



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

تقييم برنامج محو الأمية (في القرية)
من وجهة نظر مدرسيه في وسط
و جنوب الضفة الغربية

اعداد

هند محمد عبد الرحمن غنام

رسالة ماجستير

القدس | فلسطين

1428هـ / 2007م

بسم الله الرحمن الرحيم

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

تقييم برنامج محو الأمية (في القرية)

من وجهة نظر مدرسيه في وسط

و جنوب الضفة الغربية

رسالة ماجستير مقدمة من

هند محمد عبد الرحمن غنام

بكالوريوس في التربية_ تخصص تربية ابتدائية_جامعة القدس المفتوحة_ الخليل

اشراف الدكتور: محمد عمران

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

أساليب التدريس العامة من دائرة التربية وعلم النفس _ جامعة القدس

القدس | فلسطين

1428هـ/2007م



أساليب التدريس
دائرة التربية وعلم النفس
عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

تقييم برنامج محو الأمية (في القرية)
من وجهة نظر مدرسيه في وسط
و جنوب الضفة الغربية

اسم الطالبة : هند محمد عبدالرحمن غنام
الرقم الجامعي : 200410033
المشرف : د. محمد عمران

نوقشت هذه الرسالة و اجيزت بتاريخ : 8 | 8 | 2007 م
من لجنة المناقشة المدرجة اسماؤهم و توافيعهم :

1 . د . محمد عمران	رئيسا ومشرفا	التوقيع
2 . د . غسان سرحان	ممتحنا داخليا	التوقيع
3 . د . خولة شخشير	ممتحنا خارجيا	التوقيع

جامعة القدس

1428هـ/2007م

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة

إلى والدتي

إلى أخواتي و أخي

إلى أسرانا البواسلالقابعين خلف القضبان

إلى المعلم والمربي الذي امدني بعلمه و وسعني بحلمه

الدكتور محمد عمران

اهدي هذا العمل المتواضع .

إقرار

أقر أنا مقدمة الرسالة انها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير ، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الاشارة اليه حيثما ورد ، و أن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد .

التوقيع :

الاسم : هند محمد عبد الرحمن غنام .

التاريخ : 8 | 8 | 2007 م

شكر وتقدير

أتقدم بوافر الشكر و عظيم الامتنان للمشرف الفاضل :

الدكتور محمد عمران

لما قدمه لي من توجيه و اهتمام لايخراج الرسالة الى حيز الوجود في افضل صورها.

كما اتقدم بجزيل الشكر والعرفان الى الدكتور غسان سرحان, والدكتورة خولة الشخشير لتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة, ولما قدما لي من توصيات واقتراحات. كما وأشكر جميع الأساتذة في دائرة التربية وعلم النفس في جامعة القدس, الذين لم يبخلوا علينا بما فتح الله عليهم من أبواب المعرفة.

كما اتقدم بالشكر و التقدير الى كل من ساهم في انجاز هذا العمل من اسرة وزارة التربية و التعليم بمساعدتي اثناء فترة تطبيق الدراسة .

الباحثة :

هند غنام.

مصطلحات الدراسة:

الأمية (الأمي) :- الشخص الذي بلغ خمسة عشر عاما ولا يستطيع القراءة والكتابة بأي لغة كانت ولم يحصل على شهادة من التعليم النظامي.

محو الامية: الوصول بالدارس الذي محيت اميته الى مستوى نهاية الصف الرابع الابتدائي والذي يعني القدرة على:

- أ_ قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وانطلاق.
- ب_ التعبير الكتابي عن فكرة او اكثر تعبيراً واضحاً.
- ج_ كتابة قطعة املاء كتابة صحيحة.
- د_ قراءة الاعداد وكتابتها، واجراء العمليات الحسابية الاساسية التي تتطلبها حياة الفرد اليومية (اليونسكو، 1981).

برنامج محو الأمية: جميع الخبرات التربوية والتعليمية التي تقدم للدارسين الكبار ضمن منهاج او كتاب مقرر خلال فترة زمنية محددة، بغرض محو اميتهم. على ان يشتمل على العناصر الاساسية التالية:

- أ_ الاهداف.
 - ب_ المحتوى.
 - ج_ اساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة.
 - د_ اساليب تقويم الدارسين.
- تقويم البرنامج:** عملية الحكم على البرنامج باستخدام اداة او معيار او مقياس مقنن وذلك لتشخيص جوانب القوة والضعف في هذا البرنامج بغرض دعم جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف، التي تؤدي الى تحسين وتطوير البرنامج.

وسط الضفة الغربية: يقصد بها مجموعة من المدن الفلسطينية التي توجد بها مراكز لمحو الامية وتشمل (ضواحي القدس، رام الله).

جنوب الضفة : مجموعة من المدن الفلسطينية التي توجد بها مراكز لمحو الامية وتشمل (جنوب الخليل، الخليل، بيت لحم).

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الى تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية، وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات هي : (الجنس و الخبرة و المؤهل العلمي والمحافظة). وتكون مجتمع الدراسة من (80) مدرسا ومدرسة في مراكز محو الامية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في وسط وجنوب الضفة الغربية وهي : (جنوب الخليل والخليل وبيت لحم وضواحي القدس ورام الله). للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2006/2007 .

بحيث شملت عينة الدراسة (67) مدرسا ومدرسة, (27) مدرس, و(40) مدرسة. واستخدمت اداة وتم ايجاد معامل الصدق باستخدام صدق المحتوى والصدق التركيبي, واستخدام معامل الثبات حيث بلغت قيمة كرونباخ الفا (0.98) واعادة الاختبار (0.93) للواقع و(0.91) للمتوقع.

ولتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي, من خلال استبانة تتكون من قسمين:

يصف القسم الاول واقع برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية.

ويصف القسم الثاني المتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية.

واشارت نتائج الدراسة الى:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى (الخبرة, المحافظة, مابين الواقع والمتوقع).

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى (الخبرة, المؤهل العلمي, المحافظة).

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى (الجنس, المؤهل العلمي).

وعلى ضوء تلك النتائج توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات من أهمها:
إعادة النظر في برامج محو الأمية لتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار, وان تساعدهم في حل مشكلاتهم, وان تلبي احتياجاتهم اليومية والاجتماعية والوطنية, وان تساعدهم على تخطي العقبات التي تحد من فعاليتهم , ومراعاة الجانب الوظيفي في المعلومات التي تقدم للدارسين الكبار في برامج محو الأمية, وان تؤدي الى تنمية مهاراتهم الحالية, واكسابهم مهارات جديدة في مجالات الحياة التي يعيشونها.

Abstract

Assessment of the literacy program (in the village) from the view point of its instructors in the middle and southern part of Palestine

The study aimed at assessing the literacy program (in the village) from the view point of its instructors in the middle and southern part of Palestine and its relation with variables such as gender, experience, qualification, and governorate.

The study population consisted of (80) teachers from literacy centers in southern of Hebron , Hebron, Bethlehem, Jerusalem and its suburban, and Ram Allah. During the second semester of the scholastic year 2006/2007.

The study sample consisted of (67) teachers (27 males and 40 females)

Reliability of validity parameters have been institutionalized as content and construct validity have been considered, and test-retest (0.93) and Gronbach alpha (0.98) have been developed.

result of the study showed.

- Statistical differences at the level of 0:05 in means of responses in what is expected from the program have also been found in pertinence to experience, governorate variables at both levels (reality and expected).

- Statistical deference's at the level of 0.05 in means of responses in the reality of the program have been found pretending to gender.

- No statistical differences at the level of 0:05 in means of responses have been found in the reality of the program in pertinence to experience, qualification and governorate variables.

- no statistical differences at the level of 0:05 in means of responses have been found in the expected parameter related to gender and qualifications variables.

The researcher finally furnished recommendations in which the following are mostly prioritized:

- 1- Reconsideration of the program to better suite need of participants to better enable then satisfy their needs.

- 2- Honoring the functional aspect of information that is offered to learners in the program to how their skills developed to better serve their needs.

الفصل الاول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

يعد الكتاب المدرسي الحليف الأول للمعلم والمرجع الذي يستخدمه المتعلم أكثر من غيره من المراجع والذي يحدد بدرجة كبيرة معلومات التلميذ وأفكاره ومفاهيمه واتجاهاته، و يؤلف لتلاميذ صف أو فصل معين، ويترجم أهداف المنهج ويراعي في مادته العلمية و طريقة عرضها حاجات المتعلمين واستعداداتهم، والمفهوم الحديث للمناهج مرتبط بالكتاب المدرسي والمقررات الدراسية كما هو مرتبط بطرق التدريس والتقنيات والأهداف التربوية والسلوكية والمباني والأجهزة وأساليب التقييم فهو طريقة منهجية في التفكير و استراتيجيات في التدريس و التقويم و بناء " لحاضنة قيمية أخلاقية متوازنة، فيعتبر المنهاج على أنه مجموعة من الخبرات والأنشطة التي توفرها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها المباشر بهدف تفاعلهم واحتكاكهم بها، ومن نتائج هذا التفاعل حدوث تعديل أو تغيير في سلوك المتعلمين يؤدي الى تحقيق النمو الشامل للمتعلم من جميع الجوانب (سعادة وعبدالله، 1991).

من هنا يبرز اهتمام العاملين بالمناهج بالتقويم اهتماما كبيرا حتى انهم يعتبرونه جزءا لا يتجزأ من عملية تصميم المنهج و بنائه، ذلك أن التقويم ضروري لتطوير كل مرحلة من مراحل هذا البناء، و لهذا فان كل من كتب في المناهج تطرق الى تقويمها (الشبلي، 1984).

وقد عرف الشبلي (1984) المنهج على انه " جميع الخبرات التي يخطط لها داخل المدرسة وخارجها من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع جوانب شخصيته من اجل بناء السلوك السليم وتعديل السلوك غير المرغوب فيه لديه ليكون مواطنا صالحا " .

بحيث تشمل عناصر المنهاج اربعة مستويات :

اولا : الأهداف التعليمية: و هي عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة او بعد الانتهاء منها، وتعد نقطة الانطلاق في العملية التعليمية، لانها تمثل التغيرات المراد احدثها في المتعلمين على شكل نتائج تحصيلية محددة، و هي تمثل أهم عناصر المنهج المدرسي أو مكوناته.

ثانيا : محتوى المنهج المدرسي، وهو مجموعة المعارف المتمثلة في الحقائق و الملاحظات و البيانات و المدركات و المشاعر و الأحاسيس و التصميمات و الحلول التي يتم استخلاصها او استنتاجها مما فهمه عقل الانسان و بناءه و اعاد تنظيمه و ترتيبه لنتائج الخبرة الحياتية التي مر بها و عمل على تحويلها الى خطط و افكار و حلول و معارف و مفاهيم و تعميمات و مبادئ او نظريات.

ثالثا : الخبرات التعليمية (الانشطة)، و يشير هذا المفهوم الى التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة التي يعيش فيها. وهي تمثل الخبرات التي يتم تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة ، بما فيها مجموعة الفرص الاجتماعية، و العلاقة بين المتعلمين و المعلمين، و الاختلافات التي تظهر نتيجة الفروق الفردية و مستويات الاستعداد، و الطريقة التي يتم فيها عرض هذه الخبرات على المتعلمين.

رابعا: اساليب التقويم، حيث عرفه بلوم (Bloom) على انه عبارة عن :
اصدار حكم على الافكار و الاعمال و طرق التدريس و المواد التعليمية. (سعادة و عبدالله، 1991).

فعملية تقويم المناهج ليست من السهولة بمكان ، ويمكن اعتبار عملية تقويم وتحليل الكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير المناهج، وتحسين عملية التدريس وتوضح ما في الكتب من أنشطة ووسائل ، مما يزيد من فاعليتها، وقد تفيد عملية التقويم للكتب من حين لآخر في الكشف عن نقاط القوة والعمل على تطويرها ونقاط الضعف والعمل على إزالتها (أبو علي ، 1989). فتقييم فعالية البرامج المدرسية و الحكم على صلاحيتها يعتبر من الاضافات الحديثة الى مسرح العملية التربوية.وهذان البعدان الرئيسان لعملية التقويم - تقييم تحصيل الطلبة و تقييم البرامج المدرسية - يعملان على توفير المعلومات التي تلزم لصنع القرارات التربوية المختلفة (جامعة القدس المفتوحة، 2000) .

فعملية تطوير المنهج عملية هامة لا تقل في اهميتها عن عملية بنائه فقد ترى هيئة التدريس بالمدرسة ان البرنامج التعليمي يحتاج الى اعادة تنظيم شاملة ووضع برنامج جديد. فالتقويم المستمر والدقيق لفعالية البرامج، يساعد على اكتشاف وتحديد فاعلية هذه البرامج، والتعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية، ومن ثم دعم جوانب القوة معالجة جوانب الضعف (الوكيل، 1984). فالمجتمعات الحديثة تعتمد على التعليم المتميز الراقي و على البحث العلمي في تحقيق التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و بناء مجتمع المعرفة، فالتعليم قضية المجتمعات الراقية و المدخل الوحيد للتنمية الشاملة، و الاتجاه نحو عصر الانفجار المعرفي الهائل.

فنحن نعيش عصرا يتسم بالتطور السريع، حيث تولد في كل لحظة عشرات الافكار الجديدة في شتى العلوم و المعارف، و تمضي فيه الانسانية نحو نقلة نوعية تجعل الاعتماد على الجهد البشري العشوائي يتوارى امام الاعتماد على الجهد البشري القائم على المعرفة و العلم و التوسع

الديموقراطي في اتخاذ القرارات المتصلة بكافة جوانب الحياة و مسارات التطور. فكل هذه الحقائق تقتضي حدوث تغييرات جذرية في مفاهيم التعلم و التعليم...التربية و التدريب... و تسعى الى تطوير ووقف الطالب من مجرد متلق سلبي الى عنصر فاعل، له ايجابياته في الوصول الى مصادر المعرفة و امتلاك مهارات الفهم و التحليل مع قدرة على الابتكار و امكانية متميزة في الدفاع عن رأيه وفقا لاصول الحوار الحر.

فالتعليم اصبح هو المحور الاساسي في تشكيل و صياغة السياسة العامة للدولة، فالافراد المتعلمون يشكلون اسهما رابحة في اية قضية مهما تباينت اهدافها، واصبح مفهوم محو الامية ليس مجرد محو الامية الابدئية، بل هو القدرة اللازمة لرفع المستوى الثقافي والاجتماعي للاميين بما يجعلهم اكثر قدرة على الاسهام في النهوض بانفسهم ومجتمعهم لمواجهة متطلبات الحياة.

ونظرا للتطور الذي يحدث في أدبيات علم الاجتماع والتغير الاجتماعي وعلم النفس، وفي تطوير المناهج وتقنيات النظم التعليمية، ووسائل الاتصال، وتصميم برامج التدريب و إعداد المواد التعليمية، كل هذا جعل تعليم الكبار يدخل في مجالات كثيرة ومتنوعة ، ويقدم للناس رؤى وتصورات جديدة، ويسهم في عملية التحول الاجتماعي ، ويرتبط بالتحديث و إشاعة روح الحرية والديمقراطية في كل مكان (مذكور ،1996).

فمن بين التطورات الهامة في ميدان تعليم الكبار انتقاله من الجهود الفردية والتطوعية و الشعبية المبعثرة إلى الجهود المنظمة من جانب الحكومات، ونقطة تحول هامة في ميدان محو الأمية بالذات لأنه جعل الهيئات والحكومات تحس بمسؤوليتها نحوه وترصد له الأموال وتسن القوانين والتشريعات وتضع له الخطط والبرامج وتعد له الإمكانيات المادية و البشرية (مرسى، 1997).

وقد قدم الكثيرون من المفكرين و الفلاسفة تصنيفات عديدة لفلسفة تعليم الكبار طبقا للمدارس الفلسفية التقليدية و اتجاهاتها و من هذه الاتجاهات :

الاتجاه الأول : يرى أنصاره أن هدف تعليم الكبار هو اكتساب المعرفة لتكوين بنية العقل ونموه، وأن المعرفة ليست وسيلة لتحقيق أهداف وحل مشكلات مجتمعية، ولكنها تمثل هدفاً في حد ذاتها، ولها قيمة جوهرية، ويطلق على هذا الاتجاه نمو العقل (the cultivation of the intellect) ويتزعمه كل من باترسون (Paterson) ولوسون (Lawson).

الاتجاه الثاني : ويدور حول ذاتية المتعلم الكبير أي على شخصيته من جميع جوانبها على أساس أنها متكاملة، ويعتمد على فكرة أن الإنسان بطبيعته خير، وكلما نما هذا الخير في شخصية الكبير عن طريق التربية ساعده على أن يكون أكثر حرية ووعياً بشخصيته وتوجيهها لذاته، ويطلق على هذا الاتجاه تحقيق ذات الكبير ويتزعمه كل من ليندر مان وماكينزي وأنصار المذهب الوجودي.

الاتجاه الثالث : ويرى أنصاره أن هدف تعليم الكبار هو التحول الاجتماعي بمعنى أن ينظر إلى تغيير المجتمع كمحور أساسي لتعليم الكبار ويتزعمه كل من إيفان أليس رائد فكرة مجتمع بلا مدارس، ورايمر وغيرهما، وهذا الاتجاه ثوري يدعو إلى أن تعليم الكبار يجب أن يحقق تغييراً في النظام الاجتماعي وبإبداله بنظم أخرى جديدة.

الاتجاه الرابع : وهذا الاتجاه توفيقي يدور حول فكرة أن المتعلم الكبير عضو في المجتمع وتوجد علاقات متبادلة بينهما، ومن ثم فإن هدف تعليم الكبار هو خدمة كل من الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه وأن النمو الشخصي الكبير لا يتحقق إلا في وسط اجتماعي، ويطلق على هذا الاتجاه التحسين الشخصي والاجتماعي ويتزعمه كل من براودي وأستاذه ديوي.

الاتجاه الخامس : ويرى أنصاره أن هدف تعليم الكبار يجب أن يحقق خدمة المؤسسة الإنتاجية التي يعمل بها الشخص الكبير، على أساس أن هذا الشخص الكبير يمثل العنصر الرئيسي في عملية الإنتاج داخل المؤسسة أو المجتمع، وهدف هذا الاتجاه اقتصادي بحت، لأنه يركز أساساً على زيادة الإنتاج المادي للمؤسسة وتعليمه يزيد من إنتاجه، أي أنه ترس في آلة، ويطلق على هذا الاتجاه الفاعلية التنظيمية، ويتزعمه كل من واطسن ونادلر (الشخبي، 1993).

ومما سبق يتضح أن الاتجاه الرابع الذي يعتبر اتجاهاً توفيقياً يجمع بين الاتجاه الثاني الذي يتعلق بذاتية المتعلم الكبير وتنمية شخصيته من جميع جوانبها، وبين الاتجاه الثالث الذي ينظر إلى تغيير المجتمع كمحور أساسي لتعليم الكبار، وعلى هذا فإن الاتجاه الرابع هو الأكثر توافقاً وملاءمة لطبيعة المجتمعات العربية ونظامها القيمي المستمد من الشريعة الإسلامية التي تدعو الفرد إلى طلب العلم طوال حياته من أجل منفعة الآخرين.

وبهذا الفهم للامية فقد قدرت كثير من الإحصائيات ان نسبة الأمية في الوطن العربي تصل الى 38.5% (دائرة الاحصاء المركزية ، 2006). وهي في تزايد مستمر تعود إلى أسباب سياسية واجتماعية واقتصادية نذكر منها :

- الزيادة السكانية الكبيرة في البلاد العربية.
- ضعف الكفاية الداخلية للأنظمة التعليمية التي تؤدي إلى تسرب الأطفال من التعليم.
- عدم تطبيق التعليم الإلزامي بشكل كامل في معظم أقطار الوطن العربي.
- عجز معظم الحكومات العربية عن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية التربوية .
- عدم جدوى الإجراءات التي تتخذ شأن مكافحة الأمية وتعليم البار في الوطن العربي.
- تدني مستوى المعيشة وانخفاض مستوى الدخل في معظم الأسر العربية.

ولا يختلف اثنان في العالمين العربي والإسلامي على أن القضية الفلسطينية، عانى منها العرب والمسلمون كمعاناة الشعب الفلسطيني، وأن هذه القضية شهدت تطورات سياسية واجتماعية واقتصادية وديمغرافية متعددة أثرت بشكل واضح على واقع الشعب الفلسطيني التربوي، فالتعليم في فلسطين تأثر بشكل واضح بالأحداث السياسية التي جرت على أرض فلسطين، وارتبطت أنماط التعليم الفلسطيني بالواقع السياسي، الأمر الذي جعله يتميز بعدم الاستقرار والتباين والتشتت، وبذلك لم يكتسب صفة الديمومة التي يمكن أن تساعد على تحديد معالمه وفلسفته واتجاهاته.

كانت فلسطين كمعظم الأقطار العربية، تحت الحكم العثماني طيلة ما يقرب من أربعة قرون، وكان التعليم في تلك الفترة الزمنية الطويلة محدوداً وقاصراً على فئة معينة من شرائح المجتمع، ثم جاء الانتداب البريطاني عام (1918) بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى.

وقد ابتليت فلسطين بوعد بلفور الذي أعطى اليهود حقاً في فلسطين، ولذلك عمل الانتداب البريطاني على تسهيل الهجرة اليهودية إلى فلسطين على أن جاء قرار تقسيم فلسطين في عام (1947) وبدأت مأساة الشعب الفلسطيني، فإثر هذه الحرب طرد 750 ألف فلسطيني إلى الدول العربية المجاورة وقامت دولة اليهود على الجزء الأكبر منه، ولم يبق منها سوى الضفة الغربية وقطاع غزة، وفي حرب عام(1967) تمكنت إسرائيل من احتلال هذين الجزأين المتبقين إضافة إلى أراض من الدول العربية المجاورة (مصر وسوريا والأردن).

وفي عام (1993) تم عقد اتفاق أوسلو بين إسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية، ثم تم بموجبها إقامة السلطة الوطنية الفلسطينية ضمن الحكم الذاتي المحدود، الذي يتيح لإسرائيل التحكم في كل شيء، وبموجب هذه الاتفاقية تسلمت السلطة الوطنية الإشراف على التعليم منذ عام (1994) وحتى الآن (السنبيل، 2001).

نشوء وتطور برامج محو الأمية في الضفة والقطاع:-

لا نستطيع تحديد تاريخ معين لنشوء برامج محو الأمية في الضفة والقطاع حيث أن المبادرات لمواجهة هذه المشكلة لم تتوقف على مدار عدة عقود، هذه المبادرات التي كانت تتم من قبل أفراد أو مؤسسات دينية وخيرية أو اطر جماهيرية مختلفة، وقد كانت السمة العامة لكافة تلك المحاولات تتسم بالاندفاع والحماس الفردي وكذلك غياب التخطيط والتوجيه التربوي إضافة على غياب البعد الشمولي على الصعيد النظري والتطبيقي كما كانت المناهج المستخدمة في تلك المراكز والصفوف هي ذاتها المستخدمة للأطفال في الصفوف الابتدائية الأولى، وقد استمر هذا الوضع حتى تشرين أو عام 1976 حين بادرت جامعة بيرزيت إلى تبني برنامج خاص لمكافحة الأمية وتعليم الكبار وأسست قسمًا خاصاً لهذا الغرض ووضعت الخطط اللازمة له، وقد بوشر بتنفيذ المرحلة التجريبية لهذا المشروع في أوائل سنة 1977 وذلك بفتح صفين للإناث في منطقة بيرزيت تلاه صف العمال الأميين في الجامعة.

وقد كان الهدف من انشاء هذا القسم و من المراكز التابعة له:

اولا : القيام بإعداد الدراسات والأبحاث المتعلقة بمحو الأمية ودراسة المشاكل التي تواجه البرنامج، وكذلك إجراء المسوح والدراسات الميدانية للوقوف على حجم الأمية في الضفة والقطاع، لتكون هذه المعطيات أساساً لتطوير برنامج محو الأمية وفقاً للواقع الموضوعي القائم وعلى أسس علمية.

ثانياً: إعداد وتطوير المناهج الخاصة ببرنامج محو الأمية حيث تتسجم مع بيئتنا الفلسطينية وتتناسب وإمكانيات واحتياجات واهتمامات المتعلمين الكبار.

ثالثا : فتح مراكز تطبيقية تابعة للمكتب لتكون ميداناً لتطبيق اساليب و طرق تعليم الكبار، بحيث تكون مراكز نموذجية.

وقد شهد عام 1977 تطوراً ملحوظاً حيث نشطت الجمعيات الخيرية في فتح مراكز محو الأمية في فتح مراكز محو الامية في الضفة و القطاع، وقد وصل عدد الصفوف في ذلك العام إلى 64 صفاً ضمت 1289 دارساً ودراسة شكلت الإناث 80% من هذا العدد، كما بوشر بالتنسيق مع قسم محو الأمية في الجامعة ضمن المجالات المذكورة سابقاً.

ومع مطلع عام 1978 انبثقت اللجنة العليا لمكافحة الأمية وتعليم الكبار والتي ضمت في عضويتها ممثلين عن اتحادات الجمعيات الخيرية الثلاث في القدس ونابلس والخليل وجمعيات قطاع غزة وقسم محو الأمية في جامعة بيرزيت، وذلك بهدف تطوير التعاون والتنسيق بين كافة هذه المؤسسات العاملة في هذا المجال، وقد حددت اللجنة العليا دورها ومهامها على النحو التالي:

أولاً: وضع السياسة العامة لبرنامج محو الأمية و تعليم الكبار من اجل القضاء على الأمية في الضفة والقطاع في أقصر فترة زمنية.

ثانياً: توحيد الجهود وتنسيق العمل بين جميع المؤسسات المعنية بالبرنامج.

ثالثاً: توفير الدعم المالي للبرنامج.

لم يكن برنامج محو الأمية وتعليم الكبار في الضفة والقطاع ثابتاً في نموه وتطوره خلال العشر سنين الماضية فقد شهد مراحل من المد والجزر، ففي الوقت الذي بدأ فيه البرنامج عام (1977م) بحوالي 1278_ دارساً ودراسة تضاعف هذا العدد أربع مرات خلال ثلاث سنوات ليصل إلى 5475 دارساً ودراسة في مختلف أرجاء الضفة والقطاع، كما تضاعف عدد المعلمين والمعلمات 4.5 مرة تقريباً وكذلك عدد الصفوف خلال نفس الفترة الزمنية، فإننا نجد أن هذه الأرقام تعود لتتخفّض، عام (1986م) وبشكل جاد ليصل عدد الدارسين إلى أقل من النصف أي حوالي 2451 دارساً ودراسة، كما نجد أن عدد الدارسين من الذكور الذي كان يقدر بعدة مئات نجده قد انخفض إلى أقل من مئة دارس لا يشكلون أكثر من 4% من مجموع الدارسين في حين أننا نجد أن عدد المراكز كان ينمو باضطراد بشكل عام ليصل إلى (124) مركزاً تتوزع على مدن وقرى ومخيمات الضفة والقطاع، وكذلك الحال بخصوص الخريجين حيث كان عددهم أيضاً يزداد سنة بعد أخرى (فلسطين، وزارة التربية والتعليم، 2006).

مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في الضفة الغربية:-

لم تلق مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في فلسطين أي اهتمام يذكر من قبل سلطات الاحتلال بل عملت وبشتى السبل على عرقلة عملها وأغلقت العديد من هذه المراكز، ولم تكن هناك جهات رسمية تشرف على هذه المراكز بل ظل العمل في مجال الأمية مقصوراً على المنظمات غير الحكومية وبعيداً عن العمل المؤسس المنظم ولم تكن هناك خطة وطنية ممنهجة تدير عملية محو الأمية وتعليم الكبار بصورة مركزية ولم يكن بين هذه المؤسسات أي تنسيق وتعاون مشترك ضمن خطة وطنية مشتركة.

يوجد في فلسطين ثلاث جهات رئيسية تعني ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار وتدير مراكز الأمية وهذه الجهات هي:-

1. الجمعيات الخيرية والتعاونية الفلسطينية.
2. وحدة محو الأمية وتعليم الكبار في جامعة بيرزيت.
3. جمعية الهلال الأحمر لقطاع غزة.

بالنسبة للجمعيات الخيرية عادة تنص الأنظمة الداخلية للجمعيات الخيرية الفلسطينية في أغلب الأحيان على ضرورة أن تتضمن أنشطتها أنشطة متعلقة بمحو الأمية في التجمعات السكانية التي تقدم الخدمات الخيرية لها وتنشئ مراكز متخصصة في هذا المجال وتستخدم عادة المنهاج الأردني في الضفة الغربية وقطاع غزة في برامج محو الأمية وأن العمل في هذه الجمعيات غير ثابتة ومبرمجة وتعتمد على نشاط هذه الجمعية أو تلك ولا يوجد متابعة للمتخرجين مما يؤدي إلى ارتدادهم إلى الأمية بعد فترة، وبذلك لا يوجد بيانات علمية عن برامجها وأنشطتها وأعداد المتخرجين منها لعدم وجود هيئة مركزية تشرف على هذه الأنشطة.

أما بالنسبة لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في قطاع غزة فقد بدأ العمل في برامجها عبر جمعية الهلال الأحمر في القطاع عام (1977م) على أيدي فريق من المختصين في الإشراف التربوي بهدف التصدي لمشكلة الأمية وتقديم الخدمات التعليمية التي يحتاجها الجمهور المستهدف وقد توقف البرنامج لعدة سنوات وأعيد نشاطه عام (1990م) وقد أقام 24 مركزاً منتشرة في شتى أنحاء القطاع تضم 4 مراكز للذكور و (15) للإناث و (4) مراكز مشتركة للذكور والإناث ومركزاً للجالية الأجنبية المتزوجات من فلسطينيين ومقيمين في قطاع غزة ويتكون من (44) فصلاً و (41) معلماً ومعلمة و (800) دارس ودارسة و (4) مشرفين.

وحددت ضمن برامجها مدة الدراسة ثلاث سنوات سنتان للمرحلة الأساسية وسنة واحدة للمتابعة في مراكز مسائية ويومية لمدة ساعتين أو أكثر وتمنح شهادة معتمدة من جمعية الهلال الأحمر في غزة أما المنهاج المستخدم هو المنهاج الذي أعدته وزارة التربية والتعليم الأردنية واللجنة العليا لمحو الأمية وتعليم الكبار بالقدس.

حيث يعتمد برنامج محو الأمية في الضفة والقطاع على النهج الأردني الذي وضع عام (1974م) وقد كانت كتب الأطفال الخاصة بالمرحلة الابتدائية قبل عام (1976) تستخدم في تعليم الكبار، وينقسم المنهج الحالي المتبع في مراكز محو الأمية إلى قسمين :-

القسم الأول : وهو الخاص بالمرحلة الأساسية والذي يعادل في نهايته مستوى الصف الرابع الابتدائي.

القسم الثاني: خاص بمرحلة المتابعة وهو يعادل السادس الابتدائي.

وتتضمن المرحلة الأساسية تعليم اللغة العربية والرياضيات :-

وتشمل كتب اللغة العربية ثلاثة أجزاء تسمى سلسلة مع الناس، ويقع الجزء الأول كتاب (في القرية) في 176 صفحة ويعادل مستوى الصفين الأول والثاني الابتدائيين، والجزء الثاني كتاب (في المدينة) يقع في 140 صفحة ويعادل مستوى الصف الثالث الابتدائي، وأما الجزء الثالث (في الوطن العربي) فيقع في 132 صفحة ويعادل الصف الرابع الابتدائي، وقد ورد في هذه السلسلة 474 كلمة موزعة على 53 درساً وتكرر هذه المفردات عدة مرات في الكتاب الواحد.

لقد كان للسياسة الاستعمارية التي انتهجتها بريطانيا خلال فترة الانتداب أثراً عميقة على بنية المجتمع الفلسطيني وما يهمننا في هذا المجال أن بريطانيا لم تسع إلى تطوير الجهاز التعليمي إلا بقدر ما يسمح لها بخلق فئة من الموظفين القادرين على تنفيذ سياستها في المنطقة، ويكفي أن نشير إلى أن أقل من ثلث الأطفال في سن المرحلة التعليمية الابتدائية كانوا يرتادون المدرسة في أوائل الأربعينات.

كما كان لاستمرار عدم الاستقرار الأمني والسياسي والاجتماعي في المنطقة وما ترتب على قيام إسرائيل على الجزء الأكبر من فلسطين وتشريد أكثر من نصف الشعب الفلسطيني وضرب بنيته الاجتماعية الاقتصادية أثره أيضاً على الوضع التعليمي حيث أن معظم الفئات العمرية التي كانت على أبواب دخول المدارس في نهاية الأربعينات قد ضاع عليها فرصة التعليم بسبب ما حدث ولذلك يمكن أن يكون هذا أحد الأسباب الرئيسية وراء الارتفاع الكبير للامية بين تلك الفئات. ويجب أن لا ننسى أن طبيعة المجتمع الفلسطيني الزراعية والتخلف الاقتصادي النسبي لهذا المجتمع نتيجة أسباب عديدة.

إضافة للنظرة التقليدية حول أهمية التعليم وخاصة للمرأة، تركت أثرها السلبي الذي نشاهده اليوم. كما كان للسياسة التي انتهجها النظام الأردني والتي تمثلت في تكريس التخلف والتبعية في الضفة الغربية والتي جاء الاحتلال الإسرائيلي ليعمقها تحقيقاً لسياسته العنصرية تجاه شعبنا أثرها الواضح فتردى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغياب الإجراءات الكفيلة بتطبيق إلزامية التعليم

حيث نلاحظ أن 80 % فقط من الأطفال في سن المرحلة الابتدائية يلتحقون بالمدارس إضافة إلى نقص المدارس والتراجع المستمر في التعليم النظامي وما ينتج عنه من تسرب أعداد كبيرة من الطلبة وارتداد بعضهم للأمية، كل ذلك مع الاستمرار النسبي للعقلية التقليدية تجاه تعليم الإناث وعدم قناعة بعض الأهل بجدوى تعليم بناتهم يؤدي إلى النتائج التي بين أيدينا.

وعندما تسلمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مسؤولية التعليم وضعت مشروع إنشاء مركز تعليم الكبار ومحو الأمية تم اعتماده على أعلى المستويات. ولقد حقق برنامج محو الأمية وتعليم الكبار بعض الإنجازات وقد تخرج من مراكز محو الأمية عدد لا بأس به من الدارسين والدراسات وأهم المشاكل التي تواجه العمل في الميدان تتمثل في :-

1. الاغتراب بين المنهاج والواقع المعاش للدارس.
2. ضعف الإمكانيات المادية والفنية.
3. الظروف السياسية وعدم الاستقرار وإجراءات سلطات الاحتلال بما فيها الإضرابات والإغلاقات للمراكز التعليمية ومنع التجول المفروض بين فترة وأخرى وخاصة في ظل الانتفاضة كل ذلك حال دون تحقيق وإنجاز البرامج المعدة بالإضافة إلى التسرب من الدراسة وانقطاع الدارسين عن الانتظام في فصول محو الأمية.

وعلى الرغم من كافة الجهود التي بذلت من قبل الجهات المشرفة لا يزال البرنامج يعاني من العديد من المشاكل الجدية والتي تعتبر بعضها مشاكل عضوية مرتبطة بطبيعة البرنامج وتركيبته، ويمكن تحديد أبرز هذه المشاكل بالنقاط التالية:-

أولاً: غياب الاستراتيجية والتخطيط:-

يعاني البرنامج من غياب الاستراتيجية الواضحة لكيفية مواجهة مشكلة الأمية في المجتمع الفلسطيني كما ويفتقر البرنامج إلى خطة عمل تفصيلية تشمل كافة الجوانب التعليمية وترتكز على دراسات علمية مسبقة، حيث نرى أن الهدف الأساسي من هذا البرنامج كما يتضح من اللائحة الداخلية للجنة العليا هو " مكافحة الأمية بشتى الوسائل والإمكانيات في كل مكان بين أفراد المجتمع الفلسطيني. أن هذا هدف نبيل، ولكن ما هي هذه الوسائل وما هي هذه الإمكانيات؟ فهذا أمر غير محدد وغير واضح كما أن توسع البرنامج وانتشاره لا يخضع إلى سياسة مبرمجة مبنية على دراسة الواقع واحتياجاته، وتقوم اللجنة العليا بالإشراف عليها، بل يعود ويرتبط بحماس الجمعيات الخيرية أو الأطر الجماهيرية الأخرى كل في منطقته حيث يتم فتح المركز ويطلب من اللجنة العليا

الصرف والإشراف التربوي عليه، فهناك غياب لدور اللجنة العليا في تحديد فتح الصفوف وأماكن تواجدها وكذلك في اختيار المعلمين أو الملمات اللواتي سيعملن في هذه الصفوف، وكثيراً ما يرتبط تعيينهن باعتبارات حمائية أو أسباب اجتماعية أو اقتصادية (توفير مصدر رزق لتلك المعلمة) وأحياناً لأسباب سياسية فتوية.

ثانياً: لا يزال البرنامج يدور في إطار العمل الخيري الذي تؤديه الجمعيات الخيرية في الضفة والقطاع، حيث يتمحور عمل معظم الجمعيات الخيرية على أربعة أمور هي:-

1. محو أمية.

2. تعليم خياطة وتطريز.

3. رياض أطفال.

4. دورات تغذية.

ويعامل برنامج محو الأمية مثل بقية الأنشطة أن لم يكن أقل أهمية في بعض الأحيان. أن بقاء هذا البرنامج أسيراً لمفاهيم وممارسات العمل الخيري يعني استمرارية الوضع الراهن للبرنامج.

ثالثاً: أن الهيكلية الراهنة للجنة العليا غير قادرة على عمل الكثير في مجال تطوير وضع البرنامج وذلك لعدة أسباب منها:-

قلة الأعضاء وعدم تفرعهم: أن قلة عدد أعضاء اللجنة إضافة إلى أن جميع أعضاء اللجنة يعملون كمتطوعين ولا يوجد غير ممثل مكتب بيرزيت متفرغ للعمل في هذا المجال يحد من إمكانية الإشراف ومتابعة البرنامج بشكل حقيقي وفعال (فلسطين، وزارة التربية والتعليم، 2002).

و لما كانت الامية هي داء الشعوب الذي يفتك بها و يؤدي بها الى التخلف. فقد تبين ان الامية ظاهرة تشارك بها فلسطين معظم الدول العربية ، اذ تعتبر من اكبر العوائق التي تحول دون تقدم الدول و نموها و مواكبتها للتحوّل الكبير الذي يشهده العالم من حولها، فقد شكلت نسبة الامية في فلسطين في العام (1997) 11,16 % للفئة العمرية (10) سنوات فأكثر، وانخفضت الى 6,1 % في العام (2004م) لنفس الفئة.

و ترجع اسباب انتشار ظاهرة الامية في المجتمع الفلسطيني الى :

1. أسباب سياسية : يتعرض الشعب الفلسطيني للاحتلال عدة مرات أدت إلى تراجع في العملية التربوية.
2. أسباب اقتصادية : فالأوضاع السياسية التي مرت بها فلسطين نتيجة الاحتلال ، أدت الى عدم توفر الامكانيات المادية للحد من ظاهرة الامية فالسياسة والاقتصاد وجهان لعملة واحدة.
3. أسباب اجتماعية : مثل الزواج المبكر للفتيات ، والعادات والتقاليد.

وتحت شعار " نحو غد بلا أمية " وضعت وزارة التربية والتعليم خطة للتوسع في مراكز محو الأمية في فلسطين ورصدت لها الموازنة الضرورية، وبدأت العمل منذ عام 1997 ، حيث قامت بإعداد المنهاج وتدريب العاملين وفي عام 1998 م افتتحت الوزارة حوالي 15 مركزاً تجريبياً لمحو الأمية وتعليم الكبار في محافظات فلسطين، وقد توالى ارتفاع عدد المراكز سنة بعد أخرى كما يوضحه الجدول (1.1) .

جدول (1.1) : عدد المراكز التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي حسب السنة والشعب والعاملين والمدرسين.

السنة	عدد المراكز	عدد الشعب			عدد المعلمين			عدد الدارسين		
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
1998/1997	15	17	15	32	18	13	31	346	333	679
1999/1998	27	27	31	58	30	22	52	396	606	1002
2000/1999	42	34	48	82	44	37	81	349	699	11048
2001/2000	52	29	54	83	35	46	81	323	802	1125
2002/2001	58	31	60	91	33	59	92	590	1094	1984
2003/2002	60	41	52	93	41	50	91	711	992	1703
2004/2003	56	52	58	110	53	57	110	887	1053	1974
2005/2004	82	58	83	141	55	86	141	1068	1505	2573
2006/2005	127	89	129	218	93	125	218	1367	2278	3645

مراكز محو الأمية التابعة للمنظمات غير الحكومية :

وللمنظمات الأهلية دور في هذا البرنامج، وتتركز تلك المنظمات في قطاع غزة فافتتحت المراكز وتوسعت كما يشير لذلك الجدول (2.1) .

جدول (2.1) : عدد المراكز الخاصة والمؤسسات الأهلية حسب السنة والشعب والعاملين والدارسين.

السنة	عدد المراكز	عدد الشعب			عدد المعلمين			عدد الدارسين		
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
2000/1999	33	16	52	68	14	53	67	302	959	1261
2001/2000	51	17	34	51	15	29	44	266	514	780
2002/2001	40	22	77	99	24	82	106	352	586	938
2003/2002	22	12	55	67	12	55	67	201	410	611
2004/2003	40	21	62	83	21	52	63	306	697	1003
2005/2004	18	7	30	37	4	23	27	105	277	382
2006/2005	22	8	40	48	5	33	38	125	522	647

حيث تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفير كتب البرنامج وتضم (كتاب في القرية، وكتاب في المدينة، وكتاب في الوطن العربي، وكتاب الوسيط في اللغة العربية وكتابي اللغة العربية للمستويين الخامس والسادس) لتكون في متناول الدارسين عند التحاقهم بالمراكز التعليمية، كما يتم توفير كتابي (مع الحياة ج1+ج2) الذين تم تأليفهما من قبل فريق فلسطيني حيث شمل الكتابان مواضيع أسرية وزراعية وجغرافية وبيئية وحياتية تتعلق بالتربية السكانية بمختلف محاورها ، يعايشها الدارس/ة في بيئته المحلية، ويمر من خلال الأنشطة في الكتاب بمواقف تبين فيها قدرته على حل المشاكل الحياتية التي يمكن أن تواجهه، وقد روعي عند بناء المنهاج الاحتياجات الأساسية للفئات المستهدفة وروعي أيضاً الخبرات الموجودة لدى الكبار، وتأثير المنهاج في تغيير مواقف وقيم واتجاهات سكانية وصحية وبيئية.

ايضا فان مدة الدراسة في مركز محو الامية سنتان متتاليتان موزعة على أربعة فصول دراسية لكل فصل (5) أشهر وبواقع (45) يوما دراسيا كحد أعلى للشعبة الواحدة أي ما يعادل (135) حصة فصلية، تنفذ بواقع يومين أسبوعياً وثلاث حصص يومياً.

و من أهداف مراكز محو الامية في فلسطين :

1. إتاحة فرص التعليم لجميع المواطنين الذين لم تتح لهم فرصة التعلم ، وتمكينهم من اكتساب المهارات الأساسية.
2. تحسين المستوى العلمي والثقافي للدارسين.
3. ربط الدارسين بعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

4. تلبية الاحتياجات الذاتية للدارسين، والإسهام برفع المستوى المعيشي لأسرهم بتحقيق التعلم الوظيفي.

5. تحقيق الاتصال والتواصل مع المؤسسات والمجتمع المحلي والعربي والإسلامي والدولي

6. إصدار نشرات دورية تخص البرنامج.

ورغم الجهد الكبير الذي تقوم به الوزارة اتجاه التعليم المدرسي وتعميمه وإتاحة الفرصة للجميع للالتحاق بالتعليم العام، وتحسين ظروفه وظرف التعليم غير النظامي ، إلا أن مراكز محو الأمية تواجه مشكلات عديدة منها :-

المشكلات التي تواجهها مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في فلسطين:-

1. مشكلات تتعلق بالتعليم الأساسي (مما يؤدي على رفد الأميين بأعداد إضافية) وتكمن في :

أ. عدم التحاق بعض الطلبة ممن هم في سن الإلزام بالمدارس.

ب. الرسوب والتسرب من المدارس.

2. تعليم الإناث : هناك عدد كبير في أوساط النساء لا تتعلم أو لا تواصل التعليم وخاصة في

الريف ويعود ذلك لأسباب منها : الزواج المبكر، العادات والتقاليد، والقيام بالأعمال

المنزلية، والتنشئة الاجتماعية والنظرة الدونية للمرأة، وهناك معوقات ثقافية، ومعوقات

اقتصادية، ومعوقات تنظيمية.

3. ضعف الجهود المبذولة لبرنامج محو الأمية وتعليم الكبار والتي من أسبابها : الأوضاع

السياسية والتي مرت فيها فلسطين نتيجة الاحتلال، عدم توفر الإمكانيات المادية، عدم وجود

تشريع ملزم، عدم وجود خطة وهيكلية عمل شاملة وبعيدة المدى، عدم شمولية برامج محو

الأمية وتلبيتها لحاجة الدارس، عدم المشاركة الفعلية للمجتمع المحلي.

4. مشكلات تتعلق بمراكز محو الأمية نفسها منها:-

أ. إجهاد الكثير من الأميين عن الالتحاق بمراكز تعليم الكبار.

ب. الانقطاع أو التسرب.

ت. الغياب.

5. الارتداد إلى الأمية ومن أسبابها : عدم مواصلة التعليم، وعدم وجود برامج متابعة، عدم

الاتصال بمصادر الثقافة.

6. ضعف منهاج اللغة العربية والرياضيات بعناصره المختلفة (الأهداف، الأساليب، المحتوى

والأنشطة، والوسائل التعليمية والتقويم).

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم الحلول التالية لمثل هذه المشكلات ضمن توجيهاتها التربوية :

1. على صعيد التعليم الأساسي والتعليم الإناث :

أ. إقرار نظام التعليم الإلزامي حيث تم رفع نهاية مرحلة التعليم الأساسي لتشمل الصف العاشر، وتشجيع الأطفال على الالتحاق بالمدارس عن طريق الحوافز وعن طريق تدريب المعلمين وتأهيلهم.

ب. قيام الوزارة بتبني برامج مساعدة لحل مشكلة التعليم الأساسي وحل مشكلة الترسب والرسوب ومن هذه البرامج : التعليم العلاجي والتمكيني والتعليم المهني (صناعي، تجاري، زراعي) والتعليم التكاملي، والتعليم الجامع والتربية الخاصة، والتعليم الموازي الذي يستند على التعليم والتأهيل.

ت. فتح مدارس جديدة (بناء أو استئجار) لاستيعاب العدد الهائل من الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي، وزيادة حجم الصفوف عند البناء، وزيادة المرافق مثل غرف الحاسوب والمختبرات.

ث. توفير مرشدين اجتماعيين في المدارس للإطلاع على مشاكل الطلاب والوقوف عليها وحلها.

ج. تشكيل مجالس الآباء والأمهات وتفعيلها.

ح. وضع تشريع ملزم لأصحاب العمل بعدم استيعاب الطلبة الأحداث دون مرحلة الإلزام للعمل في المصانع وبالتنسيق مع وزارة العمل.

خ. عقد الندوات واللقاءات والدورات الثقافية لنشر الوعي في المجتمع بضرورة تعلم الفتيات وتبيان الآثار الإيجابية لذلك سواء على الصعيد الاجتماعي أو الشخصي.

د. التنسيق مع المؤسسات النسوية والوزارات لتشكيل دوائر خاصة بالمرأة في الريف مثل مراكز ولجان نسوية.

ولقد استمدت برامج محو الأمية وتعليم الكبار في فلسطين فلسفتها وأهدافها من فلسفة وأهداف التربية والتعليم والتي تقوم على أساس تحقيق العدل الاجتماعي وإتاحة الفرص المتساوية في التعليم لجميع أفراد المجتمع، وتتمثل في تعليم جميع المواطنين الذين لم تتح لهم فرصة التعلم في سن التعليم النظامي، وذلك بهدف إكسابهم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وتنمية قدراتهم، وبناء شخصياتهم بحيث يكون بإمكانهم متابعة دراستهم وتحصيلهم العلمي لكي يساهموا في تنفيذ خطط التنمية وبرامجها.

وتعتبر وزارة التربية والتعليم مسؤولة مسؤولية مباشرة عن التخطيط والتنفيذ والمتابعة للبرامج، حيث تحدد الإدارة العامة للتعليم العام في الوزارة المنهاج الخاص بالبرامج، والخطة الدراسية

والفعاليات المختلفة له بعد استكمال بحث أهداف البرنامج وغاياته، ثم تقوم بدورها بمخاطبة مديريات التربية والتعليم في المحافظات من أجل رفد مراكز محو الأمية وتعليم الكبار فيها بكل ما يتطلبه هذا البرنامج من غرف صفية ومواد قرائية وتعليمية وقرطاسية ولوازم ومدرسين وإداريين وغير ذلك من أساسيات العمل. كما تقوم الوزارة ومن خلال مديريات التربية والتعليم بالإشراف الإداري والفني على سير العمل في المراكز، وعقد دورات التدريب للمعلمين، وعقد الامتحانات التكوينية للدارسين وإصدار الشهادات لهم، وتشرف على متابعة مختلف السجلات والأعمال المالية لهذه المراكز.

وبرامج محو الأمية لها ثلاثة ابعاد تتمثل في:

أ. البعد التعليمي.

ب. البعد الإرشادي.

ت. البعد التأهيلي.

والبعدان التعليمي والإرشادي يشكلان محور عمل ومضمون البرنامج في الوقت الحالي، ويهدفان إلى إزالة أمية الدارس الهجائية وإلمامه بحصيلة من المعرفة والثقافة العامة حول الصحة، والتربية السكانية والبيئة والزراعة.. الخ، أما البعد التأهيلي فتعمل الوزارة جاهدة لاعتماده مستقبلاً، وذلك بالسعي قدماً بالفئة المستهدفة للدارسين و الدارسات للإسهام في رفع مستوى المهارات المهنية لهم، ومن ثم تحسين ظروف العمل وزيادة الدخل ورفع المستوى المعيشي، لذا فالوزارة على اتصال دائم بكافة الجهات المعنية والمختصة بهذا البرنامج على المستوى المحلي، لتشكيل هيئة عليا لبرنامج محو الأمية وتعليم الكبار، تضم المؤسسات والوزارات المعنية وضمن نظام وآلية عمل مدروسة (وزارة التربية والتعليم، 2006).

مشكلة الدراسة :-

هدفت الدراسة الى تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) الذي يدرس في الفصل الدراسي الاول في مراكز محو الأمية التابعة لوزارة التربية و التعليم الفلسطينية من وجهة نظر مدرسيه في وسط و جنوب الضفة الغربية.

حيث قام بتأليف هذا المنهاج فريق من المؤلفين المتخصصين التابع لوزارة التربية والتعليم الاردنية، وقد اعد بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (الجهاز العربي لمحو الأمية، 1981) بجامعة الدول العربية، و قد تم وضع الاهداف المرجوة من تحقيق هذا البرنامج و

هي :

1. مواجهة ظاهرة الامية و القضاء عليها.
2. تحسين المستوى العلمي و الثقافي لهذه الفئة من الناس.
3. تمكين هذه الفئة من الناس من اكتساب المهارات الاساسية في القراءة و الكتابة.
4. نشر الوعي بين ابناء هذه الفئة و دفعهم للالتحاق بمراكز تعليم الكبار و محو الامية.

و قد قررت و وزارة التربية و التعليم العالي في السلطة الوطنية الفلسطينية تدريس هذا البرنامج ضمن مناهج وزارة التربية و التعليم العالي في فلسطين، و قد وافقت وزارة التربية و التعليم الاردنية على طلب وزارة التربية و التعليم العالي الفلسطينية على استعمال هذا البرنامج.

وبما ان البرنامج قد مر عليه زمنا طويلا ولم يجر عليه اي تعديل او تطوير سواء من قبل وزارة التربية و التعليم الاردنية او وزارة التربية و التعليم الفلسطينية، و بما ان الاهتمام ببرامج محو الامية، يتطلب اعادة تنظيمها و ترتيبها لما يتبع ذلك من تغير وتطور في العملية التربوية فانه يصبح من الواجب اجراء بحوث ودراسات تقييمية ومقارنة لهذه البرامج بصفة دورية، للتأكد من مواكبته لمستجدات العصر والاستفادة من الاتجاهات العالمية في هذا المجال.

والدراسة الحالية محاولة لتقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية، بغرض تشخيص جوانب القوة في البرنامج والتأكيد عليها من خلال تحليل اجابات مدرسي برامج محو الامية على استبانة تتكون من شقين: الشق الاول يتعلق بواقع البرنامج (في القرية) وهي سمات البرنامج الحالية، والشق الثاني للاستبانة على المتوقع من البرنامج (في القرية) وهي السمات الواجب توافرها في البرنامج.

أهداف الدراسة : -

برنامج محو الامية (في القرية) من البرامج التي تم تطبيقها من قبل وزارة التربية و التعليم الفلسطينية اعتبارا من العام (1994م)، والتي مر عليها عدة سنوات بدون اجراء اي تعديل او تطوير، حيث سعت هذه الدراسة لتحقيق الاهداف التالية :

1. الوقوف على واقع برنامج محو الامية (في القرية) من حيث (الاهداف، والمحتوى، والانشطة التعليمية، ووسائل التقويم) من خلال آراء مدرسي برامج محو الامية، فهم على دراية بنقاط القوة والضعف في البرامج.

2. تشخيص المتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) على ضوء المتغيرات الديمغرافية (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، المحافظة) في مجالات (الأهداف، والمحتوى، والوسائل التعليمية، ووسائل التقويم) من خلال استطلاع آراء مدرسي برامج محو الأمية.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها :

1. محاولة علمية لدراسة وتشخيص واقع برنامج محو الأمية (في القرية) والمتوقع منه في مجالات (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، ووسائل التقويم) على ضوء المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، المحافظة) على استبانة تقييم برنامج محو الأمية.
2. تعتبر هذه المحاولة التقييمية الأولى لبرنامج محو الأمية (في القرية) في فلسطين _على حد علم الباحثة_ .
3. قد تساهم نتائج الدراسة في لفت انتباه متخذي القرار في الوزارة أو اللجان المختصة لرسم سياسات لتطوير برامج محو الأمية.

أسئلة الدراسة :-

قامت هذه الدراسة بالاجابة عن الأسئلة التالية:-

1. ما واقع التقديرات التقييمية للمدرسين و المدرسات لبرنامج محو الأمية (في القرية) للفصل الدراسي الاول، للعام الدراسي (2006/2007) من حيث (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، ووسائل التقويم) في ضوء المحددات الديموغرافية (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، المحافظة). ؟

2. ما المتوقع من التقديرات التقييمية لمدرسي و مدرسات برنامج محو الأمية (في القرية) للفصل الدراسي الاول، للعام الدراسي (2006/2007). من حيث (الأهداف، و المحتوى، والأنشطة التعليمية، ووسائل التقويم) في ضوء المحددات الديموغرافية (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، المحافظة). ؟

و في ضوء اسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية :

3. هل توجد فروق في التقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات ما بين الواقع والمتوقع لبرنامج محو الأمية (في القرية) في منطقتي وسط وجنوب الضفة الغربية (الخليل، وجنوب الخليل، وبيت لحم، وضواحي القدس، ورام الله) ؟

فرضيات الدراسة :-

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى الخبرة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى لمتغير المحافظة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى الخبرة.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى المؤهل العلمي.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى لمتغير المحافظة.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات ما بين الواقع والمتوقع لبرنامج محو الأمية (في القرية) في منطقتي وسط و جنوب الضفة الغربية (الخليل، جنوب الخليل، بيت لحم، ضواحي القدس، رام الله).

محددات الدراسة :

تمثلت حدود الدراسة بما يلي :

1. حدود بشرية :اقتصرت هذه الدراسة على المدرسين والمدرسات في مراكز محو الأمية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
 2. حدود مكانية : طبقت الدراسة على المدرسين والمدرسات في مراكز محو الأمية التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقتي وسط و جنوب الضفة الغربية وهي (الخليل، جنوب الخليل، بيت لحم، ضواحي القدس، رام الله).
 3. حدود زمانية : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2006\2007 .
 4. حدود مفاهيمية : المفاهيم و المصطلحات الواردة في الدراسة.
 5. حدود اجرائية : الاساليب الاحصائية التي اتبعتها الباحثة في معالجة البيانات، و عينة الدراسة، و أداة الدراسة، ودرجة صدقها وثباتها، وعلى مجتمع الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة.
- وقد اقتصرت حدود الدراسات السابقة (العربية والاجنبية) على دراسات قديمة لعدم توفر دراسات حديثة كافية تتعلق ببرامج محو الامية _على حد علم الباحثة_ وقد بحثت اغلب الدراسات حول اسباب تسرب الدارسين والدارسات من فصول محو الامية.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الاطار النظري

تحتفل الدول العربية باليوم العربي لمحو الأمية في الثامن من يناير كانون ثاني من كل عام وذلك استجابة للقرار الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو) في دورتها الثانية عام 1970 والذي اعتبر هذا اليوم يوماً عربياً لمحو الأمية، أن الاحتفال بهذه المناسبة يتيح الفرصة لمراجعة الخطط وتعديل البرامج من أجل القضاء على الأمية بشقيها الأبجدي والحضاري، إضافة إلى التضامن مع الدول العربية السابقة، منطلقين من القناعة التامة بأن الأمية تشكل عقبة في طريق تحقيق التنمية الشاملة وحاجزاً دون نهضة الشعوب وسعادتها.

وتفيد المؤشرات عن محو الأمية في الوطن العربي (حسب مؤشرات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2005) أن معدل الأمية في الدول العربية وصل حتى عام 2005 م إلى (35.6 %) في حين بلغ هذا المعدل على مستوى العالم في نفس العام (18.3%) وهذا يعني أن على الدول العربية أن تزيد من جهدها حتى تتمكن من الوصول إلى المعدلات العالمية، فواقع الدول العربية يشير إلى أن الأمية بين الكبار من حيث الأعداد المطلقة في تزايد مستمر، و ان كانت نسبة الأمية تميل إلى الانخفاض التدريجي ففي عام 1970 م بلغ عدد الأميين حوالي (50) مليون أمي بنسبة (73%) في الفئة العمرية (15) سنة فأكثر، وتشير البيانات الإحصائية المتاحة والإسقاطات المتعلقة بها إلى أنه إذا لم تتجه الجهود المكثفة لتغيير هذا الوضع فإن عدد الأميين سيتجاوز (70) مليون خلال فترة قصيرة جداً هذا عدا عن التفاوت النسبي بين الذكور والإناث حيث تشير الإحصاءات الخاصة بالأمية أن نسبة الإناث تصل إلى (46.50%) ونسبة الذكور (25.1%).

إن هذه الأرقام تحتاج منا كمجتمع عربي إلى الوقوف أمامها والعمل على دراستها من أجل الحد منها ورسم السياسات والخطط من أجل العمل على مواجهة هذا الخطر الكبير من محو الأمية بين أفراد مجتمعنا العربي والعمل على تنقيف الجيل القادم ونشر العلم في أرجاء الوطن العربي، وهذا يستوجب إعطاء الجهود المبذولة على المستوى القومي والإقليمي والدولي دفعة قوية، وذلك من خلال إثارة الوعي بمشكلة الأمية وأخطارها وأبعادها على مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية وعلى وجه الخصوص على برامج التنمية (الجهاز العربي لمحو الامية وتعليم الكبار، 1981).

وانطلاقاً من هذه الرؤية جاءت استراتيجية وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للعمل في اتجاهين رئيسيين : الأول سد منابع الأمية وذلك بنشر التعليم وتعميمه باستيعاب كل طفل بلغ سن السادسة في التعليم: وفي هذا المجال خطت الوزارة خطوات متقدمة وحقت نجاحاً باهراً حيث فاقت نسبة الاستيعاب (99.8%) أما الاتجاه الثاني: فهو العمل على محو الأمية من خلال ابتكار أحدث الآليات والأساليب والتجارب التي استهدفت في مجملها تحقيق تربية تواكب متطلبات العصر، وتدفع مسيرة النشاط إلى التقدم في المحاور المختلفة الخاصة، ونحن نعيش منذ بدء الألفية الثالثة في عالم تتسارع فيه الخطى نحو التغيير في جميع مناحي الحياة.

ومن هذا المنظور تسعى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى تطوير مناهج محو الأمية بحيث تستجيب لتطورات العصر وتلبي احتياجات الدارسين على البنية والمحتوى وآليات التنفيذ والوسائط المستخدمة والإشراف ومتابعة التنفيذ والتقويم، كما تسعى إلى إقرار قانون التعليم الفلسطيني بما يشمل من قرار إلزامية التعليم إلى سن (16) سنة مما يسهم بشكل فاعل في القضاء على الأمية (فلسطين، وزارة التربية والتعليم، 2006م).

لذلك فإن المتأمل لبرامج محو الأمية، التي أخذت بهاعد من الدول، تجد أن الكثير منها عجز عن بلوغ الأهداف المعلنة... ويعود ذلك إلى قصور في تصور مشكلة الأمية، ويعود هذا القصور في درجة من درجاته إلى الانقسام بين النظرية والتطبيق... " فبينما يطرح كل مفهوم تصوره لمشكلة الأمية ويشق من ذلك التصور طريقة لمواجهتها، يقع عند التنفيذ في شرك الانقسام الذي يعقد به عن تحقيق جوهر ما يدعو إليه وبالتالي يعجز عن بلوغ غاياته بالمستوى المؤمل فيه" (الصافي، 1989).

وتعد الدراسات والبحوث التقويمية والمقارنة من أهم أنماط البحوث العلمية التي تهدف بصورة أساسية إلى اكتشاف وتحديد الفجوة الموجودة بين النظرية والتطبيق، كما تساعد على إبراز نواحي القوة والتأكيد عليها وتحديد نواحي الضعف ومحاولة علاجها، وهذا يساعد المسؤولين على إعادة النظر في البرامج من حيث أهدافها أو محتواها أو أساليب التدريس بها والوسائل التعليمية المستخدمة كما تتعرض على أساليب تقويم الدارسين، بالإضافة إلى أداء القائمين بعملية الإشراف والتدريس والإمكانيات المتاحة سواء أكانت بشرية (كمّاً وكيفاً) أو مادية وغير ذلك من العناصر.

وبما أن برامج محو الأمية تشهد في العديد من دول العالم تطوراً وتغييراً ملحوظاً ومستمراً نظراً للتقدم الكبير الذي شهده مجال تعليم الكبار في منتصف القرن العشرين، فإنه يصبح من الواجب

إجراء دراسات وبحوث تقويمية ومقارنة لهذه البرامج بصفة دورية للتأكد من مدى مواكبتها لمستجدات العصر والاستفادة من الاتجاهات العالمية في هذا المجال والوقوف على جهود ومناشط محو الأمية في الدول التي قطعت شوطاً كبيراً في هذا الميدان، والدول العربية بصفة عامة... .

ففي دراسة حديثة أجراها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار مستنداً فيها على البيانات الرسمية التي قدمتها خمس عشرة دولة عربية أمكن الوصول إلى أن نسبة الأمية في الفئة العمرية (15- 45) في الوطن العربي في عام 1978 تتراوح بين 24.9 و 77.6 بمتوسط بلغ 47% ويأخذ نسبة الانخفاض السنوية البالغة 3.4 % يمكن تقدير متوسط نسبة الأمية في عام 1980 بحوالي 42.2 % وتقدر الدراسة أعداد الأميين في الوطن العربي في عام 28.8 مليون أمي في الفئة العمرية (15_ 45) سنة (اليونسكو، 1984).

ودول الخليج العربي على وجه الخصوص أخرج ما تكون لمراجعة برامج محو الأمية إذا أن خطط التنمية في الدول الخليجية تحتاج إلى العامل المتعلم القادر على تحسين الإنتاج كماً وكيفاً، وعليه الاستفادة من الخدمات المتنوعة التي تقدم إليه... فالظروف التنموية التي تعيشها هذه المنطقة ندر أن تجد مثلها في أي منطقة من العالم .. فالمال الذي يعد عقدة العقد في كثير من مشروعات التنمية في دول أخرى متوافر إلى حد كبير ، في هذه الدول ... لذا فإن مسألة الأموال لا تعد عقبة في هذه البلدان ومن ثم فإن الأموال التي تتفق لمحو أمية الكبار استثمار نافع يؤدي إلى عائد يتمثل في زيادة الإنتاج وتحسينه ودفع عجلة التنمية إلى الأمام بخطى أسرع وأفضل.

ومحو أمية الفرد في الدول الخليجية العربية ليس حقاً من حقوقه فقط، ولكنه حاجة أساسية من حاجاته التي يجب تلبيتها في الحال، ذلك أن تنفيذ الحق قد يربحاً حتى تتوافر الظروف والأحوال الاجتماعية الملائمة لتنفيذه، أما تلبية الحاجة الأساسية فلا يمكن أن تنتظر توافر هذه الأحوال والظروف (نور، 1982). كما أن المجتمع المتعلم يقوده ويعمل فيه ويحرك مناشطه الكبار، وإذا لم توجه برامج تعليمية تقدم باستمرار لهؤلاء الكبار، مثلما توجه نحو الصغار، فإن هذا المجتمع عليه أن ينتظر جيلاً كاملاً أو جيلين حتى يتخرج طلابه من مدارسهم ومعاهدهم ويسهموا في التنمية بمستويات العمل المختلفة (محمود ، 1993).

فبالنسبة للمملكة العربية السعودية فقد بلغت نسبة الأمية لعام 1982 بين السكان المستقرين لفئات الأعمار (15 سنة +) (48.9%) وارتفعت بين الإناث لتصل إلى 69.2% وانخفضت بين الذكور لتصل إلى 28.9%).

ولقد أدركت حكومة المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات أن المواطن السعودي هو رأس مال المجتمع فإن زاد علماً ومهارة، وحسنت صحته، وقويت عقيدته كان عنصراً منتجاً وفعالاً في مجتمعه، فكان من الطبيعي أن تتجه الجهود إلى نشر العلم ومحو الأمية بين الكبار والكبيرات، وعلى هذا قامت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بمجهودات ضخمة لمحو أمية المواطنين ففي عام 1407 / 1408 هـ وصل عدد مدارس محو الأمية التابعة لوزارة المعارف إلى 1251 مدرسة تحتوى على 62627 دارس وفي نفس العام بلغ عدد مدارس محو الأمية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات (1520) مدرسة تحتوى على (75000) دارسة.

وتوفر الرغبة الجادة لدى كافة المعنيين وعلى كل المستويات في القضاء على الأمية في المملكة العربية السعودية وضخامة الجهود المبذولة للتصدي لها بشرياً ومادياً، لا يعني خلو طريق العمل من بعض الصعوبات بل أن هذه الجهود تتعرض أحياناً للضياع والتبدد نتيجة لإحجام مجموعة من الدارسين والدراسات وكثرة غيابهم وانقطاعهم عن الدراسة فهل يعني أن فعاليات البرامج الحالية غير مناسبة وأنها بالتالي تحقق أهدافها ؟

إن برامج محو الأمية لا يمكن أن يكون لها فاعلية حقيقية ما لم ير الملحقون بها أنها تؤثر في حياتهم، وأنها ملائمة لاحتياجاتهم المهنية والشخصية والاجتماعية.

فقد أشار كل من مرعي والرشيدي (1983م) في دراستهما حول جهود المملكة العربية السعودية في مجال محو الأمية إلى أن (69%) من الدارسين يرى أن المناهج الدراسية لا تتناسب مع أعمارهم كما ترى نسبة مماثلة عدم مناسبة الكتب الدراسية وأن (89%) من الدارسين يرى أن البرامج الدراسية لا تتناسب مع احتياجاتهم ورغباتهم، وأن (51%) من الدارسين يرى أن طول الوقت المخصص لهذه البرامج سبب من أسباب انقطاعهم عن الدراسة ويرى 73% من الدارسين أنهم يشعرون بعدم الاستفادة من تلك المناهج، وأنهم يشعرون بالملل، كما يرى 92% من المدرسين أن المنهج الدراسي والتزامهم الحرفي به لا يتيح لهم فرصة التعرف على كل دارس على حدة واستخدام عنصر التشويق في التدريس ويرى 87% من المدرسين عدم وجود وقت لدى المدرس لذلك.

وأكد المنيع (1981م) أن أهم المشكلات التي تواجه مديري تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة تتمثل في عدم تناسب المنهج الدراسي مع احتياجات الدارسين إذ يؤكد ذلك 83% من إجابات الدارسين.

وأشار الزويلف (1978م) إلى عدد من العوامل المسؤولة عن تسرب الدارسين من برامج محو الأمية ويأتي في مقدمة هذه العوامل تلك التي تؤكد على أن جوانب مختلفة من البرنامج الدراسي هي المسؤولة عن تسرب الدارسين من برامج محو الأمية وهي على النحو التالي: -

1. عدم معرفة بعض المحاضرين بخصائص الكبار.
2. شعور المتعلم بالعجز عن مواصلة الدراسة.
3. استعمال كتب محددة لجميع قطاعات الشعب.
4. عدم ملائمة كتب الصف الثالث للمتعلمين الكبار.
5. عدم توفر الثقة الكافية لدى المتعلمين ببعض المحاضرين والمحاضرات.
6. تأخر وصول الكتب للمتعلمين.
7. عدم وجود ما يثير الرغبة لدى المتعلم في المنهج.
8. صعوبة مناهج التكميل بالنسبة لمناهج مرحلة الأساس.
9. النجاح بدون استحقاق من مرحلة إلى أخرى.
10. تدريس قواعد اللغة العربية.
11. ضعف كفاية بعض المعلمين والمعلمات من حيث الأعداد والتدريب.
12. جمود الأساليب التي يتبعها بعض المعلمين والمعلمات.
13. سوء معاملة بعض المعلمين للمتعلمين.
14. عدم متابعة المتعلمين من جانب المحاضرين والمحاضرات.
15. تخلف بعض المحاضرين وعدم إلمامهم بالطرق الحديثة للتدريس.
16. تأخر وصول الكتب للمعلمين.
17. قصور منهج الثقافة العامة.
18. قلة المدة المخصصة لتكملة مناهج مرحلة التكميل.
19. تكليف العمال بأعمال تتطلب تأخرهم بعد الدراسة.

ايضاً من خلال الدراسة التي قامت بها العدساني (1972م) تبين أن من بين المشكلات التي تواجه الدارسين بمدارس محو الأمية هي: -

1. شخصية المعلم، ويندرج تحتها انخفاض مستواه الفني وتخلف طريقته في التعليم وعدم معرفته بخصائص الكبار وطرق التعامل معهم.
2. عدم حصول الدارس على الفائدة التي يريها.

واستنتج حمدون 1982 م أن أهم المشكلات التي تواجه الدارسين في المدارس الشعبية في بغداد وأربل وذي قار تتمثل في عدم ملائمة المنهج الدراسي لمستوى الدارسين والدراسات وهذا يمثل 90.8% وضعف الترابط في المنهج الدراسي بين مرحلة الأساس والمرحلة التكميلية وهذا يمثل (86.8%) وعدم ملائمة الكتب الدراسية وهذا يمثل (85.5%) وقلة الوسائل التعليمية وهذا يمثل (88%).

وحول برامج محو الأمية أكد عبد المطلب (1985 م) أن برامج محو الأمية " لا تقي حاجات الدارسين.

وأشارت الدراسة الميدانية حول تطوير برامج محو الأمية في الوطن العربي (1983م) إلى " أن ضعف القدرة لدى بعض الدارسين وخاصة الأكبر سناً في تقبل المعلومات يعد من معوقات العمل في مراكز محو الأمية في الوطن العربي.

وأشار كل من مرعي والرشيدي (1983 م) إلى أن (79%) من المدرسين يرى أن المدرسة الليلية تعيش حالة على المدرسة الصباحية في كل شيء تقريباً فالأثاث المعد للأطفال في المدرسة الصباحية هو نفس الأثاث الذي تستخدمه المدرسة الليلية، فالكبير يجلس على المقعد الصغير، وتؤكد (86%) من عينة المدرسين أن هذه المقاعد لا تتناسب مع الدارس الكبير، كما تؤيد غالبية المدرسين هذا الرأي ويرى (71%) من عينة المدرسين أن المدرسة الليلية لا تتوفر بها الوسائل التعليمية الضرورية.

ومن بين ما توصلت إليه سولنج (1985) في دراستها حول الصعوبات التي تواجه المديرات والمعلمات في مدارس تعليم الكيبرات ومحو الأمية في منطقة مدينة الرياض التعليمية ما يأتي:-

1. أن (22.3 %) من المديرات و (19.3 %) من المعلمات يؤكدن على ازدحام الفصول مما يؤثر على نوعية التعليم.

2. أن (22.1%) من المديرات و (64.6%) من المعلمات يؤكدن أن توزيع الدارسات الكبيريات لا يراعي فارق السن بينهن.

3. أن (92.6%) من المديرات و (90.65%) من المعلمات يؤكد على افتقار المدرسة إلى غرفة مستقلة لتكون مكتبة للدارسات.

وأشار الزويلف (1978 م) إلى عوامل التسرب التالية وهي في جملتها عوامل تخص بعض جوانب البرنامج والإمكانات المتاحة لتنفيذه وهي على النحو التالي:-

1. عدم وجود ماكينات خياطة.
2. قصور الأماكن التربوية من مبان وتجهيزات وغيرها.
3. جلوس الكبير مع الصغير في صف واحد.
4. عدم كفاية المواد الموجودة في ورشات العمل.
5. ندرة استخدام الوسائل التعليمية.

كما أشارت العدساني (1972 م) إلى أن "عدم ملائمة مواعيد الدراسة وأماكنها لظروف الدارس تعد من أهم المشكلات التي تواجه الدارسين بمدارس محو الأمية".

وأكد سيمان (1979 م) أن "كثرة ازدحام الصفوف يعد من عوائق برامج محو الأمية". ومن أبرز المشكلات التي أكدتها الدراسة الميدانية التي أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول محو الأمية في الوطن العربي (1985 م) هي "قلة الموارد المالية، ونتيجة لذلك فإن الأبنية والمراكز والفصول الدراسية، والوسائل التعليمية والكتب الدراسية، بقيت غير متطورة في العديد من الأقطار العربية".

وأكدت سولنج (1985) في دراستها حول المشكلات التربوية وغير التربوية التي تواجه المدرسات و الدارسات في مراكز محو الامية إلى:-

1. أن (94.4%) من المديرات و (51.2%) من المعلمات يداومن فترتين في اليوم، فترة صباحية في المدارس الابتدائية وفترة مسائية في مدارس تعليم الكبيريات ومحو الأمية.
2. أن (94.4%) من المديرات و (90.1%) من المعلمات يرون أن الدراسات الكبيريات يواجهن مشكلة صعوبة المواصلات إلى المدرسة ومنها.
3. أن (92.2%) من المديرات و (95.65%) من المعلمات يوافقن على افتقار المدرسة إلى غرفة مستقلة لرعاية أطفال الموظفات والدارسات.

وبالنسبة لمشاريع محو الأمية في الوطن العربي من حيث إعداد وتدريب المعلمين للعمل في محو الأمية وتعليم الكبار قامت شعبة محو الأمية وتعليم الكبار بالمجالس القومية المتخصصة بجمهورية مصر العربية في ابريل (1976 م) بدراسة هدفت إلى التعرف بمعلم محو الأمية من حيث اختياره وإعداده وتدريبه، والصفات الواجب توافرها فيه، مع إلقاء الضوء على دور التشريع القائم في هذا الشأن وبدأت الدراسة بسؤال أساسي هو : كيف يتم تدريب المعلمين في هذا المجال على أن يصبحوا قادة ومنظمين من أجل القيام بدور اجتماعي في المقام الأول.

وللوصول على إجابة أقرب ما تكون على تحقيق الهدف الذي يتضمن هذا التساؤل بدأت الدراسة بتقديم عينات من النماذج التي توضح بقدر الاستطاعة- تصور القائمين، بإعداد وتدريب المعلمين على العمل في محو الأمية، في مصر وغيرها، للأشكال والمضامين والأساليب التي تضمن لبرامج الإعداد والتدريب تحقيق الهدف المشار إليه، ثم تناقش الدراسة تلك التصورات في إطار الهدف المذكور، وبعدها تضع التصور الذي تراه محققاً للهدف- مستمداً من الأوضاع التدريبية القائمة حالياً، والنتائج التي تحقّقها هذه الأوضاع والصعوبات الميدانية التي تصادف في محو الأمية، هذا بطريقة نظرية بحثه.

وكان من توصيات هذه الدراسة:-

1. أن تكون الأولوية في اختيار المدرسين اللازمين من بين فئات المعلمين وطلبة كليات التربية، وأن يختلف أسلوب تدريبهم عن أسلوب تدريب الفئات الأخرى، وأن يراعى ما حصلوا عليه من علوم وخبرات تتصل بمجال عملهم.
2. أن تتولى كليات التربية والجامعات، تنفيذ البرنامج المعد للتدريب فيما يتصل بالمكلفين بالعمل في مجال الخدمة العامة، قبل التحاقهم بالعمل في ميدان محو الأمية.
3. أن يوضع نظام لمتابعة نتائج التدريب لكافة الفئات بما يحقق تقويمه، وإدخال التعديلات التي يتطلبها الأمر من واقع التطبيق العملي.
4. أن تنشأ مراكز للتدريب في المناطق المختلفة تكون قريبة من مواطن المعلمين، وأن تجهز بكافة الوسائل الضرورية لعملية التدريب.

أما الجزائر ففي عام (1963 م) بدأت البلاد حملة جماهيرية تطوعية لمحو الأمية كان مقرراً أن تتم من خلال مختلف المنظمات العمالية ووزارة الرياضة والشباب، وفي عام (1965 م) أدركت الجزائر أن تلك الحملة غير ناجحة وفي نفس العام تقدمت بطلب إلى برامج الأمم المتحدة للتنمية عن طريق اليونسكو لتمويل مشروع لمحو الأمية الوظيفي، وفي يناير (كانون الثاني) عام (1966)

م) قام بالنظر في هذا الطلب مجلس محافظي الصندوق الخاص، وفي بداية عام (1967 م) بدأت عمليات تنفيذ المشروع، وقد استغرقت المرحلة الأولى من المشروع خمسة أعوام (1967-1971). اسفرت سياسة المشروع في الجزائر بالسياسة الاقتصادية القومية التي تركز على المزارع التعاونية التي يديرها العمال، والتعاونيات ومشروعات الأعمال المملوكة للدولة، وقد أكدت الحكومة مراراً حاجتها إلى عمال متعلمين حتى يستطيع العمل في النظام الاقتصادي والعقائدي أن يسير، وقد دعت الحكومة إلى تعبئة نشطة لكل الكبار، في مناخ ثوري يثير الحماس، وكان واضحاً أن الهدف الذي يرمي إلى إثارة الوعي الجماهيري يتعارض مع طبيعة مشروع محو الأمية الوظيفي التي تقوم على الانتقاء والتركيز والتجريب، كما حددته اليونسكو، وخلال الأعوام الخمسة الأولى من المشروع كان الهدف الرئيسي هو مساعدة الحكومة والمركز القومي لمحو الأمية على تجريب برنامج لمحو الأمية الوظيفي في ثلاث مناطق مستهدفة متميزة هي:-

1. منطقة ستاويلي Staoueli الزراعية ذاتية الإدارة التي تبعد حوالي عشرين كيلو متراً عن الجزائر.

2. منطقة أرزيو Arzew الصناعية (حوالي أربعين كيلو متراً من أوران).

3. منطقة عنابة الصناعية الزراعية (إلى الشمال الشرقي من مدينة الجزائر).

وخلال المرحلة الثانية التي تمت الموافقة عليها في عام (1972 م) عدلت الأهداف، إذ بدلاً من العمل في هذه المشروعات الفرعية الثلاثة رأى أن يساهم المشروع في تحقيق هدف الخطة الرباعية (1970-1973). التي كان مقررراً أن يتحول فيها مليون عامل إلى أشخاص متعلمين، بأن يشمل المشروع محو أمية أربعين ألفاً من الفلاحين وخمسة عشر ألفاً من عمال الصناعة، وهكذا تم التوصل إلى حل للتناقض بين المشروع التجريبي وبين الجهود القومية، ولم يعد المشروع بذلك ذا طابع جغرافي (انتقائي) بل أصبح يركز على قطاعات معينة في إطار الخطة القومية.

ولم يكن هدف مفهوم محو الأمية الوظيفي بالصورة التي طبق بها في الجزائر تعليم القراءة والكتابة والحساب لذاتها فحسب، بل وتحقيق التكامل بين هذه المهارات وبين التدريب المهني والتقني العام لعمال الصناعة والزراعة وعائلاتهم.

أما بالنسبة للبرامج فقد صممت بحيث يخلق بين العمال وعياً بالموضوعات التكنولوجية وفهماً لها، وثانيهما عبارة عن برامج صممت بالمقاس من أجل مشروعات صناعية محددة.

وكان الهدف من محو الأمية الوظيفي بالصورة التي طبق بها في الجزائر هو تغيير الاتجاهات وخلق الوعي والدوافع المواتية لزيادة الإنتاج، ورفع مستويات المعيشة، ودمج الجهود الفردية في

التنمية القومية، وهكذا نجد أن المشروع حاول الربط بين محور الأمية وبين أغراض التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلد.

ايضا هنالك المشروع التجريبي لمحور الامية في السودان، فقد أقر المجلس الأعلى لمحور الأمية هذا المشروع بدورته السابقة بالقاهرة بالفترة 12-17/1/1970 ونفذ في المناطق التالية:-

1. منطقة الخرطوم بحرى (منطقتي المساكن الشعبية والمزاد).
2. منطقة ريفي الخرطوم (قرى الكدرو، الخوجلاب، الفكى هاشم الجعليين، وكان قوام الدراسين في المنطقة الأولى من العمال وربات البيوت، وفي المنطقة الثانية من المزارعين وربات البيوت (محمود، 1993).

هذا في البلدان العربية ، اما بالنسبة لفلسطين

فيعتبر مكتب الإحصاء المركزي الإسرائيلي المصدر الرئيسي للمعلومات حول مستوى التحصيل العلمي بين أفراد المجتمع الفلسطيني في باقي الضفة الغربية وقطاع غزة، فنشرة مسح القوى العاملة التي تصدر عن المكتب المذكور منذ عام (1968م) تحتوي على معلومات كثيرة عن مستوى التحصيل العلمي للسكان في هاتين المنطقتين، وكما أشرنا سابقاً فقد كانت تشمل هذه المعلومات جميع الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن 14 عاماً خلال الأعوام 1968-1987 وقد تم تعديل الفئات العمرية ابتداء من عام 1988 لتشمل الفئات من ذوي الأعمار 15 عاماً فأعلى.

تبين البيانات المتضمنة في هذه النشرات توزيع السكان حسب الفئات العمرية (14-17 ، 17-18 ، 18-24 ، 24-34 ، 34-44 ، 44-54 ، 54-65 ، + 65 سنة مع سنوات الدراسة حسب الفئات 0، 1-6 ، 7-8 ، 9-12 و +13 سنة دراسية، يؤخذ على هذا التوزيع تقسيم الفئات 7-8 ، 9-12 ، 12-18 سنة دراسية، حيث أنه من الأفضل أن تكون هذه الفئات 7-9 و 10-12 سنة دراسية وذلك لتتوافق مع تقسيم اليونسكو لمراحل التعليم، حيث تمثل الفئة 9-7 سنوات دراسية المستوى الثاني والفئة 12-10 سنة دراسية المستوى الثالث حسب نظام اسكد (ISCED) الصادر عن اليونسكو.

أما سنوات الدراسة فقد تم تعريفها على أنها مجموع السنوات التي قضاها الشخص في التعليم وإذا كان الشخص المبحوث يتابع تحصيله العلمي خلال فترة البحث فقد اعتبرت تلك السنة على أنها سنة دراسية كاملة.

أن تعريف السنة الدراسية بهذا الشكل لا يعطي بشكل مطلق صورة صحيحة عن مستوى التحصيل العلمي للسكان، حيث أن التحصيل العلمي يقاس أما بمستوى الصف الذي أنهاه الشخص أو الدرجة العلمية التي حصل عليها.

يمكن أن يكون شخص ما قد أمضى في الدراسة 7-8 سنوات، ولكنه رسب في العديد منها ولم ينهي الصف السادس بنجاح فإنه يصنف حسب التصنيف الإسرائيلي ضمن المرحلة الإعدادية ولكنه في الواقع ليس كذلك ويجب أن يصنف ضمن المرحلة الابتدائية (الصفوف 1-6) (دائرة الإحصاء الفلسطينية، 2006). أيضاً تعتبر المبادرة التي أقدمت عليها جامعة بيرزيت عام 1976 بافتتاح مكتب خاص بمحو الأمية وتعليم الكبار خطوة هامة ورائدة، عكست تصميم الجامعة على قصر دورها في مجال التعليم العالي فقط وذلك من خلال انخراطها في عدة برامج تنموية اجتماعية مثل برنامج العمل التعاوني ومحو الأمية وصحة المجتمع وصحة البيئة وسلامة العمل.

وقد أسهم مكتب محو الأمية في إعادة صياغة البرنامج الحالي والانطلاق به إلى الأمام، وقد شكل عام (1978) الانطلاقة الثانية للبرنامج حيث تم تأسيس اللجنة العليا لمكافحة الأمية في الضفة والقطاع والتي اخذت على عاتقها نشر البرنامج والإشراف عليه على نطاق شعبي واسع (فلسطين، وزارة التربية والتعليم، 2006).

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة، والتي تناولت محو الأمية، و تم عرض الدراسات حسب التسلسل الزمني من الاحداث فالاقدم. وتم عرض الدراسات العربية اولاً، ثم عكبت الباحثة على الدراسات العربية، ثم عرضت الدراسات الاجنبية وعكبت عليها، ومن ثم تم التعقيب على الدراسات العربية و الاجنبية وبينت وجوه الاتفاق والاختلاف فيما بينها، و ما تميزت فيه الدراسة الحالية عن تلك الدراسات، و فيما يلي عرض لهذه الدراسات :

1.2.2 الدراسات العربية :

دراسة (الهيئة العامة لمحو الأمية و تعليم الكبار في مصر، 2004)

عنوان الدراسة : تقييم اثر استخدام الحاسب في فصول محو الأمية في محافظتي القليوبية و الفيوم. هدفت الى تقييم اثر استخدام الحاسب الالى في فصول محو الأمية من خلال التعرف على مستوى اداء الدارسين، و تحفيز الدارسين على الالتحاق بفصول محو الأمية، و تحفيز الدارسين على

الاستمرار و عدم التسرب, و شملت العينة (90) دارس موزعة بالتساوي على محافظتي القليوبية و الفيوم (اشتملت الفيوم على 3 فصول, بينما اشتملت القليوبية على 4 فصول) تم استخدام الاسلوب التجريبي بحيث شمل تدريب تربوي على كيفية التدريس للكبار, و تدريب تقني على استخدام الحاسب الالي, و تدريب على برنامج محو الامية باستخدام تكنولوجيا المعلومات.

و اظهرت نتائج الدراسة :

- 1_ اثر استخدام الحاسب في محو الامية على استمرارية الدارسين.
- 2_ تشير نتائج الدراسة الى ان استخدام الحاسب في محو الامية يحفز الدارسين على الاستمرارية في الفصول حيث وصلت نسبة الاستمرارية الى 86% في الفصول التجريبية مقارنة ب 57% في الفصول الضابطة .

دراسة (السنبيل , 2001)

عنوان الدراسة : واقع محو الامية و تعليم الكبار في فلسطين.

هدفت الى دراسة التطور التاريخي للتعليم في فلسطين, و التعرف على الجهود المبذولة في محو الامية و تعليم الكبار, و تقييم برامج محو الامية و تعليم الكبار عبر السنوات التي سبقت السلطة الوطنية الفلسطينية و ما بعدها, و تقديم مقترحات لتطوير برامج محو الامية و تعليم الكبار في فلسطين, استخدمت اداتين في جمع المادة العلمية.

الاسلوب الاول ارتكز على مسح الدراسات و الابحاث ذات العلاقة بموضوع الدراسة, و ارتكز الاسلوب الثاني على اجراء عدد من المقابلات المقننة مع عدد من المسؤولين الفلسطينيين العاملين في مبدان محو الامية.

و اظهرت الدراسة النتائج التالي:

- 1_ يعتبر عدد المدارس و عدد الطلبة في فلسطين حتى نهاية الانتداب البريطاني متواضعا جدا حيث بلغ (535) مدرسة يدرس فيها (93550) طالبا و هذا يشكل نسبة ضئيلة من عدد الطلبة الذين كانوا يستحقون التعليم.
- 2_ لم يتطور عدد المدارس من 1940_1943).
- 3_ ان عدد المدارس و عدد الطلبة و كذلك المعلمين في بداية الاشراف الاردني على التعليم كان قليلا جدا.
- 4_ تراجع التعليم في مرحلة الاحتلال الاسرائيلي بشكل ملحوظ.
- 5_ نتيجة للحتلال الاسرائيلي اهمل المعلمون و لم يجدوا العناية الكافية من التدريب المستمر.

- 6_ ما زالت الطرائق و الاساليب المستخدمة في التعليم تقليدية.
- 7_ تواجه مجهودات محو الامية و تعليم الكبار في فلسطين معوقات تتعلق بالمنهاج من حيث الاغتراب بين المنهاج و الواقع المعاش للدارس.
- 8_ قلة الوسائل المساندة لمنهاج محو الامية.
- 9_ قصور المنهاج في كثير من النواحي وخاصة النشاطات اللامنهجية و الانشطة و الخبرات المساندة.

دراسة (الحميدي, 1990)

عنوان الدراسة: جدوى برامج محو الامية من وجهة نظر الدارسين و الدارسات بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة الى:

- 1_ التعرف على جدوى برامج محو الامية من وجهة نظر الدارسين و الدارسات بالمملكة العربية السعودية.
- 2_ التعرف على الامكانيات المتاحة لتنفيذ برامج محو الامية.
- 3_ التعرف على المشكلات التي يواجهها الدارسون و الدارسات في برامج محو الامية.
- 4_ التعرف على اوجه الشبه و الاختلاف بين وجهة نظر الدارسين و الدارسات لجدوى برامج محو الامية.

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين و الدارسات بمراكز محو الامية و تعليم الكبار التابعة لوزارة المعارف و الرئاسة العامة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1407|1408هـ).
تكون مجتمع الدراسة من (137627) دارسا و دارسة, و نظرا لان مجتمع الدراسة ليس بالقليل, اقتصر الباحث على عينة عشوائية تمثله. بحيث اختير (940) دارسا بطريقة عشوائية تمثل (1,5%) من مجتمع الدراسة للدارسين البالغ عددهم (62627) دارسا.
و اختيرت (1125) دارسة بطريقة عشوائية بحيث يمثلن (1,5%) من مجتمع الدراسة للدارسات البالغ عددهم (75000) دارسة.

استخدم الباحث استبانة مكونة من (22) سؤالا مغلقا حددت الاجابة فيه (بنعم او لا) بحيث شملت المجالات التالية:

أ_ جدوى برامج محو الامية.

ب_ الامكانيات المتاحة للدارسين.

ج_ المشكلات التي يواجهها الدارسون.

و تمت المعالجة الاحصائية باستخدام التكرار و النسب المئوية للتحقق من فرضيات الدراسة و استخدام معامل فاي (phi) للتأكد من دلالة الفروق بين وجهة نظر الدارسين و الدارسات حول الجدوى من برامج محو الامية.

النتائج: تبين من تحليل النتائج ان اكثر من نصف الدارسين اجابوا بالايجاب او ما نسبته (69,5%) يرون ان برامج محو الامية غير مجدية مقابل (30,5%) يرون عكس ذلك, و هذا يؤكد صحة الفرضية (أ), ان غالبية الدارسين اجابوا بالايجاب او ما نسبته (73,9%) يرون ان الامكانيات المتاحة لتنفيذ برامج محو الامية غير كافية مقابل (26,8%) يرون عكس ذلك, و ان اكثر من نصف الدارسين اجابوا بالايجاب او ما نسبته (69,4%) يرون ان هناك مشكلات تربوية و غير تربوية تواجههم عند الالتحاق بمراكز محو الامية مقابل (30,6%) يرون عكس ذلك.

دراسة (نوري , 1987)

عنوان الدراسة: تقييم مؤسسات تعليم الكبار في ضوء متطلبات التنمية الريفية بالإقليم الأوسط بالسودان .

هدفت الدراسة الى الكشف عن مدى وضوح الأهداف عند هذه المؤسسات والتنسيق فيما بينها، والكشف عن نجاعة البرامج والخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات في المجالات الاجتماعية والثقافية والمجالات الاقتصادية والمجالات الصحية ومجالات التعليم.

قام الباحث بإجراء دراسة نظرية حول الخصائص العامة للمجتمع السوداني من النواحي السكانية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، ثم تابع تطور تعليم الكبار في الإقليم الأوسط من الثلاثينات حتى الثمانينيات من هذا القرن وتناول أخيراً متطلبات التنمية الريفية من مؤسسات تعليم الكبار، وبعد الدراسة النظرية أجرى الباحث دراسة ميدانية مستخدماً المقابلة المفتوحة واستبيانين لقادة مؤسسات تعليم الكبار والمنفذين، واستمارة مقابلة مفتوحة للمستفيدين من خدمات تعليم الكبار .

حيث نتج عن الدراسة وجود تباين بين أهداف مؤسسات تعليم الكبار مع غياب سياسة عامة واضحة تربط بينها، وغياب التنسيق بين أعمال هذه المؤسسات كما وجد الباحث أن قادة المؤسسات يواجهون مشكلات أهمها ارتفاع تكلفة عملية التعليم، وقلة عدد العاملين في تعليم الكبار وضعف مشاركة المواطنين واتساع الفجوة بين المخطط والمجتمع وبين المخطط والمنفذ، الأمر الذي

يضعف كفاية القادة، كما تبين للباحث أن المنفذين لبرامج المؤسسات يواجهون مشكلات ضعف الإمكانيات المادية والبشرية، وضعف العلاقة بين المخططين والمنفذين، وبين المنفذين والمستفيدين من الخدمات، مما يضعف كفاية المنفذين، واستنتج الباحث كذلك وجود مشكلات تؤثر على حجم استفادة المواطنين من مؤسسات تعليم الكبار تتمثل في عدم وعي المخططين والمنفذين بالواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع، وافتقار المؤسسات إلى سياسة عامة لتعليم الكبار، وضعف البرامج في مؤسسات تعليم الكبار.

دراسة (مرعي والرشيدي , 1983)

عنوان الدراسة: جهود المملكة العربية السعودية في مجال محو الأمية.
هدفت الدراسة الى التعرف على جهود المملكة العربية السعودية في مجال محو الأمية. حيث اشار كل من مرعي والرشيدي في دراستهما حول جهود المملكة العربية السعودية في مجال محو الأمية الى ان (69%) من الدارسين يرى ان المناهج الدراسية لا تتناسب مع اعمارهم، كما ترى نسبة مماثلة عدم مناسبة الكتب الدراسية، و ان (89%) من الدارسين يرى ان البرامج الدراسية لا تتناسب مع احتياجاتهم و رغباتهم، وان (51%) من الدارسين يرى ان طول الوقت المخصص لهذه البرامج سبب من اسباب انقطاعهم عن الدراسة، ويرى (73%) من الدارسين انهم يشعرون بعدم الاستفادة من تلك المناهج، وانهم يشعرون بالملل. كما يرى (92%) من المدرسين ان المنهج الدراسي والتزامهم الحرفي به، لا يتيح لهم فرصة التعرف على كل دارس على حده، واستخدام عنصر التشويق في التدريس، ويرى (87%) من المدرسين عدم وجود وقت لدى المدرس لذلك.

دراسة (إبراهيم , 1982).

عنوان الدراسة : تقويم دور مؤسسات تعليم الكبار في مصر.
هدفت الدراسة الى الكشف عن مدى قيام هذه المؤسسات بدورها في المجتمع لمعرفة مدى احتياجه لمراكز تعليم الكبار، وخصائص كل مؤسسة وأدوارها ومدى وفائها بمتطلبات الدارسين.
وتناول الباحث بالدراسة حاجة المجتمع المصري المعاصر لمؤسسات تعليم الكبار، ثم مفهوم وتصنيف هذه المؤسسات ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، فجمع البيانات والمعلومات عن الدارسين الكبار وبعض المتخرجين ورؤسائهم المباشرين، واستخدم في دراسته الميدانية استمارة بحث لأخذ آراء الدارسين واستبياناً لمتابعة نشاط المتخرجين، واعتمد نموذج بروفيس في التقويم واضعاً ثمانية معايير لهذا التقويم.

أهم النتائج: وجد الباحث أن مراكز إعداد الرواد يشكل قوة جذب محدودة وأن التحاق الدارسين به يتم بدافع رفع مستوى الأداء، وأن هناك تقبلاً عاماً من جانب الدارسين للمدرسين، غير أنه يوجد قصور في استخدام أساليب تدريسية متنوعة، أما بالنسبة لقسم الخدمة العامة بالجامعة الأمريكية فقد وجد الباحث تنسيقاً حول تخطيط البرامج فيه وأن قوة الجذب في القسم في ازدياد مستمر، لكن القدرة على الاحتفاظ بالدارسين بدأت تضعف سنة (1980/ 1981) كما وجد الباحث تقبلاً للتدريب، ووجد الباحث أن أهم أسباب الالتحاق به هي اكتساب مهارات جديدة وأن توقيت البرامج مناسب، وأما بالنسبة لمركز الخدمة العامة بجامعة عين شمس فقد وجد الباحث أن البرامج تتميز بالثبات، لكن تدني المكافآت يجعل الكفاءات التدريبية تحجم عن العمل بالمركز، وتبين أن أهم أسباب الالتحاق بالمركز هي زيادة المعلومات العامة للدارسين وكان الدافع الرئيسي هو تحسين المستوى، كما ظهر وجود تقبل عام من الدارسين للهيئة التدريسية، وأن محتوى البرامج مناسب.

دراسة (حمادة، 1979)

عنوان الدراسة: تقويم الجهود المبذولة في الكويت لتعليم الكبار.
هدفت الى التعرف على أهداف التنمية، ومدى ملائمة تعليم الكبار لحاجات الكبار وارتباطه بمطالب التنمية.

قام الباحث بإجراء دراسة نظرية حول تطور تعليم الكبار في الكويت في ضوء مفهوم التنمية في المجتمع الكويتي، ثم أجرى دراسة ميدانية مستخدماً أربعة استبانات لاستطلاع آراء العاملين في الدراسات المسائية والدارسين فيها، والعاملين في بعض مراكز التدريب المهني والمتخرجين فيها، ثم قوم الباحث الجهود المبذولة وفق معايير تستند إلى مطالب المجتمع وحاجاته، ونتائج الدراسة الميدانية والاتجاهات المعاصرة.

أهم نتائج الدراسة : أتضح للباحث أن أهداف التعليم المسائي ضيقة لا تلبي حاجات الكبار أو المجتمع، كما أن هناك أهدافاً لا تليها مراكز التدريب المهني ولم تهتم بتدريب العالمين، أما التدريب الإداري فإنه يفتقر إلى الاستمرارية في التدريب ولا يضم المستويات الإدارية العليا، ومن حيث المناهج، طرأت تغيرات على مناهج محو الأمية لكنها لا تزال مع المنهج التقليدي ضيق المجال الذي لا يراعي الفروق الفردية ولا يفتح باب الاختيار أمام الدارسين، ومن حيث العاملين في التعليم المسائي تبين أن معظمهم لا يتلقوا تدريباً على تعليم الكبار، وأن العاملين في التدريب المهني لا ينتمون إلى مستوى ثقافي معين، كما لا توجد معاهد لإعداد العاملين في مراكز التدريب المهني أو الإداري، وأما بشأن الطرق والوسائل التعليمية فقد تبين أن ميادين تعليم الكبار الثلاثة

تتبع عدداً من الطرق والوسائل الشائعة التي أثبتت فعاليتها، ولكن هناك طرقاً أخرى فعالة لم تستخدم.

دراسة (جاسم، 1979)

عنوان الدراسة: مشكلات مراكز محو الأمية في محافظة ميسان بالكويت من وجهة نظر العاملين فيها.

هدفت إلى التعرف على مشكلات مراكز محو الأمية، من خلال العاملين فيها، وحدود البحث عنده مراكز محو الأمية في محافظة ميسان بالكويت لعام 1979 وتتمثل عينة البحث على (84) مركزاً، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، وأداة البحث عنده استبيان يتكون من (84) عبارة، تشكل كل عبارة منها مشكلة قدم له باستبيان استطلاعي، واستعان بقائمة المشكلات المعدة من قبل قسم البحوث في المجلس الأعلى لمحو الأمية وأظهرت الدراسة فروقاً بين مراكز المدن ومراكز القرى، فبينما احتلت مشكلات الدارسين المركز الأول في المدن، فقد احتلت المشكلات الإدارية المركز الأول في القرى، كما أظهرت فروقاً بين الجنسين، فقد احتلت قلة الحوافز المرتبة الأولى في المشكلات الإدارية لدى الذكور، بينما احتلت المركز السادس لدى الإناث، كما برزت المشكلات الصحية، ووعورة الطرق، وعدم توفر المكان الملائم للأطفال لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من حيث مشكلات المناهج والمشكلات الاجتماعية ومشكلات المدرسين.

دراسة (المنصوري، 1979).

عنوان الدراسة : المشكلات التي تواجه مراكز محو الامية في القطر العراقي.
هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مراكز محو الأمية في القطر العراقي، وتحديد مدى تأثير هذه المشكلات على سير العمل، من وجهة نظر الدارسين والمعلمين والمديرين والمشرفين، وتقديم المقترحات والتصورات الكفيلة بمعالجة هذه المشكلات، وأدوات البحث هنا استبيان تمهيدي مفتوح، ومقابلة شخصية لعينات محددة من أفراد المجتمع المدروس، واستبيان مغلق لكل قطاع من القطاعات المستهدفة، واستخدمت النسبة المئوية لتحديد القيمة النسبية للإجابات وأظهرت الدراسة أن المشكلات لدى المعلمين تتمثل في عدم مناسبة الأبنية، وتفاوت أعمار الدارسين، وصعوبة المواصلات، ونقص الوسائل التعليمية والشعور بالإرهاق، وقلة المكافآت المالية، والمعاناة من التدريس بالطريقة التقليدية.

أما الصعوبات في نظر المشرفين فهي تبدو في التفاوت بين أعمار الدارسين وعدم توفر الأماكن المناسبة لأطفال الدارسات، وصعوبة المواصلات، وشعور المشرفين بالإرهاق، وتوصي الدراسة

بمراعاة عامل السن في مراكز محو الأمية والاستفادة من نتائج الدراسات حول كتابي القراءة والحساب، ومعالجة ظروف بعض الدارسين الذين لا تسمح لهم ظروفهم بالانتظام، وإيجاد الحلول المناسبة للأبنية ووسائل المواصلات وتوفير الأماكن المناسبة لأطفال الدارسات، وإعطاء الحرية للمعلمين بالتدريس وفق الطريقة التي يرونها مناسبة، ومتابعة تدريب المعلمين.

دراسة (الزويلف، 1979).

عنوان الدراسة: واقع مراكز التربية الأساسية في العراق.
هدفت إلى دراسة واقع مراكز التربية الأساسية في العراق مشكلاتها وسبل تطويرها والكشف عن واقع المراكز، والمشكلات التي تواجهها، ووضع الحلول المقترحة لها، والتحقق من فائدتها وجدواها، بعد تطبيق قانوني التعليم الإلزامي والحملة الوطنية.

تكونت عينة الدراسة من جميع إدارات التربية الأساسية والمراكز التابعة لها، وعددها أربع وأربعون إدارة ومائة وستة مراكز، واعتمد عدد من الاستبانات المفتوحة، وجهت إلى مديري مراكز وإدارات التربية الأساسية، والخبراء العاملين في المراكز والخبراء العاملين القدامى، تستهدف ذكر المشكلات والتقدم بمقترحات وتوصيات، لتطوير هذه المراكز، كما قام الباحث بزيارة بعض مراكز التربية الأساسية في محافظة بغداد، وتم الإطلاع عن كثب على طبيعة عملها، واعتمد الباحث النسب المئوية، بعد حساب التكرارات، وسيلة إحصائية، وكشفت الدراسة عن عدد من المشكلات الإدارية المتمثلة في ضعف الاتصال بين المراكز والإدارات، والازدواجية النابعة من الارتباط بوزارتي الداخلية والتربية، والنقل المستمر للكوادر العاملة، ومشكلات منهجية، تتمثل في عدم مساندة المنهاج لطبيعة المرحلة ومشكلات فنية، تتمثل في قلة عدد المشرفين، وعدم متابعة المشرفين للمشكلات، وتكليف العاملين بأعمال ومهام، لا تتفق مع ما أعدوا من أجله، بالإضافة إلى مشكلات مادية تمثلت في عدم وجود نظام للحوافز بالنسبة للعاملين.

دراسة (مجيد، 1978)

عنوان الدراسة: المشكلات التي يعانيها الدارسون والمعلمون والمدراء في مراكز محو الأمية.
هدفت إلى دراسة المشكلات التي يعانيها الدارسون والمعلمون والمدراء في مراكز محو الأمية، أمكن استخلاصها من الاستثمارات التي قام بتعبئتها الفئات المستهدفة في الدراسة، وتمثلت مشكلات الدارسين: بالانشغال بأعمال البيت والزراعة، وصعوبة كتاب القراءة لمرحلة التكميل، وطول منهج مرحلة التكميل، والشعور بضعف القدرة على التعلم، وكثرة التنقل.

أما مشكلات المعلمين فتمثلت في: انقطاع الدارسين عن الدوام، والافتقار للوسائل التعليمية، وصعوبة كتاب القراءة لمرحلة التكميل، وطول الكتاب المقرر، وقلة وسائط النقل، أما مشكلات المديرين، فقد تمثلت في تسرب الدارسين، وعدم صلاحية أبنية المراكز، وقلة زيارات المشرفين التربويين، وقلة وسائط النقل.

دراسة (جلال، 1977)

عنوان الدراسة: لماذا يعرض بعض الأميين عن الالتحاق بفصول محو الأمية.
هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إجابة عن السؤال التالي: - لماذا يعرض بعض الأميين عن الالتحاق بفصول محو الأمية، ولا يستفيدون من الفرص التعليمية المتاحة لهم، مع علمهم بوجود هذه الفرص، بل ودعوتهم إليها؟

كشفت الدراسة عن نتائج منها: يرتبط بعضها بالأمي ويرجع البعض الآخر لعوامل اجتماعية وتربوية وتخطيطية، فالقضية لدى الأمي عدم توفر الوقت، وحاجته إلى الراحة، ورغبته في زيادة ساعات العمل، وتوصي الدراسة باحتساب وقت الدراسة من ساعات العمل، وتوفير حوافز مادية، وتدعو إلى تطوير برامج الأمية، بحيث تتيح الدراسة فيها للأميين القدرة على زيادة دخلهم وتكشف الدراسة عن أثر خجل الكبار من الالتحاق بالمراكز وإحساسهم بعدم فائدة محو الأمية، والنظرة التقليدية لتعليم المرأة كما تظهر نقصاً في خبرات العاملين في أجهزة محو الأمية، وتقترح توفير الكفايات العلمية المتخصصة، وتدريب العاملين، وتشير إلى قصور في أسلوب دعوة الأميين، ومجانبة الصواب في تحديد أوقات الدوام وأماكن الدراسة.

دراسة (محمد، 1977).

عنوان الدراسة : صعوبات الدارسين والمعلمين والمشرفين في مشروع محو الأمية في قضاء الحمدانية بالعراق.

هدفت إلى دراسة صعوبات الدارسين والمعلمين والمشرفين في مشروع محو الأمية في قضاء الحمدانية بالعراق وحلولهم المقترحة لها، وقد تكونت عينة البحث لديه من (70) دارساً و (200) معلم ومعلمة و (60) مشرفاً.

وكشفت الدراسة عدداً من الصعوبات لدى هذه الفئات الثلاث وأن كانت تختلف من فئة على أخرى، فبينما كان الشعور بالخجل وكثرة الأعمال البيتية وتشتت الفكر نتيجة لترك الأمهات أطفالهن في

البيوت والانشغال بالأعمال الزراعية صيفا أهم صعوبات الدارسين، فإن قلة وسائل النقل وتغيب الدارسين وإحجام جماعة من الأميين عن الالتحاق بمراكز محو الأمية وصعوبة مادتي القراءة والحساب لمرحلة التكميلي وعدم اهتمام الدارسين بالواجب البيتي هي أهم صعوبات المعلمين، وفي الوقت نفسه نجد أن تباعد القرى والافتقار إلى الضوابط التطبيقية وقلة الإداريين المتفرغين على رأس صعوبات المشرفين.

2.2.2 تعقيب على الدراسات العربية:

نلاحظ من الدراسات السابقة العربية أنها اتبعت منهجيات مختلفة لتحقيق أهداف الدراسة، فقد اتبعت دراسة الهيئة العامة في مصر (2004) الأسلوب التجريبي، في حين استخدم السنبل (2001) الأسلوب المسحي والمقابلة، ونلاحظ اشتراك السنبل (2001)، ونوري (1987) في استخدام أسلوب المقابلة، وكذلك اشتراك السنبل (2001) مع حمادة (1979) في استخدام الأسلوب المسحي.

أما معظم الدراسات إبراهيم (1982)، وجاسم (1979)، والمنصوري (1979) فقد اشتركت في استخدام الأسلوب الوصفي.

أما أدوات الدراسة فقد اشتركت دراسة السنبل (2001) مع نوري (1987) في استخدام المقابلة، واشتركت دراسة نوري (1987)، مع الحميدي (1990)، وإبراهيم (1982)، وحمادة (1979)، ودراسة جاسم (1979)، والمنصوري (1979)، والزويلف (1979)، ودراسة محمد (1977)، في استخدامها الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة.

أما عينات الدراسة فقد اختيرت من الدارسين مثل دراسة السنبل (2001)، ودراسة الهيئة العامة لمحو الأمية في مصر (2004)، ودراسة الحميدي (1990)، أما الدراسات التي شملت في دراستها على عينات من المدرسين و المشرفين والإداريين فهي : دراسة نوري (1987)، وحمادة (1979)، وجاسم (1979)، والمنصوري (1979)، والزويلف (1979)، و دراسة محمد (1977).

ولاحظت الباحثة من نتائج دراسة كل من الحميدي (1990)، ونوري (1987)، وحمادة (1979)، وجاسم (1979)، والمنصوري (1979)، ومجيد (1978)، ومحمد (1977)، تتفق في عدم مناسبة برامج محو الأمية مع احتياجات الدارسين، وصعوبة البرامج في مادتي (القراءة والحساب).

وانفقت دراسة السنبل (2001)، مع دراسة الحميدي (1990) في عدم مناسبة طرق التدريس المستخدمة للدارسين الكبار.

اما الدراسة الحالية فقد امتازت عن الدراسات السابقة بأنها:

- 1_ شملت عينة الدراسة مدرسي برامج محو الامية.
- 2_ عنيت هذه الدراسة بتقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسي البرامج. وهي الدراسة الاولى في فلسطين _ على حد علم الباحثة _ التي تتناول برامج محو الامية في فلسطين، والتي لم يجر عليها اي تطور منذ اعتمادها.

حيث معظم الدراسات السابقة كانت تتعلق باسباب تسرب الدارسين من مراكز محو الامية، وكان من نتائجها: ضعف المنهاج، وصعوبة مادتي القراءة والحساب . وجاءت هذه الدراسة لتقييم برنامج محو الامية (في القرية) لمعرفة مدى واقع البرنامج والمتوقع منه، ليشكل رافدا لاستمرارية التدريس.

- 3_ استخدمت الباحثة استبانة لتحقيق غرض الدراسة موجهة الى مدرسي البرنامج، قسمت الى شقين: واقع البرنامج، والمتوقع من البرنامج،

3.2.2 الدراسات الأجنبية:-

لقد نال برنامج محو الأمية اهتماماً كبيراً في البلاد الأجنبية فقد أجريت دراسات عدة اهتمت في العوامل التي دفعت الدارسين للالتحاق بمراكز محو الأمية كما تناولت دراسات أخرى الكشف عن أسباب تسرب الدارسين من صفوف محو الأمية.

دراسة اليونسكو (Unesco,1985)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهداف الاستراتيجية في الصين ومحتوى البرامج لتحقيق الأهداف، والمنهجيات المستخدمة للتفاعل مع الدارسين ومزايا البرامج وقصورها والظروف والمعوقات. وضعت خطة دراسة حالة بحيث تعتمد الدراسة على جمع البيانات عن التجارب العلمية لتعليم الكبار في الصين. وجمعت دراسات الحالة مع أوراق العمل.

تبين من تجربة العمل في ميدان تعليم الكبار في الصين أن هذا العمل يمكن أن ينجح إذا سار على المبادئ الأساسية لتعليم الكبار وإجراءاته المبنية على الخصائص المتنوعة للدارسين وظروفهم ومتطلبات الدراسة، فينبغي لمتطلبات التدريس ومحتوى التعليم أن توجه نحو الظروف القائمة وأن تتماشى مع الحاجات المختلفة وأن تحتوى على مواضيع دراسية متنوعة ومستويات وأنماط متعددة وأن تشبع رغبات الدارسين كما تبين أهمية توعية السكان بقيمة محو الأمية وارتباطه بالإنتاج مع التنسيق المسبق بين جهود محو الأمية والتعليم الابتدائي.

دراسة (UNESCO ,1985)

في فيتنام، تبين من العمل في مجال تعليم الكبار في هذا البلد أهمية أن تتناسب المناهج والمقررات مع نوعية المستهدفين وضرورة تدعيم الدراسات الأساسية بأنشطة ثقافية وترويحية ورياضية، وقد ثبتت فعالية استخدام إجراءات لتشجيع الرغبة في التعلم ومعالجة التسرب، وتمثلت هذه الإجراءات في الدراسة الحرة، والتوقيت المناسب، والإقناع، والحوافز، وحل المشكلات الفنية، والتقويم المستمر للدارسين، وظهرت أهمية تدريب معلمي الكبار في مدارس خاصة لأعداد المعلمين، وظهر أن من أهم أسباب النجاح في محو الأمية تصميم الحكومة، والإدارة على كافة المستويات على العمل الفعال، والحماس الشديد، والإبداع والتضحية من جانب المدرسين والمنظمين.

وأجرت لجنة بإشراف باترسون (Peterson,1972)

دراسة هدفت الى التعرف على أسباب التسرب من صفوف محو الأمية كما يعبر عنها الدارسون في مدرسة فلنت العليا لتعليم الكبار في ولاية متشيغان في الولايات المتحدة , وقد شملت العينة خمسين متسرباً يمثلون (27%) من مجموع المستربين خلال السنوات 1966-1970 في المدرسة المذكورة وتم أخذ العينة بطريقة عشوائية وبعد الاختبار يتصل بأفراد العينة ويأخذ موافقتهم على إجراء مقابلة في موعد محدد وقامت اللجنة الباحثة بجمع البيانات عن الخلفية العامة لأفراد العينة وعن خبراتهم التي مروا بها في مركز الدراسة وسألتهم عن أسباب تسربهم وأتضح من نتائج الدراسة أن الأسباب الرئيسية للتسرب تشمل التزامات العمل والمرضى والالتزامات العائلية، في حين لم يكن للعوامل التي تتعلق بالمدرسة دور رئيسي في التسرب.

وقامت لجنة برئاسة دوايت (Dwight,1970)

بتكليف من جامعة انديانا في الولايات المتحدة بإجراء دراسة تناولت تحليلاً مسحياً للدارسين في مراكز التربية الأساسية للكبار في شيكاغو في السنوات من (1965-1968) وشملت هذه العينة مئة دارس نصفهم من المتسربين والنصف الآخر من المنتظمين وكان الهدف من هذه الدراسة تطوير برنامج تعليم الكبار في المركز المذكور ولتحقيق هذا الغرض قامت اللجنة بجمع بيانات للتعرف إلى خصائص كل من المواطنين والمتسربين من الدارسين من حيث الجنس والعرق والعمر والحالة الاجتماعية ونوع العمل وعدد أفراد الأسرة للتعرف إلى طموح أفراد المجموعتين نحو تعليم أبنائهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم وزملائهم ومعلميهم، ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين من حيث المشكلات الصحية أما النتائج التي كشفت عنها الدراسة فكانت كما يلي:-

1. لم تكن هناك فروق بين مجموعتي العينة ذات دلالة إحصائية في العوامل الشخصية من حيث السن والجنس والعنصر والحالة الاجتماعية ونوع العمل وعدد الأطفال.

2. لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين أفراد المجموعتين في طموحهم لتعليم الأبناء وفي اتجاهاتهم نحو أنفسهم وزملائهم ومعلميهم.

3. كانت الأسباب الصحية أكثر ارتباطاً بتسرب الدارسين واختتمت اللجنة دراستها بتوصيات أهمها العمل على إجراء فحوص طبية للدارسين بين الحين والآخر وإعطائهم العلاج اللازم ودعوة المؤسسات الاجتماعية للاهتمام برعاية الأطفال باعتبار ذلك يساعد على تقليل نسبة المتسربين في مراكز تعليم الكبار.

دراسة كاتاوي (Chataway,1970)

اجريت في بريطانيا من قبل لجنة يرأسها كاتاوي بتكليف من المؤسسة الوطنية لتعليم الكبار في بريطانيا دراسة للتعرف إلى عوامل تسرب الدارسين الكبار في بريطانيا دراسة للتعرف إلى عوامل تسرب الدارسين الكبار وعلى الأمور التي دفعتهم للانضمام لصفوف تعليم الكبار وإلى الأسباب التي منعت بعضهم من الالتحاق بهذه الصفوف، وقد شملت عينة الدراسة 3.549 شخصاً منهم 1.687 من الذكور و 1.862 من الإناث بعضهم التحق بصفوف محو الأمية واستمر فيها والبعض الآخر تسرب منها، بينما لم يلتحق القسم الثالث بها مطلقاً وقد وجه للمجموعة الأولى من الأشخاص سؤال عن دافع أفرادها للالتحاق بصفوف تعليم الكبار ولأفراد الثانية سؤال عن أسباب تسربهم بينما وجه للمجموعة الثالثة سؤال عن العوامل التي منعتهم من الانضمام لهذه الصفوف، وقد كشفت هذه الدراسة عن أسباب التسرب كما يلي:

1. فئات الأسباب مرتبة حسب أهميتها النسبية :
تأتي العوامل الأسرية والخارجية على رأس عوامل التسرب من حيث الأهمية إذ أن أهميتها النسبية 55% ويعنى بالعوامل الأسرية والخارجية.
2. ما كان منها متعلقاً بظروف الأسرة وتغير العمل والخدمة العسكرية ومشاكل الطقس وصعوبة التنقل، وتلتها في الأهمية الأسباب المتعلقة بمراكز التدريس التي بلغت أهميتها النسبية 30% وينطوي تحت هذه الأسباب كل ما يتعلق بالمنهاج، وطرق التدريس، وعدم تجانس الدارسين من حيث العمر، وتششت انتباه الدارسين داخل الصف، وجاءت الاتجاهات العامة لدى فئة المتسربين في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية، إذ بلغت أهميتها النسبية 24% وهي تضم عدم اهتمام الدارس بالدراسة وعدم وجود وقت فراغ لديه.

دراسة دلال (Dallal,1970)

وهي دراسة مسحية وتحليلية عن تعليم الكبار في الأردن واعتمدت في دراستها على استبيان وزعته على معلمي صفوف محو الأمية وتعليم الكبار، وعددهم (123) معلماً ومعلمة، وقد تضمن الاستبيان في جزء منه قائمة بالأسباب التي يمكن أن تكون مدعاة للتسرب وطلب من أفراد العينة ترتيبها حسب أهميتها، وترك في نهاية القائمة مكان لإضافة أسباب أخرى.

وظهر من نتائج الدراسة أن عدم ملائمة ظروف العمل كانت أكثر الأسباب تواتراً في استجابات أفراد العينة عند كل من الذكور والإناث وكان عدم توافر الحماس الشخصي للدراسة في المرتبة

الثانية من حيث الأهمية لدى الذكور، في حين احتمل خجل الدارسين من الظهور بمظهر الأمي أمام الغير المرتبة الثانية في استجابات الإناث، أما الأسباب الأخرى التي كشفت عنها الدراسة فكانت كما يلي: عدم إحساس الدارس بالاستفادة من الدراسة في حياته العلمية، وعدم مناسبة المنهاج للكبار، وبعد مكان الدراسة عن مكان السكن، وإحساس الدارس بأن الأمية ليست مشكلة، وظروف الحرب، ووضع الأسرة ونقص التشجيع للدارس والزواج، وظروف الصف كالفوضى وعدم التجانس بين الدارسين.

4.2.2 تعقيب على الدراسات الاجنبية:

الدراسات الاجنبية التي تناولت محو الامية بشكل عام:

- 1_ لاحظت الباحثة ان الدراسات السابقة في هذا المجال كانت لفئات الدارسين و المدرسين والاداريين والتي تتعلق باسباب تسرب الدارسين من مراكز محو الامية.
- 2_ اعتمدت الدراسات السابقة الاستبانة كأدوات لتحقيق اهدافها، باستثناء دراسة اليونسكو (Unesco,1985) التي اعتمدت بالاضافة الى الاستبانة دراسة الحالة، وكذلك دراسة باترسون (Peterson,1972) التي اعتمدت بالمقابلة بالاضافة الى الاستبانة.
- 3_ تم اختيار العينات في الدراسات السابقة الاجنبية بالطريقة العشوائية.
- 4_ اتفقت دراسة اليونسكو (Unesco,1985) مع دراسة دلال (Dallal,1972) في عدم مناسبة المناهج و المقررات الدراسية مع نوعية المستهدفين في مراكز محو الامية، و اختلفت دراسة باترسون (Peterson,1972) انه لا يوجد للعوامل المتعلقة بالمدرسة كالمبنى، و المنهاج، و الادارة دور رئيسي في تسرب الدارسين.
- 5_ اتبعت الدراسات الاجنبية في هذا المجال منهجيات متقاربة، فقد اتبعت دراسة كل من دوايت (Dwight,1970)، ودلال (Dallal,1970) لمنهج المسحي التحليلي، اما دراسة اليونسكو (1980) في الصين، واليونسكو (1980) في فيتنام، منهج دراسة الحالة واسلوب الدراسة الميدانية.

5.2.2 تعقيب على الدراسات العربية والاجنبية:

لقد كان الادب البحثي والدراسات الاجنبية في هذا المجال قليلة ومحدودة، ومع ذلك فقد اتفقت نتائج بعض الدراسات العربية بشكل عام مع غيرها من الدراسات الاجنبية.

اولا_ فقد كان للدراسات التي قام بها كل من الحميدي (1990)، ونوري (1987)، واليونسكو (1980)، وحمادة (1979)، وجاسم (1979)، والمنصوري (1979)، ومجيد (1978)،

ومحمد(1977), وكاتاوي(1972), حيث اكدت ان هناك عوامل كثيرة تؤثر على فاعلية الدارسين في مراكز محو الامية و منها:

- 1_ عدم ملائمة المنهج المدرسي لاحتياجات الدارسين.
- 2_ صعوبة منهج محو الامية وخصوصا مادتي (القراءة والحساب).
- 3_ عدم احتواء برامج محو الامية مواضيع دراسية متنوعة, وعدم اشباعها رغبات الدارسين.
- 4_ ضعف كفاءة بعض المدرسين.

ثانيا _ دراسات تناولت اسباب تسرب الدارسين من مراكز محو الامية, وقد كشفت عن دور البرامج والمناهج في تسرب الدارسين مثل دراسة: السنبل (2001), الحميدي(1990), اليونسكو(1980), نوري(1987), كاتاوي(1972), باترسون(1972).

ثالثا _ معظم الدراسات اعتمدت على استبانة لمعرفة اسباب تسرب الدارسين وجدوى برامج محو الامية, كما اعتمدت على اجراء مقابلة مع عدد من المدرسين والدارسين في مراكز محو الامية.

رابعا _ تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث منهجية البحث, واداة البحث, اما الاختلاف في هذه الدراسة فهو تركيزها على تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسي البرامج وليس الدارسين, لهذا وجدت الباحثة انه من المناسب القيام بمثل هذه الدراسة محاولة الاستفادة من الدراسات السابقة في مجال اختيار العينة ووصف الادوات المستخدمة وطرق تطبيق الدراسة وتفسير نتائجها.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة، و المجتمع، و عينتها، و الاجراءات المستخدمة في الدراسة، كما يتناول الاجراءات و الطرق الاحصائية التي استخدمت في استخلاص النتائج و تحليلها.

1.3 منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لتقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في مجالات (الاهداف، والمحتوى، والانشطة التعليمية، ووسائل التقويم).

2.3 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي و مدرسات برنامج محو الامية (في القرية) في منطقتي وسط و جنوب الضفة الغربية (الخليل، وجنوب الخليل، وبيت لحم، وضواحي القدس، ورام الله) للعام الدراسي 2006\2007 . و البالغ عددهم (80) مدرس و مدرسة، (36) مدرسا، و (44) مدرسة (حسب احصاءات وزارة التربية و التعليم).

و الجدول (1.3) يوضح توزيع خصائص مجتمع الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمحافظة).

جدول 1.3 : توزيع خصائص مجتمع الدراسة

الرقم	اسم المنطقة	عدد المدرسين	ذكر	انثى
1	تربية الخليل	26	16	10
2	جنوب الخليل	19	7	12
3	بيت لحم	12	4	8
4	ضواحي القدس	8	2	6
5	رام الله	15	7	8
	المجموع	80	36	44

3.3 عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (67) مدرسا و مدرسة، (27) مدرسا و (40) مدرسة اي بنسبة (83%)، بحيث تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية، و الجدول (2.3) يوضح توزيع خصائص عينة الدراسة في منطقتي وسط و جنوب الضفة الغربية تبعا للمتغيرات الديموغرافية (جنس المدرس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي، والمحافظة).

جدول 2.3 : يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمحافظة.

المتغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
المحافظة	الخليل	18	26.9
	جنوب الخليل	19	28.4
	ضواحي القدس	8	11.9
	بيت لحم	12	17.9
	رام الله	10	14.9
الجنس	ذكر	27	40.3
	أنثى	40	59.7
المؤهل العلمي	دبلوم	21	31.3
	بكالوريوس	42	62.7
	ماجستير	4	6.0
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	24	35.8
	5- اقل من 10 سنوات	20	29.9
	10 سنوات فأكثر	23	34.3

4.3 اداة الدراسة :

لتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام استبانة لتقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسي البرامج في منطقتي وسط و جنوب الضفة الغربية.

1.4.3 خطوات اعداد الاستبانة :

قامت الباحثة ببناء استبانة موجهة للمدرسين و المدرسات في مراكز محو الامية كاداة للتعرف من خلالها على ارائهم حول برنامج محو الامية (في القرية)، و تم بناء فقراتها اعتمادا على استنتاجات مشتقة من الادب التربوي ودراسات سابقة واستبانات محكمة، واستنتاجات الباحثة وتم بناء الاداة من خلال الخطوات التالية:

اولا _ الاطلاع على الادب التربوي لاستخدام المفاهيم الرئيسية المشكلة للدراسة.
ثانيا _ الاطلاع على الدراسات السابقة، والتي تهتم ببرامج محو الامية من حيث (الاهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، واساليب التق) . حيث كان لهذه الدراسات اسهام في بناء اداة الدراسة.

ومن هذه الدراسات التي استعانت بها الباحثة في بناء اداة الدراسة: دراسة الحميدي (1990)، التي تعرضت لدراسة جدوى برامج محو الامية من خلال اراء الدارسين و الدارسات في المجتمع السعودي، واستنتج عدة اسباب من ضمنها: عدم مناسبة محتوى المقررات الدراسية للدارسين و الدارسات.
حيث تم اخذ بنود مجالات الاداة كالتالي:

مجال اهداف البرنامج: اخذت البنود (2,3,4,5,6,7,8) من دراسة الحميدي (1990)، والبنود (15,16, 1,9,10,11,12,13,14) من دراسة عبد الطالب (1985)، والتي اكدت ان برامج محو الامية لا تفي بحاجات الدارسين، ليصبح عدد البنود (16) بندا.

مجال محتوى البرنامج: البنود (17,18,19,21,24,25) اشقت من دراسة الحميدي (1990). والبنود (20,22,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39) اشقت من دراسة الزويلف (1978)، التي تعرضت الى عدد من العوامل المسؤولة عن تسرب الدارسين من مراكز محو الامية ، و يأتي في مقدمة هذه العوامل تلك التي تؤكد على ان جوانب مختلفة من البرنامج الدراسي هي المسؤولة عن تسرب الدارسين.
البند (23) تم اضافته من قبل الباحثة، ليصبح عدد البنود (23) بندا.

مجال الأنشطة التعليمية: البنود (40,41,42,43,44,45) اشقت من دراسة البشير ومحمود (1996)، التي تناولت برامج محو الامية بدول الخليج العربي، وهدفت الى تشخيص جوانب القوة والضعف في برامج محو الامية. البنود (46,47,48,49,50,51) اشقت من دراسة حمدون (1982)، حيث استنتج ان اهم المشكلات التي تواجه الدارسين في المراكز تتمثل في عدم ملائمة المنهج الدراسي لمستوى الدارسين و الدارسات و ضعف الترابط في المنهج الدراسي، ليصبح عدد البنود (12) بندا.

مجال وسائل التقويم: البنود (52,64,65) اشتقت من دراسة حمدون (1982)، والبنود (53,54,55,56,57,61,62,63) اشتقت من دراسة البشير ومحمود (1996)، البنود (58,59,60)، اشتقت من دراسة عبد الطالب (1985)، والبنود (66,67,68,69) تم اضافتها من قبل الباحثة، ليصبح عدد البنود (18) بندا.

و قد احتوى مجال الاهداف التعليمية على (16) بندا.

ومجال المحتوى التعليمي على (23) بندا.

ومجال الانشطة التعليمية (12) بندا.

اما مجال وسائل التقويم أحتوى على (18) بندا.

بحيث اشتمل مجموع الاستبانة على (69) فقرة قبل عرضها على لجنة من المحكمين.

و الملحق (1.3) يوضح الاداة في صورتها الاولى .

2.4.3 صدق الاداة :

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية للتأكد من صدق الاداة :

اولا: صدق المحكمين.

وزعت الباحثة الاداة في صورتها الاولى (ملحق 1.3) على (11) محكما متخصصا في مجالات التربية و علم النفس و اللغة العربية و اساليب التدريس و (ملحق 2.3) يبين اسماء من قاموا بتحكيم الاداة .

حيث طلبت الباحثة منهم ابداء الراي حول كل فقرة من فقرات الاداة بهدف تحكيمها من حيث : سلامة الصياغة اللغوية، ارتباط كل فقرة بالمجال المندرج تحتها، حذف او تعديل أي فقرة يرونها غير مناسبة، او اضافة أي فقرة يرونها مناسبة لاي من المجالات.

بعد مدة اسبوع تقريبا تم استرجاع الاداة من المحكمين، و بعد الاطلاع على اقتراحاتهم بدات الباحثة بأجراء التعديلات التي اشاروا عليها.

حيث تم اعتماد العبارات التي نالت على 75% من موافقة المحكمين عليها.

المجال الاول (الاهداف) :احتوى على (16) بندا و تم الاحتفاظ بجميع العبارات:

(1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16).

ليصبح عدد البنود (16) بندا.

اما المجال الثاني (المحتوى) : فقد احتوى على (23) بندا قبل التحكيم، تم حذف الفقرة (19) و ذلك بحسب رايهم انها لا تمت محور الدراسة بصلة .

و تم الاحتفاظ بالفقرات (17 ، 18 ، 20 ، 21 ، 22 ، 23 ، 24 ، 25 ، 26 ، 27 ، 28 ، 29 ، 30 ، 31 ، 32 ، 33 ، 34 ، 35 ، 36 ، 37 ، 38 ، 39) ليصبح عدد البنود (22) بندا.

المجال الثالث (الأنشطة التعليمية) : احتوى على (12) بندا قبل التعديل ، و بعد التعديل تم الاحتفاظ بالفقرات (40 ، 41 ، 42 ، 43 ، 44 ، 46 ، 47 ، 48 ، 49 ، 50 ، 51) و تم اضافة الفقرة (45) ، و تم تعديل الفقرة (43) ليصبح عدد البنود (13) بندا.

اما المجال الرابع (وسائل التقييم) : فقد احتوى على (18) بندا قبل التعديل، و بعد التعديل تم تعديل الفقرات (52 ، 54 ، 55 ، 56 ، 57)، و تم حذف الفقرات (68,69) لانها حسب رايهم مكررة وتحمل نفس المعنى ، و تم الاحتفاظ بالفقرات (53, 58, 59, 60 ، 61 ، 62 ، 63 ، 64, 65 ، 66 ، 67) ليصبح عدد البنود (16) بندا.

و بعد الانتهاء من عملية التعديل اصبحت الاستبانة تتكون من جزاين و هما :

الجزء الاول : يتعلق بمعلومات عن المستجيب ، حيث غطت المتغيرات المستقلة وهي : الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمحافظة.

الجزء الثاني : يتضمن اربعة مجالات، حيث يتكون المجال الاول (الاهداف التعليمية) من (16) بندا، و المجال الثاني (المحتوى التعليمي) من (22) بندا، و المجال الثالث (الانشطة التعليمية) من (13) بندا، و المجال الرابع (وسائل التقويم) من (16) بندا.

وقد اتسمت صياغة الفقرات بالوضوح و تدرجت الاجابة على كل فقرة ضمن خمسة مستويات هي: بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا. و ملحق (3.3) يبين شكل الاستبانة النهائي بعد التعديل.

ثانيا: التجانس الداخلي.

قامت الباحثة باستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات واقع تقييم برنامج محو الامية (في القرية) مع الدرجة الكلية لاداة الدراسة، حيث اشارت المعطيات ان جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاداة دالة احصائيا، وانها تشترك معا في قياس واقع تقييم برنامج محو الامية (في القرية) مع الدرجة الكلية لاداة الدراسة، في ضوء الاطار النظري الذي بنيت الاداة على اساسه.

ايضا قامت الباحثة باستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات المتوقع من تقييم برنامج محو الامية (في القرية) مع الدرجة الكلية لاداة الدراسة, حيث اشارت المعطيات ان جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاداة دالة احصائيا, وانها تشترك معا في قياس واقع تقييم برنامج محو الامية (في القرية) مع الدرجة الكلية لاداة الدراسة, في ضوء الاطار النظري الذي بنيت الاداة على اساسه. وملحق (4.3) يوضح هذه الخطوة.

3.4.3 ثبات الاداة :

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (13) مدرسا ومدرسة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة، عن طريق التجزئة النصفية و تم حساب معامل الثبات في الاستبانة لمجالاتها المختلفة، و الدرجة الكلية، بطريقة الاتساق الداخلي حسب معامل كرونباخ ألفا، و قد جاءت النتائج واضحة كما هي في الجدول (3.3).

جدول 3.3 : يبين مصفوفة معاملات الثبات لمجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية حسب معادلتى الثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية.

المجالات	الواقع		المتوقع	
	قيمة ألفا	التجزئة النصفية	قيمة ألفا	التجزئة النصفية
واقع وأهداف البرنامج	0.92	0.97	0.91	0.88
واقع محتوى البرنامج	0.95	0.95	0.94	0.91
واقع الأنشطة التعليمية	0.91	0.83	0.96	0.92
واقع وسائل التقويم	0.95	0.83	0.94	0.94
الدرجة الكلية	0.98	0.96	0.98	0.96

كما وتم احتساب الثبات بطريقة اختبار واعدة اختبار وكانت النتائج كما يلي :

الدرجة الكلية لاختبار (t_retest) للواقع = 0.93

الدرجة الكلية لاختبار (t_retest) للمتوقع = 0.91

5.3 اجراءات تطبيق الدراسة :

بعد الانتهاء من استخراج صدق الاداة وثباتها تم تطبيق الدراسة كما يلي :

1_ الحصول على الموافقة المسبقة من جامعة القدس _ قسم الدراسات العليا في التربية، من خلال كتاب موجه الى معالي وزير التربية و التعليم، و الى مدراء تربية كل من (تربية جنوب الخليل،

تربية الخليل، تربية بيت لحم، تربية ضواحي القدس، تربية رام الله) من اجل تسهيل مهمتها في تطبيق الدراسة، و الملحق (5.3) يوضح هذه الخطوة.

2_ قامت الباحثة بتوزيع اداة الدراسة من قبل مديريات التربية و التعليم في منطقتي (وسط و جنوب الضفة الغربية) على مدرسي البرامج في مراكز محو الامية، وذلك بعد اخذ موافقة الوزارة، والملحق (6.3) يوضح هذه الخطوة.

3_ تم استرجاع اداة الدراسة (الاستبانة) بعد تعبئتها و الاجابة عليها من قبل افراد العينة بعد اسبوع تقريبا، حيث ان جميع الاستبانات قد عادت للباحثة دون ان يسقط منها اي استبانة.

4_ ادخلت البيانات الى الحاسوب و تمت معالجة البيانات احصائيا لاستخراج النتائج المتعلقة باسئلة الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها.

6.3 متغيرات الدراسة :

أ-المتغيرات المستقلة و تشمل :

1-الجنس.

2-الخبرة.

3-المؤهل العلمي.

4_المحافظة.

ب-المتغيرات التابعة :

الاستجابة على الدرجة الكلية للاستبانة و مجالاتها الفرعية من قبل المدرسين و المدرسات.

7.3 التحليل الاحصائي :

بعد جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بمراجعتها تمهيدا لادخالها للحاسوب بهدف الحصول على نتائج الدراسة، و التعرف على درجة تقييم مدرسي برنامج محو الامية (في القرية) في وسط و جنوب الضفة الغربية.

و استخدم المقياس الوزني حسب نظام (ليكرت) الخماسي، حيث اعطيت الاجابة كالتالي: بدرجة كبيرة جدا (5)درجات.

بدرجة كبيرة (4) درجات.

بدرجة متوسطة (3)درجات.

بدرجة قليلة (2) درجة.

بدرجة قليلة جدا (1) درجة واحدة.

بحيث اذا زادت الدرجة، زادت درجة تقييم مدرسي و مدرسات برنامج محو الامية (في القرية) في وسط و جنوب الضفة الغربية و العكس صحيح.
و تمت المعالجة الاحصائية اللازمة للفرضيات كالتالي:

الفرضية الاولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى الجنس, استخدم اختبار (t_{test}) .

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى الخبرة, استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي (One way Analysis of Variance).

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى المؤهل العلمي, استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي.

(One way Analysis of Variance)

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى المحافظة, استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي.

(One way Analysis of Variance)

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للموقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى الجنس, استخدم اختبار (t_{test}) .

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي.
(One way Analysis of Variance)

الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي.
(One way Analysis of Variance)

الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى إلى المحافظة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي.
(One way Analysis of Variance)

الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات ما بين الواقع والمتوقع لبرنامج محو الأمية (في القرية) في منطقتي وسط و جنوب الضفة الغربية (الخليل، بيت لحم ، ضواحي القدس ، رام الله)، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples test)

وتم اعتماد ما يأتي عند تحديد درجات الاستجابة:

للتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد الواقع والمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية)، وفق قيمة المتوسط الحسابي تم اعتماد المقياس التالي:

1- درجة عالية: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية أو البعد أو الفقرة تتراوح من (3.5-5).

2- درجة متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين (2.5-3.49).

3- درجة منخفضة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين (1-2.49).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، وذلك للإجابة عن فرضيات الدراسة وأهدافها والتحقق من صحتها باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة.

1.4 نتائج الدراسة

1.1.4 نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (1.4).

جدول 1.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لواقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
واقع أهداف البرنامج	ذكر	27	3.28	0.93	65	2.503	0.015*
	أنثى	40	2.70	0.92			
واقع محتوى البرنامج	ذكر	27	3.26	0.91	65	2.359	0.021*
	أنثى	40	2.72	0.92			
واقع الأنشطة التعليمية	ذكر	27	3.09	0.89	65	1.733	0.088
	أنثى	40	2.70	0.88			
واقع وسائل التقويم	ذكر	27	3.17	0.98	65	2.138	0.036*
	أنثى	40	2.64	1.01			
الدرجة الكلية	ذكر	27	3.21	0.87	65	2.375	0.021*
	أنثى	40	2.69	0.87			

* دالة عند مستوى ($\alpha=0.05$)

يتبين من الجدول (1.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعاً لمتغير الجنس، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول السابق، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكور (3.21) بينما بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للإناث (2.69). ويلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاثة أبعاد هي (واقع أهداف البرنامج، وواقع محتوى البرنامج، وواقع وسائل التقويم) لصالح الذكور، بينما لم يكن هناك فروق تبعاً للجنس في بعد (واقع الأنشطة التعليمية). وتبعاً لوجود فروق في الدرجة الكلية فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى.

2.1.4 نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) من تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تقييم برنامج محو الأمية في القرية، وذلك كما هو واضح في الجدول (2.4).

جدول 2.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع تقييم برنامج محو الأمية في (القرية) تبعاً لسنوات الخبرة.

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
واقع أهداف البرنامج	أقل من 5 سنوات	24	2.84	1.00	متوسط
	5_ أقل من 10 سنوات	20	3.03	0.87	متوسط
	10 سنوات فأكثر	23	2.94	1.02	متوسط
واقع محتوى البرنامج	أقل من 5 سنوات	24	2.82	0.99	متوسط
	5_ أقل من 10 سنوات	20	3.09	0.85	متوسط
	10 سنوات فأكثر	23	2.92	1.01	متوسط
واقع الأنشطة التعليمية	أقل من 5 سنوات	24	2.69	0.87	متوسط
	5_ أقل من 10 سنوات	20	2.91	0.98	متوسط
	10 سنوات فأكثر	23	2.99	0.86	متوسط
واقع وسائل التقويم	أقل من 5 سنوات	24	2.67	1.00	متوسط
	5_ أقل من 10 سنوات	20	2.93	1.11	متوسط
	10 سنوات فأكثر	23	2.98	1.00	متوسط
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	24	2.76	0.91	متوسط
	5_ أقل من 10 سنوات	20	3.00	0.83	متوسط
	10 سنوات فأكثر	23	2.95	0.97	متوسط

يتضح من الجدول (2.4) وجود تقارب بين متوسطات واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (3.4).

جدول 3.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعاً لسنوات الخبرة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
واقع أهداف البرنامج	بين المجموعات	0.401	2	0.200	0.210	0.811
	داخل المجموعات	60.954	64	0.952		
	المجموع	61.355	66			
واقع محتوى البرنامج	بين المجموعات	0.798	2	0.399	0.431	0.652
	داخل المجموعات	59.262	64	0.926		
	المجموع	60.060	66			
واقع الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	1.111	2	0.555	0.676	0.512
	داخل المجموعات	52.576	64	0.821		
	المجموع	53.687	66			
واقع وسائل التقويم	بين المجموعات	1.234	2	0.617	0.573	0.566
	داخل المجموعات	68.839	64	1.076		
	المجموع	70.073	66			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.708	2	0.354	0.424	0.657
	داخل المجموعات	53.505	64	0.836		
	المجموع	54.213	66			

يتضح من الجدول (3.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة (ف = 0.424) عند مستوى الدلالة (0.657) على الدرجة الكلية، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية على الدرجة الكلية وكذلك على مختلف الأبعاد.

3.1.4 نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) من تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تقييم برنامج محو الأمية في القرية، وذلك كما هو واضح في الجدول (4.4).

جدول 4.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا للمؤهل العلمي.

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
واقع أهداف البرنامج	دبلوم	21	2.97	0.99
	بكالوريوس	42	2.94	0.97
	ماجستير	4	2.60	0.92
واقع محتوى البرنامج	دبلوم	21	2.95	0.97
	بكالوريوس	42	2.95	0.95
	ماجستير	4	2.68	1.03
واقع الأنشطة التعليمية	دبلوم	21	2.96	0.97
	بكالوريوس	42	2.81	0.88
	ماجستير	4	2.84	0.92
واقع وسائل التقييم	دبلوم	21	2.90	1.05
	بكالوريوس	42	2.84	1.03
	ماجستير	4	2.75	1.05
الدرجة الكلية	دبلوم	21	2.94	0.94
	بكالوريوس	42	2.90	0.90
	ماجستير	4	2.71	0.98

يتضح من الجدول (4.4) وجود تقارب بين متوسطات واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (5.4).

جدول 5.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
واقع أهداف البرنامج	بين المجموعات	0.464	2	0.232	0.244	0.784
	داخل المجموعات	60.891	64	0.951		
	المجموع	61.355	66			
واقع محتوى البرنامج	بين المجموعات	0.282	2	0.141	0.151	0.860
	داخل المجموعات	59.778	64	0.934		
	المجموع	60.060	66			
واقع الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	0.340	2	0.170	0.204	0.816
	داخل المجموعات	53.346	64	0.834		
	المجموع	53.687	66			
واقع وسائل التقويم	بين المجموعات	9.085	2	4.543	0.042	0.959
	داخل المجموعات	69.982	64	1.093		
	المجموع	70.073	66			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.188	2	9.395	0.111	0.895
	داخل المجموعات	54.025	64	0.844		
	المجموع	54.213	66			

يتضح من الجدول (5.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة (ف = 0.111) عند مستوى الدلالة (0.895) على الدرجة الكلية، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية على الدرجة الكلية وكذلك على مختلف الأبعاد.

4.1.4 نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) من تعزى لمتغير المحافظة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تقييم برنامج محو الأمية في القرية، وذلك كما هو واضح في الجدول (6.4).

جدول 6.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع تقييم برنامج محو الأمية في القرية تبعا للمحافظة.

الأبعاد	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
واقع أهداف البرنامج	الخليل	18	3.15	0.79
	جنوب الخليل	19	2.78	1.07
	ضواحي القدس	8	2.96	0.82
	بيت لحم	12	3.59	0.70
	رام الله	10	2.00	0.71
واقع محتوى البرنامج	الخليل	18	3.12	0.79
	جنوب الخليل	19	2.72	1.04
	ضواحي القدس	8	2.98	0.82
	بيت لحم	12	3.78	0.42
	رام الله	10	1.96	0.61
واقع الأنشطة التعليمية	الخليل	18	2.95	0.87
	جنوب الخليل	19	2.85	0.89
	ضواحي القدس	8	2.77	1.01
	بيت لحم	12	3.30	0.86
	رام الله	10	2.24	0.70
واقع وسائل التقويم	الخليل	18	2.97	0.96
	جنوب الخليل	19	2.79	1.04
	ضواحي القدس	8	2.82	1.15
	بيت لحم	12	3.49	0.89
	رام الله	10	2.03	0.69
الدرجة الكلية	الخليل	18	3.06	0.77
	جنوب الخليل	19	2.78	1.01
	ضواحي القدس	8	2.90	0.79
	بيت لحم	12	3.57	0.56
	رام الله	10	2.04	0.67

يتضح من الجدول (6.4) وجود تقارب بين متوسطات واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعاً لمتغير المحافظة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (7.4).

جدول 7.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعاً لمتغير المحافظة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
واقع أهداف البرنامج	بين المجموعات	15.095	4	3.774	5.058	0.001*
	داخل المجموعات	46.260	62	0.746		
	المجموع	61.355	66			
واقع محتوى البرنامج	بين المجموعات	19.608	4	4.902	7.513	0.000*
	داخل المجموعات	40.452	62	0.652		
	المجموع	60.060	66			
واقع الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	6.382	4	1.595	2.091	0.093
	داخل المجموعات	47.305	62	0.763		
	المجموع	53.687	66			
واقع وسائل التقويم	بين المجموعات	11.955	4	2.989	3.188	0.019*
	داخل المجموعات	58.118	62	0.937		
	المجموع	70.073	66			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	13.537	4	3.384	5.159	0.001*
	داخل المجموعات	40.676	62	0.656		
	المجموع	54.213	66			

يتضح من الجدول (7.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعاً لمتغير المحافظة، وقد كانت الفروق في (واقع أهداف البرنامج، وواقع محتوى البرنامج، وواقع وسائل التقويم) وكذلك في الدرجة الكلية، حيث كانت قيمة (ف = 5.058) عند مستوى الدلالة (0.001) على بعد (واقع أهداف البرنامج)، كما وكانت قيمة (ف = 7.513) عند مستوى الدلالة (0.000) على بعد (واقع محتوى البرنامج)، وأيضاً كانت قيمة (ف = 3.188) عند مستوى الدلالة (0.019) على بعد (واقع وسائل التقويم)، وفي الدرجة الكلية كانت قيمة (ف =

5.159) وهذا يدعو إلى رفض الفرضية على هذه الأبعاد وعلى الدرجة الكلية، بينما تم قبول الفرضية على بعد (واقع الأنشطة التعليمية) التي بلغت فيها قيمة (ف= 2.091) عند مستوى الدلالة (0.093).

ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قامت الباحثة باستخدام اختبار (Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (8.4).

جدول 8.4: نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في متوسطات واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا للمحافظة.

الأبعاد	المحافظة	الخليل	جنوب الخليل	ضواحي القدس	بيت لحم	رام الله
واقع أهداف البرنامج	الخليل		0.3633	0.1918	-0.4410	1.1465*
	جنوب الخليل			-0.1715	-0.8043	0.7832
	ضواحي القدس				-0.6328	0.9547
	بيت لحم					1.5875*
	رام الله					
واقع محتوى البرنامج	الخليل		-0.4012	0.1351	-0.6604	1.1601*
	جنوب الخليل			-0.2661	-1.0616*	0.7589
	ضواحي القدس				-0.7955	1.0250
	بيت لحم					1.8205*
	رام الله					
واقع وسائل التقويم	الخليل		0.1864	0.5189	-0.5156	0.9417
	جنوب الخليل			-0.2754	0.7020	0.7553
	ضواحي القدس				0.6745	0.7828
	بيت لحم					1.4573*
	رام الله					
الدرجة الكلية	الخليل		0.2822	0.1619	-0.5141	1.0167*
	جنوب الخليل			-0.1203	-0.7963	0.7346
	ضواحي القدس				-0.6760	0.8549
	بيت لحم					-1.5308*
	رام الله					

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (8.4) أن الفروق في متوسطات واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير

المحافظة في بعد (واقع أهداف البرنامج) كانت بين محافظة (الخليل) و(رام الله) لصالح محافظة (الخليل)، وبين محافظة (بيت لحم) و(رام الله) لصالح (بيت لحم). وكانت في بعد (واقع محتوى البرنامج) بين محافظة (الخليل) ومحافظة (رام الله) لصالح محافظة (الخليل) وكذلك بين محافظة (جنوب الخليل) مع محافظة (بيت لحم) لصالح (بيت لحم)، وبين محافظة (بيت لحم) و(رام الله) لصالح (بيت لحم). وفي بعد (واقع وسائل التقويم) فكانت بين محافظة (بيت لحم) و(رام الله) لصالح محافظة (بيت لحم).

أما على الدرجة الكلية فكانت بين محافظة (الخليل) ومحافظة (رام الله) لصالح محافظة (الخليل) وأيضاً بين محافظة (بيت لحم) ومحافظة (رام الله) لصالح محافظة (بيت لحم). بمعنى أن الفروق كانت لصالح محافظة (بيت لحم والخليل).

5.1.4 نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) من تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (9.4).

جدول 9.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية تبعا للجنس.

يتضح من الجدول (9.4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المتوقع من أهداف البرنامج	ذكر	27	3.82	0.75	65	0.962	0.339
	أنثى	40	3.61	0.96			
المتوقع من محتوى البرنامج	ذكر	27	3.87	0.73	65	0.667	0.507
	أنثى	40	3.72	1.01			
المتوقع من الأنشطة التعليمية	ذكر	27	3.98	0.57	65	0.143	0.887
	أنثى	40	3.95	0.90			
المتوقع من وسائل التقويم	ذكر	27	3.97	0.65	65	0.160	0.873
	أنثى	40	3.94	0.84			
الدرجة الكلية	ذكر	27	3.90	0.60	65	0.582	0.563
	أنثى	40	3.79	0.88			

($0.05 \geq A$) في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكور (3.90) بينما كان عند بلغ المتوسط الحسابي للأنثى (3.79)، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية الخامسة.

6.1.4 نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى لمتغير سنوات الخبرة

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية، وذلك كما هو واضح في الجدول (10.4)

جدول 10.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لسنوات الخبرة.

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتوقع من أهداف البرنامج	أقل من 5 سنوات	24	3.84	0.78
	5- أقل من 10 سنوات	20	3.22	1.15
	10 سنوات فأكثر	23	3.95	0.52
المتوقع من محتوى البرنامج	أقل من 5 سنوات	24	4.00	0.75
	5- أقل من 10 سنوات	20	3.31	1.20
	10 سنوات فأكثر	23	3.95	0.58
المتوقع من الأنشطة التعليمية	أقل من 5 سنوات	24	4.13	0.57
	5- أقل من 10 سنوات	20	3.61	1.06
	10 سنوات فأكثر	23	4.10	0.59
المتوقع من وسائل التقويم	أقل من 5 سنوات	24	4.08	0.70
	5- أقل من 10 سنوات	20	3.69	0.95
	10 سنوات فأكثر	23	4.04	0.60
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	24	4.01	0.63
	5- أقل من 10 سنوات	20	3.44	1.01
	10 سنوات فأكثر	23	4.00	0.54

يتضح من الجدول (10.4) وجود تقارب بين متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (11.4).

جدول 11.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المتوقع من أهداف البرنامج	بين المجموعات	6.489	2	3.245	4.550	0.014*
	داخل المجموعات	45.638	64	0.713		
	المجموع	52.127	66			
المتوقع من محتوى البرنامج	بين المجموعات	6.303	2	3.151	4.184	0.020*
	داخل المجموعات	48.208	64	0.753		
	المجموع	54.511	66			
المتوقع من الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	3.576	2	1.788	3.104	0.052
	داخل المجموعات	36.874	64	0.576		
	المجموع	40.450	66			
المتوقع من وسائل التقويم	بين المجموعات	1.931	2	0.965	1.678	0.195
	داخل المجموعات	36.827	64	0.575		
	المجموع	38.758	66			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.499	2	2.249	4.045	0.022*
	داخل المجموعات	35.589	64	0.556		
	المجموع	40.087	66			

يتضح من الجدول (11.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وفي بعد (المتوقع من أهداف البرنامج والمتوقع من محتوى البرنامج)، حيث كانت قيمة $(F = 4.550)$ عند مستوى الدلالة (0.014) على بعد (المتوقع من أهداف البرنامج)، كما وكانت قيمة $(F = 4.184)$ عند مستوى الدلالة (0.020) على بعد (المتوقع من محتوى البرنامج).

وفي الدرجة الكلية كانت قيمة (ف= 4.045) عند مستوى الدلالة (0.022) وهذا يدعو إلى رفض الفرضية على هذه الأبعاد وعلى الدرجة الكلية.

ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قامت الباحثة باستخدام اختبار (Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (12.4).

جدول 12.4: نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعاً لسنوات الخبرة.

الأبعاد	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	10 سنوات فأكثر
المتوقع من أهداف البرنامج	أقل من 5 سنوات		0.6187	-0.1101
	5- أقل من 10 سنوات			-0.7288*
	10 سنوات فأكثر			
المتوقع من محتوى البرنامج	أقل من 5 سنوات		0.6936*	0.0509
	5- أقل من 10 سنوات			-0.6426*
	10 سنوات فأكثر			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات		0.5685*	0.0467
	5- أقل من 10 سنوات			-0.5639*
	10 سنوات فأكثر			

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (12.4) أن الفروق في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبر في بعد (المتوقع من أهداف البرنامج) كانت بين (5-أقل من 10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح محافظة (10 سنوات فأكثر). وكانت في بعد (المتوقع من محتوى البرنامج) بين (أقل من 5 سنوات) و(5-أقل من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات) وبين (5 سنوات) و(10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح (10 سنوات فأكثر). وفي الدرجة الكلية كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(5-أقل من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات) وبين (5-أقل من 10 سنوات) و(10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح (10 سنوات فأكثر).

7.1.4 نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) من تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية، وذلك كما هو واضح في الجدول (13.4).

جدول 13.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية تبعا للمؤهل العلمي.

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتوقع من أهداف البرنامج	دبلوم	21	3.82	0.79
	بكالوريوس	42	3.60	0.96
	ماجستير	4	3.95	0.33
المتوقع من محتوى البرنامج	دبلوم	21	3.85	0.80
	بكالوريوس	42	3.73	0.99
	ماجستير	4	4.00	0.48
المتوقع من الأنشطة التعليمية	دبلوم	21	4.13	0.51
	بكالوريوس	42	3.88	0.89
	ماجستير	4	4.03	0.64
المتوقع من وسائل التقويم	دبلوم	21	3.99	0.65
	بكالوريوس	42	3.93	0.83
	ماجستير	4	3.96	0.70
الدرجة الكلية	دبلوم	21	3.93	0.63
	بكالوريوس	42	3.78	0.86
	ماجستير	4	3.98	0.52

يتضح من الجدول (13.4) وجود تقارب بين متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (14.4).

جدول 14.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
واقع أهداف البرنامج	بين المجموعات	0.931	2	0.466	0.582	0.562
	داخل المجموعات	51.196	64	0.800		
	المجموع	52.127	66			
واقع محتوى البرنامج	بين المجموعات	.406	2	0.203	0.240	0.787
	داخل المجموعات	54.105	64	0.845		
	المجموع	54.511	66			
واقع الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	0.902	2	0.451	0.730	0.486
	داخل المجموعات	39.548	64	0.618		
	المجموع	40.450	66			
واقع وسائل التقويم	بين المجموعات	4.085	2	2.043	0.034	0.967
	داخل المجموعات	38.717	64	0.605		
	المجموع	38.758	66			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.422	2	0.211	0.340	0.713
	داخل المجموعات	39.665	64	0.620		
	المجموع	40.087	66			

يتضح من الجدول (14.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة (ف=0.340) عند مستوى الدلالة (0.713) على الدرجة الكلية، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية على الدرجة الكلية وكذلك على مختلف الأبعاد.

8.1.4 نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) من تعزى لمتغير المحافظة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية، وذلك كما هو واضح في الجدول (15.4).

جدول 15.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية تبعا للمحافظة.

الأبعاد	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتوقع من أهداف البرنامج	الخليل	18	3.39	0.97
	جنوب الخليل	19	4.05	0.44
	ضواحي القدس	8	3.19	1.10
	بيت لحم	12	3.52	1.14
	رام الله	10	4.18	0.27
المتوقع من محتوى البرنامج	الخليل	18	3.55	0.97
	جنوب الخليل	19	4.09	0.53
	ضواحي القدس	8	3.31	1.01
	بيت لحم	12	3.53	1.22
	رام الله	10	4.29	0.41
المتوقع من الأنشطة التعليمية	الخليل	18	3.71	0.89
	جنوب الخليل	19	4.25	0.48
	ضواحي القدس	8	3.66	0.79
	بيت لحم	12	3.65	0.93
	رام الله	10	4.51	0.35
المتوقع من وسائل التقويم	الخليل	18	3.69	0.89
	جنوب الخليل	19	4.25	0.46
	ضواحي القدس	8	3.69	0.72
	بيت لحم	12	3.61	0.86
	رام الله	10	4.47	0.42
الدرجة الكلية	الخليل	18	3.57	0.85
	جنوب الخليل	19	4.15	0.46
	ضواحي القدس	8	3.44	0.82
	بيت لحم	12	3.57	0.95
	رام الله	10	4.35	0.36

يتضح من الجدول (15.4) وجود تقارب بين متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير المحافظة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (16.4).

جدول 16.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير المحافظة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المتوقع من أهداف البرنامج	بين المجموعات	8.804	4	2.201	3.150	0.020*
	داخل المجموعات	43.323	62	0.699		
	المجموع	52.127	66			
المتوقع من محتوى البرنامج	بين المجموعات	7.922	4	1.980	2.636	0.042*
	داخل المجموعات	46.589	62	0.751		
	المجموع	54.511	66			
المتوقع من الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	7.609	4	1.902	3.591	0.011*
	داخل المجموعات	32.842	62	0.530		
	المجموع	40.450	66			
المتوقع من وسائل التقويم	بين المجموعات	7.655	4	1.914	3.815	0.008*
	داخل المجموعات	31.103	62	0.502		
	المجموع	38.758	66			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	7.848	4	1.962	3.773	0.008*
	داخل المجموعات	32.240	62	0.520		
	المجموع	40.087	66			

يتضح من الجدول (16.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير المحافظة، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى مختلف الأبعاد، حيث كانت قيمة (ف=3.150) عند مستوى الدلالة (0.020) على بعد (المتوقع من أهداف البرنامج)، كما وكانت قيمة (ف=2.636) عند مستوى الدلالة (0.042) على بعد (المتوقع من محتوى البرنامج)، وكانت قيمة (ف=3.591) عند مستوى الدلالة (0.011) على بعد (المتوقع من الأنشطة التعليمية)، وأيضا كانت قيمة (ف=3.815) عند مستوى الدلالة (0.008) على بعد

(المتوقع من وسائل التقويم)، وفي الدرجة الكلية كانت قيمة (ف = 3.773) عند مستوى الدلالة (0.008) وهذا يدعو إلى رفض الفرضية على الدرجة الكلية.

ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قامت الباحثة باستخدام اختبار (Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (17.4).

جدول 17.4: نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية تبعا للمحافظة.

الأبعاد	التخصص	الخليل	جنوب الخليل	ضواحي القدس	بيت لحم	رام الله
المتوقع من أهداف البرنامج	الخليل		-0.6603	0.1970	-0.1285	-0.7889
	جنوب الخليل			0.8573*	0.5318	-0.1286
	ضواحي القدس				-0.3255	-0.9859*
	بيت لحم					-0.6604
	رام الله					
المتوقع من محتوى البرنامج	الخليل		-0.5403	0.2405	0.1894	-0.7424
	جنوب الخليل			0.7808*	0.5592	-0.2022
	ضواحي القدس				-0.2216	-0.9830*
	بيت لحم					-0.7614
	رام الله					
المتوقع من الأنشطة التعليمية	الخليل		-0.5373	0.5021	0.5983	-0.8017
	جنوب الخليل			0.5876	0.5972	-0.2644
	ضواحي القدس				0.0961	-0.8519*
	بيت لحم					-0.8615*
	رام الله					
المتوقع من وسائل التقويم	الخليل		-0.5689	-0.4340	0.0763	-0.7840*
	جنوب الخليل			0.5646	0.6453	-0.2151
	ضواحي القدس				0.0807	-0.7797
	بيت لحم					-0.8604*
	رام الله					
الدرجة الكلية	الخليل		-0.5752	0.1347	0.5390	0.5752
	جنوب الخليل			0.7099	0.5806	-0.1998
	ضواحي القدس				-0.1294	-0.9097*
	بيت لحم					-0.7803*
	رام الله					

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (17.4) أن الفروق في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعاً لمتغير المحافظة في بعد (المتوقع من أهداف البرنامج) كانت بين محافظة (جنوب الخليل) و(ضواحي القدس) لصالح محافظة (جنوب الخليل)، وبين محافظة (ضواحي القدس) و(رام الله) لصالح (رام الله). وكانت في بعد (المتوقع من محتوى البرنامج) بين محافظة (جنوب الخليل) و(ضواحي القدس) لصالح محافظة (جنوب الخليل) وبين محافظة (ضواحي القدس) و(رام الله) لصالح (رام الله). وفي بعد (المتوقع من الأنشطة التعليمية) كانت بين محافظة (ضواحي القدس) و(رام الله) لصالح (رام الله). وبين محافظة (ب لحم) و(رام الله) لصالح محافظة (رام الله). وفي بعد (المتوقع من وسائل التقويم) فكانت بين محافظة (الخليل) و(رام الله) لصالح محافظة (رام الله) وبين محافظة (بيت لحم) ومحافظة (رام الله) لصالح محافظة (رام الله). أما على الدرجة الكلية فكانت بين محافظة (ضواحي القدس) ومحافظة (رام الله) لصالح محافظة (رام الله) وأيضاً بين محافظة (بيت لحم) ومحافظة (رام الله) لصالح محافظة (رام الله). بمعنى أن الفروق كانت لصالح محافظة (رام الله).

السؤال الثالث : هل توجد فروق في التقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات ما بين الواقع والمتوقع لبرنامج محو الأمية (في القرية) في منطقتي وسط وجنوب الضفة الغربية (الخليل، وجنوب الخليل، وبيت لحم، وضواحي القدس، ورام الله) ؟
للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية الآتية :

9.1.4 الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات ما بين الواقع والمتوقع لبرنامج محو الأمية (في القرية) في وسط وجنوب الضفة الغربية (الخليل، جنوب الخليل، بيت لحم، وضواحي القدس، رام الله).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ما بين الواقع والمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية، وذلك كما هو واضح في الجدول (18.4).

جدول 18.4: الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ما بين الواقع والمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية.

المجموعات	الأبعاد	الأعداد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجموعة 1	واقع أهداف البرنامج	67	2.93	0.96
	المتوقع من أهداف البرنامج	67	3.69	0.88
مجموعة 2	واقع محتوى البرنامج	67	2.93	0.95
	المتوقع من محتوى البرنامج	67	3.78	0.90
مجموعة 3	واقع الأنشطة التعليمية	67	2.86	0.90
	المتوقع من الأنشطة التعليمية	67	3.96	0.78
مجموعة 4	واقع وسائل التقويم	67	2.85	1.03
	المتوقع من وسائل التقويم	67	3.95	0.76
مجموعة 5	الدرجة الكلية للواقع	67	2.90	0.90
	الدرجة الكلية للمتوقع	67	3.84	0.77

يتضح من الجدول (18.4) وجود تقارب بين متوسطات الواقع والمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية. حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) (2.90)، بينما كان للمتوقع (3.84)، ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Test) كما هو وارد في الجدول (19.4).

جدول 19.4: نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Test) في المتوسطات الحسابية الكلية للواقع والمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية في القرية.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
مجموعة 1	واقع أهداف البرنامج - المتوقع من أهداف البرنامج	-0.76	1.46	-4.252	66	0.000*
مجموعة 2	واقع محتوى البرنامج - المتوقع من محتوى البرنامج	-0.84	1.55	-4.450	66	0.000*
مجموعة 3	واقع الأنشطة التعليمية - المتوقع من الأنشطة التعليمية	-1.10	1.40	-6.451	66	0.000*
مجموعة 4	واقع وسائل التقويم - المتوقع من وسائل التقويم	-1.09	1.50	-5.974	66	0.000*
مجموعة 5	الدرجة الكلية للواقع - الدرجة الكلية للمتوقع	-0.93	1.37	-5.561	66	0.000*

يتبين من الجدول (19.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ما بين الواقع والمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية، حيث كانت هذه الفروق لصالح المتوقع من البرنامج وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول (18.4)، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للواقع (2.90) بينما بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمتوقع من البرنامج (3.84) وتبعاً لوجود فروق فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية التاسعة.

الفصل الخامس

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي اسفرت عنها الدراسة، وفقا لترتيب الفرضيات، ومن ثم تقديم التوصيات بناء على النتائج.

الفرضية الاولى:

لا توجد فروق ذوات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الامية (في القرية) تعزى لمتغير الجنس.

تبين نتيجة الفرضية الاولى انه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) لواقع تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير الجنس. اذ اشارت النتائج الى وجود فروق لصالح الذكور. وهذا يدعو الى رفض الفرضية الصفرية.

حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات الذكور (3.21)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات الاناث (2.29).

حيث يرى المدرسون (الذكور) ان واقع اهداف البرنامج ايجابية ولا تتعارض مع الواقع، اي ان واقع اهداف البرنامج تراعي خصائص الدارسين، و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ويتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد بمتوسط حسابي (3.28)، بينما ترى الاناث ان واقع اهداف البرنامج سلبية ولا تراعي خصائص الدارسين، ولا تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ولا يتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد بدرجة منخفضة اي بمتوسط حسابي (2.70) وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة واقع اهداف البرنامج من (1_16).

وفي مجال واقع محتوى البرنامج، اكد المدرسون (الذكور) ان واقع محتوى البرنامج ايجابي، اي ان واقع محتوى البرنامج تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب، ويظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم، ويتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص بمتوسط حسابي (3.26)، مقابل

(2.72) للاناث حيث اكدت المدرسات ان واقع محتوى البرنامج سلبية ولا تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب, ولا يظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم, ولا ويتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة واقع محتوى البرنامج من (17_38).

وفي مجال **واقع الانشطة التعليمية للبرنامج**, اكد المدرسون (الذكور) ان واقع الانشطة التعليمية للبرنامج ايجابية, تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور, وتستند الانشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى, وتراعي التسلسل الحركي في الكتابة بمتوسط حسابي (3.09), مقابل (2.70) للاناث حيث اكدت المدرسات ان واقع الانشطة التعليمية للبرنامج سلبية ولا تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور, ولا تستند الانشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى, ولا تراعي التسلسل الحركي في الكتابة وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة واقع الانشطة التعليمية للبرنامج من (39_51).

وفي مجال **واقع وسائل التقويم**, اكد المدرسون (الذكور) ان واقع وسائل التقويم للبرنامج ايجابية, توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, وتساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, وتساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة بمتوسط حسابي (3.17), مقابل (2.64) للاناث حيث اكدت المدرسات ان واقع وسائل التقويم للبرنامج سلبية لا توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, ولا تساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, ولا تساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة واقع الانشطة التعليمية للبرنامج من (52_67).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة المنيع (1401) التي تؤكد على عدم تناسب المنهج الدراسي مع احتياجات الدارسين.

ويمكن عزو هذه الفروق بين الجنسين الى ان الذكور على دراية وخبرة اكثر لطبيعة البرنامج بشكل افضل من الاناث, نتيجة اطلاع المدرسين الذكور على برامج تعليمية اخرى في أقطار ودول عربية اخرى.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الامية (في القرية) تعزى لمتغير الخبرة.

حيث اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات واقع تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يدعوا الى قبول الفرضية.

حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات المدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الامية (في القرية) حسب الخبرة (اقل من 5 سنوات) بلغت (2.27)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات المدرسين ذوي الخبرة التدريسية من (5_ اقل من 10 سنوات) (3.00)، اما المدرسين ذوي الخبرة التدريسية من (10 سنوات فأكثر) بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجاباتهم (2.95).

فقد اكد المدرسون وعلى اختلاف سنوات خبرتهم ان واقع برنامج محو الامية (في القرية) ايجابي في مجال واقع الاهداف حيث يرى المدرسون والمدرسات ان واقع اهداف البرنامج تراعي خصائص الدارسين، و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ويتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد.

وفي مجال واقع محتوى البرنامج حسب سنوات الخبرة، تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب، ويظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم، ويتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص. وفي مجال واقع الانشطة التعليمية للبرنامج، اكد المدرسون والمدرسات ان واقع الانشطة التعليمية للبرنامج ايجابية، تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور، وتستند الانشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى، وتراعي التسلسل الحركي في الكتابة.

وفي مجال واقع وسائل التقويم، اكد المدرسون والمدرسات ان واقع وسائل التقويم للبرنامج ايجابية، توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية، وتساعد اسئلة البرنامج المدرسين

في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها، وتساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه كل من مرعي والرشيدي (1983) حيث اكدت نتائج دراستهما ان (69%) من الدارسين يرى ان المناهج الدراسية لا تتناسب مع اعمارهم، وان (89%) يرى ان المناهج الدراسية لا تتناسب مع احتياجاتهم ورغباتهم.

وتعزو الباحثة ذلك الى خضوع المدرسين والمدرسات على أختلاف خبراتهم لنفس الدورات التعليمية والتربوية، والاستعانة بالوسائط والوسائل التعليمية الحديثة أثناء التدريس ساهمت في التقليل من شأن الخبرة في التأثير على تقييم البرنامج، اضافة الى ذلك أحيانا نجد أن الخبرة عند بعض المدرسين هي سنة واحدة ولكنها مكررة عدة مرات.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الامية (في القرية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في المتوسطات الحسابية لواقع تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية، وهذا يدعو الى قبول الفرضية.

حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات المدرسين والمدرسات من حملة الدبلوم لواقع برنامج محو الامية (في القرية) على مجالات (الاهداف، والمحتوى، والانشطة التعليمية، ووسائل التقويم) بلغت (2.94)، مقابل (2.84) لدى حملة البكالوريوس، بينما بلغ المتوسط الحسابي لحملة الماجستير (2.71).

وتبين هذه النتيجة ان المدرسين والمدرسات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لديهم نفس التصور لواقع برنامج محو الامية (في القرية) على مجالاته الفرعية (الاهداف، والمحتوى، والانشطة، ووسائل التقويم).

فقد اكد المدرسون وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية ان واقع برنامج محو الامية (في القرية) ايجابي في مجال واقع الاهداف حيث يرى المدرسون والمدرسات ان واقع اهداف البرنامج تراعي

خصائص الدارسين، و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ويتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد.

وفي مجال واقع محتوى البرنامج حسب المؤهل العلمي، تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب، ويظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم، ويتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص.

وفي مجال واقع الأنشطة التعليمية للبرنامج، اكد المدرسون والمدرسات ان واقع الأنشطة التعليمية للبرنامج ايجابية، تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور، وتستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى، وتراعي التسلسل الحركي في الكتابة.

وفي مجال واقع وسائل التقويم، اكد المدرسون والمدرسات ان واقع وسائل التقويم للبرنامج ايجابية، توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية، وتساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها، وتساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

ورجحت الباحثة النتيجة الى المتابعة المستمرة التي التي تقوم بها مديريات التربية للمدرسين من خلال اداء المعلم التدريسي وتطبيق نظام سلم الدرجات في ترتيب المعلمين، أدى الى محاولة المعلم الظهور بأداء تعليمي يليق به مهما كان مؤهله العلمي، ايضا وجود شخص يحمل شهادة الماجستير لا يعني انه أفضل اكاديميا من معلم اخر يحمل درجة البكالوريوس او الدبلوم وقد اثبت الواقع صحة ذلك.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الامية (في القرية) تعزى لمتغير المحافظة.

حيث اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات واقع تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير المحافظة لصالح (بيت لحم والخليل) وهذا يدعو الى رفض الفرضية الصفرية. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات المدرسين والمدرسات في جنوب الخليل لواقع برنامج محو الامية (في القرية) على مجالات (الاهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، ووسائل

التقويم)، (2.78) في جنوب الخليل، و (3.06) في الخليل، و(2,90) في ضواحي القدس و(3.57) في بيت لحم، و(2.04) في رام الله.

حيث يرى مدرسو ومدرسات برنامج محو الامية (في القرية) في مناطق (الخليل وبيت لحم) ان البرنامج ايجابي ولا يتعارض مع واقع **اهداف البرنامج** اي انه يراعي خصائص الدارسين، و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ويتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد.

بينما يرى مدرسو ومدرسات مناطق (جنوب الخليل وضواحي القدس ورام الله) ان واقع اهداف البرنامج سلبية ولا تراعي خصائص الدارسين، ولا تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ولا يتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة واقع اهداف البرنامج من (16_1).

وفي مجال **واقع محتوى البرنامج تبعا لمتغير المحافظة**، يرى المدرسون والمدرسات في مناطق (الخليل وبيت لحم) ان محتوى البرنامج ايجابي تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب، ويظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم، ويتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص.

بينما يرى مدرسو ومدرسات مناطق (جنوب الخليل وضواحي القدس ورام الله) ان واقع محتوى البرنامج سلبية ولا تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب، ولا يظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم، ولا يتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص. وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة واقع محتوى البرنامج من (38_17).

وفي مجال **واقع الانشطة التعليمية للبرنامج**، اكد المدرسون والمدرسات في منطقة (الخليل وبيت لحم) ان واقع الانشطة التعليمية للبرنامج ايجابية، تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور، وتستند الانشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى، وتراعي التسلسل الحركي في الكتابة. بينما يرى مدرسو ومدرسات مناطق (جنوب الخليل وضواحي القدس ورام الله) ان واقع الانشطة التعليمية للبرنامج سلبية ولا تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور، ولا تستند الانشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى، ولا تراعي التسلسل الحركي في الكتابة.

وذلك خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة واقع الانشطة التعليمية للبرنامج من (51_39).

وفي مجال واقع وسائل التقويم, أكد المدرسون والمدرسات في منطقة (الخليل وبيت لحم) ان واقع وسائل التقويم للبرنامج ايجابية, توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, وتساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, وتساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة. بينما يرى مدرسو ومدرسات مناطق (جنوب الخليل وضواحي القدس ورام الله) ان واقع وسائل التقويم للبرنامج سلبية ولا توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, ولا تساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, ولا تساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة واقع وسائل التقويم للبرنامج من (52_67). وترى الباحثة ان هذه النتيجة تعود الى ان برنامج محو الامية (في القرية) موجه للقرية وليس للمدينة, ومن هنا اذا نظرنا الى محافظتي (بيت لحم والخليل) نجد أغلبية السكان هم من القرى فهي تكون بنسبة ثلثي السكان من القرى وثلث من المدن وهذا ينسجم على المدرسين الذين يدرسون هذا البرنامج.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات للمنتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) تعزى لمتغير الجنس.

اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير الجنس, وهذا يدعو الى قبول الفرضية.

حيث بلغ المتوسط الحسابي لاجابات المدرسين والمدرسات للمنتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) على الدرجة الكلية (3.90) للذكور, مقابل (3.79) للاناث.

حيث يتوقع المدرسون والمدرسات (ذكور و اناثا) ان اهداف البرنامج يجب ان تكون ايجابية ولا تتعارض مع الواقع, اي ان المتوقع من اهداف البرنامج ان تراعي خصائص الدارسين, و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية, ويتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة المتوقع من اهداف البرنامج من (1_16).

وفي مجال المتوقع من محتوى البرنامج, اكد المدرسون والمدرسات ان المتوقع من محتوى البرنامج يجب ان تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب, ويظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم, ويتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص.

وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من محتوى البرنامج من (17_38). وفي مجال المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج, اكد المدرسون والمدرسات ان المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج ان تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور, وتستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى, وتراعي التسلسل الحركي في الكتابة. وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج من (39_51).

وفي مجال المتوقع من وسائل التقويم, اكد المدرسون والمدرسات ان المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج ان توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, وتساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, وتساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة. وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج من (52_67).

وتعزو الباحثة الى ان المدرسين (ذكورا واناثا) يرون ان البرنامج الدراسي لمحو الامية (في القرية) سلبي لا يتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين, ويتطلعون الى برامج دراسية افضل تساهل التطور في المناهج الحديثة, وادراك المدرسين والمدرسات (ذكورا واناثا) لحاجات الاميين في مجال التعليم ومتطلبات الحياة ومدى تلبية البرنامج لهذه الحاجات.

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات للبرنامج من برنامج محو الامية (في القرية) تعزى لمتغير الخبرة.

اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة

الغربية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت الفروق لصالح المدرسين ذوي الخبرة التدريسية (اقل من 5 سنوات) و (10 سنوات فأكثر) وهذا يدعوا الى رفض الفرضية الصفرية.

حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات المدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الامية حسب الخبرة (اقل من 5 سنوات) بلغت (4.01)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات المدرسين ذوي الخبرة التدريسية من (5_ اقل من 10 سنوات) (3.44)، اما المدرسين ذوي الخبرة التدريسية من (10 سنوات فأكثر) بلغ المتوسط الحسابي لاجاباتهم (4.00).

حيث يتوقع مدرسو البرنامج ذوي الخبرة التدريسية من (10 سنوات فأكثر) و(اقل من 5 سنوات) ان **المتوقع من اهداف البرنامج** ان تكون ايجابية وتتعارض مع الواقع، اي ان المتوقع من اهداف البرنامج ان تراعي خصائص الدارسين، وتتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ويتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد.

بينما يتوقع مدرسو البرنامج ذوي الخبرة التدريسية من (5_ 10 سنوات) ان **المتوقع من اهداف البرنامج** ان تكون سلبية ولا تتعارض مع الواقع، اي ان المتوقع من اهداف البرنامج ان لا تراعي خصائص الدارسين، ولا تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ولا يتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد. وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة المتوقع من اهداف البرنامج من (1_16).

وفي مجال المتوقع من محتوى البرنامج تبعا لسنوات الخبرة، يرى مدرسو البرنامج ذوي الخبرة التدريسية من (10 سنوات فأكثر) و(اقل من 5 سنوات) ان **المتوقع من محتوى البرنامج** ان تكون ايجابية وتتعارض مع الواقع، اي ان المتوقع من محتوى البرنامج ان تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب، و يظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم، و يتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص.

بينما يتوقع مدرسو البرنامج ذوي الخبرة التدريسية من (5_ 10 سنوات) ان **المتوقع من محتوى البرنامج** ان تكون سلبية ولا تتعارض مع الواقع، اي ان المتوقع من محتوى البرنامج ان لا تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب، ولا يظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم، ولا يتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص. وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة المتوقع من محتوى البرنامج من (17_38).

وفي مجال المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج تبعاً لسنوات الخبرة، يرى مدرسو البرنامج ذوي الخبرة التدريسية من (10 سنوات فأكثر) و(أقل من 5 سنوات) أن المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج أن تكون ايجابية وتتعارض مع الواقع، أي أن المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج أن تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور، وتستند الأنشطة إلى المفاهيم الواردة في المحتوى، و تراعي التسلسل الحركي في الكتابة.

بينما يتوقع مدرسو البرنامج ذوي الخبرة التدريسية من (5_10 سنوات) أن المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج أن تكون سلبية ولا تتعارض مع الواقع، أي أن المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج أن لا تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور، ولا تستند الأنشطة إلى المفاهيم الواردة في المحتوى، ولا تراعي التسلسل الحركي في الكتابة. وذلك من خلال الإجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج من (39_51).

وفي مجال المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج تبعاً لسنوات الخبرة، يتوقع مدرسو البرنامج ذوي الخبرة التدريسية من (10 سنوات فأكثر) و(أقل من 5 سنوات) أن المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج أن تكون ايجابية وتتعارض مع الواقع، أي أن المتوقع من وسائل التقويم أن توجه أسئلة البرنامج الدارسين إلى النشاطات الخارجية، وتساعد أسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها، وتساعد أسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

بينما يتوقع مدرسو البرنامج ذوي الخبرة التدريسية من (5_10 سنوات) أن المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج أن تكون سلبية وتتعارض مع المتوقع، أي أن المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج أن لا توجه أسئلة البرنامج الدارسين إلى النشاطات الخارجية، ولا تساعد أسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها، ولا تساعد أسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، وذلك من خلال الإجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج من (52_67).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدرسين ذوي الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات) إلى أن الجامعات والكليات قد أخذت تمنح الطلاب المعلمين الذين يتوجهون نحو مهنة التدريس إضافة إلى مواد التخصص مساقات تربوية تؤهلهم تأهيلاً يكونون فيه قادرين على تحمل عبء هذه المهنة

والقدرة على رؤية برنامج دراسي يتناسب مع متطلبات العصر, اما ذوي الخبرة التدريسية (10 سنوات فأكثر) يكونون في هذه الفترة لديهم خبرة ببرنامج محو الامية و ينظر اليه بشيء من الجدية وتتوفر لديه رؤية مستقبلية لبرنامج دراسي جديد.

الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التكوينية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي, وهذا يدعو الى قبول الفرضية. حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات المدرسين والمدرسات من حملة الدبلوم للمتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) على مجالات (الاهداف, والمحتوى, والانشطة التعليمية, ووسائل التقييم) بلغت (3.93), مقابل (3.78) لدى حملة البكالوريوس, بينما بلغ المتوسط الحسابي لحملة الماجستير (3.98).

وتبين هذه النتيجة ان المدرسين والمدرسات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لديهم نفس التصور للمتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) على مجالاته الفرعية (الاهداف, والمحتوى, والانشطة, ووسائل التقييم).

فقد اكد المدرسون ان المتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) ايجابي في مجال المتوقع من الاهداف حيث يرى المدرسون والمدرسات ان المتوقع من اهداف البرنامج ان تراعي خصائص الدارسين, و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية, ويتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد . وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة المتوقع من اهداف البرنامج من (1_16).

وفي مجال المتوقع من محتوى البرنامج حسب المؤهل العلمي, اكد المدرسون ان المتوقع من محتوى البرنامج يجب ان تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب, ويظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم, ويتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص.

وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من محتوى البرنامج من (17_38). وفي مجال المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج, اكد المدرسون والمدرسات ان المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج ان تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور, وتستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى, وتراعي التسلسل الحركي في الكتابة. وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج من (39_51).

وفي مجال المتوقع من وسائل التقويم, اكد المدرسون والمدرسات ان المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج ان توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, وتساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, وتساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة. وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج من (52_67).

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى مدى تاكيد المدرسين وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية ان برنامج محو الامية (في القرية) بحاجة الى تطوير, كذلك الامانة العلمية التي يتحلى بها المدرس وشعوره بأنه يؤدي رسالة من اعرق و اشرف الرسالات التي يؤديها كل مواطن صالح.

الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات للبرنامج من برنامج محو الامية (في القرية) تعزى لمتغير المحافظة.

اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية تبعا لمتغير المحافظة وتبين النتائج ان الفروق لصالح محافظة (رام الله), وهذا يدعوا الى رفض الفرضية الصفرية.

حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات المدرسين والمدرسات للبرنامج من برنامج محو الامية (في القرية) على مجالات (الاهداف, والمحتوى, والأنشطة التعليمية, ووسائل التقويم),

(4.15) في جنوب الخليل و (3.57) في الخليل و (3.44) في ضواحي القدس و (3.57) في بيت لحم و (4.35) في رام الله.

حيث يتوقع مدرسو ومدرسات برنامج محو الامية (في القرية) في منطقة (رام الله) ان يكون البرنامج ايجابى و يتعارض مع واقع اهداف البرنامج اى انه يراعى خصائص الدارسين، و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ويتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد.

بينما يتوقع مدرسو ومدرسات مناطق (جنوب الخليل و الخليل وبيت لحم وضواحي القدس) ان المتوقع من اهداف البرنامج سلبية ولا تراعى خصائص الدارسين، ولا تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية، ولا يتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من اهداف البرنامج من (16_1).

وفي مجال المتوقع من محتوى البرنامج تبعا لمتغير المحافظة، يتوقع المدرسون والمدرسات في منطقة (رام الله) ان يكون محتوى البرنامج ايجابى تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب، ويظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم، ويتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص.

بينما يتوقع مدرسو ومدرسات مناطق (جنوب الخليل والخليل وبيت لحم وضواحي القدس) ان المتوقع من محتوى البرنامج سلبية ولا تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب، ولا يظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم، ولا يتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص. وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من محتوى البرنامج من (38_17).

وفي مجال المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج، يتوقع المدرسون والمدرسات في منطقة (رام الله) ان المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج ان تكون ايجابية، تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور، وتستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى، وتراعى التسلسل الحركي في الكتابة.

بينما يتوقع مدرسو ومدرسات مناطق (جنوب الخليل والخليل وبيت لحم وضواحي القدس) ان من المتوقع من الأنشطة التعليمية للبرنامج ان تكون سلبية ولا تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور، ولا تستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى، ولا تراعى التسلسل الحركي في الكتابة.

وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من الانشطة التعليمية للبرنامج من (39_51).

وفي مجال المتوقع من وسائل التقويم, اكد المدرسون والمدرسات في منطقة (رام الله) ان المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج ايجابية, توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, وتساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, وتساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

بينما يتوقع مدرسو ومدرسات مناطق (جنوب الخليل والخليل وبيت لحم وضواحي القدس) ان المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج ان تكون سلبية ولا توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, ولا تساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, ولا تساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

وذلك من خلال الاجابة على بنود فقرة استبانة المتوقع من وسائل التقويم للبرنامج من (52_67). وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان معظم سكان محافظة (رام الله) كثيرا ما نجدهم يعيشون في الولايات المتحدة الامريكية وغيرها من الدول الاوروبية, فالمواطن في رام الله يجد فرصة له للتطور الثقافي والاجتماعي اكثر من باقي المناطق التي قد يعود السبب الى قلة وعي المدرسين بعناصر البرنامج الدراسي, والى عدم توفر النمو المهني الصحيح للمدرسين في مجال محو الامية, وعدم تعريفهم بعناصر البرنامج وخصائصه من خلال عقد الدورات.

الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات ما بين الواقع والمتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) في وسط وجنوب الضفة الغربية (الخليل, جنوب الخليل, بيت لحم, ضواحي القدس, رام الله).

اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) ما بين الواقع والمتوقع من تقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه في وسط وجنوب الضفة الغربية, حيث كانت هذه الفروق لصالح المتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) وهذا يدعوا الى رفض الفرضية الصفرية.

فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاجابات المدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الامية (في القرية) (2.90), مقابل (3.84) للمنتوقع من البرنامج.

وهذه النتيجة تؤكد ان واقع برنامج محو الامية (في القرية) سلبي من حيث (الاهداف, والمحتوى, والانشطة التعليمية, ووسائل التقييم).

ففي مجال **واقع اهداف البرنامج**, اكد المدرسون والمدرسات ان اهداف البرنامج سلبية لا تراعي خصائص الدارسين, ولا تنسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية, ولا يتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد.

وفي مجال **واقع محتوى البرنامج**, اكد المدرسون ان واقع محتوى البرنامج لا تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب, ولا يظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم, ولا يتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص.

وفي مجال **واقع الانشطة التعليمية** اكد المدرسون والمدرسات ان واقع الانشطة التعليمية للبرنامج سلبية ولا تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور, ولا تستند الانشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى, ولا تراعي التسلسل الحركي في الكتابة.

وفي مجال **واقع وسائل التقويم**, اكد المدرسون والمدرسات ان واقع وسائل التقويم للبرنامج سلبية ولا توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, ولا تساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, ولا تساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

بينما توقع المدرسون والمدرسات من برنامج محو الامية (في القرية) ان يكون البرنامج ايجابي من حيث (الاهداف, والمحتوى, والانشطة التعليمية, ووسائل التقويم).

ففي مجال **المتوقع من اهداف البرنامج**, توقع المدرسون والمدرسات ان اهداف البرنامج يجب ان تكون ايجابية تراعي خصائص الدارسين, و تنسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية, و يتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد.

وفي مجال **المتوقع من محتوى البرنامج**, توقع المدرسون والمدرسات ان محتوى البرنامج يجب ان تتدرج فيه المفاهيم من السهل الى الصعب, و يظهر المحتوى التسلسل والتتابع بشكل سليم, و يتناسب عدد الوحدات مع عدد الحصص.

وفي مجال **المتوقع من الأنشطة التعليمية** توقع المدرسون والمدرسات ان الأنشطة التعليمية للبرنامج يجب ان تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور, وتستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى, و تراعي التسلسل الحركي في الكتابة.

وفي مجال **المتوقع من وسائل التقويم**, توقع المدرسون والمدرسات ان وسائل التقويم للبرنامج يجب ان توجه اسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية, و تساعد اسئلة البرنامج المدرسين في تحسين طرق التدريس التي يستخدمونها, و تساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى رغبة مدرسي برنامج محو الامية (في القرية) الى برنامج دراسي جديد يحقق احتياجات الدارسين, ويتلاءم مع متطلبات التطور في البرامج التعليمية.

ملخص نتائج الدراسة:

خلصت هذه الدراسة الى النتائج الآتية:

1_ توجد فروق ذات دلالة احصائية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى الجنس. حيث يرى المدرسون (الذكور) ان واقع اهداف البرنامج تراعي خصائص الدارسين, و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية, بينما ترى الاناث ان واقع اهداف البرنامج لا تراعي خصائص الدارسين, ولا تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية.

2_ توجد فروق ذات دلالة احصائية للتقديرات التقييمية للمدرسين والمدرسات **للمتوقع من** برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى (الخبرة, المحافظة, مابين الواقع والمتوقع). حيث يتوقع مدرسو البرنامج ذوي الخبرة التدريسية من (10 سنوات فاكثر) و(اقل من 5 سنوات) ان المتوقع من اهداف البرنامج ان تكون ايجابية وتتعارض مع الواقع, اي ان

المتوقع من اهداف البرنامج ان تراعي خصائص الدارسين, وتتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية.

بينما يتوقع مدرسو ومدرسات برنامج محو الامية (في القرية) في منطقة (رام الله) ان يكون البرنامج ايجابي و يتعارض مع واقع اهداف البرنامج اي يجب ان يراعي خصائص الدارسين, و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية.

بينما توقع المدرسون والمدرسات في برنامج محو الامية (في القرية) ان يكون البرنامج ايجابي من حيث (الاهداف, والمحتوى, والانشطة التعليمية, ووسائل التقويم).

3_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات لواقع برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى (الخبرة, المؤهل العلمي).
فقد اكد المدرسون وعلى اختلاف سنوات خبرتهم ان واقع برنامج محو الامية (في القرية) ايجابي في مجال واقع الاهداف حيث يرى المدرسون والمدرسات ان واقع اهداف البرنامج تراعي خصائص الدارسين, و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية.

فقد اكد المدرسون وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية ان واقع برنامج محو الامية (في القرية) ايجابي في مجال واقع الاهداف حيث يرى المدرسون والمدرسات ان واقع اهداف البرنامج تراعي خصائص الدارسين, و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية.

4_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للتقديرات التقويمية للمدرسين والمدرسات للمتوقع من برنامج محو الأمية (في القرية) تعزى الى (الجنس, المؤهل العلمي).

حيث يتوقع المدرسون والمدرسات (ذكور و اناثا) ان اهداف البرنامج يجب ان تكون ايجابية ولا تتعارض مع الواقع, اي ان المتوقع من اهداف البرنامج ان تراعي خصائص الدارسين, وتتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية, فقد اكد المدرسون على اختلاف مؤهلاتهم العلمية ان المتوقع من برنامج محو الامية (في القرية) أن يكون ايجابي في مجال المتوقع من الاهداف حيث يرى المدرسون والمدرسات ان المتوقع من اهداف البرنامج ان تراعي خصائص الدارسين, و تتسجم اهداف البرنامج مع الاهداف العامة لبرامج محو الامية.

التوصيات :

توصيات خاصة ببرنامج محو الامية:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة وتفسيرها, ومن خلال المحددات التي احاطت بها تمكنت الباحثة ان تضع التوصيات الآتية:

1_ اعادة النظر في برنامج محو الامية (في القرية) ليتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار, وان تساعدهم في حل مشكلاتهم, وان تلبي احتياجاتهم اليومية والاجتماعية والوطنية, وان تساعدهم على تخطي العقبات التي تحد من فعاليتهم.

2_ مراعاة الجانب الوظيفي في المعلومات التي تقدم للدارسين الكبار في برنامج محو الامية (في القرية), وان تؤدي الى تنمية مهاراتهم الحالية, واكسابهم مهارات جديدة في مجالات الحياة التي يعيشونها.

3_ ان تكون برامج محو الامية ملائمة لطبيعة الدارسين بحيث يتم الانتقال تدريجيا في بناء الاهداف التعليمية من البسيط الى المعقد وذات فائدة محسوسة تعود عليهم بالنفع وبالسرعة التي يتوقعها الدارسين الكبار.

4_ العمل على اتمام المنهاج الفلسطيني لتعليم الكبار, بحيث يتلاءم وميول الدارسين ويعكس اهتماماتهم وخبراتهم ويراعي التطور الهائل ويركز على تنوع الطرائق واساليب التدريس والقياس والتقويم.

5_ دلت البحوث على ان " البصر يضعف مع التقدم في العمر فعند وصول الانسان الى سن الثامنة عشر يكون بذلك قد حقق اعلى مستوى ممكن في الرؤية ثم تبدا قوة الابصار تضعف شيئا فشيئا " (الحميدي, 1981).

ولهذا السبب لابد من مراعاة حجم ولون الحروف ونوع الورق بحيث يتناسب مع الدارسين الكبار.

6_ الاعتناء بطباعة الكتب الدراسية واخراجها بشكل مناسب وجذاب للدارسين الكبار.

7_ اشراك افراد في فريق اعداد المناهج ممن لهم خبرة في ذلك.

8_وجوب تقييم لبرامج محو الامية باستمرار من خلال الاجتماعات المستمرة مع ذوي العلاقة, وعمل دراسات تقويمية حول التسرب والمنهاج مما يؤدي الى تطوير برامج محو الامية باستمرار.

توصيات عامة تتعلق بمحو الامية:

- 1_اجراء مسح شامل لمعرفة النسبة الحقيقية للامية, وعمل دراسات تقويمية عن المنهاج واسباب احجام الدارسين وتسربهم من مراكز محو الامية.
- 2_تطوير قاعدة بيانات خاصة ببرامج محو الامية وتشجيع الجامعات ومراكز البحث للاهتمام بمحو الامية.
- 3_البحث مع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي من اجل اقرار تخصصات ومساقات متعلقة بمحو الامية وتعليم الكبار في المعاهد والجامعات المحلية.
- 4_العمل على رفع المستوى الادائي للعاملين من خلال التدريب والنشرات.
- 5_امداد المراكز بالكتب المنهجية واللامنهجية وتوفيرها بصورة دائمة, واقامة مكاتب لخدمة الدارسين وخاصة ما بعد الامية, لتمكين خريجي المراكز من الحصول على تعليم اعلى من خلال برامج المتابعة.
- 6_توجيه الاعلام الخاص والكافي لبث الوعي لدى مختلف الاطراف (الامي والمتعلم و المجتمع) لتوضيح اهمية الحد من الامية والنتائج المترتبة عليه.
- 7_اصدار نشرة دورية خاصة لمحو الامية وتعليم الكبار.
- 8_تكثيف عقد اللقاءات والندوات من خلال الاتصال والتواصل وزيادة التعاون بين المهتمين بمشكلة الامية محليا وعربيا واقليميا ودوليا, لان محو الامية مدخل للتعليم المستمر و التعلم مدى الحياة.

المراجع

المراجع العربية :

- ابو علي ، س . (1989) : تقويم كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الاردن . جامعة اليرموك , الاردن . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ابراهيم ، أ . (1982) : دراسة تقويمية لدور مؤسسات تعليم الكبار في مصر . جامعة عين شمس و القاهرة .
- جاسم ، ش . (1979) : مشكلات مراكز محو الامية في محافظة ميسان من وجهة نظر العاملين فيها . جامعة البصرة ، العراق .
- جامعة القدس المفتوحة (2000): القياس والتقويم، الطبعة الاولى. بيت المقدس، رام الله .
- جلال ، ع . (1977) : دراسة عوامل الاحجام في محو الامية في البلاد العربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- الجهاز العربي لمحو الامية وتعليم الكبار . (1981) : واقع الامية في الوطن العربي ، مؤتمر خبراء لدراسة معوقات تنفيذ الاستراتيجية العربية لمحو الامية وتعليم الكبار ، 8_12 |7| 1981 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، دمشق . ص 238 .
- حمادة ، ع . (1979) : تعليم الكبار في الكويت في ضوء حاجات المجتمع . جامعة عين شمس ، القاهرة .
- حمدون ، أ . (1985) : مشكلات المعلمين والمعلمات في المدارس الشعبية وحلولها المقترحة لها . جامعة بغداد ، العراق . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- الحميدي، ع.(1981):الخصائص الفسيولوجية للكبار وعلاقتها بعملية التعلم.الطبعة الاولى. مطبعة جهاد ,الرياض.
- الحميدي ، م . (1990): " جدوى برامج محو الامية " . حولية كلية التربية، 7، ص ص 130_144 .
- دائرة الاحصاء المركزية . (2006) : الاحصاءات التعليمية الخاصة بتعليم الكبار ومحو الامية في فلسطين . دائرة الدراسات والتوثيق . رام الله .
- الزويلف ، ع . (1978) : تسرب الدارسين ، مطبعة الجماهير ، الطبعة الخامسة ، القاهرة .
- سعادة ، ج ، عبدالله ، أ . (1991) : المنهج المدرسي ، الطبعة الاولى . دار عمار ، عمان .

- السنبلي ، ع . (فبراير 2001) : " واقع محو الامية وتعليم الكبار في فلسطين " البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية ، 5 ، ص ص 20_38 .
- سولونج ، ف . (1985) : الصعوبات التي تواجه المديرات والمعلمات في مدارس تعليم الكبيرات ومحو الامية في مدينة الرياض التعليمية . جامعة الملك سعود ، السعودية . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- سيمان ، ف . (1979) : كيف نمنع التسرب في التعليم الاساسي للكبار . ترجمة عايف حبيب . تعليم الجماهير ، بغداد .
- الشبلي ، أ. (1984): تقويم المناهج باستخدام النماذج. الطبعة الاولى . الجماهير ، بغداد .
- الشخبي ، ع . (1993) : تعليم الكبار وتحقيق الذات، الطبعة الاولى . رابطة التربية الحديثة ، القاهرة .
- الصافي ، ه . (1989) : الامية في الوطن العربي ، الطبعة الاولى . منتدى الفكر العربي ، عمان .
- عبد المطلب ، ع . (1985) : نحو مفهوم اعمق لظاهرة التسرب في تعليم الكبار ، مطبعة الجماهير ، الطبعة الثامنة ، بغداد .
- العديسي ، م . (1972) : ظاهرة التسرب في مراكز محو الامية بالكويت ودور الخدمة الاجتماعية في علاجها . المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ، القاهرة . (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- فلسطين ، وزارة التربية و التعليم العالي . قسم التعليم العام (2006) : غد بلا امية . وزارة التربية و التعليم ، رام الله .
- المجيد ، م . (1978) : المشكلات التي تعترض سير العمل في ميدان محو الامية من وجهة نظر الدارسين والعاملين في القطر العراقي . جامعة بغداد ، العراق .
- محمد ، ع . (1978) : رسائل جامعية في مجال محو الامية ، جامعة البصرة ، العراق .
- محمود ، م. (1993): معلم محو الامية بدول الخليج العربية، الطبعة الاولى. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض .
- مذكور ، ع . (1996) : منهج تعليم الكبار بين النظرية والتطبيق ، الطبعة الاولى. دار الفكر العربي، مدينة نصر .
- مرسي ، م . (1997) : الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار ، الطبعة الاولى . عالم الكتب ، القاهرة .
- مرعي ، أ ، الرشيد ، م . (1981) : السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية ، الاولى . مطبعة جهاد ، الاسكندرية .
- مرعي ، أ. الرشيد ، م . (1983): دراسة جهود المملكة العربية السعودية في مجال تعليم الكبار ومحو الامية . جامعة الاسكندرية عين شمس .

محو الامية في محافظتي الفيوم والقليوبية. الجامعة الامريكية, القاهرة .
 نور , ع . (1982) : ادارة محو الامية بين الكبار . ترجمة امين الشريف . مركز مطبوعات
 اليونسكو , القاهرة .
 المنصوري , م . (1979) : المشكلات التي تعترض سير العمل في ميدان محو الامية من وجهة
 نظر الدارسين والعاملين فيه . جامعة بغداد , العراق .
 المنيع , م . (1981) : مشكلات مدرسي تعليم الكبار و محو الامية في المملكة العربية السعودية ,
 الطبعة العشرون . مطبعة جهاد , الرياض .
 نور , ع . (1982) : ادارة محو الامية بين الكبار . ترجمة امين الشريف . مركز مطبوعات
 اليونسكو , القاهرة .
 نوري , ع . (1987): دراسة تقويمية لمؤسسات تعليم الكبار في ضوء متطلبات التنمية الريفية
 بالاقليم الاوسط بالسودان . جامعة عين شمس , القاهرة .
 الوكيل , ح . (1982) : تطوير المناهج , الطبعة الثالثة. دار الفكر العربي , القاهرة .
 اليونسكو , م (1981): تقويم البرنامج التجريبي العالمي لمحو الامية (دراسة تقويمية). برنامج الامم
 المتحدة للتنمية. المركز الدولي للتعليم الوظيفي في العالم العربي.

المراجع الاجنبية

Chataway,C.(1970):"**Adult education –adequacy of provision**".**Adult Education**,no.6,pp135.

Dallal,S.(1970):**Adult Education In Jordan Survey,Analysis and Recommendations**.American university,Beirut.(unpublished Masteris Thesis).

Dwight,C.(1970):"Survey Analysis of the Clientele of An adult basic education Program for welfare recipients".**Dissertations Abstracts**,vol.31,pp136_137.

Peterson,A.D.et all.(1972):"astudy to Determine adult basic education Literacy Program".**Dissertation abstracts**,vol.33,no.5,pp.112_114.

.

ملحق (1.3) الاستبانة الاولى

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا _ دائرة التربية وعلم النفس

حضرة الأستاذ/ة مدرس برنامج محو الأمية :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى " تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسي البرامج في وسط وجنوب الضفة الغربية " ، وأمامكم استبانة تتألف من عدد من الفقرات الخاصة بموضوع الدراسة مقسمة إلى أربعة أبعاد هي:

3. الأنشطة التعليمية

1. أهداف البرنامج

4. وسائل التقويم

2. محتوى البرنامج

حيث تقسم الاستبانة إلى قسمين:-

القسم الأول: -

واقع البرنامج : وهي سمات برنامج محو الأمية

القسم الثاني :-

المتوقع من البرنامج: السمات الواجب توافرها في البرنامج.

ونظرا لخبراتكم المتعددة في مجال تدريس محو الأمية نرجو وضع علامة (X) أمام العبارة وتحت درجة التقدير التي تناسبك علما بان المقياس الوزني على النحو التالي : (بدرجة كبيرة جدا 5 درجات - بدرجة كبيرة 4 درجات - بدرجة متوسطة 3 درجات - بدرجة قليلة 2 درجة - بدرجة قليلة جدا درجة واحدة) شاكرين لكم حسن تعاونكم من أجل النهوض بالعملية التعليمية في فلسطين ,علما بان استجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

الباحثة : هند محمد غنام

المعلومات العامة: الرجاء وضع إشارة (X) في المكان الذي يناسبك.

المديرية:

☐ أنثى

☐ ذكر

الجنس:

☐ ماجستير

☐ بكالوريوس

☐ دبلوم

المؤهل العلمي:

عدد سنوات الخبرة : -

☐ 10 سنوات فأعلى

☐ 5_ أقل من عشر سنوات

☐ أقل من خمس سنوات

الرقم	الفقرة	درجة تقدير الواقع					الفقرة	درجة تقدير المتوقع				
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
		بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا		بدرجة قليلة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
1	تراعي أهداف البرنامج خصائص الدارسين						تراعي أهداف البرنامج خصائص الدارسين					
2	تراعي أهداف البرنامج حاجات المجتمع.						تراعي أهداف البرنامج حاجات المجتمع					
3	تنسجم أهداف البرنامج مع الأهداف العامة لبرامج محو الأمية.						تنسجم أهداف البرنامج مع الأهداف العامة لبرامج محو الأمية.					
4	يتم الانتقال تدريجياً في بناء الأهداف التعليمية من البسيط إلى المعقد.						يتم الانتقال تدريجياً في بناء الأهداف التعليمية من البسيط إلى المعقد.					
5	تبدأ كل وحدة من وحدات البرنامج بقائمة تضم الأهداف الخاصة بها.						تبدأ كل وحدة من وحدات البرنامج بقائمة تضم الأهداف الخاصة بها.					
6	اتتفق الأهداف المرسومة في البرنامج مع الأهداف العامة الواردة في خطة المنهاج.						اتتفق الأهداف المرسومة في البرنامج مع الأهداف العامة الواردة في خطة المنهاج.					
7	صيغت الأهداف بطريقة محددة تدل على نتائج سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه .						تصاغ الأهداف بطريقة محددة تدل على نتائج سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه .					
8	مدة الدراسة المخصصة للبرنامج كافية لتحقيق أهداف البرنامج .						تكون مدة الدراسة المخصصة للبرنامج كافية لتحقيق أهداف البرنامج .					
9	تتوزع الأهداف على مستويات المعرفة المختلفة كالذكر والفهم والتطبيق.						تتوزع الأهداف على مستويات المعرفة المختلفة كالذكر والفهم والتطبيق.					
10	أهداف البرنامج محددة .						تكون أهداف البرنامج محددة.					
11	تركز أهداف البرنامج على تعميق الحس الوطني الفلسطيني وروح الانتماء.						تركز أهداف البرنامج على تعميق الحس الوطني الفلسطيني وروح الانتماء.					
12	تحقق التدريبات أهداف البرنامج .						تحقق التدريبات أهداف البرنامج .					
13	يصل مستوى الدارسين الى قراءة موضوع متكامل وفهمه.						يصل مستوى الدارسين الى قراءة موضوع متكامل وفهمه.					
14	يسهم البرنامج في تنمية بعض الصفات المرغوبة مثل : حب العلم والرغبة في مواصلته						يسهم البرنامج في تنمية بعض الصفات المرغوبة مثل : حب العلم والرغبة في مواصلته					
15	تتسلسل الأهداف بشكل يعزز التسلسل الحركي الكتابي .						تتسلسل الأهداف بشكل يعزز التسلسل الحركي الكتابي .					
16	تحدد المفاهيم بشكل بسيط .						تحدد المفاهيم بشكل بسيط .					
	واقع محتوى البرنامج						المتوقع من محتوى البرنامج					
17	تتدرج المفاهيم من السهل إلى الصعب .						تتدرج المفاهيم من السهل إلى الصعب .					
18	يراعي الامكانيات المتوفرة لتنفيذ محتوى البرنامج.						يراعي الامكانيات المتوفرة لتنفيذ محتوى البرنامج.					
19	تكامل خبرات البرنامج مع بعضها البعض.						تكامل خبرات البرنامج مع بعضها البعض.					
20	يراعي محتوى البرنامج الاتجاهات المعاصرة في محو الأمية.						يراعي محتوى البرنامج الاتجاهات المعاصرة في محو الأمية.					
21	يظهر التسلسل والتتابع بين الأفكار .						يظهر التسلسل والتتابع بين الأفكار .					

					يظهر محتوى البرنامج التابع بشكل سليم .						يظهر محتوى البرنامج التابع بشكل سليم .					22
					يتناسب عدد الدروس مع عدد الحصص						يتناسب عدد الدروس مع عدد الحصص					23
					يراعي حداثة المعلومات						يراعي حداثة المعلومات					24
					يلائم محتوى البرنامج الأهداف التعليمية لبرنامج محو الأمية						يلائم محتوى البرنامج الأهداف التعليمية لبرنامج محو الأمية					25
					تترابط موضوعات البرنامج ترابطاً منطقياً						تترابط موضوعات البرنامج ترابطاً منطقياً					26
					تتوزع وحدات البرنامج توزيعاً متساوياً بين الفصول الدراسية						تتوزع وحدات البرنامج توزيعاً متساوياً بين الفصول الدراسية					27
					يراعي محتوى البرنامج خبرات الدارسين السابقة						يراعي محتوى البرنامج خبرات الدارسين السابقة					28
					يوجه محتوى البرنامج الدارسين إلى البحث والقراءات الخارجية.						يوجه محتوى البرنامج الدارسين إلى البحث والقراءات الخارجية.					29
					يلبي محتوى البرنامج حاجات الدارسين واهتماماتهم.						يلبي محتوى البرنامج حاجات الدارسين واهتماماتهم.					30
					يسهم محتوى البرنامج في تكوين القيم الحميدة لدى الدارسين.						يسهم محتوى البرنامج في تكوين القيم الحميدة لدى الدارسين.					31
					يوثق محتوى البرنامج النصوص الأصلية والأقوال المأثورة من مصادرها.						يوثق محتوى البرنامج النصوص الأصلية والأقوال المأثورة من مصادرها.					32
					يتوافق محتوى البرنامج مع قيم و تقاليد المجتمع .						يتوافق محتوى البرنامج مع قيم و تقاليد المجتمع .					33
					محتوى البرنامج مناسب للفترة الزمنية المخصصة لبرنامج محو الامية.						محتوى البرنامج مناسب للفترة الزمنية المخصصة لبرنامج محو الامية.					34
					يكون حجم الخط المستخدم في البرنامج مناسب لمستوى الدارسين .						يكون حجم الخط المستخدم في البرنامج مناسب لمستوى الدارسين .					35
					محتوى البرنامج نابع من البيئة المحلية .						محتوى البرنامج نابع من البيئة المحلية .					36
					محتوى الموضوعات المطروحة تبين التكامل بين الريف و المدينة .						محتوى الموضوعات المطروحة تبين التكامل بين الريف و المدينة .					37
					يتضمن عنصر التشويق في عرض المادة العلمية.						يتضمن عنصر التشويق في عرض المادة العلمية.					38
					يتضمن الدقة بدرجة كافية.						يتضمن الدقة بدرجة كافية.					39
المتوقع من الأنشطة التعليمية						واقع الأنشطة التعليمية										
					تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور والحجم.						تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور والحجم.					40
					تتنوع الأنشطة على ضوء الاهداف المنشودة						تتنوع الأنشطة على ضوء الاهداف المنشودة					41
					تستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى						تستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى					42

ملحق رقم (2.3)
قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1_	د. محسن عدس	جامعة القدس
2_	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
3_	د. نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة
4_	أ. عثمان ابو زنيد	جامعة القدس المفتوحة
5_	أ. خالد احمد ابو زهرة	جامعة القدس المفتوحة
6_	أ. عادل ابو حوشية	جامعة القدس المفتوحة
7_	أ. سعيد الدراويش	جامعة القدس المفتوحة
8_	د. جمال بحيص	جامعة الخليل
9_	د. عبدالله النجار	جامعة الخليل
10_	أ. فضل ابو عقيل	جامعة الخليل
11_	د.علي عبدالله عمرو	جامعة الخليل

ملحق (3.3) الاستبانة النهائية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا _ دائرة التربية وعلم النفس

حضرة الأستاذ/ة مدرس برنامج محو الأمية :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف إلى " تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) من وجهة نظر مدرسي البرامج في وسط وجنوب الضفة الغربية " ، وأمامكم استبانة تتألف من عدد من الفقرات الخاصة بموضوع الدراسة مقسمة إلى أربعة أبعاد هي:

3. الأنشطة التعليمية

1. أهداف البرنامج

4. وسائل التقويم

2. محتوى البرنامج

حيث تقسم الاستبانة إلى قسمين:-

القسم الأول: -

واقع البرنامج : وهي سمات برنامج محو الأمية

القسم الثاني :-

المتوقع من البرنامج: السمات الواجب توافرها في البرنامج.

ونظرا لخبراتكم المتعددة في مجال تدريس محو الأمية نرجو وضع علامة (X) أمام العبارة وتحت درجة التقدير التي تناسبك علما بان المقياس الوزني على النحو التالي : (بدرجة كبيرة جدا 5 درجات - بدرجة كبيرة 4 درجات - بدرجة متوسطة 3 درجات - بدرجة قليلة 2 درجة - بدرجة قليلة جدا درجة واحدة) شاكرين لكم حسن تعاونكم من أجل النهوض بالعملية التعليمية في فلسطين ،علما بان استجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

الباحثة : هند محمد غنام

المعلومات العامة: الرجاء وضع إشارة (X) في المكان الذي يناسبك.

المديرية:

الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

المؤهل العلمي:

☐ دبلوم

☐ بكالوريوس

☐ ماجستير

عدد سنوات الخبرة : -

☐ اقل من خمس سنوات

☐ 5_ اقل من عشر سنوات

☐ 10 سنوات فأعلى

الرقم	الفقرة	درجة تقدير الواقع					الفقرة	درجة تقدير المتوقع					
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
	واقع اهداف البرنامج	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا		المتوقع من اهداف البرنامج	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	تراعي أهداف البرنامج خصائص الدارسين							تراعي أهداف البرنامج خصائص الدارسين					
2	تراعي اهداف البرنامج حاجات المجتمع.							تراعي اهداف البرنامج حاجات المجتمع					
	تتسجم أهداف البرنامج مع الأهداف العامة لبرامج محو الأمية							تتسجم أهداف البرنامج مع الأهداف العامة لبرامج محو الأمية.					
4	يتم الانتقال تدريجياً في بناء الأهداف التعليمية من البسيط إلى المعقد.							يتم الانتقال تدريجياً في بناء الأهداف التعليمية من البسيط إلى المعقد.					
5	تبدأ كل وحدة من وحدات البرنامج بقائمة تضم الأهداف الخاصة بها.							تبدأ كل وحدة من وحدات البرنامج بقائمة تضم الأهداف الخاصة لها.					
6	اتتفق الاهداف المرسومة في البرنامج مع الأهداف العامة الواردة في خطة المنهاج.							اتتفق الاهداف المرسومة في البرنامج مع الأهداف العامة الواردة في خطة المنهاج.					
7	صيغت الأهداف بطريقة محددة تدل على نتائج سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه .							تصاغ الأهداف بطريقة محددة تدل على نتائج سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه .					
8	مدة الدراسة المخصصة للبرنامج كافية لتحقيق أهداف البرنامج .							تكون مدة الدراسة المخصصة للبرنامج كافية لتحقيق اهداف البرنامج .					
9	تتوزع الأهداف على مستويات المعرفة المختلفة كالنتذكر والفهم والتطبيق.							تتوزع الأهداف على مستويات المعرفة المختلفة كالنتذكر والفهم والتطبيق.					
10	أهداف البرنامج محددة .							تكون اهداف البرنامج محددة.					
11	تركز أهداف البرنامج على تعميق الحس الوطني الفلسطيني وروح الانتماء.							تركز أهداف البرنامج على تعميق الحس الوطني الفلسطيني وروح الانتماء.					
12	تحقق التدريبات أهداف البرنامج .							تحقق التدريبات أهداف البرنامج .					
13	يصل مستوى الدارسين الى قراءة موضوع متكامل وفهمه.							يصل مستوى الدارسين الى قراءة موضوع متكامل وفهمه.					

14	يسهم البرنامج في تنمية بعض الصفات المرغوبة مثل : حب العلم والرغبة في مواصلته					يسهم البرنامج في تنمية بعض الصفات المرغوبة مثل : حب العلم والرغبة في مواصلته					
15	تتسلسل الاهداف بشكل يعزز التسلسل الحركي الكتابي .					تتسلسل الاهداف بشكل يعزز التسلسل الحركي الكتابي .					
16	تحدد المفاهيم بشكل بسيط .					تحدد المفاهيم بشكل بسيط .					
	واقع محتوى البرنامج					المتوقع من محتوى البرنامج					
17	تتدرج المفاهيم من السهل إلى الصعب .					تتدرج المفاهيم من السهل إلى الصعب .					
18	يراعي الامكانيات المتوفرة لتنفيذ محتوى البرنامج.					يراعي الامكانيات المتوفرة لتنفيذ محتوى البرنامج.					
19	يراعي محتوى البرنامج الاتجاهات المعاصرة في محو الامية.					يراعي محتوى البرنامج الاتجاهات المعاصرة في محو الامية.					
20	يظهر التسلسل والتتابع بين الأفكار .					يظهر التسلسل والتتابع بين الأفكار .					
21	يظهر محتوى البرنامج التتابع بشكل سليم .					يظهر محتوى البرنامج التتابع بشكل سليم .					
22	يتناسب عدد الدروس مع عدد الحصص					يتناسب عدد الدروس مع عدد الحصص					
23	يراعي حداثة المعلومات					يراعي حداثة المعلومات					
24	يلائم محتوى البرنامج الأهداف التعليمية لبرامج محو الأمية					يلائم محتوى البرنامج الأهداف التعليمية لبرامج محو الأمية					
25	تترابط موضوعات البرنامج ترابطاً منطقياً					تترابط موضوعات البرنامج ترابطاً منطقياً					
26	تتوزع وحدات البرنامج توزيعاً متساوياً بين الفصول الدراسية					تتوزع وحدات البرنامج توزيعاً متساوياً بين الفصول الدراسية					
27	يراعي محتوى البرنامج خبرات الدارسين السابقة					يراعي محتوى البرنامج خبرات الدارسين السابقة					

28	يوجه محتوى البرنامج الدارسين إلى البحث والقراءات الخارجية.					يوجه محتوى البرنامج الدارسين إلى البحث والقراءات الخارجية.					
29	يلبي محتوى البرنامج حاجات الدارسين واهتماماتهم.					يلبي محتوى البرنامج حاجات الدارسين واهتماماتهم.					
30	يسهم محتوى البرنامج في تكوين القيم الحميدة لدى الدارسين.					يسهم محتوى البرنامج في تكوين القيم الحميدة لدى الدارسين.					
31	يوثق محتوى البرنامج النصوص الأصلية والأقوال المأثورة من مصادرها.					يوثق محتوى البرنامج النصوص الأصلية والأقوال المأثورة من مصادرها.					
32	يتوافق محتوى البرنامج مع قيم و تقاليد المجتمع .					يتوافق محتوى البرنامج مع قيم و تقاليد المجتمع .					
33	محتوى البرنامج مناسب للفترة الزمنية المخصصة لبرنامج محو الأمية.					محتوى البرنامج مناسب للفترة الزمنية المخصصة لبرنامج محو الأمية.					
34	حجم الخط المستخدم في البرنامج مناسب لمستوى الدارسين .					حجم الخط المستخدم في البرنامج مناسب لمستوى الدارسين .					
35	محتوى البرنامج نابع من البيئة المحلية .					محتوى البرنامج نابع من البيئة المحلية .					
36	محتوى الموضوعات المطروحة تبين التكامل بين الريف و المدينة .					محتوى الموضوعات المطروحة تبين التكامل بين الريف و المدينة .					
37	يتضمن عنصر التشويق في عرض المادة العلمية.					يتضمن عنصر التشويق في عرض المادة العلمية.					
38	يتضمن الدقة بدرجة كافية.					يتضمن الدقة بدرجة كافية.					
	واقع الأنشطة التعليمية					المتوقع من الأنشطة التعليمية					
39	تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور والحجم.					تتميز بالتنوع من حيث الشكل والصور والحجم.					
40	تتنوع الأنشطة على ضوء الاهداف المنشودة					تتنوع الأنشطة على ضوء الاهداف المنشودة					
41	تستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى					تستند الأنشطة الى المفاهيم الواردة في المحتوى					

					تراعي الأنشطة التسلسل الحركي في الكتابة						تراعي الأنشطة التسلسل الحركي في الكتابة	42
					تتنوع الأنشطة في ضوء تنوع وسائل التقويم .						تتنوع الأنشطة في ضوء تنوع وسائل التقويم .	43
					تراعي الأنشطة الفروقات الفردية للدارسين من حيث تسلسل العمليات الذهنية						تراعي الأنشطة الفروقات الفردية للدارسين من حيث تسلسل العمليات الذهنية	44
					تتحقق الأنشطة بسهولة ويسر .						تتحقق الأنشطة بسهولة ويسر .	45
					ترتبط الأنشطة المقدمة بمحتوى البرنامج .						ترتبط الأنشطة المقدمة بمحتوى البرنامج .	46
					تحفز الدارسين على التعلم الذاتي						تحفز الدارسين على التعلم الذاتي	47
					الأنشطة المستخدمة في مستوى الدارسين						الأنشطة المستخدمة في مستوى الدارسين	48
					ترتبط الأنشطة بالبيئة المحلية.						ترتبط الأنشطة بالبيئة المحلية.	49
					تساهم في فهم المادة العلمية						تساهم في فهم المادة العلمية	50
المتوقع من وسائل التقويم						واقع وسائل التقويم						
					توجه أسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية.						توجه أسئلة البرنامج الدارسين الى النشاطات الخارجية.	52
					تساعد أسئلة البرنامج المدرسين في تنويع طرق التدريس التي يستخدمونها						تساعد أسئلة البرنامج المدرسين في تنويع طرق التدريس التي يستخدمونها	53
					تساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.						تساعد اسئلة البرنامج الدارسين على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.	54
					تستخدم اساليب تقويم مختلفة للكشف عن قدرات الدارسين على القراءة والكتابة.						تستخدم اساليب تقويم مختلفة للكشف عن قدرات الدارسين على القراءة والكتابة.	55
					تقيس أسئلة البرنامج مستوى التذكر.						تقيس أسئلة البرنامج مستوى التذكر.	56
					تقيس اسئلة البرنامج مستوى التطبيق .						تقيس اسئلة البرنامج مستوى التطبيق .	57
					تقيس اسئلة البرنامج مستوى التحليل						تقيس اسئلة البرنامج مستوى التحليل	58

59	تقيس اسئلة لبرنامج مستوى التركيب .						تقيس اسئلة البرنامج مستوى التركيب .						
60	تقيس اسئلة البرنامج مستوى التقويم .						تقيس اسئلة البرنامج مستوى التقويم .						
61	تقيس أسئلة البرنامج في نهاية كل وحدة أهداف تلك الوحدة.						تقيس أسئلة البرنامج في نهاية كل وحدة أهداف تلك الوحدة.						
62	تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب						تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب						
63	تشجع اسئلة البرنامج على التفكير العلمي						تشجع اسئلة البرنامج على التفكير العلمي						
64	تعتمد اسئلة البرنامج على موضوعات المادة .						تعتمد اسئلة البرنامج على موضوعات المادة .						
65	تراعي الفروق الفردية بين الدراسين						تراعي الفروق الفردية بين الدراسين						
66	تتنوع الأسئلة التقويمية بين المقالية والموضوعية						تتنوع الأسئلة التقويمية بين المقالية والموضوعية						
67	تتناسب وسائل التقويم مع اهداف البرنامج						تتناسب وسائل التقويم مع اهداف البرنامج						

ملحق رقم (4.3)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات واقع تقييم برنامج
محو الأمية (في القرية) مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة

الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
.1	0.768**	0.000	.35	0.761**	0.000
.2	0.842**	0.000	.36	0.739**	0.000
.3	0.891**	0.000	.37	0.883**	0.000
.4	0.817**	0.000	.38	0.777**	0.000
.5	0.851**	0.000	39	0.432**	0.000
.6	0.886**	0.000	40	0.835**	0.000
.7	0.862**	0.000	41	0.764**	0.000
.8	0.824**	0.000	42	0.846**	0.000
.9	0.741**	0.000	43	0.614**	0.000
.10	0.914**	0.000	44	0.712**	0.000
.11	0.733**	0.000	45	0.826**	0.000
.12	0.752**	0.000	46	0.824**	0.000
.13	0.864**	0.000	47	0.936**	0.000
.14	0.918**	0.000	48	0.806**	0.000
.15	0.841**	0.000	49	0.648**	0.000
.16	0.847**	0.000	50	0.680**	0.000
.17	0.808**	0.000	51	0.624**	0.000
.18	0.783**	0.000	52	0.757**	0.000
.19	0.783**	0.000	53	0.932**	0.000
.20	0.906**	0.000	54	0.847**	0.000
.21	0.795**	0.000	55	0.858**	0.000
.22	0.915**	0.000	56	0.921**	0.000
.23	0.722**	0.000	57	0.929**	0.000
.24	0.862**	0.000	58	0.852**	0.000
.25	0.864**	0.000	59	0.778**	0.000
.26	0.777**	0.000	60	0.893**	0.000
.27	0.823**	0.000	61	0.809**	0.000
.28	0.746**	0.000	62	0.852**	0.000
.29	0.480**	0.000	63	0.938**	0.000
.30	0.843**	0.000	64	0.922**	0.000
.31	0.879**	0.000	65	0.771**	0.000
.32	0.774**	0.000	66	0.536**	0.000
.33	0.841**	0.000	67	0.540**	0.000
.34	0.714**	0.000			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة

الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
.1	0.717**	0.000	.35	0.834**	0.000
.2	0.787**	0.000	.36	0.759**	0.000
.3	0.698**	0.000	.37	0.746**	0.000
.4	0.636**	0.000	.38	0.749**	0.000
.5	0.763**	0.000	.39	0.725**	0.000
.6	0.828**	0.000	.40	0.649**	0.000
.7	0.767**	0.000	.41	0.639**	0.000
.8	0.840**	0.000	.42	0.666**	0.000
.9	0.809**	0.000	.43	0.612**	0.000
.10	0.816**	0.000	.44	0.779**	0.000
.11	0.750**	0.000	.45	0.863**	0.000
.12	0.786**	0.000	.46	0.856**	0.000
.13	0.788**	0.000	.47	0.775**	0.000
.14	0.762**	0.000	.48	0.531**	0.000
.15	0.761**	0.000	.49	0.861**	0.000
.16	0.808**	0.000	.50	0.789**	0.000
.17	0.676**	0.000	.51	0.803**	0.000
.18	0.930**	0.000	.52	0.771**	0.000
.19	0.904**	0.000	.53	0.827**	0.000
.20	0.788**	0.000	.54	0.813**	0.000
.21	0.832**	0.000	.55	0.806**	0.000
.22	0.771**	0.000	.56	0.707**	0.000
.23	0.728**	0.000	.57	0.623**	0.000
.24	0.778**	0.000	.58	0.744**	0.000
.25	0.899**	0.000	.59	0.798**	0.000
.26	0.741**	0.000	.60	0.781**	0.000
.27	0.811**	0.000	.61	0.748**	0.000
.28	0.772**	0.000	.62	0.788**	0.000
.29	0.632**	0.000	.63	0.771**	0.000
.30	0.800**	0.000	.64	0.751**	0.000
.31	0.865**	0.000	.65	0.691**	0.000
.32	0.761**	0.000	.66	0.050	0.687
.33	0.867**	0.000	.67	0.543**	0.000
.34	0.808**	0.000			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس **المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية)** مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

ملحق (5.3)

كتاب التكليف من جامعة القدس

Al-Quds University
Faculty of Arts
Department of Education & Psychology



جامعة القدس
كلية الآداب
دائرة التربية وعلم النفس

الرقم: ت ع ن / 102/12
التاريخ: 2007/032/28

معالي وزير التربية والتعليم المحترم
رام الله

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

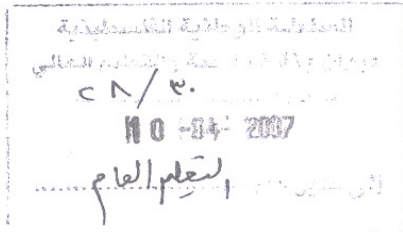
تقوم الطالبة: هند محمد عبد الرحمن غنام ورقمها الجامعي (20410033) بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان "تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) في الخليل ورام الله وبيت لحم" لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

د. غسان سرحان
رئيس دائرة التربية وعلم النفس

28.3.2007



3837

ملحق (6.3)

الكتاب الموجه لوزير التربية والتعليم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate General Of General Education



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت / ٢٠ / ٢٨ / ٩٢
التاريخ : ١٠ / ٤ / 2007م
الموافق : ٢٠ / ٢ / 1428هـ

السيد د. غسان سرحان المحترم
رئيس دائرة التربية وعلم النفس / جامعة القدس
تحية طيبة وبعد ،،،

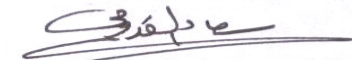
الموضوع : الدراسة الميدانية

الإشارة : كتابكم رقم ت ع ن / 102/12 بتاريخ 2007/3/28م

لا مانع من قيام الطالبة " هند محمد عبد الرحمن غنام " بإجراء دراستها الميدانية بعنوان " تقييم كتاب (في القرية) والذي يدرس ضمن برنامج محو الأمية ، وتوزيع الاستبانة المعدة لهذه الغاية على معلمي ومعلمات مراكز محو الأمية في المديريات (رام الله والبيرة، وضواحي القدس، وبيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل)، وذلك بعد التنسيق المسبق مع المديريات المذكورة، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

مع الاحترام ،،،،،

أ. سعاد القدومي


نائب مدير عام التعليم العام



نسخة/ السادة مديري التربية والتعليم المحترمين
(رام الله والبيرة، وضواحي القدس، وبيت لحم، والخليل، وجنوب الخليل)
الرجاء تسهيل مهمتها.

نسخة/ الملف.

م.د/ن.ع

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	رقم الصفحة
1.1	يبين عدد المراكز التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي حسب السنة والشعب والعاملين والمدرسين.	12
2.1	عدد المراكز الخاصة والمؤسسات الأهلية حسب السنة والشعب والعاملين والدارسين.	13
1.3	توزيع خصائص مجتمع الدراسة.	47
2.3	يبين توزيع أفراد العينة.	48
3.3	مصفوفة معاملات الثبات لمجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية حسب معادلتى الثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية.	52
1.4	يبين نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لواقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير الجنس.	56
2.4	يبين الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لسنوات الخبرة.	57
3.4	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لسنوات الخبرة.	58
4.4	يبين الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا للمؤهل العلمي.	59
5.4	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير المؤهل العلمي.	60
6.4	يبين الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا للمحافظة.	61
7.4	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير المحافظة.	62
8.4	يبين نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في متوسطات واقع تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا للمحافظة.	63
9.4	يبين نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا للجنس.	64

65	يبين الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لسنوات الخبرة.	10.4
66	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير سنوات الخبرة.	11.4
67	يبين نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لسنوات الخبرة.	12.4
68	يبين الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا للمؤهل العلمي.	13.4
69	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير المؤهل العلمي.	14.4
70	يبين الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا للمحافظة.	15.4
71	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا لمتغير المحافظة.	16.4
72	يبين نتائج اختبار (Scheffe) لمعرفة اتجاه الدلالة في متوسطات المتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية) تبعا للمحافظة.	17.4
74	يبين الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ما بين الواقع والمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية).	18.4
74	يبين نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Test) في المتوسطات الحسابية الكلية للواقع والمتوقع من تقييم برنامج محو الأمية (في القرية).	19.4

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	رقم الملحق
98	ملحق الاستبانة الاولى	1.3
102	ملحق قائمة اسماء المحكمين	2.3
103	ملحق الاستبانة بصورتها النهائية	3.3
109	ملحق نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات الواقع والمتوقع لتقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه	4.4
113	ملحق كتاب التكليف من جامعة القدس	5.3
114	ملحق الكتاب الموجه لوزير التربية والتعليم	6.3

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الاقرار	أ
الشكر و التقدير	ب
مصطلحات الدراسة	ج
ملخص الدراسة باللغة العربية	د
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية "Abstract"	و
الفصل الاول : مشكلة الدراسة وخلفيتها	1
مشكلة الدراسة	16
أهداف الدراسة	17
أهمية الدراسة	18
أسئلة الدراسة	18
فرضيات الدراسة	19
محددات الدراسة	20
الفصل الثاني: الاطار النظري و الدراسات السابقة	21
أولا _ الاطار النظري	21
ثانيا _ الدراسات السابقة	31
1 _ الدراسات العربية	31
2 _ تعقيب على الدراسات العربية	40
3 _ الدراسات الاجنبية	42
4 _ تعقيب على الدراسات الاجنبية	45
5 _ تعقيب على الدراسات العربية والاجنبية	45

47	الفصل الثالث : طريقة الدراسة واجراءاتها
47	منهج الدراسة
47	مجتمع الدراسة
48	عينة الدراسة
48	اداة الدراسة
48	خطوات اعداد اداة الدراسة
50	صدق اداة الدراسة
52	ثبات اداة الدراسة
52	اجراءات تطبيق اداة الدراسة
53	متغيرات الدراسة
53	المعالجات الاحصائية
56	الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة
56	عرض نتائج الفرضية الاولى
57	عرض نتائج الفرضية الثانية
59	عرض نتائج الفرضية الثالثة
61	عرض نتائج الفرضية الرابعة
64	عرض نتائج الفرضية الخامسة
65	عرض نتائج الفرضية السادسة
68	عرض نتائج الفرضية السابعة
70	عرض نتائج الفرضية الثامنة
73	عرض نتائج الفرضية التاسعة
76	الفصل الخامس :
76	مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
93	توصيات الدراسة
95	المراجع
95	اولا - المراجع العربية
97	ثانيا _ المراجع الاجنبية "References"

98	الملاحق
98	اولا _ ملحق الاستبانة الاولى
102	ثانيا _ ملحق قائمة اسماء المحكمين
103	ثالثا _ ملحق الاستبانة بصورتها النهائية
109	رابعا _ ملحق نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات الواقع والمتوقع لتقييم برنامج محو الامية (في القرية) من وجهة نظر مدرسيه
113	خامسا _ ملحق كتاب التكليف من جامعة القدس
114	سادسا _ ملحق الكتاب الموجه لوزير التربية والتعليم
115	فهرس الجداول
117	فهرس الملاحق
118	فهرس المحتويات