ربى

اوزعنى ان اشكر

نعمتك التى انعمت على

وعلى والدى

وان اعمل صالحا ترضاه

سورة النمل ١٩ - سورة الاحقاف ١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص "مفاهيم غائبه لتطوير مناهج محو الأميه الموجهة لفئة الأطفال ما قبل تعليم الكبار " " دراسة ميدانية "

مقدمة:

- أن الضمير القومي والخلقي يصرخ مستغيثاً والجميع يصمون الآذان عن آنات الطفل المسكين الذي ترك التعليم في سنوات عمره الأولي من أجل السعي لأطعام نفسه أو ذويه ، نجده يتطلع إلي تلاميذ المدارس جيئة وذهاباً وهو متقوقع أسفل أحدي السيارات أو خلف زجاج يتسائل ! هل يمكنني أن أوفر بعض القروش لأعيش منها ، لكي التحق بفصول محو الآميه لأعوض ما فاتني من التعليم ؟! . إن عدم تكافؤ فرص التعليم يبقي قائماً ما دامت قدرة الطفل علي الأستمرار في التعليم متوقفة علي الطبقة الإقتصادية التي ولد بها في حين نجد بينهم كثيراً من الأطفال الذين يتمتعون بمواهب عالية أو بنبوغ أو عبقرية تستحق العناية والأهتمام ... ولكن طبيعة الأمور القاهرة فرضت نوع من الإهمال الغير متعمد – خاصة في عقد الطفل العالمي – وذلك لأن هذه الفئة من الأطفال عمر (٩ : ١٥) تقع بين فئتين حظيتا بالأهتمام الكبير ضاعت بينهما فئة الوسط من الأطفال الآميين (عمر ٩ : ١٥ سنة) بين مكتبات الطفل القارئ والعناية بمحو آمية الكبار ، كما ضاعت بالتالي دواعي الأهتمام بإعداد مناهج وتوفير كفايات مناسبة للمعلم المناسب لتعليم هذه الفئة من الأطفال . من هنا نبعت مشكلة البحث الحالي في محاولة البحث عن الدور الغائب في مناهج محو الآمية والذي من شأنه إضفاء التكامل والأهتمام علي الفئة البينية من الأطفال الآميين عن طريق دراسة الجوانب الإنفعالية والحركية والأجتماعية والتعليمية التي تدعم فرص الأستفادة لهذه الفئة من الأطفال من هذه المناهج ، ولما كانت طرق التدريس وكفايات المعلم وأداءاته هي ترجمة للمنهج فإن دراسة وتعرف مدي توافر هذه العناصر في فصول محو الآمية يعد بداية أهتمام بهذه الفئة من الأطفال الآميين .

- وإذا ما تصادف مرور بعض منا في أحد الأحياء الشعبية فليحاول إمعان النظر قليلاً في المستويات العمرية التي تحترف المهن اليدوية والأعمال الشاقة في هذه الأحياء ، فسوف يري أطفال هم براعم عمر الإنسان المصري تعاني من أكثر أشكال الخيبة والقهر والهوان الأجتماعي والإنساني بصفة عامة . هذه الفئة من الأطفال أغفلتها برامج عقد الطفولة الفريد تارة وتارة أخري سحقتها برامج محو الآمية الموجهة لتعليم الكبار ممن فاتهم ركب التعليم ، وترجع أشكال الخيبة والقهر التي تعاني منها هذه الفئة من " الأطفال العمال " – عمر ٩ : ١٥ سنة – إلي عوامل بعضها بيئية حرمت الطفل من الحصول علي ما يريد لنفسه من مستقبل مشرق ، وبعضها أكثر تعقيداً متمثله في غياب كثير من المفاهيم التربوية والتعليمية في المناهج التي يجب أن توجه إلي نواحي القصور التي خلقها حرمان الطفل من فرص التعليم النظامي نتيجة لظروفه الخاصة أو لعدم تكيفه (الإنفعالي أو النفس حركي التعليمى) مع المناخ السائد في البرامج الموجهة لتعليم الكبار . ومن هنا نبعث مشكلة البحث الحالي في محاولة لتمهيد الطريق أمام هذه البرامج الموجهة لتعليم الكبار أمام هذه الفئة المتوسطة من الأطفال (عمر ٩ : ١٥)

الذين تعدوا سن الإلتحاق بالمدرسة النظامية في نفس الوقت يجدون برامج محو الآمية ومناهجها الموجهة إلي الكبار ليست مناسبة لمستوياتهم وتطلعاتهم ، وكنتيجة لتعقد المشكلة وتشعبها فقد ركز البحث الحالي في أدبيات البحث والدراسة الميدانية علي تعرف مدي كفايات المعلم وأداءاته المتبعه في فصول محو الآمية بصورتها الحالية من أجل التوصل إلي إطار متطور لمعالجة المناهج والإجراءات وكفايات المعلم اللازمة لتعويض هذه الفئة من الأطفال الأميين وإعطائهم الفرص المفتقدة في مواصلة التعليم وعلي هذا يمكن تحديد مشكلة البحث وتفرعها علي النحو التالي : " ما الأدوار الغائبة للمنهج العلمي وأداءات المعلم وكفاياته التي من شأنها تطوير مناهج محو الآمية الموجهة للفئة المتوسطة من الأطفال الآميين ؟ " بتحليل هذا السؤال فأنه يشتمل علي الأسئلة التآلية :- (١) ما المنهج العلمي الغائب عن مسار محو الآمية ؟

(٢) ما المقصود بالآمية وأنواعها ومعوقاتها ؟

(٣) ما الأدوار والكفايات الغائبة والأتجاهات التي يمكن أن تعدل المسار لهذه الفئة من الأطفال؟

(٤) ما هي مستويات وكفايات معلمي محو الآمية ؟

(٥) ما أهم الطرق والأساليب المناسبه لمناهج محو الآمية ؟

خطوات البحث :-

أولاً :- أدبيات البحث أشتملت علي المباحث الأتية :- معني الآمية – أنواعها وأسباب المشكلة – أهداف محو الآمية – السلبيات المترتبة علي الآمية – خصائص المتعلمون الجدد – أمثله للدوافع السلبيه لدي الأميين ووسائل التغلب عليها – المفاهيم الخاطئة عن التعليم لدي الأميين – العوامل المؤدية إلي الأمية – أهمية القراءه والكتابه ومجالاتها في مصر الفرعونيه – الحاجات التعليميه للامي – التثقيف في مجال محو الآمية – تعريف التعلم من حيث آثره في تعديل السلوك عند الآلى – المفهوم الآمي للتعليم – المفهوم الحيوي .

المبحث الثاني : سلسله المفاهيم الغائبه عن ساحة محو الآمية تضمن مايلي :-

الأمور التي تعرقل سرعة تهيئة الآمي للتعلم – العوامل الوجدانيه والإنفعاليه – الميول والأتجاهات والعادات وجوانبها المتعلقه بمحو الآمية – التسرب : تحديد أسباب التسرب – مؤشرات لعوامل التسرب والإرتداد للآميه – تطور أساليب إعداد البرامج لمحو الآميه – طرق التعليم / التعلم – إعداد المواد التعليميه – تطوير مناهج الدراسه بفصول محو الآميه – السمات اللازمه والمعينه كضروره حتميه لمحاولات معالجة الآميه – مقومات برامج محو الآميه ومناهجها .

النماذج التي إعدها مجمع اللغه العربيه من برامج ومناهج وأساليب لتدعيم جهود محو الآميه – إستعراض الأهم – مراحل التطوير لبرامج محو الآميه في جهاز محو الآميه القومي – مقترحات بناءه لوضع مناهج مبتكره وغير تقليدله لبرامج محو الآميه (إخراج صور موحده للحروف –

إتساق حروف الكلمه – الأقتصار علي صوره واحده للحرف – إستعمال الحروف المنفصله دون غيرها مميزاته وعيوبه – إضافات أثناء التنفيذ - الاستمساك بجوهر الكتابه والتحفظات – الفرق بين حروف الطباعه والحروف الأدائيه – المسابقات الفنيه لتجويد الكتابه العربيه وتجميلها ضمن محاولات التغلب علي الصعوبات – إستخدام أسلوب الصور في برامج محو الآميه – قراءه الصحف كمجال لعدم الإرتداد – الرسم الأملائي) .

النموذج المقترح لمحو الآميه في المؤتمر الثقافي العربي ومقترحاته وتوصياته – علامات الضبط والتشكيل – التنقيط وأهميته في مجال محو الآميه – النصوص المعجميه والفوريه والأدبيه كبعد غائب – أجزاء الكلمه – طرق تعليم القراءه ومزايا وعيوب ومعوقات كل طريقه – مسائل متصله بنظام الكتابه – الآميون وإنصاف المتعلمين – طرق وضع كتب ومناهج لمبادئ محو الآميه وبنائها في اللغه العربيه بالمقارنه باللغات الأخري وعناصرها – أكثر الأساليب إستعمال في مراجعة فهم التلاميذ – أثر البلاغه الصوتيه والتذوق اللغوي في غرس وتنمية مهارة القراءه .

ثانياً :- الدراسه الميدانيه :

أهدافها :- (١) تعرف مدي أهتمام مناهج محو الآميه المنشوره من قبل وزراة التعليم وجهاز محو الآميه القومي بأعداد مناهج مناسبه وتطور للفئه العمريه المتوسطه من الآميين .

(٢) تعرف مدي توفر دليل للمعلم يساعد في تدريس برامج ومناهج محو الآميه لمهارة الكتابه وما يلزمه لاتباع الأساليب التدريسيه المحققه لجوانب الأهداف الإدراكيه والأدائيه والوجدانيه أثناء إعداد و تنفيذ برامج محو الآميه بالفصول المتنوعه المظاهر .

(٣) تعرف مستويات القدرات والكفايات التي يتصف بها المعلمين الذين يقومون بالتدريس بهذه الفصول ومدي حرصهم علي الإلتزام ببعض الاساليب والاستراجيات التى تتفق مع طبيعة الدارسين فى فصول محو الأميه بصفه عامه و الأداءات للفئه العمريه من ٩ : ١٥ بصفه خاصه وهي موضع أهتمام البحث الحالي .

إجراءاتها :-

١- إعداد بطاقه ملاحظه لتعرف مدي توافر القدرات والكفايات اللازمه للتدريس في فصول محو الآميه لدي المعلمين القائمين بالتدريس عن طريق ملاحظة أدائهم ومدي حرصهم علي تحقيق هذه الكفايات أو مدي معرفتهم بها في الأساس – تعرف مؤهلاتهم ووظائفهم ومجالات أعمالهم وهل هم متطوعون أم معينون بالملحق رقم (١).

٢- تعرف التطور الزمني لمناهج محو الآميه للوقوف علي ما وصلت إليه مؤخراً بطاقة الملاحظه.

يلاحظ أن أختيار البحث الحالي للفئه العمريه من ٩ : ١٥ جاء بناء علي أستطلاع رأي ودراسات ميدانيه سابقه أثبتت أن هذه الفئه (تبعاً لتقسيمات هيئه جهاز محو الآميه) هم فئه خارج دائرة الأهتمام بالآميين لأنهم لا ينتمون إلي الفئه التي ممكن أن تنضم إلي التعليم الرسمي كما أنهم لا ينتمون إلي فئه الكبار لذلك أتجه البحث الحالي إلي تخصيص (تعريف) عدد من العبارات التي يتعين من خلالها توجيه الأهتمام لهذه الفئه من مناهج وأساليب ووسائل وأنشطه وتقويم ومتابعة وتعديل للسلوك وتوظيف .

أهداف البحث :-

(١) إلقاء الضوء علي فئة الأطفال فيما بين أطفال المدارس وكبار الآميين من أجل تطوير المناهج والأدوات التي من شأنها العناية بهم وإعطائهم فرص متكافئة في التعليم .

(٢) تحديد الأسلوب العلمي الذي يسهم في تطوير مناهج محو الآميه لأطفال هذه الفئة .

(٣) أختيار عنصرين من العناصر المتسببه في إهمال المناهج الموجهة لهذه الفئه ومعالجتها (الكتابة وأداءات المعلم) .

(٤) أقتراح خطط وبرامج للتدريب لضمان عدم الإنقطاع أو الأرتداد للآميه أعدت الباحثة قائمة ملاحظه لأهم العناصر المنهجيه وأداءات المعلم لتعرف جدوي معالجتها في تطوير المناهج والأداءات المناسبة للتدريس في فصول محو الآميه للفئة المتوسطة (البيئية) من الأطفال الآميين وتطبيقها وإستنتاج أهم مؤشراتها وصياغتها كتوصيات لنتائج البحث .

فروض البحث :

(١) لا توجد مناهج مخصصه للفئة البينية من الأطفال عمر ٩ : ١٥ سنة ضمن برامج محو الآمية .

(٢) لا توجد برامج معدة لإعداد المعلم المكلف بالتدريس في فصول محو الآمية الفئة البينية من الأطفال الآميين .

مصطلحات البحث (بحث الاميه)

معنى الأمية : فى مدلولها اللفظى تعنى عجز المواطن عن المشاركة فى مناشط الحياة اليومية التى تعتمد على القراءة والكتابة بالقدر الذى يمكنه من الاعتماد على نفسه فى قراءة العناوين الرئيسية لجريدة يومية أو حل رموز رسالة شخصية أو نشرة أو كتالوج ، خاصة باستخدام جهاز من الاجهزة أو تسجيل ما يرتبط بذلك من ملاحظات أو انطباعات وقد أصطلح دوليا على ان الامى هو ذلك الشخص الذى من لا يصل الى المستوى الوظيفى فى تعلم القراءة والكتابة وقد حددت كثير من الدول هذا المستوى (من حيث القراءة والكتابة) بالصف الرابع الابتدائى ليكون قادراً – فى الغالب – على الاعتماد على نفسه فى الانطلاق فى متابعة ما يجرى حوله فى عالم الكلمة المكتوبة(٣)ويميل البعض الى التحدث فى مشكلة الامية من منظور اكثر سعة – فيتحدثون عن أنواع مختلفة من الامية مثل :

الامية الأجتماعية : التى تتمثل فى عدم وعى الشخص بالدور الاجتماعى المنوط به كمواطن فى جسد المجتمع يتحمل مسئوليات محددة فى الحفاظ عليه وفى النهوض به ويتمتع بحد أقصى أو ادنى من الكفاية الاجتماعية يتمثل فى القيم الاجتماعية التى يؤمن بها ويمارسها فهو أولا عضو فى أسرة صغيرة فى بيته ثم هو عضو فى مجتمع الحى أو القرية ثم مواطن فى المجتمع الكبير ينفعل بكل ما يؤثر فى حياته الحاضرة أو المستقبلية بينما يجهل كثير من الافراد القيم التى تسود المجتمع كما يجهلون معرفة الفاسد والصحيح من هذه القيم ومعرفة العادات السليمة والفاسدة فهناك كثير من الامراض الاجتماعية التى تسهم محو الامية فى محاربتها مثل التواكل والنفاق والغش والاستهتار فهذه الامراض الاجتماعية تهدم ثقة الناس فى بعضهم البعض وتهدم ثقتهم فى انفسهم وفى صناعتهم وفى بلدهم وهى راجعة الى عوامل تاريخية واجتماعية وسياسية مرت بها البلاد ومن الامثلة ايضا الامية الصحية والامية القانونية .....الخ

(٥٩٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

مفاهيم غائبة لتطوير مناهج محو الأمية الموجهة لفئة الأطفال ماقبل تعليم الكبار " دراسة ميدانية "

د. امنه سيد عثمان

اذا ماتصادف مرور بعض منا في أحد الأحياء الشعبية فليحاول امعان النظر والتدقيق قليلا فى المستويات العمرية التى تحترف المهن اليدوية والأعمال الشاقة فى هذه الأحياء ، فسوف يرى اطفال هم براعم عمر الانسان المصرى تعانى من اكثر اشكال الخيبة والقهر والهوان الاجتماعى والانسانى بصفة عامة . هذه الفئة من الاطفال اغفلتها برامج عقد الطفولة الفريد تارة وتارة اخرى سحقتها برامج محو الامية الموجهة لتعليم الكبار ممن فاتهم ركب التعليم ، وترجع اشكال الخيبة والقهر التى تعانى منها هذه الفئة من "الأطفال العمال" – عمر ٩: ١٥ سنة – الى عوامل بعضها بيئية حرمت الطفل من الحصول على مايريد لنفسه من مستقبل مشرق، وبعضها اكثر تعقيدا متمثل فى غياب كثير من المفاهيم التربوية والتعليمية فى المناهج التى يجب ان توجه الى نواحى القصور التى خلقها حرمان الطفل من فرص التعليم النظامى نتيجة لظروفه الخاصة او لعدم تكيفه الانفعالى او النفس حركى مع المناخ السائد فى البرامج الموجهة لتعليم الكبار. ومن هنا نبعث مشكلة البحث الحالى فى محاولة لتمهيد الطريق امام هذه البرامج الموجهة لتعليم الكبار.

ومن هنا نبعث مشكلة البحث الحالى فى محاولة لتمهيد الطريق اما هذه الفئة المتوسطة من الاطفال (عمر٩: ١٥)الذين تعدوا سن الألتحاق بالمدرسة النظامية فى نفس الوقت يجدون برامج محو الامية ومناهجها الموجهة الى الكبار ليست مناسبة لمستوياتهم وتطلعاتهم ، كنتيجة لتعقد المشكلة وتشعبها فقد ركز البحث الحالى فى ادبيات البحث والدراسة الميدانية على تعرف مدى كفايات المعلم واداءاته المتبعة فى فصول محو الأمية بصورتها الحالية من اجل التوصل الى اطار متطور لمعالجة الناهج والاجراءات وكفايات المعلم اللازمة لتعويض هذه الفئة من الأطفال الاميين فرصتهم المفتقدة فى مواصلة التعليم وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة البحث وتفرعها على النحو التالى : ماالانوار الغائبة للمنهج العلمى واداءات المعلم وكفاياته التى من شأنها تطوير مناهج محو الامية الموجهة للفئة المتوسطة من الاطفال الاميين ؟ بتحليل هذا السؤال فانه يشتمل على الاسئلة التالية : ١) ماالمنهج العلمى الغائب عن مسار محو الامية ؟ ٢) ماالمقصود بالامية وانواعها ومعوقاتها ؟ ٣) ماالادوار والكفايات الغائبة والاتجاهات الايجابية التى يمكن ان تعدل المسار لهذه الفئة من الاطفال ؟

خطوات البحث : – اشتملت على الدراسة النظرية لادبيات البحث ،والدراسة الميدانية ونتائجها .

فروض البحث : – (١) لاتوجد مناهج مخصصة للفئة البينية (المتوسطة ٩: ١٥ سنة)ضمن برامج محو الأمية .

(٢) لاتوجد برامج معدة لاعداد المعلم المكلف بالتدريس فى فصول محو الامية للفئة العمرية من ٩: ١٥ سنة من الاطفال الاميين .

أولا : ادبيات البحث :

معنى الامية : فى مدلولها اللفظى تعنى عجز المواطن عن المشاركة فى مناشط الحياة اليومية التى تعتمد على القراءة والكتابة بالقدر الذى يمكنه من الاعتماد على نفسه فى قراءة العناوين الرئيسية لجريدة يومية او حل رموز رسالة شخصية او نشرة او كتالوج ، خاصة باستخدام جهاز من الاجهزة او تسجيل مايرتبط بذلك من ملاحظات او انطباعات ، وقد اصطلح دوليا على ان الامى هو ذلك الشخص الذى لم يصل الى المستوى الوظيفى فى تعلم القراءة والكتابة ، وقد حددت كثير من الدول هذا المستوى (من حيث القراءة والكتابة)بالصف الرابع الإبتدائى يكون قادرا -فى الغالب- على الاعتماد على نفسه فى الانطلاق فى متابعة مايجرى حوله فى عالم الكلمة المكتوبة (٣) .

ويميل البعض الى التحدث فى مشكلة الامية من منظور اكثر سعة – فيتحدثون عن انواع مختلفة من الامية مثل :

الأمية الاجتماعية : التى تتمثل فى عدم وعى الشخص بالدور الاجتماعى المنوط به كمواطن فى جسد المجتمع يتحمل مسئوليات محددة فى الحفاظ عليه ، وفى النهوض به ويتمتع بحد أقصى من ادنى من الكفاية الاجتماعية ، يتمثل في القيم الاجتماعية التى يؤمن بها ويمارسها ، فهو أولا عضو في أسرة صغيرة في بيته ، ثم هو عضو في مجتمع الحى أو القرية ، ثم مواطن في المجتمع الكبير ، ينفعل بكل ما يؤثر في حياته الحاضرة أو المستقبلة . وعندما يجهل كثير من الافراد القيم التى تسود المجتمع كما يجهلون معرفة الفاسد والصحيح منها القيم ، ومعرفة العادات السليمة والفاسدة فهناك كثير من الامراض الاجتماعية التى تسهم محو الامية في محاربتها مثل التواكل والنفاق والغش والاستهتار ، فهذه الامراض الاجتماعية تهدم ثقة الناس في بعضهم البعض وتهدم ثقتهم في انفسهم وفي صناعتهم وفي بلدهم وهي راجعة الى عوامل تاريخية واجتماعية وسياسية مرت بها البلاد .

الامية الصحية :

وتتضح في عدم وعى المواطن الامى بأسباب الصحة ، والمرض ، والجهل بطرق العدوى وعدم تقديره لاهمية الالتزام الصحى في الحالات التى تنتشر فيها الامراض والاوبئة ويتضمن محو الامية الصحية الالمام بقواعد الصحة وطرق الوقاية من الامراض ومعالجتها والتى يؤدى الجهل بها الى كثرة الوفيات كما يؤدى الجهل بقواعد الصحة

الأمية الصحية :

وتتضح في عدم وعى المواطن الامى بأسباب الصحة ، والمرض ، والجهل بطرق العدوى وعدم تقديره لاهمية الالتزام الصحى في الحالات التى تنتشر فيها الامراض والاوبئة ويتضمن محو الامية الصحية الالمام بقواعد الصحة وطرق الوقاية من الامراض ومعالجتها والتى يؤدى الجهل بها الى كثرة الوفيات كما يؤدى الجهل بقواعد الصحة الى كثرة المرض وانتشار الضعف وعدم التركيز وكثرة الحوادث ، مما ينعكس على سوء الانتاج وضعفه ، بالاضافة الى انفاق كثير من الاموال في علاجها .

الامية الاقتصادية :

تبدو في سلوك الشخص كمنتج ومستهلك يعجز عن الاستجابة لمتطلبات الحياة في مجتمع نام يضع اولويات للانفاق ، ويستثمر فائضه في عمليات البناء لمستقبل الاجيال المقبلة ، ويتضمن محوها تعليم الفرد وتبصيره بموارد دخله ، وسبل الانفاق النافعة ، ومعرفة أهداف الدولة ، الاقتصادية ويتطلب تغير عقلية بعض الافراد ونظرتهم الى النقود ، ويرتبط بالامية الاقتصادية الامية الصناعية ، ونعنى بمحوها زيادة كفاءة العمال الانتاجية . وقد أكدت التجارب أن التعليم عامل اساسى في تحويل المجتمع من مجتمع زراعي الى مجتمع صناعي .

الأمية السياسية :

تتمثل في عدم وعى المواطن بما يترتب على سلوكه في مواقف اختيار من يمثلونه في التشريع وفي التنفيذ أو بأمتناعه عن المشاركة في تلك المواقف .

الأمية الثقافية :

لا تشمل فقط الجهل بالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب ، بل تشمل أيضا الجهل بالتراث القومى ، من تاريخ وعلم وقوانين ، وما يرتبط بها من تكوين الرأى العام المستنير الواعي الذى يساعد في التقدم وفي اكتشاف الافكار الهدامة والحملات التشكيكية المغرضة والتى يؤدى اليها عدم الشعور بالانتماء أو عدم نمو الشعور الوطنى الذى يساعد في تكوينه وتعميقه عند المواطن ثقافته العامة .

أسباب المشكلة :

الجذور التاريخية لمشكلة الامية ترجع الى نشأة نظام التعليم فى مصر منذ عصر محمد على فقد كان الهدف من انشاء النظام التعليمى محدودا يتمثل فى توفير احتياجات الدولة من الموظفين . وبذلك كان الهرم التعليمى مقلوبا اذ بدأت العناية بالمدارس العالية ، اما تعليم ابناء الشعب فكان متروكا للاختيار الشخصى ، وكان يتم فى الكتاتيب ، ورغم النهضة التعليمية فى عهد اسماعيل ، فلم تكن فكرة تعميم التعليم فى مراحله الأولى فكرة واردة كخطة مستهدفة أو استراتيجية ثابتة . وهذا لا يقلل من الجهود الكبيرة التى نالها التعليم فى الكتاتيب ، ومنذ ثورة ١٩١٩ بدأ الاهتمام بانشاء الاقسام الليلية للأميين وفى عام ١٩٢٣ بدأ الاهتمام الرسمى بمحو الأمية فأنشأت الوزارة المراكز ، ولكنها كانت تفتقر الى خطة جادة للقضاء على المشكلة ، ثم صدرت عدة تشريعات لنشر الثقافة الشعبية وكانت مسئوليتها موكلة الى وزارة الشئون الاجتماعية ثم وزارة المعارف حتى أنشأت الادارة العامة للتربية الاساسية عام ١٩٤٦ ، ولكن كان المقصود من ذلك مجرد الدعاية السياسية حيث لم يرتبط انشاء هذه الأدارة فعليا بتحقيق انجاز قومى فى محو الامية . اما عن اسباب التصاعد السريع فى معدل الأمية فهو يرجع فى جانب منة الى ارتفاع عدد الاطفال فى سن التعليم مع عدم استيعابهم بنفس نسبة التزايد ، كما يعزى الى عدم كفاءة التعليم الأبتدائى فى الأحتفاظ بالتلاميذ حتى يتم المرحلة أو حتى يتمكنوا من عملية القراءة والكتابة .

أهداف محو الامية :

انصب الاهتمام في مجال محو الامية في الماضي على الطابع النظري الذي لايغرس بيده في حقل الواقع لافتقار النظريات التي تستند على نقاط ارتكاز مرجعية متينة ، بالاضافة الى عمومية النظريات السائدة ، ويمكن تلخيص أهم أهداف محو الامية في الاتي : -

١) تحديد حاجات التعلم لجميع أنواع الراشدين في شتي أدوارهم الفردية والاجتماعية .

٢) اشباع هذه الحاجات وتحقيق المشروعات المؤدية اليها بأن توفر للمتعلمين الجدد فرص اكتساب المعارف والفهم اللازم في الميادين المطلوبة .

٣) مساعدة المتعلمين علي التمكن بصورة تدريجية من المجال الذي اختاروا تعلمه ، وذلك لكي يصلوا الي الاستقلال الذاتي في التعلم والممارسة علي حد سواء ويصبحوا اكثر وعيا بمسئولياتهم لاسيما داخل وسطهم الاجتماعي .

٤) دمج مراحل محو الامية عند الشخص بعملية التفتح الشخصي والاجتماعي واستغلال واستمرار الامكانات والطاقات التي ينطوي عليها كل كائن بشري .

يتميز المتعلمون الجدد بخصائص معينة أهمها : أنهم عادة متطوعون ، ويتميزون بتنوع شديد ، وان طرق التعلم الملائمة لهم تختلف الي حد ما عن تلك التي حققت نتائج مع التلاميذ المنتظمين في الدراسة ، كما ان لديهم نقاط قوة في مجال التعلم يجب استغلالها كما يجب تعويضهم في نقاط الضعف ، كذلك فانهم يقبلون علي التعلم مزودين بحصيلة قوية من الخبرة ، والمعارف الميدانية التي يحسن احترامها واتخاذها كنقطة انطلاق ، ومن المفيد لنجاح عمليات تعليمهم ان يشاركوا بشكل فعال لا في عملية التعلم فحسب ، ولكن في اختيار مضمون التعلم أيضا ، ويتبادلون النقد المتبادل البناء فيما بينهم مع احترام اسهام كل فرد

ويؤكدها "فيجرست" Figerst ان مرحلة النمو التي يمر بها الامي الذي يتمكن من التعلم لها خصائص تعطيه نوعا من الانتظام في الحياة ، والتغلب علي الفشل ويساعده في عبور مرحلة الاحساس بعدم الكفاية والضعف ، مما يؤثر علي نظرته للحياة . وسوف نكتفي باستعراض سريع لخصائص مرحلة النمو من السادسة عشرة الي العشرين عند الامي حيث انها مرحلة انتقال وهي مقدمة سنوات الرشد ، وفيها يسعي الامي لتهيئة نفسه لدور مهني محدد ودور اجتماعي يشرع فيه الي الاعتماد علي نفسه ، ويبدأ في البحث عن هوية جديدة لنفسه ، ويساعده التعلم علي ان يتجنب أساليب

مهتزة او منحرفة من السلوك ، وغالبا ماتظهر في تلك الفترة أنواع من السلوك المعادية للمجتمع ، ولكنها في نفس الوقت هي فترة المغامرة والخلق المثالية ، وعلي الشخص الامي ان يتعلم مهام النمو التالية :

١) ان يتعلم الفرد كيفية الشعوربتحمل المسئولية المالية

٢) ان ينتمي لغويا الي جماعة يصبح عضوا فيها ، وان يتعلم كعضو ناجح في المجتمع

٣) أن يتعلم التكيف مع التغيرات التي يسببها مروره بهذه المرحلة العمرية ، من تغيرات انتقالية وبيولوجية وان يتمكن من اقامة علاقات صحيحة مع الاخرين ، والانتماء اليهم بما يترتب عليه من احساس بالود والتالف وأن يكون قادرا علي الوفاء بالتعهدات والتعلم يساعده كثيرا علي النجاح في عبور هذه المرحلة .

أمثلة للدوافع السلبية لدي الاميين ووسائل التغلب عليها :

للشخص الامي قدر كبير من الخبرات والتجارب ، وهو علي درجة كبيرة من النضج الاجتماعي الذي قد لايتوافر للتلاميذ الصغار ، فهو قد واجه المشكلات وحركة الحياة ، واكتسب كثيرا من التجارب الفنية في مجالات العمل ، كما انه يمتلك الخصائص العقلية والجسمية التي تؤهله للنجاح في عملية التعلم وبذلك اصبح قادرا علي الفهم والاستيعاب وتكوين المهارات التعليمية الجديدة ، ولكنه الي جانب ذلك تلاحقه بعض المشكلات الناتجة عن عدم معرفته القراءة والكتابة ، مما يجعله يشعر ببعض الدوافع السلبية التي تضعف عزيمته من أهمها : الشعور بالنقص ناتج عن صراع نفسي فهو يعتبر توجهه الي فصول محو الامية وصمه في نظره نتيجة شعور بالجهل لدي الصغار وسماعهم لموضوعات ومعارف التلاميذ يزيد حدة هذا الشعور لديهم ، ويتوقف تخلصه من هذا الشعور علي طريقة التدريس والمعلم .

السلبية أثناء الدرس :

مثل الصمت أثناء سير العملية التعليمية ، وعدم الاشتراك في المناقشة ، وذلك خشية الخوف من جرح كبريائهم ، او اهتزاز مكانتهم الاجتماعية - اذا ماعجز عن الاجابة - او تعرض لمواقف تظهر فيها الفوارق الاجتماعية ، ويمكن التغلب علي ذلك بتكوين مجموعات صغيرة يتحقق التآلف والانسجام بين أعضائها . ويمكن التغلب علي ذلك أيضا بواسطة المدرس الذي يرجع النجاح او الفشل في الاجابة الي رأي جماعي وليس فردي ويتبع الاسس السليمة لاسلوب المناقشة في التدريس .

المفاهيم الخاطئة عن التعليم لدي الاميين :

قد يعتقد البعض بان زمن التعلم قد ولي ولذلك فهم يترددون علي الاقبال علي عملية التعليم من جديد وهذا يقتضي من القائمين علي مشروعات الامية بأن ينزعوا هذه الفكرة الخاطئة عن طريق التوعية واستخدام الايات القرآنية والاحاديث النبوية والنصوص الدينية التي تثبت ان الانسان يستطيع التعلم من المهد الي اللحد ، ويقدمون نماذج لافراد تمكنوا من النجاح في التعلم في الكبر وتطورت مجتمعاتهم بفضل تعلمهم .

الانشغال بالحاجات الاولية ومواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها :

قد ينظر الكادحون - الذين يقضون اليوم في العمل الشاق من أجل توفير لقمة العيش - الي التعليم باعتباره ترفا او شيئا لايملكون الوقت له ، وهم كثيرون والتغلب علي ذلك يقتضي من واضعي مناهج محو الامية ان يربطوا بين اشباع هذه الدوافع الاولية وبين محو الامية ، وان يكون محو الامية وسيلة للقمة عيش أفضل بأن يحصل الدارس علي مساعدات مالية ومعنوية وتخفيف الاعباء عنه مثل الضرائب وتوفير الخدمات .

العوامل المؤدية الي الامية :

في دراسة (١٣) لبحث أسباب اعراض الاميين عن الالتحاق بفصول محو الامية رغم استفادتهم الاكيدة حدد الباحث عدة مصطلحات مثل الهدر والفاقد والضياع ثم تناول مصطلح الاحجام بالتحليل ثم حدد أسباب ذلك وقدم اقتراحات علاجية ومن أهم هذه الاسباب مايلي :

اولا : عوامل اقتصادية ترتبط بالامى :
(١) غالبية الاميين ليس لديهم وقت فراغ للدراسة
(٢) غالبية الاميين أعمالهم مرهقة ويفضلون الراحة علي الدراسة
(٣) غالبية الاميين يفضلون أن يقوموا في أوقات فراغهم بأعمال تعود عليهم بزيادة دخلهم
(٤) غالبية الاميين يرون أن طبيعة عملهم لا تحتاج الى تعلم القراءة والكتابة والحساب .

ثانيا : عوامل اجتماعية ترتبط بالأمى أو بيئته : (٥) غالبية الاميين يحسون بالخجل من التعلم امام الناس (٦) تمنع بعض التقاليد السائدة النساء من الخروج للالتحاق بفصول محو الامية (٧) غالبية الاميين لا يرون فائدة من التعلم (٨) البيئة التى يعيش فيها غالبية الاميين لا تستخدم مهارة القراءة والكتابة في كثير من مناشط الحياة اليومية أو لا تتوافر فيها أدوات الثقافة المقروءه

ثالثا : عوامل متعلقة بتخطيط وتنظيم وادارة برامج محوالامية : (٩) القصور كما وكيفا ، فى القوى البشرية العاملة في أجهزة محو الأمية (١٠) القصور في التشريعات من حيث إلزام الأمى بالتعليم (١١) القصور في الحوافز الايجابية والسلبية للأميين .

رابعا : عوامل متعلقة بالجوانب التربوية : (١٢) القصور في أسلوب الدعوى المتبع لجذب الاميين للدراسة (١٣) الخطأ في أختيار مكان أو وقت الدراسة (١٤) ضعف اقتناع الامى بالمعلم (١٥) تصور الاميين أنهم غير قادرين على التعليم لكبر سنهم .

أهمية القراءة والكتابة في مصر الفرعونية :

أكدت النصوص المسجلة على جدران المعابد الفرعونية أهمية محو الأمية والتعليم.وسوف نسوق بعضا من هذه المتون بنص الكلمات التى جاءت بها يوجهها الأب لولده لتشجيعه على طلب العلم " إعمل على أن تكون كاتبا (يقصد بالكاتب تعلم القراءة والكتابة) ينعم بذلك ، وتصبح كفك لينة (١١) وحتى تخرج في بذه بيضاء ومنجل ، وحتى أهل البلاط يحبونك ، وحينئذ اذا التمس القوم رجلا كفئا وجدوك ، إذ ما من أحد يعمل على معرفة الرجل (الجاهل) ولكنه يجد بغيته فيمن كان نابها ، ولن هذا ليرتفع خطوة فخطوة حتى يصير عظيما بمدائح المادحين تبعا لخلقه الحميدة"(القراءة والكتابة والتعلم) .

وقال معلم مصرى " إنه (أى التعلم) يجعل صاحبة يؤاخى من هم أرفع منه أ، ولن يكون معوزا ولن يحقق خيرا ذلك الذى ينفذ ايماء غيره " واذا ناديت احدا لباك الف حتى تغدو طليقا على الطريق ولا تغدو كفحل المبادلة . " مما سبق يتضح تأكيد المصريين القدماء على أهمية التعلم رغبة في الوصول الى مكانة طيبة تكفل لصاحبها الخير والكرامة وتيسر له أمر الرزق والتحكم في مصيره بنفسه . (١١)

الحاجات التعليمية للأمى :

يقوم أى نظام تعليمي شكلى أو غير شكلى على أساس من حاجات المتعلمين الحقيقية ، ويستدعى تعرف الحاجات التعليمية للأميين فحص بيئاتهم الاجتماعية وظروفها الاقتصادية والحياتية وامكانيات تغيرهاوتنميتها ، لان هذه البيئات نفسها هي العامل الرئيسي في تشكيل مطامحهم وآمالهم واختياراتهم ، وبالتالي في تحديد انواع المعارف والمهارات التى هم في حاجة اليها أكثر من غيرها ، وانسب الطرق للتوصل الى هذا السؤال الناس أنفسهم . ولكن بطرق فنية منظمة وعلمية . ويقترح كوجز Gogas أن يكون هناك اهتمام بتوفير الحد الادنى من التعليم ويتمثل فيما يلى (١) أن تكون لدى الشخص المستهدف اتجاهات ايجابية نحو التعاون ونحو العمل والمجتمع ونحو التنمية القومية والاخلاقية ونحو التعليم المستمر (٢١) أن يتجه دائما الى زيادة حصيلته الوظيفية في القراءة والكتابة والحساب (٣) أن يكتسب نظرة علمية لفهم الظاهرات الطبيعية في صورة مبسطة (٤) المعرفة والمهارة الوظيفية فيما يتعلق برفع مستوى الاسرة (٥) المعرفة والمهارة الوظيفية التى تؤهله للمشاركة في الحياة السياسية . وبناء على ذلك يمكن القول أن حركة محو الامية يجب أن تتشعب في ثلاثة مجالات (أ) الخلفية التربوية الاساسية (ب) التدريب المهنى للخدمات (جـ) التربية الاجتماعية لفهم المجتمع ولاكتساب الرضا النفسى الناتج عن تحقيق الذات.ويجب أن تسير هذه المجالات في آن واحد الى الأمام ، ويجب أيضا أن يتولى الناس القيام بالدور الاكبر في تحسين حياتهم وتشكيل مستقبلهم . ولن يفعل الناس هذا الا اذا كانت لديهم رؤية الى مستقبل أفضل لهم ولابنائهم ولمجتمعهم ولامتهم ، ويدركون أن نموهم صنع أيديهم (١) .

التثقيف في مجال محو الامية :

ليس من شك في أن الشخص الامى يشعر بالاغتراب عن ثقافته ، وعن مظاهر الحداثة التى تحيط به ، والتى يخلقها العلم والتكنولوجيا ، وذلك لانه لا يفهمها ولا يشعر بأنه مشارك في صنعها ، ويتبدل الحال لديه عندما يفهم كيف تصنع الاشياء حوله ، ويتعرف على طبيعة دوره ، ومدى اسهامه في صنع الثقافة وتطويرها ، بحيث يشعر أنه يتواجد وجودا حقيقيا ، ويتوافر له مستوى كريم في الحياة يستطيع معه تنمية قدرته على الاتصال بالاخرين - وهذا الجانب الأساسي في التنمية لا يتحقق بمجرد اعلان العزم للقيام به وإنما من الضروري الاهتمام بالثراء العقلي للانسان ، بمعنى أن يصبح قادرا على أن يعلم نفسه بنفسه ، وعلى أن يختار من المواقف الصعبه ما تمليه عليه ارادته لا مايراد له ، وان يبتكر حلولا للمشكلات . وهذا ليس بالامر العسير فقد حاول أحد المفكرين (باولو فيرير Baolo Ferer) تنمية الوعى الاجتماعى لدى الامين في امريكا اللاتينية مستخدما بعض الصور المبسطة ، التى تشرح مفهوم الثقافة المعقدة ، عن طريق افهام الشخص الامى ، أن الثقافة نتاج يشارك فيه كل الناس ، في نفس الوقت الذى تستخدم فيه الصور ذاتها لمحو الامية ، وبذلك تكون التربية وسيلة لازالة بؤس الانسان المادى والمعنوى واداة ... لزيادة الانتاج ، ويتمكن الناس من تغير انفسهم وبيئتهم لانه لا فصل بين القيم المادية والمعنوية للحضارة فكلها صادرة عن نفس الطموحات النبيلة للانسان (١٦) .

وعلى الرغم من امتداد صدى الدعوة لمحو الامية عبر السنوات منذ سنة ١٩١٩ - كما سبق عرضه - فإن الخطوات مازالت متعثرة بل ومتقهقرة - والباحثة بصدد الاسهام في تمهيد الطريق والقاء الضوء على ساحة محو الامية فتتعرض لمباحث غائبة عن الطريق الأمر الذى أدى الى جعل محاولات محو الامية عبر التاريخ هشه وجرداء ، وبدون أسس للبناء فتبدو الصورة ، وكأننا نصر على تزيين الادوار العليا من البناء ونسينا أن نضع الاساس في باطن الأرض والسؤال الذى يفرض نفسه:لماذا لا نأخذ بقوانين التعلم وبالنظريات التربوية لعلماء النفس - تلك النظريات التى قامت على اساسها مناهج التعليم النظامي - ونبنى على اساسها مناهج للأميين ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تتعرض الباحثة لثلاثة مباحث ، يمكن تصور مدخل علمى يقوم على أساسه بناء مناهج لمحو الامية نتلافى بها تعثر الخطوات ونحقق دعائم ومبادئ ثابته ، وهذه المباحث تدور حول (١) تقريب التعليم ، صيغه ، مراتبه - نظريات التفاعل السيكولوجي - أبعاد الخبرة التربوية - كيف يتم التعلم - المفهوم الالي للتعلم والمفهوم الحيوى - تحليل لمكونات عملية التعلم (٢) استخدام مجالات الاهداف الحركية كأطار جديد يتم على اساسه معالجة حالات الارتداد الى الأمية - شروط التعلم عند الكبار - التعلم المركز حول التعلم والأسس العلمية لمحو الامية (٣) دراسة الاسس الانفعالية وتحديد العوامل الوجدانية لوضع اهداف وجدانية انفعالية لمناهج محو الامية . ولكى نعرض لمكونات الصورة نوجز لهذه المباحث فيما يلي :

تعريف التعلم من حيث اثره في تعديل السلوك عند الأمي :

عملية يهدف بها إنشاء فعل أو سلوك (تطور أو تغير) لمقابلة ظرف من الظروف وممارسته والاستجابه له بشرط أن تكون خصائص التطور أو التغير غير قابلة للتفسير بفعل ميول فطرية أو حالات طارئه على الانسان . أذن فهي عملية تفاعل تمارس وتجرى بين الانسان وبيئته والظروف المحيطة تؤدى الى تكيف وتغير في أفعال المتعلم وسلوكه ومواقفه ومهاراته ومهماته . ويشترط أن تكون نتائجه مصاحبة لعملية استنباط مستمرة للمعانى الجديدة من خبرات التفاعل ، لمواجهة أحداث جديدة ، ويتحد النمو والتعلم ليصبح الفرد قادرا على القيام بسلوك أو أداء لم يكن يستطيع القيام به ، ويظهر هذا في تجاربنا وخبراتنا ولا يقتصر التعلم على مناهج التعليم المعروفة بل يتضمن عادات ومهارات حركية ومهارات اجتماعية الى جانب تعليم الافكار والمعارف والأمور الوجدانية كالعواطف والميول والتعبير عنها ومظاهر هذا التعلم تبدو في اكتساب كل مهارة جديدة ، وتحسين قدرة الفرد على أداء فعل وتعد عملية التعلم معقدة لانها تعتمد على خصائص الفرد وخصائص الموضوعات وتعد الاستعدادات والدوافع أهم شروط ومبادئ التعلم . وعلى هذا فأن التعلم علم يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التى تحكم وتفسر ظاهرة تغير السلوك وتعديله تماما كما تقولم الفيزياء " علم يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التى تحكم وتفسر الظاهرة الطبيعية ، والاقتصاد علم يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التى تحكم وتفسر الظواهر الاقتصادية ..... الخ ونتيجة لما يشاع من خلط بين مفهوم التعلم والتعليم in structure / teaching فإن تقديم معنى التعليم هنا يجلو الامر كله فالتعليم اجراء مقصود يطبق - اذا تمكن - القوانين المكتشفه في علم التعلم ، وفي غيره من العلوم على معارف ومعلومات ومهارات متداولة أو مقننه في صورة مناهج وكتب وانشطة أخرى .... كوسيلة هادفة لاكساب المتعلمين ما يراه المربون مناسبا لهم وضروريا لمجتمعهم ، ومن خلال وسائل الاتصال الجماهيري المتعددة والحضارة المعاصرة تتسم عملية التعليم بالعلمية والتكنولوجية والعلمية بمعنى اكتشاف العديد من القوانين التى تحكم الظواهر وتفسرها سواء أكانت طبيعية بيولوجية - اقتصادية - انسانية ..... الخ) والتكنولوجية بمعنى تطبيق الاستخدام لتلك القوانين المكتشفة لمواجهة مشكلات حياتية على مستوى الافراد والمجتمعات فهناك تكنولوجيا الطب وتكنولوجيا الادارة وكذا تكنولوجيا التعليم ..... الخ) ولكن الواقع أن القوانين

المطروحة لتفسير ظاهرة تغير السلوك (التعلم) في علم النفس المعاصر من الثراء بدرجة تفوق كثيرا الاستخدامات التكنولوجية لهذه القوانين في مجال التربية بعامة ، وفي مجال التعليم بصفة خاصة والتعليم الأمثل هو تلك العملية الاجرائية التي يتم فيها استخدام أحدث ما اكتشفه علم التعلم من قوانين كأداة لاكساب المتعلمين ما يراه المربون صالحا لاعدادهم وفق فلسفة التربية المنبثقة من فلسفة المجتمع"، والتي تعد أهم المفاهيم الغائبة عن مناهج وبرامج محو الامية .

ونستنتج مما سبق أن غياب الأسس الفلسفية الاجتماعية والسيكولوجية من أهم الأسس التي يجب أن تعتمد عليها مناهج محو الامية ، الى جانب غياب الابحاث التي تهدف الى الخروج باستنتاجات تساعد في عملية التبصر بالتعليم في كلية واحدة ذات تطبيق توحد بينهما قوى الادراك والفهم الفعال وعندما تصل البحوث الى هذه القوى فلن يكون ثمة تعليم صحيح الا اذا كان مبنيا على مبادئ التعلم الصحيح . والثغرة المتعلقة بهذه الجزئية في مناهج محو الامية هي الافتقار الى الاهداف بصفة عامة سواء كانت معرفية أو حركية أو انفعالية وبالتالي غياب أسس المناهج مما ينتج عنه عدم وجود قاعدة لتقويم هذه المناهج وبرامجها الاجرائية ، ويرتبط بذلك نقص مرتبة الخبرة وتشمل الدلالة والاستجابة والتقوية التي تعادل في طبيعتها وابعادها التعلم ذاته . وتشتمل هذه الابعاد المحاور الثلاثة للكائنة : الحالة القائمة في نفس المتعلم ، الحالة القائمة في البيئة الخارجية طبيعية أو أجتماعية وعملية التفاعل الذى ينشأ ويشتد بين البيئتين يتبصر وادراك وفهم لاستخراج المعاني والمفاهيم والمبادىء والاستنتاجات وصوغ التعميمات واكتساب القدرات والمهارات .. وتشمل البيئة الخارجية : (ظروف التعلم والمؤثرات والتسهيلات، والمواد والوسائل والأشخاص والكتب والموضوعات .... ألخ) أما البيئة الداخلية فهي القوة الناشطة والدوافع الطبيعية والحاجات والرغبات والأهداف ..... ألخ) ويحدث التفاعل بتبصر عندما يتم التفاعل بين البيئة الداخلية والبيئة الخارجية بحيث يخرج المتعلم نتيجة هذا التفاعل غير ماكان عليه عندما أقبل عليه - يخرج بأدراكات جديدة ومعان ومفاهيم ومعارف ومبادئ واستنتاجات وتعميمات ومهارات وقدرات جديدة ولسان حالة يقول :"كنت غير مدرك فأدركت ، كنت جاهلا فعلمت ، وكنت مارجا بعض الأمور فصرت فيها ماهرا ، دخلت ظرف التعلم ولشخصيتي بناء فخرجت منه وهي مجدده البناء وهذا مايسميه رجال التعليم التفاعل بتبصر وأدراك "LASIGHTFAL INTERACTION" ويقوم هذا التفاعل بثلاث عمليات فرعية هي : الدلالة "CUES" التجريد والتقوية ، والدلالة بمعنى أن المتعلم لايستطيع القيام بأى اجراء بدون ارشاد (ذاتي أو خارجي) ونعني بالتجريد "PROCESS OF ABSTRACTION" بانه العملية الفكرية التي ينظم العقل بها الكليات أو المفاهيم أو المعاني الكلية العامة من الجزئيات نحو تنظيم للصفات أو المعاني .... ألخ والمجال ما زال في حاجة إلى بحوث علمية للتنقيب العلمي عن دقائق هذه العملية ومن البحوث التي تناولت هذه العملية ما قسمها الى عمليات فرعية تشتمل على التصور و"IMAGERY" والتصديق "Perception" والتحليل "Analysis" والتعميم "Generalization" والتركيب "Construction" وهي تبصرات وادراكات وهي للمعلم على جانب كبير من الأهمية. أما التقوية او التعزيز او المكافأة فهي تأتي بتحقيق الهدف المقصود وامتحان وتقويم النتائج ، ومنها ما هو داخلي كشعور المتعلم بأنه يقوم باجراءات صحيحة ومنها الخارجي كالملاحظات والعلامات والمواقف . وقد اختلفت النظريات التي تناولت التعلم " فهناك من يرى أن التعلم يتم عن طريق" تكوين استجابات لمثيرات"، ومن يرى أن التعليم يتم عن طريق المحاولة والخطأ" ويرى البعض الآخر ان التعلم يتم عن طريق" ادراك العلاقات الموجودة"، ويمكن تصنيف هذه النظريات في مفهومين رئيسيين لعملية التعلم :

المفهوم الآلي للتعلم: مؤداه "ان التعلم عملية تشبه عملية بناء حائط بواسطة إضافة أحجار ، وان المتعلم يستجيب كمجموعة من الأجزاء وليس كوحدة متكاملة وان التكرار والتدريب ضرورى ولازم لاتمام التعلم" ومن هنا ظهرت الطريقة الجزئية فى تعلم القراءة والكتابة وهو يفترض ان الأجزاء لها معنى منفصل.

المفهوم الحيوى : مؤداه "أن المفاهيم الحديثة للتعلم هى امتداد للمنطق الحيوى الذى يتمثل فى علم الطبيعة بنظرية النسبية ، وفى علم الأحياء بفكرة الحاجة ، وفى العلوم الاجتماعية بمفاهيم مثل : ديناميكية الجماعات والتعاون الاختيارى بين الجماعات فى حل المشكلات المشتركة " وطبقا لهذا المفهوم فإن التعلم ينتج من تأثير البيئة نتيجة التفاعل وقدرة الفرد على الابتكار لافكار جديدة،ويعد التعلم هنا "عملية نمو نتيجة للبصيرة والنضج والتميز . وأن الأجزاء تكتسب معناها من علاقتها بالكليات "وأن" المهارات مهارة القراءة والكتابة تكتسب عن طريق الربط بينها وبين أنواع النشاط ذات المعنى بحيث تتكامل معها" وهي (الطريقة الكلية في تعلم القراءة والكتابة).

أما المبحث الثاني (في سلسلة المفاهيم الغائبة عن ساحة محو الامية : فتتجه الدراسة فيه الى الدعوة الى اعتبار مهارة الكتابة مهارة حركية ترتبط بمهارة معرفية (القراءة وعليه ترى الباحثة أن الاستفادة من دراسة أبعاد مكونات المهارات الحركية البسيطة بعدا جديدا للتغلب على معوقات محو الامية وتفادى أسباب الارتداد للأمية ، ويشتمل هذا البعد فيما يلى من مكونات : يعتمد أحد التصنيفات في مجال دراسة الاهداف التربوية في المجال الحركي على مفهوم " التآزر " Coordination ويلعب هذا المفهوم نفس الدور الذى يقوم به مفهوم الاستيعاب في المجال الوجداني لان جميع انماط السلوك المتضمنه في فئة السلوك الحركي تشمل افعالا عضلية وتتطلب تآزرا عضليا عصبيا (مهارة الكتابة) وقد يكون هذا التآزر بين النواحي النفسية والعضلية (اذا اعتبرنا أن اللسان عضو عضلى فإن هذا المفهوم ينطبق على مهارة القراءة أيضا . وتشمل انماط السلوك التى تنتمى الى هذا الميدان:الافعال العضلية وتتطلب التآزر العصبي العضلي. وتسعى الاهداف التربوية في هذا الميدان الى تنمية الكفاءة في أداء مثل هذه الأعمال وذلك بأحداث أفضل تآزر ممكن بين النشاط النفسى والعضلى ومع زيادة هذا التآزر من جانب المتعلم فأن افعاله تتعدل و تتحسن وتزداد سرعة واتوماتيكية ويؤدي التآزر بالاجزاء المختلفة من فعل معين او بالافعال المختلفة ان تمارس بالتفصيل المطلوب وأهم معالم هذا التصنيف العمليات الفرعية التالية : (١) المحاكاه (التقليد والتكرار الصريح) (٢) التناول أو المعالجة (اتباع التعليمات - الانتقاء - التثبيت) (٣) الاحكام (الاسترجاع - التحكم) (٤) التفصيل (التتابع - التوافق) (٥) التطبيع (الاتوماتيكية - الاستبطان) ويرتبط بهذه المعالم التمييز الحسى الحركى والتميز البصرى والتميز السمعى والثبات والمداومة.وثمة تصنيف آخر في مجال الاهداف الحركية نرى فيه (١٠)الاكتساب درجة عالية من الكفاءة عند اداء الأعمال الحركية (مهارة القراءة والكتابة) يتطلب قدرا من التكيف للانماط الحركية الفطرية (الحركات الأساسية) وهى مرتبطة بتنمية قدرات ادراكية عند المتعلم ، تدعو سمبسون الى تصنيف أخر للمهارات الحركية البسيطة يقوم على الفئات التالية : (١) الادراك - الاستعداد - التأهب (٢) الاستجابة الموجهة وتنقسم الى فرعين: (١-المحاكاه ٢ -المحاولة والخطأ) (٣) - الميكانيكية أو التعود (٤) الاستجابة الصريحة المركبة وتنقسم الى فرعين:(١-الثقة في الاداء ٢-الاداء الاتوماتيكي) وهناك اتجاهات أخرى حول الادراك للشكل وللرمز وللمعنى وللاداء.وللمهارة عدة معانى يمكن أن نميز لها ثلاثة خصائص:(١) سلاسل الاستجابة : يتضمن الاداء الماهر للمهارة سلسلة من الاستجابات غالبا ما تكون حركية،وهي تختلف عن الاستجابات اللفظية في انها حركات عضلية (الأصابع في الكتابة - اللسان في القراءة) يربط كل منهاوحدة (م-س) فردية بحيث تؤدى دور المثير للوحدة التالية ، ويجب أن تصدر الاستجابة في تتابع معين ، في سلسلة متتابعة في جوهرها ، وهو نوع من التوتر العضلى والحركى داخلها يشار اليه عادة : بالشعور بالاداء الصحيح ، بمعنى أن ممارسة القراءة والكتابة كمهارة حركية ترتبط بشعور انفعالى ولفظى معرفى في آن واحد . وهذا ما يسمى بالتآزر الحسى الحركى بين العين واليد ، وينتج عنها تكيف نتيجة للاتيان بأفضل الحركات للاداء - ويرتبط بالكفاية في الأعمال التى تتميز بالدقة الحركية ، وهنا يسمى تكيف دقيق . وهذا يعنى اتقان المهارة،ويمكن الاستفادة من هذا التكتيك في توجيه الأميين حتى درجة التكيف الدقيق الذى يضمن عدم الارتداد للاميه ، مع ضرورة التدرج في خطوات التآزر (م-س) مثير واستجابة ويرى " برايان وهارو Harrow أن للمهارات انماط استجابة هرمية ، في تنظيم متتابع من البسيط الى المركب ويسمى المستوى الادنى منها مرحلة الربط بين الحروف يأتي بعد مرحلة ادراك النقط والخطوط التى تدل على الحروف الابجدية ، ثم التعامل مع كلمات كلية او اشباه جمل كاملة وفي هذه المرحلة ينظر المتعلم الى كل حرف في النص وينطقه ويفكر فيه ، ويحدد ذهنيا موضعه على اللوحة ، ويركز نظره ، أو يضع أصبعه على الحرف لزيادة التركيز ، وينطق مرة أخرى بالحرف ، ويبدأ في اصدار الحركة الاخيرة بالضغط الفعلي ، بمعنى النطق من أجل الكتابة الذهنية - وفي المرحلة التالية تسمى مرحلة الربط بين المقاطع والكلمات وفيها يبادر المتعلم مقدما الى النظر الى الكلمات أو المقاطع ويستخدم نوعا من التهجى الذهنى المختصر ، ويلفظ مجموعة من الحروف والكلمات.أما المرحلة الاخيرة - فهي مرحلة الخبير حيث يبادر المتعلم بقراءة عدد من الكلمات مقدما في النص - أى قبل اصدار أى حركة مبقيا عينه باستمرار على النص ويوجه حركات لسانه أو أصبعه في نوع من المبادرة أو السبق بالكلمات التالية ويركز انتباهه كلية على العمل.وتمثل هذه المرحلة اعلى مستويات التنظيم للنمط الشكلي للاستجابة وهكذا فإن الاداء : أتقان نهائي لازم لاكتساب المهارة وليس هو مجرد الاداء الاولي مضافا اليه عنصر السرعة بل أنه أداء يختلف عن الاداء المبدئي ولا يعنى هذا التقليل من أهمية التمرين والتدريب وضرورته للنجاح في اكتساب مهارة القراءة والكتابة باتباع المراحل السابقة والالتزام وبناء عليه فإن شروط اكتساب المهارة هي (١) الاقتران بربط مفاهيم التوقيت والتآزر والترتيب الصحيح في تتابع دون ابطاء (٢) الطريقة الكلية والجزئية (في الجزئية تستلزم تكيف البصر وادراك الهدف وتلغى التعليمات الفرعية اثناء العمل وبهذا يحدث الاقتران) أما في الطريقة الكلية فيلزم فيه عرض توضيحي قبل التدريب على الاداء (٣) التمرين الموزع والتمرين المركز و

تعنى بالتمرين الموزع اعطاء فترة راحة (٤) معرفة النتائج او التغذية الراجعة ومعرفة النتائج ذاتيا والتغذية الراجعة الاخبارية (٥) توجيه المتعلم وارشاده الى طبيعة الاداء الجيد وتوجد عدة وسائل لتحقيق التوجيه : (أ) الوصف اللفظي للمهارة ويجب أن تتوافر فيه الشروط التالية (أن يكون قصيرا نسبيا - أن يستخدم في المراحل الاولى - منع الخطأ قبل حدوثه - اعطاء التوجيهات الايجابية وتحاشى السلبية (ب) العرض التوضيحي لنماذج الاداء ويتضمن المعاني التالية (أدراك معنى الاداء وزيادة الاستبصار والفهم منذ البداية - محاولة تكوين صور كلية عما يؤديه النموذج في كل خطوة . - صياغة توجيهات لفظية صامته اثناء ملاحظة العرض إصدار حركات محاكاة طفيفة والتى تعد نوعا من المحاكاه المباشرة (جـ) تلفظ المتعلم أو التحدث الى الذات - البروفة الذهنية (التسميع الذهني). ومن أهم العوامل التى تساعد على النجاح في اكتساب مهارة القراءة والكتابة باتباع المراحل السابقة : زيادة مستوى المثيرات المعروضة على المتعلمين - اعطاء الوقت الكافى لادراك المثير - السماح للمتعلم بالسير حسب سرعته - اعطاء المتعلم معرفة فورية بالنتائج - استبعاد العوامل البيئية المزعجة - تعزيز السلوك الناجح وتشجيع المتعلم على ادارة التعلم بنفسه قدر المستطاع مع وضوح الاهداف وصياغتها سلوكيا بعد تحليلها الى اصغر وحداتها في المجالات المعرفية والنفس حركية والوجدانية والاستعانة بأكثر من تصنيف - ويتطلب تحقيق ذلك ضرورة تحليلنا للأفراد موضوع التعلم قبل أن نبدأ في تحليل وسائل اشباع هذه الحاجات وأن نعمل على توفير مجموعة متنوعة من طرق ومصادر التعلم . (١٤)

الامور التي تعرقل سرعة تهيئة الامي للتعلم :

سبق أن أوضحنا أن الاستعداد من أهم مبادئ التعلم وهناك عدة عوامل تعرقل التعلم وترتبط بالاستعداد وتهيئة الامى للتعلم أهمها (١) ضعف قدرات الافراد الذاتية (٢) العادات القديمة سواء في التفكير أو في الاداء فهي تعرقل التعلم وتعرقل التدريب نتيجة لحداثة العادات التى ستهدم عادات قديمة من الصعب التخلى عنها ، ولذلك ينصح العلماء بضرورة ، تخصيص ٤/٣ الوقت المخصص للتدريب في القضاء على العقبات (٣) عامل زيجارنك Zeganik ومؤداه ان عدم انتهاء الشخص (المتعلم) من عمله السابق أو تمرينه ودرسه السابق قد يعرقل اقباله على تعلم التمرين الجديد . وتؤكد الباحثة أن هذا العامل يساعد كثيرا في انصراف الاميين عن التعليم ويؤدى الى ارتدادهم .

العوامل الوجدانية والانفعالية كمفاهيم غائبة في مجال محو الامية :

تشيع في ارجاء حلبة الصراع بين الجهل والامية فرضية ، يحرص المختصون على الاحتفاظ بها مؤداها " أن الاميين غير مؤهلين عقليا لصياغة وتحديد موقعهم بوضوح في المجال التنموى ، وأنهم عاجزون من السيطرة على المعرفة المنبثقة من القاعدة العرفية للمعلومات ، وعلى هذا فإن عدم احترام وجهات نظر القاعدة العريضة من الأميين ، والادعاءات التى تؤكد عجزهم ، يجب أن تخضع للفحص النقدى هي ، أن نظم المعرفة التنموية ذات طبيعة شاملة وأنه بالامكان احتواء عناصر القاعدة عن هذه الحقيقة لتعكس الصورة لضحايا الاستغلال والاذلال الذى يتعرض له الامى سواء اكان بالنسبة لشعوره بالضآلة والظلم الاجتماعية في اعماق نفسه ، وخاصة عند النساء وهم غالبية السكان الذى يصعب ازالة الامية لديهم . ومن هنا ظهرت أهمية وضع النواحى الانفعالية والوجدانية ورفع الظلم عن سيكولوجيات الاميين ويؤكد هذه الحقيقة تجربة اجراها بعض العلماء لتعلم الاميين ، حيث قدم عبارات تعبر عن الارتياح واسعاد المتعلم اثناء تعلم بعض الكلمات وحجب هذه العبارات عن مجموعة اخرى فجاءت النتائج تؤكد أن الكلمات التى صاحبها عبارات الارتياح تم تعلمها بسهولة ، وسيتبع هذا العامل متغير أخر هو إنه كلما ازداد كرة الامى المتعلم للمعلم نتيجة لطريقة التدريس أو في معاملته الاميين فقد يبطل التعلم ويصاب المتعلم بحالة كف تجعله يسارع بالارتداد للامية نتيجة لاستثارة دوافعه السلبية وتعميقها . وكنتيجة لغياب قيمة النشاط التعلمى وغياب الهدف الانفعالى الوجداني عن برامج محو الامية يشعر الفرد بالضيق والملل ، خاصة وأن عدم ادراك المعلم لبواعث التعلم عند الكبار واعتبارها نفس البواعث عند الصغار (كسب رضا المدرس وتقديره) أو عندما يستخدم المعلم نفس كلمات المدح مثل برافو أو أحسنت) فإنه يلزم للامى كلمات معنوية (١٠).

الميول والاتجاهات والعادات وجوانبها المتعلقة بمحو الامية :

كانت العلاقة بين الميل والتعلم من الامور التى اهتم بها اصحاب التربية في بداية دراستهم لشروط التعلم والعوامل المساعدة عليه وافترضوا أن الميل يشمل عنصرين هما ، عنصر الشوق والاستمتاع، وعنصر المصلحة الذاتية ، ولا يمكن أن يوجد تعلم ذو أثر اذا لم تكن وراءه عناصر الميل . ويتفق معظم الباحثين على أن ميول الفرد واهتماماته تتغير تغيرا اصيلا خلال حياته ولكن هذا التغير لا يحدث فجائيا ، ولكنه انعكاس دقيق للتغيرات الحادثة في القدرات والنشاط ، ويزداد تأثير الميول كلما تقدم الانسان في السن ، ولذلك فإن الشخص الامي يعانى قلقا اشد نتيجة لما ينتابه من خيبة أمل إذا هو لم يستطع متابعة ميوله وارضائها .

واذا كانت الميول والاهتمامات وليده المجتمع في الاساس ومرتبطة بعوامل الثقافة والمركز الاجتماعي والتطلعات الشخصية للافراد من أجل التكيف وخدمة المجتمع ، فإن الاتجاهات اكثر خضوعا للتعلم فهي انماط من الاستجابة تهيئ للفرد اتخاذ سلوك معين فالمثل العليا والعقائد والقيم توجد في خليط واحد يوجه الانسان في استجاباته ، ولذلك فإن الاتجاه يقوم على ثلاثة عناصر تكمل بعضها البعض هي الادراك والوجدان والفعل أو العمل ، من هذا يتبين لنا أهمية الاتجاهات والميول في اعطاء دفعة قوية لتغير المسار في مناهج وبرامج محو الامية حتى يضمن أن تكون لبرامجة الاثر المرجو . واذا تساءلنا ماذا تعنى دراسة الميول والاتجاهات عند الاميين لتطوير مناهجهم ؟ ان الفكرة الاساسية التى نجيب بها عن هذا السؤال تتلخص في أن ما يتحكم في تعليم الاميين هو الطريقة التى تجعل الامي يندمج في التعليم اندماجا عميقا ، وهناك اربعة جوانب اذا روعيت في مناهج وبرامج محو الامية فسوف يكون للتعلم أثر ظاهر ومستمر وهي (١) الاثارة والاطمئنان

(٢) الخبرات السابقة كمصدر عظيم لمادة التعلم والتى تؤدي الى نمو الشعور بالمسئولية .
(٣) الصلة الوثيقة بين المتعلم وبين مادة التعلم (٤) الرضا والشعور بالانجاز وهذا العامل له أهميته في استمرار التعلم الى مالا بعد محو الامية .(١٢)

القيم والعادات السائدة في المجتمعات المتحضرة وذات الصلة بتعلم الاميين :

هناك بعض الافتراضات المسلم بها عما يجب أن يسود مواقف التعلم ، وهذه المسلمات هي انعكاس لقيم اخلاقية عميقة الجذور تلتصق بالعمل والانتاج في الحياة وتتبع من القيم الدينية والاخلاقية الراسخة ويؤدى الالتزام بها الى الاخذ بالمعايير التالية في التطبيق التربوى : (١) الكفاية وتعنى أكبر عائد لاقل استثمار أو اقصى مخرجات لاقل مدخلات من الجهد فالمتعلم يجب أن يحصل على أقصى ما يمكنه من التنمية السلوكية خلال ادنى وقت متطلب للتنمية (٢) الاستغراق : ويعنى أكبر قدر من الانغماس أو الاندماج النفسى ، فالموقف التعليمي يجب أن يستحوذ على كل اهتمام المتعلم حتى ينغمس فيه نفسيا لاقصى درجة ممكنة ، ويستثير فيه أشد حالات الرغبة حتى يدفعه للاسهام باقصى ما يستطيع من جهد للتعلم . وهذان العاملان يجب أن يكونا في بؤرة الاهتمام كعوامل ثابته تسود صياغة المناهج وطرق التدريس في برامج محو الأمية.والمفهوم الغائب عن الساحة في محو الامية أن الذى يحدث في الواقع لا يهدف الى احداث الكفاية والاستغراق في التعلم بالنسبة للأمى ولكن الحادث هو القسر في مواقف التعلم التى أعدت دون دراسة لهذه العوامل ، الأمر الذى يؤدى الى تغير مسار الطاقات والاهتمامات في الموقف التعليمي المتزمت . ولعلاج هذه المواقف القسرية يمكن أن تعالج بتعمق المواقف الانسانية في الموقف التعليمي ، وأن تكون العلاقة بين الامى الساعى الى التعلم ومعلمه متصفة بدرجة عالية من الحب والخشية ، وأن تتفاوت بين العدل والرحمة – علاقة تقوم على أساس الفهم والتفاهم المتبادل والادراك الواعى من المعلم لرسالته في تعليم الامى ، والتى تقوم على ازدياد درجة الثقة المتبادلة ، وحرص طرفى التعليم على النجاح ، وتحقيق الاهداف ، فإن النماذج السلبية في التجارب السابقة أكدت نزوع الدارسين الى كبت ثورتهم ضد عدوانية المعلم وصرامته ، مما أدى الى انصرافهم تماما عن التعلم وفي بعض النماذج أظهر الدارسون جام غضبهم ضد عجرفة المعلمين أو عدم مهارتهم . في التعليم في شكل اعتداء على المدرسة وعلى اثاثها .(٧)

لماذا لا توجد أمية في البلاد المتقدمة :

اذا كانت مشكلة الامية تمثل ظاهرة من ظواهر التخلف الحضاري CULLTURAL فإنها بطبيعة الحال تكون أشد وضوحا ، في المجتمعات النامية التى لم تنشأ فيها تاريخيا المقومات الاساسية للحضارة المعاصرة التى نمت في

المجتمعات المصنعة – نموا منطقيا " وتاريخيا وكانت الطفرات الحضارية فيها يقابلها اجتماعيا تكييف شبه ذاتي عن طريق الادوات الجديدة نفسها ، في مواجهة ظواهر التخلف الحضاري الناشئ في بعض الجوانب ، ومن هنا فإن الامية لم تكن مشكلة لتلك البلاد المصنعة والمتقدمة لانها سبقت في ممارسة الحقوق السياسية ولكنها التشريعات الاجتماعية ، والاستعدادات المادية مثل عملية استيعاب كل الاطفال الذين هم في سن التعليم من الجنسين منذ وقت طويل ووفرت لهم أفضل الامكانات ، بحيث أصبحت المدرسة فيها جزءا طبيعيا وضروريا لكل انسان في عملية تنشئته الاجتماعية باعتبار هذا السلوك هو نمط الحياة المتداول لتلك المجتمعات .

التسرب من أهم منابع الامية :

يبدأ التسرب في التربية المدرسية بصور متعددة أهمها : التسرب الفكرى (السرحان) من جو الحصة والتأخر والتغيب المتكرر جزئيا وكليا ويبدوا واضحا في المدرسة الابتدائية حيث الاعداد الكبيرة في الفصل الواحد ، مما يقلل اهتمام المعلم بالتلميذ كأنسان له نفس وروح بجانب العقل ، فيأخذ التلاميذ في مقاومة أى شئ لا يتصل برغباتهم أو لا يرون فيه عائدا . عليهم – عندما ينحدر مستوى التدريس فيبدو للتلميذ الفرق الشاسع بين قدرته على التحصيل

واساليب التدريس بشكل خاص سيرفع من درجة تحصيلهم ويهيئ سبل النجاح المقنع لهم فيمكننا بالتالي من ضبط أو منع تسربهم ، كما أن استغلال المعلم لهذه المواطن في التغلب على ميول افراد التلاميذ السلبية نحو التعلم والتدريس وتوجيه تربيتهم على أسس علمية ونفسية هادفة سيؤدى بدون شك للتغلب على رغباتهم في التسرب ، والانتظام بالمقابل في تحمل مسئوليات تعلمهم المدرسى .

هذا وان معرفة التلاميذ انفسهم لاساليب تعلمهم ولمواطن القوة والضعف فيها ، والسبل المفضلة لديهم للتعلم ولعوامل تحفيزهم أو تنشيطهم ، وما يستطيعون عمله بخصوص كل هذا سيفيد في أمرين : (١) معرفة أفراد التلاميذ لانفسهم وقدراتهم الشخصية الذاتية (٢) تطوير خطط واستراتيجيات تدريسية على اساس القوى الادراكية في اساليب التعلم لرفع حافزيتهم وقدراتهم للتعلم – أن استعمال القوى الادراكية في ترشيد التربية المدرسية ، سيوفر للتلاميذ فرصا اغنى لنجاحهم ولبلورة ميول ايجابية نحو تعلمهم وتقلل بالتالى من امكانية تسربهم . (١٥) .

تحديد أسباب وعوامل التسرب :

تتلخص أهم الأسباب فيما يلى : (١) عدم توفر إجراءات للفرز المبكر للتلاميذ الذين لديهم استعداد للتسرب (٢) عدم توفر فرص تربوية بديلة ضمن البيئات الدراسية التقليدية للتلاميذ ذوى الحاجات الخاصة (٣) عدم توفر أساليب تدريسية مرنة تستجيب لحاجات التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة (٣) عدم توفر أساليب تدريسية مرنة تستجيب لحاجات التلاميذ التربوية والنفسية المتنوعة . (٤) عدم مشاركة أولياء الامور في معالجة القضايا المؤدية لتسرب ابنائهم (٥) عدم توفر اجراءات تقييمية ضمن المناهج الدراسية التقليدية للتعرف على العوامل المؤدية لتسرب التلاميذ ومعالجتها الاتية لديهم . (٦) عدم توفر نماذج اجرائية لتوجيه وتنسيق العلاقات المتبادلة بين العوامل الاساسية للتربية المدرسية وهي التلاميذ والمعلمين والمجتمع المحلى والمنهج .

مؤشرات سلوكية لعوامل التسرب من المدرسة : يبدو على التلاميذ الذين يتسربون من المدرسة انواع السلوك التالية :

البيئة المدرسية :

يشتركون في قليل من الانشطة الاضافية المنهجية . ويمتلكون خبرات تحصيلية ناجحة ، يفتقرون لعلاقات ايجابية مع المعلمين . يميلون للغياب المتكرر عن المدرسة او الحصص الدراسية المقررة للمنهج .

البيئة الاسرية :

وتتميز عادة بتدنى الثقافة ودرجة التعليم فيها " تتميز بالميول " السلبية نحو التربية والتعليم بوجه عام .

مفهوم الذات لدى المتسربين : يمتلك المتسربون ميولا سلبية نحو انفسهم وقدراتهم .

عناصر التخطيط لمكافحة الامية : سبق أن أوضحنا عدة مفاهيم غائبة عن برامج ومناهج محوالامية ولاستكمال الصورة فإن البحث الحالى يوجه انظار القائمين على برامج محو الامية (وتعتبر الباحثة أن كل مصرى على أرض الوطن مسؤول مسؤولية كاملة عن انتشار الامية ، ومطالب باكثر من مجرد عدم الرضى) الى عدة حقائق ثابته تقف عقبة أمام أوجه التحدى التى ينبغى أن يواجهها عقد التسعينات وهذا التحدى لا يقتصر على تغير وعى الذين نسميهم بالاميين،ولا على ما فى عقولهم،وانما يقوم على تغير النظام الاقتصادي والسياسي والمؤسس لانتاج الظاهرة فاذا اردنا الافصاح في المجال أمام تطور حقيقي فيجب السعى في مجال الامية الى الفصل بين حقوق الانسان والسلطة التى تمنحها له وبين المهمات الاجتماعية والثقافية والسياسية ، ومن الاهمية بمكان فحص الحقائق المقترحة ، لكى نرى كيف يتم انتاجها ، وكيف نصرغ فلسفتنا الخاصة ، وممارستنا لعملية محو الامية .

بالاضافة الى ما سبق فإن هناك عناصر مرتبطة بالحقيقة السابقة من أهمها تعميم المراكز الثقافية في القرى والنجوع وادخال الكهرباء في الفصول الليلية ، خنق الامية من منابعها حيث يرتبط ازدياد عدد الاميين بسياسة التعليم النظامي بوجه عام ، والتراخي في اصدار قرارات ذات مستويات عليا للتخلص من أوجه الفساد والأمراض الاجتماعية وتدعيم العدل الاجتماعي وأن تذلل الصعوبات اليومية للاميين وترفع جرعة الحوافز في اشكال معينة وتنظيم حملات من المسؤولين والمتطوعين واصدار القرارات التتابعية ، التى تضمن استمرار الشخص الذى تم محو اميته في التزود من منابع الثقافة حتى لايصدأ المنشار" بعد عبور مرحلة فك الخط وفك طلاسم القراءة ورموزها فلا بد من مطبوعات يقرؤها ولا مفر من أن نوفر له مادة مناسبة لمستواه القرائي من حيث التدرج في الموضوعات والعبارات والاساليب وهو قد تعلم القراءة ليطلع من خلالها على آفاق رحبة ، يشعر داخلها باستمتاع عظيم . ولدفع حركة محو الامية يجب أن نضع في اعتبارنا عدة نقاط أهمها : أن التقدم في حاجة الى رأس المال البشري والعقلية المتفتحة على أنظمة العالم وتكنولوجيته الى جانب رأس المال البشري والدائرة التى تدور بين هذين الطرفين ، فيغذى كل منها الاخر،واذا اتضح لنا أهمية ذلك ، فما السبيل الى مواجهة هذه المشكلة ؟ قد تدفعنا الحماسة بعض الوقت فنسارع بالجهود الوقتية التى لا تلبث أن تتلاشى أمام المعوقات ولذلك يجب أن تقوم أسس الحملة على التخطيط القطاعي ، وسوف أشير الى عدد من الافكار العامة في عملية تحريك ممكن ومطرد لمشكلة الامية : (١) أن مشكلة الامية لا ينبغى أن ينظر اليها على أنها مشكلة تعليمية ترتبط بوزارة التربية والتعليم . (٢) أن مسألة الأمية فنية وتنظيمية فهي تحتاج الى النواحي الفنية في إعداد الكتب ، وتحديد طرق التدريس واساليب التقويم والى جانب هذا أيضا ، فإننا في حاجة الى الدراسة والاستفادة من خبراتنا الماضية ، ومن خبرات غيرنا من مسائل التنظيم والادارة والمراحل التى يقتضيها تطبيق الاساليب الفنية في مكافحة الامية (٣) أن يكون تخطيطنا للقضاء على الامية قائما على تحديد زمنى معقول ، وأن نتنكر دون تراخ أو قلق أو تعصب للمهنة أو للاختصاص أن التخطيط والتحريك لا بد أن يرتبط بمحور الزمن . (٤) أن الاولويات لا بد أن تكون لها معايير واضحة بحيث يكون التحديد قائما على محصلة لهذه المعايير وكمثال على ذلك فاننا يمكن أن نجعل اولويات السن وطبيعة العمل الذى يشتغل فيه الامى ، ونوع التنظيم أو المؤسسة التى يعمل فيها ، والضرورات العاجلة للتعليم واهميتها في الكفاية الانتاجية والعمل السياسي كأن تكون لبعض الفئات أولوية خاصة بالنسبة لغيرهم مثل الذين يعملون في مؤسسات عامة أو تنظيمات شعبية أو نقابات . (٥) أن تقوم التنظيم للخطة القومية لمكافحة الامية في نطاق الاهداف والمنجزات التى تلتزم بها الخطة على اساس متسلسل من اللجنة القومية العليا لمكافحة الامية ثم تتدرج الى المحلية وان يكون هناك لجان خاصة بهذا النشاط على المستويات المحلية التى ترتبط على المستوى الشعبي والسياسي . (٦) أن يبدأ التخطيط في امتداد شموله المرحلى حيث توجد الرغبة ، أو حيث يمكن بسهولة خلق الدوافع للتعلم عند الاميين . (٧) أن تكون الاحصاءات والدراسات الخاصة بتخطيط مكافحة الامية دراسات وظيفية ميدانية - ومعنى هذا أن احصاءات التعداد العام قد لا تكون كافية لاعداد المدخلات (٨) أن التخطيط في مكافحة الامية وتحريك واقع الاميين لا بد أن يعى تأثر الاجهزة والانشطة الاخرى التى ترتبط بهذا بمعنى (مثلا) أن تسير عملية الانتظام في الدراسة للمتعلمين بما يتفق مع طبيعة عملهم الذى لا بد أن يتأثر الى حد ما - ايضا بطبيعة هذا الانتظام ومقتضياته (٩) أن النمط العام للخطة في مكافحة الامية وجوهرها ومراحلها المختلفة لا بد أن يسمح دائما بالتنوعات داخل هذا النمط ، فمثل هذا العمل الشاق لمطمية ومتطمية ولظروفه وامكانياته يقتضى المرونة التامة في النظر الى الواقع والاستفادة منه والاستعانة به وأخذه بعين الاعتبار بصفة دائمة (١٠) ارتباط التخطيط في مكافحة الامية بمجموعة من الدوافع القومية والشخصية . ونقصد بالدوافع هنا انماط فعالة الحوافز والتشجيع الايجابي وتجنب الصور العقابية غير مباشرة التى تحول دون تقدم الفرد في طرق معينة مثل تقدير المعلمين ادبيا وماديا ، وتمكين الراغبين والقادرين على متابعة التعليم من الحصول على شهادات تعليمية والتدرج فيها الى الأعلى . (٧) .

تطوير أساليب التنفيذ : ويستلزم ذلك : (١) تغير نمط العمل : كأن يكون العمل في المسجد والكنيسة وغيرها من دور العبادة ، استخدام اساليب التعليم الذاتي وتنوع البرامج قدر الامكان حتى تلبى الخبرات والاحتياجات والمهارات المطلوبة في عملية التنمية .

طرق التعليم : المرونة في طرق التدريس عن طريق الشرح والمناقشة واستعمال الوسائل التعليمية البسيطة مع وضع ضوابط معينة لجعله مؤثرا .

٣) اعداد المواد التعليمية : ينبغى أن تكون هناك مرونة في إعداد المواد التعليمية،يجب أن تشمل الكتاب والقصة المصورة والنشرات والمطبوعات المختلفة وأن تخصص ابواب يومية في الصحف والمجلات لتعليم الاميين - ونشر مواد التعليم الذاتي .

تطوير مناهج الدراسة :

يجب ألا تقتصر على مجرد محو الامية الهجائية بل يجب أن تشتمل على برامج ثقافيه وترويحية ومهنية ، ولا يقتصر التدريس فيها على المدرسين التقليديين ، بل يمكن أن يشترك فيها المهنيون ورجال الدين ورجال السياسة ورجال الأمن والزراعيون والفنيون وغير ذلك من ربط الدارسين بالشخصيات المؤثرة والفعالة في البيئة . كما أن تطوير المناهج الدراسية للأميين يستلزم إعداد مناهج تستهدف تحقيق طموح الدارسين مهنيا واجتماعيا وأسريا بحيث تعنى هذه المناهج تزويدهم ببعض الجوانب الفنية والعملية والاتجاهات السلوكية والخلقية السليمة المتكاملة مع مهارات الاتصال السليمة .

*** آفاق غانية في مجال مكافحة الامية :**

(١) انشاء المدرسة ذات الفصل الواحد في الجهات التى لا تتوافر الخدمات التعليمية أو الجهات التى لا يتم فيها الاستيعاب الكامل لجميع الأميين . (٢) مدارس العمود أو فصول العمود أو الشجرة وهي أن يفرض أصحاب السلطة في كل قرية أو نجع أن يتولى كل متعلم في القرية تعليم عشرة افراد أميين يجتمع بهم في أحد الحقول أو تحت شجرة على أن تمده الاجهزة بالادوات والحوافز .(١٢) .

٣) تشجيع نظام (الكتاب) التقليدي :

وتطويرة بادخال بعض مواد التعليم العام بجانب المواد الدينية وتحفيظ القرآن وبعض المواد الثقافية والارشادية .

٤) البحث عن اشكال وانماط اخرى للتعليم : بأن ينشأ بجانب المدرسة اشكال تعليمية اخرى يمكن أن تزود الافراد بعمليات تثقيف مستمرة ، وذلك عن طريق التوسع في انشاء مراكز ثقافية للطفل وبيوت الرياضة والنوادي ومراكز التعليم والمكتبات .

٥) فكرة معلم المجتمع

حيث يتعرض معلم المستقبل لدراسات خاصة للتدريس للأميين فقط فيدرس مناهج فى البحث الاجتماعى وفى الارشاد الزراعى والتعاونيات والتثقيف الصحى والتنظيم الاجتماعى، كما تدرب المعلمات على أن يكن قابلات وزائرات صحيات واجتماعيات ، الأمر الذى يعين على تحريك المجتمعات الريفية البعيدة.

مشكلات الكتابة العربية – علاجها العملى فى نطاق محو الأمية:

من البداهه أن معرفة "ألف باء" هى ألف باء المعرفة الانسانية الحتمية ، وأن القراءة والكتابة هى أول أسس المعايشة الحضرية أو الحضارية. فدولاب الحياة العصرية فى شتى صورها وعلى اختلاف مراتبها ، لابد للمشاركة فيه بايجابية من قارىء كاتب.

ومن المسلم به أن محو الأمية له مدلول محدود خاص ، ذلك هو الاقتصار فى التعليم بالقدر الذى يستطيع من خلاله أن تتكشف الغشاوة عن عينية حين تقع على المكتوب ، فيصل إلى فهمه ووعيه ، وأن يملك انطلاق قلمه بما يريد الاعراب عنه بالقول ، فتنتقل مفاهيمه إلى من يقرءون.

ولكن نلتقى على رأى جامع فى توصيف تلك السمات التى تتميز بها وسائل محو الأمية ، علينا أن نتفق أولا على أثناحين نزاول محو صفة الأمية عن الأمى ، نبغى بذلك أن تتوافر له قدرتان : قدرة علىأن يقرأ مايكتب غيره ، وقدرة على أن يكتب مايستطيع غيرة قراءته.

وتأسيسا على ذلك يتسنى لنا أن نستبعد من دائرة التفكير كما يتوارد الى الأذهان من محاولات تمس من قريب أو من بعيد جوهر الكتابة العربية وطابعها المألوف فى حروفها ، أو رسوم إملائها ، أو علامات الشكل فيها. فليس نطاق هذه المحاولات – مهما يكن اثرها فى الضبط والتيسير – هوالدائرة الضيقة المحدودة ، دائرة التفكير فى محو الامية ، ولكن نطاقها يظل محصورا فى الجانب النظرى من البحوث والدراسات ، حتى فى المحاولة الجزئية ، والكلية التى تقع موقع القبول فى الرأى العام. وتصبح من مألوف الكتابة العربية السائدة على افتراق المستويات.

ولو جاز لنا أن نتخير من بين المحاولات النظرية الجديدة التى تتغير بها أوضاع الكتابة العربية ، مانراه أوفق وأضبط وأجدى ، فاتخذناه وسيلة لمحو صفة الأمية عن الامى ، لما خرجنا من هذا الجهد إلا بنتيجة واحدة ، اثمها أكبر من نفعها ، وهى أن نمحو عن الاميين صفة الامية فيما بينهم ، فيقرأ بعضهم لبعض ، ويكتب بعضهم لبعض ، وتبقى صفة الأمية حائقة لاصقة بهم جميعا ، اذا قورنوا بمن عداهم من القراء الكاتبين علىالنهج الكتابى المعهود. بل يمكن القول بأن هؤلاء الكاتبين القراء سيصبحون أميين بالنسبة لأولئك الذين يكتبون ويقرءون على غير مانعهد من نهج الكتابه.(٥)

يحق لنا اذن أن نستخلص السمات المعينة الضرورية لكل محاولة تعالج محو الأمية وهى بالإجمال : أن تكون الكتابة على أبسط مظهر مألوف ، فى التصوير الحرفى ، أو الرسم الإملائى ، بحيث يمكن اكتسابها فى أقصر وقت ، بأيسر جهد ، وبحيث يمكن لمكتسبها انه يقرأ مكتوبا تقع عليه عينه ولن يكتب مالا تعبأ بقراءته العيون.

وطوعا لهذا الاكتساب المزدوج ، يلحق الأمى بركب القارئين الكاتبين ، فتنفصل عنه صفة الأمية فى مدلولها الول البغيض ، وينطلق فى افاق المعرفة لايعوزة مفتاحها اليسير.

وحيث انتهينا الى انه لامعدى لنا فى نطاق محو الامية عن التزام النهج الكتابى المألوف يجب علينا ان نذكر ماذا نعنى به ؟ ولإيضاح ذلك نقول أن مقومات الكتابة العربية ثلاثه : (٢)

أولا – صور الحروف – ثانيا : رسوم الاملاء – ثالثا : علامات الضبط أو التشكيل

ولكل مقوم من هذه المقومات أوضاعة وعقباته ، وقد تعاودها الباحثون فى الكتابة العربية نقدا واصلاحا ، بحسب ماتراءى لهم من وجهات النظر ، فى القديم والحديث. فهنالك من المقترحات والاراء مالا يكاد يحيط به الحصر ، وهنالك من الحلول والعلاجات مما يتفاوت اعتدالا وشططا وهنالك ماهو أقرب الى الجانب النظرى منه الى الجانب العلمى. ولسنا بصدد الحديث فى هذا كله ، جملة وتفصيلا. ولكننا نريد أن نعرض منه مايتصل بغرض البحث ، وهو استخلاص أمثل الطرائق للإستقرار على أبسط مظهر كتابى مألوف ، نصيب به هدفنا الاصيل ، هدف محو الأمية فى أقصر وقت وبأيسر جهد. (٦)

أما صور الحروف فى الكتابة العربية ، فقد لقيت من حفاوة الفن الخطى ، على تراخى العصور ، ما جعلها تتخذ اشكالا زخرفية رائعة . فتتحقق بها متعة جمالية فائقة. فمن الحروف مايتراكب ، أو يتداخل ، او يبدو مقنطرا ، على أوضاع شتى متباينة بتباين موقع الحروف : متصورا ، أو متوسطا ، أو متطرفا ، أو مستقلا ، ومن ثم ترى صور الحروف الطباعية وآلاتها وبخاصة الالات الكاتبة – ألغت الكثير من تلك الصور ، دون أن تفقد الكتابة العربية جوهرها الصميم ، وطابعها المألوف.(٤)

ومن هذه التجارب العملية الشائعة ، ننفذ إلى مانريد من حصر الصور الحرفية فى الكتابة العربية ، للانتفاع بذلك فى اعداد منهاج ميسر لمحو الامية.

وفى وسعنا ان نقتصر – بادىء ذى بدء – على صورة من صور الحروف المتعددة ، هى الصور التى تقبل الاتصال فى أول الكلمة مثل: ب ،جـ ،ع ،ف ،ق ،ك ،ل ،م ،ن ،هـ ،ي.

ولابأس ان تجعل لبعض الحروف أكثر من صورة عند الضرورة – إذا أضيف إلى الكلمة فى بعض أوضاعها تشوية لصورتها – وبذلك نهبط بعدد صور الحروف إلى أقل مقدار ، فلا تزيد على خمسة وثلاثين أن لم تنقص.

ولاتثريب علينا أن نحذف الرواجع والكئوس ، والتطاريف من الحروف ، مثل : راجع الجيم : ج ، وكأس المين : س ، وتطريف الفاء : ف وقد طبق بعض ذلك فعلا فى الطباعة ، وفيما بين أيدينا من الكتب والصحف ، مايصطنعه فى التصفيف اليدوى أو التصفيف الالى.

واذا وضع هذا المقترح موضع التنفيذ ، فإن فى النموذج الذى انتهى اليه "مجمع اللغة العربية" فى اختصار صور الحروف ، مايوجه المختصين من أهل الفن الخطى إلى اخراج صور موحدة فى الاغلب للحروف ، موفورة الخط من الجمال ، لاينبو عنها الذوق ، ولاتشذ عما ألفته العين. وذلك بالحرص على أن يتسق للحروف ، فى الكلمة الواحدة التحام والتئام وتبعا لما لطبيعة الخط العربى من خصائص لم تستقر له الا بعد جهود متواصلة ، فى عهود متوالية.

ولقد آثرت الاقتصار على صورة واحدة للحرف ، منتزعة من الصور المتصلة المألوفة ، قابلة لأن تمازج مايليها من الحروف فى الكلمة الواحدة ، وعلة هذا الاقتصار أن نتفادى ما سبق اليه مقترحون يؤثرون اتخاذ الحرف المفرد المنفصل.ولايفوتنى ان اذكر اقتراح استعمال الحروف المنفصلة دون غيرها مثل : ب ج س ع ق ى هو اقتراح يرجع تاريخة ومحاولة تطبيقة إلى مطالع هذا القرن الذى يوشك أن نودعه . واما انكارى له فلانه يدع الكلمة عرضه للتمزق ن والشتات ، مستهدفه للاختلاط بما سبق أو لحق. فتتعذر القراءة ، ويلتبس بعض الكلام ببعضه ، ويتعرض القارىء للعثار بعد العثار.

ويطيب لى أن أنبه إلى أن اقتراح الاقتصار على صورة واحدة للحرف ، ليس بدعا من القول ، فقد خطر ببال الكثير ممن أدلوا بدلوهم فى تيسير الكتابة ، على تخالف فيما يتبع من التنفيذ من تفصيلات واضافات وتحفظات ، وارى ان الاقتراح فى أساسه هو حجر الزاوية فى تيسير الحروف الطباعية ، مع الاستمساك بجوهر الكتابة العربية ومظهرها الأساسى.

وفي معتقدي أن مسابقة فنية بين جهابذة الخط وفنانية ، مشفوعة ببيان المواصفات المرفوضة لصور الحروف العربية المطلوبة ، كفيلة بأن تواتينا بنموذج مثالي لكتابة مرتضاه ، قليلة الصور ، منبسطة الأحرف ، متلاحمة الأوصال ، مألوفة الاوضاع ، لاتساعد بين قارئها وبين المكتوب من قدم. وحينئذ يستطاع تجربة هذا النموذج المثالي تجربة ميدانية بين فئات من الأميين.

ولا استكثر ان نجحت التجربة وأتت ثمارها ، في مجال محمو الامية أن يرتقي هذا النموذج من المستوى الأولي الخاص بهذا المجال الى أعلى مستوى كتابي في طباعة الصحف والمجلات والكتب وان يكون بينه وبين النماذج السائدة تنافس وصراع ن لتغليب الأيسر والأصلح ن كما هو حكم التطور وسنة الحياة ، ويسر الوجود.

كذلك لايمتنع على القائمين بمحو الأمية – عن طريق ذلك النموذج المثالي المختصر أن يتيحوا لمتعلميهم فرصة الالمام بغرائب الصور الأخرى للحروف ، مما تقع عليه عيونهم فيما يقرءونه في الصحف وغيرها ، ولكي لايكون هذا الالمام عسيرا يتطلب الكد والاعنات ممن عرفوا صورة الحروف الاولى ، فانهم سيلمحون التشابه ووشائج القربى بينها وبين سائر الصور الأخرى في الخطوط الطباعية التي تتنوع أو تتراكب أشكالها ، إمعانا في الزخرفة والتجميل.

أما الرسم الاملائي ، فانه من مقومات الكتابة العربيةلاشك ، وان له مشكلاته لاخلاف. فثمه مشكلات مايكتب ولايبطلق أو العكس ، ومايفصل ومايتصل ، وثمة مشكلات الهمزة في مواضعها من الكلمة ، فهذه ترسم على ألف أو واو أو ياء ، وهمزة ترسم مفردة أو على نبرة أو متسع وثمة مشكلات الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف ، ومايكتب منها بألف أو بياء ، مراعاة للأصل الاشتقاقي ، أو غير ذلك من وجوه الاعتبارات. (١٣)

وليس فيما أعرف أن علماء الرسم مجمعون على الضوابط والاحكام ، سواء منهم من قدم ومن حدث ، فبينهم من الاختلاف ما بينهم وفي اختلافهم زحمة لاتحمه ، وفي التراث العربي من الكتب كما في أراء علماء الاملاء ، مظاهر من هذا الاختلاف المبين ، وما يزال التفاوت قائما في أوضاعنا الكتابية – من الناحية الاملائية – لايفوت المتتبع لما تخرجة المطابع العربيةحتى اليوم في المشرق والمغرب.

ومن العبث أن تثقل كاهل المنهج الكتابي في مجال محو الامية بالاطار الكامل لقواعد الإملاء ، ولكن نجتزيء منه بما لاغنية عنة ، ولاخلاف عليه ، مع ملاحظة أسهل الضوابط منالا واكثرها شمولا وتعميما ، وابعدها عن التعقيد والالتواء.

ويسعنا في إعداد هذه الخلاصة الاملائية الميسرة ان نستأنس بما انتهى اليه "مجمع اللغة العربية" في تيسير قواعد الهمزة وتنظيم كتابتها وما اقترحه "المؤتمر الثقافي العربي الاول". ماعسى ان نقف عليه من الاراء والمقترحات و وان نستصفي مما حوىالموضوع من حوار ، وما تثاير من اقوال ، اوفاه بالغرض ، واؤناه الي القبول .

وفي سبيل الوصول الي التيسير الاملائي الى ابعد حد ، لاتتريب علينا ان نتجاوز تلقين القواعد الكثيرة التعريفات ، وما يستغرق سائر الصيغ الكتابية الاملائية ، فحسبنا ان نقف بمن نمحو عنهم الامية عند الشائع من الصيغ . مما يكثر دورا به في الاستعمال الدارج تاركين القليل المعقد من الصيغ لمراحل التعليم العام ، تزداد منه ، وتتوسع فيه . بل لعلنا لانغلو اذا قلنا باننا نتسامح في التورط في الخطا الاملائي في كتابة الصيغ غير الشائعة ، مؤثرين ذلك على ان نرهق منهج محو الامية باثقال تتطلب من الوقت والجهد والكلفة مالا طاقة به لمن تتشد لهم في الحاضر سرعة الملاحقة لركب القارئين الكاتبين .

بقي من المقومات الكاتابية علامات الضبط والتشكيل ، والمفروض ان التشكيل انما ابتدع ليرفع الاشكال ، فاذا هو اشكال فوق اشكال . وقد مر في عهود العربية باطوار ، واولى اطواره اتخاذ النقاط علامات له ، ولكنها لم تلبث ان افلست في بلوغ الارب ، وربما كان ذلك لان النقاط استعملت للمفارقة بين الحروف المتشابهة الصور ، كالباء والتاء والثاء ، ومع افلاس النقاط في ان تكون علامات للضبط او التشكيل ما برحت الحاجة تنادي من يسدها ، فبرزت الشكلات التي تناقلتها الاحقاب حتى وصلت الينا ، ومازالت قائمة بيننا ، ويبدو ان هذه الشكلات لم يكن يؤمن معها الخطا ، فعمد المؤلفون الى التعبير عن التشكيل بالكلمات لابالعلامات ، اذ يقولون بكسر هذا الحرف او بضمه او بفتحه اوباسكانه .

والواقع الذي نعيش فيه يظهر لنا ان الشكل متبع في اضيق المجالات ، مجالات النصوص المعجمية والغوية والادبية ، في الكتب قليلا ، الافي الكتب المقدمة ونحوها ، وانما يشكل من اجزاء الكلمة ما يستعصي ويشكل . (١٣)

وتقتضينا الشجاعه العلميه والموضوعيه والعمليه ان نصارح بان علامات الشكل المعروفة، لها معالمها فى الفن وفى التطبيق وفى الاستخدام فهى أولا تعوق مقاصد السرعة الطباعية فى عصر السرعة والطيران ، وهى ثانيا مدرجة الى كلفة غير محتملة ، وهى ثالثا لاتساير الاقتصاد فى الحيز ، وهى رابعا لاتتيسر فى كل مطابع التصنيف الحرفى أو التصنيف الالى. ثم ان لها فوق ذلك كله مايزيد معاطبها ويضاعف معايبها ، فهى اولا تحاصر الكلمة من شتى جهاتها ، فكأنها قيود تختنق بها الحروف ، وهى ثانيا تشق على العين حين تتابع مواقعها من فوق ومن تحت ، وعن يمين وشمال. وهى ثالثا لاتعصم القارئ من الخطأ حين يقرأ الا اذا قرأ مقتدا متمهلا فى رقابة ويقظة ، وهى رابعا : قد تضر أكثر مما تنفع ، حين لايتحرى الكاتب او المراجع الصحة والدقة فى ضبط الكلمة نزولا على قواعد النحو والصرف وافية اللغة.

لهذا كله ، بل لاكثر من هذا كله ، مما ينفسح له المقام ، أرى أن نجنب منهج محو الأمية موضوع التشكيل ، الا مجرد التعريف به ، والتوقيف عليه والاعلام بعلاماته. فان اقحام موضوع التشكيل فى ذلك المنهج بخاصة ، يعد من قبيل المطالبة بالترف والاستكمال فى مجمل قمين بالاقتصار على الضرورة والكفاف.

ولاأحسبنى اتجاوز الحق حين اقرر جهرة انه لو كانت علامات الشكل بمسيره كتابيا وطباعيا فنيا وعمليا ، لوجب قطعيا ان نتخطاها ، ولانتعرض للالزام بها فى منهج تعليم الأميين. ذلك لأن التشكيل الدقيق يرد المثقفين. الا من تخصص منهم فى دراسة العربية او فى تخصص[١٨]ولو طولب عليه الكتاب بتشكيل ما تجرى به اقلامهم لضاقوا بالأمر ذرعا وان استنفذوا فيه وسعا ، الا من سمت همتهم الى مايشق على سائر الهمم ، ممن نذروا للضبط والاحكام اوقاتهم ، وانفقوا فى التحرى جهودهم ، وقليل ماهم.

وغاية مايمكن ان يقال فى علامات الضبط والتشكيل ، فى منهج تعليم الأميين ، هو استخدامها فى تشكيل بعض مايفرض عليهم من نصوص للمطالعة ، تقويما لالفاظها وعباراتها ، وتمرينا لاولئك المتعلمين على فهم العلامات ودلالاتها ، وفى هذا الصدد نذكر ان "مجمع اللغة العربية" وضع نظاما لضبط الكتب المدرسية ، ضمنه توجيهات محددة لكل مراحل التعليم العام.

ذلك عرض عاجل لمشكلات الكتابة العربية ، وعلاجها العملى فى نطاق محو الامية ، حاولنا فيه ان نتوخى تناول الموضوع من الزوايا التطبيقية ، وان تتمثل له رؤية واضحة تحت اضواء التجارب والمقترحات التى تعاقبت ، سواء ماكان منها شخصية ، وما كان منها جهدا جماعيا رسميا او شبه رسمى.

ولم يكن العرض - لمجرد العرض - هو هدفنا من البحث ، فقد كان من همنا فيما نعرض أن ننبه الى مختلف وجهات النظر ، لكى نتطرق منها الى توكيد مانؤمن بأنه الأمث والأهدى.

ولسنا نعنى بذلك ان باب الاجتهاد قد انغلق ، وان القول الفصل قد أبرم او ان ليس فى الامكان أبدع مما كان ، ولكننا نرجو بما عرضنا من الاراء ، ومالطمأننا اليه من المقترحات أن تكشف الدراسات النظرية ، والتطبيقات العملية ، والتجارب الميدانية ، عن أسلم الطرائف الى تعليم الأميين القراءة والكتابة العربية ، فى اقصر وقت ، بأيسر جهد ، بحيث تنزاح عنهم صفة الاميه ، ويتاح لهم ان يندمجوا فى صفوف القارئين الكاتبين.(١٨)

طرق تعليم القراءة : هناك عدة طرق لتعليم القراءة ومن أهمها :

- الطريقة الأبجدية
- الطريقة الصوتية
- طريقة الكلمة
- طريقة الجملة

وتعرف الطريقتان الاوليان بالجزئية او التركيبة والثانيتان بالكلية والتحليلية .

وتقوم الطريقة الاولى على تعليم الحروف الهجائية واشكالها وهى الطريقة التى كانت تسود فى مدارسنا. اما الطريقة الصوتية فكانت تبدأ بتعليم صوت الحرف وشكله ، وكلتا الطريقتين يعتمد على البدء بتعليم الجزئيات وهى الحروف او اصواتها ثم الانتقال من ذلك الى تعليم مواجهه الكلمات الجديدة وتركيب كلمات كثيرة منها وهذه هى أهم ميزة لهما والى جانب ذلك تتميز الطريقتان بسهولتهما من ناحية وتدرجهما بالمتعلم بطريقة طبيعية من ناحية اخرى.

لكن يعاب على هاتين الطريقتين :

- انهما لاتتمشيان مع طبيعة عملية الادراك من حيث ان الانسان يدرك الاشياء ككل.
- انها لاتهتم بالتدريب على الفهم والمعنى.
- انها لاتستثير دافعية المتعلم ومن ثم لاتشوقه ولاتنمى فيه الميل والاهتمام للقراءة.

اما طريقة الكلمة والجملة فتسمى ايضا بالطريقة الكلية وتبدأ كلتا الطريقتين بتعليم الكلمة او الجملة وتحليلها الى كلمات وتنتهى بتعليم الحروف التى تتكون منها هذه الكلمات او الجمل واهم ميزات هذه الطرق:

- انها تتمشى مع طبيعة عملية الادراك.
- انها تهتم بالمعنى والفهم ومن ثم تقوم على مفهوم اوسع للقراءة.
- انها تقوم على استثارة دافعية المعلم ومن ثم تساعد على تنمية الميل والاهتمام.

وفى مقابل هذه المزايا هناك عدة مواضع للنقد اهمها:

- أنها لاتعنى بتحليل الكلمة ولاتكسب الدارس القدرة على مهاجمة الكلمات الجديدة.
- أنها تطلب معلما مدربا على التعليم بها.
- أنها تأخذ وقتا كبيرا من المتعلم حتى يجيد تحليل بنية الكلمة واكتساب المهارة فى التعرف على الكلمات الجديدة.

ونتيجة للانتقادات التي وجهت لكلا النوعين من الطرق ظهرت طريقة أخرى تقوم على التوفيق بين مزايا النوعين وتتلافى الضعف فيهما.

وتعرف هذه الطريقة بالتوليفية ، وهي الاتجاه المعاصر في تعليم القراءة .

خطوات السير في درس القراءة : يسير درس القراءة في أربع مراحل هي باختصار:

المرحلة الاولى : هي الاستعداد للقراءة وتستهدف تحقيق غرضين أساسيين:

- استثارة الدارسين وتهيئتهم للقراءة.
- عرض الكلمات الجديدة.

المرحلة الثانية : هي القراءة :

وفيها تتم قراءة الدرس ويبدأ فيها بالقراءة الصامتة أولا ثم بالجهرية.

المرحلة الثالثة : هي التدريب:

وفيها يتم التدريب على جوانب القراءة من تعرف أو فهم أو تحليل أو تمييز أصوات الحروف ، والربط بين اشكالها ، وغير ذلك من المهارات الاساسية في تعليم القراءة ، إلى جانب خصائص اللغة من مد وهمز وشد وتنوين وتاء مفتوحة ومربوطة وال الشمسية والقمرية وتحليل بنية الكلمة.

المرحلة الرابعة : هي الاستمتاع:

والهدف منها اعطاء خبرة الدارسين وتنمية الميل للقراءة عن طريق مناقشة بعض الجوانب المرتبطة بالدرس واستخلاص حكمة مستفادة منه.(١٥)

الاتجاهات الحالية في وضع كتب مبادىء القراءة (*) (١٦)

تقرير عن العمل الأخير الذي قام به أعضاء المعهد الصوفي للدراسات اللغوية في وضع كتب لمبادىء القراءة وكانت النية متجهه اصلا الى تنظيم هذا التقرير على أساس كيفية اختلاف طريقة وضع الكتب باختلاف العوامل اللغوية ، والاجتماعية ، والثقافية ، ولكن حينما فحصت المادة بدقة وهي مادة جمعت من ٣٠ لغة مستعملة في ست بلاد ، لم تكن الحقيقة البارزة اختلاف الطرق ، بل وحدتها وحدة مذهلة ، فكتب المبادىء المستعملة حاليا تكاد كلها بلا استثناء تكون توليفية في طبيعتها ، حتى اذا كانت مبنية على طرق مختلفة تمام الاختلاف مثل طريقة المقاطع والطريقة النفسية الصوتية.

والغرض الذي يرمي اليه ذلك البحث هو شرح بعض الاعتبارات الأولية التي تتعلق بتخطيط كتب المبادىء. وهذه هي مهمة القسم الاول ، ووصف الطرق التي ثبتت فعاليتها في وضع هذه الكتب وهذه هي مهمة القسم الثاني. وقد ورد في هذا البحث الأسلوب الخاص الذي عرضه للجميع بين تقديم العناصر الجديدة تقديما تدريجيا مقيدا ، وبين استعمال الجمل الطبيعية السليمة والنصوص ويرد هذا تحت عنوان "التقديم المقيد للعناصر" في القسم الثاني.

القسم الاول : اعتبارات أولية:

قبل بدء التأليف الفعلي لكتاب المبادىء يجب أن تحل المسائل المتصلة بنظام الكتابة. ويجب ان يوجه قسط من التفكير الى الجمهور الذي يؤلف من اجله الكتاب ، ويجب ان تختار طريقة للتدريس. وهذه هي المسائل التي سنناقش في الفقرات التالية:

(*) تم تبسيط فقرات من المقالة.

المسائل المتصلة بنظام الكتابة :

يقوم النظام المثالي للكتابة علي تقابل تام بين الرموز الكتابية والوحدات الصوتية للغة . وهذا هو النظام المعروف باسم " الابجدية الصوتية " أو بعبارة أصح " الابجدية التي تقوم علي الوحدات الصوتية (علي ان هناك في كثير من الاحيان احاحا شديدا من جانب الاشخاص الذين يتكلمون لغتين ، أو القادة الذين لايتكلمون الا اللغة الكبري علي اضافة رموز تعبر عن الصور المختلفة للوحدات الصوتية ، وتماثل الوحدات الصوتية للغة الكبري الي نظام الكتابة الخاص باللغة الداراجة ، او علي استعمال الرموز الكتابية المضطربة للغة الكبري . والمشكلة هي : الي اي حد يعتبر التسليم للضغط الاجتماعي له ما يسوغه من الناحية التربوية ؟ وتختلف الاجابة عن هذا السؤال تبعا لاختلاف أهداف البرنامج التعليمي . فلن كان الهدف هو تعليم القراءة والكتابة باللغة الداراجة فقط فان تكسب شيئا بتصعيب الامر عن طريق اضافة رموز جديدة لاضرورة لها ، لانه من المعروف جيدا ان أبجدية الوحدات الصوتية بوجه عام هي أسهل النظم علي المبتدىء الذي يتكلم لغة واحدة . ولكن ما الحال اذا كان الهدف هو اتخاذ قراءة اللغة المتكلمة جسرا لتعلم اللغة الكبري ؟ هل التزام نظام الكتابة الذي تتبعه اللغة الكبري يجعل الانتقال أسهل ؟ !

هناك بعض الادلة التي تثبت ان استعمال الرمزو للدلالة علي الصور المختلفة للوحدة الصوتية ، يجعل الانتقال الي قراءة المواد المكتوبة باللغة الكبري أصعب لاأسهل ، فالمتكلم باللغة الاصلية يسمع الصور المختلفة للوحدة الصوتية الواحدة كأنها نفس الشيء . فاذا مارمو لها برموز مختلفة فانه لايعدو ان يسوي بين الرموز المختلفة علي اعتبار انها طريقتان لكتابة نفس الشيء . وهذا يجعل قراءته صعبة بعض الشيء ، ولكنه يجعل كتابته في غاية الصعوبة وتبدو له قواعد اختيار الرموز قواعد تعسفية خاضعة للنوزات الطارئة . وحينما يتعلم قراءة اللغة الكبري فيما بعد ، يتعود ان ينظر الي الرموز علي انها تمثل نطقا واحدا ، وبذلك يتعطل تعلمه للنطق المقارن .

اما اذا تعلم الدارس أبجدية الوحدات الصوتية ، فانه يتعود ان يتوقع ان كل اختلاف في الرمز يرتبط به اختلاف في النطق . وحينما يجد رموزا جديدة في اللغة الكبري ، فانه يتوقع ان يتعلم نطقا جديدا لها . وتعلم المقارنات في النطق ليس سهلا ، لانه يتضمن تعلم نظام جديد من الوحدات الصوتية لكن المتعلم علي الاقل لاتعطله العادة السيئة ، عادة تجاهل الفروق .

وقد يكون من الضروري أحيانا اخضاع كتاب المبادىء لابجدية غير قائمة علي الوحدات الصوتية ، وهذه الابجدية تشتمل علي رموز تمثل الصور المختلفة للوحدات الصوتية ، وتكون مستعملة فعلا في مطبوعات اللغة الداراجة . وفي هذه الحالة يمكن ان يكيف السير في كتاب المبادىء تكييفا يسمح باستعمال أبجدية الوحدات الصوتية في الدروس الاولي . علي ان يتم تقديم نطق اللغة الكبري ورموزها بعد ذلك في سلسلة كتب المبادىء مثل الوصول الي مرحلة القراءة المطلقة من كل قيد . وقد تحقق ذلك مثلا في لغة "الايمارا " فنظام الكتابة المستعمل في اللغة الايمارية من العهد الجديد ومن غيره من الكتابات يشتمل كما في الاسبانية ، علي خمسة حروف متحركة A,E,U,O وليس الحرفان O,O من بين هذه الحروف الا صورا اخري للحرفين i,u حين يتغير وضعهما في الكلمة . وقد باءت بالفشل جميع المحاولات التي بذلت لتعليم المبتدئين الذين يتكلمون لغة واحدة التمييز بين الحرفين i,e او بين الحرفين o,u ولذا وضعت كتب المبادىء دون ان تستعمل الا الحروف i,ua في دروس اللغة الايمارية . ويقوم الدرس الاخير في الكتب بتقديم الحروف الاسبانية التي لاترد في الايمارية . وتدرس هذه الحروف مع نطقها ، في كلمات أسبانية . فاذا مالتم التلميذ الكتابة ، وأصبح مستعدا للقراءة المطلقة من كل قيد ، فانه يكون قد تعلم سماع الحرفين e,o وقراءتهما . وبذلك يكون قادرا علي معالجة نظام الكتابة الخاص بلغته دون ان يقوم مانع خطير يمنع من تعلم الاسبانية .

أما الادلة علي الاثار التي يحدثها نظام الكتابة المضطرب في الانتقال الي اللغة الكبري فليست واضحة تماما . ففي عدد من المشروعات استعملنا الرموز " ca, co, cu, Qui, Que " في الدلالة علي الصوت "ك" وهناك اجماع علي ان هذا الصنيع اصعب في تعليمه من الحروف " Ka , KE,KO,KU " ولكن ليس هناك اجماع علي مدي المساعدة التي يسهم بها هذا النظام الكتابي في تعليم الاسبانية فيما بعد . فمن الواضح ان الحروف ca, co, cu, Qui , Que " تقرأ بسهولة في اللغة الاسبانية اذا كانت قد درست من قبل باللغة الداراجة . وهذه حقيقة ثابتة في بعض التقارير . ولكن لم يقم أحد بدراسة اثار ذلك علي تعليم الحروف الاسبانية " ci, ce " التي تعتبر من الناحية الصوتية " si, se " ولذا لانستطيع ان نقرر عن يقين ان المكاسب البعيدة المدي في اللغة الكبري ترجع الي الخسائر المباشرة في تعليم اللغة الداراجة .

علي انه من المحقق انه اذا لم يكن بد من فرض بعض الصور المسطرة في اللغة الكبري علي اللغة الدارجة فينبغي ان نقتصر علي الصور المطردة التي يمكن شرح قواعدها . ولاشك انه لاعذر في اتباع البدوات الشاذى للهجاء الانجليزي او الفرنسي مثلا في وضع ابجدية للغة لم تكن مكتوبة من قبل .

التوجيه - الكبار والصغار :

جرت العادة ان يعتبر وضع كتب منفصلة للكبار والصغار شيئا هاما وقد ذكر في مكان اخر ان هذا في رأيي لايلزم دائما ان يكون هكذا . وقد أيد هذا الرأي تأييدا قويا ماأثبتته التقارير ( ) من ان كتب القراءة الموجهة توجيها حضاريا حسنا تستعمل فعلا مع الكبار والصغار علي السواء وهذا جائز لان الاطفال في معظم الحضارات البدائية التي تمثلها التقارير يشتركون في كثير من مناشط الكبار ، وهم يلاحظون الاخرين ويقلدونهم . والموضوعات التي لاتصلح للاستعمال الا في الكتاب المخصص للاطفال او في الكتاب المخصص للكبار موضوعات قليلة نسبيا .

<u>الاميون وأنصاف المتعلمين</u> :

المشكلة الكبري هي الفرق بين حاجات الاميين تماما وحاجات أنصاف المتعلمين . والمقصود بأنصاف المتعلمين الاشخاص الذين تعلموا أن يقرءوا قراءة آلية في احدي اللغات الكبري ، ولكن بدون فهم أو بقليل من الفهم .

والهدف الاول لكل من الامي ونصف المتعلم هو القدرة علي القراءة في اللغة الدارجة كغاية في حد ذاتها ، وايضا كوسيلة لاستعمال اللغة الكبري وقراءتها .

فالامي يحتاج الي دروس سهلة مع تقديم العناصر الجديدة بالتدريج والتقدم ببطء . ونصف الامي الذي يشعر بانه يستطيع ان يقرأ فعلا يضيق بمثل هذه المادة السهلة ، بل انه قد يؤثر استعمال اللغة الدارجة نفسها . وبذلك يتضح لنا ان كلا من الجماعتين يحتاج الي كتب تختلف عن الكتب التي تحتاج اليها الجماعى الاخري . والافكار الخاصة بتأليف كتب المبادىء في الدراسة الميدانية لهذا البحث موجهة بالذات الي حاجات الاميين تماما . علي انه من الممكن ان تكيف هذه الافكار تكييفا يجعلها صالحة للاستعمال في كتاب أو في سلسلة من الكتب لانصاف المتعلمين ، وهذا يتم عن طريق البدء بما يعرفه نصف المتعلم فعلا ، أي بحروف اللغة الدارجة التي يكون لها تقريبا نفس المنطق في اللغة الكبري . هذه الحروف وحدها يمكن ان تستعمل في الدروس الاولي وبعدئذ تقدم العناصر الخاصة باللغة الدارجة تدريجيا ، وذلك باستخدام نفس الاساليب المستخدمة في كتب الاميين . وقد وصفت بعض الكتب الناجحة التي من هذا النوع بالنسبة للغتي الشونتال والزابوتيك .

وفي بعض اللغات نجد أن الحروف التي تكون منتجة ، والتي تستعمل في الكتب الاولي للاميين حروف كلها مشتركة في اللغة الكبري . وفي مثل هذه الحالات يستطيع نصف المتعلم ان يبدأ تعليمه من النقطة التي تقدم فيها الحروف الاولي الفريدة في اللغة الصغري . متخطيا المادة الاولي المفرطة السهولة . وفي مثل هذه اللغة لاضرورة لوضع كتاب خاص للمبادىء . اما في اللغة التي لاتستجيب لمثل هذا النوع من السير والتقدم ، فقد لايكون من الحكمة التضحية بالسير الحسن او التقدم المرضي في سبيل الوفاء بحاجات انصاف المتعلمين ، ومن الافضل وضع الكتاب الخاص الملائم لهم (١٥) .

<u>طرق وضع كتب المبادىء</u> :

الاغلبية الساحقة من كتب المبادىء المستعملة حاليا في مشروعات المعهد الصيفي للغويات ، كما قلنا من قبل ، توليفية في طبيعتها . وهذا في حد ذاته - طبعا - ليس سببا كافيا لنقرر ان استعمال نتف من طرق متعددة أفضل من الاستعمال الدائم لطريقة واحدة ، بل ربما أمكن القول بان هذا الاتجاه التوليفي انما هو نتيجة مباشرة للتضحية التي قدمتها في كتابي" دليل تعليم القراءة والكتابة " وقد يكون هذا صادقا في حالة مشروعات الايمارا والهوكستك التي تستعمل الطرق التوليفية صراحة ، بل قد يكون صادقا في حالة المشروعات التي تستعمل طريقة او اخري من الطرق المتخصصة ولكنها في الواقع توليفة الي حد كبير ، علي ان هناك ايضا مجموعة من كتب المبادىء التي عدلت في اتجاه الاخذ بطريقة أكثر تشبعا بالناحية التوليفية نتيجة للعيوب التي لوحظت في المواد السابقة .

ومن أمثلة الكتب التي تعتبر توليفة وان كانت تقوم علي طريقة معينة :

(١) المواد التي تستعمل طريقة المقاطع والتي كتبت بلغة الاباتشي ، والشونتال ، والهويكستك ، والاتوتومي وكلها تشتمل علي كلمات وجمل من بداية الامر (الطريقة الكلية) وفي هذه المواد كلها اختير الترتيب الذي تم به تقديم المقاطع الجديدة علي أساس انتاجيته (الطريقة النفسية الصوتية) .

(٢) طريقة تستعمل قوالب من الجمل مع بعض الكلمات التي يمكن ان تستبدل بالكلمات التي في الجمل وهي طريقة استعملت في لغة الجاكلك بجواتيمالا ، وتستعمل قائمة كلمات الاستبدال كنقط ابتداء لتعليم المقاطع والوحدات الصوتية ٠

(٣) وكتاب بلغة الكوتيشيه بجواتيمالا ، وهو يقوم علي طريقة القصة ، وهذا الكتاب يستعمل جمل القصة كنقط ابتداء لتعليم الدارسين تعرف عناصر الكلمات ٠

ومن أمثلة الكتب التي عدلت في اتجاه الاخذ بطريقة أكثر تشبعا بالناحية التوليفية :

(١) كتاب الناقاجو الاساسي الذي كان يستعمل طريقة تكاد تكون مقطعية بحتة ٠ وقد ثبت أنه شديد الصعوبة ولذا عدل باضافة بعض الدروس التمهيدية التي تقدم عددا قليلا من المقاطع في وقت واحد في نصوص لها معني ، كما يقدم الدروس الاضافية التدريبية مع كثير من التمرينات والقصص ٠

(٢) كتاب بلغة الكيكتشي بجواتيمالا ، كله مكون من جمل مع كلمات للاستبدال ، وهو يعدل الان باضافة تعليم المقاطع ، رغبة في اختصار الوقت اللازم لتخريج قراء مستقلين ٠

(٣) الطريقة النفسية الصوتية ، وفيها تصبح التطورات الحديثة مسألة تحقق أتم للامكانيات الكامنة في الطريقة الاكثر منها مسألة احداث تغييرات كبيرة ٠ والمباديء الاساسية لهذه الطريقة هي تقديم حروف/ألفة تقديما مقيدا بترتيب تواترها في الكلمات الشائعة تقريبا ٠ واستعمال الكلمات باعتبارها الوحدات الاساسية للتعليم ٠ وتهيئة الفرص للتكرار الكافي ٠

وقد أدت هذه الطريقة أحيانا الي كتب تكاد كلها ان تتكون من كلمات متفرقة (معظمها أسماء أشياء ملموسة) بدون تدريب صريح علي المقاطع او الحروف ، ولاتظهر الجمل عادة الامتأخرة في سلسلة الكتب ٠ ففي بيرو حيث تستعمل الطريقة النفسية الصوتية اجباريا في المدارس ثنائية اللغة تحت اشراف وزارة المعارف العمومية ، حدث توسع كبير في الطريقة دون اي تغيير في المباديء الاساسية ٠ فمثلا الكتب التي ألفت بلغة أجوارونا ، وكوكلما ، وهو يتوتو ، واوكانيا ، وبايرو ، تشتمل علي جمل ترد مبكرة في الكتاب الاول ٠ اما الكتب المؤلفة بلغة بورا ، كاشيبو وبايرو ، وشيبيبو فانها تؤكد الجمل الكاملة المتتابعة او القصص تأكيدا خاصا وتوردها مبكرة في السلسلة ٠ وتتميز الكتب المؤلفة بلغة اجوارنا ، وكوكلما ، زباريرو ، وشيبيبو بأن لها أساليب خاصة لتعليم المقاطع ٠ وتقوم كثير من الكتب الاخري بتوفير الفرص لتعليم المقاطع مع استعمال المعينات التعليمية الاضافية كالبطاقات ٠ (٦)

ومزايا الطريقة النفسية الصوتية كما لخصها أوليف شل تؤكد هذا الاتجاه التوليفي ، فهناك طرفان في طرق تأليف الكتب ٠ في أحد الطرفين توجد طرق مثل : طريقة الحروف الابجدية ، وطريقة المقاطع والطريقة الصوتية ، يتم فيها اولا تعليم العناصر التي تتكون منها الكلمات وهي غالبا عناصر لامعني لها في ذاتها ، وبعدئذ تركب منها الكلمات،وفي الطرف الاخر طرق ، مثل : طريقة القصة او طريقة الجملة ويتم فيها اولا عرض القصة كلها ، ثم تحلل شيئا فشيئا الي كلمات وأخيرا ربما حللت الكلمات الي العناصر التي تتكون منها ٠ والطريقة النفسية الصوتية ليست منحازة الي أحد الطرفين ، بل انها من موقعها المتوسط تعمل في الناحيتين ، جامعة بين مزايا مجموعتي الطرق التي في كل من الطرفين فعن طريق البدء بالوحدات المكونة من كلمات ذات معني وعن طريق التكرار والترابط تركز الانتباه علي أجزاء الكلمة التي تستعمل كأدوات لفتح مغاليق الكلمات الجديدة ٠ وعن طريق تقديم الكلمات مع مضمون شائق وجمل قصصية بأسرع مايمكن ان يتوافر لدي التلاميذ مضمون فكري شائق منذ البداية ٠ (١٠)

وفي ضوء الادلة السابقة يبدو ان تفوق الكتاب الذي يقوم علي الطريقة التوليفية شيئا مؤكدا وفي مناقشة لبناء الكتاب في الدراسة الميدانية ليس هناك ذكر لطرق مختلفة ٠ بل عرض لمجموعة واحدة من الاساليب ٠ اما الاجزاء النسبية الخاصة بتعليم المقاطع ، وبالمراد ذات المعني والتدريب علي الطلاقة فسوف تختلف تبعا لتركيب اللغة وذوق المؤلف ٠

بناء كتب المباديء :

المباديء الاساسية لكتاب القراءة الناجح ، كما كشفت عنها الاعتبارات الميدانية هي التقديم التدريجي للعناصر الجديدة (وهو المبدأ الرئيسي للطريقة النفسية الصوتية) ، وتوفير الفرص للقرءة المستقلة عن طريق استعمال التدريب علي المقاطع او الحروف ، (وهو المبدأ الرئيسي لطرق المقاطع) ، وتوفير الفرص للفهم عن طريق استعمال المواد ذات – المعني (وهو المبدأ الرئيسي لطرق الجملة او القصة) وتهيئة الفرص للطلاقة عن طريق استعمال التكرار الكافي ٠

وللتمرين المتكرر مكانة خاصة في اعداد المواد التى تقدم بالطريقة النفسية الصوتية ، ومن المستحسن أن يكون هناك قدر كبير من التمرين على نصف الحروف الابجدية أو أقل ، قبل تقديم حروف أخرى . أذ أن هذا ينمى الطلاقة ، وبخاصة اذا كانت معظم المواد الخاصة بالتمرين تراكيب أو جملا كاملة . ومن أحسن الامثلة على ذلك كتب الكاشيبو " التى خصص فيها كل الكتاب الثانى والخامس والسادس للمراجعة ، وكتب البايرو " التى لا تقدم أى حرف جديد في الكتاب الثانى أو الثالث أو الرابع .

وكتب " النافاجو " تقدم لنا مثلا طيبا على استعمال أساليب التمرين . وقد تحدثنا من قبل عن الاهتمام الجديد بالكلمات الوظيفية (وهي عادة أشيع العناصر في النص الجارى) : على أنه ينبغى هنا أن نكرر أن التعليم المبكر للكلمات الوظيفية (وكذلك للعناصر الوظيفية للبنية مثل حروف المضارعة أو الضمائر التى تضاف الى آخر الفصل الماضى ، وغيرها) وأن اتقانها عن طريق التدريب والتمرين ، يسهمان بقسط كبير في القراءة الطلقة . ونجد أمثلة تطبيقية خاصة على ذلك في كتب " البايرو " ، حيث يقدم الكتاب الأول علامة الجمع في الاسم ، وعلامة الزمن في الفعل ، ويقدم الكتاب الثاني علامة الاسناد الى ضمير الغائب ، ويتكون معظم كتاب " الكومانشى " الثانى من مواد قصصية موضوعة لتعليم أشيع عناصر البنية من أنماط المقاطع س.م. س . وفي كتاب " الايمارا " نجد أن الوحدة الصوتية "و" وترتيبها الرابع عشر في التواتر تدرس أولا ، لكى يصبح من الممكن استعمال " و١" وهي ضمنية واجبة للجملة . لا يمكن تكوين الجملة بدونها .

يعتبر تعرف اجزاء الكلمات كما ترد في الكلمات الجديدة من الأمور الجوهرية بالنسبة للقراءة المستقلة ، وربما كان المقطع هو أنسب العناصر الجزئية التى ترد في الكلمات ، ولذا تحتاج معظم الكتب الى شئ من تعليم المقاطع ، وهناك عدد من الاساليب التى تثبتأنها فعالة جدا في تحقيق هذا الغرض .

فيكاد يكون هناك اجماع تام على أن أى مقطع ينبغى أن يقدم أول مرة في كلمة موضحة بالرسم ، وهنا ترسل كتب " النافاجو " صيحة تحذير مؤداها أن الكلمة الرئيسية لكي تكون فعالة يجب الا تكون موضحة برسم غامض . ويجب أن يكون المقطع الذى يدور حوله التعليم في أول الكلمة بارزا . وبعد تعليم عدة مجموعات من المقاطع (مثل جميع الحروف المتحركة مع حرف ساكن) قد لايكون من الممكن أن نقدم الا حرفا واحدا من المجموعة التالية موضحا بالرسم ويمكن بناء الحروف الاخرى بالمثل . وتستخدم كتب " البايرو " أيضا بعض الكلمات الرئيسية غير موضحة بالرسم .

ومن الاساليب المتبعة لجذب الانتباه الى الاجزاء المتشابهة في مختلف الكلمات كتابة هذه الكلمات بحيث تكون المقاطع الواحدة بعضها تحت بعض مباشرة . ويمكن جذب مزيد من الانتباه الى التشابه باستعمال بنط أسود بارز في كتابة المقطع الهام في كل كلمة ، مثل : نام ، ينام ، قامت . ويتم التدريب على ملاحظة المقاطع في الكلمات عن طريق تقديم تمرينات على تمييز مقطع معين في جميع الكلمات التى ترد في صفحة خاصة من صفحات الكتاب .

ويمكن أن تستعمل المقاطع بنوع خاص في تقديم الكلمات الجديدة ، وذلك عن طريق استخدام المركبات . والمركب هو قائمة من الكلمات التى سبق تقديمها في الكتاب ، والتى يمكن تركيب الكلمة الجديدة من اجزائها ..... عامل – كاتب – كامل – وتستعمل خرائط المقاطع على نطاق واسع لبيان علاقة المقاطع بعضها ببعض ، مثل :

ا	و	ى
با	بو	بى
تا	تو	تى

ويبد و أن أنماط المقاطع الاخرى غير النمط س م تمثل درجات مختلفة من الصعوبة في التعليم ، وقد سبق أن ذكرنا ، أن جزءا من الصعوبة قد يكون إطالة فترة تعليم النمط س م الذى يفرض عادة توقع هذا النمط . ويجعل تعليم الانماط الاخرى بعد ذلك أصعب . وتقدم كتب " الشيبيبو " ، و " الاباتشي"

العناصر تقديما منضبطا :

العناصر التي يجب تقديمها في اي كتاب تتضمن -علي الاقل - مايلي :

(أ) كل رموز الوحدات الصوتية ، بما في ذلك رموز النبر ، والتنغيم ، والمد ، والغن ، وكذلك الحروف الساكنة والمتحركة .

(ب) التشكيلات المختلفة التي ترد فيها هذه الرموز ، اي ان كل رمز ينبغي ان يعلم في جميع مواضعه ، علي أساس المقطع عادة . ومعني هذا في الواقع تقديم تشكيلات المقاطع المختلفة بالتدريج ، مع العناية الخاصة بالمقاطع المغلقة (وهي التي تنتهي بحروف ساكنة) وتجمعات الحروف الساكنة ، و تجمعاتالحروف المتحركة ، وغيرها .

(ج) الكلمات الوظيفية الشائعة التي ينبغي تعرفها بمجرد النظر ، وذلك للطلاقة في القراءة وينبغي ان تتضمن هذه القائمة الابنية التي لاتخرج عنها أنماط الجمل .

(د) المواصفات الكتابية الخاصة مثل علامات الترقيم ، والحروف الكبري ، الخ .

وتختلف قائمة العناصر باختلاف اللغات ، ولذا كانت الخطوة الاولي في وضع كتاب المباديء هي عمل مثل هذه القائمة . مع التثبت من عدم حذف اي شيء وذلك بوضع علامة امام كل عنصر كلما تم تقديمه في الكتاب .

اما الترتيب الذي يتبع في تقديم هذه العناصر في سلسلة الكتب فيتوقف علي التوازن بين انتاجيتها وصعوبتها .

الانتاجية :

الانتاجية:هي قائدة العنصر في تكوين كلمات او جمل او قصص جديدة ، وتقاس انتاجية العنصر - في العادة - اولا : بتواتره في قوائم الكلمات وفي النصوص ، أو بتواتره في أحدهما . علي اننا يجب ان نؤكد ان عد الحروف ماهو الاوسيلة لتحديد الانتاجية ، وليس غايه في حد ذاته ، ولذا ينبغي بالنسبة لكل سلسلة من الكتب ان يتخذ القرار الخاص بنوع المادة التي تستعمل قبل ان يتم عد الحروف .

والي الان ، كانت العناية ، في اختيار المادة اللازمة لتقديم المفيد للحروف ، منصبة علي المواد البسيطة ، وكانت البساطة تفسر عادة بمعني مايسهل فهمه من أسماء الاشياء الملموسة والكلمات والجمل القصيرة ، ويبدو ان الملاحظات الاخيرة تدل علي ان مثل هذه المواد " البسيطة " قد تكون فعلا صعبة ، من حيث انها غير طبيعية بالنسبة للعادات الكلامية لابناء اللغة الاصلية . كذلك قد تكون هذه المواد مملة نظرا لتكرارها باستعمال نمط واحد من أنماط الجمل . وقد يؤدي التكرار المتنوع في داخل المفردات والتراكيب المحددة الي تكوين جمل تتعارض تعارضا قبيحا مع ماتسمح به الحضارة ، فمثلا تضمنت احدي الطبعات الاولي لكتب المباديء المؤلفة بلغة "الشيبيبو" عبارة " يضحك علي عمه " وهو مالايحدث اطلاقا في حضارة الشيبيبو .

فالمادة الطبيعية ذات التراكيب والمعاني هي أحسن مضمون يمكن ان تتضمنه سلاسل كتب المباديء . وهذه - طبعا - ليست فكرة جديدة ، وقد جربت في انحاء مختلفة من العالم ، حيث استعملت الحكايات الشعبية والامثال في دروس القراءة الاولي ، ولم يكن هناك صعوبة كبري واحدة في الاستعمال المبكر للنصوص : اذان النص غيرالمقيد يضع عبئا كبيرا علي التلميذ بمطالبته بان يتعلم عددا مختلفا ومحيرا من الرموز والانماط كلها دفعة واحدة . والمسألة هي : هل يمكن الاحتفاظ بقيمة كل من المواد الطبيعية وتقديمالعناصر تقديما مقيدا ؟.

ان استعمال الجمل والنصوص الطبيعية لايتناقض مع تقديم العناصر تقديما مقيدا اذا عدلنا فكرتنا عن الاشياء التي تكون انتاجية العناصر المقيدة برمتها ، فمن وجهة النظر الجديدة ، يكون العنصر - سواء أكان حرفا ، أم علامة تنغيم ، أو نمط مقطع - منتجا اذا امكن استعماله في بناء جمل طبيعية التركيب ، وسلاسل متتابعة من الجمل . والبحث عن هذا النوع من الأنتاجية يتطلب نوعا جديدا من العد ، يقوم علي التحليل الدقيق لتركيب الجملة وبنية الكلمة ، حتى تعرف الاجزاء الواجبة والاجزاء الجائزة من كل نوع من أنواع الجمل ، وكل صنف من أصناف الكلمة.

فالخطوة الأولى هى التثبت من تواتر انماط الجمل وترتيبها فى النصوص الحرة ، واذا تساوت جميع العوامل الأخرى فيجب أن تستعمل الانماط الشائعة من الجمل اكبر قدر من الاستعمال فى كتاب المبادىء ، وربما كان من الواجب ان تقدم أولا.

والخطوة الثانية هى تسجيل الاجزاء الواجبة فى كل نوع من أنواع الجمل . وهذه قد تكون حروفا أو أسماء تدل على أثبات أو استفهام ، وقد تكون علامة الزمن أو العدد التى يتطلبها الفعل ، وما إلى ذلك.

والخطوة الثالثة هي اعداد قائمة بأنواع الحروف والمقاطع التى ترد فى كل مجموعة من الأجزاء الواجبة ، وهذه تحدد الحد الأدنى الأساسى الذى يجب تقديمة لكى يتم استعمال كل نوع من أنواع الجملة.

والخطوة الرابعة هى اجراء عد لتواتر الحروف فى الكلمات ذات المضمون (الأسماء ، الأفعال ، الصفات) التى يكون استعمالها فى كتب المبادىء مناسبا من ناحية الدلالة . ومن اهم الأشياء فى عد تواتر الحروف ملاحظة أن المطلوب ليس هو التواتر المطلق (أى عدد مرات ورود الحرف بالضبط) ، بل عدد الكلمات المختلفة التى يرد فيها كل حرف . فلنفرض ، مثلا ، أن قائمة الكلمات تتضمن كلمات : محملهم ، دفع ،عرب ، درب ، فتكون قائمة الحروف الساكنة ، فى العد المطلق هى : م – ٣،ح – ١ ، ل – ١ ، ه – ١ ، د – ٢ ، ف – ١ ، ع–٢ ن ر – ٢ ، ب – ٢. ومعنى هذا أن "م" هى أكثر الحروف الساكنة انتاجية ، على أن نظرة واحدة الى الكلمات تدل على أن هذا خطأ : اذ أن حرف "م" ليس جزءا الا فى كلمة واحدة ، فى حين أن الحروف : "د" "ع" ، "ر" ، "ب" يرد كل منها فى كلمتين . وبذلك يكون العد الصحيح للحروف : م–١ ، ح –١ ، ل –١ ، هـ –١ ، د – ٢، ف –١ ، ع –٢ ، ر–٢ ، ب –٢. وهذا يدل على أن الحروف : "د" ، ع ، ر ، ب "فى هذه العينة الصغيرة متساوية فى انتاجيتها ولكن الحرف "م" أقل منها إنتاجية (٣٢)

والاختيار الأول للمادة التى يتضمنها كتاب المبادىء ليس الا جمعا بين أكثر العناصر انتاجية فى أنواع الجمل ، وبين أكثر العناصر انتاجية فى المضمون اللغوى.

ويمكن الجمع بين العدين ، أولا بكتابة الوحدات الصوتية الواردة فى الأبنية الواجبة فى كل نوع مختلف من أنواع الجملةعلى رأس مختلف الأعمدة المنفصلة ، ثم بتسجيل جميع الكلمات التى يمكن أن تركب من هذه الوحدات الصوتية لاغير ، فى كل عمود من تلك الأعمدة . ونظرة واحدة الى هذه القوائم تكشف تواعن فائدتها النسبية . كذلك يكشف تجريب القوائم المختلفة عن أنفع مجموعة للدرس الأول ، كما أنه يدل على ترتيب منتج يمكن أن يتبع فى تقديم العناصر الأخرى فى الدروس التالية.

وقد يحدث أن عددا من أهم الكلمات الوظيفية تكون ذات انماط من المقاطع وتشكيلات من الحروف غير الموجودة الا فى قليل من الكلمات ذات المضمون. وفى هذه الحالة يمكن تقديم هذه على أنها كلمات قصرية ، بدلا من استعمالها ككلمات أساسية فى العد.

وفى القرار النهائى الخاص بالترتيب الذى تقدم به العناصر يجب أن تتوازن الانتاجية مع الصعوبة.

الصعوبة : ظللنا زمنا طويلا نعتقد أن أكبر الصعوبات هى الحروف الممدودة والحروف المعلمة ، وأن هذه الاشياء صعبة فى ذاتها ولذاتها . ولكن ثبت أن الحال ليس كذلك. وظهر ان الصعوبة الحقيقية هى اضطراب ناشىء من ثلاثة انواع من المصادر كتقديم بعض العناصر المتشابهه تشابها يجعل التلميذ عاجزا عن التمييز بيها فى درس واحد ، وتكوين بعض العادات والاستجابات التى يجب أن يمحوها التلميذ من عقله فى مرحلة تالية ، وتقديم عدد كبير من العناصر دفعة واحدة يجعل التلميذ يخلط بينها.

من الضرورى أن تكون الكلمات والحروف والمقاطع الأولى التى تقدم متمايزة فى الشكل تمايزا واضحا. ففى مجموعة من الدروس يبدو أن استعمال na وma للمقارنة فى اول الكلمة كان دائما سببا لتثبيط همة بعض التلاميذ الذين كانوا عاجزين عن التمييز بينهما. كذلك نجد ان اول كتاب ألف بلغة "الجاكلتك" (جوانيمالا") نقح تنقيحا كاملا لأن التلاميذ كانوا عاجزين عن التمييز بين "مام" (أب) و"سام" و"تام" ومن الأسباب التى دعت الى تنقيح "البايرو" تنقيحا جوهريا ، صعوبة التمييز بين كلمتى "حيحا" ، "جوا" اللتين قدمتا فىالصفحة الأولى ، وقد ورد أن بعض التلاميذ كانوا عاجزين عن التمييز بين هاتين الكلمتين حتى بعد أن تعلموا فتره تزيد عن السنة.

ومن المتشابهات التى يجب تجنبها الحروف المتشابهه فى الشكل تشابها عاما مثل "ب"، "ت" . "ر" ، "ز" ، والحروف التى تكون بعضها صورة معكوسة لبعضها الاخر مثل حرفى d" ، b " فى اللغة الانجليزية ، وكلمتى "بات" و"تاب" والحروف التى لاتختلف الا بنقطة أو علامة مثل: "حـ" ، "خـ" ، والكلمات التى لاتختلف الا فى حرف واحد مثل "بنت" – "بيت" . وهذا المبدأ ينطبق اولا على حرفين أو كلمتين تكونان جديدتين فى الوقت نفسه . فاذا ما تم تعلم عدد يتراوح بين ربع الحروف وثلثها تعلما تاما ، فمن الافضل تعليميا استعمال الحد الادنى من الفروق لتمييز الحروف الجديدة . فمثلا : اذا تم تعلم الحرف "ر"تعرفا جيدا وأمكن تعرفه تعرفا حسنا فى جميع تشكيلاته فان حرفى "ر" ، "ز" يمكن تجريدهما بلا ضرر من كل زوجين من الكلمات متشابهين أو قريبين من المتشابهين.

والانماط التى تكون على عكس ماتعوده التلميذ تسبب صعوبة فى الدروس التالية ، فهناك مايدل على أن الاقتصار على النمط المقطعى س م (الساكن – المتحرك) فى الكتاب الأول يجعل من الصعب على التلميذ أن يتعلم النمط س م س (الساكن – المتحرك – الساكن) فى الكتاب الثانى ، بعد أن تكون قراءته الموحدة للنمط س

م قد ثبتت تماما ، وقد لوحظ هذا على وجه الخصوص فى الكتب التى ألفت بلغة "التشول" (المكسيك) ، والتى لم يقدم فيها نمط س م س إلا بعد أن تم تعليم جميع مقاطع النمط س م التى فى اللغة . والظاهر أن أغلبية التلاميذ قد تكونت لديهم عقدة ضد تغيير نمط المقطع ، ووجدوا صعوبة هائلة فى تعلم مقاطع النمط س م س . وفى لغة "الهويكستيك" ، وهى لغة تنتمى الى نفس الأسرة ، تقدم المقاطع المغلقة فى أوائل الكتب الأولية وتعلمها فى ذلك الوقت دون صعوبة كبيرة.

والطبعة الأولى من كتاب "الشيبيبو" لم تستعمل إلا كلمات مكونه من مقطعين فى الكتب الأولى من السلسلة ، ولذا عانى التلاميذ صعوبة بالغة فى قراءة الكلمات الطويلة فيما بعد. وتستعمل السلسلة الحالية كلمات مختلفة الطول فى أول الأمر ، دون أن تكون هناك صعوبة تذكر. كذلك تقوم سلسلة " الشيبيبو" الحالية بتقديم الحروف المتحركة الأنفية ، والحرف الممدود oo والحرف المتحرك المعلم e والمجموعات من الحروف المتحركة مع الحرفين i,a فى أوائل السلسلة ، لأن هذه الحروف كلها ترد فى الأبنية الواجبة للتركيب السليم للجملة . ولم يبدو أنها تمثل صعوبة خاصة فى التعليم . كذلك نجد أن دروس "النافاجو" تستعمل بنجاح علامات التنغيم والمد فى التعليم من بداية الأمر.

والظاهر أن النصح بتأجيل "الصعوبات" إلى أخر السلسلة ماهو إلا نصح فاسد حقا. فمن الواضح الأن ، أنه يجب تقديم أنواع مختلفة من أنماط الحروف والمقاطع فى مراحل مبكرة من التعليم .

ومع مافترضناه من تقديم عدد من العناصر المختلفة اختلافا واسعا فى الدروس الأولى يجب أن نقول كلمة تحذير : "إن أى زيادة فى عبء المواد التى ينبغى حفظها تسبب صعوبة كبيرة ، وينبغى ألا تزيد العناصر فى القسم الأول من الدرس ، عن خمسة عناصر أو ستة على الأكثر . وهذه العناصر ينبغى ألا تقدم أولا ، فى أكثر من كلمتين أو ثلاث كلمات تتمايز انماطها الكلية تمايزا واضحا ، ويمكن ان يتعلمها الدارسون فى أول الأمر كوحدات كلية. وبعد الدروس الأولى ، يمكن أن تضاف الحروف ، كل واحد فى درس. على أنه اذا بذلت العناية لتوفير التمايز الواضح فيمكن تقديم عنصرين ، بل ثلاثة عناصر دفعة واحدة . وهذا يتطلب أن يتدرب الدارسون عليها تدريبا تاما قبل أن يضاف اليها أى شىء . ويجب ألا نقدم بتاتا عنصرين أو أكثر من العناصر المتشابهه المحيرة لأول مرة فى درس واحد.

<u>أساليب خاصة</u> : فاذا ماتم تحديد الترتيب الذى يتبع فى تقديم العناصر وتم إعداد مواد المضمون فيجب أن تختار الاساليب المناسبة لتعليم الاستقلال ، والفهم والطلاقة فى القراءة وتشتمل الفقرات التالية على بعض المقترحات المفيدة فى هذا الصدد.

<u>تهيئة فرص الاستقلال</u> : من الواضح ان الغرض الأول من القراءة هو فهم المقروء ، ولتعليم التلميذ القراءة مع الفهم لابد من تزويدة بمادة ذات معنى ، كما أنه لابد من اختبار فهمه لما يقرأ ... وتؤكد التقارير الميدانية الأخيرة أهمية أن تكون مادة القراءة طبيعية من الناحية اللغوية والحضارية ، والوضع المثالى هو الاقتصار على استعمال المواد التى يكتبها مؤلفون من أبناء اللغة الدارجة . وكثيرا مايكون هذا مستحيلا فى اللغات الصغرى ، التى لم تعرف الكتابة إلا حديثا ، حيث لايوجد اشخاص على درجة من التعليم تسمح لهم بأن يكتبوا الكتب. على أن هناك عدة طرق يستطيع بها الشخص الغريب عن اللغة الوطنية – المدرب على اللغويات والمعد إعداد تربويا – ان يقدم مواد تقارب المواد التى يكتبها المؤلفون الوطنيون . واسهل مايكون هذا العمل على مستوى الدروس الراقية ، حينما يصبح التقييد المحكم للوحدات الصوتية والمقاطع لالزوم له ، فبالنسبة لهذه الدروس يمكن أن يوضع الأدب الشفوى التقليدى موضع الكتابة . وأسهل الأساليب فى هذا الصدد هو تسجيل صوت راوى القصص. ثم تحويل التسجيل الصوتى إلى تسجيل كتابى . وقد يؤدى استماع راوى القصة الى صوته الى ادخال تحسينات أو تعديلات عليها. كذلك قد يكون من الضرورى إجراء بعض التنقيح على القصة عند تحويلها من الكلام إلى الكتاب ولكن ينبغى أن تتضافر الجهود فى الابقاء على القصة النهائية طبيعية قدر الإمكان.

كذلك يمكن تسجيل النوادر والملاحظات عن الطبيعة او غيرها من الموضوعات ومن القصص ذات الشهرة الخاصة فى لغة "المازاتيك" (المكسيك) ، القصة التى تتكون من الحوار اللازم للعثور على مكان للنوم والاكل فى مدينة غريبة . فقد اخذ النص من أحد المتكلمين بلغة "المازاتيك" ، ثم طبع فى اللغة الأصلية مع الترجمة الأسبانية. فاللغة الأسبانية هى التى تجعل الكتاب منشورا ولكن الأشخاص الذين يقرءونها لكى يتعلموا بعض التراكيب الأسبانية الجديدة يتمرنون أيضا على القراءة ، ويتعلمون أن يقرءوا لتحصيل المعلومات.

أما مواد المعلومات التاريخية ، والجغرافية ، وما اليها فيمكن أن تترجم عن لغة اخرى ، وفى هذه الحالة ينبغى الحرص على أن يكون النص الناتج عن هذا العمل دقيقا وواضحا فى اللغة التى يترجم اليها ، دون أن تكون عليه مسحة المصدر الذى أخذ منه . ومن الأساليب المتبعة فى هذا الصدد الترجمة بدون استعمال المصدر ، أى

يقوم اللغوى المترجم بشرح ما تقوله كل فقرة من فقرات النص للشخص الذى يتكلم اللغة الوطنية ، ويكون الشرح بتلك اللغة. وبعدئذ يطلب من الشخص الوطنى أن يعيد شرح النص ويسجل اجابته وحيثما كانت الاجابة غير كافية او غير واضحة اعاد المترجم الشرح فى مزيد من البيان ، ثم عاد الى تسجيل الحكاية ثانية . وتستخدم السجلات بعد ذلك فى تحرير النص الكامل.

واذا كان كتاب المبادىء قد بنى قصدا حول النص الطبيعى ، فيمكن أن يستعمل ذلك النص فى أوائل سلسلة كتب المبادىء ، وفى بناء كتاب المبادىء حول نص من النصوص يمكن ان تختار العناصر التى تقدم على أساس انتاجيتها داخل اطار النص.

ومن الممكن الحصول على نص يشتمل على عدد محدود من المفردات أو على مضمون معين ، والنص الذى يبنى على مفردات معينة (المفردات الموجودة فى مرحلة معينة من مراحل الكتاب) يمكن الحصول عليه بسؤال مخبر لأبناء اللغة وأسئلة تتضمن الكلمات المطلوبة وتسجيل الاجابة ، مثل "ماشكل الضبع ؟ "ماذا يعمل الطفل حين يلعب؟ " الخ . وسوف تتطلب الاجابة مراجعة وتنقيحا لكى يتناسب مع طبيعة الكتاب تماما . ولكنها سوف تكتسب صفة الطبيعية المنشودة.

ومن الطرق الأخرى للحصول على نص ذى مضمون معين استعمال الصور ، ولتحقيق هذا الغرض تعد صورة او سلسلة من الصور التى تحكى القصة. (وفى كثير من الحضارات يمكن ان تستعمل الصور المرسومة بالخطوط) . ويشرح اللغوى المسألة للمخبر شرحا بسيطا باللغة الدارجة . ثم يسجل القصة كما تحكى له. وقد يقتضى ذلك إلقاء بعض الأسئلة من وقت لاخر فى اثناء عرض الصورة.

وقد كنا حتى الان نفترض أن المادة القصصية المتصلة أمر مستحسن فى كتاب المبادىء . على أن المشروع الأسبانى قد استعمل الجمل المتفرقة فى جميع أجزاء السلسلة ، فيما عدا ثلاث صفحات من المادة ذات المضمون ، وقد عمل هذا رغبة فى زيادة مقدار معانى الكلمات التى يمكن استعمالها ، وبالتالى زيادة عدد السياقات المختلفة التى يمكن استخدامها فى التدريب على الوحدات الصوتية والمقاطع ، غير أن مثل هذه الخطة برهنت على فشل فى لغة "التزابوتيك" . اذ يقرر التقرير الخاص بهذه اللغة أن : " الكتاب السابق لم يستعمل الا جملا منفصلة بدلا من القصة فى كل صفحة. وقد ثبت ان هذا محير للطالب الذى كان بلا شك ينتظر الاستمرار والتتابع ".

وليس من الممكن استنتاج إجابة قاطعة عن فائدة الجمل المتفرقة من هذه الأدلة.

إشباع الأساليب استعمالا فى مراجعة فهم التلاميذ اسلوبيا : الاسئلة التى تتطلب إجابة شفوية او تحريرية ، وتمرينات المزاوجة ، ويمكن لتمرينات المزاوجة أن تختبر فهم التلاميذ للكلمات المفردة أو الجمل الكاملة. وتعمد المدارس التنائية فى "بيرو" إلى التثبت من فهم التلاميذ على مستوى مرتفع عن طريق مسائل الحساب التى تقدم فى اللغة المكتملة والتى تستعمل فى دروس الحساب.

تهيئة الفرص للطلاقة : القراءة الجيدة تستلزم الطلاقة . ويبدو أن هناك عنصرين كبيرين فى تعليم الطلاقة : التمرين المتكرر على قراءة التراكيب الكاملة قراءة سلسة ، والتعرف البصرى الخاطف لاكثر الكلمات شيوعا."والنافاجو" و"الهويكبستوك" و"البايرو" ، والأسبانية(فى هذه الكتب كلها تقدم أنواعا مختلفة من انماط المقاطع فى مرحلة مبكرة وتحصل على نتائج حسنة.

وهناك طرق خاصة لتعليم أواخر المقاطع الساكنة منها مايلى : فى لغة "الهويكستوك" يقدم كل مقطع من المقاطع المغلقة بكلمة موضحة بالرسم ، كما يتبع مع المقاطع المفتوحة تماما وهذا اسلوب مفيد بنوع خاص فى لغة "الهويكستوك" التى يوجد فيها عدد كبير من الكلمات ذات النمط " س م س".

وفى لغة "الايمارا" بذلت محاولة فاشلة لتعليم المقاطع المغلقة عن طريق الأسماء المكونة من المقاطع المجردة ذات النمط س م س ن لأن هذه الاسماء تفقد الحرف المتحرك الأخير فى بعض الأوضاع التركيبية فى الجملة ، ولكن ثبت ان هذا غير عملى ، لان التلاميذ فى اثناء نطقهم البطىء لم يكونوا يحذفون الحروف المتحرك من الكتابة مما أدى إلى وقوعهم فى الحيرة والارتباك . وفى الصورة المنقحة من هذه الدروس. لاتعلم المقاطع المغلقة خاصة إلا فى الكلمات التى ترد فيها دائما ولايتم التدريب عليها بإعتبارها مقاطع مغلقة.

وفى لغة "النافاجو" يجرى تعليم المقاطع المغلقة بإضافة حرف ساكن لكل مقطع من المقاطع المفتوحة بالتناوب ، ويتم التدريب على هذه المقاطع بوضع بطاقة أحد الحروف على لوحة الحروف المتحركة فى المواضع المناسبة ، ومطالبة التلاميذ بقراءة المقطع الجديد الذى تكون على هذا النحو.

والمقاطع التى من نمط س م س تكون ايضا مصدرا للصعوبة فى بعض الأحيان ، وقد تم تعليم هذه المقاطع بنجاح فى لغة "البايرو" باستعمال الاشارات التى تدل على ضمائر الاشياء ، والتى ترد فى أول الفعل ، إذ يجرى تعليم أصول الافعال التى تبدأ بحروف ساكنة بالطريقة المعتادة طريقة الكلمة الموضحة بالرسم . وبعدئذ

تقدم سلاسل الجمل القياسية التى تشير فيها الحروف الساكنة التى تلحق بأول الفعل الى الضمير المسند اليه - وتهيىء الفرصة للتدريب علىقراءة تجمعات الحروف الساكنة.

وهناك شيء من الخلاف فى الرأى حول قيمة تقديم تمرينات المقاطع الخالية من المعنى فى كتب المبادىء نفسها ، فى مقابل استعمال المعينات التعليمية الإضافية . فالمؤلفون الذين يقدمون هذا التمرين فى كتاب المبادىء إنما يفعلون ذلك رغبة فى اختصار كمية المواد الأضافية اللازمة لتعليم الفعال ، وحرصا علىتمكين أحد المتعلمين الجدد من أن يعلم شخصا اخر ، دون أن يستعمل شيئا الا الكتاب . اما الذين استأصلوا كل تمرين على المقاطع الخالية من المعنى فانهم اما ان يكونوا قد فعلوا ذلك اختصارا لحجم الكتب ونفقاتها ، او تشجيعا للتلاميذ على أن يقرؤا للمعنى - انهم يتعلمون أن يتوقعوا أن كل شيء فى كتبهم سوف يكون له معنى اذا قاموا بقراءته على النحو الصحيح ، وليس هناك اليوم دليل قاطع علىأن أحد الطريقين أفضل من الاخر بوضوح ، وربما كانت الفقرة التالية من كتاب المدارس الثانوية اللغة فى "بيرو" تمثل موقفا وسطا معقولا : ".... وإذا أدخلت المقاطع المنفصلة فيجب أن توضع داخل مثلثات ، ومربعات ، الخ حتى تفصلها عن النص الموضوع للقراءة ، ويجب ألا تحتل الا جزءا صغيرا جدا من الكتاب كله ، وبعدئذ ، يمكن - بطبيعة الحال - أن تستعمل كأساس لمعرفة الكلمات الجديدة . ويمكن تركيز الانتباه فى مقاطع معينة بتسويد هذه المقاطع فى داخل الكلمة".

الاخراج : استعمال الصور ، وبخاصة لتوضيح الكلمات الرئيسية ، يكاد يكون امرا مقبولا بالاجماع ن غير ان التقارير الميدانية تدل على ان هناك عدة احتياطات ينبغى اتخاذها . فالتجارب الدقيقة التى أجريت فى وضع كتب "الشيبيبو" تدل على أن الصورة أو الرسم الذى يوضح الكلمة الرئيسية لكى يكون فعالا ، لابد أن يكون واضحا ، ويمكن اختبار ذلك بعرض الصور او الرسوم على شخص بسيط من ابناء اللغة وسؤاله : "ماهذا؟" (بالنسبة للاسماء) "وماذا يفعل؟" (بالنسبة للأفعال) ، أو " أين هذا او هذه ؟ " (بالنسبة للكلمات التى تدل على علاقات مكانية). والصور الجيدة تستثير استجابة تكاد تكون موحدة تماما ، ويجب أن تتلائم الصور الواضحة مع الحضارة ولذا ينبغى أن تشتق مخططاتها من الحياة او من الصور الفوتوغرافية ، ويجب ان تكون واضحة وقد ثبت ان رسوم الخطوط بالنسبة "للشيبيبو" ، هى أفضل انواع الرسوم ، وان الرسوم المظللة الكثيرة التفاصيل تحير التلاميذ البسطاء وتربكهم.

وينبغى أن يكون عدد الصور المستعملة محكوما بوظيفتها فى التعليم ، وهذه الوظيفة عادة اما أن تكون مساعدة التلميذ على تعريف معنى الكلمة ، او معاونته علىتذكر الكلمة عن طريق احاطتها بارتباطات حية ، وتشتمل الصور احيانا ، فى القصص التى تكون المفردات فيها مقيدة على معلومات اضافية وراء المعلومات التى تسمح بها المفردات المحددة . اما الصور التى تكون زخرفية خالصة ، والتى تضيف شيئا الى التدريس فيمكن ان تحذف تماما ، بلا أدنى خسارة . وهناك بعض الكتب (مثل الاجزاء الاخيرة من كتاب "الباريرو") ليس فيها صور مطلقا ولكنها فيما يبدو كتب صالحة بدونها.

اما فيما يتعلق بحجم البنط فهناك اراء مختلفة . فمواد "بيرو" تستعمل أحجاما من البنط تتناقص على التوالى . اذ يستعمل بنط ٣,٨ بوصة فىالكتاب الأول ، وبنط ١,٤ بوصة فى الكتاب الأوسط . واخيرا بنط ٣,١٦ بوصة فى الجزء الأخير من السلسلة . ويتم الانتقال من الحروف التى تكتب باليد الى حروف المكتوبة على الأله عن طريق استعمال كل من هذين النوعين - مع نفس المادة - فى نفس الصفحة.

وهناك كتب أخرى ناجحة لم تستعمل سوى بنط ٣,١٦ خلال الكتاب كله. وهناك ايضا كتب لجأت الى الانتقال من بنط ١٨ الى بنط ١٤ فى وسط السلسلة. وقد خططت كتب الهويكستيك خصيصا لتجنب الانتقال من اسلوب الكتابة باليد الى اسلوب الكتابة بالألة الناسخة ، لأنه تبين أن هذا الانتقال صعب على التلاميذ الذين يتكلمون لغات تنتمى الى أسرة لغوية واحدة.

وهناك أيضا اختلاف فى الرأى حول استعمال الحروف الكبرى وعلامات الترقيم فى كتب المبادىء ، فالمواد المؤلفة باللغة الأسبانية تحذف علامات الترقيم كلها ، ولاتستعمل الحروف الكبرى الا فى أسماء الأعلام . (ويذكر المؤلفون انهم اعادوا كتابة هذه الكتب سوف يحذفون منها الحروف الكبرى جميعها ، لأنها مصدر للحيرة والاضطراب). وفى كتب "المازاتيك" تستعمل النقط وتدرس للتلاميذ منذ البداية ، ولاتستعمل الحروف الكبرى الا فى أسماء الأعلام فى القسم الاول من الكتاب الأول ، ولكنها لاتلبث أن تستعمل كذلك فى بداية الجمل بعد انتهاء الكتاب الأول.

ثانيا : الدراسة الميدانية :

اهداف الدراسة الميدانية :

(١) تعرف مدى اهتمام مناهج محو الامية المنشورة من قبل وزارة التعليم بأعداد مناهج مناسبة للفئة المتوسطة من الاطفال الأميين.

(٢) تعرف مدى توفر دليل للمعلم يساعد فى تدريسها مهارة الكتابة ويلزمه بأتباع الاساليب التدريسية المحققةلجوانب الاهداف الادراكية والنفس حركية والانفعالية اثناء التدريس لهذه الفصول.

(٣) تعرف مستويات القدرات والكفايات التى يتصف بها المعلمين الذين يقومون بالتدريس بهذه الفصول ومدى حرصهم على الالتزام ببعض الاداءات التى تتفق مع طبيعة ومستويات الدارسين فى فصول محو الامية بصفة عامة خاصة الاطفال منهم عمر ٩ : ١٥ سنة.

عينة البحث :

مجموعة من المعلمين (١٠) معلمين بمحافظات القاهرة والجيزة والقليوبية) الذين يقومون بالتدريس فى فصول محو الامية من المعلمين القطبين وليس من خريجى الجامعات من التخصصات المختلفة.

اجراءات الدراسة :

(١) اعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لتعرف مدى توافر القدرات والكفايات اللازمة للتدريس فى فصول محو الامية لدى المعلمين القائمين بالتدريس عن طريق ملاحظة ادائهم ومدى حرصهم علىتحقيقها.

(٢) دارت اغلب القدرات والكفايات ببطاقة الملاحظة حول تعليم مهارة الكتابة من حيث تحقيق الاهداف المعرفية الادراكيةوالنفس حركية ، الانفعالية اثناء الاداء لتحقيق مهارة الكتابة.

(٣) اشتملت بطاقة الملاحظة على ٦٣ عبارة امامها مقياس متدرج يبدأ من دائما وينتهى الى لايتحقق يسبقه خانه تشير الى عدد مرات التحقق (الملحق رقم "١") - حوث البطاقة جوانب الاهداف الثلاثة فكانت العبارات ١-٣ -٤-٨-١٥-١٨-١٩-٢١-٢٢-٢٥-٣٠-٣٢-٣٣-٣٦-٣٨-٤٧-٥٢-٥٣ التى تقيس مدى تحقيق الأهداف المعرفية اللازمة لتعلم مهارة الكتابة و عددها ١٩ بنسبة ٣٠ ٪ فى حين عبرت البنود ارقام ٢-٥-٧-١٠-١١-١٢-١٣-١٦-٢٠-٢٤-٢٦-٢٧-٣١-٣٤-٣٩-٤٠-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٧٤-٥٥-٦١ عن العبارات التى تشير الى تحقيق جوانب النفس-حركية وعددها ٢٣ عبارة بنسبة ٣٦ ٪ وجاءت الأرقام : ٦-٩-١٧-٢٣-٢٨-٢٩-٣٥-٣٧-٤١-٤٢-٤٨-٤٩-٥١-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦٢-٦٣معبرة عن جوانب الاهداف الانفعالية وعددها ٢١ عبارة بنسبة ٣٣٪.

(٤) تُعنى اهداف البحث بتوجيه الاهتمام الى فئه الاطفال المتوسطة (١٥:٩) بين اطفال المدارس والكبار (تبعا لتقسيمات هيئة محو الاميه) الذين اصبحو خارج دائرة الاهتمام بالاميين لذلك اتجهت الباحثة الى تخصيص عدد من العبارات التى يتحقق فيها حرص البحث الحالى علىتوجيه العناية بهذه الفئه من الأطفال الاميين.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

(١) فيما يتعلق بالأهتمام بتحرى مدى توفر مناهج للدارسين بفصول محو الامية تتناسب مع مستوياتهم العمرية ، اثبتت نتائج الدراسة عدم توفرمثل هذه المناهج ، والواقع يشير الى ان الكتب التى يستخدمها المعلمون بالتدريس لاستدلال بها تحتوى على موضوعات موجهه لعمال الصناعه والزراعة مقررة على جميع فئات الدارسين من سيدات (ربات البيوت) وغيرهم بما فى ذلك فئه الاطفال المتوسطة من الاميين وعلى هذا تتأكد صحة الفرض الاول من فروض البحث الحالى.

(٢) فيما يتعلق بتوفر دليل للمعلم يرشده الى كيفيات واساليب التدريس والعناية بتحقيق جوانب الاهداف اثناء التدريس اثبتت النتائج عدم وجود دليل للمعلم ، وينحصر عمل المعلم بهذه الفصول بقراءة عدة توجيهات موضحة بكتاب الدارس نفسه اسفل كل درس تتصف بالتجريد الشديد وعدم المرونة وهى لاتتضمن العناية بالوسائل والانشطة أو غيرها من عناصر المنهج مثل تعدد طرق واستراتيجيات التدريس.

(٣) فيما يتعلق بتعرف مستويات القدرات والكفايات التى يعنى المعلم بتحقيقها وتنميتهاعند الدارسين جاءت كالتالى : نقل المكتوب بالكتاب على السبورة وقراءته عدة مرات وترديد الدارسين للقراءة وكتابة مايدون على السبورة . وخلت الحصص الدراسية من تحقيق خطة تدريبية أو عناية بتحقيق أهداف ادائية أو انفعالية تساعد على تنمية جوانب هامة فى شخصية الدارس أو تنمية نواحى جمالية أو ابتكارية وهذا يعنى ان عبارات بطاقة الملاحظة اشارت جميعها الى خانة لاتتحقق.

(٤) اما فيما يتعلق بعبارات الجانب النفس-حركية جاءت النتائج تشير الى اهتمام المعلمين ببعض العبارات مثل الالتزام بالسطر والمؤامة بين حجم كل حرف وحجم الكلمة بصفة عامة فىنفس الوقت الذى اهمل تماما عقد

موازنات بين الكلمات والحروف ولم يعنى اى من المعلمين بمحتوى الكتابة أو بمدى تأثيرها فى تنمية جوانب وجدانية عند الدارسين.

(٥) قامت الباحثة بسؤال المعلمين عما اذا كانوا قد تلقوا دورات تدريبية أو برامج خاصة لاعدادهم للتدريس بهذه الفصول : نفى الجميع ذلك واكدوا اعتمادهم على خبراتهم الخاصة لأنهم معلمين بالمدارس الابتدائية ولديهم دراية بمثل هذه الامور وهذا مايؤكد صحة الفرض الثانى من فروض البحث.

(٦) قامت الباحثة بالاستعلام عن هؤلاء المعلمين (عينة البحث) فى مدارسهم لتعرف المستويات المهنية والتقديرات التى يحصلون عليها لتعرف ما اذا كان الاختيار لفصول محو الامية يتم للمتازين والذين تتوفر لديهم سمات خاصة تتناسب مع المهمة الخاصة التى توكل اليهم - فجاءت الاجابة تؤكد عكس ذلك.

التوصيات :

دلت نتائج البحث على التوصيات التالية :

(١) اثبتت النتائج عدم وجود مناهج معدة لملائمة المستويات العمرية للدارسين بفصول محو الامية ، لذا توصى الباحثة بطرح مسابقة يحدد بمقتضاها مواصفات أو خصائص منهجية تراعى المستويات العمرية وبينات التلاميذ الجغرافية والمادية والاقتصادية والاجتماعية بحيث تتحقق من خلالها جوانب الاهداف المعرفية والنفس-حركية/والوجدانية وترتفع بمستويات الدارسين التعليمية وتحقق تنمية لشخصياتهم ليصبحوا صالحين لتنمية المجتمع ورقية.

(٢) اثبتت النتائج عدم وجود دليل للمعلم ، لذا توصى الباحثة باعداد دليل لكل منهج يتناسب فى طبيعته مع مستويات الدارسين وتطلعاتهم التى تغيب عن خبرات كثير من المعلمين بالمدارس النظامية.

(٣) اثبتت النتائج عدم توفر القدرات والكفايات الضرورية لتعليم مهارات الكتابة وتنفيذ الاهداف المعدة لبرامج محو الامية بصفة عامة وللأطفال الاميين بصفة خاصة لادخال مناهج وطرق واساليب التدريس واستراتيجياته ضمن برامج "الدبلومة" الخاصة المقررة على شعبة تعليم الكبار بكليات التربية ويمكن ان تخصص دبلومة خاصة بكفايات وقدرات معلم محو الامية.

(٤) اثبتت النتائج اهمال هيئه محو الامية تخصيص مشروعات بنائية لفئة الاطفال المتوسطة (البينية) عمر ٩ : ١٥ سنة من الاطفال الاميين من حيث توفير مناهج ملائمة لمستوياتهم العمرية والنفسية والتعليمية تراعى طبيعة الطفل فى هذا العمر المبكر لذا توصى الباحثة : بأعداد مشروع تعليمى يوجه لهذه الفئة من الاطفال الاميين بحيث تنتفى منه صفة محو الامية بل يعطى الفرصة لاطفال هذه الفئة للانتظام فى التعليم تبعا للدراسات النظامية المناسبة لهم بحيث تراعى أوقات فراغهم وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية بحيث تنهض بهذه الفئة من جميع النواحى.

(٥) اثبتت نتائج البحث عدم التزام المعلمين بفصول محو الامية بتحقيق الاهداف الانفعالية والجمالية، لذا توصى الباحثة باتاحة الفرصة لمعلمى التربية الدينية والتربية الفنية للتدريس بهذه الفصول لتنمية هذه الجوانب لديهم.

(٦) اثبتت نتائج البحث عدم وجود مقررات ثقافية وقومية ضمن مناهج محو الامية.لذا توصى الباحثة بأتخاذ عدة اجراءات تنفيذية من شأنها رفع المستوى الثقافى للدارسين والمعلمين القائمين على تعليمهم مثل اتاحة الفرصة لعرض برامج ثقافية فى شكل اشرطة مرئية لرفع المستوى العام للدارس حتى لايرتد الى الامية بعد انتهاء موسم التعليم.

مقترحات :

تقترح الباحثة مايلى للمساهمة فى متابعة حلول مشكلة البحث :

(١) اختيار المعلمين الممتازين للتدريس بفصول محو الامية على أن يتتابع كل معلم وصل الى درجة الامتياز على التدريس بفصول محو الامية كشرط تنفيذى قبل الترقية للمنصب الاعلى.

(٢) تخصيص قناة تليفزيونية للبرامج الثقافية والتعليمية للمستويات العمرية خاصة البينية أمر حتمى فى بلد تصل فيه نسبة الامية الى حال ما وصلت اليه فى مصر.

(٣) تتولى احدى شركات الاسطوانات المرئية او المسموعة طبع برامج ومناهج محو الامية التعليمية والثقافية ونشرها باسعار تناسب الجميع.

(٤) تصميم معامل لتعليم القراءة والكتابة والتنمية الثقافية للدارسين بفصول محو الامية على غرار معامل اللغات الاجنبية.

(٥) انشاء مدارس مسائية خاصة اهلية أو تابعة لبعض الاحزاب تتلمس فئة الاطفال المتوسطة من الامين بحيث تتاح لهم الفرصة لاستكمال تعليمهم من خلالها.

(٦) تخصيص كادر مهني ، ذى هرم وظيفي متكامل ، للعاملين في ميدان محو الامية . وهذا يعني التفرغ الكامل لهذا النشاط.

(٧) أن يكون هناك سعي لايجاد مسلك جديد معترف به للتعليم الحر ، يتوازى ويتلاقى مع التعليم الرسمي ، ويمكن أن يتدرج الأمي بعد تعلمه حتى يصل إلى المؤهلات العليا.

المراجع

١) ارفنج لورج وآخرون : سيكولوجية الراشدين - ترجمة محمد كمال سلسلة العلاقات الانسانية - العدد ٣٠- القاهرة ،دار نهضة مصر - ١٩٦٨.

٢) محمد عوض امين : الكتابة العربية :ملامحها في نشاط محو الامية وتعليم الجماهير المركز القومي لمحو الامية وتعليم الكبار - سبتمبر ١٩٧٤ .

٣) المركز الدولي للتعليم الوظيفي : محو الامية الوظيفي - مرس اللبيان - مركز تنمية المجتمع ، ١٩٦٤ .

٤) - - - - - - - - - - - - - - : صحيفة اراء - العدد الثاني - يونية ١٩٧٨ - مرس اللبيان .

٥) المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة : التربية اللامدرسية - القاهرة - ١٩٧٩ .

٦) برامود براجول - - - - - - - : اساسيات المعرفة ونماذج التنمية ومحو الامية مستقبليات اليونسكو - مجلة التربية الفعلية- مركز مطبوعات اليونسكو - المجلد ٢٠ العدد ٢ - القاهرة ١٩٩٠ .

٧) جون لو - - - - - - - : تعليم الكبار في العالم العربي - المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي - مرس اللبيان - ١٩٧٨.

٨) حامد عمار : في بناء البشر - مرس اللبيان ومركز تنمية المجتمع ١٩٦٤.

٩) صلاح العرب : اتجاهات جديدة في التربية الصناعية - القاهرة- دار المعارف - ١٩٦٢.

١٠) طلعت منصور : تناول جديد لبعض اسس التعليم الذاتي - الجهاز العربي لمحو الامية - المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة .

١١) عبد العزيز صالح : التربية والتعليم - الدار القومية للطباعة والنشر القاهرة - ١٩٦٦ .

١٢) عزيز حنا داود : الاسس العلمية للتعليم الذاتي - الجهاز العربي لمحو الامية المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.

١٣) فخر الدين القلا : التعليم الذاتي وتعليم الكبار - الجهاز العربي لمحو الامية - المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة

١٤) فؤاد ابو حطب وآمال صادق : علم النفس التربوي - الانجلو - القاهرة - ١٩٨٤.

١٥) كولن لبيرمن : اطار نظري لتحديد وتصنيف العمليات - ترجمة محمد اسماعيل يوسف - سلسلة العلاقات الانسانية - العدد ٣١ القاهرة - نهضة مصر - ١٩٦٨ .

١٦) - - - تروسان وايت : سبل تعليم الكبار - ترجمة وهيب سمعان - سلسلة العلاقات الانسانية - العدد ٢٨- القاهرة ،نهضة مصر ١٩٦٨ .

١٧) لطفي نظيم ، ابو العزايم الجمال : محو الامية الوظيفي - مرس اللبيان - منوفية - ١٩٧٠.

١٨) محمود رشدي خاطر : من تجارب الامم الاخرى في مكافحة الامية مركز تنمية المجتمع - الجزء الثاني - مرس اللبيان - ١٩٦٢.

١٩) محمد زياد حمدان : خرائط اساليب التعليم - دار التربية الحديثة -الاردن ١٩٨٥

٢٠) وهيب سمعان : دراسات في المناهج ،القاهرة ، الانجلو المصرية - ١٩٦٩

٢١) يحيى هندام واخرون : تعليم الكبار ومحو الامية ،القاهرة ،عالم الكتب ، ١٩٧٤

(١) رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى قيام المعلم بتنمية بعض القدرات الخاصة اللازمة للدارسين فى برامج محو الامية

قائمة القدرات	مستوى تدعيم المعلم للقدرات			
	عدد المرات	دائما	أحيانا	لا يتحقق
ان ادراك الدارس لحيثيات العلاقة بين القراءة والكتابة، هذا الادراك لازم لفهم خطة الدراسة لربط مهارتى القراءة والكتابة من خلال عملية التآزر بين العين واليد، وذلك يتطلب توافر عدة قدرات تعد من اهم كفاءات المعلم و قدراته يجب على المعلم ان يغرسها عند هذه الفئة وهى :				
- القدرة على وضع خطة خاصة به وتنفيذها ذاتيا .				
- القدرة على الالتزام بممارسة عادات خاصة للكتابة كنتيجة للمارسة والتدريب الذاتى.				
- القدرة على التنظيم والالتزام ببعض الأساسيات مثل الالتزام بالسطر، وترك مسافات بين الكلمات، وعدم تحريك الجسم أثنا الكتابة، ووضع اليد العمودى على الورقة، وأمساك القلم بطريقة صحيحة وعدم اجهاد العضلات أثناء الكتابة .				
- القدرة على ادراك الخطأ فور الوقوع فيه .				
- القدرة على اصلاح الخطأ بمجرد ادراكه .				
- القدرة على تكوين اتجاهات عقلية ايجابية مصاحبة لعملية الكتابة				
- القدرة على التعبير الكتابى دون عناء أو تذمر.				
- القدرة على ادراك العلاقة بين اكتساب قدر كاف من المعلومات كأساس لاتقان مهارة الكتابة .				
- القدرة على ادراك العلاقة بين مواقف الخبرة العملية وتطبيقاتها وزيادة الدافع لاتقان مهارة الكتابة .				
- القدرة على استخدام العديد من الطرق المتنوعة للكتابة وليس الاقتصار على احداها والتمسك بها لمجرد اتقانه لها.				
- القدرة على استمرار النشاط الكتابى				
- القدرة على ادراك مجال الكتابة من حيث تشعب تطبيقاتها ومهارتها ومتطلبات التقدم فى ذلك مثل كتابة قصة من الذاكرة أو كتابة الخطابات - كتابة بعض التركيبات البنائية - كتابة الشعر .				
- القدرة على ممارسة التدريب على الكتابة وخاصة التدريب على مواجهة مشكلات الكتابة .				
- القدرة على ادراك الأهداف والجوانب الوظيفية من اتقان مهارة الكتابة .				
- القدرة على ترجمة الأهداف الى واقع فعلى تتضح فيه نسبة العائد بصورة صريحة ومباشرة .				
- القدرة على اكتساب خبرات تذوقية وجمالية وابتكارية كنتيجة لاتقان مهارة الكتابة .				

قائمة القدرات	مستوى تدعيم المعلم للقدرات			
	عدد المرات	دائما	أحيانا	لا يتحقق
- القدرة على التحرر من الشك والتردد فى أمكانية اتقان مهارة الكتابة بالمعنى .				
- القدرة على ادراك المعنى الأنسانى والحضارى لاتقان مهارة الكتابة وأنه لايوجد مرحلة أو مدى ينتهى عنده اكتساب مهارة الكتابة .				
- القدرة على تحقيق الأهداف بصورة متدرجة بمعنى عدم القفز الى الاهداف البعيدة فى المراحل الابتدائية .				
- القدرة على التدريب ليس كغاية فى ذاته وأنما للحصول على مزيد من المهارة .				
- القدرة على ادراك أن مهارة الكتابة فردية تنمى بالجهد الذاتى .				
- القدرة على النقد الذاتى للكتابات ممايدفعه الى النمو فى الاتجاهات السليمة .				
- القدرة على الاعتماد على الذات فى البحث عن مصادر يستقى منها خبراته ومهاراته .				
- القدرة على ادراك أهمية التدريب فى تنمية القدرة على الدقة والاتقان واكتساب العادات السليمة فى الكتابة والتخلص من الحركات الخاطئة والمعوقات .				
- القدرة على ادراك المعايير القياسية أثناء اداؤه للكتابة للوصول الى مستوى أفضل (والمتنوعات ذات القيمة) .				
- القدرة على التوفيق اليدوى لحروف الكتابة بما يتلاءم مع مستوى الاخراج الواضح .				
- القدرة على ترجمة المدركات الفكرية عن مهارة الكتابة الى كلمات وحروف ومقاطع ذات دلالات موضوعية تتوائم مع المدركاته العقلية .				
- القدرة على تركيز الاهتمام فى دائرة الذات الواعية وادراك الفروق الدقيقة بين العمل الروتينى الباهت والادراك الموضوعى المثابر الذى يمكنه من ادراك الشعور بالنقص واستبعاده وتحقيق النقد الذاتى من خلال نتائج أهداف مرحلية ذات مستويات انتاجية .				
- القدرة على تنمية اتجاهات ايجابية دائمة نحو ممارسة الكتابة لضمان عدم الارتداد للأمية .				
- القدرة على تحليل مهارة الكتابة والخروج منها بتعليمات كخبرة تقود الى خبرة ارقى - وهذه القدرة محصلة لقدرة سابقة ناتجة عن الالمام بنواحى النقص وتصحيحها .				
- القدرة على التكيف للمرحلة الحالية من الكتابة والحرص على احداث النمو والترابط من خلالها بحيث تكتمل كل مرحلة فى ذاتها بأنتاج مضطرد فى اتقان مهارة الكتابة .				

قائمة القدرات	مستوى تدعيم المعلم للقدرات			
	عدد المرات	أحيانا	دائما	لا يتحقق
- القدرة على اعتبار مهارة الكتابة مشكلة تتطلب عملية بحث واستقصاء وتفكير للبحث عن ادلة تدفعه للتقدم.				
- القدرة على استخدام اسلوب التجريب فى التغلب على الصعوبات.				
- القدرة على ادراك الصلة الوثيقة بين السيطرة على الحواس واتقان مهارة الكتابة.				
- القدرة على ادراك الصلة الوثيقة بين الهدوء الانفعالى والتقدم فى اتقان مهارة الكتابة وسلامة الحروف والتكيف مع المعانى.				
- القدرة على ادراك العلاقة بين الخطوط المكتوبة كمجردات خطية كهدف ، والتمكن من الابعاد المتقدمة الكتابة .				
- القدرة على ادراك الجوانب المشرقة والانفعالات الانسانية الموجبة اثناء التدريب على مهارة الكتابة كفن تشكيلى أو كتكوين فنى يتضمن علاقات مختلفة بين عناصره التى تتكون عادة من خط ومساحة ومنحنيات واسطر وهوامش وتوافق وتباين وايقاع وتعامد وافقية تنسجم جميعها لتبرير المعنى المراد من الكتابة فى اطار جميل وطابع فريد من التعبير النفسى عن موضوع الكتابة .				
- القدرة على ادراك العناصر المكونة لمهارة الكتابة بطريقة مباشرة عن طريق التحليل الجيد لهذه العناصر وابرازالمراحل الدقيقة لاكتسابها وذلك فى تسلسل تدريجى معروف لأمكانية معالجة العنصر الواحد بصورة واضحة حتى لاتتراكم المشكلات أو يتم مواجهتها بالمصادفة .				
- القدرة على تبسيط مهارة الكتابة فى سلسلة متواصلة من الخطوات فى اتجاه متقدم كنتيجة لادراك نواحى التشابه ونواحى الاختلاف .				
- القدرة على التعبير عن مراحل مهارة الكتابة بمستوى واحد يستمر مع الانتقال من مرحلة الى أخرى بشكل متوازن ومتناسب مع الهدف من المرحلة بما يتناسب مع المستوى العقلى والمستويات المهارية والانفعالية الأخرى - كأن يستخدم اتقانه لمهارة يدوية اخرى للتقدم فى مهارة الكتابة واستخدام العناصر التى يتفوق فيها فى احراز تقدم فى مهارة الكتابة .				
- القدرة على التهيئة النفسية للبدء بالمراحل الأولية ،ومن السهل الى الصعب،وضبط النفس فى تعلمها والتحكم فى الانفعالات التى يواجهها الدارس الناضج فى احدى العمليات أو الكبير السن عندما يقدم على تعلم مهارة الكتابة .				
- القدرة على ادراك الحقيقة الاساسية بأن النمو والتقدم فى				

قائمة القدرات	مستوى تدعيم المعلم للقدرات			
	عدد المرات	أحيانا	دائما	لا يتحقق
اكتساب احدى المهارات(مهارة الكتابة) يعتمد على قدرة الانسان الدراس على استدخالها ضمن خبراته الكلية - بمعنى أن مهارة الكتابة وان كانت تبدو ظاهريا بعيدة عن ميادين السلوك العامة الا ان نموها واكتسابها يتأثر بمدى شيوع مظاهر السلوك الأخرى التى تنشأ عنها شخصية متكاملة، وذلك لارتباطها بعدة عناصر مثل التأمل والاسترخاء والموائمة والتكامل بين الاتجاه الفردى والاتجاه الجماعى، وعندما يتوافر للدارس هذه العناصر فأنه يمتلك ذاتا كلية متزنة تتكامل فيها الجوانب الحسية والانفعالية والعقلية فى كل متجانس عندها يمكن للدارس أن يمتلك المهارة (الكتابة) ويتمكن منها.				
- القدرة على الموائمة بين الحروف وبعضها من حيث الحجم.				
- القدرة على ادراك اهمية التعبير عن الحركة فى اداء حروف الكتابة (مثل : الهاء والكاف، والحروف الفراغية والمنفصلة).				
- القدرة على تحليل خبراته المرئية وتحويلها الى كتابة منسقة.				
- القدرة على ترتيب عناصر الكتابة ووضع اولويات يبدأ منها دائما.				
- القدرة على ادراك سبب الخطأ فى احد الحروف.				
- القدرة على ادراك الفكرة أو الحالة الانفعالية أو المزاجية التى تدفعه أو تمنعه من تكرار الكتابة أو التدريب عليها.				
- القدرة على التحرر من المؤثرات الخارجية التى تعوقه عن الاداء والسيطرة عليها.				
- القدرة على التحرر من الخبرات الخاصة الظاهرة والعميقة التى تعوق الاداء				
- القدرة على تحجيم المعنى الحقيقى لقواعد الكتابة أو لقواعد اللغة حتى لاتقف عقبة تعوق الاستمرار.				
- القدرة على استدعاء تفاصيل الكتابة ذهنيا على اعتبار أن الكتابة فى جانب منها فكرة وليست مرئيات بصرية خارجية فقط.				
- القدرة على تكوين المفاهيم الذهنية واثراء الناحية الفكرية للكتابة عن طريق الملاحظة الدقيقة للقصص أو النماذج الكتابية بالجرائد أو الاعلانات.				
- القدرة على المقارنة بين اداء الحروف وسماعها والاستفادة من ذلك فى تصحيح الاخطاء ذاتيا.				
- القدرة على اختزان رموز ذاتية تعبر عن المراحل التى يمر بها الدارس فى مراحل الكتابة تتمثل فى اشكال شبه ثابتة يكون فيها مجموعة منجزاته فى اتجاه التمكن ويستخدم بعضها حين الحاجة.				
- القدرة على ادراك قيمة الكتابة كعملية خلق وابتكار لها خاصية هامة فى احداث التأثير وتأكيد ذاتية الدارس فى المجتمع.				

قائمة القدرات	مستوى تدعيم المعلم للقدرات			
	عدد المرات	أحيانا	دائما	لا يتحقق
- القدرة على ادراك أهمية التمكن من مهارة الكتابة كقيمة في احداث التوازن في شخيصة الدارس وازالة العديد من أنواع الصراع ذات الطابع الشخصي أو العام .				
- القدرة على ادراك اهمية التمكن من مهارة الكتابة في تكوين انماط جديدة من السلوك لدى المدارس				
- القدرة على ادراك اهمية التمكن من مهارة الكتابة في انتقال اثر التدريب التي تبدو في نبوغ الدارس في مجالات أخرى تتابع نتيجة لتعزيز قدرات التعبير بدرجة عالية في انواع النشاط الأخرى .				
- القدرة على تكوين عادات جديدة في العمل نتيجة لاكتساب مهارة الكتابة .				
- القدرة على تكوين استجابات حسية جديدة يرتبط بعضها بالروية وبعضها بالصوت أو النطق والبعض الثالث بالحس والافكار نتيجة للتقدم في اكتساب مهارة الكتابة .				
- القدرة على ادراك القيم الجمالية الفنية المتضمنة في مهارة الكتابة .				
- القدرة على الربط بين مهارة الكتابة وماتبعثه في نفس الدارس من قيم انسانية وخلقية تنبع من سيطرة الدارس بعد اكتساب مهارة الكتابة على التنظيم والترتيب وهي قيم جماعية عالية تحضه على التوافق والالتزام بالمعايير الصحيحة التي تميز بين الاشياء الصالحة من غيرها من انواع السلوك أو المظاهر والتشكيلات المحيطة - حيث أن الكتابة العملية هي فن تحري المعنى بأقرب لفظ مناسب فيصبح ذا طابع مرئي معبرعن الفكرة وتصبح كتابته ذات معاني بعيدة وجدانيا وعقليا في ذات الدارس بعد وصوله لمرحلة التمكن من مهارة القراءة والكتابة .				

طرق تعليم القراءة : هناك عدة طرق لتعليم القراءة ومن أهمها :

* الطريقة الأبجدية * الطريقة الصوتية * طريقة الكلمة * طريقة الجملة

وتعرف الطريقتان الاوليان بالجزئية او التركيبية والثانيتان بالكلية والتحليلية .

وتقوم الطريقة الاولى على تعليم الحروف الهجائية واشكالها وهى الطريقة التى كانت تسود فى مدارسنا. اما الطريقة الصوتية فكانت تبدأ بتعليم صوت الحرف وشكله ، وكلتا الطريقتين يعتمد على البدء بتعليم الجزئيات وهى الحروف او اصواتها ثم الانتقال من ذلك الى تعليم مواجهه الكلمات الجديدة وتركيب كلمات كثيرة منها وهذه هى أهم ميزة لهما والى جانب ذلك تتميز الطريقتان بسهولتهما من ناحية وتدرجهما بالمتعلم بطريقة طبيعية من ناحية اخرى.

لكن يعاب على هاتين الطريقتين :

- انهما لاتتمشيان مع طبيعة عملية الادراك من حيث ان الانسان يدرك الاشياء ككل.
- انها لاتهتم بالتدريب على الفهم والمعنى.
- انها لاتستثير دافعية المتعلم ومن ثم لاتشوقه ولاتنمى فيه الميل والاهتمام للقراءة.

اما طريقة الكلمة والجملة فتسمى ايضا بالطريقة الكلية وتبدأ كلتا الطريقتين بتعليم الكلمة او الجملة وتحليلها الى كلمات وتنتهى بتعليم الحروف التى تتكون منها هذه الكلمات او الجمل واهم ميزات هذه الطرق:

- انما تتمشى مع طبيعة عملية الادراك.
- انها تهتم بالمعنى والفهم ومن ثم تقوم على مفهوم اوسع للقراءة.
- انها تقوم على استثارة دافعية المعلم ومن ثم تساعد على تنمية الميل والاهتمام.

وفى مقابل هذه المزايا هناك عدة مواضع للنقد اهمهما:

- أنها لاتعنى بتحليل الكلمة ولاتكسب الدارس القدرة على مهاجمة الكلمات الجديدة.
- أنها تطلب معلما مدربا على التعليم بها.
- أنها تأخذ وقتا كبيرا من المتعلم حتى يجيد تحليل بنية الكلمة واكتساب المهارة فى التعرف على الكلمات الجديدة.

ونتيجة للانتقادات التى وجهت لكلا النوعين من الطرق ظهرت طريقة أخرى تقوم على التوفيق بين مزايا النوعين وتتلافى الضعف فيهما.

وتعرف هذه الطريقة بالتوليفية ، وهى الاتجاه المعاصر فى تعليم القراءة .

خطوات السير فى درس القراءة : يسير درس القراءة فى أربع مراحل هى باختصار :

المرحلة الاولى : هى الإستعداد للقراءة وتستهدف تحقيق غرضين أساسيين :

- استثارة الدارسين وتهيئتهم للقراءة.
- عرض الكلمات الجديدة.

المرحلة الثانية : هى القراءة :

وفيها تتم قراءة الدرس ويبدأ فيها بالقراءة الصامتة أولا ثم بالجهرية.

المرحلة الثالثة : هى التدريب:

وفيها يتم التدريب على جوانب القراءة من تعرف أو فهم أو تحليل أو تمييز أصوات الحروف ، والربط بين اشكالها ، وغير ذلك من المهارات الاساسية فى تعليم القراءة ، إلى جانب خصائص اللغة من مد وهمز وشد وتنوين وتاء مفتوحة ومربوطة وال الشمسية والقمرية وتحليل بنية الكلمة.

المرحلة الرابعة : هى الاستمتاع :

والهدف منها اعطاء خبرة الدارسين وتنمية الميل للقراءة عن طريق مناقشة بعض الجوانب المرتبطة بالدرس واستخلاص حكمة مستفادة منه.(١٥)

الاتجاهات الحالية فى وضع كتب مبادىء القراءة (*) (١٦)

تقرير عن العمل الأخير الذى قام به أعضاء المعهد الصيفى للدراسات اللغوية فى وضع كتب لمبادىء القراءة وكانت النية متجهه اصلا الى تنظيم هذا التقرير على أساس كيفية اختلاف طريقة وضع الكتب باختلاف العوامل اللغوية ، والاجتماعية ، والثقافية ، ولكن حينما فحصت المادة بدقة وهى مادة جمعت من ٣٠ لغة مستعملة فى سته بلاد ، لم تكن الحقيقة البارزة اختلاف الطرق ، بل وحدتها وحدة مذهلة ، فكتب المبادىء المستعملة حاليا تكاد كلها بلا استثناء تكون توليفية فى طبيعتها ، حتى اذا كانت مبنية على طرق مختلفة تمام الاختلاف مثل طريقة المقاطع والطريقة النفسية الصوتية.

والغرض الذى يرمى اليه ذلك البحث هو شرح بعض الاعتبارات الأولية التى تتعلق بتخطيط كتب المبادىء. وهذه هى مهمة القسم الاول ، ووصف الطرق التى ثبتت فعاليتها فى وضع هذه الكتب وهذه هى مهمة القسم الثانى. وقد ورد فى هذا البحث الأسلوب الخاص الذى عرضى للجميع بين تقديم العناصر الجديدة تقديما تدريجيا مقيدا ، وبين استعمال الجمل الطبيعية السليمة والنصوص ويرد هذا تحت عنوان "التقديم المقيد للعناصر" فى القسم الثانى.

القسم الاول : اعتبارات أولية:

قبل بدء التأليف الفعلى لكتاب المبادىء يجب أن تحل المسائل المتصلة بنظام الكتابة. ويجب ان يوجه قسط من التفكير الى الجمهور الذى يؤلف من اجله الكتاب ، ويجب ان تختار طريقة للتدريس.

ملحق رقم (٢١) ب

طرق تعليم القراءة والكتابة للكبار..

كتاب الطالب / معلم محو الأمية :تعليم القراءة والكتابة للكبار
يمثل تعليم القراءة والكتابة الركيزة الأساسية والهدف الرئيسي من إنشاء فصول محوالأمية ، فهوالوسيلة لنقل الدارسين إلى عالم المعرفة ، والانطلاق لمسايرة عالم المعرفة المتنامية والمعلومات المتزايدة بصورة كبيرة ، وهو أول المؤشرات لنجاح جهود محو الأمية وحماية الدارس من الارتداد للأمية مرة أخرى. وتمثل معرفة طرق تعليم القراءة والكتابة للكبار خطوة مهمة للنجاح في تحقيقها . ومن هنا كانت طرق تعليم القراءة والكتابة محورًا أساسيًا في تخطيط وتطوير وتنفيذ برامج محو الأمية في الوقت الحالي.
وتتضمن هذه المحاضرة عدة دروس تمكنك من التعرف على مفهوم القراءة والكتابة وأهميتهما في حياة المتعلمين وطرق تعليمهما . وتشتمل المحاضرة الموضوعات الآتية:
تعليم القراءة للكبار: المفهوم ،الأهداف ،الطرق الجزئية والكلية لتعليم القراءة.
الطريقة المزدوجة والطريقة الوظيفية لتعليم القراءة للكبار .
تعليم الكتابة للكبار .
والمطلوب منك:
- متابعة وفهم كل من هذه الموضوعات.
- الرجوع إلى المراجع المساعدة إذا تطلب

الأول

تعليم القراءة للكبار: المفهوم،الأهداف
الطرق الجزئية والكلية لتعليم القراءة.

الأهداف :

عزيزى الدارس ينبغى بعد هذه المحاضرة أن تكون قادراً على أن :
1- تحدد أهداف تعليم القراءة والكتابة .
2- تذكر مفهوم القراءة .
3- تذكر المبدأ الذى تعتمد عليه الطرق الجزئية .
4- تشرح الخطوات التدريسية لتعليم القراءة بالطريقة الأبجدية .
5- تحدد المميزات التى تميز الطريقة الأبجدية .
6- تشرح الخطوات التدريسية لتعليم القراءة بالطريقة الصوتية .
7- تذكر مميزات الطريقة الصوتية .
8- تتعرف على المبدأ الذى تعتمد عليه الطرق الكلية .
9- نشرح الخطوات التدريسية وفقاً لطريقة الكلمة .
10- نشرح الخطوات التدريسية وفقاً لطريقة الجملة .
11- تستنبط مميزات طريقة الكلمة فى تعليم القراءة .
12- تستنبط مميزات طريقة الجملة فى تعليم القراءة .
13- تبدى إعجاباً بطريقة من الطرق التى درستها .
14- تنفذ الطريقة التى تفضلها .

العرض :

من الأهمية تحديد أهداف تعليم القراءة للكبار ، فهذا مما يجعل من عملك وأدائك لتدريس شيئ ذى معنى محدد المعالم ، واضح الخطوات وتنقسم أهداف تعليم القراءة للكبار إلى مجموعتين من الأهداف أولهما أهداف عامة والثانية أهداف خاصة .
أما الأهداف العامة فتتمثل فى إقدار الراشدين على مواجهة حاجاتهم اليومية ويمكن تفصيلها فيما يلى :

1- تحسين الصحة وتطوير العناية بالأطفال .

تقول
الاهداف فيما بعد هذه سوف تكتسب تطبيقاً وتجريباً بواسطة الباحثة على بعض الدارسين

2- تنمية المحاصيل الزراعية ورفع المستوى الاقتصادى .
3- تنمية فهم الفرد لبيئته المادية والاجتماعية للمشكلات الشخصية والاجتماعية التى يواجهها وحلها .
4- تنمية الاتجاهات والمثل العليا التى تتناسب مع عضوية الفرد فى أسرته ومجتمعه .
5- مساعدة الفرد على إشباع عاطفته الدينية عن طريق قراءة الكتب الدينية
6- تحقيق الاستمتاع والترويح عن النفس بالقراءة .
أما الأهداف الخاصة وهى ما ترتبط بالاتجاهات نحو القراءة والمهارات الضرورية لها . فهى تتمثل فى :
1- تنمية الميل لتعلم القراءة .
2- تنمية اتجاه إيجابى نحو القراءة ورغبة فى فهم ما يقرأ .
3- تنمية مهارة التعرف على الكلمة واعتماد الفرد على نفسه فى هذا الشأن
4- تنمية القدرة على استخدام الأفكار لحل المشكلات على المستوى الفردى والمستوى الجماعى .
5- زيادة سرعة القراءة مع السيطرة على المعنى .
6- توسيع مجال ميول الفرد مع القدرة على تفضيل المادة الجيدة للقراءة .
وبعد تحديد أهداف تعليم القراءة عليك عزيزى الدارس أن تتفهم وتتعرف على مفهوم القراءة ، فماذا يقصد بالقراءة ؟ وكيف تطور هذا المفهوم وأثر على مراحل تعليم القراءة ؟
القراءة فى رأى كثير من المفكرين والتربويين ، عملية عقلية تشمل تفسير الرموز المكتوبة التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعانى هذه الرموز .
ومن هنا فالقراءة : عمليتان منفصلتان : الأولى الشكل الميكانيكى أى الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب أى التقاط العين للرموز المكتوبة ، والعملية الثانية عملية عقلية ، يتم خلالها تفسير المعنى وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج .
وقد مر مفهوم القراءة وتعليم القراءة : بعدة مراحل هى :
1- كانت القراءة تعنى تعرف الرموز فقط ، وذلك حتى بداية القرن العشرين ، فكان التأكيد على مهارات النطق ومن ثم انصب الاهتمام على القراءة الجهرية .
2- فى العشرينيات من القرن العشرين نظر إلى القراءة على أنها عملية تفكير وتدبر ، ولذلك كان الاهتمام بمهارات الفهم وبالتالى القراءة الصامتة .
3- بعد الحرب العالمية الثانية والاهتمام بمهارة النقد كان مفهوم القراءة الناقدة
4- وفى الخمسينيات من القرن العشرين أضيف بعد آخر للقراءة وهو التفاعل من قبل القارئ أو التذوق .
5- وأخيراً اتجه مفهوم القراءة إلى الابتكار فى فهم القراءة ، نظراً للحاجة إلى مبتكرين فظهر ما سمى بالقراءة الابتكارية .
أما بالنسبة لطرق تعليم القراءة فهى تنقسم إلى نوعين من الطرق :
1) الطرق الجزئية (التركيبية) : وتشتمل على الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية .
2) الطرق الكلية (التحليلية) وتشتمل على طريقة الكلمة وطريقة الجملة .
أولاً : الطرق الجزئية (التركيبية) :
تعتمد الطرق الجزئية على مبدأ البدء من السهل إلى الصعب ، والبسيط الى المركب ، فهى تعتمد على الحروف العربية إما بأسمائها كما فى الطريقة الأبجدية أو بأصواتها كما فى الطريقة الصوتية ، وفيما يلى تفصيل الطريقتين :
1- الطريقة الأبجدية :
وهى تعليم الحروف الهجائية بأسمائها ولها أكثر من طريقة :
أ- أن يستظهر المتعلم أسماء الحروف ثم ينتقل المعلم بهم الى معرفة رموزها
ب - يعطى المعلم مجموعة معينة من الحروف ثم يكون منها كلمة أو أكثر .
ج- يتم تعليم الحروف الأبجدية بأسمائها ورموزها قبل تكوين الكلمات .
وتسير الخطوات وفقاً لهذه الطريقة كما يلى :
1- إعطاء الحروف بأسمائها : ألف – باء – تاء – ثاء – جيم ... الخ .
أو الأسماء من الرموز منها :

نقول

ألف أ – باء ب – تاء ت – ثاء ث – جيم ج .... الخ .
3) تكوين كلمات من هذه الحروف :
مثل : أ – ب – ج – ل – م
جبل – جمل – أب – أم – أمل – أجمل – جمال – جبال – لب .
وتتميز هذه الطريقة ببعض المميزات منها :
- أنها سهلة على المعلمين والتدرج فى خطواتها يبدو أمراً طبيعياً .
- حازت قبولاً من المتعلمين لأنها تعطى نتائج سريعة .
- تزود المتعلمين بمفاتيح القراءة .
إلا أن هناك بعض العيوب التى تشوب هذه الطريقة وهى :
1- أنها تعلم المبتدئ النطق بالكلمات ، لا القراءة بمعناها الصحيح الذى يعنى الفهم أولاً .
- أنها مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء .
- أنها مخالفة لطبيعة التحدث والتعبير.
- أنها فيها قدر كبير من التضليل .
- أنها توجه مجهود القارئ لتهجى الكلمات مجزئة الجملة بما لا يؤدى المعنى .
2) الطريقة الصوتية :
وهى الطريقة التى تبدأ بالحروف ولكنها تعتمد على أصوات الحروف لا أسمائها ، فيتم النطق بأصوات الحروف ثم يصل الحروف بعضها ببعض فينطق بالكلمة ، وهذا يقتضى التعرف على رموز الحروف وأصواتها المختلفة باختلاف الشكل وطريقة النطق بها مثل :
أ - إ - أ
بَ - بِ - بُ
ويفضل فى هذه الطريقة البدء بالحروف التى تكتب منفصلة فى كلماتها ويمرن المتعلم على النطق بها منفردة ثم مجتمعة لتكوين كلمة مثل :
زرع – درس
ثم ينتقل للكلمات التى تتصل بعض حروفها مثل :
عرف - قرأ
ثم ينتقل للكلمات التى تتصل جميع حروفها مثل :
كتب - جلس
وتتميز هذه الطريقة بعدة ميزات منها :
- أنها سهلة على المعلمين ومرضية للمتعلمين .
- أنها تربط مباشرة بين الصوت والرمز .
- أنها تساير طبيعة اللغة العربية الصوتية .
إلا أنها يعتريها بعض العيوب مثل :
- أنها تبدأ بالأجزاء فتعود البطء فى القراءة .
- لا تهتم بالمعنى .
- أنها تترك بعض العادات القبيحة فى النطق مثل مد الحروف .
- تعذر البدء بالحرف الساكن .
- هدم وحدة الكلمة .
ثانياً : الطرق الكلية (التحليلية) :
وهى عكس الطرق التركيبية فعمادها البدء بالكلمات والانتقال منها إلى الحروف ، أو البدء بالجمل والانتقال منها إلى الكلمات ، فالحروف وهى تعتمد على مبدأ الكلية وهو أن طبيعة الإدراك الإنسانى للأشياء إدراك كلى أولاً ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتين هما طريقة الكلمة وطريقة الجملة .
1- طريقة الكلمة :
وفى هذه الطريقة :
1- يتم النظر إلى الكلمة وينطق بها المعلم بتؤدة ووضوح مع الإشارة إليها .

2- يحاكى المتعلم هذا النطق .
3- يتم تحليل الكلمة وتهجيتها حتى تثبت صورتها فى ذهن المتعلم .
4- يتم عرض كلمات أخرى مشابهة لعقد موازنة .
وتتميز هذه الطريقة بعدة مميزات منها :
- أنها تتعامل مع الكلمة وهى فى ذاتها لها مدلول .
- من الممكن استخدامها فى تكوين جمل فى وقت قصير .
- يتم تعلم الرمز واللفظ والمعنى فى آن واحد .
- تساعد على سرعة القراءة .
- تعود على متابعة المعنى .
إلا أن هناك بعض المآخذ على هذه الطريقة تتمثل فى :
- لا تساعد على تمييز كلمات جديدة .
- قد يضطر المعلم إلى تأخير مرحلة التحليل فيضيع ركن مهم من أركان القراءة .
- هناك كثير من الكلمات تتشابه فى رسمها ولكن تختلف فى المعنى
2) طريقة الجملة :
وتعتمد هذه الطريقة على أن الجملة هى وحدة المعنى وليست الكلمة ولا الحرف .
وتسير خطواتها فى :
- يعد المعلم جملاً قصيرة بينها ارتباط فى المعنى .
- يكتبها على السبورة وينطق بها .
- يرددها المتعلمون مرات كافية .
- يرشد المعلم المتعلمين إلى الكلمات المشتركة فى الجمل المعروضة .
- يتم تحليل الجملة إلى كلمات ثم إلى أجزاء الكلمات ويشترط فى الجمل التى يتم اختيارها ما يلى :
- الترابط بين الجمل كأن تؤلف قصة قصيرة .
- ألا تزيد الجملة عن ثلاث أو أربع كلمات .
- تكرار بعض الكلمات فى الجمل المختلفة .
وتتميز هذه الطريقة بعدة مميزات منها :
- أنها تبدأ بوحدات لها معنى .
- يتم فهم الكلمات من خلال السياق لا التخمين .
- تعود على تفهم المعنى ومتابعته .
إلا أن هناك بعض المآخذ على هذه الطريقة منها :
- تحتاج هذه الطريقة لكثير من الوسائل .
- الاسترسال فى عرض الجمل وتأخير عملية التحليل تقلل الدافعية فى التعرف على الحروف .
التقويم :- ما أهداف تعليم القراءة للكبار ؟
- أى الطرق الجزئية تفضل ؟ ولماذا ؟
- ما مميزات طريقة الجملة وما عيوبها ؟
- وضح الخطوات التدريسية لطريقة الكلمة ؟
- وضح الخطوات التدريسية لطريقة الجملة ؟
الموضوع الثانى
الطريقة المزدوجة والطريقة الوظيفية
لتعليم القراءة للكبار .
الأهداف :
عزيزى الدارس ينبغى بعد هذه المحاضرة أن تكون قادراً على أن :
1- تذكر الأسس التى تعتمد عليها الطريقة المزدوجة .
2- تشرح الخطوات التدريسية للطريقة المزدوجة .
3- تنفذ حصة وفقاً للطريقة المزدوجة .
4- تشرح الخطوات التدريسية للطريقة الوظيفية لتعليم القراءة .
5- تذكر أهداف كل مرحلة من مراحل التدريس بالطريقة الوظيفية

6- تقنذ دور المعلم فى كل مرحلة .
7- تذكر دور البيئة فى هذه الطريقة .
8- تخطط لدرس بهذه الطريقة .
9- تنفذ حصة وفقاً لهذه الطريقة .
10- تذكر أهم مميزات هذه الطريقة .
11- تحدد الصعوبات التى يمكن أن تواجهك عند تطبيق هذه الطريقة .
12- تبدي استعداداً للمشاركة فى اقتراح حلول لهذه المشكلات .
13- تشارك فى مناقشة بعض الحلول المقترحة .

العرض :

من الطرق التى يمكن تعليم القراءة بها الطريقة المزدوجة وتعتمد هذه الطريقة على بعض من الأسس النفسية واللغوية وهى :

1- أن إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاءً .
2- أن وحدة المعنى هى الجملة ، وأن الكلمة هى الوحدة المعنوية الصغرى .
3- أن معرفة الحروف أساس مهم فى تعلم القراءة .
4- أن الوقت الذى يستغرقه الالتقاط البصرى لحرف واحد هو الوقت نفسه الذى يستغرقه الالتقاط البصرى للكلمة كاملة .

وتسير هذه الطريقة وفقاً لمراحل أربع هى :

1- مرحلة التهيئة .
2- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل .
3- مرحلة التحليل والتجريد .
4- مرحلة التركيب .

1- مرحلة التهيئة :

والتهيئة نوعان : تهيئة عامة وتهيئة للقراءة والكتابة .

أ- التهيئة العامة :

وتهدف الى عقد صلة بين المتعلم وعملية التعليم أو محو الأمية ، فلا بد أن يشعر المتعلم بالحاجة لتعلم القراءة والكتابة وينبغى على المعلم فى هذه المرحلة أن يكشف عن القدرة اللغوية للمتعلمين ، كما يجب أن يتعرف على صفاتهم وطبائعهم وما بينهم من فروق فى الفهم والذكاء والقدرة على التعبير والمشاركات الاجتماعية والفروق الثقافية بما يساعده فى التعامل معهم فيما بعد ، كما يجب أن يتخلص المتعلم فى هذه المرحلة من النفور من العملية التعليمية وهذا العالم المجهول بالنسبة له .

وعلى كل معلم أن يتدبر الوسائل التى تساعده فى هذه التهيئة .

ب- التهيئة للقراءة :

تهدف هذه المرحلة إلى تمكين المعلم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة المتعلمين ، ليتخير منها المفردات ، وتعويدهم دقة الملاحظة وإدراك العلاقات بين الأشياء .

والتهيئة للقراءة يمكن أن تكون فى جانبين تهيئة صوتية وتهيئة لغوية :

فالتهيئة الصوتية تهتم بالناحية الصوتية من ناحية القوالب العامة لنطق الكلمات من حيث اختيار حروف بذاتها ليأتي المتعلمون بكلمات تبدأ بهذه الحروف ، أو اختيار وزن معين ليأتي المتعلمون بكلمات مشابهة ، أو اختيار كلمات ليأتي المتعلمون بعكسها ، أما التهيئة اللغوية فيمكن أن تكون من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين للحوار والتحدث عن بعض المهن أو قص بعض القصص الحياتية التى تشغلهم أو ذكر لبعض الكلمات وإدراجها ضمن ما يمكن أن تنتمى إليه بروابط موضوعية أو زمانية أو مكانية وهذا كله من الأمور التى تنمى الاستعداد للقراءة .

ثانياً : مرحلة التعريف بالكلمات والجمل :

وتتم هذه المرحلة وفق خطوات هى :

1- عرض كلمات سهلة أو مرتبطة ببيئة المتعلمين .
2- التدريب على نطق هذه الكلمات .
3- إضافة كلمات جديدة بواو وتكثر فى كل درس .

منقول

4- تكوين جمل من الكلمات السابقة ونطقها .
5- استخدام بطاقات أو لوحات أو غيره من الوسائل الحسية التى تساعد على تثبيت الكلمات فى أذهان المتعلمين .

ثالثاً : مرحلة التحليل والتجريد :

والتحليل يعنى تجزئة الجملة الى كلمات ، وتجزئة الكلمة الى أصوات ، أما التجريد فيعنى اقتطاع صوت الحرف المكرر فى عدة كلمات والنطق به منفرداً .

وإذا كانت مرحلة التعريف بالكلمات والجمل تهدف إلى تثبيت الكلمة أو الجملة فى أذهان المتعلمين عن طريق التكرار فيقرأها المتعلم بسرعة حين يراها فإن مرحلة التحليل والتجريد تهدف الى أن يدرك المتعلمون أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء كثيرة مختلفة نطقاً ورسماً .

وتسير هذه المرحلة فى خطوات :

1- تحليل الجملة الى كلمات .
2- تجريد أصوات الحروف .
3- تحليل الكلمة الى أصوات .

ففى تحليل الجملة الى كلمات :

يتم كتابة إحدى الجمل على السبورة ويقرأها أحد المتعلمين ، ثم يكتب المعلم هذه الجملة مع تغيير ترتيبها ، ثم يكتبها بصورة أخرى وفى كل مرة يقرأها المتعلمون حتى يتأكد المعلم من أن الجميع نجح فى تمييز كلمات الجملة جميعها وينتقل إلى جمل أخرى وهكذا .

وفى تجريد أصوات الحروف :

- يختار المعلم كلمة تشتمل على الحروف المراد تجريدها وليكن حرف الباء مثل كلمة (باب) ويكتبها على السبورة .
- يطالب أحد المتعلمين بقراءة الكلمة ببطء ، وأن يقف على كل حرف .
- يطلب من المتعلم تكرار الصوت .
- ينطق المعلم الحرف مشيراً إلى رسمه .
- يطالب المعلم المتعلمين بالإتيان بكلمات بها هذا الحرف ويكتبها على السبورة مع كتابة الحرف بلون مغاير .

أما تحليل الكلمة الى أصوات :

فلا يصح أن يبدأ فيها المعلم إلا بعد الانتهاء من تجريد مجموعة من الحروف تصلح لتكوين بضع كلمات وتسير وفق الخطوات التالية :

- يكتب المعلم فى أعلى السبورة الحروف التى جردت ويطالب المتعلمين بقراءتها .
- يختار المعلم إحدى الكلمات التى تشتمل على هذه الحروف .
- يطالبهم المعلم بقراءة الكلمة ببطء مع الإشارة لكل حرف .
- يكتب المعلم كل حرف على حدة حتى تكتمل الكلمة .
- يدرب المعلم المتعلمين على قراءة الحروف مرتبة وغير مرتبة ثم يطالبهم بكتابتها .
- ينتقل المعلم إلى كلمات أخرى وهكذا ينجح المعلم فى تعريف المتعلمين بحروف أكثر مع إتقان كتابة هذه الحروف .

وبذلك يمكن القول إنه كلما زادت الأصوات المجردة اتسع نطاق التحليل وأصبح أكثر ثراءً .

رابعاً : مرحلة التركيب :

وهذه المرحلة تسير زمنياً مع مرحلة التحليل وتهدف إلى تدريب المتعلم على استخدام ما عرفه من كلمات وأصوات وحروف فى بناء لغوى جديد ، وهذا البناء نوعان :- بناء جملة – بناء كلمة .

بناء الجملة :

ويأتى عقب تحليل الجملة إلى كلمات ، وذلك بإعادة تكوين الجملة من كلماتها أو بتأليف جملة جديدة من كلمات سبق ورودها فى جمل .

بناء الكلمة :

ويأتى عقب تجريد مجموعة من أصوات الحروف فيتم تكوين كلمات من بعض الحروف المجردة .

ويمارس المتعلم أيضاً الكتابة فى هذه المرحلة سواءً للكلمات التى تم تركيبها أو الجمل التى تم ترتيبها وتركيبها .

منقول

الطريقة الوظيفية لتعليم القراءة للكبار :
تسير هذه الطريقة فى مراحل هى :
المرحلة الأولى : التهيؤ للقراءة :
وتهدف هذه المرحلة إلى :
- دراسة استعداد الكبار لتعلم القراءة .
- مساعدتهم على تخطى العقبات وزيادة استعدادهم للقراءة .
ولتحقيق هذين الهدفين ينبغى التعرف على :
أ- الفروق بين الصغار والكبار :
فالراشدون الذين يبدؤون فى تعلم القراءة يختلفون اختلافاً كبيراً فى معدل تقدمهم عن الصغار وذلك لوجود فروق فى خصائص المجموعتين فى : القدرة على التعلم والخبرات السابقة – التمكن من اللغة – الحالة الصحية – القدرة على الإبصار والسمع... إلخ .
ب- العوامل التى تؤثر فى الاستعداد لتعلم القراءة :
وهذه العوامل هى :
- القدرة العقلية التى تساعد فى ترجمة الكلمة المطبوعة إلى معان .
- توفر ميل قوى لتعلم القراءة .
- إدراك واضح لمعانى الكلمات .
- معرفة كافية بالأشياء والأنشطة التى تتناولها الدروس .
- توافر حصيلة كبيرة من المفردات للتحدث .
- القدرة على التفكير الواضح .
- القدرة على الانتباه للعمل والإصغاء ودقة الملاحظة .
- القدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة والأشكال المتباينة .
- القدرة على العمل فى جماعة ، واتباع التعليمات .
- التحرر من الخوف والقلق والتوترات الانفعالية التى تشتت الانتباه .
جـ- تحديد الاستعداد للقراءة : وذلك من خلال :
الخطوة الأولى : دراسة البيئة المحلية وذلك قبل تكوين فصول محو الأمية وذلك بهدف البحث عن إجابات لأسئلة مثل :
ما دور القراءة فى البيئة المحلية ؟ وما الأهداف التى قد تحققها القراءة ؟ وما المواد القرائية المتوافرة لإشباع الحاجات الراهنة ؟ وما نسبة الصغار والكبار الذين يقرؤون فى البيئة ؟ إلى أى مدى يميل الأميون الى تعلم القراءة ؟
فالإجابة عن هذه الأسئلة تكشف طبيعة المشكلات التى نواجهها لتهيئة الراشدين لتعلم القراءة وخفض نسبة الأميين .
الخطوة الثانية :
وتتطلب مقابلات شخصية بمن يحتمل التحاقهم بفصول محو الأمية وذلك بهدف توطيد علاقات وثيقة بكل متعلم ومحاولة التعرف على الدوافع وراء الانضمام لصفوف محو الأمية وأسباب التردد والمخاوف التى قد تقلل دافعيته للإنضمام .
د- زيادة تهيؤ الكبار للقراءة :
ويمكن تحقيق ذلك بطرق منها :
1- عن طريق جهود البيئة المحلية ، وذلك بعقد اجتماعات وملصقات ومقابلات شخصية لإبراز قيمة التعليم وفائدة قدرة الأميين الجدد على القراءة حتى يبلغ الحماس ذروته .
2- عن طريق جهود المعلم فيعقد اجتماعات مع الأميين لزيادة استعدادهم لتعلم القراءة ، ويناقش معهم الأسباب التى تدعوهم لتعلم القراءة ، ويبرز لهم الحاجات البيئية والشخصية بما يشجع المترددين للمشاركة فى المناقشات والتعبير عن أفكارهم وبذلك تتحقق زيادة التهيؤ للقراءة .
المرحلة الثانية : تكوين الاتجاهات والمهارات المبدئية في القراءة :
أ- وتهدف هذه المرحلة إلى تنمية الميل لتعلم القراءة ، وزيادة الاستعداد القرائي ، وتنمية الاتجاه نحو القراءة والحاجة إلى المعنى ، وتنمية القدرة على التعرف على حصيلة المفردات اللغوية ، وتنمية مهارة التعرف على الكلمات الجديدة ، وتنمية

منقول

عادة الاستجابة المتأملة لما يقرأ .
ومقدار الزمن اللازم لتحقيق هذه الأهداف مع الأخذ فى الاعتبار ظروف البيئات الثقافية يتفاوت من 24 إلى 40 حصة مدتها ساعة .
ب- تجميع المتعلمين : من الأفضل أن يتم الدراسة للكبار فى جماعة . فهذا مما يزيد من حماس المتعلمين ، كما أنه عملية اقتصادية على ألا يزيد الفصل عن عشرين متعلماً وأن يتم تصنيفهم وفقاً لقدراتهم .
ج- مدخل تعليم القراءة قبل استخدام كتب القراءة :يقدم المعلم فى هذه المرحلة مواد تعليمية ترتبط بميول المتعلمين وخبراتهم بما يزيد شغفهم بالقراءة ويزيد تهيؤهم للقراءة
د- طريقة التدريس : وتتم فى مراحل :
1- إعداد المتعلمين للدرس :
فقبل قراءة الدرس على المعلم أن يثير اهتمام المتعلمين بمحتوى الدرس ، وأن يزودهم بجمل تساعدهم على فهم ما يقرؤون ، وأن يقدم كلمات جديدة فى سياقات تساعد على فهمها ويكتب هذه الكلمات الجديدة مع بعض الكلمات المعروفة مع توجيه الانتباه لأوجه الشبه والاختلاف بينهما .
2- قراءة الدرس :
بعد مرحلة الإعداد ، يساعد المعلم المتعلمين على التوصل إلى معنى المقروء ويطرح المعلم أسئلة تساعد فى فهم الجمل جملة بعد الأخرى ، ثم يقرأ المتعلمون الدرس قراءة صامتة مستعينين على فهم ما يقرأون بما تم عرضه من كلمات مكتوبة على السبورة خلال فترة الإعداد ثم تتم القراءة الجهرية على أن يقرأ أحد المتعلمين جملة ويشرح معناها آخر وهكذا حتى ينتهى الدرس وقبل انتهاء الحصة يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية وعلى المعلم أن يلاحظ الأخطاء والصعوبات التى تواجه المتعلمين
3- معالجة الأخطاء :
على المعلم أن يراعى الصعوبات التى تواجه المتعلمين ويعمل على التغلب عليها بأن يركز على صعوبة بعينها . فقد يكتب كلمتين على السبورة يخلط المتعلمون بينهما ليفرق بينهما من حيث الهيئة والعناصر .
وعلى كل الأحوال فينبغى أن يكون كل متعلم بانتهاء هذه المرحلة ، قد نجح فى التعرف على أصوات معظم الحروف ، وتمكن من استخدامها ، والتعرف على الكلمات الجديدة باستخدام السياق ، وأن يتعلم القراءة بمعدل معقول من حيث السرعة ، وينبغى أن يكون لديه الميل للقراءة المستقلة ، وعادة القراءة المنتظمة للحصول على المعلومات
4- التقويم :- وتتناول عملية التقويم فى هذه المرحلة التى قد يكتفى بها المتعلمون بفصول محو الأمية النواحى الآتية :
أ- مدى التقدم فى التعرف على الكلمات :
- ناقش مع القائم بالتدريس بعض الأسئلة التى يمكن تقديمها بهذا الهدف .
2- مدى فهم المعنى المقروء .
ناقش مع القائم بالتدريس وسائل التحقق من ذلك .
3- مدى القدرة على التعرف على الكلمات الجديدة .
ناقش مع القائم بالتدريس وسائل التحقق من هذا الغرض .
4- مدى السرعة فى القراءة :
كيف تتحقق من ذلك ؟
المرحلة الثالثة : تنمية القدرة على القراءة بسرعة :
تهدف هذه المرحلة إلى تعميق ميل الكبار ليكونوا قراءً مهرة ، وتنمية المعجم اللغوى ليشمل الكلمات التى يشيع استخدامها فى المراسلات والصحف والكتب والإعلانات ، وتنمية الفهم لما يقرؤون ، وزيادة سرعة القراءة الصامتة ، ورفع مستوى القراءة الجهرية .
وتقدر الساعات المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف ما بين 72 ساعة و 150 ساعة .
ولتحقيق أهداف هذه المرحلة لابد من التعرف على مستوى المتعلمين فى القراءة وذلك عن طريق اختبارات ثلاثة :
1- اختبار التعرف على الكلمات .

حقوق

2- اختبار معدل الفهم .
3- اختبار القراءة الشفوية .
اقترح مع زملائك محتوى هذه الاختبارات .
ويلزم لهذه المرحلة كتاب من 250 صفحة متدرج من حيث صعوبة المادة ويقدم فيه 700 كلمة جديدة يكثر تكرارها ، على أن تتكرر كل كلمة 20 مرة على الأقل ، ويفضل أن يبلغ التكرار 50 مرة ، ويقسم الكتاب إلى وحدات تتألف كل منها من ست صفحات وأن يصحب الكتاب كتاب آخر للتدريب على التعرف على الكلمات وعلى مهارات الفهم .
وتسير الحصة كما تم وصفها فى المرحلة الثانية .
المرحلة الرابعة : اكتساب عادات فى القراءة أكثر نضجاً :
تهدف هذه المرحلة الى إتمام التدريب الذى يحتاجه الراشد ، ليحقق الدقة والاستقلال فى التعرف على الكلمات الجديدة ، وتنمية القدرة على فهم المواد المطبوعة ، وتنمية القدرة على الاستجابة عن تأمل وتفكير لما يقرأ ، وتوسيع معرفة الفرد بالأنواع المختلفة من مواد القراءة ومصادرها من مواد مطبوعة ، ويقترح أن يخصص لتحقيق هذه الأهداف 24 ساعة .
وتسير اللقاءات أولاً بمناقشة مبدئية بهدف إثارة اهتمام المتعلمين ، واستدعاء الخبرات التى تساعد على فهم المادة المقروءة ، ويقدم كلمات الدرس الجديدة وتوجيه الاهتمام إلى المسائل التى تستحق الدراسة .
أما قراءة الدرس فتنقسم إلى مرحلتين :
1- قراءة صامتة من قبل المتعلمين والإجابة عن الأسئلة المحددة لمعرفة مدى فهمهم .
2- إعادة القراءة مرة أخرى للوصول إلى معان أعمق والوصول لحل المشكلات
وفى كل هذا على المعلم أن يتعرف على مشكلات المتعلمين وأن يخصص أوقاتاً لتزويدهم بما يحتاجون إليه .
التقويم :
1- وضح الخطوات الرئيسة للطريقة المزدوجة ؟
2- وضح الدور الذى يمكن أن تقوم به في مرحلة التهيئة ؟
3- ما الفرق بين التحليل والتجريد ؟ ومتى تبدأ هذه المرحلة ؟
4- ما أهمية المقابلات الشخصية مع المتعلمين ، وضح أهم ما تبغيه من هذه المقابلات ؟
5- وضح الخطوات الرئيسة للطريقة الوظيفية ؟
الموضوع الثالث
تعليم الكتابة للكبار
الأهداف :
عزيزى الدارس ينبغى بعد هذه المحاضرة أن تكون قادراً على أن :
1- تحدد أهداف تعليم الكتابة للكبار .
2- تذكر مفهوم الكتابة .
3- تشرح خطوات تعليم الكتابة .
4- تقترح بعض الأنشطة المصاحبة لتعلم الكتابة .
5- تذكر الصعوبات التى تواجه الكبار فى تعلمهم الكتابة .
العرض : عليك عزيزى الدارس أن تكون على علم بأهداف تدريس الكتابة للكبار وأنت تدرس لهم ، ويمكن تحديدها فيما يلى :
1- إثارة الاهتمام بتعليم الكتابة وتعميقه .
2- تنمية القدرة على الكتابة بجلاء ووضوح وسرعة معقولة .
3- إرشاد الكبار الى استعمال الكتابة حتى يستطيعوا استخدامها استخداماً فعالاً فى حياتهم اليومية .
4- تنمية فخر الإنسان بكتابته وعادة النقد الذاتى لها .
5- تنمية المؤهلات الإضافية للكتابة اللازمة لرفع مستوى الحالة الاقتصادية والكفاءة الاجتماعية .
6- إثارة الاهتمام بالكتابة كوسيلة للتعبير عن الذات والمشاركة فى أفكار الآخرين وخبراتهم .

حنقول

وهنا ينبغى الوقوف المقصود بالكتابة فى تعليم الكبار ، فليس المقصود بها التعبير بقدر ما يقصد بها الخط والإملاء والتمكن من المهارات الخطية والهجائية ويسير برنامج تعليم الكتابة للكبار في عدة مراحل هى :

1- الإعداد لتعليم الخط .
2- إتقان المهارات الأساسية فى الكتابة .
3- اكتساب عادات أكثر نضجاً فى الكتابة .

المرحلة الأولى : الإعداد لتعليم الخط :

تهدف هذه المرحلة إلى التعرف على المتعلمين ، وخبراتهم السابقة ودرجة تعلمهم للكتابة – إن وجدت – ودوافعهم للحضور ، ونوع العمل الذى يمارسونه ، وأنواع الأنشطة التى يمارسونها ، والجماعات التى ينتمون إليها ويلاحظ المعلم كذلك ما يعانى منه الكبار من مشكلات تعوق تعلم الكتابة وخاصة ما يرتبط بضعف السمع أو ضعف البصر أو تيبس الأصابع بما يقف عائقاً دون تعلم الكتابة وممارستها . ويحاول أن يتغلب قدر المستطاع على بعض هذه المشكلات .

- الإعداد لتعليم الكتابة :

يرغب معظم المتعلمين فى تعلم كتابة أسمائهم فى وقت سريع ولذلك فعلى المعلم استغلال هذه الرغبة والحماس ، بأن يبدأ بكتابة اسم كل منهم على السبورة بحروف كبيرة ، مع مطالبتهم بملاحظة طريقة كتابة كل اسم وأن يتم ذلك أكثر من مرة وفى الحصة التالية يمكنه عرض كل اسم فى بطاقة يخفيها مع مطالبة كل واحد بكتابة اسمه ومن لم يتمكن من ذلك فيمكن إعداد بطاقات مكتوب عليها الأسماء بالنقط ويقوم المتعلم بتوصيلها ثم التدريب على كتابة الاسم .

وعلى المعلم فى هذه المرحلة أيضاً أن يستخدم بعض العبارات التى بها بعض الأغراض للمتعلمين ككتابة مساء الخير ، أو صباح الخير ، وأن يؤكد على أهمية الكتابة لكل فرد واستخدامات الكتابة التى لا تنتهى .

المرحلة الثانية : إتقان المهارات الأساسية فى الكتابة :

تستغرق هذه المرحلة فترة تتراوح بين 24 – 40 ساعة . ومن الأهمية بمكان أن نختار نوع الخط الذى يدرسه الكبار فالأفضل أن يستخدم خط النسخ لأنه هو النوع الذى تطبع به الكتب والصحف والمجلات والمواد المطبوعة على اختلافها ، ثم ينتقل إلى خط الرقعة .

ويتم ذلك بنقل كلمات جديدة أو فقرات قصيرة بهدف تعلم تهجى هذه الكلمات، ولذلك يجب اختيار الكلمات التى يكثر استخدامها فى حياة المتعلمين ، وعلى المعلم أن يكثر من التدريب على التهجى واختبارات الإملاء لمراجعة التقدم فى التهجى .

وعلى المتعلم أن يتتبع الصعوبات التى قد تواجه المتعلمين وأن يحاول معالجة الصعوبة التى تواجه كل متعلم ، بحيث تنتهى هذه المرحلة بأن يتمكن المتعلم من كتابة خطاب أو رسالة قصيرة يتم من خلالها الحكم على صحة كتابة الحروف والكلمات واللغة المستخدمة .

المرحلة الثالثة : اكتساب التلاميذ عادات أكثر نضجاً فى الكتابة :

تهدف هذه المرحلة إلى الاستمرار فى تدريب المتعلمين على مهارات الكتابة واستخدامها ، وتحقيق الانتقال من خط النسخ إلى خط الرقعة ، وإعداد الراشدين لاستخدام الكتابة كوسيلة لكسب العيش . وبذلك ينبغى الاهتمام فى هذه المرحلة بالأساليب التعبيرية في الكتابة وتجويدها لدى المتعلمين ومطالبتهم بتنويع الأساليب المستخدمة بما يواجه التنوع فى الوظائف الاجتماعية والأعمال والأغراض المختلفة فى المجتمع .

التقويم :

1- ما أهداف تعليم الكتابة للكبار ؟
2- ما المقصود بالكتابة فى فصول الكبار ؟
3- ما وسائل إعداد المتعلمين لتعلم الخط ؟
4- ما الخط المفضل تعليمه فى فصول محو الأمية ؟
5- متى تستخدم اختبارات التهجى ؟ ولماذا ؟
6- ما خطوات تدريس الكتابة للكبار ؟
7- ما الصعوبات التى تواجه الكبار عند تعلمهم الكتابة ؟

دليل المدرب حول

تعليم القراءة والكتابة للكبار

عزيزي المدرب :

يمثل تعليم القراءة والكتابة خطوة استراتيجية مهمة في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار؛ إذ يعتمد النجاح في هذه الفصول بالدرجة الأولى على تحقق هذا الهدف ،ومن هنا يأتي تعليم القراءة والكتابة ضمن أهم مجالات التدريب في ميدان محو الأمية الذي تتزايد أهميته حاليًا مع توالي التقدم العلمي والتكنولوجي والثقافي في العالم .

وتتضمن هذه المحاضرة عدة دروس تمكن المتدرب من التعرف على مفهوم القراءة والكتابة وأهميتهما في حياة المتعلمين وطرق تعليمهما . وتشتمل المحاضرة الموضوعات الآتية:

1- تعليم القراءة للكبار: المفهوم ،الأهداف ،الطرق الجزئية والكلية لتعليم القراءة.

2- الطريقة المزدوجة والطريقة الوظيفية لتعليم القراءة للكبار .

3- تعليم الكتابة للكبار .

والمطلوب منك:

- مساعدة المتدربين على فهم واستعراض هذه الموضوعات.
- الرجوع إلى أوراق المتدرب للتأكد من اكتمال عرض المحتوى اللازم.
- مساعدة المتدرب على الإجابة عن أسئلة التقويم في كل موضوع على حدة.

الموضوع الأول

تعليم القراءة للكبار: المفهوم ،الأهداف ،

الطرق الجزئية والكلية لتعليم القراءة.

الأهداف :

ينبغى بعد هذه المحاضرة أن يكون الدارس قادراً على أن :

1- يحدد أهداف تعليم القراءة والكتابة .
2- يذكر مفهوم القراءة .
3- يذكر المبدأ الذى تعتمد عليه الطرق الجزئية .
4- يشرح الخطوات التدريسية لتعليم القراءة بالطريقة الأبجدية .
5- يحدد المميزات التى تميز الطريقة الأبجدية .
6- يشرح الخطوات التدريسية لتعليم القراءة بالطريقة الصوتية .
7- يذكر مميزات الطريقة الصوتية .
8- يتعرف على المبدأ الذى تعتمد عليه الطرق الكلية .
9- يشرح الخطوات التدريسية وفقاً لطريقة الكلمة .
10- يشرح الخطوات التدريسية وفقاً لطريقة الجملة .
11- يستنبط مميزات طريقة الكلمة فى تعليم القراءة .
12- يستنبط مميزات طريقة الجملة فى تعليم القراءة .
13- يبدى إعجاباً بطريقة من الطرق التى درسها .
14- ينفذ الطريقة التى يفضلها

العرض : يتم مناقشة المتدربين حول النقاط الرئيسة فى الموضوع لتنتهى المناقشة باستخلاص ما يلى :

1- الأهداف العامة لتعليم القراءة للكبار .
2- الأهداف الخاصة لتعليم القراءة للكبار .
3- مفهوم القراءة .
4- طرق تعليم القراءة للكبار .
5- الطرق الجزئية فى تعليم القراءة .
6- الطرق الكلية فى تعليم القراءة .

التقويم :- ناقش مع المتدربين الأسئلة الواردة فى التقويم وهى :

1) مفهوم القراءة :- التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها مع فهم معانيها .

مهارات القراءة : التعرف – الفهم – النطق – التفاعل .

نقول

2) أهداف تعليم القراءة والكتابة :
أولاً :- الأهداف العامة .
ثانياً : الأهداف الخاصة .
أما الأهداف العامة فتتمثل فى إقدار الراشدين على مواجهة حاجاتهم اليومية ويمكن تفصيلها فيما يلى :
1- تحسين الصحة وتطوير العناية بالأطفال .
2- تنمية المحاصيل الزراعية ورفع المستوى الاقتصادى .
3- تنمية فهم الفرد لبيئته المادية والاجتماعية للمشكلات الشخصية والاجتماعية التى يواجهها وحلها .
4- تنمية الاتجاهات والمثل العليا التى تتناسب مع عضوية الفرد فى أسرته ومجتمعه .
5- مساعدة الفرد على إشباع عاطفته الدينية عن طريق قراءة الكتب الدينية .
6- تحقيق الاستمتاع والترويح عن النفس بالقراءة .
أما الأهداف الخاصة وهى ما ترتبط بالاتجاهات نحو القراءة والمهارات الضرورية لها . فهى تتمثل فى :
1- تنمية الميل لتعلم القراءة .
2- تنمية اتجاه إيجابى نحو القراءة ورغبة فى فهم ما يقرأ .
3- تنمية مهارة التعرف على الكلمة واعتماد الفرد على نفسه فى هذا الشأن .
4- تنمية القدرة على استخدام الأفكار لحل المشكلات على المستوى الفردى والمستوى الجماعى .
5- زيادة سرعة القراءة مع السيطرة على المعنى .
6- توسيع مجال ميول الفرد مع القدرة على تفصيل المادة الجيدة للقراءة .
3) يذكر كل متدرب الطرق التى يفضلها ويقدم الأسباب التى تجعله يفضلها عن غيرها .
4) مميزات طريقة الجملة :
- أنها تبدأ بوحدات لها معنى .
- يتم فهم الكلمات من خلال السياق لا التخمين .
- تعود على تفهم المعنى ومتابعته .
عيوب طريقة الجملة :
- تحتاج هذه الطريقة لكثير من الوسائل .
- الاسترسال فى عرض الجمل وتأخير عملية التحليل تقلل الدافعية فى التعرف على الحروف .
5) الخطوات التدريسية لطريقة الكلمة :
- يتم النظر إلى الكلمة وينطق بها المعلم بتؤدة ووضوح مع الإشارة إليها
- يحاكى المتعلم هذا النطق .
- يتم تحليل الكلمة وتهجيتها حتى تثبت صورتها فى ذهن المتعلم .
- يتم عرض كلمات أخرى مشابهة لعقد موازنة .
6) الخطوات التدريسية لطريقة الجملة :
- يعد المعلم جملاً قصيرة بينها ارتباط فى المعنى .
- يكتبها على السبورة وينطق بها .
- يرددها المتعلمون مرات كافية .
- يرشد المعلم المتعلمين إلى الكلمات المشتركة فى الجمل المعروضة
- يتم تحليل الجملة إلى كلمات ثم إلى أجزاء الكلمات ويشترط فى الجمل التى يتم اختيارها
- الترابط بين الجمل كأن تؤلف قصة قصيرة .
- ألا تزيد الجملة عن ثلاث أو أربع كلمات .
- تكرار بعض الكلمات فى الجمل المختلفة .
الموضوع الثانى
الطريقة المزدوجة والطريقة الوظيفية

مقبول

لتعليم القراءة للكبار .
الأهداف :
ينبغي بعد هذه المحاضرة أن يكون الدارس قادراً على أن :
1- يذكر الأسس التى تعتمد عليها الطريقة المزدوجة .
2- يشرح الخطوات التدريسية للطريقة المزدوجة .
3- ينفذ حصة وفقاً للطريقة المزدوجة .
4- يشرح الخطوات التدريسية للطريقة الوظيفية لتعليم القراءة .
5- يذكر أهداف كل مرحلة من مراحل التدريس بالطريقة التطبيقية
6- ينقد دور المعلم فى كل مرحلة .
7- يذكر دور البيئة فى هذه الطريقة .
8- يخطط لدرس بهذه الطريقة .
9- ينفذ حصة وفقاً لهذه الطريقة .
10- يذكر أهم مميزات هذه الطريقة .
11- يحدد الصعوبات التى يمكن أن تواجهه عند تطبيق هذه الطريقة .
12- يبدأ استعداداً للمشاركة فى اقتراح حلول لهذه المشكلات .
13- يشارك فى مناقشة بعض الحلول المقترحة .
العرض : ناقش مع المتدربين النقاط الرئيسة للموضوع التى تتمثل فى :
- الأسس النفسية واللغوية للطريقة المزدوجة .
- مراحل الطريقة المزدوجة .
- مراحل الطريقة الوظيفية .
التقويم : ناقش مع المتدربين أسئلة التقويم وهى :
1) الخطوات الرئيسة للطريقة المزدوجة وهى :
1- مرحلة التهيئة .
2- مرحلة التعريف بالكلمات .
3- مرحلة التحليل والتجريد .
4- مرحلة التركيب .
2) يعرض المتدرب مهام المعلم فى مرحلة التهيئة وهى :
- دراسة استعداد الكبار لتعلم القراءة .
- مساعدتهم على تخطى العقبات وزيادة استعدادهم للقراءة .
3) التحليل يعنى تحليل الجملة إلى كلمات ، ثم تحليل الكلمة إلى حروف :
أما التجريد فيعنى تجريد الحروف من الكلمات وتبدأ هذه المرحلة بعد إتمام مرحلة التعريف بالكلمات والجمل بنجاح بمعنى أن يمتلك المتعلم رصيداً كافياً من الكلمات بما يساعد فى تجريد أكبر عدد من الحروف .
4) أهمية المقابلات الشخصية :
- التعرف على الظروف الشخصية ودوافع التعلم .
- التعرف على المتطلبات الشخصية .
- ربط علاقة حميمة مع المتعلمين .
- التعرف على الاستعداد لتعلم القراءة .
- كشف أسباب التردد والخوف من الانضمام لفصول محو الأمية .
5) خطوات الطريقة الوظيفية :
أ- التهيؤ للقراءة .
ب- تكوين الاتجاهات والمهارات المبدئية فى القراءة .
جـ- تنمية القدرة على القراءة بسرعة .
د- اكتساب عادات فى القراءة أكثر نضجاً .
الموضوع الثالث
تعليم الكتابة للكبار

حسنى

الأهداف :
ينبغى بعد هذه المحاضرة أن يكون الدارس قادراً على أن :
1- يحدد أهداف تعليم الكتابة للكبار .
2- يذكر مفهوم الكتابة .
3- يشرح خطوات تعليم الكتابة .
4- يقترح بعض الأنشطة المصاحبة لتعلم الكتابة .
5- يذكر الصعوبات التى تواجه الكبار فى تعلمهم الكتابة.
العرض :
نناقش المتدربين حول عناصر الموضوع لتتناول النقاط التالية :
- أهداف تعليم الكتابة للكبار .
- المقصود بالكتابة فى تعليم الكبار .
- مراحل تعليم الكتابة .
التقويم :
1) أهداف تعليم الكتابة للكبار :
1- إثارة الاهتمام بتعليم الكتابة وتعميقه .
2- تنمية القدرة على الكتابة بجلاء ووضوح وسرعة معقولة .
3- إرشاد الكبار إلى استعمال الكتابة حتى يستطيعوا استخدامها استخداماً فعالاً فى حياتهم اليومية .
4- تنمية فخر الإنسان بكتابته وعادة النقد الذاتى لها .
5- تنمية المؤهلات الإضافية للكتابة اللازمة لرفع مستوى الحالة الاقتصادية والكفاءة الاجتماعية .
6- إثارة الاهتمام بالكتابة كوسيلة للتعبير عن الذات والمشاركة فى أفكار الآخرين وخبراتهم .
2) المقصود بالكتابة فى فصول الكبار التمكن من المهارات الخطية والهجائية
3) وسائل إعداد المتعلمين للخط :
- خلق الرغبة والحماس للتعلم .
- التغلب على الصعوبات التى تواجه عملية التعلم .
4) يفضل استخدام خط النسخ فى البداية وبعد إتمام عملية تعلم الكتابة الخطية والهجائية يمكن تعلم خط الرقعة .
5) تستخدم اختبارات التهجى من بداية مرحلة إتقان المهارت الأساسية للكتابة وذلك بهدف ملاحظة التقدم فى مستوى التهجى أولاً بأول .
6) خطوات تدريس الكتابة للكبار :
أ- الإعداد لتعليم الخط .
ب- إتقان المهارات الأساسية فى الكتابة .
جـ- اكتساب عادات أكثر نضجاً فى الكتابة .
7) الصعوبات التى تواجه تعليم للكبار الكتابة .
- ضعف السمع .
- ضعف البصر .
- تيبس الأصابع .
- العلاقات الاجتماعية .
- كثرة المسئوليات وتشعبها .

حسنقول

الملحق رقم (٢)

طرق تعليم القراءة والكتابة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار

ارتكاز التعليم على طريقة ما، ليس في الواقع إلا معاونة المتعلم على فهم معرفة جديدة، وإدراك زائد للوصول به إلى طريق الحقيقة.
ومعناه: أن الطريقة إيحاء من جهة، ودعوة إلى بذل الجهد والمبادرة من جهة أخرى، وحينما نبحث في الطرق القديمة التي لجأ إليها الأولون والمحدثون أيضا، نجد أنها جميعا تهدف إلى نفس الغاية.
فالأساليب التي استعملها « سقراط» كانت من اجل معاونة المتعلم على الفهم، وهي أيضا وسيلة لتوليد فن العقول.
وتبقى القضية الطريقة هي محاولة لتسهيل العملية التعليمية في أي مستوى، وفي أي زمن، ولذلك نرى أن المحاولات تبذل بين الحين، والآخر من أجل التسلق في سلم الطرق بحثا عن الأحسن والأنسب للإدراك البشري.
ولهذه الغاية استسلم المربون لما اقترحه العالم الألماني «فرديرك هربارت» في « دنيا التدريس»، استسلموا لطريقته لأنها مبينة على:
المدخل- العرض- التمرين- التثبيت، واستساغوها رغم أن الأسس النفسية التي ترتكز عليها قد فقدت الآن كثيرا من مقوماتها.
وفي إطار الحركة العارمة التي يشهدها البحث العلمي في ميدان الطرق الدراسية، نلاحظ اليوم أن الحقل التربوي يضج بالمبادرات، ويغلي بالمنافسات، يحمسه في ذلك توافر الوسائل، وتقدم المعرفة وصخبها، ودخول التكنولوجيا ميدان التعليم بشكل واضح.
والجدير بالقول: أن هذه الحركة في يمدان الطرق ليست مقصورة على التعليم النظامي، أو على تعليم الصغار فقط، ولكنها شملت أيضا قضية الكبار التي غدت إحدى مسائل التربية الكبرى التي يفسح فيها المجال للتخصص، والدراية، والخلق، والإبداع.
وإذا كان الموضوع المطروح للمناقشة هو: طرق تعليم القراءة والكتابة للأميين، فإن السؤال الملح هو:
لماذا يهتم في ميدان محو الأمية بتعليم القراءة والكتابة بالدرجة الأولى؟
إن الاهتمام بالقراءة والكتابة في مجال محو الأمية آت من أن القراءة تعتبر هي المفتاح، وهي الوسيلة الأكثر التصاقا بالفكر وبالتراث، وبالثقافة بشكل شامل، إذ بواسطة فك الرموز المكتوبة يمكن التفتح على العالم، والمشاركة فيه، والاستجابة: فكريا، ووجدانيا، ونفسيا، إلى مضمون المقروء وأهدافه، وهذا يعتبر من أسمى الأهداف.

مقبول

ثم إن القراءة تهذب الحس، وتجبر على تثمل المواقف وتصورها، إذ أن النص المقروء إذا توفرت فيه الشروط اللازمة تكون له القدرة على الإثارة والاجتذاب، وعن طريق النصوص المقروء المهيأة في عملية محو الأمية بالشكل المرغوب تتسلل كثيرا من المفاهيم في مضمار التربية الأساسية، وفي إطار ربط التعليم بمشكل التنمية، والواقع المعيش، وبظروف الدارسين التي تختلف باختلاف البيئات، والظروف، والأحوال.

ورغم ما بذل في ماضي السنين في مضمار مكافحة ظاهرة الأمية، فإن الصورة لم تتغير كثيرا.

لكن يجب أن نقف هنا وقفة متأنية لنؤكد حقيقة جلية، وهي أن جهود محو الأمية في المغرب جهود واضحة.

منذ سنة 1976 بدئ في حملة شاملة تكفلت بها وزارة الصناعة التقليدية والشؤون الاجتماعية سابقا بشكل رسمي، وبقرار ملزم، فتركزت هذه الجهود في مراكز التربية والتشغيل في صفوف النساء والفتيات.

ويمكن القول بأن الصورة الآن قد تغيرتن ولم تعد قائمة، فقد أدت هذه المراكز التي تناثرت في مدن المغرب وقراه دورها، وعملت على التخفيف من عبء الأمية، لكن ذلك قد تطلب جهودا في مجال بعث طريقة تعليم الكبار، والوقوف على معطياته وأسسه النفسية والتربوية، رغبة في الوصول إلى ما هو أنفع وأنسب وأجدى.

ولذلك كان لابد من الوقوف على ما هناك من أساليب وطرق مقترحة من طرف مدارس علم النفس والتربية، ومعناه أن ميدان محو الأمية وتعليم الكبار جدير به أن يعرف أن ثمة ما يسمى « الطريقة التركيبية» وما يسمى « الطريقة التحليلية»، فما معنى ذلك؟

- الطريقة التركيبية:

تبدأ بتعليم الحروف ثم تنتقل إلى الكلمات، ثم إلى الجمل، وفي هذه الطريق يهتم المعلم بتوجيه أنظار الدارسين وأذهانهم إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف.

ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكون كل منها من حرفين أو أكثر، وهذا هو وجه تسميتها« بالطريقة التركيبية» لأنها تقصد أولا إلى الأجزاء، ثم تركيب هذه الأجزاء لتكوين الكل.

وقد عاشت هذه الطريقة دهرا طويلا تعلمت بواسطتها أجيال كثيرة لأنها سهلة أمام المعلمين، ولأنها أعطت نتائج سريعة، ولكن إلى جانب ذلك، فإنها تحمل عيوبا كثيرة، فهي تبعث شيئا من الملل والسأم، وتجعل الدارسين ينطقون كلمات قبل التعرف على معناها.

ثم إن هذه الطريقة تخالف طبيعة الذهن في الإدراك، ذلك أن الإنسان- كبيرا كان أو صغيرا- يرى الأشياء ككل وجملة، فهو يرى الشجرة كلا، ثم تبين أغصانها، وأوراقها، وفروعها، وسائر أجزائها.

وعلاوة على ذلك، فإن « الطريقة التركيبية» تربي عادة القراءة البطيئة، لأن الجهود توجه إلى التهجي، وتجزئة الجملة، وقراءتها كلمة كلمة.

وإذا كانت هذه الطريقة قد تخلى عناه كثير من المربين فلأن عيوبها النفسية والمنطقية كثيرة إذا قيست بالطريقة الكلية التي يعتمد فيها على الانتقال من الجزء وفق المنظور « الجشطالتي.«

-الطريق التحليلية

وسبب الميل إلى تبني « الطريقة التحليلية» أنها ترتكز على كثير من الأسس العملية التي أثبتت صحتها النتائج المعرفية التي تحققت من جراء التطبيق والممارسة.

وأساس هذه الطريقة أن الدارس يعرف كثيرا من الكلمات، والجمل، قبل البدء في عملية القراءة، وأثناء درس القراءة يعرض أمامه نص فقرة أو جملة مما يسمعه ويفهم معناه، أو قد يستخرج من خلال موقف تربوي، أو تعليمي، أو حياتي معين.

وبعد النطق بكلمات النص صورة وصوتا ينتقل به المعلم تدريجيا إلى النظر في أجزائها بعد أن يكون قد فهمها، واستوعب معانيها، قبل تجزئتها للوصول إلى الحرف المقصود، ومن ثم سميت هذه الطريقة « بالطريقة التحليلية.«

وقد تبين بالملاحظ والاستقراء أن هذه الطريقة تقوم على أساس نفسي، وهو : البدء بالوحدات المعنوية، وهي: تزود الدارس بثروة فكرية

ومعرفية عن طريق النصوص والجمل، علاوة على الكسب اللغوي، وإذا كان فهم الكلمة في إطار « الطريقة الجزئية» فيه شيء من الحدس والتخمين، فإنه في « الطريقة الجزئية» فيه شيء من الحدس والتخمين، فإنه في « الطريقة الكلية» يتم عن طريق السياق الذي وردت فيه الكلمة، وهي بالتالي تعود الدارس فهم المعنى.

ورغم ذلك فقد خالطت هذه الطريقة بعض السلبيات، لكنها لا تزحزحها عن الامتياز أو القبول على الأقل، ذلك أن هذه الطريقة تحتاج لعدد من الوسائل المعينة، ثم إن استيعاب جملة واحدة، أو فقرة، قد يصعب في المراحل الأولى.

وإذا كان هذا مطروحا بحدة في ميدان تعليم الصغار، فإنه أقل حدة في ميدان الكبار.

وإذا كان المربون قد وجدوا أن عيوب « الطريقة الجزئية» أكثر من عيوب « الطريقة الكلية» فإنهم يعترفون بقدر من المزايا موجود في « الطريقة الجزئية.«

وقد درج الناس قديما على أنا يأخذوا من كل شيء أحسنه، ومن ثم فقد اشتقوا من الطريقتين طريقة تجمع بين مزايا الاثنين، وتتجنب عيوبهما، وسموها « الطريقة المزدوجة» أو « الطريقة التحليلية»، « الطريقة التوليفية.«

ومعناها: أن تقدم للدارس في البداية وحدات معنوية كاملة للقراءة، وخلال التحليل تتم العملية الصوتية لتمييز أصوات الحروف، وربطها برموزها، في هذا تحقيق لمزايا « الطريقة الصوتية»، وفي المراحل الأخيرة من درس القراءة تتم معرفة الحروف الهجائية اسما ورسما.

وبهذا تتم العودة من الجزء إلى الكل بواسطة الإتيان بكلمات وجمل من طرف الدارسين.

إن الحديث عن « الطريقة التربوية» في القراءة عام، ينطبق على تعليم الصغار والكبار، ذلك أن علماء النفس قرروا أن الإنسان، كل الإنسان، يدرك الأشياء جملة قبل أن يدركها أجزاء، لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء، ويبقى الفرق بين الكبار والصغار في هذا المجال في الموضوع، والوسائل، والمواقف، والتعامل، ذلك أن الكتاب، والنصوص، والوسائل، التي نتعامل بها مع الدارس الكبير، غير تلك التي تستعمل مع الصغار، إن النصوص يجب أن تؤخذ من اهتماماتهم، ومن قضايا حياتهم، وظروف أعمالهم، كل ذلك مع مراعاة أعمارهم وبيئاتهم.

ولذا فإن القائمين على هذه الشؤون يفكرون أولا عند الإقدام على إحدى الحملات في طبيعة الدارسين وبيئاتهم، وحتى يهيئوا لها من الوسائل

والكتب ما يناسب، وكمثال على ذلك تعليم القراءة للقرويات.
ثم إن هذا الموضوع يخالف بطبيعته وأهدافه ومحتواه موضوع القراءة حينما يهيأ للذكور الأميين أو حتى الأميات في مناطق حضارية، ومعنى هذا أن النجاح في دروس القراءة يرتكز أساسا على الموضوع، وخلق الحافز، وعلى أن يكون الموقف التعليمي فيه شيء من المرونة؛ ويقصد بالمرونة استعداد المعلم أو المعلمة في هذا المجال، أي: أن يكون أو تكون مستعدة للتخلي عن طبيعة التعليم النظامي الذي له أهداف غير هذه الأهداف، وهذا يعني أن دروس القراءة تنجح طرقها أكثر عندما يكون المعلم قد تدرب في ميدان تعليم الكبار، وغمرته مبادؤه وأهدافه، ودرس عن قضية نفسية الكبار.
وبعد هذا كله يشترط في نجاح دروس القراءة أن يكون ثمة حافز التعلم، وكلما كان هذا الحافز معنويا كان أكثر فائدة وجدوى، ويمكن أن يوجد الحافز إذا سبقته حملات التوعية، وشعور تام بضرورة تعلم القراءة والكتابة، لما أصبح لهما من دور أكثر خطورة في عصرنا اليوم، وما أكثر الأمثلة التي يمكن أن تضرب هنا! ..
إذن، يبقى من المحتم- قبل انتظار أي نجاح في تدريس مادة القراءة- أن تلعب التوعية دورها في جلب الاهتمام، ودعوة كل المؤسسات ذات الصبغة التربوية الإعلام، الصحة، الشؤون الاجتماعية، دور الشباب..» إلى القيام بواجب التحميس، والتشجيع، وبعث الحافز في الأوساط التي يراد محو الأمية بينها، وهذا كله يمكن إدخاله في طرق تعليم القراءة للكبار بشكل عام.
وإذا كان الاهتمام بتعليم القراءة للاميين يأتي في الدرجة الأولى، فإن تعليم الكتابة هو كذلك شيء ضروري ربطه بالقراءة، وقد جاء في أحد بنود الأهداف من محو الأمية أن جملة ما يهدف إليه من تنظيم حملات محو الأمية أن يستطيع الأمي في نهاية مرحلة الأساس كتابة فقرة يعبر فيها عن فكرة معينة أو شعور معين.
ومعنى هذا الكتابة في حملات محو الأمية عنصر أساسي، لكن الإشكالية التي تطرح دوما ونحن نتحدث عن تعليم الكبار، هي أن ثمة اختلافا في المضمون، أما الطرق والخطوات فغالبا ما تبقى واحدة، لأنها مبنية على أساس نفسي يستمد طبيعته من فلسفة الإنسان بصفة عامة، ومن طبيعة إدراكه.
والسؤال المطروح الآن هو:
-ما هي الكتابة؟
-ما الغاية من تعليمها في مجال الكبار؟
-كيف نعلمها في هذا المضمار؟

إن الكتابة معناها: هي نظام من الرموز بواسطته صان الإنسان أفكاره ومعارفه، ومنذ أن اخترع الإنسان الكتابة، فذلك هو الوقت الذي بدأ فيه حضاراته الحقيقية، إذ أن تاريخ الحضارة البشرية قبل اختراع الكتابة يعتبر ضربا من الأوهام والأباطيل.
فالكتابة وسيلة لتدوين الثقافة المتاحة، فقد ضاع قبلها ما ابتكره الفكر، نظرا لقصور الذاكرة.
إن الكتابة تستخدم كل يوم في الحياة الاجتماعية وفي غالبية الحرف والمهن قصد التوثيق، وتستعمل أيضا من أجل الاتصال عن طريق تبادل المراسلات.
فالكتابة إذن وسيلة صيانة، ووسيلة اتصال، والمقصود من تعليمها في يمدان محو الأمية هو : اقتدار الدارسين على الكتابة بخط مقروء يستطيع أي كان قراءة ما يكتب هؤلاء الدارسون، ومن ثم وقع الحرص على تحقيق صفة أساسية وهي صفة « المقروئية»، ومن الضروري أن يربط تعلم القراءة بالكتابة، لأن الكتابة وسيلة من وسائل التعبير: كالقراءة، والكلام، والحركة، والإيماء.
وفي إطار تعليم الكتابة للكبار نلاحظ أننا نعلمهم جميعا بطريقة واحدة؛ ولكن مع ذلك يكون لكل واحد منهم خطه الخاص، ومن هنا فليس مفروضا ولا منطقيا أن تطلب من الدارسين أن يكتبوا أو يلتزموا طريقة
موحدة في الكتابة، والدليل على ذلك هو أن الإنسان بصفة عامة، صغيرا كان أو كبيرا، عندما يتخلص من موقف التعليم والتعلم في مجال الكتابة، ويواجه بأدوار حياتية مختلفة، فإنه تتغير كتابته، ويبدأ يخط رموزه بالشكل الذي يحلو له.
ومعنى هذا: أن قضية الكتابة تخضع لسنن الجمالية والاتجاهات الفنية، ولذلك فإننا نلاحظ أن خصائص الكتابة ومميزاتها تتغير مع الزمن.
لذا، فإن المطلوب في مجال تعليم الكتابة للكبار هو الحرص – كما ذكرنا سالفا- على الوصول بهم إلى درجة الكتابة المقروءة، وقد يطمح بعض منهم إلى الإجادة في هذا المضمار معتمدا على ميوله الخاص.
إذن عن حملات محو الأمية يجب أن تراعي هذا الجانب، وتربي في الدارسين الرغبة في إتقان الخط، أو بعبارة أوضح أن تسعف الدارس على الوصول إلى الخط الشخصي الذي يكون قادرا على كتابته.

*كيف نعلم الكتابة للكبار؟

عندما يطرح مثل هذا السؤال بالصورة الآتية:
كيف نعلم الكتابة للصغار؟ يكون الأمر شديد التعقيد؛ ذلك أن الطفل الصغير عليه أن ينظر إلى النموذج، أي أن يدرك شكل الكلمات والحروف، ثم أن يترجم خطيا بفعل عملي هذه الصورة البصرية، متوسلا في ذلك ببصره، ودماغه، وأعصابه، وعضلاته.

إن البحث في مختبرات علم النفس وصل إلى أن إدراك رموز الكتابة بالنسبة للأطفال تتخلله صعوبة واضحة، وهي أن إدراكهم الحسي لا يتصور إلا في وقت لاحق.

وأما بالنسبة لأعضاء الكتابة فهي أيضا تطرح صعوبة في تعلم الكتابة، فالعظماء لم تتشكل بعد، ومازالت مع الغضاريف في طور النمو، في حين نرى عند الكبار أن عظام الأصبع الثلاثة واضحة، وهذا يعني آن البالغين يستطيعون القيام بحركات ثني وقبض تستعصي على الصغار.

كل هذا يبين لنا- ونحن نقدم على تعليم الكتابة للكبار- أن الجانب الحسي الحركي متوافر لديهم بخلاف الأمر عند الصغار.

ولعلنا بهذه المقارنة نستطيع أن ندلل على سهولة تعلم الكتابة عند الكبار إذا ما قسنا الأمر بالنسبة للصغار.

وكما يبدو، فإن حاجة الكبار للكتابة حاجة ملحة، وتزدادا هذه الحاجة في هذا العصر الذي أكد على ضرورة الاتصال الفكري، وتبادل الخبرات عن طريق الكتابة والتدوين، مما ينبئ بضرورة التفكير الجدي في الرفع من إيقاع هذا التعليم ليواكب هذه الجحافل من التقنيات التواصلية الهائلة.

فتعليم الكتابة هو الآخر اعتمد في القديم على « الطريقة الجزئية»، أي كتابة الحروف منفصلة، ثم جمع هذه الحروف في كلمات، لكن ثبت أنها طريقة غير منسجمة مع طبيعة الذهن في الإدراك، فوقع العدول عنها إلى كلمات أو جمل تامة، أو عبارات بسيطة.

وكما أشرنا إلى ذلك في « مادة القراءة» فإن الأمر أيضا بالنسبة للكتابة يجب أن تنتخب جمله وعباراته من عالم الكبار واهتماماتهم، وأن يربط ذلك بمادة أو موضوع القراءة، وهناك صور عدة لما يرغب الكبير في تعلمه هو اسمه: علي- أحمد- سعاد- عمر- فاطمة، ثم أسماء مختلف الأشياء التي يتعامل معها وبها: أدوات المطبخ- أثاث المنزل- أدوات الكتابة- السلع- الملابس- بعض الهوايات- بعض الأشغال، إلخ...

ومن بين ما يساعد على تعلم الكتابة أيضا تكرار كتابة بعض الكلمات في

نقول

جمل منوعة مثل: إنني خطت قميصا، إنني اشتريت قميصا.
وخلال ذلك كله، يجب الحرص على صيانة الشكل المميز لكل رمز، وذلك كان كل رموز من رموز الكتابة يتحمل بعض التعديلات في تناسباته من دون أن يفقد مظهره، فإن هذا تسمح به التربية، لأنه هو الذي يعطي أخيرا كل دارس الطابع الشخصي للكتابة، غذ أن المطلوب في تعليم الأميين هي الكتابة التي تقرأ، أي: الحرص في ذلك على توفر صفة المقروئية.
في هذا النوع من التعليم لا يجب أن ينظر إلى موضوع الكتابة بالدرجة الأولى على أنه وسيلة من وسائل التعبير الفني، إنما يتحتم أن ينظر إليه على أنه وسيلة اتصال وصيانة؛ ذلك هو الفارق الأوضح- الموجود بالنسبة لتعليم الكتابة- بين الصغار والكبار.
إننا ونحن نعلم الأطفال الكتابة يدخل في الاعتبار قابلية المتعلمين الصغار في مختلف مراحل أعمارهم والخصائص الفردية، وكل ذلك م اجل أن نصل بكل تلميذ إلى أحسن نموذج، وأفضل خط، وكتابة شخصية تنسجم مع ميوله وقدرته على التقليد، ثم الإبداع.
إن هذا غير مطلوب ونحن نتعامل مع الكبار، إذ المطلوب هو الحرص على تحقيق صفة المقروئية، أي: الكتابة التي تقرأ دون عناء، وتحتفظ بشكل الرموز التي اكتسبتها الكتابة خلال مراحل التاريخ.
وتبقى ثمة نقطة مهمة في موضوع تعليم الكتابة للأميين، هي مسألة السرعة في الكتابة بالنسبة للكبار؛ فإذا كانت المدرسة الابتدائية لا تتحمل مسؤولية في تعليم سرعة الكتابة لروادها الصغار، لأن ظروفا سيكولوجية وعمرية تمنعها من ذلك، فإن عليها أن تعلمهم جودة الكتابة، والمبالغة في إتقانها أدناها المقروئية كما قلنا.
أما بالنسبة للكبار فإن الأمر يختلف، ذلك أن علماء التربية وعلماء النفس يقررون أن قضية السرعة في الكتابة لا تتم بنجاح إلا في سن المراهقة فما فوق.
ومعنى هذا أن بإمكان حملات محو الأمية في صفوف الكبار أن تصل إلى هدفها الأساسي في القراءة والكتابة إذا توفرت الشروط، أي: أن يستطيع الدارس كتابة فقرة بالسرعة المناسبة، وذلك نظرا لإمكانات فزيولوجية، وحاسية ذهنية، تساعد الكبير على تجاوز بعض الصعوبات التي كانت تعترض الصغير.
هذا قليل من كثير مما يمكن قوله في هذا الموضوع الخصب الذي يتسم بالجدة، ويمتلئ بالحيوية والحماس التربويين، مما يجعله يتطلب تحليلا أكبر، ومعاودة واعتصارا لأفكاره، حتى يقفز إلى الأفق المناسب

كموضوع حساس ودقيق بين مواضيع التربية والعليم الشاملة التي تعنى بقضية تعليم الكبار، والذي أصبح له شأن عظيم في دنيا البحث التربوي.
والكل يعلم أن قضية تعليم القراءة والكتابة في ميدان محو الأمية قد تبدلت وتغيرت عما كانت عليه منذ عقود من السنين؛ ذلك أن توافر الوسائل السمعية البصرية، ووسائل الإعلام، والوسائل التكنولوجية الحديثة، والنمو المعرفي، والسير نحو إلزامية التعليم، والانتشار الواسع للطباعة، وتزايد أداوت الكتابة، كل ذلك جعل قضية تعليم القراءة والكتابة أمرا مسيرا أمام الكبار، خاصة إذا توفرت لديهم الرغبة والميل.
وقد ثبت فعلا أن بعض الكبار الأميين في بعض الدول التي تعاني من ظاهرة الأمية قد أخذوا يتجاوزون هذه الثغرة، فأصبحوا قادرين على فك رموز الكتابة، وذلك بما أظهروه من القدرة على قراءة بعض العناوين في الجرائد والمجلات، والتلفزيون، والسينما، والإعلانات التجارية وغير ذلك؛ بالإضافة إلى أنهم تمكنوا من كتابة بعض الأشياء الأولية والضرورية، رغم أن ذلك ظل يفتقر إلى الأصول التي لا يمكن أن تتحقق إلا بواسطة التعليم المقصود.
ونستطيع أن نستنتج من هذا أن قضية محو الأمية تطورات هي الأخرى، وأن أسلوب تعليم القراءة والكتابة في صفوف الكبار يجب أن يتطور هو الآخر، وأن يقطع المسافات، وأن يغطي غطاء مناسبا لما يشهده التقدم المعرفي، ذلك أن الأمي الكبير اليوم أكثر جلاء ووضوحا من وسيلة الأمس.
وتبعا لذلك، فإن ما كنا نعرفه في المرحلة الأساس من وقت يجب أن يتقلص اليوم، ويتحتم أن يتم في مدة أقل.
ويمكن القول: بان هذه المسألة نستطيع التوسع فيها أكثر، خاصة إذا شاركت فيها عدة جهات، وأسهمت فيها عدة تخصصات.

مقـــــدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله أبى القاسم محمد ، بن عبد الله ، بن عبد المطلب ، بن هاشم ، بن عبد مناف ، بن قصي ، بن كُلاب ، بن مُرة ، بن كعب ، بن لؤى ، بن غالب ، بن فهر، بن مالك ، بن النضر ، بن كنانة المبعوث رحمة للعالمين .قال تعالى " {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ }العلق١ .القراءة ليست صعبة كما يعتقدها البعض .

فأما بعـــــد

- زملائي المعلمين ، زميلاتي المعلمات أرجو الله أن تكون هذه الطريقة سهلة ميسرة خالية من التعقيد لكل المتعسرين في القراءة والكتابة ، تلك الطريقة استكمال لبناء سابق وبرنامج علاجي في حل مشكلة تواجه كثيراً من أبنائنا الطلاب في صعوبات التعلم . وعند التطبيق أتمنى من زملائي التقييم والنصح لأن كلاً منا يكمل الآخر .

تلك التجربة كانت نتيجة محاولات متعددة لإصلاح ذلك العيب التعليمي لأحد الطلاب الأعزاء على قلبي (ابني) بعد أن عجز عن تعلم القراءة والكتابة من معلميه في المدرسة وغير المدرسة وشعوره بالنقص وسط زملائه ،الأمر الذي أحبطني وأخجلني أمام الجميع .فقررت أن أساعده مستغلا تخصصي وهو أنى أعمل معلماً أول للغة الإنجليزية بمدرسة بني عبس الابتدائية - التابعة لإدارة أولاد صقر التعليمية - محافظة الشرقية مستمدا الطريقة من مادة الصوتيات (Phonetics) التي درستها خلال الجامعة والتي تمكن أي معلم من قراءة أي كلمة إنجليزية بطريقة صحيحة حتى ولو اختلفت الحروف عن أصواتها . وتمت تجربة هذه الطريقة على متأخرين دراسياً ومتسربين وكبار ولقيت نجاحاً باهراً .

- لقد وجدت أن معظم من ترك التعليم و بعض التلاميذ يحفظون الحروف الهجائية ولا يستطيعون القراءة .و توجد عقبة كبيرة عند هؤلاء في تعلم القراءة والكتابة رغم حفظهم للحروف ووجدت أن السبب في عدم القراءة والكتابة هي حفظ الحروف الهجائية بأسمائها ومحاولة القراءة بها .

- لتجاوز هذه المشكلة يجب على التلميذ أن يمر بثلاث مراحل :

المرحلة الأولى (الفتح)

تحفظ الحروف الهجائية مفتوحة فقط ٤ حروف يوميا مع التسميع كتابة.

لا تقل ألف ولكن قل أ كما تنطق مفتوحة وعدم شغل التلميذ بالحركات الأخرى مثل الكسرة أو الضمة.

نجاح هذه العملية يقتصر على حفظ التلاميذ للحروف أولا مفتوحة وعدم إعطائهم اى كلمات حتى ولو استغرق الأمر وقتا طويلاً .

بعد التأكد من حفظ الحروف اطلب من التلميذ قراءة كلمات مكونة من ثلاثة أحرف مفتوحة مثل زرع – درس أو اكتبها واجعله يقرأ الأحرف بسرعة مرة بعد مرة حتى تخرج الكلمة معه ويحس بنطقها .

التدريب لفترة طويلة على قراءة كلمات من ثلاثة أحرف مفتوحة مع التوجيه في دمج الحروف حتى يتقن القراءة .

المرحلة الثانية (الدمج)

- بعد التأكد من كتابة وقراءة كلمات من ثلاثة أحرف مفتوحة ، قم بتدريبه على دمج حرفين معا وقراءتهما مثل ب،ر/ بر ر،ع/ رع ك ،ف /كف ف ، ن / فن س ، ش / سش وهكذا بأكبر قدر من الأحرف حتى يتقن الدمج .

اطلب من التلميذ أن يكتب الكلمات الآتية (يبلع – يهجر – مدرسة)

١- يبلع على جزأين يب ، لع ٢- يهجر على جزأين يهـ ، جر

٣- مدرسة على ثلاثة أجزاء مد ، ر ، سة (مرحلة ثانية ، مرحلة أولى ، مرحلة ثانية)

وهكذا يكون قادر على كتابة معظم الكلمات المماثلة حسب إمكانيات كل معلم .

المرحلة الثالثة (اصطفاف التخفيف) وتعنى قراءة الحروف التالية على أنها حرف واحد .

أ	إ	ا	آ	ء	ال	أل	ال
الأ	الإ	للـ	للأ	للإ	للآ		
لا	لأ	لأ	لؤ				
أحمد	إصرار	خالد	الآن	ماء	الولد	ألعب	الهام
الأبرار	الإفراط	للفقراء	للأفضل	للإزهار	للآخرة		
لاعب	حالاً	يتلألأ	لؤلؤ				

أسماء الإشارة

هذا	هذه	هذان	هاتان	هؤلاء
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....

أدوات الاستفهام

ما ما ما ما ما ما ما ما .....

ماذا ..... ؟

كيف ..... ؟

أين ..... ؟

من ..... ؟

متى ..... ؟

كم ..... ؟

العلامات

علامة الاستفهام ؟

علامة التعجب !

علامة الوقف .

علامة الفاصلة ،

علامة الفاصلة المنقوطة ؛

علامات أخرى :

الأقواس ( )

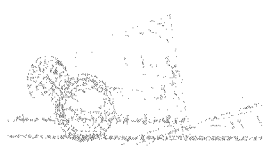
التنصيص " "

حروف العطف

و (ذهب أحمد إلى المدرسة و أخذ الدرس)

ثم (ذهب أحمد إلى المدرسة ثم أخذ الدرس)

أو (على العامل أن يستريح أو يستمر فى عمله)



تدريب ٢ اقرأ ثم اكتب الفقرة الآتية :

جلست أسماء مع العمة إلهام من الصباح إلى آخر النهار فى منزلها ، فسقت الأزهار وألقت النفايات فى السلة وبعد الإنتهاء عادت للمنزل مسرورة للأخبار السارة وللإفطار بعد الصيام. ثم قالت : رأيت شيئاً لامعاً جميلاً يتلألأ فى السماء مثل اللؤلؤ ة ثم اختفى.

- .....
.....
.....
.....
.....
.....
- .....
.....
.....
.....
.....
.....

حروف الجر

من	إلى	على	عن	فى
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....