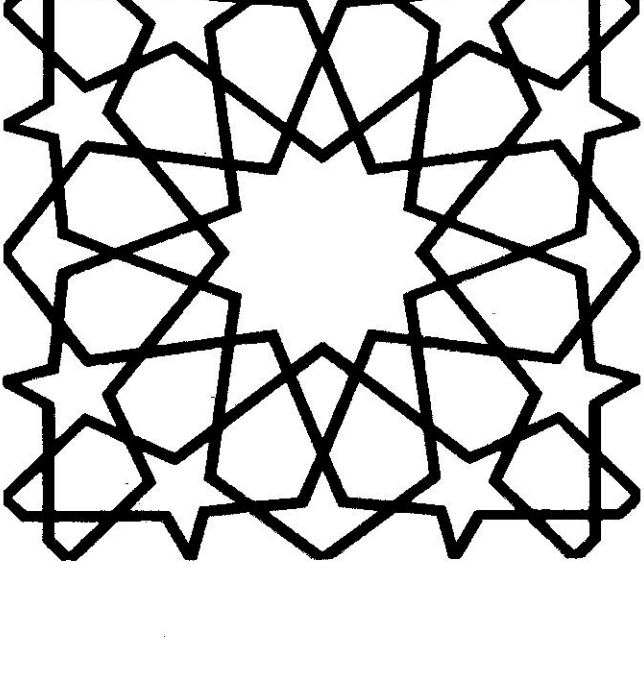
12246

امداد

مكتبة البنين – الدوريات

كلية التربية

مجلة العلوم التربية



لة نصف سنوية ـ علمية ـ محكمة تصدر عن كلية التربية جامعة قطر العدد (٦)

عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية السعودية

عبد العزيز بن عبد الله السنبل*

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوائد التي يجنيها الدارسون من خلال مشاركتهم في برامج محو الأمية في مدينتي الرياض والخرج في المملكة العربية السعودية، وذلك من منظور الدارسين والمعلمين. وينتظر من نتائج هذه الدراسة أن تسهم في تطوير البرامج المقدمة حالياً وتطوير جودتها النوعية.

شارك في هذه الدراسة (١٠٩) مدرساً و(٢٣٩) دارساً تم اختيارهم بصورة عشوائية من إجمالي المعلمين والدارسين في مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث استبياناً مقنناً لجمع المعلومات المطلوبة، كما استعان الباحث بعدد من المساعدين لتعبئة الاستبيانات الخاصة بالدارسين. واشتملت أداة الدراسة (الاستبيان) على (٤٠) سؤالاً تمحورت في ستة مجالات هي: العوائد الاقتصادية، والوظيفية، والدينية، والأسرية، والنفسية، والثقافية. وركزت الدراسة على بحث أثر عدد من المتغيرات في رؤية عينة الدراسة لعوائد برامج محو الأمية. وهذه المتغيرات هي الوظيفة (معلم، دارس)، المرحلة الدراسية، الانتماء الاجتماعي للدارسين، وظائف الدارسين، دوافع الدراسة، موقع المدرسة، الفئة العمرية للدارسين.

وبينت نتائج الدراسة أن عوائد برامج محو الأمية لا تقتصر على اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب فحسب، وإنما تتعدى إلى جوانب أخرى تتعلق بحياة الدارس اليومية والمستقبلية سواء على مستواه الشخصي أم الأسري أم المجتمعي. وتبين أن لبعض متغيرات الدراسة أثراً في نظرة عينة الدراسة بالنسبة إلى لعوائد برامج محو الأمية.

* نائب مدير عام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم / تونس.

المقدمة

يتنامى يوماً بعد يوم، الشعور بأن الأمية تمثل مشكلة كبرى وخطراً حقيقياً على خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في أي بلد من البلدان، لما لها من أبعاد سياسية واجتماعية وتربوية وتنموية. إذ أنها تؤثر على مستوى المواطنة وقدرة المواطن على الإسهام الواعي في تقدم المجتمع وتطوره والاضطلاع بواجباته ومسؤولياته تجاه نفسه وأفراد عائلته.

من أجل هذا اكتسبت عملية محو الأمية أهمية خاصة، فتحولت من محاولات ارتجالية إلى عملية منظمة، ومن جهود فردية وتطوعية إلى جهد مخطط تشارك فيه المؤسسات الحكومية والأهلية. وفي المملكة العربية السعودية، شأنها شأن الدول التي تنشد التنمية والتطور، شهدت برامج محو الأمية اهتماماً متزايداً، إدراكاً من المملكة لأهمية القضاء على الأمية التي تعتبرها من العوائق والمشكلات التي تواجه خطط التنمية وبرامجها ومشروعاتها.

ولقد جسدت المملكة العربية السعودية اهتمامها الواضح بضرورة مواجهة الأمية والحد من خطرها بسلسلة من الإجراءات الجادة والجهود المخلصة في هذا الميدان، فقد أنشأت وزارة المعارف في عام ١٢٧٤ هـ إدارة خاصة لبرامج محو الأمية ضمن إدارة التعليم الابتدائي. وفي عام ١٢٧٨ هـ، أنشئت إدارة مستقلة مسؤولة عن تعليم الكبار في أرجاء المملكة. وقد أدى الإحساس المتواصل بخطورة مشكلة الأمية إلى صدور نظام تعليم الكبار ومحو الأمية بالمرسوم الملكي رقم م/٢٢ في ١٢٩٢/٦/٩ هـ، الذي يهدف إلى محو الأمية بين جميع المواطنين بالمملكة بمختلف فئاتها، كما حدد المرسوم الملكي دور كل وزارة أو مصلحة أو مؤسسة في هذا المجال، وجعل الإشراف على جميع برامج محو الأمية بالمملكة خاضعا لوزارة المعارف. (عبد الرحمن الحميدي، ١٩٨٢ : ص٦ – ٨)

وتعد وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات التي أدمجت مؤخراً في هيكلية وزارة المعارف، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية، والحرس الوطني، ووزارة الداخلية، ووزارة الدفاع والطيران، من أهم الجهات التي تتولى مسؤولية تقديم برامج لمحو أمية الدارسين. ولقد حددت اللائحة التنفيذية أهداف برامج محو الأمية بثلاثة أهداف رئيسة هي : تنمية حب الله وتقواه في قلوب الدارسين وتزويدهم بالقدر الضروري من العلوم الدينية، وإكسابهم مهارات القراءة والكتابة والحساب، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن الفرد من تطوير نفسه وأسرته ومن المشاركة في

النهوض بمجتمعه، ومن القيام بواجبات المواطن المستنير. (عبدالعزيزالسنبل وآخرون، ١٩٩٦، ص ٤٢٩ – ٤٣٠).

ونظراً لتشعب برامج محو الأمية وتنوع أهدافها ومراميها، وتطور أساليبها ووسائلها نتيجة للتقدم الكبير الذي شهده مجال تعليم الكبار في منتصف القرن العشرين، فإنه يصبح من الضروري إجراء دراسات وبحوث تقويمية لهذه البرامج بصفة دورية للتأكد من جودة نوعيتها ومدى مواكبتها لمستجدات العصر والاستفادة من الاتجاهات العالمية في هذا المجال.

إن أهمية التقويم وضرورته القصوى، تتأتى من كونه يعد خطوة أساسية لابد منها في أية عملية تطوير أو إصلاح للبرامج التربوية بشكل عام، وبرامج محو الأمية بصورة خاصة. والتقويم هو الخطوة الرابعة ضمن خطوات عملية تطوير المناهج الدراسية أو البرامج التربوية، فبعد صياغة أهداف أي مشروع تربوي، وتحديد المحتوى المؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف، وتنظيم ذلك المحتوى الذي يستمد من القيم والخبرات البشرية، ومن ظروف البلد وحاجاته الاجتماعية والتنموية وتراثه الحضاري والقيمي، وطريقة عرض أو تقديم ذلك المحتوى، تأتي عملية التقويم التي يمكن من خلالها مقارنة النتائج الفعلية بالنتائج المتوقعة، أو التوصل إلى استنتاجات مستخلصة من هذه المقارنة بهدف اتخاذ ما يلزم من إجراءات لعمل مستقبلي. (عايف العاني، ١٩٩٢ : ص ٨٩ – ٩٠)

وتتجلى أهمية التقويم في هذه الدراسة في كونه يقوم على افتراض مؤداه أن برامج محو الأمية لا يمكن أن تكون بالفاعلية والكفاءة المطلوبتين ما لم يشعر الدارسون فيها بالآثار الإيجابية لها في حياتهم، وأنها ملائمة لاحتياجاتهم الاقتصادية والوظيفية والاجتماعية والثقافية والشخصية. لذلك، تحاول الدراسة الكشف عن عوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها في مجالات متعددة.

مشكلة الدراسة

إن عملية تقويم أي برنامج تربوي، بما في ذلك برامج محو الأمية، تعد الخطوة الأساسية لتطوير ذلك البرنامج وزيادة فاعليته في تحقيق الأهداف المرسومة له، وذلك لما توفره عملية التقويم من بيانات ومعلومات تتصف بالدقة والموضوعية حول جوانب القوة لهذه البرامج ومواطن الضعف فيها. ولعل التعرف على عوائد برامج محو الأمية

للدارسين فيها، والتي تشكل دوافع أساسية للاميين للالتحاق بهذه البرامج ومواصلة الدراسة فيها برغبة وجدية واندفاع، يعد أمراً في غاية الأهمية لتطوير هذه البرامج والارتقاء بها نحو الأفضل. وتتمحور مشكلة الدراسة حول بحث مسألة العوائد التي يجنيها الدارسون من خلال المشاركة في برامج محو الأمية، وذلك من منظور الدارسين والمدرسين.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم عوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها من وجهة نظر المدرسين العاملين فيها والدارسين الملتحقين بها، بغية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير البرامج وتحسين جودتها النوعية.

تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات الآتية:

(١) ما عوائد برامج محو الأمية بشكل عام من وجهة نظر الدارسين والمدرسين ؟

(٢) ما رأي المدرسين والدارسين في عوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها حسب المجالات الآتية:
- العوائد الاقتصادية.
- العوائد الوظيفية.
- العوائد الدينية.
- العوائد الأسرية.
- العوائد النفسية.
- العوائد الثقافية.

(٣) ما الفروق في تحديد عوائد برامج محو الأمية حسب المتغيرات الآتية:
- المدرسين، والدارسين.
- الدارسين في الحلقة الأولى، والدارسين في الحلقة الثانية.
- الانتماءات الاجتماعية للدارسين.
- وظائف الدارسين.
- دوافع الدراسة لدى الدارسين.
- موقع المدارس.
- الفئات العمرية للدارسين.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في الاعتبارات الآتية:

(١) إن نجاح الاستراتيجيات الموجهة لتحسين برامج محو الأمية، يعتمد على مدى اهتمام هذه الاستراتيجيات بدراسة العناصر الأكثر فاعلية في تلك البرامج، وفي مقدمة تلك العناصر الدارسون أنفسهم من حيث دوافعهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وما يمكن أن يكسبوه من عوائد متعددة نتيجة التحاقهم في تلك البرامج.

(٢) إن التعرف على عوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها يمكن أن يساعد في تعميق الجوانب النوعية لهذه البرامج، بما يجعلها أكثر ملاءمة لدوافع الدارسين وأكثر إرضاء لحاجاتهم، وبالتالي زيادة إقبال الأميين للالتحاق بهذه البرامج ومواصلة دراستهم فيها بكفاءة وفاعلية.

(٣) إن تقويم عوائد برامج محو الأمية لم يسبق أن تناولته دراسة سابقة، حسب علم الباحث، بالسعة والعمق والشمول وبخاصة من حيث تنوع مجالات العوائد وتعدد المتغيرات المعتمدة.

(٤) إن اعتماد معيار العوائد التي يمكن أن يكتسبها الدارسون في تقويم برامج محو الأمية يعد أمرا في غاية الأهمية، بوصف الدارسين هدف هذه البرامج ومادتها الأساسية، مما يتيح الحصول على معلومات دقيقة وبيانات مفيدة في بناء تصور عام لكيفية تطوير هذه البرامج وتحسين جوانبها النوعية.

(٥) إن اعتماد الدراسة في تقويم عوائد برامج محو الأمية، على المدرسين العاملين بها والدارسين الملتحقين فيها، يعطي عملية التقويم مزيدا من المصداقية والموضوعية باعتبار المدرسين والدارسين من أكثر الفئات تأثرا واهتماما والتصاقا بهذه البرامج.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

(١) الدارسين الذكور الملتحقين ببرامج محو الأمية في مدينتي الرياض والخرج، ولا تشمل الدارسات الإناث.

(٢) الدارسين المسجلين للعام الدراسي في الحلقة الأولى والحلقة الثانية من برامج محو الأمية.

(٣) تقويم عوائد برامج محو الأمية من وجهة نظر المدرسين العاملين فيها والدارسين الملتحقين بها.

الإطار النظري للدراسة

يتمحور الإطار النظري لهذه الدراسة حول مسألتين أساسيتين لهما دورهما في أية دراسة تتقصى عوائد برامج محو الأمية. هاتان المسألتان هما : رؤية الفلسفات التربوية المختلفة لأهداف وعوائد برامج محو الأمية، ورؤى المؤتمرات العالمية لتعليم الكبار التي تنظمها اليونسكو، وما أكدت عليه من توجهات خاصة فيما يتعلق بأهداف وعوائد برامج محو الأمية. فعوائد برامج محو الأمية إنما هي انعكاس للرؤى والفلسفات والتوجهات التي تود الجهات المسؤولة عن برامج محو الأمية تأصيلها وإيصالها إلى الدارسين من خلال مجمل الأنشطة والمناهج التي تقدمها للدارسين. وتعكس الرؤى والفلسفات التي ستناقش في هذا الجزء، الطريقة التي يفكر بها العالم حول أهداف وغايات برامج محو الأمية.

أولاً: الرؤية الفلسفية لعوائد برامج محو الأمية وتعليم الكبار:

الفلسفة إطار فكري يستند إلى أسس عقائدية أو افتراضات ثقافية تؤسس لقيام مبادئ عامة تشكل في مجملها موقفا ورؤية حول الموضوع، أو الظاهرة المدروسة. وتؤثر الفلسفة المتبناة في حقل التربية على رؤيتنا لكل جزئية من الجزئيات المكونة للمنظومة التربوية خاصة الأهداف والغايات، والمضامين والعمليات، وآليات التفاعل بين الأفراد المعنيين بالعملية التعليمية.

ففي حين يمكن تتبع جذور البحث الفلسفي وإرجاعها إلى الفلسفة الإغريقية القديمة، فإنه لم يحدث أن لقيت التربية أية معالجة جدية من جانب الفلاسفة إلا خلال القرنين الماضيين فقط. ففي القرن التاسع عشر، وجه كل من " كانت " و" هيجل " الانتباه إلى القضايا الفلسفية المتصلة بالتربية، بيد أن فلسفة التربية كفرع منفصل من أفرع الدراسة، ظهرت في القرن العشرين وبدرجة كبيرة نتيجة لكتابات " جون ديوي " الذي قدم نهجه الفلسفي تجاه التربية نقدا للتعليم التقليدي، وأطلق العنان لتطوير المناهج المختلفة لفلسفة التربية . (جون إيلياس وشارون مريام، ١٩٩٥، ص ٧).

ومنذ أن أطلق " جون ديوي " نهجه الفلسفي، شرع الكثير من علماء التربية في مناقشة موضوعاتهم التربوية في ضوء المدارس الفلسفية المعروفة كالواقعية والمثالية والذرائعية. واتخذ علماء تعليم الكبار المسار ذاته عندما بدءوا ينظرون إلى تعليم الكبار بغية اتخاذ مواقف ذات طبيعة فلسفية تعبر عن نظرتهم إلى الإنسان وطبيعته، ودوره في الحياة، وأهداف تربيته، وطريقة تفكيره وتعليمه، والعلاقة بين تربيته والمجتمع، وما إلى ذلك من موضوعات تستدعي رؤية فلسفية.

وميز " إيلياس " و" ميريام " في كتابهما الموسوم بـ " الأصول الفلسفية لتعليم الكبار " بين ستة توجهات فلسفية تحكم رؤية العاملين والباحثين في هذا الميدان. وهذه التوجهات الفلسفية هي : التعليم الحر للكبار، وتعليم الكبار التقدمي، والتعليم السلوكي للكبار، والتعليم الإنساني للكبار، والتعليم الراديكالي للكبار، والفلسفة التحليلية لتعليم الكبار (جون إيلياس وشارون مريام، ١٩٩٥). ولكل فلسفة أو توجه رؤيته فيما يتعلق بالغايات والعوائد الأساسية التي ينبغي أن يركز عليها النظام التربوي في أنشطته الموجهة للكبار.

ففلسفة التعليم الحر للكبار (Liberal Arts) تمثل أقدم فلسفة تربوية إنسانية وأكثرها صمودا... وتؤكد هذه الفلسفة على تدريس العلوم الدينية والفلسفة الإنسانية والعقلية والكتب الفكرية العظمى ؛ لأن هدف التعليم لديها هو تنمية القوى الفكرية للعقل في إطار عقائدي.

وأتت الفلسفة التقدمية لتعليم الكبار كردة فعل على فلسفة التعليم الحر التي لم تعد مناسبة في صيغتها لمجتمعات إنسانية نحو التوسع الحضري والتصنيع. ومن هذا المنطلق، أطلقت رؤية موسعة للتربية لا تركز أهدافها ومردوديتها على تنمية الجانب العقلي لدى الدارسين، وإنما لترتبط بحركة المجتمع واحتياجاته. (Knowles, 1977)

وتوجد عناصر الفكر التقدمي في كتابات كافة المنظرين الرئيسيين العاملين في ميدان تعليم الكبار بما في ذلك " نولز Knowles " و" روجرز Rogers " و" هاول Houle " و" تايلر Tyler " و" ليندمان Lindman " و" بيرجفنين Bergvnin " و" فريري Freire "، واستلهمت أشكالا عديدة من برامج تعليم الكبار قوة دفعها من المثل التقدمية مثل برامج : التعليم المهني للكبار، والتربية الإرشادية، وتعليم المولودين خارج البلاد، والتربية من أجل المواطنة الصالحة، والتربية الأسرية، وتعليم الوالدين، والتربية من أجل العمل الاجتماعي. وفضلاً عن ذلك استمدت بعض المبادئ الأساسية لتعليم الكبار أصولها من الفكر التقدمي مثل مبادئ الحاجات والاهتمامات، والأسلوب العلمي، وأساليب حل المشكلات، ودور الخبرة المحوري، والأهداف الذرائعية والنفعية، وفكرة المسؤولية الاجتماعية. (جون إيلياس وشارون مريام، ١٩٩٥، ص٦٠).

وتنطلق فلسفة تعليم الكبار السلوكي من مفاهيم ورؤى عبَّر عنها رجالات بارزون من علماء النفس أمثال : سكنر، وجون واتسون، وبافلوف، وتم توظيف المفاهيم

التي أتى بها هؤلاء العلماء لتشكل مدخلا فلسفيا للإجابة عن بعض التساؤلات التي تطرحها عمليات التعليم والتعلم بالنسبة للكبار. ولقد أثرت هذه الفلسفة على ميدان تعليم الكبار خاصة فيما يتعلق بتكنولوجيا التدريس، والأهداف السلوكية، والمحاسبية، ومفهوم التعاقد على الأداء، وسندات شراء الخدمة التعليمية، والتربية على أساس الكفايات، والتعليم المبرمج والحاسوبي، وغيرها من المفاهيم التي يهدف من توظيفها تحسين مردودية التعليم وضمان تحقيق الأهداف المبتغاة (Karen, 1974). وفلسفة تعليم الكبار السلوكي في خطابها الفلسفي، لا تطرح إجابات واضحة ومحددة فيما يتعلق بالأهداف المبتغاة من التعليم، وإنما تركز على الطرائق والأساليب والمنهجيات التي ينبغي أن توظف لتعديل السلوك المرغوب، لذا تجد أن الأهداف والمردوديات للعمليات التعليمية، في ضوء هذه الفلسفة، تعتبر مسألة يحددها المعلم أو النظام التعليمي في المقام الأول، وحسب طبيعة الموقف التعليمي والرسالة المراد إيصالها.

والفلسفة الإنسانية هي رؤية فلسفية واسعة تؤمن بقدسية وكرامة واستقلالية بني البشر. ويستمد تعليم الكبار الإنساني النزعة أصوله من بعض المصادر ذاتها التي استمدت منها جذور تعليم الكبار. بيد أن تركيز رجل تعليم الكبار الإنساني النزعي لا يكون على نتاجات الماضي وعلى القيم التي تحتفظ بها هذه الآداب، ولكن ينصب على حرية وكرامة الشخص الفرد الذي يتم الاهتمام به في هذا التراث. وتستلهم فلسفة تعليم الكبار الإنساني معينها من الرؤى والأفكار التي نادى بها سارتر وايراموس وكومينيوس ورسو. وتنادي الفلسفة الإنسانية بحرية واستقلالية المتعلم، وحتمية تمحور العملية التعليمية حوله، والعمل على تحقيق ذات المتعلم وتلبية احتياجاته وصيانة ذاته وكرامته.

ويمكن القول أن هناك جانبين للتربية الإنسانية، أولهما تدريس الموضوعات الدراسية بأسلوب إنساني، بمعنى تيسير تعليم الطلاب للمادة الدراسية. والثاني هو تربية الجوانب غير العقلية أي الوجدانية للطالب، بمعنى تطوير الأشخاص كي يفهموا أنفسهم ويفهموا الآخرين ويستطيعون إقامة علاقات مع الآخرين. (جون إلياس و شارون مريام، ١٩٩٥، ص ١٤٩)

ويمثل " باولو فريري " و" إيفان إيليتش " قُطْبَا فلسفة تعليم الكبار الراديكالي. وفلسفتهما راديكالية بمعنى أنهما، وبالطبع غيرهما ينظرون إلى تعليم الكبار من بعده السياسي كأداة لإحداث تحولات اجتماعية وسياسية واقتصادية في المجتمع. ويرى " فريري وإيليش " أن هدف التربية يتمثل في إثارة الوعي لدى الدارسين

بغـــية التمهـــيد للـــثورة التي تستهدف إعادة بناء المنظومات السياسية والمجتمعية وتغيـــيرها. ويعارض رواد تعليم الكبار الراديكالي التربية الكلاسيكية ومضامينها وآلياتها وطريقتها، ويرون بأنها عديمة الجدوى ولا تكرس إلا الوضع الراهن الذي لابـــد مـــن الانعتاق منه إذا أراد المجتمع التطور والتغيير. وتستند هذه الفلسفة في كثير من فرضياتها وتوجهاتها على الفكـــر الماركسي الاشتراكي والفكر اليساري. (Freire, 1973)

أمـــا فيما يتعلق بالفلسفة التحليلية لتعليم الكبار، فيمكن القول أنها لم تتبلور بصورة واضـــحة ونهائـــية حتى الآن، وجل اهتمامها منصب على تحليل الخطاب اللغوي والمفاهيمـــي المرتبط بميدان تعليم الكبار بغية دراسة الحجج والشعارات والبيانات السياســـية. وتشكك هذه الفلسفة في بعض المبادئ الأساسية التي يتفق عليها رجال تعليم الكبار. ومن أبرز أقطاب هذه المدرسة الفلسفية : " باترسون ولووسون " من بريطانـــيا، و" مونيـــت " من أمريكا (جون إلياس و شارون مريام، ١٩٩٥، ص ٢١٣). ولا تطرح هذه المدرسة رؤية محددة لأهداف تعليم الكبار بقدر ما تمحص مـــا هو مطروح من رؤى وأفكار بغية مناقشتها وبلورتها بصورة تسمح لقيام علم لتعليم الكبار قائم على أرض صلدة بعيدة عن الشعارات والأفكار الفضفاضة.

ولئـــن اتخـــذت الفلسفات الغربية منطلقات فكرية إنسانية في بلورة توجهاتها، فإن الـــرؤية الإســـلامية تســـتند إلـــى الشرع الرباني والقيم العليا التي سنتها التربية الإسلامية المستمدة من القرآن والسنة النبوية الشريفة. فالتعلم في الإسلام لا تضيع فرصته بسبب السن، ولا يرتبط بسن معينة، وقابلية الإنسان للتعلم أمر يستمر مدى الحـــياة. والهـــدف الدينـــي هـــو أبرز ما يميز التربية في الإسلام، إذ تبدأ التربية بالقـــرآن الكريم ومبادئ الإسلام، ومهما نما الفرد ودرس دراسات أخرى
فـــإن العناية بالدين تظل قائمة. وإلى جانب ذلك الهدف الديني للتعليم في الإسلام، كانـــت هـــناك أهـــداف أخرى سعت إليها التربية، وتتمثل في تلك العناية بالتربية الخلقية ولا سيما في السنوات الأولى من حياة المتعلم لما لها من أهمية في تكييف سلوك المسلم السليم، وفي نجاحه في الحياة. هذا إلى جانب الهدف الاجتماعي الذي يتلخص في أن الفرد يرتفع قدره بين الناس بمقدار ما يتحلى به من علم ومن ثقافة ومـــا يحترف من حرفة يتعيش منها طلبا للعلم. (نبيل صبيح، ١٩٩٨، ص ١٣ – ١٤ – ١٥)

وتمـــيز الـــنظرة الإسلامية بين نوعين من العلوم : العلوم النقلية، والعلوم العقلية. أولهما فرض عين وثانيهما فرض كفاية. فتعلم العلوم الشرعية الأساسية هي فرض

عيـــن لأنها مقتضى أساسي من مقتضيات أداء المشاعر والعبادات الدينية التي لا تـــؤدى إلا من خلال معرفة هذه المعارف الدينية. والنوع الآخر من التعليم يعتبر فـــرض كفايـــة إذا قام به البعض سقط عن الآخرين، ويدخل ضمن هذا النوع من التعليم كافة أنواع التعليم المفيدة وغير المتناقضة مع الشرع كعلوم الطب والهندسة والزراعة والاقتصاد والحاسوب وغيرها.

وإن كـــان الهـــدف الأساســـي مـــن تعليم الكبار في الإسلام هو تزويد الدارسين بالمعـــارف الدينـــية الأساسية وتقوية العقيدة الإسلامية في قلوب الدارسين، إلا أن مرونة الإسلام وسماحته تسمح بتبني أهداف موسعة حسب احتياجات كل دارس أو مؤسســـة طالما أن الأهداف لا تتعارض بصورة مباشرة أو غير مباشرة مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف. فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها هو أولى الناس بها.

فـــالأهداف الأساســـية التي ينادي بها المشتغلون في تعليم الكبار كالتربية من أجل المواطنة والإنتاج وتطوير الاقتصاد، وتحقيق التقارب بين الشعوب، وزيادة وعي الإنســـان وتحســـين ثقافـــته، وتطوير أسرته، هي أهداف لا تتعارض مع مقاصد وجوهـــر الشـــريعة الإســـلامية وغاياتها. وبنظرة فاحصة لواقع التعليم في أجزاء مـــتعددة مـــن الأقطار العربية، يلاحظ بأن هناك آثارا واضحة لمدى تأثير الرؤية الإسلامية في الأهداف التي ترسمها هذه الأنظمة وفي مضامين المناهج المعتمدة، وإن كـــان هذا الاهتمام يختلف من دولة إلى أخرى بناء على اعتبارات متعددة لا يتسع المقام هاهنا للدخول في تفاصيلها.

ثانياً: الرؤى المنبثقة عن المؤتمرات الدولية لتعليم الكبار:

مـــنذ نهايـــة الحرب العالمية الثانية وهيئة اليونسكو تنظم مؤتمرا دوليا حول تعليم الكـــبار يـــنعقد مرة كل عشر سنوات تقريبا. وتهدف مؤتمرات اليونسكو هذه إلى مناقشة الإنجازات الكمية والنوعية المتحققة على الساحة الدولية، وترسم رؤية لما ينبغي أن تكون عليه حركة تعليم الكبار في السنوات اللاحقة للمؤتمر.

وعقد المؤتمر الدولي الأول لتعليم الكبار في السينور في الدانمارك وذلك في عام ١٩٤٩ بعـــد انـــتهاء الحرب العالمية الثانية وما خلفته من دمار في أوروبا. ولقد طغت الروح السياسية الداعية إلى التسامح والتعايش على روح المؤتمر. فلقد وجه مؤتمـــر السينور جل اهتمامه للتأكيد على أهمية تكوين مواطنين مستنيرين لمجتمع عالمـــي، وتوقف المؤتمر عند دور تعليم الكبار في شحذ الروح الديمقراطية الحقة

وفي تشجيع الحركات التي تحاول أن تولد ثقافة تضع حدا للتعارض بين ما يسمى بالكتل الجماهيرية وبين ما يسمى بالنخبة. ودعا المؤتمر المعنيين بتربية الكبار إلى إحـــياء روح الألفـــة والتآلف والترابط بين أفراد الجماعة. (عبد الله عبد الدائم، ١٩٩٨، ص ١٠٨)

وانعقـــد مؤتمر مونتريال في عام ١٩٦٠ بعد أن حصلت كثير من الدول في آسيا وإفريقيا على استقلالها وبعد انطلاقة التغيرات التقنية المتسارعة وما صاحبها من تغيرات في ميادين الصناعة، والحروب، والانفجار السكاني... فانتقل التركيز من التفاهم إلى السلم العالمي. وأضاف المؤتمر بعدا جديدا ألا وهو قضية عدم المساواة في العنصر أو الجنس أو الجنسية أو الديانة، والفوارق بين الريف والحضر. وأكد رجال تعليم الكبار على تأمين المساواة الكاملة في الحقوق بين الرجل والمرأة في كافـــة مســـالك الحياة. ودعيت الحكومات إلى ممارسة تعليم الكبار على أن يترك تقديـــم تعلـــيم الكبار للهيئات التطوعية التي تستطيع وحدها أن توفر لتعليم الكبار الحرية والمصادر الإبداعية والمناهج التدريبية. (هاشم الصافي، ٢٠٠٢، ص ٢٧)

وانعقـــد مؤتمر باريس في عام ١٩٨٥ حيث أكد على أهمية أن تحتل مسألة محو الأمـــية الموقـــع الرئيس في عمليات تعليم الكبار، بمعنى أنه يجب أن يصبح مبدأ تعليم الكبار مصحوبا بمحو الأمية هو المبدأ المعمول به. واعتبر محو الأمية كذلك مفهومـــا حضاريا غايته مساعدة المتحرر الجديد على المشاركة في تنمية مجتمعه وتجـــديد بناء الصورة التي تخلق لديه الحوافز الاجتماعية والثقافية التي
تدفعه إلى مواصلة التعليم وتحسين نوعية الحياة. وميز المؤتمر بين أميتين : أمية وظيفية وأمية اجتماعية. وينبغي على محو الأمية الوظيفي، فضلاً عن غرسه في الدارسين مهارات التعليم، أن يساعد العمال على تحقيق قدر كبير من إجادة مهنهم، وزيادة معلوماتهم النظرية والتطبيقية، وتحقيق تقدمهم في أعمالهم وتشجيعهم على مواصـــلة التعليم. أما محو الأمية الاجتماعية، فينبغي أن يكون وسيلة لتحقق قدر أكـــبر من إجادة الكلمة المكتوبة، وأن يمهد الطريق لإدماج المتحررين الجدد من الأمية في بيئاتهم الثقافية والاجتماعية والسياسية.

وفـــي عـــام ١٩٩٠، انعقـــد مؤتمر جومتين بتايلاند الذي هدف إلى تحقيق شراكة عالمية لتوفير التعليم للجميع تتضافر فيها جهود اليونسكو واليونسيف والبنك الدولي وبـــرنامج الأمم المتحدة للإنماء. وركز المؤتمر على مسألة توفير التعليم الأساسي للجمـــيع كحد أدنى لمكافحة الفقر. ونادى المؤتمر بأحقية الإنسان الرائد في تعليم أساســـي يشـــمل التعليم من أجل المعرفة، ومن أجل العمل، ومن أجل العيش معا،

ومن أجل تحقيق الذات، وهو تعليم موجه نحو إطلاق المواهب والقدرات الكافية لكل شخص، وتنمية شخصيات الدارسين لتمكينهم من تحسين حياتهم وتطوير مجتمعاتهم (اليونسكو، ١٩٩٩). وجاء مؤتمر داكار المنعقد في عام ٢٠٠٠ ليؤكد مرة أخرى على ما ورد في إعلان تايلاند، ويضيف إليها موضوعات وأهدافاً أخرى من بينها إدارة البرامج التعليمية بطرائق تكفل تعزيز التفاهم والسلام والتسامح، وتساعد على درء العنف والنزاعات وتحقيق المساواة بين الجنسين، وتنفيذ برامج تعليمية لمكافحة وباء فيروس نقص المناعة البشرية (الإيدز). (اليونسكو، ٢٠٠٠)

واهتم مؤتمر هامبورغ المنعقد في عام ١٩٩٧ بمسألة العولمة والألفية الثالثة والدور الذي ينبغي أن يقوم به تعليم الكبار في هذا الإطار. وهيمنت على أجواء المؤتمر مناقشة المسائل المرتبطة بالديمقراطية وحقوق الإنسان، وتفعيل دور المرأة، وتكوين المجتمع المدني، والتغيرات العالمية المتسارعة في مجال تقنية المعلومات، والبيئة، والصراع الإنساني، والبطالة، والمديونية. ولقد أقر المشاركون في المؤتمر إعلان هامبورغ بشأن تعليم الكبار ووثيقة جدول أعمال مستقبل تعليم الكبار. وتتضمن وثيقة مستقبل تعليم الكبار عشرة موضوعات رئيسة تمثل رؤية واضحة لما ينبغي أن يكون عليه تعليم الكبار على الساحة الدولية.

وتتمحور النقاط العشرة التي يتبناها المؤتمر في وثيقة المستقبل، المسائل المرتبطة بتعليم الكبار والديمقراطية، وإثارة الوعي بخصوص التفرقة العنصرية في المجتمع، وتفعيل دور المجموعات المجتمعية، وتفعيل سياسة ثقافة السلام والحوار بين الحضارات وحقوق الإنسان، وربط مجهودات محو الأمية بالجوانب المهنية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيئية، وتفعيل دور المرأة، وتفعيل دور الإعلام في مجال محو الأمية، وتحقيق مبادئ التعليم للجميع، وتعزيز التعاون الدولي بما يخدم قضايا تعليم الكبار. (Unesco, 1997, P. 9 - 25)

وقدم المجلس العالمي لتعليم الكبار ورقة عمل إلى حلقة دراسية عقدت في جوتمبرج بالسويد هدفت إلى تحديد رؤية مستقبلة لتعليم الكبار في ظل الكوكبية، حيث التسليم بأن العالم يمر بأزمة لها أبعاد عديدة وسوء استخدام للمنطق العقلي، وتركيز تزايد الثروة والسلطة والنفوذ مع تنامي أعداد الفقراء، وفشل التعليم النظامي عالميا في أن يتيح التعليم للجميع حيث يركز على ما هو عقلي معرفي ويهمل ما هو روحي وعاطفي، ويبعد المتعلمين عن حاجاتهم اليومية. لذلك وضع المجلس رؤية تقوم على دعوة الناس إلى التعايش في عالم متكافل وديمقراطي

تسوده المساواة واحترام حقوق الإنسان والسلام، وإشراك الناس في اتخاذ القرارات الحياتية واحترام التنوع الثقافي الذي يعتمد فيه الناس على مواردهم المحلية. وهذا يتطلب أن نفكر عالميا ونطبق محليا، وبالعكس، ودعا إلى أن يقل الاهتمام بالتعليم النظامي مع تطوير نوع جديد من التربية للجميع تعزز قيم المشاركة والتعاون والروح الإنسانية والتضامن. (المجلس العالمي لتعليم الكبار، ١٩٩٣، ص ١٩٤)

يتضح من هذا العرض البانورامي لرؤية الفلسفات التربوية المختلفة والرؤى المتضمنة من المؤتمرات الدولية الخاصة بتعليم الكبار، أن هناك رؤية موسعة لتعليم الكبار تتجاوز الأهداف الضيقة التي طالما نقرأها في اللوائح والأنظمة الخاصة ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار. وتتجاوز الصبغات الفنية التي عادة ما يصطبغ بها ميدان تعليم الكبار أو ما يحلو للبعض أن يراه عليه.

لقد اتضح من العرض السابق أن هناك أبعادا وأهدافا اقتصادية وسياسية وثقافية ومهنية وعالمية كبرى ينبغي الاشتغال بها حتى تتناغم مسيرة تعليم الكبار مع الأجندا العالمية. فلتعليم الكبار دور في المسائل المرتبطة بالسلم والسلام والتفاهم والتعايش وحقوق الانسان، وتفعيل دور المرأة، وتكريس الديمقراطية، وتحقيق التقارب بين الشعوب. ولتعليم الكبار إن أحسن توظيف برامجه، دور في تحقيق النمو الاقتصادي ومكافحة البطالة وترقية دور المرأة، ومكافحة الآثار المترتبة على الانفجار السكاني، وتلوث البيئة، والثورة التقنية الرقمية، وكافة معطيات العولمة بكافة أبعادها وتجلياتها. وله فوق كل ذلك دور في تحقيق الذات والنمو السوي للكبار وتفعيل أدوارهم كمواطنين وأرباب أسر وعاملين في مواقع مختلفة للعطاء والإنتاج.

إن تعليم الكبار من هذا المنظور يصبح جهدا وطنيا عالميا اقتصاديا ذا معنى، يبرر ما يصرف عليه من مال وجهد ووقت. أما إذا ظل تعليم الكبار يتحرك وفق معطيات مفاهيم محو الأمية الأبجدية، فإن مردوديته ستظل محدودة للغاية في عالم يولي عناية قصوى لاقتصاديات السوق وللإنتاج والعطاء والانفتاح والحرية والمساواة والفعل السياسي العقلاني.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت في ميدان تقويم برامج محو الأمية، وتنوعت أهدافها بتنوع الجوانب التي عالجتها. كما تباينت الأساليب التي استخدمت فيها

بتباين أهدافها. فمن حيث الأهداف، يلاحظ أن كثيرا من البحوث والدراسات تناولت تقويم حملات وبرامج محو الأمية بشكل شامل. ومن جملة الدراسات التي تمثل هذا الاتجاه، الدراسة التي قام بها قمر الدين قرمبع (١٩٩٦)، ودراسة عبد الرحمن الحميدي (١٩٩٣)، ودراسة نور الدين عبد الجواد وعبد العزيز السنبل (١٩٩٠)، ودراسة(1982) ,Bhola، ودراسة مسارع الراوي (١٩٨٠). في حين نلاحظ أن هناك دراسات تقويمية أخرى اقتصرت على جوانب محددة من برامج وحملات محو الأمية. ومن الدراسات التي تمثل هذا الاتجاه، دراسة يعقوب نشوان (١٩٩٩)، ودراسة عايف العاني (١٩٩٢).

ومن أبرز ما يمكن ملاحظته في هذه الدراسات والبحوث أنها تمثل أنماطا متباينة، يتميز كل نمط فيها بمحاولة تحقيق هدف لم يتم تناوله في دراسات أخرى. ففي الوقت الذي كانت فيه دراسة عايف العاني (١٩٩٢) قد استهدفت بناء نموذج لتقويم برامج محو الأمية، تناولت دراسة يعقوب نشوان (١٩٩٩) تقويم كتاب الرياضيات المستخدم في محو الأمية وتعليم الكبار في موريتانيا. وقد اهتمت دراسة مسارع الراوي (١٩٨٠) بتحديد مؤشرات تقويمية لحملات محو الأمية من منظور الاستراتيجية العربية لمحو الأمية. وقد حاولت دراسة محمد البشير (١٩٩٦) تشخيص جوانب القوة والضعف في برامج محو الأمية في دول الخليج العربية، في ضوء أهدافها والاتجاهات العربية والعالمية في هذا المجال.

وإذا أمكن ملاحظة التباين في أهداف هذه البحوث والدراسات، فإنه يمكن ملاحظة تباين آخر يبدو أكثر وضوحا في مناهج البحث المستخدمة فيها. ففي الوقت الذي اتخذت فيه بعض البحوث التطبيق الميداني للاستبانات وأدوات جمع المعلومات الأخرى، منهجا رئيساً لها كما في دراسة البشير (١٩٩٦)، والجواد والسنبل (١٩٩٠)، والحميدي (١٩٩٣)، فقد اقتصرت بعض منها على المصادر والمراجع النظرية مثل دراسة العاني (١٩٩٢)، ودراسة الراوي (١٩٨٠)، ودراسة بولا (١٩٨٢).

أولاً: تصنيف الدراسات السابقة

ولأجل عرض الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع البحث الحالي بشيء من التفصيل، ارتأى الباحث تصنيفها كما يلي:

- الدراسات المتعلقة بتقويم برامج محو الأمية على المستوى العربي أو الإقليمي.
- دراسات تتعلق بتقويم جوانب محددة من برامج محو الأمية.
- دراسات تتعلق بمنهجية التقويم ومؤشراته.

(١) الدراسات المتعلقة بتقويم برامج محو الأمية بشكل شامل:

قام الباحثان نور الدين محمد عبد الجواد، وعبد العزيز السنبل عام ١٩٩٠، بدراسة تقويمية لجهود الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في مجال محو الأمـــية. وقـــد استهدفت الدراسة تقنين إنجازات الدول الأعضاء في بعديها الكمي والكيفـــي في مجال محو الأمية، وتفهم مشكلة الأمية في الدول الأعضاء في إطار ميراث الماضي، وفي إطار عجز التعليم الابتدائي عن بلوغ غاياته في الاستيعاب والتعميق واحتفاظه بأبنائه حتى نهاية المرحلة.

وقد اعتمدت الدراسة على استمارة جمع للمعلومات تغطي التساؤلات التي سبق أن حددهـــا الباحـــثان، وطلبا من مكتب التربية العربي لدول الخليج، أن يشرف على توزيعهـــا علـــى المسؤولين عن إدارة محو الأمية وتعليم الكبار في الدول المعنية. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، اقترح الباحثان جملة من التوصيات منها:

- ضرورة تبني صيغ جديدة وأساليب غير تقليدية في نشر التعليم الابتدائي ليكون شاملا لجميع الأطفال في سن هذه المرحلة.
- دراســـة عوامـــل التســـرب مـــن برامج محو الأمية على المستويين المحلي والإقليمـــي، والعمـــل على تحويل مزيد من المسؤوليات في مجال محو الأمية للسلطات والهيئات المحلية.
- العناية بالجوانب الإحصائية، إذ هي الأساس في نجاح برامج محو الأمية على مستوى التخطيط والتنفيذ.
- إعادة النظر في مناهج ومقررات برامج محو الأمية في ضوء حاجات الأميين علـــى المســـتوى المحلي والإقليمي وحاجات الخطط التنموية. (نور الدين عبد الجواد وعبد العزيز السنبل، ١٩٩٠ : ص ١٠٧ – ١٤٦)

واســـتهدفت الدراسة التي قام بها محمد محمود ومحمد البشير (١٩٩٦) تشخيص جوانـــب القوة والضعف في برامج محو الأمية في دول الخليج العربية، في ضوء أهدافهـــا والاتجاهات العربية والعالمية في هذا المجال. ولتحقيق ذلك، قام الباحثان ببـــناء معيار لتقويم برامج محو الأمية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لـــدول الخليج. وتم تطبيق المعيار بأسلوبين، الأول من خلال إرسال المعيار لكل دولة من الدول الأعضاء، وقامت الجهات المختصة في كل الدول بتعبئته وإعادته. والأســـلوب الثاني تم من خلال قيام الباحثين بمراجعة أهداف برامج محو الأمية، ومحـــتوى هذه البرامج وأساليب التدريس والوسائل التعليمية، المستخدمة وأساليب تقويم الدارسين ، ثم وضع درجة مناسبة أمام كل سمة من السمات وحساب النسبة

المئوية لدى توافرها في جميع الدول مع حساب مدى توافر كل محور من محاور المعيار في كل دولة، وقد توصل البحث إلى جملة من التوصيات من أبرزها:

- أن تأخذ الدول العربية الخليجية بنواحي القوة التي أشار إليها المعيار وتم الاتفاق عليها من جميع الدول.
- أن تراعي الدول العربية الخليجية في صياغتها لأهداف برامج محو الأمية التأكيد على أهمية التعاون الخليجي فيما بينها.
- أن يراعى في اختيار المحتوى تحقيقه لأهداف البرنامج.
- أن يراعى عند تقويم الدارسين، اعتبار أن تقويم الدارس وسيلة لتحسين مستواه، وليس غاية في حد ذاتها.
- أن تكون عملية تقويم الدارسين عملية مستمرة، وتستخدم فيها أكثر من أداة تقويمية.
- أن تستخدم أساليب للتقويم، للكشف عن القدرات العقلية المختلفة للدارسين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

وبالسياق نفسه، قام د. قمر الدين قرمبع (١٩٩٦) بدراسة استهدفت تقويم جهود محو الأمية في المنطقة العربية من منظور استراتيجي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استعرض الباحث العناصر الأساسية المكونة لاستراتيجية محو الأمية في البلاد العربية والأهداف النوعية والكمية للاستراتيجية، وما كشفته الدراسات التي أعدت في إطار الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار من مؤشرات عامة، ومن أبرزها:

- أن نسبة الأمية في البلاد العربية ما زالت بمستوى متوسط العالم النامي.
- أن نسبة الأمية بين الإناث أعلى منها بين الذكور.
- أن النقص في نسب الأمية يسير بمعدلات أسرع من المعدل العالمي.
- أن النقص المتميز في نسبة الأمية لا يمنع الزيادة المستمرة في إعداد الأميين المطلقة.
- الحاجة إلى مزيد من الاهتمام بالفئات المحرومة المتمثلة في المرأة وقطاعات الأرياف، وفئات المعوقين وفئات العمال المهاجرين وأبنائهم.

وفي تقويم مجهودات الدول العربية للقضاء على الأمية، يشير الباحث إلى عدد من المؤشرات الإيجابية من بينها:

- رفع معدلات الإنفاق على التعليم الابتدائي ومحو الأمية.
- زيادة الاعتراف والقبول بأن محو الأمية تشكل عنصراً أساسياً وفاعلاً في رفع معدلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وزيادة الإنتاج.

- التوسع في الدراسات والبحوث النظرية والتطبيقية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
- إعادة صياغة المناهج وأدلة المعلمين بأساليب علمية مبتكرة.

وقدم الباحث في نهاية بحثه تصورات لرؤية مستقبلية من منظور استراتيجي أكد فيها:

- أن استراتيجيات المستقبل لابد أن تتصدى لمشكلات الفئات المحرومة في البلدان العربية، والمتمثلة في قطاعات المرأة وسكان الأرياف والبادية والأهوار، والمعوقين وأبناء المهاجرين وضحايا الحروب والكوارث الطبيعية، وتلوث البيئة وأطفال الشوارع.
- أن المشاركة الفاعلة على المستوى الإقليمي والدولي تشكل حلقة أساسية ومتصلة في دعم الجهود الوطنية ودفعها من خلال شبكات تبادل المعلومات والخبرات والعون المادي والفني.
- أهمية تحريك مؤسسات التعليم المستمر في البلدان العربية، لأهميته وجدواه في تنمية الأفراد والمجتمعات تنمية شاملة. (قمر الدين قرمبع، ١٩٩٦ : ص ١٢٧ – ١٣٧)

كما قام عبد الرحمن بن سعد الحميدي (١٩٩٣) بدراسة حول جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات، والتعرف على الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية والمشكلات التي يواجهها الدارسون والدارسات في هذه البرامج، فضلاً عن التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين وجهة نظر الدارسين والدارسات في جدوى برامج محو الأمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٤٠) دارسا و(١١٢٥) دارسة تم اختيارهم بصورة عشوائية. حيث قام الباحث بتصميم استبانة موجهة إلى الدارسين والدارسات كأداة للتعرف من خلالها على آرائهم حول جدوى برامج محو الأمية، وقد تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة. ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها:

- أن غالبية أفراد العينة يرون أن برامج محو الأمية غير مجدية.
- إن الإمكانات المتاحة لتنفيذ برامج محو الأمية غير كافية، وأن الدارسين والدارسات يواجهون مشكلات تربوية وغير تربوية نتيجة التحاقهم ببرامج محو الأمية.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، أوصى الباحث بتوصيات من أبرزها:

- إعادة النظر في برامج محو الأمية لتتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار، وأن تساعدهم في حل مشكلاتهم، وأن تلبي احتياجاتهم اليومية والاجتماعية والوطنية.
- مراعاة الجانب الوظيفي في المعلومات التي تقدم للدارسين الكبار في برامج محو الأمية، وأن تؤدي إلى تنمية مهاراتهم الحالية وإكسابهم مهارات جديدة في مجالات الحياة التي يعيشونها.
- توفير الإضاءة الكافية في الفصل الدراسي لتعويض النقص الفيزيولوجي في العين عند الدارسين الكبار.
- مراعاة حجم ولون الحروف ونوع الورق بحيث يتناسب مع الدارسين الكبار.
- الاعتناء بطباعة الكتب الدراسية وإخراجها إخراجا مناسبا وجذابا للدارسين الكبار.
- المرونة في تنظيم مواعيد الدراسة وتحديد فتراتها بحيث تسمح للدارسين مزاولة نشاطاتهم الأسرية والاجتماعية والوظيفية.

كما قام عبد العزيز السنبل (١٩٨٦) بدراسة مسحية للتعرف على آراء الأساتذة الجامعيين والمدرسات العاملات ببرامج محو الأمية، والمدرسات المنخرطات في البرامج للتعرف على الأهداف التي ينبغي أن تحققها برامج محو الأمية الموجهة إلى النساء في المملكة العربية السعودية وشارك في هذه الدراسة (٢٠٨) أستاذاً جامعياً، (٣٣٧) مدرسة من مدرسات محو الأمية، و(٣٥٦) طالبة من المنخرطات في برامج محو الأمية. واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات.

وتمحورت أداة الدراسة حول اثني عشر محورا هي : الأهداف الدينية، والقرائية، والبقاء، والصحة، والإدارة المنزلية، والتدريب الموجه للمهنة، والاتصال والمعلومات، والتكامل الاجتماعي والمواطنة، والتعليم المستمر، والأهداف الذهنية والترفيهية. وشكلت الأهداف المحددة في الدراسة إطارا مقترحا لإصلاح برامج محو الأمية وتعليم الكبار الموجهة إلى المرأة في المملكة العربية السعودية. وارتأى الباحث في هذه الدراسة أن برامج محو الأمية ذات المردود الاجتماعي والاقتصادي الفعال ينبغي أن تركز على هذه النواحي حتى تعد ذات جدوى اقتصادية.

وبينت نتائج الدراسة أن هناك قبولا مشتركا بين جميع فئات الدراسة للأهداف المقترحة كانطلاقة لإصلاح المنظومة الخاصة بمحو الأمية، بيد أن الجميع شدد

علـــى مفهوم إصلاح الممارسات التعليمية والإدارية بما في ذلك المناهج وطرائق الـــتدريس والاختـــبارات، وتوفير الإمكانيات اللازمة لإحداث التغيرات المتوقعة. وبينـــت نـــتائج الدراســـة أن أســـاتذة الجامعة والمدرسات يرحبون بشكل أوسع بالتغـــيرات والإصـــلاحات المقـــترحة أكثر من نظرائهم من الدراسات. وتحدثت الدراسة بنوع من التوسع للأسباب التي أدت إلى وقوع هذه الاختلافات في الرؤى بين الفئات الثلاث.

وفي دراسة ميدانية لأهداف ومعوقات وتطلعات الدارسين بمراكز تعليم الكبار في دولـــة الكويـــت، توصـــل عيسى الأنصاري (٢٠٠٢) إلى أن هناك خمسة أهداف رئيســـية دفعت الكبار إلى الالتحاق بمراكز تعليم الكبار، وهي الدوافع الإسلامية، والرغبة في مواصلة التعليم، وزيادة المعارف، واكتساب مهارات جديدة، والرغبة في تحسين أوضاعهم الاجتماعية.

وتتقارب نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه عبد الرحمن الحميدي (١٩٩٠) في دراســـته حـــول دوافـــع التحاق النساء والفتيات بمدارس محو الأمية في المملكة العربـــية الســـعودية، حيث أوضحت نتائج الدراسة أن الدوافع الأكثر أهمية على التوالـــي هي : الدوافع الدينية، الدوافع المرتبطة بالأعمال المنزلية، دوافع تحسين المكانـــة الاجتماعية، ودافع السيطرة على بيئة الدراسة، ودافع المعلومات العامة، والدوافع المرتبطة باستخدام أوقات الفراغ والتعرف على الأخريات.

وفـــي الأردن، أجرى صلاح عثامنه (٢٠٠٠) دراسة ميدانية استهدفت التحقق من مدى نجاح مؤسسات تعليم الكبار لأهدافها. وأوضحت الدراسة أن وضوح أهداف البرامج التعليمية بالنسبة للمتعلمين كان قليلا، وإن البرامج لا تغطي كل احتياجات الدارســـين، وإن المدرســـين يحترمون الطلبة ولكنهم لا يعتمدون طرقا في التقويم متـــنوعة ولا يـــراعون الفـــروق بين الدارسين، وإن المؤسسات تفتقر إلى البيئة التعليمـــية المناسبة. وهذه بلا شك مسائل تحد من الجودة النوعية للمؤسسات وتقلل بالتالي من العوائد المحتملة للبرامج.

(٢) الدراسات المتعلقة بتقويم جوانب محددة من برامج محو الأمية:

قامت اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية عام (١٩٧٦) بإعداد تقرير عن تقويم الـــبرنامج التجريبـــي العالمي لمحو الأمية. وقد خصص التقرير فصلا عن الآثار التـــي تـــركها الـــبرنامج في المشتركين وكلفة ذلك، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ماذا تم تعلمه من البرنامج التجريبي العالمي ؟
- ماذا فعلوا بما تعلموا ؟
- مـــا هـــي التكاليف والمزايا الاقتصادية لمحو الأمية بالصورة التي تحققت في البرنامج التجريبي.

وفي ضوء المعايير التقويمية التي تم اعتمادها، تم التوصل إلى نتائج على مستوى عـــدد مـــن الدول المشاركة في هذا البرنامج. وقد أوصى فريق الخبراء المكلف بتقويم البرنامج التجريبي بتوصيات من أهمها:

- ينبغـــي أن تســـعى سياســـة محو الأمية والتخطيط لها إلى تكامل الضرورات القومية مع الحاجات التي تعرب عنها مختلف المجموعات الاجتماعية.
- إن محو الأمية ليس سوى عنصرا واحدا في عملية التعليم مدى الحياة.
- ضـــرورة وجـــود بنـــية مركزية مسؤولة عن تصميم وإعداد المواد التعليمية للأميين.
- ينبغي أن يكون التقويم لبرامج محو الأمية داخليا وخارجيا على السواء. ويجب أن يكـــون فـــي المحـــل الأول، تقويمـــا ذاتيا يقوم به المشتركون أنفسهم، مما يساعدهم على إدراك مدى التقدم الذي يحرزونه.
- يجب أن لا يكون التقويم مقصورا على استطلاعات الرأي، بل يجب أن يشتمل على دراسات أنثروبولوجية لمقارنة الاتجاهات بأنماط السلوك.
- يجب أن يشتمل التقويم على تحليل لكفاءة التكاليف بالمعنى الأوسع للاصطلاح. (بما في ذلك العوامل الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، حتى لا تؤدي الجهود المبذولة لخفض التكاليف إلى انخفاض نسبة الناتج.

واســـتهدفت الدراسة التي قام بها يعقوب نشوان (١٩٩٩)، تقويم كتاب الرياضيات المســـتخدم حاليا في محو الأمية وتعليم الكبار بالجمهورية الإسلامية الموريتانية. ولتحقيق هذا الهدف، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المعايير الواجب توافرها في مقرر الرياضيات في محو الأمية وتعليم الكبار في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات.
- ما واقع مقرر الرياضيات في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.
- كـــيف يمكن تطوير مقرر الرياضيات في برامج محو الأمية وتعليم الكبار في موريتانيا.

لقـــد اشتقت الدراسة قائمة بالمعايير الواجب توافرها في كتب الرياضيات في محو الأمية وتعليم الكبار. وقد تضمنت قائمة المعايير أربعة عناصر أساسية هي:

- أهداف تعليم وتعلم الرياضيات في محو الأمية وتعليم الكبار.
- محتوى مقررات الرياضيات الواجب توافرها، مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين الكبار وخصائصهم.
- طرائق وأساليب تعليم وتعلم الرياضيات للكبار.
- التقويم في تعليم وتعلم الرياضيات وأنواعه وكيفية توظيفه في صفوف محو الأمية وتعليم الكبار.

وفي ضوء نتائج عملية التقويم، قدم الباحث عددا من المقترحات من أبرزها:
- أن يبدأ الكتاب بمناشط حول مفاهيم الأعداد عن طريق ربط العدد بالمجموعة.
- زيادة عدد التدريبات الموجودة في الكتاب على موضوع الأعداد.
- يتم تعلم عملية الطرح بالخطوات التي يتم فيها تعلم الجمع مع ضرورة استخدام وسائل مثل الخط العددي والتمارين المصورة.
- اقتراح زيادة المسائل لتوظيف خوارزميات الضرب والجمع والطرح والقسمة، وربط هذه المسائل بالنشاط اليومي للدارس.
- ضرورة اشتمال الكتاب على بعض أنشطة الألغاز والفوازير والرياضيات المسلية.

كما تقدم الباحث بعدد من التوصيات منها:
- تشكيل لجنة من المتخصصين في تدريس الرياضيات ومحو الأمية وتعليم الكبار، لصياغة وتقديم منهج لتعليم وتعلم الرياضيات لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- تجريب المنهج المقترح، على عينة كافية من المتعلمين قبل اعتماده.
- توفير المسائل التعليمية اللازمة، ويقتضي ذلك اختيار الوسائل وتعميمها وإنتاجها بكميات كافية من أجل زيادة فاعلية المنهج في تحقيق الأهداف الأساسية في تعليم الرياضيات للكبار.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الأميين والكبار من اجل اكتساب المعرفة الرياضية الحديثة، وأساليب تعليم وتعلم الرياضيات.

(٣) الدراسات المتعلقة بمنهجية التقويم ومؤشراته في مجال محو الأمية:
قام مسارع الراوي (١٩٨٠)، بدراسة حول مؤشرات التقويم لحملات محو الأمية من منظور الاستراتيجية العربية لمحو الأمية، وقد أكد في هذه الدراسة توظيف الحوافز المادية والاجتماعية والمعنوية في عملية المواجهة الشاملة، وضرورة المتابعة والتقويم المستمران لكل المراحل والخطوات والأهداف. كما حاول الباحث

تحديد بعض المؤشرات التقويمية لتكون دليل عمل يهتدى به لوضع معايير التقويم لمراحل الحملات الوطنية لمحو الأمية في الوطن العربي.

وقد وضع لكل مبدأ من المبادئ الاستراتيجية العربية لمحو الأمية، مؤشرات تقويمية. لقد شملت هذه المؤشرات مجالات المفهوم الحضاري، والمواجهة الشاملة، وقومية العمل العربي، وتحقيق التكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي، وسد منابع الأمية، واستخدام الأسلوب العلمي في مواجهة الأمية، وتوظيف الحوافز المادية والاجتماعية والمعنوية في عملية المواجهة الشاملة، ومجال المتابعة والتقويم المستمرين لكل المراحل والخطوات والأهداف.
قدم Bhola (1982) بحثاً أعده لندوة أوديبور حول تخطيط وتنفيذ وتقويم الحملات الشاملة لمحو الأمية، وقد تناول هذا البحث التقويم بشكل شامل من حيث مفهومه وأنواعه والفرق بينه وبين البحوث، وموقعه في برامج التغير، وكيفية استخدام المعلومات التقويمية، والتقنيات والأساليب المعتمدة وأخلاقيات التقويم وأساليب ونظم التقويم وتطبيق التقويم.

وقد أوصى الباحث بإنشاء وحدة للتقويم في وقت مبكر من حياة البرنامج حالما تبدأ عمليات التصور النظري والتخطيط، ولكن التقويم ينبغي أن لا يكون شيئا لا تعمله سوى وحدة التقويم. فيجب أن يكون مسؤولية كل فرد. ولكي يحصل ذلك فإن مسؤوليات التقويم لكل فرد ولجميع العاملين في الحملة، ينبغي أن يوضح ويكون عمليا من حيث نوع المعلومات التي يجب جمعها، وفي أية صيغة سيتم جمعها وتصنيفها. إن مثل هذه المعلومات ستصبح جزءا من نظام، لتكوين التصور النظري لإدارة المعلومات.

استهدفت دراسة عايف العاني (١٩٩٢)، بناء نموذج لتقويم برامج تعليم الكبار في البلاد العربية. ولتحقيق هذا الهدف، عرض الباحث أهمية تقويم برامج تعليم الكبار والحاجة إليه، كما تطرق إلى مفهوم التقويم ومبادئه وفوائد تقويم برنامج تعليم الكبار. كما حاول الباحث تقديم تعريف للنموذج واستعراض أسباب تعدد النماذج، ثم تطرق إلى عدد من نماذج التقويم، وفي ضوء كل ما تقدم، اقترح الباحث نموذجا لتقويم برنامج تعليم الكبار يتضمن ست مراحل هي:

- سياق التقويم.
- تقويم المدخلات.
- تقويم المخرجات.
- تقويم العمليات.

- إصدار الأحكام.
- تطبيق النتائج.

وقد أكد الباحث على أن نموذجه المقترح مستمد من أهداف تعليم الكبار من جهة، ومن التقويم وأنواعه من جهة أخرى. ومن النماذج التي عرضت في هذه الدراسة مع مراعاة ربط تعليم الكبار بالنظام التربوي العام للبلد، ومرونة التحرك ضمن الإطار العام للسياسة، التربوية لذلك نلاحظ أن الباحث ربط في الشكل الذي وضعه لنموذجه بين التقويم ومراحله الستة من جهة، وتحديد الأهداف لتعليم الكبار، والمحتوى والمواد المؤمل أن تحقق الأهداف، وأهداف ومحتوى ومستوى برنامج تعليم الكبار المطلوب تقويمه من جهة أخرى.

ثانياً: استنتاجات من الدراسات السابقة

من عرض الدراسات السابقة يمكن أن نستنتج ما يلي:

(١) تنوع أهداف الدراسات التي تناولت تقويم برامج محو الأمية. فبعض الدراسات استهدفت تقويم هذه البرامج بشكل شامل مثل دراسة قمر الدين قرمبع (١٩٩٦)، ودراسة عبد الرحمن الحميدي (١٩٩٣)، في حين تناولت دراسات أخرى جوانب محددة من برامج محو الأمية مثل دراسة يعقوب نشوان (١٩٩٩)، ودراسة يعقوب العاني (١٩٩٢).

(٢) إن التنوع في أهداف الدراسات لم يقتصر على مدى السعة والشمول فحسب، بل في أنماط الأهداف التي حاولت تلك الدراسات تحقيقها. فبعضها استهدفت بناء نماذج لتقويم برامج محو الأمية مثل دراسة عايف العاني (١٩٩٢)، في حين اهتمت دراسات أخرى بتحديد مؤشرات تقويمية لبرامج وحملات محو الأمية مثل دراسة مسارع الراوي (١٩٨٠).

(٣) تباينت المعايير التي استخدمت في تقويم برامج محو الأمية، فبعض الدراسات اعتمدت وجهات نظر الدراسة والدراسات، مثل دراسة عبد الرحمن الحميدي (١٩٩٣)، وبعضها استخدم مؤشرات استراتيجية مثل دراسة قمر الدين قرمبع (١٩٩٦). وبعض الدراسات اعتمد أهداف برامج أو حملات محو الأمية معيارا للتقويم مثل دراسة محمد محمود ومحمد البشير (١٩٩٦).

(٤) أشارت معظم الدراسات إلى أهمية التقويم في تفعيل حملات وبرامج محو الأمية وبضرورة أن يكون التقويم وسيلة لتطوير هذه البرامج وتحسين جوانبها النوعية، لا أن يكون هدفا بحد ذاته.

(٥) أكدت النتائج التي تم التوصل إليها في غالبية الدراسات على ضرورة إعادة النظر في برامج محو الأمية لتتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار، وأن تساعدهم في حل مشكلاتهم وتلبية احتياجاتهم اليومية والاجتماعية.

(٦) تنوعت الأساليب والأدوات المستخدمة في الدراسات، فبعضها اعتمد الاستبانات أداة لجميع المعلومات، والبعض الآخر اعتمد المراجع والمصادر والبحوث والدراسات السابقة للحصول على البيانات والمعلومات المطلوبة للتوصل إلى الأهداف المنشودة، كما أن بعض هذه الدراسات اعتمد المعلومات النظرية والبيانات الميدانية في آن واحد.

منهجية الدراسة

يتضمن هذا الجزء وصفا لمجتمع البحث، وعينته، وأدواته، والوسائل الإحصائية المستخدمة فيه.

أولاً: مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث جميع الدارسين والمدرسين في مراكز محو الأمية في مدينتي الرياض والخرج والبالغ عددهم (٤٣٣٣) دارساً، و(٢٦٢) مدرساً.

ثانياً: عينة البحث

تطلبت إجراءات البحث اختيار عينتين إحداهما للمعلمين، والأخرى للدارسين، وكما يأتي:

(أ) عينة المدرسين:

تألفت عينة المدرسين من (٢٠٠) مدرس اختيروا بصفة عشوائية. وقد اعتمد (مركز محو الأمية) وحدة للاختيار العشوائي، إذ اختير (٢٠٠) مدرس من مجموع مراكز محو الأمية البالغ عددها (٦١) مركزا. ثم اختير ثلاثة إلى أربعة من كل مركز من المراكز التي تم اختيارها، وبلغ عدد الاستبانات المجمعة والمستوفاة للشروط ١٠٩ استبانة. وكما مبين في الجدول (١):

جدول (١)

توزيع أفراد العينة من المدرسين حسب مرحلة الدراسة

المرحلـــة	العـــدد	%
الحلقة الأولى	٥١	٤٦,٨
الحلقة الثانية	٥٨	٥٣,٢
المجموع	١٠٩	١٠٠

(ب) عينة الدارسين:

تألفت عينة الدارسين من (٣٥٠) دارسا، اختيروا بصورة عشوائية بسيطة من بين إجمالي الدارســين بالمراكز. ولقد اســتعان الباحث بـــ (٥) من المساعدين لمقابلــة الدارســين وتحديد إجاباتهم على الاستبانة المعدة لهذا الغرض. وبلغ عدد الاســتبانات المســتوفاة للشــروط، ٢٣٩ استبانة، حيث استبعد الباحث عددا من الاستبانات التي لم تتضمن الإجابة على عدد كثير من الأسئلة.

خصائص عينة الدارسين:

تطلبــت أهــداف البحث المتعلقة بتحديد الفروق في تحديد الدارسين لعوائد برامج محو الأمية وفقا لمتغيرات البحث، ضرورة التعرف على خصائص عينة الدارسين للتأكد من وجود المتغيرات في العينة. إن أهم خصائص العينة كانت كما يأتي:

(١) كــان الدارســون في الحلقة الأولى من برنامج محو الأمية (السنة الأولى) يمــثلون (٣٣,١ %) مــن أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الدارسين في الحلقة الثانية (السنة الثانية والثالثة) (٦٦,٩ %). والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة من الدارسين بحسب متغير مرحلة الدراسة

المرحلة	الحلقة الأولى	الحلقة الثانية	المجموع
عدد أفراد العينة	٧٩	١٦٠	٢٣٩
%	٣٣,١	٦٦,٩	١٠٠

(٢) بلغــت نســبة الدارسين في مدارس الرياض (٧٩,٩ %) من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الدارسين في مدارس الخرج (٢٠,١ %) والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

توزيع أفراد العينة من الدارسين بحسب متغير موقع المدارس

موقع المدارس	الرياض	الخرج	المجموع
عدد أفراد العينة	١٩١	٤٨	٢٣٩
%	٧٩,٩	٢٠,١	١٠٠

(٣) كان الدارسون من الحضر يمثلون (٣٩,٧ %) من أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الدارسين القرويين (٢٥,١ %)، أما الدارسون من سكان البادية، فكانت نسبتهم (٣٥,١ %) من مجموع أفراد العينة. والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

توزيع أفراد العينة من الدارسين بحسب الفئات الاجتماعية

الفئات الاجتماعية	حضر	قرويين	بادية	المجموع
عدد أفراد العينة	٩٥	٦٠	٨٤	٢٣٩
%	٣٩,٧	٢٥,١	٣٥,١	١٠٠

(٤) إن نسبة أفراد العينة من الفئة العمرية (١٥ ــ ٢٥) سنة، بلغت (٣٨,١ %) من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الدارسين من الفئة العمرية (٢٦ ــ٣٦) سنة، (٤٣,١ %). وهناك (١٨,٨ %) من أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين (٣٧ ــ ٤٧) سنة. والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

توزيع أفراد العينة من الدارسين بحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	١٥ ــ ٢٥	٢٦ ــ ٣٦	٣٧ ــ ٤٧	المجموع
عدد أفراد العينة	٩١	١٠٣	٤٥	٢٣٩
%	٣٨,١	٤٣,١	١٨,٨	١٠٠

(٥) بلغت نسبة الدارسين العسكريين (٣٣,٥ %) من مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الفنيين (٣٠,٩ %)، ونسبة الدارسين الذين يمارسون أعمالا كتابية

(١٦,٣ %)، أما العاطلين فكانت نسبتهم (١٩,٢ %) من أفـراد العينة. والجـدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

توزيع أفراد من الدارسين العينة بحسب الوظيفة

الحالة الوظيفية	عسكري	فني	كتابي	عاطل	المجموع
عدد أفراد العينة	٨٠	٧٤	٣٩	٤٦	٢٣٩
%	٣٣,٥	٣٠,٩	١٦,٣	١٩,٢	١٠٠

(٦) كان الدارسـون الذين التحقـوا بمراكز محـو الأمية بدافـع التعلم، يمثلون (٦٤ %) مـن مجموع أفراد العينة، في حين بلغت نسبة الدارسين الملتحقين بدافع وظيفي (٣٦ %). والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

توزيع أفراد العينة من الدارسين بحسب دافع الدراسة

دافع الدراسة	تعلم	وظيفي	المجموع
عدد أفراد العينة	١٥٣	٨٦	٢٣٩
%	٦٤	٣٦	١٠٠

ثالثاً: أداة البحث

لتحقـيق أهـداف البحـث المتعلقة بتحديد عوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها والتعرف على الفروق بين مدى استفادتهم من هذه البرامج وفقا لمتغيرات البحث، وجد الباحث أن الاستبانة أداة مناسبة يمكن الحصول بواسطتها على بيانات كثيرة في وقت قصير وتسهل فيه عملية تكميم النتائج.

(١) بناء الاستبانة:

لإعداد الاستبانة، قام الباحث بالخطوات الآتية:

- تطبـيق استبانة استطلاعية على (١٨) مدرسا و(٣٠) دارسا، طلب منهم فيها ذكـر العوائـد التي يتوقعون أن يحصل عليها الدارس في برامج محو الأمية، وذلـك للحصـول علـى أكبر عدد ممكن من الفقرات التي تقيس ردود فعل المدرسين والدارسين نحو برامج محو الأمية.

- الاطـــلاع على عدد من الاستمارات والاستبانات التقويمية المعتمدة في بعض الـــبلدان العربية والدول الأجنبية لتقويم برامج محو الأمية وبرامج تعليم الكبار بشكل عام.
- مـــراجعة الأدب الـــتربوي المتعلق بتقويم برامج محو الأمية وتعليم الكبار من كتـــب وبحوث ودراسات عربية وأجنبية. بهدف الحصول على فقرات تفيد في بناء الاستبانة النهائية.
- الاطـــلاع على سياسة تعليم الكبار ودراسة الأهداف المرجوة من برامج محو الأمية.
- فـــي ضوء المعلومات والبيانات المستحصلة في الفقرات (١،٢،٣) السابقة، تم تصـــميم اســـتبانة مغلقة تتضمن (٤٥) فقرة صنفت إلى (٦) مجالات رئيسة، تضمن كل مجال عددا من الفقرات، وهذه المجالات هي : العوائد الاقتصادية، العوائـــد الوظيفـــية، العوائـــد الدينية، العوائد الأسرية، العوائد الثقافية، العوائد النفسية.

(٢) صدق الاستبانة:

لتحقيق صدق الاستبانة، فقد عرضت على مجموعة من الخبراء من المختصين أو المهتمين في مجالات القياس والتقويم ومحو الأمية وتعليم الكبار. حيث طلب منهم تقرير مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه، بإضافة وحذف وتعديل ما يـــرونه. وفـــي ضوء آراء الخبراء تم حذف خمس فقرات ودمج فقرتين وإضافة فقرة واحدة. حيث أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي تضم (٤٠) فقرة موزعة على ستة مجالات. وكما هو مبين في الجدول (٨):

جدول (٨)
يبين توزيع فقرات الاستبانة على مجالاتها

المجـــــال	عدد الفقرات	%
الاقتصادية	٧	١٧,٥
الوظيفية	٦	١٥,٠
الدينية	٥	١٢,٥
الأسرية	٥	١٢,٥
الثقافية	١٠	٢٥,٠
النفسية	٧	١٧,٥
المجموع	٤٠	١٠٠

(٣) ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم استخراج معامل ارتباط (Pearson Correlation Coefficient) بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية، وعدلت قيمة معامل الثبات المستخرجة بمعادلة (Spearman-Brown) حيث أصبحت معامل الثبات (٠,٧٤٥).

رابعاً: الوسائل الإحصائية

تم في هذا البحث استخدام الوسائل الإحصائية التالية:

(١) معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات.

(٢) معادلة سبيرمان براون لتعديل معامل الثبات.

(٣) مربع كاي لإيجاد الفروق في تقويم عوائد برامج محو الأمية بحسب متغيرات البحث.

نتائج الدراسة وتحليلها

انسجاماً مع أهداف البحث الرئيسية، فإن هذا الفصل يتضمن ثلاثة أجزاء، خصص الجزء الأول لعرض النتائج المتعلقة بتحديد أفراد العينة لعوائد برامج محو الأمية بشكل عام، في حين يتناول الجزء الثاني عرضا لاستجابات أفراد العينة بشأن العوائد حسب المجالات. أما الجزء الثالث، فيتضمن عرضا للنتائج المتصلة بالفروق في تحديد عوائد برامج محو الأمية حسب متغيرات البحث.

أولاً: تحديد أفراد العينة لعوائد برامج محو الأمية بشكل عام

بين أفراد العينة من مدرسين ودارسين وجهات نظرهم بشأن العوائد التي يمكن أن يحصل عليها الدارسون ببرامج محو الأمية من خلال إجابتهم على (٤٠) مؤشرا توزعت في ستة مجالات متنوعة. وقد ظهر أن هناك تباينا في آراء أفراد العينة لهذه المؤشرات، إذ تراوحت النسبة المئوية لاستجاباتهم الإيجابية بين (٩٧,٥ %) كما في الفقرة المتعلقة بزيادة دخل الدارس الشهري، و(٤٧,٣ %) كما في الفقرة الخاصة بزيادة قدرة الدارس على التفكير العلمي. وتشير النتائج إلى أن ردود فعل أكثر من نصف أفراد العينة كانت إيجابية على جميع المؤشرات باستثناء فقرة واحدة حيث كانت وجهة نظرهم لها سلبية. وكما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠)

تحديد أفراد عينة الدراسة لعوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها

التسلسل	الفقـــــــرات	الاستجابـــــة ن = ٣٤٨			
		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
١	زيادة دخلي الشهري.	٣٣٩	٩٧,٥	٩	٢,٥
٢	تمكني من قراءة القرآن الكريم.	٣٣٤	٩٥,٨	١٤	٤,٢
٣	الاستفادة من خدمات البنوك كاستخدام الشيكات.	٣٣٠	٩٥,٠	١٨	٥,٠
٤	قراءة أسعار البضائع والسلع والتعرف على مواصفاتها.	٣٢٨	٩٤,١	٢٠	٥,٩
٥	الحد من عادات البذخ والإسراف في الصرف.	٣٢٤	٩٣,٣	٢٤	٦,٧
٦	الانخراط في سلك الاستثمارات كالتعامل بالأسهم.	٣٢٣	٩٢,٩	٢٥	٧,١
٧	اكتسابي مهارة تنظيم ميزانية الأسرة الشهرية	٣٢٢	٩٢,٥	٢٦	٧,٥
٨	زيادة فهمي لأركان الدين الحنيف.	٣٢١	٩٢,١	٢٧	٧,٩
٩	زيادة قدرتي على أداء مهامي الوظيفية بشكل أفضل.	٣٢١	٩٢,١	٢٧	٧,٩
١٠	الحصول على وظيفة مناسبة.	٣١٩	٩١,٦	٢٩	٨,٤
١١	الحصول على الترقية الوظيفية.	٣١٨	٩١,٢	٣٠	٨,٨
١٢	زيادة قدرتي في إدارة ممتلكاتي الخاصة كالمنازل المؤجرة وغيرها.	٣١٨	٩١,٢	٣٠	٨,٨
١٣	اكتساب العادات الصحية السليمة.	٣١٦	٩٠,٨	٣٢	٩,٢
١٤	الحصول على احترام رؤساء العمل وتقديرهم.	٣١٦	٩٠,٨	٣٢	٩,٢
١٥	زيادة قدرتي على استخدام الأجهزة التكنولوجية في العمل.	٣١٠	٨٩,١	٣٨	١٠,٩
١٦	قدرتي على قراءة الإرشادات الخاصة بالأدوية والأغذية.	٣١٠	٨٩,١	٣٨	١٠,٩
١٧	زيادة قدرتي على تفسير السور القرآنية وفهم معانيها.	٣٠٩	٨٨,٧	٣٩	١١,٣
١٨	تحسين أدائي للشعائر الدينية كالصلاة.	٣٠٢	٨٦,٦	٤٦	١٣,٤
١٩	الطموح في مواصلة التعليم.	٣٠٢	٨٦,٦	٤٦	١٣,٤
٢٠	القدرة على مساعدة ومتابعة أبنائي وإخواني في دراستهم.	٢٩٨	٨٥,٤	٥٠	١٤,٦
٢١	التعرف على الكثير من المعلومات التاريخية والجغرافية عن بلدي.	٢٩٣	٨٤,١	٥٥	١٥,٩
٢٢	معرفتي بأنظمة البلد وقوانينه التي أحتاج إليها.	٢٩٣	٨٤,١	٥٥	١٥,٩
٢٣	زيادة الثقة بالنفس والشعور بالفخر.	٢٩٣	٨٤,١	٥٥	١٥,٩
٢٤	قدرتي على احتساب الزكاة.	٢٩١	٨٣,٧	٥٧	١٦,٣
٢٥	زيـــادة قدرتـــي على تعزيز القيم السلوكية السلمية بين أفراد أسرتي والمجتمع.	٢٨٧	٨٢,٤	٦١	١٧,٦
٢٦	معرفة كتابة الطلبات على اختلافها.	٢٨٧	٨٢,٤	٦١	١٧,٦
٢٧	التحسن في أسلوب تعاملي مع أفراد أسرتي.	٢٨٤	٨١,٦	٦٤	١٨,٤

تابع جدول (١٠)

تحديد أفراد عينة الدراسة لعوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها

التسلسل	الفقـــــرات	الاستجابـــة ن = ٣٤٨			
		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
٢٨	القدرة على قراءة الصحف والمجلات.	٢٧٧	٧٩,٥	٧١	٢٠,٥
٢٩	معرفتي بالعادات الغذائية المناسبة.	٢٦٥	٧٦,٢	٨٣	٢٣,٨
٣٠	الشعور بأهمية العلم وضرورته للفرد والمجتمع.	٢٦٣	٧٥,٧	٨٥	٢٤,٣
٣١	زيادة قدرتي في متابعة البرامج التعليمية الإذاعية والتلفزيونية.	٢٥١	٧٢,٠	٩٧	٢٨,٠
٣٢	معرفتي لحقوقي وواجباتي كمواطن.	٢٣٦	٦٧,٨	١١٢	٣٢,٢
٣٣	التخلص من الشعور بالنقص نتيجة الجهل بالقراءة والكتابة.	٢٣٦	٦٧,٨	١١٢	٣٢,٢
٣٤	اكتساب عادة المطالعة والذهاب إلى المكتبة.	٢٣٢	٦٦,٦	١١٦	٣٣,٤
٣٥	زيادة مساهمتي في إشاعة عادات الاستهلاك والإنفاق المرغوبة بين أفراد أسرتي.	٢٣٠	٦٦,١	١١٨	٣٣,٩
٣٦	رفع المكانة الاجتماعية لأسرتي.	٢٢٣	٦٣,٦	١٢٦	٣٦,٤
٣٧	شعوري بعلو مكانتي الاجتماعية.	٢٢٣	٦٣,٦	١٢٦	٣٦,٤
٣٨	زيادة الثقة بقدرتي على التعلم.	٢٠٠	٥٧,٣	١٤٨	٤٢,٧
٣٩	شعوري بزيادة تقبل الآخرين لي.	١٩٣	٥٥,٦	١٥٥	٤٤,٤
٤٠	زيادة قدرتي على التفكير العلمي.	١٦٤	٤٧,٣	١٨٤	٥٢,٧

مـــن الجدول السابق، يتضح أن الفقرات التي احتلت الربع الأول من حيث الأهمية لما تمثله من عوائد يمكن أن يحصل عليها الدارس في برامج محو الأمية، والبالغ عددهـــا عشـــر فقرات، قد حصلت على تقويم إيجابي من جميع أفراد العينة سواء كانوا مدرسين أم دارسين، وبنسبة مئوية لا تقل عن (٩٢ %) تقريبا. وإن ست فقـــرات مـــن مجموع هذه الفقرات تجسد عوائد اقتصادية، وفقرتين تمثلان عوائد وظيفية، أما الفقرتين الأخيرتين، فتشيران إلى عوائد دينية. وقد يرجع سبب التقويم الإيجابـــي العالي لهذه الفقرات من قبل أفراد العينة إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

(١) إن العائد الاقتصادي من التحـــاق الدارس ببرامج محو الأمية يكون ملموساً ومباشراً. إذ حال ما يتعلم الدارس مبادئ القراءة والكتابة فإن ذلك يسهل عليه الاســـتفادة مـــن خدمـــات البنوك واستخدام الشيكات، وقراءة أسعار البضائع والســـلع والـــتعرف على مواصفاتها، فضلاً عن إمكانية الانخراط في مجال

الاستثمارات والتعامل بالأسهم. وكل ذلك يمكن أن ينعكس إيجابيا في زيادة دخله الشهري.

(٢) فرص التطور الاقتصادي الذي تشهده المملكة العربية السعودية تعقيدا في طبيعة فرص العمل المتوافرة مما يتطلب شروطا ومؤهلات معينة في شاغليها. ولعل من أبسط تلك الشروط، التمكن من القراءة والكتابة التي يمكن الحصول عليها من خلال المشاركة في برامج محو الأمية لمن فاتته فرص التعليم، مما يزيد من أهمية هذه البرامج لدى الدارسين فيها والمدرسين بها.

(٣) التطور الحاصل في مجال الخدمات في المملكة، يتطلب من الأفراد في أحيان كثيرة التمكن من القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية الأساسية التي يمكن الحصول عليها من برامج محو الأمية، للاستفادة من تلك الخدمات، مما يشعر المعلم والدارس بأهمية هذه البرامج وفوائدها الجمة للدارسين فيها.

(٤) تمكن الدارس من قراءة القرآن الكريم الذي يحتل منزلة عظيمة في حياة المسلم وفي أدائه لشعائره الدينية، تزيد من إحساسه بالعائد الديني الكبير الذي يمكن أن تحققه برامج محو الأمية نتيجة اكتساب الدارسين فيها مهارات القراءة والكتابة.

(٥) محاولة الكثير من أفراد العينة من المعلمين، إعطاء تقييمات عالية لعوائد برامج محو الأمية لدوافع ذاتية تتمثل في لفت الانتباه لأهمية ما يقومون به من مهام تعليمية من ناحية، ولإقناع المجتمع والقائمين على برامج محو الأمية، بضرورة استمرار هذه البرامج مما يوفر للمعلمين الذين يدرسون فيها موارد مالية إضافية لدخولهم الشهرية المعتادة.

كما يتضح من الجدول السابق، أن الفقرات العشر التي احتلت الربع الأخير من حيث الأهمية، قد قيمت إيجابيا أيضا من أكثر من نصف أفراد العينة، عدا فقرة واحدة تتعلق بزيادة القدرة على التفكير العلمي. وإن نصف هذه الفقرات يتعلق بالعوائد النفسية، وثلاث فقرات تمثل عوائد ثقافية، وفقرتين تتعلقان بالعوائد الأسرية. وقد يرجع تدني أهمية هذه الفقرات كعوائد لبرامج محو الأمية مقارنة بالفقرات الأخرى قد يعود إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

(١) إن طبيعة العوائد النفسية قد لا تظهر بصورة مباشرة، إذ تتطلب فترات طويلة قد تبلغ سنوات وليس من السهل تلمسها والإحساس بها والتعبير عنها، وبخاصة ما يتعلق بالشعور بالثقافة والشعور بتقبل الآخرين وعلو المكانة الاجتماعية بينهم.

(٢) إن اعـــتداد العديـــد من الدارسين بأنفسهم وعدم رغبتهم في الإفصاح عن ما يمكن أن يفسر على أنه انتقاص لشخصياتهم، قد يحول دون تعبيرهم عن ما يحصلون عليه من عوائد نفسية جراء دراستهم في برامج محو الأمية.

(٣) قد يعاني الدارس من صعوبة في تحديد ما إذا حصل على فوائد نفسية أم لا وإلى أي مدى، بسبب غموض المفاهيم النفسية بالنسبة له مثل " تقبل الآخرين " و" علـــو المكانـــة الاجتماعية " و" التفكير العلمي ". مما يحول دون اتخاذه الموقف المناسب تجاه المؤشرات المتعلقة بالجوانب النفسية.

ثانياً: عوائد برامج محو الأمية حسب المجالات

يتضمن هذا الجزء عرضا لآراء أفراد العينة بشأن عوائد برامج محو الأمية حسب المجالات المعتمدة في هذا البحث، وكما يلي:

(١) العوائد الاقتصادية:

تضمن هذا المجال (٧) مؤشرات، كان تقويم أفراد العينة إيجابيا لها وبدرجة عالية جدا، إذ تراوحت استجاباتهم بين نسبة مئوية مقدارها (٩١,٢٤ %) كحد أدنى كما في الفقرة المتعلقة بزيادة قدرة الدارس على إدارة ممتلكاته الخاصة، ونسبة مئوية مقدارهـــا (٩٧,٥ %) كحـــد أعلى، كما في الفقرة المتصلة بزيادة الدخل الشهري للدارس. وكما هو موضح في الجدول (١١).

جدول (١١)

تحديد أفراد العينة للعوائد الاقتصادية

التسلسل	الفقـــــــرات	الاستجابـــــة ن = ٣٤٨			
		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
١	زيادة دخلي الشهري.	٣٣٩	٩٧,٥	٩	٢,٥
٢	الاستفادة من خدمات البنوك كاستخدام الشيكات.	٣٣٠	٩٥,٠	١٨	٥,٠
٣	قراءة أسعار البضائع والسلع والتعرف على مواصفاتها.	٢٢٨	٩٤,١	٢٠	٥,٩
٤	الحد من عادات البذخ والإسراف في الصرف.	٣٢٤	٩٣,٣	٢٤	٦,٧
٥	الانخراط في سلك الاستثمارات كالتعامل بالأسهم.	٣٢٣	٩٢,٩	٢٥	٧,١
٦	اكتسابي مهارة تنظيم ميزانية الأسرة الشهرية.	٣٢٢	٩٢,٥	٢٦	٧,٥
٧	زيادة قدرتي في إدارة ممتلكاتي الخاصة كالمنازل المؤجرة وغيرها.	٣١٨	٩١,٢	٣٠	٨,٨

تشـــير النتائج في الجدول السابق إلى أن الغالبية المطلقة من أفراد العينة يرون أن لبرامج محو الأمية عوائد اقتصادية للدارسين فيها، تتجلى في مساعدتهم على زيادة دخولهـــم المالية والانخراط في مجالات الاستثمار المتنوعة والاستفادة من خدمات البـــنوك، والحـــد من مظاهر البذخ والإسراف، وتنظيم ميزانية الأسرة. وقد يرجع الســـبب فـــي اتفاق أفراد العينة على التقييم العالي للعوائد الاقتصادية إلى اعتماد الكثـــير من الممارسات الاقتصادية على امتلاك مهارات القراءة والكتابة والحساب التـــي يســـتطيع أن يمتلكها الدارس من خلال برامج محو الأمية. وإن هذه العوائد تظهر جلية واضحة وبصورة مباشرة حال التمكن من المهارات التي تهدف برامج محو الأمية إلى إكسابها للدارسين فيها.

(٢) العوائد الوظيفية:

شمل هذا المجال (٦) مؤشرات، كانت ردود فعل أفراد العينة إيجابية عليها جميعا، إذ تراوحت نسب الموافقة على مردوداتها للدارس جراء مشاركته في برامج محو الأمـــية بيـــن حـــد أدنى مقداره (٨٢,٤ %) كما في الفقرة المتعلقة بمعرفة كتابة الطلـــبات علـــى اختلافها، وحد أعلى مقداره (٩٢,١ %) كما في الفقرة الخاصة بـــزيادة قـــدرة الدارس على أداء مهامه الوظيفية بشكل أفضل. وكما موضح في الجدول (١٢):

جدول (١٢)

تحديد أفراد العينة للعوائد الوظيفية

التسلسل	الفقـــــــرات	الاستجابـــــة ن = ٣٤٨			
		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
١	زيادة قدرتي على أداء مهامي الوظيفية بشكل أفضل.	٣٢١	٩٢,١	٢٧	٧,٩
٢	الحصول على وظيفة مناسبة.	٣١٩	٩١,٦	٢٩	٨,٤
٣	الحصول على الترقية الوظيفية.	٣١٨	٩١,٢	٣٠	٨,٨
٤	الحصول على احترام رؤساء العمل وتقديرهم.	٣١٦	٩٠,٨	٣٢	٩,٢
٥	زيادة قدرتي على استخدام الأجهزة التكنولوجية في العمل.	٣١٠	٨٩,١	٣٨	١٠,٩
٦	معرفة كتابة الطلبات على اختلافها.	٢٨٧	٨٢,٤	٦١	١٧,٦

تعـزز النتائج المعروضة في الجدول السابق والخاصة بالعوائد الوظيفية، النتائج التي تم التوصل إليها بشأن العوائد الاقتصادية، إذ يرى أفراد العينة أن هناك عوائد وظيفـية عديـدة يمكـن أن يحصل عليها الدارس في برامج محو الأمية يأتي في مقدمـتها القدرة على أداء المهام الوظيفية بشكل أفضل، فضلاً عن زيادة الفرص للحصـول علـى وظيفة مناسبة والترقية فيها والحصول على تقدير رؤساء العمل ورضاهم، والقابلية على استخدام الأجهزة التكنولوجية في العمل.

وقد يرجع سبب النظرة الإيجابية للعوائد الوظيفية إلى تعقد طبيعة الوظائف بشكل عام بسبب التطور الاقتصادي كما ذكر سابقا، مما يتطلب مواصفات في شاغليها، من أهمها امتلاك مهارات القراءة والكتابة والرياضيات التي يمكن الحصول عليها من خلال برامج محو الأمية.

(٣) العوائد الدينية:

اشتمل هذا المجال على (٥) مؤشرات، اتفق غالبية أفراد العينة على تقييمها إيجابيا وبدرجات متفاوتة تراوحت بين حد أدنى قدره (٨٣,٧ %) كما في الفقرة الخاصة بقـدرة الدارس على احتساب الزكاة، وحد أعلى قدره (٩٥,٨ %) كما في الفقرة المتعلقة بتمكن الدارس من قراءة القرآن الكريم. وكما يوضح في الجدول (١٣) :

جدول (١٣)

تحديد أفراد العينة للعوائد الدينية

التسلسل	الفقـــــرات	الاستجابـــــة ن = ٣٤٨			
		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
١	تمكني من قراءة القرآن الكريم.	٣٣٤	٩٥,٨	١٤	٤,٢
٢	زيادة فهمي لأركان الدين الحنيف.	٣٢١	٩٢,١	٢٧	٧,٩
٣	زيادة قدرتي على تفسير السور القرآنية وفهم معانيها.	٣٠٩	٨٨,٧	٣٩	١١,٣
٤	تحسين أدائي للشعائر الدينية كالصلاة.	٣٠٢	٨٦,٦	٤٦	١٣,٤
٥	قدرتي على احتساب الزكاة.	٢٩١	٨٣,٧	٥٧	١٦,٣

تشير النتائج المعروضة في الجدول السابق إلى أن تمكن الدارس من قراءة القرآن الكريم جاءت في مقدمة العوائد الدينية لبرامج محو الأمية كما يراها أفراد العينة،

فضلاً عن زيادة قدرة الدارس على تفسير السور القرآنية، مما يفضي إلى فهم أركان الدين الحنيف، وتحسن أداء الدارس للشعائر الدينية.

وقد يرجع سبب التأكيد على الفوائد الدينية التي يمكن أن يكتسبها الدارس في برامج محو الأمية إلى أن امتلاك مهارات القراءة والكتابة يمنح الدارس القدرة على قراءة القرآن الكريم والعودة إلى الكتب والمصادر الدينية المتعددة، بما يؤدي إلى فهم أكثر لأركان الدين وفروضه وشعائر العبادة وأصولها، وكل ما يتصل بأمور الدين وقيمه وتعاليمه. وتنسجم هذه النتيجة مع توجهات السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية التي تؤكد على أهمية تعزيز العقيدة الإسلامية في قلوب الدارسين وتزويد الدارسين بكافة المراحل بالقيم الإسلامية الأصيلة والمفاهيم الإسلامية الصحيحة.

(٤) العوائد الأسرية:

تضمن هذا المجال (٥) مؤشرات حظيت جميعها بتقويم إيجابي من غالبية أفراد العينة وبدرجات متباينة، إذ تراوحت النسب المئوية للاستجابات الإيجابية بين حد أدنى قدره (٦٣,٦ %) كما في الفقرة المتعلقة برفع المكانة الاجتماعية لأسرة الدارس، وحد أعلى قدره (٨٥,٤ %) كما في الفقرة الخاصة بقدرة الدارس على مساعدة ومتابعة أبنائه وإخوانه في دراستهم. وكما موضح في الجدول (١٤):

جدول (١٤)

تحديد أفراد العينة للعوائد الأسرية

التسلسل	الفقرات	الاستجابة ن = ٣٤٨			
		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
١	القدرة على مساعدة ومتابعة أبنائي وإخواني في دراستهم.	٢٩٨	٨٥,٤	٥٠	١٤,٦
٢	زيادة قدرتي على تعزيز القيم السلوكية السليمة بين أفراد أسرتي والمجتمع.	٢٨٧	٨٢,٤	٦١	١٧,٦
٣	التحسن في أسلوب تعاملي مع أفراد أسرتي.	٢٨٤	٨١,٦	٦٤	١٨,٤
٤	زيادة مساهمتي في إشاعة عادات الاستهلاك والإنفاق المرغوبة بين أفراد أسرتي.	٢٣٠	٦٦,١	١١٨	٣٣,٩
٥	رفع المكانة الاجتماعية لأسرتي.	٢٢٣	٦٣,٦	١٢٦	٣٦,٤

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة يرون أن برامج محو الأمية تساعد الدارس على تحسين أدائه لمهامه الأسرية وبخاصة ما يتعلق منها بمتابعة السير الدراسي لأبنائه وإخوانه، وطريقة تعامله مع أفراد أسرته وتعزيز القيم السلوكية السليمة بينهم. وكذلك هم يرون أن برامج محو الأمية تساعد الدارس ولو بصورة أقل، على إشاعة عادات الاستهلاك والإنفاق المرغوبة وأنها ترفع المكانة الاجتماعية لأسرة الدارس.

وقد يرجع سبب هذا التقويم الإيجابي للعوائد الأسرية، كون برامج محو الأمية ومن خلال إكساب الدارس مهارات القراءة والكتابة والمعلومات الأساسية الأخرى، إنما تزوده بالمفاتيح الأساسية للتعامل مع المعرفة والمعلومات الحياتية على اختلافها ومنها ما يتعلق بالشؤون الأسرية والاجتماعية ما يجعله مؤهلا أكثر للتعامل مع هذه المأمور بشكل أفضل.

(٥) العوائد النفسية:

تضمن هذا المجال (٧) مؤشرات تقويمية، وقد تباينت تقديرات أفراد العينة لهذه المؤشرات تباينا واضحا، إذ تراوحت النسب المئوية لاستجاباتهم الإيجابية عليها بين (٤٧,٣ %) كحد أدنى كما في الفقرة الخاصة بزيادة قدرة الدارس على التفكير العلمي وحد أعلى قدره (٨٦,٦ %) كما في الفقرة المتعلقة بطموح الدارس في مواصلة تعليمه. كما موضح في الجدول (١٥):

جدول (١٥)

تحديد أفراد العينة للعوائد النفسية

التسلسل	الفقرات	الاستجابة ن = ٣٤٨			
		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
١	الطموح في مواصلة التعليم.	٣٠٢	٨٦,٦	٤٦	١٣,٤
٢	زيادة الثقة بالنفس والشعور بالفخر.	٢٩٣	٨٤,١	٥٥	١٥,٩
٣	التخلص من الشعور بالنقص نتيجة الجهل بالقراءة والكتابة.	٢٣٦	٦٧,٨	١١٢	٣٢,٢
٤	شعوري بعلو مكانتي الاجتماعية.	٢٢٣	٦٣,٦	١٢٦	٣٦,٤
٥	زيادة الثقة بقدرتي على التعلم.	٢٠٠	٥٧,٣	١٤٨	٤٢,٧
٦	شعوري بزيادة تقبل الآخرين لي.	١٩٣	٥٥,٦	١٥٥	٤٤,٤
٧	زيادة قدرتي على التفكير العلمي.	١٦٤	٤٧,٣	١٨٤	٥٢,٧

تشير النتائج المعروضة في الجدول السابق إلى تقييم ضعيف نسبيا للعوائد النفسية المتوقعة من برامج محو الأمية مقارنة بالعوائد المتصلة بالمجالات الأخرى. فباستثناء الفقرتين المتعلقتين بطموح الدارس في مواصلة تعليمه وشعوره بالثقة بالنفس والفخر، فإن الفقرات الأخرى قد نالت تقويما إيجابيا متوسطا أو أقل من المتوسط. وفي الفقرة المتعلقة بزيادة قدرة الدارس على التفكير العلمي كان التقييم سلبيا. وقد يرجع سبب نتيجة التقويم هذه، إلى أن برامج محو الأمية لم تعد أصلا لتحقيق المضامين التي تضمنتها مؤشرات التقويم في هذا المجال، فضلاً عن أن المردودات النفسية تتطلب عادة وقتا طويلا للظهور وإمكانية ملاحظتها، وتلمس آثارها من قبل المعلمين والدارسين أنفسهم.

(٦) العوائد الثقافية:

تضمن هذا المجال (١٠) مؤشرات تقويمية، عبر أفراد العينة عن تقييم إيجابي حول جميع هذه المؤشرات، وبنسب مئوية متفاوتة تراوحت بين نسبة (٦٦,٦ %) كحد أدنى كما في الفقرة الخاصة باكتساب الدارس عادة المطالعة والذهاب إلى المكتبة، ونسبة (٩٠,٨ %) كحد أعلى كما في الفقرة المتعلقة باكتساب الدارس العادات الصحية السليمة. وكما موضح في الجدول (١٦):

جدول (١٦)

تحديد أفراد العينة للعوائد الثقافية

التسلسل	الفقرات	الاستجابة ن = ٣٤٨			
		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
١	اكتساب العادات الصحية السليمة.	٣١٦	٩٠,٨	٣٢	٩,٢
٢	قدرتي على قراءة الإرشادات الخاصة بالأدوية والأغذية.	٣١٠	٨٩,١	٣٨	١٠,٩
٣	التعرف على الكثير من المعلومات التاريخية والجغرافية عن بلدي.	٢٩٣	٨٤,١	٥٥	١٥,٩
٤	معرفتي بأنظمة البلد وقوانينه التي احتاج إليها.	٢٩٣	٨٤,١	٥٥	١٥,٩
٥	القدرة على قراءة الصحف والمجلات.	٢٧٧	٧٩,٥	٧١	٢٠,٥
٦	معرفتي بالعادات الغذائية المناسبة.	٢٦٥	٧٦,٢	٨٣	٢٣,٨
٧	الشعور بأهمية العلم وبضرورته للفرد والمجتمع.	٢٦٣	٧٥,٧	٨٥	٢٤,٣
٨	زيادة قدرتي في متابعة البرامج التعليمية الإذاعية والتلفزيونية.	٢٥١	٧٢,٠	٩٧	٢٨,٠
٩	معرفتي لحقوقي وواجباتي كمواطن.	٢٣٦	٦٧,٨	١١٢	٣٢,٢
١٠	اكتساب عادة المطالعة والذهاب إلى المكتبة.	٢٣٢	٦٦,٦	١١٦	٣٣,٤

توضح النتائج المعروضة في الجدول السابق، أن أفراد العينة يرون أن لبرامج محو الأمية فوائد ثقافية متعددة وبخاصة فيما يتعلق باكتساب العادات الصحية السليمة، والقدرة على قراءة الإرشادات الخاصة بالأدوية والأغذية، أم في تنمية المعلومات التاريخية والجغرافية أو في معرفة أنظمة البلد وقوانينه التي يحتاج إليها الدارس.

ويبدو أن سبب التأكيد على هذه الجوانب اكثر من الجوانب الثقافية الأخرى كاكتساب عادة المطالعة والذهاب إلى المكتبة أو معرفة الحقوق والواجبات، كون الأمور الصحية والغذائية والأنظمة والقوانين هي من الشؤون التي يتعامل معها المواطن يوميا وباستمرار. وإن أثر برامج محو الأمية يظهر جليا وبصورة مباشرة في هذه الجوانب حال امتلاك الدارس لمهارات القراءة والكتابة.

ثالثاً: الفروق في تحديد العوائد حسب المتغيرات

يتضمن هذا الجزء عرضا للفروق في تقويم عوائد برامج محو الأمية وفقا لمتغيرات البحث وكما يلي :

(١) الفروق في تحديد العوائد بين المدرسين والدارسين:

تشير النتائج في هذا الجانب إلى تباين وجهات نظر المدرسين والدارسين بشأن عوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها، فقد تراوحت قيم مربع كاي بين (١,٣٧) كحد أدنى كما في مجال العوائد الدينية، و(٩,٥١) كحد أعلى كما في مجال العوائد الاقتصادية. وإن هذه القيم كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في ثلاثة مجالات وليست ذات دلالة في المجالات الثلاثة الأخرى. وكما موضح في الجدول (١٧):

جدول (١٧)

عوائد برامج محو الأمية من منظور المدرسين والدارسين

العوائد	معدل إجابات المدرسين ن = ١٠٩		معدل إجابات الطلاب ن = ٢٣٩		قيمة كا٢	الدلالة	
	نعم	لا	نعم	لا			
اقتصادية	٥٨,٨٢	٤١,١٨	٣٨,٦٩	٦١,٣١	٩,٥١	٠,٠٠٢	دالة
وظيفية	٥٠,٩٧	٤٩,٠٢	٣٠,٦٦	٦٩,٣٤	١٠,١٢	٠,٠٠١	دالة
دينية	٩٧,٠٣	٢,٩٧	٩٧,٧٩	٢,٢١	١,٣٧	٠,٧١١	غير دالة
أسرية	٧٠,٨٠	٢٩,٢٠	٦٠,٧٨	٣٩,٢٠	٢,٦٣٥	٠,١٠٥	غير دالة
ثقافية	١١,٧٦	٨٨,٢٤	٥,١١	٩٤,٨٩	٣,٥٣٩	٠,٠٦٠	غير دالة
نفسية	٥,٨٤	٩٤,١٦	٥,٨٤	٩٤,١٦	٥,٢٨٥	٠,٠٢٢	دالة

يتضح من الجدول السابق أن المدرسين يتفقون مع الدارسين في تحديدهم لعوائد برامج محو الأمية المتعلقة بالجوانب الدينية والأسرية والثقافية، في حين أن المدرسين قيموا هذه العوائد بصورة أكثر إيجابية في الجوانب الاقتصادية والوظيفية والنفسية. ويرجع سبب ذلك إلى أن وعي المدرسين بأهمية برامج محو الأمية أعلى من وعي الدارسين، فضلاً عن احتمال وجود دوافع ذاتية لدى المدرسين تدفعهم إلى تحديد العوائد بشكل أعلى، تتجسد بإظهار أهمية ما ينجزونه من أعمال في هذا الجانب، ورغبتهم في استمرار هذه البرامج لأنها توفر لهم مدخولات مالية إضافية، كما أشير إلى ذلك سابقاً.

(٢) الفروق في تحديد العوائد بين الدارسين في الحلقة الأولى والثانية من برامج محو الأمية :

تظهر النتائج أن قيم مربع كاي كانت متقاربة إلى حد كبير في جميع المجالات حيث تراوحت بين (٠,٠١) كحد أدنى كما في مجال العوائد الوظيفية، و(٠,٥١) كحد أعلى كما في مجال العوائد الثقافية، باستثناء مجال العوائد الأسرية حيث كانت قيمة مربع كاي (٧,١١) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). وكما موضح في الجدول (١٨):

جدول (١٨)

عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين

في الحلقة الأولى والحلقة الثانية من برامج محو الأمية

العوائد	الحلقة الأولى ن = ٧٩		الحلقة الثانية ن = ١٦٠		قيمة كا٢	الدلالة	
	نعم	لا	نعم	لا			
اقتصادية	٣٤,٢١	٦٥,٧٩	٢٩,٥٨	٧٠,٤٢	٠,٢٥	٠,٦١٩	غير دالة
وظيفية	٢٦,٣٢	٧٣,٦٨	٢٥,٣٥	٧٤,٦٥	٠,٠١	٠,٩١٣	غير دالة
دينية	٩٧,٣٧	٢,٦٣	٩٨,٥٩	١,٤١	٠,٢١	٠,٦٥٠	غير دالة
أسرية	٥٢,٦٣	٤٧,٣٧	٧٧,٤٦	٢٢,٥٤	٧,١١	٠,٠٠٨	دالة
ثقافية	٢,٦٣	٩٧,٣٧	٥,٦٣	٩٤,٣٧	٠,٥١	٠,٤٧٥	غير دالة
نفسية	٥,٢٦	٩٤,٧٤	٧,٠٤	٩٢,٩٦	٠,١٣	٠,٨١٧	غير دالة

في الجدول السابق، يتضح أن الدارسين في الحلقتين يتفقون في تحديدهم لعوائد برامج محو الأمية في كافة المجالات عدا ما يتعلق بالعوائد الأسرية. وقد يرجع

سبب تقييم الدارسين في الحلقة الثانية لهذه العوائد بصورة أعلى من الدارسين في المرحلة الأولى، كون الدارسين في المرحلة الثانية أصبحوا قادرين على مساعدة أبنائهم وإخوانهم في دراستهم في حيث ما زال الدارسون في المرحلة الأولى قاصرين عن أداء ذلك.

(٣) الفروق في تحديد العوائد حسب الانتماءات الاجتماعية:

تبين النتائج المتعلقة بهذا المتغير، أن قيم مربع كاي كانت متقاربة، إذ تراوحت بين حد أدنى قدره (١,٩٩) كما في العوائد النفسية وحد أعلى قدره (٢,٧٥) كما في العوائد الوظيفية ولم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إلا في فقرة واحدة وكما موضح في الجدول (١٩):

جدول (١٩)

عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين ووفق انتماءاتهم الاجتماعية

الفئات الاجتماعية	حضر ن = ٩٥		قرويين ن = ٦٠		بادية ن = ٨٤		كا٢	الدلالة	
العوائد	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا			
اقتصادية	٣٨,٤٦	٦١,٥٤	٢٣,٥٣	٧٦,٤٧	٢٦,٨٣	٧٣,١٧	٢,٠٧	٠,٣٥٦	غير دالة
وظيفية	٣٢,٦٩	٦٧,٣١	١٧,٦٥	٨٢,٣٥	١٩,٥١	٨٠,٤٩	٢,٧٥	٠,٢٥٤	غير دالة
دينية	٩٥,١٥	٣,٨٥	١٠٠,٠	٠,٠	١٠٠,٠	٠,٠	٢,٢٧	٠,٣٢١	غير دالة
أسرية	٨٢,٦٩	١٧,٣١	٤٧,٠٦	٥٢,٩٤	٦٠,٩٨	٣٩,٠٢	٢,٦٣	٠,٠٠٨	دالة
ثقافية	٧,٦٩	٩٢,٣١	٠,٠٠	١٠٠,٠	٢,٤٤	٩٧,٥٦	٢,٤٢	٠,٢٩٩	غير دالة
نفسية	٩,٦٢	٩٠,٣٨	٥,٨٨	٩٤,١٢	٢,٤٤	٩٧,٥٦	١,٩٩	٠,٣٧٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن الدارسين كانوا متفقين في تحديدهم لعوائد برامج محو الأمية رغم اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية، باستثناء ما يتعلق بالعوائد الأسرية حيث أظهر سكان الحضر حماسا أكثر لعوائد برامج محو الأمية في هذا المجال من نظرائهم من ذوي الأصول القروية والبدوية. وقد يرجع سبب ذلك إلى التزمت والتسلط في علاقات الآباء من سكان القرى والبادية مع أفراد أسرهم مما يجعل أثر برامج محو الأمية أضعف تأثيرا في هذا المجال مما هي عليه على الدارسين من سكان الحضر.

(٤) الفروق في تحديد العوائد وفقا لطبيعة وظائف الدارسين:

تبين النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقويم الدارسين لعوائد برامج محو الأمية وفقا لطبيعة وظائفهم حيث تقاربت قيم مربع كاي في جميع المجالات وتراوحت بين حد أدنى قدره (٠,٤٩٧) كما في مجال العوائد النفسية، وحد أعلى قدره (٦,٢٦) كما في مجال العوائد الوظيفية. وكما مبين في الجدول (٢٠):

جدول (٢٠)

عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين ووفق طبيعة وظائفهم

نوع الوظيفة	عسكري ن = ٨٠		فني ن = ٧٤		كتابي ن = ٣٩		عاطل ن = ٤٦		كا٢	الدلالة	
العوائد	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا			
اقتصادية	٢٨,٠٠	٧٢,٠	٣٥,٠٠	٦٥,٠٠	٤٠,٠٠	٦٠,٠٠	٤١,٦٧	٥٨,٣٣	١,١٥٧	٠,٧٦٣	غير دالة
وظيفية	١٨,٠٠	٨٢,٠٠	٣٧,٥٠	٦٢,٥٠	٠,٠٠	١٠٠,٠	٢٥,٠٠	٧٥,٠٠	٦,٢٦٥	٠,٠٩٩	غير دالة
دينية	١٠٠,٠	٠,٠٠	٩٧,٥٠	٢,٥٠	١٠٠,٠	٠,٠٠	٩١,٩٧	٨,٢٢	٣,٨٦٨	٠,٢٧٦	غير دالة
أسرية	٦٢,٠٠	٢٨,٠٠	٧٧,٥٠	٢٢,٥٠	١٠٠,٠	٠,٠٠	٥٨,٣٣	٤١,٦٧	٥,٣٩٥	٠,١٤٥	غير دالة
ثقافية	٢	٩٨,٠٠	١٠,٠٠	٩٠,٠٠	٠,٠٠	١٠٠,٠	٠,٠٠	١٠٠,٠	٤,١٨٣	٠,٢٤٢	غير دالة
نفسية	٦	٩٤,٠٠	٧,٥٠	٩٢,٥٠	٠,٠٠	١٠٠,٠	٨,٣٣	٩١,٦٧	٠,٤٩٧	٠,٩٢٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن الدارسين من أفراد العينة قد حددوا العوائد المتوقعة لبرامج محو الأمية بنسب متقاربة وفقا لتنوع وظائفهم، وقد يعود سبب ذلك إلى طبيعة هذه البرامج كونها لم تعد إلى فئة وظيفية معينة وبالتالي فإن عوائدها ستتوزع على أفراد الفئات الوظيفية بصورة متقاربة لا تميز فئة ووظيفية عن أخرى.

(٥) الفروق في تحديد العوائد وفقا لطبيعة دوافع الدراسة لدى الدارسين:

تشير النتائج إلى أن قيم مربع كاي لاستجابات الدارسين وفقا لدوافع الدراسة لديهم، متقاربة إلى حد كبير حيث لم تظهر أية دلالة إحصائية للفروق تبعا لهذا التغير، وتراوحت بين حد أدنى قدره (٠,٠٠١) كما في مجال العوائد النفسية وحد أعلى قدره (٢,٤٦) كما في مجال العوائد الأسرية. وكما موضح في الجدول (٢١):

جدول (٢١)

عوائد برامج محو الأمية بناء على متغير طبيعة دوافع الدراسة لدى الدارسين

دوافع الدراسة	دافع التعلم ن = ١٥٣		دافع وظيفي ن = ٨٦		كا٢	الدلالة	
العوائد	نعم	لا	نعم	لا			
اقتصادية	٣١,٦٥	٦٨,٣٥	٣٢,٢٦	٧٦,٧٤	٠,٠٠٤	٠,٩٥١	غير دالة
وظيفية	٢٩,١١	٧٠,٨٩	١٦,١٣	٨٣,٨٧	١,٩٧٨	٠,١٦٠	غير دالة
دينية	٩٧,٤٧	٢,٥٣	١٠٠,٠	٠,٠٠	٠,٧٩٩	٠,٣٧١	غير دالة
أسرية	٧٣,٤٢	٢٦,٥٨	٥٨,٠٦	٤١,٩٤	٢,٤٥٧	٠,١١	غير دالة
ثقافية	٥,٠٦	٩٤,٩٤	٣,٢٣	٩٦,٧٧	٠,١٧٣	٠,٦٧٧	غير دالة
نفسية	٦,٣٣	٩٣,٦٧	٧,٠٠	٩٣,٠٠	٠,٠٠١	٠,٩٨١	غير دالة

يتضـــح من الجدول السباق أن هناك اتفاقا بين الدارسين في مدى تحديدهم لعوائد برامج محو الأمية في المجالات كافة بغض النظر عن طبيعة دوافعهم للدراسة في هذه البرامج. وقد يرجع سبب ذلك إلى أن عوائد برامج محو الأمية تفرض نفسها على الدارس سواء كان دافعه الأساسي هو التعلم أم لسبب وظيفي لأن هذه العوائد تـــتعلق بالحياة اليومية لكل الدارسين وفي مختلف مجالاتها الاقتصادية والوظيفية والدينية والأسرية والثقافية والنفسية.

(٦) الفروق في تحديد العوائد وفقا لموقع المدارس:

تشـــير النتائج إلى أن قيم مربع كاي قد تراوحت بين (٠,١٠٩) كحد أدنى كما في مجـــال العوائد الدينية، وحد أعلى قدره (٤,٩٠٣) كما في مجال العوائد الأسرية. وأن هذه القيم ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إلا في مجال العوائد الأسرية وكما موضح في الجدول (٢٢):

جدول (٢٢)

عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين في مدارس الرياض والخرج

نوع المدارس	الرياض ن = ١٩١		الخرج ن = ٤٨		كا٢	الدلالة	
العوائد	نعم	لا	نعم	لا			
اقتصادية	٤٤,٦٢	٥٥,٣٨	٥٣,١٢	٤٦,٨٨	٠,٧٩٥	٠,٣٧٣	غير دالة
وظيفية	٣٨,١٧	٦١,٧٣	٤٣,٧٥	٥٦,٢٥	٠,٣٥٧	٠,٥٥٠	غير دالة
دينية	٩٧,١٣	٢,١٧	٩٦,٨٨	٣,١٢	٠,١٠٩	٠,٧٤١	غير دالة
أسرية	٨٤,٣٨	١٥,٦٢	٦٤,٥٢	٣٥,٤٨	٤,٩٠٣	٠,٠٢٧	غير دالة
ثقافية	٥,٩١	٩٤,٠٩	١٢,٥٠	٨٧,٥٠	١,٨٤٨	٠,١٧٤	غير دالة
نفسية	٩,١٤	٩٠,٨٦	٦,٢٥	٩٣,٧٥	٠,٢٨٧	٠,٥٩٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن هناك اتفاقا بين أفراد العينة في تقديرهم للعوائد التي يمكن أن يحصل عليها الدارسون من برامج محو الأمية، بغض النظر عن موقع مدارسهم سواء أكانت في الرياض أم في الخرج، باستثناء ما يتعلق بالعوائد الأسرية حيث كان تقويم أفراد العينة من مدارس الرياض أعلى من تقويم أفراد العينة من مدارس الخرج. وقد يرجع سبب ذلك إلى أن الدارسين من الرياض وهي أكثر حاضرة من الخرج، أكثر وعيا من الدارسين من الخرج الأقرب إلى المجتمع الزراعي، بأهمية تعاون العائلة مع المدرسة. بجانب ذلك، مساعدة الأبناء والاخوة في أداء واجباتهم الدراسية، فضلاً عن كون الدارسين في الرياض أكثر تقبلا وإدراكا لأهمية تحسين تعاملهم مع أفراد أسرهم.

(٧) الفروق في تحديد العوائد وفقا للفئات العمرية:

أوضحت النتائج أن هناك تباينا في قيم مربع كاي المتعلقة بوجهة نظر أفراد العينة لعوائد برامج محو الأمية وفقا لفئاتهم العمرية، وقد تراوحت بين حد أدنى قدره (٠,٠٥٥) كما في مجال العوائد الاقتصادية، وحد أعلى قدره (٥,٧٠٧) كما في مجال العوائد الوظيفية. وكان الفرق في التقويم ذا دلالة إحصائية في مجال العوائد الوظيفية. وكما مبين في الجدول (٢٣):

جدول (٢٣)

عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين ووفق فئاتهم العمرية

الفئات الاجتماعية	١٥ - ٢٥ ن = ٩١		٢٦ - ٣٦ ن = ١٠٣		٣٧ - ٤٧ ن = ٤٥		كـا	الدلالـة	
العوائد	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا			
اقتصادية	٣١,٧١	٦٨,٢٩	٣٠,١٩	٦٩,٨١	٢٨,٥٧	٧١,٤٣	٠,٠٥٥	٠,٩٧٣	غير دالة
وظيفية	٣١,٧١	٦٨,٢٩	٢٦,٤٢	٧٣,٥٨	٠,٠٠	١٠٠,٠	٥,٧٠٧	٠,٠٥٧	دالة
دينية	٩٥,١٢	٤,٨٨	١٠٠,٠	٠,٠٠	١٠٠,٠	٠,٠٠	٣,٣٣٠	٠,١٨٩	غير دالة
أسرية	٦٨,٢٩	٣١,٧١	٦٩,٨١	٣٠,١٩	٦٤,٢٩	٣٥,٧١	٠,١٥٨	٠,٩٢٤	غير دالة
ثقافية	٩,٧٦	٩٠,٢٤	١,٨٩	٩٨,١١	٠,٠٠	١٠٠,٠	٤,٠٢٣	٠,١٣٤	غير دالة
نفسية	٩,٧٦	٩٠,٢٤	٣,٧٧	٩٦,٢٣	٧,١٤	٩٢,٨٦	١,٣٧٧	٠,٥٠٢	غير دالة

تشـير النـتائج في الجدول السابق إلى أن هناك اتفاقا بين أفراد العينة في تحديد عوائـد بـرامج محو الأمية بغض النظر عن فئاتهم العمرية، في جميع المجالات باسـتثناء مـا يـتعلق بالعوائد الوظيفية حيث عبر أفراد العينة من الفئة العمرية الأصـغر عـن تقييم أكثر إيجابية من الفئات العمرية الأخرى فيما يتعلق بالعوائد الوظيفـية. وقـد يـرجع سبب ذلك إلى أن الأفراد من الفئة الأصغر ما زالوا لم يحصلوا على فرص عمل مما يجعلهم أكثر استفادة من برامج محو الأمية في هذا الجانـب حيث إنها تسهم في زيادة فرص حصولهم على العمل من خلال تزويدهم بمهـارات القراءة والكتابة والمعلومات الأخرى التي تعتبر شروطا أساسية لغالبية الأعمال إن لم تكن جميعها في الوقت.

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن الإشارة إلى الاستنتاجات التالية:

(١) إن عوائد برامج محو الأمية كما أظهرتها نتائج الدراسة، تفوق الأهداف العامة المنصـوص علـيها فـي اللوائح التنظيمية المعمول بها في وزارة المعارف. ويمكـن أن يـرجع ذلـك إلى أن اللوائح التنظيمية وأهداف البرامج لا تصاغ بصـورة تفصـيلية توضح النتائج الممكن الوصول إليها. فعوائد برامج محو الأمية لا تقتصر على اكتساب الدارسين فيها لمهارات القراءة والكتابة ومبادئ الحسـاب، والمعلومات العلمية المبسطة التاريخية والجغرافية، إنما يتعدى ذلك

إلـــى جوانب أخرى تتعلق بحياة الدارس اليومية والمستقبلية سواء على مستواه الشخصي أم الأسري أم المجتمعي. وتتنوع العوائد التي يمكن أن يحصل عليها الدارســون، فمــنها اقتصــادية وأخرى وظيفية وبعضها دينية وأسرية وثقافية ونفسية.

(٢) أوضــحت نــتائج الدراســة أن آراء الدارسين والمدرسين بعوائد برامج محو الأمــية كانــت إيجابــية بشــكل عــام خاصة في العوائد الاقتصادية والدينية والوظيفــية. ولا غــرابة فــي بروز هذه النتيجة، حيث تمثل هذه الأبعاد أهم الدوافع التي تدفع الدارسين إلى المشاركة في برامج محو الأمية.

(٣) أبــدى المدرســون آراء أكثر إيجابية من الدارسين بالنسبة لعوائد برامج محو الأمية خاصة في الجوانب الاقتصادية والوظيفية والنفسية. ويمكن أن يفسر هذا الاخــتلاف في ضوء الوعي الأكبر لدى المدرسين، فضلاً عن احتمال وجود دوافع ذاتية لدى المدرسين لإبراز هذه البرامج بصورة أكثر إيجابية، رغبة في اســتمراريتها وبالتالي المحافظة على المدخولات المالية التي توفرها لهم، أو لإشباع رضاهم عن العمل الذي يقومون به.

(٤) أوضحت نتائج هذه الدراسة أن العوائد الدينية لبرامج محو الأمية قد تكون من أولى العوائد التي يجنيها الدارسون من هذه البرامج، حيث أوضحت النتائج أن الدراســة مكنتهم من قراءة القرآن الكريم وتفسيره وزيادة فهمهم لأركان الدين الحنيف. وهذه نتيجة متوقعة نظرا لأن السياسة التعليمية في المملكة تركز على هذا الجانب وتوليه عناية قصوى.

(٥) احتلــت العوائــد الثقافــية والنفسية والأسرية مرتبة متدنية نسبيا من منظور الدارســين، وأتــت العوائــد النفسية في المرتبة الأخيرة. ويمكن أن يفسر هذا الجانب من منظورين أساسيين : أولهما عدم قدرة الدارسين على تفهم أو قياس هذه الظواهر بصورة دقيقة، وثانيهما عدم اهتمام البرامج الحالية بهذه الجوانب بالقدر الذي تستحقه.

(٦) لا تخــتلف نظرات ورؤى الدارسين في الحلقة الثانية عن الدارسين في الحلقة الأولــى بالنســبة لعوائد برامج محو الأمية، باستثناء رؤيتهم للعوائد الأسرية. فالدارســون فــي الحلقة الثانية يقيّمون العوائد الأسرية بصورة أكبر من تقويم الدارســين فــي الحلقة الأولى، ويمكن أن يعزى هذا الأمر إلى قدرة البرنامج

على تأصيل مهارات ومعارف أكبر لدى الدارسين كلما تقدموا في الدراسة في البرنامج، الأمر الذي يمكنهم من تقديم خدمات ومساندة أكبر لمن يعولونهم أسريا.

(٧) إن الدارسين من سكان المناطق الحضرية يقيمون العوائد الأسرية لبرنامج محو الأمية بصورة أكثر إيجابية من نظرائهم القرويين وسكان البادية. ويمكن أن يفسر هذا في ضوء متانة وقوة الترابط الأسرى " النووي " في الأسرة الحضرية والتصاق أفرادها ببعضهم البعض وحرصهم على تربية أبنائهم تربية حضرية يكون للتربية والتعليم دور كبير فيها. أما لدى سكان القرى والبادية الذين يغلب عليهم التزمت والتسلط في علاقات الآباء بالابناء، فإن النظرة القبلية والمجتمع خارج الأسرة يكون أكبر أهمية للأفراد من شؤون الأسرة والأبناء... هذا ربما ما جعل أفراد المناطق البدوية والريفية يقيمون العوائد الأسرية بأقل إيجابية من نظرائهم الحضر.

(٨) هناك اتفاق في عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين في مدارس الرياض والخرج، إلا أن الدارسين في مدارس الرياض يقيمون العوائد الأسرية بصورة أكثر إيجابية وإن كانت هذه الإيجابية غير دالة إحصائيا. وربما يعزى هذا السبب إلى زيادة الوعي الثقافي والاجتماعي في المناطق الحضرية عنه في المناطق الريفية.

فمجتمع الرياض بحكم تمدنه وتحضره، قد يكون أكثر تطورا من حيث الوعي الثقافي والاجتماعي من نظيره في الخرج، وبالتالي يكون أكثر تقبلا لمساعدة الأبناء والاخوة في المسائل الدراسية وفي تحسين أسلوب التعامل الأسرى. ويعزز هذا الاستنتاج، الاستنتاج الذي سبق وأن ذكره الباحث في الفقرة السابعة عندما تحدث عن الاختلافات بين سكان الحضر والبادية والريف ورؤيتهم لعوائد برامج محو الأمية.

(٩) إن متغير دوافع الدراسة لدى الدارسين لم يؤثر بصورة ذات دلالة إحصائية على مرئيات الدارسين الذي شاركوا بدافع التعلم ونظرائهم الذين شاركوا بدافع وظيفي. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء حقيقة أن البرامج لم تبن على دوافع الدارسين أو احتياجاتهم أو توقعاتهم، إنما هي برامج موحدة وتتعلق بالحياة اليومية لكل الدارسين، وفي مختلف المجالات الاقتصادية والوظيفية والدينية والأسرية والثقافية والنفسية.

(١٠) إن لبرامج محو الأمية عوائد وظيفية للدارسين من ذوي الفئات العمرية الأصغر سنا، تفوق نظرائهم الأكبر سنا. ويمكن أن يعزى هذا السبب إلى أن المهارات والخبرات التي يستفيدها الدارسون من الفئات العمرية الصغيرة، قد تمكنهم من توظيفها في أداء أعمالهم. أما الأكبر سنا والأكثر خبرة بطبيعة الحال، فإن البرنامج قد لا يضيف إليهم جديدا خاصة وأن البرنامج في طبيعته الأكاديمية لا يقدم برامج أو أنشطة ذات صبغة وظيفية أو مهارات حياتية.

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج واستنتاجات هذه الدراسة، يوصي الباحث بالنقاط التالية رغبة في تحسين جودة البرامج المقدمة حاليا، وبالتالي تحسين مردوديتها. وهذه التوصيات على النحو التالي:

(١) دعوة الجهات المسؤولة عن تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية إلى بلورة رؤية واضحة لحركة محو الأمية وتعليم الكبار خاصة فيما يتعلق بفلسفتها وأهدافها ومضامينها تنطلق من خلال حوار مجتمعي تشارك فيه مؤسسات القطاع العام والخاص والأهلي. وأن تصاغ هذه الرؤية وفق معطيات الرؤى المطروحة عربيا وعالميا، خاصة المؤتمرات الدولية والاستراتيجية العربية لتعليم الكبار.

(٢) دعوة الجهات المسؤولة في المملكة العربية السعودية إلى تشكيل لجنة لمتابعة ما يصدر عن المؤتمرات العربية والدولية من رؤى واستراتيجيات بغية الاستفادة من هذه الرؤى في تفعيل أنشطة وبرامج تعليم الكبار، مع التأكيد على أهمية متابعة نتائج وقرارات مؤتمري هامبورغ وداكار، والاستراتيجية العربية لتعليم الكبار.

(٣) دعوة وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية إلى تحديث وتطوير مناهج محو الأمية وتعليم الكبار، بحيث تبنى هذه المناهج وفق المنحى الوظيفي والحضاري، ووفق ما هو معمول به على الساحة العربية والدولية.

(٤) دعوة وزارة المعارف إلى دراسة إمكانية تطوير البرامج المعتمدة حاليا باتجاه الاستجابة للاختلافات الوظيفية للمستفيدين من هذه البرامج. ويؤكد الباحث على أهمية التنسيق بين وزارة المعارف والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية لتحقيق هذا الغرض.

(٥) دعـــوة وزارة المعـــارف إلى تفريع برامج محو الأمية إلى مسارين أحدهما أكاديمـــي كما هو معمول به الآن، يستمر لمدة ثلاث سنوات. وآخر توعوي لمـــدة عـــام واحـــد. ويتم التركيز في كلا المجالين على المهارات القرائية، ومهـــارات الحـــياة، والتدريب المهني، ويمكن أن يبدأ هذا البرنامج بصورة تجريبية.

(٦) دعـــوة وزارة المعـــارف إلى إعداد دراسات علمية متعمقة لتحليل مضامين المـــناهج المســـتخدمة في برامج محو الأمية، والاحتياجات الفعلية للمتعلمين الكبار، ووضع أسس وضوابط ومعايير لضبط الجودة النوعية في مؤسسات محو الأمية.

(٧) دعـــوة وزارة المعارف إلى بذل مجهوداتها لتفعيل الأنشطة غير الصفية في برامج محو الأمية خاصة الأنشطة الموجهة لتحقيق النمو الثقافي، والصحي، والاجتماعـــي، والوطنـــي، والنفسي للدارسين. ويمكن أن يتم ذلك من خلال الندوات والمحاضرات والبرامج التلفزيونية.

(٨) دعوة وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية إلى إجراء دراسة متعمقة لتقصي الجودة النوعية لبرامج محو الأمية وعوائدها كخطوة أساسية لتحديث المناهج والأنظمة المعمول بها حاليا.

(٩) الدعوة إلى استخدام منهج الكفايات والأساليب التفاعلية في تدريس المتعلمين الكبار لضمان مردودية أكبر لهذه المجهودات.

(١٠)دعـــوة وزارة المعـــارف بالتنسيق مع وزارة الإعلام، للتفكير في تبني إنتاج بـــرنامج تلفزيونـــي لمحـــو الأمية وتعليم الكبار يجمع بين الجانب التعليمي والتثقيفـــي والتوعية والمتعة الدرامية. ودعوة الباحثين في كليات التربية إلى إجـــراء دراسة معمقة حول عوائد برامج محو الأمية الموجهة للنساء، وتلك التـــي تقدمهـــا وزارة الدفاع والطيران والحرس الوطني. دعوة الباحثين في كلـــيات التربـــية بالمملكة العربية السعودية إلى إجراء مزيد من الأبحاث في مجـــال محـــو الأمـــية خاصـــة فيما يتعلق بمردودية هذه البرامج، وجودتها النوعية، وأساليب تطويرها وتحديثها.

(١١)التأكيد على أهمية برامج الإرشاد والتوجيه الأكاديمي والنفسي بالنسبة لبرامج محو الأمية، مما سيسهم في تطوير الجوانب النفسية والفكرية للدارسين، وتمكينهم من تعزيز ثقتهم بالنفس وتقبل الآخرين وتنمية أساليب التفكير وتجاوز صعوبات التعليم، الأمر الذي يمكن من تحقيق عوائد أكبر لهذه البرامج.

(١٢)دعوة وزارة المعارف بالتعاون مع الرعاية العامة للشباب لإطلاق مشروع للتعليم للجميع يمكن من ترسيخ قيم الثقافة والتعليم في المجتمع، وتكون من بين أهم أنشطته إصدار كتب للمتابعة للمتحررين الجدد من الأمية.

(١٣)دعوة وزارة المعارف بالتعاون مع كليات التربية لإنتاج حقائب تعليمية تدريبية لمعلمي الكبار تتيح الفرصة لأكبر قدر ممكن منهم الإطلاع على أحدث الطرائق والأساليب في تعليم الراشدين والتفاعل معهم.

(١٤)دعوة الجهات المسؤولة في المملكة العربية السعودية إلى تفعيل دور القطاع الخاص والأهلي ليقوم بدوره كشريك حقيقي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار. وإتاحة قدر معقول من المرونة خاصة فيما يتعلق بالمناهج والمضامين وإجراءات الدراسة والتقويم.

(١٥)دعوة الجامعات السعودية والوزارات المعنية إلى إقامة ندوات ومؤتمرات بشكل متواصل ومستمر لمناقشة القضايا الأساسية المرتبطة بعمل محو الأمية، خاصة عوائدها وجدواها وجودتها.

(١٦)دعوة وزارة المعارف إلى الأخذ بمبدأ التقويم الداخلي والخارجي، الشامل المستمر لجهود محو الأمية وتعليم الكبار كمنطلق أساسي للتحديث والتطوير وتحسين المردودية.

المراجع

المراجع العربية

- جـــون ل. إلياس وشارون ميريام، (١٩٩٥): الأصول الفلسفية لتعليم الكبار. ترجمة عـــبد العزيـــز بن عبد الله السنبل وصالح عزب، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- صـــلاح محمـــد عثامـــنه، (٢٠٠٠): مدى تحقيق مؤسسات تعليم الكبار لأهدافها في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد السابق، جامعة قطر، ص ١٣٣.
- عايف حبيب العاني، (١٩٩٢): نحو نموذج لتقويم برامج تعليم الكبار في البلاد العربية فـــي علم تعليم الكبار. مجلة تعليم الكبار، الجزءان الرابع والخامس، تونس، ص ص ٨٩ – ١١٣.
- عبد الرحمن سعد الحميدي: دور المدير التنفيذي في خطط تعليم الكبار. مع إشارة إلى خطـــط تعلـــيم الكبار في المملكة العربية السعودية، دور المعارف السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض ١٢٩٨ هـــ.
- عبد الرحمن سعد الحميدي، (١٩٩٣): بحوث ودراسات في مجال محو الأمية وتعليم الكـــبار. الجـــزء الثاني، الطبعة الأولى، مطابع الفرزدق التجارية، ص ص ٣٨٣ – ٤٢٣.
- عبد الرحمن سعد الحميدي، (١٩٩٠): دوافـــع الالتحاق كما تراها الدراسات بمدارس محو الأمية في المملكة العربية السعودية. مجلة تعليم الجماهير، العدد ٣٧، تونس ص ١٤٤.
- عـــبد العزيز بن عبد الله السنبل، (١٩٨٦): برنامج محو أمية وظيفي مقترح لتطوير بـــرانج محو الامية النسوية في المملكة العربية السعودية. دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد الثالث، الرياض، ص ص ١ – ٢٥.
- عـــبد العزيز بن عبد الله السنبل، وآخرون، (١٩٩٦): نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. دار الخريجي للنشر والتوزيع. الطبعة الخامسة، الرياض، ص ص ٤٢٩ – ٤٣٠.
- عبد الله عبد الدايم، (١٩٩٨): تعليم الكبار وقسم الإنسانية المتحدثة. علم تعليم الكبار، كتاب مرجعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- عيسى محمد الأنصاري، (٢٠٠٢): أهداف ومعوقات وتطلعات الدارسين بمراكز تعليم الكـــبار في دولة الكويت (دراسة ميدانية). المجلة التربوية، العدد ٦٢، المجلد السادس عشر، جامعة الكويت، الكويت، ص ٤٦.

- قمر الدين علي قرمبع، (١٩٩٦): تقويم جهود محو الأمية في المنطقة العربية. منظور استراتيجي في تعليم الكبار وتحديات العصر. التقرير الختامي لمؤتمر الإسكندرية السادس، ص ص ١٢٧- ١٣٧.
- المجلس الدولي العالمي لتعليم الكبار، (١٩٩٣): رؤية حول مستقبل تعليم الكبار. ترجمة صالح عزب، تعليم الجماهير، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، العدد ٤٠.
- محمد مالك محمود ومحمد مزمل البشير، (١٩٩٦): برامج محو الأمية بدول الخليج العربية. دراسة تقويمية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص ص ١٦٥ - ١٦٧.
- المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي (أسفك)، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، (١٩٧٦): تقويم البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية. سرس الليان، القاهرة، ص ص ٢٩١ - ٣٣١.
- مسارع حسن الراوي، (١٩٨٠): مؤشرات في التقويم من منظور الاستراتيجية العربية لمحو الأمية. مجلة تعليم الجماهير، العدد ١٦، بغداد، ص ص ١٢ - ٢٦.
- نبيل عامر صبيح، (١٩٩٨): تعليم الكبار : استعراض تاريخي. عليم تعليم الكبار : كتاب مرجعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- نور الدين محمد عبد الجواد وعبد العزيز بن عبد الله السنبل، (١٩٩٠): جهود الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في مجال محو الأمية. دراسة تقويمية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٣٦، الرياض.
- هاشم أبو زيد الصافي، (٢٠٠٢): الموجهات الإجرائية للتكامل بين الجهود الرسمية والشعبية في مجال تعليم الكبار. مستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- يعقوب نشوان، (١٩٩٩): تقويم كتاب الرياضيات في محو الأمية وتعليم الكبار بالجمهورية الإسلامية الموريتانية. مجلة تعليم الجماهير، العدد ٤٦، السنة السادسة والعشرون، ص ص ٩٧ - ١٢٠.
- اليونسكو: الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلة العمل الأساسية. المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، ٥ - ٩ مارس ١٩٩٩، جومتين، تايلاند، الطبعة الثانية، عمان ١٩٩٩.
- اليونسكو: التعليم للجميع ؛ الوفاء بالتزاماتنا الجماعية. إطار عمل داكار، المنتدى العالمي للتربية، داكار، السنغال ٢٦ - ٢٨ أبريل ٢٠٠٠.

المراجع الأجنبية

- Bhola, H.s : Report on Compaining for Literacy Seminar held in Udaipur, India, January 1982.
- Freire, Paulo : Education for Critical Consciousness. New York, Seab y 1973.
- Karen, Robert : An introduction to Behavior Theory and its Application. New York Harper and Row 1974.
- Knowles, Malcolm : The Adult Education Movement in the United States. New York, Robert E Krieger Publishing company 1977.
- Unesco : Adult Education : The Hamburg declaration, The Agenda for future. Fifth international conference on Adult Education, 1997 Hamburg.

تاريخ ورود البحث : ٢٠٠٣/٤/٢٦م
تاريخ ورود التعديلات: ٢٠٠٤/٣/٢٩م
تاريخ القبول للنشر : ٥ /٢٠٠٤/٤م

Benefits of Literacy Education Programs As Perceived by Literacy Teachers and Learners in Saudi Arabia

Abdeul Aziz Abdulla El-Sunbel

Abstract

This research aimed at studying the benefits of literacy education programs in Riyadh and Alcharj of Saudi Arabia as perceived by literacy teachers and learners. It is expected that the result of the study would assist in improving the offered programs and improve its quality.

A random sample of 109 teachers and 239 learners participated in the study and a 40 item questionnaire was utilized in the study. The researcher trained a number of assistants to help in filling out the responses of literacy learners to questions being asked. The questionnaire consisted of six categories mainly the economic, occupational, religious, family, psychological, and cultural benefits. The study investigated the impact of a number of independent variables on the perceptions of teachers and learners concerning the benefits of the program.

Results showed that literacy programs benefits exceeds the classical 3 R model. Results showed that literacy benefits have a good impact on the learner's life as an individual, a member of a family and a member of the society. As well, results showed that certain variables had an impact of learners and teachers perceptions concerning literacy efforts.

---

* **Vice Presedent & Arab Organization for Education, Culture and Science, Tunisia.**