جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

استراتيجية مقترحة لتطوير إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة

إعداد

د/ هناء حسين محمد عبدالمنعم

مدرس أصول التربية بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية- جامعة عين شمس

تاريخ استلام البحث : ١ سبتمبر ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ٢٥ سبتمبر ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقديم استراتيجية مقترحة لإعداد معلم الكبار في ضوء مدخل القيمة المضافة الذي يعد من أهم المداخل التقويمية التي تتميز بالموضوعية، والحيادية، وشرعية اتخاذ القرار، بما يجعلها من المداخل التي يُعتَمَد عليها في التنبؤ بالمستقبل والتخطيط له؛ وهو ما يلبي حاجة مجال تعليم الكبار وإعداد معلميه بصورة خاصة إلى ذلك المدخل التقويمي لتحديد التوجه الاستراتيجي الملائم لمستقبل إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء المتطلبات والمستجدات المجتمعية الراهنة، وعلى ذلك فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل أبعاد مدخل القيمة المضافة وكذلك إعداد معلم الكبار بالجامعات، إلى جانب المنهج شبه التجريبي لتقييم القيمة المضافة المباشرة، وغير المباشرة والتطبيقية لبرامج إعداد معلم الكبار بالجامعات، فضلًا عن أسلوب التحليل البيئي الرباعي SWOT Analysis اللازم لتحليل واقع إعداد معلم الكبار بالجامعات للخروج بجوانب القوة ومواطن الضعف والفرص المتاحة والتهديدات المحتملة ليتم في ضوئها ومن خلال تقييمها من قِبَل الخبراء تحديد البديل الاستراتيجي الملائم لبناء الاستراتيجية المقترحة، ومن ثمَّ فقد اعتمدت الدراسة على عدة أدوات بحثية تنوعت فيما بين الاختبار القبلي– البعدي، والملاحظة، والمجموعات البؤرية، والمقابلة المفتوحة، واستبانة استطلاع رأي الخبراء، وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن وجود قيمة مضافة كبيرة لبرامج إعداد معلم الكبار بالجامعات من حيث فعالية وتأثير هذه البرامج على الطلاب، وفي ضوء معطيات ونتائج الدراسة النظرية والميدانية بأدواتها المختلفة تم بناء استراتيجية مقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات ليتحقق بذلك الهدف من الدراسة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، معلم الكبار، إعداد معلم الكبار بالجامعات، القيمة المضافة، التحليل البيئي الرباعي.

A proposed strategy for developing adult teacher preparation in universities in light of the value-added approach

Summary:

The study aimed to present a proposed strategy for preparing the adult teacher in the light of the value-added approach, which is one of the most important assessment approaches that are characterized by objectivity, impartiality, and the legitimacy of decision-making, making it one of the reliable approaches to predicting and planning the future. Which meets the need in the field of adult education and the preparation of its teachers in particular for that assessment approach to determine the appropriate strategic direction for the future of adult teacher preparation in universities in light of the current societal requirements and developments, and accordingly the study used the descriptive approach to analyze the dimensions of the value-added entrance as well as preparing the adult teacher in universities, in addition to the quasi-experimental approach to assess the direct, indirect and applied added value of the adult teacher preparation programs in universities, as well as the SWOT Analysis method needed to analyze the reality of preparing adult teachers in universities to come up with the strengths, weaknesses, opportunities and potential threats to be in light of them and through their evaluation by Experts determine the appropriate strategic alternative for building the proposed strategy. Hence, the study relied on several research tools that varied between pre-posttest, observation, focus groups, open interview, and expert opinion poll.

The field study has shown that there is a significant added value to adult teacher training programs in universities in terms of the effectiveness and impact of these programs on students, and in the light of the data and results of the theoretical and field study with various tools, a proposed strategy for adult teacher training in universities has been built to achieve this goal of the study.

Key words: Strategy, Value- Added, Adult Teacher, adult teacher preparation, SWOT Analysis.

مقدمة:

لقد فرضت التطورات والمتغيرات المتلاحقة في طبيعة الحياة بالوقت الراهن على جميع الدول أن تسعى جاهدة للحاق بركب التنمية المستدامة التي تقوم بصورة أساسية على تنمية رأس مالها البشري الذي يعد العنصر الحاسم في تحقيق التنمية المستدامة بأهدافها المختلفة، وهو ما يتطلب التركيز على جودة التعليم عامة وتعليم الكبار بصورة خاصة؛ فقد أصبح يحظى باهتمام كبير من كافة الدول لما له من دور محوري في تلبية الاحتياجات الإنسانية وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية والاقتصادية وتكافؤ الفرص بما ينعكس على تحقيق التنمية المستدامة بكافة أبعادها.

فالاهتمام بتعليم الكبار والتركيز عليه أصبح ضرورة في ظل مجتمع المعرفة ومقتضياته وما تفرضه الثورة الصناعية الرابعة ومايليها من اهتمام خاص بهذا النمط التعليمي لما له من دور حيوي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بمحاورها المختلفة؛ وهو ما أضاف أبعاد أخرى لتعليم الكبار وتضاعفت أهميته ومجالاته وبرامجه، بما جعل كافة الدول تولي اهتماما خاصًا بتعليم الكبار بشكله ومفاهيمه الحديثة التي لم تعد قاصرة على محو الأمية فقط؛ وإنما توسعت لتشمل التعليم المستر والتعليم مدى الحياة، وهو ما يتطلب من مصر في ظل تفشي الأمية بين أفراد المجتمع أن تقطع أشواطًا كبيرة بفترة زمنية قصيرة تتدارك خلالها أهدافها في محو الأمية القرائية لأفراد الشعب المصري ممن فاتهم قطار التعلم كنقطة بداية للانطلاق نحو الأبعاد الجديدة لتعليم الكبار بآفاقه الواسعة، بما يمكنها من اللحاق بركب التقدم من خلال تنمية رأسمالها البشري واستثمار قدرات وإمكانات جميع الأفراد ليساهموا في تحقيق تنمية الدولة اجتماعيًا وثقافيًا وتكنولوجيًا واقتصاديًا. (الشربيني، ٢٠١٩، ١)

ولما كانت الأمية من المشكلات الملحة التي تستدعي تضافر كافة الجهود لمواجهتها وحلها فإن ذلك يتطلب من الجامعات أن يكون لها الدور الرئيسي في حلها واتخاذ وضعها الصحيح في التصدي لهذه المشكلة من خلال تفعيل مشاركتها بالمشروع القومي لمحو الأمية، نظرًا لما تمتلكه من مقومات تؤهلها لقيادة عملية التنمية في المجتمع والمساهمة في حل قضاياه والتصدي لمشكلاته، فلاتكاد تخلو أهداف الجامعات من التأكيد على أهمية ربط الجامعة بالمجتمع واستثمار كافة إمكاناتها المادية والبشرية في بناء المجتمع والنهوض به

وتطويره، وهو ما جعل الهدف الثاني من الخطة الاستراتيجية للهيئة العامة لتعليم الكبار ٢٠١٤– ٢٠٣٠ يقوم على تحفيز شباب الجامعات وإعطاء الأولوية والسبق لدور الجامعة كشريك لها في محو الأمية (الهيئة العامة لتعليم الكبار، ٢٠١٤).

وبتحليل التوجه إلى الاعتماد على طلاب الجامعات ودمجهم في المشروع القومي لمحو الأمية فيمكن اعتبار ذلك من الحلول المهمة والفعالة من حيث الكم والعدد الكبير للطلاب، وتغطيتهم لكافة محافظات الجمهورية نظرًا لانتشار الجامعات على مستوى كافة المحافظات، لكن ذلك يدعو في الوقت نفسه إلى التدقيق في الكيف الذي يعني بالتركيز على قدرات هؤلاء الطلاب وتمكنهم من القيام بهذا التكليف، وهو ما يتطلب الكشف عن واقع تأهيلهم بالجامعات كمعلمين للكبار، وتقييم القيمة المضافة للبرامج المقدمة لهم بصورة موضوعية لبيان واقع إعدادهم كمعلمين للكبار، والتخطيط لتطوير ذلك الإعداد لاستثمار طاقات هؤلاء الطلاب وقدراتهم في الوفاء بذلك الواجب الإنساني والاجتماعي والوطني.

ويعتبر مدخل القيمة المضافة المدخل الأمثل لتقييم إعداد معلم الكبار بالجامعات وبناء استراتيجية مقترحة لتطوير ذلك الإعداد؛ فمدخل القيمة المضافة يعد مدخلًا عادلًا وموضوعيًا لتمييز المؤسسات والمعلمين والبرامج وترتيبها وفقًا لدرجات القيمة المضافة التي أُضِيفت للمتعلمين وأسهمت في نموهم والمقارنة بينها، وكذلك تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، ومن ثمَّ تحديد احتياجات التحسين، هذا إلى جانب تحديد احتمالات أداء المؤسسة في المستقبل والتي يمكن أن تساعد في التخطيط وتوظيف الإمكانات واتخاذ القرارات وهذه الاحتمالات يمكن أن تحدد المخرجات المستقبلية من إعداد معلم الكبار بالجامعات، ونجاج منظومة تعليم الكبار ككل (الدهشان، والسبوق، ٢٠١٥، ٢٣).

وهو ما جعل الدراسة تتجه إلى تعرُّف القيمة المضافة لبرامج إعداد معلم الكبار المقدَّمة لطلاب الجامعات، وتقييم فاعلية هذه البرامج وتحديد جدواها في تأهيل الطلاب لمحو الأمية وتعليم الكبار –خاصة في ضوء إلزام طلاب الجامعات بمحو الأمية كمتطلب تخرج والذي جعل هناك حاجة ملحة إلى تقييم هذه البرامج– ومن ثمَّ تحليل كيفية تطوير منظومة إعداد معلم الكبار بالجامعات، والخروج باستراتيجية مقترحة لتطوير جوانب ذلك الإعداد.

مشكلة الدراسة:

لقد أصبح تعليم الكبار من القضايا التي تتصاعد وتيرة الاهتمام بها بصورة مطَّردة، نظرًا لأهميته والدور الحيوي الذي يلعبة للوفاء بمتطلبات التنمية المستدامة وتحقيق أهدافها المتنوعة، فهو يحظى بعناية واهتمام جميع الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء.. ووفقًا للتقرير العالمي الثالث بشأن تعليم الكبار وتعلمهم الصادر عن منظمة اليونسكو تحسين القرائية والمهارات الأساسية للكبار يعتبر بمثابة الأولوية القصوى لبرامج تعليم الكبار وتعلمهم ويُولي صانعو السياسات والمعنيون بتعليم الكبار اهتمامًا لمحو الأمية بصورة خاصة في ١١١ دولة من بينها مصر. (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، ٢٠١٧، ١٥)

فمشكلة الأمية تعد من المشكلات المؤرقة للمجتمع المصري على مرِّ السنوات؛ لما لها من آثار وانعكاسات سلبية على كافة أبعاد عملية التنمية وأهدافها؛ وهو ما دفع إلى أن يكون محو الأمية الهجائية والرقمية أحد أهداف محور التعليم التي نصت عليها استراتيجية التنمية المستدامة– مصر ٢٠٣٠ (رؤية مصر ٢٠٣٠، ٢٠١٤، ٣٣)، كما نص الدستور المصري لسنة ٢٠١٤ في مادته الخامسة والعشرين على أن "تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين في جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وذلك وفق خطة زمنية محددة" (جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ١٧)؛ ويرجع ذلك الاهتمام الكبير من قِبل الدولة لخطورة مشكلة الأمية وارتفاع عدد الأميين الذي وصل في يوليو ٢٠٢١ إلى (١٧٤٣٣٥٢١) فردًا بنسبة (٢٦,١%) من إجمالي عدد السكان (الهيئة العامة لتعليم الكبار، ٢٠٢١)، أي ما يتجاوز ربع أفراد المجتمع من الأميين.

ومن ثمَّ فقد حرصت مصر على مضاعفة جهودها في مكافحة الأمية، ومن ثمَّ ألزمت كافة مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية بالمشاركة في ذلك وفق خطة قومية لمحو الأمية ترتكز على مشروعات متكاملة من أهمها مشاركة شباب الجامعات وتوجيه طاقاتهم للقضاء على مشكلة الأمية من خلال تكليف كل طالب بمحو أمية عدد من الأفراد كشرط للحصول على المؤهل الدراسي مع توفير حوافز إضافية لهم. (خليل، والأسمر، ٢٠١٤، ٣٤)، وذلك لتحقيق أقصى استفادة من هذه الثروة البشرية وتوظيف طاقات طلاب الجامعات في مواجهة مشكلات المجتمع، وعلى رأسها مشكلة الأمية.

ولكن اتباع ذلك التوجه جعل قضية إعداد معلمي الكبار بالجامعات تطفو على سطح الاهتمام، وتجذب الانتباه بصورة كبيرة؛ فاختيار وإعداد معلم الكبار يعد أمرًا بالغ الأهمية؛ حيث إن نجاحه في محو الأمية وتعليم الكبار يتوقف على جودة إعداده، ويشير واقع إعداد معلم الكبار في مصر إلى أن نسبة معلمي الكبار تبلغ (٦%) من إجمالي معلمي التربية والتعليم، ولا توجد كليات أو معاهد عليا لتخريج هؤلاء المعلمين الذين غالبًا ما يتم اختيارهم من الحاصلين على مؤهلات متوسطة وغير مؤهلين لتعليم الكبار (الهلالي، ٢٠١٩، ٩).. وهو ما جعل أحد أهم أسباب فشل الجهود السابقة في محو الأمية وضعف إتيانها بالنتائج المرجوة يرجع إلى ضعف الهيئة التدريسية، والاستعانة بمعلمين غير مؤهلين للعمل مع الكبار، وسوء المعاملة الناتج عن عدم فهم المعلمين لسيكولوجية الكبار وأساليب تعلمهم (فراج، وأحمد، ٢٠٢١، ٦٦).

هذا إلى جانب تأكيد العديد من الدراسات التي تناولت مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية على وجود عدة عقبات تحول دون نجاح دمج هؤلاء الطلاب في المشروع القومي لمحو الأمية على الوجه الأكمل، وتتمثل هذه العقبات في:

١- "عدم وعي الطلاب بطبيعة التعليم غير النظامي وافتقارهم للتأهيل والتدريب كمعلمي محو أمية، وعدم قناعة أعضاء هيئة التدريس من الأصل بمشاركة طلاب الجامعة في محو الأمية فهم طلاب لهم دراستهم ولن يتحملوا أعباء أخرى مهما كانت الإغراءات". (الهلالي، ٢٠١٩، ١٨)

٢- ضعف إدراك كثير من الجامعات للدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه القوى البشرية بها في محو الأمية. (عاشور، ٢٠١٥، ٥٨٦).

٣- ضعف تأهيل وإعداد الطلاب المعلمين المكلفين بتعليم الأميين بفصول محو الأمية. (عبدالله وآخرون، ٢٠١٣، ١٢٠)

٤- إن أغلب الجامعات قد أصدرت قرارًا بإلزام طلابها بمحو الأمية دون اتخاذ الإجراءات اللازمة لمساعدتهم أو تدريبهم لتحقيق هذا المتطلب.

٥- وجود تفاوت في العدد الذي تطلبه كل جامعها من طلابها، فبعض الجامعات يلزم الطلاب بمحو أمية ٨ أفراد، وبعضها يلزم بمحو أمية ٦ أفراد، وبعضها يلزم بمحو أمية ٤ أفراد.

٦- كثير من الجامعات لاتساعد الطلاب في تعريفهم بكيفية استقطاب الأميين لتعليمهم، وكيفية التعامل معهم.

٧- بعض الجامعات قامت بتكليف طلاب جميع كلياتها النظرية (التربية- التربية النوعية- التربية الرياضية- الآداب- الحقوق- التجارة- الألسن) دون مراعاة طبيعة التخصص والإعداد بهذه الكليات. (عبدالمنعم، ٢٠٢١، ٥٩٥- ٥٩٦).

وفي ضوء هذه العقبات التي تعبر عن واقع دمج طلاب الجامعات بالمشروع القومي لمحو الأمية، وما يقابلها على الصعيد الآخر من التوجه إلى إلزام طلاب الجامعات على المشاركة في محو الأمية الذي تمثل صراحة فيما نص عليه البروتوكول المبرم بين المجلس الأعلى للجامعات والهيئة العامة لتعليم الكبار في الحادي والعشرين من مايو ٢٠١٦ الذي نص على: أن يكون محو أمية الطالب عدد (٨) أفراد من الأميين متطلب من متطلبات التخرج بالكليات النظرية (بروتوكول التعاون بين الهيئة العامة لتعليم الكبار والمجلس الأعلى للجامعات، ٢٠١٦)، فإن ذلك يفرض البحث في واقع إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، وتقييم فاعلية البرامج المقدَّمة لإعداد وتأهيل معلم الكبار بالجامعات وتحديد قيمتها المضافة للطلاب؛ لمساعدتهم على تخطي العقبات والتحديات التي تواجههم في محو الأمية ونجاحهم في تحقيق متطلب التخرج الخاص بهم ولاسيما نجاح التوجه لدمج طلاب الجامعات في مواجهة مشكلة الأمية.

وهو ما يتطلب الاعتماد على مدخل تقييم القيمة المضافة باعتباره أحد المداخل المهمة التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم إعداد معلم الكبار بالجامعات، كما أنه يمثل محورًا رئيسيًا في بناء الاستراتيجية المقترحة لتطوير إعداد معلم الكبار؛ حيث يعد تحليل القيمة المضافة أحد الأدوات التي من خلالها يمكن تعرُّف قدرات الطلاب الوجدانية والمعرفية والمهارية المكتسبة من البرامج المؤهلة لهم في محو الأمية وتعليم الكبار، وعليه يمكن التوصل إلى نقاط القوة والضعف في إعداد معلم الكبار بالجامعات؛ مع تحليل تأثير عوامل البيئة الخارجية على إعداد معلم الكبار بالجامعات، ومن ثمَّ تحديد كيفية تطوير إعداد معلم الكبار بالجامعات وجوانب ذلك التطوير.. ولهذا تسعى الدراسة الحالية لتقديم استراتيجية مقترحة لتطوير إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء تقييم القيمة المضافة للبرامج المقدمة

للطلاب في محو الأمية وتعليم الكبار؛ لتحقيق الاستثمار الأمثل لهؤلاء الطلاب في القضاء على الأمية في مصر.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ماسبق تتشكل أسئلة الدراسة فيما يلي:

١– ما الأُطر الفكرية لمدخل القيمة المضافة؟

٢– ما الأسس النظرية لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية؟

٣– ما واقع إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية في ضوء مدخل القيمة المضافة؟

٤– ما أبعاد التحليل البيئي الرباعي (SWOT Analysis) لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة؟ وما تقييم الخبراء لعناصر ذلك التحليل؟

٥– ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١– تحليل الأُطر الفكرية لمدخل القيمة المضافة.

٢– تعرُّف الأسس النظرية لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية.

٣– الكشف عن واقع إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية في ضوء مدخل القيمة المضافة.

٤– رصد أبعاد التحليل البيئي الرباعي (SWOT Analysis) لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة، وتعرُّف تقييم الخبراء لعناصر ذلك التحليل.

٥– تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها مما يلي:

١- تعد هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من التقارير والمؤتمرات والدراسات السابقة بضرورة التركيز على تطوير إعداد معلم الكبار بالجامعات؛ نظرًا للأهمية المتزايدة لتعليم الكبار، وما يحظى به من اهتمام في الوقت الراهن، فضلًا عن تفاقم مشكلة الأمية وفشل أغلب الجهود المبذولة فيها بسبب غياب إعداد وتأهيل معلمي الكبار.

٢- قد تمثل الدراسة إضافة إلى مجال تعليم الكبار؛ خاصة وأنها تركز على أهم عناصره وهو إعداد معلم الكبار.

٣- قد تفيد الدراسة في تحسين وتطوير إعداد معلم الكبار بالجامعات؛ في ضوء ما تقدمه من تقويم لبرامج إعداد معلم الكبار بالجامعات، وما تحققه هذه البرامج من قيمة مضافة فعلية في إعداد معلم الكبار.

٤- تعدد الجهات التي يمكن أن تفيدها هذه الدراسة خاصة في ضوء الأهمية التي تحظى بها مشكلة الأمية وضرورة تضافر الجهود المختلفة للتصدي لها كما نص على ذلك القانون رقم (٨) لعام ١٩٩١، وكذلك أهمية القطاع الذي يتناوله البحث وتعدد الأقطاب المشاركة فيه والمستفيدة منه كوزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي، والجامعات، ومراكز تعليم الكبار بالجامعات، والهيئة العامة لتعليم الكبار، ومؤسسات المجتمع المدني الشريكة في محو الأمية، وأفراد المجتمع من الأميين بوجه عام.

٥- قد تفيد الدراسة صانعي القرار في وضع تصور مستقبلي لإعداد معلم الكبار بالجامعات على ضوء نتائج الدراسة الميدانية والاستراتيجية المقترحة المقدَّمة؛ خاصة مع كون محو الأمية الهجائية والرقمية يمثل أحد أهداف محور التعليم التي نصت عليها استراتيجية التنمية المستدامة– مصر، كما نص الدستور المصري لسنة ٢٠١٤ في مادته الخامسة والعشرين على أن "تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين في جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وذلك وفق خطة زمنية محددة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الموضوعية، والبشرية، والمكانية، والزمانية فيما يلي:

١– الحدود الموضوعية:

- اقتصرت الدراسة على إعداد معلم الكبار بالجامعات فقط دون غيرها من المؤسسات.
- تحددت الدراسة بإعداد معلم الكبار في مجال محو الأمية كأحد المجالات المهمة بتعليم الكبار؛ حيث إنه وفقًا للتقرير العالمي الثالث بشأن تعليم الكبار وتعلمهم الصادر عن منظمة اليونسكو تحسين القرائية والمهارات الأساسية للكبار يعتبر بمثابة الأولوية القصوى لبرامج تعليم الكبار وتعلمهم ويُولي صانعو السياسات والمعنيون بتعليم الكبار اهتمامًا لمحو الأمية بصورة خاصة في ١١١ دولة من بينها مصر. (معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، ٢٠١٧، ١٥)
- نظرًا لاعتماد الدراسة على نموذج البيانات الطولية والعرضية لقياس القيمة المضافة؛ فقد تم تطبيق الدراسة الميدانية على أحد برامج إعداد معلم الكبار بأحد الجامعات؛ وتم اختيار البرنامج التدريبي الذي يقدمه مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس لإعداد معلم الكبار لتحقيق هذا الغرض؛ وذلك لعدة اعتبارات هي:
  - إن مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس يعتبر بيت خبرة في تخصص تعليم الكبار، ويقوم بعقد مؤتمر سنوي في مجال تعليم الكبار، كما تصدر عنه مجلة (آفاق جديدة في تعليم الكبار) وهي مجلة متخصصة في تعليم الكبار، بالإضافة إلى أنه يقوم بالتعاون مع المؤسسات في عمل مشروعات لخدمة المجتمع المحلي وغيرها من مراكز ووحدات تعليم الكبار المنتشرة بالجامعات المصرية. (فراج، وأحمد، ٢٠٢١، ٧٣)
  - أن مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس يقدم برنامجًا قائمًا على أسس علمية ومنهجية محددة بإطار زمني ومعرفي دقيق يختلف عما يقدم بجامعات أخرى قد تقتصر على عقد عدة ندوات أو لقاءات تعريفية مع الطلاب.
  - إن البرنامج الذي يقدمه مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس منوط بإعداد معلم الكبار في تسع كليات من كليات جامعة هي: (الآداب– الألسن– البنات– التجارة– التربية– الحقوق– التربية النوعية– الزراعة– الآثار)، وطلاب هذه الكليات يمثلون كافة محافظات مصر وليست إحدى المحافظات بعينها.

- تم عمل استطلاع حول ما تقدمه مراكز تعليم الكبار من برامج خاصة بإعداد معلم الكبار بجامعات أخرى مثل جامعة: دمياط، وقناة السويس، والوادي الجديد، وجنوب الوادي، والسويس، وحلوان، وقد أسفر عن أنه لايوجد برنامج خاص بإعداد معلم الكبار.
- هذا فضلًا عن كون مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس هو أقدم مركز تعليم كبار في مصر، وله العديد من الخبرات والشراكات مع العديد من الجهات والمؤسسات المحلية والدولية، وكذلك فإنه يمتلك عدة تجارب عملية في تعليم الكبار، وله العديد من الدراسات المتخصصة في تعليم الكبار، وأقام العديد من المؤتمرات الخاصة في تعليم الكبار بما يثري ممارسته العملية فما يقدمه لإعداد معلم الكبار.

٢– الحدود البشرية:

وتمثلت الحدود البشرية في فئتين هما:

- **فئة الطلاب: وهي تمثل عينة الدراسة من الطلاب الذين قاموا بتطبيق كلا الاختبارين القبلي والبعدي واعتمدت الدراسة في تحديد حجم العينة المطلوب من هؤلاء الطلاب باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون، والتي حددت حجم العينة بـ (٣٨٣) طالبًا، فقامت الدراسة بالتطبيق على عينة من الطلاب بلغ عددها (٤٠٨) طالبًا بكليات (الألسن، الآداب، البنات، التجارة، التربية، التربية النوعية، الحقوق) جامعة عين شمس.**
- **فئة الخبراء: وتمثلت في مجموعة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين الذين تم استطلاع آراءهم حول تحليل وتقييم عناصر التحليل البيئي الرباعي (SWOT Analysis)، وبلغ عددهم (٤٢) خبيرًا.**

٣– الحدود المكانية:

وتشكلت الحدود المكانية للدراسة في جامعات: (القاهرة، عين شمس، حلوان، دمياط، الأزهر، سوهاج، الجامعة الأمريكية) بالإضافة إلى المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والهيئة العامة لمحو الأمية لتعليم الكبار، مركز تعليم الكبار– جامعة عين شمس.

٤– الحدود الزمنية:

تحددت الفترة الزمنية للدراسة في:

- الفترة الزمنية لتطبيق الدراسة الميدانية الخاصة بالفئة الأولى والتي تمثلت في تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية على الطلاب الملتحقين ببرنامج إعداد معلم الكبار الذي يقدمه مركز تعليم الكبار– جامعة عين شمس في الفترة من فبراير ٢٠٢٢ إلى مايو ٢٠٢٢.
- الفترة الزمنية لتطبيق الدراسة الميدانية الخاصة بالفئة الثانية من الدراسة الميدانية المتمثلة في استطلاع آراء الخبراء وتقييمهم لعناصر تحليل البيئة الداخلية والخارجية لإعداد معلم الكبار بالجامعات بالفترة من مايو ٢٠٢٢ إلى يوليو ٢٠٢٢.

منهج الدراسة وأدواتها:

لتحقيق الهدف الذي تسعى إليه الدراسة فقد تم استخدام المناهج والأساليب الاتية:

أ- المنهج الوصفي: حيث تتعلق البحوث الوصفية بجمع البيانات لاختبار الفروض أو الإجابة عن أسئلة بشأن الحالة الراهنة لموضوع الدراسة، كما أن الدراسة الوصفية تحدد وتقرر مسار الأشياء (Gay, 2004, 24)؛ وهو ما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية من حيث وصف وتحليل مدخل القيمة المضافة والأسس النظرية والفكرية له، وكذلك تحليل أبعاد إعداد معلم الكبار.

ب- المنهج شبه التجريبي: وهو يندرج في الدراسات الرصدية التي يتم من خلالها ملاحظة المتغيرات بدلًا من توظيفها وإدارتها، ويلاحَظ من خلال المنهج شبه التجريبي نتائج حدث طبيعي يفترض أن يكون له أثر على الفرد، ولايتضمن ضبطًا كاملًا للمتغيرات الدخيلة، ويتم من خلاله تطبيق معالجة ما والبحث عن أثر هذه المعالجة (زيتون، ٢٠٠٤، ٤٤٧– ٤٥٢)، ويعتمد عليه مدخل القيمة المضافة كنموذج إحصائي يقوم على إثبات العلاقة بين المتغير والنتيجة من خلال التطبيق القبلي والبعدي (Lomax & Kuenzi, 2012,3)، ويتم تطبيقه لتقييم واقع برامج إعداد معلم الكبار من خلال القياس القبلي والبعدي لجوانب ذلك الإعداد الوجدانية والمعرفية والمهارية.

ج- أسلوب التحليل البيئي الرباعي (SWOT Analysis): والهدف الأساسى من التحليل البيئي هو تحليل الواقع، ووضع مجموعة من الأهداف والغايات الصحيحة التى يسهل على المؤسسة تحقيقها فى الخطة الاستراتيجية الخاصة بها (عباس، ٢٠٠٧، ١٢٦)، ويرمز الاختصار (SWOT) إلى الكلمات الأربع المكونة للتحليل وهي: نقاط القوة (Strengths)، مواطن الضعف (Weakness)، الفرص المتاحة (Oppertunities)،

المخاطر التى تهدد المؤسسة "التهديدات" (Threats)؛ ويتميز أسلوب التحليل البيئي الرباعي بأنه يرتكز على كلٍ من: البعد الوصفي للتشخيص الذي يقوم على وصف وتحديد عناصر البيئة الداخلية ومتغيرات البيئة الخارجية المؤثرة على إعداد معلم الكبار بالجامعات، بالإضافة إلى البعد التقويمى القائم على المزاوجة بين هذه العناصر والمتغيرات (Novice & Others, 2004, 85- 86)، وقد استخدمت الدراسة أسلوب التحليل البيئي الرباعي في تحليل واقع إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية كخطوة ينطلق منها تحديد البديل الاستراتيجي اللازم لبناء الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية؛ وذلك بالاستعانة بآراء الخبراء في هذا الشأن.

أما عن أدوات الدراسة فقد تنوعت فيما بينها بما يحقق أهداف الدراسة ويخدمها، وقد شملت الأدوات الآتية:

- الملاحظة: وهي أحد أدوات جمع البيانات التي تستخدم في الأبحاث والدراسات العلمية لتكون أساسًا لمعرفة واعية وفهم دقيق لظاهرة بعينها، وجمع معلومات عن سلوك معين (الشربيني، وصادق، والقرني، ومطحنة، ٢٠١٣، ٢٤٧)، وقد اعتمدت الدراسة على الملاحظة المباشرة واستخدمت بطاقات الملاحظة كأحد أدوات جمع البيانات لرصد وتسجيل تفاعل الطلاب بالبرنامج التدريبي، واستجاباتهم حول الأنشطة التي تُطلَب منهم أثناء التدريب، وإجاباتهم ومناقشاتهم حول عناصر التدريب المختلفة؛ لما لذلك من إفادة في تقييم القيمة المضافة غير المباشرة، وتقييم القيمة المضافة التطبيقية.
- المجموعات البؤرية: وهي أحد أدوات جمع البيانات التي تتيح جمع معلومات كيفية من أعداد صغيرة من المستجيبين ذوي الاهتمامات المشتركة يتراوح عددهم مابين ثمانية أفراد إلى اثني عشر فردًا يتبادلون النقاش حول موضوع معين (ستيوارت، وساني، وروك، ٢٠١٢، ٧٧- ٧٨)، وتم استخدامها في جمع المعلومات من الطلاب حول برنامج إعداد معلم الكبار وأهميته، ومناقشاتهم حول العناصر المختلفة للبرنامج التدريبي؛ للإفادة من نتائج تلك الحوارات والمناقشات في تعرُّف واقع القيمة المضافة المباشرة وغير المباشرة والتطبيقية لبرنامج إعداد معلم الكبار بالجامعات، ومن ثمَّ الاستدلال على جوانب القوة ومواطن الضعف ببرامج إعداد معلم الكبار بالجامعات.

- **المقابلات المفتوحة: إن المقابلة المفتوحة تتيح الحصول على بيانات كاملة وبسهولة أكبر؛ فالكثيرون يفضلون تقديم معلوماتهم شفويًا أكثر من تقديمها كتابيًا، كما أنها تعتبر وسيلة لتعرُّف الآراء والحقائق والمعتقدات التي قد تختلف باختلاف الأشخاص وظروفهم، والتأكد من البيانات والمعلومات التي يحصل عليها الباحث بأساليب أخرى (أحمد، ٢٠٠٩، ٧٥)، وتنوعت هذه المقابلات بين فردية وجماعية، وتمت هذه المقابلات مع الخبراء المتخصصين في تعليم الكبار ودارت حول واقع منظومة إعداد معلم الكبار بالجامعات وما يتضمنه ذلك من تحديد جوانب القوة ومواطن الضعف والفرص المتاحة والتهديدات المحتملة ببرامج إعداد معلم الكبار بالجامعات.**
- **الاختبار القبلي والبعدي: لقياس وتقييم القيمة المضافة المباشرة؛ تم إعداد اختبار تم تطبيقه قبل التحاق الطلاب ببرنامج إعداد معلم الكبار بالجامعات وبعد الانتهاء من البرنامج، على نفس أفراد العينة، وتم تحديد (٢٠) عشرين دقيقة للإجابة عن الاختبار القبلي أو البعدي، وتكون الاختبار من عشرة أسئلة صواب وخطأ، وستة أسئلة اختيار من متعدد، وكلٌ من الأسئلة الستة عشر يتناول أحد الجوانب المعرفية أو المهارية أو الوجدانية التي يرتكز عليها برنامج إعداد معلم الكبار لقياس المعلومات والمهارات الذهنية التي اكتسبها الطلاب من البرنامج التدريبي لإعداد معلم الكبار، كما شمل الاختبار عشرة أسئلة حول عناصر برنامج إعداد معلم الكبار من مدربين ومحتوى وإعدادات، وذلك لقياس وتقييم القيمة المضافة المباشرة في معارف ومهارات واتجاهات الطلاب الملتحقين بالبرنامج.**
- **استبانة استطلاع رأي الخبراء: فقد تم إعداد استبانة لاستطلاع آراء الخبراء حول تقييم عناصر التحليل البيئي الرباعي (SWOT Analysis)؛ لتحديد البديل الاستراتيجي الذي تقوم عليه الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة.**

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة فيما يلي:

استراتيجية Strategy:

ترتبط كلمة الاستراتيجية بنزعتها العسكرية فتعرف بأنها علم تخطيط وتوجيه العمليات الحربية، ويرجع ذلك إلى أن كلمة الاستراتيجية (Strategy) ترجع أصولها إلى الكلمة اليونانية (Strategeos) والتى تعني فن عموم الحرب أو فن الجنرال، وظل مفهومها مرتبطًا بالخطط المستخدمة فى إدارة الحرب، وفنون المواجهة العسكرية حتى دخلت إلى مجال الفكر الإدارى بعد الحرب العالمية الثانية على يد الباحثين: نيومان ومورجنسترنNeumann & Moregenstrrn، وصارت مفضلة ومنتشرة الاستخدام فى مؤسسات الأعمال وغيرها من المؤسسات الأخرى التى تهتم بتحليل بيئتها، تحقيق المبادرة والريادة فى مجالات نشاطها (ضحاوي، والمليجي، ٢٠١١، ٧٢)، وتعددت تعريفات الاستراتيجية منها أنها:" الخطة أو الاتجاه أو منهج العمل الموضوع لتحقيق هدف ما، وهى الممر أو الجسر الذى يأخذنا من هنا إلى هناك، وهى الأسلوب أو النمط أوطريقة العمل، والثبات على سلوك معين (السويدان، والعدلوني، ٢٠٠٦، ١٨)، أو أنها: "نمط الأهداف والغايات كما أنها السياسات والخطط الأساسية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، وعلى هذا فالاستراتيجية هى التى تحدد الوضع الذى يجب أن تكون عليه المنظمة" (كراج، ٢٠٠٨، ١٠)، كما تعرف بأنها: افتراضات عما ستكون عليه الأحوال في المستقبل، ومن ثمَّ يتم وضع خطة تبين الأهداف المطلوب الوصول إليها والوسائل الواجب استخدامها لتحقيق الأهداف وكيفية استخدام هذه الوسائل والمراحل المختلفة الواجب المرور بها والوقت اللازم لتنفيذ تلك الأعمال مع العمل على تقييم المخاطر والفرص المتاحة والمراجعة الداخلية لعناصر القوة والضعف (Dracker, 2008, 120)

القيمة المضافة Value- Added:

تعرف بانها: "الفرق بين أداء المؤسسة التعليمية في بداية فترة زمنية معينة وبين أدائها في نهاية تلك الفترة بناء على مستويات معيارية للأداء المرغوب فيه حاضرًا ومستقبلًا لتحقيق فاعلية المؤسسة التعليمية سواء الداخلية أو الخارجية" (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣، ٢٥١)، كما أنها تشير إلى : معدل الكسب أو النمو أو التغيير الذي

حدث عند الطلاب نتيجة الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة أو الالتحاق بالبرامج التعليمية (Beardsley, 2008, 66)، وتعرفها الدراسة الحالية إجرائيًا بأنها: درجة النمو أو التغيير الذي يحدث للطالب الجامعي نتيجة اكتسابه خبرات تربوية وتعليمية في محو الأمية وتعليم الكبار خلال التحاقه ببرامج الإعداد التي تقدمها مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات، والتي تقاس بالفرق بين درجته قبل التحاقه بالبرنامج ودرجته بعدها.

تعليم الكبار Adult Education:

يعرف تعليم الكبار بأنه: "التعليم الذي يقدَّم لمن فاتهم التعليم المدرسي أو انقطعوا عنه، وتنظم برامج هذا التعليم وطرائقه بما يتناسب مع احتياجات هؤلاء الكبار، وتنمي قدراتهم على تحصيل المعلومات والمهارات والخبرات الضرورية للحياة في المجتمع الحديث" (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣، ١١٨)، وهو التعريف الذي تتبناه الدراسة.

معلم الكبار Adult Teacher:

"هو الذي يقوم بتدريس برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وقد يشترك في تخطيط وتوجيه الأنشطة التعليمية للكبار" (إبراهيم، ٢٠٠٩، ٩٣٩).

أما التعريف الإجرائي لمعلم الكبار بهذه الدراسة أنه: هو الذي يقوم بتدريس برامج محو الأمية، وقد يشترك في تخطيط وتوجيه الأنشطة التعليمية للكبار والذي يتم إعداده بأساليب مختلفة بالجامعات لمحو أمية عدد من الأفراد الأميين ومساعدتهم على مواصلة التعليم؛ كأحد شروط حصوله على شهادة التخرج من الجامعة.

إعداد معلم الكبار بالجامعات:

تعرفه الدراسة إجرائيًا بأنه: جميع الخبرات التربوية والتعليمية في محو الأمية وتعليم الكبار التي تقدَّم لطلاب الجامعات خلال فترة دراستهم الجامعية سواء خلال المقررات الدراسية أو البرامج التدريبية؛ بهدف إنجاز متطلب التخرج الخاص بهم، والانخراط في حل مشكلات المجتمع والتي تعد أخطرها مشكلة الأمية.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي ترتبط بالدراسة الحالية من خلال التلاقي في بحث ودراسة أحد المتغيرات كإعداد معلم الكبار، أو مدخل القيمة المضافة كأحد المداخل الحديثة للتقويم، ويمكن تناول بعض هذه الدراسات مصنفةً في محورين أحدهما يتناول إعداد

معلم الكبار وتقييم أدائه وتطويره، والمحور الآخر يتناول مدخل القيمة المضافة في التعليم، وذلك كما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت إعداد معلم الكبار وتقييم أدائه وتطويره:

تعددت الدراسات التي اهتمت بإعداد معلم الكبار وتناولت ذلك من منظورات متباينة منها دراسة التهامي (٢٠٠٨): التي هدفت إلى تعرُّف الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد معلم الكبار من خلال المؤتمرات العالمية التي عقدت بمجال تعليم الكبار، والوقوف على إعداد معلم الكبار بالمرحلة الجامعية وما بعدها في بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وروسيا وكندا، وتوصلت الدراسة لوضع تصور مقترح لإعداد معلم الكبار بمصر في ضوء خبرة دول المقارنة والاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال، أما دراسة فراج (٢٠٠٨) فقد اهتمت بدراسة الرضا الوظيفي لمعلمي الكبار وعلاقته ببعض المتغيرات كالنوع والخبرة ومجال العمل، وطُبِّقَت الدراسة على محافظة الجيزة كدراسة الحالة، وكشفت نتائج الدراسة النظرية والميدانية عن عدم توافر الرضا الوظيفي لمعلمي محو الأمية قياسًا بباقي فئات المعلمين، وعلى ذلك جاءت دراسة عبود (٢٠٠٩) على نحوٍ مكمل لدراسة فراج حيث اهتمت بالوقوف على العوامل التي تؤدي إلى الرضا عن الاشتغال بالتدريس للكبار، وقدمت بعض التوصيات التي يمكن أن تمثل إطارًا متكاملًا للوصول بمعلم محو الأمية للمستوى الذي يكون فيه راضيًا عن عمله بمجال محو الأمية ومن أهمها الارتقاء بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمعلمي محو الأمية والاهتمام بإعدادهم وتدريبهم.

وفي إطار تقييم أداء معلمي الكبار وتنميتهم جاءت دراسة صالح (٢٠١١) للتركيز على تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الكبار من خلال معايير اختيار طرائق وأساليب تعليم الكبار واستخدامها، ومؤشرات اتقان المعلمين لطرائق التدريس العامة للكبار، وبيَّنت نتائج الدراسة افتقار الميدان للمعلم المتخصص الذي يمتلك المهارات التي ترتقي به إلى مستوى الأداء التدريسي المطلوب، بالإضافة إلى وجود ضعف على مستوى معايير جودة التدريس وعلى مستوى الأداء التدريسي، وفي إطار الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمي محو الأمية جاءت دراسة البيومي وآخرين (٢٠١٦) للبحث في تفعيل التنمية التنمية المهنية لمعلم الكبار في ضوء خبرات بعض الدول، وقدمت عددًا من المقترحات الإجرائية لتفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار في مصر، بينما جاءت دراسة موسى (٢٠١٦) لتعرُّف متطلبات تكوين معلم

الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة، وقدمت مجموعة من المقترحات لتحقيق المتطلبات منها: ضرورة تمهين تعليم الكبار، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لتعليم الكبار، وترسيخ وتعميق فكرة التعلم الذاتي المستمر لدى معلم الكبار في مرحلة إعداده وأثناء الخدمة، وجاءت دراسة جمعة، وعمري (٢٠١٩) لتقديم تصور مقترح لإعداد معلم الكبار في مصر لممارسات جديدة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، ورصدت الدراسة العديد من التحديات التي تواجه إعداد معلم الكبار في مصر أبرزها ضعف منظومة الإعداد التربوي المناسب لمعلم الكبار، وكذلك غياب تخصص تعليم الكبار في معظم كليات التربية في مصر،

أما دراسة عمري (٢٠١٩) فقد توجهت للتركيز على أهمية تنمية كفايات معلم الكبار لتتناسب مع العصر الرقمي، وأكدت على أن للتكنولوجيا دور مهم في تعليم الكبار لأنها تشجع الدارسين المتحررين على مواصلة التعليم، وتخلق بيئة متطورة للتعلم بعيدًا عن النمطية، ومن ثمَّ فهناك ضرورة لتطوير كفايات معلم الكبار للإفادة من هذا التطور التكنولوجي، وقدمت الدراسة رؤية مقترحة لتحقيق ذلك، وجاءت دراسة حسين (٢٠٢٠) مؤكدة على أهمية مسايرة معلم الكبار للعصر الرقمي؛ ومن ثمَّ قدمت تصورًا مقترحًا بتدريب معلم الكبار في العصر الرقمي، وأسفرت الدراسة عن أن تدريب معلم الكبار بمصر يواجه العديد من المشكلات والتحديات خاصة فيما يتعلق باستخدام وتوظيف التقنيات الحديثة خلال التدريب بما يمثل عائقًا أمام مواكبة معلم الكبار للعصر الرقمي، وجاءت دراسة الحازمي (٢٠٢١) لتعرُّف دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار بالمملكة العربية السعودية وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوصلت الدراسة إلى أن للتخطيط دور مهم في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، وفي ضوء ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لتفعيل ذلك الدور، أما دراسة الفيفي وآخرون (٢٠٢١) فقد اهتمت بتعرُّف المشكلات التي تواجه معلمات تعليم الكبار بمحافظة الخرج، وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من المشكلات المتعلقة بتنفيذ المعلمات للمهام المكلفات بها ترجع لجوانب القصور في الإعداد المهني لهن.

المحور الثاني: دراسات تناولت مدخل القيمة المضافة في التعليم:

دراسة شحاته (٢٠١٢): وهدفت الدراسة إلى تعرُّف واقع ومشكلات نظم تقويم أداء المتعلمين وقياس فعالية المؤسسة التعليمية في مصر، وكذلك تحليل لمدخل تقييم القيمة المضافة في التقويم كأحد النماذج العالمية الحديثة في متابعة نمو المتعلمين وقياس فعالية المؤسسة التعليمية، وقدمت الدراسة نموذجًا مقترحًا للمؤسسة التعليمية المصرية لتطبيق منهجية تقييم القيمة المضافة، وقد تم عرضه على عينة من المختصين لبيان الرأي حوله وإمكانية تطبيقه بالمؤسسات التعليمية المصرية، وجاءت استجابات أفراد العينة بموافقة ٧٩% من أفراد العينة على النموذج المقترح، أما دراسة الدهشان والسبوق (٢٠١٥) فقد هدفت الدراسة إلى تعرُّف المداخل الشائعة في تقييم المؤسسات التعليمية مع التركيز بصورة خاصة على مدخل القيمة المضافة والفرق بينها وبين باقي مداخل التقييم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأبرزت الدراسة متطلبات تطبيق مدخل القيمة المضافة بالمؤسسات التعليمية في مصر، والخطوات التي يتم اتباعها لتطبيق هذا المدخل في تقييم المؤسسات التعليمية، والتحديات والصعوبات التي تواجه تطبيقه.

وهدفت دراسة الشخيبي وآخرون (٢٠١٦) إلى الاستفادة من تطبيق مدخل القيمة المضافة في تقويم المؤسسات التعليمية بمصر باعتباره أحد المداخل الحديثة في تقويم الأداء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ورصدت الدراسة مجموعة من خبرات الدول في تطبيق هذا المدخل، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات للاستفادة من استخدام مدخل القيمة المضافة منها: إنشاء وحدة خاصة بالقيمة المضافة بكل مؤسسة تعليمية بإشراف المديريات التعليمية ومراكز القياس والتقويم على مستوى الدولة، تحديد المجالات والمعايير والمؤشرات المختلفة التي تقوم أداء المؤسسة التعليمية في ضوء نتائج القيمة المضافة لكل مؤسسة، تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية على نماذج ومداخل القيمة المضافة، بينما ركزت دراسة الشهري وعطية (٢٠١٨) على تعرُّف درجة استخدام مديري مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استعانت بالاستبانة كأداة تم تطبيقها على عينة تكونت من ٣١٠ معلم بمحافظة النماص، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام قادة المدارس لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة

بإعداد مواد تدريبية تتضمن مفاهيم القيمة المضافة لتمكينهم منها، وتنويع الأنشطة في المدرسة، وتوفير أنشطة ترفيهية.

وتوجهت دراسة شحات، والبحيري، وإبراهيم (٢٠١٩) للكشف عن مؤشرات القيمة المضافة وعلاقتها بالفاعلية التعليمية بمدارس الفصل الواحد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن استخدام نماذج القيمة المضافة يعد محور تقييم الفاعلية التعليمية، كما أنها تعد مصدرًا لتقييم مخرجات التعلم، وتعد مكونًا مهمًا في تحسين وتطوير طرق تقييم المعلم كجزء من المحاسبية، أما دراسة توفيق (٢٠٢٠) وآخرين فقد هدفت إلى تعرُّف الأسس الفلسفية والفكرية لمؤشرات القيمة المضافة كأحد مداخل تطوير المدارس الثانوية الفنية الصناعية، وكذلك تعرُّف النماذج القياسية العالمية لمؤشرات القيمة المضافة في التعليم، وخرجت الدراسة بتقديم مجموعة من مؤشرات القيمة المضافة المتعلقة بتطوير كافة عناصر منظومة المدارس الثانوية الصناعية المتقدمة في مصر.

دراسة دوجلاس **Douglas (2009)**: وتمثل هدف الدراسة في محاولة الإجابة عن إذا ما كانت مقاييس القيمة المضافة للمعلمين تساعد على تحسين تحصيل الطلاب؟ واعتمدت الدراسة على المقارنة بين المساءلة ذات القيمة المضافة للمعلمين وبين أوراق اعتماد المعلمين، وبين الاستخدامات التكوينية لبيانات الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام مقاييس القيمة المضافة للمعلم أمر مرجح لزيادة تحصيل الطلاب بشكل أكثر كفاءة استراتيجية من استراتيجية خاصة ببيانات اعتماد المعلم فقط لكنها لا تكون الأكثر أهمية، ويمكن استخدام القيمة المضافة لقياس أداء المعلمين وتحميلهم المسئولية كأفراد عن الأداء التعليمي للطلاب، وركزت دراسة ويلش **Welsch (2012)** على البحث عن خصائص التدريس عالِ الجودة الذي يحقق قيمة مضافة في تحصيل الطلاب وقامت الدراسة على أستخدام مقاييس لملاحظة أداء وممارسات المعلمين المبتدئين داخل الفصول الدراسية بولاية أوهايو، وأسفرت الدراسة عن أن المعلمين ذوي الكفاءة العالية والذين يحققون قيمة مضافة في تحصيل الطلاب يتميزون بدرجات عالية من الدعم العاطفي، والدعم التعليمي، والتنظيم، ومشاركة الطلاب، بالإضافة إلى القدرة على صياغة أهداف تعليمية ترتبط بمعايير الأكاديمي للدولة، وفهم هدف التعليم والتعلم المتوافق مع تلك الأهداف.

وقد استهدفت دراسة بيفوفاروفا، وبيردسلي، وبروش (Pivovarova, Beardsley & Broatch (2016 فهم وتحديد نقاط القوة والضعف والعواقب ذات الصلة باستخدام القيمة المضافة في اتخاذ القرارات عالية المخاطر، وأسفرت الدراسة عن أن هناك طبيعة متعددة الأوجه لاستخدام القيمة المضافة، وأنها البديل المتاح حاليًا لاشتقاق مقياس لمساهمة المعلم والمدرسة في إنجاز وتحصيل طلابه لكنها بحاجة إلى مزيد من النقاشات والأبحاث لتضمين مساهمة العوامل السببية في تحقيق القيمة المضافة وليس مجرد الإنجاز التحصيلي للطلاب، بينما هدفت دراسة بيلينجس (2017) Billings إلى البحث في إذا ما كانت تصورات المعلمين عن الطلاب الموهوبين تكون ذات قيمة مضافة لتقييماتهم، وركزت الدراسة على تأثير تصورات المعلمين على عملهم مع الطلاب الموهوبين في الرياضيات وتوصلت الدرراسة إلى أن تصورات المعلمين عن الطلاب الموهوبين تؤثر على عملهم مع هؤلاء الطلاب ومن ثمَّ فهي ذات قيمة مضافة في تحصيل الطلاب وإنجازهم، وجاءت دراسة إمسلاندر، وشيرر، وبرونر (2021) Emslander, Scherer & Brunner لتعرُّف الاختلاف بين النماذج الإحصائية في قياس القيمة المضافة للمدارس ومدى استقرار القيمة المضافة بمرور الوقت، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستقرار العام للقيمة المضافة للمدرسة هو استقرار معتدل، وأن قياس القيمة المضافة باستخدام نماذج قياس القيمة المضافة المختلفة يختلف عن نماذج النماذج العشوائية للقياس، كما أنها تتميز بأنها أكثر ثباتًا واستقرارًا من المقاييس العشوائية.

ويتضح من الدراسات السابقة التي تم عرضها أن الدراسة الحالية قد تلاقت مع تلك الدراسات في التركيز على معلم الكبار والبحث في إعداده وتأهيله وتنميته، وكذلك الاهتمام بتعرُّف ماهية القيمة المضافة وتحليل أبعادها، والكشف عن أهمية مدخل القيمة المضافة في تقويم المؤسسات التعليمية بكافة عناصرها وأبعادها، وقد اتفقت الدراسة مع تلك الدراسات في التأكيد على أهمية إعداد معلم الكبار وتأهيله للقيام بالمهام المنوطة منه على الوجه الأمثل، وكذلك التاكيد على أهمية وعوائد تقييم القيمة المضافة بصورة عامة، واستفادت الدراسة مما سبق من دراسات في بلورة الإطار النظري للدراسة وتحديد أبعاده، وكذلك تعرُّف واقع إعداد معلم الكبار بالجامعات، واختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في الاعتماد على مدخل القيمة المضافة في تقييم برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات، وقيام الدراسة الحالية بتقييم

واقع القيمة المضافة لهذه البرامج ميدانيًا، وكذلك تمايزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الاعتماد على عدة مناهج وأساليب وأدوات بحثية تباينت فيما بين الوصف والتجريب والتخطيط، كما قدمت الدراسة استراتيجية مقترحة لإعداد معلم الكبار في ضوء مدخل القيمة المضافة، وما يتضمنه ذلك من استخدام أسلوب التحليل البيئي الرباعي الذي لم تستخدمه أي دراسة من تلك الدراسات السابقة، فضلًا عن تحديد البديل الاستراتيجي الأمثل لبناء الاستراتيجية المقترحة بصورة منهجية من خلال تقييم الخبراء لعناصر التحليل البيئي الرباعي.

خطوات الدراسة:

إن أية دراسة أو بحث علمي هي أشبه بالبناء الهندسي الذي يتم إنشاؤه وتشكيله من وحدات صغرى تتكامل فيما بينها ليخرج البناء متكاملًا بالصورة التي تم التخطيط لها ويتحقق الهدف الرئيسي له، وخطوات الدراسة وما تنطوي عليه من محاور تسير وفقها الدراسة بمثابة اللبنات التي تتكامل مع بعضها البعض للخروج بالهدف الذي تسعى الدراسة لتحقيقه، ومن ثمَّ تسير الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها وفقًا لخمسة محاور هي:

المحور الأول: ويتناول الأُطر الفكرية لمدخل القيمة المضافة.

المحور الثاني: الأسس النظرية لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية.

المحور الثالث: واقع إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية في ضوء مدخل القيمة المضافة.

المحور الرابع: تقييم عناصر التحليل البيئي الرباعي لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة من خلال رصد آراء الخبراء حول تلك العناصر وتقييمها؛ وذلك لتحديد البديل الاستراتيجي المناسب لتطوير إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية وفقًا له.

المحور الخامس: ويتضمن تقديم استراتيجية مقترحة للتخطيط لإعداد معلم الكبار في ضوء مدخل القيمة المضافة.

ويمثل المحور الأول والثاني من هذه المحاور الإطار النظري للدراسة، ويجيب هذان المحوران عن السؤال الأول والثاني من أسئلة الدراسة، بينما يمثل المحور الثالث والرابع الجانب الميداني من الدراسة، ويجيبا عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة الدراسة، أما المحور الخامس فيمثل الاستراتيجية المقترحة التي تقدمها الدراسة لإعداد معلم الكبار

بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة، ومن ثمَّ يجيب هذا المحور عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، وبذلك الخمسة تتضافر المحاور الخمسة فيما بينها للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق الهدف العام لها.. وتتضح معالم كل محور منها تفصيلًا فيما يلي.

المحور الأول: الأُطر الفكرية لمدخل القيمة المضافة:

تعد القيمة المضافة من المداخل الحديثة نسبيًا في تقييم المؤسسات المختلفة الإنتاجية منها والخدمية، وهي من المفاهيم التي لاقت رواجًا كبيرًا لما تقوم عليه من أس وأُطر فكرية بدءًا من مفهومها ومرورًا بالمبادئ التي تقوم عليها ثم أهدافها وأهميتها وحتى النماذج المختلفة المستخدمة في تقييم وحساب القيمة المضافة.. وهو ما يتم تناوله تفصيلًا في النقاط الاتية.

١- ماهية القيمة المضافة:

القيمة المضافة لغويًا: للبحث في مفهوم القيمة المضافة في اللغة ينبغي البحث عن مفهوم القيمة، ومفهوم المضافة، وتداعيات ارتباط المفهومين في مفهوم واحد مركب.. وبالكشف عن مدلول مفهوم القيمة باللغة فهي تعني: "ثمن الشيئ بالتقويم" (الفراهيدي، ٢٠٠٣، ٤٤٥)، أما المضافة فهي من الفعل ضاف، والمضاف هو الملزق بالقوم، وأضاف فلانًا فلانًا أي ألجأه إلى ذلك الشيئ، ونقول أنا أضيفه إذا أمَلْته إليك، ومنه يقال هو مضاف إلى كذا أي مُمَال إليه (الفراهيدي، ٢٠٠٣، ٣٢). وهو ما يعني أن القيمة أو التقدير مضاف إلى المتغير أو الفاعل الذي يأتي ذكره مضاف له هذه القيمة، وهو ما يتلاقى ويتكامل مع المفهوم الاصطلاحي للقيمة المضافة حيث تعني: معدل الكسب أو النمو أو التغيير الذي حدث عند الطلاب نتيجة الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة أو الالتحاق بالبرامج التعليمية (Beardsley, 2008, 66).

أما عن نشأة مصطلح القيمة المضافة فكما يظهر من التعريف اللغوي أن مفهومه ومقصده هو مفهوم ومعنى اقتصادي، ويؤكد ذلك نشأة المفهوم الاصطلاحي للقيمة المضافة فهو مفهوم اقتصادي بالأصل ابتدعه علماء الاقتصاد أمثال كارل ماركس وميلتون فريدمان وغيرهما، وقد نشأ المفهوم بالقطاعات والمجالات الاقتصادية، فهي تشير إلى الفرق بين المخرجات أو المنتجات النهائية لشركة ما والمدخلات اللازمة للوصول إلى تلك المنتجات؛ حيث إن القيمة المضافة ليست مجرد مقياس للإنجاز بل

تعتبر دليلًا يساعد الإدارة في صنع القرارات التي من شأنها تحسين جو العمل لجميع الأفراد في المنظمة والتي تساعد في زيادة ثروة المساهمين (الدهشان والسبوق، ٢٠١٥، ١٧)، ومن ثمَّ حظى باهتمام كبير نظرًا لما له من آثار على في تحسين وتطوير جودة الخدمات المقدمة سواء بالقطاعات والمؤسسات الإنتاجية أو الخدمية على حد سواء.

وقد كان قطاع التعليم من القطاعات التي لاقى بها مفهوم القيمة المضافة رواجًا كبيرًا خاصة في ضوء تطور الاستثمار في رأس المال البشري واعتباره أعلى الموجودات التي يمكن الاستثمار فيها وتوليد قيمة من هذا الاستثمار؛ والقيمة المضافة للتعليم هي: تلك العملية التي تعني بتحديد ما أُضيف أو تحسن من إمكانات المتعلمين أو معارفهم نتيجة لتعلمهم في مؤسسة تعليمية من خلال مستوى نمو المتعلمين بين نقطتين زمنيتين، أو أنها تعبيرًا عن التحسن الكمي المسجل لكل طالب ولجميع الطلبة أكاديميًا ومهاريًا وسلوكيًا والذي يُعزى للمدرسة خلال الانتقال من فصل دراسي إلى فصل دراسي آخر أو من عام دراسي لآخرتحت تأثير عدة عوامل منها ما يعود للمدرسة ومنها ما يعود إلى الطالب أو الأسرة أو المجتمع (Hersh, 2004, 7)، أي أنه نموذج يستخدم في تحليل نتائج تقييم المتعلمين بطريقة تحدد القيمة التي تسهم بها المؤسسة في تقدم تعلمه خلال فترة زمنية معينة، وتقاس القيمة المضافة في أبسط صورها بتحديد الدرجات (العلامات) القبلية للطلاب ووضع محكات متوقعة يتوجب عليهم بلوغها في نهاية مرحلة التعلم وبعد إخضاعهم لمجموعة من الاختبارات يتم مقارنة درجاتهم الفعلية بدرجاتهم السابقة ودرجاتهم المتوقعة. (Kane, 2017, 1)

فالقيمة المضافة يقصد بها التحسن في قابليات الطلبة واكتسابهم المعارف والمهارات المستهدفة في المؤسسة التعليمية، وتتطلب القياس والتقييم والتقييم للطالب عند دخوله المؤسسة التعليمية وبعد تخرجه منها، والفارق بين الاثنين يعبر عن القيمة المضافة (القريشي والموسوي، ٢٠٠٩، ٢٢٦).

وتعني القيمة المضافة للتعليم العالي: مدى الإنجاز الذي يحققه الطلاب من معارف ومهارات وإسهامات كنتيجة لخبراتهم التي مروا بها في التعليم العالي، وتعني كذلك المقدار التراكمي الذي حققه الطالب نتيجة الفترة الزمنية التي قضاها في التعليم العالي وتقييم المؤسسات وفقًا لهذه القيمة التي تحققت لدى الخريجين.. ومن ثمَّ فهو

يعبر عن: التحسن الذي يطرأ على الطلاب من حيث قدراتهم، وتمثل الفرق بين تحصيلهم بعد إكمال الدراسة الجامعية وقبل بدايتها، أي ما تضيفه الدراسة الجامعية للطلاب، فالقيمة المضافة تعود إلى الإنجاز في المعرفة والمهارات والقدرات لدى الطلاب، والتحسن لديهم في مهارة النقد والتعلم مدى الحياة (غنايم، ٢٠١٨، ١٣٤– ١٣٥)

وتعتبر القيمة المضافة من أكثر الأساليب المستخدمة بالدول المتقدمة كمقياس لنظم تقويم الأداء؛ حيث إنها أكثر المؤشرات دقة لتعرُّف فعالية المؤسسات التعليمية وأدائها نحو طلابها، والمستوى الذي يحققونه، فالمؤشرات التعليمية تعكس بشكل عام مستوى الأداء التعليمي تمهيدًا لتحسينه وتطويره وتعد القيمة المضافة أحد المؤشرات الأساسية الأكثر دقة في تحديد فعالية المؤسسة التعليمية وتصنيفها. (غنايم، ٢٠١٨، ١٣٤)

وبتحليل مفهوم القيمة المضافة من خلال ما تم عرضه سالفًا يتضح أن مفهوم القيمة المضافة يشتمل على عدة أسس تتشارك جميعها في إيضاح مفهوم القيمة المضافة، ومن هذه الأسس ما يلي:

أ) تأثير المؤسسة التعليمية على أداء وتحصيل الطلاب منعزلًا عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية: ويوضح هذا الأساس تركيز القيمة المضافة بصورة رئيسية على تأثير المؤسسة التعليمية بمكوناتها المختلفة على أداء وإنجاز الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي بعيدًا عن العوامل التي تخرج عن إطار المؤسسة التعليمية كالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

ب) ربط الأداء بالتغذية الراجعة أو المرتدة: وهذا الأساس يعد مكملًا للسابق؛ حيث إن تركيز القيمة المضافة على تعرُّف تأثير المؤسسة التعليمية بمكوناتها المختلفة يجعل من القيمة المضافة مدخلًا لتعرُّف الفرق بين مستوى أداء المؤسسة في بداية فترة زمنية معينة وأدائها في نهاية تلك الفترة من خلال التغذية الراجعة لبيانات القيمة المضافة لبناء صورة أكثر شمولية لأداء المؤسسة ككل.

ج) الارتباط بين إنجاز وتحصيل الطلاب بالأداء المؤسسي: حيث تقوم القيمة المضافة على فرضية ارتباط عمليات التحصيل الأكاديمي للطلاب بالأداء المؤسسي والأكاديمي داخل المؤسسة التعليمية؛ وهذا يؤكد دلالة القيمة المضافة في كونها تعني الفرق بين الإنجاز

أو الأداء والتحصيل الأكاديمي للطلاب قبل الالتحاق بأحد البرامج التدريبية أو الدراسية وبعد نهايته، أو في بداية العام الدراسي وبعد انتهائه.

د) العائد الاقتصادي: حيث يرجع نشأة مفهوم القيمة المضافة إلى استخدامه للتعبير عن الفرق بين تكلفة الصنع وقيمة البيع؛ أي الفرق بين قيمة المنتج بصورته النهائية وبين قيمة وتكلفة الإنتاج اللازمة لتكوين هذا المنتج والوصول به للصورة النهائية، وبالرغم من تركيز ذلك البعد الاقتصادي للقيمة المضافة على المنتجات المادية والعينية، ولكن لاينتفي انطباق هذا البعد على العمليات التعليمية والتربوية وإن كان بشكل مغاير بعض الشيئ؛ حيث لا يمكن الاستدلال دومًا عن تقييم القيمة المضافة بصورة رقمية أو كمية؛ فالعمليات التعليمية والتدريبية التي تهدف إلى التحسين والتطوير يكون لها عائد يمكن قياسه العائد أو الاستدلال عليه ولكن ليس دومًا في صورة أرقام.

٢- **خصائص القيمة المضافة:**

تتسم القيمة المضافة بعدة خصائص تميزها عن غيرها من المداخل، تتمثل هذه الخصائص في أنها: (شحاتة، ٢٠١٢، ١٥٩)

أ- تدرس التغيرات التي حدثت في أداء المتعلمين كل على حده، وتسعى لتحديد أسباب تلك التغيرات.

ب- تقوم على اختبارات مقننة لتقييم نمو المتعلمين عَبر سنوات دراسية معينة؛ حيث يتم قياس فروق التحصيل بطرح درجة تحصيل حالية وأخرى سابقة، ولضمان صحة نتائج تلك الفروق لابد من تقنين الاختبارات.

ج- يتم الحكم على تحقيق القيمة المضافة على نمو تحصيل المتعلمين خلال فترة زمنية معينة وليس الاعتماد على النسبة المئوية للناجحين الذين حققوا متوسط معين من الدرجات سواء في مقرر دراسي أو في المجموع الكلي لدرجة المقررات وذلك حتى تكون الأحكام منطقية وعادلة.

د- يستند تقييم المعلمين ذوي الأداء المرتفع إلى تقييم نمو أداء المتعلم.

هـ- ضرورة عزل العوامل المجتمعية عند تحليل درجات الاختبارات وتقدير القيمة المضافة مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة أو التحصيل السابق للمتعلم وغيرها من العوامل.

و- تكامل واتفاق نتائج نموذج تقييم القيمة المضافة مع المعطيات والبيانات السابقة للمؤسسة التعليمية مثل نسبة الغياب، وكثافة الفصول، وجودة أدوات التقييم وغيرها من المعطيات والبيانات التي تعطي للمؤسسات صورة أكثر اتساقًا لتأثيرها في تعليم الأفراد.

ز- تتعلق بالتحسينات والإضافات الكمية والنوعية في كل أنماط التعلم التي حدثت في فترة زمنية محددة. (تهامي، ٢٠١١، ١٩)

وهذه الخصائص التي تتسم بها القيمة المضافة جعلت هناك عدة مبادئ يقوم عليها مفهوم القيمة المضافة واستخدامها كمدخل مهم من مداخل التقييم، تتمثل هذه المبادئ في الآتي.

٣- المبادئ التي تقوم عليها القيمة المضافة:

ينطوي مدخل القيمة المضافة كمدخل لتقييم أداء المتعلمين أو المعلمين أو المؤسسة التعليمية ككل على عدة مبادئ هي: (Braun, 2005,19- 39)، (العجمي، ٢٠٠٧، ١٨)، (طه، ٢٠١٢، ٢٨٢- ٢٨٤)

أ- الموضوعية: فهي تركز على إسهامات المؤسسة التعليمية بمكوناتها المختلفة في الارتقاء بإنجاز وأداء الطلاب الدراسي، دون الاعتماد على خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية.

ب- الحيادية: فهي لا تعتمد على الآراء الشخصية؛ وإنما تقوم على قياسات وتقييمات حسابية باستخدام مقاييس إحصائية لاتتدخل فيها الآراء أو الرغبات الشخصية.

ج- قلة التكلفة: فهي تقوم على مقاييس سهلة الإعداد وتكلفتها قليلة قياسًا بما تتطلبه مداخل أو سائط أخرى للتقييم.

د- تحديد العوامل التي تسهم في تكوين القيمة: فمن خلال تحليل نتائج تقييم القيمة المضافة يمكن تحديد العوامل والخصائص ذات التأثير الأكبر في تحقيق درجات أعلى من القيمة المضافة، أو العكس.

هـ- التنبؤ والتخطيط للمستقبل: فمن خلال المعلومات السابقة والحالية عن أداء الطلاب، وتحديد العوامل التي تساهم فيه يمكن استنتاج وتقدير الأداء المتوقع مستقبلًا؛ بما ينعكس إيجابًا على عمليات التخطيط الاستراتيجي لبنائه على مؤشرات عملية واقعية.

و– شرعية اتخاذ القرار: فكل ما تم ذكره من مبادئ سابقة تصل بنا إلى نتيجة مفادها أن القيمة المضافة تجعل من اتخاذ القرار وفقًا لنتائج تقييم القيمة المضافة هي قرارات شرعية لكونها مبنية على أسس موضوعية وحيادية

٤– أهداف القيمة المضافة:

هناك العديد من الأهداف للقيمة المضافة في المؤسسات التعليمية منها: (الدهشان والسبوق، ٢٠١٥، ٢٣– ٢٤) (Sen, Terzi, Yildirim & Choen, 2018, 187)

أ– تقييم أداء المعلمين وقياس فعاليتهم وتعرُّف عدد المعلمين الأكثر تميزًا أو الأقل من المتوسط.

ب– تتبع إنجازات ونمو المتعلمين خلال سنوات دراستهم وتقديم معلومات ثرية تشخيصية لرفع مستوى أدائهم في المواد الدراسية من عام إلى آخر.

ج– توفير وتفعيل نظم المحاسبية والشفافية استنادًا لأثر ومردود معلم معين أو مدرسة معينة على نمو تحصيل المتعلمين عبر عدة أعوام دراسية.

د– مساعدة الطلاب وأولياء الأمور في تعرُّف المؤسسات التعليمية التي تحقق آمالهم وتقدم لهم التعليم الذي يرغبون.

هـ– تقديم معلومات تشخيصية ثرية عن إسهام العوامل المدرسية وغير المدرسية في نمو المتعلمين وتحصيلهم الدراسي.

و– الحصول على مقارنات دقيقة وموثوقة عن إنجازات الطلاب في ضوء تأثير المعلمين والمؤسسات التعليمية بغض النظر عن الاختلافات الديموغرافية.

٥– أهمية استخدام القيمة المضافة في التخطيط لإعداد معلم الكبار:

تتمثل أهمية مدخل القيمة المضافة في أن قياساتها توفر مؤشرات قياس كمية تساهم في: (عاشور، ٢٠١٤، ١١٣– ١١٧) (Braun, 2005, 15) (Braun, 2013, 117)

أ– تقييم الأداء التعليمي بشكل عام.

ب– خدمة أغراض تقويم الطلاب.

ج– توفير الرقابة وتقييم الأداء.

د– تحقيق المساءلة والمحاسبية.

هـ– تحديد فعالية المؤسسات والبرامج التعليمية.

و– اتخاذ القرارات.

ومن ثمَّ فإن استخدام مدخل القيمة المضافة في التخطيط لإعداد معلم الكبار، ووضع استراتيجية لإعداد معلم الكبار في الجامعات بصورة خاصة له أهمية كبيرة في أنها تمثل مدخلًا موضوعيًا يهتم بتقييم ناتج الأداء والممارسة دون التدخل في كيفيتهما، كما أن وحدة تحليل نتائج تقييم القيمة المضافة هي الطلاب أنفسهم الذين يتم إعدادهم لمحو الأمية وتعليم الكبار وليس إدارة الجامعات أو أعضاء هيئة التدريس أو الهيئة العامة لتعليم الكبار؛ ومن ثمَّ بناء على نتائجها يمكن إعطاء صورة دقيقة وموضوعية عن تقييم مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمية، وكذلك اتخاذ ومراجعة القرارات الخاصة بتلك المشاركة وفقًا لأسس مستنيرة، وكذلك فإنه من خلال قياس وتقييم القيمة المضافة يمكن تحديد مستوى جودة وفعالية برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات وتحديد جوانب القوة ومواطن الضعف فيها، وبالتالي مساعدة الجامعات على تحسين وتطوير برامجها في إعداد معلم الكبار؛ ومن ثمَّ التنبؤ بقدرة ونجاح الطلاب في تطبيق المعارف والمهارات التي يكتسبونها في محو الأمية وما يترتب عليه من نجاح خطة الدولة في مكافحة الأمية على يد كوادرها البشرية من طلاب الجامعات.

ومن هنا تبرز أهمية تحديد النماذج والأساليب المستخدمة في قياس وتقييم القيمة المضافة بما يحقق أهداف استخدام مدخل القيمة المضافة كأحد المداخل الموضوعية المهمة في التقييم ولاسيما في تقييم برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات، ويتم ذلك فيما يلي.

٦– نماذج القيمة المضافة:

تنطلق الأهمية الكبيرة لتطبيق مدخل القيمة في التقييم من امتلاكها عدة نماذج التي تقوم عليها ويعكس استخدام تلك النماذج عديد من الفوائد التي تضيف إلى أهمية مدخل القيمة المضافة، من أهمها أنها توسع الأساس التجريبي للتقييم، وتكون النتائج أكثر ارتباطًا بالطالب، وتعزز تصورات العدالة في تجاهل العوامل الاجتماعية والاقتصادية للطلاب (Braun, 2007, 12)، ومن هذه النماذج: (Braun, 2005, 9– 10)

أ– التقييم المباشر للقيمة المضافة:

ويقوم هذا النموذج على تقييم تأثير المؤسسة التعليمية على الطلاب وأدائهم التعليمي من خلال مقارنة معارف الطلاب ومهاراتهم التعليمية عند الالتحاق بالمؤسسة

التعليمية وبعد تخرجهم فيها، ويمثل هذا الفرق تأثير أداء المؤسسة التعليمية وأعضائها والخدمات التي التي تقدمها على تعلم الطلاب وإنجازهم، وهو ما يمكن الاستفادة منه أيضًا في مقارنة المؤسسات التعليمية ببعضها.

ب– تقييم القيمة المضافة غير المباشر:

وهو يبتعد عن مجرد اختبار الطلاب؛ فيقوم على قياس وتقييم سلوك الطلاب وكذلك ممارسات وأداء وأنشطة المؤسسة التعليمية التي ترتبط بعملية تعلم الطلاب وإنجازهم ومن ثمَّ الاعتماد على مقاييس للممارسة المؤسسية الجيدة على أنها مؤشرات لتعلم الطلاب، كما أنه يمكن من خلالها توقع مستوى تعلم الطلاب إذا ما كان جيدًا أو لا.

ج– تقييم القيمة المضافة التطبيقية:

وهو نموذج يختلف عن النموذجين السابقين؛ حيث إنه يعتمد على قياس أثر التعليم على الطالب ولكن من خلال ممارسة الطالب لما تعلمه في وضع تطبيقي مثل تعرُّف مدى امتلاك الطلاب للمعارف والمهارات التي تؤهلهم للعمل بصورة تطبيقية، وسؤال الطالب ومناقشته حول ما اكتسبه من خبرات ومهارات تفيده في حياته الشخصية والعمل الذي يلتحق به. (Pearson Policy Report, 2008,75)

وتقوم الدراسة الحالية في تقييم القيمة المضافة على الثلاثة نماذج مجتمعة معًا؛ حيث إنها تستخدم تقييم القيمة المضافة المباشر في اختبار الطلاب قبل الالتحاق بالبرنامج التدريبي وبعده، وكذلك اعتمدت على نموذج تقييم القيمة المضافة غير المباشر في تقييم الأداء والأنشطة المؤسسية متمثلة في عناصر التدريب كأداء المدربين والمحتوى التدريبي والأساليب التدريسية التي اعتمد عليها التدريب، والاستدلال منها على نجاح تعلم الطلاب وإعدادهم لمحو الأمية وتعليم الكبار، بالإضافة إلى اعتمادها على تقييم القيمة المضافة التطبيقية من خلال تطبيقات الطلاب العملية أثناء التدريب في استقطاب وإقناع الأميين بالتعليم وكذلك تطبيق أساليب البحث عن الأميين وأماكن تواجدهم والتي يعد احدها استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في ذلك، وأيضًا من خلال سؤال الطلاب في نهاية البرنامج التدريبي بصورة مباشرة عن المعارف والمهارات التي تؤهلهم كمعلمين للكبار والتي اكتسبوها من خلال البرنامج التدريبي.

٧- مقاييس تقييم القيمة المضافة:

تعتبر مقاييس القيمة المضافة أفضل من الاختبارات الأولية أو مقارنة المجموعات؛ فهي تقدم تقييم للمساهمات التي يقدمها الأفراد والمؤسسات التعليمية بصورة أكثر دقة وأقل تحيزًا ضد المؤسسات التعليمية ذات المستويات الدنيا اجتماعيًا واقتصاديًا، كما أن نتائج مقاييس القيمة المضافة أكثر فائدة لتحسين عمليات التدريس والمؤسسة التعليمية ككل (Jensen, 2010, 16)، وهناك العديد من مقاييس تقييم القيمة المضافة منها: (شحاتة، ٢٠١٢، ١٦١- ١٦٢) (Sen, Terzi, Yildirim & Choen, 2018, 187)

أ- مقياس تحليل التغاير باستخدام درجات سابقة متعددة.

ب-مقياس التقييم التربوي للقيمة المضافة Educational Value Added Assessment Style.

ج- مقياس الاستجابة متعددة المتغيرات Multivariate Response Style.

د- مقياس الجودة أو النموذج المعياري أو أسلوب تحليل الخطأ Residual Analysis Style.

هـ-مقياس رضا أصحاب سوق العمل Employer Satisfaction Style.

وكل أسلوب من هذه النماذج له طبيعته ولكنها تستهدف جميعًا تحقيق تقييم القيمة المضافة بطريقة تتناسب مع طبيعة كل أسلوب وما يتوافر له من بيانات.. ومع تعدد أساليب تقييم القيمة المضافة وتنوعها يتم التركيز على أسلوبين يعتبران من أهم أساليب تقييم القيمة المضافة بالمؤسسات التعليمية، خاصة ومن ثمَّ فهما الأسلوبان اللذان تعتمد عليهما الدراسة في قياس القيمة المضافة لبرامج إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، وهذان الأسلوبان هما:

الأول: أسلوب الفرق بين درجتين Gain Score Style **(أو ما يطلق عليه الأسلوب البسيط ثنائي المستوى):**

ويمثل هذا الأسلوب المدخل المباشر لقياس وتقييم القيمة المضافة؛ فهو يقوم على قياس ومقارنة الإنجاز المتحقق عند نقطتين زمنيتين، لتعرُّف درجة الكسب وتقييم القيمة المضافة، ويعتمد هذا النموذج على قياس درجة الكسب التي تمثل الفرق بين

درجتين من خلال طرح درجة سابقة لكل متعلم في اختبار مقرر ما من درجة حالية حصل عليها في نفس المقرر الدراسي للحصول على درجة الكسب لكافة المتعلمين وقسمتها على عددهم لحساب متوسط الكسب للمؤسسة التعليمية ككل ومن ثم تقييم القيمة المضافة. (Schochet & Chiang, 2010, 45)

الثاني: أسلوب البيانات الطولية والعرضية Longitudinal and Cross Sectional Data Style:

وهو نموذج خطي متعدد المتغيرات، يفيد في تحديد ووصف التغيير في أداء المتعلم خلال الدراسة، ويشترط لنجاح هذا النموذج ضرورة الاعتماد على مقاييس واختبارات مقننة تتسم بالثبات والصدق، ويقوم هذا النموذج على استخدام بيانات طولية من خلال إجراء قياسات متعددة لأداء مجموعة من المتعلمين في نقطتين زمنيتين مختلفتين كبداية العام الدراسي مثلًا ونهايته، أو قبل الالتحاق ببرنامج تدريبي وبعد الانتهاء منه، أو استخدام بيانات عرضية (أو مستعرضة) باستخدام مجموعات مختلفة من كل فرقة دراسية؛ للتغلب على عقبات استخدام البيانات الطولية التي تستلزم متابعة مجموعة واحدة من المتعلمين خلال السنوات الدراسية المختلفة؛ مما يسبب احتمالات فقدان المتعلمين لأسباب مختلفة، مع مراعاة أن طريقة البيانات العرضية تجعل من المجموعات المتباينة عينات غير متسقة بعكس نموذج البيانات الطولية. (Williams & Flanagan, 2007, 48)

وقد اعتمدت الدراسة على المزج بين نموذج الفرق بين درجتين ونموذج البيانات الطولية والعرضية؛ حيث تم تقييم القيمة المضافة لبرامج إعداد معلم الكبار بالجامعات بالقياس المباشر من خلال حساب درجة الكسب للمتعلمين بطرح درجة الطلاب في الاختبار القبلي (قبل اجتياز البرنامج التدريبي لإعداد معلم الكبار) من درجتهم بالاختبار البعدي(بعد اجتياز البرنامج التدريبي لإعداد معلم الكبار)، كما تم استخدام نموذج البيانات الطولية بالتطبيق على نفس المجموعات من الطلاب في كلا الاختبارين القبلي والبعدي، وتم التركيز على البيانات الطولية لتلافي ضعف الاتساق بين أفراد العينة الناتج عن استخدام البيانات العرضية، وكذلك تم التطبيق على جميع الطلاب الملتحقين بالتدريب وليس مجرد عينة عشوائية منهم؛ لتلافي ضعف النتائج، ورفع مستوى الثقة بها وإمكانية تعميمها للدلالة على فعالية البرنامج ومستوى أداء المتعلمين.

ويتضح ذلك تفصيليًا وبصورة إجرائية من خلال تقييم القيمة المضافة لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية والذي يمثله محور لاحق من الدراسة، يسبقه بيان الأسس النظرية لإعداد معلم الكبار الجامعات بدءًا من مفهوم تعليم الكبار وصولًا إلى واقع إعداد معلم الكبار، واعتماد الدراسة على مدخل القيمة المضافة بصفة خاصة لتقييم برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات بنموذجيه اللذين تم توضيحها سالفًا.

المحور الثاني: الأسس النظرية لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية:

لما كان من الصعب تحديد معالم الخصائص والأدوار لأية مهمة أو مهنة أو وظيفة دون تحديد طبيعة المجال نفسه واحتياجاته ومتطلباته فإن ذلك يجعل تناول هذا المحور يبدأ بتحديد مفهوم تعليم الكبار وعوائده وخصائصه؛ لما لذلك من تداعيات على خصائص معلم الكبار والأدوار المنوطة منه، ثم تناول محددات إعداد وتأهيل معلم الكبار بالجامعات، وهذا ما يتم توضيحه تفصيلًا بالنقاط الآتية.

١– تعليم الكبار: مفهومه وعوائده وخصائصه:

أ– مفهوم تعليم الكبار:

يعد تعليم الكبار مصطلحًا مقابلًا للأندراجوجي (Andragogy) وهو مصطلح مشتق من كلمتين يونانيتين هما: (Andr) وتعني (كبير)، و(Agogus) وتعني القيادة، ومن ثمَّ فإن الأندراجوجي أو تعليم الكبار هو: علم مساعدة الكبار على التعلم، وعليه فإن تعليم الكبار (الأندراجوجي) هو العلم الذي يهتم بالعمليات التي تساعد المتعلم الكبير على طلب المعرفة، وتزويده بالمصادر المناسبة التي تساعده على اكتساب المهارات والاتجاهات، والتزود بالمعلومات، ولايهتم بالمحتوى الدراسي (فراج، وأحمد، ٢٠٢١، ٢٧)، وقد تم تعريفه بالمؤتمر بالمؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار المنعقد في هامبورج عام ١٩٩٧ بأنه: "مجمل العمليات التعليمية التي تجري نظاميًا أو بطريقة أخرى لتنمية قدرات البالغين وإثراء معارفهم، وتطوير مؤهلاتهم التقنية والمهنية ليسلكوا بها سبلًا جديدة تلبي حاجاتهم وحاجات مجتمعهم" (الجابي، ٢٠١٤، ٣٢)، كما عُرِّف بأنه: "الفرصة التعليمية المتاحة للكبار لاكتساب المعلومات والمعارف وتكوين المهارات؛ حتى يستطيعوا أن يتكيفوا مع أنفسهم والمجتمع الذي يعيشون فيه في إطار فلسفة التعلم المستمر للمجتمع مدى الحياة" (إبراهيم، ٢٠٠٩، ٤٢٢)

ويعد مفهوم تعليم الكبار من المفاهيم التي تغيرت وتطورت بمرور الوقت؛ حيث يُنظَر إليه الآن على أنه مقوم أساسيٌّ في التحول الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي، والأفراد والمجتمعات (UNESCO, 2009, 12)، ويرى البعض أن مفهوم تعليم الكبار مرادفًا لمفهوم محو الأمية، وكثيرًا ما يحدث الخلط بين محو الأمية وتعليم الكبار خاصة في الدول النامية ومنها مصر؛ وقد يعزى هذا إلى أسباب سيكولوجية أو اجتماعية أو اقتصادية تخص هذه الدول بمعنى أن هذه الدول تعاني من الزيادة في أعداد الأميين، ومن ثمَّ فهي تعطيها أولوية مطلقة مقارنة بالمجالات الأخرى لتعليم الكبار (إبراهيم، ٢٠٠٤، ٥٧)

ب– خصائص تعليم الكبار:

لتعليم الكبار عدة خصائص لابد من الانطلاق منها لتحديد السمات التي يجب أن تتوفر في معلم الكبار، ومن هذه الخصائص: (العطار، ٢٠١٢، ١٣٠– ١٣١)

- أنه يكون بدافع من الفرد، وغالبًا يكون لتحسين مستواه وقدراته استجابة لمتغيرات شخصية أو مهنية أو مجتمعية.
- يتسم بالحرية والاختيارية والديمقراطية والتوجه الذاتي.
- غير محدد بوقت؛ فهو مرتبط بظروف المتعلم، وتختلف برامجه شكلًا ومضمونًا وتوقيتًا باختلاف الأفراد والأهداف المراد تحقيقها.
- يرتبط باحتياجات المتعلمين وبيئتهم المحيطة.
- تتنوع طرقه وأساليبه ووسائله التدريسية حسب الهدف والفئة المستهدفة، وطبيعة البيئة البشرية والجغرافية لهذه الفئة.
- هو استثمار طويل الأجل يلبي احتياجات التنمية المستدامة.

ج– عوائد محو الأمية وتعليم الكبار:

إن محو الأمية وتعليم الكبار يمنح الأفراد والمجتمع إسهامات وعوائد كبيرة في: (توفيق، ٢٠١٢، ٨٧)

- تحقيق المنافع الثقافية، ودعم التنوع الثقافي: فمحو الأمية ببرامجه المختلفة يسهل انتقال بعض القيم والتوجهات الإيجابية، والتخلص من العادات الثقافية السيئة، ومن ثمَّ فهو يساعد أيضًا في تنمية التنوع والتحول الثقافي بما يؤدي إلى تطوير مهارات التفكير النقدي، والعادات الثقافية الإيجابية، فمحو الأمية وتعليم الكبار ليس كما يبدو

مجرد معرفة الرموز الكتابية والعمليات الحسابية وإنما يتعدى ذلك للعديد من الفوائد فهو ينمي الثقة العامة لدى الأفراد بشكل أكبر من القدرة على القراءة والكتابة، كما تجعل الأفراد أكثر رغبة في الانضمام للمحادثات والتعبير عن آرائهم، ويحسن لغتهم وقدرتهم على التحدث بشكل أفضل أمام الآخرين وزيادة رغبتهم في التعلم؛ فمحو الأمية يعد أداة لتبادل للأفكار والمفاهيم والمشاعر(Hyjek, 2021, 10)

- تعزيز العادات الاجتماعية الصحيحة: فمحو الأمية له تأثير على تحقيق المصالحة والسلام بين أفراد المجتمع وطبقاته،
- دعم الديمقراطية: فتعليم الأفراد وخاصة تعليم الكبار يربط بينه وبين الديمقراطية علاقة قوية، كما أن المتعلمين يكونون أكثر معرفة بمفاهيم الديمقراطية وتطبيقها ويشاركون فيها، يعمل على تمكين الأفراد من تحقيق أهدافهم لتطوير المعرفة والإمكانات والمشاركة الكاملة في المجتمع والمجتمع الأوسع (Chaurasia, Priya & Agrawal,2019,4).
- المشاركة السياسية: فتعليم الكبار يجعل الأفراد أكثر وعيًا ومشاركة في الحياة السياسية، ومن ثمَّ تحسين المناخ السياسي.
- تحقيق المنافع المجتمعية: مثل الحد من الفقر والجريمة، وتحسين الصحة العامة، ونشر الثقافة الصحية والوقاية من الأمراض، وتعليم الأطفال بصورة أفضل، وتعزيز المشاركة المدنية.
- تحسين الأوضاع الاقتصادية للفرد والمجتمع وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، فهو يزيد فرص التعلم والتوظيف للأفراد ومساعدتهم على عيش حياة ناجحة (UNESCO, 2006, 135-137)

ومن تلك المنافع والعوائد الكبيرة التي يحققها محو الأمية وتعليم الكبار تبرز أهمية ومكانة المعلم المنوط بذلك النمط التعليمي المتميز، والذي يتطلب قيامه بواجباته وأدواره التعليمية في محو الأمية وتعليم الكبار أن يتمتع بسمات وخصائص مميزة، ومن ثمَّ فإن تأهيله وإعداده أيضًا لتلك المهمة ينبغي أن يجذب اهتمامًا كبيرًا ويتخذ طابعًا ومسارًا مميزًا؛ ويتضح ذلك تفصيلًا من خلال تناول خصائص معلم الكبار، وأدواره، ومنطلقات إعداده وذلك فيما يأتي.

٢– معلم الكبار: خصائصه، وأدواره، وكفاياته، ومنطلقات إعداده:

أ– خصائص معلم الكبار:

إن المعلم الذي اعتمدت عليه الجهود السابقة في محو الأمية وتعليم الكبار هو المعلم التقليدي الذي يستند إلى السلطة التي يتمتع بها كمالك للمعرفة ومعطِ لها، ويقوم بتلقين الدارسين ما كُلِّف به، ويطبق معايير تقويم لا تأخذ في اعتبارها ظروف المتعلمين وإنما تراعي معايير مجردة، ويُخضِع الدارسين لمتطلبات التعليم المكلَّف به، ويتجاهل متطلبات الكبار وحاجاتهم الخاصة، وستخدم طرقًا تدريسية هي ذاتها التي تتبع في تعليم الصغار، مما جعل الكثير من الأميين الكبار يفرون من الالتحاق بفصول محو الأمية ومتابعة الدراسة، ومن ثمَّ فلم تنجح تلك الجهود في تقليص أعداد الأميين، ولم يمكنها أيضًا تغيير عقلية الذين خضعوا للتعليم من الكبار (تركي، ٢٠٠٥، ٥٣١)؛ مما أوجب على معلم الكبار أن يتمتع بمجموعة من الخصائص التي يمكن تصنيفها إلى خصائص معرفية ومهنية، وخصائص نفسية وسلوكية، وخصائص اجتماعية كما يلي:

- **الخصائص المعرفية والمهنية: ويمكن أن تتحدد تلك الخصائص المهنية لمعلم الكبار فيما تناوله تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) لمعلم الكبار فقد أوضحت أهم الخصائص المهنية وهي: (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٦، ١٠)**

– يُرَغِّب المتعلمين الكبار في التعليم.

– لديه القدرة على استخدام المواد التدريبية التطبيقية واستخدام التدريب المتمركز حول المشكلات.

– قادر على ربط المحتوى بالمواقف الحياتية الخاصة بالمشاركين.

– قادر على التعامل مع الآخرين.

– قادر على تشخيص الاحتياجات التدريبية.

– امتلاك الكفايات والمهارات اللازمة للتدريس للكبار.

- **الخصائص النفسية والسلوكية:**

هناك العديد من الخصائص النفسية والسلوكية التي ينبغي أن يتسم بها معلم الكبار منها: (السعيد، ٢٠٠٥، ٨٦– ٩٥)، (الهلالي، ٢٠١٩، ١٥)

– أن يتميز بالثبات الانفعالي والاستقرار النفسي.

– أن يكون على قناعة تامة ولديه رغبة حقيقية في العمل بتعليم الكبار.

– أن يتمتع بالنضج النفسي واللياقة السلوكية بما يمكنه من فهم الكبير وظروفه وطبيعة تعلمه.

– التعاطف مع المتعلم الكبير واحترامه، وتقبل انفعالاته.

– الثقة بالنفس وبأهمية دوره كمعلم للكبار.

– اللياقة البدنية والنفسية التي تمكنه من فهم الدارس الكبير وظروفه.

❖ الخصائص الاجتماعية:

ينبغي أن يتمتع معلم الكبار بمجموعة من الخصائص الاجتماعية منها: (عمري، ٢٠١٩، ٣١٤٩– ٣١٥١)

- **مساعدة الكبار على التكيف مع التطورات والأوضاع الاجتماعية المتجددة.**
- **مساعدة الكبار على تطوير ذاتهم والتمسك بمستقبل أفضل.**
- **تعزيز الوقاية من العنف وغيره من الاعتداء والاستغلال.**
- **مساعدة الكبار على تقدير ذاتهم والثقة في قدراتهم وإمكاناتهم.**
- **تعزيز فرص التعلم الاجتماعي.**
- **تطوير شعور الولاء والانتماء والهوية واحترام الذات والآخرين لدى المتعلمين الكبار.**
- **تشجيع المتعلمين الكبار على تفهم دورهم كمشاركين فاعلين في إعادة بناء أسرهم ومجتمعاتهم من أجل المستقبل.**

ب– أدوار معلم الكبار وكفاياته:

إن معلم الكبار يختلف عن معلم الصغار من حيث اختلاف طبيعة ومتطلبات المتعلمين الذين يقوم بالتدريس لهم؛ فهو يقوم بدور الميسر أو المساعد والمشارك في العملية التعليمية التي تقوم على التجربة والاكتشاف من المتعلم وتقوم عملية التعلم على التوجيه الذاتي والحرية والمسئولية الشخصية، ومن ثمَّ تتحدد الأدوار التي يقوم بها معلم الكبار فيما يلي: (فراج، وأحمد، ٢٠٢١، ٣٦)

- **مساعدة المتعلمين في تحديد مستويات طموحهم وتوضيحها.**

- **مساعدة المتعلمين الكبار في تحديد مشكلاتهم الحياتية التي نتج عنها حاجتهم للتعلم.**
- **تهيئة الظروف المواتية لعملية التعلم.**
- **تقبل المتعلمين ومعاملتهم بالشكل اللائق لخبراتهم ومشاعرهم الخاصة.**
- **تعزيز المشاركة والثقة بين المتعلمين وتشجيع العلاقات القائمة على التعاون بينهم.**
- **مشاركة المتعلمين في تحديد أهدافهم، واكتشاف الطرق والوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.**
- **مساعدة المتعلمين في استثمار خبراتهم الذاتية في عملية التعلم، وتنظيم أوقاتهم وجهودهم لتنفيذ مهامهم.**
- **مساعدة المتعلمين في اكتشاف طرق جديدة لتقويم تعلمهم خاصة التقويم الذاتي.**

ونظرًا لطبيعة الفئة التي يتعامل معها معلم الكبار أفراد تتباين سماتهم واحتياجاتهم عن فئة الصغار فإن معلم الكبار ينبغي أن يمتلك مجموعة من الكفايات تتمثل في: (تركي، ٢٠٠٥، ٥٣٦)، (فراج، وأحمد، ٢٠٢١، ٧٢– ٧٣)

- ✓ **الإفادة من منجزات ثورة الاتصال والمعرفة، والاستخدام الجيد والفعال للتكنولوجيا الحديثة في تعليم الكبار.**
- ✓ **الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية وإعطاء مساحة أكبر للتدريبات العملية والميدانية.**
- ✓ **مراعاة مبدأ التكامل بين التخصصات وتداخلها، والاستفادة من ذلك التكامل.**
- ✓ **توظيف أهداف محو الأمية وتعليم الكبار وبرامجه وطرقه ووسائله في خدمة السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه.**
- ✓ **اعتماد الطريقة الحوارية كأساس للتعليم والتعلم والبعد عن التلقين.**
- ✓ **دفع الكبار لصياغة موضوعات التعلم بأنفسهم، وتنمية الوعي الناقد لديهم.**

ج– منطلقات إعداد وتأهيل معلم الكبار بالجامعات:

يتمثل الدور الرئيسي للجامعات بتعليم الكبار في إعداد المعلمين والمتخصصين في محو الأمية الذين يتمتعون بالمعرفة والفهم المكثف للأهداف والممارسات والتوقعات من محو الأمية وتعليم الكبار، ونقل المعرفة وتعليم الأفراد (Dagen, 2021, 18)، بالإضافة إلى أن الطلاب الذين يشتركون في محو الأمية وتعليم الكبار يمثلون المشاركة الاستراتيجية في العمل

التنموي ومعالجة احتياجات المجتمع المتعلقة بالتعليم والصحة وتنمية البيئة Coming & (Soricone, 2007, 10)، وهو ما يجعل إعداد وتأهيل معلم الكبار بالجامعات المصرية ينطلق من عدة منطلقات رئيسية تعمل على تكوين معلم يحقق أهداف تعليم الكبار وخدمة المجتمع وتحقيق التنمية البشرية وأهداف التنمية المستدامة، وهذه المنطلقات هي: (تركي، ٢٠٠٥، ٥٣٥– ٥٣٦)

- إن كل إنسان تتكون شخصيته المتكاملة بدنيًا ونفسيًا وأخلاقيًا وعقليًا بفعل التربية.
- إن كل الأشخاص متساوون أما فعل التربية والقابلية للتعليم التي لايحد من أثرها في تغيير سلوك الأفراد شيئًا.
- إن الكبار يتمتعون بالقدرة على التعلم مثل الصغار ولا تتوقف حاجتهم إلى التعليم لتنمية قدراتهم عند سن معين.
- إن الكبار يدخلون دائرة التعلم وهم يمتلكون ثقافة تعبر عن واقع انتمائهم الطبقي، وهي ثقافة تتباين كثيرًا أو قليلًا عن ثقافة المعلم المنوط بتعليمهم، ويتوجب على المعلم احترام ذلك التباين.
- إن تعليم الكبار يتمتع باستقلالية ويحاول تغيير وتنمية الأفراد في اتجاه الوعي الناقد، ومن ثمَّ فهو ليس أداة تستخدمه السلطة كما تشاء.
- إن تعليم الكبار لايمكنه إلا دفع الأفراد إلى تغيير حياتهم ومجتمعهم ودفعهما نحو الأفضل.

٣– محددات إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية:

هناك العديد من المؤسسات الحكومية في مصر التي تقوم بدور فاعل في إعداد قيادات تعليم الكبار ومعلميه مثل مصلحة التدريب بوزارة الداخلية والدفاع، ومركز سرس الليان، والهيئة العامة لتعليم الكبار، كما تمنح بعض كليات التربية دبلومًا مهنيًا لتعليم الكبار بواقع (٣٠) أسبوعًا، كما تقوم كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة بمنح دبلومًا عامًا في تعليم الكبار، وجعل بعض مقررات تعليم الكبار كمقررات اختيارية في الدبلوم الخاص، كما بدأت في منح دبلوم خاص في تعليم الكبار، إلى جانب منح العديد من الطلاب درجات الماجستير والدكتوراه في تخصص تعليم الكبار، فضلًا عن كون تعليم الكبار يعد أحد المجالات البحثية المهمة في التربية وتقوم جميع كليات التربية بتسجيل

ومنح العديد من أطروحات الماجستير والدكتوراه في أحد موضوعات تعليم الكبار ولاسيما محو الأمية على وجه الخصوص. (فراج، وأحمد، ٢٠٢١، ٧٣) وبالتدقيق في هذا فإنه غير كافٍ لتوفير الأعداد الكافية من معلمي الكبار لمواجهة مشكلة الأمية المتفشية في المجتمع وهو ما ألزم الاستعانة بطلاب الجامعات بالفرق الدراسية المختلفة لسد ذلك العجز بعد تقديم البرامج التدريبية اللازمة لهم للوفاء بهذه المهمة وهو ما يجري عليها قياس القيمة المضافة لتلك البرامج.

وعلى الرغم من أهمية معلم تعليم الكبار إلا أنه لم ينل حقه من الاهتمام والرعاية الجديرة به وبإعداده؛ حيث لاتوجد برامج جامعية على مستوى الليسانس والبكالوريوس خاصة بإعداد معلم الكبار، والمتواجد هو بعض البرامج في مرحلة الدراسات العليا التي لاتجد إقبالًا عليها من الطلاب لغياب الفهم الصحيح لمجال تعليم الكبار، وغياب الآليات الداعمة لتسويق التوجه العالمي في تعليم الكبار (جمعة، وعمري، ٢٠١٩، ٣٩)، بالإضافة إلى عدة تحديات تواجه معلم الكبار تتمثل في:

- غياب القناعة لدى صناع القرارات التعليمية بالتعامل مع معلم الكبار بوصفه طرف مهم في عملية التطوير التعليمي.
- غياب التعاون ما بين الدول المتقدمة والنامية بشأن نقل الخبرات وتقديم الاستشارات اللازمة لإعداد البرامج التدريبية الملائمة لمعلم الكبار لرفع مهاراته وقدراته التدريسية.
- النقص الحاد في المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ البرامج التدريبية التأهيلية لمعلم الكبار لتلبية متطلبات التحول الرقمي في تقديم الخدمات التعليمية للطلاب والباحثين. (فراج، وأحمد، ٢٠٢١، ٥٦)
- افتقار الميدان للمعلم المتخصص الذي يمتلك المهارات التي ترتقي به إلى مستوى الأداء التدريسي المطلوب، بالإضافة إلى وجود ضعف على مستوى معايير جودة التدريس وعلى مستوى الأداء التدريسي. (صالح، ٢٠١١)
- عزوف بعض معلمي الكبار عن الدورات التدريبية التطويرية وإصرارهم على تبني الأساليب التقليدية في عمليتي التدريس والبحث العلمي.

- **الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين للعمل بتعليم الكبار؛ حيث يعمل معظمهم بالتعليم الابتدائي، إضافة إلى أنه لم توجه عناية كافية لتدريبهم وتأهيلهم لممارسة العمل في تعليم الكبار. (فراج، وأحمد، ٢٠٢١، ٧٣)**
- **ضعف الرضا الوظيفي لدى معلمي الكبار الذي يرجع إلى العديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والمهنية المؤثرة على معلم الكبار. (فراج، ٢٠٠٨)، (عبود، ٢٠٠٩)**
- **انخفاض المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمعلمي الكبار؛ بما جعل أغلب معلمي الكبار من حملة المؤهلات المتوسطة.**
- **تقصير كليات التربية في إعداد معلم الكبار وتاهيله وتدريبه.**
- **كثير من معلمي الكبار غير مؤهلين أكاديميًا ومهنيًا، كما أن خبرتهم في التعامل مع الكبار محدودة. (عبود، ٢٠٠٩، ٦٢١)**
- **عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس والطلاب بكليات التربية عن العمل في مجال محو الأمية. (عبدالله وآخرون، ٢٠١٣، ١٢٠)**
- **ضعف منظومة الإعداد التربوي المناسب لمعلم الكبار، وغياب تخصص تعليم الكبار بمعظم كليات التربية. (جمعة، وعمري، ٢٠١٩)**
- **ضعف تأهيل وإعداد الطلاب المعلمين المكلفين بتعليم الأميين بفصول محو الأمية. (عبدالله وآخرون، ٢٠١٣، ١٢٠)**
- **ضعف إدراك كثير من الجامعات للدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه القوى البشرية بها من طلاب وأعضاء هيئة التدريس في مجال محو الأمية، وضعف التمويل يمثل أحد المعوقات الأساسية التي تضعف من جهود الجامعات في محاربة الأمية، وضعف الإمكانات المادية وعدم توافرها لدى كثير من الجامعات مثل القاعات التدريسية وتجهيزاتها المادية، بالإضافة إلى كثرة الأعباء التدريسية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس؛ مما يحول دون مشاركتهم على النحو الأمثل في برامج مكافحة الأمية. (عمري، ٢٠١٥، ٥٨٦)**

المحور الثالث: واقع إعداد معلمي الكبار بالجامعات المصرية في ضوء تقييم القيمة المضافة (دراسة ميدانية):

في ضوء ما تم عرضه من أُطر فكرية لإعداد معلم الكبار بالجامعات، وما ينطوي عليه مدخل القيمة المضافة من أهمية في تقويم برامج إعداد معلم الكبار يتناول هذا الجزء الجانب الميداني من الدراسة من حيث: أهداف الدراسة الميدانية، وأدواتها، واختيار ووصف العينة، والمعالجة الإحصائية، وصولًا إلى نتائج الدراسة الميدانية التي تمثل واقع القيمة المضافة لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية ، ويتبين ذلك تفصيلًا فيما يلي.

١– هدف الدراسة الميدانية: ويتمثل في الكشف عن واقع القيمة المضافة لبرامج إعداد معلم الكبار الذي يقدمه مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس (والذي قد تم اختياره وفقًا للعديد من الأسباب التي تم توضيحها تفصيلًا بحدود الدراسة).

٢– أدوات جمع البيانات: وقد اعتمدت الدراسة الحالية في الكشف عن واقع القيمة المضافة لبرنامج إعداد معلم الكبار وتقييم مايقدمه البرنامج من معارف ومهارات واتجاهات للطلاب الملتحقين به على أحد نماذج تقييم القيمة المضافة وهو أسلوب الفرق بين درجتين، وأسلوب البيانات الطولية؛ ومن ثمَّ فقد تم إعداد اختبار تم تطبيقه قبل التحاق الطلاب ببرنامج إعداد معلم الكبار بالجامعات وبعد الانتهاء من البرنامج، على نفس أفراد العينة، وتم تحديد (٢٠) عشرين دقيقة للإجابة عن الاختبار القبلي أو البعدي، وتكون الاختبار من عشرة أسئلة صواب وخطأ، وستة أسئلة اختيار من متعدد، وكلٌ من الأسئلة الستة عشر يتناول أحد الجوانب المعرفية أو المهارية أو الوجدانية التي يرتكز عليها برنامج إعداد معلم الكبار لقياس المعلومات والمهارات الذهنية التي اكتسبها الطلاب من البرنامج التدريبي لإعداد معلم الكبار، كما شمل الاختبار عشرة أسئلة حول عناصر برنامج إعداد معلم الكبار من مدربين ومحتوى وإعدادات، وذلك لقياس وتقييم القيمة المضافة المباشرة في معارف ومهارات واتجاهات الطلاب الملتحقين بالبرنامج.

٣– تقنين أداة الدراسة:

للحكم على مدى صلاحية الأداة (الاختبار) للتطبيق فإن ذلك يقتضي التحقق من صدقها وثباتها؛ حت تلبي متطلبات تطبيق أسلوب البيانات الطولية لقياس القيمة

المضافة الذي يقتضي استخدام اختبارات تتسم بالصحة والثبات (Williams & Flanagan, 2007, 48) ويتضح ذلك فيما يأتي:

أ- صدق الأداة (الاختبار)

يتعلق صدق الاختبار بالتأكد من ملاءمة الدرجات المستمدة منه للغرض الذي بُنيَ من أجله، وقياسه لما وُضِع لقياسه فلا يقيس شيئًا آخر (محمود، ٢٠٠٦، ١٤٣)، ويعد صدق الاختبار مؤشرًا على إمكانية البدء في تطبيقه، إضافة إلى التأكد من ثبات نتائج تطبيقه؛ لذا يأتي حسابه في المرتبة الأولى، ثم يليه الثبات.. وللتأكد من صدق الاختبار المستخدم اتبعت الدراسة الطرق التالية:

- ✓ الصدق الظاهري للاختبار:

تم حساب صدق الاختبار في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها، وقد بلغ عددهم (١١) خبيرًا؛ وذلك من خلال إيقاف هؤلاء المحكمين على عنوان الدراسة وأسئلتها وأهدافها، مما ساعدهم في إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار وبنوده من حيث مدى ملاءمة تلك البنود لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدفة للدراسة، ومدى وضوح البند وسلامة صياغته باقتراح طرق لتحسينها بالحذف أو الإبقاء، أو تعديل العبارات الدالة على البند والنظر في مدى ملاءمتها، وغير ذلك مما يرونه مناسبًا، والجدول التالي يوضح النسب المئوية للموافقة على كل مفردة من مفردات الاختبار.

جدول (١)
النسب المئوية للتحكيم على الاختبار

م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق	م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق
١	%١٠٠	-	-	٩	%١٠٠	-	-
٢	%٩٠.٩	%٩.١	-	١٠	%٩٠.٩	%٩.١	-
٣	%١٠٠	-	-	١١	%٩٠.٩	%٩.١	-
٤	%١٠٠	-	-	١٢	%١٠٠	-	-
٥	%١٠٠	-	-	١٣	%١٠٠	-	-
٦	%١٠٠	-	-	١٤	%١٠٠	-	-
٧	%٩٠.٩	%٩.١	-	١٥	%٨١.٨	%١٨.٢	-
٨	%٧٢.٧	%٢٧.٣	-	١٦	%١٠٠	-	-

وباستقراء الجدول السابق (١) يتضح أنه تم الإبقاء على معظم المفردات التي بلغت نسب اتفاقها ١٠٠ % كما هي دون إجراء أي تعديل، وتم تعديل صياغة باقي المفردات بناءً على آراء السادة المحكمين.

✓ الصدق الذاتي للاختبار تم حساب الصدق الذاتي لعبارات الاختبار ككل باستخدام:

أ- حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وكانت درجة الصدق الذاتي كما بالجدول التالي:

جدول (٢)
درجة الصدق للاختبار

الصدق الذاتي لاستبانة				
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠.٨٦١	الجذر التربيعي لمعامل الثبات	٠.٩٢٧	صدق عالٍ

ويلاحظ أن معامل الصدق الذاتي للاستبانة يقترب من الواحد الصحيح وهي درجة مقبولة إحصائيًا وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق، ويمكن الاعتماد على نتائجها في الدراسة الحالية.

✓ الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية، ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	.541**	٩	.696**
٢	.561**	١٠	.638**
٣	.677**	١١	.524**
٤	.669**	١٢	.306*
٥	.568**	١٣	.681**
٦	.568**	١٤	.674**
٧	.637**	١٥	.574**
٨	.509**	١٦	.561**

وباستقراء الجدول السابق لمعاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار يتضح أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٣٠٦، ٠.٦٩٦)، وأن معظم هذه القيم مقبولة.

ب– ثبات الاختبار:

استعانت الدراسة لحساب ثبات الاختبار بمعامل ألفا كرونباخ وكذلك طريقة إعادة التطبيق، ويتبين ذلك فيما يلي:

- ✓ معامل ثبات ألفا كرونباخ: استخدمت الدراسة لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار (٠.٨٦١)، وهي قيمة مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا الاختبار.
- ✓ معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات الاختبار من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق، بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٧٩٩) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام الاختبار.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد حساب الخصائص السيكومترية لاختبار البرنامج التدريبي لإعداد معلم الكبار، وما ترتب عليه من عدم حذف أي مفردة من مفردات الاختبار، أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (١٦) ست عشرة مفردة.

٤– اختيار ووصف عينة الدراسة:

نظراً لصعوبة دراسة مجتمع الدراسة بأكمله من كافة الجوانب، يلجأ الباحثون إلي دراسة المجتمع من خلال عينة تعد ممثلة لهذا المجتمع، والعينة هي "عدة أفراد مكونة للمجتمع أخذت منه لتمثله، ويتوقف صدق تمثيل العينة للمجتمع علي طريقة اختيارها وحجمها" (محمد، ١٩٩٢، ٤٠)، والهدف من اختيار العينة هو الحصول علي معلومات عن المجتمع الأصلي لها، وفي حالة اختيار العينة اختيارًا سليمًا يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة علي المجتمع الذي اشتقت منه، وبمقدار تمثيل العينة للمجتمع تكون نتائجها صادقة بالنسبة له (جاي، ١٩٩٣، ١٠٨)؛ حيث إن استيفاء كامل مجتمع الدراسة يعد أمرًا بالغ الصعوبة، ومن ثمَّ تم اختيار عينة عشوائية منهم.

ولتعيين حجم العينة (n) استعانت الدراسة بمعادلة ستيفن ثامبسون . Steven K Thompson, (2012)، وهي كالتالي:

$$N = \frac{NP\,(1-P)}{(N-1)\,(d2/z2) + P\,(1-P)}$$

حيث (N) حجم المجتمع، و(z) الدرجة المعيارية لمستوى المعنوية (٠.٠٥) ومستوى الثقة (٠.٩٥) وتساوى (١.٩٦)، و(d) نسبة الخطأ وتساوى (٠.٠٥)، و(P) القيمة الاحتمالية وتساوى (٠.٠٥)؛ وبتطبيق المعادلة السابقة على مجتمع الدراسة تكون إجمالي حجم العينة العشوائية الملائمة هي (٣٨٣) من الكليات المختلفة، وبلغ المجموع الكلي الأصلي (١٥٢٦٧٢) وبلغت جملة أفراد العينة (٣٨٣) وطبقت الباحثة الاختبار القبلي والبعدي علي (٨١٦)، بواقع (٤٠٨) قبلي، وكذلك (٤٠٨) بعدي.

وقد توزعت العينة كما يلي:

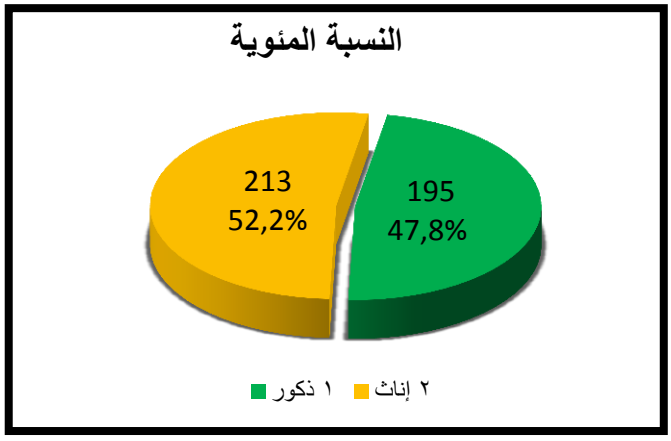
أ- توزيع أفراد العينة بحسب متغير الجنس

توزعت عينة الدراسة بحسب متغير الجنس توزيعًا عشوائيًا بحيث تكون معبرة عن مجتمع الدراسة، (ذكور ـــ إناث) وقد جاء توزيع أفراد العينة طبقا للجدول التالي:

جدول (٤)
توزيع أفراد العينة بحسب الجنس

مسلسل	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
١	ذكور	195	%47.8
٢	إناث	213	%52.2
الإجمالي		408	%100.0

ويبدو من الجدول الزيادة البسيطة في فئة (إناث) مقارنة بفئة ذكور، ويمكن التعبير عن ذلك في الشكل البياني التالي:



شكل (١) توزيع أفراد العينة بحسب الجنس

ومن الشكل السابق يبدو أن العينة كانت عشوائية ممثلة للمجتمع، وقد جاء ذلك واقعياً نظراً لزيادة أعداد الإناث مقارنة بالذكور، ويعكس ذلك البيئة الأصلية للمجتمع حيث تتوزع فيها الفئات بنفس الدرجة تقريبا.

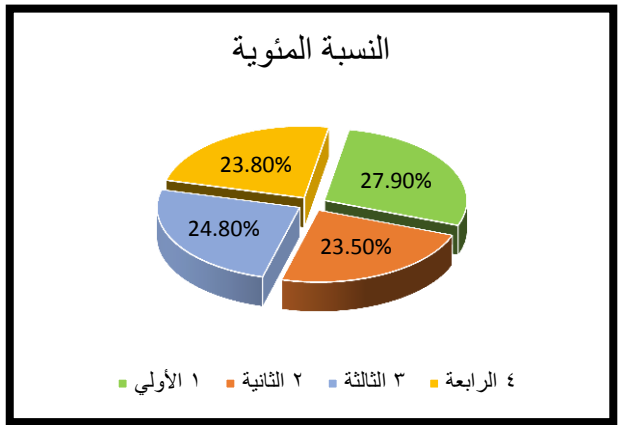
ب– توزيع أفراد العينة بحسب متغير الفرقة الدراسية:

توزعت عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة توزيعًا عشوائيًا بحيث تكون معبرة عن مجتمع الدراسة، وقد جاء توزيع أفراد العينة طبقا للجدول التالي:

جدول (٥)
توزيع أفراد العينة بحسب الفرقة

مسلسل	الفرقة	التكرار	النسبة المئوية
١	الأولي	114	% 27.9
٢	الثانية	96	% 23.5
٣	الثالثة	101	% 24.8
٤	الرابعة	97	% 23.8
الإجمالي		408	% 100.0

ويبدو من الجدول الزيادة البسيطة في الفرقة (الأولي) مقارنة بالفرقة الثانية، ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل البياني التالي:



شكل (٢) توزيع أفراد العينة بحسب الفرقة

ومن الشكل السابق يتضح أن العينة كانت عشوائية ممثلة للمجتمع، وقد جاء ذلك واقعيًا نظرًا لزيادة أعداد الفرقة الأولي مقارنة بالثانية والرابعة، ويعكس ذلك البيئة الأصلية للمجتمع حيث تتوزع فيها الفئات بنفس الدرجة تقريبا.

ج– توزيع أفراد العينة بحسب متغير الكلية

توزعت عينة الدراسة بحسب متغير الكلية توزيعًا عشوائيًا بحيث تكون معبرة عن مجتمع الدراسة، وقد جاء توزيع أفراد العينة طبقا للجدول التالي:

جدول (٦)
توزيع أفراد العينة بحسب الكلية

مسلسل	الكلية	التكرار	النسبة المئوية
١	الآداب	91	22.3 %
٢	الألسن	97	23.8 %
٣	التربية النوعية	94	23.0 %
٤	التربية	27	6.6 %
٥	تجارة	32	7.8 %
٦	حقوق	31	7.6 %
٧	البنات	36	8.8 %
الإجمالي		408	% 100.0

ويتضح من الجدول السابق يبدو أن العينة كانت عشوائية ممثلة للمجتمع، وتعكس البيئة الأصلية لمجتمع الدراسة؛ حيث إن هذه الكليات السبعة هي الكليات المكلَّفة بمحو الأمية كمتطلب للتخرج وفقًا لقرار مجلس جامعة عين شمس رقم (٣٦)، الصادر في جلسته المنعقدة في ٢٥ نوفمبر ٢٠١٩.

٥– المعالجة الإحصائية:

لتحديد القيمة المضافة التي اكتسبها الطلاب أفراد العينة الملتحقين ببرنامج إعداد معلم الكبار في أدائهم وممارساتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، تم تحليل البيانات باستخدام اختبار (T.Test) للتعرف على فروق المتوسطات بين أداء الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي. ويوضح الجدول (٧) المتوسط والانحراف المعيارى ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط أداء أفراد العينة الكلية على الاختبارين القبلي والبعدي.

جدول (٧)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للاختبار

الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	حجم التأثير	درجة الكسب
	القبلي	٤٠٨	٦.١٩	١.٤٠	57.47	٠.٠١ دالة إحصائياً	407	٠.٨٨ كبير جداً	٦.١٨
	البعدي	٤٠٨	١٣.٨٠	٢.٤١					

باستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة " ت" المحسوبة دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للاختبار حيث بلغت (٥٧.٤٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للاختبار لدى الطلاب، والفروق بعد تطبيق البرنامج جاءت لصالح القياس البعدي؛ أي أن برنامج إعداد معلم الكبار أحدث فارقًا في أداء الطلاب بالاختبار.

ولقياس حجم تأثير البرنامج قامت الدراسة بحساب مربع إيتا (η^2)، وذلك بتطبيق المعادلة:

$$Eta^2 \frac{t2}{t2+df}$$

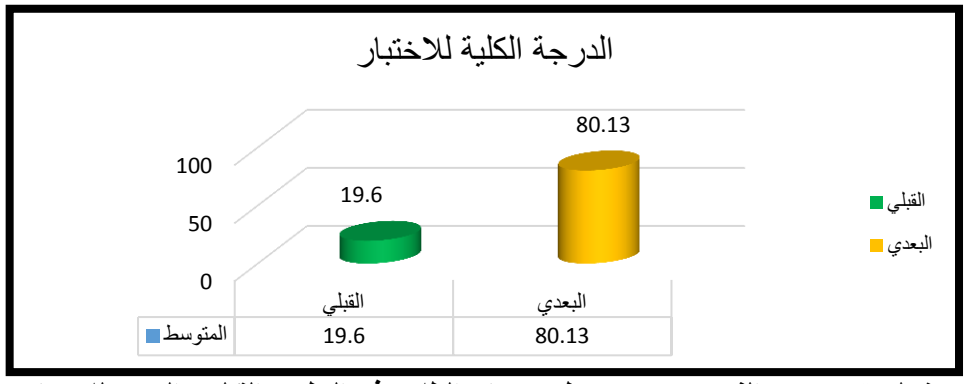
وقد اتضح باستخدام المعادلة أن حجم التأثير بلغ (٠.٨٨) وهو حجم تأثير مرتفع للغاية؛ حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,٠١) من التباين الكلي على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير الذي يفسر (٠,٠٦) من التباين الكلي على تأثير متوسط في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (١٥،٠) فأكثر على تأثير كبير (صلاح مراد، ٢٠١١، ٢٤٨)، ومن ثمَّ فإن حجم التأثير الناتج الذي بلغ (٠,٨٨) هو حجم تأثير مرتفع للغاية.

أما عن فاعلية البرنامج فقد تم الكشف عنها وعن مدى التحسن بين القياسين القبلي والبعدي من خلال حساب درجة كسب الطلاب من البرنامج باستخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black)، للمقارنة بين المتوسط القبلي والبعدي للاختبار من المعادلة التالية:

معادلــة بــلاك للكســب = (س – ص/د – س) + (س – ص/د)، إذ تمثــل (س) المتوسـط الحسـابي للمجموعـة فـي القيـاس البعـدي، (ص) تمثـل المتوسـط الحسـابي للمجموعة في القياس القبلي، أما (د) فتمثل الدرجة النهائية العظمى للمقياس.

وقد بلغت درجة الكسب (٦,١٨) وهي درجة كسب كبيرة جدا حيث يشير بلاك" أن الحد الفاصل لكي يكون البرنامج فعالًا هو (١.٢)، مما يدل على أن برنامج إعداد معلم الكبار له تأثير واضح على معارف وأداء وخبرات الطلاب المشاركين في البرنامج بدرجة كبيرة، ويمكن أن يرجع ذلك إلى رغبة الطلاب في اكتساب معارف ومهارات جديدة في محو الأمية وتعليم الكبار، بالإضافة إلى أن المعارف والمهارات التي يتناولها البرنامج هي معارف وخبرات ومهارات جيدة جذبت الطلاب للتعلم والاستفادة، وجعلتهم يلتزمون بحضور البرنامج، هذا فضلًا عن أساليب وطرق التدريس والتقويم المتبعة في البرنامج التي جعلت درجة فعالية البرنامج ودرجة كسب الطلاب منه كبيرة جدًا.

يوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار



شكل (٣) يوضح الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار

وفيما يلي تفسير النتائج الخاصة ببرنامج إعداد معلم الكبار في ضوء متغيرات الدراسة الآتية:

- **نتائج برنامج إعداد معلم الكبار وفقًا لمتغير النوع:**

للتعرف على القيمة المضافة التي اكتسبها الطلاب أفراد العينة المشاركين في البرنامج وفقًا لمتغير (النوع)، وتم تحديد عدد المشاركين من الذكور وبلغ (١٩٥)، ومن الإناث وبلغ

(٢١٣)، وكذلك حساب متوسط درجات كل مجموعة وانحرافها المعياري وحساب قيم (ت) واستخلاص حجم التأثير، ويوضح جدول (٨) وشكل (٥) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي في برنامج إعداد معلم الكبار وفقًا لمتغير النوع.

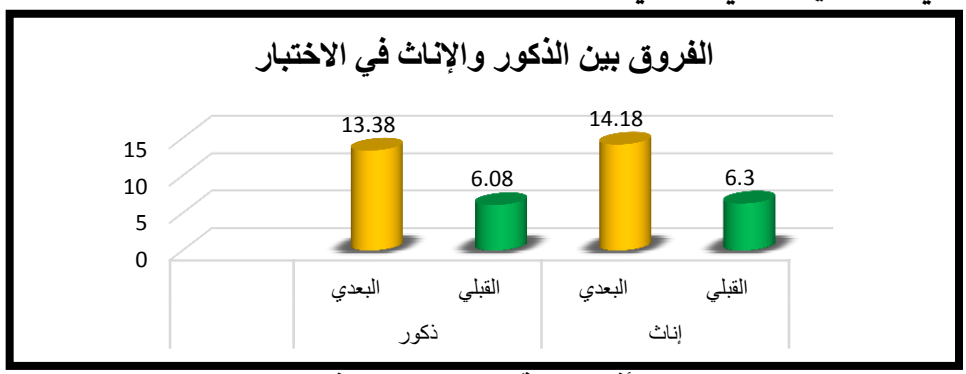
جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي وفقًا لمتغير النوع

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	حجم التأثير	درجة الكسب
ذكور	البعدي	195	13.38	1.51	37.912	٠.٠١ دالة	١٩٤	٠.٨٨ كبير جدًا	١٢.٤
	القبلي	195	6.08	2.43					
إناث	البعدي	213	14.18	1.18	43.688	٠.٠١ دالة	٢١٢	٠.٨٩ كبير جدًا	١٣.١
	القبلي	3	.30	.39					

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دالة (٠.٠١) لصالح الاختبار البعدي، مما يشير إلى أن جميع الطلاب أفراد العينة المشاركين وفقا للنوع (ذكور– إناث) اكتسبوا قيمةً مضافة من البرنامج، وأن درجة الاستفادة كانت كبيرة جدا حيث تراوح حجم التأثير ما بين (٠.٨٨)، (٠.٨٩) وهو تأثير مرتفع للغاية، كما تراوحت درجة الكسب بين (١٢.٤)، (١٣.١) وهي درجة كسب عالية جدًا.

يوضح الشكل البياني التالي متوسطي درجات أفراد العينة لمتغير الجنس (ذكور ـــ إناث) في الاختبارين القبلي والبعدي



شكل (٤) يوضح متوسطي درجات أفراد العينة لمتغير الجنس (ذكور ـــــ إناث) بالاختبارين القبلي والبعدي

ولتعرُّف الفروق بين النوع (ذكور– إناث) بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي تم استخدام أسلوب تحليل التباين باعتباره أحد أساليب التحليل الإحصائي المناسبة للمقارنة بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي مع بعضها البعض في نفس الوقت، ومعرفة هل هناك فروق بين متوسطات المجموعات أم لا ببرنامج إعداد معلم الكبار وفقا لمتغير النوع، ويشير الجدول (٩) إلى تحليل التباين بين درجات الطلاب أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي وفقًا لمتغير النوع.

جدول (٩)

تحليل التباين بين درجات الطلاب أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي وفقا لمتغير النوع

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البعدي	بين المجموعات	64.075	1	64.075	34.95	٠.٠١ دالة
	داخل المجموعات	744.239	406	1.833		
	المجموع	808.314	407			
القبلي	بين المجموعات	4.857	1	4.857	.٨٣٤	.362 غيردالة
	داخل المجموعات	2363.457	406	5.821		
	المجموع	2368.314	407			

باستقراء نتائج الجدول السابق يتضح أن قيمة (ف) في الاختبار القبلي بلغت (.٨٣٤)، وهي غير دالة، مما يشير إلى أن المجموعات دخلت البرنامج وليس بينها فروق، ولكن بعد اجتياز البرنامج جاءت قيمة (ف) (٣٤.٩٥٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دالة (٠.٠١)، بمعنى أنه يوجد فروق بين المتوسطات، مما يفيد استفادة المجموعات من البرنامج، يتضح مما سبق أن لمتغير النوع (ذكور – إناث) تأثير في استفادة الطلاب أفراد العينة المشاركين في البرنامج.

- نتائج برنامج إعداد معلم الكبار وفقًا لمتغير الفرقة الدراسية:

للتعرف على القيمة المضافة التي اكتسبها الطلاب أفراد العينة المشاركين في البرنامج وفقًا لمتغير (الفرقة)، وتم توزيع الطلاب المشاركين في ضوء الفرقة الدراسية، وكذلك حساب متوسط درجات كل مجموعة وانحرافها المعياري وحساب قيم (ت) واستخلاص حجم التأثير، ويوضح جدول (١٠) وشكل (٦) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي وفقًا لمتغير الفرقة الدراسية.

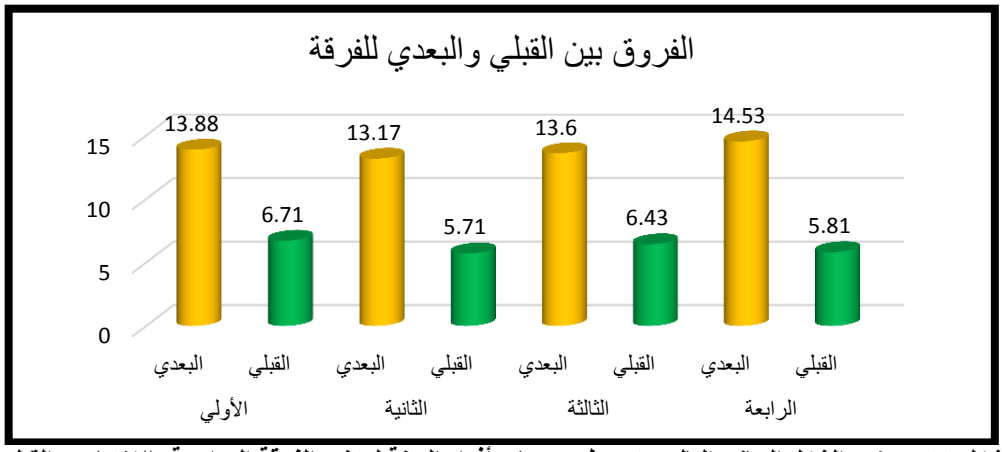
جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي وفقًا لمتغير الفرقة الدراسية

الفرقة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	حجم التأثير	درجة الكسب
الأولي	البعدي	114	13.88	1.253	30.299	٠.٠١ دالة	113	٠.٨٩ كبير جدًا	١٣.٨
	القبلي	114	6.71	2.307					
الثانية	البعدي	96	13.17	1.493	23.434	٠.٠١ دالة	95	٠.٨٥ كبير جدًا	١٣.١
	القبلي	96	5.71	2.701					
الثالثة	البعدي	101	13.60	1.510	32.540	٠.٠١ دالة	100	٠.٩١ كبير جدًا	١٢.٧
	القبلي	101	6.43	2.080					
الرابعة	البعدي	97	14.53	1.000	34.091	٠.٠١ دالة	٩٦	٠.٩٢ كبير جدًا	١٣.٤
	القبلي	97	5.81	2.433					

باستقراء الجدول السابق يتضح أن جميع قيم " ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دالة (٠.٠١) لصالح الاختبار البعدي، مما يشير إلى أن جميع الطلاب أفراد العينة المشاركين وفقًا للفرقة اكتسبوا قيمًا مضافة من البرنامج، وأن درجة الاستفادة كانت كبيرة جدا حيث تراوح حجم التأثير ما بين (٠.٨٥)، (٠.٩٢) وهو تأثير مرتفع للغاية، كما تراوحت درجة الكسب بين (١٣.٨)، (١٢.٧) وهي درجة كسب عالية جدًا.

يوضح الشكل البياني التالي متوسطي درجات أفراد العينة لمتغير الفرقة الدراسية بالاختبارين القبلي والبعدي



شكل (٥) يوضح الشكل البياني التالي متوسطي درجات أفراد العينة لمتغير الفرقة الدراسية بالاختبارين القبلي والبعدي

ولتعرُّف الفروق بين الفرقة بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي تم استخدام أسلوب تحليل التباين باعتباره أحد أساليب التحليل الإحصائي المناسبة للمقارنة بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي مع بعضها البعض في نفس الوقت، ومعرفة هل هناك فروق بين متوسطات المجموعات أم لا ببرنامج إعداد معلم الكبار وفقًا لمتغير الفرقة الدراسية، ويشير الجدول (١١) إلى تحليل التباين بين درجات الطلاب أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي وفقا لمتغير الفرقة الدراسية.

جدول (١١)

تحليل التباين بين درجات الطلاب أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي وفقا لمتغير الفرقة الدراسية

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البعدي	بين المجموعات	94.524	3	31.508	17.833	٠.٠١ دالة
	داخل المجموعات	713.789	404	1.767		
	المجموع	808.314	407			
القبلي	بين المجموعات	71.969	3	23.990	٤.٢٢١	٠.٠١ دالة
	داخل المجموعات	2296.345	404	5.684		
	المجموع	2368.314	407			

باستقراء نتائج الجدول السابق يتضح أن قيمة (ف) في الاختبار القبلي بلغت (٤.٢٢١)، وهي دالة عند مستوى دالة (٠.٠١)، مما يشير الى أن المجموعات دخلت

برنامج إعداد معلم الكبار وبينها فروق، وأيضًا بعد اجتياز البرنامج جاءت قيمة (ف) (١٧.٨٣٣) وهي أيضا دالة إحصائيًا عند مستوى دالة (٠.٠١)، بمعنى أنه يوجد فروق بين المتوسطات، مما يفيد استفادة المجموعات من البرنامج، يتضح مما سبق أن لمتغير الفرقة تأثير في استفادة الطلاب أفراد العينة المشاركين في البرنامج بشكل غير متساوٍ من البرنامج.

- نتائج برنامج إعداد معلم الكبار وفقًا لمتغير الكلية:

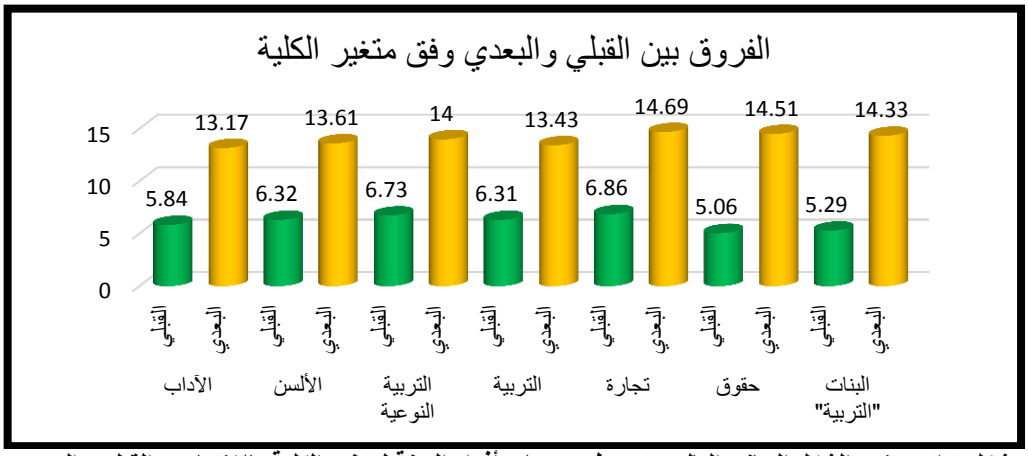
لتعرُّف القيمة المضافة التي اكتسبها الطلاب أفراد العينة المشاركين في البرنامج وفقًا لمتغير (الكلية)، وتم توزيع الطلاب المشاركين في ضوء متغير الكلية، وكذلك حساب متوسط درجات كل مجموعة وانحرافها المعياري وحساب قيم (ت) واستخلاص حجم التأثير، ويوضح جدول (١٢) وشكل (٧) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي في برنامج إعداد معلم الكبار وفقًا لمتغير الكلية.

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي وفقًا لمتغير الكلية

الكلية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	حجم التأثير	درجة الكسب
الآداب	القبلي	91	5.84	2.695	٢٢.٤٣٦	٠.٠١ دالة	٩٠	٠.٦٥ كبير جـ	١٢.٢
	البعدي	91	13.17	1.457					
الألسن	القبلي	97	6.32	2.163	٣١.١٤٧	٠.٠١ دالة	٩٦	٠.٦٥ كبير جـ	١٢.٧
	البعدي	97	13.61	1.557					
التربية النوعية	القبلي	94	6.73	2.310	٢٧.٤٥٤	٠.٠١ دالة	٩٣	٠.٦٧ كبير جـ	١٣.٠
	البعدي	94	14.00	1.270					
التربية	القبلي	32	6.31	2.320	١٧.٦٥٩	٠.٠١ دالة	٣١	٠.٨٥ كبير جـ	١٤.٣
	البعدي	32	13.43	1.216					
التجارة	القبلي	36	6.86	2.565	١٨.٩٦٣	٠.٠١ دالة	٣٥	٠.٨٦ كبير جـ	١٥.٦
	البعدي	36	14.69	.888					
الحقوق	القبلي	31	5.06	2.322	١٩.٧١٨	٠.٠١ دالة	٣٠	٠.٨٧ كبير جـ	١٥.٦
	البعدي	31	14.51	1.179					
البنات	القبلي	27	5.29	1.877	٢١.٤١٩	٠.٠١ دالة	٢٦	٠.٨٨ كبير جـ	١٥.٤
	البعدي	27	14.33	.877					

باستقراء الجدول السابق يتضح أن جميع قيم " ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دالة (٠.٠١) لصالح الاختبار البعدي، مما يشير إلى أن جميع الطلاب أفراد العينة المشاركين وفقًا لمتغير الكلية اكتسبوا قيمًا مضافة من البرنامج، وأن درجة الاستفادة كانت كبيرة جدا حيث تراوح حجم التأثير ما بين (٠.٦٥)، (٠.٨٨) وهو تأثير مرتفع للغاية، كما تراوحت درجة الكسب بين (١٥.٦)، (١٢.٢) وهي درجة كسب عالية جدًا.. و يوضح الشكل البياني التالي متوسطي درجات أفراد العينة لمتغير الكلية بالاختبارين القبلي والبعدي.



شكل (٦) يوضح الشكل البياني التالي متوسطي درجات أفراد العينة لمتغير الكلية بالاختبارين القبلي والبعدي

نتائج الدراسة طبقًا لأهمية النقاط خاصة بعناصر البرنامج من وجهة نظر أفراد العينة.

جدول رقم (١٣)

تقييم عناصر البرنامج التدريبي من وجهة نظر أفراد العينة

الترتيب	العبارة في الاستبانة	النقاط الخاصة بالتدريب	موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق (درجة الموافقة)
		العبـــــارة	ك	%	ك	%	ك	%			
١	٢	المدربون مؤهلون لإكسابنا كافة المعارف والمهارات الخاصة بتعليم الكبار	34	85.0	53	13.2	6	1.5	2.84	0.405	كبير
٢	١	أهداف البرنامج التدريبي واضحة	34	83.0	59	14.5	7	1.7	2.82	0.426	كبير
٣	٤	للتدريب أثر كبير في تغيير اتجاهاتي نحو تعليم الكبار والمشاركة بالمشروع القومي لمحو الأمية	34	83.0	55	13.5	12	2.9	2.81	0.464	كبير
٤	٨	اكتشفت من خلال التدريب الفرق بين المتعلم الكبير والمتعلم الصغير	33	82.0	62	15.2	8	2.0	2.81	0.441	كبير
٥	٧	ساعدني التدريب في فهم طبيعة المتعلمين الكبار وكيفية التعامل معهم	32	80.0	72	17.6	9	2.2	2.78	0.465	كبير
٦	١٠	تعرفت من خلال التدريب على طرق وأساليب التدريس الملائمة لتعليم الكبار	32	78.4	81	19.9	7	1.7	2.77	0.462	كبير
٧	٦	اكتسبت من التدريب مهارات التواصل مع الكبار	30	74.0	92	22.5	11	2.7	2.72	0.506	كبير
٨	٣	المحتوى التدريبي مناسب تمامًا لإعدادي كمعلم كبار	30	75.0	87	21.3	15	3.7	2.71	0.528	كبير
٩	٩	ساعدني التدريب في تعلم مهارات تدريس القراءة والكتابة والحساب للمتعلمين الكبار	30	73.5	95	23.3	13	3.2	2.70	0.523	كبير
١٠	٥	اكتسبت من التدريب القدرة على إقناع المتعلمين الكبار بمحو أميتهم	28	69.4	11	27.0	14	3.4	2.66	0.541	كبير

باستقراء نتائج الجدول السابق يتضح أن:

جميع العبارات جاءت بدرجات موافقة من الطلاب –أفراد العينة– تتراوح بين (٢,٨٤– ٢,٦٦) ومن ثمَّ فجميعها مستوى تحققه كبير؛ حيث إن درجة الموافقة التي تتراوح بين (٣– ٢,٣٣) تدل على درجة تحقق كبيرة، بينما درجات الموافقة التي تتراوح بين (٢,٣١– ١,٦٦) فيكون مستوى تحققها متوسط، أما درجات الموافقة من (١,٦٥– ٠,٩٩) فيكون مستوى تحققها ضعيف (السيد، ١٩٨٦، ٣١٩).. وهذا يدل على اتفاق الطلاب بدرجة كبيرة على أن برنامج إعداد معلم الكبار الذي تلقوه كان المدربون به مؤهلون لإكسابنا كافة المعارف والمهارات الخاصة بتعليم الكبار، أهداف البرنامج التدريبي واضحة، والمحتوى التدريبي مناسب تمامًا لإعداد الطلاب كمعلمين للكبار، وأن البرنامج التدريبي له أثر كبير في تغيير اتجاهات الطلاب نحو تعليم الكبار، ومن ثمَّ المشاركة بالمشروع القومي لمحو الأمية؛ وقد ساعدهم البرنامج على اكتشاف الفروق بين المتعلم الكبير والمتعلم الصغير، وفهم طبيعة المتعلمين الكبار وكيفية التعامل معهم، كما أنهم استطاعوا من خلال البرنامج تعرُّف طرق وأساليب التدريس الملائمة لتعليم الكبار، واكتساب مهارات التواصل مع الكبار، ساعدني التدريب في تعلُّم مهارات تدريس القراءة والكتابة والحساب للمتعلمين الكبار، اكتسبت من التدريب القدرة على إقناع المتعلمين الكبار بمحو أميتهم.

٦ - خلاصة نتائج الدراسة الميدانية:

لقد جاءت نتائج الدراسة الميدانية لتكشف عن عدة جوانب من القوة ومواطن الضعف في برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات؛ فقد أثبتت الدراسة الميدانية وجود قيمة مضافة لبرنامج إعداد معلم تعليم الكبار بالجامعات؛ مما يدل على أهمية برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات، ومن ثمَّ يمكن بناء استراتيجية مقترحة متكاملة لإعداد معلم تعليم الكبار بالجامعات المصرية على ضوء ما أسفرت عنه نتائج تقييم القيمة المضافة من خلال الواقع الميداني، ومن هذه النتائج:

أولًا: نتائج تقييم أداء الطلاب بالاختبارين القبلي والبعدي، وتقييم الطلاب لعناصر التدريب:

أ- إقبال الطلاب الكبير على الالتحاق ببرامج إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار؛ وقد يرجع ذلك إلى حاجتهم إليه لإنجاز متطلَّب محو الأمية اللازم للحصول على شهادة التخرج.

ب– إن برنامج إعداد معلم الكبار قد تم إعداده وفق مستويات معيارية جعلت حجم تأثيره على الطلاب الملتحقين به مرتفع للغاية.

ج– إن برنامج إعداد معلم الكبار بالجامعات كان فعالًا بدرجة كبيرة؛ فقد كان له تأثير كبير على معارف وأداء ومهارات الطلاب المشاركين بالبرنامج.

د– إن جميع الطلاب (ذكور– إناث) المشاركين ببرنامج إعداد معلم الكبار قد اكتسبوا قيمةً مضافة من البرنامج، إلا أن الطالبات (الإناث) قد اكتسبن قيمة مضافة أعلى من الطلاب (الذكور)، وقد يعكس ذلك اهتمامًا أكثر من الإناث بتعليم الكبار، وبرنامج إعداد معلم الكبار بصورة عامة.

هـ– تحسُّن جودة الإمكانات والأداء التدريبي وتوفر الكوادر اللازمة لإعداد وتدريب معلم الكبار من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بتعليم الكبار أو المدربين المعتمدين لإعداد وتأهيل معلم الكبار بالجامعات، وكذلك توفر مكتبات رقمية للاطلاع على أحدث المراجع والدوريات العلمية والخبرات المختلفة في تعليم الكبار؛ وقد انعكس ذلك على ارتفاع دافعية الطلاب لاكتساب معارف ومهارات تعليم الكبار، وحرصهم على إتمام البرنامج وتنفيذ تدريباته وتكليفاته، والتطبيق العملي عليها.

و– استخدام وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في مجال إعداد وتدريب معلم الكبار.

ز– قيام الجامعات بعقد بروتوكولات تعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار؛ بما جعل هناك تعاون مشترك بينهما في إعداد كتب وموديولات مساعدة لمعلم الكبار من طلاب الجامعات، والإسهام في إعداد وتدريب معلم الكبار بالجامعات، وتوفير الدعم اللازم للطلاب للمشاركة بالمشروع القومي لمحو الأمية.

ح– انتشار مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات للدعم والإرشاد الطلابي في محو الأمية وتعليم الكبار.

ط– وجود مقررات خاصة بتعليم الكبار في بعض الكليات مما جعل بعض الطلاب لديهم بعض المعارف والمعلومات في تعليم الكبار ظهرت عند تطبيقهم للاختبار القبلي للبرنامج.

ي– توافر كوادر لتدريب وإعداد معلمي الكبار بالجامعات.

ك– البرنامج التدريبي له تأثر كبير في تغيير اتجاهات الطلاب نحو تعليم الكبار.

ل– البرنامج ساعد الطلاب على اكتشاف الفروق بين المتعلم الكبير والمتعلم الصغير، وفهم طبيعة المتعلمين الكبار وكيفية التعامل معهم.

م– استطاع الطلاب من خلال البرنامج تعرُّف طرق وأساليب التدريس الملائمة لتعليم الكبار، واكتساب مهارات التواصل مع الكبار، والقدرة على إقناعهم بالتعليم.

ن– المحتوى التدريبي للبرنامج مناسب تمامًا لإعداد الطلاب كمعلمين للكبار.

ثانيًا: نتائج الملاحظة والمجموعات البؤرية:

أثناء تطبيق برنامج إعداد معلم الكبار فقد تم تدوين ملاحظات عن توجهات الطلاب وسلوكياتهم تجاه تعليم الكبار الطلاب أثناء التحاقهم بالبرنامج التدريبي، وكذلك تكوين بعض المجموعات البؤرية من الطلاب الملتحقين بالبرنامج تم استخدامها في جمع المعلومات من الطلاب حول برنامج إعداد معلم الكبار وأهميته، ومناقشتهم حول العناصر المختلفة للبرنامج التدريبي؛ للإفادة من نتائج تلك الحوارات والمناقشات في تعرُّف واقع القيمة المضافة المباشرة وغير المباشرة والتطبيقية لبرنامج إعداد معلم الكبار بالجامعات، ومن ثمَّ الاستدلال على جوانب القوة ومواطن الضعف ببرامج إعداد معلم الكبار بالجامعات.

وقد أكدت المجموعات البؤرية والملاحظات التي تم تدوينها عن المجموعات التدريبية الملتحقة ببرنامج إعداد معلم الكبار والتي دارت حول: آراء الطلاب حول برنامج إعداد معلم الكبار، ومدى جدواه واستفادتهم منه، وتقييمهم لعناصر البرنامج، أن هناك إقبال كبير على الالتحاق بالبرنامج التدريبي، وأنه لبى احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية في تعليم الكبار وأكسبهم الخبرات المناسبة للقيام بهذا الدور، وأن البرنامج اتسم بالوضوح والسلاسة التي كان لها كبير الأثر على إتمام الطلاب للبرنامج التدريبي والتزامهم به، وأنه ساعدهم في تعرُّف المشكلات التي قد تواجههم في محو الأمية وكيفية التعامل معها، والطرق والآليات المساعدة لهم بصورة مستمرة في تعليم الكبار من خلال توفر كتب وموديولات مساعدة لمعلم الكبار من طلاب الجامعات، وكذلك انتشار مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات لإرشاد الطلاب ودعمهم في محو الأمية وتعليم الكبار، كما أوضحت المجموعات البؤرية أن هناك قيمة مضافة غير مباشرة للبرنامج؛ فقد قام بعض الطلاب بنقل بعض المعارف والمهارات في تعليم الكبار مما اكتسبوه بالبرنامج إلى زملائهم الذين لم يلتحقوا به، وكذلك نشر الوعي بأهمية محو الأمية للطلاب كواجب إنساني وديني ووطني يقومون به، هذا فضلًا عن وجود قيمة

مضافة تطبيقية للبرنامج؛ حيث قام بعض بتطبيق طرق استقطاب وإقناع الأميين بالتعليم بصورة عملية فور انتهائهم من البرنامج ونجاحه في ذلك.

وبالرغم من جوانب القوة السابقة التي كشفت عنها الدراسة الميدانية في إعداد معلم الكبار، ونجاح البرنامج في تحقيق قيمة مضافة للطلاب في تعليم الكبار إلا أنها كشفت أيضًا عن مواطن ضعف بإعداد معلم الكبار بالجامعات منها:

أ– قصور برامج إعداد المعلم بالجامعات عن تلبية احتياجات البيئة المحلية.

ب– غياب وجود استراتيجية متفق عليها لإعداد معلم الكبار بالجامعات.

ج– ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في التدريب والإشراف على ممارسات الطلاب في محو الأمية وتعليم الكبار.

د–ضعف الموارد المادية والفنية اللازمة لإقامة أنشطة تدريبية جيدة في إعداد معلم الكبار

هـ–ضعف إقبال الطلاب ورغبتهم في الالتحاق بتخصص تعليم الكبار على مستوى الدراسات العليا.

ويتبين مما سبق أن التركيز على تقييم القيمة المضافة المباشرة وغير المباشرة والتطبيقية لبرنامج إعداد معلم الكبار بالجامعات قد جاءت لخدمة الدراسة في بيان وتحليل البيئة الداخلية لإعداد معلم الكبار بالجامعات، وساعدت في الخروج بجوانب القوة ومواطن الضعف بتلك البرامج؛ بما يساهم في تحديد عناصر التحليل البيئي الرباعي التي تتضح تفصيلًا بالمحور التالي.

المحور الرابع: أبعاد التحليل البيئي الرباعي (SWOT Analysis) لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة:

ويتضمن هذا المحور ثلاث خطوات: الأولى تختص بالكشف عن عناصر التحليل البيئي الرباعي لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة، والثانية لتقييم عناصر هذا التحليل لتحديد البديل والتوجه الاستراتيجي الأمثل لبناء الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات؛ وذلك من خلال استطلاع رأي الخبراء، أما الخطوة الثالثة فتتضمن مصفوفة التحليل البيئي **SWOT Analysis**، والاستراتيجيات البديلة **TOWS**.. وبيان هذه الخطوات يتضح تفصيلًا فيما يأتي.

١ – عناصر التحليل البيئي الرباعي (SWOT Analysis) لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة :

لقد كشفت الدراسة بشقيها النظري والميداني وما اعتمدت عليه من أدوات مختلفة تمثلت في نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، ونتائج المجموعات البؤرية ونقاشات الطلاب الملتحقين بالبرنامج، والملاحظة والمعايشة للطلاب المكلَّفين بمحو الأمية بالجامعات، والمجموعات البؤرية والمقابلات المفتوحة التي تمت مع الخبراء المتخصصين في تعليم الكبار عن تحليل للبيئة الداخلية والخارجية لإعداد معلم الكبار بالجامعات وما يتضمنه ذلك من تحديد جوانب القوة ومواطن الضعف والفرص المتاحة والتهديدات المحتملة ببرامج إعداد معلم الكبار بالجامعات تشكلت فيما يلي.

أ) تحليل البيئة الداخلية لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة:

ويمثل الجزء الأول من التحليل البيئي، ويتم من خلاله تحليل النظام الداخلي إلى جزيئاته لتحديد وتشخيص جوانب القوة ومواطن الضعف بالكلية، وعناصر البيئة الداخلية للكلية يقصد بها مجموعة الظروف والعوامل والموارد الموجودة بالجامعات ذاتها، والتي تؤثر بصورة مباشرة على أدائها ووظائفها، كما يمكن تعديلها من خلال الإجراءات والخطط والقرارات الإدارية داخل الكلية، وتتعدد النماذج الخاصة بتحليل البيئة الداخلية ولكن يعتبر نموذج العوامل الاستراتيجية السبعة التى قدمتها مجموعة ماكينزى Mckinsey لتحليل البيئة الداخلية والمعروفة بنموذج العناصر السبعة أو (S7)، من أفضل تلك النماذج.. وعناصر العوامل الاستراتيجية السبعة (S7) هي: الموارد Sources ، الهيكل Structure، الأنظمة Systems، نمط الإدارة Style، الأفراد Staff، القيم المشتركة Shared Values، المهارات Skills، وهى العناصر التى تمثل الأبعاد السبعة الرئيسية الداخلية للجامعات (Nystrom, 2009).. وتتمثل جوانب القوة ومواطن الضعف في إعداد معلم الكبار بالجامعات التي أسفرت عنها نتائج الدراسة النظرية والميدانية بأدواتها المختلفة –وعلى ضوء نموذج العوامل الاستراتيجية السبعة (S7)– فيما يلي:

❖ **جوانب القوة:**

تعرف جوانب القوة بأنها: "النواحى الإيجابية الداعمة للمؤسسة وتميزها عن غيرها، ويمكن للمؤسسة عند حسن استغلالها أن تحقق مكاسب معينة، كما أنها تدعم قدرة المؤسسة فى تحقيق أهدافها إذا ما نجحت فى تنميتها والاستفادة منها" (أبوبكر، والنعيم، ٢٠١٠، ١٣٠)، وتتمثل جوانب القوة في إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة فيما يلي:

- **تحسُّن جودة الإمكانات والأداء التدريبي لإعداد معلم الكبار بالجامعات.**
- **استخدام وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في مجال إعداد وتدريب معلم الكبار.**
- **توفر مكتبات رقمية للاطلاع على أحدث المراجع والدوريات العلمية والخبرات المختلفة في تعليم الكبار.**
- **تنوع برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات مابين برامج أثناء الإعداد أو برامج تدريبية أو برامج دراسات عليا.**
- **وجود مقررات خاصة بتعليم الكبار بالعديد من الكليات.**
- **تبنى مستويات معيارية للبرامج التدريبية المقدمة لإعداد معلم الكبار.**
- **إعداد كتب وموديولات مساعدة لمعلم الكبار من طلاب الجامعات.**
- **وجود عدد كافٍ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات متخصصين في تعليم الكبار**
- **إجراء كليات التربية للعديد من البحوث والدراسات وعقد المؤتمرات الخاصة بتعليم الكبار وقضاياه وإعداد معلمي الكبار.**
- **توافر كوادر لتدريب وإعداد معلمي الكبار بالجامعات.**
- **انتشار مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات للدعم والإرشاد الطلابى في محو الأمية وتعليم الكبار.**
- **قيام الجامعات بعقد بروتوكولات تعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار.**

❖ **مواطن الضعف:**

تعرف مواطن الضعف بأنها: "موارد وقدرات تفتقر إليها المؤسسة أو لديها قصور فيها، وتمنع المؤسسة من تحقيق ميزة تنافسية قابلة للاستدامة" (شمس الدين، ٢٠١٠، ١٥)، وتمثلت مواطن الضعف في إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة فيما يلي:

- **غياب وجود استراتيجية متفق عليها لإعداد معلم الكبار بالجامعات.**
- **سيادة النمط التنظيري في تناول قضايا إعداد معلم الكبار في مصر، وغياب تنفيذ الآليات المقترحة لذلك.**
- **عزوف بعض الجامعات عن المشاركة الفعالة في محو الأمية لعدم وجود نص ملزم لمشاركة الطلاب بها.**
- **قصور برامج إعداد المعلم بالجامعات عن تلبية احتياجات البيئة المحلية.**
- **ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في التدريب والإشراف على الطلاب في محو الأمية وتعليم الكبار.**
- **ضعف الموارد المادية والفنية اللازمة لإقامة أنشطة تدريبية جيدة في إعداد معلم الكبار.**
- **ضعف إقبال الطلاب على تخصص تعليم الكبار على مستوى الدراسات العليا.**

ب) تحليل البيئة الخارجية لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة:

تكمن أهمية تحليل البيئة الخارجية في أن المؤسسات الجامعية تعتبر أكثر المؤسسات تأثرًا بالمتغيرات والتطورات الحادثة فى المجتمع سواء المحلي أو العالمي، وبالمعطيات التى توفرها التحديات العلمية والتكنولوجية المختلفة، هذا فضلًا عن تحديد ومعرفة سمات المجتمع الخارجي الذى تتعامل معه الجامعات وعلاقة التأثير والتأثر بينهما، وتحديد الأهداف التي يجب عليها تحقيقها في إعداد معلم الكبار، وكذلك تعرُّف العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتكنولوجية المؤثرة عليها في إعداد معلم الكبار، ومن ثمَّ معرفة وبيان الإمكانات والموارد المتاحة فى المجتمع الخارجى والتى يمكن الاستفادة منها في إعداد معلم الكبار.

وتعد دراسة وتحليل البيئة الخارجية للمؤسسات الجامعية من المتطلبات المهمة والضرورية لما لها من تأثير على أهداف هذه الجامعات وأنشطتها.. وتشتمل البيئة الخارجية على كافة العناصر أو الأطراف التى تقع خارج حدود المؤسسة ولا تخضع بدرجة كاملة لسيطرتها، وتؤثر فى قدرة الجامعات على أداء مهامها وتحقيق رؤيتها ورسالتها في إعداد معلم الكبار، فقد تمثل متغيرات وعوامل البيئة الخارجية للجامعات موقفًا أفضل واتجاهات مرغوبة للتطوير والتحسين، أو توجهات يُتوقع أن تدعم جهودها نحو تحقيق أهدافها في إعداد معلم الكبار وهي ما يطلق عليه الفرص **Opportunities** أو اتجاهات ومواقف غير مرغوبة يُتوقع أن تعوق جهودها نحو تحقيق أهدافها، وهي ما يطلق عليه التهديدات **Threats**، وتمثل هذه الفرص والتهديدات مدخلًا للقرارات والإجراءات المختلفة التى يمكن أن تتخذها الجامعات لتحسين مستوى أدائها وتحسين قدرتها التنافسية في إعداد معلم الكبار (**Marios & Loudes, 2006, 76- 78**).. وتتمثل الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة لإعداد معلم الكبار بالجامعات التي أسفرت عنها نتائج الدراسة النظرية والميدانية بأدواتها المختلفة فيما يلي:

❖ **الفرص المتاحة:**

الفرص هي: "مواقف أو اتجاهات أو تغييرات قائمة أو محتملة بالبيئة الخارجية تؤدى إلى تدعيم خدمات المؤسسة التعليمية أو إلى تحسين مركزها التنافسى وذلك بإفتراض حسن استغلالها" (إبراهيم، ٢٠١٢، ٢٨٩)، والفرص المتاحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات هي:

- اهتمام القيادة السياسية بقضية الأمية وتوفير حياة كريمة للأفراد
- مد جسور التعاون بين الجامعات المصرية وبين الهيئة العامة لتعليم الكبار
- رغبة الكثير من الأميين في رفع مستواهم الاقتصادي والاجتماعي من خلال التعليم
- الاتفاقيات ومشاريع الشراكة بين الهيئة العامة لتعليم الكبار وبين المؤسسات الحكومية والمجتمع المدني والقطاع الخاص
- القضاء على الأمية يعد أحد الأهداف التنموية التي تسعى رؤية مصر ٢٠٣٠ لتحقيقها
- توفر قدر كبير من الدعم المادي والمعنوي للمتميزين في محو الأمية وتعليم الكبار.
- توفر فرص أكبر للاحتكاك الثقافى والفكري بين الكبار ومعلميهم.

- ظهور صيغ وأشكال جديدة للتفاعلات الاجتماعية تدعم تعليم الكبار والإقبال على الالتحاق ببرامج محو الأمية.
- إمكانية الاستفادة من التنوع المتنامى للتطورات التكنولوجية في محو الأمية وتعليم الكبار

❖ التهديدات المحتملة:

التهديدات هي: "مواقف أو اتجاهات أو تغييرات بالبيئة الخارجية تمثل خطرًا قائمًا أو محتمَلا على المركز التنافسى للمؤسسة التعليمية أو تحد من قدرتها على تحقيق رسالتها وأهدافها، وذلك مالم تنجح المؤسسة التعليمية فى تجنبها أو تحييدها" (إبراهيم، ٢٠١٢، ٢٨٩)، والتهديدات المحتملة لإعداد معلم الكبار بالجامعات هي:

- غياب التسويق المجتمعي لدور معلم الكبار بالمجتمع وأهمية إعداده.
- الحالة الاقتصادية المتدنية للفئة المستهدفة لمحو الأمية.
- ضعف التنسيق بين الجهات الشريكة في محو الأمية وتعليم الكبار.
- ضعف الدور الإعلامي في إبراز مشكلة الأمية وخطورتها على التنمية المستدامة.
- ضعف الإمكانات المحفزة لجذب الأميين للالتحاق والاستمرار ببرامج محو الأمية.
- قناعات بعض الأميين الكبار بعدم جدوى التعليم والمعرفة.
- انتشار انطباعات سلبية عن طبيعة العمل في مجال محو الأمية بالمجتمع، وضعف المستوى الاجتماعي والاقتصادي لمعلمي الكبار.
- إلغاء تكليف خريجي كليات التربية بما انعكس سلبًا على مستوى خريجيها بشكل عام.
- دعوات بعض المسئولين بإلغاء الهيئة العامة لتعليم الكبار.
- استعانة الهيئة العامة لتعليم الكبار بغير خريجي الجامعات للعمل بمحو الأمية.
- قصور تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار عن إلزام الأميين بالتعلم، وإلزام مؤسسات الدولة بالمشاركة في محو الأمية.
- ضعف الإنفاق على برامج محو الأمية وتعليم الكبار

ولكي يتحقق الهدف من الدراسة في تقديم استراتيجية مقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة فإن ذلك يتطلب بعد عرض عناصر التحليل البيئي الرباعي تحديد التوجه أو البديل الاستراتيجي المناسب الذي تقوم عليه الاستراتيجية المقترحة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحليل البيئي الرباعي؛ ويتم ذلك من خلال تقييم الخبراء لعناصر التحليل البيئي الرباعي.. وهو ما يكتمل من خلال الخطوات اللاحقة.

٢- تقييم الخبراء لعناصر التحليل البيئي الرباعي لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة:

تهدف هذه الخطوة من الدراسة إلى:

أ- تقييم عناصر البيئة الداخلية والخارجية من حيث تواجدها ومدى تأثيرها على إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة.

ب- ترتيب عناصر البيئة الداخلية والخارجية كلٌ في المحور الخاص به حسب مدى تأثيره على إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة.

ج- استبعاد العناصر ضعيفة التواجد أو الضعيفة من حيث تأثيرها وبقاء هذا التأثير على إعداد معلم الكبار بالجامعات.

د- تحديد البديل الاستراتيجى الملائم إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة والذي تقوم عليه الاستراتيجية المقترحة، وذلك من خلال حساب الأوزان النسبية المرجحة لكل بديل من البدائل الاستراتيجية الأربعة.

ويتم تقييم عناصر التحليل البيئي الرباعي SWOT Analysis لعناصر البيئة الداخلية والخارجية لإعداد معلم الكبار بالجامعات وترتيبها، وتحديد البديل الاستراتيجي الأمثل الذي تقوم عليه الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات من خلال رصد آراء الخبراء حول تقييم عناصر التحليل البيئي الرباعي، وقد تم اختيار الخبراء وفقًا لمعايير محددة ينبغي أن يتوافر أحدها –على الأقل– في كل خبير من الخبراء، وتمثلت تلك المعايير فيما يلي:

- **أن يكون عضو هيئة تدريس ومدربًا معتمدًا لإعداد معلم الكبار بأحد الجامعات المصرية.**
- **أن يكون أستاذًا أو أستاذًا مساعدًا بأحد كليات التربية المصرية.**
- **أن يشغل/ شغل منصب وكيل كلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.**
- **أن يكون قد شغل منصب رئيس الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار.**
- **أن يكون مديرًا لأحد مراكز أو وحدات تعليم الكبار بالجامعات.**

- **أن يكون منسقًا لمشروع محو الأمية بأحد الجامعات.**

وعليه فقد تمثلت عينة الخبراء في (٤١) خبيرًا؛ يتوزعون في (٧) جامعات مصرية هي جامعات: (القاهرة، عين شمس، حلوان، دمياط، الأزهر، سوهاج، الجامعة الأمريكية) وخبيرًا واحدًا من المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، منهم (١٩) أستاذًا، و(٨) أستاذًا مساعدًا، و (١٥) مدرسًا حاصلًا على شهادة مدرب معتمد لإعداد معلم الكبار، وشغل ستة أفراد من أفراد العينة منصب رئيس الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، ويشغل أحد أفراد العينة منصب وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وشغل أحد عشر فردًا من أفراد العينة منصب رئيس قسم بإحدى كليات التربية، كما شغل خمسة أفراد من العينة منصب مدير لمركز أو وحدة تعليم الكبار بأحد الجامعات أو الكليات.

وقد تم إجراء بعض المقابلات المفتوحة مع بعض السادة الخبراء التي تنوعت بين مقابلات فردية وأخرى جماعية، وقد دارت حول واقع إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، وأهم جوانب القوة ومواطن الضعف، والفرص المتاحة والتهديدات المحتملة لمنظومة إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، كما تم تقديم استبانة للسادة الخبراء من محورين يتضمن المحور الأول منها نتائج تحليل البيئة الداخلية بجميع جوانب القوة ومواطن الضعف التي تم الخروج بها، أما المحور الثاني فقد تضمن نتائج تحليل البيئة الخارجية بكافة الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة التي تم الخروج بها، وذلك لتحديد مدى تأثير كل نقطة من نقاط المحورين، وكذلك تحديد احتمالية بقاء ذلك التأثير مستقبلًا، كما هو مبين بملحق رقم (٢)؛ حتى يتم التحديد الدقيق لجوانب القوة ومواطن الضعف والفرص المتاحة والتهديدات المحتملة التي يمكن أن تُبنى عليها الاستراتيجية المقترحة ويتم استبعاد العناصر الأقل أهمية وتأثيرًا، كما .. وقد تمثلت نتائج تقييم عناصر التحليل البيئي للبيئة الداخلية والخارجية وفقًا لآراء الخبراء فيما يلي.

أ) تحليل نتائج تقييم عناصر البيئة الداخلية:

ويتضمن ذلك المحور عنصرين هما: تحليل نتائج تقييم جوانب القوة التى تؤثر إيجابيًا في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، وكذلك مواطن الضعف التى تعرقل إعداد معلم الكبار في الجامعات، ويمكن تناول ذلك تفصيلاً فيما يلى:

أ– النتائج الخاصة بجوانب القوة:

ويبين الجدول التالي استجابات السادة الخبراء حول جوانب القوة في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، وذلك من حيث مدى تأثير كل منها في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، ومتوسط بقاء ذلك التأثير مستقبلًا، ومن ثمَّ ترتيبها بحسب أهميتها ومدى تأثيرها في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية.

جدول (١٤)

استجابات أفراد العينة حول تقييم جوانب القوة

م	العبـــارة	متوسط البقاء	الوزن النسبي	الترتيب
١	انتشار مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات للدعم والإرشاد الطلابى في محو الأمية وتعليم الكبار.	٧,٩٦	٤,٠٧١	الأول
٢	وجود مقررات خاصة بتعليم الكبار بالعديد من الكليات.	٨,١٧	٣,٨٥٧	الثاني
٣	توافر كوادر لتدريب وإعداد معلمي الكبار بالجامعات.	٧,٣٢	٣,٨٥٧	الثاني مكرر
٤	تنوع برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات مابين برامج أثناء الإعداد أو برامج تدريبية أو برامج دراسات عليا.	٧,٤٢	٣,٧٨٥	الرابع
٥	قيام الجامعات بعقد بروتوكولات تعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار.	٧,٦٧	٣,٧٨٥	الرابع مكرر
٦	إعداد كتب وموديولات مساعدة لمعلم الكبار من طلاب الجامعات.	٧,٢١	٣,٧١٤	السادس
مجموع الأوزان النسبية لجوانب القوة المحتملة			٢٣,٠٦٩	

باستقراء الجدول السابق يتضح أن جوانب القوة في إعداد معلم الكبار بالجامعات التي تم استخلاصها بالتحليل النظري والميداني، وعُرِضت على السادة الخبراء قد حصلت على متوسط درجات لبقاء تأثيرها أعلى من (٥) درجات؛ وهو ما يعني أن جوانب القوة التي تم ذكرها بالجدول السابق يرى السادة الخبراء أنها متواجدة بالفعل، كما أن هذه الجوانب من القوة قد رأى السادة الخبراء أن تأثيرها في إعداد معلم الكبار بالجامعات باقٍ فى المستقبل؛ ومن ثمَّ يمكن الاعتماد عليها فى بناء الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة، هذا إلى جانب تأثيرها الكبير في إعداد معلم الكبار بالجامعات والذي تراوح بين (٤,٠٧١ – ٣,٧١٤)، وقد تم استبعاد جوانب القوة ذات الوزن النسبي الأقل والتي حصلت على متوسط بقاء أقل من (٥) درجات.

ب) النتائج الخاصة بمواطن الضعف:

ويبين الجدول التالى استجابات السادة الخبراء حول مواطن الضعف في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، وذلك من حيث مدى تأثير كل منها في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، ومتوسط بقاء ذلك التأثير مستقبلًا، ومن ثمَّ ترتيبها بحسب أهميتها ومدى تأثيرها في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية.

جدول (١٥) استجابات أفراد العينة حول تقييم مواطن الضعف

م	العبـــارة	متوسط البقاء	الوزن النسبى	الترتيب
١	غياب وجود استراتيجية متفق عليها لإعداد معلم الكبار بالجامعات.	٧,٢٨	٣,٧٨٥	الأول
٢	اعتماد برامج تعليم الكبار القائمة على أطر نظرية قديمة لاتواكب المستجدات العصرية في تعليم الكبار وإعداد معلميه.	٧,١٤	٣,٧٨٥	الأول مكرر
٣	سيادة النمط التنظيري في تناول قضايا إعداد معلم الكبار في مصر، وغياب تنفيذ الآليات المقترحة لذلك.	٧,٦٧	٣,٦٤٢	الثالث
٤	ضعف الموارد المادية والفنية اللازمة لإقامة أنشطة تدريبية جيدة في إعداد معلم الكبار	٧,٤٢	٣,٦٤٢	الثالث مكرر
٥	عزوف بعض الجامعات عن المشاركة الفعالة في محو الأمية لعدم وجود نص ملزم لمشاركة الطلاب بها.	٧,٠٧	٣,٥	الخامس
	مجموع الأوزان النسبية لمواطن الضعف		١٨,٣٥٤	

باستقراء الجدول السابق يتضح أن مواطن الضعف في إعداد معلم الكبار بالجامعات التي تم استخلاصها بالتحليل النظري والميداني، وعُرِضت على السادة الخبراء قد حصلت على متوسط درجات لبقاء تأثيرها أعلى من (٥) درجات؛ وهو ما يعني أن مواطن الضعف التي تم ذكرها بالجدول السابق يرى السادة الخبراء أنها متواجدة بالفعل، كما أن هذه المواطن من الضعف قد رأى السادة الخبراء أن تأثيرها في إعداد معلم الكبار بالجامعات باقٍ فى المستقبل؛ ومن ثمَّ يمكن الاعتماد عليها فى بناء الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة، هذا إلى جانب تأثيرها الكبير في إعداد معلم الكبار بالجامعات والذي تراوح بين (٣,٧٨٥– ٣,٥)، وقد تم استبعاد جوانب القوة ذات الوزن النسبي الأقل والتي حصلت على متوسط بقاء أقل من (٥) درجات.

❖ **تحليل نتائج تقييم عناصر البيئة الخارجية لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية:**

ويتضمن ذلك المحور عنصرين هما: تحليل النتائج الخاصة بالفرص المتاحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، وتحليل النتائج الخاصة بالتهديدات المحتملة لذلك، وهذا كالتالى:

أ) النتائج الخاصة بالفرص المتاحة:

ويبين الجدول التالى استجابات السادة الخبراء حول الفرص المتاحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، وذلك من حيث مدى تأثير كل منها في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، ومتوسط بقاء ذلك التأثير مستقبلًا، ومن ثمَّ ترتيبها بحسب أهميتها ومدى تأثيرها في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية.

جدول (١٦)

استجابات أفراد العينة حول تقييم الفرص المتاحة

م	العبـــــــارة	متوسط البقاء	الوزن النسبى	الترتيب
١	اهتمام القيادة السياسية بقضية الأمية وتوفير حياة كريمة للأفراد	٧,٦١	٣,٧١٤	الأول
٢	توفر فرص أكبر للاحتكاك الثقافى والفكري بين الكبار ومعلميهم.	٧,٢٥	٣,٧١٤	الأول مكرر
٣	الاتفاقيات ومشاريع الشراكة بين الهيئة العامة لتعليم الكبار وبين المؤسسات الحكومية والمجتمع المدني والقطاع الخاص	٧,٤٠	٣,٦٤٢	الثالث
٤	القضاء على الأمية يعد أحد الأهداف التنموية التي تسعى رؤية مصر ٢٠٣٠ لتحقيقها	٧,٧٥	٣,٦٤٢	الثالث مكرر
٥	مد جسور التعاون بين الجامعات المصرية وبين الهيئة العامة لتعليم الكبار	٧,٥٧	٣,٥٧١	الخامس
	مجموع الأوزان النسبية الفارقة للفرص المتاحة		١٨,٢٨٣	

باستقراء الجدول السابق يتضح أن الفرص المتاحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات التي تم استخلاصها بالتحليل النظري والميداني، وعُرِضت على السادة الخبراء قد حصلت على متوسط درجات لبقاء تأثيرها أعلى من (٥) درجات؛ وهو ما يعني أن الفرص المتاحة التي تم ذكرها بالجدول السابق يرى السادة الخبراء أنها متواجدة بالفعل، كما أن هذه الفرص قد رأى السادة الخبراء أن تأثيرها في إعداد معلم الكبار بالجامعات باقٍ فى المستقبل؛ ومن ثمَّ يمكن الاعتماد عليها فى بناء الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة، هذا إلى جانب تأثيرها الكبير في إعداد معلم الكبار بالجامعات والذي تراوح

بين (٣,٧١٤– ٣,٥٧١)، وقد تم استبعاد الفرص ذات الوزن النسبي الأقل والتي حصلت على متوسط بقاء أقل من (٥) درجات.

ب) النتائج الخاصة بالتهديدات المحتملة :

ويبين الجدول التالي استجابات السادة الخبراء حول الفرص المتاحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، وذلك من حيث مدى تأثير كل منها في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية، ومتوسط بقاء ذلك التأثير مستقبلًا، ومن ثمَّ ترتيبها بحسب أهميتها ومدى تأثيرها في إعداد معلم الكبار بالجامعات المصرية.

جدول (١٧)
استجابات أفراد العينة حول تقييم التهديدات المحتملة

م	العبـــــارات	متوسط البقاء	الوزن النسبى	الترتيب
١	ضعف الدور الإعلامي في إبراز مشكلة الأمية وخطورتها على التنمية المستدامة	٧,٨٥	٣,٨٥٧	الأول
٢	انتشار انطباعات سلبية عن طبيعة العمل في مجال محو الأمية بالمجتمع، وضعف المستوى الاجتماعي والاقتصادي لمعلمي الكبار	٨,١٤	٣,٨٥٧	الأول مكرر
٣	غياب التسويق المجتمعي لدور معلم الكبار بالمجتمع وأهمية إعداده.	٧,٨٢	٣,٧٨٥	الثالث
٤	الحالة الاقتصادية المتدنية للفئة المستهدفة لمحو الأمية	٧,١٤	٣,٧٨٥	الثالث مكرر
٥	قصور تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار عن إلزام الأميين بالتعلم، وإلزام مؤسسات الدولة بالمشاركة في محو الأمية.	٧,٢٨	٣,٧١٤	الخامس
	مجموع الأوزان النسبية الفارقة للتهديدات المحتملة		١٩,٠١٦	

باستقراء الجدول السابق يتضح أن التهديدات المحتملة لإعداد معلم الكبار بالجامعات التي تم استخلاصها بالتحليل النظري والميداني، وعُرِضت على السادة الخبراء قد حصلت على متوسط درجات لبقاء تأثيرها أعلى من (٥) درجات؛ وهو ما يعني أن مواطن التهديدات المحتملة التي تم ذكرها بالجدول السابق يرى السادة الخبراء أنها متواجدة بالفعل، كما أن هذه التهديدات قد رأى السادة الخبراء أن تأثيرها في إعداد معلم الكبار بالجامعات باقٍ فى المستقبل؛ ومن ثمَّ يمكن الاعتماد عليها فى بناء الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة، هذا إلى جانب تأثيرها الكبير في إعداد معلم الكبار بالجامعات والذي تراوح بين (٣,٨٥٧– ٣,٧١٤)، وقد تم استبعاد التهديدات ذات الوزن النسبي الأقل والتي حصلت على متوسط بقاء أقل من (٥) درجات.

٣-مصفوفة التحليل البيئي SWOT Analysis، والاستراتيجيات البديلة TOWS:

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية وما تم التوصل إليه من نتائج تم تحليلها وتفسيرها، وتقييم عناصر البيئة الداخلية والخارجية يمكن تحديد أهم عناصر القوة والضعف التى يمكن أن تؤثر على تنمية رأس المال الفكرى بكليات التربية، وكذلك الوقوف على أهم الفرص المتاحة، والتهديدات المحتملة المؤثرة فى تحقيق هذه التنمية، ويمكن إجمال ذلك من خلال مصفوفة التحليل البيئى الرباعى SWOT Analysis، والتى يمكن من خلال التفاعل بين عناصرها المختلفة والمزاوجة بينها الخروج بعدة بدائل استراتيجية TOWS ، يتم تحديد البديل الاستراتيجى المناسب من وجهة نظر السادة الخبراء، وذلك بناء على الأوزان المرجحة لكل بديل استراتيجى، ويمكن توضيح ذلك فيمايلى .

- **مصفوفة التحليل البيئي الرباعي SWOT Analysis :**

وهى تضم مصفوفة تحليل عوامل البيئة الداخلية Internal Factors Strategic Analysis (IFSA)، وكذلك مصفوفة تحليل عوامل البيئة الخارجية (EFSA) External Factors Strategic Analysis ويمكن عرضهما فيما يلى :

أ) مصفوفة تحليل عوامل البيئة الداخلية (IFSA):

جدول (١٨)
مصفوفة تحليل عوامل البيئة الداخلية

العوامل الاستراتيجية الداخلية	الوزن المتوسط النسبي	درجة الأهمية	الوزن المرجح
جوانب القوة Strengths(S):			
انتشار مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات للدعم والإرشاد الطلابى في محو الأمية وتعليم الكبار.	٠,٠٩٨	٤	٠,٣٩٢
وجود مقررات خاصة بتعليم الكبار بالعديد من الكليات.	٠,٠٩٣	٤	٠,٣٧٢
توافر كوادر لتدريب وإعداد معلمي الكبار بالجامعات.	٠,٠٩٣	٤	٠,٣٧٢
تنوع برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات مابين برامج أثناء الإعداد أو برامج تدريبية أو برامج دراسات عليا.	٠,٠٩١	٣	٠,٢٧٣
قيام الجامعات بعقد بروتوكولات تعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار.	٠,٠٩١	٣	٠,٢٧٣
إعداد كتب وموديولات مساعدة لمعلم الكبار من طلاب الجامعات.	٠,٠٩٠	٣	٠,٢٧
إجمالى الأوزان النسبية والمرجحة لجوانب القوة (S)	٠,٥٦		١,٩٥٢
مواطن الضعف Weakness (W):			
غياب وجود استراتيجية متفق عليها لإعداد معلم الكبار بالجامعات.	٠,٠٩١	٢	٠,١٨٢
اعتماد برامج تعليم الكبار القائمة على أطر نظرية قديمة لاتواكب المستجدات العصرية في تعليم الكبار وإعداد معلميه.	٠.٠٩١	١	٠,٠٩١
سيادة النمط التنظيري في تناول قضايا إعداد معلم الكبار في مصر، وغياب تنفيذ الآليات المقترحة لذلك.	٠.٠٨٧	٢	٠,١٧٤
ضعف الموارد المادية والفنية اللازمة لإقامة أنشطة تدريبية جيدة في إعداد معلم الكبار	٠.٠٨٧	٢	٠,١٧٤
عزوف بعض الجامعات عن المشاركة الفعالة في محو الأمية لعدم وجود نص ملزم لمشاركة الطلاب بها.	٠,٠٨٤	١	٠,٠٨٤
إجمالي الأوزان النسبية والمرجحة لمواطن الضعف(W)	٠,٤٤		٠,٧٠٥
إجمالي الأوزان النسبية والمرجحة الجوانب القوة ومواطن الضعف (S+W)	١		٢,٦٥٧

يتضح من الجدول السابق لتحليل العوامل البيئية الداخلية أن عدد نقاط القوة يبلغ (٦) نقاط فى مقابل (٥) نقاط للضعف، وهى تمثل (١: ٠,٣٦)، وهو ما يعكس وضع استراتيجي قوي للبيئة الداخلية، بما يتطلب المزيد من تدعيم جوانب القوة والسعي لاستثمارها في تحقيق المزيد من النمو والتوسع في إعداد معلم الكبار بالجامعات، والتغلب على نقاط الضعف من خلال وضع استراتيجيات وخطط وبرامج لتحقيق ذلك عَبرَ الخطة التنفيذية لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة.

ب) مصفوفة تحليل عوامل البيئة الخارجية (EFSA):

جدول (١٩)

مصفوفة تحليل عوامل البيئة الخارجية

العوامل الاستراتيجية الخارجية	الوزن المتوسط النسبي	درجة الأهمية	الوزن المرجح
الفرص Opportunities (O):			
١) اهتمام القيادة السياسية بقضية الأمية وتوفير حياة كريمة للأفراد	٠,٠٩٩	٤	٠,٣٩٨
٢) توفر فرص أكبر للاحتكاك الثقافى والفكري بين الكبار ومعلميهم.	٠,٠٩٩	٣	٠,٢٩٨
٣) الاتفاقيات ومشاريع الشراكة بين الهيئة العامة لتعليم الكبار وبين المؤسسات الحكومية والمجتمع المدني والقطاع الخاص	٠,٠٩٧	٤	٠,٣٩٠
٤) القضاء على الأمية يعد أحد الأهداف التنموية التي تسعى رؤية مصر ٢٠٣٠ لتحقيقها	٠,٠٩٧	٤	٠,٣٩٠
٥) مد جسور التعاون بين الجامعات المصرية وبين الهيئة العامة لتعليم الكبار	٠.٠٩٥	٣	٠,٢٨٧
إجمالي الأوزان النسبية والمرجحة للفرص المتاحة (O)	٠,٤٩		١,٧٦٤
التهديدات Threats (T)			
١) ضعف الدور الإعلامي في إبراز مشكلة الأمية وخطورتها على التنمية المستدامة	٠,١٠٣	١	٠,١٠٣
٢) انتشار انطباعات سلبية عن طبيعة العمل في مجال محو الأمية بالمجتمع، وضعف المستوى الاجتماعي والاقتصادي لمعلمي الكبار	٠,١٠٣	٢	٠,٢٠٦
٣) غياب التسويق المجتمعي لدور معلم الكبار بالمجتمع وأهمية إعداده.	٠,١٠١	٢	٠,٢٠٢
٤) الحالة الاقتصادية المتدنية للفئة المستهدفة لمحو الأمية	٠,١٠١	١	٠,١٠١

٥) قصور تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار عن إلزام الأميين بالتعلم، وإلزام مؤسسات الدولة بالمشاركة في محو الأمية.	٠,٠٩٩	١	٠,٠٩٩
إجمالي الأوزان النسبية والمرجحة للتهديدات (T)	٠,٥١		٠,٧١٢
إجمالي الأوزان النسبية والمرجحة للفرص والتهديدات (O+T)	١		٢,٤٧٦

ويتضح من الجدول السابق لتحليل العوامل الاستراتيجية البيئية الخارجية أن الفرص المتاحة تبلغ (٥) فرص فى مقابل (٥) تهديدات وهو ما يعكس وجود بيئة خارجية مشجعة حيث نسبة الفرص إلى التهديدات تمثل (١: ٠,٤٠)، ومن ثمَّ يمكن للجامعات أن تتخذ الإجراءات والتدابير اللازمة لاستثمار الفرص المتاحة والحد من التهديدات وهي بصدد إعداد وتنفيذ استراتيجيتها التنفيذية لإعداد معلم الكبار في ضوء مدخل القيمة المضافة.

❖ مصفوفة التحليل الكيفى (الاستراتيجيات البديلة) TOWS Matrix :

تعبر مصفوفة الاستراتيجيات البديلة عن: "البدائل التى يتم اختيارها لتحديد التوجهات أو المسارات التى تتحرك عليها المؤسسة لتحقيق أهدافها، وهى تعد توجهات تخطيطية عامة تضبط التفكير عند تحديد وصياغة السياسات والخطط والبرامج" (أبو بكر، والنعيم، ٢٠١٠، ١٣١)، وتمثل ناتج دمج العوامل الاستراتيجية الداخلية والخارجية ومزجها فى مصفوفة للوصول إلى الاستراتيجيات أو الخيارات الاستراتيجية المختلفة، التى تمثل احتمالات وبدائل التحرك الاستراتيجى للجامعات باتجاه إعداد معلم الكبار بها، وتتمثل هذه المصفوفة فى أربع استراتيجيات، يتم عرضها بالجدول التالي:

جدول (٢٠) مصفوفة التحليل الكيفى TOWS

العوامل الاستراتيجية الداخلية / العوامل الاستراتيجية الخارجية	جوانب القوة (S) (١,٩٥٢)	مواطن الضعف (W) (٠,٧٠٥)
	١) انتشار مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات للدعم والإرشاد الطلابى في محو الأمية وتعليم الكبار. ٢) وجود مقررات خاصة بتعليم الكبار بالعديد من الكليات. ٣) توافر كوادر لتدريب وإعداد معلمي الكبار بالجامعات. ٤) تنوع برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات مابين برامج أثناء الإعداد أو برامج تدريبية أو برامج دراسات عليا. ٥) قيام الجامعات بعقد بروتوكولات تعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار. ٦) إعداد كتب وموديولات مساعدة لمعلم الكبار من طلاب الجامعات.	١) غياب وجود استراتيجية متفق عليها لإعداد معلم الكبار بالجامعات. ٢) اعتماد برامج تعليم الكبار القائمة على أطر نظرية قديمة لاتواكب المستجدات العصرية في تعليم الكبار وإعداد معلميه. ٣) سيادة النمط التنظيري في تناول قضايا إعداد معلم الكبار في مصر، وغياب تنفيذ الآليات المقترحة لذلك. ٤) ضعف الموارد البشرية والفنية اللازمة لإقامة أنشطة تدريبية جيدة في إعداد معلم الكبار ٥) اقتصار بعض نظم إعداد معلم الكبار على مجموعة من الدورات السريعة التي لاتقدم المعلم المؤهل والمتمكن من مهارات التواصل مع الكبار.
الفرص (O) (١,٧٦٤)	استراتيجية النمو والتوسع/ التوجه الريادي (SO) (٣,٧١٦)	استراتيجية التحسين والتطوير/ التوجه الدفاعي أو الإصلاحي (WO) (٢,٤٦٩)

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

١) اهتمام القيادة السياسية بقضية الأمية وتوفير حياة كريمة للأفراد ٢) توفر فرص أكبر للاحتكاك الثقافى والفكري بين الكبار ومعلميهم. ٣) الاتفاقيات ومشاريع الشراكة بين الهيئة العامة لتعليم الكبار وبين المؤسسات الحكومية والمجتمع المدني والقطاع الخاص ٤) القضاء على الأمية يعد أحد الأهداف التنموية التي تسعى رؤية مصر ٢٠٣٠ لتحقيقها ٥) مد جسور التعاون بين الجامعات المصرية وبين الهيئة العامة لتعليم الكبار.	١- التوسع في إنشاء مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات في ضوء اهتمام القيادة السياسية بقضية الأمية وتوفير حياة كريمة للأفراد. ٢- زيادة مقررات تعليم الكبار بالجامعات بما يحقق هدف رؤية مصر ٢٠٣٠. ٣- تطوير برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء الاستفادة من جسور التعاون الممتدة بين الجامعات المصرية والهيئة العامة لتعليم الكبار. ٤- استثمار بروتوكولات التعاون بين الجامعات المصرية والهيئة العامة لتعليم الكبار في القيام بمشروعات وبرامج متنوعة لمحو الأمية وتعليم الكبار بمشاركة المؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني. ٥- استقطاب الكوادر البشرية المتميزة من أعضاء هيئة التدريس لتدريب وإعداد معلم الكبار بالجامعات، مع تفعيل الاحتكاك الثقافي والفكري بين الكبار ومعلميهم. ٦- توفير كتب وموديولات مساعدة لمعلم الكبار بأعداد كافية لطلاب الجامعات بالإفادة من الاتفاقيات ومشاريع التعاون بين الجهات الشريكة في محو الأمية.	١- زيادة حرص الجامعات على المشاركة في محو الأمية في ضوء اهتمام القيادة السياسية بقضية الأمية وتوفير حياة كريمة للأفراد. ٢- توفير الموارد المادية والفنية اللازمة لإقامة أنشطة تدريبية جيدة لإعداد معلم الكبار بالإفادة من اتفاقيات ومشاريع التعاون بين الجهات الشريكة في محو الأمية. ٣- تجويد الأطر التي تقوم عليها برامج تعليم الكبار بالجامعات تحقيقًا لأهداف رؤية مصر ٢٠٣٠. ٤- تعزيز التعاون بين الجامعات والهيئة العامة لتعليم الكبار لإيجاد استراتيجية متفق عليها في إعداد معلم الكبار. ٥- التغلب على النمط التنظيري في تناول قضايا إعداد معلم الكبار بالاستعانة بفرص الاحتكاك الثقافي والفكري بين الكبار ومعلميهم.
التهديدات (T) **(٠,٧١٢)**	**استراتيجية الثبات والاستقرار/ التوجه التكيفي (ST)** **(٢,٦٦٤)**	**استراتيجية الانكماش/ توجه المحافظة على البقاء (WT)** **(١,٤١٧)**

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

١) ضعف الدور الإعلامي في إبراز مشكلة الأمية وخطورتها على التنمية المستدامة ٢) انتشار انطباعات سلبية عن طبيعة العمل في مجال محو الأمية بالمجتمع، وضعف المستوى الاجتماعي والاقتصادي لمعلمي الكبار ٣) غياب التسويق المجتمعي لدور معلم الكبار بالمجتمع وأهمية إعداده. ٤) الحالة الاقتصادية المتدنية للفئة المستهدفة لمحو الأمية ٥) قصور تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار عن إلزام الأميين بالتعلم، وإلزام مؤسسات الدولة بالمشاركة في محو الأمية.	١-الاستفادة من مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات في إبراز مشكلة الأمية وخطورتها على التنمية المستدامة. ٢-توظيف البرامج التدريبية لإعداد معلم الكبار بالجامعات في الحد من انتشار الانطباعات السلبية عن طبيعة العمل بمحو الأمية. ٣-الاستفادة من الكوادر التدريبية لإعداد معلم الكبار في التسويق المجتمعي لأهمية دور معلم الكبار بالمجتمع. ٤-استخدام مقررات تعليم الكبار في توضيح التشريعات الخاصة بمحو الأمية، وبيان الحاجة إلى معالجة أوجه القصور بها. ٥-تفعيل بروتوكولات التعاون بين الجامعات والهيئة العامة لتعليم الكبار في توفير الدعم المادي والمعنوي للفئة المستهدفة لمحو الأمية.	١. تقليص عدد البرامج المستخدمة في إعداد معلم الكبار. ٢. ترشيد الإنفاق في البرامج التدريبية الخاصة بإعداد معلم الكبار. ٣. تقليل الأعداد المطلوب محو أميتها من قِبل كل طالب. ٤. تحديد الإلزام بمحو الأمية ليكون لطلاب كليات التربية فقط. ٥. جعل مشاركة الجامعات في محو الأمية اختياريًا.

المحور الخامس: استراتيجية مقترحة لتحسين جودة برامج إعداد معلم الكبار على ضوء مدخل القيمة المضافة:

تقوم الاستراتيجية المقترحة على مجموعة من المكونات التي تشكل عناصر بناء أية استراتيجية بوجه عام، وهذه العناصر تتمثل في الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات وفقًا لما يلي:

❖ رؤية الاستراتيجية المقترحة:

"أن تكون الجامعات المصرية منارة لقيادة تعليم الكبار ومحو الأمية من خلال الإعداد المتميز لطلابها في هذا المجال؛ بما يفي بمتطلبات التنمية المستدامة ويحقق رؤية مصر ٢٠٣٠"

❖ رسالة الاستراتيجية المقترحة:

"الجامعات المصرية صروح تعليمية تسعى لإعداد وتأهيل كوادرها الطلابية لنشر العلم والمعرفة ومحاربة الأمية، والمشاركة الفعالة والإيجابية في قضايا مجتمعهم"

❖ الغايات والأهداف الاستراتيجية:

تقوم الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات على ضوء مدخل القيمة المضافة على ثلاث غايات رئيسية متكاملة ومترابطة فيما بينها، وتتفرع كل غاية من تلك الغايات الثلاث إلى عدد من الأهداف الاستراتيجية، وتتمثل هذه الغايات والأهداف الاستراتيجية في:

الغاية الأولى: الجودة والتميز في البرامج الخاصة بإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء أهداف التنمية المستدامة.

ويندرج في إطار هذه الغاية الأهداف الاستراتيجية الآتية:

أ- استحداث شعب بكافة كليات التربية تخصص تعليم الكبار.

ب- إعادة هيكلة برامج تعليم الكبار بالجامعات لربطها بمتطلبات سوق العمل.

ت- تعزيز منظومة التدريب الميداني في تعليم الكبار.

ث- دراسة مقرر موحد في تعليم الكبار وتطبيقاته يكون إجباريًا بكافة الكليات النظرية بالجامعات.

ج– التقويم والمتابعة المستمرة للبرامج التدريبية المقدمة في إعداد معلم الكبار.

الغاية الثانية: بناء الجدارات الطلابية في محو الأمية وتعليم الكبار على ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

أ– دعم الأنشطة الطلابية التي تخدم تنمية مهارات الطلاب في تعليم الكبار.

ب– التوسع في الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في إعداد وتأهيل معلم الكبار.

ت– صقل المهارات المعرفية والتكنولوجية للطلاب بما يخدم تميزهم في تعليم الكبار.

ث– رفع كفاءة الطلاب في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وتطبيقها في تعليم الكبار.

ج– تشجيع بحوث الفعل التي يقوم بها الطلاب في تعليم الكبار.

ح– الدعم المهني لطلاب الجامعات في تعليم الكبار.

خ– تنمية كفايات الطلاب في تعليم الكبار بمجالاته المتعددة.

الغاية الثالثة: الاستثمار الأمثل للشراكات المجتمعية في إعداد وتأهيل وتدريب معلم الكبار بالجامعات.

ويندرج داخل هذه الغاية مجموعة من الأهداف الاستراتيجية هي:

أ– التشارك المعرفي والمهني

ب– التسويق الاستراتيجي لتعليم الكبار وأهميته.

❖ القيم الجوهرية:

من أهم القيم الحاكمة التى ينبغى إعلانها واعتمادها للاستراتيجية المقترحة، والتأكيد على الالتزام بها مايلي:

- الحرية الأكاديمية
- إرساء قيم القيادة الديمقراطية ومبدأ العلاقات الإنسانية
- الالتزام بالتحسين المستمر للأداء
- المصداقية والشفافية
- المساءلة والمحاسبية
- تحفيز التميز والإبداع
- الاحترام المتبادل

❖ السياسات المتبعة في تنفيذ الاستراتيجية في ضوء نتائج التحليل البيئي:

ليتم تنفيذ الاستراتيجية المقترحة ينبغي تحديد ومراجعة السياسات المتبعة في إعداد معلم الكبار من حيث سياسات التعليم والتعلم، والبحث العلمي في تعليم الكبار وتحديثها بصفة مستمرة، وكذلك السياسات المالية والإدارية المتبعة لتحقيق غايات وأهداف الاستراتيجية المقترحة.. وتتضح تلك السياسات فيما يلي:

١– السياسات المتبعة في مجال التعليم والتعلم وإعداد القوى البشرية، والبحث العلمي في تعليم الكبار:

يتبين من الرؤية والرسالة والغايات المقترحة أن الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات تسعى لتحقيق التميز في التعليم والتعلم، وتقديم برامج تعليمية مبتكرة لإعداد قوى بشرية على مستوى عالٍ من الكفاءة في تعليم الكبار، ومن ثمَّ فإن السياسات التي تنتهجها الكلية في ذلك تتمثل في:

أ– وضع نظام للتحديث والتطوير المستمر في البرامج التعليمية لتعليم الكبار.
ب– تطبيق الطرق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة في التعليم.
ج– تحقيق الاستثمار الأمثل في الإرشاد الأكاديمي والتدريب الميداني.
د– دعم التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.
هـ– رفع الكفاءة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.
و– تعزيز استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية.
ز– تنويع الأنشطة الطلابية، وتشجيع الطالبات للاشتراك بها.
ح– الارتقاء بكفاءة المعامل والقاعات الدراسية.
ط– تعدد خدمات دعم الطالبات ورعايتهم.
ي– اكتشاف ورعاية الطالبات الموهوبات علميًا وفنيًا ورياضيًا وثقافيًا.
ك– تطبيق نظم وأساليب التقويم الحديثة.
ل– تفعيل المساهمة في المبادرات التي تتبناها الدولة.
م– المشاركة الفعالة في حل مشكلات المجتمع.
ن– دعم التوجه الريادي وتنمية الثقافة الريادية لدى الطلاب في مجالات تعليم الكبار.

أما عن السياسات الاستراتيجية اللازمة لتحقيق الغايات والأهداف التي تطمح إليها الاستراتيجية بمجال البحث العلمي في تعليم الكبار ينبغي وضع مجموعة من السياسات منها:

أ- وضع خطط بحثية خمسية للارتقاء بأنشطة البحث العلمي تعتمد على الاحتياجات الفعلية للمجتمع المحيط، وتواكب المستجدات العلمية العالمية في تعليم الكبار.

ب-وضع آلية لقياس كفاءة العملية البحثية، والارتقاء بجودة الأبحاث والدراسات العلمية.

ج- تنمية مهارات الباحثين والارتقاء بها، ونشر ثقافة الإبداع في البحث العلمي والأداء البحثي المتميز.

د- وضع آلية لتنمية مصادر التمويل الذاتي للبحث العلمي، وتشجيع البحوث والدراسات العلمية التطبيقية.

٢- السياسات الإدارية والمالية:

لتحقيق أهداف الاستراتيجية المقترحة يتم الالتزام بتنمية الكفاءات الإدارية والارتقاء بها ودعم القيادات الإدارية والتنظيمية بالجامعات، وتعزيز مهارات جميع أعضاء الجهاز الإداري من خلال انتهاج السياسات الآتية:

أ- تأهيل وتطوير الموارد البشرية بالكليات المعنية.

ب-وجود معايير لاختيار القيادات الإدارية والأكاديمية.

ج- وضع آلية معلنة لقياس كفاءة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

د- حوكمة الأداء الأكاديمي والإداري بالكليات المعنية.

أما السياسات المالية التي يتم اتباعها في تنفيذ الاستراتيجية فتقوم على: ضبط النفقات المالية، وتنمية الموارد المالية الذاتية للجامعات، بالإضافة إلى تنمية الإمكانات المادية والبشرية والخدمات ذات العائد لتوفير التمويل الذاتي.

❖ الأطراف ذات الصلة:

يعد تحديد الأطراف ذات الصلة من المتعاملين الاستراتيجيين وكذلك الشركاء من العناصر المهمة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية المقترحة لإعداد معلم الكبار بالجامعات وكذلك

ضمان فاعلية الاستراتيجية من حيث قيامها بتلبية احتياجات المستفيدين ومقابلة توقعاتهم، ومن الأطراف ذات الصلة:

المتعاملين الاستراتيجيين:

من أبرز المتعاملين الاستراتيجين المنوط بهم المشاركة في تنفيذ ونجاح الاستراتيجية: (طلاب الجامعات بالمرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا، أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وأعضاء الجهاز الإداري، إدارة الجامعات وكلياتها ومراكزها ووحداتها، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التربية والتعليم، وزارة المالية، المجلس الأعلى للجامعات، وزارة التضامن والشئون الاجتماعية، المجلس القومي للمرأة، والمجتمع بوجه عام)

أما أبرز الشركاء في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة فيتمثلون في: (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، معهد التخطيط القومي، المركز القومي للتقويم والامتحانات، أكاديمية البحث العلمي، بنك المعرفة المصري، الهيئة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار، وذلك فضلًا عن الموردين الذين يتم التعامل معهم لتلبية الاحتياجات المختلفة لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة).

❖ ترتيب الأولويات في ضوء الأهمية النسبية والتمويل المتاح:

١– نشر ثقافة التعليم المستمر والتعليم للجميع بين جميع أفراد المجتمع.

٢– تنمية الموارد الذاتية للجامعات.

٣– الارتقاء بكفاءة الموارد البشرية المتخصصة في إعداد معلم الكبار بالجامعات.

٤– تطوير البرامج والمقررات التعليمية في تعليم الكبار.

٥– الابتكار والتميز في البحث العلمي في تعليم الكبار.

٦– توفير التجهيزات التكنولوجية اللازمة، والتدريب على استخدامها.

❖ المصادر المتاحة للتمويل:

تعمل الكلية على توفير التمويل المالي اللازم لتنفيذ الخطة الاستراتيجية بأنشطتها المختلفة، وتعتمد الكلية على مواردها المالية في الصرف على تنفيذ أنشطة الخطة بالقدر الذي يضمن الاستمرارية المالية وتحقيق غايات وأهداف الخطة الاستراتيجية.. وتتمثل مصادر التمويل في:

١– الموازنة العامة للدولة المخصصة للجامعات والكليات والتي يتم الإنفاق منها على مختلف الأنشطة.

٢– حصيلة دخل الحسابات الخاصة للكلية.

٣– إيرادات الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعات.

٤– بروتوكولات التعاون مع المؤسسات المختلفة.

٥– المنح والتبرعات.

❖ تحليل الفجوة بين الوضع الحالي والمراد تحقيقه، ومتطلبات تخطي الفجوة:

يعد الهدف من تحليل الفجوة تقييم الفرق بين الواقع والمأمول لتحديد الموارد المطلوبة، وما يجب اتخاذه من إجراءات لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للكلية، وقد تم تحليل الفجوة في ضوء القيام بتحديث التحليل البيئي لإعداد معلم الكبار بالجامعات، ومصفوفة العوامل الاستراتيجية الداخلية والخارجية، وتقويم ما تم إنجازه والتوصل إليه من خلال الخطط الاستراتيجية السابقة، وذلك مقارنةً بالوضع المأمول الذي تم تحديده من خلال: تحليل أهم الاحتياجات والتوقعات لإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء مدخل القيمة المضافة، وما ترغب الجامعات في إنجازه بالمستقبل بمجال تعليم الكبار وإعداد معلميه؛ استرشادًا بالجامعات المرجعية العالمية والإقليمية والمحلية.. وقد أسفر ذلك عن تحديد مجموعة من العناصر تمثل فجوة بين الوضع الحالي والوضع المراد تحقيقه والوصول إليه؛ وهذه العناصر تتمثل في:

- **ضعف الموارد المادية والفنية الخاصة بإعداد معلم الكبار بالجامعات.**
- **تدنِ الاهتمام بتعليم الكبار وأنشطته ومجالاته بالجامعات.**
- **غياب استراتيجيات وخطط التقويم المستمر لأنشطة تعليم الكبار بالجامعات.**
- **الافتقار إلى وجود استراتيجة موحدة متفق عليها لإعداد معلم الكبار بكافة الجامعات.**
- **ضعف ممارسات الجودة الخاصة ببرامج تعليم الكبار بالجامعات.**

متطلبات تخطي الفجوة:

انطلاقًا من تحديد عناصر الفجوة بين الوضع الحالي للكلية وبين ما تسعى لتحقيقه من خلال غاياتها وأهدافها الاستراتيجية والمنوط منها تحقيقه في ضوء وظائفها فإنه يمكن تخطي هذه الفجوة يتطلب تحقيق مايلي:

١– إعداد خطة الاستراتيجية موحدة في إعداد معلم الكبار بالجامعات، وتوفير الدعم اللازم لتنفيذها.

٢– تعدد طرق ووسائل الإعلان والتسويق لأنشطة ومجالات تعليم الكبار بالجامعات.

٣– العمل على تنمية القدرات العلمية والمهنية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات تعليم الكبار.

٤– توجيه الطلاب لمصادر التعلم الذاتي والاعتماد على الوسائل التكنولوجية في التعلم، والاعتماد على النظام الهجين في التدريس والتقويم ببرامج تعليم الكبار.

٥– وجود آلية معلنة ومحددة للتواصل مع الطلاب وتلقي شكواهم ومقترحاتهم، وعقد دورات تدريبية لهم في تعليم الكبار.

٦– تقديم ندوات للتوعية بمجالات وأنشطة تعليم الكبار وأهميته وعوائده.

❖ الخطة التنفيذية للاستراتيجية المقترحة:

تتمثل الخطة التنفيذية للاستراتيجية المقترحة فيما يلي:

الغاية الأولى: الجودة والتميز في البرامج الخاصة بإعداد معلم الكبار بالجامعات في ضوء أهداف التنمية المستدامة						
الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	أنشطة التنفيذ	مسئول التنفيذ	الفترة الزمنية	التمويل (نوع التمويل- التكلفة)	مؤشرات (استكمال- نجاح)
إعادة هيكلة برامج تعليم الكبار بالجامعات لربطها بمتطلبات سوق العمل	١- استحداث شعب بكافة كليات التربية تخصص تعليم الكبار ترتبط باحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل. ٢- إقرار تدريس مادة دراسية في تعليم الكبار وتطبيقاته بكافة الكليات النظرية بالجامعات. ٣- الإعداد المتكامل للطالب ببرامج تعليم الكبار في كافة مجالاته بما يتواكب مع سوق العمل.	– دراسة متطلبات سوق العمل المرتبطة بمجالات تعليم الكبار. – إعداد مقرر دراسي من قِبل المتخصصين يناسب كافة التخصصات النظرية بالجامعات. – التوازن بين مجالات تعليم الكبار التي تتناولها مقررات الإعداد في تعليم الكبار. – اعتماد البرامج المتخصصة في تعليم الكبار من اللجان المختصة.	– المجلس الأعلى للجامعات. – رؤساء الجامعات. – عمداء كليات التربية. – رؤساء الأقسام التربوية والمتخصصين في تعليم الكبار.	اثنا عشر شهرًا	تمويل ذاتي- موازنة خمسون ألفًا	– وجود شعبة متخصصة في تعليم الكبار بجميع كليات التربية. – وجود مقرر موحد في تعليم الكبار يتم تدريه لكافة الكليات النظرية بالجامعات.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الارتقاء بالبحث العلمي في تعليم الكبار بما يخدم مجال تعليم الكبار ومعلميه	١- تشجيع البحث العلمي في تعليم الكبار بالتركيز على ما يخدم معلميه. ٢- التوسع في الأبحاث والدراسات التطبيقية في تعليم الكبار. ٣- الشراكة البحثية في تعليم الكبار بالتعاون مع كافة الجهات ذات الصلة.	- التحفيز المادي والمعنوي للكوادر البحثية المتميزة في تعليم الكبار - دعم شبكات التعلم البحثية في تعليم الكبار. - التوسع في المشروعات البحثية في تعليم الكبار المدعومة من الجهات العلمية المحلية والدولية. - عمل خطط بحثية في تعليم الكبار بالشراكة بين كافة الجهات ذات الصلة. - إعداد قاعدة بيانات للأبحاث المنشورة محليًا ودوليًا في تعليم الكبار وإمكانية إفادة معلم الكبار منها.	- أكاديمية البحث العلمي. - بنك المعرفة المصري. - قطاع الدراسات العليا بالجامعات والكليات. - كليات التربية. - الهيئة العامة لتعليم الكبار. - مراكز تعليم الكبار بالجامعات.	على مدار المدة الزمنية للخطة	تمويل ذاتي- موازنة مائة ألف جنيهًا	-نمو الأبحاث التطبيقية في تعليم الكبار كمًا وكيفًا. -عقد شراكات وبروتوكولات تعاون مختلفة في المجال البحثي الخاص بتعليم الكبار. -وجود أبحاث متخصصة للارتقاء بإعداد معلم الكبار وتنميته مهنيًا.

تعزيز منظومة التدريب الميداني في تعليم الكبار	١- إيجاد منظومة متكاملة للتدريب الميداني بكافة مجالات تعليم الكبار.	- إعداد وثيقة للتدريب الميداني بمجال تعليم الكبار. - وجود نظام للتدريب الميداني واستمارات للتقييم موثق ومدرج في دليل الطالب الذي يتم إعداده في تعليم الكبار. - إنشاء قاعدة بيانات بأماكن التدريب الميداني في تعليم الكبار. -استحداث آلية للتسجيل بالتدريب الميداني إلكترونيًا. - تعزيز التواصل مع مؤسسات التدريب في تعليم الكبار الشريكة بالمجتمع.	- قطاع شئون التعليم والطلاب بالجامعات والكليات. - أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. - مراكز تطوير التعليم بالجامعات. وحدات الجودة بكليات التربية.	سنة أشهر	تمويل ذاتي- موازنة عشرة الآف جنيهًا	- وجود وثيقة للتدريب الميداني في تعليم الكبار. - وجود قاعدة بيانات بأماكن التدريب الميداني في تعليم الكبار. - وجود تطبيق إلكتروني يسجل به الطلاب رغباتهم بالتدريب الميداني.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

التميز في التعليم والتعلم والتقويم ببرامج إعداد معلم الكبار	١- رفع الكفاءة النوعية لأعضاء هيئة التدريس المختصين بالتدريس ببرامج تعليم الكبار ٢- تطوير أساليب التعليم والتعلم والتقويم في تعليم الكبار. ٣- التوسع في استخدام التكنولوجيا الحديثة ببرامج إعداد معلم الكبار.	- تحديث مصادر التعليم والتعلم في تعليم الكبار. - تفعيل التطبيقات والتقنيات التكنولوجية الحديثة في التعليم والتعلم والتقويم ببرامج تعليم الكبار.	- مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات. - أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.	على مدار المدة الزمنية للخطة	تمويل ذاتي- موازنة مائة ألف جنيهًا	- وجود خطة تدريبية لرفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس المختصين بتعليم الكبار. - قاعات دراسية مجهزة بالأجهزة التكنولوجية الحديثة في التدريس. - برامج متعددة للتقويم والتصحيح الإلكتروني.
الغاية الثانية: بناء الجدارات الطلابية في محو الأمية وتعليم الكبار على ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠						

دعم الأنشطة الطلابية التي تخدم تنمية مهارات الطلاب في تعليم الكبار	١- ابتكار أنشطة طلابية تخدم مجالات تعليم الكبار. ٢- تحسين جودة الأنشطة الطلابية التي تخدم تعليم الكبار.	- تقديم أنشطة طلابية جديدة ومتنوعة تخدم مجالات تعليم الكبار. - اكتشاف ورعاية الموهوبين علميًا وفنيًا ورياضيًا وثقافيًا. - تحفيز الطلاب للمشاركة في الأنشطة الطلابية. - الإعلان عن الأنشطة الطلابية المتاحة.	- قطاعي شئون التعليم والطلاب، وشئون خدمة المجتمع بالجامعات والكليات. - أعضاء هيئة التدريس بالجامعات. - مراكز تطوير التعليم بالجامعات. وحدات IT بالكليات.	على مدار المدة الزمنية للخطة	تمويل ذاتي- موازنة مائة وخمسون ألف جنيهًا	- وجود خطة بالأنشطة الطلابية التي تخدم تعليم الكبار. - نتائج استطلاع رأي الطلاب عن الأنشطة الطلابية المقدَّمة لهم.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

التوسع في الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في إعداد وتأهيل معلم الكبار	١- رفع كفاءة رأس المال البشري في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة. ٢- التعدد في طرق وأساليب التدريس والتقويم التفاعلية وغير التفاعلية. ٣- تنوع مصادر التعلم بين المصادر التقليدية والإلكترونية.	- الدمج بين طرق التدريس التفاعلية المتزامنة وغير المتزامنة. - تحويل المقررات الدراسية لإعداد معلم الكبار إلى مقررات إلكترونية - توفير مصادر التعليم والتعلم إلكترونيًا. - ميكنة الخدمات التعليمية المقدَّمة مثل: (إجراءات القبول، والتشعيب، والدفع الإلكتروني،.....)	- قطاع شئون التعليم والطلاب بالجامعات والكليات. - أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. - مراكز تطوير التعليم بالجامعات. - وحدات الجودة بكليات التربية. -وحدات IT بالكليات.	على مدار المدة الزمنية للخطة	تمويل ذاتي- موازنة مائتان وخمسون ألف جنيهًا	- توفير منصات تعليمية إلكترونية لإعداد وتأهيل معلم الكبار. - إتاحة خدمات بنك المعرفة وغيره من مصادر المعرفة الإلكترونية لجميع الطلاب. - وجود برامج متعددة للتقويم والتصحيح الإلكتروني.

صقل المهارات المعرفية والتكنولوجية للطلاب بما يخدم تميزهم في تعليم الكبار	١. التدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها في تعليم الكبار من خلال الدورات وورش العمل المتخصصة. ٢. المشاركة الفعالة في القوافل التنموية التي تشمل مجالات تعليم الكبار. ٣. تنمية التعلم الذاتي والتعاوني لدى الطلاب.	- عقد دورات تدريبية وورش عمل مباشرة وأونلاين لشرح كيفية التعامل مع المنصة التعليمية الإلكترونية. - أنشطة دعم مهني متنوعة للطلاب في تعليم الكبار. - الاعتماد على الأنشطة القائمة على التعلم التعاوني والذاتي في عمليات التدريس والتقويم.	- قطاعي شئون التعليم والطلاب، وشئون خدمة المجتمع بالجامعات والكليات. - أعضاء هيئة التدريس بالجامعات. - مراكز تطوير التعليم بالجامعات. - وحدات IT بالكليات.	على مدار المدة الزمنية للخطة	تمويل ذاتي- موازنة مائة وخمسون ألف جنيهًا	- تقارير الدورات التدريبية وورش العمل المقدمة. - توظيف وسائل وطرق التدريس التعاونية في مصفوفة التعليم والتعلم والتقويم في تعليم الكبار. - عدد الطلاب المشاركين في القوافل التنموية.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

تنمية كفايات الطلاب في تعليم الكبار بمجالاته المتعددة	١. الدعم المهني لطلاب الجامعات في تعليم الكبار. ٢. تشجيع بحوث الفعل التي يقوم بها الطلاب في تعليم الكبار. ٣. تقديم دورات تدريبية متخصصة في ريادة الأعمال بمجالات تعليم الكبار.	-إنشاء رابطة لخريجي شعب تعليم الكبار بالجامعات. - عقد مسابقات للمشروعات والأنشطة الابتكارية الناتجة عن بحوث الفعل التي يقوم بها الطلاب. - تخصيص جوائز مالية للطلاب المبتكرين والرياديين في تعليم الكبار وتكريمهم.	- قطاعي شئون التعليم والطلاب، وشئون خدمة المجتمع بالجامعات والكليات. - أعضاء هيئة التدريس بالجامعات. - مراكز تطوير التعليم بالجامعات. - وحدات IT بالكليات.	على مدار المدة الزمنية للخطة	تمويل ذاتي- موازنة مائة وخمسون ألف جنيهًا	- برامج ودورات تدريبية في ريادة الأعمال بتعليم الكبار. - عدد بحوث الفعل التي تتناول مشروعات ريادية في تعليم الكبار. - جوائز مقدمة للطلاب المبتكرين في بحوث تعليم الكبار.
الغاية الثالثة: الاستثمار الأمثل للشراكات المجتمعية في إعداد وتأهيل وتدريب معلم الكبار بالجامعات						

التشارك المعرفي والمهني بين الجامعات والجهات الشريكة في تعليم الكبار	١- وجود شراكات ومشروعات تعاون بالمجالات التعليمية والبحثية في تعليم الكبار. ٢- الدعم المهني للطلاب في مجالات تعليم الكبار.	- عقد بروتوكولات تعاون في تعليم الكبار. - تنظيم دورات تدريبية وورش عمل في تعليم الكبار بالشراكة مع الهيئة العامة لتعليم الكبار. - إتاحة فرص لالتحاق الطلاب بالمشروعات البحثية المشتركة بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المدني في مجالات تعليم الكبار.	- الهيئة العامة لتعليم الكبار. - وزارة الشئون الاجتماعية. - قطاع شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة بالجامعات. - مؤسسات المجتمع المدني المنوطة بتعليم الكبار.	على مدار المدة الزمنية للخطة	تمويل ذاتي- موازنة خمسون ألف جنيهًا	- إبرام بروتوكولات تعاون بين الجامعات والهيئة العامة لتعليم الكبار ومؤسسات المجتمع المدني في مجالات تعليم الكبار. - تقارير الدورات التدريبية المقدمة في تعليم الكبار.

التسويق الاستراتيجي لتعليم الكبار وأهميته	- عمل خطة متكاملة بالأنشطة المجتمعية التي يتم عقدها ودور أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والطالبات فيها. - ابتكار آليات لتحفيز المشاركة في أنشطة تعليم الكبار.	- التوسع في الإعلام بالأنشطة والخدمات الخاصة بمجالات تعليم الكبار. -استثمار التكنولوجيا في تسويق خدمات تعليم الكبار. -تنوع آليات الإعلام عن الأنشطة والخدمات المقدمة في تعليم الكبار. -وجود صفحات على وسائل التواصل الاجتماعي للإعلان عن أنشطة ومجالات تعليم الكبار بالجامعات.	- الهيئة العامة لتعليم الكبار. - وزارة الشئون الاجتماعية. - قطاع شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة بالجامعات. - مؤسسات المجتمع المدني المنوطة بتعليم الكبار.	على مدار المدة الزمنية للخطة	تمويل ذاتي- موازنة عشرون ألف جنيهًا	- عدد الندوات وورش العمل المقدمة في محو الأمية وتعليم الكبار خلال العام. - عدد القوافل والفعاليات التي تقدمها الكلية لخدمة المجتمع بالشراكة مع المؤسسات المختلفة. - خطة متكاملة بالأنشطة المجتمعية التي يتم عقدها بتعليم الكبار.

المساهمة في المبادرات المجتمعية التي تتبناها الدولة	١. المشاركة في حل بعض المشكلات المجتمعية الملحة مثل مشكلة الأمية. ٢. المشاركة في برامج التوعية بالقضايا المجتمعية. ٣. التعاون مع المؤسسات المجتمعية لتقديم خدمات متنوعة لأفراد المجتمع.	- إنشاء وحدات لدعم المشروع القومي لمحو الأمية، والخدمات المجتمعية. - عقد ندوات وورش عمل حول القضايا المجتمعية المعاصرة، والمستجدة خلال العام. - قيام الجامعات بقوافل وفعاليات لخدمة المجتمع بالشراكة مع المؤسسات المختلفة. - عمل خطة متكاملة بالأنشطة المجتمعية التي يتم عقدها ودور أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والطلاب فيها.	- وزارة الشئون الاجتماعية. - قطاع شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة بالجامعات. - مؤسسات المجتمع المدني.	على مدار المدة الزمنية للخطة	تمويل ذاتي- موازنة- تبرعات مائتا ألف جنيهًا	- وجود وحدة لدعم المشروع القومي لمحو الأمية. - نسبة مشاركة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والطلاب في القوافل والندوات والورش الخاصة بخدمة المجتمع. - شهادات تقدير للمشاركين بالندوات والقوافل

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

❖ **ضمانات تحقيق الخطة الاستراتيجية:**

يقوم ضمان استمرارية الاستراتيجية المقترحة على الأهمية الكبيرة التي يشغلها مجال تعليم الكبار، وخطورة إعداد معلم الكبار في ضوء المتطلبات المجتمعية والتنموية الحالية، هذا بالإضافة إلى إمكانية اتخاذ إجراءات أخرى لضمان هذه الاستمرارية للاستراتيجية المقترحة منها :

١- توفير خطط لإدارة المخاطر والأزمات:

فقد تواجه الاستراتيجة مجموعة من المخاطر التى تهدد ضمان استمراريتها وهذه المخاطر تتباين من حيث درجتها وتأثيرها على تنفيذ الاستراتيجية، ومن أمثلة هذه المخاطر التأخير فى تنفيذ بعض الخطوات المهمة التى يترتب عليها خطوات أخرى، أو عدم وجود تكاليف مالية كافية لتنفيذ الاستراتيجية، أو حدوث أخطاء جسيمة فى تنفيذ بعض الإجراءات، أو الاعتماد على بيانات ومعلومات غير صحيحة فى تنفيذ بعض الأنشطة، ومع احتمال وجود هذه المخاطر التى قد تهدد استمرارية الاستراتيجية ينبغى توفير خطط لإدارة المخاطر والأزمات المختلفة، وينبغى أن تشمل هذه الخطط القيام بعدة إجراءات منها:

- **تشكيل فريق مسئول عن إدارة الأزمات التى قد تواجه تنفيذ الاستراتيجية، وتنفيذ خطط إدارة الأزمات.**
- **التوعية بشكل مستمر وموثق بشأن المخاطر والأزمات التى قد تواجه تنفيذ الاستراتيجية.**
- **الاهتمام الشديد بالمتابعة والتقويم بصفة مستمرة وإعداد تقارير عن ذلك.**
- **توفير الموارد اللازمة لمواجهة المخاطر.**

٢- توفير خطة للاتصال بين كافة الأطراف المنوطة بتنفيذ الاستراتيجية

يتطلب ضمان استمرارية الاستراتيجية ونجاحها توفير خطة للاتصال بين كافة الأطراف المنوطة بتنفيذ الاستراتيجية، وتتضمن هذه الخطة مايلى :

- **تحديد وسائل الاتصال المعتمدة فى تنفيذ الاستراتيجية المقترحة.**
- **جمع البيانات والمعلومات عن التنفيذ ومؤشرات الأداء والعمل على تحديثها.**

- إصدار نشرات حول أنشطة تنفيذ الاستراتيجية.
- عمل لقاءات دورية لمتابعة سير تنفيذ الاستراتيجية.
- تحديد خطوات الاتصال بالاستشاريين لتقديم الدعم الفني.
- تحديد موقع إلكترونى لإدارة الاستراتيجية وتحقيق التواصل الفعال والمستمر.
- تحديد آليات الاتصالات الإدارية.

❖ طرق التقويم والمتابعة والاستمرارية للخطة الاستراتيجية:

تعتبر عمليتى المتابعة والتقويم من المكونات المهمة للخطة التنفيذية للاستراتيجية المقترحة؛ لأنهما من العوامل المهمة لنجاح الاستراتيجية المقترحة؛ حيث يمكن من خلال عملية المتابعة تعرُّف المشكلات التى تظهر أثناء تنفيذ الاستراتيجية وسبل التغلب عليها، كما تتلازم عملية المتابعة مع عملية التقويم التى يمكن من خلالها تقوية الجوانب الإيجابية، وتعزيز الجوانب الضعيفة فى الأداء، بالإضافة إلى تصحيح المسارات السلبية الخاطئة، بما يمثل تغذية راجعة مستمرة لتحقيق النتائج المرجوة، ويستلزم نجاح عمليتى المتابعة والتقويم فى تحقيق أهدافهما اتخاذ عدة إجراءات منها:

١- تشكيل لجنة من ذوى الخبرة والمهارة لمتابعة تنفيذ الاستراتيجية
٢- توفير نظام واضح للمتابعة والتقويم.
٣- وضع خطة عمل محكمة على المستويات المختلفة للاستراتيجية، والتأكيد على أهمية الالتزام بها.
٤- تحديد المخرجات المستهدفة بدقة، ووضع البدائل والحلول المختلفة قبل التنفيذ.
٥- توزيع الأعمال وتوضيح المهام والصلاحيات بين الأفراد.
٦- رصد وتوثيق النتائج التى يتم تحقيقها بدقة، وذلك فى تقارير دورية مستمرة

❖ مؤشرات قياس نجاح الاستراتيجية المقترحة:

هناك عدة مخرجات مستهدفة من تنفيذ الاستراتيجية المقترحة والتى تمثل فى الوقت نفسه مؤشرات لنجاحها، من هذه المؤشرات:

١- زيادة أعداد الطلاب الملتحقين بتخصص تعليم الكبار من ذوى المستويات العلمية العالية، والذين لديهم رغبات وميول حقيقية تجاه تعليم الكبار.
٢- زيادة معدلات إنجاز الطلاب في محو أمية الأفراد.

٣– وجود بناء معرفى تراكمى متكامل يشكل معلمي الكبار تربويًا وأكاديميًا وثقافيًا خلال سنوات دراستهم الجامعية.

٤– إقبال أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على المساهمة في حل مشكلة الأمية.

٥– ارتفاع عدد الأبحاث التربوية ذات الأبعاد الإجرائية في محو الأمية.

٦– ارتفاع نسبة الأفكار الإبداعية، وبحوث الفعل المقدمة من قِبَل الطلاب في تعليم الكبار والقضاء على مشكلة الأمية.

٧– زيادة عدد الخدمات التى يؤديها الطلاب للبيئة المحلية المحيطة، وانخراطهم في حل قضايا المجتمع.

المراجع:

١. إبراهيم، إبراهيم محمد (٢٠٠٤). التعليم المفتوح.. تعليم الكبار رؤى وتوجهات، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢. إبراهيم، سالم محمد (٢٠١٢). التخطيط الاستراتيجى ومنظومة الاعتماد، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم، ع ١، يناير ٢٠١٢، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٣. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

٤. أبوبكر، مصطفى محمود، والنعيم، فهد عبدالله (٢٠١٠). الإدارة الاستراتيجية وجودة التفكير والقرارات فى المؤسسات المعاصرة، الإسكندرية، الدار الجامعية.

٥. أحمد، حافظ فرج (٢٠٠٩). *مهارات البحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية*، القاهرة، عالم الكتب.

٦. البيومي، سحر أحمد وآخرون (٢٠١٦). تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر على ضوء خبرات بعض الدول، مجلة البحث العلمي في التربية، ع ١٧، ج ٢.

٧. بيومي، عبدالله وآخرون (٢٠١٣). *تقويم دور كليات التربية في مواجهة مشكلة الأمية في مصر*، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع ١٤.

٨. تركي، عبدالفتاح (٢٠٠٥). معلم الكبار من محو الأمية إلى تنمية الوعي الناقد، المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار– جامعة عين شمس: معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، دار الضيافة– جامعة عين شمس، أبريل ٢٠٠٥.

٩. التهامي، محمد جودة (٢٠٠٨). دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية ببورسعيد، ع ٣، س ٢، يناير ٢٠٠٨.

١٠. تهامي، جمعة سعيد (٢٠١١). رؤية مقترحة لتطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم المؤسسات التعليمية في مصر، الثقافة والتنمية، السنة ١١، ع ٤٣، أبريل.

١١. توفيق، صلاح الدين محمد وآخرين (٢٠٢٠). مؤشرات القيمة المضافة في المدارس الثانوية الفنية الصناعية المتقدمة في مصر، مجلة كلية التربية، مج ٣١، ع ١٢٢.

١٢. توفيق، محسن (٢٠١٢). حلم النهضة بين أمية الفرد وأمية الدولة، المؤتمر السنوي العاشر لمركز تعليم الكبار: "تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي"، دار الضيافة بجامعة عين شمس، ٢١– ٢٣ أبريل ٢٠١٢.

١٣. الجابي، غادة (٢٠١٤). تعليم الكبار والتعليم للجميع كتاب تحليلي وثائقي، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب.

١٤. جامعة عين شمس (٢٠٢٠). *محو الأمية.. مسئولية مجتمعية*، القاهرة، جامعة عين شمس، قطاع شئون خدمة وتنمية البيئة، القاهرة، مطابع جامعة عين شمس.

١٥. جاي. ل. ر. (١٩٩٣). مهارات البحث التربوي، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٦. جاي، ل. ر. (٢٠٠٤). البحث التربوي، ترجمة: غنايم، مهنى وجاد، سمير، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

١٧. جمعة، محمد حسن، وعمري، عاشور أحمد (٢٠١٩). إعداد معلم الكبار وتأهيله لممارسات جديدة على ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠: تصور مقترح، آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع ٢٥، يناير ٢٠١٩.

١٨. جمهورية مصر العربية (٢٠٢٠). دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤، القاهرة، الهيئة العامة للاستعلامات.

١٩. الحازمي، الحسن بن علي (٢٠٢١). دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، مج ٥، ع ١٩.

٢٠. حسين، خالد منصور (٢٠٢٠). تصور مقترح لتدريب معلم الكبار في العصر الرقمي، آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع ٢٧

٢١. خليل، فاطمة سيد، الأسمر، إيمان محمد (٢٠١٤). الأمية في مصر خلال الفترة (١٩٩٦– ٢٠١٢)، الجهاز المركزي المصري للتعبئة العامة والإحصاء مركز الأبحاث والدراسات السكانية، ع ٨٧، يناير ٢٠١٤.

٢٢. الدهشان، جمال علي، والسبوق، محمد سعد (٢٠١٥). تقييم القيمة المضافة مدخلًا لتقييم أداء المؤسسات التعليمية: المدرسة نموذجًا، الثقافة والتنمية، س ١٦، ع ٩٤.

٢٣. زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٤). منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي، القاهرة، عالم الكتب.

٢٤. ستيوارت، دافيد، وساني، بريم شامدا، وروك، دينيس (٢٠١٢). الجماعات البؤرية: النظرية والتطبيق، ترجمة: الدويك، راقية جلال، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

٢٥. السعيد، سعيد محمد (٢٠٠٥). كفايات معلم الكبار، المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار– جامعة عين شمس: معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين.

٢٦.سليمان، سليم شعبان (٢٠١٠). *التخطيط لمواجهة مشكلات مراكز محو الأمية وتعليم الكبار ببورسعيد*، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، ع ٢٩، ج ٦.

٢٧.السويدان، طارق محمد، والعدلوني، محمد أكرم (٢٠٠٦). كيف تكتب خطة استراتيجية، الرياض، قرطبة للنشر والتوزيع.

٢٨.السيد، فؤاد بهي (١٩٨٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار المعارف.

٢٩.شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٠.شحات، سيد سيد، والبحيري، خلف محمد، وإبراهيم، خديجة عبدالعزيز (٢٠١٩). مؤشرات القيمة المضافة وعلاقتها بالفاعلية التعليمية في مدارس الفصل الواحد، الثقافة والتنمية، س ١٩، ع ١٣٦.

٣١.شحاتة، صفاء أحمد (٢٠١٢). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع ٣١.

٣٢.الشخيبي، ريهام علي، وأحمد، حنان إسماعيل، ومطاوع، وسامة مصطفى (٢٠١٦). القيمة المضافة لتقويم أداء المؤسسات التعليمية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة البحث العلمي في التربية، ع ١٧، ج ٣.

٣٣.الشربيني، زكريا أحمد، وصادق، يسرية أنور، والقرني، محمد سالم، ومطحنة، السيد خالد (٢٠١٣). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، الرياض، مكتبة الشقري.

٣٤.الشهري، سلطان عبدالله وعطية، محمد عبدالكريم (٢٠١٨). درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين، مجلة البحث العلمي في التربية، ع ١٩، ج ٢.

٣٥.صالح، هدى محمد (٢٠١١). تقييم أداء معلمي محو الأمية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي، تعليم الجماهير، ع ٥٨.

٣٦.ضحاوى، بيومى محمد، والمليجي، رضا إبراهيم (٢٠١١). التخطيط الاستراتيجى فى التعليم، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٧.طه، أشرف محمد (٢٠١٢). تقييم القيمة المضافة كمدخل لتجويد العملية التعليمية بكلية التربية بالوادي الجديد، المجلة العلمية بكلية التربية بالوادي الجديد، ع ٨، نوفمبر ٢٠١٢.

٣٨. عاشور، إبراهيم الدسوقي (٢٠١٤). القيمة المضافة مدخل لتطوير المؤسسات التعليمية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٩. عباس، محمود السيد (٢٠٠٧): مهارة استخدام نموذج SWOT فى التخطيط الاستراتيجى للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى بمؤسسات التعليم المختلفة، المؤتمر القومى السنوى الرابع عشر (العربي السادس) لمركز تطوير التعليم الجامعى "آفاق جديدة فى التعليم الجامعى العربى، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس.

٤٠. عبد المنعم، هناء حسين (٢٠٢١). نموذج مقترح للتخطيط لوحدات دعم المشروع القومي لمحو الأمية بالجامعات المصرية باستخدام أسلوب بيرت PERT، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد أكتوبر، ج ٢.

٤١. عبود، صلاح الدين عبدالغني (٢٠٠٩). الرضا المهني لدى معلمي محو الأمية في مصر، المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار– جامعة عين شمس بالتعاون مع المنظمة العربية لتربية والثقافة والعلوم: إدارة تعليم الكبار في مصر والعالم العربي، مايو ٢٠٠٩.

٤٢. العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة، المنصورة، المكتبة العصرية.

٤٣. العطار، سلامة صابر (٢٠١٢). العلاقة بين التعليم غير النظامي والتنمية المستدامة في ضوء مطالب التغيير، المؤتمر السنوي العاشر لمركز تعليم الكبار: "تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي"، دار الضيافة بجامعة عين شمس، ٢١– ٢٣ أبريل ٢٠١٢.

٤٤. عمري، عاشور أحمد (٢٠١٥). دور الجامعات في مكافحة الأمية: تصور مقترح في ضوء أهداف العقد العربي لمحو الأمية ٢٠١٥– ٢٠٢٤، المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس: العقد العربي لمحو الأمية ٢٠١٥– ٢٠٢٤ توجهات وخطط وبرامج، القاهرة، أبريل ٢٠١٥، ص ص ٥٥٣– ٥٩٤.

٤٥. عمري، عاشور أحمد (٢٠١٩). رؤية مقترحة لكفايات معلم الكبار في العصر الرقمي، المجلة التربوية، ج ٦٨.

٤٦. غنايم، مهني محمد (٢٠١٨). البعد الغائب في حساب اقتصاديات التعليم العالي العربي، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج ١، ع ٣.

٤٧. الفيفي، موسى بن سليمان وآخرون (٢٠٢٠). مدى تطبيق معلمات مدارس تعليم الكبار لمعايير الجودة الشاملة في طرق التدريس، مجلة كلية التربية، مج ٣٦، ع ٩.

٤٨.فراج، أسامة محمود (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي لمعلمي الكبار وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة حالة على محافظة الجيزة، آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع ٧.

٤٩.فراج، أسامة محمود، وأحمد، عمرو مصطفى (٢٠٢١). فلسفة تكوين معلم الكبار في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، دراسات استراتيجية ومستقبلية، ع ٤٦، معهد البحوث والدراسات العربية، سبتمبر ٢٠٢١.

٥٠.الفراهيدي، الخليل بن أحمد (٢٠٠٣). كتاب العين، ج ٣، تحقيق: عبدالحميد هنداوي، بيروت، دار الكتب العلمية.

٥١.فلية، فاروق عبده، والزِّكي، أحمد عبدالفتاح (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٥٢.القريشي، حسن محمد، والموسوي، عبدالمحسن جواد (٢٠٠٩). أداء الطالب الجامعي وأثره في تحديد كفاءة مؤسسات التعليم العالي، الغرى للعلوم الاقتصادية والتجارية، ع ١٨.

٥٣.كراج، جيمس (٢٠٠٨). الإدارة الاستراتيجية، ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق، ط ٢، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.

٥٤.محمد، محمد الصاوي (١٩٩٢). البحث العلمي: أسسه وطريقة كتابته. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

٥٥.محمود، حمدي شاكر (٢٠٠٦). البحث التربوي للمعلمين والمعلمات، ط ٣، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

٥٦.معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة (٢٠١٧). التقرير العالمي الثالث بشأن تعلم الكبار وتعليمهم، هامبورج. معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة.

٥٧.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأكسو) (٢٠١٦). المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار، سلسلة المعاجم الموحدة، ع ٤١، الرباط، مكتب تنسيق التعريب.

٥٨.موسى، هاني محمد (٢٠١٦). متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة: رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية– جامعة المنوفية، ع ٤، ج ١.

٥٩.الهلالي، الهلالي الشربيني (٢٠١٩). محو الأمية وتعليم الكبار في مصر: الواقع والتحديات والمقترحات، بحوث في التربية النوعية، ع ٣٥، فبراير ٢٠١٩.

٦٠.الهيئة العامة لمحو الأمية (٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية ٢٠١٤– ٢٠٣٠، القاهرة، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، الهيئة العامة لتعليم الكبار.

٦١. وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري (٢٠١٤). رؤية مصر ٢٠٣٠، القاهرة.

62. Beardsley, Audrey Amrein (2008). Methodological Concerns About the Education Value Added Assessment System, Educational Researcher, Vol 37, No 2, 65- 75.
63. Billings, Brain (2017): Teacher Perceptions of the Ceiling Effect with Gifted Students and Impact on Teacher Value Added Scores and Teacher Evaluation, Ph. D. College of Education, University of Findlay.
64. Braun, Henry I. (2005). Value Added Modeling: What does Due Diligence Require? In R. W. Lissitz (ED), Value Added Models in Education: Theory And Application.
65. Braun, Henry I. (2005): Student Progress to Evaluate Teacher: a Primer on Value Added Models, Policy Information Center, Princeton.
66. Braun, Henry I. (2007). Estimating School and Teacher Effectivness: The Promise and The Pitfalls of Value Added Models, Lynch School of Education, Boston College. RAMA.
67. Braun, Henry I. (2013). Value Added Modeling and The Power of Magical Thinking, Ensaio: aval. Pol. Publ. edu., Rio de Janeiro, Vol. 21, No. 78.
68. Chaurasia, Pawan, Priya, Pragya, Agrawal, Nidhi (2019). Illiteracy A Social Issue a Brief Study in The Indian Population, International Journal of Engineering and Technical Research, Vol. 9, Issue 4.
69. Coming, John, Soricone (2007). Adult Literacy Research: Opportunities and Challenge, National Center for The Study of Adult Learning and Literacy, Washington, D. C.
70. Dagen, Allson Swan (2021). Preparing Contemporary Reading/ Literacy Special Lists: Pairing Research and Standards, Literacy Practice and Research, Vol. 46, No. 1.
71. Dracker, Peter (2008). Management in Turbulent Times, New York, Harper & Raw Publisher.
72. Emslander, V., Levy, I., Scherer, R., Brunner, M. (2021): Stability of Value Added Models: Comparing Classical and Machine Learning Approches, Abstract PAEPSY 2021.
73. Hersh, R. H. (2004). Assessment and Accountability: Unveiling Value Added Assessment in Higher Education, A Paper Presented at The AAHE (American Association for Higher Education), National Assessment Conference, Denver.
74. Hyjek, June (2021). A Life in The Day of an Adult Literacy Tutor: A Perspective on Tutoring Adults, Literacy Practice and Research, Vol. 46, No. 1.

75. Jensen, Ben (2010). Measuring What Matters: Student Progress, GRATAN Institute, Australia.
76. Kane, Michael T. (2017): Measurement Error and Bias in Value Added Models, ETS Research Report Series, December 2017.
77. Lomax, Erin D. & Kuenzi, Jeffrey J. (2012). Value- Added Modeling for Teacher Effectiveness, Washington, Congressional Research Service CRS.
78. Marios, I. & Loudes, Katsio (2006). Global Strategic Planning: Cultural Perspectives for Profit and Non Profit Organizations, U.S.A, Butter Worth Heinemann.
79. Novice, Milord M. & Others (2004):" Daul Perspective SWOT: A Synthesis of Marketing Intelligence and Planning ", Marketing Intelligence and Planning, Vol. 22, No. 1.
80. Nystrom, D. (2009): Systems Thinking and The 7S Model, REVELN Consulting, available at: www. REVELN .com.
81. Pearson Policy Report (2008). Value Added Assessment Systems, Pearson Education Inc.
82. Pivovarova, Margarita, Beardsley, Audrey & Broatch, Jennifer (2016): Value Added Models: Caveat Emptor, Statistics and Public Policy Journal, 3: 1, P.p. 1- 9.
83. Schochet, P. Z. & Chiang H. (2010). Error Rates in Measuring Teacher and School Performance Based on Student Test Score Gains, Washington, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
84. Sen, Sadat, Terzi, Ragip, Yildirim, Ibrahim &Choen, Allans (2018). Does Equating Matter in Value Added Models? Turkish Journal of Education, Vol. 7, Issue 4.
85. UNESCO (2006). Why Literacy Matters, Education for All: Literacy for Life, Paris, UNESCO Publishing.
86. UNESCO (2009). Global Report on Adult Learning and Education, Humburge, Unesco Institute for Lifelong Learning.
87. Welsch, Kinnucan Kathryn (2012): Should Value Added Modeling Be Used to Identify Highly Effective Teachers Counterpoint? Teacher Education Faculty Publication, Vol. 37.
88. Willms, J. D. & Flanagan, P. (2007). Canadian Students "Tell Them from Me", Education Canada, Vol. 47.