الجمـــــهورية الجزائرية الديمقراطيـــــة الشـــــعبية

وزارة التعلـــيم العالـــي والبحث العلـــــمي

جامعـــــة محمـــد خيضـــر- بسكـــرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعـــية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:17/PG/MSS/09

عنوان المذكرة:

القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية وعلاقتها بالدور التربوي للأمهات الريفيات

دراسة ميدانية للأمهات الريفيات في بعض قرى ولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في:علم الاجتماع

تخصص:علم اجتماع التربية

إعـــداد الطـــالبة: إشراف الدكتور:

قلمين أوريدة بلوم محمد

أعضاء لجنة المناقشة: تاريخ المناقشة:.....

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة
حسان الجيلاني	أستاذ	رئيـــــسا	بسكرة
محمد بلـــوم	أستاذ محاضر"أ"	مشرفا و مقررا	بسكرة
عبد العالي دبلة	أستاذ	عضوا مناقشا	بسكرة
عبد الوافي زهير بوسنة	أستاذ محاضر"أ"	عضوا مناقشا	بسكرة

السنة الجامعية: 2012/2011 م

بسم الله الرحمن الرحيم

(وقل رب زدني علما)

صدق الله العظيم

تشكرات

إن الحمد و الشكر لله عز وجل الذي أعاننا على إنجاز هذا العمل و يسر لنا سبله و أمدنا بالصبر والعزيمة .

ومصداقا لقول رسول الله صلى الله عليه و سلم

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الكبير للمشرف على هذا العمل الدكتور "بلوم محمد" الذي رافق انجاز هذا العمل خطوة بخطوة و لم يبخل علي بنصائحه و توجيهاته القيمة.

كما أتقدم بجزيل الشكر للدكتور "الطاهر الإبراهيمي " الذي رافقن بتوجيهاته منذ اختيار هذا الموضوع ، كما أخص بجزيل الشكر أيضا الدكتور "حسان الجيلاني" و الأستاذ "رابحي إسماعيل" على ما قدماه لي من إرشادات قيمة.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من الأخت المنسقة في فصول محـــو الأمية "مارسيس فوزية" ، وكل المعلمات والأمهات اللواتي أجريت معهن هذه الدراسة

أوريدة–ق

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى أعز من في الوجود "أبي" الحنون الذي لولاه
ما كنت يوما أقف على درب طلب العلم. وإلى زوجي العزيز
"نور الدين" الذي كان لي نعم السند
و المعين
وإلى عائلتي الغالية خصوصا "أمي" الحبيبة" والجدة الحنون "مسعودة"
و إخوتي "زوهيرة" "عفاف" "عبد الجليل" "آمال" "سارة"
"ابتسام" و الغالي "سامي"
وإلى كل أفراد عائلتي الثانية عائلة "مباركـــي"خصوصا
"أنـــس"
و إلى الأخت الحبيبة و الصديقة الغالية "نبيـــلة" و إلى كل من وقف
على درب طلب العلم يوما أهدي هذا العمل
المتواضع

أوريدة –ق

فهرس المواضيع

المواضيع	الصفحة
فهرس المواضيع	أ –ط
فهرس الجداول	ي– م
مقدمة	ن– ع
الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد.	
1– الإشكالية	**2**
2 – عوامل اختيار الموضوع	**5**
3 –أهمية الموضوع	**5**
4 –أهداف الدراسة	**6**
5 – تحديد المفاهيم	**6**
5–1– القيم الاجتماعية	**6**
5–2– المقررات	**8**
5–3– محو الأمية	**9**
5–4– الدور التربوي	**10**
6– الدراسات السابقة	**10**
6–1– الدراسة الأولى	**10**
6–2– الدراسة الثانية	**12**
6–3– الدراسة الثالثة	**15**
7– الفرضيات	**17**
ملخص.	
الفصل الثاني : الأمية و محو الأمية في الجزائر.	

تمهيد.
1- معنى الأمية 20
2- نظريات التربية المستمرة وتعليم الكبار 20
2-1- النظرية الوظيفية التقليدية 20
2-2- نظرية صراع المكانة 21
3- أنواع الأمية 22
4- الأمية أسباب ومسببات 24
4-1- الأمية و الفقر والجهل 24
4-2-الأمية والاستيعاب في التعليم 26
4-3-الأمية والرسوب و التسرب المدرسي 27
4-4- الأمية والقرار السياسي 30
5- الأمية وتأثيرها على الفرد والمجتمع 30
6- أهمية التعليم ومحو الأمية 32
7- مراحل وأهداف محو الأمية 33
7-1- المستوى الأول: مرحلة الأساس 33
7-2- المستوى الثاني : مرحلة التكميل أو الانطلاق 33
7-3- المستوى الثالث : مرحلة المتابعة 34
8- أسباب انتشار الأمية في الجزائر 34
8-1- الاستعمار الفرنسي 34
8-2- الفقر 34
8-3- العامل الجغرافي 35
8-4- التخلف في تعليم البنات 36
8-5- التسرب المدرسي 37
8-6- النمو الديمغرافي 37
9- الأمية في الجزائر 38

9-1- الأمية في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي 38
9-2- الأمية في الجزائر في فترة الاستعمار الفرنسي(1830-1954) 38
9-3- فترة ثورة التحرير (1954-1962) 40
9-4- منذ الاستقلال إلى 2004 40
9-4-1- مرحلة المواجهة التلقائية 40
9-4-2- مرحلة التجريب 42
9-4-3- مرحلة المخططات : إدراج محو الأمية في مخططي التنمية الوطنية (1970-1973) و(1974- 1977) 43
9-4-4- مرحلة تراجع نشاط محو الأمية (1980-1990) 44
9-4-5- مرحلة التكامل بين الجهدين الرسمي والشعبي 45
9-4-6- مشروع محو الأمية المرأة والفتاة (1990-2001) 45
9-4-7- مرحلة الإنعاش 46
9-4-8- مرحلة محو الأمية الشامل من(2001-2004) 46
10- الأمية عند المرأة الريفية الجزائرية 49
ملخص
الفصل الثالث: الأدوار الاجتماعية و الأسرة.
تمهيد
أولا :الدور 52
1- نظرية الدور 52
2- نظرية الدور عند ماكس فيبر 52
3- نظرية الدور عند رالف تيرنز 55
4- المبادئ العامة لنظرية الدور 56
5- المفاهيم الأساسية لنظرية الدور 56
5-1- عملية صنع الدور 57
5-2- المعيار الشعبي للتناغم 58

5-3- الطبيعة التجريبية للتفاعل 58
5-4- عملية التحقق من الدور 58
5-5- مفاهيم الذات والدور 58
6 - التعريف السوسيولوجي للدور الاجتماعي 58
7- أنواع الأدوار الاجتماعية 59
ثانيا : الأسرة 60
1- تعريف الأسرة 60
2- بعض المداخل النظرية لدراسة الأسرة 61
2-1- البنائية الوظيفية 62
2-2- التفاعلية الرمزية 62
2-3- المدخل التطوري 64
2-4- الصراع 66
3- خصائص الأسرة 67
4- مقومات الأسرة 68
5- تصنيفات الأسرة 70
5-1- من حيث الانتساب الشخصي وهناك نوعان 70
5-2- من حيث السلطة 70
5-3- من حيث الشكل 70
6- العلاقات الأسرية 72
6-1- علاقة الزوج بالزوجة 72
6-2- علاقة الأب بالأبناء 72
6-3- علاقة الأم بالأبناء 73
6-4- علاقة الأبناء فيما بينهم 73
6-5- علاقة الأحفاد بالجد والجدة 74
6-6- علاقة الأبناء بالعم و أبنائه 74

6-7- علاقات الجيرة 74
ثالثا : الأسرة الريفية 91
1- خصائص حياة الأسرة الريفية 74
2- عوامل تغير الحياة الريفية 76
3- بعض المهن الأخرى غير الزراعة في القطاع الريفي 77
4- الدور التربوي للمرأة الريفية 78
4-1- المعاملة التربوية للأولاد من قبل الأم 78
4-2- التوجيه التربوية للأولاد من قبل لأم 79
4-3- المتابعة التربوية للأولاد من قبل الأم 80
ملخص
الفصل الرابع : القيم الاجتماعية و المقررات الدراسية
تمهيد
أولا : القيم 84
1- تعريف القيم 84
2- نظريات القيم 85
3- دراسة القيم وتطور الاهتمام بها 90
4- كيفية تكوين القيم 93
5- خصائص القيم 94
6- وظائف القيم 95
7- تصنيف القيم 96
7-1- بعد المحتوى 96
7-2- بعد المقصد 98
7-3- بعد الشدة 98
7-4- بعد العموم 99
7-5- بعد الوضوح 100

7-6- بعد الدوام 100
7-7- بعد التناقض 101
8- علاقة القيم ببعض المصطلحات الأخرى 103
8-1-علاقة القيم بالاتجاهات 103
8-2- علاقة القيم بالمعايير 104
8-3- علاقة القيم بالحاجات 104
ثانيا : القيم الاجتماعية 105
1- أهمية القيم الاجتماعية 105
2- المفهوم الاجتماعي للقيم 107
3- مكونات القيم الاجتماعية 108
4- التربية وعلاقتها بالقيم الاجتماعية 109
ثالثا: المقررات (المنهاج) 110
1- أهمية المقرات الدراسية أو المناهج الدراسية 110
2- مكونات المقررات (المنهاج) 111
2-1- الأهداف 111
2-2- المحتوى 112
2-3- الأنشطة 112
2-4- التقويم 113
3- العوامل التي تأثر في المقررات أو المناهج الدراسية 114
4- خصائص القيم الاجتماعية في المقررات الدراسية 115
5- مراحل تنمية القيم (مراحل غرس القيم) 115
6- القيم والمقررات الدراسية 116
7- دراسة مراحل تكوين القيم عند المتعلم 118
8- الآليات والأنشطة التي تعمل على تعليم القيم 119
ملخص

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد.

أولا : تحديد منهج الدراسة 123

1- فئات التحليل 125

2- وحدات التحليل 125

ثانيا : مصادر جمع المادة العلمية 129

1- مصادر جمع المادة العلمية النظرية 129

2- مصادر جمع المادة العلمية العملية 129

2-1- استمارة مقابلة 129

2-2- الملاحظة 130

2-3- المقابلة 131

2-3-1- المقابلة الحرة 131

2-3-2- المقابلة المقننة 132

2-4- الوثائق والسجلات 132

ثالثا: تقنيات جمع وتفريغ البيانات والأساليب الإحصائية 132

رابعا : مجال الدراسة 132

1- المجال المكاني 133

1-1- لمحة تاريخية عن ولاية المسيلة 133

1-2- التعريف بولاية المسيلة 134

1-3- الموقع الفلكي لمدينة المسيلة 135

2- المجال البشري 135

3- المجال الزمني 136

3-1- المرحلة الأولى 136

3-2- المرحلة الثانية 136

3-2-1- القرية الأولى : قرية "الحوران" 137

3-2-2- القرية الثانية: قرية "أولاد ماضي" 137
3-2-3- القرية الثالثة: قرية مزرير 137
3-2-4- القرية الرابعة: قرية لحواشة 137
3-2-5- القرية الخامسة: قرية "كروع" 138
3-2-6- القرية السادسة: قرية "لقرف" 138
خامسا: عينة الدراسة 138
ملخص
الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير البيانات.
تمهيد
أولا: عرض وتحليل وتفسير البيانات 143
1- عرض وتحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمقابلة مع المعلمات. 143
2- عرض وتحليل وتفسير البيانات الخاصة بتحليل المضمون 146
2 1 -جدول رقم (2) يمثل نتائج تحليل المضمون لمقررات محو 146
أمية الخاص بالفرضية الجزئية الأولى
2 2 -جدول رقم (3) يمثل : تقسيم نتائج تحليل المضمون لمقررات محو الأمية 147
على فرضيات الدراسة
2 3 -المعاني الواردة في مقررات محو الأمية للقيم الاجتماعية المصنفة داخل 148
الجدول
3-عرض وتحليل وتفسير الجداول 149
ثانيا: عرض نتائج الدراسة 193
1- النتائج الجزئية للفرضية الأولى 193
2- النتائج الجزئية للفرضية الثانية 193
3- النتائج الجزئية للفرضية الثالثة 197
4 -النتائج الجزئية للفرضية الرابعة 201
5 -النتيجة العامة للدراسة 205

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة 207
1- الدراسة الأولى 207
2- الدراسة الثانية 207
3- الدراسة الثالثة 208
المقترحات 209
الخاتمة 210
ملخص الدراسة 211
قائمة المراجع 214
الملاحق

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يمثل خصائص عينة المقابلة.	143
2	جدول يمثل نتائج تحليل المضمون لمقررات محو الأمية الخاص بالفرضية الجزئية الأولى.	146
3	جدول يمثل تقسيم نتائج تحليل المضمون لمقررات محو الأمية على فرضيات الدراسة.	147
4	جدول يمثل عمر الأمهات.	149
5	جدول يمثل عدد الأولاد في الأسرة.	150
6	جدول يمثل نوع الأسرة.	151
7	جدول يمثل دخل الأسرة.	152
8	جدول يمثل نتائج تحليل المضمون الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية.	153
9	جدول يمثل تصرف الأم تجاه خطأ الابن.	157
10	جدول يمثل تعامل الأم مع أبنائها بحزم.	158
11	جدول يمثل حرص الأم على العدل بين أولادها.	158
12	جدول يمثل تشجيع الأم أولادها على العمل الجماعي	159
13	جدول يمثل تعاون الأم مع أولادها في بعض الأعمال.	160
14	جدول يمثل تعليم الأم الأولاد بعض القيم.	161
15	جدول يمثل سيادة علاقة الاحترام والثقة بين الأولاد والأم رغم اختلاف وجهات النظر.	162
16	جدول يمثل كون علاقة الأم مع الأولاد علاقة حميمية تصل	163

	حد الصداقة.	
17	جدول يمثل وجود حوار بين الأم أولادها.	163
18	جدول يمثل تقلب العلاقة بين الأم وأولادها.	164
19	جدول يمثل سيادة طابع التسلط والخوف في العلاقة بين الأم وأولادها.	165
20	جدول يمثل إيجاد الأم صعوبة في التفاهم مع أولادها.	166
21	جدول يمثل نتائج تحليل المضمون الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة.	167
22	جدول يمثل توجيه الأم الأولاد لعدم الغياب عن المدرسة .	170
23	جدول يمثل توجيه الأم الأبناء لحل التمارين و مراجعة الدروس يوميا .	171
24	جدول يمثل توفير الأم لأولادها الجو المناسب لمراجعة الدروس.	172
25	جدول يمثل حث الأم لأولادها على الحصول على أحسن النتائج الدراسية.	172
26	جدول يمثل حث الأم أولادها على الصبر على مشاق طلب العلم و مشاق الحياة عموما.	173
27	جدول يمثل توجيه الأم أولادها لمشاهدة الحصص العلمية المفيدة في التلفزيون.	174
28	جدول يمثل توجيه الأم أولادها لمطالعة الكتب المفيدة.	175
29	جدول يمثل توجيه الأم أولادها لاستعمال وسائل الاتصال الحديثة.	175

30	جدول يمثل حرص الأم على أن يتكلم أولادها كلام طيب في جميع المواقف اليومية.	176
31	جدول يمثل تصرف الأم مع أولادها إذا تكلموا كلام غير طيب.	177
32	جدول يمثل حث الأم أولادها على المعاملة الحسنة مع الغير.	178
33	جدول يمثل توجيه الأم أولادها للقيام بالعادات الاجتماعية الحسنة.	179
34	جدول يمثل حث الأم أولادها على احترام حقوق جيرانهم.	180
35	جدول يمثل توجيه الأم أولادها لإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع أفراد المجتمع.	180
36	جدول يمثل حث الأم أولادها على أن يكونوا في جماعات طيبة خارج المنزل.	181
37	جدول يمثل توجيه الأم أولادها لإحترام وطاعة من هم أكبر منهم سننا.	182
38	جدول يمثل نتائج تحليل المضمون الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة.	182
39	جدول يمثل متابعة الأم لأولادها داخل المنزل وخارجه.	184
40	جدول يمثل متابعة الأم اختيار أولادها لأصدقائهم.	185
41	جدول يمثل سماح الأم لأولادها بالتأخر عند الخروج مع الأصدقاء.	186
42	جدول يمثل تدخل الأم في تحديد أوقات اللعب لأولادها.	187

43	جدول يمثل تحديد الأم للقنوات الفضائية التي يشاهدها أولادها.	187
44	جدول يمثل تحديد الأم لأولادها أوقات مشاهدة التلفاز.	188
45	جدول يمثل متابعة الأم لتنشئة أولادها على عادات وتقاليد مجتمعهم.	189
46	جدول يمثل متابعة الأم تربية أولادها بأسلوب العقاب الجسدي.	190
47	جدول يمثل متابعة الأم تربية أولادها بأسلوب النصح والإرشاد.	191
48	جدول يمثل متابعة الأم تربية أولادها بأسلوب الحوار والإقناع.	198
49	جدول يمثل متابعة الأم تربية أولادها بأسلوب التجاهل ولا مبالاة.	192

المقدمة:

يقول نصر حامد أبو زيد " شعب يقرأ شعب لا يجوع ولا يستعبد " لقد أصبح تعليم الكبار اليوم ذو أهمية عالمية ، لما يلعبه من دور في تنمية العنصر البشري ، إذ نجد دول كثيرة تهتم بهذا الموضوع كالولايات المتحدة الأمريكية ، وفرنسا وروسيا وحتى دول أمريكا أللاتينية ، فبعد أن كان محو الأمية وتعليم الكبار جهدا فرديا وتطوعيا وغير مدروس نجد اليوم العملية قد تطورت إلى صورة نظامية ، إذ بدأت عملية تطوير النظريات وإيجاد المناهج ، وطرق التدريس المناسبة لتعليم الكبار و محو أميتهم .

أما الوطن العربي فقد حدد يوم الثامن من كانون الثاني اليوم العربي لمحو الأمية الذي أعلنته المنظومة العربية للتربية والثقافة و العلوم " ألكسو" ، وعلى الرغم من ذلك إلا أن الإحصائيات تشير إلى وجود سبعون مليون أمي عربي في المرحلة العمرية فوق الخمسة عشر سنة أي خمسة وثلاثون بالمائة من عدد السكان العرب.

أما الجزائر وككل الدول فقد اهتمت هي الأخرى بمحو الأمية ، و سطرت لها عدة إستراتجيات بدأت قبيل الاستقلال لتحافظ على الهوية العربية الإسلامية الجزائرية و استمرت إلى يومنا هذا ، حيث نجد أن الشيخ "البشير الإبراهيمي" تحدث عن الأمية في مؤتمر جمعية العلماء المسلمين في سنة 1935 إذ يقول فيه " الأمية بمعناها العرفي هي الجهل بالقراءة والكتابة ، مرض فتاك ، ونقيصة مجتاحة ، ورذيلة فاضحة ، وشلل و زمانة في جسم الأمة التي تبتلى بها.....لا تفشو الأمية في أمة إلا أفقدتها معظم خصائص الحياة . وأكبر جناية تجنيها الأمية على الأمم هي القضاء على التفكير و التفكير هو المعيار الذي توزن به القيم العقلية في الأمم سموا وإسفافا..... " [1]

إلا أننا في مجال هذا البحث لا نهتم بمحو الأمية اللغوية بقدر ما نركز على الاهتمام بما يصاحب هذه العملية من زرع للقيم الاجتماعية التي يكون لها تأثير كبير على الأفراد خصوصا بعض الفئات من المجتمع كفئة الأمهات الريفيات اللواتي تنقصهن مصادر العلم والثقافة في وسطهن الريفي المحدود الموارد العلمية والثقافية ، ومع ذلك نجدهن يقمن بأدوار تربوية مهمة في تنشئة أبنائهن .

[1] مصطفى عشوى: **المدرسة الجزائرية إلى أين** ، دار الأمة ، ط1 ، الجزائر ، الجزائر ، ص21 .

إن القيم الاجتماعية التي تكتسب من خلال مقررات محو الأمية تقوم بوظائف مهمة في تشكيل وإعادة تشكيل شخصية الإنسان وتوجيه سلوكه ، كما تمثل إطارا مرجعيا لتصرفاته واختياراته في المواقف الحياتية ، وبذلك فهي تؤهله للقيام بأدواره الحياتية و التربوية ، لهذا ارتأينا في هذا البحث معرفة تأثير القيم الاجتماعية التي اكتسبت من مقررات محو الأمية على الدور التربوي الذي تقوم به الأمهات الريفيات في بعض القرى التي تقل فيها مصادر المعرفة والثقافة ، وكيف جعلت هذه القيم من الأمهات أكثر ايجابية وفاعلية في أداء وظيفتهن التربوية .

و لقد تناولنا دراستنا هذه من خلال خطة شملت على مقدمة و ستة فصول وخاتمة ، حيث كانت المقدمة عبارة عن افتتاحية إثراء وتوضيح للموضوع .

أما الفصل الأول "الإطار المنهجي للدراسة" فتناولنا فيه تحديدا للإشكالية و إبراز عوامل اختيار الموضوع وأهميته و أهدافه ، وتحديد المصطلحات العلمية الواردة في الدراسة ، والدراسات السابقة التي عالجت نفس الموضوع ، ثم فرضيات الدراسة التي انطلقنا منها.

أما الفصل الثاني "الأمية ومحو الأمية " فقد تناولنا فيه نظرة عامة عن الأمية من حيث معناها و أنواعها وأسبابها ، و تأثيرها على الفرد والمجتمع ، ثم انتقلنا إلى أهمية التعليم و محو الأمية ثم إلى مراحل و أهداف محو الأمية ، لننتقل في الأخير إلى الأمية في الجزائر و الأمية عند المرأة الريفية الجزائرية.

أما الفصل الثالث "الأدوار الاجتماعية والأسرة " فتناولنا فيه ثلاثة مباحث أولها يتعلق بالدور من حيث نظرياته و أنواعه ، أما المبحث الثاني فتناول الأسرة ودرسها من حيث التعريف والمداخل النظرية و الخصائص والمقومات و التصنيفات و العلاقات الأسرية الموجودة بين أفرادها ، أما المبحث الأخير فتناول الأسرة الريفية من حيث الخصائص ، وعوامل تغير الحياة الريفية ، و بعض المهن الأخرى غير الزراعية في القطاع الريفي و الدور التربوي للأم الريفية .

أما الفصل الرابع "القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية" فتناولنا فيه ثلاثة مباحث رئيسية أولها ناقش القيم من حيث التعريف بها وبعض نظرياتها و تطور الاهتمام بها ، وكيفية تكونها و خصائصها و وظائفها و تصنيفاتها وعلاقتها ببعض المصطلحات الأخرى ، أما المبحث الثاني فتناولنا فيه القيم الاجتماعية من حيث الأهمية والمفهوم و المكونات و علاقة التربية بالقيم الاجتماعية ، أما

المبحث الأخير فتناولنا فيه المقررات من حيث الأهمية و المكونات و العوامل التي تؤثر في المقررات.

أما الفصل الخامس "الإجراءات المنهجية للدراسة" فتناولنا فيه تحديد المنهج و مصادر جمع المادة العلمية و تقنيات جمع و تفريغ البيانات و الأساليب الإحصائية و مجال الدراسة وفي الأخير عينة الدراسة .

أما الفصل الأخير "عرض و تحليل و تفسير البيانات " فتناولنا فيه عرض و تحليل و تفسير البيانات ثم عرض نتائج الدراسة ، ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة ، وفي الأخير تناولنا المقترحات التي رأينا أنها ضرورية لتحسين العملية التعليمية في مجال محو الأمية .

أما خاتمة الدراسة فكانت عبارة عن ملخص عام لنتائج دراستنا.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1- الإشكالية.
2- عوامل اختيار الموضوع.
3- أهمية الموضوع.
4- أهداف الدراسة.
5- تحديد المفاهيم.
6- الدراسات السابقة.
7- الفرضيات.

يسعى كل علم من العلوم طبيعية كانت أو اجتماعية إلى تبني وفهم الارتباطات و العلاقات الموجودة بين الظواهر ، و من أجل تحقيق هذا الغرض يحدد الباحث الاجتماعي تساؤلات و فروض بحثه و التقنيات والأساليب التي يستعملها لدراسة موضوعه ، بغية فهم طبيعة السلوك الاجتماعي و متغيراته وارتباطاته المختلفة .

و بما أن قيمة البحث العلمي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالأسلوب الذي يتبعه الباحث لبلوغ الأهداف المرجوة من بحثه أو دراسته ، تصبح صحة الطريقة المستخدمة للوصول إلى الحقيقة العلمية ، هي التي تضفي على الدراسة أو البحث طابع الجدية ، وتجعله يعطي تفسيرات صادقة و معبرة عن الواقع لذلك ارتأينا في بحثنا هذا تطبيق عدة خطوات منهجية للقيام بدراستنا ، وإعطائها مصداقية علمية تمثلت هذه الخطوات فيما يلي.

1- الإشكالية:

يعتبر موضوع الثقافة من أكثر موضوعات الدراسة والبحث غموضا وإن كان من أكثرها تداولا و شيوعا، وذلك لأنه يرتبط بالإنسان والمجتمع معا عند التعرض أو التحليل لظاهرة ما تربوية أو اجتماعية ، حيث يعتبر مفتاحا لفهم وتحليل الممارسات و الأنماط السلوكية عند ذلك الإنسان ومجتمعه الذي يعيش فيه .

إن مفهوم الثقافة غالبا ما يطلق على التراث الاجتماعي للمجتمع ، الذي ينقل من جيل إلى جيل ، عبر مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، لكن ذلك لا يكون إلا مع شيء من الإضافات والتعديلات بما يتفق مع الظروف الحالية محليا وعالميا للأجيال الجديدة ، انطلاقا من أن لكل مجتمع إرثه الاجتماعي والثقافي الذي يرضاه ويتقبله أفراده المنتمون إليه . ومن هنا وبسبب اختلاف المجتمعات البشرية بعقائدها وفلسفاتها وظروفها التاريخية و الاقتصادية والاجتماعية والسياسة ، فإننا نجد عدة تعريفات للثقافة تختلف باختلاف كل هذه العناصر، غير أنها في مجملها تشمل ، العقائد ، والمعارف و الأخلاق والفنون ، و القوانين ، والعادات ، والتقاليد ، و الاتجاهات ، والقيم ، و السلوكات المختلفة لأي مجتمع .

ومنه فالثقافة تشتمل على عناصر بعضها صريح معلن يكون أفراد المجتمع على وعي بها ، وبعضها كامن يتمثله الأفراد دون أن يكنوا على وعي بها . حيث يمكن النظر إلى الثقافة بوصفها نظاما متكاملا من العناصر و المستويات الثقافية وهي

– العناصر المعرفية التي تتعلق بالحياة و المجتمع .

– العقائد وهي: أنماط إيمانية تتعلق بالحياة والكون.

– العادات و التقاليد وهي : منظومة الأفعال والأعمال وألوان السلوك التي نشأة لتحقيق أغراض تتعلق بظاهرة سلوكية تهتم بتنظيم حياة أفراده .

– الرموز: وتتمثل باللغة التي تشكل العلاقات الرمزية ذات الدلالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

– القيم والمعايير: فهي تعبر عن المحددات الهامة للسلوك الاجتماعي ، أوهي نتاج لاهتمامات ونشاطات الفرد والجماعة ، كما ينظر البعض إلى القيم على أنها من خصائص النوع البشري ، وأنها ليست مجرد اختراعات شخصية أو أنها تلتصق بجماعة معينة ويمثل هذا الرأي كل من "ديوي" و"هيبر" سنة 1966 فهي بذلك تنظيمات عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء وأوجه النشاط ، فهي موضوع الاتجاهات وتعبر عن دوافع الإنسان ، وتمثل الأشياء التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها.[1]

إن القيم تعتبر من أهم العناصر الثقافية التي تدخل في حياة الإنسان الفردية و الاجتماعية ، مما جعلها موضوع اهتمام الفلاسفة والمفكرين قديما ، و حديثا موضوع اهتمام المتخصصين في العلوم الإنسانية.

ولعل أسباب هذا الاهتمام هو حاجة الإنسان إلى تعزيز و تعميق هويته وذاتيته الثقافية ، بعد أن ألقى عصر العولمة تجلياته على كل مجتمعات العالم فاختلطت الثقافات بعضها ببعض ، وأصبحت الإنسانية تعيش حياة متصارعة بين التأثير والتأثر، ومن الأمور التي ترفع من شأن القيم وأهميتها في حياة الفرد والمجتمعات أنها تعد إحدى ركائز العملية التربوية ، إذ إن النسق القيمي (مجموعة القيم في مجتمع ما) يعتبر من أساسيات العمل التربوي الهادف والبناء . إن النظام التربوي لأي مجتمع يلعب دورا فعالا في بناء القيم الايجابية ، وحذف القيم السلبية ، وكذا تطوير قيم جديدة ، أو خلقها لتتماشى والتغيرات المحلية أو العالمية ، أو ما تتبناه الدولة من إستراتجيات جديدة لخدمة أهدافها التنموية .

ويعتبر مشروع الدولة الجزائرية لمحو الأمية و تعليم الكبار أحد تلك الاستراتجيات التي تبنتها الدولة للقضاء على ظاهرة الأمية المتفشية في بلادنا ، بسبب عدة عوامل اقتصادية واجتماعية و سياسية و أمنية ، حيث بلغ عدد الأميين في العالم حسب تقرير الأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو

[1] المعايطة خليل عبد الرحمن: **علم النفس الاجتماعي** ، دار الفكر ، ط2 ، عمان ، الأردن ، 2007 .ص 178.

في13 فيفري 2003 بـــمليون أمي ، وفي الجزائر سبعة ملايين أمي ، رغم أن نسبة الأمية في الجزائر في سنة 1830 كانت شبه معدومة ، إذ يقول الرحالة الألماني "فيلهلم شيبرا" عندما زار الجزائر في 1831 " لقد بحثت قصدا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة غير أني لم أعثر عليه ، في حين أني وجدة ذلك في بلدان جنوب أوربا ، فقلما يصادف المرء من يستطيع القراءة والكتابة من بين أفراد الشعب " [1].

و إيماننا بأهمية محو الأمية وتعليم الكبار لنهوض بالدولة واللحاق بمصاف الدول المتقدمة شرعة الدولة الجزائرية في تطبيق عدة إستراتيجيات للقضاء على هذه الظاهرة الخطيرة ، خاصة وأن خمسة وثمانون بالمائة من الشعب الجزائري كان أمي في سنة 1962 ، إلا أن أغلب هذه الاستراتجيات كانت ينقصها الشمول والتخطيط الجيد إلى أن جاءت أخرها سنة 2007 ، حيث اعتمدت الشمول والإنعاش ، فاهتمت بمحو الأمية الأبجدية لكل من يستطيع أن يتوجه إلى هذه الفصول التعليمية من الأميين ، مهما كانت أعمارهم وأجناسهم وبيئاتهم ، في فصول فتحت في المدارس ودور الثقافة والتكوينات المهنية والجمعيات والسجون ، لتتيح الفرصة لكل راغب في التعليم والارتقاء ، لأنها تساعد الفرد على تنمية قدراته ومواهبه ، كما تهيئ له سبل التفكير الموضوعي في مـــختلف المسائل و تكتسبه الطرق التي تساعده في إشباع دوافعه وتحقيق أهدافه.

نحن نعلم أن الهدف الأساسي من محو الأمية هو تعليم القراءة والكتابة وإكساب اللغة أي محو الأمية الأبجدية. لكن وفي نفس الوقت وكباحثين اجتماعيين نسعى لمعرفة الجانب الآخر لهذه المقررات الرسمية ، ألا وهو القيم الاجتماعية المتضمنة في مقررات محو الأمية الأطوار الثلاثة ، والتي تكتسبها المتمدرسات من خلال دراستهن لهذه المقررات.

إن المتصفح لمقررات محو الأمية يجد الكثير من أنواع القيم التربوية مثل القيم الدينية ، والقيم الثقافية ، والقيم السياسية ، والقيم البيئة ، والقيم الاجتماعية ....الخ ، إلا أنه وبسبب تنوعها وكثرتها وضيق وقت دراستنا، نتطرق للقيم الأكثر أهمية بالنسبة لنا ألا وهي القيم الاجتماعية ، وذلك لمعرفة علاقتها بالدور التربوي للأمهات الريفيات. ومن هنا تتبلور إشكاليتنا في التساؤل الرئيسي التالي:

[1] بن عروس محمد لمين : **الدور و المكانة للأميين بعد دخولهم فصول محو الأمية** ، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، تحت إشراف :جمال معتوق ، قسم علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر، ، الجزائر ، 2008– 2010 ، رسالة غير منشورة.

– ما هي العلاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و الدور التربوي الذي تقوم به الأمهات الريفيات ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

– هل هناك قيم اجتماعية موجودة في مقررات محو الأمية ؟

– هل هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و معاملة الأمهات الريفيات لأولادهن ؟

– هل هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن ؟

– هل هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن ؟

2 – عوامل اختيار الموضوع:

– إننا نعيش اليوم في عصر انفجار معرفي كبير. كما إن كل الدول تسعى لرفع مستوى تعليم أبنائها لخدمة أهدافها التنموية و التكنولوجية، لذلك أضحت قضية محو الأمية وتعليم الكبار من القضايا الهامة التي تطرح في الآونة الآخرة بقوة.

– نقص الدراسات حسب علمي المتواضع في مجال القيم الاجتماعية الموجودة في مقررات محو الأمية.

– معرفة ما هي المرامي من وراء إدراج القيم الاجتماعية.

– كون أنا كنت معلمة في إطار محو الأمية، وكانت كثيرا ما تستوقفني نوعية القيم الاجتماعية المدرجة في هذه النصوص ، ومدى تأثيرها على قيام الأمهات الريفيات بأدوارهن التربوية.

3 – أهمية الموضوع:

– تكمن أهميته أنه مجال بحث يهدف إلى معرفة تأثير القيم الاجتماعية المدرجة في مقررات محو الأمية على المتعلمات ، خاصة الأمهات الريفيات منهن.

– معرفة مدى نجاح هذه المقررات في تحقيق الأهداف المدرجة لمقررات محو الأمية خصوصا فيما يتعلق بالأمهات الريفيات.

– معرفة مدى توافق هذه القيم الاجتماعية مع القيم الاجتماعية الموجودة في المجتمع الريفي.

4 – أهداف الدراسة:

– لكل بحث علمي أهداف يسعى إلى تحقيقها من خلال ما يقوم به من خطوات بحثية ممنهجة ، ويهدف هذا البحث من خلال إنجازه إلى معرفة القيم الاجتماعية التي يركز المبرمج في مجال محو الأمية على نقلها للأمهات ، ومدى تأثيرها على دورهن التربوي.

– معرفة المقاصد من إدراج هذه القيم الاجتماعية ، هل هي خلق إنسان جدد أو تعديل قيمه لتكون متفقة مع القيم المرغوبة في إستراتجيات مجتمعه بغية أن يصبح فعالا فيه .

– معرفة هل تهتم الدولة أو المبرمج في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، باختلاف الفئات العمرية أو البيئية للمتعلمات.

5 – تحديد المفاهيم:

5-1- القيم الاجتماعية:

القيمة لغة : بمعنى قدر الشيء أو قدر ومكانة الفرد و الشيء القيم : أي الشيء الغالي النفيس.[1]

ويعرفها "يحيى سليمان قسام" بأنها "حقائق تعبر عن التركيبة الاجتماعية في أي مجتمع من المجتمعات[2]" حيث يوضح لنا هذا التعريف أن القيمة واقع اجتماعي موجود لا يمكن إنكاره أو التغاضي عنه ، لأنه يمثل أحد معايير السلوك الاجتماعي .

أما "جابلن" فيعرف القيمة بأنها "غاية أو هدف اجتماعي يكون تحصيلة مرغوبا فيها [3] " حيث يربط هذا الباحث القيم الاجتماعية بالهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه في المجتمع.

أما "إحسان محمد الحسن" فيعرف القيم الاجتماعية على أنها "مجموعة مبادئ وضوابط سلوكية و أخلاقية تحدد تصرفات الأفراد والجماعات ضمن مسارات معينة ، إذ تصب في قالب ينسجم مع العادات والتقاليد وأعراف المجتمع . لذا فالقيم الاجتماعية أنما هي نوع من المعايير السلوكية

---

[1] إبراهيم رمضان الديب : **أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية** ، مؤسسة أم القرى ، ط 2 ، المدينة المنورة ، السعودية ، 2006 ، ص 179 .

[2] يحيى سليمان القاسم : **القيم الاجتماعية في الريف** ، دار المنير ، ط1، دمشق ، سوريا ،1999 ، ص83 .

[3] أحمد كنعان : **القيم التربوية السائدة في شعر الأطفال** ، دون دار نشر ، دمشق سوريا ، 1990 ، ص 201 .

والأخلاقية التي ترتبط بمعايير أخرى يحددها الإطار العام للمجتمع والمرحلة الحضارية التاريخية التي يمر بها والظروف الموضوعية والذاتية المحيطة به ، و المؤثرة في ظواهره وعملياته الاجتماعية "[1]

ويعرفها "سميث" "بأنها تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية."[2]

كما تعرفها فوزية دياب "هي عبارة عن تنظيمات عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط ، والقيم موضوع الاتجاهات ، كما أنها تعبر عن دوافع الإنسان وتمثل الأشياء التي توجه رغباتنا و اتجاهاتنا نحوها ، والقيم مفهوم مجرد ضمني غالبا يعبر عن الفضل أو الامتياز ، أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص و الأشياء أو المعاني و أوجه النشاط المختلفة "[3].

كما نجد من أمثلة القيم ، القوة ، الثروة ، النظافة ، العلم ، الإيمان ، التسامح التضحية..... كذلك فالقيم متغيرة من مكان لمكان ومن زمان لزمان آخر، فهي تختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات وحتى البيئات.

ومنه تعتبر القيم الاجتماعية المحددات الهامة للسلوك الاجتماعي ، إذ تتكون من مجموعة من المبادئ والمعايير التي تضعها جماعة كناتج لما تراكم عندها من خبرات اجتماعية ، كما تتكون نتيجة انتقاء اجتماعي متعاقب قد يحول في كثير من الأحيان إلى قيم تدرج في المناهج التربوية ، بغية تلقينها وغرسها بشكل أكثر فاعلية . ونهتم في بحثنا هذا بالقيم الاجتماعية المدرجة في مقررات محو الأمية وتعليم الكبار و المؤثرة على العلاقات التربوية بين الأم والطفل من حيث التوجيه الاجتماعي والمتابعة الاجتماعية والمعاملة.

---

[1] إحسان محمد الحسن : **التراث القيمي في المجتمع العربي بين الماضي والحاضر**، مجلة دراسات عربية ، عدد9 ، بيروت 1990 ، ص89.

[2] نفس المرجع ، ص 90.

[3] دياب فوزية : **القيم والعادات الاجتماعية** ، دار النهضة العربية ، ط2 ، بيروت ، لبنان ، 1980 ، ص 15 .

5-2- المقررات:

إن لفظة المناهج لفظة ذات أصل إغريقي ، وهو يعني مضمار أو سبق الخيل ، وأحيانا تستعمل بمعنى خاص ، أكثر دقة وحصر وهي كلمة المقرر. [1]

يعرف"Tanner" بأنه "الخبرات المقصودة التي يحصل عليها التلميذ في المدرسة بناء على خطة سابقة ، وضعها متخصصون ، تهدف إلى تنظيم سلوك الفرد المتعلم"[2].

ويعرفه "خيري علم إبراهيم" بأنه "هو مجموعة من الخبرات والمعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات التي يحصل عليها الفرد ويكتسبها بنفسه [3]"

ويذكر "جون ديوي" أن مفهوم الخبرة هي ما حصل عليه الفرد وما تعلمه ، ويجب أن يشتق المقرر من المواد التي تقع أولا في مجال خبرة الحياة العادية ، وترجع أسباب نجاح الطرق الحديثة في التربية إلى رعايتها لمبدأ اشتقاق المادة الدراسية من المواد التي تقع في خبرة الحياة" [4]

ويعرفه "إيناس عمر أبو ختلة " بأنه "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية أصطلح علي تسميتها بالمقررات الدراسية " [5]

كما يعرفه "أحمد حسين اللقاني" بأنه "مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعملية ...". [6]

و منه فالمقررات هي تلك المعلومات و الحقائق و المفاهيم التي يعمل المبرمج على نقلها للمتعلمين داخل بيئة تعليمية محددة ، بهدف إكسابهم خبرات ومعلومات ومهارات لم يكتسبوها من قبل ، بغية تنمية قدراتهم و مهاراتهم ، وفي بحثنا هذا المقررات هي المادة العلمية التي تتلقاها الأمهات الريفيات في إطار برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، و من خلالها تكتسب الأمهات الريفيات قيم اجتماعية جديدة ، تؤدي إلى تغيير ايجابي في دورهن التربوي.

---

[1] جابر نصر الدين : **دروس في علم النفس البيداغوجي** ، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة ، بسكرة ، الجزائر، 2005 ، ص 89 .

[2] منير حسن نورهان : **القيم الاجتماعية والشباب** ، دار الفتح ، الإسكندرية ، مصر ، 2008 ، ص 40.

[3] نفس المرجع ، ص 41.

[4] إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلجي : مرجع سابق ، ص77 .

[5] منير حسن نورهان: مرجع سابق ، ص 42

[6] نفس المرجع ، ص 43 .

5-3- محو الأمية:

الأمية في أحد معانيها الغفلة بالشيء والجهل به، ومنه فهي الجهل بمبادئ القراءة والكتابة بأي لغة كانت. [1] أما محو الشيء فهو إزالة.

أما محو الأمية فيعرفها "مسارع الراوي" بأنها " نشاط تعليمي من الدرجة الدنيا الاستيعاب الأبعاد الحضارية والاجتماعية المنبثقة عنها ، بحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ليس غاية في حد ذاتها بقدر ما يجب أن تكون وسيلة لبلوغ غايات أهم"[2]

أما "سيريل هول" فيعرف محو الأمية بأنها " العملية التي يسعى من خلالها الأفراد، ذكورا أو إناثا، فرادى أو جماعات إلى تحسين أنفسهم أو مجتمعهم برفع مستوى معرفتهم ومهاراتهم[3] "

كما تعني "جعل الشخص الذي لا يعرف القراءة والكتابة ولا مبادئ الحساب قادرا على القراءة و الكتابة والتعبير الكتابي عن فكرة أو أكثر تعبيرا سليما خاليا من الأخطاء الكتابية، و إجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها حياته اليومية ومعرفة أساسيات ثقافة الفرد"[4]

أما الشخص الأمي في تعريف اليونسكو فهو: الذي لا يعرف القراءة والكتاب ولا يستطيع أن يمضي اسمه و الذي لا يستطيع أن يكتب أقصر رسالة وقراءته والإجابة عليها.

ومنه فإن عملية محو الأمية لا تعني تعلم القراءة والكتابة و مبادئ الحساب فحسب ، لأنها ليست غاية في حد ذاتها بقدر ما يجب أن تكون وسيلة لبلوغ غايات أهم ، ومنه ينبغي توظيف تلك المهارات المكتسبة في سياق مشاريع التقدم والتنمية بهدف تحقيق المشاركة الايجابية والفعالة في بناء المجتمع الجديد . وللأمية أنواع يمكن أن تذكر منها: الأمية الدينية ، والأمية الأبجدية ، والأمية الأيديولوجية ، والأمية الاقتصادية والأمية التكنولوجية ، والأمية الوظيفية ، والأمية التربوية التي هي في أبسط معانيها عدم الإلمام بالمفاهيم السليمة لتربية الأبناء ، وفق أسس علمية تخضع للدراسة والتجريب العلمي ، وتتبنى رؤية المجتمع والدين الذي يعتنقه ، وهي أمية خطيرة جدا من شأنها أن تؤدي إلى الفشل في بناء البشر الذين هم عماد التنمية ، وهي ما تعنينا في بحثنا هذا باعتبار أن

---

[1] داسي مريم : **محو الأمية وتعليم الكبار الجهود الرسمية وغير الرسمية**، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، تحت إشراف : مغربي عبد الغني ، معهد علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر ، الجزائر، 2007– 2008 ، ص39 ، رسالة غير منشورة.

[2] مساري حسن الراوي : **دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي**، المكتبة العصرية ، بيروت ، لبنان ، 1997 ، ص39 .

[3] نفس المرجع ، ص 51 .

[4] داسي مريم : مرجع سابق ، ص 62.

الأمهات المنظمات لفصول محو الأمية و أثاء محو الأمية الأبجدية ، يكتسبن القيم الاجتماعية التي تأهلهن للقيام بأدوارهن التربوية كأمهات ، وبذلك يتم محو أميتهم التربوية بجانب محو أميتهم الأبجدية.

5-4- الدور التربوي :

لغة هو ما ينبغي أن يقوم الشخص بفعله [1].

كما يعرفه " سنفورد " بأنه " تصور لسلوك يرتبط بشخص معين أو بصفة من صفاته الشخصية ، لأنه تعبير عن حاجات الشخص[2] "

أما " ليمان" فيعرفه بأنه " تنظيم لاتجاهات وعادات الأفراد التي تكتسب وضعا معينا في نظام العلاقات الاجتماعية [3]"

أما " مرتون " فيرى الدور على أنه " لكل مركز اجتماعي يستلزم مجموعة من الأدوار وليس دورا واحدا [4]"

أما " بارسونز " فيقول عن الدور " عنصر مشترك بين البناء الاجتماعي و الشخصية " [5]

ومنه فالدور التربوي هو الفعل المترتب عن المكانة الاجتماعية والمتوقع من الفرد أن يقوم به نتيجة لهذا التكليف ، وعليه تختلف الأدوار باختلاف المكانة الاجتماعية ، كما نجد الدور محصلة للقيم والمعايير التي تحدد السلوك الذي يقوم به الفرد ، وفي بحثنا هذا ركزنا على الدور التربوي للأمهات الريفيات تجاه أولادهن من حيث المعاملة والتوجيه الاجتماعي والمتابعة الاجتماعية ، بعدما اكتسبنه من قيم اجتماعية من مقررات محو الأمية .

6- الدراسات السابقة :

6-1- الدراسة الأولى:

دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي الثقافي بعنوان " محو الأمية وتعليم الكبار بين الجهود الرسمية وغير الرسمية" دراسة " لداسي مريم[6]" وهي دراسة نظرية وميدانية بجامعة

---

[1] دينكل ميشال ، **معجم علم الاجتماع** : ترجمة : إحسان محمد إحسان ، دار الطباعة ، ط2 ، بيروت ، لبنان ، 1962 ، ص 205 .

[2] غريب السيد أحمد : **الطبقات الاجتماعية** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1955 ، ص 23 .

[3] خليل عبد الرحمن المعايطة : مرجع سابق ، ص186.

[4] غريب السيد أحمد : مرجع سابق ، ص 24.

[5] خليل عبد الرحمن المعايطة : مرجع سابق ، ص 188 .

[6] داسي مريم : مرجع سابق .

الجزائر، على الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار والحركات الجمعوية الناشطة في هذا المجال ، وقد دامت هذه الدراسة سنة كاملة ، كما صاغت الباحثة إشكالية دراستها في التساؤلات التالية :

– هل الدولة لها الدور الحاسم في نشاط محو الأمية وتعليم الكبار؟

– هل للديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار مسؤولية هامة في تنظيم نشاطات محو الأمية وتعليم الكبار؟

– هل الحركة الجمعوية لها تأثير فعال في مشاركتها في نشاطات محو الأمية وتعليم الكبار؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات تم صياغة الفرضيات التالية :

– إن الدولة لها دور حاسم في نشاطات محو الأمية وتعليم الكبار .

– إن لديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار مسؤولية هامة في تنظيم نشاطات محو الأمية وتعليم الكبار .

– إن الحركة الجمعوية لها تأثير فعال في مشاركتها في نشاطات محو الأمية وتعليم الكبار.

أما المنهج المتبع فكان المنهج الوصفي والعينة المختارة عينة عمدية ، إذ تم اختيار المناطق التي تمتاز بخصائص ومزايا تمثيلية للمجتمع الأصلي وتمثلت في الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار في المجال الرسمي بعدد مبحوثين قدر بـــ 50 شخصا ، أما في المجال الغير رسمي فكانت الجمعية الجزائرية لمحو الأمية "اقرأ" ، والرابطة الوطنية للكتاب ومحو الأمية "القلم" ، وجمعية الإرشاد والإصلاح ، والكشافة الإسلامية الجزائرية وقدر عدد المبحوثين منهم بـــ 32 مبحوثا ، و استخدمت الباحثة استمارة حوت 31 سؤالا.

أما أهداف الدراسة فتمثلت في:

– تنشيط وتفعيل مختلف الأدوار التي تقوم بها الدولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

– تنشيط وتفعيل اهتمام المجتمع المدني أو الحركة الجمعوية بمحو الأمية وتعليم الكبار.

– ضرورة التكامل و التنسيق بين مجهودات الدولة ومؤسساتها الرسمية و بين مجهودات المجتمع المدني أو الحركات الجمعوية في مجال محو الأمية و تعليم الكبار.

أما نتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة فهي :

– لم تتحقق الفرضية الأولى ، إذ أن الدراسة أثبتت أن الدولة ليس لها الدور الحاسم في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، لأنها لم تتبنى هذا الدور بشكله رسمي ، بالرغم من وجود شعارات و مشاريع

كثيرة ولكنها لا تطبق في أرض الواقع ، كذلك عدم وجود الإمكانيات البشرية والمادية ألازمة لسير هذه العملية ، زد على هذا غياب المراقبة و الإشراف و التقييم الحقيقي .

– أما الفرضية الثانية ، والقائلة بأن للديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار مسؤولية هامة في تنظيم نشاطات محو الأمية وتعليم الكبار ، فكانت محققة نسبيا ، إذ يشارك بشكل فعال نسبيا ، لعدم توفيره للمنشآت الرسمية المخصصة لتعليم الأميين ، حيث يتلقى الدارسون دروسهم في الساجد ، أو القاعات غير المستغلة في المدارس ، بالإضافة لعدم كفاية الميزانية المخصصة لهذا التعليم ، زد على ذلك عدم الاهتمام الفعلي بتكوين المعلمين المتخصصين في هذا المجال .

– أما الفرضية الأخيرة و القائلة ، بأن للحركة الجمعوية تأثير فعال في مشاركتها في محو الأمية وتعليم الكبار، فتحققت هي الأخرى نسبيا لأن نشاطاتها وإنجازاتها متواضعة هي الأخرى تنحصر ضمن ما تفتحه من أقسام ومراكز ، أما العاملين فيها فهم متطوعون فقط و المستفيدون منها أغلبهم نساء ، حيث تجد هذه الجمعيات صعوبة في تعميم برامج محو الأمية وتعليم الكبار لنقص إمكانياتها المادية والبشرية من متطوعين و وسائل بيداغوجية ، ونقص التدعيم من مختلف الجهات الرسمية.

إن هذه الدراسة استطاعت أن تظهر العجز الذي يبديه الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار في مجال التكفل الحقيقي بهذه العملية ، نتيجة لعدة أسباب استطاعت الباحثة إلقاء الضوء عليها وعلى دور الجمعيات التي تكفلت بالمهمة معها ، غير أن حصر الباحثة للدراسة في منطقة الجزائر العاصمة فقط ، جعل هذه الدراسة تعجز عن إظهار الحقيقة في كل مناطق التراب الوطني ، زد على أن الجزائر العاصمة هي مركز الدولة ولابد أن يكون لها الأفضلية في إظهار أحسن صورة ممكنة لعملية محو الأمية وتعليم الكبار، وهذا ما ينقص من إمكانية تعميمها ، على اعتبار أن النتيجة ستكون متفاوتة بشكل كبير إذ ما قورنت بولاية كغرداية أو إليزي مثلا.

6-2- الدراسة الثانية :

دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تأهيل و رعاية اجتماعية بعنوان " دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة" دراسة لـــ " سيد علي الحسنية" [1]

[1] سيد على الحسنية : **دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة**، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، تحت إشراف : معن خليل عمر، قسم العلوم الاجتماعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2004–2005، رسالة غير منشورة.

وهي دراسة مسحية وصفية ، أجريت على طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ونزلاء إصلاحية الحائر، في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ، وقد طبقت هذه الدراسة في الفترة بين 2004/7/1 إلى 2005/5/1 ، وهي دراسة نظرية وميدانية صاغ الباحث تساؤلات إشكاليتها كما يلي :

– التساؤل الرئيسي : ما دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة ؟

وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية :

– ما هي القيم التي تساعد على الوقاية من الجريمة ؟

– هل توجد فروق في قيم الأمانة واحترام الجار ، واحترام حقوق الغير ، وحب العمل والولاء الوطني ، واحترام الممتلكات العامة ، بين طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود و نزلاء إصلاحية الحائر ؟

– ما دور المؤسسات الإعلامية في اكتساب الأفراد القيم والمعايير الاجتماعية و الوقاية من الجريمة ؟

– ما هي المعوقات التي تحد من ترسيخ القيم الاجتماعية التي تسهم في الوقاية من الجريمة ؟ وقد استغني الباحث بهذه التساؤلات عن الفرضيات.

أما منهجية الدراسة : فقد اعتمد الباحث على المنهج المسحي الوصفي بطريقة العينة ، باعتبار أن الدراسة تهتم بدراسة تأثير القيم على كل من الأسوياء وغير الأسوياء.

ما عينة الدراسة: فهي متكونة من 400 مبحوث من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامي، و400 مبحوث من نزلاء إصلاحية الحائر، و تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أما أدوات جمع البيانات : فقد اعتمد الباحث على الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات حيث تم تصميم استبيانين الأول لطلاب جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية ، والثانية لنزلاء إصلاحية الحائر.

أما أهداف البحث فتمثلت في:

– التعرف على دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة .

– التعرف على القيم التي تعمل على الوقاية من الجريمة .

– معرفة الفروق في الأمانة واحترام الجار، واحترام حقوق الغير، وحب العمل والولاء للوطن واحترام الممتلكات العامة، بين طلبة جامعة الإمام بن سعود الإسلامية ونزلاء إصلاحية الحائر.

– معرفة دور المؤسسات الإعلامية في اكتساب الأفراد القيم الاجتماعية و الوقاية من الجريمة.

أما الخطوات الرئيسية للدراسة فقد تمثلت في مقدمة للبحث وثلاثة فصول هي : فصل أولي بعنوان: خطة البحث ، وفصل ثاني بعنوان: الإطار النظري والدراسات السابقة ، و فصل ثالث بعنوان: الإجراءات المنهجية للدراسة ، وفصل رابع بعنوان: تحليل البيانات وتفسير النتائج ، ثم نتائج الدراسة في شكل خاتمة للبحث ، و في الأخير عرض الباحث أهم توصيات دراسته .

أما أهم نتائج الدراسة فتمثلت في :

– تتفاوت اتجاهات الطلبة عن السجناء نحو القيم، حيث أن الطلبة يتمسكون بالقيم الاجتماعية، أما تمسك نزلاء الإصلاحية فبسيط .

– وجد أن اتجاهات الطلبة نحو قيمة الأمانة، و قيمة احترام حقوق الجوار و قيمة حب العمل و قيمة الولاء للوطن و قيمة الممتلكات العامة، أعلى من اتجاهات النزلاء .

– إن للأعلام دور هام في غرس القيم الاجتماعية لدى الطلاب ، ثم لدى السجناء بنسبة أقل .

وفي الأخير فهذه الدراسة تكتسي أهمية نظرا لأنها تهدف لمعرفة دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة ، لأن القيم الاجتماعية أحد المعايير الهامة التي تسهم بدرجة كبيرة في تقويم سلوك الشخص وبناء شخصيته ، كما أن لها أهمية علمية في توفير معلومات عن القيم الاجتماعية و كيفية لعبها دورا في الوقاية من الجريمة في المجتمع ، مما يؤدي لتوجيه أنظار المتخصصين لغرسها في نفوس الجيل الجديد. غير أن اختيار الباحث لمجموعتين نموذجيتين إحداهما طلبة في جامعة إسلامية والأخرى نزلاء دار إصلاح ، قد يؤدي إلى عدم القدرة على تعميم بحثه على كل أوساط المجتمع باعتبار العينتين نموذجيتين .

وبما أن هذه الدراسة تناولت " دور القيم الاجتماعية في الحد من الجريمة "، حيث أثبتت الدراسة أولا : أن القيم الاجتماعية المكتسب ، تأثر في سلوك الفرد ايجابيا و تحد من ارتكابه الجرائم وثانيا : أن من بين مصادر اكتساب القيم الاجتماعية وسائل الأعلام المختلفة لأن التعرض لها باستمرار يؤدي لاكتساب ما تزرعه من قيم ، لذلك نتطرق نحن في دراستنا "القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية تعليم الكبار وعلاقتها بالدور التربوي للأمهات الريفيات " إلى مصدر آخر من مصادر اكتساب القيم الاجتماعية ألا وهو المقررات ، أو البرامج الرسمية الخاصة بفصول محو الأمية و تعليم الكبار حيث نسعى في دراستنا أولا: إلى معرفة هذه القيم الاجتماعية الموجودة في مقررات محو الأمية وتعليم الكبار ، وثانيا : إلى كيفية تأثير القيم الاجتماعية المكتسبة من المقررات على الدور التربوي للأمهات الريفيات .

6-3- الدراسة الثالثة :

دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي الثقافي بعنوان "الدور والمكانة الاجتماعية للأميين بعد دخوله فصول محو الأمية" من انجاز الطالب " بن عروس محمد لمين" [1]، و لقد دامت الدراسة مدة سنة في مدينة سيدي عيسى بولاية المسيلة ، وقد أجريت الدراسة في الموسم الدراسي 2007-2008 ، وهي دراسة ذات طبيعة نظرية و ميدانية .

و طرح الباحث إشكالية بحثه في التساؤل الرئيسي التالي :

- إلى أي مدى يمكن للتكوين في فصول محو الأمية أن يساهم في تغيير الدور والمكانة الاجتماعية للأميين ؟

وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

- ما موقف الأميين الدارسين بفصول محو الأمية في كل من المؤطرين و برامج محو الأمية ؟
- هل للتكوين في فصول محو الأمية دور في تغيير الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية للأميين ؟
- ما هي نظرة الأميين الذين تلقوا تكوينا في فصول محو الأمية للمتعلمين ؟

أما المنهج المستعمل في هذه الدراسة فهو المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة للمنهج التاريخي والمنهج الإحصائي ، أما عينة الدراسة فهي عبارة عن عينة عشوائية منتظمة مكونة من 120 دارس ودارسة بفصول محو الأمية من الذكور والإناث من المستوى الثاني و المستوى الثالث .

أما فرضيات الدراسة فهي:

- هناك تباين في مواقف الأميين في كل من المؤطرين و برامج محو الأمية .
- التكوين في فصول محو الأمية ساهم في تغيير الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية للأميين .
- الأميين الذين تلقوا تكوينا في فصول محو الأمية يرون أنفسهم في درجة متساوية مع الذين تابعوا مشوار دراسي عادي.

وقد قام الباحث بجمع البيانات من ميدان الدراسة معتمدا على الأدوات الاستمارة والملاحظة.

أما أهداف الدراسة فتمثلت في:

- معرفة مواقف الأميين من المؤطرين وبرامج محو الأمية .

---

[1] بن عروس محمد لمين : **الدور والمكانة للأميين بعد دخولهم فصول محو الأمية** ، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، تحت إشراف : جمال معتوق ، قسم علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر ، الجزائر ، 2008-2009 ، رسالة غير منشورة .

– مدى مساهمة التكوين في فصول محو الأمية في تغيير المكانة الاجتماعية و الاقتصادية للأميين.

– نظرة الأميين للأشخاص المتعلمين بعد دخولهم فصول محو الأمية.

أما خطة البحث فتكونت من مقدمة و مجموعة من الفصول هي : الفصل الأول بعنوان : البناء النظري والمنهجي العام ، وفصل ثاني بعنوان : محو الأمية و تعليم الكبار ، وفصل ثالث بعنوان : الدور والمكانة الاجتماعية ، وفصل رابع بعنوان : التحليل السوسيولوجي للجداول و النتائج النهائية للدراسة ، ثم خاتمة الدراسة النهائية والتوصيات.

أما نتائج الباحث النهائية فهي:

– حقق الدارسون في فصول محو الأمية انجازات كانوا قد حددوها كأهداف قبل دخولهم فصول محو الأمية .

– وجود تباين في آراء الدارسين حول مدى استيعاب البرامج ، ومدى كفاية الحجم الساعي ، و كيفية ترتيب أهمية هذه البرامج لديهم ، و المؤطرين وطريقة شرحهم ، وهذا التباين يرجع لقدرات الاستيعاب ودرجة الذكاء وخصوصياتهم ، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار عامل السن .

– إن المواضيع الثرية التي تزخر بها البرامج المقدمة للأميين ، قد أعطت ثمارها وانعكست على طريقة تفكيرهم ، كأسلوب إثرائهم المواضيع والنقاش ، كما غيرت في طريقة تربيتهم لأولادهم وزادت من وعيهم الصحي ، هذا ما جعلهم يشعرون أن نظرة الناس لهم قد تغيرت بعد أن دخلوا فصول محو الأمية ، وسقطت عنهم صفة الأمية وبالتالي قد أثر ذلك وغير في وضعهم ومكانتهم الاجتماعية .

– تغير في الظروف الاقتصادية لبعض الأميين نتيجة لترقيتهم في العمل بعد تعليمهم وكذا لاكتساب الحرف والأنشطة داخل الورشات التي سطرت ضمن البرنامج الدراسي الخاص بهم ، الأمر الذي ساعدهم فيما بعد على فتح ورشات و ممارسة ما تعلموه من حرف ، مما أدى لزيادة دخلهم وبالتالي تحسن وضعهم الاقتصادي .

– شعورهم بالتساوي مع فئة المتعلمين بعد تعلمهم، حتى أن بعضهم أصبح يشعر بأنه أحسن منهم لما لديه من خبرة و تجربة في الحياة.

لقد تناولت الدراسة جانبا مهما جدا وهو كيف يؤثر الانتقال من الأمية إلى التعليم في مكانة ودور الأشخاص ، وشعورهم تجاه ذاتهم ، و كيف يجلب هذا الانتقال فائدة للشخص ومن يحيطون

به أما الجانب الذي كان يمكن للباحث التركيز عليه ليعطي نوع من التخصص للدراسة هو التفصيل في المكانة والدور الذي تغير عند كلا الجنسين فالدراسة كانت بشكل عام وبدون تحديد .

إن دراستنا الحالية هي " القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية وعلاقتها بالدور التربوي للأمهات الريفيات " وهي تلتقي مع هذه الدراسة في أن دراسة " بن عروس محمد لمين" أثبتت وجود تغير في الدور الذي يقوم به المتعلمون سواء كانوا ذكورا أو إناثا ، بعد تعلمهم في فصول محو الأمية ، لذلك سنتطرق نحن في دراستنا للعلاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و تغير الدور التربوي للأمهات الريفيات تجاه أولادهن .

7- الفرضيات:

الفرضية العامة : هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و الدور التربوي الذي تقوم به الأمهات الريفيات .

ونكشف عن هذه الفرضية العامة بالفرضيات الجزئية التالية:

- هناك قيم اجتماعية موجودة في مقررات محو الأمية.
- هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية ومعاملة الأمهات الريفيات لأولادهن .
- هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن .
- هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن .

لقد قمنا في بحثنا هذا بإدراج الإطار المنهجي المحدد للدراسة ، لأنه ذو أهمية كبيرة في تحديد كيفية سير البحث بطريقة علمية ، فتطرقنا إلى إشكالية حددنا فيها تساؤلات دراستنا بدقة ، ثم إلى العوامل التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع بالذات ، ثم إلى أهمية هذا البحث والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من ورائه ، ثم عرجنا إلى تحديد مفاهيم بحثنا وكانت من أبرز هذه المفاهيم أو المصطلحات التي حددناها مصطلح محو الأمية ومصطلح الدور التربوي ، بعدها انتقلنا إلى أهم الدراسات التي استطعنا الحصول عليها و التي تناولت موضوعا قريبا من موضوعنا ، وتمثلت في ثلاث دراسات مشابهة ، اثنان حول محو الأمية وتعليم الكبار وواحدة حول القيم الاجتماعية

وفي الأخير قمنا بصياغة فرضيات دراستنا والتي تمثلت في فرضية رئيسية و أربعة مشتقة منها لندخل بها الدراسة الميدانية لمعرفة مدى صدقها .

الفصل الثاني :الأمية ومحو الأمية في الجزائر

1 - معنى الأمية.

2 - نظريات التربية المستمرة وتعليم الكبار.

3 - أنواع الأمية.

4 - الأمية أسباب ومسببات.

5 - الأمية وتأثيرها على الفرد والمجتمع.

6 - أهمية التعليم ومحو الأمية.

7 - مراحل وأهداف محو الأمية.

8 - أسباب انتشار الأمية في الجزائر.

9 - الأمية في الجزائر.

10 - الأمية عند المرأة الريفية الجزائرية.

تعتبر مشكلة الأمية من المعوقات التي تعرقل عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية و الصناعية ، إذ وفي ظل التطور المهول لوسائل المواصلات والاتصالات والتطور العلمي والتكنولوجي ، لازالت الأمية تضرب بجذورها في كثير من الدول خاصة النامية منها ، وأضحى قصور المجتمع عن مواكبة ما يحدث في العالم يعتبر ظلما لأفراده ، فلكل فرد في المجتمع غايات وأهداف يرغب في الوصول لتحقيقها مهما كان عمره أو جنسه ، لكن وفي ظل أميته يجد نفسه حبيس ما توفره له الظروف من إمكانيات قد لا تحقق له أقل أساسيات الحياة الكريمة ، فأي مجتمع يعاني من تفشي ظاهرة الأمية فحتما يعاني من الثالوث الأسود : الفقر والمرض والجهل ، والسبيل الوحيد للتطور هو القضاء على هذه الظاهرة الخطيرة.

1- معنى الأمية:

حدد "اليونسكو" في 1958 تعريف الأمية بأنها " شخص يستطيع فهم بيان بسيط أو قصير عن واقع يتعلق بحياته اليومية ، إلا أنه لا يستطيع قراءته وكتابته "[1] وعموما فإن الشخص الأمي هو من لا يعرف القراءة والكتابة ومبادئ الحساب بأي لغة كانـــــت و يظهر من هذا التعريف البسيط عاملان مهمان هما عاملي العمر والمعرفة ، فالعمر تحدده بعض الدول بعشر سنوات ، ويعتبر أميا كل من تجاوز هذا السن ، كما تذهب بعض الدول لتحديده بخمسة عشر سنة ، وأخرى بإثنتا عشر سنة ، وسبب ذلك أن المدارس النظامية تضمن التعليم إلى غاية هذا السن ، أما المعرفة فتتعلق بالكتابة والقراءة وهي أمية أبجدية ، وهناك عدة أنواع من الأمية تختلف باختلاف المجالات المتعلقة بها .[2]

2- نظريات التربية المستمرة وتعليم الكبار.

وقد ظهرت نظريات عديدة في مجالات التربية المستمرة ومحو الأمية والتعليم بشكل عامة هي:

2-1- النظرية الوظيفية التقليدية [3]:

وتقوم هذه النظرية على عدد من الأسس هي :

[1] سجلات الدورة العشرين للمؤتمر العام : **المجلد الأول . قرار الملحق الأول باريس**، نوفمبر 1979 ، ص184 .

[2] أحمد إسماعيل حجي : **التربية المستمرة و التعلم مدى الحياة**، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2002 ، ص48 – 49 .

[3] داسي مريم : مرجع سابق ، ص 144 .

أولها: أن متطلبات المهارات في المجتمع الصناعي تتزايد باستمرار بسبب التقدم التكنولوجي، ويدعم هذا الأساس الدراسات المختلفة في مجال القوى البشرية في بلدان كثيرة .

وثانيهما : أن التعليم النظامي الرسمي ينقل مهارات محددة ومعارف عامة أساسية للوظائف التي تحتاج إلى مهارات عالية ، ويتطلب هذا نمطا من التمدرس يقوم على اختيار الخبرات بما تتضمنه من معارف ومهارات ونوعيات تؤدي إلى النجاح المهني في الاقتصاد الصناعي .

وقد يكون الأمر خلاف ذلك في البلاد النامية، حيث يعكس التعليم القيم التقليدية والمجتمع الأرستقراطي ويلاحظ أن معظم المدارس تأخذ الطابع الأكاديمي وتركز على الإعداد للمجالات التي تتصف بأنها ذات الوضعية المتميزة، لكنها لا ترتبط بالإنتاجية الاقتصادية.

وقد بينت دراسات عديدة في الدول النامية أن المدارس الفنية والمهنية لا تحظى بالتمويل ألازم، بل إنها تتسم بالفقر في كل شيء، كما بينت الدراسات في مجال تحليل الكلفة والفائدة في مكان العمل بأن له مردود استثماري عال.

ويؤيد ذلك إلى أن الكثير من العاملين اكتسبوا مهارات العمل عن طريق التدريب في أثناء الخدمة ، ومن ثم فإن النظرية الوظيفية التقنية تأكد على أن التصنيع يؤدي إلى زيادة متطلبات المهارات للمهن المختلفة وأن التعليم الرسمي لا يظهر أنه يؤدي وظيفة كاملة في اكتساب المعارف والمهارات المرتبطة بالوظائف ، ومن هنا فإن التعلم مدى الحياة والتعليم غير النظامي في قلبه يمكن أن يسهم بفاعلية في النمو الاقتصادي والتنمية الشاملة.

2-2- نظرية صراع المكانة[1] :

وتقدم هذه النظرية تفسيرا آخر للتعليم النظامي في التمييز الاجتماعي والمهني ، وترتبط هذه النظرية بعالم الاجتماع "ماكس فيبر" وطبقا لهذه النظرية يكتسب المجتمع مقاومة مستمرة بين الجماعات الثقافية للثروة والقوة والمكانة ، وعضوية هذه الجماعات تقدم للأفراد إحساسا أساسيا بالهوية ، وهذا من شأنه أن يكسب إحساسا بالمساواة .

وتستخدم الجماعات النظام التعليمي للحفاظ على أوضاعها النسبية وتقويتها ، ومن ثم فإن الوظيفة الأولى للمدرسة هي أن تعلم وتختار أوضاع خاصة للجماعات من خلال القيم و السلوكات والاهتمامات والأذواق والخبرات المرتبطة بالمجموعة ، التي يضبطها النظام التعليمي .

[1] داسي مريم : مرجع سابق ، ص 150.

ومن هنا فإن المتطلبات التعليمية للتوظيف أكثر من التدفق من أجل الطلب الاقتصادي هي التي تمكن الوضع الخاص بجماعة معينة على التحكم في التعليم للتحكم في سوق العمل أيضا.

وإذا تم تأسيس المكتبات المهنية على المخرجات التعليمية، فإن جماعة الصفوة تضمن اختيار المستوى العالي من الموظفين من خلال عضويتها الخاصة، كما أن اللغة والقيم والأنماط المعرفية التي تدعمها المدرسة وتعززها ترتبط بالجماعات الثقافية التي تتحكم في التعليم.

ويشير تحليل هذه النظرية إلى أن اكتساب المهارة يرتبط بالطبقة العالية وما تفرضه على التعليم من توجهات ومن ثم فإنه من غير المحتمل أن يتمكن التعليم غير النظامي من تقديم فوائد تحسن أحوال الجماعات الدنيا . لكنه من حسن الحظ أننا نعيش عالما متغيرا ينادي بالديمقراطية والمشاركة وتكافؤ الفرص الحياتية والتعليمية ، كما أن التوجه الحديث نحو التنمية البشرية وتأكيدها على أن الإنسان إذا كان وسيلتها فإنه قبل ذلك غايتها ، وأنه من الأهمية إتاحة فرصة أمامه ، وتحسين أحواله ، وتقدم حياته .

ومن ناحية أخرى فأننا نعيش أيضا عصر ثورة المعلومات والتقدم العلمي والتقني، مما يحتم الاهتمام بالتربية المستمرة والتعليم مدى الحياة، وبالتالي الاهتمام بمنظومة تعليم الكبار والتعليم غير النظامي.

3- أنواع الأمية:

الأمية بمعناها التقليدي عدم معرفة القراءة والكتابة ، وهي عدم التمكن أيضا من مهارات الاتصال اللغوي ، وتأتي القراءة والكتابة على رأسها ، ومنه يكون كلام الفرد واستماعه السليم المتضمن تحليل ما يسمعه ضعيفا قليل الفاعلية ، وبخاصة مع تعقد الحياة ، وزيادة متطلباتها ، و التطور التكنولوجي الرهيب لذلك ظهرت أمية من أنواع مختلفة سنذكرها فيما يلي.

3-1- الأمية الأبجدية:

تتعلق بعدم معرفة الشخص للفنون الثلاثة (القراءة و الكتابة والحساب)، مما لا يسمح له بفهم أفضل لمحيطه، وهي بذلك من أبسط أنواع الأمية و أكثرها شيوعا عند الطبقات الدنيا من المجتمع [1].

3-2- الأمية الدينية:

[1] بن عروس محمد لمين : مرجع سابق ، ص 71.

وهنا ينبغي أن نفرق بين الدين ككتاب سماوي وبين تعاليمه ، بما يتضمنه الدين من عقائد ومعاملات وعبادات ، والقصور الكبير في فهم الدين من نواحي مصادره وأركانه ومكوناته من طرف من يفترض بهم أنهم معتنقوه يسمى بالأمية الدينية ، وهذا النوع من الأمية تكمن خطورته في السلوكات غير السليمة واللاواعية التي قد تؤدي إلى التعصب (الإرهاب) وما ينجر عنه من مشاكل ، كما أن هذا النوع من الأمية قد يؤدي إلى الانغلاق والتأخر نتيجة رفض الاحتكاك بالحضارات الأخرى ، أو الانحراف والتحلل نتيجة أخذ ما يتعارض مع الدين[1].

3-3- الأمية الأيديولوجية :

تعني عدم الإلمام بالأفكار والتصورات والمعتقدات ، وهي تتسع لتشمل الجهل بالكثير من أمور الحياة وانخفاض الوعي والمعرفة المتصلة بما تتضمنه من سياسات واقتصاد وأساليب تنمية وتفاعل ومعيشة[2]

3-4- الأمية الاقتصادية:

هي قلة الوعي والجهل بمبادئ الاقتصاد ومفاهيمه وأساسياته وخاصة بما يتصل بحياة الفرد و المجتمع المباشرة ، وتشمل أيضا الجهل بالنظام العالمي والمحلي في أبسط ما ينبغي للفرد أن يعلمه عن ذلك[3].

3-5- الأمية العلمية والتكنولوجية:

وتشير إلى انخفاض المستوى العلمي للفرد لدرجة الجهل بأسس العلم وتطوراته ونظرياته والابتكارات العلمية المتعلقة بحياة العامة من الناس ، وكذا المستحدثات التكنولوجية في عصر الثورة العلمية المهولة.

3-6- الأمية التربوية :

هي أمية خطيرة جدا ، وتعني في أبسط معانيها عدم الإلمام بالمفاهيم السليمة لتربية الأبناء وفق أسس علمية صحيحة ، متبنية أسس وثقافة و قيم ودين المجتمع الموجود فيه الفرد ، ومن شأن هذه الأمية أن تؤدي إلى الفشل في بناء البشر الذي هو أساس التنمية الحضارية والتكنولوجية [4].

---

[1] بن عروس محمد لمين : مرجع سابق ، ص 72.

[2] نفس المرجع ، ص72.

[3] أحمد إسماعيل حجي : مرجع سابق ، ص 48 .

[4] بن عروس محمد لمين : مرجع سابق ، ص 73.

3-7- الأمية الوظيفية :

لقد تبنت اليونسكو هذا المصطلح لأن محو الأمية الوظيفي يؤدي إلى محو الأمية الحضاري وهو يعني تحقيق التكامل بين القراءة والكتابة و زيادة الكفاءة الإنتاجية و التدريب على الكفاءات ألازمة للنجاح في الأعمال الاقتصادية والنواحي الاجتماعية وذلك لخلق أثر كبير في التنمية .

وقد بدأ محو الأمية الوظيفي باستخدام أو توجيه الخبرات المتعلمة و توظيفها لخدمة المتعلم ومجالات العمل في بيئته ، بحيث يشعر أن لما يتعلمه معنى وهدفا ووظيفة ، وهذا التوجه أحد التوجهات الجديدة لمحو الأمية[1].

4- الأمية أسباب ومسببات :

للأمية عدة أسباب ، تختلف باختلاف المجتمعات نتيجة لما مرت به من ظروف اقتصادية أو اجتماعية أو تاريخية أو سياسية لكنها تكاد تنحصر في ما يلي :

4-1- الأمية و الفقر والجهل:

إن أكثر الفئات فقرا وجهلا هي أشدها حرمانا من التعليم وبالتالي مزيد من الأمية ، وخاصة الفئات المستعمرة أو التي خضعت له في فترة من الزمن ، لأنه كي يتسن للمستعمر تحطيم شخصية المواطن وتوطيد نفوذه يعمل على نشر الجهل والأمية والخرافات و الفقر. وحيث ينقص الدخل القومي على مستوى الحكومات أو على مستوى الأفراد تنتشر الأمية ، أي أن التعليم ينقص حيث يزيد الفقر كما أن الفقر يزيد حيث تتفشى الأمية [2]، وهناك إذن علاقة بين الفقر و الجهل وانتشار الأمية ، و الجدول التالي يوضح هذه العلاقة بينهما.

---

[1] أحمد إسماعيل حجي : مرجع سابق ، ص 50 .

[2] غنايم مهني وأبو كليلة هادية وإسماعيل علي سعيد : **تعليم المحرومين و حرمان المتعلمين** ، عالم الكتب ، ط 1 ، القاهرة ، مصر، 1994 ، ص135

الجدول التالي يبين العلاقة بين مستوى الدخل والأمية في العالم .

المنطقة	دخل الفرد بالدولار الأمريكي	نسبة الأمية%		
		للجنسين معا	للذكور	للإناث
العالم	2207	27.7	20.5	34.9
الدول الصناعية	8324	2.1	1.7	2.6
الدول النامية	656	38.2	27.9	48.9
إفريقيا	629	54.0	43.3	64.5
آسيا	960	36.3	25.6	47.4
أمريكا اللاتينية	1671	17.3	15.3	19.2
الدول الأكثر فقرا	195	67.6	56.9	78.4

المصدر:غنايم مهني وأبو كليلة وإسماعيل علي سعيد: مرجع سابق ،ص135 .

وتبرز البيانات في هذا الجدول مدى وضوح العلاقة بين مستوى الدخل ونسبة الأمية ، ففي الدول الصناعية حيث الدخل المرتفع تصل نسبة الأمية إلى أدنى معدلاتها 2.1 % من السكان ، وفي الدول النامية و الدول الأكثر فقرا ، تصل نسبة الأمية إلى أقصى معدلاتها 67.6 % وهي بين الإناث أكبر منها بين الذكور.

وفي مصر على سبيل المثال ، وحيث مستوى الدخل المنخفض – كمتوسط عام للسكان – والذي قدر بحوالي 660 دولار عام 1988 للفرد في السنة ، نجد ارتفاع نسبة الأمية لتصل 45 % أو تزيد عن ذلك [1].

[1] غنايم مهني وأبو كليلة هادية وإسماعيل علي سعيد : مرجع سابق ، ص 135 .

ونفس الشيء بالنسبة للجزائر ، بحيث يرى الاقتصادي الجزائري و المستشار في البنك العالمي والوزير السابق " محند أمقران شريف " في محاضرة ألقاها في يوم الخميس من سنة 2005 بمقر حزب جبهة القوى الاشتراكية بعنوان "الأمن الاقتصادي و الاجتماعي للجزائر " ، أن نصف الجزائريين يعيشون بأقل من 2 دولار أي ما يعادل 200 دينار جزائري في اليوم ، وهو ما يعني حسب معايير الأمم المتحدة "ONU" أن 12 مليون جزائري يعيشون تحت عتبة الفقر، وأن سياسة الانفتاح التي تتبناها الحكومة و تطبقها ، بدأت تعطي نتائجها السلبية على ظروف معيشة الجزائريين ، حيث عملت هذه السياسة على تعميق اللامساواة في المداخيل بين الجزائريين ويقدر هذا الفارق بين (1% – 30 %) . في الوقت الذي تحصي فيه بلادنا ما بين (5% – 10 %) من الأثرياء فقط (إذا أخذنا بعين الاعتبار أن في 1500 بلدية يوجد بها ما بين 1000 إلى 2000 ثري تحصي كذلك نسبة الفقراء ، الذين يعيشون بأقل من 100 دج في اليوم(5 % – 10 %).[1]

ونقلا عن آخر تقرير للمنظمة العالمية للطفولة اليونيسيف فإن 200 ألف طفل يحرمون من الدراسة كل سنة وبالتالي فالوضعية الاجتماعية للجزائريين في تدهور مستمر ووصل عدد الأميون في الجزائر سنة 1998 إلى 7 ملايين أمي تقدر هذه النسبة في المناطق الحضرية بـــ 24.20 % وفي المناطق الريفية بـــ 42.21 % [2] . ومن هذه النسب يتضح أن نسبة الأمية في الريف تزداد عن نسبتها في المدينة ، وهذا راجع لعدة عوامل منها بعد المدارس عن بعض التجمعات السكانية ، وندرة أو انعدام وسائل نقل التلاميذ للمدارس في بعض الأماكن النائية ، زد على ذلك الظروف الأمنية السيئة بسبب العشرية السوداء التي عاشتها الجزائر والتي جعلت الأولياء يخافون على حياة أبنائهم مما جعلهم يمنعونهم من الذهاب للمدارس ، إضافة إلى تفشي ظاهرة الفقر أو الترحال المستمر في بعض العائلات مثلما هو حال البدو الرحل .

4-2-الأمية والاستيعاب في التعليم :

حينما تقل الموارد المالية سواء من قبل الدولة أو من قبل الأفراد ، تصبح القدرة على تحقيق الالتزام بالتعليم صعبة ، وكذا توفير مستلزمات العملة التعليمية على أكمل وجه ، سواء كان ذلك داخل المدارس أو خارجها ، وبالتالي تقل نسب الاستيعاب في مراحل التعليم وتزداد مع تدني مستوى

[1] ياحي آمال : " **الأمية**" ، في : جريدة الخبر، يومية ، العدد 250 ، 10 سبتمبر 2005 ، الجزائر.

[2] نفس المرجع .

الخدمات التعليمية ، مما يؤدي بالتلاميذ للتأخر الدراسي ومن ثم ترك مقاعد الدراسة ويكون هذا الترك أكثر خطورة في السنوات الأولى من التعليم مما يجعلهم يرتدون الأمية .

فلقد بلغت نسب الاستيعاب في التعليم الابتدائي في الجزائر وفقا لإحصائيات (1987– 1988) 92.70 % لتبلغ ذروتها في (1991–1992) بنسبة 97.34 %[1] مع الاهتمام المتزايد للدولة بالتعليم ، في ظل تطبيق المدرسة الأساسية. لكن هذا لم يمنع من وجود أطفال لم يكملوا تعليم سنواتهم الأولى بسبب هذه المعضلة، وبذلك انضمامهم لصفوف الأميين في الجزائر.

إن المتسرب الذي يترك مقاعد الدراسة في المستوى الابتدائي من التعليم ، وقبل أن يلم بتقنيات القراءة والكتابة لن يجد صعوبة في إكمال هذا النقص إذ كان في مجتمع مثقف غني بالمطالعة ، فبإمكان المتسرب هنا أن يندمج في هذا المجال حتى لا يرتد بل تزيد مكتسباته ثباتا وتطورا ، عكس المتسرب في الجو البعيد عن المطالعة والعلم والمعرفة وهو حال جل الأوساط الجزائرية ، مما قد يجعله ينسى كل مكتسباته في المدرسة ليرتد إلى الأمية من جديد ، خصوصا أمام ارتفاع أسعار الكتب وفقر الأسر، فالأسرة التي لم تستطع أن تشتري كتب التمدرس لابنها ، لا تستطيع أن توفر له كتب المطالعة لتحميه من الارتداد للأمية ، زد على نقص المكاتبات العمومية وقاعات المطالعة[2] ، هذا بالإضافة لتوفير وسائل الأعلام المسموعة والمرئية وحتى الهواتف النقالة المتطورة التي يتنافس المراهقون عادة في اقتنائها على الأخبار و الترفيه الذي يحتاجونه ، فالمراهق بذلك يجد كل الأخبار والترفيه الذي يحتاجه أمامه وليس بحاجة إلى قراءة جريدة لمعرفة الأخبار، أو قراءة قصة قصيرة للترفيه عن نفسه ، ومن ثم يتدنى مستواه أكثر فأكثر ليرتد للأمية في نهاية الأمر.

4-3-الأمية والرسوب و التسرب المدرسي:

يعد الرسوب و التسرب المدرسي من أخطر المشاكل التي تواجه النظم التعليمية -خصوصا إذا كان ذلك في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي – والتي تقلل بالتالي من مستوى كفاءتها وتزيد من مستوى الإهدار التربوي ، فضلا عن ما يترتب عليهما من أثار ضارة سواء للراسبين والمتسربين وكذلك على الخطط التربوية والتعليمية ، إذ تهدر أموال كبيرة كان يمكن الاستفادة منها في تحسين

[1] غنايم مهني وأبو كليلة هادية وإسماعيل علي سعيد : مرجع سابق ، ص 138.

[2] جاب الله زهية : **التسرب المدرسي والارتداد للأمية في الجزائر**، رسالة لنيل شهادة : الماجستير ، تحت إشراف : بوتفنوتش مصطفى ، قسم علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر ، الجزائر، 1997– 1998 ، ص ،99 ، رسالة غير منشورة.

بعض جوانب العملية التعليمية ، و في توسيع فرص تعليم أفضل للطلاب ، على تلاميذ لم يستطيعوا تجاوز عتبة الأمية بتعليمهم ليعودوا إلى الحياة العملية دون أن يستفيدوا شيء . ويعد الأطفال الذين يتسربون مبكرا من المدارس قبل إتمام السنة الخامسة سببا لتزايد عدد الأميين في الجزائر، إذ بلغ عدد هذه الفئة سنة (1965–1966) 91809 تلميذا ، وفي سنة (1995–1996) انخفض هذا العدد إلى 73035 تلميذا[1] . و الجدول الموالي يوضح عدد التلاميذ ونسب التخلي عن الدراسة من السنة الأولى إلى السنة الخامسة.[2]

الجدول التالي يمثل عدد التلاميذ ونسبة التخلي عن الدراسة من السنة الأولى إلى الخامسة أساسي.

	السنة 1 أساسي		السنة 2 أساسي		السنة 3 أساسي		السنة 4 أساسي		السنة 5 أساسي	
	العدد	التخلي %	العدد	التخلي %	العدد	التخلي %	العدد	التخلي %	العدد	التخلي %
1966 – 1967	266659	3.91	349445	9.99	286031	13.69	206970	16.62	137868	40.31
1999 – 2000	820507	0.89	807658	0.75	796856	0.90	797881	1.95	784425	3.21

المصدر:عناصر الإستراتجية الوطنية لمحو الأمية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص45.

وبتحليل المعطيات الواردة في الجدول أعلاه يتبين بأنه : بالنسبة لعدد التلاميذ المتمدرسين في السنة الأولى أساسي ، قد تضاعف عدة مرات بالمقارنة بين السنتين الدراسيتين (1966–1967) و(1999–2000) إذ قفز عدد التلاميذ من 266659 إلى 820507 بسبب انتشار الوعي بأهمية التعليم بين الأسر، إلا أن نسب التسرب للسنة الدراسية (1966–1967) تزايدت تدريجيا من 3.91% في السنة

[1] غنايم مهني وأبو كليلة هادية وإسماعيل علي سعيد : مرجع سابق ص193 .

[2] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **التجربة الجزائرية في محو الأمية** ، قسم البحث والتربية ، الجزائر ، الجزائر، 2005 ، ص 9 .

الأولى أساسي ، لتبلغ أقصاها في السنة الرابعة أساسي بنسبة 16.62 % والخامسة أساسي بنسبة 40.31 % ، أما في السنة الدراسية (1999–2000) فنجد نسبة التسرب المدرسي انخفضت عن ذي قبل ، إذ قدرت النسبة بأقل من 1% من الأولى أساسي إلى غاية السنة الثالثة أساسي ، لتعود للارتفاع بـــ 1.95 % في السنة الرابعة أساسي و 3.21% في السنة الخامسة أساسي.

وتعود هذه النسب المرتفعة للتخلي عن الدراسة في السنة الرابعة أساسي و الخامسة أساسي لتخلي الفتيات عن الدراسة في سن 10 و 11 سنة ، وهو السن الذي يسبق ظهور العلامات الفزيولوجية لما قبل المراهقة ، مما يجعل الأولياء يجبروهن على ترك الدراسة.

ومن باب التوضيح فإن نسب التخلي عن الدراسة عند الإناث في (1966–1967) كانت 21.40% في السنة الربعة أساسي و 42.52% في السنة الخامسة أساسي مقابل نسبة إجمالية قدرت على التوالي بـــ 16.26% و40.31%[1].

ويشير "محند أمقران شريفي" مستشار في البنك العالمي في مقال بجريدة الخبر، بأن أكثر من 5 ملايين مراهق يطردون من المدارس منذ 10 سنوات بمعدل 500 مراهق في السنة [2].و الإحصائيات العالمية حول التربية تشير إلى أن 113 مليون طفل لا يذهبون للمدارس عام 2000 وأن 880 من الكبار أميين . كما قدرت الدراسات المنجزة عام 1990 عدد الأطفال الذين يلتحقون سنويا بالمدارس في الوطن العربي 9 ملايين ، والذين يتسربون منها 12 مليون طفل [3] .

إن التسرب أو الرسوب بالمدارس ، قد يرجع إلى عامل الأسرة الفقيرة التي لا تستطيع أن توفر مستلزمات التعليم لأبنائها خصوصا مع ارتفاع سعر الكتاب المدرسي والأدوات المدرسية التي باتت عبء ثقيل على كاهل الأولياء ، أو الأسر التي تدفع بأبنائها للعمل عوضا عن الدراسة بسبب الحاجة ، أو إلى ظرف كثيرة أخرى كالوضع الأمني الذي مرت به الجزائر مما أدى بالكثير من الأسر لترك قراهم أو منع أبنائهم من الالتحاق بالمدارس بسبب الخوف عليهم خصوصا الإناث منهم .

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبر : **عناصر الإستراتجية الوطنية لمحو الأمية** ، الجزائر ، بدون تاريخ ، ص 32.

[2] ياحي آمال : مرجع سابق .

[3] المجموعة البرلمانية لحزب جبهة التحرير الوطني : **محو الأمية الواقع والآفاق** ، يوم دراسي بمناسبة اليوم العربي لمحو الأمية ، الجزائر ، الجزائر ، 8 جانفي 2005 ، ص72 .

4-4- الأمية والقرار السياسي :

الأمية باعتبارها مظهرا للتخلف تعد مشكلة ذات طابع سياسي تتطلب جهدا قوميا و وطنيا و تستحق الأولوية الأولى في المجتمع الذي ينشد التقدم والازدهار ، وأي مجهود أو أي إستراتجية لا يمكن تنفيذها بدون قرار سياسي مسبوق بالتمويل الإلزامي يتخذ من أعلى سلطة سياسية ، حتى تكون له الإلزامية لجميع القائمين على مواقع التخطيط والتنفيذ في مختلف المجالات .

ولقد تم الإعلان على الإرادة السياسية للقضاء نهائيا على الأمية في الجزائر عقب استعادتها لسيادتها الوطنية مباشرة ، وهو المبدأ الذي ما يزال ساريا على مستوى مؤسسات الدولة إلى يومنا هذا . فلقد سمحت نشاطات محو الأمية التي كانت تعتمد في بداياتها الأولى على الحملات التطوعية بشكل كبير ، ثم على المساعدات الدولية وجهود المركز الوطني لمحو الأمية الذي أنشئ سنة 1964 بهدف خفض نسبة الأمية من 84 % سنة 1962 ، إلى أن أصبح 31 % في سنة 1998 .[1]

لذلك وافقت الجزائر على كل الالتزامات الدولية التي تهدف للقضاء على ظاهرة الأمية ، وفي هذا الإطار وتطبيقا لقرار مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002 تم إعداد إستراتجية وطنية لمحو الأمية خلال سنة 2004 ، صودق عليها خلال يوم دراسي وطني نظم في 30 جوان 2005 ، وتم فحصها في مجلس وزاري مشترك بتاريخ 18 نوفمبر 2006 . وتتوخى قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 23 جانفي 2007 أن يتم تعليم مليون أمي خلال السنة الدراسية (2008 – 2009) منهم 600.000 بالنسبة للمستوى الأول و 400.000 بالنسبة للمستور الثاني و الثالث ، ولهذا تم وضع مخطط عمل من 2007 إلى 2016 للقضاء على الأمية في الجزائر نهاية 2016 .[2]

5- الأمية وتأثيرها على الفرد والمجتمع :

في عصر تسارع فيه التقدم العلمي والتكنولوجي وتزايدت فيه حاجات سوق العمل لعمال أكثر خبرتا وعلما ، فإن ظاهرة الأمية أصبحت ظاهرة اجتماعية تمس الفرد والمجتمع وتؤدي به إلى التخلف ، فتخلف الفرد يعني تخلف المجتمع ، فالأمية عقبة أمام تطور الفرد والمجتمع معا ، ولأن المورد البشري هو أغل رأس مال ، فإن تعليم جميع المواطنين يعتبر موردا أساسيا لبناء أي تقدم وتطور.

---

[1] بن بو زيد بوبكر: إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات ، دار القصبة ، ط1 ، الجزائر ، الجزائر ، 2009، ص297.

[2] نفس المرجع ، ص 298.

إن الفرد إذا تعلم القراءة والكتابة يستطيع أن يحصل على عمل جيد ، كما يستطيع العمل بكل نزاهة في مزرعته أو تجارته مواكبا كل تطور علمي و تكنولوجي في مجال عمله ، كما يساعده ذلك على الاعتناء الجيد بعائلته وتأمين مستقبل زاهر لأولاده .

إن الكثير من الناس يأتون من الريف إلى المدينة باحثين على العمل الجيد والأحسن فلا يجدونه لأنهم غير متعلمين قط ، لهذا يقعون في مشاكل عويصة أكثر مما لو كانوا في الريف ، ففي المدينة يجد الأمي نفسه بحاجة ماسة للتعليم ، لأن في المدينة رموز وإشارات ولافتات في الشوارع والأزقة ، وفي الأسواق لاصقات الأسعار و طرق استعمال المنتجات وتاريخ إنتاجها واستهلاكها ، فيجد للأمي نفسه بذلك لا يستطيع أن يقرأ كل هذا أو يفهمه ، وفي كثير من الأحيان تؤدي المدن الكبيرة بالأفراد غير المتعلمين إلى الهلاك لأنهم لا يستطيعون لاندماج والتأقلم فيها لعدم معرفتهم الخطأ من الصواب ، وكثيرا منهم يدخلون السجن لجهلهم بالقوانين وكيفية الدفاع عن أنفسهم .[1]

إن الأمي في يومنا هذا لا يستطيع أن يوصل أحاسيسه ولا أفكاره ، وخاصة في عالم أين يجد نفسه أمام النصوص المكتوبة والمطبوعة والرسائل الالكترونية ، فيشعر أكثر فأكثر بأنه مهمل و مهمش كما يشعر بالاغتراب . إن الفرد المتعلم هو الذي يعرف الأوضاع والمشكلات و الأهداف السياسية والاقتصادية للمجتمع الذي يعيش فيه ، ولديه القدرة على التفكير في حل المشكلات ونقد الحلول المعروضة عليه ، و هو الفرد الذي يقدر على الاتصال بالآخرين وإقناعهم بالأفكار والمبادئ التي يعتنقها ويتقبل ما يعتنقه الآخرون من أفكار ومبادئ كما يقدر على الحكم على صحتها من خطئها ، وهو الفرد الفعال في مجتمعه والمدرك لمكانة مجتمعه من المجتمعات الإنسانية الأخرى ، ويعرف دوره اتجاه وطنه وأمته والإنسانية كلها .

إن مشكلة انعدام الثقافة والتعليم لدى الأفراد تعوق إقامة مجتمع متكامل يهدف إلى القضاء على المشكلات التي تواجهه وإقامة حياة توفر الحرية والكرامة لأبنائه [2]، فالأمي يكون عاجز عن الوصول إلى المستوى المطلوب لأنه لا يملك الأسلحة التي تمكنه من ذلك حتى إذا أرد ، لهذا يظل عاجزا عن الاتصال بأفكار الآخرين ويضيق أمامه مجال الحركة و أداء نصيبه في البناء الحضاري والتكنولوجي.

---

[1] فرني كولي وآي تشرمان : **سبل تعليم الكبار**: ترجمة سمعان وهيب ، دار نهضة ، القاهرة ، مصر ، 1968 ، ص8 .

[2] نفس المرجع ، ص 11.

6- أهمية التعليم ومحو الأمية:

يلعب التعليم دورا هاما و رئيسا في إعداد رأس المال البشري لأنه ينمي قدرات الأفراد ويزودهم بالمعارف والمهارات ، ويزيد دخلهم ويرفع مستواهم الصحي ، كما يزيد من فرص مشاركتهم السياسية وتمكينهم من المساهمة بشكل أفضل في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلادهم ويؤدي بالتالي لتقليص الفقر و المرض و الجهل و التخلف.

فالإنسان إذن هو محور التنمية ووسيلتها وغايتها ، في حين التنمية البشرية هي أساس التقدم والتطور والتعليم هو أحد الركائز الرئيسية لإعداد القوة البشرية المدربة والمؤهلة ، وينطبق هذا كله على محو الأمية ، وإلى جانب ما ذكر سابقا ، فهو يعلم الأفراد الممارسة الصحيحة في أداء واجباتهم والاستفادة من حقوقهم .

فباعتبار التعليم قوة بحكم موقعه في العملية الاجتماعية و التاريخية للجماعة ، فإنه قادر بحكم إمكانياته الهائلة على تشكيل وخلق الأفراد وإكسابهم القيم الإيجابية وهو ما تهتم به هذه الدراسة ، كما يؤثر في أنظمة المجتمع و حركة القوى الاجتماعية فيه ، ومن هنا كان التعليم عاملا مهما في تحرير الشخصية ورقيها الحضاري[1].

ومن الأقوال المأثورة عن جمال الدين الأفغاني في بيان دور التعليم في بناء الشخصية الوطنية والقومية للجماعة والمحافظة عليها قوله:" لا جامعة لقوم لا لسان لهم ، ولا لسان لقوم لا أدب لهم . ولا عز لقوم لا تاريخ لهم ، ولا تاريخ لقوم لم يقم منهم أساطيل تحمي وتحيي أثار رجال تاريخها ، فتعمل عملهم وتنسج على منوالهم" [2]ولا يمكن لكل هذا أن يقوم إلا إذا زرع ورسخ العلم والتعلم و كل جميل الأخلاق والقيم ، وحفظ إرث الأجيال السابقة لمن تليها ، فالتعليم لابد أن يكون وطنيا بالدرجة الأولى ليحفظ الهوية الوطنية للمتعلمين.

إن التعليم ومحو الأمية يهدفان للعمل على التماسك الاجتماعي لأنهما يعملان على توسيع دائرة المصالح المشتركة بين الأفراد في المجتمع ، ويؤدي ذلك إلى زيادة هذا التماسك الاجتماعي بينهم وتحقيق التعاون ، إذ إن كل حركة أو تغير اجتماعي لا يكتب له نجاح إلا إذ صاحبه وعي اجتماعي عن طريق التعليم ونشره على كل أفراد المجتمع .

---

[1] تركي رابح : أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين و المشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1، الجزائر ، الجزائر ، 1990 ، ص385 .

[2] نفس المرجع ، ص 339 .

7- مراحل وأهداف محو الأمية:

7-1- المستوى الأول : أو مرحلة الأساس ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى فترتين:

-**المرحلة التمهيدية :** وفيها يتم تهيئة الدارسين نفسيا واجتماعيا للظروف التعليمية الجديدة.

-**المرحلة التعليمية الأساسية** : في هذه المرحلة يكتسب الدارس الآليات الأساسية في القراءة والكتابة ، من خلال تعليم الحروف بأشكالها وأصواتها وحركاتها ، كما ينتظر منه كتابة كلمات وجمل بسيطة لا تتطلب القواعد الإملائية و النحوية ، ويمنح الدارس في هذه المرحلة شهادة إثبات المستوى .

-أهدافه:

- اكتساب كل المهارات و الآليات الأساسية .
- فهم المسموع .
- فهم المقروء .
- التمييز السريع بين الأصوات و الحروف .
- تحويل كلمات وجمل مسموعة إلى كلمات وجمل مكتوبة .
- التعبير عن أحداث بسيطة .[1]

7-2- المستوى الثاني : مرحلة التكميل أو الانطلاق.

يجب أن يعمل في هذه المرحلة على ترسيخ المهارات والمكتسبات السابقة التي تم إدراجها في مرحلة الأساس مع استكمالها من خلال التدريب على آليات القراءة و الكتابة ، والتعرف على القواعد الإملائية الضابطة لهما ، ويمنح الدارس شهادة إثبات المستوى .

-أهدافه:

- التحكم في آليات القراءة والكتابة .
- التعرف على القواعد الإملائية .
- اكتساب رصيد لغوي إضافي .
- التعامل مع المكتوب غير المشكل تدريجيا .
- التعرف على بعض التراكيب البسيطة [2].

[1] السيد علي شتا وعمر الجولاني فادية: **علم الاجتماع التربوي** ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية ، ط1 ، مصر ، 1997 ، ص79-80.

[2] نفس المرجع ، ص 82.

7-3- المستوى الثالث : مرحلة المتابعة .

في هذه المرحلة يتم تطوير مكتسبات المرحلتين إلى درجة استقلالية الدارس في اكتساب المعارف ، وذلك من خلال إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وخاصة في مجالات اهتمامه ، والتعرف على مختلف تراكيب الجمل وتقنيات التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي ، وبذلك يمنح شهادة محو الأمية وتعليم الكبار أو شهادة التحرر و من الأمية .

8- أسباب انتشار الأمية في الجزائر:

تبرز مشكلة الأمية في مجتمعنا الجزائري وتقف حجر عثرة في تقدمه ، لذلك فرضت عليه العديد من التحديات لأجل مواجهة هذه الظاهرة والتخلص منها نهائيا ، وذلك بإقامة العديد من الحملات الجادة و المشاريع الكبرى لمكافحة الأمية ، ولمعرفة ذلك وفهمه أكثر وجب علينا التطرق لأهم أسباب تفشيها في المجتمع الجزائري وإلى أهم المراحل التي تم فيها التصدي لهذه الظاهرة ، و لتفشي الأمية في الجزائر عدت أسباب متداخلة يمكن تلخيص أهمها فيما يلي :

8-1- الاستعمار الفرنسي :

عمل الاستعمار الفرنسي منذ اللحظة الأولى التي دخل فيها الجزائر إلى منع الجزائريين من التعليم وإتباع سياسة التنصير والتجهيل ، وكان هذا بهدف محو الهوية الإسلامية الجزائرية وبذلك يسهل استعباد الجزائريين ، فعمل على غلق المدارس والمساجد وتحويل بعضها إلى كنائس وإسطبلات .... الخ . فبعد أن كانت نسبة الأمية شبه معدومة قبيلة الاحتلال الفرنسي قفزت في سنة 1948 إلى 94% ولولا جهود جمعية العلماء المسلمين لما تم المحافظة على الهوية الإسلامية الجزائرية .

8-2- الفقر:

عانت الجزائر من ويلات الاستعمار أثناء وتواجده بها ، فلقد عمل على نهب وتدمير الممتلكات الخاصة بالجزائريين ، وبعد الاستقلال خلف ورائه أسر كثيرة تعاني من الفقر المدقع والحرمان ، وهذا ما جعلها تعزف عن إرسال أولادها للتعليم مما أدى إلى حرمان الكثير من الأطفال من حقهم في التمدرس ، [1] وإن وحصل و التحقوا بالمدارس فلا يستمرون إلى غاية نهاية المرحلة الابتدائية

[1] الديوان الوطني لمح الأمية وتعليم الكبار: **عناصر الإستراتجية الوطنية لمحو الأمية** ، مرجع سابق .ص27 .

على الأقل ليضمنوا معرفة القراءة والكتابة ، إذ نجدهم ينقطعون عن الدراسة لمساعدة آبائهم في الزراعة أو الرعي أو غيرها من الأعمال . بالإضافة لفقر الدولة في حد ذاتها ، نتيجة لاستنزاف المستعمر لخيراتها طيلة سنوات الاحتلال وتهريب ثرواتها عند الاستقلال ، فوجد هناك نقص فادح في الهياكل البيداغوجية والأساتذة والمعلمين الذين رحلوا مع فرنسا بعد الاستقلال ، وتزداد حدة هذا النقص خصوصا في المناطق الريفية ، مما صعب من مهمة تعليم كل الجزائريين .

8-3- العامل الجغرافي :

من المعروف أن غالبية سكان الجزائر كانوا يعيشون في المناطق الريفية ، والتي كانت تعتمد على النظام الزراعي الذي يعتبر مصدر عيشهم ، فكانوا يعيشون في الجبال والمناطق الوعرة ، خصوصا بعد أن عمل الاستعمار على تجريدهم من أراضيه السهلية الخصبة وإعطائها للمعمرين ، فلم تبقى أمامهم غير تلك الأراضي الجبلية الوعرة التي بقوا يعيشون فيها حتى بعد الاستقلال ، علما أن هذه المناطق قليلة المدارس أو تنعدم بها تماما لصعوبة الوصول إليها وعزوف حتى المعلمين عن الالتحاق بها للتدريس ، وأمام غياب المدارس وانعدام المواصلات للوصول للمدارس القريبة ، عجز الكثير من الأطفال عن الالتحاق بالمدرس فبقوا بدون تعليم ، عكس المناطق الحضرية التي اهتمت بها الدولة الجزائرية وجعلتها من أولوياتها بعد الاستقلال ، فأقامت المرافق والمؤسسات التعليمية مما مكن الكثير من الأطفال من الالتحاق بالمدارس و إكمال تعليمهم ، ولهذا نجد نسبة الأمية ترتفع في المناطق الريفية عن الحضرية ، والجدول التالي يبين ذلك .[1]

الجدول التالي بوضح واقع الأمية في الجزائر حسب المنطقة (حضرية و ريفية) حسب استقصاء 1996.

المنطقة الحضرية		المنطقة الريفية		المجموع	
العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
2581000	**%20.2**	3733000	**%30.8**	6314000	**%24.6**

المصدر : الديوان الوطني للإحصاءات حسب استقصاء1996.

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار : **عناصر الإستراتجية الوطنية محو الأمية**، مرجع سابق ، ص27.

ومن خلال الجدول نجد هناك اختلاف في نسبة الأمية بين الحضر والمناطق الريفية ، إذ يبلغ عدد الأميين في المناطق الحضرية 2581000 أمي بنسبة أمية تقدر بـــ 20.2 **%** ، وهي أقل من المنطقة الريفية التي بلغت الأمية بها 6314000 أمي بنسبة 24.6**%** ، ومن هذه القراءة التحليلية للجدول يتضح أن هناك اختلاف في فارق الأمية بين الريف والحضر بزيادة في نسبة الأمية تقدر بحوالي 10**%** في الريف عن الحضر، وهذا راجع لجملة الظروف التي تم مناقشتها سابقا كالعامل الجغرافي والثقافة السائدة في الأرياف خاصة حول عدم أهمية التعليم للفتيات ، و تركيز الدولة على المناطق الحضرية في مشاريعها التنموية .

8-4- التخلف في تعليم البنات:

إن هناك ارتفاع في نسبة الأمية بين النساء عن الرجال ، وسوف نرى ذلك من خلال الجدول الموضح.

الجدول التالي يبين واقع الأمية في الجزائر بحسب الجنس.

الجنس / السنوات	ذكور	إناث	المجموع
1966	%62.80	%85.40	-
1987	%30.75	%56.66	%43.62
1996	%21.60	%43.02	%32

المصدر: الديوان الوطني للإحصاء حسب تعداد 1966 و1987 و1996 .

تبين الإحصاءات الملاحظة من الجدول ، أن نسبة الأمية عند الإناث أكبر من الذكور ، إذ قدرت سنة 1966 بـــ 85.40 % عند الإناث بمقابل نسبة أقل عند الذكور تقدر بـــ 62.80 % ، أما في سنة 1987 فإن نسبة الأمية عند الإناث مازالت مرتفعة عن الذكور ولو أنها انخفضت قليلا عن سنة 1966 ، إذ قدرت عند الذكور بـــ 30.75% أما عند الإناث فهي 56.66% ، أما في سنة 1996 فإن نسبة الأمية استمرت في الانخفاض بسبب تحسن إمكانيات التعليم ، إلا أنها مزالة عند الإناث تزيد عن الذكور، فهي 21.60% عند الذكور ، و 43.02% عند الإناث إذ رغم أن الأمية بقية في انخفاض طيلة هذه الإحصائيات ، إلا أن نسبة الأمية بقية دائما تزيد عن الذكور بحوالي 20% منها عند الإناث ، [1] ويعود هذا لعدة أسباب منها نظرة الأولياء لتعليم المرأة أنه غير ضروري فمكانها

[1] داسي مريم : مرجع سابق ، ص 100 .

هو البيت وتربية الأطفال وأنها غير قادرة عن تحمل المسؤولية خارج البيت ، أما التعليم فهو ضروري للذكور ليكونوا مفخرة لأسماء أسرهم أو ليحصلوا به على عمل مناسب لإعالة زوجاتهم وأبنائهم ، وكذالك بعد المدرسة في المناطق الريفية عن البيت و صعوبة المواصلات ، مما أدى لخوف الآباء على بناتهن ومنعهن من التعليم ، خصوصا في فترة العشرية السوداء التي زادت من هذا الخوف ودعمته خصوصا مع الإشاعات التي كانت تنتشر بين الفترة والأخرى عن خطف الفتيات واغتصابهن .

8-5- التسرب المدرسي:

إن المجتمع الجزائري عرف نسب معتبرة من التسرب ، إذ بلغت نسبته 8.85% في السنة الدراسية (1994-1995) أي ما يقارب 20 ألف متسرب سنويا ، ويعود هذا عموما إلى الأحوال الاقتصادية والاجتماعية للأسر الجزائرية ، وتدهور نوعية التعليم في المدارس وكذا تدني مستوى كفاءة المعلمين[1] ، وتغير النظرة للتعليم خصوصا مع ندرة مناصب العمل لحاملي الشهادات مما جعل الأولياء يتجهون بأولادهم للأعمال الحرة ، كما لا ننسى تأثير الظروف الأمنية الصعبة في الجزائر في فترة التسعينيات التي أدت لغلق الكثير من المدارس بسبب رحيل الأسر إلى مناطق آمنة.

8-6- النمو الديمغرافي:

عرفت الجزائر نمو ديمغرافي كبير بعد الاستقلال ، إذ بلغ عدد السكان 12 مليون نسمة حسب إحصاءات 1966 وفي سنة 1977 وصل إلى 19 مليون نسمة ، ليقفز سنة 1998 إلى 29.27 مليون نسمة [2]، و هو في تزايد مستمر بسبب تحسن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والصحية للأسر الجزائرية ، مما رفع من نسبة المواليد وقلل نسبة الوفيات وبالتالي الزيادة في نسب المتمدرسين ، وهذا الإقبال الهائل على التعليم وأمام نقص الإمكانيات أصبحت الأقسام مكتظة بالتلاميذ ، فنعكس ذلك على نوعيته فنقص الاستيعاب و انتشر الرسوب والتأخر الدراسي ومن ثم الارتداد للأمية ، كما عجزة الدولة أمام المساحة الشاسعة للجزائر والانفجار السكاني الهائل عن التكفل بالأعداد الهائلة للتلاميذ و توفير الهياكل التعليمية في كل المناطق خصوصا البعيدة والنائية ، وحتى الموجودة فبعضها يعاني من القدم ونقص الوسائل البداغوجية والمدرسين المؤهلين للتعليم.

[1] الديوان الوطني للإحصائيات، استقصاء 1996 .

[2] نفس المرجع .

وننوه كذلك بسبب أخر و هو ضعف الإستراتجيات في مجال محو الأمية التي تبنتها الدولة منذ الاستقلال – وهو ما سوف نعرضه فيما يلي– والتي اتسمت بالعشوائية وعدم التنظيم في تطبيقها كما لم تعتمد على قراءة الواقع الجزائري بكل ظروفه ، ومن ثم عدم إعطاء نتائج فعالة في القضاء على هذه الظاهرة .

9- الأمية في الجزائر:

9-1- الأمية في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي:

لم تعرف الجزائر نسب عالية من الأمية قبل الاستعمار الفرنسي ، بسبب انتشار التعليم في القرى والمدن ، إذ بلغت نسب الأمية حوالي 14% من مجموع السكان سنة 1830 [1] ، ويعود هذا لقيام الزوايا والكتاتيب والمساجد بتعليم الجزائريين وتفقيههم في أمور الدين والدنيا ، كما كان هناك مدارس لتعليم الصبية القراءة والكتابة ، وتعليمهم كيفية تأدية الصلاة وقراءة بعض السور القرآنية ويعود هذا الاهتمام بالتعليم إلى الدين الإسلامي و اهتمامه بالعلم والعلماء ، فيقول الرسول صلى الله عليه وسلم في معنى حديثه خيركم من كان عالما أو متعلما .

وقد كتب عن ذلك الرحالة الألماني "فيلهلم شيمبرا" حين زار الجزائر في شهر ديسمبر 1831 إذ يقول "لقد بحثت قصدا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة ، غير أني لم أعثر عليه ، في حين أني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوربا ، فقلما يصادف المرء هناك من يستطيع القراءة من بين أفراد الشعب " ، كما كانت نسبة المتعلمين في الجزائر تفوق نسبته في فرنسا ، وكتب الجنرال "فالز" سنة 1834 بأن كل العرب الجزائريين تقريبا يعرفون القراءة والكتابة ، نتيجة وجود مدرستين في كل قرية .[2] هذه كانت حالة الجزائر قبل أن يعبث المستعمر بكل شيء فيها .

9-2- الأمية في الجزائر في فترة الاستعمار الفرنسي(1830-1954):

بعد دخول الاستعمار الفرنسي الجزائر جعل المجتمع الجزائري أكثر تخلفا وجهلا وأشد بؤسا وحرماننا وفقرا ، إذ عمل الإستدمار الفرنسي على تدمير التعليم ، وقضى على مصادر تمويله وصادر ممتلكاته ، فهدم المدارس والمساجد والزوايا وستولى على أموالها ، وحول بعضها إلى كنائس يبث

[1] تركي رابح عمامرة : **مشكلة الأمية في الجزائر**، مكتبة الشعب ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، 1981 ، الجزائر ، ص11.

[2] عبد الحق عباس ، **الجزائر ترفع التحدي**، (11:00) ،25-01-2011. www.chihab.net

منها التبشير المسيحي بعدما كانت منارة إشعاع علمي وثقافي تبث التعاليم الإسلامية أما بعضها الأخر فحول إلى ثكنات عسكرية وإسطبلات للخيول ، كما قتل العلماء وفرقت حلقات العلم والتعلم ، وفي ظل سياسة الفقر المدقع التي طبقت على الجزائر لم يعد الجزائري يفكر إلا فيما يسد به جوعه وجوع عياله ، فغرقت الجزائر نتيجة لهذه السياسة التجهيلية المدروسة في الجهل والفقر والمرض والتخلف .

كما شهد عام 1882 قانون إجبارية التعليم الابتدائي في فرنسا للأطفال في سن (6–12)[1]، وبالرغم من أن الجزائر كانت مستعمرة من أهم المستعمرات الفرنسية ، إلا أن إجبارية التعليم لأطفالها لم تمسهم ، لأن هذه العملية في نظر المستعمر باهظة التكاليف ، كما أن تكوين أبناء المسلمين خطر على مصالحها ومستقبلها الاستعماري ، والهدف من ذلك هو إبقاء الجزائريين يتخبطون في الأمية والجهل والتخلف ، وكان شعارهم في ذلك "عدو أمي خير من عدو متعلم " [2] لأنه يمكن تسير العدو الأمي ضد مصالح وطنه بسهولة ، لكن لا يمكن السيطرة على العدو المتعلم ليعمل ضد مصالح وطنه .

وحتى المدارس التي أنشأها المستعمر داخل الجزائر كانت حكرا على أولاد الفرنسيين والمعمرين الذين عملت فرنسا على جلبهم وتوطينهم في الجزائر، فقد قال الجنرال الفرنسي "دوماس" سنة1901 أي بعد حوالي 70 سنة من الاحتلال أن نسبة المتعلمين من الأهالي لا تتعدى 3.8% ، لتصل نسبة الأمية بعد قرن من الاحتلال إلى 92.2% بين من تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 18 سنة ، و 90% بين من تتجاوز أعمارهم 20 عام ، كما تشرد أكثر من مليون ونصف المليون طفل جزائري في الشوارع ، وهم في سن الدراسة ، لأنهم لم يجدوا المسكن ولا المعيل .[3]

كما تعمد المستعمر إقصاء أبناء الجزائريين من التعليم بكل مراحله ، حيث لم تصل النسبة المئوية للمتمدرسين الجزائريين في المرحلة الابتدائية إلى 5 % في سنة 1940 ، وفي عام 1929 بلغ عدد التلاميذ الجزائريين 6% من مجموع تسعة مائة ألف تلميذ ، ولم يكن مجموع ما يقبل من الطلبة الجزائريين في التعليم الثانوي يتعدى 84 طالبا هذا قبل سنة 1900 ، أما التعليم الجامعي فنادرا ما تجد جزائريا واحدا فقط [4].

---

[1] تركي رابح : مرجع سابق ، ص 22.

[2] نفس المرجع : ص 23.

[3] عبد الحق عباس ، **الجزائر ترفع التحدي**(11:00) ، 25–01–2011، www.chihab.net .

[4] تركي رابح : مرجع سابق ، ص 17.

وأمام هذه الوضعية المزرية للجزائريين وسياسة التجهيل ، تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين 1931 فقامت بفتح المدارس لتعليم الجزائريين ومحو أميتهم ، وبلغ عدد مدارسها سنة 1954 أكثر من 150 مدرسة ، تستقبل 50 ألف طفل وطفلة [4]، وكان المعلمون فيها من التلاميذ الذين تخرجوا منها من قبل ، و اتخذت من المساجد والنوادي والمدارس الخاصة مقرات لتعليم الصغار القراءة والكتابة وخفض القرآن الكريم و الوعظ والإرشاد ، كما كانت تقدم دروس مسائية للكبار ، يحضرونها بعد الانتهاء من أعمالهم ، وكان لهذه الجمعية فضل كبير في المحافظة على الهوية الجزائرية الإسلامية وتعليم الكثير من الجزائريين الذين قادوا الثورة من بعد .

9-3- فترة ثورة التحرير (1954-1962):

إن جهود محو الأمية استمرت طيلة الثورة التحريرية الكبرى رغم أنها كانت جهود فردية وغير منظمة تفتقر للمناهج والأدوات البيداغوجية ، حيث انتشرت محو الأمية في السجون والمعتقلات و في مخيمات ألاجئين و على الحدود وفي الجبال ، بعد أن أيقن الشعب الجزائري أن تحرير العقول أول خطوة لتحرير الأرض ، فأدى ذلك لانخفاض نسبة الأمية قليلا لتصل في سنة 1962 لنسبة 85 % [1].

9-4- منذ الاستقلال إلى 2004 :

9-4-1- مرحلة المواجهة التلقائية:

- الحملة الوطنية لمحو الأمية:

قامة الجزائر سنة 1963 بحملة لمحو الأمية على المستوى الوطني ، شارك فيها كل المعلمين و الموظفين من كل القطاعات ، و كان الهدف منها محاربة الجهل والأمية المنتشرة في الجزائر وأطلق على هذه الحملة شعار (الحرب على الجهل - أتحرر) غير أنها وللأسف لم تدم غير ستة أشهر إذ بدأت في شهر جافني و انتهت في شهر جوان سنة 1963 ، و رغم أنها لم تدم طويلا إذ لم تعتمد على خطة شاملة مبنية على طرق ومناهج علمية مخططة ، غير أنها حققت نتائج معتبرة نذكر منها ما يلي:

[1] عشوي مصطفى: مرجع سابق ، ص 55.

- ضرورة التفكير في هيكلة جهد إداري على ضوء هذه التجربة توكل له هذه العملية من الناحية التقنية ، وهذا ما تم بالفعل في 31 أوت 1964 عندما تم إنشاء المركز الوطني لمحو الأمية وبهذا انتقلت مهمة محو الأمية من الجهد السياسي الحزبي المعتمد على التطوع إلى الجهد الحكومي .
- إنجاز بعض الوسائل العلمية مثل الكتب واكتساب الخبرة [1].
- **المركز الوطني لمحو الأمية:**

لقد أنشئ المركز الوطني لمحو الأمية في بداية الأمر كمصلحة تابعة لوزارة الإرشاد القومي بموجب مرسوم رئاسي رقم 64 – 269 بتاريخ 31 أوت 1964 ، أي بعد الحملة الوطنية التي عرفتها البلاد ، ولم يشرع هذا الجهاز الوطني في العمل إلى بعد تحويله إلى مؤسسة عمومية مستقلة ، تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي ، بموجب مرسوم رئاسي رقم 66 – 61 بتاريخ 23 مارس 1966 ، وضع تحت رقابة وزارة التربية الوطنية ، ومن مهامه :

- توفير الوسائل البداغوجية .
- تكوين المؤطرين المختصين .
- مراقبة نشاط المراكز المحلية .
- تقويم العملية على المستوى الوطني .[2]

جدول يوضح تطور الأمية 1966 إلى 1998 في الجزائر.

السنوات	السكان من 10 سنوات فما فوق (الملايين)	الأميون من سن10 سنوات فما فوق			نسبة الأمية (%) 10سنوات فما فوق		
		رجال	نساء	المجموع	رجال	نساء	المجموع
1966	8	2.521.000	3.420.000	5.941.000	60.3	85.3	74.6
1977	10.2	2.514.000	3.700.000	6.214.000	48.2	74.3	59.9
1987	15.5	2.400.000	4.364.000	6.764.000	31.8	56.3	43.6
1998	20.2	2.600.000	4.676.000	7.075.000	23.1	40.3	31.6

المصدر:الديوان الوطني لمحو الأمية.

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية : **التجربة الجزائرية لمحو الأمية**، مرجع سابق ، ص 16 .

[2] الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، **التجربة الجزائرية في مجال محو الأمية** ،(13:55) ،20 –04– 2011 .www .ONEA.dz

9-4-2- مرحلة التجريب:

- مشروع محو الأمية الوظيفي (1967 – 1974):

خلال المؤتمر الدولي لوزراء التربية المنعقد بطهران سنة 1965 تم الاتفاق على تجربة جديدة لمحو الأمية أطلق عليها محو الأمية الوظيفي ، هذا التمييز في التعريف يهدف إلى الابتعاد عن مناهج وطرق التربية الخاصة بالصغار و يركز على اكتساب العمال المهارات الأساسية وتأهيلهم مهنيا للنهوض الصحيح بالتنمية ، وخلال الدورة 20 للندوة العامة المنعقدة لليونسكو سنة 1978 تم تحديد مفهوم الأمية الوظيفي كالتالي [1]:

"ليس الهدف من محو الأمية الوظيفي اكتساب المتعلم آليات القراءة والكتابة والحساب فقط بل يهدف إلى التطوير والرفع من قدرات المتعلم الإنتاجية ، وذلك بإعطائه تكويننا متخصصا في الميدان الصناعي أو الفلاحي بقصد تأهيله مهنيا ، كما تهدف محو الأمية كذالك إلى زيادة قدرة المتحرر من الأمية على حل المشاكل والمشاركة في نشاطات المجتمع الذي يعيش فيه ، وبهذه الكيفية تكون عملية محو الأمية الوظيفية بمثابة عامل للتنمية بمفهوم شامل ، فهي وسيلة تسمح باستقبال المعارف المفيدة والكفاءات الجديدة التي تؤدي إلى تحسين حياة المواطن وأيضا البلاد في مختلف الميادين " [2] ولقد كانت الجزائر من ضمن البلدان التي طبقت هذه التجربة العالمية لمحو الأمية (PEMA) و التي أطلق عليها اسم الجزائر 11.

حيث يهدف هذا المشروع إلى تكوين العمال وتعليمهم في أماكن عملهم بقصد تحملهم مسؤولية التسيير وتحسين الإنتاج ، وقد ساهم في تنفيذ هذا المشروع إلى جانب الجزائر كل من اليونسكو و وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية (PNUD).

لقد استهدف هذا المشروع محو أمية 100.000 عامل ، كما كانت بداية هذا المشروع في السنة الدراسية (1967- 1978) و قسم هذا المشروع التجريبي العالمي إلى ثلاثة مشاريع فرعية هي :

***المشروع الفرعي الأول:** هو خاص بالقطاع الفلاحي فقط ، سمي بمشروع "سطوالي" شرع في تنفيذه سنة 1967 ودامت مدته ثلاثة سنوات ، استهدف محو أمية 5000 فلاح

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية: التجربة الجزائرية لمحو الأمية ، مرجع سابق ، ص17 .

[2] مرجع سابق ص17-18 .

***المشروع الفرعي الثاني :** نفذ في القطاع الصناعي فقط ، بالغرب الجزائري ، بمنطقة "أرزيو" ، شرع فيه سنة 1968 استهدف محو أمية 25000 عامل أمي.

***المشروع الفرعي الثالث :** نفذ في قطاعين متكاملين صناعي "بالحجار" وفلاحي "بأبو نموسة" بولاية "عنابة" ، وشرع في تنفيذه سنة 1969 ودامت مدته سنتين تقرر فيه محو أمية 70.000 شخص ، وزعوا على النحو التالي: 30.000 في القطاع الصناعي و 40.000 في القطاع الزراعي ، باعتبار مشروع محو الأمية الوظيفي مشروعا انتقائيا تجريبيا مركزا فانه لم يدرج وفق خطة محو الأمية الجماهيري ، الذي بقي من اهتمام المنظمات الجماهيرية وغيرها من الأطراف الأخرى كقطاع الخدمات والمدارس والمساجد والكتاتيب والنوادي والمراكز الثقافية و دور الشباب ، ولقد عرفت هذه العملية بمحو الأمية الجماهيري.[1]

- محو الأمية عن طريق التلفزيون كوسيط للتعليم عن بعد(1969-1973).

وعلى هامش تنفيذ مشروع الجزائر11 وبتاريخ 20 جانفي 1969 تم الشروع في تنفيذ مشروع محو الأمية عن طريق التلفزيون بالاتفاق مع المركز الوطني لمحو الأمية وقد كان هذا المشروع يهدف إلى إعداد سلسلة من الوسائل التعليمية تحت عنوان "تتعلم لغتنا" لثلاثة سنوات تعليمية ، وقد تضمن الاتفاق التزام المركز الوطني لمحو الأمية بعملية التخطيط والإنتاج والعرض والتحضير بينما تقوم إدارة التلفزيون بعملية التصوير و الإخراج والبث.[2]

9-4-3- مرحلة المخططات : إدراج محو الأمية في مخططي التنمية الوطنية (1970-1973) و(1974- 1977) :

نظرا للنتائج الضعيفة التي تحققت في ظل تطبيق مشروع البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية(PEMA) وسوء التفاهم الذي حصل بين المسئولين الجزائريين وممثلي(PNUD) حول إدماج محو الأمية الجماهيري ضمن البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية (PEMA) كونه مشروع انتقائي وتجريبي ومركز يهدف إلى محو أمية العمال الفلاحين ، لهذا اقتضى الأمر ضرورة إدراج محو الأمية ضن المخططات التنموية الوطنية الشاملة لتمس كل الفئات ، وبقي المشروع الوظيفي ساري المفعول في المناطق المحددة له إلى غاية نهاية هذا المخطط الوطني وكان الجمهور المستهدف:

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية: التجربة الجزائرية لمحو الأمية ، مرجع سابق ، ص 20 .

[2] نفس المرجع ، ص21 .

- العمال في قطاعي الفلاحة والصناعة .
- الجماهير الشعبية [1].

- المخطط الرباعي الأول (1970-1973):

استهدف هذا المخطط الأول من نوعه في ميدان محو الأمية ما يلي :

- محو أمية 100.000 أمي في قطاع محو الأمية الجماهيري و طبق في المدارس ، والمساجد و الكتاتيب و الزوايا ومراكز إعادة التربية والتأهيل وفي دور الشباب و المراكز الثقافية .
- محو أمية 100.000 أمي في مجال محو الأمية الوظيفي والذي يشمل القطاعين معا الصناعي و الفلاحي .

إلا أن هذه العملية لم تمس في الواقع إلا 319.244 فرد من أصل 1.100.000 فرد مسجل في هذا المخطط أي 29% فقط.[2]

- المخطط الرباعي الثاني (1974-1977):

لقد انطلق هذا المخطط مع السنة الأخيرة من"مشروع الجزائر 11" بعد لاتفاق على تمديده بثلاثة سنوات (1973-1974) واستهدف هذا المشروع ما يلي:

- بالنسبة للقطاع الجماهيري تم محو أمية 97.870 مواطن من أصل 4000.000 المقررة في المخطط أي نسبة 24% .
- أما القطاع الوظيفي فقد تم محو أمية 131.918 عاملا وفلاحا من أصل160.000 المقررة أي نسبة 82%.[3]

9-4-4- مرحلة تراجع نشاط محو الأمية (1980-1990):

تميزت هذه المرحلة بإعطاء كل الأولوية إلى المدرسة الأساسية مما جعل نشاط محو الأمية خلال سنوات الثمانينات يقل ويتسم بالركود ، إذ أصبح عدد الأشخاص المسجلين يمثل ثلث الأعداد التي تم إحصاؤها خلال العشرية السابقة وذلك في :

- 1980 : 25904 مسجلا .

---

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية: **التجربة الجزائرية لمحو الأمية** ، مرجع سابق ، ص 21 .

[2] سالمي عبد الغني : **الأمية في الجزائر** ، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الجزائر، الجزائر ، 1988 ، ص 21 .

[3] نفس المرجع : ص 22 .

- 1981 : 24708 مسجلا .
- 1982 : 25176 مسجلا .
- 1983 : 23663 مسجلا .[1]

9-4-5- مرحلة التكامل بين الجهدين الرسمي والشعبي :

بعد صدور دستور 1989 والقانون 90-31 المؤرخ في 4 ديسمبر 1990 ، الذي يحدد القانون الأساسي و النظام الداخلي للجمعيات ، تم بمقتضاه أنشاء عدة جمعيات ذات طابع ثقافي أو تربوي أو علمي تنشط في مجال محو الأمية ، وذلك بالتنسيق مع المركز الوطني لمحو الأمية لاعتباره جهة تقنية رسمية ، فقام بإبرام اتفاق مع هذه الجمعيات العاملة في هذا الميدان وتزويدها بمختلف الوسائل التعليمية والتحفيزية التي تساعدها كي تقوم بفتح فصول محو الأمية إلى جانب عملية التوعية و التحسيس [2].

9-4-6- مشروع محو الأمية المرأة والفتاة (1990-2001) :

يندرج هذا المشروع في إطار"السنة الدولية لمحو الأمية " التي أعلنت عليها اليونسكو في "جومتيان " ″ بتايلندا" أثناء انعقاد مؤتمرها الدولي حول التعليم للجميع الذي أشرفت عليه منظمة الأمم المتحدة اليونسكو ، خلال الفترة الممتدة من سنة 1990 إلى سنة 2000 ، ويهدف هذا المشروع إلى تأهيل وترقية 30.000 امرأة وفتاة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا ، وهو عبارة عن تجربة وطنية انتقائية مركزة ، حيث كان الجمهور المستهدف هو المرأة والفتاة في سن 18-39 سنة ، حيث كانت بداية تطبيق هذا المشروع في أربع ولايات هي : "أدرار" ، "المدية" ، "مستغانم" ، "عين الدفلة" كمرحة أولى أما المرحلة الثانية فكانت في عشرة ولايات وهي : "أدرار" ، "باتنة" ، "بجاية" ، "بشار" "تمنراست" ، "تلمسان" ، "وهران" ، "تندوف" ، "تبازة" ، "غرداية" .

ولقد شرع في تنفيذ المشروع ابتداء من 1991 بصفة فعلية بعد سلسلة من الاتفاقيات مع "اليونسيف" التي بدأت سنة 1986 ، حيث كان الهدف منه هو تعليم المرأة و الفتاة القراءة والحساب وتزويدها بالمعارف التطبيقية التي تساعدها على الحياة الأسرية والاجتماعية ، لأجل هذا قام الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بمساهمة مع منظمة : "اليونسيف" بمنح العملية الوسائل

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية: التجربة الجزائرية لمحو الأمية، مرجع سابق، ص21 .

[2] نفس المرجع ، ص 22.

التربوية المختلفة ووفرة مكنات الخياطة و ألآت النسيج ، مما حفز الأميات على الإقبال لمواصلة الدراسة ، وقد أعطت هذه العملية دفعا قويا لعملية محو الأمية ، حيث نال هذا المشروع مساهمة معتبرة من طرف الوكالة الكندية للتنمية الدولية ، كما نال أيضا رعاية اللجنتين الوطنيتين لليونسيف بفرنسا واسبانيا .[1]

9-4-7- مرحلة الإنعاش:

إن الإنعاش الذي عرفته عملية محو الأمية بفضل هذا المشروع من بين الأسباب التي ساعدت على ترقية المركز الوطني لمحو الأمية إلى ديوان وطني مكلف بتعليم الكبار إلى جانب محو الأمية وهذا بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 97-489 المؤرخ في 20 ديسمبر 1997 يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 95-143 المؤرخ في 20ماي 1995، والمتضمن تحويل المركز الوطني لمحو الأمية إلى ديوان وطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، كما كرم بجائزة ودبلوم من الجمعية الدولية للقراءة عن طريق اليونسكو بتاريخ 8 ديسمبر 1995 .[2]

9-4-8- مرحلة محو الأمية الشامل من(2001-2004):

إن الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية والتي شرعت فيها وزارة التربية الوطنية في السنوات الأخيرة ، والتي تعتمد على المقاربة بالكفاءات ، أدت لتطورا في كافة الجوانب البداغوجية و التنظيمية ، مما انعكس إيجابيا على نشاط محو الأمية عبر كامل التراب الوطني فلقد وافقت الجزائر على كل الالتزامات الدولية للقضاء على الأمية في آفاق ستة 2015 ، وفي هذا الإطار وتطبيقا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد 30 أفريل 2002 تم إعداد إستراتجية وطنية لمحو الأمية خلال سنة 2004 صودق عليها خلال يوم دراسي وطني نظم في 30 جوان 2005 وتم فحصها في مجلس وزاري مشترك بتاريخ 18 نوفمبر2006 ، ولقد توخت قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 23 جانفي أن يتم تعليم مليون أمي خلال السنة الدراسية 2008 - 2009 (600.000 بالنسبة للمستوى الأول و 400.000 بالنسبة للمستوى الثاني والثالث) لذلك تم وضع مخطط يبدأ من 2007 إلى غاية 2016 تمثلت فيما يلي :[3]

---

[1] تركي رابح : مرجع سابق ، ص77 .

[2] الديوان الوطني لمحو الأمية : التجربة الجزائرية لمحو الأمية ، مرجع سابق ، ص21 .

[3] بن بو زيد بوبكر : مرجع سابق ، ص 299.

- تنصيب المجلس البيداغوجي للديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار .
- توسيع دائرة الشراكة في إطار الاتفاقيات الثنائية .
- الملحقات : الجمعيات المحلية (111 اتفاقية).
- الملحقات : الجهات الرسمية المحلية (14 اتفاقية).
- الديوان : الجمعيات الوطنية (4اتفقيات).
- بعث التعاون المغاربي الألماني .
- إبرام اتفاقية مع المديرية العامة لإدارة السجون وإعادة التربية .
- الانتهاء من شبكة توسيع الديوان عبر كامل ولايات الوطن مع نهاية 2004.
- بناء مقرات الملحقات حيث أن عمليات الإنجاز جارية في خمسة ولايات هي : "أدرار" ، "تمنراست" ، "الوادي" ، "سكيكدة" ، "تسمسيلت" .
- نهاية إنجاز مقر ملحقة الجلفة .
- تجهيز 30 ملحقة للديوان .
- دعم الملحقات بوسائل تحفيزية موجهة للدارسين وأدوات مكتبية وإدارية.
- طبع وتوزيع الكتب الدراسية على الملحقات .
- الانطلاق العملي لمركز محو الأمية و التمهين للمرأة والفتاة بولاية الجلفة (خمسة مراكز بـــ 1200 دارسة).
- وضع دليل عام لمحو الأمية بالجزائر لفائدة الشركاء الرسميين وغير الرسميين.
- إعداد إطار منهجي لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار.
- إنجاز مشروع الإستراتجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار .
- تكوين منشطي فصول محو الأمية حيث تم تكوين في سنة 2004 ، 754 منشطا .
- إدماج الأطفال المتحررين من الأمية في التعليم النظامي في بعض الولايات بفضل تعاون مدراء التربية .
- إنشاء وإثراء موقع الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار في الانترنت.

– تنظيم حملات تحسيسية و توعوية عبر كل ولايات الوطن و عبر مختلف وسائل الأعلام. [1]

– ضبط خطة وطنية في ميدان محو الأمية تستهدف الحد التدرجي والمهني لظاهرة الأمية في الجزائر.

إن ما يمكن استخلاصه من خلال هذه التجربة ما يلي :

– إن التمدرس الجماهيري يسمح بتخفيض نسبة الأمية والإبقاء عمليا على عدد الأميين في نفس المستوى إذ يساير وتيرة التطور الطبيعي للسكان .

– هذا الاتجاه الملاحظ منذ 20 سنة وخاصة منذ 1987 سوف لن يتغير إذا ما بقيت عوامل التطور ومستوى التكفل ثابتين .

– للتأثير على الاتجاه يجب محو أمية 150.000 إلى 200.000 شخصا سنويا من بين السكان الأميين الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و 44 سنة ، حيث يمكن تقدير عددهم بثلاث ملايين [2]، ويعود هذا الاختيار لهذه الفئة العمرية إلى سببين رئيسيين هما :

أولا:اعتبارها الفاعل الرئيسي الذي يؤثر ويتأثر بالأحداث السياسية والاقتصادية والتربوية ....الخ للمجتمع.

ثانيا: تشكل هذه الشريحة العمرية الجزء الأكثر أهمية في الحجم الإجمالي للأميين .

ولقد أخذت الدولة على عاتقها كافة النفقات المترتبة عن تنفيذ هذا البرنامج ، حيث قدرت المصاريف المتعلقة بتغطية البرنامج الممتد على عشرية كاملة (2007–2016)

بـــ 6.48 مليار دينار جزائري ، كما يضمن الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار متابعة وتقييم الإستراتجية الوطنية في هذا المجال بمعية أجهزة جديدة مثل المجلس الوطني لمحو الأمية الذي أريد له أن يكون فضاء للتشاور بين مختلف الشركاء ، خصوصا المنظمات غير الحكومية[3] .

---

[1] بكوش محمد الطاهر : **التجربة الجزائرية في محو الأمية ، محو الأمية واقع وآفاق** ، يوم دراسي بمناسبة إحياء اليوم العربي لمحو الأمية ، المجموعة البرلمانية لحزب جبهة التحرير الوطني ، الجزائر ، الجزائر ، 8 جانفي 2005 .

[2] بكوش محمد الطاهر: مرجع سابق.

[3] شريطة منيرة : **سيكولوجية تعليم الكبار** ، قسم البحث والتربية ، الجزائر، الجزائر، 2000 ، ص2.

10- الأمية عند المرأة الريفية الجزائرية:

قبل الولوج إلى الأمية عند المرأة الريفية الجزائر ، يمكن أن نلقي نظرة عن حالة المرأة الأفريقية عامة باعتبار حال المرأة في الجزائر يقارب حالها في بقية الدول الأفريقية ، حيث نجدها تعيش في الكثير من الدول الأفريقية خاصة الأكثر فقرا ، حالة مزرية جدا اجتماعيا واقتصاديا وصحيا ، خصوصا إذا قارناها مع أخواتها الأوربيات أو الأسيويات أو الأمريكيات ، إذ عمل الاستعمار الذي استوطن القارة السمراء لسنين طويلة على تخلف القارة الأفريقية عموما والمرأة خصوصا ، ولازالت تعاني من هذا التخلف في كل النواحي و في أغلب الدول حتى بعد الاستقلال ، وهذا ما زاد نسبة الأمية إلى أقصى الحدود وجعل الخرافات والأيمان بالسحر ينتشر لدرجة أن الأمراض ظل يعتقد أنها بسبب الأرواح الشريرة ، مما جعل النساء عرضة لابتزاز المشعوذين والسحرة ليصفوا لهن ولأولادهن تعويذات ويقوموا لهن بطقوس لإبعاد هذه الأرواح وطردها مقابل مبالغ مالية باهظة تصرف بدون فائدة بدل صرفها في وصفات طبية شافية .

ومنه يمكن أن نقول أن المرأة الأفريقية تعاني في كثير من الأحيان من تخلف عام سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وعلميا وثقافيا ، وتنتشر فيها الأمية إلى أقصى الحدود ، ولعل الحل الوحيد للخروج من هذا التخلف هو تعليم وتثقيف وترقية كل النساء والفتيات في كل الأعمار سواء عن طريق التعليم النظامي أو محو الأمية .

وبالعودة للمرأة الريفية الجزائرية نجدها هي الأخرى تعيش في وضع مزري بعيد عن الحضارة في كثير من المناطق من ربوع وطننا الحبيب ، خصوصا في المناطق الريفية النائية أو عند البدو الرحل الذين يعيشون على الترحال و تربية الأغنام ، حيث نجد المرأة الريفية الجزائرية تعيش في ظل الأسرة الممتدة التي عادة ما تتخذ دورا هامشيا فيها إلا إذا كانت في مركز الجدة ، إذ ينحصر دورها في أغلب الأوقات في الإنجاب وتربية الأبناء ، والقيام بالأعمال المنزلية ومساعدة الزوج في الزراعة إذا اقتضى الأمر ذلك ، أما نصيبها من التعليم والثقافة فكثيرا ما تحرم منه ، بسبب نظرة وسطهن الاجتماعي بعدم أهمية التعليم لهن ، باعتبار أن الفتاة ستلتحق بالمنزل الزوجي الذي يتولى فيه الزوج النفقة عليها ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى لبعد القرى و المداشر عن المدارس وقلة وسائل النقل ، أو لترحال النساء البدويات المستمر مع أسرهن ، أو لخوف الأولياء عليهن من أخطار المجتمع الخارجي باعتبارهن مخلوقات ضعيفات لا يمكنهن حماية أنفسهن . وقد

أفادت جريدة الخبر في إحدى أعدادها الصادرة في سنة 2005 أن نسبة الأمية في سنة 1998 تبلغ 24.20 % في المناطق الحضرية بينما ترتفع لتبلغ 42.21 % في المناطق الريفية ، وبالتالي فإن نسبة الأمية مرتفعة عند النساء الريفيات أكثر من الرجال للأسباب السالفة الذكر .

رغم ما سبق ذكره ، نجد أن هناك صحوة واهتمام في السنوات الأخيرة من الأهالي بتعليم أولادهن عموما بما فيهم البنات ، خصوصا في المناطق الحضارية وشبه الحضارية والقرى القريبة من المدن أين تنتشر ثقافة التعليم والتعلم ، بالإضافة لتأثير وسائل الأعلام خصوصا القنوات الفضائية التي أصبحت تصل لأي مكان مهما كان موقعه وبعده ، فبدأت هذه القنوات ترسخ بما تبثه من حصص ومسلسلات وبرامج لصورة المرأة المتعلمة والمثقفة والمتحضرة والمتحررة ، مما انعكس على نظرة النساء لأهمية التعليم في حياتهن وحياة بناتهن ، فأصبحن يدفعن بناتهن للتعليم ويلتحقن بفصول محو الأمية التي اجتهدت الدولة في فتحها في كل المناطق لمحاربة الأمية المنتشرة ، وتسهيل سبل الالتحاق بهذه الفصول ، إذ نجد فصول محو الأمية فتحت في المدارس والجمعيات والمساجد والتكوينات المهنية وحتى مراكز إعادة التربية ، هذه الصحوة جعلت المرأة الجزائرية أكثر فائدة لنفسها ومجتمعها وأصبحت تقوم بأدوارها الموكلة لها اجتماعيا بصورة أفضل مما كانت عليه من قبل ، خصوصا أدوارها التربوية كأم ، لأنها تعتبر من أهم أدوارها الاجتماعية ، لأنها تصنع بها جيل جديد مثقف ومتعلم ، متمسكا بهويته العربية الإسلامية ومدركا لتحديات عصره.

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل إلقاء الضوء على الأمية بشكل عام من حيث مفهومها و أنواعها الكثيرة التي تتعلق بكل مجال من مجالات الحياة ، كما تطرقنا إلى أسبابها التي وجدنا أهمها الاستعمار والفقر ونظرة المجتمع لعدم أهمية التعليم ، ثم عرجنا بعد ذلك للأمية في الجزائر من حيث الأسباب والمراحل التي مرت بها عملية محو الأمية به ، لنأتي في الأخير لأهم عنصر في فصلنا هذا ألا وهو الأمية عند المرأة الريفية الجزائرية حيث وجدنا أن الأرياف الجزائرية تعرف أكبر نسب من نسب الأمية خصوصا عند النساء ، لأن الوسط الريفي يضع لهن بعض العادات والتقاليد و الأعراف التي تحرم البعض منهن من حقهن في نيل قسط من المعرفة والعلم .

الفصل الثالث: الأدوار الاجتماعية و الأسرة

أولا :الدور.

ثانيا : الأسرة.

ثالثا : الأسرة الريفية.

يولد الإنسان في وسط بيئة اجتماعية (الأسرة) ككائن بيولوجي ، خالي من أي صفة اجتماعية غير أن حياته في هذا الوسط تعلمه كيف يتفاعل و يتواصل مع غيره ليكتسب من خلال هذا التفاعل الصفة و المكانة الاجتماعية التي تأهله للقيام بدور أو أدوار اجتماعية تختلف و تتغير مع تغير المراحل العمرية له ، و تزداد تعقدا كلما ازدادت مسؤولياته الاجتماعية ، لكن مع ذلك تبقى الأدوار الاجتماعية التي يلعبها الإنسان داخل أسرته هي من أهم الأدوار التي يقوم بها في حياته.

أولا :الدور:

هو مجموعة من الالتزامات الاجتماعية أو المهام التي ينبغي للفرد أن يقوم بها تبعا لمكانته الاجتماعية.

1- نظرية الدور:

تقوم هذه النظرية في الأساس على دراسة علاقة الأفراد بعضهم ببعض و بطبيعة النظام والبناء الاجتماعي الذي يحكمها ، و انطلاقا من الدراسات الاجتماعية التي ترى أن وعي الأفراد العقلاني بواجباتهم وحقوقهم وأثر ذلك على سلوكاتهم التي ينجزونها الإثبات وجودهم ضمن إطار المكانة الاجتماعية التي يشغلونها في إطار النسق الكلي للمجتمع ، وباعتبار المجتمع نسق اجتماعي شامل يبنى على أساس وجود عدة جماعات متفاعلة ضمن الحدود التي رسمها هذا الأخير، والشيء الذي يلاحظ هو وجود اختلاف بين أعضاء النسق لاجتماعي من جانب الأوضاع الاجتماعية وما يقوم به كل فرد من دور اجتماعي ، كما نجد هناك اختلاف بين هؤلاء الأفراد من حيث توقع الدور بمعنى أن كل فرد عليه أن يقوم بدور معين في هذا النظام الاجتماعي ، بينما ترفض توقعاتنا بأن يقوم بقية الأفراد بنفس هذا الدور.

وقد يرجع اختلاف هؤلاء الأفراد نتيجة لطبيعة الجماعات التي ينتمون إليها ، بالإضافة لتمايزهم عن الآخرين بسبب الوضع لاجتماعي الذي يشغلونه في إطار الحيز العام لهذه الجماعة ، هذا الوضع هو الذي يعطيهم مكانة مميزة داخلها ، وتترتب عنه مجموعة من الواجبات والحقوق التي تميزهم عن بقية الأفراد ، ويتسم الوضع الاجتماعي لهذا الفرد بالطابع المعياري .

ويرجع الفضل لظهور نظرية الدور إلى الأعمال المسرحية " لشكسبير" ، فالفن المسرحي هو الذي جلب الانتباه لأهمية الدور في الحياة اليومية للفرد إذ يقول " الدنيا مسرح كبير ، و كل الرجال والنساء ما هم إلا ممثلون ، لهم مخارجهم ولهم مداخلهم ، والفرد الواحد يلعب عدة أدوار

في وقت واحد وفصول المسرحية تتكون من سبعة فصول ففي البداية رضيع بل متململ بين ذراعي مربيته.." [1]

كما أن هناك عدة باحثين لهم أعمال في هذا المجال أمثال " جورج زميل " الذي ركز على تحليل الأدوار الاجتماعية في سياق التفاعل الاجتماعي ، إذ كشف أن المراكز الاجتماعية التي يتواجد بها الأفراد هي المسؤولة عن التوليد و الخلق لديهم ، بالإضافة كذلك لأعمال " روبرت بارك " الذي ذهب إلى أن حقيقة الأدوار إنما ترتبط ارتباطا وثيقا بحالة البني الاجتماعية في المجتمع ، وأن انبثاق الذات تحصل نتيجة تعدد الأدوار التي يلعبها الناس في نطاق البناء الاجتماعي الذي يتواجدون فيه[2].

أما " بارسونز " فيعتقد أن تقسيم العمل في النظام الاجتماعي أدى إلى تعدد الأدوار واختلافها وتباينها ، وتتكون كل مجموعة من هذه الأدوار المتخصصة والمترابطة بنظام معين داخل البناء الاجتماعي ، فعلى سبيل المثال يتميز نظام الأسرة بمجموعة مختلفة من الأدوار: فيقوم الأب بمجموعة من الأدوار ، وتقوم الأم بمجموعة من الأدوار ، والابن كذلك ، لكن كل هذه الأدوار تتكامل معا ، وكذلك يظم النظام المهني مجموعة من الأدوار المتباينة والمتكاملة فيما بينها لتحقيق غايات وأهداف نظام المهنة ، ويختلف نظام المهن باختلاف متطلبات المهنة ومسؤولياتها.

كما يزداد عدد الأدوار التي يؤديها الفرد كلما تقدم الشخص في السن و ازدادت علاقاته بالشخصية ، و تزداد درجة التوافق في أداء الأدوار المختلفة ببلوغ الشخصية مرحلة متقدمة من النضج النفسي والتمييز و الإدراك و التوحد مع مجموع القيم والمعايير السائدة ، ولكل فرد من الأفراد المتفاعلين في النظام الاجتماعي مجموعة من الأدوار المتباينة ، ويكمل كل دور الأدوار الأخرى ويتبادل معها التأثير ولكنها تتوافق جميعها لتحقيق أهداف جماعية مشتركة كنتاج للنشاط المشترك (التعاون المتكامل) .

و يختلف محتوى الدور وسلوكه من شخص الآخر ومن نظام لآخر ومن ثقافة لأخرى ، أي من مجتمع إلى لمجتمع آخر لاختلاف ثقافات كل مجتمع عن غيره ، كما أن العلاقة بين النظام وبين

[1] بن عروس محمد لمين : مرجع سابق ، ص 88 .

[2] خليل عبد الرحمن المعايطة : مرجع سابق ، ص 190–191 .

الأدوار هي أن النظام في أصله ما هو إلا مجموعة من الأدوار الموزعة على الأفراد بكيفيات مختلفة .[1]

أما " جورج هربرت ميد" فقد اهتم بمفهوم شغل الدور وأن الأفراد لا يستطيعون أن ينسقوا أنشطتهم بدون القدرات العقلية لشغل الدور .

أما "مورنيو" فقد عالج مفهوم لعب الدور وطور مفهوم "ميد" لشغل الدور ، حيث أنه نظر إلى التنظيم الاجتماعي على أنه شبكة الأدوار التي تحدد مجال السلوك وقد ميز بين عدة أدوار مختلفة[2] :

- **الأدوار السيكوماتية Sychomatic:** والتي يكون فيها السلوك مرتبط بالحاجات البيولوجية والمشروطة بواسطة الثقافة التي يمارس فيها ، وهذه الأدوار هي غير رشيدة .
- **الأدوار السيكودراماتية Psychodramatic :** والتي يستعرض فيها الأدوار وفقا لتوقعات سياق اجتماعي معين .
- **الأدوار الاجتماعية Social role :** وهي التي يجاري فيها الأفراد التوقعات الأكثر عمومية للفئات الاجتماعية التقليدية المختلفة ، وقد لاقت شبكة الأدوار والتوقعات داخل التنظيم الاجتماعي اهتماما كبيرا من طرف "رالف لنتون" الذي أضاف تصورا لطبيعة التنظيم الاجتماعي واندماج الفرد فيه وذلك بتميزه الأفراد و مفاهيم الدور والمراكز[3].

2- نظرية الدور عند ماكس فيبر:[4]

اهتم ماكس فيبر بالدور أكثر مما اهتم بموضوع آخر إذ أنه يعرف علم الاجتماع في كتابه نظرية التنظيم الاجتماعي والاقتصادي بالعلم الذي يفهم ويفسر السلوك الاجتماعي ، وهو يعني هنا بالسلوك الاجتماعي النشاط والحركة التي يقوم بها الفرد والتي تكون لها علاقة مباشرة بوجود الأفراد الآخرين في المجتمع حيث أن السلوك يقوم أو يعتمد على شروط أساسية :

- وجود الدور الذي يشغله الفرد وهو يحدد طبيعة السلوك .

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة : مرجع سابق ، ص 189 – 190 .

[2] أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** ، مكتبة لبنان ، بيروت ، لبنان ، 1978 ، ص395 .

[3] نفس المرجع ، ص396.

[4] الحسن إحسان محمد : **النظريات الاجتماعية المتقدمة** : دار وائل للطباعة ، ط1 ، بغداد ، العراق ، 2005 ، ص 160 .

- وجود علاقة تربط شاغل الدور مع الآخرين عند حدوث السلوك والسلوك الذي يقوم به شاغل الدور يقوم على ثلاثة أوجه هي :
  - ✓ السلوك الاجتماعي الغريزي أو الانفعالي : وهو النشاط الذي يقوم به شاغل الدور عندما تكون الأخلاق غائبة كالسرقة ، القتل ، الشجار.
  - ✓ السلوك العقلاني المثالي : وهو النشاط الذي يقوم به شاغل الدور عندما تكون غائية أخلاقية وشريفة كسلوك الطالب الجامعي والطبيب .
  - ✓ السلوك الاجتماعي التقليدي : وهو النشاط الذي يقوم به شاغل الدور عندما يكون السلوك نابعا من عادات وتقاليد المجتمع كالسلام والتحية ، وأداء مراسيم الزواج .

ومن الإضافات الأخرى التي قدمها "ماكس فيبر" لنظرية الدور توقع السلوك من خلال معرفة دور الفرد ، إذ إن المريض يمكن أن يتوقع سلوك الطبيب من خلال معرفته لدوره الاجتماعي .

3- نظرية الدور عند رالف تيرنز[1]:

لم يستقر "رالف" على تعريف واحد لمفهوم الدور وهذا ما هو واضح في تعريفاته المختلفة لمفهوم الدور والمتمثلة في .

- أنه السلوك الظاهر للناس .
- المفاهيم التي يتوقع بها الناس صور السلوك .
- المفاهيم المتصلة بأوضاع المراكز .
- الجانب الذي يتعلم به الشخص لعب الدور في الموقف .

أما إستراتجيته النظرية فقد جاءت لتمثل جهدا موجها لتوحيد جميع الاختلافات بالنسبة للتفاعلية الرمزية كما تمثل منظورا نظريا ومدخلا ملائما لفهم التفاعل الاجتماعي ، وذلك بمحاولة فهم العلاقة بين الفرد والمجتمع من خلال الأدوار الاجتماعية.

فقد أقترح أن تركز النظرية التفاعلية جهودها لتطوير النظرية المجردة ، مع دمج رؤى "جورج ميد" التي تركز على العمليات الاجتماعية العادية وتطور القضايا المجردة حولها ، في حين أن نظرية الدور بمقدورها تغيير أنماط التفاعل ذات البناءات العالية ، وتلك الأنماط ذات البناءات المرنة.

[1] الحسن إحسان محمد : مرجع سابق ، ص 167.

4- المبادئ العامة لنظرية الدور:

بعد هذا العرض لبعض أراء علماء الاجتماع حول نظرية الدور نتطرق الآن للمبادئ التي تستند لها هذه النظرية :

- يتكون البناء الاجتماعي من عدة مؤسسات الاجتماعية وتتكون المؤسسة الاجتماعية الواحدة من عدد من الأدوار .
- ينطوي الدور الاجتماعي الواحد على عدد من الواجبات يؤديها الفرد بناء على مؤهلاته و خبراته وتجاربه وثقة المجتمع به وكفاءته وشخصيته .
- يشغل الفرد الواحد في المجتمع عدة أدوار وظيفية في آن واحد وهذه الأدوار هي التي تحدد منزلته ، ومنزلته هي التي تحدد قوته الاجتماعية وطبقته ، إن الدور الذي يشغله هو الذي يحدد سلوكه اليومي والتفصيلي وهو الذي يحدد علاقته مع الآخرين على الصعيدين الرسمي وغير الرسمي .
- سلوك الفرد يمكن التنبؤ به من خلال معرفة دوره الاجتماعي ، إذ أن الدور يساعدنا في التنبؤ بالسلوك .
- لا يمكن للفرد أن يشغل الدور ويؤديه بشكل جيد دون التدريب عليه .
- تكون الأدوار الاجتماعية متكاملة في المؤسسة عندما تؤدي المؤسسة مهامها بصورة جيدة وكفاءة .
- عند تفاعل دور مع آخر فإن كل دور يقيم الآخر .
- عن طريق الدور يتصل الفرد بالمجتمع ويتصل المجتمع بالفرد ، والاتصال قد يكون رسميا أو غير رسمي .
- الدور هو حلقة الوصل بين الشخصية والبناء الاجتماعي[1] .

5- المفاهيم الأساسية لنظرية الدور:

أكد كل من "تيرنز" و "بلومر" على ضرورة أن تبدأ النظرية بالمفاهيم الحساسة ، وعلى أن تصير هذه المفاهيم على درجة كافية من الوضوح ، تسمح بإقامة القضايا النظرية الأساسية وأن جميع هذه المفاهيم تعتبر على درجة كبيرة من الأهمية لفهم النظرية ، وتتمثل هذه المفاهيم الأساسية في[2] :

---

[1] بن عروس محمد لمين : مرجع سابق ، ص 97 .

[2] مجيد صبحي : **الإنسان والسلوك الاجتماعي** ، مطبعة التقدم ، القاهرة ، مصر, 1976 ، ص , 125.

– الفاعل ، الدور ، الآخر، الموقف .

ويرى "تيرنر" أن التفاعل لا يمكن أن يحدد دون أن يسبق تحديد الدور وتعيينه ، وهذه القضايا هي الطرق التي تقدم بها الأدوار ، والوسيلة التي يحدث بها التفاعل وتتمثل في:

– الميل للتفاعل في سياقات الأدوار .

– الميل للدور الكامل والتام .

– الميل للتوقعات المشروعة .

و الأدوار التي يتم البرهنة على فائدتها والتي تسمح بتفاعل ثابت ومستمر ، هي التي تترجم في التوقعات التي سوف نتعامل بها في المستقبل بصورة حسنة وبالنحو الذي حدثت به في الماضي .

إن نظرية الدور عند "رالف " توحد بين تلك التعريفات المختلفة في مفهوم موحد للدور ويغطي عملية التفاعل , ومن أجل تطوير عملية مفهوم الدور قدمت عدد من الفرضيات حول طبيعة العالم الاجتماعي وتحليلنا له .

– عملية صنع الدور .

– المعيار الشعبي للتناغم .

– الطبيعة التجريبية للتفاعل .

– عملية التحقق من الدور .

– مفاهيم الذات والدور .

5-1- عملية صنع الدور:

إن الفاعلين يستخدمون الإشارات بوضع أنفسهم في دور الآخرين والتكيف مع مسارات سلوكهم بالطريقة التي يمكن أن تسهل تعاونهم ، ومنه فإن قراءة الناس للإشارات والتلميحات لتحديد الدور الذي يلعبه الآخرون يشكل الأساس العام للتفاعل ، كما يرى "تيرنز" أن شغل الدور هو بمثابة صنع الدور أو عمل الدور وذلك لأن البشر يصنعون الأدوار بمعاني ثلاثة هي:

– فهم ما يواجههم في أغلب الأحيان من أدوار عمل ثقافية .

– أنهم يلزمون الأفراد الآخرين الذين يلعبون الأدوار بأن يقوموا بجهد لاستكشاف الدور المحدد خلف أفعال الناس .

- يسعى البشر لعمل دور لأنفسهم في جميع المواقف ، وذلك بالتلميحات المعبرة بالنسبة للآخرين .[1]

5-2- المعيار الشعبي للتناغم :

باعتبار أن التفاعل عملية مبدئية في الحياة الاجتماعية ، فإن الناس لا يقدرون السلوك من منطلق المجارات أو المعايير المرتبطة به ، وإنما يقدرونه من خلال علاقته بمفهوم التناغم إي تناغم السلوك ، لأنه إذا لم يكن هناك تناغم وتكيف للاستجابات بين الأفراد في الجماعات واجه الفرد العديد من المشكلات .

5-3- الطبيعة التجريبية للتفاعل :

إن التفاعل عملية تجريبية بصورة مبدئية تلك العملية التي تختبر بصورة مستمرة للمفهوم الذي لدى الفرد عن دور الآخرين[2] .

5-4- عملية التحقق من الدور :

يسعى الفاعلون لأن يتحققوا من أن صور التلميحات و السلوكات المعبر عنها بواسطة الناس في المواقف تشكل الدور ، ويتم التحقق من ذلك عن طريق التطبيق لمتغير داخلي و متغير خارجي .

5-5- مفاهيم الذات والدور :

إن الأفراد يطورون اتجاهات الذات ومشاعرها من واقع تفاعلهم مع الآخرين ، أي أن الفاعلين يحاولون عرض أنفسهم بالطريقة التي تعيد فرض مفهوم الذات في المواقف وهذا ما ذهب إليه جميع منظري نظرية الدور .[3]

6 - التعريف السوسيولوجي للدور الاجتماعي:

يتجه علماء الاجتماع في تعريفهم للدور إلى تأكيد عملية المراكز و يعرفه "جوف مان" على أنه "ما يساعد على تحديد معنى الواجبات والحقوق فالأدوار تخضع لمجموعة من المعايير المفروضة عليها ، وهي التي تحدد واجباتنا على أنها الأفعال التي يمكننا أن نقرر مشروعية أداء الآخرين لها "[4]

---

[1] السيد علي شتا : **نظرية الدور و المنظور الظاهري لعلم الاجتماع**، مكتبة الإشعاع ، القاهرة ، مصر ، 1999 ، ص9 .

[2] نفس المرجع ، ص 11 .

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن : **النظرية في علم الاجتماع** ، دار المعرفة ، القاهرة ، مصر ، 1997 ، ص187.

[4] نفس المرجع ، ص 73

إن ارتباط الأفراد معا في جماعة يتم من خلال شبكة الأدوار المتبادلة إذ ترتبط علاقة الدور بالدور الذي يقابله ، حيث أن حقوق أي فرد على علاقة بتوقعات الآخر داخل الجماعة [1]، وقد تتعدد تعريفات الدور بالصورة التي جعلت البعض يتصور أن الاجتماع على نظرية الدور غير كافيا ، إذ لابد من ربطها أو تعريفها بالسلوك الظاهر للناس أو توقعات الناس من السلوك ، أو المعايير المتصلة بأوضاع المراكز أو أن يعبر على الجانب الذاتي الذي يتعلمه الشخص للأداء والعمل ولعب الدور في الموقف .

7- أنواع الأدوار الاجتماعية:

إن للأدوار الاجتماعية عدة أنواع يمكن أن ذكرها فيما يلي[2]:

- **الأدوار البيولوجية :** كالأدوار العمرية والجنسية ، وتكون طبيعتها ثابتة ، فدور الطفل غير دور المراهق ، ودور الولد غير دور البنت .
- **أدوار شبه بيولوجية :** كالأدوار المرتبطة بالعنصر والأدوار المرتبطة بالقومية ، والعشيرة والطبقة الاجتماعية وتكون طبيعتها قائمة على أدوار بيولوجية ولا يمكن نقلها من فرد إلى أخر وهي غير قابلة للتغيير ، أي لا يمكن نقل دور الأميركي لدور العربي وهكذا.
- **أدوار انتقالية :** مثل دور المريض والزائر فطبيعتها مؤقتة وزائلة وتخص نشاط اجتماعي في وقت معين .
- **أدوار غير رسمية :** هي التي لا تعتمد على التحصيل العلمي والخبرات الشخصية والعلمية كما تساعد الفرد على اكتساب أدوار اجتماعية مثل: عضوية الفرد في لجان الأعياد والجمعيات الرياضية والترفيهية .
- **أدوار مؤسسية :** كالأدوار الوظيفية المهنية في المؤسسات السياسية والاقتصادية والإدارية والدينية ، أما طبيعة هذه الأدوار فتتصف بقسط من الحرية في ممارسة الدور الوظيفي أكثر من الأدوار التي سبقتها لأنها اكتسابية عكس الأدوار السابقة.

ولهذا توجد في الجماعة مجموعة من الأدوار المختلفة ولكنها أدوار متآزرة ومتعاونة وتعمل بصورة مشتركة لتحقيق أهداف الجماعة ، ولقد استند فكر الدور الاجتماعي على مفهوم التوقعات

---

[1] السيد على شتا : مرجع سابق ، ص 9 .

[2] عادل مختار الهوارين : **علم الاجتماع** : مكتبة نهضة الشرق ، القاهرة ، مصر ، 1984 ، ص 93 .

المتصلة بالمراكز الاجتماعية داخل البناء الاجتماعي ولكل مركز من هذه المراكز أنواع مختلفة من التوقعات [1]

إذا فالدور هو جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية ، غير أنه يختلف باختلاف الجنس أو العمر أو المركز الاجتماعي ، لكن مع ذلك لا نستطيع الحياة بدونه ، وفي هذا البحث سوف نركز على دور مهم من أدوار الحياة الاجتماعية ، ألا وهو الدور التربوي للأم الريفية الذي تقوم به من خلال خبرتها القيمية التي اكتسبتها من تعليمها في فصول محو الأمية.

ثانيا : الأسرة :

تعد الأسرة النواة الأولى لتكوين المجتمع ، فهي التي تحفر الأساس الهيكلي في سلوك الكائن البشري لتحول هذا الكائن من كائن بيولوجي إلى كائن إنساني اجتماعي ، يمتلك المقومات والخصائص الاجتماعية لمجتمعه ، والتي تؤهله للقيام بالأدوار و المسؤوليات الاجتماعية المتعلقة به .

1- تعريف الأسرة :

إن المتصفح للكتب المتحدثة عن الأسرة ، يجد تنوعا كبيرا في تعريفها ، وقد يعود هذا الاختلاف والتنوع والتباين في تعريف الأسرة إلى تعدد الاتجاهات الفكرية والنظرية لهؤلاء العلماء ، وسوف نتطرق فيما يلي لمجموعة من التعريفات لكبار العلماء بغية الحصول على تعريف إجرائي شامل لها.

فيعرفها "جليك وكسلر" بأنها "الوحدة الأساسية في كل المجتمعات بغض النظر عن الفروق الثقافية ، فهي لا تعمل على تلبية الحاجات الأساسية في كل المجتمعات الإنسانية من طعام و مأوى وملبس فحسب ، لكنها تلبي حاجتهم إلى الحب والانتماء ، وتنقل من جيل إلى آخر التقاليد والقيم الثقافية والأخلاقية والروحية السائدة في المجتمع"[2]

كما يعرفها "كونت" بأنها "الخلية الأولى في جسم المجتمع ، وأنها النقطة الأولى التي يبدأ منها التطور وأنها الوسط الطبيعي الاجتماعي الذي يترعرع فيه الفرد "[3] .

---

[1] بن عروس محمد لمين ، مرجع سابق ، ص 91 .

[2] عصام توفيق قمر و فتحي مبروك سحر : **الرعاية الاجتماعية للطفل** ، المكتبة المصرية ، ط1 ، المنصورة ، مصر، 2009 ، ص 20 .

[3] محمد أحمد محمود بيومي و عبد العليم ناصر عفاف: **علم الاجتماع العائلي دراسة التغيرات في الأسرة العربية** ، دار المعرفة الجامعية ، ط1 ، الإسكندرية ، مصر، 2003 ، ص 20 .

أما "هربرت سبنسر" فيقول بأنها " الوحدة البيولوجية و الاجتماعية "[1]

أما بالنسبة لـــ "إميلو ولمز" " Emilio willems " "فيقول"العائلة هي المؤسسة الأساسية التي تشمل رجال أو عددا من الرجال يعيشون زواجيا مع امرأة أو عدد من النساء ومعهم الخلف الأحياء و أقارب آخرين وكذلك الخدم "[2] .

في حين عرفها " وليم قاريت " بأنها "منظمة بنائية قرابية توجد على عدة أشكال ولكنها في العادة تتألف من شخصين بالغين ذكر وأنثى وأطفالهما الذين يعيشون مع بعضهم في علاقة دائمة تقريبا ، و يقرها المجتمع مثل الزواج ، وأقل وظائفها تتمثل في الإنجاب ، الحب والعطف الذي يشمل العلاقات الجنسية ، تعيين المراكز والأوضاع وتنشئة الأطفال اجتماعيا ".[3]

أما "سلوى الخطيب" فترى أن الأسرة هي "وحدة اجتماعية تتكون على الأقل من رجل وامرأة يعيشون في منزل مشترك ، وقد تضم عدد من الأطفال في فترة ما من مراحل تكوينها سواء بالإنجاب أو التبني ، وتجمعهم روابط مشتركة تجعلهم متميزين عن الجماعات الأخرى"[4].

وبالنظر إلى كل ما سبق يمكن القول أن الأسرة هي ذلك التجمع الإنساني المتكون من رجل وامرأة أو أكثر، بحيث يكون هذا التجمع معترف به قانونيا واجتماعيا ، وينتج عنه أطفال بالولادة كما يمكن تبنيهم أو كفالتهم ، كما تقوم الأسرة بعدة وظائف بيولوجية واقتصادية وتربوية ...الخ ويتسم نمط العلاقات بين أفرادها بالقوة و الاستمرارية ، ويقوم بناء على ذلك أعضاؤها بعدة أدوار كل عضو حسب مركزه وعمره وجنسه ، كما قد تضم هذه الوحدة الاجتماعية أشخص آخرين فتأخذ بذلك أشكالا مختلفة.

2- بعض المداخل النظرية لدراسة الأسرة :

هناك عدة مداخل نظرية لدراسة الأسرة يمكن أن نطرح جملة منها فيما يلي :

---

[1] محمد أحمد محمود بيومي وعبد العليم ناصر عفاف ، مرجع سابق ، ص 21 .

[2] بوتفنوشت مصطفى: **العائلة الجزائرية التطور والخصائص الحديثة**، ترجمة : دمري أحمد ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1، الجزائر ، الجزائر ، 1984 ، ص 14 .

[3] الوحيشي أحمد بيري : **الأسرة والزواج مقدمة في علم اجتماع العائلي** ، دون دار نشر، ط1 ، طرابلس ، ليبيا ، 1998 ، ص 47 .

[4] عبد الحميد الخطيب سلوى : **نظرة في علم الاجتماع المعاصر**، مطبعة النيل ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2002 ، ص 360 .

2-1- البنائية الوظيفية :

تقوم هذه النظرية على فكرة أن المجتمع متكون من أجزاء لكل منها وظيفة ، وأن بين أجزاء هذا البناء تكاملا وتساندا وظيفيا ، ومن أهم رواد هذه النظرية "تالكوت بارسونز" و "ووبرت ميرتون" و "دور كايم " . وقد لاقت أفكار البنائية الوظيفية إقبالا عند علماء دراسة الأسرة من أمثال "ويليام أوجبرن " و"بيرجس "حيث درست الأسرة كوحدة متكاملة تتسم فيما بينها بالتكامل الوظيفي من حيث الأدوار والوظائف كما لها علاقات متكاملة مع الأنساق الخارجية .[1]

ويعد المدخل البنائي الوظيفي مدخلا هاما في دراسة الأسرة ، ويمكن إسقاط مفهومي البناء والوظيفة على الأسرة فيشير البناء الاجتماعي للأسرة إلى الطريقة التي تنتظم بها الوحدات الاجتماعية والعلاقات المتبادلة بين الأجزاء ، أما الوظيفة فهي الدور الذي يلعبه البناء الاجتماعي الشامل ، فالأسرة تؤدي وظائف عديدة لأعضائها وأيضا للمجتمع [2].

إن المفاهيم والفروض التي تقود إلى التحليل البنائي الوظيفي للأسرة كأحد المؤسسات أو النظم الاجتماعية الهامة في المجتمع يمكن استخدامها للنظر إلى الأسرة ، بأنها تؤدي وظائف لأفرادها المتفاعلين داخلها في أدوار مختلفة وللمجتمع ككل . كما نجد هذا المدخل مطالب بدراسة موضوعات داخل الأسرة مثل : العلاقات بين الزوجين والعلاقة بين الأبناء ، وكذلك التأثيرات المنبعثة من الأنساق الأخرى في المجتمع [3].

2-2- التفاعلية الرمزية :

تظهر نظرية التفاعلية الرمزية ذات المنطق النفسي والاجتماعي مستندة إلى أعمال "جورج هربرت ميد " و"هربرت بلومر" و" إرفنج كوفمان" بوصفها دليلا عمل سوسيولوجي لفلسفة براجمتية والتي اهتمت بالخبرة الإنسانية بوصفها منبعا للمعرفة منطلقة في صياغة أفكارها من الاهتمام بالخبرات السابقة أساسا لتنظيم الحاضر والمستقبل ، ويتجلى المضمون الأساسي للتفاعلية الرمزية

---

[1] معن خليل عمر : **نقد الفكر الاجتماعي المعاصر** ، دار الآفاق الجديدة ، ط2 ، بيرزت ، لبنان ، 1991 ، ص 173-174 .

[2] حنان بونيف : **صورة الأسرة الجزائرية في البرامج المدرسية** ، رسالة لنيل شهادة : الماجستير، تحت إشراف : عبد العالي دبلة ، قسم علم الاجتماع ، كية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر، 2007 – 2008 ، ص 22 ، رسالة غير منشورة.

[3] نفس المرجع ، ص23.

في دراسة العلاقات بين الأفراد ، ومنه تولد الكثير من المفاهيم الجديدة التي لها دور في دراسة وفهم الاتصال والتفاعل مثل : الرموز واللغة والمعاني والتوقعات والتنشئة الاجتماعية [1].

ويركز أنصار هذه النظرية في مجال دراسة الأسرة على كشف العمليات الاجتماعية التي تقوم داخل الأسرة واستقصاء الأفعال المحسوسة للأشخاص مركزين على أهمية المعاني ، وتعريفات المواقف والرموز وتفسيراها والتحقق من معاني أفعال الأخريين ، ويكون التركيز على مجمل التفاعلات والعلاقات الحاصلة داخلها كدراسة العلاقة الزوجية بين الزوج والزوجة ، ودراسة مجمل العلاقات المتبادلة بين الأبناء والآباء والعكس ، وعلاقة الأبناء فيما بينهم .

ووفقا لهذا المدخل فالأسرة هي وحدة من الشخصيات المتفاعلة في بيئة رمزية خاصة هي الأسرة وبيئة رمزية عامة هي المجتمع ، وأيضا يدرس أنماط التوقع والاعتماد والتوافق الجنسي بين الزوجين ، واتخاذ الأدوار وتأديتها وتوقعاتها ، ودراسة المشاكل الأسرية ووظيفة العلاقات الأسرية في استغلال أوقات الفراغ ، وتكيف المسنين .

وتقوم نظرية التفاعلية الرمزية على ما يلي[2] :

– يجب دراسة الإنسان وقفا لمستواه الخاص : ففي دراسة الزواج والسلوك بين البشر و مقارنته بدراسة مجال إنساني وليس غير إنساني وغير متوافق .

– إن المدخل الملائم لفهم سلوك الإنسان الاجتماعي يتم من خلال تحليل المجتمع ، فيمكن فهم سلوك أعضاء الأسرة من خلال دراسة وتحليل المجتمع الذي يعيشون فيه .

– إن الإنسان يولد كطفل لا اجتماعي غير أن محيطه الاجتماعي هو الذي يكسبه السلوك الاجتماعي أو لا.

– إن الكائن الإنساني المهيأ اجتماعيا هو الذي يستطيع الاتصال رمزيا بمن هم في محيطه الاجتماعي ، ويشارك في المعاني ويتفاعل مع محيطه الاجتماعي .

– التنافس الشخصي بين أعضاء الأسرة وعلاقته بالتمكن من العالم الرمزي والقدرة على أداء الأدوار ، مستوي المهارة ، تصورات الأفراد عن ذواتهم .

[1] معن خليل عمر : مرجع سابق ، ص 173–174 .

[2] حنان بو نيف : مرجع سابق ، ص 25 .

وتنصب معظم الدراسات الأسرية وفق منظور التفاعلية الرمزية حول الدور الذي يتبلور حول الذات الفاعلة في العالم الرمزي الذي يختلف باختلاف البيئة اللغوية أو العرقية أو الطبيعية للأفراد ، ما دفع إلى دراسة الاختلافات بين العالم الرمزي للزوج والزوجة ، وتأثير ذلك على تحديد توقعات أدوارهما وعلى مجريات التفاعل بينهما ، أي أن التفاعل في الأسرة هو مرآة عاكسة للبيئة الرمزية والثقافية التي يحملها الأفراد في ذواتهم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية [1].

2-3- المدخل التطوري :

يقصد بالاتجاه التطوري مجموعة الآراء والأفكار العلمية التي حاولت تفسير المجتمع الإنساني ككيان أو كل متطور عبر مراحل زمنية محددة ، ويمكن أن يعني أيضا مجموعة الآراء والأفكار العلمية التي أقامت تشابها وتماثلا بين المجتمع والكائن العضوي متأثرة في ذلك بمناهج واكتشافات علوم الحياة و الفسيولوجيا العضوية في القرن التاسع عشر ، ومجمل هذه الآراء والتفسيرات والقوانين الناتجة عن هذا الاتجاه النظري عادة ما تعرف في علم الاجتماع بالنظرية التطورية ، أو النظرية التطورية النفسية ، أو المدرسة التطورية العضوية التي برزت في العقد الثالث من هذا القرن .

إن النظرية التطورية في علم الاجتماع هي مجموع الأفكار والتصورات والقوانين والفروض الاجتماعية التي تفسر الظواهر الاجتماعية والأنساق الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية تفسيرات مادية أو بيولوجية مستندة في ذلك لدراسات "تشارلز داروين" في النشوء والارتقاء.[2]

ولقد اعتبر هذا المنهج الأسرة كخلية اجتماعية مهمتها إنماء الطفل نفسيا واجتماعيا وتنظيم اقتصاد المنزل ، و من خلال هاتين المهمتين صور المراحل التطورية التي تمر بها الأسرة بدَا بمرحلة زواج الخطيبين وانتهاء بوفاة أحد الزوجين أو كلاهما .

كما يرى هذا المدخل أن لكل مرحلة تطورية ظروف وشروط تلتزم الأسرة القيام بمهام كي تواجه شروط وظروف مرحلة تطورية جديدة ، أو لكي تتقبل حالة التغير الآتية ، وغالبا ما تمثل ظروف وشروط الأسرة أهداف وغايات المجتمع لأنها غير مستقرة بذاتها عن باقي الأنساق الاجتماعية وبالوقت ذاته غير معتمدة عليها بشكل تام ، فهي لا تقبل أي شيء آت من الأنساق الاجتماعية ولا ترفضه كليا في ذات الوقت ، بل تتفاعل معها حسب ظروفها وشروطها . علما أن كل أسرة تمثل

---

[1] حنان بو نيف : مرجع سابق ، ص 26 .

[2] علي الحوات : **النظرية الاجتماعية اتجاهات أساسية** ، منشورات شركة الجايا ، مالطا ، دون بلد النشر، 1998 ، ص49 .

وحدة فريدة خاصة من حيث العمر والجنس والتركيب وتعرضها لمؤثرات العالم الخارجي ، وقدرتها في تحقيق مهامها التطورية ، أي أنه لا توجد وحدة واحدة لكل أنواع الأسر بل تختلف حسب المتغيرات المطلوبة المذكورة سابقا .

وإزاء هذه الرؤية التي سبق ذكرها وضع هذا المنهج ثمانية مراحل لتطور ونمو الأسرة حسب شكل دائري سماه دورة حياة الأسرة وكانت صاحبة هذا الطرح الدائري "ايفلينن ميلز" الذي نشرته عام 1957 و وضحت فيه طريقة ومستوى عيش أفراد الأسرة ، وكشفت أيضا النقاب عن ظروف وشروط كل مرحلة تطورية تمر عبرها ، لكي تشبع الحاجات الثقافية والاجتماعية والبشرية وتسهيل تحول الأسرة من مرحلة إلى مرحلة تطورية أخرى أرقى لمواكبة التغيرات المرحلية.[1]

والمراحل الثمانية التي حددتها "ايفلينن ميلز " لدورة حياة الأسرة هي [2]:

– المرحلة الأولى : تبدأ من زواج الخطيبين وتنتهي قبل ولادة طفلهما الأول (أي أسرة تظم زوجين بدون أطفال).

– المرحلة الثانية : تبدأ بولادة الطفل الأول وتنتهي ببلوغه 30 شهر (أي أسرة تضم زوجين وطفل).

– المرحلة الثالثة : تبدأ قبل دخول الأطفال المدرسة وتنتهي ببلوغهم سن ست سنوات(أي أسرة من زوجين وأبناء تتراوح أعمارهم من عامين ونصف وتنتهي لغاية ستة أعوام) .

– المرحلة الرابعة : تبدأ بدخول الأولاد المدرسة وتنتهي ببلوغهم سن 13 سنة (أي أسرة تضم زوجين وأبناء وتتراوح أعمارهم من ستة أعوام و 13 سنة) .

– المرحلة الخامسة : تبدأ من مرحلة مراهقة الأولاد أي من سن 13 سنة حتى بلوغهم سن العشرين عام (أي أسرة تضم زوجين وأبناء تتراوح أعمارهم بين 13 سنة و تستمر لغاية 20 سنة) .

– المرحلة السادسة : تبدأ من مغادرة الطفل الأول لأسرته والعيش بعيدا عنها وتنتهي بمغادرة الابن الأخير لها .

– المرحلة السابعة : التي تبدأ من مرحلة العش الفارغ وتنتهي إلى مرحلة تقاعد الزوجين أو إحالتهما على المعاش .

[1] معن خليل عمر : **علم الاجتماع الأسرة** ، دار الشروق ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2000 ، ص 39 .

[2] نفس المرجع ، ص 40 .

– المرحلة الثامنة : تبدأ من تقدم عمر الزوجين نحو الشيخوخة وتنتهي بوفاة احدهما أو كلاهما[1].

وحددت "ايفلينن ميلز " بذلك مضمون كل مرحلة تطورية وما تنطوي عليه.

2-4- الصراع:

يعد هذا النهج جديدا في دراسة الأسرة على الرغم من تناول "فردريك انجلز" عام 1902 لموضوع رأسملة الأسرة كمصدر من مصادر ظلم المرأة والجور عليها ، بيد أن النهج الصراعي برز بشكل قوي وفعال في علم الاجتماع في الولايات المتحدة الأمريكية مع تفاقم أحداث ومشكلات سادت العقد السادس من هذا القرن ، حيث ظهرت فيه حركات نسوية وتنظيمات للدفاع عن حقوقها مطالبين بتغيير ميزان القوى داخل الأسرة الأمريكية بعدما كان ينظر إلى أي طرح يعبر عن النهج الصراعي بأنه يمثل رؤية مريضة وغير سوية ، لأنه يطالب بتقويض البناء الأسري ويهدد استقرارها ، لكنه في الواقع يرى النزاعات والخلافات الأسرية (بين الزوج والزوجة والأب والأبناء والأم والأبناء وبين الأبناء فيما بينهم) أمر طبيعي ناتج عن عدم المساواة في الحقوق والواجبات ، ومن هذه الرؤية أطلق تعريفه المشهور بأنه لا توجد أسرة خالية من نزاعات وخلافات أسرية ، وحتى إذا حصلت فترة تغيب فيها المشاحنات الأسرية فإن ذلك لا يعبر عن سعادة وهناء الأسر بل أنها حالة طارئة ومؤقتة تعقبها مشاحنات قادمة.

فضلا أن هذا المنهج لا ينظر إلى الخلافات الأسرية بأنها تعبر عن سلبيات تقوض كيان الأسرة ، بل لها ايجابيات تعود على بنيتها وتصفي أو تنقي أجوائها من التلوث الذي أصابها لأن الأسرة في حد ذاتها سوف تصرف الاختلافات والمشاحنات التي أحدثتها الظروف الصعبة ، وبالتالي تعيد الحياة المستقرة للأسرة وتصحح الأخطاء وتزيل الغموض الذي طرأ على حياتها نتيجة لمعايشتها للأحداث ساخنة ، كما نظر هذا المدخل إلى الاتفاق والانسجام الأسري بأنه وسيلة للتحكم في عملية الصراع .

وترى "جيت سيري " والتي هي إحدى دعاة هذا المنهج أن الأسرة تمثل نسقا اجتماعيا يحمل بين أنماطه المكونة له معايير متصارعة لا تقبل التعايش معا مثل: المعايير الشخصية والمصالح الذاتية لأفراد الأسرة التي لا تتفق في أهدافها ومساراتها مع معايير المجتمع الموروثة التي تؤدي بالتالي

[1] معن خليل عمر : **علم الاجتماع الأسرة** ، مرجع سابق ، ص40–41 .

إلى وقوع النزاع مهما تم التحكم فيه وإبعاده أو تجميده فانه في نهاية المطاف يبرز على سطح حياة الأسرة [1].

وبشيء من الدقة ، يركز هذا المنهج على الحصول على المصادر النادرة والنفيسة (المال والثروة ، والسلطة الأسرية ، وممارسة الأدوار الرئيسية ، ومنافسة أفراد الأسرة في الحصول على أهداف ذاتية) التي تمثل المصدر الرئيسي لحدوث الصراع والنزاع داخل الأسرة لذلك عندما يكافحوا من أجل الحصول عليها يقع الصراع داخل الأسرة ويتخذ أشكالا مختلفة ، تبدأ من الألفاظ والعبارات الخشنة والجارحة والسيئة مرورا باستخدام القوة الجسدية ، وانتهاء باستخدام الأدوات الحادة والجارحة أو حتى الوصول للقتل.

3- خصائص الأسرة :

يتضح من خلال التعاريف السابقة للأسرة أنه يمكن تحديد خصائصها وسماتها و أبعادها التي تميزها عن بقية التجمعات الإنسانية فيما يلي[2] :

- لأسرة هي أول خلية يتكون منها البناء الاجتماعي ، كما أنها أكثر النظم الاجتماعية ظهورا وعمومية ، كما أنها أساس لاستقرار الكائن البشري.
- تقوم على أساس علاقات زواجيه وعلاقات الدم ، بحيث تكون علاقات الزواج متفق على مشروعيتها اجتماعيا وتكون بين الزوجين ، أما روابط الدم فتكون بين الأبناء وآبائهم أو أفراد العائلة المقيمين في نطاق الأسرة غير النواة.
- يقيم أفراد الأسرة في بيت واحد قد تختلف أشكاله أو مساحته تبعا للعادات أو الظروف الاقتصادية للأسرة.
- يحدد الأسرة من حيث التكوين والبناء والوظائف والأدوار والمسؤوليات مجموعة من القواعد والتشريعات الدينية والقانونية ، التي تحدد العلاقة بين أفرادها وكذا الواجبات والحقوق لكل منهم مما يجعلهم متفاعلين في جون منظم .
- الأسرة كبناء اجتماعي تعتبر وحدة التفاعل بين الأشخاص ويؤدي أعضاؤها الكثير من الأدوار التي تتعلق عادة بمراكزهم الاجتماعية ، مثل دور الزوج والزوجة ودور الابن أو البنت ودور

[1] معن خليل عمر : **علم الاجتماع الأسرة** ، مرجع سابق ، ص45 .

[2] ناصر أحمد الخولدة و رسمي عبد الملك رستم : **الأسرة وتربية الطفل** ، دار الفكر، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2010 ، ص 16 – 18.

الأم أو دور الأب أو دور الأخ أو دور الأخت ، وكل هذه الأدوار وغيرها محددة من قبل المجتمع ، ويتفق عليها أفراده ضمنيا أو علنا.

- الأسرة هي الإطار العام الذي يحدد تصرفات أفرادها ، فهي التي تشكل حياتهم وتضفي عليهم خصائصها وطبيعتها ، كما تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية ، كما تعتبر مصدر للعادات والتقاليد والأعراف والآداب العامة.
- تؤثر الأسرة باعتبارها نظام اجتماعي فيما عداها من النظم الاجتماعية وتتأثر بها ، فإذا كان النظام الأسري في مجتمع ما فاسدا ، فإن الفساد يسود النظام السياسي والاقتصادي و بالمثل إذا كان النظام الاقتصادي أو السياسي فاسدا فإن الأسرة لا محال تتأثر بذالك .
- الأسرة هي الوسط المصطلح عليه ليحقق الإنسان غرائزه و دوافعه الطبيعية والاجتماعية ، مثل حب الحياة ، والرغبة الجنسية ، وبقاء النوع ، والاتصالات والعواطف الاجتماعية ، كعواطف الأبوة والأمومة، والمشاركات الوجدانية مثل التعاطف والتراحم والتواصل الاجتماعي ، وهذه كلها عبارة عن مصطلحات يحددها المجتمع لأفراده .
- تضع الأسرة باستمرار مسؤوليات على أفرادها أكثر من أي جماعة أخرى ، و مسؤوليات أفرادها تستمر مدى الحياة ، فالأب يبقى أب ويبقى دوره مستمرا حتى وفاته رغم انحصار دوره مع بلوغ الأبناء واستقلالهم ، وأكثر ما يواجه الأسرة من مشاكل هي تخلي أفرادها عن أدوارهم .
- الأسرة وحدة اقتصادية لها طبيعتها الخاصة ، والمتصفح لتاريخ الأسرة يجد هذه الوظيفة بارزة ، إذ كانت تنتج ما تحتاج إليه ، كما كانت تقوم بمختلف أوجه النشاط الاقتصادي كتوزيع منتجاتها على أفرادها ، أو تبادله مع غيرها من الأسر والعشائر[1].

4- مقومات الأسرة :

إن نجاح إي أسرة يتوقف على عملية التفاعل القائمة بين أفرادها ، وعلى نجاحها في تنشئة أولادها تنشئة سليمة ، وحسن قيامها بوظائفها تجاه محيطها الاجتماعي ، ولتتمكن الأسرة من أداء كل أدوارها بصفة سليمة يجب وجود جملة من المقومات هي كالتالي [2]:

[1] عصام توفيق قمر و فتحي مبروك سحر: مرجع سابق ، ص22 – 24 .

[2] ناصر أحمد الخولدة و رسمي عبد الملك رستم : مرجع سابق ، 18 –19 .

- **الرابطة الزواجية :** والتي تنشأ بموجب عقد بين الرجل والمرأة ، بغية تكوين أسرة ، ويعتبر هذا العقد الضمان لاستمرار الأسرة والجماعات الأخرى القائمة على القرابة.
- **الركيزة المكانية :** يشكل السكن دعامة أساسية لاستقرار الأسرة بعد الزواج ، لأنه يشعرها بالأمان و الاستقلالية ، إذ يوفر لها السعادة بما يحتويه من إمكانيات الراحة والخصوصية .
- **الدعامة القانونية :** تبدأ العلاقة الزواجية بعد تحرير عقد القران الكتابي و به كافة الحقوق و الواجبات لكلا الزوجين ، كما يضمن القانون بموجب هذا العقد العقاب لكل مخالف لشروطه وهذا يوضح أنه بجانب التشريع الرباني الذي يحدد كل صغيرة وكبيرة تتعلق بحقوق أو واجبات أو أدوار أفراد الأسرة ، وضعة الدولة الصيغة القانونية لحماية الأطراف المتعاقدة بشكل أكبر.
- **الجوانب الاقتصادية:** يعد الدخل المادي للأسرة من أهم مقوماتها ، للأنة بدونه لا تتمكن الأسرة من تأدية وظائفها ، فهو يوظف في تلبية حاجيات أفراد الأسرة في الاستهلاك ، وتربية الأطفال ورعايتهم ، وغير ذلك من حاجيات الأسرة .
- **الجوانب الاجتماعية والعلاقات الإنسانية:** تشتمل العلاقات الأسرية على مفهوم العلاقات الأسرية المنزلية ، و العلاقات الأسرية في نطاق الأسرة تتسم بالتفاعل و القوة والاستمرارية والممارسات السلوكية الاجتماعية ، وهذه ميزة فريدة تمتاز بها الأسرة عن غيرها .
- **الركيزة الصحية :** بمعنى دور الأسرة في المحافظة على الصحة البدنية والنفسية و الاجتماعية لأعضائها ، لما لها من دور فعال في الجانب الوقائي والإنمائي والعلاجي ، وما تغرسه في أعضائها من عادات صحية سليمة.
- **الركيزة الدينية والأخلاقية :** وهو الدين الذي تعتنقه الأسرة بحيث يكون مرجعية لها ، كما تعمل هي بدورها في غرسه في أبنائها .[1]

[1] ناصر أحمد الخولدة و رسمي عبد الملك رستم : مرجع سابق ، ص 20–21 .

5- تصنيفات الأسرة:

إن الأسرة باعتبارها أكثر التنظيمات الاجتماعية تنوعا وأهمية ، نجد أيضا تنوعا في أسس تصنيفها ، لذلك يمكن ذكر هذه الأسس وهذه التصنيفات فيما يلي[1]:

5-1- من حيث الانتساب الشخصي وهناك نوعان :

- **أسرة التوجيه :** هي أسرة الولادة والتربية ، والتي يتلقى فيها الإنسان تنشئته الاجتماعية الأولى ، كما تعمل على إكسابه أدواره داخل النظام الاجتماعي.
- **أسرة الإنجاب :** وهي التي ينتقل إليها الشخص بعد الزواج ليكون فيها مسؤول عن أسرة جديدة تهدف لإنجاب .

5-2- من حيث السلطة :

- **الأسرة الأبوية :** يكون الأب فيها مركز القوة وسلطته غير قابلة للنقاش تلتزم الأسرة بكل أفرادها بتنفيذ قراراته وأوامره دون نقاش.
- **الأسرة الأموية :** تعتبر فيها الأم القوة المسيطرة ، والأسرة الأموية هي أسرة قرابية من الناحية النظرية ، وعادة تكون الأم المسئولة عن الأسرة امرأة كبيرة في السن كالجدة مثلا.
- **الأسرة البنيوية :** والتي عادة ما يسيطر فيها أحد الأبناء على السلطة ، ويتنازل فيها الآباء عن أدورهم السلطوية ، وعادة ما يكون الابن الذكر البكر هو المسيطر.
- **أسرة المساواة و الديمقراطية :** تقوم على المساواة والحوار والتفهم ، ولا يكون هناك امتياز لأحد الزوجين على الأخر[2].

5-3- من حيث الشكل :

- **الأسرة النواة :** تتكون من الآباء والأبناء غير المتزوجين ، أو بدون أبناء ، وظهر هذا النوع نتيجة تعقد الحياة وتطورها ، كخروج المرأة للعمل أو الهجرة من الأرياف للمدن [3] و انتشار

---

[1] عبد المجيد سيد منصور و زكرياء أحمد الشربيني : **الأسرة على مشارف القرن الواحد والعشرين الأدوار – المرض النفسي – المسؤوليات** ، دار الفكر العربي، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2000 ، ص 23- 24 .

[2] نفس المرجع ، ص25 .

[3] ناصر أحمد الخولدة و رسمي عبد الملك رستم : مرجع سابق ، ص18 .

التصنيع على مجال واسع ، ويتسم هذا النوع من الأسر بوجود التزامات متبادلة بين أعضائها ، قانونية واقتصادية واجتماعية

- **الأسرة الممتدة :** هي التي تتكون من الآباء وأولادهم غير المتزوجين و المتزوجون مع أبنائهم أي تتكون من ثلاثة أجيال أو أكثر، وينتشر هذا النوع من الأسر في المناطق الريفية والمناطق المحافظة والواسعة المساحة والمحدودة الدخل [1]، كما يتسم هذا النوع من الأسر بقوة العلاقات القرابية لامتداد العائلة ، إلا أن العلاقات بين الزوجين تتسم بالضعف وتقل سلطتهما على أولادهما باعتبار عملية التنشئة تكون مشتركة بين كل أفراد الأسرة الممتدة .
- **الأسرة المركبة :** هي أسرة مركبة من أسرتين نوويتين أو أكثر ، إذ غالبا ما تحتوي على زوج وزوجة وأطفالهما مع أخ الزوج وزوجته وأطفاله، يعشون تحت سقف واحد ، وعادة ما تكون العلاقات الزوجية هنا أقوى ، أما التنشئة الاجتماعية للأطفال فيقوم بها الآباء بصورة أفضل لغياب الأجداد[2] .
- **الأسرة المتسعة :** وتتكون من زوج و زوجة وأولادهما ، ويكون معهما قريب غير متزوج وله قرابة مع أحدى الزوجين مثل أخو الزوج أو أخت الزوجة أو ابن العم أو ابن الخال .
- **أسرة الوصاية :** تتميز بدرجة عالية من الوحدة و يتجلى ذلك في غلبة المصالح الأسرية على المصالح الفردية ، وتشمل الأجداد والأجيال الجديدة التي لم تولد بعد ، وتعود تسميتها إلى كون الأجداد أوصياء على دمها وحقوقها وملكيتها ، وأيضا أسمها ومكانتها على مدى الحياة [3].
- **الأسرة المرافقة :** وهي الأسرة التي يقوم فيها السلوك على العاطفة والاتفاق المتبادل بين أعضائها ، ولقد وصفها "أرنست بيرجيس" و"هارفي لوك " H.Locke" بأنها نمط مثالي أو نموذج مجرد في مقابل النمط المثالي للأسرة النظامية ، وقد ارتبط ظهور هذا النوع من الأسر بانهيار الاقتصاد التقليدي واختفاء الوظائف التربوية و الدينية والترفيهية التي كانت تقوم بها الأسرة التقليدية ، أيضا تلاشي علاقات الجوار والمظاهر الأخرى التي كانت تشكل أحد مظاهر الربط غير الرسمي خصوصا في المدينة الحديثة [4] .

---

[1] ناصر أحمد الخولدة و رسمي عبد الملك رستم : مرجع سابق ، ص19 .

[2] عبد المجيد سيد منصور و زكرياء أحمد الشربيني : مرجع سابق ، ص24–25 .

[3] ناصر أحمد الخولدة و رسمي عبد الملك رستم : مرجع سابق ، ص19 .

[4] غيث محمد عاطف: **قاموس علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 2005 ، ص 136 .

- **الأسرة القرابية (الدموية):** أحد نماذج التنظيم الأسري الذي ينصب على روابط الدم بين الآباء والأبناء ، أو بين الإخوة والأخوات أكثر مما ينصب على العلاقات الزوجية ، وعادة ما تتحول هذه الأسرة إلى ممتدة تعيش في نظام جيلين أو أكثر.
- **الأسرة النظامية :** نموذج يقوم فيه سلوك الأفراد على أداء توقعات الدور و مسايرة المعايير التقليدية ، وقد وضع كل من "أرنست بيرجيس" و"هارفي لوك " النموذج المجرد أو النمط المثالي للأسرة النظامية في مقابل النمط المثالي لأسرة المرافقة ، أما الاستخدام الشائع لمصطلح الأسرة النظامية فإنه يشير إلى الأسرة التي يمكن أن تكون مركزا للتربية والدين والإنتاج الاقتصادي والترفيه[1] .

6- العلاقات الأسرية:

تعد الأسرة مجالا واسعا لتفاعل أفرادها فيما بينهم وتختلف شدة التفاعل ومدى قوة العلاقات الاجتماعية بحسب تماسك الأسرة وانسجام أفرادها فيما بينهم ، وتكون شبكة العلاقات الأسرية داخل الأسرة بين الزوجين وبين الآباء والأبناء وبين البناء فيما بينهم وبين الأحفاد والأجداد ، وسوف نستعرض في هذه الأسطر بعض من هذه العلاقات الأسرية.

6-1- علاقة الزوج بالزوجة : كانت العلاقة الزوجية في الأسرة التقليدية تتسم بطابع التسلط من طرف الزوج على الزوجة واللامبالاة والاستخفاف بآرائها وعدم الاستماع لها ، أما الزوجة فعليها أن تطيعه وتحترمه وأن تقبل كل سلوك يصدر منه حتى ولو كان مهينا لها ، كما ينبغي عليها خدمته وخدمة الأبناء و كل من يعيشون معهم دون تذمر أو اعتراض ، لكن بعد التغير الحاصل في المجتمع عموما والأسرة بشكل خاص نتيجة لتعليم المرأة وخروجها للعمل حتى في الأرياف ، تحسنت مكانتها داخل الأسرة و خارجها حيث تحسنت علاقاتها الاجتماعية مع زوجاها و أولادها و محيطها الاجتماعي عموما [2].

6-2- علاقة الأب بالأبناء : كان دور الأب في الأسرة الجزائرية في السابق يتسم بالتسلط والقسوة والسيطرة وعدم المساواة حيث كان يفضل الذكور على الإناث ، كما تعتبر أوامره قوانين

---

[1] غيث محمد عاطف: مرجع سابق ، ص 137.

[2] بن قطب عائشة : **التحضر و تغير بناء الأسرة الجزائرية** ، رسالة لنيل شهادة : الماجستير، تحت إشراف: مغربي عبد الغني ، معهد علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر، الجزائر ، 1992-1993 ، ص 83 ، رسالة غير منشورة.

لا يجوز مخالفتها باعتباره المعيل الأساسي للأسر و ربها ، لذلك كان يربطه بأولاده خصوصا الإناث علاقة تتسم بالجمود وانعدام التفاعل والحوار في أغلب الأحيان ، فالأولاد عليهم فقط الاستماع والطاعة وإبداء الاحترام وذلك ليحصلوا على التربية الصالحة حتى يصبحوا خاضعين لسلطة الضوابط الاجتماعية التي تحددها الأسر الممتدة ، غير أن هذا الدور التسلطي بدأ بالتغير مع انتشار الثقافة وتعليم الآباء وتأثير وسائل الإعلام خصوصا القنوات الفضائية ، فتحول الأب إلى دور يتميز بالعدالة والحوار وإتباع أسلوب المساواة بين الأبناء ، فتحسنت العلاقة بينه وبين أبنائه [1].

6-3- علاقة الأم بالأبناء : بالنظر لمكانة الأم في الأسرة التقليدية يمكن أن نفرق بين نوعين من الأمهات ، فهناك الأم الكبيرة التي تشغل مكانة متميزة في الأسرة الممتدة (الجدة) والأم التي هي عضو بسيط في هذه الأسر، حيث كانت الأولى تتمكن من تسيير شؤون الأسرة الداخلية ولها سلطة في تربية الأبناء والأحفاد ، أما الأم الثانية فكانت ذات دور انعزالي تهتم في أغلب الأحيان بحاجات المأكل والمشرب والنظافة و الزراعة وتربية الحيوانات ، أما تربية الأبناء فيتولاها كل أفراد الأسرة الممتدة .[2]

أما الأم في ظل الأسرة الحديثة وخاصة النووية ، وبسبب النظام التربوي الجديد وانتشار التعلم والثقافة بين الأمهات وخروجهن للعمل ، أدى ذلك لتحسن مكانتها الاجتماعية داخل الأسرة و من ثم تحسن علاقتها بأبنائها وازدياد سلطتها عليهم ، فالأم أصبحت تتعهد أبنائها بالتربية منذ الصغر، وبذلك فالعلاقات بينهم أكثر قوة وتعاون و محبة ومساعدة .

6-4- علاقة الأبناء فيما بينهم : تكون عادة هذه العلاقة في الصغر علاقة لعب ولهو وعبث ، لكنها تتغير مع الوقت ، فدور الابن الأكبر بالنسبة لأخوته أنه الناقل للخبرة والراعي لهم في حالة انشغال الوالدين أو غيابهم ، أما الإخوة الأقل سننا فهم المتلقون لهذه الخبرة والرعاية ، وتزداد علاقتهم قوة واحترام وثقة كلما كبروا في السن ، غير أنه في بعض الأحيان قد تحدث المشاحنات والشجار بين الأبناء بسبب الغيرة أو إظهار السلطة خصوصا في فترة المراهقة[3] .

---

[1] بو تفنوشت مصطفى : مرجع سابق ، ص 256-257 .

[2] نفس المرجع ، ص 260 .

[3] غيث محمد عاطف: مرجع سابق ، ص 139.

6-5- علاقة الأحفاد بالجد والجدة: يسود هذه العلاقة الاحترام والطاعة من قبل الأحفاد تجاه أجدادهم، أما الأجداد فيقومون بالنصح و الإرشاد والتدليل للأحفاد[1] .

6-6- علاقة الأبناء بالعم و أبنائه : تكون علاقة أبناء الأخ بالعم علاقة طاعة واحترام ، إذ يساهم العم في تنشئة الأبناء إلى جانب الأب ، وقد تنشأ بين العم وابن الأخ علاقات تعاون وتساند سواء في النشاط الاقتصادي أو الاجتماعي وقد تصبح صداقة ، كما تحضا البنت عادة برعاية العم خصوصا الأعزب مما يزيد من محبتها له ، أما علاقة الأبناء بأبناء عمهم فهي علاقة متينة ناتجة عن إحساسهم بالانتماء العائلي [2] ، وهي علاقة قائمة على التعاون القرابي خصوصا في الأعمال التي تتعلق بإرث العائلة .

6-7- علاقات الجيرة : تكون عادة علاقات تعاون واحترام وصداقة وحب ، فهي تكاد تكون قرابية بحكم الجيرة الطويلة ، ويتعاون عادة الجيران فيما بينهم في الأفراح والأحزان فهم جزء من عائلة كبيرة ،[3] غير أن هذه الصلة بدأت في التناقص فأصبحت الأسر الجزائرية تميل للعزلة أكثر خصوصا النووية منها ، بسبب تغير ظروف المجتمع الجزائري.

ثالثا : الأسرة الريفية:

هي إحدى أنواع الأسر تتسم بعدت خصائص من أهمها أنها تنشأ في بيئة طبيعية غير حضرية يغلب عليها طابع الأسرة الممتدة ، وتتسم بترابط أكبر بين أفرادها وبنمط من القيم والعادات والتقاليد و السلوكات التي تختلف بشكل ملحوظ عن الأسرة المدنية .

1- خصائص حياة الأسرة الريفية [4]:

- **غلبة العمل الزراعي:** إن الزراعة هي التي تكسب الحياة الريفية الكثير من سماتها وخصائصها المميزة ، وينطوي العمل الزراعي على الزراعة و تربية الحيوانات كالأبقار والأغنام والماعز بغرض الاستعمال في المأكل والمشرب وتصنيع الملابس والأغراض الأخرى أو لبيعها أو بيع منتجاتها للحصول على بقية احتياجات الأسرة ، ويتسم العمل في الريف بالطابع العائلي ، حيث يمارس أعضاء

[1] غيث محمد عاطف: مرجع سابق ، ص159 .

[2] بو نيف حنان : مرجع سابق ، ص 50 .

[3] بو تفنوشت مصطفى: مرجع سابق ، ص 260 .

[4] محمد جابر سامية : **علم الاجتماع الريفي** : دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 1990، ص42-47 .

العائلة أو الأسرة الواحدة معظم العمل الزراعي ، إذ نجد تخصص في الوظائف والأدوار وتقسيم الأعمال بين أفراد الأسرة الواحدة حيث عادة ما تقوم الأم وبناتها بمعظم الأعمال الزراعية التي تكون داخل البيت ، مثل إعداد البذور وتربية الحيوانات المنزلية ، وتصنيع منتجات الألبان ، أما إذا اشتد العمل في الخارج فتذهب النساء لمساعدة الرجال في الحقول خصوصا في مواسم الحصاد وجني الثمار.

– **قلة كثافة السكان :** ويقصد بالكثافة السكانية عدد الأشخاص في كل وحدة مربعة من الأرض ويتميز الريف بمعدل منخفض للكثافة السكانية ، بينما تتميز المدينة بمعدل عالي للكثافة السكانية ، أي أن عدد الناس الذين تتفاعل معهم الأسرة الريفية قليل بمقابل ما تتعامل معهم الأسرة الحضرية ، حيث يعرف الريفيون بعضهم البعض وتربطهم روابط وثيقة وعميقة ، كما أن الاتصالات بين الأفراد أقل عدد لكنها أكثر كثافة وتكون معرفة الفرد لغيره أشمل وأكمل ، فالفري يعرف حركات جيرانه وتنقلاتهم ويتصل بهم دائما ويستعير منهم بعض الأدوات ومستلزمات الحياة اليومية المتعلقة بالعمل أو البيت ، كما يعيرهم ما يحتاجون إليه ، وهم يتبادلون الأيدي العاملة في مواسم العمل المكثف ويتعاونون فيما بينهم في مناسبات المرض أو الوفاة وفي احتفالات الزواج .

– **التمسك بالعادات والتقاليد :** تعتبر التقاليد والعادات من مصادر التشريع في المجتمع الريفي وعادة ما تحكم سلوكات أفراده ، ويعتبر الخروج عنها بمثابة الخروج عن المجتمع في حد ذاته .

– **العلاقات الاجتماعية القوية :** بسبب قلة الكثافة السكانية في المجتمع الريفي نجد أن كل أهل القرية تقريبا يعرفون بعضهم البعض ، وتربط بينهم علاقات اجتماعية قوية حيث يتزاورون ويحيون المناسبات الاجتماعية مع بعضهم البعض.

– **توسع العائلة الجزائرية :** العائلة الجزائرية هي عائلة موسعة ، حيث تعيش في أحضانها عدة عائلات زواجية وتحت سقف واحد [1] مثل: عائلات الأعمام أو عائلات الأولاد المتزوجون مع أولادهم لكن هذه الظاهرة باتت تتناقص تدريجيا بسبب قلة المساحات الزراعية ، وكذلك هجرة الأولاد للعمل في المدن .

[1] بوتفنوشت مصطفى: مرجع سابق ، ص37 .

- **العائلة الريفية عائلة ذكورية :** حيث نجد السلطة في العائلة الريفية بيد الأب باعتباره ربها وممولها المادي ، غير أن هذه الصورة بدأت تتناقص تدرجيا بسب خروج المرأة للعمل ومساهمتها في ميزانية العائلة ، ومن ثم تقلص سلطة الأب ومشاركة الأم في اتخاذ القرارات العائلية [1].

- **كثرة إنجاب الأولاد :** حيث تفضل الأسر الريفية كثرة الإنجاب خصوصا إنجاب الذكور على عكس الأسر الحضرية التي تعتبره مظهر من مظاهر التخلف ، بالإضافة لتحملها أعباء مالية ثقيلة من مأكلا ومشرب ومصاريف تمدرس تستلزمها عملية تربية هؤلاء الأولاد.

2- عوامل تغير الحياة الريفية [2]:

إن من أهم العوامل الدينامكية التي تؤدي إلى تغيرات اجتماعية ريفية تلك العوامل التي تتمثل في نوعين أساسيين هما: التغيرات السكانية ، والتغيرات التكنولوجية ، ومنه يمكن أن نشير إلى أهم مجلات هذه التغيرات ومظاهرها في مجموعة النقاط التالية :

- كانت الأرياف في الماضي شبة معزولة عن العالم الخارجي خصوصا في فصل الشتاء، لكن بعد ظهور المكنات أصبح الاتصال بالعالم الخارجي أكثر حتى في أسوء الظروف الجوية، مما سهل تأثرها به.

- أدى اختراع الآلات الزراعية الحديثة كالجرارات والحاصدات إلى التقليل من العمل اليدوي في إنتاج المحاصيل الزراعية ، ومن ثم مهد الطريق أمام سلسلة من التغيرات الاجتماعية ، كانتشار البطالة بين الفلاحين و الهجرة المتزايدة لعمال الزراعة باتجاه المدن والتغيرات الطارئة في إدارة الأعمال الزراعية .

- تحولت الزراعة إلى عمل أكثر منها أسلوب حياة واختفت معها الكثير من العادات الاجتماعية التابعة لها كالتويزة و العشور مثلا ، حيث أصبح الفلاح رجل أعمال يحسب الربح والخسارة فقط .

- تحضر الريف نتيجة لإدخال الكهرباء الريفية و الثلاجات والمبردات وآلات الغسيل وأجهزة الاتصال المختلفة ، مما أدى بالأسر الريفية لتغيير الكثير من أنماط حياتها.

- تطور البحث العلمي الذي أثر في الزراعة الريفية ، حيث كانت الزراعة وتربية الحيوانات في الماضي تعتمد على ما تجود به الطبيعة ، وكثيرا ما تتعرض المحاصيل الزراعية للتلف بسبب

[1] بن قطب عائشة : مرجع سابق ، ص90 .

[2] محمد جابر سامية: مرجع سابق ، ص 47-51 .

الحشرات والأمراض الفطرية ، ولكن بعد التطور العلمي في مجال الاستزراع و وتربية الحيوانات من استخدام أساليب جديدة للتلقيح الصناعي للنباتات والحيوانات ، وتطوير أساليب معالجة أمراض النباتات والحيوانات ، فأضحت الزراعة الريفية أكثر أنتاج وجودة .

– أما التغيرات السكانية فتمثل العامل الثاني الذي يلي مباشرة التغيرات التكنولوجية ويحدث سلسلة من التغيرات المصاحبة ، وهناك مظهران للتغيرات السكانية هما : الغير الذي يطرأ على عدد السكان والتغير الذي يطرأ على تركيبهم أو على هيكلتهم السكانية ، حيث كلما زاد عدد السكان في الأرياف كلما كثرت مشكلات الحياة وتعقدت أكثر ، ذلك لأن زيادة عدد السكان في مكان معين يؤثر على المجتمع كله من عدة جوانب ، إذ تتأثر النظم والمؤسسات الاجتماعية ، والعمليات الاجتماعية صعودا وهبوطا .

– إن التغير الطارئ على الجوانب التكنولوجية والسكانية ، يؤثر بدوره على مظاهر أخرى للحياة الاجتماعية فيؤدي إلى تطور يتجه بالعلاقات الاجتماعية نحو ما يسمى بمجتمع الجماعات الثانوية التي تتميز بطابعها الرسمي الأكثر تعقيدا عن الجماعات الأولية ذات العلاقات الشخصية الوثيقة [1] ومن ثم فان إشباع الحاجات الاجتماعية يقل تدرجيا ليفسح الطريق أمام الاستقلال الاجتماعي الذي خلقته التكنولوجيا الحديثة ، وبذلك فإن العلاقات الشخصية الوثيقة بين الجيران وأفراد الأسرة الواحدة تصبح أقل عمقا وحرارة .

3– بعض المهن الأخرى غير الزراعة في القطاع الريفي :

ليس المعنى أن الطابع الزراعي يغلب على الحياة الريفية لأنها المهنة الوحيدة التي يعرفها أعضاء القطاع الريفي ، إذ نجد بعض الريفيين يعملون في الحوانيت الصغيرة المخصصة لتجارة التجزئة ، وهناك من يعملون في صيانة الآلات الزراعية وإصلاحها ، والتجار الذين يتخذون من أسواق القرية مقرا لهم ، والمعلمون ، والأطباء ، والممرضون ، ورجال الدين ، والموظفون الحكوميون في المؤسسات الحكومية المختلفة [2]، لكن أهم ما يميز أصحاب هذه المهن هو تلك العلاقات العميقة والمباشرة والوثيقة التي تربطهم مع زبائنهم وعملائهم أو تلاميذهم أو جمهورهم بوجه عام حيث أن كل منهم يقوم بعدة أدوار ومهام وخدمات تزيد عن دوره الحقيقي ، فدور المعلم مثلا يتعدى

[1] محمد جابر سامية : مرجع سابق ، ص 51–55 .

[2] نفس المرجع ، ص 57 .

لعدت أدوار كالمصلح الاجتماعي في الخصومات أو المستشار الذي تطلب منه الاستشارة في مختلف القضايا إلى غير ذلك من مهام والأدوار التي تزيد عن هذه الوظيفة الرسمية.

4- الدور التربوي للمرأة الريفية :

تتعدد الأدوار التربوية التي تقوم بها الأم تجاه أولادها ، فهي تلعب دورا أساسيا في تكوين شخصيتهم ، لأن ما تهبه الأم من دعم معنوي ومادي و من حب وحنان وتفهم وما تقدمه من قدوة وقيم يحاكيها الأبناء في حياتهم ، يجعل الأم بذلك العامل الفعال وراء توافقهم وارتقائهم النفسي والاجتماعي.

وتختلف الأدوار التربوية للأم عادة بحسب المرحلة العمرية لأبنائها والموقف الذي تكون فيه معهم ، وهناك ثلاثة أدوار أساسية يمكن التطرق لها فيما يلي بشيء من التفصيل:

4-1- المعاملة التربوية للأولاد من قبل الأم:

هي تلك العلاقة التربوية المتبادلة بين الأم وأولادها باعتبار الأم دائما نموذج للحب والعطاء والرحمة والشفقة ، فهي بذلك تتأهل لأن تكون الأقرب في المعاملة والتربوية لأبنائها من الأب ، لأن الأب عادة ما تقترن صورته بالقسوة والقوة والسيطرة خصوصا في ظل الأسر الريفية ذات القيم الخاصة[1] ، كما تحكمه ظروف عمله الشاق مما يضطره للغياب عن أسرته لوقت طويل من اليوم وبذلك تكون الأم هي التي تقضي معهم فترة أطول منه فتتوطد علاقتها بهم أكثر فأكثر.

و يعرف "حامد زهران" المعاملة التربوية بأنها "عملية تعلم اجتماعي داخل الأسرة يتعلم فيها الفرد عن طريف التفاعل الاجتماعي أو المعاملة الاجتماعية أدواره الاجتماعية ويتمثل ويكتسب المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار، إنه يكتسب الاتجاهات التي تحدد سلوكه الاجتماعي و ميولاته النفسية ويتعلم كيف يسلك طريقه بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع [2]".

أو هي تلك العلاقة التربوية المتبادلة بين الأم وأبنائها والتي من خلالها يمكن للأم أن تقوم بإكساب أولادها سلوكات وقيم وتربوية صحيحة وتصحيح الخاطئ منها ، فالمعاملة السوية تجعل الأبناء يدركون رحمة الوالدة وحبها لهم مما يساعدهم على تنمية الصفات المرغوبة ، وتكوين مفهوم

[1] محمد بيومي خليل : **سيكولوجية العلاقات الأسرية** ، دار قباء ، القاهرة ، مصر ، 2000 ، ص287 .

[2] نفس المرجع ، ص 289 .

ايجابي عن الذات وعن الآخرين فيثقون في أنفسهم و ويشعرون بكفاءتهم في المواقف الاجتماعية التي تواجههم .

فالمعاملة من هنا هي التفاعل الذي يجمع الأم بأولادها بغية تحقيق الدور التربوي المنوط بها ، وتتعدد أشكال هذه المعاملة مثل إتباع أسلوب الحوار الذي يستخدم للتعليم المباشر كتعليم القيم الايجابية ، أو إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تعترض العلاقة بينهم أو تعترض أحد الطرفين أو حتى بغية الترفيه عن النفس فقط .

وقد يتخلل معاملة الأم لأولادها بعض المشاكل كأن تكون المعاملة حازمة وجافة أو متقلبة نتيجة اختلاف وجهات النظر ، أو تكون الأم ذات أسلوب متسلط مما يجعل الأولاد يفرون من التعامل معها فيؤدي ذلك لصعوبة في التفاهم معهم ، أو حتى انقطاع في العلاقة التربوية بينهم ، غير أن هذا عادة ما يقل مع تعليم الأم لأنها تتعلم بذلك خصائصهم الفردية و العمرية مما يجعلها أكثر مرونة وذكاء في التعامل معهم [1] ، فتتواصل معهم وتعلمهم بطرق مختلفة لتخلق جو من الحب والاحترام بينها وبينهم.

4-2- التوجيه التربوية للأولاد من قبل لأم:

يعرف "أحمد خليل القرعان" التوجيه التربوي بأنه "مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله ويستغل إمكاناته ومهاراته واستعداداته وميوله وأن يستغل إمكانات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانيات بيئته ويختار الطرق المحققة لها بتعقل فيتمكن من حل مشاكله مما يؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته"[2] .

- خصائص التوجيه التربوي :

وتتمثل خصائص التوجيه في ما يلي[3] :

[1] محمد بيومي خليل : مرجع سابق ، ص290.

[2] أحمد خليل القرعان : التعليم و التدريب المهني ، دار حمرابي ، ط 1 ، عمان ، الأردن ، 2009 ، ص 14 .

[3] نفس المرجع ، ص 14-15 .

- ✓ عملية تتم بين طرفين أحدهما يمتلك الخبرة والمعرفة والسلطة والآخر لديه حاجات إلى رأي الأول. ويستطيع أن يقوم بالدور التوجيهي والدي الفرد، أقربائه، أصدقائه، معلمه، رئيسه في العمل.
- ✓ تمارس هذه العملية في شأن من شؤون الحياة كالزواج، تغيير العمل ، الانتقال من المسكن توجيه ديني ، توجيه تربوي أو سياسي أو نفسي أو مهني .
- ✓ تساعد الفرد على أن يفهم مهاراته وميوله وقدراته واستعداداته...الخ.
- ✓ فهم ووعي المشاكل التي تواجه الفرد .
- ✓ فهم إمكانيات بيئته المادية والاجتماعية .
- ✓ استغلال الإمكانيات الذاتية .
- ✓ تحديد أهداف واقعية في الحياة .
- ✓ رسم خطة لتحقيق الأهداف وفقا لإمكانات المتاحة .
- ✓ تساعد الفرد على أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه.
- ✓ تساعد الفرد على أن ينمو بشخصيته إلى أقصى حد تؤهله إمكانياته .

إذا فالتوجيه عملية مهمة جدا للأفراد لأنها توضح دائما ما يمكن أن يحيرهم في مجالات حياتهم وتقوم الأم عادة بالتوجيه التربوي لأولادها بشكل تلقائي فنجدها توجههم في عمليات تعليمهم وتوفر لهم الجو المناسب لها ، فهي لا تهتم فقط بمتابعتهم في حل التمارين بل تتابع نتائجه الدراسية وتقوم بتوجههم للمطالعة ومشاهدة الحصص العلمية المفيدة وحتى استعمال وسائل الاتصال الحديثة كالانترنت[1]، كما توجههم في المجال الاجتماعي إلى حسن المعاملة مع الغير واحترام حقوق الجوار ، وإقامة علاقات اجتماعية جيدة واستخدام الكلام الطيب ، والقيام بالعادات الاجتماعية الحسنة ، وطاعة من هم أكبر منهم ، إلى غير ذلك من ما يحتاجه أولادها ، ويكون هذا التوجيه الذي تقوم به الأم عادة لخلق أولاد أو أفراد ناجحين ومتوافقين مع مجتمعهم .

4-3- المتابعة التربوية للأولاد من قبل الأم :

تعرف "حليمة تعوينات" المتابعة التربوية "بأنها مراقبة الطفل أو الولد في مختلف النشاطات سواء كانت نشاطات حياتية أو تعليمية أو تحصيلية أو نتائج اختبارات أو أعمال مدرسية تنجز من قبله

[1] أحمد خليل القرعان: مرجع سابق ، ص 15.

، داخل المنزل أو في المدرسة ، والهدف من كل ذلك هو بلوغ الأهداف التي سطرت لحياة الأولاد أو في المنهاج ، وتحفيز التلميذ ليبلغ المستوى الذي يرضى عنه الأولياء"[1] .

إن المتعمق في دور الأم في المتابعة يجدها تعمل على إبقاء الأولاد تحت ناظريها في كل نشاطاتهم اليومية سواء داخل البيت أو خارجه ، وعادة ما تكون هذه المتابعة خارج البيت عن طريق تقصي أخبار الأولاد من إخوتهم الأكبر سننا أو من الأصدقاء أو الجيران الذين يكونون معهم في نفس المحيط ، وتختلف مجالات هذه المتابعة فتكون تارة في التدخل في اختيار الأصدقاء أو التحكم في ساعات التواجد أو اللعب معهم ، وتارة في تبني أساليب متابعة تختلف باختلاف شخصية الابن من نصح أو حوار وإقناع أو حتى تجاهل ولا مبالاة ، كما أنها قد تأخذ كل هذه الأساليب لتعالج بها المواقف اليومية بحسب نوعها.

كما تحرص الأم أيضا على متابعة لأولادها من حيث الاندماج الاجتماعي ، إذ ينبغي أن يحملوا نفس عادات و تقاليد مجتمعهم ، أي يكونوا جزء لا يتجزأ منه ولا تقبل الأم التغيير في العادات والتقاليد والقيم إلا في بعض النواحي التي تكتسي مجتمعها و تعتبرها تخلف ورجعية .

بعد التطرق لكل هذه الأدوار التربوية التي تقوم بها الأم يمكن القول أن الأم لا يمكنها الفصل بين هذه الأدوار التي تقوم بها ، فهي تعامل وتتابع وتوجه أولادها بشكل تلقاء و يومي ، وقد يحتاج موقف ما للمتابعة والتوجيه والمعاملة مع بعض [2]، فشخصية الأولاد وفئتهم العمرية وحدة المواقف اليومية هي التي تحدد ما ينبغي أن تقوم به الأم .

لقد تطرقنا في فصلنا هذا بداية للدور الاجتماعي الذي يقوم به الفرد في حياته ، حيث وجدنا أنه يتعدد و يختلف باختلاف المكانة الاجتماعية التي يتموقع فيها الشخص ، ثم انتقلنا إلى الوحدة الأساسية في بناء المجتمع ألا وهي الأسرة ووجدنا أيضا عدة أطر ومداخل تدرسها كما وجدنا أن لها خصائص و مقومات تميزها عن غيرها من الوحدات الاجتماعية كالرابطة الزواجية والركيزة المكانية و الدعامة القانونية ، أما بانتقالنا إلى التصنيفات فوجدنا أن هناك من يصنفها بحسب الانتساب الشخصي و آخر بحسب السلطة و آخر بحسب الشكل ، أما أهم شيء وجناه في الأسرة فهي تلك

---

[1] تعوينات حليمة: **أثر الاتصال بين الأسرة والمدرسة في المردود الدراسي بمرحلة التعليم الثانوي العام** ، رسالة لنيل شهادة : الماجستير تحت إشراف: مغربي عبد الغني ، قسم علم النفس والعلوم التربوية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر، الجزائر ، 2001-2002 ، ص19 ، رسالة غير منشورة.

[2] نفس المرجع ، ص 20.

العلاقات التي تربط بين كل أطرافها والتي تتسم بالقوة والمرونة والتنوع فهناك العلاقة بين الزوجين والعلاقة بين الأب و الأولاد ثم العلاقة بين الأم و الأولاد ثم بين الأولاد فيما بينهم ، أما آخر ما تناولناه في فصلنا هذا فهو الأسرة الريفية بخصائصها ومميزاتها الكثيرة وما تقوم به الأم داخلها من أدوار تربوية تجاه أولادها .

الفصل الرابع: القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية

أولا : القيم.

ثانيا : القيم الاجتماعية.

ثالثا: المقررات (المنهاج).

إن دراسة القيم ليست بشيء جديد ، فقد وجدت عدة إسهامات مبكرة لدراستها اتسمت بالنظرة الفلسفية ، إلا أنها في الوقت الحالي أصبحت أكثر واقعية ومنطقية من ذي قبل ، و أضح موضوع القيم موضوعا مهما جدا في علم لاجتماع لما تقدمه من إسهامات في بناء الشخصية الفعالة في المجتمع وتحديد السلوك الايجابي للأفراد ، لذلك أصبحت البحوث والدراسات تجرى على نوعية القيم التي تدرج في المناهج أو المقررات الدراسية لتخلق أجيالا مبدعة و متميزة .

أولا : القيم:

1- تعريف القيم :Values

هناك عدة تعاريف للقيم تختلف باختلاف اتجاهات أصحابها ، وتوجهاتهم العلمية والنظرية ويمكننا عرض مجموعة من هذه التعريفات لإعطاء صورة أكثر وضوح لهذا المصطلح نستعرضها كالتالي :

يعرفها "حلمي المليجي" بأنها " عقيدة يفضل المرء أن يسلك بناء عليها سلوك محدد ، أوهي عقيدة توجه سلوك المرء بناء على رغبته ، وهي لهذا معرفية وحركية ، وفوق كل هذا ميل عميق مناسب ، وقد يكون لدى المرء قيم كثيرة متنوعة إلا أنها تتباين في مدى تأثيرها على سلوكه ، فهي إذن تعمل كدوافع موجهة للسلوك ".[1]

أما "حامد زهران" فيراها على أنها:" تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية وهي مفهوم ضمني غالبة يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط " [2].

أما "جودة بني جابر" فيقول فيها " القيم هي الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما ، مهتديا بمجموعة من المبادئ و المعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه ، والذي يحدد بالتالي المرغوب و غير المرغوب فيه ، وتعتبر القيم موجهات لسلوك الأفراد ضمن ثقافة معينة أو مجتمع معين وتكتسب عبر التنشئة الاج تماعية ويعطيها الأفراد اهتماما خاصا ، وتشكل مبادئ تتكامل فيها الأهداف الفردية مع الأهداف العامة للمجتمع "[3]

---

[1] المليجي حلمي : **علم الاجتماع المعاصر** ، دار النهضة العربية ، ط1، بيروت ، لبنان ، دون سنة نشر ، ص 175 .

[2] جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي : **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعية** ، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية – جامعة منتوري قسنطينة ، دون سنة نشر. ص 163 .

[3] بني جابر جودة : **علم النفس الاجتماعي** ، دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، 2004 ، ص 288 .

أما " بارسونز" فيرى أن "القيم عنصر مشترك في تكوين كل من نظام الشخصية و البناء الاجتماعي "[1] ويعرفها "سميث" على النحو التالي "أن القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية[2] ".

ويرى " ليبيت" " أنها معيار للحكم يستخدمه الفرد أو الجماعة من بين عدة بدائل في مواقف تتطلب قرارا أو سلوكا معينا"[3]

أما "إميل دوركايم" فيعرفها بقوله " إن القيم هي إحدى آليات الضبط الاجتماعي المستقلة عن ذوات الأفراد الخارجة و عن تجسيداتهم الفردية "[4].

كما عرفها "هوفستاد" بأنها "اعتقادات عامة تحدد الصواب من الخطأ و الأشياء المفضلة من غير المفضلة "[5]

بالنظر لهذه التعريفات يمكن اعتبار القيمة بأنها صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية ، تتسم بصفة الجماعة في الاستخدام ، وعليها يحدد السلوك المرغوب أو المرفوض اجتماعيا ، كما أنها تعتبر موجها للسلوك العام ، ومنه فمجموع القيم التي يدين بها الشخص هي التي تحركه نحو العمل وتدفعه إلى سلوك معين عن غيرة ، كما أن القيم تتسم بصفة الثبات ، وهذا لا ينفي تغيرها النسبي من جيل لجيل أخر، وتتنوع القيم بتنوع مجالات حياة الإنسان فهناك قيم دنية وقيم أخلاقية وقيم سياسية وقيم اقتصادية و قيم بيئية ، غير أن ما يعنينا في بحثنا هذا هي القيم الاجتماعية*.

2- نظريات القيم:

يقول بعض العلماء أن القيم لا يمكن أن تدرس مستقلة عن ميدان الفلسفة، ولكن هي في الحقيقة تقع في المنطقة التي تلتقي فيها الفلسفة بالعلوم الاجتماعية ، واختلفت نظريات الفلاسفة في تفسير القيم.

2-1- نظرية موضوعية القيم: أي أن قيمة الشيء كامنة فيه فعلاً ، وتعبر عن طبيعته، و ترى هذه النظرية أن قيمة الشيء موضوع مستقل عن ذات الإنسان ومشاعره وتحدد بمعزل عن خبرته في

---

[1] جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي : مرجع سابق ، ص 164 .

[2] بني جابر جودة: مرجع سابق ، ص 290.

[3] جابر نصر الدين و لوكيا الهاشمي : مرجع سابق ، ص 163 .

[4] التريود ماجدة : **الشباب والقيم في عالم متغير** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2006 ، ص22 .

[5] عبد الله عقلة كريمة : **الصراع بين القيم الاجتماعية** ، دار الحامد ، عمان ، الأردن ، 2009 ، ص31.

*أنظر الفصل الأول، ص6.

الحياة الواقعية ، ولهذا فإن القيم في نظرهم ثابتة لا تتغير ، وهذه النظريات تتجه نحو الفلسفات المثالية ، ومن أنصار موضوعية القيم "أفلاطون" .

لقد اتضح لأفلاطون الذي عاش في مجتمع تسوده الاضطرابات أن لا سبيل إلى الإصلاح إلاّ بالمثل العليا الثلاث: (الحق، والخير، والجمال) ، فهذه الينابيع الثلاثة هي في نظره أعلى المعاني وأسماها قيمة وأعظمها منزلة ولا يخرج أي شيء عنها ولا يخلو أي شيء منها ، وقد جعل أفلاطون الحق في جانب العلم والمعرفة، والخير في جانب الأخلاق والسلوك، و الجمال في جانب الفن والتناسب ، ويعتقد أفلاطون أنه لا بد من أن يكون هناك مصدر يستقي منه الناس هذه المعتقدات التي تجعلهم يتحدثون عن هذه المثل السامية

ويتمسكون بها[1]، وهذا المصدر في نظره لا بد أن لا يكون حياة الحس المملوءة بالخلق والاضطراب المستمر، فحياة الحس بهذا المعنى الذي يراه غير جديرة بأن تكون مصدرا للأفكار السامية (أفكار الخير والحق والجمال) ، لذلك فهو يرجع هذه الأفكار إلى عالم آخر غير العالم الذي نعيش فيه وهو عالم لا نقص فيه و يحتوي على أشياء كاملة كما يجب أن تكون ، أي عالم المثل ، عالم الخير والحق والجمال ، ويتبلور مقصد أفلاطون في أن مصدر القيم الإنسانية خارج عن الحياة الواقعية وخبرة الإنسان الشخصية ، تلك الخبرة التي تشتق عن هذا العالم الحسي المتغير والمتقلب ولهذا يتحتم أن يكون مصدر القيم هو عالم المثل الذي يتميز بأنه أبدي وغير متغير ومطلق ، وهكذا يرى أفلاطون أن إرجاع القيم إلى عالم المثل قد حل مشكلة القيم حلا نهائيا [2]، والحقيقة أنه لم يحلها بل زادها غموضا وتعقيدا لأن عالم المثل يمتنع عن الملاحظة العلمية أو التجريب ، ومع هذا فقد أخذ الكثيرون بهذا الحل أي أن القيم كامنة في الأشياء وثابتة فيها ومطلقة وأبدية.

2-2- نظرية شعورية القيم : ترى أن قيم الأشياء ليست كائنة فيها وإنما هي مجرد شعور ذاتي أو تقدير ينبع من ذات الشخص المتفاعلة مع خبراته وهذه النظريات تتجه اتجاه "الفلسفات الطبيعية" و تنتقد هذه النظرية سابقتها وتتساءل: كيف يمكن تحديد قيمة الشيء بمعزل عن الشخص وخبرته؟ ومن الذي يقيم الأشياء أولا وأخرا؟ أليس هو الإنسان؟ وعلى أي أساس يقيمها؟ إن ما نراه هو أنه قطعا لا يقيمها على أساس قيمتها الكامنة فيها ، أو الموروثة في مكوناتها الحقيقية أو عناصرها الذاتية ، وإلا

[1] أحمد فؤاد الأهواني : **القيم الروحية في الإسلام** ، دون دار طبع ، القاهرة ، مصر ، 1962 ، ص 20.

[2] نفس المرجع ، ص 21.

لظلت قيمة الأشياء ثابتة جامدة على مدى الأيام بالنسبة لكل إنسان في كل زمان ومكان لا تتغير من جيل إلى جيل ومن موقع إلى موقع آخر ، ولكن الواقع غير هذا الواقع أن قيم الأشياء تعلو وتهبط تبعا لعلاقتها بالإنسان وتبعا لنظرته وحاجته إليها فالقيم لا تنشأ في الفراغ ، ولا هي مجردة مطلقة ، ولا ثابتة، ولا أبدية ، بل هي جزء لا يتجزأ من الخبرة الإنسانية الواقعية ، والقيم فضلا عن ذلك متغلغلة في سلوك الإنسان ، وتنبع من نفسه ، ومن تفاعل رغباته مع الأشياء ومع البيئة التي يعيش فيها[1].

ومن النظريات التي تدافع عن وجهة النظر التي نحن بصددها، النظرية المعروفة بالنظرية الانفعالية ، ومضمون هذه النظرية أن قيم الأشياء تعتمد على الذات المدركة لا على صفة في الشيء المدرك ، فالحكم القيمي في الواقع تعبير عن انفعال المتكلم إزاء شيء ما ، سواء كان هذا الانفعال بالحب أو بالكراهية أو بالاستحسان أو الاستهجان ، ومن بين العلماء الذين يعارضون الموضوعية في القيم "دوركايم"، إذ يقول " إن هناك أمثلة كثيرة تبين لنا أنه ليس هناك أية علاقة على الإطلاق بين خصائص الشيء الكامنة فيه ، وبين القيمة التي تنسب إليه ، فالهدية التي يتلقاها الشخص من حبيب له أو صديق عزيز لا يمكن أن تقاس قيمتها بخصائصها الكامنة فيها ، وإنما لها قيمة معنوية عالية لا تقدر بثمن محدود ، ولا يمكن أن تكون طبيعة أو خصائص هذه الأشياء الكامنة فيها ، هي المسؤولة عن ارتفاع قيمتها"[2] .

ومجمل القول إن القيم لا يمكن أن تكون موضوعية بمعنى أنها مستقلة عن الإنسان ومنبثقة من طبيعة الأشياء وصفاتها الكامنة فيها ، ولا ريب أن الإنسان هو نفسه الذي يحمل قيم ما يرغب فيه ويخلعها على الأشياء ، وأن هذه الأشياء من وجهة نظر الطبيعية التجريبية "حيادية" أي ليست ضارة أو نافعة في ذاتها ، ولا شريرة أو خيرة ، ولا خاطئة أو صحيحة ، ولا جميلة أو قبيحة ، وإنما هذه الأحكام التي نصدرها عليها ، وهذه القيم التي ننسبها إليها منبثقة من واقع اهتمامنا بها ورغبتنا فيها وفي هذا يقول الدكتور زكي محمود: "رأينا أن العالم لا خير فيه ولا جمال ، بمعنى أنه ليس بين أشيائه شيء اسمه خير وشيء و آخر اسمه جمال ، في العالم أشياء كثيرة: فيه أشجار وأنهار وأحجار وصنوف شتى من الحيوان ، ثم يأتي الإنسان فتعلمه الخبرة وتنشئه التربية على أن يحب شيئا أو يكره شيئا ، ومن هنا ما يحبه يكون خيرا، وما يكرهه يكون شرا ، أو يكون ما يحبه جميلا ، وما يكرهه

[1] محمود زكي: **خرافة الميتافيزيقا** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر، 1953، ص 34.

[2] نفس المرجع ، ص 35.

قبيحا ، ومن أكثر ما يحدث أن يبدأ الإنسان حياته باستحسان شيء وجده خيرا وجميلا، وإذا بظروف حياته تتغير وطريقة تكوينه العقلي بفعل العوامل المؤثرة من بيئة وقراءات وأسفار واختلاط بالناس وغير ذلك ، فإذا هو ينتهي من كل هذا إلى استهجان ما كان يستحسنه أول الأمر ، إذن فالشيء نفسه يكون خيرا أو شرا ، جميلا أو قبيحا على حسب ما تراه أنت ، والمحيط الاجتماعي ، والمصلحة الذاتية ..." [1]

2-3- النظرية العامة للقيم : وهي نظرية الفيلسوف " رالف بارتو بري" هذه النظرية تتخذ مفهوم "الاهتمام" محورا وركيزة لتفسير القيمة. وخلاصة هذه النظرية أن أي اهتمام بأي شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة ، والواقع أنه من الخصائص المميزة للعقل البشري أن يقبل بعض الأشياء ويرفض البعض الآخر، والقبول والرفض يتضمنان معاني كثيرة كالموافقة وعدمها ، والحب والكره ، والرغبة والرفض ، والأقدام والأحجام ، لكن هذه الخصائص من ميل للقبول أو الرفض هي في اصطلاح "بري" "الاهتمام" فالاهتمام في رأيه يعد الينبوع الأصلي والخاصية الدائمة في جميع القيم ، ومعنى هذا أن أي شيء يكتسب قيمة ما دام هناك اهتمام به من أي نوع كان ، فالقيمة تنبع من الاهتمام والرغبة ، ولا ينبغ الاهتمام والرغبة من القيمة ، وأنصار هذه النظرية قالوا: لا يحدث في أي حال من الأحوال أن نسعى إلى شيء نتمناه أو نتشوق إليه أو نرغب فيه لأننا نعتقد أنه خير، بل الحقيقة أننا نعتقد أن الشيء خير لأننا نسعى إليه ، ونتمناه ونرغب فيه.

فالاهتمام بهذا المعنى لا ينبع من الأشياء نفسها بل ينبع من الأشخاص متجها نحو الأشياء وينبعث من النفس ويتجه نحو الأشياء ، ولكي يتضح مفهوم القيمة الذي نحن بصدده ، يجب أن نؤكد أن الاهتمام لا يمكن تفسيره إلا إذا راعينا المجال السلوكي أو الوسط الذي يحدث فيه السلوك في وقت ما ، ولنضرب مثلا يوضح كيف أن استثارة "الاهتمام" من النفس واتجاهه نحو الشيء يتوقف تماما على المجال السلوكي الكلي ، فإذا قدمنا طعاما لشخصين اتضح أن أحدهما في شدة الجوع أما الثاني فكان قد أكل حتى امتلأت معدته قبل أن يقدم إليه الطعام منذ زمن يسير فماذا يحدث؟ نرى اهتماما من الشخص الجائع يتجه إلى الطعام فيقبل عليه راغبا فيه مشتهيا إياه ، شاعرا بقيمته في حين أن الشبعان يتجه اتجاها إحجام يجعله يرفض الأكل ولا يشعر نحوه بأية قيمة في هذا الموقف بالذات. نستنتج من هذا أيضا أنه مهما كانت الظروف الخارجية واحدة ، والبيئة الموضوعية الواقعية واحدة

[1] محمود زكي: مرجع سابق : ص 36 .

فإن تأثر الأفراد بها يختلف، ومن ثم تختلف استجاباتهم لها واهتماماتهم بها، وذلك لأن كل فرد له مجاله الكلي الذي ينساب فيه سلوكه والذي يحدد نوع هذا السلوك واتجاهه ومضمونه ، ومن أبرز ما تتميز به نظرية "بري" فكرة التغير في الاهتمام بالقيم نفسها ، فأي تغير في الاهتمام أو في الشيء موضوع الاهتمام ينتج عنه تغير في القيمة ، ومعنى ذلك أننا نستطيع أن نغير من قيم الشخص إذا غيرنا موضوعات اهتمامه ، بل يمكن أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنقول: إنه يمكننا أن نوجد في الأفراد قيما جديدة لم تكن موجودة من قبل إذا أدخلنا موضوعات يهتمون بها، أو إذا كونا عندهم اهتمامات جديدة وذلك بأن يبدأ الرواد الواعون والمثقفون في المجتمع نقد الممارسات والقيم التي أصبح التمسك بها غير مفيد وغير ملائم لروح العصر، ويكون هذا النقد منصبا على إبراز ما في هذه الممارسات من عيوب ومساوئ حتى يفتر الاهتمام بها بالتدريج ثم يمحى كليا ، وإلى جانب الاستهجان وإبراز العيوب على النقاد أن يقوموا بالجذب إلى اهتمامات جديدة مفيدة ، وملائمة لتحل محل الاهتمامات القديمة.

ولكي يسهل تحويل الاهتمام من القديم القديمة إلى الجديد ، لابد من تقديم الأدلة والبراهين المختلفة على أن الممارسات والقيم الجديدة أكثر ملاءمة وانسجاما مع أوضاع المجتمع ، لأنها أقدر على تحقيق حياة أفضل وتوفير منافع للناس بطريقة تفوق الأساليب القديمة ، ويؤكد "بري" فكرة الديناميكية المرتبطة ارتباطا وثيقا بفكرة النزوع والسعي والجهد ، فالاهتمام عنده وجداني ونزوعي أيضا ، وإن كان يقدم عنصر النزوع على عنصر الوجدان ، والواقع أن الجهد والاهتمام يرتبط بعضهما ببعض أشد الارتباط فكلما زاد الاهتمام من جانب الفرد ، زاد الجهد الذي يبذله في نوعه ومداه ، وكذلك يرتبط كل من الاهتمام والجهد بعامل ثالث وهو الهدف ، والهدف بدوره يحدد الجهد الذي يبذل بناء على النتائج المتوقعة وعلى ذلك تكون الأهداف والوسائل سلسلة متصلة الحلقات ، ومما هو جدير بالذكر ما يؤكده "بري" لعنصري السعي والجهد في الاهتمام وهذا معناه أن القيم هادفة و غرضية ، بمعنى أنها تحفز الشخص وتدفعه للسعي وتحركه لبذل الجهد، ولتحقيق غايته والوصول إلى أهدافه [1].

[1] دياب فوزية : **القيم والعادات الاجتماعية** ، دار النهضة العربية ، ط2 ، بيروت ، لبنان ، 1980 ، ص 155

4- دراسة القيم وتطور الاهتمام بها :

يبدو أن أول من استعمل لفضة "القيمة" هو"لوتز" " Letze" والأهوتي "مانجر" " Mengèr" و " فون وايزر"" Von Wieser" و"فون بومباثرك"Von Bohm-Baverk". وقد نجم عن نجاح فلسفة "تتشة"Nietzsche" أن ذاع استعمال كلمة "القيمة" بين جمهور المثقفين ، وهكذا احتلت نظريات القيمة المرتبة الأولى في ألمانيا في حوالي العام 1900 وفي إنجلترا وأمريكا حوالي العام 1910 ، أما في فرنسا فقد ظل الأمر على عكس ذلك بالرغم من بعض البحوث التي نشرت متفرقة ، ودام ذلك حتى السنوات الأخيرة[1].

هذا ويختلف المفكرون ونظرتهم إليها اختلافا كبير فبينما يرى فريق رأي محدد في معنى القيم ، يرى الفريق الأخر معني مناقض له ، إذ نجد "فون مرنج " " Von Mering" الذي يقول "هناك في ميدان البحوث في القيم ، على وجه الخصوص ، جدب في النظريات المتناسقة ، وخصب في النظريات المتضاربة " وكذلك نذكر الفيلسوف "جون ديوي"John Dewey" الذي يقول " أن الآراء حول موضوع القيم ، تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية ، بأن ما يسمى قياس ليس في الواقع سوى إشارات انفعالية أو مجرد تعبيرات صوتية ، وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأن المعايير القبلية العقلية ضرورية ، يقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق" .[2]

والواقع أن دراسة القيم لا تقع داخل نطاق الفكر الفلسفي وحده بل تتعداه ، فالقيم من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، وهي تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها ذلك أنها ضرورة اجتماعية ، ولأنها معايير وأهداف لا بد أن نجدها في كل مجتمع منظم سواء أكان متأخرا أو متقدما ، فهي تتغلغل في الأفراد في شكل اتجاهات ودوافع و تطلعات وتظهر في السلوك الظاهري الشعوري و لا شعوري ، وفي المواقف التي تتطلب ارتباط هؤلاء الأفراد تعبر القيم عن نفسها في قوانين وبرامج التنظيم الاجتماعي والنظم الاجتماعية [3]، وفي نفس المعني يقول الدكتور "محمد عماد الدين إسماعيل" وزملاؤه "إن مفهوم القيم من المفهومات التي يتوافر استخدامها عندما يتناول حديث الناس الهام والخطير من الأمور، فهو من المفهومات التي تستخدم مثلا

[1] دياب فوزية : مرجع سابق ، ص 15.

[2] نفس المرجع ، ص 16 .

[3] محمود زكي: مرجع سابق : ص 37.

عن الحديث عن انقسام العالم إلى معسكرين ، ثم هو من المفهومات التي تستخدم للمقارنة بين النظم الاقتصادية والسياسية والعلاقات الإنسانية في المجتمعات البشرية ، وهو أيضا من المفهومات التي تستخدم عند الحديث عن مستقبل العالم ومصير الإنسان ، ولا يقتصر حديث القيم على المشكلات العامة ذات الطابع القومي أو الدولي فحسب ، بل نجده يتناول كذلك سلوك الأفراد ، والقيم في هذا المجال من الوسائل الهامة في التمييز بين أنماط حياة الأفراد والجماعات ، وقصارى القول أن القيم تتغلغل في حياة الناس أفراد وجماعات وترتبط عندهم بمعنى الحياة ذاتها لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بدوافع السلوك و بالآمال والأهداف[1]"

وعلى الرغم من أهمية القيم ومكانتها الجوهرية في الحياة الاجتماعية في كافة ميادين النشاط البشري ، فقد ظلت فترة كبيرة بعيدة عن اهتمام رجال العلم من الباحثين في ميادين الدراسات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية بصفة عامة ، وربما كان السر في إهمال دراستها من جانب العلماء في ميادين الدراسات الاجتماعية ، أن الفلسفات العقلية جعلت من دراستها عنصرا أساسيا في النسيج الفكري المجرد وخرجت بها عن عالم الواقع وفي هذا القول يقول "جاندي" "E.C. Jandy" "كان علماء الاجتماع حتى عهد قريب يعتقدون أن دراسة موضوع القيم من شأن الفلاسفة وحدهم ، ولذلك لم يعيروها أي اهتمام وتركوها للفلاسفة ...وواضح أننا (يقصد علماء الاجتماع) مصابون بفوبيا من ناحية القيم ، سببها الأساسي اعتقادنا أن دراسة القيم لا يمكن أن تكون علمية بمعنى الكلمة . ومما يدعم هذا التعليل إهمال دراسة القيم من الاجتماعية "[2]

ويشارك " ليفي شتراوس"" Lévi- Strauss" "جاندي" في كلامه عن أهمية القيم في دراسة الثقافات المختلفة حيث يقول "إذا كان قد بدا من العلوم الاجتماعية شيء من العزوف أو التردد أو القصور والتباطؤ في معالجة القيم ، فمرد ذلك إلى أنه عندما نتكلم عن القيم ، أنما نتكلم عن الانفعالات والعواطف ، والظواهر غير المنطقية ، وبما أن مهمة أي علم هي أن يعبر عن الظاهرة بأسلوب منطقي ، فإننا نخشى أن يفضي الكلام – علميا – عن القيم للتناقض الحادث في تفسير بيانات

[1] محمود زكي: مرجع سابق : ص 38 .

[2] دياب فوزية: مرجع سابق ، ص 16–17 .

غير منطقية بعبارات منطقية .فهذا من شأنه أن يهدم هذه البيانات ويشوه طبيعة القيم "[1]

هذا ويقول "هرتزلر" "Hertezler" أن علماء الاقتصاد وحدهم ينفردون من بين العلماء الاجتماعيين بما أولوه من أهمية لدراسة القيم ، ولذلك فهم يعدون بحق رواد دراسة القيم في الميدان الاجتماعي .فقد اهتموا بدراستها من حيث الدور الذي تلعبه في تحديد الأسعار وفي إنتاج السلع وتوزيعها ، وتعمقوا في تحليلها ودراسة ما يتصل بها من إشباع الحاجات والرغبات حتى وصف بعضهم علم الاقتصاد بعلم القيم . وفي عام 1912 بدأ العلم "كولي" سلسلة من المقالات ، جمعت أخيرا في كتاب واحد ، أبرز فيها أهمية القيم في ميدان دراسة الظواهر الاجتماعية وتحليلها وخص بالذكر دورها الأساسي في النظم الاجتماعية ، ومنذ هذا الوقت بدأ كل علم من العلوم الاجتماعية يهتم بدراسة القيم و يعترف بها كمعطيات اجتماعية ، غير أن بعض المدارس والحركات الفكرية ظلت على رأيها القديم للقيم[2] .

ومما هو جدير بالذكر أنه قد كان لاهتمام العلوم الاجتماعية بدراسة القيم أكبر الأثر في ترابط هذه العلوم ، أو على الأقل ترابط طائفة كبيرة منها ، أصبحت تعرف بعلوم القيم ، وأصبحت نظرية القيم من النظريات المرتبطة بجملة نظرياتها ، وكانت نظرية القيم تطلق على مجموعة المشاكل المشتركة بين طائفة علوم القيمة ، تلك العلوم التي تتضمن علم الأخلاق ، وعلم الجمال ، وعلم الاقتصاد ، وعلم السياسة ، وعلم الأنثروبولوجيا ، وعلم الاجتماع ، ونظرية المعرفة ، وكان التخصص قد فرق بين هذه العلوم تفرقة كبيرة وعزلها بعضها عن بعض ، وتعد نظرية القيم حركة في اتجاه مضاد لتفريق العلوم و انعزالها ، فالغرض منها استخلاص لب المشاكل التي تشترك فيها كل هذه العلوم ، وهذه الحركة حديثة نسبيا إلا أن المشاكل التي تعالجها قديمة جدا فهي مشاكل الخير والشر [3]

و بهذه المناسبة يقول "ريمون رويه" "R.Ruyer" :"ولعل المرء لا يعجب من تشتت المؤلفات التي تبحث موضوع القيمة بحثا قاصدا إذا فطن إلى أن نظرية القيم أو الأكسيولوجيا لم تنبثق عن جهد فيلسوف واحد من الفلاسفة العظام ، وإنما تظافرت على صنعها طائفة من العقول الممتازة التي عملت بصورة متفرقة مبعثرة "وإن القارئ لا يدري عندما يفتح كتابا يتناول القيم ، هل هذا الكتاب يبحث

[1] دياب فوزية: مرجع سابق ، ص 20 .

[2] محمود زكي: مرجع سابق : ص 40 .

[3] دياب فوزية : مرجع سابق ، ص 22 .

موضوعات في ألاهوت ، أو في علم النفس أو في علم الاجتماع ، أو في الاقتصاد السياسي ، أو المنطق ، أو الأخلاق ، أو الفلسفة العامة .

ويبدو مما كتبه "ببر""Pepper" بصدد نظرية القيم ، أنه من المشاكل المشتركة ، التي تجري وسط كل ميادين علوم القيم ، كما يجري الخيط وسط حبات العقد ، تلك المشكلة التي تتلخص في السؤال الآتي : كيف تصدر قرارات سليمة في شئون البشر؟ فهو يرى أن للبحث في هذه المشكلة أهمية كبرى ، لأنه يوحد الهدف في جميع ميادين علوم القيمة فقد كان ذلك هدفا أساسيا في أبحاث أفلاطون في ميدان الخير والحق والجمال وهو بعينه الهدف المتضمن في أبحاث المعاصرين في ميدان القيم ، والواقع أن هناك أنواع مختلفة من القيم ، ولكنها شديدة الاتصال بعضها ببعض ، وشديدة التداخل أيضا ، إلى درجة أن الحكم على إحداها قد يتضمن أحكاما على الأخرى ، كما أنه من المحتمل أن تكون الطريقة للوصول إلى الحكم الصحيح متشابهة في جميع الحالات [1].

4- كيفية تكوين القيم :

تنبع القيم من التفاعل الاجتماعي في المجتمع ، ذلك أنه عندما يوجد جمع من الناس في مكان ما فإنهم يتفاعلون بيعا وشراء ومصاهرة و احتكاكا فكريا و منفعيا ، وتنشأ بينهم العلاقات وتقوم بينهم الصلات الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية ويتعارفون على عادات وتقاليد يتفاهمون على أساسها ، ويظهر أثر ذلك كله في سلوك الأفراد باعتبارهم أفراد وأعضاء في الجماعات التي ينتمون إليها ، و بمعنى آخر فان تصرفاتهم تحمل عناصر ثقافتهم الخاصة وتتميز عن غيرها من تصرفات من لا ينتمون إلى جماعتهم كما لا ننسى أن الدين هو أيضا مصدر مهم للقيم خاصة القيم الدينية والخلقية فكثيرا ما نجده يحث على قيم الإتحاد والصدق والأمانة والوفاء والتضحية التعاون ....الخ ، وعادة ما تنتشر هذه القيم بين معتنقيه [2].

ويمكن القول أن القيم الاجتماعية تكتسب وتورث للأجيال منذ اللحظة الأولى لولادة الطفل إذ تعمل الأسرة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية على عملية إكساب الفرد لهذه القيم ، وتكمل باقي المؤسسات دورها في إكساب الفرد القيم وخصوصا المدرسة ، غير أن القيم وكما سيجيء معنا

[1] دياب فوزية: مرجع سابق ، ص 18–19 .

[2] أحمد فؤاد الأهواني : مرجع سابق ، ص 33.

في تصنيفها لاحقا ، أن هناك قيم أصيلة ثابتة نسبيا تنقل من جيل إلى جيل كالقيم الدينية والقيم الاجتماعية ، وهناك قيم آنية تتغير مع الوقت ، كالقيم المرتبطة بالموضات .

5- خصائص القيم:

للقيم عدة خصائص يمكن أن نجملها في عدة نقاط رئيسية تترتب كتالي[1] :

- القيم مكتسبة يتعلمها الفرد من الأسرة التي يولد فيها ثم من المجتمع الذي يحتك به ، ويتم هذا عن طريق التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة ، ومنه تتموضع وتترتب المنظومة القيمية لدى الأشخاص حسب الأهمية ، وحسب المجتمع المنتمون إليه ، حيث يصبح الأفراد يهتمون ببعض القيم ويفضلونها عن غيرها .
- القيم ذات طبيعة ذاتية اجتماعية ولها الأثر البارز في السلوك العام والخاص ، وفي تحديد علاقات الأفراد والجماعات مع بعضهم البعض في إطار قيم المجتمع الكلي.
- تختلف القيم باختلاف الدور الاجتماعي أو المركز الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي يقوم به الفرد أو يشغله ، كما تختلف باختلاف الجنس والعمر والمعطيات الدينية والأخلاقية التي يتبناها الأفراد.

ومن خصائص القيم نجد أيضا[2]:

- تصطبغ بالصبغة الاجتماعية ، إذ تنطلق من إطار اجتماعي محدد .
- تتصف بالذاتية ، إذ يحس كل فرد منا بالقيم بشكل مختلف عن الآخر ويخصه هو وحده ، كما تتصف بالهرمية إذ تترتب عند كل شخص بأهمية مختلفة عن الآخر.
- تتصف بقابلية التغيير ، وهذا تبعا لتغير الظروف الاجتماعية أو تلقي أنماط جديدة من التنشئة الاجتماعية ، وتعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص التي يبنا عليها بحثنا هذا باعتبار أن القيم الجديدة التي تكتسبها الأمهات الريفيات من التعليم في فصول محو الأمية تؤثر على الدور التربوي لهن كأمهات.
- تتصف بالعمومية ، إذ تشكل طابعا عاما في مجتمع كامل أو طبقة اجتماعية أو فئة محددة بذاتها.
- تتضمن القيم نوعا من الرأي أو الحكم على شخص أو شيء أو معنى معين .

[1] جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي : مرجع سابق ، ص167 .

[2] نفس المرجع ، ص168 .

– القيم تجربة فوجودها لا يكون إلا بشخص ولشخص .

– القيم هي مثلية في مضمونها.

وتضيف "مي كشيدة" لخصائص القيم[1] :

– المناخية : حيث يلعب المناخ الاجتماعي ودرجة الثقافة للوالدين دورا كبيرا في تكوين القيم لدى الطفل تأكيدا على نسبية القيم واختلاف درجة شدتها وترتيبها في الهرم القيمي من مستوى لآخر إذ يوجد داخل الفرد الواحد محددات متنوعة من أنساق القيم المختلفة (القيم السياسية ، الاجتماعيـــة ، الجمالية .....).

– الوجوبية والإلزامية : إذ تكتسب في ضوء معايير المجتمع والإطار الحضاري الذي ينتمي إليه الفرد ، وهي في قوتها ملزمة للأفراد ، كما أن المجتمع يعدها ضابط لسلوكه .

تساند بعضه البعض فهي ليست وحدات منفصلة : إذ غالبا ما تتفاعل معا وتتداخل على نحو يزيدها قوة .

– إمكانية قياسها ودراستها : وهذا من خلال أساليب عامة للقياس التي تستخدم في قياس القيم.

6– وظائف القيم :

تعمل القيم على القيام بعدة وظائف يمكن إجمالها فيما يلي :

– تعمل كمعيار لتوجيه القول والفعل والسلوك الصادر عن الأفراد في المواقف المختلفة.

– الوصول إلى التكامل أو التضامن في المجتمع ، من خلال نسق القيم العامة التي تعطي شرعية لمصالح الأهداف الجمعية وتحدد المسؤولية .

– للقيم دور كبير في بناء الشخصية الفردية حيث تعمل على تنظيم المجتمع وضبطه و استمراره ، وتحافظ على البناء الاجتماعي .

– تعمل على الحفاظ على هوية المجتمع وثقافته ، فلكل مجتمع هويته الثقافية المميزة والتي تعمل القيم على الحفاظ عليها .

– المساعدة على التكيف مع الأوضاع المتجددة للفرد.

[1] كشيدة مي: **القيم في الإعلام** ، دار فرحة للنشر والتوزيع ، دون مدينة الطبع ، مصر ، دون سنة النشر ، ص 63–66 .

– تساعد في حل الصراعات واتخاذ القرارات ، ذلك أن القيم هي مجموعة من المبادئ التي يتعلمها الفرد لتساعده على الاختيار بين البدائل المختلفة ، وحل الصراعات واتخاذ القرارات في المواقف التي تواجهه. [1]

– أنها تعطي للفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه ليكون قادرا على التكيف والتوافق بصورة ايجابية.

– تعمل على إصلاح الفرد نفسيا وخلقيا وتوجهه نحو الإحسان والخير والواجب.

– تحافظ على تماسك المجتمع ، فتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة.

– تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة و ذلك يسهل على الناس حياتهم ويحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.

– تربط أجزاء ثقافة المجتمع ببعضها البعض حتى تبدو متناسقة كما أنها تعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسا عقليا يصبح عقيدة في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة[2].

7– تصنيف القيم:

يعتقد الكثير من الباحثين الذين درسوا القيم ، أنه هناك صعوبة في تصنيفها تصنيفا شاملا لأنها في كثير من الأحيان تتصل ويتشابك بعضها البعض ، إذ يقول "سورلي" " Sorley" "من المستحيل أن توجد هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم " ، إلا أنه رغم ذلك وجدنا بعض التصنيفات نذكر ما أوردته الدكتورة "فوزية دياب" في كتابها القيم والعادات الاجتماعية حيث قسمت القيم لعدة أبعاد هي[3]:

<u>7–1– بعد المحتوى:</u> إذ تصنف القيم من حيث محتواها إلى عدة أصناف تبعا لما سنذكر[4].

–**القيم النظرية :** هي اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة ، وهو في سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به ، فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها ، كما أنه يسعى وراء القوانين التي تحكم الأشياء بقصد معرفتها ، دون النظر إلى قيمتها العملية ، أو إلى الصورة الجمالية

[1] كشيدة مي: مرجع سابق ، ص 66 .

[2] نفس المرجع ، ص 67 .

[3] دياب فوزية: مرجع سابق ، ص73–74 .

[4] نفس المرجع ، ص 74.

لها ، لذلك نجد أن الأشخاص الذين يضعون هذه القيم في مستوى أعلى من مستو غيرها من القيم يمتازون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية ، وهم عادة يكونون من الفلاسفة والعلماء .

-**القيم الاقتصادية :** ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع ، وهو في سبيل هذا الهدف يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال ، ولذلك نجد الأشخاص الذين يهتمون بهذه القيمة ذوي نظرة عملية تقوم الأشخاص والأشياء تبعا لمنفعتها ، وهم عادة يكونون من رجال المال والأعمال .

-**القيم الجمالية :** ويقصد بها اهتمام الشخص وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي ، وهذا لا يعني أن الذين يمتازون بهذه القيم يكونون فنانين مبتكرين ، إذ نجد بعضهم لا يستطيعون الإبداع الفني ، وإن كانوا يتذوقون ناتجه.

-**القيم الاجتماعية :** ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس ، فهو يحبهم ويميل لمساعدتهم ، ويجد في ذلك إشباعا له ، إذ نجده ينظر إلى غيره على أنهم غايات ، وليسو وسائل لغايات أخرى ، ولذلك نجد من يمتازون بهذه القيم يمتازون بالعطف والحنان و الإيثار وخدمة الغير.

-**القيم السياسية :** ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة ، فهو شخص يهدف للسيطرة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص ، ولا يعني أن الذين يمتازون بهذه القيم يكونون من رجال الحرب أو السياسة ، فبعضهم قادة في نواحي الحياة المختلفة يتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم .

القيم الدينية : ويقصد بها اهتمام الشخص و ميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه ، وهو يحاول أن يربط نفسه بهذه القوة بصورة ما ، وهذا لا يعني أن الناس المتصفون بهذه القيم هم من الناس الزاهدين ، فبعض الناس يجدون إشباع هذه القيمة في طلب الرزق والسعي وراء الحياة الدنيا باعتبارها عمل ديني .

إن هذا التصنيف لا يعني على الإطلاق أن الأفراد يتوزعون تبعا لهذه الأنواع من القيم ، لكنه يعني أنها توجد عند كل شخص ، غير أنها تترتب عند كل واحد تبعا لقوتها أو أولويتها عنده ، بمعنى أن نوعا محدد من القيم يهيمن على باقي الأنواع من القيم ، وتجعل الفرد يتصرف تبعا لما يمليه عليه

هذا النوع ، فلو فرضنا على سبيل المثال أن القيمة العليا عند فرد ما هي القيمة الدينية مثلا ، فإن هذه القيمة الرائدة ، تكون بؤرة السلوك والتصرفات عند الشخص ، ويصدر عنها الإشعاع الذي يلون باقي القيم جميعا بلونها الخاص ، ويصبغها بصبغتها المميزة ، وبذلك تطبع الشخص بطابع خاص هو الطابع الديني ، وهذا ما يقال عن القيمة السياسية أو القيمة الاقتصادية أو أي قيمة أخرى.

7-2- بعد المقصد : وتنقسم القيم من ناحية مقصدها إلى قسمين[1] :

-***القيم الوسائلية:*** وهي القيم التي ينظر لها الأفراد على أنها وسيلة لغايات أبعد.

-***القيم الغائية أو النهائية :*** وهي الأهداف أو الفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لأنفسها .

ويشير البعض إلى أن التمييز بين القيم الوسيلية والغائية ليس أمرا سهلا ، فالحرب مثلا في نظر الرجل العسكري ذات قيمة وسائلية لأنها وسيلة تكسبه الرقي في المنصب والفخر والشرف بنجاحه وجهاده ، والرقي في هذا الموقف في حد ذاته قيمة غائية أو هدفية ، كما قد يرى الرجل في امتلاك سيارة خاصة قيمة كبيرة ، لا في حد ذاتها ، بل لأنها وسيلة لقيمة أكبر ، وهي الرفعة الاجتماعية نتيجة امتلاك هذه السيارة الفخمة فهي هنا وسيلة وغاية في حد ذاتها.

7-3- بعد الشدة : تتفاوت القيم من حيث شدتها تفاوتا كبيرا وتقدر شدة القيم بدرجة الإلزام التي تفضلها ، وبنوع الجزاء الذي تقرره وتوقعه على من يخالفها أي كلما زادة الشدة في القيم زادة شدة إلزاميتها ، ويمكن أن نميز بين ثلاث مستويات من شدة القيم و إلزاميتها[2]:

-***القيم الملزمة ألآمرة الناهية :*** وهي القيم التي تمس كيان المصلحة العامة والتي تتصل اتصالا وثيقا بالمبادئ التي تساعد على تحقيق الأنماط المرغوب فيها و التي تصطلح عليها الجماعة في تنظيم سلوك أفرادها من الناحية الاجتماعية والخلقية والعقائدية ، وهي على هذا النحو تعد وسيلة فعالة للعمل على إدماج الفرد في مجتمعه ، وتكسب الجماعة التجانس ألازم لتحقيق التكامل والتكافل الاجتماعي ، وكل جماعة تهدف إلى التماسك والتضامن والاستقرار تعمل جاهدة على تقوية تأثير هذا النوع من القيم في أعضائها ، وذلك عن طريق إلزامها بها ، وكذالك عن طريق تزويدها بقوى وعناصر جزائية من طبيعة خلقية أو دينية أو تشريعية ، فالقيم الملزمة هي القيم ذات القدسية التي تلزم الثقافة بها أفرادها ، و يرعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم سواء عن طريق العرف وقوة الرأي العام ، أو عن

[1] دياب فوزية: مرجع سابق ، ص75.

[2] نفس المرجع ، ص76.

طريق القانون والعرف معا ، مثل القيم الموجودة في مجتمعنا والمتعلقة بتنظيم العلاقة بين الجنسين ، أو المتعلقة بمسؤولية الأب تجاه أسرته أو بتحديد حقوق الفرد و حمايتها من عدوان الغير.

-***القيم التفضيلية :*** هي القيم التي يشجع المجتمع أفراده على التمسك بها ولكنه لا يلزمهم إلزاما يتطلب العقاب الصريح لمن يخالفها ، إذ ليس لها القدسية الكبيرة والاتصال الصريح بمصالح العامة للجماعة ما للقيم الملزمة ، ومن أمثلتها في ثقافتنا العربية الإسلامية القيم المتصلة بالريف مثل قيم الزواج المبكر ، زواج الأقارب ، وصلة الرحم ، وإكرام الضيف ، ورعاية الجار ، وهي من القيم التي أكدت دراستنا الميدانية على تمسك عينة بحثنا المتمثلة في الأمهات الريفيات بها. ومن القيم التفضيلية الموجودة بين الجنسين نجد ، الرقي ، والنجاح ، والطموح ، والنجاح في الحياة العملية.

وقولنا أن القيم التفضيلية لا تبلغ مبلغ القدسية والإلزام اللذان يفرضهما العقاب الصارم على من يخالفهما ، ليس معناه أنها ضعيفة الأثر في حياة الناس وفي سلوكهم ، فكثيرا ما تكون القيم التفضيلية ذات أثر بالغ وعميق في توجيه السلوك ، وهي تكتسب هذا الأثر و تدعمه عن طريق أساليب الثواب والعقاب غير الرسمية التي يتعرض لها الأفراد الذين يلتزمون بها أو يخرجون عنها ، فالنجاح زيادة على ما يمنح صاحبه من ثواب مادي مباشر يقابل عادة من البيئة بالتقدير بالأساليب المعنوية المختلفة.

-***القيم المثالية أو الطوبائية :*** هي القيم التي يعتقد الناس باستحالة تحقيقها بصورة كاملة ، وعلى الرغم من ذلك فإنها كثيرا ما تؤثر تأثيرا بالغ القوة في توجيه سلوك الأفراد ، مثلا القيم التي تدعو لمقابلة الإساءة بالإحسان ، فقد يعجز الفرد عن الالتزام بها في واقع الأمر ، غير أنه إذ تبناها فإنه يعدل في الكثير من سلوكاته تجاه من يعتدون عليه.

<u>7-4- بعد العموم</u> : وتنقسم القيم تبعا لهذا المعيار إلى قيم خاصة وقيم عامة[1].

-***القيم العامة :*** هي القيم التي يعم انتشارها في المجتمع كله بغض النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة ، مثل القيم التي تنتشر في مجتمعنا الجزائري المتعلقة بأهمية الدين ، وأهمية الزواج ، والعفة الزوجية ، أهمية الأسرة رعاية الصغار وتنشئتهم ، صلة الحم ، ويعتمد انتشار هذا النوع من القيم على مدى التجانس في الأحوال الاقتصادية والظروف المعيشية ، إذ أنه كل ما كان المجتمع متماسك ومتجانس زاد انتشارها والعكس صحيح .

[1] دياب فوزية : مرجع سابق ، ص80.

-***القيم الخاصة :*** هي القيم المتعلقة بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة ، أو بمناطق محددة ، أو بطبقة أو جماعة خاصة ، مثل ما هو منتشر في قيمنا الريفية الجزائرية إذ يحرم ترك النفساء وحدها مع رضيعها مدة أسبوع كامل ، ومن أهم القيم المتعلقة بهذا الجانب أيضا القيم المتعلقة بالدور الاجتماعي وهو موضوع دراستنا هذه ، إذ يحكم عادة كل دور مجموعة من القيم المتعلقة به والمتناسبة معه .

7-5- بعد الوضوح : وتنقسم هي بدورها إلى قسمين[1] .

-***قيم ظاهرة أو صريحة :*** هي التي يصرح بها و يعبر عنها عادة بالكلام .

-***قيم ضمنية :*** هي القيم التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختيارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الأفراد بصفة منمطة لا بصفة عشوائية .

ويرى "لابيير" أن القيم الضمنية هي في الغالب القيم الحقيقية ، لأنها هي التي يحملها الإنسان مندمجة في سلوكه ، أما القيم الصريحة المعلنة المعتنقة فليست دائما هي القيم الحقيقية ، بل كثيرا ما تكون زائفة ، فمثلا الولايات المتحدة الأمريكية تنادي بصريح القول بقيم الحرية والمساواة و العدل ولكن أعمالها و سلوكها يتنافى مع قولها ، خارجيا وحتى داخليا حيث يعاني الزنوج الذين يعيشون داخل التراب الأمريكي حياة العنصرية والفقر في بلد بنادي بالحرية والمساواة ، ومنه نستنتج أن القيم الظاهرة هي قيم مزيفة في بعض الأحيان.

7-6- بعد الدوام : وتنقسم هي الأخرى إلى قسمين [2].

-**القيم العابرة :** هي القيم الوقتية العابرة القصيرة الدوام والسريعة الزوال ، مثل القيم المتعلقة بالموضات ، كموضات الزى والماكياج والتسريحات وطرق التسلية من موسيقى ورقص وغناء وطرق تأثيث المنازل وبنائها وزخرفتها . ومن القيم المتعلقة بالبدع أو النزوات أو التقاليع ، إذ تعتبر هذه الموضات و التقليعات و النزوات مظاهر للذوق العام أو المزاج العام للناس أو لجماعات في فترة معينة ، لذلك فالقيم المرتبطة بها قيم عابرة وعارضة تعبر عن التذبذب والتغير والهبوط والصعود في ذوق الناس ومزاجهم ، ويقول "لابيير" في هذا الصدد "وبعض القيم بطبيعتها سريعة الزوال ، وهذه القيم هي التي تلتصق وقتيا وإلى حين ببعض الأشياء أو الأعمال ".

[1] دياب فوزية : مرجع سابق ، ص85-85.

[2] نفس المرجع ، ص 86.

-***القيم غير العابرة*** **:** هي القيم التي تبقى وتستمر وقتا طويلا مستقرة في نفوس الناس تتناقلها الأجيال ، كالقيم المرتبطة بالعرف والتقاليد ، فالعرف والتقاليد عادات اجتماعية تتعلق بالماضي ، وكثيرا ما تمتد جذورها إلى أغواره البعيدة ، لذلك فان القيم المرتبطة بها لها في غالب الأحيان صفة القداسة و الإلزام لأنها تمس الدين أو الأخلاق كما تمس الحاجات الضرورية للناس ، ولها علاقة كبرى بمصلحة المجتمع على العموم ، ولذلك تبقى هذه القيم و ترسخ في المجتمع رسوخا كثيرا ما يصل لحد الجمود.

وهناك من أضاف أساسا أخر سابعا لجملة ما ذكرناه سابقا وهو :

7-7- بعد التناقض : يمكن تصنيف القيم داخل مجتمع في صورة زوجية متناقضة هي :

- **القيم التقليدية(الموروثة) والقيم المعاصرة (الحديثة) :**
  - ✓ **القيم التقليدية :** وتضم تحتها كل من القيم التاريخية والقيم الدينية والقيم الثقافية.
  - ✓ **القيم المعاصرة :** وتضم القيم السياسية والقيم الاقتصادية والقيم الاجتماعية.

-**القيم المحلية والقيم المستوردة:**

- ✓ **القيم المحلية :**هي نتاج تفاعل العناصر الداخلية والتي تظهر وتتطور محليا ، إذ تتماشى عادة مع واقع المجتمع و مشاكله واهتماماته وطموحاته .
- ✓ **القيم المستوردة :** هي التي تظهر وتتطور في أوساط حضاري أجنبية ، ثم تنتقل إلى مجتمعاتنا رغم اختلاف المجتمعات ، وتتمثل في عدة ميادين مثل طرق الإدارة والتسيير المستوردة مع التكنولوجيا [1].

- **كما ميز "سبرانجر" Spranger:** بين عدة تصنيفات للقيم هي على التوالي القيم النظرية ، القيم الاقتصادية ، القيم الجمالية ، القيم الاجتماعية ، القيم السياسية ، القيم الدينية .

- **أما "تكولا رتشرد"N.Rescherd :** فقد صنف القيم على عدة أسس هو الآخر، نوجزها فيما يلي[2] :
  - ✓ **التصنيف على أساس محتضني القيم :** وتضم قيم العمل ، قيم الجماعات العليا ، القيم القومية.
  - ✓ **التصنيف في ضوء موضوعات القيم :** ويضم قيم الأشياء ، قيم بيئية ، القيم الفردية أو الشخصية ، القيم الجماعية ، القيم المجتمعية .

[1] جابر نصر الدين و لوكيا الهاشمي : مرجع سابق ، ص171-172 .

[2] علي عبد الرزاق جبلي: **دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 1984 ، ص 141.

- ✓ **تصنيف القيم على أساس الفائدة أو المنفعة :** وتندرج تحتها عدة تصنيفات للقيم هي : القيم الطبيعية ، القيم الاقتصادية ، القيم الأخلاقية ، القيم السياسية ، القيم الجمالية ، القيم الدينية القيم الروحية ، القيم الفكرية ، القيم المهنية ، القيم العاطفية .
- ✓ **التصنيف على أساس الأغراض أو الأهداف :** وهي القيم الغذائية للطعام ، القيم التبادلية لبعض السلع ، القيم الاقتصادية لبعض المواد ، القيم التعليمية لبعض البرامج ، القيم التاريخية لبعض الأشياء ، وهكذا ، إذ يرتكز التصنيف هنا على الغرض الإنساني النوعي الذي يتحقق بوجود قيمة معينة .
- ✓ **التصنيف على أساس العلاقة بين محتضن القيمة وبين الفائدة .**

ويضم هذا التصنيف القيم التالية: القيم ذوات التوجيه الشخصي مثل الراحة ، النجاح الخصوصية ، والقيم ذوات التوجيه نحو الآخرين وتضم هي الأخرى تصنفين أولهما: القيم ذوات التوجيه الجماعي الداخلي و به : القيم الأسرية والقيم المهنية والقيم القومية والقيم المجتمعية والثاني :القيم ذوات التوجيه الإنساني و به القيم الجمالية والقيم الإنسانية بصفة عامة.

- ✓ **التصنيف على أساس العلاقة بين القيم ذاتها :** ويرتبط هذا التصنيف على مدى ارتباط القيم بعضها ببعض ، وهذا التصنيف يثير قضية تدرج القيم وفقا لعموميتها ، فقيمة الكرم مثلا تحقق قيمة أعلى هي سعادة الآخرين ، في هذه الحالة تعتبر القيمة الأولى قيمة وسطية أو وسيليه ذلك لأهمية لهذه القيمة ، إذن هناك قيمة أخرى لذاتها مثل الولاء ، الأمانة وتلك هي القيم الغائية. [1]

– تصنيف "ودروف" :

حيث قام "ودروف " بدراسة القيم و الكشف عن القيم السائدة لدى الأفراد فوجد أنها تنقسم إلى :

- ✓ القيم المتعلقة بالمركز الاجتماعي.
- ✓ القيم المتعلقة بالأمن المادي والاجتماعي.
- ✓ القيم المتعلقة بالمادة.
- ✓ القيم المتعلقة بالحياة الأسرية.
- ✓ القيم المتعلقة بالحياة السياسية.

[1] علي عبد الرزاق جبلي: مرجع سابق، ص145 .

- ✓ القيم المتعلقة بالراحة .
- ✓ القيم المتعلقة بالناحية الدينية.
- ✓ القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية .[1]

8- علاقة القيم ببعض المصطلحات الأخرى:

على الرغم من أن مصطلح القيم مصطلح شائع الاستعمال إلا أنه يتعذر تناوله بمعزل عن مصطلحات أخرى هامة مثل الاتجاهات ، المعايير ، الدوافع وأنماط التفضيل ، لحدوث خلط في بعض الأحيان بينها.

8-1-علاقة القيم بالاتجاهات :

إن القيم وثيقة العلاقة بالاتجاهات ، إذ يذهب بعض العلماء إلى اعتبارها حالات خاصة من القيم ، ويذهب أخررن إلى أنها الميل إلى الموافقة أو الرفض إزاء موضوعات معينة ، حيث يمكن أن نتعرف على اتجاه الفرد من خلال سلوكه قولا كان أو فعلا ، وفي تفسير علاقة القيم بالاتجاهات نجد رأيين :

- **أولهما :** يرى أن القيم والاتجاهات شيء واحد ، فالقيم اتجاهات مشتركة من حيث أنها أنساق لقواعد معيارية ، فيشير "فرايز" إلى أن القيم ما هي إلا مجموعة من الاتجاهات الاجتماعية ، تمثل في شكلها النهائي أحد المظاهر الذاتية للقيم ، بينما يرى آخرون أن القيم بؤرة لتجمع الاتجاهات ، حيث القيم هي مجموعة اتجاهات شاملة.

- **أما الاتجاه الثاني** : فهو يميز بين القيم والاتجاهات : فيرى "سارجنت " أن الاتجاه هو ميل سلوكي من الفرد لاستجابة موجهة سلبية أو ايجابية ، نحو موضوع معين ، إذ بذلك يكون الاتجاه موقف تجاه واحدة من القيم ، وعلى ذلك تكون القيم أكثر عمومية وشمولية من الاتجاهات وأقل عدد منها ، كما أنها قادرة على تفسير تلك الاتجاهات[2] .

وبتحليل الرأيين السابقين نجد أنه وبالرغم من أنه يتضح من الوهلة الأولى أن هناك اختلاف واضح بين الرأيين السابقين ، إلا أننا نلمس تكاملا واضحا فيما بينهما ، فمعنا قيام الفرد باستجابة سلبية كانت أو إيجابية إزاء موضوع أو موقف معين ، والمتفق عليه باعتباره اتجاه ، وحيث أن استجابة

---

[1] محمد عبد البديع السد : **أثر القنوات الفضائية على القيم الأسرية** ، دار العربي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2009 ، ص96 .

[2] العربي النقيب إيمان : **القيم التربوية في مسرح الطفل** ، دار المعرفة الجامعية ، دون مدينة الطبع ، مصر، 2002 ، ص 15 .

الفرد لا يمكن أن تأتي بصورة عشوائية ، فهذا يعني أن الفرد قد استند في استجابته تلك لعدة أشياء أتي في مقدمتها الإطار المرجعي لخبرة الفرد ، والإطار القيمي للمجتمع ، وأخيرا النسق القيمي الخاص بالفرد وبالتحديد هرم الفرد القيمي ، فتلك الأشياء هي التي تساهم في توجيه الفرد لاتخاذ قرار في موضوع ما وبصورة ما ، تتلاءم مع النسق القيمي للفرد والمجتمع ، وبما يحقق التوازن الاجتماعي والنفسي لهذا الفرد في إطار مجتمعه.[1]

8-2- علاقة القيم بالمعايير:

يعرف المعيار على أنه تكوين فرضي معناه ميزان أو قاعدة أو إطار مرجعي للخبرة والسلوك الاجتماعي ، وهناك ثلاث جوانب تختلف فيها القيم عن المعايير ، فالقيم تشير إلى نمط مفضل للسلوك أو غاية من غايات الوجود ، بينما يشير المعيار إلى نمط سلوكي فقط ، فالقيم تتسامى على المواقف الخاصة ، بينما المعيار هو تحديد أو منع لسلوك آخر في موقف معين ، وثالثا القيم هي أكثر داخلية وشخصية ، بينما المعايير اتفاقية وخارجية ، وهذا يعني أن المعايير هي قواعد للسلوك ، فهي تحدد ما يجب أو ما لا يجب إتيانه من أنماط سلوكية في ظروف معينة ، بينما القيم هي مستويات للتفضيل مستقلة إلى حد ما عن المواقف الخاصة ، بمعنى أن قيمة معينة قد تكون بمثابة نقطة مرجعية لعدد كبير من المعايير ، ومن أمثلة ذلك أن قيمة المساواة قد تتدخل في معايير السلوك بين الزوج وزوجه والأخ وأخته ، والمعلم والتلميذ وهكذا ، فالقيم بوصفها مستويات لتحديد ما يجب النظر إليه باعتباره مفضلا ، تضع الأساس الذي ينهض عليه قبول أو رفض بعض المعايير، مثال ذلك أن قيمة الانجاز لا تؤكد تفضيل الوسائل الفعالة للأداء ، لكنها قد تنعكس في معايير العمل الرياضة ، وخدمة المجتمع والحياة السياسية والتعليم إذن القيم تحدد التفصيلات الاجتماعية ، والمعايير تحدد المفضل والمرغوب على مستوى العمومية ، والمعايير قواعد للسلوك المرغوب على مستوى الخصوصية .[2]

8-3- علاقة القيم بالحاجات:

اعتقد بعض البحثين أن هناك تطابق بين القيم والحاجات ، فقد أشر "ماسلا" إلى قيمة تحقيق الذات كمثال أنها تمثل حاجة ، وقيمة علية ، وكذلك ذهب "فرنشي" و"كاهن" إلى أن خصائص كل من القيم والحاجات متماثلة ، فالشخص قد يرغب في فعل معين ، ويشعر في الوقت ذاته انه يجب

[1] العربي النقيب إيمان: مرجع سابق ، ص16 .

[2] علي عبد الرزاق جبلي: مرجع سابق ، ص136 .

القيام به ، ذلك أن القيمة ليست فقط اعتقادا حول ما ينبغي عمله ، ولكنها أيضا رغبة في فعل معين لكن الارتباط بهذا الشكل يطمس الخط الفاصل بين الإنسان وسائر الحيوانات الأخرى ، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يحتضن قيم معينة توجه سلوكه ، ذلك أن القيم هي التعبيرات المعرفية للحاجات ليس على المستوى الفردي فحسب و إنما على المستوى المجتمعي والنظامي أيضا ، إن القيم هي نتاج القوى الاجتماعية والنفسية المؤثرة في الأفراد ، وهي اجتماعية لان المجتمع وما ينطوي عليه من نظم يمارس عملية تنشئة للأفراد التي تحدد لهم الهدف العام الذي يتمثل في إستدماج التصورات المشتركة لما هو مرغوب ، وهي نفسية لأن الدافعية الفردية تحتاج إلى تعبيرات معرفية وإلى تبريرات لما هو مفضل اجتماعيا ، وحينما تتحول الحاجات والمطالب الفردية والمجتمعية إلى تعبيرات معرفية أو قيمية يصبح من اليسير تبريرها والدفاع عنها بوصفها غايات أو وسائل مرغوبة ومفضلة ، مثال ذلك أن الحاجة للجنس تحولت معرفيا في المجتمع الحديث إلى قيمة أو مجموعة قيم مثل الحب ، والرابطة الروحية ، والألفة ، والحاجات العدوانية ، تحولت إلى قيم تتعلق بالطموح ، والشرف ، والأمن القومي ، إذن فالقيم وإن كانت تعبر عن الحاجات ، إلا أنها تمثل بالنسبة الإنسان أدوات المحافظة على تقدير الذات [1]

ثانيا : القيم الاجتماعية:

يعرفها علي عبد الرزاق جبلي "هي مجموعة من المعتقدات التي تتسم بقدر من الاستمرار النسبي والتي تمثل موجهات لأشخاص نحو غايات أو وسائل لتحقيقها ، أو أنماط سلوكية يختارها ويفضلها هؤلاء الأشخاص بديلا لغيرها ، وتنشأ هذه الموجهات عن تفاعل بين الشخصية والواقع الاجتماعي والاقتصادي و الثقافي ، وتفصح القيم عن نفسها في المواقف ، والاتجاهات ، والسلوك اللفظي والسلوك الاجتماعي "[2]

1- أهمية القيم الاجتماعية :

إذا انتقلنا إلى أهمية القيم وما يمكن أن تؤديه للفرد والمجتمع ، نجدها كما يلي:

[1] علي عبد الرزاق جبلي : مرجع سابق ، ص137 .

[2] نفس المرجع ، ص 134 .

– أنها تهيئ للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم وبمعنى أخر تحدد شكل الاستجابات التي يبديها كل فرد ، وبالتالي تلعب دورا مهما في تشكيل الشخصية الفردية وتحدد أهدافها في إطار معياري صحيح .

– يمكن التنبؤ بسلوك صاحبها متى عرف ما لديه من قيم أو أخلاقيات في المواقف المختلفة و بالتالي يكون التعامل معه في ضوء التنبؤ بسلوكه.

– أنها تعطي للفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق وتحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها وعقائدها الصحيحة .

– أنها تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلب على عقله ، ووجدانه لأنها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير و أحكام يتصرف في ضوئها وعلى هديها .

– تشير القيم إلى الكيفية التي سيتعامل بها الإنسان في المواقف المستقبلية وتساعد الإنسان على التفكير فيما ينبغي عليه أن يفعله تجاه تلك المواقف و الأحداث وتحدد له الأساليب والمسائل التي يختارها بالإضافة إلى تفسير السلوك الصادر عنها.

– تحفظ للمجتمع تماسكه وتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة المستقرة التي تحفظ له هذا التماسك والثبات ألازمين لممارسة حياة اجتماعية سليمة .

– تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة التي تسهل حياة الناس وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه وإطاره الموحد .

– تربط مختلف ثقافات المجتمع بعضها ببعض حتى تبدو متماسكة ومتناسقة .

– تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزعات والشهوات الطائشة .

– تحمل الفرد إلى النظر إلى أعماله على أنها محاولة للوصول إلى أهداف هي غايات في حد ذاتها بدلا من النظر إليها على أنها مجرد أعمال لإشباع الشهوات والرغبات والحاجات.

– تساعد على التنبؤ بما ستكون عليه المجتمعات ، فالقيم الاجتماعية الحميدة هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات وبالتالي هي تعد مؤشرات للحضارة ، فالمجتمع الذي يحمل قيم اجتماعية فاضلة يتنبأ له بالازدهار والرقي والعكس صحيح[1] .

[1] علي أحمد الجميل : **القيم ومناهج التاريخ الإسلامي** ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 1996 ، ص23–24 .

2- المفهوم الاجتماعي للقيم:

إن المتمعن في القيم يجدها عبارة من الحكم الذي يصدره على شيء ما مهتديا بمجموع المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه ، والذي نجده عادة ما يحدد السلوك المرغوب من غير المرغوب ، ويقول "كلاكون" : " والقيمة تتضمن قانونا أو مقياسا له شيء من الثبات على مر الزمن أو بعبارة أعم تتضمن دستورا ينظم نسق الأفعال والسلوك ، والقيمة بهذا المعنى تتضمن الأفعال وطرق السلوك وأهداف الأعمال على مستوى المقبول وغير المقبول ، أو المرغوب فيه والمرغوب عنه ، أو المستحسن و المستهجن فإذا تساءلنا عن الأشياء أو الأعمال التي نحكم عليها بأنها ذات قيمة ، وجدنا أن الجواب يكمن في ما يستحسنه المجتمع ، أو فيما يقره وما يرضى عنه ، أما ملا يستهجنه المجتمع فنحكم عليه بأن لا قيمة له أوبأنه ذو قيمة سلبية .

وقد بلور " كلاكون " المعاني السابقة في التعريف الآتي " القيمة مفهوم تجريدي (ظاهر أو ضمني ، يميز الفرد أو الجماعة) للمرغوب فيه الذي يؤثر على اختياراتنا من عدة بدائل ، لطرق ووسائل وأهداف السلوك" ، ويعد لفظ المرغوب فيه حجر الزاوية في هذا التعريف ، والذي يعني المستحب بحسب تقاليد الجماعة التي تتوحد معها ، أما الرغبة الشخصية فهي ما نميل إليه شخصيا بصرف النظر عن معايير الجماعة ، وأن ما نرغب فيه شخصيا قد يكون مجرد ميول وأهواء اندفاعية عارضة تتنافى مع ما ينبغي أن يرغب فيه ، و لذلك فإن المرغوب فيه (لأنه يمثل معايير المجتمع) هو الذي يلجم ويقيد ويرشد الرغبات والميول الشخصية الاندفاعية ، فلو فرض أن لاعبا من لاعبي كرة القدم مثلا ، وجد من نفسه رغبة في شرب الخمر بين شوطي المباراة التي هو يلعب فيها ، فإن رغبته هذه لا تلبث أن تختفي بمجرد ظهورها لأنها تتعارض مع (المرغوب فيه) عند زملائه ألاعبين ، أو عند جماعته من الجمهور المشجع ، وبعبارة أخرى فالمرغوب فيه كما فسرناه هو الذي يوجه السلوك نحو الأفضل أو لأصوب أو الأجمل ، وبذلك يمكن النظر إليه كرقيب وضابط للسلوك [1].

إن القيمة في الواقع وبناء على ما تقدم ذكره ، هي اهتمام أو اختيار أو تفضيل ، يشعر معه صاحبه أنه له مبرراته الخلقية ، أو العقلية أو الجماعية أو المجتمعية ، فالمفهوم الاجتماعي للقيم إذن مقصور على تلك الأنواع من السلوك التفضيلي المبني على مفهوم المرغوب فيه ، الذي هو المرآة العاكسة لقيم الجماعة أي كان نوعها.

[1] دياب فوزية: مرجع سابق ، ص52.

إن معنى القيم يرتبط ارتباط وثيق بالمعايير فالمعيار كما سبق لنا ذكره من قبل هو ما يقوم به أكبر عدد من الناس في موقف معين ، أي أن كل واحد يسلك كما يسلك الآخرون ، وأن ما يتكرر بصفة مستمرة وعامة يولد شعورا بأنه حق وضروري وواجب ، ولذلك فالقول بأن القيم ذات طبيعة معيارية معناها أنها تختلف باختلاف الجماعات والنظم السائدة فيها ، ويتلخص ذلك في أن الفرد يقوم بواجبه الاجتماعي ، ويحترم ممارسات مجتمعه وعاداته ، ويكون له بذلك سلوك سوي اجتماعيا .

والسلوك السوي يختلف من ثقافة إلى أخرى ، فما يكون سلوكا سويا في ثقافة ما ، يكون انحرافا في ثقافة أخرى ، ولذاك يقول المثل الانجليزي "إن رذائل بيكادلي هي فضائل بيرو" ومعنى هذا أن الحرية الجنسية التي عرف بها حي "بيكادلي" في "لندن" وسمي من أجلها حي الرذيلة هي السلوك الشائع والمعياري الذي يجب إتباعه في جمهورية "بيرو" بأمريكا الجنوبية ، وهكذا نجد كل مجتمع يضع لنفسه معايير سلوكه وتصرفات للأفراد في هذا المجتمع تعكس معايير المجتمع الذي يقوم عليها [1] ، ولهذا فالشخصية السوية لا يمكن أن تعرف و لا يمكن أن يحكم عليها إلا بعلاقتها بالمحيط الثقافي الذي تعيش فيه ، فالسلوك إذن يكون سويا أو منحرفا على أساس مطابقته لقيم ومعايير المجتمع في زمن معين ومكان معين.

3- مكونات القيم الاجتماعية:

تتكون القيم الاجتماعية من ثلاث مقومات أساسية هي[2] :

-**المكون المعرفي :** يشمل المعارف والمعلومات النظرية ، وعن طريقه يمكن تعليم القيم ، ويتصل هذا المكون بالقيمة المراد تعلمها وأهميتها وما تدل عليه من معاني مختلفة و تعرف البدائل الممكنة للشخص وينظر في عواقب كل بديل ، ويقوم بالاختيار الحر بين البدائل .

-**المكون الوجداني :** ويشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخلية ، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة ، يصل هذا المكون بتقدير القيمة والاعتزاز بها ، وفي هذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لاختيار القيمة ويعلن الاستعداد للتمسك بالقيمة على الملأ.

[1] دياب فوزية: مرجع سابق ، ص55.

[2] منير حسن نورهان: **القيم الاجتماعية والشباب** ، دار الفتح ، الإسكندرية ، مصر ، 2008 ، ص32 .

-**المكون السلوكي :** هو الذي تظهر فيه القيمة ، فالقيمة تترجم إلى سلوك ظاهر، ويتصل هذا الجانب بممارسة القيمة أو السلوك الفعلي و الأداء النفسي الحركي ، وفي هذا الجانب يقوم الفرد بممارسة القيمة وتكرار استخدامها في الحياة اليومية [1].

4- التربية وعلاقتها بالقيم الاجتماعية :

إن التربية عملية قيمية ، إذ أن العلاقة بين التربية والقيم وطيدة ووثيقة جدا ، حيث لا يمكن أن نفصل بين التربية والقيم لأنهما متلازمان ومتكاملان ، ومن هنا بدأت التربية تتحمل المسؤولية في حل تلك الأزمات القيمية التي تعاني منها المجتمعات بصفة عامة ، ولذلك أكد علماء التربية منذ زمن بعيد على أن الاهتمام بتنمية الجانب القيمي يمثل وظيفة أساسية للتربية ، فالتربية في جوهرها عملية قيمية إذ تسعى المؤسسات التعليمية إلى غرس القيم في نفوس المتعلمين ، بل إن من أهم نتائج التربية هو أن تتخذ لها مجموعة من القيم البناءة الدائمة التي تخضع لها الجماعة وتنتظم حولها حياة الأفراد والجماعات ، وما لم يحقق التعليم هذا الهدف فإن فائدة المعارف والمهارات المكتسبة تنعدم ، فالشخص المتعلم الذي لا توجهه معارفه وقدراته نحو أهداف قيمية يتخذها لنفسه دليل حياة ، يصبح خطرا على نفسه ومجتمعه ، كأن نجد مثلا طبيبا مستغلا أو قاضيا مرتشيا ، ومن الملاحظ أن عملية البناء القيمي ليست مسؤولية مؤسسة اجتماعية بعينها أو منهج دراسي معينه ولكنها مسؤولية كل من له علاقة بعملية التربوية سواء في إطار الأسرة أو المدرسة أو أي مؤسسة أخرى [2]

فالتربية تسعى إلى تحقيق العمل النافع اجتماعيا والتعامل بين أفراد المجتمع من أجل الصالح العام ، كما تعمل التربية على غرس مبادئها في نفوس أفراد المجتمع وتخطط في ضوئها أسس العلاقات الإنسانية الطيبة بين أفراد المجتمع كما يقع على عاتق التربية بناء القيم عن طريق إعداد أجيال قادرة على تحمل المسؤولية والإسهام بإيجابية في النهوض بأنفسهم والارتقاء بمجتمعهم .

كما تتضح أهمية التربية ودورها في العمل على تفهم الفرد لقيم وعادات مجتمعه الذي يعيش فيه ، وذلك عن طريق تهيئة جو تربوي اجتماعي ينمو فيه الفرد ويتعلم ويُرَسِخ في ذهنه وَسُلوكِه قيم مجتمعه ، كما أن التربية تعمل على ترسيخ القيم عن طريق ما تستمده من المجتمع الذي توجد فيه كما

[1] منير حسن نورهان : مرجع سابق، ص33.

[2] علي أحمد الجميل : مرجع سابق ، ص23-24 .

تقوم أيضا بترسيخ القيم ليس فقط عن طريق الجانب النظري المعرفي فحسب بل عن طريق الجانب التطبيقي .[1]

ثالثا: المقررات (المنهاج) :

إن المقرر في بحثنا هذا هو مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي تتلقاها الأمهات الريفيات في صورة مواد دراسية في فصول محو الأمية ، مما يؤدي لتغير في أفكارهن و ميولاتهن واتجاهاتهن ومن ثم في سلوكهن تجاه من يتعاملون معهم.

1- أهمية المقرات الدراسية أو المناهج الدراسية:

تكتسي المناهج أو المقررات الدراسية أهمية كبيرة في المنظومة التعليمية أو البناء الاجتماعي الكلي بما تؤديه من وظائف وأدوار للفرد والمجتمع على حد سواء ، ومما زاد من أهمية البرامج المدرسية هو الدراسات المتلاحقة في هذا المجال المتجدد والمتطور خصوصا في ظل التغيرات الاجتماعية والعلمية ما يضع المخطط في موازنة بين التراث الحضاري وبين التلاحق المعرفي و التكنولوجي ، وبين البرامج كأداة للحفاظ على ثقافة المجتمع من جهة و كأداة للتغيير من جهة أخرى بما يتلاءم والتغيير الحادث في باقي الأجزاء لدعم تماسك البناء الاجتماعي الكلي[2] .

وقد كان فيما مضى يركز على صياغة هذه البرامج لتتلاءم مع الجيل الجديد من المجتمع (الأطفال) لنقل لهم الإرث الثقافي الذي يؤدي بهم لحفظ هويتهم الثقافية والاجتماعية ، و اكتسابهم قدر من المعرفة تأهلهم لأن يحملوا لواء نهضة بلدهم ، لكن بالموازاة مع ذلك بدأ التفكير في صياغة مقرارت دراسية تتلاءم مع الجيل الأكبر سننا الذين لم يحصلوا على فرصة التعليم [3] ، بسبب الاستعمار أو الظروف الاقتصادية أو الحالة الأمنية للبلد مثلما حصل في الجزائر في العشرية السوداء ، حيث انقطع الكثير من أبناء الشعب الجزائر عن التعليم في المناطق الريفية خصوصا الإناث منهن بسبب الخوف من القتل أو الخطف ، وقد عني بهذه البرامج لتلاءم المستوى العقلي والظروف الاجتماعية والاقتصادية لهذه الفئة من المجتمع ، لأن نهضة أي بلد ترتبط بمشاركة كل فئاته في صناعة تقدمه وتعد المرأة والأم خصوصا والتي هي محل دراستنا في هذا البحث ، من أهم الأفراد في فئة الأميين

---

[1] إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلجي : التربية، دار القاهرة ، ط1 ، القاهرة ، مصر، 2007 ، ص 66-67 .

[2] بونيف حنان ، مرجع سابق ، ص 79 .

[3] نفس المرجع ، ص80.

التي ينبغي القضاء على أميتها لأنها تقوم بتربية جيل جديد فإذا بقيت أمية فسيتقلص دورها التربوي ويصبح هامشيا ، وقد تضر بمن تنشئ.

2- مكونات المقررات (المنهاج):

تتكون المقررات أو المناهج من عدة عناصر مترابطة فيما بينها ويؤثر كل منها في الأخر و يتأثر به ، ومن بين تصنيفات مكونات المناهج يمكننا أخذ تصنيف "تايلر" والذي يحمل تصنيفه العناصر التالية :الأهداف ، المحتوى ، الأنشطة ، التقويم .

2-1- الأهداف:

تمثل أول عنصر من عناصر البرامج المدرسية من حيث التخطيط والبناء وهي تعرف على أنها "الغاية التي يراد تحقيقها من العملية التعليمية " [1] وإذ تم ربط الأهداف بالمتعلم تصبح ذلك التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلمين نتيجة لتلقيهم الخبرة المعرفية التي تؤدي إلى نمو في شخصيتهم وتعديل سلوكهم بإكسابهم السلوك المرغوب وتصنف الأهداف ضمن مستويات أربع هي [2]:

- **الأهداف العامة :** وتتسم بالعمومية والتجريد ، وهي تعبر عن خصوصية المجتمع الذي وضعت فيه ، وتمثل إطار عام يرجع إليه عند تحديد الأهداف في المستويات الأخرى وتحتاج إلى سنوات لتحقيقها ، وجهد متواصل وتعاون بين مختلف المؤسسات الاجتماعية من ناحية والمدرسة من ناحية أخرى .
- **الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية :** وتصاغ بناء على الأهداف العامة ويراع توزيعها على المواد الدراسية بحسب خصوصية كل مادة .
- **الأهداف الموضوعية أو الوحدات الدراسية:** وتشتق من الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية بتحليل هذه الأخيرة وتحديد كل الأهداف التي تتعلق بوحدة دراسية معينة في المادة الدراسية الواحدة ومجموع هذه الأهداف يحقق المادة الدراسية .
- **أهداف الدرس الواحد :** وهي أكثر الأهداف تحديدا وتشتق من أهداف الوحدات الدراسية ، ينتظر عادة من المتعلمين تحقيقها ويسهل ملاحظتها وتقويمها .

ويتم تحديد الأهداف في ظل جملة من المعايير ومن بينها:

---

[1] محسن كاظم البلاوي سهيلة: **المناهج التعليمية والتدريس الفعال**، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2005 ، ص 65 .

[2] بونيف حنان ، مرجع سابق ، ص80-81 .

– أن تشير الأهداف إلى صفات ونوعيات السلوك التي يمكن ملاحظتها وقياسها لدى المتعلمين لمعرفة هل حقق الدرس أهداف أم لا ، والتعديل إذا اقتضى الأمر .

– أن تشتمل الأهداف على جوانب الخبرة المرجوة ، من معلومات ومعارف ومهارات وقيم واتجاهات.

– أن تكون واضحة وتصف السلوك المتوقع من المتعلم .

– أن تكون ممكنة التحقيق .

2-2- المحتوى:

هو كل ما يحتوي عليه أو يشمله المنهج من معارف إدراكية وأدائية و قيمية واجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة ، فهو لا يشير إلى المادة العلمية فحسب بل يشمل أيضا الخبرات ، كما أن تحديده يرتبط عادة بالأهداف المسطرة أما اختياره فهو متعلق أولا بالتنظيم الذي يعني ترتيب عناصر المحتوى وخبرات التعلم على نحو يحقق التعلم المنشود ، في صورة منظمة تحقق الترابط والتكامل ، وثانيا المستوى فينبغي أن يناسب المحتوى المتعلم الذي يختلف طور تعليمه من سنة لأخرى[1] .

2-3- الأنشطة:

هو ذلك الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل انجاز هدف ما كما يمثل أيضا "كل نشاط يقوم به المعلم والمتعلم ، أو هما معا ، لتحقيق الأهداف التعليمية و النمو الشامل للمتعلم ، وسواء تم داخل الفصل أو خارجه ، داخل المدرسة أو خارجها ، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة " [2]ويتم اختيار الأنشطة عادة تبعا لعدة معايير هي :

– وعي القائمين على تخطيط البرامج المدرسية بالعلاقة بين الأنشطة و باقي العناصر المكونة للبرامج ، واطلاعهم على الجديد ، من دراسات وبحوث في المجال التربوي .

– طبيعة المتعلم وارتباط الأنشطة بحاجاته واهتماماته و ميولاته .

– ارتباط الأنشطة بواقع المجتمع و أهدافه واحتياجاته ومشكلاته .

– استخدام الأنشطة كمصدر للتعلم .

---

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى : **المناهج الدرسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها** ، دار المريخ للنشر ، ط 1، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2000، ص 30 .

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى ، مرجع سابق ، ص 33.

– الإمكانيات المتاحة المادية والبشرية والتي يتم في ضوئها تهيئة ما يلزم هذه الأنشطة من مواد وتجهيزات.

– مراعاة الفروق الفردية بين قدرات المتعلمين في العمل والنشاط .

– التنوع في الأنشطة لجذب المتعلمين وزيادة دافعيتهم في الانجاز والتعلم .

– كفاءة المعلم وقدرته على التخطيط للأنشطة وتنفيذها أو متابعة تنفيذها [1].

كما تصنف الأنشطة التعليمية حسب مجالها إلى نوعين هما : الأنشطة التعليمية الصفية وتكون في داخل الصف ، والأنشطة التعليمية غير الصفية: مثل الزيارات ، الرحلات التعليمية والدراسات العلمية وغيرها من النشاطات التي لا ترتبط في القيام بها بالصف [2].

2-4- التقويم:

هو عملية منظمة ومقصودة تستهدف جمع المعلومات والأدلة عن العملية التعليمية قصد تفسيرها وإصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المؤسسة التعليمية ، وهو أيضا تحديد التقدم الذي أحرزه المتعلم نحو تحقيق أهداف التعليم أو هو إصدار حكم على ظاهرة تعليمية تحصيلية مستندا إلى عملية القياس ، كالاختبارات التحصيلية التي لها عدة أنواع (الشفهية الموضوعية...) .

"ويشير التقويم البيداغوجي إلى تقدير المردود الدراسي وصعوبات التعلم في علاقة بالأهداف النوعية لأجل اتخاذ الإجراءات والقرارات الممكنة لتصميم الخطوات التي يمكن أن يقطعها" [3] ، فالتقويم من هذا المنظور هو عملية معرفة ناتج العملية التعليمية وتقييم للأخطاء التي قد تكون على مستوى الأهداف أو المحتوى أو الأنشطة الموصلة للعملية التعليم.

-أهمية التقويم في العملية التعليمية : وتتمثل هذه الأهمية في عدة نقاط يمكن أن نوجز منها ما يلى :

– القيام بعملية تشخيص أو تحديد للعقبات أو المشكلات التي تواجه العملية التعليمية ومن ثم إجادة حلول لها .

– الربط بين الجانب النظري والعملي للعملية التعليمية .

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى ، مرجع سابق ، ص 34.

[2] بونيف حنان: مرجع سابق ، ص 85-86.

[3] جابر نصر الدين : مرجع سابق ، ص108 .

– معرفة مدى تحقيق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها في كل مرحلة من مراحلها

– معرفة المتعلم في حد ذاته لمقدار أو مرتبة تعلمه .

– يكتشف المعلم عند إجرائه للعملية التقويمية لطلابه أين تكمن صعوباتهم في التعليم ومن ثم يقيم طريقته في التعليم .

– يساعد الآباء في التعرف على مستويات أبنائهم ، والوقوف على نقاط الضعف عندهم للتمكن من إصلاحها .

– يحدد ما وصلت إليه المدرسة من تقدم وإنجاز[1] .

– مساعدة المسؤولين والمشرفين من مختلف الدرجات العلمية والمستويات للحكم على قيمة المنظومة التعليمية والتكوينية ككل ، واتخاذ القرارات المناسبة من أجل حل كل المشاكل التي تواجه العملية التعليمية أو خلق أهداف جديدة تتواكب مع التطور العالمي والعلمي[2] .

3– العوامل التي تأثر في المقررات أو المناهج الدراسية:

تتوقف الحياة على التفاعل بين الفرد والبيئة ولهذا فان نوع المنهج يتأثر بهذا التفاعل ، وهناك عدد من العوامل التي تؤثر في هذا التفاعل وبالتالي فإنها تؤثر في بناء المنهج وهي :

– خصائص نمو المتمدرس الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية التي يطلق عليها علماء النفس مراحل النمو .

– الطبيعة الإنسانية وخصائصها .

– الخبرة والتعليم لأن المنهج عبارة عن مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم في مجال دراسته ، لهذا ينبغي أن توضح طبيعة تلك الخبرة وخصائصها وعلاقتها بالتعليم .

– ثقافة المجتمع التي تميزه عن غيره من المجتمعات.

– نظام المجتمع وفلسفته التي تحدد أسلوب الحياة فيه بما تتضمنه من مبادئ وقيم ومثل عليا وتلك الفلسفة ينبغي أن تقوم عليها فلسفة التربية وبالتالي المناهج .

– المؤسسات الاجتماعية التي يتصل بها المتعلم وينشأ في كنفها ويتأثر بها [3].

---

[1] طه إبراهيم فوزية و رجب أحمد الكنزة : **المناهج المعاصرة** ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، مصر، 2000 ، ص 195.

[2] جابر نصر الدين : مرجع سابق ، ص 111 .

[3] Boulahcen Ali: **Sociologie de L'education**، les Systèmes educatifs en France au Maroc، etude comparative، Afrique ، Orient ، Beyrouth ، Liban ، 2002.p57.

4- خصائص القيم الاجتماعية في المقررات الدراسية:

للقيم جانب مثالي يجعلها ترتبط ارتباطا وثيقا بالمثل العليا ، كما أن لها بعد واقعي -موضوعي- على أن ما ينبغي أن نؤكد عليه هنا هو عدم وجود مستوى واحد من مستويات الواقع ويمكن أن نبرز خصائص القيم في المقررات الدراسي من خلال ما يلي:

- يتناسب عدد القيم التي يعتنقها الشخص مع المعتقدات التي تعلمها بخصوص أشكال السلوك المرغوب فيها أو هدف الحياة.

- لكل قيمة ضدها بمعنى أن القيم يتجاذبها قطبان أحدهما إيجابي يدرج دائما في المقررات ، وقطب سلبي يكون عادة في الحياة الاجتماعية ، مما يجعلنا نعتقد أن القطب الايجابي هو وحده الذي يشكل القيمة في حين يمثل القطب السلبي ما يمكن أن نسميه عكس القيمة .

- القيم تشكل مراجع أو مرتكزات لإصدار الأحكام ، غير أنه وفي فترة ما من فترات حياة الفرد تهيمن قيمة ما على بقية القيم مما يطبعها بطابع خاص ويميز صاحبها بشخصية منفردة ، وفي فترة أخرى من حياته يتغير ذلك مع نموه وتقدمه ، لذلك نجد نوعية القيم المدرجة في المقررات تختلف بحسب سن المتعلم و مستواه الدراسي.

- تعد القيم متغيرات نسقها تبعا لظروف المجتمع وأحواله والتغير الاجتماعي ، غير أنه توجد قيم ثابتة تتكون لدى الفرد ويستقر نسقها من خلال الجوانب العقائدية والدينية التي تعلمها من المقررات الدراسية ، حيث تتحول إلى متغيرات مستقلة[1] .

5- مراحل تنمية القيم (مراحل غرس القيم):

حدد العالم "كراثوول" krathwol's وزملائه ثلاث مستويات يختلف كل منها ويمثل مرحلة من مراحل تعلم وتنمية القيم وهي[2] :

-**المستوى الأول :** تقبل القيمة : وفيه يحدد المتعلم الشيء وقيمته ، أو يسلم بالقيمة المعينة له ويمكن التعبير عن هذا الموقف بمفهوم العقيدة أي أن المتعلم يصبح له نحو قيمة الشيء عقيدة ، بمعنى قبول رأي وقضية قبولا انفعاليا بسبب ضمني يلم به هو.

---

[1] صلاح الدين عرفة محمود : **مفهوم المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة** ، عالم الكتب ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2005 ، ص 179-180 .

[2] نفس المرجع ، ص 181 .

وللعقيدة درجات متفاوت من اليقين ففي هذا الحد الأدنى من التقدير يكون اليقين في بدايته أي أنه موقف غير قاطع والمتعلم قد يغير موقفه بالنسبة إلى تقديرات جديدة فتكون العقيدة غير راسخة بعد ، وبصفة عامة يمكن القول أن مستوى التقبل يشمل الاعتقاد بأهمية قيمة الشيء .

– **المستوى الثاني:** تفضيل بعض القيم على بعض: حيث ينتقل المتعلم من تقبل إحدى القيم إلى رتبة انتقاء القيمة وطلبها والسعي ورائها، وهذا المستوى يشير لتفضيل الفرد لقيمة معينة.

–**المستوى الثالث :** الولاء التام للقيمة المفضلة : وهنا تكون العقيدة في مستوى رفيع من اليقين أي أن الامتناع بعيد عن الشك ، وفي بعض الحالات تتاخم العقيدة حد الإيمان ، بمعنى أن القيمة قبلت قبولا انفعاليا غير مبني على أساس التفكير المنطقي ويمتاز هذا المستوى بأن المحرك الداخلي للسلوك قد بلغ درجة رفيعة من الشدة[1] .

وتكتسب القيم من خلال مجموعة من المصادر أهمها دور العبادة و المحاضرات والدروس والكتب والقصص و وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري كالإذاعة والصحف والمجلات ، وهي أكثر شيوعا ، ولعل ذلك يثير تساؤلا لدى الفرد عن نوع القيم التي تقدمها هذه المصادر وما مدى ملاءمتها للفرد ومعيشته.

6– القيم والمقررات الدراسية:

لكي تتحقق النتائج المرغوبة من المقرر الدراسي يختار واضعوا المقرر الدراسي بعناية محتوى التعليم بحيث يكون له أولوية مثل التعليمات والمشاعر والمعتقدات والقيم الأساسية التي يكتسبها المتعلمون من المحتوى ، ويرى بعض المهتمين بالقيم أن المعلم باعتباره أكثر تجربة ودراية وحكمة من المتعلمين له من السلطة ما يمكنه من غرس المعتقدات التي يدرك أهميتها للمجتمع ، إلا أنه لا يجب أن ننظر إلى أن عملية بناء النظام القيمي هي مسؤولية مقرر دراسي بعينه ولكنها مسؤولية كل من له علاقة بعملية التربية سواء في إطار الأسرة أو المدرسة أو أي مؤسسة أخرى ، ومن خلال كافة الوسائل المتاحة للفرد في أي مستوى[2].

ومن الجدير بالذكر أنه ينبغي عدم النظر للقيمة كمادة قائمة تدرس منفصلة عن محتوى الكتب الدراسية ، وإنما هي ضمير أخلاقي ووعي سلوكي وقد بينت بعض الدراسات أن الخبرات المدرسية

[1] طه إبراهيم فوزية و رجب أحمد الكنزة : مرجع سابق ، ص 183.

[2] صلاح الدين عرفة محمود : مرجع سابق ، ص 188 .

تؤثر فعلا في تشكيل أو تغيير أو تعديل القيم ذات العلاقة بالعمل المدرسي ومفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وبعض جوانب السلوك الأخلاقي .

وقد أشار "تايلر" لأهمية القيم في عملية اتخاذ القرار في المقررات الدراسية بقوله "إن القيم غالبا ما تكون البداية في عملية اتخاذ القرار في المقرر الدراسي ، حيث تعد بمثابة المحك لاختيار أهداف المقرر"[1] ويذكر بعض المتخصصين في مجال تطوير المقررات أن نقطة البدء في تطوير المقررات الدراسية يجب أن تتحدد بالقيم والأهداف التربوية والسياسية والتعليمية التي تتبع في تنفيذ المقررات .

وللمقرر أهمية كبيرة في تنظيم القيم في محتواها وممارساتها من خلال الأهداف والموضوعات التي تحدد مجال المقررات وما تتضمنه من خبرات مقصودة وتدور حول مشكلات أو قضايا اجتماعية أو شخصيات معينة .

فالقيم التربوية لابد و أن تتصل بأساسيات الوجود الإنساني في المجتمع فهي تعبر عن ما هو صواب وما هو خطأ ، كما تعبر عن المسؤوليات و المعتقدات و أنواع الولاء والارتباطات المختلفة التي تشكل نظرة الإنسان إلى مجتمعه وعلاقاته به فنحن إذ نوجه المتعلمين لجوانب الخبرة الإنسانية سواء كانت اقتصادية أو علمية أو سياسية أو دينية أو فنية ، حيث لا بد أن نتبع نوعا معينا من الاتجاهات والعادات أو الاستجابات ، ونقوم بحذف أنواع أخرى لا تتفق و القيم المرغوب فيها ، ونظرا لأهمية التعليم و الخبرات التربوية و الأكاديمية في تشكيل قيم الفرد فان هناك عدد من المؤشرات التي يجب أن يراعيها القائمون على تصميم المقرر الدراسي هي .

- **الاقتناع والممارسة :** إذ لا بد من توافر الاقتناع والممارسة بين هيئة التدريس ، فالقيم ليست ترديدات لفظية ولكنها تستنتج من السلوك و المظهر .
- **القدوة :** وهذا يتطلب من المعلم القيام بدور قيادي كمثال يحتذ به .
- **الإقناع :** من خلال استخدام الأساليب الديمقراطية في أرشاد وتوجيه المتعلمين لإدراك الموقف بالصورة التي تجعلهم يشعرون بالحاجة إلى قيم إيجابية معينة ، وتجديد قيمهم كلما دعت الحاجة إلى ذلك مع الحفاظ على ثوابت القيم .

[1] صلاح الدين عرفة محمود : مرجع سابق ، ص 189.

- **المتابعة والاستمرار :** التطوير القيمي عملية تتطلب وقتا وجهدا ولا يتم عن طريق مجرد الحماس والانفعال الوقتي بل يتطلب متابعة المتعلم في سلوكه ومراقبة تصرفاته واستمرار توجيهه ، ولعل هذا أحد الأسباب التي تعوق قياس القيم لدى المتعلمين [1].

و خلاصة القول هي أن هناك قيما يكتسبها الإنسان من خلال خبراته اليومية قد تكون قيم جيدة أو سلبية ، والمقرر مطالب أن يقدم للمتعلمين الأفكار والخبرات والمهارات والاتجاهات ألازمة لهم ، ما يساعدهم على تعديل أو تغير أو ترسيخ قيم ما عن غيرها ، بشرط أن لا تتنافى مع قيم المجتمع وفلسفته .

7- دراسة مراحل تكوين القيم عند المتعلم :

هناك أربع بدائل أساسية يستطيع المعلم أن يختار من بينها عند تدريسه لتنمية القيم هي[2] :

- التعريف بالقيم عن طريق الإلقاء وكذلك التعريف بأنماط السلوك المتوقعة ويستخدم في ذلك أسلوب التوجيه والوعظ والإرشاد و الثواب والعقاب .
- حياد المعلم بحيث لا يكون مع أو ضد القيمة ولكنه يترك بناء القيمة ونموها لمؤسسات أخرى.
- تخطيط المواقف التي يستطيع فيها المتعلمون فهم القيمة، وهنا يوضح المعلم لهم كل شيء متعلق بالقيم ، ويترك لهم حرية المفاضلة بين البدائل ووجهات النظر المتاحة ، وهو أفضل أسلوب .
- ويذهب المعلم إلى ما هو أبعد من المرحلة السابقة، فيتبنى وجهة نظر معينة، ويدافع عن القيم الثابتة و المتفق عليها اجتماعيا، وهنا نجده متمسكا بها وحريصا على ممارستها، و الالتزام بها [3].

لقد أوضحت الدراسات والتجارب العلمية أن المنهج العلمي هو المدخل الذي يحكم دراسة القيم وطرق تعليمها والمواد التعليمية اللازمة، لذلك فالأمر لم يعد متروكا للصدفة، وإنما يخضع للملاحظة والتجريب والضبط ومن خلال ذلك فإن المعلم يحتاج إلى:

- إدراك كامل للنظام القيمي الموجود لديه، والذي يعمل من خلاله، والتساؤل حول مدى إمكانية تعليم كل قيمة، بحيث يعتنقها كل الناس، وهل تلك القيمة مناسبة للوقت الذي يعيش فيه أم لا.

---

[1] طه إبراهيم فوزية و رجب أحمد الكنزة : مرجع سابق ، ص 200.

[2] نفس المرجع ، ص 203.

[3] صلاح الدين عرفة محمود : مرجع سابق ، ص 205.

– مراجعة خطط تدريسه والنظر بدقة وحرص شديد إلى مضامين الدروس للتعرف على مدى ما تتضمنه من قيم، ودرجة التأكيد على موقعها من أهداف درسه.

– أن تتكون لديه قناعة كاملة بأهمية احترام الرأي الآخر، حين تكون هناك مناقشة لأمر متعلق بقيمة من القيم.

– مراجعة ما يقوم به من أدوار أثناء تعليم القيم وتنميتها، فهو أحيانا يكون مشاركا أو محايدا أو معارضا وربما يكون دوره متمثلا في المحافظة على القيم والظهور بمظهر الملتزم بها ، والداعي إلى اعتناقها .

– توفير المناخ النفسي المناسب الذي يشعر فيه الأبناء بالأمن وحرية الرأي و الفكر والسلوك ، لأن الموقف كله في النهاية موقف تعليمي و من المتوقع أن يحرز فيه المتعلمون النجاح أحيانا أو الفشل أحيانا أخرى ، والمهم في هذا الشأن أن يجد المتعلمون القدوة والمثل في التوجيه ، وتعديل مسار الفكر والسلوك ، من خلال قاعدة صلبة من القيم [1].

8- الآليات والأنشطة التي تعمل على تعليم القيم[2]:

– **المناقشات وكتابة التقارير:** وغيرها من الأنشطة الفنية، والتي يعبر فيها المتعلم عن قيمة وربما عن القيم الأخرى التي يرجوا أن يمتلكها، وأن تسود لدى الجميع.

– **المذكرات اليومية :** التي يكتبها كل متعلم ، ويدون فيها أفكاره وأعماله اليومية ، فتساعده على فهم القيم وتحديد الأولويات و الاهتمام بالأنشطة التي تشغل اكبر مساحة من وقته اليومي.

– **دراسة السيرة الذاتية لرموز المجتمع :** وهي من أغنى مصادر التعلم ، حيث تمده بمواقف متعددة ، يرى فيها قيم الآخرين وخاصة المشاهير منهم ، ويجب أن يحرص المعلم كل الحرص على أن يقدم للمتعلمين كل المبررات التي تجعلهم يقتنعون بصلاحية أو ملاءمة القرارات التي يتخذها الرمز.

– **تمثيل الأدوار :** وذلك أن يضع المتعلم نفسه في موقف متخذ القرار ، ليرى هل كان سيتخذ القرار نفسه إذا ما وجد في نفس الموقف ، أم أنه كان سيتخذ قرار مغايرا ، وفي كل الأحوال لابد أن يأتي المتعلم بأسباب اتخاذه لهذا القرار و مناقشتها في حضور الجميع.

---

[1] طه إبراهيم فوزية و رجب أحمد الكنزة : مرجع سابق ، ص 206.

[2] صلاح الدين عرفة محمود : مرجع سابق ، ص 188 .

– **تأكد المعلم من أن موقف المتعلم وقراره جاء من اقتناع شخصي :** ويتم هذا عن طريق الخبرة أو الاستبيان .

– **ضرورة الاهتمام ببيان الحدود بين القيم المختلفة :** من خلال الندوات والمحاضرات حتى لا يؤدي الموقف إلى تضارب بين القيم ، بدلا من دعمها وتنميتها ومساعدة المتعلمين على الإيمان بها ، حتى يسهل ذلك ظهورها في سلوكاتهم .

– **تخصيص أوراق أسبوعية تعالج كل واحدة منها قيمة معينة :** حيث يطلب من متعلم واحد أن يكتب موضوع أسبوعيا عن قيمة ما ويعرضه على زملائه ، من خلال تجاربه وخبراته ، ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يساعد على رفع درجة الوعي بالقيمة التي تبحثها الورقة.

– **كتابة رسائل تحليلية إلى المسؤولين :** يعبر فيها المتعلمين عن آرائهم ووجهات نظرهم في قضايا و مسائل معينة ، ومن خلال ذلك يشيرون إلى ما يتواجد لديهم من قيم ، وما يقبلونه ، وما يرفضونه منها.

– **عقد لقاءات :** وقد تكون في شكل ندوات تحضرها شخصيات لها دورها الاجتماعي المتميز وتستطيع أن تعبر عن قيم معينة ، وهنا يكون الاختلاف بين المتعلمين وتلك الشخصيات مطلوبا حتى يستمر الحوار وتستقر القيم المطلوبة .

– **المشروعات التطوعية :** التي يقوم بها المتعلمون لتحقيق النجاح في بناء القيم وتنميتها ، ويشترط هنا أن تكون المشاركة من جانب المتعلمين بناء على رغبتهم ، كما يشترط أن تعالج المشروعات القيم التي يعتز بها المتعلمين ، أو التي نحاول أن نجعلهم حريصين عليها .

– **يحدد المعلم موقفا أو عددا من المواقف المتعلقة بحياة المتعلمين :** و سلوكياتهم ويؤكد على المظاهر الايجابية والسلبية لهذه السلوكيات ، وهو بهذا يقوم بالاشتراك مع المتعلمين بعملية أساسية هي تحليل الموقف ، ليصل إلى صياغة دقيقة للمشكلات التي تواجه الفرد أو الجماعة ، وهكذا القيم المصاحبة لتلك المشكلات ، ويصل المعلم والمتعلم بذلك إلى ما يمكن اعتباره تحليلا للقيم ، وتكون العملية التالية هي تحديد سلوكيات المتعلمين والبدائل التي كان بالإمكان الاتجاه إليها تحاشيا للمشكلة أو المشكلات ، وعندها يصل المتعلمون إلى قرار محدد أو إلى عدد من القرارات بشأن ما صدر من سلوكات من جانب المتعلمين نحو الموضوع أو الموقف المتسبب في المشكلة ، ويجب

أن يحرص المتعلم على أن يقدم للمتعلمين المبررات التي تجعلهم يعتقدون في صلاحية أو ملاءمة القرار الذي يتخذه الإنسان ليسلك سلوك معينا[1].

لقد تطرقنا في فصلنا هذا إلى ثلاثة عناصر مهمة جدا في دراستنا ، كان أولها القيم التي عرفنا أن لها أهمية كبيرة في حياة الإنسان باعتبارها تتحكم في سلوكاته الصادرة تجاه محيطه الاجتماعي ، ثم انتقلنا إلى تناول نوع أو صنف محدد من الأصناف الكثيرة للقيم التي تفنن العلماء في تصنيفها وهي القيم الاجتماعية التي تعتبر المحددات للسلوك الصادر من الفرد خلال علاقته الاجتماعية مع الآخر. لننتقل في الأخير إلى أهم عنصر من عناصرنا وهو المقررات الدراسية ، حيث رأينا كيف يمكن أن تدرج هذه القيم في المناهج الدراسية للمتعلمين لتعزز من نموهم الاجتماعي والمعرفي وتجعلهم أكثر فائدة لأنفسهم و مجتمعاتهم.

[1] صلاح الدين عرفة محمود : مرجع سابق ، ص 188 –191 .

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا : تحديد منهج الدراسة.

ثانيا : مصادر جمع المادة العلمية.

ثالثا: تقنيات جمع وتفريغ البيانات والأساليب الإحصائية.

رابعا : مجال الدراسة.

خامسا: عينة الدراسة.

لكل عمل يريد أن يتصف بالعلمية إجراءات يلزمه إتباعها لتكون لنتائجه مصداقية علمية و يمكن تعميمها على مجتمع بحثه و الاستفادة منها في الحياة العامة للناس كما يمكن لهذه النتائج أن تكون بداية جديدة لبحوث أخرى أكثر تعمقا وتفصيلا من ما سبقها وسنعرض في فصلنا هذا الإجراءات المنهجية التي اتبعناها في بحثنا هذا.

أولا: تحديد منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه "الأداة أو الوسيلة التي تمكننا من إجراء الدراسة والوصول إلى الحقيقة والإجابة السليمة على الفرضيات والتساؤلات المطروحة " [1] أو "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة للإجابة على الأسئلة و الاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث " [2] وانطلاقا من موضوع دراستنا اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي" الذي يهدف إلى جمع الحقائق والبيانات لظاهرة أو موقف معين مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيرا كافيا "[3] .

وفي هذا المنهج لا يكتفي الباحث بمجرد الوصف أو جمع البيانات ، إذ من الضروري أن يستكشف عن المعاني والدلالات التي تحتوي عليها البيانات التي تحصل عليها في دراسته الميدانية والكشف عن العلاقة بين المتغيرات ، وذلك بتطبيق مختلف الطرق الإحصائية والنسب المئوية لمعالجة البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستمارة .

ولما كانت دراستنا عن " القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و علاقتها وبالدور التربوي للأمهات الريفيات " وجب علينا استخدام إلى جانب المنهج الوصفي تحليل المضمون كأداة لاستخراج القيم الاجتماعية المتواجدة في نصوص القراءة للأطوار الثلاثة من مقررات محو الأمية ، و تحليل المضمون هو أسلوب يستخدمه الباحث لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفا موضوعيا ، ومنظما وكميا ، وقد أستخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل مضمون الرسالة ، سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية ، وكان أوائل المستخدمين له في هذا المجال "رالف وايت " [4].

---

[1] محمد غريب عبد الكريم : **البحث العلمي لتصميم المنهج والإجراءات** ، مكتبة نهضة الشرق ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 1987 ، ص 77 .

[2] محمد شفيق : **البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية)** ، المكتب الجامعي الحديث ، دون ذكر المدينة ، مصر، 1998 ، ص 98.

[3] عبد الباسط محمد حسن : **أصول البحث الاجتماعي** ، تضامن للطباعة ، ط 8 ، القاهرة ، مصر ، 1982 ، ص 203 .

[4] يوسف تمار : **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين** ، مؤسسة الفسيلة للطباعة والنشر ، ط1 ، الجزائر ، الجزائر ، 2007 ، ص20.

و يعرف تحليل المحتوى بأنه " طريقة موضوعية ومنظمة تصف بشكل كمي منظم ودقيق شكل ومحتوى المواد المكتوبة أو المسموعة لأي مجتمع أو شخص ما، ومن خصائصه نجد:

– الموضوعية أو المنهجية: وتعني التعريف الدقيق لفئات التحليل بحيث يمكن لمحللين آخرين تطبيقها على نفس المحتوى والحصول على نفس النتائج وتحقيق الموضوعية بتحديد العناصر التالية:

– الفئات أو التصنيفات التي تستخدم في التحليل.

– التفرقة والتمييز بين كل فئة .

– المعيار المستخدم في اختيار وحدات معينة مثل وحدة الكلمة أو الجملة أو الفكرة أو الموضوع.

– الانتظام: وتعني تحديد وتنظيم خطة واضحة لحصر الفئات المناسبة لموضوع التحليل وتعريفها وتحديد الخطوات التي سوف يقوم بها الباحث.

– التحليل الكمي مقابل الكيفي: الكمية هي الصفة الغالبة على تحليل المحتوى لأنه يعتمد العد والقياس غير أنه من غير الممكن الفصل بين التحليل الكمي والكيفي لأن التحليل الكمي يساعد على تقديم المعلومات على شكل جداول مما يؤدي إلى سهولة الإطلاع عليها وفحصها بواسطة التحليل الكيفي بهدف اكتشاف العلاقات والمساهمة في الوصول للنتائج و الإجابة على تساؤلات البحث والتأكد من فروضه .

– العملية في تحليل المضمون: دراسة النص والكشف عن العلاقات وتفسيرها .

– الكشف عن ما وراء النص الظاهر: يهدف التحليل الظاهر إلى الكشف عن النوايا الخفية والحقيقية التي قد تكون غير ظاهرة في المحتوى.[1]

أما من بين أهداف تحليل المحتوى في مجال العلوم الاجتماعية عامة والكتب المدرسية خاصة نجد ما يلي[2]:

– الكشف عن أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة حتى تتماشى مع الأهداف التربوية.

– تزويد العلماء والمفكرين في المجال التربوي بالمعلومات والانتقادات لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية .

---

[1] خيري علي إبراهيم : **المواد الاجتماعية في مناهج العلوم بين النظرية والتطبيق** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1996 ، ص 246– 248 .

[2] نفس المرجع ، ص250 .

– تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة وأعداد المعلمين واختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية .

ومنه يمكن القول أن تحليل الكتب المدرسية أو المقررات عموما هي عبارة عن عملية نقد أو فرز للإيجابيات و السلبيات ، يمكن من خلالها تجنب هذه السلبيات وزيادة الإيجابيات من طرف المبرمجين قدر المستطاع.

1– فئات التحليل : ونظرا لطبيعة موضوع بحثنا المتعلق بالقيم المتواجدة في نصوص القراءة للمقررات الرسمية لبرامج محو الأمية ، نجدنا نختار فئة القيم من بين كل فئات التحليل المختلفة ، لأنها الأنسب لأهداف بحثنا بغية استخراج القيم الاجتماعية المتناولة في نصوص القراءة .

وترتبط القيمة عادة بعاملين أساسيين هما: العامل النفسي المرتبط برغبات الفرد وميوله والعامل الاجتماعي المرتبط بالقوانين والمعايير والضوابط التي يفرضها المجتمع، أي الرأي الخاص بالفرد والذي يعبر عن اتجاهاته واهتماماته ، وكذلك النظام الاجتماعي والتراث الثقافي الذي يتفاعل فيه[1].

2– وحدات التحليل : و نختار وحدة الفكرة التي تعتبر من أهم وأكبر الوحدات وأكثرها استعمالا ويحددها " برلسون" بأنها "عبارة عن فكرة مثبتة حول موضوع معين تتضمنها جملة أو عبارة مختصرة محددة تشتمل على مجموعة الأفكار التي يدور حولها التحليل" [2]

وليس للفكرة حدود إلا تلك التي يحملها معناها وقد تكون عبارة أو جملة كما قد تمتد على طول الفقرة، أو يكون كل المحتوى عبارة عن فكرة واحدة [3] ، أي أن حدود ذلك يكون في حصولنا على القيمة الموجودة في النص و استخراجنا لها.

[1] يوسف تمار : مرجع سابق ، ص 15.

[2] أحمد أوزي: تحليل المضمون ومنهجية البحث ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، الرباط ، المغرب ، 1993، ص59 .

[3] يوسف تمار : مرجع سابق : ص 51 .

جدول يمثل: نموذج تحليل المحتوى لفئة التحليل (القيمة) ووحدته (الفكرة).

فئات القيم	وحدة الفكرة	التكرارات	النسبة المئوية
الأسرة والعلاقات الأسرية	ملاعبة الأبناء/إعداد الأطفال اجتماعيا /دور الأم /المراقبة الأسرية/المساواة بين الأولاد /أهمية المساواة بين الأخوة/ التماسك الأسري/ الحوار بين الإخوة/الحوار داخل الأسرة /مراقبة الأبناء/تربية الأبناء على العلاقات الأسرية الحسنة/الأخوة في الله داخل الأسرة /الرفق بالأولاد/مدح الأولاد/تشجيع الأولاد/الجلسات العائلية/ المتابعة الأسرية/ أهمية تعليم الأبناء/أهمية التكنولوجيا للأولاد/تشجيع الأولاد على الأعمال الجيدة/أهمية تعليم الأبناء في عصر التقدم الحالي/ اعتذار الآباء عندما يخطئون في حق أبنائهم/السؤال عن الأبناء/تضحية الأم من أجل أبنائها/ متابعة الأم لأبنائها داخل المنزل وخارجه/الحوار داخل الأسرة/إقامة الآباء علاقات ودية مع الأبناء/ملاحظة نمو الأطفال في كل النواحي ومنها الناحية الاجتماعية/الإرشاد في الأسرة/ إكساب الأطفال خبرة ما بعد الزواج/ نقل الخبرة الاجتماعية من الجبل السابق للأبناء/فرحة الأبناء بعودة الآباء/البيت مدرسة/جعل البيت مملوء بالفرحة والحنان/بر الوالدين/الحفاظ على الأسرة/أهمية الأسرة/التماسك الأسري/توزيع الأدوار داخل الأسرة/العمل والتعاون داخل الأسرة/العدل بين الأولاد/العدل في توزيع الحقوق والواجبات/فضل الوالدة/بر الأم أكثر/القدوة الحسنة من الوالدين/حب الأم الكبير لأبنائها/الأم مصدر الفضائل.	203	%17.33
العمل	تقسيم العمل /العمل الحرفي التقليدي فخر/	178	%15.11

والاعتماد على النفس	تأدية الواجبات في العمل/التخطيط في العمل/التنظيم/الواجبات متنوعة في العمل/ احتمال الشدائد في العمل/ الحياة معركة/ في العمل ابتلاءات/العمل الصالح /التطور/الإنتاج/الجزاء من جنس العمل/الصبر عل ى تحقيق الهدف/لاعتماد على النفس في تحقيق الأهدا ف/العمل البناء للمجتمع والنفس/الواجبات/الإخلاص في العمل/ الالتزام في العمل/العمل في الريف/أهمية البحث العلمي في العمل الزراعي/الحرية في العمل/الاهتمام بالصناعات التقليدية/تطوير الذات/العمل لتحقيق النصر/المهارة في العمل/الإتقان في العمل/ التحدي/الفشل في العمل بداية النجاح.		
العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع	القيام بالدور الاجتماعي/تقسيم الأدوار الاجتماعية داخل المجتمع/الصداقة/الحكمة في التعامل مع الغير/أحب للناس كما أحب لنفسي/حب أفراد المجتمع/التكامل الاجتماعي/عدم الانتقاد الجارح لأفراد المجتمع /أهمية الجماعة/الاعتدال في الحياة الاجتماعية /المساواة الاجتماعية/ عدم التميز العنصري/ عدم تحقير الآخر/ التسامح الاجتماعي/الصلح/ الأمر بالمعروف/النهي عن المنكر/الإخاء والود .	148	%12.56
طلب العلم	طلب العلم/طلب العلم في كل العلوم/طلب العلم لكل الفئات الاجتماعية/التفوق العلمي/طلب العلم واجب/الثقافة معرفة/التكنولوجيا الحديثة مصدر العلوم	128	%10.86
الحوار	أصول الحوار/ الثروة اللغوية مهمة في الحوار/الديمقراطي ة في الحوار/ آداب الاختلاف/إبداء الرأي/ الحديث بحكمة/ تبادل أطرف الحديث/ احترام رأي الأغلبية/ التواضع في الحديث/الحوار بالحجج و البراهين / الاعتذار أثناء الخطأ	100	%8.48

	في الحوار/ الصلح في الحوار/ الوعظ/ الإرشاد.		
الصبر	الصبر مفتاح الفرج/الصبر في العمل /الصبر على مشاق الحياة/الصبر على طلب العلم/الصبر على الهدف/ الصبر نهايته فرج/ الصبر قوة.	71	% 6.02
احترام حقوق الجوار	بذل الذات للجار/التنازل عن الحق من أجل الجار/ التضحية من أجل الجار/ أهمية الجار بالنسبة للأسرة / حقوق الجوار / مكانة الجار/التكامل بين الجيران / التجاوز عن أخطاء الجار / حفظ أهل الجار في غيابه/ عدم تتبع عورات الجيران/ مساعدة الجار.	67	% 5.68
الرحمة والرفق بالضعفاء	الإخاء والود تجاه الفقراء/إعطاء الفقير/الصدقة على الفقراء والمساكين/الاهتمام بالفئات الضعيفة/ الكرم على المحتاج /الرفق بالضعفاء/الحنان على المساكين	60	% 5.09
الصدق	الصدق مع الله/الصدق مع الغير/الصدق مفتاح النجاح/قول الصدق حتى عند الخطأ/الإخلاص/ الصدق في التعامل مع الآخر.	60	% 5.09
الأصالة	التمسك بالعادات والتقاليد/التمسك بالتراث/أهمية الحرف والصناعات التقليدية/استعما ل التكنولوجيا الحديثة لتطوير الصناعات التقليدية.	57	% 4.83
الأمانة	إيصال الأمانة لأهلها/عدم خيانة الأمانة/الحفاظ على الأمانة/السر أمانة.	54	% 4.58
تحمل المسؤولية	تحمل المسؤولية في كل المجالات/الاعتماد على النفس/تحمل المسؤولية أمام النفس/القيام بالواجبات/الطموح مع القيام بالواجبات.	52	% 4.41
المجموع		1178	% 100

ثانيا : مصادر جمع المادة العلمية :

وهي نوعان : مصادر جمع المادة العلمية النظرية ، ومصادر جمع المادة العلمية العملية.

1- مصادر جمع المادة العلمية النظرية :

لقد اعتمدنا في هذه المذكرة على جملة من المصادر هي:

- الكتب و الأطروحات .
- الجرائد والمجلات.
- القواميس والمعاجم.
- الانترنت.

2- مصادر جمع المادة العلمية العملية :

إن دقة أي بحث علمي تتوقف إلى حد كبير على اختيار أكفأ وأنجع الأدوات وأنسبها في الحصول على البيانات التي تخدم أهداف الدراسة ، لهذا فإن طبيعة بحثنا تتطلب استخدام أكثر من أداة لجمع البيانات التي تلم بجميع جوانب الموضوع لذلك اخترنا استمارة المقابلة كأداة رئيسية لجمع البيانات و الملاحظة والمقابلة و الوثائق والسجلات كأدوات مكملة لها ، وهي كالتالي :

2-1- استمارة مقابلة:

وهي نموذج يضم مجموعة من الأسئلة ، توجه للمبحوثين بهدف الحصول على بيانات معينة ، وتعتبر مرشد للباحث في جمع البيانات التي يحتاجها للدراسة ، وقد تم تصميم أسئلة استمارة المقابلة بناء على الطرح النظري والدراسة الاستطلاعية والمقابلات والملاحظات الميدانية للأمهات أثناء قيامهن بنشاطاتهن اليومية أو الدراسية .

وقد تم اختيار الاستمارة بالمقابل لوجود تفاوت في المستوى العلمي والثقافي بين الأمهات مما يمنعهن من الإجابة عن الأسئلة بمصداقية بمفردهن ، حيث يحتجن إلى بعض الشرح حول مغزى الأسئلة في بعض الأحيان ، وكذلك للحصول على معلومات إضافية أثناء إجابة الأمهات على الأسئلة و تم عرض الاستمارة في صيغتها الأولى على مجموعة من المحكمين هم:

- الأستاذ المشرف: "بلوم محمد".
- الأستاذ: "الطاهر الإبراهيمي".
- الأستاذ: "إسماعيل رابحي".

- الأستاذ : "جابر نصر الدين".

ثم تم بعد الأخذ بتوجهات الأساتذة إعادة تعديل الاستمارة وإعادة عرضها على الأساتذة:

- الأستاذ المشرف : "بلوم محمد".
- الأستاذ : "الطاهر الإبراهيمي".
- الأستاذ : "حسان الجيلاني".

بهدف إبداء أرائهم حول مدى ملاءمة أسئلة الاستمارة المعدلة لموضوع الدراسة ، وعليه تم صياغتها في صورتها النهائية ، و تطبيقها على 10 أمهات من مجتمع الدراسة لتجربة مدى فهم الأمهات للأسئلة وتفاعلهن معها ، فأفضى ذلك لزيادة تبسيط في صياغة بعض أسئلتها ، ثم شرعنا في تطبيقها بشكلها النهائي على عينتنا من الأمهات البالغ عددهن خمسون أم في مجال دراستنا الذي حددناه .

وقد احتوت الاستمارة المخصصة للدراسة على 43 سؤال وزعت بالشكل التالي:

- **القسم الأول** : خاص بالبيانات العامة ، ويضم 4 أسئلة تبين لنا خصائص العينة.
- **القسم الثاني** : خاص ببيانات الفرضية الثانية، ويضم 12 سؤال خاصة بالبيانات التي تبحث في دور الأم في المعاملة مع أولادها.
- **القسم الثالث**: خاص ببيانات الفرضية الثالثة: ويضم 16 سؤال خاصة بالبيانات التي تبحث في دور الأم في التوجيه الاجتماعي لأولادها.
- **القسم الرابع**: خاص ببيانات الفرضية الرابعة: ويضم 11 سؤال خاصة بالبيانات التي تبحث في دور الأم في المتابعة الاجتماعية لأولادها.

2-2- الملاحظة:

وهي وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات إذ تعرف بأنها " إحدى أدوات جمع البيانات وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات ، التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية ، كما تستخدم في البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة أو السجلات الإدارية أو الإحصاءات الرسمية والتقارير أو التجربة" [1] .

[1] زرواتي رشيد : **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار هومة ، ط1 ، الجزائر، الجزائر ، 2002 ، ص 191 .

وتتميز عن غيرها من الأدوات أنها تفيد في جمع البيانات التي تتصل بسلوك الفرد الفعلي في جميع المواقف الواقعية ، بحيث يمكن ملاحظتها دون عناء ، وقد اعتمدنا في دراستنا على الملاحظة بدون مشاركة التي يعرفها موري أنجلس"حالة لا يشارك فيها الملاحظ أو الملاحظة في حياة الأشخاص الموجودين تحت الدراسة " [1]، لأنها سمحت لنا بمشاهدة ظروف و أساليب التدريس في مختلف الفصول التي زرناها ، وكذلك ملاحظة الأمهات المتمدرسات من حيث سلوكهن ولغتهن المستعملة داخل الفصول وخارجها ، وكذلك ملاحظة تفاعلاتهن الاجتماعية مع معلماتهن أو مع بعضهن البعض أو أولادهن.

2-3- المقابلة:

ويقصد بالمقبلة أنها "حوار مواجهي هادف بين شخصين أو أكثر حول موضوع معين وفي مكان معين" [2]وهي من أهم الأدوات المنهجية المستعملة لجمع البيانات ، وأكثرها استخداما نظرا لما تقدمه من فائدة في الحصول على البيانات المتعلقة بمشاعر الأفراد و ميولاتهم واتجاهاتهم ، ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على نوعين من المقابلة :

2-3-1- المقابلة الحرة:

وهي التي تجرى دون تخطيط مسبق ، وتم الاعتماد عليها أثناء الدراسة الاستطلاعية ، مما ساعدنا على الاطلاع بعمق على جوانب وخبايا الموضوع ، حيث استعملناها عند الالتقاء مع المعلمات والأمهات المتمدرسات أو الأمهات المتخرجات من فصول محو الأمية ، وكذا مع المنسقة [*] (المفتشة) التي تهتم بمراقبة سير العملية التعليمية داخل فصول محو الأمية ، حيث تم فتح نقاش غير مقنن الأسئلة معهن حول موضوع دراستنا ، وقد ساعدنا ذلك في بناء أسئلة استمارة المقابلة.

---

[1] موريس أنجلس : **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية** ، ترجمة : بوزيد صحراوي وآخرون ، دار القصبة ، ط1 ، الجزائر، الجزائر ، 2004 ، ص185 .

[2] بشير صالح الرشيدي : **مناهج البحث التربوي رؤية مبسطة**، دار الكتاب الحديث ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2000 ، ص 183 .

[*] هي عبارة عن وظيفة تقوم فيها المنسقة بزيارات فجائية لفصول محو الأمية ، وتراقب كل ما يتعلق بالعملية التعليمية و تسجله في دفتر خاص(الغياب،الحضور، سير البرنامج....) ثم ترفع به تقرير للفرع الولائي للديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار الذي تتبعه ، فهي عبارة عن وسيط بين الإدارة والمتعلم.

2-3-2- المقابلة المقننة:

هي عبارة عن دليل يشمل مجموعة من الأسئلة المحددة حول موضوع الدراسة وتمتاز المقابلة المقننة عادة بالتحديد الدقيق لأسئلتها التي توجه للمبحوثين بأسلوب واحد وطريقة واحدة . ولقد استعملناها في دراستنا هذه كأداة مكملة للبيانات التي حصلنا عليها من استمارة المقابلة ، وطبقت في 5 أكتوبر 2011 أثناء اجتماع للمعلمات بمقر ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار من 9:00 إلى 12:00 .

و لقد بلغ عدد أسئلة مقابلتنا المقننة 7 أسئلة تم تصميمها استنادا إلى البيانات المجمعة من خلال الملاحظات والمقابلات الحرة مع المعلمات والأمهات أثناء أجراء الدراسة الاستطلاعية ، وقد قدمت هذه الأداة لستة من المعلمات الآتي تعدت سنوات تدريسهن في فصول محو الأمية ثلاثة سنوات ، حتى يكون لهن الخبرة الكافية في هذا الميدان ، مما يساعدهن في الإجابة عن أسئلتنا بمصداقية أكبر.

2-4- الوثائق والسجلات :

وتعتبر كسند مهم ومكمل للأدوات المستخدمة في البحث بغرض جمع البيانات، وقد تم الاستفادة منها في الحصول على بعض الإحصائيات و المعلومات من ملحقة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بالمسيلة.

ثالثا: تقنيات جمع وتفريغ البيانات والأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء من ملء استمارة المقابلة ، شرعنا في تفريغ بياناتها بالطريقة اليدوية في جداول تم رسمها تبعا لكل سؤال من أسئلة الاستمارة ، وفرغت بوضع علامات التكرار/// وحسابها في الأخير، وبعدها وضعت نماذج التفريغ في جداول إحصائية وتم حساب النسب المؤوية لكل جدول من جداول لاستمارة المفرغة ، حيث ضربت عدد التكرارات لكل إجابة في 100 و قسمت على عدد العينة 50 ، للحصول على النسبة المؤوية التي تم التحليل والتفسير بناء عليها.

رابعا : مجال الدراسة :

وينقسم مجال دراستنا إلى ثلاث أقسام هي:

1- المجال المكاني:

1-1- لمحة تاريخية عن ولاية المسيلة : أجريت دراستنا هذه في ولاية المسيلة و يمكن أولا تقديم لمحة تاريخية عن نشأة الولاية وتطورها:[1]

مرت مدينة المسيلة بعدة حقبات تاريخية ، حيث تركت كل حقبة بصماتها على المدينة ونذكر منها باختصار ما يلي :

-**الحقبة الرومانية :** حيث أنشئت النواة الأولى بالقرب من منطقة "بشيلقة" التي تبعد حوالي 3 كلم عن مقر البلدية ، لكن المدينة لم تعرف معمارا لكونها ذات طابع فلاحي نظرا لخصوبة أراضيها بسبب إقامة الرومان سدا ونظاما لتوزيع المياه .

-**الفترة الفاطمية :** أعاد الفاطميون إبان حكمهم بناء المدينة سنة 935 م على بعد 3 كلم من "لجستيانا" ، بعدما دمرت سنة 740هـ .

-**الفترة الحمادية :** عندما استطاع "جعفر بن حماد" إحكام سيطرته على العاصمة الحمادية سنة 1015م قام بإنشاء النواة الأولى للمدينة الحالية ، و تعرف المنطقة اليوم بحي "الجعافرة" نسبة إليه ، ثم توسع هذا الحي في الضفة الغربية ، فظهرت منطقة "رأس الحارة" ومنطقة "خربة التليس" ومنطقة "الشناوة" ، وكان يتوسط هذه المناطق مركز تجاري يدعى "الشماس" ، وقد تميز النسيج العمراني بالبساطة واحترام الملكيات والواجهات الصماء التي تتماشى مع القيم ، كما عرف المجال الحضري أيضا نشأة ما يسمى بالحارة وهي عبارة عن فناء فارغ تحيط به سكنات .

-**الفترة المرابطية :** وعرفت مدينة المسيلة توسعا عمرانيا كبيرا في هذه الفترة ، إذ أصبحت مركز عبور تجاري إلى أن دمرت من طرف الهلاليين سنة 1350م .

-**فترت ما قبل الأتراك:** امتدت بين 1350م و 1500م وعرفت بقدوم "سيدي محمد بن عبد الله المغربي"من مدينة وجدة المغربية متجها للبقاع المقدسة غير أنه استقر بالمدينة ، وشرع في إعادة بنائها وسميت بذلك "بسيدي بو جملين".

-**فترة الأتراك :** دخلها العثمانيون سنة 1500م ، خلال هذه الحقبة أقيم حي "الكراغلة" ، والذي يعتبر امتداد لكل من حي "الشناوة" و "رأس الحارة" و "الجعافرة" .

[1] مركز الدراسات والانجاز العمراني بسطيف ، المديرية الجهوية بالمسيلة ، مراجعة المخطط التوجيهي للتهيئة والتعمير ، لبلدية المسيلة .

-**مرحلة الاستعمار :** دخل الاستعمار الفرنسي المدينة سنة 1830م وتميزت هذه المرحلة الممتدة بين 1840م و 1940م بظهور بعض المنشآت نذكر منها ثكنة عسكرية على الضفة الغربية "لواد لقصب" وحي "لظهر" الاستعماري ، مقر إقامة الحاكم والكتيبة ، قسم الشرطة ، البريد ، والمحاكم .

كما أنشئ حي "العرقوب" الذي أقام به اليهود وبعض المعمرين وحي "الكوشة" المخصص للتجارة و مقر إقامة بعض الأعيان ، وعرفت المدينة نشأة السكنات الجماعية ، و تميزت بظهور العمران الأوربي حيث الواجهات المفتوحة واستقامة الطرقات ، ونظرا لخصوبة الأراضي التي تتميز بها المنطقة فقد أقيم مشروع "سد لقصب" .

-**فترة الاستقلال :** عرفت المدينة تغيرات جوهرية ، حيث في الفترة الأولى من 1969م إلى 1974م تم إنشاء حي 300 مسكن وحي 500 مسكن على اثر الزلزال الذي ضرب المدينة سنة 1962م ، وهذا لإسكان المتضررين من سكان حي "الكراغلة" و"الشناوة" ، و"رأس الحارة" و"خربة التليس" ، ثم أنشئت التجزئة التي صممها المهندس "رولان"، كما ظهرت بنايات فوضوية في الجهة الشرقية المعروفة حاليا بحي "لاروكاد" أما بالنسبة للفترة الثانية من 1974م إلى 1987م ، فأهم ما ميز هذه الفترة هو ترقية ولاية المسيلة من مقر دائرة إلى ولاية ، كما استفادة الولاية من عدة هياكل إدارية و خدماتية وصناعية ، إذ أنشئت المنطقة الصناعية والمنطقة السكنية الحضرية الأولى والثانية وظهرت عدة تجزئات ترابية نذكر منها حي270 مسكن وحي 7000 مسكن وحي 166 مسكن .

1-2- التعريف بولاية المسيلة : أما ثانيا فنقوم بالتعريف بمدينة المسيلة [1]:

تحتل ولاية المسيلة التي اخترنا مجموعة من قراها مجال دراستنا ، موقعا متميزا في الجزء الأوسط من شمال الجزائر و هي جزء من منطقة الهضاب العليا التي تمتد على مساحة 18175 كلم مربع وتبلغ مساحة المسيلة 332 كلم مربع ، أما عدد سكانها فيبلغ ما يقارب 1035922 نسمة بكثافة سكانية تقارب 57 نسمة في كلم المربع .

وقد أصبحت المسيلة ولاية وفقا للتقسيم الإداري لسنة 1974 ، وتتكون الولاية من 47 بلدية مسيرة من قبل منتخبين محليين وقد اخترنا في دراستنا هذه ستة قرى من هذه البلديات بشكل قصدي أما الدوائر فتضم واحدة إلى أربع بلديات لتشكيل محافظات إدارية وهي 15 دائرة ، وتحد ولاية المسيلة الولايات التالية :

[1] مونوغرافيا ولاية المسيلة ، **وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة**، مديرية السياحة بالمسيلة ، بدون تاريخ ، ص 4-5 .

- يحدها من الشمال : ولاية برج بو عريريج .
- يحدها من الشمال الشرقي : ولاية سطيف .
- يحدها من الشمال الغربي : ولاية باتنة .
- يحدها من الغرب : ولاية المدية .
- يحدها من الجنوب الشرقي : ولاية بسكرة .
- يحدها من الجنوب الغربي : ولاية الجلفة .

1-3- الموقع الفلكي لمدينة المسيلة : تقع مدينة المسيلة بين خطين طول 56.4 و 33.5 شرقا وخطي عرض 23.34 و 2.36 .

وقد تنقلنا إلى مجموعة من قرى ولاية المسيلة بحسب إمكانياتنا المتاحة ، لأنها قرى بعيدة وينعدم النقل في بعض منها مما يضطرنا إلى التنقل مشيا أو بسيارة خاصة ، بغية ملء استمارات المقابلة مع الأمهات الملتحقات بفصول محو الأمية ، وهذه القرى هي :

- قرية "الحوران" تم ملء 20 استمارة.
- قرية "أولاد ماضي" تم ملء 10 استمارات .
- قرية "مزرير" تم ملء 5 استمارات.
- قرية "الحواشة" تم ملء استمارة واحدة فقط .
- قرية "كروع " تم ملء 11 استمارة .
- قرية "لقرف" تم ملء 3 استمارات.

2- المجال البشري:

ويتمثل مجال دراستنا في الأمهات المتمدرسات في فصول محو الأمية في المستوى الثالث والأمهات المتحررات من الأمية والحاصلات على شهادة التحرر غير أنهن مازلن يدرسن مع المستوى الثالث لتحسين مستواهن أكثر ، والجدول الموالي يمثل عددهن في القرى مجال الدراسة .

جدول يمثل عدد المتمدرسات في القرى مجال دراستنا

القرى	عدد المتعلمات الكلي	عدد المتعلمات في الطور الثالث و الأمهات المتحررات	عدد الأمهات الآتي تم ملء استمارة المقبلة معهن
الحوران	60	30	20
أولاد ماضي	20	20	10
مزرير	15	15	5
الحواشة	10	10	1
كروع	40	20	11
لقرف	10	10	3
المجموع	155	109	50

3- المجال الزمني :

3-1- المرحلة الأولى : استغرقت من19 إلى 22 مارس 2011 و قمنا فيها بجولة استطلاعية إلى فصول محو الأمية ، لتحديد عدد الأمهات آلاتي تنطبق عليهن خصائص العينة ، وكذلك لرؤية جو التدريس والأماكن التي تجرى فيها العملية التعليمية ، كما قمنا أيضا بإجراء مقابلات حرة مع المعلمات والأمهات ، ثم في 27 مارس 2011 تم تجربة استمارة المقابلة على عينة من الأمهات قدر عددهن بـــ 10 أمهات لمعرفة مدى فهمهن أسئلة استمارة المقابلة و تفاعلهن معها ، وهذا ما دفعنا إلى تبسيط بعض الأسئلة .

3-2- المرحلة الثانية : بعد تصميم وضبط استمارة المقابلة في شكلها النهائي تم تطبيقها من 24 أفريل 2011 إلى 4 ماي 2011 على مجتمع العينة التي حددنا عددها بـــ 50 أم لإعطاء مصداقية للبيانات المجموعة .

وقد صاحب التنقل إلى مجموعة القرى مجال الدراسة لملء استمارات المقابلة مع الأمهات ظروف جوية سيئة بسبب سقوط البَرَد و الأمطار وكذا حدوث بعض الوفيات في بعض القرى "كولاد

ماضي" و "مزرير" و"لقرف" ، مما زاد من نسبة غياب الأمهات عن فصول محو الأمية في فترة ملء استمارة المقابلة . وتم زيارة هذه القرى كما يلي :

3-2-1- القرية الأولى : قرية "الحوران" : أخذنا فيه مسجدين مسجد "خنوف لخضر" و مسجد "خالد بن الوليد" ، يتواجد في كل منهما فصل لمحو الأمية ، وتمت زيارتهما كما يلى.

- **مسجد "خنوف لخضر" بـــ "الحوران" :** تم زيارته **للمرة الأولى** في يوم 24 أفريل 2011 من الساعة 9:30 إلى 11:30 ، حيث لم نتمكن من ملء سوى 5 استمارات بالقابلة ، بسبب غياب الأمهات لرداءة الأحوال الجوية.

-**الزيارة الثانية :** في 27 أفريل 2011 من الساعة 9:30 إلى 12:00 وتم ملء الاستمارة بالقابلة مع بقية الأمهات الحاضرات الآتي تنطبق عليهن شروط العينة والبالغ عددهن 5 أمهات.

- **مسجد "خالد بن الوليد" بـــ "الحوران" :** والذي يتواجد به فصل محو الأمية الثاني ، وتمت زيارته للمرة الأولى في 26 أفريل 2011 من الساعة 13:30 إلى 15:00 وتم ملء 5 استمارات بالمقابلة فقط بسبب غياب بعض الأمهات لرداءة الأحوال الجوية ، كما فاجأنا نزول البَّرَد و الأمطار بشدة مما جعلنا نوقف عملية ملء الاستمارات بالمقابلة لرغبة الأمهات في العودة لمنازلهن.

-**الزيارة الثانية لمسجد "خالد بن الوليد" :** تمت هذه الزيارة في 2011/4/27 من الساعة 13:30 إلى 16:00 وتم فيها ملء الاستمارات بالمقابلة مع الأمهات المتبقيات من الزيارة الأولى و اللواتي تنطبق عليهن شروط العينة وكان عددهن 5 أمهات.

3-2-2- القرية الثانية: قرية "أولاد ماضي" : تمت هذه الزيارة في 30 أفريل 2011 من الساعة 10:20 إلى 12:10 و تم ملء 10 استمارات بالمقابلة وصادفت زيارتنا وجود وفاة في المنطقة مما أدى لوجود بعض الغيابات.

3-2-3- القرية الثالثة: قرية "مزرير" : تمت الزيارة في 30 أفريل 2011 من الساعة 13:30 إلى 3:30 و كان عدد الحضور 6 من أصل 10 نساء بسبب وجود جنازة في المنطقة ، وتم ملء 5 استمارات بالمقابلة .

3-2-4- القرية الرابعة: قرية "لحواشة" : تمت الزيارة في 2 ماي 2011 من الساعة 13:30 إلى 15:30 ولم نستطع ملء سوى استمارة واحدة فقط ، لأن كل الفوج تقريبا كان عبارة عن فتيات دون 21 سنة ، دخلن فصول محو الأمية بسبب حرمان أوليائهن لهن من التعليم النظامي رغم وجود

المدرسة بالمنطقة منذ زمن بعيد جدا ، ويعود ذلك لانتشار ظاهرة الإرهاب في المنطقة في العشرية السوداء التي مرت بها الجزائر وكذلك جهل الأولياء بأهمية تعليم البنات.

3-2-5- القرية الخامسة: قرية "كروع" : تمت الزيارة الأولى في 3 ماي 2011 من الساعة 13:30 إلى 14:10 رفقة المنسقة ، وتم خلالها ملء 5 استمارات فقط لأننا اضطررنا لقطع عملية الملء وتأجيلها ليوم آخر لنتمكن من الذهاب لقرية "القرف" التي تبعد 5 كلم عن منطقة سكننا .

-**الزيارة الثانية :** تمت في 4 ماي 2011 من الساعة 13:30 إلى 15:30 ، لتكملة ملء الاستمارات بالمقابلة ، تم خلالها ملء بقية الاستمارات التي نحتاجها في العينة والبالغ عددها 6 استمارات بالمقابلة.

3-2-6- القرية السادسة: قرية "القرف": تبعد هذه القرية 5 كلم عن منطقة سكننا وينعدم فيها النقل ، و تمت زيارتها مشيا على الأقدام رفقة المنسقة في 3 ماي 2011 من الساعة 15:00 إلى 16:30 ، ووجدنا عملية التدريس تتم في غرفة صغيرة من الطين على حافة المقبرة خصصت لصلاة على الموتى عند وجود الأمطار، ولم يكن في الغرفة كهرباء ولا غاز ولا حتى باب يغلق بإحكام ، إذ يربط بخيط فقط عند إغلاقه ، حيث لم تكن هذه الغرفة تقي من حر الصيف أو برد الشتاء ، وكذلك غير مجهزة بطاولات للدراسة أو سبورة جيدة ، وعند دخولنا وجدنا تابوت موضوع بداخل الغرفة ، وعند سؤالنا عن سبب وجوده وسط الغرفة أخبرتنا المعلمة أن النساء خفن من حمله لحجرة صغيرة تظهر محتوياتها للجالس بالغرفة الأصلية لعدم وجود باب لها أصلا خصصت لوضع أدوات تغسيل الميت وتجهيزه ومن ضمنها التابوت ، غير أن هذا التابوت وتلك الأدوات الظاهرة للعيان والتي تملأ القلب رعبا ، لم تمنع الأمهات من الدراسة بل وجدنا ما لم نجده في غيره من الأماكن حيث أكدت المعلمة و المنسقة أن النساء يتمتعن بأقل نسبة غياب و رغبة كبيرة في طلب العلم حتى أنهن يدرسن في العطلة الصيفية ، وحتى في شهر رمضان الكريم حصص تحفيظ القرآن الكريم ، كما كن يصنعن من صناديق الخضر الخشبية طاولات يكتبن عليها ، وتم ملء 3 استمارة بالمقابلة فقط لأن بقية النساء لم تكن تنطبق عليهن شروط العينة .

خامسا: عينة الدراسة:

نظرا للصعوبات التي يواجهها الباحث في كثير من البحوث الاجتماعية أثناء قيامه بالدراسة الشاملة لجميع مفردات الظاهرة الاجتماعية فإنه لا توجد وسيلة أخرى يستطيع الاعتماد عليها سوى طريقة العينة ، التي تختلف باختلاف الطرق المتبعة في اختيارها ، وان كانت كلها تهدف لتمثيل

المجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا ، ولذا وجب علينا كباحثين أن نفاضل بين الطرق المختلفة لاختيار العينة المناسبة لنا مع مراعاة طبيعة موضوعنا وأهدافه.

تتحدد العينة عادة تبعا لطبيعة الموضوع وخصائصه ، وفي بحثنا هذا نريد معرفة الدور التربوي للأمهات الريفيات في ظل ما اكتسبته من قيم اجتماعية من مقررات محو الأمية ، أي أن عينتنا يجب أن تكون مكونة من عينتين الأولى هي الكتب أو المقررات التي نستخرج منها القيم الاجتماعية بواسطة تحليل المضمون ، و الثانية الأمهات الريفيات اللواتي نطبق عليهن استمارة المقابلة.

لهذا تم الاعتماد على العينة الغير عشوائية القصدية والتي تعرف من قبل موريس أنجلس بأنها "سحب عينة من مجتمع بحث بانتقاء عناصر مثالية من هذا المجتمع " [1].

- ونبدأ بالعينة القصدية الأولى وهي من مقررات محو الأمية :

أخذنا عينة قصدية متمثلة في كتب اللغة العربية للأطوار الثلاثة من مقررات محو الأمية وتعليم الكبار ، حيث وجدنا أن المقرر به ستة كتب بمعدل كتابين لكل مستوى ، واحد في الرياضيات وواحد في اللغة العربية ، ولأن كتب الرياضيات تهتم بتعليم العمليات الحسابية وحل المسائل البسيطة ، وتخلو من القيم الاجتماعية بالإضافة لإعراض الأمهات عن دراستها بسبب صعوبة فهمها ، تم استبعادها ، و قررنا اختيار كتب اللغة العربية للمستويات الثلاثة قصديا لإجراء تحليل المضمون عليها ، بهدف استخراج القيم الاجتماعية الموجود بها ، ولأنها تحتوي كذلك على نصوص تدور أحداثها في وسط اجتماعي مستمد من حياة المتعلمات مع السعي دائما لتقديم أحسن النماذج لهن ، بالإضافة لارتفاع عدد ساعات التدريس المقررة لهذه المادة ، وتتمثل عينتنا في :

- **الكتاب الأول :** بعنوان " كتاب اللغة العربية للمستوى الأول جذع مشترك" ، موجه للمتعلمين في الطور الأول ، من تأليف مجموعة من مفتشي التربية والتعليم للطور الأول والثاني هم "عويسي عطاء الله" و "تاوتي محمد" و "لغراب عبد القادر" صدر عن الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، لم يزود بسنة الطبع ، وزود بعبارة "هذا الكتاب لا يباع" على واجهة غلافه الأمامية ، وعبارة "مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد و المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) وفق القرار رقم : 88 / م.ع/ 80 بتاريخ 29 جانفي 2008" في أخر صفحة له ، عدد

[1] موريس أنجلس : مرجع سابق ، ص313 .

صفحاته 152 صفحة ، و أحتوى على 33 نص للقراءة ، أستهل بتقديم للكتاب من قبل معديه جاء فيه "تهدف من خلال طريقة بناء محتوياته إلى تحقيق ما يلي:

* إكساب المتعلم (ة) المهارات اللغوية الأساسية : التعبير – القراءة – الكتابة .

* إكساب المتعلم (ة) معارف و سلوكات تستثمر في وضعيات و مواقف ذات دلالة .

* غرس مجموعة من القيم الأخلاقية و الاجتماعية و الحضارية و الإنسانية التي تمكن المتعلم (ة) من التواصل و التفاعل الايجابي مع أفراد المجتمع " ، كما أحتوى الكتاب على فهرسا تفصيليا في أخره .

– **الكتاب الثاني :** بعنوان "كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني" موجه للمتعلمين في الطور الثاني ، من تأليف مفتش محو الأمية وتعليم الكبار "بن جديد بو جمعة " ، و من إصدار الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، لم يزود بسنة الطبع ، وزود بعبارة "هذا الكتاب لا يباع" على واجهة غلافه الأمامية ، وعبارة "مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد و المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية –وزارة التربية الوطنية– وفق القرار رقم: 708 م.ع/ 08 بتاريخ 03 جويلية 2008" في أخر صفحة له ، عدد صفحاته 130 صفحة ، و أحتوى على 35 نص للقراءة ، كما أحتوى الكتاب على فهرسا تفصيليا في أخره.

– **الكتاب الثالث :** بعنوان " كتاب اللغة العربية للمستوى الثالث" موجه للمتعلمين في الطور الثالث " من تأليف مفتش محو الأمية وتعليم الكبار"بن جديد بو جمعة " ، ومن إصدار الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، لم يزود بسنة الطبع ، وزود بعبارة "هذا الكتاب لا يباع" على واجهة غلافه الأمامية ، وعبارة "مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد و المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية –وزارة التربية الوطنية– وفق القرار رقم: 513 /م.ع/ 08 بتاريخ 21 ماي 2008" في أخر صفحة له ، عدد صفحاته 159 صفحة ، و أحتوى على 45 نص للقراءة ، كما أحتوى الكتاب على فهرسا تفصيليا في أخره.

– العينة القصدية الثانية من القرى التي تحتوي على فصول محو الأمية:

حيث تم اختيار ستة قرى قصديا تحتوي على فصول محو الأمية لتعليم النساء لنأخذ منها عينة الأمهات الريفيات ، وهم (قرية الحوران ، و قرية أولاد ماضي ، قرية مزرير، وقرية الحواشة ، قرية كروع ، قرية لقرف) من بين العدد الكبير جدا من القرى المنتشرة و المتباعدة

عبر تراب ولاية المسيلة ، حيث تم اختيار القرى الأقرب والتي يسهل علينا التنقل لها ، كما أننا نعرف البعض من المعلمات في هذه المناطق تبعا لخبرتنا السابقة ، مما يسهل علينا ملء استمارات المقابلة و إجراء مقابلات مع المعلمات ، وقد تم الحصول على خمسين أم في هذه القرى تنطبق عليهن مواصفات عينة دراستنا تم ملء استمارة المقابلة معهن.

وتم اعتمادنا على عينة قصدية من القرى بدل الاعتماد على اختيار عينة عشوائية من الأمهات مباشرة لصعوبة ضبط المجتمع الأصلي ، بسبب عدم وجود إحصاء رسمي يضم عدد الأمهات في الطور الأخير أو الأمهات المتحررات ، لأن النساء عند التحاقهن بفصول محو الأمية يقدمن صورتين شمسيتين وشهادة ميلاد فقط ، وهذا لا يسمح لنا بمعرفة حالتهن الاجتماعية أو عدد أولادهن حتى مع وجود إحصاء بأسمائهن ، وكذلك اتساع المناطق السكنية وتباعدها حتى داخل القرية الواحدة مما يصعب من عملية الوصول للأمهات المنتقيات في حالة استخدام العينة العشوائية ، زد على ذلك الغياب و الانقطاعات المفاجئة بين الأمهات المتمدرسات مما لا يسمح لنا بالوصول للعينة العشوائية المختارة .

أما مواصفات عينتنا فهي أن تكون من الأمهات الريفيات اللواتي لديهن أولاد ، ولا يتعدى سنهن55 حتى يكن في سن التربية والإنجاب ، و حاصلات على شهادة التحرر من الأمية أو في مستواهن الأخير من الدراسة حتى يكن أكثر تشربا للقيم الاجتماعية .

لقد تناولنا في هذا الفصل مجموعة من الإجراءات التي يقوم عليها بحثنا فكان بدايتها تحديد منهج مناسب لدراستنا و كان المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المختار بالإضافة لاستعمال تحليل المضمون كأداة لاستخراج القيم الاجتماعية ، ثم انتقلنا إلى المصادر التي اعتمدنا عليها للحصول على البيانات وتمثلت في استمارة المقابلة و الملاحظة و المقابلة ، لننتقل بعدها إلى التعريف بمجال الدراسة الذي أخذنا منه عينتنا من الأمهات الريفيات و قد تمثل في بعض القرى من ولاية المسيلة أما في الأخير انتقلنا إلى كيفية اختيار عينة دراستنا حيث اخترنا العينة الغير عشوائية القصدية سواء بالنسبة للكتب أو الأمهات ، وبذلك استطعنا أن نعطي إطار منهجيا علميا لدراستنا.

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير البيانات

أولا: عرض وتحليل وتفسير البيانات.

ثانيا: عرض نتائج الدراسة.

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة.

بعد التطرق لكل تلك الفصول النظرية التي تدرس كل جوانب موضوعنا وتحديد الإجراءات المنهجية المتعلقة بالدراسة ننتقل إلى أهم مرحلة و المتمثلة في عرض وتحليل النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا لنتأكد في النهاية من صدق فرضياتنا أو خطئها ، ومراحل هذا الفصل توضح سير هذه العملية.

أولا: عرض وتحليل وتفسير البيانات :

1- عرض وتحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمقابلة مع المعلمات.

1 1 جدول رقم (1) : يمثل خصائص عينة المقابلة.

خصائص العينة	المستوى التعليمي	السن	الخبرة
المعلمة الأولى	ليسانس	29	4
المعلمة الثانية	ليسانس	37	3
المعلمة الثالثة	شهادة الدراسات التطبيقية (توثيق)	27	4
المعلمة الرابعة	ليسانس	30	6
المعلمة الخامسة	ليسانس	30	4
المعلمة السادسة	بكالوريا	31	3

من خلال خصائص عينتنا نجد أن كل المعلمات حاصلات على شهادة علمية عالية فأربعة من ستة منهن تحمل شهادة ليسانس وواحدة شهادة البكلوريا و واحدة شهادة الدراسات التطبيقية (توثيق) وهذا راجع للقانون المتعلق بعدم قبول المعلمات ذوات المستوى الدراسي الأقل من السنة ثالثة ثانوي كمعلمات متعاقدات في فصول محو الأمية ، أما السن فنجد أن أغلب المعلمات تحت سن 37 سنة ، لأن انتشار عملية التعليم بالجزائر في السنوات الأخيرة أدت لوصل النساء لمستويات علمية عالية ، بالإضافة لانتشار ظاهرة البطالة بين الجامعين في الجزائر في السنوات العشرة الأخير مما جعل المتخرجات يتجهن للتعليم في فصول محو الأمية ، كما نجد أن كل المعلمات تفوق سنوات خبرتهن 3 سنوات لتصل لستة سنوات ، وقد قصدنا اختيار معلمات لديهن أكثر من ثلاث سنوات خبرة لنحصل على إجابات دقيقة و فعالة على أسئلتنا .

1-2- عرض وتحليل بيانات المقابلة:

- من خلال السؤال الأول: هل هناك فارق في سلوك الأمهات قبل دخولهن فصول محو الأمية وبعد تخرجهن منها ؟

كانت إجابات 6/6 منهن بنعم ، وقد وضحت المعلمات أن التغير كان في تحسن لغتهن و مستواهن الفكري و طريقة مناقشتهن وتحسن سلوكاتهن و آداب معاملتهن مع المعلمات و زميلاتهن ، و كذا تطور اهتماماتهن الثقافية والعلمية ، وكذالك تحسن معاملتهن مع أولادهن وأزواجهن و عملهن على تطوير قدرات أولادهن العلمية .

- من خلال السؤل الثاني: هل تجد الأمهات سهولة في فهم مقررات محو الأمية ؟

كانت إجابات 6/3 منهن بلا ، وعللن ذلك بأن المقررات مناسب لهن ، أما إجابات 6/3 منهن فكانت أحيانا وعللن ذلك بوجود صعوبة في المقررات خصوصا في بعض الدروس التي تفوق مستواهن ، وكذلك معانات الأمهات من عدم فهم مادة الرياضيات ، مما ولد عدم الرغبة في دراستها بإضافة إلى أن البرامج معدة لفئة عمرية صغيرة نسبيا و ضيق الوقت المخصص لتغطية كل المقررات.

- من خلال السؤال الثالث: هل هناك مواظبة و انضباط في الحضور من قبل الأمهات ؟

كانت إجابات 6/3 منهن بنعم ، وعللن ذلك بوجود رغبة قوية في طلب العلم ، حتى أن بعضهن يصبح لها عقلية تلميذ فنجدها تردد عبارات مثل: هذه أدواتي هذا مكاني ، أما أجابت 6/3 منهن بلا ، لأن بعض الأمهات ليس لديهن الرغبة القوية في طلب العلم ، وكذلك المشاكل العائلية وكثرة المسؤوليات عند بعضهن مما يضطرهن للغياب أحيانا ، و عدم تلاؤم التوقيت الأسبوعي للدراسة مع بعض الأمهات .

- من خلال السؤال الرابع: هل تعانين كمعلمات من أي مشاكل من حيث الوسائل البيداغوجية أو المقر أو غيرها.

لقد أجابت 6/1 منهن بأن المشاكل موجودة في نقص الوسائل البيداغوجية فقط وليس المقر ، لأنه كما لا حظنا أن هناك مقرات دائمة في بعض المدارس أو المساجد تتوفر فيها طاولات للدراسة ، أما إجابات 6/5 منهن بأنه توجد مشاكل في المقر وكذالك نقص في الوسائل البيداغوجية ، لأن فرع الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار بالمسيلة ليس ملزم بتوفير مقرات

الدراسة حيث تسعى المعلمات بنفسهن للحصول عليها سواء داخل المساجد أو المدارس ، ويكتفي هو بإعطاء تصريح فقط لاستعمال هذا المقر ، الذي يجب أن يستغل في أوقات الفراغ للمؤسسة التربوية أو المساجد ، بالإضافة لتعرض بعض أقسام فصول محو الأمية داخل المدارس للغلق بسب استعادة المدارس للأقسام التي منحت لهم من قبل لحاجتها لها ، أما الوسائل البداغوجية ففرع الديوان الوطني لمحو الأمية بالمسيلة لا يمنح أي وسائل بيداغوجية للمعلمات باستثناء علبة طبشور و ممسحة أو عدد قليل من المحافظ للمتمدرسات الفقيرات في بداية السنة الدراسية ، و توفير بعض الطاولات لبعض أقسام محو الأمية المتواجدة في المساجد تكون هبة من قبل إحدى المؤسسات التربوية لزيادتها عن حاجتها ، بالإضافة للكتب التعليمية الخاصة بكل مستوى.

– من خلال السؤال الخامس: هل هناك صعوبات في تطبيق برامج محو الأمية على الأمهات ؟

أجابت 6/6 منهن بوجود صعوبات تمثلت في اختلاف المستوى العمري و العقلي بين المتعلمات ، ضعف الذاكرة ، نقص في الفهم ، وجود صعوبة في فهم دروس مادة الرياضيات، ويعود هذا الاختلاف والصعوبات لوجود مقرر (برنامج) واحد لكل مستوى ، و استقبال أقسام محو الأمية لكل النساء الأميات الراغبات في التعليم في أي سن ، حيث نجد من تبلغ 15 سنة تدرس نفس المقرر وفي نفس المستوى مع من تتعدى السبعين سنة.

– من خلال السؤال السادس: ما هي القيم الاجتماعية التي ترين أن الأمهات تكتسبها أكثر؟

أجابت 6/6 منهن أن قيم الأخوة والتعاون و التكامل و آداب التعامل مع الغير وصلة الرحم ، هي القيم الأكثر اكتسابا من قبل الأمهات ، وقد حددت المعلمات هذه القيم لأنه يمكن ملاحظتها من خلال المعاملة اليومية مع الأمهات أو بين الأمهات و زميلاتهن.

– من خلال السؤال السابع: هل ترين أن البيئة الريفية عامل دعم للتعليم الأمهات الريفيات؟

أجابت 6/3 منهن بأحياننا ، لأن هناك في الريف من لا زال يؤمن بعدم ضرورة التعليم للمرأة ، خصوصا إذا تجاوزها سن التعليم النظامي ، أما إجابة 6/3 من المعلمات بنعم ، فيعود ذلك للوعي الذي انتشر بين النساء حول ضرورة العلم وحق المرأة فيه ، كذلك مطالبتها بهذا الحق وإصرارها عليه.

2- عرض وتحليل وتفسير البيانات الخاصة بتحليل المضمون :

2 1 جدول رقم (2): يمثل نتائج تحليل المضمون لمقررات محو الأمية الخاص بالفرضية الجزئية الأولى:

فئات القيم	عدد تكراراتها	النسبة %
الأسرة والعلاقات الأسرية	203	% 17.23
العمل والاعتماد على النفس	178	% 15.11
العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع	148	% 12.56
طلب العلم	128	% 10.86
الحوار	100	% 8.48
الصبر	71	% 6.02
احترام حقوق الجوار	67	% 5.68
الرحمة والرفق بالضعفاء	60	% 5.09
الصدق	60	% 5.09
الأصالة	57	% 4.83
الأمانة	54	% 4.58
تحمل المسؤولية	52	% 4.41
المجموع	1178	% 100

من خلال جدول نتائج تحليل المضمون لمقررات محو الأمية ، نجد أن هناك مجموعة من القيم الاجتماعية المدرجة في هذه النصوص ، وعلى رأسها قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية التي حصلت على أكبر نسبة و المقدرة بـــ 17.23 % ، تلتها قيمة العمل والاعتماد على النفس بنسبة 15.11 % ثم قيمة الحوار بنسبة 8.48 % ثم قيمة الصبر بنسبة 6.02 % ، ثم قيمة احترام حقوق الجوار بنسبة 5.68 % ، ثم قيمة الرحمة والرفق بالضعفاء بنسبة 5.09 % ، ثم قيمة الصدق بنسبة 5.09 % ثم قيمة الأصالة بنسبة 4.83 % ، وقيمة الأمانة بنسبة 4.58 % ، وفي الأخير قيمة تحمل المسؤولية بنسبة 4.41 % .

من خلال النسب المئوية الموضحة في الجدول نجد أن مقررات محو الأمية تحتوي على كل القيم الاجتماعية التي تحتاجها الأمهات للقيام بدورهن التربوي مع أبنائهن ، سواء كان هذا الدور في المعاملة ، أو التوجيه الاجتماعي ، أو المتابعة الاجتماعية ، فالمبرمج لم يغفل أي جانب من الجوانب التي تتعلق بحياة الأمهات ، وسوف نتطرق لعلاقة هذه القيم و تأثيرها على دور الأمهات التربوي في جداول تحليل المضمون المتعلقة بكل فرضية.

2 2 جدول رقم (3) يمثل : تقسيم نتائج تحليل المضمون لمقررات محو الأمية على فرضيات الدراسة :

الفرضيات الجزئية: " الثانية والثالثة والرابعة"	القيم	عدد تكراراتها	النسبة %
هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية ومعاملة الأمهات الريفيات لأولادهن .	*الأسرة والعلاقات الأسرية	203	% 33.83
	*الحوار	100	% 16.66
	*الصبر	71	% 11.83
	* الرحمة والرفق بالضعفاء	60	% 10
	* الصدق	60	% 10
	*الأمانة	54	% 9
	* تحمل المسؤولية	52	% 8.66
هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات	*العمل والاعتماد على النفس	178	% 28.66
	*العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع	148	% 23.83
	* طلب العلم	128	% 20.61

الريفيات لأولادهن	* الحوار	100	% 16.10
	*احترام حقوق الجوار	67	% 10.78
هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن	*الأسرة والعلاقات الأسرية	203	% 41.59
	* طلب العلم	128	% 26.22
	* الحوار	100	% 20.49
	* الأصالة	57	% 11.68

2 3 المعاني الواردة في مقررات محو الأمية للقيم الاجتماعية المصنفة داخل الجدول:

- **الأسرة والعلاقات الأسرية:** الحوار الأسري ،الحرص على عدم نطق الكلام البذيء ، بر الوالدين ، احترام وطاعة الوالدين ، أهمية الأسرة ، التماسك الأسري ، توزيع الأدوار و تحديد الحقوق والواجبات داخل الأسرة ، العدل بين الأولاد ، أهمية الأسرة في البناء الاجتماعي ، إكساب الأطفال خبرة ما بعد الزواج ،مراقبة الأطفال وإرشادهم ، مدح الأولاد ، اعتذار الآباء عندما يخطئون في حق أولادهم ، الاهتمام بإدخال التكنولوجيا في حياة الأبناء ، المتابعة داخل الأسرة وخارجها للأولاد ، الإيثار.

- **العمل والاعتماد على النفس:** العمل و الإصرار على الهدف ، العمل منذ الصغر، العمل البناء في المجتمع ، التطور ، الإنتاج و المبادرة ، أهمية العمل بالاعتماد على البحث العلمي وتأثيره على المجتمع ، المجاهدة ، الواجبات ، العمل بحكمة وذكاء ، المهارة .

- **العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع :** القيام بالدور الاجتماعي ، تقسيم الدور الاجتماعي ، الصداقة ، أحاسب نفسي كما أحاسب الناس ، الحفاظ على الكرامة ، التكامل والتضامن الاجتماعي ، عدم الانتقاد الجارح للغير ، التسامح ، الاعتراف بالخطأ مع الغير ، العدل ، الأخوة في الله ، صلة الرحم ، طلاقة الوجه وتأثيرها على الآخر، أهمية الجماعة والعمل الجماعي، المساواة بين الناس .

- **طلب العلم :** طلب العلم في مختلف العلوم والمجالات ، أهمية العلم في بناء المجتمع ، الإصرار والصبر على طلب العلم ، التفوق العلمي .

- **الأصالة :** التطور مع الحفاظ على التراث والإرث الاجتماعي.

- **الحوار :** آداب الأخلاق ، النصيحة ، الحوار مع الأطفال ، إبداء الرأي ، احترام رأي الأغلبية ،آداب الاختلاف ، المدح في الحوار.

- **الصبر :** الصبر على الشاق ، الصبر على الهدف ، مواصلة الطريق ، تحمل الصعاب.

- **احترام حقوق الجوار :** الإيثار ، عدم تتبع عورات الجيران ، زيارة الجيران ، السؤال عن الجار الإحسان للجار، التنازل عن الحق من اجل الجار ، أهمية الجار للأسرة .

- **الرحمة والرفق بالضعفاء :** رعاية الأيتام ، رعاية المحتاجين ، التصدق على المحتاجين.

- **الصدق :** عدم الكذب ، عدم الخداع والغش ، الاعتراف بالأخطاء .

- **الأمانة :** إيصال الأمانة لأهلها ، عدم خيانة الأمانة والمحافظة عليها ، حفظ الأمانة ، السر أمانة .

تحمل المسؤولية : الاعتماد على النفس ، السعي لتحقيق الذات .

3-عرض وتحليل وتفسير الجداول :

الجدول رقم (4): جدول يمثل عمر الأمهات.

العمر	التكرارات	النسبة المئوية %
35-30	5	% 10
40-36	5	% 10
45-41	11	% 22
50-46	7	% 14
55-51	22	% 44
المجموع	50	% 100

يتضح من خلال الجدول الذي يوضح عمر الأمهات الريفيات المتمدرسات في فصول محو الأمية ، أن غالبية سنهن تقع بين فئة 51- 55 سنة ، والتي تمثل نسبة 44% ، وتليها فئة 41- 45 سنة بنسبة 22 % ، ثم تليها نسبة 14% من الأمهات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 46-50 سنة

وتترتب في الأخير الفئتين العمريتين للأمهات اللواتي يقع سنهن بين 30–35 سنة و 36–40 سنة بنسبة 10% لكل من الفئتين .

وبالنظر إلى هذه النتائج يمكن القول أن أكبر نسبة والتي تمثل 44 % من الأمهات المتمدرسات في فصول محو الأمية ، تتراوح أعمارهن بين 51–55 سنة ، ويعود ذلك إلى أن المسؤوليات العائلية أكثر قلة ، و كذلك تخف سلطة الزوج والعادات والتقاليد عليهن باعتبار سنهن ، فبعضهن تحول إلى جدات وأصبحن يتمتعن بحرية أكبر و بسلطة عائلية ، وهذا ما أكدته الدراسة النظرية في عنصر علاقة الأم بالأبناء ، حيث أن الأم الكبيرة في الأسرة الريفية تكون ذات مكانة خاصة ، أما نسبة 22 % من الفئة العمرية المتكونة من الأمهات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 41–45 سنة ، فتعود لانتشار الوعي بأهمية العلم بين الأمهات ، وكذا تفتح الزوج مما يجعله يسمح لزوجته بالتعليم ، رغم مسؤوليتهن العائلية الكبيرة والتي تجعل التحاقهن أقل من الفئة السابقة .

كما نجد أن نسبه التحاق الأمهات تقل في الفئة العمرية بين 46–50 سنة ، حيث تبلغ 14 % فقط ، و يعود ذلك إلى المسؤولية العائلية و لعقلية الأزواج ، أو عدم رغبت الأمهات في التعليم في حد ذاتهن ، وتأتينا في الأخير نسبه 10 % لكل من الفئة العمرية من 30–35 سنة ، والفئة من 36–40 سنة ، ويعود لانخفاض في الإقبال على التعليم في هاتين الفئتين ، إلى أنهما من الأمهات اللواتي ولدن بعد الاستقلال ، حيث اتبعت الجزائر سياسة مجانية التعليم وعمدت لنشره في كل التراب الوطني مما خفف من نسبة الأمية بين الجزائريين ، كما يعود السبب أيضا إلى المسؤولية العائلية الملقاة على هاتين الفئتين من الأمهات ، لأن لديهن أطفال رضع وصغار ، مما لا يسمح لهن بالخروج وترك أولادهن في البيت ، خصوصا مع انتشار ظاهرة الأسرة النووية في الريف ، وهذا ما يؤكده الجدول رقم (3) حيث بلغت نسبة الأسرة النووية 62 % ، مع ندرة وغلاء دور الحضانة في المنطقة .

الجدول رقم(5): يمثل عدد الأولاد في الأسرة.

عدد الأولاد	التكرارات	النسبة المئوية %
1–3	7	% 14
4–6	19	% 38
7 فأكثر	24	% 48
المجموع	50	%100

من خلال الجدول الممثل لعدد الأولاد في الأسرة نجد أن أكبر نسبة من الأسر والتي تبلغ 48 % تنجب أكثر من 7 أولاد ، ثم تليها نسبة 38 % من الأسر تنجب من 4–6 أطفال ، وتأتي أقل نسبة من الأسر والتي تمثل 14 % حيث تنجب بين 1–3 أطفال فقط .

وبالنظر إلى هذه النسب نجدها تعكس خصائص المجتمع الريفي حيث يتميز عادة بكثرة الإنجاب ، حيث نجد نسبة 48 % من الأسر التي تنجب 7 أطفال فأكثر ، والأسر التي تنجب من 4–6 أطفال تمثل نسبتها 38 % لرغبة الآباء في كثرة الأطفال للاستعانة بهم في خدمة الأرض أو الحرف التي يمارسونها ، كما تعود نسبة الإنجاب المرتفعة إلى قلة الوعي الصحي بين الآباء خصوصا الأمهات ، وترتفع عادة نسبة الإنجاب في الأمهات الأكثر من 40 سنة ، لأنهن بدأن الإنجاب في سن مبكرة .

أما نسبة الإنجاب بين 1–3 أولاد داخل الأسرة والتي تبلغ نسبتها 14 % وهي أقل نسبة لأن عملية الإنجاب ما تزال مستمرة ، وكذلك إلى أن الثقافة الصحية والوعي بأهمية تنظيم النسل وتباعد الولادات بدأ ينتشر بشدة في العشرية الأخيرة خصوصا مع غلاء المعيشة وارتفاع نفقات تعليم الأبناء وهجر الآباء خدمة الأرض ، بسبب قلة المردود الزراعي ، و التكلفة الزراعة العالية ، مما جعل الكثير من الآباء يغيرون مهنهم أو يهاجرون إلى المدينة للعمل ويتركون أسرهم في الريف .

جدول رقم (6): نوع الأسرة.

نوع الأسرة	التكرارات	النسبة المئوية %
نووية	31	% 62
ممتدة	19	% 38
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول نجد أن أكبر نسبة والبالغة 62 % هي نسبة انتشار الأسر النووية في الريف ، ثم تليها نسبة 38 % الممثلة لانتشار الأسر الممتدة .

والمتطلع لهذا العرض يجد أن أكبر نسبة و التي تبلغ 62 % هي أسر نووية ويدل هذا على أن الأسرة الريفية تتغير باستمرار، أي أنها تأثرت بالتغير العام الحاصلة في المجتمع حيث أن أفرادها يفضلون الحياة بحرية واستقلالية ، خصوصا الأمهات من سن 30–40 سنة ، كما أكدته لنا الأمهات في المقابلات الحرة معهن ، زد على أن نمط العيش في الريف تغير حيث كانت الأرض ارث عائلي

يعمل بها أفراد الأسرة الممتدة وبتغير الوضع الاقتصادي للبلد بدأ التخلي عن خدمتها نتيجة للتكلفة الزراعة العالية واستخدام المكنة ، أما النسبة الأقل والتي تمثل انتشار الأسر الممتدة بنسبة 38 % فهي تمثل الرغبة في المحافظة على الحياة التقليدية ، إذ تتكون الأسر في الغالب من الجد والجدة وأولادهم المتزوجون الذين يعملون إما في الريف أو المهاجرون للعمل في المدينة ، حيث يتركون زوجاتهم وأولادهم في حماية آبائهم وإخوانهم ، غير أنه ومن خلال المقابلات الحرة والملاحظة الميدانية التي قمنا بها وجدنا أن هذه الأسر الممتدة عادة لا تكون موسعة بشكل كبير مثلما هو منتشر في الماضي إذ نادرا جدا ما نجدها تتكون من غير الجدد والجدة والأولاد غير المتزوجون والمتزوجون وأولادهم .

جدول رقم (7): يمثل دخل الأسرة.

دخل الأسرة	التكرارات	النسبة المئوية %
ضعيف	7	% 14
متوسط	38	% 76
جيد	5	% 10
المجموع	50	% 100

بالنظر إلى الجدول نجد أن أغلب الأسر والتي تقدر نسبتها بـــ 76 % ذات دخل متوسط ثم تليها نسبة 14 % من الأسرة ذات دخل ضعيفة ، وتأتي في أقل نسبة والتي تقدر بـــ 10 % من الأسر الريفية التي تنتمي إلى الأسر الجيدة الدخل .

ومن خلال هذه القراءة الإحصائية نجد أن أغلب الأسر الريفية والتي تبلغ نسبتها 76% هي أسر ذات دخل متوسط ، لأن الموارد المالية في الريف محدودة فأغلبهم فلاحون و مرب أغنام أو متقاعدون أو موظفون بسيطون ، أما نسبة 14 % والتي تعود إلى الأسر الضعيفة الدخل بسبب انتشار ظاهرة البطالة بين الآباء الريفيين ، أو كونهم من أصحاب الحرف البسيطة جدا وغير الدائمة أما النسبة الأقل والتي تبلغ 10 % والممثلة للأسر ذات الدخل الجيد ، فيعود ذلك لعمل الآباء في أعمال حرة موسعة أو تلقي منح من الخارج بالعملة الصعبة بالنسبة للآباء المتقاعدين .

جدول رقم (8) يمثل: نتائج تحليل المضمون الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية :

الفرضية الجزئية الثانية	القيم	عدد تكراراتها	النسبة %
هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و معاملة الأمهات الريفيات لأولادهن	*الأسرة و العلاقات الأسرية	203	% 33.83
	*الحوار	100	%16.66
	*الصبر	71	%11.83
	*الرحمة و الرفق بالضعفاء	60	%10
	*الصدق	60	%10
	*الأمانة	54	%9
	*تحمل المسؤولية	52	%8.66
المجموع		600	%100

من خلال نتائج تحليل المضمون لمقررات محو الأمية الخاصة بالفرضية الأولى التي مفادها أن هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية ومعاملة الأمهات الريفيات لأولادهن، نجد أن قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية أخذت أكبر نسبة والبالغة 33.83% ، ثم تليها قيمة الحوار بنسبة تقدر بـــ 16.66% ، وتأتي بعد ذلك قيمة الصبر بنسبة 11.83 % ، ثم تأتي قيمة الرحمة والرفق بالضعفاء بنسبة تقدر بـــ 10 % ، وبالتسلسل التنازلي المعتاد نجد قيمة الصدق تظهر بنسبة 10% هي الأخرى ، تم تلي ذلك ترتيبا قيمة الأمانة بنسبة 9% ، وفي الأخير تأتي قيمة تحمل المسؤولية بنسبة 8.66 %.

من خلال هذه النسب نجد أن قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية تأخذ أكبر نسبة ألا وهي 33.83% ، في ترتيب القيم بالنسبة لفرضيتنا حول تأثير هذه القيم على المعاملة التربوية لأن هذه المقررات موجهة بالدرجة الأولى لأمهات ماكثات بالمنزل كي تكسبهم المكنزمات الأساسية في المعاملة مع أولادهم في مختلف المواقف اليومية .

وقد ظهرت الأسرة في مقررات محو الأمية للمستويات الثلاثة في عدة وحدات احتوت بدورها على نصوص حول نفس الموضوع ، إذ شمل الكتاب الأول وحدة كاملة بعنوان الأسرة والمجتمع جاءت نصوص قراءة هذه الوحدة بعنوان "الأسرة " ، ومن بين عبارات هذا النص "فما أعظم الأسرة حين تكون متماسكة " مؤكدا على قيمة التماساك الأسري ، كما جاء نص آخر بعنوان "دور الأم في التربية " تناول هو أيضا واجبات أفراد الأسرة ومنها دور الأم الذي بينه بأنه يتمثل في التربية الصالحة ومراقبة الأولاد وإبعادهم عن كل ضرر والعدل بينهم ، فقد جاء فيه " فمن واجبات ربة البيت تعهد أولادها بالتربية الصالحة ، وذلك بمراقبتهم في غير تضييق ، وإبعادهم عن كل ضرر قد لا يدركون مخاطره ، كما أنه يجب عليها عدم التمييز بينهم في المعاملة ،لأنه زرع للعداوة والبغضاء بينهم "

أما في كتاب المستوى الثاني ، وكتاب المستوى الثالث أيضا نجد وحدات خاصة بالأسر والعلاقات الأسرية فجاءت في المستوى الثاني وحدة بعنوان الأمومة ووحدة بعنوان الطفولة ، أما في كتاب المستوى الثالث جاءت وحدة بعنوان التراسل والتواصل التي حملت نصا بعنوان "رسالة لابنتي " حملت مجموعة من أماني أب لابنته في شكل رسالة مكتوبة ، ترسخ لقيم التحلي بالحياء والأمل والحرص على طلب العلم و التواضع والاعتماد على النفس ، ومثال ذلك من النص "يتدفق وجهك بالحياء ويتألق بالأمل " .

كما نجد أن هذه القيمة التي تظهر بين طيات نصوص كتب القراءة تظهر بمعاني مختلفة لتدرس كل الأوضاع التي قد تتطرق لها الأم مع أولادها ، مثل الحوار بين أفراد الأسرة وبين الوالدين ، و مثال ذلك عبارة "سألت زينب زوجها عبد الرزاق ذات يوم عن الأسباب التي تجعله يرفض سفر أبنائه إلى الدول الأجنبية للسياحة قبل أن يكتشفوا وطنهم ، فعلل الأب ذلك بقوله إن تعريف الأبناء بوطنهم ومنجزاته الحضارية الكثيرة والمتعددة في مختلف المجالات هو جزء من الثقافة الوطنية العامة التي تؤدي إلى تقوية شعور الانتماء إلى الوطن والافتخار به هذا هو السبب ..." فهذه العبارات تدل على قيمة الحوار الفعال والهادف بين الآباء حول موضوع يتعلق بأولادهم ، حيث تسأل الأم بهدوء ويجيب الأب عن موقفه بمنطقية ، مرسخا في إجابته قيمة التواصل الايجابي ، والتماسك الأسري والتمسك بزرع الروح الوطنية في الأولاد والحرص على مستقبلهم .

وأيضا من المعاني الأخرى التي ظهرت لقيمة الأسرة والعلاقات الأسرية بر الوالدين ، احترام وطاعة الوالدين ، التماسك داخل البناء الأسري ، وتوزيع الأدوار و تحديد الحقوق والواجبات داخل

الأسرة ، و العدل بين الأولاد ، وكذا إكساب الأطفال خبرة ما بعد الزواج و مدح الأولاد ، وحتى اعتذار الوالدين لأبنائهم عندما يخطئون في حقهم و مثال ذلك في نص بعنوان "مصطفى ممثل مسرحي " الذي يظهر فيه الأب قائلا لابنه "سامحني يا بني ، كدت أن أقتل هذه الموهبة التي أودعها الله فيك ... " لأنه منعه من التمثيل المسرحي في المدرسة خوفا من انشغاله عن الدراسة لكنه تراجع عندما رأى موهبة ابنه في التمثيل ، واعترف بخطئه مرسخا من خلال ذلك قيمة التواضع والاعتراف بالخطأ حتى أمام الأولاد ، وكذلك نجد معنى المعاملة والمناقشة الايجابية داخل الأسرة الذي ظهر في عدة نصوص منها نص بعنوان "أمينة تهوى فن الرسم " حيث تدخلت الأم مع ابنتها في حوار بعدما أخبرتها الابنة أنها انضمت لنادي الرسم فتبين الأم لها أنها تخشى أن يؤثر ذلك على اهتمامها بالدارسة ، فتجيب الابنة بأن الدروس ستكون في غير أوقات الدراسة الرسمية ، بالإضافة لذلك فإن الدروس ستجعلها أكثر حيوية ونشاط ، غير أن الأم لا تكتفي بكلام الابنة لكن تخبرها أنها ستتصل بإدارة المدرسة لتتأكد بنفسها " والمتمعن لهذا النص يجده يرسخ لعدد من القيم أهمها قيمة مراقبة الأولاد و الحرص على مستقبلهم و قيمة الحوار الفعال والهادف المبني على احترام رأي الأخر مهما كانت مكانته بالإضافة لترك الحرية للأولاد في الحدود المعقولة .

أما القيمة الثانية فهي الحوار وتقدر نسبتها بـــ 16.66% ، و عبر عنها هي الأخرى بعدة أوجه في النصوص كآداب الأخلاق في الحوار مع الآخر ، وكيفية الحوار مع الفئات العمرية والمستويات الثقافية المختلفة ، مثال ذلك العبارة التالية " وبذلك دعت لجنة الحي إلى اجتماع طارئ . افتتح الجلسة رئيس اللجنة قائلا .....قال الجميع موافقون" من نص "أخطار القمامة المنزلية " من كتاب القراءة للمستوى الأول ، والذي يظهر كيف يكون الحوار الجماعي ، وكيفية إبداء الرأي واحترام رأي الأغلبية بعدما ظهرت مشكلة انتشار القمامة في الحي ، وكيف انعقدت لجنة الحي التي احتوت مجموعة من الشخصيات البارزة في الحي كرئيس الحي ، والطبيب ، والأخصائي الاجتماعي ، لمعالجة هذه المشكلة معلما بذلك الأم الريفية البسيطة قيم و آداب الاختلاف والحرص على الصحة والمصلحة العامة .

كما نجد أيضا من معاني قيمة الحوار التي ظهرت في النصوص ، المدح أثناء الحوار والثناء على المحاور. إن مجمل هذه الأوجه جاءت لتعلم الأم كيفية إجراء حوار فعال خارج نطاق الأسرة

لتجعل لها مكانة محترمة في وسطها وتكتسب منه ما تحتاج إليه ، ومن ثم نقل ما تعلمته لأولادها كي يستطيعوا أن يتواصلوا مع أفراد المجتمع ويكونوا فعالين ومحترمين داخله .

ثم نجد بعد ذلك قيمة الصبر بنسبة 11.83% ، وهذه القيمة ظهرت هي الأخرى بأوجه مختلفة فمن وجوهها الصبر على المشاق في الحياة ، و الصبر على الهدف المنشود و مواصلة الطريق وتحمل الصعاب ، وكل هذه المعاني جاءت لتغرس في الأم معنى النضال من أجل الهدف الذي يعطي معنى سامي لصبرها.

ثم تلي ذلك قيمة الرحمة والرفق بالضعفاء بنسبة بـــ 10 % ، وهي الأخرى نجدها تظهر بصور متعددة ، رعاية الأيتام و رعاية المحتاجين ، التصدق والإنفاق على الفقراء والمساكين ، معززة بذلك قيم التكافل الاجتماعي الموجودة في المجتمع الريفي فنجد على سبيل المثال نص "رسالة إلى ولدي" ، الذي كان عبارة عن رسالة مكتوبة من أب لابنه حملت مجموعة من القيم والصفات في شكل أماني يرغب الأب أن يكون أبنه متحليا بها ، مثل عبارة "أوده أن يعيش فردا من أفراد المجتمع الهائل يصارع العيش ويغالبه . أحب أن يشاهد بعينه بؤس البؤساء وشقاء الأشقياء ، ويسمع بأذنيه أنين المتألمين ، لتنموا في نفسه عاطفة الرفق والرحمة "

كما نجد أيضا قيمة الصدق بنسبة 10 % ، والتي هي من القيم المهمة في التعامل مع الغير واكتساب ثقته مما يقوى الصلات الاجتماعية ويكسب الفرد مكانة اجتماعية محترمة، و قد ظهرت هذه القيمة بمعاني مختلفة هي: عدم الكذب و عدم الخداع ، وكذا الاعتراف بالأخطاء .

كما نجد قيمة الأمانة بنسبة 9% ، و لها هي الأخرى عدة معاني هي إيصال الأمانة لأهلها عدم خيانة الأمانة والمحافظة عليها ، حفظ الأمانة والسر أمانة ، التي تكسب الفرد احترام وثقة الغير مما يسهل علية التواصل معه .

وفي الأخير نجد قيمة تحمل المسؤولية بنسبة 8.66 % التي تظهر بمعنى الاعتماد على النفس و السعي لتحقيق الذات ، وهذه القيمة مهمة جدا رغم أنها لم تظهر بشكل كبير ، فالأمومة في حد ذاتها مسؤولية ينبغي عليهن تحملها وتحمل أعبائها ليتمكن من إخراج جيل فعال في مجتمعهم.

من خلال هذا الطرح السابق نجد أن المبرمج لهذه المقررات قد ركز بشكل كبير على تعزيز دور الأم التربوي داخل الأسرة من خلال إكسابها مجموعة من القيم في المعاملة داخل محيطها الأسري ، وهذا واضح من خلال حصول قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية على أكبر نسبة والمقدرة

بـــ 33.83 % لأن هذه البرامج موجهة بالدرجة الأولى لفئة عمرية أغلبها نساء في مناطق ريفية حرمن من حق التعليم لسبب أو لآخر ، غير أن المقرر لم يغفل برمجة مجموعة من القيم المختلفة كي تكتسبها الأمهات لتتعامل بها خارج محيطهن الأسري الذي أصبحن أكثر احتكاك به بعد تعلمهن ، كقيم الحوار ، والصبر ، والرحمة والرفق بالضعفاء ، والصدق والأمانة ، والتي ظهرت بنسب متقاربة .

جدول رقم (9): يمثل تصرف الأم تجاه خطأ الابن.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
ضرب	6	% 12
لوم	10	% 20
لا توجد أي من هذه التصرفات	34	% 68
المجموع	50	% 100

نجد من خلال الجدول أن أكبر نسبة من الأمهات و المقدر بـــ 68 % لا تقوم بضرب أو بلوم أولادها عند ما يخطئون ، ثم تليها النسبة 20 % من الأمهات اللواتي يقمن بلوم أولادهن فقط عندما يخطئون ، و تأتي أقل نسبة المقدرة بـــ 12 % من الأمهات اللواتي تقومن بضرب أولادهن عندما يخطئون .

من خلال القراءة لهذه النتائج نجد أن الغالبية العظمة من الأمهات تخلت عن أسلوب الضرب واللوم ، لتجد لها أساليب أخرى في التربية أكثر فعالية ، كأسلوب الحوار مثلا ، غير أن نسبة 20% من الأمهات تكتفي بلوم أولادهن لأنهن تحاولن الابتعاد عن أسلوب الضرب ، وكذلك لتعدي أولادهن سن الطفولة مما يصعب من استخدام هذا الأسلوب ، وهو ما أكدته لنا الأمهات في مقابلاتنا معهن أما بقاء نسبة 12 % من الأمهات لا تزال تعتمد على أسلوب الضرب لأنهن لا ترغبن في الابتعاد عن الأسلوب القديم في التربية ، وعدم تمكنهن من تغير أسلوبهن رغم تعلمهن في فصول محو الأمية .

جدول رقم (10): يمثل تعامل الأم مع أبنائها بحزم.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	9	% 18
أحيانا	38	% 76
أبدا	3	% 6
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول نجد أن أكبر نسبة وهي 76 % من الأمهات يتعاملن مع أولادهن بحزم أحيانا ، بينما تليها نسبة 18 % من الأمهات اللواتي يتعاملن معهم بحزم دائما ، وتأتي النسبة الأقل والمتمثلة في 6 % معبرة عن الأمهات اللاتي لا تتعاملن مع أولادهن بحزم أبدا .

ومن هذا التحليل الإحصاء نجد أن أكبر نسبة و المقدرة بـــ 76 % من الأمهات تتعامل مع أولادهن بحزم أحيانا ، لأن الحزم يقل في المعاملة كلما تقدم الابن في العمر لأنه أصبح أكثر نضوجا وفهما ، وكذلك لأن الأمهات اكتسبن طرق جديدة في التعامل مع أولادهن وإقناعهم بما يريدون دون للجوء للحزم دوما ، أما نسبة 18% التي تمثل تعامل الأمهات بحزم مع أولادهن دائما لحرصهن على تعليمهم القيم والأخلاق الفاضلة خصوصا الأولاد الصغار ، كما يرجع أيضا لنوع و شخصية الأمهات الحازمات والجادات في حد ذاتهن ، خصوصا بعدما اكتسبنه من قيم جديدة في التربية وحرصهن على تطبيق ذلك على أولادهن ، أما بقية الأمهات والبالغة نسبتهن 6 % فهن لا يعتمدن على الحزم في التعامل مع أولادهن أبدا ، لأنهن يعتبرنه طريقة غير مجدية في التربية ، كما أنه مسؤولية الآباء وليست الأمهات .

جدول رقم (11): يمثل حرص الأم على العدل بين أولادها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	42	% 84
أحيانا	8	% 16
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

نجد من خلال الجدول أن أكبر نسبة من الأمهات والمقدرة بـــ 84 % تحرص دائما على العدل بين أولادها ، ثم تليها نسبة 16 % منهن تعدل بين أولادهن أحيانا ، بينما أجابت نسبة 0 % منهن على أنهن لا تقوم بالعدل بين أولادهن أبدا .

من هنا يمكن القول أن كل الأمهات تقريبا والبالغات نسبتهن 84 % يحرصن على العدل بين أولادهن لأنهن اكتسبن قيمة العدل وعرفن أهميتها في التربية وفي الحياة عموما ، و هذا ما تأكده نسبة 0 % المعبرة عن عدم حرصهن على العدل بين أولادهن أبدا ، أما نسبة 18 % من الأمهات اللواتي أجبن بحرصهن على العدل بين أولادهن أحيانا لأنهن وحسب ما صرحن به في المقابلات الحرة يفضلن الذكور على البنات في المعاملة خصوصا الفئة العمرية التي تجاوزت الأربعين سنة لما للذكر من مكانة في قلب أمه في الأسرة الريفية ، لأنه الضمان لها بعدم التطليق أو هجر الزوج أو الزواج عليها ، كما يكسبها مكانة اجتماعية ، وهذا ما وجدناه في الدراسة النظرية للأسرة.*

جدول رقم (12): يمثل تشجيع الأم أولادها على العمل الجماعي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	32	% 64
أحيانا	16	% 32
أبدا	2	% 4
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول نجد أكبر نسبة 64 % من الأمهات اللواتي تشجعن أولادهن دائما على العمل الجماعي ، تليها نسبة 32 % منهن تقومن بتشجيعهم على ذلك أحيانا فقط وتأتي في الأخير نسبة 4% من الأمهات اللواتي لا تشجعن أولادهن على العمل الجماعي أبدا.

ونجد من خلال هذه القراءة الإحصائية أن أغلب الأمهات والبالغة نسبتهن 64 % تشجع أودهن على العمل الجماعي لأن هذه القيمة التي اكتسبنها من مقررات محو الأمية تحاول كل أم إكسابها لأولادها لمعرفتها بأهمية العمل الجماعي الذي يكسب أولاد المهارة والمكانة الاجتماعية والعلاقات الطبية مع الغير ، وهو ما تحرص كل أم على أن يصله أولادها سواء كان هذا العمال داخل الأسرة أو خارجها ، أما نسبة 32 % منهن فهن تقومن بتشجيع أولادهن على ذلك أحيانا ، لأنهن

*العودة لفصل الأدوار الاجتماعية و الأسرة ، ص

تعتقدن أنه يضيع وقت أولادهن كما يسبب لهم الإرهاق دون طائل إذا كان ذلك مستمرا ، أما نسبة 4 % من الأمهات اللواتي لا يشجعن أولادهن على العمل الجماعي أبدا ، لاعتبارهن أن أهم دور لأولادهن هو الدراسة لذلك يجب أن ينكبوا عليها .

جدول رقم (13): يمثل تعاون الأم مع أولادها في بعض الأعمال.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
زراعة نباتات الزينة	26	% 20.5
الزراعة	28	% 22.4
القيام بأعمال التصليح داخل المنزل	30	% 24
تربية الدجاج	16	% 12.8
تربية الأغنام والماعز	15	% 12
لا نتعاون	10	% 8
المجموع	125	% 100

نجد من خلال الجدول أن أكبر نسبة هي 24 % الممثلة لتعاون الأمهات مع أولادهن في القيام بأعمال التصليح داخل المنزل ، تليها نسبة 22.4 % الممثلة لتعاون الأمهات مع أولادهن في أعمال الزراعة ، ثم تأتي نسبة 20 % الممثلة لتعاون الأمهات مع أولادهن في زراعة نباتات الزينة ، ثم تأتي بنسب متقاربة كل من تعاون الأمهات مع أولادهن في تربية الدجاج بنسبة 12.8 % وتربية الأغنام بنسبة 12 % ، وفي الأخير تأتي أقل نسبة 8 %المعبرة عن عدم تعاون الأمهات مع أولادهن على الإطلاق في أي عمل من الأعمال .

من خلال هذا نجد أن هناك مجال كبير ومتنوع تبلغ نسبته 92 % ، من التعاون بين الأمهات و أولادهن في مختلف المجلات ، خصوصا أعمال التصليح والتي تبلغ نسبتها 24 %، لأنها أعمال بسيطة لا تتطلب مهارة عالية و يمكن للأولاد المشاركة فيها باختلاف أعمارهم أو أجناسهم كما تنجز في أي وقت من اليوم ، ثم تأتي أعمال الزراعة التي تبلغ نسبة التعاون فيها 22.4 % لأنها أعمال تتطلب بعض المهارة وسننا كبيرة نسبيا للأولاد و تتمثل في جني الزيتون و زراعة بعض الخضر والعناية بالأشجار المثمرة و المساعدة في مواسم الحصاد ، أما نسبة 20 % التي تمثل التعاون في زراعة نباتات الزينة فهي من الأعمال التي بدأت الأسرة الريفية تهتم بها مؤخرا بعد انتشار ثقافة

الحفاظ على البيئة ، أما تربية الدجاج بنسبة 12.8 % وتربية الأغنام بنسبة 12 % فهي من الأعمال الأقل تعاون بين الأمهات وأولادهن لأن الأمهات وحسب ما صرحن به يفضلن القيام بها لوحدهن حتى لا يكتسب أولادهن نفس المهنة بل يتجهوا للمهن المتعلقة بالدراسة ، ومن جهة أخرى تعبر هذه النسبة عن تخلي الأسر الريفية تدرجيا عن هذه الأعمال ، أما نسبة 8 % فهي تمثل الأمهات الآتي لا ترغبن على الإطلاق في أن تتعاون مع أولادهن لأن هذه الأعمال بالنسبة لهن تضيع أوقات دراستهم.

جدول رقم (14): يمثل تعليم الأم الأولاد بعض القيم.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
التضحية	50	%14.28
الصبر	50	%14.28
الصدق	50	%14.28
الأمانة	50	%14.28
تحمل المسؤولية	50	%14.28
الرحمة	50	%14.28
الرفق بالضعفاء	50	%14.28
لا أهتم بتعليمهم أيا من هذه القيم	0	%0
المجموع	350	%100

من خلال الجدول نجد أن كل القيم تأخذ نفس النسبة ألا وهي 14.28 % ، فالتضحية والصبر والصدق والأمانة و تحمل المسؤولية و الرحمة و الرفق بالضعفاء كلها لها نفس الأهمية ثم تأتي نسبة 0 % من إجابة الأمهات التي تعبر عن عدم الاهتمام بتعليم أي من هذه القيم .

من هذه القراءة نجد أن كل القيم تأخذ بنفس الأهمية عند الأمهات حيث تهتم كل أم بغرسها كلها في أولادها بدون استثناء ، لذلك ظهرت نسبة 14.28 % لكل القيم الموجودة ، أما نسبة 0% والتي تعبر عن إجابات الأمهات بعدم الاهتمام بتعليم أولادهن أي من هذه القيم ، يدل على ترسخ هذه القيم في عقول وقلوب الأمهات بعد أن تلقينها في المقررات مما يجعلهن أكثر حرصا على تعليمها لأولادهن

جدول رقم (15): يمثل سيادة علاقة الاحترام والثقة بين الأولاد والأم رغم اختلاف وجهات النظر.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	33	% 66
أحيانا	17	% 34
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

نجد من خلال الجدول أن اكبر نسبة هي 66 % و تعبر عن سيادة علاقة الاحترام و الثقة بين الأمهات وأولادهن دائما ، ثم تأتي نسبة 34 % التي تمثل سيادة علاقة الاحترام والثقة بين الأمهات و أولادهن أحيانا ، وتأتي في الأخير نسبة 0 % التي تعبر عن عدم وجود علاقة احترام وثقة أبدا بين الأمهات وأبنائهن .

من خلال هذه النسب نجد أن نسبة 66 % من الأمهات تربطهن علاقة احترام وثقة بأولادهن ويعود ذلك لما اكتسبنه من قيم تربوية جديدة في المعاملة ، فقد أصبحن يفهمنهم أكثر من ذي قبل ويفهمن طموحاتهم وتطلعاتهم و يتماشين في معاملتهم مع خصائصهم العمرية ، أما نسبة 34 % التي تعبر عن سيادة علاقة الاحترام والثقة بين الأمهات وأولادهن أحيانا ، فهي تعبر عن وجود حالات من عدم الاتفاق بينهم لأن درجة اكتساب القيم من قبل الأمهات تختلف ، لوجود ظاهرة الغيابات المتكررة عن فصول محو الأمية عند بعض الأمهات ، مثلما أخبرتنا به المعلمات في المقابلة معهن ، مما يتسبب في قلة اكتسابهن للقيم الاجتماعية ، زد على الخصائص الشخصية والعمرية وتأثير البيئة والأصدقاء على الأولاد ، مما قد يؤثر سلبا في بعض الأحيان على العلاقات بين الأولاد وأمهاتهم خصوصا إذا كان الأولاد في سن مراهقة ، أم نسبة 0 % الممثلة لعدم وجود علاقة احترام وثقة أبدا بين الأمهات وأبنائهن فهي خير دليل على التأثر الكبير بالقيم الاجتماعية المكتسبة .

جدول رقم (16): يمثل كون علاقة الأم مع الأولاد علاقة حميمية تصل حد الصداقة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	26	% 52
أحيانا	24	% 48
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

توضح بيانات الجدول الموضح في الأعلى أن هناك تقارب في نسبتي وجود علاقة حميمية بين الأمهات وأولادهن تصل لحد الصداقة دائما و أحيانا ، حيث يبلغ ذلك دائما بنسبة 52 % و أحيانا بنسبة 48 % ، ثم تأتي كأقل نسبة 0 % التي تعبر عن عدم وجود علاقة حميمية بين الأمهات وأبنائهن أبدا .

وبالنظر إلى هذه النسب نجد أن هناك علاقة حميمية تصل إلى حد الصداقة دائما بين الأمهات وأبنائهن تصل إلى 52 % ، ويعود هذا لوجود علاقة احترام وثقة بين الطرفين دائما بنسبة 66% كما وضحه الجدول السابق رقم (13) ، مما سهل وجود علاقة حميمية تصل حد الصداقة بين الأمهات وأبنائهن ، بنيت نتيجة للجهود التي قامت بها الأمهات لفهم أولادهن والتواصل معهم ، بعدما اكتسبنه من قيم جديدة ، أما بالنسبة لظهور نسبة 48 % التي تعبر عن وجود علاقة حميمية بين الأمهات وأبنائهن أحيانا ، فهي تعكس مقدار التطور الحاصل في الدور التربوي لدى الأمهات حيث أصبحن يصلن إلى هذا المستوى العالي من المعاملة الوالدية الحسنة مع أولادهن ، أما نسبة 0 % الممثلة لعدم وجود علاقة حميمية تصل حد الصداقة فهي تعكس الاكتساب العميق للقيم المتضمنة في مقررات محو الأمية إما جزئيا أو كليا ، مما أثر على المعاملة بين الأمهات وأبنائهن إيجابيا .

جدول رقم (17): يمثل وجود حوار بين الأم أولادها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	11	% 22
أحيانا	30	% 60
أبدا	9	% 18
المجموع	50	% 100

تفيد البيانات الواردة في هذا الجدول عن وجود حوار بين الأمهات وأبنائهن أحيانا بنسبة 60 % ، ثم تليها النسبة الأقل وهي 22 % الممثلة لوجود حوار بين الأمهات وأبنائهن دائما ، وأخيرا نجد نسبة 0 % المعبر عن عدم وجود حوار بين الأمهات وأبنائهن أبدا .

بناء على ذلك يمكن أن نفسر وجود أكبر نسبة من الأمهات والبالغة 60 % ، أجبن بوجود حوار يجمعهن بأولادهن أحيانا فقط ، لأن هناك كثافة في البرامج المدرسية التي يتناولها الأولاد مما يستدعي ساعات مراجعة طويلة ، أضف لذلك مشاغل الأمهات الكبيرة داخل البيت وخارجه ، وكذلك الارتباط بدروس محو الأمية التي عادة ما تفضل الأمهات تلقيها في أوقات فراغ أولادهن من الدراسة كالثلاثاء مساء أو يوم السبت أو الجمعة ، لكي يعتني الإخوة الأكبر سننا بالأقل سننا ، كل هذا يقلل من أوقات الحوار بين الأمهات و أولادهن .

جدول رقم (18): يمثل تقلب العلاقة بين الأم وأولادها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	3	% 6
أحيانا	24	% 48
أبدا	23	% 46
المجموع	50	% 100

توضح بيانات جدولنا هذا أن أكبر نسبة والبالغة 48 % تقول أن هناك تقلب في العلاقة بين الأمهات وأولادهن أحيانا ، ثم تليها نسبة 46 % من الأمهات الآتي تقر بعدم وجود تقلب في العلاقة بينهن بين أولادهن أبدا ، وتأتي في الأخير نسبة 6 % التي تقول بوجود تقلب دائم في العلاقة بين الطرفين .

من خلال تحليل الجدول نجد أن هناك تقارب بين نسب الأمهات الآتي تقلن بوجود تقلب في العلاقة بينهن وبين أولادهن أحيانا والبالغة 48 % ، والآتي تقلن بعدم وجود أي تقلب في العلاقة أبدا والبالغة 46 % ، ويعود التقلب النسبي في العلاقة لعدم فهم الطرفين في بعض الأحيان بعضهم البعض ، أو عدم إتباع نصائح الأمهات من قبل الأولاد ، خصوصا في ما يتعلق بالدراسة ومراجعة الدروس ، لكن ذلك لا يستمر طويلا بعد تفعيل الحوار بينهم كما أكدت لنا الأمهات ، أما النسبة الثانية فهي تعود إلى وجود انسجام وحوار وثقة بين الطرفين ، كما أن هناك اتفاقات وقوانين بين الأمهات

و أولادهن تحاولن جعلها كمرجعية للتعامل بين الطرفين ، كتحديد ساعات المراجعة واللعب ، و أوقات الخروج مع الأصدقاء ، مما يخلق نوع من الثبات في العلاقة بينهما ، أما نسبة 6 % من الأمهات اللواتي أشرن لوجود تقلب دائم في العلاقة بينهن وبين أولادهن ، فيعود ذلك لعدم اكتسابهن للقيم الاجتماعية من مقررات محو الأمية ، إما لغيابهن المتكرر عن دروس فصول محو الأمية أو للصعوبة التي تلاقيها بعضهن في فهم المقررات ، خصوصا مع الاختلاف في الخلفية الثقافية لهن زد على ذلك وجود ظروف صعبة في التدريس من غياب للوسائل البيداغوجية ، كما أخبرتنا المعلمات به في المقابلة المقننة معهن ، و وجود ظروف فيزيقية غير ملائمة في بعض المساجد أو المدارس كغياب الإضاءة و التدفئة شتاء والتبريد صيفا ، وهذا ما لاحظناه في الكثير منها خصوصا مصلى "القرف" *

كل هذه العوامل السابقة ساعدت في التقلب الدائم في العلاقة بين الطرفين بسبب حفاظ أمهات على طرقها التقليدية في المعاملة ، كإكثارهن التدخل والنقد الجارح وفرض الرأي والضرب و الإهانة وعدم سماع وجهة نظرهم .

جدول رقم (19): سيادة طابع التسلط والخوف في العلاقة بين الأم وأولادها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	7	% 14
أحيانا	22	% 44
أبدا	21	% 42
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول نجد أن أغلب الأمهات والبالغ نسبتهن 44 % أجبن بأنه يسود العلاقة بينهن وبين أولادهن طابع التسلط والخوف أحيانا ، تلي هذه النسبة نسبة 42 % منهن أجبن بعدم سيادة طابع التسلط والخوف نهائيا ، وتأتي نسبة 14 % من الأمهات اللواتي أجبن بسيادة طابع الخوف والتسلط في العلاقة بينهن وبين أولادهن دائما.

و من خلال ذلك نجد نسبة 44 % من الأمهات تتميز علاقتها بأولادها بطابع التسلط والخوف أحيانا ، لأنهن يحاولن من خلال ذلك ضبط أولادهن أثناء الخروج عن القيم والسلوكات المرغوب فيها خصوصا فيما يتعلق بالتهاون في الدراسة و مصاحبة رفقاء السوء والخروج عن عادات

* أنظر الفصل الخامس ص 138.

المجتمع ، و يكون هذا الطابع في العلاقة أحيانا عندما يكون الأولاد في سن الطفولة ، كما لا يشترط استعمال التخويف و التسلط بالضرب فقط ، بل يكون بالتخويف من الحرمان من المصروف أو عدم الحديث مع الولد أو إخبار الوالد ، أما الأمهات الآتي أجبن بنسبة 42 % بعدم وجود التسلط والخوف في العلاقة بينهن وبين أولادهن أبدا ، لأنهن عادة ما تستعملن الحوار بشكل أساسي ، كما أنهن أمهات لأولاد في فترة المراهقة وفي حالة استخدام هذا الأسلوب سيؤدي لنتائج عكسية ، أما النسبة المتبقية من الأمهات والبالغة 14 % ، والآتي أكدن على سيادة طابع التسلط و التخويف في العلاقة مع أولادهن فهن من الأمهات اللواتي لم يكتسبن أساليب تربوية جديدة من خلال دراستهن في فصول محو الأمية ، ولا تزلن متمسكات بالأساليب القديمة في التربية ، وهو ما تؤكده نتائج الجدول رقم (15) في النسبة المئوية 3 % التي تعبر عن وجود علاقة متقلبة بشكل دائم بين الأمهات و أولادهن .

جدول رقم (20): يمثل إيجاد الأم صعوبة في التفاهم مع أولادها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	5	% 10
أحيانا	31	% 62
أبدا	14	% 28
المجموع	50	% 100

من هذا الجدول نجد أن أكبر نسبة من الأمهات و المقدرة بـــ 62 % يجدن صعوبة في التفاهم مع أولادهن أحيانا ، تليها نسبة 28 % لا يجدن صعوبة في التفاهم مع أولادهن أبدا ، وتأتي أقل نسبة 10 % منهن تقر بوجود صعوبة في التفاهم.

من هنا نجد أن كل الأمهات البالغة نسبتهن 62 % يجدن صعوبة في التفاهم مع أولادهن حيانا ، وهذا أمر عادي لاختلاف السن والجيل وكذا المواقف اليومية التي يتعرض لها كلا الطرفين ، غير أن ذلك يزول بالحوار والتَّفهم من كلا الطرفين ، أما نسب 28 % منهن فقد أجبن بعدم وجود صعوبة في التفاهم بينهن وبين أولادهن لوجود ثبات في العلاقة ترجع في الأساس لشخصية الأمهات ، أما النسبة الأخيرة والبالغة 10 % منهن فقد أكدن وجود صعوبة دائمة في التفاهم مع أولادهن لأنهن لم يكتسبن طرق التعامل مع أولادهن بشكل صحيح ، بسبب عدم اكتسابهن القيم الاجتماعية اللازمة لذلك.

جدول رقم (21): يمثل نتائج تحليل المضمون الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة :

الفرضية الجزئية: الثالثة	القيم	عدد تكراراتها	النسبة %
هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن	*العمل والاعتماد على النفس	178	%28.66
	*العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع	148	% 23.83
	* طلب العلم	128	%20.61
	* الحوار	100	%16.10
	*احترام حقوق الجوار	67	%10.78
المجموع		621	%100

من خلال جدول ترتيب القيم الاجتماعية حسب الفرضية الثالثة التي مفادها أن هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به لأمهات الريفيات لأولادهن ، نجد أن أكبر قيمة هي العمل والاعتماد على النفس التي ظهرت نسبتها 28.66 % ، ثم تلي ذلك قيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع بنسبة 23.83 % ، يعدها نجد قيمة طلب العلم بنسبة 20.61% ، تلي هذه القيمة ترتيبا قيمة الحوار بنسبة 16.10% ، ثم تأتي أخر قيمة ترتيبا ألا وهي قيمة احترام حقوق الجوار 10.78% .

من خلال نتائج هذا الجدول نجد أن أكبر قيمة هي قيمة العمل والاعتماد على النفس التي ظهرت بنسبة 28.66 % ونجدها ظهرت بمعاني مختلفة منها العمل والإصرار على الهدف العمل لبناء المجتمع ، التطور ، الإنتاج والمبادرة ، العمل البناء للمجتمع ، أهمية العمل بالاعتماد على البحث العلمي وتأثيره على المجتمع ، المجاهدة ، الواجبات ، العمل بحكمة و ذكاء ، العمل منذ الصغر المهارة ، كل هذه المعاني جاءت لتوجه الأمهات لأهمية قيمة العمل ، لكن ليس العمل التقليدي الذي اعتادت النساء القيام به خصوصا الريفيات ، والمعتمد على أدوات يدوية بسيطة مع الكثير من الجهد

والقليل من الإنتاج ، لكن العمل بمفهومه الحديث أصبح يتضمن قيم أخرى لم تكن الأمهات تعرفها ، كقيمة العلم لبناء المجتمع ككل ، وليس لتحقيق مصلحة الأسرة فقط ، كذلك العمل بمهارة وتقنية علمية وليس عملا يعتمد على السبل التقليدية البسيطة .

كما ظهرت وحدات كاملة في مقررات محو الأمية تتكلم عن العمل ، ومنها وحدة "الريف والحياة الفلاحية" ، ووحدة "الحياة الريفية" ، ووحدة "الحرف والفن" ، ووحدة "الاقتصاد" ، وقد حوت هذه الوحدات عدة نصوص تتكلم عن قيمة العمل مثل نص "الحرفي" ، ونص بعنوان "الفخار التقليدي" ونص "السنابل المثمرة" ونص "الصناعة العربية" ونص " أهمية الزراعة" ونص " الأرض كنز ثمين" ونص " أهمية الصناعة" ونص "الصناعات التقليدية" كل هذه النصوص جاءت لتبين معاني قيمة العمل في مختلف المجالات سواء كان في المجال التقليدي أو الحديث .

ففي معني العمل منذ الصغر نجد نص "العجوز والبحر"على سبيل المثال في إحدى فقراته يقول "في الأيام الأربعين الأولى كان يصحبه غلام صغير حتى إذ قضى أربعين يوما من غير أن يوفق إلى صيد ما ..." و يظهر هذا النص قيمة العمل عند المسن و حتى عند الصغير ، غير أن هذا العمل ينبغي أن يتناسب مع سن الأولاد و أجناسهم و أوقات دراستهم ، كي يكتسب الأطفال قيمة العمل و يكبرون عليها ، ونجد أيضا نص بعنوان "الحرث في الأمثال الشعبية " الذي تضمن مجموعة من الأمثال الشعبية التي تحث على قيمة العمل ، غير أن هذا العمل ينبغي أن يكون بحكمة وذكاء وعلم فيقول النص في مجموعة من أمثاله "إذا فاتوك بالكثرة فوتهم بالبكرة" وآخر يقول: "مين إنور اللوز ما يحرث غير الدبوز" و آخر "أتزوج بالمرأة البعيدة و أحرث الأرض القريبة " .

أما قيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع التي تلت القيمة السابقة ترتيبا فنسبتها هي 23.83 % و ظهرت هي الأخرى بعدة أوجه نذكرها : القيام بالدور الاجتماعي ، تقسيم الأدوار الاجتماعي ، الصداقة ، أحاسب نفسي كما أحاسب الناس ، الحفاظ على الكرامة ، التكامل والتضامن الاجتماعي ، عدم الانتقاد الجارح للغير ، التسامح ، الاعتراف بالخطأ مع الغير ، العدل ، الأخوة في الله ، صلة الرحم ، طلاقة الوجه وتأثيرها على الآخر، أهمية الجماعة والعمل الجماعي، المساواة بين الناس ، كل هذه الأوجه لهذه القيمة جاءت تعلم الأمهات قيم التعامل مع الغير في المحيط الخارجي فنذكر على سبيل المثال عبارة "إنما المؤمنون إخوة فلا يحل لامرئ مال أخيه إلا من طيب نفس ..." من حديث الرسول صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع المرسخة لمعنى الأخوة في الله ، ونجد عبارة

"الاحتكاك بالثقافات الأخرى " من نص "مكانة السياحة" تعلم قيمة الصداقة والاحتكاك بالآخر ، وعبارة "فاستقبلتها بترحاب وقالت لقد انتظرت مجيئك في الموعد المحدد " من نص "أثر الرياضة على صحة الإنسان" الذي يبين علاقة المريضة مع الطبيبة في أحسن صورها .

كما نجد بعد هاتين القيمتين قيمة طلب العلم بنسبة 20.61% والتي هي من القيم المهمة جدا في هذا العصر وعلى أساسها ظهرت سياسة محو الأمية في الجزائر وفي الكثير من الدول الأخرى ، ونجدها تظهر هي الأخرى بمعاني مختلفة مثل: طلب العلم في مختلف العلوم والمجالات أهمية العلم في بناء المجتمع ، الإصرار والصبر على طلب العلم ، التفوق العلمي ، حيث نجد معني التفوق العلمي يظهر في عبارة " اختير من بين التلاميذ النجباء " في نص "مصطفى ممثل مسرحي" الذي يعزز لصورة القدوة من خلال اختيار تلميذ نجيب دراسيا محور نص من نصوص القراءة وعبارة "أنتما تشاهدان شريطا علميا مفيدا ... فالصور المعروضة أمامنا توضح لنا الكثير من الحقائق العلمية عن حواس الإنسان "في نص " وسائل الأعلام الحديثة " الذي يظهر للأمهات أن قيمة طلب العلم لا تكون في الكتب فقط بل في وسائل الإعلام المختلفة كالتلفزيون و الانترنت التي ينبغي أن تطلبه منها .

أما قيمة الحوار فقد ظهرت بنسبة 16.10% بمعاني مختلفة ، هي آداب الأخلاق في الحوار النصيحة ، الحوار مع الأطفال ، إبداء الرأي ، احترام رأي الأغلبية ، آداب الاختلاف ، المدح في الحوار، لأن الأمهات في اتصالهن مع محيطهن الاجتماعي الجديد وانطلاقا من مستواهن العلمي الذي حصلن عليه يلزمهن أن يتواصلن حواريا بأسلوب أرقى مما كن عليه سابقا ، كي يبلغن أفكارهن ، ويأخذن أفكار غيرهن ليستفدن منها ، فنجد المبرمج لمقررات محو الأمية يضرب مثالا للأمهات في نص حول شخصية إسلامية محبوبة هي شخصية الإمام على كرم الله وجهه ، بذكر خصائصها في التواصل لتكون قدوة لهن فيقول " كان الإمام على كرم الله وجهه من أفصح العرب لسانا ، و أبلغهم حجة ، ولقد جاءت حكمه في ألفاظ منتقاة وعبارات قوية موجزة دقيقة ...." .

أما القيمة الأخيرة فهي قيمة احترام حقوق الجوار بنسبة 10.78% وتظهر بمعاني الإيثار ، ترك المصلحة الخاصة لأجل المصلحة العامة ، عدم تتبع عورات الجيران ، زيارة الجيران ، السؤال عن الجار ، الإحسان للجار التي ترسخ لقيم المعاملة مع الجيران و الإحسان لهم مثل نص "الجار المحسن" الذي جاء في إحدى عباراته " فأحسن هذا الجار لأسرته و أولاده وسعى لإطلاق سراحه " مبينا قيمة الإحسان للجار السيئ الطباع مع جيرانه ، وكيف أن هذا التصرف يؤدي لتوبة الجار المسيء وطلب الصفح من هؤلاء الجيران ، إن هذه القيمة الأخيرة التي أدرجت في برامج محو الأمية هي قيم تنتشر بشكل تلقائي في الريف الجزائري ، غير أن المبرمج أراد تعزيزها بإظهار

جوانب أخرى لها كترك المصلحة الخاصة مقابل العامة ، كما أن هذه البرامج عامة تقدم لكل المنظمين لصفوف محو الأمية سواء كانوا في بيئة ريفية أو حضرية .

كل هذه القيم توجه للأمهات لإكسابهن مجموعة من القيم الاجتماعية ، من أهمها قيمة العمل والاعتماد على النفس ، والذي يتجلى عند الأمهات في عملهن على الحصول على شهادة التحرر من الأمية عن طريق التحلي بقيمة طلب العلم ، و بما أن الأمهات هن أغلبهن ماكثات في البيت احتاج المبرمج لمقررات محو الأمية إدراج قيم تعلم الأمهات كيفية التعامل مع المحيط الجديد داخل فصول محو الأمية ، الذي يظم معلمات و نساء وفتيات وأمهات وحتى جدات ، وخارجه الذي يضم المجتمع الواسع الذي بدأت تحتك به الأمهات بثقة بعد دخولهن تجربة التعليم ، لذلك أدرجت قيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع ، وقيمة الحوار ، وقيمة احترام حقوق الجوار ، لتوجه الأمهات لمختلف المواقف التي قد تتعرضن لها في التعامل مع الآخر.

جدول رقم (22): يمثل توجيه الأم الأولاد لعدم الغياب عن المدرسة .

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	45	% 90
أحيانا	4	% 8
أبدا	1	% 2
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول الموضح في الأعلى نجد أن نسبة 90 % من الأمهات يتابعن غياب أولادهن عن المدرسة دائما ، تليها نسبة 8 % يتابعن غيابهم أحيانا ، أما أقل نسبة والبالغة 2 % من الأمهات فهن لا يقمن بمتابعة غياب أولادهن عن المدرسة نهائيا .

من خلال الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة والبالغة 90 % من الأمهات يحرصن على عدم غياب أولادهن عن المدرسة دائما ، فهن يبدين اهتمام كبير بالتزام أولادهن بالدراسة لأنهن يعتبرنها المستقبل الوحيد لهم ، خصوصا في ظل البيئة الريفية محدودة الموارد والآفاق ، ويستعملن عدة طرق لتوجيههم لعدم الغياب مثل سؤالهم يوميا عن الدراسة و ربط صلات صداقة مع معلمات وأستاذات أولادهن ، لتعرف الأمهات من خلالهن أخبار أولادهن ، وكذلك الزيارات للمؤسسات التعليمية من فترة لأخرى ، بالإضافة للتحقق من حضورهم عن طريق الإخوة الأكبر سننا أو الزملاء ، أما نسبة 8 % منهن فهي تقوم بتوجيههم لعدم الغياب عن المدرسة أحيانا ، ويعللن ذلك بسبب عدم القدرة الدائمة

لزيارة المدرسة بسبب الانشغال وبعدها عن البيت ، أما النسبة البالغة 2% في لا تهتم أصلا بغيابهم أو حضورهم ، وعادة ما تكون من الأمهات اللواتي جئن لفصول محو الأمية بدافع التغيير والترفيه عن النفس ، فهن لا يبدين أي تجاوب لاكتساب القيم الاجتماعية .

جدول رقم (23): يمثل توجيه الأم الأبناء لحل التمارين و مراجعة الدروس يوميا.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	42	% 84
أحيانا	8	% 16
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

من خلال هذا الجدول نجد أن أكبر نسبة من الأمهات والبالغة 84 % يوجهن أولادهن لحل التمارين دائما ، تليها نسبة 16 % منهن يوجهنهم أحيانا ، ونسبة 0 % لا يوجهنهم أبدا .

من هنا نجد أن كل الأمهات بنسبة 100 % يوجهن أولادهن لحل التمارين و مراجعة الدروس لأهمية الموضوع بالنسبة لهن ، حيث نسبة 84 % منهن يوجهنهم دائما لحل التمارين و مراجعة الدروس ، بالرغم من أنهن لا يستطعن مساعدتهم في الحل أو المراجعة باستثناء المستويات البسيطة من التعليم الابتدائي ، إلا أنهن وكما أخبرننا في المقابلة الحرة يسهرن بالقرب منهم يحثونهم على المراجعة وحل التمارين خصوصا في فترات الامتحانات ، كما يطلبن من إخوتهم الأكبر سننا أو الأقارب مساعدتهم ، ومع صعوبة المنهاج الدراسية التي أصبحت الأمهات تحس بثقلها على أولادهن بدأت الأمهات تدفع بهم للدروس الخصوصية لتكملة أي نقص في الفهم ، رغم دخل الأسرة البسيط ، حيث تلجأ الكثيرات منهن للحرف التقليدية كصناعة الأواني الطينية ، وغزل الصوف وصناعة الزراب ، وتربية الحيوانات ، للاستفادة من زيادة الدخل لتغطية نفقات هذه الدروس ، أما بقية الأمهات والبالغ عددهن 16 % فهن يوجهن أولادهن أحيانا فقط لحل التمارين ومراجعة الدروس ، وقد عللن ذلك بانشغالهن في أعمال البيت والزراعة ، مما لا يسمح لهن بالتوجيه اليومي ، أما نسبة 0 % فهي تدل على أن كل الأمهات تحاولن الاهتمام بالموضوع .

جدول رقم (24): يمثل توفير الأم لأولادها الجو المناسب لمراجعة الدروس.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	40	% 80
أحيانا	10	% 20
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

من خلال ما نلاحظه في الجدول نجد أن أكبر نسبة هي 80 % الممثلة للأمهات اللواتي يعملن على توفير الجو المناسب لأولادهن لمراجعة دروس دائما ، تليها نسبت 20 % منهن توفر الجو المناسب لمراجعة الدروس أحيانا ، وفي الأخير نجد نسبة 0 % منهن لا تعمل على ذلك أبدا .

بتحليل هذه النتائج نجد أن أكبر نسبة و البالغة 80 % من الأمهات يوفرن الجو المناسب لأولادهن لمراجعة الدروس ، حيث يوفرن غرفة خاصة لدراسة أولادهن ، أو يلجأن لترك زاوية في غرفة نومهن أو غرفة المعيشة إذ كان المسكن ضيقا ، ليراجعوا فيها دروسهم مع إطفاء التلفاز ومحاولة الإنقاص من الحركة والأصوات ، ويزداد هذا الحرص في فترة الامتحانات حيث تكثر الأمهات من العناية بهم وتحسين وجباتهم الغذائية ، ومنعهم من المشاركة في أعمال البيت ، وإعطائهم نقود إضافية لشراء الحلويات ، أما نسبة 20 % من الأمهات فهن تعملن على توفير الجو المناسب للمراجعة أحيانا ، لأنهن لا يتمكن من ذلك في كل الأوقات بسبب ضيق المنزل أحيانا والسكن في أسرة ممتدة أحيانا أخرى ، أما نسبة 0 % من الأمهات فهن لا يوفرن الجو المناسب للدراسة لأولادهن أبدا وهذه النسبة تدل أيضا على أهمية الموضوع بالنسبة لهن.

جدول رقم (25): يمثل حث الأم لأولادها على الحصول على أحسن النتائج الدراسية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	48	% 96
أحيانا	2	% 4
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

نجد من خلال الجدول أن أكبر نسبة هي 96% من الأمهات اللواتي يحثثن أولادهن على الحصول على أحسن النتائج الدراسية دائما ، تليها بعد ذلك نسبة 4% منهن يحثثن أولادهن على الحصول على أحسن النتائج الدراسية أحيانا ، وفي الأخير نجد نسبة 0% منهن لا يقمن أبدا بحث أولادهن على الحصول على أحسن النتائج الدراسية .

من خلال هذه النسب يمكن القول أن أكبر نسبة والبالغة 96 % هي من الأمهات اللواتي يحرصن دائما على حث أولادهن على الحصول على أحسن النتائج الدراسية لأنهن يعتقدن أن مستقبلهم الوحيد في الدراسة ، خصوصا أن جل أزواج هذه الأمهات من أصحاب المهن غير الدائمة والبسيطة الدخل كالبناء والعامل في قطاع الشبكة الاجتماعية أو المتقاعد أو البطال ، بينما البعض منهن مطلقات أو أرامل ، أما بقية الأمهات والبالغة نسبتهن 4 % فهن لا يقمن بتشجيع أولادهن على الحصول على أحسن النتائج الدراسية إلا أحيانا ، وهي نسبة قليلة جدا ، حيث يعتبرن أن التعليم ليس كل شيء في الحياة بل ينبغي الدخول في مهن أخرى تدر المال ، وهذه النظر نجدها انتشرت بعد فتح مصنع الاسمنت في منطقة "حمام الضلعة" إذ ساهم هذا المصنع في تغير الوضع المادي لبعض الأفراد من وضع مزري إلى وضع مادي جيد جدا ، مع العلم أن مستوياتهم الدراسية بسيطة جدا ، أما نسبة 0 % من الأمهات اللواتي أظهرهن الجدول فإنهن تعبرن عن توجه كل الأمهات إلى حث أبنائهن على الحصول على أحسن النتائج الدراسية ، وهذا لمكانة العلم عندهن .

جدول رقم (26): يمثل حث الأم أولادها على الصبر على مشاق طلب العلم ومشاق الحياة عموما.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	42	% 84
أحيانا	8	% 16
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

نجد من ما نلاحظه في الجدول أن أكبر نسبة هي 84 % والتي تعبر عن حث الأمهات أولادهن على الصبر على مشاق طلب العلم ومشاق الحياة عموما دائما ، ثم تليها نسبة 16 % منهن تقمن بحثهم أحيانا ، ثم جاءت نسبة 0 % من الأمهات اللواتي لا تقومن بتشجيع أولادهن على الصبر على مشاق طلب العلم و مشاق الحياة عموما .

من خلال تحليل هذه النسب نجد أن أكبر نسبة والبالغة 84 % هي من الأمهات اللواتي تقومن بتشجيع أولادهن على الصبر على مشاق طلب العلم ومشاق الحياة عموما دائما ، لأنهن ومن خلال خوضهن تجربة التعليم وشعورهن بصعوبته مع انعدام الوسائل البداغوجية ، وانعدام الظروف الفيزيقية للتدريس ، كما لاحظناه وأخبرتنا به المعلمات في المقابلة معهن ، بدأن يشعرن بمعانات أولادهن في التعليم خصوصا مع ما يرينه من كثرة الكتب و كثافة البرامج وطول ساعات الدراسة وعدم كفاية ساعات المراجعة لتغطية كل البرامج ، ثم تأتي نسبة 16 % من الأمهات اللواتي يحثثن أولادهن على الصبر على مشاق طلب العلم ومشاق الحياة عموما أحيانا ، لأنهن لا يجدن الوقت الكافي لأولادهن بسبب كثرة أعمالهن داخل المنزل وخارجه ، أما النسبة 0 % منهن ، والتي تعبر عن عدم وجود أي أم لا تحث أولادها على الصبر على مشاق طلب العلم و مشاق الحياة عموما ، فهي خير دليل على إدراك الأمهات لحقائق الأمور .

جدول رقم(27): يمثل توجيه الأم أولادها لمشاهدة الحصص العلمية المفيدة في التلفزيون.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	29	% 58
أحيانا	13	% 26
أبدا	8	% 16
المجموع	50	% 100

البيانات الواردة في الجدول الأعلى توضح أن أكبر نسبة والبالغة 58 % هي من الأمهات اللواتي يقمن بتوجيه أولادهن لمشاهدة الحصص العلمية المفيدة في التلفزيون دائما ، ثم تليها نسبة 26% من الأمهات اللواتي يوجهن أولادهن لمشاهدة هذه الحصص أحيانا ، وفي الأخير تأتي أقل نسبة والبالغة 16% الممثلة للأمهات اللواتي لا يوجهن أولادهن لمشاهدة الحصص العلمية المفيدة في التلفزيون أبدا .

بتحليل هذه النتائج نجد أن نسبة 84 % من الأمهات يقمن بتوجيه أولادهن لمشاهدة الحصص العلمية المفيدة في التلفزيون إما أحيانا أو دائما ، لإدراكهن لأهمية هذه الحصص ورغبتهن في زيادة ثقافة ومعلومات أولادهن ، أما نسبة 16 % من الأمهات الموضحة في الجدول ، فهن لا يوجهن أولادهن لمشاهدة الحصص العلمية المفيدة في التلفزيون ، لأنهن لا يرغبن في التدخل في تحدد

ما يشاهدونه ، لترك مجال أكبر للترفيه خصوصا مع ضغط البرامج التعليمية ، وقلة وسائل الترفيه خارج المنزل .

جدول رقم (28): يمثل توجيه الأم أولادها لمطالعة الكتب المفيدة .

لاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	27	% 54
أحيانا	12	% 24
أبدا	11	% 22
المجموع	50	% 100

توضح بيانات جدولنا أن 54 % من الأمهات يوجهن أولادهن لمطالعة الكتب المفيدة دائما ، ثم تليها نسبة 24 % منهن يوجهونهم لمطالعتها أحيانا ، وتأتي في الأخير أقل نسبة والبالغة 22 % من الأمهات اللواتي لا يوجهن أولادهن لمطالعة الكتب المفيدة أبدا .

من خلال هذا الطرح نجد أن 54 % من الأمهات يوجهن أولادهن لقراءة الكتب المفيدة دائما ، بهدف زيادة معرفتهم والترفيه عن النفس في أشياء مفيدة ، خاصة وأن الأمهات يقمن هن أيضا بقراءة بعض الكتب البسيطة اللغة والقصص بغية تحسين لغتهن ، أما نسبة 24 % منهن فهن لا يوجهن أولادهن لقراءة هذه الكتب إلا أحيانا ، لأنهن لا يستطعن تحمل نفقات شراءها ، بالإضافة لعلمهن بكثافة البرنامج الذي لا يترك مجال للقراءة أي شيء آخر، أما النسبة الأخير و البالغة 22% فهن لا يوجهن أولادهن لقراءة هذه الكتب أبدا ، لأنهن لا يستوعبن أهميتها ، وعادة ما يكن من الأمهات اللواتي دخلن فصول محو الأمية برغبة أقل في طلب العلم ، إذ نجدهن أقل التزاما بساعات التدريس ، وينحصر طلب العلم لديهن في تعلم القراءة والكتابة لقراءة المصحف الشريف فقط .

جدول رقم (29): يمثل توجيه الأم أولادها لاستعمال وسائل الاتصال الحديثة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	8	% 16
أحيانا	15	% 30
أبدا	27	% 54
المجموع	50	% 100

من خلال هذا الجدول نجد أن أكبر نسبة هي 54% الممثلة لعدم توجيه الأمهات أولادهن لاستعمال وسائل الاتصال الحديثة أبدا ، تليها نسبة 30% منهن يوجهونهم لاستعمالها أحيانا وفي الأخير نجد أقل نسبة والبالغة 16% من الأمهات اللواتي يوجهن أولادهن لاستخدام وسائل الاتصال الحديثة دائما .

من هنا نجد أن كلى النسبتين 54% الممثلة لعدم توجه الأمهات أولادهن لاستخدام وسائل الاتصال الحديثة ، ونسبة 30% الممثلة لأمهات اللواتي لا يقمن بتوجيههم لاستخدامها إلا أحيانا ، لأنه وحسب ما أخبرتنا به المعلمات أن بعض فصول محو الأمية لم يتطرقوا لمحور وسائل الاتصال الحديثة لضيق الوقت و كثرة الدروس ، زد على ذلك وحسب ما لاحظناها في زياراتنا الاستطلاعية والميدانية ، لا يوجد أي فصل من فصول محو الأمية يحتوي على جهاز للإعلام الآلي ، بالإضافة لعدم امتلاكه من قبل الكثير من أسر الأمهات بسبب انخفاض مستواهم المادي ، ولا نجد إلا نسبة 16% من الأمهات اللواتي يوجهن أولادهن لاستخدام وسائل الاتصال الحديثة دائما لمعرفتهن بأهميتها.

جدول رقم (30): يمثل حرص الأم على أن يتكلم أولادها كلام طيب في جميع المواقف اليومية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	43	% 86
أحيانا	4	% 8
أبدا	3	% 6
المجموع	50	% 100

خلال هذا الجدول نجد أن أكبر نسبة والبالغة 86% من الأمهات اللواتي يحرصن على أن يتكلم أولادهن كلام طيبا في جميع المواقف اليومية دائما ، تليها نسبة 8% منهن يحرصن على أن يتكلم أولادهن كلاما طيبا في جميع المواقف اليومية أحيانا ، وأخيرا تأتي آخر نسبة و البالغة 6% الممثلة لعدم حرص الأمهات أبدا على أن يتكلم أولادهن كلاما طيبا دائما في جميع المواقف اليومية .

من خلال هذا الطرح نجد أن 86% من الأمهات يحرصن دائما على أن يتكلم أولادهن كلاما طيبا في كل المواقف اليومية ، وهذا بهدف جعلهم أكثر اندماج وتواصل مع المجتمع و أكثر تحضرا ، أما النسبة 8% منهن فهن يحاولن ذلك أحيانا لأنهن لا يستطعن التحكم في تصرفات أولادهن

إما بسبب انشغالهن أو بسبب عدم القدرة على مراقبتهم طول الوقت ، أما النسبة الصغيرة والبالغة 6 % من الأمهات فهن لا يحرصن على أن يتكلم أولادهن كلاما طيبا طول الوقت ، لأن الأولاد وحسب رأيهن انعكاس للبيئة التي يعيشون فيها ، ذلك فهم يتكلمون مثلما يتكلم أصدقاؤهم ، لهذا فهن لا يستطعن التحكم في كلامهم ، وعادة ما يكون هؤلاء الأولاد في بداية سن المراهقة فما فوق ، لذلك لا يمكن للأمهات السيطرة عليهم .

جدول رقم (31): يمثل تصرف الأم مع أولادها إذا تكلموا كلام غير طيب.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
الضرب	2	% 4
التنبيه	6	% 12
إخبار الوالد	3	% 6
الحوار وإظهار الخطأ	39	% 78
لا يهم فكل الأولاد يقولون	0	% 0
المجموع	50	% 100

نجد من خلال الجدول أن أكبر نسبة تبلغ 78% من الأمهات اللواتي يحاورن أولادهن ويظهرن لهم الخطأ إذا تكلموا كلام غير طيب ، تليها نسبة 12% منهن تكتفي بالتنبيه ، أما نسبة 6% منهن فتقمن بضربهم مباشرة ، ثم تأتي أقل نسبة والبالغة 6% من الأمهات اللواتي يقومن بإخبار الوالد عندما يتكلم أولادهن كلاما غير طيب ، أما نسبة 0% منهن فهن لا يستخدمن أي من هذه الأساليب لردع أولادهن عن الكلام غير الطيب لأنهن يعتبرنه عادي.

بالعودة لهذه النتائج وما لاحظناه مباشرة داخل أسر الأمهات ، وما عرفناه من خلال المقابلة معهن ، نجد أن أغلب أمهات العينة والبالغة نسبتهم 78% ، يعتمدن على أسلوب الحوار مع أولادهن لأنهن وجدنه أنجع الأساليب في التوجيه ، أما بقية الأمهات المقدرة نسبتهن بـــ 12% فهن يلجأن إما للتنبيه فقط ، خصوصا إذا كان الكلام البذيء يستخدم لأول مرة أو إذا استخدمه أولاد صغار جدا لا يعرفون معناه ، أما إذا استخدمه الأولاد الذين لا يستطعن السيطرة عليهم ولا ينفع معهم أسلوب الحوار أو التنبيه ، فهن يلجأن لأخبار الوالد وتقدر نسبتهن عندها بـــ 6% ، ويبقى آخر احتمال والمقدرة نسبته 4% الممثل لاستخدام الأمهات للضرب كعقاب على الكلام غير الطيب الذي يتكلمه

الأولاد ، وعادة ما تستخدمه الأمهات اللواتي لا يستخدمن أسلوب الحوار ، لأنه أسلوب عقاب شائع عند الأمهات الريفيات خصوصا الأمهات غير المتعلمات ، أو من لم يستطعن اكتساب القيم بشكل جيد

غير أن بعض الأمهات تستخدمن كل هذه الأساليب ، فهن تبدأن بالتنبيه عندما تسمع الكلام لأول مرة ، ثم ينتقلن إلى الحوار إذا تكرر الكلام ، ثم ينتقلن إلى إخبار الوالد ، أما إذا لم تنفع هذه الأساليب فهن يستعملن أسلوب الضرب في الأخير ، أما نسبة 0% التي ظهرت ممثلة لعدم اكتراث الأمهات بالأمر ، فهي تدل على وعي الأمهات بخطورة هذا الكلام غير الطيب ، فقد يكون يتنافى مع العقيدة أو القيم الفاضلة التي تسعى كل أم لتعليمها لأولادها ، كما أنه قد يدل على صحبة سيئة بدأ الأولاد يصادقونها ، لذلك نجد كل الأمهات يستخدمن أحد أو كل هذه الأساليب لمنع أولادهن من هذا الكلام .

جدول رقم (32): يمثل حث الأم أولادها على المعاملة الحسنة مع الغير.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	46	% 92
أحيانا	2	% 4
أبدا	2	% 4
المجموع	50	% 100

بالنظر إلى معطيات هذا الجدول نجد أن أكبر نسبة والبالغة 92 % هي من الأمهات اللواتي يحرصن على حث أولادهن على المعاملة الحسنة مع الغير دائما ، تليها نسبة 4 % تحثهم أحيانا فقط ، و نسبة 4 % أيضا لا تحثهم أبدا .

من خلال هذا العرض للنسب المبينة في الجدول ، نجد أن أغلب الأمهات والبالغة نسبتهن 92 % يحرصن على حث أولادهن دائما على المعاملة الحسنة مع الغير، لأنها أساس بناء مكانة اجتماعية محترمة في الوسط الاجتماعي ، ولأن أولادهن لازالوا في سن صغيرة نسبيا ، أما نسبة 4 % و الممثلة لحث الأمهات أولادهن على المعاملة الحسنة مع الغير أحيانا ، فهن يرين أولادهن يفعلن ذلك دائما بحكم العادات والتقاليد والأعراف فلا يقمن بالحث إلا في المواقف التي يرين أنهم يحتاجون لذلك ، أما نسبة 4% من الأمهات اللواتي أجبن بعدم حث أولادهن نهائيا على المعاملة

الحسنة مع الغير فهن يعللن ذلك بانشغالهن الدائم ، وأن مسؤولية هذا الحث تقع بالدرجة الأولى على الوالد والمدرسة .

جدول رقم (33): يمثل توجيه الأم أولادها للقيام بالعادات الاجتماعية الحسنة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
صلة الرحم	49	% 20
زيارة المرضى	50	% 20.40
حضور المناسبات الاجتماعية	48	% 19.59
الانخراط في الأعمال الخيرية	49	% 20
مساعدة المحتاج	49	% 20
المجموع	245	% 100

إن الجدول الموضح في الأعلى والممثل لتوجيه الأمهات أولادهن للقيام بالعادات الاجتماعية الحسنة تأتي فيه أكبر نسبة والبالغة 20.40% المعبر عن توجيه الأمهات أولادهن لزيارة المرضى ، ثم تأتي كل من توجيه الأمهات أولادهن لصلة الرحم و توجيههم للانخراط في الأعمال الخيرية ، و توجيههم لمساعدة المحتاج ، آخذة كل منهم نفس النسبة والبالغة 20% ، وفي الأخير جاءت نسبة 19.59% الممثلة لتوجيه الأولاد لحضور المناسبات الاجتماعية .

بالنظر إلى هذه النسب نجد أن كل الأمهات يحرصن على توجيه أولادهن لحضور المناسبات الاجتماعية لأنها جزء من الأعراف الاجتماعية ، وخاصية مهمة من خصائص الريف الجزائري ، لكن تأتي زيارة المرضى في المرتبة الأولى باعتبارها واجب وعادة اجتماعية خصوصا إذا كان المريض من ذوي الأرحام ، حيث أخذت أعلى نسبة وهي 20.40 % ، و جاءت مساعدة المحتاج ، والانخراط في الأعمال الخيرية ، وصلة الرحم في نفس المرتبة بنسبة 20 % لإدراك الأمهات لأهمية قيم التواصل الاجتماعي وتأثيره على العلاقات الاجتماعية خارج الأسرة ، وفي الأخير ترتبت نسبة 19.59 % الممثلة لتوجيه الأمهات أولادهن لحضور المناسبات الاجتماعية ، لأنهن يرين حسبما سمعناه منهن ولاحظناه ، أن هذه المناسبات تخص الأولياء والأخوة الأكبر سنا بالدرجة الأولى ، فهن لا يحبذن ذهاب المرهقين أو الأطفال الصغار لحضور الجنائز أو الاحتفالات المختلفة كالزواج و الختان بشكل دائم ، لأنها تأثر إما على نفسيتهم أو تأخذ جزء من وقت دراستهم .

جدول رقم (34): يمثل حث الأم أولادها على احترام حقوق جيرانهم.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	50	% 100
أحيانا	0	% 0
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

بالنظر للجدول المبين في الأعلى نجد أن نسبة 100 % أخذتها حث الأمهات أولادهن على احترام حقوق جيرانهم دائما ، بعد ذلك نجد أن حث الأمهات أولادهن على احترام حقوق جيرانهم إما أحيانا أو أبدا ، قد أخذت نسبة 0 % .

بهذا الطرح نجد أن كل الأمهات يحرصن على توجيه أولادهن دائما لاحترام حقوق جيرانهم ، لأن الجار بالنسبة للأسرة الريفية يتمتع بدرجة عالية من القرابة للأسرة ، حيث يعتبر كأنه من أرحامها ، وقد لاحظنا هذا أثناء زياراتنا لفصول محو الأمية ، حيث وجدنا علاقات محبة قوية بين بعض الجارات ، رغم عدم وجود صلة رحم بينهم ، كما و جدنا الأمهات يحضرن في جماعات صغيرة من النساء المتجاورات في السكن ، وحتى أنهن يغبن عن الدراسة بغياب جاراتهن عنها.

جدول رقم(35): يمثل توجيه الأم أولادها لإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع أفراد المجتمع.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	48	% 96
أحيانا	2	% 4
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة والبالغة 96 % من الأمهات اللواتي توجهن أولادهن لإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع أفراد المجتمع دائما ، تلي ذلك نسبة 4 % توجههم أحيانا ، أما نسبة 0 % المبينة في الجدول ، فهي لا توجههم إلى إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع أفراد المجتمع أبدا .

من خلال هذا الطرح نجد أن أغلب الأمهات اللواتي قدرت نسبتهن في الجدول بـــ 96 % يوجهن أولادهن دائما لإقامة هذه العلاقات ، لأنها مهمة جدا في الوسط الريفي ، حيث يصبح للفرد

من خلالها وجود اجتماعي ويحضا بالاحترام والمساعدة والحماية الاجتماعية التي هو في أمس الحاجة لها ، أما نسبة 4 % من الأمهات اللواتي يوجهن أولادهن لإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع أفراد المجتمع أحيانا ، فهن يرين أن هذه العلاقات غير ضرورية في سن أولادهن الصغيرة .

جدول رقم(36): يمثل حث الأم أولادها على أن يكونوا في جماعات طيبة خارج المنزل.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	45	% 90
أحيانا	4	% 8
أبدا	1	% 2
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول نجد أن أكبر نسبة هي 90 % الممثلة لحث الأمهات أولادهن على أن يكونوا في جماعة طيبة خارج المنزل دائما ، تليها نسبة 8 % منهم تمثل حثهم على ذلك أحيانا ، وفي الأخير تأتي نسبة 2 % التي تمثل عدم حث الأمهات أولادهن على أن يكونوا في جماعة طيبة خارج المنزل .

بتحليل هذه النتائج نجد أن كل الأمهات تقريبا والبالغة نسبتهن 90 % يعملن على حث أولادهن على أن يكونوا في جماعة طيبة خارج المنزل دائما ، لإدراك الأمهات لأهمية الجماعة لأبنائهن ، لأن الجماعة أو رفقة الأصدقاء قد تكون سبب للاستقامة أو الانحراف ، فمنها يمكن تعلم القيم والأخلاق الفاضلة ، أو الآفات لاجتماعية الفتاكة كالسرقة والمخدرات والتدخين ، أما النسبة المتبقية من الأمهات فهن يحثثنهم على ذلك أحيانا ، لأنهن وكما وجدنا في عدة تحليلات سابقة يعانين من ضيق الوقت أو يتركن ذلك للأب ، أما الأمهات الآتي أجبن بأنهن لا يحثثن أولادهن على أن يكونوا في جماعة طيبة خارج المنزل أبدا ، فقد عللن ذلك بأنهن لا يمكنهن مراقبتهم خارج المنزل ، لذلك لا يعلمن حتى نوع الجماعة التي هم فيها .

جدول رقم (37): يمثل توجيه الأم أولادها لإحرام وطاعة من هم أكبر منهم سننا.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	50	% 100
أحيانا	0	% 0
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

من خلال نسب الجدول نجد أن توجيه الأمهات أولادهن لاحترام وطاعة من هم أكبر منهم سننا دائما تأخذ النسبة الكاملة وهي 100 % ، وتأخذ كل من توجيه الأمهات أولادهن لاحترام وطاعة من هم أكبر منهم سننا أحيانا بنسبة 0% ، أو عدم توجيههم لاحترام وطاعة من هم أكبر منهم سننا أبدا أيضا نسبة 0 % .

بتحليل هذه النتائج نجد أن كل الأمهات يقمن بتوجيه أولادهن لاحترام وطاعة من هم أكبر منهم سننا دائما ، لأن هؤلاء الناس عادة ما يكونوا الأخوة الأكبر سننا أو الأقارب أو المعلمين والأساتذة الذين يأخذون منهم العلم ، لذلك تعمل الأمهات على جعلهم يقفون منهم هذا الموقف ، لكي يحضوا بالعلم و المعرفة و حتى الحماية والدعم ، وهذا خير ما يدل عليه ظهور بقية الاحتمالات بنسبة 0 % .

جدول رقم (38) : يمثل نتائج تحليل المضمون الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة .

الفرضية الجزئية: الرابعة	القيم	عدد تكراراتها	النسبة %
هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن	*الأسرة والعلاقات الأسرية	203	%41.59
	* طلب العلم	128	% 26.22
	* الحوار	100	% 20.49
	* الأصالة	57	% 11.68
المجموع		488	%100

من خلال جدول تحليل المضمون للفرضية الجزئية الرابعة والتي مفادها أن هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن ، نجد أن أول قيمة متعلقة بهذه الفرضية هي قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية بنسبة 41.59% ، ثم تليها قيمة طلب العلم بنسبة 26.22% ، بعدها نجد قيمة الحوار بنسبة 20.49% ثم تلي هذه القيمة ترتيبا قيمة الأصالة والتي قدرت نسبتها بـــ 11.68%.

وتتصدر هذه القيم قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية بنسبة 41.59% المتضمنة لعدة معاني تتعلق بالمتابعة الحوار الأسري ، الحرص على عدم نطق الكلام البذيء ، بر الوالدين ، التماسك الأسري ، توزيع الأدوار و تحديد الحقوق والواجبات داخل الأسرة ، العدل بين الأولاد ، أهمية الأسرة في البناء الاجتماعي ، إكساب الأطفال خبرة ما بعد الزواج ، مراقبة الأطفال وإرشادهم ، مدح الأولاد ، اعتذار الآباء عندما يخطئون في حق أولادهم ، الاهتمام بإدخال التكنولوجيا في حياة الأبناء ، المتابعة داخل الأسرة وخارجها للأولاد ، الإيثار .

ونجد أن هذه القيمة من القيم التي أخذت مكانة كبيرة في مقررات محو الأمية كونها تعلقت بالمعاملة وكذا المتابعة الاجتماعية ، حيث أن الأمهات بحاجة لتعلم هذه القيمة حتى يتمكن من متابعة ما زرعنه من قيم في سلوك أبنائهن ، لأن عدم المتابعة تجعل الأبناء يتخلون تدريجيا عن القيم التي تعلموها داخل أسرهم ، نتيجة لما يتأثرون به خارج الأسرة من قيم قد تكون سلبية ، ونجد على سبيل المثال نصوص كثيرة تتكلم عن هذه القيمة مثل عبارة تساؤل الأب : "...ولكن أين وليد وشهرة ؟ ماذا يفعلان ... " في نص بعنوان "وسائل الإعلام الحديثة " الذي يحاول الأب فيه متابعة أعمال أولاده عند غيابه .

تليها قيمة طلب العلم بنسبة 26.22 % والتي تأخذ معاني مختلفة هي: طلب العلم في مختلف العلوم والمجالات ، أهمية العلم في بناء المجتمع ، الإصرار والصبر على طلب العلم ، التفوق العلمي ونجد أن لهذه القيمة أهمية كبيرة في حياة الأفراد بما فيهم الأمهات ، فنيل العلم يحتاج لتوجيه دائم في هذا العصر، فهو متاح بوسائل و مصادر متنوعة ، حيث نجده في الكتب و الإنترنت والقنوات الفضائية والمجلات والأقراص المضغوطة ، لذلك فالحصول عليه يحتاج معرفة هذه الوسائل .

تليها قيمة الحوار بنسبة 20.49 % والذي يأتي بمعاني : آداب الأخلاق ، النصيحة ، الحوار مع الأطفال ، إبداء الرأي ، احترام رأي الأغلبية ، آداب الاختلاف ، المدح في الحوار، فقيمة الحوار بمختلف معانيه تحتاجه كل أم لمتابعة ما يجرى حولها من تغيرات قيمية تستطيع إكسابها لأولادها فيما بعد .

وفي الأخير تأتي قيمة الأصالة التي قدرت نسبتها بـــ 11.68 % ، إذ نجدها ظهرت بمعاني: التطور مع الحفاظ على التراث والإرث الاجتماعي ، لأن العصر الحالي هو عصر التطور والحضارة والعولمة الذي يعمل على محو الهوية أو تشويهها ، لذلك نجد برامج محو الأمية ركزت في عدة نصوص منها على قيمة الأصالة والتمسك بالعادات والتقاليد والثقافة المحلية والحرف ، لكن مع عدم إغفال التطور الإيجابي لتجنب التخلف الحضاري فنجد مجموعة من النصوص كنص بعنوان "الصناعات العربية" وآخر بعنوان "السنابل المثمرة" ونص بعنوان "طريق السيادة " ونص "حرفي" ونص "الفخار التقليدي بالجزائر"، ونص "الصناعات التقليدية " جاءت في مجملها تتكلم عن معنى المحافظة على الإرث والتطور الايجابي.

من خلال هذا الطرح والعلاقة القائمة بين دور الأمهات التربوي في المتابعة الاجتماعية لأولادهن والقيم المتعلقة به ، والتي أدرجت في مقرارات محو الأمية ، نجد أن قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية تأخذ أكبر نسبة من مجموع القيم حيث تكاد تكون النصف لتعطي ترسيخا لأهمية الأسرة في حياة الأفراد فهي مصدر الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي ، حيث يشعر الفرد فيها بدفء العلاقات الأسرية ، وينشأ فيها متمسكا بالقيم الأسرية و بالثقافة المجتمعة ، لذلك أدرجت مجموعة من القيم المتعلقة بالأسرة والعلاقات الأسرية لتعزز دور الأمهات في متابعة أولادهن ، كما أن البرامج أيضا عززت دائما دور قيمة طلب العلم لأنه هو الطريق الأصلح لأي متابعة ناجحة مبنية على أسس علمية صحيحة ، كما أدرجت قيمة الحوار كأسلوب للتواصل والمعرفة ، و قيمة الأصالة التي هي بمثابة الواقي من الخروج عن الثقافة العربية الإسلامية الجزائرية.

جدول رقم (39): يمثل متابعة الأم لأولادها داخل المنزل وخارجه.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	40	% 80
أحيانا	8	% 16
أبدا	2	% 4
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول نجد أن أكبر نسبة و المقدرة بـــ 80 % هي للأمهات اللواتي يراقبن أولادهن داخل المنزل وخارجه دائما ، تليها نسبة 16 % منهن لا يقمن بمراقبة أولادهن داخل المنزل وخارجها أحيانا ، ثم تأتي أقل نسبة من ذلك وهي 4 % من الأمهات اللواتي لا يفعلن ذلك أبدا .

بقراءة متأنية لنتائج جدولنا نجد أن أكبر نسبة هي 80 % من الأمهات قد أجبن بأنهن يعملن على مراقبة أولادهن داخل البيت وخارجه دائما ، لأنهن بعدما تلقينه من علم ووعي من خلال دروس محو الأمية المختلفة كالدروس عن الإدمان وأضرار التدخين إلى غير ذلك من الدروس المهمة التي جعلت الأمهات أكثر حرصا على مستقبل أولادهن ، لذلك نجدهن يعملن على جعل أولادهن تحت المراقبة دون أن يؤثر ذلك على العلاقة بينهم ، ويكون ذلك سهلا في البيت لأنهم يكونوا قريبين من الأم ، أما خارجه فيقمن بمراقبتهم من خلال زيارة المدرسة أو أماكن لعبهم ، أو مراقبتهم مع رفقائهم ، كما أن الأمهات يطلبن عادة من بعض الأهل والأصدقاء المتواجدين في محيط أولادهن الانتباه لتصرفاتهم وإخبارهم بأي شيء مريب ، أما نسبة 16 % من الأمهات فقد أجابت بفعل ذلك أحيانا ، كونهن لا يقدرن على مراقبتهم خارج المنزل إلا أحيانا ، أما داخل البيت فهن يتحججن بكثرة الأعمال ، أما بالعودة لنسبة 4 % من الأمهات اللواتي أجبن بعدم قدرتهن على مراقبة أولادهن داخل المنزل وخارجه أبدا ، فذلك يرجع لكونهن لم يكتسبن من المقررات الكثير من القيم بسبب غيابهن المتكرر وعدم رغبتهن في تغيير طريقة تربيتهم.

جدول رقم (40): يمثل متابعة الأم اختيار أولادها لأصدقائهم.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	23	% 46
أحيانا	20	% 40
أبدا	07	% 14
المجموع	50	% 100

من خلال معطيات الجدول نجد أن أكبر نسبة والمقدرة بـــ 46 % هي للأمهات اللواتي يتدخلن في اختيار أولادهن لأصدقائهم دائما ، أما نسبة 40 % منهن فلا يفعلن ذلك إلا أحيانا ، وتأتي أقل نسبة والبالغة 14 % من الأمهات اللواتي لا يقمن أصلا بالتدخل في اختيار أولادهن لأصدقائهم أبدا .

بتحليل نتائج هذا الجدول نجد أن هناك نسب متقاربة من الأمهات اللواتي يتدخلن دائما في اختيار أصدقاء أولادهن ، و اللواتي يفعلن ذلك أحيانا ، لأنهن يرين أن الصديق مهم جدا في حياة الابن ويستطيع أن يؤثر فيه سلبا أو إيجابا ، فالصديق إذا كان صالحا يمكنه تعزيز القيم والتربية الصالحة التي تزرعها الأم والأسرة ، والعكس صحيح ، لذلك تعمل الأمهات على التدخل في اختياره وإجبار أولادهن على تغييره دائما ، إذا كان غير صالح ، أما الأمهات اللواتي أجبن أنهن يفعلن ذلك أحيانا ، فأغلب أولادهن في سن المراهقة مما يجعلهم أكثر تمردا ومعارضة لتدخلات الأمهات خصوصا الذكور منهم ، كما أنهن لا يستطعن مراقبتهم خارج المنزل أو في أماكن اللعب لتعلمن من يصادقون ، لهذا تكتفين بالنصح في كثير من الأحيان ، والتدخل أحيانا أخرى مستعينات بسلطة الأب أما بالعودة لأقل نسبة من الأمهات اللواتي عبرن عن عدم تدخلهن نهائيا في اختيار أصدقاء أولادهن فنجدهن يرجعن ذلك لكثرة انشغالاتهن .

جدول رقم (41): يمثل سماح الأم لأولادها بالتأخر عند الخروج مع الأصدقاء.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	10	% 20
أحيانا	14	% 28
أبدا	26	% 52
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أن 52% من الأمهات لا يسمحن لأولادهن بالتأخر عند الخروج مع الأصدقاء أبدا ، تليها 28% منهن يسمحن لهم بذلك أحيانا ، ثم أخر نسبة والمقدرة بـــ 20% من الأمهات يسمحن لأولادهن بالتأخر عند الخروج مع الأصدقاء دائما.

من هنا نجد أن الأمهات البالغة نسبتهن 52 % لا يسمحن لأولادهن بالتأخر عند الخروج مع الأصدقاء أبدا ، وهذه الفئة من الأمهات عادة ما يكون أولادهن من الإناث أو االذكور الصغار ، أما النسبة المتبقية والتي تسمح دائما أو أحيانا بتأخر أولادها عند الخروج مع الأصدقاء ، عادة ما يكونوا من العائلة أو الجيران المقربين جدا للأسرة ، أو قد يكونوا الأبناء عند تأخرهم في مكان يعرفه الأب جيدا لكن فيما عدا ذلك لا يسمح لهم بالتأخر .

جدول رقم (42): يمثل تدخل الأم في تحديد أوقات اللعب لأولادها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	19	% 38
أحيانا	19	% 38
أبدا	12	% 24
المجموع	50	% 100

بعرض نسب جدولنا نجد أن هناك نسبتين متساويتين هي 38 % لكل من تدخل الأمهات في تحديد أوقات اللعب لأولادهن دائما ، وتدخلهن في ذلك أحيانا ، ثم تأتي أقل نسبة والبالغة 24 % من الأمهات اللواتي أجبن بعدم التدخل نهائيا في تحديد أوقات للعب لأولادهن .

بتحليل هذه النتائج نصل إلى أن نسبة 38% من الأمهات اللواتي يتدخلن دائما في تحديد أوقات اللعب لأولادهن ، هن الأمهات الصغيرات السن من عينتنا ، لأن أولادهن لازالوا في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة لذلك يعملن على تحديد أوقات اللعب لهم دائما ، بعدما شعرن بصعوبة البرامج الدراسية عليهم ، وكثافتها ، وخشيتهن من إضاعتهم الوقت في العب ، أما الأمهات اللواتي لا يفعلن ذلك إلا أحيانا ، فيرجع السبب لوضع برنامج مع الأولاد لساعات اللعب والدراسة ، ولا يتدخلن إلا عند الخروج عنه ، أو لأن أولادهن يستطيعون التحكم في ساعات اللعب والدراسة لوحدهم ، أما نسبتنا الأخيرة المقدرة بـــ 24% من الأمهات اللواتي أجبن بعدم التدخل نهائيا في تحديد أوقات اللعب لأولادهن فهن يرون بأنهم يستطيعون تقسيم أوقاتهم ولا يحتاجون لأي لتدخل .

جدول رقم 43: يمثل تحديد الأم للقنوات الفضائية التي يشاهدها أولادها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	25	% 50
أحيانا	15	% 30
أبدا	10	% 20
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول نجد أن نسبة 50 % هي للأمهات اللواتي يحددن القنوات الفضائية التي يشاهدها أولادهن دائما ، تليها نسبة 30 % منهن تفعلن ذلك أحيانا ، وفي الأخير تأتي نسبة 20 % من الأمهات اللواتي لا يقمن بتحديد القنوات الفضائية التي يشاهدها أبناؤهن أبدا .

من هذا العرض نجد أن 50 % من أمهات لديهن وعي كبير بخطر ترك الحرية لأولادهن في اختيار القنوات ، لعلمهن بوجود القنوات الإباحية ، والقنوات التي تشوه العقيدة ، أو التي تعرض أفلام العنف ، مما يجعله يزرع في عقول الأولاد ، ويتحول لمنهاج في سلوكهم اليومي ، كل هذا يجعلهن يحددن دائما القنوات التي يشاهدونها ، إما بتشفير القنوات غير المرغوب فيها ، أو وضع التلفاز في غرفة نوم الوالدين أو غرفة المعيشة مع المراقبة الدائمة للقنوات المتاحة للمشاهدة ، أما نسبة 30% من الأمهات اللواتي أجبن بأنهن يقمن بتحديد القنوات الفضائية التي يشاهدها أولادهن أحيانا ، فذلك يرجع لعدد أفراد العائلة الكبير ووجود تلفاز واحد للجميع ، مما يجعل الوقت المتاح لمشاهدة الأولاد ما يريدون من قنوات أمر غير ممكن ، لذلك لا تلجأ الأمهات لتحديد القنوات الفضائية إلا أحيانا ، عندما ينغمس الأود في مشاهدة القنوات الخاصة بالكبار ، أما الأمهات المتبقيات والبالغة نسبتهن 20 % فهن لا يعملن على تحديد القنوات الفضائية التي يشاهدها أولادهن أبدا ، لأنهن لا يملكن هوائيات مقعرة في منازلهن أصلا ، لأنه وحسب رأيهن فيها مفسدة كبيرة ومضيعة لوقت الأولاد ، ونجد من خلال ما لاحظناه أن هذه الأمهات تنتمي لفئة للأسر المحافظة جدا بسبب التدين الكبير لأفرادها .

جدول رقم (44): يمثل تحديد الأم لأولادها أوقات مشاهدة التلفاز.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	18	% 36
أحيانا	21	% 42
أبدا	11	% 22
المجموع	50	% 100

من الجدول الموضح بالأعلى نجد أن أكبر نسبة والبالغة 42 % هي للأمهات اللواتي يقمن تحديد أوقات مشاهدة التلفاز لأولادهن أحيانا ، تلي ذلك نسبة 36 % منهن يقمن بهذا التحديد دائما ، و في الأخير نجد أقل نسبة والبالغة 22 % من الأمهات اللواتي لا يقمن بالتحديد أبدا .

من خلال ذلك نجد أن 42 % من أمهات يتدخلن أحيانا في تحديد أوقات مشاهدة التلفاز لأولادهن ، لأن وجود أسرة ممتدة مع جهاز واحد كما سبق ووجدنا في تحليلنا للجدول رقم (38) لا يترك وقت كبير للمشاهدة ، زد على ذلك ثقل البرامج الدراسية وطولها ، لهذا لا يتدخلن إلا عندما يرين تقصيرا من أولادهن ، أما الأمهات اللواتي يتدخلن دائما في تحديد أوقات مشاهدة التلفاز لأولادهن ، فهن من الأسر الميسورة نسبيا والتي تمتلك أكثر من جهاز ، وعادة ما يكون سن الأولاد صغير مما يسمح لهن بالتحكم في ساعات المشاهدة ، أما النسبة المتبقية من الأمهات والمقدرة بـــ 22 % فهن من الأمهات اللواتي لا يتمتعن بسلطة كبيرة على أولادهن خصوصا المراهقين منهم لذلك فهن لا يستطعن تحديد أوقات المشاهدة لهم لأنهم لا يلتزمون بالتحديد إذا ما وضعته الأم .

جدول رقم (45): يمثل متابعة الأم لتنشئة أولادها على عادات وتقاليد مجتمعهم.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	25	% 50
أحيانا	21	% 42
أبدا	4	% 8
المجموع	50	% 100

من النسب المبينة في الجدول نجد أن نسبة 50 % من الأمهات يقمن بمتابعة تنشئة أولادهن على عادات وتقاليد مجتمعهم دائما ، ثم تليها نسبة 42 % من الأمهات لا يفعلن ذلك إلا أحيانا ، وفي الأخير نجد أقل نسبة 8 % من الأمهات اللواتي لا يقمن بمتابعة تنشئة أولادهن على عادات وتقاليد مجتمعهم أبد .

بنظرة متفحصة لهذه النتائج نجد أن نصف أمهات عينتنا يقومن بمتابعة تنشئة أولادهن على عادات وتقاليد مجتمعهم لأنهن يرينه نموذجيا بما يحتويه من تآلف وتماسك اجتماعي ، وعادة ما تكون هذه النسبة من الأمهات من الأمهات الكبيرات نسبيا في السن، لذلك فهن أقل اكتسابا لقيم التغير الاجتماعي ، أما نسبة 42 % من الأمهات فهن يتابعن تنشئة أولادهن على عادات وتقاليد مجتمعهم أحيانا فقط ، لأن بعض العادات والتقاليد كالتفضيل المطلق لذكر واختصاصه بمزايا التعليم والرعاية من مأكل ومشرب وملبس أكثر من الأنثى ، وانفراد الأب بالسلطة في الأسرة ، وتدخل أعضاء الأسرة الممتدة خصوصا الأجداد في شؤون الزوجين وطرق تربيتهم لأولادهم ، كل هذه العادات وحسب رأي

الأمهات لا تتماشى مع العصر ولا مع ثقافتهن الجديدة كمتعلمات ، لذلك يعملن على عدم تمسك أبنائهن بكل عادات الريف ، أما بالرجوع إلى آخر نسبة والبالغة 8 % من الأمهات اللواتي أجبن بعدم قيامهن بمتابعة تربية أولادهن على عادات وتقاليد مجتمعهم أبدا ، فيعود ذلك لوجود حالة من رفض للمحيط الاجتماعي الريفي عندهن ، ورغبتهن في الانتقال للعيش في المدينة .

جدول رقم (46): يمثل متابعة الأم تربية أولادها بأسلوب العقاب الجسدي.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	8	% 16
أحيانا	17	% 34
أبدا	25	% 50
المجموع	50	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة هي 50 % و التي تمثل الأمهات اللواتي لا يتابعن تربية أولادهن بأسلوب العقاب الجسدي أبدا ، ثم تأتي نسبة 34 % منهن يقمن باستعمال العقاب الجسدي كأسلوب للمتابعة التربوية أحيانا ، وأخر نسبة هي نسبة 16 % من الأمهات اللواتي يستعملن في متابعة تربية أولاهن أسلوب العقاب الجسدي دائما .

من الملاحظ أنه وبالرغم من تعلم الأمهات لا تزال نسبة 16 % منهن تستعمل العقاب الجسدي دائما و نسبة 34 % أحيانا ، لأنه وحسب رأيهن الأحسن في المتابعة التربوية خصوصا إذا كان الأولاد صغار، أو إذا لم يستجيبوا للأساليب المتابعة التربوية الأخرى ، ويمكن اعتبار هذا الموقف للأمهات نتيجة لعدم اكتسابهن القيم الاجتماعية بشكل كبير، أما بالعودة لنصف الأمهات اللواتي أجبن بعدم متابعة تربية أولادهن بأسلوب العقاب الجسدي أبدا ، فيعود ذلك لتغيير الأمهات لأساليبهن التربوية المتعلقة بالمتابعة ، لأنه لا يجب حسب رأيهن أن تكون العلاقة بينهم عبارة عن علاقة تسلطية ، يسودها الخوف والقلق والشك ، كما أن استعمال هذا الأسلوب بشكل دائم يكسر الثقة بين الأمهات و أولادهن مما يضفي خلل في العملية التوجيهية برمتها.

جدول رقم (47): يمثل متابعة الأم تربية أولادها بأسلوب النصح والإرشاد.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	44	% 88
أحيانا	5	% 10
أبدا	1	% 2
المجموع	50	% 100

من الجدول نجد أن أكبر نسبة و البالغة 88 % أخذتها الأمهات اللواتي أجبن بأنهن يعتمدن على أسلوب النصح والإرشاد في متابعة تربية أولادهن دائما ، ثم تليها نسبة 10 % يعتمدن على هذا الأسلوب أحيانا فقط ، أما النسبة المتبقية من الأمهات والمقدرة بـــ 2 % فهن يقلن أنهن لا يعتمدن على هذا الأسلوب أبدا .

يمكننا القول من خلال هذه النتائج أن أغلب الأمهات يعتمدن على أسلوب النصح والإرشاد دائما في المتابعة التربوية ، خصوصا إذا تعدى الأولاد مرحلة الطفولة لأنه الأنسب لمتابعة اكتساب القيم و السلوكات الايجابية أو تعديل سلوك غير مرغوب فيه ، أما نسبة 10 % من الأمهات اللواتي أجبن بأنهن يعتمدن على هذا الأسلوب أحيانا فقط ، فيعود ذلك لمحاولتهن تنويع الأساليب التربوية التي يستعملنها ، أما الأمهات المقدرة نسبتن بـــ 2 % فلا يعتمدن على أسلوب النصح والإرشاد في المتابعة التربية أبدا لأنهن من الأمهات اللواتي أجبن سابقا باعتمادهن على أسلوب العقاب الجسدي بالدرجة الأولى لأنه الأحسن والأسهل بالنسبة لهن.

جدول رقم (48): يمثل متابعة الأم تربية أولادها بأسلوب الحوار والإقناع.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	31	% 62
أحيانا	19	% 38
أبدا	0	% 0
المجموع	50	% 100

من الجدول نجد أن نسبة 62 % من الأمهات يتابعن تربية أولادهن بأسلوب الحوار والإقناع دائما تليها نسبة 38 % منهن تفعلن ذلك أحيانا فقط ، أما النسبة المتبقية والمقدرة بـــ 0 % فهي للأمهات اللواتي لا يعتمدن أبدا على أسلوب الحوار والإقناع في المتابعة التربوية .

بالعودة لنتائج جدولنا يمكن القول أن الأمهات 62 % يعتمدن على أسلوب الحوار والإقناع في المتابعة التربوية ، لأنه يجعلهن أكثر تواصلا مع أولادهن خصوصا المراهقين ، كما يسمح لهن بربط صلات صداقة معهم تسمح لهن بمتابعة تربوية دقيقة ، أما النسبة 38 % من الأمهات اللواتي يعتمدن أحيانا فقط على هذا الأسلوب ، فهن يحاولن تنويع الأساليب التربوية ليحصلن على أحسن متابعة .

جدول رقم (49): يمثل متابعة الأم تربية أولادها بأسلوب التجاهل ولا مبالاة.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية %
دائما	0	% 0
أحيانا	1	% 2
أبدا	49	% 98
المجموع	50	% 100

من خلال جدولنا نجد أن أكبر نسبة والبالغة 98 % هي من الأمهات اللواتي نفين استعمالهن أسلوب التجاهل ولا مبالاة في متابعة تربية أولادهن ، تليها نسبة 2 % منهن يعتمدن على هذا الأسلوب أحيانا فقط ، وتأتي في الأخير نسبة 0 % منهن يعتمدنه دائما .

إن هذه النسب تعكس الاهتمام الكبير من قبل الأمهات بمتابعة تربية أولادهن فقد نفت نسبة 98% منهن اعتماد أسلوب التجاهل ولا مبالاة في متابعة تربوية أبنائهن ، وأكدت نسبة 0 % منهن اعتماده دائما ، لأن استعماله يعني بالنسبة لهن عدم الاهتمام بوجود أولادهن ولا بمستقبلهم ، أما بالنسبة للأمهات اللواتي أجبن بأنهن يعتمدنه أحيانا فقط في متابعة أولادهن ، فيعود ذلك لتجاهلهن للأخطاء الصغيرة التي يقومون بها .

ثانيا: عرض نتائج الدراسة :

1- النتائج الجزئية للفرضية الأولى:

من خلال نتائج تحليل مضمون مقررات محو الأمية نستطيع أن نجد أن قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية حصلت على أكبر نسبة و المقدرة بـــ 17.23 % لأن هذه البرامج موجهة بالدرجة الأولى للإناث ، فهن إما مشروع أمهات أو أمهات ، يقطن أغلبهن في الأرياف ، لأن نسبة الأمية بلغت حسب إحصاء 1996 بـــ 43.02 % بين الإناث ، وعند الرجال بنسبة 21.60 % ، أما حسب إحصاء 1998 ، فإنها بلغت في المناطق الريفية 42.21 % ، بينما في المناطق الحضرية 24.20 % ، تليها قيمة العمل والاعتماد على النفس بنسبة 15.11 % ، ثم قيمة الحوار بنسبة 8.48 % ثم قيمة الصبر بنسبة 6.02 % ، ثم قيمة احترام حقوق الجوار بنسبة 5.68 % ، ثم قيمة الرحمة والرفق بالضعفاء بنسبة 5.09 % ، ثم قيمة الصدق بنسبة 5.09 % ، ثم قيمة الأصالة بنسبة 4.83 % ، وقيمة الأمانة بنسبة 4.58 % ، وفي الأخير قيمة تحمل المسؤولية بنسبة 4.41 % .

ومن خلال هذه النسب التي أمامنا نستطيع القول أن القيم الاجتماعية المدرجة في هذه البرامج قيم اجتماعية تتعلق بمختلف أوجه حياة الأمهات الريفيات محل دراستنا ، وقد جاءت لتعزز دورهن التربوي مع أولادهن ، من حيث المعاملة والتوجيه التربوي والمتابعة الاجتماعية ، سواء داخل البيت ، أو في المحيط الاجتماعي ، أو فيما يتعلق بمستقبلهن ومستقبل أولادهن .

ومن خلال هذا الطرح نجد صدق فرضيتنا الأولى القائلة بأن **هناك قيم اجتماعية موجودة في مقررات محو الأمية .**

2- النتائج الجزئية للفرضية الثانية :

من خلال الدمج بين نتائج تحليل المضمون المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية ونتائج تحليل الجداول المتعلقة بنفس الفرضية ، وجدنا أن قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية التي تأخذ أكبر نسبة والمقدرة بـــ 33.66 % وقيمة الحوار التي ظهرت بنسبة 11.66 % ، وقيمة الرحمة والرفق بالضعفاء التي ظهرت بنسبة 10 % و قيمة الصدق التي ظهرت بنسبة 10 % هي الأخرى ، وقيمة الأمانة التي ظهرت بنسبة 9 % وقيمة تحمل المسؤولية التي ظهرت بنسبة 8.66% ، إن هذه القيم التي حصلنا عليها بعد تحليلنا لمقررات محو الأمية أثرت على معاملة الأمهات الريفيات لأولادهن ، كما سنلاحظ فيما يلي:

إن الأمهات الريفيات أصبحن يتجنبن التصرف المعتاد في الأرياف تجاه خطأ أولادهن وهو الضرب ، فأصبحن متحليات بقيمة الصبر في المعاملة معهم مدركات لقيمة العلاقات الأسرية الجيدة المبنية على قيمة الحوار ، وقيمة الرحمة والرفق بالضعفاء ، حيث أصبحت نسبة 12% منهن فقط تستعمله و نسبة 20 % تكتفي باللوم و نسبة 68 % منهن تعتمد على أساليب أخرى أكثر تعقلا كتفعيل قيمة الحوار و النصيحة .

كما نجد أن معاملة الأمهات تغيرت بخصوص استخدام أسلوب الحزم والصرامة حيث لم تعد تعتمده 6 % منهن أبدا ، أما 76 % من الأمهات فتستعمله أحيانا ، إذا كان أولادهن لا يزالون في سن صغيرة نسبيا ، لتعليمهم معنى القيم ، ولأن أسلوب الحوار لا يكون فعالا معهم مثل أخوتهم الأكبر سنا أما نسبة 6 % التي ما تزال تستعمله فهن من الأمهات الأكثر تغيبا والأقل التزاما بحضور دروس محو الأمية ، إما لمسؤولياتهن الأسرية الكبيرة ، أو لعدم جديتهن في التعليم ، لذلك نلاحظ دائما عدم اكتسابهن لقيم كثيرة من مقررات محو الأمية .

كما نجد تغيرا في معاملة الأمهات مع أولادهن من حيث العدل بينهم إذ أصبحت نسبة 84 % منهن تعدل بينهم دائما ، بينما في الريف نجد أن الأمهات يملن لعدم العدل بين الأولاد بسبب تفضيل الذكور على الإناث ، نظرا لما يتمتع به الذكور من مكانة اجتماعية داخل الأسرة ، وما يمنحه للأم من استقرار، لأنها إن لم تنجب الذكور تصبح تعاني من التهميش من قبل العائلة خصوصا والدي الزوج ، كما تكون مهددة بالطلاق أو الزواج من امرأة أخرى تنجب الذكور، بينما 16 % منهن لا يعدلن بين أولادهن لأنهن وكما فسر في المقابلة الحرة معهن ، هناك تفاوت عمري بين أولادهن لذلك يفضلن الصغير في بعض الأحيان على الكبير في الهدايا ، و الحب والحنان سواء كان ذكرا أو أنثى ، غير أنهن يقمن بتفعيل قيمة الحوار مع الأولاد الأكبر سنا ، لشرح سبب هذا التفضيل ، كما تعلمهم قيمة تحمل المسؤولية في بعض الأحيان تجاه هذا الأخ الصغير بالعناية به أو إطعامه أو حراسته ، زارعين في هؤلاء الأولاد قيمة الرحمة و الرفق بالضعفاء .

أما فيما يخص تشجيع الأمهات أولادهن على العمل الجماعي داخل الأسرة وخارجها ، فقد وجدنا أن نسبة 64 % منهن يشجعن أولادهن على العمل الجماعي دائما داخل الأسرة أو خارجها لإدراكهن أهمية تعزيز قيمة الأسرة و العلاقات الأسرية عن طريق التعاون والتواصل الاجتماعية داخلها ، وما يخففه من عبئ ويعلمه من مهارة ، بينما أجابت نسبة 32 % أنهن لا يفعلن ذلك إلا أحيانا

لأن سن أولادهن و مساحة وقت الفراغ المتوفرة لهم بسبب الدراسة قليلة جدا ، أما 4 % من الأمهات الباقيات فهن لا يشجعن أولادهن على العمل الجماعي لأنه مضيع للوقت في رأيهن .

أما فيما يخص تعاون الأمهات مع أولادهن في بعض الأعمال التي تم تحديدها حسب خصائص البيئة الريفية لمعرفة مدى فاعلية هذا التعاون ، وجدنا أن الأمهات يتعاون مع الأولاد في الأعمال التالية : الزراعة بنسبة 20.5 % و القيام بأعمال التصليح داخل المنزل بنسبة 24 % ، وزراعة نباتات الزينة بنسبة 20 % ، لأن هذه الأخيرة أصبحت منتشرة في المناطق الريفية بشكل كبير ، و قد يكون السبب نتيجة انتشار الثقافة البيئية حديثا، أو تأثر الأمهات بنمط البيوت السورية التقليدية ذات الفناء الواسع المزدحم بنباتات الزينة الذي تعرفت عليه من خلال المسلسلات ، أما تربية الدجاج التي ظهرت بنسبة 12.8 % ، وتربية الأغنام بنسبة 12 % ، فهي من الأعمال القليلة التي يتم فيها تعاون الأمهات مع الأولاد ، لأن بعضهن لا يرغبن في أن يكتسب أولادهن هذه الأعمال وذلك لتفضيلهم سلوكهم أعمالا أخرى أكثر تحضرا ، كما أن هذه الأعمال السابقة تحتاج لقيمة الصبر ، وقيمة تحمل المسؤولية لانجازها ،و ذلك كون الزراعة وتربية الحيوانات والدواجن ، تحتاج لوقت طويل حتى تظهر نتائجها ، كما أن هذه الأعمال تعزز التفاعل بين الأمهات و أولادهن و بذلك تعزز قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية بكل معانيها المختلفة .

وعند الانتقال لتأثير قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية في سيادة علاقة الاحترام والثقة بين الأمهات وأولادهن رغم اختلاف وجهات النظر بينهم ، وجدنا نسبة 66 % منهن أجابت بسيادتها دائما فهو دليل قوي على تعلم الأمهات لكيفية التعامل مع أولادهن بتفعيل طرق تواصل جديدة من خلال الحوار الأسري الفعال الذي تعلمنه أثناء دراستهن في فصول محو الأمية ، مع تفهمهن لكل المراحل العمرية والخصوصيات الشخصية لأولادهن خاصة فترة المراهقة ، فقد أصبحن أكثر إيجابية في فهمهم و سماعهم ومحاورتهم ، مما جعل علاقة احترام وثقة تبنى بينهم ، أما بالعودة لنسبة 34 % من الأمهات اللواتي أجبن بأنهن لا يحضين بعلاقة احترام وثقة إلا أحيانا ، فيعود ذلك لعدم اكتسابهن القيم الاجتماعية .

كما نجد أن هناك علاقة حميمية تصل حد الصداقة بين الأمهات وأولادهن بنسبة 52 % دائما بسبب الصدق في المعاملة و تفعيل قيمة الحوار ، واستشعار كل أم أن أولادها أمانة ينبغي تحمل مسؤوليتاها أمام الله عز وجل ، وأمام المجتمع ، أما نسبة 48 % من الأمهات اللواتي أجبن أن العلاقة

الحميمية بينهم تصل حد الصداقة أحيانا فقط ، فيعود ذلك لانشغال الأمهات الكبير بأعمال البيت و مساعد الأزواج في الزراعة . ومن الطرح السابق لمختلف النسب المئوية المتعلقة بوجود علاقة حميمية تصل حد الصداقة بين الأمهات وأولادهن نجد اكتساب الأمهات لقيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ومختلف القيم الأخرى ، وتفعيلها في أدائهن لأدوارهن التربوي في المعاملة.

أما عند الحديث عن وجود حوار بين الأمهات و أولادهن فنجد أن نسبة 22 % من الأمهات أجبن بأنهن يحرصن على أن يكون موجود بينهن وبين أبنائهن دائما ، لإدراكهن أهمية قيمة الحوار في الأسرة ، أما 60 % من الأمهات اللواتي قلن بوجوده أحيانا ، فهن يعللن ذلك بكثرة أعمالهن داخل البيت وخارجه ، و مواظبتهن على حضور حصص التعليم في فصول محو الأمية ، زد على انشغال أولادهن بالدراسة بسبب طول البرنامج ، وكثافة الحصص مما يجعل وقت الجلوس للحوار قليل نسبيا أما النسبة المتبقية والبالغة 18 % من الأمهات اللواتي قلن بعدم وجود حوار بينهن وبين أولادهن فهن الأمهات الأقل اكتسابا لقيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ، وقيمة الحوار.

أما تقلب العلاقة بين الأمهات و أولادهن البالغة نسبته بـــ 6 % دائما فهو ناتج عن عدم اكتساب فعلي لقيمتي الأسرة و والعلاقات الأسرية و قيمة الصبر التي تحتاج لها المعاملة التربوية ، أما نسبة 48 % من الأمهات اللواتي أجبن بوجود هذا التقلب أحيانا فهو راجع لطبيعة فترة المراهقة التي يمر بها الأولاد عادة والظروف النفسية والمادية التي تمر بها الأمهات في بعض الأحيان ، مما يجعل ذلك ينعكس على العلاقة التربوية بينهم ، خصوصا أن 76 % من الأسر التي درسناها هي أسر ذات دخل مادي متوسط و 14 % ذات دخل منخفض ، أما نسبة 46 % ممن أجبن أنه لا وجود لتقلب العلاقة بينهن وبين أولادهن ، فهو ناتج عن الاستفادة الكبيرة للأمهات من قيمة الصبر على الأولاد وعلى تقلبات الحياة عموما ، وقيمة الصدق في تأدية الدور التربوي ، وكذا قيمة تحمل المسؤولية التربوية وقيمة الرحمة و الرفق بالضعفاء ، حيث يعتبر الأولاد من الضعفاء الذين يحتاجون للعناية والرحمة بهم ، و التجاوز عن أخطائهم الصغيرة ، كل هذه القيم فَعَلَتها الأمهات في المعاملة مع أولادهن مما أدى لثبات العلاقة بينهم .

أما فيما يخص سيادة طابع التسلط و الخوف في المعاملة بين الأمهات و أبنائهن فنجد أن 42 % من الأمهات أجبن بعدم وجوده نهائيا ، لأن تفعيل قيمة الحوار بين الطرفين (الأم والأبناء) و قيمة تحمل المسؤولية ، التي انعكست من طرف الأمهات بقيامهن بواجباتهن تجاه أولادهن ، و قيمة

الصدق في أداء هذه المسؤولية ، وعلى الأولاد بتحملهم مسؤولياتهم سواء داخل الأسرة بما يساعدون به آباءهم ، أو خارجها بما يحرزونه من نتائج مدرسية جيدة ، كل هذا جعل العلاقة بينهم تتسم بالمرونة والايجابية أما نسبة 44 % من الأمهات اللواتي أجبن بسيادة طابع التسلط والخوف أحيانا في المعاملة مع أولادهن ، فهو يظهر عندما يكون الأولاد صغار يحتاجون لمزيد من الضبط لسلوكهم و هنا نجد تجلي لقيمة تحمل المسؤولية ، واستشعار لقيمة الأمانة التي كلف الله عز وجل بها الأمهات واستشعارا أيضا لقيمة الصدق مع الله في تأدية هذه الأمانة ، وهي التربية الصالحة لأولاد ، حيث تعمل الأمهات على ضبط سلوكهم متحليات بقيمة الصبر على ذلك ، لأن هذا التسلط والتخويف هو منافي لطبيعة الأمهات الحنونة.

أما عدم إيجاد الأمهات لصعوبة في التفاهم مع أولادهن أبدا ، فقد ظهرت بنسبة 28 % وهي ناتجة عن التحلي بقيمة الحوار ، وقيمة تحمل المسؤولية التربوية ، وقيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ، وكذا بقيمة الصبر على صعوبة المعاملة معهم ، مع الكثير من قيمة الصدق في تأدية الرسالة التربوية ، أما 62 % من الأمهات اللواتي أجبن بوجود صعوبة في التفاهم مع أولادهن أحيانا ، فهي ناتجة عن قلة الصبر على المعاملة مع الأولاد خصوصا في فترة المراهقة التي تمتاز بتغير في سلوك الأولاد ، وعدم إدراك الأمهات لهذا التغير المرحلي ، مما يخلق صعوبة في التفاهم بين الطرفين أحيانا.

من خلال كل ما سبق نجد أن هناك علاقة بين القيم الاجتماعية التي اكتسبتها الأمهات من مقررات محو الأمية والمتمثلة في قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ، و قيمة الحوار ، وقيمة الصبر وقيمة الرحمة والرفق بالضعفاء ، وقيمة الصدق ، وقيمة الأمانة ، وقيمة تحمل المسؤولية بكل ما جاءت به هذه القيم الاجتماعية من معاني مختلفة ، ومعاملة الأمهات الريفيات لأولادهن ، ومنه فقد تحققت فرضيتنا الثانية التي مفادها : **أن هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية ومعاملة الأمهات الريفيات لأولادهن** ، بنسبة كبير.

3- النتائج الجزئية للفرضية الثالثة :

من خلال الدمج بين القيم الاجتماعية المتعلقة بالفرضية الثالثة والمتمثلة في : قيمة العمل والاعتماد على النفس التي نسبتها 28.66 % ، و قيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع ونسبتها

23.83 % ، وقيمة طلب العلم ونسبتها 20.01% ، وقيمة الحوار ونسبتها 16.10 % ، وقيمة احترام حقوق الجوار و نسبتها 10.78 % ، ونتائج تحليل الجداول المتعلقة بنفس الفرضية نجد :

أن الأمهات الريفيات اللواتي انضممن لأقسام محو الأمية مدركات لقيمة العمل والاعتماد على النفس ، الذي يوفر الأمن النفسي و الاقتصادي والاجتماعي لأولادهن ، وأن هذا الأمن لا يتحقق إلا من خلال تبني قيمة أخرى مهمة في هذا الزمن وترجمتها لسلوك يومي ألا وهي قيمة طلب العلم ، الذي نجد الأمهات من أحرص الناس على توجيه أولادهن له ، فقد أجابت الأمهات بنسبة 84 % أنهن يوجهن أولادهن يوميا لحل التمارين و مراجعة الدروس دائما ، وكذا يتابعن غيابهم عن المدرسة دائما بنسبة 90 % ، ويوفرن لهم الجو المناسب للدراسة دائما بنسبة 80 % ، لإدراكهن لقيمته مستعملات في ذلكم قيمة الحوار الذي تفعلنه من وقت لآخر لتقنعهم بأهمية المواظبة اليومية على حضور الدروس ، و أخطار الغياب ، و أهمية المراجعة وحل التمارين في التحصيل الدراسي الجيد ، والنجاح ورغم أنهن لا يستطعن مساعدتهم في المذاكرة ، إلا إذا كانوا في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ، فهن يقومن بالجلوس معهم بصمت لتمنحهم الدعم النفسي للدراسة ، كما يعملن دائما على ترك مكان خالي في زاوية الغرفة ليراجعوا به دروسهم ، إذا لم يتمكن من توفير غرفة خاصة لهم للمذاكرة ، بسبب ضيق المسكن أو السكن مع أسرة ممتدة ، أما نسبة 16 % من الأمهات فهن لا يوجهن أولادهن لحل التمارين ومراجعة الدروس إلا أحينا ، لأن أولادهن من خلال استخدام أسلوب الحوار معهم ، وتفعيل قيمة العمل والاعتماد على النفس ، التي زرعتها فيهم لا يحتاجون لتوجيههم لقيمة طلب العلم إلا أحيانا عندما ينشغلون عنها .

أما بالنسبة لتوجيه الأمهات أولادهن للحصول على أحسن النتائج الدراسية فقد أجابت نسبة 96 % منهن بأنهن يفعل ذلك دائما و يوميا ، كما أجابت نسبة 84 % من الأمهات بأنهن يوجهن أولادهن للصبر على مشاق طلب العلم و مشاق الحياة عموما دائما وهذا ناتج عن الاكتساب الكبير جدا لقيمة طلب العلم وقيمة العمل والاعتماد على النفس من خلال مقررات محو الأمية من قبل الأمهات ، التي عملن بدورهن على زرعها في أولادهن بعد ما أدركن أهميتها ، أما النسبة المتبقية من الأمهات والبالغة 4 % فقد أجبن أنهن لا يحثثن أولادهن على الحصول على أحسن النتائج إلا أحيانا ، لأنهن يعلمن جيدا أن أولاهن يدركن أهمية قيمة طلب العلم ، وقيمة العمل والاعتماد

على النفس في تحقيق طموحات حياتهم ، من خلال الحوارات التي تدخل فيها معهم من حين لآخر ، وعادة ما يكون أولاد هذه الأمهات في سن كبيرة نسبيا تجعلهم يدركون حقيقة الأمور .

أما توجيه الأمهات أولادهن لمشاهدة الحصص العلمية المفيدة في التلفزيون فالأمهات يفعلن ذلك دائما بنسبة 58 % ، كما يوجهونهم لمطالعة الكتب العلمية المفيدة دائما بنسبة 54 % ، لإدراكهن لأهمية هذه الحصص العلمية المفيدة و أهمية مطالعة الكتب ، نتيجة لما اكتسبنه من قيمة طلب العلم ، و أن العلم متوفر في عدة وسائل ينبغي للإنسان أن يأخذه منها ليتمكن من تفعيل هذه المعلومات في حياته ، وهذا انعكاس لقيمة العمل والاعتماد على النفس في البحث على مصدر المعلومة أينما كانت ، وتفعيل لقيمة الحوار التي استخدمتها الأمهات لمناقشة أولادهن من خلال حوارات حميمية وهادفة وفعالة ، لإيصال هذه المعلومات لهم.

أما توجيه الأمهات أولادهن لاستعمال وسائل الاتصال الحديثة فوجدنا أن الأمهات توجههم دائما بنسبة 16 % فقط ، وأحيانا بنسبة 30 % ، لأن الأمهات و أولادهن يعشون في وسط ريفي يكون الاتصال فيه مباشر بين أفراد المجتمع الصغير بالزيارات الكثيرة ، حيث يتزاورون في حفلات الزفاف أو الختان أو المناسبات الاجتماعية ، وحتى المآتم نجد الكل مجتمع بها ، لهذا فالأمهات لا يحتجن إرسال رسالة أو بريد الكتروني لمن يحبون ، ولا يطلبن من أولادهن فعل ذلك ، إلا إذا كان لهم أقارب أو أصدقاء خارج قريتهم أو في دولة أجنبية ، وهنا نلحظ تجليا كبيرا لقيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع ، و قيمة احترام حقوق الجوار ، التي تتأصل في نفوس الأمهات الريفيات وتعملن على توجيه أولادهن لها .

أما حرص الأمهات على توجيه أولادهن لأن يتكلموا كلام طيب طول الوقت و في جميع المواقف اليومية دائما بنسبة 86 % ، لأنه الوسيلة الفعالة للتواصل بين أفراد المجتمع الريفي ، وفي حالة كان الأولاد يتكلمون كلام غير طيب فسوف ينبذهم أفراد مجتمعهم المبني على القيم الفاضلة ، وهذا أكثر ما تخشاه الأمهات ، لهذا نجدهن تفعلن قيمة الحوار بينهن وبين أولادهن بنسبة 78 % ، في إجاباتهن حول سؤالنا لهن ماذا يكون تصرفكن إذا تكلم أولادكن كلام غير طيب ، لتشرح لهم أهمية ذلك ، وتعزيزا منهن لقيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع في نفوس أولادهن ليحضوا بالمكانة الاجتماعية المحترمة في وسطهم الاجتماعي ، ومن هنا نجد حرصا كبيرا

من الأمهات على قيمة الحوار ، وقيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع ، وقيمة احترام حقوق الجوار في توجيه أولادهن لها.

أما إجابات الأمهات بأنهن يحثثن أولادهن على المعاملة الحسنة مع الغير دائما بنسبة 92 % ، وعلى إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع أفراد المجتمع دائما بنسبة 96% يوميا ، لأن العلاقات الاجتماعية مقدسة في الريف ، وتعزز الأمهات هذه المعاملة الحسنة مع الغير ، من خلال توجيه أولادهن للقيام بالعادات الاجتماعية الحسنة التالية : صلة الرحم ، زيارة المرضى حضور المناسبات الاجتماعية ، الانخراط في الأعمال الخيرية مساعدة المحتاج ، وهذا له علاقة وثيقة بما اكتسبته الأمهات من قيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع ، وقيمة الحوار ، وقيمة احترام حقوق الجوار ، وعملهن على ترجمة هذه القيم في شكل سلوكات لهن ولأولادهن .

أما حث الأمهات أولادهن على احترام حقوق الجوار بنسبة كاملة بلغت 100% فهو لأن الجار في الريف له مكانة أحد أفراد العائلة ، وازدادت هذه القيمة للجار من خلال ما جاء في نصوص مقررات محو الأمية من مكانة الجار في الإسلام ، مما أدى لتعزيز قيمة احترام حقوق الجوار لدى الأمهات ومن ثم عملن على نقلها لأولادهن .

أما بالنسبة لتوجيه الأمهات أولادهن ليكونوا في جماعة طيبة خارج المنزل دائما بنسبة 90 % وتوجيههم لاحترام و طاعة من هم أكبر منهم سنا بنسبة 100 % دائما من الأهل أو الأجداد أو من لهم مكانة محترمة في المنطقة ، فهو دليل أيضا على توجيه الأمهات أولادهن لقيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع ، وقيمة احترام حقوق الجوار، ولا يكون هذا التوجيه فعالا إلا إذا تم إقناع الأولاد بذلك بأسلوب الحوار الفعال والهادف ، ومن هنا نجد تجليا لقيمة الحوار الذي تتبناه الأمهات في التوجيه الاجتماعي لأولادهن.

من خلال كل هذه النسب العالية جدا لإجابات الأمهات عن مجموعة من الأعمال السابقة ، التي درسنا من خلالها اكتساب الأمهات لمجموعة من القيم الاجتماعية ،التي لها علاقة بفرضيتنا التي مفادها ، أن هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن ، وجدنا أن الأمهات يعملن بما اكتسبنه من قيم اجتماعية على توجيه أولادهن اجتماعيا إلى طلب العلم نظرا لما يصنعه للإنسان من مكانة اجتماعية ، و العمل والاعتماد على النفس لأنه يجلب منفعة كبيرة للفرد ومحيطه ، و احترام حقوق الجوار لأنه يصنع

قنوات تواصل مع الآخر ، ومنه تحققت فرضيتنا الثالثة التي مفادها: **أن هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن** ، بنسبة كبيرة .

4- النتائج الجزئية للفرضية الرابعة :

من خلال الدمج بين نتائج تحليل المضمون المتعلقة بالفرضية الرابعة والمتمثلة في حصول قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية على أكبر نسبة والبالغة 41.59 % وقيمة طلب العلم نسبة 26 % ، وقيمة الحوار نسبة 20.49 % ، وقيمة الأصالة نسبة 11.68 % ، ونتائج تحليل الجداول نجد:

أن الأمهات يعملن على متابعة أولادهن من خلال مراقبتهم خارج المنزل وداخله دائما بنسبة 80 % ، وهذا لا يعني أنهن يضيقن عليهم بل يعملن على مراقبتهم بدون أن يشعروا بذلك ، سواء داخل البيت بمتابعتهم المستمرة أو خارجه بتكليف من تثق بهم بمراقبتهم أو زيارتهن لأماكن تواجدهم من حين لآخر ، كما نجد أن الأمهات قد أجبن بأنهن يتابعن اختيار صحبة أولادهن بنسبة 46 % دائما إذا كان أولادهن صغار وتجعل هؤلاء الأصدقاء عادة من الأهل أو الجيران المقربين جدا للأسرة لأنهن حينها يعرفن الأسرة التي نشأة هؤلاء الأولاد ، كما أجابت 40 % منهن أنهن لا يتابعن اختيار أولادهن لأصدقاء بصفات معينة إلا أحيانا ، لأنهن زودتهم بأساسيات الاختيار الصحيح ، وحتى مع ذلك نجدهن لا يسمحن لأولادهن بالتأخر مع هؤلاء الأصدقاء إلا بنسبة 20 % دائما ، إذا كان الأصدقاء من الأهل ، وبنسبة 28 % أحيانا ، إذا كان الأصدقاء من خارج الأسرة ، مع ترك الأب أو الأخ الأكبر يراقب ذلك التأخر ، هذا إذا كان الولد ذكر أما إذا كانت أنثى فالسماح بالتـــأخر مرفوض أصلا ، وهو ما عبرت إجابات الأمهات عنه بنسبة 52 % .

ومن خلال هذا الطرح نلحظ وعي الأمهات الكبير و حرصهن على متابعة مستقبل أولادهن ، وترجمتهن لمجموعة من القيم التي اكتسبنها من مقررات محو الأمية(قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ، و قيمة طلب العلم ، وقيمة الحوار ، وقيمة الأصالة) لسلوك يومي لتفعيل هذه المتابعة ، فهن مدركات لقيمة طلب العلم في حياة أولادهن و أن الصحبة الطيبة تعين أولادهن على التعلم بدل أن تجرهم لأخطار التدخين والمخدرات ، لذلك وجدنا الأمهات كما عرضنا

سابقا ، يحرصن على اختيار أحسن الأصدقاء لهم ، كما لا يسمحن لأولادهن بالتأخر معهم إلا مع المراقبة و التحديد لأماكن التأخر ووقته .

أما قيمتي الحوار و الأسرة والعلاقات الأسرية التي ظهرت بأكبر نسبة فهي الأساس الذي يجعل أولاد يدركون ما تفعله الأمهات من سلوكات المنع في التأخر عن البيت والمراقبة المستمرة ، واختيار الأصدقاء لهم ، فالعلاقات الأسرية المتماسكة و الحوار الفعال الهادئ يجعل بيئة الحب والحنان فعالة في إنجاح المتابعة التربوية التي تقوم بها الأمهات ، وتجعل الأولاد يتقبلون كل ما تفعله معهم أمهاتهم لإدراكهم لحبهن وحرصهن عليهم .

كما نجد أن الأمهات أجبن بنسبة 50 % أنهن يحددن دائما لأولادهن القنوات الفضائية التي يشاهدونها ، لعلمهم بخطورة بعض القنوات على الأخلاق والقيم الاجتماعية ويحاورن أولادهن ليظهروا لهم خطورة هذه القنوات ، وسبب تشفيرها ، ومنعهم من مشاهدتها ، كما أجابت الأمهات في سؤال آخر عن تحديد أوقات مشاهدة التلفاز لأولادهن بنسبة 36 % أنهن يفعلن ذلك دائما ونسبة 42 % أحيانا ، حيث يحددن هذه الأوقات على حسب سن الأولاد ، فإذا كانوا كبار نسبيا يكون التحديد أحيانا فقط ، لأنهم يدركون كيفية تقسيم وقتهم بين اللعب والدراسة ، أما إذا كانوا صغار فهن يحدد أوقات المشاهدة دائما ، لأن الأولاد يكونوا غير واعين بعد بأهمية تقسيم الوقت خاصة أمام إغراء قنوات الرسوم المتحركة المتخصصة .

ومن خلال هذا الطرح نستشف تأثير القيم الاجتماعية التي اكتسبها الأمهات من مقررات محو الأمية والمتمثلة في قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ، وقيمة طلب العلم وقيمة الحوار، في تفعيل دورهن التربوي في المتابعة ، فالأسرة المتماسكة والعلاقات الأسرية الجيدة داخلها ، التي تحرص الأمهات على خلقها والمحافظة عليها ، بعدما أدركن أهميتها من خلال ما درسنه ، تجعلهن يتعاون مع أفراد أسرهن على إقناع أولادهن بحوار منطقي وفعال ، عن سبب متابعتهن تحديد القنوات الفضائية و أوقات مشاهدة التلفاز لهم ، لأن ترك الحرية المطلقة لهم قد يؤثر على أوقات المراجعة وحل التمارين ، مما يؤدي لتأخرهم دراسيا أو رسوبهم ، وهنا نلمس انعكاس لتمسك الأمهات بقيمة طلب العلم.

أما قيام الأمهات بمتابعة تنشئة أولادهن على عادات وتقاليد مجتمعهم دائما بنسبة 50 % ، فذلك حتى لا يخرجوا عنه إطلاقا و يكونوا جزء منه ، أما أحيانا التي ظهرت بنسبة 42 %

فقط ، فيعود ذلك لوجود بعض العادات والتقاليد في المجتمع الريفي لا تتماشى مع التطور العلمي و الحضاري ، كعدم السماح للبنات بمواصلة التعليم في الجامعة عند بعض الأسر الريفية ، بالإضافة لكون هذه العادة الاجتماعية تتنافى مع قيمة طلب العلم التي اكتسبتها الأمهات من مقررات محو الأمية و نلاحظ من خلال هذا الطرح السابق انعكاس لقيمة الأصالة ، التي تعني التطور مع الحفاظ على التراث والإرث الاجتماعي ، إذ تعمل الأمهات على متابعة غرس هذه الأصالة في أبنائهن حتى يخرجوا محافظين على عادات وتقاليد مجتمعهم الريفي ، مع عدم تأخرهم عن الحضارة والتطور ويتم متابعة زرع قيمة الأصالة من خلال التمسك بها داخل الأسرة ، وغرسها بأسلوب الحوار والممارسة اليومية و طلب العلم النافع لأنه السبيل الوحيد لأي تحضر وتطور ، ومن هنا نلحظ تجليا لقيم الأسرة والعلاقات الأسرية ، و قيمة الحوار، وقيمة طلب العلم ، وقيمة الأصالة في حياة الأمهات ، مما يعني أنهن اكتسبنها وفعلنها في القيام بدورهن في المتابعة التربوي لأولادهن.

أما بالعودة لمجموعة من الأساليب التي سألنا الأمهات عن استعمالها في متابعة تربية أولادهن فقد أجابت الأمهات أنهن لا يستعملن أسلوب العقاب الجسدي في المتابعة التربوية بنسبة 50 % ، و يستعملن النصح والإرشاد في التابعة التربوية دائما بنسبة 88 % ، وأسلوب الحوار دائما بنسبة 62 % ، ولا تستعملن أسلوب التجاهل ولا مبالاة في المتابعة التربوية أبدا بنسبة 100% و هذا التنوع في الأساليب والتمسك بالأساليب التربوية الصحيحة والفعالة ، يجعلنا نرده لتمسك الأمهات بما اكتسبنه من قيم اجتماعية من مقررات محو الأمية ، فقيمة الأسرة والعلاقات الأسرية واضحة هنا لنا ، من خلال إجابة الأمهات بعدم استعمالهن لأسلوب التجاهل و لا مبالاة نهائيا مما يعكس لديهن أهمية هذه القيمة في المتابعة التربوية لأولادهن ، وتفكير الأمهات في مصلحة ومستقبل أولادهن ، الذين هم أهم هدف تكونت لأجله الأسرة ، أما استخدام أسلوب النصح والإرشاد ، و أسلوب الحوار و الإقناع ، فهو يعكس تفعيل قيمة الحوار ، و قيمة طلب العلم في المتابعة التربوية للأولاد ، لأن العلم أهم انشغال لدى الأولاد نظرا لفترتهم العمرية ، مما يجعله محور نقاش دائم داخل الأسرة ومحط اهتمام الأمهات .

من خلال كل ما سبق نستنتج أن القيم الاجتماعية المتعلقة بهذه الفرضية والمتمثلة في قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ، وقيمة طلب العلم ، وقيمة الحوار ، وقيمة الأصالة ، لها تأثير كبير على المتابعة الاجتماعية التي تقو بها الأمهات الريفيات لأولادهن ، ومنه تحققت فرضيتنا الرابعة

والمتمثلة في: **أن هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن** بنسبة كبيرة .

وخلاصة النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا هذه أن هناك علاقة بين القيم الاجتماعية التي اكتسبتها الأمهات الريفيات من مقررات محو الأمية ، و قيامهن بدورهن التربوي المتمثل في المعاملة والتوجيه الاجتماعي والمتابعة الاجتماعية لأولادهن، ومنه نستنتج تحقق الفرضية العامة للدراسة وهي:

هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية والدور التربوي الذي تقوم به لأمهات الريفيات.

5- النتيجة العامة للدراسة:

من خلال نتائج بحثنا هذا نستطيع القول أننا وجدنا قيم اجتماعية مدرجة في نصوص القراءة لمقررات محو الأمية وهي: قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية التي حصلت على أكبر نسبة ، و قيمة العمل والاعتماد على النفس ، و قيمة الحوار ، و قيمة الصبر ، وقيمة احترام حقوق الجوار ، و قيمة الرحمة والرفق بالضعفاء ، و قيمة الصدق ، و قيمة الأصالة ، وقيمة الأمانة ، و قيمة تحمل المسؤولية ، وهذه القيم ترتبط ارتباطا كبيرا بحياة الأمهات الريفيات ، فبعد أن اكتسبن هذه القيم الاجتماعية قمن بترجمتها إلى سلوكات ايجابية استفدنا منها في تأدية دورهن التربوي في المعاملة و المتابعة الاجتماعية و التوجيه الاجتماعي تجاه أولادهن ، وبذلك تحققنا من صدق فرضيتنا الجزئية الأولى .

أما فيما يخص وجود علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و معاملة الأمهات الريفيات لأولادهن ، فقد وجدنا تأثيرا كبيرا للقيم المتمثلة في قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ، وقيمة الحوار، و قيمة الرحمة والرفق بالضعفاء ، و قيمة الصدق ، وقيمة الأمانة ، و قيمة تحمل المسؤولية ، على تحسن معاملة الأمهات لأولادهن من حيث استعمالهن لأساليب تربوية جديدة ، و عقلانية في المعاملة مع أولادهن ، فقد نقص الضرب ليحل محله الحوار والنقاش الأسري الفعال ، و قل الحزم لتحل الديمقراطية و الحرية العقلانية في المعاملة ، وكذا ظهر العدل بقوة بعدما كان هناك تفضيل كبير للأولاد الذكور على الإناث ، كما أصبحت العلاقة بين الطرفين علاقة حميمية تصل حد الصداقة ، لتختفي علاقة التسلط والتخويف التي كانت تتعامل بها الأمهات مع أولادهن دائما ، وبذلك وجدنا أن هناك تأثيرا للقيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية ، على معاملة الأمهات الريفيات لأولادهن ، ومنه تحققت فرضيتنا الجزئية الثانية بنسبة كبيرة .

أما فيما يخص تأثير القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية على التوجيه الاجتماعي الذي تقو به الأمهات الريفيات لأولادهن ، فقد وجدنا تأثيرا كبيرا للقيم الاجتماعية التالية: قيمة العمل والاعتماد على النفس ، و قيمة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع ، وقيمة طلب العلم ، وقيمة الحوار ، وقيمة احترام حقوق الجوار ، على توجيه الأمهات لأولادهن ، حيث أصبحت الأمهات أكثر اهتماما بتوجيه أولادهن إلى طلب العلم و توفير كل مستلزماته ، كما يعملن على توجيههم لحل التمارين ومراجعة الدروس ، و يتابعن عدم غيابهم عن المدرسة ، ويحثونهم للحصول على أحسن النتائج الدراسية ، و طلب المعلومة المفيدة من مصادرها المختلفة ، كما يوجهونهم للصبر

على مشاق طلب العلم والحياة عموما ، مستعينات في ذلك بالحوار والنقاش الفعال ، لأن طلب العلم بالنسبة للأمهات مطلب أساسي لضمان مستقبلهم ومكانتهم الاجتماعية ، كما نجد الأمهات يوجهن أولادهن للتواصل الايجابي مع مجتمعهم سواء من ناحية استعمال ألفاظ جيدة ، أو القيام بالعادات الاجتماعية الحسنة ، أو احترام حقوق جيرانهم ، أو من هم أكبر منهم سنا ، و البقاء مع الجماعات الطيبة ، وبذلك وجدنا تأثيرا للقيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية على التوجه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن ، ومنه تحققت فرضيتنا الثالثة بنسبة كبيرة.

أما فيما يخص تأثير القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية على المتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن ، فقد وجدنا تأثيرا كبيرا للقيم المتمثلة في قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ، و قيمة طلب العلم ، و قيمة الحوار و قيمة الأصالة ، في قيام الأمهات بمتابعة أولادهن داخل البيت وخارجه ، من حيث اختيار الأصدقاء ، والسماح لهم بالتأخر رفقتهم وكذا نوعية القنوات التي يشاهدونها ، وتحديد أوقات المشاهدة ، و التنشئة على عادات وتقاليد المجتمع الريفي ، واستعمالهن لمجموعة من الأساليب الايجابية في المتابعة ، كالنصح ، و الإرشاد ، و الحوار و الإقناع بدل الأساليب القديمة ، كأسلوب التجاهل واللامبالات ، وأسلوب العقاب الجسدي ، وبذلك نصل إلى أن هذه المقررات ووفقا لما أدرجته من قيم اجتماعية جعلت الأمهات الريفيات قادرات على القيام بالمتابعة التربوية لأولادهن على أحسن وجه ممكن ، ومنه وجدنا فرضيتنا الرابعة تحققت بنسبة كبيرة.

من خلال ما سبق ذكره نخلص إلى أن الأمهات الريفيات اللواتي درسن في فصول محو الأمية ، وواظبن على الحضور والانضباط ، هن الأكثر اكتسابا للقيم الاجتماعية المدرجة في نصوص القراءة ، مما جعل هذه القيم تؤدي للتغير الايجابي الكبير من خلال قيامهن بدورهم التربوي اتجاه أولادهن وذلك من حيث المعاملة و التوجيه الاجتماعي والمتابعة الاجتماعية .

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة :

1- الدراسة الأولى:

رغم أن نتائج دراستنا لا تتعلق بنتائج دراسة الباحثة "داسي مريم" التي تناولت " محو الأمية وتعليم الكبار بين الجهود الرسمية وغير الرسمية " فكلينا درس جانب غير الآخر ، إلا أن هذه الدراسة كان لها فائدة كبيرة في إظهار العجز لدى الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار ، في تأدية دوره من حيث توفير كل مستلزمات العملية التعليمية ، وهذا ما وجدناه بالفعل في أثناء الدراسة الميدانية من نقص الخبرة و التأطير لدى المعلمين ، والنقص الفادح في الوسائل البداغوجية ، وكذا عدم توفر مراكز متخصصة للتعليم الكبار ، حيث يكون التعليم إما في المدارس ، إذا توفرت القاعات الشاغرة فقط ، أو في المساجد ، و مراكز التكوين المهني ، أو دور الثقافة ، فالعملية لا تزال ارتجالية لحد كبير، وهذا ما يؤثر على مردودها العلمي ، وعلى عدد المقبلين على التعليم .

2- الدراسة الثانية :

أثبتت دراستنا " القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية وعلاقتاه بالدور التربوي للأمهات الريفيات" أن مقرارت محو الأمية تحمل الكثير من القيم الاجتماعية التي تتعلق بمختلف جوانب الحياة ، و أن هذه القيم الاجتماعية التي اكتسبتها الأمهات الريفيات أثناء دراستهن لمقررات محو الأمية ، قد استفدنا منها للقيام بدورهن التربوي مع أولادهن من حيث المعاملة و التوجيه الاجتماعي والمتابعة الاجتماعية.

ومنه فنتائج دراستنا أكدت أن المقررات أو البرامج الدراسية ، مصدر من مصادر اكتساب القيم الاجتماعية ، مثلما أكدته دراسة "سعيد علي رافع الحسنية " المتمثلة في "دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة" إذ أثبتت الدراسة بأن وسائل الإعلام مصدر من مصادر اكتساب القيم الاجتماعية ، ومنه فالقيم الاجتماعية يمكن أن تكتسب من مصادر مختلفة سواء كانت مقرارت ، أو وسائل إعلام ، أو أشياء أخرى ، كما توافقت دراستنا مع دراسة "سعيد علي راقع الحسنية " ، في أن القيم الاجتماعية المكتسبة تأثر في السلوك فقد أثرت القيم الاجتماعية المكتسبة من وسائل الإعلام في دراسته في الحد من الجريمة ، وفي دراستنا أثرت القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية ، في تحسين أداء الدور التربوي الذي تقوم به الأمهات الريفيات .

3- الدراسة الثالثة :

كانت الدراسة الثالث لـــ "بن عروس محمد لمين" بعنوان "الدور و المكانة الاجتماعية للأميين بعد دخولهم فصول محو الأمية " وقد توافقت نتائجها مع نتائجنا في أن القيم الاجتماعية التي اكتسبتها الأمهات الريفيات من مقررات محو الأمية ، أثرت بشكل كبير في أداء دورهن التربوي مع أولادهن وتحسينه ، حيث أصبحن على صلة أحسن مع أولادهن ويتعاملون معهم بايجابية ، و نظرة مستقبلية متفتحة ، وهذا ما توافق مع دراسة "بن عروس محمد لمين" الذي وجد هو أيضا تغير ايجابي في دور الأميين تجاه تربية أولادهم ، بعد البرامج التي تلقوها في فصول محو الأمية.

المقترحات:

من أجل تفعيل دور مقررات محو الأمية وتعليم الكبار وجعلها أكثر فاعلية في حياة الدارسين ، ارتأين تقديم مجموعة من الاقتراحات ، معتمدين على ما شاهدناه من نقائص أثناء دراستنا لهذه المقررات أو في كيفية تقديمها .

- توفير الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار مقرات دائمة ومناسبة للدراسة ، بدل الاعتماد على الأماكن الشاغرة في المدارس أو المساجد أو دور الثقافة .
- توفير الوسائل البيداغوجية المساعدة للقيام بالعملية التعليمية ، لأننا وجدنا المعلمات لا يستلمن من ملحقة الديوان الوطني لمح الأمية وتعليم الكبار بالمسيلة ، سوى علبة طبشور و ممسحة ، وكتب كل طور فقط ، طول الموسم الدراسي.
- العناية بتكوين المعلمين ووضع برامج خاصة لإعدادهم أو تجديد خبرتهم .
- إعطاء عناية خاصة عند بناء المقررات الدراسية لمحو الأمية بما يتناسب مع سن وثقافة وقدرة الاستيعاب لدى المتعلمين ، حيث نقترح إنشاء مقررات خاصة بكل فئة عمرية ، كمقررات خاصة بفئة المتعلمين دون 45 سنة ، ومقررات خاصة بفئة 45 سنة إلى 60 سنة و مقررات خاصة بما فوق 60 سنة ، بحيث تتناسب هذه المقررات مع خصائص كل فئة عمرية ، بدل المقرر الوحيد المطروح حاليا والذي يقدم لكل الفئات العمرية ، مما يخلق ضغط على المعلمين والدارسين .
- جعل مناصب العمل لمعلمين محو الأمية مناصب دائمة ، لتعطي الاستقرار وروح العطاء لدى المعلمين ، بدلا من كونها عقود مؤقتة لكل موسم دراسي ، تجدد بشروط صعبة .

الخاتمة :

إن كل فرد يتميز عن غيره بنظرته للأمور ودرجة طموحه و رغباته و تباين أهدافه ، التي يجسدها أمامه ، ولكن وراء كل ذلك أبعاد وبواعث ترسم أمام هذا الفرد الأطر المرجعية ، فيشكل من خلالها سلوكه ، ويتحدد بها مستقبله ، والفرد ليس وليد متغير واحد أو عدة متغيرات دون غيرها ، ولا يتأثر بالماضي فقط دون تأثره بالحاضر ، فهو نتاج كل هذه العوامل فيما بينها ، لتشكل في النهاية ذلك الكل المتكامل المسمى بالشخصية بأبعادها المختلفة ، لذا نرى أنماطا من الأفراد يختلفون في سلوكاتهم و أدوارهم ، مما ينعكس على آرائهم و تصوراتهم و مواقفهم و اتجاهاتهم التي تعد جزء من شخصيتهم .

فالمؤثرات ومحددات السلوك من عادات وتقاليد وقيم ومعتقدات و تربية وتعليم تؤدي إلى التغيير في أدوار الفرد التي يقوم بها ، وتعتبر مقررات محو الأمية التي وجهت لفئة من الجزائريين الذين لم تسعفهم حظوظهم في التعليم ، أو تلقوا قدرا بسيطا منه ، لم يسمح لهم أن يخرجوا من ظلمة أميتهم .

ولعل دراستنا هذه جاءت لتكشف الستار عن مضمون هذه المقررات وما تحويه من قيم اجتماعية بداخلها ، و كيف أثرت على فئة بسيطة الطموح والثقافة وهي فئة الأمهات الريفيات ، اللواتي عشن في وسط تحكمه عادات وتقاليد وأنماط سلوك تحدد كل شيء في حياتهن حتى كيفية تربيتهن لأولادهن ، لكن بعد تعلمهن وخروجهن من دائرة الأمية واكتسابهن لمجموعة من القيم الاجتماعية من مقررات محو الأمية ، أصبحن أكثر فاعلية في القيام بدورهن التربوي ، من حيث المعاملة والتوجيه الاجتماعي والمتابعة الاجتماعية ، بفضل مجموعة من القيم الاجتماعية المسطرة في هذه المقررات وعلى رأسها قيمة الأسرة والعلاقات الأسرية ، ومنه جاءت دراستنا لتلقي نظرة عن البعد الاجتماعي لمقررات (برامج) محو الأمية ، وكيفية تأثيرها على دور الأمهات الريفيات.

ملخص الدراسة

تعد دراستنا هذه " القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية وعلاقتها بالدور التربوي للأمهات الريفيات "من الدراسات السوسيو تربوية التي تمحور تساؤلها الرئيسي حول :

– ما هي العلاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و الدور التربوي الذي تقوم به الأمهات الريفيات ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

– هل هناك قيم اجتماعية موجودة في مقررات محو الأمية ؟

– هل هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و معاملة الأمهات الريفيات لأولادهن ؟

– هل هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن ؟

– هل هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن ؟

و للإجابة عن هذا التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية اعتمدنا على الفرضية العامة التالية:

– هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و الدور التربوي الذي تقوم به الأمهات الريفيات.

وتم بناء عليها طرح الفرضيات الجزئية التالية:

- هناك قيم اجتماعية موجودة في مقررات محو الأمية.
- هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية ومعاملة الأمهات الريفيات لأولادهن.
- هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن .
- هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن .

ولقد اعتمدنا في معالجة هذا الموضوع على دراسة بشقين نظري و تطبيقي ، معتمدين في الشق التطبيقي على تحليل المضمون كأداة لاستخراج القيم الاجتماعية الموجودة في كتب القراءة ، و المنهج الوصفي التحليلي ، الذي تم فيه استخدام المقابلة المقننة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة قصدية مكونة من خمسين أم ريفية ، والمقابلة بنوعيها الحرة والمقننة ، و الملاحظة بدون المشاركة .

و انطلاقا من دراستنا هذه توصلنا إلى أن القيم الاجتماعية التي اكتسبها الأمهات الريفيات من خلال دراستهن لمقررات محو الأمية ، كان لها دور في تحسين الدور التربوي الذي تقومن به تجاه أولادهن ، سواء كان هذا الدور في المعاملة أو التوجيه الاجتماعي أو المتابعة الاجتماعية.

المراجع

قائمة المراجع.

أولا: القواميس.

1- دينكل ميشال : **معجم علم الاجتماع** ترجمة : إحسان محمد إحسان ، دار الطباعة ، ط 2 ، بيروت ، لبنان ، 1962 .

2- غيث محمد عاطف : **قاموس علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 2005.

3- أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** ، مكتبة لبنان ، بيروت ، لبنان ، 1978.

ثانيا: قائمة المراجع باللغة العربية.

4- إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلجي : **التربية** ، دار القاهرة ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2007.

5- إبراهيم رمضان الديب : **أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية** ، مؤسسة أم القرى ، ط2 ، المدينة المنورة ، السعودية ، 2006 .

6- أحمد إسماعيل حجي : **التربية المستمرة و التعلم مدى الحياة** ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ،2002.

7- أحمد أوزي: **تحليل المضمون ومنهجية البحث** ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، الرباط ، المغرب ، 1993.

8- أحمد خليل القرعان : **التعليم والتدريب المهـــني** ، دار حمرابي ، ط 1 ، عمان ، الأردن ، 2009.

9- أحمد فؤاد الأهواني : **القيم الروحية في الإسلام** ، دون دار طبع ، القاهرة ، مصر ، 1962.

10- أحمد كنعان : **القيم التربوية السائدة في شعر الأطفال** ، دون دار طبع ، دمشق ، سوريا ، 1990.

11- أسيد علي شتا و عمر الجولاني فادية : **علم الاجتماع التربوي** ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية ، ط1 ، مصر ، 1997.

12- التريود ماجدة : **الشباب والقيم في عالم متغير** ، دار الشروق ، عمان ،الأردن ، 2006.

13- بشير صالح الرشيدي : **مناهج البحث التربوي رؤية مبسطة** ، دار الكتاب الحديث ، ط 1، عمان ، الأردن ، 2000.

14- بن بو زيد بوبكر: **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات** ، دار القصبة ، ط 1، الجزائر ، الجزائر ، 2009.

15- بوتفنوشت مصطفى : **العائلة الجزائرية التطور والخصائص الحديثة** ، ترجمة : دمري أحمد ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1 ، الجزائر، الجزائر ، 1984.

16- بني جابر جودة : **علم النفس الاجتماعي** ، دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، 2004.

17- تمار يوسف : **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين** ، مؤسسة الفسيلة للطباعة والنشر ، ط1 ، الجزائر ، الجزائر ، 2007 .

18- التيجاني ثريا : **القيم الاجتماعية و التلفزيون في المجتمع الجزائري** ، دار الهدى ، ط 1 ، عين مليلة ، الجزائر ، 2011.

19- التريود ماجدة : **الشباب والقيم في عالم متغير** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2006.

20- تركي رابح : **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين و المشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط 1، الجزائر ، الجزائر ، 1990 .

21- جابر نصر الدين : **دروس في علم النفس البيداغوجي** ، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة ، بسكرة ، الجزائر، 2005.

22- جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي : **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعية** ، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية – جامعة منتوري قسنطينة ، دون سنة نشر .

23- الحسن إحسان محمد : **النظريات الاجتماعية المتقدمة** : دار وائل للطباعة ، ط 1 ، بغداد ، العراق ، 2005.

24- الحوات علي : **النظرية الاجتماعية اتجاهات أساسية** ، منشورات شركة الجايا ، مالطا ، دون بلد الطبع ، 1998.

25- خيري علي إبراهيم : **المواد الاجتماعية في مناهج العلوم بين النظرية والتطبيق** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1996.

26- دياب فوزية : **القيم والعادات الاجتماعية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 1980.

27- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: **التجربة الجزائرية في محو الأمية** ، قسم البحث والتربية ، الجزائر ، الجزائر، 2005 .

28- زرواتي رشيد : **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، دار هومة ، ط 1 ، الجزائر، الجزائر ، 2002.

29- السيد علي شتا : **نظرية الدور و المنظور الظاهري لعلم الاجتماع** ، مكتبة الإشعاع ، القاهرة ، مصر ، 1999.

30- سالمي عبد الغني: **الأمية في الجزائر** ، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الجزائر ، الجزائر، 1988 .

31- شريطة منيرة : **سيكولوجية تعليم الكبار** ، قسم البحث والتربية ، الجزائر، الجزائر، 2000.

32- صلاح الدين عرفة محمود : **مفهوم المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة** ، عالم الكتب ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2005

33- صلاح عبد الحميد مصطفى : **المناهج الدرساية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها** ، دار المريخ للنشر ، ط1، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2000.

34- طه إبراهيم فوزية و رجب أحمد الكنزة : **المناهج المعاصرة** ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، مصر، 2000.

35- عادل مختار الهوارين : **علم الاجتماع** : مكتبة نهضة الشرق ، القاهرة ، مصر، 1984.

36- عبد الله عقلة كريمة : **الصراع بين القيم الاجتماعية** ، دار الحامد ، عمان ، الأردن ، 2009

37- عبد الباسط محمد حسن : **أصول البحث الاجتماعي** ، تضامن للطباعة ، ط 8 ، القاهرة ، مصر ، 1982.

38- عبد الحميد الخطيب سلوى: **نظرة في علم الاجتماع المعاصر** ، مطبعة النيل ، ط 1 ، القاهرة ، مصر ، 2002 .

39- عبد الله محمد عبد الرحمن : **النظرية في علم الاجتماع** ، دار المعرفة ، القاهرة ، مصر ، 2000 .

40- عبد المجيد سيد منصور و زكرياء أحمد الشربيني : **الأسرة على مشارف القرن الواحد والعشرين الأدوار – المرض النفسي – المسؤوليات** ، دار الفكر العربي ، ط 1، القاهرة ، مصر ، 2000.

41- العربي النقيب إيمان: **القيم التربوية في مسرح الطفل** ، دار المعرفة الجامعية ، دون مدينة النشر ، مصر، 2002.

42- عشوى مصطفى: **المدرسة الجزائرية إلى أين** ، دار الأمة ، ط1 ، الجزائر ، الجزائر، دون سنة النشر.

43- علي أحمد الجميل : **القيم ومناهج التاريخ الإسلامي** ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 1996.

44- علي عبد الرزاق جبلي : **دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 1984.

45- عصام توفيق قمر و فتحي مبروك سحر : **الرعاية الاجتماعية للطفل** ، المكتبة المصرية ، ط 1 ، المنصورة ، مصر، 2009.

46- غريب السيد أحمد : **الطبقات الاجتماعية** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1955.

47- غنايم مهني و أبو كليلة هادية و إسماعيل علي سعيد : **تعليم المحرومين و حرمان المتعلمين** ، عالم الكتب ، ط 1 ، القاهرة ، مصر ، 1994.

48- فرني كولي وآي تشرمان: **سبل تعليم الكبار** : ترجمة : سمعان وهيب ، دار نهضة ، القاهرة ، مصر ، 1968.

49- كشي دة مي : **القيم في الإعلام** ، دار فرحة للنشر والتوزيع ، ب دون ذكر مدينة الطبع و النشر ، مصر ، دون سنة النشر.

50- مجيد صبحي : **الإنسان والسلوك الاجتماعي** ، مطبعة التقدم ، القاهرة ، مصر , 1976.

51- محسن كاظم البلاوي سهيلة: **المناهج التعليمية والتدريس الفعال** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2005.

52- محمد أحمد محمود بيومي و عبد العليم ناصر عفاف: **علم الاجتماع العائلي دراسة التغيرات في الأسرة العربية** ، دار المعرفة الجامعية ، ط1 ، الإسكندرية ، مصر، 2003.

53- محمد بيومي خليل: **سيكولوجية العلاقات الأسرية** ، دار قباء ، القاهرة ، مصر، 2000 .

54- محمد جابر سامية: **علم الاجتماع الريفي** : دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 1990.

55- محمد شفيق : **البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية)** ، المكتب الجامعي الحديث ، بدون ذكر مدينة الطبع و النشر ، مصر ، 1998.

56- محمد عبد البديع السيد : **أثر القنوات الفضائية على القيم الأسرية** ، دار العربي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2009 .

57- محمد غريب عبد الكريم : **البحث العلمي لتصميم المنهج والإجراءات** ، مكتبة نهضة الشرق ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 1987.

58- محمود زكي: **خرافة الميتافيزيقا** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر ، 1953.

59- مساري حسن الراوي : **دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي** ، المكتبة العصرية ، بيروت ، لبنان ، 1997.

60- معن خليل عمر : **علم الاجتماع الأسرة** ، دار الشروق ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2000.

61- معن خليل عمر : **نقد الفكر الاجتماعي المعاصر** ، دار الآفاق الجديدة ، ط 2 ، بيرزت ، لبنان ، 1991.

62- المليجي حلمي : **علم الاجتماع المعاصر** ، دار النهضة العربية ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، دون سنة النشر.

63- منير حسن نورهان : **القيم الاجتماعية والشباب** ، دار الفتح ، الإسكندرية ، مصر ، 2008.

64- المعايطة خليل عبد الرحمن : **علم النـــفس الاجتمـــاعي** ، دار الفكر ، ط2 ، عمان ، الأردن ، 2007 .

65- موريس أنجلس : **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية** ، ترجمة : صحراوي بوزيد وآخرون ، دار القصبة ، ط1، الجزائر ، الجزائر ، 2004.

66- ناصر أحمد الخولدة و رسمي عبد الملك رستم : **الأسرة وتربية الطفل** ، دار الفكر ، ط 1 ، عمان ، الأردن ، 2010.

67- الوحيشي أحمد بيري : **الأسرة والزواج مقدمة في علم اجتماع العائلي** ، دون دار نشر، ط 1 ، طرابلس ، ليبيا ، 1998.

68- يحيى سليمان القاسم : **القيم الاجتماعية في الريف** ، دار المنير، ط 1 ، دمشق ، سوريا ، 1999.

69- يوسف تمار : **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين** ، مؤسسة الفسيلة للطباعة والنشر ، ط1 ، الجزائر ، الجزائر ، 2007.

ثالثا: الرسائل الجامعية.

70- بن عروس محمد لمين : **الدور و المكانة للأميين بعد دخولهم فصول محو الأمية** ، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، تحت إشراف :جمال معتوق ، قسم علم الاجتماع كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008- 2010 ، رسالة غير منشورة.

71- جاب الله زهية : **التسرب المدرسي والارتداد للأمية في الجزائر**، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، تحت إشراف : بوتفنوتش مصطفى ، قسم علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر ، الجزائر، 1997- 1998، رسالة غير منشورة.

72- تعويلات حليمة: **أثر الاتصال بين الأسرة والمدرسة في المردود الدراسي بمرحلة التعليم الثانوي العام** ، رسالة لنيل شهادة :الماجستير، تحت إشراف : مغربي عبد الغني ، قسم علم النفس والعلوم التربوية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر ، الجزائر ، 2001-2002 ، رسالة غير منشورة.

73- بونيف حنان : **صورة الأسرة الجزائرية في البرامج المدرسية** ، رسالة لنيل شهادة : الماجستير ، تحت إشراف : عبد العالي دبلة ، قسم علم الاجتماع ، كية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، الجزائر، 2007 – 2008 ، رسالة غير منشورة.

74- داسي مريم : **محو الأمية وتعليم الكبار الجهود الرسمية وغير الرسمية** ، رسالة لنيل شهادة: الماجستير ، تحت إشراف : مغربي عبد الغني ، معهد علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر ، الجزائر، 2007- 2008 ، رسالة غير منشورة.

75- سيد على الحسنية : **دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة** ، رسالة لنيل شهادة: الماجستير، تحت إشراف : معن خليل عمر، قسم العلوم الاجتماعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2004 -2005 ، رسالة غير منشورة.

76- بن قطب عائشة: **التحضر و تغير بناء الأسرة الجزائرية** ، رسالة لنيل شهادة: الماجستير، تحت إشراف : مغربي عبد الغني ، معهد علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر، الجزائر ، 1992-1993 ، رسالة غير منشورة.

رابعا: الوثائق والمطبوعات.

77- بن جديد بو جمعة : **سلسلة أتعلم – أتحرر** كتاب اللغة العربية ، المستوى الثاني ، الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار ، الجزائر ، 2008.

78- بن جديد بو جمعة : **سلسلة أتعلم – أتحرر** كتاب اللغة العربية المستوى الثالث ، الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار، الجزائر ، 2008.

79- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبر : **عناصر الإستراتجية الوطنية لمحو الأمية** ، الجزائر ، بدون تاريخ.

80- عويسي عطاء الله و آخرون : **دليل المنشط لكتاب اللغة العربية** المستوى الأول جذع مشترك ، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الجزائر .

81- عويسي عطاء الله وآخرون : **كتاب اللغة العربية** المستوى الأول جذع مشترك ، الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار، الجزائر ، 2008 .

82- قسم البحث و التربية : **منهاج محو الأمية و تعليم الكبار و الوثائق المرفقة** ، الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار، الجزائر ، 2006 .

83- مركز الدراسات والانجاز العمراني بسطيف ، المديرية الجهوية بالمسيلة ، مراجعة المخطط التوجيهي للتهيئة والتعمير ، لبلدية المسيلة .

84- الديوان الوطني للإحصائيات ، استقصاء 1996 .

85- مونوغرافيا ولاية المسيلة ، **وزارة التهيئة العمرانية والبيئة والسياحة** ، مديرية السياحة بالمسيلة ، بدون تاريخ.

خامسا: المجلات و الجرائد.

86- إحسان محمد الحسن : "**التراث القيمي في المجتمع العربي بين الماضي والحاضر**" ، في : مجلة: دراسات عربية ، عدد9 ، 6 مارس 1990 ، بيروت ، لبنان ، ص8.

87- ياحي آمال : " **الأمية**" ، في : جريدة الخبر، يومية ، العدد 250 ، 10 سبتمبر 2005 ، الجزائر.

سادسا: الإصدارات والمنشورات.

88- بكوش محمد الطاهر : **التجربة الجزائرية في محو الأمية ، محو الأمية واقع وآفاق** ، يوم دراسي بمناسبة إحياء اليوم العربي لمحو الأمية ، المجموعة البرلمانية لحزب جبهة التحرير الوطني ، الجزائر ، 8 جانفي 2005 .

89- سجلات الدورة العشرين للمؤتمر العام : **المجلد الأول . قرار الملحق الأول باريس** ، نوفمبر 1979.

90- المجموعة البرلمانية لحزب جبهة التحرير الوطني : **محو الأمية الواقع والآفاق** ، يوم دراسي بمناسبة اليوم العربي لمحو الأمية ، الجزائر، الجزائر ، 8 جانفي 2005.

سابعا: المواقع الالكترونية.

91 - www.chihab.net .2011-01-25 ، (11:00) عباس عبد الحق ، ترفع التحدي الجزائر.

92 - www .ONEA.dz. 2011 – 04- 20 ، (13:55)، محو الأمية في مجال الجزائرية التجربة.

ثامنا : المراجع باللغة الفرنسية.

93-Boulahcen Ali: **Sociologie de L'education**، les Systèmes educatifs en France au Maroc، etude comparative، Afrique ، Orient ، Beyrouth ، Liban ، 2002.

الملاحق

الملحق رقم (1)

جامعـــة محمـــد خيـضـــر بسكـرة

كليـــة الآداب والعلـــوم إنســـانيـــة

قســـــم العلوم الاجـــتمـــاعيـــة

تخصص علم اجتماع التربية

استمارة بحث ميداني

القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية وعلاقتها بالدور التربوي للأمهات الريفيات

دراسة ميدانية للأمهات الريفيات في بعض قرى ولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في:علم الاجتماع

تخصص:علم اجتماع التربية

إعـــداد الطـــالبة: إشراف الدكتور:

قلمين أوريدة بلوم محمد

أنا طالبة من قسم علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربية، بصدد تحضير رسالة لنيل شهادة الماجستير، لذا أرجو منكن الإجابة بصراحة على هذه الاستمارة، وكن واثقات أن استغلال هذه المعلومات سيكون في هذا البحث فقط . وفي الأخير أشكركن على منحني هذه الثقة.

ملاحظة : الرجاء منكم ملء هذه الاستمارة بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة للإجابة.

البيانات الشخصية:

1- العمر: ☐

2- عدد الأولاد: ☐

3- نوع الأسرة: نووية ☐ ممتدة ☐

4- دخل الأسرة : ضعيف ☐

متوسط ☐

جيد ☐

ب – بيانات خاصة بدور الأم في المعاملة .

5- إذا أخطأ أحد أولادك فهل تقومين بـــ ؟

ضربه ☐ لوم ☐

لا توجد أي من هذه التصرفات ☐

6- هل تعاملك مع أبنائك يمتاز بالحزم ؟

دائما ☐ أحيان ☐ أبدا ☐

7- هل تحرصين على العدل بين أولادك ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

8- هل تشجعين أولادك على العمل الجماعي ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

9- هل تتعاونين مع أولادك في الأعمال التالية :" يمكن اختيار أكثر من إجابة "

زراعة نباتات الزينة ☐ تربية الدجاج ☐

الزراعة ☐ تربية الأغنام والماعز ☐

القيام بأعمال التصليح داخل المنزل ☐ لا نتعاون معا ☐

10- هل تعلمين أولادك القيم التالية: " يمكن اختيار أكثر من إجابة"

التضحية والإيثار ☐ الصدق ☐ تحمل المسؤولية ☐

الصبر ☐ الأمانة ☐ الرحمة ☐

لا أهتم بتعليمهم أي من هذه القيم ☐ الرفق بالضعفاء ☐

11- هل علاقتك مع أولادك علاقة احترام وثقة رغم اختلاف وجهات النظر؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

12- هل علاقتك مع أولادك علاقة حميمية تصل إلى حد الصداقة ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

13- هل يوجد حوار بينك وبين أولادك ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

14- هل علاقتك بأولادك كل مرة بحال "متقلبة"؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

15- هل علاقتك بأولادك يسودها الخوف والتسلط ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

16- هل تجدين صعوبة في التفاهم مع أولادك ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

ج- البيانات خاصة بدور الأم في التوجيه الاجتماعي :

17- هل توجهين أولادك لعدم الغياب عن المدرسة عن المدرسة ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

18- هل توجهين أبنائك إلى حل التمارين ومراجعة الدروس يوميا ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

19- هل توفرين الجو المناسب لأولادك لمراجعة الدروس ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

20- هل تحثين أولادك للحصول على أحسن النتائج الدراسية؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

21- هل تحثين أولادك على الصبر على مشاق طلب العلم و مشاق الحياة عموما ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

22- هل توجهين أولادك لمشاهدة الحصص العلمية المفيدة في التلفزيون ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

23- هل توجهين أولادك لمطالعة الكتب المفيدة ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

24- هل توجهين أولادك لاستعمال وسائل الاتصال الحديثة ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

25- هل تحرصين على أن يتكلم أولادك كلاما طيبا في جميع المواقف اليومية ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

26- ما هو تصرفك إذا تكلم أولادك كلام غير طيب ؟

الضرب ☐ التنبيه ☐ إخبار الوالد ☐

الحوار وإظهار الخطأ ☐ لا يهم فكل الأولاد يقولون ☐

27- هل تحثين أولادك على المعاملة الحسنة مع الغير؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

28- هل توجهين أولادك للقيام بالعادات الاجتماعية الحسنة التالية :" يمكن اختيار أكثر من إجابة "

صلة الرحم ☐ حضور المناسبات الاجتماعية ☐

زيارة المرضى ☐ الانخراط في الأعمال الخيرية الجماعية ☐

مساعدة المحتاج ☐

29- هل تحثين أولادك على احترام حقوق جيرانهم ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

30- هل توجهين أولادك لإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع أفراد المجتمع ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

31- هل تحثين أولادك على أن يكونوا في جماعة طيبة خارج المنزل ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

32- هل تشجعين أولادك لاحترام وطاعة منهم أكبر منهم سننا ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

د- بيانات خاصة بدور الأم في المتابعة الاجتماعية:

33- هل تقومين بمتابعة أولادك داخل المنزل وخارجه ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

34- هل تتابعين اختيار أولادك لأصدقائهم ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

35- هل تسمحين لأولادك بالتأخر عند الخروج مع الأصدقاء ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

36- هل تتدخلين في تحديد أوقات اللعب لأولادك ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

37- هل تحددين القنوات الفضائية التي يشاهدها أولادك ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

38- هل تحددين لأولادك أوقات مشاهدة التلفاز ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

39- هل تقومين بمتابعة تنشئة أولادك على عادات وتقاليد مجتمعهم ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

40- هل تقومين بمتابعة تربية أولادك بأسلوب العقاب الجسدي ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

41- هل تقومين بمتابعة تربية أولادك بأسلوب النصح والإرشاد ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

42- هل تقومين بمتابعة تربية أولادك بأسلوب الحوار والإقناع ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

43- هل تقومين بمتابعة تربية أولادك بأسلوب التجاهل ولا مبالاة ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

الملحق رقم (2) :

دليل المقابلة مع المعلمات :

في إطار إعداد مذكرة ماجستير بعنوان "القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية وعلاقتها بالدور التربوي للأمهات الريفيات "وسعيا منا لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في معرفة أثر القيم الاجتماعية التي اكتسبتها الأمهات الريفيات المتخرجات من فصول محو الأمية على أداء دورهن التربوي مع أولادهن ، نجري معكن هذا الحوار باعتباركن المسؤولات عن تقديم وإيصال المادة العلمية لهن .

البيانات العامة:

الاسم واللقب:..... المستوى التعليمي :.....

السن : ☐ اسم مقر التدريس :.....

عدد سنوات الخبرة: ☐

1 -هل هناك فارق في سلوك الأمهات قبل دخولهن فصول محو الأمية وبعد تخرجهن منها؟

نعم ☐ لا ☐

أين يكمن هذا التغير إن وجد

.....

.....

2 -هل تجد الأمهات سهولة في فهم برنامج محو الأمية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ولماذا؟.....

.....

هل هناك مواظبة و انضباط في الحضور من قبل الأمهات ؟

نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟ .....

.....

3 -هل تعانين كمعلمات من أي مشاكل من حيث الوسائل البداغوجية أو المقر أو غيرها ؟

.....

.....

4 -هل هناك صعوبات في تطبيق برنامج محو الأمية على الأمهات ؟

.....

.....

5 -ما هي القيم الاجتماعية التي ترين أن الأمهات تكتسبها أكثر؟

.....

.....

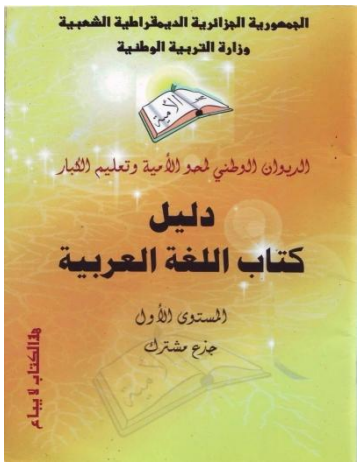
6 -هل ترين أن البيئة الريفية عامل دعم للتعليم الأمهات الريفية؟

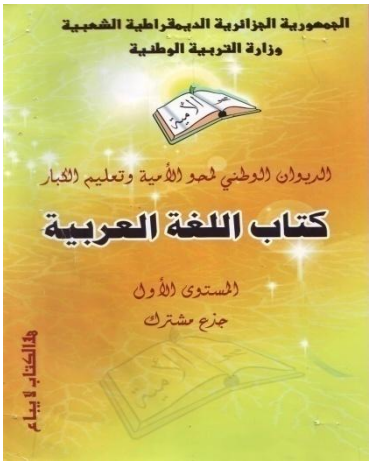
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

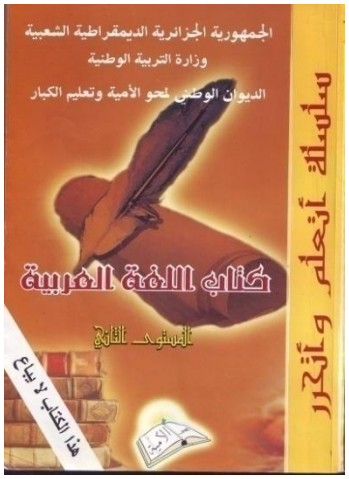
لماذا؟.....

.....

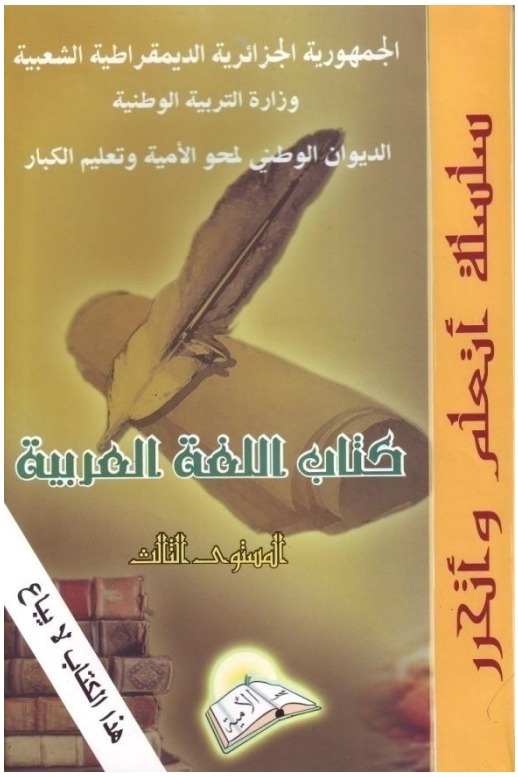
الملحق رقم (3) :







1.دليل اللغة العربية للمستوى الأول 2. كتاب اللغة العربية للمستوى الأول 3. كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني



4.كتاب منهاج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة 5. كتاب اللغة العربية للمستوى الثالث

ملخص الدراسة

تعد دراستنا هذه " القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية وعلاقتها بالدور التربوي للأمهات الريفيات "من الدراسات السوسيو تربوية التي تمحور تساؤلها الرئيسي حول :

– ما هي العلاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و الدور التربوي الذي تقوم به الأمهات الريفيات ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

– هل هناك قيم اجتماعية موجودة في مقررات محو الأمية ؟

– هل هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و معاملة الأمهات الريفيات لأولادهن ؟

– هل هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن ؟

– هل هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن ؟

و للإجابة عن هذا التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية اعتمدنا على الفرضية العامة التالية:

– هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقررات محو الأمية و الدور التربوي الذي تقوم به الأمهات الريفيات.

وتم بناء عليها طرح الفرضيات الجزئية التالية:

– هناك قيم اجتماعية موجودة في مقررات محو الأمية.

– هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية ومعاملة الأمهات الريفيات لأولادهن.

– هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والتوجيه الاجتماعي الذي تقوم به الأمهات الريفيات لأولادهن .

– هناك علاقة بين القيم الاجتماعية المكتسبة من مقرارت محو الأمية والمتابعة الاجتماعية التي تقوم بها الأمهات الريفيات لأولادهن .

ولقد اعتمدنا في معالجة هذا الموضوع على دراسة بشقين نظري و تطبيقي ، معتمدين في الشق التطبيقي على تحليل المضمون كأداة لاستخراج القيم الاجتماعية الموجودة في كتب القراءة ، و المنهج

الوصفي التحليلي ، الذي تم فيه استخدام المقابلة المقننة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة قصدية مكونة من خمسين أم ريفية ، والمقابلة بنوعيها الحرة والمقننة ، و الملاحظة بدون المشاركة .

و انطلاقا من دراستنا هذه توصلنا إلى أن القيم الاجتماعية التي اكتسبها الأمهات الريفيات من خلال دراستهن لمقررات محو الأمية ، كان لها دور في تحسين الدور التربوي الذي تقومن به تجاه أولادهن ، سواء كان هذا الدور في المعاملة أو التوجيه الاجتماعي أو المتابعة الاجتماعية.

Résumé :

Notre étude est la «des valeurs sociales acquises à partir des décisions de l'alphabétisation et sa relation avec le rôle éducatif des mères des zones rurales" socio-éducatifs des études qui ont porté sur la principale Tsaalha:

- Quelle est la relation entre les valeurs sociales acquises à partir des décisions de la rôle de l'alphabétisation et éducatif joué par les mères en milieu rural?

Et les ramifications de cette question principale, les sous-questions suivantes:

- Y at-il des valeurs sociales trouvés dans les décisions de l'alphabétisation?
- Y at-il une relation entre les valeurs sociales acquises à partir des décisions de l'alphabétisation et le traitement des mères des zones rurales à leurs enfants?
- Y at-il une relation entre les valeurs sociales acquises à partir des décisions de la direction d'alphabétisation et social joué par les mères des zones rurales à leurs enfants?
- Y at-il une relation entre les valeurs sociales acquises à partir des décisions de l'alphabétisation et de suivi social effectué par les mères à leurs enfants en milieu rural?

Et pour répondre à la question principale et sous-questions, nous avons adopté l'hypothèse générale suivante:

- Il existe une relation entre les valeurs sociales acquises à partir des décisions de l'alphabétisation et le rôle éducatif joué par les mères des zones rurales.

Il a été construit sur des hypothèses partielles formulé les recommandations suivantes:

- Il ya des valeurs sociales trouvés dans les décisions de l'alphabétisation.
- Il existe une relation entre les valeurs sociales acquises à partir d'alphabétisation Maqrart et le traitement des mères des zones rurales à leurs enfants.
- Il existe une relation entre les valeurs sociales acquises à partir d'alphabétisation Maqrart et un accompagnement social joué par les mères des zones rurales à leurs enfants.
- Il existe une relation entre les valeurs sociales de l'alphabétisation acquise Maqrart et social suivi effectué par les mères à leurs enfants en milieu rural.

Et nous avons adopté pour aborder cette question sur la formation étude Bashqan théorique et pratique, se fondant en partie appliquée à l'analyse de contenu comme un outil pour extraire les valeurs sociales dans les livres de lecture, et descriptive méthode analytique, qui a été l'utilisation des inhalateurs entrevue que l'outil principal de collecte de données à partir d'un échantillon de délibéré se compose de cinquante ou rural, et les deux types de correspondants libre et inhalateurs, et l'observation sans la participation.

Et à partir de cette étude, nous avons déterminé que les valeurs sociales des mères rurales acquise grâce à leurs études sur les décisions de l'alphabétisation, a eu un rôle dans l'amélioration du rôle éducatif dont elle Tqomen envers leurs enfants, si ce rôle dans le traitement ou le suivi des orientations sociales ou sociales.