الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل
كلية الآداب واللغات الأجنبية
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:.....

مذكرة بعنوان:

تعليمية اللغة العربية لدى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار

دراسة ميدانية في مركز محو الأمية بالطاهير جيجل

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص:علوم اللسان

إعداد الطالبتين:
– نادية بركاس.
– نسيمة كحال .

إشراف الأستاذ:
– د.الحاج قديدح

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ:الطاهر بومزبر.....رئيسا
الأستاذ: الحاج قديدح .....مشرفا ومقررا
الأستاذ:عبد الحميد بوكعباش.....ممتحنا

السنة الجامعية: 2017/2016

مقدمة :

اقترن ظهور علم تعليمية اللغات الحديث النشأة باللسانيات التطبيقية، يهتم بطرق تعليم اللغات، ثم اتسعت دائرة اهتمامه فأصبح يهتم بمتغيرات العملية التعليمية التعلمية، ينظر في المحتويات، فينتقيها وينظمها لتتماشي مع الأهداف الموضوعة لها، ثم يحدد الطرائق والوسائط التي تكفل نجاح هذه العملية.

وتراهن التعليمية على الجمع بين ثمار وفنون وعلوم عديدة، لكونها ميدانا فسيحا، يتجسد فيه العمل الجماعي المتكامل، المثمر، وتتقاطع فيه معطيات اللسانيات، وعلم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية ونظريات التواصل، إلا أن الوظيفة الكبرى لتعليمية تتجسد في إمكانية تكييف هذه المعطيات النظرية المجردة، بالإيجاد نوع من التناغم بينها، ثم كيفية الاستفادة منها، وهي تتصدى لمعالجة موضوع اختصاصها وهو تعليم اللغة وتعلمها.

ولم يعد تعليم اللغة حكرا علي المدارس والجامعات فحسب، بل تعدى ذلك إلي إنشاء مراكز مخصصة تهتم بهذا المجال، وتسعى لشق السبل باستخدام أحدث وأنجع الطرق والأساليب والتقنيات في التعلم.

وبما أن بحثنا يصنف ضمن مشروع تعليمية اللغات، فمن الطبيعي أن يكون موضوع بحثنا يندرج في هذا الإطار، وبناء على هذا كان عنوان البحث الموسوم ب: "تعليمية اللغة لدى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار "دراسة ميدانية بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار".

لهذا، فان هذه الدراسة التي نأمل أن تكون إضافة لها مكانتها في هذا الميدان البكر لتحضي بأهمية بالغة، كونها لم تلق البحث الكافي والاهتمام الواسع من طرف الباحثين–على حد علمنا– التي تجري حول تعليم اللغة للكبار الأميين في مراكز محو الأمية بولايات الوطن.

والتي قد تعطي صورة مفصلة عن حال تعليم هذه الفئة وخصوصيتها ومدى فعالية البرامج الموجهة لها.

وقد اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي؛ موظفين آليات الإحصاء و التحليل الذي يعتمد علي جمع بيانات وصفية حول الظاهرة والتحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها (باستخدام أدوات وتقنيات البحث)، ويرجع ذلك لملائمته لدراسة الظاهرة.

وجاءت الدراسة في مقدمة وثلاثة فصول، الفصلان الأول والثاني هما فصلان نظريان أما الفصل الثالث فهو فصل تطبيقي وخاتمة.

في الفصل الأول الذي تمت عنونته بـ:«التعليمية ونظريات التعلم»، تناول المفاهيم الأساسية المتداولة في مجال تعليمية، حيث تطرقنا في المحور الأول إلي مفهوم التعليمية واهتماماتها، ومرتكزات العملية التعليمية ووسائلها، أما المحور الثاني وهو نظريات التعلم، فتعرضنا فيه لمفاهيم نظريات التعلم واهم هذه النظريات.

في الفصل الثاني الذي جاء بعنوان:« تعليمية اللغة لغير الناطقين لها عامة وتعليم الكبار ومحو الأمية خاصة»، حددنا فيه مفهوم اللغة ومراحل تعلمها، لنقف عند كل مرحلة علي حدة، ثم تعرضنا فيه لمفهوم التعليم هذه الفئة، من حيث الخصائص والدوافع والعقبات التي تعترض سبيلها، والطرق الأنجع لتدريس الكبار الأميين، مبينين مزايا وعيوب كل طريقة وخطواتها، كما عالجنا في هذا الفصل مشكلة الأمية انطلاقا من أسبابها انتشاره إلي طرق معالجتها المتمثلة في الهدف من وراء تعليم الكبار في مراكز محو الأمية.

أما الفصل الثالث بعنوان:« تعليمية اللغة لدى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار – دراسة تطبيقية في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار بالطاهير– جيجل– »، فقد قمنا بدراسة العينات التي اعتمدت عليها الدراسة المتكونة من سبعين دارسة، من خلال استماراتي استبيان، وزعت الأولي علي الدارسات، والثانية على المعلمات.

وفيه رصدنا الخطوات تعلم الكبار للقراءة والكتابة وتقييم نتائج الفئة المتعلمة من خلال وقوفنا على الأخطاء والمشاكل التي قد يقع فيها المتمدرس أثناء العملية التعليمية التعلمية.

ثم تأتي الخاتمة وفيها عرضنا النتائج التي توصلت إليها الدراسة ولا ننكر أننا واجهنا صعوبات لانجاز هذه الدراسة في شقيها النظري والتطبيقي، ففي الجانب النظري لم تتوفر لدينا المراجع الكافية التي تناولت موضوع محو الأمية، وفي الجانب التطبيقي أيضا عانينا من نقص النقص المراجع المتعلقة بموضوع تعليم اللغة العربية وتعليم الكبار.

و مع ذلك، حاولنا قدر المستطاع التقصي والبحث عن المراجع الأكثر قربا وإفادة لدراسة منها:«دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات» لـ: احمد حساني،« تعلمية اللغة العربية» لـ: أنطوان صياح «تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق» لـ: محمد محمود الحيلة،« طرق التدريس بين التقليد والتجديد» لـ: رافدة الحريري، بالإضافة إلي المراجع الأخرى المتنوعة التي عدنا إليها لتنوع الموضوع وتشعب القضايا المتصلة به.

ورغم ما بذلنا من جهد وما توفر من مراجع لا يمكن الإحاطة الشاملة والكاملة لهذا الموضوع والذي اختص بالبحث في تعليمية اللغة العربية لدى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار.

لا يفوتنا في هذا المقام، أن نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة في انجاز هذه الدراسة، واخص بالذكر أستاذنا المشرف **"الحاج قديدح"**، الذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته القيمة وبذل معنا كل ما بوسعه من اجل إتمام هذا العمل وإخراجه على الصورة التي هو عليها.

والحمد لله رب العالمين نشكره على أن أعاننا بفضله لانجاز هذا العمل وهو من وراء الجهد والقصد واليه المبتغى.

الفصل الأول: التعليمية ونظريات التعلّم.

1-التعليمية:

1-1:مفهوم التعليمية (ديداكتيك):

تنحدر كلمة ديداكتيك، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني Didactiques ، وتعني حسب قاموس ربير الصغير le petit robert« درس أو علم »Enseigner، ويقصد بها اصطلاحا، كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ماله علاقة بالتعليم، [1]

وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية Didactikosفي الفكر اللساني و التعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى العالم ماكاي (Makey) الذي بعث من جديد المصطلح القديم ديداكتيك للحديث على المنوال التعليمي [2]، ومعناها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي، مجموعة النشاطات المنظمة و الهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف و المكتسبات و المهارات و الكفايات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة. [3]

ومن ثمة فإن تعليمية اللغات، بوصفها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب و الخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة و

---

[1]-بنعيسي احسينات: حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية و التعليم، مجلة: الحوار المتمدن، ع2342، المغرب، 14 جويلية 2008، ص2.

[2]-احمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط2، 2009 ص، ص 130، 131.

[3]-محمد الدريج: قصر الكتاب، البليدة، ط1، 2012، ص8.

ملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية و العضوية و النفسية ولاجتماعية للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان، وما كان ذلك إلا لأن الخبرات الإنسانية في أي حقل من حقول المعرفة النظري و التطبيقي، تقدم الأدوات المنهجية التي تفي في مجملها بمتطلبات العمليتين البيداغوجية و التعليمية على حد سواء. [1]

تهتم التعليمية بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز والأساليب والإستراتيجيات الناشطة و الفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه. [2]

ولقد عرف مصطلح ديداكتيك الأجنبي رواجا كبيرا عندنا، وبدأنا نستخدمه لفظة دخيلة بحروف عربية «ديداكتيك». [3]

1-2:مرتكزات العملية التعليمية:

العملية التعليمية هي تلك التربية العقلية التي تقدمها المدرسة للمتعلمين بصفة مستمرة وشاملة ومنظمة بطريقة علمية وفق برامج ومناهج خاصة وطرائق بيداغوجية حديثة [4] ، وتعرف أيضا على أنها مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن المدرس وعند التلاميذ، ولكنها ترتبط بكيفية منتظمة إلى الحد الذي يمكننا أن نتنبأ بحدوثها في كثير من الأحيان. [5]

---

[1]- أنطوان صباح: تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 2008، ج2، ص18.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص ص 130، 131.

[3]- أنطوان صباح: تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط2، 2008، ص14.

[4]-أنطوان صباح: تعلمية اللغة العربية، ط1، ص13.

[5]- عرقوب سامية: رحلة في التربية و التعليم، دار الكتاب العربي، القبة الجزائر، ط1، 2002م، ص26.

تتضمن العملية التعليمية مجموعة من العناصر و المهمات التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعلية بحيث تشكل في النهاية نظاما تربويا متكامل اللبنات للوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية، وتعد هذه العناصر أساسا لنجاح العملية التعليمية وهي: المعلم، المتعلم، المحتوى العلمي.

1-2-1: المعلم (المرسل):

هو الكائن الوسيط بين المتعلم و المعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، إنه ليس وعاء يحمل معرفة إنما هو ميسر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلم إذ يشكل فيها الواسطة فقط، إنه مهندس التعلم ومبرمج ومعدل العمل فيه، انطلاقا من مدى تجاوب المتعلم لمتطلبات هذه العملية ومن حضوره الدائم لتحفيز المتعلم واستثارة فضوله، ورفع مستوى عزيمته ومدى إقباله على الدخول في مغامرة المعرفة. [1] فالاتصال بين المعلم و المتعلم يأتي كل منهما إلى مجال الاتصال وهو مزود بذخيرة من الخبرات السابقة، والخصائص الطبيعية و النفسية والاجتماعية التي تؤثر على الرسالة التي تسعى لتحقيقها، وبالتالي تؤثر على الموقف التعليمي بأكمله وتتأثر به. [2]

الخصائص التي يجب توفرها في المعلم:

إن دور المعلم ليس مقتصرا على حشو المتعلم بالمعلومات ولكن العبرة هي إعداد للمستقبل إعداد سليما، ولذلك لابد أن تتوفر في المعلم شروط هي:

أ: الكفاية اللغوية:

الكفاية هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدها

---

[1]- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص190.

[2]- أنطوان صباح: تعليمة اللغة العربية، ط1، ص 20.

وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة. [1] ويرى دوكيتيل أن « الكفاية هي مجموعة من القدرات (الأنشطة) المرتبة التي تطبق على المحتويات في إطار فئة معينة من الوضعيات من أجل حل المشكلات التي تطرحها تلك الوضعيات [2] ، أي يكون معلم اللغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ويستعملها استعمالا صحيحا». [3]

ب: **الإلمام بالمادة اللغوية:**

المقصود بها معرفة قضايا اللغة التي يقوم بتدريسها معرفة علمية دقيقة تناسب الزمن الذي تعيش فيه، بحيث يعرف صغيرها وكبيرها، وما ذلك إلا لتكون للمدرس القدرة على أن يؤسس ثقة قلوب التلاميذ بمادته، ولا يقتصر الأمر على الدرس الذي يقوم به المدرس في ساعات معدودة بل يجب أن يسيطر على المادة التي يطالب بتدريسها[4]، فالمدرس القدير نفسه هو الذي يستطيع أن يستخدم مادته في تشويق تلاميذه إلى المدرسة والعلم والعمل وفي إيقاظ عقولهم. [5]

ج: مهارة تعليم اللغة:

ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية من جهة أخرى. [6]

-القدرة على التعرف على الكلمات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.

- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الاستجابات.

---

[1]- محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص91.

[2]- محمد الدريج: الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات رمسيس، سلسلة " المعرفة للجميع"، ع16، 2000، ص37.

[3]-بيداغوجيا الإدماج، ت نصر الدين الحافي وحماني اقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011، ص 269.

[4]-أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 141.

[5]- عبد الحميد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة- اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص26.

[6]-المرجع نفسه، ص 27.

- القدرة على التعبير و التوضيح والاستماع. [1]

1-2-2:المتعلم (المستقبل):

هو الجهة أو الشخص الذي توجه إليه الرسالة ويقوم بحل رموزها ليصل إلى محتوياتها، بغية التوصل إلى تفسير محتوياتها، وفهم معناها [2]، إذ يمثل المتعلم الطرف الثاني بعد المعلم في تشكيل ثلاثي التعليمية، و الحديث عن المتعلم يقودنا إلى تحديد وضعه إزاء العملية التعليمية، فهو المستهدف بالدرجة الأولى من هذه العملية المتشابكة. [3]

المعايير الواجب توافرها في المتعلم:

هناك مجموعة من المعايير و الشروط و الخصائص الواجب توافرها في المتعلم:

1: النضج:

هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية، فهو حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي [4] ، وعلى سبيل المثال لا يمكن تعلم النطق و الكلام ما لم يتم نضج أجهزة الكلام، ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدقيقة ما لم يتم نضج العضلات الدقيقة وتحقيق التآزر الحسي، الحركي، وعليه فإن التغيرات التي تطرأ على الأجهزة الجسمية و الحسية و العصبية المحكومة بالمخطط الجيني لابد من توفرها حتى يحدث التعلم. [5]

2: الاستعداد:

---

[1]- أحمد حساني: المرجع نفسه، ص ص 141، 142.

[2]-أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1995، ص233.

[3]- محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، ص91.

[4]- عبد الحميد العيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: ص39.

[5]-خير الدين هنى: تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ط، 1998، ص60.

يمكن النظر إلى مفهوم الاستعداد، على أنه حالة من التهيؤ النفسي و الجسمي، بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة أو خبرة ما، ويسهم الاستعداد في عملية التعلم على نحو فاعل، ففي كثير من الأحيان تفشل عملية التعلم لدى الأفراد رغم المحاولات الجادة بسبب غياب عوامل الاستعداد لديهم [1]، ويعرف الاستعداد بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذ ما تهيأت له الظروف المناسبة. [2]

3: الدافعية:

الدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو التخطيط للعمل مما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد و يعتقده، [3]وينشأ الدافع نتيجة وجود حاجة معينة لدى الكائن الحي ولذلك فإن وجود حاجة لدى الفرد تفسر لنا الميل المستمر نسبيا لديه و الذي يدفعه إلى السلوك بطريقة معينة. [4]

4: التدريب و الخبرة:

ويتمثل عامل التدريب في فرض التفاعل التي تتم بين الفرد و المثيرات المادية و الاجتماعية التي يتعرض لها في البيئة، فمثل هذه الفرص تسهم في تزويد الفرد بالخبرات و المعلومات عن الأشياء وخصائصها تتوقف الخبرة و الممارسة على طبيعة البيئة التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها، فالبيئات الغنية بمثيراتها الاجتماعية و المادية توفر فرصا للممارسة و التعلم أكثر من البيئات الفقيرة. [5]

---

[1]– عماد الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، د ط، 2003، ص 33.

[2]–المرجع نفسه، ص34.

[3]– خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص61.

[4]– رجاء محمود أبو علي: علم النفس التربوي، دار القلم، دمشق سوريا، د ط، 1982، ص 168.

[5]–أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبه الأنجلو المصرية، د ط، 2012، ص ص235، 236.

1-2-3: المحتوى العلمي (الرسالة):

أي المادة اللغوية المطلوب تدريسها للمتعلم، وجملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية، كما أنها تظهر في سياق المحتوى اللغوي و المحدد مسبقا في المقررات و البرامج التعليمية عبر الأطوار المختلفة، [1] و الرسالة هي أيضا ترجمة لما يرغب في توصيله إلى المستقبل من خبرات و معارف ومهارات، وحقائق وقيم وعادات واتجاهات في شكل لفظي أو مكتوب أو مرسوم، أو صور، أو حركات، أو تعبيرات، أو إشارات تتناسب ومضمون الرسالة وهدفها. [2]

معايير اختيار المادة التعليمية:

أما معايير اختيار المادة التعليمية وانتقاءها، فتتضمن عدة مبادئ أساسية، نوجز أهمها فيما يلي:

أ: مراعاة طبيعة المتعلم:

من خلال مراعاة المحتوى التعليمي لمستوى المتعلمين، وهو ما يمكن أن نلتمسه في الفكر التربوي لأبن خلدون، حيث نص على أن « مراعاة مقدرة الطالب ومساعدته على الفهم؛ واجب المعلم أن يعطي بحسب قدرات الطالب من المعلومات ومساعدته على استيعابها». [3]

ب: ضرورة ارتباط المحتوى التعليمي بواقع المجتمع وثقافته:

وذلك من خلال اختيار المحتوى المتناسب مع احتياجات المتعلم، وبيئته، وثقافته، وعادات مجتمعه...وهكذا، وفي هذا المقام وجب على المعلم أن « يهتم مع طلابه بالدروس المهمة فيقدم ما تكثر حاجتهم إليه على غيره». [4]

---

[1]- عماد زغلول: نظريات التعلم، ص ص 35، 36.

[2]- مناع آمنة: أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح و التعريف و المفهوم، مجلة: الواحات للبحوث و الدراسات، المجلد7، ع2، جامعة غرداية، 2014، ص151.

[3]- محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، ص92.

[4]-عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص77.

3/ **ضرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف** في ذاتها، و القيمة النفعية أو الوظيفة لهذه المعلومات، وذلك باختيار المعلومات التي ترتبط باحتياجات المتعلم وخصائصه بالدرجة التي تساعده على فهم نفسه وما يحيط به من أشياء وعلاقات ومظاهره في بيئته. [1]

1-3:الوسائل التعليمية.

1-3-1: ماهيتها وتصنيفها:

الوسائل التعليمية هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم و التعلم، بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ [2]، وذلك بتدريس المتعلمين على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة ولذلك يكون وجودها ضروريا جدا في المؤسسة التعليمية بخاصة في تعليم اللغة.[3]

نجد في كتب التربية تصنيفات عديدة للوسائل التعليمية، ومن هذه التصنيفات:

أ-الوسائل البصرية: وهي وسائل تعتمد بالدرجة الأولى على حاسة البصر، كما يدل عليها اسمها، ويشمل الصور الفوتوغرافية، الصور المتحركة، صور الأفلام و الخرائط، السبورة بأنواعها و المجلات و الكتب و اللوحات... [4]

ب- الوسائل السمعية: وتشمل جميع الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع ومنها: اللغة اللفظية المسموعة، التسجيلات الصوتية، الإذاعة المدرسية... [5]

---

[1]- عبد الله الدايم: التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط5، 1984، ص 172.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص84.

[3]-عبد الحافظ سلامة: تصميم وانتاج الوسائل التعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التعليم، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان الأردن، د ط، 2007، ص 15.

[4]-كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته: ص 344.

[5]- أحمد خيري وجابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، ط3، 1986، ص 37.

ج: الوسائل السمعية البصرية: وتضم الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السمع و البصر معا، وتحتوي الآتي: الأفلام المتحركة و الناطقة، الأفلام الثابتة و المصحوبة بتسجيلات صوتية، التلفاز، جهاز عرض الأفلام أو الفيديو [1]

1-3-2:أسس اختيار الوسائل التعليمية.

من أهم الأسس و المعايير في اختيار الوسيلة التعليمية التعلمية ما يلي:

-تعبيرها عن الرسالة المراد نقلها وصلة محتواها بالموضوع.

- ارتباطها بالهدف أو بالأهداف المحددة المطلوب تحقيقها من خلال استخدام تلك الوسيلة. [2]

- أن تكون الوسيلة جزءا لا ينفصل عن المنهاج.

- أن تكون الوسيلة مراعية لخصائص التلاميذ مناسبة لمستوياتهم. [3]

قواعد استخدام الوسائل التعليمية:

هناك مجموعة من القواعد العامة التي يجذر بالمدرسين مراعاتها عند استخدام الوسائل التعليمية، وهذه القواعد تتمثل في:

1: تحديد الهدف:

تستخدم الوسيلة لتحقيق غرض محدد من الدرس، وعلى ضوء هذا الغرض تنتقد الوسيلة، وعندها يتساءل المعلم عن مقدار الفوائد التي يجنيها المعلمون من استخدام الوسيلة و المشكلات التي تحله [4]ا،

---

[1]- محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، ص99.

[2]- محمد إلياس حسين: وسائل التعليم في تدريس المواد الدينية (معوقات وحلول)، مجلة: القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور باكستان، ع18، 2011، ص18.

[3]-محمد محمود حيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق: ص 145.

[4]- عرقوب سامية: رحلة في التربية و التعليم: ص ص 78، 79.

وقد تكون الأهداف العامة التي تسعى لتحقيقها لدى المتعلم من خلال الوسيلة التعليمية؛ معرفية (عقلية)، أو انفعالية (وجدانية)، أو مهارية (نفس حركية). [1]

2: تحديد خصائص الفئة المستهدفة:

يجمع أخصائيو تكنولوجيا التعليم أن هناك عددا من الخصائص للمتعلمين تقع في أربع مجموعات: مادية جسمية، اجتماعية اقتصادية، تربوية معرفية، وأخيرا نفسية سيكولوجية، مع ذلك قد يكون من الصعب بل من المستحيل اعتبار أو حتى تحديد كل هذه الخصائص بالتفصيل لأي متعلم كان، ولكن من المهم أن نعترف بوجودها...وهنا نكتفي بالمستوى الأكاديمي للمتعلم (الصف الذي هو فيه). [2]

3: عملية العرض:

يعتبر العرض المدعم بوسائل توضيحية عاملا بارزا في العملية التعليمية، إذ يركز فيه المعلم على التدرج المرحلي لعملية التحصيل، ويلتزم مقدم المادة اللغوية بالتسلسل ثم بعد ذلك يقوم بدور المقلد للخطوات التي قام بها المعلم. [3]

4: العنصر المكاني و الزمني:

عندما يهتم المعلم بإعداد الدرس يأخذ بعين الاعتبار عامل الزمن، لأن التحكم في زمن الحصة وضبطه يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية المستوحاة من درس معين، لذلك يحرص المعلم على جعل الحصة تأخذ وقتها المناسب دون زيادة ولا نقصان [4]، كما يرتبط استخدام الوسيلة في اللحظة السيكولوجية

---

[1]- بنعيسي احسينات: أهمية الوسائل التعليمية ودورها في الفعل التربوي: ص 05.

[2]محمد محمود حيلة: المرجع نفسه: ص130.

[3]-المرجع السابق: ص 130.

[4]- الم- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 154.

باستخدامها في المكان المناسب، إنه المكان الذي يسمح بتسلسل الأفكار وحسن تقديم الدرس و استفادة المتعلمين. [1]

5: الكتابة:

يجب أن تعطي الفرصة للمتعلم لمتابعة مراحل الشرح و التوضيح عن طريق الاستماع و المشاهدة دون الكتابة لأنه لا يستطيع أن يركز ذهنه على ثلاثة عناصر؛ السمع، المشاهدة، الكتابة، ولهذا السبب بالذات يجب تأخير الكتابة إلى المرحلة اللاحقة، وهي مرحلة تلخيص المعارف. [2]

6: التقويم و المتابعة:

إن الخطوات السابقة متداخلة بشكل محكم، ومن المهم تقويم جميع هذه الخطوات، من أجل عملية الإنتاج و التطوير بشكل ثابت ولزيادة فعالية عملية التعليم و التعلم فإن التقويم جزء مكمل، ورئيس لعملية متكاملة لها عدة تشعبات.

أما المتابعة، فتتضمن ألوان النشاط التي يمكن أن يمارسها المتعلمون بعد استخدام الوسيلة لزيادة استيعاب محتواها، والاستفادة منها، ولإحداث مزيد من التفاعل بين المعلم و المتعلم ينبغي خلال مرحلة الإعداد أن يضمن مصمم الوسيلة مقترحات ببعض الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها المتعلمون بعد استخدامهم للوسيلة. [3]

---

[1]–رجع نفسه: ص 131.

[2]– بنعيسي احسينات: أهمية الوسائل التعليمية ودورها في الفعل التربوي، ص5.

[3]– أحمد حساني: المرجع نفسه، ص. ص 154، 155.

1-3-4: أهمية استخدام الوسائل التعليمية:

إن أهمية الوسائل التعليمية لا تكمن في الوسائل بحد ذاتها ولكن فيما تحققه بهذه الوسائل وتكمن أهمية الوسائل التعليمية التعليمة و تأثيرها في العناصر الرئيسية الثلاثة من عناصر العملية التعليمة:

أ: أهميتها للمعلم:

إن استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم تفيد المعلم وتساعده وتحسن أداءه في إدارة الموقف التعليمي، وذلك من خلال الآتي:

-تساعد على رفع درجة كفاية المعلم المهنية واستعداده.

- تغير دور المعلم من ناقل للمعلومات وملقن إلى دور المخطط و المنفذ و المقوم للمتعلم.

- تساعد المعلم على حسن عرض المادة وتقويمها و التحكم بها.

ب/ أهميتها للمتعلم.

تعود بالفائدة أيضا على المتعلم وتثري تعلمه من خلال أنها:

-تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعدادا للتعلم، هذا الاستعداد الذي إذا وصل إليه التلميذ كون تعلمه في أفضل صورة، ومثال على ذلك مشاهدة فيلم سينمائي عن الحرب العالمية II تهيئ التلميذ لدراسة هذا الموضوع وتجعله أكثر استعدادا للتعلم.

- تساعد على استشارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم حيث يأخذ التلميذ من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق للتعلم أهدافه.

- تساعد في الحصول على المعرفة في زمن قياس، وتنظيم تداولها حول موضوع بحثي يجربه التلميذ، مع اختصار زمن العمليات الرياضية ودقتها. [1]

[1]- محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، ص134.

ج/ أهميتها للمادة التعليمية:

-تساعد على توصيل المعلومات و المواقف و الاتجاهات و المهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين وتساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا، وإن اختلفت المستويات.

- تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.

- تبسيط المعلومات و الأفكار وتوضيحها، وتساعد الطلبة على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم. [1]

فالوسائل التعليمية ذات أهمية كبيرة لا يمكن حصرها في نقاط لما تحققه من فعالية في توجيه المتعلمين وتمكينهم من ممارسة ما يتعلمونه، وبالتالي إثراء العملية التعليمية.

1-3-5:معوقات استخدام الوسائل التعليمية:

على الرغم من الوسائل التعليمية في العملية التعليمية، إلا أنه توجد بعض المعوقات و التحديات التي تحد من استخدام بعض المدرسين لهذه الوسائل ويمكن إيجاز هذه المعوقات فيما يلي:

-أن الكثير من المدارس غير معدة ومجهزة بقاعات خاصة للاستخدامات المختلفة للوسائل التعليمية كالعروض الضوئية أو الصوتية أو الدوائر التلفزيونية، كما تعاني المدارس من النقص في الوسائل وإمكانياته.

- صعوبة تداول الوسائل التعليمية والتخوف من استخدامها خشية تلفها أو كسرها أو فقدها وما يترتب على ذلك من خصم ثمنها من مرتبات المعلمين أو الفنيين. [2]

- صعوبة المادة التعليمية وبعدها عن احتياجات المتعلمين وعدم ارتباطها بحياتهم اليومية.

- عدم اختيار قناة الاتصال أو الوسيلة المناسبة من قبل المعلم.

---

[1]- المرجع نفسه، ص114.

[2]- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه ومهاراته: ص. ص 344، 346.

– **الحشو اللغوي**: كثرة الشرح غير الضروري يؤثر في عملية الاتصال وبذلك تكون الحصة غير مشوقة.[1]

ومن أهم التوصيات لحل المشكلات و المعوقات ضرورة إقامة دورات تدريبية إلزامية لها حوافز مادية ومعنوية و العمل على تأهيل المعلمين وترسيخ مفاهيم الوسائل التعليمية وأهميتها واستخداماتها من ناحية وإجراء دراسة لمعرفة أسباب عزوف المعلمين عن التنوع في استخدام طرق التدريس وغيرها من ناحية أخرى.

2: نظريات التعلم:

2–1: مفهوم نظريات التعلم:

«... نظريات التعلم هي محاولات لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والنشؤ بها، وتفسيرها، وهناك اختلافات متعددة حول تفسير عملية التعلم، وقد قادت هذه التفسيرات إلى عدد من المدارس أو الطرق أو النظريات وقد حاول كل فريق أن يصل إلى مفتاح السلوك البشري عن طريق إجراء التجارب والتوصل إلى بعض النتائج». [2]

«النظر إلى نظريات التعلم هي محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني...بهدف تفسير الظاهرة السلوكية وضبطها ويكمن الهدف الأساسي لنظريات التعلم في فهم السلوك الإنساني». [3]

ومن خلال هذه التعاريف يمكن أن نستخلص أن نظريات التعلم هي عبارة عن محاولات لتبسيط العملية التعليمية رغم تعدد طرقها ونظرياتها فهي عبارة عن مجالات منضمة لخلق المعرفة حول السلوك الإنساني يصبح أكثر تبسيطا وفهما ووضوحًا.

---

[1]– محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان. الأردن، ط5، 2012، ص178.

[2]–جودت عبد الهادي، نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2006، ص24.

[3]–عماد زغلول، نظريات التعلم.....، ص36.

2-2: أهم نظريات التعلم :

لقد تعددت وجهات النظر وتباينت من طرف الباحثين المحدثين وهذا منذ أن برزت على المساحة العلمية نظريات التعلم والتي تقوم على تفسير هذه العملية وهذا ما أدى بقول البعض أنه ساعد بقدر كبير على اختلافها وتعقيدها وتعارضها، الأمر الذي أدى إلى زيادة مشكلات التربية عُسر (وتعقيدا) فإن هذه النظريات تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلي لكيفية حصول التعلم عند الإنسان أو نجد منها نظرية الارتباط، نظرية الاشتراط، نظرية التعزيز...وغيرها ونحن في هذا الصدد سنحاول أو سنقوم بتفسير بعض أهم النظريات التي نستطيع من خلالها توضيح سيكولوجية التعلم والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمدرسة ومشكلات التعلم، وهذه النظريات هي:

1-نظرية الارتباط، تورنديك.

2- نظرية المجال، الحشطالت.

3- نظرية الاشتراط الإجرائي لسكثير.

لكن المتمعن والدارس الجيد لهذه النظريات لا يجدها على هذا الحد من التعقيد والتضارب فهي لها أهمية كبيرة في اكتساب المعارف العلمية والتي تساعد في عملية التعلم بشكل مباشر وغير مباشر.

2-2-1: نظرية الارتباط: « يعود الفضل في تأسيس هذه النظرية إلى العالم الأمريكي ادوارد ثورنديك (1874-1949)». [1]

« حيث ظهرت الصورة التقليدية لا بحاته في نظرية التعلم في عامي (1913-1914م) عندما نشر كتابه "**علم النفس التربوي**" الذي يتألف من ثلاثة أجزاء وحدد فيه الإشباع القانونين الأولين لنظرية

[1]-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ....ص61.

الارتباط، قانون التدريب وقانون الأثر وهي المبادئ التي وضعها على ضوء أبحاثه التجريبية والإحصائية».

(1)

ويطلق على هذه النظرية عدة تسميات منها: المحاولة، والخطأ، نظرية الوصلات العصبية، وفرض الارتباط

(م) مثير ⟵ (س) استجابة

لم يكن " **ثورنديك**" يهتم بالجانب الاجتماعي، فقد نظر إلى التعلم باعتباره خبرة فردية خاصة أو عملية تغيير عضوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حده وإنما ما يهم المعلم داخل الفصل الدراسي، أن الارتباط يعنى أساسًا الارتباط بين المثير والاستجابة، ولا يعني التفاعل بين التلاميذ عندما ينظر إليهم كوحدة اجتماعية.

« كما ترى هذه النظرية أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه واكتساب مختلف المهارات». (2)

وقد كان اهتمام " **بورنديك** " في هذه النظرية منصب عن قياس ذكاء عند الحيوان حتى يلقى الضوء على مشاكل الذكاء عند الإنسان.

2-2-1-2: التعلم عند ثورنديك:

يرى بأن التعلم هو عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يعتبرها المنبه المثير والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابات الحركية.

واعتقد بأن قوانين أليه التعلم يمكن أن ترد إلى قانونين أساسين:

أ/ قانون المران(أو التدريب): أي أن الروابط تقوى الاستعمال وتضعف بالإغفال المتواصل.

---

(1)-المرجع نفسه، ص62.

(2)-أحمد حساني، مرجع نفسه، ص61.

ب/ قانون الأثر: والذي يعنى بأن هذه الروابط تقوى وتكتسب ميزة على غيرها وتؤدي إلى صدور رض عن الموقوف إذا كانت نتاجه إيجابية،« كما يعتبر هو ثالث القوانين لتورندياك وهو قانون قابل لتغير بين الموقف والاستجابة». [1]

2-2-1-3: المفاهيم الأساسية لهذه النظرية:

أ-الارتباطيه: بمعنى أن كل العمليات العقلية تكون من استعمال الارتباطات المورثة والمكتسبة بين المواقف والاستجابات وينظر إلى هذا المذهب باعتباره أنه الأساس في نظرية ارتباط المثير والاستجابة (م-س).

ب- الاستجابات: وهي ردود فعل ظاهرة قد تكون عضلية أو غدية أو غيرها من ردود الفعل الظاهرة (بما فيها الصور والأفكار) والتي تحدث كرد فعل لمثيرها وقد أشار تورندايك إلى ردود الفعل الفيزلوجية الظاهرية والتي يمكن قياسها والتي تربط السلوك بالبيئة المحيطة به.

ج: الإثارة: وهذا التغير له معنيان الأول عامل خارجي (مثيرها) يتعرض له الحي والثاني تغير داخلي في الكائن الحي نفسه عن طريق أي عامل خارجي.

د: قانون الاستعداد: وهو من القوانين الأولية له فهو حسب رأيه يعبر عن الظروف والأسباب التي تجعل المتعلم يميل أن يكون متسعا أو متضايقا.

هـ: قانون الأثر: هو ثالث قوانين تورندايك [2]، حيث يرى أنه قانون قابل لتغير بين الموقف والاستجابة، حيث كلما زاد الإشباع زاد الموقف والاستجابة والعكس كلما عاقبه حالة ضيق ضعف.

---

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التحكم، علم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، د ط، 1978، ص20.

[2]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص20.

و: قانون نقل الارتباط: حيث إذا أحدثت مجموعة من التغيرات في الموقف المثير بقيت الاستجابة كما هي دون تغير فإنما يمكن أن تنتقل إلى مثير جديد تمامًا والموقف سوف يتغير سواء أكان بالطرح أو بالإضافة وذلك حتى يبقى الموقف الأصلي. [1]

ز: الانتماء: كلما كانت الاستجابة تنتمي إلى الموقف ساعد على اكتساب الرابطة بسهولة أكبر وكذلك يعمل اللاحق بشكل جيد إذا كان منتميا إلى الرابطة التي يقويها. [2]

ج: قانون انتشار الأثر: فالأثر يقل كلما ازداد البُعد بين الرابطة المثابة وغيرها من الروابط.

ط: القضية الرئيسية لنظرية الارتباط.

د: التعليم المبرمج والتعلم: «وقد مهد له أبحاث السلوكيين الأوائل بما نشهده اليوم من الاهتمام بالتعلم المبرمج». [3]

وقد شاهدا تطورا كبيرا حيث قام سمين بتحليل دور النظريات القديمة في التعلم لمعرفة مدى إسهام كل منها في التعلم المبرمج في التربية الحديثة، كذلك **يعز وهورتن وتبرنج** قدرا كبيرا من الفضل في التقدم الذي وصل إليه التعليم المبرمج إلى جهود **سكنير وجثرى وتورانيك** التي طبقت بواسطة جهاز سكنير التعليمي بمثابة نموذج ملموس في ميدان التعلم البشري لأسلوب التعزيز عند سكنير.

2-2-2: نظرية المجال " الجشتالت": « النظرية الجشتالتية من بين عدة مدارس فكرية متنافسة ظهرت في العقد الأول من القرن 20م كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة أنداك المتمثلة بالنظريات الميكانيكية والترابطية». [4]

---

[1]- مصطفى ناصف، مرجع نفسه، ص20.

[2]-مصطفى ناصف، مرجع نفسه، ص21.

[3]-مصطفى ناصف، مرجع نفسه، ص18.

[4]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص199.

وقد كانت هذه النظرية أكثر المدارس الكلية تحديدا وأكثرها اعتمادا على اللسانيات التجريبية وكان اهتمامها الأول منصب على سيكولوجية التفكير وهو عملية غالبا ما تظهر خصائص لا يمكن تفسيرها تفسيرا مناسبًا بمجرد النظر في الأجزاء فحسب ومن القضايا الأساسية في التحليل الجبشتالتي الإدراك بمختلف أشكاله ومعنى كلمة جبشتالت Grestalt « أنها عبارة عن جزء من مصطلح علم النفس الفنية المستخدمة عالميًا والكلمة تعني أقرب ما يكون الصبغة، أو الشكل أو النموذج أو الهيئة، النمط أو البنية أو الكل المنضم». [1]

كما عرفها ليفيين قال: « أنها تنظيم عام تكون جزئيا مرتبطة ارتباطا فعالاً بحيث إذا تغير أحد هذه الأجزاء يتبعه تغير في الشكل الكلي العام».

و معنى ذلك أن المعنى في هذه النظرية وهو عبارة عن أجزاء يتكون منها وتكون هذه الأخيرة مجموعة مترابطة ومتصلة فيما بينها كأنها لحمه واحدة وفيها تكون النظرة إلى الكل المكونة من هذه الأجزاء «... ومعنى كلمة جشتالت أنها نظام تكون الأجزاء المكونة له مترابطة ترابطا ديناميًا فيما بينها وبين الكل ذاته، وهو كل متكامل كل جزء فيه له مكانه ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل...» [2]

2-2-2-2: التعلم عند الجشتالت:

النظرية الجشتالتية تختلف في فهمها للتعلم اختلافا جذريًا عن وجهات النظر السابقة بل تتناقض معها تناقض كبير « فهي ترى أن التعلم الحقيقي الأصل لا يوجد كثيرا من الربط الحقيقي بينه وبين ما يسمى الروابط الأخرى فالأساس في التعلم هو الفهم والاستبصار والإدراك». [3]

---

[1]- محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت، ح 1، ط1، ص204.

[2]- نفس مرجع ، ص204.

[3]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص201.

وقد أكدوا أن « التعلم قد لا يحدث نتيجة المحاولة و الخطأ فقط بل أيضا نتيجة إدراك العلاقات الممكن أن تساعد على حل الموقف، ولما كان إدراك العلاقات يتوقف على ما عن الحيوان من ذكاء فإن المشكلات التي يمكن أن يتعلمها الحيوان لإدراك العلاقات، يجب أن تكون في مستوى مناسب من حيث الصعوبة بالنسبة لعقلية الحيوان، ليستطيع أن يدرك ما فيها من علاقات تساعده على تعلم الموقف». [1]

ولهذا فالتعلم بإدراك العلاقات يكون واضحًا عند الحيوانات والإنسان.

2-2-2-3: المفاهيم الأساسية لهذه النظرية:

أ: البنية (التركيب structure):

مهمة هذه النظرية تتم في وصف البني الطبيعية بطريقة لا تشوه أصولها أو كتنهها وهي لها قوانينها الداخلية التي يحكمها حيث أن أي تغير في جزء من أجزاءها يؤدي إلى تغيرات حتمية على تلك البنية.

ب: الاستبصار insight: «هو استكشاف العلاقة القائمة بين الوسائل والغايات بالإفادة من الوسيلة لتحقيق الغاية ولا يتحقق ذلك إلا بالنظر إلى الحدث التعليمي بوصفه كلا، وسعي من أجل تحديد العلاقات التي تكون بنيته وضبطها ضبطا دقيقا». [2]

ج: المعنى والسياق: فهما غير منفصلان عن بعضهما انفصالا تامًا فمثلا: معنى حادث كثيرا ما يعتمد اعتمادًا كليا على السياق الذي وقع فيه مهما كان وصف هذا الحادثاو تعريفه ممكنا، بدون ذلك السياق.

وقد كان استخدام المعنى عن طريق اللغة مشكلة تواجه اصحاب النظريات المختلفة في التعلم باستمرار.

---

[1]-محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، ص275.

[2]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص64.

ويمكن أن نستخلص أهم قوانين " **ثورندايك**" للتعلم والتي تساعد على فهم هذه العملية والاستعانة بها في مجال التربية والتعليم منها نجد:

1-قانون الأثر.

2- قانون الاستعداد.

3- قانون التكرار أو التدريب.

4- التعلم بالمحادثة والخطأ.

2-2-3: نظرية التعلم بالإشراط الإجرائي " لسكينر".

2-2-3-1: لمحة عن نظرية التعلم بالإشراط الإجرائي: ترجع هذه النظرية إلى العالم النفساني الأمريكي لسكينر والذي يعود له الفضل في ظهور الاشتراط لإجرائي لأحد أساليب التعلم الشرطي فيركز سيكنير على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية التي كانت موضع اهتمامها الرئيسي.

وتعرف هذه النظرية بأسماء عديدة منها نظرية التعلم الوسيلي أو الدرائعي أو الراديكاليه السلوكية وهي نتائج نسق منضم من الأبحاث في مجال علم النفس يعرف باسم التحليل التجريبي للسلوك، حيث« تولدت أفكار هذه النظرية في البداية من نتاج الأبحاث المخبرية على الحيوانات ثم توجه الاهتمام في المراحل اللاحقة إلى تطبيق المبادئ السلوكية على السلوكيات الإنسانية وهذا ما أدى إلى ظهور ما يعرف بتحليل السلوك التطبيقي ويشكل السلوك المحور الأساسي لاهتمام هذه النظرية». [1] وقد تأثر سيكنر في بناء نظريته بعدة أفكار منها أفكار بواطسون و بافلوف بالاشتراط.

[1]- عماد زغلول، نظريات التعلم، ص77.

« ويعود الفضل في هذه النظرية إلى إرساء قواعد التعليم المبرمج والآلات التعليمية التي تعتبر من الأساليب الأساسية في التعلم الذاتي المستقل». [1]

وقد ميز سكنير بين نوعين رأسيين من التعلم كل واحد يختلف عن الآخر باختلاف نوع السلوك الذي يقوم عليها وهما السلوك الاستجابي [2]والسلوك الإجرائي. [3]

2-2-3-2: التعلم عند سكينر:

أ-تجربة سيكنير في تعليم اللغة: استخدم في هذه التجربة كلام مسجل بأصوات متنوعة وجزء من هذه الأصوات له معاني والبعض الأخر ليس له معنى محدد، وكان يحاول تقديم هذه الأصوات على مجموعة من المستمعين ليرى هل باستطاعة كل واحد منهم فهم شيء فرأى أن الأصوات التي كانت تحمل في طياتها معاني ودلالات وتكرر عدة مرات يمكن أن تعزز بالفهم، أما الأصوات التي لا تحمل أي معنى أو دلالته ولا تكرر تعرض للإهمال والإغفال والانطفاء، وهذا ما يمكن أن يطبق في أسلوب تعلم الطفل للكلمات اللغوية في بداية نموه، حيث يلقى التشجيع من طرف الأسرة على تكرار الكلمات ذات الدلالة والتي يحتاجها فيما بعد، ويحاولون أن يهملوا ويغفلوا عن الكلمات التي لا دلالة لها.

ومنه استنتج سكنير من «هذه التجربة أنه على الرغم من تعدد العوامل التي تسهم في اكتمال نظام الإشراط الإجرائي، ولكن أكثرها فاعلية هو المكافأة والتعزيز الذي يتبدى أثره في ترقية بعض المثيرات وتطويرها أو إلغاء بعضها الأخر». [4]

وتبعت التعزيز في الحالة الأولى بالتعزيز الايجابي وتبعث في الثانية بالتعزيز السلبي. [5]

---

[1]-عماد زغلول، مرجع نفسه، ص280.

[2]-أنور محمد الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، ص60.

[3]-المرجع نفسه: ص52.

[4]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص60.

[5]- نفس المرجع، ص60.

2-2-3-3: المفاهيم الأساسية لهذه النظرية:

أ: السلوك الاستجابي: وينشأ نتيجة لوجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي، وتحدث الإجابة في هذا النوع من السلوك لمجرد ظهور المثير المباشرة ، ويطلق على الارتباطات الموجودة بين المثيرات والاستجابات الانعكاسات، حيث يرى أن الفرد يولد مزودًا بالبعض منه ثم يكتسب البعض الآخر من خلال عمليات الشرطية التي تحدث في المواقف السلوكية أثناء مراحل المختلفة ويرى أن تعلم السلوك الاستجابي يندرج تحت نمط سلوك الشرطي، لأنه يقوم على الارتباطات بين المثيرات المحددة في الموقف السلوكي والاستجابات، حيث أن ظهور المثير غير شرطي بعد عدة محاولات يكون بمثابة تعزيز للاستجابة والذي لا تحدث عملية التعلم في الموقف السلوكي. [1]

ب: السلوك الإجرائي: يذكر سكنير أن أغلب أنماط السلوك تختلف عن نمط السلوك الاستجابي، فالسلوك الإجرائي لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف، وليس هناك مثير معين على استدعاء الاستجابة الإجرائية كما في السلوك الاستجابي، بل أنه عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي.

« بمعنى أنه لا يستطيع تميز أو اكتساب المثير الذي أدى إليه إنما هو سلوك ينبثق من الكائن الحي ». [2]

ومنه فسيكنير ينصب اهتمامه على الاستجابات ذاتها الصادرة عن الفرد وليس على المثيرات الموجودة في الموقف السلوكي مثل سلوك المشي والكلام فإنها عمليات سلوكية تتكون من مجموعة استجابات إجرائية لا يرتبط كل منها بمثير معين ويعتبر المسئول عن هذه الاستجابات إجرائية لا يرتبط كل منها بمثير معين

---

[1]-أنور محمد الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، ص40.

[2]- أنور محمد الشرقاوي، المرجع نفسه، ص52.

ويعتبر المسئول عن هذه الاستجابات كما هو السلوك الاستجابي بمعنى أن سيكنير يركز اهتمامه في تحليل السلوك يدور حول أساليب السلوك.

ج: الفهم: undrstanding: هو الاستبصار وهو تحقيق الفهم الكامل الأشياء ويكون التعلم قد تم حصوله إذا كان هناك استبصارا أو الفهم هو الفهم الهدف من التعلم.

د: التنظيم: التعلم هو عملية الكشف عن الصيغ التنظيمية التي تحكم بنية الجشتالت.

هـ: إعادة التنظيم: بناء التعلم يقضي الفعل في موضوع التعلم وذلك بإعادة هيكلته وتنظيمه.

و: الانتقال: لا يمكن التحقق من التعلم إلا عندما يتم تعميمه على مواقف مشابهة في البنية الأصلية ومختلفة في أشكال التمظهر.

ز: الدافعية الأصلية: تعزيز التعلم ينبغي أن يكون دافعًا داخليا تابعا من الذات نفسها.

ح: المعنى: تحقيق المعنى يقتضي الفهم العميق للعناصر والخصائص المشكلة لموضوع التعلم وبالتالي الكشف عن المعنى الذي يتضمن فيه هذه المحددات حيث، الفهم هو كشف استبحاري لمعنى الجشتالت.

2-2-1-4: القضايا الرئيسية لهذه النظرية:

أ-الاستبصار: « العملية السيكولوجية للاستبصار تشكل اهتمام كبير في سيكولوجية التعلم فحسب رأيهم أن التعلم عند الفهم، وعندما تتم تنمية الاستبصار في الطبيعة الحقيقية للموقف المشكل وعندما يتم الإدراك للعمل المراد تعلمه، فالعالم الجشتاني لا يهتم بقضايا الارتباط إنما بقضايا الاستبصار والفهم». [1]

ب-رفض الإشراط:

« رفض النظرية للاشتراط رفضا تامًا ويرون أن التعلم الحقيقي يختلف تمامًا عن مجرد الإشراط».

[1]-مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص202.

في حالة ضبط المثيرات ولمنه ليس كليا بل ضبط جزئي واشتراطي ومثل سكينر على ذلك بالاستجابة الإجرائية للحصول على الطعام فرأى أنما لا تنشأ عن رؤية الطعام فقط بل أنها استجابة تخضع لمستوى حافز الجوع والظروف الاجتماعية للموقف السلوكي وبعض المتغيرات التي قد تكون داخلية وخارجية. [1]

ج: المثير:

ونجد " **هاريمان**" يعرفه على أنه صورة للطاقة تتبع استجابة أي طاقة خارجية بالتشبه للعضو بحيث يؤثر عليها والمثير عند سكنير هو نوع من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معين من أساليب النشاط للكائن الحي.

د: المعززات والعقابات:

عندما ينجم عن الاستجابات نتائج معينه فإن هذه النتائج قد تؤدي إلى زيادة الاستجابات الثابتة أو إلى نقصها حيث أن الزيادة في الاستجابة تسمى التعزيز ونقصها يسمى العقاب والعلاقة الخاصة بين الاستجابات والتعزيز يطلق عليها اسم ترتيب التعزيز وهناك «المعزز الموجب: وهو مثير يترتب إضافته للموقف تقوية لاحتمال ظهور الإجرائية والمعزز السالب هو مثير يترتب على إضافة للموقف إضعاف الاستجابة الإجرائية». [2]

هـ: الإجراءات المميزة:

بعض الاستجابات لها تتابع معينه تحت ظروف معينة إذا كانت المثيرات تسمح بفرض مختلف من الاستجابات فإن المثير يوصف بأنه مميز إذا أصبحت الاستجابات معتمدة على المثير المميز فإن هذه الاستجابة تسمى الإجراء المميز. [3]

---

[1]- نور محمد الشرقاوي، المرجع السابق، ص41.

[2]-فاروق السيد عثمان، السيكولوجية التعليم والتعلم، ص55

[3]- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة عمان، ط1، 2006، ص53.

الفصلII:تعليم اللغة للأجانب عامة و تعليم الكبار ومحو الأمية خاصة.

1-تعليمية اللغة للأجانب:

كانت تعليمية اللغات منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين ولا تزال من العلوم التي حققت نجاحًا كبيرًا سواءً بالمفهوم العام أي تعليمية العلوم أو بالمفهوم الخاص في مجال تعليم اللغة سواء لأبنائها أو لغير أبنائها.

بالإضافة إلى النجاح الكبير الذي حققته تعليمية اللغات، فقد كانت عاملاً رئيسيا في تطوير النظرة إلى مفاهيم لغوية مهمة، كمفهوم التعليم والاكتساب اللغوي، وإثراء مفهوم التواصل اللغوي واستغلاله في العمل التربوي.

1-1: مفهوم اللغة:

تعدّ اللغة نتاج النشاط الإنساني ووسيلة تعبير لتحقيق غاية مستعمل اللغة فيما يريد إيصاله والتعبير عنه، وهو طرح لغوي عبر عنه " **ابن جني**" في تعريفه المشهور للغة: « أما صدّها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» [1]،ويوضح تعريف " **ابن جني**" طبيعة اللغة من جهة ووظيفتها من جهة أخرى. [2]

فقد دلت كل بحوث علماء اللغة ولا سيما في العصر الحاضر، ولا تفوتنا الإشارة هنا إلى أن اللغة ما هي إلا عادات تكتسب عن طريق التعلّم والتكرار و الممارسة، ومرحلة بعد مرحلة ابتداء من مرحلة اكتساب مهارة الاستماع إلى مرحلة اكتساب مهارة النطق، فالحديث... [3]

1-2: مراحل تعليم اللغة:

يلجأ المتعلم إلى اكتساب مهارات لغوية أثناء العملية التعليمية وهي: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.

وسنتطرق هنا إلى كل مهارة على حدة:

---

[1]- أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص33.

[2]-محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، د ت، ص10.

[3]- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1988، ص07.

1-2-1: الاستماع:

1-1-2-1: ماهية الاستماع:

لقد اهتمت الطرق التعليمية والتربوية الحديثة بالجانب السمعي عند المتعلم، باعتبار أن هذه الحاسة تدرك بها اللغة بنظامها الصوتي وبألفاظها، وكلماتها وتراكيبها، ولأن طبيعة اللغة تقتضي متحدثا ومستمعا، فقد حدد علم اللغة التطبيقي أهمية السمع عند الإنسان أثناء عملية التعلّم بناء على الاتجاه اللغوي الحديث والذي يقول بإتباع طرق تعليمية تتماشى مع القدرة على الإدراك وعلى التصور، ولا يمكن لمتعلم اللغة الثانية أن يكتسب مهاراتها في بداية الأمر إلا إذا مرنت أذنه على سماع الأصوات وتمييزها شيئًا فشيئًا. [1]

ويعرفالاستماع بأنه عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة فهو عملية عقلية تتطلب جهدًا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم المعنى ما يقوله واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة.

ومبادئ هذه الطريقة أو المهارة كالتالي:

-أنها تعتمد على تدريب الأذن.

- تأخذ بمبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى أداء المتعلم.

- تركز على دور المتعلم فهو محور العملية التعليمية.

- تهتم بالتعزيز الفوري.

[1]- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم،ص201.

1-2-1-2: خطوات تعليم الاستماع:

يعتبر التخطيط الخطوة الأولى لنجاح أي عمل، حيث أن العمل بلا تخطيط لن يؤتي ثماره المرجوة، لذلك يجب على المعلم أن يعد الإعداد الجيد والتخطيط السليم قبل البدء في تنفيذ درس الاستماع، وينبغي عليه تجهيز المادة التي سيستمع إليها الطلاب بحيث تتناسب قدراتهم.

ومن الخطوات التي ينبغي عليه سلكها:

أ: **الإطار العام للدرس**: ويشمل تاريخ اليوم، وقت ومكان الحصة وفي خانة المادة يكتب"استماع".

ب: **أهداف الدرس**: تحديد أهداف درس الاستماع.

ج: **الوسائل التعليمية المستخدمة**: ومن أهم الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد بل وتمكن المتعلم من اكتساب مهارة الاستماع هذه، توفر أجهزة كالمسجل والشرائط، وسماعة يستمع بها إلى تسجيله وتسجيل المدرس، وهو يتيح الفرصة اللازمة للمتعلم في يكتب تلك المهارة. [1]

د: **خطوات التنفيذ وتتضمن ما يلي:**

أ: **التمهيد لجذب الانتباه**: إثارة المتعلمين وتشويقهم لسماع الموضوع أو القصة ويكون بأسئلة أو مقدمة جذابة مشوقة أو بعرض مشكلة.

ب: **التأكيد على آداب الاستماع**: يجذر بالمعلم في شتى مواقف الاستماع أن يذكر الطلاب بآداب الاستماع فيدعوهم إلى الاتصال، وعدم المقاطعة و الانتظار حتى الانتهاء من عرض الموضوع وعدم الانشغال بأية أمور خارجية.

ج: **العرض**: ويكون بإلقاء الموضوع أو قضية أخرى.

[1]- المرجع نفسه، ص203.

د: التقويم: بإعادة عرض أجزاء من الموضوع، أو طرح أسئلة تعكس مدى قدرة الطلاب على ممارسة المهارة المقصودة ودرجة نموها لديهم.

ويجب ألا تنسى أن بعض الفنون تعتمد اعتمادًا كبيرًا على الاستماع (كفن الإلقاء والمحاضرات...)، كما أن وسائل الإعلام المسموعة والمرئية تعتمد على هذه المهارة.

فالهدف الأساسي من الاستماع هو استيعاب المستمع لما سمعه صرفيا أو سلوكيا أو وجدانيا، وأهداف أخرى كثيرة يرجوا المعلم تحقيقها في طلابه، كان يجيد الطلاب عادات الاستماع الجيد (اليقظة، الانتباه، المتابعة) وكيفية الاستماع إلى التوجيهات والإرشادات وأن يدركوا أيضا أهمية الكلمة ودورها في بناء المعنى واستعمالاتها المختلفة، خاصة وأن الاستماع يعتبر عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه كالمناقشات والأحاديث والسردوالمقدمة الطبيعية لمعظم العمليات الفكرية الموجهة للسلوك البشري.

2-2-2: الكلام.

2-2-2-1: ماهية الكلام:

هو ترجمة اللّسان عمّا تعلّمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة وهو من العلامات المميزة للإنسان فليس كل صوت كلام، لأن الكلام هو اللفظ والإفادةو اللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف. [1]

فالكلام إذا لايعدو أن يكون انجازًا فعليا للحدث اللّساني في الواقع بواسطة أدوات تركيبية صوتية ومعجمية يوفرها النظام اللساني. [2]

ويعرف الكلام بأنه مهارة نقل الأفكار والمعاني من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء ويظهر من هذا التعريف أن قوام عملية التحدث يعتمد على أمرين أحدهما: التوصيل والآخر الصحة اللغوية والنطقية.

---

[1]- جمال مثقال وَ مصطفى القاسم: أساسيات صعوبات التعلّم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص66.

[2]-إبراهيم محمد عطا: اللغة العربية والتربية الدينية، ص105.

ويكون الأمر يسيرًا وسهلاً إذا علمنا أن المتعلّم قد سبق له أن أدرك الكثير من الحقائق اللغوية المتعلقة باللغة الثانية بواسطة مهارة الاستماع والإصغاء التي تقدمت له تعليمه، وهي الخطوة الأولى التي مهر فيها ومن ثم فقد أصبح على استعداد لأداء عملية النطق والتلفظ بالأصوات حتى ولو كانت غريبة عليه، ولم يكن بينهما وبين أصوات لغته الأم وجه شبه أو قرابة نطقية وصوتية. [1]

إلى جانب النطق تشمل مهارة الكلام الحديث والذي يعد ظاهرة اجتماعية، ووسيلة اجتماعية تستلزم حضور طرفين أو أكثر في العملية (المرسل، المرسل إليه، أو المتكلم و السامع)، وهو مرتبط بنشاطات النطق وعمليات ذهنية ترتبط المعاني والتعبير الشفوي فيها وتغيير استجابة المتحدث حسب موقف الاتصال بين المتحدثين. [2]

فمهارة الكلام إذا تشتمل المحاكاة و الإعادة والاستعمال وهي على صلة وثيقة بمهارة الاستماع؛ إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بينهما، لأن المتكلم لا يمكنه أن يجيد مهارة الاستماع دون الكلام، فعدم إجادتهللاستماع تشكل له صعوبة في الفهم والنطق.

2-2-2-2: خطوات تحقق عملية التحدث:

وتتحقق عملية التحدث وفق خطوات معروفة هي:

أ: وجود دافع الكلام: مع تقدير أهمية هذا الدافع فإذا أسئ تقديره صار التحدث بلا قيمة.

ب: التفكير: وينبغي أن يكون تلقائيا وسريعا، وغير ملحوظ، وتكون مهمته الأساسية تقدير الموقف وربط المعاني وإخبار مدى ملاءتها للموقف.

ج: صياغة الجمل والعبارات: التي من شانها نقل الأفكار وهي مرتبطة بالتفكير إذ لا يمكن الفصل بين مرحلة الصياغة اللغوية والتفكير.

---

[1]-محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، ص206.

[2]-صلاح عبد المجيد العربي: تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت، مكتبة لبنان، ط1، 1981، ص171.

د: التدريب: يرتبط هذا العنصر بالقدرة على السيطرة على الأعصاب وهدوئها أثناء الحديث من خلال التدريب المستمر لكسب الثقة بالنفس.

هـ: الأداء الصوتي: فلابد أن يكون الجهاز الصوتي سليما وأن تؤدي المخارج عملها.

2-2-3: القراءة:

2-2-3-1: ماهية القراءة:

القراءة من الفنون الأساسية للغة، يقول " **كاود مارسيل**" :« إن القراءة هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية، ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة». [1] وتعد القراءة من المهارات الأكاديمية التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى فلو قارنا بين الرياضيات والقراءة قلنا مالا يدع للشك أن مهارة القراءة الأساسية لأنها المرتكز الأساسي لجميع المواد الأكاديمية الأخرى، ولا تقتصر أهميتها في إطار المؤسسات التعليمية فحسب بل خارج هذه المؤسسات و من هنا يسعى الفرد جاهدًا لتعلم القراءة ومن خلالها تبدأ مسيرته لنهل العلوم المختلفة، فهي تهدف معرفة معلومات خاصة، تقييم المعلومات وتنظيمها وتفسيرها. [2]

فالقراءة إذا تعتبر نشاطًا عقليا فكريا يستند إلى مهارات آلية واسعة وهي ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه وذكائه. [3]

2-2-3-2: مراحل تعليم القراءة:

---

[1]- سليم محمد شريف وآخرون: تعلم القراءة السريعة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص20.

[2]-قحطان احمد الظاهر: صعوبات التعلم، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2004، ص187.

[3]-كريمان بدير: التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم، رؤية نفسية تربوية معاصرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006، ص155.

انتهى المربون إلى أن مراحل تعليم القراءة أربع، وهي: مرحلة التهيئة، مرحلة التعريف بالكلمات والجمل، مرحلة التحليل، مرحلة التركيب.

أ: مرحلة التهيئة:

لابد منها سواء في أول عهد الطفل بالمدرسة أو عند كل درس يقدّم إليه، وهذه المرحلة تستهدف إشاعة الطمأنينة في نفس الطفل، وهو مقدم على الجديد وإثارة الرغبة في نفسه نحو معرفته، وتشويقه إلى درسه الجديد، كما تستهدف التأكد من سلامة مخارج حروفه، ونمو معجمه اللغوي بما يضاف إليه من مفردات جديدة.

كما تستهدف دقة الملاحظة وإدراك العلاقات بين الأشياء، ووجوه الاتفاق والاختلاف فيها، والصور وغيرها من الوسائل المعينة في ذلك إذ هي تقدم أكبر مساعدة في هذا المجال. [1]

ب: مرحلة التعريف بالكلمات والجمل: وفي هذه الطريقة يتم تعريف الطفل بالحروف الهجائية من الألف إلى الياء، ثم يتعرف على صوت كل حرف (أ. ب. ت...) ثم يتعرف الطفل على الحروف في سياق الكلمة، وعندما يصل الطفل إلى مرحلة النطق للكلمة يطلب منه أن يقرأ في صمت وهذه المرحلة تستغرق فترة زمنية طويلة ويظل كثير من الأطفال، بل الراشدين يحركون شفاههم عند القراءة وهذا يعني أنهم عندما يقرؤون يكونون على وعي بصوت كل كلمة وهذا يسمى بالقراءة الصوتية، أي التي تعتمد على الأصوات. [2]

ج: مرحلة التحليل: تبدأ من الكليات أي من العبارة إلى الجملة إلى الكلمة ثم تنتهي بالجزئيات أي إلى الحرف وصوته، عن طريق التدرّج، واستدراج المتعلم شيئا فشيئا إلى أن يدرك الصوت المطلوب دون تدخّل المدرس، إلاّ في حالات نادرة وتوجيهية. [3]

لنأخذ المثال التالي:

---

[1]-سمير عبد الوهاب وآخرون: تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ط2، 2004، ص67.

[2]- سليم محمد الشريف وآخرون: تعلم القراءة السريعة، ص47.

[3]- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم، ص218.

-يكتب سامي الدرس على السبورة.

-تقرأ من طرف المدرّس قراءة مثالية.

-تقرأ من طرف بعض المتعلمين.

- يكون الحرف المراد تقديمه في الكلمة ضمن الجملة.

-تمحى الكلمات التي لا تشتمل على الحرف أو الصوت المقصود.

ويكون ذلك بالتدرج وكلمة بعد كلمة، وعلى الرغم من محوها، فإن المدرس يطلب من المتعلمين بذكرها، لأنها علقت بالأذهان عن طريق التكرار والصورة المعبرة. [1]

د: مرحلة التركيب: وهي الطريقة التي تعتمد على البدء بالحروف، ومنها إلى الكلمة، إلى الجملة، وفيها يقدم المدرس الحرف وصوته أولاً، ثم استعمال هذا الحرف في كلمة، ثم الكلمة في جملة مفيدة وتامة.

مثلا:

-س- سـ- سـ

- الدرس، السبورة، سامي.

- يكتب سامي الدرس على السبورة.

فالقراءة تظهر قدرة القارئ وتمكنه من مفاتيح المقروء وهي أحد المنافذ التعليمية، فمن خلالها يتدرب المتعلم على جودة الإلقاء، وتمثيل المعنى....وتنغيما، فيشخّص بذلك مواطن الضعف وعيوب النطق، وأمراض الكلام ويتعرف على أخطاء تلاميذه ويصححها، ويتمكن من اختبار طاقتهم ودقتهم في القراءة، فيسهل عليه التقويم والعلاج كما أن القراءة تعوّد المتعلّم على احترام علامات الترقيم والقواعد النحوية، وقواعد الانسجام الصوتي، مما يساعد ويسهّل تحقيق أهداف الاستماع البناء، في حصص النصوص الأدبية ودروس القواعد الإملائية والنحوية...

[1]-عبد العلي إبراهيم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط6، 1968، ص78.

2-2-4: الكتابة.

2-2-4-1: ماهية الكتابة:

إن تعليم مهارة الكتابة، من أهداف عملية تعلم اللغات، غير أنهاتأتي كمرحلة متأخرة بعد اكتساب مهارات النطق والحديث، ثم مهارة القراءة التي يجب أن تكون متلوة في كثير من الحيان بحصة الكتابة، ذلك أن الطرق التعليمية الحديثة، تركز جل اهتمامها على تعويد المتعلم على الاستماع إلى الأصوات اللغة الأجنبية، والتدرب عليها ثم النطق بها في كلمات وجمل شيئا فشيئا، حتى يمهر في الحديث ويألف نظام هذه اللغة الصوتي والبنوي ومن ثم تتكون لديه مدركات أساسية وصور ذهنية هامة عن طبيعة اللغة الأجنبية التي يتعلمها ويكون قد تعود على مشاهدة العبارات والجمل، والكلمات مكتوبة أمامه في كتاب أو على بطاقات اللوحة على السبورة. [1]

فالكتابة: « عملية ترتيب للرموز الخطية، وفق نظام معين، ووضعها في جمل وفقرات، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، كما أنها تتطلب جهدًا عقليًا لتنظيم الجمل هذه، وربطها بطرق معينة، وترتيب الأفكار والمعلومات والترقيم». [2]

ويعتمد الطفل في تعلم رسم الحروف والكلمات بشكل أساسي على التقليد والنمذجة لذلك نؤكد على أهمية اختيار المعلم ليكون نموذجًا يقتدي، وخاصة في المراحل الأولى لما له من تأثير كبير في تشكيل رسم الحروف والكلمات للطفل الصغير.

وتعد الكتابة احد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي، وهي عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعاني وتخيلات. [3]

2-2-4-2: مراحلتعليم الكتابة:

---

[1]- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب، ص233.

[2]-سمير عبد الوهاب وآخرون: لم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية: ص109.

[3]- قحطان أحمد الظاهر: صعوبات التعلّم، ص239.

يفترض أن يمر تعليم الكتابة بمراحل هي:

-**مرحلة مسك القلم**: يفترض أن يتعلم الطفل مسك القلم بطريقة جيدة، صحيحة تتناسب الكتابة السوية المقروءة، ورسم خطوط متنوعة (عمودي، أفقي، مائل، منحني) تدريبًا له على حسن التصرّف.

-استخدام عملية التشكيل ويمكن استخدام الخطوط السابقة في تشكيل الحروف الأبجدية ويفضل استخدام التنقيط مع إظهار النموذج للتقليد، تقلّ هذه النقاط شيئا فشيئا إلى أن يصبح الطفل قادرًا على كتابه الحروف بشكل سليم بمفرده دون مساعدة (بلا تنقيط).

- التدرج في رسم الحروف بشكل منفرد، وبعدها تندرّج إلى حرفين وأكثر مع إعادة وتكرار وتغذية راجعة، وتعزيز مع تغيير موقع الحرف في الكلمة. [1]

لأن المطلوب هو الكتابة الصحيحة وحسن الخط ليكون مقروءًا وتنظيم الخط بالطريقة المناسبة وتلخّص أهداف الباحثين في تعليم الخط في أمور ثلاثة هي: الوضوح، السرعة، الجمال.

ومن أساليب تعليم الخط.

-كتابة جملة انطلاقا من مدلول صورة، أو إنشاء موضوع قصير قريب من حياة المتعلّم.

-الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.

- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.

-ملأ فراغات بكلمات مناسبة.

-ترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحًا.

والمتأمل في دائرة التواصل البشري يلاحظ أن عملية التواصل اللغوي تتم بطريقتين: شفوية وكتابية، وهذه الأخيرة لا تقل أهمية عن الأولى، بل أصبحت اللغة المكتوبة تؤدي معظم مهام الحياة اليومية إن لم نقل كلّها، فمختلف الجرائد

[1]- المرجع السابق، ص244.

والمجلات والكتب على أنواعها والرسائل الشخصية والإدارية...وما إليها من أمثلةأخرى دليل كاف على ما تقصده ومن هنا انطلق الاهتمام بالكتابة وتأدية الفرض من خلالها.

1-2-3: قواعد عامة في تعليم اللغة.

تبنى قواعد تعليم اللغة على المبادئ التالية:

أ: التدرج من السهل إلى الصعب:

ويقصد بالسهل والصعب ما يراه المتعلّم سهلا أو صعبا لاما نراه نحن ومن الأمثلة على هذه القاعدة في لغتنا العربية البدء في تعليم التلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكون من حروف مقطعة مثل: دار، درس، دور، والتدرج بعد ذلك إلى الكلمات المتصلة مثل: سمير، بيت...

ب: التدرج من المعلوم إلى المجهول:

تقتضي العملية التعليمية الالتزامبمبدأ التدرج من المعلوم إلى المجهول وتطبيقية في أي عملية، وذلك بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة للمتعلّم، حيث يكون تدريس اللغة العربية وفقد هذا المبدأ بتدريس المتعلّم على القراءة من خلال الصورة المعروفة لديه، كصورة " أب" و " أم" التدرّج في تعريفه على الدال عليه.

ج: التدرج من الكل إلى الجزء.

وهذا المبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، فالناظر إلى شجرة يراها كلاً متكاملاً قبل أن يبدأ في النظر إلى جزيئاتها، وهي الساق والفروع والأوراق والثمر، ومن الأمثلة على هذه القاعدة في الدروس والحروف في حالة الكلمة والمفردات والمقاطع والحروف في حالة جملة.

د: التدرج من المحسوس غلى شبه المحسوس فالمجرّد:

وهو ربط الأشياء برموزها كعرض كلمة " كتاب" أو " قلم" مع رمزه، ثم عرض صورة الشيء (الكتاب أو القلم) مقرونة برموزها للوصول بعد ذلك إلى تدريب المتعلمين على قراءة المفردة أو الجملة مجرّدة من الصورة.[1]

والطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية، ثم في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصورة وأخيرا يستطيع إدراك الأشياء إدراكا مجردًا حين سماعها أو ذكرها.

2-1: تعليم الكبار:

2-1-1: مفهوم التعليم:

التعليم عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف الذين تهمهم العملية والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم، واختيار المعارف و المبادئ و الأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية [2]،بذلك فالتعليم عملية مقصودة تستفيد من القوانين التي كشف عنها علم التعلم، فالتعلم علم و التعليم تكنولوجيا من كون التعلم، تطبيق وتوظيف ما كشف عنه العلم في مواقف حياتية [3]، فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلم ويتضمن مجموعة من النشاطات و القرارات التي يتخذها المعلم أو الطالب في الموقف التعليمي، كما أنه علم يهتم بدراسة طرق التعليم وتقنياته، وبأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلبة. [4]

2-1-2: مفهوم الكبار:

[1]- وليد جابر: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 1991، ص 15-16.

[2]-ناصر الدين زيدي: سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2007، ص 43.

[3]-يوسف قطامي وآخرون: تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان. الأردن، د ط، 2009، ص 13.

[4]-توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان. الأردن، ط2، 2005، ص21.

الكبار هم الأشخاص الذين تجاوزوا سن الدراسة الابتدائية ولم يكونوا منتظمين في المدرسة وهي الفئة التي تشارك في عملية الإنتاج. [1]

ولتحديد مفهوم الكبار تستند في المسألة إلى ثلاثة معايير أساسية ممثلة في : معيار السن، معيار النضج النفسي، معيار الدور الاجتماعي و الاقتصادي.

أ: معيار السن: يرجع العديد من الباحثين في تحديد مفهوم المتعلم الكبير إلى العمر البيولوجي أو السن القانوني الذي يمتلك فيه الشخص بطاقة التعريف الوطنية، وكذا الوثائق الرسمية، لكن رغم أهمية هذا المعيار ووجاهته إلا أنه يعبر عن قدرة الشخص على القيام بمهام الكبار. [2]

ب:النضج النفسي: يعتبر هذا المعيار من أكثر المعايير دقة في تحديد من هو الشخص الكبير.

ج: الدور الاجتماعي و الاقتصادي: ويعني أن ننطلق في تحديد من هو الكبير، من المهام و المسؤوليات التي يتحملها الفرد في كل مرحلة من مراحل العمر [3]، ومنها تحمله مسؤوليته كزوج، أو كولي أمر نفسه أو غيره.[4]

3/ مفهوم تعليم الكبار:

يقصد بتعليم الكبار (Education des adultes) تعليم من ليسوا في سن النظام العادي، ومن ثم فهو يتم خارج المدارس، وتراعي فيه ظروفهم وعقلياتهم وقدراتهم الخاصة، ويتم بصورة منظمة ومقصودة، وفي فترة زمنية مرسومة، وتتولى هيئة أو جماعة تشرف عليه وتعهد به لرائد أو مدرس أو موظف يتولى عملية الاتصال بين الدارس و الهيئة المشرفة على التعليم، [5]

---

[1]-نور الدين الحكيم: الثقافة العمالية و التنمية: سلسلة المكتبة العمالية مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، دار ألف باء للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، د ط، 1980، ص 13.

[2]-إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، د ط، 1986، ص51.

[3]-المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم: إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، د ط، 2000، ص .ص 27- 28.

[4]-إبراهيم محمد عطا: المرجع نفسه، ص51.

[5]-بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث (عربي، انجليزي، فرنسي)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، د ط، 2010م، ص171.

وتعليم الكبار كمشروع هادف مصمم لتحقيق إنسانية الإنسان وتنمية الموارد البشرية يتوافق مع التعليم، يعمل على تحقيق إنسانية الإنسان وتنمية الموارد البشرية يتوافق مع التعليم يعمل على تحقيق احتياجات ورغبات الدارسين الكبار، على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويسعى إلى إدماج هذه الفئة في المجتمع ومساعدتها على تخطي العقبات والصعوبات التي قد يواجهها في الحياة الاجتماعية والعلمية، كما أن تعليم الكبار يهدف بدوره إلى تغطية نواحي القصور التي تولدت نتيجة التعليم النظامي إن وجدت. [1]

اتفق الكثير من المختصين على المفهوم الشامل لتدريس الكبار الذي يغطي كل الامتداد العمري ابتداء بالأطفال الذين أتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم النظامي، مرورا بالشباب الموجود خارج المدارس وصولا إلى المسنين[2].

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن لتعليم الكبار بعض الخصائص التي تميزه عن غيره دون سواه، وهي كونه يمثل نوعا من أنواع التعليم الذي ينضم فيه المتعلمون الكبار طوعا وبمحض إرادتهم، ناهيك عن استقطابه الشباب و الكهول، النساء منهم و الرجال فهو لا يقتصر على سن محددة للتعليم بدأت حركة تعليم الكبار كجهود فردية في إطار محلي ضيق في النصف الثاني من القرن 19، مواكبة التغيرات التي طرأت على المجتمعات الأوروبية بخاصة في انتقالها من الزراعة إلى الصناعة، ومن التخلف إلى التقدم. [3]

4/ خصائص تعليم الكبار:

إن الكبار يمتلكون رصيدا راسخا من الخبرة التي دوما يربطونها بالمعارف و المهارات الجديدة التي يتلقونها فيزداد إدراكهم ثراء ويرتدون آفاقا جديدة لذلك يجب إشراكهم فيما يريدون تعلمه وأن تكون الأهداف واضحة ومحددة

---

(1)–علي أحمد مذكور: منهج تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 2007م، ص171.

(2)– محمود قمير: تعليم الكبار مفاهيم صيغ تجارب عربية، دار الثقافة، قطر الدوحة، د ط، 1985م، ص8.

(3)–أحمد إسماعيل حجي: التربية المستمرة والتعلّم مدى الحياة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2003، ص72.

لهم، يأتي الكبار إلى الموقف التعليمي بخلفية من الخبرة التي في ذاتها مورد غني لتعلمهم هم أنفسهم ولتعلم الآخرين، فعندما بدأ تعليم الكبار بصورة منظمة في الربع الأول من القرن العشرين كان النموذج الوحيد أمام معلمي الكبار هو نموذج تعليم الصغير، وكانت النتيجة أنه حتى وقت قريب كان يتم تعليم الكبار كما لو أنهم أطفال وهذا ما يبرر المتاعب العديدة التي جابها معلمو الكبار مثل ضعف التحصيل الدراسي، وانعدام الدافعية و الأداء السيئ، إذ أن للكبار مبادئهم وخصائصهم في التعليم وأنهم في الحقيقة أيضا يوجهون أنفسهم بأنفسهم كمتعلمين:

-الكبير لا تحفزه عمليات التعلم الطويلة الآلية كما أنه لا يجب التعلم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب، ويفضل الكبار تعزيز عمليات تعلمهم بأمور عاطفية وبمعلومات تتصل بخبراتهم، فهم يرغبون في البحث عن رؤى عميقة من خلال أي شيء يتعلمونه.

-يركز مالكولمنولز (**Malcolm knowels**)في تعليم الكبار على خصائص الكبار النفسية، ويرى أن التعلم لابد أن يقوم على أساس الاستقلال الذاتي للدارسين وتحقيق دواتهم، وعلى الخبرة في نطاق مجموعة متنوعة من الأدوار الاجتماعية و الأهداف المنشودة، والاستعداد للتعلم، والتوجه نحو تلبية الحاجات الضرورية الحالية وليس نحو مجرد الإعداد للمستقبل. [1]

-الواقعية: يفضل الكبار أن تكون التطبيقات واقعية ولا تنفصل عن الواقع، ولذلك فالمدرب الجيد يصمم أنشطة تدريبية متصلة مباشرة باحتياجات المتدربين.

- المنفعة: يفضل الكبار التركيز على حل المشكلات بدلا من تنمية المعارف فعلى العلم توضيح أهمية تعلم مهارة معينة لأداء العمل بشكل أسهل وأكثر فاعلية، ويكون التعليم أكثر فاعلية إذا اكتشفوا أنه سوف يساعدهم في تحسين أدائهم ولذلك لابد للتدريب أن يكون مفيدا لهم علميا وماديا واجتماعيا.

[1]-علي أحمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، ص141.

– **الدافعية:** دائما الكبار لديهم حب المعرفة، ودافعية للتعلم بسبب خبراتهم السابقة ورغبتهم في إظهارها وتحقيق الذات فهدفهم للحضور واضح جدا. [1]

5/دوافع الكبار للتعلم.

تعليم الكبار لا يرتكز على العلاقة التعليمية المرتبطة أو القائمة على الحفظ و الذاكرة، مثلما هو حال المتعلم الصغير، لأن المتعلم الكبير هو الذي يقرر بنفسه المحفزات التي تثيره.

ومن أبرز دوافع الكبار للتعلم.

–تحقيق الذات واكتشاف قدرات جديدة واستخدامها في العمل و الرغبة في الحصول على دور اجتماعي جاد وفعال.

–إن التقدم في مجالات العلم وتطبيقاته التقنية قد أثار لدى الكبار الإحساس بضرورة المقارنة بين مهاراتهم القائمة وبين المعلومات و المهارات المطلوبة لأداء الدور الاجتماعي الفعال، كما أن التطلعات الاجتماعية قد حفزت الكبار إلى ضرورة الحصول على مزيد من المعلومات و التدرب على المهارات اللازمة لتحقيق هذه الطموحات. [2]

– الدوافع المهنية بحيث أنهم يرون أن مستقبلهم المهني غير مضمون ما لم يتحصلوا على شهادة تجعلهم يندمجون في المجتمع المهني.

– المتعلمون الكبار يطمحون إلى التوصل إلى القراءة و الكتابة بسرعة حتى يتمكنوا من تسيير أمورتهم الشخصية العائلية دون اللجوء إلى مساعدة شخص آخر حيث أن هذا الأمر يجرحهم ويزعجهم كثيرا، أي أن الكبار يشعرون بحاجة سيكولوجية لتوجيه أنفسهم مع أنهم قد يعتمدون على غيرهم في بعض المواقف. [3]

6/ عقبات تعليم الكبار:

---

[1]–عبد النعيم محمد عبد أبو زيد، خصائص تعليم الكبار، 2012.

[2]–علي أحمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، ص ص140–141.

[3]–غضبان أحمد حمزة: دور برامج تعليم الكبار في اكتساب اللغة وتحقيق الأدوار الاجتماعية والقيم والمعايير–دراسة على أقسام محو الأمية الجزائر وسط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، ع16، 2014م، ص262.

يتلقى الكبار قبل التعليم المكثف وخلاله جملة من الصعاب التي ربما تقف حجرة عثرة في مسارهم العلمي والتكويني، نحصرها ضمن النقاط التالية:

-عدم بناء برامج تعليم الكبار (كنظم) يؤثر ويتأثر كل جزء فيه ببقية الأجزاء.

- وجود مشكلات وصعوبات تتصل بأماكن الدراسة ومدى قربها أو بعدها عن أماكن الدارسين وأخرى تتصل بالظروف المختلفة للدارسين.

- وجود كثير من المعوقات والمشكلات المتصلة بطرائق وأساليب التدريس وبإعداد المعلمين وتدريبهم كما وكيفا.[1]

-استخدام كتب المرحلة الابتدائية الخاصة بالتلاميذ واعتمادها في تعليم الكبار، رغم تفوت السن والخبرة والقيم من هنا تنشأ مفارقات كثيرة وبالمقابل يتم تجاهل إمكانات الدارسين الكبار وخبراتهم الحياتية لأن كتب المرحلة الابتدائية وضعت لتراعي أعمار هذه المرحلة وخبراتها. [2]

ولعل من أهم المقترحات و التوصيات التي قد تفيد في عملية تعليم الكبار عدم بناء برامج محو الأمية وتعليم الكبار دون أن يسبقها دراسة ميدانية لمعرفة طبيعة الدارسين وتحديد حاجاتهم الشخصية، وحاجات مجتمعهم وعصرهم بالإضافة إلى تحديد أهداف البرامج بوضوح في ضوء الدراسة الميدانية السابقة للحاجات والمطالب الشخصية والجماعية والحضارية، على أن تكون هذه الأهداف واضحة، شاملة، ويمكن تحقيقها في الدارسين.[3]

3/ محو الأمية:

1: مفهوم الأمي والأمية: الأمي كل شخص لا يعرف آليات القراءة و الكتابة و الحساب بأية لغة وتجاوز سن العاشرة، [4] وقد عرف الأمي من قبل اليونيسكو عام 1958 بأنه: « الشخص الذي يستطيع فهم بيان بسيط وقصير عن وقائع تتعلق بحياته اليومية إلا أنه لا يستطيع قراءة وكتابة عبارة مألوفة عن ظهر قلب». [1]

---

[1]-علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، ص327.

[2]-أسامة فوزي: تعليم الكبار ومحو الأمية: مقال: جريدة البيان، دبي، 1984.

[3]-علي أحمد مذكور: المرجع نفسه، ص328.

[4]-الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار محو الأمية معلومات عامة، الجزائر، 1996، ص3.

فالأمية إذن هي العجز عن القراءة و الكتابة و الحساب، وبالتالي مهني تدل على الافتقاد إلى وسيلة أساسية لتحقيق الذات باستقلالية ومسؤولية وسط عالم يعتبر ملكا للمتعلمين، فهي إذا بهذا المعنى قرينة الفقر المادي وردني العوز الفكري. [2]

فمفهوم الأمية و الأمي يختلف من بلد لآخر، باختلاف مستوى التطور الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي.

2: أنواع الأمية:

الأمية ظاهرة من الظواهر الاجتماعية السلبية المنتشرة في العديد من المجتمعات وهي أنواع :

أ: الأمية الهجائية: ومعناها عدم تملك المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب إلى المستوى الذي يؤهله متابعة الدراسة إذ لا يمكنه قراءة نص بسيط أو كتابة فقرة بسيطة رغم تجاوزه لسن التمدرس. [3]

ب: الأمية الحضارية: تتمثل في ألوان الفكر و الممارسات التي تشكل في مجموعها بيئة المجتمعات التقليدية، كالتقليد في العمل، وفي التفكير، وفي استخدام أساليب الإنتاج وهي أنواع: الأمية السياسية، الأمية الدينية، الأمية الاجتماعية، الأمية الصحية، فالأمية الحضارية هي المناخ الاجتماعي لنمو وانتشار واستمرار الأمية الهجائية و الوظيفية. [4]

ج: الأمية الوظيفية: مظهر في المجتمع ويتمثل في ضعف الإنتاج وسوء أدوات الإنتاج، و التمسك بالأداءات القديمة وسوء الإدارة والنظام... [5]

د: الأمية المعلوماتية: يقوم هذا النوع من الأمية على عدم قدرة الشخص على الحصول على المعلومات المختلفة و التي يحتاجها في العديد من مجالات حياته.

---

[1]-اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم من أجل إستراتيجية إسلامية نحو الأمية والتكوين الأساسي للمجتمع، مجلة التربية، ع93، جوان 1990، ص57.

[2]-أندري لسياج: الأمية ومحو الأمية، نشرة اليونيسكو الدولية، ع42، 1984، ص5.

[3]-غضبان أحمد حمزة: دور برامج تعليم الكبار في اكتساب اللغة وتحقيق الأدوار الاجتماعية والقيم والمعايير، ص265.

[4]-علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، ص175.

[5]-المرجع السابق، ص118.

هـ: **الأمية الثقافية:** هي «ضالة حجم المدركات لدى الأفراد وتركيزهم على تحقيق المصالح الفردية مع ضيق الأفق وتدني مستوى المعلومات العامة وسلبية المشاركة في النشاط المجمعي مع سطحية التفكير في المشكلات العامة» [1]

و: **الأمية العلمية:** هي عدم قدرة الشخص على الحصول على المستوى التعليمي المطلوب و الشهادات العلمية المختلفة.

ز: **الأمية الإيديولوجية:** تعني عدم الإلمام بالأفكار و التصورات و المعتقدات وهي تتسع لتشمل الجهل بالكثير من أمور الحياة وانخفاض الوعي و المعرفة المتصلة بها بما تتضمنه من سياسات اقتصاد و أساليب تنمية وتفاعل ومعيشة. [2]

الأمية الاجتماعية: وهي نقص المهارات الاجتماعية، ومن ذلك: مهارات الاستماع و الحوار والقدرة على التفاعل في الجماعات الصغيرة والكبيرة نسبيا.

3/ مفهوم محو الأمية:

محو الأمية حق من حقوق الإنسان، ومنذ أكثر من خمسين عاما اعترف الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بأن التعليم الأساسي، الذي يشكل محو الأمية أداة تعليمية أساسية فيه، هو حق لكن نسبة كبيرة من البشر تستمر في انتهاكه. [3]

تعرف عملية محو الأمية على أنها مساعدة الفرد الذي لم يسبق له الالتحاق بالتعليم، أو تسرب منه على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب. [4]

ولعل أول محاولة في محو الأمية في التاريخ هي التي أمر فيها الرسول صلى الله عليه وسلم بأن يكون فداء أسرى المشركين في غزوة بدر تعليم واحد منهم عشرة من أبناء المسلمين مبادئ القراءة و الكتابة، فالإسلام كان سابقا في

---

[1]–محمد حسان حسين العويلي: جهود محو الأمية بين النظرية والتطبيق في مصر، مجلة كلية التربية المنصورة، ع11، 1989، ص133.

[2]–احمد إسماعيل حجي: التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، ص51.

[3]–محو الأمية والسلام: اليونيسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، فرنسا، ص2.

[4]–جمعية حجازي: الأمية تفاقم المشكلة وتعثر الحلول، المكتب المركزي للإحصاء، سوريا، 2007، ص7.

الدعوة إلى القراءة، حيث أن أول آية من القرآن الكريم نزلت على الرسول صلى الله عليه وسلم، كانت تدعو إلى القراءة.

ويعود السبب في انتشار الأميةإلى:

-عدم تعميم التعليم.

– التسرب المدرسي: كانهماك الأولاد المفرط في الأعمال المنزلية ولا سيما الفتيات مما لا يترك لهم وقتا للدراسة، وأيضا تخلف الأسرة الاقتصادي مما يؤدي إلى عدم قدرة الآباء على سداد المصروفات المدرسية أو استخدام الأبناء للقيام ببعض الأعمال المساهمة في تحمل نفقات الأسرة.

– الرسوب عامل رئيس ويعود لأسباب مختلفة أهمها اللامبالاة بالتعليم.

– عدم وجود علاقة بين النظام التربوي، وحاجات البيئة الاقتصادية، فكثير من الأطفال يتركون المدارس قبل الأوان بغرض استفادة الأسرة منهم للعمل.

– موت الأبوين أو أحدهما واضطرار الولد تحمل مسؤولية العائلة.

– ولعل السبب الرئيس نقص شعور بعض المسئولين بخطورة الأمية، وأخذهم الدور الطبيعي في القضاء عليها.. وعدم الأخذ بالتشريعات التي تلزم الأميين الالتحاق بمراكز محو الأمية خلال مدة محددة.

– غياب سياسة محكمة للقضاء على هذه الآفة. [1]

4/ أهداف تعليم الكبار ومحو الأمية:

يستهدف تعليم الكبار ومحو الأمية تحقيق أمور أساسية:

-إتاحة الفرصة للذين أنهوا المرحلة الأساسية من محو الأمية لمواصلة التعليم في المراحل الأخرى.

– تنظيم برامج ثقافية متنوعة للكبار تلبي احتياجاتهم الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية.

[1]-غضبان أحمد حمزة، دور برامج تعليم الكبار في اكتساب اللغة وتحقيق الأدوار الاجتماعية والقيم والمعايير: ص266.

– تزويد الدارسين بما يحتاجون إليه في حياتهم. [1]

– تحقيق الأدوار الاجتماعية و القيم و المعايير واكتساب اللغة، وبالتالي تعود على المجتمع بالفائدة. [2]

– تحقيق شيء من التوازن الطبيعي بين فئات المجتمع المختلفة، وذلك بإعطاء الفرصة لجميع أفراد المجتمع على حد سواء ذكورا كانوا أم إناثا وبصرف النظر عن محيطهم الجغرافي ومستوياتهم الاقتصادية و الاجتماعية. [3]

– زيادة كفاءة المتعلمين وتطوير قدراتهم الاجتماعية و الاقتصادية والثقافية. [4]

ليتسنى لهم أداء دورهم ومساهمتهم بصورة أوسع في إدارة الحياة الاجتماعية، ومن ثم تخطي العقبات التي قد تحول دون الوصول إلى أهداف شخصية وقومية، وحضارية.

–السماح للأفراد بمزيد من النمو و التنمية وفقا لما يرغبون فيه، وبمشاركتهم الفعالة فيما يتعلمون، وفي اختيار ما ينميهم و الطرق المؤدية إلى هذه التنمية.

– تقوية ودعم العلاقات و التفاعلات المستمرة بين الأفراد وبيئاتهم ومجتمعه بطرق مباشرة. [5]

هذا خاصة وأنه قد أكدت الدراسات الحديثة أن إمكانات التعلم عند الكبار هي المتوفرة لدى الصغار ولكنهم لا يحتفظون بما تعلموا ما لم يستخدموه بصورة مستمرة وهذا راجع طبعا لضعف ذاكرتهم.

3/ طرائق تعليم الكبار:

1: مفهوم الطريقة:

[1]–علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، ص317.

[2]–غضبان أحمد حمزة: دور برامج تعليم الكبار في اكتساب اللغة، ص266.

[3]–تركي رابح عمامرة: مشكلة الأمية في الجزائر، مكتبة الشعب الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1998، ص63.

[4]–عبد الفتاح جلال: تربية الكبار بين محو الأمية والتعلم المستمر، مجلة: التربية الحديثة، القاهرة، ع2، 1969، ص124.

[5]–أحمد إسماعيل حجي: التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، ص58.

هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج علميا وتحقيق أهداف التعليم واقعيا في سلوك المتعلمين [1]، إذ تعتبر الموصلات اللفظية و التعبيرية وغير اللفظية و الميكانيكية التي يستخدمها المعلم لإحداث التعلم لدى التلاميذ ويتم تحديد هذه الطرق وإعدادها بناء على قدرات وخبرات التلاميذ. [2]

2: طرائق تعليم الكبار:

تعمل التعليمية على حث المعلمين على تطبيق الطرائق الحية الناشطة في التعليم، تلك التي تقوم على تنشيط المتعلم وتحفيز همته على المشاركة وعلى بذل الجهد.

ومن أبرز طرائق تعليم الكبار نجد: (طريقة المحاضرة، طريقة المناقشة، طريقة حل المشكلات).

أ: طريقة المحاضرة:

هي عملية إلقاء وعرض معلومات ومهارات ونقل خبرات من المعلم إلى المتعلم، وهذه الطريقة تتمركز حول المعلم باعتباره المحور الرئيسي فيها، وتعد طريقة المحاضرة عن أقدم الطرق استعمالا وأكثر شيوعا بين المعلمين[3]، إذ يلقي فيها المعلم الدرس وعلى الطالب أن يستمع إليه فلا يسمح له بالمناقشة ولا بالاشتراك في البحث فيعتقد بعض المربيين بأنها طريقة مملة، ومشجعة للإستطهار، وضارة بذكاء الطلبة، ويطلق على أسلوب المعلم (إلقاء) إذا قام بإعطاء المعلومات التي تخص موضوع التعليم بشكل مستمر وبدون مقاطعة لمدة خمس دقائق أو أكثر، [4] ويقتصر دور المتعلم فيها على التلقي و الاستماع دون المشاركة.

فالمحاضرة و الإلقاء و القصة مصطلحات تدل على أسلوب المعلم المباشر في تعليم المعلومات وإعطائها للطلبة، ويتميز هذا الأسلوب في مجال التعلم والاتصال الإنساني باتجاه واحد، يبدأ بالمعلم وينتهي بالطلبة. [5]

---

[1]–طه علي حسين الديمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2005، ص87.

[2]–صالح هاوي الشماع: ارتقاء اللغة عند الطفل دار المعارف، القاهرة، د ط، 1983، ص143.

[3]–رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص57.

[4]–رافدة الحريري: المرجع نفسه، ص57.

[5]–صفا أحمد الغزالي وتوفيق أحمد مرعي: المرجع نفسه، ص192.

مزايا وعيوب طريقة المحاضرة:

لهذه الطريقة ايجابيات من أهمها:

-أنها تحافظ على التسلسل المنطقي للمادة، وتثري معلومات الطلبة وأفكارهم. [1]

-أنها تستخدم في جميع دروس اللغة العربية بفروعها المختلفة:

*في تدريس النصوص الأدبية في شرح معانيها وظروفها ووصف أجوائها.

* في تدريس القراءة عن التقديم لدرس القراءة وشرح محتوى الموضوع واستخلاص ما فيه من أفكار. [2]

ورغم هذه الإيجابيات إلا أنه تبقى لهذه الطريقة عدة سلبيات:

-أنها لا تتخذ التلميذ محورا للعملية التعليمية، ولا تهتم بتنمية وعيه وإدراكه، وبمعنى آخر ينعدم فيها التفاعل بين المرسل و المستقبل (المتلقي). [3]

- لا تراعي فيها الفروق الفردية بين المتعلمين.

- قد لا يستطيع الطالب تسجيل كل الملاحظات المطلوبة فيها. [4]

- المحاضرة تؤدي إلى التركيز على التعلم المعرفي في أدنى مستوياته وهو التذكر و تمهل العمليات المعرفية الأخرى كالفهم، و التطبيق، و التطبيق، والتركيب... مع إهمالها لجوانب التعلم الوجداني و المهاري. [5]

ب/ طريقة المناقشة:

[1]-المرجع نفسه، ص192.

[2]-محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص108.

[3]-طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص91.

[4]-فيصل حسين وحمير العلي: المرشد القي لتدريس اللغة العربية، مكتبة الثقافة ، الأردن، ط1، 1998، ص58.

[5]- رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص66.

هي طريقة تدريس مبنية على الاتجاهات التربوية الحديثة أو الدراسات النفسية والاجتماعية، وطريقة المناقشة هي من أقدم طرق التدريس وجودا وتسمى ب (الطريقة السقراطية)؛ حيث استخدمها سقراط لأول مرة، والذي عرف بمحاوراته مع تلاميذه. [1]

فهذه الطريقة تقوم على إجراء حوار ونقاش خلال الحصة، حيث أن المدرس هو الذي يدير ويشرف على الحوار و المناقشة، وهو الذي يوزع الأسئلة وينوعها، وهو الذي يوجه طلابه ويرشدهم للإجابة الأفضل، وتكون هذه الأسئلة و المناقشة بعد أن يعرض المدرس قضية من القضايا الدراسية، وتتميز هذه الطريقة بالحيوية و النشاط، لأن الكل يشارك ويناقش حتى يتوصلوا إلى فهم القضية، ويستطيع المدرس من خلال أسئلة الحوار و المناقشة أن يربط المعلومات قديمها وجديدها. [2]

وتعرف المناقشة على أنها أنشطة تعليمية تعليمة تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس، ويكون الدور الأول فيها للمعلم، الذي يحرص على إبطال المعلومات إلى الطلبة بطريقة الشرح، التلقين، وطرح الأسئلة، ومحاولة ربط المادة المتعلمة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تقييم للمادة التعليمية. [3]

مزايا وعيوب طريقة المناقشة:

إن كثيرا من البحوث التربوية تميل إلى تفضيل طريقة المناقشة في التدريس للأسباب التالية:

-أن طريقة المناقشة تسلم بإيجابية المتعلم وتفرده، وتؤمن بدوره في العملية التعليمية وقدرته على التعلم .

- أن طريقة المناقشة تقتضي أن تكون علاقة المعلم بالدارسين علاقة قائمة على الاحترام المتبادل وعلى إيمان المعلم بقدرة الدارسين على المشاركة الإيجابية، وبالطبع إذا أحس المتعلم بذلك زاد نشاطه وزادت فاعليته. [4]

---

[1]-المرجع نفسه: ص70.

[2]-فيصل حسين وحمير العلي: المرجع نفسه، ص62.

[3]-صفا أحمد الغزالي وتوفيق أحمد مرعي، الحداثة في العملية التربوية، ص194.

[4]-علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر نظرية وتطبيق، ص175.

– تخلق الدافعية عند التلاميذ مما يؤدي إلى نموهم المعرفي و العقلي، من خلال القراءة والاستعداد للمناقشة، وتجعل التلميذ مركز العملية التعليمية بدلا من المعلم وهذا ما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة. [1]

–هذه الطريقةتصلح في جميع المراحل الدراسية. [2]

ب–2: عيوب طريقة المناقشة:

لكن قد تظهر بعض المساوئ و العيوب إلى جانب تلك المزايا السابقة وذلك بسببسوء استخدام هذه الطريقة وتنظيمها وفق الأسس التربوية السليمة، فقد تشيع الفوضى بين الطلاب أثناء الحوار، أو ينصب الحوار على فكرة فرعية بسيطة جدا، بالإضافة إلى هدر الوقت لأنه قد تجري المناقشة بأسلوب غير فعال.

–وقد يعمد المعلم إلى التدخل الزائد في المناقشة مما يفقدها فاعليتها، أو قد يزول أثر المعلم حينما يكون مرشدا ومراقبا للمناقشة.

– هناك بعض التلاميذ الذين يمنعهم خجلهم من المشاركة، كما أن هناك مجموعة تستأثر بالحديث طوال الوقت ويسمح لهم المعلم بذلك بينما يهمل مجموعة أخرى. [3]

وتبقى هذه الطريقة من أفضل الطرائق و أقربها إلى روح منهج تعليم الكبار، وقد اتبع" الرسول صلى الله عليه وسلم " هذه الطريقة في تبليغ رسالته بوحي من الله.

خطوات طريقة المناقشة:

تسير طريقة المناقشة وفق خطوات محددة وإجراءات خاصة بعملية التنفيذ وذلك للتوصل إلى:

---

[1]–فيصل حسين: حمير العلي المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص63.

[2]–صالح بلعيد: اللغة العربية آلياتها وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، دط، د ت، ص63.

[3]–رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص83.

1/عرض المثير: يقدم المعلم المثير في أول كل درس صورة تمثل مثيرا ما، يعرض على الدارسين بهدف إثارة مناقشة حوله، واستخلاص مجموعة من المفردات الجديدة التي تدور حولها عملية القراءة و الكتابة. [1]

2/ المناقشة الجماعية: وهذه من أكثر الأنواع شيوعا وأكثرها جدوى لأنها تسمح لجميع التلاميذ بالمشاركة وتتيح لهم الحرية الكاملة في إبداء آرائهم، وهذا ينسجم تماما مع النظرة التربوية الحديثة التي تنظر إلى التلميذ على أنه محور العملية التعليمية، كما أنها تنمي العمل الجماعي، وتحث التلاميذ على التعاون و المشاركة. [2]

3/ تقديم المادة اللغوية: على المعلم بعد المناقشة أن يعمل على تكوين الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة، وتوثيق تلك الملاحظات، ومن ثم إجراء عملية تقييم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المبتغاة. [3]

ج: طريقة حل المشكلات:

هي إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصرا على المراقبة التوجيه الموجه نحو الهدف التربوي المنشود، وقد ركز جون ديوي على أهمية الوضع الحقيقي و الواقعي في إيقاظ ذهنية التلميذ إلى مشكلات واقعية لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة [4]والمشكلة هي سؤال محير أو موقف مربك يقع به الشخص، بحيث لا يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف بما لديه من معلومات أو مفهومات أو مهارات جاهزة، فالمشكلة توجد عندما يواجه الشخص بسؤال لم يوجهه من قبل، أو عندما يقع بموقف غير عادي لم يتعود مجابهته وليست لديه معلومات أو مهارات، أو طرق وأساليب جاهزة للرد عليه أو التصرف فيه بطريقة صحيحة. [5]

---

[1]-علي أحمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر نظرية وتطبيق، ص213.

[2]-رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص74.

[3]-صفا أحمد الغزالي وتوفيق أحمد مرعي: الحداثة في العملية التربوية، ص195.

[4]-رافدة الحريري: طرق التدّريس بين التقليد والتجدّيد، ص56

[5]-علي احمد مدكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر نظرية وتطبيق، ص214.

إن إثارة المشكلات أمام الطالب تدفعه إلى بذل مجهود يقوده في النهاية إلى إيجاد الحل المناسب، ومن هنا كان خلق الحافز و الدافع وتوظيفه لدى الطالب من أهم العوامل التي تساعد على فهم القواعد النحوية وتعلمها أو دوام أثرها. [1]

لذلك فإن استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس يكون أقرب إلى واقع الفرد الحقيقي، كما نجد استخدام هذه الطريقة يزيد من ارتباط المدرسة بالواقع الفعلي الذي يعيش فيه الطالب، ويجعل المنهج وظيفة اجتماعية نافعة، لأن الطالب سوف يتدرب على كيفية مواجهة المشكلات والبحث عن أساليب علاجها، اعتمادا على نشاطه الخاص. [2]

مزايا وسلبيات طريقة حل المشكلات:

هناك العديد من الفوائد والإيجابيات لطريقة حل المشكلات، أبرزها:

-أنها وسيلة لإثارة الفضول العقلي و المتعة، والرغبة لدى المتعلم في البحث عن الحل، وخاصة إذا كانت المشكلة متصلة بميل أو حاجة لدى المتعلم، أو تثير رغبته في التحدي.

-تسمى الشعور بالثقة والإيجابية، وتجعل المتعلم بقدراته ومهاراته، وتنمي لديه القدرة على المنافسة، والتفكير النقدي، وتنمي العلاقة القائمة على الاحترام و الثقة بين المدرس و المتعلم. [3]

- تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.

-هذه الطريقة تربط التدريس بواقع الحياة، وتجعل منه وظيفة اجتماعية، وتربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون و العمل الفيراقي. [4]

---

[1]-فتحي ذياب سبيتان: أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص22.

[2]-سماح رافع محمد: تدريس المواد الفلسفية في التعلم الثانوي(طرائقه، ووسائله، وإعداد معلميه)، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، د ت، ص67.

[3]-علي أحمد مدكور: المرجع نفسه، ص216.

[4]-رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص93.

ج:2: سلبيات طريقة حل المشكلات:

لكنها بالرغم من هذه المزايا، فقد انتقد البعض هذه الطريقة لاشتمالها على عدة عيوب.

الحقيقة أن هذه العيوب لا ترجع إلى طبيعة الطريقة نفسها وإنما تنشأ بسبب سوء التطبيق وعدم قدرة المعلم على استخدام هذه الطريقة وفقا للمبادئ التربوية الصحيحة.

ومن أمثلة هذه العيوب:

-القول بأن التدريس بطريقة حل المشكلات يؤدي إلى إغراق التلميذ أو الطالب في كثير من الجوانب الشكلية للمشكلة، وذلك دون الانتباه إلى الجوهر الأساسي وهو كيفية البحث عن الحلول و التدرب على علاج المشكلة. (1)

-هذه الطريقة تقدم للطالب قدرا بسيطا من المعلومات وكمية قليلة من المادة العلمية، وتعوده على القراءة السريعة، والإطلاع السطحي على أجزاء محدودة في الكتب، هي المرتبطة بموضوع المشكلة. (2)

- قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الأمثل إلى نتائج سلبية.

خطوات طريقة حل المشكلات:

وفي طريقة حل المشكلات توزع الأدوار كما يلي:

1: المعلم: يقدم مثيرا على شكل صورة – مثلا- ويدير نقاشا حول مفهوم معين، أو موضوع، أو مشكلة (كمشكله الإرهاب مثلا). (3)

2: المشكلة: يشترط أن لا تكون تافهة، أو تكون بالغة التعقيد، كما يجب أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ومتصلة بموضوع الدرس، وينبغي أن تكون مستوحاة من حياة التلاميذ وبيئتهم. (1)

(1)-سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية: ص69.

(2)-المرجع نفسه، ص70.

(3)-علي احمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر نظرية وتطبيق، ص217.

3: المتعلم: يحلل المفهوم أو الموضوع أو المشكلة، ويقوم أهميتها، ويأخذ في اعتباره الأسباب التي أدت إليها و النتائج المترتبة عليها و الحلول البديلة لها، ويقرر العمل الواجب اتجاهها وتكشف المهارات و المعلومات التي تساعد في حلها. [2]

لا يمكن اختيار طريقة واحدة على أنها الطريقة المثلة إذ أن المعلم وحده يمكنه الحكم على ذلك، فعليه أن يعرف أن خير وقت لتعلم هو الوقت الذي يشعر فيه المعلمين بالحاجة إلى التعلم.

مع كل ما قال عن طرائق التدريس فإن المختصين يقولون بجودة الطريقة إذا ما استندت إلى:

-علم النفس لأن هذا العلم هو الذي يهتم بالسلوك البشري ويبحث في مراحل النمو و الميول و القبليات وطرق التفكير.

-طرق التعليم وقوانينه ونظرياته، وقد بحثت هذه النظريات و القوانين و الطريق في التعلم بالعمل و التعلم بالملاحظة و المشاهدة والتعلم بالتبصير و التعلم بالتجربة و الخطأ. [3]

-أن تعتبر التلميذ هو محور العملية التربوية ومركزها فهو نقطة البداية ونهايتها، ومن ثم لابد أن يكون إيجابيا في الفصل يسأل ويناقش ويثير الكثير من التساؤلات.

- أن تعتمد على ربط المادة المتعلمة بالواقع المحسوس متى كان ذلك ممكنا للعالم في بيئة المتعلم. [4]

من خلال ما سبق نستنتج أن العملية التعليمية مجموعة من الطرائق التي يتبعها أو يعتمد عليها المدرس(المعلم) لتلقين درسه وتوصيل مادته إلى المتعلم، وتعبر علما قائما بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، وهي مرتبطة بالدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته..

---

[1]-رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد و التجديد، ص92.

[2]-علي أحمد مذكور: المرجع نفسه، ص217.

[3]-طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص204.

[4]-محمد صلاح الدين علي مجاوز: تّدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية: دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص33.

الفصل الثالث: دراسة تطبيقية بمراكز تعليم الكبار ومحو الأمية.

دراسة ميدانية في مركز محو الأمية – الطاهير جيجل–

ارتأينا في هذا الفصل أن نسلّط الضوء على خصوصيات هذه الفئة المتعلّمة (الكبار)، من الناحية الشخصية من جهة، ومن الناحية التعليمية التعلمية من جهة أخرى.

قمنا بتوزيع أداة الدراسة على الأفراد الملتحقين بمركز محو الأمية كعينة اعتمدت في دراستنا التطبيقية من خلال استبيان مغلق مفتوح قصد تحقيق أهداف الدراسة، موجها لطرفين رأسيين في العملية التعلمية: **المعلم والمتعلم**.

1:الاستبيان الأول: كان أداء لجمع البيانات الخاصة بالمتعلم:

أ/أسئلة تعنى بالمعلومات الأساسية لأفراد العينة (الجنس، السن، المستوى الدراسي، الوضعية العائلية، الوضعية الاجتماعية).

ب/أسئلة دون تعلمه وانقطاعه عن التعليم، وتحديد أهدافه من تعلمه في مرحلة عمرية متأخرة.

ج/ أسئلة تختص بالحالة النفسية الشعورية للفئة المتعلمة أثناء الخوض في التعليم، ف يحال العجز عن الفهم والاستيعاب، والشعور المسجل كردة فعل في حال الخطأ في الإجابة.

د/ أسئلة تختص بالمهارات اللغوية التي تقد يُواجه المتعلم ...صعوبات في اكتسابها (الاستماع، القراءة، الكتابة، الكلام)، وبالتالي مدى استفادتهم من الالتحاق بمركز محو الأمية.

2: الاستبيان الثاني: موجه لأربعة معلمين، استخدم كوسيلة للإطلاع على:

أ/العراقيل و المشاكل التي قد تواجه المعلم أثناء عملية تعليم الكبار.

ب/الفروقات بين تعليم الكبار وتعليم الصغار.

ج/ كيفية تعليم القراءة والكتابة للكبار.

د/الوسائل التعليمية المساعدة في العملية التعليمية التعلمية، وهل أنها ناجعة وكفيلة بخدمة الموقف التعليمي.

هـ/حال النتائج المتحصل عليها (ضعيفة، متوسطة، لا بأس بها، جيدة) على العموم.

مترجمين الاستبيان الأول إلى: جداول، مدرجات تكرارية ودوائر نسبية تضمنت نسبًا مئوية من شأنها توضيح إجابات التساؤلات المطروحة، أما الاستبيان الثاني فخرجنا إلى الاكتفاء بتحليل إجابات المعلمين.

أولا: الدراسة الميدانية.

1-1: اختيار عينة الدراسة:

1-1-1: العينة هي مجتمع الدراسة التي تجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزءا من الكل بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة، فالعينة إذا جزء معين، أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله، ووحدات العينة قد تكون أشخاصًا، كما تكون أحياءً أو شوارعًا أو مدنا أو غير ذلك. [1]

تم اختيار العينة التي أجريت على ضوئها الدراسة، والتي تم من خلالها ضبط الإحصائيات والنتائج وفق التعامل مع فئتين:

-**الفئة الأولى:** فئة المعلمين الذين تمّ استجوابهم حول جوانب متعلقة بالمتعلم وأخرى مرتبطة بالطرق والوسائل التعليمية المعتمدة.

-**الفئة الثانية:** هي فئة المتعلمين، وتم اختيارها بطريقة عشوائية شريطة تكافؤ فرص الاختيار بين كل الأفراد بالتساوي، دونما تقيد بنظام أو ترتيب معين، وإنما وفقا للعدد المراد لدراسته.

[1]- صلاح مراد فوزية هادي: طرائق البحث العلمي وتعميماتهاوإجراءاتها، دار الكتاب الحديث، الكويت، (د ط)، 2002، ص197.

1-1-2: مكان وزمان الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة من شهر جانفي إلى أواخر شهر أفريل من السنة الجارية، وجرت هذه الدراسة بهدف الوقوف على خطوات أو مراحل التحصيل الدراسي للفئة المتعلمة، ومعرفة مدى تفاعلهم بالوسط التعليمي، في الفترة المذكورة أعلاه، تم إجراء الدراسة في مدرستين تابعتين لمركز محو الأمية بجيجل الذي تشرف على إدارته الجمعية الجزائرية لمحو الأمية « اقرأ »و تمَّ اختيار مركزين: بالمسجد الكبير«سيدي يحي»، شارع أولاد سويسي بلدية الطاهير، ومسجد الإمام علي بن أبي طالب، حي بوشرقة، بنفس البلدية.

كان تعليم الكبار بالمركزين المذكورين منذ سنة 2003 إلى 2007 تطوعيًا، إلى حين صدور قرار من الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار وجمعية «اقرأ»، ليصبح المعلم بهذه المراكز عاملاً إما في إطار تشغيل الشباب أو في إطار الشبكة الاجتماعية مقابل أجور رمزية.

1-1-3: شروط اختيار العينة:

***هدف الدراسة:** تهدف الدراسة بما أنها تجرى على مستوى مراكز محو الأمية إلى معرفة سبل تعليم الكبار وخصائص هذه الفئة المتعلقة بالدوافع للتعليم، مدى استفادتهم من التكوين على مستوى المركز والتعرض للعراقيل التي تقف حاجزا أمام تحقق طموحاتهم.

***المجتمع الأصلي الذي اخترنا منه العينة:** تم اختيار المتعلمين الكبار ابتداءً من سن الثلاثين عامًا فما فوق، الذين لم يسعفهم الحظ في التعلم أو انقطعوا عنه لأسباب سنعرض لها لاحقا، وهذا يعني استبعاد كل شخص لا تنطبق عليه هذه الصفات (أي ليس أميًا)، بعبارة أخرى ثم الاختيار وفق شرطين أساسيين:

-أولهما أن يكون الشخص أميًا.

-ثانيهما أن يكون عمره من 30 سنة فما فوق.

***خصائص مجتمع الدراسة:** من وجهة نظر المتغيرات التي تشتملها الدراسة: العمر، الجنس، المهنة...، وتغيرت خصائص المتعلمين في بحثنا، فقد وجدنا أن كل أفراد الفئة المتعلمة إناثًا، وأغلبهن فوق سن ال 50 عامًا، لسن عاملات ضف إلى ذلك أن أغلبهن لم يسبق لهن التعلّم بتاتًا.

* **حجم العينة:** من المتفق عليه أنه كلما زاد حجم العينة كان أفضل، فأن تكون العينة فذلك يسهل التعامل معها من كل الزوايا(ضبط المتغيرات، قلة التكاليف، سرعة الوصول إلى النتائج...) مما يفضي إلى تعميم النتائج، أما إذا كانت العينة بحجم كبير فتلك فرصة جيدة، وإن صعب ضبط المتغيرات لكثرتها.

لذا فقد واجهنا صعوبات في الحصول على عينة بالحجم المبتغى، حيث كان أقصى ما تحصلنا عليه 70 دراسة فقط يتوزعن على المركزين المذكورين من أصل 150 دارسة، بسبب الغيابات المتكررة والانقطاع مرة أخرى عن الدراسة بصفة نهائية.

1-2: الأدوات المساعدة في الدراسة الميدانية:

1-2-1: استمارة الاستبيان:

الاستمارة هي من أهم الأدوات المنهجية، أو هي الإجراء الأكثر تجزئة في مراحل البحث العلمي الميداني، أين يصل البحث إلى أقصى دقائقه لتبدأ بعد ذلك مرحلة التركيب؛ وتستعمل الاستمارة لجمع المعلومات من المبحوثين بواسطة أسئلة مكتوبة يقدمها الباحث بنفسه أو بواسطة البريد، أو يطبقها مع المبحوثين(وبخاصة في حالة ما إذا كان مجتمع البحث أميًا) ومهما كانت تسمية **الأداة:** استبيان، أو استقصاء، أو

استيار، فإن أسئلة الاستمارة تكون منصبة حول معرفة اتجاهات ونوايا ودوافع مفردات مجتمع الدراسة حول موضوع معين. [1]

وكما ذكر سابقا استخدمنا استبيانين اثنين تناولاَ طرفي العملية التعلمية ووزعا في الشهر الأول من انطلاق الدراسية (جانفي).

1-2-2: الملاحظة المباشرة:

وهي الأكثر تداولا في البحوث الاجتماعية، وهي لا تستعمل لوحدها بقدر ما تكون مساعدة أو مكملة لأدوات أخرى؛ إنها توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة، وتسجيل جوانب هذا السلوك أو خصائصه، ولهذا فإنها تعرف بأنها توجيه الحواس والانتباه غلى ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر من أجل الكشف عن صفاتها أو خصائصها بهدف الوصول إلى كسب المعرفة الجديدة عن تلك الظاهرة أو الظواهر. [2]

لم تكن الاستمارة كافية لمعالجة موضوع البحث، إذ ترددنا بصفة منتظمة على مركز إجراء الدراسة مع المستويات الثلاثة بهدف لمس تفاعل الكبار مع النشاطات المقدمة ومدى قدرتهم على الاستيعاب وأيضا التعرف على نوع العلاقة بين المعلم والمتعلم ومساهمتها في توفيق العملية التعليمية التعلمية بالإضافة إلى رصد الحالة الشعورية لجل المواقف التي قد يواجهها المتعلم.

1-2-3: المقابلة:

[1]- علي غربي: أبجديات المنهجية في كتابه الرسائل الجامعية، دار الطباعة والنشر والتوزيع: الفائز، قسنطينة الجزائر، ط2، 2009، ص118.

[2]- المرجع نفسه، ص110.

وهي من أهم أدوات جمع البيانات حول موضوع معين، وتعرف بأنها تفاعل لفظي يتم بين فردين في موقف المواجهة،يحاول أحدهما(الباحث) أن يعرف بعض المعلومات أو التعبيرات لدى الآخر(المبحوث)، والتي تدور حول خبراته أو أرائه ومعتقداته، وتكون ذات صلة بالظاهرة قيد الدراسة.

فقد أجرينا مقابلات عدة مع المعلمين قصد الإطلاع على واقع العملية التعلمية للوقوف على الأسباب التي تؤدي إلى تحصيل مستوى لغوي ضعيف، والحصول على معلومات جديدة تخلفنا على ذكرها في الاستمارة تخدم الدراسة، عن طريق توجيه أسئلة مبسطة تسد الثغرات بين أسئلة المعلم وأجوبة المتعلم.

أيضا تسجيل العلاقة بينهما، هذه الأخيرة التي لها يد في الإسهام لا محالة في إنجاح العملية التعليمية أو الإخفاق.

1-2-4: التدوين في مذكرات:

لا غنى عن هذا العنصر، حيث كنا نسجل ملاحظاتنا كبيرة وصغيرة، من شأنها تدعيم البحث ولو بدرجة قليلة، كرصد ذات فعل المتعلم في جميع العوائق التي تواجهه وطريقة تعامله معها.

1-3: الصعوبات المعترضة:

لا تخلو أي دراسة ميدانية من الصعوبات، نذكر منها:

-صعوبة كسر حاجز تخوف بعض المتعلمين من الإجابة على أسئلة الاستبيان، خشية أنها ستستعمل لأغراض أخرى.

-تأخر المتعلمين في الالتحاق بالمركز بالوقت المحدد.

-الغيابات المتكررة والانقطاع عن الدراسة بدون مبررات تذكر.

-بعد المسافة بين المركزين مما يعني زيارة قصيرة وبالنهاية فائدة محدودة.

-بحكم أن الفئة المتعلمة لا تعرف الكتابة والقراءة فقد تعذر عليها الإجابة عن أسئلة الاستبيان، مما اضطرنا إلى تقديم توجيهات خاصة والخروج عن إطار اللغة الفصحى إلى العامية غالبا، والتي قد تكون قاصرة عن إيصال المعنى المطلوب بدقة، فتطلب منا ذلك وقتا وجهدًا مضاعفًا.

ويمكن تبرير هكذا سلوكيات من طرف المتعلمين بعدم تعودهم على مثل هذه الإجراءات (خاصة أنهن فتيات ونساء أميات)، وطبيعي جدًا تخوفهن الذي كان بسبب ظروفهم الاجتماعية بالمقام الأول.

وقد حاولنا تجاوز هذه العقبات بالتردد على المركز باستمرار ومحاولة بناء علاقة مع الطرفين بصبر وإرادة وإصرار وكسب ثقتهم.

1-4: إجراء الدراسة الميدانية:

قبل البدء في الدراسة، حاولنا معرفة الظروف المحيطة بالعينة المختارة واطلعنا بشكل مكثف على الدراسات السابقة للموضوع، ومن ثمة بدأ البحث عن مراكز محو الأمية بولاية جيجل وأكثرها نشاطًا، ونظرًا لظروف الملائمة والتسهيلات التي حضينا بها من طرف المركزين على السواء(مسجد سيدي يحي، مسجد الإمام علي بن أبي طالب)، وضمهما لعدد كبير من المتعلمين من خلال النظر في السجلات المعلمين، ليتم من خلالها تحديد العينة التي يمكن اعتمادها في الدراسة التطبيقية والقيام باستطلاع حول سير عملية تعليم الكبار.

لاحظنا من خلال ارتياد مكان الدراسة عدم التزام المتعلمين بالحضور وفق البرنامج المسطر (ثلاثة أيام أسبوعيا من الساعة الواحدة إلى الساعة الرابعة مساءً) فضلا عن صعوبة التعامل مع هذه الفئة من الناحية العلمية بسبب ميلها الشديد للخروج عن الموضوع المطلوب للحياة اليومية وبالتالي صعوبة الحصول على عينة أكبر.

بعد معرفة هذه التفاصيل حددت العينة، وبدأنا بملأ استمارات الاستبيان بأوقات مزاولته الدراسة وبحضور المعلمين الذين طالبونا بالاكتفاء بترك الاستمارات والعودة إليها في وقت لاحق لتوفير الوقت ولكونهم أيضا أكثر ثقة بالنسبة للمتعلمين، لكننا قررنا الاعتماد على أنفسنا حرصا منا على الدقة والصحة، وأيضا تفاديا لأي تهاون في الإجابة عن بعض الأسئلة أو ربما عدم استيعاب محتواها، إذ أنّ المستوى الدراسي للمتعلمين ككل لم يتجاوز المستوى الثانوي، دون مراعاة منا للجهد المطلوب.

ثانيا: تفريغْ بيانات الاستبيان الخاصة بالمتعلمين:

1: البيانات المميزة لأفراد العينة:

أ: الجنس: جدول رقم (01) يوضح النسبة المئوية لعدد المتعلمين في مركز الدراسة حسب الجنس.

الجنس	عدد المتعلمين	النسبة المئوية
ذكور	00	%0
إناث	70	%100
المجموع	70	%100

من خلال الجدول رقم (01): الذي يمثل عدد المتعلمين الملتحقين بالمركز حسب الجنس، نلاحظ أن نسبة تردد الذكور على المركز منعدمة، حيث سجلنا انطلاقا من العينة المتكونة من سبعين متردداً عليه أنَ كلُها إناثًا، مما يجرنا إلى القول بوضوح بعزوف فئة الذكور عن برامج محو الأمية، وهذه النتيجة طبعًا لا تقتصر على مركز إجراء الدراسة بل بكامل ولاية جيجل إن لم نجزم بها في كافة التراب الوطني.

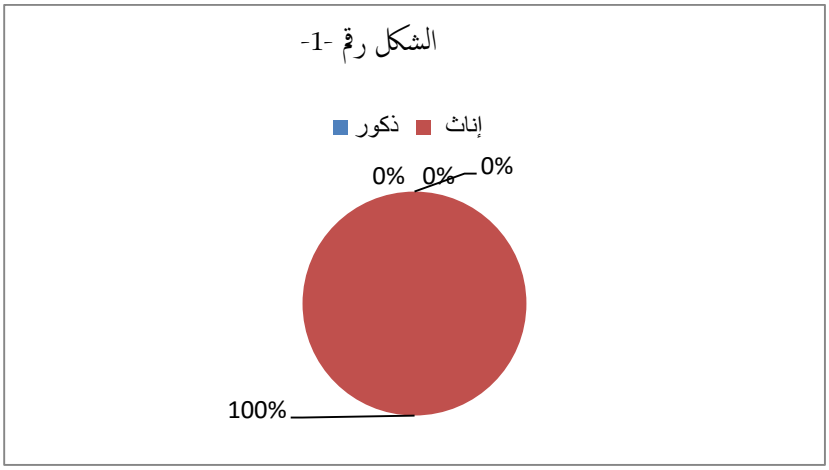
ولعل من أبرز أسباب عزوف الذكور عن مثل هذه المبادرات إلى:

-حساسية هذه الفئة خاصة الذين تجمعت لديهم طاقة سلبية أثناء الدراسة النظامية، حيث أصبحوا لا يتحملون إعادة تجربتهم الفاشلة التي مروا بها سابقا.

- حساسية معرفة المحيط الخارجي للأمر و الشعور بالخجل خاصة من نظرة الآخرين.

- عدم الشعور بأهمية التعلم وتدني تقدير الذات.

- الوعي غير الكافي وكذا ضعف الإعداد ونقص التجربة عند المعلمين المؤطرين الذين يفتقدون للمنهجية المثلى في التعامل مع الكبار.



ومن خلال استطلاعنا للأمر وتوجيه أسئلة لأشخاص مقربين رجال عن مدى احتمالية التحاقهم بالمركز فقد رفضوا قطعا هذه الفكرة لسبب رئيس تكرر على ألسنتهم أن همهم الوحيد في هذه السن هو الجانب المادي وتحقيق القدرة الشرائية وتوفير حياة رغيدة لعائلاتهم كون التعلم الآن مضيعة للوقت وقدرة الاستيعاب شبه منعدمة- حسب رأيهم- بالإضافة إلى تعليقات العالم الخارجي عليهم على غرار مقولة « كي شاب علقوله الكتاب» أول ما يقال عن مثل هذا الموضوع.

ب: السن: جدول رم (02) يوضح النسبة المئوية الخاصة بسن المترددات على المركز حسب السن.

فئات العمر	عدد الدارسات	النسبة المئوية
40-31	16	%22.86
50-41	17	%24.28
أكثر من 50	37	%52.86
المجموع	70	%100

من خلال الجدول رقم (2): الذي يمثل عدد المتعلمين الملتحقين بالمركز حسب الجنس، نلاحظ أن نسبة تردد الذكور على المركز منعدمة، حيث سجلنا انطلاقا من العينة المتكونة من سبعين مترددًا عليه أنَ كلُها إناثًا، مما يقدونا إلى القول بوضوح بعزوف فئة الذكور عن برامج محو الأمية، وهذه النتيجة طبعًا لا تقتصر على مركز إجراء الدراسة بل بكامل ولاية جيجل إن لم نجزم بها في كافة التراب الوطني.

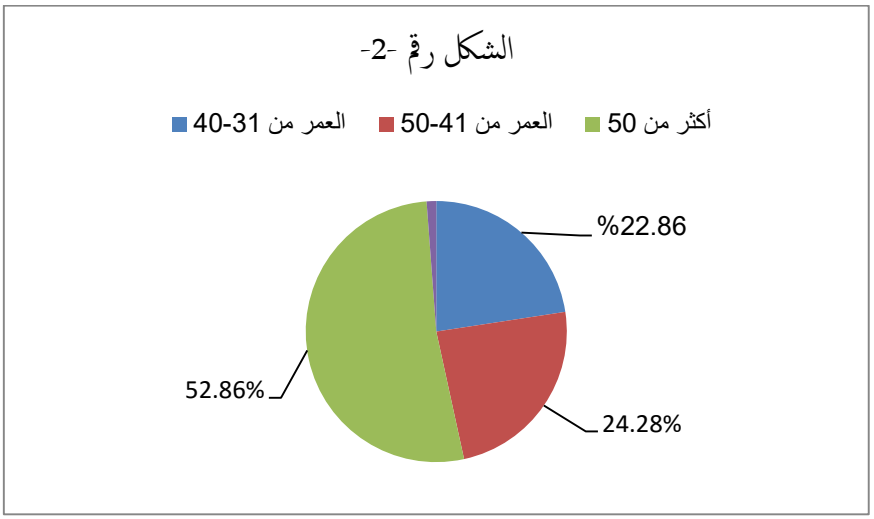
ولعل من أبرز أسباب عزوف الذكور عن مثل هذه المبادرات تعود إلى:

-حساسية هذه الفئة خاصة الذين تجمعت لديهم طاقة سلبية أثناء الدراسة النظامية، حيث أصبحوا لا يتحملون إعادة تجربتهم الفاشلة التي مروا بها سابقا.

- حساسية معرفة المحيط الخارجي للأمر و الشعور بالخجل خاصة من نظرة الآخرين.

- عدم الشعور بأهمية التعلم وتدني تقدير الذات.

- الوعي غير الكافي وكذا ضعف الإعداد ونقص التجربة عند المعلمين المؤطرين الذين يفتقدون للمنهجية المثلى في التعامل مع الكبار.



من خلال الشكل رقم (02) الذي يمثل نسبًا مئوية مرتبطة بسن الملتحقات بمراكز محو الأمية، يتبين لنا أن نسبة الفئة العمرية الأكثر من 50 سنة تحصد النسبة الأكبر ب52.86%.

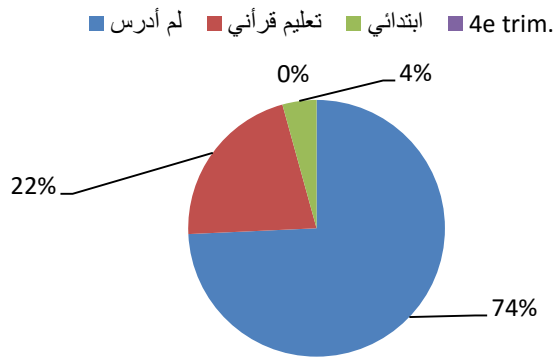
أما النسبة 24.28% فنجدها عند الفئة(41-50)، تليها النسبة 22.86% عند الفئة (31-40) في حين لن نسجل أي حالة في سن أقل، ويرجع ذلك إلى اعتبار التعليم في السنوات الأخيرة في الجزائر أحد أهم القطاعات التي تولي لها الدولة أهمية بالغة من جميع النواحي سواء من خلال الميزانية التي ترصدها للتعليم سنويا، أو من خلال الطاقة البشرية الهائلة التي يضمها القطاع، وهذا ما لم يكن متواجدًا في الأحقاب السابقة التي عرف فيها الشعب الجزائري ظروفا قاسية على جميع المستويات، ما كان نتيجتها انتشار بشكل واسع للأمية بالبلد.

ج: المستوى الدراسي: الجدول رقم (03) يمثل المستوى الدراسي للمقابلات على المركز حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	عدد الدارسات	النسبة المئوية
لم أدرس	52	%74.28
تعليم قرآني	15	%21.43
ابتدائي	3	%4.29
المجموع	70	%100

من خلال الجدول رقم (03) يتبين أنّ الغالبية العظمى من الملتحقات بالمركز أميات حيث بلغ عددهم (52) من إجمالي العدد (70 دارسة) نسبة 74.28%، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى لواقع التعليم المزري في الجزائر في الحقبة الاستعمارية وما بعدها أيضا، حيث لم يول التعليم أهمية كبرى آنذاك كذلك لغياب الأمن ونقص الوعي بضرورة التعلم والانشغال فقط بكسب قوت اليوم، نظرًا للأوضاع السيئة التي شهدها الشعب الجزائري (الفقر، سوء المعيشة، وفاة الأولياء، تحمل المسؤوليات في سن مبكرة...).

الشكل رقم -3-

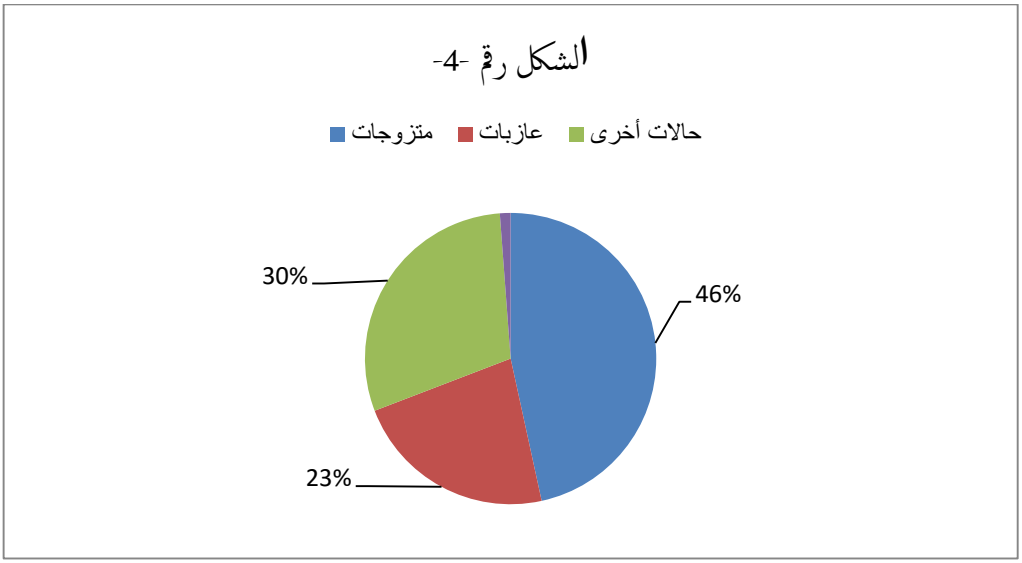


أما نسبة 21.43% فقد التحقن سابقا بزوايا ومساجد تعليم وتحفيظ القرآن الكريم، ثم اللواتي درسن بالابتدائي بنسبة 4.29 % التحقن بمدارس نظامية وانقطعن لأسباب أغلبها عائلية.

د: **الوضعية العائلية**: الجدول رقم (04) يبين الوضعية العائلية للملتحقات بالمركز:

الوضعية العائلية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
متزوجات	33	%47.14
عازبات	16	%22.86
حالات أخرى	21	%30
المجموع	70	%100

الشكل رقم -4-



تبين من إجابات الدارسات أن الغالب منهن متزوجات، إذ بلغ عددهم 33 دارسة بنسبة 47.14%، أما العازبات فقد بلغ عددهن 16 دارسة أي بنسبة 22.86%، أما نسبة 30% فمنهن أرامل خاصة اللواتي تجاوزن سن الخمسين عامًا، ونسبة قليلة جدا مطلقات.

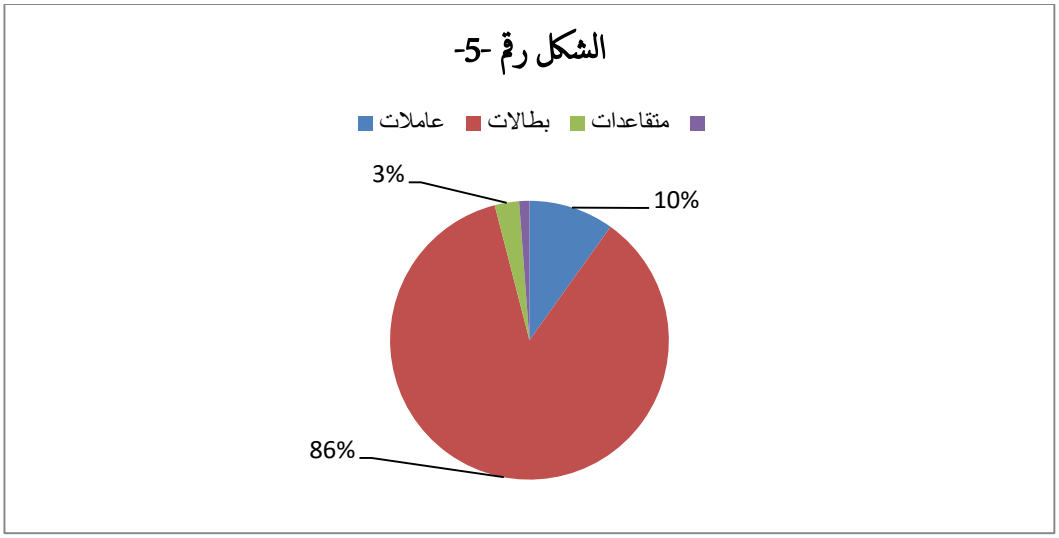
فالحالة العائلية كما هو مبين ليس لها أثر على الموقف التعليمي وإقبال المتعلمين من مختلف الحالات يبين ذلك.

هـ: **الحالة الاجتماعية**: الجدول رقم (05) يمثل الوضعية الاجتماعية للدارسات:

الوضعية الاجتماعية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
عاملات	7	%10
بطالات	61	%87.14
متقاعدات	2	%2.86
المجموع	70	%100

بخصوص الوضعية الاجتماعية، يتبين لنا من خلال الجدول رقم (05)، أن النسبة الأكبر من الدراسات بطالات بنسبة 87.14%، ولهذا نلتمس إقبال هذه الفئة أكثر من غيرها على مركز محو الأمية لتفرغهم.

الشكل رقم -5-



في حين نجد 10% منهن تمارسن وظائف متعددة في حياتهن (عاملات نظافة، مربيات...) وتمثل النسبة الأضعف 2.86% المتقاعدات.

2: عرض الجداول وتحليلها:

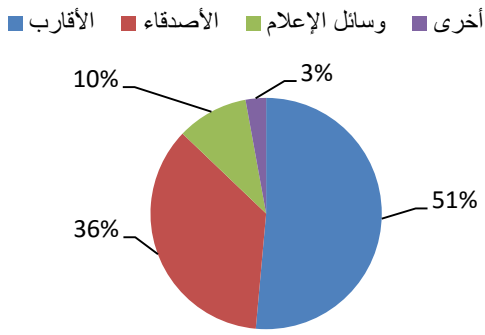
2-1: كيفية التحاق الدارسات بمركز محو الأمية:

جدول رقم(06) يمثل النسبة المئوية لطريقة التحاق الدراسات بمركز محو الأمية:

طريقة الالتحاق بمراكز محو الأمية	عدد الدارسات	النسبة المئوية
الأقارب	36	%51.43
الأصدقاء	25	%35.71
وسائل الإعلام	7	%10
طرق أخرى	2	%2.86
المجموع	70	%100

يمثل الجدول رقم (06): نسبًا مئوية لطريقة التحاق المتعلمات بمركز محو الأمية: حيث تم التحاقهن عن طريق الأقارب أكبر نسبة ب 51.43%، وهذا راجع لوعي العائلات بضرورة التحصيل العلمي لأنه أصبح نشاطا لابد منه لتجاوز العقبات التي يعتبر الجهل أولها.

الشكل رقم -6-



بعد الأقارب تأتي نسبة 35.71% ثم الالتحاق فيها عن طريق الأصدقاء، وقد لفت انتباهنا أثناء التردد على المركز ومسائلتنا الشفوية للمتعلمات أن متعلمة غير التي وجه لها السؤال بحكم أنها مقربة جدًا منها (حيران مثلا)، ثم تأتي وسائل الإعلام في المرتبة الثالثة بنسبة 10% ويعود ذلك إلى أنها تمتلك القدرة على تقديم كل ما هو مفيد لطلاب العلم، ولكافة المهتمين بالعملية التعليمية وبشكل لا يسبب لهم الإزعاج أو الملل(التلفاز، الراديو، الجرائد...).

وهناك من الدارسات من التحقن بالمراكز عن طريق جهود المتعلمين في البحث عن النساء اللاتي يرغبن في التعلم، والتردد على بيوتهن وإقناع ذويهن بالفائدة التي ستعود عليهن بعد الفترة التعليمية المحددة. (حسب قول إحدى المعلمات).

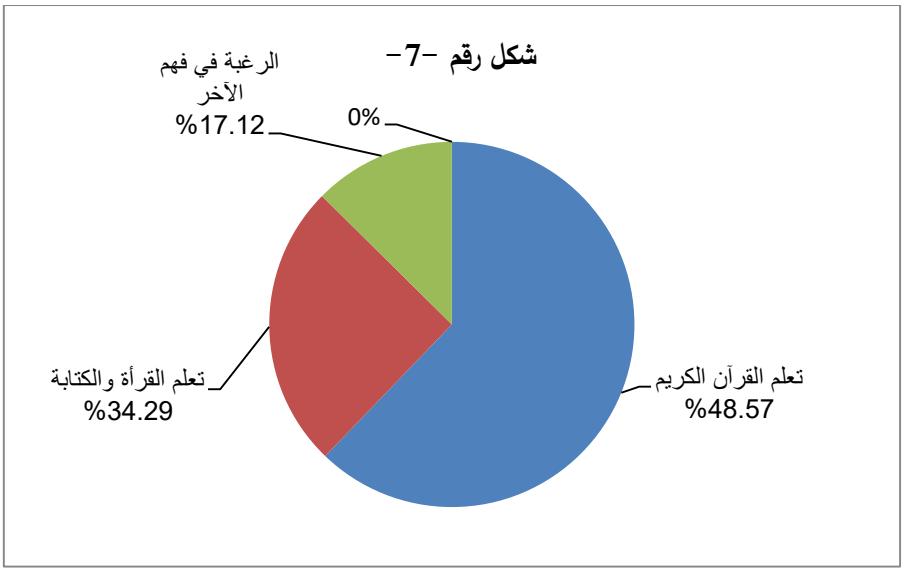
2-2: دافع الالتحاق بالمركز:

جدول رقم (07): يبين الدافع وراء التحاق الدارسات بمركز محو الأمية:

الدافع	عدد الدراسات	النسبة المئوية
تعلم القرآن	34	%48.57
تعلم القراءة والكتابة	24	%34.29

الرغبة في فهم الأخر	12	%17.12
المجموع	70	%100

من المتفق عليه أن الرغبة الملحة داخل الفرد لإشباع حاجات كلما ارتفعت أصبحت عملية التعلم أفضل، لذا نسجل من خلال الجدول رقم (07) أن أغلبية الدراسات يقف وراءهن دافع ديني (تعلم القرآن الكريم) بنسبة 48.57%، إذا أن الدافع هو الذي يحرك الإنسان للتعلم ويقوي رغبته فيه.



أما نسبة 34.29%فتمثل نسبة الملتحقات بالمركز بغية تعلم القراءة والكتابة إذا كان دافعا وركيزة أساسية والهدف الرئيسي من إنشاء فصول لمحو الأمية فهو الوسيلة لنقل الدارسين لعالم المعرفة، وهو أول المؤشرات لنجاح هذه الجهود، حيث تبين لنا بأن الدراسات متمسكات بتوسيع معارفهن للاعتماد على أنفسهن فيما يتعلق بالماهرتين، وتنمية القدرة على استخدام الأفكار لحل المشكلات على المستوى الفردي ولما لا الاجتماعي أيضا ومنه، ومنه تحقيق الذات.

ويتبين لنا من خلال الشكل رقم (7) أن أقل نسبة 17.12% كانت الرغبة في فهم الآخر، وتمحورت حول النسبة في خلق التواصل البناء وفهم اهتمامات الآخرين، والقدرة على التعبير عن النفس من أجل

إقامة جسور الحوار مرورًا بمراحل أساسية الانتباه والفهم ثم الرد ليحدث ذلك تفاعل بين الطرفين بشكل صحيح، وبالتالي التواصل الفكري بين أفراد المجتمع الواحد.

الشيء الملتمس ها هنا أن الدراسات يقف خلفهن دافع ديني أكثر منه تربوي إلى التعلم فشغفهن لحمل المصحف الشريف وقراءة آيات بثقة في الفهم هل جل ماركزت عليه.

2-3: سبب انقطاع الدارسات عن التعليم:

جدول رقم (08): يبين الأسباب خلف انقطاع الدراسات عن التعليم:

السبب	عدد الدارسات	النسبة المئوية
الاستعمار	23	% 32.86
بعد المسافة	17	% 24.29
معارضة الوالدين	14	% 20
اللامبالاة	5	% 7.14
عدم الاستيعاب	3	% 4.28
سبب آخر	8	% 11.43
المجموع	70	% 100

كما هو مبين **من خلال الجدول رقم (08)** يتضح أن الاستعمار الفرنسي سبب أول في انتشار الأمية بمركز إجراء الدراسة بنسبة 32.86 % فمن المسلم به أنه قد مارس واحدًا من أبشع أنواع الاضطهاد والاحتلال في العصر الحديث لبلد لا يمت لفرنسا بأية صلة فكرية وثقافية وعرقية، وكان من الطبيعي أن

ينجر عن ذلك جرائم مختلفة أخطرها في المنظور البعيد هو الجرائم الثقافية والفكرية بوصفها المعبر عن هوية المجتمع وقيمه وتراثه وكل مخزونه المعنوي.

الشكل رقم -8-

ولعل الكاتب الفرنسي « **أوغست برنارد**"كان قد أوضع عندما أبان عن الهدف الحقيقي للاستعمار الفرنسي للجزائر، إذ يقول: " إننا لم نحضر إلى الجزائر لإقرار الأمن بل لنشر الحضارة واللغة والأفكار الفرنسية...وليست الجزائر مستعمرة كالهند الصينية ولكنها جزء من فرنسا كما كانت أيام روما...وسيتم هذا بعد نشر لغة فيكتورهيفو» [1]

وبسبب الاضطهاد غير الأخلاقي والتمييز العنصري الذي تعرض له الجزائريون كشف نية فرنسا السيئة اتجاه البلد من الجوانب ككل، حتى الذين صدقوها عن حسن نية وأرسلوا أبنائهم إلى المدارس الفرنسية، رغم ذلك إلاّ أنها فعلت فعلتها وخلفت الجهل بكل معنى الكلمة بين فئات المجتمع المتباينة.

وكسبب ثان لانقطاع الدارسات عن الدراسة كان بعد المسافة بين المدارس ومقر السكن، صحيح أن الجزائر بعد الاستقلال بذلت مجهودات جبارة في سبيل إقامة مدارس وإصلاحات وتعديلات كانت ذات أهمية كبرى تمت بناء على ثلاث أسس: ديمقراطية التعليم، التعريب، الجزأرة (جزأرة محتويات وبرامج

[1]–الطيب بن إبراهيم: الاستشراق الفرنسي وتعدد مهامه خاصة في الجزائر، دار المنابع للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1، 1991.

التعليم....)، لكن ربما لم تكن هذه الجهود كافية خاصة في المناطق الريفية التي ظلت تحت وطأة الحرمان والفقر والأمن (العشرية السوداء) وغياب النقل، ما أدى إلى تخوف الأهل على أولادهم ومنعهم من الالتحاق بالمدارس بنسبة قدرت ب 20%.

أيضا كما نلاحظ من خلال الشكل (08) أن غياب التوعية بمدى الحاجة للتعلم و أهميته فكانت اللامبالاة بنسبة 7،14 % وعدم الاستيعاب ب4،28 %، وأسباب أخر 11.43 % تتجلى في:

-انهماك الأطفال المفرط في الأعمال المنزلية لاسيما البنات مما لا يترك لهم وقتا للدراسة في المنزل، وما تسببه من إجهاد جسمي يعوقهم عن الدراسة.

- تخلف الأسرة الاقتصادي مما يؤدي إلى عدم قدرة الآباء على سداد المصروفات المدرسية أو استخدام الأبناء للقيام ببعض الأعمال للمساهمة في تحمل نفقات الأسرة.

-الرسوب عامل رئيسي يرتبط بالشرب، ويعود إلى عوامل مختلفة أهمها سوء نوعية المعلمين وعدم المبالاة بالتعليم ونظام الامتحانات وعدم جدية التلاميذ.

-عدم تكافؤ توزيع الخدمات التعليمية بين الريف والمدينة، وعدم وجود خريطة تربوية تضمن عدالة توزيع الخدمات التعليمية

2-4: شعور الأميات أثناء فترة التعلم:

جدول رقم (09) يبين شعور الفئة المترددة على مركز محو الأمية أثناء فترة التعلم:

الشعور	عدد الدارسات	نسبة مئوية
الافتخار	43	% 61.42
التردد	16	% 22.86
العجز	11	% 15.72

مرغمة على التعلم	00	% 0
المجموع	70	% 100

كما هو موضح **من خلال الجدول (09)** النسبة المئوية لردات الفعل أو الشعور الدراسات وهن تلتحقن بالمركز من الناحية النفسية الفردية ومن الناحية الاجتماعية والمحيط، نلحظ أن الأغلبية العظمى تفتخر بالولوج للمركز بنسبة 61،42 % فغايتهن تبرر الوسيلة لكونهن تنظرن لمدى أبعد وهو ما بعد التعلم حينما تعتمدن على أنفسهن بالشؤون المختصة بالتعلم كالمعاملات الإدارية...هذا وإن كانت نسبة أقل 22.86 % تشعر بالتردد والتخوف أحيانا أنه كيف سيكون تعلمي في هذه السن المتأخرة، وأيضا نظرة الآخر لي، وهذا على الأغلب في حين نسبة قليلة ب 15.72 % تشعر بالعجز في استيعاب الدروس، خاصة منهن اللواتي لم يمضي على التحاقهن كثير من الوقت.

الشكل رقم -9-

ولم نسجل أي حالة مرغمة على التعلم إذا كان تطوعيا نابعًا من دواتهن.

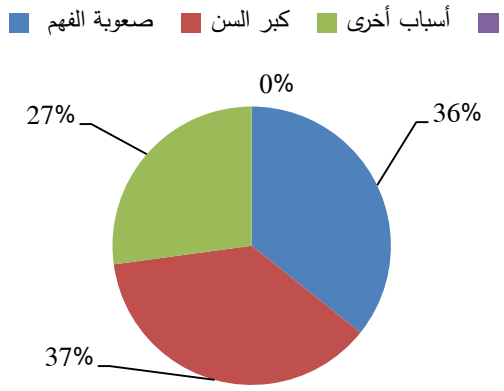
2-5: سبب عجز الدارسات عن استيعاب الدروس:

جدول رقم (10): يمثل النسب المئوية لأسباب عجز الدراسات عن استيعاب الدروس:

السبب	عدد الدارسات	النسبة المئوية
كبر السن	26	% 37.14
صعوبة الفهم	25	% 35.72
أسباب أخرى	19	% 27.14
المجموع	70	% 100

من خلال الجدول رقم (10) يتضح جليًا أن كبر السن بنسبة 37.14 % عامل أول متحكم في مدى استيعاب الدراسات للدروس المقدمة في اللغة والحساب، ذلك أن اكبر السن يتكون من تدهور في كثير من الوظائف العقلية، ففي المقام الأول ضعف الذاكرة، النسيان فتتضاءل عند هذه المرحلة العمرية القدرة على الإدراك والتعرف وتضعف القدرة على التعلم أيضا.

شكل رقم -10-



وليس ببعيد عن النسبة المئوية للاقتراح الأول نجد أنه (بحسب الشكل -2-) صعوبة الفهم لدى الكبار بنسبة 37.14 % تحتل مكانة هامة في مجال الصعوبات التي قد تواجه الفئة المتعلقة أي أن للكبار اضطرابات في التركيز والإصغاء، إذ ليس من اليسير توزيع الانتباه والحفاظ عليه مع مرور الوقت، بمعنى تشتت الذهن ما يشكل صعوبات في الاتصال والتفاعل داخل الحجرة ويسهم في صعوبة الفهم ضعف

السمع والبصر، إذ لاحظنا بعض المسنات تتكلمن بصوت مرتفع كي يسمعوا صوتهم فتطالب بالرد عليهن بنفس الوتيرة، أما بالنسبة لحاسة البصر فإن العين تفقد الكثير من قدرتها وهذا يؤدي إلى صعوبات في الرؤية ويتفاوت ذلك منفرد لآخر نظرًا للفروق الفردية بين الأشخاص، وهذه المعاناة نجدها بحد ذاتها تشكل مصدرًا للقلق عند الدراسات المسنات لدى أغلبهن تفضلن الجلوس بالطاولات القريبة جدًا من السبورة والمعلم معًا، تجاوزًا منهن لهذا النقص، إلى جانب كبر السن وصعوبة الفهم نجد أسبابا أخرى لصعوبة استيعاب الدروس رصدناها فيما يلي:

-التمثلات الخاطئة المرتبطة بتعليم الكبار كاستهزاء المحيط بهن مما يجعلهن متخوفات من الإخفاق والوقوف على هذه التمثلات لاحقا.

-الخوف من الفشل الدراسي بحكم أن مجتمعنا يركز بشكل كبير على نتائج التحصيل من دون التركيز على أهمية أن يصبح المتعلم مؤهلاً للانخراط في الحياة التعليمية سواء من طرف الزميلات بالصف أو المحيط الخارجي.

-أسباب غير واضحة قد تحدث بعض الارتباك لأسباب غير مفهومة وغامضة ربما ما تعلق بالحالة النفسية للمتعلم.

2-6: الشعور الطاغي على الدارسات في حال الإجابة بالخطأ:

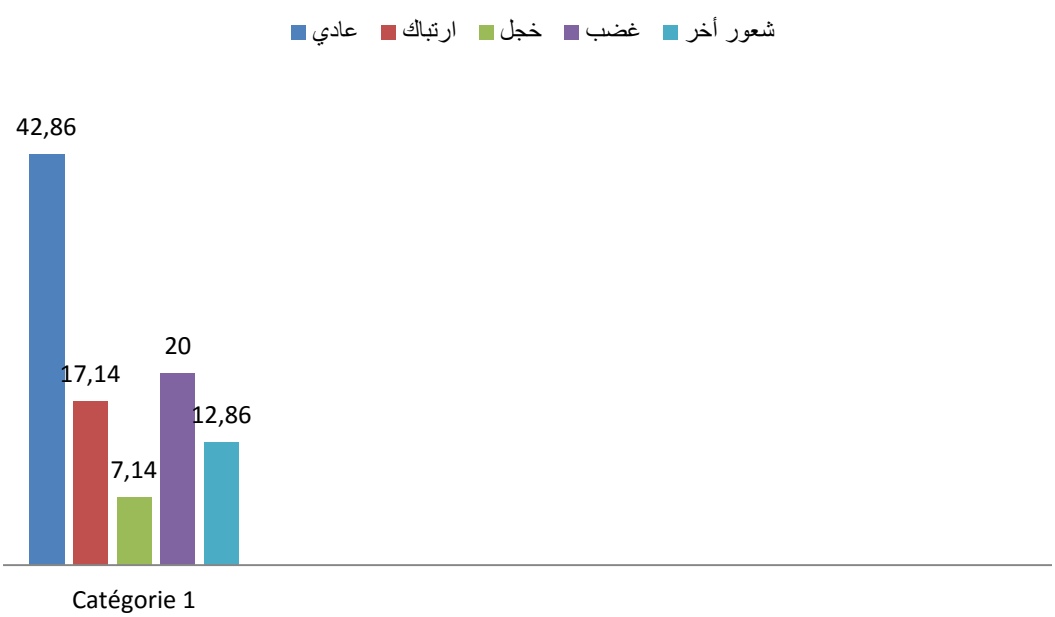
جدول رقم (11): يمثل شعور الدارسات في حال الخطأ في الإجابة:

الشعور	عدد الدارسات	النسبة المئوية
عادي	30	% 42.86
ارتباك	12	% 17.14
خجل	5	% 7.14

غضب	14	% 20
شعور آخر	9	% 12.86
المجموع	70	% 100

يتضح لنا **من خلال الجدول رقم (11)** أن المتعلم الكبير لا يتأثر كثيرًا في حال يخطئ في الإجابة أثناء المناقشة وذلك للطاقة الإيجابية لدى هذه الفئة وخبراتها في الحياة ووعيهم بأن الخطأ يعلم فبنسبة 42.86 %، كان الشعور المتعلمات عاديا جدًا نتيجة العلاقة الوطيدة بين المعلمة والمتعلمات التي ساهمت كثيرا في توفيق العملية التعلمية التعليمية .

الشكل رقم -11-



في حين يحصد الشعور بالارتباك نسبة 17.14 % كون بعض المتعلمات تشعرن بالنقص، الذي يؤدي إلى صراع نفسي بالضرورة، ويمكن التخلص من هذا الشعور بتحسين الطريقة التي يتعلمن بها والروح الجماعية داخل هذه الفئة أما النسبة الأقل، كما هو مبين في الشكل الآتي:

فهي نسبة الخجل ب 7.14 % مع أن الخجل شيء طبيعي إلا أنه قد يصبح مشكلة جديه إذا زاد عن حده، عند التعرض لمواقف غير مألوفة لديهن، والاضطرابات النفسية التي تؤثر على الجهاز العصبي، وفي هذا المقام لابد من مراعاة الفروق العمرية للفئة المتعلمة وتعليمها تركيز الاهتمام والانتباه على الأفكار وتقبل أن الإنسان مجموعة من المشاعر والخبرات.

أما نسبة 20 % من الدراسات فتشعرن بالغضب حيال أنفسهن في حال الخطأ في الإجابة و الغضب انفعال كحركة استجابة سريعة من المخ، والتعبير الخارجي عنه يمكن العثور عليه في تعبيرات الوجه، ولغة الجسد، هذا الشعور يمكنه تعبئة الموارد النفسية لاتخاذ أفعال تصحيحية، أما إذا لم يتحكم فيه فيمكنه أن يؤثر على الصلاح النفسي.

بخلاف الغضب، الخجل، الارتباك، تمثلت نسبة 12.86 % في مشاعر أخرى تمثلت في: التوتر، القلق، النقص، التغيب عن الجرأة والإقدام، عدم الاستقرار.

2-7: التوقيت المفضل لدراسة الملتحقات بالمركز:

جدول رقم (12): يمثل الوقت الملائم لدراسة المتعلمات:

التوقيت	عدد الدارسات	النسبة المئوية
صباحًا	07	% 10
مساءً	63	% 90
مجموع	70	%100

ملاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن الفترة المسائية هي الأكثر ملائمة للغالبية بنسبة قدرت ب 90 % بحكم أنه الوقت الذي تفرغت فيه للتعلم بعد قضاء انشغالاتهن المنزلية وحوائجهن الصباحية.

أما نسبة 10 % منهن فتفضلن الفترة الصباحية لما هذه الفترة من دور فاعل في تقوية أو إضعاف دافعية المتعلم للدراسة والتعلم.

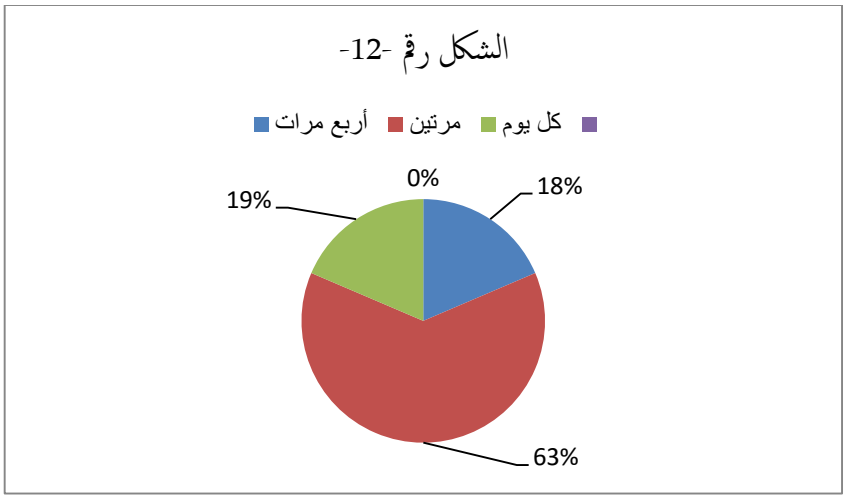
2-8 : عدد الحصص التي ترغب أن تدرس فيها هذه الفئة أسبوعيًا:

جدول رقم (13): يمثل عدد الحصص التي ترغب أن تدرس فيها هذه الفئة أسبوعيًا.

عدد الحصص	عدد الدارسات	النسبة المئوية
مرتين	44	% 62.86
أربع مرات	13	% 18.57
كل يوم	13	% 18.57
المجموع	70	% 100

من خلال الجدول رقم (13) يتضح جليا أن معظم الدارسات تفضلن الدراسة مرتين أسبوعيا ب 62.86 %، لأنهن ربات بيوت، لا يوج الوقت الكافي للحضور يوميًا، ولا الفراغ الذي يسنح لهن بمزاولة التعليم، لذلك فضلن فترة يومين في الأسبوع حتى لا تشعرن بالإرهاق وهن تحاولن التوفيق بين مسؤولية البيت ومسؤولية التعلم- على حد تعبيرهن-

الشكل رقم -12-



وكما يتبين في الشكل رقم (12) فقد تساوت النسبة بين اللواتي يفضلن الدراسة أربع مرات أسبوعيا أو الدراسة يوميًا ب18.57 %، حيث رجحت الفئة الأولى ذلك، حسب رأيهم لإنجاز مشاويرهن وأشغالهن بقية الأيام التي لا يدرسنا فيها وتكثيف التعليم من جهة، أما الفئة الثانية فبررت خيارها بأن التعلم كل يوم يزيد من القدرة على الاستيعاب والفهم والمقاومة ما يعرف بالنسيان كون التكرار المستمر للدروس والمراجعة المنتظمة تفيد في ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم.

2-9: المهارات التي يصعب على الدارسات استيعابها:

الجدول رقم (14): يمثل النسبة المئوية للمهارات التي تُلاقي فيها المتعلمات صعوبة في الفهم:

المهارة	عدد الدارسات	النسبة المئوية
الاستماع	4	% 7.72
القراءة	12	% 17.14
الكتابة	13	% 18.57
الكلام	41	% 38.57
المجموع	70	% 100

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن أقل المهارات صعوبة هي مهارة الاستماع بنسبة 7.72 %، إذ أنهن على الأغلب لا تواجهن صعوبة في فهم المسموع، أو المعنى الإجمالي(تعرف الكلمات ومعانيها، تحدد الفكرة الرئيسية، إدراك العلاقة بين الأفكار...) وتحليل الكلام وتفسيره (تحديد غرض المتحدث والحديث، معرفة كيفية استخدام المتحدث للغة)، وتقوية الكلام (التحقق من فائدة الرسالة، فهم نزعة المتحدث النفسية)، لاحتكاك الدارسات بالقنوات التلفزيونية الوطنية، صحيح أنهن لا تتحدثن

بطلاقة ولكن في الحين الذي تتحدث فيه المعلمة تكتشفن أن لهن خلفية عن اللغة – حسب قولهن- تلي مهارة الاستماع مهارة القراءة بنسبة 17.14 % وتظهر الصعوبة من خلال:

-وجود مشاكل في الرؤية والإبصار.

- ضعف في عملية تهجئة الحروف التي تعتبر الخطوة الأولى في محاولة ربط الحروف مما يصعب عملية القراءة، خاصة إذا كانت هذه الحروف بدون شكل.

لدى يتوجب على المعلمة وضع خطط مناسبة في كيفية التعامل مع هذه الفئة.

ليس ببعيد عن النسبة السابقة، تأتي نسبة صعوبة الكتابة ب 18.57%وهي على الأغلب تتجلى في:

-إمساك القلم بشكل خاطئ.

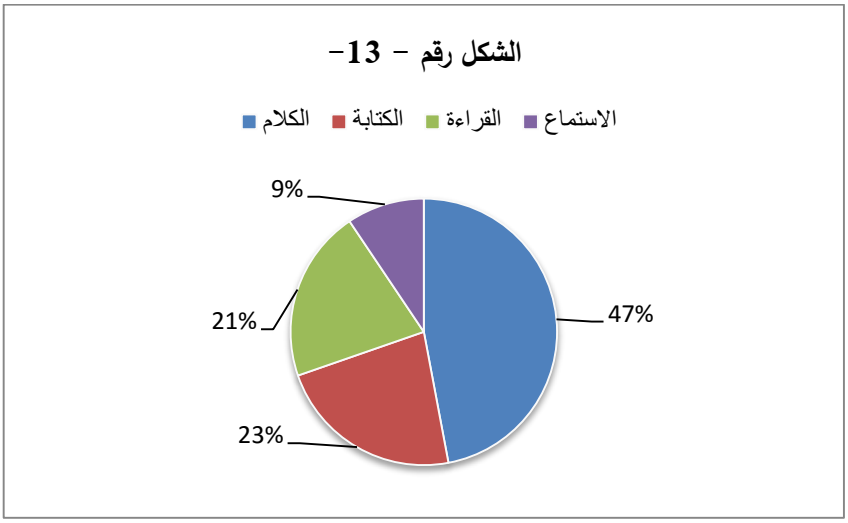
-أخطاء كتابية عدم القدرة على تذكر أشكال الحروف.

-إهمال الحروف الشمسية أثناء الكتابة والاكتفاء بالمسموع (كتابة عروضية).

- عدم استخدام كلمات مكتوبة بأسلوب التنقيط في بداية التعلم والذي يساعد بلاشك في ترسيخ أشكال الحروف وتطامها في أي موقع من الكلمات كانت.

-الخلط بين بعض الحروف مثل (ج، خ، ح) ، (ث، ت).

الشكل رقم – 13–



ونلاحظ في الشكل رقم (13) فإن صعوبة الكلام بنسبة تفوق المتوسط 38.57 %، إذ لاحظنا أن الحوارات القائمة بين المعلمة والدارسة لا يركز فيها على التأكد من استماع الطرفين ونظرهما مع أن أغلب الأحاديث تفهم بقراءة الشفاه، كذلك نلتمس عند اللواتي تُواجهن صعوبة في الكلام أن جهلهن تجدن صعوبة في:

-نطق حرف القاف وبدله القول بحرف الكاف، وهذا راجع لطبيعة اللهجة الجيجلية وإذا ما حاولن نطقه بشكل غير نطق حرف الكاف، فإنهن تنطقنه مطابقا للحرف الفرنسي()k.

-وجود عيوب نطق تمثلت أساسًا في أسباب عضوية:

-عدم تطابق الأسنان أو انعدامها، وأسباب تمثلت كما ذكرنا في الاضطرابات النطقية فإلى جانب حرف القاف نجد أيضا أبدال حرف بحرف آخر لا لزوم له في الكلمة ويشوه عملية النطق لاستبدال حرف التاء بحرف التاء.

من الصعوبات أيضا نقص قدرة الدراسات على التخلص من ضمير المذكر أثناء الكلام مع أنهن تخاطبن أنثى، ليس هذا في العامية فقط بل انتقلن به إلى اللغة أيضا.

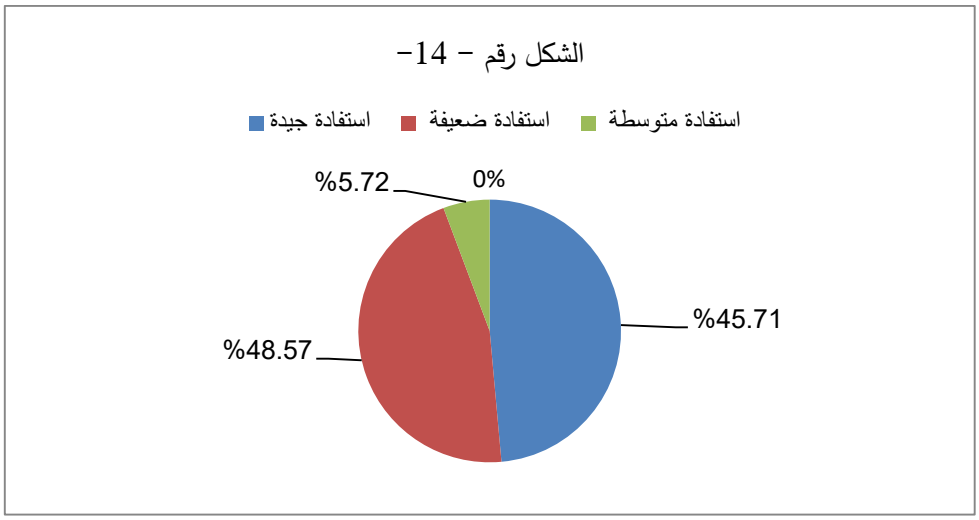
إضافة إلى العوامل السمعية التي تؤدي إلى صعوبات في النطق.

2-10: درجة استفادة المتعلمات من الالتحاق بمركز محو الأمية:

درجة الاستفادة	عدد الدارسات	النسبة المئوية
جيدة	34	% 48.57
متوسطة	32	% 45.71
ضعيفة	4	% 5.72
المجموع	70	% 100

تجمع جل الملتحقات بالمركز على فائدة هذه المراكز في المساهمة في محو أميتهن، وتمكن أغلبهن من تعلم وقراءة القرآن الكريم، بنسبة 48.57 %، واعتبرن هذا دليلا على الاستفادة من مركز محو الأمية، أي أنهن بهذا حققن رغباتهن من الالتحاق.

أما درجة الاستفادة المتوسطة فكانت بنسبة 45.71 % على اعتبار أنهن لم تحصلن على المستوى المطلوب في المهارات اللغوية الأربعة التي تحدد من خلالها درجة التعلم.



يحدد كما هو موضح **من خلال الشكل رقم (14)** ضعف درجة الاستفادة بنسبة 5.72 %، ويعود ذلك بالدرجة الأولى على عدم انتظامهن وحضورهن الدائم، فالغيابات المتكررة تحول دون الاستفادة لأن الوقت محدود جدًا والدروس مرتبطة بعضها ببعض.

ثالثا: تفريغْ الاستمارة الخاصة بالمعلمين.

تتوزع أربعة معلمات على المركزين معًا، بين ال39 وال45 سنة كلهن بمستوى الثانوي مع العلم أن المعلم هو ركيزة أساسية في العملية التعليمية، وفي تطوير التعليم، ورفع كفاءته بل أن كفاءة العملية تتحدد بمستواه العلميوالثقافي والفكري، فكلما ارتفع مستواه الفكري واتسعت اهتماماته الثقافية ارتفع مستوى أدائه في عمله مما ينعكس إيجابًا على العملية التعليمية ككل، كما أنهن لم يقمن بدورات تدريبية تعليمية

للتعامل مع فئة الكبار، إلا أنهن درَسن سابقا في الابتدائي، وهو الأمر الذي ساعدنا على الإجابة عن السؤال المرتبط بالفروقات بين تعليم الكبار وتعليم الصغار بحكم التجربة.

3-1: المشاكل التي تواجهك أثناء تعليم الكبار:

لعل أبرز مشكلة واجهت معلمات الكبار على الأغلب هي:

قلة الاستيعاب: إذ تعاني أغلب الدارسات بحالة عدم تركيز، وشرود ذهني فلا يستطيعون التركيز في أمور يرونها بسيطة لكنها بالمقابل تخدم دافعهم للتعليم، حيث يفقدون القدرة على تذكر شيء معين من قريب أو من بعيد.

من أهم المؤشرات التي تؤدي إلى ذلك هي:

ضغوط الحياة اليومية، بالإضافة إلى القلق والتوتر النفسي حيث يعد سببا رئيسيا لمشكلة عدم التركيز والاستيعاب.

وهذه أهم المشاكل البارزة عند الدارسات اللاتي تواجهن صعوبة في المهارات الأربعة:

أ: المشاكل البصرية: والمعاناة من ضعف عضلات العين خاصة عند التركيز لفترة طويلة.

ب: ضعف التمييز البصري والذاكرة البصرية: أي عدم القدرة على تمييز الفرق بين الأشكال والحروف والكلمات (كالخلط بين الحروف في القراءة: ض مع ظ ، ح مع ح...الخ)، وقد تخلط الدارسة أثناء القراءة بين حروف الكلمة (بنت بدلاً من بنت) أو بين الأرقام (12 بدلاً من 21).

ج: ضعف الذاكرة السمعية: فاللواتي يعانين من خلل في السمع، لا يستطيعون سماع حروف العلة أو الحروف الحقيقة الأخرى في الكلمات، وهذا يؤثر على مقدرتهم في القراءة والاستماع، فهن تكتبن ما يسمعنه ويخمنن الباقي.

د: ضعف في التمييز الحركي السليم: لا تستطيع الكثير من الدارسات الكبيرات أن يتحكمن بالقلم ليكتبن بطريقة مرتبة أو أن يصلن الحروف ببعضها بطريقة صحيحة، فيكتبن الحروف بشكل طباعة (متفرقة).

3-2: أيختلف تعليم الكبار عن تعليم الصغار:

من خلال تجربة المعلمات في قطاع التعليم مستوى ابتدائي استطعنا أن نحدد الفروق الموجودة بين تعليم الكبار وتعليم الصغار:

إن تعلم الكبار هو نشاط، أو مجهود يبذله الكبير من أجل نموه الذاتي والهادف، يُمارس دون ضغوط رسمية ولا يكون مرتبطا بشكل مباشر بوظيفة وبمسؤولية كاملة على نفسه، في حين تعليم الصغار نشاط يتم فيه وضع المسؤولية كاملة في أيدي المعلم.

وهذه أهم الفروق التي رصدناها:

وجه المقارنة	منهج تعليم الكبار	منهج تعليم الصغار
شخصية المتعلم	مستقلة	تابعة
التركيز	على المشكلة أو القضية	على المادة الدراسية
الدافع	داخلي/ ذاتي	خارجي
جو التعليم	غير رسمي	رسمي
تحديد الاحتياجات	بالمشاركة	بواسطة المعلم
التقييم	بالمشاركة	بواسطة المعلم

الأساليب التعليمية	تعتمد على الخبرة	تعتمد على نقل المعرفة
الفترة الزمنية	يستمر مدى الحياة	ينتهي بمرحلة معينة

ففي الوقت الذي يرتكز تعليم الصغار على:

-أنهم يتقبلون ما يقال لهم من معلومات دون تردد.

-لديهم المقدرة على التعلم بالإنصات السلبي.

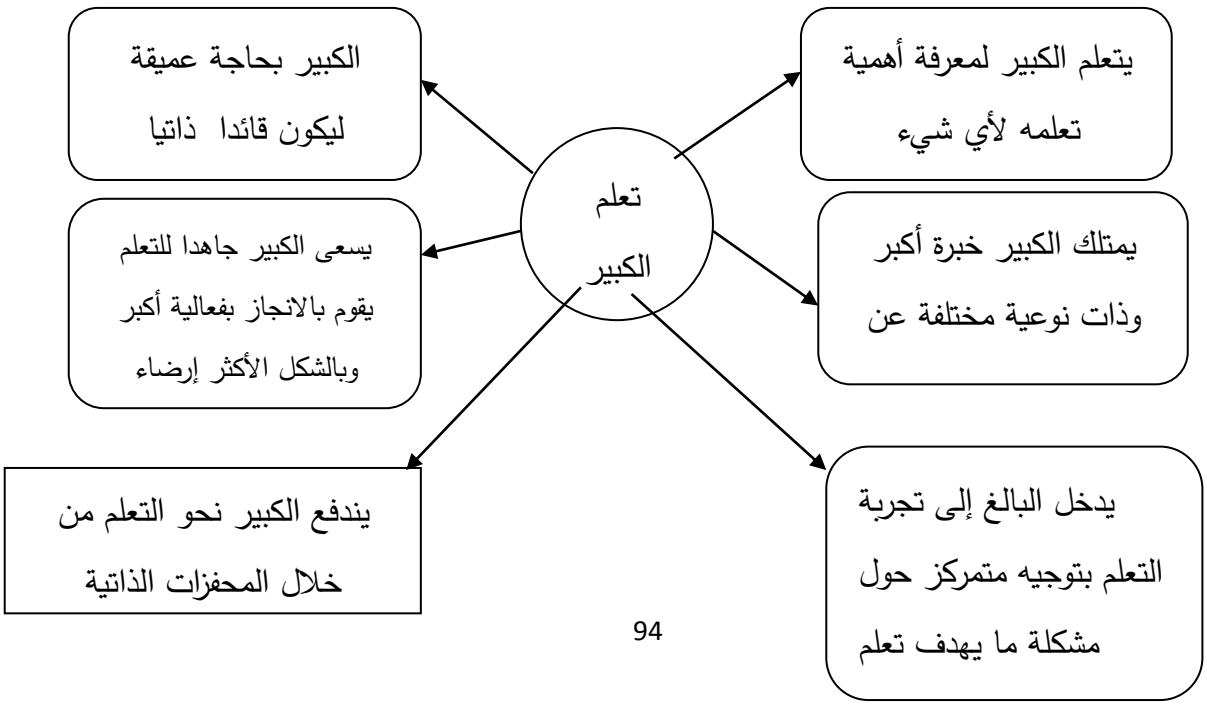
-لا يحتاجون أن يكون لهم دور في إدارة العملية التعلمية والتحكم في بيئة التعليم.

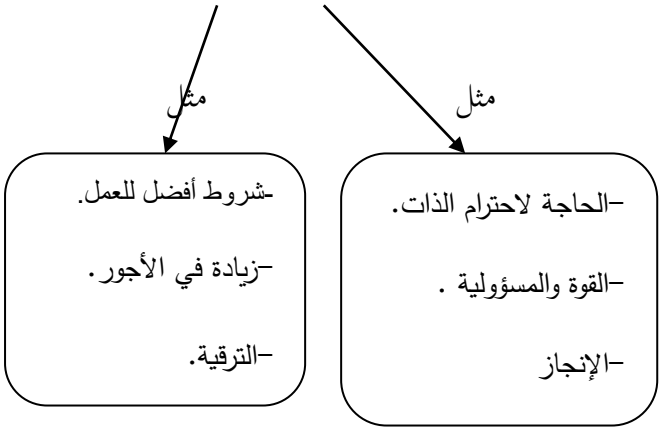
- لهم مقدرة على تعلم أشياء قد لا يستخدمونها البتة.

يقوم تعليم الكبار على المبادئ الآتية:

-الكبار يتعلمون بالتطبيق والمشاركة.

رسم معلوماتي: كيف يتعلم الكبير





تهدف المؤسسات التدريبية إلى تصميم فصول تعليمية فعالة للبالغين، وحتى نتمكن من ذلك يتوجب توفير معرفة وافية بالمبادئ التي يتميز بها تعليم الكبار عن تعليم الأطفال.

وكما هو معروف يعتبر فهم حاجات المتعلمين أو المتدربين أساسا لا غنى عنه عند القيام ببناء أي برامج تعليمية، وكل ما يتعلق به بغية بلوغ الأهداف المنشودة.

-الكبار ليس لديهم القدرة على الإنصات السلبي لفترة طويلة.

- لا يقبلون أفكار وخبرات الآخرين بسهولة.

- يتعلمون بسهولة الأشياء التي تفيدهم.

- يتعلمون بشكل أحسن عندما يكون لهم بعض التحكم في بيئة التدريب.

- الكبار يتعلمون الأشياء الجديدة التي يمكن ربطها بخبراتهم السابقة.

فالكبار يميلون جدًا لتوجيه أنفسهم بأنفسهم.

3-3: طريقة تعليم الكبار القراءة والكتابة:

سنعرض إلى الخطوات الأولى لتعليم الكبار- حسب القائمات عليه-:

الدرس الأول: وفق الخطوات الآتية:

1: تمارين بسيطة حول المعصم لتهيئة اليد على إمساك القلم و الكتابة، بالتخطيط على الأوراق بدون سطور، ثم التخطيط فوق السطور (بإتباع خطوات المعلمة على السبورة والكتابة على اللوحة) وبعدها الانتقال في التطبيق من اللوحة إلى الكراس والقلم.

2: يقوم المعلم بكتابة الحرف على السبورة بصورة واضحة وجيدة، بعدها يسجل كلمات تحتوي هذا الحرف في جميع حالاته: البداية، الوسط، الأخير، ثم يقرا المعلم الكلمات، ثم الحرف قراءة واضحة مع ضبط الحركات.

3: يقوم المتعلم بنطق الحرف والكلمات جماعيًا من خلال الاستماع الجيد للمعلم وتكرار ما يسمعه، ثم تتكرر العملية مع كل فرد متعلم حتى يترسخ الحرف في ذهنه، من أجل تهيئته للكتابة.

4: في البداية تكون الكتابة على اللوحة الخاصة بالمتعلم، ويقوم المعلم بتصحيح أخطاء المتعلمين مباشرة، لينتقل فيما بعد للكتابة بالقلم، مثلا: حرف الباء

المخالف: .....

الصواب: ب

الباء في بداية الكلمة: بعيد.

الباء في وسط الكلمة: مبني.

الباء في نهاية الكلمة: قريب.

5: بعد التمكن من الكتابة بشكل صحيح، يطلب من المتعلم استحضار كلمات تحتوي الحرف في جميع حالات، ثم تقييم جهوده.

بعدها يتعلم الحركات بدءا بالفتحة، الضمة، الكسرة وفي الأخير السكون.

-اختبار لقياس قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب (حرف الجيم):

س1/أكتب الكلمات التالية مع تلوين الحرف الذي درسته؟

جمال، وجود، خروج، حجاج، مجاهد. (مع رصد الإجابات الصحيحة وتصحيح الخاطئة منها)

س2/ أضف حرف «ج» للكلمات التالية واقرأها:

. ر. ل ، أ. سام ، ز.ا .

الدرس الثاني: أقسام الكلمة:

يقوم المعلم بتسجيل جملة على السبورة وبعدها يحللها:

تعلمت قراءة القرآن في المسجد

كلمة فعل كلمة اسم كلمة اسم كلمة حرف كلمة اسم

ثم نستخلص معا أن الكلمة ثلاثة أنواع: فعل، اسم، حرف.

-اختبار لقياس قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب:

سؤال: بين عناصر الجملة في الجملة التالية (الكلمة):

جواب الدراسة:

أتممت أشغالي المنزلية في الصباح

فعل اسم اسم حرف سم

الدرس الثالث: الحروف القمرية والحروف الشمسية:

-تقديم القاعدة:

***الحروف الشمسية:** هي الأحرف التي إذا وردت بأول الكلمة مسبوقة ب " ال" التعريف فإنها تأتي مشددة: (ت، ث، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن).

***الحروف القمرية:** هي الأحرف التي لا تأتي مشددة إذا سبقت ب " ال" التعريف (أ، ب، ج، ح، ع، غ، ف، ق، ك، م، هـ، و،ي).

-اختبار لقياس قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب:

سؤال: حدد الحروف الشمسية والحروف القمرية في الكلمات التالية؟

الدارسة، القارئة، الشمس، الطريق، القمر، المصحف، الظهر، العصر.

إجابة الدرس:

الحروف الشمسية: الدارسة ← د

الشمس ← ش

الظهر ← ظ

الطريق ← ط

الحروف القمرية: القارئة ← ق

القمر ←ق

المصحف ← م

العصر ع ←

الدرس الرابع: أقسام الفعل:

كما سبق يسجل المعلم الجمل على السبورة:

-نتعلم القراءة والكتابة.

-صلينا الظهر.

-راجعي دروسك.

القاعدة:

كلمة « **نتعلم**» تدل على فعل مضارع يقع في الزمن الحاضر أو المستقبل.

كلمة« **صلينا** »تدل على فعل ماضي قمنا به في الزمن الماضي.

كلمة «**راجعي**» فعل أمر يدل على طلب يقع في المستقبل.

اختبار القياس قدرة المتعلم على استيعاب وفهم الدرس:

1: تكتب المعلمة الدرس.

2: عاد ولدي من المدرسة.

3: أقرئي ما كتب على السبورة.

إجابة الدارسة:

يكتب ⟵ مضارع.

عاد ⟵ ماضي.

اقرئي ⟵ أمر.

وبنفس الطريقة التعليمية لهذه الدروس تدرس المعلمة الباقي منه:

الدرس الخامس: الجملة الاسمية:

الأمثلة:

1) الصبر مفتاح الفرج
2) الصلاة عماد الدين
3) العلم نور والجه ظلام

الكلمات: الصبر، الصلاة، العلم، تعد أسماء.

فالجملة الاسمية هي كل جملة تبدأ بـ"اسم".

- اختبار لقياس قدرات المتعلم علي الفهم والاستيعاب:

كون جملا اسمية؟

الدرس السادس: الجملة الفعلية.

الأمثلة:

1) تحن الأم علي أطفالها
2) يكفل رب البيت احتياجات أسرته
3) يتصدق المحسن علي الفقراء

تبدأ كل جملة من هذه الجمل بفعل:

(حن، يتصدق، يكفل) فهي جمل فعلية.

فالجمل الفعلية هي كل جملة تبدأ بفعل.

اختبار لقياس قدرات المتعلم علي الفهم والاستيعاب

كون جملا تبدأ بفعل؟

التقويم: ميز الجمل الاسمية من الجمل الفعلية فيما يلي:

-تسبب الاستعمار الفرنسي في الأمية.

-شهر رمضان اقترب.

-حبل الكذب قصير.

- تعلمت القراءة والكتابة.

الدرس السابع: التاء المربوطة:

الأمثلة:

1) المرأة مناضلة.

2) المعلمة تساعدنا في التعلم.

3) الجدة تقص قصة لحفيدها.

- الكلمات: المرأة، مناضلة، معلمة، الجدة، قصة، تنتهي بتاء مربوطة وهي مؤنثة.
- فالتاء المربوطة تكتب في أخر الاسم المؤنث.

اختبار لقياس قدرة المتعلم علي الفهم والاستيعاب:

اذكر كلمات وردت فيها التاء المربوطة؟

الدرس الثامن: التاء المفتوحة:

أمثلة:

- درست امس التاء المربوطة.
- تمكنت من كتابة الحروف بشكل صحيح.
- ذبل النبات بسبب الحر.

نلاحظ أن:

درست ـــــفعل به تاء مفتوحة في أخره.

تمكنت ـــــفعل به تاء مفتوحة في أخره

النبتات بها تاء مفتوحة في أخرها وهي جمع لكلمة «نبتة»، أي جمع مؤنث سالم.

ونستنتج أن التاء المفتوحة تكتب ←في أخر الفعل

في أخر الجمع المؤنث السالم. ↙

-اختبار لقياس قدرة المتعلم علي الفهم والاستيعاب:

اذكر كلمات بها تاء مفتوحة؟

التقويم: ميز التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات التالي:

بيت، منزلة، زينة، مدرسة، مدرسات، طاولات، طاولة.

بيت ←تاء مفتوحة

منزلة ←تاء مربوطة

زينة ←تاء مربوطة

مدرسة ←تاء مربوطة

مدرسات ←تاء مفتوحة

طاولات ←تاء مفتوحة

طاولة ←تاء مربوطة

أما عن المدة التي تستغرق في التدريس فهي بحسب فهم واستيعاب المتعلم لدرس.

وتتم عملية تعليم الحروف بالخطوات نفسها التي اتبعت مع الحروف السابقة، وكلما تعرف المتعلم علي حرف إلا واكتسب جملة من المفردات تكون رصيده المعرفي والفكري.

يتناول الكتاب المخصص لتعليم الكبار مفاهيم أساسية حول الأسرة وتنظيمها ورعاية الأطفال، ويكرس المتعلم اهتمامه من خلال هذا الجزء، لتعرف على الحروف وقراءة الأصوات واكتساب المهارات الأولية في القراءة والكتابة مع إتباع ذلك بأسئلة وتمارين لتنشيط الفكر وتوسيع الفهم وتثبيت

المكتسبات، ومواضيع كل درس مرتبطة بالحياة الاجتماعية للمتعلمين مما يجعل الحوار يجري بين الطرفين بصورة ايجابية وفاعلة، حتى لو كان الحوار في البداية باللغة الدارجة عوض الفصحى.

وبعد تعليم الحروف جميعها تأتي مرحلة الأسئلة والأجوبة الشفوية(التعبير)، مثل

المعلم	المتعلم
-كيف هي صحتك؟	– صحتي جيدة – صحتي سيئة – صحتي ضعيفة
-متى زرت الطبيب؟	– قبل أسبوع – لم أزر الطبيب – سأزوره يوم الأحد.

وتهدف هذه المرحلة إلي:

- تنمية المتعلم برصيد لغوي من المفردات والتراكيب والأساليب والخبرات والمعارف والأفكار.
- تنمية سرعة التفكير والمهارات العقلية من خلال العمليات التي يتضمنها التعبير الشفوي، ومن أهم هذه العمليات:التذكر، التخيل، الربط، إبداء الرأي.
- تنمية مهارات المتعلم في جميع الأفكار والمعارف وترتيبها ذهنيا لتكون جملا بسيطة في البداية، ثم من اجل إنتاج مواضيع متكاملة مترابطة مع مرور الزمن.
- تنمية مهارات الكتابة والقراءة الجهرية والتحدث شفاهةً مع مراعاة السلامة اللغوية: نطقا وكتابة، بل قبل ذلك تعويده علي الاستفادة من مهارة الاستماع.

الدرس التاسع: الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

الدرس العاشر: الاسم المجرور.

الدرس الحادي عشر: التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

الدرس الثاني عشر: المضاف والمضاف إليه.

3-4: الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم الكبار:

الوسائل التعليمية هي الأداة التي تساعد المعلم في تقديم الدروس.

لتوضيح الأفكار والمعاني أو التدريب على المهارات في مركزي الدراسة.

وتمحورت إجابات القائمات على العملية التعليمية للكبار حول وسائل ثلاث هي:

1: الكتاب المدرسي (المخصص لهذه الفئة)(كتاب اللغة العربية، كتاب الرياضيات).

هو صلب العملية التعليمية، لأنه هو الذي يحدد المادة التعليمية من حيث الكم والكيف وطريقة معالجته والغاية التي تهدف إليها، ويقدم الأسئلة والتمارين التي تعين على فهمها. [1]

فهو وسيلة لتقديم المعرفة إلى التلاميذ بطريقة منظمة واقتصادية، فعن طريقه يمكن تعريف التلميذ بالتغيرات الاجتماعية و الكتاب المدرسي يمكن استخدامه بيسر وسهولة بالمقارنة مع الوسائل التعليمية الأخرى. [2]

واستخدام الكتاب المدرسي استخدامًا فعالاً يحقق الأهداف التعليمية التالية:

-يثري تعلم الطلاب ويعززه.

- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.

---

[1]- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي بالجزائر، دروس في التربية وعلم النفس، الجزائر، 1973، ص128.

[2]- عبد الله الراشدات ونعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1994، ص317.

- يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

- يساعد الطلاب على اكتساب العادات الدراسة السليمة.

- يلبي حاجات الطلاب الخاصة التربوية والتعليمية. [1]

2: السبورة الطباشيرية:

تعد السبورة إحدى الوسائل البصرية الأوسع انتشارا في العالم، فهي من بين ثلاث وسائل لا يكاد يخلو منها أي موقف تعليمي صفي، المعلم، الكتاب المدرسي، السبورة.

من مميزاتها أنها:

–سهلة الصنع، رخيصة التكلفة.

–لا يتطلب إنتاجها مهارات متخصصة وكذلك صيانتها؛ إذ لا يمكن أن يشترك الطلبة بالإشراف على صيانتها.

–من الناحية العلمية فهي سهلة الاستعمال والتنظيف ويمكن استخدامها على توافر خبرة مشتركة بين جميع الطلبة. [2]

3:اللوحة ذات الوجهين: هي اللوحة الخاصة بالمتعلم والتي يكتب عليها المتعلم بادئ تعليمه قبل الانتقال إلى الكراس والقلم، بها وجه مسطر وآخر بدون تسطير.

ومع كل هذا، فإن الاعتراف بالمنافسة الشديدة لباقي الوسائل للكتاب أمر لا يمكن كتمه[3]،لكن الأصح في تعليم الكبار خاصة هو مثل هذه الوسائل مبدئيا وسنرى ذلك في الآتي:

3–5: مدى نجاح هذه الوسائل في العملية التعليمية التعلمية:

---

[1]– توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2007م، ص271.

[2]– توفيق أحمد مرعي: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، ص157.

[3]– حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة العربي عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، د ط، 2003، ص29.

ترى كل المعلمات بأن هذه الوسائل الناجعة في العملية التعليمية كونها تساعد بالضرورة على تنويع أساليب التعليم لتخطي الفروق الفردية،كما أنها تساعد على اشراك جميع حواس المتعلم ما يؤدي إلى ترسيخ وتعميق التعلم، وهي بذلك تسهم في خلق علاقات راسخة وطيدة بين ما يتعلمه الدارس، ويترتب عن ذلك بقاء أثر التعلم.

غير أن تعليم الكبيرات–على حد قولهن– بحاجة أكثر إلى مضاعفة الجهد مع هذه الفئة، والصبر وتحسين العلاقة معهن أساس لنجاح عملية التعلم.

3–6: حال النتائج المتحصل عليها عمومًا (ضعيفة، متوسطة، لا بأس بها، جيدة):

يتم تحديد مستوى النتائج المتحصل عليها بالاستناد إلى مدى تمكن الدارسات من اكتساب المهارات اللغوية الأربعة إلى جانب الحساب.

استطاعت الدارسات بمركزي محو الأمية من اكتساب الثقة بالنفس واحترام الذات، وانخفضت نسبة التردد والخوف لديهن من تعلم قوام اللغة العربية (الاستماع، القراءة، الكتابة، الكلام) بتغير نظرتهن التي ولجن بها دول اليوم نحو التعليم بشكل عام وزيادة القدرة على التكيف مع التغيرات.

لهذا فإن نتائج الملتحقات بالمركز وبالتعليم في سن متأخرة كانت على العموم لا بأس بها، فمنهن –كما سبق القول– لديهن القدرة على قراءة القرآن الكريم (أي تحقق الهدف).

هذا إن دل على شيء إنما يدل على جهود المعلمين من جهة والإرادة القوية للمتعلمين التي حققت النتيجة المرجوة من التعليم المستمر بجدارة.

خاتمة:

في ختام الفصول الثلاثة التي تضمنها البحث توصلنا إلي مجموعة من النتائج:

– سعى الاستعمار الفرنسي لتجهيل الشعب الجزائري ومنع الأولياء الفتيات من متابعة الدراسة خوفا من الاختلاط تحت ضغط التقاليد والتسرب المبكر للأطفال وانخفاض مستوى الدخل لدى بعض الأسرأسباب رئيسية في انتشار الأمية في الجزائر عامة وفي جيجل خاصة.

– قد يبدو التعلم في سن متأخرة كصفقة سيئة في حال مقارنة ذلك بالمواهب الصغيرة، فلطالما تحولت فكرة التعلم في أذهان الناس لتصبح مرتبطة بالعمر، لكن الواقع يجافي ذلك، إذا حققت جل الدراسات أهدافهن من الالتحاق بمركز محو الأمية وكان تعلم القران الكريم هدفا مشتركا بينهن، إذ يسهم الكبار على وجه العموم بطريقة فعالة ونشطة في عملية التعلم باستغلال خبراتهم المتراكمة كمصدر من مصادر التعلم إلي جانب دوافعهم الذاتية لاكتساب اللغة القدرة علي القراءة والكتابة.

– إن امتصاص اكبر عدد من الأميينوإلحاقهم بمقاعد الدراسة يستدعي التقييم المستمر للبرامج من اجل تحسينها وتجديدها وفقا لما يخدم العملية التعليمية، واجتنابا للملل من طرف الدارسين، بالإضافةإلي العمل على اشتراك الدارسين في العملية، ومن جهة ثانية العمل علي زيادة أوقات الدراسة من اجل تحسين مستوى الدارسين(لأنه ينظر عديد الدراسات مدة عامين غير كافية)، و ذلك لعدم ملائمة البرامج لحاجات ورغبات المتعلم و التحفيزات غير متوفرة والمدة غير كافية، من الأسباب التي تؤدي إلى مغادرة المتعلم لفصول الدراسة والغيابات المكررة.

– طرائق التعليم التي تجعل من المتعلم مجرد متلق سلبي، على الأغلب تؤدي إلي النفور من المتعلم عموما، وهي بهذا غير ناجعة في الموقف التعليمي.

خاتمة:

– تفعل الأمية والجهل مالا يفعله العد وبعدوه، لذا من الضروري البحث وإعادة النظر في مشكلة غياب الرجال عن فصول محو الأمية ومعرفة الأسباب الحقيقة خلف ذالك والقضاء عليها.

– يتميز تعليم الكبار عن تعليم الصغار بكونه ذاتيًا، تطوعيًا، وغير مرتبط بالسن.

– ضرورة إعادة النظر في أهداف محو الأمية، بما يجعلها تتماشى وواقع المجتمع المستهدف.

– محاربة مشكلة التسرب المدرسي، بحيث تتوازي وجهود محو الأمية، ليس للكبار فحسب.

– من الضروري إقامة دورات تدريبية وتكوينية مكثفة لمعلمي محو الأمية بهدف تأهيلهم علميًا وتربويًا ، على أن يتضمن البرنامج جانبًا لغويًا، لتزويد المعلمين بالمعارف اللّغوية في اللغة العربية و في علم تعليمية اللّغات.

– ما يزيد من إقبال الدارسين على التعليم هو تحسين طرائق محو الأمية التي تستجيب لطموحاتهم بما يزيد من فرص الاستمرار فيه.

– تكرس الحكومات والمنظمات جهودا وأموالا لمكافحة الأمية والتغلب عليها بعدة وسائل، منها:

- ❖ العمل على استحداث أنواع أخرى من التعلم غير النظامي.
- ❖ صياغة مناهج لتعليم الكبار تتناسب مع اهتماماتهم.
- ❖ القضاء علي التقاليد والعادات التي تحول دون الحصول على فرص التعليم المتواجد.
- ❖ تسخير وسائل تعليمية من شأنها خدمة الموقف التعليمي.

وأخيرا لا يجب أن نرضى بالأمية كلازمة من لوازم وجودنا.

القرآن الكريم

سورة النحل

سورة العلق

قائمة المصادر و المراجع

1-ابراهيم محمد عطا : طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية ، مكتبة النهضة المصرية ، 1986.

2-أحمد إسماعيل حجي : التربية المستمرة و التعلم مدى الحياة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1 ،2003.

3-أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات - ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون الجزائر، ط2، 2009.

4-أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط 4، 1995.

5-أحمد خيري وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة المصرية، القاهرة، ط3 1985.

6-أنطوان صياح :

-تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1 ،2008.

-تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت لبنان ، ط2 ،2009.

7-أنور محمد الشرقاوي : التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012.

8-أحمد مومن : اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجزائرية، 2002

9-أندري ليستاج ، الأمية ومحو الأمية ، سلسلة دراسات ووثائق تربوية، اليونسكو الدولية، ع 42 1984

10-بدر الدين بن تريدي : قاموس التربية الحديثة – عربي إنجليزي فرنسي - منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.

11-توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الأردن، ط2، 2005.

12-جودت عبد الهادي : نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2006.

13-جمعة حجازي : الأمية تفاقم المشكلة و تعثر الحلول، المكتب المركزي للإحصاء، سوريا ، 2007.

14-جمال مثقال و مصطفى القاسم : أساسيات صعوبات التعلم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، ط1، 2000.

15-خير الدين هني : تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، 1998.

16-رافدة الحريري : طرق التدريس بين التجديد والتقليد، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 2010.

17-رجاء محمود أبو علي : علم النفس التربوي، دار القلم، دمشق، 1982.

18-سماح رافع محمد : تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي _ طرائقه ووسائله وإعداد معلميه، دار المعارف للنشر و التوزيع، القاهرة، 1976.

19-سليم محمد شريف وآخرون : تعلم القراءة السريعة، دار الثقافة للنشر التوزيع، عمان الأردن، ط1 2009.

20-سمير عبد الوهاب وآخرون : تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية– رؤية تربوية – المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ط2، 2004.

21-صالح بلعيد : اللغة العربية آلياتها وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002 .

22-صالح هاوي الشماع : ارتقاء اللغة عند الطفل، دار المعارف للنشر والتوزي، القاهرة، 1962.

23-صفا أحمد غزالي وتوفيق أحمد مرعي : الحداثة في العملية التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2010.

24-صلاح عبد المجيد العربي : تعلم اللغات الحية و تعلمها بين النظرية والتطبيق ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ط1 ،1981

25-صلاح مراد و فوزية هادي : طرائق البحث العلمي تعميماتها وإجراءاتها، دار الكتاب الحديث الكويت ، 2002 .

26-الطيب بن إبراهيم :الإستشراق الفرنسي وتعدد مهامه خاصة في الجزائر، ط1، 2004.

27-عبد الأمير شمس الدين : الفكر التربوي عند ابن خلدون و ابن الأزرق، الشركة العالمية للكتاب بيروت، ط1، 1991.

28-عبد الحافظ سلامة : تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التعليم، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2007.

29-عبد الحميد عيساني : نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011

30-عبد العلي إبراهيم : الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، ط6 1968.

31-عبد الله الدايم : التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم 32للملايين بيروت لبنان، ط5، 1984.

33-عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني : المدخل إلى التربية و لتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن،ط1، 1994.

34-عرقوب سامية : رحلة في التربية و التعليم، دار الكتاب العربي، القبة الجزائر، ط1، .2002

35-علي أحمد مدكور: منهج تعليم الكبار والتعلم المستمر النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 2007.

36-علي غربي : أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، دار الطباعة والنشر والتوزيع ، قسنطينة الجزائر ، ط2 ، 2009.

37-عماد الزغول : نظريات التعلم، دار الشروق، عمان الأردن، 2003 .

38-فاروق السيد عثمان : سيكولوجية التعليم والتعلم، دار الأمين، الإسكندرية، 2004.

39-فتحي دياب سبيتان :أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط1، 2010.

40-فيصل حسين وعمر العلي : المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة الثقافة، الأردن، ط1 ،1998

41-قحطان أحمد الظاهر : صعوبات التعلم، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 200 .

42-كريمان بدير : التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة ، ط1 ، 2006.

43-كزافييه روجيرز : بيداغوجيا الإدماج، ت : نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2011.

44-كمال عبد الحميد زيتون : التدريس نماذجه و مهاراته، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

45-محسن علي عطية : الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع

، عمان ،الأردن، ط1، 2006.

46-محمد الدريج :

-تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس ، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، ط1 ، 2012 .-الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات رمسيس سلسلة المعرفة عدد 16، 2000 .

47-محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت، ج1، ط1، 1986 .

48-محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار المعارف للنشر و التوزيع ، القاهرة ، 2006 .

49-محمد وطاس : أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1998

50-حمد محمود الحيلة :تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط1 ، 1998.

51-تصميم التعليم نظرية و ممارسة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط5 ، 2012 .

52-محمود فهمي حجازي : مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة بدون تاريخ

53-محمود قمير : تعليم الكبار مفاهيم صيغ تجارب عربية ، دار الثقافة ، الدوحة قطر ، 1985 .

54-مصطفى ناصف : نظريات التعلم ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب ، الكويت ، 1978.

55-ناصر الدين الزبيدي : سيكولوجية المدرسة دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 2007.

56-نور الدين الحكيم : الثقافة العمالية و التنمية، سلسلة المكتبة العمالية، مكتب العمل العربي، المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العمل، دار للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، 1980.

57-وليد جابر : أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط3، 1991.

58-يوسف قطامي و آخرون : تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009 .

المجلات :

59-جريدة البيان اليومية ، دبي ، 1984

60-مجلة التربية ، عدد 93 ، قطر ، جوان ، 1990 .

61-مجلة التربية الحديثة ، عدد2 ، القاهرة ، 1969.

62-مجلة الحوار المتمدن ، عدد 2342 ، المغرب ، 14 جويلية 2008.

63-مجلة القسم العربي ، عدد 18 ، جامعة بنجاب ، لاهور باكستان ، 2011 .

64-مجلة الواحات للبحوث و الدراسات ، المجلد 7 ، عدد 2 ، جامعة غرداية ، 2014.

المنظمات :

65-منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو): محو الأمية والسلام، فرنسا، 2012.

66-الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: محو الأمية معلومات عامة، الجزائر، 1996.

67-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2000.

الشكل	العنوان	الصفحة
01	جنس الملتحقين بمركز محو الأمية	70
02	سن أفراد العينة	72
05	المستوى التعليمي لأفراد العينة	74
04	الوضعية العائلية لأفراد العينة	75
05	الحالة الاجتماعية لأفراد العينة	76
06	طريقة التحاق أفراد العينة بالمركز	77
07	دافع أفراد العينة للتعلم	79
08	أسباب الانقطاع عن التعلم	81
09	شعور أفراد العينة أثناء فترة التعلم	83
10	أسباب العجز عن استيعاب الدروس	84
11	شعور أفراد العينة في حال الخطأ في الاجابة	86
12	عدد الحصص المرغوب الدراسة فيها أسبوعيا	89
13	المهارات صعبة الاستيعاب حسب أفراد العينة	91
14	درجة الاستفادة من الالتحاق بالمركز	92

الجدول	العنوان	الصفحة
1	عدد المتعلمين في مركز الدراسة حسب الجنس	**69**
2	تقسيم أفراد العينة حسب فئات العمر	**71**
3	**تقسيم أفراد العينة حسب المستوى التعليمي**	**73**
4	**تقسيم أفراد العينة حسب الوضعية العائلية**	**74**
5	**تقسيم افراد العينة حسب الحالة الاجتماعية**	**77**
6	**طريقة التحاق أفراد العينة بمركز محو الأمية**	**78**
7	**دوافع التحاق افراد العينة بالمركز**	**80**
8	**أسباب انقطاع افراد العينة عن التعلم**	**82**
9	**شعور أفراد العينة أثناء فترة التعلم**	**84**
10	**أسباب عجز افراد العينة عن استيعاب الدروس**	**86**
11	**شعور أفراد العينة في حال الخطا في الاجابة**	**87**
12	**الوقت الملائم لدراسة أفراد العينة**	**88**
13	**الحصص التي يرغب أفراد العينة الدراسة فيها أسبوعيا**	**89**
14	**المهارات التي يصعب على أفراد العينة فهمها**	**91**
15	**درجة استفادة أفراد العينة من الالتحاق بمركز محو الأمية**	**92**

الملحـــق رقـم 1:

الاستبيـــان الأوّل:

1-البيانات الشخصية:

-الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

- السن:

أقل من 30 سنة ☐ من 31 إلى 40 سنة ☐

من 41 إلى 50 ☐ أكثر من 50 سنة ☐

-المستوى الدراسي:

درست مدرسة قرآنية ☐ ☐ ☐

-الوضعية العائلية:

-متزوج ☐ عازب ☐ حالات أخرى ☐

-الوضعية الاجتماعية:

عامل ☐ بطال ☐ ☐

2-حول تعليم الكبار:

1-كيف التحقت بمركز محو الأمية ؟

الأقارب ☐ ☐ حالات أخرى ☐ ☐

2-ما دافعك للالتحاق بالمركز؟

تعلم القرآن الكريم ☐ الكتابة والقراءة ☐ الرغبة في ف ☐ ☐

3-لم انقطعت عن التعليم؟

الاستعمار ☐ بعد المسافة ☐ الوالدين ☐

اللامبالاة ☐ عدم الاستيعاب ☐ سب ☐ ☐

4-ما هو إحساسك أثناء التعلم؟

الافتخار ☐ ☐ مرغ ☐ ☐

5-ما سبب عجزك عن استيعاب الدروس؟

كبر السن ☐ صعوبة الفهم ☐ ☐

6-ما شعورك حين تخطئ في الإجابة؟

عادي ☐ ارتباك ☐ ☐

غضب شعور أخر

7-ما توقيتك المفضل لدراسة؟

صباحا مساء

8-ما عدد الحصص التي ترغب أن تدرس فيها ؟

مرتين أربع مرات

9-ما المهارات التي تصعب عليك استيعابها؟

القراءة التحدث

10-ما درجة استفادتك من التكوين في مركز محو الأمية ؟

استفادة جيدة متوسطة ضعيفة

الملحق رقم 2:

الاستبيان الثاني:

استمارة موجهة للمعلم:

1-الجنس: ذكر

2-المستوى الدراسي: ثانوي مستوى

3-وظيفتك قبل الالتحاق بالمركز:

هل درست من قبل المتوسط

الثانوي مستوى أخر

4-ما المشاكل التي تواجهك أثناء تعليم الكبار؟

قلة الاستيعاب العدد

5-هل تعتقد أن تعليم الكبار يختلف عن تعليم الصغار؟

نعم لا

6-ما طريقة تعليم القراءة و الكتابة للكبار؟

.....

7-ما هي الوسائل التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية؟

.....

8-ما مدى نجاعتها في العملية التعليمية التعلمية؟

.....

9- ما مستوى النتائج المتحصل عليها؟

ضعيفة المتوسط لا بأ جيدة

فهـــــــــرس المحتـــــويات	الصفحة
الشكر و العرفان	**-**
المقدمة	**أ _ ت**
الفصل الأوّل: التعليمية ونظريات التعلم.	**4**
1: التعليمية	**5**
1-1: مفهومها	**5**
1-2: مرتكزات العملية التعليمية.	**6**
1-2-1:المعلم.	**7**
1-2-2: المتعلم.	**9**
1-2-3: المحتوى العلمي.	**12**
1-3: الوسائل التعليمية.	**13**
1-3-1:ماهيتها وتصنيفها	**13**
1-3-2: أسس اختيار الوسائل التعليمية.	**14**
1-3-3: قواعد استخدام الوسائل التعليمية.	**15**
1-3-4: أهمية استخدام الوسائل التعليمية.	**18**
1-3-5: معوقات استخدام الوسائل التعليمية.	**20**
2- نظريات التعلم.	**21**
2-1: مفهوم نظريات التعلم	**21**
2-2:أهم نظريات التعلم	**22**

2-2-1: نظريات الارتباط لثورنديك.	**22**
2-2-2: نظرية المجال"الجاشتالت".	**25**
2-2-3: نظرية الإشراط الإجرائيسكينر.	**28**
الفصل الثاني: تعليمية اللغة لغير الناطقين بها عامة وتعليم الكبار ومحو الأمية خاصة.	**34**
1: تعليمية اللغة لغير الناطقين بها.	**34**
1-1: مفهوم اللغة.	**34**
1-2: مراحل تعليم اللغة.	**34**
1-3: قواعد عامة في تعليم اللغة.	**45**
2: تعليم الكبار.	**46**
2-1: مفهوم التعليم.	**46**
2-2: مفهوم الكبار.	**47**
2-3: مفهوم تعليم الكبار.	**47**
2-4: خصائص تعليم الكبار.	**48**
2-5: دوافع الكبار للتعلم.	**49**
2-6: عقبات تعليم الكبار.	**50**
2-7: طرائق تعليم الكبار.	**51**
3: محو الأمية :	**59**
3-1:مفهوم الأمي والأمية.	**59**
3-2: أنواع الأمية.	**60**
3-3:مفهوم محو الأمية وأسباب انتشارها.	**61**
3-4:أهداف تعليم الكبار و محو الأمية.	**63**
الفصل الثالث: تعليمية اللغة لدى مراكز محو الأمية وتعليم الكبار.	**64**
تمهيد:	**62**
1: الدراسة الميدانية.	**63**

1-1: اختيار عينة الدراسة.	**63**
1-2: مكان وزمان الدراسة.	**64**
1-3: شروط اختيار العينة.	**64**
1-4: الأدوات المساعدة في الدراسة الميدانية.	**65**
1-5 : الصعوبات المعترضة	**67**
1-5: إجراء الدراسة الميدانية.	**68**
2: تفريغ استمارة الاستبيان الخاصة بالمتعلمين.	**69**
2-2: عرض الجداول وتحليلها.	**76**
3: تفريغ الاستمارة الخاصة بالمعلمات.	**93**
3-1: المشاكل التي تواجه المعلمة أثناء تعليم الكبار.	**93**
3-2: هل يختلف تعليم الكبار عن تعليم الصغار.	**94**
3-3: طريقة تعليم القراءة و الكتابة للكبار.	**97**
3-4: الوسائل التعليمية المستخدمة.	**105**
3-5: مدى نجاعة هذه الوسائل في العملية التعليمية	**107**
3-6: حال النتائج المتحصل عليها.	**107**
الخاتمة	**110**
قائمة المصادر و المراجع	**113**
فهرس الجداول و الأشكال	**--**
الملاحق	**--**
فهرس المحتويات	**123**