جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

معوقات المشاركة المجتمعية لكليات التربية في محو الأمية ، وتعليم الكبار : جامعة الإسكندرية أنموذجاً

إعداد

د/ شيماء جبر عبدالله جبر الحبشى

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

تاريخ استلام البحث : ١٨ مارس ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر : ١٠ أبريل ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

ملخص :

أولت القيادة السياسية في مصر– في الآونة الأخيرة – اهتمامًا بالغًا بضرورة تبنى خطط ، واستراتيجيات جديدة لمحو الأمية ، كما تعددت، وتنوعت جهود، وجهات المشاركة المجتمعية في مجال محو الأمية، وتعليم الكبار. إلا أن واقع الحال يشير إلى محدودية نسب الإنجاز، والذي لايرتقي ، وحجم الدعم السياسي الرسمي، وتشابكية الجهود المدنية ، والرسمية، ومن هنا حاولت الدراسة البحث حول المعوقات التي تحول دون تحقيق المشاركة المجتمعية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار للأداء المبتغى ، وبحث سبل تفعيلها في المستقبل ، واعتمدت الدراسة –على منهج دراسة الحالة ؛ وذلك باختيار عينة عشوائية من خريجي كليات التربية – جامعة الإسكندرية ؛ لتعرف آرائهم إزاء المعوقات التي تحول دون تفعيل مشاركتهم في تنفيذ مبادرات محو الأمية ، وتعليم الكبار كمتطلب للتخرج ، وبوصفهم أحد نماذج ، أو صور المشاركة المجتمعية التابعة لوزارة التعليم العالي .

الكلمات المفتاحية : المشاركة المجتمعية – تعليم الكبار – محو الأمية– كليات التربية جامعة الإسكندرية

Analytical vision of the role of community participation in literacy and adult education: Faculties of Education - University of Alexandria as a model

Abstract:

The political leadership in Egypt - in recent times - has paid great attention to the need to adopt new plans and strategies to eradicate illiteracy, and the efforts and efforts of community participation in the field of illiteracy eradication and adult education have been numerous and diversified. However, the reality of the situation indicates the limited achievement rates, which do not rise, the size of official political support, and the intertwining of civil and official efforts.

Hence, the study tried to research the obstacles that prevent community participation in the field of illiteracy eradication and adult education for the desired performance, and ways to activate them in The future, and the study relied on the case study method; By selecting a random sample of graduates from the faculties of education - Alexandria University; To know their views on the obstacles that prevent their participation in the implementation of literacy initiatives, adult education as a requirement for graduation, and as one of the models or images of community participation affiliated with the Ministry of Higher Education.

***key words*:** Community Participation - Adult Education - Literacy - Faculties of Education, University of Alexandria

تمهيد :

تعد المشاركة – في وقتنا الحاضر – خيارًا استراتيجيًا ، ومطلبًا ضروريًا لا مفر منه ؛ فهي مكملة لمنظومة الدولة ، ومؤسسات المجتمع المدني ؛ حيث تتضمن فكرة أن كل إنسان له الحق في الكرامة ، وتقرير المصير، والاحترام ، والمعاملة العادلة ، والتعبير الحر، والمشاركة فى تشكيل العالم من حوله ، وبما يحقق وجود حوار متبادل بين الأفراد ، ومجتمعاتهم ؛ لتحمل مسؤوليات متزايدة إزاء إصلاح المجتمع ، وتطويره ، والتعامل مع مشكلاته ؛ بما يضمن مواطنين مسؤولين ناشطين، ومتفاعلين، ومتسامحين ، وديمقراطيين؛ شريطة ألا تُعفى الدولة من مسؤلياتها السيادية ، ودورها التوجيهي، والتشريعي ، والرقابي في تحقيق الرعاية الاجتماعية .

وتتعدد مجالات المشاركة ما بين الثقافية ، والسياسية ، والاقتصادية ... وغيرها ، و تُعد في أية صورة – كانت – إحدى آليات التنمية داخل المجتمعات الحديثة ؛ من منطلق الحاجة نحو حشد الجهود ، وتعبئة الموارد المادية ، والبشرية ؛ بُغية تنمية المجتمع ، وتطويره في المجالات المختلفة ؛ وبخاصة التعليم بشكل عام ، وتعليم الكبار بشكل خاص؛ لإحداث التنمية المنشودة في القضاء على الأمية .

وتمثل الأمية مشكلة اجتماعية متعددة الأبعاد ، مظهرًا معبرًا عن الخلل المجتمعي؛ لها تأثيراتها السلبية التي تتجاوز حدود الفرد إلى المجتمع ، بل و إلى الدولة ككل ، ترتبط – في الأصل – بالدول النامية التي تعاني من مشكلات اقتصادية وتنموية ، ويبقى جوهر المشكلة في فلسفة الدول ، ورؤيتها لعملية بناء الإنسان ، ومقومات هذا البناء ، وركائزه ، بالقدر الذى يمكنه من تفهم الدور المجتمعي ، والإنسانى، وفلسفة حياته .

(عبد الوهاب ،٢٠٢١ :٧)

وتعجز الحكومات– وحدها – في أية دولة مهما اختلف مستوى تقدمها عن أداء الخدمات التى يحتاجها الكبير في عصر الاتصالات ، ومجتمع المعرفة ، كما يتعذر عليها أن تنفذ بمفردها كل برامج تعليم الكبار الإنتاجية ، والخدمية في المجتمع ؛ فلم تعد عملية محو الأمية في هذا العصر تعني القراءة ، والكتابة ، والتدريب المهني فحسب ، بل صارت تعني اكتساب

مفاتيح التعليم ، وأدواته ، واكتساب المهارات المتجددة التي فرضتها التقانات الحديثة ؛ لمواكبة متطلبات سوق العمل الذي يتغير بشكل دائم ، هذا فضلًا عن إلمام الفرد سواء كان أميًا أو متعلمًا بميادين الحياة السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ؛ لأجل تغييرها ، والمشاركة فيها(حوالة ، ٢٠٠٤ : ٥٢٧) .

ولقد أكدت الدراسات ، والبحوث أنه من غير الممكن تحقيق هدف محو الأمية من خلال وزارة ، أو هيئة بعينها ، بل يستوجب الأمر تكثيف الجهود كافة، في وجود إرادة سياسية داعمة(بسطا ، ٢٠٢٠ : ٤٧) .

فتم إصدار قانون خاص لمحو الأمية وتعليم الكبار رقم(٨) لسنة١٩٩١ ، والذى ينص على " أن محو الأمية ، وتعليم الكبار واجب وطني ، ومسؤولية قومية ، وسياسية تلتزم بتنفيذه الوزارات ، ووحدات الإدارة المحلية والأحزاب ، ورجال الأعمال " ثم عُدّل بالقانون رقم (١٣١) لسنة٢٠٠٩ ، والذى ينص على أن " محو الأمية ، وتعليم الكبار واجب وطني ، ومسؤولية على جميع المؤسسات الحكومية ، والخاصة ، و مؤسسات المجتمع المدنى في إطار خطة قومية تشرف على تنفيذها الهيئة العامة لتعليم الكبار ، كما نص (دستور مصر ٢٠١٤) في مادته رقم (٢٥) على أن " تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية ، والرقمية بين المواطنين في جميع الأعمار ، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدنى ، وذلك وفق خطة زمنية محددة".

(عمرى، ٢٠٢١ : ٤٩)

وقد عُنِيَتْ بالسياق نفسه دراسات عدة تناولت دور منظمات المجتمع المدني ، والمؤسسات الحكومية في محو الأمية وتعليم الكبار، والبحث في عوامل النجاح ، و الاخفاق منها : دراسة (عزمى ، ٢٠٠٤) بعنوان" عوامل النجاح والفشل فى جهود محو الأمية فى مصر فى الفترة من ١٩٧٦ إلى ٢٠٠٠ "، و التي أكدت أنه من أهم عوامل الفشل ، أن القوانين والتشريعات الصادرة في الفترة ما بين:(١٩٤٤ – ١٩٩١) واحدة ولم تختلف سوى في الصياغة ، كما أنها لا تطبق بتدقيق ، ولا يُتَابع تنفيذها على أرض الواقع؛ فضلًا عن ضعف التنسيق بين جهات التخطيط ، والتنفيذ مما كان له الأثر الواضح فى عدم بلوغ الأهداف المراد تحقيقها.

كما تطرقت (حوالة ، ٢٠٠٤) في ورقة بحثية عنوانها :" تفعيل دور المشاركة المجتمعية في دعم تعليم الكبار" إلى واقع مشاركة المجتمع المدنى بمؤسساته في مصر، وأوجه القصور التى تعتريه ، مع وضع مرتكزات لآلية مقترحة لتفعيل دور مؤسسات المجتمع المدنى بجميع مؤسساته مع الدولة لبلوغ العلاقة مرحلة الرشد في التفاعل دون تعقيدات إدارية ، أو تسلطات بيروقراطية .

كما سعت دراسة (سعد ، ٢٠٠٩) والموسومة بـ :" اتجاهات الرأى العام نحو جهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار" ، إلى تعرُّف الموجهات الفكرية لجهود الهيئة العامة لتعليم الكبار ، مع تحليل ناقد لهذه الجهود ؛ في ضوء الأهداف المنشودة ، مع تقييم طبيعة العلاقة بين الهيئة ، والمؤسسات الأخرى ، وكذلك تحديد ، وتحليل اتجاهات الرأى العام نحو جهود الهيئة مع صوغ رؤية مقترحة لتطوير هذه الجهود .

كما عُنيت دراسة (حباكة ،٢٠١٠) والموسومة بـ : " المشاركة المجتمعية فى تعليم الكبار ، دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية ، والإفادة منها فى مصر" ، بعرض بعض الخبرات الناجحة في المشاركة المجتمعية ؛ مثل: غرب استراليا ، وماستشوستس بالولايات المتحدة الأمريكية ؛ وذلك فى محاولة للإفادة منها في تحقيق أعلى درجات المشاركة فى مصر .

كما قدَّمت دراسة (أحمد ؛ عبد الجواد ، ٢٠١٠) بعنوان :" آليات تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدنى في تعليم الكبار بمصر في ضوء معايير الولايات المتحدة الأمريكية " مجموعة من الآليات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدنى – وبخاصة الجمعيات الأهلية – في مجال تعليم الكبار؛ وذلك فى ضوء المعايير الأمريكية ؛ بدءًا بتعرُّف مفهوم المجتمع المدني ، ومكوناته، ووظائفه ، وخصائصه، وعرض لواقع دور مؤسسات المجتمع المدني بمصر في مجال تعليم الكبار ، مرورًا بعرض نماذج من المعايير الأمريكية لتعليم الكبار، و انتهاءً بوضع تصورٍ مقترحٍ ؛ لتفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في مجال تعليم الكبار بمصر.

كما توصلت دراسة (بسطا ؛ مرسى ؛ شاهين ،٢٠٢٠) بعنوان :" جهود مؤسسات المجتمع المدنى في التصدى لمشكلة الأمية في مصر" إلى أهمية جهود الجمعيات الأهلية في مجال محو الأمية ؛ بما توفره من إمكانات ، وما تضطلع به من أنشطة ، وخدمات ،

وضرورة تنسيق، وتفعيل الشراكة بين الجهود الحكومية الرسمية مع جهود الجمعيات الأهلية وباقى مؤسسات المجتمع المدني، والمتابعة المستمرة للأميين بعد انتهاء دراستهم ، وكذلك العمل على تمكين الأميين ؛ اقتصاديًا، واجتماعيًا ، وثقافيًا ؛ لئلا يرتدوا مرة أخرى للأمية ؛ من خلال إقامة المشروعات الإنتاجية التي تسهم في التغلب على المعوقات الاقتصادية التي تعوق الأميين عن الذهاب إلى فصول محو الأمية .

ويتضح – فى ضوء ما عُرض من دراسات وبحوث ذات صلة – ندرة الدراسات التى عُنيت بتحليل المعوقات التي تحول دون تحقيق المشاركة المجتمعية للأداء المبتغى في القضاء على الأمية بصفة عامة ، وبالنسبة لكلية التربية – جامعة الإسكندرية بصفة خاصة ، وكذلك ندرة الدراسات النقدية في مجال محو الأمية ، وتعليم الكبار ، وتشخيصها في إطار السياق المجتمعى الذي أسهم في تشكيلها ، ويساعد في استمرارها ، وتواترها ، وهذا ما عُنيت به الدراسة الحالية .

مشكلة الدراسة :

أولت القيادة السياسية فى مصر – فى الآونة الأخيرة – اهتمامًا بالغًا بضرورة تبنى خطط، واستراتيجيات جديدة لمحو الأمية، كما تعددت، وتنوعت جهود، وجهات المشاركة المجتمعية في مجال محو الأمية ، وتعليم الكبار .

وقد حظيت قضية الأمية – ولا تزال– بأهمية كبرى ؛ نظرًا لطبيعتها المعقدة ، والمؤثرة سلبًا في حركة التنمية ، فضلًا عن متلازمتها المتعددة ، فالأمية الأبجدية مسؤولة عن إنتاجها لباقى الأميات، وتداعياتها ، وامتدادها لمستويات أخرى من السلوك ، والمعرفة ، والثقافة العامة.

وفى هذا السياق تسعى الهيئة العامة لتعليم الكبار لإعلان مصر خالية من الأمية وفقًا لرؤية" مصر ٢٠٣٠ " للتنمية المستدامة بالتعاون مع جميع مؤسسات الدولة (الحكومية ، والخاصة ، والمجتمع المدنى) ؛ وذلك من خلال الشراكات الفاعلة مع جميع الجهات ، والمؤسسات التي نص عليها قانون إنشاء الهيئة ؛ لمواجهة قضية الأمية فى مصر.

(عمرى ، ٢٠٢١: ٥٠)

فقد اعتمدت الهيئة (١٣٦) بروتوكول للتعاون مع جمعيات واتحادات ، ونقابات ، وشركات، وجامعات، ومراكز بحثية منذ العام المالي ٢٠١٨/٢٠١٩ وحتى ٢٠٢٠/٢٠٢١ (انظر الملاحق) ، ومنها الشراكة مع جهات حكومية ؛ مثل : وزارة التعليم العالي ؛ بعقد بروتوكولات تعاون مع كليات (التربية – التربية الرياضية بنين – التربية الرياضية للبنات – التربية النوعية – التربية للطفولة المبكرة) بجامعة الإسكندرية ؛ بناء على موافقة المجلس الأعلى للجامعات بجلسته المنعقدة بتاريخ ٢٠١٩/١٠/١٩ باعتمادات متطلبات الجامعة الأجبارية ، وتشمل مقرر خدمة المجتمع ، وتنمية البيئة ، والذي تقضي بإلزام كل خريج بمحو أمية من ٤–٦ أميين كمتطلب للتخرج ، ولقد وافق مجلس جامعة الإسكندرية بجلسته المنعقدة ٢٠٢٠/١/٢٣ على تطبيق مقرر خدمة المجتمع وتنمية البيئة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ في إطار دعم الجامعة لدورها في خدمة المجتمع ، وتنمية البيئة. (انظر الملاحق)

وتشير سياسة محو الأمية في مصر منذ منتصف القرن التاسع عشر وحتى نهاية القرن العشرين إلى نتيجة حاكمة مفادها لو ظل الانخفاض في معدل الأمية مطردًا بالمعدلات نفسها بين عامي: (١٩٦٠ – ١٩٧٦) ، والتي بلغت (١٥%) بواقع (١%) سنويًا ، مع الأخذ في الحسبان التقدم الهائل في فكرة الحقوق الإنسانية، والمواثيق التي تحددها ، والأجراءات التي تنظمها ؛ فضلًا عن نمو فكرة الديمقراطية وسياساتها ، والأحزاب التي تمثلها، وتطور المجتمع المدني ، وزيادة أعداد الجمعيات الأهلية ، والتقدم التكنولوجى ؛ لانقضت تلك الظاهرة من جذورها (أنيس ،٢٠٢١ : ١٨).

ورغم ما يحيط بجهود محو الأمية من اهتمام سياسى، وإعلامى ضخم ، ودعم تشريعى أثمر عن تخصيص هيئة ذات كيان مستقل لعلاج مشكلة الأمية (الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار)، فإن واقع الحال يشير إلى محدودية نسب الإنجاز ، والذي لا يرتقي، وحجم الدعم السياسي الرسمي، وتشابكية الجهود المدنية ، والرسمية (سعد ، ٢٠٠٩: ٤٠) ؛ فلا تزال الأمية– وفقًا للأحصاءات الصادرة عن الهيئة العامة لمحو الأمية ، وتعليم الكبار– للشريحة العمرية(١٥) عامًا فأكثر في تزايد مستمر حتى بلغت النسبة فى ٢٠٢١/٧/١ من (٢٧%) ؛ أي ما يقرب (١٨) مليون مواطن موزعين على مختلف محافظات الجمهورية ، وهى ذاتها النسبة التى استقرت– بشكل تقريبي– منذ العام ٢٠١٨/ ٢٠١٩ وحتى الآن .

(الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، الإدارة العامة لنظم المعلومات والتحول الرقمي، ٢٠٢٠، انظر الملاحق)

وعليه ؛ فرغم تعدد جهود ، وجهات المشاركة المجتمعية ، وتنوعها في مجال محو الأمية، وتعليم الكبار ، فإن النتائج لا تزال دون المبتغى . ومن هنا تأتى هذه الدراسة كمحاولة للبحث حول المعوقات التي تحول دون تحقيق المشاركة المجتمعية لكليات التربية – جامعة الإسكندرية في محو الأمية وتعليم الكبار للأداء المبتغى ، والبحث في سبل تفعيلها.

ولتحقيق ذلك تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ما طبيعة المشاركة المجتمعية ، والأطر النظرية التى تستند إليها ؟
- ما جهات المشاركة المجتمعية في مجال محو الأمية ، وتعليم الكبار ؟
- ما الاتجاهات الحديثة في محو الأمية ، وتعليم الكبار ؟
- ما واقع المعوقات التي تحول دون تحقيق المشاركة المجتمعية للأداء المبتغى من وجهة نظر خريجي كليات التربية – جامعة الإسكندرية ؟
- ما الاشكاليات التي تثيرها المشاركة المجتمعية في محو الأمية ، و تعليم الكبار في ضوء نتائج الدراسة الميدانية؟
- ما التوصيات المقترحة لتفعيل المشاركة المجتمعية لكليات التربية بجامعة الإسكندرية في محو الأمية وتعليم الكبار ؟

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف ممثلة فيما يأتى :

- تحليل طبيعة المشاركة المجتمعية؛ من حيث : المفهوم ، والأطر النظرية التي يستند إليها.
- تعرف جهات وأنماط المشاركة المجتمعية في مجال محو الأمية، وتعليم الكبار .
- عرض بعض الاتجاهات الحديثة في محو الأمية ، و تعليم الكبار.
- الكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق المشاركة المجتمعية لدورها فى القضاء على الأمية، في نظر خريجي كليات التربية–جامعة الإسكندرية ؛ كأحد نماذج المشاركة المجتمعية.
- الكشف عن الاشكاليات التي تثيرها المشاركة المجتمعية في محو الأمية وتعليم الكبار.

- تقديم مجموعة من التوصيات المقترحة ؛ لتفعيل دور المشاركة المجتمعية لكليات التربية بجامعة الإسكندرية في محو الأمية ، تعليم الكبار .

أهمية الدراسة :

نبعت أهمية الدراسة – فى جانبيها : النظري ، والتطبيقي – مما يأتى :

من الناحية النظرية : طبيعة القضية محل البحث (المشاركة المجتمعية، و محو الأمية) ؛ فقضية الأمية وتداعياتها تمثل مشكلة خطيرة تعرقل حركة التنمية المجتمعية، وتهدد استقرار المجتمع ، وتماسكه ، وسلامته ؛ مما تستدعي تضافر الجهود ؛ رسمية كانت ، أوغير رسمية ؛ للقضاء عليها .

من الناحية التطبيقية : سوف تساعد الدراسة في لفت انتباه المساهمين من المخططين والمنفذين ، وصانعي القرار في مشروعات محو الأمية وتعليم الكبار إلى المعوقات التي تحول دون تحقيق لجهود المشاركة لأهدافها في القضاء على الأمية، وبصفة خاصة مشاركة كليات التربية المنوط بها المساهمة بدور فاعل في تلك القضية .

مصطلحات الدراسة :

المشاركة المجتمعية : هي مساهمة الأفراد ، والجماعات ، والمؤسسات ، مع غيرها من القطاعات ؛ لتأدية أدوار ذات تأثير في المجتمع ؛ من منطلق المسؤولية الاجتماعية ، وبما يحقق الفهم والتفاعل المتبادل لجهود كل أطراف المجتمع ، وموارده ، والتنسيق بينها ؛ بهدف تنمية المجتمع .

تعليم الكبار : هو النشاط التربوى المنظم الذى يستهدف الارتقاء بمؤهلات الأفراد الفنية ، والمهنية ؛ بغية تحقيق النمو الشخصي الشامل لمواجهة المتغيرات ، والحاجات المتطورة للمجتمع ، وإتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة التعليم في مراحل مختلفة من خلال المؤسسات النظامية الحكومية ، أو غير الحكومية وفق شروط ، وقواعد محددة

منهج الدرسة ، وأداته :

اعتمدت الباحثة – في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة ، وتساؤلاتها – المنهج الوصفي ؛ لتحليل مفهوم المشاركة المجتمعية ، والأطر النظرية المفسرة إياه ، وكذلك لتحليل قضية الأمية ؛ من حيث طبيعتها ، وآثارها، وتجلياتها على حركة التنمية ، والمجتمع ، والمعوقات التي

تحول دون تحقيق المشاركة المجتمعية لأهدافها في القضاء على الأمية ؛ بغية تلافيها في المستقبل .

واعُتمِدَ– كذلك– على منهج دراسة الحالة ؛ وذلك باختيار عينة عشوائية من خريجي كلية التربية – جامعة الإسكندرية ؛ لتعرف آرائهم إزاء المعوقات التي تحول دون تفعيل المشاركة المجتمعية للأداء المبتغى فى القضاء على الأمية في أثناء مشاركتهم في تنفيذ مبادرات محو الأمية ، وتعليم الكبار كمتطلب للتخرج ، وبوصفهم أحد نماذج أو صور المشاركة المجتمعية التابعة لوزارة التعليم العالي ، وقد اعتمدت الدراسة– كأداة لذلك المنهج –على المقابلة المفتوحة .

حدود الدراسة :

للدراسة عدد من الحدود الأساسية :

- الحدود الموضوعية : قصرت الدراسة – فى إطارها النظرى – على تحديد مفهوم تعليم الكبار فى محو الأمية بمعناها الحضارى الذى يتضمن كلا من : القراءة ، والكتابة، والحساب ، واكتساب مهارات التعامل مع تحديات العصر التكنولوجى والرقمى ومتغيراته ، دون التطرق إلى الأنشطة الأخرى الخاصة بتعليم الكبار كتلك المتعلقة بالتنمية الذاتية، والمهنية ، والتثقيفية ، والترفيهية ، ... وغيرها .
- الحدود البشرية : قصرت الدراسة على عينة قوامها(٣٠) خريج من خريجي كليات التربية – جامعة الإسكندرية(التربية– الطفولة المبكرة– النوعية– رياضية بنين – رياضية بنات) ، بوصفهم مشاركين في مبادرة محو الأمية كأحد متطلبات التخرج .

فى ضوء ذلك تأتى محاور الدراسة على النحو الآتى :

أولًا– المشاركة المجتمعية : المفهوم ، والأطر النظرية .

ثانيًا – تعليم الكبار، ومحو الأمية : الآثار المجتمعية .

ثالثًا – جهات المشاركة المجتمعية في محو الأمية ، وتعليم الكبار .

رابعًا– الاتجاهات الحديثة في محو الأمية وتعليم الكبار

خامسًا– واقع المعوقات التي تحول دون تفعيل دور المشاركة المجتمعية في القضاء على الأمية من وجهة نظر خريجى كليات التربية – جامعة الإسكندرية .

سادسًا – الاشكاليات التي تثيرها المشاركة المجتمعية في محو الأمية وتعليم الكبار في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

سابعًا – التوصيات المقترحة ؛ لتفعيل دور المشاركة المجتمعية لكليات التربية في محو الأمية ، تعليم الكبار.

أولًا : المشاركة المجتمعية : المفهوم ، والأطر النظرية :

رغم تعدد تعريفات المشاركة المجتمعية ، وتنوع زوايا النظر إليها ، فإن معظمها ارتبط بالتخطيط ، والتنمية ، والتركيز على الفرد بوصفه أداة المشاركة، كما تنوعت خصائصها ، والفوائد المترتبة عليها، والاتجاهات التي تسعى إلى تحقيقها، وهو ما سيُعنى به – تفصيلًا– فيما يأتي :

١ -مفهوم المشاركة المجتمعية :

انتشر مفهوم الشراكة في السنوات الأخيرة ، خاصة في المؤتمرات الكبرى التي عقدتها الأمم المتحدة في العقد الأخير؛ مثل: " مؤتمر البيئة ، والتنمية " في عام ١٩٢٢ ، و" المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان" في عام ١٩٩٣ ، و" مؤتمر السكان، والتنمية" في عام ١٩٩٤ ، و" مؤتمر القمة الاجتماعية" عام ١٩٩٥ ، و" مؤتمر المرأة العالمي" في عام ١٩٩٦ ، و" مؤتمر المنظمات غير الحكومية" في عام ١٩٩٨ ، ومع تكرار كلمة الشراكة partnership كان التفكير عالميًا حول أطراف هذه الشراكة ، ومتطلباتها ، وشروطها .

(محمود ، ٢٠٠٥ : ٣٢٨)

ورغم الجدل المفاهيمي حول المفهوم ؛ من حيث آلياته ، ومستويات تطبيقه ، ونتائجه فالمشاركة partnership تعبير عن الأرتباط الكامل في المجتمع المدني بجميع منظماته، بما يعني التفاوض ، والتشارك ، والمسؤولية في صنع القرار، والتخطيط المشترك ، والتنفيذ والمتابعة ، والمساءلة ، والتقويم (حوالة ، ٢٠٠٤ : ٥٢٨) .

كما أن المشاركة المجتمعية هي مشاركة الجماعات الاجتماعية ، والمنظمات التطوعية من جانب آخر فى النشاط المجتمعي ، والمشروعات المحلية ، وتتم خارج مواقف العمل المهني للفرد ، كما أنها الدور الذى يأخذه الفرد أو يعطيه الحق في أداء الأدوار المختلفة خلال نشاطه البنائى فى المجتمع (غيث ، ١٩٧٩ : ١٨٣) .

كما تُعد صيغة تعاقدية حول فعل مجتمعي ؛ لإحداث تغييرات في المجتمع من خلال مساهمة الأفراد ، والمؤسسات ، والجماعات بالأشتراك مع غيرها ؛ لتأدية أدوار ذات تأثير على حياتهم (شعيب ، www.hamzetwasel.org)؛ أي أنها اسهام المواطنين – تطوعًا – في أعمال التنمية ؛ سواء أكان ذلك بالفكر ، أم بالرأى ، أم بالعمل ، أم بالتمويل ، أم بغير ذلك ؛ فهى إرادة شعبية ايجابية ديمقراطية تقوم على أساس تعبئة الجماهير؛ لمواجهة المشكلات ، والمعوقات وثيقة الصلة بحياتهم (حسونة ، ٢٠٠٥ : ٣١٨) .

وبالتالى فالمشاركة تفيد ضرورة اندماج أفراد المجتمع في الحياة بجميع قطاعاتها ؛ بما فى ذلك تحديد الأهداف العامة للدولة ، وهذا يمثل مستوى متقدمًا من الديمقراطية ؛ حيث يسهم الأفراد فى بناء مجتمع ديمقراطى حر، وعادل، وتدار فيه الشؤون العامة من قِبَل الأفراد أنفسهم (العيق ، ٢٠١٤ : ٤) .

وبالتالى تمثل المشاركة إحدى أدوات العمل التطوعى التى تعزز– باستمرار– العلاقة المنظمة بين المؤسسات الرسمية ، وبين أفراد المجتمع جميعهم ؛ فهي – في ذاتها – تعبير عن الاسهامات ، والمبادرات التطوعية – مادية كانت ، أو عينية – للأفراد والجماعات ، من منطلق المسؤولية الاجتماعية ؛ لتعبئة الموارد البشرية غير المستغلة ، وبما يحقق الفهم والتفاعل المتبادلين لجهود وموارد كل أطراف المجتمع ، والتنسيق بينها (رستم ، ٢٠٠٥ : ٣) .

ويمكن كذلك الإشارة إليها بأنها : " هى كل ما يقوم به أعضاء المجتمع ، ومؤسساته من أنشطة نظرية ، أو عملية ؛ لخدمة مجالاته السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والتعليمية ، ... وغيرها ، و التى تعتمد على مجموعة من الركائز؛ أبرزها التطوع ، والوعى ، والوجدان ، والنزوع نحو الفعل. (الوكيل ، ٢٠١٢ : ٤٥)

وعليه، فهي جملة الجهود التطوعية التي يقوم بها جميع الأفراد بإختلاف فئاتهم ، على أساس الشعور بالمسئولية الاجتماعية إزاء قضايا المجتمع ؛ سواء تم ذلك على مستوى عمليات التخطيط ، اتخاذ القرار ، أو التنفيذ ، أوالتقويم .

وتختلف المشاركة عن الشراكة في أبعاد الالتزام ، والمسؤولية ؛ فالمشاركة عقد اتفاق مقنن يتم من خلال الحوار الحر، وقد يشترك فيه طرفان ، أو أكثر ؛ لتبادل المنافع، والخبرات ويقوم على التوازن النسبى لقوة الأطراف المشاركة على القبول بالأرتباط بعقد يفرض التزامات

على المتعاقدين، ومن ثم ؛ فإن هذا الاتفاق القائم بين الأطراف يعتمد على الندية بين الشركاء، وتحمل المسؤولية كاملة ؛ أي أن فكرة المحاسبية تتكامل مع فكرة الشفافية لتؤكد مصداقية المؤسسات المشاركة ، أما الإسهام Participation ؛ فنُعني به مبادرات الأفراد ، والجماعات المادية أو العينية غير الملزمة ، تقوم على دعوة أفراد المجتمع المدني، ومؤسساته للأسهام في تحقيق التنمية دون التزام بالمسؤوليات ، أو الحقوق ، ورغم الاختلاف بين المشاركة partnership والإسهام participation ؛ من حيث: المسؤولية، والالتزام ، والثقة، والمحاسبية فإن كلا المفهومين قائمان على الإسهامات والمبادرات التطوعية (حوالة ، ٢٠٠٤ : ٥٢٩).

هذا وتنطلق المشاركة من فرضية ترى أن مشكلات الإنسان المعاصر تجاوزت إطار الحكومات ؛ لكى تصل إلى نوع من الشراكة بين حكومات الدول وبعضها، أو بين الجهود الحكومية ، والمجتمعية حتى قيل إن المجتمع الحديث يرتكز على أعمدة الحكومة، و الاقتصاد ، والأطراف الفاعلة في المجتمع ، ومؤسساته الثلاثة المختلفة ، فدور المجتمع– في ضوء تلك الفرضية – صار جوهريًا ، وصارت شراكة المجتمع – كذلك– أساس عمليات التنمية(محمود ، ٢٠٠٥ : ٣٢٩) .

وقد أسهم ما تقدم – على صعيد آخر – في تراجع دور الدولة الاقتصادى، والاجتماعى، وزيادة المؤسسات المدنية ، والهيئات غير الحكومية ، إلى جانب تزايد حاجات الأفراد لكثير من الخدمات؛ كالإسكان ، والرعاية الصحية ، وتحسين التعليم ، بالإضافة إلى ارتفاع مستويات الوعى بين السكان ، مع زيادة الموارد المادية لدى بعض الأفراد ، فضلًا عن التطور في نظم الاتصالات الدولية ، والشبكات الإذاعية المرئية، والمسموعة ، ... وغيرها؛ مما أدى إلى زيادة فرص مشاركة المجتمع المدني ؛ بالإضافة إلى نفوذ حكومات الدول الرأسمالية المتقدمة ؛ مما يترتب عليه تشجيع المنظمات غير الحكومية فى الإنفاق على احترام حقوق الإنسان(أحمد ؛ عبد الجواد ، ٢٠١٠: ٦٩٣ – ٦٩٤).

٢ - خصائص المشاركة المجتمعية :

تتعدد خصائص عملية المشاركة المجتمعية ؛ من أبرزها أنها :-

(محمود ، ٢٠٠٥ : ٣٣٨)

١- عملية تطوعية ، واختيارية ؛ من حيث: أهدافها ، ووسائل ممارستها ، وشروط عضويتها؛ حيث تؤدى المبادرات التلقائية ، وغير التلقائية الفردية ، والجماعية دورًا مهمًا وأساسيًا في درجة فاعليتها .

٢- يبرز فيها عامل الإسهام كأداة مهمة ، وأساسية في بلورة فلسفتها ، وترسيخ أهدافها في المجتمع .

٣- ترتبط هذه الجهود بجهاز الدولة ، ولها خصوصياتها التي تستمدها من وضعيتها من السلطة السياسية .

٤- تسهم في التنمية بأنواعها : الفكرية ، والاجتماعية ، والروحية ؛ من خلال ما تتسم به من مرونة تجاه الحاجات المحلية ، ومواكبة الاتجاهات الحديثة ، والمستقبلية .

٥- عملية ديناميكية بين المؤسسات الحكومية أو الأهلية ، وبين كافة فئات المجتمع .

٦- عملية متكاملة ؛ أي أن أهدافها واحدة قائمة على أساس الفهم المشترك.

٧- تتسم بالتوازن النسبى بالنسبة للإلتزامات تجاه القضية محل المشاركة على المستوى الإداري ، أو الفني .

٨- تتسم بالوضوح ؛ بحيث يتضح دور كل مؤسسة أو هيئة أو فئة بالنسبة لمسار المشاركة.

٩- تتسم بالديمقراطية ؛ سواء فى الجانب الإداري الفني ، أو المالي.

وعليه ، فالمشاركة المجتمعية عملية تطوعية غير إلزامية بدافع من شخص ، أو مؤسسة ، لاتُقتصر على النواحى المادية فحسب ، لكن تتعداها للنواحى الفنية ، والمساعدات الأخرى المختلفة ؛ بهدف تحسين المجتمع ، وخدمته ، وإعادة تنظيم ، الموارد البشرية ، والمادية المقدمة من الشركاء ، واستثمارها.

٣ - أهمية المشاركة المجتمعية :

تتعدد الفوائد ، والقيم المضافة التي تجلبها المشاركة ، فهي تستهدف تطوير أنواع مختلفة من المهارات لدى الأفراد المشاركين ؛ أبرزها المهارات الشخصية (القدرة على التعبير

عن المعتقدات الشخصية)، ومهارات التفاعل الاجتماعى (القدرة على اتخاذ قرارات) ، ومهارات المشاركة المجتمعية والسياسية (القدرة على التصويت ، والدعم ، والدفاع عن الحقوق)، كما تُعد وسيلة للتربية غير النظامية في النظام الديمقراطي بما تتيحه من فرصة في المشاركة في صنع القرار ، والاستماع ، والتعامل في مجموعة متنوعة من السياقات ؛ مما يسمح ببناء المجتمع المدنى من خلال الانخراط في فرق المجموعات ، والنوادى ، واللجان ، والنقابات ، والتنظيمات ، وغيرها من صور الجمعيات (Musleh, 2011, 33).

وكذلك تكمن أهمية المشاركة المجتمعية في أنها حق إنسانى أكدته المواثيق ، والدساتير الدولية المتصلة بحقوق الإنسان ، عن طريق إبداء الرأى وتقديم المعونة للآخرين ، ومن ثم فهى مبدأ إنسانى وديمقراطي، تنمي الشعور القومي ، والانتماء ، وتقضي على مظاهر السلبية ، وتعطي الفرصة للمواطن لكي يباشر حقه فى صنع القرار المتعلق به ، وبمجتمعه. (حسونة ، ٢٠٠٥ :٣١٩ ؛ السمالوطى ، ٢٠٠٤ :٤٩٧–٤٩٨)

وعليه ، فهي تطبيق عملي للمسؤولية الاجتماعية من جانب الفرد عن نفسه ، وعن الآخرين ؛ بغية دفع حركة التنمية فى المجتمع ودعم الجهود الحكومية ، وتقليل المقاومة الجماهيرية بما يحقق الاستقرار الاجتماعى.

٤ – أهداف المشاركة المجتمعية

وفى ضوء الفوائد المترتبة على المشاركة المجتمعية والقيم المضافة التى تجلبها ، يتضح أن المشاركة المجتمعية تسعى نحو تحقيق جملة من الأهداف ؛ أبرزها :–

(شعيب ، www.hamzetwasel.org؛ الوكيل ، ٢٠١٢ : ٥٠)

١– زيادة درجة الانتماء للمجتمع المحلي ، والالتزام بقضايا تنميته .

٢– إتاحة الظروف التمكينية أمام المؤسسات ، والجماعات ، والأفراد .

٣– تطوير آليات التفاعل ، والتكامل ، والتضافر بين المؤسسات ، والجماعات ، والأفراد .

٤– تبني أساليب علمية ، وعملية في التعبير عن المصالح ، والدفاع عن الحقوق .

٥– تعزيز الممارسة الديمقراطية في تحديد المشكلات ، وأساليب مواجهتها .

٦– إرساء قواعد الثقة بين المؤسسات ، والجماعات ، والأفراد .

٧– إصلاح الهياكل المؤسسية عبر الكفاءة ، والنزاهة، والشفافية ، والرقابة ، والمساءلة .

وفي ضوء تلك الأهداف تتعدد اتجاهات المشاركة المجتمعية ، وأنماطها ما بين اتجاه وقائى حيث تتضافر جهود المشاركة من أجل القضاء على أية مشكلة قبل وقوعها، و علاجى يقوم على معالجة المشكلات القائمة فى المجتمع ، كما يعمل على تجنب آثارها في محاولة للتخفيف من نتائجها التى تنعكس على المجتمع وخاصة فيما يتعلق بالمجالات: الاقتصادية، والاجتماعية ، وكذا اتجاه تربوي يسعى إلى زيادة الوعي بين الأفراد بمشكلات مجتمعهم ، واتجاه تنموي يسعى نحو إحداث تغييرات محكومة برؤية مستقبلية للمجتمع (الوكيل ، ٢٠١٢ : ٥٩– ٦٠) .

وتتعدد أنماط المشاركة المجتمعية ما بين فردية يقوم بها المواطن العادي ؛ كأن يتطوع للنهوض بالمدرسة الواقعة في حيّه الذي يسكنه ، وتحسين التعليم بالتبرع بالمال ، أو الجهد ، أو القيام بالبحث ، والدراسة ؛ من أجل تطوير التعليم ، وأخرى جماعية منظمة تقوم بها الوحدات والمجالس المحلية بشتى مستوياتها ، والجمعيات الأهلية ، أو التعاونية الخيرية ، والأحزاب السياسية ، و النقابات المهنية ، والعمالية ، والنوادى الرياضية ، والاجتماعية ، والثقافية ، ...وغيرها (حسونه ، ٢٠٠٥ :٣٢١).

ثانياً – تعليم الكبار ، ومحو الأمية : الآثار المجتمعية .

يعد تعليم الكبار ميدانًا حيويًا مهمًا يحظى بإهتمام المجتمعات على اختلافها المتقدم منها، والنامى على السواء ، تحكمه – كمفهوم – مراحل تطور ، وأنشطة ، ودواعٍ ، ومبررات ، وهو ما سيُعنى به – تفصيلًا – فيما يأتي :

١ –مفهوم تعليم الكبار : النشأة ، والتطور.

نشطت في نهاية القرن التاسع عشر ، وبداية القرن العشرين ، الدعوة إلى تعليم الكبار للذين فاتتهم فرصة التعليم صغارًا ، فى المجتمعات الصناعية فى أوروبا، وفى غيرها من قارات العالم ، وقد اقترنت هذه الدعوة بجهود نشر التعليم الإلزامى للصغار ، حيث قيل أنها استجابة للدعاوى الإنسانية الهادفة تثقيف الشعب ، ولكننا بتفحُّص الأوضاع نلمس أن هناك أقترانًا بين تلك الدعاوي ، و بين حاجة المجتمعات الرأسمالية الصناعية إلى العمالة المتعلمة التي تؤدي أفضل من العمالة الجاهلة .

ولقد عرفت مصر تلك الدعاوى منذ بداية القرن العشرين ؛ حيث ظهرت في القاهرة بدءًا من عام ١٩٠٩ م مدارس الشعب التي أسسها الحزب الوطني القديم بزعامة محمد فريد ، حيث عُنيت بتعليم عمال المصانع ، ومنذ ذلك التاريخ لم تتوقف الجهود الأهلية والحكومية عن محاولة محو أمية الكبار (تركى ، ٢٠٠٥ :٥٢٩) .

ومع منتصف القرن العشرين ، ومع عقد مؤتمر السينور Elsinore بالدنمارك عام ١٩٤٩م شهد تعليم الكبار تطورًا مهمًا وذلك بالنظر إليه على أنه إشباع حاجات الكبار، وآمالهم في شتى صورها ؛ بُغية تحقيق العدالة الاجتماعية ، وتنمية شعور الفرد بالانتماء إلى المجتمع في عصر اضطربت فيه القيم التقليدية ، ثم تلاه – بما يقرب من عقد من الزمان– مؤتمر " مونتريال " الذى عُقد بكندا عام ١٩٦٠ م ، وفيما بين المؤتمرين تبلورت اتجاهات هامة في تعليم الكبار مهدت الطريق لتوسيع مجال مفهوم تعليم الكبار، وإرساء أسسه على أصول علمية تستند إلى المنهج الأيكولوجى ليشمل المجالات الحيوية المرتبطة بحاجات المجتمع ، والأفراد ، حتى توالت المؤتمرات ؛ فجاء مؤتمر" طوكيو" في عام١٩٧٢م مؤكدًا تعليم الكبار فى ضوء فكرة " التعليم المستمر "، وعدّه نشاطًا ممتدًا مدى الحياة . (مرسى ، ١٩٧٩ : ١١٤– ١١٥)

وتتعدد تعريفات مفهوم تعليم الكبار ؛ نتيجة لجملة من الأسباب لعل من بينها :

- كثرة المصطلحات ، والمفردات التي تُستخدم بديلًا لتعليم الكبار؛ مثل : "التربية مدى الحياة " –"التعليم مدى الحياة " –"التعليم المستمر" – "التربية العرضية " – "التربية غير الرسمية" – و "التربية المستمرة "، و "الدراسة غير التقليدية "،... وغيرها .
- الاختلاف حول تحديد من هم الكبار يضفي صعوبة على تعريف تعليم الكبار.
- غموض المفهوم لدى العامة ، واقتصاره على محو الأمية فحسب .
- تعليم الكبار حقل تربوي حديث نسبيًا ، فقد مر بتغيرات وتطورات جعلت من الصعب التصديق أن هذا الحقل الذي يعرف الآن هو نفسه الذى أُشير إليه في عام ١٩٢٦ م . (عجاوى ، ١٩٨٢ : ٢٧– ٣٦)

ورغم وجود صعوبة تتعلق بغموض مفهوم تعليم الكبار؛ إلا أنه استخدم بثلاثة مفاهيم أساسية : (طعيمه ، ١٩٩٩ :١٨)

- هو العملية التعليمية التي غالبًا ما تصاحب العمليات الانتاجية ، أو العمليات السياسية في مجال الخدمات العامة .
- مجموعة من النشاطات المنظمة بواسطة عديد من المؤسسات ؛ لتحقيق أهداف تربوية معينة؛ أي أنه يتضمن – في هذا السياق– جميع الفصول الدراسية المنظمة ، والمجموعات الدراسية ، والمحاضرات ، وبرامج القراءة المنظمة ، وحلقات المناقشة ، والمؤتمرات والمعاهد ، والورش العلمية ، والمقررات الدراسية بواسطة الراديو ، والتليفزيون كما هو متبع في كثير من الدول .
- كل العمليات ، والأنشطة المتصلة بالحراك الاجتماعى ؛ بما يعنى تضمنه مجالات العمل الفردية والاجتماعية في قالب واحد داخل المؤسسات ، والمعاهد المعنية بتعليم الكبار ، بوصفهم جميعًا ساعين إلى تحقيق هدف مشترك ، وهو تكوين وتحسين الطرائق ، والأساليب الخاصة بتعليم الكبار، وتوفير الفرص المتاحة للتعلم ، والعمل على تطوير المستوى الثقافى للمجتمع ككل .

وقد أشارت منظمة اليونسكو إلى تعليم الكبار – في دورتها الرابعة والثلاثين المنعقدة في نيروبي في كينيا في عام ١٩٧٦م – بأنه يتضمن في طياته – البنية الكلية للعملية المنظمة ؛ حيث ينمي لدى الأشخاص الذين تعدهم مجتمعاتهم كبارًا ، أو راشدين ، قدراتهم ، ويثرون معارفهم ، ويعملون على الارتقاء بمؤهلاتهم الفنية ، والمهنية ، و يوجهونها وجهة جديدة لأجل تحقيق النمو الشخصي الشامل (عجاوى ، ١٩٨٢ :٣٥) ؛ أي أنه يعني منح هؤلاء الكبار قدرًا من التعليم ؛ للارتقاء بمستوييهم : الاجتماعي ، والمهني ؛ لمواجهة المتغيرات ، والحاجات المتطورة للمجتمع ، وإتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة التعليم في مراحل مختلفة (أحمد؛ عبد الجواد ، ٢٠١٠ : ٦٧٧) ؛ أي أنه يستهدف تكوين الشخصية القادرة على التكيف مع المجتمع ، ومتغيراته ، وذلك من خلال اكساب الفرد المهارات التى تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر ، وتحدياته.

وتؤكد الفلسفة الجديدة لتعليم الكبار أن يكون تعليم الكبار مصحوبًا بمحو الأمية بوصفه ركنًا أساسيًا بالنسبة لتعليم الكبار من منطلق إتاحة الفرصة لمواصلة التعلم ، أو لمن لم يلتحقوا بالتعليم نظرًا لظروفهم ، أو لظروف مجتمعهم ، فهو ليس مقصورًا على فئة معينة

أو محددة ، كما أنه ليس مقصورًا على المؤسسات النظامية الحكومية ، أو غير الحكومية وإنما يتم تقديمه من خلال جميع المؤسسات ، والهيئات وفق شروط ، وقواعد محددة .
(أحمد ؛ عبد الجواد ، ٢٠١٠ : ٦٩٨)

وتتعدد أنشطة ، وبرامج تعليم الكبار ما بين تعليمية تستهدف محو الأمية ، وبين مهنية تستهدف التدريب الوظيفى ، و ترفيهية تستهدف تحقيق الرفاهية الصحية ، والاجتماعية وقضاء وقت الفراغ ، ... وغيرها ؛ ولكن طبيعة المجتمع من حيث تقدمه وأوضاعه ، وحاجاته والتحديات التى يواجهها هي التي تحدد نمط النشاط السائد ، حيث تتباين حاجات المجتمعات فيما بينها فمثلًا تحتل أنشطة محو الأمية الوظيفى ، والتدريب الأولوية لدى المجتمعات النامية ، أما فى الدول المتقدمة فإن الأنشطة الترفيهية تحتل الحيز الأكبر من مساهمات المؤسسات المعنية بتعليم الكبار .

٢ - دواعى الاهتمام بتعليم الكبار :

تتعدد المبررات ، والدواعي التي استدعت المشاركة المجتمعية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، من منطلق أن تعليم الكبار يمثل إحدى أدوات الحراك الاجتماعى ، وعاملًا من عوامل إذابة الفوارق الطبقية ، وتحقيق الوحدة القومية ، والتماسك الأجتماعى ، وفي ذلك تتعدد المبررات الأساسية للاهتمام بتعليم الكبار ، ومنها : (مرسى ، ١٩٧٩ : ١١٦–١١٧)

- قصور النظام التعليمى عن تحقيق الاستيعاب الكامل ؛ فضلًا عن مشكلات الرسوب ، وتراجع مؤشر التنافسية .
- انتشار الأمية ، ومن ثم يأتى تعليم الكبار بوصفه أسلوبًا وقائيًا؛ بما يعنى سد منابع الأمية من مصادرها الأولى ، وكذلك أسلوبًا علاجيًا يتمثل في تعليم الأميين ممن فاتتهم فرص التعليم .
- توافر أعداد كبيرة من القوى العاملة غير المدربة ، وإعادة تشكيل هذه القوى عن طريق التعليم ، والتدريب ؛ مما يمكنها من القيام بدور إيجابي في دفع عجلة التنمية ، والإنتاج .
- تزايد حاجات التدريب المستمر للقوى العاملة ؛ نتيجة التقدم ، والتطور التكنولوجي .

- تزايد الأخذ بالاعتبارات الديمقراطية فى التعليم ، والتى تمثل عدم حرمان أية فئة من التعليم مهما كانت الأسباب .

٣ - محو الأمية : المفهوم ، والآثار المجتمعية :

تمثل الأمية مشكلة اجتماعية قومية تشكل– في مصر ، وفي غيرها من الدول النامية – أحد مظاهر التخلف : الاقتصادى ، والاجتماعى ، والسياسى ، فصارت تُقاس درجة تجاوز المجتمعات لتخلفها بنسبة الأمية المتفشية فيها ؛ مما يترتب عليه النظر للأمية بوصفها قضية قومية مجتمعية لا ظاهرة فردية ، بل أن الأهمية تتجاوز ذلك كله ؛ حيث تعبر – بشكل أو بآخر – عن مدى تطور البنيان : الاقتصادى ، والاجتماعى ، والسياسى في المجتمع ، كما أنها تعبر – فى جانب آخر– عن درجة فاعلية النظام السياسى ، وانحيازه لصالح الفئات المهمشة ، وعن درجة المشاركة السياسية فى صناعة القرار الوطنى المتعلق بسياسة المجتمع . (بدران ، ١٩٨٤ : ٨٨)

واليوم لم يعد هناك مجال للحديث عن الأمية في البلدان المتقدمة في ظل نظمها التعليمية الحديثة ، والتقدم التكنولوجي الهائل ، وصار الحديث أكثر تداولًا حول أنماط مختلفة من الأمية كمحو الأمية الرقمية ، والمعلوماتية ، والإلكترونية .

ويُعنى بمصطلح محو الأمية إكساب الأميين المهارات التعليمية الأساسية التي تمكنهم من القراءة ، والكتابة ، والاتصال بمصادر المعرفة ، وتزويدهم بجميع المهارات الحياتية؛ مثل: مهارات التواصل مع الآخرين ، ومهارات التفكير الناقد ، و مهارات الوعي الذاتي ؛ بما يسهم فى تطوير شخصياتهم ، وحل المشكلات التى تواجههم وتمكنهم من الترقي في العمل والحياة . (أنيس ، ٢٠٢١ ، ١٥)

وتدفع الأمية بأنواعها المتعددة – لا سيما الأمية الأبجدية – الإنسان نحو سلسلة من الحلقات المقيدة لقدراته على التطوير ، وتحقيق حياة كريمة له ولمجتمعه ، وتشير التقديرات والإحصاءات إلى العلاقة بين الأمية ، وبين الفقر؛ حيث إن (٧٠ %) من الفقراء بالمجتمع المصرى من أصل نسبة الفقر على مستوى الجمهورية (٢٩.٧%) لم يحصلوا سوى على تعليم ابتدائى على الأكثر ، وكون أكثر من ثلث الأمين فقراء ، وإذا ما أضفنا دورهما – ضمن أسباب آخرى – في الزيادة السكانية ، وعدد من القضايا الاجتماعية الأخرى ؛ لاتضح لنا أن الأمية – في الوقت نفسه– هى عرض وسبب لكثير من

المشكلات المجتمعية ، وأنها تمثل بتلك المتلازمة حلقة في سلسلة من الحلقات التي تحد من حركة المجتمع ، ودرجة تماسكة وقدرتة على التطور، والتقدم . (عبد الوهاب ، ٢٠٢١ : ٩)

كما تعددت أنماط الأمية ، وتباينت دلالتها ؛ فهناك الأمية الأبجدية التي تعني عدم معرفة القراءة ، والكتابة ، والإلمام بمبادئ الحساب الأساسية ، وهى العامل الرئيس في جعل البيئة مواتية ؛ لتراجع وعي المواطنين بعديد من جوانب الحياة الحضارية، وهو ما أصُطِلَح عليه بـ " الأمية الحضارية " ، والتى تعني عدم المقدرة على مواكبة معطيات العصر العلمية ، والتكنولوجية ، والفكرية ، والثقافية ، والتفاعل معها بعقلية دينامية قادرة على فهم المتغيرات الجديدة ، وتوظيفها بشكل إبداعي يحقق الانسجام ، والتلاؤم ، وتنقسم الأمية الحضارية

– من حيث المبدأ – إلى عدد غير قليل من الأقسام ، والفروع الرئيسية ، فتندرج تحتها: الأمية الثقافية ، والأمية العلمية ، والأمية التكنولوجية ، والأمية الفنية ، والأمية الجمالية ، والأمية الصحية ، والأمية الدينية ، والأمية القانونية ، وجميعها تمثل أصنافًا مختلفة ، ودرجات ، ومراحلَ من الجهل تفشت في المجتمعات ، وأدت بالتالى لأشكال من الخلل في البنى: السوسيولوجية ، والأخلاقية ، والوظيفية ، وهو ما يستدعي انتباهًا لإصلاح هذا الخلل المجتمعي ؛ لضمان تحقيق الرخاء ، والتقدُّم. (فاروق ، ٢٠٢١ : ٣١–٣٢)

وتتعدد الآثار المجتمعية المترتبة على قضية الأمية ، وفيما يأتي توضيح لأهمها : (أنيس ،٢٠٢١ : ٢١)

– من الناحية الاجتماعية :

تؤثر الأمية بالسلب على الوضع والمكانة الأجتماعيتين للفرد ، ورؤيته لذاته ، و للآخرين له ، كما أن لها تأثيرًا واضحًا في طرائق تواصله مع الآخرين ، ومدى انخراطه ، واندماجه في المجتمع المحيط ، وغالبًا ما تؤدي الأمية إلى انخفاض مستوى المعيشة للفرد؛ إذ لايمكن للأمى الانخراط في المهن التي تتطلب مهارات عالية ، ومستوى مرتفعًا من التعليم ، كما أنه غير حريص على الإلمام بالقواعد الصحية والوقائية ، و أكثر عرضة للأصابة بالأمراض ، والأوبئة – ومن ثم فإن تمتع الفرد بدرجة عالية من المعرفة ، والثقافة،

والقدرة على الانفتاح على ثقافات وخبرات جديدة أمرًا حتميًا ، يجعل منه عنصرًا فعالًا ومؤثرًا فى المجتمع .

– من الناحية السياسية :

تؤدى الأمية إلى تراجع مستوى الانخراط ، والمشاركة السياسية في المجتمع ، ولا تكون لدى الأمي القدرة على المشاركة فى إحداث التغييرات المرغوبة في المجتمع ، ويصير أداة لتعطيل التطور ، والتقدم ، ويساهم فى تدهور الوعي السياسي في المجتمع .

– من الناحية الاقتصادية :

تؤثر الأمية – بشكل مباشر– فى التنمية الاقتصادية ، وتؤدى إلى خفض الإنتاجية ، وتكشف كثيرٌ من الدراسات الاقتصادية عن الآثار المباشرة ، وغير المباشرة للتعليم عامة ، والتعليم الأساسى بين الصغار ، ومحو الأمية في النمو الاقتصادى ، وتؤكد هذه الدراسات على أن تراجع المستوى المعرفي للمورد البشرى يؤثر سلبًا على معدلات النمو الأقتصادى والرفاه الاجتماعى . فضلًا عن ذلك ؛ فإن الأمية الأبجدية يتبعها أنواع أخرى من الأميات كالأمية الصحية ، والبيئية ، والقانونية ، والحضارية ، والسياسية ، ... وغيرها .

ثالثاً : جهات المشاركة المجتمعية في محو الأمية وتعليم الكبار:

تتعدد أوجة التنسيق ، والمشاركة بين الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وبين المؤسسات المحلية ، وذلك من خلال مجالي : التعليم والتدريب ، والبحث العلمي ، وتتعدد الجهات المعنية بالمشاركة في جهود محو أمية الكبار ، واختلاف أنماطها ما بين وزارت حكومية ، ومجالس قومية متخصصة ، ومراكز بحثية تسعى نحو تقديم التسهيلات اللازمة للهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار من خلال القيام بأعباء الحصر، والتصنيف للأميين بها ، واختيار وتوفير الأماكن الملائمة للدراسة ، والتمويل لبرامج محو الأمية ، بما لا يتعارض ومسؤولياتها الأخرى هذا بجانب الإسهام فى إجراء الدراسات الميدانية ، وتوعية الأميين (سعد ، ٢٠٠٩ : ١١٩) ، وهو ما سيُعنى به– تفصيلًا – فيما ياتي.

١– المؤسسات الحكومية :

أ– الوزارات الحكومية :

- **وزارة الإعلام :**

حيث أسهمت الوزارة في توعية الأميين بخطورة مشكلة الأمية ، وحثت الخرجيين المتعلمين على المشاركة في جهود محو الأمية ، وقد أنتجت العديد من الأفلام ، والبرامج في مختلف الشبكات الأذاعية بجانب تغطية الصحف لأخبار الهيئة ، ورغم كل هذه الجهود ، فإنه لوحظ أنها تثير بعض الإشكاليات لجمهور الأميين ، وخاصة بالنسبة لعدم مناسبة مواعيد إذاعتها في فترة الصباح ، والظهيرة للأميين ، والحرفيين بشكل عام ؛ لذلك عمدت وزارة الإعلام إلى طرح قوافل إعلامية تمزج بين الجانب الدعائي ، وكذلك الأهتمام بإيصال الخدمة للأميين المستهدفين في مواقعهم ، ومن أمثلة القوافل الإعلامية قافلة قرية الصوالح بمركز طهطا ، وقافلة قرية القراريش والكرنتسية بأسوان ، وقافلة القوادرية بمحافظة القاهرة ، ... وغيرها . ولكن كان يؤخذ عليها الازدواجية فى الأداء ؛ بحيث كانت تعمل أكثر من جهة على تنمية منطقة واحدة ، بينما تعانى عشرات المناطق الأخرى الحرمان من الخدمات التنموية، كما تعاونت – فيما بعد– وزارة الإعلام مع وزارة التعليم العالى للإعلان عن المشروع القومي لمحو الأمية بين طلاب الجامعات ، والمعاهد العليا ؛ مما دعا جامعة عين شمس لإنشاء مركز تعليم الكبار في عام ٢٠٠١ كأول مركز متخصص في الجامعات ، والذى أسهم في تحرر عمال جامعة عين شمس من الأمية في عام ٢٠٠٥ م. (سعد ، ٢٠٠٩ : ١١٩– ١٢١)

- **وزارة الزراعة :**

وقَعَتْ وزارة الزراعة واستصلاح الأراضى في عام ٢٠١٣م بروتوكول تعاون مع المشروع القومي ؛ لتثقيف وتنمية الأمومة والطفولة بالريف المصري ، والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ؛ بحيث يتم تدريب الدارسيين بعد محو أميتهم على بعض الصناعات اليدوية، والريفية، ويقدم بنك التنمية والأئتمان الزراعي بعض القروض للناجحين في اختبارات محو الأمية . (أبو العلا ،٢٠٢١ : ١٩٥–١٩٦)

- **وزارة التربية والتعليم :**

تعد من إحدى الوزارات الحكومية المعنية بقضية محو الأمية ؛ بوصفها المصدر الذي يسهم بقوة في تدفق الأميين وذلك في ضوء عدم قدرة مؤسساتها (المدارس) على الاستيعاب الكامل لمن هم في سن القبول ؛ مما دفعها بتنفيذ فكرة مشروعات مدارس الفصل الواحد ؛ لمواجهة مشكلة تسرب الإناث في المناطق الريفية ، والنائية ، أو ذات الكثافة السكانية المحدودة ؛ حيث تمزج بين التعليم والتدريب المهنى ، كما أقامت مشروعات مدارس المجتمع التي تستهدف الأطفال المتسربين من التعليم الأساسى (سعد ، ٢٠٠٩ : ١٢٣).

- **وزارة التعليم العالى :**

شاركت الجامعات المصرية بدور فى جهود محو الأمية، وذلك من خلال إلزام الدارسين بالجامعات (كليات التربية) بالمشاركة فى محو أمية من ٤–٦ أشخاص كمتطلب للتخرج ، ومنح الطلاب حوافز مادية وأدبية عن كل أمي.

- **وزارة التضامن الاجتماعى :**

تُعنى وزارة الشؤون الاجتماعية بالمساهمة فى الخطة القومية لتعليم الكبار ، ومحو أميتهم من خلال برامج التكوين المهنى للإناث ، وبرامج تدريب المرأة في التنمية ، وتنظيم الأسرة بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للأنشطة السكانية ، وكذلك برامج تدريب المرأة الريفية على المهارات الأساسية المدرة للدخل (سعد ، ٢٠٠٩ :١٢٦).

وأعلنت وزارة التضامن الأجتماعى بالتعاون مع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار فى يوليو ٢٠٢٠ عن بدء تنفيذ مبادرة " حياة كريمة بلا أمية " التي تستهدف تعليم الكبار فى القرى الأكثر فقراً فى مصر (أبو العلا ،٢٠٢١ : ١٩٦).

- **وزارة الشباب والرياضة :**

أطلقت وزارة الشباب والرياضة – ممثلة في مراكز الشباب – مبادرة " المصريون يتعلمون " ، بالشراكة مع كل من : مؤسسة فودافون مصر لتنمية المجتمع ، والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار. (أبو العلا ،٢٠٢١ : ١٩٦)

كما شجعت الوزارة الأندية الرياضية على المساهمة في تقديم تسهيلات للهيئة ، ومنها مجموعة أندية الروتارى الدولى ، والتي أسهمت بدور كبير ضمن برامج المنح الإنسانية ، وذلك من خلال بناء المدارس ، أو تولي تمويل أجور ، ومرتبات المعلمين .

(أحمد ؛ عبدالجواد ، ٢٠١٠ : ٧٠٨)

- **وزارة الداخلية :**

تقوم مصلحة التدريب بوزارة الداخلية بتنفيذ برامج محو الأمية ؛ لتدريب الضباط والمجندين من حملة المؤهلات العليا للعمل كمعلمين ، وفتح مراكز لمحو الأمية بالوحدات المختلفة ، كما تتعاون الهيئة مع الوزارة في فتح فصول محو الأمية لنزلاء السجون ، والمؤسسات العقابية . (سعد ، ٢٠٠٩ : ١٢٦)

- **المجالس القومية المتخصصة:**

هناك إسهامات عدة ملموسة في مجال دعم الخطة القومية لتعليم الكبار، ومنها إسهامات الصندوق الأجتماعى للتنمية في توفير فرص عمل لشباب الخريجين من خلال مشروعات محو الأمية الممولة من خلاله ؛ فضلًا عن دور المجلس القومى للطفولة ، والأمومة ، والمجلس القومى لثقافة الطفل . (سعد ، ٢٠٠٩ : ١٢٦)

وكذلك المجلس القومى للمرأة كان له دور فى مجال محو الأمية ، فبدأ المجلس مجهوداته بالتعاون مع الجهات المعنية ، والخبراء المتخصصين ، ومناقشة الجهود المبذولة وأهم المشكلات ، والمعوقات التي تعترض سير العمل ، وإيجاد الحلول للتغلب عليها ونتيجة للمتغيرات العالمية ومستجدات العصر ، والالتزامات الدولية ، والاتفاقيات التي وقعت عليها مصر ، والتى من أهمها إعلان حقوق الإنسان ، والمؤتمر الدولي للسكان والتنمية ، واتفاقية القضاء على أشكال التمييز كافة ضد المرأة .

(أحمد ؛ عبد الجواد ، ٢٠١٠ : ٧١٠)

ب– المؤسسات غير الحكومية :

تتعدد نماذج جهود الجمعيات الأهلية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ؛ فهناك جمعية المرأة والمجتمع ، وجمعية حواء المستقبل ، وجمعية رابعة العدوية ، وجمعية رجال الأعمال بالإسكندرية ، ... وغيرهم.

هذا فضلًا عن المشروعات التي شاركت بها مؤسسات دولية ؛ مثل : مشروع " إقرأ بإسم ربك" ، والذي تم بالتعاون بين الهيئة ، وبين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وكذلك مشروع التدريب التنموى المتكامل بمحافظة الدقهلية ، والمشروع المصرى البريطانى للتدريب على محو أمية الكبار ، وهو مشروع مشترك بين كلتا الحكومتين : المصرية ، والبريطانية (سعد ، ٢٠٠٩ : ١٢٧–١٣٠) وكذلك جمعية كاريتاس مصر ، وجمعية الهلال الأحمر المصري ، وجمعية الصعيد للتربية والتنمية ، ... وغيرهم.

رابعًا – الاتجاهات الحديثة في محو الأمية ، وتعليم الكبار:

ظهرت عدة اتجاهات معاصرة ، وتطبيقات ونماذج حديثة وناجحة في محو الأمية وتعليم الكبار ، و يمكن تصنيف أهمها خلال ثلاث اتجاهات رئيسة ، فيما يأتي :

١ – التعليم البديل :

هو تعليم غير تقليدى انطلق من الانتقادات التي وجهت إلى التعليم الرسمي ؛ حيث لم يعد من المقبول في عصر تكنولوجيا الرقمية ، وثورة الاتصالات والمعلومات الأستمرار في دعم العليم التقليدى بصورته الحالية القائمة على الحفظ والتلقين والاستظهار، والتى قد تكون سببًا في رسوب وتسرب التلاميذ .

والتعليم البديل هو شكل من أشكال التعليم المنفصل عن الأنشطة التعليمية الرسمية ؛ تعليم غير نظامي متسقًا ، ومنسجمًا ومتعايشًا مع التعليم النظامي دون أن يكون جزء منه ، أو خاضعًا له . فهو أكثر مرونة ؛ لا يتقيد بقوانين ولوائح التعليم الرسمي ؛ تعليمًا تكميليًا لمن التحقوا بالعمل ، ويريدون استكمال تعليمهم ؛ أو تعليمًا إضافيًا هدفه التزود بالمعلومات ، والمهارات الإضافية ؛ أو تعليمًا تعويضيًا يوفر فرصًا تعليمية للأفراد المستبعدين من التعليم. (مهناوي ؛ عفاف ، ٢٠٠٤: ٤٤)

وترجع أصول العديد من حركات المدارس البديلة الفلسفية في العصر الحديث إلى ثلاثة فلاسفة ؛ هم : جان جاك روسو ، بستالوزي ، فوربل ، كما أثرت هذه الفلسفات على مؤسسي حركة التعليم التقدمي من بينهم ؛ فرانسيس باركر ، جون ديوى ، ورودولف ، مونتسوري ، وتتعدد برامج التعليم البديل ؛ ما بين : برامج علاجية تسعى نحو إعادة تأهيل المتسربين والمستبعدين من التعليم التقليدي، وبرامج أخرى تُعنى باستكمال شروط الحصول على الشهادة التقليدية للحصول على فرصة تعليم عال تحقق الحراك الاجتماعي الذي

يحصل عليه الطالب التقليدي ، وبرامج مساندة اجتماعية للطلاب الذين يعيشون في ظروف اجتماعية صعبة ، وبرامج تحويل أكاديمي للطلاب الذين تركوا الدراسة في المدارس التقليدية ثم أرادوا العودة بعد فترة من الزمن ، وبرامج للتعامل مع التخلف الأكاديمي لأولئك الذين يعانون من صعوبات تعلم ، وتخلف دراسي (التيتون ، ٢٠١٠: ١٥٥٩–١٥٦٢).

وتتعدد نماذج التعليم البديل ؛ ما بين : المدارس الجاذبة ، ومدارس الميثاق ، والمدارس التجريبية ، والمدارس القائمة على مهنة أو حرفة " مدارس المزارعين " ، والمدارس الموجودة في المجمعات التجارية ، وفي المتاحف ، ... وغيرها (التيتون ، ٢٠١٠: ١٥٦٠)، وفيما يأتي عرض لأهمها :

أ- **المدارس الجاذبة : Magnet School**

انتشرت هذه الصيغة في ستينيات القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية ، وجاءت كرد فعل على الفصل العنصري بين الأطفال في المدارس العامة على أساس العرق ، فسعت نحو إزالة التمييز العنصري الذي كان يصعب تطبيقه في المدارس العامة ، واعتمدت نهجًا تعليميًا بديلًا متميزًا ، وموازيًا للتعليم الرسمي ، ومن خلال توفير مناهج ملهمة تحفز الطلاب على التعليم ، والعمل .(حرب ، ٢٠٢٠ :١٤٧٢)

ولقد عرفت هذه الصيغة في الولايات المتحدة الأمريكية بالمدارس الجاذبة بينما في انجلترا عرفت بالمدارس المتخصصة ؛ وهي مؤسسات تعليمية غير هادفة للربح ، تهتم بالبيئة المدرسية بما يعني توافر مناخ اجتماعي جيد غني بالمثيرات المفضلة لدى الطالب ، بيئة مدرسية آمنة يكون الطالب محورها يتوافر فيها معلم ذو قدرات ، ومناهج متطورة ، وطرائق التدريس متنوعة ، ونظم تكنولوجية مختلفة ؛ بما يحقق جذب الأطفال وهي تزيد من فرص المشاركة للآباء ، وتحقق الاتصال الفعال للبيت والمدرسة وهي مدارس تعمل بطريقة لا مركزية، تسعى نحو تحقيق معدلات إنجاز مرتفعة بسبب تمركزها حول تخصص معين ؛ مثل : الفنون البصرية ، العلوم والتكنولوجيا واللغة والموسقى ،... وغيره. (محمد ،٢٠٢٠ :١٤١؛ بهجت ، ٢٠١٨: ٣٣٢–٣٣٣)

كما أنها تقدم برامج تعليمية متخصصة ، وبرامج أكاديمية محددة غير موجودة في معظم المدارس العامة ، تنطوى على نهج تعليمي غير تقليدي ؛ مثل : منتسوري والمنهج القائم على المشروعات ، هدفها استعادة الطلاب الذين لفظهم النظام التعليمي الرسمى من

مختلف الخلفيات الاجتماعية للدراسة في موضوعات مميزة ، ومعاصرة ، تلبي احتياجات المجتمع المحلى بمشاركة جميع أفراد المجتمع في وجود بيئة تنافسية داعمة .

وترتكز المدارس الجاذبة إلى مجموعة من الأسس ؛ منها : التنوع والعدالة ، والإنصاف ، وجذب الطلاب من مختلف البيئات ، والشراكة والابتكار، والتميز وبناء ثقافة تدريس عال الجودة ، وبالتالى تسعي نحو سد الفجوة بين مخرجات التعليم ، ومتطلبات سوق العمل ، وفي نفس الوقت يساعد الطالب على اختيار مساره التعليمي ، ويهيئ نفسه لمستقبله الوظيفي .(حرب ؛ ٢٠٢٠: ١٤٧٢)

ب- **مدارس التعليم المجتمعي :**

الهدف الأساسي لمؤسسات التعليم المجتمعي هو تهيئة منظمات المجتمع المدني، للمساهمة في أنشطة التعليم، واستثمار قدراته في دفع العمليات التعليمية، وزيادة فعالية الأداء التعليمي إذ هي "مؤسسات" توفر تعليمًا نوعيا للأطفال بعامة، والبنات بخاصة في سن التعليم الابتدائي، والذين تم إقصاؤهم عن التعليم النظامي ، لأسباب تعود إلى الفقر، أو الجهل، أو الإجحاف، أو الزواج المبكر، أو لأي سبب آخر. (حسن ؛ محمد؛ محمد، ٢٠١٩: ٣٦٢)

تنطلق من مبادئ الحق في التعليم ، والشمول ، والحماية ، والمشاركة ، ومركزية الطفل ، وبناء قدرات المتعلمين . وتنطلق من فلسفة الملاءمة لظروف المتعلمين ، مع المرونة في الوقت ، والمنهج ، وطرق التدريس ، والإسراع التعليمي .

وهي تشمل جملة البرامج التعليمية التى تسعى نحو توفير تعليم مناسب للأطفال من سن (٨-١٤) والذين تسربوا من التعليم أو لم يلتحقوا به ؛ وخاصة في المناطق المحرومة ، وتشمل مدارس المجتمع ، ومدرسة الفصل الواحد ، والمدرسة الصديقة للطفل ، ومدرسة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومدارس أطفال الشوارع (أطفال بلا مأوى) (غنايم ، ٢٠١٦: ٣٠٢-٣٠٣)

وتقوم مدارس المجتمع بتوفير مدارس ذات صفوفًا متعددة المستويات الدراسية ، تقبل تلاميذ وتلميذات بأعمار مختلفة في مستوى التعليم الابتدائي ؛ فهي نموذج لمدرسة تقدم خدمة تعليمية لقطاع من الأطفال من سن (٨-١٤) حرموا أساسًا من التعليم ؛ نتيجة

صعوبة وصول الخدمة التعليمية النظامية إليه ، أو لأسباب مجتمعية أخرى .(مهناوي ؛ توفيق ، ٢٠٠٤: ٤٤)

أما مدارس الفصل الواحد فهي مدرسة ذات فصل واحد في المناطق التي لا تصلها خدمات تعليمية كالكفور ، والنجوع ، والمناطق النائية ؛ لمواجهة خطر عدم وصولها للفتيات في الشريحة العمرية (٦–١٨) سنة ، وتعتمد تلك المدارس على نظام الفصول متعددة المستويات فتتعلم الدارسات بالصف الأول والثاني والثالث في المستوى الأول، ودارسات الصف الرابع ، والخامس والسادس في المستوى الثاني. (حسن ؛ محمد ؛ محمد ، ٢٠١٩: ٣٦٦–٣٦٧)

ج– مدارس المزارعين الحقلية : Farmer Field School(FFS)

هي مدارس حقلية تستهدف تعليم المزارعين في البيئات الريفية بغية تحسين قرارتهم وتكيفها ، وفقًا للوضع الميداني ((VandenBerg ;etal ,2021:342، وتحفيز الابتكار المحلي لأجل تحقيق الزراعة المستدامة .

وهي عبارة عن عملية تعليمية جماعية استخدمت من قبل العديد من الحكومات ، والمنظمات غير الحكومية ، والوكالات الدولية من أجل زيادة المعرفة بنظام المكافحة المتكاملة للآفات (IPM) ، وقد أديرت أول مدرسة حقلية بواسطة الأمم المتحدة من خلال منظمة الغذاء والزراعة (FAO) بأندونيسيا في عام ١٩٨٩ ، ومنذ ذلك الحين شارك أكثر من مليونين من المزارعين بقارة آسيا في هذه النوعية من التعليم ، وتقوم على مفاهيم وطرق خاصة بالزراعة البيئية والخبرات التعليمية ، وتنمية المجتمع .(الدجدج ؛ يعقوب ، ٢٠٠٨: ٤٨٨)

ويستند هذا البرنامج إلى جملة من الأسس ؛ لعل أبرزها ما يأتي: (الدجدج ؛ يعقوب ، ٢٠٠٨: ٤٨٢–٤٨٣)

- التعلم من خلال التجريب والمشاركة والاكتشاف والاستجابة لرغبات المتعلمين .
- المادة الأساسية للتعليم هي الحقل ؛ حيثما يتم تنفيذ كافة الأنشطة العملية ذات الصلة بموضوعات تنمي خبرات المزارعين (المكافحة المتكاملة للآفات ، نقص الغذاء ، التغيرات المناخية وانتاجية المحصول ، التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة، ... ، وغيرها) .

- دور المعلم هو التيسير أكثر من التدريس ؛ فدوره تعليم الزراع ما يجب عمله وملاحظته
- تحليل النظام البيئي هو محور أنشطة هذا النموذج ؛ حيث يستمر التعلم في الحقل ، ويستمر لموسم زراعي كامل .

٢ - اتجاه التعليم القائم على العمل :

يطلق على هذا الاتجاه التعليم المهني الثنائي ، وهو نمط من أنماط التكوين يتم وفق وتيرة تناوبية، بين أماكن العمل ، والتعليم .

ويطلق على هذا الاتجاه التعليم المهني الثنائي ، والذي صار يعرف منذ سنوات بنظام التعليم المهني الألماني المزدوج ، وبدأ يحظى باهتمام متزايد من صناع السياسة التعليمية في بعض الدول العربية ؛ مثل : المغرب ، ومصر ، والأمارات العربية المتحدة وغيرها ؛ حيث تقدم ألمانيا من جهتها المساعدة لهذه الدول في تطوير نظام التأهيل ، والتدريب فيها . (عبد الحي ، ٢٠٢٠: ٢٠٨٧) ، وفيما يأتي عرض لنموذجين من نماذج اتجاه التعليم القائم على العمل .

أ - التلمذة الصناعية :

تجمع التلمذة الصناعية في شكلها الحديث بين التدريب المنتظم وطويل الأجل في مكان العمل ، وبين التدريس في الفصول الدراسية لتمكين المتتلمذين من اكتساب مجموعة من الكفاءات اللازمة لمهنة بعينها ؛ فهو شكل من أشكال التعلم القائم على العمل .(منظمة العمل الدولية ، ٢٠٢١: ١)

فهي برامج تعليمية تجمع بين التعليم الرسمي بدوام جزئي ، وبين التدريب والخبرة في مكان العمل ، وتؤدي إلى الحصول على شهادة تأهيل مهني معترف بها في الخارج. (منظمة العمل الدولية ، ٢٠٢١: ٥)

وتستند التلمذة الصناعية إلى جملة من الأسس ؛ من أهمها الجمع بين التعلم في مؤسسات التعليم أو التدريب ، وبين التعليم الأساسي القائم على العمل ، المؤهلات التعليمية معترف بها وطنيًا ، مع دفع أجر للمتدرب أو تعويضه بطريقة أخرى عن المكون القائم على العمل ، فضلًا عن أنه مقدار التعلم أثناء العمل أكبر من مقدار التعلم خارج العمل والنسبة عادة تتجاوز ٥٠% رغم تفاوتها على نحو كبير بين الدول ، ولقد وضع صانعو السياسات في الدانمارك عام ٢٠١٠ برنامج للتلمذة الصناعية في إطار برنامج التعليم

المهني الثانوى المختلط تمنح التأهل إلى التعليم الثانوى العام وبالتالي تسهل الوصول إلى التعليم العالى ، وبالتالي سمحت بالنفاذية بين التلمذة الصناعية والتعليم العالي .(منظمة العمل الدولية ، ٢٠٢١: ١٢)

ب - التكامل الرأسي :

وهنا يتم تطوير المهارات والتدريب المهني بأسلوب التكامل الرأسي ، وهو اتجاه انتشر في الهند ، وتم تطبيقه خلال مبادرة جرام تارانج ، وجامعة سنتوريون ، نظرًا لتزايد العاملين في وظائف غير رسمية ؛ فضلًا عن أن كل من العمال المهرة ، وأنصاف المهرة يواجهون العقبات ، وهم يحاولون دخول المستوى التالي من المؤهلات أو الدرجات العلمية ، فضلًا عن ذلك فإن الهند تعاني من زيادة نسب التسرب ويرجع ذلك إلى عاملين هما : نقص الاهتمام بالتعلم ، والعجز عن اتقان العمل ، لذا ظهرت الحاجة إلى اتجاه بديل ، وهو المسار المتكامل الرأسي الشامل .(ميشرا ، ٢٠١٤: ٤٦٥)

ويتميز هذا الاتجاه عن السابق عليه مباشرة في الاعتراف بالتعلم السابق ، والتعلم المبني على الخبرة ، والعمل على تيسير ترقية العاملين في تعليمهم ، ومسار حياتهم المهنية ، يركز على التعلم العملي القائم على اكتساب الخبرات ، وضرورات الحياة بالنسبة للفرد من غذاء وكساء ومأوى ... إلخ ، فهذا التعليم يتضمن جانب اقتصادي تشمل اكتساب مهارات لأجل الحصول على وظيفة ، وجانب فني ، ويشمل العمل على التطوير المستمر لمواكبة التطور التكنولوجي المتواصل ، وجانب اجتماعي ويشمل اكساب الافراد القدرة على الاعتماد على النفس ، والاكتفاء الذاتي ، وجانب سياسي حيثما يمتلك الأفراد المعلومات تكون النتيجة نظام أفضل للحكم . (ميشرا ، ٢٠١٤: ٤٧٤)

و يستند التكامل الرأسي إلى جملة من الأسس ؛ أهمها : الاستزادة من الدراسة للأفراد الذين قد لايتوافر لهم قدر كبير من الفرص والمجالات، و الاعتراف بالتعلم خارج النطاق الرسمي ؛ حيثما الاعتراف بالتعلم في مكان العمل و اضفاء المشروعية عليه فيما تسمى الدرجة العلمية المدمجة في العمل work integrated degree، و الاعتراف بتنوع أشكال المعرفة ، مع اتاحة الفرصة للأفراد أن يستكملوا تعليمهم الرسمي في وقت أقل ، وبتكلفة منخفضة ، و القضاء على أوجه التفاوت والظلم بإعطاء فرصة لمن لم يحصلوا على فرصة التعليم المدرسي فكرة الدمج الاجتماعي القائم على الاستيعاب الاجتماعي الخالي

من أشكال التفرقة في إيجاد جو يبنى الثقة والتوافق بين أعضاء الجماعة كلها ، فضلا عن التركيز المشترك على التدريس والتدريب والإنتاج بما يسمح بتعزيز مصداقية المناهج التعليمية المدمجة التي تبدأ من مستوى التدريب والتعليم المهنيين حتى نصل إلى مستوى الدورات الدراسية ذات المستوى الجامعي فهي توليفة تجمع بين معامل التعلم ، وورش العمل معًا ، فهو اتجاه يسعى نحو التنقل بين مراحل التدريس ، والتدريب والإنتاج بصورة متساوية . (ميشرا ، ٢٠١٤: ٤٧٤–٤٨٨)

٣ – اتجاه التعليم المعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات :

يعتمد هذا الاتجاه على إستفادة مؤسسات محو الأمية ، وتعليم الكبار من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات ، والاتصال الرقمية في تطوير بنيتها ، وبرامجها ، وأساليبها ، وإدارتها، وطرق تقويمها.

ومن الأسباب التي استدعت دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ؛ الانتشار المتزايد لوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال الرقمية وأدواتها في مختلف قطاعات النشاط مجتمعات العصر الرقمي، و اعتماد المؤسسات الإنتاجية والخدمية بشكل رئيس على تكنولوجيا المعلومات والاتصال الرقمية ، مع حدوث تغييرات أساسية في مجالات وأساليب العمل والإنتاج نتيجة تطبيق وإستخدام التكنولوجيا الرقمية. (برقي ، ٢٠٠٩: ٩٦٦)

فضلًا عن غلق المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم بسبب الإجراءات الاحترازية التي تتخذها الدول لمنع تفشي وباء كورونا ، وعجز الأنظمة التعليمية الحالية عن تقديم خدماتها بالطرق التقليدية في ظل الأزمات . مع عدم التوازن في التوزيع الجغرافي للمؤسسات التعليمية؛ حيث يتعذر الحصول على الخدمات التعليمية في المناطق النائية والريفية (عمري ،٢٠٢٠: ٩٦–٩٧)، ومن ثم تحسين رصد التقدم المحرز في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

هذا بالإضافة إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال الرقمية تتيح فرصًا للحد من مقدار النقص في المهارات الرقمية الأساسية اللازمة للحياة والعمل على أكمل وجه في المجتمعات الرقمية، تلك المهارات التي لا يمتلكها الكثير من الكبار والشباب في جميع أنحاء العالم ومنها الدول النامية، كما يمكن أن تساعد الوسائل الرقمية على زيادة سبل

التعليم وتحسين نوعيته (على ، ٢٠١٨: ٤٨٧) من خلال الفصول الافتراضية ، والمنصات التعليمية ، والهواتف النقالة ، وفيما يأتي عرض لأهمها :

أ- **نموذج حل المشكلات المعلوماتية "الست الكبرى" Big 6:**

تزداد قيمة تكنولوجيا المعلومات ، والاتصال في العصر الرقمي ، وذلك من أجل محو الأمية المعلوماتية ، وزيادة الوعي المعلوماتي ، والذي يقع في القلب من التعلم مدى الحياة ، فهو عنصر تمكين للأفراد في أن ينشئوا ، ويبحثوا ، ويقيموا المعلومات بطريقة فعالة بغية تحقيق أهدافهم الشخصية والاجتماعية ، ومن النماذج الحديثة في ذلك " نموذج الست الكبرى Big 6 نموذج حل المشكلات المعلوماتية information problem solving model فهو أسلوب منهجي لحل المشكلات المعلوماتية يعتمد على مهارات التفكير النقدى ؛ يتضمن تحديد المهام ، واستراتيجيات البحث المعلوماتي، الموقع والاتاحة واستخدام المعلومات ، وتجميع المعلومات والتأليف فيما بينها ، والتقييم الذاتي . (الدهشان ، ٢٠١٦: ٢٦٦-٢٦٧)

وبالتالي فالـ big 6 هي القابلية لاكتشاف المعلومة حين يحتاجها الفرد ، وأن تكون لديه القابلية لتحديد مكانها ، وتقييمها والاستعمال الفعال للمعلومة متى تم الاحتياج إليها (شريف ، ٢٠١٧: ٦٦٣) ، وهو كمصطلح ارتبط بمحو الأمية المعلوماتية ، فهو أسلوب منهجي لحل المشاكل المعلوماتية عن طريق مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية التي يمكن تطبيقها في الحياة اليومية والعمل والمدرسة والجامعة ويستخدم الطلاب مهارات big 6 كلما كانوا في حاجة إلى معلومات من أجل حل مشكلة ، أو اتخاذ قرار أو اكمال مهمة (شريف ، ٢٠١٧: ٦٦٤)

ب - **برنامج الهواتف النقالة:**

كذلك تم الاستفادة من التكنولوجيا في تطبيق برنامج الهواتف النقالة ، وهذا النموذج تم تطبيقه في النيجر وهى عبارة عن مبادرة تعاونية تستخدم الهواتف المحمولة كأدوات لتعزيز معرفة القراءة والكتابة والحساب لدى الكبار في النيجر. وينبع البرنامج من ملاحظات الباحثين في جامعة تافتس وخدمات الإغاثة الكاثوليكية، الذين لاحظوا أن التجار الأميين كانوا يعلمون في السابق أنفسهم القراءة والكتابة باستخدام الهاتف المحمول ؛ بغية الاستفادة من الرسائل النصية القصيرة ، كبديل أرخص للاتصال. (هاشم ، ٢٠٢٠: ٣٦)

وفي ضوء ذلك استهدف البرنامج تعليم الدارسين كيفية الاستخدام البسيط للهاتف المحمول، من التعرف على الأرقام ورسائل الهاتف، و تلقي المكالمات، والكتابة والقراءة باستخدام الرسائل النصية ؛ لتحسين مهارات القراءة والكتابة للكبار وتمكينهم من تحسين وظيفة في الحياة اليومية ؛ من خلال إعطاء المشاركين وسائل للبحث عن المعلومات، من أجل بيع محاصيلهم بسعر أعلى، أو للبحث عن معلومات حول فرص سوق العمل ، أو حول القضايا الصحية والزراعية والبيئية من خلال القراءات اليومية والأنشطة ، و في الفترة ما بين عامي : ٢٠٠٩ و ٢٠١٢ ، قدم برنامج خدمات تعليم الكبار ٧٠٠٠ شخص تمكنوا من معرفة القراءة والكتابة، وحل المسائل الرياضيات. (هاشم ، ٢٠٢٠: ٣٦–٣٧)

في ضوء الاتجاهات الحديثة صار واضحًا ضرورة إعادة النظر في محو الأمية و تعليم الكبار، فالأمر يحتاج إلى إعادة صياغة جذرية ، ففكرة اقتصار تعليم الكبار على محو الأمية الأبجدية ، لا يمكن أن يكون له مكان في ظل التحديات المعاصرة ، فعلى جميع المؤسسات الرسمية إعادة النظر في برامجها التقليدية ؛ حتى تتوافق مع المفاهيم العالمية الجديدة التى تؤكد ضرورة الانطلاق من الحاجات الفعلية للدارسين ، وليست انعكاسًا لرؤى حكومية ترى أن القرائية هي هدف يجب تحقيقه حتي ولو لم يكن جاذبًا للدارسين في ظل تزايد التحديات المعيشية وتعاظم نسبة البطالة بين المتعلمين في مقابل انخفاضها بين الأميين ، وعليه الاتجاهات الحديثة تسعى نحو دمج حزم المهارات الوظيفية وبين تعلم الهجائية، وبحيث يغلب الجانب المهاري على الجانب التعليمي التقليدي، وبحيث تخدم القرائية برامج المهارات الحرفية والوظيفية في تناغم يحتاج إلى كفاءات خاصة في إعداد المناهج قد يتطلب فرق عمل نتيجة تنوع التخصصات والمهارات المستهدفة.(رضوان ، ٢٠٢٠: ١٧–١٨)

خامسًا – واقع المعوقات التى تحول دون تفعيل دور المشاركة المجتمعية في القضاء على الأمية من وجهة نظر خريجي كليات التربية – جامعة الإسكندرية :

تتعدد المعوقات التي تحول دون تحقيق المشاركة المجتمعية لدورها المبتغى في القضاء على الأمية ، فرغم تنوع ، وتزايد نطاقات المشاركة المجتمعية، ومجالاتها ، وجهاتها، وأنماطها في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، فإن عائدها على أرض الواقع لا يزال دون المستوى ، كما أن احتمالية نجاح المشاركة في سياق ما مرهونة بمدى توافر

متطلبات معينة ، وبنية ، وقدرة مؤسسية محددة ، ولكن غالبًا ما يُواجه التنفيذ واسع النطاق بمعوقات تحد من فاعليته ، لذا ، سعت الدراسة الحالية – في دراستها الميدانية – إلى تعرف تلك المعوقات .

أداة الدراسة :

المقابلة المفتوحة : حيث صيغت الأسئلة المفتوحة الآتية ؛ بحيث تمكن الخريج أن يستطرد في شرح رأيه في محور بعينه ، ويمكنه أن ينتقل – كما يشاء – بين المحاور . وجاء أسئلتها كما يأتي :

س١: ما المعوقات التي واجهتك ، وحالت دون قيامك بالمشاركة في مبادرة محو الأمية وتعليم الكبار ؟

س٢: ما الأهمية النسبية لكل معوق من هذه المعوقات من وجهة نظرك؟

س٢: ما مقترحاتك ؛ لتفعيل دور المشاركة المجتمعية في القضاء على الأمية ؟

مجتمع الدراسة :

يُقصد بمجتمع الدراسة – في الدراسة الحالية– : جميع خريجي كليات التربية – جامعة الإسكندرية ممن شاركوا في مبادرة محو أمية بعض الأميين للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١، والبالغ عددهم(٢٤٣٠) خريج ؛ لإن هناك بعض الخريجين امتنعوا عن المشاركة ، ولجأوا إلي تصميم المشروع الرقمي ، موزعين على النحو التالي ، كما مبين بالجدول رقم (١):

جدول (١)

بيان بأعداد الطلاب المشاركين في مشروع محو الأمية عن العام ٢٠٢٠-٢٠٢١

الكلية	عدد الطلاب
التربية	١٤٦٨
التربية للطفولة المبكرة	٥٨١
التربية الرياضية بنين	٢٦٥
التربية الرياضية بنات	٥٧
التربية النوعية	٥٩
الاجمالي	٢٤٣٠

(مركز جامعة الإسكندرية للقضاء على الأمية ، كلية التربية – جامعة الإسكندرية)

عينة الدراسة :

شملت الدراسة إجراء مقابلات مفتوحة مع عينة عشوائية اختيرت باستخدام أسلوب العينة الهادف ؛ ممن ينطبق عليهم مواصفات محددة ، وبخاصة من المشاركين في برامج محو الأمية، وقد بلغ قوامها (٣٠) خريج ، أجريت معهم مقابلات هاتفية ، نظرا لتخرجهم ، وانشغال الكثير منهم بالعمل ، أو الزواج ، أو الالتحاق بالجيش ، ويبين الجدول رقم (٢) توزيع المستجيبين؛ تبعًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (٢)
توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير		التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
النوع		ذكر	١٠	%٣٣.٣٣
		انثى	٢٠	%٦٦.٦٦
التخصص	التربية (١٢)	طفولة	٧	% ٢٣
		فيزياء	١	% ٣.٣
		بيولوجي عربي	١	% ٣.٣
		رياضيات	١	% ٣.٣
		تاريخ	١	% ٣.٣
		اساسي دراسات	١	% ٣.٣
التربية للطفولة المبكرة (٧)		شعبة عامة طفولة	٧	%٢٣
التربية رياضية بنين(٥)		تدريب غوص	٣	%١٠
		إدارة مدرسية	١	% ٣.٣
		تدريس	١	% ٣.٣
التربية الرياضية بنات (٣)		تعليم	٢	%٦.٦
		تدريب	١	% ٣.٣
التربية النوعية (٣)		فنون	٢	%٦.٦
		موسيقى	١	% ٣.٣
الاجمالي			٣٠	%١٠٠

إجراءات الدراسة :

أُعدت المقابلة – في ضوء التأطير النظري لمتغيرات الدراسة ، وما أُطلع عليه من دراسات سابقة ذات صلة – ؛ من أجل الاجابة عن التساؤل المتعلق بالمعوقات التى تَحُول دون تفعيل دور المشاركة المجتمعية في القضاء على الأمية ، وما المقترحات لتفعيل دورها في المستقبل.

التخطيط للمقابلة ، وتنفيذها :

أُعدت محورا المقابلة في ضوء أهداف الدراسة ، وتساؤلاتها ، وبالاعتماد على الدراسات السابقة ، متضمنة الأسئلة الآتية :" ما المعوقات التي واجهتك ، وحالت دون قيامك بالمشاركة في مبادرة محو الأمية وتعليم الكبار ؟" ما الأهمية النسبية لكل معوق من المعوقات من وجهة نظرك ؟ و " ما مقترحاتك ؛ لتفعيل دور المشاركة المجتمعية في القضاء على الأمية ؟ " ، وفي سبيل ذلك حصلت الباحثة على أرقام تليفونات الخريجين من المشاركين عن طريق قاعد البيانات الموجودة لدى مكتب وكيل الكلية لتنمية البيئة وخدمة المجتمع بالكلية ، وبعد الحصول على موافقة رسمية من عميد كلية التربية – جامعة الإسكندرية (انظر الملاحق). **فرض الدراسة ، ومتغيراتها :**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون تفعيل المشاركة المجتمعية في محو الأمية وتعليم الكبار في نظر الخريجين بكلية التربية – جامعة الإسكندرية ، تُعزى إلى متغيري : النوع ، والتخصص.

المعالجة الإحصائية :

استُخدم أسلوب تحليل المحتوى النوعي ، وذلك بتفريغ استجابات كل خريج حول كل سؤال من سؤالي المقابلة ، لتكون نتائج المقابلة تعبيرًا عن تجربتهم ، وممارستهم ، وأفكارهم ، ووجهة نظرهم حول المعوقات التي حالت دون مشاركتهم في القضاء على الأمية بوصفه متطلب تخرج ؛ فبعد مقابلة (١٥) حالة لم تجد الباحثة أى جديد فيما يخص البيانات ، حيث لم تُضفْ جديدًا من المعلومات إلى الدراسة ، فوصلت إلى التشبع النظرى ، وبالتالى اكتفت الباحثة بعدد (٣٠) حالة من الخريجين ، والتى توافقت آراؤهم بنسبة كبيرة حول عدد من المحاور .

نتائج الدراسة ، ومناقشتها :

النتائج المتعلقة بأداة المقابلة :

س١: ما المعوقات التي واجهتك ، وحالت دون قيامك بالمشاركة في مبادرة محو الأمية وتعليم الكبار ؟

أجمعت عينة الدراسة على أنه هناك عديد من المعوقات التى حالت دون مشاركتهم في القضاء على الأمية . وجاءت استجابات العينة كما يأتي .

الخريج رقم (١): حصر المعوقات فيما يلي :

صعوبة الحصول على أميين– صعوبة توافر أماكن مهيئة للتدريس ، وإن وجدت فهي بمقابل مادي يفوق قدرة الخريج على تحمل نفقتها – عدم وجود حوافز مادية سواء للأمي، أو الخريج – وهمية البيانات عن أماكن حصر الأميين – افتقاد التواصل بين الأميين والقائمين على تدريسهم وإدارة الكلية– قلة عدد المدارس المهيئة لامتحان الدارسين ؛ مما يجعلني اتحمل نفقات انتقالهم للمدارس البعيدة عن سكن الأميين – فكرة الإجبار وارتباطها بمتطلبات التخرج ، وتهديد مستقبل الطالب – التعرض لبعض المضايقات ؛ نظرًا لاختلاف النوع ما بين الأميين الرجال بوصفهم الأكثر دافعية نحو محو أميتهم للترقي في العمل ، أو للحصول على وظيفة ، استخراج رخصة ، وبين القائمات على محو أميتهم من الطالبات المعلمات .

الخريج رقم (٢) : حصر المعوقات فيما يأتي :

صعوبة الحصول على الأميين ؛ مما اضطرني إلى اللجوء إلى الأقارب والمعارف ، فاستعنت بإحدى أقاربي وهي تجيد القراءة والكتابة ، لكن في البطاقة مقيدة بأنها ليست حاصلة على شهادة (ربة منزل) – الأماكن والعناوين المطروحة من الهيئة حول حصر الأميين في مناطق نائية لاتصلح لذهاب الإناث بمفردهن إلى منازل الأميين لفتح فصل منزلي – لم أحصل على تدريب كافٍ يفيدنى في كيفية التعامل مع الأميين .

الخريج رقم (٣) : حصر المعوقات فيما يأتي:

عدم التزام الأميين ، فبعد مضي ٣ أشهر من التدريس لهم رفضوا الذهاب للامتحان واعتذروا لضيق وقتهم ؛ مما اضطرني إلى أن يبحث والدي في عمله عن أحد العمال من

أنصاف المتعلمين ، وسجلت اسمه كمتعلم تنشيطى يتم امتحانه بعد شهر حتى أستطيع أن أحصل على إفادة التخرج .

الخريج رقم (٤): حصر المعوقات فيما يأتي :

أضاف إلى المعوقات السابقة رفض الأميين التعامل مع طلاب الجامعة ؛ نظرًا لصغر سنهم ؛ ففارق العمر شكل حاجزًا نفسيًا خاصة ، وأن معظم الأميين من كبار السن ، مما اضطرني في النهاية إلى الاشتراك في المشروع الرقمي .

الخريج رقم (٥) : لم أجد صعوبة ، حصلت على أميين من عند بابا في الشغل كان مكتوب في بطاقتهم الشخصية أنهم عمال ، ولكنهم كانوا يتقنون – في الأصل– القراءة والكتابة، فلم أقم بتدريبهم ، وذهبوا للامتحان مباشرة.

الخريج رقم (٦) : واجهتني صعوبات تتعلق برفض الأسرة المشاركة في المبادرة كوني أنثى ، وأغلب الأميين من الرجال ، والمناطق التي من المفترض الذهاب إليها أغلبها في مناطق نائية ومتطرفة بعيدة عن السكان ؛ مما حال دون موافقة الأسرة لدرجة أن والدى قال لي مش لازم تحصلي على شهادة التخرج ، فضلًا عن ذلك كان هناك نوع من التكبر عند الأمييين في التعامل معنا لأنهم يعلمون أننا في حاجة إليهم ، وليس العكس ، الأمر الذي اضطرني في النهاية إلى اللجوء إلى المشروع الرقمي كهروب من المعوقات التي واجهتها.

الخريج رقم (٧): حصر المعوقات فيما يأتي :

صعوبة التنقل فيما بين أماكن تواجد الأميين ، فقد أجد أمي في منطقة ما ، وآخر في منطقة أخرى بعيدة عنه ؛ مما يجعل الأمر مرهقًا ، ومكلفًا .

الخريج رقم (٨) : حصر المعوقات فيما يأتي :

أضاف إلى ما سبق التعقيدات الإدارية ، والتى أدت إلى تخوف الأميين من تصوير بطاقاتهم الشخصية، أو تسجيل أسمائهم لدى الهيئة ، أو حتى في صعوبة الحصول على موافقة الأمن لفتح فصل في مدرسة ، مما اضطرني إلى استئجار مكان على حساب نفقتي الخاصة ، وكذلك تأخر قائمة الأميين من الهيئة الذين تم قبولهم والآخرين الذين تم استبعادهم ، وتأخر استخراج شهادات محو الأمية إلا بعد مرور شهر ونصف من الامتحان ؛ مما أحال دون حصولي على افادة التخرج ، فضلًا عن ازعاج بعض الأميين لي من خلال طلب مساعدتهم ماديًا ، أو طلب اجتياز الامتحان بطرق غير مشروعة .

الخريجون من رقم (٩) إلى رقم (٣٠) أكدوا على المعوقات السابقة، وأضافوا إليها التعقيدات الإدارية ، والأجرائية في تسجيل الأميين، وبعد المقرات عنهم ، وخاصة وأن بعضهم يقيم خارج محافظة الإسكندرية ، وصعوبة استخراج أوراق تثبت نجاح الأميين ، مما أدى إلى تعطيلهم ، فلم يتمكن الخريجون من أن يتموا أوراقهم للتقديم إلى الجيش ، أو للتقديم للعمل في المدارس الخاصة ؛ فضلًا عن أنه لم يتم تدريبنا ، ولم نحصل على كتب ، أو دليل إرشادى من الهيئة يوضح لنا كيفية التعامل مع الأمي ، فانتشر على جروب الدفعة امتحانات للهيئة قمنا بتدريب الأميين عليها ، وذهبوا ، وامتحنوا فيها .

كما أكد بعض الخريجين من كلية تربية رياضية بنات على تأخير صرف الحافز المادى المتفق عليه من الهيئة العامة لمحو الامية وتعليم الكبار ،

في حين أضاف الخريجون من كليات التربية النوعية ، والتربية الرياضية بنين على ضعف تأهيلهم ، وتدريبهم ، وإعدادهم ، وأن إجبارهم على المشاركة في المشروع كمتطلب للتخرج غير وثيق الصلة بتخصصهم خاصة بالنسب لتخصصات الفنون والموسيقى في كلية التربية النوعية ، والتدريب ، والترويح في كليتي التربية الرياضية بنين وبنات .

س٢ :ما الأهمية النسبية لكل معوق من المعوقات من وجهة نظرك ؟

الخريج رقم (١) : أكد على المعوقات التنظيمية والتنسيقية التى حالت دون الحصول على أميين بسهولة

الخريج رقم (٢):أكد على المعوقات الإدارية والتى تتعلق بتسجيل الأميين واستخراج الشهادات .

الخريج رقم (٣)، (٤)، (٥): أكد على المعوقات التنظيمية والتنسيقية التى حالت دون الحصول على أميين بسهولة، فضلا عن صعوبة التعامل معهم وضمان استمراريتهم وانتظامهم في فصول محو الأمية .

الخريج رقم(٦):المعوقات الثقافية كانت أهم معوق بالنسبة لي لصعوبة التعامل مع أميين من الذكور ، وفي مناطق نائية ، وكذلك بسبب رفض الأسرة .

الخريج رقم(٧)، (٨):المعوقات الإدارية والاقتصادية نظرا لانعدام القدرة على توفير مقرات أو أماكن لتعليم الدارسين .

الخريج رقم(٩) إلى الخريج رقم (٣٠): أكدوا على أهمية المعوقات السابقة واختلفت الأهمية النسبية فيما بينهم ، لكن احتلت المعوقات الإدارية ، والتنظيمية المرتبة الأولي ، تلاها في ذلك المعوقات الاقتصادية التى تتعلق بتأخير صرف حوافز للخريجين

س٣: ما مقترحاتك ؛ لتفعيل دور المشاركة المجتمعية في القضاء على الأمية ؟

الخريج رقم (١): إزاء هذه المعوقات استجابت ادارة الكلية في تقليل عدد الأميين المطلوب محو أميتهم كمتطلب للتخرج من(٦) أميين ، ثم إلى(٤) أميين ثم صار العدد في النهاية أميًا واحدًا فحسب ، كما طرحت إدارة الكلية – في النهاية – بديلًا آخر حتى لايهدد مستقبل الطلاب ، فيما يطلق عليه "المشروع الرقمي ".

الخريج رقم (٢) اقترح ضرورة توافر أماكن مخصصة للتدريس وإلا ستكون العملية شكلية .

الخريج رقم (٣) : اقترح ضرورة وجود قوانين ملزمة تفرض على الأمي الالتزام ، وتضمن للطالب حقه ومجهوده ، فلا يصح أن يكون الالتزام من جانب واحد، وهو اجبار الطالب على ضرورة محو الأميين دون توافر المتطلبات اللازمة لذلك.

الخريج رقم (٤) : أرى أن طلاب الجامعة ليس منوطًا بهم المشاركة ، ولكن يفترض مشاركة المعلمين ممن لديهم خبرة كافية في هذا المجال ، مع ضرورة توافر ضمانات تُلزم الأمي بالاستمرار في البرامج حتى تمحو أميتهم.

الخريج رقم (٥): ليست لدي أية مقترحات .

الخريج رقم (٦): ضرورة التنسيق بين الهيئة ، وإدارة الكلية بالعمل ؛ لتوفير أماكن مخصصة للتدريس مع إلزام الأميين بالحضور .

الخريج رقم (٧): ضرورة حصر الأميين فعليًا بعناوين حقيقية ، وإلزامهم بالانتظام في الحضور ، وتوافر أماكن للتدريس .

الخريج رقم (٨) : اقترح عدم اقحام طلاب الجامعة في المشاركة بجهود محو الأمية ، وإن كان الأمر ضرورى يكون اختياريًا ، مع وجود تنسيق بين الجامعة والهيئة ، وأن يتمثل دوري في الشرح فقط .

الخريجون من رقم (٩) ، إلى رقم (٣٠) : أكدوا على المقترحات السابقة بضرورة حصر الأميين بشكل سليم ، مع توافر مقرات للتدريس ، فضلًا عن الرقابة والإشراف والمتابعة من الهيئة والكلية، وتوفير الحوافز اللازمة لهم وللأميين.

ملخص عام للنتائج:

الاتجاه العام لدى الخريجين أنه هناك معوقات عديدة تحول دون مشاركتهم في مبادرات محو الأمية ، ولم تختلف هذه المعوقات باختلاف تخصص الخريجين ، و لكنها تباينت في النوعية باختلاف النوع ، فجاءت المعوقات الإدارية لصالح الذكور بهدف رغبتهم في إتمام استخراج أوراقهم للتقديم للجيش ، والعمل في المدارس الخاصة ، في حين المعوقات الثقافية لصالح الإناث ، وذلك لصعوبة تدريسهم لأميين رجال ، وفي مناطق متطرفة .

كما اتفقت جميع آراء العينة بنسبة ١٠٠% حول صعوبة الحصول على الأميين ، وأنهم لجأوا إلى الأقارب ، والمعارف ، ومعظمهم كانوا أنصاف متعلمين ، فضلًا عن عدم توافر أماكن مخصصة للتدريس ، وعدم التدريب الكافي للخريجين في كيفية التعامل مع الأميين ، والتدريس لهم في ظل غياب تام لأى اشراف أو متابعة من أى جهة رسمية، وهذا ما يتناقض مع ما نص عليه بروتوكول التعاون بين جامعة الإسكندرية والهيئة العامة لتعليم الكبار. (انظر الملاحق)

وتعد هذه المشاركة التى جاءت من قبل الخريجين تمثل مشاركة فردية لا جماعية أو مؤسسية – رغم إبرامها في إطار مؤسسي (بروتوكول تعاون) – وبالتالي جاءت أغلب المعوقات – في المقام الأول – هيكلية تنظيمية ، تلاها – في ذلك– المعوقات المادية ، والاقتصادية ، ثم المعوقات الثقافية والقانونية التي يفترض أن تحمي حقوق الخريج ، وتلزم الأميين ، ويمكن توضيح هذه المعوقات – تفصيلًا– في ضوء نتائج الدراسات السابقة ، وبما يتفق وآراء عينة الدراسة ، فيما يأتي :

١– معوقات مادية ، واقتصادية :

تعد الحالة الاقتصادية المتدنية لفئة الأميين حائلًا دون إهدار وقتهم في التعلم ، وتحمل تكلفة الفرصة البديلة ؛ خاصة لو كانوا من الحرفيين ، أو غيرهم ؛ الأمر الذى يترتب عليه عدم الانتظام في فصول محو الأمية ؛ نظرًا لانشغال الدارسين بالعمل لزيادة الدخل ، وعدم الاقتناع بجدوى التعليم ، ونقص الحوافز المادية ، والمعنوية لمواصلة التعليم ، وهذا ما أكدته

عينة الدراسة من الخريجين من صعوبة الحصول على أميين فضلا عن عدم التزامهم بمواصلة الدراسة.

ويتفق ونتائج دراسة (أنيس ، ٢٠٢١ ، ١٩) ، في أن جهود المشاركة تعانى من ضعف التمويل اللازم لتوفير الأماكن المناسبة ، والمشجعة لتعليم الكبار، ولتدريب معلمى الكبار ، ولتحفيزهم على المشاركة ، ولتنفيذ البرامج ، وتشجيع الأميين على الاستمرار في مواصلة الدراسة ؛ الأمر الذى يتطلب ضرورة زيادة المخصصات المالية للإنفاق على خطط محو الأمية .

كما أن ارتفاع معدلات الفقر يؤدى إلى الرسوب والتسرب من النظام التعليمى؛ للعمل المبكر في بعض الحرف ؛ حيث هناك علاقة طردية بين المستوى الأقتصادى للأسرة ، وبين سنوات التمدرس التي تتحملها ؛ فكلما زادت تكلفة التعليم ، زادت إحتمالية تسرب أطفال الأسر الفقيرة من المدرسة .

٢ - **معوقات مؤسسية هيكلية وتنظيمية :**

أكدت عديد من الدراسات أن المؤسسات المشاركة في مجال محو الأمية ، وتعليم الكبار يشوب عملها المؤسسي جملة من أوجه القصور، وهذا ما أكدته استجابات عينة الدراسة من الخريجين ؛ كعدم تقديم يد العون والمساعدات ، وضعف متابعة جهود الخريجين من القائمين والمشاركين في مشروع محو الأمية ، و هو ما يتفق ونتائج دراسات كل من : (عزمى ، ٢٠٠٤ : ٢٨٤) ، (هلال ، ٢٠٠٥ : ٢٨٨– ٢٨٩) ،(سعد ، ٢٠٠٩ :٢٣٧) التي أ كدت توافر عدد من المعوقات التنظيمية ممثلة في: انفصال قنوات الاتصال بين الهيئة العامة لتعليم الكبار ، والجهات المعنية بالمشاركة المجتمعية ، وسيطرة الاتجاهات الفردية على أنماط الإدارة بالأجهزة ، والهيئات المشاركة . فضلًا عن غياب التنسيق ، والمشاركة بين الجهات ، والأفراد المسؤولين عن التخطيط ، وبين الجهات والأفراد القائمين على التنفيذ ؛ مما يكون له أثره الواضح في عدم بلوغ الأهداف المخطط تنفيذها ، أو إلى تكرار الجهد نتيجة غياب التنسيق بين تلك الجهود .

ويتفق ونتائج دراسة (أحمد ، ٢٠٠٤ :٤٩١) فى أن تلك المؤسسات تعاني إهدار الجهود ، وتكرارها ، والتركيز على بعض المجالات ، وإهمال المجالات الأخرى ، أو التركيز على بعض الفئات المستهدفة ، وإهمال الفئات الأخرى ، وضعف الاستفادة من نتائج

البحوث العلمية فى مجال المشاركة المجتمعية ، والعمل التطوعى ، وفى مجال عمل منظمات المجتمع المدنى ؛ فضلًا عن قصور ، وتضارب المعلومات المتاحة لدى هذه المنظمات ؛ مما يعوق مسار عملها، و كذلك انحراف بعض المؤسسات وغياب الشفافية فى عملها، وهو ما أشارت إليه عينة الدراسة من الخريجين حول بيانات الأميين وعناوينهم ؛ مما صَعَّب الوصول إليهم .

كما تعاني بعض مؤسسات ومنظمات المجتمع المدني ضعفًا في البنية المؤسسية ؛ فالعمل التطوعي فيها قائم على المبادرات الفردية ، ويفتقد إلى الجماعية ، كما يشوبها المحاولة والخطأ ، ويتسم بالموسمية وعدم الأستمرارية ، ولا يتبع خططًا موقوتة ، ولا يتضمن خططًا للمتابعة والتقييم .

وكذلك قصور التنسيق بين عمل تلك المؤسسات ، وبين وزارة التربية والتعليم ؛ فلا يستطيعون المتحررون من الأمية مواصلة تعليمهم لعدم توافر مدارس إعدادية ، أو فصول لمواصلة تعليم عام تمكنهم من الدراسة ، والالتحاق بالجامعة، أو حتى مدارس قريبة من سكنهم لامتحانهم.

ولا تزال – على صعيد آخر– البرامج المقدمة مركزة على الجوانب التقليدية غير مواكبة لروح العصر ومتغيرات الحياة . وهذا ما أكدته دراستا : (مغيث ، ٢٠٢١، ص ٤٢–٤٣) ، و(أنيس ، ٢٠٢١ :١٩) ؛ بأن برامج محو الأمية لا تزال تتبع الاستراتيجيات ، والأساليب التقليدية دون الأستفادة من التقدم العملي ، والتقني في هذا المجال ، والتي تركز على محو الأمية الأبجدية فقط دون التركيز على تعليم ، وتدريب الأميين على اكتساب معارف ، ومهارات جديدة تسهم في تطوير ذواتهم ، وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ، وترفع كفاءاتهم الإنتاجية ، وترتقي بظروفهم المعيشية ، كما يُلاحظ تضارب المناهج التي تُدرس لهؤلاء الأميين، وعدم اعتمادها نسقًا واحدًا موضحًا وداعمًا قيم المواطنة ، والحرية ، والعدالة الأجتماعية ، كما أنها غير مرنة ، ولا تتناسب مع البيئات والمشكلات المختلفة ، ولا تراعى اختلاف الجنس والاهتمامات ، فالمناهج التى تناسب دارسات من ربات البيوت قد تختلف فى عرض قضاياها عن المناهج التى تناسب العمال ، أو الحرفين ، أو الفلاحين، ... وغيرهم .

٣ - المعوقات القانونية والتشريعية :

من المؤكد أنه يفترض وجود نظم قانونية ، وأطر تشريعية تحدد ضوابط للمشاركة المجتمعية ، وتضمن قيام منظمات المجتمع المدنى ، وتنظم شؤونه ، وتوفر الحماية له ، ولأعضائه ، وكذا للمستفيدين من الأنشطة المقدمة ، وهذا ما أكدته عينة الدراسة من الخريجين في غياب قواعد ملزمة تحدد طبيعة العلاقة بينهم وبين الأميين .

وتسعى الدولة إلى إصدار مجموعة من القوانين ، والتشريعات تنظم آليات العمل التطوعي، والأهلي ، والمشاركة من قبل الأفراد في قضايا المجتمع ، ربما يدفع ذلك إلى توتر العلاقة بين الدولة ، ومؤسسات المجتمع المدني ، فالعلاقة بينها شائكة يشوبها شيء من الغموض ؛ وذلك لإن بعض المنظمات تُمول من جهات خارجية ، والبعض الآخر ينخرط في أنشطة بحثية قد تتعلق بأمن المجتمع ، واسقراره .

وبالتالى تضطر الدولة إلى أن تحكم قبضتها على عمل تلك المؤسسات ؛ مما يحد من قدرتها على تنمية مواردها المادية ؛ حيث إن أى نشاط يستهدف جمع تبرعات ، أو إعانات يستلزم موافقة مسبقة من مديريات الشؤون الاجتماعية ، ويتطلب إجراءات إدارية معقدة ، كما يعطي القانون الحق لوزير الشؤون الاجتماعية في حل الجمعيات الأهلية ، وحق مصادرة أموالها ، وتخصيصها لأية جمعية أخرى (عبد اللطيف ، ١٩٩٧ : ٩٩) .

ورغم ما شهده المجتمع المدني من انفراجة كبرى في السنوات العشر الأخيرة من زمن الرئيس الأسبق حسنى مبارك كان صداها تكوين عشرات الجمعيات الأهلية في الدلتا والصعيد ؛ سواء كانت جمعيات خيرية ، أو جمعيات تعتمد على فكرة التمويل الأجنبى لأنشطتها المختلفة ، ونذكر منها على – سبيل المثال – جمعية الصعيد للتنمية ، جمعية تنوير ، جمعية سلامه موسى ، جمعية الهيئة القبطية للخدمات الاجتماعية ، وفي القاهرة هناك جمعيات المرأة والمجتمع ، وجمعية حواء المستقبل ، وجمعية النهضة بالتعليم . ولكن مع تعديلات قانون عمل الجمعيات الأهلية –خاصة عقب التغييرات السياسية التى حدثت بعد ثورة يناير – توقفت عديد من نشاطات تلك الجمعيات ؛ مما كان له أثر فى زيادة معدلات الأمية(مغيث ، ٢٠٢١ : ٤١) .

وكان من المفترض أن تدعم الهيئة علاقتها مع الجمعيات الخيرية التابعة للمساجد والكنائس ، والتى تعتمد– بشكل كبير– على العمل الخيرى ، والجهود التطوعية ، لا التمويل

الأجنبى ، وقد يكون هذا ذا صلة بطبيعة النظام السياسي القائم ، ومدى انفتاحه ، وسماحه بالتعددية ، وقيام المجالس الشعبية ، والمنظمات الأهلية المختلفة ؛ مما يؤثر في المشاركة المجتمعية ، وجدواها من عدمه .

٤ - معوقات ثقافية :

من المعوقات الثقافية التي تحول دونما تحقيق المشاركة المجتمعية أهدافها في القضاء على الأمية ، العادات الاجتماعية الثقافية السائدة التي تحد من تعليم الفتاة ، فضلًا عن النظرة السلبية المتدنية للعاملين في مجال محو الأمية ، فالنظرة المتدنية لقيم العلم ، والعلماء تنعكس على العاملين في مجال محو الأمية ، خاصة إذا كانوا من الإناث والأميين من الرجال ، وهذا اتضح من استجابات عينة الدراسة ، في احساساهن بسوء المعاملة من قبل بعض الأميين ، أو تعرضهن لبعض المضايقات كونهن إناثًا .

كذلك لا يزال العمل التطوعي محدودًا ، فغالبية المؤسسات المدنية تتمركز حول شخص واحد ، وإلى جانبه دائرة ضيقة مساندة له ، ويرتبط بذلك ضعف قيمة العمل الجماعى ، والنزوع إلى الفردية ، ثم التضامن والتحالف فى فترة الانتخابات ، وبالتالى ، فإن القيم الاجتماعية ، والثقافية تؤدى دورًا واضحًا – بالإيجاب ، أو بالسلب – في حالة الوعي، ومن ثم فإن الإقدام على العمل التطوعي ، والمشاركة الفاعلة تؤثر ، وتتأثر بالقيم السائدة في الأسر ، والحقول المجتمعية الأخرى : الاقتصادية ، والسياسية ، والعلمية . (السمالوطى ، ٢٠٠٤ : ٥٠١-٥١٠)

ورغم زيادة أعداد النقابات ، ومنظمات المجتمع المدني ، والتنظيمات المهنية ؛ فإنها لاتعبر – بأي حال– عن واقع المشاركة المجتمعية ؛ فكثير من هذه النقابات تجعل ضرورة العضوية بها شرطًا لممارسة المهنة ، ومن ثم فطبيعة العضوية فى هذه الأحوال إجبارية وليست إرادية تطوعية ، وهو ما يتناقض – في جوهره – مع فلسفة المشاركة ، وهذا يتفق مع آراء عينة الدراسة من الخريجين في أنه لا يجوز إجبارهم على المشاركة أو تهديد مستقبلهم الدراسى ، وإجبارهم بأن تكون متطلب تخرج ، لكن يفترض إتاحة الاختيار الحر للطالب ؛ حتى نضمن دافعيته للمشاركة .

كما أنه لتوارث الفشل في القضاء على الأمية، واستمراره لسنوات طويلة يولد احباطًا شديدًا لدى المهتمين بالقضية ، ويتخطى حدوده ليتحول إلى لا مبالاة عميقة ، وافتقار للجدية

في تنفيذ مثل تلك الحملات (صقر ، ١٩٨٩ :١١٠) ، ساعد على ذلك شيوع مفاهيم مغلوطة سادت تحت مسميات مختلفة " كالفهلوة ، و الخفة ، وتفتيح الدماغ " ؛ بمعنى الأستغناء عن التعلم ، والتدرب ، والأكتفاء بأسلوب المحاولة والخطأ ، في التعامل مع الأزمات ، والمعوقات ، ولن تعدم أن تجد في كل ركن ، ومكان أشكالًا من الثقافات المتدنية الباهتة ؛ كالسطحية ، والترخص، والتبذل ، والاستغلال ، والاستهلاك ، والعنف ، وهى أنواع– رغم تباينها ، وتعددها– تنبع من مصادر متشابكة ، ومتداخلة ، يأتى على رأسها الفقر والجهل . (فاروق ، ٢٠٢١ : ٣٣)

وتجدر الإشارة ضمن المعوقات الثقافية إلى غياب ثقافة العمل التطوعي ، والاجتماعي ، والخدمة العامة ، وارتباط هذا المجال بصورة ذهنية قدمتها وسائل الإعلام في السابق على أنها أعمال لا يقوم بها سوى أبناء الطبقات العليا الذين تختلف قيمهم عن القيم السائدة فى المجتمع (هلال ، ٢٠٠٥ : ٢٨٨– ٢٨٩).

٥– **معوقات تعليمية :**

تتعدد المعوقات ذات الصلة بالعملية التعلمية ؛ سواء النظامية ، أو غير النظامية ؛ فطرائق التدريس التى يتبعها المعلم مع الكبار لا يصح أن تكون ذاتها المستخدمة مع الصغار ، وهذا ما أكده استجابات عينة الدراسة من عدم توافر التدريب الكافي على كيفية التدريس للأميين الكبار ، والاعتماد على التنمية الذاتية .

فضلًا عن ذلك فمعلم الكبار يفترض أن يقوم بتنمية الوعى الناقد لدى الأميين ؛ بما يحقق مجتمع الحرية والمساواة ، والعدل ، والتحول نحو الديمقراطية ، وهو وعى يتشكل بممارسة النقد ، والإلهام بكل جوانب الموضوع الذى نتجه إليه بتفكيرنا ، كل ما يتعلق به المعلن منه والخفى ، نقد يثير الأسئلة أكثر مما يحصل على الإجابات ؛ فهؤلاء الكبار لهم ثقافتهم الخاصة بهم ، والتي قد تختلف – كثيرًا ، أو قليلًا– عن ثقافة المعلم المنوط بهم التعامل معهم ، ثقافة لا بد من احترامها ، تعبر عن واقع انتمائهم الطبقي (تركى ، ٢٠٠٥ : ٥٣٤).

ومن المعوقات التعليمية – كذلك – ما يتعلق بالنظام التعليمى وما يسوده من غياب لمبدأ تكافؤ الفرص التعلمية وخاصة فى الريف ، والصعيد ، والمناطق العشوائية ، وعدم توافر آليات محددة لضمان عدالة توزيع الخدمات التعلمية ، وصعوبة الوصول للفئات المهمشة ،

والمحرومة من التعليم ، وعدم تحقيق الأستيعاب الكامل للأطفال في التعليم الأساسى ، وضعف الإنفاق على التعليم بصفة عامة (أنيس ، ٢٠٢١ :١٩) ، كل هذا يمثل معوقاً أمام استمرارية الجهود فى تحقيق أهدافها فى القضاء على الأمية .

سادسًا – الإشكاليات التي تثيرها المشاركة المجتمعية في محو الأمية وتعليم الكبار في ضوء نتائج الدراسة الميدانية، وأهم التوصيات المقترحة :

صار واضحًا تعدد جهات المشاركة المجتمعية فى محو الأمية وتعليم الكبار ، كما تعددت المعوقات التي تحول دون تحقيق المشاركة المجتمعية للأداء المبتغى فى القضاء على الأمية ، ما بين معوقات تتعلق بالسياق ، والمناخ والفضاء المجتمعى السائد المحيط بالمشاركة فى أبعاده القانونية ، والتشريعية ، والثقافية ، والاقتصادية ، وبين معوقات أخرى داخلية ذات صلة بالبناء المؤسسى ؛ من حيث : هيكلته ، وتنظيمه ، وعلاقته ، وتفاعلاته مع المؤسسات الأخرى الشريكة ، وبين معوقات ذات صلة بالقضية ذاتها – الأمية – وكيف أن الشروط التى أفرزتها تقع خارج إطارها ؛ سواء فيما يتعلق بالتخلف الاقتصادى ، والتفاوت الاجتماعى ، وهشاشة النظام التعليمى ، والفقر ، ... وغيرها من العوامل .

وفيما يأتى طرح لعدد من الإشكاليات ، أبرزها :

١ - إشكالية شرعية المشاركة المجتمعية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار :

ويمكن عرض وتفصيل تلك الإشكالية في الإجابة عن التساؤل الآتي: إلى أى مدى تعد المشاركة المجتمعية شيئًا مفيدًا ومرغوبًا فيه ، وبخاصة فى مجال محو الأمية بشكل خاص ؟ أو بمعنى آخر ما تكلفة الفرصة البديلة التي لا يمكن تجنبها من جرَّاء المشاركة المجتمعية ؟

و يمكن الإجابة عنه بأنه رغم أهمية المشاركة المجتمعية ؛ فإنه لا يزال هناك فهم أقل بكثير ، بل حتى اتفاق أقل بشان ما تعنيه المشاركة المجتمعية ، وتحت أية شروط تكون ضرورية ، فقد تكون مشاركة المجتمع – في كثير من الأحيان – غير مرغوب فيها ، وبخاصة حال استدامة البرامج والمشروعات فهناك تأثيرات غامضة حول المشاركة المجتمعية في مجالات معينة .

و تظهر النتائج – على سبيل المثال– لا الحصر أن مشاركة المجتمع تكون مفيدة في القرارات التي تتطلب مدخلات / معرفة أكثر حول حاجات الأفراد ، واهتماماتهم ، إلا أنها تضر بالبرامج ، والمشروعات التي تتطلب استثمارات يكون المجتمع في وضع غير موات لتوفيرها ،

كما أن الأمور التي تستدعي خبرة فنية ، أو تخصصية قلما تجدى المشاركة المجتمعية فيها . وعليه ، فإن مشاركة المجتمع لا تُعد دومًا شيئًا جيدًا ، كما أن هذا – لا يشير بأى حال من الأحوال – إلى توافر أنظمة استبدادية ، فكما أنه لاينبغى منح المجتمعات ملكية قرارات معينة ، فإن هناك مصدر قلق عادلًا مفاده أنه فى ضوء زيادة التنمية المدفوعة بإعتبارات مجتمعية ، واللامركزية المطلقة قد يمثل هذا عبئًا كبير حاليًا على مشاركة المجتمع . (Khwaja ,) 2004 :427-434

كما أن طبيعة ، ومدى مشاركة الأفراد لا تزال قضية مثيرة للجدل ، وهى تكتسب أهمية مضاعفة تحت ضغوط التحديث ، فمن القضايا الحاسمة التى تواجه المجتمعات الديمقراطية كيفية دمج مفهوم مشاركة الأفراد مع الطبيعة التكنوقراطية للمنظمات الحديثة؛ فقضية المشاركة لها تاريخ طويل ومتناقض فى النظرية التنظيمية ؛ فهناك إشكالية تواجه منظمات المجتمع المدنى هى المقايضة ، تكلفة الفرصة البديلة التى لايمكن تجنبها . فبينما تزيد المنظمات المجتمعية من فعاليتها في التعامل مع المشكلات الحضرية المعقدة ؛ فإنها تخاطر بأن تصبح صورًا معكوسة للوكالات البيروقرطية التي يجب أن تتعامل معها، وعلى العكس من ذلك إذا تم الحد من تأثير هذه القوى المجتمعية ، فيجب عليهم التضحية ببرامج معينة ذات فائدة محتملة لمجتمعاتهم ، ومن المسلم به بأن القضية ليست حالة إما / أو غيرها ، بل هناك إشكاليات تواجه الجمعيات الأهلية ومنظمات المجتمع المدني ؛ سواء فيما يتعلق بالتدريب أو التمويل ، كما أن هذه – المنظمات – سواء الأحزاب السياسية ، والنقابات العمالية ، أو وزارة الدفاع ... وغيرها في حاجة إلى معرفة تربوية متخصصة، فهذه الهيئات ، والمنظمات لها لغتها الخاصة ، وطريقتها الإجرائية كما أن لها طبيعتها، وأهدافها التى أنشئت من أجلها ؛ فكيف لها أن تستبدل – عندئذ– أهدافها الأصلية التى أنشئت من أجلها بأهداف أخرى مرتبطة بشكل صارم بتنمية المجتمع ؟ وعليه ؛ يصير التساؤل : كيف يمكن لمنظمة الحفاظ على أهدافها التشاركية الأصلية وبأى ثمن ، خاصة و أن طبيعتها ليست منظمة تربوية أو تعليمية . (Ventriss, 1984, 224-227)

وجدير بالذكر أنه قد عُني بالإجابة عن هذه الأسئلة السابقة حول المنظمات وأهدافها التشاركية فى سياق مساهمات تيرى كوبر Terry Cooper و ديفيد كورتن David Korten’sعن التحديث والمنظمات المجتمعية ؛ حيث يستند تحليل كوبر إلى فكرة واضحة

مفادها إننا مندمجون بعمق فى مجتمع تقنى /عقلانى . وعليه ، فإن المنظمات التى تميل إلى مشاركة وكالات عامة لكى تبقى على قيد الحياة تكتسب مع الوقت الخصائص التنظيمية لتلك الوكالات ؛ حتى صاروا محترفين ، وبيروقراطين ؛ حيث اتفقت برامجها مع وجهات النظر القانونية ، والتقنية ، والبيروقراطية السائدة. (Ventriss , 1984 :224)

فى حين يرى منظرو إعادة الهيكلة restructuring theorists أن مشاركة المجتمع هو محور جهودهم لإعادة صوغ أنظمة التعليم ، ويقترح الباناثى (١٩٩١) Banathy أن " تطوير القدرة التنظيمية لتنفيذ التصميم لا يمكن أن يتم من دون التزام صريح من قبل المجتمع لضمان ودعم نشاط التصميم ، كما أن المستويات المتزايدة من مشاركة المجتمع وأصحاب المصلحة ستؤدى إلى دعم سياسى أفضل ، والحصول على مزايا مختلفة . (Carr, 1994 : 46)

الأمر الذى يطرح التساؤل : هل المشاركة المجتمعية في مجال محو الأمية ، وتعليم الكبار تحكمها دوافع تطوعية تنموية خيرية فقط ، أم أنها يحيطها نوع من الدعاية الاجتماعية ، والسياسية لبعض المنظمات؛ مما يفقد المشاركة لشرعية ممارستها وجهودها ؟ وما الأهداف الضمنية التي تنطوي عليها كل منظمة من منظمات المجتمع المدني من جرَّاء مشاركتها في بروتوكلات تعاون مع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار؟ ومن ثم قد تأتى المشاركة مهمشة لا تحركها رغبة صادقة ، فهذه المؤسسات مثقلة بالفعل بواجبات أخرى ؛ مما يكون عائقًا كبيرًا أمام المشاركة على نطاق واسع .

٢ - إشكالية خطأ التشخيص ، وهامشية المعالجة :

تعد الإشكالية الكبرى في عرض وطرح قضية الأمية ، هو أنها شُخِصَتْ خطأً ، ومِنْ ثَمَّ كانت الحلول سطحية ، والمعالجة هامشية ؛ فهي تُطرح بِمَعْزل عن بنية النظام التعليمي وما يعانيه من مشكلات ، وكذلك بمعزل عن الأوضاع المجتمعية التي شكلتها ، وأسهمت في استمرارها ، وتفاقمها ، وأخيرًا بمعزل عن دور الدولة كأحد الأعمدة الرئيسة في الحد من الأمية ، وتصديرها للرأى العام .

وهنا يصير السؤال: ما جدوى الجهود المبذولة لمحو الأمية طالما كان استئصالها بشكل كامل يتحدد خارج الإطار الذى تعمل فيه ؟ إن الكفاح ضد الأمية – بأي شكل كانت – لا بد وأن يُرفق بكفاح أشمل في المجالات : الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية لكي يتم

تحرير الأميين من أميتهم بشكل كامل في أي مجتمع من المجتمعات؛ فالأمية تنتشر أساسًا بين الفقراء ، وتتركز فى الريف ، والصعيد عنها في الحضر، وبين النساء أكثر من الذكور (صقر، ١٩٨٩ : ١١٥).

ومع ذلك فإنه لا تزال الصورة التي تقدم للمجتمع ، وللرأى العام عن الأميين بأنهم مجموعة من الأفراد الفقراء ذوي الكفاءات العقلية المتدنية ، وليست من جراء أزمة أوضاع مجتمعية مترديه .

على الصعيد الآخر يأتى فى خطأ التشخيص محدودية أبعاد المفهوم ، فلا تزال معظم الدول – وخاصة النامية – تتعامل مع مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار بالنظرة القديمة ، فيتم التركيز فقط على محو الأمية الأبجدية دون محو الأمية التنموية .

وهذا ما أكدته دراسة (تركى ،٢٠٠٥ :٥٢٩–٥٣٠) من أن جهود محو الأمية منذ بداياتها لا تزال تركز على محو الأمية الأبجدية رغم محاولات رفع شعارٍ أكثر اتساعًا من هذا المفهوم الضيق كتلك المتعلقة بمحو الأمية الوظيفية ، ثم الاجتماعية ، ثم السياسية، إلى غير ذلك من شعارات دون أن يتحقق شيء ذو قيمة هنا أو هناك .

وبالتالى مع اختزال وانحصار المفهوم فى الجهل بالقراءة والكتابة نتيجة التشخيص المغلوط المرتكز على محو الأمية الأبجدية فحسب ، فإن حملات محو الأمية بالتبعية مُوجهة خطأ .

وتتداخل الجوانب الثلاثة للأمية وتتشابك وتتحقق في الأمي النموذجي ؛ حيث يجهل القراءة والكتابة ، ويُقصر اتصاله بالمحيطين به على الطريقة الشفهية ، كذلك فهو من الناحية الوظيفية لايجيد أية حرفة أو مهنة تقريبًا ، بل يعتمد على قوة عضلاته بالأساس في الحصول على حاجاته المعيشية دون أن يكون ماهرًا ، أو مبدعًا فى إنتاج ما هو مادى أو ذهنى ، أيضاً فهو من ناحية ثالثة يجهل الحد الأدنى من معرفة الآلية التي تسير مجتمعه والتي تحكمه كفرد ضمن هذا المجتمع ، وكيف يمكنه أن يؤدي دوره إلى جوار أمثاله من أجل المساهمة في تغيير واقعه حسب قوانين التطور التاريخى ، لا ضدها .

(صقر ، ٢٠١٨ : ١٢٥ –١٢٦)

وبالتالى لا بد من النظر إلى محو الأمية فى إطارها الشامل بأبعادها: السياسية، والاجتماعية ، والوظيفية دون تجزئتها ، أو الاقتصار على أحد جوانبها ، أو تفتيتها أو المحافظة على الشكل دون المضمون .

٣ - إشكالية الفساد :

تتعدد مظاهر الفساد فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، ولا تقتصر على الشق المالى وحده فى هذه المبادرات ، والحملات ، وإنما تتعداها من خلال الأكتفاء بالتنفيذ الشكلى لخطط العمل دون العمل على تحسين المخرجات ، أو حتى عن طريق عرض نتائج وهمية ؛ لضمان استمرار الدعم المالى المقدم لهذه الحملات من قبل الهيئات والمؤسسات المسؤولة عن تمويلها . وفى هذا السياق تشير عديد من التجارب الدولية إلى أن عدم مصداقية النتائج أحد الظواهر التى رُصِدَت دوليًا ، كأن تُعد قوائم وهمية لمتلقى خدمة محو الأمية (مكرم ، ٢٠٢١ : ٦٩)، أو عدم وجود قاعدة بيانات واضحة لعدد الأميين ، وهذا ما أكدته استجابات عينة الدراسة من الخريجين وبالتالى المبالغة في نتائج ما حققته هذه المبادرات ؛ فضلًا عن شكلية ، ووهمية امتحانات محو الأمية ؛ تلك التى يضطر إليها الأمى لأجل استخراج رخصة ، أو مزاولة حرفة .

كما تُعد تقليدية البرامج ، والابتعاد عن المهارات الحياتية ، وعدم جاذبية المحتوى ، دافعًا لزيادة نسبة الهدر، ومن ثم كان لا بد من ربط عملية تعليم الكبار بالمهارات الحياتية ، والتمكين فى شتى صوره المجتمعية .

ومن مظاهر الفساد أيضًا هو النظر إلى الأمية نظرة مجردة ثابتة ، فى حين أن محو الأمية عملية ديناميكية مستمرة ، ومطردة ، فمهارات القراءة ، والكتابة ستظل – دون شك– في مراحلها الأولى فى حاجة إلى تدريب مستمر لفترة ، ومن هنا ينبغى عدم الاطمئنان إلى أن من أتم الشهادة الابتدائية بنجاح لن يعود إلى الأمية من جديد ؛ حيثما الارتداد إلى الأمية ، وهى تلعب أخطر الأدوار فى إعاقة الجهود التى تبذلها جهات المشاركة المجتمعية ، ومؤسساتها. (مغيث ، ٢٠٢١ : ٤٤)

كما أن معالجة القضية بمعزل عن النظام التعليمي الذي يشكل أحد الروافد الأساسية في تشكيلها ، واستمرارها ، لشكل من أشكال الفساد ؛ فتردى النظام التعليمى الرسمي ، وما يشوبه من أوجه قصور تتعلق بالكثافة الطلابية ، والبنية التحتية ، وأجور ، ومرتبات

المعلمين ، وظاهرة الغش الجماعي ، والدروس الخصوصية ، وضعف تنافسية التعليم ووهنه ؛ مما يعزز مشكلات أخرى أشد خطورة ، ويصرف النظر عن الأسباب الرئيسة لقضية الأمية ، ورغم كونها قضية مجتمعية تتعلق بالأمن القومى فكان يفترض أن تتفرغ لها مؤسسات الدولة الحكومية بإنشاء مراكز تنمية ملحقة بالمؤسسات التعليمية ، لكن نظرًا ؛ لضعف الأداء في النظام التعليمي الرسمي أوكلت القضية للجهود المجتمعية .

ومن مظاهر الفساد – كذلك– عدم اهتمام بعض الوزارات بالقضاء على أمية العاملين بها وضعف تنفيذ قانون محو الأمية في مادته الأولى ، والذي ينص على أن محو الأمية مسؤولية قومية ، وسياسية تلتزم بتنفيذه الوزارات ، ووحدات الإدارات المحلية ، والهيئات ، والمادة الرابعة التي تنص على التنسيق بين الجهات المختلفة في تنفيذ الخطط ، والبرامج فى الدولة ؛ إلا أن هناك شركات ، و وزارات ، ومصانع كبرى ليس بها فصل واحد لمحو الأمية (عزمى ، ٢٠٠٤ : ٢٨٤).

كما تعاني الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار – وفقًا لنتائج عديد من الدراسات– من أوجه قصور، فقد أكدت دراسة (سعد ، ٢٠٠٩ : ٢٣٦–٢٣٧) تأثر الهيئة بالتوجهات الشخصية لأصحاب القرار ؛ فضلاً عن تذبذب الجهود ، وكذلك عدم وجود خطة علمية محددة ؛ مما يسبب الهدر في الجهد والموارد المالية المخصصة ، كما أن جهود الهيئة فى التعاون مع المؤسسات الدولية تفوق مدى تعاونها مع المؤسسات البحثية والمدنية بالمجتمع المحلى ؛ نظرًا لما توفرة المؤسسات الدولية من تمويل للمشروعات المقترحة أو المخطط لها ، ورغم ذلك لم تستمر هذه المشروعات لمدد زمنية طويلة ، وهي ما تمتاز به مشروعات المجتمع المدني ، كذلك فإن هناك غيابًا لدور مراكز المشاهدة الجماعية ، وعدم وصول الخدمة للأميين يبرز قصور أداء الهيئة فى مجال التعليم عن بعد ، وعدم وجود خطة محددة لتوزيع هذه المراكز ، رغم ما يرصد لها من ميزانيات .

سابعًا - التوصيات المقترحة ؛ لتفعيل دور المشاركة المجتمعية لكليات التربية – جامعة الإسكندرية في محو الأمية ، تعليم الكبار.

توصي الدراسة – في ضوء ما عُرض سلفًا من إشكاليات ، واتجاهات حديثة ، ومعوقات مجتمعية – بما يأتي :

- **ضرورة توافر فلسفة واستراتيجية محددة الملامح يمكن أن تكون إطارًا مرجعيًا تنطلق منه كليات التربية فى تقديم خدمات لتعليم الكبار، تحركها رغبة صادقة .**
- **أن تؤّمِن السياسات العامة إطارًا للمشاركة المجتمعية فى محو الأمية وتعليم الكبار ؛ بحيث يربط بين محو الأمية ، واستراتيجيات تقليص الفقر ، وتأمين حياة كريمة ، وتطوير بنية النظام التعليمى ، وحل مشكلاته .**
- **تأكيد التوجهات التنموية في إطار جهود المشاركة المجتمعية تستهدف التنمية الشاملة للمجتمع مع تعزيز مبدأ الشفافية والمحاسبة ؛ بحيث تستند تلك المؤسسات إلى جملة من المواثيق الأخلاقية تجعلها تتمتع بالمصداقية ، واحترام حقوق الفئات المستهدفة .**
- **ضرورة تبنى مفهوم تعليم الكبار بمعناه الشامل ، وألا يقتصر على محو الأمية ، وكذلك إعادة النظر في تعريف الأمي ، وشريحته العمرية ، ومدى مصداقية الإحصائيات والمؤشرات ذات الصلة بالقضية .**
- **تحديد الفئات المستهدفة ، بوضع قاعدة بيانات حقيقية ، وتصنيف هذه الفئات ، وتوقع عوامل تسربها من برامج محو الأمية ، والعمل على تحفيزهم على الانخراط ، والاستمرار فيها حتى نهايتها، ومساعدتهم في الالتحاق بالتعليم النظامي ، أو بفصول تقوية للمواد الدراسية في المرحلة الإعدادية .**
- **أن تضع كليات التربية –جامعة الإسكندرية ، وغيرها من المؤسسات الشريكة ضمن خططها زيادة حملات التوعية والإعلام لمحو الأمية استنادًا إلى خصوصيتها ، وحجمها ، ووزنها فى المجتمع ، وطبيعة عملها ، والأهداف التى تسعى إلى تحقيقها .**
- **تهيئة المجال العام لنشر ثقافة العمل التطوعى ؛ من حيث قيام المبادرات الاجتماعية، والندوات والمؤتمرات الأكاديمية ، والمهنية ، والثقافية ، ... وغيرها بدور فاعل في نشاط محو الأمية ، ولتعزيز مبدأ المشاركة المجتمعية مع الأخذ في الحسبان الموارد ، والفرص المتاحة ، والمعوقات المحتملة .**

- **ضمان استمرارية جهود المشاركة المجتمعية من خلال نظام مؤسسي داخل كليات التربية ؛ كي لا ترتبط بمبادرات فردية شخصية ، أو تكون مبادرات موسمية أو تحكمها مصالح شخصية لا لأجل أغراض وطنية ، ومجتمعية .**
- **ربط ، وتنسيق جهات المشاركة في شبكة من العلاقات الرأسية ، والأفقية ؛ محليًا، وإقليميًا، و دوليًا ؛ بما يدعم دورها في القضاء على الأمية ، ويسهم فى تكامل الجهود وعدم تجزئتها فى مشروعات هشة ، بما يفضى إلى تضاؤل الآمال فى القضاء على الأمية .**
- **تحديد آليات ، ومستويات المشاركة لكليات التربية –جامعة الإسكندرية بوضوح ، والكشف عن الأهداف المعلنة ، والضمنية ، والأدوار، والنتائج المتوقعة منها ضمن إطار زمنى، ومحدد وبتقديرات مالية واقعية .**
- **تفعيل القانون بإلزام الجهات الشريكة للقيام بأدوارها ، وفرض غرامات على المؤسسات التي تتهاون في أداء عملها ، وتقديم تسهيلات للمؤسسات الجادة ؛ لتشجيعها على الاستمرار في المشاركة .**
- **زيادة المخصصات المالية للإنفاق على خطط محو الأمية ، والعمل على تنوع مصادر التمويل ، وتقديم تسهيلات ضريبية وجمركية للقطاع الخاص المساهم فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار .**
- **تعزيز قدرات الكوادر البشرية ، والارتقاء بمستوى إعدادهم ، وتدريبهم ، وأجورهم .**
- **تقديم تسهيلات ، ومنح ومساعدات مادية ، وعقد زيارات منزلية مكثفة ؛ كنوع من التربية التعويضية للأسر الفقيرة والمهمشة للحد من تسرب التلاميذ ، وعدم الدفع بهم مبكرًا إلى سوق العمل .**
- **الاهتمام بجودة التعليم ، والارتقاء بمستواه ، وتعزيز تنافسيته ، والقضاء على مشكلاته المتعلقة بالمبانى ، والمعلم، والمناهج ، وطرائق التدريس ، وأساليب التقويم ، ...وغيرهم ؛ لسد منابع الأمية ، والحد من أسباب الرسوب والتسرب .**
- **زيادة عدد المقرات الدراسية ، والفصول الملحقة بالمؤسسات المشاركة ، وتزويدها بالتكنولوجيا الحديثة ؛ لنشر الأوعية المعرفية بطرائق جاذبة ، وشائقة ، خاصة فى الصعيد، والريف ، والأماكن النائية التى تزداد فيها نسبة الأمية .**

- **الزام المؤسسات المشاركة مع كليات التربية بضرورة توفير التدريب اللازم للمتطوعين من الشباب المشاركين في محو الأمية على أساليب ، وطرق تعليم الكبار .**
- **متابعة تقييم بروتوكولات التعاون مع المؤسسات، والجهات الشريكة لتقييم ما تم إنجازه ، ولضمان جدية العمل ، والنتائج المحققة في كل دورة امتحانية .**
- **الارتقاء بمستوى الوعى العام فيما يتعلق بقيمة العلم ، وحق الطفل ، وضرورة المساواة بين الذكر والأنثى فى طلب العلم .**
- **الاستفادة من المقرات الحكومية فى غير ساعات العمل ، والمدارس فى العطلات الصيفية أو للدراسات المسائية ؛ لتقديم برامج محو الأمية فى قاعات تدريسية قريبة من الدارسين أو فى أماكن العمل لأختصار الوقت والجهد .**
- **الاهتمام بتطوير البرامج ، وتصميم المناهج الحديثة المواكبة لروح العصر، والنابعة من الحاجات اليومية للدارسين ، مع ضمان كفاءة القائمين على التنفيذ من معلمى تعليم الكبار ، ومدى توافر المتطلبات اللازمة لتطبيق مثل هذه البرامج .**
- **تحسين الروابط بين التعليم والتدريب وعالم العمل من خلال الحوار الاجتماعي بشأن عدم تناسق المهارات وتوحيد الكفاءات استجابة لاحتياجات سوق العمل وتعزيز التعليم والتدريب المهنيين والتقنيين، بما في ذلك التلمذة الصناعية وغيرها من خطط اكتساب الخبرة المهنية والتعلم أثناء العمل**
- **استخدام تكنولوجيات جديدة وطرق مبتكرة من أجل تحسين فعالية تنفيذ التلمذة الصناعية الجيدة وإدارتها.**
- **استحداث برامج وتخصصات بكلية التربية – جامعة الإسكندرية لإعداد معلم متخصص في محو الأمية ، وتعليم الكبار .**
- **دعم كلية التربية ، وغيرها من المؤسسات في المجتمع للعاملين الأميين بها بتحريرهم من الأمية عن طريق توفير برامج تخصصهم داخل نطاق العمل .**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- التيتون ، أمنية ، التعليم البديل : اتجاهات ورؤى لتعليم المستقبل ، **المؤتمر الدولي الخامس : مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى** ، المركز العربي للتعليم والتنمية ، الجزء الثاني ، القاهرة : يوليو ٢٠١٠.

٢- الدجدج ، عائشة عبد الفتاح مغاوري ؛ يعقوب محمد ممدوح ، التخطيط لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات الدارسين بالفصول الحقلية في ضوء حاجاتهم التدريبية ، **المؤتمر السنوي السادس : تطوير برامج ، ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة** ، جامعة عين شمس ، مركز تعليم الكبار ، مج ٢، ٢٠٠٨.

٣- الدهشان ، جمال على خليل ، محو الأمية المعلوماتية مدخلًا للتنمية المستدامة في االعصر الرقمي ، **المؤتمر السنوى الرابع عشر من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة** ، جامعة عين شمس ، مركز تعليم الكبار ، أبريل ٢٠١٦.

٤- السمالوطي ، إقبال الأمير ، المشاركة المجتمعية في مصر رؤية وتحليل ، **المؤتمر السنوى الثاني لمركز تعليم الكبار – تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ومركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس ، أبريل ٢٠٠٤ .

٥- العيق ، فريد صبح ، دور المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المستدامة : الخطط التنموية الأستراتيجية للمدن الفلسطينية كحالة دراسية ، **مجلة فلسطين للأبحاث والدراسات** ، فبراير ٢٠١٤

٦- **الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار**، المؤشرات التقديرية لأعداد الأميين ونسبهم لمحافظات جمهورية مصر العربية ، الإدارة العامة لنظم المعلومات والتحول الرقمي ، ٢٠٢٠.

٧- الوكيل ، مصطفى مختار ، المشاركة المجتمعية : ماهيتها وأهدافها ، **مجلة الثقافة والتنمية** ، العدد ٥٩ ، جامعة سوهاج : جمعية الثقافة من أجل التنمية ، أغسطس ٢٠١٢ .

٨- أبو العلا ، عبد المجيد ، تحدي الأمية في مصر والعالم ، **مجلة أحوال مصرية** ، السنة ٢٠ ، العدد ٨١ ، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية ، يوليو ٢٠٢١.

٩- أحمد ، عزام عبد النبي ؛ عبد الجواد ، مروة عزت ، آليات تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في تعليم الكبار بمصر في ضوء معايير الولايات المتحدة الأمريكية ، **المؤتمر السنوي الثامن - المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار فى الوطن العربي – الواقع والرؤى المستقبلية** ، مركز تعليم الكبار ، جامعة عين شمس ، ٢٠١٠ .

١٠- أحمد ، فكري شحاته ، التنسيق والتكامل بين المنظمات الحكومية وغير الحكومية لتفعيل المشاركة المجتمعية في تعليم الكبار ، **المؤتمر السنوي الثاني لمركز تعليم الكبار – تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومركز تعليم الكبار – جامعة عين شمس أبريل ٢٠٠٤.

١١- أنيس ، أمل ، نحو رؤية مستقبلية للقضاء على الأمية في مصر ، **مجلة أحوال مصرية** ،السنة ٢٠ ، العدد ٨١ ، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية ، يوليو ٢٠٢١ .

١٢- بدران ، شبل ، الأمية وفاعلية النظام السياسي ، **مؤتمر : الديمقراطية والتعليم في مصر**: رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، ٢-٥ أبريل ١٩٨٤.

١٣- برقي ، ناصر على محمد أحمد ، رؤية مقترحة لتطوير إعداد معلم الكبار في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **المؤتمر السنوى السابع ، إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي** ، جامعة عين شمس و مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مايو ٢٠٠٩.

١٤- بسطا، عزت حكيم بخيت؛ مرسى ، نوال حلمى ؛ شاهين ، أميرة محمد محمود ، جهود مؤسسات المجتمع المدني في التصدي لمشكلة الأمية في مصر ، **مجلة البحث العلمي في التربية** ، الجزء ٤ ، العدد ٢١ ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ، أبريل ٢٠٢٠ .

١٥- بهجت ، صفاء محي الدين ، المتطلبات التربوية لتحقيق بيئة مدرسية جاذبة بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات المدرسة الجاذبة ، **مجلة كلية التربية : جامعة بنها** ، مج ٢٩، العدد ١١٣ ، يناير ٢٠١٨.

١٦- تركي ، عبد الفتاح ، معلم الكبار من محو الأمية إلى تنمية الوعى الناقد ، **المؤتمر السنوي الثالث – معلم الكبار في القرن الحادى والعشرون** ، مركز تعليم الكبار ، جامعة عين شمس والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، أبريل ٢٠٠٥ .

١٧- حباكة ، أمل سعيد محمد ، المشاركة المجتمعية في تعليم الكبار: دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية والإفادة منها فى مصر ، **المؤتمر السنوى الثامن – المنظمات غير الحكومية وتعليم**

الكبار فى الوطن العربى – الواقع والرؤى المستقبلية، مركز تعليم الكبار– جامعة عين شمس ، أبريل ٢٠١٠ .

١٨- حرب ، إيمان وصفي كامل السيد ، المدارس الجاذبة وتطبيقاتها في التعليم الثانوى في بعض الولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في مصر ، **المجلة التربوية** ، كلية التربية : جامعة سوهاج ، الجزء ٧٩، نوفمبر ٢٠٢٠.

١٩- حسن ، مصطفى حسين محمود ؛ محمد ، فتحي عبد الرسول ؛ محمد ، سيدة سلامة ، متطلبات تطوير مدارس التعليم المجتمعى بمحافظة سوهاج : دراسة ميدانية ، **مجلة العلوم التربوية** ، السنة ٢، العدد ٤ ، مجلة كلية التربية بالغردقة ، جامعة جنوب الوادي ، ٢٠١٩.

٢٠- حسونة ، محمد السيد ، المشاركة المجتمعية وتطوير التعليم مفهومها – أهميتها – أهدافها – أنماطها – مجالاتها - معوقاتها – أساليب تفعيلها – معايير تحقيقها ، **المؤتمر العلمي السنوي السادس ، المشاركة وتطوير التعليم الثانوى في مجتمع المعرفة " رؤى مستقبلية "** ، الجزء الثاني ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، في الفترة من ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٥.

٢١- حوالة ، سهير محمد أحمد ، تفعيل دور المشاركة المجتمعية في دعم الكبار ، **المؤتمر السنوى الثانى لمركز تعليم الكبار- تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار،** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومركز تعليم الكبار – جامعة عين شمس ، أبريل ٢٠٠٤ .

٢٢- رستم ، رسمى عبد الملك ، التخطيط للمشاركة المجتمعية ودعم دورها في العملية التربوية من خلال تفعيل التنظيمات المدرسية – **المؤتمر العلمي السنوى السادس ، المشاركة وتطوير التعليم الثانوى فى مجتمع المعرفة" رؤى مستقبلية "** ، الجزء الثانى ، في الفترة من ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٥ ، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

٢٣- رضوان ، رأفت ، جائحة كورونا : تحولات تتطلب إعادة التفكير ، **التعليم للجميع** ، العدد ١٢، القاهرة : الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، يوليو ٢٠٢٠.

٢٤- سعد ، نهال جمال محمد ، **اتجاهات الرأى العام نحو جهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، رسالة ماجيستير ، كلية التربية** ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٩.

٢٥- شريف ، نادية محمد ، برنامج تدريب قائم على استراتيجية 6 big لمحو الأمية التكنولوجية لدى القيادات الوسطى بوزارة التربية والتعليم دراسة تجريبية ، **مجلة كلية التربية ، جامعة ٦ أكتوبر** بالتعاون مع رابطة التربويين العرب ، أبريل ٢٠١٧.

٢٦- شعيب ، شفيق ، المشاركة المجتمعية

available at : **hamzetwasel.org/pluginfile.php/1430/mod_resource/content/1**

٢٧- صقر ، بشير ، الديمقراطية ومحو الأمية فى مصر ، فى : **الديمقراطية والتعليم فى مصر** ، رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية بالأهرام ، أبريل ١٩٨٩ .

٢٨- صقر ، بشير ، قراءة فى تجارب محو الأمية فى مصر ، **مجلة التربية المعاصرة** ، السنة ٣٥ ، العدد ١٠٨ ، ، رابطة التربية الحديثة، مارس ٢٠١٨ .

٢٩- طعيمه ، رشدى أحمد ، **تعليم الكبار : تخطيط برامجه ، تدريس مهاراته ، إعداد معلمه** ، القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٩٩.

٣٠- عبد الحي ، أسماء الهادي ابراهيم ، تعليم المهمشين في مصر على ضوء بعض الاتجاهات الدولية الحديثة : رؤية مقترحة، **المجلة التربوية** ، كلية التربية – جامعة سوهاج ، الجزء ٧٨ ، أكتوبر ٢٠٢٠

٣١- عبد اللطيف ، رشاد أحمد ، العوامل المؤثرة على تمويل برامج الرعاية الأجتماعية بالمؤسسات الأهلية ، **ندوة التقييم الأقتصادى والأجتماعى للجمعيات الخيرية الأهلية فى جمهورية مصر العربية** ، جامعة الأزهر – مركز صالح عبدالله كامل للأقتصاد الأسلامى ، ج٢ ، أكتوبر ١٩٩٧ .

٣٢- عبد الوهاب ، أيمن السيد ، إرث الأمية وبناء الوعى ، **مجلة أحوال مصرية** ، السنة ٢٠ ، العدد ٨١ ،القاهرة : مركز الأهرام للدراسات السياسية والأستراتيجية ، يوليو ٢٠٢١.

٣٣- عجاوى ، محمود أحمد ، تعليم الكبار : مفهومه وأهدافه ، **التربية المستمرة** ، السنة ٣ ، العدد ٤ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج ، أبريل ١٩٨٢ .

٣٤- عزمى ، دعاء عثمان عبد اللطيف ، **عوامل النجاح والفشل فى جهود محو الأمية فى مصر فى الفترة من ١٩٧٦-٢٠٠٠ ، رسالة دكتوراة** ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٤ .

٣٥- على ، عزة أحمد صادق ، متطلبات تكوين معلم الكبار في مصر في ضوء تحديات العصر الرقمي ، **مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط** ، المجلد ٣٤، العدد ١٠، أكتوبر ٢٠١٨.

٣٦- عمرى ، عاشور أحمد ، نحو مشروع قومى لمحو الأمية بمصر ، **مجلة أحوال مصرية** ، السنة ٢٠ ، العدد ٨١ ،القاهرة: مركز الأهرام للدراسات السياسية والأستراتيجية ، يوليو ٢٠٢١

٣٧- عمري ، عاشور أحمد ، سياسات تعليم وتعلم الكبار في عصر ما بعد جائحة كورونا : رؤية استشرافية ، آفاق جديدة في تعليم الكبار، العدد ٢٨ ، جامعة عين شمس ، مركز تعليم الكبار، يونيو ٢٠٢٠

٣٨- غنايم ، مهنى محمد ابراهيم ، الهدر التربوى الناتج عن تسرب الفتاة من التعليم : المظاهر والأسباب ، والعلاج ، **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية** ، العدد ٥، ديسمبر ٢٠١٦.

٣٩- غيث ، محمد عاطف ، **قاموس علم الأجتماع** ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩ .

٤٠- فاروق ، عبد السلام ، رحلة الصعود من هوة الأمية الثقافية ، **مجلة أحوال مصرية** ، السنة ٢٠ ، العدد ٨١ ،القاهرة : مركز الأهرام للدراسات السياسية والأستراتيجية ، يوليو ٢٠٢١

٤١- محمد ، ثابت حمدى ثابت ، المدارس الجاذبة : مدخل للاصلاح المدرسي بمصر في ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا دراسة مقارنة ، **مجلة التربية المقارنة والدولية** ، السنة ٦، العدد ١٤ ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ، ديسمبر ٢٠٢٠.

٤٢- محمود ، محمد خيرى ، الشراكة المجتمعية فى إثراء المعرفة لتحسين التعليم " نموذج مقترح " ، **المؤتمر العلمى السنوى السادس ، المشاركة وتطوير التعليم الثانوى فى مجتمع المعرفة " رؤى مستقبلية "** ، الجزء الثانى ، فى الفترة من ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٥ ، القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

٤٣- مرسى ، محمد منير ، تعليم الكبار : أهميته ودوره فى التنمية ، **إدارة التربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، السنة ٦ ، العدد ١٤ ، يناير ١٩٧٩ .

٤٤- مغيث ، كمال ، رؤية نقدية لمسار محو الأمية ، **مجلة أحوال مصرية** ، السنة ٢٠ ، العدد ٨١ ، القاهرة : مركز الأهرام للدراسات السياسية والأستراتيجية ، يوليو ٢٠٢١.

٤٥- مكرم ، رانيا ، قراءة فى الخبرة الدولية لمحو الأمية ، **مجلة أحوال مصرية** ، السنة ٢٠ ، العدد ٨١ ، القاهرة : مركز الأهرام للدراسات السياسية والأستراتيجية ، يوليو ٢٠٢١.

٤٦- **نظمة العمل الدولية** ، إطار من أجل التلمذة الصناعية الجيدة ، التقرير الرابع ، الدورة ١١٠، جنيف : مكتب العمل الدولي ، ٢٠٢١.

٤٧-- مهناوي ، أحمد غنيمي ؛ عفاف ، محمد توفيق دراسة تحليلية لأهم الاتجاهات الحديثة في صيغ التعليم الموازى : مدرسة المجتمع ومدرسة الفصل الواحد ، **مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع**

في مطلع قرن جديد ، في الفترة ١٧-١٨ يناير، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة، المجلد ١٢، العدد ٢، ٢٠٠٤.

٤٨-ميشرا ، موكتي ، تطوير المهارات والتدريب المهني بأسلوب التكامل الرأسي للشباب المهمشين اجتماعيا واقتصاديا : الخبرة لدى مبادرة جرام تارانج وجامعة سنتوريون بالهند ، ترجمة : عبد الرحمن الرافعي ، **مستقبليات** ، العدد ٢، المجلد ٤٤، مركز مطبوعات اليونسكو ، يونيو ٢٠١٤.

٤٩-هاشم ، نادية ، تجربة النيجر برنامج الهواتف النقالة من أجل محو الأمية ، **التعليم للجميع** ، العدد ١٢، القاهرة : الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم االكبار ، يوليو ٢٠٢٠.

٥٠- هلال ، مجدى عبد النبى ، المشاركة المجتمعية والأنشطة التربوية بالمدرسة المصرية :بين الواقع والمأمول ، **المؤتمر العلمى السنوى السادس ، المشاركة وتطوير التعليم الثانوى فى مجتمع المعرفة " رؤى مستقبلية "** ، الجزء الثانى ، فى الفترة من ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٥ ، القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

ثانياً: المراجع الاجنبية:

51- Khwaja, Asim Ijaz. “Is Increasing Community Participation Always a Good Thing?” **Journal of the European Economic** Association 2, no. 2/3 (2004): 427–36. http://www.jstor.org/stable/40004916.

52- van den Berg, Henk; Phillips, Suzanne; Poisot, Anne-Sophie; Dicke, Marcel; Fredrix, Marjon, Leading Issues in Implementation of Farmer Field Schools: A Global Survey, **Journal of Agricultural Education and Extension**, v27 n3 ,2021,p341-353

53- Ventriss, Curtis, and Robert Pecorella. “Community Participation and Modernization: A Reexamination of Political Choices.” **Public Administration Review**, 44, no. 3 (1984): 224–31 . https://doi.org/10.2307/975485.

54- Carr, Alison A. “Community Participation in Systemic Educational Cha nge.” **Educational Technology**, 34, no. 1 (1994): 43–50. h ttp://www.jstor.org/stable/44428131.

55- Musleh, Huda. "P articipation in Education." **In Participation and Reconciliation: Preconditions of Justice**, edited by Sami Adwan and Armin G. Wildfeuer, 1st ed., 16:33–42. Verlag Barbara Budrich, 2011. http://www.jstor. org/stable/j.ctvbkk0nb.7.