# وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي

جامعة باجي مختار – عنابة
Université BADJI MOKHTAR – ANNABA

كليـة العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculté des Sciences Humaines Sociales

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا


تخصص: علم اجتماع التنمية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم الاجتماع

# الموضوع: إستراتيجية محو الأمية في المجتمع الجزائري: مقاربة سوسيولوجية للبرامج والأداء

– ولاية تبسة نموذجا –


إعداد الطالب: حداد نصر الدين

مدير الأطروحة : الأستاذ الدكتور حامد خالد


## لجنة المناقشة

| اسم ولقب الأستاذ | الرتبـــة | الصفـــة | الجامعة |
|---|---|---|---|
| أ.د.بوهروم عبد الحكيم | أستاذ التعليم العالي | رئيساً | جامعة بـاجـي مختـار – عنـابـة. |
| أ.د.حامد خالد | أستاذ التعليم العالي | مشرفاً | جامعة العـربي التبـسي – تبسـة. |
| أ.د.بوالشرش نور الدين | أستاذ التعليم العالي | مناقشاً | جامعة بـاجـي مختـار – عنـابـة. |
| أ.د.ساسي سفيان | أستاذ التعليم العالي | مناقشاً | جامعة الشـاذلي بن جديـد – الطـارف. |
| د.سيدي دريس عمار | أستاذ محاضر –أ– | مناقشاً | جامعة العـربي التبـسي – تبسـة. |

2023 - 2022

# إهـــــداء

**إلى كل العاملين في قطاع محو الأمية...**

**أهدي هذا العمل المتواضع**

# شكر وعرفان

**أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني**

**من قريب أو بعيد في إنجاز هذه الدراسة، وأخص بالذكر**

**أستاذي الفاضل؛**

## الأستاذ الدكتور: خالد حامد

**الذي أخذت من وقته الكثير في القراءة والتوجيه والتصويب من أجل**

**إعداد هذا العمل**

**ملخص الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تحقيق أهداف الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار من حيث البرامج والأداء بولاية تبسة. حيث تم اقتراح مجموعة من الفروض. وذلك باستخدام على عدة مناهج هي: منهج المسح الاجتماعي وفق أسلوب العينة، والمنهج الإحصائي باستخدام برنامج SPSS20 لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك اختبار الفرضيات عن طريق اختبار T-test لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لمقارنة الفروق بين المجموعات.

وقد تمت الدراسة الميدانية بولاية تبسة، على عينتين من المعلمين والدارسين.

وبعد تحليل المعطيات التي تم جمعها خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها:

- يعود عدم تحقيق أهداف الإستراتيجية إلى الصعوبة في أداء القائمين من أجل الوصول إلى الأميين وإقناعهم بالتسجيل في فصول محو الأمية.
- هناك اتجاه إيجابي للمبحوثين نحو مراعاة برامج محو الأمية لخصائص وحاجات الدارس.
- هناك اتجاه إيجابي للمبحوثين نحو مستوى معلمي محو الأمية ومدى امتلاكهم لكفاءات التدريس.

**كلمات مفتاحية:** الإستراتيجية، محو الأمية، تعليم الكبار، البرامج، الأداء

# فهرس المحتويات


| | |
|---|---|
| إهداء | |
| شكر وعرفان | |
| فهرس الجداول | |
| فهرس الأشكال والخرائط | |
| مقدمة..... | أ - ز |
| **الفصل الأول : الإطار النظري والمفهمي لموضوع الدراسة .....** | |
| 1.1 الإشكالية..... | 1 |
| 2.1 فروض الدراسة..... | 7 |
| 3.1 تحديد المفاهيم..... | 10 |
| 1.3.1 مفهوم الأمية..... | 10 |
| 1.1.3.1 الأمية الأبجدية..... | 12 |
| 2.1.3.1 الأمية الوظيفية ..... | 13 |
| 3.1.3.1 الأمية الحضارية..... | 14 |
| 4.1.3.1 المفهوم الإجرائي للأمية..... | 15 |
| 2.3.1 مفهوم محو الأمية ..... | 15 |
| 1.2.3.1 محو الأمية الوظيفية بين الستينيات والسبعينيات ..... | 16 |
| 2.2.3.1 محو الأمية الحضارية..... | 18 |
| 3.2.3.1 محو الأمية في بداية القرن الحادي والعشرين..... | 19 |
| 3.3.1 مفهوم تعليم الكبار ..... | 20 |
| 1.3.3.1 التعريف الإجرائي لتعليم الكبار..... | 22 |
| 4.3.1 مفهوم الأمي ..... | 23 |
| 1.4.3.1 التعريف الإجرائي للأمي ..... | 25 |
| 5.3.1 مفهوم الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار..... | 26 |
| 6.3.1 مفهوم البرنامج ..... | 28 |
| 1.6.3.1 التعريف الإجرائي للبرنامج ..... | 29 |
| 7.3.1 مفهوم الأداء ..... | 30 |
| 1.7.3.1 التعريف الإجرائي للأداء ..... | 31 |
| 4.1 الدراسات السابقة | 32 |
| 1.4.1 الدراسات العالمية | 32 |
| 2.4.1 الدراسات الإقليمية | 49 |
| 3.4.1 الدراسات الجزائرية | 73 |
| 5.1 المقاربة السوسيولوجية للدراسة | 87 |
| **الفصل الثاني : المعالجة المنهجية للدراسة .....** | |
| تمهيد..... | 94 |
| 1.2 المناهج المستخدمة ..... | 95 |
| 2.2 تقنيات جمع البيانات ..... | 99 |
| 1.2.2 الملاحظة ..... | 99 |
| 2.2.2 المقابلة ..... | 100 |
| 3.2.2 تحليل محتوى بعض الكتب المقررة برامج محو الأمية وتعليم الكبار..... | 100 |
| 4.2.2 المصادر الوثائقية ..... | 100 |
| 5.2.2 الاستمارة ..... | 101 |
| 1.5.2.2 استمارة المعلمين ..... ..... | 101 |

| | |
|---|---|
| 1.1.5.2.2 الخصائص السيكومترية للمقياس ..... | 103 |
| 2.5.2.2 استمارة الدارسين ..... ..... | 110 |
| 1.2.5.2.2 الخصائص السيكومترية للمقياس ..... | 111 |
| 3.2 حدود الدراسة ..... | 118 |
| 1.3.2 الحدود المكانية ..... | 118 |
| 2.3.2 الحدود الزمانية ..... | 121 |
| 3.3.2 الحدود البشرية ..... | 122 |
| 1.3.3.2 مجتمع المعلمين ..... ..... | 122 |
| 2.3.3.2 بالنسبة للدارسين ..... | 122 |
| 1.2.3.3.2 العينة ..... | 123 |
| 1.2.3.3.2 طريقة اختيار العينة ..... | 124 |
| 4.3.2 خصائص معلمي محو الأمية ..... | 127 |
| 5.3.2 خصائص عينة الدارسين ..... | 135 |
| **الفصل الثالث : الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية من أجل استقطاب الأميين.....** | |
| تمهيد..... | 145 |
| 1.3 الوصول إلى الأميين وتحفيزهم على التسجيل في فصول محو الأمية..... | 146 |
| 2.3 الاهتمام بالظروف المهنية لمعلمي محو الأمية..... | 154 |
| 3.3 هياكل الاستقبال ..... | 160 |
| 1.3.3 المراكز ..... | 160 |
| 2.3.3 حجرة الدرس ..... | 163 |
| 4.3 التمويل ..... | 171 |
| خلاصة..... | 186 |
| **الفصل الرابع : مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس .....** | |
| تمهيد..... | 181 |
| 1.4 مراعاة البرامج المقترحة في محو الأمية لحاستي النظر والسمع عند الدارسين ..... | 182 |
| 1.1.4 حاسة النظر ..... | 182 |
| 2.1.4 حاسة السمع ..... | 185 |
| 2.4 مراعاة البرامج للخصائص العقلية للدارسين ..... | 188 |
| 3.4 مراعاة البرامج المقترحة في محو الأمية للخصائص الانفعالية للدارسين..... | 194 |
| 4.4 مراعاة البرامج المقترحة في محو الأمية للخصائص الاجتماعية للدارسين..... | 199 |
| خلاصة..... | 203 |
| **الفصل الخامس : تحليل وتفسير نتائج الدراسة.....** | |
| 1.5 تحليل عينة الدارسين ..... | 206 |
| 1.1.5 نتائج المحور الأول | 206 |
| 2.1.5 نتائج المحور الثاني | 209 |
| 3.1.5 نتائج المحور الثالث | 212 |
| 4.1.5 نتائج المحور الرابع | 216 |
| 2.5 تحليل النتائج الخاصة بالمعلمين ..... | 220 |
| 1.2.5 نتائج المحور الأول | 220 |
| 2.2.5 نتائج المحور الثاني | 224 |
| 3.2.5 نتائج المحور الثالث | 228 |
| 4.2.5 نتائج المحور الرابع | 233 |
| 3.5 التحليل متعدد المتغيرات لبيانات الدارسين ..... | 237 |

| | |
|---|---|
| 4.5 التحليل متعدد المتغيرات لبيانات المعلمين ..... | 245 |
| **الفصل السادس:** مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات **.....** | |
| تمهيد | 259 |
| 1.6 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى ... ..... | 260 |
| 1.1.6 بالنسبة لعينة الدارسين ..... | 260 |
| 2.1.6 بالنسبة للمعلمين ..... | 262 |
| 2.6 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية ... ..... | 266 |
| 1.2.6 بالنسبة لعينة الدارسين ..... | 266 |
| 2.2.6 بالنسبة للمعلمين ..... | 269 |
| 3.6 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة ... ..... | 273 |
| 1.3.6 بالنسبة لعينة الدارسين ..... | 273 |
| 2.3.6 بالنسبة للمعلمين ..... | 276 |
| 4.6 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة ... ..... | 280 |
| 1.4.6 بالنسبة لعينة الدارسين ..... | 280 |
| 2.4.6 بالنسبة للمعلمين ..... | 283 |
| 5.6 مناقشة النتائج في ضوء أهداف البحث ومقارنتها بالدراسات السابقة ..... | 287 |
| **خاتمة**..... | 304 |
| **قائمة المصادر والمراجع**..... | 310 |

**الملاحق**

ملحق رقم (01): برنامج التكفل بجمهور الأميين (2007-2016)؛ رزنامة توقعية.
ملحق رقم (02): استمارة مقابلة موجهة إلى عينة الدارسين.
ملحق رقم (03): استمارة مقابلة موجهة إلى المعلمين.
ملحق رقم (04): دليل مقابلة موجهة إلى السيد مدير الملحقة بولاية تبسة.

# فهرس الجداول والأشكال والخرائط

## فهرس الجداول:


| رقم الجدول | العنـــــوان | ص |
|---|---|---|
| جدول رقم (01) | يوضح مقياس ليكرت الخماسي | 28 |
| جدول رقم (02) | يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الأول ودرجته الكلية (المعلمين) | 104 |
| جدول رقم (03) | يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الثاني ودرجته الكلية(المعلمين) | 105 |
| جدول رقم (04) | يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الثالث ودرجته الكلية(المعلمين) | 106 |
| جدول رقم (05) | يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الرابع ودرجته الكلية (المعلمين) | 107 |
| جدول رقم (06) | يوضح قيم معاملات الارتباط | 108 |
| جدول رقم (07) | يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ للمقياس | 109 |
| جدول رقم (08) | يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الأول ودرجته الكلية (الدارسين) | 112 |
| جدول رقم (09) | يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الثاني ودرجته الكلية(الدارسين) | 113 |
| جدول رقم (10) | يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الثالث ودرجته الكلية(الدارسين) | 114 |
| جدول رقم (11) | يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الرابع ودرجته الكلية (الدارسين) | 115 |
| جدول رقم (12) | يوضح قيم معاملات الارتباط | 116 |
| جدول رقم (13) | يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ للمقياس | 117 |
| جدول رقم (14) | يوضح عدد الفصول حسب البلديات المسحوبة | 125 |
| جدول رقم (15) | يوضح عدد الدارسين حسب الفصول | 126 |
| جدول رقم (16) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب الجنس. | 127 |
| جدول رقم (17) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب السن | 127 |
| جدول رقم (18) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب الإقامة. | 128 |
| جدول رقم (19) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب طبيعة السكن | 129 |
| جدول رقم (20) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب مكان الإقامة | 129 |
| جدول رقم (21) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب طبيعة مكان العمل. | 130 |
| جدول رقم (22) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب الحالة العائلية. | 130 |
| جدول رقم (23) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب المستوى التعليمي. | 131 |
| جدول رقم (24) | يوضح توزيع مفردات المعملين حسب الاختصاص | 132 |
| جدول رقم (25) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب طبيعة التعيين | 132 |
| جدول رقم (26) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب سنوات الخبرة | 133 |
| جدول رقم (27) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب المستوى المسند | 133 |
| جدول رقم (28) | يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب الراتب الشهري. | 134 |
| جدول رقم (29) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب الجنس | 135 |
| جدول رقم (30) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب السن | 135 |
| جدول رقم (31) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب مكان الإقامة | 136 |
| جدول رقم (32) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب طبيعة المسكن | 136 |
| جدول رقم (33) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب التحاقهم بالمدرسة في الصغر | 137 |
| جدول رقم (34) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب عدد الإخوة | 138 |
| جدول رقم (35) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب الحالة العائلية | 138 |
| جدول رقم (36) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب سن الزواج | 139 |
| جدول رقم (37) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب عدد الأبناء | 139 |
| جدول رقم (38) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين الذين لم يلتحق أبناؤهم الذكور بالمدرسة | 140 |
| جدول رقم (39) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين الذين لم تلتحق بناتهم الإناث بالمدرسة | 141 |
| جدول رقم (40) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب النشاط المهني | 141 |
| جدول رقم (41) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب نساط الزوج | 142 |
| جدول رقم (42) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب مهنة الزوج | 142 |
| جدول رقم (43) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب منحة الوفاة | 143 |
| جدول رقم (44) | يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب الدراسة في محو الأمية | 143 |
| جدول رقم (45) | يوضح اتجاهات الدارسين نحو شعورهم بالرضا تجاه تسجيل الدارسين مقابل الحصول على عقد العمل | 149 |
| جدول رقم (46) | يوضح اتجاهات المعلمين نحو تحفيز وتشجيع الدارسين أثناء الدراسة | 153 |
| جدول رقم (47) | يوضح اتجاهات المعلمين نحو تناسب الحجرة مع عملية التدريس | 163 |

| | | |
|---|---|---|
| جدول رقم (48) | يوضح اتجاهات لدارسين نحو نظافة الحجرة التي يدرسون بها | 164 |
| جدول رقم (49) | يوضح اتجاهات المعلمين نحو تجهيز الحجرة بالشكل الكافي | 165 |
| جدول رقم (50) | يوضح اتجاهات الدارسين نحو توفر الحجرة على التدفئة | 166 |
| جدول رقم (51) | يوضح اتجاهات الدارسين نحو توفر الحجرة على الإنارة الكافية | 167 |
| جدول رقم (52) | يوضح اتجاهات المعلمين نحو توفر وسائل التدريس | 168 |
| جدول رقم (53) | يوضح اتجاهات المعلمين نحو المقاعد التي يجلس عليها الدارسون إذا كانت مريحة ... | 169 |
| جدول رقم (54) | يوضح اتجاهات الدارسين نحو المقاعد التي يجلسون عليها إذا كانت مريحة ... | 169 |
| جدول رقم (55) | يمثل نسبة تمويل برامج محو الأمية إلى ميزانية التعليم سنة 1994 | 176 |
| جدول رقم (56) | يوضح الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين (حسب اتجاهات الدارسين) | 207 |
| جدول رقم (57) | يوضح مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس (حسب اتجاهات الدارسين) | 210 |
| جدول رقم (58) | يوضح مدى ملاءمة برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس (حسب اتجاهات الدارسين) | 213 |
| جدول رقم (59) | يوضح مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس (حسب اتجاهات الدارسين) | 217 |
| جدول رقم (60) | يوضح الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين (حسب اتجاهات المعلمين) | 221 |
| جدول رقم (61) | يوضح بيانات محور مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس(حسب اتجاهات المعلمين) | 225 |
| جدول رقم (62) | يوضح مدى ملاءمة برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس(حسب اتجاهات المعلمين) | 229 |
| جدول رقم (63) | يوضح مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس (حسب اتجاهات المعلمين) | 234 |
| جدول رقم (64) | يوضح اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس (بيانات الدارسين) | 237 |
| جدول رقم (65) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير السن (بيانات الدارسين) | 238 |
| جدول رقم (66) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير مكان الإقامة (بيانات الدارسين) | 239 |
| جدول رقم (67) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير طبيعة السكن (بيانات الدارسين) | 240 |
| جدول رقم (68) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير عدد الإخوة (بيانات الدارسين) | 241 |
| جدول رقم (69) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير الحالة العائلية (بيانات الدارسين) | 242 |
| جدول رقم (70) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير سن الزواج (بيانات الدارسين) | 243 |
| جدول رقم (71) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير النشاط المهني للزوج (بيانات الدارسين) | 244 |
| جدول رقم (72) | يوضح اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس (بيانات المعلمين) | 245 |
| جدول رقم (73) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير السن (بيانات المعلمين) | 246 |
| جدول رقم (74) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير مكان الإقامة (بيانات المعلمين) | 247 |
| جدول رقم (75) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير طبيعة السكن (بيانات المعلمين) | 248 |
| جدول رقم (76) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق مكان العمل (بيانات المعلمين) | 249 |
| جدول رقم (77) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق طبيعة مكان العمل (بيانات المعلمين) | 250 |
| جدول رقم (78) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير الحالة العائلية (بيانات المعلمين) | 251 |
| جدول رقم (79) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير المستوى التعليمي (بيانات المعلمين) | 252 |
| جدول رقم (80) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير الاختصاص (بيانات المعلمين) | 253 |
| جدول رقم (81) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير طبيعة التعيين (بيانات المعلمين) | 254 |
| جدول رقم (82) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير سنوات الخبرة (بيانات المعلمين) | 255 |
| جدول رقم (83) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير المستوى المسند (بيانات المعلمين) | 256 |
| جدول رقم (84) | يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير الراتب الشهري (بيانات المعلمين) | 257 |


## فهرس الأشكال:


| رقم الشكل | العنـــــــوان | ص |
|---|---|---|
| شكل رقم (01) | يوضح الهيكل التنظيمي للملحقة | 118 |


## فهرس الخرائط:


| رقم الشكل | العنـــــــوان | ص |
|---|---|---|
| خريطة رقم 01) | توضح بلديات ولاية تبسة التي يتواجد بها ولا يتواجد بها نشاط محو الأمية | 120 |

# مقدمة

**مقدمة:**

لقد كانت مشكلة التنمية، منذ الحرب العالمية الثانية محور اهتمام علماء الاقتصاد وخبراء التخطيط، كما أصبحت مسألة متداولة على مستوى الدول المتقدمة والمتخلفة. وعلى مستوى المؤسسات الدولية: كالأمم المتحدة والأجهزة التابعة لها. وقد ترتب عن ذلك أن بدأ يتدفق منذ الحرب العالمية الثانية سيل من الكتابات في مجال التنمية والتخلف، أصبح يمثل رصيدا نظريا ومعرفيا يعود إليه الباحث، كلما اقتضى الأمر البحث في مشكلة التنمية.

ولقد حاولت بلدان العالم الثالث بعد تحقيقها لاستقلالها السياسي الاهتداء بهذه النماذج والنظريات في وضع مخططات التنمية للخروج من التخلف. ورغم اختلاف النماذج والنظريات التنموية المطروحة، إلا أن معظمها قد عالج قضية التنمية على أنها مسألة اقتصادية في المقام الأول، ولم تهتم بالإنسان كرأس مال تتحقق به ومن أجله عملية التنمية في مختلف مظاهرها.

وبعد ظهور مفهوم التنمية البشرية، أصبح ينظر إلى التعليم على أنه قيمة مضافة، تراهن عليه الدول من أجل تحقيق عملية التنمية واستمرارها، وترصد له أعلى نسبة من دخلها الإجمالي من أجل الاستثمار في الإنسان (كرأس مال حقيقي )، منذ مرحلة ما قبل الابتدائي إلى غاية تخرجه من الجامعة. وذلك بتعليم الفرد وتزويده بمختلف المعارف والخبرات والمهارات التي تمكنه من الحصول على مكانة في سوق العمل، يساهم من خلالها في تنمية وطنه وتقدمه.

لذلك نجد الدول المتقدمة سارعت منذ عقود إلى الاستثمار في هذا المجال، وقامت بإصلاح نظامها التعليمي وتطويره بما يتلاءم مع أهدافها واستراتيجياتها. وحددت لذلك مدخلات التعليم ومخرجاته بكل دقة وعناية، حسب إمكاناتها المادية والطبيعية والبشرية. فظهرت نواتجه بعد ذلك في مستوى تطلعات هذه الخطط وأهدافها، حيث أنتج نظامها التعليمي أفرادا قادرين على مواجهة التحديات، وعلى التعامل مع المشكلات بفعالية ويسر.

أما الدول النامية فمازالت تعاني من مظاهر التخلف المختلفة، كالفقر والمرض والأمية، التي تعتبر عائقا للتنمية. وقد تفطنت الدول لخطر هذه المشكلة خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، وبذلت جهودا كبيرة للتخلص منها والحد من انتشارها. حيث نجحت دول عديدة في تقليص هذه الظاهرة وفشلت دول أخرى في ذلك، على غرار الجزائر، التي هيأت كل الظروف للقضاء عليها منذ حصولها على الاستقلال مباشرة. لكن هذه الظاهرة بقيت تتنامى في مختلف فئات الأعمار التي يتشكل منها مجموع السكان،ويتزايد بسببها عدد الأميين باستمرار في أوساط المجتمع.

وبالرغم من تراجع نسب الأمية في بداية الألفية الأخيرة بشكل ملحوظ.إلا أن التقرير الجزائري للصحة والعائلة لسنة 2008 أشار إلى وجود 8 ملايين أمي جزائري، بعد أن كان العدد المطلق للأميين غداة الاستقلال 5.600.000. لذلك تم وضع إستراتيجية وطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار حتى إشراف الديوان الوطني لمحو الأمية التابع لوزارة التربية الوطنية. وهي مرتبطة بأهداف مرحلية تسعى إلى التقليص من نسبة الأمية في المجتمع الجزائري من سنة إلى أخرى، إلى غاية القضاء عليها نهائيا بحلول سنة 2016.

لكن هذه الأهداف لا زالت مؤجلة نظرا لعدة عوامل تستحق البحث والتحري، خاصة فيما يتعلق بالبرامج والأداء. لذلك تمثلت أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- معاينة الواقع ومساءلة الأرقام والإحصائيات المقدمة حول محو الأمية لقياس تطور تنفيذ الإستراتيجية.
- الكشف عن المشكلات والصعوبات والمعوقات التي يعاني منها المشتغلون في محو الأمية وتعليم الكبار.
- التعرف على الجهود المبذولة حاليا في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
- معرفة العوامل الرئيسية المساهمة في إنتاج الأمية واستفحالها في البناء الاجتماعي، وكشف البنى والعلاقات التي تقف وراء إنتاجها في المجتمع الجزائري.
- التعرف على الفئات المستهدفة من برامج محو الأمية، والوقوف على حاجاتها وأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- تزويد مراكز البحث والتكوين بمعطيات عملية تساعد على تحسين النوعية والزيادة في استدامة محو الأمية على المستوى الوطني والمحلي.
- تشجيع العمل التطوعي في هذا الميدان من خلال مؤسسات المجتمع المدني.

وعلى ضوء الأهداف السابقة تحددت أهمية هذه الدراسة، في النقاط التالية:

- تكمن أهمية الدراسة في التنبيه إلى خطر التزايد المستمر في أعداد الأميين بالرغم من الجهود المبذولة منذ الاستقلال .
- وتبرز أهميتها أيضا في العمل على تحقيق رغبة علمية تتمثل في الاهتمام بقضايا التنمية البشرية في علاقتها بالأمية، والآثار المترتبة عنها.
- كما تظهر أهمية موضوع الأمية من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وما يترتب عنها من آثار سلبية على مختلف البنى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.
- وتأتي أهمية هذا الموضوع من الناحية الإنسانية وما ينتج عنه من تزايد في حجم هذه الفئة ومعاناتها من الجهل والتهميش وعدم التوازن الاجتماعي .
- وتشكل هذه الدراسة أهمية للعاملين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من الناحيتين التربوية والاجتماعية، بالاستفادة من نتائجها في التوصل إلى العوامل التي أدت إلى انتشار الأمية وإعادة إنتاجها في المجتمع الجزائري.
- وقد تشكل أيضا أهمية لمؤسسات المجتمع المدني العاملة في مجال محو الأمية، من أجل القيام بعمليتي التوعية والتحسيس في أوساط الأميين لاستقطاب أكبر عدد منهم.

أما أسباب اختيار هذا الموضوع فتمثلت في ما يلي:

- أسباب ذاتية تتمثل في اهتمامي بموضوع الأمية، وسعيي للعمل فيه كمتطوع منذ مدة.

- الإحساس بخطورة الظاهرة لما لها من آثار سلبية على التنمية، لأنها تتسبب في تعطيل طاقة بشرية هائلة من المجتمع الجزائري كان من المفروض أن تساهم في بنائه ورقيه.
- قلة الدراسات في هذا الميدان بالجزائر، بالرغم من أنه ميدان حيوي يكتسي أهمية بالغة لارتباطه بشريحة اجتماعية كبيرة من المجتمع الجزائري.
- التزايد المستمر في عدد الأميين مقابل الإقبال الضعيف على فصول محو الأمية وتعليم الكبار.
- صعوبة تحقيق أهداف استراتيجيه محو الأمية بالجزائر في وقتها المحدد في ظل الظروف المحيطة بالظاهرة.
- تجاهل معظم مؤسسات المجتمع المدني لفئة الأميين، وعدم وجود عمل جمعوي ميداني يتكفل بهذه الفئة من أجل مساعدتها على تعلم القراءة والكتابة.

من هنا أصبح أسلوب معالجة ظاهرة الأمية قائما على المبادرة، ولم توجه له الجهود الكافية للتصدي لخطرها، رغم إدراج ملفها في مشروعات التنمية المختلفة. وقد أثبتت فشلها في مختلف هذه المشروعات سواء بتطبيق النماذج التنموية الجاهزة أو المنبثقة من ثقافة المجتمع وقيمه، كالتحديث والتبعية والمنافسة الاقتصادية والنظرية الثقافية. لهذا فإننا سنعالج هذه الظاهرة وفق النموذج القائم على النظرية الديمقراطية التي تنظر إلى هؤلاء الأميين على أنهم فئات هشة محرومة، يجب تنسيق الجهود الرسمية وغير الرسمية لمساعدتهم. وذلك بإشراك جميع الفاعلين الاجتماعيين في عملية محو الأمية للتكفل بهم وإدماجهم وإشراكهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في إطار التعليم للجميع الذي أكدت عليه مختلف المؤتمرات الدولية، آخرها مؤتمر داكار 2000 الرامي إلى تحقيق أهداف الألفية الثالثة التي من بينها محو الأمية وتعميم التعليم الابتدائي. وهي المقاربة النظرية التي ستعتمدها هذه الدراسة في مختلف مراحلها، ووفق أسسها القائمة على تحقيق القرائية للجميع.

ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد تم الاعتماد على الجانبين النظري والتطبيقي باستخدام مناهج متعددة للتمكن من معالجة الموضوع من مختلف جوانبه. ويتعلق الأمر بمنهج المسح الاجتماعي والأخذ بأسلوب العينة بالنسبة للدارسين،حيث كانت العينة المناسبة لمجتمع الدراسة تتمثل في العينة العنقودية المتعددة المراحل. أما بالنسبة للمعلمين، فقد تم الاعتماد على المسح الشامل، وذلك بتوظيف مجموعة من التقنيات المناسبة للمنهج المستخدم كالملاحظة والمقابلة والاستمارةباستعمال مقياس LIKERT الخماسي لقياس الاتجاهات. وقد استغرقت فترة الدراسة في مختلف مراحلها سبع سنوات، بدءا بجمع الأدبيات حول الموضوع وانتهاء بالدراسة الميدانية وتحرير الرسالة.

كما تمت الاستعانة بالمنهج الإحصائي الذي يساعد على اكتشاف العلاقة بين المتغيرات، وتأثير بعضها على بعض من خلال مساءلة الأرقام وعدم الاكتفاء بقراءتها قراءة سريعة، وقد استخدم في هذه الدراسة برنامج SPSS لتحليل النتائج باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار t لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA.

أما المنهج الثالث المستخدم في هذه الدراسة فهومنهج التحليل الوثائقي الذي يساعد على تتبع الظاهرة موضوع الدراسة ومراحل تطورها والجهود المبذولة للتصدي لها. ووفق هذا المنهج استفادت الدراسة من تحليل محتويات كناب المستوى الثالث الموجه للدارسين في محو الأمية وإبراز أهمية البرامج المقترحة في استقطاب الأميين وتحقيق أهداف الإستراتيجية من جهة، كما استفادت من عدة تجارب في محو الأمية، ومن الإحصاءات الرسمية والتقارير والدراسات الصادرة عن عدة جهات عالمية وعربية ووطنية. كما استفادت أيضا من الوقوف على مدى مساهمة المجتمع الدولي في هذا المجال، وتوصيات مختلف المؤتمرات العالمية المتعلقة بالأمية وطرق التصدي لها.

ومن هذا المنطلق، كان لابد من الاستناد إلى هذه الوثائق العلمية بما يتوافق مع النظرية التي تبنتها الدراسة. وقد تم جمع هذه البيانات من ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية بولاية تبسة على الخصوص، والمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ومن المكتبات الجامعية والمصالح الأخرى ذات الصلة بالموضوع، ومن المواقع الإلكترونية للمنظمات الرسمية

العالمية والإقليمية. هذا بالإضافة إلى الأدبيات العالمية المهتمة بالتربية عموما والأمية خصوصا، سواء كانت موافقة للمقاربة النظرية أم مخالفة لها. وهذا لإضفاء روح النقد على أجزاء الدراسة. وفي إطار الحديث عن المراجع تجدر الإشارة إلى صعوبة الحصول عليها من جهة واحدة، وهذا ما استدعى تكثيف الجهود والسفر وبذل المال والاستعانة بالزملاء والأساتذة في إحضارها من الجامعات والمكتبات الأخرى.

ولإجراء هذه الدراسة، فقد قسم البحث إلى ستة فصول، تناول الفصل الأول الإطار المفهمي والنظري المتعلق بالإشكالية وفروض الدراسة والمفاهيم ذات العلاقة بالموضوع، بالإضافة إلى الدراسات السابقة والمقاربة السوسيولوجية للدراسة. أما الفصل الثاني من البحث فتناول المعالجة المنهجية للدراسة، حيث تضمن المناهج المستخدمة وتقنيات جمع البيانات وحدود الدراسة. في حين تناول الفصل الثالث الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية من أجل استقطاب الأميين، وذلك بالتركيز على الوصول إلى الأميين وتحفيزهم على التسجيل في فصول محو الأمية، الاهتمام بالظروف المهنية لمعلمي محو الأمية، هياكل الاستقبال والتمويل.

أما الفصل الرابع فتناول مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس الفيسيولوجية والمتمثلة في حاستي النظر والسمع، بالإضافة العقلية والانفعالية والاجتماعية. وبالنسبة للفصل الخامس المتمثل في تحليل نتائج الدراسة الخاصة بعينة الدارسين حسب المحاور المختلفة، بالإضافة إلى مجتمع المعلمين. كما تم إجراء التحليل متعدد المتغيرات لقياس الفروق بين استجابات الدارسين من جهة والمعلمين من جهة أخرى.

وجاء الفصل السادس لمناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات، وذلك بالنسبة لعينتي الدارسين والمعلمين وربطها بأهداف البحث.

# الفصل الأول

## الإطار النظري والمفهمي لموضوع الدراسة

## الفصل الأول: الإطار النظري والمفهمي لموضوع الدراسة

### 1.1 الإشكالية

يعتبر التعليم أحد المؤشرات الأساسية في التنمية البشرية ، إلى جانب الصحة والأمن والمواطنة والممارسة الديمقراطية وغيرها... وهو حق يجب توفيره لكل الأفراد مهما كانت ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ومهما كانت مواقعهم الجغرافية. لذلك تسعى الدول والأنظمة السياسية إلى تعميمه والاستثمار فيه ابتداء من التربية التحضيرية ومرورا بالمراحل التعليمية الأخرى كي تضمن للفرد مستوى تعليميا وتكوينا أكاديميا أواحترافيا يؤهله إلى شغل مختلف المناصب ولعب الأدوار على اختلاف مستوياتها للمشاركة في البناء ودفع عجلة التنمية.

ويمكّن التعليم الفرد من اكتساب المعارف والمهارات واستخدام التكنولوجيا التي تؤهله للمساهمة في زيادة الإنتاج وتحسين نوعيته. فهو عامل نجاح لمشروعات التنمية، وانتشاره في أوساط المجتمع ينمي قيم المبادرة والإبداع والمنافسة بين الأفراد، إذ أنه يعمل على تنمية شخصية الفرد تنمية شاملة ومتكاملة تضفي على البناء الاجتماعي نوعا من التنوع الإيجابي الذي تفرضه متطلبات مجتمع المعرفة.

وتتجلى العلاقة المتبادلة بين التعليم والتنمية في تفاعل هذين المتغيرين، فالتعليم يساهم في تنظيم وتنفيذ مخططات التنمية، والتنمية بدورها تؤدي إلى متطلبات التنمية البشرية وتضمن جودة التعليم في كل مراحله. فكلما ارتفع مستوى التعليم وانتشر في أوساط المجتمع حققت التنمية أهدافها، وكلما ازدهرت التنمية انعكس ذلك إيجابا على جودة التعليم.[1] من هنا أصبح التعليم قيمة مضافة تنفق عليه مختلف الدول وتسعى إلى الاهتمام به وتحسينه من أجل تحقيق التقدم.

[1] يوسف حلباوي، الثقافة في الوطن العربي مفهومها وتحدياتها، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1992، ص 232

إلا أن بعض الدول لم تتمكن من تحقيق الغايات المرجوة من التعليم منذ عقود، ولم تنجح في أن تجعل منه رهانا للتنمية، خاصة منها الدول التي ورثت مشكلة الأمية منذ الفترة الاستعمارية. فرغم الجهود المبذولة، إلا أن معدلات القراءة والكتابة تبقى منخفضة نسبيا في هذه الدول، خاصة في الأوساط الفقيرة والمحرومة، والمناطق الجبلية والريفية. حيث أشار التقرير السنوي لليونسكو لسنة 2009 إلى وجود 776 مليون أمي في العالم لا يعرفون القراءة والكتابة. وأن ملف محو أمية الكبار ما زال مهملا على طاولة أغلب الحكومات والمجموعات الدولية، وأن درجة التقدم في هذا المجال غير مشجعة. وقد بذلت الدول العربية جهودا كبيرة للتغلب على هذه المشكلة، إلا أن نسبتها لا زالت مرتفعة في عدد من الدول العربية، مثل مصر والسودان واليمن والصومال والجزائر والمغرب.[1] لارتباطها بواقع المجتمع الاقتصادي والاجتماعي كالفقر والبطالة، وعدم الاستقرار السياسي والعنف الذي ساهم في تقهقر هذه البلدان في كل المجالات.

فالجزائر من بين خمس دول عربية التي تعاني مجتمعاتها من انتشار ظاهرة الأمية ، ولم تنجح في التصدي لها رغم الجهود المبذولة منذ الاستقلال. بل تزايد فيها عدد الأميين مع التزايد السكاني، لتقف أمام إحدى أكبر المشكلات التي تعرقل عملية التنمية؛ لما في ذلك من مخاطر على مستقبل الفرد والمجتمع في آن واحد.

حيث تشير الإحصائيات إلى 20% من أفراد المجتمع أميون، موزعون على مختلف الفئات العمرية للجنسين بنسب متفاوتة، خاصة في المناطق الريفية ، مما يؤثر سلبا على حياة المرأة الريفية المحرومة من الحقوق والحريات الأساسية. كما نلمس الأمية أيضا بين أفراد الطبقة العاملة في القطاع الاقتصادي، و الفئات الهشة كالفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة الذين لم يسعفهم الحظ في الدخول إلى المدرسة أو متابعة التعليم، مما أدى بهم إلى التهميش والشعور بالاغتراب وعدم القدرة على تحسين ظروف معيشتهم.

1 - م. ع. ت. ث. ع، نماذج تطبيقية لمحو أمية الفتاة الريفية في الوطن العربي ( دليل تدريبي للمعلمات )، تونس، 2008، ص 6

ذلك أن الشخص الأمي الذي يشعر بأنه غير قادر على تلبية حاجاته وحاجات أسرته، ويرى أنه ليس من حقه أن يشارك في اتخاذ القرار، أو يتقلد أي مسؤولية من المسؤوليات، أو يساهم بفعالية في الإنجاز، هو شخص غير قادر على المساهمة في تحسين وضعه الاجتماعي أو الاندماج في المجتمع. كما ينعكس ذلك سلبا على تربية الأبناء وعلى مستقبلهم، ويؤثر على النمو والإنتاج، ويقلل من فاعلية الأداء.

وتعد الأمية من أكبر معوقات تثمين الطاقات البشرية، وتفشي هذه الظاهرة يعتبر من المؤشرات الخطيرة التي تكشف عن التخلف الذي يعبر في حقيقته عن العجز عن استغلال قدرات المجتمع المادية والمالية والبشرية في تنفيذ المشروعات وتحسين ظروف حياة الأفراد. ففي الجزائر مثلا تبقى النتائج في مجال محو الأمية محتشمة، رغم الجهود المبذولة من طرف الهيئات الوصية منذ الاستقلال. حيث أن البرامج المقترحة لم تكن قادرة على التصدي لظاهرة الأمية وسد منابعها، في ظل عدم قدرة النظام التربوي على تعميم التعليم الأساسي للجميع بصورة نهائية من جهة، وإخفاق المدرسة في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي للأطفال دون سن الخامسة عشر من جهة أخرى. حيث تشير الدراسات إلى أن أطفال المدارس الابتدائية يتسربون سنويا بمئات الآلاف[1].

بالإضافة إلى أن محو أمية الكبار كطريقة علاجية لم يحقق أهدافه على المدى القريب وفق الرزنامة التوقعية التي حددتها الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية، والقاضية بتحرير مليون دارس من أميتهم إلى غاية 2010. هذا ناهيك عن نسب التسرب العالية من فصول محو الأمية، والتي تفوق أحيانا 40 % في بعض المناطق، مما يشكل تخوفا من عدم تحقيق أهداف الإستراتيجية على المدى البعيد.

1 - Kamel Kateb, Ecole, population et société en Algérie, L'Harmattan, Paris, France, 2005,p116.

وهذا ما أكدته الدراسة المعدة لنيل مذكرة الماجستير الموسومة بـ **"عوامل انتشار ظاهرة الأمية في المجتمع الجزائري ولاية تبسة نموذجا"** [1]، ومن بين النتائج المتوصل إليها: أنه توجد صعوبة كبيرة في التحكم في المنابع التي تغذي ظاهرة الأمية، كالتسرب الدراسي وعدم القدرة على تعميم فصول محو الأمية بالمناطق الجبلية والريفية خصوصا، وعلى استقطاب الأميين والاهتمام بهم أثناء التحاقهم بالفصول أوبعد الحصول على الشهادة. كما أن لنقص هياكل الاستقبال بالمناطق الريفية والتسجيل المحتشم لعدد الدارسين الذكور بفصول محو الأمية تأثيرا كبيرا على التأخر في تحقيق أهداف الإستراتيجية.

بالإضافة إلى صعوبة تعامل الدارسين مع الكتاب الرسمي خاصة في مادة الرياضيات، وقلة الاهتمام بمعلم محو الأمية من ناحية التدريب والتكوين والتحفيز، والمشكلات التي يتخبط فيها هذا الأخير بسبب عدم الاستقرار المهني والتأخر في صرف الرواتب. بالإضافة إلى نقص الإنفاق على برامج محو الأمية، وعدم مساهمة الفاعلين الاجتماعيين في تمويلها[2]. الموقف الذي يحتم إجراء دراسة وتحليل للظروف الاجتماعية المحيطة بنشاط محو الأمية من حيث البرامج والأداء، للخروج بنتائج قد تساهم في كشف النقائص واقتراح البدائل لمعالجة الخلل.

إن إعداد برامج محو الأمية يرتكز على تربية قاعدية ذات نوعية، وعلى محتويات تعالج ميادين معتبرة ذات أولوية بالنسبة إلى الدارس. حيث تساعده على الاندماج في بيئته الاجتماعية، وتفتح أمامه مجال التعلم الذاتي والتربية مدى الحياة. لذلك فإن برامج محو الأمية لا بد أن تراعي حاجات الدارسين وتنطلق من واقعهم، وتكون مطلوبة من طرفهم، لتعمل على التقليل من نسب التسرب، وتمكنهم من تحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية.[3]

[1]- نصر الدين حداد، عوامل انتشار ظاهرة الأمية في المجتمع الجزائري ولاية تبسة نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة العربي التبسي ، تبسة، 2011، ص 284

1- نصر الدين حداد، مرجع سابق، ص 285

3 - م.ع.ت.ث.ع، علم تعليم الكبار ( كتاب مرجعي )، تونس، 1998، ص 210

فبرامج محو الأمية لا تصبح فعالة إلا إذا كانت مضامينها تشعر النساء والفئات المحرومة الأخرى بالحاجة إلى التعليم لمواجهة المطالب الجوهرية، وإشباع الحاجة إلى المشاركة في صنع القرارات المؤثرة في حياتهم وتشكيل مستقبلهم.[1]

ولا يكفي توفير المعايير المناسبة في إعداد البرامج لإنجاح الإستراتيجية وتحقيق أهدافها. بل إن لعامل الأداء أهمية كبرى في استقطاب الأميين والحفاظ عليهم من التسرب، سواء تعلق الأمر بالتكفل بهم ومتابعتهم ومكافأتهم أو بتنظيم نشاطات محو الأمية وبرمجتها في أوقات تناسبهم.

كما أن توعية الأميين وتحفيزهم على الالتحاق بفصول محو الأمية عامل مهم في تحسين الأداء والرفع من وتيرته، لأن ذلك يساعد على الزيادة في عدد الدارسين ويحفزهم على الإقبال على نشاط محو الأمية. وللتمكن من ذلك لا بد من إعطاء أهمية كبرى لعامل التمويل الذي ينبغي أن ينظر إليه في ضوء علاقة كلفة محو أمية الكبار بالمنفعة الناتجة عن تعزيز كفاءاتهم وتطويرها. وقد أجمع المشاركون في مؤتمر هامبورغ 1997 بضرورة تكامل الجهود في توفير مصادر التمويل الحكومية وغير الحكومية، بما يضمن تلبية حاجات الدارسين ويحقق العدالة ومبدأ تكافؤ الفرص بين مختلف المناطق وبين فئات الدارسين.[2]

وفضلا عن ذلك، فإن نشاط محو الأمية لا يمكن له أن يعرف النجاح إلا بإعداد المعلم الكفء وتدريبيه وتكوينه أكاديميا ووظيفيا، حتى يتمكن من مزاولة نشاطه بسهولة ويسر. إلا أن هذا الأخير لا زال يعاني من هذا الجانب نظرا لقلة الدورات التدريبية، ويعاني أيضا من مشكلات التأخر في صرف راتبه الشهري إلى سنة أو أكثر، مما ينعكس سلبا على أدائه وعلى علاقته بالدارسين. وكل هذه مشكلات قد تعرقل نشاط محو الأمية وتمنع تقدمه وتحول جون تحقيق أهداف الإستراتيجية.

1- محمود قمبر، تعليم الكبار: مفاهيم، صيغ، تجارب عربية، الدوحة، 2003، ص 217

2 - سامي نصار، اقتصاديات محو الأمية، مجلة تعليم الجماهير ( سنوية متخصصة)، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2007، ص 59

وللوقوف على حيثيات المشكلة، يمكن وضع التساؤل المركزي التالي:

**ما مدى تنفيذ أهداف إستراتيجية محو الأمية في المجتمع الجزائري، من حيث البرامج والأداء؟**

وينبثق عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هي الآليات المتبعة في الإستراتيجية، والتي يتم من خلالها استقطاب الأميين للالتحاق بفصول محو الأمية، للحد من تسربهم والتقليص من الظاهرة؟
- هل تراعي برامج محو الأمية في إعدادها الخصائص الفسيولوجية والقدرات العقلية للدارس ؟
- وهل تتلاءم هذه البرامج مع الحاجات المختلفة للدارس ؟
- وهل يمتلك معلم محو الأمية الكفاءات اللازمة لتنفيذ البرامج والتعامل مع الدارس، من أجل تحسين الأداء؟

## 2.1 فروض الدراسة :

نظرا لأهمية الفروض في معالجة أي موضوع، فقد اعتمدنا في دراستنا على أربع فرضيات، للإجابة عن تساؤلات الدراسة، من أجل تحديد الظروف الاجتماعية المحيطة بنشاط محو الأمية، من حيث البرامج والأداء بالجزائر؟ وبالضبط بولاية تبسة. ويمكن تفكيك هذ الفروض إلى أبعاد ومؤشرات كالآتي:

**الفرضية الأولى : تساهم الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية في استقطاب الدارسين**

لاختبار هذه الفرضية، قمنا بتحديد الأبعاد والمؤشرات التالية كآليات كفيلة بتحسين الأداء، وهي :

- التوعية والتحفيز ( مؤشراته هي: نشاط الجمعيات والمساجد، الحملات التحسيسية، الأيام الدراسية والأبواب المفتوحة ، الاتصال بالأميين )
- البرمجة: ( توقيت الدراسة، عدد الحصص في الأسبوع، موقف الدارسين من البرمجة، تأثير التوقيت على الحياة العائلية، التأثير على النشاط المهني ).
- هياكل الاستقبال: تطور عدد المراكز منذ الشروع في تنفيذ الإستراتيجية، المركز الذي يدرس فيه الأميون، حجرة الدرس، تجهيز الحجرة، عدد الدارسين بالفصل، ارتياح الدارسين بالمركز ).
- الاهتمام بالمتحررين من الأمية ( مساعدة المتحررين على متابعة الدراسة، تشجيعهم بمشروعات مصغرة، توظيف مكتسباتهم في العمل، الترقية في العمل )
- تمويل برامج محو الأمية ( من خلال المؤشرات التالية: النفقات، الميزانية المرصودة للعملية ، صرف رواتب المعلمين، مساهمة الجمعيات، المساعدات الخارجية ).

**الفرضية الثانية : تراعي برامج محو الأمية في إعدادها خصائص الدارس**

وللتحقق من صدق الفرضية اعتمدنا على الأبعاد التالية :

- ملاءمتها لحواس الدارس ( ويمكن قياسها من خلال المؤشرات التالية: استعمال الكتاب، رؤية الحروف من الكتاب، وضوح الصور المدعمة، القدرة على الكتابة على الكراس، اللون المساعد على القراءة والكتابة، وسيلة الكتابة، التفاعل مع المعلم من خلال السمع ).
- النشاط والحركة (ويمكن قياسها من خلال : قرب مركز محو الأمية من البيت، عدد الأنشطة التي ينجزها، الشعور بالملل أو الألم أثناء الكتابة، العضو الذي يؤلمه).
- الحالة الصحية للدارس مع التقدم في السن ( ومؤشراتها هي: زيارة الطبيب، الأمراض التي يعاني منها، الانفعال داخل الصف).
- القدرة على التعلم ( وذلك من خلال المؤشرات التالية: القدرة على حل تمرين في الرياضيات، القدرة على حل تمرين في اللغة، المادة التي يحب أن يدرسها، المادة التي يجد فيها صعوبة ).

**الفرضية الثالثة : تتلاءم برامج محو الأمية مع حاجات ودوافع الدارس**

من أجل اختبار الفرضية الثانية في الميدان، حددنا الأبعاد التالية :

- الحاجات النفسية للكبار ( وذلك من خلال المؤشرات التالية: الشعور بتقدير الذات، مواصلة الدراسة، الاعتماد على النفس، مساعدة الأبناء في دراستهم... ).
- الحاجات الثقافية للكبار ( مؤشراتها هي: فهم نص أو خطاب أو برنامج معين، التعرف على محطات من تاريخ الجزائر، تصفح جريدة، القدرة على ملء واستخراج الوثائق الخاصة، استعمال الهاتف النقال، قراءة اللوحات واللافتات، معرفة الأحكام الفقهية والفتاوى، قراءة وحفظ آيات وسور، الصلاة، أداء الحج أو العمرة...)
- الحاجات الاجتماعية ( حسب المؤشرات التالية: اكتساب سلوكات إيجابية ، اكتساب صداقات جديدة، استعمال الأنترنت، الانخراط في شبكات التواصل الاجتماعي، تحسين المكانة الاجتماعية...)
- الحاجات الاقتصادية ( وذلك من خلال الحصول على منصب شغل، تحسين الدخل، الحصول على مشروع مصغر، الترقية في العمل، توظيف المكتسبات في المهنة...)
-

**الفرضية الرابعة : تساهم المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس**

يمكن اختبار هذه الفرضية من خلال الأبعاد والمؤشرات التالية:

- كفاءة المعلم (الشهادة المحصل عليها، الخبرة في التعليم، الطرائق المعتمدة، التحصسر للدرس)
- التمكن من المعارف الأساسية بالنسبة للدارس: القراءة، الكتابة، الحساب ( مؤشراته هي: قراءة جملة أو فقرة قصيرة، كتابة جمل وكلمات وحروف في وضعيات مختلفة، تقييم الخط، إجراء عمليات جمع وطرح بسيطة أومعقدة، حل وضعيات ذات دلالة، حفظ سورة أو حديث من البرنامج )
- توظيف هذه التعلمات في الحياة اليومية ( وذلك باستعمال الهاتف النقال، الانخراط في مواقع التواصل الاجتماعي، التعامل في البيع والشراء، توظيف ما تعلمه من سور قرآنية وأحاديث في الصلاة وتحسين السلوك، قراءة اللافتات والعناوين )
- الإندماج الاجتماعي والمشاركة ( المشاركة في الرحلات التي تنظمها الملحقة أو الجمعية، التواصل مع الزملاء، الانخراط في جمعية أو ناد، العلاقة بالجيران، العلاقة بالأقارب، الانتخاب، التضامن والتعاون في الحي أو مع الزملاء )

## 3.1 تحديد المفاهيم

### 1.3.1 مفهوم الأمية :

لقد حظيت ظاهرة الأمية باهتمام خاص لدى علماء التربية والاقتصاد، وحكومات معظم البلدان النامية في إطار تجاربها المتوالية التي خاضتها من أجل محو الأمية، وكذلك لدى المنظمات الدولية التي بذلت جهودا بارزة في هذا المجال. إلا أن الدراسات السوسيولوجية التي تناولت هذه الظاهرة بالبحث قليلة. إضافة إلى ذلك فإنها لم تتخذ الأمية موضوعا مستقلا للبحث، بل ربطتها بظواهر أخرى كالتعليم والتنمية. وبالتالي يبدو من الصعب التوصل إلى تعريف دقيق للأمية اعتمادا على هذه الدراسات وحدها، بل يصبح استقراء التجارب المتبعة في مجال محو الأمية أكثر جدوى للتوصل إلى تحديد مفهوم إجرائي دقيق للأمية.

**تطور المفهوم :**

ظلت الأمية سائدة طوال عصور متعاقبة في أوربا، ولم يكن التعليم مقتصرا سوى على أبناء المثقفين والميسورين من الطبقة البورجوازية. ورغم دعوات المصلحين، منذ عصر النهضة، من أمثال ( مارتن لوثر ) ، ( كالفان ) ، ( كومينيوس ) و ( كوندورسيه )، إلى نشر التعليم الأولي لأبناء طبقات الشعب مجانا، وهي الدعوات التي دعمتها الحركة التنويرية والمناداة بالديمقراطية، ومطالب الحركة الصناعية والتحول نحو المجتمع الصناعي، فإن تعليم الكبار لم ينشأ إلا في القرن التاسع عشر.

و كان محو الأمية هو المدخل الرئيس والمحور المركزي لتعليم الكبار، والذي تعددت أنشطته إلى التعليم الحرفي والتدريب المهني، والتوجه نحو الصناعات المستحدثة، وغيرها... وكان نتيجة ذلك تدخل مؤسسات مختلفة في مجالات تعليم الكبار. كالكنائس والجمعيات الخيرية ونقابات العمال، والتنظيمات السياسية والاجتماعية والثقافية والشبابية. كالجمعيات

الإنجليزية التي تحمل اسم «مؤسسات الكبار» التي أنشئت في بداية العقد الثاني من القرن التاسع عشر، والجمعيات الفرنسية التي أسست أول مدرسة في باريس عام 1820، ثم تلتها مدارس أخرى في أنحاء غرب أوربا[1].

وقد بدأت اليابان نهضتها الحديثة باعتمادها على إجبارية التعليم منذ سنة 1872، وفي الو.م.أ أصبح التعليم إلزاميا بعد الحرب الأهلية في القرن التاسع عشر. وبعد الحرب العالمية الثانية وتأسيس منظمة اليونسكو عام 1946، كان 80 % من سكان الصين أميين. فقررت حكومتها بدء حملة وطنية لمحو الأمية تهدف إلى تحرير 200 مليون شخص من الأمية عام 1955. وبحلول عام 1977 تم تحرير 128 مليون شخص من أميتهم[2].

وحققت تركيا نجاحا في محو الأمية منذ سنة 1928 إلى غاية 1975. كما تمكنت الفيتنام من تحرير أكثر من 8 ملايين شخص، استمر عدد كبير منهم في متابعة دراسته التكميلية، في الفترة الممتدة من (1945-1954)[3]. أما الدول الأخرى التي حصلت على استقلالها في تلك الفترة كالدول الإفريقية ودول أمريكا اللاتينية ومعظم الدول الآسيوية، فقد استفادت من خطط اليونسكو لمحو الأمية منذ عام 1960. ومن بين هذه الدول نجد الجزائر التي باشرت العمل في محو الأمية بعد حصولها على الاستقلال سنة 1962.

وما يلاحظ من خلال هذه التجارب العالمية، أن هذه البلدان لم تعتمد في برامجها على مفهوم واحد من مفاهيم الأمية. وذلك يعود إلى الاختلاف في الخصائص الاجتماعية والتحولات التي شهدتها كل دولة، بفعل تطبيقها لنماذج تنموية مختلفة أثرت بصفة مباشرة على بناء المفهوم، واتخذت الأمية بذلك عدة أشكال موافقة لهذه النماذج.

1- م.ع.ت.ث.ع، علم تعليم الكبار(كتاب مرجعي)، تونس، 1998، ص ص (28-29).
2- علي حمداش و دانيال مارتن، العمل في محو الأمية: النظرية و الممارسة، سياسات و إستراتيجيات وأمثلة، منشورات اليونسكو بالاشتراك مع المنظمة الكندية للتنمية من خلال التعليم و جامعة قطر،الدوحة 1989 ،ص 19.
3- محمد عابد الجابري، من أجل رؤية نقدية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 1989، ص 212.

### 1.1.3.1 الأمية الأبجدية:

ظهر هذا المفهوم للأمية في بداية الخمسينات من القرن الماضي مع تطبيق النموذج الاقتصادي للتنمية، والرامي إلى إحداث التنمية بالاعتماد على التمويل الخارجي. لأن تراكم رأس المال من شأنه أن يحدث التنمية بين مختلف فئات المجتمع. وقد نجح تطبيق النموذج الاقتصادي في دول أوروبا الغربية واليابان، حيث لم يكد النصف الثاني من القرن العشرين ينتهي حتى أصبحت الأمية الأبجدية في هذه الدول شبه منتهية [1]. وهذا يرجع أساسا إلى المستوى التعليمي المرتفع وطبيعة التكوين المهني لدى اليد العاملة. مما ساعد على زيادة الإنتاج، وفتح مناصب العمل الجديدة في كل التخصصات. في حين أدت اليد العاملة غير المؤهلة وغير المتعلمة إلى فشل هذا النموذج بالدول المتخلفة والنامية .

و تعني الأمية الأبجدية: « الجهل بالقراءة و الكتابة » [2].

وفي معنى من معانيها الفنية، فهي تعني:« الغفلة بالشيء والجهل به، وقد اقترن مفهوم الأمية بالجهل بمبادئ مهارات القراءة والكتابة »[3]. كما تشير الأمية الأبجدية إلى:« عدم القدرة على قراءة و كتابة جملة بسيطة بأي لغة كانت »[4].

وقد عرفها المؤتمر الإقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية في البلاد العربية المنعقد بالإسكندرية في أكتوبر 1964، بأن الأمية الأبجدية هي: « كل من تعدى العاشرة من عمره وليس في أي مدرسة أو لم يصل إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة باللغة العربية»[5].

وهذا المفهوم يقتصر فقط على مهارات القراءة و الكتابة، مع إهمال الجانب الاجتماعي الذي تتم فيه مشاركة فئات الأميين في عملية التنمية. لهذا كان لا بد من التفكير في مفهوم جديد للأمية يتناسب مع النماذج الجديدة المعتمدة في هذه الدول.

---

1 - م.ع.ت.ث.ع، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، مرجع سابق، ص29.
2 - محمود قمبر، تعليم الكبار: مفاهيم ، صيغ، تجارب عربية، دار الثقافة، الدوحة، 2003، ص 193.
3- مسارع حسن الراوي، دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، المكتبة العصرية، بيروت، 1987، ص 39.
4- http: // wikipédia.org / wiki/ Analphabétisme.
5- فؤاد بسيوني متولي، مشكلة الأمية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2002، ص 21.

### 2.1.3.1 الأمية الوظيفية:

مع بداية الستينات من القرن الماضي برز مفهوم جديد للأمية الوظيفية كبديل للمفهوم التقليدي، وذلك في إطار الجهود التي بذلتها منظمة اليونسكو من أجل القيام بحملة عالمية شاملة للقضاء على الأمية. حيث سادت النظرة إلى التعليم باعتباره عاملا من عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية، و استثمارا مربحا في رأس المال البشري[1].

وقد اعتمد هذا المفهوم الجديد في عدة حملات للقضاء على الأمية بعدة دول نامية بمشاركة منظمات عالمية كاليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية. و من بين هذه الدول نجد الجزائر التي اعتمدت هذا المفهوم في برامج محو الأمية سنة 1967، من خلال «مشروع الجزائر 11»، في إطار البرنامج التجريبي العالمي الذي سنتحدث عنه لاحقا.

وتعرف الأمية الوظيفية على أنها:« عدم تكوين المهارات التي تساعد على حل المشكلات، سواء في العمل أو في الحياة، بالرغم من اكتساب الإنسان لقسط وافر من التعليم»[2].

كما تعرف الأمية الوظيفية على أنها:« مصطلح يستعمل في وصف كفاءات القراءة والكتابة غير الكافية لإدارة الحياة اليومية وحاجات العمل التي تتطلب كفاءات في القراءة أبعد من المستوى الأساسي»[3].

وقد تبنت منظمة (اليونسكو) سنة 1978 مفهوم الأمية الوظيفية وهو المعمول به حتى الآن على أنه: « يعتبر الشخص أميا وظيفيا إذا لم يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تتطلب معرفة القراءة والكتابة، ويقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه، ولا يستطيع أيضا

1 - سامي محمد نصار و فهد عبد الرحمن الرويشد، اتجاهات حديثة في تعليم الكبار، مكتبة الفلاح، الكويت، 2000، ص 92 .

2 - فؤاد بسيوني متولي، مرجع سابق، ص 22.

3 -I bid.

مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أجل تنمية شخصيته وتنمية مجتمعه» [1].
وهذا المفهوم يركز في البداية على تعزيز عوامل الفعالية والإنتاجية في إطار التنمية الاقتصادية مع إهمال الجانب الاجتماعي. حيث يرى (جمعة حجازي) أن الأمية الوظيفية « تنتهي إذا عرف المرء كيف يكون شخصا منتجا في عمله »[2].

فالتركيز هنا واضح على تنمية المهارات المعرفية باعتبارها وسيلة تساعد الفرد على المشاركة في التنمية من خلال زيادة الإنتاج. بينما لا تركز على تنمية شخصيته في أبعادها الحضارية والسياسية والدينية والصحية. ونظرا لقصور هذا النوع من الأمية، وجب على العلماء والباحثين صياغة مفهوم جديد للأمية، يتمثل في الأمية الحضارية.

### 3.1.3.1 الأمية الحضارية:

ظهر هذا المفهوم على يد الدكتور (محي الدين صابر) رئيس الجهاز العربي لمحو الأمية، حيث صاغ نظريته وعمل على بلورتها في إطار إستراتيجية عربية متكاملة لمواجهة الأمية مواجهة شاملة. حيث يرى أن الأمية نوعان:[3]

- أمية صغرى: هي أمية الأفراد ( الأمية الأبجدية).
- أمية كبرى: وهي أمية المجتمع نفسه (الأمية الحضارية).

والصلة بينهما وثيقة، فلا تكون الأمية الأبجدية إلا حيث تكون الأمية الحضارية. وهذه الأخيرة هي الأم الشرعية التي تحتضنها وتوفر المناخ الاجتماعي لتطورها. وبالتالي فالأمية الحضارية في نظره هي مشكلة الدول النامية في هذا العصر.

وعليه فإن الاتجاه العام للأمية في نظر (محي الدين صابر) هو اعتبارها مشكلة اجتماعية متكاملة وليست مشكلة فردية منعزلة. حيث يقول: « فليست الأمية عدم معرفة القراءة والكتابة وحدها، بل الحرمان من الاتصال المباشر بكل منابع المعرفة المتجددة في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية...إلخ. وعدم التفاعل المثمر، وعدم الإنتاج الكامل، وعدم

1 - Ibid.

2 - جمعة حجازي، الأمية: تفاقم المشكلة وتعثر الحلول، 2007، ص 7.
3 - م.ع.ت.ث.ع، علم تعليم الكبار ( كتاب مرجعي)، مرجع سابق، ص 47.

مباشرة الحقوق والواجبات التي تفرضها المواطنة المسؤولة»[1]. ونظرا لاتسام هذا المفهوم بالعمومية، فإنه لا يمكن اعتماده كمفهوم إجرائي للأمية.

### 4.1.3.1 المفهوم الإجرائي للأمية :

إن اعتماد البرامج التنموية في تحديد مفهوم الأمية مكن الباحثين من ملاحظة بعض القصور على مختلف المفاهيم المقترحة، والمتعلقة بالأمية الأبجدية أو الوظيفية أو الحضارية. ويتجلى هذا القصور في رؤية هذه النماذج للإنسان كوسيلة للتنمية أو كهدف لها. لأن التنمية لا تعتمد على الجانب الاقتصادي فحسب، بل هي تنمية للإنسان في مدخل التنمية البشرية، التي تعتبره وسيلة وغاية في آن واحد لإحداث التغيير والتطور.

ووفق هذا التصور، يمكن وضع التعريف الإجرائي التالي للأمية:

**« الأمية هي ظاهرة اجتماعية تعني عدم قدرة الأفراد غير المتمكنين من مهارات القراءة والكتابة والحساب على الاندماج داخل المجتمع، وعلى الوعي بحقوقهم، والقيام بأدوارهم بفعالية داخل المجموعات التي ينتمون إليها، بما يساهم في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع».**

### 2.3.1 مفهوم محو الأمية:

تطورت مفاهيم محو الأمية من فترة زمنية إلى أخرى تبعا لتغير النماذج التنموية التي مر بها العالم، ومرتبطة في ذلك بمفاهيم الأمية التي قمنا بتحديدها من قبل. لذلك فهو مفهوم يتسم بالتعقيد و الديناميكية، لا يزال يفسر و يعرف بطرائق متعددة ومختلفة من بلد إلى آخر. فبعد أن كانت تركز نظريات محو الأمية على التغييرات التي يخضع لها الأفراد، أصبحت هناك آراء أكثر تعقيدا تشمل بيئات اجتماعية أوسع من شأنها تشجيع أنشطة وممارسات محو الأمية وتوفير إمكانيات تحقيقها. « فلم يعد محو الأمية مجرد عملية بسيطة لاكتساب المهارات

1 - محي الدين صابر، الأمية: مشكلات و حلول، المكتبة العصرية، بيروت 1976، ص ص ( 225- 226).

المعرفية الأساسية، وإنما تحول إلى عملية تستخدم هذه المهارات ذاتها بطرائق تساهم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، و تنمية القدرات لخلق وعي اجتماعي وفكر قد يستند إليها التغير الشخصي والاجتماعي»[1].

**تطور المفهوم:**

**محو الأمية بين الخمسينيات والستينيات ( محو الأمية الأبجدية):**

دعمت اليونسكو الحملة الدولية لنشر محو الأمية الرامية إلى تعزيز التعليم الأساسي المرتكز بصفة أساسية على اكتساب مهارات القراءة والكتابة. ويؤكد هذا الهدف بيان (اليونسكو) الصادر عام 1958 الذي جاء فيه:« يعد متعلما كل شخص يستطيع أن يقرأ أو يكتب، و يفهم بيانا قصيرا وبسيطا عن حياته اليومية »[2].

وفي 1960 دعت (اليونسكو) في مؤتمرها الدولي الثاني المنعقد في مونتريال بكندا، إلى تشجيع و تكثيف تعليم الأشخاص الذين لم يلتحقوا قط بالمدرسة مع توفير الدعم المالي من طرف البلدان الصناعية. غير أن الأنشطة كانت فردية ومبعثرة، و لم تكن هناك خطط متكاملة تترجمها في أرض الواقع[3]، باستثناء حملات وطنية منعزلة، كما حدث في كوبا سنة 1961.

ويعتري مفهوم محو الأمية الأبجدية عيوب من أبرزها انفصال برامجها الكامل عن أي نشاط تربوي أو اجتماعي أو اقتصادي، واعتبارها هدفا في حد ذاتها، لا تجذب إليها عددا كبيرا من الدارسين. وهنا لزم التفكير في نوع جديد للقضاء على الأمية، تمثل في محو الأمية الوظيفية.

### 1.2.3.1 محو الأمية الوظيفية بين الستينات والسبعينات:

1 - اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ( القرائية من أجل الحياة )، باريس، 2006، ص 147.
2 - نفس المصدر، ص 153.
3 - سامي محمد نصار و فهد عبد الرحمن الرويشد، مرجع سابق، ص.88

خلال هذه الفترة تخلت معظم المنظمات الدولية عن دعم الحملات الجماهيرية لمحو الأمية، وتبنت نماذج تنموية جديدة تستند إلى رأس المال البشري، و تعتبر محو الأمية شرطا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وقد أكد ذلك مؤتمر طهران المنعقد سنة 1965، حيث وضع مفهوما لمحو الأمية الوظيفية مفاده:« أنه من الواجب عدم اعتبار محو الأمية غاية في حد ذاته، بل ينبغي اعتباره طريقة لإعداد الإنسان لكي يؤدي دورا على المستويات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. يتجاوز التدريب على مبادئ محو الأمية الذي يقتصر على تدريس القراءة والكتابة »[1].

وقد تم تنفيذ برنامج اليونسكو التجريبي العالمي لمحو الأمية في الفترة بين(1966-1973) وفق هذا المفهوم في إحدى عشرة دولة من بينها الجزائر، بتمويل من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

ويتجلى الهدف من محو الأمية الوظيفية في تعبئة وتدريب وتعليم القوى العاملة التي تقع في آخر السلم الوظيفي. ليستفاد منها استفادة كاملة من أجل جعلها أكثر إنتاجية وأكثر نفعا لنفسها ولمجتمعها. فهو يسعى إلى تدريب الأمي الراشد تدريبا يتصل بدوره كمنتج وكمواطن[2].

وفي فترة السبعينات طرح (باولو فريري) نظرية التوعية التي اعتبرت أن الوعي الاجتماعي والاستقصاء النقدي عاملان رئيسان من عوامل التغير الاجتماعي. فكان لهذه النظرية تأثير كبير في صياغة مفاهيم جديدة لمحو الأمية أهمها: « أن محو الأمية ينبغي أن يتجاوز عملية تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب، وأن يسهم في تحرير الإنسان والنهوض به على نحو كامل »[3].

و يتجلى قصور محو الأمية الوظيفية في اقتصارها على الأميين العاملين في المؤسسات الزراعية والصناعية، وإهمالها لأعداد كبيرة من الأميين من جهة، والتركيز على زيادة الإنتاج الاقتصادي وإهمال الجانب السياسي والاجتماعي والعمل على تنميته في شخصية الفرد من

1 - اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ( القرائية من أجل الحياة )، مصدر سابق، ص 153.

2 - سامي محمد نصار وفهد محمد الرويشد، مرجع سابق، ص 94.

3 - اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ( القرائية من أجل الحياة )، مصدر سابق، ص 154.

جهة أخرى. فهي بذلك لا تسعى إلى إلزامية تعميم محو الأمية بين الأفراد واعتباره حقا أساسيا من حقوقهم، بغض النظر عن المردود الاقتصادي الذي سيتحقق لاحقا[1].

و ارتبط قياس النجاح في محو الأمية الوظيفية بالنجاح في زيادة الإنتاج. فقد كان الرئيس (نيريري) يقول: « أني أريد منها (يقصد محو الأمية الوظيفية) أن توسع مدارك الرجل والمرأة، لا أن تحول الرجال والنساء إلى آلات كفؤة لإنتاج أجزاء الآلات الحديثة[2]. وعلى هذا الأساس كان لابد من التفكير في مفهوم جديد لمحو الأمية يهتم بتنمية شخصية الأمي من مختلف الجوانب.

### 2.2.3.1 محو الأمية الحضارية:

شخّص (محي الدين صابر) مشكلة الدول النامية في الأمية الحضارية الناتجة عن التخلف. وهو يرى أن التغلب على مشكلة الأمية تكمن في المواجهة الشاملة لهذا الداء (التخلف). وهو يركز على مواجهته في المجتمع نفسه، في بنائه الاجتماعي، وفي تصوراته وعلاقاته ومهاراته ووسائله. و ذلك بإدماجه في الحياة الوطنية والعالمية المعاصرة. ويقول في هذا الصدد « يجب أن يتم العمل على رفع أحد مظاهر ذلك التخلف عن الأفراد الأميين كجزء من عملية تطوير متكاملة، وذلك بتعليمهم رموز القراءة والكتابة والحساب، والمعلومات العامة والتاريخ والسياسة، وكل ما يجعلهم مواطنين مشاركين لا أرقاما سكانية عاجزة في ذاتها، و معوقة للآخرين »[3].

ويوضح (محي الدين صابر) فكرته في محو الأمية الحضارية في أنها لا تتوقف عند محو الأمية الأبجدية التي تعتبر إحدى مراحلها، بل تتعدى إلى التغيير والتجديد في البناء الاجتماعي، بما يتوافق مع القيم الأساسية والباقية للمجتمع[4].

1 - م.ع.ت.ث.ع، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، مرجع سابق، ص 46.
2 - نفس المرجع، ص 52.
3 - محي الدين صابر، مرجع سابق، ص 312.
4 - نفس المرجع، ص 313.

و لمحو الأمية الحضارية تطبيقات عديدة في المنزل والحقل والمصنع وغيرها... وأن من مميزاتها الاختلاف في الممارسات من مجتمع إلى آخر. وليست ممارسات نمطية جاهزة تفرض على المجتمع.

وقد شهدت البلدان العربية صورا متعددة وبارزة لتطبيق مبدأ المواجهة الشاملة في الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي ، والأخذ بهذا الأسلوب في التصدي للأمية. وذلك في إطار الإستراتيجية العربية لمحو الأمية تحت إدارة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم[1].

وفي أواخر الثمانينات ظهر مفهوم جديد لمحو الأمية لمواجهة العولمة، بما في ذلك التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة. وقد صدر عن إعلان تورنتو 1987 المعني بمحو الأمية في البلدان الصناعية أن « محو الأمية يتجاوز مجرد القدرة على القراءة والكتابة والحساب. ذلك لأن المتطلبات الناجمة عن التقنيات المتقدمة تستلزم مستويات عالية من المعرفة والمهارات والفهم من أجل بلوغ الأهداف الأساسية لمحو الأمية[2].

وبعد الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع في جومتيان 1991، ميزت اليونسكو بين محو الأمية باعتباره مهارة، ومحو الأمية باعتباره مجموعة من الممارسات التي تتعدد وفق الأوضاع الثقافية الاجتماعية. وفي هذا الإطار نرى أوجه التوافق مع ما ذهب إليه (محي الدين صابر) في تصوره لمحو الأمية في عقد السبعينات. وبعد ذلك أكدت الجهود الدولية في مجال محو الأمية على تعزيز القرائية وفق تصور جديد مفاده أنها من احتياجات التعلم الأساسية. و بعد مؤتمر هامبورغ 1997، اعتبر محو الأمية عاملا أساسيا من عوامل التعلم مدى الحياة وحافزا على مشاركة جماعية فاعلة[3].

### 3.2.3.1 محو الأمية في بداية القرن الحادي و العشرين:

في عام 2000 أقرت الأمم المتحدة عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (2003-2012)، في إطار التعلم مدى الحياة. وتمحورت مشاركة المجتمع الدولي في مجال محو الأمية حول أهداف منتدى داكار الستة والأهداف الإنمائية للألفية الثالثة. وقد أكدت الأمم المتحدة على أن الإلمام

1 - م.ع.ت.ث.ع، علم تعليم الكبار ( كتاب مرجعي)، مرجع سابق، ص52.
2 - اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (القرائية من أجل الحياة )، مصدر سابق، ص 154.
3 - نفس المرجع، نفس الصفحة.

بالقراءة والكتابة مهم لتحصيل مهارات الحياة الأساسية، التي تمكن الشخص الأمي من التغلب على مختلف التحديات، ويمثل خطوة ضرورية في التعليم الأساسي. كما يعد وسيلة هامة للمشاركة الفعلية في المجتمعات والاقتصادات في القرن الحادي والعشرين[1].

و في هذا الإطار فإن مفهوم محو الأمية في البلدان المتقدمة يختلف عن غيره في البلدان النامية. حيث اعتمدت كل دولة مفهوما لمحو الأمية بما يتناسب مع أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية. وقد حددت الجزائر من خلال الاستقصاء الخاص بالصحة سنة 2000، تعريف محو الأمية بأنها « **القدرة على القراءة و الكتابة** »[2]. وهي في هذه الحالة لا زالت في طور محو الأمية الأبجدية الذي تخلصت منه الدول المتقدمة مع نهاية الخمسينات من القرن الماضي. **وهو التعريف الإجرائي** الذي ستعتمده الدراسة، لأن برامج محو الأمية في الجزائر موجهة أساسا إلى الأشخاص الأميين الذين لا يعرفون القراءة و الكتابة والحساب.

### 3.3.1 مفهوم تعليم الكبار:

تعليم الكبار مفهوم قديم صاحب الإنسان منذ نشأته. وهو نوع من التعليم يعد بالنسبة لعدد كبير من الكبار بديلا عن التعليم الأساسي الذي فاتهم، أو بالنسبة للذين لم يتلقوا تعليما كافيا متمما للتعليم الأولي أو المهني. كما يساعد الآخرين على الاستجابة للمتطلبات التي تفرضها عليهم البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ويمكنه أن يوفر تعليما إضافيا للذين يملكون مستوى عاليا من التدريب. وهو أيضا أداة للتطوير الفردي لكل إنسان.

وقد حدد (هـ.س.بولا) خمسة معايير أثرت على مفهوم تعليم الكبار، وهي:[3]

- معيار الشمول والاستمرارية؛ باعتبار التعلم عملية مرادفة للحياة البشرية « التعليم مدى الحياة». وهو مفهوم شامل حسب (Dave) يتضمن التعليم النظامي والتعليم غير

1 - نفس المرجع، ص 155.
2 - اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (القرائية من أجل الحياة)، مرجع سابق، ص 267.
3 - هـ.س.بولا، تعليم الكبار: اتجاهات و قضايا عالمية، ترجمة عبد العزيز بن عبد الله السنبل و صالح عزب، منشورات م.ع.ت.ث.ع، تونس، 1993، ص ص (21-23).

النظامي الذي يحدث على امتداد عمر الفرد، كي يساعده على تحقيق أكبر تنمية ممكنة في حياته الشخصية والاجتماعية والمهنية.

- معيار الحد الضروري؛ لضمان الحد الأدنى من التعليم الذي يمكن أن يحصل عليه أي فرد «التربية الأساسية». وهو تعليم الكبار في مجالات المهارات الأولية كالقراءة والكتابة الحساب، والمهارات الاجتماعية والحياتية، وفهم حياة المجتمع المحلي من أجل تحقيق المشاركة المسؤولة في المجتمع.
- معيار الحرية الهيكلية؛ لتأكيد و تعزيز معيار تحرر تعليم الكبار من التعليم النظامي «التعليم غير النظامي» بغرض تقديم أنواع مختارة من التعليم إلى مجوعات فرعية خاصة من السكان.
- معيار المنفعة؛ وهو أهم معيار يؤثر على مفهوم تعليم الكبار وسياسته وممارسته، ذلك أن غاية تعليم الكبار أن يكون وظيفيا يساعد الدارسين على مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة و في العمل.
- معيار مصلحة الشعب في تعليم الكبار؛ لضمان الحرية الفردية والتحرر الوطني، لأنه يخدم أساسا مصالح المحرومين. و في هذه الحالة يصبح تعليم الكبار تعليما شعبيا يخدم بحق مصالح الجماهير و يعلمها الوعي بمكانتها وبدورها الاجتماعي.

وخلال مؤتمر باريس 1985 اختلفت الدول المتقدمة والدول النامية في تحديد مفهوم تعليم الكبار. لذلك أوصى المؤتمر بأن يتم تحديد دور تعليم الكبار بما يتوافق واحتياجات كل مجتمع. و اتفق المؤتمرون على أن الهدف المزدوج لتعليم الكبار هو تأمين تفتح الفرد، و تشجيع مشاركته في التنمية.

من هذا المنطلق بات على تعليم الكبار أن يواجه تحديات مختلفة، كالأمية والتطور التكنولوجي، والمشكلات المعاصرة كالبيئة والسكان وحقوق الإنسان والمشاركة في حلها[1].

و يتمثل الاختلاف في مفهوم تعليم الكبار بين الدول المتقدمة والدول النامية، في كون هذه الأخيرة تعاني من الأمية وتسجل بها أعداد هائلة من الأميين الذي لا يعرفون القراءة

1 - عبد الفتاح صالح علي الشريف، دليل التخطيط التربوي لمحو الأمية، منشورات الأيسيسكو، الرباط، 2004، ص 18.

والكتابة، وبالتالي ستصب اهتمامها في مجال تعليم الكبار على محو الأمية الأبجدية. أما في البلدان المتقدمة فإن تعليم الكبار يهتم بتحسين المهارات المهنية واكتساب المعارف المستجدة[1].

لذلك ركز مؤتمر باريس على محو الأمية، وأعلن موقفه بضرورة أن يصبح مبدأ تعليم الكبار مصاحبا له، ومعمولا به في الدول النامية. واعتبر محو الأمية حقا من الحقوق الأساسية للفرد، وواجبا أساسيا على الدولة، وقضية تتطلب تضامن المجتمع الدولي[2].

وفي إطار التعليم مدى الحياة يمكن تحديد مفهوم تعليم الكبار بأنه: « مجمل العمليات التعليمية التي تجري بطريقة نظامية أو غير نظامية، والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم، ويثرون معارفهم ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، أو يسلكون بها سبيلا جديدا لكي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم »[3]. و هو بذلك يشتمل على النظام الذي يتم في البيت والمدرسة والمجتمع المحلي ومكان العمل، وعن طريق وسائل الاتصال الجماهيرية، وكل ما يعمل على تحسين نوعية الحياة[4].

### 1.3.3.1 التعريف الإجرائي لتعليم الكبار:

إن تعريف تعليم الكبار في إطار« التعليم مدى الحياة » يعنى بكل الفئات التي تواصل تعليمها في إطار التعليم النظامي أو غير النظامي، من أجل تحسين مستواها. لكن تعليم الكبار الذي تعنيه هذه الدراسة هو: « **النشاط التعليمي المقدم للكبار الأميين الذي لم يسبق لهم مطلقا الدخول إلى المدرسة أو الذين لم يتلقوا تعليما كافيا في التعليم الابتدائي يمكنهم من مهارات القراءة والكتابة والحساب** ». و عليه فإن تعليم الكبار في حدود هذه الدراسة **لا يختلف عن مفهوم محو الأمية الأبجدية الذي تم اعتماده كتعريف إجرائي يعني القدرة على القراءة والكتابة**.

1 - لحسن مادي، تعليم الكبار ومحو الأمية: مقاربة ديداكتيكية، منشورات مجلة علوم التربية-5-، المغرب، 2000، ص 22.
2 - م.ع.ت.ث.ع، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، مرجع سابق، ص67.
3- م.ع.ت.ث.ع، إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2000، ص29.
4- م.ع.ت.ث.ع، علم تعليم الكبار(المجلد السابع)، تونس، 1998، ص20.

### 4.3.1 مفهوم الأمي:

وضعت منظمة اليونسكو تعريفا للأمي عام 1951 تقول فيه: "أن الشخص الأمي هو الشخص الذي لم يصل إلى المستوى الوظيفي من تعلم القراءة والكتابة، ولا يستطيع الاعتماد على نفسه في متابعة ما يجري حوله في عالم الكلمة المكتوبة"[1]. وأكدت على ربط هذا المفهوم بالأمية الوظيفية في التعريف الثاني الذي وضعته، والذي جاء فيه: "يعتبر أميا وظيفيا كل شخص غير قادر على ممارسة الأنشطة التي من أجلها يكون محو الأمية ضروريا للسير الجيد لمجموعته، وكذلك لغرض تمكينه من مواصلة القراءة والكتابة والحساب وتنمية ذاته وجماعته التي ينتمي إليها"[2].

ويظهر من خلال هذا التعريف أن المنظمة اهتمت في تلك المرحلة بمحو الأمية الوظيفية الذي يمكن الأشخاص الأميين وظيفيا من ممارسة أنشطتهم وتنميتها ضمن برامج المؤسسات التي ينتمون إليها، حتى يحسنوا من وضعهم ولا يعرقلوا عملية الإنتاج. هذا من جهة، ومن جهة أخرى يتمكنون من تحسين مستواهم بمواصلة القراءة والكتابة والحساب ضمن المجموعة التي ينتمون إليها.

كما نفهم من خلال هذا التعريف بالإضافة إلى التركيز على محو الأمية الوظيفي، أن الأشخاص الأميين هم أشخاص يعرفون القراءة والكتابة ولكن لا يحسنونها. لذلك عليهم بمواصلة تعلمها ضمن أنشطة محو الأمية الوظيفية لتحسين مستواهم وتنمية ذواتهم ضمن المجموعة التي ينتمون إليها، خاصة بالمؤسسة التي يعملون فيها. وقد وجد هذا التعريف صداه عندما تم تبني محو الأمية الوظيفية بعد المؤتمر العالمي لوزراء التربية بطهران عام 1965 بثلاث سنوات، غير أنه في الحقيقة لا يتوافق وظروف الشخص الأمي بالبلدان العربية.

لذلك سعى الجهاز العربي لمحو الأمية ومن بعده المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إيجاد تعريف موحد للأمي يضم خصائص هذا الشخص على مستوى الوطن العربي. لكن

1- عبد الرؤوف الضبع، إشكاليات التعليم وقضايا التنمية، دار الوفاء ، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2003، ص 77.
2- د.و.م.أ..ك، عناصر الإستراتيجية وطنية لمحو الأمية، مرجع سابق، ص 51.

هذا التعريف بقي يختلف من دولة إلى أخرى عند تحديد الحد الأدنى أو الحد الأعلى لمحو الأمية، حسب الفئات العمرية التي يتوزع عبرها الأميون في كل دولة.

فمثلا نجد الحد الأدنى في مصر والأردن والبحرين 10 سنوات، والحد الأعلى 45 سنة. وفي العراق وليبيا والمغرب نجد الحد الأدنى 12 سنة والحد الأعلى 60 سنة[1]. بينما في الجزائر فإن الحد الأدنى هو 10 سنوات، أما الحد الأعلى فلم يتم تحديده. وقد اتفقت معظم الدول العربية في تعريفها للأمي على الأمية الأبجدية لأنها الأكثر شيوعا في الفضاء العربي. ففي العربية السعودية مثلا يعرف الأمي بأنه: "الشخص الذي لا يجيد القراءة والكتابة وتجاوز أعلى حد لسن القبول بالمدارس الابتدائية ولم يبلغ سن الأربعين". وفي سلطنة عمان يعرف الأمي بأنه: "الشخص الذي تعدى سن العاشرة وغير ملتصق بأي مدرسة أو مؤسسة تعليمية ولم يصل إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة والحساب". أما في السودان، فإنه يعرف على أنه "الشخص الذي لا يعرف القراءة والكتابة والحساب ولم يصل إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي"[2].

كما حدد القانون رقم 67 لسنة 1970 في مصر تعريف الأميين بأنهم "المواطنون الذين تتراوح أعمارهم بين سن الثامنة والخامسة والأربعين، وغير المقيدين في أية مدرسة، ولم يصلوا في تعليمهم عند العمل بهذا القانون إلى مستوى نهاية الفصل الرابع الابتدائي"[3]. وهي تعريفات تختلف كلها في تحديد الحد الأدنى والحد الأعلى لعمر الأمي، وتتفق في الاهتمام بالأمية الأبجدية.

أما التعريف الذي وضعته الدولة الجزائرية منذ الإحصاء الأول عام 1966، فهو يحدد الأمية في أبسط صورها، والمتمثلة في الأمية الأبجدية التي لازالت تضرب بأطنابها إلى حد الآن في بنية المجتمع الجزائري. ويعرف الأمي في الجزائر بأنه "كل شخص تجاوز سن العاشرة ولا يعرف القراءة والكتابة ومبادئ الحساب بأي لغة كانت"[4].

1- سامي محمد نصار وفهد عبد الرحمان الرويشد، مرجع سابق، ص 273.
2- عبد الرؤوف الضبع، مرجع سابق، ص ص 76-77.
3- فؤاد بسيوني متولي، مرجع سابق، ص 49.
4- د.و.م.أ.ت.ك، التجربة الجزائرية في محو الأمية، مرجع سابق، ص 8.

وترتب عن هذا التعريف أن الطفل الجزائري لا نعتبره أميا إلا إذا بلغ سن العاشرة ولم يتمكن من القراءة والكتابة والحساب، وأن الجزائري الذي يحسن قراءة وكتابة لغة أخرى كالفرنسية أو الأمازيغية لا يمكن اعتباره أميا مع جهله للغة العربية. وفي هذا اعتراف ضمني وتفتح على اللغات الأخرى، فالمهم هو أن يتمكن الفرد من اكتساب لغة تساعده على الاتصال بغيره.

ونقرأ من تعريف آخر أن الشخص الأمي بالجزائر، هو الذي: " لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب، وكذلك كل شخص يستطيع أن يقرأ فقط. ومثال ذلك الأشخاص الذين درسوا القرآن الكريم"[1]. ورغم أن التعريف لم يضع القيد بالمدرسة شرطا للتخلص من الأمية، إلا أنه أدرج المتعلمين في الكتاتيب ضمن الأشخاص الأميين. ومع هذا، وبالعودة إلى السنوات الأولى من الاستقلال، نجد الكثير من المتخرجين من المدارس التقليدية والكتاتيب قد تم تعيينهم في مهنة التعليم من أجل بعث اللغة العربية من جديد بين أبناء المجتمع الجزائري.

وكذلك نقرأ من خلال تعريف الأمي في الجزائر أنه لم يشر إلى المرتدين إلى الأمية بسبب الرسوب أو التسرب. وهم الأميون الذين التحقوا بالمدرسة ولم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم، وغادروها في سن مبكرة. فاتجهوا إلى العمالة، ولم يتمكنوا من ممارسة القراءة والكتابة ، فنسوا الحرف وارتدوا إلى الأمية.

كما أن الأمي بحكم جهله بمهارات القراءة والكتابة والحساب، فإنه أصبح عاجزا عن التكيف مع مستجدات الحياة ومتطلبات التطور. وبالتالي فإن الأمية التي يعاني منها ستصبح عائقا يؤثر سلبا على حياته الاجتماعية عموما. فلا يستطيع أن ينمي شخصيته داخل الجماعة التي ينتمي إليها ، كما لا يستطيع أن يحسن من مكانته الاجتماعية، لأنه لا يقدر على القيام بأدواره بفعالية.

### 1.4.3.1 التعريف الإجرائي للأمي

يمكن وضع **التعريف الإجرائي للأمي** كما يلي:

1 - اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (القرائية من أجل الحياة )، مصدر سابق، ص 157.

**" الأمي هو الشخص الذي تجاوز سن العاشرة ولا يعرف القراءة والكتابة ومبادئ الحساب بأي لغة كانت. أو الذي تلقى تعليما محدودا لم يمكنه من التحكم في القراءة والكتابة ، أو اكتساب المعارف والمهارات والخبرات التي تساعده على تنمية شخصيته، فيصبح غير قادر على الوعي بحقوقه وواجباته، وغير قادر على القيام بأدواره بفعالية داخل المجموعة التي ينتمي إليها".**

### 5.3.1 مفهوم الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار:

الإستراتيجية هي: «عمل منظم وموجه لتحقيق غاية معينة»[1]

كما تعرف الإستراتيجية بأنها: « اختيار أفضل الوسائل و البدائل لتحقيق أهداف و غايات تعبر عن حاجة أو حاجات أساسية مشتقة من بيئة معينة، يطلق عليها «السيناريو» الذي يتضمن عناصر الموقف و ملابساته وتناقضاته و تفاعلاته و علاقاته، سببا و نتيجة وفق تسلسل زمني. ومنه يشتق الهدف القومي العام الذي يشتق منه الهدف التربوي العام، ومنه أهداف تربوية محددة، و التي تشتق منها المهام التي تعبر عن برنامج أو جزء من برنامج»[2].

ويتم وضع الإستراتيجية من خلال الأهداف القومية العامة التي تحددها السياسة العامة التي تأتي في قمة هرم اتخاذ القرار. من أجل اختيار أساليب العمل و التنفيذ المناسبة في ضوء الإمكانيات و الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة وحلا للمشكلات الأساسية[3].

وتعتمد الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية و تعليم الكبار بالجزائر على تنفيذ العمليات الكبرى المذكورة في مفكرة العشرية(2007-2016)؛ وهي مفكرة تأخذ بعين الاعتبار الشروط الفعلية لتنفيذ النشاطات المتعهد بها إن على المدى القصير أو المدى البعيد. وقد أريد لها أن

1 - Frederic Lebaron, la sociologie de A à Z, Dunod, Paris, 2009, p 110

2 - م.ع.ت.ث.ع، إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 21.

3 - نفس المرجع، ص 22.

تكون براغماتية مبنية على ضرورة التدخل بمراحل، حيث تتحدد المدة بالنشاطات المتعهد بها، و قد تم تحديد هذه المراحل كالتالي [1]:

- المرحلة الأولى (انتقالية)، تخصص إلى وضع الترتيبات الشاملة و أدوات تنفيذ الإستراتيجية. ومدتها 3 سنوات تبدأ سنة 2007 و تنتهي في 2009. وهي مرحلة اكتساب التجربة بالنسبة إلى الشركاء في تعاملهم مع السياق العلائقي و التنظيمي الذي يشمل مجال تدخلهم. وتشهد هذه المرحلة الارتفاع التدريجي للتعداد المتكفل به والذي سيبلغ 1.280.000 دارس في العام 2009.

- المرحلة الثانية مدتها سبع سنوات من(2010-2016)، وهي مرحلة التعميم الحقيقي لمحو الأمية في إطار منظومة مندمجة تتطلب الشراكة من قطاعات متعددة. وتطمح هذه المرحلة إلى التكفل بحوالي 1.620.000 أمي سنويا إلى غاية 2015. ولا يبقى للعام الأخير (2015-2016) إلا المسجلين في المستويين الثاني والثالث بمعدود 720.000 دارس. وذلك وفق الرزنامة التوقعية التالية:

1 - د.و.م.أ.ت.ك، عناصر لإستراتيجية وطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار، مرجع سابق، ص ص (137-138).

**برنامج التكفل بجمهور الأميين للعشرية 2007-2016**
**رزنامة توقعية**

| السنة الدراسية | تعداد المستوى الأول | توقعات التخلي 20% | تعداد المستويين الثاني والثالث |
|---|---|---|---|
| **2008-2007** | 500000 | ------ | 200000 |
| **2009-2008** | 600000 | 100000 | 400000 |
| **2010-2009** | 800000 | 120000 | 480000 |
| **2011-2010** | 900000 | 160000 | 640000 |
| **2012-2011** | 900000 | 180000 | 720000 |
| **2013-2012** | 900000 | 180000 | 720000 |
| **2014-2013** | 900000 | 180000 | 720000 |
| **2015-2014** | 900000 | 180000 | 720000 |
| **2016-2015** | ------ | 180000 | 720000 |
| **6400000** | | **المجموع** | **5320000** |

المصدر: د.و.م.أ.ت.ك.

### 6.3.1 مفهوم البرنامج:

يرى حسن شحاتة أن البرنامج « يوضح سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الأهداف المقصودة، كما يوفر الأسس الملموسة لإنجاز الأعمال، ويحدد نواحي النشاط الواجب القيام بها خلال مدة معينة. والبرنامج مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة وفقا لتخطيط وتنظيم هادف محدد، ويعود على المتعلم بالتحسن. وكذلك يمكن أن يكون البرنامج مجموعة الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقا للائحة أو خطة أو مشروع بهدف تنمية مهارات، أو يتضمن سلسلة من المقررات ترتبط بهدف

عام أو مخرج نهائي. كما يعرف بأنه مقررات في فرع من الدراسة له أنشطة متنوعة لتحقيق أهداف محددة »[1].

ويمكن تعريف البرنامج أيضا على أنه: « مخطط عام يوضع في وقت سابق لعمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، يلخص الموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، قد تكون شهرا أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة »[2].

أما عن البرنامج الدراسي أو التعليمي فيعرف على أنه: « مجموعة من المواد التعليمية قد تكون في شكل مناهج دراسية، أو مجموعة كتابات أو قراءات تحدد التلاميذ، مصحوبة بوسائل تعليمية وأنشطة متنوعة. تحدد لهذا البرنامج عادة فترة زمنية. قد يدرس المتعلم بعضا من البرنامج داخل القسم والبعض الآخر عن طريق الدراسة المنزلية المستقلة »[3].

وبالنسبة للبرنامج الموجه للكبار، فيعبر عنه ببرنامج قراءة الكبار، وتعريفه كالآتي: «هو برنامج لتعليم القراءة للأميين الكبار، وقد يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مهاراتهم في القراءة كزيادة السرعة فيها، أو نواح علاجية أخرى في هذا المجال كتنمية حب القراءة والاستزادة منها »[4].

إن هذا التعريف اقتصر فقط على مهارة القراءة، وهو غير كاف بالنسبة لبرامج محو الأمية التي تبنى في محاور تهتم بتوسيع المدارك، وتعالج القراءة والكتابة وتعديل السلوك واكتساب القيم النابعة من المجتمع. وعليه فإن البرامج المعتمدة في الجزائر تُتَرجَم في كتب محو الأمية في المستويات الثلاثة، وعددها 06 كتب؛ كتابان لكل مستوى يختصان بالرياضيات واللغة العربية، ويتضمنان معارف وسلوكات وقيما في التربية الإسلامية والعلمية والمدنية.

### 1.6.3.1 التعريف الإجرائي للبرنامج

[1] حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص 74

[2] ج.ج.د.ش، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للبحث والوثائق التربوية،مصطلحات ومفاهيم تربوية، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، ص 108

3 المرجع نفسه، ص 109

4 حسن شحاتة وزينب النجار، نفس المرجع، ص 78

يمكن ضبط **التعريف الإجرائي للبرنامج** كمايلي**: البرنامج هو تلك المقررات والممارسات والخبرات التي تتضمنها كتب محو الأمية الصادرة عن الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر . والتي تختص بثلاث مستويات موزعة على مدة زمنية معينة.**

### 7.3.1 مفهوم الأداء:

ارتبط مفهوم الأداء بالجانب العسكري الذي يتميز بالجدية والصرامة والفعالية في القيام بالفعل ومراقبته و مقارنته بالأهداف المسطرة في الخطة من أجل تحسينه أو تغييره أوالمحافظة عليه. وفي الجانب الاقتصادي التي تسعى المؤسسة أو المنظمة من خلاله إلى متابعة مدى زيادة أو تحسين الإنتاج ، والفعالية في تحقيقه لصالح الأعضاء . ويظهر أيضا بكثرة في الإدارة من أجل مراقبة عمل الفاعلين بالمنظمة التي ينتمون إليها. وقد زاد الاهتمام به في العقود الأخيرة في حقل التنمية البشرية التي تركز على الفرد وتهتم بتنمية قدراته المعرفية والفكرية، ومهاراته الحركية والاجتماعية والعاطفية.

لذلك تعددت التعاريف الموضوعة لهذا المفهوم، ومنها تعريف سيد أحمد مصطفى الذي جاء فيه « أنه درجة بلوغ الفرد أو الفريق أو المنظمة الأهداف المخطط لها بكفاءة وفعالية »، ويعرفه Jean Yves بأنه: « مجموعة من المعايير الملائمة للتمثيل والقياس التي يحددها الباحثون، والتي تمكّن من إعطاء حكم تقييمي على الأنشطة والنتائج والمنتجات، وعلى آثار المؤسسة على البيئة الخارجية »[1]. فالأداء في الحالة الأولى مرتبط بعنصري الكفاءة في الإنجاز والفعالية في تحقيق الأهداف بأيسر طريقة وأقل جهد ومال. بينما يقرن التعريف الثاني للأداء بجملة من المعايير المحددة سلفا لا بالأهداف التي تضعها المنظمة، ويكون تقييمه حسب قدرة المؤسسة على تطبيق هذه المعايير.

أما الأداء بالنسبة لـ ( A.Kherakhem ) فإنه يدل على « تأدية عمل أو إنجاز نشاط، أو تنفيذ مهمة، بمعنى القيام بفعل يساعد على الوصول إلى الأهداف المسطرة »[2]، فالأداء هنا

[1] - مزغيش عبد الحليم، تحسين أداء المؤسسة في ظل إدارة الجودة الشاملة، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2012/2011، ص 19

2 - محمد وائل القيسي، الأداء الإستراتيجي الأمريكي بعد العام 2008: إدارة باراك أوباما أنموذجا، العبيكان للنشر، الرياض، السعودية، 2016، ص 46

يتجسد في القيام بالأعمال والأنشطة والمهمات بما يحقق الوصول إلى الأهداف والغايات التي ترسمها المؤسسة أو الدولة.

ويرى ( محمد وائل القيسي ) أن الأداء « هو ذلك السلوك الفعلي الميداني لترجمة الأهداف المرسومة إلى واقع ملموس، أي الانتقال من الفكرة إلى الميدان في تطبيقها، أو ذلك الفعل المتخذ والهادف نحو تحقيق غرض معيّن » [1].

### 1.7.3.1 التعريف الإجرائي للأداء

بالنسبة للإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية بالجزائر، فإن الأداء الذي تعنى به الدراسة مرتبط بمدى كفاءة العاملين في هذه الإستراتيجية وفعاليتهم في تحقيق الأهداف المسطرة سنة بعد أخرى. أي أنه يمكن اعتماد التعريف الإجرائي التالي الذي يعبر عن الأداء في ظل الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية كما يلي: **« الأداء هو مفهوم براغماتي ميداني قابل للملاحظة والقياس، يعني جملة الأفعال التي يقوم بها العاملون في ظل الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر، والتي يسعون من خلالها إلى تحقيق الأهداف المسطرة بكفاءة وفعالية حسب الرزنامة التوقعية ».**

وتتمثل هذه الأفعال التي تعبر عن الأداء **في توفر الكتاب ووضوحه ومدى استعماله من قبل الدارسين الكبار، برمجة الدروس، جاهزية هياكل الاستقبال وتوفرها، الوضعية الإدارية للمعلمين وتدريبهم وتسديد رواتبهم، التمويل.**

1 محمد وائل القيسي، نفس المرجع، ص 48

## 4.1 الدراسات السابقة:

تحتاج الدراسة الحالية إلى ضرورة الاطلاع على الانتاج المعرفي والكم النظري حول الموضوع ومتغيراته المتعلقة بالبرامج أو الأداء، وكذلك بعض الأبعاد والمؤشرات المتفرعة عنها، والتي خاض فيها العديد من الباحثين عالميا وإقليميا ووطنيا. فموضوع إستراتيجية محو الأمية في المجتمع الجزائري: مقاربة سوسيولوجية للبرامج والأداء، يدعو الباحث إلى الاستعانة بما توصلت إليه الدراسات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، والتي قامت بها الهيئات العالمية على غرار اليونيسكو والجامعات والمراكز العالمية أو الإقليمية على غرار الأليكسو أو الأسيسكو أو الوطنية التي تم إجراؤها بالجامعات الجزائرية. ويمكن تصنيف هذه الدراسات كما يلي:

### 1.4.1 الدراسات العالمية:

**الدراسة الأولى:**

**Faire la différence: pratiques éfficaces d'alphabétisation en Afrique[1], Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie**

ركزت هذه الدراسة على آراء الخبراء والباحثين في الدور الذي يلعبه محو الأمية الأسرية والتعلم بين الأجيال ( L'alphabétisation familiale et l'apprentissage intergénérationnel)، وما يستطيع الكبار نقله للصغار من لغة وكفاءات قاعدية تساعدهم على تعويض إخفاقات الأنظمة التربوية القائمة في الدول الإفريقية، وذلك للتغلب على مشكلات الحياة اليومية. نظرا لما ينجم عن هذه البرامج من فوائد مباشرة على الصغار والكبار معا كالكفاءات التي يكتسبها الصغار وقدرة الكبار على مساعدة أبنائهم على التحكم في تلك الكفاءات، وأخرى غير مباشرة كالثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى الفئتين المستهدفتين، حيث خصصت لذلك برامج موجهة للصغار، وأخرى للكبار، وبرامج للصغار والكبار معا.

1- UNESCO, Faire la différence: pratiques efficaces d'alphabétisation en Afrique, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2007, p p (1 – 46)

- ففي حالة جنوب إفريقيا: تركز مشروع محو الأمية الأسرية بمنطقة (دراكنسبورغ) التي يقدر عدد سكانها بـ 300.000 نسمة، معدل البطالة بينهم 41 %، و 66 % من الأسر تعيش في أوساط فقيرة محرومة من الكهرباء وقنوات الصرف الصحي.

تم إنشاء هذا البرنامج سنة 2000 وهو موجه للأسر من أجل تقليص معدل الأمية لدى أطفال ما قبل المدرسة وأطفال المرحلة الابتدائية بالمنطقة، وإيجاد حلول للآباء من أجل غرس الثقة بأنفسهم لمساعدة الأبناء. حيث يكون الآباء هم المعلمون المباشرون لأبنائهم في إطار هذا البرنامج، وذلك انطلاقا من نقل المعارف المحلية اللازمة وما تحتاج إليه من معلومات جديدة إلى الأبناء باستعمال اللغة المحلية واللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

بعد تدريب الآباء على ما جاء في هذا البرنامج طيلة سنة كاملة من أجل اكتساب الثقة في قدراتهم للقيام بهذا الدور، بدأ تطبيقه بمساعدة 11 منشطا مباشرة على 197 كبيرا، 479 طفلا في المرحلة الابتدائية و 116 مراهقا من أجل تحقيق محو الأمية الأسرية ككفاءة مفيدة لكل العائلة، والمساهمة في إنشاء كتلة من أعضاء المجموعة تعتبر محو الأمية هامة ومفيدة للجميع، وأخيرا مساعدة الآباء على القيام بدورهم كمربين لأبنائهم الصغار.

أهم نتيجة توصل إليها هذا البرنامج هي أن الأطفال المدعومين من طرف أوليائهم يتحصلون عموما على نتائج حسنة في المدرسة، الشيء الذي يشجع آباءهم على المواصلة، كما أن تدعيم المنشطين يساهم بشكل جيد في نجاح البرنامج الذي يستقطب أعضاء جدد يتم إعدادهم بصورة متواصلة ليكونوا أطرافا فاعلين في هذا المشروع الذي يستغرق طيلة ثلاث سنوات ونصف. وما ميز هذا البرنامج أيضا ضعف معدلات التخلي لدى الأعضاء، واستعدادهم للمواصلة نظرا لما وجدوه من فائدة تعود عليهم عموما، حيث أن الكبار أصبحوا متمكنين من القراءة والكتابة والمعارف المحلية، ويلعبون مع أبنائهم ويتناقشون معهم في مختلف القضايا التي تهمهم في حياتهم، كالمشاكل الصحية والبيئية وحقوق الطفل والمرأة وغيرها.

البرنامج يتم تقييمه كل سنة، والتوصيات تؤخذ بعين الاعتبار من أجل التحسين. وما ساهم في إنجاح هذا البرنامج أيضا مساهمة المنظمات غير الحكومية في التمويل والتكفل خاصة بالمنشطين، وفسح مجال العمل بالمنطقة إلى الأعضاء المنتمين إلى البرنامج، من أجل مساعدتهم على تحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية.

- حالة مالي: تعتبر مالي من بين الدول الأكثر فقرا في العالم، يعيش 64 % من سكانها تحت عتبة الفقر حسب تقارير 1999، معدل الأمية بهذا البلد يقدر بـ 24 % سنة 2003، والتي تعتبر أهم معيقات التنمية إلى جانب ضعف النظام التربوي من حيث التمدرس، النوعية والتسيير.

وفي نفس السياق ( L'alphabétisation familiale et l'apprentissage intergénérationnel)، تم اعتماد مشروع دعم تحسين نوعية وعدالة التعليم ( appui à l'Amélioration de la Qualité et de l'Equité de l'Education) بست مناطق من مالي، يستهدف 105 بلدية يعيش فيها 243.076 نسمة، ليغطي 700 مدرسة، 8 أكاديميات و17 مركزا للتكوين البيداغوجي. ليدرج هذا البرنامج في الخطة الإستراتيجية العشرية لوزارة التربية المالية من أجل تحسين طرائق تعليم وتكوين الأطفال، تكوين الأساتذة قبل وأثناء الخدمة، مشاركة الأولياء وأعضاء المجتمع المحلي في تسيير شؤون المدرسة. وكذلك محو أمية الأولياء من أجل مساعدتهم على متابعة مسار أبنائهم الدراسي، والذين يدرسون باللغة الفرنسية واللغة الوطنية.

بدأ هذا المشروع في التنفيذ بتمويل خارجي سنة 2003، ويتمثل الهدف الذي يميزه في إكساب الأولياء وأعضاء منظمات المجتمع المحلي كفاءات القراءة والكتابة اللازمتين للمشاركة في تربية الأبناء وتسيير شؤون المدرسة. ومنه ضمان محو أمية الآباء والأبناء الذين يعملون على تحسين نتائجهم المدرسية بناء على ما يجدونه من دعم ومساعدة من طرف الأولياء، لتنمية معارفهم وخبراتهم المتعلقة بمجتمعهم المحلي، واقتراح حلول مناسبة لمشاكلهم التي يعيشونها والتي تؤثر سلبا على تعلمهم، وذلك باعتماد مقاربات متنوعة كطريقة حل المشكلات وأسلوب الحوار.

نجح هذا المشروع في محو الأمية الأساسية لـ 17637 دارسا منهم 6524 امرأة، و 6831 متحررا من الأمية (ما بعد الأمية)، منهم 2260 امرأة في ظرف ثلاث سنوات، وذلك عن طريق عمليات التقييم المختلفة. وهم يشاركون في تسيير 756 لجنة مدرسية، وشاركوا في 1204 اجتماعا لمناقشة النتائج المدرسية. كما ساهم هذا المشروع في تحسين نوعية التسيير الإداري للمدرسة، وتمكين الأولياء من مراقبة أبنائهم في المدرسة. وأكثر من ذلك أصبح أفراد المجتمع المحلي أكثر وعيا بقضايا الوقاية من الأمراض، وخاصة مرض السيدا.

ورغم ذلك فإن هذا المشروع يؤكد على ضرورة تكوين المعلمين وتوفير الوسائل التربوية، من أجل ضمان استمراريته وتحقيق الدافعية لدى أعضائه لمواصلة العمل في هذا الإطار.

- حالة أوغندا: يعيش 38 % من الأوغنديين تحت عتبة الفقر (1990 – 2003)، وتبلغ نسبة الأمية 67 % بهذا البلد. وقد بذلت الحكومة الأوغندية مجهودات معتبرة لتعميم التعليم الابتدائي، حيث تم محو أمية 7.2 مليون طفل، وتبقى غالبية الكبار تعاني من مشكلة الأمية، بالرغم من إطلاق برنامج محو الأمية الوظيفية للكبار، والذي مس 5 % فقط من هذه الفئة.

وفي إطار برنامج التربية القاعدية للأسرة (Education Familiale de Base)، الذي أعدته المنظمة غير الحكومية (محو الأمية والتعليم القاعدي للكبار)، وشرعت في تنفيذه سنة 2005، في 18 مدرسة وأكثر من 1400 وليّ و 3300 طفل بمنطقة (بوجيري) التي تعتبر من أفقر المناطق في أوغندا، حيث تنتشر الأمية بمعدلات عالية في أوساطها بين الكبار، وخاصة النساء، وتعتبر النتائج المدرسية في المدارس الابتدائية المنتمية إليها الأضعف على مستوى البلد.

فبالإضافة إلى أن هذا البرنامج يقوم على تعليم القراءة والكتابة والحساب للأميين، فهو يرمي إلى تقديم الدعم إلى الأولياء من أجل تلبية حاجات أبنائهم التربوية، وتعليمهم بعض طرائق التدريس لتقديم الدعم لأبنائهم، تنمية كفاءات التواصل لدى الآباء من أجل مساعدتهم على لعب دور الوسيط بين الأبناء والمعلمين، تعليم الآباء

كيف يهتمون بتربية أبنائهم، توعية المجتمع المحلي بأهمية التربية الأسرية، وتكوين المعلمين في تعليم الكبار والكفاءات المتصلة بخصائصهم وحاجاتهم.

بعد سنتين من الدراسة في إطار هذا البرنامج، استطاع الأولياء تحقيق كفاءات القراءة السليمة للأعداد من 0 إلى 1000، وإجراء عمليات حسابية لأعداد مكونة من ثلاثة أرقام، وتسجيل الرسائل القصيرة التي يسمعونها في الراديو، ونسخ فقرات ونصوص قصيرة على المفكرة. وعلى مستوى الأسرة، فقد تراجع العنف المسلط على الأبناء من طرف الآباء بنسبة 15 %، وتراجع عدد الفتيات المتزوجات دون 15 سنة بنسبة 40 %، وارتفع معدل مشاركة النساء في انتخابات لجان المدرسة والكنيسة والقرية بـ 65 %.

وعلى مستوى المدرسة، نجد نسبة تخلي الفتيات قد تراجعت بـ 15 %، وارتفع عدد النساء المشاركات في تسيير المدرسة بـ 68 %، وكذلك عدد الأولياء المشاركين في خطط التنمية المدرسية بـ 65 %.

- حالة إثيوبيا: التي تعتبر من أفقر الدول في العالم هي أيضا، أين يعيش 44.2 مليون من سكانها تحت عتبة الفقر، وتبلغ نسبة الأمية بها 35 % سنة 2004، حيث تشكل فئة الكبار 60 % من الأميين، ويعيش 40 % من السكان، غالبيتهم كبار وشباب أميون في فقر تام.

ونظرا للظروف الاقتصادية الصعبة التي يمر بها البلد، فإن الحكومة الإثيوبية لم تول اهتمامها للتعليم غير النظامي المتمثل في محو الأمية وتعليم الكبار، فيساعدها في ذلك الجمعية الألمانية لتعليم الكبار (D.V.V) منذ سنة 1995، والتي ساهمت في إعداد برنامج EXPRO لفائدة الفئات الأمية الفقيرة بالمناطق المحرومة من أثيوبيا، من أجل تحقيق سبل العيش (l'alphabétisation associée à la subsistance).

يهدف هذا البرنامج إلى التقليص من معدل الفقر خاصة بالمناطق الريفية، ويستهدف الشباب والكبار الذين لم ينهوا تعليمهم الابتدائي والثانوي ولم يلتحقوا بمراكز التكوين، والذين لم يلتحقوا بالمدرسة. تقوم نشاطات هذا البرنامج على إستراتيجيات وطرائق موجهة أثبتت فعاليتها في سياقات أخرى، نذكر منها:

ضمان إعلام وتحسيس وتوجيه أصحاب القرار لأن من دون دعمهم لا يمكن تطبيق هذا البرنامج، إشراك الوزارات المعنية في البرنامج كالفلاحة والصحة والتربية...، إشراك الفئات المستهدفة ومجتمعاتها المحلية في الخطة، توجيه البرامج المقترحة إلى طلبات العمل في السوق، ربط البرنامج بمؤسسات قرض تمويلية كالبنوك والمنظمات غير الحكومية ومراكز الإعلام الخاصة بتمويل المشروعات المصغرة، تطبيق طرائق البحث الأساسة لتحليل المناطق، السوق، حاجات التكوين، ومؤسسات التقييم والتخطيط، تكوين المكونين والمنسقين حسب الحاجة، إعلام الدارسين بخطر فيروس السيدا ودعوتهم إلى ضرورة مواجهته.

لقد ثبت أن هذا البرنامج الذي امتد على ثلاث سنوات قد ساهم في التقليص من معدل الفقر لدى الفئات المستهدفة، لأن تكوين الكفاءات من أهم أشكال محاربة الفقر. وقد نال برنامج EXPRO رضى الدارسين والقائمين، وما على الحكومة الإثيوبية إلا العمل على توسيع هذا البرنامج بأنحاء أخرى من إثيوبيا مع ضرورة استمرارالبحث عن مصادر التمويل.

لقد ركزت هذه الدراسة على برامج محو الأمية الأسرية بين الأجيال، واستفاد منها الآباء والأبناء على حد سواء، وظهرت نتائجها مشجعة من خلال التجارب التي تمت الإشارة إليها، وذلك في التعليم، الصحة وتحسين المستوى المعيشي لهذه الأسر للخروج من عتبة الفقر. وسوف يستفاد من هذه الدراسة في محاولة الأخذ بهذه المقاربة الناجحة من خلال تجارب الدول الإفريقية (جنوب إفريقيا، مالي، أوغندا، إثيوبيا) التي اعتمدت على هذه البرامج للتقليص من الأمية.

**الدراسة الثانية: دراسة Danielle Desmarais تحت عنوان:**

**L'Alphabétisation un défi pour l'intervention sociale du XXI^e siècle[(1)]**

1- Danielle Desmarais, L'alphabétisation un défi pour l'intervention sociale du XXI^e siècle, du livre problèmes sociaux, tome *IV*, dirigé par Henry Dorvil, presses de l'université du Québec, Canada, 2007, p p (319 – 340)

ترى الباحثة أن محو الأمية مجال للتدخل الاجتماعي في التربية من أجل فهم بعض المشكلات الاجتماعية المرتبطة بها والتحكم فيها وإمكانية اقتراح حلول لها، فهي تقتضي تحليل آثار هذه الظاهرة على الأشخاص الأميين الذين يمكن اعتبارهم كضحايا، وملاحظة تجربتهم الاجتماعية، في إطار الدراسات التي تعدها اليونسكو بمناسبة الدخول في الألفية الثالثة، باعتبار محو الأمية مدخلا للتربية مدى الحياة تساهم في التنمية فرديا وجماعيا.

وقد ركزت الباحثة في هذه الدراسة على النقاط المحورية التالية:

- إن الحل المستدام لكل مشكلة اجتماعية يتطلب وضع مشروع متكامل جديد لتوجيه المجتمع، عن طريق منظماته ومؤسساته وحركاته الاجتماعية. مشروع يهدف إلى مساواة وحرية ومواطنة أكثر، لأن التحولات الاجتماعية تفسرها التقارير الاجتماعية التي ينتجها الفاعلون الاجتماعيون حول أي ظاهرة من خلال تفاعلاتهم وخلفياتهم الاقتصادية السياسية والإيديولوجية.
- ترى الباحثة أن هناك ثلاث مستويات للتحليل من أجل فهم الظاهرة الاجتماعية، توتراتها، تناقضاتها وتعارضاتها من تقليص حالات اللامساواة فيها. وذلك بتقسيم الظاهرة المركبة إلى مستوى ميكرو اجتماعي بالنسبة للأفراد، مستوى متوسط اجتماعي بالنسبة للشبكات الاجتماعية، الجماعات غير النظامية، مكان العمل، الأسرة ... وغيرها، ثم مستوى ماكرو اجتماعي بالنسبة للجماعات الكبيرة كالجهاز السياسي، المؤسسات التربوية، الدينية والنقابية. هذه المستويات مجتمعة فيما بينها تسمح بفهم الرهانات الجديدة للأمية ومحو الأمية التي نجمت عن التحولات الاقتصادية السياسية والإيديولوجية.
- إن التحولات التي نعيشها في مختلف المجالات المذكورة آنفا هي مرتبطة بإعادة هيكلة تنظيم العمل، وإدخال التكنولوجيات الحديثة، وإعادة النظر في دور الدولة وإعادة البناء الاجتماعي الناتج عن السياسات الاجتماعية والتربوية. وبالتالي فإن محو الأمية يمكن اعتباره حقلا جديدا متعدد الجوانب، يهدف إلى مساعدة المستهدفين على تعلم أساسيات القراءة والكتابة والحساب على مستوى الفرد، وهي وسيلة لتنمية الثقة بالنفس على

المستوى الجماعي، وأداة للحديث والتعبير الاجتماعي والسلطة في البيئة التي يعيش فيها الأفراد على مستوى التنظيم.

- رغم التطورات التاريخية لمحو الأمية بمقاطعة (كيبيك)، والتي كانت محل جدال بين السياسيين ورجال التربية والمحافظين على البيئة لعقود، فإن الحكومة في هذه المقاطعة ترى أن تعميم التمدرس غاية ووسيلة لمحو الأمية في نفس الوقت، وذلك من خلال التكوين أو التعلم مدى الحياة حسب اليونسكو.
- أحصت وزارة التربية لمقاطعة (كيبيك) نسبة 2 % فقط من مجموع الكبار بالمقاطعة، بتعداد 11814 مسجلا في برامج محو الأمية التابعة للجان المدرسة و 7000 آخرين مسجلين في تنظيم محلي لمحو الأمية سنة 2001، وأنفقت عليها مجموع 24 مليون دولار في السنة الدراسية 2001 – 2002. وذلك من أجل تطوير الحياة الجماعية التي تتطلب تكوين مواطنين ذوي انتماءت متعددة (محلية، وطنية، قارية، وكوكبية)، والتي يبنيها الفرد في حياته اليومية من خلال الأحداث التي يتابعها عبر وسائل الإعلام ويكوّن منها اتجاهات ومواقف إنسانية بالدرجة الأولى.
- ترى الباحثة أن التربية للجميع، مدى الحياة، لا يمكن أن تكون سوى اجتماعية، لأنها تعتمد على نظرة متجددة للحياة على مستوى المحل العمراني الذي يستخدم فيه المواطن ذكاءه الإنساني وتعلمه العمراني. بمعنى أنه يجب إنشاء محل عمراني مشترك يكون فيه الفرد محركا لتعلماته. إنه الشرط المسبق بالنسبة لحكومة اجتماعية قادرة على خلق الثقة والتعايش الإنساني بين الأفراد.
- تعتبر الباحثة التربية والتكوين المستمر للفرد جزءا من التدخل الاجتماعي على مستوى المجتمع المحلي، لذلك لا بد أن يكون محو الأمية هدفا مُعِينا وممكِنا لتحقيق التنمية الذاتية للمجتمعات (ثقافيا، لغويا، اجتماعيا...). وبالتالي فإن محو الأمية ممارسة اجتماعية غنية بنظرتها إلى التكوين المستمر مدى الحياة، يكون أكثر مرونة وتنوعا، ومنتشرا في فضاءات عديدة، تكوين يهدف إلى تحقيق غايات متغيرة حسب الفئات العمرية، ولا ينسى وظيفته النقدية لعدم المساواة بين الأفراد.

- إن محو الأمية كتكوين قاعدي، يعرف في منظور واسع للتدخل الاجتماعي الذي يعتمد على علوم التربية ورؤية متكاملة للعمل الاجتماعي. وهو يساهم أيضا في التنمية الفردية والجماعية للمواطنين في إطار منظور التنمية المحلية، باعتباره وسيلة للتكوين القاعدي مدى الحياة.

تعتبر هذه الدراسة داعما نظريا قويا لفهم وتفسير محو الأمية و مجال العمل الاجتماعي فيه، حيث يمكن اعتباره مدخلا للتنمية المحلية للفرد والجماعة، في إطار أهداف الألفية الثالثة للأمم المتحدة، والتي تحث على التكوين المستمر والتعليم مدى الحياة. وستستفيد الدراسة الحالية منها في إيجاد مبرر نظري لها من خلال المبادئ التي تقوم عليها، بالرغم من الاختلاف في الخصائص الاجتماعية والثقافية والديمغرافية لميداني الدراسة، باعتبار العمل في إطار الإستراتيجية لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر لا يخرج عن توصيات وتوجيهات مؤتمرات اليونسكو وأهداف الألفية الثالثة الداعية إلى التربية للجميع.

**الدراسة الثالثة: دراسة Harbans S. Bhola تحت عنوان:**

**L'alphabétisation des adultes pour le développement durable : une action ancrée dans le savoir[(1)]**

عرض الباحث في بداية دراسته مفاهيم متعددة لمحو الأمية وتأكيد المؤتمرات العالمية على أهميتها في تحقيق التنمية المستدامة بداية من تسعينيات القرن الماضي إلى غاية العقد الأول من الألفية الثالثة. وكيف تطور مفهوم التنمية من الاقتصادية إلى المستدامة على مدى 50 سنة الأخيرة. كما عرض المعالم السبعة التي صاحبت نشأة هذا المفهوم والمشروع المعتمد من أجل التنمية المستدامة، والتي قدمتها منظمة اليونسكو في عدد خاص من نشرتها الإعلامية في قطاع التربية سنة 2006، حيث:

1- Harbans S. Bhola et Sofia Valdivielso Gomez, Jalons pour une alphabétisation au service du développement durable (études complémentaires), Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2009, p p (1 – 80)

سنة 1972: نجح مؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة الإنسانية بستوكهولم في إنشاء برنامج الأمم المتحدة من أجل البيئة (PNUE).

سنة 1987: ظهر مصطلح التنمية المستدامة في تقرير لجنة (براندتلاند) المسمى مستقبلنا للجميع.

سنة 1992: يعتبر جدول الأعمال 21 من قمة الأرض بـ (ريو دي جانيرو) بمثابة المعيار الذي نقيس به التقدم المحرز لصالح التنمية المستدامة.

سنة 1999: تم إنشاء المؤشر العالمي للتنمية المستدامة الذي يتابع نشاط المؤسسات.

سنة 2000: اعترف إعلان الألفية الثالثة الذي اعتمدته الجمعية العامة للأمم المتحدة بضرورة احترام الطبيعة كقيمة أساسية وتعهد بإدخالها في مبادئ التنمية المستدامة للسياسات الوطنية.

سنة 2002: أكدت القمة العالمية للتنمية المستدامة على أن حماية البيئة والتنمية السوسيو اقتصادية مترابطتان وتعززان بعضهما البعض.

سنة 2005: تم إعطاء الأولوية لاكتساب المعارف والكفاءات والقيم اللازمة للتحول الاجتماعي المستدام مدى الحياة.

في الفصل الثالث من الدراسة، عرض الباحث تجارب محو الأمية في عدة دول إفريقية وآسيوية كالصين ، الهند ، جنوب إفريقيا ، غانا ، زيمبابوي ، كينيا ، تنزانيا .. وغيرها، على مدى 50 سنة الأخيرة. واستنتج أن أهداف وآثار برامج محو الأمية مناسبة في مجملها لمكافحة الفقر وتحقيق التنمية المستدامة.

أما في الفصل الرابع من الدراسة، فعرض الباحث مشروعا عالميا لمحو الأمية استهله بتشخيص الأوضاع السياسية والمالية والمادية لدول الشمال من جهة، ودول الجنوب من جهة أخرى، ومدى مساهمة الدول المتقدمة في نشاط محو الأمية على المستوى العالمي من حيث التخطيط، التمويل واقتراح البرامج لتحقيق التنمية المستدامة في الدول النامية والدول الفقيرة، شريطة أن تتوفر لديها الإرادة في تنمية مجتمعاتها من خلال لعب الأدوار اللازمة من طرف الدولة والمجتمع المدني والقوى السياسية والاقتصادية والتربوية في إطار كلي متكامل، وضرورة التنسيق بين التعليم النظامي وغير النظامي الذي يضمن التكوين المستمر للكبار.

ولكي يكون محو الأمية وتعليم الكبار في خدمة التنمية المستدامة، يرى الباحث أنه لابد من تحديد الهدف بدقة، ورسم الخطة المناسبة للوصول إلى ذلك الهدف. حيث يتم وضع تصور لنظام مستقبلي لمحو الأمية قائم على التنمية المستدامة من جهة، وتقييم النظام الحالي وفق معايير محددة، لإبراز نقاط ضعفه وقوته، والذي على أساسه يتم بناء النظام الجديد.

وحسب الباحث، فإن كل نظام لمحو الأمية وتعليم الكبار لا بد أن يضم المكونات الآتية: الإيديولوجية، سياسة التخطيط والبرمجة، التعبئة، تطوير مؤسسات محو الأمية وتعليم الكبار في إطار التنمية المستدامة، إعداد البرامج التي تراعي التنمية الاقتصادية ، الاجتماعية والبيئية لتحقيق التنمية المستدامة في البيئات المختلفة، الإعلام والسندات التوعوية والتحفيزية، اللقاءات المباشرة بين المعلمين والدارسين الكبار، التكوين والتوجيه لتطوير القدرات العاملة في محو الأمية، التخطيط لما بعد محو الأمية، المتابعة والتقييم، وأخيرا نظام الدعم المهني لمرافقة النظام الحالي.

ومن أجل تقييم التصور المقترح للنظام الجديد، اعتمد الباحث على (le CLER) كنموذج ناجح وفعال للتقييم، ووفقه يتم تحديد الأهداف حسب مستوياتها وأهميتها في المرحلة الأولى، وتعيين جهاز التخطيط المكون من أصحاب القرار على مستوى السلطة التنفيذية، المنظمات الاجتماعية، المؤسسات النظامية والمجتمعات المحلية التي من خلالها يتم تحديد الهدف من برامج محو الأمية وتعليم الكبار على المستوى المحلي في المرحلة الثانية، تعيين الجهة المعنية بمحو الأمية وتحديد الأميين الذين سيستفيدون من البرامج في المرحلة الثالثة، وأخيرا يجب تحليل العلاقات والموارد المتوفرة والبيئة التي ستنفذ فيها هذه البرامج، ثم توضع إستراتيجية تراعى فيها العلاقات المتعددة بين الأطراف الثلاثة المحددة في مراحل النموذج.

سيستفاد من الدراسة التي قام بها هذا الخبير العالمي في تقييم عناصر الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار محل البحث، من حيث البرامج والأداء، وخاصة التوعية والتحفيز، التخطيط، التكوين... وغيرها من العناصر المرتبطة بالأداء، وإمكانية اقتراح برامج لمحو الأمية تكون أكثر فاعلية، استنادا إلى التجارب العالمية التي أوردها الباحث في دراسته.

**الدراسة الرابعة: دراسة Sofia Valdivielso Gomez تحت عنوان:**

**BAGAGES POUR UN VOYAGE, De l'alphabétisation fonctionnelle à l'alphabétisation intégrale, du développement au développement durable[(1)]**

تتكون هذه الدراسة من أربعة فصول، تناولت الباحثة في فصلها الأول تطور مفهومي محو الأمية والتنمية، ونظرة الحكومات والمنظمات لهذين المفهومين على مدى 50 سنة الأخيرة، وذلك من خلال المؤتمرات التي عقدتها اليونسكو حول المفهومين منذ سنة 1960.

في الفصل الثاني دعت الباحثة إلى ضرورة إدخال مفهومي النوع (genre) والوعي (conscience) في عملية محو الأمية والتنمية المتكاملة، باعتبار الفرد كائنا بيولوجيا نفسيا ثقافيا اجتماعيا وتاريخيا في نفس الوقت، وفي إطار التداخل بين هذه الأبعاد يجب تحديد مفهومي محو الأمية والتنمية التي ينشدها الفرد مع ضرورة إيلاء أهمية للنوع الاجتماعي الذي أغفلته المؤتمرات العالمية والإقليمية السابقة على غرار مؤتمرات مونريال 1960، طهران 1965، طوكيو 1972، باريس 1985، وأقرته المؤتمرات التالية فيما بعد تحضيرا للألفية الثالثة ابتداء من مؤتمر هامبورغ 1997.

وركزت الباحثة في الفصل الثالث من دراستها على النموذج الرباعي ومحو الأمية المتكاملة للفيلسوف الأمريكي (KEN WILBER)، الذي ينطلق من أن الكل هو جزء لكل آخر في نفس الوقت. وأن بناء الشخصية لدى الفرد يتم وفق أربعة أبعاد، اثنان داخليان واثنان خارجيان، حيث يرى أن العلوم التقليدية تنظر إلى سطح الأشياء وليس إلى عمقها، وبالتالي لا يمكن اختزال أي بعد من الأبعاد أو إهماله.

حيث يضم الرباعي العلوي الأيمن الأبعاد الخارجية السلوكية للفرد والتي تكون قابلة للملاحظة، عكس الرباعي العلوي الأيسر الذي يشمل الحالات الداخلية للموضوع (الفرد) والتي لا يمكن قياسها من الخارج، بل يعتمد في تأكيدها أو نفيها على ذاتية الفرد. أما بالنسبة للرباعي السفلي الأيمن فهو يقترب من الجماعية من وجهة نظر خارجية موضوعية، ويفسر

1- Harbans S. Bhola et Sofia Valdivielso Gomez, Jalons pour une alphabétisation au service du développement durable (études complémentaires), Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2009, p p (84 – 175)

حالة مكونات الفرد بالتحقق من السلوك الموضوعي للنظام الكلي من خلال الفعل الاجتماعي إمبريقيا. أما الرباعي السفلي الأيسر فيسعى إلى فهم العلاقة المتبادلة بين الأفراد، بعبارة أخرى، ومن أجل التعايش فإنه لا يكفي تكيف أجسادنا فقط مع الفضاء الفيزيقي الذي يعيش فيه الفرد، بل التكيف النفسي والروحي مع الفضاء الأخلاقي والثقافي في نفس الوقت. ويتحقق ذلك بالاعتراف المتبادل للأفراد فيما بينهم. وذلك يتحقق بتوفر الشرعية والعدالة واللطف والنزاهة التي يلمسها الفرد تجاه الآخر.

واستنادا إلى نموذج (KEN WILBER)، تؤكد الباحثة في الفصل الرابع من الدراسة على ضرورة فهم العلاقة بين محو الأمية والتنمية المستدامة وتنمية الوعي، لذا يجب أن ينظر إلى محو الأمية في سياق تنمية الوعي لدى الأفراد، حيث كلما تطور مفهوم محو الأمية، كلما أصبح شاملا وأكثر عمقا وحوارية وروحانية وحبا وكونية، وباختصار أكثر تكاملية لبناء شخصية الفرد في إطار أهداف التنمية المستدامة.

ركزت هذه الدراسة على مفهوم محو الأمية ككل كتكامل، يهتم بتنمية الفرد في شخصيته، وفي تعامله مع بيئته الفيزيقية وتعايشه مع الآخر في إطار أهداف التنمية المستدامة. وسيستفاد من هذه الدراسة في فهم وتفسير محو الأمية في ظل المتغيرات العالمية والكونية الجديدة، ومحاولة إسقاطها على الواقع الاجتماعي الجزائري من أجل مساهمة الأشخاص الأميين في تحقيق التنمية على مستوى الفرد والمجتمع.

**الدراسة الخامسة: دراسة Janine Eldred تحت عنوان:**

**Alphabétisation et autonomisation des femmes : *Histoires réussies et inspirantes*[(1)],**

تبحث هذه الدراسة في الطرق التي بواسطتها يمكن لنشاط محو الأمية أن يساهم في استقلالية المرأة ودعم المساواة لصالحها ولصالح أسرتها وكذلك مجتمعها المحلي ونظامه الاقتصادي. حيث يصبح محو الأمية نشاطا مركبا متعدد الأوجه، ضروريا لتنمية الفرد

1- Janine Eldred, traduction française Dominique Marie Bohère, Alphabétisation et autonomisation des femmes *: Histoires réussies et inspirantes,* Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2014, p p (1 – 41)

والجماعة والمجتمع عموما. فهو يدمج الكلام والاستماع مع أنشطة القراءة والكتابة والحساب، ولا يهتم بنقل المعارف فقط بل بالتعلم المستمر مدى الحياة، كما يرتبط بعدة مجالات كالصحة والعلاج والتعليم منذ الصغر والكفاءات اللازمة للعمل والعدالة بين الأفراد والاستقلالية، خاصة في أوساط المرأة والفتاة التي تمثل نسبة عالية من الأميين في المناطق الريفية مقارنة بالذكور، وذلك حسب التقرير العالمي للتعليم للجميع 2012.

وترى الباحثة أن محو الأمية مرتبط بالثقافة، فمنذ سنة 1958 اقتصر تعريف محو الأمية على القدرة على قراءة وكتابة نص بسيط. ومنذ 2005 شمل التعريف أيضا القدرة على التعرف، الفهم والإبداع والتواصل والحساب باستعمال مصادر مطبوعة ومكتوبة في سياقات مختلفة اجتماعية اقتصادية ثقافية وسياسية. فهي تشمل السياقات العائلية، المحلية، وسائل الإعلام، تكنولوجيا العمل والحياة بصفة عامة. ورغم تطور المفهوم فإن الواقع يقر بوجود أكثر من 400 مليون امرأة أمية أو مرتدة إلى الأمية في العالم، مما يستوجب إعادة النظر في السياسات والأولويات المقترحة على مستوى البرامج والممارسات.

لذلك يجب النظر على أن محو الأمية حق أساس يتمتع به الأفراد عموما من أجل تحقيق ذواتهم، والمشاركة في المجتمع على كل المستويات باعتبارهم بشرا متساوين في الحقوق والواجبات. و في هذا السياق، نجد الأم المتعلمة تولي أهمية بالغة لقواعد الصحة والعمل على تحسين المستوى الدراسي للأبناء مقارنة بالآباء، فالمرأة التي أكملت تعليمها الابتدائي لديها عدد قليل من الأطفال، والأخرى التي واصلت دراستها لديها فرصة الحصول على عمل والمساهمة في توفير مصاريف تمدرس أبنائها.

ولقد أولت عدة منظمات عالمية للتنمية أهمية للمرأة والفتاة في برامجها، حيث رأت أن تعليم المرأة تعكسه التغذية الحسنة للطفل، الصحة الجيدة أثناء الحمل، التراجع في نسبة الإصابة بالسيدا والفاعلية في النظام الاقتصادي. وحسب (اليونيسف) فإن تعليم المرأة يؤثر على الرفع من معدلات الولادة السليمة وتقليل وفيات الأطفال، ويحسن من التغذية ومن صحة الأم كما يساهم في تحسين تعليم الأجيال اللاحقة.

وحسب ما جاء في الدراسة، يؤكد (باولو فريري) على أن محو الأمية عملية مساعدة على تحرر الفرد واستقلاليته، تسمح للرجال والنساء بمواجهة واقعهم بشيء من النقد والإبداع

واكتشاف الوسائل التي بواسطتها يمكن تغيير هذا الواقع. فهي وسيلة للوعي والوصول إلى المعلومة والمعرفة، والمؤهلات والفهم والسلطة، ولها غايات متعددة. فهي ليست مفيدة في فهم الكلمة فحسب بل فهم العالم.

من هذا المنطلق، فإن استقلالية المرأة عن طريق محو الأمية ليست سوى جزءا هاما من منظومة متكاملة، وهو لا يتحقق إلا بخلق فرص اقتصادية وسياسية تشارك بواسطتها المرأة على مستوى الأسرة، المجتمع المحلي والأمة، في ظل سن وتعديل القوانين والسياسات على مستوى كل دولة. فقد جاء في الدراسة أن عدة دول عربية كالجزائر، العربية السعودية، المغرب، عمان وتونس قد سجلت تقدما سريعا في المساواة بين الجنسين في العشرية الأخيرة على مستوى التعليم لكنها تبقى بعيدة على مستوى سوق العمل. حيث تبقى المرأة ضحية التهميش وعدم المساواة مع الرجل نظرا لعوامل ثقافية بالدرجة الأولى، كما هو الحال في المناطق الريفية، وكذلك في بعض الدول الإفريقية التي تقر بأن المرأة مواطن من الدرجة الثانية كسوازيلاندا، ودول أخرى تقر في تشريعاتها بحرية المرأة الأرملة في الخروج للعمل من أجل الإنفاق على أبنائها كالكاميرون، كوت ديفوار وجمهورية الكونغو الديمقراطية.

كما عرضت الدراسة تجارب ناجحة في محو الأمية من أجل تحقيق استقلالية المرأة ومساواتها بالرجل من خلال برامج ومشاريع يتم تنفيذها على المستوى البعيد أو المتوسط. ويرجع هذا الاختلاف إلى الخيارات المعتمدة والسياقات والمقاربات التعليمية التي تنتهجها كل دولة في مجال محو أمية المرأة والفتاة. ومن هذه التجارب نجد تجربة نيبال في محو الأمية القائمة على الاستماع إلى المرأة أثناء التعلم من أجل دعمها وتحفيزها والسماح لها بالتغيير في حياتها وفي مجتمعها المحلي. وتجربة أندونيسيا في ربط محو الأمية بالكفاءات العملية التطبيقية وتوجيهها للنساء في المناطق الريفية في برامج تتميز بالمرونة تصل إلى النساء في بيوتهن أو في المدارس القرآنية لتعليمهن مختلف الكفاءات الوظيفية التي يحتجن إليها في حياتهن اليومية كالخياطة والطبخ... وغيرها، الشيء الذي ساهم في استقطاب غالبية النساء للتسجيل في فصول محو الأمية.

وفي الهند، تم تخصيص برنامج محو أمية الفتاة قائم على الحق في العمل، ليمس 2000 امرأة في 112 قرية. وذلك من خلال الحملات التوعوية، ومخيمات محو الأمية الوظيفية التي

تمنح للمشاركات فرص التعلم القائمة على قانون (ماهاتما غاندي)، مما يسهم في تحقيق الاستقلالية لديهن من خلال ما تعلمنه من كفاءات وظيفية ساعدتهن على تحسين أوضاعهن الاجتماعية والاقتصادية. هذا بالإضافة إلى تجارب كل من سيراليون، البرازيل، الباكستان، السينغال، تركيا وبوليفيا والتي هدفت إلى تحقيق استقلالية المرأة والفتاة بتطبيق برامج تعليمية متباينة في الأهداف والأداء والنتائج.

تكتسي هذه الدراسة أهمية كبيرة في مجال محو الأمية، نظرا لارتباطها بمحو أمية المرأة والفتاة، لمحاولة تحقيق المساواة بين الجنسين من خلال مؤشرات التعليم والعمل التي تعتمدها التقارير العالمية للمنظمات المختلفة التابعة للأمم المتحدة. ومن أجل تحقيق استقلالية المرأة والفتاة، ستستفيد الدراسة الحالية من التجارب الناجحة التي تم عرضها من حيث البرامج المقترحة وأداء العاملين في محو أمية المرأة التي تعتبر عنصرا هاما من العناصر المستهدفة في إستراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر، ومنه ميدان الدراسة.

**الدراسة السادسة: دراسة معهد اليونيسكو تحت عنوان:**

**Familles apprenantes : *approches intergénérationnelles de l'alphabétisation*[(1)]**

ركزت هذه الدراسة على محو الأمية الأسرية أو العائلية التي انتشرت منذ تسعينيات القرن الماضي، وكان لها أثر إيجابي على تمدرس الأطفال في سن ما قبل المدرسة وفي المرحلة الابتدائية، وكذلك لدى الكبار، حيث كانت تقدم لهم برامج خاصة قائمة على التعليم بين الأجيال كمقاربة جديدة في محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك باقتراح برامج خاصة بالطفولة المبكرة والأطفال في الابتدائي، وأخرى معدة للكبار. وقد انتشر هذا النوع من المقاربة في الدول الصناعية في أوربا وفي بعض الدول النامية في أمريكا اللاتينية وإفريقيا وآسيا، ومن بين الدول العربية التي استفادت من هذه التجربة نجد البحرين وفلسطين. وتشترك هذه التجارب المختلفة في دمجها لبعض العناصر التربوية في البرنامجين المقترحين لتدعيم محو الأمية، وتحسين الحساب واللغة ومحاربة الفشل الدراسي والتخلي لدى التلاميذ.

1- UNESCO, Familles apprenantes : *approches intergénérationnelles de l'alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2017, p p (1 – 180)

وهناك عدة نماذج لمحو الأمية الأسرية، وأشهرها النموذج القائم على ثلاث أسس، (دورات للكبار، دورات للصغار ودورات مختلطة بين الفئتين)، تقدم في المدرسة أو في مركز قريب من البيت، كمشروع التعليم في البيت للأم والطفل بالبحرين، ومشروع محو الأمية الأسرية بجنوب إفريقيا، وبرنامج تعليم الأم – الطفل بتركيا، وبرنامج محو الأمية الأسرية بمالطا، وبرنامج محو الأمية من أجل استقلالية الآباء برومانيا... وغيرها.

ومن مزايا هذه المقاربة أن برامجها تتميز بالمرونة وتستجيب لحاجات الأسرة المعنية بمحو الأمية، وأنها تدفع الأولياء إلى مرافقة أبنائهم في مسارهم الدراسي، كما تعزز العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وتعتمد على التطبيق من خلال ما هو موجود على مستوى الأسرة أو المجتمع المحلي، وتسهم في نشر ثقافة التعليم والتعلم، وتساعد المتعلمين على تخطي العراقيل التي تعترضهم في حياتهم.

وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه البرامج تواجهها عدة تحديات منها: الصعوبة في تحفيز العائلات المحرومة للمشاركة في هذه البرامج، صعوبة الوصول إلى البيئات التي يتواجد فيها الأميون لتوعيتهم بأهمية هذه البرامج، الإنفاق على البرامج، خاصة تلك التي تقدم في بيئات متعددة اللغات، تطوير المستوى المهني للعاملين، خلق الشعور بالمسؤولية لدى المجتمعات المحلية والمجموعات المستهدفة وضمان استمرارية التدخل في نشاط محو الأمية الأسرية.

ومن بين العراقيل التي تواجه هذا النشاط أيضا، حسب ما جاء في الدراسة، نجد اللغة، بعد المسافة، العلاقة بين الجنسين، العادات والتقاليد، فكلها عوامل تمنع الأسرة من المشاركة بانتظام في هذه البرامج، خاصة بالمناطق الريفية من دول الجنوب التي ترتفع فيها معدلات الأمية بين أوساط الأطفال والكبار. وفي هذا السياق، دعت الدراسة إلى ضرورة استخدام طرائق البحث الميداني لتحليل وتجريب الحلول الممكنة.

قدمت هذه الدراسة رؤية جديدة لمحو الأمية قائمة على التعلم بين الأجيال، انطلاقا من تجارب شاركت فيها كل من دول الشمال والجنوب، حيث كانت نتائجها مرضية في العديد من الدول. كما اهتمت أيضا بالعراقيل التي حالت دون نجاحها في دول أخرى، وهذا ما يساعد الدراسة الحالية في الاستناد إليها لاقتراح برامج ناجحة لمحو أمية الكبار والصغار ومنعهم من

الارتداد إلى الأمية، وتفسير بعض الإخفاقات التي شهدتها إستراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار بميدان الدراسة منذ الانطلاق في تنفيذها سنة 2008/2007.

### 2.4.1 الدراسات الإقليمية:

**الدراسة السابعة: دراسة نبيل عامر صبيح، تحت عنوان تعليم الكبار: استعراض تاريخي[1]،**

تناول الباحث في هذه الدراسة تعليم الكبار في التراث الإسلامي، مشيرا إلى أهداف وسمات التربية في الإسلام متمثلة في التربية مدى الحياة، التربية المفتوحة، حرية الأساتذة، الارتحال في طلب العلم، والتساوي بين الجنسين في التكليف بالمعرفة، ثم دور المسجد في التربية في الإسلام. ثم تحدث عن السياق التاريخي لنشأة تعليم الكبار عالميا وأبعاده الدولية، ثم تطور مفهوم تعليم الكبار من منهج التربية الأساسية إلى منهج تنمية المجتمع ثم محو الأمية الوظيفية، ثم المفهوم الحضاري للأمية، فإنجاز محو الأمية بحلول عام 2000.

كما تناول الباحث تعليم الكبار من خلال المؤتمرات الدولية، ومؤسسات تعليم الكبار المختلفة في العالم وفي الوطن العربي. ثم تطرق إلى نماذج لتعليم الكبار في الدول المتقدمة والنامية كالولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفياتي ويوغسلافيا وتنزانيا، ثم الدول العربية كمصر والسودان.

تعتبر هذه الدراسة مدخلا نظريا هاما لمحو الأمية وتعليم الكبار من حيث تطور المفهوم، ومدى الاهتمام بهذا النوع من التعليم غير النظامي عالميا وعربيا عبر التاريخ، وستسفيد منه الدراسة الحالية في تحديد المفاهيم التي تم اعتمادها، لأنها تعتبر مرجعا هاما في بناء الإستراتيجية وتحديد أهدافها وعناصرها.

**الدراسة الثامنة: دراسة عبد الرحمن بن سعد الحميدي، تحت عنوان الخصائص الفسيولوجية للكبار وعلاقتها بعملية التعلم،[2]**

1- نبيل عامر صبيح، تعليم الكبار: استعراض تاريخي، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 1998، ص ص (7 - 106)

2 - عبد الرحمن بن سعد الحميدي، الخصائص الفسيولوجية للكبار وعلاقتها بعملية التعلم، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، نفس المرجع، ص ص (124 - 152)

تطرق الباحث في هذه الدراسة إلى بعض المتغيرات الفسيولوجية التي تصاحب الكبار مع التقدم في العمر، كالحواس المتمثلة في البصر والسمع والذوق واللمس والشم. ثم استعرض بعض التغيرات الفسيولوجية عند الكبار والحركة والوراثة وطول العمر المتوقع. كما تطرق إلى قدرة الكبار على التعلم، وأخيرا علاقة العوامل الفسيولوجية بعملية التعلم.

ولقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة عند استعراض الخصائص الفسيولوجية للكبار وعلاقتها ببناء البرامج في الدراسة الحالية، ومدى مراعاتها لهذه الخصائص التي تعتبر عامل جذب واستقطاب للأميين إن تم الأخذ بها في إعداد هذه البرامج.

**الدراسة التاسعة: دراسة فايز مراد مينا، التي تحمل عنوان مناهج تعليم الكبار[1]،**

تناول الباحث في هذه الدراسة مفهوم المنهج وبعض الملاحظات الأساسة التي يجب مراعاتها في بنائه، ثم استعرض مكونات منهج تعليم الكبار والعوامل المؤثرة فيه وإبراز العلاقات بينها، مع التطرق إلى اعتبارات أساسة تتعلق بمكونات مناهج تعليم الكبار من حيث الأهداف والمحتوى، واعتبارات أخرى تتعلق بطرق التعليم وأساليبه والوسائط التعليمية والمناخ السائد في التعليم. وخصائص عملية تقويم الدارسين، ومعايير تتعلق بتقييم كل مكون من مكونات مناهج تعليم الكبار التي تم ذكرها آنفا.

وسيستفاد من هذه الدراسة في تحليل البرامج الموجهة لتعليم الكبار في إطار إستراتيجية محو الأمية بميدان الدراسة، ومدى الاهتمام بتكوين معلم محو الأمية والسعي إلى إكسابه الكفاءات اللازمة للتدريس.

**الدراسة العاشرة: تلك التي قام بإعدادها مجموعة من الباحثين تحت إشراف عبد العزيز بن عبد الله السنبل، والتي تحمل عنوان إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي[2]،**

اشتملت هذه الدراسة على خمسة أجزاء، تناول الجزء الأول منها الإستراتيجية: المفاهيم، البدائل، المجالات. أما الجزء الثاني فتناول العوامل المؤثرة في إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي. واشتمل الجزء الثالث على واقع تعليم الكبار في الوطن العربي مع التطرق إلى

1 - فايز مراد مينا، مناهج تعليم الكبار، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، مرجع سابق، ص ص (191 - 227)
2- عبد العزيز بن عبد الله السنبل وآخرون، إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 2000

تجارب الدول العربية في مجال محو الأمية. وخصص الجزء الرابع للمنطلقات المتعلقة بإعداد إستراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي.

وأخيرا الجزء الخامس الذي تناول محاور الإستراتيجية من حيث الفلسفة، البرامج، المستفيدين، القوى البشرية، المؤسسات والمراحل الأساسة لتنفيذ الإستراتيجية العربية لمحو الأمية.

ويمكن اعتبار هذه الدراسة مرجعا هاما في تحليل عناصر الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية بالجزائر، وذلك بالعودة إلى آراء الخبراء الذين قاموا بإعدادها، من أجل الاستفادة من خبراتهم وأفكارهم في مجال محو الأمية وتعليم الكبار على الصعيد العربي ومحاولة إسقاطها على موضوع الدراسة الحالية لنقدها وإثرائها والوقوف على نقاط الضعف والقوة فيها.

**الدراسة الحادية عشر: دراسة مصطفى عبد السميع وطلعت عبد الحميد فايق، تحت عنوان تصور لتطوير برامج تعليم الكبار في الوطن العربي[1]،**

تطرق فيها الباحثان إلى إبراز التعليم كمشروع حضاري ومسلمات للتطوير التربوي. مع تقديم خلاصة وثائق المؤتمرات المتمثلة في العلاقة التبادلية بين قضايا التعليم والقضايا المجتمعية، ووحدة المعرفة وتحقيق النموالمتكامل للمتعلم، تفعيل مبدأ التعليم للجميع، التأسيس لمجتمع التعلم، إرهاصات بنية تعليمية جديدة، تعليم الكبار مفتاح القرن الحادي والعشرين، تعليم الكبار الأساسي فرض عين وعمل إجباري لجميع الكبار، التربية الأساسية لجميع الصغار والكبار مطلب مجتمعي وحق إنساني، تعليم الكبار يجمع بين التعليم والتدريب وبين التعليم النظامي وغير النظامي والعرضي، تنامي دور المنظمات غير الحكومية في تعليم الكبار، التفكير العلمي لتطوير حركة تعليم الكبار، وأخيرا تصور مقترح لتطوير برامج تعليم الكبار في البلاد العربية.

وستسفيد الدراسة الحالية من التصور الذي اقترحه الباحثان في دراستهما، لتطوير برامج تعليم الكبار، ومن القضايا الأخرى، لتحليل وتفسير بعض عناصر الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار بميدان الدراسة، والمتعلقة أساسا بالبرامج والأداء.

1- مصطفى عبد السميع وطلعت عبد الحميد فايق، تصور لتطوير برامج تعليم الكبار في الوطن العربي، تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 2002، ص ص (26 – 54)

**الدراسة الثانية عشر: دراسة قام بإعدادها مجموعة من الخبراء في محو الأمية وتعليم الكبار تحت إشراف إبراهيم محمد إبراهيم والتي تحمل عنوان: تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار (وثيقة مرجعية)[1]،**

ركزت هذه الوثيقة على ثلاثة محاور هي: الأوضاع الحالية لمحو أمية الكبار في الوطن العربي مع تقديم معدلات الأمية إقليميا حسب الجنس واهتمام الدول العربية بمجال محو الأمية، وجهودها في استخدام وسائل الاتصال الحديثة لتأمين التعليم من أجل الحياة.

أما المحور الثاني فتناول مؤشرات لتقويم ما حققته الجهود والتجارب العربية لمحو أمية الكبار من حيث مفهوم تعليم الكبار، مجالاته، الجهة الإدارية المسؤولة عن محو أمية الكبار، الهياكل الممولة، تدريب المعلم والموجه، الشريحة العمرية، عدد السنوات المؤهلة للحصول على شهادة محو الأمية، المواد الدراسية، البحث العلمي، الشراكة مع المجتمع المدني، التعليم عن بعد والإعلام.

وخصص الباحثون المحور الثالث لاقتراح بعض التوجيهات المستقبلية لتطوير العمل في محو أمية الكبار في الوطن العربي، وقد تناولت الدراسة فيه المفهوم الشامل لتعليم الكبار، الأهداف، المناهج الدراسية، البحث العلمي، التشريعات، القرار السياسي، تمويل تعليم الكبار، التنمية المهنية للقيادات العاملة في تعليم الكبار، وسائل الإعلام والتقنيات الجديدة، تعليم الكبار للجميع، الحكومة والمجتمع المدني.

وستفيدنا هذه الدراسة في تحليل وتفسير عدة عناصر متعلقة بالبرامج والأداء من الإستراتيجية محل الدراسة الحالية، كتدريب وتكوين المعلمين، والمواد الدراسية وعدد السنوات اللازمة للتحرر من الأمية، والإعلام، هذا بالإضافة إلى إجراء مقارنات في الأهداف والمناهج والتشريعات والتمويل.

1- إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون، تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار (وثيقة مرجعية)، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 51، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2004، ص ص (11 – 44)

**الدراسة الثالثة عشر: دراسة حمدي عبد العزيز إمام الصباغ، تحت عنوان: تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين الكبار[1]،**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات الحياتية للمتعلمين الكبار من وجهة نظرهم، وكذا التعرف على الأساليب التي رأى أفراد العينة أنها مناسبة لتنمية المهارات الحياتية لديهم، مع وضع تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين الكبار. وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المهارات الحياتية التي يحتاج إليها المتعلمون الكبار من وجهة نظرهم؟
- هل تختلف المهارات الحياتية باختلاف مستوى التعليم (جامعي، دون الجامعي) لدى عينة البحث؟
- هل تختلف المهارات الحياتية باختلاف الجنس (ذكور، إناث)؟
- ما الأساليب التي يراها المتعلمون الكبار مناسبة لتنمية المهارات الحياتية لديهم؟

وقد اقترح الباحث لهذة الأسئلة الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المؤهلات دون الجامعية والمؤهلات الجامعية في المهارات الحياتية التي يختارونها.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الحياتية التي يختارونها.

أجريت الدراسة على عينة من المتعلمين الكبار (الشباب الخريجين الذين لا يعملون) من أبناء مدينتي شبين الكوم وسرس الليان بمحافظة المنوفية، ويقدر حجمها بـ 293 مفردة منهم 139 دون الجامعي و 154 جامعي. حيث اقترح الباحث قائمة من المهارات الحياتية اللازمة لأفراد المجتمع لممارسة حياتهم اليومية ونشاطاتهم الحياتية والتي قد تشكل احتياجا للتعليم والتدرب عليها. وقد ضمت القائمة 25 مهارة، ما بين مهارات عقلية وعلمية بالإضافة إلى 12 أسلوبا من شأنها أن تسهم في تنمية هذه المهارات الحياتية لديهم. فجاءت النتائج كالآتي:

1- حمدي عبد العزيز إمام الصباغ، تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين الكبار، نفس المرجع السابق، ص ص (45 – 78)

- بالنسبة إلى الإجابة عن السؤال الأول؛ توصل الباحث إلى أن جميع المهارات الحياتية تمثل احتياجا لدى أفراد العينة بنسب تراوح ما بين 97.33 % و 59 %.
- هناك مهارات تمثل احتياجات عالية لدى أفراد العينة بنسب تتراوح بين 97.33 % و 75 %، وهي مرتبة ترتيبا تنازليا على النحو التالي:

مهارات اختيار العمل (97.33 %)، مهارات استخدام الكمبيوتر (95.33 %)، مهارات ممارسة الحرف المهنية (89.67 %)، اتخاذ القرار وحل المشكلات (89 %)، ممارسة الحقوق السياسية (85.67 %)، الابتعاد عن الإدمان والمخدرات (79 %)، التعامل مع الأنترنت (77.67 %)، التعلم الذاتي (75.33 %)، المشاركة في الأعمال الجماعية (75.33 %)، التسوق والشراء (75 %).

- باقي قائمة المهارات تمثل احتياجا متوسطا لدى أفراد العينة ككل، بنسب تتراوح بين 73% و 59 %، وهي مرتبة تنازليا كما يلي:

مهارات الإسعافات الأولية ( 73 %)، التغذية السليمة (70.67 %)،
تحقيق السلامة (68 %)، تحمل المسؤولية (67.33 %)،
التعامل مع القنوات الفضائية (67 %)، التعامل مع البيئة (66.67 %)،
الصحة والأسرة (66 %)، السياحة والرحلات ( 65.67 %)،
الأمومة والطفولة (65 %)، الاتصال (62.33 %)، التعامل مع الآخرين (62.33 %)،
تذوف الموسيقى (61 %)، التربية الجنسية (59 %)،
التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (59 %).

- بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني؛ ولاختبار صحة الفرضية الأولى قام الباحث بحساب قيمة ت للفروق بين المتوسطين، ووجد أن قيمة ت المحسوبة (2.36) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ولصالح المؤهلات الجامعية، أي أنه توجد فروق في المهارات الحياتية بين أصحاب المؤهلات الجامعية والمؤهلات دون الجامعية. وعليه تم رفض الفرضية الصفرية الأولى.

- بالنسبة للإجابة عن السؤال الثالث؛ قام الباحث بحساب قيمة ت (0.48) غير الدالة إحصائيا، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الثانية حيث لا توجد فروق دالة إحصائيا بين اختيارات الذكور والإناث في المهارات الحياتية.
- وللإجابة عن السؤال الرابع؛ وجد الباحث أن هناك تنوعا في اختيار الأساليب التعليمية والتدريبية يسهم في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين الكبار ويقابل متطلبات التعليم والتدريب لديهم.
- ويمكن ترتيب الأساليب التي تسهم في تنمية مهاراتهم الحياتية من وجهة نظرهم تنازليا كما يلي: حضور دورات تكوينية (81.57 %)، العمل مع أصحاب المهن ( 70.99)، مراكز التدريب المهني (69.63 %)، الحقائب التعليمية والتدريبية (63.83 %)، أدلة تدريبية (55.64 %)، القنوات الفضائية (50.85 %)، الفيديو التعليمي (49.49 %)، ندوات وحلقات النقاش (44.03 %)، مراكز خدمة المجتمع بالكليات (29.35 %)، الحاسب الآلي (19.45%)، البريد الإلكتروني (14.67%)، التعليم التعاوني (9.56 %).
- انتهى الباحث باقتراح تصور لتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين الكبار انطلاقا مما توصل إليه من نتائج، حسب أهميتها لدى مجتمع الدراسة، مع الدعوة إلى تضافر الجهود من أجل تطبيقه ميدانيا وبأساليب مختلفة لفائدة الشباب المتخرجين وغير المتخرجين من الجامعة.

اهتمت هذه الدراسة بتنمية المهارات الحياتية لعينة من المتعلمين الكبار من وجهة نظرهم، أما الدراسة الحالية فتهتم باتجاهات المبحوثين نحو مدى تلبية البرامج المقترحة في إستراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر لخصائصهم وحاجاتهم. وسيستفاد من هذه الدراسة في القدرة على توظيف التحليل الكمي وتفسير النتائج الإحصائية المتوصل إليها في العرض والتحليل واختبار فرضيات البحث.

**الدراسة الرابعة عشر: دراسة يحي عبد الوهاب الصايدي التي تحمل عنوان: محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي (التجربة المصرية لمحو الأمية وتعليم الكبار نموذجا)[1]،**

تناولت الدراسة في محورها الأول واقع محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، التحديات التي واجهت جهود محو الأمية في الوطن العربي، التوجهات العامة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لمواجهة الأمية وتعزيز تعليم الكبار في إطار تفعيل العمل العربي المشترك.

أما المحور الثاني فتناول التجربة المصرية لمحو الأمية وتعليم الكبار، من خلال واقع الأمية، والمراحل التاريخية للتجربة المصرية لمحو الأمية وتعليم الكبار، والتي قسمها إلى ست مراحل متباينة أهمها المرحلتان الخامسة والسادسة.

ويستفاد من هذه الدراسة في استغلال التجربة المصرية في تطوير الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر والعمل بما جاء في التوجهات العامة للأليكسو لمواجهة الأمية وتعزيز تعليم الكبار بميدان الدراسة.

**الدراسة الخامسة عشر: دراسة طلعت عبد الحميد فايق التي تحمل عنوان: إشكاليات تنفيذ الخطة العربية لتعليم الكبار والإستراتيجية الموجهة لها[2]،**

حاول الباحث أن تكون دراسته موجها إجرائيا لعمل منظومة تعليم الكبار في الدول العربية (2000 – 2015)، حيث تم إقرار الخطة والإستراتيجية معا من خلال آليات العمل العربي المشترك، ولكن لم تتم الاستفادة منهما قُطْريا. حيث عرض الباحث أهداف وآليات التنفيذ والعوامل المؤثرة في صياغة الإستراتيجية، والمنطلقات والمحاور المتعلقة بها.

أما الخطة لديه، فهي تستهدف ترقية القدرات التنافسية ومكافحة الفقر والتعامل الفاعل مع التحديات الداخلية والخارجية. وقد شمل الإطار العام للخطة في نظر الباحث المحددات،

1- يحي عبد الوهاب الصايدي، محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي (التجربة المصرية لمحو الأمية وتعليم الكبار نموذجا)، نفس المرجع السابق ، ص ص (81 – 114)

2- طلعت عبد الحميد فايق، إشكاليات تنفيذ الخطة العربية لتعليم الكبار والإستراتيجية الموجهة لها، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، نفس المرجع السابق ، ص ص (115 – 138)

الأهداف، منطلقات الخطة، منهج الخطة، المسارات الإستراتيجية للخطة، محاور الخطة، الإطار التشريعي، التمويل، مراحل تنفيذ الخطة، المخرجات المتوقعة.

أما عن الإشكاليات فقد لخصها الباحث في:

- ضعف الرؤية المنظومية للتعليم المستمر للكبار الذي يشمل التعليم النظامي وغير النظامي.
- الخطط التنموية القطرية لا تضع تعليم الكبار في قلب العملية التنموية،
- ندرة الإطارات المؤهلة لإعداد الإستراتيجيات والخطط القطرية وتنفيذها مع ندرة وجود التخصصات الأكاديمية الخاصة بتعليم الكبار في بعض الجامعات العربية،
- عدم وجود آليات لمتابعة مدى الاسترشاد بما جاء في الإستراتيجية والخطة عربيا وقُطْريا،
- معاناة الواقع التربوي العربي من تباعد الأعمال والمشروعات العلمية التي ينتجها الباحثون، وبين العاملين في الميدان على الرغم من أن معظم من أقروا الخطة والإستراتيجية العربية وساهموا في صياغة التوصيات هم من العاملين في الميدان،
- لا يزال الاهتمام بتعليم الكبار محدودا على المستوى السياسي والأكاديمي على الرغم من توصيات مؤتمر هامبورغ 1997، والتحديات المجتمعية والعالمية المتسارعة والمتشابكة، والتي تتطلب تعليم الصغار والكبار في آن واحد،
- تناقض الخطاب الرسمي العربي مع الآليات الموجهة للواقع، والتي لا ترقى إلى مستوى التوصيات التي خرجت بها المؤتمرات العربية للتربية في عدة مناسبات،
- فقدان التعليم العالي العربي لمعايير الجودة الشاملة حال دون تبني مشاريع تربوية وإعلامية لمكافحة الأمية العلمية والثقافية والوجدانية، مما أثر سلبا على ضعف تفعيل الإستراتيجية والخطة العربية لمحو الأمية،
- ضعف الرؤية النقدية للفكر العالمي والمشروعات التي تروج لها المؤسسات الدولية كمؤتمر جومتيان سنة 1990 الذي يقر التعليم للجميع، حيث اقتصر هذا المبدأ في الدول النامية عموما، ومنها العربية، على التعليم الأساسي عكس الدول المتقدمة التي تنادي بتعميم التعليم عالي الجودة للجميع،

- ضعف التخطيط في الدول العربية الناتج عن ضعف الإدارة،
- عدم عقد ورش قُطْرية على مستوى الدول العربية لتنفيذ الخطة العربية كما أقرها مؤتمر أبو ظبي 2000، وذلك لتفعيل الخطة العربية من خلال التفاعل بين الظروف القُطْرية الخاصة والعمل العربي المشترك المتمثل في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وستساعد هذه الإشكاليات في تحليل وتفسير بعض عناصر الدراسة الحالية المتعلقة خصوصا بالأداء، بالاستفادة من التجارب العربية، ومن البحوث التي يعدها الخبراء لفائدة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من أجل تقييم الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر ومدى تحقيق أهدافها ومعالجة المشكلات التي تعترض تنفيذها.

**الدراسة السادسة عشر: دراسة محمد علي طه ريان، المعنونة بإعداد معلم الكبار وتدريبه لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة[1]،**

هدفت هذه الدراسة إلى:

- إبراز أهمية المعرفة وضرورتها للمجتمع المعاصر،
- تحديد ماهية مجتمع المعرفة ومتطلباته وأهمية تكوينه الآن،
- إبراز الدور الذي يمكن أن تلعبه التربية نحو تشكيل هذا المجتمع،
- إبراز أهمية تدريب المعلم وإعداده لهذا المجتمع،
- وضع تصور مستقبلي لما يمكن أن يقوم به معلم الكبار نحو مستقبل المعرفة.

**وقد حاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:**

ما أهم متطلبات تدريب وإعداد معلم الكبار لمجتمع المعرفة؟

والذي تتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المعرفة؟ وما المعلوماتية؟ وما الفرق بينهما؟
- ماذا يعنى بمجتمع المعرفة؟ وما أهم سماته وخصائصه؟
- ما دور التربية في تكوين مجتمع المعرفة؟

1- محمد علي طه ريان، إعداد معلم الكبار وتدريبه لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 52، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2005، ص ص (11 – 42)

- ما أهم متطلبات واحتياجات إعداد وتدريب معلم الكبار في مجتمع المعرفة؟
- ما أهم التوجهات التي يمكن الاستناد إليها في عملية إعداد وتدريب معلم الكبار لمجتمع المعرفة؟

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، والتي تناول فيها النقاط التالية:

- أهمية المعرفة وضرورتها للمجتمع المعاصر
- ماهية مجتمع المعرفة وخصائصه والحاجة إليه
- أهم المبادئ والأسس التي يرتكز عليها تعليم الكبار
- واقع برامج إعداد وتدريب معلم الكبار الحالية وأهمية تطويرها
- أهم التوجهات التي يمكن الاستناد إليها في عملية إعداد معلم الكبار لمجتمع المعرفة.

وستستفيد الدراسة الحالية من هذا العمل في تحليل المحور المتعلق بمدى امتلاك المعلم لكفاءات التدريس، وإمكانية اقتراح بدائل تفيد معلم محو الأمية أثناء عملية التكوين أو الأداء.

**الدراسة السابعة عشر: دراسة حمدي عبد العزيز الصباغ، تحت عنوان: التنمية المهنية لمعلمي الكبار تصور مقترح[1]،**

تناول الباحث في هذه الدراسة المحاور التالية:

- ماهية التربية المهنية
- معلم الكبار
- أدوار معلم الكبار
- كفايات الدور المستقبلي لمعلم الكبار
- التصور المقترح

وهي مهمة أيضا في التزود بمضمونها في بناء الجانب النظري المتعلق بمحور مدى امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس، كما تسهم في تحليل بعض العناصر ذات الصلة بالمحور من أجل الاستفادة منها في اقتراح بدائل عملية تفيد المعلم في تطوير كفاءته المهنية.

1- حمدي عبد العزيز الصباغ، التنمية المهنية لمعلمي الكبار تصور مقترح، نفس المرجع السابق ، ص ص (43 – 63)

**الدراسة الثامنة عشر: دراسة عائشة بكير التي تحمل عنوان: الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي محو الأمية من وجهة نظرهم[1]،**

هدفت هذه الدراسة إلى:

- قياس درجة توافر الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي محو الأمية في المراكز الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي،
- تحديد أثر متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الفرع التخصصي، وسنوات الخبرة في تعليم محو الأمية ومكان التدريس والتدريب على الكفايات التعليمية.

ومن أجل ذلك، طرحت الباحثة السؤال الرئيس التالي:

ما مدى امتلاك معلمي محو الأمية للكفايات التعليمية الأساسية من وجهة نظرهم؟

والذي تفرعت عنه الأسئلة التالية:

- ما درجة توافر وترتيب الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي محو الأمية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي محو الأمية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في متوسطات درجات الاستجابة وفقا للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، الفرع التخصصي للبكالوريوس أو الدبلوم، وسنوات الخبرة في تعليم محو الأمية ومكان التدريس والتدريب)؟

حيث حاولت الباحثة فحص الفرضية المركبة الصفرية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي محو الأمية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في متوسطات درجات الاستجابة وفقا للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، الفرع التخصصي للبكالوريوس أو الدبلوم، وسنوات الخبرة في تعليم محو الأمية ومكان التدريس والتدريب).

واستخدمت في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، على عينة طبقية من 75 معلما ومعلمة يعملون في مراكز محو الأمية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي. وكانت النتائج كالآتي:

1- عائشة بكير، الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي محو الأمية من وجهة نظرهم، نفس المرجع السابق ، ص ص (64 – 96)

- في مجال التخطيط، نجد أن المعلمين تتوفر فيهم غالبية كفايات هذا المجال بدرجة كبيرة جدا وكبيرة، في مدى نسبته ما بين (80 % و 94.7 %). في حين نجد كفايتي تحديد أنشطة مناسبة في الخطة اليومية وتحديد وسائل تعليمية مناسبة في الخطة الفصلية كانت أقل من نسبة 80 %، وهذا ما يستدعي تحديد ما نسبته 25 إلى 30 % من المعلمين لإخضاعهم لتدريب وتأهيل تربوي في مجال كفايات التخطيط.
- في مجال محتوى المادة التدريسية وأساليب وأنشطة التدريس، فتتوفر كفاياته في جميع المعلمين بدرجة كبيرة جدا وكبيرة بنسبة عالية يتراوح مداها بين (89.3 % و 97.4 %).
- بالنسبة للكفايات التعليمية الأساسية في مجال إدارة الصف وتوجيه السلوك، جاءت بنسبة عالية جدا تراوح مداها بين (82.7 % و 98.6 %).
- وفي ما يخص الكفايات التعليمية في مجال الوسائل التعليمية، فإن غالبية هذه الكفايات تتوفر في المعلمين من وجهة نظرهم، بدرجة كبيرة جدا وكبيرة، بمدى (84 % إلى 100 %). في حين كانت نسبة كفاية إنتاج وسائل تعليمية من خامات البيئة (62.7 %) ونسبة إشراك الدارس في تصميم الوسيلة واستخدامها (45.4 %)، لذلك تجدر الإشارة إلى تدريب وتأهيل المعلمين بصورة دورية بسبب التطورات المتسارعة في مجال الوسيلة وكيفية توظيفها بطريقة سهلة.
- في مجال التقويم، نجد 9 كفايات أساسية تتوفر في المعلمين بدرجة كبيرة جدا وكبيرة بنسبة يتراوح مداها بين (80 % و 94.7 %). في حين نجد 5 كفايات توفرت بنسبة أقل من (80 %) في مدى يتراوح بين (50.7 % و 79.7 %). وهذا يدعو إلى التركيز في تدريب المعلمين على التقويم عموما ووضع الخطط العلاجية لمواجهة الضعف عند الدارسين.
- وفي مجال كفايات سمات المعلم الشخصية واتجاهاته المهنية، فإننا نجد أن جميع الكفايات تتوفر لدى المعلمين بدرجة كبيرة جدا وكبيرة بنسبة مداها (81.3 % و 98.7 %)، ما عدا المشاركة في تنمية المجتمع المحلي التي توفرت بنسبة (77.4 %) التي تستلزم التدريب والتأهيل نظرا لأهميتها في مشروعات التنمية المحلية.

- أما بالنسبة للفرضية المركبة، فقد دلت البيانات بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي محو الأمية عند مستوى الدلالة 0.05 في متوسطات درجة الاستجابة وفقا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، الفرع التخصصي لأعلى مؤهل علمي، الفرع التخصصي للبكالوريوس أو الدبلوم، الخبرة، مكان التدريس والتدريب.

ويستفاد من هذا العمل الذي قدمته الباحثة في التحليل الكمي للنتائج المتوصل إليها، ومقارنتها بنتائج المحور المتعلق بمدى امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس.

**الدراسة التاسعة عشر: دراسة خليل إبراهيم السعادات، تحت عنوان: تقدير الذات كما يقيمه ويشعر به الدارسون الكبار[1]،**

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما مدى تقدير الذات كما يقيمه ويشعر به الدارسون الكبار؟
- ما مدى تقدير الآخرين للدارسين الكبار كما يقيمه ويشعر به الدارسون الكبار؟

طبق الباحث استبانة على عينة مكونة من 111 دارسا تم اختيارهم عشوائيا من مراحل التعليم الليلي الابتدائي والمتوسط والثانوي بمدينة الدمام، بالمنطقة الشرقية للمملكة العربية السعودية، حيث كانت النتائج كالآتي:

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول من الاستبانة بين 3.46 و 1.87، حيث نجد تقديرهم لذواتهم مرتفعا بشكل عام كما يقيمونه ويشعرون به.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثاني من الاستبانة بين 3.39 و 1.84، ويتضح من إجابات عينة الدراسة أن تقدير الناس لهم تقدير مرتفع.

1- خليل إبراهيم السعادات، تقدير الذات كما يقيمه ويشعر به الدارسون الكبار، نفس المرجع السابق ، ص ص (125 – 146)

- أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الدارسين الكبار لذواتهم، وتقدير الآخرين لهم، كما يقيمونه ويشعرون به باختلاف العمر والوضع الوظيفي والراتب الشهري والمرحلة التعليمية.
- بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الدارسين الكبار لذواتهم، وتقدير الآخرين لهم، كما يقيمونه ويشعرون به باختلاف الحالة الاجتماعية وكانت لصالح المتزوجين، أي أن الدارس المتزوج يكون تقديره لذاته أكبر من غير المتزوج.

وسيستفاد من نتائج هذه الدراسة في عنصر حاجة الدارس إلى تقدير الذات من الدراسة الحالية، ومقارنة أوجه الشبه والاختلاف بين النتائج المتوصل إليها في الدراستين لاقتراح بدائل تساعد على الاهتمام بالبرامج وتحسين الأداء.

**الدراسة العشرون: دراسة سعيد محمد السعيد، تحت عنوان: تحديد الاحتياجات التعليمية للمرأة الأمية بالريف[1]،**

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

ما الاحتياجات التعليمية للمرأة بالريف؟

حيث تمثلت حدود الدراسة في ما يلي:

- المرأة من سن 18 إلى 50 عاما
- استخدام المقابلة كأداة للتعرف على احتياجات المرأة بالريف
- إجراء المقابلات مع مجموعة من الأميات بإحدى قرى محافظة القليوبية
- نتائج هذه الدراسة محددة بظروف ومحددات إجرائها والمجموعة التي طبقت عليها أداة الدراسة (استمارة المقابلة).

تم اختيار عينة الدراسة من قرية كفر سعد بحري – مركز شبين القناطر – القليوبية. وتكونت هذه العينة من 40 امرأة أمية بالقرية، تمت مقابلتهن من طرف الباحث (ابن القرية) خلال أربعة أسابيع، حيث كانت النتائج كالآتي:

1- سعيد محمد السعيد، تحديد الاحتياجات التعليمية للمرأة الأمية بالريف، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 53، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2006، ص ص (127 – 155)

- في ما يخص مجال التغذية، يتضح من إجابات المبحوثات أنهن كلهن يردن تعلم ما يتعلق بالتغذية، ما عدا ثلاثة أسئلة تعبر عن معرفة أضرار الإسراف في الأكل، تعلم كيفية حفظ بعض الأغذية الطازجة ومعرفة الغذاء المناسب للفرد وفقا لطبيعة عمله لأن تعلم هذه الجوانب صعب عليهن في نظرهن.
- بالنسبة للصحة والمرض، أبدت المبحوثات رغبتهن في تعلم كل ما طرح عليهن من أسئلة، مع التحفظ على السؤال المتعلق بمعرفة أضرار تناول الأدوية دون إذن الطبيب، لأن هناك أدوية تباع في محلات البقالة ولا ضرر من تعاطيها، كما أن الصيدلي دكتور وبإمكانه وصف الدواء من وجهة نظرهن.
- وبالنسبة لمجال البيئة الريفية وتنمية مواردها، فقد أجمعت الأميات عن رغبتهن في تعلم أغلب جوانب هذا المجال، ما عدا ثلاثة أسئلة ترى المبحوثات أن ذلك من اختصاص الرجال كتعلم كيفية رعاية النباتات، معرفة بعض الأمراض التي تصيب الطيور والماشية في الريف وتعلم كيفية تربية النحل. كما لم توافق المبحوثات عن السؤالين المتعلقين بمعرفة فكرة عن النظام السياسي في مصر، ومعرفة حقوقهن وواجباتهن كمواطنات، وهذا راجع حسب الباحث إلى سلبية المشاركة المجتمعية، خاصة السياسية في مصر.
- أما بالنسبة لمجال الدين، فالمبحوثات أبدين رغبتهن في تعلم كل ما يتصل بالجانب الديني، عدا السؤال المتعلق بتعلم كيفية الوضوء والصلاة، فقد أشار نصفهن إلى أنهن يصلين ولسن في حاجة إلى تعلم شيء عن الصلاة. كما أن نسبة منهن لا ترغبن في معرفة كيفية تنظيم الإسلام للعلاقات بين الأفراد والمجتمع، وقلن أن هذا ليس من شأنهن بل من شأن الحكومة.
- في ما يخص مجال القراءة والكتابة، يتضح أن عينة الدراسة أجمعن على رغبتهن في تعلم القراءة والكتابة.
- في ما يخص مجال مبادئ الرياضيات، وافقت مجموعة الدراسة كلها على أغلب أسئلة هذا المجال. أما الأسئلة الأخرى التي لم توافق عليها فأرجعت ذلك إلى إمكانية قيام الأزواج أو الأبناء بذلك بدلا عنهن. كالرغبة في تعلم حساب المساحات وفاتورة

الكهرباء أو الهاتف، أو تعلم الرياضيات لمراجعة دروس الأبناء في المدرسة، أو حساب نصيبهن من الإرث.

تعرفنا هذه لدراسة على حاجات المرأة الريفية المختلفة ومدى اهتمام البرامج المقترحة بتطويرها والاستفادة منها، وكذلك التعرفا على وجهة نظر المبحوثات من هذه البرامج التي تلبي حاجاتهن. لذلك فإن هذه الدراسة ستستفيد منها في تحديد هذه الحاجات، كما تقترح حاجات أخرى تهتم بها الدارسات باعتبار البرامج المقترحة في إطار إستراتيجية محو الأمية بالجزائر معدة لكل الدارسين والدارسات على اختلاف فئاتهم العمرية وحالاتهم الاجتماعية.

**الدراسة الحادية والعشرون: دراسة سعيد محمد السعيد، تحت عنوان: إعداد برامج تعليم الكبار وتدريسها في ضوء الأهداف التعليمية والكفايات – رؤرية نقدية –[1]،**

تناولت هذه الدراسة الأهداف التعليمية وأهمية تحديدها في مجال تعليم وتعلم الكبار، وتصنيف الأهداف التعليمية، والنقد الذي يوجه إلى التحديد السلوكي للأهداف في تعليم الكبار. ثم التعرض لمفهوم الكفايات التعليمية، وأسباب الأخذ بفكرة الكفايات في إعداد البرامج التعليمية، وخصائص البرامج التعليمية القائمة على الكفايات، وكيفية إعداد البرامج التعليمية القائمة على أساس الكفايات وتقويمها، وأخيرا رؤية نقدية لهذه البرامج.

وتفيدنا هذه الدراسة النظرية في مدى امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس، سيما عمله في إطار المقاربة بالكفاءات ومدى تعامله مع الأهداف المسطرة في برامج محو الأمية حسب مستوياتها. خاصة الأهداف التعلمية المتعلقة بالحصة الواحدة لإعداد المذكرات والبحث عن الوسائل التعليمية المناسبة.

**الدراسة الثانية والعشرون: دراسة إبراهيم محمد إبراهيم، تحت عنوان: واقع محو أمية الفتاة العربية الريفية[2]،**

تناول الباحث في هذه الدراسة أربعة محاور رئيسة هي:

1- سعيد محمد السعيد، إعداد برامج تعليم الكبار وتدريسها في ضوء الأهداف التعليمية والكفايات – رؤية نقدية -، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 54، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2007، ص ص (159 – 182)

2- إبراهيم محمد إبراهيم، واقع محو أمية الفتاة العربية الريفية، من كتاب: نماذج تطبيقية لمحو أمية الفتاة الريفية في الوطن العربي (دليل تدريبي)، إعداد إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 2008، ص ص (13 – 33)

- واقع محو أمية الفتاة العربية الريفية
- تعليم الفتاة حلقة حلزونية إيجابية
- تحديات تواجه محو أمية الفتاة العربية الريفية
- سبع خطوات للأمام لمحو أمية الفتاة العربية الريفية تتمثل في: جعل تعليم الإناث رافدا أساسيا من جهود التنمية، إيجاد شعور وطني لتعليم الإناث حيث تولي المجتمعات اهتماما أكبر للإناث الماكثات في منازلهن دون تعليم، إلغاء كافة المصروفات المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في المناطق الريفية، إدراج سياسات التعليم في الخطط الوطنية للحد من الفقر والنهوض بتعليم الإناث ومنع التمييز ضدهن، وضع برامج تعكس الحاجات المختلفة للجنسين وبخاصة في المناطق الريفية، تأسيس المدارس لتنمية المجتمع لاستقبال الفتيات الريفيات المحرومات من التعليم، تكامل إستراتيجيات التعليم النظامي وغير النظامي في إطار فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة، رفع معدلات التمويل الدولي لصالح التعليم، وتخصيص نسبة 10 % من الدعم الرسمي لبرامج التعليم الأساسي لصالح الإناث اللائي يعشن بالريف.

تولي هذه الدراسة أهمية لتعليم الفتاة الريفية، وسيستفاد منها في تشخيص التحديات التي تواجه التحاق المرأة الريفية بالتعليم عموما ومحو الأمية خصوصا، كما توجهنا هذه الدراسة في اعتماد آليات تساعد على استقطاب الأميات الريفيات للتسجيل في فصول محو الأمية من أجل تحسين الأداء.

**الدراسة الثالثة والعشرون: دراسة علي أحمد مدكور، تحت عنوان: تعليم الكبار وإدارة شؤون الحياة[1]،**

تناول الباحث في هذه الدراسة أهمية تعليم الكبار كوسيلة للتعليم المستمر مدى الحياة الذي يضمن للإنسان إنسانيته، ويحقق فن العيش معا في مجتمع عادل يرفض الإقصاء والتهميش، ويبني الحرية المسؤولة، وتكافؤ الفرص واحترام الآخرين... ويتطلب ذلك في نظر الباحث:

1- علي أحمد مدكور، تعليم الكبار وإدارة شؤون الحياة، العلوم التربوية، عدد خاص مؤتمر التعليم والثورة في مصر: رؤى وسياسات بديلة، 11 – 13 نوفمبر 2013، د.ص

- برامج التغير التكنولوجي والحصانة الثقافية
- الاهتمام ببرامج التدريب على أنماط التفكير ومهاراته، بالحديث عن التفكير الخطي، التفكير المنظومي (الدائري، التقاربي، الانتشاري أو التباعدي)،
- مشروعات إدارة شؤون الحياة وفق برامج التدريب على إقامة المشروعات الصغيرة، برنامج حل المشكلات وصنع القرارات، برنامج الإدارة والتخطيط والمتابعة، برنامج مهارات الاتصال والتفاوض، إدارة البيئة والتنمية المستدامة، برنامج الحياة الصحية، برنامج التربية السياسية، برنامج النظم الاقتصادية، برنامج التربية المستمرة على حقوق الإنسان، برنامج تخطيط اقتصاديات الأسرة، برنامج بناء تحقيق نظام مناسب للديمقراطية والشورى، برنامج بناء الاقتدار المعرفي والخيار التكنولوجي، وأخيرا تطوير التربية والتعليم.

اهتمت هذه الدراسة بضرورة تطوير برامج تعليم الكبار وفق رؤية جديدة مسايرة للتقدم العلمي والتكنولوجي، وزيادة حاجات الكبار إلى التعلم مدى الحياة من أجل تطوير أدائهم. وهي برامج من شأنها أن تساعد الدراسة الحالية في اقتراح بدائل عملية تعمل على تحسين البرامج المقترحة في محو الأمية وتعليم الكبار، واستقطاب الدارسين لأنها تلبي حاجاتهم اليومية.

**الدراسة الرابعة والعشرون: دراسة نديم محمد الشرعي، تحت عنوان: تجارب عالمية في تعليم الكبار وكيفية الاستفادة منها في تعليم الكبار في الوطن العربي[1]،**

هدفت هذه الدراسة إلى:

- مراجعة التجارب العالمية المتميزة في تعليم الكبار وتقديمها للقارئ بشكل مبسط وواضح،
- استخلاص الدروس وتقديم توصيات يقترح الباحث أخذها بعين الاعتبارعند مراجعة إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي أو إعداد إستراتيجية جديدة بما يلبي

1- نديم محمد الشرعي، تجارب عالمية في تعليم الكبار وكيفية الاستفادة منها في تعليم الكبار في الوطن العربي، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 61، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2015، ص ص (105 – 138)

احتياجات وتطلعات مختلف الشرائح، بحسب العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، والوضع الوظيفي، ومستوى التطلعات، والدافعية.

حيث عرض الباحث في هذه الدراسة الوضع الحالي لتعليم الكبار في الوطن العربي، والذي ركز فيه على محو الأمية والتعليم الأساسي والثانوي، وأنواع أخرى منعزلة لتعليم الكبار ليست في إطار الإستراتيجية.

ثم انتقل إلى عرض تجارب عالمية تستخدم التكنولوجيا في تعليم الكبار، وتجارب التعليم في مواقع العمل، وتجارب المكتبات العامة والجامعية ودورها في تعليم الكبار، والتجارب الخاصة بتقييم برامج تعليم الكبار، والتجارب الأمريكية والكندية والأوربية والآسيوية، وأخيرا تجارب عالمية في تعليم المسنين.

وختم الباحث دراسته بتوصيات إستراتيجية على ضوء التجارب العالمية والتطورات الراهنة في العالم العربي بما في ذلك التغيرات الديمغرافية، كما يقترح إضافتها إلى إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي 2000 أو أخذها بعين الاعتبار عند وضع إستراتيجية جديدة، وذلك عملا بالتوصيات التالية:

- أنواع تعليم وتأهيل الكبار المطلوبة؛
- الاستفادة من المعايير والشروط العالمية لتخطيط وإدارة تعليم الكبار؛
- مشاركة جميع الجهات والمؤسسات والمناطق؛
- الاهتمام بأولويات تعليم الكبار المتمثلة في دراسة خصائص الكبار ومستوى النمو العقلي والاجتماعي والوجداني لديهم، بناء هيكل تنظيمي لتعليم الكبار، تطوير تعليم الكبار لمحو الأمية والتعليم الأساسي والثانوي، تفعيل دور الجامعات بتقديم برامج خاصة بالتعليم العام والتعليم المهني والتعليم المستمر، توفير التعليم المهني في مكان العمل وخارجه، البدء بالتعليم المستمر الذي يشمل جميع متطلبات الحياة خاصة في مرحلة الرشد، استخدام التعلم عن بعد والتعلم المفتوح، تعميم تعليم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للصغار والكبار، إنشاء مكتبات عامة وتعزيز دور مكتبات الجامعات، وأخيرا الاهتمام بتعليم المسنين والتعلم مدى الحياة.

تقترح هذه الدراسة بدائل هامة لتطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار بالوطن العربي، وتوصي بأخذها بعين الاعتبار في إعداد الإستراتيجيات عربيا ووطنيا. لذلك سيستفاد من توصياتها في اقتراح هذه البدائل التي تعمل على تحسين برامج محو الأمية من حيث الأداء والاهتمام بحاجات الدارسين المختلفة في ظل تطور تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة.

**الدراسة الخامسة والعشرون: دراسة لحسن مادي، تحت عنوان: آليات وسبل محو الأمية في الوطن العربي[1]،**

تناول الباحث في هذه الدراسة العناصر التالية:

- تطور مفهوم الأمية عبر التاريخ، انطلاقا من التعريف التقليدي للأمية ووصولا إلى تعريف جديد لهذا المفهوم، حسب تقارير المؤتمرات العالمية والإقليمية الأخيرة
- وضعية الأمية في الوطن العربي، استنادا إلى التقارير الدورية للأليكسو، وخاصة تقرير 2016
- مجهودات بعض الدول العربية في مجال محو الأمية، على غرار فلسطين، حيث شخص الباحث معيقات محو الأمية بهذا البلد، حسب مكتب محو الأمية وتعليم الكبار بالهلال الأحمر الفلسطيني. حيث تم تصنيف هذه المعيقات إلى ما يتعلق منها بالبيئة المادية، وأخرى بالدارس، وثالثة بالمعلم، ثم معيقات تتعلق بالمناهج، والمجتمع المحلي، وأخيرا إدارة البرنامج.

ثم عرض برنامج الإمارت العربية المتحدة في محو الأمية وتعليم الكبار الذي بواسطته استطاعت أن تقضي على الأمية بشكل شبه نهائي، وذلك بتوفير خطة واضحة وتوفير مختلف الشروط الضرورية لإنجاح هذا البرنامج.

1- لحسن مادي، آليات وسبل محو الأمية في الوطن العربي، مجلة ذوات (ثقافية إلكترونية شهرية)، العدد 28، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، 2016، ص ص (38 – 49)، مستخرج من الموقع: www.library.mominoun.com بتاريخ: 2017/06/22

كما تطرق الباحث إلى التجربة الناجحة لسلطنة عمان في محو الأمية وتعليم الكبار، التي اعتمدت في خطتها عدة مقاربات ذكر الباحث منها: تخصيص شعب في محو الأمية للنساء، إدخال مادة التربية الأسرية، مشروع الطالب المعلم لأسرته، مشروع الاستعانة بجمعيات المرأة العمانية ومراكز الوفاء في برامج محو الأمية، مشروع المدرسة المتعاونة، وأخيرا مشروع القرية المتعلمة.

ثم انتقل الباحث إلى عرض التجربة المغربية في هذا المجال، حيث اتبع أربعة برامج متنوعة ومتكاملة في السنوات الأخيرة، هي: البرنامج العام، برنامج القطاعات الحكومية، برنامج الجمعيات، برنامج المقاولات، والتي ساهمت بشكل واضح في تقليص نسب الأمية بالمغرب، خاصة عند النساء.

- وفي العنصر الرابع، قام الباحث بتشخيص أسباب انتشار الأمية بالدول العربية، حيث أجملها في معوقات كثيرة منها: غياب تصور واضح ومتكامل لمشروع محاربة الأمية لآفاقه المستقبلية، وذلك بارتباطه بمشروع مجتمعي واضح تلعب فيه محاربة الأمية المحرك الأساس لبلورته، اعتبار محو الأمية قضية تهم قطاع التعليم وحده، ضعف التمويل المخصص لتنفيذ البرامج الحالية، غياب التقويم الداخلي والخارجي للبرنامج، عدم الضبط الجيد للفئات المستهدفة، عدم التدقيق الجيد لأعداد الأميين، ضعف الوعي لدى مختلف فئات المجتمع بأهمية الانخراط في محاربة الأمية، غياب برنامج مواز لمحاربة الرجوع إلى الأمية، وأخيرا ضعف التكوين لدى المتدخلين خاصة في مجال التدبير والتسيير والأندراغوجيا.
- واقترح الباحث في الأخير، في العنصر الخامس، السبل الممكن اعتمادها لمواجهة الأمية في الوطن العربي، والتي أوجزها في: تشخيص حقيقي لوضعية محو الأمية حسب الفئات العمرية حسب الجهات، اتباع المقاربة التشاركية في تصور وإعداد وتنفيذ وتتبع وتقويم برامج محو الأمية، وضع برامج لمرحلة ما بعد الأمية، الإسراع في تعميم التعليم وبجودة تسمح للمتعلمين من التمكن من الكفايات الخاصة بكل مستوى دراسي، جعل حد للانقطاع عن الدراسة، فتح أقسام خاصة للمنقطعين عن الدراسة، تطوير الشراكات مع مختلف الجمعيات ومختلف الفاعلين، ربط برامج محو الأمية

ببرامج التكوين المهني، تشجيع الدارسين على الانخراط في مشاريع مدرة لدخل، تشجيع البحث العلمي في مجال محو الأمية لإيجاد الحلول لمعضلة الأمية في الوطن العربي...

كما اهتم الباحث في دراسته بمرحلة ما بعد الأمية كوسيلة لتثبيت المعارف والمكتسبات ومنع الارتداد إلى الأمية، من جهة، وكمنطلق للتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة بالنسبة للمتحررين من الأمية.

تكتسي هذه الدراسة أهمية قصوى في مجال محو الأمية، وهي ذات صلة مباشرة بالموضوع الحالي، لأنها تساعد على تشخيص المعيقات الحقيقية التي تحول دون تحسين الأداء، وتقدم مقترحات هامة لإعداد برامج تهتم بخصائص الدارسين وحاجاتهم المختلفة. ولأن هذه الدراسة تهتم بالبرامج والأداء، فإنها تسعى إلى الكشف عن عوامل أخرى قد تسهم بدورها في استقطاب الدارسين من أجل تحسين الأداء، وتقترح بدائل لتطوير برامج محو الأمية من أجل تحقيق أهداف الإستراتيجية.

**الدراسة السادسة والعشرون: دراسة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، تحت عنوان: رؤية الإيسيسكو الجديدة في مجال محو الأمية[1]،**

تناولت هذه الدراسة الصادرة عن المنظمة النقاط التالية:

- الوضعية الراهنة لمحو الأمية للدول الأعضاء في الإيسيسكو، حيث تم الاعتماد على التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2015 الصادر عن اليونسكو، والذي عرضت المنظمة من خلاله معدلات الأمية في العالم، ثم في العالم الإسلامي، وتحليلها كميا ونوعيا.
- تسعى رؤية الإيسيسكو الجديدة إلى بلوغ الأهداف العامة والأهداف الخاصة المسطرة من طرف المنظمة من أجل تقليص الأمية في الدول الأعضاء، خاصة في فئات النساء والشباب، وذلك في إطار عمل إنشيون للتعليم 2030.

1- م.إ.ت.ع.ث. (إيسيسكو)، رؤية الإيسيسكو الجديدة في مجال محو الأمية، الرباط، المغرب، 2016، ص ص (1 – 44)

- تركز الإيسيسكو في رؤيتها الجديدة على محاور عمل الإستراتيجية التالية لتصحيح الوضع الراهن، وذلك بالتأكيد على الدعوة والتوعية والتعبئة الاجتماعية على جميع المستويات في مصادر اتخاذ القرار، تعبئة الموارد المالية، توفير الخدمات فيما يتعلق بالبنية التحتية والمواد التعليمية والتجهيزات، بناء قدرات الأفراد والمؤسسات ذات الصلة على جميع الأصعدة والتمكين المجتمعي، التتبع والتقويم بما في ذلك التقويم التشاركي، التخطيط الجزئي باعتباره وسيلة إستراتيجية من أجل تفعيل جودة مشاركة المجتمع، الاهتمام بجودة البرامج عند الإعداد والتنفيذ.
- كما ترى المنظمة ضرورة اعتماد عدة محددات لتحقيق التدخل الجيد في مجال محو الأمية، كالحكامة، الشراكة والتعاون، الدعوة والتعبئة الاجتماعية والتوعية، بناء القدرات الخاصة بالفاعلين في هذا المجال.
- وتؤكد أيضا على جودة الخدمات المقدمة للدارسين من أجل تحفيزهم والاحتفاظ بهم لمواصلة دراستهم وإتمامها حتى يبلغوا أهدافهم، ويتم عرض جودة برامج محو الأمية من خلال أربعة معايير تتمثل في احتياجات المستفيدين، والتوازن بين العرض والطلب، والشروط التربوية المتعلقة بالمناهج والوسائل التربوية والمحتويات والجدول الزمني وبرامج ما بعد محو الأمية، بالإضافة إلى اللوجستيات من قبيل القدرة الاستيعابية ونسبة التأطير والقاعات الدراسية والتجهيزات ... وغيرها.
- تعتبر المنظمة آليتي المتابعة والتقويم الحلقة الأضعف في مسار برامج محو الأمية في معظم البلدان الإسلامية، رغم كونهما بعدين هامين يشكلان نواة أساسا في جودة إعداد وتنفيذ البرامج. ويرجع ذلك إلى عدم توفر معطيات إحصائية دقيقة ومتكاملة ومنتظمة على المستوى الوطني.
- ترى المنظمة أيضا أنه يجب إيلاء مزيد من الاهتمام للبحث العلمي في مجال محو الأمية من خلال التشجيع على إحداث أقسام خاصة بالأندراغوجيا في الجامعات ومراكز البحث، وإجراء المزيد من الدراسات الميدانية المتخصصة لتشخيص ظاهرة الأمية في ارتباطها بالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية المحلية والإقليمية والدولية، وتحديد آليات العمل اللازمة لتحسين جودة برامج محو الأمية على جميع الأصعدة.

- وفي ما يخص التمويل، فإن الإحصائيات المتوفرة تشير إلى أن حصة الميزانية المخصصة لمحو الأمية لا تتجاوز 1 % من الميزانية العامة لقطاع التعليم في معظم الدول الأعضاء. ومن أجل تغطية هذا العجز وتحقيق الأهداف المنشودة للإستراتيجيات ذات الصلة، أصبح من الضروري الزيادة في الميزانية الحالية بما لا يقل عن ثلاثة أضعاف.
- أما بالنسبة لآليات تنفيذ رؤية الإيسيسكو الجديدة في مجال محو الأمية، فإن هذه الأخيرة تدعو إلى اعتماد مقاربة شاملة وتعبئة لجميع الفاعلين المعنيين على الصعيدين الوطني والإقليمي، كما يستدعي ذلك توفير الوسائل المادية والفنية واللوجيستية والمؤسساتية الضرورية على المستويين المذكورين.

وسيستفاد من هذه الدراسة في مقارنة نتائجها وتحليلاتها بما تتوصل إليها الدراسة الحالية من نتائج خاصة بالتمويل والتوعية وإعداد البرامج من أجل العمل على تحقيق أهداف إستراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر.

### 3.4.1 الدراسات الجزائرية

**الدراسة السابعة والعشرون: دراسة عمر عمتوت، تحت عنوان: تقويم التجربة الجزائرية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من 1963 إلى 2001 [1]،**

حصر الباحث نظام التربية والتعليم بالجزائر في التربية الأساسية الممثلة في التعليم الأساسي ومحو الأمية وتعليم الكبار كطريقة علاجية، وهي مضمونة بواسطة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، المركز الوطني لتعميم التعليم، جامعة التكوين المتواصل والجمعيات الوطنية والمحلية المتخصصة.

وتحدثت الدراسة عن تطور محو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر، حيث كانت غالبية الجزائريين تعرف القراءة والكتابة قبل الاحتلال الفرنسي، وقد حاول الاستعمار القضاء على مقومات هذا المجتمع المتماسك في قيمه وعاداته وتقاليده، وذلك بمحاربة اللغة العربية التي

1- عمر عمتوت، تقويم التجربة الجزائرية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من 1963 إلى 2001، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 49، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2002، ص ص (201 – 234)

كانت قاسما مشتركا بين أفراده ووسيلة للحفاظ على هويته الجزائرية العربية الإسلامية. حيث منعت معلم اللغة العربية من تدريس التاريخ الإسلامي والوطني وجغرافيا القطر الجزائري باعتباره جزءا من الوطن العربي، وسمحت له فقط بتحفيظ القرآن الكريم دون تفسير آياته التي تدعو خاصة إلى التحرر من الظلم والاستبداد.

وفي هذه المرحلة عمدت السلطات الاستعمارية إلى غلق أبواب المدارس في وجه أبناء الجزائريين حتى لا يتمكنوا من التعلم، ومحاربة العقيدة الإسلامية بتحويل المساجد إلى كنائس وثكانت، نظرا للدور الذي كان يلعبه المسجد في تعليم الأجيال باعتباره مركز إشعاع ثقافي وديني وتربوي يساهم في نشر العلم والمعرفة. الأمر الذي أدى إلى ارتفاع معدل الأمية إلى 94 % وانتشارها في مختلف الفئات العمرية والشرائح الاجتماعية للجزائريين.

ومن أجل التصدي لهذه السياسة الاستعمارية المتوحشة، قامت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين منذ تأسيسها بالعمل على تعليم أبناء الجزائريين بالمدارس المنتشرة عبر التراب الوطني وإرسال النجباء منهم إلى البلدان الشقيقة للاستزادة من طلب العلم والمعرفة، وحث الأهالي على دفع الاشتراك بانتظام والتبرع من أجل تمويلها وضمان استمراريتها. وقد استمرت محاربة الأمية من طرف المتعلمين الجزائريين أثناء الثورة التحريرية، حيث كانت جارية في أوساط جيش التحرير الوطني وفي أوساط السجناء والمعتقلين ومخيمات اللاجئين بتونس والمغرب.

وفي سنة 1962، كانت نسبة الأمية بالجزائر 85 % تعبر عن وجود 5.600.000 أمي، وعلى هذا الأساس قامت الجزائر بخوض التجارب التالية:

- الحملة الوطنية لمحو الأمية سنة 1963
- تجربة محو الأمية الوظيفي (1967 – 1974)
- محو الأمية عن طريق التلفزيون كوسيط للتعليم والتعلم عن بعد (1969 – 1973)
- محو الأمية عن طريق مخططات التنمية الوطنية (1970 – 1977)
- مرحلة المراجعة والتقويم والتحضير للعشرية الدولية لمحو الأمية (1990 – 2000)

ومن أجل تحرير 7.172.292 جزائري من الأمية، أوصى الباحث بضرورة إعداد خطة وطنية لتنشيط العملية مكونة أساسا من مجلس أعلى لمحو الأمية وتعليم الكبار، وصندوق

وطني للتمويل، وسن قانون أساسي للتنظيم والمتابعة والمراقبة، وإنشاء لجنة بحث في الأندراغوجيا.

وتفيدنا هذه الدراسة في معرفة التطور التاريخي لمحو الأمية بالجزائر قبل الشروع في تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر، وذلك منذ الفترة الاستعمارية إلى غاية بداية الألفية الثالثة. وهي دراسة تقيم العمل في مجال محو الأمية وفق المشروعات المختلفة التي تبنتها الجزائر، وتقترح إعداد خطة أو إستراتيجية واضحة في أهدافها ومداها الزمني للقضاء على الأمية بالجزائر.

**الدراسة الثامنة والعشرون: دراسة رابح بن عيسى، تحت عنوان: انعكاسات محو الأمية على الوظائف الأسرية والعلاقات الاجتماعية: دراسة ميدانية لأقسام محو الأمية لزريبة الوادي بسكرة[1]،**

هدفت هذه الدراسة أساسا إلى تجديد الوعي بأهمية محو الأمية في تشكيل نموذج شخصية تفاعلية في المجتمع ذات أثر على البنية الاحتماعية، وكذا محاولة معرفة مدى التأثر الإيجابي للدارسين من الناحية الأسرية والعلاقات الاجتماعية والوعي الاجتماعي. وذلك بالإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما هي انعكاسات محو الأمية على البناء الاجتماعي؟ والذي اندرج تحته تساؤلان فرعيان تمثلا في ما يلي:

- ما هي انعكاسات محو الأمية على الوظائف الأسرية؟
- ما هي انعكاسات محو الأمية على العلاقات الاجتماعية؟

تمت هذه الدراسة ببلدية زريبة الوادي التابعة لولاية بسكرة على عينة قصدية تقدر بـ 100 مفردة، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي الذي يدرس الظاهرة في الواقع ويهتم بوصفها والتعبير عنها كيفيا وكميا، وتحليل وتفسير المعطيات الميدانية بغرض الوصول إلى نتائج علمية وموضوعية للدراسة، ولذلك اعتمد على الملاحظة والمقابلة والاستمارة في جمع المعلومات ميدانيا.

1- رابح بن عيسى، انعكاسات محو الأمية على الوظائف الأسرية والعرقات الاجتماعية: درسة ميدانية لأقسام محو الأمية لزريبة الوادي بسكرة، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، السنة الجامعية 2010 / 2011، ص ص (1 – 241)

توصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيرا إيجابيا وقويا تلعبه الدراسة بأقسام محو الأمية على الوظائف الأسرية للدارسين، وذلك من خلال ما تمده برامج محو الأمية من معلومات تمكنهم من التعلم والإدراك الجيد لجميع وظائفهم الأسرية تجاه أبنائهم وأزواجهم، وأدائها بالشكل اللازم. كما تساهم أيضا في تكوين علاقات متينة بين أفراد الأسرة الواحدة وبين المجتمع ككل، وبالتالي فإن لها تأثيرا إيجابيا على العلاقات الاجتماعية للدارسين بهذه الفصول.

أما الدراسة الحالية فتهتم بحاجات الدارسين والدارسات إلى الاهتمام بالصحة والبيئة والشعور بتقدير الذات وأداء العبادات ومدى تكفل البرامج المقترحة في محو الأمية بتحقيق هذه الحاجات، لأنها تساعد الدارس أو الدارسة على تحسين ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتغلب على المشكلات الحياتية التي تعترض سبيله وتحول دون تحقيق أهدافه وطموحاته.

**الدراسة التاسعة والعشرون: دراسة سعد طباري، تحت عنوان: دور محو الأمية وتعليم الكبار في تحقيق التنمية المستدامة[1]،**

تهدف هذه الدراسة إلى المساهمة في تبيان دور محو الأمية وتعليم الكبار في تحقيق التنمية المستدامة وإسقاطها على المجتمع الجزائري. ولمعالجة هذا الموضوع تم التطرق إلى المحاور التالية:

- ماهية التنمية المستدامة وإلى ماذا تهدف
- ماذا يقصد بتعليم الكبار
- ما أثر تعليم الكبار على التنمية المستدامة
- الأمية والتنمية في الجزائر

توصلت الدراسة إلى أن من بين ما تهدف إليه التنمية المستدامة تنمية الإنسان وبيئته وثقافته وتطوير أوضاعه الاجتماعية من حيث كونه وسيلة للتنمية وهدفها وغايتها. فالتنمية تشمل الصحة والتعليم والوصول إلى مستوى معيشي لائق والحرية السياسية وضمان حقوق الإنسان. كما أن هناك علاقة عكسية قوية بين مستوى الأمية الأبجدية والحضارية وبين التنمية

1- سعد طباري، دور محو الأمية وتعليم الكبار في تحقيق التنمية المستدامة، مجلة الاقتصاد والإحصاء التطبيقي، عدد 21، المدرسة العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي، القليعة، الجزائر، 2014، ص ص (43 – 57)

المستدامة، حيث أن انتشارهما بين أفراد المجتمع وضعف عملية تعليم الكبار، كل هذا يقف معرقلا لعملية التنمية، لأن الشخص الأمي طاقة شبه عاطلة يؤثر سلبا على الإنتاجية العامة للقوة العاملة فيضعفها.

وأوضحت الدراسة أيضا أن هناك علاقة طردية بين الأمية وبين الفقر والمرض، أي أنه كلما ارتفعت معدلات الأمية كلما انتشر الفقر والمرض في أوساط المجتمع. وهذا ما يفسر اجتماعهم الدائم في المجتمع الواحد، فأينما انتشرت الأمية وجد الفقر والمرض، وبالتالي التخلف. لذلك لن تكون هناك تنمية حقيقية وفعالة إلا بمحو الأمية وتعليم الكبار بمختلف أنواعها، لأن محو الأمية ما هو إلا مفتاح للثقافة والمعرفة يمد الشخص الأمي بالأدوات اللازمة لتطوير معارفه وتهذيبها، والتي عن طريقها يدخل معترك الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية كعضو فعال بعد أن كان مهمشا في تلك الحياة.

تساهم هذه الدراسة في إثراء الإطار النظري للموضوع الحالي من أجل تبني مقاربة سوسيولوجية تفسر العلاقة بين محو الأمية وأهداف التنمية المستدامة للألفية الثالثة، في إطار التخصص (علم اجتماع التنمية). وهي دراسة تفتح الآفاق للدارسين في محو الأمية من أجل تحسين علاقاتهم ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والبيئية في ظل أهداف التنمية المستدامة.

**الدراسة الثلاثون: دراسة زهرة فضلون، تحت عنوان: واقع محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر: درسة ميدانية بملحقة محو الأمية بولاية قسنطينة[1]،**

هدفت هذه الدراسة أساسا إلى التعرف على مدى مواجهة الأميين الملتحقين بمراكز محو الأمية لصعوبات متعلقة بالمراكز أو بالعملية التعليمية كما يدركها الملتحقون بالمركز، ومع إبراز أهم دوافع التحاقهم بها. كما جاءت هذه الدراسة للتحقق من صحة الفرضية العامة والفرضيات الإجرائية المتعلقة بها والتي تشير إلى:

الفرضية العامة: لا توجد صعوبات تواجه الملتحقين بمراكز محو الأمية تعزى إلى متغيري طبيعة مراكز محو الأمية وإلى العملية التعليمية.

الفرضيات الإجرائية:

1- زهرة فضلون، واقع محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر: درسة ميدانية بملحقة محو الأمية بولاية قسنطينة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 05، جامعة أم البواقي، الجزائر، 2016، ص ص (159 – 177)

- تشكل معرفة القراءة والكتابة أهم دافع للالتحاق بمراكز محو الأمية
- لا توجد صعوبات تواجه الأميين بمراكز محو الأمية تعزى إلى طبيعة هذه المراكز
- لا توجد صعوبات تواجه الأميين بمراكز محو الأمية تعزى إلى العملية التعليمية

تم التحقق من الفرضيات ميدانيا انطلاقا من توزيع أداة الدراسة على عينة من الأميين الملتحقين بأربع مدارس تم اختيارها عشوائيا من بين 12 مدرسة تابعة لملحقة الخروب، حيث يقدر حجم العينة بـ 50 مفردة. وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعتبر الأنسب لتحقيق الأهداف المرجوة من هذا الموضوع الذي يندرج ضمن االبحوث الوصفية التحليلية. وعلى أدوات جمع البيانات المتمثلة في الملاحظة، المقابلة والاستبيان.

كما اعتمدت الدراسة في عرض النتائج وتحليلها على جداول بسيطة تضمنت التكرار والنسبة المئوية، وقد توصلت إلى ما يلي:

تحقق الفرضية العامة المتمثلة في : " لا توجد صعوبات تواجه الملتحقين بمراكز محو الأمية تعزى إلى متغيري طبيعة مراكز محو الأمية وإلى العملية التعليمية "، وذلك بتحقق فرضيات الدراسة الثلاثة المذكورة آنفا. حيث تبين حسب الفرضية الأولى، أن أهم دوافع التحاق الأميين بمراكز محو الأمية هو الرغبة في القراءة والكتابة لأجل كتابة أو قراءة أشياء معينة وبالتالي تنمية تفكيرهم من خلال اكتساب المهارات الأساسة في القراءة والكتابة وتطويرها إلى المستوى الذي يؤهلهم إلى التمكن من القراءة والكتابة الصحيحة.

وبالنسبة للفرضية الثانية، فإن 94 % من المبحوثين الملتحقين بمراكز محو الأمية لم تواجههم أية صعوبة في الالتحاق بهذه المراكز، بل أكدوا على أن تعرفهم عليها كان بالدرجة الأولى عبر الأصدقاء إضافة إلى طرق أخرى، ثم أثناء تقدمهم للمركز وطلب التسجيل والالتحاق بالفصول لم يجد المبحوثون أية صعوبات بل وجدوا كل المساعدة لتجاوز أميتهم وتصنيفهم ضمن قائمة الأفراد المتعلمين.

وفيما يخص الفرضية الثالثة، فإن الشواهد الإحصائية تشير إلى تحققها وبالتالي عدم وجود صعوبات تواجه الأميين أثناء العملية التعليمية بنسبة 74 %. في حين نجد بعض الصعوبات التي تواجههم أثناء العملية التعليمية كالجهل الكامل بالقراءة والكتابة، الذي يعتبر عائقا للعملية التعليمية لكن يمكن تداركه بدليل تمكن المبحوثين في نهاية تعليمهم من القراءة

والكتابة بنسبة 74 %، قراءة القرآن الكريم، اللافتات في الشارع، قراءة الأدوية حتى لا يقعوا في مشاكل صحية و متابعة الأولاد في دراستهم... وغيرها بنسبة 37.83 %.

وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد صعوبات تواجه الملتحقين بمراكز محو الأمية تعزى إلى طبيعة المركز أو إلى العملية التعليمية. وبما أن أهم دافع للالتحاق بهذه المراكز هو معرفة القراءة والكتابة فإن أفراد العينة قد تمكنوا من تحقيق هذا الهدف، وذلك من خلال المجهود المبذول من طرف القائمين على هذه المراكز بما فيهم المعلمين الذين أجريت معهم مقابلات كانت نتائجها مدعمة لنتائج الدراسة.

لذلك كان من أهم اقتراحات هذه الدراسة: وجوب التزام مراكز محو الأمية وتعليم الكبار بتطبيق الإستراتيجيات الخاصة بمحو الأمية، ضرورة توظيف معلمين دائمين لما لتغيير المعلم من وقت إلى آخر من تأثير سلبي على نفسية وتكوين المتعلمين، توفير الوسائل المادية والبشرية وإعطاء مشكلة الأمية أبعادا حضارية ووظيفية حتى لا تبقى محصورة في تلقين أبجديات القراءة والكتابة والإعداد لمرحلة ما بعد الأمية.

وسيستفاد من هذه الدراسة في تحديد الدوافع التي يسجل من أجلها الدارسون في فصول محو الأمية واقتراح دوافع أخرى من أجل تحسين الأداء في إطار الإستراتيجية والعمل على اقتراح برامج تهتم بحاجات الدارسين وتلبي مطالبهم اليومية، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الباحثة ومنه مقارنة حاجات ودوافع العينتين. كما تخدم هذه الدراسة الموضوع الحالي أيضا في الاستفادة من عرض النتائج وتحليلها وربطها بالدراسات السابقة، وكذلك توظيف تقنيات البحث والأدوات، سيما الملاحظة والمقابلة.

**الدراسة الحادية والثلاثون: دراسة جاب الله زهية، تحت عنوان: تأثير العنف الرمزي على التسرب المدرسي المبكر والارتداد إلى الأمية[1]،**

حاولت هذه الدراسة معرفة مدى تأثر المتسربين مبكرا من المدرسة بالأفكار والممارسات السلبية المنتشرة في محيطهم الاجتماعي، والتي تشجع على وضع قطيعة مع ممارسة القراءة والكتابة وتسيء أيضا إلى القيمة المعنوية للتعليم والممارسة التعليمية.

1- جاب الله زهية، تأثير العنف الرمزي على التسرب المدرسي المبكر والارتداد إلى الأمية، مجلة أفكار وآفاق، العدد 07، جامعة الجزائر 2، 2016، ص ص (169 – 181)

ولدارسة هذه الظاهرة قامت الباحثة ببحث ميداني في فصول محو الأمية لمعرفة إذا كان للملتحقين بهذه الصفوف من المتسربين من المدارس مبكرا علاقة بالعنف الرمزي الموجه للتعليم من خلال التصورات والظروف التي تسيء لإقبالهم على العملية التعليمية بعد تسربهم المدرسي المبكر، والذي فتح المجال لارتدادهم إلى الأمية.

حيث تتساءل الباحثة في هذه الدراسة عما إذا كان من مظاهر العنف الرمزي الاحتقار وتوجيه الإهانة فإنه تقليص للقيمة الاجتماعية للتعليم، وبالتركيز على نقائصه وعلى تحميله مسؤولية انعكاسات الأزمة الاقتصادية التي تعرفها البلاد، ألا يعتبر عنفا رمزيا مورس ضد التعليم؟ وهل لهذا العنف الرمزي تأثير على الممارسة التعليمية لدى متسربي المدارس الابتدائية الذين هم عرضة للارتداد إلى الأمية؟ ولوتضيح هذه التساؤلات، ركزت الباحثة في دراستها على المحاور التالية:

- نظرة بورديو إلى المدرسة والعنف الرمزي الممارس في هذا الفضاء كمدخل منهجي
- علاقة الارتداد إلى الأمية بمدى تشجيع المحيط الاجتماعي للتعليم
- علاقة الارتداد إلى الأمية بتكافؤ الفرص بين المتعلمين في الحصول على الترقية الاجتماعية
- علاقة الارتداد إلى الأمية بمدى تشجيع الوعي الاجتماعي للتعليم

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج العامة التالية:

يتأثر الدور الاجتماعي للفرد بظروف محيطه. فتوفير هذا المحيط للظروف المادية والثقافية التي تشجع على التعليم تدفع بالمتسرب إلى البقاء في اتصال دائم مع الممارسة العلمية. أما إذا كانت هذه الظروف مشبعة بمظاهر العنف الرمزي كالاحتقار والاستفزاز إلى جانب إهمال التعليم، فإنها تلعب دورا كبيرا في وضع المتسرب في قطيعة مع ممارسته العلمية مما يسهم في نقص قدراته التعليمية وفتح المجال للارتداد إلى الأمية.

كما إن انعدام تكافؤ الفرص بين المتعلمين في الحصول على الترقية الاجتماعية أثرسلبا على القيمة الاجتماعية للتعليم، مما يدفع بالمتسرب إلى البحث عن أساليب أخرى لتحقيق هذا الغرض بالاستغناء عن الشهادة العلمية وعن ممارسة القراءة والكتابة، ليكون بذلك المجتمع قد ساهم في تحقيق حياة اجتماعية عادية بعيدة عن الممارسة العلمية، مما فتح المجال لرفع نسب الارتداد إلى الأمية.

أما الوعي الاجتماعي السائد في المجتمع، فإن له تأثيرا كبيرا على أفكار وسلوك الأفراد. ونظرا للموقف السلبي الذي تبناه معظم المبحوثين تجاه علاقة هذا الوعي بالتعليم، يمكن القول أن الوعي الاجتماعي السائد في المجتمع له تأثير على الارتداد إلى الأمية. وبما أن التسرب المدرسي والارتداد إلى الأمية يعتبران من الظواهرالمعقدة الأسباب والعوامل والخطيرة النتائج على نظام التعليم وعلى وضع المجتمع ككل، فإنه يجب بحث ودراسة كل ما يحيط بالعملية التعليمية والظروف الاجتماعية والثقافية المؤثرة فيها وصولا إلى محاولة علاجها والحد من خطورة نتائجها.

تعتبر هذه الدراسة العنف الرمزي عاملا أساسا للتسرب المبكر للأطفال من المدرسة والارتداد إلى الأمية، أما الدراسة الحالية فتسعى إلى البحث عن العوامل التي من شأنها أن تحسن الأداء والبرامج من أجل استقطاب الدارسين وتحقيق حاجاتهم في إطار الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار، وبالتالي تحقيق أهداف الإستراتيجية في أقصر مدى زمني ممكن. لذلك سيستفاد منها في تفسير الظاهرة من حيث تعرض الدارسين للعنف الرمزي بالمراكز أو معاملتهم من طرف المعلم أو المسؤول عن المركز.

**الدراسة الثانية والثلاثون: دراسة سبتي مريم، تحت عنوان: محو الأمية وتغير القيم الدينية للمرأة: دراسة ميدانية للنساء المنخرطات في جمعيات محو الأمية بغرداية[1]،**

حاولت هذه الدراسة إبراز الأهمية الكبيرة لمؤسسات محو الأمية في تغيير وتنمية القيم الدينية للمرأة في ظل التغير العلمي والاجتماعي المعيش، وتلاشي بعض القيم المستمدة من التراث الثقافي للمجتمع الجزائري. ومعرفة العلاقة القائمة بين محو الأمية وتغير القيم الدينية للمرأة داخل المؤسسات والجمعيات المهتمة بمجال محوالأمية بمدينة غرداية، وذلك من أجل التعرف على هذه المؤسسات وكيفية تأثيرها على قيم المرأة بهذه المدينة.

وقد تمحورت إشكالية الموضوع حول التساؤل التالي:

- كيف تساهم محو الأمية في تغير القيم الدينية للمرأة؟

1- سبتي مريم، محو الأمية وتغير القيم الدينية للمرأة: دراسة ميدانية للنساء المنخرطات في جمعيات محو الأمية بغرداية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد 10، عدد 01، جامعة غرداية، الجزائر، 2017، ص ص (1263 – 1300)

والذي تفرعت عنه التساؤلات التالية:

- هل يؤثر البرنامج الديني لمحو الأمية في تغير القيم العقائدية للمرأة أكثر من قيم المعاملات؟
- هل سن المرأة الأمية يؤثر في تغير قيمها الدينية التعبدية؟
- هل طريقة تدريس المعلمات في محو الأمية لها دور في تغير القيم الدينية الأخلاقية للمرأة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اقترحت الباحثة الفرضيات التالية:

- يؤثر البرنامج الديني لمحو الأمية في تغير القيم العقائدية للمرأة أكثر من تغير قيم المعاملات
- كلما كان سن المرأة الأمية أصغر كلما كان التأثير أكبر في تغير قيمها الدينية التعبدية
- إن طريقة تدريس المعلمات في محو الأمية لها دور في تغير القيم الأخلاقية للمرأة

تمت الدراسة بمدينة غرداية وتوزعت عينة البحث بصفة عشوائية على الجمعيات والمؤسسات التربوية والدينية بحجم عينة طبقية يقدر بـ 183 مفردة. حيث تم استخدام منهج التحليل الكمي الذي يقوم على تكميم الخصائص المختلفة واستخلاص أهم الدلالات والمعاني التي تنطوي عليها البيانات والمعلومات الكمية التي أمكن الحصول عليها، وذلك باستعمال أدوات الملاحظة، تحليل المضمون، الاستمارة والمقابلة.

أثبتت النتائج صحة الفرضية الأولى من خلال ما تضمنه محتوى كل من المستوى الأول والمستوى الثالث من الكتب الوطنية لمحو الأمية نهج الهدى من تجسيد للقيم العقائدية باعتبارها أساسا لبقية القيم الدينية الأخرى بما فيها قيم المعاملات. حيث أن غالبية النساء المبحوثات يفضلن معرفة أمور العقيدة والعبادة من أجل الابتعاد عن المعتقدات والممارسات الخاطئة، كما أن هذه القيم تؤدي إلى الإحساس بالآخرين فيعم من خلالها التعاون والتضامن الاجتماعي. ومنه تتمسك غالبية المبحوثات بعادات ومعتقدات مجتمعهن الإيجابية المستمدة من الدين أساسا كالزواج والختان ... وغيرها، واللائي لم يعد باستطاعتهن تركها أو التفريط فيها لأنها نمت مع الفرد في هذه المنطقة وأصبحت مقدسة ملزمة له، حيث نلمس ذلك خاصة عند كبيرات السن مقارنة بالأقل منهن سنا.

كما أثبتت النتائج صحة الفرضية الثانية نسبيا من خلال التزام المبحوثات الكبيرات في السن بالصلاة والمحافظة عليها، عكس الأصغر منهن سنا فإنهن يحافظن عليها أحيانا أو نادرا، لأنهن لم يكن يفهمن الأهمية الكبيرة لهذه القيمة في تجسيد العقيدة من خلال الممارسة باعتبار

الدين الإسلامي كلا متكاملا. أما بالنسبة لصيام النوافل فإن غالبية المبحوثات أصبحن يصمنها بعد الدراسة في محو الأمية فقط لأنهن لم يكن يعلمن بأهميتها بل كن يصمنها كعادة فقط تقليدا للكبار، وهناك من لا يصمنها إطلاقا لكونهن جديدات في الدراسة ويرينها زائدة وغير مفروضة. بالإضافة إلى ذلك، فقد ترسخت قيمة الزكاة بعد الدراسة لدى أكثر من نصف النساء المبحوثات، لأنها قيمة تدعو إلى التكافل والتعاون والتآزر والموازنة بين الحقوق والواجبات.

أما بالنسبة للفرضية الثالثة، فإن النتائج أثبتت صحتها من خلال تفضيل غالبية المبحوثات لطريقة التكرار التي تعتمدها المعلمة في التدريس نظرا لكبر سنهن، لأنهن لا يستوعبن للوهلة الأولى عكس الصغيرات في السن. ومنهن أيضا من تفضل طريقة القدوة اقتداء بالسلف، ثم طريقة المناقشة والحوار خاصة بالنسبة للصغيرات في السن باعتبارهن أكثر نشاطا وباستطاعتهن التحاور مع المعلمة في شتى القضايا والمشكلات. كما أن منهن من يفضلن طريقة القصة لأنها تساعد على الترسيخ من خلال السرد. أما بالنسبة للإرشاد فهناك من تفضلها لأنها استفادت من نصائح وتوجيهات المعلمة في معرفة العديد من الأمور الدينية والدنيوية.

عالجت هذه الدراسة إحدى أهم حاجات الدارسات خصوصا والمتعلقة بالقيم الدينية وتصحيح الممارسات التعبدية والمحافظة عليها، كما عرفتنا بالطرق الملائمة لسن الدارسات والتي تعتمدها المعلمات في عملية التدريس. وهذا من شأنه أن يثري الدراسة الحالية بهذه الطرق من أجل السعي إلى امتلاك معلم محو الأمية كفاءات التدريس اللازمة لتحسين العملية التعليمية، والتي نجدها في المحور الرابع من الدراسة.

**الدراسة الثالثة والثلاثون: دراسة جعيجع وفاق، تحت عنوان: إستراتيجية الدولة الجزائرية في تنمية المورد البشري في أقسام محو الأمية: دراسة ميدانية بمدينة المسيلة[1]،**

1- جعيجع وفاق، إستراتيجية الدولة الجزائرية في تنمية المورد البشري في أقسام محو الأمية: دراسة ميدانية بمدينة المسيلة، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لمين دباغين سطيف 2، الجزائر، السنة الجامعية 2017 / 2018، ص ص (1 – 388)

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص الوضع في أقسام محو الأمية، وتقييم تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية بمدينة المسيلة ومعرفة نقائص تنفيذها مع تسليط الضوء على العناصر الفاعلة فيها، وصولا إلى مقترحات تساعد في القضاء على الأمية بالجزائر.

ولتحقيق هذه الأهداف، طرحت الباحثة التساؤل التالي:

- ما هو واقع إستراتيجية الدولة الجزائرية في تنمية المورد البشري؟

والذي تفرعت عنه الأسئلة:

- ما هي طبيعة إستراتيجية الدولة الجزائرية في سعيها إلى تنمية المورد البشري من خلال الجوانب المعرفية، الوجدانية، الحس حركية للمتعلم بأقسام محو الأمية؟
- كيف توظف هذه الإستراتيجية الوسائل المتنوعة للوصول إلى تنمية هذه الجوانب؟
- ما طبيعة تقدم هذه الإستراتيجية بولاية المسيلة؟
- ما هي حصيلة نشاطات هذه الإستراتيجية في الفترة الممتدة ما بين 2008 و 2016 بهذه الولاية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة ميدانيا، اقترحت الباحثة الفرضية العامة ممثلة في:

تسعى ملحقة محو الأمية بمدينة المسيلة إلى تنمية جميع جوانب المورد البشري مستخدمة جميع الأساليب لتنميته.

وللكشف عن الفرضية العامة، اقترحت الفرضيات الفرعية التالية:

- يلعب تنوع أساليب تنمية المورد البشري دورا كبيرا في تنمية المورد البشري في أقسام محو الأمية.
- هناك اهتمام ببعض الجوانب الخاصة بتنمية المورد البشري في أقسام محو الأمية وقصور في بعضها الآخر بميدان الدراسة
- هناك تقدم ضئيل في إستراتيجية تنمية المورد البشري بأقسام محو الأمية بميدان الدراسة

ولهذا الغرض، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي باعتباره مناسبا للدراسة التي اهتمت بوصف واقع وآثار إستراتيجية الدولة الجزائرية في تتنمية المورد البشري بأقسام محو الأمية. موظفة في بحثها المقابلة، الاستبيان، السجلات والتقارير ،الملاحظة، الوثائق والإحصاءات والتقارير الرسمية. حيث اعتمدت على عينة عشوائية من المعلمين بحجم 100 مفردة بنسبة

66.66 % من الحجم الكلي لمجتمع الدراسة. وعينة قصدية من الدارسين بحجم 100 مفردة أيضا، وقد أجريت الدراسة الميدانية بأقسام ملحقة ديوان محو الأمية لمدينة المسيلة في فترة استغرقت خمسة أشهر.

كشفت البيانات التي تم جمعها حول إستراتيجية تنمية المورد البشري في أقسام محو الأمية بميدان الدراسة عن أن هذه الإستراتيجية تتوفر فيها جوانب لتنمية الدارسين، كما أن هناك نقصا في البعض الآخر، كتكوين المعلمين وتدريبهم الذي يحتاج إلى جهود أكثر. هذا بالإضافة إلى عدة عراقيل تواجه الدارسين وتؤثر على تنميتهم كنوع المقر والفروق العمرية والاجتماعية بينهم في الصف الواحد، وصغر حجم الخط في كتب المستوى الثاني من المنهاج. مما أثر سلبا على تنفيذ الإستراتيجية بمدينة المسيلة، والتي تسير بوتيرة بطيئة جدا، وهذا راجع في نظر الباحثة إلى الظروف المحيطة وكذا الوسائل المسخرة لهذه الإستراتيجية. لذا يجب التركيز على تدريب العناصر المشاركة في عملية تنمية الدارسين.

ساعدت هذه الدراسة ذات الصلة المباشرة بالموضوع في تقييم مدى إسهام الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر في تنمية المورد البشري (الدارسين)، والوقوف على مدى تحقيق الأهداف المرسومة في ظل الإستراتيجية بميدان الدراسة. حيث كشفت الدراسة عن وجود تقدم ضئيل في الإستراتيجية من أجل تنمية المورد البشري، وذلك راجع لعدة أسباب وعوامل قد يستفاد منها في تحليل وتفسير نتائج الدراسة الحالية لتحسين الأداء واقتراح برامج تساهم في تحقيق أهداف الإستراتيجية بولاية تبسة، على غرارر تو؟يف المعلمين وتكوينهم، وطبيعة المراكز والاهتمام بالكتاب شكلا ومضمونا...

**الدراسة الرابعة والثلاثون: دراسة بلعيد سارة وقماري محمد، تحت عنوان: العمل الخيري وحاجة الفرد لتقدير الذات والانتماء للجماعة[1]،**

ركزت هذه الدراسة على العمل الخيري في بعده الإنساني برؤى مختلفة، محاولة الإجابة عن التساؤل التالي: ما الذي يمكن أن يضيفه العمل الخيري للإنسان كفرد له كيانه المستقل؟ وما هي رمزية التطوع في المؤسسات الخيرية؟

1- بلعيد سارة وقماري محمد، العمل الخيري وحاجة الفرد لتقدير الذات والانتماء للجماعة، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد 03، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا، مارس 2018، ص ص (132 – 142)

عالج الباحثان هذا الموضوع المتمثل في العلاقات الاجتماعية المتبادلة وقيمة المشاركة والعمل المتبادل بين الأفراد في دراسة نظرية تناولت عدة نظريات ذات صلة بالموضوع، كنظرية التبادل الاجتماعي ونظرية الدور و(تالكوات بارسونز) ونظرته للواقع والنظرية الوظيفية، لإبراز انتماء الفرد للجماعة كحاجة ضرورية ودور العمل التطوعي في خدمة المجتمع وتنميته.

وقد خلصت الدراسة إلى إبراز حقيقة العمل التطوعي وخططه في ما يمكن أن يحدثه من تأثيرات وتغيرات في المجتمع باتجاه التنمية الشاملة الرامية إلى بناء المجتمع أفرادا وأسرا، وذلك بضم البرامج الدراسية بعض المقررات التي تحتوي على مفاهيم العمل الاجتماعي التطوعي وأهميته ودوره التنموي واقترانها ببرامج تطبيقية هادفة، تنشئة الأبناء على قيم التضحية والإيثار وروح العمل الجماعي منذ مراحل الطفولة المبكرة، التركيز في الأنشطة التطوعية على البرامج والمشروعات التي ترتبط بإشباع الحاجات الأساسة للمواطنين ومطالبة وسائل الإعلام المختلفة بدور أكثر تأثيرا في تعريف الأفراد بماهية العمل التطوعي ومدى حاجة المجتمع إليه وتبصيرهم بأهميته ودوره في عملية التنمية.

وقد تضيف هذه الدراسة إلى الدراسة الحالية أهمية العمل التطوعي في حياة الفرد والمجتمع وحاجة الفرد من خلاله إلى تقدير الذات. وذلك باقتراح نشاطات تطوعية وخيرية تساهم في استقطاب الدارسين وتحسين الأداء في مجال محو الأمية، وتفعيل هذه المفاهيم الواردة في برامج محو الأمية في نشاطات المعلم والدارس معا من أجل تحسيسه بأهمية العمل الذي يقوم به خدمة للفرد والمجتمع.

## 5.1 المقاربة السوسيولوجية للدراسة

من أجل إيجاد تفسير سوسيولوجي للإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار في المجتمع الجزائري، من حيث متغيري البرامج المقترحة وأداء العاملين في هذا القطاع، سنعتمد أهم النظريات السوسيولوجية ذات الصلة المباشرة بالاختصاص (علم اجتماع التنمية)، وهي كالآتي:

**1.5.1 اتجاه النماذج والمؤشرات:** الذي يعتبر من الاتجاهات الحديثة المفسرة لعملية التنمية والأكثر شيوعا في دراسة الدول المتخلفة. ومن أبرز ممثليه (جالتونغ)، (سيمور ليبست)، (ماريون ليفي)، (هوسيليتز) و(بارسونز). وتتمثل الإجراءات المنهجية التي يتبعها هذا الاتجاه في[1]:

- تحديد الخصائص العامة للمجتمع المتقدم بوصفها مؤشرات أو نماذج مثالية؛
- تحديد الخصائص العامة للمجتمع المتخلف وعملية التنمية المراد إحداثها أو التي تحدث بالفعل؛
- صياغة نموذج يعبر عن تحول المجتمع من حالة التخلف إلى حالة التقدم؛

وقد وضع (بارسونز) بدائل تضمنت أنماطا من الاتجاهات الومؤشرات المتقابلة بين المجتمع المتخلف (التقليدي) والمجتمع الحديث، ممثلة في خمسة أزواج هي[2]: الوجدانية /الحياد الوجداني، المصلحة الذاتية / المصلحة العامة، العمومية / الخصوصية، الانتشار / التخصص، النسبية / الأداء أو الإنجاز.

كما يمثل (هوسيليتز) امتدادا للتقليد السوسيولوجي الذي يميل إلى تصنيف المجتمعات إلى ثنائيات تعكس ازدواجية التقليد / التحديث. فهو يرى أن عملية التنمية تتمثل في التخلي عن كل ما هو تقليدي من متغيرات النمط الخاصة بالمجتمعات المتخلفة، واكتساب متغيرات النمط الموجودة في المجتمعات المتقدمة. فهذه الأخيرة تتميز بمتغيرات العمومية والتوجيه نحو الأداء والتخصص الوظيفي، بينما تتميز الأخرى المتخلفة بالخصوصية والعزو والانتشار الوظيفي.

1 - محمد محود الجوهري، علم اجتماع التنمية، ص 288
2 - نبيل السمالوطي، علم اجتماع التنمية: دراسة في اجتماعيات العالم الثالث، ص 136

فإذا تخلت هذه المجتمعات عن سمات الخصوصية والذاتية في مؤسساتها وعلاقاتها المبنية على القرابة والعشائرية والقبلية والمحسوبية، ونجحت في اعتماد العمومية المبنية على حكم القانون والقواعد التنظيمية تكون بذلك قد انطلقت نحو التقدم[1].

ولقد لاقت هذه التفسيرات الكثير من الانتقادات التي اعتبرت تفسير (هوسيليتز) تفسيرا جزئيا أهمل العوامل التاريخية الشاملة لعلاقة الدول المتخلفة بالدول المتقدمة. وبالتالي تبقى هذه الخصائص مجرد تصورات غامضة لا تقدر على وصف وتفسير الواقع السوسيولوجي لهذه المجتمعات. مع العلم أن جميع الدول المتخلفة التي تبنت هذا الاتجاه من أجل تحقيق التنمية في مجتمعاتها، ظلت تعاني من نفس عوامل التخلف كانتشار البطالة وتدني الحالة الصحية ومستوى التعليم وانتشار الأمية بين أفرادها، مع تضييع الفرص المناسبة للانطلاق في التنمية واستنزاف ثرواتها.

### 2.5.1 الاتجاه السيكولوجي للتنمية:

يعتمد أصحاب هذا الاتجاه في دراستهم للتنمية على السمات السيكولوجية للأفراد، معتبرين أن درجة الدافعية والحاجة للإنجاز هي أساس التنمية الاقتصادية والتغير الثقافي. حيث يعتبر هذا الاتجاه امتدادا لآراء (ماكس فيبر) حول تحقيق التنمية والتقدم في المجتمع الغربي، حيث أرجع هذا التقدم إلى روح البروتسانتية التي تؤكد على ذاتية الفرد واستقلاليته بدل تبعيته وخضوعه للكنيسة والشعائر الدينية. وليس إلى توفير الظروف الاقتصادية الضرورية للنهضة. وقد وجدت هذه الأفكار صدى واسعا عند أصحاب هذا الاتجاه الذين أكدوا على أهمية المواقف والقيم والمعايير والسلوكات لدى الأفراد في تحقيق عملية التنمية. حيث كلما توفرت لديهم درجة عالية من الدافعية كلما أحسوا بالحاجة إلى الإنجاز[2].

ومن رواد هذا الاتجاه نجد (ماكليلاند) الذي يرى أن تحقيق التنمية مرهون بتغير الأفراد في قيمهم وسلوكاتهم ودوافعهم. وما على المجتمعات إلا أن تسعى إلى إنتاج أفراد يتصفون بالدافعية للإنجاز والقدرة على تصور وتبني أدوار مستقبلية في التقدم والتنمية.

1 - رابح كعباش، سوسيولوجيا التنمية، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007، ص ص (57 -58)

2 - نفس المرجع، ص 99

ويشير هذا الاتجاه إلى أنه: " في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكات التي دعمت من قبل. فإذا كان موقف المنافسة مثلا هاديا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف "[1]. لذلك فإن (كورمان) أوضح أهمية هذه النظرية لسببين اثنين هما[2]:

السبب الأول: أن (ماكليلاند) قدم أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى الأفراد. حيث تؤثر عليهم مخرجات أو نتائج الإنجاز بالسلب أو بالإيجاب. فإذا كانت النتائج إيجابية ارتفعت الدافعية، أما إذا كانت سلبية انخفض مستوى الدافعية. وعليه أمكن التنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز مقارنة بغيرهم.

السبب الثاني: استخدام (ماكليلاند) لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير وازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات. حيث تبين الاختلاف بين الإراد في ما يحققونه من إنجاز، بسبب اختلاف مستوى الدافعية لديهم. مؤكدا في كتاباته عن (المجتمع المنجز) أن نجاح المجتمع وتقدمه يعتمد على عدد الأفراد الذين ينجذبون إلى العمل الملزم، حيث تظهر الاستقلالية وتحمل المسؤولية في الأداء. وأهم هذه القيم في نظر (ماكليلاند) هي الاعتماد على النفس، الاستقلالية، التدريب بواسطة الوالدين لخلق الدافعية للإنجاز لدى الأبناء، ومنه تتحقق الرأسمالية الحديثة.

ومن خلال هذه النظرية، فإنه يمكن لأي منظمة أو مؤسسة أن تلعب دورا هاما في خلق دافعية عالية نحو العمل لدى الأفراد، وذلك باتباع التوجيهات التالية[3]:

- أنه بإمكان المديرين أو القادة التأثير على دافعية الأفراد العاملين معهم؛
- على المدير أو القائد أن تكون لديه شفافية وحساسية نحو الفروق الفردية للعاملين من حيث الحاجات والقدرات والأهداف؛
- من مسؤولية كل مدير أو قائد أن يستمر في مراقبة ومتابعة حاجات الفرد وأهدافه وقدراته وأولوياته؛

1 - عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000، ص 109
2 - نفس المرجع، ص ص ( 109 – 111)
3 - سماح بلعيد، محاضرات في مدخل عام لإدارة الموارد البشرية ونظرياتها، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشاذلي بن جديد، الطارف، السنة الجامعية 2016/2015، ص ص (102 – 103)

- بعض الأفراد يمارسون درجة عالية من الانضباط الذاتي والدافعية الشخصية، وعلى العاملين أن يوظفوا ذلك في أعمال منتجة؛
- حينما يلاحظ العاملون أنه يمكن تحقيق نتائج مرغوبة من خلال الأداء، فإن جزءا هاما من الإستراتيجية القائمة على الدافعية قد نجح؛
- لكل فرد عامل في المنظمة حاجات متنوعة. وحتى يتم تحفيز العاملين وتحسين دافعيتهم ينبغي تحليل هذه الحاجات، وتحديد الأنسب منها للأفراد. ومن ثم العمل على تطوير وإعداد نظام العوائد وتقوية الدافعية والإنتاجية؛
- العوائد الإيجابية أفضل من العوائد السلبية في زيادة الدافعية، والعوائد الذاتية أكثر فالعلية من العوائد الخارجية؛
- ينظر إلى العوائد بالمقارنة بالآخرين، وتتأثر مشاعر الفرد، حول مكافأة معينة، مقارنة بما يتقاضاه الآخرون.

وبالتالي فإن هذه النظرية من شأنها أن تفسر علاقة المدير بالعاملين في المنظمة (الإستراتيجية)، والذي يراعي وفقها حاجات الأفراد ودوافعهم من أجل الحصول على نتائج مشجعة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في المجتمع الجزائري، ومن ثم العمل على تحسين الأداء وتحقيق أهداف الإستراتيجية في وقتها المحدد.

وبما أننا بصدد الحديث بعلاقة الدافعية للإنجاز بحاجات الأفراد (العاملين في الإستراتيجية)، فإنه من الواجب الحديث عن نظرية (ماسلو) للحاجات التي تقوم على مبدأين هما:

المبدأ الأول: أنه قسم حاجات الإنسان على خمس مجموعات مرتبة ترتيبا هرميا من القاعدة إلى القمة، حيث يتم إشباع حاجات الفرد من المجموعة الدنيا، إلى المجموعة التي تليها، وصولا إلى المجموعة الأعلى.

المبدأ الثاني: الحاجة غير المشبعة لدى الفرد هي التي تؤثر في دافعيته، أما إذا ما تم إشباعها بالقدر الكافي فإنها تصبح غير مؤثرة.

وقد قام (ماسلو) بتصنيف هرمه مؤكدا فيه على الحاجات التالية[1]:

1 - سماح بلعيد، مرجع سبق ذكره، ص ص (98 – 99)

الحاجات الفيسيولوجية: وهي الحاجات الأساسية في حياة الفرد، وتتمثل في الحاجة إلى الطعام، الشراب، الراحة، النوم، الماء، الهواء ... وغيرها، حيث يعتقد (ماسلو) انها أقوى الحاجات بالنسبة للفرد والتي يحب إشباعها، وبعد ذلك تبدأ الحاجات الأخرى في الإلحاح والظهور.

الحاجة إلى الأمن والسلامة: عندما يتم إشباع حاجات المجموعة الأولى، تسيطر على الفرد حاجات جديدة متعلقة بالأمن والاستقرار والسلامة من أجل حماية ذاته من الأذى والمخاطر الجسمية والصحية والبيئية والاقتصادية والمالية. وفي هذا الإطار يمكن للإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر أن تعمل على توفير الاستقرار في المسكن والعمل بالنسبة للعاملين من حيث العمل القار والراتب المناسب وصرف المكافآت والعلاوات. وكذلك الجانب الصحي والنفسي والبيئي والاجتماعي بالنسبة للدارسين والعاملين في نفس الوقت.

الحاجات الاجتماعية[1]: ويمكن تحديد هذه المجموعة في الحاجة إلى الانتماء إلى المجموعة التي ينشط فيها الفرد مع أصدقائه أو رفاقه، وشعوره بأنه محبوب من طرف بقية الأعضاء، ويشكل عنصرا هاما في مجموعة العمل أو الدراسة، بعيدا عن العزلة والانطواء اللذين يعتبران مؤشرين على عدم إشباع هذه الحاجة لدى الفرد.

الحاجة إلى الاحترام والتقدير: يمكن إشباع هذه الحاجة لدى الفرد عندما يشعر أنه يقدم شيئا مفيدا للمجتمع أو الجماعة التي ينشط فيها وينتمي إليها، ويصبح جديرا بالاحترام وتقدير الذات بناء على اعتراف الآخر بالأداء الذي يقوم به، وخاصة مدير المنظمة أو قائدها. ويمكن تحقيق تلك الحاجة من خلال التميز والكفاءة والمنافسة الشريفة والاستقلالية التي يحظى بها الفرد ويتميز بها عن غيره من زملائه في العمل أو في الفصول. فيقابل أداؤه بالاعتراف والتقدير من طرف المدير، وذلك بترقيته وتعيينه في مهام جديدة.

حاجات تحقيق الذات: وتشكل هذه المجموعة قمة الهرم لدى (ماسلو)، وهي حاجة الفرد المتزايدة واللامتناهية لتحقيق ذاته من خلال ما يؤهله من كفاءات تساعده على الوصول إلى أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها. ويرى (Christophe Peiffer) أن هذه الحاجة تتحقق لدى الفرد حينما يتمكن من الاقتراب من تطوير نفسه معرفة وكفاءة، ويتشكل لديه التوازن

1 - Christophe Peiffer, *les besoins humains: les connaitre, les écouter, les combler*, 2012, p 7, extarait du site web : www.leblogdesrapportshumains.fr, le 12/03/2019

والارتياح النفسي، ويصل إلى مستوى الإبداع باستغلال مواهبه وقدراته في في تحسين ظروفه وحل مشكلاته الحياتية[1].

تعتبر نظرية (ماسلو) للحاجات ذات فائدة كبيرة بالنسبة للقائمين على أي منظمة أو مؤسسة، لأنها تمكنهم من تحديد حاجات الأفراد وتوجيه دوافعهم، نظرا لما تتضمنه من أفكار ومفاهيم هامة في حياة كل فرد، على الرغم من فصلها في مجموعات مستقلة ومتمايزة يشترط في إشباع الحاجات التي تتضمنها عموديا من أسفل الهرم إلى أعلاه، لكن ما يراه (Christophe Peiffer) أن هذه المجموعات يجدر بها أن تكون متداخلة فيما بينها، والحاجات فيها متصلة ببعضها ولا يمكن فصلها، حيث يمكن أن تظهر في شكل دائري تتداخل فيه المجموعات والحاجات التي تمثله. وبالتالي إعادة النظر في المبدأ الأول الذي على أساسه صمم (ماسلو) هرمه للحاجات[2].

1 -Ibid, p 8.
2 -Ibid, p 9.

# الفصل الثاني

## المعالجة المنهجية للدراسة

## الفصل الثاني المعالجة المنهجية

### تمهيد:

تتطلب المعالجة المنهجية لأي بحث اجتماعي من الباحث تحديد ما يناسب موضوع بحثه من مناهج علمية وتقنيات مناسبة لجمع البيانات. ويكون ذلك وفق خصائص مجتمع الدراسة، والظروف المتحكمة في إجراء هذا البحث، ويتعلق الأمر بالمجال الزماني والمكاني للدراسة، والصعوبات التنظيمية والمالية التي قد يواجهها الباحث في عمله.

وللقيام بالدراسة وتحقيق أهدافها، يعتمد الباحث مجموعة من الإجراءات المنهجية الكفيلة بالوصول إلى البيانات المستهدفة والإجابة عن تساؤلات البحث، لذلك فإن هذا الفصل يتناول تحديد المناهج العلمية المستخدمة، والمناسبة لموضوع البحث ومجتمع الدراسة، ومبررات اختيار التقنيات المناسبة لجمع المعطيات، والتي من شأنها أن تسهل عملية البحث وطريقة الاتصال بالمبحوثين للحصول على المعلومات.

وكذلك تحديد مجالات الدراسة المكانية والزمانية والبشرية المناسبة للبحث، بالإضافة إلى تحديد مجتمع الدراسة وخصائصه العامة، وكذا كيفية اختيارالعينة وتحديد حجمها، حيث تكون تمثيلية لمجتمع الدراسة، ويتم اختيارها بتبني طريقة علمية مبررة ومقنعة، بما يتوافق وأهداف البحث وتوزيع مجتمع الدراسة.

فكيف تمت هذه المعالجة المنهجية للدراسة؟

## 1.2 المناهج المستخدمة

يقتضي موضوع البحث وطبيعته وعناصر المشكلة اختيار المنهج المناسب الذي يساعد الباحث على الحصول على المعطيات المتوفرة حول مجتمع البحث سواء كانت في تقارير وأبحاث سابقة أو مستقاة من الميدان. وإذا أحسن الباحث اختيار المنهج، مكنه ذلك من التوغل في الموضوع محل الدراسة وجمع حوله أكبر عدد ممكن من المعلومات التي سيوظفها في الإجابة عن الأسئلة التي تؤرقه، ويسعى بعدها إلى تحقيق الأهداف المسطرة بدقة ووضوح.

فالمنهج لا يمكن اعتباره كهدف في حد ذاته ولكنه مجرد طريقة نصل بها إلى تحقيق الهدف. لذلك فإن المنهج يجب أن يكون كامل الوضوح في ذهن الباحث، محددا في تفاصيله، بحيث يكون مستعدا لشرحه لأي شخص آخر، وقادرا على توظيفه في سهولة ويسر[1].

ويعرف المنهج بأنه: " خطة معقولة لمعالجة المشكلة وحلها عن طريق استخدام المبادئ العلمية المبنية على الموضوعية والإدراك السليم، لا البداهة والتخمين أو التجربة العابرة أو مجرد المنطق "[2].

وهذا التعريف يؤكد على أن المنهج هو مجموعة الخطوات العلمية المنطقية التي يتبعها الباحث في دراسته، والتقنيات التي يجب أن تختار من قبله بما يوافق مشكلة الدراسة والتأكد من جمع البيانات التي تجعل الموضوع قابلا للبحث. واعتمادا على ما سبق ذكره، ونظرا لطبيعة الدراسة التي سنقوم بها، والتي هي في الأصل دراسة وصفية تهدف إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظواهر وصفا دقيقا، وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا وكميا. كما تقوم بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر وكيف وصلت إلى صورتها الحالية، وتحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل[3].

1 - أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط 9، 1996، ص 243.
2 - نفس المرجع، ص 245.
3 - مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان ، الأردن، ط 1، 2000، ص 40.

كما يمكن الاعتماد أيضا على منهج المسح الاجتماعي الذي يعرف بأنه: "الدراسة العلمية لظروف المجتمع وحاجاته بقصد الحصول على بيانات ومعلومات كافية من ظاهرة معينة وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات بشأنها"[1]. فهو يستهدف بذلك دراسة المشكلة الاجتماعية المرتبطة بالزمن الحاضر والمكان المحدد جغرافيا، بقصد تشخيصها ومعالجتها والتنبؤ بها في المستقبل، للاستفادة منها واستعمالها في الإصلاح الاجتماعي.

ولقد وجدنا، من خلال الدراسة الاستكشافية، أن هذا المنهج هو الأكثر استعمالا في أغلب وأشهر البحوث الاجتماعية الميدانية التي تتميز بالموضوعية في الطرح والتحليل والاستنتاج. ونظرا لطبيعة الموضوع وخصوصية الظاهرة موضوع الدراسة بولاية تبسة فقد اعتمدنا على أسلوب العينات الإحصائية الذي يعتبر أحد أساليب جمع البيانات في منهج المسح الاجتماعي، بالاستعانة بتقنيات الاستمارة والملاحظة العلمية والمقابلة ومقاييس الاتجاهات جمع المعلومات من أجل كشف الحقيقة من الواقع باعتماد المبادئ العقلانية والموضوعية[2].

ونظرا لطبيعة الموضوع وخصوصية الظاهرة موضوع الدراسة بولاية تبسة، فقد اعتمدنا على المسح الشامل لمجتمع البحث عن طريق أسلوب العينة، والذي يعتبر أحد أساليب جمع البيانات في منهج المسح الاجتماعي، بالاستعانة بتقنيات الاستمارة والمقابلة والملاحظة من أجل كشف الحقيقة من الواقع باعتماد المبادئ العقلانية والموضوعية في البحث[3]. وذلك للتقرب من الدارسين في الفصول والاطلاع على اتجاهاتم، واتجاهات المعلمين ومراقبة الأداء لديهم، لتقويم الجهود المبذولة في مجال محو الأمية. مع التركيز على الإحصائيات الرسمية الصادرة عن الهيئات العالمية والإقليمية أو الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، باعتباره المؤسسة الوصية عن مكافحة هذه الظاهرة بالجزائر.

1 - مروان عبد المجيد إبراهيم، نفس المرجع، ص 94.
2 - فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة الإشعاع الفني، الإسكندرية، ط 1، 2002، ص 89.
3- فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة الإشعاع الفني، الإسكندرية، ط 1، 2002، ص 89.

وقد تمت الاستعانة أيضا، في هذه الدراسة بالمنهج الإحصائي، نظرا لأهميته في البحث الاجتماعي التي تنحصر (حسب بلالوك) في الأهمية التحليلية بعد جمع المعلومات وتلخيصها وتصنيفها، ويتضمن هذا المنهج طرقا منظمة تقوم بتلخيص المعلومات وتنظميها، ثم يستخرج الارتباط بين صفات المعلومات، ومن بعد يتم تحليلها[1]. وحسب طبيعة البيانات وأهداف الدراسة، فقد استخدمنا هذا المنهج بشقيه الوصفي والاستدلالي. ففي الإحصاء الوصفي قمنا بإنشاء جداول التكرارات المتضمنة للتكرار والنسبة المئوية والنسبة المئوية للمتجمع الصاعد، بالإضافة إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

أما فيما يخص الإحصاء الاستدلالي فقد قمنا باختبار الفروض عن طريق ANOVA One Way لعينة واحدة، من أجل قياس متوسطات متغيرات أفراد العينة ومحاولة تعميمها على المجتمع. مع الإشارة إلى أننا اعتمدنا في التحليل الإحصائي على برنامج SPSS 20، وهو برنامج إحصائي يعني (الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية)، ويعرف بأنه: "برنامج يعمل من خلال بيئة الويندوز يعمل على توفير نظام قوي وفعال لإدارة البيانات والتحليل الإحصائي، من خلال بيئة رسومية باستخدام وسائل وأدوات توصيفيه، وبالاستعانة بالعديد من صناديق الحوار البسيطة من أجل أداء وتنفيذ الغالبية العظمى من الأعمال التحليلية الإحصائية"[2]. وذلك من أجل تفريغ البيانات وتحليلها وفق الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية
- إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستمارة ثم استخدام معامل ارتباط بيرسون
- إيجاد معامل ثبات الاستمارة ثم استخدام معامل ارتباط ألفا كرونباخ.
- اختبار T-test لعينتين مستقلتين، وأسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، للتعرف على الفروق الفردية العائدة للمتغيرات (السن- الحالة الاجتماعية- طبيعة المسكن ...)

1 - معن خليل عمر، مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004، ص 82.
2 - شريف فتحي الشافعي، الدليل العلمي للتحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS.14، دار الكتب العلمية ، القاهرة، مصر، 2006، ص 6

واعتمدنا أيضا في هذه الدراسة على منهج التحليل الوثائقي الذي يتضمن وضع الأدلة المأخوذة من الوثائق والسجلات مع بعضها بطريقة منطقية، والاعتماد عليها في تكوين النتائج التي تؤسس لحقائق جديدة أو تقدم تعميمات سليمة عن الأحداث الماضية أو الحاضرة، أو عن الدوافع والصفات والأفكار الإنسانية[1]. وقد استخدم هذا المنهج في تحليل الوثائق والتقارير الرسمية الصادرة عن المنظمات الدولية المهتمة بمحو الأمية وتعليم الكبار كاليونسكو، وكذلك التقارير الصادرة عن ملحقة الديوان لولاية تبسة للسنوات الخمس الأخيرة من تنفيذ الإستراتيجية.

وهذه الوثائق والتقارير تشكل مصادر للمعلومات الدقيقة، نظرا لحرص الجهات الرسمية على دقة هذه الوثائق واكتمالها وحفظها بعناية، والتي من شأنها أن تساعد في الكشف عن الحقائق المحيطة بتنفيذ الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية بالجزائر عموما، وولاية تبسة خصوصا.

1 - أحمد بدر، مرجع سابق، ص 248.

## 2.2 تقنيات جمع البيانات

إن وسائل جمع البيانات متعددة ترتبط أساسا بموضوع الدراسة، وعلى الباحث أن يختار الأدوات المناسبة للموضوع، بما يمكنه من الوصول إلى المعلومة بأيسر الطرق. وقد يستعين في ذلك بالدراسات السابقة وما كتب حول الظاهرة للإحاطة بها من مختلف الجوانب، ليتسنى له التحديد الدقيق للمتغيرات وطبيعة العلاقة بين المستقلة منها والتابعة. وهذا لا يتأتى إلا بنجاح الباحث في اختيار الأدوات والتقنيات بدقة وفعالية، للكشف عن الحقائق المحيطة بموضوع الدراسة. وقد اعتمدنا في ذلك على التقنيات التالية:

### 1.2.2 الملاحظة

تعتبر الملاحظة إحدى أهم أدوات جمع البيانات، وهي الأداة الوحيدة في البحث الاجتماعي التي تلتقط التصرفات لحظة حدوثها دون واسطة من وثيقة أو شهادة. وتنصب على تصرفات المبحوثين من خلال نشاطاتهم وعلاقاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية. وقد تم الاعتماد على هذه الأداة في معاينة سلوكات الدارسين وعلاقتهم بمعلميهم ومعلماتهم، والتفاعل الاجتماعي بين الدارسين في المركز، وملامح المبحوثين أثناء إجابتهم على أسئلة الاستمارة، وتعامل المعلمين مع الدارس الكبير وطبيعة التكامل أو التنافر بين الجمعيات الناشطة في مجال محو الأمية. حيث تم استخدام الملاحظة أثناء اللقاء بالمبحوثين بالفصول الدراسية التي تمت زيارتها، و في الملتقى التكويني الذي تمت برمجته يومي 25 و 26 مارس 2018 بثانوية مالك بن نبي تبسة، وذلك بتسجيل أهم الملاحظات التي تخدم محاور البحث وتوظيفها في التحليل.

وقد استخدمت هذه التقنية في أيضا في ملاحظة:

- حالة المراكز وظروف استقبال الدارسين والمعلمين من طرف القائمين عليها
- وضعية الحجرات والتجهيزات المختلفة أثناء الزيارات الميدانية للفصول
- معاملة معلم محو الأمية للدارسين أو معاملتهم فيما بينهم
- علاقة المنسقين بمعلمي محو الأمية في الملتقيات البيداغوجية
- الاهتمام بتوعية الدارسين وتحفيزهم

- درجة إقبال معلمي محو الأمية على التكوين

### 2.2.2 المقابلة

المقابلة هي: " تقنية مباشرة تستعمل من أجل مساءلة الأفراد بكيفية منعزلة،لكن أيضا، وفي بعض الحالات مساءلة جماعات بطريقة نصف موجهة تسمح بأخذ معومات كيفية، بهدف التعرف العميق على الأشخاص المبحوثين"[1]. وتعتبر المقابلة من أفضل التقنيات في الكشف عن الحوافز العميقة للأفراد واكتشاف العلاقات المشتركة بينهم من خلال سلوكهم. كما تساعد على التعرف على المعاني التي يمنحها الأشخاص للأوضاع التي يعيشونها[2]. ويتم الاعتماد على هذه التقنية في جمع البيانات في ما يلي:

- مقابلة موجهة مع السيد مدير الملحقة
- مقابلة السيدين رئيسي مصلحتي التكوين، والإعلام والاتصال والمصالح الاقتصادية
- مقابلة الأستاذات المنسقات بالمقاطعات محل الدراسة

### 3.2.2 تحليل محتوى بعض الكتب المقررة في برامج محو الأمية

تم الاطلاع على الكتب المقررة في مجال محو الأمية والموجهة للدارسين في المستويات الثلاثة، من أجل الاستفادة مما تتضمنها من برامج، بالإضافة إلى أدلة المعلمين، وذلك للاطلاع على المحاور المدرجة في هذه البرامج، من أجل الحصول على بعض المؤشرات التي من شأنها أن تساعد الباحث على بناء العبارات التي تشملها الاستمارة بما يتوافق ومحاور البحث.

### 4.2.2 المصادر الوثائقية

تم الاعتماد على التقارير الرسمية الصادرة عن الجهات المعنية بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار، على المستوى العالمي أو الإقليمي أو الوطني أو المحلي. ونعني بذلك تقارير

1 - موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004، ص 197.
2 - نفس المرجع، نفس الصفحة.

وبيانات التربية والتعليم، ومحو الأمية الصادرة عن اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. لأن هذه الوثائق الرسمية تزود الباحث بالإحصاءات التي تعبر عن حجم ظاهرة الأمية، والجهود المبذولة لمكافحتها عالميا وإقليميا ووطنيا، كما تساعده في فهم التوجهات الخاصة بنشاط محو الأمية في إطار تحقيق أهداف الألفية الثالثة.

### 5.2.2 الاستمارة

تعتبر الاستمارة التي تعرف في شكلها الأكثر شيوعا بسبر الآراء، تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة، ذلك لأن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، الشيء الذي يسمح للباحث بالقيام بالمعالجة الكمية، بهدف اكتشاف علاقات رياضية وإقامة مقارنات كمية. ويتم اللجوء إليها نظرا لتضمنها لعدة مزايا متمثلة في قلة النفقات واختصار الوقت وسهولة تحديد المؤشرات التي تقيس الاتجاهات. وهي مكوّنة من عبارات متنوعة مبنية وفق محاور البحث أو مجالاته. وذلك لتوفير الفسحة اللازمة لأفراد العينة في اختيار الاتجاه، على أن تكون هذه العبارات بعيدة عن التأويل والغموض الذي يشوش على المبحوث من جهة، ويؤدي إلى الأخطاء وعدم سلامة النتائج من جهة أخرى.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على استمارتين، إحداهما موجهة إلى المعلمين والثانية موجهة إلى الدارسين في فصول محو الأمية كالآتي:

#### 1.5.2.2 استمارة المعلمين:

حيث تم القيام بتجريب الاستمارة على عشرين معلما. وهذا حتى يتسنى لنا اختبار مدى ملاءمة عباراتها للبيانات المستهدفة في البحث، ثم تعديلها. إذ أن التعديلات بين الاستمارة التجريبية والاستمارة النهائية لا تكاد تذكر تقريبا. ولقد شملت هذه الاستمارة البيانات العامة وأربعة محاور:

البيانات العامة: تضمنت مجموعة من الأسئلة تخص معلم محو الأمية، وعددها ثلاث عشرة خاصة أو بيانا.

المحورالأول: يخص الأسئلة التي تتمحور حول الاليات المطبقة في استراتيجية محو الامية لاستقطاب الدارسين وعددها 19 عبارة (من 01 إلى 19).

المحور الثاني: يخص الأسئلة التي تتمحور حول مراعاة برامج محو الامية لخصائص الدارس وعددها 21 عبارة من(من 20 إلى 40).

المحور الثالث: يخص الأسئلة التي تتمحور حول مدى تلبية برامج محو الامية لحاجات ودوافع الدارس، وعددها 27 عبارة من (من 41 إلى 67).

المحور الرابع: يخص الأسئلة التي تتمحور حول مدى امتلاك معلم محو الامية لكفاءات التدريس وعددها 22 عبارة من (من 68 إلى 89).

لقد احتوت هذه الاستمارة على الأسئلة المبنية على أساس الاختيار من جملة مقترحات تضمنها محور البيانات العامة، بالإضافة إلى العبارات التي وردت في المحاور الأخرى لقياس مدى تنفيذ أهداف إستراتيجية محو الأمية في المجتمع الجزائري، من حيث البرامج والأداء. وذلك من خلال تطبيق مقياس ليكرت المعتمد كثيرا في قياس الاتجاهات في مجال البحوث الاجتماعية والبحوث السلوكية والتنظيمية، حيث يحتوي على خمس عبارات جاءت على شكل غير موافق بشدة ولها درجة (1)، غير موافق ولها درجة (2)، محايد ولها درجة (3) باعتبارها حالة وسطية، موافق ولها درجة (4)، موافق بشدة ولها درجة (5).

وهناك عدة مقاييس للاتجاهات، أكثرها مرونة مقياس ليكرت الخماسي الذي يساعد على تحويل البيانات الوصفية إلى متغيرات كمية تتراوح بين (1 و 5) حسب درجة إجابات المبحوثين من (غير موافق بشدة إلى موافق بشدة)، ثم معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS 20. كما هو موضح حسب الجدول التالي[1]:

**جدول رقم (01): يوضح مقياس ليكرت الخماسي**

| الرأي | غ. موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| المستوى | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| المتوسط الحسابي | 1 - 1.79 | 1.80 - 2.59 | 2.60 - 3.39 | 3.40 - 4.19 | 4.20 – 5 |

1 - معوشي عيماد، دراسة تطبيقية لأثر الأجور والحوافز على رضا العمل في المؤسسة الاقتصادية، ملفات الأبحاث في الاقتصاد والتسيير، العدد 05، جامعة المدية الجزائر، جوان 2016، ص ص 219 – 220.

ولقد تم اعتماد مقياس ليكرت في هذه الاستمارة، من أجل معرفة اتجاه معلمي محو الأمية نحو مدى تنفيذ أهداف إستراتيجية محو الأمية في المجتمع الجزائري، من حيث البرامج والأداء، حيث تم اختبار صدق هذا المقياس (الاستمارة) وثباته عن طريق برنامج SPSS 20.

### 1.1.5.2.2 الخصائص السيكومترية للمقياس:

**الصدق الظاهري للمقياس:**

يقصد بصدق المقياس " إلى أي درجة يقيس المقياس الغرض المصمم من أجله "[1]. ولقد تم تقديم أسئلة الاستمارة إلى الأستاذ المشرف حيث أبدى بعض الملاحظات الهامة والأساسية في طريقة طرح الأسئلة ونوع الأسئلة والهدف من كل سؤال. حيث أبدى رأيه في الشكل والمضمون العام لأسئلة الاستمارة، إلى أن تم اعتمادها في شكلها النهائي شرط أن تعكس العبارات المقترحة الانشغالات الواردة في التساؤلات، من أجل اختبار الفرضيات المقترحة كإجابات مؤقتة في هذه الدراسة.

ونظرا لأهمية الصدق الظاهري، الذي يرمي إلى أي درجة تبدو أداة جمع البيانات ظاهريا من حيث الإخراج وسلامة اللغة وترتيب الأفكار، فإننا قمنا بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من الأساتذة المحكمين من تخصصي علم النفس وعلم الاجتماع، أين طلب منهم تحديد ملاحظاتهم حول وضوح كل عبارة وملاءمتها للقياس بوجه عام، إضافة إلى إمكانية تعديل وإضافة أو حذف بعض العبارات. وعليه تم تعديل المقياس بناء على ملاحظات المحكمين[2].

1- محمد شامل بهاء الدين فهمي، الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS ،ج 01، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2005، ص 47

2- نفس المرجع، ص 48

**الاتساق الداخلي للمقياس**

يتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس ككل[1]، والمبينة في الجدول التالي كما يلي:

**جدول رقم (02) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مجال " الآليات المطبقة في استراتجية محو الامية للاستقطاب الدارسين " ودرجته الكلية**

| الرقم | الفقرة | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|
| 01 | آليات التعاقد بالنسبة لمعلم محو الأمية مقبولة | 0.543 | 0.000 | دال |
| 02 | أشعر بالرضا تجاه العمل الذي أقوم به كمعلم | 0.458 | 0.000 | دال |
| 03 | أشعر بالرضا تجاه الراتب الشهري الذي أتقاضاه | 0.248 | 0.000 | دال |
| 04 | الراتب الذي أتقاضاه يتوافق مع الجهد المبذول في التدريس | 0.701 | 0.000 | دال |
| 05 | الكيفية المعتمدة في الحصول على عقد العمل مُرضية | 0.620 | 0.007 | دال |
| 06 | أشعر بالرضا تجاه تسجيل الدارسين مقابل الحصول على عقد العمل | 0.254 | 0.000 | دال |
| 07 | استفدت من التكوين الأولي عندما بدأت العمل في محو الأمية | 0.547 | 0.049 | دال |
| 08 | أحضر العمليات التكوينية بانتظام | 0.685 | 0.000 | دال |
| 09 | العمليات التكوينية المنظمة خلال السنة الدراسية كافية ومفيدة | 0.086 | 0.029 | دال |
| 10 | أجد صعوبة في التنقل إلى مكان العمل | 0.318 | 0.019 | دال |
| 11 | ظروف الاستقبال بالمركز الذي أعمل فيه تشجع على العمل | 0.012 | 0.000 | دال |
| 12 | الحجرة التي أدرّس بها مناسبة للتدريس | 0.496 | 0.000 | دال |
| 13 | الحجرة التي أدرّس مجهزة بالشكل الكافي | 0.748 | 0.502 | غير دال |
| 14 | وسائل التدريس متوفرة | 0.458 | 0.612 | غير دال |
| 15 | المقاعد التي يجلس عليها الدارسون مريحة وتتلاءم مع أعمارهم | 0.248 | 0.005 | دال |
| 16 | يلقى الدارسون المتفوقون التحفيز والتشجيع أثناء الدراسة | 0.701 | 0.023 | دال |
| 17 | التوقيت المخصص للدراسة يناسب الدارسين | 0.620 | 0.004 | دال |
| 18 | التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالهم اليومية | 0.254 | 0.001 | دال |
| 19 | عدد الحصص الدراسية في الأسبوع غير متعب للدارسين | 0.547 | 0.000 | دال |

تضمن هذا المجال (19) عبارة، منها العبارتان رقم 13 ورقم 14 غير دالتين إحصائيا لأن مستوى الدلالة أكبر من 0.5، حيث سجل اختلاف في استجابات المبحوثين. أما بقية العبارات فهي دالة إحصائيا، حيث كان مستوى الدلالة أصغر من 0.5 ، مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لهذا المجال.

1- محسن علي عطية، البحث العلمي في التربية: مناهجه أدواته وسائله الإحصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 207

**جدول رقم (03) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مجال " مراعاة برامج محو الامية لخصائص الدارس " ودرجته الكلية**

| الرقم | الفقرة | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|
| 01 | يساعد حجم الخط الدارس على القراءة من الكتاب | 0.543 | 0.000 | دال |
| 02 | الصور المدعمة في الكتاب واضحة للدارس | 0.458 | 0.000 | دال |
| 03 | الصور المدعمة تساعد الدارس على الفهم والتعبير | 0.648 | 0.000 | دال |
| 04 | توجد مشاهد مدعمة للدروس المقررة في اللغة العربية | 0.701 | 0.000 | دال |
| 05 | يجد الدارسون صعوبة في الكتابة على الكراس | 0.620 | 0.007 | دال |
| 06 | يجد الدارسون صعوبة في احترام أبعاد الكتابة (السطر، المسافات) | 0.754 | 0.000 | دال |
| 07 | تظهر مهارة الكتابة، لدى الدارس، على اللوحة أحسن من الكراس | 0.047 | 0.609 | غير دال |
| 08 | ضعف الإنارة يؤثر سلبا على الرؤية عند الدارس | 0.685 | 0.000 | دال |
| 09 | يشتكي الدارسون من مشكلات في حاسة النظر | 0.886 | 0.039 | دال |
| 10 | يعاني بعض الدارسين من مشكلات في حاسة السمع | 0.718 | 0.019 | دال |
| 11 | العدد المرتفع للدارسين في الفوج يؤثر سلبا على التحصيل | 0.612 | 0.002 | دال |
| 12 | عدد الحصص الدراسية في الأسبوع يكفي لتنفيذ البرنامج | 0.096 | 0.722 | غير دال |
| 13 | المواد المدرسة غير ملائمة لمستوى الدارسين | 0.748 | 0.000 | دال |
| 14 | تتميز المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها بالنسبة للدارس | 0.558 | 0.000 | دال |
| 15 | يجد الدارسون صعوبة في فهم الدروس | 0.548 | 0.000 | دال |
| 16 | تتميز هذه المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها | 0.701 | 0.002 | دال |
| 17 | المواد الدراسية غير مناسبة لسن الدارس | 0.620 | 0.005 | دال |
| 18 | يعبر الدارسون عن صعوبة المواد المدرسة | 0.754 | 0.004 | دال |
| 19 | يقدر الدارس على إنجاز النشاط بمفرده | 0.547 | 0.000 | دال |
| 20 | يكمل الدارس الإنجاز في وقت الحصة | 0.024 | 0.044 | غير دال |
| 21 | أثناء الحصة يعبر الدارسون عن شعورهم بالتعب والإرهاق | 0.746 | 0.001 | دال |

تضمن هذا المجال (21) عبارة، منها العبارات رقم 07، 12، 20 على التوالي غير دالة، لأن مستوى الدلالة أكبر من 0.5، حيث تباينت اتجاهات المبحوثين فيما يخص مهارة الكتابة لدى الدارسين على اللوحة أم الكراس، وكفاية الحصص الدراسية المخصصة لتنفيذ البرامج، وإنهاء الدارس للإنجاز في وقت الحصة. أما العبارات الأخرى فكلها دالة إحصائيا، حيث مستوى الدلالة أصغر من 0.5، مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لهذا المجال أيضا.

**جدول رقم (04) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مجال " مدى تلبية برامج محو الامية لحاجات ودوافع الدارس " ودرجته الكلية**

| الرقم | الفقرة | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|
| 01 | برامج محو الأمية شاملة للمعارف التي يحتاجها الدارس | 0.543 | 0.000 | دال |
| 02 | البرامج تزيد من معارف الدارس ومعلوماته | 0.758 | 0.000 | دال |
| 03 | تساهم البرامج في حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية | 0.748 | 0.000 | دال |
| 04 | تحتوي البرامج على دروس يتعلم منها كيف يتعامل مع غيره | 0.701 | 0.000 | دال |
| 05 | تحتوي هذه البرامج على دروس يتعلم منها العبادات | 0.620 | 0.007 | دال |
| 06 | يتعلم من هذه الدروس بعض الآيات والأحاديث النبوية | 0.654 | 0.000 | دال |
| 07 | تساعد البرامج الدارس على قراءة المصحف | 0.647 | 0.009 | دال |
| 08 | ألاحظ الرغبة والاستعداد في التعلم لدى الدارس | 0.685 | 0.000 | دال |
| 09 | تساعد البرامج الدارس على تعلم القراءة والحساب | 0.786 | 0.039 | دال |
| 10 | تساعد البرامج الدارس على تربية أبنائه | 0.718 | 0.019 | دال |
| 11 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على صحته | 0.712 | 0.000 | دال |
| 12 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع أفراد أسرته | 0.896 | 0.000 | دال |
| 13 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع جيرانه | 0.748 | 0.000 | دال |
| 14 | تساعد البرامج الدارس على تحسين علاقته بزملائه في العمل | 0.858 | 0.000 | دال |
| 15 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على النظافة | 0.648 | 0.004 | دال |
| 16 | تساعد البرامج الدارس على الثقافة البيئية | 0.701 | 0.008 | دال |
| 17 | تساعد البرامج الدارس على التعرف على إشارات المرور | 0.220 | 0.626 | غير دال |
| 18 | تساعده أيضا على التعرف على حقه في الانتماء إلى حزب أو جمعية | 0.254 | 0.632 | غير دال |
| 19 | تساعد البرامج الدارس على قراءة الجريدة أو عناوينها | 0.647 | 0.000 | دال |
| 20 | تساعد البرامج الدارس على المشاركة في الأعمال الخيرية | 0.751 | 0.001 | دال |
| 21 | تساعد البرامج الدارس على استخراج بعض الوثائق الإدارية | 0.732 | 0.005 | دال |
| 22 | تساعد البرامج على التعرف على استخدامات الحاسوب | 0.889 | 0.002 | دال |
| 23 | ألاحظ تغيرا إيجابيا في سلوك الدارس من يوم إلى آخر | 0.742 | 0.064 | دال |
| 24 | أعرف من المتحررين من الأمية من أكمل دراسته | 0.623 | 0.009 | دال |
| 25 | أعرف من المتحررين من الأمية من سجل في التكوين المهني | 0.728 | 0.034 | دال |
| 26 | أعرف من المتحررين من الأمية من استفاد من مشروع مصغر | 0.735 | 0.067 | دال |
| 27 | برامج محو الأمية تحفز الدارس على مواصلة الدراسة | 0.736 | 0.000 | دال |

يحتوي هذا المجال على (27) عبارة، منها العبارتان رقم 17 و 18 غير دالتين إحصائيا، والمتعلقتان بمساعدة البرامج الدارس على التعرف على إشارات المرور وحقه في الانتماء إلى حزب أو جمعية. أما بقية العبارات فهي دالة إحصائيا، حيث نجد مستوى الدلالة أكبر من 0.5، وهذا بدوره يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لهذا المجال أيضا.

**جدول رقم (05) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مجال " مدى امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس " ودرجته الكلية**

| الرقم | الفقرة | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أجد صعوبة في التعامل مع الدارسين | 0.543 | 0.000 | دال |
| 02 | أجد صعوبة في تبليغ المعلومة للدارسين | 0.458 | 0.000 | دال |
| 03 | أتواصل مع الدارسين بسهولة | 0.248 | 0.000 | دال |
| 04 | أعدّ دروسي قبل بداية كل حصة | 0.701 | 0.000 | دال |
| 05 | أعد الوثائق الخاصة بكل بتحضير الدرس | 0.620 | 0.007 | دال |
| 06 | أعتمد على دليل المنشط والمنهاج في إعداد الوثائق | 0.254 | 0.000 | دال |
| 07 | أجد صعوبة في بناء الوضعيات التعلمية المحققة لأهداف الدرس | 0.547 | 0.609 | غير دال |
| 08 | أحضرالوسائل البيداغوجية المساعدة على نجاح الدرس | 0.685 | 0.000 | دال |
| 09 | أعتمد على التفاعل بيني وبين الدارس أثناء الحصة | 0.086 | 0.539 | دال |
| 10 | يتفاعل معي الدارسون بشكل إيجابي أثناء تقديم الدرس | 0.318 | 0.019 | غير دال |
| 11 | أعتمد التدرج في تقديم المعلومة للدارس أثناء الحصة | 0.012 | 0.000 | دال |
| 12 | أمنح الدارس الوقت الكافي لإنجاز النشاط | 0.496 | 0.000 | دال |
| 13 | أتابع نشاطات الدارس وأراقبها باستمرار أثناء الحصة وخارجها | 0.748 | 0.000 | دال |
| 14 | أوجه الدارس وأساعده على الإنجاز | 0.458 | 0.002 | دال |
| 15 | أشجع الدارس وأحفزه على الدراسة | 0.248 | 0.032 | دال |
| 16 | أثمن أعمال الدارس من خلال التصحيح والتوجيه | 0.701 | 0.058 | دال |
| 17 | يعتبر الوقت كافيا في إنجاز النشاطات أثناء الحصة | 0.620 | 0.033 | دال |
| 18 | أكلف الدارسين بإنجاز الواجبات من حين إلى آخر | 0.254 | 0.043 | دال |
| 19 | أنسق مع زملائي وزميلاتي في التحضير ومواجهة الصعوبات | 0.547 | 0.019 | دال |
| 20 | أتصل بالمنسق أو رئيس المصلحة عند مواجهة مشكلة في التدريس | 0.632 | 0.036 | دال |
| 21 | علاقتي بالدارسين حسنة | 0.765 | 0.046 | دال |
| 22 | علاقتي برؤسائي حسنة | 0.564 | 0.000 | دال |

تضمن هذا المجال (22) عبارة، منها العبارتان رقم 07 و 10 غير دالتين إحصائيا، ويتعلق الأمر باتجاهات المبحوثين نحو الصعوبات التي يجدها المبحوثون في بناء الوضعيات التعلمية المحققة لأهداف الدرس، وتفاعل الدارسين معهم بشكل إيجابي أثناء تقديمهم للدرس. ونلاحظ على العموم من الجدول أن غالبية العبارات دالة إحصائيا، مستوى الدلالة فيها أصغر من 0.5، مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لهذا المجال.

**الاتساق الداخلي بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل:**

**جدول رقم (06): يوضح قيم معاملات الارتباط للمقياس**

| الرقم | المجال | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 01 | الآليات المطبقة في استراتجية محو الامية للاستقطاب الدارسين | 0.520 | دال |
| 02 | مراعاة برامج محو الامية للخصائص الدارس | 0.567 | دال |
| 03 | مدى تلبية برامج محو الامية لحاجات ودوافع الدارس | 0.731 | دال |
| 04 | مدى امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس | 0.706 | دال |

يوضح هذا الجدول أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين درجة كل مجال من مجالات المقياس الأربعة، والدرجة الكلية للمقياس بين حد أدنى قدره ( 0.520 ) في المجال الأول المتعلق بـ " الآليات المطبقة في استراتجية محو الامية لاستقطاب الدارسين "، وحد أعلى قدره ( 0.731 ) كما في المجال الثالث الذي يعالج " مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس " كما هو مبين في الجدول رقم (...)، ونلاحظ على العموم أن معظم المجالات دالة إحصائيا لأنها أكبر من 0.5 وتقترب من الواحد، مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل.

**ثبات المقياس**

**جدول رقم (07): يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ للمقياس**

| الرقم | المجال | قيمة معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| 01 | الآليات المطبقة في استراتجية محو الامية للاستقطاب الدارسين | 0.692 |
| 02 | مراعاة برامج محو الامية للخصائص الدارس | 0.886 |
| 03 | مدى تلبية برامج محو الامية لحاجات ودوافع الدارس | 0.774 |
| 04 | مدى امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس | 0.676 |
| | المقياس | 0.860 |

للتأكد من ثبات المقياس قمنا بحساب معامل ألفا كرونباخ، عن طريق SPSS 20، لكل من مجالات المقياس، وللمقياس الكلي فكانت تتراوح ما بين ( 0.676 إلى 0.886 ) حيث تقترب القيم من الواحد، كما هو مبين في الجدول أعلاه، وعليه فإن المجالات دالة إحصائيا، الشيء الذي يؤكد على ثبات المقياس ككل. وعليه يمكن اعتماد العبارات الواردة في مختلق المجالات المكونة للمقياس الذي سيتم توزيعه على مجتمع المبحوثين.

### 2.5.2.2 استمارة الدارسين

حيث تم القيام بتجريب الاستمارة الثانية على 30 دارسا، من أجل الوقوف على وضح العبارات وملاءمتها للمقياس، فنغير ما يمكن تغييره، ونضيف ما يمكن إضافته في كل مجال من مجالات الاستمارة، وهي مبنية وفق المحاور التالية:

البيانات العامة: تضمنت أسئلة تخص الدارس، وعددها ست عشرة خاصة أو بيانا.

المحورالأول: يخص الأسئلة التي تتمحور حول الاليات المطبقة في استراتيجية محو الامية لاستقطاب الدارسين وعددها 14 عبارة (من 01 إلى 14).

المحور الثاني: يخص الأسئلة التي تتمحور حول مراعاة برامج محو الامية لخصائص الدارس وعددها 18 عبارة من(من 15 إلى 32).

المحور الثالث: يخص الأسئلة التي تتمحور حول مدى تلبية برامج محو الامية لحاجات ودوافع الدارس، وعددها 23 عبارة من (من 33 إلى 55).

المحور الرابع: يخص الأسئلة التي تتمحور حول مدى امتلاك معلم محو الامية لكفاءات التدريس وعددها 18 عبارة من (من 56 إلى 73)

لقد تمت دراسة الاستمارة الموجهة للدارسين بنفس الخطوات التي تضمنتها دراسة الاستمارة السابقة الموجهة إلى معلمي محو الأمية، وكانت نتائج التحليل الإحصائي للمقياس كالآتي:

### 1.2.5.2.2 الخصائص السيكومترية للمقياس

**الصدق الظاهري للمقياس**

لقد تمت المعالجة بنفس الخطوات التي عولج بها المقياس الأول الخاص بالمعلمين، حيث تم تقديم مشروع المقياس إلى الأستاذ المشرف الذي أبدى ملاحظاته الهامة والقيمة في طريقة بناء العبارات والغرض منها وأهميتها في الإجابة على التساؤلات، وربطها بأهداف البحث، مبديا بذلك رأيه في مضمون المقياس وشكله الذي سيظهر به أثناء تقديمه إلى المبحوثين. إلى أن تم اعتماده في شكله النهائي بحيث تم العمل على أن تكون العبارات المقترحة في كل مجال من المجالات تعبر عن الانشغالات الواردة في الإشكالية، وتساهم في اختبار الفرضيات المقترحة.

والصدق الظاهري من الوسائل المناسبة في حالة إعداد الباحث للمقياس، لذا قمنا بعرض المقياس بصورته المبدئية على عدد من المحكمين من تخصصي علم النفس وعلم الاجتماع، أين طلب منهم تحديد وضوح كل فقرة وملاءمتها للقياس بوجه عام، إضافة إلى إمكانية تعديل وإضافة أو حذف بعض العبارات. وعليه تم تعديل المقياس بناء على ملاحظات المحكمين.

**الاتساق الداخلي للمقياس**

قمنا بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس ككل، والمبينة في الخطوات التي توضحها الجداول الآتية:

**جدول رقم (08): يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مجال " الآليات المطبقة في استراتجية محو الامية للاستقطاب الدارسين ودرجته الكلية**

| الرقم | الفقرة | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|
| 01 | تسجيلي في فصول محو الأمية كان برغبة مني | 0.830 | 0.000 | دال |
| 02 | سجلت في فصول محو الأمية عن طريق إحدى صديقاتي أو أصدقائي | 0.883 | 0.000 | دال |
| 03 | سجلت في فصول محو الأمية عن طريق المعلم(ة) | 0.857 | 0.000 | دال |
| 04 | تشجعني المعلمة على مواصلة الدراسة | 0.749 | 0.000 | دال |
| 05 | أشعر بالتقدير والاحترام عندما آتي للدراسة في محو الأمية | 0.936 | 0.000 | دال |
| 06 | كونت علاقات مع زملائي في الفصل | 0.370 | 0.006 | دال |
| 07 | الحجرة التي أدرس فيها تتوفر على التدفئة | 0.569 | 0.000 | دال |
| 08 | الحجرة التي أدرس فيها نظيفة | 0.830 | 0.000 | دال |
| 09 | الحجرة تتوفر على الإنارة الكافية | 0.727 | 0.000 | دال |
| 10 | المقاعد الموجودة في الحجرة مريحة وتتلاءم مع أعمارنا | 0.773 | 0.000 | دال |
| 11 | يعاملنا عمال المؤسسة باحترام | 0.542 | 0.000 | دال |
| 12 | التوقيت مناسب للدراسة | 0.786 | 0.000 | دال |
| 13 | التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالي اليومية | 0632 | 0.002 | دال |
| 14 | أعتبر التعليم في فصول محو الأمية فرصة للتعلم ومواصلة الدراسة | 0845 | 0.006 | دال |

تضمن هذا المجال (14) عبارة دالة إحصائيا، لأن مستوى الدلالة الخاص بكل عبارة أصغر من 0.5، مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لهذا المجال.

**جدول رقم (09): يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور " مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس " ودرجته الكلية**

| الرقم | الفقرة | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|
| 01 | توجد صعوبة في رؤية الحروف المكتوبة على صفحات الكتاب | 0.543 | 0.000 | دال |
| 02 | الصور الموجودة في الكتاب غير واضحة | 0.458 | 0.000 | دال |
| 03 | لا أرى الأسطر والمسافات أثناء الكتابة على الكراس | 0.248 | 0.000 | دال |
| 04 | لا أرى الألوان الفاتحة في الكتاب كالأصفر والأخضر | 0.701 | 0.000 | دال |
| 05 | أزور طبيب العيون للكشف أو المراقبة من حين إلى آخر | 0.620 | 0.007 | دال |
| 06 | لا أجد مشاكل في السمع | 0.254 | 0.000 | دال |
| 07 | أتحاور مع زملائي بسهولة | 0.547 | 0.609 | غير دال |
| 08 | أعاني من بعض الأمراض المزمنة | 0.685 | 0.000 | دال |
| 09 | تعيقني الأمراض التي أعاني منها عن مزاولة الدراسة | 0.086 | 0.539 | عير دال |
| 10 | أثناء الحصة الدراسية أشعر بالتعب والإرهاق | 0.318 | 0.019 | دال |
| 11 | أثناء الحصة أنجز أكثر من نشاط | 0.012 | 0.000 | دال |
| 12 | تساعدني المعلمة على إنجاز النشاطات | 0.496 | 0.000 | دال |
| 13 | يساعدني أحد أفراد أسرتي على إنجاز النشاطات | 0.748 | 0.000 | دال |
| 14 | أعتمد على نفسي في إنجاز النشاطات | 0.458 | 0.053 | دال |
| 15 | قواعد اللغة العربية لا تتناسب مع مستوانا المعرفي | 0.248 | 0.002 | دال |
| 16 | التعبير الكتابي لا يتناسب وقدراتنا على الكتابة | 0.701 | 0.001 | دال |
| 17 | المادة التي أجد فيها صعوبة هي الرياضيات | 0.620 | 0.042 | دال |
| 18 | البرامج المقدمة صعبة | 0.254 | 0.012 | دال |

احتوى هذا المجال على (18) عبارة، منها العبارتان رقم 07 و 09 على التوالي غير دالتين إحصائيا، حيث مستوى الدلالة فيهما أكبر من 0.5، أما بقية العبارات فهي دالة إحصائيا لأن مستوى الدلالة أصغر من 0.5، مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لهذا المجال.

**جدول رقم (10): يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور " مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس " ودرجته الكلية**

| الرقم | الفقرة | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|
| 01 | البرامج التي أدرسها ذات علاقة بحياتي اليومية | 0.543 | 0.000 | دال |
| 02 | البرامج التي أدرسها تزيد من معارفي ومعلوماتي | 0.458 | 0.000 | دال |
| 03 | أتعلم من البرامج كيف أتعامل مع غيري | 0.248 | 0.000 | دال |
| 04 | أتعلم من البرامج العبادة الصحيحة كالصلاة والصوم والحج | 0.701 | 0.000 | دال |
| 05 | تساعدني البرامج على حفظ بعض السور القرآنية والأحاديث | 0.620 | 0.007 | دال |
| 06 | أصبحت أستطيع أن أقرأ المصحف | 0.254 | 0.000 | دال |
| 07 | أتعلم منها أيضا كيف أحافظ على صحتي | 0.547 | 0.009 | دال |
| 08 | أتعلم من هذه البرامج كيف أقرأ وأكتب | 0.685 | 0.000 | دال |
| 09 | تساعدني هذه البرامج على تربية أولادي | 0.086 | 0.039 | دال |
| 10 | تساعدني هذه البرامج كيف أحسن علاقاتي مع أفراد عائلتي | 0.318 | 0.019 | دال |
| 11 | تساعدني هذه البرامج أيضا كيف أحسّن علاقاتي مع جيراني | 0.012 | 0.000 | دال |
| 12 | تساعدني هذه البرامج كيف أحسّن علاقاتي مع زملائي | 0.496 | 0.000 | دال |
| 13 | تساهم هذه البرامج في المحافظة على النظافة | 0.748 | 0.000 | دال |
| 14 | تساعدني هذه البرامج على استخدام الهاتف | 0.458 | 0.503 | غير دال |
| 15 | تساعدني هذه البرامج في قراءة إشارات المرور | 0.248 | 0.000 | دال |
| 16 | تساعدني هذه البرامج في التعرف على أرقام الحافلات واتجاهاتها | 0.701 | 0.021 | دال |
| 17 | تسهّل لي هذه البرامج عملية استخراج بعض الوثائق الإدارية | 0.620 | 0.617 | غير دال |
| 18 | أشعر بالراحة النفسية عندما أكون في الفصل الدراسي | 0.254 | 0.041 | دال |
| 19 | أشعر بتقدير الذات بين أفراد أسرتي | 0.547 | 0.007 | دال |
| 20 | أشعر بتقدير الذات بين زملائي وجيراني | 0.758 | 0.000 | دال |
| 21 | أستطيع أن أتابع البرامج التلفزية وأفهمها | 0.465 | 0.000 | دال |
| 22 | أستطيع أن أتابع الأخبار وأفهمها | 0.553 | 0.005 | دال |
| 23 | أستطيع أن أقرأ جريدة أو على الأقل عناوينها | 0.302 | 0.001 | دال |

تضمن هذا المجال (23) عبارة، منها العبارتان رقم 15 و 17 على التوالي غير دالتين إحصائيا، حيث مستوى الدلالة فيهما أكبر من 0.5، ونلاحظ من الجدول أن بقية العبارات دالة إحصائيا لأن مستوى الدلالة الخاص بها أكبر من 0.5، مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لهذا المجال أيضا.

**جدول رقم (11): يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور " مدى امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس "** ودرجته الكلية

| الرقم | الفقرة | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|
| **01** | علاقتي حسنة مع المعلمة | 0.543 | 0.000 | دال |
| **02** | عندما تشرح المعلمة الدرس أفهم عليها بسهولة | 0.458 | 0.000 | غير دال |
| **03** | تسألني المعلمة عن حالتي الصحية وظروفي الاجتماعية | 0.248 | 0.000 | دال |
| **04** | تستخدم المعلمة بعض الوسائل في شرح الدرس | 0.701 | 0.000 | دال |
| **05** | تعتمد المعلمة الحوار في تقديم الدرس | 0.620 | 0.007 | دال |
| **06** | تجيبنا المعلمة عن الأسئلة التي نطرحها أثناء الدرس | 0.254 | 0.000 | دال |
| **07** | يعتبر الوقت كافيا في تقديم الدرس وإنجاز النشاط | 0.547 | 0.699 | غير دال |
| **08** | تحترم المعلمة كل الدارسين في القسم | 0.685 | 0.000 | دال |
| **09** | تحافظ المعلمة على الانضباط داخل القسم | 0.086 | 0.501 | دال |
| **10** | عند ما لا أفهم جزءا من الدرس، تساعدني المعلمة على فهمه | 0.318 | 0.019 | دال |
| **11** | كل الدارسين يحترمون المعلمة | 0.012 | 0.000 | دال |
| **12** | تساعدني المعلمة على حل التمارين والقيام بالنشاطات | 0.496 | 0.000 | دال |
| **13** | تسألني المعلمة عن حالتي الصحية وظروفي الاجتماعية | 0.748 | 0.000 | دال |
| **14** | أسمع لنصائح المعلمة وتوجيهاتها | 0.458 | 0.022 | دال |
| **15** | تراعي المعلمة حالتي الصحية إذا كنت مريضة | 0.248 | 0.008 | دال |
| **16** | تقوم المعلمة بمراقبة وتصحيح الكراسات بانتظام | 0.701 | 0.000 | دال |
| **17** | لا أتغيب عن دروسي إلا في حالة حدوث طارئ | 0.620 | 0.007 | دال |
| **18** | لا أجد صعوبة في إنجاز الواجبات التي تكلفني بها المعلمة | 0.254 | 0.004 | دال |
| **19** | لا تؤثر الواجبات التي تكلفني بها المعلمة على أعمالي اليومية | 0.547 | 0.001 | دال |

احتوى هذا المجال على (19) عبارة، كلها دالة احصائيا ما عدا العبارتان رقم 02 و 07 على التوالي، حيث مستوى الدلالة أكبر من 0.5، مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لهذا المجال.

**الاتساق الداخلي بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل**

**جدول رقم (12): يوضح قيم معامل الارتباط للمقياس**

| الرقم | المجال | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 01 | الآليات المطبقة في استراتجية محو الامية للاستقطاب الدارسين | 0.520 | دال |
| 02 | مراعاة برامج محو الامية للخصائص الدارس | 0.599 | دال |
| 03 | مدى تلبية برامج محو الامية لحاجات الدارس | 0.856 | دال |
| 04 | مدى امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس | 0.602 | دال |

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات القياس الستة، والدرجة الكلية للمقياس بين حد أدنى قدره ( 0.520 )" الآليات المطبقة في استراتجية محو الامية للاستقطاب الدارسين "، وحد أعلى قدره ( 0.856 ) كما في مجال " مدى تلبية برامج محو الامية لحاجات الدارس "، وكما هو مبين في الجدول رقم (....)، ونلاحظ على العموم حسب الجدول أن معظم المجالات دالة إحصائيا مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل.

**ثبات المقياس**

**جدول رقم (13): يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ للمقياس**

| الرقم | المجال | قيمة معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| 01 | الآليات المطبقة في استراتيجية محو الامية لاستقطاب الدارسين | 0.547 |
| 02 | مراعاة برامج محو الامية لخصائص الدارس | 0.798 |
| 03 | مدى تلبية برامج محو الامية لحاجات الدارس | 0.774 |
| 04 | مدى امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس | 0741 |
| | المقياس | 0.721 |

للتأكد من ثبات المقياس قمنا بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل من مجالات المقياس والمقياس الكلي، فكانت القيم تتراوح ما بين ( 0.547 و 0.798 )، كما هو مبين في الجدول أعلاه، حيث أن هذه القيم أكبر من 0.5 و وتؤول إلى الواحد، أما قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة للمكقياس فتقدر بـ 0.721، وهي قيمة تقترب من الواحد هس أيضا وتدل على أن معظم المجالات دالة إحصائيا، مما يؤكد على ثبات المقياس ككل.

## 3.2 حدود الدراسة

### 1.3.2 الحدود المكانية

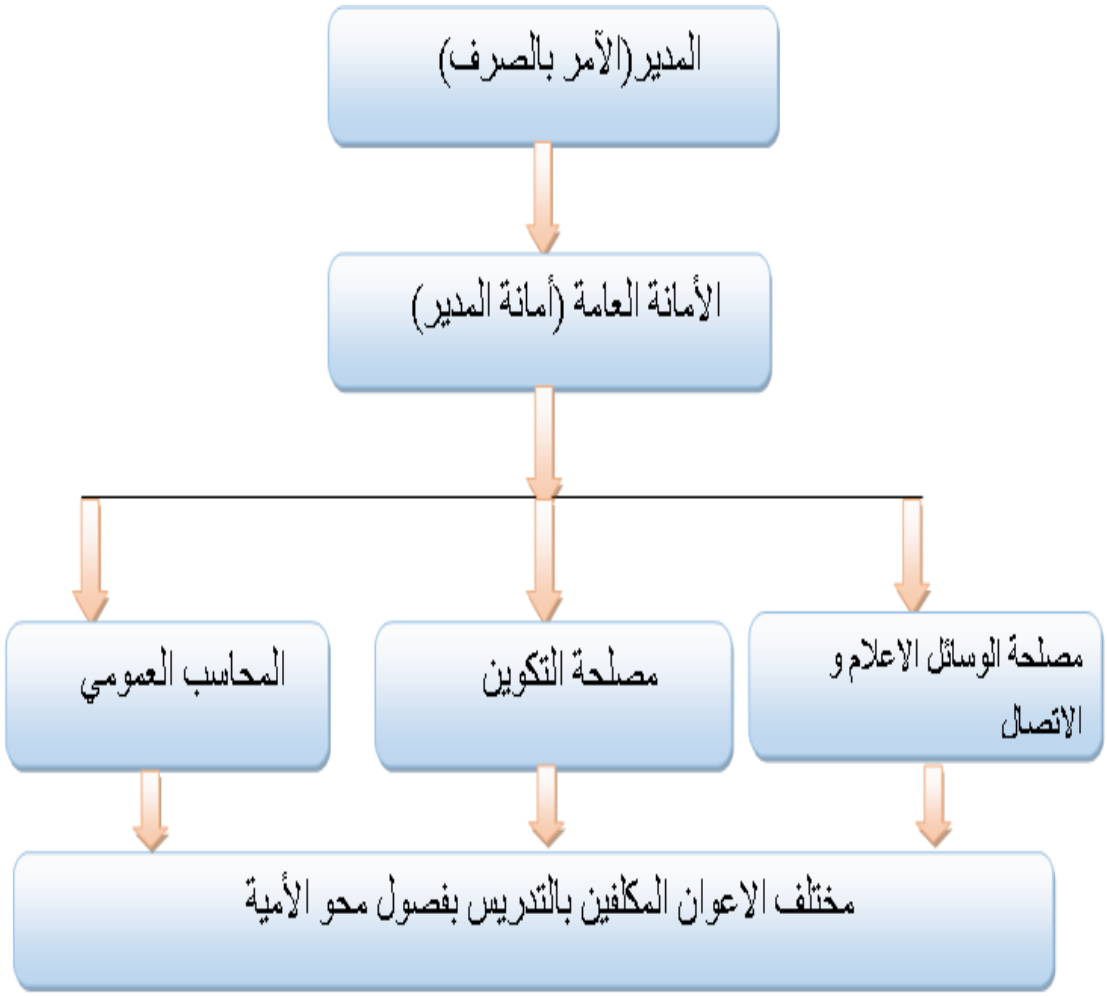
تبلغ مساحة ولاية تبسة 13878 $km^2$، وهي مساحة كبيرة وشاسعة تغطي 12 دائرة. هي الونزة، بئر العاتر، الشريعة، العوينات، مرسط، بئر مقدم، الماء الأبيض، أم علي، العقلة، الكويف، نقرين بالإضافة إلى عاصمة الولاية تبسة.

وقد أنشئت ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بولاية تبسة بموجب القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 5 جمادى الثانية 1420 هجرية الموافق لـ 15 سبتمبر 1999 ميلادية، والمتضمن إنشاء ملحقات للديوان في مقر كل ولاية. وذلك تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 95-143 المؤرخ في 03 ذي الحجة 1415 هجرية، الموافق لـ 20 ماي 1995 ميلادية، والمتضمن تحويل المركز الوطني لمحو الأمية إلى ديوان وطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، المعدل والمتمم.ومن مهام الملحقة:

- تنفيذ البرنامج الولائي لمحو الأمية قصد ضمان حق الأميين في التعليم خارج المنظومة التربوية العامة في حدود الأهداف المسطرة؛
- متابعة ومراقبة وتقييم عمليات ومراحل تنفيذ البرنامج بالتنسيق مع أقسام الديوان المعنية، وبالتعاون والتكامل مع الشركاء والمتعاونين من الجهات الرسمية والجمعيات؛
- توفير الكتاب المدرسي؛
- التكوين للأعوان المكلفين بتأطير فصول محو الأمية.

وتعمل الملحقة وفق الهيكل التنظيمي الذي يبرز أهمية كل مكون من مكونات النلحقة بدءأ بالمدير ووصولا إلى الأعوان المكلفين بتأطير فصول محو الأمية، حيث لكل مكون أو مصلحة مهامه التي يقوم بها في إطار التكامل الوظيفي بين الأنساق لتحقيق أهداف الإستراتيجية بولاية تبسة.وهو موضح في الشكل التالي:

**شكل رقم (01): يوضح الهيكل التنظيمي للملحقة**




حيث تظهر أهمية مصلحتي التكوين والوسائل والإعلام والاتصال في تنفيذ برامج محو الأمية، نظرا لما تمتلكانه من مهام تساهم في توعية الأميين واستقطابهم للالتحاق بالفصول، وتوفير الكتاب والتكفل المالي بالأعوان عن طريق المحاسب العمومي، ويكطون ذلك تحت إشراف مدير الملحقة باعتباره آمرا بالصرف ومسؤولا عن كل العمليات التكوينية والإعلامية والتوعوية الصادرة من الملحقة.

وتنشط ملحقة الديوان لولاية تبسة بـ 17 بلدية من مجموع 28 عبر تراب الولاية، كما تبينه الخريطة التالية:

**خريطة رقم (01): توضح بلديات ولاية تبسة التي يتواجد بها والتي يتواجد بها نشاط محو الأمية**

: البلديات التي لا توجد بها مراكز لمحو الأمية
: البلديات التي توجد بها مراكز لمحو الأمية

**المصدر: من إعداد الباحث**

وقد شملت الدراسة كل معلمي وأعوان محو الأمية التابعين لملحقة الديوان بالولاية، والذين بلغ عددهم 169 معلما ومعلمة. أما بالنسبة للدارسين، فقد تم اختيار مفردات العينة من بلديات: الونزة، مرسط، العوينات، المريج، عين الزرقاء، بئر الذهب، بئر العاتر، صفصاف الوسرى. وسيأتي شرحها بالتفصيل في اختيار عينة الدارسين لاحقا.

**2.3.2 الحدود الزمانية:**

لقد استمر الاتصال بالعاملين في قطاع محو الأمية بولاية تبسة منذ سنة 2011، حيث كانت الملحقة تنظم لقاءات وأياما دراسية لفائدة معلمي محو الأمية، وغالبا ما كنت أحضرها. كما أنه ومنذ تلك الفترة كان الباحث بصدد البحث عن أدبيات الدراسة وقراءتها وتصنيفها وترتيبها وتنظيمها، حيث استمرت العملية أكثر من أربع سنوات، نظرا لعدم توفر العدد الكافي من المراجع المتخصصة في محو الأمية وتعليم الكبار بالمكتبات الجامعية من جهة، وضيق الوقت بالنسبة للباحث كموظف من جهة أخرى.

وبعد تلك الفترة، تواصل العمل مع موظفي الملحقة، والاحتكاك بمعلمي محو الأمية باعتبارهم أهم العناصر في مجتمع الدراسة التي تهم البحث في موضوع برامج محو الأمية والأداء الذي يضمن للإستراتيجية تحقيق أهدافها. الشيء الذي ساعدني على الوقوف على المشاكل المهنية والبيداغوجية التي يعانون منها أثناء تأديتهم لمهامهم، من خلال الحضور معهم في بعض الندوات والأيام الدراسية، وكذا الاتصال ببعض منهم أثناء عملهم مع الدارسين.

وبعد تحديد محاور البحث بدقة، تم بناء استمارتين، وجهت إحداهما إلى معلمي محو الأمية، والأخرى إلى عينة من الدارسين في هذه الفصول. حيث تم الاتصال بالمعلمين والمعلمات خلال الثلاثيين الثاني والثالث من السنة الدراسية 2018/2017 للقيام بكل الإجراءات المتعلقة بصدق الاستمارة وثباتها، وكذا توزيعها على المبحوثين، وقد ساعدنا في ذلك موظفو الملحقة والمعلمات المنسقات على مستوى المقاطعات التفتيشة والمعلمون الذين كان لهم اتصال مباشر بالدارسين.

### 3.3.2 الحدود البشرية

#### 1.3.3.2 مجتمع للمعلمين

يشمل كافة المعلمين العاملين في فصول محو الأمية تحت إشراف ملحقة ولاية تبسة، ويقدر مجموعهم بـ 169 مفردة. فبعد إخضاع الاستمارة إلى عينة تجريبية قدّرحجمها بـ 20 مفردة في البداية، تم توزيع الاستمارات المحكمة على 149 مبحوثا، بعد استبعاد المبحوثين الذين وزعت عليهم الاستمارة في مرحلة التجريب في مرحلة أولى أثناء الملتقى التكويني بثانوية مالك بن نبي، والمقدر عددهم بـ 93 مفردة. ثم تواصل توزيعها على باقي المبحوثين عن طريق الملحقة خلال 15 يوما، ليتم استرجاع 141 استمارة فقط، استبعدت منها 07 استمارات نظرا لعدم إكمال الإجابات من طرف المبحوثين. حيث تم إجراء البحث على 134 مفردة فقط من مجموع 169، بنسبة تقدر بـ 79.29 %. وهي نسبة شملت المعلمين من الجنسين، ومن مختلف البلديات، يدرّسون مختلف المستويات، وتتوفر فيهم مجمل خصائص مجتمع الدراسة.

#### 2.3.3.2 بالنسبة للدارسين

يبلغ عدد الأشخاص الأميين بولاية تبسة أكثر من 138000 أمي، حسب التقرير الصادر عن الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار سنة 2009. ونظرا لمشكلة البحث وارتباطها بنشاط محو الأمية ومساهمة المجتمع المدني، فإنه عمليا يجب الاعتماد على الدارسين الذين تفيد إجاباتهم في الكشف عن الحقائق، لأن هؤلاء على علاقة مباشرة بهذا النشاط وبمختلف الفاعلين الاجتماعيين الذين يساهمون في تنفيذه. انطلاقا من هذا المبرر فإنه سيتم الاعتماد على مجموع الدارسين في تشكيل مجتمع الدراسة.

ويفيد تقرير السداسي الثاني لسنة الدراسية 2018/2017 الصادر عن الملحقة إلى وجود 1718 دارسا من المستوى الثالث في فصول محو الأمية بولاية تبسة موزعين على 17 بلدية. وتتفاوت أنشطة محو الأمية من بلدية إلى أخرى، ومن منطقة إلى أخرى. حيث نسجل إقبال الإناث على الدراسة أكبر من إقبال الذكور بما يزيد عن تسعة أضعاف. وأكثر الفئات إقبالا على الفصول هي فئة من 55 سنة فأكثر. في حين أصغر الفئات عددا هي فئة من 15 إلى 24 سنة.

### 1.2.3.3.2 العينة

تبلغ مساحة ولاية تبسة $13878\ km^2$، وهي مساحة كبيرة يصعب تغطيتها في ظل قلة الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة. هذا بالإضافة إلى الوقت الذي سيستغرقه المسح الاجتماعي لكل أفراد مجتمع الدراسة. خاصة وأن توزيع الدارسين بالبلديات يمتد من الجهة الشمالية إلى الجنوبية من تراب الولاية، وبالتالي فإن إمكانية التنفيذ تصبح مستحيلة. وعليه فاللجوء إلى أسلوب العينة هو الطريقة العملية لإجراء هذه الدراسة ميدانيا. على أن يتم اختيار أفرادها بطريقة علمية سليمة يمكن من خلالها تعميم النتائج المتوصل إليها على مجتمع الدراسة.

ويشترط في اختيار العينة أن تكون تمثيلية للمجتمع الأصلي، بحيث تضمن في تعيين وحداتها نفس الفرصة لكل وحدات المجتمع الأصلي أن تكون جزءا من العينة. وإن لم تكن طريقة الاختيار تتوفر على هذا الشرط فإن العينة تصبح متحيزة، لأن في هذه الحالة تصبح خصائص العينة مختلفة عن خصائص المجتمع الأصلي.

ونظرا لاتساع الرقعة الجغرافية للولاية والتكاليف الباهظة لتطبيق المسح الاجتماعي، وعدم محدودية مجتمع الدراسة وصعوبة الوصول إليه، فإن ذلك يدعونا إلى الاعتماد على العينة العنقودية متعددة المراحل، وهي العينة المناسبة في مثل هذه الظروف المنهجية لأنها تسمح بتجاوز هذه الصعوبة مع ضمان الحصول على العينة الاحتمالية التمثيلية.

وتعرف العينة العنقودية بأنها: "عبارة عن أخذ عينة من مجتمع البحث بواسطة السحب بالصدفة لوحدات تشمل كل واحدة منها على عدد معين من عناصر مجتمع البحث "[1]. أي أن وحدات العينة في هذه الحالة ليست أفرادا وإنما هي مجموعات أو مجوعة أفراد يمكن اعتبارها وحدة واحدة.

### 2.2.3.3.2 طريقة اختيار العينة

إن اختيار العينة يشترط على الباحث أن تكون عينته ممثلة للمجتمع الأصلي وشاملة لجميع خصائصه، حيث لا يستطيع أن يعمم نتائج بحثه إلا إذا اختار أفراد العينة بطريقة احتمالية علمية. وعلى هذا الأساس فقد تم اعتماد العينة العنقودية لاختيار عناصر العينة. وهي تقسم إلى نوعين حسب ( بلالوك ) [2]:

- عينة عنقودية بمرحلة واحدة، يقسم فيها مجتمع البحث إلى وحدات، وكل وحدة إلى وحدات أصغر فأصغر، ثم تسحب وحدة واحدة، ثم تجمع المعلومات من جميع أفراد الوحدة المسحوبة عشوائيا.

- عينة عنقودية متعددة المراحل، وهي تعني تقسيم المجتمع الأصلي إلى أقسام كبيرة، ثم يسحب قسم كبير عشوائيا، ثم يقسم القسم المسحوب إلى أجزاء أصغر في مراحل إلى أن يتم الوصول إلى سحب العينة من الجزء المطلوب دراسته.

وتعتمد هذه الدراسة في سحب العينة على العينة العنقودية متعددة المراحل، حيث تكون وحدة العينة هي الفصل الذي يدرس فيه الأميون. وقد تم اختيار العينة وفق المراحل التالية:

**المرحلة الأولى:** تم فيها تقسيم بلديات الولاية إلى ثلاث مجموعات حسب قوة نشاط محو الأمية في كل دائرة، وذلك استنادا إلى التقرير الصادر عن ملحقة محو الأمية بولاية تبسة في شهر ديسمبر 2017. حيث ضمت المجموعة الأولى البلديات التي يعتبر فيها نشاط محو

1 - موريس أنجرس، مرجع سابق، ص 306.

2 - معن خليل عمر، مرجع سابق، ص 206.

الأمية قويا، وهي بلديات كل من تبسة، بئر العاتر، الشريعة ويتراوح عدد الدارسين بها من 250 دارسا فأكثر.

أما المجموعة الثانية التي يكون فيها النشاط متوسطا، فضمت بلديتي الونزة والحمامات في حين ضمت المجموعة الثالثة البلديات التي لا زال فيها نشاط محو الأمية ضعيفا، وهي: العوينات، صفصاف الوسرى، بئر مقدم، مرسط، العقلة، بئر الذهب، بكارية، الماء الأبيض، عين الزرقاء، المريج.

وفي هذه المرحلة تم سحب:

- بلدية **بئر العاتر** كبلدية معبرة عن البلديات التي يكون فيها نشاط محو الأمية قويا
- بلدية **الونزة** كبلدية معبرة عن البلديات التي يمكون فيها النشاط متوسطا
- بلديات **مرسط، العوينات، بئر الذهب، صفصاف الوسرى**، وهي البلديات التي لا يزال فيها نشاط محو الأمية ضعيفا، وتتنوع فيها المراكز بين الحضرية وشبه الحضرية والريفية

ليكون مجموع الدارسين في هذه البلديات 586 دارسا من المستوى الثالث

**المرحلة الثانية:** تم فيها تقسيم البلديات المسحوبة في المرحلة الأولى إلى فصول، وذلك حسب الجدول التالي:

**جدول رقم (14): يوضح عدد الفصول حسب البلديات المسحوبة**

| البلدية | عدد الفصول | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | مختلط | |
| بئر العاتر | 01 | 15 | 00 | 16 |
| الونزة | 00 | 10 | 02 | 12 |
| مرسط | 00 | 02 | 00 | 02 |
| العوينات | 00 | 02 | 00 | 02 |
| بئر الذهب | 00 | 01 | 00 | 01 |
| صفصاف الوسرى | 00 | 01 | 00 | 01 |
| المجموع | | | | 34 |

**المصدر: ملحقة محو الأمية وتعليم الكبار لولاية تبسة**

**المرحلة الثالثة:** في هذه المرحلة تم الحصول على قوائم الدارسين في كل فصل من الملحقة، وحجزها بالمعالج Excel 2007، لترقم ترقيما تسلسليا، ومن كل فصل تم سحب 12 مفردة بطريقة عشوائية بسيطة تضمن نفس الحظوظ لكل العناصر، ليصبح عدد أفراد العينة المسحوبة من الفصول (34 × 12 = 408) مفردة موزعة على الفصول المتواجدة بالبلديات المسحوبة، حسب الجدول التالي:

**جدول رقم (15): يوضح عدد الدارسين حسب الفصول**

| البلدية | عدد الفصول | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | مختلط | |
| بئر العاتر | 12 | 180 | 00 | 192 |
| الونزة | 00 | 120 | 24 | 144 |
| مرسط | 00 | 24 | 00 | 24 |
| العوينات | 00 | 24 | 00 | 24 |
| بئر الذهب | 00 | 12 | 00 | 12 |
| صفصاف الوسرى | 00 | 12 | 00 | 12 |
| المجموع | | | | 408 |

**المصدر: ملحقة محو الأمية وتعليم الكبار لولاية تبسة**

حيث تم توزيع الاستمارات على الدارسين بمساعدة المنسقات ومعلمي محو الأمية، بعد أن تم عقد لقاءات معهم من أجل توضيح كيفية ملء الاستمارة حسب درجات الاتجاه. وقد تم توزيع 68 استمارة تجريبية في مرحلة أولى، حيث تم تقديمها للدارسين بكل فصل استمارتان. ثم تم استبعادهم فيما بعد ليبقى حجم العينة 360 مفردة.

ثم وزعت الاستمارات على المبحوثين عن طريق معلمي ومعلمات محو الأمية وكذا المنسقات، لتسترجع بعد 15 يوما تقريبا. وبعد الفحص والمراقبة تم استبعاد 35 استمارة لأنها لم يتم ملؤها بعناية، حيث وجدنا بعض منها لم تتم فيها الإجابة عن كل الأسئلة المقترحة في المحاور. وعليه تم استبعادها ليبقى حجم العينة أخيرا 325 مفردة أجريت عليهم الدراسة.

## 4.3.2 خصائص معلمي محو الأمية

**جدول رقم (16): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب الجنس**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | ذكر | 8 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| | أنثى | 126 | 94,0 | 94,0 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول أعلاه أن نسبة 94.0% من مفردات عينة المعلمين إناث، و6.0% ذكور، وهذا راجع إلى أن إقبال النساء على العمل في محو الأمية أكبر منه عند الرجال، حيث أن الرجال المتزوجين يعزفون على العمل في هذا المنصب بسبب المقابل المادي الزهيد الذي لا يغطي حاجات عائلاتهم الأساسية، كمصاريف الأبناء وتحسين ظروف تمدرسهم، بالإضافة إلى الكراء لمن لا يملكون سكنا. كما أن صعوبات العمل تتحملها المرأة أكثر من الرجل لأنها تتميز بالصبر أكثر من الرجل.

**جدول رقم (17): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب السن**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | 18-24 | 9 | 6,7 | 6,7 | 6,7 |
| | 25-34 | 48 | 35,8 | 35,8 | 42,5 |
| | 35-44 | 48 | 35,8 | 35,8 | 78,4 |
| | 45-54 | 29 | 21,6 | 21,6 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول أن نسبة 35.8% من مفردات عينة المعلمين تتروح أعمارهم بين 25 و34 سنة. ونفس النسبة 35.8% تتراوح أعمارهم بين 35 و 44 سنة. و نسبة 21.6 %

أعمارهم بين 45 و 54 سنة، و نسبة 6.7 % بين 18 و 24 سنة . ويرجع ذلك إلى أن الفئة العمرية من 25 إلى 44 سنة هي الأكثر إقبالا على طلب العمل في هذا القطاع من جهة، وكذلك تواجدهم في محو الأمية لسنوات عديدة. أما بالنسبة للفئة 45 إلى 54 سنة فهي كذلك تدل على استمرار المعلمات في العمل في محو الأمية، بسبب اهتمامهن بهذا القطاع وعلاقتهن بالدارسات. أما بالنسبة لفئة 18 إلى 24 سنة فإن العمل في محو الأمية لا يمثل لهن مصدر جذب ولا يستهويهن، لأنهن بصدد البحث عن منصب عمل قار وبمردود مالي مقبول.

**جدول رقم (18): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب الإقامة**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | شبه حضري | 25 | 18,7 | 18,7 | 18,7 |
| | حضري | 102 | 76,1 | 76,1 | 94,8 |
| | ريفي | 7 | 5,2 | 5,2 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا هذا الجدول أن نسبة 76.1% من مفردات عينة المعلمين يقيمون في مناطق حضرية لأنهم يقطنون بالمنطقة التي تتواجد بها الفصول، حيث أن غالبية الدارسين في محو الأمية يسكنون في التجمعات السكانية الحضرية. ونسبة 18.7% يسكنون في مناطق شبه حضرية، و5.2% يسكنون في الريف لنفس السبب، وهذا يتناسب منطقيا مع تعداد المعلمين والمراكز في هذه المناطق.

**جدول رقم (19): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب طبيعة السكن**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | ملك | 47 | 35,1 | 35,1 | 35,1 |
| | كراء | 9 | 6,7 | 6,7 | 41,8 |
| | مع الوالدين | 73 | 54,5 | 54,5 | 96,3 |
| | أخرى | 5 | 3,7 | 3,7 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول أن نسبة 54.5 % من المبحوثين يقطنون مع الوالدين بسبب الظروف الاجتماعية الصعبة التي يعيشونها، ونسبة 35.1 % يملكون سكنا، ونسبة 6.4 % يدفعون كراء للسكن، و نسبة 3.7% يعيشون مع الأهل والأقارب. وهذا يرجع إلى أن غالبية المعلمين نساء وغير متزوجات أو أرامل أو مطلقات، يعشن مع الوالدين. وأن من المبحوثين من يعيش ظروفا اجتماعية واقتصادية صعبة تضطرهم إلى اللجوء إلى الكراء أو العيش مع الأقارب.

**جدول رقم (20): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب مكان العمل**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | مدرسة | 62 | 46,3 | 46,3 | 46,3 |
| | مسجد | 52 | 38,8 | 38,8 | 85,1 |
| | مقر جمعية | 5 | 3,7 | 3,7 | 88,8 |
| | أخر | 15 | 11,2 | 11,2 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

من خلال قراءة الجدول و الشكل أعلاه نجد أن نسبة 46.3% يعملون بالمدارس . ونسبة 38.8% يعملون بالمساجد. و نسبة 11.2% في وظائف أخرى. و3.7 % من العينة يشتغلون في مقرات للجمعيات. لأن المدرسة أو المؤسسة التربوية عموما توفر المكان لفصول محو الأمية وكذلك المسجد وبدرجة أقل مقرات الجمعيات.

**جدول رقم (21): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب طبيعة مكان العمل**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | شبه حضري | 38 | 28,4 | 28,4 | 28,4 |
| | حضري | 90 | 67,2 | 67,2 | 95,5 |
| | ريفي | 6 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 67.2% من مفردات العينة يعملون في أماكن حضرية، ونسبة 28.4 % في مناطق شبه حضرية، و نسبة 4.5 % في الريف. هذا يفسر اهتمام القطاع بالأميين المتواجدين بالمناطق الحضرية على حساب الآخرين الذين يعيشون خاصة في الريف.

**جدول رقم (22): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب الحالة العائلية**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | أعزب/عزباء | 76 | 56,7 | 56,7 | 56,7 |
| | متزوج/ة | 50 | 37,3 | 37,3 | 94,0 |
| | مطلق/ة | 7 | 5,2 | 5,2 | 99,3 |
| | أرمل/ة | 1 | ,70 | 0.7 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

من خلال قراءة الجدول والشكل أعلاه نجد أن نسبة 56.7 % من أفراد العينة أعزب أو عزباء، ونسبة 37.3 % متزوجة، ونسبة 5.2 % مطلقة، ونسبة 0.7 % أرملة. من هذه النسب، يتبين أن عددا كبيرا من المبحوثين انعكست عليهم عدة مشكلات اجتماعية كتأخر سن الزواج والطلاق. مما يؤثر سلبا على ظروفهم المعيشية خاصة تربية الأبناء.

**جدول رقم (23): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب المستوى التعليمي**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | نهائي | 54 | 40,3 | 40,3 | 40,3 |
| | بكالوريا فما فوق | 20 | 14,9 | 14,9 | 55,2 |
| | DEUA | 10 | 7,5 | 7,5 | 62,7 |
| | تقني سامي | 24 | 17,9 | 17,9 | 80,6 |
| | ليسانس | 11 | 8,2 | 8,2 | 88,8 |
| | دراسات عليا | 6 | 4,5 | 4,5 | 93,3 |
| | ماستر | 9 | 6,7 | 6,7 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 40 % من العينة مستواهم التعليمي نهائي، ونسبة 17.9 % حاصلين على شهادة لتقني سامي، ونسبة 14.9 % حائزين على شهادة البكالوريا، ونسبة 8.2 % حائزين على شهادة ليسانس 7.5 % على DEUA، و نسبة 6.7 % حاصلين على شهادة ماستر، و نسبة 4.5 % دراسات عليا. وهذا يفسر إقبال أصحاب المستوى النهائي على العمل في فصول محو الأمية لأنه الوحيد الذي يمنح عقد العمل لهذا المستوى التعليمي دون غيره من القطاعات. كما أن البطالة المتفشية في أوساط الجامعيين دفعت البعض منهم إلى اللجوء إلى الفوز بعقد إدماج للعمل في محو الأمية بالرغم من مستواهم الجامعي.

**جدول رقم (24): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب الاختصاص**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | علمي | 60 | 44,8 | 44,8 | 44,8 |
| | أدبي | 22 | 16,4 | 16,4 | 61,2 |
| | تقني | 22 | 16,4 | 16,4 | 77,6 |
| | علوم إنسانية واجتماعية | 16 | 11,9 | 11,9 | 89,6 |
| | أدأب ولغات | 8 | 6,0 | 6,0 | 95,5 |
| | أخر | 6 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

من خلال قراءة الجدول و الشكل أعلاه نجد أن نسبة 44.8 % اختصاص علمي. ونسبة 16.4 % اختصاص أدبي. و 11.9 % اختصاصهم علوم سياسية واجتماعية. و 6.6 % اختصاصهم آداب ولغات. و 4.5 % اختصاصات أخرى. إن التعدد في الاختصاص يفرض على الملحقة التكثيف في تكوين معلمي محو الأمية في مجال علم النفس التربوي وطرائق التدريس الحديثة.

**جدول رقم (25): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب طبيعة التعيين**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | استراتجية | 99 | 73,9 | 73,9 | 73,9 |
| | إدماج مهني | 27 | 20,1 | 20,1 | 94,0 |
| | متطوع | 8 | 6,0 | 6,0 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 73.9 % من مفردات عينة المعلمين طبيعة تعيينهم في إطار الإستراتيجية، ونسبة 20.1 % طبيعة التعيين إدماج مهني، و 6.0 % متطوع. فبالرغم من استفادة نسبة كبيرة من المبحوثين من العقود في إطار الإستراتيجية أو الإدماج

المهني إلا أن هذه العقود تبقى قابلة للتجديد سنويا. وهذا يؤثر سلبا على مستقبلهم المهني وخوفهم على إلغاء العقد من سنة إلى أخرى، وبالتالي لا يشعرون بالأمن في عملهم في هذا القطاع. أما نسبة المتطوعين فتبقى ضئيلة متمثلة في المتقاعدين من قطاع التربية.

**جدول رقم (26): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب سنوات الخبرة**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | أقلمن2 | 16 | 11,9 | 11,9 | 11,9 |
| | من 2 إلى 5 | 33 | 24,6 | 24,6 | 36,6 |
| | من 6 إلى 9 | 36 | 26,9 | 26,9 | 63,4 |
| | 10فأكثر | 49 | 36,6 | 36,6 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 36.6 % من المبحوثين لديهم 10 سنوات أو أكثر خبرة، ونسبة 26.6 % من 6 إلى 9 سنوات خبرة، ونسبة 24.6 % لديهم من 2 إلى 6 سنوات خبرة، ونسبة 11.9 % أقل من سنتين. وهذا يفسر استفادة غالبية المبحوثين من الخبرة التي تمكنهم من ممارسة عملهم مع ضرورة الاهتمام بالمبحوثين الجدد في مجال محو الأمية من حيث التكوين ومنحهم فرص الاحتكاك بزملائهم من أجل أن يمتلكوا الكفاءات اللازمة للتدريس والتعامل مع الدارسين.

**جدول رقم (27): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب المستوى المسند**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | المستوى الأول | 35 | 26,1 | 26,1 | 26,1 |
| | المستوى الثاني | 24 | 17,9 | 17,9 | 44,0 |
| | المستوى الثالث | 17 | 12,7 | 12,7 | 56,7 |
| | أكثرمن مستوى | 58 | 43,3 | 43,3 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 43.3 % من المبحوثين مسند إليهم أكثر من مستوى، و 26.1 % مسند لهم المستوى الأول، ونسبة 17.9 % مسند إليهم المستوى الثاني، و نسبة 12.7% مسند إليهم المستوى الثالث. فإسناد أكثر من فوج لمعلمي محو الأمية يفرض عليهم وعلى القائمين الاهتمام بتكوينهم ليتمكنوا من فهم خصائص الدارسين والتعامل معهم وتدريسهم وفق الطرائق والنظريات التربوية الحديثة في إطار المقاربة بالكفاءات.

**جدول رقم (28): يوضح توزيع مفردات المعلمين حسب الراتب الشهري**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | أقل من 10000 دينار | 18 | 13,4 | 13,4 | 13,4 |
| | بين 10000 و 18000 دينار | 110 | 82,1 | 82,1 | 95,5 |
| | أكثرمن18000 دينار | 6 | 4,5 | 4,5 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

من خلال قراءة الجدول و الشكل أعلاه نجد أن نسبة 82.1 % من مفردات العينة يتقاضون راتبا شهريا من 10000 إلى 18000 دينار. ونسبة 13.4 % يتقاضون أقل من 10000 دينار. و نسبة 4.5% أكثر من 18000 دينار، فالراتب الشهري لمعلمي محو الأمية يبقى ضئيلا ولا يلبي حاجاتهم الاقتصادية مقارنة بالغلاء وضعف القدرة الشرائية. أما بالنسبة للذين يفوق راتبهم 18000 دينار فيرجع ذلك إلى المنح العائلية التي يستفيدون منها.

## 5.3.2 خصائص عينة الدارسين

**جدول رقم (29): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب الجنس**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | ذكر | 12 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| | أنثى | 313 | 96,3 | 96,3 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول مع التمثيل البياني توزيع مفردات العينة من حيث الجنس، حيث تمثل 96.30 % نسبة الإناث . بينما تمثل 3.70 % نسبة الذكور، وهذا راجع بدوره إلى وجود فصل واحد فقط من الدارسين الذكور متواجد ببلدية بئر العاتر، ويضم 12 دارسا فقط.

**جدول رقم (30): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب السن**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | من 15 إلى24 | 7 | 2,2 | 2,2 | 2,2 |
| | من 25 إلى34 | 26 | 8,0 | 8,0 | 10,2 |
| | من 35 إلى44 | 40 | 12,3 | 12,3 | 22,5 |
| | من 45 إلى54 | 76 | 23,4 | 23,4 | 45,8 |
| | 55 سنة فأكثر | 176 | 54,2 | 54,2 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

نقرأ من الجدول والتمثيل البياني أعلاه أن أكبر فئة عمرية من الدارسين سنهم يتراوح من 55 سنة فأكثر، وذلك بنسبة 54.20 % . ثم تأتي الفئة العمرية المحصورة بين 45 و 54 سنة، بنسبة 23.40 %. ثم الفئة الثالثة المحصورة بين 35 و 44 سنة، والمقدرة نسبتها بـ 12.30 %. أما الفئة العمرية بين 34 و 25 سنة، فتقدر نسبتها بـ 8.00 %. وأخيرا الفئة من 15 إلى 24 سنة فنسبتها 2.20 % فقط. وهذا يفسر أن الفئات العمرية المحصورة من 35 فأكثر

هي الأكثر إقبالا على التسجيل في فصول محو الأمية، غير أن الاهتمام بالفئات العمرية الصغرى يبقى محتشما مما يعرقل الاهتمام بالمتسربين من المؤسسات التربوية، وبالتالي نجدهم يرتدون إلى الأمية لأنهم لا يمتلكون الكفاءات الأساسية اللازمة خاصة في اللغة والحساب.

**جدول رقم (31): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب مكان الإقامة**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | شبه حضري | 111 | 34,2 | 34,2 | 34,2 |
| | حضري | 203 | 62,5 | 62,5 | 96,6 |
| | ريفي | 11 | 3,4 | 3,4 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح كل من الجدول والتمثيل البياني أعلاه توزيع عينة الدارسين حسب مكان الإقامة. حيث تسكن 62.50 % في وسط حضري، و 34.20 % منهم في وسط شبه حضري. و 3.40 % منهم في وسط ريفي. وهذا راجع إلى المناطق التي تتواجد بها فصول محو الأمية، والتي تتركز في المناطق الحضرية. مما يستدعي ضرورة العمل على فتح الفصول في الريف لاستقطاب الأميين ومنحهم فرصة الدراسة أو مواصلتها خاصة بالنسبة للفتيات اللائي انقطعن عن التعليم في سن مبكرة.

**جدول رقم (32): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب طبيعة المسكن**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | ملك | 222 | 68,3 | 68,3 | 68,3 |
| | كراء | 66 | 20,3 | 20,3 | 88,6 |
| | مع الوالدين | 31 | 9,5 | 9,5 | 98,2 |
| | أخرى | 6 | 1,8 | 1,8 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح الجدول والشكل أعلاه أن 68.30 % من مفردات عينة الدارسين يملكون المسكن الذي يعيشون فيه. وأن 20.30 % من المفردات يعتمدون على الكراء لتوفير السكن. و9.50 % منهم يعيشون مع الوالدين، وأخيرا 1.80 % من المفردات يعيشون في بيت الأخ أو الأخت أو مع الأبناء أو البنات المتزوجات خاصة بالنسبة للمسنين. وهي نسب متفاوتة تعبر عن الواقع الاجتماعي الذي تعيشه الأسرة الجزائرية من حيث السكن.

**جدول رقم (33): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب التحاقهم بالمدرسة في الصغر**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | نعم | 56 | 17,2 | 17,2 | 17,2 |
| | لا | 269 | 82,8 | 82,8 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن 82.8 % من مفردات العينة لم يلتحقوا بالمدرسة في صغرهم، وهي نسبة مقبولة في ظل الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي كانت سائدة خاصة بعد الاستقلال وصولا إلى الثمانينيات من القرن الماضي. وهناك نسبة 17.2 % من المفردات زاولوا الدراسة في المرحلة الابتدائية ثم انقطعوا بسبب ارتفاع نسبة التخلي والتسرب في المؤسسات التربوية، حيث لم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم بالمراسلة أو التسجيل في مراكز التكوين المهني القريبة من مقر سكناهم.

**جدول رقم (34): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب عدد الإخوة**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | أقل من 2 | 23 | 7,1 | 7,1 | 7,1 |
| | من 2 إلى 4 | 75 | 23,1 | 23,1 | 30,2 |
| | 5 فأكثر | 227 | 69,8 | 69,8 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 69.8 % من مفردات العينة لديهم إخوة يبلغ عددهم 5 أو أكثر، ونسبة 23.1 % منهم يتراوح عدد إخوتهم بين 2 و 4 . في حين نقرأ نسبة 7.1 % منهم فقط عدد إخوتهم أقل من 2. وهذا يعكس ارتفاع معدل الخصوبة ومتوسط عدد الأطفال في الأسرة الجزائرية خاصة في العقود الأخيرة من القرن الماضي.

**جدول رقم (35): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب الحالة العائلية**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | أعزب/عزباء | 29 | 8,9 | 8,9 | 8,9 |
| | متزوج/ة | 193 | 59,4 | 59,4 | 68,3 |
| | مطلق/ة | 31 | 9,5 | 9,5 | 77,8 |
| | أرمل/ة | 72 | 22,2 | 22,2 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

نقرأ من الجدول والشكل أعلاه أن 59.4 % من مفردات العينة متزوجون، و22.2 % منهم أرامل، و 9.5 % منهم مطلقون، و 8.9 % عزاب. فالمقبلون على التسجيل في فصول محو الأمية من كبار السن، وهم في حاجة إلى تربية ومتابعة وتعليم أبنائهم.

**جدول رقم (36): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب سن الزواج**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | أقلمن 20 سنة | 143 | 44,0 | 44,0 | 44,0 |
| | من 20 إلى 25 سنة | 88 | 27,1 | 27,1 | 71,1 |
| | أكبرمن 25 سنة | 65 | 20,0 | 20,0 | 91,1 |
| | غيرمتزوجة | 29 | 8,9 | 8,9 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 44.0 % من المفردات تزوجوا قبل سن 20 سنة. و 27.1 % منهم تزوجوا في الفترة العمرية بين 20 و 25 سنة. و 20.00 % تزوجوا بعد سن 25 سنة. بينما نقرأ نسبة 8.9 % منهم لم يتزوجوا، وهو ما يتوافق مع حالات العزاب في البند السابق. وكذلك طبيعة الزواج بالنسبة للفتيات في سن مبكرة في غالبية الأسر الجزائرية التي كانت تفضل زواج بناتها على حساب التعليم، عكس الأسرة الحالية التي ترفض تزويج ابنتها قبل الانتهاء من الدراسة.

**جدول رقم (37): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب عدد الأبناء**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | 0 | 29 | 8,9 | 8,9 | 8,9 |
| | أقلمن2 | 45 | 13,8 | 13,8 | 22,8 |
| | من 2 إلى 4 | 73 | 22,5 | 22,5 | 45,2 |
| | 5فأكثر | 178 | 54,8 | 54,8 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن 54.8 % من مفردات العينة يقدر عدد أبنائهم بـ 5 أو أكثر. و 22.5 % منهم يتراوح عدد أبنائهم بين 2 و 4. ونقرأ أيضا نسبة 13.8 % من المفردات عدد أبنائهم أقل من 2، وتبقى نسبة 8.9 % لغير المتزوجين. وهي نسب تعبر عن الخصائص الاجتماعية والديمغرافية للمجتمع الجزائري.

**جدول رقم (38): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين الذين لم يلتحق أبناؤهم الذكور بالمدرسة**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | 0 | 29 | 8,9 | 8,9 | 8,9 |
| | 0 طفل | 263 | 80,9 | 80,9 | 89,8 |
| | طفل واحد | 21 | 6,5 | 6,5 | 96,3 |
| | من 2 إلى4 | 12 | 3,7 | 3,7 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول و الشكل أعلاه أن 80.9 % من مفردات العينة لم يلتحق أبناؤهم الذكور بالمدرسة، ونسبة 6.5 % منهم لديهم طفل واحد فقط لم يلتحق، ونسبة 3.7 % لم يلتحق أطفالهم بالمدرسة كذلك. أما نسبة 8.9 % فتعبر عن إجابات مفردات العينة غير المتزوجين. وهذا يعني أن الأسرة الجزائرية تجتهد في تسجيل أبنائها في المدرسة وتعليمهم رغم تدني المستوى التعليمي للآباء.

**جدول رقم (39): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين الذين لم تلتحق بناتهم الإناث بالمدرسة**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | 0 | 29 | 8,9 | 8,9 | 8,9 |
| | 0 بنت | 277 | 85,2 | 85,2 | 94,2 |
| | بنت واحدة | 15 | 4,6 | 4,6 | 98,8 |
| | من 2 إلى 4 | 4 | 1,2 | 1,2 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن 85.2% من مفردات العينة التحقت بناتهم بالمدرسة. ونسبة 4.6 % منهم لم تلتحق بنت واحدة فقط من بناتهم بمقاعد الدراسة، ونسبة 1.2 % لم تسجل بناتهم بالمدرسة. أما نسبة 8.9 % فتعبر عن إجابات مفردات العينة غير المتزوجين. فبالرغم من أمية مفردات العينة، فإنهم يجتهدون في تسجيل أبنائهم في المدرسة من أجل العمل على تحسين ظروفهم الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية.

**جدول رقم (40): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب النشاط المهني**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | ضعيف الدخل | 310 | 95,4 | 95,4 | 95,4 |
| | متوسط الدخل | 15 | 4,6 | 4,6 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

نقرأ من الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 95.4 % من العينة المدروسة ضعاف الدخل حسب نشاطهم المهني، و4.6 % فقط متوسطي الدخل. وهذا يعني أن الأميين لا يملكون فرصة الحصول على وظائف أو مهن مقابل راتب متوسط أو مرتفع من أجل تحسين ظروفهم الاقتصادية.

**جدول رقم (41): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب نشاط الزوج**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | بعمل | 60 | 18,5 | 18,5 | 18,5 |
| | متقاعد | 120 | 36,9 | 36,9 | 55,4 |
| | لايعمل | 42 | 12,9 | 12,9 | 68,3 |
| | متوفي | 74 | 22,8 | 22,8 | 91,1 |
| | غيرمتزوج(ة) | 29 | 8,9 | 8,9 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 36.9 % من المفردات أن الزوج متقاعد، و 22.8% متوفي، و18.5 % يعمل في نشاطات مختلفة، و12.9 % منهم ليست له وظيفة. فمن الأزواج من يمارسون نشاطات اقتصادية غير قارة أو بطالون، مما يدل على صعوبة ظروف أسرهم الاقتصادية والاجتماعية.

**جدول رقم (42): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب مهنة الزوج**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | ضعيف الدخل | 247 | 76,0 | 76,0 | 76,0 |
| | متوسط الدخل | 47 | 14,5 | 14,5 | 90,5 |
| | عالي الدخل | 2 | ,6 | ,6 | 91,1 |
| | غيرمتزوج (ة) | 29 | 8,9 | 8,9 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن 76.0% ضعاف الدخل، و14.5 % متوسطي الدخل، و 0.6 % فقط عالي الدخل. فالنسب العالية من أزواج مفردات العينة من ذوي الدخل الضعيف أو المتوسط، ونسبة ضئيلة جدا منهم ميسورة الدخل. وهذا يؤكد على الظروف الاقتصادية الصعبة لأسر المبحوثين.

**جدول رقم (43): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب منحة الوفاة**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | نعم | 82 | 25,2 | 25,2 | 25,2 |
| | لا | 243 | 74,8 | 74,8 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه أن 25.2% من مفردات العينة حاصلون على منحة الوفاة، و74.8 % منهم غير حاصلين على هذه المنحة. وهذا بدوره يؤكد على الصعوبات الاقتصادية التي تعيشها أسر المبحوثين، والتي تؤثر سلبا على تربية أبنائهم وتلبية حاجاتهم التعليمية.

**جدول رقم (44): يوضح توزيع مفردات عينة الدارسين حسب الدراسة في محو الأمية**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| مقبول | 2 | 110 | 33,8 | 33,8 | 33,8 |
| | أكثر من 2 | 215 | 66,2 | 66,2 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

**المصدر: من إعداد الباحث**

نقرأ من الجدول والشكل أعلاه أن نسبة 66.2 % من مفردات العينة يدرسون في محو الأمية أكثر من سنتين. و33.8 % منهم يدرسون منذ سنتين فقط، وهي المدة المطلوبة في برامج محو الأمية لإكمال المستويات الثلاثة والحصول على شهادة التحرر من الأمية. أما فيما يخص النسبة الأولى، فذلك راجع إلى إعادة التسجيل في هذه الفصول بسبب عدم تمكن الدارسين من بناء تعلماتهم وترسيخها للاستفادة منها في الفترة الزمنية المحددة والمقدرة بسنتين فقط.

# الفصل الثالث

## الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية

## من أجل استقطاب الدارسين

## الفصل الثّالث: الآليات المطبّقة في إستراتيجية محو الأميّة من أجل استقطاب الأمّيّين

**تمهيد:**

استفادت الجزائر من تجربتها في محو الأميّة منذ الاستقلال، كما ساعدها في ذلك علاقتها بالتّجارب الإقليميّة والعالميّة الأخرى في إطار منظّمتي اليونسكو والأليسكو، بتحليل هذه التّجارب والوقوف على نقاط القوة والضّعف فيها، من أجل العمل على تحسين الأداء في مجال محو الأميّة.

كما أن انضمام الجزائر إلى الأمم المتحدة والتزامها بتحقيق أهداف الألفية الثّالثة الرّامية أساسا إلى القضاء على الفقر والأمّية والاهتمام بصحة الفرد من أجل تحقيق التنمية الشاملة، فرض عليها التفكير في إعداد إستراتجية وطنيّة لمحو الأميّة وتعليم الكبار قائمة على ما هو متاح من موارد مالية ومادّية وبشرية بإمكان الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار أن يوفرها للعاملين في هذا الميدان، من أجل إنجاح هذا المشروع بالجزائر، وذلك بوضع آليات عملية تساعد على استقطاب الأمّيين من أجل الالتحاق بفصول متابعة الدّروس إلى غاية الحصول على شهادة التّحرر، وتوفير فرص أخرى لمواصلة الدّراسة، خوفا من الارتداد إلى الأمية.

فما هي هذه الآليات المطبّقة في الإستراتيجية الوطنية لمحو الأميّة وتعليم الكبار بالجزائر من أجل استقطاب الأمّيين و تمكينهم من الالتحاق بفصول الدراسة والاستمرار فيها؟
وما واقع الظروف المهنية لمعلم محو الأمية في إطار الإستراتيجية؟
وكيف تتم تهيئة المراكز والحجرات لاستقبال الدارسين؟
وما واقع التمويل في محو الأمية في ظل الإستراتيجية؟

**1- الوصول إلى الأميين و تحفيزهم على التّسجيل في فصول محو الأميّة :**

يعتبر الوصول إلى الأميين والاتصال بهم أهم خطوة يتوقّف عليها نجاح الإستراتيجية وتحقيق أهدافها، ذلك أنهم يتواجدون في مناطق عديدة مترامية الأطراف، يصعب الوصول إليها في كثير من الأحيان. إذ أنّنا نجدهم مجتمعين عادة في الأحياء المحرومة والفقيرة من المدن، كما نجدهم في الأرياف الشّاسعة والمناطق النّائية، بعيدا عن المدرسة والماء والكهرباء وكل مرافق الحياة.

وفي ضوء الظروف المعيشيّة الصّعبة، نجد هاته الفئة منشغلة بمشكلاتها الاجتماعيّة العديدة كالفقر وضعف القدرة الشّرائية، وتربية الأبناء وتعليمهم والحفاظ على صحتهم، و غيرها ... و لا يفكر الأفراد المنتمون إليها في التّعلم والتّخلص من الأميّة إذا ما أتيحت لهم الفرصة في ذلك. بل ينصبّ تفكيرهم فقط في من يساعدهم و يمدّ لهم يد العون من أجل التّغلب على المشكلات الّتي يواجهونها يوميّا في سبيل تحقيق الاستقرار الأسري وتمكين الأبناء من مواصلة الدّراسة حتّى لا يكون مصيرهم كمصير آبائهم. وهم في ذات الوقت غير مدركين لأهميّة محو الأميّة في حياتهم، وكيف تفتح أمامهم أبوابا أخرى يتمكّنون من خلالها من تحسين أوضاعهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة .

و يمكن تصنيف الأميين إلى ثلاث فئات رئيسية هي[1] :

- الفئة الأولى تضم الأفراد الّذين لم تتح لهم فرصة التّعليم في المدرسة بسبب عوامل اقتصاديّة، اجتماعيّة وثقافيّة متعدّدة .
- فئة التّلاميذ الّذين لم يكملوا المرحلة الابتدائيّة وتخلّوا عن المدرسة في سنّ مبكرة دون أن يتمكّنوا من التّعلمات الأساسة في اللّغة والحساب .
- فئة المرتدين إلى الأميّة الذين محيت أميتهم الأوليّة، أو تسربوا من الفصول دون أن يكملوا تعليمهم في فصول محو الأميّة،أو لم يواصلوا دراستهم في التّعليم عن بعد أو التّكوين المهني بعد التّحرر.

[1]- م.ع.ت.ث.ع ، إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي ، تونس ، 2000، ص 73.

وما يميّز الأميين أيضا أنّهم ينتمون إلى فئات هشّة ، فغالبا ما يكونون من ذوي الاحتياجات الخاصّة، و النّساء الماكثات في البيت، والأطفال القصر، والمسنّين الّذين لا يمارسون أي نشاط. لذلك نجد عدّة مشكلات اجتماعية منتشرة في أوساطهم كالفقر والبطالة والأمراض والآفات الاجتماعيّة المتمثلة في الجريمة والانحراف، الشيء الذي يؤثر سلبا على استقرارهم وأمنهم الاجتماعيّ والأسريّ، والعاطفيّ والانفعاليّ.

والمشكلة التي تواجه تنفيذ الإستراتيجية فيما يخصّ الاتّصال بالأميين، تتمثّل في: عدم توفر بيانات واضحة ومحيّنة على المستوى المحليّ أو الوطنيّ تساعد على تقدير حجم الأميّة بدقّة، ومعرفة الأماكن التي يتواجد فيها الأميّون بكثافة من أجل وضع خطّة مجدية تسهّل الوصول إليهم من طرف الفاعلين في مجال محو الأميّة. لأنّ حصر هذه الظاهرة وتحديد أفرادها مهمّ جدّا في فهمها والتّحكم فيها والتنبؤ بها في المستقبل. فكلّما ثمّ حصرها بدقّة كلمّا ثمّ التّحكم فيها أكثر. أمّا أن نكتفي بما قدّمه لنا الإحصاء العامّ للسّكّان والإسكان لسنة 2008 من بيانات حول كلّ ولاية وبلديّة بخصوص عدد الأميين، ونسبة محو الأميّة وغيرها، فإنّ ذلك لا يمكّننا من الوصول الى هذه الفئة بدقّة ، خاصّة بعد مرور 10 سنوات على هذه الإحصاءات وما صحب هذه الفترة من تغير وحراك اجتماعيّ في المجتمع الجزائريّ عموما.

مما تقدم ومن خلال اتجاهات المبحوثين، يتضح لنا أن الاتصال بالأميين في مكان تواجدهم ليس من مهام الملحقة أو المعلم فقط، لكن بمساهمة العديد من الأطراف نستطيع أن نصل إليهم ونقنعهم بأن هذه البرامج التي وضعها القائمون على الإستراتيجية هي في فائدتهم، وتسعى من خلالها إلى تحسين ظروفهم والنهوض بهم وبعائلاتهم نحو الأحسن، طالما كشفت لنا هذه الاتجاهات عن مدى رغبتهم في التعلم. لأن مجهودات المعلم لا تكفي وحدها في الاتصال بالأميين المتواجدين في مختلف البلديات وإقناعهم بالتسجيل في فصول محو الأمية.

و بالتّالي ، فإنّ الوصول إلى الأميين يتطلّب وضع خطّة محكمة يشارك فيها العديد من الفاعلين في مجال محو الأميّة ولا يعتمد فيها فقط على المعلّم أو المعلّمة من أجل فتح الفصول.

إنّ هذه الخطّة تقتضي الإجابة عن عدّة أسئلة مهمّة، إذا استطعنا أن نجيب عنها، مكّننا ذلك من الوصول إلى الأمّيين بسهولة أكثر؛ وهذه الأسئلة هي:

**- أين يتواجد الأمّيون في كل بلديّة من البلديّات ؟**

وهذا السؤال يساعدنا في تحديد الأحياء والشوارع والمداشر والأرياف والقرى الّتي تتركّز فيها هذه الفئة .

**- أين تتواجد أكبر نسبة منهم ؟**

ومن هذا السّؤال نحصر أكبر عدد منهم ونتعرّف عليهم من حيث الجنس والسنّ والنّشاط والحالة العائليّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة وغيرها...

**- من يساعدنا في الوصول إليهم ؟**

وهذا السّؤال يرفع العبء عن المعلّم الّذي كان وحده مسؤولا عن الاتّصال بالأمّيين وإقناعهم بالتّسجيل في الفصول من أجل الحصول على عقد عمل مدّته سنة واحدة قابلة للتّجديد، ويفتح المجال واسعا أمام الفاعلين في إنجاح هذه الخطّة ، وعلى رأسهم الملحقة التي تقع على عاتقها مهمّة تنظيم العمليّة الّتي تشارك فيها السّلطات المحليّة والمديريات المنظّمة إليها والقطاعات ذات العلاقة كالتّعليم والتّكوين المهنيّ والثّقافة وشؤون المرأة والشّباب وغيرها، وكذلك الجمعيات والمساجد ورجال الأعمال والشّركاء الاجتماعيين بصفة عامّة ... بالاضافة إلى السّكان الّذين يجب تجنيدهم لهذه العمليّة من خلال توعيتهم بخطورة الأميّة والمشكلات المنجرّة عنها والمتسبّبة في عرقلة عمليّة التّنمية. و الجدول التالي يبين لنا اتجاهات المعلمين نحو مدى شعورهم بالرضا عن تسجيل الدارسين في الفصول مقابل الحصول على عقد العمل:

**جدول رقم (45) يوضح: اتجاهات الدارسين نحو شعورهم بالرضا تجاه تسجيل الدارسين مقابل الحصول على عقد العمل**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 52 | 38,8 | 38,8 | 38,8 |
| | غير موافق | 67 | 50,0 | 50,0 | 88,8 |
| | محايد | 10 | 7,5 | 7,5 | 96,3 |
| | موافق | 5 | 3,7 | 3,7 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

نقرأ من هذا الجدول أن نسبة 50 % من المعلمين المبحوثين لا يشعرون بالرضا على ضرورة تسجيل الدارسين مقابل الحصول على عقد العمل، ونسبة 38.8 % منهم لا يوافقون بشدة على هذه الشروط. بينما نسبة 7.5 % لم يعبروا عن اتجاههم نحو شعورهم بالرضا او بعدمه من هذه العبارة. في حين هناك نسبة 3.7 % فقط من المبحوثين وافقوا على شروط هذه الآلية في التوظيف وعبروا عن رضاهم عنها.

**- كيف نصل اليهم ؟**

إنّ هذه المرحلة من الخطّة مهمّة جدّا لأنّ نجاحها متوقف على ما يتوفّر من جهد ومال ووقت. وكلّما توفّرت هذه العوامل الثّلاثة كلّها سهل تنفيذ الخطّة، فالإستراتيجية مرتبطة بوقت ضيّق جدّا، وهي في سنواتها الأخيرة وليست بحاجة الى تمديد ثان من أجل تحقيق أهدافها، لأنّ ذلك يترتّب عليه المزيد من التّمويل والجهد في تعديل واقتراح البدائل .

ولهذا السبّب لابدّ أن تتضافر الجهود من طرف جميع الهيئات والمنظّمات في توفير وسائل النّقل بالدّرجة الأولى، ووسائل الإعلام والتّوعية المصاحبة للعمليّة، حتّى نوفّر الوقت والجهد في الوصول إليهم في أقصر مدّة ممكنة، وفيها يتدخّل الفاعلون في إقناعهم بضرورة الالتحاق بفصول محو الأمّة الّتي ستفتح أمامهم آفاقا أخرى لتحسين ظروفهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة بعد التّحرر من الأميّة .

**- أين سيدرسون ؟**

ومنه نفكّر في الهياكل الّتي لابدّ أن تكون قريبة منهم، ويمكن استغلالها في الوقت الّذي يناسبهم، وليس الوقت الّذي ينفّرهم من الدّراسة. وفي هذا المجال تسخر المؤسسات التّربوية والمساجد ودور الثّقافة والشّباب والمكتبات العموميّة ومقار الجمعيّات لاستقبال الدّارسين مع توفير الظّروف المادّية المناسبة .

من خلال هذه الأسئلة نستطيع الوصول إلى الأمّيين للتّعرف على أماكن تواجدهم وخصائصهم أكثر، حيث نجدهم موّزعين في الفئات التّالية [1] :

- الشّباب والكبار الذين لم يلتحقوا بالمدرسة، أو ارتدّوا من الأميّة؛
- الشّباب والأطفال الّذين تسرّبوا من المدرسة ولم يلتحقوا بها؛
- النّساء والفتيات؛
- المجموعات الرّيفيّة في المناطق النّائية، والجماعات المحرومة؛
- المهاجرون واللاّجئون .
- ذوو الاحتياجات الخاصّة .
- المساجين وذوو السّوابق العدليّة.
- الأمّهات الماكثات في البيت.
- العمّال الأمّيون الموظفون بمختلف التّنظيمات والمؤسسات العموميّة والخاصّة.

ويتطلب الوصول إلى الأمّيين والاتّصال بهم تجنيد كل الوسائل والموارد المتوفّرة ، من أجل[2]:

- إقناعم بالامكانيّات الجديدة التي يتيحها برنامج محو الأميّة للتغلّب على أمّيتهم ، والفوائد المترتّبة عن التحرر منها؛
- تحسين وتوعية وتجميع أقصى ما يمكن من الشّركاء حول هذه المهّمة لإثارة الرّغبة في انخراطهم الاجتماعيّ المبني على الحافز والإقناع.

[1] AbdelwahidAbdallah Youcif , apprentissage et éducation des adultes dans les états arabes :état des lieux et tendances، rapport régional de synthèse ,UNESCO ،UIL ، confintea VI ، 2009، pp 22-23

[2] .د.و.م.أ.ث.ك، عناصر الإستراتيجية الوطنية لمحو الامية ، 2006، ص ص 122-123

- تعبئة السّلطات القادرة على وضع الحلول للمشاكل المعترضة، وعلى كل مستويات المسؤولية أثناء تنفيذ برامج محو الأميّة.
- وضع ترتيبات تحفيزيّة بمنح جوائز للمتفوقين على المستوى المحلّيّ والوطنيّ، ومنح الأدوات المدرسيّة للدّارسين المعوزّين ، وإعطائهم شهادات تقديريّة وتشجيعيّة ، وتجهيز ورشات ما قبل التّمرين بالآلات المناسبة، وتخصيص جائزة وطنيّة لمحو الأميّة تمنحها السّلطات العليا للنّاشطين في هذا المجال.

هذا بالاضافة إلى :

- مساعدة المتحرّرين من الأميّة على التّسجيل في التّكوين المهنيّ أو التّعليم عن بعد، لمواصلة دراستهم، خاصّة منهم الدّارسين الصغار الّذين يطمحون إلى إثبات ذواتهم عن طريق التّعلم والتّكوين والتدريب لمواصلة دراستهم والحصول على مهنة قارة وشريفة.
- تثمين شهادات التّحرر من الأميّة والاعتراف بها من أجل استفادة المتحرّرين من الترقيّة إلى رتب أعلى في الوظائف الّتي يشغلونها في المؤسسات المختلفة.

ومن التّجارب العربيّة الّتي ساهمت في استقطاب الأميين، نجد التّجربة السّعودية الّتي تطمح إلى اليوم الّذي تحتفل فيه بعدم وجود أمّي في المملكة، وذلك بتشجيع الأميين على الالتحاق بفصول محو الأميّة والاستمرار فيها عن طريق [1]:

- إيجاد الحوافز الماديّة والمعنويّة لمن يكمل مرحلة محو الأميّة ممن يحصل على الشهادة، يمنح ألف ريال ويمكنه الحصول على وظيفة أوترقية في عمله إن كان موظّفا.
- فتح المجال أمام من يكمل مرحلة محو الأميّة بالاستمرار في الدّراسة في المدارس المسائية المتوسطة والثانوية، حيث بدأ الاقبال على هذه المدارس في الوقت الّذي بدأت تتناقص فيه الأميّة.
- افتتاح مراكز كثيرة في مختلف أنحاء المملكة للتّدريب المهنيّ والتّعليم الفنّيّ للذّكور والإناث من الأميين، حيث استقطبت هذه المراكز عددا هامّا من المتدرّبين والمتدرّبات .

[1]- م. ع. ت. ث .ع ، جهود المملكة العربية السعودية لتقييم التعليم الابتدائي وتجديده ومحو الأمية ، مجلة تعليم الجماهير ، العدد 44 ، 1997 ، ص ص 138-140

- القيام بالحملات الصّيفية للتّوعية ومحو الأميّة، والتّي تتكوّن من السيّارات التّي تحمل أعدادا كبيرة من المدرّسين والفاعلين الاجتماعيّين في مختلف القطاعات، يقصدون المناطق الّتي يتواجد فيها الأمّيون ويبدأون في تعليمهم وتوعيتهم وحثّهم على الاستقرار، ليستفيدوا من الخدمات التي تقدّمها الدّولة لجميع المواطنين وأهمّها تعليم أبنائهم.

وفي نفس السّياق ، يهتم البرنامج الوطنيّ لتعليم الكبار في تونس بعمليّتي الّتّوعية والّتحفيز المخصصّتين للأميين من أجل استقطابهم وتشجيعهم على مواصلة الدّراسة بالفصول، بوضع منظومة، وذلك بـ [1]:

- رصد حوافز ذات صيغة ماليّة تمنح للمتفوّقين في الدّراسة، على رأسها جائزة رئاسيّة، إلى جانب جوائز وطنيّة وجهويّة ومحلّيّة.
- حوافزأخرى ذات صيغة عينيّة لفائدة الدّارسين المعوزّين تتمثّل في مساعدات اجتماعيّة، من إعانات ظرفيّة وموسميّة، إلى جانب مجموعة من الحوافز المتنوّعة، كالمساعدة على الّتنقّل إلى المراكز والرّحلات الاستطلاعيّة والاستفادة من النّظارّات الطّبيّة.
- حوافز تعنى بقابلية تشغيل الدّارسين، وذلك بتمكينهم من تدريب مهني ملائم بالموازاة مع الدّراسة أو بعدها، وتزويدهم بأدوات العمل للحصول على مصدر رزق أو مساعدتهم على الحصول على قرض من البنك التّونسيّ للتّضامن أو القروض الصّغرى. مع العلم أنّ هذا البرنامج قد وضع منظومة متكاملة لتحفيز جميع الفاعلين المنخرطين في نشاط محو الأميّة وتعليم الكبار من جمعيّات ومؤسسات اقتصاديّة عموميّة وخاصّة، وذلك بوضع آليات نفعيّة لصالح هذه المؤسّسات تشجع على مواصلة العمل في هذا المجال.

وفي ما يلي جدول يوضح اتجاهات المعلمين نحو تحفيز وتشجيع الدارسين المتفوقين أثناء الدراسة:

[1]- عز الدّين الشريف ونجاة الحمايدي حرم يحيى ، البرنامج الوطني لتعليم الكبار : توجهات وأهداف و آليات إنجازه ومظاهر الابتكار فيه في التجربة التّونسية ، مجلّة تقييم الجماهير ، الصادرة عن م . ت . ث. ع ، العدد 53، ص ص 210-212

**جدول رقم (46) يوضح: اتجاهات المعلمين نحو تحفيز وتشجيع الدارسين أثناء الدراسة**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 9 | 6,7 | 6,7 | 6,7 |
| | غير موافق | 7 | 5,2 | 5,2 | 11,9 |
| | محايد | 11 | 8,2 | 8,2 | 20,1 |
| | موافق | 68 | 50,7 | 50,7 | 70,9 |
| | موافق بشدة | 39 | 29,1 | 29,1 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

نقرأ من هذا الجدول أن نسبة 50.7 % من المعلمين المبحوثين موالفقون على ان هناك تحفيزا وتشجيعا للدارسين المتفوقين اثناء الدراسة، ونسبة 29.1 % منهم موافقون بشدة على هذه العبارة، وهناك نسبة محايدة منهم تقدر بـ 8.2 % . بينما هناك نسبة 6.7 % لم توافق بشدة على وجود عمليتي التحفيز والتشجيع للدارسين المتفوقين، وكذلك نسبة 5.2 % التي لم توافق هي أيضا على على العبارة محل القياس.

ومن خلال هذه النسب تتضح لنا أهمية التشجيع والتحفيز في العملية التربوية عموما، وفي محو الأمية خصوصا، لأن الدارس الكبير يحب الثناء والتشجيع وينتظر تثمين مجهوداته خاصة من طرف المعلم. هذا الأخير الذي يبادر من حين إلى آخر إلى رصد جوائز رمزية للدارسين يكون وقعها كبيرا في نفوسهم رغم أجره الزهيد، وما يلاقيه من صعوبة في الحصول عليه طيلة السنة الدراسية. إلى جانب استغلال المناسبات الوطنية والدينية والمحلية في تنظيم احتفالات على مستوى المؤسسات او الملحقة يكرم فيها المتفوقون وتوزع عليهم جوائز وشهادات تكريم وتشجيع، اعترافا بمجهوداتهم في الدراسة في مجال محو الأمية.

## 2.3 الاهتمام بالظروف المهنية لمعلمي محو الأمية

اهتمت الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار بالجزائر في مرجعها (عناصر لإستراتجية وطنية لمحو الأمية) بالمعلم، وهيأت له الظروف المناسبة والمساعدة على العمل في هذا القطاع الحساس. لكننا و عند العودة إلى هذا المرجع، لا نجده يولي أهمية بالمعلم في عنصر مستقل يعالج فيه الظروف المهنية التي يعمل فيها، ونعني بتلك الظروف الإجتماعية و الإقتصادية و النفسية التي تساهم في الرفع من مستوى الأداء لديه، و توجهه إلي تحقيق الأهداف المسطرة.

لقد أكد هذا المرجع على اللّجوء إلى منشطين من ملامح مختلفة ينتمون إلى نفس الوسط الذي يعيش فيه الدّارسون، ويعرفونهم عن قرب، مما يتيح لهم مجال التدخل بمبرر ضرورة التوفر العاجل لمعلم محو الأمية في المناطق التي يتواجد فيها الأميّون، وذلك على حساب معلمين محترفين. كما أن الإشارة إلى المعلمين جاءت على سبيل العموم، ولم تتعمق في هذا العامل المهم لإنجاح الإستراتجية، حيث لمحت إلى إمكانية الإستعانة بمنشطين من قطاعات مختلفة تشارك في تنفيذ البرامج، على سبيل التطوع أو الإستفادة من العقود أو أداء الواجب الوطني كما هو الشأن بالنسبة لأفراد الجيش الوطني الشعبي[1].

ويعتبر العمل على تحسين الظروف المهنية لمعلمي محو الأمية من العوامل الأساسية في تحقيق أهداف الإستراتجية. بإعتبار المعلم المسؤول المباشر على تسجيل الدّارس و استقباله و تكوينه وحمله على مواصلة الدّراسة حتى لا يرتد إلى الأمية. كما أنه المسؤول على تحفيزه وتشجيعه ومرافقته أثناء فترة الدّراسة، وتوجيهه بعد تحرر من الأمية، ذلك أنّ الدّارس الكبير يسعى دائما إلى الحفاظ على العلاقات التي كوّنها مع المعلّم أو مع زملائه في فترة الدراسة.

لذلك نرى الاهتمام بمعلم محو الأمية من الأولويّات في برامج الإستراتجية. وهذا الاهتمام يتمثل أولا في تحسين ظروف التوظيف، حتى يشعر بنوع من الاستقرار المهني. لقد

[1] - د .و . م . ت. ك، عناصر لاستراتيجيّة وطنيّة لمحو الأميّة ، مرجع سابق ، ص 117.

نادت التقارير العالمية بضرورة الاستثمار في المعلمين في مختف الأطوار وليس محو الأمية فقط، و خاصة التعليم الإبتدائي، حيث وصلت نسبة التلاميذ إلى المعلمين في العالم العربي عموما 19 تلميذا لكل معلم سنة 2012 مع التّفاوت من دولة إلى أخرى حسب الظروف الاجتماعية والسياسية والإقتصادية لكل دولة.

كما أن توظيف المزيد من المعلّمات يمكن أن يساعد على زيادة الطلب على تعليم الفتيات، ولاسيما في الدول التي تعاني من حواجز ثقافية واجتماعية تعيق التحاق الفتيات بالمدارس ، ففي المغرب مثلا أصبح توظيف المعلمات إستراتيجية بارزة في خطط التعليم الوطنية تم ربطها بإستراتجيات أخرى تهدف إلى تشجيع التحاق الفتيات بالمدارس ومواصلتهن للتعليم. و في تونس كان لتوظيف المعلمات تأثير إيجابي على تعليم الفتيات واستمرارهن في التعليم حتى المرحلة الثانوية، حيث تم تحقيق التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الابتدائي في عام 2012[1] .

لكن بالنسبة لمعلمي محو الأمية، نجد الإستراتيجية تعتمد في توظيفها لهذه الفئة على التعاقد بالتوقيت الجزئي، ففي المغرب مثلا نجد المعلمين ينتمون إلى ثلاث فئات هي:

- معلمون مؤهلون من التعليم النّظامي أغلبهم من الابتدائي، تلقوا في تكوينهم لمحة عن تعليم الكبار.
- تقنيون مختصون في ميادين محددة تم تكليفهم بالتعليم في برامج ذات علاقة بالكفاءات التي يحتاجها الكبار في حياتهم اليومية.
- متطوّعون من قطاعات وخبرات ومستويات مختلفة أغلبهم من طلبة المستوى النّهائي أوطلبة جامعيّين.

بينما في الجزائر، نجد الإستراتيجية الوطنيّة لمحو الأميّة تعتمد في توظيفها لمعلّمي محو الأميّة على أساس التّعاقد بالتّوقيت الكلي أو الجزئي ، على ثلاث فئات وهي :

- معلّمون ومعلّمات من مستويات مختلفة من النّهائي إلى الماستر تابعين للإستراتيجية

[1] - اليونسكو ، تقرير إقليمي عن الدّول العربيّة ، 2015 ، ص ص 7 و 8

- معلّمون ومعلّمات من مستويات مختلفة أيضا حاصلون على عقود من مديرية النّشاط الاجتماعي أو من مديرية التّشغيل
- متطوّعون ينتظرون الحصول على عقد في السّنوات القادمة أو من المتقاعدين من التّعليم.

وما يميّز هذا النّوع من التّوظيف هو شعور المعلّم او المعلّمة بعدم الاستقرار والاطمئنان على مستقبله لأن هذا العقد يتجددّ كل سنة، ويرتبط بمدى توفّر الدّارسين أو الدّارسات من أجل فتح منصب العمل الذّي يستفيد منه طيلة سنة دراسية كاملة، ثمّ يتجددّ في السنة الموالية بنفس الكيفية.

وهنا يتشكّل عدم الرّضا لدى المعلّم بسبب طريقة حصوله على العقد، لأنّ مهمّة تسجيل الدّارسين في حدّ ذاتها عمليّة صعبة جدّا تفرض عليه توسيع علاقاته في بيئته الاجتماعية، والبحث عن قنوات اتّصال عديدة متنوّعة يصل من خلالها الى الأميّين، ويعمل على إقناعهم بالتّسجيل في فصول محو الأمية من أجل التّعليم حتّى إذا بلغ عددهم الأربعين في المناطق الحضريّة أو شبه الحضرية، والعشرين في المناطق الرّيفيّة تحصّل هذا المعلّم على عقد عمل لمدّة سنة بالتّوقيت الكامل أو الجزئي.

ومن الظّروف المهنيّة الأخرى التى يجب العمل على تحسينها أيضا نجد الرّاتب الشّهري لمعلّم محو الأميّة والذّي لا يتعدّى عموما الأجر الوطني الأدنى المضمون المقدّر بـ 18000 دينارا منذ 01 جانفي 2012 [1] . وهذا بدوره يعتبر عائقا كبيرا يشعر المعلّم بعدم الرضا المهني أيضا، الشيء الذّي يؤثر سلباعلى أدائه. خاصة أنّ أغلب المعلّمين والمعلّمات يمارسون نشاطات أخرى يغطّون من خلالها بعض احتياجاتهم في ظل ارتفاع الأسعار وضعف القدرة الشّرائية للمواطن الجزائري عموما.

وفي ظل هذه الظّروف المّاديّة، نلمس أيضا صعوبة التّنقل لدى بعض المعلّمين والمعلّمات الذّين يسكنون بعيدا عن المركز. لأنّ من بينهم من يتنقّل من بلديّة الى أخرى ليصل الى مكان عمله. وهذا بدوره يشكّل عائقا لسير الدّروس بصورة منتظمة، بسبب التأخّر والغياب النّاتج في كثير من الأحيان عن الظّروف المرتبطة بالمواصلات أو عدم استغلال الوقت الكافي

[1] - الدّيوان الوطني للإحصاء ، الجزائر بالأرقام ، 2015 ، ص 24.

للدّروس، واستغلال جزء منه في العودة الى البيت قبل الظّلام، خاصة في الفترة الممتدّة بين شهر نوفمبر وشهر أفريل من كلّ سنة، وهي الفترة الحقيقيّة للعمل مع الدّارسين في السّنة الدّراسيّة الواحدة.

وبالتّالي يحدث نوع من التّذبذب في الاستيعاب لدى الدّارسين بسبب عدم تمكّنهم من البرنامج كاملا، والذّي يحتاج بدوره إلى الوقت الكافي من الممارسة والتّطبيق في مختلف المواد، حتى يكتسبوا المهارات التّي تساعدهم على بناء الكفاءة اللاّزمة في كلّ ميدان من الميادين التي تشكّل البرامج المقرّرة والتي تؤهّلهم إلى الحصول على شهادة التّحرر.

ومن الظروف المهنية الواجب الاهتمام بها بالنسبة لمحو الأمية، نجد التكوين باعتباره رهانا يتوقف عليه تحقيق الأهداف المرجوة من كل خطة أو إستراتجية. و يعتبر ضعف تكوين المعلمين في هذا المجال من أكبر المشكلات المطروحة في تنفيذ برامج محو الأمية منذ القرن الماضي، أين كانت البرامج العالمية موجهة نحو محو الأمية الوظيفية تحت رعاية (اليونسكو). و بقي هذا المشكل قائما ليس بالنسبة لمحو الأمية فقط، بل في التعليم النظامي بأطواره و مراحله المختلفة، إذ لا يكفي فقط توظيف المعلمين بالأعداد الكافية للتقليص من نسبة عدد التلاميذ إلى المعلم الواحد، بل يجب أن يكون هذا المعلم مدرَّبا ومكوَّنا، ويتمتع بالمؤهلات الكافية لتنفيذ البرامج الخاصة بالمستوى المسند إليه.

لقد جاء في التقرير أن زيادة عدد المدرسين لا تكفي لتحقيق النتيجة المرجوة، إذ يجب أيضا تحسين نوعية المعلمين، أي تعيين معلمين مؤهلين ومتحمسين (1) . ومع ذلك يبقى المعلمون المدربون يمثلون النقص الأكثر حدة في التعليم بصفة عامة لتحقيق أهداف الألفية الثالثة. ومن دواعي تكوين معلمي محو الأمية، اختلافهم وتباينهم في الاختصاص العلمي والمستوى التعليمي. وهذا التباين الواضح يفرض على القائمين على الإستراتجية ضرورة تكوينهم تكوينا أوليا وأثناء الخدمة يتميز بالاستمرارية والديمومة. حيث يجب أن تركز البرامج الجزائرية الخاصة بتكوين المعلمين على (2) :

- الممارسة البيداغوجية واستعمال الوسائل التعليمية

[1]- اليونسكو ، ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2000-2015، الانجازات و التحديات ، اليونسكو للنشر، باريس، 2015، ص 41

3- د.و.م.ت.ك، عناصر لإستراتيجية وطنية لمحو الأمية، مرجع سابق، ص 118

- مدخل إلى نظريات التربية ومفاهيم سيكولوجية الدارس الكبير
- طرائق التعليم المتحورة على الدارس الكبير بصفته فاعلا بالمعنى الكامل للكلمة، إذ أن شخصيته و تجربته المتراكمة يجب ان تؤخذ بالحسبان في المسار التربوي.

فمعلم محو الأمية ، من خلال هذه المحاور التي يجب أن تدرج في تكوينه أثناء الخدمة، يطلع على نظريات خاصة بالكبار وخصائصهم (الأندراغوجيا)، وكيفية تعليمهم وتدريبهم والتعامل معهم. وهذا بدوره سيساعد المعلم على التعرف على الممارسات التعليمية المناسبة لهذه الفئة من الدارسين من طرائق ووسائل ومواقف تعليمية مختلفة.

و لهذا رأت الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية أن تكوين المعلمين يتضمن مرحلتين أساستين هما:

- تكوين أولي مكثف لمدة خمسة عشر يوما، لفائدة العاملين غير المنتمين إلى أوساط التعليم.
- فترات دورية للتكوين المستمر وتحسين المستوى لمدة ثلاثة أيام لكل منها، ولهذه الصيغة ميزة التأثير المتبادل بين النظري والتطبيقي لفائدة المعلم.

كما نجد، من بين التوصيات، التزام الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بمسؤولية التكوين والإعلام لفائدة مستخدمي محو الأمية عموما، و إعداد مجلة بيداغوجية توزع عليهم لغرض تدعيم نشاطات التكوين المستمر والاستعانة بإطارات الجامعة الجزائرية و إطارات مشروع " ألفا " لتكوين المعلمين، وإعداد برامج وتصميم الوسائل التعليمية المتعددة الوسائط الموجهة إلى محو الأمية [1] .

غير أن هذه التوصيات تبقى بعيدة عن الواقع، خاصة ما تعلق منها بالمجلة المتخصصة الصادرة عن الديوان التي لم يكتب لها الصدور إلى الآن ، والاستعانة بالإطارات في تكوين المعلمين وإعداد البرامج. حيث من خلال اطلاعنا على مؤلفي كتاب محو الأمية ودليل المنشط الصادر عن الديوان الوطني لمحو الأمية، وجدنا أنهم مفتشون في التعليم الابتدائي و أساتذة سابقون تابعون لقطاع التربية. و في هذا غياب واضح للخبرات العلمية الأكاديمية التي

[1] - نفس المرجع ، ص ص 118 – 119

تهتم بهذا الحقل من التربية والمتمثل في تعليم الكبار، وبنشاط محو الأمية كحل للتنمية والخروج من التخلف، والذين بإمكانهم المساهمة في تكوين مستخدمي محو الأمية وإعداد البرامج التي تراعى فيها جملة من المعايير التي تساهم بدورها في تحقيق الأهداف المسطرة .

والإشكال القائم أيضا، هو عدم وجود تعليم الكبار في الجامعة الجزائرية كتخصص واضح و مستقل قائم بذاته، يساهم في معالجة العديد من المشاكل التربوية، وعلى رأسها الأمية. ويزود مختلف القطاعات العمومية والخاصة بإطارات مؤهلين في الاختصاص، يهتمون بالتكوين على مستوى كل المؤسسات. وهذا بدوره توجه جديد لابد ان تنظر إليه الجامعة و تأخذه بعين الاعتبار لتحقيق معايير الجودة والاطلاع على المحيط والمساهمة في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة، بما يعود بالنفع المادي والمعنوي على الجامعة الجزائريةعموما.

و في انتظار تحقيق هذه الغايات على مستوى الجامعة الجزائرية، نرى أنه من الضروري تزويد قسم البحث والتربية التابع لديوان الوطني لمحو الأمية بباحثين في مجال تعليم الكبار، وعدم الاكتفاء بإطارات التربية الذين لا تكفي خبرتهم فقط في إعداد البرامج وتأليف الكتب، بل هم بحاجة الى أهل الاختصاص لتحقيق الأهداف المرجوة، خاصة إذا كان التوجه الجديد في تعليم الكبار لا يقتصر فقط على محو الأمية بل يجب أن يتعداه في السنوات القادمة إلى تكوين وتأهيل الكبار على مختلف مستوياتهم وتخصصاتهم. وهي رؤية جديدة جديرة بالإعداد لها منذ الآن، تثمن خبرتها في المستقبل لتأهيل المستخدمين في كل القطاعات، وتسهّل على الديوان التفكير في الاستثمار في تعليم الكبار في المستقبل القريب.

## 3.3 هياكل الاستقبال

### 1.3.3 المراكز

إن تحقيق النجاح في مجال محو الأمية يتطلب توفير عدة عوامل مرتبطة ارتباطا وثيقا بالجو الذي يعمل فيه المعلم. فإلى جانب ضرورة توفر الوسائل التعليمية المناسبة والكتب المدرسية، لابد أن يقوم المعلم بوظيفته في مركز ملائم تتولى تسييره إدارة نشطة ومتعاونة. مركز مجهز بمختلف التجهيزات الضرورية، كالإنارة والتدفئة والطاولات والسبورة ودورة المياه...وغيرها.

وبالرغم من الأهمية الكبرى لمحو الأمية، فإن المؤسسات المخصصة لهذا الجانب تكاد تكون قليلة في الدول النامية عموما والدول العربية على الخصوص، إذا ما قورنت بمؤسسات التعليم النظامي. وتكمن أهمية إنشاء هذه المؤسسات مستقلة عن المؤسسات الأخرى، لإعطاء هذا النوع من التعليم قيمة في أوساط المجتمع من جهة، كما تصبح مبررا هاما يدل على الاهتمام بفئة الدارسين الذين يقصدونها من أجل تلقي العلم من جهة أخرى[1].

وقد تم إنشاء هذه المؤسسات المخصصة لمحو الأمية وتعليم الكبار ببعض الدول العربية، على غرار الجمهورية الإسلامية الموريتانية، التي قامت بإنشاء 589 مركزا دائما لمحو الأمية في التجمعات والتعاونيات. كما تعمل هذه المراكز على توطيد المعارف المكتسبة وتمكين المتحررين من الأمية من مواصلة تطوير مستوياتهم المعرفية عن طريق اكتساب بعض المهن الصغيرة التي تمكنهم من تحسين وضعهم الاجتماعي.[2]

وقد تطور إنشاء هذه المراكز المتخصصة في محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج العربي خاصة، نظرا لأوضاعها الاقتصادية الجيدة. إلا أن هذه المراكز لا زالت تعاني من مشكلات منها:[3]

1- م. ع..ت. ث. ع.، إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2000، ص 272.
2- تقرير الجمهورية الإسلامية الموريتانية حول الجهود المبذولة لتعميم التعليم الأساسي ومحو أمية الكبار، مجلة تعليم الجماهير (سنوية متخصصة) العدد 44، ديسمبر، 1997، ص 154.
3- رشدي أحمد طعيمة، تعليم الكبار: تخطيط برامجه، تدريس مهاراته، إعداد معلمه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1999، ص 53

- أنها لا تغطي كافة الولايات، بما يخلق تكافؤ الفرص أمام المواطنين في الالتحاق بها.
- لا تتماشى الأعداد الحالية للمراكز مع أعداد الأميين ومع الاحتياجات الفعلية المطلوبة لمواجهة ظاهرة الأمية كما وكيفا.
- تظهر تخصصاتها تفوقا لصالح الإناث على حساب الذكور.
- اقتصارها في بعض المناطق على الإناث دون الذكور.
- عزوف الذكور عن الالتحاق ببرامج محو الأمية بهذه المراكز.

من هذه المشكلات المطروحة أعلاه، يتبين لنا ضرورة الاعتماد على مؤسسات القطاعات الأخرى في مجال محو الأمية. من أجل سد الثغرات وتمكين معظم المواطنين من فرصة الالتحاق بها والتسجيل في فصول محو الأمية. وتتبع هذه المؤسسات قطاعات التربية والشؤون الدينية والشؤون الاجتماعية، والثقافة والصحة والشباب الرياضة...وغيرها. لتساهم بدورها في القضاء على الأمية باعتبارها قضية مجتمع لابد أن تتوحد كل الجهود في التصدي لها. بتمكين الفئات المستهدفة من الوصول إليها بسهولة ويسر، مهما كان مقر سكناهم.

لأن هذه العملية تقتضي من العاملين في مجال محو الأمية الذهاب مباشرة إلى حيث يوجد الدارس، وخاصة النساء. لأنهن يجدن صعوبة في التنقل من بيوتهن إلى هذه المراكز. وعلى هذه الجهات أن تستعمل كل الموارد المتاحة بالمنطقة لاستقبال الدارسين، دون أن تنتظر إنشاء مركز مخصص لمحو الأمية بهذه المناطق المحرومة [1].

لذلك نجد الجزائر قد أخذت هذه الاعتبارات بعناية كبيرة، وفقا للمنشور الوزاري رقم 915/وت/أع/المؤرخ في 18 مارس 2000. الذي يلزم جميع القطاعات أن تضع لصالح نشاط محو الأمية محلات ملائمة ووسائل مادية ضرورية لتنظيم الدروس ومختلف أنشطة التعليم. مع التأكيد على توفير أحسن ظروف الاستقبال، والجو البيداغوجي الملائم. وتكون هذه المحلات ضمن المؤسسات العمومية التابعة للتربية والتكوين، وفي المساجد والمراكز الثقافية ودور الشباب ومؤسسات إعادة التربية... وغيرها. كما يمكن للجمعيات والمنظمات الممثلة للمجتمع المدني أن تسهم في ذلك بوسائلها الخاصة، (حسب المنشور) [2].

2- Mohand Benmouhoub, Alphabétisation Intégrationniste, O.N.A.E.A , Alger, 1997, p 105

2 - د.و.م.أ.ت. ك، محو الأمية بالجزائر(دليل عام لصالح الشركاء)، مرجع سابق ص 32.

وباعتبار الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار هيئة تابعة حاليا لوزارة التربية الوطنية، فقد قامت هذه الأخيرة بإبرام عقود تنظيمية مع الوزارات التي تتبعها المؤسسات المذكورة أعلاه من أجل إعداد هذه المراكز لاستقبال الدارسين في أحسن الظروف. فمنذ الشروع في تنفيذ الإستراتيجية استعان الديوان في مختلف الولايات بالمراكز التابعة لهذه القطاعات، من أجل توفير الجو الملائم للدارسين والعمل على إنجاح هذه البرامج في آجالها المحددة. وقد استعانت ملحقة الديوان لولاية تبسة، كغيرها من الملحقات، بتوفير الخدمات لمختلف المراكز في مجال محو الأمية،

والملاحظة التي تستحق التنويه بالنسبة للعمل بالمراكز، تتمثل في الصبر والحلم الذي تميز به بعض المعلمين في التصدي لظروف الاستقبال على مستوى بعض المراكز، كسوء معاملة المدير لهم، لأنه يرى أن نشاط محو الأمية أضيف إلى مهامه كرئيس مؤسسة عنوة رغم أنه ليس من مهامه وهو غير ملزم به. كما يرى أن ذلك مسؤولية تتطلب العمل الإضافي، وهو ليس متفرغا لمحو الأمية بحجة الرقمنة والاجتماعات مع الإدارة والمشكلات اليومية لظروف التمدرس خاصة بالمؤسسات التربوية.

وفي هذا الإطار، لا بد من تحيين وتفعيل النصوص القانونية التي تؤكد على فتح هذه المؤسسات كمراكز لاستقبال الدارسين والتكفل بنشاط محو الأمية، خاصة خارج الدوام، واقتراح منحة نشجع على قيامه بعملية بأريحية أكثر، وفي هذا تشجيع للمدير على السعي إلى فتح فصول محو الأمية بالمؤسسة التي يسيرها بدلا من عرقلتها. خاصة أن بعض المديرين يشتكون من تواجد الدارسين الكبار في الوقت الذي يدرس فيه التلاميذ، وفي نفس الوقت لا يمنحون الفرصة للمعلم للدخول إلى المؤسسة بعد خروجهم أو في أيام العطلة بحجة عدم وجود عمال يؤطرون العملية في هذه الأوقات.

### 2.3.3 حجرة الدرس:

اعتمادا على ما جاء في الدراسات التي أولت اهتماما كبيرا بحجرة الدرس، لما لها من أهمية في توفير الجو الملائم للدارس من أجل أن يتعلم في أحسن الظروف، فإن الجدول الآتي يوضح لنا اتجاهات المعلمين نحو تناسب الحجرة مع عملية التدريس:

**جدول رقم(47) يوضح: اتجاهات المعلمين نحو تناسب الحجرة مع عملية التدريس**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 6 | 4,5 | 4,5 | 4,5 |
| | غير موافق | 18 | 13,4 | 13,4 | 17,9 |
| | محايد | 8 | 6,0 | 6,0 | 23,9 |
| | موافق | 61 | 45,5 | 45,5 | 69,4 |
| | موافق بشدة | 41 | 30,6 | 30,6 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

عبر مجتمع المبحوثين من المعلمين حسب الجدول أعلاه بدرجتي موافق وموافق بشدة عن اتجاههم نحو مناسبة الحجرة لعملية التدريس بنسبة 81.1 %، وذلك من ناحية جاهزيتها وموقعها في المركز لتسهيل وصول الدارسين إليها واتساعها وتهيئتها. كما نقرأ أيضا نسبة 17.9 % منهم عبروا عن اتجاههم بدرجتي غير موافق وغير موافق بشدة، بينما نجد نسبة 6.0 % عبرت عن اتجاهها بمحايد تجاه العبارة.

لقد لاحظنا عند اتصالنا ببعض المراكز أن غالبية هذه الحجرات ليست مخصصة لمحو الأمية وحدها. بل هي في الأصل مستعملة من طرف المركز في النشاطات العادية، كالصلاة بالمساجد والتدريس والمجالس والاجتماعات بالمؤسسات التربوية الأخرى. أما في مراكز أخرى فإن هذه الحجرات مخصصة فقط لمحو الأمية. ويتعلق الأمر في هذه الحالة بمقر

الجمعية أو دار الشباب أو مركز التكوين المهني، نظرا لوجود القاعات. وقد اكد لنا ذلك المنسقون الذين كلفتهم الملحقة بمتابعة النشاط ومرافقة المعلمين والمعلمات في الميدان.

وفي نفس السياق وجدنا عددا من المعلمين المستجوبين يعانون من مشاكل على مستوى استعمال الحجرات. حيث أفادتنا إجاباتهم في أن من بين هذه المشاكل، عدم صلاحية الحجرة للتدريس، لأنها عبارة عن مخزن جمع فيه أرشيف المؤسسة. وما تسببه المواد القديمة التي تراكم عليها الغبار من حساسية للدارس، خاصة أن أغلب الدارسين يفوق سنهم 40 سنة.

أما عن نظافة الحجرة، فقد صرحت عينة الدارسين بما يلي:

**جدول رقم(48) يوضح: اتجاهات الدارسين نحو نظافة الحجرة التي يدرسون بها**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 27 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| | غير موافق | 16 | 4,9 | 4,9 | 13,2 |
| | محايد | 14 | 4,3 | 4,3 | 17,5 |
| | موافق | 147 | 45,2 | 45,2 | 62,8 |
| | موافق بشدة | 121 | 37,2 | 37,2 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

نقرأ من الجدول أعلاه أن نسبة 82.4 % من الدارسين المبحوثين حسب العينة قد اختاروا درجتي موافق وموافق بشدة للتعبير عن اتجاههم نحو نظافة الحجرة التي يدرسون بها. كما عبرت نسبة 13.2 % منهم عن اتجاههم نحو العبارة بدرجتي غير موافق وغير موافق بشدة. في حين نقرأ نسبة 4.3 % من مفردات العينة فضلت اتجاه محايد.

يبدو أنه لا شيء تغير إلى الأحسن فيما يخص نظافة الحجرة منذ الدراسة التي قمنا بها سنة 2011/2010 لإعداد مذكرة الماجستير، حيث لاحظنا تذمرا لدى بعض المعلمين والدارسين من وضعية الحجرة التي يدرسون بها، أين اشتكوا من قلة النظافة وانتشار بقايا الطعام على الطاولات، لأن هذه الحجرة تستعمل كمطعم للتلاميذ في الفترة الصباحية. وعندما

يأتون للدراسة في المساء يجدون روائح الطعام لا زالت بالحجرة، وبقايا الخبز منتشرة على الطاولات. أو يجدونها مستعملة لساعات الدعم الموزعة خارج التوقيت حسب التنظيم التربوي الجديد ويبقون هم في الانتظار إلى أن يخرج التلاميذ. وعندما يدخلون إلى الحجرة يجدونها غير نظيفة بسبب الغبار الموجود على الطاولات والكراسي، والأوراق المتناثرة في كل مكان.

وللتقليل من هذه الظاهرة السلبية، يجب على المدير أن يحرص على نظافة المؤسسة عموما وليس الحجرة المخصصة لمحو الأمية فقط. كما نقترح إيلاء هذا النشاط رعاية واهتماما خاصا من طرف العمال بالمراكز ولا يعتبرونه نشاطا ثانويا، وذلك بتعيين حجرة خاصة لهذا النشاط أو التنظيف الدوري للحجرة في ظل عدم توفر الهياكل غير المستعملة بالمؤسسات التربوية على الخصوص.

لإن استعمال الحجرة في أنشطة أخرى إلى جانب محو الأمية يشوش كثيرا على المعلم وعلى الدارسين و الدارسات. الشيء الذي يتسبب في انتشار ظاهرة التسرب، وهذا أخطر من عدم التحاقهم بالدراسة منذ البداية. لأنه من الصعوبة بمكان أن تقنع شخصا كبيرا مرة أخرى بالعودة إلى مقاعد الدراسة بعد أن غادرها لمثل هذه الأسباب. وهذا بدوره يعرقل تحقيق أهداف الإستراتيجية ولا يساعد على القضاء على الأمية، بل يساهم في انتشارها أكثر.

أما فيما يخص مدى تجهيز الحجرة، فقد جاءت إجابات المعلمين المبحوثين حسب الجدول التالي:

**جدول رقم (49) يوضح: اتجاهات المعلمين نحو تجهيز الحجرة بالشكل الكافي**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 10 | 7,5 | 7,5 | 7,5 |
| | غير موافق | 19 | 14,2 | 14,2 | 21,6 |
| | محايد | 6 | 4,5 | 4,5 | 26,1 |
| | موافق | 66 | 49,3 | 49,3 | 75,4 |
| | موافق بشدة | 33 | 24,6 | 24,6 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

نقرأ من هذا الجدول أن هناك اتجاها إيجابيا في إجابات المعلمين المبحوثين نحو تجهيز الحجرة بالشكل الكافي، حيث وافقت نسبة 49.3 % منهم على كفاية التجهيز بالقاعة، ونسبة 24.6 % عبرت بموافق بشدة. كما نقرأ اتجاه غير موافق في نسبة 14.2 % وغير موافق بشدة في نسبة 7.5 %، في حين درجة محايد نقرأها في نسبة 4.5 % من مجتمع المبحوثين.

والاهتمام بتجهيز الحجرة يعتبر عاملا مشجعا على العمل في هذا النشاط كون الدارسين كبارا، يحتاجون في تعلمهم إلى الحجرة الملائمة والوسائل البيداغوجية التي تسهل لهم العملية التعليمية التعلمية. وفي هذا الإطار يوضح لنا الجدول الآتي اتجاهات الدارسين نحو توفر التدفئة بالحجرة:

**جدول رقم (50) يوضح: اتجاهات الدارسين نحو توفر الحجرة على التدفئة**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 31 | 9,5 | 9,5 | 9,5 |
| | غير موافق | 34 | 10,5 | 10,5 | 20,0 |
| | محايد | 18 | 5,5 | 5,5 | 25,5 |
| | موافق | 143 | 44,0 | 44,0 | 69,5 |
| | موافق بشدة | 99 | 30,5 | 30,5 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

نقرأ من الجدول أعلاه أن نسبة 44.0 % من عينة الدارسين وافقوا على وجود التدفئة بالحجرة التي يدرسون بها، ونسبة 30.5 % منهم أيدوا هذا الاتجاه بشدة. بينما نسبة 10.5 % من المبحوثين غير موافقين على توفر التدفئة بالحجرة، وكذلك نسبة 9.5 % لم يوافقوا بشدة. ونقرأ نسبة 5.5 % من المبحوثين عبروا عن هذه العبارة بمحايد. والتدفئة عامل مهم وشرط من شروط العملية التعليمية التعلمية يدخل في إطار تحسين ظروف التمدرس، خاصة وأن الدارسين كبار لا تقاوم أجسامهم البرد، لأنهم يعانون من أمراض عديدة كالروماتيزم وهشاشة العظام وأمراض العمود الفقري ... وغيرها.

لذلك على القائمين على مراكز محو الأمية أن يعملوا على توصيل الحجرات غير المجهزة بشبكات التدفئة بغاز المدينة أو الوقود في المراكز المتواجدة بالمناطق الريفية وشبه الحضرية، وتجهيزها بالمدافئ.

والجدول الموالي يبين لنا اتجاهات الدارسين نحو توفر الحجرة على الإنارة الكافية:

**جدول رقم(51) يوضح: اتجاهات الدارسين نحو توفر الحجرة على الإنارة الكافية**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 30 | 9,2 | 9,2 | 9,2 |
| | غير موافق | 25 | 7,7 | 7,7 | 16,9 |
| | محايد | 13 | 4,0 | 4,0 | 20,9 |
| | موافق | 168 | 51,7 | 51,7 | 72,6 |
| | موافق بشدة | 89 | 27,4 | 27,4 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

نقرأ من هذا الجدول نسبة 51.7 % من مفردات عينة الدارسين وافقوا على تجهيز حجرة الدرس بالإنارة الكافية التي تساعد الكبيرعلى الرؤية بشكل أوضح، ونسبة 27.4 % منهم وافقوا بشدة على توفير الإنارة بالحجرات التي يدرسون بها. وهناك نسبة 9.2 % من المفردات لم يوافقوا بشدة على العبارة محل القياس، وكذلك نسبة 7.7 % لم يوافقوا على توفر الإنارة بالشكل الكافي بالحجرات التي يتابعون بها دروسهم. في حين كان اتجاه 4.0 % من المبحوثين محايدا تجاه هذه العبارة.

إن من خصائص الدارس الكبير ضعف الرؤية بالنسبة للأجسام ذات الحجم الصغير، خاصة وأنهم يدرسون في الفترة المسائية في معظم الأوقات، وأحيانا في الليل بالنسبة للدارسين الذكور، فيلتحقون بعد العودة من العمل بالمركز (خاصة المسجد أوالمؤسسات التربوية). لذلك فإن لتوفر الإنارة الكافية بالحجرة أهمية كبيرة في تحسين ظروف التمدرس، وما على القائمين على المراكز إلا توفيرها بالحجرة لأنها غير مكلفة ماديا ولكنها ضرورية بيداغوجيا.

أما بالنسبة لتوفر وسائل التدريس بالحجرة، فيوضحها الجدول الآتي:

**جدول رقم (52) يوضح: اتجاهات المعلمين نحو توفر وسائل التدريس**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 28 | 20,9 | 20,9 | 20,9 |
| | غير موافق | 19 | 14,2 | 14,2 | 35,1 |
| | محايد | 11 | 8,2 | 8,2 | 43,3 |
| | موافق | 55 | 41,0 | 41,0 | 84,3 |
| | موافق بشدة | 21 | 15,7 | 15,7 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

يبين لنا هذا الجدول نسبة 41.0 % من مجتمع المعلمين المبحوثين الذين وافقوا على توفر الوسائل البيداغوجية المساعدة على التدريس، ونسبة 15.7 % وافقوا بشدة على توفرها أيضا. بينما نقرأ نسبة 20.9 % لم توافق بشدة على هذه العبارة، وكذلك نسبة 14.2 % من المبحوثين لم توافق. في حين عبرت نسبة 8.2 % منهم على هذه العبارة بدرجة محايد.

إن هذا التباين في اتجاهات المعلمين نحو مدى توفر الوسائل البيداغوجية يدعونا إلى التفريق بين الوسائل الجماعية كالكتاب المخصص لبرامج محو الأمية ودليل المعلم المتوفرين، والسبورة ووسائل الكتابة ومساطر القسم ووسائل الإيضاح وبعض المشاهد التربوية...وغيرها، فكلها وسائل على الملحقة والمركز أن يوفراها للمعلم. أما الوسائل الفردية التي ترتبط بالنشاطات والمواقف التعليمية المختلفة، فعلى المعلم والدارس معا أن يسعيا إلى توفيرها في كل مرة حسب كل نشاط أو مادة تعليمية، لأن إشراك الدارس في إعداد الوسيلة عامل هم في لفت الانتباه وخلق الدافعية لإنجاح الدرس. ويبدو أن بعض المعلمين لا يعون هذا الجانب من العملية التعليمية التعلمية بالقدر الكافي، وهم بحاجة إلى تكوين وتدريب أكثر في هذا المجال.

وبالنسبة لحالة المقاعد حسب اتجاهات المبحوثين، فيبينها الجدولان التاليان:

**جدول رقم (53) يوضح: اتجاهات المعلمين نحو المقاعد التي يجلس عليها الدارسون إذا كانت مريحة وتتلاءم مع أعمارهم**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 19 | 14,2 | 14,2 | 14,2 |
| | غير موافق | 10 | 7,5 | 7,5 | 21,6 |
| | محايد | 12 | 9,0 | 9,0 | 30,6 |
| | موافق | 61 | 45,5 | 45,5 | 76,1 |
| | موافق بشدة | 32 | 23,9 | 23,9 | 100,0 |
| | المجموع | 134 | 100,0 | 100,0 | |

يوضح الجدول أعلاه نسبة 45.5 % من مجتمع المعلمين المبحوثين الذين وافقوا على حالة المقاعد المريحة والمناسبة لأعمار الدارسين، ونسبة 23.9 % منهم وافقوا على مناسبتها للدارسين أيضا. أما نسبة 14.2 % منهم فلم يوافقوا بشدة، وكذلك نسبة 7.5 % لم يوافقوا على أن المقاعد مريحة ومناسبة للدارسين. والتزمت نسبة 9.0 % اتجاه الحياد نحو العبارة.

أما اتجاهات الدارسين المعنيين مباشرة بهذا العامل، فنطلع عليها في الجدول الموالي:

**جدول رقم (54) يوضح: اتجاهات الدارسين نحو المقاعد الموجودة في الحجرة إذا كانت مريحة وتتلاءم مع أعمارهم**

| | | التكرار | النسبة المئوية | النسبة المئوية المقبولة | المتجمع الصاعد للنسب المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| المقبول | غير موافق بشدة | 27 | 8,3 | 8,3 | 8,3 |
| | غير موافق | 35 | 10,8 | 10,8 | 19,1 |
| | محايد | 15 | 4,6 | 4,6 | 23,7 |
| | موافق | 138 | 42,5 | 42,5 | 66,2 |
| | موافق بشدة | 110 | 33,8 | 33,8 | 100,0 |
| | المجموع | 325 | 100,0 | 100,0 | |

نقرأ من الجدول أعلاه نسبة 42.5 % من مفردات عينة الدارسين وافقوا على ملاءمة المقاعد لهم وتناسبها مع أعمارهم، ونسبة 33.8 % وافقوا بشدة على هذه العبارة. ونسبة

10.8 % لم يوافقوا، وكذلك 8.3 % لم يوافقوا بشدة على وضعيتهم المريحة عندما يجلسون على المقاعد أثناء الدرس. أما نسبة 4.6 % منهم فبنوا اتجاههم على الحياد.

إن نسبة معتبرة من المبحوثين سواء كانوا من المعلمين أو الدارسين لم تعجبهم وضعية المقاعد المتمثلة في مناضد أو كراسي تكون قديمة أو مكسرة في بعض الأحيان. وعلى مديري المراكز أن يعملوا على إصلاحها وصيانتها لتكون صالحة الاستعمال، ولا تسبب الآلام للدارس. فقد حضر إلى المركز متعبا بعد انتهائه من أعماله اليومية، وإذا لم يجد مايشجعه على الدراسة والتعلم فإنه سينسحب تدريجيا من الفصل، خاصة إذا شعر بعدم الاحترام ورأى أن المكان الذي يدرس فيه غير لائق من حيث النظافة والتجهيز.

ومن بين المشكلات التي يعاني منها كل من المعلمين والدارسين على مستوى المراكز، كما جاء على لسانهم ولسان بعض الأستاذات المنسقات، ما يلي:

- عدم اهتمام مدير المركز بنشاط محو الأمية واعتباره مهمة إضافية غير مكلف بها قانونا.
- عدم احترامه لمعلم محو الأمية، واعتباره غريبا عن المؤسسة. لذلك فهو يعامله معاملة تختلف عن المعلمين الآخرين الموظفين بنفس المؤسسة.

- سوء استقبال الدارسات بالمركز، حيث يجدن الباب مغلقا ويبقين في الانتظار في الخارج. مما يسبب لهن مشاكل مع أزواجهن أو آبائهن أو إخوانهن، وبالتالي يضطررن إلى الإنسحاب من فصول محو الأمية.
- تردد بعض العاملين بالمركز على حجرة التدريس بحجة المتابعة والتقويم. الشيء الذي يحرج الدارسات بسبب دخول رجل غريب عليهن، خاصة إذا كن من منطقة شبه حضرية أو ريفية محافظة.

في حين نجد عاملين بمراكز أخرى لا يدخرون جهدا في تقديم مختلف الخدمات للمعلمين وللدارسين سعيا منهم في إنجاح هذه العملية، حتى يتمكن أكبر عدد من الأميين من الالتحاق

بالفصل. ويعملون بذلك على تهيئة الظروف الملائمة بالمؤسسة، حتى يتمكن المعلم من القيام بمهمته على أكمل وجه.

## 4.3 التمويل

تعتبر مشكلة تمويل التعليم من المشكلات التي تحتاج إلى أن توليها المجتمعات أهمية ضمن ما هو عاجل من مشكلات يتطلب التدخل السريع لحلها. لأنها تعتبر من أهم العقبات التي تواجه الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم. وإذا كانت الأنظمة التربوية النظامية تعاني من هذه المشكلة، من حيث تعميم التعليم والتجهيز اللازم، فإن محو الأمية كوجه من وجوه تعليم الكبار، أكثر معاناة وحرمانا في مجال التمويل. ويعتبر الحصول على أرقام موثوقة حول الإنفاق على هذه البرامج أمرا بالغ الصعوبة، إلا إذا استندنا على بعض الإحصاءات والتقارير الرسمية الصادرة عن الجهات المعنية. لذلك وجدنا أن مشكلة التمويل نالت حيزا بالغ الأهمية في المؤتمرات العالمية لتعليم الكبار. حيث رأت اللجنة المنظمة لمؤتمر طوكيو 1972 أن "الدول تبخل على تعليم الكبار وتعطيه بواقي التعليم النظامي".[1]

وأكد مؤتمر (جومتيان) 1990 "أنه من الضروري تعبئة الموارد المالية البشرية حكومية أو غير حكومية، مع التوسع في نطاق الدعم من القطاع العام. حيث يمكن اجتذاب الموارد من الإدارات والمؤسسات الحكومية المسؤولة عن التنمية البشرية. وذلك من خلال زيادات الاعتماد. وتدعو الحاجة إلى تمويل دولي متزايد لمساعدة البلدان الأقل نموا في تنفيذ خطط عملها المستقلة، وفق الرؤية الموسعة للتربية الأساسية للجميع"[2].

وقبل مؤتمر (جومتيان)، أكد مؤتمر (باريس) 1985 على عدم كفاية المخصصات الحكومية لبرامج تعليم الكبار في جميع بلدان العالم. ويتم تعويض هذا النقص عن طريق استقطاب التمويل من المشروعات الصناعية والتجارية، ومن الكبار أنفسهم، ومن وحدات

1- أسامة محمود فراج، بدائل غير تقليدية لتمويل برامج تعليم الكبار في مصر على ضوء خبرات بعض الدول، مجلة تعليم الجماهير (سنوية متخصصة)، م. ع. ت. ث. ع، تونس، ديسمبر 2008، ص 49.
2- نفس المرجع، ص 40.

الحكم المحلي. وقد كان هذا الاتجاه سائدا في جميع دول العالم، بما في ذلك بلدان المعسكر الاشتراكي سابقا.

أما في مؤتمر (هامبورغ) 1997 فقد أجمع المشاركون فيه على نقص تمويل برامج تعليم الكبار أيضا. وأكدوا على أنه ينبغي النظر إلى كلفة تعليم الكبار في ضوء علاقتها بالمنفعة الناتجة عن تعزيز كفاءاتهم وتطويرها. وأوصوا في نهاية المؤتمر بضرورة تحسين تعليم الكبار من خلال:[1]

- الإسهام في تمويل تعليم الكبار من خلال المؤسسات التمويلية الثنائية والمتعددة الأطراف، في إطار الشراكة بين مختلف الوزارات وغيرها من المنظمات الحكومية وغير الحكومية والقطاع الخاص والمجتمع والدارسين أنفسهم.
- توجيه نسبة 6 % على الأقل من إجمالي الناتج القومي إلى التعليم مع تخصيص قدر مناسب من الميزانية إلى تعليم الكبار.
- اقتراح أن يخصص كل قطاع من قطاعات التنمية جانبا من ميزانيته السنوية لتعليم الكبار، حيث تتضمن أنشطة هذه القطاعات أنشطة لتدريب وتعليم الكبار.
- استثمار قدر مناسب من الموارد في مجال تعليم المرأة، من أجل ضمان مشاركتها الكاملة في جميع مجالات العلم والمعرفة.
- تشجيع المشاركات الاجتماعية على الدخول في مشروعات تعليم الكبار، وذلك بتخصيص جانب من ميزانيتها لهذه الغاية.

ومن خلال هذه التوصيات يتبين لنا أنه لابد من تكامل الجهود في توفير مصادر التمويل الحكومية وغير الحكومية. بما يضمن تلبية احتياجات الدارسين ويحقق العدالة ومبدأ تكافؤ الفرص بين مختلف المناطق وبين فئات الدارسين.

1- سامي نصار، اقتصاديات محو الأمية، مجلة تعليم الجماهير(سنوية متخصصة)، م. ع. ت. ث. ع.، تونس، ديسمبر 2007، ص 59.

وعليه فإنه يمكن تصنيف مصادر تمويل تعليم الكبار إلى مصدرين رئيسين هما:[1]

- مصادر حكومية متمثلة في الميزانية العامة، الضرائب، إسهامات وحدات الحكم المحلي، المنح الحكومية .
- مصادر غير حكومية تشمل الاشتراكات، حصيلة المبيعات والإعلانات، التبرعات من الجمعيات الخيرية، المنح والقروض المحصل عليها من المنظمات الدولية والإقليمية.

كما تجدر الإشارة إلى أن مصادر التمويل لا تقتصر فقط على الأموال، بل يمكن أن تتخذ أشكالا أخرى. كتقديم خدمات وتحفيزات للموظفين، وتيسير استخدام وسائل الاتصال والمواصلات، وتحمل نفقات استخدامها كالهاتف والتلفزيون. وتسخير السيارات والحافلات في فائدة الدارسين، والدعم الإعلامي المتمثل في مجانية الإعلان عن إنشاء فصول محو الأمية في الصحف والمجلات والإذاعات المحلية.

وأمام التزايد المستمر في أعداد الأميين المستهدفين، وفي ظل تزايد نسبة الإنفاق على التعليم وضخامة ما ينفق عليه من ميزانية الدولة، فإن الدول أصبحت شبه عاجزة على تحمل أعباء هذا النشاط بمفردها. وبذلك أصبحت الحاجة ماسة إلى ضرورة إشراك الفاعلين الاجتماعيين في عملية التمويل من أجل تغطية هذه النفقات التي يمكن حصرها في[2]:

- نفقات الإدارة المتمثلة في الأجور والمكافآت والحوافز المصروفة للعاملين بالهيئة .
- نفقات التعليم المتمثلة في مكافآت وحوافز المعلمين والمشرفين والموجهين التربويين، ومستلزمات العملية التعليمية، وتدريب المعلمين، ونفقات التعليم الأخرى.
- نفقات الصيانة المتمثلة في صيانة المباني ونفقات الماء والكهرباء والغاز والهاتف.
- إيجار المباني والمقرات.
- نفقات النقل.
- نفقات المعدات والآلات ووسائل الإيضاح .

1- سامي نصار ، مرجع سابق، ص 60 .
2- عبد الفتاح صالح علي شريف ، دليل التخطيط التربوي ، منشورات م.ع . ت .ع .ث ، الرباط ،2004 ، ص 144 .

وعلى أساس هذه النفقات، يمكن تحليل كلفة هذه البرامج إلى بنود مفصلة وفق المشروع المطلوب تمويله. لأن هذا التحليل من شأنه أن يفيد في [1]:

- التوزيع العادل والمناسب لميزانية تعليم الكبار على مختلف البرامج والمجالات.
- حسن استغلال الموارد من جوانب الأجهزة والوحدات والأقسام القائمة على تنفيذ برامج تعليم الكبار.
- تحديد مصادر تمويل بديلة وجديدة.
- التغيير الدقيق لتكلفة برامج تعليم الكبار في السنوات القادمة.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النفقات تختلف من بلد إلى آخر، ومن منطقة إلى أخرى داخل البلد الواحد. فقد يتنازل عن بعضها، وقد تضاف إليها نفقات أخرى. لذلك فإنه يستحسن أن تحسب كلفة هذه البرامج في إطار نظام مركزي، ثم يتم تحويلها إلى الهيئات العليا المختصة، لرصد الميزانية المناسبة لتنفيذ هذه البرامج وفق خطط علمية ودقيقة. قد تتخذ من الفصل الدراسي أو من الدارس وحدة للكلفة، حسب مخططات كل بلد وحسب موارده المادية والبشرية والمالية المتاحة. لأنه إذا لم يتم التخطيط لهذه البرامج بصفة مدروسة وسليمة، فإن هذه البرامج ستصبح مكلفة للغاية ومدمرة للاقتصاد الوطني وليست دافعة له[2]. لأن الميزانية المرصودة سوف لا تصرف وفق ما يخطط له. وستتضاءل مخرجات هذه البرامج بسبب سوء توزيع النفقات.

غير أن ما يميز هذه النقطة على مستوى الكثير من دول العالم، بما في ذلك الدول العربية، هو اتسامها بعدم الشفافية. إذ أن هذه البلدان لا تصرح بصفة دقيقة ومفصلة بمستوى إنفاقها الفعلي أو النظري على برامج محو الأمية.

1- سامي محمد نصار وفهد عبد الرحمان الرويشد، اتجاهات جديدة في تعليم الكبار، مكتبة الفلاح، االكويت، 2000، ص 174.

2- محمد متولي غنيمة، اقتصاديات تعليم الكبار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1996، ص 236.

كما أن هذه الإحصاءات الخاصة بعملية التمويل ليست في المتناول، وليس بمقدور أي باحث الحصول عليها مفصلة. ولذلك فإن عدم توفر هذه الإحصاءات لا يمكن من إجراء دراسة علمية دقيقة، ولا من إعداد جدول نستطيع من خلاله إبراز مجهود كل بلد في هذا المجال ومقارنته بالبلدان الأخرى. وهذا ما تشتكي منه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في قلة هذه الإحصاءات أو عدم توفرها على مستوى الدول العربية. الشيء الذي لا يمكن من إعداد دراسة أو بحث علمي تقيم من خلاله جهود هذه الدول في مجال تمويل برامج محو الأمية[1].

ويمكن التغلب على هذه المعضلة التي تعيق البحث العلمي بالاستناد إلى تقارير المؤتمرات العالمية لمحو الأمية وتعليم الكبار. ابتداء من مؤتمر طوكيو 1972 ووصولا إلى مؤتمر داكار 2000، والتي أقرت جميعها بضعف التمويل فيما يخص برامج محو الأمية. وأوصت في نفس السياق بضرورة الاهتمام بهذا المجال من التعليم، وتخصيص ميزانية له من أجل النهوض به وتحقيق الأهداف المرجوة منه في الآجال المحددة.

وبالنسبة إلى الجزائر التي أنفقت مبالغ ضخمة في مجال التعليم، والتي تصدرت نسبة الإنفاق فيها على هذا المجال الدول العربية الأخرى في الفترة (85-87). حيث قدرت هذه النسبة بـ 9.8 % من الناتج الوطني و 27.8 % من مجموع الإنفاق الحكومي[2]. ومع ذلك فإن تلك الفترة لم تشهد انتعاشا في مجال محو الأمية، بل كانت هي الأسوأ في تاريخ التجربة الجزائرية لمحو الأمية. بمعنى أن الإنفاق في هذا المجال يعد ضعيفا جدا ولا يتناسب وحجم هذه الظاهرة التي زاد انتشارها بزيادة العدد المطلق للأميين في تلك الفترة. بل صرفت هذه المبالغ الكبيرة من أجل تعميم التعليم والنهوض بالمدرسة الأساسية، فنال التعليم النظامي حصة الأسد من الإنفاق على حساب محو الأمية وتعليم الكبار.

1- م. ع. ت. ث. ع، الحولية العربية لمحو الأمية (دراسة تحليلية عن تطور محو الأمية في الوطن العربي 2003-2004)، تونس، 2006، ص 20.

2 - حامد عمار، من همومنا التربوية والثقافية، الدار العربية للكتاب، 2002، ص 101.

وبسبب الأزمة الاقتصادية العالمية والتحولات التي مر بها الاقتصاد الوطني في عقد التسعينات من القرن الماضي، فقد تراجعت نسبة الإنفاق على التعليم في الفترة (1995-1997) إلى 5.1 % من الناتج الوطني، و 16.4 % من مجموع الإنفاق الحكومي. في حين زادت هذه النسبة من الإنفاق في السعودية وتونس والأردن[1]. وفي هذه الدول تطور العمل في مجال محو الأمية، وتراجعت نسبة الأمية فيها بصفة ملحوظة ومتسارعة. وهذا يدل على أهمية الإنفاق في نجاح هذه البرامج. كما تطورت الأنظمة التربوية في هذه الدول عموما وحققت نتائج مرضية. حيث أصبح النظام التربوي في تونس من أحسن الأنظمة عربيا وقاريا. وهذا دليل قاطع على أنه كلما تم الإنفاق على التعليم بصفة رشيدة، كلما تطور النظام التربوي وتحققت نتائج أفضل.

ومن خلال قانون الميزانية للسنة المالية 1994 بالجزائر، يبرز الغبن الواضح الذي لحق قطاع الأمية بالمقارنة مع مجالات التعليم النظامي المدرسي، كما يبينه الجدول التالي:[2]

**جدول رقم (55) : يمثل نسبة تمويل برامج محو الأمية إلى ميزانية التعليم سنة 1994**

| البند | مؤسسات التعليم النظامي | | محو الأمية وتعليم الكبار |
|---|---|---|---|
| 45/36 | المعهد الوطني التربوي | 27.606.000 | |
| 49/36 | المركز الوطني لمحو الأمية | | 8.945.000 |
| 51/36 | المركز الوطني لتعميم التعليم | 46.290.000 | |
| 53/36 | مركز تموين أجهزة التربية | 28.000.000 | |
| 58/36 | الديوان الوطني للامتحانات | 67.000.000 | |
| المجمـــوع | | 168.896.000 | 8.945.000 |

1- نفس المرجع، نفس الصفحة.
2- د. و. م. أ. ت. ك، عرض حال عن وضعية محو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، ديسمبر 1996، ص 10.

يتبين لنا من هذا الجدول أن مجال محو الأمية في تلك السنة لم يحصل إلا على اعتمادات (تمويل) شبه رمزية بالنسبة إلى الميزانية العامة للتربية والتعليم الموجه أساسا للأطفال الصغار. حيث تقدر نسبة الإنفاق على محو الأمية بالنسبة إلى الميزانية العامة بـ 5.29 %، وهي نسبة قليلة جدا تترجم واقع محو الأمية في تلك الفترة، من حيث عدد الدارسين وعدد المعلمين ونوعية الكتاب المستخدم في هذا المجال، ومدى توفر الوسائل والتحفيزات المقدمة سواء للمعلمين أو للدارسين.

وبالعودة إلى تلك المرحلة من مراحل التجربة الجزائرية في مجال محو الأمية، نجد ظهور العمل الجمعوي القائم أساسا على التطوع. وهذا من شأنه أن يقلل من مستوى الاهتمام الحكومي بقطاع محو الأمية، خاصة في ظل الأوضاع الاقتصادية التي كانت تمر بها الجزائر في تلك الفترة.

وهذه القراءة تتفق مع رأي (فتحي أبو عيانة) في مقاله المنشور في جريدة الأهرام بتاريخ 2003/06/21، والذي يحمل عنوان: "المشروع القومي لمحو الأمية بين الواقع والمأمول"[1]. حيث رأى أن الميزانية المخصصة لتعليم الكبار بصورتها الحالية لا تكفي لسد الاحتياجات الفعلية الحقيقية لهذا النوع من التعليم.

لأن من خلال هذه الميزانية الضعيفة لا يمكن تخصيص مكافآت تحفيزية للدارسين ولا للمعلمين، أو حتى المسؤولين والموجهين الذين يقومون بتدريب المعلمين. بل إن غالبية الميزانية تصرف في الأعمال الإدارية دون الفنية رغم أن هذه الأخيرة تمثل الهدف الرئيس لتعليم الكبار.

وبما أن التمويل لا يزال ضعيفا، فإنه لا يمكن أن ننتظر نتائج أفضل من عملية مبنية على أساليب تقليدية في مكافحة الظاهرة، وبعيدة عن الخطط العلمية الدقيقة والخاضعة أساسا لمدى توفر الموارد المادية والبشرية والمالية.

1- مجدي عزيز إبراهيم، منظومة التربية في الوطن العربي: الواقع الحالي والمستقبل المأمول، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص 83.

**خلاصـة**

لقد كان نشاط محو الأمية بولاية تبسة عبارة عن عمل تطوعي تنشطه مجموعة من الجمعيات الوطنية والمحلية، على غرار جمعية اقرأ والإرشاد والإصلاح ومؤسسة المسجد التابعة لنظارة الشؤون الدينية. وهذا العمل في صورته التقليدية لم يكن يستقطب أكبر عدد من الدارسين، لأنه لا يرتكز إلى خطط علمية مدروسة تقوم على إحصاءات دقيقة تشخص واقع الأمية بالولاية.

ومع بداية الشروع في الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية، عرف نشاط محو الأمية تطورا ملحوظا على مستوى الولاية، تمثل خاصة في تطور عدد الدارسين والمعلمين والفصول والمراكز عموما. كما شهد هذا النشاط مشاركة الجمعيات الوطنية والمحلية التي تسعى إلى تسجيل الدارسين والاهتمام بهم وتوفير عقود التشغيل للمعلمين. غير أننا من خلال دراستنا الميدانية لنشاط محو الأمية بولاية تبسة، وتركيزنا على السياسة المتبعة من طرف الملحقة في هذا النشاط، وجدنا أن هذه السياسة لا زالت تعاني من كثير من المشكلات، على رأسها سياسة اللامركزية في التسيير وما ينبثق عنها من تراكم للمشكلات تعجز الملحقة عن حلها في وقتها.

كما وجدنا أن عملية التوعية والتحسيس تنقصها الكثير من الآليات التي تعمل على تفعيل هذه العملية على مستوى الولاية. وهي مقتصرة فقط على شهر سبتمبر بداية الموسم الدراسي. كما لم توظف فيها مختلف الوسائل التي تجعل منها عملية ناجحة، ولم يشرك فيها مختلف الفاعلين. أما بخصوص التحفيز فإن هذه العملية تكاد ترتبط بالأعياد والمناسبات الدينية والوطنية فقط، وتقتصر على اجتهاد المعلم خصوصا في تكريم الدارسين المتفوقين، وإقامة احتفالات بمناسبة يوم العلم أو حفل نهاية السنة الدراسية الذي يتخلله استلام شهادات التحرر.

أما عن المعلمين، فهم يعانون من عدة مشكلات تتمثل خصوصا في نقص التدريب والتكوين، والتأخر الواضح في دفع رواتبهم الشهرية، وعدم اطمئنانهم على مستقبلهم المهني في هذا النشاط. لأنهم يعملون وفق عقود سنوية قابلة للتجديد من جهة، ولا يجدون ما يؤمن لهم مصيرهم بعد الانتهاء من تنفيذ الإستراتيجية من جهة أخرى.

أما بخصوص الكتاب فهو متوفر لدى جميع الدارسين. لكن هؤلاء يجدون صعوبة في استعماله سواء من ناحية حجم الخط أو الكلمات المستعملة أو فهم النصوص أو حل المشكلات. ومن حيث البرمجة، فهي مناسبة للدارسين تقريبا باستثناء الدراسة في الصباح، نظرا لاشتغالهم بأعمالهم اليومية. أو بعد الدوام أيضا، لأنها متعبة ولا يستطيع الدارس فيها أن يقدر على العطاء، لأنه يعمل طول النهار، خاصة إذا كان عمله متعبا.

أما المراكز فهي أيضا تعاني من عدة مشاكل في التنظيم والتجهيز والاستقبال، خاصة بالمؤسسات التربوية. مما يستدعي التدخل الصارم من طرف الهيئات الوصية من أجل تذليل هذه الصعوبات أمام المعلم والدارس على حد سواء.

أما عن تمويل برامج محو الأمية، فالملحقة تعتمد أساسا على ما يقدم لها من الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار. كما تنعدم فيه مشاركة الفاعلين الاجتماعيين ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة. وهذا ما يعيق نشاط الملحقة ويؤثر سلبا على سير كل العمليات التي تقوم بها. وبالتالي فإن هذه الآليات المطبقة من طرفها تبقى بحاجة إلى التحسين، لأنها لا تساهم بشكل فعال في استقطاب الدارسين ولا تحافظ على استمرارهم في فصول محو الأمية.

# الفصل الرابع

## مراعاة برامج محو الأمية لخصائص

## الدارس

## الفصل الرابع: مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس

### تمهيد:

تهتم الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية و تعليم الكبار بإعداد البرامج التعليمية لفائدة الدارسين على خلاف الفئات العمرية التي ينتمون إليها، و الجنس و المتغيرات الثقافية و الاجتماعية و الديموغرافية. و يسهر على إعداد هذه البرامج مجموعة من الفاعلين في مجال محو الأمية و تعليم الكبار الذين ينحدرون أساسا من قطاع التربية و خصوصا من مرحلة التعليم الأساسي كمفتشين و أساتذة.

ولكي ينجح هذا البرنامج في استقطاب الأميين وحثهم على التعلم، لابد أن تراعي هذه البرامج في مضامينها وطرائق تنفيذها خصائص الدارس الكبير واهتماماته وقدراته على الاستيعاب والممارسة ومتابعة الدروس التي يقدمها المعلم.فهل تراعي هذه البرامج خصائص الدارس في فصول محو الأمية من ناحية النظر والسمع؟ وهل تتوافق مع قدراتهم العقلية؟ وهل تنسجم مع خصائصهم الانفعالية والاجتماعية؟

## 1.4مراعاة البرامج المقترحة في محو الأمية لحاستي النظر والسمع عند الدارسين

### 1.1.4 حاسة النظر

ما يميز فصول محو الأمية احتواؤها على الدارسين من مراحل عمرية مختلفة، يتجمع أغلبهم في مرحلتي الرشد و الشيخوخة بالإضافة إلى مرحلة المراهقة. وهذه الفروق في العمر تفرض على واضعي البرامج أخذ هذه العوامل والخصائص وما يتبعها من تغيرات فيسيولوجية لدى الدارسين بعين الاعتبار، حيث تبدأ الحواس لديهم في القصوروالمعاناة من الأمراض المختلفة، خاصة إذا علمنا أن نسبة عالية منهم تتركز في الفئة العمرية 55 سنة فأكثر حسب خصائص العينة محل الدراسة.

ولأن للحواس دورا هاما في عملية التعليم والتعلم، فإنه لابد من توفير الوسائل والبرامج المناسبة المساعدة على الاكتساب من خلال الفهم والاستيعاب والممارسة والتطبيق. وبالتالي تسهل على الدارس عملية التعلم،فيتفاعل بسهولة مع هذه البرامج التي تراعي استعداداته وقدراته. ومن بين الحواس التي لابد من مراعاتها بالنسبة للدارسين في محو الأمية، نجد حاسة النظر التي يرى (ولتر ميلز) أن وظيفتها خير معيار يقاس به عمر الانسان الفيسيولوجي.

ويؤكد (كيد) أن " النمو في وظائف العين يكون سريعا، وخصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة، وبعدهايستمر في بطء في الفترة بين الثالثة عشرة والثامنة عشرة من العمر، ثم يتبع ذلك هبوط مستمر في سن الأربعين، ثم يحدث هبوط آخر ملحوظ يستمر في سن الخامسة والخمسين، ثم يستمر بمعدل أقل بعد الخامسة و الخمسين." [1]

1-عبد الرحمن بن سعد الحميدي، الخصائص الفسيولوجية للكبار وعلاقتها بعملية التعلم، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، م.ع،ت،ث،ع، تونس، 1998، ص 125.

والعين في أجزائها المختلفة تقوم بأربع وظائف أساسية هي: [1]

- **الحدة:** التي تتمثل في القدرة على رؤية التفصيلات الصغيرة، و تبقى ثابتة إلى حد ما حتى الأربعين أو الخمسين من العمر. ثم يحصل بعدها انحدار شديد، و بعد السبعين من العمر تعد النظارات أمرا مطلوبا من الجميع بصورة عامة.
- **التكيف بين الضوء و الظلام:**و تتناقصهذه الوظيفة في المرحلة بين العشرين والستين من العمر، مما يتطلب زيادة في كمية الضوء وقتا أكثر للتكيف.
- **تميز الضوء في أوصاف الألوان من حيث التدرج والتركيز واللمعان**. ومع التقدم في العمر يتناقص اللون البنفسجي أولا، ثم يليه اللون الأخضر والأصفر.
- **التوافق:** وهو القدرة على رؤية الأشياء بصورة واضحة، سواء كانت قريبة أم بعيدة. ويبدأ التناقص في هذه الوظيفة تدريجيا مع بلوغ الدارس الستين من العمر، وبعدها يبقى هذا التناقص مستقرا في نهاية مرحلة الشيخوخة.

وقد أكدت منظمة الصحة العالمية في شبكة أخبارها أن 217 مليون نسمة في العالم يعانون من ضعف النظر، يمثل 65 % منهم تقريبا الذين يبلغون 50 سنة من العمر فأكثر، والتي تمثل نسبة 20 % من سكان العالم. و تتزايد أعداد الأشخاص المعرضين لضعف النظر المرتبط بالعمر مع زيادة عدد المسنين، خاصة في البلدان النامية والبلدان ذات الدخل المنخفض التي يعيش فيها 90 % ممن يعانون من هذه المشكلة[2].

1-نفس المرجع، ص 127
2-منظمة الصحة العالمية، ضعف البصر و العمى، تقرير صادر بتاريخ:2017/10/11، مستخرج من الموقع: www.who.int/ar/news-room

و من العوامل التي تؤدي إلى ضعف البصر عند الكبار بعد سن الأربعين، حسب دراسة (فرانز وورث و آخرون)، هي التغيرات التي تحدث في مكونات العين، وهي [1]:

1- تغير قطر البؤبؤ

2- اصفرار العدسات

3- زيادة الحساسية للضوء الساطع

4- تناقص القدرة على التكيف في الظلام.

و باعتبار العين أكثر أعضاء الجسم حساسية، فهي أكثرها عرضة للأمراض كالماء الأزرق، والرمد، والتراخوما وأمراض الشبكية، كما تؤثر فيها أمراض أخرى كالسكري، وارتفاع الضغط الدموي، والتهاب الكلى والالتهابات المزمنة. لذلك وجب على الذين بلغوا سن الأربعين زيارة طبيب العيون من باب الوقاية قبل العلاج، وعدم الانتظار حتى يحل بهم المرض، خاصة إذا كان هؤلاء مسجلين في فصول محو الأمية وتعليم الكبار، ومنهم من يدرس تحت الضوء الخافت، ويتطلب منهم التركيز في القراءة والكتابة واستعمال الوسائل المختلفة في الدرس.

1-عبد الرحمن بن سعد الحميدي، مرجع سابق، ص 128

### 2.1.4 حاسة السمع

يتعرض الشخص الراشد أو الشيخ إلى مجموعة من التغيرات الفسيولوجية التي تحد من نشاطه الذي تعود عليه في المراحل العمرية السابقة التي تتميز بالحيوية والنشاط. ويرجع ذلك إلى مظاهر الفتور الجسمي التي تلاحظ عليه كالتثاقل في أداء الوظائف بسبب المشكلات الصحية التي يتعرض لها، والنقص في وظائف الحواس الناتج عن التقدم في السن. ومن بين هذه الحواس حاسة السمع التي تبدأ في الضعف والتناقص كلما زاد عمر الشخص.

وتقوم الأذن بثلاث وظائف تتمثل في استقبال الأصوات، واستقبال مثيرات ذات علاقة بتحديد الأجسام، ثم استقبال مثيرات ذات علاقة بحركتها.وتتم عملية السمع بانتقال الاهتزازات الصوتية من الأذن الخارجية إلى غشاء الطبلة، حيث تحدث اهتزازات تنتقل عبر العظيمات في الأذن الوسطى إلى الفتحة البيضية في الأذن الداخلية، ومنها إلى القوقعة.وهناك تتأثر نهاية الأعصاب السمعية التي تنقل هذه الاهتزازات إلى العصب السمعي، ثم إلى المخ الذي يميز هذه الأصوات ويحددها بدقة.

وتتأثر حاسة السمع بالأمراض التي قد تصيب الأذن كالبثور (الدمامل) أو الالتهابات أو انسداد القناة السمعية أو انثقاب الطبلة مما يؤدي إلى الصمم[1].

والسمع من أهم الحواس التي يعتمد عليها الفرد في عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي، واكتساب اللغة. والطرائق القديمة في التدريس التي تعتمد على التلقين، يلعب فيها المعلم دور المرسل والمتعلم دور المستقبل، ونجاح العملية التعليمية في هذا الإطار متوقف على حاسة السمع التي تضمن صفاء قناة الاتصال و نقاءها من الشوشرة،فالمستمع الجيد هو الذي يحقق تحصيلا جيدا في نظر المعلم.وفي هذه الحالة قد تغني حاسة السمع عن حاسة البصر في كثير من الأحيان، كما هو الحال بالنسبة لفاقدي البصر.

1- م.ع.ت.ث.ع، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، مرجع سابق، ص ص 130-132

وما يؤثر سلبا على هذه الحاسة الاكتظاظ الذي قد نجده في بعض الفصول، أين يصل عدد الدارسين إلى الأربعين وأحيانا أكثر.حيث يكثر الضجيج والفوضى خاصة عندما لا يكون المعلم متحكما في تسيير القسم. والجدول التالي يوضح اتجاهات المعلمين نحو العدد المرتفع للدارسين في الفصل، ومدى تأثيره على سير الدروس وعلى التحصيل:

إلا أن النظريات الحديثة في التعليم، تعتمد في برامجها على توحيد كل الحواس في عملية التعلم، ولا تقتصر على حاستي البصر والسمع. إذ أن تفعيل أكبر عدد من الحواس في عمليتي التعليم و التعلم يجعل المعلم أكثر قدرة من غيره على تغطية المنهاج المدرسي المقرر في الوقت المحدد.

والمعلم بخبرته و توجيهه للدارسين يستنهض فيهم تلك الحواس المختلفة ليوظفوها في عملية التعلم، وذلك بتنويع النشاطات والوضعيات التعلمية التي يستخدم فيها الدارس حواسه المختلفة عن طريق الوسائل البيداغوجية. و قد أشارت الدراسات الى أن لكل حاسة من الحواس دورا في عملية التعلم، حيث تقوم بجمع المعلومات في الدماغ بنسب متفاوتة كالآتي[1]:

- البصر (30 %) - السمع (20 %) - الذوق (10 %)
- الشم (3.5 %) - اللمس (1.5 %)

أي أن هذه الحواس مسؤولة عن عملية التعلم بنسبة 65 % تقريبا.

والظاهر من هذه النسب أن حاستي البصر والسمع تساهمان ظاهريا في عملية التعلم لدى الدارس بنسبة 50 %، إلا أنه في الحقيقة قد تصل هذه المساهمة إلى (80 أو85) % إذا ما أحسن المعلم استعمال الوسيلة البيداغوجية المناسبة، وهيأ لها الظروف اللازمة لتكون أكثر تدريبا وتوضيحا وتعليما للدارس. لأن هذه الممارسة تصحبها عمليات عقلية بسيطة ومركبة كالفهم والإدراك والاستكشاف والتحليل والتركيب والاستنتاج والتقييم.و كلها عمليات أساسية تؤكد فعل التعلم.

1-محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 4، 2004، ص 115.

وهذا ما يؤكد المقولة التربوية : " أسمع فأنسى، أرى فأتذكر، أمارس فأتعلم". حيث أثبتت الدراسات أن الدارس يستطيع أن يتذكر 10 % مما قرأه، و 20 % مما سمعه، و 30 % مما شاهده و 50 % مما سمعه و شاهده في ذات الوقت، و 70 % مما رواه أو قاله هو شخصيا، و 90 % مما رواه عن أدائه عملا معينا. [1]

وفي ذلك دعوة صريحة إلى ضرورة اعتماد تكنولوجيا التعليمفي إعداد البرامج الموجهة للكبار وتطبيقاتها، والتي قد تأخذ عدة صور منها: التعليم المبرمج، تكنولوجيا الوسائل المتعددة، استخدام الحاسب الآلي في التعلم، الفيديو،الدوائر التيليفزيونية المغلقة. [2]

غير أن الدارسين ، خاصة الذين ينتمون إلى فئات عمرية كبيرة قد يعانون من بعض الأمراض المزمنة كالسكري والضغط الدموي وأمراض القلب والشرايين، والتي تؤثر بشكل كبير على هذه الحواس. وعلى البرامج أن تراعي هذه الحالات في بنائها وإعدادها، كما يجب على المعلمين أن يتنبهوا لهذا الأمر، ويكتشفوا الحالة الصحية للدارسين منذ البداية، حتى يتمكنوا من توفير الجو المناسب لهم بعيدا عن الضوضاء والقلق والضغط الذي قد يتسبب في تسرب الدارس أو انقطاعه عن متابعة دروسه في الفصول.

فالذين يتأثرون بأمراض القلب والروماتيزم مثلا يتخلفون عن الدراسة خاصة عند استفحال المرض أو في فصل البرد. أما الآخرون فإنهم يفضلون الذهاب إلى الفصول بدلا من الاستسلام إلى المرض،وهذه الميزة تدل على تميزهم بقوة الإرادة والاصرار على التعلم ومتابعة الدروس، وعلى القائمين أن يستغلوا هذه القيم في الحفاظ على الدارسين واستقطابهم لفصول محو الأمية وتشجيعهم على التسجيل فيها.

1-م،ع،ت،ث،ع، تدريب معلمي الكبار بالوطن العربي في ضوء الكفايات: «كتاب مرجعي»، تونس، 2008، ص 191.
2-المرجع نفسه، ص ص 195 – 196

## 2.4 مراعاة البرامج للخصائص العقلية للدارسين

تعتبرالخصائص العقلية للدارسين من أهم النقاط التي يجب التركيز عليها في إعداد البرامج. لأن ما يميز فصول محو الأمية هو الفروق الفردية واللا تجانس الواضح بين الدارسين والدراسات،من حيث الاختلاف في المراحل العمرية وما يصحب كل مرحلة من خصائص عقلية متميزة عن الأخرى.وقد نجد في الفصل الواحد من فصول محو الأمية ما يضم الدارسين أو الدراسات من مراحل المراهقة والرشد والشيخوخة معا. وفي هذه الحالة يجب أن تراعي البرامج الموجهة لهم هذه الخصائص المختلفة، كما يجب على المعلم أن يكون على علم بها حتى يسهل عليه أداء مهامه التدريبية بكفاءة، ويتمكن من توفير جو يساعد على التفاعل بينه وبين الدارسين من جهة، وبين الدارسين فيما بينهم من جهة أخرى داخل حجرة الصف.

يقول (الصايدي): "...وهو أمر يتطلب دراسة هذه الخبرات دراسة دقيقة للوقوف على مستوى النضج الذي وصلت إليه مجموعة من الكبار لتحديد نقطة البدء في إعداد البرنامج الذي يقدم لهم،حتى يعمل هذا البرنامج على تعزيز هذه الخبرات ويطورها ويزيد من تراكمها. لذا ينبغي أن لا تكون الخبرات التي يقدمها البرنامج سهلة ومكررة،ولا يشعرون بأي جديد يقدمه لهم، ولا يعني هذا في نفس الوقت أن تكون هذه الخبرات صعبة عليهم فتحسسهم بالعجز. وفي كلتا الحالتين يدفعون إلى ترك البرنامج "[1].

إن الذي يختلف فيه الكبار عن الصغار في التعليم هو تميز الكبار بالنضج الذي يساعد كثيرا على التعلم. ولقد أكد (ثورندايك) في كتابه(تعليم الكبار) أن لا خوف على الذين بلغوا سن الأربعين من التعلم، وفشل الكبير في التعلم لا يعود بصفة مباشرة الى تقدمه في السن، بل يعود في نظره الى عوامل أخرى.

1- يحي عبد الوهاب الصايدي وآخرون، نماذج تطبيقية لمحو أمية الفتاة الريفية في الوطن العربي (دليل تدريبي للمعلمات)، م،ع،ت،ث،ع، ادارة ألتربية تونس،ص ص 149- 150

وقد ذهب (كيد) فيما بعد في كتابه (كيف يتعلم الكبار) إلى أن الكبير يمكن أن يتعلم في سن الخامسة والسبعين،بل يزيد على ذلك كما رأينا ذلك ميدانيا، حيث أن ذروة التعلم لن تكون إلا عند ظهور الأدلة على اضمحلال الفرد ككائن عضوي سليم يمتاز بصحة جيدة. زيادة على ذلك ، فقد أكد (لفحبنسون) أن الكبير وحده يستطيع أن يلم ببعض أنواع التعلم،عكس الأطفال والشباب الذين لا يملكون الخبرة الكافية لبناء تعلماتهم [1].

وفي مقارنة بين الصغار والكبار من حيث التحصيل، ففقد أثبتت الدراسات أن ما يحصّله الصغار في ألفين أو ثلاثة آلاف ساعة، يحصّله الكبار في مدة زمنية تتراوح بين 270و750 ساعة فقط. " بل أن متوسطي الذكاء أو بطيئي التعلم من الأميين الكبار يتعلمون بشكل أسرع من الصغار بأربع مرات. ويتوقف الأمرفي سرعة التحصيل على تهيئة سياق التعلم سياسيا وثقافيا وتربويا " [2].

وبالتالي فإذا كانت هذه المضامين تفوق تلك المقترحة للصغار في المرحلة الابتدائية من حيث الكثافة والتعقيد،فهي لا تشكل في التحصيل بالنسبة للدارسين، ولكنها تحتاج إلى وقت أكثر للتناول والإنجاز.

لذلك فإن الدراسات المهتمة بتعليم الكبار،تدعو واضعي البرامج الى أخذ خصائص الدارسين العقلية بعينالاعتبار. ولأنهم ينتمون إلى مراحل عمرية مختلفة،فلا بد أن نتعرف على هذه الخصائص حسب كل مرحلة،ثم نقارنها بتصريحات عينة الدارسين من جهة، ثم نحدد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها من جهة أخرى:

فمن الخصائص العقلية لدى المراهقين نذكر ما يلي[3]:

- تتضح وتتميز القدرات اللفظية والعددية والحركية والفنية لدى المراهق وترتبط بميوله واتجاهاته لتظهربذلك الفروق الفردية بينهم سواء بين الجنسين أو في داخل الجنس الواحد.حيث منهم من يتجه إلى الرياضة،وآخر إلى الفن وثالث إلى المهن...وهكذا

1- م،ع،ت،ث،ع، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي ) ، مصدر سابق ، ص 147
2- نفس المصدر ، ص 149
3- محمد عبد الله العابد،علم نفس النمو، مركز المناهج التعليمية والبحوث ألتربوية وزارة التربية والتعليم ، ليبيا ، (2013 - 2014) ، ص ص 126- 127

- يزداد فهم المراهق للمفاهيم والمدركات المجردة التي بدأت تتشكل لديه في مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث يبدأ في فهم الأبعاد ويفكر في بعض المفاهيم المجردة بحثا عن الحقيقة، كالعاطفة والحرية والاستقلالية، حتى يجد لها المعانيالمنطقية التي يقبلها عقليا وعلميا.
- تزداد لديه القدرة على الانتباه والتركيز والفهم والتذكر لمدة أكثر من ذي قبل.
- يتميز خياله بالشمولية والتجرد الأقرب إلى الواقع،كأن يتخيل بأنه فنان أو رياضي مشهور أو صاحب ثروة طائلة...
- تزداد لديه سرعة التحصيل،بقدرته أكثر على الحفظ والفهم والاسترجاع، ومعالجة مختلف الموضوعات خاصة بعد نمو إدراكه من المحسوس إلى المجرد.
- يستطيع أن يدرك العلاقات المجردة بين الأشياء عن طريق المقارنة والتحليل والتركيب والاستنتاج والاستدلال وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.
- تزداد قدرته على التعلم نتيجة لزيادة الرصيد اللغوي لديه، وتبرز قدراته الجسمية والعضلية التي تمكنهمن تعلم كثير من المهارات المبنية على الممارسة والتجريب.

ويتواصل نمو الشخص في مرحلة الرشد عكس ما كان يظنه البعض أن مرحلة المراهقة هي نهاية المطافبالنسبة للنمو العضوي والنفسي،لكن العكس عند علماء النفس الذين يرون أن في كل مرحلة من مراحل العمر تحدث تغيرات نفسية واجتماعية مرتبطة بالعلاقات الاجتماعية الجديدة التي سيشكلها الأفراد في حياتهم بعد فترة الدراسة.ففي مجتمعاتنا يتحدد بلوغ مرحلة الرشد بالنسبة للإناث في الزواج والإنجاب وتكوين أسرة، وبالنسبة للذكور يضاف إلى ذلك الحصول على منصب عمل ينفقون من خلاله على أسرتهم الجديدة.[1]

وما يميز النمو العقلي في هذه المرحلة أن الراشد :[2]

- يتحمل مسؤولياته القانونية والاجتماعية ونتائج سلوكاته وتصرفاته.
- يدرك المواقف بأسلوب واقعي وعقلاني بعيدا عن العاطفة والتصورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية السائدة.

1- مريم سليم ،علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان ، 2002، ط1، ص ص 447 - 449
2- محمد عبد الله العابد، مرجع سابق، ص ص 145- 146

- يميل إلى النقد البناء ومزاولة مهنته بكل جدية وعزم،ويهتم بالقراءة ومواصلة الدراسة بالنسبة للفئاتالمتعلمة.
- يهتم بمتابعة الأحداث محليا وعالميا عن طريق الأخبار والقراءة والاتصال بالآخرين
- يخطط لحياته ومستقبله ويميل إلى الواقع في تقييم عمله والحكم عليه بالنجاح أو الفشل،بالتعاون والتشاورمع الأخرين.

ومن خلال هذه الخصائص، نرى أنه لا توجد صعوبات في تعلم الشخص الراشد ما لم يصب جهازه العصبي بالأمراض. والدليل على ذلك التأهيل والتدريب المستمران اللذان يخضع لهما الراشدون من أجل التكيف مع متطلبات التقدم الاقتصادي والتطور التكنولوجي.

حيث أكد (وكسلر) في دراسته للذكاء أنه لا توجد فروق في التفكير الرياضي بين الشباب وبين الراشدين،كما لم يلاحظ أي انخفاض في المعلومات العامة حتى سن الستين [1].

كما حدد(كاتل) سنة 1950 مرحلة النضج العقلي من 25 الى 45 سنة، حيث أن أحكام الراشد تكون أكثر دقة بسبب تراكم الخبرة، كما تكون لديه القدرة على الحس النقدي الدقيق،مع بعض الضعف في الذاكرة. ويبقى أن ما يفقده في السرعة في الإنجاز يكتسبه في السهولة .لأن الراشد يتميز بالقدرة على الاستمرارية والإنتاجية العالية،حيث دلت الاختبارات على [2]:

- القدرة على الإبداع في الأدب والفنون التي تبلغ ذروتها في سن الأربعين أو الخامسة والأربعين، مثل أعمال رينوار، بيكاسو، وبياجيه.
- لا توجد فروقات في الإنتاجية بين مجموعات العمال الصناعيين في الفئات العمرية المختلفة.
- في ميداني السياسة والأعمال، نجد أكثر المتفوقين والناجحين من ذوي السن المتقدمة بحسب (كاتل).
- كما تؤكد دراسات ( بايلي وجونز) بأن ذكاء الأفراد الأكثر ذكاء والأكثر تعليما يزداد بين العشرينوالخمسين من العمر ولا يتناقص.

1- مريم سليم، مرجع سابق، ص ص 463-464.
2-نفس المرجع، ص 465 - 466

وبما ان أكثر الدارسين والدارسات إقبالا على فصول محو الأمية من فئة كبار السن ، فلا بد أن تراعي البرامج المقترحة الخصائص العقلية لهذه الفئة، نظرا لما يصحب هذه المرحلة العمرية من تغيرات على الحالة الجسمية والإصابة بالأمراض وقلة الحركة وارتخاء العضلات وأمراض العظام والمفاصل، بالإضافةإلى الوحدة والفقر بسبب فقدان العائد المادي، مما يؤدي إلى سوء التغذية وانخفاض الرعاية الصحية،خاصة عندما لا يجد كبير السن من يهتم به ويرعاه ويقدم له يد المساعدة ، ويشعره بأنه يهتم به وأنه يبقى دائما إلى جانبه ولا يتخلى عنه.وبهذا يستطيع كبير السن أن يتخلص من مخاوف العجز والشيخوخة وينظر إلى الحياة بشكل ايجابي في علاقته مع بيئته، فيشعر إلى الاستمرارية في حياته، وبناء علاقات جديدة تساعده على الحركة والتواصل والنظر إلى الحياة بتفاؤل وحب ونشاط .

ومن التغيرات العقلية التي تطرأ على كبار السن ، نجد : [1]

- ضعف الذاكرة ، وخاصة ذات المدى القصير،أو ضعف التذكر أو النسيان بسرعة.
- ضعف القدرة على الانتباه والتركيز.
- التميز والإدراك يأخذان وقتا أطول من ذي قبل
- يتميز المسنون بالتشبث بالرأي والجمود في الأفكار، حيث نجد المسن يكرر نفس الحدث أو القصة مرارا وتكرارا.
- نسيان المسن لما تعلمه مع صعوبة تعلم جديد.
- نقد الحاضر والمستقبل والتشبث بأحداث الماضي والتفاخر بها.
- كثرة الاستفسارات والتساؤلات من طرف المسن ورغبته في معرفة كل ما يدور حوله.
- انخفاض معدل الذكاء والقدرات العقلية المختلفة.

وهذا بدوره يعود إلى القدرات العقلية للدارسين، والتي تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، وخاصة الذاكرة التي تتأثر في مرحلة الشيخوخة، على الرغم من أن هناك استثناءات قد تحدث، فقد أشارتبعض الدراسات النفسية إلى أن المسنين يظلون قادرين على تذكر أرقام الهواتف والمسكن مثلهم في ذلك مثل صغار السن،شريطة أن تكون سلاسل الأرقام غير

1- محمد عبد الله العابد، مرجع سابق، ص 157.

طويلة. حيث تقول (مريم سليم): " ومن المعتقد أن التذكر بالإمكان أن يستمر بكامل قوته على أن نعطيهم فترة أطول للتذكر وعلى مهل ."[1]

وبما أن مجالات الذكاء متعددة، فإن قدراته أيضا متعددة وليست واحدة. فإن كان بعض هذه القدرات يتدهور والتقدم في العمر، فإن بعضها الآخر يبقى ثابتا حتى الموت، وعليه فإن الذكاء يبقى مستمرا في هذه المرحلة مع البطء في الحركة والإنجاز . حيث نجد التغير الذي يحدث في مستوى الأداء تبعا للتقدم في السن،يرتبط ارتباطا مباشرا بالمستوى العقلي والتعليمي للمسن ." وهذا يعني أن مستوى الأداء عند الأذكياء والمتعلمين والمثقفين يظل مرتفعا في شيخوختهم إذا ما قورن بمستوى أندادهم الأميين أو الأقل ذكاء."[2]

لذلك يجب أن تتميز هذه البرامج بالمرونة والتنوع في الموضوعات التي تقدمها. وأن تتدرج في تناولها من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد نوعا ما، ثم إلى المعقد، تبعا للفئات العمرية للدارسين الذين يشكلون الفصل الدراسي.

1- مريم سليم،مرجع سابق، ص 523
2-نفس المرجع،ص 527

## 3.4 مراعاة البرامج المقترحة في محو الأمية للخصائص الانفعالية للدارسين

كما تهتم برامج محو الأمية بالخصائص الفسيولوجية والعقلية للدارسين. فهي تهتم أيضا بالخصائص الانفعالية، لأن لها أثرا كبيرا على استمرارهم في التعليم في فصول محو الأمية. وبما أنهم من فئات عمرية مختلفة، لا بد من الاطلاع على هذه الخصائص حسب كل مرحلة عمرية، فمن خصائص السلوك الانفعالي للمراهقين مايلي[1] :

- حدة الانفعالات وتطرفها ، فهي شديدة وعنيفة لا يستطيع المراهق السيطرة عليها؛
- عدم الثبات والتقلب الانفعالي، وعدم ملاءمة الانفعال مع مثيره؛
- تذبذب مثيرات الانفعال ، فقد تثيره مثيرات طفولية، وقد تثيره مثيرات في سلوك الكبار؛
- التناقض الانفعالي كحب وكره شخص واحد؛
- شدة الحساسية الاجتماعية القابلة للإثارة ، تحت ضغوط التغيرات الجسمية والفسيولوجية؛
- التغير المزاجي وعدم الاستقرار، والانتقال المفاجئ من الكآبة إلى البهجة أو من الحب إلى الكراهية أو من البكاء إلى الضحك ...

فالمراهق يتأثر بالبيئة الاجتماعية التي يتفاعل معها سلبا وإيجابا ، والأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى هي التي تساعده على تخطي هذه المرحلة العمرية الحرجة بنجاح إن أحسنت فهمه والتعامل معه،خاصة من الجانب الانفعالي.

أما الراشد فيركز اهتمامه على عمله وأسرته ، ويسعى إلى إشباع حاجاته العاطفية والوجدانية والاجتماعية عن طريق تبادل الحب مع زوجته وأطفاله،وينتقل من أنانية المراهق الى تضحية الراشد المسؤول. ومن خصائصه الانفعالية أيضا[2]:

1-محمد عبد الله العابد مرجع سابق ، ص 121.
2-نفس المرجع ،ص ص 146 - 147

- تعتبر مرحلة الرشد مرحلة التخصيص العاطفي بعد التعميم،فبينما تكثر الاهتمامات العاطفية والأصدقاء والعلاقات خلال مرحلة المراهقة، تتحدد هذه العلاقات عند الكبار في الزوجة والأبناء والأقارب وقلة من الأصدقاء فقط؛
- تتصف انفعالات الراشدين بالثبات الانفعالي، وتسير نحو الاعتدال المنطقي بدلا من التطرف. فيصبح الراشد أكثر سيطرة على انفعالاته وعواطفه، ويعبر عنها دون تهور أو اندفاعية؛
- يتصف بالقدرة على التأجيل والاستبدال واختيار الوقت المناسب لإشباع حاجاته النفسية بالتحكم في انفعالاته؛
- قدرته على الاستقرار وتحمل مسؤولية اختياراته؛
- تكون طموحات الراشد متناسقة مع الامكانيات المتوفرة لديه؛
- يتقبل الواقع، ويحاول تغييره بالعمل والجهد لا بالأحلام والأماني.

فالخصائص الانفعالية للراشد هي التي تجبره على تفهم الواقع والتعايش معه. بما يتوفر لديه من إمكانياتوموارد، فتزداد مسؤولياته بعد الزواج والإنجاب أو تصبح انفعالاته أكثر اتزانا واستقرارا، ويتفرغ بذلكإلى التفكير في تحسين وضعهالاقتصادي والاجتماعي بمضاعفة المجهود والجدية في العمل لتحقيق الأهداف التي يطمح إليها في ظل حياة عائلية هادئة. ويستمر البذل والعطاء في هذه المرحلة العمرية الهامة من حياة الفرد إلىأن يبلغ سن الشيخوخةالتي من خصائصها الانفعالية ما يلي[1]:

- شدة التوتر الانفعالي لأتفه الأسباب؛
- التقلب المزاجي بين الهدوء والعصبية، والسعادة والبؤس؛
- قلق المسن على صحته وإصراره على زيارة الطبيب باستمرار؛
- الشعور بالإحباط والفشل عند عدم القدرة على مزاولة الأنشطة التي تعوّد على مزاولتها؛

1-نفس المرجع السابق ،ص ص 158 - 159

- الشعور بالنقص والدونية للإخفاقات المتكررة، والضعف الجسمي والتدهور الصحي مما يجعل المسن سلبيا مترددا؛
- تزداد لديه النزعة الدينية ، ويجد فيها المسن ملاذا من مشاكله ومتنفسا من مرضه؛
- الحرص الشديد والتحفظ في كل أنماط السلوك،وخاصة النواحي الاقتصادية؛
- الخوف الشديد من الهرم والعوز وفقدان العائل أو هجر الآخرين له أو الانتقال إلى مؤسسات رعاية المسنين .

كما تتميز مرحلة الشيخوخة في سلوكها الانفعالي عن غيرها من المراحل الأخرى للحياة في النواحي التالية[1]:

- يقف المسنون أحيانا من البيئة المحيطة بهم موقفا سلبيا لا ينفعلون لها أو معها ، تعبيرا منهم عن الهوة السحيقة التي تفصلهم عن الأجيال اللاحقة الأخرى؛
- تتصف انفعالاتهم بالخمول وبلادة الحس ، وقد يرجع هذا الشعور إلى عدم إدراك المسن للمسؤولية التي تواجه من يحيطون به للكفاح من أجل حل المشكلات اليومية؛
- يخطئ المسنون عندما ينفعلون في إدراك الموقف المحيط بهم.لذلك تجيء انفعالاتهم بشكل لا يتناسب ومقومات الموقف الذي أثار في نفوسهم هذا الانفعال؛
- يغلب على انفعالاتهم التعصب الذي لا يقوم في جوهره على أساس منطقي . فهم يتعصبون لجيلهم وآرائهم وعواطفهم، ولكل ما يمت لهم بصلة؛
- يشعر المسنون بأنهم مضطهدون في حال لم يتقبل الآخرون مواقفهم ، ويؤدي بهم هذا الشعور إلى الإحساس العميق بالفشل، فيجابهون الاضطهاد الذي يقع عليهم باضطهاد الآخرين؛

1-مريم سليم، مرجع سبق ذكره، ص ص 511 - 512

كما ترى (مريم سليم) أن انفعالات المسنين في جوهرها مزيج من انفعالات الحياة كلها من الطفولة إلى الشيخوخة .فهي تتقمع انفعالات الراشدين ومن هم في منتصف العمر حول القلق الذي يؤدي بهم الى الكآبة ، لأنهم لا يجدون متنفسا لانفعالاتهم كما كانوا يفعلون في رشدهم .

وقد تكون عند بعض المسنين مرحلة إيجابية لتحقيق الآمالالمؤجلة والدخول النشط في التغير الاجتماعي والسياسي والثقافي و البيئي.وقد قدمت أمثلة على ذلك ( الفا ميردال) المحامية السويدية التي حصلت على جائزة نوبل للسلام سنة 1982 بسبب وقوفها في وجه الأخطار النووية وتجنيد الرأي العام لمواجهتها. وكذلك ( الأم تيريزا) التي حصلت هي أيضا على جائزة نوبل للسلام ...[1]

وتتشابه انفعالات المسنين مع انفعالات المراهقين في[2]:

- التذبذب في الانفعالات. فبينما يصر المسنون على مواقفهم، تتغير مواقف المراهقين وانفعالاتهم إلى أن يصل نموهم الانفعالي إلى النضج؛
- كما تتميز انفعالات المراهقين بالاندفاع، تتميز أيضا انفعالات بعض المسنين في بعض نواحيها بصور من الاندفاع العاطفي؛
- كما يحاول المراهق أن يفرض شخصيته ليؤكد ذاته، ويتخلص من خضوع الطفولة، يحاول المسن أن يفرض شخصيته في سيطرة غريبة،لإبعاد الظن عنه أنه بدأ يضعف ويهرم؛
- يسخر المسنون من الأجيال الأخرى، ويجدون أن زمانهم كان أفضل الأزمان، وجيلهم أحسن الأجيال. كما يتباهى المراهق بنفسه وأبناء جيله،ويدافع عن خياراته وقناعاته بقوة.

1-نفس المرجع السابق، ص 511
2-نفس المرجع، ص 511

إن هذا التشابه والتشابك في الخصائص الانفعالية للدارسين من مختلف المراحل العمرية السالفة الذكر ( المراهقة، الرشد،الشيخوخة) يدعو القائمين على إعداد البرامج إلى مراعاة هذه الخصائص من أجل النجاح في استقطاب الكبار لفصول محو الأمية واستمرارهم في التعليم ، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي[1] :

- قدرة الكبار على التحكم في مظاهر انفعالهم كبيرة وهي تتسم بالتشابك والتعقيد. مع مراعاة هذه الخصائص لدى الدارس المراهق أو المسن؛
- ارتباط انفعالهم بالواقع المحسوس أو الموقف؛
- تتأثر قدرتهم على التعلم بفقدان الثقة بالنفس ، وقد يرجع ذلك الى إخفاقهم في المحاولات التعليمية السابقة أو خوفا من الحصول على فرصة التعليم؛
- شدة ميلهم إلى الاستقرار والتمسك بالعادات، وعدم الرغبة في التغيير؛
- تشوقهم للتعليم لتحقيق طموحات ونجاحات فيه. وهذا من بين العوامل التي تحثهم على التعليم وتشجعهم عليه؛
- شعورهم بالتهديد عند مواجهة مواقف تعلم جديدة ليست في دائرة خبراتهم السابقة. وهذا قد يؤثرسلبا في إقبالهم على تعلم جديد؛
- شعورهم بالرضا النفسي يخلق في نفوسهم ميلا إلى الاستزادة والاستمرار.

1- م ،ع،ت،ث،ع، تدريب معلمي تعليم الكبار بالوطن العربي في ضوء الكفايات " دليل مرجعي "، تونس، 2008، ص 225.

## 4.4 مراعاة البرامج المقترحة في محو الأمية للخصائص الاجتماعية للدارسين

يعيش الفرد في بيئة اجتماعية يؤثر فيها ويتأثر بهامن خلال عملية التنشئة التي تعوّده على سلوكات وعادات وميولات ناتجة من التفاعلات الاجتماعية والعلاقات السائدة بين أفراد الجماعة الذين يعيشون في هذه البيئة،فيكتسب الفرد قيما ومعايير تعبر عن انتمائه إلى تلك الجماعة منذ المراحل الأولى من حياته إلى أن يكبر، فيتشبع بتلك القيم التي ينقلها بدوره إلى الأجيال التي تأتي من بعده في دورة حياة مستمرة تحافظ على البناء الإجتماعي وتحمي علاقاته وتمثلاته في إطار التكامل والتساند بين أفراد الجماعة فيما بينهم.

وتختلف الخصائص الاجتماعية للفرد من مرحلة عمرية إلى أخرى. والبرامج المعدة لمحو الأمية تراعي في إعدادها هذه الخصائص حسب المراحل العمرية التي ينتمي اليها الدارسون في فصول محو الأمية، فهي عند المراهق :[1]

- تتميز باستمرار التنشئة الاجتماعية سواء عن طريق الأسرة أو المدرسة أو المؤسسات الأخرى؛
- بداية تغير المركز الاجتماعي للمراهق ببلوغ هذه المرحلة، حيث يصبح قادرا على فهم القيم والمعاييرالسائدة في المجتمع، وعلى الراشدين إقناعه بجدوى هذه القيم الاجتماعية حتى يتسنى له احترامها واتباعها عن قناعة؛
- يميل المراهق إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس نتيجة تفاعله مع مؤسسات التنشئة الأخرى، وخاصة جماعة الرفاق التي يظهر تأثيرها في هذه المرحلة أكثر من تأثير الأسرة والمدرسة؛
- نزوع المراهق إلى الحرية في اختيار أصدقائه وطريقة لباسه أو شغل أوقات فراغه وإصراره على اتخاذ القرار بمقدرة دون تدخل من والديه؛
- وعي المراهق بذاته الجسمية والاعتناء بصحته وملابسه ورشاقته، ويكون حساسا تجاه النقد الموجه إليه بالخصوص؛

1-محمد عبد الله العابد،مرجع سابق،ص ص 127 - 129

- يميل المراهق الى الجنس الآخر وينزع إلى بناء علاقات عاطفية يفضل أن تنتهي بالزواج؛
- يميل إلى القيادة والزعامة بين رفقائه، ويظهر إعجابه بقيادات أو زعامات أو شخصيات كنجوم السينما والرياضة فيقلدهم في طريقة عيشهم ولباسهم وتسريحة شعرهم؛
- يزداد وعيه بالواقع الاجتماعي والاقتصادي لأسرته، مما يحفزه على الالتحاق بنوع من التعليم يؤهله إلى أن يكتسب مكانة مرموقة في المجتمع، أو تعلم مهنة تساعده على تلبية حاجاته وحاجات أسرته في محاولة للتغيير والتحسين؛
- اعتماد المراهق على المنافسة والتفوق كعامل محفز للنجاح على المستوى الرياضي أو العلمي أو العلائقي. وتفضيله الدخول في مقارنته بالآخرين لإثبات ذاته بين أقرانه والتفوق عليهم.

والمراهق متمرد ومتعصب لآرائه ، لا يتقبل النقد من الآخرين ويسعى إلى الاستقلالية وإثبات الذات ،ليشعر به من حوله ويقدروه ويعتبروه شخصا بإمكانه ان يقدم الإضافة في المجتمع،وليس مصدرا للعناء والمشكلات الاجتماعية المختلفة، وهذه النظرة للمجتمع نحو المراهق تسهم في تنشئته وإدماجه الاجتماعيبصورة سوية وإيجابية.

ومن الخصائص الاجتماعية للراشد أنه : [1]

- يهتم بالتنظيم الاجتماعي أو الانتماء إلى جماعات أو تنظيمات، ويحاول دائما المساهمة في تذليل الصعوبات التي تواجه المجتمع؛
- يميل الى الزعامة المبنية على المركز الاجتماعي أو الفكر عن طريق الاحترام والإقناع،بعيدا عن التعصب والأنانية؛
- تكون العلاقات بين الراشدين أكثر عمقا وثباتا، ويسودها الاحترام المتبادل؛
- ويضيف (إريكسون) أن مرحلة الرشد في بدايتها تتميز بأنها مرحلة الحميمية والانعزال،وهي المرحلة الحقيقية للاكتساب.

1 نفس المرجع ، ص 148

ومن الخصائص الاجتماعية أيضا في هذه المرحلة أنّ للرّاشد ثلاثة أدوار رئيسية هي : الزوج، الأب، العامل، حيث تبدأ أولا بالبحث عن العمل المناسب، ثم تتجه نحو الثبات والاستقرار إلى غاية 40 سنة.وفي مرحلة الرشد الوسطى (من 40 إلى 60سنة)، يتهيأ الراشد إلى مغادرة آخر طفل لبيته ليستقل بحياته الخاصة، ويكتسب دور الجد الذي يهتم بأحفاده،كما يتقبل دور التكفل بوالديه العجوزين. وفي هذه المرحلة يتناقص اهتمامه بأدواره المهنية وتقل ساعات العمل لديه،ويتهيأ إلى التقاعد،ويزداد شعوره بالراحة والسعادة بين أفراد أسرته.[1]

وفي مرحلة الشيخوخة تتميز الخصائص الاجتماعية للمسن بمايلي : [2]

- نقص الاهتمامات والميول والأنشطة الاجتماعية؛
- الحفاظ على العلاقات الأسرية بين المسنين وأبنائهم،وتكون علاقتهم قوية بأحفادهم لأنهم يساعدونهم ويولونهم الرعاية والعطف؛
- ضعف الدور الاجتماعي للمسنين،وشعورهم بالانزعاج والضيق خاصة عند عدم تقدير آرائهم والأخذ بنصائحهم وطاعة أوامرهم؛
- صعوبة التأقلم مع الحياة الاجتماعية المتغيرة،وضعف الروح المعنوية لدى المسنين بسبب الانقطاع عن الخدمة وضعف العائد الاقتصادي، مما يعرضهم إلى المرض والمشكلات الصحية المختلفة؛
- الميل إلى تكوين صداقات مع أقرانهم المسنين؛
- تزايد الشعور بالوحدة لدى المسنين،مما يثير حماسهم للمشاركة في الجو الاجتماعي العائلي، وإذا شعروا بالرفض أو عدم الرغبة في تدخلهم من طرف أفراد العائلة يثورون وينزعجون نتيجة لشعورهم بفقدان مكانتهم الاجتماعية؛
- اعتزاز المسنين بالقيم والمعايير والتقاليد الاجتماعية القديمة ومقاومة تغييرها.

1- Trame du développement de l'âgeadulte chez Erikson, cours de psychologie, http://www.cours-de-psychologie.fr, délivré le 12/08/2018

2- محمد عبد الله العابد ، مرجع سبق ذكره ،ص ص 157 - 158

وبما أن الدارسين في الفصول تتوزع أعمارهم على مختلف المراحل العمرية بين المراهقة والرشد والشيخوخة، فإنه يمكن إجمال خصائصهم الاجتماعية في ما يلي:[1]

- تبرز حاجة الناشئين أطفالا ومراهقين إلى الاعتماد على الآخرين في شؤون المعيشة والعلاقات الإنسانية ومطالب الحياة العامة، ومنها شؤون التنشئة والتربية والتعليم؛
- إعفاؤهم من مهمة العمل وكسب الرزق،وتفرغهم للتعلم واكتساب الخبرات بصورة مقصودة بعيدا عن كثير من المسؤوليات في الحياة العامة،وبدايات شعورهم بتمييز الذات؛
- تكاد تنحصر منزلتهم الاجتماعية في حدود الأسرة والذات ابتداء، وتأخذ في التوسع إلى ما وراء ذلك بالتدريج؛
- بخلاف ذلك، يكون للكبار استقلاليتهم وحرية اختيارهم في اتخاذ القرارات وما يترتب عليها من إجراءات،فيضطلعون بالمسؤوليات الاجتماعية والاقتصادية ... وغيرها؛
- تتنوع مهارات الكبار سواء في تكوين الأسرة ورعايتهاأو في إقرار منزلتهم الاجتماعية،إلى جانب مهمات التعليم والتعلم؛
- لا يقفون عند تلك المهمات، بل يسعون إلى مزيد من الإنجازات،ومن مطالب الاستمتاع والإبداع بصورة متميزة لبلوغ المزيد من إحقاق الذات، وتتكيف لديهم بواعث التعليم للمهمات بتقدم العمر وما يعرض له من أدوار.

1- م. ع. ت.ث.ع،علم تعليم الكبار، ج 7،تونس،1998، ص ص 65 - 66.

## خلاصـــة

تراعي يرامج محو الأمية في إعدادها خصائص الدارس الكبير، وتهتم بما توفره له من وسائل مادية تسهل عليه عملية التعلم والالتحاق بالفصول. وأول ما تهتم به في هذا المجال، نجد الكتاب المدرسي الذي يصل إلى كل الدارسين دون استثناء وفي كل الفصول. على أن يراعي هذا الكتاب في طبعته وإخراجه خصائص الدارسين بالنسبة لحاسة النظر التي تبدأ في التناقص مع التقدم في العمر، خاصة وأن غالبيتهم ينتمون إلى الفئة العمرية 55 سنة فأكثر، حيث صرح كل من مجتمع المعلمين المبحوثين بأن الدارسين لا يرون الخط المستعمل في الكتاب بشكل جيد، وأكدت ذلك عينة الدارسين. كما أن الصور المدعمة في الكتاب غير واضحة للكبار والمسنين وتتطلب التركيز واستعمال النظارات الطبية، خاصة إذا كانت الإنارة غير كافية في بعض الحجرات، وغالبية مفردات عينة الدارسين يزورون طبيب العيون للعلاج والمراقبة.

أما بالنسبة لحاسة السمع، فغالبية الدارسين يعانون من مشكلات في حاسة السمع حسب اتجاهات كل من المعلمين والدارسين المبحوثين. ومع ذلك فهم يتحاورون فيما بينهم بسهولة، ولا تشكل لهم هذه الحاسة عائقا في عملية الاتصال. غير أنهم يشتكون من الاكتظاظ في بعض الفصول التي يصل فيها عددهم إلى 40 دارسا أو يزيد أحيانا، مما يسبب الضجيج والفوضى داخل حجرة الصف، والدارسون في هاته السن لا يتحملون الأصوات المرتفعة والصخب الذي يؤثر سلبا على التحصيل ويعيق عمل المعلم. مما يستدعي التقليل في عدد الدارسين داخل الفصل، فلا يزيد غن العشرين . مع التنويع في استعمال الوسائل البيداغوجية المناسبة، واعتماد البرامج على تكنولوجيا التعليم التي تساهم في تفاعل الدارس مع المادة الدراسية باستعماله لمختلف حواسه أثناء عملية التعلم في آن واحد.

أما بخصوص مراعاة البرامج للخصائص العقلية للدارسين، فإننا لا نلمس اتجاها واضحا لمجتمع المعلمين المبحوثين نحو عدم مناسبة المواد المدرسة لسن الدارسين، بينما نجدهم موافقين في غالبيتهم على عدم ملاءمتها لمستواهم، وعلى تميز المضامين المقترحة بكثافة النشاطات وتعقيدها بالنسبة لهم، على الرغم من أن الدارسين يعتمدون في غالبيتهم على أنفسهم في إنجاز النشطات.

وعن صعوبة هذه البرامج، فإننا نلمسها في تصريحات عينة الدارسين حسب سنهم، بالنسبة لقواعد اللغة العربية والتعبير الكتابي والرياضيات، حيث تتركز هذه الصعوبة في الفئة العمرية 55 سنة فأكثر، وتبدأ في التناقص كلما كانت الفئة العمرية أقل. وهذا بدوره يعود إلى القدرات العقلية للدارسين، والتي تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، وخاصة الذاكرة التي تتأثر في نهاية مرحلة الرشد وفي مرحلة الشيخوخة.

أما بالنسبة لمراعاة هذه البرامج للخصائص الانفعالية للدارس الذي ينتمي إلى مراحل عمرية مختلفة، فعلى واضعي هذه البرامج أن يهتموا بالمراهق المزاجي الذي ينفعل بسهولة ويتفاعل مع بيئته سلبا وإيجابا، ويطمح إلى بناء مستقبله وتحقيق أحلامه، والراشد النفعي الذي يسعى إلى تحسين ظروفه الاقتصادية والاجتماعية، والمسن الذي يرى في هذه البرامج ملاذا من وحدته وعجزه، وسبيلا إلى الاندماج والارتباط بدينه وثقافته. وهذا الاختلاف يفرض التنويع في المضامين والمحتويات وفقا لخصائص كل فئة، في إطار المناهج التربوية المحورية التي تهتم بهذه الخصائص، وتعتمد البيداغوجيا الفارقية في تنفيذها.

وتختلف الخصائص الاجتماعية لدى الفرد من مرحلة عمرية إلى أخرى، فالمراهق يميل إلى الحرية والاستقلالية وإثبات الذات والاعتماد على النفس، ويهتم بجسمه ويعتني بصحته وملابسه ورشاقته، ويتطلع إلى مهنة ومكانة اجتماعية مرموقة، وبناء أسرة ناجحة. والراشد الذي يلعب أدوار الزوج والأب والعامل في المجتمع، يسعى إلى النجاح في عمله وتربية أبنائه وتحسين ظروف أسرته، وتكون علاقته بغيره أكثر عمقا وثباتا، ويسودها الاحترام المتبادل. بالإضافة إلى الشيخ المسن الذي يضعف دوره الاجتماعي، وتقل أنشطته، ويميل إلى تكوين صداقات مع أقرانه المسنين محاولا الخروج من العزلة التي يعاني منها. وما على البرامج المقترحة إلا الاهتمام بكل الفئات وخصائصها حتى تتمكن من استقطابها، وتستطيع أن تحقق الأهداف المسطرة في آجالها.

# الفصل الخامس

## تحليل وتفسير نتائج الدراسة

# الفصل الخامس: تحليل وتفسير نتائج الدراسة

## 1.5 تحليل عينة الدارسين

### 1.1.5 نتائج المحور الأول:

**الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين:**

الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: " ما هي الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين حسب اتجاهاتهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، وذلك من خلال اختبار الفرضية الآتية:

**تساهم الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية في استقطاب الدارسين**

## جدول رقم (56 ) المحور الأول: الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | | غير موافق | | محايد | | موافق | | موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| 5 | **أشعر بالتقدير والاحترام عندما آتي للدراسة في محو الأمية** | 5 | 1.5 | 4 | 1.2 | 6 | 1.8 | 118 | 36.3 | 192 | 59.1 | **4,50** | **,740** | موافق بشدة |
| 1 | تسجيلي في فصول محو الأمية كان برغبة مني | 3 | 0.9 | 16 | 4.9 | 12 | 3.7 | 83 | 25.5 | 211 | 64.9 | 4,49 | ,856 | موافق بشدة |
| 14 | أعتبر التعليم في فصول محو الأمية فرصة للتعلم ومواصلة الدراسة | 7 | 2.2 | 4 | 1.2 | 7 | 2.2 | 121 | 37.2 | 186 | 57.2 | 4,46 | ,791 | موافق بشدة |
| 4 | تشجعني المعلمة على مواصلة الدراسة | 7 | 2.2 | 0 | 0 | 8 | 2.5 | 138 | 42.5 | 172 | 52.9 | 4,44 | ,746 | موافق بشدة |
| 6 | كونت علاقات مع زملائي في الفصل | 7 | 2.2 | 4 | 1.2 | 10 | 3.1 | 147 | 45.2 | 157 | 48.3 | 4,36 | ,792 | موافق بشدة |
| 13 | التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالي اليومية | 7 | 2.2 | 10 | 3.1 | 10 | 3.1 | 150 | 46.2 | 148 | 45.5 | 4,30 | ,846 | موافق بشدة |
| 12 | التوقيت مناسب للدراسة | 15 | 4.6 | 14 | 4.3 | 6 | 1.8 | 129 | 39.7 | 161 | 49.5 | 4,25 | 1,020 | موافق بشدة |
| 11 | يعاملنا عمال المؤسسة باحترام | 4 | 1.2 | 13 | 4.0 | 19 | 5.8 | 156 | 48.0 | 133 | 40.9 | 4,23 | ,828 | موافق بشدة |
| 8 | الحجرة التي أدرس فيها نظيفة | 27 | 8.3 | 16 | 4.9 | 14 | 4.3 | 147 | 45.2 | 121 | 37.2 | 3,98 | 1,168 | موافق |
| 10 | المقاعد الموجودة في الحجرة مريحة وتتلاءم مع أعمارنا | 27 | 8.3 | 35 | 10.8 | 15 | 4.6 | 138 | 42.5 | 110 | 33.8 | 3,83 | 1,240 | موافق |
| 9 | الحجرة تتوفر على الإنارة الكافية | 30 | 9.2 | 25 | 7.7 | 13 | 4.0 | 168 | 51.7 | 89 | 27.4 | 3,80 | 1,191 | موافق |
| 7 | الحجرة التي أدرس فيها تتوفر على التدفئة | 31 | 9.5 | 34 | 10.5 | 18 | 5.5 | 143 | 44.0 | 99 | 30.5 | 3,75 | 1,257 | موافق |
| 2 | سجلت في فصول محو الأمية عن طريق إحدى صديقاتي أو أصدقائي | 22 | 6.8 | 63 | 19.4 | 76 | 23.4 | 73 | 22.5 | 91 | 28.0 | 3,46 | 1,268 | موافق |
| 3 | سجلت في فصول محو الأمية عن طريق المعلم(ة) | 40 | 12.3 | 80 | 24.6 | 82 | 25.2 | 70 | 21.5 | 53 | 16.3 | 3,05 | 1,268 | محايد |
| | المتوسط الحسابي العام للمجال | | | | | | | | | | | 4,06 | 1,292 | موافق |

يتضح من الجدول السابق الذي يبين المجال الأول والمتعلق بالآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين والذي يتجسد في ترتيب الفقرات على أساس المتوسط الحسابي كما يلي:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق بشدة:

الفقرة(05) أحدد أشعر بالتقدير والاحترام عندما آتي للدراسة في محو الأمية بمتوسط حسابي4,5

الفقرة(01) تسجيلي في فصول محو الأمية كان برغبة مني بمتوسط حسابي 4,49

الفقرة(14) أعتبر التعليم في فصول محو الأمية فرصة للتعلم ومواصلة الدراسة بمتوسط حسابي 4,46

الفقرة(04) تشجعني المعلمة على مواصلة الدراسة بمتوسط حسابي 4,44

الفقرة(06) كونت علاقات مع زملائي في الفصل بمتوسط حسابي 4,36

الفقرة(13) التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالي اليومية بمتوسط حسابي 4,30

الفقرة(12) التوقيت مناسب للدراسة بمتوسط حسابي 4,25

الفقرة(11) يعاملنا عمال المؤسسة باحترام بمتوسط حسابي 4,23

بالنسبة للعبارات التي عبر عنها بالموافق:

الفقرة(08) الحجرة التي أدرس فيها نظيفة بمتوسط حسابي 3,98

الفقرة(10) المقاعد الموجودة في الحجرة مريحة وتتلاءم مع أعمارنا بمتوسط حسابي 3,83

الفقرة(09) الحجرة تتوفر على الإنارة الكافية بمتوسط حسابي 3,80

الفقرة(07) الحجرة التي أدرس فيها تتوفر على التدفئة بمتوسط حسابي 3,75

الفقرة(02) سجلت في فصول محو الأمية عن طريق إحدى صديقاتي أو أصدقائي بمتوسط حسابي 3,46

بالنسبة للعبارات التي عبر عنها بالمحايد:

الفقرة(03) سجلت في فصول محو الأمية عن طريق المعلم(ة)بمتوسط حسابي 3,05

ففي الفرضية الأولى: تساهم الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية في استقطاب الدارسين، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافق بمتوسط حسابي: 4,06، أي أن أفراد العينة لديهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور.

### 2.1.5 نتائج المحور الثاني:

**مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس:**

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على " :مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس حسب اتجاهاتهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، وذلك من خلال اختبار الفرضية الآتية:

**تراعي برامج محو الأمية في إعدادها خصائص الدارس**

## جدول رقم (57 ) يوضح بيانات المحور الثاني: مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس

| الـرقم | العبـــــــارات | غير موافق بشدة | | غير موافق | | محايد | | موافق | | موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| 7 | أتحاور مع زملائي بسهولة | 15 | 4.6 | 16 | 4.9 | 12 | 3.7 | 168 | 51.7 | 114 | 35.1 | 4,08 | ,999 | موافق |
| 12 | تساعدني المعلمة على إنجاز النشاطات | 4 | 1.2 | 27 | 8.3 | 27 | 8.3 | 179 | 55.1 | 88 | 27.1 | 3,98 | ,894 | موافق |
| 6 | لا أجد مشاكل في السمع | 16 | 4.9 | 57 | 17.5 | 15 | 4.6 | 148 | 45.5 | 89 | 27.4 | 3,73 | 1,181 | موافق |
| 11 | أثناء الحصة أنجز أكثر من نشاط | 6 | 1.8 | 62 | 19.1 | 25 | 7.7 | 160 | 49.2 | 72 | 22.2 | 3,71 | 1,070 | موافق |
| 14 | أعتمد على نفسي في إنجاز النشاطات | 14 | 4.3 | 53 | 16.3 | 43 | 13.2 | 134 | 41.2 | 81 | 24.9 | 3,66 | 1,145 | موافق |
| 13 | يساعدني أحد أفراد أسرتي على إنجاز النشاطات | 34 | 10.5 | 42 | 12.9 | 25 | 7.7 | 164 | 50.5 | 60 | 18.5 | 3,54 | 1,228 | موافق |
| 16 | التعبير الكتابي لا يتناسب وقدراتنا على الكتابة | 21 | 6.5 | 88 | 27.1 | 41 | 12.6 | 106 | 32.6 | 69 | 21.2 | 3,35 | 1,260 | محايد |
| 1 | توجد صعوبة في رؤية الحروف المكتوبة على صفحات الكتاب | 24 | 7.4 | 93 | 28.6 | 25 | 7.7 | 116 | 35.7 | 67 | 20.6 | 3,34 | 1,287 | محايد |
| 5 | أزور طبيب العيون للكشف أو المراقبة من حين إلى آخر | 44 | 13.5 | 71 | 21.8 | 21 | 6.5 | 121 | 37.2 | 68 | 20.9 | 3,30 | 1,373 | محايد |
| 15 | قواعد اللغة العربية لا تتناسب مع مستوانا المعرفي | 32 | 9.8 | 72 | 22.2 | 50 | 15.4 | 107 | 32.9 | 64 | 19.7 | 3,30 | 1,282 | محايد |
| 17 | المادة التي أجد فيها صعوبة هي الرياضيات | 25 | 7.7 | 105 | 32.3 | 18 | 5.5 | 105 | 32.3 | 72 | 22.2 | 3,29 | 1,327 | محايد |
| 8 | أعاني من بعض الأمراض المزمنة | 43 | 13.2 | 92 | 28.3 | 24 | 7.4 | 109 | 33.5 | 57 | 17.5 | 3,14 | 1,355 | محايد |
| 3 | لا أرى الأسطر والمسافات أثناء الكتابة على الكراس | 28 | 8.6 | 132 | 40.6 | 19 | 5.8 | 99 | 30.5 | 47 | 14.5 | 3,02 | 1,280 | محايد |
| 18 | البرامج المقدمة صعبة | 39 | 12.0 | 112 | 34.5 | 46 | 14.2 | 78 | 24.0 | 50 | 15.4 | 2,96 | 1,298 | محايد |
| 2 | الصور الموجودة في الكتاب غير واضحة | 33 | 10.2 | 144 | 44.3 | 20 | 6.2 | 83 | 25.5 | 45 | 13.8 | 2,89 | 1,285 | محايد |
| 10 | أثناء الحصة الدراسية أشعر بالتعب والإرهاق | 44 | 13.5 | 129 | 39.7 | 15 | 4.6 | 109 | 33.5 | 28 | 8.6 | 2,84 | 1,264 | محايد |
| 4 | لا أرى الألوان الفاتحة في الكتاب كالأصفر والأخضر | 45 | 13.8 | 152 | 46.8 | 24 | 7.4 | 66 | 20.3 | 38 | 11.7 | 2,69 | 1,266 | محايد |
| 9 | تعيقني الأمراض التي أعاني منها عن مزاولة الدراسة | 47 | 14.5 | 152 | 46.8 | 25 | 7.7 | 69 | 21.2 | 32 | 9.8 | 2,65 | 1,239 | محايد |
| | **المتوسط الحسابي العام للمجال** | | | | | | | | | | | 3.30 | 0,47688 | |

يتضح من الجدول السابق الذي يبين المجال الثاني مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس والذي يتجسد في ترتيب الفقرات على أساس المتوسط الحسابي كما يلي:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق:

الفقرة(07) أتحاور مع زملائي بسهولة بمتوسط حسابي4,08

الفقرة(12) تساعدني المعلمة على إنجاز النشاطات بمتوسط حسابي 3,98

الفقرة(06) لا أجد مشاكل في السمع بمتوسط حسابي 3,73

الفقرة(11) أثناء الحصة أنجز أكثر من نشاط بمتوسط حسابي 3,71

الفقرة(14) أعتمد على نفسي في إنجاز النشاطات بمتوسط حسابي 3,66

الفقرة(13) أعوده يساعدني أحد أفراد أسرتي على إنجاز النشاطات بمتوسط حسابي 3,54

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بمحايد:

الفقرة (16) التعبير الكتابي لا يتناسب وقدراتنا على الكتابة بمتوسط حسابي 3,35

الفقرة(01) توجد صعوبة في رؤية الحروف المكتوبة على صفحات الكتاب بمتوسط حسابي 3,34

الفقرة(05) أزور طبيب العيون للكشف أو المراقبة من حين إلى آخر بمتوسط حسابي 3,30

الفقرة(15) قواعد اللغة العربية لا تتناسب مع مستوانا المعرفي بمتوسط حسابي 3,30

الفقرة(17) المادة التي أجد فيها صعوبة هي الرياضيات بمتوسط حسابي 3,29

الفقرة(08) أعاني من بعض الأمراض المزمنة بمتوسط حسابي 3,14

الفقرة(03) لا أرى الأسطر والمسافات أثناء الكتابة على الكراس بمتوسط حسابي 3,02

الفقرة(18) البرامج المقدمة صعبة بمتوسط حسابي 2,96

الفقرة(02) الصور الموجودة في الكتاب غير واضحة بمتوسط حسابي 2,89

الفقرة(10) أثناء الحصة الدراسية أشعر بالتعب والإرهاق بمتوسط حسابي 2,84

الفقرة(04) لا أرى الألوان الفاتحة في الكتاب كالأصفر والأخضر بمتوسط حسابي 2,69

الفقرة(09) تعيقني الأمراض التي أعاني منها عن مزاولة الدراسة بمتوسط حسابي 2,65

وبالنسبة للفرضية الثانية: والتي تمحورت حول مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالمحايد بمتوسط حسابي: 3.30، أي أن أفراد العينة ليس لهم بناء كامل وواضح للاتجاه نحو هذا المحور.

### 3.1.5 نتائج المحور الثالث:

### مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على " :مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس حسب اتجاهاتهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، وذلك من خلال اختبار الفرضية الآتية:

**تتلاءم برامج محو الأمية مع حاجات ودوافع الدارس**

## جدول رقم ( 58) يوضح بيانات المحور الثالث: مدى ملاءمة برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | | غير موافق | | محايد | | موافق | | موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| 5 | تساعدني البرامج على حفظ بعض السور القرآنية والأحاديث | 0 | 0 | 6 | 1.8 | 2 | 0.6 | 135 | 41.5 | 182 | 56.0 | 4,52 | 0,612 | موافق بشدة |
| 4 | أتعلم من البرامج العبادة الصحيحة كالصلاة والصوم والحج | 5 | 1.5 | 5 | 1.5 | 12 | 3.7 | 134 | 41.2 | 169 | 52.0 | 4,41 | ,771 | موافق بشدة |
| 18 | أشعر بالراحة النفسية عندما أكون في الفصل الدراسي | 2 | 0.6 | 2 | 0.6 | 10 | 3.1 | 157 | 48.3 | 154 | 47.4 | 4,41 | ,64490 | موافق بشدة |
| 20 | أشعر بتقدير الذات بين زملائي وجيراني | 2 | 0.6 | 4 | 1.2 | 16 | 4.9 | 149 | 45.8 | 154 | 47.4 | 4,38 | ,69542 | موافق بشدة |
| 2 | البرامج التي أدرسها تزيد من معارفي ومعلوماتي | 4 | 1.2 | 8 | 2.5 | 6 | 1.8 | 151 | 46.5 | 156 | 48.0 | 4,38 | ,754 | موافق بشدة |
| 8 | أتعلم من هذه البرامج كيف أقرأ وأكتب | 0 | 0 | 4 | 102 | 11 | 3.4 | 169 | 52.0 | 141 | 43.4 | 4,38 | ,614 | موافق بشدة |
| 19 | أشعر بتقدير الذات بين أفراد أسرتي | 7 | 2.2 | 6 | 1.8 | 8 | 2.5 | 143 | 44.0 | 161 | 49.5 | 4,37 | ,80831 | موافق بشدة |
| 3 | أتعلم من البرامج كيف أتعامل مع غيري | 0 | 0 | 12 | 3.7 | 6 | 1.8 | 176 | 54.2 | 131 | 40.3 | 4,31 | ,689 | موافق بشدة |
| 13 | تساهم هذه البرامج في المحافظة على النظافة | 0 | 0 | 8 | 2.5 | 14 | 4.3 | 176 | 54.2 | 127 | 39.1 | 4,30 | ,667 | موافق بشدة |
| 7 | أتعلم منها أيضا كيف أحافظ على صحتي | 0 | 0 | 6 | 1.8 | 19 | 5.8 | 178 | 54.8 | 122 | 37.5 | 4,28 | ,656 | موافق بشدة |
| 12 | تساعدني هذه البرامج كيف أحسّن علاقاتي مع زملائي | 0 | 0 | 4 | 1.2 | 20 | 6.2 | 191 | 58.8 | 110 | 33.8 | 4,25 | ,622 | موافق بشدة |
| 11 | تساعدني هذه البرامج أيضا كيف أحسّن علاقاتي مع جيراني | 2 | 0.6 | 6 | 1.8 | 24 | 7.4 | 173 | 53.2 | 120 | 36.9 | 4,24 | ,719 | موافق بشدة |
| 1 | البرامج التي أدرسها ذات علاقة بحياتي اليومية | 4 | 1.2 | 18 | 5.5 | 23 | 7.1 | 138 | 42.5 | 142 | 43.7 | 4,22 | ,891 | موافق بشدة |
| 10 | تساعدني هذه البرامج كيف أحسن علاقاتي مع أفراد عائلتي | 2 | 0.6 | 4 | 1.2 | 29 | 8.9 | 174 | 53.5 | 116 | 35.7 | 4,22 | ,708 | موافق بشدة |
| 21 | أستطيع أن أتابع البرامج التلفزية وأفهمها | 5 | 1.5 | 8 | 2.5 | 14 | 4.3 | 191 | 58.8 | 107 | 32.9 | 4,19 | ,75803 | موافق |
| 22 | أستطيع أن أتابع الأخبار وأفهمها | 5 | 1.5 | 12 | 3.7 | 20 | 6.2 | 174 | 53.5 | 114 | 35.1 | 4,17 | ,81969 | موافق |
| 6 | أصبحت أستطيع أن أقرأ المصحف | 4 | 1.2 | 41 | 12.6 | 18 | 5.5 | 128 | 39.4 | 134 | 41.2 | 4,07 | 1,040 | موافق |
| 9 | تساعدني هذه البرامج على تربية أولادي | 0 | 0 | 6 | 1.8 | 70 | 21.5 | 153 | 47.1 | 96 | 29.5 | 4,04 | ,765 | موافق |
| 16 | تساعدني هذه البرامج في التعرف على أرقام الحافلات واتجاهاتها | 2 | 0.6 | 41 | 12.6 | 11 | 3.4 | 172 | 52.9 | 99 | 30.5 | 4,00 | ,949 | موافق |
| 15 | تساعدني هذه البرامج في قراءة إشارات المرور | 4 | 1.2 | 40 | 12.3 | 26 | 8.0 | 166 | 51.1 | 89 | 27.4 | 3,91 | ,976 | موافق |
| 14 | تساعدني هذه البرامج على استخدام الهاتف | 9 | 2.8 | 45 | 13.8 | 29 | 8.9 | 157 | 48.3 | 85 | 26.2 | 3,81 | 1,059 | موافق |
| 17 | تسهّل لي هذه البرامج عملية استخراج بعض الوثائق الإدارية | 8 | 2.5 | 47 | 14.5 | 23 | 7.1 | 167 | 51.4 | 80 | 24.6 | 3,81 | 1,04165 | موافق |
| 23 | أستطيع أن أقرأ جريدة أو على الأقل عناوينها | 30 | 9.2 | 36 | 11.1 | 12 | 3.7 | 176 | 54.2 | 71 | 21.8 | 3,68 | 1,19716 | موافق |
| | **المتوسط الحسابي العام للمجال** | | | | | | | | | | | 4,19 | ,44281 | موافق |

يتضح من الجدول السابق الذي يبين المجال الثالث والمتعلق بقيم تحمل المسؤولية والثقة بالنفس والذي يتجسد في ترتيب الفقرات على أساس المتوسط الحسابي كما يلي:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق بشدة:

الفقرة(05 تساعدني البرامج على حفظ بعض السور القرآنية والأحاديث بمتوسط حسابي4,52

الفقرة(04) أتعلم من البرامج العبادة الصحيحة كالصلاة والصوم والحج بمتوسط حسابي 4,41

الفقرة(18) أشعر بالراحة النفسية عندما أكون في الفصل الدراسي بمتوسط حسابي 4,41

الفقرة(20) أشعر بتقدير الذات بين زملائي وجيراني بمتوسط حسابي 4,38

الفقرة(2) البرامج التي أدرسها تزيد من معارفي ومعلوماتي بمتوسط حسابي 4,38

الفقرة(8) أتعلم من هذه البرامج كيف أقرأ وأكتب بمتوسط حسابي 4,38

الفقرة(19) أشعر بتقدير الذات بين أفراد أسرتي بمتوسط حسابي 4,37

الفقرة(3) أتعلم من البرامج كيف أتعامل مع غيري بمتوسط حسابي 4,31

الفقرة(13) تساهم هذه البرامج في المحافظة على النظافة بمتوسط حسابي 4,30

الفقرة(7) أتعلم منها أيضا كيف أحافظ على صحتي بمتوسط حسابي 4,28

الفقرة(12) تساعدني هذه البرامج كيف أحسّن علاقاتي مع زملائي بمتوسط حسابي 4,25

الفقرة(11) تساعدني هذه البرامج أيضا كيف أحسّن علاقاتي مع جيراني بمتوسط حسابي 4,24

الفقرة(1) البرامج التي أدرسها ذات علاقة بحياتي اليومية بمتوسط حسابي 4,22

الفقرة(10) تساعدني هذه البرامج كيف أحسن علاقاتي مع أفراد عائلتي بمتوسط حسابي 4,22

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق:

الفقرة(21) أستطيع أن أتابع البرامج التلفزية وأفهمها بمتوسط حسابي 4,19

الفقرة(22) أستطيع أن أتابع الأخبار وأفهمها بمتوسط حسابي 4,19

الفقرة(06) أصبحت أستطيع أن أقرأ المصحف بمتوسط حسابي 4,07

الفقرة(09) تساعدني هذه البرامج على تربية أولادي بمتوسط حسابي 4,04

الفقرة(16) تساعدني هذه البرامج في التعرف على أرقام الحافلات واتجاهاتها بمتوسط حسابي 4,00

الفقرة(15) تساعدني هذه البرامج في قراءة إشارات المرور بمتوسط حسابي 3,91

الفقرة(14) تساعدني هذه البرامج على استخدام الهاتف بمتوسط حسابي 3,81

الفقرة(17) تسهّل لي هذه البرامج عملية استخراج بعض الوثائق الإدارية 3,81

الفقرة(23) أستطيع أن أقرأ جريدة أو على الأقل عناوينها 3,68

وبالنسبة للفرضية الثالثة: والتي تمحورت حول مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافق بمتوسط حسابي: 4,19، أي أن أفراد العينة لهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور

### 4.1.5 نتائج المحور الرابع:

**مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس**

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على " :مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس حسب اتجاهاتهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، وذلك من خلال اختبار الفرضية الآتية:

**تساهم المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس**

## جدول رقم ( 59) يوضح مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | | غير موافق | | محايد | | موافق | | موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| 1 | علاقتي حسنة مع المعلمة | 0 | 0 | 2 | 0.6 | 5 | 1.5 | 103 | 31.7 | 215 | 66.2 | **4,6338** | **,54836** | موافق بشدة |
| 8 | تحترم المعلمة كل الدارسين في القسم | 0 | 0 | 4 | 1.2 | 6 | 1.8 | 140 | 43.1 | 175 | 53.8 | **4,4954** | **,60155** | موافق بشدة |
| 10 | عند ما لا أفهم جزءا من الدرس، تساعدني المعلمة على فهمه | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 2.5 | 148 | 45.5 | 169 | 52.0 | **4,4954** | **,54784** | موافق بشدة |
| 11 | كل الدارسين يحترمون المعلمة | 0 | 0 | 2 | 0.6 | 12 | 3.7 | 138 | 42.5 | 173 | 53.2 | **4,4831** | **,60133** | موافق بشدة |
| 9 | تحافظ المعلمة على الانضباط داخل القسم | 0 | 0 | 2 | 0.6 | 6 | 1.8 | 166 | 51.1 | 151 | 46.5 | **4,4338** | **,56609** | موافق بشدة |
| 14 | أسمع لنصائح المعلمة وتوجيهاتها | 0 | 0 | 2 | 0.6 | 13 | 4.0 | 158 | 48.6 | 152 | 46.8 | **4,4154** | **,60073** | موافق بشدة |
| 16 | تقوم المعلمة بمراقبة وتصحيح الكراسات بانتظام | 2 | 0.6 | 7 | 2.2 | 9 | 2.8 | 145 | 44.6 | 162 | 49.8 | **4,4092** | **,70835** | موافق بشدة |
| 5 | تعتمد المعلمة الحوار في تقديم الدرس | 0 | 0 | 4 | 1.2 | 10 | 3.1 | 166 | 51.1 | 145 | 44.6 | **4,3908** | **,61205** | *مواف بشدة |
| 6 | تجيبنا المعلمة عن الأسئلة التي نطرحها أثناء الدرس | 0 | 0 | 4 | 1.2 | 12 | 3.7 | 164 | 50.5 | 145 | 44.6 | **4,3846** | **,62094** | موافق بشدة |
| 12 | تساعدني المعلمة على حل التمارين والقيام بالنشاطات | 0 | 0 | 4 | 1.2 | 21 | 6.5 | 166 | 51.1 | 134 | 41.2 | **4,3231** | **,65044** | موافق بشدة |
| 15 | تراعي المعلمة حالتي الصحية إذا كنت مريضة | 0 | 0 | 8 | 2.5 | 22 | 6.8 | 159 | 48.9 | 136 | 41.8 | **4,3015** | **,70371** | موافق بشدة |
| 2 | عندما تشرح المعلمة الدرس أفهم عليها بسهولة | 0 | 0 | 10 | 3.1 | 17 | 5.2 | 172 | 52.9 | 126 | 38.8 | **4,2738** | **,69971** | موافق بشدة |
| 3 | تسألني المعلمة عن حالتي الصحية وظروفي الاجتماعية | 2 | 0.6 | 14 | 4.3 | 19 | 5.8 | 149 | 45.8 | 141 | 43.4 | **4,2708** | **,80541** | موافق بشدة |
| 4 | تستخدم المعلمة بعض الوسائل في شرح الدرس | 0 | 0 | 22 | 6.8 | 35 | 10.8 | 164 | 50.5 | 104 | 32.0 | **4,0769** | **,83348** | موافق |
| 7 | يعتبر الوقت كافيا في تقديم الدرس وإنجاز النشاط | 14 | 4.3 | 22 | 6.8 | 14 | 4.3 | 177 | 54.5 | 98 | 30.2 | **3,9938** | **1,00306** | موافق |
| 18 | لا أجد صعوبة في إنجاز الواجبات التي تكلفني بها المعلمة | 10 | 3.1 | 26 | 8.0 | 22 | 6.8 | 171 | 52.6 | 96 | 29.5 | **3,9754** | **,98100** | موافق |
| 17 | لا أتغيب عن دروسي إلا في حالة حدوث طارئ | 6 | 1.8 | 31 | 9.5 | 41 | 12.6 | 146 | 44.9 | 101 | 31.1 | **3,9385** | **0,99189** | موافق |
| **المتوسط الحسابي العام للمجال** | | | | | | | | | | | | **4,3091** | **0,42733** | **موافق بشدة** |

يتضح من الجدول السابق الذي يبين المجال الرابع والمتعلق مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس والذي يتجسد في ترتيب الفقرات على أساس المتوسط الحسابي كما يلي:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق بشدة:

الفقرة(01) علاقتي حسنة مع المعلمة بمتوسط حسابي4,63

الفقرة(08) تحترم المعلمة كل الدارسين في القسم بمتوسط حسابي 4,49

الفقرة(10) عند ما لا أفهم جزءا من الدرس، تساعدني المعلمة على فهمه بمتوسط حسابي 4,49

الفقرة(11) كل الدارسين يحترمون المعلمة بمتوسط حسابي 4,48

الفقرة(09) تحافظ المعلمة على الانضباط داخل القسم بمتوسط حسابي 4,43

الفقرة(14) أسمع لنصائح المعلمة وتوجيهاتها بمتوسط حسابي 4,41

الفقرة(16) تقوم المعلمة بمراقبة وتصحيح الكراسات بانتظام بمتوسط حسابي 4,41

الفقرة(05) تعتمد المعلمة الحوار في تقديم الدرس بمتوسط حسابي 4,39

الفقرة(06) تجيبنا المعلمة عن الأسئلة التي نطرحها أثناء الدرس بمتوسط حسابي 4,38

الفقرة(12) تساعدني المعلمة على حل التمارين والقيام بالنشاطات بمتوسط حسابي 4,32

الفقرة(15) تراعي المعلمة حالتي الصحية إذا كنت مريضة بمتوسط حسابي 4,30

الفقرة(02) عندما تشرح المعلمة الدرس أفهم عليها بسهولة بمتوسط حسابي 4,27

الفقرة(03) تسألني المعلمة عن حالتي الصحية وظروفي الاجتماعية بمتوسط حسابي 4,27

الفقرة(13) تسألني المعلمة عن حالتي الصحية وظروفي الاجتماعية بمتوسط حسابي 4,26

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق :

الفقرة(04) تستخدم المعلمة بعض الوسائل في شرح الدرس بمتوسط حسابي 4,07

الفقرة(07) يعتبر الوقت كافيا في تقديم الدرس وإنجاز النشاط بمتوسط حسابي 3,99

الفقرة(18) لا أجد صعوبة في إنجاز الواجبات التي تكلفني بها المعلمة بمتوسط حسابي 3,97

الفقرة(17) لا أتغيب عن دروسي إلا في حالة حدوث طارئ بمتوسط حسابي 3,93

وبالنسبة للفرضية الرابعة: والتي تمحورت حول مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس ، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافقة بشدة بمتوسط حسابي: 4,31، أي أن أفراد العينة بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور.

## 2.5 تحليل النتائج الخاصة بالمعلمين

### 1.2.5 نتائج المحور الأول:

**محور الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين:**

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: " محور الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين حسب اتجاهات المعلمين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، وذلك من خلال اختبار الفرضية الآتية:

**تساهم الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية في استقطاب الدارسين**

## جدول رقم ( 60) يوضح بيانات المحور الأول الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | | غير موافق | | محايد | | موافق | | موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| 7 | استفدت من التكوين الأولي عندما بدأت العمل في محو الأمية | 1 | 0.7 | 5 | 3.7 | 2 | 1.5 | 59 | 44.0 | 67 | 50.0 | 4,3881 | ,76493 | موافق بشدة |
| 2 | أشعر بالرضا تجاه العمل الذي أقوم به كمعلم | 0 | 0 | 9 | 6.7 | 5 | 3.7 | 71 | 53.0 | 49 | 36.6 | 4,1940 | ,79923 | موافق |
| 6 | أشعر بالرضا تجاه تسجيل الدارسين مقابل الحصول على عقد العمل | 4 | 3.0 | 5 | 3.7 | 7 | 5.2 | 70 | 52.2 | 48 | 35.8 | 4,1418 | ,90240 | موافق |
| 16 | يلقى الدارسون المتفوقون التحفيز والتشجيع أثناء الدراسة | 9 | 6.7 | 7 | 5.2 | 11 | 8.2 | 68 | 50.7 | 39 | 29.1 | 3,9030 | 1,08904 | موافق |
| 18 | التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالهم اليومية | 11 | 8.2 | 4 | 3.0 | 10 | 7.5 | 73 | 54.5 | 36 | 26.9 | 3,8881 | 1,09449 | موافق |
| 19 | عدد الحصص الدراسية في الأسبوع غير متعب للدارسين | 13 | 9.7 | 4 | 3.0 | 6 | 4.5 | 75 | 56.0 | 36 | 26.9 | 3,8731 | 1,13999 | موافق |
| 17 | التوقيت المخصص للدراسة يناسب الدارسين | 13 | 9.7 | 5 | 3.7 | 6 | 4.5 | 74 | 55.2 | 36 | 26.9 | 3,8582 | 1,15135 | موافق |
| 12 | الحجرة التي أدرّس بها مناسبة للتدريس | 6 | 4.5 | 18 | 13.4 | 8 | 6.0 | 61 | 45.5 | 41 | 30.6 | 3,8433 | 1,13624 | موافق |
| 10 | أجد صعوبة في التنقل إلى مكان العمل | 8 | 6.0 | 14 | 10.4 | 11 | 8.2 | 64 | 47.8 | 37 | 27.6 | 3,8060 | 1,13374 | موافق |
| 11 | ظروف الاستقبال بالمركز الذي أعمل فيه تشجع على العمل | 9 | 6.7 | 17 | 12.7 | 6 | 4.5 | 69 | 51.5 | 33 | 24.6 | 3,7463 | 1,16132 | موافق |
| 13 | الحجرة التي أدرّس مجهزة بالشكل الكافي | 10 | 7.5 | 19 | 14.2 | 6 | 4.5 | 66 | 49.3 | 33 | 24.6 | 3,6940 | 1,20293 | موافق |
| 15 | المقاعد التي يجلس عليها الدارسون مريحة وتتلاءم مع أعمارهم | 19 | 14.2 | 10 | 7.5 | 12 | 9.0 | 61 | 45.5 | 32 | 23.9 | 3,5746 | 1,31719 | موافق |
| 8 | أحضر العمليات التكوينية بانتظام | 15 | 11.2 | 38 | 28.4 | 5 | 3.7 | 53 | 39.6 | 23 | 17.2 | 3,2313 | 1,33160 | محايد |
| 14 | وسائل التدريس متوفرة | 28 | 20.9 | 19 | 14.2 | 11 | 8.2 | 55 | 41.0 | 21 | 15.7 | 3,1642 | 1,41524 | محايد |
| 5 | الكيفية المعتمدة في الحصول على عقد العمل مُرضية | 24 | 17.9 | 19 | 14.2 | 22 | 16.4 | 60 | 44.8 | 9 | 6.7 | 3,0821 | 1,25685 | محايد |
| 1 | آليات التعاقد بالنسبة لمعلم محو الأمية مقبولة | 21 | 15.7 | 26 | 19.4 | 14 | 10.4 | 68 | 50.7 | 5 | 3.7 | 3,07 | 1,218 | محايد |
| 4 | الراتب الذي أتقاضاه يتوافق مع الجهد المبذول في التدريس | 20 | 14.9 | 32 | 23.9 | 22 | 16.4 | 58 | 43.3 | 2 | 1.5 | 2,9254 | 1,15444 | محايد |
| 9 | العمليات التكوينية المنظمة خلال السنة الدراسية كافية ومفيدة | 30 | 22.4 | 48 | 35.8 | 11 | 8.2 | 20 | 14.9 | 25 | 18.7 | 2,7164 | 1,44374 | محايد |
| 3 | أشعر بالرضا تجاه الراتب الشهري الذي أتقاضاه | 40 | 29.9 | 34 | 25.4 | 9 | 6.7 | 45 | 33.6 | 6 | 4.5 | 2,5746 | 1,33983 | غير موافق |
| | **المتوسط الحسابي العام للمجال** | | | | | | | | | | | 3,5518 | ,47597 | موافق |

يتضح من الجدول السابق الذي يبين المجال الأول الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين والذي يتجسد في ترتيب الفقرات على أساس المتوسط الحسابي كما يلي:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق بشدة:

الفقرة(07) استفدت من التكوين الأولي عندما بدأت العمل في محو الأمية بمتوسط حسابي4,38

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق :

الفقرة(02) أشعر بالرضا تجاه العمل الذي أقوم به كمعلم. بمتوسط حسابي 4,19

الفقرة(06) أشعر بالرضا تجاه تسجيل الدارسين مقابل الحصول على عقد العمل بمتوسط حسابي 4,14

الفقرة(16) يلقى الدارسون المتفوقون التحفيز والتشجيع أثناء الدراسة بمتوسط حسابي 3,90

الفقرة(18) التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالهم اليومية.بمتوسط حسابي 3,88

الفقرة(19) عدد الحصص الدراسية في الأسبوع غير متعب للدارسين. بمتوسط حسابي 3,87

الفقرة(17) التوقيت المخصص للدراسة يناسب الدارسين. بمتوسط حسابي 3,85

الفقرة(12) الحجرة التي أدرّس بها مناسبة للتدريس بمتوسط حسابي 3,84

الفقرة(10) أجد صعوبة في التنقل إلى مكان العمل بمتوسط حسابي 3,806

الفقرة(11) ظروف الاستقبال بالمركز الذي أعمل فيه تشجع على العمل بمتوسط حسابي 3,74

الفقرة(13) الحجرة التي أدرّس مجهزة بالشكل الكافي بمتوسط حسابي 3,69

الفقرة(15) المقاعد التي يجلس عليها الدارسون مريحة وتتلاءم مع أعمارهم بمتوسط حسابي 3,54

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بمحايد :

الفقرة(08) أحضر العمليات التكوينية بانتظام بمتوسط حسابي 3,23

الفقرة(14) وسائل التدريس متوفرة بمتوسط حسابي 3,16

الفقرة(05) الكيفية المعتمدة في الحصول على عقد العمل مُرضية بمتوسط حسابي 3,08

الفقرة(01) آليات التعاقد بالنسبة لمعلم محو الأمية مقبولة بمتوسط حسابي 3,07

الفقرة(04) الراتب الذي أتقاضاه يتوافق مع الجهد المبذول في التدريس بمتوسط حسابي 2,95

الفقرة(09) العمليات التكوينية المنظمة خلال السنة الدراسية كافية ومفيدة بمتوسط حسابي 2,71

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بغير موافق :

الفقرة(03)أشعر بالرضا تجاه الراتب الشهري الذي أتقاضاه بمتوسط حسابي 2,57

**فالفرضية الأولى: والتي تمحورت حول مساهمة الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية في استقطاب الدارسين اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافق بمتوسط حسابي: 3.55، أي أن أفراد العينة لهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور.**

### 2.2.5 نتائج المحور الثاني:

**مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس:**

ينص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على: " مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس حسب اتجاهات المعلمين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، وذلك من خلال اختبار الفرضية الآتية:

**تراعي برامج محو الأمية في إعدادها خصائص الدارس**

## جدول رقم ( 61) يوضح بيانات محور مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | | غير موافق | | محايد | | موافق | | موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| 5 | يجد الدارسون صعوبة في الكتابة على الكراس | 8 | 6.0 | 6 | 4.5 | 10 | 7.5 | 64 | 47.8 | 46 | 34.3 | **4,0000** | **1,06904** | موافق |
| 9 | يشتكي الدارسون من مشكلات في حاسة النظر | 3 | 2.2 | 14 | 10.4 | 4 | 3.0 | 76 | 56.7 | 37 | 27.6 | **3,9701** | **,96511** | موافق |
| 11 | العدد المرتفع للدارسين في الفوج يؤثر سلبا على التحصيل | 4 | 3.0 | 10 | 7.5 | 10 | 7.5 | 77 | 57.5 | 33 | 24.6 | **3,9328** | **,94350** | موافق |
| 10 | يعاني بعض الدارسين من مشكلات في حاسة السمع | 8 | 6.0 | 11 | 8.2 | 10 | 7.5 | 61 | 45.5 | 44 | 32.8 | **3,9104** | **1,12699** | موافق |
| 8 | ضعف الإنارة يؤثر سلبا على الرؤية عند الدارس | 5 | 3.7 | 30 | 22.4 | 2 | 1.5 | 64 | 47.8 | 33 | 24.6 | **3,6716** | **1,18116** | موافق |
| 12 | عدد الحصص الدراسية في الأسبوع يكفي لتنفيذ البرنامج | 17 | 12.7 | 15 | 11.2 | 15 | 11.2 | 56 | 41.8 | 31 | 23.1 | **3,5149** | **1,30779** | موافق |
| 13 | المواد المدرسة غير ملائمة لمستوى الدارسين | 11 | 8.2 | 33 | 24.6 | 8 | 6.0 | 50 | 37.3 | 32 | 23.9 | **3,4403** | **1,31224** | موافق |
| 14 | تتميز المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها بالنسبة للدارس | 14 | 10.4 | 27 | 20.1 | 9 | 6.7 | 57 | 42.5 | 27 | 20.1 | **3,4179** | **1,29950** | موافق |
| 3 | الصور المدعمة تساعد الدارس على الفهم والتعبير | 8 | 6.0 | 23 | 17.2 | 25 | 18.7 | 63 | 47.0 | 15 | 11.2 | **3,4030** | **1,08385** | موافق |
| 15 | يجد الدارسون صعوبة في فهم الدروس | 16 | 11.9 | 29 | 21.6 | 7 | 5.2 | 49 | 36.3 | 33 | 24.6 | **3,4030** | **1,37715** | موافق |
| 6 | يجد الدارسون صعوبة في احترام أبعاد الكتابة (السطر، المسافات) | 15 | 11.2 | 15 | 11.2 | 29 | 21.6 | 52 | 38.8 | 23 | 17.2 | **3,3955** | **1,22025** | محايد |
| 7 | تظهر مهارة الكتابة، لدى الدارس، على اللوحة أحسن من الكراس | 10 | 7.5 | 31 | 23.1 | 11 | 8.2 | 63 | 47.0 | 19 | 14.2 | **3,3731** | **1,19945** | محايد |
| 18 | يعبر الدارسون عن صعوبة المواد المدرسة | 6 | 4.5 | 41 | 30.6 | 16 | 11.9 | 53 | 39.6 | 18 | 13.4 | **3,2687** | **1,16441** | محايد |
| 19 | يقدر الدارس على إنجاز النشاط بمفرده | 14 | 10.4 | 36 | 26.9 | 9 | 6.7 | 55 | 41.0 | 20 | 14.9 | **3,2313** | **1,28563** | محايد |
| 16 | تتميز هذه المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها | 13 | 9.7 | 32 | 23.9 | 21 | 15.7 | 49 | 36.6 | 19 | 14.2 | **3,2164** | **1,23460** | محايد |
| 4 | توجد مشاهد مدعمة للدروس المقررة في اللغة العربية | 18 | 13.4 | 19 | 14.2 | 31 | 23.1 | 51 | 38.1 | 15 | 11.2 | **3,1940** | **1,21691** | محايد |
| 21 | أثناء الحصة يعبر الدارسون عن شعورهم بالتعب والإرهاق | 13 | 9.7 | 38 | 28.4 | 16 | 11.9 | 54 | 40.3 | 13 | 9.7 | **3,1194** | **1,20802** | محايد |
| 20 | يكمل الدارس الإنجاز في وقت الحصة | 16 | 11.9 | 38 | 28.4 | 12 | 9.0 | 51 | 38.1 | 17 | 12.7 | **3,1119** | **1,28415** | محايد |
| 17 | المواد الدراسية غير مناسبة لسن الدارس | 4 | 3.0 | 58 | 43.3 | 12 | 9.0 | 44 | 32.8 | 16 | 11.9 | **3,0746** | **1,16739** | محايد |
| 2 | الصور المدعمة في الكتاب واضحة للدارس | 23 | 17.2 | 36 | 26.9 | 13 | 9.7 | 55 | 41.0 | 7 | 5.2 | **2,9030** | **1,25578** | محايد |
| 1 | يساعد حجم الخط الدارس على القراءة من الكتاب | 56 | 41.8 | 33 | 24.6 | 9 | 6.7 | 25 | 18.7 | 11 | 8.2 | **2,2687** | **1,38284** | غير موافق |
| | | | | | | | | | | | | **3,3724** | **,34009** | محايد |

يتضح من الجدول السابق الذي يبين المجال الثاني مراعاة برامج محو الأمية في لخصائص الدارس والذي يتجسد في ترتيب الفقرات على أساس المتوسط الحسابي كما يلي:

<u>بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق:</u>

الفقرة(05) يجد الدارسون صعوبة في الكتابة على الكراس بمتوسط حسابي4,00

الفقرة(09) يشتكي الدارسون من مشكلات في حاسة النظر بمتوسط حسابي 3,97

الفقرة(11) العدد المرتفع للدارسين في الفوج يؤثر سلبا على التحصيل. بمتوسط حسابي 3,93

الفقرة(10) يعاني بعض الدارسين من مشكلات في حاسة السمع.بمتوسط حسابي 3,91

الفقرة(08) ضعف الإنارة يؤثر سلبا على الرؤية عند الدارس.بمتوسط حسابي 3,67

الفقرة(12) عدد الحصص الدراسية في الأسبوع يكفي لتنفيذ البرنامج. بمتوسط حسابي 3,51

الفقرة(13) المواد المدرسة غير ملائمة لمستوى الدارسين بمتوسط حسابي 3,44

الفقرة(14) تتميز المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها بالنسبة للدارس.بمتوسط حسابي 3,41

الفقرة(03) الصور المدعمة تساعد الدارس على الفهم والتعبير. بمتوسط حسابي 3,40

الفقرة(15) يجد الدارسون صعوبة في فهم الدروس.بمتوسط حسابي 3,40

<u>بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بمحايد:</u>

الفقرة(06) يجد الدارسون صعوبة في احترام أبعاد الكتابة (السطر، المسافات). بمتوسط حسابي 3,39

الفقرة(07) تظهر مهارة الكتابة، لدى الدارس، على اللوحة أحسن من الكراس.بمتوسط حسابي 3,37

الفقرة(18) يعبر الدارسون عن صعوبة المواد المدرسة بمتوسط حسابي 3,26

الفقرة(19) يقدر الدارس على إنجاز النشاط بمفرده حسابي 3,23

الفقرة(16) تتميز هذه المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها بمتوسط حسابي 3,21

الفقرة(04) توجد مشاهد مدعمة للدروس المقررة في اللغة العربية بمتوسط حسابي 3,19

الفقرة(21) أثناء الحصة يعبر الدارسون عن شعورهم بالتعب والإرهاق بمتوسط حسابي 3,12

الفقرة(20) يكمل الدارس الإنجاز في وقت الحصة بمتوسط حسابي 3,11

الفقرة(17) المواد الدراسية غير مناسبة لسن الدارس بمتوسط حسابي 3,07

الفقرة(02) الصور المدعمة في الكتاب واضحة للدارس بمتوسط حسابي 2,90

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بغير موافق:

الفقرة(01) يساعد حجم الخط الدارس على القراءة من الكتاب بمتوسط حسابي 2,26

**فبالنسبة للفرضية الثانية: والتي تمحورت حول مراعاة برامج محو الأمية في لخصائص الدارس ، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالمحايد بمتوسط حسابي: 3,37، أي أن أفراد العينة ليس لهم بناء كامل وواضح للاتجاه نحو هذا المحور**

### 3.2.5 نتائج المحور الثالث:

**محور مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس:**

ينص السؤال السابع من أسئلة الدراسة على: "محور مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس حسب اتجاهات المعلمين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، وذلك من خلال اختبار الفرضية الآتية:

**تتلاءم برامج محو الأمية مع حاجات ودوافع الدارس**

**جدول رقم ( 62): يوضح بيانات محور مدى ملاءمة برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس**

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | | غير موافق | | محايد | | موافق | | موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| 20 | تساعد البرامج الدارس على المشاركة في الأعمال الخيرية | 1 | 0.7 | 4 | 3.0 | 6 | 4.5 | 80 | 59.7 | 43 | 32.1 | 4,194 | 0,720 | موافق |
| 7 | تساعد البرامج الدارس على قراءة المصحف | 0 | 0 | 5 | 3.7 | 9 | 6.7 | 76 | 56.7 | 44 | 32.8 | 4,187 | 0,717 | موافق |
| 10 | تساعد البرامج الدارس على تربية أبنائه | 0 | 0 | 2 | 1.5 | 9 | 6.7 | 89 | 66.4 | 34 | 25.4 | 4,157 | 0,599 | موافق |
| 11 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على صحته | 0 | 0 | 6 | 4.5 | 5 | 3.7 | 90 | 67.2 | 33 | 24.6 | 4,119 | 0,672 | موافق |
| 8 | ألاحظ الرغبة والاستعداد في التعلم لدى الدارس | 2 | 1.5 | 8 | 6.0 | 7 | 5.2 | 74 | 55.2 | 43 | 32.1 | 4,105 | 0,861 | موافق |
| 12 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع أفراد أسرته | 1 | 0.7 | 4 | 3.0 | 5 | 3.7 | 95 | 97.9 | 29 | 21.6 | 4,097 | 0,659 | موافق |
| 13 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع جيرانه | 3 | 2.2 | 4 | 3.0 | 7 | 5.2 | 84 | 62.7 | 36 | 26.9 | 4,090 | 0,799 | موافق |
| 14 | تساعد البرامج الدارس على تحسين علاقته بزملائه في العمل | 1 | 0.7 | 0 | 0 | 13 | 9.7 | 92 | 68.7 | 28 | 20.9 | 4,090 | 0,607 | موافق |
| 22 | تساعد البرامج على التعرف على استخدامات الحاسوب | 0 | 0 | 8 | 6.0 | 11 | 8.2 | 79 | 59.0 | 36 | 26.9 | 4,067 | 0,768 | موافق |
| 19 | تساعد البرامج الدارس على قراءة الجريدة أو عناوينها | 3 | 2.2 | 3 | 2.2 | 12 | 9.0 | 81 | 60.4 | 35 | 26.1 | 4,060 | 0,802 | موافق |
| 2 | البرامج تزيد من معارف الدارس ومعلوماته | 4 | 3.0 | 4 | 3.0 | 9 | 6.7 | 81 | 60.4 | 36 | 26.9 | 4,052 | 0,852 | موافق |
| 21 | تساعد البرامج الدارس على استخراج بعض الوثائق الإدارية | 1 | 0.7 | 6 | 4.5 | 11 | 8.2 | 83 | 61.9 | 33 | 24.6 | 4,052 | 0,759 | موافق |
| 6 | يتعلم من هذه الدروس بعض الآيات والأحاديث النبوية | 2 | 1.5 | 6 | 4.5 | 10 | 7.5 | 82 | 61.2 | 34 | 25.4 | 4,045 | 0,803 | موافق |
| 3 | تساهم البرامج في حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية | 2 | 1.5 | 4 | 3.0 | 14 | 10 | 81 | 60.4 | 33 | 24.6 | 4,037 | 0,780 | موافق |
| 9 | تساعد البرامج الدارس على تعلم القراءة والحساب | 2 | 1.5 | 9 | 6.7 | 17 | 12.7 | 60 | 44.8 | 46 | 34.3 | 4,037 | 0,937 | موافق |
| 15 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على النظافة | 1 | 0.7 | 2 | 1.5 | 16 | 11.9 | 88 | 65.7 | 27 | 20.1 | 4,030 | 0,671 | موافق |
| 4 | تحتوي البرامج على دروس يتعلم منها كيف يتعامل مع غيره | 6 | 4.5 | 4 | 3.0 | 10 | 7.5 | 78 | 58.2 | 36 | 26.9 | 4,000 | 0,934 | موافق |
| 27 | برامج محو الأمية تحفز الدارس على مواصلة الدراسة | 3 | 2.2 | 8 | 6.0 | 19 | 14.2 | 64 | 47.8 | 40 | 29.9 | 3,970 | 0,941 | موافق |
| 17 | تساعد البرامج الدارس على التعرف على إشارات المرور | 2 | 1.5 | 12 | 9.0 | 14 | 10.4 | 73 | 54.5 | 33 | 24.6 | 3,918 | 0,918 | موافق |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | تحتوي هذه البرامج على دروس يتعلم منها العبادات | 3 | 2.2 | 11 | 8.2 | 22 | 16.4 | 60 | 44.8 | 38 | 28.4 | **3,888** | **0,986** | **موافق** |
| 25 | أعرف من المتحررين من الأمية من سجل في التكوين المهني | 2 | 1.5 | 7 | 5.2 | 23 | 17.2 | 77 | 57.5 | 25 | 18.7 | **3,866** | **0,830** | **موافق** |
| 18 | تساعده أيضا على التعرف على حقه في الانتماء إلى حزب أو جمعية | 4 | 3.0 | 9 | 6.7 | 22 | 16.4 | 73 | 54.5 | 26 | 19.4 | **3,806** | **0,930** | موافق |
| 26 | أعرف من المتحررين من الأمية من استفاد من مشروع مصغر | 3 | 2.2 | 13 | 9.7 | 17 | 12.7 | 76 | 56.7 | 25 | 18.7 | **3,799** | **0,932** | **موافق** |
| 1 | برامج محو الأمية شاملة للمعارف التي يحتاجها الدارس | 6 | 4.5 | 14 | 10.4 | 6 | 4.5 | 84 | 62.7 | 24 | 17.9 | **3,791** | **1,004** | **موافق** |
| 16 | تساعد البرامج الدارس على الثقافة البيئية | 7 | 5.2 | 14 | 10.4 | 11 | 8.2 | 76 | 56.7 | 26 | 19.4 | **3,746** | **1,053** | **موافق** |
| 24 | أعرف من المتحررين من الأمية من أكمل دراسته | 7 | 5.2 | 15 | 11.2 | 22 | 16.4 | 58 | 43.3 | 32 | 23.9 | **3,694** | **1,112** | **موافق** |
| 23 | ألاحظ تغيرا إيجابيا في سلوك الدارس من يوم إلى آخر | 9 | 6.7 | 11 | 8.2 | 30 | 22.4 | 63 | 47.0 | 21 | 15.7 | **3,567** | **1,065** | **موافق** |
| **المتوسط الحسابي العام للمجال** | | | | | | | | | | | | **3,980** | **0,451** | **موافق** |

يتضح من الجدول السابق الذي يبين المجال الثالث والمتعلق بمدى ملاءمة برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس والذي يتجسد في ترتيب الفقرات على أساس المتوسط الحسابي كما يلي:

<u>بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق:</u>

الفقرة(20) تساعد البرامج الدارس على المشاركة في الأعمال الخيرية.بمتوسط حسابي4,19

الفقرة(07) تساعد البرامج الدارس على قراءة المصحف.بمتوسط حسابي 4,18

الفقرة(10) تساعد البرامج الدارس على تربية أبنائه بمتوسط حسابي 4,15

الفقرة(11) يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على صحته بمتوسط حسابي 4,12

الفقرة(08) ألاحظ الرغبة والاستعداد في التعلم لدى الدارس.بمتوسط حسابي 4,10

الفقرة(12) يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع أفراد أسرته. بمتوسط حسابي 4,09

الفقرة(13) يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع جيرانه. بمتوسط حسابي 4,09

الفقرة(14) تساعد البرامج الدارس على تحسين علاقته بزملائه في العمل. بمتوسط حسابي 4,09

الفقرة(22) تساعد البرامج على التعرف على استخدامات الحاسوب.بمتوسط حسابي 4,06

الفقرة(19) تساعد البرامج الدارس على قراءة الجريدة أو عناوينها. بمتوسط حسابي 4,06

الفقرة(02) البرامج تزيد من معارف الدارس ومعلوماته. بمتوسط حسابي 4,05

الفقرة(21) تساعد البرامج الدارس على استخراج بعض الوثائق الإدارية بمتوسط حسابي 4,05

الفقرة(06) يتعلم من هذه الدروس بعض الآيات والأحاديث النبوية. بمتوسط حسابي 4,04

الفقرة(03) تساهم البرامج في حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية بمتوسط حسابي 4,03

الفقرة(09) تساعد البرامج الدارس على تعلم القراءة والحساب. بمتوسط حسابي 4,03

الفقرة(15) يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على النظافة بمتوسط حسابي 4,03

الفقرة(04) تحتوي البرامج على دروس يتعلم منها كيف يتعامل مع غيره بمتوسط حسابي 4,00

الفقرة(27) برامج محو الأمية تحفز الدارس على مواصلة الدراسة بمتوسط حسابي 3,97

الفقرة(17) تساعد البرامج الدارس على التعرف على إشارات المرور بمتوسط حسابي 3,92

الفقرة(05) تحتوي هذه البرامج على دروس يتعلم منها العبادات بمتوسط حسابي 3,88

الفقرة(25) أعرف من المتحررين من الأمية من سجل في التكوين المهني بمتوسط حسابي 3,86

الفقرة(18) تساعد ه أيضا على التعرف على حقه في الانتماء إلى حزب أو جمعية بمتوسط حسابي 3,80

الفقرة(26) أعرف من المتحررين من الأمية من استفاد من مشروع مصغر بمتوسط حسابي 3,79

الفقرة(01) برامج محو الأمية شاملة للمعارف التي يحتاجها الدارس بمتوسط حسابي 3,79

الفقرة(16) تساعد البرامج الدارس على الثقافة البيئية بمتوسط حسابي 3,74

الفقرة(24) أعرف من المتحررين من الأمية من أكمل دراسته بمتوسط حسابي 3,69

الفقرة(23) ألاحظ تغيرا إيجابيا في سلوك الدارس من يوم إلى آخر بمتوسط حسابي 3,56

**وبالنسبة للفرضية الثالثة: والتي تمحورت حول مدى ملاءمة برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس ، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافق بمتوسط حسابي: 3.98، أي أن أفراد العينة لهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور**

## 4.2.5 نتائج المحور الرابع:

**مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس**

ينص السؤال الثامن من أسئلة الدراسة على: " مدى امتلاك معلم(ة) محو الأمية لكفاءات التدريس حسب اتجاهات المعلمين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باستخدام التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري، وذلك من خلال اختبار الفرضية الآتية:

**تساهم المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس**

**جدول رقم ( 63) يوضح مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس**

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | | غير موافق | | محايد | | موافق | | موافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | | | |
| 14 | أوجه الدارس وأساعده على الإنجاز | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2.2 | 66 | 49.3 | 65 | 48.5 | 4,46 | ,544 | موافق بشدة |
| 22 | علاقتي برؤسائي حسنة | 1 | 0.7 | 2 | 1.5 | 10 | 7.5 | 43 | 32.1 | 78 | 58.2 | 4,45 | ,762 | موافق بشدة |
| 21 | علاقتي بالدارسين حسنة | 3 | 2.2 | 2 | 1.5 | 4 | 3.0 | 50 | 37.3 | 75 | 56.0 | 4,43 | ,817 | موافق بشدة |
| 13 | أتابع نشاطات الدارس وأراقبها باستمرار أثناء الحصة وخارجها | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3.7 | 69 | 51.5 | 60 | 44.8 | 4,41 | ,565 | موافق بشدة |
| 10 | يتفاعل معي الدارسون بشكل إيجابي أثناء تقديم الدرس | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3.7 | 73 | 54.5 | 56 | 41.8 | 4,38 | ,559 | موافق بشدة |
| 12 | أمنح الدارس الوقت الكافي لإنجاز النشاط | 0 | 0 | 3 | 2.2 | 4 | 3.0 | 70 | 52.2 | 57 | 42.5 | 4,3507 | ,652 | موافق بشدة |
| 9 | أعتمد على التفاعل بيني وبين الدارس أثناء الحصة | 0 | 0 | 4 | 3.0 | 4 | 3.0 | 69 | 51.5 | 57 | 42.5 | 4,33 | ,682 | موافق بشدة |
| 11 | أعتمد التدرج في تقديم المعلومة للدارس أثناء الحصة | 0 | 0 | 1 | 0.7 | 7 | 5.2 | 79 | 59.0 | 47 | 35.1 | 4,28 | ,596 | موافق بشدة |
| 4 | أعدّ دروسي قبل بداية كل حصة | 2 | 1.5 | 3 | 2.2 | 2 | 1.5 | 76 | 56.7 | 51 | 38.1 | 4,27 | ,740 | موافق بشدة |
| 20 | أتصل بالمنسق أو رئيس المصلحة عند مواجهة مشكلة في التدريس | 2 | 1.5 | 6 | 4.5 | 5 | 3.7 | 62 | 46.3 | 59 | 44.0 | 4,26 | ,851 | موافق بشدة |
| 5 | أعد الوثائق الخاصة بكل بتحضير الدرس | 2 | 1.5 | 0 | 0 | 8 | 6.0 | 75 | 56.0 | 49 | 36.6 | 4,26 | ,704 | موافق بشدة |
| 15 | أشجع الدارس وأحفزه على الدراسة | 2 | 1.5 | 6 | 4.5 | 8 | 6.0 | 65 | 48.5 | 53 | 39.6 | 4,20 | ,856 | موافق بشدة |
| 3 | أتواصل مع الدارسين بسهولة | 2 | 1.5 | 8 | 6.0 | 6 | 4.5 | 65 | 48.5 | 53 | 39.6 | 4,19 | ,886 | موافق |
| 6 | أعتمد على دليل المنشط والمنهاج في إعداد الوثائق | 2 | 1.5 | 12 | 9.0 | 1 | 0.7 | 70 | 52.2 | 49 | 36.6 | 4,13 | ,924 | موافق |
| 8 | أحضرالوسائل البيداغوجية المساعدة على نجاح الدرس | 5 | 3.7 | 13 | 9.7 | 9 | 6.7 | 74 | 55.2 | 33 | 24.6 | 3,87 | 1,014 | موافق |
| 16 | أثمن أعمال الدارس من خلال التصحيح والتوجيه | 4 | 3.0 | 19 | 14.2 | 6 | 4.5 | 68 | 50.7 | 37 | 27.6 | 3,86 | 1,070 | موافق |
| 19 | أنسق مع زملائي وزميلاتي في التحضير ومواجهة الصعوبات | 6 | 4.5 | 13 | 9.7 | 15 | 11.2 | 65 | 48.5 | 35 | 26.1 | 3,82 | 1,068 | موافق |
| 18 | أكلف الدارسين بإنجاز الواجبات من حين إلى آخر | 7 | 5.2 | 21 | 15.7 | 12 | 9.0 | 64 | 47.8 | 30 | 22.4 | 3,66 | 1,143 | موافق |
| 17 | يعتبر الوقت كافيا في إنجاز النشاطات أثناء الحصة | 7 | 5.2 | 25 | 18.7 | 12 | 9.0 | 57 | 42.5 | 33 | 24.6 | 3,63 | 1,193 | موافق |
| 7 | أجد صعوبة في بناء الوضعيات التعلمية المحققة لأهداف الدرس | 12 | 9.0 | 45 | 33.6 | 12 | 9.0 | 39 | 29.1 | 26 | 19.4 | 3,16 | 1,322 | محايد |
| 2 | أجد صعوبة في تبليغ المعلومة للدارسين | 40 | 29.9 | 70 | 52.2 | 6 | 4.5 | 12 | 9.0 | 6 | 4.5 | 2,06 | 1,053 | غير موافق |
| 1 | أجد صعوبة في التعامل مع الدارسين | 51 | 38.1 | 54 | 40.3 | 10 | 7.5 | 14 | 10.4 | 5 | 3.7 | 2,01 | 1,103 | غير موافق |
| | **المتوسط الحسابي العام للمجال** | | | | | | | | | | | 3,93 | ,346 | موافق |

يتضح من الجدول السابق الذي يبين المجال الثالث والمتعلق بمساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس، والذي يتجسد في ترتيب الفقرات على أساس المتوسط الحسابي كما يلي:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق بشدة:

الفقرة(14) أوجه الدارس وأساعده على الإنجاز.بمتوسط حسابي4,46

الفقرة(22) علاقتي برؤسائي حسنة.بمتوسط حسابي 4,45

الفقرة(21) علاقتي بالدارسين حسنة بمتوسط حسابي 4,43

الفقرة(13) أتابع نشاطات الدارس وأراقبها باستمرار أثناء الحصة وخارجها بمتوسط حسابي 4,41

الفقرة(10) يتفاعل معي الدارسون بشكل إيجابي أثناء تقديم الدرس.بمتوسط حسابي 4,38

الفقرة(12) أمنح الدارس الوقت الكافي لإنجاز النشاط. بمتوسط حسابي 4,35

الفقرة(09) أعتمد على التفاعل بيني وبين الدارس أثناء الحصة. بمتوسط حسابي 4,33

الفقرة(11) أعتمد التدرج في تقديم المعلومة للدارس أثناء الحصة. بمتوسط حسابي 4,28

الفقرة(04) أعدّ دروسي قبل بداية كل حصة.بمتوسط حسابي 4,27

الفقرة(20) أتصل بالمنسق أو رئيس المصلحة عند مواجهة مشكلة في التدريس. بمتوسط حسابي 4,26

الفقرة(05) أعد الوثائق الخاصة بكل بتحضير الدرس. بمتوسط حسابي 4,26

الفقرة(15) أشجع الدارس وأحفزه على الدراسة بمتوسط حسابي 4,20

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق

الفقرة(03) أتواصل مع الدارسين بسهولة. بمتوسط حسابي 4,19

الفقرة(06) أعتمد على دليل المنشط والمنهاج في إعداد الوثائق بمتوسط حسابي 4,13

الفقرة(08) أحضر الوسائل البيداغوجية المساعدة على نجاح الدرس. بمتوسط حسابي 3,87

الفقرة(16) أثمن أعمال الدارس من خلال التصحيح والتوجيه بمتوسط حسابي 3,86

الفقرة(19) أنسق مع زملائي وزميلاتي في التحضير ومواجهة الصعوبات بمتوسط حسابي 3,82

الفقرة(18) أكلف الدارسين بإنجاز الواجبات من حين إلى آخر بمتوسط حسابي 3,66

الفقرة(17) يعتبر الوقت كافيا في إنجاز النشاطات أثناء الحصة بمتوسط حسابي 3,63

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بمحايد

الفقرة(07) أجد صعوبة في بناء الوضعيات التعلمية المحققة لأهداف الدرس بمتوسط حسابي 3,16

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بغير موافق

الفقرة(02) أجد صعوبة في تبليغ المعلومة للدارسين بمتوسط حسابي 2,06

الفقرة(01) أجد صعوبة في التعامل مع الدارسين بمتوسط حسابي 2,01

**وبالنسبة للفرضية الرابعة: والتي تمحورت حول مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافق بمتوسط حسابي: 3,93،**

## 3.5 التحليل متعدد المتغيرات لبيانات الدارسين

**جدول رقم ( 64) يوضح اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس**

| المجال | الجنس | التكرار | قيمة T | درجة الحرية df | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | ذكر | 12 | -,343 | 323 | ,732 | غير دال |
| | انثى | 313 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | ذكر | 12 | -,729 | 14,468 | ,477 | غير دال |
| | انثى | 313 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | ذكر | 12 | -2,434 | 14,206 | ,029 | دال |
| | انثى | 313 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | ذكر | 12 | -3,235 | 13,250 | ,006 | دال |
| | انثى | 313 | | | | |
| المجموع | ذكر | 12 | -1,516 | 323 | ,130 | غير دال |
| | انثى | 313 | | | | |

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)

تشير البيانات في الجدول، على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، بين إجابات أفراد العينة وفق متغير الجنس في المجالين الثالث والرابع. أما بالنسبة للمجالين الأول والثاني (الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين- مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، أين كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكثر من 0.05 (0.73--0.447) على التوالي.

**جدول رقم ( 65) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير السن**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | 9,431 | 4 | 2,358 | 8,752 | ,000 | دال |
| | داخل المجموعات | 86,208 | 320 | ,269 | | | |
| | المجموع | 95,639 | 324 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | 11,590 | 4 | 2,898 | 14,933 | ,000 | دال |
| | داخل المجموعات | 62,091 | 320 | ,194 | | | |
| | المجموع | 73,682 | 324 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | 4,782 | 4 | 1,195 | 6,511 | ,000 | دال |
| | داخل المجموعات | 58,749 | 320 | ,184 | | | |
| | المجموع | 63,531 | 324 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | 2,266 | 4 | ,566 | 3,186 | ,014 | دال |
| | داخل المجموعات | 56,901 | 320 | ,178 | | | |
| | المجموع | 59,167 | 324 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | 4,762 | 4 | 1,190 | 14,478 | ,000 | دال |
| | داخل المجموعات | 26,311 | 320 | ,082 | | | |
| | المجموع | 31,072 | 324 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لإجابات أفراد العينة في كل المجالات تعزى لمتغير السن،

**جدول رقم (66 ): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير مكان الإقامة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | 1,583 | 2 | ,791 | 2,709 | ,068 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 94,056 | 322 | ,292 | | | |
| | المجموع | 95,639 | 324 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس | بين المجموعات | 1,284 | 2 | ,642 | 2,855 | ,059 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 72,398 | 322 | ,225 | | | |
| | المجموع | 73,682 | 324 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | ,838 | 2 | ,419 | 2,151 | ,118 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 62,694 | 322 | ,195 | | | |
| | المجموع | 63,531 | 324 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,571 | 2 | ,285 | 1,568 | ,210 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 58,596 | 322 | ,182 | | | |
| | المجموع | 59,167 | 324 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,219 | 2 | ,109 | 1,142 | ,320 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 30,853 | 322 | ,096 | | | |
| | المجموع | 31,072 | 324 | | | | |

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات تعزى إلى متغير مكان الاقامة

**جدول رقم (67 ): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير طبيعة السكن**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | 1,861 | 3 | ,620 | 2,124 | ,097 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 93,777 | 321 | ,292 | | | |
| | المجموع | 95,639 | 324 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | 1,676 | 3 | ,559 | 2,491 | ,060 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 72,005 | 321 | ,224 | | | |
| | المجموع | 73,682 | 324 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | ,322 | 3 | ,107 | ,545 | ,652 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 63,209 | 321 | ,197 | | | |
| | المجموع | 63,531 | 324 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,536 | 3 | ,179 | ,978 | ,403 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 58,631 | 321 | ,183 | | | |
| | المجموع | 59,167 | 324 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,448 | 3 | ,149 | 1,565 | ,198 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 30,624 | 321 | ,095 | | | |
| | المجموع | 31,072 | 324 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات، تعزى لمتغير طبيعة الحي،

**جدول رقم (68): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير عدد الإخوة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | **بين المجموعات** | 3,742 | 2 | 1,871 | 8,613 | ,000 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 69,940 | 322 | ,217 | | | |
| | **المجموع** | 73,682 | 324 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | **بين المجموعات** | 4,208 | 2 | 2,104 | 11,421 | ,000 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 59,323 | 322 | ,184 | | | |
| | **المجموع** | 63,531 | 324 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | **بين المجموعات** | 1,823 | 2 | ,911 | 5,118 | ,006 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 57,344 | 322 | ,178 | | | |
| | **المجموع** | 59,167 | 324 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | **بين المجموعات** | 3,715 | 2 | 1,858 | 21,863 | ,000 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 27,357 | 322 | ,085 | | | |
| | **المجموع** | 31,072 | 324 | | | | |
| **المجموع** | **بين المجموعات** | 3,742 | 2 | 1,871 | 8,613 | ,000 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 69,940 | 322 | ,217 | | | |
| | **المجموع** | 73,682 | 324 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات، تعزى لمتغير عدد الأخوة.

**جدول رقم (69): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير الحالة العائلية**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | **بين المجموعات** | 3,742 | 2 | 1,871 | 8,613 | ,000 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 69,940 | 322 | ,217 | | | |
| | **المجموع** | 73,682 | 324 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | **بين المجموعات** | 4,208 | 2 | 2,104 | 11,421 | ,145 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 59,323 | 322 | ,184 | | | |
| | **المجموع** | 63,531 | 324 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | **بين المجموعات** | 1,823 | 2 | ,911 | 5,118 | ,006 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 57,344 | 322 | ,178 | | | |
| | **المجموع** | 59,167 | 324 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | **بين المجموعات** | 3,715 | 2 | 1,858 | 21,863 | ,000 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 27,357 | 322 | ,085 | | | |
| | **المجموع** | 31,072 | 324 | | | | |
| **المجموع** | **بين المجموعات** | 3,742 | 2 | 1,871 | 8,613 | ,000 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 69,940 | 322 | ,217 | | | |
| | **المجموع** | 73,682 | 324 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات، ماعدا محور مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس تعزى لمتغير الحالة العائلية.

**جدول رقم (70): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير سن الزواج**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | **بين المجموعات** | 3,742 | 2 | 1,871 | 8,613 | ,184 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 69,940 | 322 | ,217 | | | |
| | **المجموع** | 73,682 | 324 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | **بين المجموعات** | 4,208 | 2 | 2,104 | 11,421 | ,145 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 59,323 | 322 | ,184 | | | |
| | **المجموع** | 63,531 | 324 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | **بين المجموعات** | 1,823 | 2 | ,911 | 5,118 | ,254 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 57,344 | 322 | ,178 | | | |
| | **المجموع** | 59,167 | 324 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | **بين المجموعات** | 3,715 | 2 | 1,858 | 21,863 | ,568 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 27,357 | 322 | ,085 | | | |
| | **المجموع** | 31,072 | 324 | | | | |
| **المجموع** | **بين المجموعات** | 3,742 | 2 | 1,871 | 8,613 | ,247 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 69,940 | 322 | ,217 | | | |
| | **المجموع** | 73,682 | 324 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات، تعزى لمتغير سن الزواج.

**جدول رقم (71 ): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير النشاط المهني للزوج**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | **بين المجموعات** | 3,742 | 2 | 1,871 | 8,613 | ,001 | **دال** |
| | **داخل المجموعات** | 69,940 | 322 | ,217 | | | |
| | **المجموع** | 73,682 | 324 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | **بين المجموعات** | 4,208 | 2 | 2,104 | 11,421 | ,145 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 59,323 | 322 | ,184 | | | |
| | **المجموع** | 63,531 | 324 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | **بين المجموعات** | 1,823 | 2 | ,911 | 5,118 | ,254 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 57,344 | 322 | ,178 | | | |
| | **المجموع** | 59,167 | 324 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | **بين المجموعات** | 3,715 | 2 | 1,858 | 21,863 | ,568 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 27,357 | 322 | ,085 | | | |
| | **المجموع** | 31,072 | 324 | | | | |
| **المجموع** | **بين المجموعات** | 3,742 | 2 | 1,871 | 8,613 | ,247 | **غير دال** |
| | **داخل المجموعات** | 69,940 | 322 | ,217 | | | |
| | **المجموع** | 73,682 | 324 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات ماعدا مجال الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين ، تعزى لمتغير النشاط المهني للزوج.

## 4.5 التحليل متعدد المتغيرات لبيانات المعلمين

**جدول رقم ( 72): يوضح اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس**

| المجال | الجنس | التكرار | قيمة T | درجة الحرية df | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | ذكر | 08 | -,699 | 132 | ,486 | غير دال |
| | انثى | 126 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | ذكر | 08 | 1,043 | 132 | ,299 | غير دال |
| | انثى | 126 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | ذكر | 08 | ,781 | 7,331 | ,459 | غير دال |
| | انثى | 126 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | ذكر | 08 | -,125 | 7,305 | ,904 | غير دال |
| | انثى | 126 | | | | |
| | ذكر | 08 | ,481 | 132 | ,631 | غير دال |
| | انثى | 126 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

تشير البيانات في الجدول، على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، بين إجابات أفراد العينة وفق متغير الجنس في كل المجالات أين كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05

**جدول رقم ( 73) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير السن**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | ,751 | 3 | ,250 | 1,107 | ,349 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 29,380 | 130 | ,226 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | ,395 | 3 | ,132 | 1,142 | ,335 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 14,988 | 130 | ,115 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | 2,330 | 3 | ,777 | 4,087 | ,008 | دال |
| | داخل المجموعات | 24,703 | 130 | ,190 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,839 | 3 | ,280 | 2,417 | ,069 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,052 | 130 | ,116 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,720 | 3 | ,240 | 3,867 | ,011 | دال |
| | داخل المجموعات | 8,070 | 130 | ,062 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في أغلب المجالات غير دال ماعدا في المجال الثالث أي أنها تعزى لمتغير السن.

**جدول رقم (74 ) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير مكان الإقامة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | ,028 | 2 | ,014 | ,062 | ,940 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 30,102 | 131 | ,230 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس | بين المجموعات | ,558 | 2 | ,279 | 2,465 | ,089 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 14,825 | 131 | ,113 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | ,977 | 2 | ,488 | 2,455 | ,090 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 26,057 | 131 | ,199 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,155 | 2 | ,077 | ,645 | ,527 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,737 | 131 | ,120 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,276 | 2 | ,138 | 2,125 | ,124 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 8,514 | 131 | ,065 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات تعزى إلى متغير مكان الاقامة.

**جدول رقم (75 ) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير طبيعة السكن**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | 1,138 | 3 | ,379 | 1,701 | 0,170 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 28,992 | 130 | ,223 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | 1,133 | 3 | ,378 | 3,445 | 0,019 | دال |
| | داخل المجموعات | 14,250 | 130 | ,110 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | ,420 | 3 | ,140 | ,683 | 0,564 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 26,614 | 130 | ,205 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,998 | 3 | ,333 | 2,903 | 0,037 | دال |
| | داخل المجموعات | 14,894 | 130 | ,115 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,287 | 3 | ,096 | 1,462 | 0,228 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 8,504 | 130 | ,065 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات، تعزى لمتغير طبيعة المسكن.

**جدول رقم (76 ) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق مكان العمل**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | ,981 | 3 | ,327 | 1,459 | ,229 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 29,150 | 130 | ,224 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | 1,448 | 3 | ,483 | 4,502 | ,005 | دال |
| | داخل المجموعات | 13,935 | 130 | ,107 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | 1,547 | 3 | ,516 | 2,631 | ,053 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 25,486 | 130 | ,196 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,557 | 3 | ,186 | 1,573 | ,199 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,335 | 130 | ,118 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,588 | 3 | ,196 | 3,109 | ,029 | دال |
| | داخل المجموعات | 8,202 | 130 | ,063 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات،ماعدا مجال مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس تعزى لمتغير مكان العمل.

**جدول رقم (77) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق طبيعة مكان العمل**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | ,250 | 2 | ,125 | ,549 | ,579 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 29,880 | 131 | ,228 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | ,945 | 2 | ,472 | 4,286 | ,016 | دال |
| | داخل المجموعات | 14,438 | 131 | ,110 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | 1,759 | 2 | ,879 | 4,559 | ,012 | دال |
| | داخل المجموعات | 25,274 | 131 | ,193 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,193 | 2 | ,097 | ,806 | ,449 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,698 | 131 | ,120 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,414 | 2 | ,207 | 3,238 | ,042 | دال |
| | داخل المجموعات | 8,377 | 131 | ,064 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في مجالين هما الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين و مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس ، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في مجالين مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس و مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس لمتغير مكان العمل.

**جدول رقم (78 ) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير الحالة العائلية**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | ,241 | 3 | ,080 | ,349 | ,790 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 29,890 | 130 | ,230 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | ,311 | 3 | ,104 | ,895 | ,446 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,071 | 130 | ,116 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | ,887 | 3 | ,296 | 1,469 | ,226 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 26,147 | 130 | ,201 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | 2,475 | 3 | ,825 | 7,993 | ,000 | دال |
| | داخل المجموعات | 13,417 | 130 | ,103 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,443 | 3 | ,148 | 2,302 | ,080 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 8,347 | 130 | ,064 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات ماعدا مجال مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس لمتغير الحالة العائلية.

**جدول رقم (79 ) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير المستوى التعليمي**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | 4,997 | 6 | ,833 | 4,208 | ,001 | دال |
| | داخل المجموعات | 25,134 | 127 | ,198 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | 1,594 | 6 | ,266 | 2,447 | ,028 | دال |
| | داخل المجموعات | 13,788 | 127 | ,109 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | 4,531 | 6 | ,755 | 4,262 | ,001 | دال |
| | داخل المجموعات | 22,502 | 127 | ,177 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,896 | 6 | ,149 | 1,265 | ,278 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 14,995 | 127 | ,118 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | 1,207 | 6 | ,201 | 3,370 | ,004 | دال |
| | داخل المجموعات | 7,583 | 127 | ,060 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات ماعدا مجال مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس لمتغير المستوى التعليمي.

**جدول رقم (80 ) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير الاختصاص**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | 1,217 | 5 | ,243 | 1,077 | ,376 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 28,914 | 128 | ,226 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | 1,252 | 5 | ,250 | 2,269 | ,051 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 14,130 | 128 | ,110 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | 3,548 | 5 | ,710 | 3,868 | ,003 | دال |
| | داخل المجموعات | 23,485 | 128 | ,183 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | 3,184 | 5 | ,637 | 6,414 | ,000 | دال |
| | داخل المجموعات | 12,708 | 128 | ,099 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,793 | 5 | ,159 | 2,540 | ,032 | دال |
| | داخل المجموعات | 7,997 | 128 | ,062 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في مجالين هما الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين و مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس ، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في مجالين مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس و مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس لمتغير الاختصاص.

.

**جدول رقم (81 ) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير طبيعة التعيين**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | 2,100 | 2 | 1,050 | 4,908 | ,009 | دال |
| | داخل المجموعات | 28,031 | 131 | ,214 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | ,481 | 2 | ,240 | 2,114 | ,125 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 14,902 | 131 | ,114 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | ,180 | 2 | ,090 | ,438 | ,646 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 26,854 | 131 | ,205 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,032 | 2 | ,016 | ,132 | ,876 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,859 | 131 | ,121 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,239 | 2 | ,120 | 1,833 | ,164 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 8,551 | 131 | ,065 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات ماعدا مجال الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين تعزى لمتغير طبيعة التعيين.

**جدول رقم (82) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير سنوات الخبرة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | 1,411 | 3 | ,470 | 2,129 | ,100 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 28,720 | 130 | ,221 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | ,548 | 3 | ,183 | 1,599 | ,193 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 14,835 | 130 | ,114 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | ,723 | 3 | ,241 | 1,190 | ,316 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 26,311 | 130 | ,202 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,345 | 3 | ,115 | ,960 | ,414 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,547 | 130 | ,120 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,356 | 3 | ,119 | 1,832 | ,145 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 8,434 | 130 | ,065 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

**جدول رقم (83 ) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير المستوى المسند**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | 1,434 | 3 | ,478 | 2,166 | ,095 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 28,697 | 130 | ,221 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | ,295 | 3 | ,098 | ,849 | ,470 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,087 | 130 | ,116 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات ودوافع الدارس | بين المجموعات | ,469 | 3 | ,156 | ,766 | ,515 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 26,564 | 130 | ,204 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مساهمة المؤهلات والكفاءات البيداغوجية للمعلم في تحسين مستوى التحصيل لدى الدارس | بين المجموعات | ,791 | 3 | ,264 | 2,271 | ,083 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,100 | 130 | ,116 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,531 | 3 | ,177 | 2,787 | ,043 | دال |
| | داخل المجموعات | 8,259 | 130 | ,064 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات تعزى لمتغير المستوى المسند.

**جدول رقم (84) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وفق متغير الراتب الشهري**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين | بين المجموعات | ,064 | 2 | ,032 | ,139 | ,870 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 30,067 | 131 | ,230 | | | |
| | المجموع | 30,131 | 133 | | | | |
| مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس | بين المجموعات | ,322 | 2 | ,161 | 1,399 | ,250 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,061 | 131 | ,115 | | | |
| | المجموع | 15,383 | 133 | | | | |
| مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس | بين المجموعات | ,577 | 2 | ,288 | 1,428 | ,243 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 26,456 | 131 | ,202 | | | |
| | المجموع | 27,033 | 133 | | | | |
| مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس | بين المجموعات | ,460 | 2 | ,230 | 1,951 | ,146 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 15,432 | 131 | ,118 | | | |
| | المجموع | 15,891 | 133 | | | | |
| المجموع | بين المجموعات | ,061 | 2 | ,030 | ,457 | ,634 | غير دال |
| | داخل المجموعات | 8,730 | 131 | ,067 | | | |
| | المجموع | 8,791 | 133 | | | | |

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، لإجابات أفراد العينة في كل المجالات تعزى لمتغير الراتب الشهري.

# الفصل السادس

## مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

# الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

## تمهيد

لقد تمت معالجة المشكلة البحثية الراهنة من خلال التطرق إلى الجانب النظري بعرض أغلب النظريات التي عالجت موضوع إستراتيجية محو الأمية في المجتمع الجزائري مقاربة سوسيولوجية للبرامج والأداء، وذلك لاستخلاص أهم الجوانب والقضايا التي تهم دراستنا، حتى يساعدنا ذلك على تحليل موضوعي وواقعي للمعطيات الكمية التي تم جمعها من الميدان. كما سنحاول من خلال هذا الفصل توضيح وكشف مدى الصدق الميداني لفروض دراستنا التي شملت فرضية عامة وأربع فرضيات فرعية. وانطلاقا من الفرضية العامة التي تم وضعها للاختبار في الدراسة الراهنة، فقد تم التوصل إلى نتائج عامة وجزئية بينت طبيعة الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية في مختلف جوانبها المتعلقة بالبرامج والأداء.

## 1.6 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى:

### 1.1.6 بالنسبة لعينة الدارسين:

تشير الشواهد الإحصائية للجدول رقم ( 56 )، المتعلق بالآليات المطبقة في استراتيجيه محو الأمية لاستقطاب الدارسين حسب اتجاهاتهم ، والذي يوضح لنا من خلال البيانات المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة ما يلي:

* أشعر بالتقدير والاحترام عندما آتي للدراسة في محو الأمية بمتوسط حسابي4,5

* تسجيلي في فصول محو الأمية كان برغبة مني بمتوسط حسابي 4,49

* أعتبر التعليم في فصول محو الأمية فرصة للتعلم ومواصلة الدراسة بمتوسط حسابي 4,46

* تشجعني المعلمة على مواصلة الدراسة بمتوسط حسابي 4,44

* كونت علاقات مع زملائي في الفصل بمتوسط حسابي 4,36

* التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالي اليومية بمتوسط حسابي 4,30

* التوقيت مناسب للدراسة بمتوسط حسابي 4,25

* يعاملنا عمال المؤسسة باحترام بمتوسط حسابي 4,23

*الحجرة التي أدرس فيها نظيفة بمتوسط حسابي 3,98

* المقاعد الموجودة في الحجرة مريحة وتتلاءم مع أعمارنا بمتوسط حسابي 3,83

* الحجرة تتوفر على الإنارة الكافية بمتوسط حسابي 3,80

*الحجرة التي أدرس فيها تتوفر على التدفئة بمتوسط حسابي 3,75

* سجلت في فصول محو الأمية عن طريق إحدى صديقاتي أو أصدقائي بمتوسط حسابي 3,46

وهي موزعة بين درجات عالية تعبر عن هذه الآليات المطبقة لاستقطاب الأميين، كالشعور بالتقدير والاحترام عندما يأتي للدراسة في محو الأمية، التسجيل في فصول محو الأمية كان برغبة من الدارس، واعتبار التعليم في فصول محو الأمية فرصة للتعلم ومواصلة الدراسة... وهي كلها مؤشرات دالة على مساعدة المبحوثين على الدراسة من أجل استقطابهم ومواصلة تعليمهم.

بالنسبة للعبارات التي عبر عنها بالمحايد:

* سجلت في فصول محو الأمية عن طريق المعلم(ة)بمتوسط حسابي 3,05

فمن خلال هذه العبارة يتبين أن المعلم يساعد الدارس في التسجيل في فصول محو الأمية بمتوسط حسابي قدره 3.05. ورغم ذلك فهو يسعى للتسجيل بمفرده في هذه الفصول نظرا لرغبته في التعليم وما يجده من ظروف تساعد على التمدرس.

وحسب الجدول رقم (56) الخاص بـ : الآليات المطبقة في استراتيجيه محو الأمية لاستقطاب الدارسين اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافق بمتوسط حسابي: 4,06، أي أن أفراد العينة لديهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور.

أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغير الجنس، وكما هو موضح في الجدول رقم ( 64) أين تم اختبار t-test لعينتين مستقلتين، اتضح بأنه لا توجد فروق في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى لمتغير

الجنس. أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغيرات (**السن - مكان الإقامة - طبيعة السكن - عدد الإخوة - الحالة العائلية - سن الزواج - النشاط المهني للزوج)**، وكما هو موضح في الجداول رقم ( 65-66-67-68-69-70-71) على الترتيب، أين تم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ، اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى للمتغيرات (**السن - عدد الإخوة - الحالة العائلية - النشاط المهني للزوج)**، وهذا يعود إلى مدى اختلاف وتباين السن وعدد الإخوة والحالة العائلية والنشاط المهني للزوج لأفراد العينة.

**2.1.6 بالنسبة للمعلمين:**

تشير الشواهد الإحصائية للجدول رقم ( 60 )، المتعلق بمحور الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين حسب اتجاهات المعلمين والذي يوضح لنا من خلال البيانات المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة على أن:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق بشدة:

الفقرة(07) استفدت من التكوين الأولي عندما بدأت العمل في محو الأمية بمتوسط حسابي4,38

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق :

الفقرة(02) أشعر بالرضا تجاه العمل الذي أقوم به كمعلم. بمتوسط حسابي 4,19

الفقرة(06) أشعر بالرضا تجاه تسجيل الدارسين مقابل الحصول على عقد العمل بمتوسط حسابي 4,14

الفقرة(16) يلقى الدارسون المتفوقون التحفيز والتشجيع أثناء الدراسة بمتوسط حسابي 3,90

الفقرة(18) التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالهم اليومية.بمتوسط حسابي 3,88

الفقرة(19) عدد الحصص الدراسية في الأسبوع غير متعب للدارسين. بمتوسط حسابي 3,87

الفقرة(17) التوقيت المخصص للدراسة يناسب الدارسين. بمتوسط حسابي 3,85

الفقرة(12) الحجرة التي أدرّس بها مناسبة للتدريس بمتوسط حسابي 3,84

الفقرة(10) أجد صعوبة في التنقل إلى مكان العمل بمتوسط حسابي 3,806

الفقرة(11) ظروف الاستقبال بالمركز الذي أعمل فيه تشجع على العمل بمتوسط حسابي 3,74

الفقرة(13) الحجرة التي أدرّس بها مجهزة بالشكل الكافي بمتوسط حسابي 3,69

الفقرة(15) المقاعد التي يجلس عليها الدارسون مريحة وتتلاءم مع أعمارهم بمتوسط حسابي 3,54

هناك مؤشرات عالية تدل على الاتجاه الإيجابي للمعلمين تجاه الآليات المطبقة في الإستراتيجية لاستقطاب الدارسين، وذلك من خلال استفادتهم من التكوين الأولي عندما بدأوا العمل في محو الأمية، وشعورهم بالرضا تجاه العمل الذي يقومون به كمعلمين، وتسجيل الدارسين مقابل الحصول على عقد العمل، وتشجيع المتفوقين وتحفيزهم أثناء الدراسة، وتوفير الهياكل لاستقبالهم. وكلها مؤشرات تساعد على نجاح الإستراتيجية في استقطاب الدارسين للتسجيل في فصول محو الأمية.

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بمحايد :

الفقرة(08) أحضر العمليات التكوينية بانتظام بمتوسط حسابي 3,23

الفقرة(14) وسائل التدريس متوفرة بمتوسط حسابي 3,16

الفقرة(05) الكيفية المعتمدة في الحصول على عقد العمل مُرضية بمتوسط حسابي 3,08

الفقرة(01) آليات التعاقد بالنسبة لمعلم محو الأمية مقبولة بمتوسط حسابي 3,07

الفقرة(04) الراتب الذي أتقاضاه يتوافق مع الجهد المبذول في التدريس بمتوسط حسابي 2,95

الفقرة(09) العمليات التكوينية المنظمة خلال السنة الدراسية كافية ومفيدة بمتوسط حسابي 2,71

بالنسبة للعبارات المعبر عنها بمحايد، فهي تدل على وجود تباين في اتجاهات المبحوثين حول حضورهم للعمليات التكوينية بانتظام، وتوفر وسائل التدريس، ورضاهم عن الكيفية المعتمدة في الحصول على عقد العمل، وقبولهم آليات التعاقد بالنسبة لمعلم محو الأمية، وموافقة الراتب الذي يتقاضونه مع الجهد المبذول في التدريس.

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بغير موافق :

الفقرة(03)أشعر بالرضا تجاه الراتب الشهري الذي أتقاضاه بمتوسط حسابي 2,57

بالنسبة لهذه الفقرة فتدل على عدم رضاهم على الراتب الشهري الذي يتقاضونه في ظل ضعف القدرة الشرائية وارتفاع الأسعار ، ومقارنتها كذلك بالأجر الأدنى المقدر بـــ 18000 دينار جزائري.

**وحسب الجدول رقم (60) الخاص بـ :الآليات المطبقة في إستراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافق بمتوسط حسابي: 3.55، أي أن أفراد العينة لهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور.**

أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغير الجنس، وكما هو موضح في الجدول رقم ( 72) أين تم اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس، اتضح بأنه لا توجد فروق في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغيرات (**السن - مكان الإقامة - طبيعة السكن – مكان العمل - طبيعة مكان العمل- الحالة العائلية - المستوى التعليمي – الاختصاص- طبيعة التعيين- سنوات الخبرة- المستوى المسند- الراتب الشهري)**، وكما هو موضح في الجداول رقم (73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84) على التوالي، أين تم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ، اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى للمتغيرات (**المستوى التعليمي - طبيعة التعين)**، وهذا يعود إلى مدى اختلاف وتباين المستوى التعليمي و طبيعة التعيين لأفراد العينة.

## 2.6 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية:

### 1.2.6 بالنسبة لعينة الدارسين:

تشير الشواهد الإحصائية للجدول رقم (57)، المتعلق بمراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارسين حسب اتجاهاتهم

والذي يوضح لنا من خلال البيانات المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة ما يلي:

* أتحاور مع زملائي بسهولة بمتوسط حسابي4,08

* تساعدني المعلمة على إنجاز النشاطات بمتوسط حسابي 3,98

* لا أجد مشاكل في السمع بمتوسط حسابي 3,73

* أثناء الحصة أنجز أكثر من نشاط بمتوسط حسابي 3,71

* أعتمد على نفسي في إنجاز النشاطات بمتوسط حسابي 3,66

* يساعدني أحد أفراد أسرتي على إنجاز النشاطات بمتوسط حسابي 3,54

تدل المؤشرات المرتفعة لهذه العبارات على مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارسين حسب اتجاهاتهم، كتحاورهم مع زملائهم بسهولة، ومساعدة المعلمة لهم في إنجاز النشاطات، وعدم وجود مشاكل في السمع، وإنجاز أكثر من نشاط في الحصة الواحدة، والاعتماد على النفس في إنجاز النشاطات، مساعدتهم في إنجاز النشاطات من طرف أحد أفراد الأسرة. وهذه البرامج من شأنها أن تساعد الدارسين على سهولة التواصل والقدرة على التعامل مع مختلف النشاطات المقررة في البرامج الدراسية.

<u>بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بمحايد:</u>

* التعبير الكتابي لا يتناسب وقدراتنا على الكتابة بمتوسط حسابي 3,35

*توجد صعوبة في رؤية الحروف المكتوبة على صفحات الكتاب بمتوسط حسابي 3,34

* أزور طبيب العيون للكشف أو المراقبة من حين إلى آخر بمتوسط حسابي 3,30

* قواعد اللغة العربية لا تتناسب مع مستوانا المعرفي بمتوسط حسابي 3,30

* المادة التي أجد فيها صعوبة هي الرياضيات بمتوسط حسابي 3,29

* أعاني من بعض الأمراض المزمنة بمتوسط حسابي 3,14

* لا أرى الأسطر والمسافات أثناء الكتابة على الكراس بمتوسط حسابي 3,02

*البرامج المقدمة صعبة بمتوسط حسابي 2,96

* الصور الموجودة في الكتاب غير واضحة بمتوسط حسابي 2,89

*أثناء الحصة الدراسية أشعر بالتعب والإرهاق بمتوسط حسابي 2,84

*لا أرى الألوان الفاتحة في الكتاب كالأصفر والأخضر بمتوسط حسابي 2,69

*تعيقني الأمراض التي أعاني منها عن مزاولة الدراسة بمتوسط حسابي 2,65

وبالنسبة للعبارات المعبر عنها بمحايد، فتدل على أن الدارسين يختلفون في اتجاهاتهم من حيث رؤيتهم للحروف المكتوبة على صفحات الكتاب، وزيارتهم لطبيب العيون، والصعوبة في بعض المواد كالرياضيات واللغة العربية، أو معاناتهم من بعض الأمراض المزمنة، وعدم رؤيتهم للأسطر والمسافات أثناء الكتابة على الكراس.

**وحسب الجدول رقم (57) الخاص بـ : مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالمحايد بمتوسط حسابي: 3.30، أي أن أفراد العينة ليس لهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور.**

أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغير الجنس، وكما هو موضح في الجدول رقم (64) أين تم اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس، اتضح بأنه لا توجد فروق في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغيرات (**السن - مكان الإقامة - طبيعة السكن - عدد الإخوة - الحالة العائلية - سن الزواج - النشاط المهني للزوج)**، وكما هو موضح في الجداول رقم (65-66-67-68-69-70-71) على التوالي ،أين تم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ، اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى للمتغيرات (**السن - عدد الإخوة)**، وهذا يعود إلى مدى اختلاف وتباين السن و عدد الإخوة لأفراد العينة.

### 2.2.6 بالنسبة للمعلمين:

تشير الشواهد الإحصائية للجدول رقم ( 61)، المتعلق بمحور مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس حسب اتجاهات المعلمين والذي يوضح لنا من خلال البيانات المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة على أن:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق:

الفقرة(05) يجد الدارسون صعوبة في الكتابة على الكراس بمتوسط حسابي4,00

الفقرة(09) يشتكي الدارسون من مشكلات في حاسة النظر بمتوسط حسابي 3,97

الفقرة(11) العدد المرتفع للدارسين في الفوج يؤثر سلبا على التحصيل. بمتوسط حسابي 3,93

الفقرة(10) يعاني بعض الدارسين من مشكلات في حاسة السمع.بمتوسط حسابي 3,91

الفقرة(08) ضعف الإنارة يؤثر سلبا على الرؤية عند الدارس.بمتوسط حسابي 3,67

الفقرة(12) عدد الحصص الدراسية في الأسبوع يكفي لتنفيذ البرنامج. بمتوسط حسابي 3,51

الفقرة(13) المواد المدرسة غير ملائمة لمستوى الدارسين بمتوسط حسابي 3,44

الفقرة(14) تتميز المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها بالنسبة للدارس.بمتوسط حسابي 3,41

الفقرة(03) الصور المدعمة تساعد الدارس على الفهم والتعبير. بمتوسط حسابي 3,40

الفقرة(15) يجد الدارسون صعوبة في فهم الدروس.بمتوسط حسابي 3,40

تعتبر النتائج المتحصل عليها حسب المتوسط الحسابي دالة على مؤشرات عالية حسب اتجاهات المبحوثين نحو مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارسين، كالحالات الصحية للدارسين وتأثيرها السلبي على التحصيل، وتجهيز الهياكل ومدى ملاءمة الحصص الدراسية المقررة لظروف الدارسين. هذا بالإضافة إلى كثافة المضامين وتعقيدها بالنسبة للدارس.

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بمحايد:

الفقرة(06) يجد الدارسون صعوبة في احترام أبعاد الكتابة (السطر، المسافات). بمتوسط حسابي 3,39

الفقرة(07) تظهر مهارة الكتابة، لدى الدارس، على اللوحة أحسن من الكراس.بمتوسط حسابي 3,37

الفقرة(18) يعبر الدارسون عن صعوبة المواد المدرسة بمتوسط حسابي 3,26

الفقرة(19) يقدر الدارس على إنجاز النشاط بمفرده حسابي 3,23

الفقرة(16) تتميز هذه المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها بمتوسط حسابي 3,21

الفقرة(04) توجد مشاهد مدعمة للدروس المقررة في اللغة العربية بمتوسط حسابي 3,19

الفقرة(21) أثناء الحصة يعبر الدارسون عن شعورهم بالتعب والإرهاق بمتوسط حسابي 3,12

الفقرة(20) يكمل الدارس الإنجاز في وقت الحصة بمتوسط حسابي 3,11

الفقرة(17) المواد الدراسية غير مناسبة لسن الدارس بمتوسط حسابي 3,07

الفقرة(02) الصور المدعمة في الكتاب واضحة للدارس بمتوسط حسابي 2,90

لم يظهر اتجاه المبحوثين نحو مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارسين، في العبارات أعلاه كالصعوبة في احترام أبعاد الكتابة، وظهور مهارة الكتابة، لدى الدارس، على اللوحة أحسن من الكراس، وتعبير الدارسين عن صعوبة المواد المدرسة، وقدرة الدارس على إنجاز النشاط بمفرده، وتميز هذه المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها، ووجود مشاهد مدعمة للدروس المقررة في اللغة العربية، وتعبير الدارسين عن شعورهم بالتعب والإرهاق أثناء الحصة الدراسية. وإكمال الدارس الإنجاز في وقت الحصة، وعدم مناسبة المواد الدراسية لسن الدارس، ووضوح الصور المدعمة في الكتاب للدارس.

<u>بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بغير موافق:</u>

الفقرة(01) يساعد حجم الخط الدارس على القراءة من الكتاب بمتوسط حسابي 2,26

في هذه الفقرة لا يوافق المبحوثون على مساعدة حجم الخط الدارس على القراءة من الكتاب، لأن ذلك يؤكد على إصابة الدارسين بالأمراض المزمنة وخاصة ضعف البصر.

**وحسب الجدول رقم (61) الخاص بـ : والتي تمحورت حول مراعاة برامج محو الأمية في لخصائص الدارس ، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالمحايد بمتوسط حسابي: 3,37، أي أن أفراد العينة ليس لهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور.**

أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغير الجنس، وكما هو موضح في الجدول رقم ( 72) أين تم اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس، اتضح بأنه لا توجد فروق في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغيرات (**السن - مكان الإقامة - طبيعة السكن – مكان العمل - طبيعة مكان العمل- الحالة العائلية - المستوى التعليمي – الاختصاص- طبيعة التعين- سنوات الخبرة- المستوى المسند- الراتب الشهري)**، وكما هو موضح في الجداول رقم (73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84) على التوالي، أين تم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ، اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى للمتغيرات (**طبيعة السكن – مكان العمل - طبيعة مكان العمل - المستوى التعليمي)** وهذا يعود إلى مدى اختلاف وتباين طبيعة السكن ومكان العمل وطبيعة مكان العمل والمستوى التعليمي في إجابات أفراد العينة.

## 3.6 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة:

### 1.3.6 بالنسبة لعينة الدارسين:

تشير الشواهد الإحصائية للجدول رقم (58 )، المتعلق بمدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس حسب اتجاهاتهم والذي يوضح لنا من خلال البيانات المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة على أن:

* تساعدني البرامج على حفظ بعض السور القرآنية والأحاديث بمتوسط حسابي4,52

* أتعلم من البرامج العبادة الصحيحة كالصلاة والصوم والحج بمتوسط حسابي 4,41

* أشعر بالراحة النفسية عندما أكون في الفصل الدراسي بمتوسط حسابي 4,41

* أشعر بتقدير الذات بين زملائي وجيراني بمتوسط حسابي 4,38

*البرامج التي أدرسها تزيد من معارفي ومعلوماتي بمتوسط حسابي 4,38

* أتعلم من هذه البرامج كيف أقرأ وأكتب بمتوسط حسابي 4,38

* أشعر بتقدير الذات بين أفراد أسرتي بمتوسط حسابي 4,37

* أتعلم من البرامج كيف أتعامل مع غيري بمتوسط حسابي 4,31

* تساهم هذه البرامج في المحافظة على النظافة بمتوسط حسابي 4,30

* أتعلم منها أيضا كيف أحافظ على صحتي بمتوسط حسابي 4,28

* تساعدني هذه البرامج كيف أحسّن علاقاتي مع زملائي بمتوسط حسابي 4,25

* تساعدني هذه البرامج أيضا كيف أحسّن علاقاتي مع جيراني بمتوسط حسابي 4,24

* البرامج التي أدرسها ذات علاقة بحياتي اليومية بمتوسط حسابي 4,22

* تساعدني هذه البرامج كيف أحسن علاقاتي مع أفراد عائلتي بمتوسط حسابي 4,22

* أستطيع أن أتابع البرامج التلفزية وأفهمها بمتوسط حسابي 4,19

* أستطيع أن أتابع الأخبار وأفهمها بمتوسط حسابي 4,19

* أصبحت أستطيع أن أقرأ المصحف بمتوسط حسابي 4,07

* تساعدني هذه البرامج على تربية أولادي بمتوسط حسابي 4,04

* تساعدني هذه البرامج في التعرف على أرقام الحافلات واتجاهاتها بمتوسط حسابي 4,00

* تساعدني هذه البرامج في قراءة إشارات المرور بمتوسط حسابي 3,91

*تساعدني هذه البرامج على استخدام الهاتف بمتوسط حسابي 3,81

* تسهّل لي هذه البرامج عملية استخراج بعض الوثائق الإدارية 3,81

* أستطيع أن أقرأ جريدة أو على الأقل عناوينها 3,68

تدل المؤشرات المرتفعة لهذه العبارات على تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارسين، لتسهيل ظروف حياتهم، وتلبية حاجاتهم اليومية كالتعرف على تأدية العبادات والحفاظ على الصحة والبيئة وتحسين العلاقات الاجتماعية مع أفراد الأسرة والزملاء والجيران... وهي مؤشرات قوية تدل أيضا على الاتجاه الإيجابي للدارسين تجاه البرامج المقدمة وتلبيتها لحاجاتهم المختلفة لأنها تساعدهم على التغلب على مشكلاتهم الحياتية.

وحسب الجدول رقم (58) الخاص بـ : مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافق بمتوسط حسابي: 4,19، أي أن أفراد العينة لهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور

أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغير الجنس، وكما هو موضح في الجدول رقم ( 64) أين تم اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس، اتضح بأنه توجد فروق في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغيرات **(السن - مكان الإقامة - طبيعة السكن - عدد الإخوة - الحالة العائلية - سن الزواج - النشاط المهني للزوج)**، وكما هو موضح في الجداول رقم (65-66-67-68-69-70-71) على التوالي، أين تم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ، اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى للمتغيرات **(السن - عدد الإخوة - الحالة العائلية )**، وهذا يعود إلى مدى اختلاف وتباين السن و عدد الإخوة والحالة العائلية لأفراد العينة.

### 2.3.6 بالنسبة للمعلمين:

تشير الشواهد الإحصائية للجدول رقم (62 )، المتعلق بمحور مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس حسب اتجاهات المعلمين والذي يوضح لنا من خلال البيانات المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة على أن:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق:

الفقرة(20) تساعد البرامج الدارس على المشاركة في الأعمال الخيرية.بمتوسط حسابي4,19

الفقرة(07) تساعد البرامج الدارس على قراءة المصحف.بمتوسط حسابي 4,18

الفقرة(10) تساعد البرامج الدارس على تربية أبنائه بمتوسط حسابي 4,15

الفقرة(11) يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على صحته بمتوسط حسابي 4,12

الفقرة(08) ألاحظ الرغبة والاستعداد في التعلم لدى الدارس.بمتوسط حسابي 4,10

الفقرة(12) يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع أفراد أسرته. بمتوسط حسابي 4,09

الفقرة(13) يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع جيرانه. بمتوسط حسابي 4,09

الفقرة(14) تساعد البرامج الدارس على تحسين علاقته بزملائه في العمل. بمتوسط حسابي 4,09

الفقرة(22) تساعد البرامج على التعرف على استخدامات الحاسوب.بمتوسط حسابي 4,06

الفقرة(19) تساعد البرامج الدارس على قراءة الجريدة أو عناوينها. بمتوسط حسابي 4,06

الفقرة(02) البرامج تزيد من معارف الدارس ومعلوماته. بمتوسط حسابي 4,05

الفقرة(21) تساعد البرامج الدارس على استخراج بعض الوثائق الإدارية بمتوسط حسابي 4,05

الفقرة(06) يتعلم من هذه الدروس بعض الآيات والأحاديث النبوية. بمتوسط حسابي 4,04

الفقرة(03) تساهم البرامج في حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية بمتوسط حسابي 4,03

الفقرة(09) تساعد البرامج الدارس على تعلم القراءة والحساب. بمتوسط حسابي 4,03

الفقرة(15) يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على النظافة بمتوسط حسابي 4,03

الفقرة(04) تحتوي البرامج على دروس يتعلم منها كيف يتعامل مع غيره بمتوسط حسابي 4,00

الفقرة(27) برامج محو الأمية تحفز الدارس على مواصلة الدراسة بمتوسط حسابي 3,97

الفقرة(17) تساعد البرامج الدارس على التعرف على إشارات المرور بمتوسط حسابي 3,92

الفقرة(05) تحتوي هذه البرامج على دروس يتعلم منها العبادات بمتوسط حسابي 3,88

الفقرة(25) أعرف من المتحررين من الأمية من سجل في التكوين المهني بمتوسط حسابي 3,86

الفقرة(18) تساعد ه أيضا على التعرف على حقه في الانتماء إلى حزب أو جمعية بمتوسط حسابي 3,80

الفقرة(26) أعرف من المتحررين من الأمية من استفاد من مشروع مصغر بمتوسط حسابي 3,79

الفقرة(01) برامج محو الأمية شاملة للمعارف التي يحتاجها الدارس بمتوسط حسابي 3,79

الفقرة(16) تساعد البرامج الدارس على الثقافة البيئية بمتوسط حسابي 3,74

الفقرة(24) أعرف من المتحررين من الأمية من أكمل دراسته بمتوسط حسابي 3,69

الفقرة(23) ألاحظ تغيرا إيجابيا في سلوك الدارس من يوم إلى آخر بمتوسط حسابي 3,56

عبر المبحوثون على اتجاهات عالية تجاه مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس ، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي مرتفعة في كل العبارات، كمساعدة البرامج الدارس على المشاركة في الأعمال الخيرية، و قراءة المصحف، وتربية الأبناء، والمحافظة على الصحة والبيئة، ومعاملة الأقارب والزملاء والجيران، وإشارات المرور وتأدية العبادات... وغيرها.

**وحسب الجدول رقم (62) الخاص بـ : مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس ، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافق بمتوسط حسابي: 3.98، أي أن أفراد العينة لهم بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور.**

أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغير الجنس، وكما هو موضح في الجدول رقم ( 72) أين تم اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس، اتضح بأنه لا توجد فروق في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغيرات (**السن - مكان الإقامة - طبيعة السكن – مكان العمل - طبيعة مكان العمل- الحالة العائلية - المستوى التعليمي – الاختصاص- طبيعة التعين- سنوات الخبرة- المستوى المسند- الراتب الشهري)**، وكما هو موضح في الجداول رقم (73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84) على التوالي، أين تم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ، اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى للمتغيرات (**السن– طبيعة مكان العمل- المستوى**

**التعليمي – الاختصاص)** وهذا يعود إلى مدى اختلاف وتباين السن وطبيعة مكان العمل و المستوى التعليمي و الاختصاص لأفراد العينة.

## 4.6 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة:

### 1.4.6 بالنسبة لعينة الدارسين:

تشير الشواهد الإحصائية للجدول رقم (59 )، المتعلق بكفاءة معلمي محو الأمية وتكوينهم من وجهة نظر الدارسين والذي يوضح لنا من خلال البيانات المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة على أن:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق بشدة:

الفقرة(01) علاقتي حسنة مع المعلمة بمتوسط حسابي4,63

الفقرة(08) تحترم المعلمة كل الدارسين في القسم بمتوسط حسابي 4,49

الفقرة(10) عند ما لا أفهم جزءا من الدرس، تساعدني المعلمة على فهمه بمتوسط حسابي 4,49

الفقرة(11) كل الدارسين يحترمون المعلمة بمتوسط حسابي 4,48

الفقرة(09) تحافظ المعلمة على الانضباط داخل القسم بمتوسط حسابي 4,43

الفقرة(14) أسمع لنصائح المعلمة وتوجيهاتها بمتوسط حسابي 4,41

الفقرة(16) تقوم المعلمة بمراقبة وتصحيح الكراسات بانتظام بمتوسط حسابي 4,41

الفقرة(05) تعتمد المعلمة الحوار في تقديم الدرس بمتوسط حسابي 4,39

الفقرة(06) تجيبنا المعلمة عن الأسئلة التي نطرحها أثناء الدرس بمتوسط حسابي 4,38

الفقرة(12) تساعدني المعلمة على حل التمارين والقيام بالنشاطات بمتوسط حسابي 4,32

الفقرة(15) تراعي المعلمة حالتي الصحية إذا كنت مريضة بمتوسط حسابي 4,30

الفقرة(02) عندما تشرح المعلمة الدرس أفهم عليها بسهولة بمتوسط حسابي 4,27

الفقرة(03) تسألني المعلمة عن حالتي الصحية وظروفي الاجتماعية بمتوسط حسابي 4,27

الفقرة(13) تسألني المعلمة عن حالتي الصحية وظروفي الاجتماعية بمتوسط حسابي 4,26

<u>بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق :</u>

الفقرة(04) تستخدم المعلمة بعض الوسائل في شرح الدرس بمتوسط حسابي 4,07

الفقرة(07) يعتبر الوقت كافيا في تقديم الدرس وإنجاز النشاط بمتوسط حسابي 3,99

الفقرة(18) لا أجد صعوبة في إنجاز الواجبات التي تكلفني بها المعلمة بمتوسط حسابي 3,97

الفقرة(17) لا أتغيب عن دروسي إلا في حالة حدوث طارئ بمتوسط حسابي 3,93

تدل المؤشرات المرتفعة لهذه العبارات على ارتياح الدارسين تجاه معلميهم من حيث العلاقة الحسنة والتقدير والاحترام الذي يشعرون به في تعاملهم مع المعلم. وكذلك حرص المعلمة على فرض الانضباط داخل الصف والاهتمام بالتقويم والمراقبة المستمرة لأعمال الدارسين وإنجازاتهم ومراعاة ظروفهم الصحية والاجتماعية... وهي مؤشرات دالة على امتلاك معلمي محو الأمية للكفاءات التدريسية اللازمة لتنفيذ برامج محو الأمية والتعامل مع الدارسين.

**وحسب الجدول رقم (56) الخاص بـ : مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس ، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافقة بشدة بمتوسط حسابي: 4,31، أي أن أفراد العينة بناء كامل للاتجاه نحو هذا المحور**

أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغير الجنس، وكما هو موضح في الجدول رقم ( 64) أين تم اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس، اتضح بأنه توجد فروق في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغيرات (**السن - مكان الإقامة - طبيعة السكن - عدد الإخوة - الحالة العائلية - سن الزواج - النشاط المهني للزوج)**، وكما هو موضح في الجداول رقم (65-66-67-68-69-70-71) على التوالي، أين تم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ، اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى للمتغيرات (**السن - عدد الإخوة - الحالة العائلية )**، وهذا يعود إلى مدى اختلاف وتباين السن وعدد الأخوة و الحالة العائلية.

### 2.4.6 بالنسبة للمعلمين:

تشير الشواهد الإحصائية للجدول رقم (63 )، المتعلق بمدى امتلاك معلم(ة) محو الأمية لكفاءات التدريس حسب اتجاهات المعلمين، والذي يوضح لنا من خلال البيانات المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة على أن:

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق بشدة:

الفقرة(14) أوجه الدارس وأساعده على الإنجاز.بمتوسط حسابي4,46

الفقرة(22) علاقتي برؤسائي حسنة.بمتوسط حسابي 4,45

الفقرة(21) علاقتي بالدارسين حسنة بمتوسط حسابي 4,43

الفقرة(13) أتابع نشاطات الدارس وأراقبها باستمرار أثناء الحصة وخارجها بمتوسط حسابي 4,41

الفقرة(10) يتفاعل معي الدارسون بشكل إيجابي أثناء تقديم الدرس.بمتوسط حسابي 4,38

الفقرة(12) أمنح الدارس الوقت الكافي لإنجاز النشاط. بمتوسط حسابي 4,35

الفقرة(09) أعتمد على التفاعل بيني وبين الدارس أثناء الحصة. بمتوسط حسابي 4,33

الفقرة(11) أعتمد التدرج في تقديم المعلومة للدارس أثناء الحصة. بمتوسط حسابي 4,28

الفقرة(04) أعدّ دروسي قبل بداية كل حصة.بمتوسط حسابي 4,27

الفقرة(20) أتصل بالمنسق أو رئيس المصلحة عند مواجهة مشكلة في التدريس. بمتوسط حسابي 4,26

الفقرة(05) أعد الوثائق الخاصة بتحضير الدرس. بمتوسط حسابي 4,26

الفقرة(15) أشجع الدارس وأحفزه على الدراسة بمتوسط حسابي 4,20

تدل الفقرات أعلاه على مؤشرات عالية لاتجاهات المبحوثين نحو بمدى امتلاك معلم(ة) محو الأمية لكفاءات التدريس، ومن هذه العبارات توجيه الدارس ومساعدته على الإنجاز، وعلاقته الحسنة بالرؤساء والدارسين، ومتابعة نشاطات الدارس ومراقبتها باستمرار أثناء الحصة وخارجها، وتفاعل الدارسين مع المبحوثين بشكل إيجابي أثناء تقديم الدرس، ومنح الدارس الوقت الكافي لإنجاز النشاط، والاعتماد على التفاعل بينهم وبين الدارسين أثناء الحصة، واعتماد التدرج في تقديم المعلومة للدارس أثناء الحصة، وإعداد الدروس والوثائق الخاصة بالتحضير قبل بداية كل حصة، وتشجيع الدارس وتحفيزه على الدراسة. وهي كلها مؤشرات تدل على امتلاك معلم محو الأمية لكفاءات التدريس.

<u>بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بموافق</u>

الفقرة(03) أتواصل مع الدارسين بسهولة. بمتوسط حسابي 4,19

الفقرة(06) أعتمد على دليل المنشط والمنهاج في إعداد الوثائق بمتوسط حسابي 4,13

الفقرة(08) أحضر الوسائل البيداغوجية المساعدة على نجاح الدرس. بمتوسط حسابي 3,87

الفقرة(16) أثمن أعمال الدارس من خلال التصحيح والتوجيه بمتوسط حسابي 3,86

الفقرة(19) أنسق مع زملائي وزميلاتي في التحضير ومواجهة الصعوبات بمتوسط حسابي 3,82

الفقرة(18) أكلف الدارسين بإنجاز الواجبات من حين إلى آخر بمتوسط حسابي 3,66

الفقرة(17) يعتبر الوقت كافيا في إنجاز النشاطات أثناء الحصة بمتوسط حسابي 3,63

تؤكد الفقرات أعلاه اتجاهات المعلمين المبحوثين نحو نفس المحور، كالتواصل بسهولة مع الدارسين، والاعتماد على دليل المنشط والمنهاج في إعداد الوثائق، وتحضير الوسائل البيداغوجية المساعدة على نجاح الدرس، وتثمين أعمال الدارس من خلال التصحيح والتوجيه، والتنسيق مع الزملاء والزميلات في التحضير ومواجهة الصعوبات، وتكليف الدارسين بإنجاز الواجبات من حين إلى آخر، واعتبار الوقت كافيا في إنجاز النشاطات أثناء الحصة من خلال التحكم وحسن التوزيع على مراحل الدرس.

<u>بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بمحايد</u>

الفقرة(07) أجد صعوبة في بناء الوضعيات التعلمية المحققة لأهداف الدرس بمتوسط حسابي 3,16

لم يظهر اتجاه المبحوثين بصورة جلية في إيجادهم للصعوبة في بناء الوضعيات التعلمية المحققة لأهداف الدرس، وهذا يدل على التفاوت بين المعلمين في الخبرة الميدانية ومدى امتلاكهم لكفاءة التدريس في مجال محو الأمية، بخصوص هذه الفقرة.

بالنسبة للفقرات التي عبر عنها بغير موافق

الفقرة(02) أجد صعوبة في تبليغ المعلومة للدارسين بمتوسط حسابي 2,06

الفقرة(01) أجد صعوبة في التعامل مع الدارسين بمتوسط حسابي 2,01

ومن المؤشرات التي تدل عليها الفقرتان أعلاه أن المبحوثين عبروا عن اتجاههم السلبي تجاه الصعوبة التي يجدونها في تبليغ المعلومة للدارسين أو التعامل معهم بعدم الموافقة. أي أنهم يملكون من الكفاءة اللازمة للتدريس والتحكم وتنفيذ برامج محو الأمية للدارسين.

**وحسب الجدول رقم (63) الخاص بـ : مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس ، اتضح أن أفراد العينة اتجاههم العام كان بالموافقة بمتوسط حسابي: 3,93 .**

أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغير الجنس، وكما هو موضح في الجدول رقم ( 72) أين تم اختبار t-test لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس، اتضح بأنه لا توجد فروق في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى لمتغير الجنس. أما بالنسبة لاختلاف الإجابات لأفراد العينة وفق متغيرات **(السن - مكان الإقامة - طبيعة السكن – مكان العمل - طبيعة مكان العمل- الحالة العائلية - المستوى التعليمي – الاختصاص- طبيعة التعين- سنوات**

**الخبرة- المستوى المسند- الراتب الشهري)**، وكما هو موضح في الجداول رقم (73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84) على التوالي، أين تم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ، اتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو هذا المجال تعزى للمتغيرات (**طبيعة السكن - الحالة العائلية - الاختصاص)** وهذا يعود إلى مدى اختلاف وتباين طبيعة السكن و الحالة العائلية و الاختصاص. لأفراد العينة.

## 5.6 مناقشة النتائج في ضوء أهداف البحث ومقارنتها بالدراسات السابقة

### 1.5.6 بالنسبة للمحو ر الأول:

**تتمثل النتائج المتوصل إليها في هذا المحور في مايلي:**

- أن غالبية المعلمين غير الموافقين على آليات التعاقد الحالية قد عبروا عن استيائهم من شروط الحصول على عقد عمل في فصول محو الأمية، لأن العملية شاقة بالنسبة لهم في كيفية الاتصال بالأميين وجمع ما لا يقل عن 40 دارسا لضمان المنصب.
- غالبية المعلمين المبحوثين المقدرة نسبتهم بـ 73.1 % غير موافقين عن الكيفية المعتمدة في الحصول على عقد عمل، وهذه نسبة كبيرة إذا ما قورنت بنسبة المبحوثين الموافقين على الكيفية والمقدرة بـ 11.2 %، فهم يبحثون من وراء هذا الرفض عن آليات أخرى تمكن من الاتصال بالأميين من أجل إقناعهم بالتسجيل في الفصول، وعن شركاء وعاملين في الميدان يساعدونهم على توفير العدد الكافي من الأميين للحصول على عقد العمل.

- غالبية المعلمين المبحوثين لا يعبرون عن رضاهم تجاه الراتب الذي يتقاضونه، كما لا يعتبرون الراتب الذي يتقاضونه متوافقا مع الجهد الذي يبذلونه. لذلك نجدهم يفكّرون في تحسين أوضاعهم من خلال إقبالهم على المشاركة في مختلف مسابقات التّوظيف من أجل الحصول على منصب عمل دائم وراتب شهري أفضل. خاصة وأنّ هذا الرّاتب الشّهري لا يصرف بطريقة دوريّة منتظمة، وإنمّا يتأخر إلى ستة أشهر في كثير من الأحيان. وهي عمليّة غير وظيفيّة تنتظر التّحسين أكثر، رغم أنّها كانت تتأخّر لسنة كاملة في السّنوات الماضية.
- هناك مجموعة معتبرة من المبحوثين تجد صعوبة في التنقل إلى مكان العمل نظرا لبعده عن مقر السكن، وهذا بدوره يتطلب مراعاة هذا الجانب بتوظيف المعلمين والمعلمات من المنطقة التي يتواجد بها الدارسون لتسهل عليهم عملية التنقل من جهة، وتمكينهم من متابعة الدروس في ظروف عادية لا تستدعي التأخر في تنفيذ البرامج من جهة أخرى.

- أن نسبة عالية من المعلمين المبحوثين كان لديهم اتجاه إيجابي نحو استفادتهم من التكوين الأولي قبل شروعهم في العمل في نشاط محو الأمية، ويتضح من خلال تصريحاتهم أن الملحقة تعمل بتعليمات الوصاية فيما يخص حرصها على أهمية التكوين الأولي المخصص لفائدة المعلمين المعينين حديثا، لتسهيل عملية التدريس في الفصول الموزعة على مختلف البلديات المعنية بنشاط محو الأمية.

- هناك تباين في اتجاهات المعلمين المبحوثين نحو حضورهم هذه العمليات التكوينية بانتظام، خاصة بالنسبة للذين يسكنون في البلديات البعيدة. رغم

تأكيد الملحقة على ضرورة الحضور وعدم التأخر أو الغياب إلا لأسباب قاهرة، وقد لاحظنا أن هذه العمليات تبدأ عموما على الساعة العاشرة صباحا لتمكين المعلمين الذين يقطنون ببلديات بعيدة من الحضور ومتابعة هذه العمليات، إذ أن هناك بلديات تبعد عن مدينة تبسة عاصمة الولاية بـ 80 إلى 100 كيلومتر تقريبا، كبئر العاتر والونزة.

- هناك تباين في اتجاهات المعلمين المبحوثين نحو كفاية هذه العمليات التكوينية ومدى استفادتهم منها، مع التأكيد على أن الملحقة تقدم مجهودات معتبرة في مجال التكوين، ولقد حضرت عدة لقاءات تكوينية نشطها السيد رئيس مصلحة التكوين للملحقة ، كما شاركت في تنشيط بعضها في موضوعات بيداغوجية مختلفة نالت الاستحسان والتشجيع من طرف المعلمين، مع الإشارة إلى النسبة القليلة في الغياب. لكن يرجع سبب هذه التصريحات المتفاوتة في النسب إلى ظاهرة العزوف عن التكوين بصفة عامة، والتي تتجلى مظاهرها في عدم الاهتمام وسوء التقدير والتثمين الصادر عنهم، لأنهم يرون أنهم معلمون لديهم الخبرة الكافية للتدريس، وبالتالي فهم ليسوا بحاجة إلى التكوين.
- هناك اتجاه إيجابي لغالبية المعلمين المبحوثين نحو مدى تشجيع ظروف الاستقبال بالمركز على العمل. وهذا الاتجاه نحو مراكز التكوين يشجع بدوره على التدريس بالنسبة للمعلمين الذين لا تزال مجموعة منهم تواجه بعض المشكلات على مستوى المراكز، وهذا الأمر يستدعي التدخل لتسوية هذه المشكلات في إطارها القانوني والاجتماعي والأخلاقي لمساعدة الدارسين على المواصلة وعدم الانقطاع، وبالتالي التسرب والارتداد إلى الأمية.

- هناك نسبة عالية جدا من عينة الدارسين تقدر بـ 95.4 % تشعر مفرداتها بالاحترام والتقدير من طرف العاملين بالمركز الذي يدرسون فيه. ونسبة 4.6 % منهم لديهم اتجاه سلبي تجاه العبارة محل القياس، وهي عبارة رغم ندرتها من حيث القيمة الإحصائية، إلا أنها تبقى محل اهتمام من حيث المدلول من طرف القائمين على هذا النشاط، ولا يمكن إهمالهما... لأن الشعور بعدم الاحترام والتقدير في المركز ينفر من الدراسة، ويجعل الدارسين يفكرون في التغيب ثم التخلي.

وهذه الظاهرة إن تفشت في فصل من الفصول فإنها ستؤثر على بقية عناصر الفوج، خاصة إذا كان المتخلي يؤثر في المجموعة أو تربطه بهم علاقات اجتماعية. وبما أن غالبية الدارسين من النساء، فإن درجة التأثير تكون أعلى في الأوساط شبه الحضرية والريفية، نظرا لطبيعة العلاقة السائدة بين الأفراد والتي تتميز بالتضامن والتماسك والعصبية العائلية والقبلية أحيانا. وبالتالي يجب أن نعطي أهمية لضرورة توفير الجو المناسب للدارسين عموما بالمراكز، ونتصدى لكل مشكلة قد تؤثر على ظروف تمدرسهم. وهي مسألة تدعو إلى التخوف من تخلي وتسرب الدارسين إن استمرت هذه المعاملة من طرف عمال المركز ولم يتدخل القائمون من أجل تحسينها في حينها.

- تملك نسبة عالية من المعلمين المبحوثين اتجاها إيجابيا نحو تحفيز وتشجيع الدارسين المتفوقين في دراستهم، وتقدر هذه النسبة بـ 79.8 %، والتي من شأنها أن تدفع الدارسين لمواصلة الدراسة والبحث عن التفوق وإثبات الذات.
- هناك نسبة عالية جدا من مفردات عينة الدارسين والمقدرة بـ 90.1 % لديهم اتجاه إيجابي يعبر على أن تسجيلهم في فصول محو الأمية كان

برغبة منهم. ومن هذا الاتجاه يتبين لنا مدى رغبتهم على الإقبال على الدراسة إذا ما أتيحت لهم الفرصة المناسبة لذلك، واستطاع القائمون على محو الأمية أن يصلوا إليهم ويقنعوهم بأهمية التعليم في تنمية شخصيتهم وقدراتهم على مواجهة المشكلات التي تواجههم في حياتهم، ودور الشهادة التي سيحصلون عليها مستقبلا في تحسين ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وذلك باستغلال المقربين منهم من أهل أو أقارب أو جيران أو أصدقاء.

### 2.5.6 بالنسبة للمحو ر الثاني:

**تتمثل النتائج المتوصل إليها في هذا المحور في مايلي:**

- أن غالبية اتجاهات المعلمين لديهم اتجاه سلبي نحو رؤية الدارسين للخط الذي يستعمل في الكتاب بشكل جيد. وفي علاقة السن لدى الدارسين باتجاهاتهم نحو الصعوبة التي يجدونها في رؤية حروف الكتاب (انظر الجدول المركب في الملحق)، تؤكد غالبية مفردات العينة أنهم يجدون صعوبة في رؤية الحروف المكتوبة على الصفحات، ونلمس ذلك في الفئتين العمريتين 55 سنة فأكثر والفئة من 45 إلى 54 سنة، وهما الفئتان اللتان تبدأ فيهما الرؤية في التناقص. أما بالنسبة للفئات العمرية الأخرى، فتبقى هذه النسب ضئيلة نظرا لعدم تناقص حاسة النظر لدى أغلب المفردات التي تنتمي إليهما.
- لا يوجد اتجاه واضح للمعلمين نحو وضوح الصور المدعمة في الكتاب، حيث توزعت اتجاهاتهم على مختلف درجات المقياس بنسب متفاوتة دون أن تجليها بوضوح. ونفس الملاحظة نستنتجها أيضا بالنسبة للدارسين، وذلك من خلال (الجدول المركب في الملحق) الذي يوضح علاقة السن

لدى الدارسين باتجاهاتهم نحوعدم وضوح الصور المدعمة الموجودة في الكتاب، لأن الاختلاف المسجل في النسب لا يسمح لنا بالتعرف بدقة على اتجاهات المبحوثين في الفئات العمرية المختلفة نحو وضوح الصور المدعمة من عدمها.

- عند تصفحنا لكتب اللغة العربية في المستويات الثلاثة، يتضح لنا أن طباعتها كانت بنفس الجودة، حيث تظهر الصور بالألوان، لكن نوعيتها رديئة وغير واضحة خاصة عند الكبار والمسنين، وتحتاج إلى التركيز واستعمال النظارات الطبية في بعض الأحيان. كما أن بعض الصور قديمة وغير معبرة، كصورة الهاتف النقال صفحة 117 من كتاب المستوى الأول جذع مشترك. وهذا ما يضطر المعلمين إلى استعمال المشاهد الموضحة أثناء تقديمهم للدروس.

- هناك تباين في اتجاهات المعلمين المبحوثين نحو وجود مشاهد مدعمة للدروس المقررة في اللغة العربية، ويمكن تفسير هذا التباين بتوفر بعض المشاهد على مستوى بعض المؤسسات دون غيرها، وخاصة المؤسسات التربوية. وهي مشاهد تخص الطور الأول من التعليم الابتدائي والتي يمكن الاستعانة بها في تقديم بعض المحاور في اللغة العربية بالنسبة لفصول محو الأمية. وفي حالة عدم توفرها، يلجأ المعلمون إلى إعداد هذه المشاهد برسمها أو طبعها من أجل توصيل المعلومة إلى الدارس بأسهل الطرق، دون إجهاد العين في التركيز في صورة الكتاب، خاصة إذا كان الضوء خافتا والإنارة غير كافية.
- تمكنت نسبة عالية من المعلمين المبحوثين من بناء اتجاه إيجابي نحو الصعوبة التي يجدها الدارسون في الكتابة على الكراس وعدم رؤية

الأسطر والمسافات، بسبب الضعف في حاسة النظر، خاصة إذا كانت نسبة معتبرة من الدارسين تنتمي إلى الفئة العمرية 55 سنة فأكثر تتردد على طبيب العيون، كما يبينه الجدول المركب (انظر الملحق). وهو ما يستدعي العمل على توفير الظروف الفيزيائية المناسبة للتمدرس، خاصة وأن الدارسين الذكور يدرسون في المساء أو في الليل بعد انتهائهم من العمل اليومي.

- هناك نسبة عالية من المعلمين المبحوثين لديها اتجاه إيجابي نحو التأثير السلبي لضعف الإنارة على الرؤية عند الدارسين، وهذا ما يؤكد الدراسات التي تنصح بابتعاد الكبار والمسنين عن الضوء الخافت، واستعمالهم للإنارة الكافية خاصة عند القراءة أو الكتابة أو عند التفرج على التلفاز أو الحاسوب.
- هناك اتجاه إيجابي للمعلمين المبحوثين نحو المشكلات التي يعاني منها الدارسون في حاسة السمع، ونفس الاتجاه تؤكده عينة الدارسين، خاصة بالنسبة للفئات العمرية المتقدمة في السن. وهذا ما تؤكده الدراسات التي تؤكد على ضرورة توفير الظروف اللازمة التي تتميز بالهدوء وتبتعد عن الضوضاء والضجيج بالنسبة لكبار السن.

- غالبية المعلمين المبحوثين لديهم اتجاه إيجابي نحو التأثير السلبي للعدد المرتفع للدارسين في الفوج، حيث أنه عندما يبلغ عدد الدارسين 40 في الفصل الواحد فإن ذلك يعيق عملية التدريس ويؤثر سلبا على التحصيل. خاصة إذا كان الدارسون يعانون من بعض الأمراض المزمنة كالسكري وارتفاع الضغط الدموي وأمراض القلب ... وغيرها. حيث أن الكبار كلما اقتربوا من الشيخوخة، كلما ضعفت أبدانهم وأصيبت بالأمراض المختلفة

(انظر الجدول المركب في الملحق). وبالتالي فهم بحاجة إلى الجو الهادئ الذي يساعد على التمدرس في ظروف حسنة.

- غالبية مفردات عينة الدارسين لديهم إرادة قوية في مواصلة الدراسة رغم معاناتهم من بعض الأمراض. حيث تعبر نسبة 61.2 % منهم على أن الأمراض لا تعيقهم عن الحضور ومزاولة الدراسة بالفصول. لذلك لا بد من استغلال هذه الإرادة في تشجيع المعلمين للدارسين ودفعهم إلى الدراسة رغم كل الظروف، خاصة إذا كانت علاقتهمبهم جيدة.
- لا يوجد اتجاه واضح للمعلمين المبحوثين نحو عدم مناسبة المواد الدراسية لسن الدارس. ونفس الاتجاه يظهر نحو عدم ملاءمة المواد الدراسية المقررة لمستوى الدارس أيضا. بينما نستنتج أن هناك اتجاها إيجابيا لمجتمع المعلمين المبحوثين نحو تميز المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها لدى الدارسين.
- غالبية المعلمين المبحوثين عبروا عن اتجاههم الإيجابي نحو تعبير الدارسين عن صعوبة المواد التي يدرسونها. بينما لم يكن هناك اتجاه واضح تجاه العبارة من طرف عينة الدارسين. وللتوفيق بين االاتجاهين، صرحت المعلمات المنسقات، أثناء مقابلتهن، بوجود هذه الصعوبة في بعض المضامين كالرياضيات وقواعد اللغة العربية. لكن هذه الصعوبة تتفاوت من مرحلة عمرية إلى أخرى لدى الدارسين، لأن قدراتهم العقلية تختلف لدى المراهقين عنها لدى الراشدين أو المسنّين، حيث نجد غالبية الدارسين المنتمين إلى المرحلة العمرية الأخيرة يعانون من هذه الصعوبة.

- غالبية الدارسين لديهم اتجاه إيجابي نحو اعتمادهم على أنفسهم في إنجاز النشاطات حسب الفئات العمرية التي ينتمون إليها، (انظر الجدول المركب في الملحق)، وهذا يؤكد تمتعهم بالقدرات اللازمة للتفاعل معها وإنجازها بعد توجيههم من طرف المعلم.
- فيما يخص اتجاهات مفردات عينة الدارسين نحو عدم تناسب قواعد اللغة العربية مع مستواهم العقلي، فإنه كلما اتجهنا نحو الفئات العمرية الصغرى كلما كانت الصعوبة في مضامين قواعد اللغة العربية عندهم أقل ، خاصة في الفئة العمرية من 15 إلى 24 سنة. وبالتالي فإن اتجاهم الإيجابي نحو هذه العبارة يظهر جليا في الفئة العمرية 55 سنة فأكثر.
- فيما يخص علاقة السن لدى الدارسين باتجاهاتهم نحو عدم تناسب التعبير الكتابي مع قدراتهم على الكتابة، (انظر الجدول المركب في الملحق)، فإن اتجاههم الإيجابي يظهر جليا في الفئات العمرية الكبرى، ويقل لدى الفئات العمرية الصغرى حسب اتجاهاتهم.
- وعن الصعوبة التي يواجهونها في مادة الرياضيات، (انظر الجدول المركب في الملحق)، فإن تجاههم الإيجابي يظهر جليا في الفئات العمرية المتقدمة في السن. حيث كلما كان الدارسون كبارا في السن، كلما كانت الصعوبة التي يواجهونها في مادة الرياضيات أكبر، والعكس. وهم نفس الاستنتاج الذي يمكن التوصل إليه في المواد الأساسية الثلاث المتمثلة في اللغة العربية والتعبير الكتابي والرياضيات.

### 3.5.6 بالنسبة للمحور الثالث:

**تتمثل النتائج المتوصل إليها في هذا المحور في مايلي:**

- غالبية المعلمين المبحوثين لديهم اتجاه إيجابي نحو علاقة برامج محو الأمية بالحياة اليومية للدارس، فهي شاملة للمعارف التي يحتاجها، وتساهم في حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية، وتزيد من معارفه. ويؤكد ذلك اتجاه عينة الدارسين نحو نفس العبارة. لأن هذه البرامج تعالج عدة قضايا جديرة بالاهتمام من طرف الدارسين عموما، كالصحة والبيئة والعبادات والعلاقات الاجتماعية ... وغيرها. فبواسطتها يتعلم قراءة المصحف وحفظ القرآن الكريم وأداء العبادات بطريقة صحيحة، كما يستطيع من خلال هذه البرامج أن يحافظ على صحته ويساهم في تحسين البيئة.
- كوّن غالبية المعلمين المبحوثين اتجاها إيجابيا نحو مساعدة البرامج المقترحة الدارسين على تربية أبنائهم وفق ما يتعلمونه من سلوكات إيجابية تعود بالفائدة على الأبناء، كتنظيم الوقت وتبجيل العلم وتحديد الأهداف وبناء الطموح الذي يسعون إلى تحقيقه. ويؤيد هذا الاتجاه عينة الدارسين أيضا لما ينتظرونه من طموحات غابت عنهم في حياتهم، ويسعون إلى تحقيقها من خلال أبنائهم، كمواصلة الدراسة والحصول على منصب عمل مشرف وقار والعيش في ظروف اقتصادية واجتماعية أحسن من تلك يوفرونها الآن لأبنائهم...
- وأهم ما تسعى هذه البرامج إلى تحقيقه للدارسين، حسب اتجاهات المعلمين، أن لديهم اتجاها إيجابيا أيضا نحو تعليمهم القراءة والكتابة والحساب، نظرا لما يملكونه من رغبة واستعداد لمواصلة الدراسة وعدم الانقطاع عنها. ويؤكد هذا الاتجاه أيضا عينة الدارسين الذين يثمنون

محتوى هذه البرامج التي تساعدهم على التمكن من التعلمات الأساسة التي تفتح أمامهم الآفاق لمواصلة الدراسة والاستفادة من هذه البرامج دون الاكتفاء بشهادة التحرر من الأمية.

- تساهم البرامج المقترحة في محو الأمية أيضا، حسب اتجاهات المعلمين، في مساعدة الدارسين في بناء علاقات اجتماعية قائمة على احترام الآخر. وذلك من خلال اتجاههم الإيجابي نحو كيفية معاملتهم لأفراد أسرهم وجيرانهم وتحسين علاقاتهم بزملائهم في العمل. ونفس الاتجاه الإيجابي نلمسه أيضا لدى عينة الدارسين الذين ساعدتهم هذه البرامج في تجاوز بعض السلوكات السلبية كالغضب والانطواء والخوف من إقامة علاقات مع الآخر والشعور بالنقص أمام الأشخاص الذين يتعاملون معهم في حياتهم اليومية.
- ومن الاتجاهات الإيجابية التي نستشفها أيضا لدى مجتمع المعلمين المبحوثين، ذلك الذي يعبر عن مساهمة البرامج المقترحة في محو الأمية الدارسين على المحافظة على النظافة، من خلال السندات المدعمة والسلوكات الملاحظة التي يتعلم الدارسون من خلالها كيف يحافظون على نظافة أجسامهم وثيابهم والأماكن التي يعيشون فيها، كالبيت والمدرسة ومكان العمل... وهو نفس الاتجاه الذي تتقاسمه معهم عينة الدارسين.
- غالبية المعلمين المبحوثين لديهم اتجاه إيجابي نحو ما تقدمه برامج محو الأمية للدارسين من مساعدة للتعرف على إشارات المرور، وقراءة توقيت خروج الحافلات وسيارات الأجرة وأرقامها واتجاهاتها، بدلا من الاعتماد على الغير أو السؤال عنها في كل مرة. مما يسهل على الدارس القيام بنشاطاته المختلفة متجاوزا في ذلك المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية. وهو نفس الاتجاه الذي تتقاسمه معهم عينة الدارسين.

- كونت غالبية المعلمين المبحوثين اتجاها إيجابيا نحو مساعدة البرامج المقترحة في محو الأمية الدارسين على التعرف على حقهم في الانتماء إلى حزب أو جمعية، وممارسة حقوقهم السياسية والاجتماعية التي يكفلها لهم القانون. كالانتخاب والانخراط في نشاطات مؤسسات المجتمع المدني المختلفة.
- كما أن هذا الاتجاه يظهرا جليا، لدى غالبية المعلمين المبحوثين، في مساعدة البرامج المقترحة في محو الأمية الدارسين على المشاركة في الأعمال الخيرية التي تنظمها المؤسسات المختلفة، كالمؤسسة التي يدرسون فيها أو يلتقون فيها على غرار المدرسة أو المسجد أو الجمعية التي تسهر على تمدرسهم.
- كوّنت غالبية المعلمين المبحوثين اتجاها إيجابيا أيضا نحو مساعدة هذه البرامج الدارسين على التعرف على بعض السلوكات التي تهم الحياة المدنية للمواطن كاستخراج بعض الوثائق الإدارية، دون الاستعانة بالآخرين أو الاعتماد عليهم. ومن أمثلة هذه الوثائق تلك التي يستخرجونها من البلدية أو الدائرة، والتي كانوا يجدون عناء في الحصول عليها نظرا لعدم تمكنهم من القراءة، وجهلهم للشبابيك المخصصة لاستخراج كل وثيقة، فيبقون دائما في رحلة البحث على من يدلهم على المكتب أو الشباك أو يستخرج الوثائق بدلا منهم.
- يشارك في هذا الاتجاه الإيجابي أيضا عينة الدارسين الذين استفادت غالبيتهم من البرامج المقترحة في تسهيل عملية استخراج الوثائق الإدارية. كشهادة الميلاد والشهادة العائلية وبطاقة التعريف الوطنية وجواز السفر ... وغيرها

- هناك اتجاه إيجابي أيضا لدى غالبية المعلمين المبحوثين تجاه مساعدة البرامج الدارسين على التعرف على استخدامات الحاسوب البسيطة. وتهتم غالبية عينة الدارسين بالبرامج التي تساعدهم أيضا على استخدامات الهاتف، كالمكالمات وتسجيل الاتصالات، واستعمال الهواتف الذكية في حفظ الصور والفيديو والاشتراك في شبكات التواصل الاجتماعي ومتابعة الأخبار المختلفة. حيث أصبحت لدى الدارسين من الحاجات الأساسة التي يجب أن يتعلموها لاستخدامها في حياتهم اليومية.
- ومن الاتجاهات الإيجابية التي تظهر جليا لدى غالبية المعلمين المبحوثين، تلك المتعلقة بمساعدة برامج محو الأمية الدارسين على تطوير سلوكاتهم في تعاملاتهم اليومية من يوم إلى آخر. ومن الجانب النفعي البراغماتي، معرفة غالبيتهم بالمتحررين من الأمية الذين تمكنوا من مواصلة دراستهم بالتسجيل في المؤسسات التربوية العادية، بالنسبة لصغار السن، أو عن طريق التعليم عن بعد أو في مراكز التكوين المهني. أو تمكنوا من الاستفادة من مشروع مصغر بالنسبة للمتحررات، كمساعدتهن في الحصول على تجهيزات لورشة خياطة أو قاعة حلاقة... وغيرها
- كونت غالبية مفردات عينة الدارسين اتجاها إيجابيا أيضا نحو مساعدة برامج محو الأمية الدارسين على الشعور بالراحة النفسية عندما يكونون في الفصل الدراسي، نظرا لما يتلقونه من معارف وسلوكات تفيدهم في حياتهم اليومية عبر هذه البرامج. كما يشعرون أيضا بتقدير الذات بين أفراد أسرهم، وبين زملائهم وجيرانهم، لأنهم وجدوا في هذه البرامج ما يطور سلوكاتهم ويساعدهم على تلبية حاجاتهم.
- هناك اتجاه إيجابي لدى غالبية مفردات عينة الدارسين تجاه مدى القدرة التي اكتسبها الدارسون من برامج محو الأمية على متابعة البرامج التلفزية

والأخبار وفهمها أو قراءة جريدة أو على الأقل عناوينها. وهو تطور ملحوظ في سلوكات غالبية الدارسين يؤكد على اهتمام هذه البرامج بحاجات الدارس المختلفة والسعي لتلبيتها.

### 4.5.6 بالنسبة للمحور الرابع:

**تتمثل النتائج المتوصل إليها في هذا المحور في ما يلي:**

- تؤكد النتائج المتوصل إليها من خلال إجابات المبحوثين (دارسين ومعلمين) على أن العلاقة بينهما طيبة وقائمة على الاحترام المتبادل والتحفيز والتشجيع. بل يتعدى ذلك إلى إقامة علاقات اجتماعية بين المعلمة والدارسة تصل إلى تبادل الزيارات في المناسبات. ولذلك لا تجد المعلمة صعوبة في التعامل مع الدارسات، وهذا راجع بدوره إلى القرب في الفئة العمرية بينهما، ودرجة تكوين المعلمة المقبولة في هذا المجال لأن ذلك يساعد على استقطاب الدارسات ومنعهن من الارتداد إلى الأمية، حيث أصبحن لا يتغيبن عن دروسهن إلا في حالة حدوث طارئ.
- وأثناء تقديم الدرس، تظهر خبرة المعلمة في منحها الوقت الكافي للدارسة من أجل إنجاز الدرس فتتفاعل الدارسات معها بشكل إيجابي أثناء عملية التدريس. وهنا تظهر المؤهلات العلمية والكفاءات المهنية للمعلمة في تدخلها أثناء الدرس من حين إلى آخر لتذليل الصعوبات التي قد تعرقل مسار التعلم لدى الدارسات باستخدام الوسائل التعليمية في تقريب الفهم والانطلاق نحو التعلم بكل ثقة من جديد. وهذا ما يتفق مع دراسة (فايز مراد مينا)، ودراسة (إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون)، ويؤكد على ضرورة تكوين المعلم والسعي إلى إكسابه الكفاءات اللازمة للتدريس وحسن التعامل مع الدارسين لتنفيذ أهداف الإستراتيجية.

- ومن أجل اعتماد الطرائق الحديثة للتدريس، فإن المعلمة تعتمد الحوار في عملية التدريس وتشرح باستمرار فتفهم عليها الدارسات بسهولة، وذلك بالتدرج في تقديم المعلومة والتفاعل بينها وبين الدارسات أثناء التقديم، مراعية في ذلك خصائص الدارس الكبير بصفة عامة.
- ورغم صعوبة الظروف المحيطة، إلا أن المعلمة تجتهد في تحضير الدرس بإعدادها للوثائق بالاعتماد على الدليل والمنهاج وإحضار الوسائل البيداغوجية للتوضيح مما يساعدها على التحكم في الوقت في تقديم الدرس وتوجيه الدارسات إلى إنجاز النشاط لتحقيق الهدف التعلمي. والمعلمة لا تكتفي فقط بالعمل داخل حجرة الدرس، بل يتعدى ذلك إلى خارجها، وذلك بمراقبتها لنشاطات الدارسات واهتمامها بإنجازاتهن وتصحيح الدفاتر وتدوين الملاحظات التي يستفدن منها في الحصص القادمة. ومن أجل تحسين مستوى الأداء لدى المعلم وتطوير كفاءاته المهنية يمكن الاستفادة من دراسة (حمدي عبد العزيز الصباغ) ودراسة (عائشة بكير) خاصة في مجال التقويم والتدريب على تصميم الوضعيات المعدة للمعالجة وتدارك مواطن القصور والضعف لدى الدارسات.
- وهذا ما من شأنه أن يساعد الدارسات على تحسين الإنجاز والقيام بالنشاط من خلال تدخل المعلمة من حين إلى آخر بالاعتماد على الشرح والتكرار والتوجيه، خاصة أن غالبية الدارسات كبيرات في السن ويحتجن إلى مثل هذه الممارسات لتذليل الصعوبات التي تعترضهن.
- كما يساعد معلمات محو الأمية أيضا على القدرة على التحكم في الوقت وبناء الوضعيات التعلمية المحققة لأهداف الدرس وحسن إدارة الصف وفرض الانضباط، واكتساب المعارف والخبرات التي تمكنها من العمل بكل ثقة أثناء الموقف التعليمي.

- والعلاقة الإيجابية بين المعلمة والدارسات تساعد كثيرا على تحسين الأداء وتحقيق أهداف التعلم وتنفيذ إستراتيجية محو الأمية. ويعود ذلك إلى تكوين المعلمات في الأندراغوجيا وعلم النفس خاصة، فيصبحن قادرات على كسب ثقة الدارسات من خلال مراعاة ظروفهن الصحية والاجتماعية وتفهم وضعياتهن، مما يجلب للمعلمات الاحترام والتقدير والتأثير الإيجابي في الدارسات باستماعهن إلى التوجيهات والعمل بها. لأننا لاحظنا أن بعض الدارسات يطرحن مشاكلهن العائلية واليومية على معلماتهن من أجل السعي إلى إيجاد الحلول بعيدا عن جو الدرس. لأنهن يجدن في المعلمات ملجأ ومتنفسا للفضفضة وحسن التدخل للتغلب على هذه المشكلات.

# خاتمة

## خاتمة:

لقد جعلتنا هذه الدراسة نقف على عدة حقائق عن إستراتيجية محو الأمية في المجتمع الجزائري: مقاربة سوسيولوجية للبرامج والأداء ولاية تبسة نموذجا، وذلك بالاستناد إلى المعطيات التي تم الحصول عليها ميدانيا من خلال مجتمع المعلمين المبحوثين وعينة الدارسين، وذلك بربطها بعدة منابع متشعبة لكنها متداخلة في ما بينها ولا تخرج عن الإطار النظري للدراسة. كما لا يمكن إغفال أحدها عن الآخر، نظرا لمساهمة كل منها في الحد من ظاهرة الأمية بدرجات متفاوتة. كما تبين لنا أن هذه العوامل لا زالت تغذي ظاهرة الأمية بسبب سوء التقدير، والاعتماد على مؤشرات إحصائية مضللة في حقيقتها. لأننا إذا اكتفينا بتشخيص ظاهرة الأمية باستعمال النسب المئوية، لاطمأن العاملون في مجال محو الأمية بتحقيق النتائج المذكورة في التقارير، والخاصة بتخفيض نسبة الأمية إلى ما دون 10 %.

لكن في مقابل الانخفاض المستمر لنسبة الأمية في المجتمع الجزائري من عشرية إلى أخرى، فإن تحقيق أهداف الإستراتيجية المبرمجة إلى غاية نهاية 2016 يبقى مؤجلا إلى غاية كتابة هذه الدراسة. حيث تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية والتي يمكن تلخيصها في ما يلي:

- أن غالبية المعلمين غير الموافقين على آليات التعاقد الحالية قد عبروا عن استيائهم من شروط الحصول على عقد عمل في فصول محو الأمية، لأن العملية شاقة بالنسبة لهم في كيفية الاتصال بالأميين وجمع ما لا يقل عن 40 دارسا لضمان المنصب.
- غالبية المعلمين المبحوثين المقدرة نسبتهم بـ 73.1 % غير موافقين عن الكيفية المعتمدة في الحصول على عقد عمل، وهذه نسبة كبيرة إذا ما قورنت بنسبة المبحوثين الموافقين على الكيفية والمقدرة بـ 11.2 %، فهم يبحثون من وراء هذا الرفض عن آليات أخرى تمكن من الاتصال بالأميين من أجل إقناعهم بالتسجيل في الفصول، وعن شركاء وعاملين في الميدان يساعدونهم على توفير العدد الكافي من الأميين للحصول على عقد العمل.
- غالبية المعلمين المبحوثين لا يعبرون عن رضاهم تجاه الراتب الذي يتقاضونه، كما لا يعتبرون الراتب الذي يتقاضونه متوافقا مع الجهد الذي يبذلونه. لذلك نجدهم يفكّرون في

تحسين أوضاعهم من خلال إقبالهم على المشاركة في مختلف مسابقات التّوظيف من أجل الحصول على منصب عمل دائم وراتب شهري أفضل. خاصة وأنّ هذا الرّاتب الشّهري لا يصرف بطريقة دوريّة منتظمة، وإنمّا يتأخر إلى ستة أشهر في كثير من الأحيان. وهي عمليّة غير وظيفيّة تنتظر التّحسين أكثر، رغم أنّها كانت تتأخّر لسنة كاملة في السّنوات الماضية.

- أن نسبة عالية من المعلمين المبحوثين كان لديهم اتجاه إيجابي نحو استفادتهم من التكوين الأولي قبل شروعهم في العمل في نشاط محو الأمية، ويتضح من خلال تصريحاتهم أن الملحقة تعمل بتعليمات الوصاية فيما يخص حرصها على أهمية التكوين الأولي المخصص لفائدة المعلمين المعينين حديثا، لتسهيل عملية التدريس في الفصول الموزعة على مختلف البلديات المعنية بنشاط محو الأمية.
- هناك تباين في اتجاهات المعلمين المبحوثين نحو كفاية هذه العمليات التكوينية ومدى استفادتهم منها، مع التأكيد على أن الملحقة تقدم مجهودات معتبرة في مجال التكوين، ولقد حضرت عدة لقاءات تكوينية نشطها السيد رئيس مصلحة التكوين للملحقة ، كما شاركت في تنشيط بعضها في موضوعات بيداغوجية مختلفة نالت الاستحسان والتشجيع من طرف المعلمين، مع الإشارة إلى النسبة القليلة في الغياب. لكن يرجع سبب هذه التصريحات المتفاوتة في النسب إلى ظاهرة العزوف عن التكوين بصفة عامة، والتي تتجلى مظاهرها في عدم الاهتمام وسوء التقدير والتثمين الصادر عنهم، لأنهم يرون أنهم معلمون لديهم الخبرة الكافية للتدريس، وبالتالي فهم ليسوا بحاجة إلى التكوين.
- نقص هياكل الاستقبال وانعدامها في أغلب الحالات في المناطق النائية التي تعتبر موطن هؤلاء الأميين.
- العدد الكبير للمدارس المغلقة على مستوى هذه المناطق في مقابل الزيادة في أعداد الراسبين والمتسربين.
- ضعف عدد الدارسين الذكور بالولاية، وانعدامهم في كثير من البلديات التي لم تفتح في بعضها فصول لمحو الأمية إلا في هذه السنة الدراسية.

- عدد الدارسين الملتحقين بفصول محو الأمية لازال ضعيفا ولا تتحقق به أهداف الإستراتيجية في وقتها.
- التركيز في نشاط محو الأمية على المناطق الحضرية وعدم الاهتمام بالمناطق الريفية.
- التناقص في عدد الفصول والمراكز والمعلمين رغم الزيادة النسبية في عدد الدارسين، مما يؤدي إلى الاكتظاظ داخل الفصل الواحد.
- برامج محو الأمية تهتم بخصائص الدارس الفيسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، مما يساعد على استقطابه وتسجيله بفصل محو الأمية.
- هناك محاولات جادة من طرف المعلمين من أجل تشجيع الدارسين وتحفيزهم على مواصلة الدراسة حتى بعد التحرر من الأمية.
- وجود صعوبة في برامج اللغة العربية والتعبير الكتابي والرياضيات بالنسبة للدارسين المسنين.
- غالبية المعلمين المبحوثين لديهم اتجاه إيجابي نحو علاقة برامج محو الأمية بالحياة اليومية للدارس، فهي شاملة للمعارف التي يحتاجها، وتساهم في حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية، وتزيد من معارفه. ويؤكد ذلك اتجاه عينة الدارسين نحو نفس العبارة. لأن هذه البرامج تعالج عدة قضايا جديرة بالاهتمام من طرف الدارسين عموما، كالصحة والبيئة والعبادات والعلاقات الاجتماعية ... وغيرها. فبواسطتها يتعلم قراءة المصحف وحفظ القرآن الكريم وأداء العبادات بطريقة صحيحة، كما يستطيع من خلال هذه البرامج أن يحافظ على صحته ويساهم في تحسين البيئة.
- وأهم ما تسعى هذه البرامج إلى تحقيقه للدارسين، حسب اتجاهات المعلمين، أن لديهم اتجاها إيجابيا أيضا نحو تعليمهم القراءة والكتابة والحساب، نظرا لما يملكونه من رغبة واستعداد لمواصلة الدراسة وعدم الانقطاع عنها. ويؤكد هذا الاتجاه أيضا عينة الدارسين الذين يثمنون محتوى هذه البرامج التي تساعدهم على التمكن من التعلمات الأساسة التي تفتح أمامهم الآفاق لمواصلة الدراسة والاستفادة من هذه البرامج دون الاكتفاء بشهادة التحرر من الأمية.

- تساهم البرامج المقترحة في محو الأمية أيضا، حسب اتجاهات المعلمين، في مساعدة الدارسين في بناء علاقات اجتماعية قائمة على احترام الآخر. وذلك من خلال اتجاههم الإيجابي نحو كيفية معاملتهم لأفراد أسرهم وجيرانهم وتحسين علاقاتهم بزملائهم في العمل. ونفس الاتجاه الإيجابي نلمسه أيضا لدى عينة الدارسين الذين ساعدتهم هذه البرامج في تجاوز بعض السلوكات السلبية كالغضب والانطواء والخوف من إقامة علاقات مع الآخر والشعور بالنقص أمام الأشخاص الذين يتعاملون معهم في حياتهم اليومية.
- تساعد البرامج المقترحة في محو الأمية الدارسين على ممارسة نشاطاتهم اليومية من خلال المشاركة في الحياة السياسية وتمتعهم بحقوقهم المدنية دون الاعتماد على الغير.
- كونت غالبية مفردات عينة الدارسين اتجاها إيجابيا أيضا نحو مساعدة برامج محو الأمية الدارسين على الشعور بالراحة النفسية عندما يكونون في الفصل الدراسي، نظرا لما يتلقونه من معارف وسلوكات تفيدهم في حياتهم اليومية عبر هذه البرامج. كما يشعرون أيضا بتقدير الذات بين أفراد أسرهم، وبين زملائهم وجيرانهم، لأنهم وجدوا في هذه البرامج ما يطور سلوكاتهم ويساعدهم على تلبية حاجاتهم.
- يمتلك معلمو محو الأمية المؤهلات اللازمة للعمل في هذا المجال، من خلال المعاملة الحسنة للدارسين والعلاقة الطيبة مع الرؤساء والمسؤولين، الشيء الذي يمكنهم من المساهمة بفعالية في تنفيذ الاستراتيجية.
- كما أن قدرتهم على تسيير الدرس داخل الصف واتسامهم بالانضباط والتزامهم بالتحضير، كل هذه العوامل مكنتهم من التعامل مع الدارسين بسهولة، وسهلت عليهم المهمة.
- إن الخبرة المهنية والصبر اللذين يتسم بهما معلمو محو الأمية، من خلال الاتجاه الإيجابي للدارسين والمعلمين، يمكنان من بناء علاقة إيجابية بينهما تساعد على تنفيذ الدرس والتحكم في الموقف التعليمي.
- ولا يزال اكتساب الكفاءة المهنية اللازمة لدى غالبية المعلمين مرهونا بحسن التحكم في الوقت وتوزيعه على مختلف مراحل الدرس، في إطار اعتماد طرائق التدريس الحديثة

القائمة على توفير الوسائل البيداغوجية وعلى التفاعل الصفي بين جميع أقطاب العلمية التعليمية التعلمية.

وعلى ضوء هذه النتائج، يمكن القول أن الأمية تشكل عقبة كبيرة في تحقيق التنمية، والتخلص منها ليس بالأمر الهين، وهي مشكلة اجتماعية وحلها يجب أن يكون سياسيا واجتماعيا على رأي (محي الدين صابر)، وليس الديوان أو الملحقة وحدهما المسؤولين عن تنفيذ برامج محو الأمية، بل كل فئات المجتمع يجب أن تعمل على تحقيق هذا الهدف الإنساني، بمشاركة مختلف منظمات المجتمع المدني، والاستعانة بالخبرات والتجارب العالمية والإقليمية والمحلية، في إطار التكامل والتنسيق المستمر، مع التركيز على عامل التوعية والتحسيس، والعمل على تحفيز الأميين ماديا ومعنويا للالتحاق بالفصول، وتكوين المعلمين وتطوير مؤهلاتهم وكفاءاتهم المهنية من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار في المجتمع الجزائري.

# قائمة المصادر و المراجع

# قائمة المصادر والمراجع

## * المراجع باللغة العربية :

### المعاجم:

1 - دينكن متشيل، معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط 2، 1986.

### الكتب :

2 - أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط 9، 1996.
3 - أحمد إسماعيل حجي، التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2003.
4 - أميمة أبو بكر وشيرين شكري، المرأة والجندر: إلغاء التمييز الثقافي والاجتماعي بين الجنسين، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 2002.
5 - أنطوني غيدنز، علم الاجتماع، ترجمة فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 1، 2005.
6 - حامد عمار، من همومنا التربوية والثقافية، الدار العربية للكتاب، 2002.
7 - حسن حمود، مشكلات المرأة العربية في التعليم والعمل،منشورات م.ع.ت.ث.ع. تونس ،1982.
8 - دينا حسن عبد الشافي، إطارات تعليم الكبار ورؤية مستقبلية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2008.
9 - د.و.م.أ.ت.ك، عناصر لإستراتيجية وطنية لمحو الأمية ، 2006.
10 - د.و.م.أ.ت.ك، محو الأمية بالجزائر( دليل عام لصالح الشركاء (اليونيسيف)، الجزائر، فيفري 2003.
11 - د.و.م.أ.ت.ك، قسم البحث والتربية، مناهج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرافقة، الجزائر، د.س.ن.
12 - رشاد أحمد عبد اللطيف، إدارة وتنمية المؤسسات الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000.
13- رشدي أحمد طعيمة، تعليم الكبار: تخطيط برامجه، تدريس مهاراته، إعداد معلمه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 1999
14 - زهير محمد عبد الله حسام الدين ،تعليم الإناث في العالم الإسلامي ، منشورات الأيسيسكو، الرباط، المغرب، 2004
15 - سامي محمد نصار وفهد عبد الرحمن الرويشد، اتجاهات جديدة في تعليم الكبار، مكتبة الفلاح، الكويت، 2000.
16 - سعيد محمد السعيد وهدى محمد إمام صالح ، تدريب معلمي تعليم الكبار بالوطن العربي في ضوء الكفايات (دليل مرجعي)، منشورات م.ع.ت.ث.ع ، تونس، 2008.
17 - شريف فتحي الشافعي، الدليل العلمي للتحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS ، دار الكتب العلمية، القاهرة، 2006.
18 - عازة محمد سالم، مهارات الاتصال، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، القاهرة، ط1، 2007.
19 - عبد الرؤوف الضبع، إشكاليات التعليم وقضايا التنمية، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط 1، 2003
20 - عبد الفتاح صالح علي الشريف، دليل التخطيط التربوي لمحو الأمية، منشورات الأيسيسكو، الرباط، 2004

21 - عبد الكريم بوحفص، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط 2 ، 2006.
22 - علي أحمد العبد وآخرون، محو أمية المرأة العربية مشكلات وحلول، المؤتمر السنوي الرابع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط 1، 2007.
23 - علي حمداش و دانيال مارتن، العمل في محو الأمية: النظرية و الممارسة، سياسات و إستراتيجيات مماثلة، منشورات اليونيسكو بالإشتراك مع المنظمة الكندية للتنمية من خلال التعليم و جامعة قطر،الدوحة 1989.
24 - علياء شكري وآخرون ، المرأة في الريف والحضر ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ،مصر ،1988.
25 - عماد نشوان، الدليل العملي لمقرر الإحصاء التطبيقي، جامعة القدس المفتوحة، 2005، ص 38، مستخرج من الموقع:www.qou.edu/portal/alMouqrarat/pdfFiles/Statistics.pdf بتاريخ: 2010/08/15.
26 - فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة الإشعاع الفني، الإسكندرية، ط 1، 2002.
27 - فؤاد بسيوني متولي، مشكلة الأمية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 2002.
28 - فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه، علم الاجتماع: من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات، ترجمة إياس حسن، دار الفرقد، دمشق، 2010.
29 - لحسن مادي، تعليم الكبار ومحو الأمية: مقاربة ديداكتيكية، منشورات مجلة علوم التربية-5- ، الرباط، 2000.
30 - مجدي عزيز إبراهيم، منظومة التربية في الوطن العربي: الواقع الحالي والمستقبل المأمول، عالم الكتب، القاهرة، 2006.
31 - محجوب محمد الحسن وآخرون ، مشكلات التعليم في الريف العربي ،منشورات م. ع. ت. ت. ع، 1981.
32 - محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 1985.
33 - محمد عابد الجابري، من أجل رؤية نقدية لبعض مشكلاتنا الفكرية و التربوية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 1989.
34 - محمد علي قطان، دراسة المجتمع في البادية والريف والحضر، د.م.ن، ط1، 1979.
35 - محمد متولي غنيمة، اقتصاديات تعليم الكبار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر ، 1996.
36 - محمد يسري إبراهيم دعبس ، تنمية الموارد البشرية في المجتمع البدوي ، دار لمعارف، الإسكندرية، مصر،1991.
37 - محمود قمبر، تعليم الكبار: مفاهيم، صيغ، تجارب عربية، الدوحة، قطر، 2003.
38 - محي الدين صابر، الأمية مشكلات وحلول، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، د.س.ن.

39 - محيا زيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
40 - مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان ، الأردن، ط 1، 2000.
41 - مسارع حسن الراوي، دراسات حول محو الأمية و تعليم الكبار في الوطن العربي، المكتبة العصرية، بيروت،1987.
42 - معن خليل عمر، مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004.

43 - مصطفى بوتفنوشت، العائلة الجزائرية: التصور والخصائص الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.
44 - منذر الشرع وآخرون، المشهد الأردني في المرحلة الجديدة، مراجعة وتقديم منذر واصف المصري، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، الأردن، ط 1، 2009.
45 - موريس أنجرس،منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004.
46 - م.ع.ت.ث.ع، إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي ، تونس، 2000
47 - م.ع.ت.ث.ع، تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، المؤتمر السنوي الثاني لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس 13و14 أفريل 2004، دار الضيافة، مصر، 2004.
48 - م.ع.ت.ث.ع، تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2002.
49 - م.ع.ت.ث.ع، نماذج تطبيقية لمحو أمية الفتاة الريفية في الوطن العربي (دليل تدريبي للمعلمات)، تونس، 2008
50 - نورمان لونج ،المدخل الي علم الاجتماع التنمية الريفية ،ترجمة عبد الهادي الجوهري وآخرون ، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ، مصر ، 1987.
51 – هـ.س.بولا، تعليم الكبار: إتجاهات و قضايا عالمية، ترجمة عبد العزيز بن عبد الله السنبل و صالح عزب، منشورات م.ع.ت.ث.ع، تونس، 1993
52 - وزارة التربية الوطنية، م. و. ت. م. ت. المناجمنت وقيادة التسيير، الجزائر، 2005.
53 - محمد محود الجوهري، علم اجتماع التنمية،
54 - نبيل السمالوطي، علم اجتماع التنمية: دراسة في اجتماعيات العالم الثالث،
55 - رابح كعباش، سوسيولوجيا التنمية، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007،
56 - عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000،

## التقارير:

57 - البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية، منشورات المكتب العربي الإقليمي، بيويورك، 2009، الموجز، ص 11، مستخرج من الموقع: http://hdr.undp.org/en/media/HDR-2009.AR بتاريخ: 2010/09/03.
58 - البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية 2009.
59 - تقرير الجمهورية الإسلامية الموريتانية حول الجهود المبذولة لتعميم التعليم الأساسي ومحو أمية الكبار، مجلة تعليم الجماهير (سنوية متخصصة) العدد 44، ديسمبر، 1997، ص 154.
60 - تقرير السداسي الثاني لسنة 2008 / 2009، الصادر عن الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار، الجزائر، 2009.
61 - مديرية التربية لولاية تبسة، دليل المؤسسات التعليمية (2006-2007).

## القوانين:

62 - ج. ج. د. ش، وزارة الداخلية والجماعات المحلية، القانون الأساسي النموذجي للجمعيات، المادتان 33 و34 من الفصل الأول الخاص بالموارد.
63 - ج. ج. د. ش، الجريدة الرسمية، عدد 053، الصادر بتاريخ: 05 ديسمبر 1990.

**الدراسات:**

64 - إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون، المجتمع المدني وتعليم المرأة العربية، مجلة تعليم الجماهير، م. ع. ت. ث. ع، العدد 53، ديسمبر 2006.
65 - أحمد إبراهيم ملاوي، أهمية منظمات المجتمع المدني في التنمية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 24، العدد الثاني، 2008، ص 264، مستخرج من الموقع: www.shebacss.com/docs
بتاريخ: 2010/09/22.
66 - الأمم المتحدة، إدارة الشؤون الاقتصادية والاجتماعية، الاستنتاجات المتفق عليها للجنة وضع المرأة بشأن مجالات الاهتمام الحاسمة لمنهاج عمل بكين (1996-2009)، 2010، مستخرج من الموقع:www.books.google.com/books بتاريخ: 2010/09/22.
67 - العياشي عنصر، الإطارات في المنشآت العمومية الجزائرية، تمثلات الهوية والطموحات، 1995، مستخرج من الموقع : Http://Faculty.qu.edu.qa/lanser/files بتاريخ: 2010.09.02.
68 - اليونسكو بالاشتراك مع الشبكة العربية لمحو الامية وتعليم الكبار، المجتمع المدني وسياسات الحوار حول التعليم للجميع في المنطقة العربية، 2008.
69 - أسامة محمود فراج، بدائل غير تقليدية لتمويل برامج تعليم الكبار في مصر على ضوء خبرات بعض الدول، مجلة تعليم الجماهير، سنوية متخصص، م. ع. ت. ث. ع، تونس، ديسمبر 2008.
70 - أماني قنديل، مراجعة نقدية لأدبيات المجتمع المدني العربي (1990-2010) مستخرج من الموقع: Foundationfomfuture.org/Files/Amani_Kandil_Arabic.pdf. بتاريخ: 2010/10/03.
71 - جمعة حجازي ، تفاقم المشكلة وتعثر الحلول، 2007 ، مستخرج من الموقع: www.cbssyr.org/studies/st5.pdf ، بتاريخ: 2008/12/22.
72 - د. و. م. أ. ت. ك، التجربة الجزائرية في محو الأمية ، الجزائر، فيفري، 2005.
73 - د. و. م. أ. ت. ك، عرض حال عن وضعية محو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، ديسمبر 1996.
74 – د. و. م. أ. ت. ك، قسم البحث والتربية، مناهج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرافقة، الجزائر، د.س.ن.
75 - سامي نصار، اقتصاديات محو الأمية، مجلة تعليم الجماهير(سنوية متخصصة)، م. ع. ت. ث. ع.، تونس، ديسمبر 2007.
76 - سعيد محمد السعيد، مقدمة في التقويم وتعليم الكبار: مداخلة مقدمة في الدورة التدريبية لتكوين المكونين بالجزائر من 13 إلى 18 ماي 2006، منشورات د. و. م. أ. ت. ك، الجزائر، 2006.
77 - عمر عمتوت ، تقويم التجربة الجزائرية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من 1963 إلى 2001، مجلة تعليم الجماهير (سنوية متخصصة)، م.ع.ت.ث.ع، عدد 49، ديسمبر 2002.

78 - فاطمة ربيع، المرأة في الجزائر بين الأمية الاجبارية والسلطة الذكورية، مجلة بلسم، العدد 21 ،2008، مستخرج من الموقع: www.aawleague .org بتاريخ 2010/07/20.
79 - مجدي حسين محمد أحمد، حملات التوعية الانتخابية، مارس 2008، مستخرج من الموقع: www.niqash.org، بتاريخ: 2009/12/30.
80 - م. ع. ت. ث. ع، الحولية العربية لمحو الأمية (دراسة تحليلية عن تطور محو الأمية في الوطن العربي 2003-2004) ، تونس، 2006.
81 - م.ع.ت.ث.ع، تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار (وثيقة مرجعية)، مجلة تعليم الجماهير (سنوية متخصصة)، العدد 51، ديسمبر 2004.

82 - ناصر جابي، العلاقات بين البرلمان والمجتمع المدني في الجزائر: الواقع والآفاق، مستخرج من الموقع: Mirror.undp.org بتاريخ 2010/09/07.
83 - يحيى عبد الوهاب الصايدي، تقويم التحصيل الدراسي في مجال محو الأمية: الأساليب والآليات، مجلة تعليم الجماهير، سنوية متخصصة، م.ع. ت .ث .ع، تونس، ديسمبر 2006.
84 - يوسف البستكي، التوعية لضمان المشاركة الفاعلة للمجتمع المحلي (دراسة)، صحيفة الوقت البحرينية، مستخرج من الموقع: www.alwaqt.com/art.php بتاريخ: 2010/09/13.
85- نبيل عامر صبيح، تعليم الكبار: استعراض تاريخي، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 1998، ص ص (7 - 106)
86- عبد الرحمن بن سعد الحميدي، الخصائص الفسيولوجية للكبار وعلاقتها بعملية التعلم، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، نفس المرجع، ص ص (124 - 152)
87- فايز مراد مينا، مناهج تعليم الكبار، علم تعليم الكبار (كتاب مرجعي)، مرجع سابق، ص ص (191 - 227)
88- عبد العزيز بن عبد الله السنبل وآخرون، إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 2000
89- مصطفى عبد السميع وطلعت عبد الحميد فايق، تصور لتطوير برامج تعليم الكبار في الوطن العربي، تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 2002، ص ص (26 – 54)
90- إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون، تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار (وثيقة مرجعية)، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 51، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2004، ص ص (11 – 44)
91- حمدي عبد العزيز إمام الصباغ، تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين الكبار، نفس المرجع السابق، ص ص (45 – 78)
92- يحي عبد الوهاب الصايدي، محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي (التجربة المصرية لمحو الأمية وتعليم الكبار نموذجا)، نفس المرجع السابق ، ص ص (81 – 114)
93- طلعت عبد الحميد فايق، إشكاليات تنفيذ الخطة العربية لتعليم الكبار والإستراتيجية الموجهة لها، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، نفس المرجع السابق ، ص ص (115 – 138)
94- محمد علي طه ريان، إعداد معلم الكبار وتدريبه لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 52، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2005، ص ص (11 – 42)
95- حمدي عبد العزيز الصباغ، التنمية المهنية لمعلمي الكبار تصور مقترح، نفس المرجع السابق ، ص ص (43 – 63)
96- عائشة بكير، الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي محو الأمية من وجهة نظرهم، نفس المرجع السابق ، ص ص (64 – 96)
97- خليل إبراهيم السعادات، تقدير الذات كما يقيمه ويشعر به الدارسون الكبار، نفس المرجع السابق ، ص ص (125 – 146)
98- سعيد محمد السعيد، تحديد الاحتياجات التعليمية للمرأة الأمية بالريف، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 53، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2006، ص ص (127 – 155)
99- سعيد محمد السعيد، إعداد برامج تعليم الكبار وتدريسها في ضوء الأهداف التعليمية والكفايات – رؤية نقدية -، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 54، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2007، ص ص (159 – 182)

100- إبراهيم محمد إبراهيم، واقع محو أمية الفتاة العربية الريفية، من كتاب: نماذج تطبيقية لمحو أمية الفتاة الريفية في الوطن العربي (دليل تدريبي)، إعداد إبراهيم محمد إبراهيم وآخرون، م.ع.ت.ث.ع، تونس، 2008، ص ص (13 – 33)
101- علي أحمد مدكور، تعليم الكبار وإدارة شؤون الحياة، العلوم التربوية، عدد خاص مؤتمر التعليم والثورة في مصر: رؤى وسياسات بديلة، 11 – 13 نوفمبر 2013، د.ص

102- نديم محمد الشرعي، تجارب عالمية في تعليم الكبار وكيفية الاستفادة منها في تعليم الكبار في الوطن العربي، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 61، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2015، ص ص (105 – 138)
103- لحسن مادي، آليات وسبل محو الأمية في الوطن العربي، مجلة ذوات (ثقافية إلكترونية شهرية)، العدد 28، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، 2016، ص ص (38 – 49)، مستخرج من الموقع: www.library.mominoun.com بتاريخ: 2017/06/22
104- م.إ.ت.ع.ث. (إيسيسكو)، رؤية الإيسيسكو الجديدة في مجال محو الأمية، الرباط، المغرب، 2016، ص ص (1 – 44)
105- عمر عمتوت، تقويم التجربة الجزائرية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من 1963 إلى 2001، مجلة تعليم الجماهير (مجلة متخصصة)، العدد 49، م.ع.ت.ث.ع، تونس، ديسمبر 2002، ص ص (201 – 234)
106- رابح بن عيسى، انعكاسات محو الأمية على الوظائف الأسرية والعرقات الاجتماعية: درسة ميدانية لأقسام محو الأمية لزريبة الوادي بسكرة، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، السنة الجامعية 2010 / 2011، ص ص (1 – 241)
107- سعد طباري، دور محو الأمية وتعليم الكبار في تحقيق التنمية المستدامة، مجلة الاقتصاد والإحصاء التطبيقي، عدد 21، المدرسة العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي، القليعة، الجزائر، 2014، ص ص (43 – 57)
108- زهرة فضلون، واقع محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر: درسة ميدانية بملحقة محو الأمية بولاية قسنطينة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 05، جامعة أم البواقي، الجزائر، 2016، ص ص (159 – 177)
109- جاب الله زهية، تأثير العنف الرمزي على التسرب المدرسي المبكر والارتداد إلى الأمية، مجلة أفكار وآفاق، العدد 07، جامعة الجزائر 2، 2016، ص ص (169 – 181)
110- سبتي مريم، محو الأمية وتغير القيم الدينية للمرأة: دراسة ميدانية للنساء المنخرطات في جمعيات محو الأمية بغرداية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد 10، عدد 01، جامعة غرداية، الجزائر، 2017، ص ص (1263 – 1300)
111- جعيجع وفاق، إستراتيجية الدولة الجزائرية في تنمية المورد البشري في أقسام محو الأمية: دراسة ميدانية بمدينة المسيلة، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لمين دباغين سطيف 2، الجزائر، السنة الجامعية 2017 / 2018، ص ص (1 – 388)
112- بلعيد سارة وقماري محمد، العمل الخيري وحاجة الفرد لتقدير الذات والانتماء للجماعة، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد 03، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا، مارس 2018، ص ص (132 – 142)

## المقالات:

113- نوار سوكو، 12 ألف عون لم يتلقوا أجورهم منذ شهر أكتوبر الماضي، جريدة الخبر (يومية وطنية)، صادرة بتاريخ 2010/09/04، عدد 6108.
114- سماح بلعيد، محاضرات في مدخل عام لإدارة الموارد البشرية ونظرياتها، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشاذلي بن جديد، الطارف، السنة الجامعية 2016/2015، ص ص (102 – 103)

## الأطروحات والرسائل:

115 - حبيب بن صافي، صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري، رسالة ماجستير (غ.م)، جامعة أبي بكر بلقايد (تلمسان)، السنة الجامعية 2005-2006.
116 - علي حميدوش، التنمية البشرية والتنمية الاقتصادية (دراسة حالة الجزائر خلال الفترة [1990-2005])، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية للسنة الجامعية 2005-2006، جامعة الجزائر.

## * المراجع باللغة الأجنبية :

### LIVRES:

117 - Christophe Lefranc et Autres, La société Algérienne entre population et éveloppement, textes d'une rencontre scientifique (Paris, 23 mai 1996), Centre Français sur la population et le développement, Juillet 1998.
118- Christophe Peiffer, les besoins humains: les connaitre, les écouter, les combler, 2012, p 7, extarait du site web : www.leblogdesrapportshumains.fr, le 12/03/2019
119 - Ghita Elkhayat , le Maghreb des femmes: défis du XXI siècle, marsam, Rabat, Maroc, 2éd, 2001.
120 - Jeanne Planche, Société civile : un acteur historique de la gouvernance, E.C.L.M, Paris, 2007.
121 - Kamel Kateb, Ecole, population et société en Algérie, L'Harmattan, Paris, 2005.
122 – Maria- Angels Roque et Autres, La société civile au Maroc, Publisud, Paris 2004.
123 - Mohand Benmouhoub, Alphabétisation Intégrationniste, O.N.A.E.A , Alger, 1997.
124 - Pierre Bourdieu, Sociologie de l'Algérie, P.U.F. Paris 3,1970.
125 - Roger Girod, L'illettrisme, P.U.F., Ed,1998.
126 - Samir Amin et Ali Elkenz, Le monde arabe : enjeux sociaux, perspectives méditerranéennes, L'harmattan, Paris, 2003.
127 - Tayeb Chenntouf, L'Algérie Face à la mondialisation, Imp. Graphiplus, Dakar, Sénégal, 2008.
128 - Véronique Espérandieu et Jean Vogler, L'illettrisme, Flammarion, Paris, 2000.
129- Danielle Desmarais, L'alphabétisation un défi pour l'intervention sociale du XXIe siècle, du livre problèmes sociaux, tome IV, dirigé par Henry Dorvil, presses de l'université du Québec, Canada.
130- Harbans S. Bhola et Sofia Valdivielso Gomez, Jalons pour une alphabétisation au service du développement durable (études complémentaires), Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2009.

131- Harbans S. Bhola et Sofia Valdivielso Gomez, Jalons pour une alphabétisation au service du développement durable (études complémentaires), Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2009.
132- Janine Eldred, traduction française Dominique Marie Bohère, Alphabétisation et autonomisation des femmes : Histoires réussies et inspirantes, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2014.

**RAPPORTS**:

133 - D. P. A.T. de la Wilaya de Tébessa, Annuaire statistique 2008.
134 - Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2009.
135- UNESCO, Familles apprenantes : approches intergénérationnelles de l'alphabétisation, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2017.
136- UNESCO, Faire la différence: pratiques efficaces d'alphabétisation en Afrique, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2007.

**ETUDES:**

137 - Andrée Racine et Autres, Etude exploratoire sur l'analphabétisme en lien avec la santé et le vieillissement de la population 2008-2009, Bibliothèque nationale du Canada,2008, produit du site : www.mels.gouv.qc.ca, le: 12/10/2009.
138 - P.N.U.D, Etude sur le bénévolat et le volontariat au Maroc, Rabat, 2005.

# الملاحق

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة باجي مختار عنابة**

**كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

**قسم: العلوم الاجتماعية**

مذكرة تخرج لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية بعنوان:

# إستراتيجية محو الأمية في المجتمع الجزائري: مقاربة سوسيولوجية للبرامج والأداء

- ولاية تبسة نموذجا -

**الطالب :** **الأستاذ المشرف :**

**نصر الدين حداد** **أ.د. خالد حامد**

**السنة الجامعية: 2017- 2018**

## استمارة مقابلة موجهة إلى الدارس (ة)

أخي الدارس، أختي الدارسة...

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، **والتي تهدف إلى الكشف عن مدى تنفيذ أهداف الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار، من حيث البرامج والأداء بولاية تبسة.** وبما أنكم مستفيدون من برامج محو الأمية، فإن لآرائكم وتصريحاتكم أهمية كبيرة في جمع المعلومات التي تفيدنا في إنجاز هذا البحث.

ونحيطكم علما أن ما تدلون به من معلومات سيستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، مع المحافظة على السرية التامة وعدم التصريح بأصحابها. وأن ما يتوصل إليه البحث من نتائج، يكون استنادا إلى جملة المعطيات التي تم جمعها بواسطة تقنيات البحث المختلفة، وليس إلى محتوى هذه الاستمارة فقط.

لذا نرجو منكم مساعدتنا في ملء هذه الاستمارة بكل صدق، عسى أن تكون مساهمتكم فعالة، ويمكن الاستفادة منها في الكشف عن العوامل التي من شأنها أن تساعد في تنفيذ الإستراتيجية في آجالها المحددة، وتحدّ من ظاهرة الأمية في أوساط مجتمعنا، وشكرا.

الطالب: نصر الدين حداد

**أولا: البيانات العامة :**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: أقل من 15 ☐ من15 إلى 24 ☐ من 25 إلى 34 ☐ من 35 إلى 44 ☐

من 45 إلى 54 ☐ 55 سنة فأكثر ☐

مكان الإقامة: .....

عدد الإخوة: أقل من 2 ☐ من 2 إلى 4 ☐ 5 أو أكثر ☐

الحالة العائلية: أعزب/عزباء ☐ متزوج(ة) ☐ مطلق(ة) ☐ أرمل(ة) ☐

سن الزواج: أقل من 20 سنة ☐ من 20 إلى 25 سنة ☐ أكبر من 25 سنة ☐

عدد الأبناء:..... عدد غير المتعلمين:..... عدد غير المتعلمات:.....

النشاط المهني :.....

الزوج (ة): يعمل ☐ متقاعد ☐ لا يعمل ☐ متوفي ☐

إذا كان على قيد الحياة، مهنته (ها).....

إذا كان متوفيا، هل تستفيد(ين) من منحة الراتب نعم ☐ لا ☐

منذ متى وأنت تدرس(ين) في محو الأمية: .....

## ثانيا: المحاور

**المحور الأول: الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين**

| الرقم | العبـــــــارات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | تسجيلي في فصول محو الأمية كان برغبة مني | | | | | |
| 02 | سجلت في فصول محو الأمية عن طريق إحدى صديقاتي أو أصدقائي | | | | | |
| 03 | سجلت في فصول محو الأمية عن طريق المعلم(ة) | | | | | |
| 04 | تشجعني المعلمة على مواصلة الدراسة | | | | | |
| 05 | أشعر بالتقدير والاحترام عندما آتي للدراسة في محو الأمية | | | | | |
| 06 | كونت علاقات مع زملائي في الفصل | | | | | |
| 07 | الحجرة التي أدرس فيها تتوفر على التدفئة | | | | | |
| 08 | الحجرة التي أدرس فيها نظيفة | | | | | |
| 09 | الحجرة تتوفر على الإنارة الكافية | | | | | |
| 10 | المقاعد الموجودة في الحجرة مريحة وتتلاءم مع أعمارنا | | | | | |
| 11 | يعاملنا عمال المؤسسة باحترام | | | | | |
| 12 | التوقيت مناسب للدراسة | | | | | |
| 13 | التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالي اليومية | | | | | |
| 14 | أعتبر التعليم في فصول محو الأمية فرصة للتعلم ومواصلة الدراسة | | | | | |

**المحور الثاني: مراعاة برامج محو الأمية لخصائص الدارس:**

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | توجد صعوبة في رؤية الحروف المكتوبة على صفحات الكتاب | | | | | |
| 16 | الصور الموجودة في الكتاب غير واضحة | | | | | |
| 17 | لا أرى الأسطر والمسافات أثناء الكتابة على الكراس | | | | | |
| 18 | لا أرى الألوان الفاتحة في الكتاب كالأصفر والأخضر | | | | | |
| 19 | أزور طبيب العيون للكشف أو المراقبة من حين إلى آخر | | | | | |
| 20 | لا أجد مشاكل في السمع | | | | | |
| 21 | أتحاور مع زملائي بسهولة | | | | | |
| 22 | أعاني من بعض الأمراض المزمنة | | | | | |
| 23 | تعيقني الأمراض التي أعاني منها عن مزاولة الدراسة | | | | | |
| 24 | أثناء الحصة الدراسية أشعر بالتعب والإرهاق | | | | | |
| 25 | أثناء الحصة أنجز أكثر من نشاط | | | | | |
| 26 | تساعدني المعلمة على إنجاز النشاطات | | | | | |
| 27 | يساعدني أحد أفراد أسرتي على إنجاز النشاطات | | | | | |
| 28 | أعتمد على نفسي في إنجاز النشاطات | | | | | |
| 29 | قواعد اللغة العربية لا تتناسب مع مستوانا المعرفي | | | | | |
| 30 | التعبير الكتابي لا يتناسب وقدراتنا على الكتابة | | | | | |
| 31 | المادة التي أجد فيها صعوبة هي الرياضيات | | | | | |
| 32 | البرامج المقدمة صعبة | | | | | |

**المحور الثالث: مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس:**

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 33 | البرامج التي أدرسها ذات علاقة بحياتي اليومية | | | | | |
| 34 | البرامج التي أدرسها تزيد من معارفي ومعلوماتي | | | | | |
| 35 | أتعلم من البرامج كيف أتعامل مع غيري | | | | | |
| 36 | أتعلم من البرامج العبادة الصحيحة كالصلاة والصوم والحج | | | | | |
| 37 | تساعدني البرامج على حفظ بعض السور القرآنية والأحاديث | | | | | |
| 38 | أصبحت أستطيع أن أقرأ المصحف | | | | | |
| 39 | أتعلم منها أيضا كيف أحافظ على صحتي | | | | | |
| 40 | أتعلم من هذه البرامج كيف أقرأ وأكتب | | | | | |
| 41 | تساعدني هذه البرامج على تربية أولادي | | | | | |
| 42 | تساعدني هذه البرامج كيف أحسن علاقاتي مع أفراد عائلتي | | | | | |
| 43 | تساعدني هذه البرامج أيضا كيف أحسّن علاقاتي مع جيراني | | | | | |
| 44 | تساعدني هذه البرامج كيف أحسّن علاقاتي مع زملائي | | | | | |
| 45 | تساهم هذه البرامج في المحافظة على النظافة | | | | | |
| 46 | تساعدني هذه البرامج على استخدام الهاتف | | | | | |
| 47 | تساعدني هذه البرامج في قراءة إشارات المرور | | | | | |
| 48 | تساعدني هذه البرامج في التعرف على أرقام الحافلات واتجاهاتها | | | | | |
| 49 | تسهّل لي هذه البرامج عملية استخراج بعض الوثائق الإدارية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 50 | أشعر بالراحة النفسية عندما أكون في الفصل الدراسي | | | | | |
| 51 | أشعر بتقدير الذات بين أفراد أسرتي | | | | | |
| 52 | أشعر بتقدير الذات بين زملائي وجيراني | | | | | |
| 53 | أستطيع أن أتابع البرامج التلفزية وأفهمها | | | | | |
| 54 | أستطيع أن أتابع الأخبار وأفهمها | | | | | |
| 55 | أستطيع أن أقرأ جريدة أو على الأقل عناوينها | | | | | |

**المحور الرابع: مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس**

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 56 | علاقتي حسنة مع المعلمة | | | | | |
| 57 | عندما تشرح المعلمة الدرس أفهم عليها بسهولة | | | | | |
| 58 | تسألني المعلمة عن حالتي الصحية وظروفي الاجتماعية | | | | | |
| 59 | تستخدم المعلمة بعض الوسائل في شرح الدرس | | | | | |
| 60 | تعتمد المعلمة الحوار في تقديم الدرس | | | | | |
| 61 | تجيبنا المعلمة عن الأسئلة التي نطرحها أثناء الدرس | | | | | |
| 62 | يعتبر الوقت كافيا في تقديم الدرس وإنجاز النشاط | | | | | |
| 63 | تحترم المعلمة كل الدارسين في القسم | | | | | |
| 64 | تحافظ المعلمة على الانضباط داخل القسم | | | | | |
| 65 | عند ما لا أفهم جزءا من الدرس، تساعدني المعلمة على فهمه | | | | | |
| 66 | كل الدارسين يحترمون المعلمة | | | | | |
| 67 | تساعدني المعلمة على حل التمارين والقيام بالنشاطات | | | | | |
| 68 | تسألني المعلمة عن حالتي الصحية وظروفي الاجتماعية | | | | | |
| 69 | أسمع لنصائح المعلمة وتوجيهاتها | | | | | |
| 70 | تراعي المعلمة حالتي الصحية إذا كنت مريضة | | | | | |
| 71 | تقوم المعلمة بمراقبة وتصحيح الكراسات بانتظام | | | | | |
| 72 | لا أتغيب عن دروسي إلا في حالة حدوث طارئ | | | | | |
| 73 | لا أجد صعوبة في إنجاز الواجبات التي تكلفني بها المعلمة | | | | | |
| 74 | لا تؤثر الواجبات التي تكلفني بها المعلمة على أعمالي اليومية | | | | | |

**شكرا على اهتمامكم وتعاونكم معنا**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة باجي مختار عنابة**

**كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

**قسم: العلوم الاجتماعية**

مذكرة تخرج لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية بعنوان:

# إستراتيجية محو الأمية في المجتمع الجزائري: مقاربة سوسيولوجية للبرامج والأداء

- ولاية تبسة نموذجا -

**الطالب :** **الأستاذ المشرف :**

**نصر الدين حداد** **أ.د. خالد حامد**

**السنة الجامعية: 2017-2018**

## استمارة مقابلة موجهة إلى معلم (ة) محو الأمية

أخي المعلم، أختي المعلمة...

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التنمية، **والتي تهدف إلى الكشف عن مدى تنفيذ أهداف الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار، من حيث البرامج والأداء بولاية تبسة.** وبما أنكم تساهمون في تنفيذ برامج محو الأمية، وتتصلون مباشرة مع الدارسين، فإن لآرائكم وتصريحاتكم أهمية كبيرة في جمع المعلومات التي تفيدنا في إنجاز هذا البحث.

ونحيطكم علما أن ما تدلون به من معلومات سيستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، مع المحافظة على السرية التامة وعدم التصريح بأصحابها. وأن ما يتوصل إليه البحث من نتائج، يكون استنادا إلى جملة المعطيات التي تم جمعها بواسطة تقنيات البحث المختلفة، وليس إلى محتوى هذه الاستمارة فقط.

لذا نرجو منكم مساعدتنا في ملء هذه الاستمارة بكل صدق، عسى أن تكون مساهمتكم فعالة، ويمكن الاستفادة منها في الكشف عن العوامل التي من شأنها أن تساعد في تنفيذ الإستراتيجية في آجالها المحددة، وتحدّ من ظاهرة الأمية في أوساط مجتمعنا، وشكرا.

الطالب: نصر الدين حداد

**أولا: البيانات العامة :**

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: من 18 إلى 24 ☐ من25 إلى 34 ☐ من 35 إلى 44 ☐ من 45 إلى 54 ☐

مكان الإقامة:.....

طبيعة المسكن: ملك ☐ كراء ☐ مع الوالدين ☐ أخرى: .....

مكان العمل:.....

الحالة العائلية: أعزب/عزباء ☐ متزوج(ة) ☐ مطلق(ة) ☐ أرمل(ة) ☐

المستوى التعليمي: نهائي ☐ بكالوريا فما فوق ☐ DEUA ☐ تقني سام ☐

ليسانس ☐ دراسات عليا ☐ ماستر ☐

الاختصاص: علمي ☐ أدبي ☐ تقني ☐

علوم إنسانية واجتماعية ☐ آداب ولغات ☐ آخر: .....

طبيعة التعيين: إستراتيجية ☐ إدماج مهني ☐ متطوع ☐

سنوات الخبرة في محو الأمية: أقل من 2 ☐ من 2 إلى 5 ☐ من 6 إلى 9 ☐ 10 فأكثر ☐

المستوى المسند: المستوى الأول ☐ المستوى الثاني ☐ المستوى الثالث ☐

الراتب الشهري: أقل من 10000 دينار ☐ بين 10000 و 18000 ☐ أكثر من 18000 ☐

## ثانيا: المحاور

**المحور الأول: الآليات المطبقة في استراتيجية محو الأمية لاستقطاب الدارسين**

| الرقم | العبـــــــارات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | آليات التعاقد بالنسبة لمعلم محو الأمية مقبولة | | | | | |
| 02 | أشعر بالرضا تجاه العمل الذي أقوم به كمعلم | | | | | |
| 03 | أشعر بالرضا تجاه الراتب الشهري الذي أتقاضاه | | | | | |
| 04 | الراتب الذي أتقاضاه يتوافق مع الجهد المبذول في التدريس | | | | | |
| 05 | الكيفية المعتمدة في الحصول على عقد العمل مُرضية | | | | | |
| 06 | أشعر بالرضا تجاه تسجيل الدارسين مقابل الحصول على عقد العمل | | | | | |
| 07 | استفدت من التكوين الأولي عندما بدأت العمل في محو الأمية | | | | | |
| 08 | أحضر العمليات التكوينية بانتظام | | | | | |
| 09 | العمليات التكوينية المنظمة خلال السنة الدراسية كافية ومفيدة | | | | | |
| 10 | أجد صعوبة في التنقل إلى مكان العمل | | | | | |
| 11 | ظروف الاستقبال بالمركز الذي أعمل فيه تشجع على العمل | | | | | |
| 12 | الحجرة التي أدرّس بها مناسبة للتدريس | | | | | |
| 13 | الحجرة التي أدرّس مجهزة بالشكل الكافي | | | | | |
| 14 | وسائل التدريس متوفرة | | | | | |
| 15 | المقاعد التي يجلس عليها الدارسون مريحة وتتلاءم مع أعمارهم | | | | | |
| 16 | يلقى الدارسون المتفوقون التحفيز والتشجيع أثناء الدراسة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | التوقيت المخصص للدراسة يناسب الدارسين | | | | | |
| 18 | التوقيت المخصص للدراسة لا يؤثر على أعمالهم اليومية | | | | | |
| 19 | عدد الحصص الدراسية في الأسبوع غير متعب للدارسين | | | | | |

**المحور الثاني: مراعاة برامج محو الأمية في لخصائص الدارس:**

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | يساعد حجم الخط الدارس على القراءة من الكتاب | | | | | |
| 21 | الصور المدعمة في الكتاب واضحة للدارس | | | | | |
| 22 | الصور المدعمة تساعد الدارس على الفهم والتعبير | | | | | |
| 23 | توجد مشاهد مدعمة للدروس المقررة في اللغة العربية | | | | | |
| 24 | يجد الدارسون صعوبة في الكتابة على الكراس | | | | | |
| 25 | يجد الدارسون صعوبة في احترام أبعاد الكتابة (السطر، المسافات) | | | | | |
| 26 | تظهر مهارة الكتابة، لدى الدارس، على اللوحة أحسن من الكراس | | | | | |
| 27 | ضعف الإنارة يؤثر سلبا على الرؤية عند الدارس | | | | | |
| 28 | يشتكي الدارسون من مشكلات في حاسة النظر | | | | | |
| 29 | يعاني بعض الدارسين من مشكلات في حاسة السمع | | | | | |
| 30 | العدد المرتفع للدارسين في الفوج يؤثر سلبا على التحصيل | | | | | |
| 31 | عدد الحصص الدراسية في الأسبوع يكفي لتنفيذ البرنامج | | | | | |
| 32 | المواد المدرسة غير ملائمة لمستوى الدارسين | | | | | |
| 33 | تتميز المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها بالنسبة للدارس | | | | | |
| 34 | يجد الدارسون صعوبة في فهم الدروس | | | | | |
| 35 | تتميز هذه المضامين بكثافة النشاطات وتعقيدها | | | | | |
| 36 | المواد الدراسية غير مناسبة لسن الدارس | | | | | |
| 37 | يعبر الدارسون عن صعوبة المواد المدرسة | | | | | |
| 38 | يقدر الدارس على إنجاز النشاط بمفرده | | | | | |
| 39 | يكمل الدارس الإنجاز في وقت الحصة | | | | | |
| 40 | أثناء الحصة يعبر الدارسون عن شعورهم بالتعب والإرهاق | | | | | |

**المحور الثالث: مدى تلبية برامج محو الأمية لحاجات الدارس:**

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 41 | برامج محو الأمية شاملة للمعارف التي يحتاجها الدارس | | | | | |
| 42 | البرامج تزيد من معارف الدارس ومعلوماته | | | | | |
| 43 | تساهم البرامج في حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية | | | | | |
| 44 | تحتوي البرامج على دروس يتعلم منها كيف يتعامل مع غيره | | | | | |
| 45 | تحتوي هذه البرامج على دروس يتعلم منها العبادات | | | | | |
| 46 | يتعلم من هذه الدروس بعض الآيات والأحاديث النبوية | | | | | |
| 47 | تساعد البرامج الدارس على قراءة المصحف | | | | | |
| 48 | ألاحظ الرغبة والاستعداد في التعلم لدى الدارس | | | | | |
| 49 | تساعد البرامج الدارس على تعلم القراءة والحساب | | | | | |
| 50 | تساعد البرامج الدارس على تربية أبنائه | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 51 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على صحته | | | | | |
| 52 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع أفراد أسرته | | | | | |
| 53 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يتعامل مع جيرانه | | | | | |
| 54 | تساعد البرامج الدارس على تحسين علاقته بزملائه في العمل | | | | | |
| 55 | يتعلم الدارس من البرامج كيف يحافظ على النظافة | | | | | |
| 56 | تساعد البرامج الدارس على الثقافة البيئية | | | | | |
| 57 | تساعد البرامج الدارس على التعرف على إشارات المرور | | | | | |
| 58 | تساعد ه أيضا على التعرف على حقه في الانتماء إلى حزب أو جمعية | | | | | |
| 59 | تساعد البرامج الدارس على قراءة الجريدة أو عناوينها | | | | | |
| 60 | تساعد البرامج الدارس على المشاركة في الأعمال الخيرية | | | | | |
| 61 | تساعد البرامج الدارس على استخراج بعض الوثائق الإدارية | | | | | |
| 62 | تساعد البرامج على التعرف على استخدامات الحاسوب | | | | | |
| 63 | ألاحظ تغيرا إيجابيا في سلوك الدارس من يوم إلى آخر | | | | | |
| 64 | أعرف من المتحررين من الأمية من أكمل دراسته | | | | | |
| 65 | أعرف من المتحررين من الأمية من سجل في التكوين المهني | | | | | |
| 66 | أعرف من المتحررين من الأمية من استفاد من مشروع مصغر | | | | | |
| 67 | برامج محو الأمية تحفز الدارس على مواصلة الدراسة | | | | | |

**المحور الرابع: مدى امتلاك معلم (ة) محو الأمية لكفاءات التدريس**

| الرقم | العبـــــــــارات | غير موافق بشدة | غير موافق | محايد | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 68 | أجد صعوبة في التعامل مع الدارسين | | | | | |
| 69 | أجد صعوبة في تبليغ المعلومة للدارسين | | | | | |
| 70 | أتواصل مع الدارسين بسهولة | | | | | |
| 71 | أعدّ دروسي قبل بداية كل حصة | | | | | |
| 72 | أعد الوثائق الخاصة بكل بتحضير الدرس | | | | | |
| 73 | أعتمد على دليل المنشط والمنهاج في إعداد الوثائق | | | | | |
| 74 | أجد صعوبة في بناء الوضعيات التعلمية المحققة لأهداف الدرس | | | | | |
| 75 | أحضرالوسائل البيداغوجية المساعدة على نجاح الدرس | | | | | |
| 76 | أعتمد على التفاعل بيني وبين الدارس أثناء الحصة | | | | | |
| 77 | يتفاعل معي الدارسون بشكل إيجابي أثناء تقديم الدرس | | | | | |
| 78 | أعتمد التدرج في تقديم المعلومة للدارس أثناء الحصة | | | | | |
| 79 | أمنح الدارس الوقت الكافي لإنجاز النشاط | | | | | |
| 80 | أتابع نشاطات الدارس وأراقبها باستمرار أثناء الحصة وخارجها | | | | | |
| 81 | أوجه الدارس وأساعده على الإنجاز | | | | | |
| 82 | أشجع الدارس وأحفزه على الدراسة | | | | | |
| 83 | أثمن أعمال الدارس من خلال التصحيح والتوجيه | | | | | |
| 84 | يعتبر الوقت كافيا في إنجاز النشاطات أثناء الحصة | | | | | |
| 85 | أكلف الدارسين بإنجاز الواجبات من حين إلى آخر | | | | | |
| 86 | أنسق مع زملائي وزميلاتي في التحضير ومواجهة الصعوبات | | | | | |
| 87 | أتصل بالمنسق أو رئيس المصلحة عند مواجهة مشكلة في التدريس | | | | | |
| 88 | علاقتي بالدارسين حسنة | | | | | |
| 89 | علاقتي برؤسائي حسنة | | | | | |

**شكرا على اهتمامكم وتعاونكم معنا**

## ملحق رقم (04): دليل مقابلة موجه إلى السيد مدير ملحقة محو الأمية وتعليم الكبار بولاية تبسة

- كيف يتم تسجيل الدارسين في فصول محو الأمية؟
- هل هذا الإجراء يساعد على تنفيذ الاستراتيجية في وقتها؟
- ما هي العمليات التي تنظمها الملحقة على مدار السنة لاستقطاب الدارسين؟
- هل هناك أجهزة وهيئات يتم التنسيق معها للقيام بهذه العمليات؟
- ما موقفكم من طريقة توظيف معلمي محو الأمية؟
- كيف تتم عملية تكوين المعلمين؟
- كيف تقيّمون المستوى العام للمعلمين من حيث المؤهلات العلمية، ومن حيث الكفاءات المهنية للتدريس؟
- كيف تقيّمون علاقة المعلمين بالدارسين في فصول محو الأمية؟
- ما هي المشكلات التي تحول دون تحقيق أهداف الاستراتيجية ميدانيا؟
- من خلال تجربتكم، ماهي الحلول التي تقترحونها للإسراع في تنفيذ الاستراتيجية؟

**شكرا على تفهمكم وحسن تعاونكم معنا**

**Résumé**

Cette étude a pour objet de révéler le taux de réalisation des buts de stratégie nationale d'alphabétisation et apprentissage des adultes selon les programmes et la performance à la wilaya de Tébessa. En proposant un ensemble d'hypothèses et utilisant plusieurs méthodes telles que:

-L'enquête sociale par échantillonnage

-La méthode statistique à l'aide du logiciel SPSS20 pour calculer la moyenne et l'écart-type, créer les tableaux de fréquences et tester les hypothèses à l'aide de

T-test pour deux échantillons indépendants et test –ANOVA pour la comparaison entre les groupes.

La wilaya de Tébessa a constitué le terrain d'étude et l'analyse s'est appuyée sur deux échantillons distincts : des apprenantants et d'enseignants.

Après avoir analysé les données du terrain, l'étude a révélé les résultats suivants :

- L'incapacité à atteindre les objectifs de stratégie est due à la difficulté de performance pour arriver aux analphabètes et les convaincre pour s'inscrire en alphabétisation ;
- Il y a une attitude positive des apprenants envers la prise en considération des programmes d'alphabétisation pour les caractéristiques et les besoins des apprenants ;
- Il y a une attitude positive des apprenants envers le niveau des enseignants et le d'appropriation des compétences pédagogiques.

**Mots Clés :** stratégie, alphabétisation, apprentissage des adultes, programmes, performance

**Ministère de l'Enseignement Supérieur**
**et de la recherche Scientifique**

Université BADJI MOKHTAR – ANNABA

Faculté des Sciences Humaines Et Sociales

Département de Sociologie et Démographie

**Option**: Sociologie du développement

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat en sciences en sociologie :

# Sujet: Stratégie d'alphabétisation dans la société algérienne: approche sociologique des programmes et performance

- La wilaya de TEBESSA en tant que modèle -

**Présentée par:** Haddad Naceur-Eddine **Sous la direction du:** Pr. Hamed Khaled

## Membres du jury:

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Pr. BOUHROUM ABDELHAKIM** | **Professeur. E. S** | **Université de ANNABA** | **Président** |
| **Pr. HAMED KHALED** | **Professeur. E. S** | **Université de TEBESSA** | **Rapporteur** |
| **Pr. BOUCHERCHE NOUREDDINE** | **Professeur. E. S** | **Université de ANNABA** | **Membre** |
| **Pr. SASSI SOUFIANE** | **Professeur. E. S** | **Université de TAREF** | **Membre** |
| **Dr. SIDIDRIS AMMAR** | **M.C.A** | **Université de TEBESSA** | **Membre** |

**2022 -2023**