الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد

UNIVERSITÉ DE TLEMCEN

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

المـوضـوع:

تعليم اللّغة العربية في مؤسسات محو الأميّة من خلال ظاهرة تعليم القراءة

إعداد الطالب (ة):

ليتيم فيروز

إشـراف:

الدكتورة شيخي نورية

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	بن حدو وهيبة	رئيسا
أ.الدكتور	دالي سليمة	ممتحنا
أ.الدكتور	شيخي نورية	مشرفا مقررا

العام الجامعي :1441/1440هـ- 2019-2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿1﴾

خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿2﴾اقْرَأْ وَرَبُّكَ

الْأَكْرَمُ ﴿3﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿4﴾

عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿5﴾

سورة العلق 1–5

إهداء

إلى التي أنارت دربي بدعائها، إلى نبع الحب و الحنان و شمعة العطاء

أمي الغالية

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء الذي علمني مبادئ الحياة و ربّاني على الصدق و الإخلاص أبي العزيز حفظه الله لنا.

إلى بلسم روحي وحياتي، إلى من هم أنس عمري و مخزن ذكرياتي ومصدر سعادتي أختاي: شيماء، هوارية و أخواي : جلول و محمد

إلى من سرنا سويا و نحن نشق الطريق معا نحو النجاح و الإبداع، إلى من تكاتفنا يدا بيّد و نحن نقطف زهرة تعلمنا خيرة، سميرة، سمية

إلى من علّموني حروفا من ذهب و كلماتا من درر و عبارات من أسمى وأجلى عبارات في العلم، إلى من صاغوا لي من علمهم حروفا و من فكرهم منارة تنير لنا مسيرة العلم و النجاح أساتذتي الكرام

فيروز

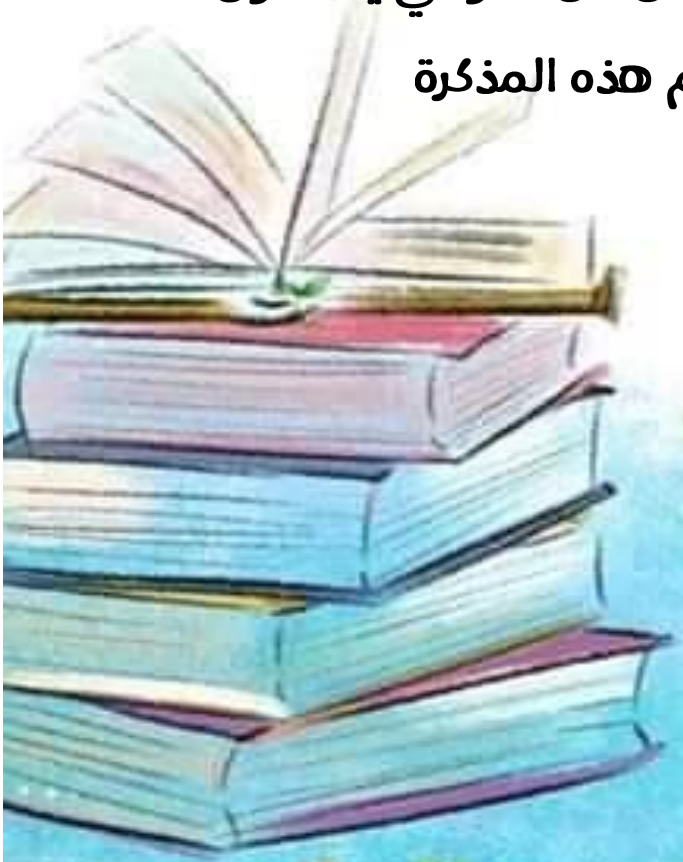
شكر و تقدير

أشكر اللّٰه العلي القدير الذي أنعم علي بنعمة العقل و الدين القائل في محكم التنزيل :

﴿ فَبَدَأَ بِأَوْعِيَتِهِمْ قَبْلَ وِعَاءِ أَخِيهِ ثُمَّ اسْتَخْرَجَهَا مِن وِعَاءِ أَخِيهِ ۚ كَذَٰلِكَ كِدْنَا لِيُوسُفَ ۖ مَا كَانَ لِيَأْخُذَ أَخَاهُ فِي دِينِ الْمَلِكِ إِلَّا أَن يَشَاءَ اللَّهُ ۚ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ ۗ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴾ سورة يوسف الآية 76.

و أتقدم بشكرى الجزيل و إمتناني إلى أستاذتي الفاضلة شيخي نورية التي لم تدخر جهدا في توجيهي فكانت نعم المشرف والموجه و المرشد.

و أخيرا أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من مدّو لي يد العون والمساعدة في إتمام هذه المذكرة



مقدّمة

بسم الله الرحمن الرحيـم ، و به نستعين على أمور الدنيا و الدين، و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين نبيّنا مُحَمَّد صلى الله عليه وسلم و على آله و صحبه و التابعين و من تَبِعَهم بإحسان إلى يوم الدين، و بعد:

التعليم من اهم الحقوق في حياة الإنسان، حفت عليه الشرائع، و أقرّه الإعلام العالمي لحقوق الإنســـــان، و الحرمان منه يعدّ تسلطا و إعتداء و مظهرا من مظاهر القهر و الظلم، فبالتعليم يتشكل نضج الفكـــري و الثقافي و الوعي السياسي و يتحقق الإندماج الإجتماعي ضمن وحدات المجتمع.

و حق الفرد في التعليم لا يعني مجرد تلقيه قدرا منه في مرحلة من مراحل العمر، و إنمّا يعني استمرارية التعليم، و مداومة الإتصال بمصادر المعرفة أيّا كان المكان و الزمان.

و هو عملية لا تتوقف عند سن معينة ممّا يفرض على النظم التعليمية تلبية حقوق الأفراد في إشباع حاجاتهم التربوية و التعليمية، و عليه جاءت الإستراتيجة الوطنية لمحو الأميّة و تعليم الكبار و التي تبنّتها الجزائر للإهتمام بفئة كبار السن بمراكزها المنتشرة عبر التراب الوطني، هذه الفئة لم يسعفها الحظ في الإلتحاق بفصول محو الأميّة أو حتى أولئك الذين انقطعوا عن الدراسة و غادروا مقاعدها لسبب من الأسباب، أو غيرهم ممّن أجحموا أصلا عن الإلتحاق بالمدرسة.

و من هذا المنطلق خصصت بحثي للحديث عن تعليم اللغة العربية في مؤسسات محو الأميّة من خلال ظاهرة تعليم القراءة، إلّا أنني ركزت على مهارة القراءة لأنّ تعليم القراءة يمثل الركيزة الأساسية و الهدف الرئيسي من إنشاء فصول محو الأميّة، فهو وسيلة لنقل الدارسين إلى عالم المعرفة و الإنطلاق لمسايرة عالم المعرفة المتنامية و المعلومات المتزايدة بصورة كبيرة، و هو من أول المؤشرات لنجاح جهود محو الأميّة و حماية الدارس من الإرتداد للأميّة مرة أخرى.

أمّا من الأسباب التي دفعتني إلى معالجة هذا الموضوع، فتتنوع بين أسباب موضوعية و أخرى ذاتية:

* أولا : أسباب موضوعية تتمثل في:

- أهمية الموضوع كونه جديرا بالدراسة، و حديث التناول و جديد الطرح.
- كون عملية محو الأميّة و تعليم الكبار لها خصوصياتها المتميزة عن التعليم النظامي.
- الرغبة في الإطّلاع على إستراتيجية تعليم فئة محو الأميّة.
- الكشف عن مختلف المشكلات و الصعوبات التي تواجه الدارسين بفصول محو الأميّة.

* ثانيا: أسباب التي تتمثل في:

- حب الإطلاع و المعرفة و إدراك بأهمية هذا الموضوع.
- إكتساب معارف و حقائق حول هذا الموضوع.
- الإهتمام الواسع بتعليم الكبار.

و نظرا لأهمية هذا الموضوع سأحاول من خلال بحثي تسليط الضوء على إستراتيجية تعليم القراءة في فصول محو الأميّة و الكشف عن العوامل التي أدت إلى إنتشار الأميّة، و خصائص تعليم الكبار والصعوبات التي يواجهونها في تعلمهم لمهارات القراءة.

و عليه بني هذا البحث على الإشكالية التالية:

ماهي أبرز العوامل التي أدت الى إنتشار الأميّة و ماهي الأسباب المؤثرة في إكتساب مهارة القراءة لدى فئة محو الأميّة؟.

و يتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- فيما تتمثل أنواع الأميّة و أسباب انتشارها؟
- فيما تكمن مظاهر و أنماط صعوبات القراءة، و ماهي الأسباب المساهمة في صعوبات تعلّمها لدى كبار السن؟.
- ماهي أنجع الطرق لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى فئة محو الأميّة ؟

أمّا فيما يخصّ الدّراسات التي تناولت موضوع بحثي قليلة نوعا ما في حين أنّ العنوان مختلف لكنه يصب في السياق نفسه.

أمّا عن أهداف البحث فهي: معرفة أهم عوامل إنتشار الأمية وسط فئة كبار السن، و الكشف عن صعوبات تعلّم مهارة القراءة و تقديم الطرق العلاجية لهم.

أمّا فيما يخص المنهج المتبع في الدّراسة فقد إتبعت المنهج الوصفي الذي يتوافق مع طبيعة الموضوع وإشكاليته، إنطلاقا من كونه يصف الظاهرة وصفا دقيقا كمّا و كيفا.

و من هذا المنطلق قمت بتقسيم بحثي إلى فصلين أحدهما نظري و الآخر تطبيقي، يتقدّمهم مقدمة ومدخل و تتبعهم خاتمة موجزة حول الموضوع.

أمّا في المدخل فجاء تحت عنوان "سياسية محو الأميّة في الجزائر"، حيث تطرقت فيه إلى وضعية الجزائر بعد الإستقلال و مراحل عملية محو الأميّة في الجزائر، و الإستراتيجية الوطنية و دور الحركة الوطنية في محو الأميّة.

أمّا الفصل الأول فجاء يحمل عنوان "محو الأميّة و تعليم القراءة للكبار"، يحتوى بدروه على ثلاثة مباحث نظرية يمكن تلخيص محتواها فيما يلي:

تحدثت في المبحث الأول عن ماهية الأميّة أسبابها و إنعكاساتها، إذ تناولت فيه مفهوم الأميّ، الأميّة، ومفهوم محو الأميّة و أنواعها و أسبابها و إنعكاستها.

و تطرقت في المبحث الثاني إلى تعليم الكبار في فصول محو الأميّة و تحدثت فيه عن مفهوم تعليم الكبار و خصائصه و دوافعه و كذلك عن المستويات و البرنامج التعليمي لفصول محو الأميّة.

و تناولت في المبحث الثالث صعوبة تعلم القراءة فأشرت إلى مفهوم القراءة و طرق تدريسها و إلى ماهية صعوبات تعلمها و أهم طرق علاجها.

أمّا الفصل الثاني : فهو عبارة عن دراسة تطبيقية حول واقع تدريس مهارة القراءة في فصول محو الأميّة، تتبعها إستبيانات للكشف عن طرق تعليم القراءة، و أهم العوامل المناسبة فيها التي قمت بعرضها على معلمي محو الأميّة بغية الإجابة عنها للوصول إلى النتائج التي تطمح إليها الدراسة.

أمّا الخاتمة فتضمنت أهم النتائج المتوصل إليها.

أمّا أهم المصادر و المراجع التي عدت إليها و كانت لزاما أن ينطلق البحث منها ويستعين بها هي:

- تعليم الكبار و التعليم المستمر لعلي أحمد مذكور.
- مشكلة الأميّة في الوطن العربي و سبل مكافحتها لمزروع الطاهر.
- تعليم الكبار في الوطن العربي لإبراهيم مُحَمَّد إبراهيم.
- المرجع في صعوبات التعلّم "النمائية و الأكاديمية و الإجتماعية و الإنفعالية" لسليمان عبد الواحد.
- و قد واجهتني بعض الصعوبات في إنجاز هذا البحث تمثلت في:
- صعوبة الحصول على بعض الكتب سواء من المكتبات أو المواقع الإلكترونية.
- تعذر تطبيق الدراسة في المؤسسات التربوية بسبب غلق المدارس.
- صعوبة إنجاز الجانب التطبيقي في الميدان بسبب جائحة كوفيد 19.

و في الأخير لا يفوتني أن أنوِّه بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة "شيخي نورية" التي لم تبخل بنصائحها وتوجيهاتها القيمة التي كانت عونا في إنجاز هذه المذكرة.

و لا يسعني إلّا أن أحمد الله الذي وفقني لإتمام هذا العمل العلمي المتواضع الذي لا يخلو طبعا من النقص و القصور.

ليتيم فيروز

تلمسان يوم 28أوت 2020م

الموافق لـ 09 محرم 1442هـ

المدخل

سياسية محو الأميّة في الجزائر

إن لإدراك الدولة للعلاقة المتبادلة بين التعليم و التنمية نقطة حاسمة في مشاريع محو الأميّة و تعليم الكبار بكل أبعادها الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و السياسية، و عليه عرف المجتمع حركة قوية بعد الإستقلال مباشرة، تهدف إلى محو أميّة شرائح كبيرة من غير المتعلمين و الذين تجاوزهم سن التمدرس فعرفت بمحو الأميّة الجماهرية للتلقائية و الحماس الشديدين الذين شهدتهما الحملة غداة الإستقلال.

أولا: وضعية الجزائر بعد الإستقلال

ورثت الجزائر وضعية كارثية، إثر خروجها من حرب تحرير مدمرة ترتبت عنها صعوبات متعددة الأشكال، وجدت الدولة الجزائرية نفسها في مواجهة معها.

بلغت نسبة الأميّة غداة الاستقلال حوالي 85% من مجموع السكان، و بالنظر لأسباب الأميّة الكثيرة نجد أن السبب الجوهري يعود للظروف التاريخية إما لكون الاشخاص قد عايشوا فترة إستعمـــــار الشعوب و بالتالي لم يتمكنوا من التعلم لعدم وجود مدارس أو لعدم توفر الامكانيات، أو بسبب استغلال الفرص الإقتصادية كالبحث عن الرزق و القيام بالأشغال المنزلية و مساعدة الأولياء.

إنّ من أهم الأسباب الهامة و المباشرة لظاهرة الأميّة في الجزائر مايلي[1] :

– عدم تمكين الأغلبية الساحقة ممن ولدوا قبل الإستقلال من الدراسة و الإلتحاق بالمدارس، كذلك المولودون خصوصا قبل تعميم التعليم

– التسرب المدرسي للأطفال الذين لم يصلوا الى مستوى دراسي كاف و يرتدون حتما إلى الأميّة الوظيفية خلال فترة وجيزة من إنقطاعهم عن الدراسة.

– العجز الخاص بالفئات الفقيرة على توفير مصاريف التمدرس.

[1] معمر داود، أثار محو الأميّة في عملية التنمية، مقاربة ثقافية للمجتمع الجزائري، دار طليطلة، الجزائر، ط1، 2009، ص276.

– لقد عرف المجتمع الجزائري غداة الإستقلال واقعا مرا تمثل في نسبة مرتفعة جدا من الأميّة قدرت بـ85% سنة 1966 في أوساط السكان الذين قدر عددهم آنذاك حوالي تسع ملايين نسمة من بينهم 5.600.000 أميّ ، بينما كانت نسبة الدارسين لا تتجاوز 20% و هذا نتيجة سياسية التجهيل الذي انتهجها الإستعمار الفرنسي لذا حاولت الجزائر إستدراك الوضع بإعتماد عدة مخططات للتنمية التي تشمل التعليم الرسمي على وجه الخصوص لمواجهة آثار التركة الاستعمارية التربوية بتحوير التاريخ و تنقيته من الصبغة الإستعمارية و إعداد كتب مدرسية جديدة باللغة العربية تراعي الحقائق التاريخية للبلاد، و تحقيقا لهذا فقد تقرر بعد 1965 بناءا الألاف من الأقسام للتعليم الابتدائي و الثانوي و المعاهد و الجامعـــــات و مراكز التكوين، و بما أن مسألة التعليم تهمّ الصغار و الكبار فقد تم إحلال مبدأ "الأندراعوجيا – فن تعليم الإنسان طفلا أو مراهقا أو كهلا – محل البيداغوجيا– فن تعليم الطفل –"[1]

ثانيا : مراحل عملية محو الأميّة بالجزائر

مرت عملية مكافحة الامية و تعليم الكبار بالجزائر غداة الإستقلال بعدة مراحل، و لكل مرحلة ظروفها و خصائصها المتميزة عن غيرها يمكن عرضها في مايلي :

1– الحملة الوطنية لمحو الأميّة لسنة 1963: قامت الجزائر سنة 1963 بحملة شاملة لمحو الأميّة على المستوى الوطني، شارك فيها كل المعلمين و أيضا موظفون من مختلف القطاعات و أطلق عليها شعار (الحرب على الجهل – أتحرر) إلا أن هذه الجملة لم تدم سوى 06 اشهر و مع ذلك حققت هذه الحملة نتائج معتبرة رغم أنها لم تعتمد على خطة شاملة مبنية على طرق و مناهج علمية مخططة و من بين هذه النتائج يمكن ذكر:

– ضرورة التفكير في تنظيم و هيكلة جهة إدارية على ضوء هذه التجربة توكل لها هذه العملية من الناحية التقنية[2].

[1] حنفي بن عيسى، مشكلة الأميّة في مختلف جوانبها، مجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، 1995، ع3، ص41.

[2] الديوان الوطني لمحو الامية و تعليم الكبار، تجربة الجزائرية في محو الأميّة ، قسم البحث و التربية، الجزائر، فيفري2005، ص15-16.

- إنجاز بعض الوسائل التعليمية مثل (حرب على الجهل - أتحرر) كتابة قراءة ، و كتاب الحساب[1].

و هذا ما تم بالفعل فقد أنشأ المركز الوطني لمحو الأميّة في بداية الأمر كمصلحة تابعة لوزارة الارشاد القومي بموجب مرسوم رئاسي تحت رقم 64 - 269 بتاريخ 31 اوت 1964، و لم يشرع هذا الجهاز الوطني بالعمل إلا بعد أن تم تحويله إلى مؤسسة عمومية مستقلة تتمتع بالشخصية المعنوية و الإستقلال المالي بموجب أمر تحت رقم 66-61 بتاريخ 23 مارس 1966 و قد وضع تحت وصاية وزارة التربية الوطنية.

2- مشروع محو الأميّة الوظيفي(1967-1974):

خلال المؤتمر الدولي لوزراء التربية المنعقد بطهران سنة 1965 تم الإتفاق على تجريب مضمون جديد لمحو الأميّة أطلق عليه محو الأميّة الوظيفي يركز على إكتساب عمال المهارات الأساسية و تأهليهم مهنيا للتمكين من النهوض الصحيح بالتنمية، و خلال الدورة 20، لندوة العامة المنعقدة لليونيسكو سنة 1978 تم تحديد مفهوم محو الأميّة الوظيفي كالتالي "محو الأميّة الوظيفي هو : إكساب المتعلم آليات القراءة و الحساب و إعطائه تكوينا متخصصا في الميدان الفلاحي و الصناعي بقدر يؤهله مهنيا و يرفع من قدراته الانتاجية[2].

3- محو الأميّة عن طريق التلفزيون كوسيط للتعليم عن بعد (1969-1973):

على هامش تنفيذ مشروع الجزائر 11 و بتاريخ 20 جانفي 1969 تم الشروع في تنفيذ المحو الأميّة عن طريق التلفزيون بالإتفاق مع مركز الوطني لمحو الأميّة، و قد كان يهدف هذا المشروع إلى إعداد سلسلة من الوسائل التعليمية تحت عنوان "نتعلم لغتنا" لثلاث مستويات تعليمية، و قد تضمن الإتفاق على إلتزام المركز الوطني لمحو الأميّة بعملية التخطيط و الإنتاج و العرض و التحضير بينما تقوم إدارة التلفزة بعملية التصوير و الإخراج و البث[3].

---

[1] علي أحمد العبد، محو الأميّة المرأة العربية مشكلات و حلول، المؤتمر السنوي الرابع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2007م ، ص231-233.

[2] المرجع نفسه، ص232.

[3] الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، المرجع السابق، ص20.

4- عملية محو الأميّة في مخططي التنمية الوطنية (1970-1977):

نظرا للنتائج الضئيلة التي تحققت في ظل تطبيق مشروع البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأميّة كونه مشروعا إنتقائيا يركز على محو أميّة العمال و الفلاحين، اقتضى الأمر بضرورة إدراج محو الأميّة الجماهري، و طبق هذا البرنامج في المدارس و المساجد و الزوايا و مراكز إعادة التأهيل... و غيرها، غير أن هذه العملية لم تمس سوى 319، 244 من أصل 1.100.000 فرد أي 29% فقد لذلك جاء المخطط الرباعي الثاني (1974-1977) حيث تم تمديد عملية محو الأميّة في مخططي التنمية لثلاث سنوات و قد إستهدف المخطط محو أميّة 5.600.000 عامل[1].

5- مراحل المراجعة و توضيح الرؤية (1978-1990):

تميزت هذه المرحلة بعدة نشاطات سياسية و تربوية و إدارية، و إصدار تشريعات تنظيمية لإحياء نشاط محو الأميّة من جديد، أهمها:

- معالجة ملف سياسة الأميّة و التكوين المستمر.
- محاربة الأميّة من الأساس بإلزامية التعليم.
- الإهتمام بعملية محو الأميّة و التكوين المستمر.
- التركيز على التحسين و النوعية[2].

6- مرحلة التكامل ما بين الجهدين الرسمي والشعبي :

بعد صدور دستور سنة 1979، و القانون 31-90 المؤرخ في ديسمبر 1990 الذي يحدد القانون الأساسي والنظام الداخلي للجمعيات تم بمقتضاه إنشاء عدة جمعيات ذا طابع ثقافي، او تربوي او علمي أو إجتماعي

[1] مزروع الطاهر، مشكلة الأميّة في الوطن العربي و سبل مكافحتها، دار الأيام للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018، ص149

[2] علي أحمد العبد، المرجع السابق، ص236.

تنشط في ميدان محو الأمية و تعليم الكبار؛ و التي تقوم بفتح فصول محو الأميّة إلى جانب دورها في عملية التوعية و التحسيس، و قد أبرم الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار إتفاقية ثنائية مع مختلف الجمعيات العاملة في ميدان محو الأميّة التي ترغب في التنسيق و العمل في هذا المجال فقد تم تزويدها بمختلف الوسائل التعليمية و التحفيزية التي تساعدها على أداء مهمتها النبيلة، كما يقوم أيضا بتأطير الدورات التكوينية لفائدة المنشطين العاملين مع هذه الجمعيات[1].

7- الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار:

إن الإنعاش الذي عرفته عملية محو الأميّة بفضل هذا المشروع كان من بين الأسباب التي ساعدت تلقيت المركز الوطني لمحو الأميّة إلى ديوان وطني مكلف بتعليم الكبار الى جانب الأميّة ، و هذا بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 489-97 المؤرخ 20 شعبان 1418هـ الموافق لـ20 ديسمبر 1997م يعدل و يتمم المرسوم التنفيذي 143-95 المؤرخ في 20 ماي 1995 و المتضمن تحويل المركز الوطني لمحو الأميّة إلى ديوان وطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار و توسعة مهامه[2].

المهمة الرئيسية للديوان تتمثل في تنفيذ البرنامج الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار فهو أداة الدولة في إنجاز السياسة الوطنية في هذا المجال لغرض ضمان حق الأميّين في التعلم خارج النظام العام للتربية.

[1] الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، المرجع السابق، ص23

[2] علي أحمد العبد، المرجع السابق، ص233

8- مرحلة محو الأميّة الشامل (2001-2004):

في إطار إصلاحات المنظومة التربوية التي شرعت فيها وزارة التربية الوطنية في السنوات الاخيرة و التي تعتمد على المقاربات البيداغوجية الجديدة، شهدت هذه المرحلة تطورات في العديد من الجوانب التنظيمية و البيداغوجية التي انعكست إيجابيا على نشاطات محو الأميّة عبر كامل التراب الوطني، تمثلت في الآتي[1]:

- تنصيب المجلس البيداغوجي للديوان.

- توسيع دائرة الشركة في إطار إتفاقية ثنائية :

الملحقات/الجمعيات المحلية (111 إتفاقية).

الملحقات/ الجهات الرسمية المحلية (14 إتفاقية).

الديوان/ الجمعيات الوطنية (04 إتفاقيات)

- الإنتهاء من توسيع شبكة ملحقات الديوان عبر كامل ولايات الوطن مع نهاية 2004.

- إعداد الإطار المرجعي لمناهج محو الأميّة و تعليم الكبار.

- إنجاز مشروع الاستراتيجية الوطنية لمحو الأميّة و تعليم الكبار.

ثالثا الاستراتيجية الوطنية لمحو الأميّة:

بمناسبة الإحتفال باليوم العربي لمحو الأميّة وفي رسالة مؤرخة في 07 جانفي 2004 أعطى فخامة رئيس الجمهورية إشارة واضحة الدلالة والتي تعكس الأهمية القصوى التي توليها أعلى السلطات في البلاد لموضوع مكافحة الأمية ومن بين التوجيهات السياسية التي حملتها الرسالة الرئاسية إعادة النظر في أساس المشكلة وتعبئة و بحكمة مجموع الهياكل والطاقات البشرية والوسائل المتوفرة و الإستعانة بكل الوسائط الحكومية والمدنية لمكافحة آفة الأمية[2].

[1] مزروع الطاهر، المرجع السابق، ص153-154

[2] المرجع نفسه، ص154

و جاءت مداخلة وزير التربية الوطنية السيد بوبكر بن بوزيد بتاريخ 2004/01/08 لتعلم عن إعداد إستراتيجية وطنية بغرض تقليص نسبة الأميّة في الجزائر الى 50 % مع آفاق 2012 و الوصول إلى إستئصال آفة الأميّة في أفاق 2016، و يشرف على هذه الاستراتيجية جهاز إداري تخول له كل المهـــام والصلاحيات و بصدور المرسوم التنفيذي رقم 489-97 المؤرخ في 20 ديسمبر 1997، أعطى الصلاحيات للديوان الوطني لمحو الأميّة لتنفيذ البرامج الوطنية لمحو الأميّة و ذلك لإعادة ترتيب الوضع على مستوى النصوص القانونية المنظمة لنشاط الديوان الوطني لإدخال مهام أخرى بتدعيم وسائل ملحقاته بالولايات وتعيين ممثل لمحو الأميّة على مستوى كل بلدية، و وضع هذه المؤسسة تحت سلطة وصاية هي على مستوى عالٍ من سلم المسؤولية بما يمكنها من القدرة على التدخل لدى مجموع قطاعات و أجهزة الدولة وبالخصوص الدوائر الوزارية ذات العلاقة المباشرة بنشاط محو الأميّة[1].

*** شركاء الديوان الوطني لمحو الأميّة:**

بإعتبار عملية محو الأميّة مهمة الجميع لجأ الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار إلى البحث عن شركاء عدة لعقد إتفاقيات التعاون بعد عمل جبار في مجال التحسيس و الإتصال و بعد سنوات من الجهد بدأت النتائج المعتبرة تبرز، حيث تكونت شبكة وطنية تغطي تقريبا كل ولايات الوطن، و من ضمن الشركاء الأساسين في تنفيذ الإستراتيجة الوطنية لمحو الأمية و مؤسسات الدولة و يتعلق الامر بالوزارات التي تتوفر على إمكانيات خاصة بها لتأطير برامج لمحو الأميّة نذكر منها [2]:

– **وزارة التربية الوطنية** : التي هي مستوى يسمح لها بتعبئة الوسائل المادية و مؤسسات التعليم الاساسي البالغ عددها 19044 مؤسسة سنة 2000.

– **وزارة التكوين و التعليم** : يمكنها توأمة محو الأميّة مع التكوين المهني في إطار الترتيبات الموضوعة عام 2003 لفائدة الاشخاص بدون مستوى.

[1] عناصر لاستراتيجية الوطنية لمحو الأميّة ، الديوان الوطني و تعليم الكبار، الجزائر، ديسمبر 2006، ص90.

[2] مزروع الطاهر، مشكلة الأميّة في الوطن العربي، ص155.

– **وزارة الشؤون الدينية و الاوقاف** : و ذلك بفتح المراكز الاسلامية الثقافية و الأقسام القرآنية الموجودة في التجمعات السكانية النائية في البلاد[1].

*** الأجهزة العمومية المتخصصة :**

إن الإستراتيجية الوطنية لمحو الأميّة المعتمدة بحاجة إلى تدخل هذه الاجهزة العمومية و ذلك للدفع القوي الذي تعطيه لإنجاح مثل هذه المشاريع و هنا يتعلق الامر بمختلف الجوانب المتعلقة بالتموين (الخزينة العمومية، البنوك العمومية...) و تدخل الجامعات و المعاهد العليا عبر البحث الاجتماعي و البيداغوجي و النفسي، و توجيه الباحثين نحو تبني مشاريع بحث جادة (معاهد و مخابر البحث العلمي)، و فاعلية دور الديوان للإحصاء عبر البيانات و المعطيات الإحصائية و الدراسات الميدانية المتخصصة و الاستشرافية (الديوان الوطني للإحصاء) بالإضافة لوسائل الإعلام و الاتصال الوطنية و المحلية (الإذاعة، التلفزة، الصحافة)[2].

*** المتابعة و التقييم:**

يعرف في علم الادارة و التخطيط بأن لكل نشاط مخطط يعتمد على مرافقة اعماله اجراءات متابعة و عمليات تقييم مرحلية و نهائية للبرامج و الأعمال، و ذلك للتمكن من أخذ نظرة شاملة عن سير مختلف العمليات و مدى تطبيقها، و حساب و تقدير النتائج الجزئية المتحصل عليها بالمقاربة مع الاهداف المسطرة بغرض إدخال التحصيلات و التعديلات الضرورية في الوقت المناسب.

و يجري التقييم و المتابعة عن طريق الملاحظة الميدانية المباشرة و إستغلال التقارير؛ حيث تكون المتابعة اليومية أمرا ضروريا و ذلك من خلال وضع تنظيم مناسب لإستقبال نشاطات محو الامية المبرمجة و توفير الوسائل البشرية و المادية و البيداغوجية[3].

[1] مزروع الطاهر ، المرجع نفسه، ص156.

[2] المرجع نفسه ص157.

[3] عناصر لإستراتيجية وطنية لمحو الأميّة ، المرجع السابق، ص124-125

***مكافأة الدروس و ما بعد محو الأميّة :**

إن إنهاء و بنجاح البرنامج الكامل لمحو الأميّة من الطبيعي أن يكافأ بتسليم **"شهادة التعليم القاعدي للكبار"** تسلم هذه الشهادة تحت إشراف وزارة التربية الوطنية بإعتبارها الهيئة المؤهلة لهذا الشأن، و لنيل هذه الشهادة تنظم الاختبارات خلال الأيام الخمسة عشر الاخيرة من شهر جوان.

و شهادة التعليم القاعدي للكبار تتيح للمتحصل عليها فرص الالتحاق لمستويات أخرى من التكوين لبعض الوظائف، و الحصول على إمتيازات مختلفة على صعيد الوسط الاجتماعي و المهني.

رابعا: دور الحركة الجمعوية :

عرف الكفاح ضد الأميّة إنتعاشا مع بداية التسعينيات بفضل مساهمة حركة جمـــــعوية فتية و جِدُ نشطة، و العديد منها أدرج نشاط محو الأمية في قوانينها الأساسية و برامجها الاساسية.

عرفت الجمعيات تطورا لنشاطاتها في مجال محو الأميّة و مكافحتها و مساهمتها في تعليم المرأة و الفتاة بالخصوص، و إمتد ذلك إلى فتح فروع تكوينية متنوعة و حرفية مكملة تمثلت في الخياطة و الطرز و فنون الطبخ و صناعة الحلويات و الحرف اليدوية.

أهم الجمعيات النشطة في مجال محو الأميّة هي[1] :

- الجمعية الوطنية لمحو الأميّة – إقرأ- متخصصة.

- الرابطة الوطنية للكتاب و محو الأميّة – القلم- متخصصة.

- جمعية الإرشاد و الإصلاح، غير متخصصة.

- الكشافة الإسلامية الجزائرية، غير متخصصة.

[1] مزروع الطاهر، المرجع السابق، ص159-160

تدل مشكلة الأميّة بالجزائر على مدى عمق الاضطهاد الذي مارسه الاستعمار الفرنسي على الشعب بالتجهيل المعتمد و الحرمان من التعليم حتى وصلت نسبة الاطفال الجزائريين في المرحلة الابتدائية أواخر الحكم الإستعماري الى 07 % من مجموع الأطفال الذين هم في سن الدراسة، و بعد الإستقلال شهدت الجزائر محاولات عديدة لإحتواء الوضع و النهوض بالتعليم رغم التحديات التي واجهتها على الصعيد المالي و البشري، و حذت الجزائر حذو الدول العربية في محو الأميّة و ذلك من خلال تنظيم و هيكلة جهة الإدارية تشرف على المشروع، و تطور ذلك على مراحل إلى غاية تأسيس الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار الذي كان من مهامه تعبئة كل الامكانات الوطنية و تأطيرها.

و إنطلاقا من تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لمحو الأميّة و تعليم الكبار تكاثفت جهود مختلف الشركاء لتبنيها على أرض الواقع لهذا المشروع و السعي لمكافحة الأميّة في الوطن و الأرياف و المداشر، و التواصل مع مختلف الشرائح المجتمع الجزائري المعنية لمحو الأميّة من رجال و نساء و فتيات فكانت النتيجة إن إنخفضت نسبة الأميّة بشكل ملحوظ.

الفصل الأول:

محو الأميّة و تعليم القراءة للكبار

الفصل الأول: محو الأميّة و تعليم القراءة للكبار

توطئة:

لاشك أن الأميّة من أخطر المشكلات التي تواجه الأمم فالمواطن الصالح لابد أن يكون على وعي بكل ما يضيئ له حياته الخاصة والعامة ويساعده على مواجهة أمور الحياة ومشكلاتها وظواهرها مواجهة بعيدة عن الجهل والخرافة والإنحراف ومن البديهي أن الأميّ لا يستطيع أن يصل إلى هذا المستوى الذي يؤهله لأن يكون قادرا على التفاعل الايجابي في إطاره الإجتماعي.

المبحث الأول : ماهية الأميّة و أسبابها و إنعكاساتها

أولا : مفهوم محو الأميّة :

أ. مفهوم الأميّ:

* **لغتا:** جاء في التنزيل العزيز:﴿ **وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ** ﴾.[1]

" الأميّ و الأمان : من لا يكتب أو من على خِلْقَة الأمّة، لم يتعلم الكتاب، وهو باق على جِبِلَّتِه".[2]

"و الأميّ في كلام العرب الذي لا يحسن الكتاب فقيل نسبة الى الأم ، لأن الكتابة مكتسبة فهو على ما ولدته أمه من الجهل بالكتابة".[3]

فالأميّ في اللغة هو الذي لا يعرف القراءة و الكتابة.

---

[1] سورة البقرة، الآية 77

[2] مُحَمَّد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج1، مادة (أميّ)، تح: مُحَمَّد مسعود أحمد، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2009 م-1435 هـ، ص 70.

[3] أحمد بن مُحَمَّد علي المقري الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، مج1، ط2، 2008، مادة (ام)، ص17

* **اصطلاحا:** " الأميّ هو الشخص الذي لا يعرف القراءة و الكتابة و لا يستطيع ان يمضي اسمه وليست له القدرة على كتابة اقصر رسالة و قراءتها و الاجابة عليها".[1]

و لقد عرفت اليونيسكو على انه : "يعتبر أميّا وظيفيا كل شخص غير قادر على القراءة و الكتابة والحساب، التي من أجلها يكون محو الأميّة ضروريا لتنمية ذاته و جماعته و مجتمعه" [2]

إذن الأميّ هو كل شخص لا يعرف القراءة و الكتابة و تجاوز سن التمدرس و لا يستطيع التكيف والإندماج في الحياة العصرية بسهولة.

ب. مفهوم الأميّة:

*لغة: "مؤنث الأمّي والامّية مصدر صناعي معناه الغفلة او الجهل"[3]

قال الله تعالى : ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ** ﴾[4]

كما انها: "الغفلة بالشيء والجهل به اي جهل مبادئ القراءة والكتابة"[5]

الأميّة في اللغة هي الجهل بالكتابة و القراءة

***اصطلاحا** : "تعرف الأميّة:"في العادة بأنها وضع الذين تجاوزا سن التمدرس دون أن يلموا بالمهارات الأساسية القراءة و الكتابة و الحساب"[6].

---

[1] Unesco, Monographie sur l'éducation de base, l'analphabétisme dans divers pays, étude statistique préliminaire sue la base de recensement effectué depuis, UNESCO, sans date, p11.

[2] عبد الرحمن عبد الوهاب و آخرون، محو الأميّة في الجزائر، دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأميّة و التعليم، نشر اليونيسف، الجزائر، فيفري 2003، ص4.

[3] مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004 م-1425 هـ، ج:01، ص27.

[4] سورة الجمعة، الآية 02.

[5] مسارع حسن الراوي، دراسات حول محو الأميّة و تعليم الكبار في الوطن العربي، بيروت، لبنان، 1997، ص39.

[6] ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2006، ص105.

"فالأميّة ظاهرة مشتركة بين المجتمع و الفرد، و إن أميّة الفرد تعني عدم القدرة على القراءة و الكـــــتابة، و أميّة المجتمع تعني تقليديته و تخلفه عن نمط الحياة المعاصر حقوقا و واجباتا و انتاجا و علاقاتا.[1]

و يمكن القول أن الأميّة هي مرحلة من مراحل التخلف تمص الافراد و المجتمعات في حالة عدم القدرة على القراءة و الكتابة و اجراء العمليات الحسابية.

ج- مفهوم محو الأميّة:

محو الأميّة هي نظام التنشئة التعليمية والتربوية التي تمكن الأميّ الراشد من إكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب على أن تكون هده المهارات وسيلة لتحضير طاقته وتوظيفها في خدمة نفسه وجماعته إقتصاديا وحضريا[2].

وهي البرامج التي توجه الاشخاص الأميّين الدين لا يعرفون القراءة والكتابة أو الاشخاص الذين تحرروا من الأميّة و يرغبون في مواصلة التعليم من أجل زيادة معارفهم و معلوماتهم و مهارتهم و خبرتهم، بما يمكنهم من الإستمرار في التعليم و عدم الإرتداد الى الأميّة مرة اخرى[3].

إذن هي تعطي مهارات ضرورية للبالغين و الأطفال الذين تركوا مدرسة فرصة لدخول سوق العـــــــمل، وهي أيضا تسعى الى رفع مستوى وعي الأميّ بحيث يصبح قادرا على فهم و استيعاب التطورات التي تدور حوله، و تسمح له بمواصلة توظيف مؤهلاته في خدمة تنميته الذاتية و تنمية الجماعة التي ينتمي إليها.

[1] محي الدين صابر، الأميّة مشكلات و حلول، المكتبة العصرية، لبنان، ط2، 1986، ص101.

[2] معمر داود، آثار محو الأميّة في عملية التنمية، ص 274.

[3] عبد الفتاح عفيفي، بحوث في علم الاجتماع المعاصر، دار الفكر العربي، مصر، دط، 1996، ص191.

ثانيا : أنواع الأميّة:

يمكن إجمال أنواع الأميّة في مايلي :

أ) الأميّة الأبجدية : و معناها عدم تملُّك المهارات الأساسية في القراءة و الكتابة و الحساب باللغة العربية، إلى المستوى الذي يؤهله لمتابعة الدراسة و التدريب، إذ ليس بإمكانه قراءة نص بسيط او كتابة فقرة بسيطة رغم تجاوزه لسن التمدرس[1].

ب) الأميّة الوظيفية : بمناسبة 20 للندوة العامة لليونسكو 1987 أعطى تعريف آخر للأمية بالعبارات التالية : "يعتبر أميا وظيفيا كل شخص غير قادر على ممارسة الأنشطة التي من أجلها يكون محو الأميّة ضروريا في صالح السير الجيد لمجموعته و ذلك لغرض تمكينه لمواصلة القراءة و الكتابة و الحساب و تنمية ذاته و جماعته التي ينتمي اليها"[2].

ج) الأميّة الهجائية : و هي كما عرفها المؤتمر الإقليمي لتخطيط و تنظيم برامج محو الأميّة العربية المنعقد بالإسكندرية في أكتوبر عام 1964 بأنها كل من تعدى العاشرة من العمر و ليس في أي مدرسة او لم يصل إلى المستوى الوظيفي في القراءة و الكتابة باللغة العربية، وهي ما تسمى ايضا بالأميّة الابجدية او ما يسمى "فك الخط" اي معرفة الحروف الهجائية ونطقها نطقا سليما وبالتالي قراءة وكتابة الاعداد والإلمام بقواعد الحساب.

د) الأميّة الحضارية: و تشمل الأميّة السياسية و يقصد بها الجهل في أمور السياسية، و الأميّة الدينيـــة و هي الجهل بالشعائر الدينية اللازمة للإنسان، و الأميّة الاجتماعية و يقصد بها الجهل بالمشكلات التي يعاني منها المجتمع، و الأميّة الصحية و هي الجهل بالأمور الصحية، و الأميّة الإقتصادية و هي الجهل بالناحية الإقتصادية دوليا و محليا.

[1] غضبان احمد حمزة، دور برامج تعليم الكبار في اكتساب اللغة و تحقيق الأدوار الاجتماعية و القيم و المعايير: دراسة على اقسام محو الامية، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، ع16 ، الجزائر ، سبتمبر 2014، ص5.

[2] عبد الرحمن عبد الوهاب و اخرون، المرجع السابق، ص4

هـ) الأميّة المهنية: هي عدم تكوين المهارات التي تساعد على حل المشكلات سوءا في العمل أو في الحياة بالرغم من إكتساب الإنسان قسط وافر من التعليم.

و) الأميّة المعاصرة : و يقصد بها التخلف عن مواكبة الحضارة و الإنعزال عن الأحداث العالمية، فالحروب و المخترعات و الإكتشافات لم تعد حبيسة الدولة المكتشفة أو الناتجة بل أصبحت ملك للبشـرية و هذا يتطلب من الفرد الاندماج و معالجة العالمية في كافة المجالات[1].

ثالثا : عوامل إنتشار الأميّة:

إن عوامل إنتشار الأميّة متعددة و مختلفة من منطقة إلى أخرى يؤثر فيها البعد التاريخي للمنطقة، ومستوى النمو الإقتصادي و حالة الوضع الامني، و هي من أهم مظهر من مظاهر التخلف الإنساني، قد لا تتمثل الأسباب في كل الدول عادة ما يكون السبب الأساسي في الأميّة هو بيئة الشخص نفسها وخاصة إذا ما كان محروما من الأبوين و يفتقد الى التعليم المدرسي، فإن إحتمال إن يكون أميّا عاليا جدا وسيواجه صعوبات كثيرة في التعلم، و في عرض سريع لأسباب الأميّة في الجزائر يمكن إدراج ما يأتي:

أ) العوامل التاريخية: لا يمكن فهم واقع التعليم في المجتمع الجزائري دون التعرف على تاريخ الاجتماعي للجزائر قبل و غداة الإستقلال من مظاهر الجهل و الفقر و الحرمان التي خلفها الإستعمار الفرنسي بالرغم من أن الوضع التعليمي خلال العهد العثماني كان متطورا الى حد ما، هذا رغم وجود سياسة تعليمية مسطرة من السلطات الحاكمة، حيث أشار الى ذلك الرحالة الالماني "فيلهلم شمبرا" حيث زار الجزائر سنة 1831 "لقد بحثت قصدا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة و الكتابة غير أنّي لم أعثر عليه في حين أنّي وجدت ذلك في بلدان جنوب اوروبا فقلما يصادف المرؤ هناك من يستطيع القراءة و الكـتابة من بين أفراد

[1] فؤاد بسيوني متولي، مشكلة الامية، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، دط، 1998، ص 21-22.

الشعب"[1]. و كتب الجنرال فاليري سنة 1834 قائلا : "كل العرب الجزائريين تقـــريبا يعرفون القــراءة والكتابة حيث هناك مدرستان في كل قرية"[2].

أما في الحقبة الإستعمارية فلقد كان التعليم موجه بالدرجة الأولى إلى أبناء المعمرين الفرنسيين و المتعاملين معهم، أما التعليم بالنسبة للجزائريين فقط بقي محصورا في طوره الابتدائي فقط، و قد مورست إجراءات قمعية إتخذتها السلطات الإستعمارية المدنية و العسكرية ضد الشعب الجزائري بأكمله إثر الثورات الجزائرية المتعاقبة كثورة المقراني سنة 1871 و ثورة بوعمامة سنة 1881 و ثورة الأوراس سنة 1876، و ما انجر عنها من إجراءات متعلقة بإغلاق المدارس في وجه أبنائنا بحجة أن عددا منهم شاركوا في هذه المعارك المنظمة[3].

مما سبق نجد أنّ التعليم في الجزائر إبّان العهد الفرنسي عرف ركود حيث أنه كان منحصرا في التعليم الإبتدائي و قليلا منه في المستويات العليا و هكذا فقد بذل جهودا كثيرة لخدم أغراضه و طمس معالم الثقافة الجزائرية الإسلامية.

ب) العوامل الإقتصادية: إن العوامل الإقتصادية ما يرتبط بالإنسان الأميّ في حد ذاته و مدى أثرها في منعه من الإلتحاق في المدرسة أو الإنقطاع عن التمدرس و منه يمكن حصر العوامل الإقتصادية فيما يلي :

العوامل الفردية :

- غالبية الاميين يعلمون لزيادة دخل اسرهم و ليس لديهم اوقات فراغ للدراسة و التعلم.
- مداخل عائلية.
- بعد المدرسة عن المسكن العائلي خاصة عندما لا تتوفر وسائل النقل.
- مشاركة الأطفال في الأشغال العائلية و الأعمال المنزلية.
- عدم وجود حوافز مادية او تشجيعية للدارسين في محو الأميّة [4].

[1] عبد الحق عباس، ظاهرة الأميّة في العالم العربي و الجزائر سببها السياسات التجهيلية الإستعمارية، شبكة النبأ المعلوماتية www.annabaa.org ، دخول الموقع في 20 جوان 2020، الساعة 21.30.

[2] المركز الوطني للدراسات و البحث في الحركة الوطنية و ثورة أول نوفمبر 1954، مجلة المصادر، ع19، الجزائر، 2009، ص17

[3] مزروع الطاهر، مشكلة الأميّة في الوطن العربي و سبل مكافحتها، ص121

[4] المرجع نفسه، ص121

نقص في الميزانية :

لا تزال الميزانية المرصودة من طرف الدول العربية لمحو الأميّة لا تفي بالغرض المطلوب إذا ما قورنت بضخامة المشكلة و حجم الأعمال الموكلة و الأعباء المنوطة بالهيئات المعنية بهذه الآفة، و ما دام المال هو عصب كل مشروع تنموي فإنه لا يمكن إنجاز أي تقدم يذكر بدونه.[1]

عدم الربط بين إستراتيجيات محو الأميّة و خطط التنمية:

من المعروف أن هناك عدة اساليب في محو الأميّة من أهمها أسلوب الجهود المبعثرة و أسلوب الحملات الشاملة و أسلوب الجهود الإنتقالية، و أسلوب محو الأميّة في الدول العربية يقوم على جـــــــهود الأفراد و الجمعيات الثقافية و الخيرية و التطوعية و الشبه الحكومية ثم بدأت الحكومات في تحمل مسؤولياتها، لكن هذه الجهود مازلت عشوائية.[2]

ج) العوامل الإجتماعية :

يعود سبب إجحام الريفيات عن التعلم و عدم إقبال على فصول محو الأميّة الى عدة عادات و تقاليد بالية و إلى ظروف معيشية صعبة بالإضافة إلى:

- مشكلة الفقر و البدو الرحل.
- الإنفجار الديمغرافي و الظواهر الطبيعية.

[1] مُحَمَّد عمر طنوبي، المرجع في تعليم الكبار، دار المطبوعات الجديدة، مصر، ط.د، 1995، ص334

[2] مزروع الطاهر، المرجع السابق، ص123

د) العوامل الثقافية:

إن الفقر الثقافي للبيئات الريفية و عدم وجود فرص إستخدام مهارات الإتصال لمن أنهوا المرحلة الأولى من التعليم الأساسي يشكل عاملا أساسيا من عوامل الإرتداد إلى الأميّة.

كما أسفلنا سابقا فإن الظروف الاجتماعية و الثقافية المعاشة تصيب الكبار في عدم إلتحاقهم بفصول محو الأميّة أو إنقطاعهم بعد مدة عن الدراسة فإنها تؤثر ايضا في الاسر الفقيرة و وضعية أبنائهم تجاه التمدرس.

هـ) العوامل التعليمية:

عجز النظام التعليمي عن إستيعاب جميع الأطفال الذي هم في سن التعليم الابتدائي، وذلك بسبب ازدياد نمو السكان السريع من ناحية، وقلة الموارد المالية الضرورية لإنشاء عدد كاف من المدارس من ناحية اخرى.

إرتفاع نسبة الفاقد التعليمي و ما ينتج عنه من إنخفاض في مستوى الكفاية الداخلية لنظام التعليمي وخاصة في المرحلة الابتدائية نتيجة لظاهرة الرسوب و التسرب المدرسي.

و) العوامل الاستراتيجية:

- نقص شعور بعض المسؤولين في الجزائر لفترة مضت بخطورة الأميّة و أخذهم الدور الطبيعي في القضاء عليها.
- عدم الأخذ بالتشريعات التي تلزم الأميّين الالتحاق بالفصول المسائية لمحو أميّتهم خلال مدة محددة.
- عدم قيام أجهزة الإعلام المختلفة بدور فعّال في توعية الأميّين و حثهم على الالتحاق بفصول محو الأميّة و إفادة من الفرص و الإمكانات المتاحة لهم.
- عدم تكافؤ و التوزيع الخدمات التعليمية بين الريف، و عدم وجود خريطة تربوية تضمن عدالة توزع الخدمات التعليمية

- إن دراسة العوامل التي ساهمت في انتشار الأميّة أمر مهم جدا على خلفية أنه لا يمكن مساهمة مجمتع في مشاريع التنمية و الامية متفشية فيه بدرجة كبيرة، و عليه فإن إصلاح ما خلفه الإستعمار من جهل و تردي تربوي هو أمر في غاية الضرورة، و جعل الإلتحاق بفصول محو الأمية اجباري سواءا بالنسبة أو المرأة مع مراعاة الظروف البيئية و مشكلات الحياة اليومية و مسؤوليات كل منهما.

رابعا: انعكاسات الأميّة:

للأميّة إنعكاسات خطيرة على مختلف الأصعدة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية تؤثر سلبا على وظائف الأفراد داخل المجتمع وعلى سيرورة المؤسسات المجتمعية نفسها وتتمثل في:

- الأميّة لا تسمح للفرد أن يعرف حقيقة دينه وتمنعه من القيام الصحيح بما تفرضه عليه الشريعة الإسلامية في الفهم والإعتقاد والتطبيق.
- تؤدي إلى تطبيق عجز أميّ عن فهم الظواهر الطبيعية المحيطة به.
- الأميّة لا تمّكن الفرد من الوصول إلى مصادر المعلومات الصحية والطبية وهي عقبة في طريق إكتساب الوعي الصحي والوقائي السليم وكثيرا ما تشكل خطرا محدقا بالحياة نفسها وبذلك فإن الأمية تقتل ايضا.
- الأميّة تضعف حظوظ الفرد في الحصول على منصب عمل منتج وبالتالي تمنع إندماجه الإجتماعي وقد يترتب عن ذلك جنوح و انحراف وآفات إجتماعية[1].
- يؤدي الجهل بالنظم المدرسية وكيفية التعامل مع الأبناء وتوجيههم لتدعيم العلاقة بينهم وبين معلميهم إلى إنعزال بين المدرسة والأسرة وهذا يجعل العملية التربوية تتعطل.
- قد تكون الأميّة في أغلب الأحيان عقبة حقيقية في طريق قيام الأفراد بمسؤولياتهم والوعي بحقوقهم وذلك من خلال الجهل وعدم الاطلاع على القوانين والنظم[2].

[1] تعليم الوظيفة و التنمية الإقتصادية، مجلة آراء للتعليم الوظيفي للكبار، العدد الخاص الثاني، 1995، ص47.

[2] مزروع الطاهر، مشكلة امنية الوطن العربي، ص113.

- تعد الأميّة أحد اسباب الإنغلاق على الذات الأمر الذي يترتب عنه عجز أو ضعف في إمكانيات التواصل والحوار مع الآخر مما يشكل عائقا في طريق إشاعة ثقافة التواضع والتسامح والتعايش بين الأفراد والجماعات في شكل نظامي على الاقل.
- الأميّة تجعل من ضحاياها فريسة سهلة المنال للتوظيف في أغراض شتى، منها ما يخل أحيانا بالإستقرار و الأمن و يضر بمصالح الأفراد و الجماعات و قد يكون سوق العمل هو المحدد لمثل هذا.
- الأميّة تحرم الأفراد من المشاركة الفعلية لتحقيق عملية التنمية الاقتصادية في مستوياتها المتقدمة.
- الأميّة تؤدي الى سوء استخدام الامكانيات المتاحة و هذا ينعكس سلبا على الإنتاج الإقتصادي خصوصا في الصناعات الدقيقة و المعتمدة على العلم.
- الأميّة تحرم الكثير من الأباء من الإمتلاك ثقافة و معرفة تعينهم على فهم أطفالهم و معرفة مشاكلهم، و تقييم إستعداداتهم النفسية و ميولهم، حيث أن الأسرة الدعامة الأولى لكل النظام التعليمي، و عدم إمتلاكها لتلك الثقافة و المعرفة يجعلها غير قادرة على حمل رسالتها[1].

المبحث الثاني: تعليم الكبار في فصول محو الأميّة

اولا : مفهوم تعليم الكبار

تعليم الكبار هو تعليم الأميين الكبار و الذين لم يتلحقوا بالتعليم النظامي و فاتتهم فرصة التعليم و الذين لم يواصلوا تعليمهم لأي سبب من الأسباب، و يخص كبار السن، و الذين لم يكفوا رموز الكتابة أو الذين لا يتقنون الكتابة و القراءة، و أنه تعليم يهدف الى تلبية إحتياجات الأفراد بتقديم المعلم مجموعة من الخبرات للمتعلم تتفق مع مستواه و دوافعه[2].

[1] سميرة أحمد السيد، الإجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،ط1، 1993، ص187

[2] مزروع الطاهر، المرجع السابق، ص29

أما الدكتور "عفيفي" فيعتبر تعليم الكبار بمثابة عملية يمارس خلالها الأفراد الذين لم يعد في إمكانهم الإستمرار في الإنتظام بالمدارس في أنشطة منتظمة و متتابعة يقصد إحداث تغيرات مطلوبة في معلوماتهم و معارفهم و مهارتهم و تذوقهم و إنجذابهم[1].

ويشهد ميدان تعليم الكبار و محو الأمية إهتماما متزايدا من الدول النامية خاصة لما له أهميته تميزه عن باقي مجالات التربية و التعليم و ذلك لإرتباطه بفئة من الأفراد لهم أدوار في عملية العمل و الإنتاج و تنشيط المؤسسات الإقتصادية، فالأميّة من الدول النامية مشكلة رئيسية ينبغي التغلب عليها، بالنسبة للدول المتقدمة تتسع مفاهيم و مجالات و برامج تعليم الكبار نظرا لسرعة التغير الإجتماعي و الثقافي و التكنولوجي، فقد تغير مفهوم تعليم الكبار لم يعد مجرد نقل المعرفة " و إنما أصبح هدف التعليم هو الإعداد لعالم متغير دائم التغير..."[2]

ثانيا : خصائص تعليم الكبار

لقد تباينت البرامج المختلفة التي وضعت لتلبية حاجات الكبار و ذلك تحت عناوين مختلفة كتعليم الكبار و التربية المستمرة، و مع استمرار البحوث و الدراسات في هذا المجال لكل أبعاده انبثق مفهوم تعليم الكبار الحديث نظريا و تطبيقيا "و عليه فإن البرنامج الذي يرسم للكبار ينبغي أن يراعي كثيرا من الإعتبارات التي من شأنها أن توفر لهم الجو الذي يتناسب و حالاتهم، و يلبي حاجاتهم كي يستمروا في التعلم، بل و حتى يحفزهم لطلب المزيد من المعرفة بدافع ذات..."[3]

حيث يختلف تعليم الكبار عن تعليم بقية الفئات العمرية، فمن الخصائص التي يتميز بها نذكر منها ما يأتي:

تحمل المسؤولية الكاملة و التعاون مع المدرب أو المعلم للحصول على النتيجة المرغوبة فالتوجيه يكون ذاتيا نابعا من شخص المتعلم.

---

[1] موسى نصار، استراتيجة تعليم الكبار، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص10

[2] رشدي طعيمة، تعليم الكبار تخطيط برامجه و تدريس مهارته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999، ص19.

[3] موسى نصار، المرجع السابق، ص109.

أخذ خبرة المتعلم بعين الإعتبار، و تضمينها للبرامج التعليمية و الإستفادة منها كأمثلة توضيحية في التعليم.

إستخدام التطبيقات الواقعية من ضمن حياة المتعلم، حتى تتوافق مع حاجات و رغبات المتعلم، بالتالي توصيل الفكرة و المعرفة بشكل أسرع و أسهل.

الإعتماد على دافعية المتعلم، و الإستفادة منها لإخراج مهارته و خبراته، و التي تتمثل في رغبته في تحقيق ذاته، و تنمية معارفه.

مراعاة فرق العمر بين الطالب و المعلم، ففي العادة يكون المعلم أكبر من الطالب، و في تعليم الكبار يكون الطالب أكبر من المعلم و هذا ما يجب أخذه بعين الاعتبار من مرعاة البعد النفسى لدى المتعلمين.

ملائمة الدرس او البرنامج لعمر المتعلم و احتياجاته سواءا من حيث المكان أم من الطبيعة المقعد والمنهاج و غيرها من العناصر العلمية و التعليمة.

استثمار قدرة المتعلم على الإستيعاب و النقد و التأمل و التفكير و إعطاءه أمثلة تعليمية تنمي على القدرات و تطورها[1].

و عليه يجب أن نأخذ بعين الإعتبار أن الخصائص النفسية للكبار و حاجاتهم الجسمية و الإجتماعية، وإستعدادتهم العقلية و نضجهم اللغوي و الإجتماعي و كذلك مشكلاتهم الأسرية و العقلية و الإجتماعية و الإقتصادية و عاداتهم السلوكية و أهدافهم الشخصية، كل ذلك ينبغي أن يكون نقطة البداية و موضع إعتبار في برامج محو الأميّة سوءا عند تخطيط هذه البرامج أو تنفيذها أو تقويمها أو متابعتها، او عند تصميم المناهج و وضع الكتب، أو عند إعداد المدرسين و إختيار طريقة التدريس، أو عند إعداد المكان أو تحديد الزمن المناسب.[2]

[1] هيا بنت سعد الرواف، تعليم الكبار و التعليم المستمر المفهوم... الخصائص... التطبيقات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2002م-1423 هـ، ص 31.

[2] حامد الفقي، تعليم الكبار و محو الأميّة، دار عالم الكتب، مصر، د.ط، 1978، ص39.

ثالثا : دوافع التعلم لدى الكبار

تختلف دوافع التعلم لدى الكبار السن الذين يرغبون في التحاق بفصول محو الأميّة و ذلك حسب إحتياجاتهم الاجتماعية و النفسية و كذلك حسب فئاتهم العمرية و حسب الجنس بصفة خاصة، و على العموم فهم يتعلمون من اجل تحسين الصورة الذاتية و رفع مستوى تقدير الذات و تدعيم المستوى لديهم من اجل فهم المحيط الذين يعيشون فيه بكيفية أحسن، و يمكن تلخيص هذه الدوافع فيما يلي :

أ- الدوافع الإجتماعية : يعتقد البعض أن مكانته الإجتماعية سوف تتأثر بإلتحاقه بأحد برامج تعليم الكبار و يتضح ذلك بصفة خاصة في برامج محو الأمية أو تثقيف الكبار و قد ينضم بعض الناس في برامج تعليم الكبار من أجل تدعيم علاقاتهم الإجتماعية بالأخرين[1].

ب- الدوافع الدينية: مثل تعلم قراءة القرآن و ترتيله و محاولة حفظه، و تحسين أداء العبادات، وممارسة مختلف الشعائر التعبدية و قراءة الأدعية المأثورة.

ج- الدوافع النفسية : و ذلك من خلال السعر لإشباع الحاجات النفسية، و إثبات الذات أمام الغير.[2]

د- الدوافع الذاتية: و تعني الرغبة في تطوير المعارف و المهارات الذاتية و الرغبة في البحث و الدراسة لموضوع معين و يمثل هذا الدافع عنصرا هاما في تحفيز السلوك المهني.[3]

هـ-الدوافع الإقتصادية: كمحاولة تحسين الدخل أو الترقية في الوظيفة، أو الحصول على منصب عمل أو السعي لمعرفة أسس إنجاح المعاملات التجارية و شروطها و هذه الدوافع تهم فئة الموظفين من كلا الجنسين

و- الدوافع العلمية: بغية إكمال الدراسة و التعلم، و الحصول على كفاءة مهنية او شهادة علمية و هذا الدافع قوي جدا عن الفتيات و النساء.

---

[1] مُحَمَّد منير مرسي، تعليم الكبار و محو الأميّة أسسه النفسية و التربوية، دار عالم الكتب، مصر، ط1، 1978، ص14.

[2] مزروع الطاهر، المرجع السابق، ص110.

[3] مُحَمَّد منير مرسي، المرجع السابق، ص15.

ز- دوافع الحاجات اليومية: مثل قراءة الفواتير (الكهرباء و الغاز و الماء)، و الاطلاع على الرسائل الواردة من الأقارب و الأبناء، و قراءة لوحات الشوارع و أرقام خطوط النقل للحافلات و غيرها من الحاجات اليومية المعاشة.

ح- دوافع ربات البيوت : تنمو هذه الدوافع بغية إجادة الأنشطة المنزلية و قواعد التدبير المـــــــنزلي و الخدمات البيتية و التعرف على القواعد لممارسة الأمومة و التربية[1].

رابعا: مستويات التعلم و البرنامج التعليمي لفصول محو الأميّة:

أ- مستويات التعلم بفصول محو الأميّة:

خصصت الدولة من خلال الإستراتيجة الوطنية لمحو الأميّة ثمانية عشر شهرا دراسيا لكل أميّ، مقسمة الى ثلاثة مستويات:

1- المستوى الأول : (المرحلة الأساسية) :

مدة هذا المستوى تسعة أشهر من أكتوبر الى جوان يتلقى فيها الدارس تسع ساعات في الأسبوع، منها ستة ساعات لغة عربية، و ثلاث ساعات رياضيات، بداية من الشهر الرابع حيث يكون مجموع الساعات في هذا المستوى، مئتان و ستة عشرة (216) ساعة عربية و اثنتان و سبعون (72) ساعة رياضيات.[2]

"و يكون الدارس عند دخوله لفصول محو الأميّة يجهل القراءة و الكتابة" أو قد يعرف بعض الحروف ولا يعرف البعض الآخر، أو يدرك بعض الحروف و يتعثر في قراءة الكلمات و كتابتها و يعصب عليه التواصل مع الغير باللغة العربية الفصحى على الرغم مما يمتلكه من أدوات اتصال باللهجة العامية"[3].

[1] مزروع الطاهر، المرجع السابق، ص110.

[2] عبد الرزاق غميمة، مداخلة مخطوطة بعنوان: التعريف بقطاع محو الأميّة، 2009/08/12، بمتقنة ميلودي لعروسي الوادي، ص02.

[3] عويسي عطا الله و آخرون، دليل المنشط لكتاب اللغة العربية، المستوى الأول، منشورات الديوان الوطني لمحو الأميّة، الجزائر، ص06.

– ملامح الانتقال من المستوى الأول:

في نهاية هذه المرحلة يكون قادرا على :

- التدرج في القراءة البصرية و الصوتية.
- استخلاص المعاني من النص.
- بداية الكتابة وفق المقاييس.
- التواصل مع الغير حسب البدايات التدريب الأولى للتواصل[1].

2– المستوى الثاني (التدعيمية):

يمتد هذا المستوى أربعة أشهر من أكتوبر الى جانفي، يتلقى فيها الدارس اثني عشرة ساعة أسبوعيا منها تسعة ساعات لغة عربية و ثلاثة ساعات رياضيات بمجموع مئة و أربعة و أربعون (144) ساعة لغة عربية وثمانية و أربعون (48) ساعة رياضيات[2].

ملامح إنتقال من المستوى الثاني:

في نهاية المرحلة يكون الدارس قادر على: [3]

أن يقرأ النصوص قراءة جهرية صحيحة و معبرة و مؤثرة.

أن يفهم ما يقرأ او يستفيد منه في مختلف الوضعيات.

أن يكشف علاقات التكامل بين المنظور و المسموع و المقروء.

أن يبني الكلمات و العبارات و الجمل مع مراعاة الضوابط و الأحكام مشافهة و كتابة.

أن ينتج نصا قصيرا.

---

[1] ابن جديد بوجمعة ، سلسلة أتعلم أتحرر ، دليل المستوى الثاني والثالث ،منشورات الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الجزائر،ص43.

[2] ينظر ، عبد الرزاق غميمة ، المرجع السابق ، ص 02.

[3] الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، منهاج اللغة العربية (المستوى الأول و الثاني والثالث)، الجزائر، د.ط، د.ت، ص04.

3- المستوى الثالث: (مرحلة التكميلية) :

مدة هذه المرحلة خمسة أشهر، من فيفري الى جوان يتلقى فيها الدارس إثني عشرة ساعة أسبوعيا، منه تسعة ساعات لغة عربية و ثلاثة ساعات رياضيات، بمجموع مئة و ثمانون (180) ساعة لغة عربية وستون (60) ساعة رياضيات[1].

ملامح خروج الدارس من فصول محو الأميّة:

يكون الدارس الذي مرّ على كل مستويات محو الأميّة قد اكتسب جملة من القدرات منها :

أن يقدر الدارس على القراءة البصرية و الصوتية للوثائق التي يتعامل معها في حياته مثل: اللافتات والرسائل و الصحف اليومية و ما إلى ذلك.

أن يتمكن الدارس من كتابة نصوص مختلفة الأشكال.

أن يقدر على تناول الكلمة شفويا سواءا لغرض الإجابة عن الأسئلة أو للحديث أمام المستمعين في المناسبات أو الظروف الحياتية العادية و ذلك بإستعمال جمل عربية تامة و مفردات و تعابير لغوية مناسبة.[2]

و في نهاية المستوى الثالث يجتاز الدارس إمتحان يسمى نهاية التعليم القاعدي و يكون إمتحان في مادتي اللغة العربية و الرياضيات، تمنح له شهادة تسمى بشهادة "نهاية التعليم القاعدي" *، حيث تمكنه هذه الشهادة من مواصلة دراسته عن بعد، أو ينتسب إلى أحد مراكز التكوين المهني بتعلم حرفة أو الدخول إلى المدارس القرآنية لحفظ السور القرآنية و الأحاديث الشريفة من أجل تنمية شخصيته الدينية.

و بذلك يكون الدارس قد إستفاد من مجموع كل المراحل التعليمية في فصول محو الأميّة من 720 ساعة دراسة في مادتي اللغة العربية و الرياضيات و اكتساب مهارات الأساسية.

[1] عبد الرزاق غميمة، المرجع السابق، ص02.

[2] الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، المرجع السابق، ص04.

*بدأ العمل بهذه التسمية سنة 2015، فكانت تسمى بإمتحان تحرر من الأميّة و تمنح للدارس بعد نجاحه في هذه الإمتحان شهادة "التحرر من الأمية".

و ما يمكن أن نخلص إليه من خلال هذا المبحث أن أي تخطيط لمشاريع تعليم الكبار و محو أميّة يتطلب معرفة مسبقة بالخصائص هذه الفئة و الدوافع التي تحفزهم للتسجيل في فصول محو الأميّة و تنمي هممهم و الأهداف المتوخاة من مشاريع تعليم الكبار و التي تعود بالفائدة على الفرد و المجتمع على حد سواء، وكذلك الدراية بمستويات التعلم و معرفة البرنامج التعليمي لفصول محو الأميّة.

ب- البرنامج التعليمي لفصول محو الأميّة:

إن البرنامج التعليمي للأميّن، ذو طبيعة خاصة وملامح ذاتية تميزه عن غيره من المحتويات التعليمية الأخرى وهو يستمد هذه الخصوصية من طبيعة الجمهور الذي يوجه إليه ويستهدف التأثير فيه.[1]

1) أسس بناء البرنامج التعليمي: يجب أن في بناء البرامج التعليمية لفصول محو الأميّة لفصول محو الأميّة عدة مبادئ يمكن أن تتلخص فيما يلي:

- ❖ يجب أن تراعى فوارق السن بين الدارسين حيث أن تفاوت الدارسين من حيث أعمارهم ينتج عنه تباين في الإستعدادات و القدرات و إختلاف في الأدوار الإجتماعية التي يقومون بها.
- ❖ تحديد حاجات الفئات العمرية المستهدفة إذ يجب أن تراعي البرامج التعليمية لمحو الأميّة حاجاتهم وميولهم و رغباتهم.
- ❖ يجب أن تراعي دوافع التعلم لدى الدراسين حيث تختلف من شخص إلى آخر.[2]
- ❖ يجب أن تصاغ الأهداف بشكل واضح إنطلاقا من حاجات المجتمع و ما تتطلبه الحياة بحيث يتم التركيز على الجانب الإجتماعي و الجانب المعرفي و تشير الأهداف إلى طبيعة التغير المرغوب وإحداثه في سلوك الدارسين.[3]

[1] ينظر: إبراهيم مُحَمَّد إبراهيم و آخرون، تعليم الكبار في الوطن العربي، ص162

[2] رشيدة العمري و صليحة العمري، محو الأميّة إستراتجيات و آفاق، مذكرة ماستر في اللغة و الآداب العربي، تخصص لسيانيات وتطبيقاتها، كلية الآداب و اللغات، قسم اللغة العربية جامعة منتوري، الجزائر، 2011-2012، ص60

[3] المرجع السابق، ص163

و في الأخير من الأفضل أن يكون البرنامج التعليمي المقدم للدارس لفصول محو الأميّة ملبية الإحتياجات التعليمية، وتهتم بتنمية قدرات الأفراد على المشاركة الفعالة في تطوير البنى الإجتماعية و الثقافية و التفاعل المتناغم مع مفردات الواقع الإجتماعي و الإقتصادي للمجتمع.

المبحث الثالث: صعوبة تعلم القراءة

أولا : مفهوم القراءة و أنواعها:

أ– مفهوم القراءة :

القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلاقها القارئ عن طريق عينيه، و تتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية و هذه المعاني.[1]

و تعرّف بأنها ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على أنماط التفكير، و التقويم و الحكم و التحليل و التعليل، و حل المشكلات.[2]

القراءة إذا تعرف و فهم و نقد و تفاعل، إنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها.

[1] مُحَمَّد موسى الشريف، الطرق الجامعة للقراءة النافعة، دار الأندلس الخضراء، ط6، 1425 هـ/2004 م، ص23.

[2] رشدي أحمد الطعيمة، المرجع السابق، ص67.

ب- أنواع القراءة:

تنقسم القراءة الى ثلاثة أنواع: القراءة الصامتة و القراءة الجهرية و القراءة الإستماعية.

***القراءة الصامتة:**

عرفت القراءة الصامتة بأنها: "تفسير الرموز المكتوبة، و فهمها في حدود خبرات القارئ السابقة، و تكوين فهم جديد دون إستخدام النطق"[1]

فالقراءة الصامتة تمثل : حل الرموز المكتوبة، و فهم معانيها بسهولة و دقة، و لا دخل للصوت فيها. للقراءة الصامتة خصائها و مزايا تميزها عن القراءة الجهرية في نواح متعددة منها:[2]

- ✓ تغطي القارئ حرية شخصية، و إنطلاقا بلا حدود.
- ✓ تناسب الأفراد الخجولين ، أو الذبين لديهم عيوب في النطق.
- ✓ توفر الوقت والجهد عند القارئ ، لأن القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية ، كما أن فيها توفيرا لأعضاء النطق، فلا عمل إلا للعين و العقل.
- ✓ تستخدم في أي مكان يمكن أن يتواجد الناس فيه من دون ضوضاء تؤثر عليه.

***القراءة الجهرية:**

عرفت القراءة الجهرية بأنها : "تفسير الرموز المكتوبة و فهمها في حدود خبرات القارئ السابقة و تكوين فهم جديد، مع استخدام النطق السليم بصوت واضح مسموع"[3].

[1] جمعية المعارف الإسلامية، قواعد التعبير العربي؛ قواعد القراءة، مركز نون للتأليف و الترجمة، ط1، 1436 هـ/ 2015م، ص74.

[2] ينظر: فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم الأهمية المعوقات البرامج التعليمية)، علم المكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ/2008م، ص09

[3] جمعية المعارف الإسلامية، المرجع السابق، ص76

و تعد القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة، لأنها تتضمن مهارات عدة، و تستخدم أجهزة متعدد ومعقدة مثل :

- ✓ تفسير محتويات المادة المقروءة للمستمعين.
- ✓ الضبط النحوي و الصرفي.
- ✓ حسين النطق و إخراج الحروف من مخارجها.
- ✓ تمثيل المعنى بالصوت و الحركة.

للقراءة الجهرية خصائص و مزايا تميزها عن القراءة الصامتة في نواح متعددة منها:

- ✓ أحسن وسيلة لإتقان النطق و إجادة الأداء و تمثيل المعنى.
- ✓ علاج للأفراد الخجولين او الخائفين للتخلص من هذا العيب.
- ✓ تدريب عملي على مواجهة الجماهير، و بث الثقة في النفس.
- ✓ تعلم الفرد إحترام رأي الآخرين، و إحترام مشاعرهم بالمسؤولية الإجتماعية إتجاههم.

*** قراءة الإستماع:**

عرِّفت قراءة الإستماع بأنها : "هي العملية التي يستقبل فيها المعاني و الأفكار وراء ما يسمعه من الألفاظ، و التي ينطبق بها القارئ قراءة جاهزة أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة و هي في تحقيق أهدافها و تحتاج إل حسن الإنصات و مراعاة آداب السمع والإستماع كالبعد عن المقاطعة أو التشويش أو الإنشغال كما يقال" [1]

[1] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية 2013، ص54.

و من مزاياها :

- ✓ تدريب المتعلم على حسن الإصغاء و الإنتباه لسرعة الفهم.
- ✓ التعرف على مواطن الضعف المتعلم في القراءة و العمل على علاجها.
- ✓ تنمي القدرات العقلية و الإبداعية للمتعلم.

و مجمل القول إن هذه الأنواع للقراءة تعتبر بالنسبة للمتعلم مهمة في مراحل تدريبيه و هي مأخوذة على شكل تدريجي.

ثانيا: طرق تدريس القراءة

يعتبر الإهتمام بمهارة القراءة من أهم النشاطات التي تمارس في أقسام محو الأميّة، و يبدو ذلك من خلال تكريس أكبر وقت ممكن لهذا النشاط و على هذا الأساس يجب على المعلم أن يستعمل الطريقة المثلى لتدريس القراءة. إلاّ تعلم مهارة القراءة ليست مجرد تعرف على الحروف و الكلمات و الجمل، لأن القراءة تتضمن القدرة على فهم معاني هذه الكلمات و الجمل، كما تتضمن أيضا القدرة على التركيز، و الـتذكر و الاستيعاب، و إعادة التعبير عما تمت قراءته[1].

و يمكن تعليم القراءة للمبتدئين بطرق ثلاث و هي : الطريقة الجزئية أو التركيبية، و الطريقة التحـــليلة والطريقة التوليفية.

أ- الطريقة الجزئية أو التركيبية:

يبدأ المتعلم قراءة الجزء، لينتقل إلى الكل إذ أنه يبدأ التعلم بالتعرف على الحروف و أصواتها كأصغر وحدة في الكلمة و بعد ذلك تعلّمها في حالات الفتح، او الكسر أو الضم، ثم بالمدّ بالألف و المد بالياء و المد

[1] ينظر: محمودي إسماعيل صيني وآخرون، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط2، 1985م ، ص100.

بالواو، و يتمثل في ذلك نطقا و رسما، ثم تأتي مرحلة تكوين الكلمات المفردة، و التدريب عليها نطـــــقة و كتابة ثم تأتي مرحلة تكوين الجمل بالإعتماد على الكلمات السابق تعلمها.[1]

و من مزايا هذه الطريقة أن تساعد على تعلم الحروف ، و أنها تؤدي دقة النطق الصحيح، و يؤخذ عليها تعويد المتعلم البطء في القراءة، و تجاهله في فهم المعاني، و بالتالي فهي طريقة بطيئة في إحداث التعلم.

ب- الطريقة الكلية أو التحليلية:

و تبدأ هذه المرحلة بتعليم الكل، بحيث يتعلم المتعلم الكلمة المركبة ثم يحللها إلى أجزائها، أي من الجملة أو الكلمة إلى الحرف و يندرج تحت هذه الطريقة طريقتين هما:

*** طريقة الكلمة:**

و يبدأ المتعلم بتعلم الكلمات المألوفة ثم يحللها إلى مقاطع عن طريق التهجية، و قد تقترن الكلمة بصورة لكي تثبت في ذهنه.[2]

*** طريقة الجملة:**

و هي تطوير لطريقة الكلمة و أساسها الجملة و ليس الكلمة بإعتبار أن الجملة هي وحدة المعنى وليست الكلمة و لا الحرف، و تقوم هذه الطريقة على أساس تكوين جمل قصيرة ممّا يَألفه المتعلمين، يكتبه المعلم على السبورة أو على البطاقات ثم يقوم التلاميذ بنطق الجملة و بعدها يحللها إلى كلمات و الكلمات إلى حروف.[3]

فهي إذن تعتمد على مبدأ الكلية و هو أن طبيعة الإدراك الإنساني للأشياء إدراكا كليّ أولا.

---

[1] ينظر مُحَمَّد رجب فضل الله، الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، 1998، ص25

[2] ينظر: زهدي مُحَمَّد عيد، مدخل الى تدريس اللغة العربية، عمان، ط1، 1432 هـ/2011 م، ص80

[3] ينظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية، وفقا لأحداث الطرائق التربوية ، دار المسيرة للطباعة و النشر، الأردن، ط1، 2010، ص 42.

ج–الطريقة التوليفية:

و هي التي تجمع مزايا الطريقة الجزئية و الطريقة الكلية، و مبتعدة إلى حد ما عن أبرز العيوب لكل طريقة[1]

إذن الطريقة التوليفية ترتكز على الدمج بين الطريقتين :

التركيبية (فك الرمز الصوتي) و التحليلية (بناء الفهم) و هي إستغلال لفوائد الطريقتين و كذلك تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

ثالثا: صعوبات تعلم القراءة

أ– مفهوم صعوبات القراءة: و يمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها إضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على إكتساب اللغة و معالجتها و لأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك و التعبير اللغوي بما فيه المعالجة الصوتية، القراءة و الكتابة و التهجي و الخط و الرياضيات و لا ترجع الى نفس الدافعية، و الضعف الحسي، و الفرص البيئية و التربوية الغير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى و لكنها تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف.[2]

" و صعوبة القراءة هي إضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز عن القراءة، على الرغم من إمتلاك الشخص نسبة ذكاء مناسب، و فرصة ثقافية و إجتماعية ملائمة"[3]

أي أنها نوع من إضطراب يتضح في قصور في عملية القراءة رغم أن الفرد يمتلك نسبة من الذكاء مناسبة وظروف ثقافية و إجتماعية مناسبة.

[1] المرجع نفسه، ص 41.

[2] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم "النمائية و الأكاديمية و الإجتماعية و الإنفعالية"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2010، ص309

[3] حسين نوري الياسري، صعوبات التعلم الخاصة، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص93.

و قد عرفها فريرسون (FRIERSON) بأنها: "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم مايقوم به الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية"[1]

و يتضح من هذا التعريف أن صعوبة القراءة هي عجز جزئي في القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة وفهم معانيها، و أن هذه الصعوبة تم القراءة الجهرية و الصامتة.

ب- أسباب صعوبات القراءة:

ضعف في القراءة لا يرجع لعامل واحد منفرد، و إنما ينتج عن مجموعة من العوامل المتشابكة قد تعود للمتعلم أو المعلم، أو الكتاب التعليمي، و هي كمايلي:

1- أسباب تعود للمتعلم:

أ-العوامل الجسمية: تشمل الآتي:

1) العجز البصري : "و تتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين" [2]، و الذي يعاني من عيوب النظر تصعب عليه عملية القراءة فيتعثر فيها و لا يستطيع إجابته.

2) العجز السمعي: و أبرز مظاهره الصمم و ضعف السمعي، و قصور السمعي يؤثر على مستوى الفهم و إستعاب ما يقال من قبل المرسل كما ستؤثر على إستجابته فقد تتأخر و يؤدي إلى خلط الكلمات و خاصة المتشابهة في الأصوات.[3]

3) عيوب التحدث : إن الإضطراب الوظيفي يؤدي إلى عدم القدرة على التحدث و من هنا يكون عدم القدرة على القراءة ناتجا عن مشكلات في التحدث، كما أن العلاقة و القراءة علاقة وثيقة، فالخلل العصبي

[1] يحي مُحَمَّد نبهان، الفروق الفردية و صعوبة التعلم، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص40.

[2] سليمان عبد الواحد و آخرون، المرجع السابق، ص311.

[3] قحطان أحمد الطاهر، صعوبات التعلم، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص195.

في مراكز اللغة بالمخ يؤدي إلى صعوبات في التحدث ثم إلى صعوبات في القراءة و كذلك فإن القراءة الشفهية أكثر صعوبة بالنسبة للشخص الذي يعاني من مشكلات التحدث[1].

و مما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملا مؤثرا في عملية القراءة مؤثرا في عمليات القراءة، فالقراءة عملية عضوية، و من ثم إن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق و الكلام و من حيث الصحة العامة يؤدي بلا شك إلى التأخر و الضعف القرائي.

ب- العوامل الإجتماعية و الإقتصادية:

تتأثر عملية تعلم القراءة للمستوى الإجتماعي و الثقافي للفرد، كفقدان أحد الأبوين أو حالة الطلاق أو الحالة المادية المتدنية أو الأميّة المتفشية في أفراد الأسرة ، فهذه الحالات تؤثر في إهتمامات المتعلم بالقراءة وقد تحمله على كثرة الغياب عن قاعات الدراسة.[2]

ج- العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية المسببة لصعوبات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تعديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكل لصعوبات القراءة، و ربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل و تبادلها فيما بينها في التأثير و التأثر، و يمكن تحديد عوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات و مشكلات القراءة على النحو التالي:

1) الإضطرابات اللغوية: "إن اضطراب اللغة هو حدوث ضعف أو إنحراف في إستيعاب و الإستخدام المحكي و المكتوب و الأنظمة الرمزية الأخرى، و يظهر ذلك من خلال شكل اللغة الفونولوجي و التركيب و النحو، أو محتوى اللغة (الدلالة)، أو وظيفة اللغة في التواصل أو ما يطلق عليها الوظيفة الإجتماعية أو بعبارة أخرى الشكل و المحتوى و الإستخدام.[3]

[1] محمود عوض الله سالم و آخرون ، صعوبات التعلم التشخيص و العلاج، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن، ط4، 2017، ص147.
[2] مُحَمَّد رجب فضل الله، الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص101.
[3] إيمان عباس الخفاق، اضطرابات اللغة و الكلام، دار المناهج للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 1436 هـ/2015 م، ص119.

يمكن القول أن الإضطرابات اللغوية تشمل عدة جوانب، كما أنها تحدث نتيجة عدة أسباب و ظروف محيطة بالمكان إضافة إلى أنها متعلقة باللغة على نفسها على وجه الخصوص.

2) إضطرابات العملية المعرفية (الانتباه– الإدراك– الذاكرة): يسهم بشكل كبير في صعوبات تعلم القراءة ، فأول هذه العمليات المعرفية عملية الإنتباه، فالمتعلم إذا لم يكن قادرا على التركيز على المادة المطبوعة و تكون سعة الإنتباه محدودة، فإن المتعلم يقوم بحذف بعض الحروف و تقسيم بعض الكلـــمات و عدم إدراك المعنى، وثاني هذه العمليات عملية الإدراك، حيث الإدراك بشقَّيْه البصري و السمعي في قدرة الفرد على القراءة، فوجد أن هناك علاقة إيجابية بين عمليات الإدراك البصري و السمعي و صعوبات القراءة، و لقد أثبتت الدراسات أن الأشخاص ذوي صعوبات القراءة يجدون مشكلات في التمييز البصري بين الحروف والكلمات و أيضا صعوبة في ملاحظة التفاصيل الداخلية للكلمات (باب– تاب) و من ثمة يؤدي ذلك إلى الفشل في تتبع التطور الذي يطرأ على المتغير كما أن معدل الإدراك البصري للأشخاص ذوي صعوبات القراءة بسيط، و كذلك فإن عملية الإدراك السمعي تؤثر على عملية القراءة فالأشخاص ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون سماع المتشابهات في بداية أو نهاية أصوات الكلمات كما أنهم لا يستطيعون تقسيم الكلمات إلى مطابع و أصوات متصلة[1].

2– أسباب تعود للمعلم :

"أن المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية فالمعلم دوره كبيرا في عملية تعلم القراءة، فالذي لا يعد درسه إعدادا جيدا لا يستطيع أن يكيف طرق تدريس لمادة القراءة وفقا لمستويات المتعلمين، و قد يتجاهل الأخطاء التي تصدر عنهم أو إهمال و عدم إهتمامه بها بسبب تكرارها و ما يتطلبه من جهد لتصحيحه".[2]

[1] محمود عوض الله سالم، المرجع السابق، ص149.

[2] سامي مُحَمَّد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص297.

3- أسباب تعود للكتاب التعليمي:

من المعروف أن المادة القرائية إذا كانت فوق مستوى المتعلم من حيث الأسلوب و الأفكار المصطلحات، أو غير جذابة من حيث الشكل و صور و الألوان، او من حيث الطبعة قد تكون غير واضحة و تكون كلماتها رقيقة و سطورها مكتظة تتعب عيون المتعلم و لا تثير إهتمامه و رغباته، و موضوعاتها بعيدة عن ميلوهم و خبراتهم، فشكل الكتابي و المادة المقروءة دورها مهم في صعوبات تعلم القراءة.[1]

و عليه يمكن القول أن هناك مجموعة من الأسباب الخاصة بالمتعلم و المعلم و الكتاب التعليمي التي تتفاعل مع بعضها البعض و تؤثر على عملية تعلم القراءة.

ج- مظاهر صعوبات القراءة :

هناك مظاهر و صعوبات قرائية تظهر بشكل واضح ، حيث إن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

1) عيوب صوتية بأصوات الحروف، بحيث يعجز الدارس عن قراءة الكلمات و بالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

2) عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة و كأنهم يواجهونها لأول مرة، ولقد تم تحديد بعض المظاهر (الأخطاء) التي يتميز بها الدارسين الذين يعاونون من صعوبات في القراءة هي:[2]

- ✦ الحذف للكلمات كاملة أو الأجزاء.
- ✦ الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلا.
- ✦ الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى في خارجها.
- ✦ التكرار لكلمات أو جمل و خاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.

[1] رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص و العلاج، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص242.

[2] سليمان عبد الواحد و آخرون، المرجع في صعوبات التعلم، ص 313.

- ✦ حذف أو إضافة أصوات للكلمات التي يقرؤها.
- ✦ الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.
- ✦ القراءة السريعة و غير صحيحة.
- ✦ القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك و تفسير رموز (حروف) الكلمات.
- ✦ نقص الفهم الناتج عن تركيز على نطق الكلمات فقط.

و هناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى الاضافية الأخرى التي يجب ذكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الأولى وهي :

- ✦ التعرف الخاص على الكلمة.
- ✦ القراءة في اتجاه خاطئ.
- ✦ القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
- ✦ صعوبة التمييز بين الرموز.
- ✦ صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته و إرتباكه عند الإنتقال من نهاية سطر إلى بداية سطر الذي يليه أثناء القراءة.

رابعا: تشخيص صعوبات التعلم في القراءة و طرق علاجها :

أ) تشخيص صعوبات التعلم بالقراءة:

هناك عديد من الطرق المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات القراءة منها :

1) المؤشرات:

حيث توجد مؤشرات و علامات عديدة تساعد في التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات القراءة مثل الضعف في القراءة الجهرية، و عدم القدرة على التركيز و الإسترجاع، صعوبة شديدة في عمليات الفهم، بالإضافة إلى أخطاء الإضافة و الحذف، الإبدال، التكرار.[1]

2) التباعد:

على الرغم من أن محك التباعد يعد أهم معيار لتشخيص صعوبات التعلم ، و من بينها العسر القرائي هو التناقض بين قدرة الفرد على التعلم كما يقيسها إختبارات الذكاء الأكاديمي الحقيقي للمتعلم، فإن هناك جوانب قصور عديدة و قد وُجِهت إلى هذا المعيار و منها[2] :

أ- قلة الإتفاق على المدى الذي يعتبر عنده التناقص بين قدرة القرد على التعلم و تحصيل الأكاديمي الحقيقي، و المقصود به هنا العسر القرائي يمثل مشكلة.

ب-إن المشكلة الأكثر خطورة في أن القرارات التي يتم الوصول إليها بإستخدام معيار التناقص بين نسبة الذكاء و التحصيل الأكاديمي، لا تؤدي بصورة طبيعية إلى توصيات تتعلق بالتدخل و العلاج.

ج- معادلة القراءة : و قد اعتمدت القراءات و آداب البحث في مجال اتعسر القرائي في التشخيص على بعض المعادلات كأساسا للتشخيص و من هذه المعادلات.

- معادلة هاريس للعمر القرائي المتوقع :

العمر القرائي = ٢ (العمر القرائي + العمر الزمني)/٣

- نسبة القراءة المتوقعة لهاريس:

نسبة القراءة المتوقعة = (العمر القرائي/ العمر القرائي المتوقع) × ١٠٠

[1] المرجع السابق، ص314.
[2] المرجع نفسه، ص314.

- نسبة القراءة لهاريس:

نسبة القراءة= (العمر القرائي/ العمر الزمني)× ١٠٠

- معادلة بوند تنكر:

صف القراءة المتوقع = (عدد السنوات المدرسية × نسبة الذكاء)/ ١٠٠+١[1]

ب- برامج و أساليب علاج صعوبات القراءة:

لقد تعددت برامج و أساليب صعوبات القراءة لدى المتعلمين و سوف نتناول في الجزء التالي البرامج والأساليب الأكثر شيوعا و هي :

1) برنامج ديستار Distar* للقراءة:

أعد هذا البرنامج أنجلمان برونر Engelmann & Bruner (1974) وهو نظام قوي معدن بطريقة جيدة لتوصيل مهارة القراءة تحت المتوسط للمتعلمين و فيه يجمع المتعلمين لمجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن خمس متعلمين و ذلك طبقا لقدراتهم.

أول المستويين في البرنامج يعملان على تأكيد المهارات الأساسية عند المتعلمين، و يعتمد في هذا البرنامج على الواجبات المنزلية و الكتب العملية التي تتضمن التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم المهارات و الوعي بإتجاه اليمين و اليسار.

- تركيب الكلمات لتعليمهم الهجاء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.

- تمارين الإيقاع (الوزن لتعليمهم العلاقة بين الأصوات و الكلمات).

[1] سليمان عبد الواحد و آخرون، المرجع السابق، ص315.

*تعني كلمة Arithmetic & Reading Direct Instructional System for Teching، النظام الإنشائي المباشر لتعليم الحساب و القراءة.

أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم و الدراسات الإجتماعية مع التركيز على التصحيح لأخطاء الدارسين و مراجعتها بطريقة منظمة.

2) برنامج إدمارك للقراءة The Edmark Reading Program:

و لقد نشر هذا البرنامج جمعية إدمارك وهو مصمم للتدريس 150 كلمة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة بطريقة الترديد خلف الدرس و يشمل 277 درس من أربعة أنواع[1]:

أ) دروس للتعرف على الكلمة و كل درس يشمل كلمتين.

ب) دروس الكتب الإتجاهات فيجب على التلاميذ تتبع الخطوط و الإتجاهات المطبوعة للوصول إلى للكلمة.

ج) دروس الصور التي تتوافق مع العبارات

د) دروس الكتب القصصية حيث يقرأ التلاميذ 16 قصة.

و في هذا البرنامج تقسم الدروس بطريقة مبسطة مع عمل مراجعات دورية و يسجل إستجابة التلاميذ بطريقة بيانية.

ج) طرق علاج صعوبات تعلم القراءة:

هناك عدة طرق علاجية لتعليم القراءة لذوي المشكلات القرائية الحادة أو المتوسطة و هي:

[1] محمود عوض الله سالم، صعوبات التعلم التشخيص و العلاج، ص156.

1-طريقة الحواس المتعددة للقراءة :

و هي تعتمد على إستخدام عدة حواس لتعليم القراءة و تسمى (VAKT) و تعني الحواس المختلفة(V)، الرؤية Visual، (A) السمع Auditory، (K) الإحساس بالحركة kim-estheti، (T) يشير إلى اللمس toctille و هذه الطريقة تعتمد على أسلوبين[1] :

1) أسلوب فرنالد Fernald

2) أسلوب جلينجهام Gillingham

أ) أسلوب فرنالد: يعتمد هذا الأسلوب على إختبار الكلمات من قصص تحكى للمتعلمين، تعرفهم على الكلمات بدون الإهتمام بالصوتيات و تنقسم الى ثلاث مراحل:

1) يقوم المعلم بتعريف المتعلمين بالكلمات الغريبة و يقوم بكتابة حروفها بشكل واضح ثم يطلب من المتعلم المرور على الكلمة بيده و نطق كل مقطع من الكلمة يمر عليه و يصحح له المعلم أخطاءه، حتى يستطيع المتعلم كتابة الكلمة من الذاكرة، ثم تكتب الكلمة في بنك الكلمات الخاص بالمتعلم ليكتب من هذه الكلمات قصة يستطيع قراءتها.

2) يقوم المتعلم بكتابة الكلمات كما يكتبها المعلم و يستمر في كتابة القصص.

3) يتعرف المتعلم بنفسه على الكلمات الجديدة الشبيهة بالكلمات التي تعلمها أو توجد بها مقاطع منها ليوسع قدرته على القراءة.

و يعتبر أسلوب فرنالد من الأساليب التي تستخدم مع بطؤ التعلم، و لذلك يجب أن يكون هناك حافز للمتعلمين.

[1] المرجع السابق، ص157.

ب) أسلوب جلينجهام: يهتم هذا الأسلوب بالصوتيات و النطق الصحيح للكلمات و تستخدم فيه طريقة تعدد الحواس كما يتعلم فيه المتعلم الحروف الثانية و المتحركة و ذلك بإستخدام بطاقات مثقبة للحروف الثانية، و بطاقات ملونة للحروف المتحركة و يستخدم في ذلك طريقة من ثلاث طرق[1]:

1) ينطق المدرس الحرف ثم يكرر المتعلمين بعدها ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي على الحرف و يطلب منهم معرفة هذا الحرف.

2) يطلب من المتعلمين معرفة الحروف بدون إستخدام البطاقات و ذلك من خلال سماع صوت الحرف

3) يقوم المعلم بكتابة الحروف للمتعلمين لكي يروه ثم يكتبوه من الذاكرة.

و يقوم المتعلمون بتكوين كلمات بسيطة من هذه الحروف تشتمل على حرف ثابت ثم حرف متحرك ثم يقرأ الدارس الجمل و القصص الصغيرة بعد أن يكون قادرا على كتابة كلمات من ثلاث حروف.

و تعتبر هذه الطريقة صالحة مع المتعلمين ذوي الصعوبات الحادة في تعلم القراءة.

2) طريقة الحروف:

تنقسم هذه الطريقة إلى أسلوبين :

أ) أسلوب التعلم البدائي للحروف: و يعتمد هذا الأسلوب على نطق حرف أو كلمة واحدة على المتعلمين و هذا يمنعهم من الإرتباك أو عدم الإنتظام في الهجاء ثم ينتقل المتعلمون بعد ذلك إلى القراءة بالطريقة العادية و يرى كثير من العلماء أن هذه الطريقة مفيدة في تعلم كثير من مبادئ القراءة، إلا أنه تؤخذ عليها أن المعلم يحتاج إلى كتب خاصة، كما يجد المتعلمون صعوبة بالغة عند تحول القراءة بالطرق العادية

ب) نظام التمييز: و هذه الطريقة تعتمد على تمييز الحروف المتحركة و الغير المنطوقة مثل حروف المد في أول الكلمة و وسطها و آخرها

[1] المرجع السابق، ص 158.

3) طريقة التآزر العصبي:

وتعتمد هذه الطريقة على ربط المتعلمين بالمعلم عن طريق نطق و تكرار و الكلمات وراء المعلم بطريقة سريعة و متكررة بدون الإهتمام بالصوتيات أو تعرفه على الكلمة، و بعدها يردد المعلم خلف المتعلم و ذلك ليصبح لدى المتعلم طلاقة في الكلمات التي تعلمها بغض النظر عن صوتياتها السليمة[1].

4) طريقة المفردات البسيطة ذات المعنى الهام :

تستخدم هذه الطريقة مع الطلاب كبار السن من ذوي المشكلات القرائية و ذلك لأن الكتب المعدّة لمستواهم أعلى من قدراتهم القرائية، حيث يقدم لهم في هذه الطريقة كتبا ذات مفردات بسيطة، مع أهمية عالية و في الوقت نفسه تحدد مستوى هاما مناسبا للقارئ الناضج.

و في النهاية يجب ملاحظة أنه ليست هناك طريقة محددة لتعليم القراءة تصلح لكل من يتعلمون و لكن يجب على المعلم أن يختار الطريقة حسب قدرات كل متعلم و يستطيع المعلم مساعدتهم بتشجيعهم على القراءة الحرة من الكتب الشيقة و الإشتراك في نوادي القراءة، حيث يتم إخراجهم من دائرة صعوبات تعلم القراءة.

[1] محمود عوض الله سالم، المرجع السابق، ص 159.

الفصل الثاني:

واقع تدريس مهارة القراءة بمؤسسات محو الأميّة (دارسة ميدانية)

تمهيد :

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم وسائل جمع المعلومات و البيانات حول الظاهرة المراد دراستها و البحث فيها، فالجانب الميداني يعتبر أساسيا لتدعيم الجانب النظري ميدانيا.

فبعد أن أنجزت الجزء النظري الذي يعطي صورة توضيحية عن أسباب إنتشار الأميّة و خصائص تعليم الكبار، وصعوبات تعلم القراءة في فصول محو الأميّة و مظاهرها و طرق علاجها.

أصل الى الجزء الأخير الذي يعد مكمّلا و متمّما لهذه الدراسة و سيتم التطرق في هذا الفصل إلى:

- منهج الدراسة.
- أدوات الدراسة و مجالاتها.
- تحليل و تفسير البيانات الميدانية.

المبحث الأول: منهج الدراسة:

بإعتبار كل دراسة علمية تحتاج إلى منهج يرافق البحث بغية الوصول إلى نتائج و حقائق فإنّ "المنهج ضروري للبحث إذ هو ينير الطريق ويساعد الباحث على ضبط أبعاد و مساعي و أسئلة فروض البحث"[1]

و يعرّف المنهج بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة الموضوع للوصول إلى نتائج علمية وموضوعية تمكنّه من الإجابة عن الأسئلة و الاستفسارات المتعلقة بالبحث، لكي يختار المنهج الملائم الذي يمكنه من بلوغ أهداف بحثه.[2]

و بما أن دراستي تندرج ضمن الدراسة الوصفية التي تصف إنتشار الأميّة و أسبابها و تعليم القراءة للكبار، و ذلك لملائمة هذا النوع من الدراسات مع طبيعة الموضوع المدروس.

و تعرّف هذه الدراسة الوصفية بأنها: "عبارة عن أسلوب يقوم به الباحث في بحثه للقيام بوصف الظاهرة المراد دراستها و تحديد متغيّراتها و سبل علاج العلائق التي ساهمت في المشكلة".[3]

و منه فإن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي لأنه يقوم بوصف ظاهرة الأميّة و العوامل المختلفة لإنتشارها، وكذا خصائص تعليم الكبار و دوافعه بإضافة إلى صعوبات تعلم القراءة في فصول محو الأميّة.

كما إستخدمت في دراستي الحالية الأساليب الإحصائية من خلال الحزمة الإحصائية للبحوث الإجتماعية SPSS فقمت بالتفريغ و التبويب للبيانات الإحصائية و إستخراج النسب المئوية و التكرارات لتسهيل عملية التحليل و التفسير.

المبحث الثاني: أدوات الدراسة و مجالاتها:

أ) أدوات الدراسة: كما هو متعارف عليه فإن طبيعة الموضوع هي التي تفرض المنهج المتبع في البحث و كذلك توجه الباحث نحو حسن إختيار نوع الأدوات الواجب إستخدامها أثناء العمل الميداني، وعليه إن أهم الأدوات البحثية التي إعتمدت عليها هي :

---

[1] رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي و العلوم الإجتماعية، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط1، 2002، ص109.

[2] خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1، 2008، ص122.

[3] خضير كاظم وزملاءه، منهجية البحث العلمي، إثراء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2000، ص118.

1- الملاحظة :

و هي توجيه الحواس لمشاهدة و مراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة لتسجيل جوانب ذلك السلو وخصائصه[1].

و تعتبر الملاحظة وسيلة من وسائل البحث العلمي، و التي استخدمتها لجمع البيانات و المعلومات من مصادر مختلفة قصد إتمام دراستي لهذا الموضوع وفق ضوابط و طرائق حسب ما تقتضيه الظروف و تفرضه الإمكانيات.

2- المقابلة:

"وهي تبادل لفظي منظم بين شخصين هما الباحث و المبحوث حيث يلاحظ الباحث فيما يطرأ على البحوث من متغيّرات و إنفعالات، و يكون لها هدف واضح و محدد و موجه نحو غرض معيّن".[2]

أما المقابلة التي إعتمدتها كانت عن بعد أي عبر مواقع التواصل الإجتماعي، بحيث كان هناك تواصل دائم مع فئة من المدرسين لفصول محو الأميّة نظرا للوضع الراهن الذي تعيشه البلاد (كوفيد19)

3- الإستبيان:

" هو أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة سكانية عالية أو عن طريق عمل إستمارة تضم مجموعة من الأسئلة أو العبارات بغية الوصول إلى معلومات كيفيّة أو كميّة، و قد تستخدم بمفردها أو قد تستخدم مع غيرها من أدوات البحث العلمي، و ذلك للكشف عن الجوانب التي يحددها الباحث"[3].

و قد اعتمدت في هذه الدراسة على الإستبيان الإلكتروني و نشرته عبر مواقع التواصل الإجتماعي ويجيب عنه المفحوصون، و بعد ذلك قمت بإطّلاع عليها، بحيث احتوى على جملة من الأسئلة عددها تسعة عشر سؤالا موجهة إلى معلمي فصول محو الأميّة.

---

[1] عمار بوحوش و محمّد الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1995، ص71

[2] محمّد زياد عمر، البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1995، ص130

[3] زياد علي الجراجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء إستبيان، مطبعة أبناء الجراح غزة، فلسطين، ط1، 2010، ص16.

ب) مجالات الدراسة:

1- المجال الزمني:

بدأت الدراسة الإستطلاعية لموضوعي هذا خلال شهري مارس و أفريل سنة 2020، وكان الغرض منها التقرب أكثر من مجتمع البحث و الإحاطة بالموضوع و الإطار العام للدارسة و معرفة كيفية تحديد حجم العينة و طريقة إختيارها.

و كمرحلة ثانية أي ما بين 15 جويلية و 20 أوت 2020 جمعت فيها المعلومات والبيانات التي على أساسها وضعت معطيات الدراسة

2- المجال البشري:

نقصد به عينة الدراسة و هي شرط أساسي من شروط البحث العلمي ولضمان الموضوعية لابد أن تستوفي العينة المأخوذة شرطا أساسيا يتمثل في: "أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بمعنى أن تعكس الصفات والحقائق التي يتميز بها هذا الأخير، كما ينبغي أن تختار بطريقة موضوعية"[1].

و طبيعة موضوعي فرضت علي إختيار عينة من معلمي فصول محو الأميّة على إعتبار هذه الفئة هي الحجر الأساس في العملية التعليمية.

[1] ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، الكويت، دط، 1992، ص314.

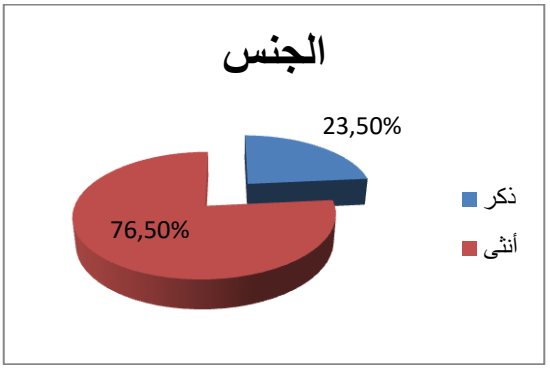
المبحث الثالث: تحليل و تفسير البيانات الميدانية.

يعتبر التحليل في العلوم الانسانية : عملية بحثية علمية متخصصة تخضع لها البيانات المجمعة بواسطة البحوث الميدانية ، حيث يقوم الباحث فيها بوصف هذه البيانات و التعليق عليها كيفيا بهدف اعطاء القارئ صورة واضحة عن الظاهرة المدروسة و عليه كانت دراستنا و تفريغ جداولها و تحليلها[1] كالآتي:

1: تفريغ البيانات الشخصية.

الجدول رقم(01): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المتغير	التكرار	النسبة %
ذكر	4	23.5
أنثى	13	76.5
المجموع	17	100.0



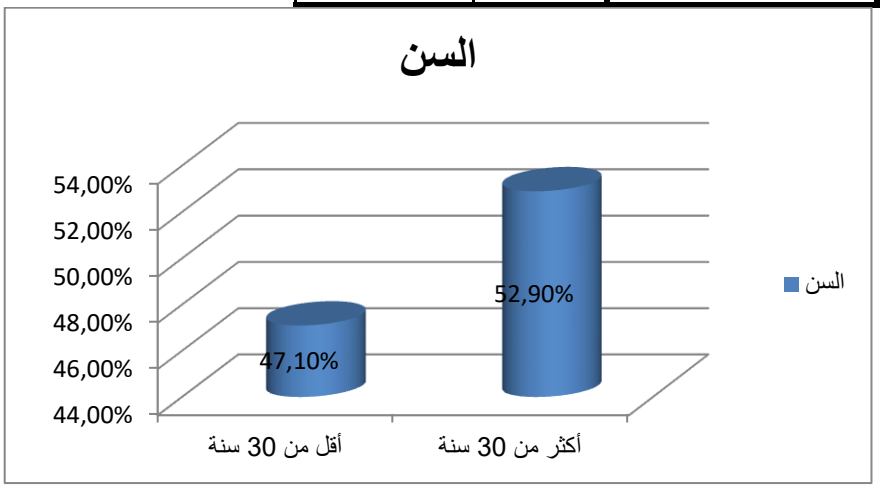
من خلال بيانات الجدول(01) و الرسم البياني الذي يوضحان توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس نلاحظ أن أعلى نسبة كانت لصالح الإناث حيث قدرت ب76,50% بينما بلغت نسبة الذكور23,50% و هي نسبة ضعيفة.

[1] رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، "مفهومه، أسسه، إستخداماته"، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2008، ص50

الجدول رقم(02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

السن

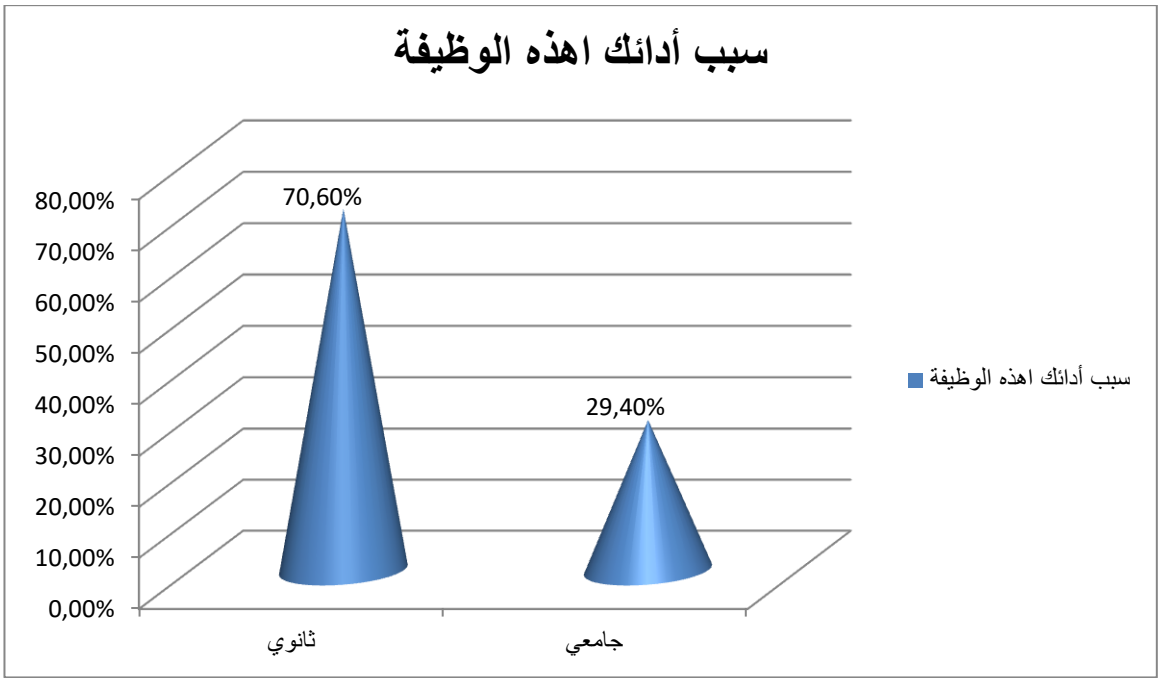
المتغير	التكرار	النسبة %
أقل من 30 سنة	8	47.1
أكثر من 30سنة	9	52.9
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(02) و الرسم البياني اللذان يوضحان توزيع أفراد العينة حسب متغير السن حيث نجد أن نسبة الفئة العمرية أكثر من30 سنة قدرت ب52,90% بينما بلغت نسبة الفئة العمرية أقل من30 سنة 47,10%.

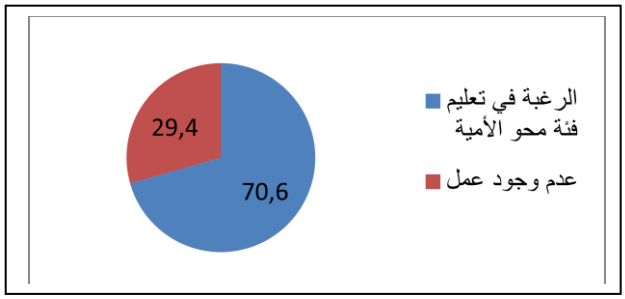
الجدول رقم(03): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي

المتغير	التكرار	النسبة %
ثانوي	7	41.2
جامعي	10	58.8
المجموع	17	100.0



من خلال البيانات الواردة في الجدول(03) و الرسم البياني اللذان يبينان توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي نلاحظ أن نسبة70,60% كانت لصالح المستوى الثانوي و هي أعلى نسبة بينما أدنى نسبة كانت لصالح المستوى الجامعي و التي قدرت ب29,40%.

الجدول رقم(04): **سبب أدائك اهذه الوظيفة**

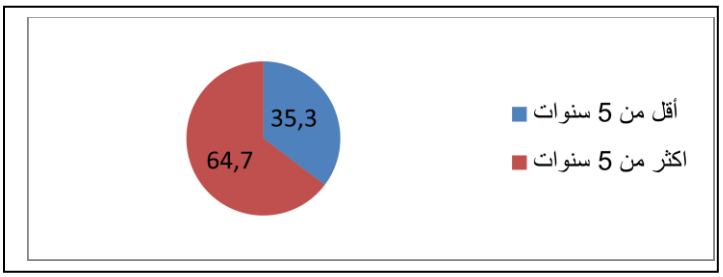


المتغير	التكرار	النسبة %
الرغبة في تعليم فئة محو الأمية	12	70.6
عدم وجود عمل	5	29.4
المجموع	17	100.0

من خلال البيانات الواردة في الجدول(04) و الرسم البياني اللذان يوضحان سبب أداء المبحوثين هذه الوظيفة حيث نلاحظ أن نسبة70,6% كانت للذين أجابوا الرغبة في تعليم فئة محو الأمية بينما سجلت نسبة29,4% للذين أجابوا عدم وجود عمل.

الجدول رقم(05): سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية

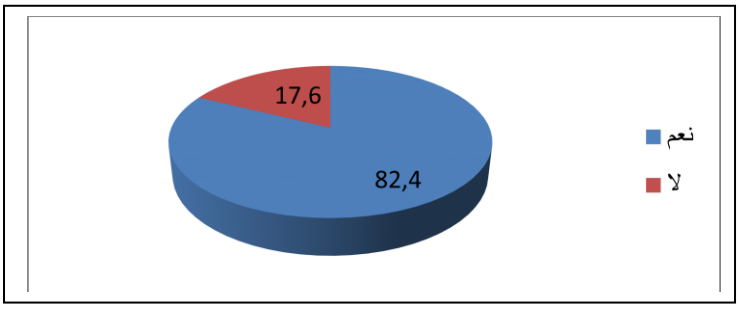
المتغير	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	6	35.3
اكثر من 5 سنوات	11	64.7
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(05) و الرسم البياني اللذان يبينان سنوات الخبرة لدى المبحوثين في تعليم فئة محو الأمية حيث سجلت نسبة64,7% لخبرة أكثر من5 سنوات بينما بلغت نسبة35,3% لخبرة أقل من5 سنوات.

الجدول رقم(06): هل تلقيت تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية؟

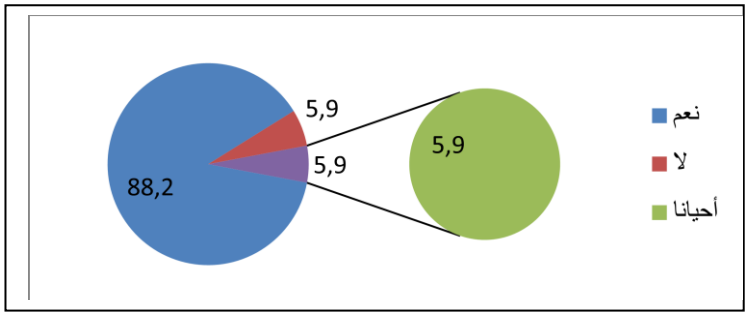
المتغير	التكرار	النسبة %
نعم	14	82.4
لا	3	17.6
المجموع	17	100.0



من خلال الجدول(06) و الرسم البياني اللذان يوضحان ما إذا تلقى المبحوثين تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية حيث نلاحظ أن الأغلبية أجابوا ب(نعم) و التي قدرت نسبتهم ب82,4% بينما الأقلية منهم أجابوا ب(لا) و التي بلغت نسبتهم17,6%.

الجدول رقم(07): هل توظف مهارتك الخاصة في عملية التدريس؟

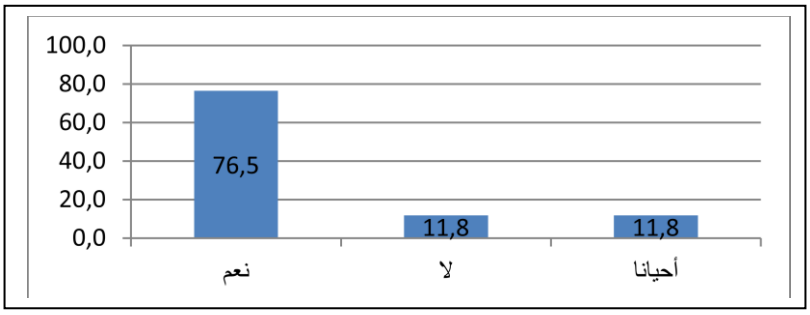
المتغير	التكرار	النسبة %
نعم	15	88.2
لا	1	5.9
أحيانا	1	5.9
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(07) و الرسم البياني اللذان يبينان ما إذا كان المبحوثين يوظفون مهاراتهم الخاصة في عملية التدريس نلاحظ أن الأغلبية منهم أجابوا ب(نعم) و التي قدرت نسبتهم ب88,2% بينما سجلت نسبة5,9% كنسبة متساوية بين كل من أجابوا ب(لا) و(أحيانا).

الجدول رقم(08): أثناء التكوين هل يحظى تدريس القراءة بالعناية؟

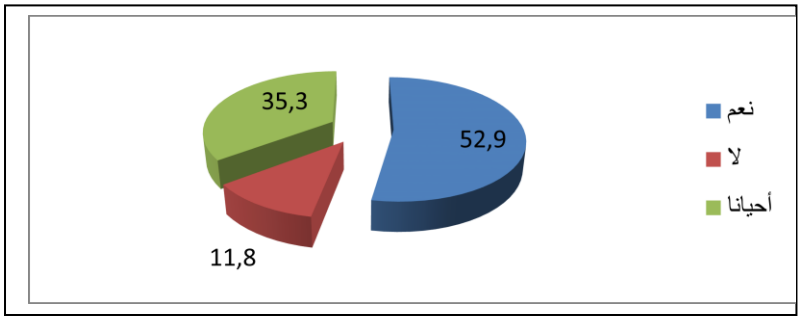
المتغير	التكرار	النسبة %
نعم	13	76.5
لا	2	11.8
أحيانا	2	11.8
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(08) و الرسم البياني اللذان يبينان ما إذا كان يحظى تدريس القراءة بالعناية أثناء التكوين نلاحظ أن الأغلبية منهم أجابوا ب(نعم) و التي قدرت نسبتهم ب76,5% بينما سجلت نسبة11,8% كنسبة متساوية بين كل من أجابوا ب(لا) و(أحيانا).

الجدول رقم(09): هل يطور الكتاب قدرات القراءة لدى الدارس؟

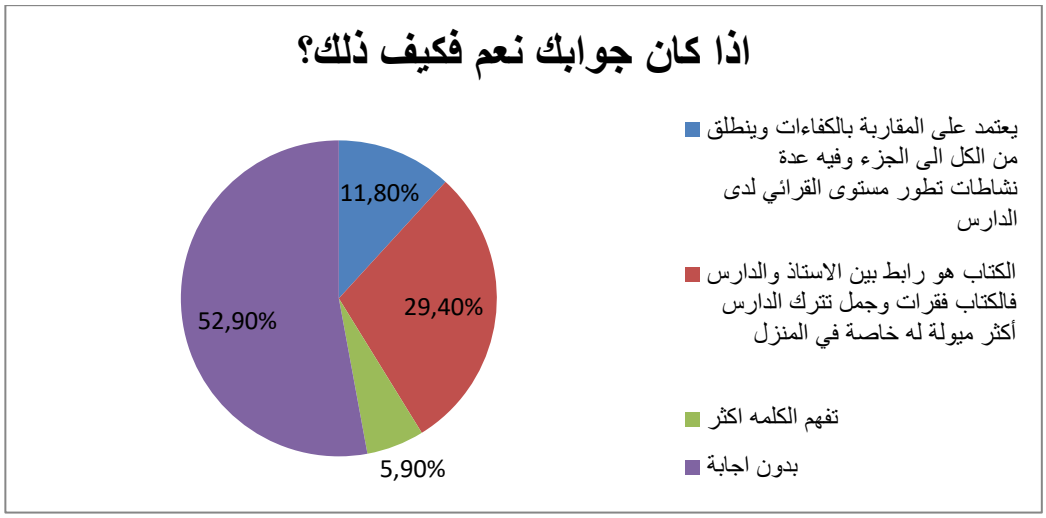
المتغير	التكرار	النسبة %
نعم	9	52.9
لا	2	11.8
أحيانا	6	35.3
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(09) و الرسم البياني اللذان يوضحان ما إذا كان الكتاب يطور قدرات القراءة لدى الدارس حيث نجد أن الذين أجابوا ب(نعم) قدرت نسبتهم ب52,9% بينما الذين أجابوا ب(أحيانا) بلغت نسبتهم35,3% في حين سجلت نسبة11,8% للذين أجابوا ب(لا).

الجدول رقم(10): **اذا كان جوابك نعم فكيف ذلك؟**

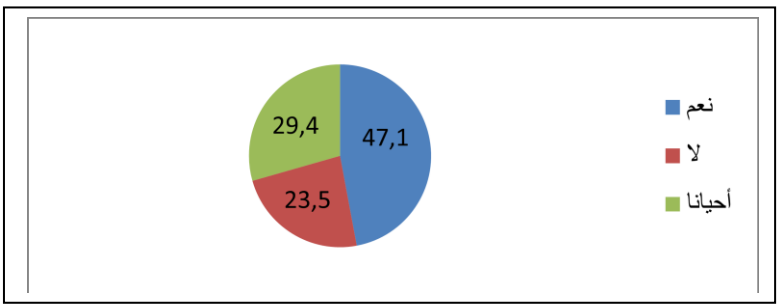
المتغير	التكرار	النسبة %
يعتمد على المقاربة بالكفاءات وينطلق من الكل الى الجزء وفيه عدة نشاطات تطور مستوى القرائي لدى الدارس	2	11.8
الكتاب هو رابط بين الاستاذ والدارس فالكتاب فقرات وجمل تترك الدارس أكثر ميولة له خاصة في المنزل	5	29.4
تفهم الكلمه اكثر	1	5.9
بدون اجابة	9	52.9
المجموع	17	100.0



من خلال الجدول(10) و الرسم البياني اللذان يوضحان كيف يكون ذلك إذا ما كانت إجابة المبحوثين بنعم حيث نجد أن نسبة52,90% منهم تركوا السؤال بدون إجابة بينما نسبة29,40% منهم قالوا أن الكتاب هو رابط بين الأستاذ و الدارس فالكتاب فقرات و جمل تترك الدارس أكثر ميولة له خاصة في المنزل في حين سجلت نسبة11,80% للذين قالوا أنه يعتمد على المقاربة بالكفاءات وينطلق من الكل إلى الجزء وفيه عدة نشاطات تطور مستوى القرائي لدى الدارس و أخيرا نسبة5,9%للذين قالوا تفهم الكلمة أكثر و هي أدنى نسبة.

الجدول رقم(11): هل دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القران الكريم فقط؟

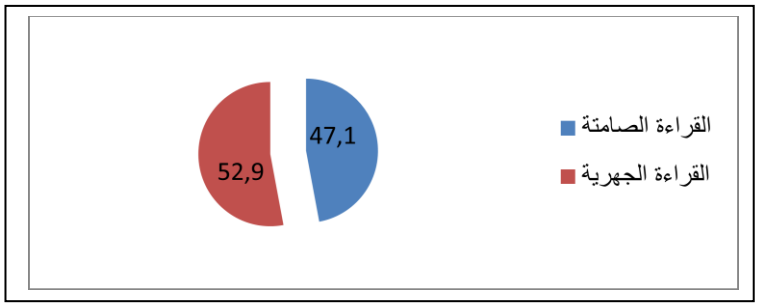
المتغير	التكرار	النسبة %
نعم	8	47.1
لا	4	23.5
أحيانا	5	29.4
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(11) و الرسم البياني اللذان يوضحان ما إذا كان دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القرآن الكريم فقط حيث نجد أن الذين أجابوا ب(نعم) قدرت نسبتهم ب47,1% بينما الذين أجابوا ب(أحيانا) بلغت نسبتهم29,4% في حين سجلت نسبة23,5% للذين أجابوا ب(لا).

الجدول رقم(12): في البداية على ماذا تركز؟

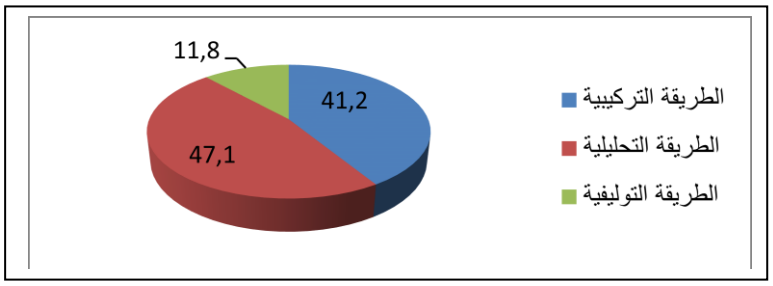
المتغير	التكرار	النسبة %
القراءة الصامتة	8	47.1
القراءة الجهرية	9	52.9
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(12) و الرسم البياني اللذان يبينان على ماذا يركز المبحوثين في البداية نلاحظ أنه سجلت نسبة52,9% منهم للذين قالوا القراءة الجهرية بينما قدرت نسبة الذين قالوا القراءة الصامتة ب47,1%.

الجدول رقم(13): ماهي طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة؟

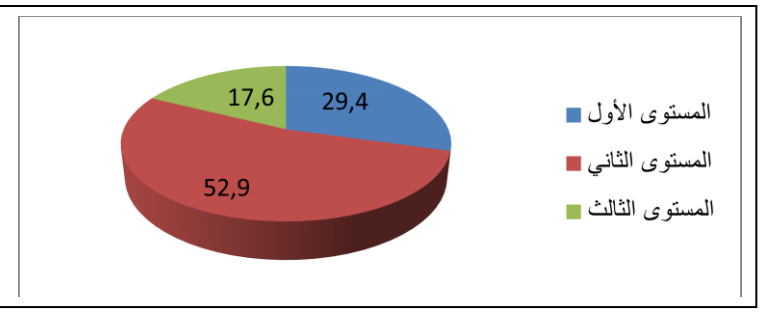
المتغير	التكرار	النسبة %
الطريقة التركيبية	7	41.2
الطريقة التحليلية	8	47.1
الطريقة التوليفية	2	11.8
المجموع	17	100.0



من خلال الجدول(13) و الرسم البياني اللذان يبينان طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة حيث نجد أن نسبة47,1% كانت للطريقة التحليلية أما نسبة41,2% فكانت للطريقة التركيبية في حين سجلت نسبة11,8% للطريقة التوليفية.

الجدول رقم(14): في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة؟

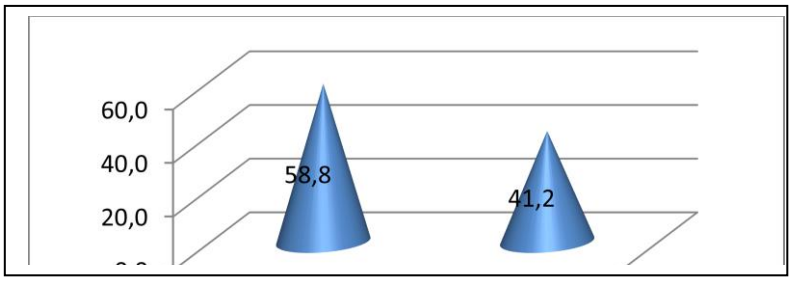
المتغير	التكرار	النسبة %
المستوى الأول	5	29.4
المستوى الثاني	9	52.9
المستوى الثالث	3	17.6
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(14) و الرسم البياني اللذان يبينان في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة حيث نلاحظ أنه سجلت نسبة52,9% للمستوى الثاني بينما نسبة29,4% كانت للمستوى الأول في حين أن نسبة17,6% كانت للمستوى الثالث.

الجدول رقم(15): **هل تؤثر صعوبة تعلم القراءة على نفسية الدارس في فصول محو الأمية؟**

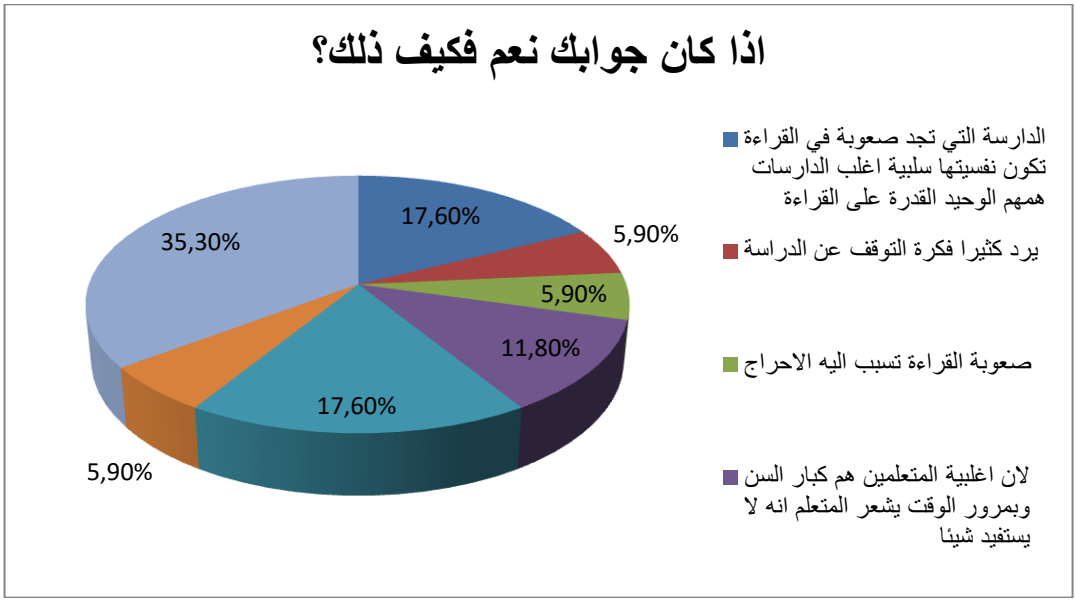
المتغير	التكرار	النسبة %
نعم	10	58.8
أحيانا	7	41.2
المجموع	17	100.0



من خلال الجدول(15) و الرسم البياني اللذان يوضحان ما إذا كانت صعوبة تعلم القراءة تؤثر على نفسية الدارس في فصول محو الأمية حيث نلاحظ أن نسبة58,8% من المبحوثين أجابوا ب(نعم) بينما سجلت نسبة41,2%للذين أجابوا ب(أحيانا).

الجدول رقم(16): **اذا كان جوابك نعم فكيف ذلك؟**

المتغير	التكرار	النسبة %
الدارسة التي تجد صعوبة في القراءة تكون نفسيتها سلبية اغلب الدارسات همهم الوحيد القدرة على القراءة	3	17.6
يرد كثيرا فكرة التوقف عن الدراسة	1	5.9
صعوبة القراءة تسبب اليه الاحراج والاحباط ويمكن ان تؤدي الى انسحاب من فصول محو الامية	1	5.9
لان اغلبية المتعلمين هم كبار السن وبمرور الوقت يشعر المتعلم انه لا يستفيد شيئا	2	11.8
الاحساس بالفشل وعدم القدرة على المواصلة	3	17.6
تجد المتمدرسات يبدين الغيرة من الطالبة المتميزة	1	5.9
بدون اجابة	6	35.3
المجموع	17	100.0

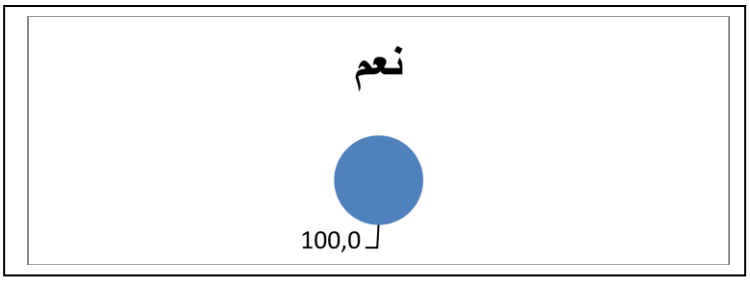


يتضح لنا من خلال البيانات الواردة في الجدول(16) و الرسم البياني أن نسبة35,3%من المبحوثين لم يجيبوا على السؤال بينما سجلت نسبة17,6% كنسبة متساوية بين كل من الذين قالوا أن الدارسة التي تجد صعوبة في القراءة تكون نفسيتها سلبية اغلب الدارسات همهم الوحيد القدرة على القراءة و الذين قالوا الإحساس بالفشل وعدم القدرة على المواصلة في حين أن نسبة11,8% كانت للذين قالوا لان أغلبية

المتعلمين هم كبار السن وبمرور الوقت يشعر المتعلم انه لا يستفيد شيئا كما سجلت نسبة متساوية أيضا بين كل من قالوا يرد كثيرا فكرة التوقف عن الدراسة و صعوبة القراءة تسبب إليه الإحراج والإحباط ويمكن أن تؤدي إلى انسحاب من فصول محو الأمية و تجد المتمدرسات يبدين الغيرة من الطالبة المتميزة و التي قدرت ب5,9%و هي أدنى نسبة.

الجدول رقم(17): هل القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة؟

المتغير	التكرار	النسبة %
نعم	17	100.0
لا	//	//
المجموع	17	100



من خلال بيانات الجدول(17) و الرسم البياني اللذان يوضحان ما إذا كانت القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة نلاحظ أن كل المبحوثين أجابوا ب(نعم) و التي قدرت نسبتهم ب100%.

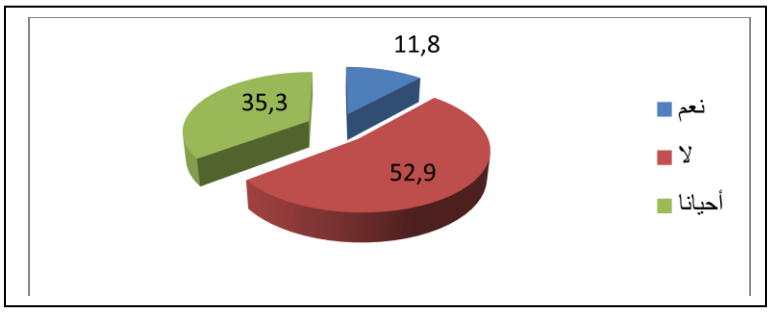
الجدول رقم(18): ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديمك للدرس؟ أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين؟

المتغير	التكرار	النسبة %
المنهاج المقرر	10	58.8
صعوبات كثيلرة ومختلفة ولعل اهمها هي الغيابات المتكررة	2	11.8
صعوبة القراءة تحسسه بعدم تحقيق الهدف وبالتالي الفشل	2	11.8
عدم التركيز بعض الاحيان و النسيان لكبار السن بالطبع	1	5.9
فروق فردية، بعض الامراض المزمنة كضعف النظر والسمع والنطق	1	5.9
الفرق بين مستوى الدارس والاخر	1	5.9
المجموع	17	100.0

من خلال الجدول(18) الذي يبين الصعوبات التي تواجه المبحوثين أثناء تقديمهم للدرس إما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين حيث نستنتج أن نسبة58,8% منهم قالوا المنهاج المقرر بينما سجلت نسبة11,8%كنسبة متساوية بين كل من الذين قالوا صعوبات كثيرة و مختلفة و لعل أهمها هي الغيابات المتكررة، صعوبة القراءة تحسسه بعد تحقيق الهدف و بالتالي الفشل كما سجلت نسبة متساوية أيضا بين كل من قالوا عدم التركيز بعض الأحيان و النسيان لكبار السن بالطبع، فروق فردية و بعض الأمراض المزمنة كضعف النظر و السمع و النطق، الفرق بين مستوى الدارس و الآخر و التي قدرت ب5,9% و هي نسبة ضعيفة.

الجدول رقم(19): هل مكان التدريس والتوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة؟

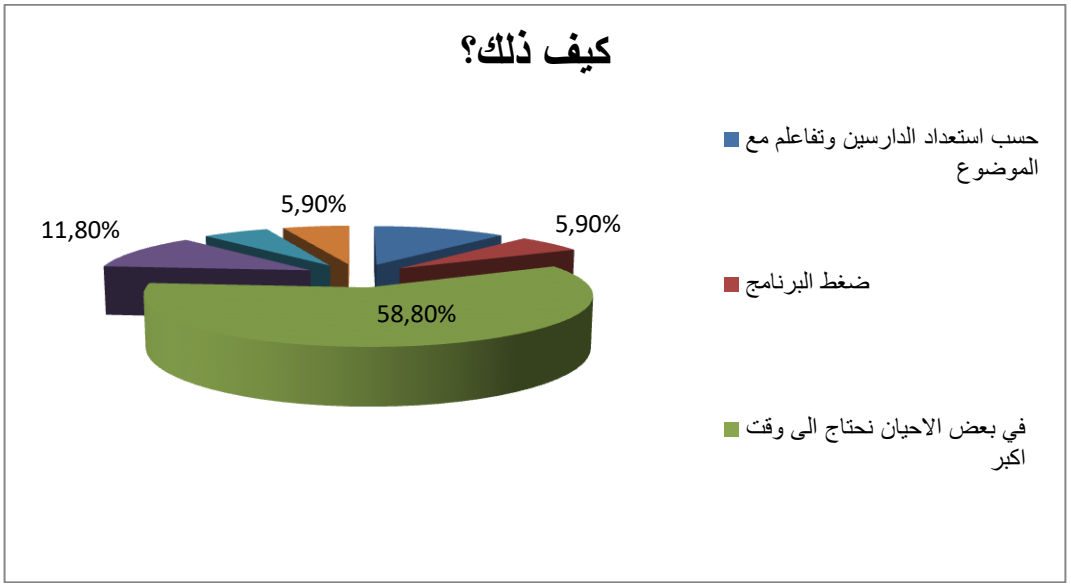
المتغير	التكرار	النسبة %
نعم	2	11.8
لا	9	52.9
أحيانا	6	35.3
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(19) و الرسم البياني اللذان يبينان ما إذا كان مكان التدريس و التوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة نلاحظ أن نسبة52,9%كانت للذين أجابوا ب(لا) بينما سجلت نسبة35,3% للذين أجابوا ب(أحيانا) و أخيرا نسبة11,8% للذين أجابوا ب(نعم).

الجدول رقم(20): كيف ذلك؟

المتغير	التكرار	النسبة %
حسب استعداد الدارسين وتفاعلهم مع الموضوع	2	11.8
ضغط البرنامج	1	5.9
في بعض الاحيان نحتاج الى وقت اكبر	10	58.8
عدم توفر قاعة خاصه بالتعليم	2	11.8
المنهاج المقرر في سنة عند الدارس الكبير يحتاج لاكثر بكثير	1	5.9
يجب القراءة في البيت لان اللغة العربية واسعة المجال وطاقة الاستيعاب ضعيفة نتيجة الظروف الصحية عند اغلب الدارسات	1	5.9
المجموع	17	100.0

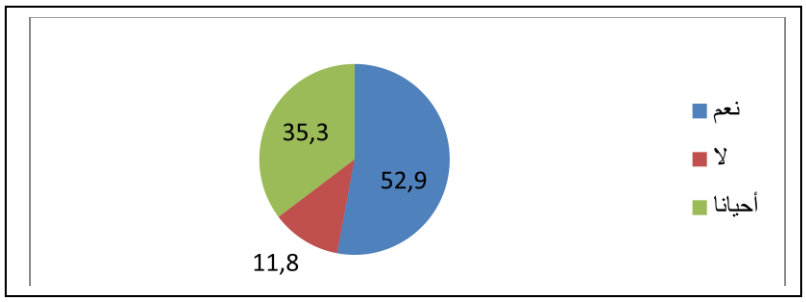


من خلال البيانات الواردة في الجدول(20) و الرسم البياني نستنتج أن نسبة58,8% كانت للذين قالوا في بعض الأحيان نحتاج إلى وقت أكبر بينما سجلت نسبة متساوية قدرت ب11,8% لكل من قالوا حسب استعداد الدارسين و تفاعلهم مع الموضوع و الذي قالوا عدم توفر قاعة خاصة بالتعليم كما سجلت

نسبة متساوية أيضا بين كل من قالوا ضغط البرنامج، المنهاج المقرر في سنة عند الدارس الكبير يحتاج لاكثر بكثير، يجب القراءة في البيت لان اللغة العربية واسعة المجال وطاقة الاستيعاب ضعيفة نتيجة الظروف الصحية عند اغلب الدارسات و التي قدرت ب5,9% و هي أضعف نسبة.

الجدول رقم(21): هل الحالة النفسية للدارس تؤثر على قراءته للنص؟

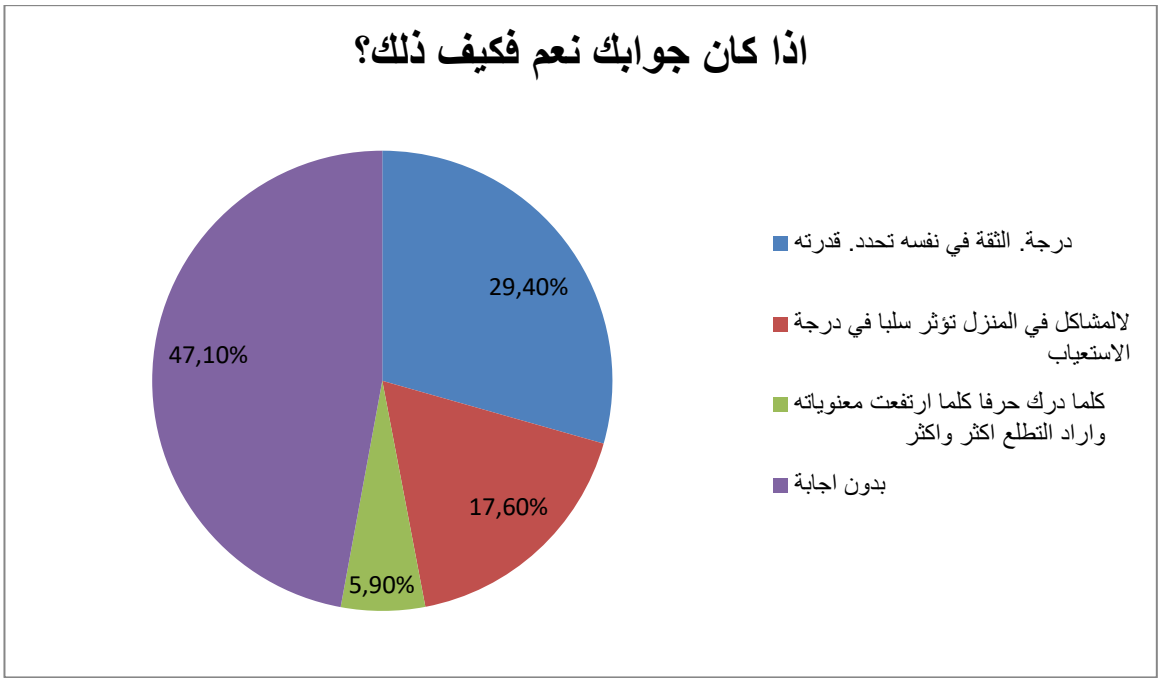
المتغير	التكرار	النسبة %
نعم	9	52.9
لا	2	11.8
أحيانا	6	35.3
المجموع	17	100.0



من خلال بيانات الجدول(21) و الرسم البياني اللذان يبينان ما إذا كانت الحالة النفسية للدارس تؤثر على قراءته للنص حيث نلاحظ أن الذين أجابوا ب(نعم) قدرت نسبتهم ب52,9% بينما الذين أجابوا ب(أحيانا) بلغت نسبتهم35,3% في حين سجلت نسبة11,8% للذين أجابوا ب(لا).

الجدول رقم(22): **اذا كان جوابك نعم فكيف ذلك؟**

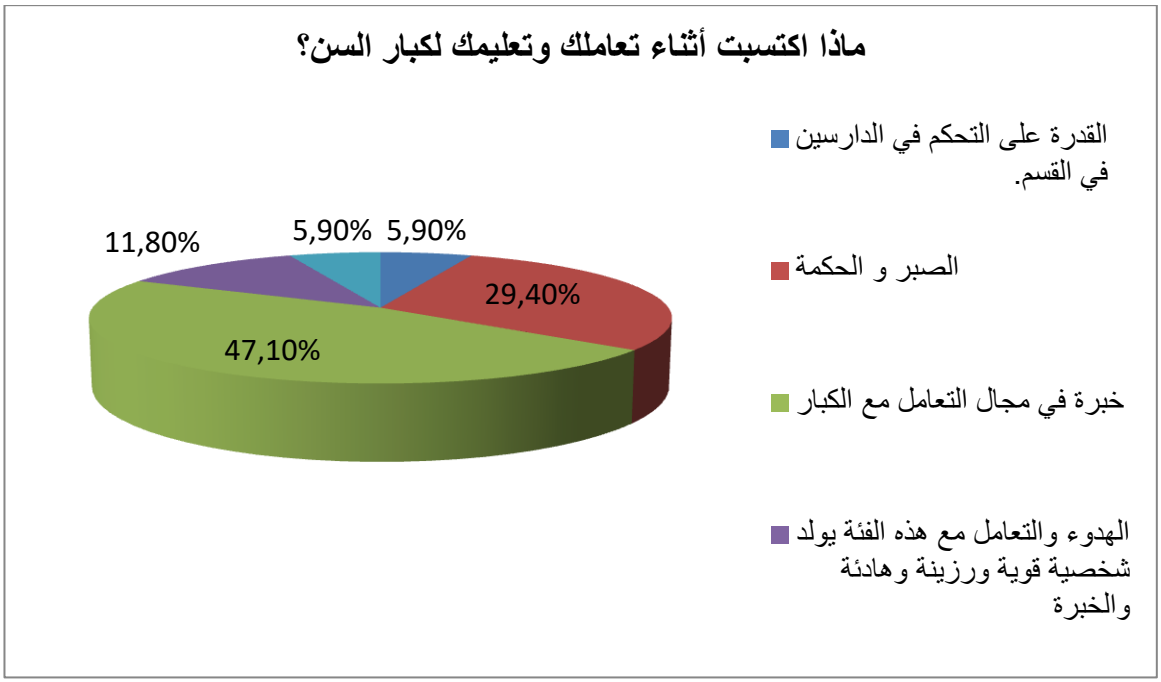
المتغير	التكرار	النسبة %
درجة .الثقة في نفسه تحدد .قدرته	5	29.4
المشاكل في المنزل تؤثر سلبا في درجة الاستيعاب	3	17.6
كلما درك حرفا كلما ارتفعت معنوياته واراد التطلع اكثر واكثر	1	5.9
بدون اجابة	8	47.1
المجموع	17	100.0



من خلال البيانات الواردة في الجدول(22) و الرسم البياني نستنتج أن نسبة47,1% للذين لم يجبوا على السؤال بينما سجلت نسبة29,4% الذين أجابوا بأن درجة الثقة في نفسه تحدد قدرته في حين أن نسبة17,6% كانت للذين أجابوا بان المشاكل في المنزل تؤثر سلبا في درجة الاستيعاب و أخيرا نسبة5,9% للذين أجابوا بأنه كلما درك حرفا كلما ارتفعت معنوياته و أراد التطلع أكثر و أكثر و هي أضعف نسبة.

الجدول رقم(23): ماذا اكتسبت أثناء تعاملك وتعليمك لكبار السن؟

المتغير	التكرار	النسبة %
القدرة على التحكم في الدارسين في القسم.	1	5.9
الصبر و الحكمة	5	29.4
خبرة في مجال التعامل مع الكبار	8	47.1
الهدوء والتعامل مع هذه الفئة يولد شخصية قوية ورزينة وهادئة والخبرة	2	11.8
الغش	1	5.9
المجموع	17	100.0



من خلال الجدول(23) و الرسم البياني اللذان يبينان ماذا اكتسب المبحوثين أثناء تعاملهم وتعليمهم لكبار السن نلاحظ أن أعلى نسبة قدرت ب47,1% كانت للذين قالوا خبرة في مجال التعامل مع الكبار أما نسبة29,4% فكانت للذين قالوا الصبر و الحكمة بينما سجلت نسبة11,8% للذين قالوا الهدوء والتعامل مع هذه الفئة يولد شخصية قوية و رزينة و هادئة و الخبرة و أخيرا نسبة5,9% كنسبة متساوية بين الذين قالوا القدرة على التحكم في الدارسين في القسم و الذي قالوا الغش و هي أدنى نسبة.

2: التحليل الكيفي وفق متغيرات الدراسة:

انطلاقا من البيانات المبينة في الجداول البسيطة الموضّحة سابقا، والتحليل الكمي لكل جدول، محاولة منّا معرفة خصائص الجمهور المبحوث بصفة عامة، فإنّنا نشرع مباشرة بعد هذا التحليل الكمي في محاولة قراءة كل الأرقام المرتبطة بكلّ جدول وربطها بالمتغيرات الّتي لها علاقة مباشرة مع مضمون السؤال، والتّي قد توحي بوجود دلالات إحصائية تساعدنا في التحليل الكيفي للنتائج المحصّل عليها

– تحليل نتائج الدراسة وفق متغيّر الجنس:

الجدول رقم(01):

هل تلقيت تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية؟ * الجنس					
				الجنس	المجموع
				ذكر	أنثى
هل تلقيت تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية؟	نعم	التكرار	3	11	14
		النسبة %	75.0%	84.6%	82.4%
	لا	التكرار	1	2	3
		النسبة %	25.0%	15.4%	17.6%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال الجدول(01) الذي يبين ما إذا تلقى المبحوثين تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية حسب متغير الجنس حيث نجد مايلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة84,6%لصالح الإناث تليها نسبة75% لصالح الذكور

أما فيما يخص الإجابة(لا) سجلت نسبة25% لصالح الذكور تليها نسبة15,4% لصالح الإناث.

الجدول رقم(02):

هل يطور الكتاب قدرات القراءة لدى الدارس؟ * الجنس					
			الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
هل يطور الكتاب قدرات القراءة لدى الدارس؟	نعم	التكرار	3	6	9
		النسبة %	75.0%	46.2%	52.9%
	لا	التكرار	0	2	2
		النسبة %	0.0%	15.4%	11.8%
	أحيانا	التكرار	1	5	6
		النسبة %	25.0%	38.5%	35.3%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(02) الذي يبين ما إذا كان الكتاب يطور قدرات القراءة لدى الدارس حسب متغير الجنس حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة75%لصالح الذكور تليها نسبة46,2% لصالح الإناث

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة15,4%لصالح الإناث بينما سجلت نسبة معدومة لصالح الذكور

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد سجلت نسبة38,5%لصالح الإناث و نسبة25%لصالح الذكور.

الجدول رقم(03):

هل دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القران الكريم فقط؟ * الجنس					
			الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
هل دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القران الكريم فقط؟	نعم	التكرار	0	8	8
		النسبة %	0.0%	61.5%	47.1%
	لا	التكرار	1	3	4
		النسبة %	25.0%	23.1%	23.5%
	أحيانا	التكرار	3	2	5
		النسبة %	75.0%	15.4%	29.4%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(03) الذي يبين ما إذا كان دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القرآن الكريم فقط حسب متغير الجنس حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة61,5%لصالح الإناث بينما سجلت نسبة معدومة لصالح الذكور

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة25%لصالح الذكور ونسبة23,1% لصالح الإناث

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة75%لصالح الذكور تليها نسبة15,4%لصالح الإناث.

الجدول رقم(04):

ماهي طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة؟ * الجنس					
			الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
ماهي طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة؟	الطريقة التركيبية	التكرار	2	5	7
		النسبة %	50.0%	38.5%	41.2%
	الطريقة التحليلية	التكرار	0	8	8
		النسبة %	0.0%	61.5%	47.1%
	الطريقة التوليفية	التكرار	2	0	2
		النسبة %	50.0%	0.0%	11.8%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال الجدول(04) الذي يبين طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة حسب متغير الجنس حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الطريقة التركيبية تصدرتها نسبة50%لصالح الذكور تليها نسبة38,5%لصالح الإناث

أما فيما يخص الطريقة التحليلية فقد تصدرتها نسبة61,5%لصالح الإناث بينما سجلت نسبة معدومة لصالح الذكور

في حين ما يخص الطريقة التوليفية فقد تصدرتها نسبة50%لصالح الذكور بينما سجلت نسبة معدومة لصالح الإناث.

الجدول رقم(05):

في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة؟ * الجنس				
			الجنس	المجموع
			ذكر	أنثى	
في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة؟	المستوى الأول	التكرار	0	5	5
		النسبة %	0.0%	38.5%	29.4%
	المستوى الثاني	التكرار	3	6	9
		النسبة %	75.0%	46.2%	52.9%
	المستوى الثالث	التكرار	1	2	3
		النسبة %	25.0%	15.4%	17.6%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال الجدول(05) الذي يبين في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة حسب متغير الجنس حيث نجد مايلي:

فيما يخص المستوى الأول سجلت نسبة38,5%لصالح الإناث بينما سجلت نسبة معدومة لصالح الذكور

أما فيما يخص المستوى الثاني تصدرتها نسبة75%لصالح الذكور تليها نسبة46,2% لصالح الإناث

في حين ما يخص المستوى الثالث فقد سجلت نسبة25%لصالح الذكور و نسبة15,4%لصالح الإناث.

الجدول رقم(06):

هل تؤثر صعوبة تعلم القراءة على نفسية الدارس في فصول محو الأمية؟ * الجنس				
			الجنس	المجموع
			ذكر	أنثى	
هل تؤثر صعوبة تعلم القراءة على نفسية الدارس في فصول محو الأمية؟	نعم	التكرار	2	8	10
		النسبة %	50.0%	61.5%	58.8%
	أحيانا	التكرار	2	5	7
		النسبة %	50.0%	38.5%	41.2%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(06) الذي يبين ما إذا كانت صعوبة تعلم القراءة تؤثر على نفسية الدارس في فصول محو الأمية حسب متغير الجنس حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة61,5%لصالح الإناث تلتها نسبة50%لصالح الذكور

أما فيما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة50%لصالح الذكور تليها نسبة38,5%لصالح الإناث.

الجدول رقم(07):

هل القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة؟ * الجنس					
			الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
هل القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة؟	نعم	التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(07) الذي يبين ما إذا كانت القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة حسب متغير الجنس نلاحظ أن كل المبحوثين أجابوا ب(نعم) و التي قدرت نسبتهم ب100% لكل من الجنسين.

الجدول رقم(08):

ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديمك للدرس؟ أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين؟ * الجنس					
			الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديمك للدرس؟ أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين؟	المنهاج المقرر	التكرار	1	9	10
		النسبة %	25.0%	69.2%	58.8%
	صعوبات كثيرة ومختلفة ولعل اهمها هي الغيابات المتكررة	التكرار	2	0	2
		النسبة %	50.0%	0.0%	11.8%
	صعوبة القراءة تحسسه بعدم تحقيق الهدف وبالتالي الفشل	التكرار	1	1	2
		النسبة %	25.0%	7.7%	11.8%
	عدم التركيز بعض الاحيان و النسيان لكبار السن بالطبع	التكرار	0	1	1
		النسبة %	0.0%	7.7%	5.9%
	فروق فردية، بعض الامراض المزمنة كضعف النظر والسمع والنطق	التكرار	0	1	1
		النسبة %	0.0%	7.7%	5.9%
	الفرق بين مستوى الدارس والاخر	التكرار	0	1	1
		النسبة %	0.0%	7.7%	5.9%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(08) الذي يبين الصعوبات التي تواجه المبحوثين أثناء تقديمهم للدرس أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين حسب متغير الجنس حيث نجد مايلي:

فيما يخص المنهاج المقرر تصدرتها نسبة69,2%لصالح الإناث تليها نسبة25%لصالح الذكور

أما فيما يخص صعوبات كثيرة و مختلفة و لعل أهمها هي الغيابات المتكررة فقد تصدرتها نسبة50%لصالح الذكور بينما سجلت نسبة معدومة لصالح الإناث

و فيما يخص صعوبة القراءة تحسسه بعدم تحقيق الهدف و بالتالي الفشل فقد سجلت نسبة25% لصالح الذكور و نسبة7,7% لصالح الإناث

في حين ما يخص عدم التركيز بعض الأحيان و النسيان لكبار السن بالطبع فقد سجلت نسبة7,7% لصالح الإناث بينما سجلت نسبة معدومة لصالح الذكور

و أما فيما يخص فروق فردية، بعض الأمراض المزمنة كضعف النظر و السمع و النطق فقد سجلت أيضا نسبة7,7% لصالح الإناث و نسبة معدومة لصالح الذكور

و أخيرا فيما يخص الفرق بين مستوى الدارس و آخر فقد سجلت أيضا نسبة7,7%لصالح الإناث و نسبة معدومة لصالح الذكور.

الجدول رقم(09):

هل مكان التدريس والتوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة؟ * الجنس				
			الجنس	المجموع
			ذكر	أنثى	
هل مكان التدريس والتوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة؟	نعم	التكرار	2	0	2
		النسبة %	50.0%	0.0%	11.8%
	لا	التكرار	2	7	9
		النسبة %	50.0%	53.8%	52.9%
	أحيانا	التكرار	0	6	6
		النسبة %	0.0%	46.2%	35.3%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(09) الذي يبين ما إذا كان مكان التدريس و التوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة حسب متغير الجنس حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة50%لصالح الذكور بينما سجلت نسبة معدومة لصالح الإناث

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة53,8%لصالح الإناث ونسبة50% لصالح الذكور

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة46,2%لصالح الإناث بينما سجلت نسبة معدومة لصالح الذكور.

الجدول رقم(10):

هل الحالة النفسية الدارس تؤثر على قراءته للنص؟ * الجنس				
			الجنس	المجموع
			ذكر	أنثى	
هل الحالة النفسية الدارس تؤثر على قراءته للنص؟	نعم	التكرار	1	8	9
		النسبة %	25.0%	61.5%	52.9%
	لا	التكرار	1	1	2
		النسبة %	25.0%	7.7%	11.8%
	أحيانا	التكرار	2	4	6
		النسبة %	50.0%	30.8%	35.3%
المجموع		التكرار	4	13	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(10) الذي يبين ما إذا كانت الحالة النفسية للدارس تؤثر على قراءته للنص حسب متغير الجنس حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة61,5%لصالح الإناث بينما سجلت نسبة25% لصالح الذكور

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة25%لصالح الذكور ونسبة7,7% لصالح الإناث

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة50%لصالح الذكور تليها نسبة30,8%لصالح الإناث.

– تحليل نتائج الدراسة وفق متغير السن:

الجدول رقم(01):

هل تلقيت تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية؟ * السن					
			السن		المجموع
			أقل من 30 سنة	أكثر من 30سنة	
هل تلقيت تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية؟	نعم	التكرار	5	9	14
		النسبة %	62.5%	100.0%	82.4%
	لا	التكرار	3	0	3
		النسبة %	37.5%	0.0%	17.6%
المجموع		التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال الجدول(01) الذي يبين ما إذا تلقى المبحوثين تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية حسب متغير السن حيث نجد مايلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة100% للفئة العمرية أكثر من30 سنة تليها نسبة62,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة

أما فيما يخص الإجابة(لا) سجلت نسبة37,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة بينما سجلت نسبة معدومة للفئة العمرية أكثر من30 سنة.

الجدول رقم(02):

هل يطور الكتاب قدرات القراءة لدى الدارس؟ * السن					
			السن		المجموع
			أقل من 30 سنة	أكثر من 30 سنة	
هل يطور الكتاب قدرات القراءة لدى الدارس؟	نعم	التكرار	5	4	9
		النسبة %	62.5%	44.4%	52.9%
	لا	التكرار	0	2	2
		النسبة %	0.0%	22.2%	11.8%
	أحيانا	التكرار	3	3	6
		النسبة %	37.5%	33.3%	35.3%
المجموع		التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(02) الذي يبين ما إذا كان الكتاب يطور قدرات القراءة لدى الدارس حسب متغير السن حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة62,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة تليها نسبة44,4% للفئة العمرية أكثر من30 سنة

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة22,2% للفئة العمرية أكثر من30 سنة بينما سجلت نسبة معدومة للفئة العمرية أقل من30 سنة

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد سجلت نسبة37,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة و نسبة33,3% للفئة العمرية أكثر من30 سنة.

الجدول رقم(03):

هل دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القرآن الكريم فقط؟ * السن					
			السن		المجموع
			أقل من 30 سنة	أكثر من 30 سنة	
هل دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القران الكريم فقط؟	نعم	التكرار	3	5	8
		النسبة %	37.5%	55.6%	47.1%
	لا	التكرار	4	0	4
		النسبة %	50.0%	0.0%	23.5%
	أحيانا	التكرار	1	4	5
		النسبة %	12.5%	44.4%	29.4%
المجموع		التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(03) الذي يبين ما إذا كان دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القرآن الكريم فقط حسب متغير السن حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة55,6% للفئة العمرية أكثر من30 سنة بينما سجلت نسبة37,5% للفئة العمرية أقل من 30 سنة

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة50% للفئة العمرية أقل من30 سنة بينما سجلت نسبة معدومة للفئة العمرية أكثر من30 سنة

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة44,4% للفئة العمرية أكثر من30 سنة تليها نسبة12,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة.

الجدول رقم(04):

ماهي طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة؟ * السن					
			السن		المجموع
			أقل من 30 سنة	أكثر من 30 سنة	
ماهي طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة؟	الطريقة التركيبية	التكرار	4	3	7
		النسبة %	50.0%	33.3%	41.2%
	الطريقة التحليلية	التكرار	3	5	8
		النسبة %	37.5%	55.6%	47.1%
	الطريقة التوليفية	التكرار	1	1	2
		النسبة %	12.5%	11.1%	11.8%
المجموع		التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال الجدول(04) الذي يبين طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة حسب متغير السن حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الطريقة التركيبية تصدرتها نسبة50% للفئة العمرية أقل من30 سنة تليها نسبة33,3% للفئة العمرية أكثر من30 سنة

أما فيما يخص الطريقة التحليلية فقد تصدرتها نسبة55,6% للفئة العمرية أكثر من30 سنة بينما سجلت 37,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة

في حين ما يخص الطريقة التوليفية فقد تصدرتها نسبة12,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة بينما سجلت 11,1% للفئة العمرية أكثر من30 سنة.

الجدول رقم(05):

في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة؟ * السن				
			السن	المجموع
			أقل من 30 سنة	أكثر من 30 سنة	
في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة؟	المستوى الأول	التكرار	1	4	5
		النسبة %	12.5%	44.4%	29.4%
	المستوى الثاني	التكرار	5	4	9
		النسبة %	62.5%	44.4%	52.9%
	المستوى الثالث	التكرار	2	1	3
		النسبة %	25.0%	11.1%	17.6%
المجموع		التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال الجدول(05) الذي يبين في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة حسب متغير السن حيث نجد مايلي:

فيما يخص المستوى الأول سجلت نسبة44,4% للفئة العمرية أكثر من30 سنة و نسبة12,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة

أما فيما يخص المستوى الثاني تصدرتها نسبة62,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة تليها نسبة44,4% للفئة العمرية أكثر من30 سنة

في حين ما يخص المستوى الثالث فقد سجلت نسبة25% للفئة العمرية أقل من30 سنة و نسبة11,1% للفئة العمرية أكثر من30 سنة.

الجدول رقم(06):

هل تؤثر صعوبة تعلم القراءة على نفسية الدارس في فصول محو الأمية؟ * السن					
				السن	المجموع
				أقل من 30 سنة	أكثر من30 سنة
هل تؤثر صعوبة تعلم القراءة على نفسية الدارس في فصول محو الأمية؟	نعم		التكرار	3	7	10
			النسبة %	37.5%	77.8%	58.8%
	أحيانا		التكرار	5	2	7
			النسبة %	62.5%	22.2%	41.2%
المجموع			التكرار	8	9	17
			النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(06) الذي يبين ما إذا كانت صعوبة تعلم القراءة تؤثر على نفسية الدارس في فصول محو الأمية حسب متغير السن حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة77,8% للفئة العمرية أكثر من30 سنة تلتها نسبة37,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة

أما فيما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة62,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة تليها نسبة22,2% للفئة العمرية أكثر من30 سنة.

الجدول رقم(07):

هل القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة؟ * السن				
			السن	المجموع
			أقل من 30 سنة	أكثر من 30 سنة
هل القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة؟	نعم	التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%
المجموع		التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(07) الذي يبين ما إذا كانت القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة حسب متغير السن نلاحظ أن كل المبحوثين أجابوا ب(نعم) و التي قدرت نسبتهم ب100% لكل من الفئتين العمريتين أقل من30 سنة و أكثر من30 سنة.

الجدول رقم(08):

ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديمك للدرس؟ أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين؟ * السن					
			السن		المجموع
			أقل من 30 سنة	أكثر من 30 سنة	
ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديمك للدرس؟ أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين؟	المنهاج المقرر	التكرار	5	5	10
		النسبة %	62.5%	55.6%	58.8%
	صعوبات كثيرة ومختلفة ولعل اهمها هي الغيابات المتكررة	التكرار	1	1	2
		النسبة %	12.5%	11.1%	11.8%
	صعوبة القراءة تحسسه بعدم تحقيق الهدف وبالتالي الفشل	التكرار	1	1	2
		النسبة %	12.5%	11.1%	11.8%
	عدم التركيز بعض الاحيان و النسيان لكبار السن بالطبع	التكرار	0	1	1
		النسبة %	0.0%	11.1%	5.9%
	فروق فردية، بعض الامراض المزمنة كضعف النظر والسمع والنطق	التكرار	1	0	1
		النسبة %	12.5%	0.0%	5.9%
	الفرق بين مستوى الدارس والاخر	التكرار	0	1	1
		النسبة %	0.0%	11.1%	5.9%
المجموع		التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(08) الذي يبين الصعوبات التي تواجه المبحوثين أثناء تقديمهم للدرس أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين حسب متغير السن حيث نجد مايلي:

فيما يخص المنهاج المقرر تصدرتها نسبة62,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة تليها نسبة55,6% للفئة العمرية أكثر من30 سنة

أما فيما يخص صعوبات كثيرة و مختلفة و لعل أهمها هي الغيابات المتكررة فقد تصدرتها نسبة12,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة و نسبة11,1% للفئة العمرية أكثر من30 سنة

و فيما يخص صعوبة القراءة تحسسه بعدم تحقيق الهدف و بالتالي الفشل فقد سجلت نسبة12,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة و نسبة11,1% للفئة العمرية أكثر من30 سنة

في حين ما يخص عدم التركيز بعض الأحيان و النسيان لكبار السن بالطبع فقد سجلت نسبة11,1% للفئة العمرية أكثر من30 سنة بينما سجلت نسبة معدومة للفئة العمرية أقل من30 سنة

و أما فيما يخص فروق فردية، بعض الأمراض المزمنة كضعف النظر و السمع و النطق فقد سجلت نسبة12,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة و نسبة معدومة للفئة العمرية أكثر من30 سنة

و أخيرا فيما يخص الفرق بين مستوى الدارس و آخر فقد سجلت نسبة11,1% للفئة العمرية أكثر من30 سنة و نسبة معدومة للفئة العمرية أقل من30 سنة.

الجدول رقم(09):

هل مكان التدريس والتوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة؟ * السن				
			السن	المجموع
			أقل من 30 سنة	أكثر من 30 سنة	
هل مكان التدريس والتوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة؟	نعم	التكرار	2	0	2
		النسبة %	25.0%	0.0%	11.8%
	لا	التكرار	3	6	9
		النسبة %	37.5%	66.7%	52.9%
	أحيانا	التكرار	3	3	6
		النسبة %	37.5%	33.3%	35.3%
المجموع		التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(09) الذي يبين ما إذا كان مكان التدريس و التوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة حسب متغير السن حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة25% للفئة العمرية أقل من30 سنة بينما سجلت نسبة معدومة للفئة العمرية أكثر من30 سنة

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة66,7% للفئة العمرية أكثر من30 سنة ونسبة37,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة37,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة بينما سجلت نسبة 33,3% للفئة العمرية أكثر من30 سنة.

الجدول رقم(10):

هل الحالة النفسية الدارس تؤثر على قراءته للنص؟ * السن					
			السن		المجموع
			أقل من 30 سنة	أكثر من 30 سنة	
هل الحالة النفسية الدارس تؤثر على قراءته للنص؟	نعم	التكرار	5	4	9
		النسبة %	62.5%	44.4%	52.9%
	لا	التكرار	2	0	2
		النسبة %	25.0%	0.0%	11.8%
	أحيانا	التكرار	1	5	6
		النسبة %	12.5%	55.6%	35.3%
المجموع		التكرار	8	9	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(10) الذي يبين ما إذا كانت الحالة النفسية للدارس تؤثر على قراءته للنص حسب متغير السن حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة62,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة تليها نسبة44,4% للفئة العمرية أكثر من30 سنة

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة25% للفئة العمرية أقل من30 سنة بينما سجلت نسبة معدومة للفئة العمرية أكثر من 30 سنة

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة55,6% للفئة العمرية أكثر من30 سنة تليها نسبة12,5% للفئة العمرية أقل من30 سنة.

– تحليل نتائج الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة:

الجدول رقم(01):

هل تلقيت تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية					
				سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية	المجموع
				أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
هل تلقيت تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية؟	نعم	التكرار	3	11	14
		النسبة %	50.0%	100.0%	82.4%
	لا	التكرار	3	0	3
		النسبة %	50.0%	0.0%	17.6%
المجموع		التكرار	6	11	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال الجدول(01) الذي يبين ما إذا تلقى المبحوثين تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الأمية حسب متغير سنوات الخبرة حيث نجد مايلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة100% لخبرة أكثر من5 سنوات تليها نسبة50% لخبرة أقل من5 سنوات

أما فيما يخص الإجابة(لا) سجلت نسبة50% لخبرة أقل من5 سنوات بينما سجلت نسبة معدومة لخبرة أكثر من5 سنوات.

الجدول رقم(02):

هل يطور الكتاب قدرات القراءة لدى الدارس؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية				
			سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية	المجموع
			أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
هل يطور الكتاب قدرات القراءة لدى الدارس؟	نعم	التكرار	4	5	9
		النسبة %	66.7%	45.5%	52.9%
	لا	التكرار	0	2	2
		النسبة %	0.0%	18.2%	11.8%
	أحيانا	التكرار	2	4	6
		النسبة %	33.3%	36.4%	35.3%
المجموع		التكرار	6	11	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(02) الذي يبين ما إذا كان الكتاب يطور قدرات القراءة لدى الدارس حسب متغير سنوات الخبرة حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة66,7% لخيرة أقل من5 سنوات تليها نسبة45,5% لخبرة أكثر من5 سنوات

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة18,2% لخبرة أكثر من5 سنوات بينما سجلت نسبة معدومة لخبرة أقل من5 سنوات

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد سجلت نسبة36,4% لخبرة أكثر من5 سنوات و نسبة33,3% لخبرة اقل من5 سنوات.

الجدول رقم(03):

هل دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القران الكريم فقط؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية				
			سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية	المجموع
			أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
هل دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القران الكريم فقط؟	نعم	التكرار	3	5	8
		النسبة %	50.0%	45.5%	47.1%
	لا	التكرار	1	3	4
		النسبة %	16.7%	27.3%	23.5%
	أحيانا	التكرار	2	3	5
		النسبة %	33.3%	27.3%	29.4%
المجموع		التكرار	6	11	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(03) الذي يبين ما إذا كان دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القرآن الكريم فقط حسب متغير سنوات الخبرة حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة50% لخبرة أقل من5 سنوات بينما سجلت نسبة45,5% لخبرة أكثر من5 سنوات

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة27,3% لخبرة أكثر من5 سنوات تلتها نسبة16,7%لخبرة أقل من5 سنوات

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة33,3% لخبرة أقل من5 سنوات تليها نسبة27,3% لخبرة أكثر من5 سنوات.

الجدول رقم(04):

ماهي طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية					
				سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية	المجموع
				أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
ماهي طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة؟	الطريقة التركيبية	التكرار		3	4	7
		النسبة %		50.0%	36.4%	41.2%
	الطريقة التحليلية	التكرار		1	7	8
		النسبة %		16.7%	63.6%	47.1%
	الطريقة التوليفية	التكرار		2	0	2
		النسبة %		33.3%	0.0%	11.8%
المجموع		التكرار		6	11	17
		النسبة %		100.0%	100.0%	100.0%

من خلال الجدول(04) الذي يبين طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة حسب متغير سنوات الخبرة حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الطريقة التركيبية تصدرتها نسبة50% لخبرة أقل من5 سنوات تليها نسبة36,4% لخبرة أكثر من5 سنوات

أما فيما يخص الطريقة التحليلية فقد تصدرتها نسبة63,6% لخبرة أكثر من5 سنوات بينما سجلت 16,7% لخبرة أقل من5 سنوات

في حين ما يخص الطريقة التوليفية فقد تصدرتها نسبة33,3% لخبرة أقل من5 سنوات بينما سجلت نسبة معدومة لخبرة أكثر من5 سنوات.

الجدول رقم(05):

في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية				
			سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية	المجموع
			أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة؟	المستوى الأول	التكرار	0	5	5
		النسبة %	0.0%	45.5%	29.4%
	المستوى الثاني	التكرار	4	5	9
		النسبة %	66.7%	45.5%	52.9%
	المستوى الثالث	التكرار	2	1	3
		النسبة %	33.3%	9.1%	17.6%
المجموع		التكرار	6	11	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال الجدول(05) الذي يبين في أي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة حسب متغير سنوات الخبرة حيث نجد مايلي:

فيما يخص المستوى الأول سجلت نسبة45,5% لخبرة أكثر من5 سنوات بينما سجلت نسبة معدومة لخبرة أقل من5 سنوات

أما فيما يخص المستوى الثاني تصدرتها نسبة66,7% لخبرة اقل من5 سنوات تليها نسبة45,5% لخبرة أكثر من5 سنوات

في حين ما يخص المستوى الثالث فقد سجلت نسبة33,3% لخبرة اقل من5 سنوات و نسبة9,1% لخبرة أكثر من5 سنوات.

الجدول رقم(06):

هل تؤثر صعوبة تعلم القراءة على نفسية الدارس في فصول محو الأمية؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية					
				سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية	المجموع
				أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
هل تؤثر صعوبة تعلم القراءة على نفسية الدارس في فصول محو الأمية؟	نعم	التكرار		1	9	10
		النسبة %		16.7%	81.8%	58.8%
	أحيانا	التكرار		5	2	7
		النسبة %		83.3%	18.2%	41.2%
المجموع		التكرار		6	11	17
		النسبة %		100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(06) الذي يبين ما إذا كانت صعوبة تعلم القراءة تؤثر على نفسية الدارس في فصول محو الأمية حسب متغير لسنوات الخبرة حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة81,8% لخبرة اكثر من5 سنوات تلتها نسبة16,7% لخبرة أقل من5 سنوات

أما فيما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة83,3% لخبرة أقل من5 سنوات تليها نسبة18,2% لخبرة أكثر من5 سنوات.

الجدول رقم(07):

هل القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية					
				سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية	المجموع
				أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
هل القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة؟	نعم	التكرار		6	11	17
		النسبة %		100.0%	100.0%	100.0%
المجموع		التكرار		6	11	17
		النسبة %		100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(07) الذي يبين ما إذا كانت القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة نلاحظ أن كل المبحوثين أجابوا ب(نعم) و التي قدرت نسبتهم ب100% لكل من سنوات الخبرة أقل من5 سنوات و أكثر من5 سنوات.

الجدول رقم(08):

ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديمك للدرس؟ أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية

			سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية		المجموع
			أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديمك للدرس؟ أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين؟	المنهاج المقرر	التكرار	3	7	10
		النسبة %	50.0%	63.6%	58.8%
	صعوبات كثيرة ومختلفة ولعل اهمها هي الغيابات المتكررة	التكرار	1	1	2
		النسبة %	16.7%	9.1%	11.8%
	صعوبة القراءة تحسسه بعدم تحقيق الهدف وبالتالي الفشل	التكرار	2	0	2
		النسبة %	33.3%	0.0%	11.8%
	عدم التركيز بعض الاحيان و النسيان لكبار السن بالطبع	التكرار	0	1	1
		النسبة %	0.0%	9.1%	5.9%
	فروق فردية، بعض الامراض المزمنة كضعف النظر والسمع والنطق	التكرار	0	1	1
		النسبة %	0.0%	9.1%	5.9%
	الفرق بين مستوى الدارس والاخر	التكرار	0	1	1
		النسبة %	0.0%	9.1%	5.9%
المجموع		التكرار	6	11	17
		النسبة %	100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(08) الذي يبين الصعوبات التي تواجه المبحوثين أثناء تقديمهم للدرس أما من طرف المنهاج المقرر أو الدارسين حسب متغير سنوات الخبرة حيث نجد مايلي:

فيما يخص المنهاج المقرر تصدرتها نسبة63,6% لخبرة أكثر من5 سنوات تليها نسبة50% لخبرة أقل من5 سنوات.

أما فيما يخص صعوبات كثيرة و مختلفة و لعل أهمها هي الغيابات المتكررة فقد تصدرتها نسبة16,7% لخبرة أقل من5 سنوات و نسبة9,1% لخبرة أكثر من5 سنوات.

و فيما يخص صعوبة القراءة تحسسه بعدم تحقيق الهدف و بالتالي الفشل فقد سجلت نسبة33,3% لخبرة أقل من5 سنوات بينما سجلت نسبة معدومة لخبرة أكثر من5 سنوات.

في حين ما يخص عدم التركيز بعض الأحيان و النسيان لكبار السن بالطبع فقد سجلت نسبة9,1% لخبرة أكثر من5 سنوات بينما سجلت نسبة معدومة لخبرة أقل من5 سنوات.

و أما فيما يخص فروق فردية، بعض الأمراض المزمنة كضعف النظر و السمع و النطق فقد سجلت أيضا نسبة9,1% لخبرة أكثر من5 سنوات و نسبة معدومة لخبرة أقل من5 سنوات.

و أخيرا فيما يخص الفرق بين مستوى الدارس و آخر فقد سجلت أيضا نسبة9,1% لخبرة أكثر من5 سنوات و نسبة معدومة لخبرة أقل من5 سنوات.

الجدول رقم(09):

هل مكان التدريس والتوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية					
				سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية	المجموع
				أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
هل مكان التدريس والتوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة؟	نعم	التكرار		2	0	2
		النسبة %		33.3%	0.0%	11.8%
	لا	التكرار		2	7	9
		النسبة %		33.3%	63.6%	52.9%
	أحيانا	التكرار		2	4	6
		النسبة %		33.3%	36.4%	35.3%
المجموع		التكرار		6	11	17
		النسبة %		100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(09) الذي يبين ما إذا كان مكان التدريس و التوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة حسب متغير سنوات الخبرة حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة33,3% لخبرة أقل من5 سنوات بينما سجلت نسبة معدومة لخبرة أكثر من5 سنوات

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة63,6% لخبرة أكثر من5 سنوات ونسبة33,3% لخبرة اقل من5 سنوات

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة36,4% لخبرة أكثر من5 سنوات بينما سجلت نسبة 33,3% لخبرة أقل من5 سنوات.

الجدول رقم(10):

هل الحالة النفسية الدارس تؤثر على قراءته للنص؟ * سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية					
				سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الأمية	المجموع
				أقل من 5 سنوات	اكثر من 5 سنوات	
هل الحالة النفسية الدارس تؤثر على قراءته للنص؟	نعم	التكرار		2	7	9
		النسبة %		33.3%	63.6%	52.9%
	لا	التكرار		2	0	2
		النسبة %		33.3%	0.0%	11.8%
	أحيانا	التكرار		2	4	6
		النسبة %		33.3%	36.4%	35.3%
المجموع		التكرار		6	11	17
		النسبة %		100.0%	100.0%	100.0%

من خلال بيانات الجدول(10) الذي يبين ما إذا كانت الحالة النفسية للدارس تؤثر على قراءته للنص حسب متغير سنوات الخبرة حيث نلاحظ ما يلي:

فيما يخص الإجابة(نعم) تصدرتها نسبة63,6% لخبرة أكثر من5 سنوات تليها نسبة33,3% لخبرة أقل من5 سنوات

أما فيما يخص الإجابة(لا) فقد سجلت نسبة33,3% لخبرة أقل من5 سنوات بينما سجلت نسبة معدومة لخبرة أكثر من5 سنوات

في حين ما يخص الإجابة(أحيانا) فقد تصدرتها نسبة36,4% لخبرة أكثر من5 سنوات تليها نسبة33,3% لخبرة أقل من5 سنوات.

الخلاصة :

من خلال هذا الفصل قمت بعرض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، و حرست على إتباع الخطوات المنهجية، واخترت المناسب لدراستي و الأدوات البحثية من ملاحظة و مقابلة و إستبيان وفق ما تقتضيه طبيعة الموضوع المدروس و خصوصية العينة المختارة، وحددت من خلالها المجال الزمني المتمثل في تحديد موعود الدراسة الإستطلاعية، و المجال البشري المتمثل في أفراد العينة التي كانت مناسبة لأهداف البحث.

و حاولت كذلك قراءة النتائج المتحصل عليها و تفسير بيانات الدراسة الميدانية بعدما تم تحليلها وفق متغيرات (الجنس، السن، سنوات الخبرة).

الخاتمة

لقد أسفر البحث على جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

- ✓ تعتبر مشكلة الأميّة أحد المعيقات الرئيسية لأية محاولات التنمية و تطوير سبل حياة المواطن، فالأميّ بمعارفه المحدودة و ما يملكه من مهارات و عادات لا يستطيع أن يشارك بفعالية في خطط التنمية المختلفة ومشروعاتها المتعددة.
- ✓ يشكل محو الأميّة أداة لتعزيز القدرات الشخصية و تحقيق التنمية البشرية و الإجتماعية.
- ✓ إن الدارس في فصول محو الأميّة له عدة مشاكل صحية و نفسية التي تنعكس على تعلّم، إلّا أنّ تجارب المعلّم و خبرته في التعلم، قد تذلل الصعوبات التي تعترضه في فصول محو الأميّة.
- ✓ للتخلص من الأميّة كان لزاما على من يعانون الأميّة السعي للتحرر منها و السبيل إلى ذلك هو تعلم القراءة و غيرها من المهارات.
- ✓ تعد مهارة القراءة من بين أهداف التي تسعى إلى تحقيقها المدارس التربوية في العملية التعليمية.
- ✓ إنّ تدريس القراءة يقوم بناءا على طرق، لذا يجب إعطاء كل طريقة حقها من التدريس، و ذلك من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى اليها كل مرحلة.
- ✓ تعد صعوبات القراءة إحدى أنواع صعوبات التعلّم البارزة في فصول محو الأميّة و أكثرها شيوعا لدى المتعلمين الكبار، وهذا يظهر في عدم قدرتهم على قراءة الحروف و الألقاب و الكلمات بطريقة صحيحة، و يمكن إرجاع هذا إلى العديد من العوامل منها عوامل ترجع للمتعلم و أخرى للمعلم و الكتاب التعليمي.
- ✓ أن لكل صعوبات في التعلم لها طرق علاجية خاصة بها و ذلك بعد تشخيصها و معرفة نوع الصعوبة التي يعاني منها الدارس.

و اعتمادا على النتائج المتحصل عليها عبر دراستي النظرية و الميدانية، يمكنني عرض مجموعة من الإقتراحات التي أراها ضرورية لتفعيل مشروع محو الأميّة و إنجاحه:

- ✦ تكثيف الندوات و الدورات التدريبية في مجال الأميّة و سبل مكافحتها و آليات محوها.
- ✦ وجوب إعادة النظر في مقررات محو الأميّة و برامجها بما يلبي إحتياجات الدارسين و يتناسب مع رغباتهم و ينمي معارفهم مع الأخذ بعين الإعتبار الفروق العمرية و الجنسية.
- ✦ تشجيع و تثمين المبادرات الفردية في سبل تعليم الكبار و تقدير أصحابها من مؤطري محو الأميّة.
- ✦ إستخدام الوسائل التعلمية و التقنيات الحديثة لتعلم القراءة.

- إعداد دورات تكوينية و تكثيفها لمعلمي محو الأميّة من أجل الكشف على صعوبات تعلم القراءة لدى الدارسين و كيفية التعامل معها و معالجتها.

الملاحق

الإستبيان

في إطار إنجاز مذكرة التّخرج الخاصّة "بتعليم اللّغة العربيّة في مؤسّسات محو الأميّة من خلال ظاهرة تعليم القراءة " ، أرجو من سيادتكم ملأ هذه الإستمارة بعناية والتي تعتبر تكملة للفصل التّطبيقي لهذه المذكّرة علما أنّ المعلومات التي تدلون بها ستبقى في كنف السّريّة والكتمان ولا تستخدم الا لغرض البحث العلمي.

ملاحظة : ضع علامة (×) في الخانة المناسبة

1-**الجنس** : -انثى ☐

-ذكر ☐

2-**السن**: -أقل من 30 سنة ☐

-أكثر من 30 سنة ☐

3-**المستوى التعليمي** : -ثانوي ☐

-جامعي ☐

4-**سبب أدائك لهذه الوظيفة** :

_الرغبة في تعليم فئة محو الامية ☐

-عدم وجود عمل ☐

5-**سنوات الخبرة في تعليم فئة محو الامية:**

- اقل من 5 سنوات ☐

-اكثر من 5 سنوات ☐

6- **هل تلقيت تكوين بعد الالتحاق بفصول محو الامية؟ :**

- نعم ☐

- لا ☐

7-**هل توظف مهارتك الخاصة في عملية التدريس؟:**

- نعم ☐

-لا ☐

-احيانا ☐

8-**أثناء التكوين هل يحظى تدريس القراءة بالعناية؟ :**

-نعم ☐

-لا ☐

-احيانا ☐

9-**هل يطور الكتاب قدرات القراءة لدى الدارس؟:**

- نعم ☐

-لا ☐

-احيانا ☐

_اذا كان جوابك نعم؛ فكيف ذلك :

10- **هل دافع الأمي للتعلم هو التمكن من قراءة القرآن الكريم فقط؟:**

- نعم ☐

-لا ☐

-احيانا ☐

11-**في البداية على ماذا تركز؟:**

-القراءة الصامتة ☐

-القراءة الجهرية ☐

12-**ماهي طريقة التدريس المعتمد عليها في تدريس القراءة؟ :**

-الطريقة التركيبية ☐

-الطريقة التحليلية ☐

-الطريقة التوليفية ☐

13-**في اي مستوى يبدأ التركيز على مهارة القراءة؟ :**

-المستوى الاول ☐

-المستوى الثاني ☐

-المستوى الثالث ☐

14-**هل تؤثر صعوبة تعلم القراءة على نفسية الدارس في فصول محو الامية؟ :**

-نعم ☐

-لا ☐

-احيانا ☐

-اذا كان جوابك نعم؛ فكيف ذلك؟

15-**هل القراءة تساعد على النجاح في مواد الدراسة؟ :**

-نعم ☐

-لا ☐

-احيانا ☐

16-**ماهي الصعوبات التي تواجهك اثناء تقديمك للدرس؟ إما من طرف المنهاج المقرر او الدراسين؟**

17-**هل مكان التدريس والتوقيت يكفي لاستيعاب الدروس المقترحة؟ :**

-نعم ☐

-لا ☐

-احيانا ☐

_كيف ذلك ؟

18- **هل الحالة النفسية الدارس تؤثر على قراءته للنص؟:**

- نعم ☐

-لا ☐

-احيانا ☐

-اذا كان جوابك نعم ؛ فكيف ذلك؟

19-**ماذا اكتسبت اثناء تعاملك وتعليمك لكبار السن؟**

ترجمة المصطلحات الخاصة بالأميّة (لغة انجليزية):

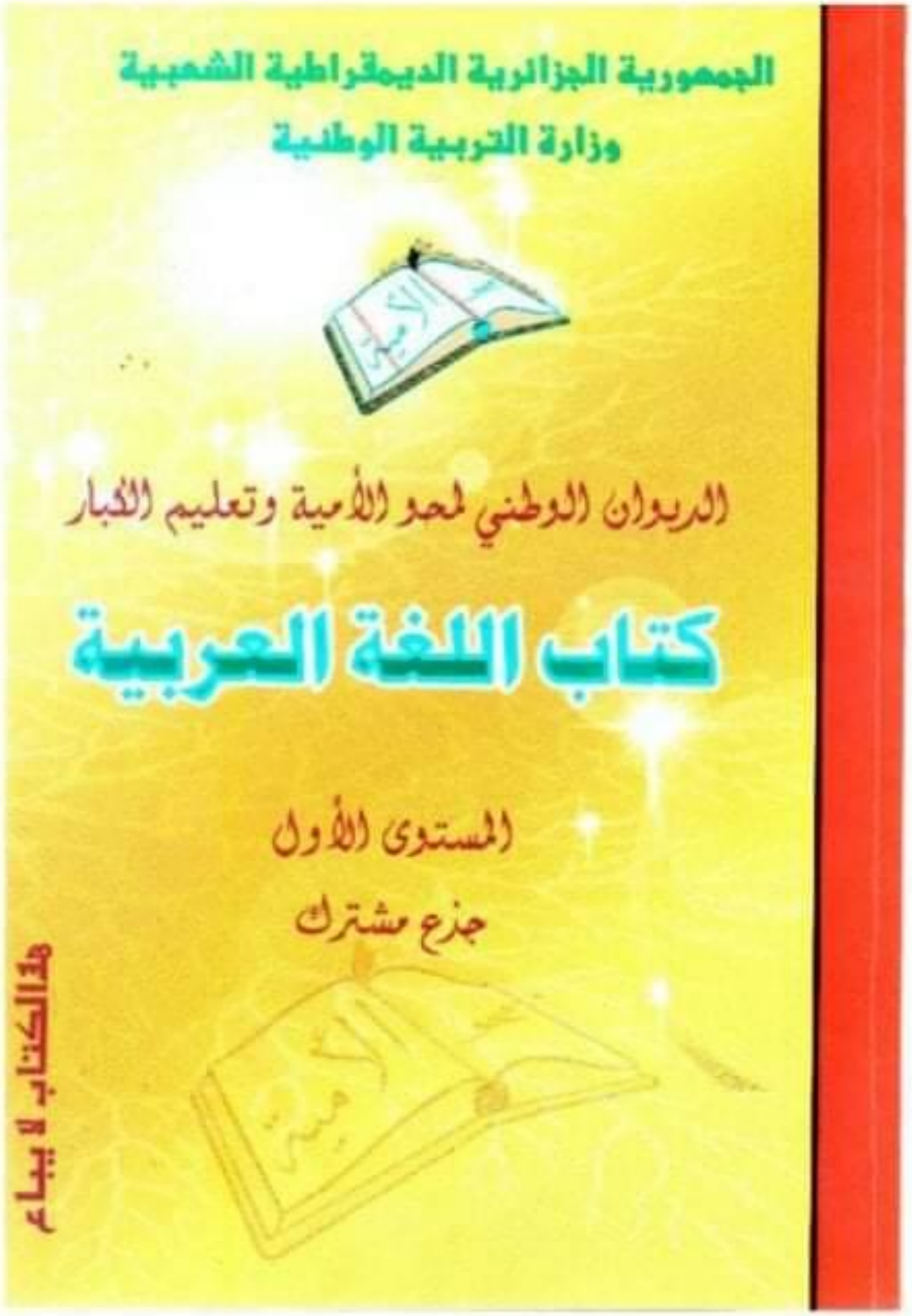
الأميّة	Illiteracy
الأميّ	Illiterate
محو الأميّة	literacy
محو الأميّة الوظيفية	Functional literacy
الأميّة الأبجدية	Alphabetical illiteracy
الأميّة الوظيفية	Functional illiteracy
الأميّة الحضارية	Cultural illiteracy
الأميّة المعاصرة	Contemporary illiteracy
تعليم الكبار	Adult education

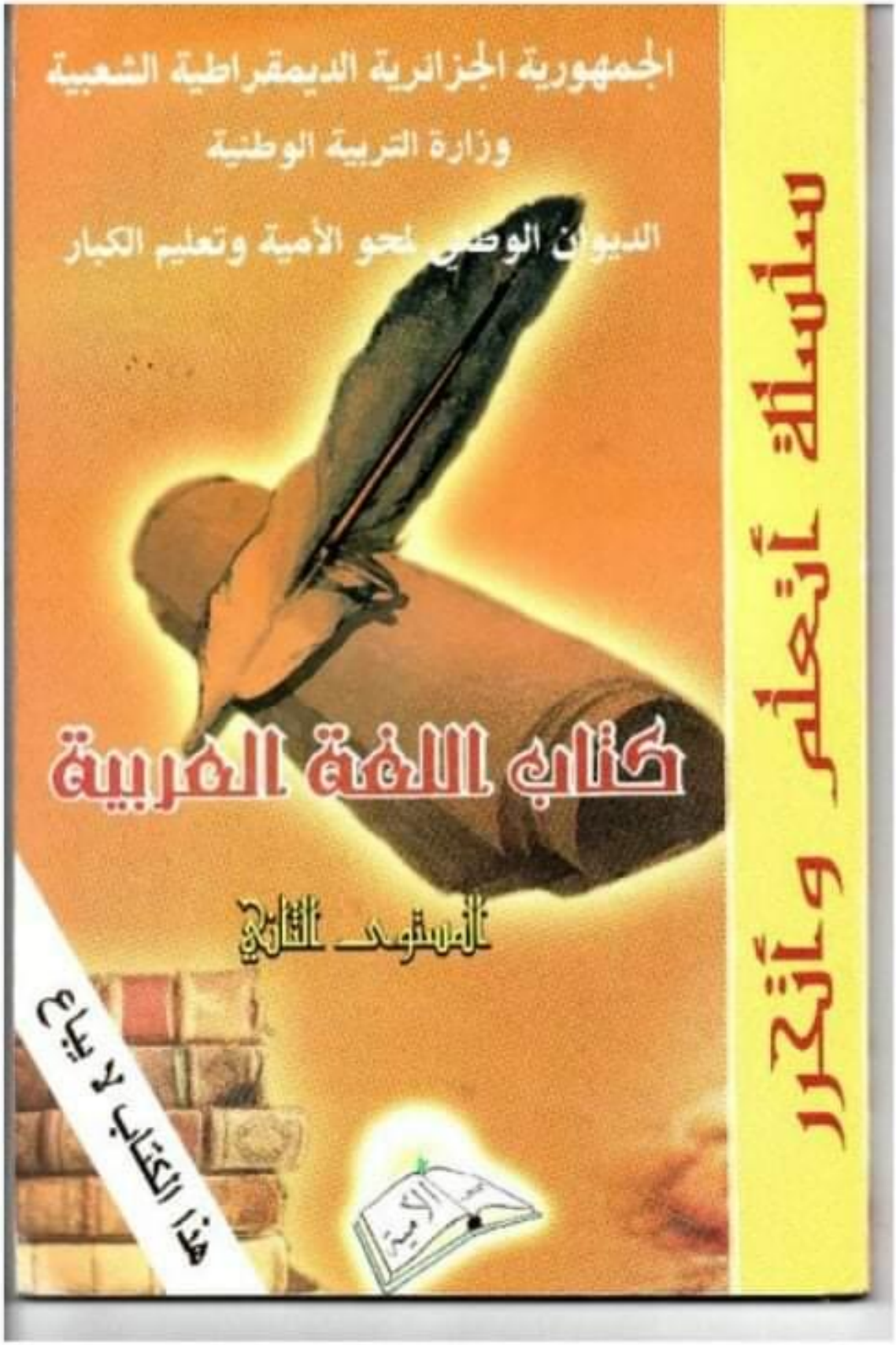
ترجمة المصطلحات الخاصة بصعوبات تعلم القراءة:[1]

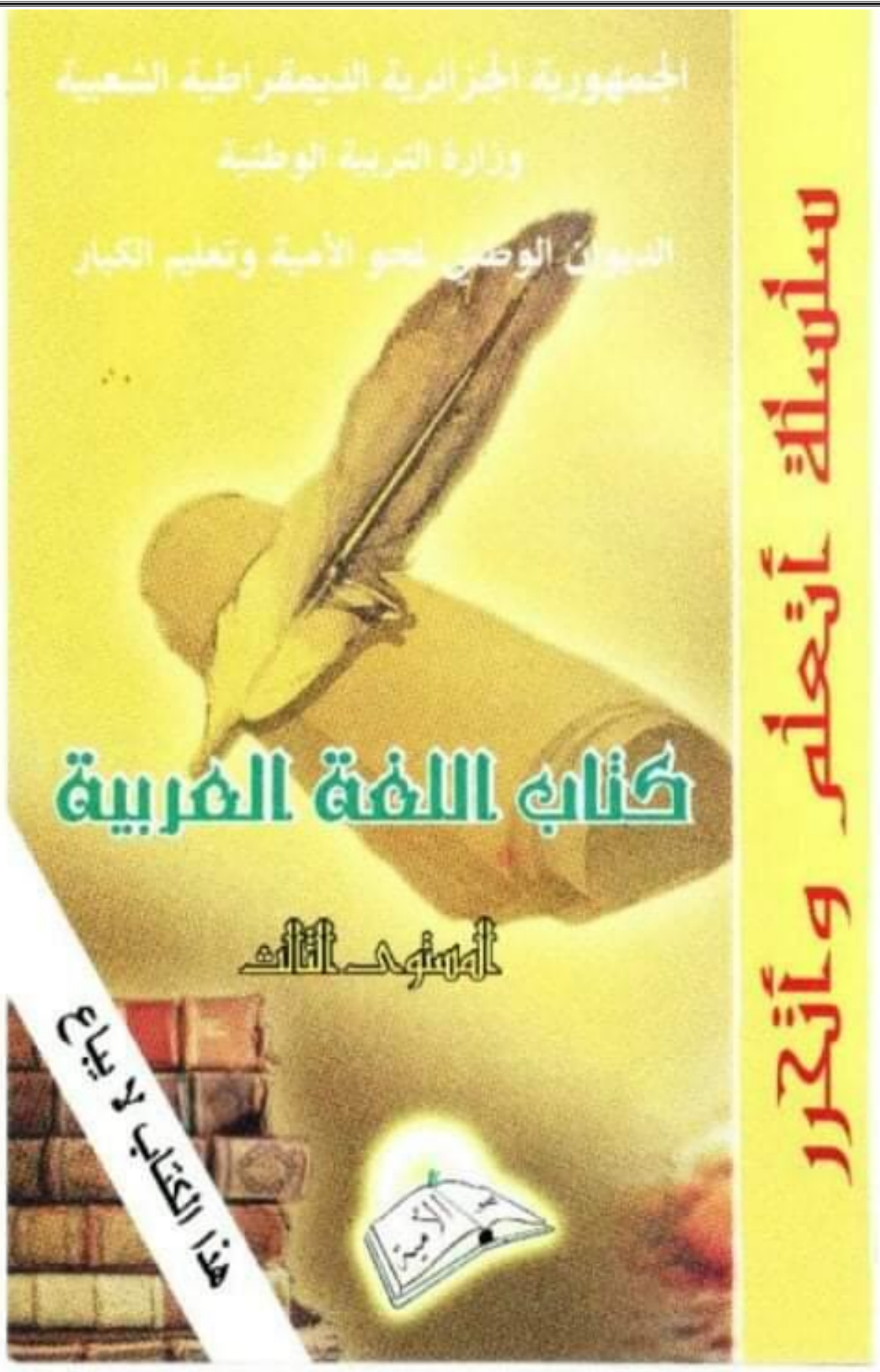
القراءة	Reading
صعوبات القراءة	Dyslexia
القراءة الصامتة	Silent reading
القراءة الجهرية	Reading aloud
قراءة الإستماع	Read listen
طريقة الجزئية أو التركيبية	Synthetic phonics
الطريقة الكلية أو التحليلية	Whole word approach
طريقة الجملة	Sentence method
طريقة الكلمة	Word method
الطريقة التوليفية	The generative method
إستراتيجية التعلم	Learning strategic
إكتساب اللغة	Language acquisition
التعرف	Recognition
الذاكرة	Memory
الإنتباه	Attention
الإدراك	Perception
إضطرابات التهجئة	Spelling disorders
التشخيص	Diagnosis
بطء القراءة	Brady lexia
العوامل الجسمية	Physical factors
العوامل النفسية	Psychological factors
العوامل الإقتصادية – الإجتماعية	Socioeconomic factors
العوامل التربوية	Educational factors

[1] مسعد نجاح أبو الديار و جاد البحيري عبد الستار محفوظي، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم و مفرداتها، مركز تقويم وتعليم الطفل، ط2، 2012

مهارات التعرف على الكلمة	Word recognition
الفهم القرائي	Reading comprehension
طريقة الحواس المتعددة	Multisensory reading method


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار
كتاب اللغة العربية
المستوى الأول
جذع مشترك
هذا الكتاب لا يباع


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار
سلسلة أتعلم وأتذكر
كتاب اللغة العربية
المستوى الثاني
هذا الكتاب لا يباع


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار
سلسلة أتعلم وأتحرر
كتاب اللغة العربية
المستوى الثالث
هذا الكتاب لا يباع
محو الأمية

قائمة المصادر والمراجع

المصادر و المراجع :

1. القرآن الكريم (رواية ورش عن نافع).
2. إبراهيم مُحَمَّد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2006م.
3. ابن جديد بوجمعة، سلسلة أتعلم أتحرر، دليل المستوى الثاني و الثالث، منشورات الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، الجزائر.
4. إيمان عباس الخفاق، إضطرابات اللغة و الكلام، دار المناهج للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 1436هـ/2015م.
5. جمعية المعارف الإسلامية، قواعد التعبير العربي، قواعد القراءة، مركز نون للتأليف و الترجمة، الطبعة الأولى، 1436هـ/2015م.
6. حامد الفقي، تعليم الكبار ومحو الأميّة، دار عالم الكتب، مصر، دون طبعة، 1978م.
7. خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى، 2008م.
8. خضير كاظم وزملاءه، منهجية البحث العلمي، إثراء للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2000م
9. حسين نوري الياسري، صعوبة تعلم الخاصة دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006م.
10. الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار: التجربة الجزائرية في محو الأميّة، قسم البحث و التربية، الجزائر، فيفري 2005م.
11. الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار: عناصر الإستراتيجة الوطنية لمحو الأميّة، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، 2009م.
12. الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، منهاج اللغة العربية (المستوى الأول و الثاني والثالث)، الجزائر، دون طبعة دون تاريخ.
13. رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي و العلوم الإجتماعية، دار الكتاب الحديث، الجزائر، الطبعة الأولى، 2002م.
14. رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، "مفهومه، أسسه، استخداماتها"، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2008م.

15. رشدي أحمد طعيمة، تعليم الكبار تخطيط برامجه و تدريس مهاراته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1999م.
16. رياض بدري مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخص و العلاج، دار صفاء، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2005م
17. زهدي مُحَمَّد عيد، مدخل الى تدريس اللغة العربية، عمان، الطبعة الأولى، 1432هـ/2011م.
18. زياد علي الجراجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء إستبيان، مطبعة أبناء الجراح غزة، فلسطين، الطبعة الأولى، 2010م.
19. سامي مُحَمَّد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002م
20. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010م.
21. سميرة أحمد السيد، علم إجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1993م.
22. عبد الرحمن عبد الوهاب و محند بن موهوب و موهوب حروش، محو الأميّة بالجزائر، دليل عام لصالح شركاء الديوان الوطني لمحو الأميّة و التعليم، نشر اليونيسف، الجزائر، فيفري 2003م.
23. عبد الفتاح عفيفي، بحوث في علم الإجتماع المعاصر، دار الفكر العربي، مصر، بدون طبعة، 1996م.
24. علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرق التربوية، دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن، الطبعة الأولى، 2010م.
25. علي أحمد العبد، محو الأميّة المرأة العربية مشكلات و حلول، المؤتمر السنوي الرابع، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2007م.
26. عمار بوحوش و مُحَمَّد الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى، 1995م.
27. عويسي عطا الله و آخرون، دليل المنشط لإكتساب اللغة العربية، المستوى الأول، منشورات الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، الجزائر.
28. فؤاد بسيوني متولي، مشكلة الأميّة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، دون طبعة، 1998م.
29. فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، علم المكتب الحديث، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1429هـ/2008م.

30. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2013م.
31. قحطان أحمد طاهر، صعوبات التعلم، دار وائل، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1998م
32. مُحَمَّد رجب فضل الله، الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، عمان، الطبعة الأولى، 1998م.
33. مُحَمَّد زياد عمر، البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، 1995م، ص130
34. مُحَمَّد عمر الطنوبي، المرجع في تعليم الكبار، دار المطبوعات الجديدة، مصر، دون طبعة، 1995م
35. مُحَمَّد منير مرسي، تعليم الكبار و محو الأميّة أسسها النفسية و التربوية، دار عالم الكتب، مصر، الطبعة الأولى، 1978م.
36. محمود عوض الله سالم و آخرون، صعوبات التعلم و التشخيص و العلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الرابعة، 2017م.
37. محمود إسماعيل صني و آخرون، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الطبعة الثانية، 1985م.
38. مزروع الطاهر، مشكلة الأميّة في الوطن العربي و سبل مكافحته، دار الأيام للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2018م.
39. مسارع حسن الراوي، دراسات حول محو الأميّة و تعليم الكبار في الوطن العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1997م.
40. معمر داود، مقاربة ثقافية للمجتمع الجزائري، دراسة لبعض الملامح السوسيو نفسية والإقتصادية، دار طليطلة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2009م.
41. موسى الشريف، الطرق الجامعة للقراءة النافعة، دار الأندلس الخضراء، الطبعة السادسة، 1425هـ/2004م.
42. موسى نصار، إستراتيجية تعليم الكبار، دار أسامة للنشر و التوزيع و دار النشر الثقافي، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2006م.
43. ناصر ثابت، أضواء على الدراسة الميدانية، مكتبة الفلاح، الكويت، دون طبعة، 1992م

44. هيا بنت سعد الرواف، تعليم الكبار و التعليم المستمر، المفهوم...الخصائص...التطبيقات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، الطبعة الأولى، 1423هـ/2002م.

45. يحي مُحَمَّد نبهان، الفروق الفردية و صعوبة التعلم، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2008م.

المجلات:

1. التعليم الوظيفي و التنمية الإقتصادية: مجلة أراء للتعليم الوظيفي للكبار، العدد الخاص الثاني، 1975م.

2. حنفي بن عيسى: مشكلة الأميّة في مختلف جوانبها، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد الثالث، جوان1995م.

3. غضبان أحمد حمزة، دور برامج تعليم الكبار في إكتساب اللغة العربية و تحقيق الأدوار الإجتماعية والقيم و المعايير، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد 16، سبتمبر .2014

4. المركز الوطني للدراسات و البحث في الحركة الوطنية و ثورة أول نوفمبر 1954م، مجلة المصادر، العدد 19، 2009م.

المخطوطات:

1. عبد الرزاق غميمة، مداخلة مخطوطة بعنوان التعريف بقطاع محو الأميّة مقدمة خلال اليوم التكويني لفائدة المنشطين الجدد و كذا المؤطرين لأفواج المستوى الأول التابعين لملحقة محو الأميّة بالوادي، 2009/08/12 بمتقنة ميلودي لعروسي الوادي.

المعاجم:

1. أحمد بن مُحَمَّد علي المقري الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية، 2008م.

2. مُحَمَّد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، الجزء الأول، تحقيق: مسعود أحمد، مكتبة العصرية، بيروت، الطبعة الأولى، 2009م.

3. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، الطبعة الرابعة، 1425هـ/2004م.

4. مسعد نجاح أبو الديار و جاد البحيري عبد الستار محفوظي، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم و مفرداتها، مركز تقويم وتعليم الطفل، ط2، 2012

الأطروحات و الرسائل:

1. رشيدة العمري و صليحة العمري، محو الأميّة إستراتجيات و آفاق، مذكرة ماستر في اللغة و الآداب العربي، تخصص لسيانيات وتطبيقاتها، كلية الآداب و اللغات، قسم اللغة العربية جامعة منتوري، الجزائر، 2011-2012

المراجع الأجنبية:

1. Unesco, Monographie sur l'éducation de base, l'analphabétisme dans divers pays, étude statistique préliminaire sue la base de recensement effectué depuis, UNESCO, sans date.

المواقع الإلكترونية:

1. عبد الحق عباس، ظاهرة الأميّة في العالم العربي و الجزائر سببها السياسات التجهيلية، شبكة النبأ المعلوماتية www.annbaa.org

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
البسملة	
الإهداء	
الشكر	
مقدمة	أ
مدخل: سياسة محو الأميّة في الجزائر	**06**
الفصل الأول: محو الأميّة و تعليم القراءة للكبار	**16**
المبحث الأول: ماهية الأميّة و أسبابها و إنعكاساتها	**17**
أولا: مفهوم محو الأميّة	**17**
مفهوم الأمّي	**17**
مفهوم الأميّة	**18**
مفهوم محو الأميّة	**19**
ثانيا: أنواع الأميّة	**20**
ثالثا: عوامل إنتشار الأميّة	**21**
رابعا: إنعكاسات الأميّة	**25**
المبحث الثاني: تعليم الكبار في فصول محو الأميّة	**26**
أولا: مفهوم تعليم الكبار	**26**
ثانيا: خصائص تعليم الكبار	**27**
ثالثا: دوافع التعلم لدى الكبار	**29**
رابعا: مستويات التعلّم و البرنامج التعليمي لفصول محو الأميّة	**30**
مستويات التعلّم بفصول محو الأميّة	**31**
البرنامج التعليمي لفصول محو الأميّة	**33**
المبحث الثالث: صعوبة تعلّم القراءة	**34**
أولا: مفهوم القراءة و أنواعها	**34**
مفهوم القراءة	**34**

أنواع القراءة	**35**
ثانيا: طرق تدريس القراءة	**37**
ثالثا: صعوبات تعلم القراءة	**37**
مفهوم صعوبات القراءة	**37**
أسباب صعوبات القراءة	**40**
مظاهر صعوبات القراءة	**43**
رابعا: تشخيص صعوبات التعلّم في القراءة و طرق علاجها	**44**
تشخيص صعوبات التعلّم في القراءة	**44**
برامج و أساليب علاج صعوبات القراءة	**46**
طرق علاج صعوبات التعلم	**47**
الفصل الثاني: واقع تدريس مهارة القراءة بمؤسسات محو الأميّة (دراسة ميدانية)	**51**
تمهيد	**52**
المبحث الأول : منهج الدراسة	**53**
المبحث الثاني: أدوات الدراسة و مجالاتها	**53**
أدوات الدراسة	**54**
مجالات الدراسة	**55**
المبحث الثالث: تحليل و تفسير البيانات الميدانية	**56**
تفريغ البيانات الشخصية	**56**
التحليل الكيفي وفق متغيرات الدراسة	**72**
تحليل نتائج الدراسة وفق متغير الجنس	**73**
تحليل نتائج الدراسة وفق متغير السن	**82**
تحليل نتائج الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة	**93**
الخلاصة	**104**
خاتمة	**106**
ملاحق	**109**

قائمة المصادر و المراجع	**121**
فهرس الموضوعات	**127**
ملخص	

الملخص :

تتناول هذه الدراسة تعليم القراءة في مؤسسات محو الأميّة، و الهدف من هذا البحث هو تسليط الضوء على ظاهرة الأميّة و أسباب انتشارها، و الحديث عن دوافع تعليم الكبار وخصائصه وكذلك الوقوف على مستويات التدريس و البرنامج التعليمي لفصول محو الأميّة.

كما تطرق هذا البحث إلى أنماط ومظاهر صعوبات القراءة التي تواجه الدارسين في محو الأميّة مع إقتراح حلول علاجية لها.

الكلمات المفتاحية: الأميّة – محو الأميّة – تعليم الكبار – القراءة – صعوبات التعلم – صعوبات القراءة

Résumé :

Cette étude traite de l'enseignement de la lecture dans les institutions d'alphabétisation, et le but de cette recherche est d'éclairer le phénomène de l'analphabétisme et les raisons de sa propagation, et de parler des motivations et des caractéristiques de l'éducation des adultes, ainsi que de la position sur les niveaux d'enseignement et le programme comprend des cours d'alphabétisation.

Cette recherche a également abordé les difficultés de la lecture tout en proposant des solutions correctives.

Mots clés : analphabétisme, alphabétisation, éducation des adultes, lecture, difficultés d'apprentissage, difficultés de lire

Summary :

This study deals with the teaching of reading in literacy institutions, and the aim of this research is to shed light on the phenomenon of illiteracy and the reasons for its spread, and to talk about the motivations and characteristics of literacy. Adult education, as well as the position on educational levels and the curriculum includes literacy classes.

This research also addressed the difficulties of reading while proposing corrective solutions.

Keywords: illiteracy, literacy, adult education, reading, learning difficulties, reading difficulties.