الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

تخصّص: دراسات لغويّة

تعليم القراءة والكتابة للأميّين الكبار في مركز محو الأميّة بالبويرة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

إعداد الطالبتان:
- زهرة قبيلي
- نبيلة عزيرة

إشراف الأستاذة:
–كريمة آيت احدادن

لجنة المناقشة:

– جميلة بوتمر.....رئيسا.

– كريمة آيت احدادن.....مشرفا ومقرّرًا.

– فتيحة بوتمر.....مناقشا.

السّنة الجامعيّة:2017/2016م

شـــكـر وتـقـديـر

الحمد والشكر لله رب العالمين الّذي وفَّقنا لإكمال هذا البحث.

نتقدم بأسمى معاني الشّكر والتّقدير إلى الأستاذة المشرفة " كريمة آيت احدادن " الّتي لم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها القيّمة طوال فترة البحث .

كما نتقدم بجزيل الشّكر إلى كل عمال ملحقة الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار لولاية البويرة على كل التّسهيلات الّتي قَدَّموها لنا .

ولا يفوتنا في الأخير أن نشكر جميع أساتذة قسم اللّغات والأدب العربي وكل من ساعدنا من قريب أو من بعيد .

مقدّمة

مُـقـدِّمـــــة :

تعاني معظم الدُّول النَّامية في الوقت الحاضر من مشكلة الأمية ، والتي تعدّ من أهم الأسباب التي تعيق تقدُّمها وتطوُّرها. والجزائر من بين الدُّول الّتي تعاني من هذه المشكلة، حيث تعتبر بالنّسبة لها ميراثا اِستعماريا ومظهرًا من مظاهر التّخلّف الاِجتماعي والاِقتصادي والثّقافي الذّي يعرقل عملية التّنمية فيها، لذلك فإنَّها لم تَبْقَ مكتوفة الأيدي لإدراكها حجم هذه المشكلة وخطورتها إذ حاولت بكلّ الطّرق القضاء عليها، ومن أهمّ البرامج الّتي قامت بها لتحقيق ذلك، تركيز اهتمامها على القضايا المتعلّقة بالتَّربية والتّعليم ومن ذلك فتح مراكز لمحو الأمية وتعليم الكبار في مختلف ولايات الوطن لفك العجز القرائي والكتابي الذّي يعاني منه أبناءها الأميّون الذّين حرموا من حق اكتساب هاتين المهارتين، لأنّ هذا سيمكّنهم من فهم مجتمعهم والمساهمة في تطوّره.

ونظرًا لأهميّة موضوع تعليم اللّغة العربيَّة لفئة الأميّين الكبار ونقص الدّراسات حوله، حاولنا البحث فيه والكشف عن أهم خباياه فجاءت دراستنا بعنوان " **تعليم القراءة والكتابة للأميّين الكبار في مركز محو الأميّة بالبويرة** "، والّذي سنسعى من خلاله إلى الإجابة عن الاشكالية التّالية:

- ماهِي دَوافِع اِلتحاق الدَّارسِين والدَّارِسَات بِبرنَامَج مَحو الأميَّة فِي الجزائر ؟
- ماهي الطَّرائِق المُتَّبعَة فِي تَعلِيم القِراءة والكِتَابة للأميِّين؟ وماهِي الصُّعوبَات الَّتي يُواجِهُونها أثنَاء التَعلُّم؟

وبِناءً عَلى هَذا جَاءت هَذِه الدِّراسة فِي ثَلاثَة فُصول تَتَصدَّرها مُقدِّمة لِتكُون فَاتِحَة لِهَذا العَمل يَليها فَصلاَن نَظَرِيان وآخَر تَطبِيقي، حَيث كان الفَصل الأوَّل بعنوان" **مدخل نظري يوضّح المصطلحات المتعلّقة بمحو الأميَّة وتَعليم الكِبار**" وقد تحدّثنا فيه عَن كلّ ما يَتعَلّق بِهذَا المَجال

بداية بمَفهُوم تَعليم الكِبار وأهمَّ مَجَالاَتِه ، بالإضافة إلى مفهوم الأميَّة، وأهَميَّة مَحوِها وكَذا التَّدابِير الوَاجِب اِتِّخَاذها لِلقَضَاء عَليهَا .

وفِي الفَصل الثَّاني الَّذي جَاء بِعُنوَان " **مَهارتي القِراءة والكِتابة وطرائق تَدرِيسهمَا للأميِّين الكبار**" تَحدَّثنَا عَن هاتَين المَهارتَين بِذكر أنواعِهمَا وطُرق تَدرِيسهِمَا لفِئَة الأميِّين الكِبَار والوَسائِل التَّعليميّة المُعتَمدَة فِي ذلك، وكَذَا العَلاقَة الَّتي تَربِط هَاتَين المَهارَتين بِبَعضهمَا.

أمَّا الفَصل الثَّالث والأخِير المُعنون بـ" **دِرَاسة تَطبيقيّة لِواقِع تَدريس الكِبار فِي مَركز مَحو الأميَّة بالبويرة** "، والَّذي يُعتَبر عِمَاد هَذا البَحث فَقَد خَصَّصنَاه للدّراسة الميدانيّة، وذلك من خِلاَل حُضُور مَجمُوعة مِن الحِصص في فُصول مَحو الأميَّة لِملاَحظَة الطَّريقة الَّتي يَعتَمدُها المُؤطِّرون في تَعلِيم هذه الفِئَة، وكَذَا التَعرُّف على الصُّعوبَات الَّتي يُواجِهُهَا المتمدرسُون فِي ذلك. كَمَا قُمنَا بتحليل الإستِبَانة المُقدَّمة لِلمعلِّمين وَرصد نَتَائِجها، الَّتي كشفت لنا عن واقع تعليم القراءة والكتابة في المركز.

وفِي الأخِير قُمنا بِتلخِيص أهَمَّ النَّتائِج المُتوصَّل إليها مِن خِلاَل الدِّراسَة فِي خَاتِمة هَذا البَحث مَع تَقدِيم جُملة مِن الإقتِرَاحات الَّتي يُمكن أنْ تُسَاهم فِي تحسين هذه العمليّة. أمّا فِيما يَخصّ المَنهج المُتَّبَع في هذِه الدِّراسة، فَقد اِعتمدنا على المَنهَج الوَصفِي التَّحلِيلي لِطَبيعة المَوضُوع، لأنَّه يَقُوم على وَصف الظَّاهرة وَصفًا دَقيقًا، ويُعبِّرُ عَنهَا تَعبيرًا كَمِّيا وكَيفيًّا.

هذا وقد اِعتمدنا في بَحثِنَا على جُملة مِن المَصَادِر والمَراجِع الَّتي تَخدُم المَوضُوع أهَمُّهَا "**تَعليم الكِبار والتَعليم المُستمر لِعَلي أحمَد مَدكُور**"،" **تَعلِيم الكِبار فِي الوَطن العَربي لإبراهيم مُحمَد اِبراهيم**"، كَمَا اِستعنَّا أيضًا بِبَعض المَطبُوعَات المُقدَّمة مِن طَرف ملحقة الدِّيوان الوَطنِي لمَحو الأميَّة وتَعليم الكِبار مثل " **وَاقع الأميَّة وأثَرها على التَنميَّة الإقتصَاديّة** " و" **مِنهَاج مَحو الأميَّة**

وتَعليم الكِبَار والوَثائق المُرفَقَة". ولاَ نَنكُر أنَّنَا وَاجهنَا صُعوبات فِي إنجَاز هذه الدِّراسة فِي شَقَّيهَا النَّظَرِي والتَّطبِيقِي أهَمُّها قِلة المَصَادر والمَراجِع الَّتي تَتنَاول هذَا المَوضُوع، وكذَا صُعوبَات فِي جَمع المَعلومات مِن المُعلِّمين وذلك لتعدُّد المناطق والمقرّات الَّتي يُقدِّمُون فِيها هذِه الخَدمَات.

وفِي الأخِير نَأمل أنْ نَكون قَد وُفِّقنَا وَلوْ بِالقليل فِي إنجَاز هذَا البَحث.

الفصل الأوّل:

مدخل نظري يوضّح المصطلحات

المتعلّقة بمحو الأميّة وتعليم

الكبار

1- تـــعـــليم الـــكـبـــار:

إنّ تعليم الكبار كمصطلح يتكوّن من كلمتين هما: تعليم، والكبار، لهذا ينبغي أن نحدّد في البداية من هو الكبير وماذا نقصد بالتّعليم ؟

1-1 مفهوم التّعليم:

لغة: جاء في لسان العرب لِابن منظور في مادة عَلِمَ « عَلِمَ عِلْماً وعَلَّمَ هو نفسُه، والعلم نقيض الجهل، وعَلِمْتُ الشّيء أَعْلَمُه عِلْمًا: عَرَفْتُه، قال اِبن بَرّي : وتقول عَلِمَ وفَقِه أي تَعَلَّم وتَفَقَّه، وقال سيبويه: عَلَّمْتُه الشّيء فتعلّم، وعَلِمَ الأمر وتَعلَّمه: أَتْقَنَهُ ».[1]

بمعنى أنّ التّعليم هو معرفة الشّيء وتَفقُّهه وإتقانه.

اِصطلاحا: لقد اهتمّ الكثير من العلماء بمصطلح التعليم حيث عرّفه كلّ واحد منهم حسب مجال تخصّصه منها أنَّه: «عملية التّدريس المُوزَّع الهادف والمُنتظَم والممتدّ لفترة زمنيّة طويلة».[2] معنى هذا أنّ التّدريس هو عملية منظّمة تقوم بين المعلّم والمتعلّم و تمتدّ لفترة زمنية معيّنة تبدأ من اِلتحاق الفرد بالمدرسة إلى غاية حصوله على شهادة.

وهناك من عرّفه بأنَّه : « تنمية القدرات العامّة على التّفكير والمقارنة والتّصنيف والتّحليل والتّفسير والنّقد والإبداع والتّقويم، وهذه القدرات الغاية منها أن تكون قابلة للتّطبيق في مواقف الحياة

[1] - اِبن منظور، لسان العرب، ج 9، دار صادر للطّباعة والنّشر، ط4، بيروت، 2005، ص 263.

[2] - علي السيد سليمان، مبادئ ومهارات التّدريس الفعّال في التّربية الحديثة، دار قباء للطّباعة والنّشر، د ط، القاهرة 2004، ص 49.

حاليا ومستقبلاً ».[1] وبذلك فالتّعليم بهذا المفهوم عمليّة معقّدة، لأنّه كثيرًا ما يجد المتعلّم صعوبات في الممارسة و التّطبيق الفعلي لهذه القدرات في العمليّة التّعليميّة.

1-2 مفـهـوم الشخص الـكـبـير:

يمكن تحديد مفهوم الكبير بأنه: «الشّخص الّذي يدخل مرحلة من الحياة يتحمّل فيها مسؤوليات متنوّعة تجاه نفسه وغالبا تجاه الآخرين، وقد يصاحب ذلك أحيانا القيام بدور اِنتاجي في المجتمع »[2]. والمقصود بذلك هم الأفراد الّذين تجاوزوا مرحلة المراهقة ودخلوا دنيا الكبار.

ولتحديد الشخص الكبير هناك ثلاثة معايير تتمثّل فيما يلي[3]:

1- **العمر البيولوجي عند الانسان** : ويعتبر أهمّ معيار في تحديد الشّخص الكبير حيث ترى بعض الدّول أنّ الفرد يدخل دنيا الكبار عندما يستطيع الحصول على بطاقة شخصيّة أو هويّة أو الإدلاء بصوته في الاِنتخابات أو الاِنتهاء من مرحلة التّعليم الأساسي.

2- **النّـضج النّـفسي** : تستند إليه بعض الدّول لتحديد من هو الكبير لأنّه من أكثر المعايير دقّة ولكن الإشكاليّة الّتي تواجه هذا المعيار هي كيف يمكن الحكم على شخص ما أنّه ناضج نفسيًّا وما المرحلة الّتي يتحوّل عندها الفرد إلى شخص كبير.

3- **الدّور الاِجتماعي** : تتبنّى الكثير من الدُّول النّامية هذا المعيار لتحديد من هو الكبير نظرًا لوجود أعداد كبيرة من الأفراد لم تُتَح لهم فرصة الاِلتحاق بالمدرسة الاِبتدائية أو اِلتحقوا ولم يستمرّوا فيها

---

[1] – وعلي سامية، دليل تكوين المكوّنين في مجال تعليم الكبار، الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، قسم البحث والتّربية، الجزائر، 2006، ص 5. (مطبوعة).

[2] – نفس المرجع، نفس الصفحة.

[3] – ينظر: إبراهيم محمد إبراهيم، تعليم الكبار في الوطن العربي، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2009 ص 50.

لسبب أو لآخر، كلّ هؤلاء وغيرهم يتَّجهون إلى سوق العمل، ومن ثَمَّ يمارس الكبير حياته اليوميّة، ويتحمّل خلالها مسؤوليات اِقتصادية واِجتماعية متنوّعة ومتعدّدة [1]. أي أنّه يُنْطَلَق في تحديد من هو الكبير، من خلال المهام والمسؤوليَّات الّتي يتحمّلها الفرد في كل مرحلة من مراحل العمر.

1-3- مفهوم تعليم الكبار:

يعرف تعليم الكبار على أنّه :« مجموعة البرامج والأنشطة أيًّا كان مستواها، أو محتواها أو الطّريقة الّتي تُقدَّم بها سواء كانت نظاميّة أو غير نظاميّة، وبصرف النّظر عن مدّتها الّتي تُقدَّم وفقًا لحاجات الكبار، ومتطلّبات مجتمعهم، وذلك لإثراء معلوماتهم ومعارفهم ومساعدتهم على تكوين مهارات جديدة، وتحسين مؤهّلاتهم، واِكسابهم اِتجاهات جديدة، لتمكينهم من التكيّف مع أنفسهم والمجتمع الّذي يعشون فيه»[2].

وفي الدّول السّائرة في طريق النّموّ فإنّ تعليم الكبار «فإنّه مرتبط بالأساس بمحو الأميّة في صورها المختلفة (أبجدية، وظيفيّة، حضاريّة، ثقافيّة) »[3] معنى هذا أنّ هناك مجموعة من الأفراد لم يلتحقوا بالمدرسة أو انقطعوا عنها في سنواتهم الأولى وبطبيعة الحال هذا سيؤدّي بهم إلى فقدان المهارات القرائية والكتابية المكتسبة والإرتداد إلى الأمية لأنّ هذه المهارات تتطلّب وقتا حتّى تثبت وترسخ في الأذهان ويتمكّن الدارسون من اِستثمارها في الحياة بصفة مستمرّة.

[1] – ينظر: إبراهيم محمد إبراهيم، تعليم الكبار في الوطن العربي، ص 51.

[2] – نفس المرجع ، نفس الصفحة.

[3] – خديم الله نسيمة، تعليم الكبار والتعليم المستمر، الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، قسم البحث والتربية، الجزائر، جانفي2013،ص25 ، (مطبوعة).

1-4- دوافع الأميّين الكبار نحو التّعلُّم في الجزائر :

يمكن تصنيف أهمّ دوافع الكبار في الجزائر نحو التّعلُّم فيما يلي[1]:

1-4-1- دوافع دينية: قراءة القرآن الكريم، الأحاديث النّبويّة الشّريفة، معرفة الأحكام والعبادات.

1-4-2- دوافع اِجتماعية: و تتمثّل في: الرّغبة في الحصول على تقدير الآخرين، كتابة وقراءة مختلف الخطابات، الرّغبة في الحصول على شهادة علمية.

1-4-3- دوافع اِقتصادية: وذلك لـتحسين الدّخل مثلا لأنّ التّعليم يُمكِّن الفرد من الحصول على وظيفة أفضل، كما يمكّنه من الدّخول في عالم الاِستثمارات، والحصول على وظيفة بالنّسبة للبطّالين ،وكذا إجراء العمليات الحسابيّة، ومعرفة المعاملات التّجاريّة.

1-4-4- دوافع الحياة اليوميّة: مثل قراءة الفواتير وقراءة لوحات الشّوارع.

1-4-5- دوافع سياسيّة: فهم برامج الحملات الانتخابية البلدية، الولائية، البرلمانية...الخ والتمكن من اِختيار المرشَّح المرغوب أثناء الاِنتخاب بحيث تكون لدى الفرد القدرة على اِختيار الورقة المناسبة بمفرده دون جلب شخص آخر لمساعدته في إدلاء صوته.

1-4-6- دوافع ربات البيوت: إنّ معظم ربّات البيوت يفتقرن إلى الشّعور بالثّقة بالنّفس ويَرْغَبن في معرفة قواعد ممارسة الأمُومَة والطّفولة بطريقة سليمة، ويرغبن في معرفة قواعد التّدبير المنزلي وكيفيّة التصرُّف في ميزانية الأسرة والأنشطة المنزليَّة الأخرى. لذا ففرصة التّعليم الممنوحة لهنّ كفيلة بمساعدتهنّ في هذه المجالات.

---

[1] – ينظر: الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، تعليم الكبار، قسم البحث والتّربية، مصلحة الدّراسات والبحث، الجزائر، ص 40،41،(مطبوعة).

1-4-7- دوافع علميّة ومعرفيّة: وذلك لِإكتساب المعارف و العلوم.

وبهذا تكون هذه الدّوافع هي الّتي تحدّد اِستمرار هذه العمليّة التّعليميّة ونجاحِها فكلّما كان الدّافع قويًّا وبعيد المدى كانت العمليّة أكثر نجاحا واِستمرارًا، لأنّ المتعلِّم يبذُل كلّ ما بوسعه لتحقيق هدفه والوصول إلى أبعد حدّ ممكن والعكس صحيح ،لأنّه إذا كان الدّافع ضعيفا قلّل ذلك من قيمة العمليّة، فمجرد تعلّم الدارس ما يمكّنه من القيام بما دفعه إلى التّعلّم يتوقّف عن الدّراسة.

1-5- مجالات تعليم الكبار:

إنّ لتعليم الكبار مجالات عدّة تتمثّل أهمّها فيما يلي [1]:

1-5-1- المجال الأوّل: محو الأميّة:

يُعدّ هذا المجال الأَوْلى بالِاهتمام في الوطن العربي نظرًا لوجود (70) مليون أميّ من إجمالي عدد السُّكان البالغ عددهم (300) مليون، يرتكز(49) مليون أمي في خمس دول عربية هي مصر والسودان، واليمن، والمغرب، والجزائر.

1-5-2- المجال الثّاني: مواصلة التّعليم:

هناك فئة من الكبار حصلت على قدر معيّن من التّعليم النّظامي ثُمّ اِنقطعت عنه لسببٍ أو لآخر، وبعد فترة زالت هذه الأسباب، في هذا الإطار تُتِيح مُؤسّسات التّعليم النّظامي فرص مواصلة التّعليم، بصرف النّظر عن السّن أو شروط الدّراسة، ممّا يُتيح للدّارس فرصة اِستئناف التّعليم بعد فترة معيّنة من التوقّف.

[1] - إبراهيم محمد إبراهيم، تعليم الكبار في الوطن العربي، ص 51-54.

1-5-3- المجال الثّالث: الدّراسات الحرّة:

في هذا المجال نجد فئة من الكبار حصلت على قدر مناسب من التّعليم، ومع ذلك ترغب في زيادة معلوماتها حول موضوع معيّن من الموضوعات أو تكوين مهارة خاصّة يستكملون بها ثقافَتِهم أو مطامحهم، ومن هنا ظهرت العديد من المؤسّسات الّتي تسعى إلى تحقيق هذه الأغراض.

2 – الأميـة وأثرها على الفرد والمجتمع:

تعتبر الأميّة من أخطر المشكلات التي تعاني منها الجزائر ومن أهمّ الأسباب التي تعيق تطوّر الأمم وتؤدّي بها إلى التخلّف في مختلف ميادين الحياة.

2-1- الأمية وأنواعها:

2-1-1- مفـهوم الأمـيّ :

لغة : الأميّ لغة نسبة إلى الأُم أو الأمّة، وقد جاء في لسان العرب لِابن منظور في مادة أمم «الأميّ: الّذي لا يكتُب، قال الزَجّاج: الأميّ الّذي على خِلْقَة الأُمَّة لم يَتَعَلَّم الكتاب فهو على جِبِلَّته وفي التَّنزيل العزيز: ومنهم أميّون لا يعلمون الكتاب إلاّ أماني، قال أبو إسحاق معنى الأميّ المنسوب إلى ما جَبَلَتْهُ أُمُّه، أي لا يكتب، فهو في أنّه لا يكتُب أُميّ، لأنّ الكتابة هي مكتسبة فكأنَّه نُسِبَ إلى ما يولد عليه »[1]. ومعنى هذا هو بقاء الشّخص على ما وَلَدَتْه أمُّه عليه، أو على ما كان عليه في عهد الطُّفولة من الغفلة والسَّذاجة وعدم القدرة على مواجهة الأمور.

[1] – اِبن منظور، لسان العرب، ج1، دار صادر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط4، بيروت، 2005، ص 161.

اِصطلاحا : الأميّ اِصطلاحًا هو من لا يَقْرَأ و لا يَكتُب، وقد حَدَّدَ مجموعة من المُختصِّين في مجمل البلدان المتقدِّمة بأنّ الأميّ هو« الفرد الّذي لم يصل إلى المستوى التّعليمي الّذي يجعله يفهم التّعليمات التّقنيَّة في عمله ولا يَملِك القُدرة على التّكيُّف مع المحيط الّذي يَعيشُ فيه إلى جانب عدم القابليّة للتّكيُّف مع الوسط التّكنولوجي العصري الحديث ومستلزمات العولمة وآلياتها »[1].

وهناك تعريف حديث يُحدِّد الشّخص الأميّ على النّحو التّالي:« الأميّ هو الشّخص الّذي تجاوز سنّ العاشرة، ولم يَكُنْ مُنتظِما في المدرسة الاِبتدائيّة، ولم يَصِل إلى المستوى الوظيفي في معرفة القراءة والكتابة »[2].

ومن خلال هذا التعريف يتبيّن أنّ الأميّ حدّد بالشخص الدي تجاوز العاشرة ولم يلتحق بالمدرسة الابتدائية أو انقطع عنها دون الوصول إلى المستوى الوظيفي في القراءة والكتابة الذي يمكّنه من حلّ مشكلاته وقضاء حاجاته اليومية.

2-1-2- مفـهـوم الأميّـة:

لغة : نسبة إلى الأميّ وزيادة على ما ذكرناه في التّعريف اللّغوي للأميّ فقد جاء أيضا في لسان العرب لِابن منظور في مادة أمم « وفي الحديث: إنّا أمّة أميّة لا نَكتُبُ ولا نَحسُبُ »[3]، أراد أنّهم على أصل ولادة أُمِّهم لم يتعلَّموا الكتابة والحساب، فَهُم على جِبِلَّتهم الأُولى. وفي الحديث أيضًا «بُعِثْتُ إلى أُمَّةٍ أُمِيَّةٍ »[4]، قيل للعرب الأمِيُّون لأنّ الكتابة كانت فيهم عزيزة أو عديمة .

---

[1] – خديم الله نسيمة، واقع الأميّة وأثرها على التّنمية الاِقتصاديّة، الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، قسم البحث والتربية، الجزائر، 2010، ص 6،(مطبوعة).

[2] – تركي رابح، مشكلة الأميّة في الجزائر، الشّركة الوطنية للنّشر والتّوزيع، مكتبة الشعب، 1981، ص 45.

[3] – اِبن منظور، لسان العرب، ج1، ص 162.

[4] – نفس المرجع، نفس الصفحة.

اِصطلاحا : تُعدُّ الأميّة من أكثر القضايا الّتي شغلت المجتمع الإنساني المعاصر خاصّة بعد نهاية الحرب العالميّة الثّانية الّتي أعقبها تفكير ثوري لتغيير أوضاع المجتمعات وهي تعني « كلّ إنسان أو فرد تجاوز سنّ الدّراسة ولم يتعلَّم مبادئ القراءة والكتابة والحساب »[1].

ومن خلال هذا التعريف يمكننا القول أنّ كلّ شخص لم يحظ بفرصة تعلّم مبادئ القراءة والكتابة وكذا عمليات الحساب البسيطة يعتبر أميّا.

2-1-3- أنـــــواع الأمـيّــة :

عرف مفهوم الأميّة تطوّرا كبيرًا في معناه واِستعمالاته، خاصّة بعد الحرب العالميّة الثّانية فأصبح للأميّة أشكال عدّة منها:

- **الأمـيّة الأبجدية:** وتَعني الجهل بأساسِيّات القراءة والكتابة وعمليات الحساب البسيطة.

- **الأميّة الوظيفـيّة:** ويرتبط هذا المفهوم بتَعليم الفرد وجَعْلِه قادرًا على الإنتاج والمساهمة في التّنمية وذلك بتزويده ببعض المهارات الوظيفيّة الّتي يتطلَّبُها محيطه المتغيّر باِستمرار.

- **الأميّة الحضاريّة:** وهي جهل المواطن بحقوقه وواجباته تِجَاه نفسه وتِجاه الآخرين وتِجاه المجتمع ككلّ، وبالأدوار الّتي يمكن أنْ يقوم بها للمساهمة في دفع عجلة التّنمية الشّاملة إلى الأمام.

- **الأميّة الحاسوبـيّة :** وتعني الجَهْل باِستعمال الحاسوب ونشأته ومكوناته وكيفيّة إجراء العمليّات الأساسيّة المطلوبة باِستخدامه[2].

---

[1] – خديم الله نسيم، واقع الأميّة وأثرها على التّنمية الإقتصاديّة، ص 6.

[2] – منى مؤتمن عماد الدين، الدّراسة التقويمية الشاملة لبرنامج محو الأمية في الأردن، المملكة الأردنية الهاشميّة عمان،2007، ص22.

2-2- آثــار الأميَّة على الفـرد والمُجتمـع:

إنَّ الأميَّة ظاهرة اِجتماعية تَمُسُّ الفرد والمجتمع معًا، إذْ أنَّ لهذه الأخيرة مجموعة من الآثار تعرقل تَطوُّر كلاًّ من الأفراد والمجتمعات والّتي يُمكِنُنا أنْ نُجملها في النِّقاط التّالية[1]:

- صعوبة التّعامُل مع الأشخاص المُثقَّفين، كأن يذهب شخص أمّي مثلا إلى مَقَرٍّ ما لِاستخراج وثيقة معيّنة أو تقديم شكوى، أو طُلِب منه ملأ اِستمارة لغرض من الأغراض...إلخ فإنه يواجه صعوبة في ذلك والّتي قد يترتَّب عنها في بعض الأحيان حدوث مشاكل نفسيَّة.
- وجود مشاكل كبيرة للإدارة مع العمَّال الأميِّين لفقدان وسيلة الِاتصال السَّهلة.
- صعوبة اِستغلال موارد الثَّروة المُتاحة في البلاد لأنَّها تتطلَّب كفاءات علميَّة لفهم كيفيَّة اِستخدامها واِستغلالها اِستغلالا علميًّا حديثا.
- عدم القدرة على اِتِّباع التّعليمات الخاصَّة بِاستخدام الأجهزة والآلات الحديثة.
- تأثير أميّة الآباء والأمَّهات على مستوى تعليم الأبناء.

وهذه الآثار بدورها تؤدِّي إلى نُشُوء مجتمعات مُتخلِّفة في كلّ المجالات لأنَّ كلّ شيء مرتبط بالتَّعليم فإذا اِنعدم هذا الأخير ينعدم معه التَطوُّر.

2-3- لمحة لواقـــع الأميّة فـــي الـجـزائـــر:

إنّ الأميّة كما ذكرنا سابقا تعتبر مشكلا تاريخيا ورثته الجزائر عن الاحتلال الفرنسي لذلك إذا تحدَّثنا عن واقع الأميَّة في الجزائر فلا بُدَّ أنْ نتطرَّق قبل كلّ شيء إلى نتائج التِّعْدَاد العام للسُّكان « فقد بلغ عدد الأميِّين 6.108.361 مليون أميّ سنة 2010 م ونسبتهم 22,1 % مُوزَّعِين على

[1] – خديم الله نسيمة، واقع الأميّة وأثرها على التّنمية الِاقتصاديّة،ص17.

الإناث وهُنَّ الأكثريَّة حيث بلغت نسبتهم 28,9% أي 3.957.095 مليون أنثى مقابل 2.151.266 مليون ذكر نسبتهم 15,5% من جملة الأميِّين »[1].

وقد أصدرت الكثير من المنظَّمات الدُّوليَّة كاللَّجنة الِاقتصاديّة والِاجتماعيّة لدُوَل المغرب العربي ، والمُنظَّمة العربيَّة للتّربية والثّقافة والعُلوم " الألسكو"* عِدَّة تقارير تناولت فيها واقع التَّعليم في العالم العربي « حيث تَنُصُّ المادّة 28 من اِتفاقيّة حقوق الطِّفل على أنَّ حقَّه في التَّعليم حق أساسي من ضمن حقوق الإنسان لذا يجب توفير التّعليم له وجعله حق اِلزامي تتمسّك به الدّولة وتُجْبِر الآباء عليه حتّى لا تقع في أحضان التَّسرُّب المدرسي * الّذي يُجَنِّبُ بدوره الوقوع في خطر الأميّة بالإضافة إلى الأرقام المذهلة والمخيفة الّتي أصبحت تواجهها بلادنا والّتي تُشكِّل تهديدًا كبيرًا على التّنمية في المنطقة »[2]. وعليه فإنَّ اِنتشار الأميّة في بلادنا على نحو لم يَسْبِق له مثيل يُفرِز عددًا من الأميّين تُشكِّل بُؤرًا لِاستفحال التخلّف، وانتشار الجريمة في بعض الأحيان و ظهور كلّ أشكال التّحديات والتّمرُّد على المجتمع وعاداته وتقاليده والتَّوجُّه إلى التَّعصُّب الدِّيني في محاولة للِانتقام من المجتمعات الّتي هَمَّشَتْهُم وجعلتهم عَالَة على الأهل والمجتمع .

وكما ذكرنا سابقًا فإنَّ شريحة الأميِّين تتضمَّن فئة من الفتيات إذ أنَّ هذه الأخيرة لا تستفيد بصورة كافية من الِامكانات المتاحة للتَّعليم بِاعتبار أنَّ نسبة الفتيات الملتحقات أقل بكثير من نسبة الذُّكور ويعود ذلك لعدَّة أسباب أهمُّها :

---

[1] – خديم الله نسيمة، واقع الأميّة وأثرها على التّنمية الِاقتصاديّة، ص 19 .

* الألسكو: هي احدى منظمات جامعة الدول العربية تعمل كهيئة معنية بالحفاظ على الثقافة العربية ، اسست في 25 يوليو 1970م مقرها الرئيسي تونس ، منطقة الخدمة الوطن العربي، تضم 22 دولة ، لغتها الرسمية العربية، رئيسها الحالي الدكتور سعود هلال الحربي سبتمبر 2017م.

[2] - نفس المرجع، ص 20.

* التَّسرُّب هنا هو ترك المتعلِّم المدرسة الِابتدائيّة قبل نهايتها أي قبل أن يتزوَّد بالحدّ الأدنى من التّعليم، الّذي يُمَكِّنه من الِاستمرار في القراءة والكتابة ، ممّا يؤدّي إلى الوقوع في فخ الأميّة .

- مواقف تَسُود المجتمعات العربيَّة منها العادات والتَّقاليد الّتي ترسم أدوار معيَّنة للمرأة .
- الأعباء الأُسريَّة لا تسمح لها بتطوير نفسها .
- الزَّواج المُبكِّر.
- ظاهرة التَّسرُّب من المدارس .
- عدم اِستيعاب الأهل لمخاطر الأميّة والجهل.
- الأميَّة بين الرِّجال واِنعكاسها السِّلبي الّذي يُعِيق الاِستفادة من الفُرص التَّعليميَّة المُتاحة للمرأة.
- الفقر وتدنِّي المستوى الاِجتماعي في بعض المناطق.
- بالإضافة إلى أنَّ التّعليم مازال مُنْحَازا إلى المدينة على حساب الرِّيف، ولِصَالِح النُّخبة على حساب الأكثر فقرًا، ولصالح الذُّكور على حساب الإناث.[1]

وفيما يلي جدول يوضِّح ظاهرة الأميّة في الجزائر بالأعداد والنِّسَب من سنة 1830 م إلى غاية سنة 2015 م [2]:

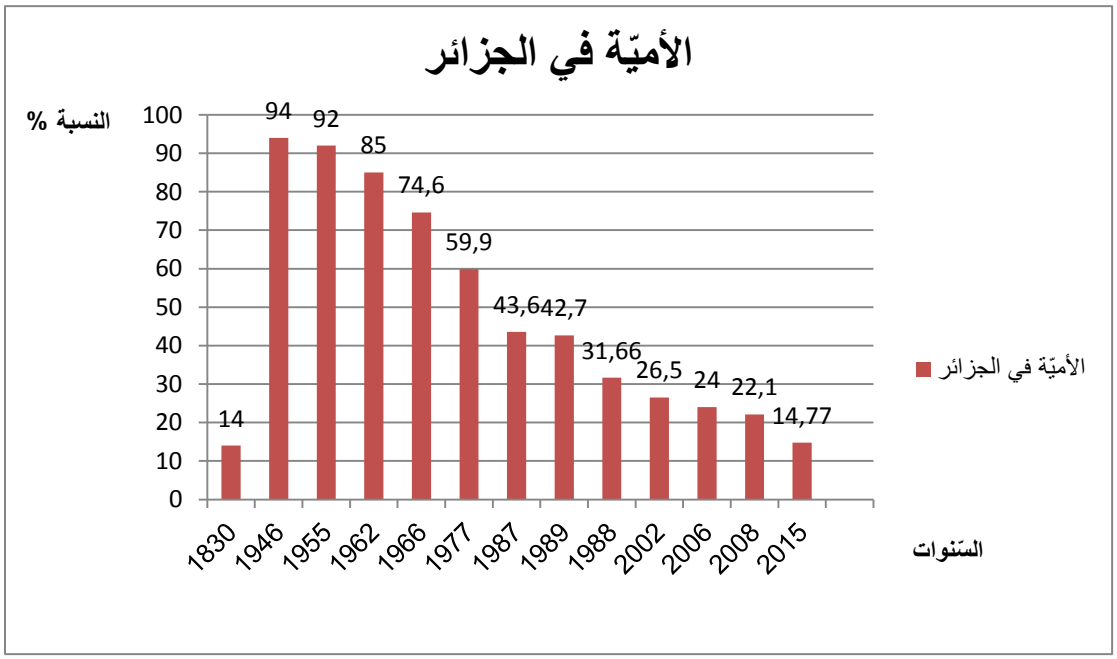
[1] – خديم الله نسيمة، واقع التنمية وأثرها على التنمية الاقتصادية، ص20.

[2] – الديوان الوطني لمحو الامية وتعليم الكبار، إحصائيات 2008م ، الجزائر ، ص4،(مطبوعة).

السّنة	عدد الأميِّين	نسبة الأميَّة
1830	/	% 14
1946	/	% 94
1955	/	% 92
1962	5.600.000	% 85
1966	5.885.349	% 74,60
1977	6.214.859	% 59,9
1987	6.763.163	%43,6
1989	7.411.000	%42,7
1998	7.074.828	% 31,66
2002	/	% 26,50
2006	/	% 24
2008	6.108.361	% 22,1
2015	/	%14,77

جدول رقم 02: الأميّة في الجزائر بالأعداد والنِّسب.

ومن خلال هذا الجدول نلاحظ انخفاضا محسوسا لنسب الأمية في الجزائر بعد الاستقلال من 85% سنة 1962 م إلى 14.77% سنة 2015م، وذلك بفعل المشاريع و البرامج التي بادرت بها البلاد في ميدان محو الأمية منذ الحملة الوطنية عام 1963م إلى غاية اليوم.



شكل رقم (1): يوضّح نسبة الأميّة في الجزائر من 1830 إلى 2015 م

وهكذا فإنّ قضيّة الأميّة مازالت تواجه نقاط ضعف رئيسيّة وهذا يحتاج إلى جهود جدّية لسدّ منابع الأميّة تدريجيًّا عبر التّعليم الأساسي وتنظيم حملات مكثّفة لمحو الأمية، خصوصًا للإناث في المناطق الرّيفية والفقيرة وإعداد المناهج والوسائل التّعليمية المناسبة للقضاء على هذه الآفة بصفة نهائيّة.

2-4- أهميّة محو الأميّة في الجزائر:

محو الأميّة هو« مساعدة الفرد الّذي لم يَسبِق له الِالتحاق بالتّعليم أو تَسرَّب عنه – بالغًا كان أو طفلا – للوُصول إلى مستوى تعليمي ليكون قادرًا على فهم واِستيعاب التَّطوُّرات الّتي تَدُور حوله اِجتماعيًّا، اِقتصاديًّا، سياسيًّا، ثقافيًّا، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسيَّة في القراءة والكتابة

والحساب »[1]. وفي مُؤْتمر طَهْرَان المنعقد سنة 1965م ظهر مصطلح محو الأميَّة الوظيفي، وهو طريقة جديدة بديلة عن الطَّريقة التَّقليديّة ويُقصد به « ذلك النِّظام التَّربوي الّذي يُهيِّئ الفرصة للأميّ الرَّاشد لِاكتساب مهارات القراءة والكتابة والعمليَّات الحسابيَّة على ضوء الوظيفة الّتي يُؤديها في الِانتاج بحيث يُصبح قادرًا عليها وعمليًّا على المساهمة في عمليَّات التَّنمية الِاقتصاديَّة والِاجتماعيَّة ويكون عضوًا فعَّالاً في البيئة الّتي تكون فيها مهارات القراءة والكتابة عنصرًا أساسيًّا في التّفاعل القائم بين الأفراد والجماعات والنّشاطات الحيويّة المختلفة »[2]. ومن هنا فإنّ محو الأميّة الوظيفي يتَّصِل اِتِّصالاً وثيقا بالتّدريب الفنِّي والمهني على حرفة أو مهنة أو صناعة تجعل الأميّ مواطنًا منتجًا.

وقد نصّ قرار الجمعيّة العامّة للأمم المتَّحدة في عام 2002م، بشأن محو الأميّة (2003-2012) على أنّ «الِالمام بالقراءة والكتابة مهمٌّ لتحصيل مهارات الحياة الأساسيّة للجميع الّتي تُمكِّنهم من التَّغلُّب على التّحدِّيات الّتي يمكن أنْ يواجهونها في الحياة »[3]، كما شدّد المجتمع الدُّولي في هذا القرار على البُعد الِاجتماعي لمحو الأميّة، مُقرًّا بأنَّ « تعليم القراءة والكتابة هو لبّ عمليّة توفير التّعليم الأساسي للجميع، وإنَّ اِيجاد بيئات ومجتمعات ينتشر فيها الِالمام بالقراءة والكتابة أمر أساسي لتحقيق الأهداف المتعلِّقة بالقضاء على الفقر وخفض وفيات الأطفال، والحدّ من النّمو

[1] – سعاد دركياني، تعليميّة اللّغة العربيّة في مراكز محو الأمية – بسكرة أنموذجا – مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر، كلية الآداب واللّغات، تخصّص لسانيات تطبيقيّة، 2016/2015م، ص17 .

[2] – تركي رابح، مشكلة الأميّة في الجزائر، ص 49.

[3] - إبراهيم محمد إبراهيم، تعليم الكبار في الوطن العربي، ص 89.

السّكاني، وتحقيق المساواة بين الجنسين »[1]. وبذلك فإنّ محو الأميّة يُساعد على حلّ الكثير من مشاكل التّخلُّف في المجتمع، ومن أهمها[2]:

- فهم المتعلِّم لبيئته وإدراك مشكلاته الشّخصيّة والتّوصُّل إلى الحلول الممكنة لها.
- تنمية اِتجاهاته ومُثُلِه العُليا في مجتمعه الأُسَري والقومي، وما أعدته على عاطفته الدِّينيّة والوطنيّة عن طريق القراءة.
- تنمية مُيوله القِرائية والمهارات الضَّروريَّة لتحقيق محو الأميّة الوظيفي.
- تنمية قدرته على اِستخدام الأفكار لحلّ المُشكلات الفرديّة والجماعيّة.
- تزويد الدَّارسين بقدر مناسب من المعلومات الّتي تساعدهم على الاِنتفاع الواعي والتَّقدُّم العلمي المعاصر ممَّا يُساعِدهم على محو أميَّتهم الحضارية.
- الوعي بأهميَّة الاِنتماء الوطني والقومي والاِسلامي والعالمي.
- اِكتساب الدَّارسين للتّكوينات المعرفيَّة الّتي ترفع من مستوى اِنتاجهم وتحسين مستوى معيشتهم.

ومن خلال هذا نخلص إلى أنّ عملية محو الأميّة هي عملية مهمّة جدّا لأنّها تساعد في القضاء على الكثير من المشاكل التي تعاني منها المجتمعات الجزائرية كالتخلّف وتدنّي المستوى المعيشي ...الخ.

[1] - إبراهيم محمد إبراهيم، تعليم الكبار في الوطن العربي، ص90.

[2] – ينظر : نسيمة سعيدي، تعليمية اللّغة العربيّة للكبار – القراءة أنموذجا–،رسالة ماجستير، تخصّص لسانيات تطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، السّنة الدراسية 2006/2005م، ص37 .

2-5- مقترحات للقضاء على ظاهرة الأميّة في الجـزائـــر:

إنَّ القضاء على ظاهرة الأميَّة في الجزائر يتطلّب خطّة محكمة تتضمّن جملة من التَّدابير منها:[1]

- وضع برامج خاصَّة بمحو الأميّة وتوزيعها في جميع مناطق الدَّولة المختلفة لتستوعب الفئات المستهدفة.
- تنمية الوعي لدى الأفراد، وتركيز وسائل الِإعلام المختلفة لدعم ونشر التّوعية بأهميَّة التَّعليم.
- إعداد المناهج المتخصصة لتسيير سُبُل تعليم الأفراد الأميِّين القراءة والكتابة مع تحديث الوسائل المستخدمة.
- تشجيع الفئات المتعلِّمة على تَحمُّل دورها في القضاء على الأميَّة، لِمَا لها من أثر سلبي يُعيق تنمية المجتمع.
- تركيز الجهود والِاهتمام بتعليم الأطفال وجعل التَّعليم اِلزاميا في مراحله الأُولَى، والِاهتمام بعدم تَسرُّبهم من المدرسة، وعدم دخولهم مجال العمل قبل سن معينّة.
- تقديم حوافز ماديّة ومعنويّة للمتحرِّرين من الأميّة.
- الِاستفادة من تجارب الدُّول المختلفة في هذا المجال.
- عدّ عملية مكافحة الأميّة مهمَّة وطنيَّة جليلة.

ويمكننا تدعيم هذه التَّدابير بكلمة قالها رئيس الجمهوريّة الجزائريّة السّيد عبد العزيز بوتفليقة والّتي كان نَصُّها :« إنَّ موضوع الأميَّة لا يشغلنا وحدنا، فهو الآن الشُّغْل الشَّاغِل للعالم بأسره فها هي منظَّمة الأمم المُتَّحدة لمحو الأميَّة تُعْلن في ديسمبر 2001 أنّ (2001 – 2012) هي

[1] – سعاد دركياني، تعليمية اللغة العربية في مراكز محو الأمية، ص 25 ، 32.

عُشرِيَّة الأُمَم المتَّحدة لمحو الأميَّة، فقد لاحظت هذه الهيئة أنّ عدد الأميِّين يتجاوز 800 مليون نسمة ، يُشكِّل الأطفال والنِّساء أكثر من نصف هذا العدد . وفي هذا الإطار فإنّ الدَّولة الجزائريَّة إضافة إلى ما تمَّ تحقيقه، تسعى جاهدة لتحقيق الأهداف السَّامية المَرجُو تحقيقها في هذه العشريّة الّتي تحمل شعار " محو الأميّة للجميع، حق التّعبير للجميع، حق التّعليم للجميع "».[1]

وبتنفيذ هذه التَّدابير يُصبح كلّ أميّ في بلادنا قادرًا على قراءة كتاب الحياة وفكّ رُمُوزِه وهو ما ترمي إلى تحقيقه الأهداف المُتوَخَّاة من تطبيق الِإستراتيجيَّة الوطنيَّة لمحو الأميَّة.

[1] - بن جديد بوجمعة، مجلة الحرف لمحو الأمية وتعليم الكبار، دار الخلدونية للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر العدد 1، أفريل 2012، ص 2.

الـفـصـل الـثّـانـي:

مهارتي القراءة والكتابة وطرق

تدريسهما للكبار الأميّين

1 – الــقــــراءة:

تُعدُّ القراءة من المهارات الأساسيَّة الّتي تُؤثّر في الجوانب التّعليميّة الأخرى بِاعتبارها المُرتكز الأسَاسي الّذي تقوم عليه جميع هذه المواد، إذْ لا يستطيع أي متعلِّم أنْ يُظهر تَمَيُّزَه في أيَّة مادَّة إلّا إذا كان مُسيطرًا على هذه المهارة ومن خلالها تبدأ مَسيرته لِنَهْل العلوم المختلفة، وقد أكد القرآن الكريم في أول آية نزلت على سيّد البشرية على أهمية هذه المهارة في حياة الفرد والمجتمع وذلك من خلال قوله تعالى : « إقرأ بسم ربك الذي خلق » سورة العلق (1).

1- 1- مــفــهــوم الــقــراءة:

لــغــة : جاء في لسان العرب لِابن منظور في مادة قرأ : « قرأ، يقرأ، قرآنًا و قرأتُ الشّيء جمعتُه وضَممت بعضه إلى بعض، وسُمي كلام الله تعالى الّذي أنزله على نبيِّه صلَّى الله عليه وسلم كتابًا وقرآنًا وفرقانًا، ومعنى القرآن معنى الجمع وسُمي قرآنًا لأنَّه يجمع السُّوَر، فيضُمّها وقولُه تعالى "إنّ علينا جمعه وقُرآنه ". أي جمعه وقراءته، " فإذا قرأناه فاِتَّبع قرآنه " أي قراءته قال اِبن عبّاس رضي الله عنهمَا: فإذا بينّاه لك بالقراءة، فاعمل بما بينّاه لك. وقال اِبن الأثير: تكرّر في الحديث ذكر القراءة والإقتراء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللّفظة الجمعُ، وكل شيء جمعته فقد قرأتُه».[1]

وجاء في معجم اللّغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر في مادة قرأ: « قرأ، يقرأ، قرآنا فهو قارئ والمفعول مقروء، قرأ الآية من القرآن: تلاها، نطق بها عن نظر أو عن حفظ، وقرأ القرآن عن

[1] – اِبن منظور، لسان العرب، مجلد 12، ص 50، 51.

ظهر قلب: حفظا دون كتاب قال تعالى: " فإذا قرأته فاتّبع قرآنه " ».[1] وبهذا تُجْمِع التَّعريفات اللّغوِية علَى أنَّ القِراءة لُغة مَعناها جَمعُ الشَيء وضَمّ بَعضه إلى بَعض وتِلاوته.

اِصـــطـــلاحـا: تطرَّق الكثير مِن التَّربويِّين المُحدَثين إلى مفهوم القراءة فعرّفها بعضهم بأنّها: «عمليَّة عقليَّة اِنفعاليَّة دافِعيَّة تَشمل تَفسِير الرُّمُوز والرُّسُوم الّتي يَتلقَّاها القَارئ عن طَرِيق عَينَيه وفَهم المَعانِي والرَّبط بَين الخِبرَة السَّابِقة وهَذه المَعانِي، والاِستِنتاَج والنَّقد والحُكم والتَذوُّق وحَل المُشكِلات».[2] فالقراءة بهذا المفهوم عملية معقّدة تتطلّب من المتمدرس قدرات مختلفة كالقدرة على الفهم والتحليل والربط ...الخ.

كمَا جَاء في كِتاب إبراهيم محمّد عطَا بِأنّها: « سُلوك لغوي يَعتمِد اِعتمادا كَبيرًا على تَطوّر القُدرات اللُّغوية ».[3] ومِن تَعرِيفات القِراءة أيضًا أنّها: « عَمليّة نَفسيّة وعَقلِيّة تَضمَن القُدرة على تَحويل الرُّمُوز المَكتوبة إلى رمُوز مَنطُوقة فَهي تُعدُّ رَمز العَمليَّات الأسَاسِيّة والضَّرورِيَّة الّتي تَتطلَّب عددًا من العَملِيات العَقلِية اللاَّزِمة بِها ».[4]

وَمِن خِلال هَذا يَتّضِح أنَّ القِراءة نَشاط عَقلي يَتضّمن أربعَة عنَاصر أوَّلُها التَعرّف وهو اِستِقبال بصَري للرّموز، ويَليها الفَهم والّذي يَتمثَّل في إدراك ما تُعبِّر عنه هذِه الرّمُوز مِن أفكَار ثُمَّ النَّقد وهو تَقدِير لِأهميَّة هذِه الأفكَار ومَدى صِدقها ومَنطِقيَّتِها، لِيأتِي في الأخِير التَّفاعُل والّذي

[1] – أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، دار علا الكتب للنّشر و التوزيع، ط 1، القاهرة، 2008م ص 1789 .

[2] - فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصُّعوبة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع د.ط، الأردن، 2006، ص 35.

[3] – إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنّشر والتوزيع، ط1، القاهرة ،2005م ص 262.

[4] – سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر،ط1، الأردن، 2005م، ص10.

يَتمثّل في دَمج هذِه الأَفكار وتَصوّر لِتطبيقَاتِها في مُستقبل حَياتِه، وعَليه لا يُمكن لِلفَرد أن يُكَلَّل بالنَّجَاح في المَيادين الأُخرَى بِلاَ قِراءة .

1 – 2 – أنـــواع الـــقـــراءة :

من خِلال التعاريف التّي قدّمها الباحثون للقِراءة يَتَّضحُ لنَا أنَّ القِراءة تَتطلَّب من صَاحِبها القُدرَة على تَعرُّف الكَلِمات وفَهم مَعانِيها ورَبطِها بِخبرات الشَّخص والتَّفاعل مَع المَقرُوء ونَقدِه بالإضَافة إلى ضَرُورة اِمتلاَكه لِثروة لَفظِيَّة تُمكِّنه مِن القِيام بِذلك، وهذِه القُدرات لاَبدّ مِنها في مختلف أَنواع القِراءة، والّتي تَنقسِم بِدورها من حيث الشَّكل والأَداء إلى ثَلاثة أَنواع أَسَاسِيَّة هي:

1 – 2– 1– الـــقـــراءة الـــصَّـــامـتـــة:

تُعرَف القراءة الصَّامتة بأنّها« قراءة ليس فيها صوت ولا هَمس ولا تحريك لسان أو شَفة يَحْصُل بِها القَارئ على المَعانِي والأَفكَار من خِلال اِنتقَال العَين فوق الكَلمات والجُمل من دون الاِستِعانَة بِعنصر الصَوت ».[1] مَعنى هذَا أنَّ البَصر والعَقل هُما العُنصران الفاعِلان في هذِه القِراءة ولِذلك تُسمى بِالقراءة البَصرية فهي تُعفِي القَارئ من الاِنشِغَال بِنطق الكَلام، وتَوجِيه كلّ اِهتمَامه إلى فَهم مَا يَقرأ. أو بِتَعبِير آخر القِراءة الصَّامتة هِي عَملية يَتم فِيها فَكّ الرّمُوز المَكتوبة وفَهم مَعانِيها دُون نُطقِها أي دون الاِستعَانة بالرّمُوز المَنطوُقة ودون تَحريك الشَّفتين.

1– 2– 2– الـــقـــراءة الـــجـــهـريـّـة :

وهي قِراءة « تَشتمل على ماَ تَتطَلَّبه القِراءة الصَّامِتة من تَعرُّف بَصري للرّمُوز الكِتابيّة وإدرَاك عَقلي لِمدلولَاتهَا ومَعانِيهَا، وتَزيد عَليها التَّعبير الشَّفوي عن هذِه المَدلوُلات والمَعانِي بِنطق

[1] – أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران للنّشر والتّوزيع، د.ط، عمان، 2009 م، ص 81 .

الكَلمات والجَهر بِها ».[1] وهذَا التَّعريف يُوضِّح لنَا أنَّ القِراءة الجَهرِيّة تَرتبِط بالجَانِب الشَّفهِي للّغة مِن حَيث كَونِها ذَات عَلاقَة بِالبَصر واللِّسان وتَرتبِط أيضًا بِالجانب الكِتابي للّغة من حيث أنَّها تَرجمة صَوتِيّة لرمُوز مكتوبة وهي بذلك تَعتمد على ثلاثة عناصر هي: رُؤية العين للرّمز، نشاط الذِّهن في إدراك مَعنى الرَّمز ثُم التلفُّظ بالصَوت المُعبر عَمّا يَدلّ عَليه ذلك الرَّمز.

1- 2 - 3- قـــــراءة الإســـتـمـاع:

الإستماع هو« تلقي أيَّة مادَة صوتية بِقَصد فَهمِهَا والتَّمكُّن مِن تَحليلَها واِسْتِيعابِهَا والقُدرة على نَقدِها » [2]. والإستماع بهذَا المَفهُوم يُعدُّ مَهارة أسَاسية من مَهارات الإستقبال، ويَحتَاج إلى قَدْر من اليَقظَة والإنتِباه والتَّركيز وعلى هذا الأسَاس فَهو: « فنّ لُغويّ لاَ غِنى عَنه، أو هُو شَرط أسَاسِي للنُّمو اللُّغوي والفِكري ولِتعلّم المَعارف المُختلِفة، فَضلًا عن دَورِه في تَقوية الشَّخصِية وتَنمِيتهَا وتَمكينهَا من التزوّد بِالثقافَة ».[3] وعلى هذاَ يُمكِننَا القَول بِأنَّ الإستمَاع هوَ العَمليّة الّتي يَستقبل فيها الإنسَان المَعانِي والأَفكار الكَافية مِن أَجل زِيَادة ثَقافته وتَنمِية خِبراته في المُجتمع الذي يَحيا فيه.

ومن هُنا نَستخلص أنَّ القِراءة الجَهريّة أصعَب منَ القِراءة الصَّامتة لِأنَّها أَعوَن على الفَهم وأوفَر في الوَقت من نَظِيرَتها سَواء عِند الكِبار أم الصِّغار، وإذاَ كانت القِراءة الصَّامتة قِراءة بالعَين والقِراءة الجَهرية قِراءة بالعَين واللِّسان، فإنَّ الإستماع قِراءة بالأُذن، تَصحبُها العَملِيات العقليّة الّتي تَتِمُّ في كِلتَا القِراءتين السَّابِقتين.

---

[1] – أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 87 .

[2] – طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1،عمان الأردن، 2005، ص 114.

[3] – نفس المرجع، نفس الصفحة .

1-3- أهـداف تـدريـس الـقـراءة لفئة الأمـيّـين الـكـبـار:

تَهدف القِراءة إلى تَوثيق الصِّلة بين المُتعلّم والكِتاب وتَجعلُه يُقبِل عليه بِرغبة لِينهَل منه المَعلُومات والأفكَار الّتي تُنمّي قُدراته وتجعلُه يَستفيد أو يَستَمتِع بمَا يَقرأ، وعليه يُمكنُنا إجمال أهَم ما يَهدفُ إليه تَدريس هذِه المَهارة للأميّين الكِبار في النِّقاط التَّالية:[1]

- ✓ أن يقرأ المُتعلِّم الجُمل والكَلمات المُقدّمة إليه قِراءة جَهرِيّة صَحِيحة .
- ✓ أن يَفهم مَعانِي الجُمل والكَلمَات المُقدمَة إليه.
- ✓ أن يُجرِّد الحرُوف الهِجائية بِأشكَالها المُختلِفة .
- ✓ تَدريب المُتعلِّمِين على صِحَّة النُّطق، وإخراج الحُروف من مَخَارِجها الصَحيحة .
- ✓ أن يُركِّب مَقاطع وكَلمات جَديدة من الحُروف الّتي سَبق تَجريدها .
- ✓ أن يَتعرَّف على الحَركات (الضَمّة، الفَتحة والكَسرة) ويَتعرّف أيضا على (السُّكون، الشَدّة والتَّنوين).
- ✓ زيادة الثَّروة اللُّغوية لدَى المُتعلِّمِين .
- ✓ الإستمتاع بالمَقرُوء واِستثمَار أوقَات الفَراغ فِيمَا هو نَافع ومُفيد.
- ✓ أن يَكتسِب مَجموعة من العَادات السَّليمة كالإصْغَاء والإجَابة عن الأسئِلة ومُشَاركَة الزُملاء.

لذلك يجبُ على المُعلّمين القَائمين على تَعلِيم هذه الفِئة مُراعاة هذه الأُمور والسَّير فيها بِطَريقة سَهلة ومُبسَّطة دُون أي تَعقِيد، بحيث تَتناسبُ وخَصائص الكِبار وسنّهم وعَقلهم حتّى يتمكَنّوا مِن تَناولها بِرغبة وتَكون هذِه المادَّة مَحبوبة لَديهم لمَا فِيها من فَائدة واِستمتَاع.

[1] - طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص 105 .

1 – 4- طـرائـــق تـدريـس الـقـراءة لفئة الأميّـيـن الكـبار:

تُعرَف الطَّريقة بِأنّها الكَيفيّة أو الأُسلوب الَّذي يَختارُه المُدرِّس لِيسَاعد المُتعلّمين على تَحقِيق الأَهداف التَّعليمِيّة، وقَد تَنَوعت وتَعدَّدت طَرائق التَدريس في الوَسط التَّعليِّمي، إلاّ أنّه لِكلّ مرحَلة من التَّعليم طُرقها الخاصَّة لِأنَّها تُحقِّق فيهَا أكثر نتائِج من غَيرها ، ولَعلَّ أهَمَّ هذه الطُّرق وأكثرُها اِنتشارًا هي الَّتي سَنتناوَلُها في هذا الجُزء من البَحث، لأنّها تُعتَمد بِكثرَة في تَدريس هذه المَهارة لِفئَتين حَسَّاسَتين من المُجتمع هُما المُبتدئِين وكَذلك فِئة الأُميين الكِبار، فبمَا أنَّ أصحَاب هذِه الفِئة الأَخِيرة تَعَدَّوْ مَرحلَة التّعلِيم ولمْ يَلتَحِقوا بالمَدرسة فإنَّهم يُصنَّفون ضِمن الفِئة الأُولى، أي مع المُبتدئِين لأنَّ كُلاً مِنهُما في بِدايَة تَلقِّي تَعلِيمه إلاَّ أنَّ فَارِق السِّن هو الّذي يُميِّزُ بَينهُما، وبالتَّالي تُستخدَم معَهُم نَفس طَرائق التَعليِّم والَّتي تَتمثل فِيمَا يلي :

1- 4- 1- الـطّـريـقـة الـتّـركـيـبـيّـة (الـــجـزئـيّـة):

وهَذه الطَّريقة « تَبدأ عادة بِتعلِيم الجُزئيَّات، إذْ تَبدأ بِتَعليم الحُروف الأبجَدية بِأسمَائِها أو بِأصوَاتِها وبَعد أن يَحفَظ المُتعلِّم تِلكَ الحُروف ويَحفظ حَركَاتها يَنتقل به المُعلِّم إلى تَعلِيمه بَعض المَقاطِع الخَفِيفَة، ثُم تَعلِيمه الكَلِمات، ثُم الجُمل الّتي تَتألَّف من كَلِمتين أو أكثَر ثُم تَعلِيمه العِبارَات ثُم الفَقرَات ».[1] وهَذا يَعنِي أنّ عِمَاد هذِه الطَريقَة هو البَدء بِتَعليم الحُروف والأصوَات والمَقاطِع، ثُم التَّدرُّج إلى الكَلِمات ثُمَّ إلى الجُمل، وتَأخُذ هذِه الطَّريقَة ثَلاثة أسَالِيب هي :

[1] – طه حسين علي الدليمي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 106.

1-4-1-1- الأسلـوب الـهـجـائـي :

وَهُو الأُسلوب الّذي يَبدأ بِه المُتعلّم بِتعلُّم الحُروف الهِجَائِيَّة وأَسمَائِها وأَشكَالِها وبالتَّرتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء...إلخ).[1]

1-4-1-2 الأســـلـــوب الصّـوتـــي :

وهوَ الأُسلوب الّذي يَبدأ فيه المُتعلَّم بِتعلُّم أصوَات الحُروف مُباشرة بَدلاً مِن أَسمائِها .[2]

1-4-1-3 الأســـلـوب الـمـقـطـعي:

يعرف هذا الأسلوب بأنَّه « يعتمد على مقاطع الكلمات ويجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلاً من الحروف و الأصوات ».[3] ويقصد بذلك أنَّه محاولة لتعليم الدَّارسين القراءة عن طريق وحدات لغويَّة أكبر من الحرف والصَّوت ولكنَّها أقل من الكلمة مثل **(قل، يد، أب)**، وبذلك سمي بالأسلوب المقطعي.

1-4-1-4- مــزايـا وعـيـوب الـطّـريـقـة الـتّركيـبيّة (الـجزئيّة):

من خلال عرضنا لمفهوم هذه الطّريقة وذكرنا لأساليبها الثّلاثة يمكننا اِستخلاص أهم محاسنها وأهم ما يعاب عليها فمن المزايا ما يلي:

- ✓ أنها سهلة على المتعلم لأنَّها تَتمُّ بالتَّدرُّج والاِنتقال في خطوات منطقيَّة.
- ✓ أنها تمكن المتعلم من تركيب كلمات مستقلة لأنه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات وهي الحروف.

---

[1] – ينظر: طه حسين علي الدليمي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص07.

[2] – ينظر : راتب قاسم عاشور، المهارات القرائيّة والكتابيّة طرائق تدريسها واِستراتيجياتها، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن، 2005م، ص 98.

[3] – فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصُّعوبة، ص 72.

- ✓ تدرب المتعلمين على الأصوات بأشكالها المختلفة مما يؤدي إلى قدرتهم على القراءة الألية.[1]

أمَّا عيوب هذه الطَّريقة فتتمثَّل فيما يلي:

- ✓ أنَّها مخالفة لطبيعة رُؤية الأشياء، لأنَّها تبدأ بتعليم الأجزاء وهي الحروف.
- ✓ أنها تربي في المتعلمين عادة القراءة البطيئة، لأنهم يوجهون جهودهم إلى تهجي الكلمات وتجزئة الجملة وقراءتها كلمة كلمة .
- ✓ أن فيها شيء من التضليل لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها فلا علاقة بين صوت الرمز (د) وبين النطق باسم الحرف (دال) .[2]

1-4-2- الطَّريقة التّحليليّة أو الكليّة :

تَسير هذه الطَّريقة على عكس الطَّريقة التَّركيبيَّة وِاعتمادها « البدء بالكلمـــــات والإِنتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطَّريقة معرفة المتعلِّم كبيرًا من الأشيـــاء وأسمائها فتعرض عليه كلمات ممَّا يسمعه في حياته، ثُمَّ يعلم الكلمات صورة وصوتًا، ثُمَّ ينتقل تدريجيا بإرشاد المعلِّم إلى النَّظر في أجزائها، كي يمكنه معرفتها ثانية، ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها ».[3]

وهذا يعني أنَّ هذه الطَّريقة سميت بـ " الطّريقة التّحليليَّة" لأنَّ المتعلِّم يتعلَّم الكلمة مركَّبة ثُمَّ يُحلِّلها إلى أجزائها، وهي الحروف، وتسمي كذلك " الطّريقة الكليَّة" لأنَّها تبدأ بتعليم الكلّ، وهو الجملة، أو الكلمة، وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف وهذا ما يتوافق مع عمليَّة الإدراك الّتي يمرُّ بها الإنسان إذ أنَّه في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلِّي.

وتأخذ هذه الطّريقة عِدّة أشكال أهمّها :

---

[1] – فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصُّعوبة، ص 69-71.

[2] – راتب قاسم عاشور، المهارات القرائيّة والكتابيّة طرائق تدريسها وِاستراتيجياتها، 98.

[3] – أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 102.

1-4-2-1- طـريـقـة الـكـلـمـة :

في هذه الطّريقة « ينظر المتعلِّم إلى الكلمة الّتي ينطق بها المدرِّس بعنايـة ووُضوح مع الإشارة إليها، ثُمَّ يحاكيها، ويكرِّر ذلك مرات عدَّة، ثُمَّ يُرشده المدرِّس إلى تحليلها وتهجيتها حتى تثبت صُورتها في ذهنه، وبعد ذلك يعرض عليه كلمات متشابهة، لعقد الموازنة بينها ».[1] معنى هذا أنّ المتعلِّم يبدأ بتعلِّم القراءة بالكلمة لا بالحرف ولا بالصَّوت ولا بالمقطع حيث يتمعّن فيها عندما ينطق بها المدرّس ثمّ يردّدها ويكرّرها عدّة مرات بإرشاد منه حتى ترسخ في ذهنه.

1-4-2-2- طـريـقـة الـجـمـلـة:

تعرف هذه الطَّريقة على أنَّها « تطوُّر لطريقة الكلمة، ودفع لها خطوة إلى الأمام وأساسها أنَّ الجملة هي وحدة المعنى، وليست الكلمة، ولا الحرف، وطريقتها أن يُعِدَّ المعلِّم جملا قصيرة ممّا يَأْلَفُه المتعلِّم، أو طائفة من هذه الجمل، بينها اِرتباط في المعنى، ويكتبها على السبُّورة، ثمَّ ينطق بالجملة ويردّدها المتعلّمون مرّات عدّة، ثمّ يعرض جملة أخرى، تشترك مع الأولى في بعض الكلمات، ويرشدهم في كلّ جملة إلى تحلـيلها إلى كلمات ثمّ إلى أجزاء الكلمات ».[2] معنى هذا أنَّ الجملة في هذه الطَّريقة هي الوحدة الّتي يتمُّ بها تعليم القراءة وقد ظهرت نتيجة المآخذ الّتي وُجِّهت إلى طريقة الكلمة.

1-4-2-3- مـزايـا وعـيـوب الـطَّـريـقـة الـتَّـحـليـليّـة أو الـكـليَّـة :

من مزايا الطّريقة الكليَّة التَّحليليَّة :

- ✓ أنَّها تُمكّن المتعلِّم من كسب ثروة لغويَّة في أثناء تعلُّمه القراءة.
- ✓ بهذه الطَّريقة يتعلَّم المتعلِّم الرّمز واللّفظ والمعنى معًا.

[1] - أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 103 .
[2] – نفس المرجع، ص 104 – 105 .

- ✓ تساعد المتعلِّم على سرعة القراءة لأن الوحدة فيها كلمة أو أكثر، وليس حرفا واحدًا، أو مقطعًا واحدًا.
- ✓ بالإضافة إلى أنَّها تكسب المتعلِّمين مهارة تعلُّم الإملاء حيث تُرسِّخ في ذهنهم صورة كتابة كلّ كلمة من كلمات الجملة الّتي تعلَّمها.[1]

أمَّا عيوب هذه الطَّريقة فتتمثَّل فيما يلي:

- ✓ أنَّها لا تساعد المتعلِّم على تمييز كلمات جديدة سوى ما يعرض عليه، فهي تجعل خبرته محصورة في كلمات محدودة.
- ✓ تتشابه بعض الكلمات في رسمها ولكنّها مختلفة في معانيها وقد يؤدّي هذا إلى خطأ المتعلّم في نطق بعض الكلمات فيختلف المعنى.
- ✓ بالإضافة إلى أنَّه ينتاب هذه الطَّريقة العجز الواضح في القدرة على التَّحليل لأنَّ المتعلِّمون لا يقدرون على نطق العناصر في الكلمة، بل رُبَّما يجهلون هذه الحروف وأصواتها.[2]

ومن خلال عرضنا للطَّريقتين السَّابقتين لتدريس القراءة لفئة الأميّين الكبار يتَّضح لنا أنَّ لكلّ طريقة مزايا وعيوب، وأنَّه ليست هناك طريقة واحدة لها كلّ المزايا وبالتَّالي فإنَّ الطَّريقة المُفضَّلة الّتي ينبغي أن نشتقها من الطُّرق جميعها، يجب أنْ يكون أساسها التَّجميع بين مزايا الطُّرق السَّابقة وتجنُّب عيوبها قدر الإمكان، وتتمثّل هذه الطريقة في:

1-4-3- الطّريقة التَّوليفيَّة (التَّحليليَّة التَّركيبيَّة):

وتُسمَّى أيضا الطَّريقة التَّوفيقيَّة ومن اِسمها يتَّضح أنَّها« الطَّريقة الّتي تُوفِّق بين الطَّريقة التَّحليليَّة والطَّريقة التَّركيبيَّة، وهي تحاول أخذ محاسن كل من الطَّريقتين والاِبتعاد عن مآخذهما».[1]

[1] – أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 104-106.

[2] – فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصُّعوبة، ص 76.

معنى هذا أنَّها تجمع كلّ العناصر الصَّالحة من الطّريقتين السّابقتين وتُؤلِّف بينهما ومن ثَمَّ تكون هذه الطّريقة مزيجا من محاسن الطّريقة الكليَّة والطَّريقة الجزئيَّة.

و من أهم عناصر هذه الطَّريقة ما يلي:[2]

- ✓ أنَّها تُقدِّم للمتعلِّمين وحدات معنويَّة كاملة للقراءة وهي الكلمات ذات المعنى وبهذا ينتفع المتعلِّمُون بمزايا طريقة الكلمة.
- ✓ أنَّها تقدِّم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.
- ✓ أنَّها معنيّة بتحليل الكلمات تحليلاً صوتيًّا للتّعرُّف على أصوات الحروف وربطها برموزها وبهذا تستفيد من الطَّريقة الصَّوتيَّة.
- ✓ أنَّها تُعنَى في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائيَّة رسمًا وِاسما وبهذا تنتفع بمزايا الطَّريقة الأبجديَّة.

وبهذه العناصر الأساسيَّة تتخلَّص الطَّريقة التَّوليفيَّة من العيوب الّتي تشوب الطُّرُق السَّابقة وضعف نتائجها وآثارها، ممَّا يزيد من صلاحيَّة هذه الطَّريقة ويُهيِّئ لها سُبُل النَّجاح كونها تبدأ بما هو مستخدم في حياة المتعلِّمين، ويُعبِّرون به عن حاجاتهم، حيث تسهل خطواتها بِاختيار كلمات قصيرة مِمَّا يأنسه المتعلِّمون لضمان عنصر التَّشويق والرَّغبة لديهم.

[1] – طه حسين علي الدليمي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص 111.

[2] - ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصُّعوبة، ص 79.

الـــكـــتـــابـــة :

تُعدُّ الكتابة الرَّمز الّذي اِستطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره واِتجاهاته وآراءه، وإحساساته ووجدانه باِعتبارها وسيلة من وسائل الاِتصال الّتي عن طريقها يُظهر ما عنده من مفاهيم ومشاعر وتسجيل ما يودّ تسجيله من الوقائع والأحداث.

2-1- مـــفـهـوم الـكـتـــابـة :

لغة: جاء في لسان العرب لِابن منظور في مادة كتب « الكتابة من كَتَبَ: الكتاب: معروف والجمع كُتُب، كُتْبٌ، كَتَبَ الشَّيء يَكْتُبُه كتبا، وكتابا وكتابة، وكَتَبَهَ: خَطَّهَ: الكتابة لمن تكون له صناعة مثل الصِّياغة والخياطة ».[1] وقد جاء في مقاييس اللُّغة لِابن فارس « الكاف والتاء والباء أصل واحد يدلُّ على جمع شيء إلى شيء، من ذلك الكتاب و الكتابة ».[2] كما جاء أيضًا في معجم اللّغة العربيَّة المعاصرة لأحمد مختار عمر في مادة "كتب" « كَتَبَ/كَتَبَ إلى/ كَتَبَ فيه/ كَتَبَ لِـ/يَكْتُب، كتابة، كتابا، فهو كاتب والمفعول مكتوب، كتب المخطوط ونحوه: نَسَخَهَ خَطَّهَ، أَكْتَبَ فلانا: علَّمه الكتابة، قال تعالى " فويل لهم مما كتبت أيديهم"» {سورة البقرة-97-}[3].

ومن خلال هذا يمكننا القول أنَّ اللّغويِّين يُجمعون في تعريفاتهم على أنَّ الكتابة لغة معناها النَّسخ والخطّ .

اِصـــطـلاحـــا: الكتابة اِبتداءً هي « أداة من أدوات التَّعبير وترجمة الأفكار الّتي تعمل في عقل الإنسان ووسيلة أداء مهمَّة بين الأفراد والجماعات والأُمَم والمجتمعات ».[4]

---

[1] – اِبن منظور، لسان العرب، ج13، ص 17.

[2] – أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، مج 5، اتحاد كتاب العرب، ط1، بيروت، لبنان، 2002 م، ص 158.

[3] – أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 1901.

[4] – طه حسين علي الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 119.

وقد عُرِّفت أيضا بأنَّها « فنّ مهمّ وأداة لتسجيل الأحداث المهمَّة والمواقف المؤثِّرة في حياة الإنسان وهي حروف مرسومة تصوِّر ألفاظا دالَّة على المعاني المقصودة من النّص المكتوب ».[1]

كما جاء في كتاب محمود سليمان ياقوت أنَّ الكتابة هي « تصوير اللَّفظ بحروف هجائه، بأن يطابق المنطوق المكتوب، في ذوات الحروف و عددها »[2]. معنى هذا أنَّ الكتابة هي رُموز يرسمها الفرد تمكِّنه من قراءة الكلام في أيِّ لغة من اللُّغات لأنَّها تصوِّر اللفظ برسم حروف هجائة الّتي ينطق بها.

وبذلك فتدريس هذه المهارة لفئة الأميّين الكبار يقصد به « تنمية قدرتهم على رسم الحروف وكتابة الكلمات بالطَّريقة الّتي تُيسِّر على القُرَّاء ترجمتها إلى مدلولاتها وكذلك تنمية قدرتهم على تكوين الجمل و العبارات بالطريقة الّتي تمكِّنهم من التَّعبير عن أنفسهم ».[3]

وعليه يمكننا اِستخلاص أنَّ الكتابة عمليَّة معقَّدة ومفهوم واسع، ولكي يتعلَّمها الفرد ويستخدمها اِستخداما صحيحًا يجب أنْ تتحقَّق لديه بعض القدرات مثل القدرة على رسم الحروف والنُّطق بها والقدرة على تكوين الجمل والتَّعبير عن المعاني والأفكار تعبيرًا واضحًا.

[1] – الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، مناهج محو الأميّة وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، قسم البحث والتربية، الجزائر، ص 111.

[2] – محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصّحيحة، دار المعرفة الجامعيّة، د ط، الأردن،2003 م، ص 20.

[3] – رشدي طعيمة، تعليم الكبار تخطيط برامجه وتدريس مهاراته، دار الفكر العربي للنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة 1999 م، ص 77 .

2-2- أهـداف تـدريـس الـكـتـابـة لفئة الأميّين الـكـبـار:

ينبغي أن يكون المدرِّس على عِلْم بأهداف تدريس الكتابة للكبار الأميِّين، وأن يعرف الشَّكل الَّذي ينشِّطهم ويستثير دوافعهم لممارستها حتَّى في غير أوقات الدِّراسة، وهذا من أجل تحقيق ما يلي:[1]

- ✓ كتابة الحروف العربيةً كاملة بمُراعاة مَوَاقعها على السَّطر، مع إعطاء المساحة اللاَّزمة والحجم المناسب.
- ✓ كتابة الكلمات الّتي تمَّ تجريدها والجمل الّتي قرأها كتابة سليمة بخطٍّ النّسخ وبوضوح مقبول وسرعة معتدلة.
- ✓ اِستطاعتهم وصل الحروف في الكلمات على الوجه الصَّحيح.
- ✓ التَّمييز في الكتابة بين الحروف المتشابهة والمختلفة في الشَّكل.
- ✓ كتابة علامات التَّرقيم الأساسيَّة، كالنُّقطة والنُّقطتين والفاصلة وعلامة الاِستفهام والتَّعجُّب.
- ✓ اِستطاعتهم كتابة فقرات محدَّدة في درس القراءة.
- ✓ اِستطاعتهم التَّعبير عن الذَّات والمشاركة في أفكار الآخرين وخبراتهم.

ومن خلال هذا يمكننا القول أنَّ الكتابة عمليَّة مُتمِّمة للقراءة الّتي تُعتبر من أهمّ الأنشطة التّعليميَّة ولا سيما في أوَّل مراحل التَّعليم بِاعتبارها مفتاح تحصيل المعارف والعلوم وتوصيلها إلى الآخرين.

[1] – ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، ص 100-101.

2-3- أشكال الكتابة و طرائق تدريسها لفئة الأميّين الكبار:

يعتبر الباحثون أنَّ الكتابة هي فن تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة ينقل بها أفكاره ويستطيع من خلالها التَّعرُّف على أفكار غيره، لذلك فهي تعطى اِنتباها كبيرًا من التَّربويِّين، ولكي يتمُّ تدريب المتعلِّمين على الكتابة الصّحيحة، لا بدَّ من العناية بأشكالها والّتي تتمثَّل في ثلاثة عناصر هي:

2-3-1- الخــطّ :

الخطّ هو « فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصِّفة الجماليَّة عليها، وهو وسيلة الاِتصال الكتابيَّة الأولى، وإحدى وسائل تجويد التَّواصل بين الكاتب والقارئ، وبالخط يكون الاِنتقال من الصّوت المسموع إلى الرَّمز المكتوب ».[1]

معنى ذلك أنَّ الخطّ عبارة عن رموز يرسمها الإنسان تدلُّ على الكلمات المسموعة الدَّالَّة على ما في النَّفس، أو بمعنى آخر هو تصوير اللّفظ برسم حروف هجائه الّتي ينطق بها.

2-3-1-1- طـرق تـدريـس الـخـطّ :

إنَّ تدريس الخطّ يُفتَرض أنْ يَسير وفق خطوات مدروسة يتَّبعها المعلِّم لتحقيق الفائدة المرجوَّة و هذه الخطوات هي:[2]

1- التَّمهـيد:

وفيه يطلب المعلِّم من المتعلِّمين إخراج كراسَّاتهم وأدواتهم الّتي يحتاجونها، وفي هذه الأثناء يقوم المعلِّم بكتابة الدَّرس على السبُّورة بشكل واضح، ويُفضَّل اِستخدام الألوان في رسم

[1] – طه حسين علي الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 119.

[2] – ينظر: طه حسين علي الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 120 .

الحروف الّتي يدور الدّرس حولها مراعيا في ذلك التَّخطيط الجيِّد للسبُّورة بتقسيمها إلى قسمين: قسم يكتب فيه النَّموذج الّذي يُراد خطُّه، وقسم للشّـرح والتّوضيح.

2- قراءة النّموذج: يقرأ المعلِّم النَّموذج المكتوب قراءة جهريَّة واضحة أمام المتعلِّمين، ثمَّ يشرح المعنى شرحًا ميسّرًا مع مناقشة المتعلِّمين بمعانيه.

3- كتابة النّموذج و شرحه فنيا: يُلفِت المعلِّم هنا اِنتباه المتعلِّمين ويطلب منهم ملاحظته في أثناء كتابة النَّموذج على السبُّورة.

4- المحاكاة: يُحاكي المتعلِّمون المعلِّم بكتابة النَّموذج في أوراق أو كرّاسات أخرى غير كرّاسات الخطّ، مع مراعاة التأنِّي والدقَّة في هذه المحاكاة.

5- الإرشاد الفردي: ويتمُّ بمرور المعلِّم بين الدّارسين، وإرشاد كل متعلِّم على حدى لِاكتشاف مواطن الخطأ، ويكتب له بعض النَّماذج الّتي توضِّح له الطَّريقة المثلى لكتابة الحرف أو الكلمة.

6- الإرشاد العام: ويكون هذا إذا لاحظ المعلِّم خطأً شائعًا مكرّرًا لدى المتعلّمين، يطلب منهم وضع الأقلام، ويوضِّح لهم الخطأ على السبُّورة في قسم الشَّرح.

ومن خلال هذا يمكننا القول أنَّ إتِّباع هذه الخطوات يؤدِّي إلى تعليم الخطّ على الطَّريقة الصَّحيحة وتوجيهه ممَّا يُسهِّل عمليَّة القراءة، ويوضِّح المعاني ويساعد على الكتابة السَّريعة.

ولكي تكتمل الصُّورة الصَّحيحة للكتابة أو المعنى الشَّامل لها فلابُدّ من الِاهتمام بشكل آخر من أشكال الكتابة وهو:

2-3-2- الإمـــــــــــلاء :

تعدَّدت الآراء في النَّظر إلى الإملاء كمهارة لغويَّة أو كفنٍّ من فنون اللُّغة، فهناك من يعرِّفه بأنَّه « فن رسم الكلمات في العربيَّة عن طريق التصوير الخطِّي للأصوات المنطوقة، وبرموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى وذلك وفق قواعد مرئيَّة وضعها علماء اللّغة ».[1]

معنى هذا أنَّ الإملاء هو عمليَّة إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلِّم بالتَّدريب والمِرَان.

2- 3- 2- 1- طرق تـدريـس الإمـلاء:

إنَّ لتدريس الإملاء طرق متنوِّعة تختلف خطواتها من نوع إلى آخر، وفيما يلي توضيح لخطوات أكثر أنواع الإملاء اِستعمالا وملاءمة لتدريس هذه الفئة من المتعلِّمين:

1- الإمــلاء المنـقـول:

يقوم المعلّم بداية بتهيئة المتعلّمين عن طريق عرض أسئلة للمناقشة، أو صور حول الموضوع ثمّ يكتب القطعة الإملائية على السبّورة ويشرح ما فيها من كلمات جديدة أو صعبة، ثمّ يطلب من التعلّمين قراءتها وبعد ذلك ينقلونها على الكراسات.[2]

2- الإملاء المنظـور:

في هذا النَّوع من الإملاء تُعرض القِطعة الإملائيَّة على المتعلِّمين لقراءتها وفهمها وتهجِّي بعض كلماتها، ثمَّ تُحْجَب القطعة الإملائيَّة وتُملَى عليهم بعد ذلك.[3]

---

[1] – أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 304.

[2] - ينظر: طه علي حسين الدليمي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص 122.

[3] - نفس المرجع، نفس الصفحة.

3- الإمـــــلاء الاِختـيـاري:

في هذا النّوع يقوم المعلّم بتهيئة المتعلّمين، والتّمهيد للموضوع بإحدى الطّرق المذكورة سابقا، ثمّ يبدأ بتملية القطعة الإملائية وبعد ذلك يقوم بقراءتها.[1]

وما يمكن قوله هنا، أنَّ هذا النَّوع من الإملاء يُملَى على المتعلِّمين، من غير ما هو مقرَّر وذلك قصد اِختبارهم، وتقدير مدى تقدُّمهم في الإملاء، وقصد تشخيص الأخطاء الشَّائعة لديهم.

2-3- 3- التّعبير الكتابي:

يُعرف التّعبير الكتابي على أنّه« نقل المتعلِّم لأفكاره وإحساسه إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغويَّة أخرى لقواعد الكتابة (إملاء، خط) وقواعد اللّغة (نحو، صرف) وعلامات الترقيم المختلف».[2] هذا يعني أنَّ التَّعبير الكتابي مرتبط بالكتابة، والوسيلة فيه الكلمة المكتوبة الّتي تتمُّ عن طريق أدوات الكتابة.

2- 3- 3- 1- طرق تدريس التّعبير الكتابي:

يقوم المعلّم بتعليم هذا النّوع للمتمدرسين عن طريق التّمهيد له أوّلا بالتحدّث عن الموضوع، ثمّ كتابته على السبّورة وشرح ما فيه من مفردات غامضة، وإعطاء المتعلّمين فرصة مناسبة للتّفكير فيه، ثمّ إجراء مناقشة حول ذلك، إلى أن يستوفي الحديث عن الأفكار الرّئيسية فيه، ثمّ يطلب من المتعلّمين أن يكتبوا حول هذا الموضوع.[3]

ومن خلال هذا يمكننا القول أنَّه يُنظر إلى التَّعبير الكتابي على أنَّه المستوى الأعلى في هرم المهارات والقدرات اللُّغوية، فهو يحتاج إلى اِستخدام صحيح للمفردات وإتقان القواعد اللُّغوية بما

[1] – ينظر: طه علي حسين الدليمي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، ص 123- 124.
[2] - أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 169.
[3] – ينظر: طه حسين علي الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 142.

فيها قواعد النّحو والصّرف، ومعرفة جيِّدة بدلالة الألفاظ ومعانيها، وقواعد الكتابة المتعارف عليها كاِستخدام علامات التَّرقيم والإملاء الصَّحيح للمفردات، ويُعتبر اِكتساب القراءة واِستيعاب المادة المقروءة مطلبًا أساسيًّا في تَعلُّم التَّعبير الكتابي.

2-4- العلاقة بين القراءة و الكتابة :

إنَّ القراءة والكتابة عمليَّتان لغويَّتان ينبغي للمعلِّم فهم العلاقات القائمة بينهما « فقد كان يُنظر إلى هاتين المهارتين على أنَّ الواحدة منهما عكس للأخرى، باِعتبار الأولى اِستقباليَّة بينما الأخرى إنتاجية نَشِطة »[1]، أمّا النَّظرة الحديثة لهما فتُشير إلى« أنَّهما ليستا منفصلتين، فهما متَّصلتان ولكلّ منهما تأثير على الأخرى».[2] بمعنى أنَّه يمكن تعلُّم الكتابة من خلال القراءة وتطوُّر واحدة منهما يحسِّن الأخرى، لأنَّ تعلُّم القراءة والكتابة عمليَّة تطوُّريَّة فهما مترابطتان ومتفاعلتان، وتدريس القراءة والكتابة لا بدَّ أنْ يؤكِّد هذه العلاقة الوثيقة بينهما فكلاهما عمليَّة اِتّصاليَّة تتضمَّن التَّفاعل وفهم الأفكار، وقدرات الكتابة تتحسَّن مع تطور قدرات القراءة المختلفة مثل معرفة كيف تُبْني القِصَص، والقدرة على اِستخدام الخلفيَّة المعرفيَّة لتوليد معايير جديدة لمهارات فك رموز معاني الكلمة وما أشبه من قدرات المتعلِّمين القرائيَّة الّتي تستفيد من نفس المهارات في عملية الكتابة من القدرة على تصحيح التّفكير بالحذف والإضافة للمعلومات المهمة والتنبُّؤ والتَّخطيط للأفكار المكتوبة وتلخيص المعلومات. كما أنَّ هاتين العمليَّتين بينهما قدر مشترك من المهارات « فممَّا لا شكَّ فيه أنَّ القدرة على القراءة تتوقَّف على عدَّة عوامل منها: تصوُّر شكل الكلمة والرَّبط بين أشكال الحروف وأصواتها، وتحليل بنية الكلمة وفهم معنى الجملة وهذه كلُّها قدرات أساسيَّة في الكتابة ».[3]

---

[1] – راتب قاسم عاشور، المهارات القرائيّة والكتابيّة طرائق تدريسها واِستراتيجيّاتها، ص 68 .

[2] – نفس المرجع، نفس الصفحة .

[3] – نفس المرجع، ص 69.

بالإضافة إلى أنَّ التَّوجُّه الحديث في مجال تعلُّم القراءة والكتابة يشير إلى تقدير أهميَّة كل من تعلُّم المتمدرسين فهم ما يقرؤونه وتطبيق علاقة الصَّوت بالرَّمز وكذلك اِستخدام مواد تعليميَّة نوعيَّة كوسيلة أساسيَّة لتعليم القراءة.

لذلك على المعلِّمين أنْ يدركوا الاِختلافات الكبيرة بين المتمدرسين في التَّخطيط للتَّدريس الملائم الّذي يواجه الاِختلافات الفرديّة داخل الفصل والإيمان بأنَّ جميع المتعلِّمين يمكنهم وينبغي أنْ يكونوا ناجحين في تعلُّم القراءة والكتابة.

2-5- الوسائل التّعليمية المستعملة في عملية تعليم القراءة والكتابة لفئة الأميّين الكبار:

تعتبر الوسائل التَّعليمية من أهم عناصر العمليَّة التَّعليميَّة، حيث أنَّها تُمهِّد للمتعلِّمين سُبُل الاِستيعاب من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وعلى هذا تُعرَّف بأنَّها:« كلّ أداة يستخدمها المدرِّس لتحسين عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم وتوضيح معاني كلمات المُدرِّس، أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار أو تدريب المتعلِّمين على المهارات»[1]. وقد عرفها صالح بلعيد أيضا بقوله «هي كلّ الأدوات التي تساعد المتعلِّم على اِكتساب معارف أو طرائق أو مواقف».[2] ومن خلال هذا نستطيع القول أنّ الوسائل التّعليميّة هي مجموعة من الأجهزة التّعليميّة الّتي يستخدمها المعلِّم أو المتعلِّم لتوضيح الظّاهرة المدروسة بهدف إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلُّميَّة.

والوسائل التّعليميّة كثيرة ومتعدِّدة سواء تعلَّق الأمر بتعليم الصِّغار أو الكبار، وفيما يلي عرض لأهم ما يستخدم في تعليم هذه الفئة الأخيرة من المتعلِّمين:

[1] – إبراهيم مطاوع، الوسائل التّعليميّة، مكتبة النهضة المصرية، ط2، القاهرة، 1967م، ص 31.

[2] - صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطّباعة والنّشر، د.ط، بوزرّيعة، الجزائر،2003 م ص 107.

2- 5- 1- الـوسـائـــل الـبـشـــريـّة:

يقصد بهذا النوع من الوسائل فئة المعلّمين القائمين على تعليم القراءة و الكتابة للأميّين في المركز، حيث يطلق على هؤلاء المعلّمين اسم المؤطّرون وهم« المعلّمون والمدرِّبون ومُدرّبو المدرّبين، الذين يقومون بتعليم الكبار على جميع مستوياتهم وتدريبهم من خلال برامج التَّعليم المستمر».[1]

وعلى هذا يمكننا القول أنَّ المُعلِّم يلعب دورًا فعالاً في عمليَّة التَّدريس بِاعتباره أهم ركن من أركان العمليَّة التَّعليميَّة.

2- 5- 2- الـوسـائـــل الـمـاديـّة: وتتمثّل في:

* **الـــكـــتـــاب** : وهو الوسيلة الّتي تحوي- بكيفيّة منظّمة- المواد ومنهجيَّة الدَّرس والرُّسوم والصُّور، وهو أيضا من الوسائط الأساسيَّة لتلقِّي المعارف، ويعتبره البعض جوهر العمليّة التَّربويَّة لأنَّه يحدِّد المعلومات الّتي ستدرَّس للمتعلّمين كمًّا و كيفا، و هو سلطة عمليَّة علميَّة لا يتطرَّق إليها الخطأ أو الشَّك، فالكتاب و المُربِّي أساسان لمعارف التِّلميذ.[2]

* **الـــسـبـُّـــورة:** وهي وسيلة تعليمية تستخدم بكثرة في فصول محو الأمية يستعين بها المعلّم في كتابة الشروحات وكلّ الأمور المهمّة من أجل توضيحها المتمدرسين.

* **الصـُّور والرُّسومـات التَّـوضيحيَّة:** وهي وسيلة مهمّة لتقريب المعلومات إلى أذهان المتعلِّمين وشدّ اِنتباههم، وهي تُستخدم غالبا في دروس الهجاء ومحو الأميّة لأنَّها تُسهِّل على الكبير فهم

[1] - علي أحمد مدكور، تعليم الكبار والتعليم المستمر: النّظريّة والتطبيق، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان الأردن، ص 199.

[2] – ينظر: صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومة، د.ط، الجزائر، 2008م، ص 135.

الموضوع دون الحاجة إلى اللّغة اللّفظيّة.[1] لكن على الرَغم من أهمية هذه الوَسيلة في التعليَم إلاَ أنَّها غير معتمدة بكثرة في مراكز محو الأميَّة بحجة عَدَم تَوَفُّرها. وبالإضافة إلى هذا توجد أيضا وسائل أخرى تُستخدم في تعليم الكبار كاللّوحة والمجسّمات والحاسوب.... وغيرها.

وعليه يمكننا القول أنَّ الوسائل التَّعليميَّة عنصر فعّال في العمليَّة التَّعليميَّة التَّربويَّة لأنَّها تنقل المتعلِّمين من العالم المُجرَّد إلى العالم المحسوس، وهذا ما يضفي على الدُّروس حيويَّة ونشاطا ويزيد من دافعيّة المتمدرسين رسين إلى التّعلُّم، لكن لا يجب المبالغة في اِستعمالها لأنَّ العبرة ليست بكثرتها وإنّما بالتَّخطيط المُسبق والجيّد لها، وإلاَّ لما تَحَقَّق الهدف المراد منها.

2-6- التّـقـويـم فـي تـعـلـيـم الـكـبـار:

إذا كان تعليم الكبار مجالا متميِّزا عن غيره من أنواع التَّعليم، فإنَّ أساليب تقويم الإنجاز فيه يجب أن تكون أيضا متميِّزة عن الأساليب الَّتي تُستخدم في تعليم الصِّغار وفي التَّعليم النِّظامي بوجه عام، لأنَّ التَّقويم يُعتبر جزء أساسي وأصيل في تصميم برامج تعليم الكبار حيث يُعرف بأنَّه: «عمليّة تشخيص وعلاج لحالة أو ظاهرة، أو عمل، أو موقف، أو سلوك في ضوء معايير منشودة للأداء».[2] ومن هذا التَّعريف يتَّضح لنا أنَّ التَّقويم ليس نشاطا بسيطا ولكنَّه عمليَّة معقَّدة، فلا ينبغي النَّظر إليه على أنَّه اِختبار للدَّارسين الكبار بهدف قياس الإنجاز والتَّحصيل والاِتّجاه، بل على أنّه عمليَّة شاملة للحكم على مدى فعاليّة البرنامج جملة وتفصيلاً.

[1] - ينظر، محمد عبد الباقي أحمد، المعلِّم والوسائل التّعليميّة، المكتب الجامعي الحديث، د.ط، الاسكندرية 2011م، ص 149.

[2] - إبراهيم محمد إبراهيم، تعليم الكبار في الوطن العربي، ص 222 .

كما لا ينبغي أن يُولِّد شعورًا بالفشل أو الإخفاق لدى المتمدرسين الكبار بل أنْ يكونَ ذاتيًّا يقومون به بأنفسهم، وأن يكون دور المعلِّمين هو تسهيل المهمَّة عليهم ومساعدتهم بما عندهم من مهارات فنِّية.

ولذلك يمكننا إجمال الأهداف الأساسيّة في عمليّة التّقويم في النّقاط التّالية:[1]

- ✓ تصحيح مسار عمليّة تعليم الكبار، وذلك عن طريق تشخيص جوانب القوّة والضُّعف فيها واِختيار أنسب الحلول لها، بما يضمن نمو العمليّة التّعليميّة وتطويرها وزيادة فاعليِّتها.
- ✓ التّعرُّف على اِهتمامات المتعلِّم ورغباته لتحديد حاجاته.
- ✓ التّعرُّف على أوساط المتعلِّمين المختلفة بهدف التّعرُّف على مكتسباتهم القبليّة للأخذ بها أثناء مباشرة التعلُّم فيها.
- ✓ التّعرُّف على مدى اِستعداد المتعلِّم.
- ✓ معالجة مشاكل الفوارق الموجودة بين المتعلِّمين وذلك بوضع اِستراتيجيَّة عمل مُحكمة تأخذ بعين الاِعتبار كل المعطيات المحصّل عليها لضمان نجاح عمليّة التّعلُّم.

ومن خلال كلّ هذا يمكننا أنْ نخلص إلى أنّ التَّقويم في تعليم الكبار ليس معناه اِمتحانات تعقد في نهاية العام الدِّراسي لقياس قدرة المتمدرسين على الحفاظ والاستظهار لأنَّ الهدف الأسمى في هذه العمليّة ليس فقط دفع المتمدرسين نحو تحصيل المعرفة واِكتساب المعلومات، وإنّما هو محاولة مثمرة وجادّة لإزالة أميّة الكبير في موضوع ما أو مجال ما، ما يضمن له الإسهام الفعَّال في بناء المجتمع الّذي يعيش فيه، والمشاركة في تحقيق التَّقدُّم، والرَّخاء، والسَّعادة لنفسه ولمجتمعه.

[1] - ينظر: خديم الله نسيمة، تعليم الكبار والتعلم المستمر، ص 30 – 31 .

الـفـصل الـثّـالـث:

دراسة تطبيقيّة لواقع تدريس الأميين الكبار

في مركز محو الأميّة بالبويرة

1- الـــــدّراســة الـمـيـدانـيّـة:

تُعدّ مَرحلة الدِّراسة المَيدانِيَّة جانبًا مُهمًّا في البُحوث التَّربويَّة التَّعليميَّة بِاعتبارِها خُطوة مُهِمّة ومُجَسِّدة لِلمُعطيات النَّظَرِيَّة مِن أجل الوُصُول إلى حَقائِق موجُودة في المَيدان، الأمر الّذي لاَ يَتحَقَّق إلاَّ بِالتَّوجُّه إلى أهل الِاختصاص، لِذلك خَصَّصنا هَذا الفَصل لِمعرفة هَذه الأُمور فَقُمنا بِاختيار فئة مُعَلِّمي مَحو الأميَّة لِمدينة البويرة كَعيِّنة لإجرَاء بَحثنا لأنَّهم أَدْرَى بِكّل مَا يتعلَّق بِهذه العَمليَّة، وعلى هذَا طَرقنا أبواب مُلحقة الدِّيوان الوَطني لِمَحو الأُميَّة وتَعليم الكِبار لِولاَيَتِنَا قَصد مُساعدتنا في التَّواصل مع أفراد العيِّنة وإجراء الدِّراسة فَكان لنَا ما سَعَينا إليه.

1-1- منـهـج الـدِّراسَـة:

لَقد اِعتَمدنا فِي بَحثنا هذَا علىَ منهَج الوَصف والتَّحليل والإحصَاء، ويَعود سَبَب اِختِيارنا لهذا المنهج إلى طبيعة الموضوع، حيث قُمنا بِوصف عَمليّة مَحو الأُميَّة وتَعلِيم الكِبار وذِكر كُل ما يتعلّق بِها من جوانب، خاصَّة مَا يَتعلّق بِكيفيّة تَعلِيم القِراءة والكِتابة لِهَذه الفِئَة، ثُم قُمنا بتَحليل أسئلة الِاستبانة وتَفسِير النَّتَائِج المُتَوصَّل إليها.

1-2- الإجراءات المعتمدة في الجانب الميداني :

تتمثّل هذه الإجراءات فيما يلي :

- تقديم اِستبانة مكوَّنة من مجموعة من الأسئلة المتعلِّقة بموضوع البحث، وهي موجهة لمعلِّمي محو الأميّة من أجل تحديد العمليَّة التَّعليميَّة في فصول محو الأميّة، حيث أخذنا بإجاباتهم بعين الِاعتبار لأنَّ في ذلك مساعدة لنا للوصول إلى نتائج أكثر دقَّة وواقعيَّة.

– حضور مجموعة من الحصص في فصول محو الأميَّة وبعض النَّدوات التي أقامتها الملحقة من أجل الملاحظة المباشرة لطرق تقديم دروس القراءة والكتابة لفئة الأميِّين الكبار، وكذا معرفة الصُّعوبات التي تعترضهم أثناء التَّعلُّم.

– إجراء مقابلة مع مسؤول قسم المتابعة بمصلحة التَّكوين لملحقة البويرة من أجل تفسير وتوضيح كل الأمور المتعلِّقة بسير هذه العمليَّة التَّعليميَّة.

– الِاطِّلاع على مجموعة من الوثائق الإداريَّة قصد الحصول على معلومات تخدم موضوع البحث مثل المنهاج، دليل المعلم، الومضات الإحصائية ...إلخ .

1– 3– عـيّـنـة الـدِّراسـة:

تتمثَّل عيِّنة الدِّراسة في معلِّمي محو الأميَّة، حَيث قُمنا بِتوزِيع الِاستبانة على ثلاثين مُعلّمًا من مُعلّمي هذه الفئة في شهر أفريل 2017م، وذلك في أماكن مختلفة من اِبتدائيَّات ومتوسِّطات ومساجد، قصد تَشخِيص وَاقع هذَا المَيدان وجَمـع المَعلومـات والبَيانات المُتعلِّقة بالمَوضُوع.

1– 4– مركز الدِّراسة الميدانيَّة:

تمّ إجراء هذه الدِّراسة في مُلحقة الدِّيوَان الوَطني لِمَحو الأُميَّة وتَعليم الكِبار* لِولاية البويرة وهي هَيئة رَسميّة تَابعة لِلدِّيوان، «أُنشِأت سنة 2012م بِقَرار مِن الدِّيوَان الوَطني للقضَاء على الأميَّة في الولاية، حيث تتمثَّل المُهمَّة الرَّئيسيَّة لهذه المُلحقة في مُتابعة ومُراقبة وتَقييم عمليَّات ومراحل تنفيذ البَرامج من أجل إخراج الأميِّين من هذه المُشكلة، ونَشر ثَقَافة التَّعليم في رِحاب مَحو الأميَّة ولِتحقيق ذلك كوَّنَت إدارة المُلحقة خَمسة لِجَان رئيسيّة وهي: لَجنة التَّحسيس والتّوعية، لَجنة

* الدِّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار هو مؤسّسة عموميّة ذات طابع إداري، أنشئ سنة 1964م ثمّ أعيد تنظيمه سنة 1966م، ثمّ سنة 1995م وأخيرا سنة 1997م، يقع مقرّه في مدينة الجزائر العاصمة وله ملحقات عبر كلّ ولايات الوطن، تتمثّل مهمته الرّئيسية في تطبيق برامج الحكومة في مجال محو الأميّة وتعليم الكبار.

المُتابعة، لَجنة النَّشاطات المُحفِّزة، لَجنة التَّكوين، ولَجنة التَّقييم و التَّقويم».[1] وقد اخترنا هذه الملحقة لأنها متواجدة بولايتنا وهذا سيساعدنا في تنفيذ إجراءات البحث.

1- 5- نظام سير العمليّة التّعليميّة في مركز محو الأميّة بالبويرة:

إنّ الدِّراسة في ملحقة الدّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار تدوم ثلاث سنوات يتحصَّل الدَّارس في نِهايتها على شهادة **التّعليم القَاعِدي** الَّتي تثبت تحرُّرِه من الأميَّة، حيث تُعادل هذه الشَّهادة مستوى السّنة السّادسة اِبتدائي وتمكّنه من الاِستمرار في التَّعليم عن طريق المُراسلة.[2] ويمرُّ الدَّارس خلال هذه الفترة بثلاثة مراحل أساسيّة مترابطة ومتتابعة في تعلُّمه للقراءة والكتابة حيث تعادل كل مرحلة من هذه المراحل سنتين دراسيَّتين في التَّعليم الاِبتدائي و تمثّل مستوى معيّن من المستويات المبيّنة في الجدول التالّي[3]:

المستويات	مدّة الدِّراسة	الحَجم السّاعِي
المستوى الأوّل	9 أشهر	اللّغة العربيَّة 216 سا
المستوى الثّاني	4 أشهر	اللّغة العربيَّة 144 سا
المستوى الثّالث	5 أشهر	اللّغة العربيَّة 180 سا

جدول رقم **(03)**: يوضِّح مستويات مَحو الأميَّة و حجمها السّاعي.

[1] – مجلة النور، تصدرها ملحقة الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار لولاية البويرة، العدد1، 2008م، ص 05.

[2] – عبد الرحمان شداني، مسؤول قسم المتابعة لمصلحة التّكوين لملحقة البويرة، يوم الأربعاء 19 أفريل 2017م الساعة 15:28.

[3] – الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، إحصائيات 2008م، الجزائر، ص 02.

فالمستوى الأوَّل يمثِّل (مرحلة الأساس) والّتي يلتحق بها المتمدرس وهو جاهل للقراءة والكتابة وينتقل منها وهو قادر على التَّدرُّج في القراءة البصريَّة والصَّوتية واِستخلاص المعنى من النَّص المقروء، بالإضافة إلى اِكتساب المبادئ الأوَّليَّة للكتابة. أمَّا المستوى الثَّاني فيمثِّل (مرحلة التَّدعيم) والّتي يتمكَّن المتمدرس في نهايتها من قراءة النُّصوص قراءة جهريَّة صحيحة ومعبِّرة ومؤثِّرة مع فهم ما يقرأه، بالإضافة إلى القدرة على كتابة الكلمات والجمل والفقرات الّتي ينقلها أو الّتي تُملى عليه بخط واضح وحسن، في حين يمثِّل المستوى الثَّالث المرحلة الأخيرة الّتي تتمثَّل في (مرحلة التَّكميل) والّتي يُتَوَّج فيها المتمدرس بالشَّهادة وهو قادر على الإخبار شفويًّا وكتابيًّا عمَّا يقرأ ويطالع[1].

1- 6- توقيت الدّراسة في مركز محو الأميّة بالبويرة:

يتلقَّى المتمدرسون في مُلحقة الدِّيوَان الوَطنِي لِمَحو الأُميَّة وتَعلِيم الكِبار لِولاَية البويرة دروسهم على مَدار يومين أسبوعيًّا وذلك يومي السّبت والثّلاثاء من السّاعة الثَّانية زوالاً (14:00) إلى غايَة السّاعة الخامسة مساءً (17:00) حيث يدوم زمن كل حصة 3 ساعات، بمعنى أنَّهم يدرسون 6 ساعات في الأسبوع[2]، وهذا توقيت حتمي فرضه غياب المقرّات الخاصَّة بتدريس هذه الفئة من المتعلِّمين.

[1] - الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، إحصائيات 2008م، ، ص 13، 22 ،31.

[2] - عبد الرحمان شداني، مسؤول قسم المتابعة بمصلحة التّكوين لملحقة البويرة، يوم الأربعاء 19 أفريل 2017م الساعة 15:28.

1-7- توزيع المتمدرسين المسجَّلين في ملحقة الدِّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار بالبويرة:

يبلغ عدد المتمدرسين الملتحقين بملحقة الدِّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار لولاية البويرة للسَّنة الدِّراسيَّة (2016م-2017م) 7651 متمدرس موزَّعين على مجموعة من الفصول بلغ عددها 361 فصل وذلك في المستويات الثَّلاثة، وهذه الفصول بدورها مقسَّمة إلى فصول ريفيَّة وفصول حضرية وأخرى شبه حضرية.

و في الجدول الآتِي تَوضِيح لعدَد الفصول والمناطق المُتواجدة بها: [1]

المستويات	الفصُـــــــول		
	رِيفيَّة	شبه حَضرية	حَضرية
المستوى الأوَّل	62	10	47
المستوى الثَّاني	154	12	76
المجموع	216	22	123

جدول رقم **(04)**: يوضِّح عدَد الفُصول في كُلّ مُستوى بِملحقة البويرة لِسنَة 2016م.

ما يلاحظ في الجَدول أنَّ الفصول المتواجدة في المَناطِق الرِّيفِية تَشهد إِقبالًا كَبيرًا للمتمدرسِين مُقارنَة بالمنَاطق الأُخرى بالإضافة إلى أنَّ عدد المتمدرسِين في المُستوى الثَّانِي أكبَر منه في المستوى الأوَّل.

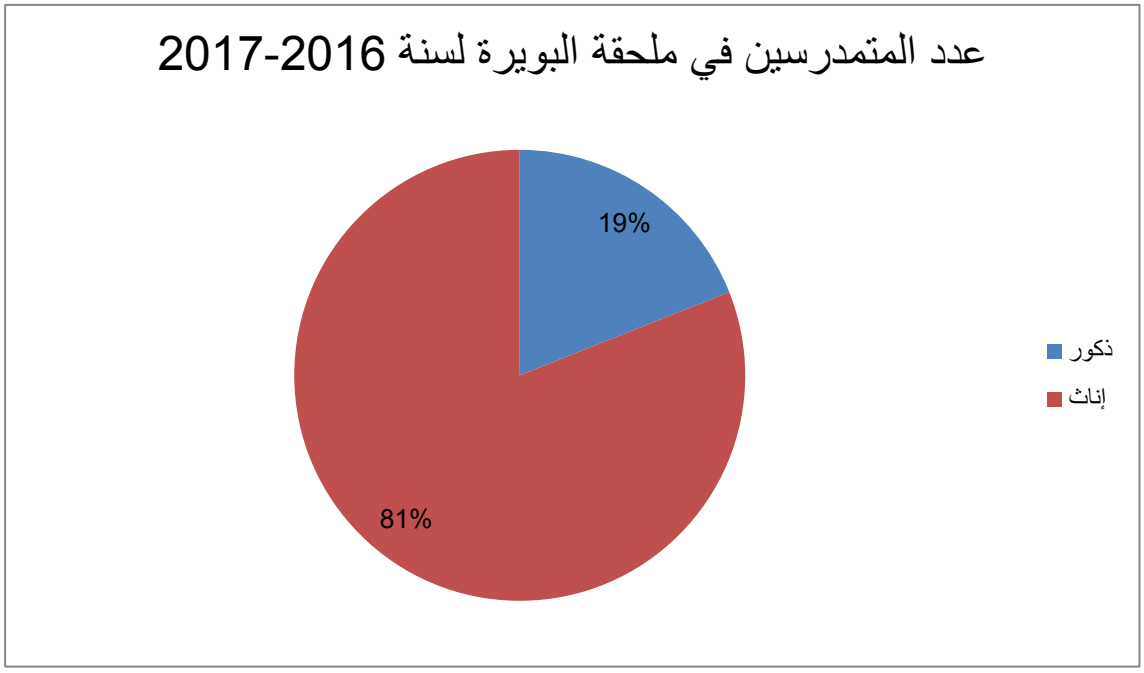
[1] -الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، إحصائيّات خاصة بفصول محو الأميّة، قسم المتابعة والاتصال مصلحة الوثائق والإحصاء، ملحقة ولاية البويرة ، ومضة ديسمبر 2016م.(مطبوعة).

كما أنَّ هذه الفصول تتكوَّن من شرائح عمريَّة متفاوتة الفئات وهذا حسب الإحصائيَّات الّتي قامت بها الملحقة سنة 2016م، والّتي يُبيِّنها الجدول التَّالي[1]:

المستوى / الفئة العمريَّة	المستوى الأوّل		المستوى الثّاني		المجموع	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
أقل من 15 سنة	03	00	00	00	03	00
من 15 إلى 19 سنة	26	15	31	17	57	32
من 20 إلى 24 سنة	40	34	45	30	85	64
من 25 إلى 29 سنة	44	83	42	37	86	120
من 30 إلى 34 سنة	32	96	12	62	44	158
من 35 إلى 39 سنة	30	123	07	113	37	236
من 40 إلى 44 سنة	89	216	19	300	108	516
من 45 إلى 49 سنة	108	298	27	663	135	951
من 50 إلى 54 سنة	241	595	35	1224	276	1819
من 55 سنة فما فوق	313	851	311	1442	624	2293
المجموع	923	2311	529	3888	1452	6199

جدول رقم **(05)**: يُوضِّح عَدد المتمدرسِين حَسب الجِنس والشَريحة العُمرية لِولاية البويرة.

[1] - ملحقة الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار لولاية البويرة ، إحصائيات خاصّة بفصول محو الأميّة، ص 10 .



شكل رقم **(2)**: يبين عدد المتمدرسين في ملحقة محو الأميَّة لولاية البويرة لسنة 2016-2017.

ومن خلال هَذه الإحصائيَّات يتبيَّن لنا أنّ أغلب المتمدرسِين المسجَّلين في ملحقة الدِّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار هم من فِئة الكُهول، حيث تَتَرَاوح أعمَارهم بين 40 و55 سنة، ثمّ تَلِيها فِئة المتمدرسين الذّين تَتَرَاوح أعمَارهم بين 30 و39 سنة، لتأتي في الأخير فئة المتمدرسين الذّين تَتَرَاوح أعمَارهم بين 15 و30 سنة.

1- 8- مؤطّرو فصول محو الأميَّة في ملحقة البويرة:

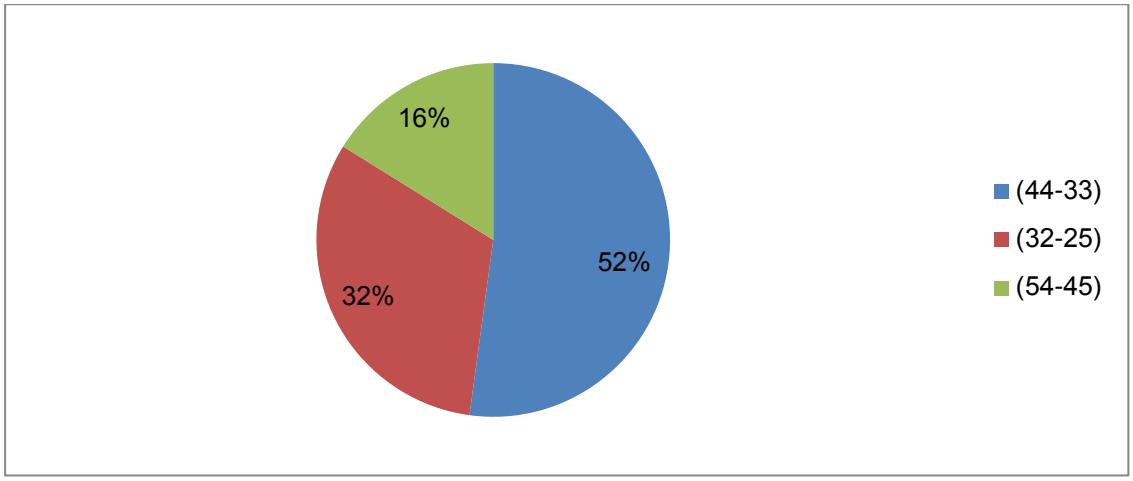
يبلغ عدد المؤطِّرين القائمين على تدريس فئة الأميِّين المسجَّلين بملحقة الدِّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار 372 مؤطر، منهم 17 معلّمًا و355 معلِّمة، وهذا ما سيوضِّحه الجدول الآتي[1]:

[1] – الدِّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، إحصائيَّات خاصة بفصول محو الأميَّة، ص 13-14.

الشّريحة العمريّة	الذّكور	الإناث	المجموع	النِّسبة
من 25 إلى 32 سنة	09	109	118	%31.72
من 33 إلى 44 سنة	06	188	194	%52.15
من 45 إلى 54 سنة	02	58	60	%16.13
المجموع	17	355	372	%100

جدول رقم **(06)**: يُوضّح توزيع مؤطّري فصول محو الأميَّة حسب الجنس والشَّريحة العمريَّة.

مَا يُلاحظ في الجَدول أنَّه حتَّى بالنِّسبة لِلمعَلِّمين فإنَّ فِئة الإنَاث أكبر بكثير من فئة الذُكور وأغلب المعلّمات تتراوح أَعمَارهُن بين 33 و44 سنة ما يدُّل على أنَّ لهُنَّ خِبرة في التَّدريس.



شكل رقم **(03)**: يبيّن توزيع مؤطري فصول محو الأمية حَسب الشَّريحة العُمريَّة.

أمَّا فِيما يَتعلَّق بالمستوى الدِّراسي لهؤلاء المُعلِّمين فقد لاَحظناَ من خلال الوَمضة المُقدَّمة من طرف مُلحقَة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار لولاية البويرة أنَّ أغلَب المُعلِّمين حَاصِلين على مُستوى السّنَة الثّالثة ثَانوي وعدَدهم 198 معلّمًا ومُعلّمة، ويَليها المُعلِّمون الحَاصِلُون على المستوى الجَامعي بعدد 121 معلِّمًا ومعلّمة في حين أنَّ البَقِيّة لَهم مُستوى أَقل من ثَالثة ثَانوي أو

بكالوريا فما فوق وهُم موظّفون في إطار تشغيل الشَّباب والشَّبكة الإجتماعيّة.(لاحظ الومضة الموجودة في الملاحق).

هذا وقد أقرّ مسؤول قسم المتابعة بمصلحة التَّكوين لملحقة البويرة بأنّ المعلِّمين في المركز يخضعون لدورات تدريبيَّة قبل إلتحاقهم بمناصبهم، وحتَّى بعد مدَّة شهرين من إنطلاقهم في العمل تحت إشراف مفتِّشين أو معلِّمين من أصحاب الخبرة الطَّويلة في هذا الميدان، وذلك لكي تحتفظ الملحقة بالمعلِّمين الأكفاء فقط ، كما أنَّ الملحقة تقدِّم بعض النَّدوات في المركز وذلك حتَّى يتبادل المعلِّمون الخبرات فيما بينهم ويستفيدون منها خاصَّة المعلِّمين الجدد.

وبالإضافة إلى هذه العمليَّة فإنَّ الملحقة تقدِّم بعض النَّشاطات التَّحفيزيَّة لتشجيع المتمدرسات على الإلتحاق بفصول محو الأميَّة والإستمرار في الدِّراسة كالخياطة، الطَّبخ، والحلويات ... إلخ.[1]

2- تقديم نماذج لطُرق تدريس الأميِّين في مركز محو الأميَّة وتعليم الكبار لولاية البويرة :

بَعد زِيَاراتِنا المُتعَدِّدَة إلى مُلحَقة الدِّيوان الوَطني لمحو الأميَّة وتعليم الكِبار لولاية البويرة تمَّ تَوجِيهُنَا مِن طَرف مُدير المُلحقَة إلى بَعض المَراكز الَّتي تُقدَّم فِيها هذه الأخِيرَة خَدمَاتِها، فَقُمنا بِحضُور مَجمُوعة مِن الحِصَص في كُلّ مُستوى بُغْيَة مَعرفَة **الطّريقة** الّتي يَعتَمِدُها المُؤطِّر في تَقدِيم الدّروس لِهذه الفِئَة من المُتعلِّمين، بالإضافة إلى مَعرفة **الوَسَائل التعليميَّة** الَّتي يَستَعين بِها في ذلك، مُحَاولِين الُوصول إلى أهمِّ **الصُّعوبَات** الَّتي يُواجِهها المتمدرسون أثناء التَعلُّم .

[1]- عبد الرحمان شداني، مسؤول قسم المتابعة بمصلحة التّكوين لملحقة البويرة، يوم الأربعاء 19 أفريل 2017م الساعة 15:28.

وبَعد حُضورنا لِهذه الحِصَص لاَحظنَا أنَّ المُعلِّمات يَعتَمدُون نَفس الطَّريقَة في تَقديم الدُّروس لِفصول مُستوى مُعَين، في حين أنَّه تُوجد بَعض الاِختِلاَفات عِند الاِنتقال مِن مستوى إلى آخَر لِذَلك أرَدنا أنْ تَكون هذه النَّماذج شَامِلة لِكلّ المُستويَات، فَقُمنَا بإدرَاج نَماذج لِطرق تَقديم **دُروس القِراءة والكتابة** لكلّ مُستَوى، وفيما يلي عرض لها :

2-1- المستوى الأوّل : درس في القراءة .

في هذَا المُستوى قُمنا بِحضُور دَرس "**علم بلادي الجزائر**" والّذي كانَ يوم السبت 28 جانفي 2017م من السَاعة 13:00 زوالاً إلى السَاعة 16:00 مساءً، بِابتدائية "اعمر قنداز" بِولاية البويرة حيث كانَ عَدَد المُتمَدرِسات الحاضرات في هذا الفصل 12 متمدرسة.

تَقوُم المُعلِمة بِدايَة بِكتَابة التَّاريخ المِيلاَدي والهِجرِي علىَ السَبُّورة، ثُم تُدوِّن النَّشاط والمَوضُوع كتَّالي:

***النَّشاط:** التَعبير الشفهي + القراءة + الخط + الإملاء.

***المَوضوع:** عَلم بلِادِي الجَزائِر .

بَعد ذلك تَقوُم المُعلِّمة بِتهيئة المُتَمَدرِسات نَفسيًّا وذِهنيًّا، وذلك عن طَرِيق تَذكيرهِن بالدّرس السَّابق المُعنوَن بـ :" **الجزائر وطني** " والّذي يُعتبر تَمهيدًا للدُّخول فِي الدَّرس الجَدِيد، فَتطرَح أسئِلة حَولَه وتَترُك الحُريَّة لِكلّ المُتعلِّمات بالإجَابة حتَّى تَختبَر مَدى اِسْتيعَابِهنَّ للدَّرس السَّابق، وذلك لِتدرِيبِهنَّ على التَّعبِير الشَّفهي.

تَطلُب المُعلِّمة من المُتمدرسَات فَتحَ الكِتاب على الصَّفحة (39)، والنَّظر إلى الصُّورة المُصَاحِبة لنصّ القِراءة ثُم تَقوم بطرح الأسئلة :

– مَاذا تُمثِّل هذه الصُورة ؟

– ماهي ألوَان عَلم بِلَادي ؟

– إلى مَاذا يَرمُز اللَّون الأبيض والأحمر و الأخضر ؟

وما لاحَظنَاه هُنا هو أنَّ كلّ إجابات المُتَمدرسات صَحيحة رَغم أنَّها كانت بالعَامِيّة وهذَا ما يدُل على حُبِّهن للوطن ودِرايتِهنَّ بِكلّ ما يتعلَّق به .

بعد إجَابة المتمدرسات على الأسئِلة المَطرُوحَة تَقرأ المُعلِّمة النَّص قِراءة جَهريَّة مُعبِّرة ومُشَخصة ثم تَشرَح بَعض المُفرَدات الصَّعبة **مثل: رَمز** :علامة مميّزة / **خفّاقا:** مرفرفا شامخا

بعد ذَلك تَنتَقِل إلى الشَّرح الإجمَالِي لِلنَّص وهَذا بِحُكم أنَّ المُتعلِّمات لمْ تَدرُسْن كُلّ الحُرُوف لِذلك تَكتفِي المُعلِّمة بالنِّقَاش وشَرح النَّص فَقط، عَكسَ المُستويَات الأُخرى التِّي يَكُون المُتَعلِّم فِيها مُتَمكِناً من جَميع الحُرُوف فَيطلُب مِنه المُعلِّم قِراءة النَّص، حَيث يَقرأ كُلّ مُتعلِّم سَطراً أو سَطرَين حَسب مُستَواه القِرائِي، ثُمَّ يَتمُّ إستخراج الفِكرة الَّتي يَدور حَولها مَوضوع النَّص وهي النّتيجة الَّتي يَتوصّل إليها المعلّم في كُلّ مُستَوى.

وكمَا ذَكرنَا سَابقًا فإنَّ القِراءة والكِتابة هُما عَمليّتَان مُتصِّلتَان ولاَ يُمكِن الفَصل بَينهما حَيث يَتمُّ التَدريب على الكِتابة مُباشرَة بَعد القِراءة ويَستوحِي مَوضُوعها مِنها وعلى هذا المِنوال تُواصل المُعلِّمة دَرسهَا حَيث تَقوُم بِكتَابة الجُملة المُستَنتجة من دَرس القِراءة والَّتي سَيدُور حَولها مَوضُوع الكِتابة والمُتَمَثِّلة في: **عَلم بِلادي رَمز مِن رُمُوز وَطَنـي العَزيز**

ثُم تَقوم المعلمة بِقراءتِها وتَطلب من بعض المُتمَدرِسات إعَادتَها بِمُساعدة مِنها، بَعدَها تَقوم بِمُسَاعدتهنّ على تَقطِيع الجُملة إلى كَلمَات، ثمَّ تُعِيد قِراءتَها كَلمَة كَلِمة لِإستخرَاج الكَلمات الَّتي تَحتَوي عَلى الحَرف المَقصُود وهو حَرف (**العِين**) من الجُملة مثل :**عـلم**، **العزيز**.

بَعد ذَلك تَقوم بِتفكِيك الكَلمة إلى مُكَونَاتها وهِي الحُروف، بِاستعمَال المَحو التَّدرِيجِي عن طَرِيق مَسح الحُروف الَّتي لَيسَ لَها عَلاقَة بِالدَّرس تَاركَةً الحَرف الَّذي تُريد تَعليّمهُنَ إياه، وذلك فِي مَواقِع مُختَلِفة من الكَلمة سَواء فِي البِدَايَة أو الوَسط أو في آخر الكَلمة وهَذا ما يُسمَى بِطريّقة اِكتشاف الحَرف **مثل :** **عـ**لم بِلادي رَمْز مِن رُمُوز وَطَني العزِيز.

↓ ↓

عـلـم **الـعــزيز**

↓ ↓

عــ **ـــعــ**

بَعد اِكتشاف الحَرف تُوضِّح المُعلِّمة للدَّارسَات حَالات وُقوعِه فِي الكَلمة فإذا كان في أوّلها فإنَّه يُكتَب على شَكل (**عــ**) وإذَا كَان في وَسطها يُكتب (**ـــعــ**) أمَّا إذا كان في آخِرها فَيُكتب (**ع**) مع ذِكرهَا لِحَركَاته المُختلفة (الفَتحة، الضَّمة، الكَسرة) ومُدوده وتَنوينَاته وتَكتُبها على السَبُّورة، وتَطلُب مِنهُنَّ إعَادتَها على اللَّوحة لِتمرينهنَّ على كِتابة الحَرف، وبَعد الإنتهَاء من ذلك تَطلُب مِنهُنَّ الإتيَان بِكلمَات تَحتوي على حَرف العِين في مُختلف حَالاته وكِتابتَها على السَّبورة ثُمَّ يقُمن بِتلوين الحَرف أو وَضعِه دَاخِل دَائِرة حَسب مَوقِعه فِي الكَلمة، بَعد ذَلك تُكَلِّفُهن بإنجاز التَّطبِيق المَوجُود في الكِتاب والمُتَمثل في رَسم حَرف العِين بِمختلف الحَركَات والمُدُود والتَنوينَات طِبقًا للنَموذَج المُدَون عَلى السَبُورة .

وبَعد الإنتِهاء من هذَا النَّشاط تَطلُب مِنهُن غَلق الكُتُب وإخراج كَراريس القِسم ثُمَّ تَقُوم بإملاَء الحَرف عَليهن بِمختَلف حَركَاته ومُدُوده وتَنوينَاتِه، وتُضِيف إملاء بَعض الكَلمات الَّتي تَحتَوي على حَرف العِين ثُم تَجمع الكَراريس لِتصحِيحها وتَطلُب مِن الدَّارسات التَصحِيح على السَبُّورة، تَاركَة

لَهنَّ اِكتِشاف الأخطَاء وتَصحِيحها لِاختبَار مَدَى استيعابهن للدَّرس، مُتدَخِلة عِند الضَرُورة. حَيث يَكون النَمُوذج كالتَّالي:

- **كتابة الحرف** : عَ، عُ، عِ، عَا، عُو، عِي، عًا، عٌ، عٍ
- **كتابة الكلمات:** عَبْدٌ، جَعَل، مَعهَدٌ، مُعَلِّمٌ، مَقعَدٌ، الرَّبِيعُ، عُلبَة، عَلِمَ.

وعَليه فَمِن خلِال حُضُورنا لِهذه الحِصَّة لاَحظنا أنَّ الطَّريقة المُعتَمدة مِن طَرف المُعلِّمة فِي تَدريس هذا المُستوى هي طَريقة المُناقَشة الَّتي كانَت في بِداية الدَّرس، حيث تُستَخدَم هَذه الطَّريقة كثيرًا في دُروس القِراءة لأنَّها تَسمَح للمُتعلِّمين بِربط المَعلُومات الجَديدَة بِخبراتِهم السَّابقة وهي « أنْ يَشتَرِك المُدَّرس مع المُتعلِّمِين في فَهم وتَحلِيل وتَفسِير وتَقوِيم مَوضُوع أو فِكرَة أو مُشكِلة مَا، وبَيان مَواطن الاِختِلاَف والاِتّفاق فِيمَا بَينَهم مِن أَجل الوُصول إلى قَرار».[1] أمّا بِالنِّسبة للوسَائل التَّعليميَّة المُستعمَلة في تَقديم هذا الدَرس هي: **الكِتاب، السبّورة، واللَّوحَة.**

2-1-1- أهم الصُعوبَات الَّتي تُواجِهها المُتَمدرِسَات في القراءة والكتابة :

لقد قُمنَا بتَسجيل أهمَّ مَظاهِر هذه الصعوبات فِيمَا يلِي:

✓ الخَلط بين الحُروف المُتشابهة وعَدم التَّميز بَينَها حَيثُ يَقول عَبد العَزيز السَّرطَاوِي « أنَّ هذه المُشكِلة قد تَكون فِي مَوقع النَّقط (فَوق أو تَحت الحَرف مِثل وَضع نُقطَة حَرف البَاء فَوقَه) وقد نَجِدها فِي عَدد النَّقط (ت، ث/ ف، ق)، أو بَين الحَرف المُنَقط والحَرف غَير المُنَقط (ص، ض/ع غ/ ح، خ، ج »[2].

ومِثال ذَلك في النَّص عَدم التَّفريق بين الرَاء والزاي في كلمة **رَمز، العَزيز.**

[1] – علي أحمد مدكور، تعليم الكبار والتّعليم المستمر، ص211.

[2] – عبد العزيز السرطاوي و آخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنّشر، ط1،عمان،2009م ص94.

- ✓ عَدم التَّفريق بَين الحُروف إذا تغيَّرَت مَواقِعُها فَتُكتَب فِي وَسَط الكَلِمة أوْ فِي آخِرها بالطَّريقة الَّتي تُكتَب بِها في بِداية الكَلِمة أو العَكس مِمَا يَنتُج عَنه كَلمات مُنفَصِلة الحُروف **مثل** كَلمة **جَعَل** الَّتي كَتَبتهَا إحدى المُتمدرِسات على النَحو التَّالي: **ج ع ل** .
- ✓ الخَلط فِي وَضع حَركات الحُروف **مثل** وَضع الفَتحة تَحت الحَرف ويَقرأ بالفَتح أو العَكس بالإضافة إلى وَضع حَركَتين في بَعض الأحيان لِحرف وَاحد **مثل: قِ**.

وبِهذا نَكُون قَد ذَكَرنا أهَم الخُطُوات الَّتي يَقوم بِها المُؤطِّرون في تَقديم دُروس القِراءة والكِتابة للدَّارسين في المُستوى الأوَّل، مَع ذِكر أهمَّ الصُّعوبَات الَّتي تَعتَرِضهُم فِي ذَلك .

2 -2- المستوى الثّاني:

بَعد اِجتياز المُتَمَدرِسين لِمرحلة الأسَاس الَّتي تَعلموا فِيها من الحُروف والكَلمات والجُمل بمَا يَتناسَب ومُستوى تَحصِيلهم اللُّغوي ومَهارَاتهم فِي هذَا المُستوى، يَتمّ الإنتقال بِهم إلى مَرحلة التَدعِيم لِتطوير مُكتَسبَاتِهم المَعرفِية، وتَنمِية مَهَاراتِهم اللُّغوية. لِذلك عَمِدنا أنْ يَكُون هذا الأنمُوذج مِن **المُستوى الثَاني** لِمعرفة مَدى تَطور قُدرات المتمدرسين بَين المُستويين، وكذَا الصُّعوبات الّتي يُواجِهُونها فِي هذه المرحلة .

وعَليه قُمنا بِحضُور دَرس "**مَريم أفضل المَخلوقات**" الَّذي كانَ يوم السبت 11 مارس 2017م بِمسجد "**خالد بن الوليد** "بِبلديَة جَباحيَة" * من السّاعة 14:00 زوالًا، إلى السّاعة 17:00 مساءً حيث كانَ عدد الحَاضِرات هو 10 دَارسات، وفيمَا يلي مُحاولة لِعرض أهم الخُطوات الّتي اِتّبعتها المُعلّمة فِي تَدريس هذا المُستوى:

* جباحيّة: تقع غرب ولاية البويرة ، وهي تابعة لدائرة قاديرية وسميت جباحيّة نسبة إلى الشهيد السي جباح.

بدايةً تقديم الدَرس لَا تَختلف عن المُستوى الأوَّل، حَيث تَقوُم المُعلِّمة بِكتَابة التَارِيخ المِيلاَدي والهِجري على السَّبورة، ثمَّ تُدون نَوع النَّشاط والمَوضُوع كالتَّالي:

***الـنشـاط:** قـراءة.

***الموضـوع:** مريم أفضل المخلوقات.

بَعد ذلِك تَقوم المُعلِّمة بِتذكير المُتمدرسَات بالدَّرس السَّابق المُتمثِّل في "**الأم أنبل المخلوقات**" فَتطرَح بَعض الأسئِلة حَوله وتَترك لَهنَّ حُرية التَّعبير شَفاهةً عن ذلك لِإختبَار مَدى اِستيعَابِهن لدلك الدَّرس وتَهيئَة أذهانهِّن للدَّرس الجَديد.

بَعد هَذه الِانطلاَقة تَطلب المُعلِّمة مِن المُتَمدرِسَات فَتح الكِتاب على الصَّفحَة (67)، وقِراءة النّص قِراءة صَامِتَة لِمدَّة 15 دَقيقة مَع التَمعُّن في مَعنَى النَّص والتَّسطِير تَحت الكَلمات الصَّعبة لِشَرحِها لاحقًا، وبَعد اِنتهاء المُتَمدرِسات من قِراءة النَّص تَقوم المُعلِّمة بِسؤَالهن عَمَّا يَتحَدّث؟ وتَمنَح الكَلمة لِكل المُتمَدرِسات بالإجَابَة وَاحدة تِلو الأُخرى، بَعدها تَقرأ المُعلِّمة النَّص قِراءة جَهريَّة مُعبِّرة وتَطلُب مِنهنَّ الاِستِمَاع إليّهَا ومُتابَعتِها فِي الكِتاب، ثُمَّ تَقوم بِقراءة النَّص للمرَة الثَانيَة والثَالثة، وبَعد ذلك تَطلُب من اِحدى المُتَمدرِسَات أنْ تَبدَأ بِقراءة النَّص، وبَعد قِراءتِها لِجُزء مُعيَن تَستَوقِفهُا وتَطلُب مِن متمدرِسَة أُخرَى المُواصَلة، وهَكَذا إلى أنْ تَقرَأ كُلَّ المُتَمَدرِسَات. بَعد ذلِك تَسألُهنَ عن الكَلمَات الَّتي يَرَوْنَها صَعبة وتَقوم بِشَرحِها وتَوضِيحَها لَهنَّ **مثل: البغاء**=الزِّنَا / **تَرمِي**=تَتّهم/ **طَيب الأعرَاف**= الأصْل الطَّاهر/ **رَاحت** = تَوالَت .

ثمَّ تَنتقِل إلى الشّرح الإجمَالي للنَّص، لِتعود بَعد ذلِك إلى الأسئِلة المَوجُودة في الكِتاب وتَسألهُن بِماذا أُفتُتِحَ هذَا النَّص؟ فَتجِيب إحدَى المتمدرسات أنَّه أُفْتُتِح بالقرآن. ثُمَّ تَسألُهن ما الفَرق بَين البِرُّ والبَرُّ والبُرُّ؟ لَكن لمْ تَلق إجَابَات عن هذا السؤال لأنَّه صَعب على المتمدرسات، فَتقُوم المُعلِّمة

بالإجابة عَنه وتَطرَح السُّؤال المُوالِي: مَنْ المَقصُود في الخِطاب؟ وهل كانَ مُباشِرًا؟ وبَعد الإجَابة عَنه تَطلب المُعلّمة من المُتمدرِسَات اِستخراج الفِكرة العَامّة لِلنَّص، حَيث تُقدّم كلَّ متمدرسة فِكرتَها لِتختَار المُعلِّمة أحسَنها وتُدوِنُها عَلى السَّبُورة بَعد تَعدِيلِها لأنَّ المُتَمدرِسات يَستَعملن الكَثِير من **الألفَاظ العَامِيّة** في تَعبِيرهَن، ثُمَّ تَطلُب مِنهنَّ تَقسِيم النَّص إلى فَقرات واِستِخرَاج الأفكَار الجُزئِية بَعد ذلك تُكلِّف بَعض الدَّارسات بِقراءة النَّص قِراءة خِتامِيَّة .

وبهذا تُنهِي المُعلِّمة نَشاط القِراءة وتَنتقل بَعده مُبَاشَرة إلى **نَشاط الإملاء** الذي خَصَّصَت له سَاعة مِن الزَّمَن، حَيث تَتَّبِع في تَقديمه على الخُطوات التَّالية:

- تَكتُب أولاً النَّشاط والمَوضوع على السَبُّورة كالتَّالي:

***الـنَّـشاط:** الإملاء.

***الـموضـوع:** كِتابة الكَلمات بالمَدِّ.

بَعد ذلك تَقوم بِتذكير المُتمدرسَات بدرس المدّ، ثمّ تقوم بِاستِخرَاج كلَّ الكَلمَات الحَاملة لحُروف المدِّ من نص القِراءة وتَكتُبها على السَبُّورة على النحو التّالي:

***كتابة المثال:**

* **كِتَابة الكَلمات:** كَانَ، مُبَاشَرة، اِستِمَاع، تَرمِيهَا، صَارَت، الكِبْرِيَاء، زَادَت، المَقَال، الجَلاَل، النَّاس تَسَاءَل، جَبَاراً.

تَطلُب المُعلِّمة من المُتَمدرِسات مُلاحظة المثال جَيدا، ثُم تَقوم بِقراءة الكَلمَات قِراءة جَهرية مُتأنِيَة حتَّى تَستَوعِب الدَّارسات كلَّ الكَلِمَات، ثُمَّ تَطلب مِنهُنَّ إعَادة قِراءتَها حتَّى تَرسُخ صُورُها في أذهَانِهن من خلال التِكرار، بَعد ذلك تَمسح المُعلِّمة الأمثلة من السَبُّورة وتَقوم بإملائه على

المُتمَدرسَات ثُمَّ تُعِيد قِراءة النَّموذَج مَرة أخرى وتَجمع الكَراريس لِتَصحِيحهَا، ثُمَّ تَطلُب مِنْ كلّ مُتَمدرِسَة كِتَابة كَلمة من هذه الكَلمَات على السَبُّورة لِإكتشَاف الأخطاء وتَصحِيحها جَميعًا، وبَعد ملُاحظَة المُعلِّمة لِهَذه الأخطَاء تُركِّز على أكْثَرها شُيوعًا بَين المُتَمدرِسات وتَقُوم بِشَرحه وتَنبِيههُّن إليه، ثُمَّ تُكلِف بَعض المتمدرسات بِقراءة المثال قِراءة خِتَامِيّة وتُعيد إليهِنَّ الكَراريس لِتصحِيح أخْطَائِهن.

وعَليه فَمن خِلال حُضُورنا لِهذه الحِصَّة يُمكِنُنا القَول أنَّ الطُّرق المُعتَمدة فِي تَدرِيس هذَا المُستوى هي **طَريقة المُناقشة والطَّريقة التَّحليليَّة** وبِذلك فَهي لا تَختَلِف عن المُستوى الأوَّل ونَفس الشَيء بالنِّسبَة للوسَائل المُعتَمدَة والمُتَمثِّلة في **الكِتَاب والسَبُّورَة.**

ومِمَا لاَحظنَاه أيضًا أنَّ القُدُرات والمَهارَات اللُّغوية للمتمدرسَات فِي تَطوُّر مُستمِر وتَحَسَّنَت كَثيرًا مُقارَنة بِمَا كَانَت عَليه فِي المُستوَى الأوَّل، والدَّلِيل على ذلك تَمكُّنِهنَّ مِن قِراءة النَّص قِراءة وَاضِحَة وَفَهم مَعانِيه وشَرح بَعض مُفردَاتِه واِسْتخرَاج أفكَاره رَغم اِرتِكَابِهن لبَعض الأخطَاء أثنَاء القِراءة لَكِنَ سُرعَان مَايَنتَبَهن لهَا ويَقُمن بِتَصحِيحها بأنفُسهِن ونَفس الشّيء بالنّسبة للكِتابة .

2-2-1- أهَم الصُعوبات الّتي تواجِهُها المُتَمدرِسَات أثْنَاء القِراءة:

من خلال حضورنا لهذه الحصّة يمكن رصد أهم الصّعوبات فيما يلي:

- البُطء الوَاضح في القِراءة أو مَا يُعرَف بالقراءة المُتَقطِعة « والّتي تَكون فِي الكَلمات غَير مألوفة خاصَة تِلك الّتي تَتَكون مِن عِدَّة مَقاطِع لَفظِّية أو عدَد كَبِير من الحُروف».[1] بِمَعنى الكَلمات الّتي لم تَعْتَد المتمدرِسات عَلى رُؤيتِها.

[1]- أحمد ظاهر قحطان، صعوبات التّعلم، دار وائل للنّشر، ط1، عمان، 2004م، ص94.

- الخَلط بين الحُروف الّتي تَختلِف أصوَاتها بِسمَة صَوتِيّة واحِدة لأنَّ « الأصوات اللُّغوية تَختلِف فِيمَا بَينَها بِعدَة سِمات صَوتِية تُميزُها عَن بَعضِها وَلولَا هَذه السِمَات لَتشَابَهت الأصوات وقد يَكون هذَا الإختِلاف بِسمة وَاحدة أو أكثر».[1] ويَكون هَذا الخَلط خَاصَّة بَين الأصوَات المُفَخَّمة مثل **(ص/ س)** على سَبيل المِثال **صَارت** قُرِءت **سَارت** .

- الخَلط بيّن الأصوات المَمدُودة وغير الممدودة مثل: **اِستماع ← استمع.**

عيناها ← عينـها.

- حَذف بَعض الحروف في القِراءة **مثل** حُروف الجَر **(من، على)**، وحُروف العَطف **(الواو)** بالإضَافة إلى خَذف بَعض حُروف الكَلمات خاَصة الجَدِيدة مِنّها أو قَلب أماَكن هَذه الحُرُوف.

2-2-2- أهم الصُّعوبـات الّتـي تواجِهُها المتمدرِسَـات في الكِتَـابـة: وتتمثّل في:

- عَدم وضُوح الخَط لأنَه يَفتقر إلى التَّرتِيب والتَّنسِيق والتَّنظِيم كالكِتَابة بِخَط غَير واضِح، أو يَكون الخَط غيَّر مَرئِي أو صَغِير جدًّا أو مَائِلا إلى جِهة مُحدَّدة، وكَذلِك كِتَابة الحُروف بأحجَام مُختَلفَة .

- عَدَم التَّميز بيَّن الحُروف المُتشَابِهة **مثل(س، ش/ ب، ت/ ر، ز).**

- صُعوبَة تَحديِد مَوقِع الهَمزَّة فِي الكَلمَات خَاصَّة فِي كَلمة: **تَساءل** .

وبِهذَا نَكُون قد قَدَّمنا أهَمَّ الخُطوات الّتي يَتَبِعُها المُؤطِّرون فِي تَقدِيم دُروس القِراءة والكِتابة للأميِّين في المُستَوى الثاني وأدرَجنا أهَمّ الصُّعوبَات الّتي يُواجِهُها الدَّارسُون في ذلك .

[1] - خديم الله نسيمة، صعوبات التعلّم وكيفية التّعامل معها، الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، قسم البحث والتربية، مصلحة الدّراسات والبحث، 2012م ، 56 ،(مطبوعة).

2-3 – المستوى الثّالث:

إنَّ طَريقة التَّدريس فِي هذا المُستوى لا تَختلف كثيرًا عن الطَّريقة المُتّبَعة فِي المُستوى الثَّاني إلاَّ بِمقدَار ما يَجعلُها تتلاءم مَع النُّمو الّذي حَدث فِي المَهارات والقُدرَات والحصيلة اللُّغوية للدَّارسين وهذَا ما لاَحظنَاه من خِلال حُضُورِنا لِدَرس القِراءة المُعَنون بـ " **الزلزال** " والّذي كانَ يوم السبت 06 ماي 2017 بمسجد " **الوفاء**" المَوجُود بدائرة قادرية*، حيث كانَ عَدد الحَاضِرات هو 9 متمدرسات

تَبدأ المُعلِّمة كالعَادة بِكتابة التَّاريخ المِيلادي و الهِجري على السَّبورة ثُمَّ تُدوِن النَّشاط و المَوضُوع تَاركةً خَانة المَوضُوع فارِغة كالتَّالي:

***النّشاط:** التّعبير الشّفهي +القراءة.

***الموضوع:**

بَعد ذَلك تقوم بِتذكير المُتمَدرسات بالدَّرس السَّابق لتَهيئَة أذهَانِهنَّ للدَّرس الجَدِيد ثُمّ تَطرَح أسئلة تَمهِيديَّة لِهذا الدَّرس **مثل:** مَاهِي الكَوارِث الطَّبيعِية الّتي تَعرِفُونَها؟ أو مَا هِي الظَّواهر الطَّبيعية الّتي تَلحِق الأذَى بالإنسان ؟ وهَذا من أجل الوُصول إلى عُنوان النَّص وتَدوِينه علَى السَّبورة و المُتمثِّل فِي" **الزلازل**" ثُم تَطلب مِن المُتَمدِرسَات كِتابَته على الكَرَارِيس بَعدَها تَطلُب مِنهُن فَتح الكِتاب صَفحة 64 وقِراءة النِّص قِراءة صَامتة لمدّة 15 دقيقة مَع التَّمعُن فِي مَعانيه والتَّسطِير تَحت الكلمات الصَّعبة حتَّى تَشرحها لهنَّ لاحقًا .

بعد ذلك تقوم بطرح أسئلة عمّا يتحدّث النص؟ أو ماذا فهمتن من النّص؟ حيث تمنح الفرصة لكل المتمدرسات بالإجابة، وما لاحظناه من خلال هذه الإجابات أنّ المتمدرسات غير قادرات على

* قاديرية: تقع غرب ولاية البويرة، تقدّر مساحتها بـ78.13 كلم^2 ، كان اِسمها القديم في عهد الإستعمار الفرنسي للجزائر" ثْيَارْ" ، ويبلغ عدد سكانها حوالي 22 ألف نسمة.

تكوين جملة مفيدة باللّغة العربية لأنّ معظم إجاباتهن كانت بالعاميّة مثل: **الزلزال يهدم البيوت يريبوا الديار، الزلازل دارت بزاف الخصارة .**

بعد إجابة الدّارسات عن الأسئلة تقرأ المعلِّمة النّص قراءة جهريّة معبرة، ثمّ تعيد القراءة للمرّة الثّانية لتطلب بعد ذلك من المتمدرسات قراءته فقرة فقرة، وتحرص دائما على قراءة جميع المتمدرسات حيث تستوقفهن من حين إلى آخر عند بعض الحروف وتسألهن ماذا تفيد؟ مثل حروف الجر والعطف وأدوات الجزم، وذلك من أجل تذكيرهن بمعاني الحروف وعدم صرف أذهانهن عن الدّرس، وبعد الِانتهاء من قراءة النّص تقوم المعلِّمة بشرح الكلمات الصَّعبة مثل: **السيزموغراف**= الأداة التي تقاس بها الزلازل /**الدّوي**= صوت قوي / **لم تستقر** = لم تثبت .

حيث تشرح هذه المفردات باللّغة العربيّة الفصحى والعاميَّة وفي بعض الأحيان تستعمل اللَّهجة القبائلية حتى تتّضح الفكرة لكل المتمدرسات، ثمّ تعيد قراءة النّص وشرحه إجماليا، ومن حين إلى آخر تقوم بطرح سؤال من الأسئلة الموجودة في الكتاب مثل: كيف تحدث الزلازل ؟ ما هو الجهاز الّذي تقاس به درجة الزّلازل ؟ ماهي الأثار الّتي تتركها الزلازل .

بَعد ذَلك تَطلب مِنهن وضع الفِكرة العَامّة لِلنَص، وبَعد تقديم كلّ المتمدرسات لأفكَارِهن تَختَار المُعلّمة الفِكرة الأنسَب وتُدوِّنها على السبّورة وهي: كيفية حُدوث الزِلازَل و الآثار الّتي تُخلفُها .

وبَعد ذَلك تَطلب مِن إحدَى المُتَمدرِسَات قِراءة النَص قِراءة خِتامية، ثمّ تكلِّفهن بإنجاز النّشاط المَوجُود في الكِتاب والمُتمثِّل فيمَا يَلي[1]:

النّشاط: ضع كل كلمة في الخانة المناسبة من الجدول: **الحريق، البركان، الزلزال، العاصمة**

[1] – عويسي عطا الله وأخرون، كتابة اللّغة العربيَّة (المستوى الثَّالث)، الدِّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار ط1، 2008م ، ص 65.

الاختناق، الغرق.

ظاهرة سببها الطّبيعة	ظاهرة سببها الإنسان
.....	.....
.....	.....
.....	.....

تَرسُم المُعلَّمة الجَدول على السَّبورة وتَطلب مِنهُن ملأه حَيث تَكتُب كل مُتمدرسة كَلمة من هذه الكَلمَات في الخَانة المُناسِبة .

وبَعد الِانتهاء من هذَا النّشاط تَنتقل المعلّمة إلى نشاط الكتابة والّذي يَتمثّل في هذا المُستوى في التّعبير الكتابي، حيث يكون موضوع هذا الأخير مرتبطا بدرس القِراءة، فتقوم المعلِّمة بطرح بعض الأسئلة التّمهيديّة للموضوع مثل:

- هل تتذَّكرن زلزال بومرداس؟

- ماهي الوضعيّة الّتي كنت فيها في ذلك الوقت؟

- ما هي الإجراءات الّتي قمتن بها للوقاية من أخطار هذا الزلزال ؟

ثمّ تدون على السبّورة كل هذه الإجراءات الّتي تقدِّمها الدّارسات في مختلف الوضعيات، وتطلب منهنّ **كتابة فقرة وجيزة** يصفن فيها المخاطر الّتي واجهتهنّ أثناء الزّلزال والإجراءات الّتي طبَّقنها للوقاية منه بالِاستعانة بما هو مدوَّن على السبّورة، ثمّ تقوم بالمرور عليهن لمساعدتهن في الوصول إلى بعض الكلمات الّتي يجدن صعوبة في اِيجادها، وبعد اِنتهائهن تطلب من كل متمدرسة قراءة تعبيرها حيث تصحِّح لهن بعض الأخطاء شفويًّا ثم تأخذ الكراريس لتصحيحها بدقَّة ثمَّ تقوم بتدوين

الأنموذج الأمثل على السبّورة بأخذ الأفكار من تعابير المتمدرسات ثمّ تطلب منهن كتابة النموذج على الكراريس.

من خلال حضورنا لهذه الحصّة سجَّلنا بعض الملاحظات فيما يخصّ الطّريقة المعتمدة في تدريس هذا المستوى والصُّعوبات الّتي تواجه المتمدرسات في التّعلُّم، وكذا الوسائل المستعملة في هذه العمليّة. فبالنّسبة لطريقة تقديم الدّرس لاحظنا أنّها لا تختلف عن المستويين السّابقين وهذا تفرضه طبيعة النّص، إلاّ أنّه في هذا المستوى تضاف إلى **طريقة المناقشة والطّريقة التّحليليّة** طريقة أخرى وهي **التّركيبيّة** والّتي يتمّ فيها الِانتقال من الجزء إلى الكل حيث تستعمل هذه الطّريقة خاصّة في تقنية التّعبير وذلك بتقديم بعض المفردات والجمل البسيطة للمتمدرسات ويطلب منهن تحويلها إلى فقرات. وبالنّسبة للوسائل المستعملة في هذا الدرس هي **الكتاب** و**السبُّورة**.

2-3-1- أهم الصّعوبات الّتي تواجهها المتمدرسات في القراءة: تتمثّل فيما يلي:

- اِستعمَال اللُّغة العَربيَة الدَارجة بَدل الفُصحَى.

- البطء الواضح في القراءة خاصّة في الكلمات غير المألوفة مثل: كلمة **السيزموغراف** .

- اِرتكاب المتمدرسات للكثير من الأخطاء النحوية مثل: **يُمْكِن** ← **يَمْكُنُ**، **حُدُوثِها** ← **حَدُوثَها** **يَعْتَبِر** ← **يَعْتَبَر**، **تَبْدَأُ** ← **تَبْدُأَ**.

- صعوبة اِتِّباع التَّسلسل الصَّحيح للحروف في الكلمات بمعنى أنّ الكلمة تقرأ بشكل خاطئ بقلب أماكن الحروف ممَّا يؤدِّي إلى تغيير معناها مثل: **الجيّد** ← **الجدي**، **بِضْعَ** ← **بعض** .

- عدم التّركيز على كلمات النّص أثناء القراءة وذلك بإدراجهنَّ لكلمات غير واردة في النّص حيث يعود السّبب في ذلك إلى اِعتمادهنّ على حفظ الكلمات فتُشَبِّه المتمدرسات الكلمات الموجودة في النّص بالكلمات المرسومة في ذاكرتهن وتقرأنها مثل: **أكثر عنفا ← أكثر عنيفة** .

الجيد ← الجهاد، مقايس ← مقاسية، تدريجها ← تهرجة، العمرانية← الإمارات .

- حذف بعض الحروف أثناء القراءة كحرف العطف والجرّ وكذلك (ال) التّعريف مثل:

المناطق ← مناطق، الهزات ← هزات .

- عدم اِحترام علامات الوقف .

2-3-2- أهم الصُّعوبات الّتي تواجهها المتمدرسات في الكتابة: تتمثّل فيما يلي:

- الخلط بين التاء المربوطة والهاء وكذلك بين التاء المربوطة والمفتوحة في نهاية الكلمات **(ـة، ـه)، (ة، ت)**

- كتابة الكلمات بالعاميّة لعجزهن عن إيجاد مرادفها بها باللّغة العربيّة .

- كتابة حروف الكلمة الواحدة منفصلة مثل: **عندما ← عن دم**

- الكتابة بخط غير واضح.

- قلب أماكن الحروف وعدم التميز بين الحروف المتشابهة .

وممَّا لاحظناه أيضا من خلال هذه الحصَّة أنَّه حتَّى المعلِّمة ترتكب الكثير من الأخطاء سواء في القراءة أو الكتابة مثل: الزّلزال الذّي قرأتها الزلازل الّذي، يُحِسُّ قرأتها يَحُسُّ...الخ وقد كرّرت ذلك عدّة مرات ، حتَّى أنَّها في بعض الأحيان تصحِّح لبعض المتمدرسات الصَّحيح بالخطأ وهذا ما سيؤثِّر سلبًا على المتمدرسات، ويعود السَّبب في هذا إلى تدنِّي المستوى العلمي و المعرفي لبعض المعلِّمين في المركز ونقص تكوينهم لأنَّ الملحقة لا تراعي هذه الأمور.

وعليه يمكننا القول أنَّ طريقة التَّدريس هي الأساس الّذي تُبْنَى عليه العمليَّة التَّعليميَّة حيث أنَّ نجاح هذه الأخيرة متوقِّف عليها، كما أنَّ مظاهر الصُّعوبات القرائيَّة الّتي أشرنا إليها في المستويات الثَّلاثة تُعَدُّ بمثابة شكل من أشكال التَّشخيص القرائي الّذي يُعتبر عمليَّة مهمَّة في التَّعليم بالإضافة إلى أنَّ هذه الصُّعوبات الّتي يواجهها المتمدرسون في القراءة قد تكون في بعض الأحيان هي نفسها الّتي تظهر لديهم في الكتابة، ومن الممكن أيضا أنْ تَظْهر صعوبة الكتابة بشكل منفصل عن صعوبة القراءة بمعنى أنَّ المتعلِّم يعاني من صعوبة في الكتابة دون معاناته من أيَّة صُعوبة في القراءة، وبذلك فعلاج هذه الصُّعوبات يحتاج إلى تشخيص جيِّد لأنَّه لا يمكن أنْ يكون هناك علاج ناجح دون تشخيص دقيق .

3- تـحليـل الإِستبـانـة و تـفسيـر النّتائـج الـمتوصَّـل إلـيـهـا:

3-1- تـحليـل الإِستبـانـة:

بَعد تَوزِيع نُسخ الإِستِبانة على مُعلِّمي مَحو الأميَّة وتعليم الكِبار في مَركز مَحو الأميَّة بالبويرة قُمنا بِتصنِيفها من أجل التَّحليل، علمًا بأنَّ عددها قد بَلغ ثَلاثُون نسخة.

جَمعنا بِداية عدَد التِّكرارات المُتحصّل عَليها في كلّ سؤال، ووضعناها في جَداول بِغرض التَّحليل الإحصَائي، ثمَّ اِستخرجنا النِّسب المِئويَّة وفقًا لقانون الإحصَاء المعتمد عليه والمُتمثِّل في:

$$\text{س } \% = \frac{\text{التكرار} \times \mathbf{100}}{\text{عدد الإجابات}}$$

- **التَّعرُّف على المستجوب:**

1- الجنس:

- الجدول التَّالي يبيّن جنس المعلّمين القائمين على تدريس فئة الأميّين الكبار في ملحقة البويرة:

الجنس	التّكرار	النّسبة المئويَّة
أنثى	27	%90
ذكر	03	%10
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال النّتائج المسجلة على الجدول أنّ 90% من المعلّمين القائمين على تدريس فئة الأميّين الكبار في ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار هم من فئة الإناث و10% من فئة الذكور، ويعود السّبب في ذلك إلى كثرة عدد المتمدرسات مقارنة بعدد المتمدرسين بالمركز وبما أن المتمدرسات يرفضن فكرة الدراسة عند معلم فإنّ الملحقة تسعى إلى توفير العدد الكافي من المعلّمات لفصولها،[1] وهذا ما يفسِّر النَّتائج المتحصَّل عليها.

2- السّن:

- الجدول التّالي يبين الفئات العمريّة لأفراد العيِّنة:

[1] - عبد الرحمان شداني، مسؤول قسم المتابعة بمصلحة التّكوين لملحقة البويرة، يوم الأربعاء 19 أفريل 2017م الساعة 15:28.

فئات العمر	عدد المعلِّمين	النّسبة المئويّة
31-26	05	%16.67
38-32	19	%63.33
46-39	06	%20
المجموع	30	%100

تَتراوح أعمار أفراد العيِّنة بين 26 و 46 سنة، والمُلاحظ من خِلال التَّحليل أنَّ الفئة المتواجدة بكثرة في المركز هي فئة المُعلِّمين الّذين تَتراوح أعمَارُهم ما بين 32 و38 سنة بنسبة 63.33% ثمَّ تليها فئة المُعلِّمين الّذين تَتراوح أعمَارُهم بين 39 و 46 سنة بنسبة 20 %، لِتأتي في الأخير فئة المُعلِّمين الّذين تتراوح أعمارهم ما بين 26 و 31 سنة بنسبة 16.67 %، وهذا يدُّل على أنَّ أغلب المُعلِّمين في المَركز من فئة عُمريّة مُتوسِّطة وبذلك لا تكون لديهم الخِبرة الكَافية في هذا المجال كمَا أنَّ هذا قد يكون سببًا أحيانًا في ترك بعض الدَّارسِين لِمقاعدهم الدِّراسية، لأنَّه حَسب قَولهم أنَّ صغر سنّ المُعلّم عن سنّهم يَخلق لديهم نوعًا من الحَساسِيّة ويشكِّكهم فيمَا سَيجنونُه من فوائد[1].

3-المستوى التّعليمي:

- الجدول التَّالي يبيّن المستوى التعليمي لأفرَاد العيِّنة:

[1] - عبد الرحمان شداني، مسؤول قسم المتابعة بمصلحة التكوين لملحقة البويرة، يوم الأربعاء 19 أفريل 2017م الساعة 15:28.

المستوى التّعليمي	التّكرار	النّسبة المئويّة
جامعي	16	% 53.33
ثانوي	14	% 46.67
المجموع	30	%100

من خِلال النّتائج المسجّلة على الجدول يتبيّن أنَّ نِسبة الحاصِلين على شَهادة جَامعيّة لاَ تَبتعد كثيرًا عن نِسبة أصحَاب المُستوى الثَّانوي، وذلك بِنسبة 59.33% للجَامعيّين مُقابل 46.67% للثّانويين، ويَعُود السَّبب في ذلك إلى الشُّروط الموضوعة من طرف مُلحقة الدِّيوان الوَطني لِمحو الأميَّة وتعليم الكِبار لِولَاية البويرة والمُتمثِّلة في جمع المُؤطِّر لـ 20 أُمّي مُشَكِّلاً بذلك فَصلاً حتَّى يُقبل طلبه للوظِيفة[1]، وهذا دون مراعاة مستواه العلمي.

- **الأسئلة:**

1- ماهي الفئة الأكثر اِلتحاقا بفصول محو الأميّة ؟

- الجدول التالي يبين الفئة الأكثر اِلتحاقا بفصول محو الأميّة :

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكور	00	00
إناث	30	%100
المجموع	30	%100

[1] – عبد الرحمان شداني، مسؤول قسم المتابعة بمصلحة التكوين لملحقة البويرة، يوم الأربعاء 19 أفريل 2017م الساعة 15:28.

من خلال النّتائج المسجّلة على الجدول يتّضح لنا أنّ كل أفراد العيِّنة يجمعون على أنّ الفئة الأكثر اِلتحاقا بمركز محو الأميَّة هي فئة الإناث وذلك بنسبة 81,02% أي 6199 متمدرسة مقابل 18,98 % أي 1452 متمدرس ، وهذا ما يفسِّر كثرة الفصول النِّسائية في المركز مقارنة بالفصول الرِّجالية ، وربما يعود السَّبب في ذلك إلى أنّ نسبة الأميَّة بين النِّساء أكبر منها عند الرِّجال، حيث تضم هذه الفصول شرائح عمريَّة مختلفة تمتد من 15 إلى ما فوق 55 سنة.

2- ما هو عدد المتمدرسين في كل فصل من المستويات الثّلاثة ؟

من خِلال إجابات المعلّمين عن هذا السُّؤال يَتبيَّن لنا أنَّ عَدد المتمدرسين يَختلف من فصل إلى آخر ومن مُستوى إلى آخر، حيث يَتراوح عدد المتمدرسين في الفصل في المستوى الأوَّل بين 12 و20 مُتمَدرس، وفي المستوى الثّاني يتراوح عَددهم بين 9 و17 دارس، أمَّا المستوى الثّالث فَيتَراوح عدد المتمدرسين فيه بين 06 و15 دارس، وعَليه فمَا يُمكنُنا مُلاحظته هُنا هو أنَّ عدد المتمدرسين في المستوى الثّالث تناقص مقارنة بالمستوى الأوَّل وهذا ما يؤكّد ظاهرة التّسرُّب أو الاِنقطاع عن الدّراسة.

3- هل هُناك اِنتظام في متابعة المتمدرسين لدراستهم من بداية السّنة إلى نِهايتها؟

- يبيَّن الجَدول التَّالي اِنتظام المتمدرسين في الدِّراسة من عدمه.

الإجابة	التِّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	22	%73.33
لا	08	%26.67
المجموع	30	%100

يَتَّضِح من خلال الجدول أنَّ 73.33% من معلِّمي العيِّنة يؤكِّدون اِنتظام المتمدرسين في فصول محو الأُميَّة من بداية السّنة إلى نهايتها، خاصَّة من جانب الإناث لأنَّهن غير مرتبطات بأمور أخرى ولديهنَّ الوقت الكافي للِالتحاق بالمركز عكس الذُّكور الّذين ينشغلون بأمور أخرى بالإضافة إلى تضارب أوقات الدِّراسة مع أوقات عملهم، وهذا ما ذهب إليه مسؤول قسم المتابعة بمصلحة التّكوين في المقابلة الّتي أجريت معه، في حين أنَّ 26.67% يَنفُون ذلك ويُرجِعون السَّبب إلى الظّرُوف الإجتماعيّة الخاصَّة بالمتمدرسات.

4- هل تواجه صعوبات في التّعامل مع المتعلِّم الكبير؟

- الجَدول التَّالي يُبيِّن مواجهة المعلِّم لصعوبات في التَّعامل مع المتعلِّم الكبير من عدمه:

الإجابة	التِّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	27	%90
لا	03	%10
المجموع	30	%100

من خلال النَّتائج المتحصَّل عليها يتَّضح لنا أن 90% من المعلِّمين يؤكِّدون مواجهتهم لصعوبات في التَّعامل مع المتعلِّمين الكبار أثناء الدِّراسة ومن أهم هذه الصُّعوبات الّتي ذكرها المعلِّمون صعوبة اِيصال المعلومات للمتعلِّم الكبير باللُّغة العربيَّة الفصحى، بالإضافة إلى أنَّ كِبَر سن المتمدرس يجعل فهمه ثقيلا، كما أنَّ تدهور حواسه يعرقل سير هذه العمليَّة مثل نقص البصر والنِّسيان الكثير بسبب نقص الذَّاكرة، وهذا ما يدفع بالمعلِّم إلى كثرة التِّكرار وتضييع الكثير من الوقت في الشَّرح، كما أنَّ فارق السِّن الّذي بينهم يزيد من صعوبة سير العمليَّة .

5- هل تستعين باللّغة العربيَّة العاميَّة في تقديم الدُّروس للمتعلِّمين الكبار ؟

- الجدول التَّالي يبين مدى اِستعانة المعلِّمين بالعربيَّة العاميَّة في تقديم الدُّروس:

الإجابة	التِّكرار	النّسبة المئويّة
دائما	28	%93.33
احيانا	02	%6.67
المجموع	30	%100

تُظهر لنا نتائج الجدول أنَّ كل أفراد العيِّنة يعتمدون على اللُّغة العربيّة العاميَّة في تقديم الدُّروس لأنَّها تساعدهم في اِيصال المعلومات إلى المتمدرس الكبير كونها أداتهم في التَّواصل مع أسرته ومجتمعه، وهذا ليس سلبيًّا لكن يجب أن يكون ذلك في حدود وليس بصفة دائمة لأنَّ هذا يقلِّل من نسبة تعلمُّ المتمدرسين للُّغة العربيَّة الفصحى.

6- هل يعتبر البرنامج المسطَّر في نظام محو الأميَّة في متناول المتمدرسين ؟

- الجدول التَّالي يبين مدى ملائمة برنامج محو الأميَّة لمستوى المتمدرسين وقدراتهم :

الإجابة	التِّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	20	%66,67
لا	10	%33,33
المجموع	30	%100

بِاستقراء الجدول يتَّضح لنا أنَّ 66,67% من معلِّمي محو الأميَّة يؤكِّدون على أنَّ البرنامج*المسطَّر في هذا النِّظام يتلاءم وقدرات المتمدرسين لأنَّ مواضيعهم تراعي المستوى المعرفي لهذه الفئة في القراءة والكتابة، وبذلك فهي تتمّ بالتّدرج تماشيًا مع قدراتهم المعرفيَّة خاصَّة وأنَّ معظم هذه المواضيع تدخل في إطار حياتهم الِاجتماعيَّة والنَّفسيَّة، لكن في المقابل نجد أنَّ 33,33% من المعلِّمين ينفون هذا ويرون أنَّ مواضيع برنامج محو الأميَّة تفوق مستوى المتمدرسين وقدراتهم على اِستيعابها ويخصُّون بالذِّكر مادة الرِّياضيات ونشاط القواعد في مادة اللُّغة العربيَّة.

7- هل تُدرِّس وفق ما تراه مناسبا لهذه الفئة أم أنّك تتقيّد بكل ما جاء في المنهاج؟

- الجدول التَّالي يبيِّن تصرُّف المعلِّم فيما جاء في المنهاج أو تقيّده به:

الإجابة	التِّكرار	النِّسبة المئويِّة
وفق ما أراه مناسب	18	% 60
أتقيَّد بالمنهاج	12	% 40
المجموع	30	%100

من خلال الإجابات المتحصَّل عليها يتبيَّن أنَّ 60% من أفراد العيِّنة لا يتقيَّدون بكل ما جاء في منهاج محو الأميَّة، وإنَّما يتصرَّفون فيه وفق ما يرونه مناسبا لهذه الفئة من المتعلِّمين وذلك بحذف كلّ النَّشاطات والأمور الَّتي يرونها أكبر من مستوى المتمدرسين ويستبدلونها بأمور أخرى أقرب إلى الفهم وأسهل للِاستيعاب وهذا يتعارض مع إجاباتهم في السُّؤال السَّابق والَّتي تتمثَّل في

* البرنامج: هو مجموعة المعلومات والمعارف التي يقصد اِكتسابها للدّارس في مادة ما وفي فترة محدّدة .

كون برنامج محو الأميَّة يتلاءم وقدرات المتمدرسين، في حين أنَّ 40% من المعلِّمين يؤكِّدون تقيُّدهم بالمنهاج لأنَّه في نظرهم ملائم لمستوى الدّارسين.

8- هل تلاحظ اهتماما كبيرا من طرف الدّارسين بتعلم مهارات القراءة ؟

- الجدول التالي يبيِّن اهتمام الدّارسين بتعلُّم القراءة من عدمه :

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	27	%90
لا	03	%10
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال النَّتائج المسجَّلة على الجدول أن 90% من المعلِّمين يؤكِّدون الِاهتمام الكبير للدَّارسين بتعلُّم مهارة القراءة لأنَّها من أهم الدَّوافع الَّتي جعلتهم يلتحقون بفصول محو الأميَّة، ولعلَّ أهم ما ولّد لديهم كلّ هذا الِاهتمام بتعلُّم هذه المهارة ورغبتهم الشَّديدة في قراءة كتاب الله المقدس بالإضافة إلى الأدعية والأحاديث النّبويَّة الشَّريفة .

9- على أيّ نوع من أنواع القراءة تفضِّل الِاعتماد في تقديم دروسك ؟

- الجدول التَّالي يبيّن نوع القراءة الأكثر اِعتمادا من طرف معلِّم محو الأميَّة:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
القراءة الصَّامتة	08	%26,67
القراءة الجهريَّة	09	%30
قراءة الاستماع	13	%43,33
المجموع	30	%100

يتبيَّن من خلال النَّتائج المسجَّلة على الجدول أنَّ نسبة 43,33% من المعلِّمين يعتمدون على قراءة الِاستماع باعتبارها عماد المهارات الأخرى، خاصَّة لدى هذه الفئة من المتعلِّمين وبالخصوص في المستوى الأوَّل والثَّاني لأنَّهم يكونون في بداية تعليمهم، وأحيانا تصادفهم كلمات تحمل حروفا لم يدرسوها، بعد بالإضافة إلى أنَّ كبر سنِّهم يجعلهم ينسون ما يتعلَّمون، لذلك نجد المعلِّمين يعتمدون على مهارة الِاستماع فيقرؤون أوَّلا ثمَّ يطلبون من الدَّارسين الِاعادة لأنَّ هذه الطَّريقة ستساعد في ترسيخ المعلومات أكثر و تنمِّي مهارات القراءة لدى المتعلِّمين.

10- هل تلاحظ اهتمامًا كبيرًا من طرف الدَّارسين بتعلم مهارة الكتابة؟

- يُبيِّن الجَدول التَّالي اِهتمام الدَّارسين بتعلُّم الكتابة من عدمه:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	20	%66.67
لا	10	%33.33
المجموع	30	%100

بِاستقراء الجدول يتَّضح لنا أنَّ نسبة 66,67% من أفراد العيِّنة يؤكِّدون اِهتمام الدَّارسين بتعلُّم مهارة الكتابة، وذلك لتحقيق رغبات معيَّنة ككتابة أساميهم مثلا أو تسجيل أمور أخرى خوفا من

نسيانها كأرقام الهاتف أو كما ذكرت إحدى المتمدرسات لكتابة وصفات الطَّبخ والحلويات، وفي مقابل ذلك نجد أنَّ 33,33% من المعلِّمين يرون أنَّ الدَّارسين لا يهتمون بالكتابة بنفس اِهتمامهم بمهارة القراءة، ويرجعون السَّبب في ذلك إلى الصُّعوبات الَّتي يواجهونها أثناء تعلُّم هذه المهارة لذلك هم يفضِّلون القراءة عنها.

11- ماهي الطَّريقة المثلى في نظرك لإيصال المعلومات للمتعلِّم الكبير؟

- يوضِّح الجدول الآتي الطريقة المثلى لإيصال المعلومات للمتعلِّم الكبير:

الإجابة	التِّكرار	النّسبة المئويّة
الطّريقة التَّركيبيَّة	23	%76.67
الطَّريقة التَّحليليَّة	01	%3.33
الطّريقة التّوليفيَّة	06	%20
المجموع	30	%100

من خلال النَّتائج المسجَّلة حول أحسن الطُّرق في تعليم القراءة والكتابة لفئة الأميِّين الكبار يتبيَّن أنَّ الطّريقة المُثلى في نظر المعلِّمين والَّتي يَعتَمِدُونَها بكثرة أثناء تَدريسِهم في مراكز محو الأميَّة هي الطَّريقة التَّركيبيَّة (الجُزئيَّة) وذلك بنسبة 76.67%، والَّتي يَكُون الاِنتقال فيها من الجُزء إلى الكُلّ، حيث يَقُوم المعلِّم عادَة بالبدء بتعليم الدَّارسِين الحُروف الأبجديَّة بِأسمَائِها أو بِأصوَاتِها أوَّلاً، ثمَّ يَنتَقل بهم إلى المَقاطِع الخَفيفَة، ثمّ الكَلمات، ثمّ الجُمل الَّتي تَتألَّف من كَلمَتين أو أكثر، ثمّ العِبارَات، ثم الفَقرَات. لكن على الرَّغم من أهميَّة هذِه الطَّريقة في تَنمية وتقوية مهارة النُّطق ومهارة تَعرُّف كلمات جديدة إلاَّ أنَّها بالمقابل تُهمل الفهم وتَجعل القارئ بطيئًا عكس الطَّريقة التَّحليليَّة الَّتي

تُحقّق هذان الأمران وتُهمل مهارة النُّطق ومهارة تعرُّف الكلمات، لذلك يَنبغِي على المعلِّمين الجمع بين الطَّرِيقَتين معًا لتحقيق نتائج إيجابية وذلك بِاتّباع الطَّريقة التَّوليفيَّة.

12- هل هذه الطَّريقة تؤدِّي إلى تحقيق نتائج فعّالة ؟

- الجدول التَّالي يبين النَّتائج الّتي تحقّقها هذه الطَّريقة:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	23	%76.67
لا	07	%23.33
المجموع	30	%100

تبيِّن النَّتائج الموضحة على الجدول أنَّ 76,67% من المعلِّمين يؤكِّدون أنَّ الطَّريقة التَّركيبيَّة تساعد على تحقيق نتائج اِيجابيَّة وفعَّالة، لأنَّها تبدأ بتعليم الدَّارسين من أصغر جزء في اللُّغة وهو الحرف وذلك في مختلف حالاته ومواقعه بِاعتباره أساس تعلُّم اللُّغة العربيَّة لأنّه بتعلم الدَّارس للحروف يصبح بإمكانه تركيب كلمات جديدة ومنها إلى الجمل بالإضافة إلى التَّمكُّن من قراءة كل الكلمات الّتي يصادفها عكس الطَّريقة التَّحليليَّة الّتي تبدأ بتعليم الكلمات، وهذا يعتبر صعبًا بالنِّسبة لدارس مبتدئ، كما أنَّ هذه الطَّريقة تجعل المتعلِّم يواجه صعوبات في التَّعرف على الحروف إذا تغيَّرت مواقها حتى أنَّهم إذا صادفوا كلمات تحمل نفس حروف الكلمات الّتي تعلَّموها في البداية فإنَّهم يقرؤون الكلمات الأولى بصفة عفويَّة.

13- ماهي المهارة الأكثر اِستيعابا وتجاوبا من طرف المتعلّم الكبير ؟

- الجدول التَّالي يبين أكثر المهارات اِستيعابا من طرف المتعلّم الكبير:

الإجابة	التكرار	النّسبة المئويّة
القراءة	20	%66,67
الكتابة	10	%33,33
الإملاء	/	/
التّعبير الكتابي	/	/
المجموع	30	%100

تظهر لنا النَّتائج المسجَّلة على الجدول أنَّ 66,67% من المعلِّمين يؤكِّدون أنّ القراءة هي أكثر المهارات اِستيعابا من طرف المتعلِّم الكبير، ويعود السَّبب في ذلك إلى رغبته الشَّديدة في تعلُّم هذه المهارة لذلك نجده يبذل كل طاقته لتعلُّمها، ثمَّ تلي هذه الأخيرة مهارة الكتابة بنسبة 33,33% في حين أنَّ درجة اِستيعاب مهارتي الإملاء والتَّعبير الكتابي ضعيفة وذلك بسبب الصُّعوبات الَّتي يواجهونها أثناء تعلُّمهم لهاتين المهارتين.

14- هل السَّاعات المبرمجة في كلّ أسبوع تكفي لتقديم الدُّروس واِيصالها بشكل واضح وقابل للِاستيعاب؟

- الجدول التّالي يُبيِّن كفاية السّاعات المبرمجة لتقديم الدُّروس و اِيصالها بشكل واضح:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويَّة
نعم	07	%23.33
لا	23	%76.67
المجموع	30	%100

من خلال النَّتائج المسجَّلة على الجدول يتَّضِح لنا أنَّ 76.67% من أفراد العيِّنة يؤكدُّون أنَّ السَّاعات المبرمجة في كلّ أسبوع لا يكفي لتقديم الدُّروس وإيصالها بشكل واضح وقابل للاِستيعاب ويُرجعون ذلك إلى عَدم وجُود مقرَّات خَاصَّة بِتَدرِيس الأميِّين ولاَ حتَّى جدول توقيت نِظامي مُحدَّد وإنَّما وقت التَّدريس مُرتبط بالتَّرخيص الّذي تَمنحُه المرَاكِز الّتي تُقدِّم فيها المُلحقة خَدماتِها، وهذا غير كافي لإنهَاء البرنامج خَاصَّة وأنَّ الفِئة المُستهدَفَة هي الكِبار الأميِّين، لأنَّ قُدرة الاِستيعاب لديهم تَستدعِي وقتًا، كمَا أنَّ كثرة نِسيَانهم تَجعل المُعلّم مضطرًّا للتِّكرار دائمًا وهذا ما يَستهلِك وقتًا أطول في اِيصَال المعلومات وبذلك لا تكفيه السَّاعات المُبرمجة.

15- هل مدّة 3 سنوات كافية للخروج من دائرة الأميَّة؟

- يُبيِّن الجدول التَّالي اِمكانيّة الخروج من دائرة الأميَّة في حدود 3 سنوات:

الإجابة	التِّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	05	%16.67
لا	25	%83.33
المجموع	30	%100

من خِلال النَّتائج المُبيَّنة في الجَدول نُلاحظ أنّ هُناك شِبه إجمَاع بين أفرَاد العيِّنة على أنّ مدَّة التَّعليم في المَركز قَصيرَة جدًّا، فرغم تمكُّن الدَّارسين خلال هذه الفترة من تعلّم مَهارتِي القراءة والكِتابة إلاَّ أنّها لا تكفِيهم للتَحرُّر من الأميَّة بِصفَة نِهائيَّة، وقد ذَكرنا سابقاً أنَّ قُدرة الاِستيعاب لديهم ضَعيفة وتَتطلّب وقتًا، بالإضافة إلى الصُّعوبَات الّتي يُواجِهوُنَها أثناء تَعلُّمِهم لهذه المَهارَات اللُّغويَّة، لذلك فإنَّ ضَيق الوَقت وقِصَرَ مُدَّة التّكوين سَينعَكِس بالسّلب عليهم و يُعرِّضهم للدُّخول في دَائرة الأميَّة من جديد، خاصة مع آفة النسيان، نقص البصر ... إلخ.

16- ماهي اِقتراحاتك كمعلِّم لتحسين العمليَّة التَّعليميَّة في فصول محو الأميَّة وتحقيق نتائج أكثر فعاليَّة ؟

لتحسين العمليَّة التَّعليميَّة في فصول محو الأميَّة وتحقيق نتائج أكثر فعاليَّة قدّم المعلِّمون مجموعة من الاِقتراحات اِشتملت معظمها على أمرين اِثنين هما:

- زيادة عدد السَّاعات المبرمجة في الأسبوع لأنَّها لا تكفي لإنهاء البرنامج.
- وضع مراكز خاصَّة لتدريس هذه الفئة من المتعلِّمين.

خاتمة

خاتمة

بالنَّظر ما تمَّ عرضه سابقًا حول عمليّة تعليم القراءة والكتابة للأميين الكبار ومن خلال الدّراسة الميدانيَّة الّتي أجريناها بملحقة البويرة توصلنا إلى مجموعة من النَّتائج أهمُّها:

1- من أهم الدوافع التي جعلت الأميين الكبار يلتحقون بفصول محو الأمية هو تحقيق بعض رغبات الحياة اليومية كقراءة القران الكريم، تعلم ملء الوثائق ...الخ.

2- ضعف الطُّرق التَّعليميَّة المعتمدة في تدريس هذه الفئة من المتعلِّمين، فمعظم المؤطِّرين يعتمدون على الطَّريقة التَّركيبيَّة وبعضهم الآخر يعتمدون الطَّريقة التَّحليليَّة رغم أنّ هاتين الطَّريقتين لا تحقِّقان نتائج فعَّالة.

3- معلّمي محو الأمية يؤكِّدون أنّ البرنامج يتلاءم وقدرات الدّارسين وحاجاتهم غير أنَّ معظمهم لا يتقيّدون به ويتصرَّفون فيه بحذف بعض النَّشاطات واِستبدالها بنشاطات أخرى ملائمة أكثر ومع ذلك فإن المتعلِّمين يواجهون صعوبات كثيرة في تعلّمهم خاصّة ما يتعلَّق بمهارة التَّعبير الكتابي والإملاء.

4- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الدّارسين خاصَّة ما يتعلَّق بعامل السِّن وهذا يُعتبر خللاً في المبادئ التَّربوية لأنَّ هذا العامل له دور كبير في نجاح هذه العمليَّة، ويُرجع القائمون على هذه العمليَّة السَّبب في ذلك إلى قلَّة الإمكانيات لأنَّ تخصيص أقسام لكلّ فئة عمريَّة يتطلَّب أعدادًا كثيرة من المعلِّمين والأقسام وهذا يتعذَّر عليهم توفيره.

5- عدم توفُّر مقرَّات خاصَّة بتدريس هذه الفئة، بالإضافة إلى قِصر مدَّة التَّكوين وقلَّة عدد أيام الدّراسة لأنَّ الأمر مرتبط بأوقات الفراغ في المدارس النِّظاميَّة.

6- اِفتقار معلِّمي مراكز محو الأميَّة إلى الخبرات والكفاءة اللاّزمة لتدريس هذه الفئة لأنَّ معظمهم من أصحاب المستوى الثَّانوي وموظَّفون في إطار تشغيل الشَّباب أو الشَّبكة الاِجتماعيَّة.

7- صعوبة التَّعامل مع المتعلِّم الكبير لأنّ كِبَر سِنّه وتدهور حواسه يجعل فهمه ثقيلا وهذا يعرقل سير هذه العمليَّة.

وبناءً على هذه النَّتائج المتوصَّل إليها من خلال الدّراسة، والّتي كشفت عن وجود نقائص كثيرة في تنظيم عمليَّة محو الأميَّة حاولنا تقديم بعض الِاقتراحات لعلّها تساعد في تحسين هذه العمليَّة وتحقيق نتائج أفضل منها :

1- مراعاة الفروق الفرديَّة في تصنيف الدّارسين، والحرص على توفير التَّجانس والِانسجام بينهم.

2- توفير مقرَّات خاصَّة بتدريس فئات الأميِّين الكبار وعدم الِاعتماد على المدارس النِّظاميَّة.

3- زيادة عدد السَّاعات وتمديد مدَّة الدّراسة حتَّى يتمكَّن الدّارسون من اِكتساب المهارات القرائيَّة والكتابيَّة بشكل جيِّد واِتقانها، ولا يعودون إلى الأميَّة مرَّة أخرى.

4- اِعداد برامج محو الأميَّة وِفْقَ ما يتلاءم مع قدرة الدّارسين وحاجاتهم.

5- توفير معلِّمين أكِفَّاء لتدريس فئة الأميِّين الكبار واِخضاعهم إلى دورات تكوينيَّة متخصّصة .

6- توعية المواطنين بأهميَّة التَّعليم ومحو الأميَّة.

وختامًا نقول أنَّه بتطبيق مثل هذه الِاقتراحات يمكن لهذه العمليَّة أن ترقى إلى مستوى عالي وذلك بالقضاء على هذه الآفة في البلاد، ونشوء مجتمع متعلِّم متطوِّر في مختلف الميادين يصبوا إلى درجة المجتمعات المتطوّرة.

ملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة

كلية الآداب واللّغات

قسم الأدب العربي

اِستمارة اِستبانة خاصّة بمعلمي محو الأميَّة

أيّها المعلم الكريم، سنضع بين يديك مجموعة من الأسئلة في شكل اِستبانة متعلّقة بإعداد رسالة مكملة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي تخصّص دراسات لغويّة تحت عنوان: تعليم القراءة والكتابة للكبار في مراكز محو الأميّة –البويرة أنموذجا – ونرجو منكم الإجابة عنها بكل موضوعيّة.

وشكرًا مسبّقا

السّنة الجامعية: 2016-2017م

التّعرُّف على المُستجوَب :

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السّن: ☐

3- المستوى التّعليمي: جامعي ☐ ثانوي ☐

الأسئلة:

1- ماهي الفئة الأكثر اِلتحاقا بفصول محو الأميَّة؟

ذكور ☐ إناث ☐

2- ما هو عدد الدّارسين في كل فصل من المستويات الثّلاثة؟

المستوى الأول ☐ المستوى الثّاني ☐ المستوى الثّالث ☐

3- هل هناك اِنتظام في متابعة المتمدرسين لدراستهم من بداية السَّنة إلى نهايتها؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل توجد صعوبات في التَّعامل مع المتعلّم الكبير؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل تستعين باللّغة العربيّة العاميَّة في تقديم الدُّروس للمتعلِّمين الكبار ؟

دائما ☐ أحيانا ☐

6- هل يعتبر البرنامج المُسطَّر في نظام محو الأميّة في متناول الدّارسين؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل تُدَرِّس وفق ما تراه مناسبا لهذه الفئة أم أنّك تتقيَّد بكل ما جاء في المنهاج؟

وفق ما أراه مناسبا ☐ أتقيَّد بالمنهاج ☐

8- هل تلاحظ اِهتماما كبيرًا من طرف الدّارسين بتعلم مهارة القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐

9- على أيّ نوع من أنواع القراءة تُفضّل الاِعتماد في تقديم دروسك ؟

القراءة الصّامتة ☐ القراءة الجهريّة ☐ قراءة الاِستماع ☐

10- هل تلاحظ اِهتماما كبيرًا من طرف الدّارسين بتعلم مهارة الكتابة ؟

نعم ☐ لا ☐

11- ماهي الطَّريقة المثلى في نظرك لإيصال المعلومات للمتعلِّم الكبير؟

الطّريقة التّركيبيّة ☐ الطّريقة التّحليليّة ☐ الطّريقة التّوليفيّة ☐

في حالة وجود طريقة أخرى أنجح أذكرها ؟.....

12- هل هذه الطَّريقة تؤدِّي إلى تحقيق نتائج فعّالة ؟

نعم ☐ لا ☐

13- ماهي المهارة الأكثر اِستيعابا وتجاوبا من طرف المتعلِّم الكبير ؟

القراءة ☐ الكتابة ☐ الإملاء ☐ التّعبير الكتابي ☐

14- هل السّاعات المبرمجة في كل أسبوع تكفي لتقديم الدّروس واِيصالها بشكل واضح وقابل للاستيعاب ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

15- هل مدة ثلاث سنوات كافية للخروج من دائرة الأميّة ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟.....

16- ماهي اِقتراحاتك كمعلِّم لتحسين العمليَّة التَّعليميَّة في فصول محو الأميَّة وتحقيق نتائج أكثر فعاليَّة ؟ .....

قائمة المصادر والمراجع

قـائـمـة المـصـادر والمـراجـع

-القرآن الكريم "رواية حفص".

المـصـادر والمـراجـع:

1-ابن مَنظور جَمال الدّين الإفريقي المصري، لِسان العَرب، دَار صَادر للطِّباعة والنَّشر، ط4 بيروت، 2005، مج1، 9، 12، 13 .

2- إبراهيم محمد إبراهيم، تعليم الكبار في الوطن العربي، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان 2009.

3- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللُّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر والتّوزيع، ط1 القاهرة(مصر)، 2005.

4- إبراهيم مطاوع، الوسائل التّعليميّة، مكتبة النّهضة المصريّة، ط2، القاهرة، 1967.

5- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرَّازي، مقاييس اللُّغة اِتّحاد كتاب العرب، ط1، بيروت (لبنان)، 2002، مج5.

6- أحمد مختار عمر، مُعجم اللُّغة العربية المُعاصِرة، دار عُلا الكتب للنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة 2008، مج3.

7- أحمَد ظاهر قَحطَان، صُعوبات التّعلُّم، دار وائِل للنّشر، ط1، عمان، 2004.

8- أحمَد صُومان، أسَاليب تدريس اللُّغة العربيّة، دار زَهران للنَّشر والتَّوزيع، د.ط، عمان، 2009.

9- تُركي رابح، مُشكلة الأميّة في الجزائر، الشَركة الوطنية للنَّشر والتَوزيع، مَكتبة الشعب 1981.

10- راتب قاسم عاشور، المهارات القرائيّة والكتابيّة وطرائق تدريسها، واستراتيجياتها، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، ط1، الأردن، 2005.

11- رشدي طعيمة، تعليم الكبار وتخطيط برامجه وتدريس مهاراته، دار الفكر العربي للنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة، 1999.

12- طَه عَلي حُسين الدليمي، اللُّغة العربيّة مَناهجُها، وطَرائق تَدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005.

13- محمد عبد الباقي أحمد، المُعلِّم والوسائل التّعليميّة، المكتب الجامعي الحديث، د.ط الإسكندرية، 2011.

14- محمود سليمان ياقوت، فن الكِتابة الصَّحيحة، دار المعرفة الجامعية، د.ط، عمان، 2003.

15- منى مؤتمن عماد الدين، الدِّراسة التّقويمية الشّاملة لبرنامج محو الأميَّة في الأردن، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، 2007.

16- صَالح بلعيد، دروس في اللِّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، د.ط، بوزريعة الجزائر، 2003.

17- صالح بلعيد، في النّهوض باللُّغة العربيّة، دار هومة، د.ط، الجزائر، 2008.

18- عبد العزيز السَّرطاوي وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر، ط1 عمان، 2009.

19- علي أحمد مدكور، تعليم الكبار والتّعليم المستمر، النّظرية والتّطبيق، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان الأردن، 2007.

20- علي السيد سليمان، مبادئ ومهارات التّدريس الفعّال في التّربية الحديثة، دار قباء للطباعة والنّشر والتّوزيع، د.ط، القاهرة، 2004.

21- عويسي عطا الله وآخرون، كتاب اللُّغة العربية، المستوى الثّالث، الديوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، ط1، الجزائر،2008.

22- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللُّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، د.ط، الأردن، 2006.

23- سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشّمري، مناهج اللُّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، ط1، الأردن، 2005.

-المـجـلاّت:

1-بن جديد بوجمعة، مجلة الحرف لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، دار الخلدونية للطّباعة والنّشر والتوزيع، الجزائر، العدد1، أفريل 2012.

2-مَجلة النُّور، تُصدرها مُلحقة الديوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار لولاية البويرة، العدد1 2008.

-الرَّسـائـل الجـامـعيـة:

1- سعاد دركياني، تعليمية اللغة العربية في مراكز محو الأمية – بسكرة أنموذجا- رسالة ماجستير كلية الآداب واللغات ، تخصص لسانيات تطبيقية ، جامعة محمد خيضر ، 2015-2016.

2-نسيمة سعيدي، تعليمية اللُّغة العربية للكبار – القراءة أنموذجا-، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، تخصّص لسانيات تطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2005، 2006.

-المطبوعات:

1- الديوان لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، إحصائيَّات 2008، الجزائر.

2- الدّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، إحصَائيّات خاصَة بِفصول محو الأميَّة، قِسم المُتابعة والإتّصال، مَصلحة الوثائق والإحصاء، الجزائر2016-2017 م.

3- الدّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، إحصَائيّات خاصَة بِفصول محو الأميَّة، قِسم المُتابعة والإتّصال، مَصلحة الوثائق والإحصاء، ومضة ديسمبر2016م.

4- الدّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، تعليم الكبار، قسم البحث والتّربية، مصلحة الدّراسات والبحث، الجزائر.

5-خديم الله نسيمة، تعليم الكبار والتّعليم المستمر، الدّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، قِسم البَحث والتربية، الجزائر، جانفي2013.

6-خديم الله نسيمة، صعوبات التعلُّم وكيفيّة التَعامل معها، الدّيوان الوطني لمحو الأميّة وتعليم الكبار، قسم البحث والتربية، مصلحة الدراسات والبحث، الجزائر، 2012.

7-خديم الله نسيمة، واقع الأميَّة وأثرها على التّنمية الإقتصاديّة، الدّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار، قسم البحث والتربية، الجزائر، 2010.

8-مَناهِج محو الأميَّة وتَعليم الكِبار والوَثائق المُرفقة، الدّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتَعليم الكِبار قِسم البَحث والتَّربية، الجزائر.

9- وعلي سَامية، دلِيل تكوين المُكونِين في مَجال تَعليم الكِبار، الديوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكِبَار، قِسم البَحث والتَربية، الجزائر، 2006.

الفهرس

فــهرس المــوضوعــات

مقدمة .....أ

الفصل الأوّل: مدخل نظري يوضح المصطلحات المتعلقة بمحو الأميّة وتعليم الكبار.

1- تــعليم الكبــار.

1-1 - مفهوم التّعليم.....5.

1-2 - مفهوم الشّخص الكبير.....6.

1-3 - مفهوم تعليم الكبار.....7.

1-4 - دوافع الكبار نحو التّعلُّم في الجزائر.....8.

1-5 - مجالات تعليم الكبار.....9.

2- الأمية وأثرها على الفرد والمجتمع .

2-1-الأمية وأنواعها.....10.

2-2- أثار الأميّة على الفرد والمجتمع.....13.

2-3- لمحة لواقع الأميّة في الجزائر.....13.

2-4- أهمّية محو الأميّة في الجزائر.....17.

2-5- مقترحات للقضاء على ظاهرة الأميّة في الجزائر.....20.

الفصل الثّاني: مهارتي القراءة والكتابة وطرق تدريسهما للكبار الأميّين.

1- الـقــراءة:

1-1 – مفهوم القراءة .....23.

2-1 – أنواع القراءة .....25.

3-1 – أهداف تدريس القراءة لفئة الأميّين الكبار.....27.

4-1 – طرائق تدريس القراءة لفئة الأميّين الكبار.....28.

2- الـكــتــابة:

2-1- مفهوم الكتابة.....34.

2-2- أهداف تدريس الكتابة لفئة الأميّين الكبار.....36.

2-3- أشكال الكتابة وطرائق تدريسها لفئة الأميّين الكبار.....37.

2-4- العلاقة بين القراءة والكتابة.....41.

2-5- الوسائل التّعليميّة المستعملة في تعليم القراءة والكتابة لفئة الأميّين الكبار.....42.

2-6- التّقويم في تعليم الكبار.....44.

الفصل الثّالث: دراسة تطبيقية لواقع تدريس الأميين الكبار في مركز محو الأميّة بالبويرة.

1- الـدّراسـة المـيدانـيّة:

1-1- منهج الدّراسة.....47.

1-2- الإجراءات المعتمدة في الجانب الميداني.....47.

1-3- عيّنة الدّراسة.....48.

1-4- مركز الدّراسة الميدانيَّة.....48.

1-5- نظام سير العمليّة التّعليميّة في مركز محو الأميّة بالبويرة.....49.

1-6- توقيت الدّراسة في مركز محو الأميّة.....50.

1-7- توزيع المتمدرسين المسجَّلين في ملحقة الدِّيوان الوطني لمحو الأميَّة وتعليم الكبار بالبويرة.....51.

1-8- مؤطِّرو فصول محو الأميّة في ملحقة البويرة.....51.

2- تقديم نماذج لطرق تدريس للأميّين في مركز محو الأميّة وتعليم الكبار بالبويرة .

2-1 – المستوى الأوّل.....56.

2-2- المستوى الثّاني.....60.

2-3- المستوى الثّالث.....65.

3- تحليل الإستبانة وتفسير النّتائج المتوصَّل إليها.

3-1- تحليل الاستبانة .....70.

خاتمة.....86.

ملاحق.....89.

قائمة المصادروالمراجع.....93.

فهرس الموضوعات.....98.