

فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية من منظور تقييم القيمة المضافة إعداد

أ.م.د/ هناء حسين محمد عبدالمنعم
أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي المساعد
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس
د/ إسلام محمد السعيد إبراهيم
مدرس أصول التربية
كلية التربية
جامعة عين شمس
مستخلص الدراسة:

هدف البحث إلى قياس وتقييم فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية من منظور تقييم القيمة المضافة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي لتعريف الأطر النظرية لتعليم الكبار، والمرتكزات المعرفية والفكرية لتقييم القيمة المضافة، بالإضافة إلى المنهج شبه التجريبي لتقييم فعالية البرنامج، كما تم استخدام عدة أدوات بحثية تنوعت ما بين: الملاحظة، والمجموعات البؤرية، والمقابلات المفتوحة المتعمقة، والاختبار التحصيلي، وتمثلت عينة البحث في (408) طالبًا، تم تنفيذ البرنامج التدريبي معهم، وقاموا بالإجابة عن الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لتقييم القيمة المضافة للبرنامج وأثره في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية.

وأُسفرت نتائج البحث عن وجود فعالية كبيرة للبرنامج في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في تعليم الكبار، كما توجد قيمة مضافة مباشرة وغير مباشرة وتطبيقية للبرنامج؛ حيث كشفت النتائج عن تلبية البرنامج لاحتياجات الطلاب في تعليم الكبار، كما أنه اتسم بالوضوح والسلاسة مما أثر على إتمام الطلاب للبرنامج والتزامهم فيه، وأنه ساعدهم في تعريف المشكلات التي قد تواجههم في محو الأمية وكيفية التعامل معها، هذا بالإضافة إلى وجود قيمة مضافة غير مباشرة للبرنامج؛ تمثلت في قيام بعض الطلاب بنقل ما اكتسبوه بالبرنامج لزملائهم الذين لم يلتحقوا به، ونشر الوعي بأهمية المشاركة في محو الأمية كواجب إنساني وديني ووطني، فضلاً عن وجود قيمة مضافة تطبيقية للبرنامج؛ حيث قام بعض الطلاب بتطبيق طرق استقطاب وإقناع الأميين بالتعليم فور انتهائهم من البرنامج وبالفعل نجحوا في ذلك.

الكلمات المفتاحية: برنامج، تعليم الكبار، الأمية، محو الأمية، القيمة المضافة.

The Effectiveness of a Training Program Based on Adult Education Principles in Enhancing University Students' Participation in Literacy: A Value-Added Assessment Perspective

**Hanaa Hussain Mohammed
Abdelmoneim**

**Eslam Mohamed Elsaheed
Ibrahim,**

Abstract:

The study aimed to measure and evaluate the effectiveness of a training program based on adult education principles in enhancing university students' participation in literacy eradication from the perspective of value-added assessment. To achieve this goal, the study employed a descriptive approach to explore the theoretical frameworks of adult education and the cognitive and intellectual foundations of value-added assessment. Additionally, a quasi-experimental approach was used to evaluate the program's effectiveness.

The research utilized various tools, including observation, focus groups, in-depth open interviews, and an achievement test. The sample consisted of 408 students who participated in the training program and completed pre- and post-achievement tests to assess the value-added impact of the program and its effect on enhancing their participation in literacy.

The results indicated a significant effectiveness of the program in promoting university students' involvement in adult education, the program helped students identify potential challenges in literacy and strategies to address them. An indirect value-added impact was also observed, where some students shared their acquired knowledge with peers who had not participated in the program, raising awareness about the importance of student involvement in literacy eradication as a humanitarian, religious, and national duty.

Additionally, the program showed practical value-added outcomes, as some students successfully applied methods of recruiting and persuading illiterate individuals to pursue education immediately after completing the program. These results confirm the program's substantial effectiveness in enhancing university students' participation in literacy and adult education.

Keywords:

Program, Adult Education, Illiteracy, Literacy, Value-Added.

لقد أصبح تعليم الكبار يحظى باهتمام كبير من كافة الدول؛ لما له من دور محوري في تلبية الاحتياجات الإنسانية وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية والاقتصادية وتكافؤ الفرص، كما أن مجتمع المعرفة ومقتضياته فرض الاهتمام بهذا النمط التعليمي؛ لما له من دور حيوي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بمحاورها المختلفة؛ مما أضاف أبعاد أخرى لتعليم الكبار وتضاعفت أهميته ومجالاته وبرامجه، بما جعل كافة الدول تولي اهتماماً خاصاً به؛ وهو ما فرض على الدول التي تعاني من نقشي الأمية بين أفرادها -ومنها مصر- أن تقطع أشواطاً كبيرة بفترة زمنية قصيرة تتدارك خلالها أهدافها في محو الأمية القرائية لأفرادها ممن فاتهم قطار التعلم كنقطة بداية للانطلاق نحو الأبعاد الجديدة لتعليم الكبار بأفاقه الواسعة، وبما يمكنها من اللحاق بركب التقدم من خلال تنمية رأسمالها البشري واستثمار قدرات وإمكانات جميع الأفراد ليسهموا في تحقيق تنمية مواطنهم اجتماعياً وثقافياً وتكنولوجياً واقتصادياً.

ولما كانت الأمية من المشكلات الملحة التي تستدعي تضافر كافة الجهود لمواجهتها وحلها فقد اتجهت أغلب الدول إلى إلزام مؤسساتها الرسمية وغير الرسمية بالمشاركة في محو الأمية وفق خطة تركز على مشروعات متكاملة من أهمها مشاركة شباب الجامعات وتوجيه طاقاتهم للقضاء على مشكلة الأمية (خليل، والأسمر، 2014، 34)، ومن ثمَّ تطلب ذلك من الجامعات أن يكون لها الدور الرئيسي في حل مشكلة الأمية، واتخاذ وضعها الصحيح في التصدي لها من خلال تحفيز وتفعيل مشاركة طلابها بمحو الأمية وتعليم الكبار، ودمجهم في الجهود المبذولة لمكافحة الأمية؛ لتحقيق أقصى استفادة من هذه الثروة البشرية، وتوظيف طاقات طلاب الجامعات في مواجهة مشكلات المجتمع وعلى رأسها مشكلة الأمية.

وعلى ذلك فإن هذا يتطلب تصميم برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية، فضلاً عن قياس فعالية ذلك البرنامج وفعاليتها لا سيما من منظور تقييم القيمة المضافة؛ باعتباره أحد المداخل المهمة التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم واختبار البرنامج وتعرُّف مدى إمكانية تطبيقه على مستوى الجامعات المختلفة؛ لتحقيق الاستثمار الأمثل لطلاب الجامعات في القضاء على مشكلة الأمية التي تعتبر من أخطر القضايا والمشكلات التي تواجه العالم العربي، وتعرقل مسيرة التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تخطوها الدول العربية بكل إصرار وعزم.

مشكلة البحث:

تعتبر الأمية من القضايا القديمة المتجددة التي تعتبر مجالاً دائماً للبحث، وميداناً مهماً لبذل جهود التعاون المتواصلة بين جميع مؤسسات المجتمع وفئاته؛ لما لها من آثار سلبية تجعلها عقبةً كؤوداً أمام تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، ولا خلاف حول أهمية التحرر من الأمية وما يمثلته محو الأمية وتعليم الكبار من تداعيات إيجابية على الفرد والمجتمع؛ فمحو الأمية يمثل حق هؤلاء الأفراد الأميين في التعليم، ومفتاح اكتسابهم للمعارف، وتوسيع الخيارات المتاحة أمامهم لتحقيق حياة ناجحة وأكثر فعالية وخلوًا من العلل والأمراض، وإكسابهم القدرة على التمتع بحياة كريمة، ورفع قدراتهم الإنتاجية وتكيفهم مع المحيط الاجتماعي، ووفقاً للتقرير العالمي الثالث بشأن تعليم الكبار وتعلمهم الصادر عن منظمة اليونسكو فإن تحسين القرائية والمهارات الأساسية للكبار يعتبر بمثابة الأولوية القصوى لبرامج تعليم الكبار وتعلمهم، ويؤلي صانعو السياسات والمعنيون بتعليم الكبار اهتماماً لمحو الأمية بصورة خاصة في 111 دولة (معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة، 2017، 15).

وقد حرصت جميع الدول العربية -ومنها مصر- على مضاعفة جهودها في مكافحة الأمية التي تعد من المشكلات المؤرقة عبر الزمن، وهو ما اتضح بصورة كبيرة من خلال العديد من التجارب والأنشطة التي يعد أبرزها التحالف في العقد العربي لمحو الأمية الذي بدأ في عام 2014؛ ولكن على الرغم من الجهود المبذولة في مكافحة الأمية إلا أنها مازالت تمثل تهديداً خطيراً لعملية التنمية الشاملة والمستدامة بأغلب الدول العربية؛ بما يترتب على ذلك الحد من فاعلية الجهود التنموية بطريقة تهدد الاستقرار والتواصل المجتمعي، والافتقار إلى الفرص والخبرات الممكنة التي تضمن تنوع مشاركة الأفراد والجماعات في شؤون مجتمعهم وقضاياها؛ فضلاً عن تضاعف المشكلات المجتمعية مثل: البطالة، والإدمان، ونفشي بعض الأمراض الصحية، والاقتصادية، والسكانية والمجتمعية، بشكل يعوق حركة المجتمع نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة، فما تزال أغلب الدول العربية تعاني من ارتفاع عدد الأميين بصورة كبيرة؛ فتقديرات المرصد العربي للتربية لعدد الأميين بالوطن العربي في حدود سنة 2024 يبلغ حوالي (49) مليون أمياً (جامعة الدول العربية، 2016)، ووفقاً لتقرير منظمة اليونسكو 2021 فهناك واحد من كل خمسة أفراد بالغين - تزيد أعمارهم عن 15 عام- في الوطن العربي يعاني من الأمية، وقد فرض ذلك الارتفاع في نسبة الأمية وجوب تفعيل دور الجامعات في محو الأمية، وإعطائها الأولوية والسبق كشريك استراتيجي

من خلال تحفيز وتفعيل مشاركة طلابها بمحو الأمية وتعليم الكبار، ودمجهم في الجهود المبذولة لمكافحة الأمية؛ لما له من أهمية كبيرة وفعالة في مواجهة مشكلة الأمية قد أثبتتها خبرات وتجارب العديد من الدول التي اتبعت ذلك النهج.

فالتوجه للاعتماد على طلاب الجامعات في تعليم الكبار يعتبر من الحلول المهمة والفعالة لمواجهة مشكلة الأمية؛ حيث الكم والعدد الكبير للطلاب، وتغطيتهم لكافة الأرجاء نظرًا لانتشار الجامعات بجميع الأنحاء؛ إلا أن العديد من الدراسات التي تناولت مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية أكدت على وجود عدة عقبات تحول دون نجاح دمج هؤلاء الطلاب في الجهود المبذولة لمحو الأمية على الوجه الأكمل نظرًا لضعف إدراك كثير من الجامعات للدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه القوى البشرية بها في محو الأمية (عاشور، 2015، 586)، وضعف تأهيل وإعداد الطلاب المكلفين بتعليم الأميين بفصول محو الأمية (عبدالله وآخرون، 2013، 120)، بالإضافة إلى "عدم وعي الطلاب بطبيعة التعليم غير النظامي وافتقارهم للتأهيل والتدريب كمعلمي محو أمية" (الهاللي، 2019، 18)

هذا وقد أوضح طلاب الجامعات المكلفون بمحو الأمية في الجامعات المصرية-حيث أصدرت الجامعات المصرية قرارًا بتكليف طلابها بمحو أمية عدد من الأفراد كشرط للحصول على شهادة التخرج- أن هناك العديد من العقبات والتحديات التي تواجههم في القيام بتكليف محو الأمية، وهو ما أسفرت عنه المقابلات المفتوحة (جماعية) التي تم إجراؤها مع بعض الطلاب بجامعة: عين شمس، وطنطا، ودمنهور، والأزهر، بلغ عددهم (931) طالبًا، ودارت حول أهم العقبات والتحديات التي تواجههم في محو الأمية، وقد تمثل أهمها في:

أ- افتقار طلاب الجامعات إلى التأهيل اللازم للقيام بمحو الأمية، وحاجتهم إلى التدريب للقيام بمحو الأمية.

ب- إن أغلب الجامعات قد أصدرت قرارًا بإلزام طلابها بمحو الأمية دون اتخاذ الإجراءات اللازمة لمساعدتهم أو تدريبهم على ذلك.

ج- صعوبة الوصول إلى الأميين، وعدم توفير قاعدة بيانات لهم تكون متاحة لتيسير وصول الطلاب إليهم.

د- كثير من الجامعات لا تساعد الطلاب في تعريفهم كيفية استقطاب الأميين لتعليمهم وكيفية التعامل معهم

هـ- ضعف إلمام الطلاب بمهارات تعليم القراءة والكتابة بما يجعل بعض الأميين لا ينتظمون في التعلم.

وعلى ذلك فإن تلك العقبات تستلزم ضرورة تقديم برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار لطلاب الجامعات لمساعدتهم على تخطي العقبات والتحديات التي تواجههم في محو الأمية، ونجاح التوجه لدمج طلاب الجامعات في مواجهة مشكلة الأمية؛ باعتبارهم الفئة الأجدر والأقدر على تحقيق نتائج بارزة في هذا المضمار، فضلاً عن قياس فعالية ذلك البرنامج؛ مما يتطلب الاعتماد على مدخل تقييم القيمة المضافة باعتباره النموذج الأمثل لتقييم فعالية البرنامج التدريبي على تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار؛ حيث إنه يعد مدخلاً عادلاً وموضوعياً لتمييز المؤسسات والمعلمين والبرامج وترتيبها وفقاً لدرجات القيمة المضافة التي أُضيفت للمتعلمين وأسهمت في نموهم والمقارنة بينها، وكذلك تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، ومن ثم تحديد احتياجات التحسين، هذا إلى جانب تحديد احتمالات الأداء بالمستقبل، والتي يمكن أن تساعد في تخطيط الإمكانيات وتوظيفها واتخاذ القرارات، وهذه الاحتمالات يمكن أن تحدد المخرجات المستقبلية من البرنامج التدريبي وفعاليتها على تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار (الدهشان، والسبوق، 2015، 23).. وهو ما جعل البحث الحالي يسعى إلى تعرّف فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية، وتقييم فعاليتها وتحديد جدواه في تأهيل طلاب الجامعات لتعليم الكبار بصورة منهجية وموضوعية وهو ما يمكن تحقيقه من خلال تقييم القيمة المضافة.

أسئلة البحث:

- في ضوء مشكلة البحث التي تم توضيحها سلفاً فإن السؤال الرئيسي للبحث يتمثل فيما يلي:
- ما فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية من منظور تقييم القيمة المضافة؟
- ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هي:
- 1- ما الأطر النظرية لتعليم الكبار؟
 - 2- ما المرتكزات المعرفية والفكرية لمدخل القيمة المضافة؟
 - 3- ما أبعاد البرنامج التدريبي القائم على مبادئ تعليم الكبار والمقترح لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية؟

4- ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية من منظور تقييم القيمة المضافة؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- 1- تعرّف الأطر النظرية لتعليم الكبار.
- 2- تحليل المرتكزات المعرفية والفكرية لمدخل القيمة المضافة.
- 3- تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية.
- 4- تقييم فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية من منظور تقييم القيمة المضافة.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته مما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تعد هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من التقارير والمؤتمرات والدراسات السابقة بضرورة تفعيل دور الجامعات وطلابها في تعليم الكبار؛ نظراً لأهمية المتزايدة وما يحظى به من اهتمام في الوقت الراهن، فضلاً عن تفاقم مشكلة الأمية وفشل أغلب الجهود المبذولة فيها.
- مواكبة الاهتمام المتزايد بضرورة التركيز على البحث في تقديم حلول أو بدائل استراتيجية للقضاء على مشكلة الأمية.

- اهتمام البحث بالاعتماد على أحد المداخل الاستراتيجية الفعالة في قياس وتقييم البرامج التدريبية التعليمية وهو مدخل القيمة المضافة.

- قد يمثل البحث مدخلاً ونقطة انطلاق لأبحاث ودراسات أخرى تناقش مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار، أو نموذج القيمة المضافة كأحد أفضل نماذج القياس والتقييم.

ثانياً: الأهمية العملية أو التطبيقية:

- تعدد الجهات التي يمكن أن يفيد هذا البحث؛ وذلك في ضوء الأهمية التي تحظى بها مشكلة الأمية وضرورة تضافر الجهود المختلفة للتصدي لها، وكذلك أهمية القطاع الذي يتناوله البحث وتعدد الأقطاب المشاركة فيه والمستفيدة منه كالجامعات، ومراكز تعليم الكبار، ومؤسسات

المجتمع المدني الشريكة في محو الأمية، وأفراد المجتمع من الأميين والمعنيين بقضية الأمية في الوطن العربي.

- قد يفيد البحث صانعي القرار في وضع تصور مستقبلي لمشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار على ضوء نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته؛ خاصة مع كون محو الأمية الهجائية والرقمية يمثل أحد أهداف التنمية المستدامة.

- يُؤمل أن يساعد البحث القائمين على تعليم الكبار بالجامعات على تفعيل مشاركة الطلاب في محو الأمية من خلال تعميم البرنامج التدريبي المقترح لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار، وكذلك تحسين وتطوير الممارسات العملية والأداء الاستراتيجي في مواجهة مشكلة الأمية.

- من المرجو أن تسهم نتائج البحث في تعديل وتطوير الخطط الاستراتيجية في محو الأمية وإضافة لها في ضوء الضوابط اللازمة لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

1- الحدود الموضوعية:

تحدد البحث بتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في مجال محو الأمية كأحد المجالات المهمة لتعليم الكبار؛ حيث إنه وفقاً للتقرير العالمي لتعليم الكبار الصادر عن منظمة اليونسكو فإن تحسين القرائية والمهارات الأساسية للكبار يعتبر بمثابة الأولوية القصوى لبرامج تعليم الكبار.

✚ اقتصر البحث على تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية دون غيرهم من الفئات أو الأفراد.

✚ اقتصر البحث على قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح من منظور تقييم القيمة المضافة دون غيره من مداخل القياس والتقييم.

✚ اعتمد البحث على نموذج البيانات الطولية والعرضية لقياس القيمة المضافة؛ فقد تم الاعتماد عليهما والمزج بينهما في قياس وتقييم القيمة المضافة للبرنامج المقترح، حيث إنه قد تم استخدام نموذج البيانات العرضية من خلال حساب درجة الكسب بطرح درجات الطلاب في الاختبار القبلي من درجاتهم بالاختبار البعدي، كما تم استخدام نموذج البيانات الطولية بالتطبيق على مجموعات الطلاب نفسها 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 الدقة في النتائج، ورفع مستوى الثقة بها وإمكانية تعميمها للدلالة على فعالية البرنامج على أداء الطلاب الملتحقين بالبرنامج، وفعاليتهم في تعزيز مشاركتهم بمحو الأمية وتعليم الكبار.

2- الحدود البشرية:

وتمثلت الحدود البشرية في فئتين هما:

أ- 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 (383) طالباً، فقامت الدراسة بالتطبيق على عينة من الطلاب بلغ عددها (408) طالباً بكلّيات: (الألسن، الآداب، البنات، التجارة، التربية، التربية النوعية، الحقوق).

ب- فئة الخبراء: وتمثلت في مجموعة الخبراء بلغ عددهم (40) خبيراً من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين والمعنيين الذين تم استطلاع آراءهم حول عناصر البرنامج التدريبي ومحاورة وموضوعاته، ومعوقاته، وفرص نجاحه؛ بما قد ينعكس على فعالية البرنامج المقترح وقيّمته المضافة.

3- الحدود المكانية:

وتشكلت الحدود المكانية للبحث 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.

4- الحدود الزمانية:

تحددت في الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، وكذلك مدة تطبيق الاختبارات القبلي والبعدي على الطلاب الملتحقين بالبرنامج والتي تمت خلال العام الدراسي 2022/ 2023م.
منهج البحث وأدواته:

لتحقيق الهدف الذي يسعى إليه البحث فقد تم استخدام المناهج والأساليب الآتية:

أ- **المنهج الوصفي:** تم استخدام المنهج الوصفي باعتباره أكثر المناهج ملائمة لطبيعة البحث والدراسات الاجتماعية والإنسانية بصورة عامة؛ حيث يهتم بوصف الظاهرة وتحديد العلاقات والظروف التي توجد بين عناصرها وتحديد الممارسات الشائعة وجمع البيانات وتبويبها وتفسيرها وتوجيه مستقبل الظاهرة، كما يساعد في الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم واقع الظاهرة وتطويره (دشلي، 2016، 73)، كما تتعلق البحوث الوصفية بجمع البيانات لاختبار الفروض أو الإجابة عن أسئلة بشأن الحالة الراهنة لموضوع البحث؛ وهو ما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي من حيث وصف وتحليل مدخل القيمة المضافة والأسس النظرية والفكرية له، وكذلك تحليل أبعاد تعليم الكبار.

ب- **المنهج شبه التجريبي:** وهو يندرج في الدراسات الرصدية التي يتم من خلالها ملاحظة المتغيرات بدلاً من توظيفها وإدارتها، ويلاحظ من خلال المنهج شبه التجريبي نتائج حدث طبيعي يفترض أن يكون له أثر على الفرد، ولا يتضمن ضبطاً كاملاً للمتغيرات الدخيلة، ويتم من خلاله تطبيق معالجة ما، والبحث عن أثر هذه المعالجة (زيتون، 2004، 447-452)، 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 فعالية البرنامج التدريبي في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية من خلال القياس القبلي والبعدي للجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية للطلاب تجاه محو الأمية وتعليم الكبار.

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

الملاحظة: وهي أحد أدوات جمع البيانات التي تستخدم في الأبحاث والدراسات العلمية لتكون أساساً لمعرفة واعية وفهم دقيق لظاهرة بعينها، وجمع معلومات عن سلوك معين (الشربيني، وصادق، والقرني، ومطحنة، 2013، 247)، وقد اعتمدت الدراسة على الملاحظة المباشرة واستخدمت بطاقات الملاحظة كأحد أدوات جمع البيانات لرصد وتسجيل تفاعل الطلاب بالبرنامج التدريبي، واستجاباتهم حول الأنشطة التي تُطلب منهم أثناء التدريب بصورة متزامنة وغير متزامنة، وإجاباتهم ومناقشاتهم حول عناصر التدريب المختلفة؛ لما لذلك من إفادة في تقييم القيمة المضافة غير المباشرة، وتقييم القيمة المضافة التطبيقية.

المجموعات البؤرية: وتعد المجموعات البؤرية واحدة من الأدوات التي تستخدم في جمع المعلومات بطريقة مباشرة من الجمهور المستهدف، وهي بمثابة حوار فعال بين المشاركين، يتم اختيارهم بطريقة قصدية حول قضية محددة، تدار بواسطة باحث أو منسق، وتتسم بأنها تتم بين الباحث وعدد من المبحوثين في وقت واحد (جمال الدين، 2015، 132-133)؛ ومن ثم تتناسب هذه الأداة والهدف من البحث الحالي الذي يسعى إلى تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار، وتقييم فعالية ذلك البرنامج في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية من منظور تقييم القيمة المضافة، وتتميز المجموعات البؤرية بأنها أداة تتيح معلومات كيفية يتم تحصيلها من أعداد صغيرة من المستجيبين ذوي الاهتمامات المشتركة، والذين يتراوح عدد كل جماعة منهم ما بين (8) أفراد إلى (12) فرداً، والذين يتبادلون النقاش حول موضوع معين في جلسة تستمر ما بين ساعة ونصف إلى ساعتين ونصف (ستيوارت، وساني، وروك، 2012، 77-78)، وتم استخدامها في جمع المعلومات من الطلاب حول معارفهم واتجاهاتهم في تعليم الكبار وأهميته، وكذلك مناقشتهم حول العناصر المختلفة للبرنامج التدريبي؛ للإفادة من نتائج تلك الحوارات والمناقشات في تعرّف واقع القيمة المضافة المباشرة وغير المباشرة والتطبيقية للبرنامج التدريبي.

المقابلات المفتوحة (المتعمقة): إن المقابلة المفتوحة المتعمقة -والتي تسمى أحياناً المقابلات المكثفة- هي إحدى طرق جمع البيانات بشكل متعمق؛ حيث تتخذ المقابلة المتعمقة الأفراد المبحوثين كمنطلق للعملية البحثية، كما تفترض أن لديهم معرفة متفردة ومهمة بالظاهرة المدروسة، يمكن التحقق منها من خلال التواصل الشفهي والحوار (هس، وباتريشيا، 2011، 211-212)، كما أنها تتيح الحصول على بيانات كاملة وبسهولة أكبر؛ فالكثيرون يفضلون تقديم معلوماتهم شفويًا أكثر من تقديمها كتابيًا، بالإضافة إلى أنها تعتبر وسيلة لتعرّف الآراء والحقائق والمعتقدات التي قد تختلف باختلاف الأشخاص وظروفهم؛ وقد اعتمد البحث على المقابلات المفتوحة المتعمقة باعتبارها الأداة الأنسب للتوصل إلى: التحديات والعقبات التي تواجه مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية، وكذلك تحديد محاور وعناصر البرنامج التدريبي المقترحة لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية، ومتطلبات تنفيذه، وتمت هذه المقابلات مع بعض طلاب الجامعات، وكذلك الخبراء المتخصصين في تعليم الكبار وتنوعت هذه المقابلات بين فردية وجماعية.

الاختبار القبلي والبعدي: لقياس وتقييم القيمة المضافة المباشرة؛ تم إعداد اختبار تم تطبيقه قبل التحاق الطلاب بالبرنامج التدريبي وبعد الانتهاء منه، على أفراد العينة نفسها، وتم تحديد (20)

عشرين دقيقة للإجابة عن الاختبار القبلي أو البعدي، وتكوّن الاختبار من عشرة أسئلة صواب وخطأ، وستة أسئلة اختيار من متعدد، وكلّ من الأسئلة الستة عشر يتناول أحد الجوانب المعرفية أو المهارية أو الوجدانية لتعليم الكبار التي يركز عليها البرنامج التدريبي، وتقيس المعلومات والمهارات الذهنية والعملية التي اكتسبها الطلاب من البرنامج، 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 الملحقين بالبرنامج.

مصطلحات البحث:

في ضوء الإطار العام للبحث هناك مجموعة من المصطلحات الرئيسية التي يقوم عليها وتتطلب توضيحاً للمقصود منها في الإطار العام والشامل لها؛ حتى يتسنى الكشف عن ماهيتها وتحليلها في متن البحث.. تتمثل هذه المصطلحات فيما يلي:

البرنامج التدريبي: هو "المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعلم والتدريب، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي يتم تنظيمها خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو ستة أشهر أو سنة كاملة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيباً يتمشى مع نموهم ومطالبهم الخاصة" (اللقاني، والجمال، 2013، 38)، ويعرف أيضاً بأنه: "عملية منهجية منظمة يتم من خلالها إكساب الفرد مجموعة من الخبرات والمهارات التي تمكنه من أداء مهام عمل معين" (جابر، 2015)، وهو التعريف الذي تتبناه الدراسة إجرائياً.

تعليم الكبار Adult Education:

يعرف تعليم الكبار بأنه: "التعليم الذي يقدّم 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، 2003، 118)، وهو التعريف الذي تتبناه الدراسة إجرائياً.

الأمية Illiteracy:

ويعد تعريف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) للأمية من أبرز تعريفات الأمية، وعرفت بأنها: "عجز الفرد عن توظيف مهارات القراءة والكتابة، أو إنه كل سلوك يتعارض طبيعياً ووجوداً مع نظام الحضارة المعاصر، ومع أسلوب إنتاجها، ومع نمط الارتقاء بها،

ومع فلسفتها السياسية والاجتماعية" (اليونسكو، 2006، 157)، وهو التعريف الذي تتبناه الدراسة إجرائيًا.

محو الأمية literacy:

يقصد بمحو الأمية وفقًا لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أنها: "القدرة على فهم وتقييم واستخدام النصوص المكتوبة والمشاركة فيها للمشاركة بالمجتمع وتحقيق أهداف الفرد وتطوير معارفه وإمكانياته (OECD, 2013, 59)، وهو التعريف الذي تتبناه الدراسة إجرائيًا.

منظور Perspective:

مصطلح يشير إلى: "عمليات تفكير اجتهادي تقوم على الاستقراء والاستنباط والتحليل والتفسير" (فلية، والزكي، 2004، 238).

القيمة المضافة Value- Added:

تعرف بانها: درجة 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: "معدل النمو أو التغيير المباشر وغير المباشر والتطبيقي الذي يحدث للطلاب الجامعي نتيجة اكتسابه خبرات تربوية وتعليمية في محو الأمية من خلال التحاقه ببرنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار، والتي تقاس بالفرق بين درجته قبل التحاقه بالبرنامج ودرجته بعدها، وكذلك ملاحظة الأداء، والتطبيق".

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي ترتبط بالبحث الحالي من خلال التلاقي في بحث ودراسة أحد متغيراته، وتتفاوت فيما بينها في درجة الاقتراب من البحث الحالي، ومدى استفادة البحث منها، وانطلاقًا مما انتهى إليه الآخرون يمكن تناول بعض هذه الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث مصنفةً في محورين الأول: دراسات تتعلق بتعليم الكبار ومحو الأمية ودور الجامعات وطلابها فيها؛ لتحليل الجهود البحثية التي تناولت دراسة تعليم الكبار؛ باعتبارها تمثل تراكمًا معرفيًا وفكريًا، يساعد في تعرف تعليم الكبار بأبعاده المختلفة التي تم دراستها وبحثها من قبل، ومن ثم استخلاص أبرز النتائج التي تم التوصل إليها في تلك الدراسات، بما يسهم في بلورة الإطار النظري للبحث؛ وذلك باعتبار تعليم الكبار يمثل المحور الذي يدور حوله البحث الحالي، أما المحور الثاني: يتناول دراسات تتعلق بمدخل القيمة المضافة، باعتباره يمثل الإطار الذي يتم

البحث في قياس وتقييم فعالية البرنامج التدريبي لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات بتعليم الكبار في ضوءه.. ويتم عرض الدراسات السابقة التي تتدرج داخل كل محور بحيث يتم عرض هذه الدراسات وفقاً لترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ويتم تناول كل دراسة منها من حيث: هدفها، والمنهج المتبع، والأدوات المستخدمة، يليها أهم النتائج التي تم التوصل إليها؛ بما قد يثرى البحث الحالي، وذلك كما يلي.

أولاً: دراسات تناولت البحث في تعليم الكبار:

يعتبر تعليم الكبار من القضايا التي استحوذت على تركيز كثير من الدارسين والباحثين والمؤسسات والهيئات على المستويات المحلية والعالمية، ويتميز البحث في تعليم الكبار أن هدف الباحثين فيه مثل هدف معلمي محو الأمية وهو تحسين تعليم القراءة والكتابة (Duke & Martin, 22, 2011)، ويركز البحث الحالي على عرض الدراسات التي اهتمت بالبحث في دور الجامعات في تعليم الكبار بالدول العربية لارتباطها الكبير بموضوع الدراسة، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت دور الجامعات في تعليم الكبار إلا أنها تباينت في تناولها لهذا الدور؛ حيث اهتمت بعض هذه الدراسات بالتركيز على جهود وخبرات الجامعات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار مثل دراسة: حسن (2006) وقد اعتمدت على المنهج الوصفي في وصف وتحليل جهود الجامعات في محو الأمية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى ضعف التنسيق بين جهود الجامعات والجمعيات الأهلية والمنظمات غير الحكومية المهمة بمجال محو الأمية، وأن ضعف التمويل يمثل أحد المعوقات الأساسية التي تضعف من جهود الكليات في محو الأمية، وأكدت الدراسة على إعطاء الأولوية للطلاب للعمل بمشروعات محو الأمية عن تكليف خريجي الجامعات والمعاهد العليا.

ومن هذه الدراسات ما اهتم بتناول ذلك الدور من خلال الخبرات المختلفة لجامعات عدة دول في محو الأمية كدراسة: الرواف (2008) التي اهتمت بالكشف عن واقع دور الجامعات في القضاء على الأمية الأبجدية، وقدمت عرضاً لبعض الأساليب التي اتبعتها بعض الجامعات لمحو الأمية في عدة دول هي: السعودية، ومصر، والأردن، وفلسطين، وأمريكا، والصين، واليابان، وباكستان، والاتحاد الأوروبي، وأستراليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وخرجت بمجموعة من التوصيات التي قد تساعد الجامعات في تحسين دورها في محو الأمية منها: أن تضع الجامعات قيام كل طالب بمحو أمية أربعة أشخاص على الأقل كشرط للحصول على الشهادة الجامعية، وأن

تضع الجامعات خطة استراتيجية توضح فيها كيفية القضاء على الأمية بأنواعها، وأن الجامعات يتوجب عليها تقديم برامج لإعداد القوى البشرية من معلمين وقيادات لمراكز محو الأمية. وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بتحديد الأدوار المختلفة التي يمكن أن تقوم بها الجامعات في محو الأمية كدراسة: **بيومي وآخرون (2013)**، ودراسة: **محيي الدين (2014)**؛ حيث هدفت الدراسة الأولى إلى تحديد الأدوار المختلفة التي يمكن أن تؤديها كليات التربية فيما يتصل بالمشاركة في جهود محو الأمية في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقامت الدراسة باستطلاع رأي عدد (73) خبيراً من أساتذة ووكلاء كليات التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة بعدة كليات تربية حول المهام والممارسات الفعلية التي تقوم بها كليات التربية في محو الأمية، وكذلك الصعوبات التي تواجهها، ومقترحاتهم لتنفيذ دور كليات التربية في محو الأمية، وتوصلت الدراسة إلى أن نجاح كليات التربية في محو الأمية يتطلب: وضع إمكانات كليات التربية، ودعمها وخبرتها في القضايا القومية وعلى رأسها محو الأمية، وتطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار كمجال للمعرفة، وإعداد الكوادر والأكفاء في مجال محو الأمية، والتركيز على إعداد معلم الكبار وتنميته المستمرة.

أما دراسة: **محيي الدين (2014)** فقد سعت للكشف عن واقع دور جامعة إب في محو الأمية وتعليم الكبار بالجمهورية اليمنية، ممثلة في قسم تعليم الكبار للحد من انتشار الأمية بالمجتمع اليمني، وأوضحت أن قسم تعليم الكبار بجامعة إب يقوم بعدة مهام هي: إعداد القوى البشرية من المعلمين والمختصين لتعليم الكبار من حملة البكالوريوس ويزودهم بالمعارف والمهارات التي تساعدهم على العمل في مجالات تعليم الكبار المختلفة ومنها محو الأمية، بالإضافة إلى تدريب العاملين في مراكز تعليم الكبار، وتدريب القوى البشرية المتخصصة في شتى مجالات المعرفة والقيادة، وهناك عدة جوانب من القصور تتمثل في قلة عدد أعضاء هيئة التدريس، والحاجة إلى إقامة مركز تدريب ومكتبة متخصصة في محو الأمية.

وقدمت دراسة: **عمري (2015)** تصوراً مقترحاً لتنفيذ دور الجامعات في مكافحة الأمية ولكن في ضوء أهداف العقد العربي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تضمنت الدراسة مقابلة مفتوحة مع (10) نواب رؤساء جامعات لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، و(15) وكلاء من وكلاء الكليات لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة؛ لاستطلاع آرائهم حول دور الجامعات في محو الأمية كأحد مجالات خدمة المجتمع للاستفادة منها في تفسير الواقع ورصد مشكلاته؛ وأسفرت

الدراسة عن وجود بعض جوانب القوة في دور الجامعات المصرية في مكافحة الأمية، لكن بالوقت نفسه فهناك أوجه قصور كبرى في الدور الذي تقوم به بوضعها الحالي في مكافحة الأمية، أما دراسة: **المطيري (2016)** فهدفت إلى البحث في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لكلية التربية بجامعة المجمعة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، وكشفت الدراسة عن اهتمام كلية التربية بالزلفى منذ نشأتها بقضية محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك من خلال عدة ممارسات منها: إقرار مقرر دراسي يدرسه جميع طالبات الكلية وهو مقرر "تعليم الكبار"، وكذلك القيام ببرنامج بعنوان: (انا أستطيع) والذي يهدف لمحو امية الأمهات اللاتي لا يستطعن القراءة والكتابة، والقيام بالعديد من الدورات وورش العمل الموجهة إلى تعليم المجتمع وتثقيفه وتطويره.

وجاءت دراسة: **الفيفي وآخرون (2021)** لتعرّف 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، وقد اهتمت دراسة: **الهاللي (2021)** بتقديم رؤية استراتيجية لتفعيل دور الجامعات المصرية في محو الأمية، وركزت على ما قامت به اللجنة التنسيقية العليا للمجلس الأعلى للجامعات من إجراءات لتفعيل دور الجامعات المصرية في محو الأمية من عقد بروتوكولات تعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار، وإصدار توصية بقيام كل طالب بتحرير 8 أميين قبل تخرجه، وإجراء البحوث العلمية في مجال تعليم الكبار، وكذلك حث كل الجامعات على المشاركة في الجهود المبذولة للقضاء على الأمية، كما جاءت دراسة: **عمري وعبد المنعم (2024)** للبحث في كيفية هندسة التحالفات الاستراتيجية التي تتم بين مختلف الجهات المنوطة بمحو الأمية بموجب القانون (8) لعام 1991 لتطوير وتحسين أدائها الاستراتيجي في محو الأمية وفقاً لمنهجية كايزن للتحسين المستمر بما يحقق رؤية مصر 2030، وقدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لهندسة التحالفات الاستراتيجية في محو الأمية على ضوء منهجية كايزن.

ثانياً: دراسات تناولت مدخل تقييم القيمة المضافة:

هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بالبحث في مدخل القيمة المضافة واستخداماته كأحد المداخل المهمة في تقييم البرامج والأنشطة التعليمية المختلفة، وتباينت تلك الدراسات في تناولها لمدخل القيمة المضافة، ومنها دراسة: **دوجلاس (2009) Douglas** التي تمثل هدفها في محاولة الإجابة عما إذا 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 المسؤولية كأفراد عن الأداء التعليمي للطلاب، وركزت دراسة: **ويلش (2012) Welsch** على البحث عن خصائص التدريس عالٍ الجودة الذي يحقق قيمة مضافة في تحصيل الطلاب وقامت الدراسة على استخدام 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 بالمعايير الأكاديمية للدولة.

أما دراسة: **شحاته (2012)** فهدفت إلى تعرّف واقع ومشكلات نظم تقييم أداء المتعلمين وقياس فعالية المؤسسة التعليمية في مصر، وكذلك تحليل لمدخل تقييم القيمة المضافة في التقييم كأحد النماذج العالمية الحديثة في متابعة نمو المتعلمين وقياس أثر 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 79% من أفراد العينة على النموذج المقترح، بينما دراسة: **الدهشان والسبوق (2015)** تركزت في تعرّف 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، وقد استهدفت دراسة: **بيفوفاروفا، وبيردسلي، وبروش (2016) Pivovarova, Beardsley & Broatch** 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 لإسهام المعلم والمدرسة في إنجاز وتحصيل طلابه لكنها بحاجة إلى مزيد من

النفقات والأبحاث لتضمنين إسهام العوامل السببية في تحقيق القيمة المضافة وليس مجرد الإنجاز التحصيلي للطلاب.

وهدف دراسة: **الشخبي وآخرون (2016)** إلى الاستفادة من تطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم المؤسسات التعليمية بمصر باعتباره أحد المداخل الحديثة في تقييم 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 والتقييم على مستوى الدولة، وتحديد المجالات والمعايير والمؤشرات المختلفة التي تقوم أداء المؤسسة التعليمية في ضوء نتائج القيمة المضافة لكل مؤسسة، وتدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية على نماذج ومداخل القيمة المضافة، بينما هدفت دراسة: **بيلينجس (2017) Billings** إلى البحث فيما إذا كانت تصورات المعلمين عن الطلاب الموهوبين ذات قيمة مضافة لتقييماتهم، وركزت الدراسة على تأثير تصورات المعلمين على عملهم مع الطلاب الموهوبين في الرياضيات وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات المعلمين عن الطلاب الموهوبين تؤثر على عملهم مع هؤلاء الطلاب ومن ثم فهي ذات قيمة مضافة في تحصيل الطلاب وإنجازهم.

أما دراسة: **الشهري وعطية (2018)** فهدفت إلى تعرّف 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 310 معلمًا بمحافظه 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 (2019)** 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.

وهدف دراسة: **توفيق وآخرون (2020)** إلى تعرّف الأسس الفلسفية والفكرية لمؤشرات القيمة المضافة كأحد مداخل تطوير المدارس الثانوية الفنية الصناعية، وكذلك تعرّف 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، أما دراسة: إمسلاندر، وشيرر، وبرونر **Emslander, Scherer & Brunner (2021)** فركزت على تعرّف 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 نماذج قياس القيمة المضافة تختلف عن النماذج العشوائية للقياس، كما أنها تتميز بأنها أكثر ثباتًا واستقرارًا من المقاييس العشوائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة التي تم عرضها أن هناك عدة أوجه تشابه تجمع بين البحث الحالي وبين تلك الدراسات، إلا أن هناك نقاط تباين وأوجه تمايز بين تلك الدراسات والبحث الحالي يمكن إيضاحها كالآتي:

1- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في توضيح مشكلة الدراسة وتأكيد أهميتها، وبناء البرنامج التدريبي، كما شكلت الدراسات السابقة القاعدة التي قام عليها الإطار النظري للبحث وتحديد أبعاده؛ وذلك من خلال مجموعة من المعطيات التي قدمتها الدراسات السابقة ومنها:

لأن الجامعات لها دور حيوي في القضاء على مشكلة الأمية؛ وقد أكدت على ذلك دراسة: (الرواف 2008)، (عمري 2015)، (المطيري 2016)، (الهالي 2021)، (عمري وعبدالمع 2024).

لأن الجامعات تقوم بعدة مهام جوهرية في تعليم الكبار هي: إعداد القوى البشرية من المعلمين والمختصين لتعليم الكبار، بالإضافة إلى تدريب العاملين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار، وتدريب القوى البشرية المتخصصة في شتى مجالات المعرفة والقيادة، وتقديم الخبرة الفنية في التخطيط والموارد التربوية والمناهج وطرق التدريس لمؤسسات وأقسام تعليم الكبار والتعليم المستمر، وقد اتفقت على ذلك دراسة: (بيومي وآخرين 2013)، (محي الدين 2014)، (الهالي 2021)، (عمري وعبدالمع 2024).

لأن الجامعات لكي تنجح في التصدي لمشكلة الأمية عليها أن تتبنى خطة استراتيجية توضح فيها كيفية القضاء على الأمية بأنواعها، وأن تشترط قيام كل طالب بمحو أمية أربعة أشخاص

على الأقل للحصول على الشهادة الجامعية وأن الجامعات يتوجب عليها تقديم برامج لإعداد القوى البشرية من معلمين وقيادات لمراكز محو الأمية، وذلك مثل دراسة: (الرواف 2008)، (محي الدين 2014)، (المطيري 2016)، (الهالي 2021).

للكشف عن واقع دور الجامعات في محو الأمية، مثل دراسة (حسن 2006)، (عمري 2015)، (المطيري 2016)، (الهالي 2021)، (عمري وعبدالممنع 2024).

لأن نموذج تقييم القيمة المضافة يعد أداة مفيدة لتقييم وتطوير البرامج التعليمية والتدريبية وتقييم المنظومة التعليمية ككل، وقد أكدت على ذلك دراسة: (Pivovarova, Beardsley & Broatch 2016) (شحات، والبحيري، وإبراهيم 2019)، (توفيق 2020)، (Emslander, Scherer & Brunner 2021).

2- أوجه الاتفاق والتشابه مع الدراسات السابقة:

أ- تلاقى البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كأحد مناهج الدراسة.

ب- اتفق البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة في التركيز على أهمية دور الجامعات وطلابها في مواجهة مشكلة الأمية مثل دراسة: (الرواف 2008)، (عمري 2015)، (المطيري 2016)، (الهالي 2021).

ج- تلاقى البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الاهتمام بتعريف ماهية القيمة المضافة والمعالجة النظرية لمدخل القيمة المضافة في تقويم المؤسسات التعليمية بكافة عناصرها وأبعادها، والتأكيد على أهميته وتداعياته على تطوير المؤسسات التعليمية وتحسين أدائها، مثل دراسة (شحاتة 2012)، (الدهشان، والسبوق 2015)، (الشخبي 2016)، (توفيق 2020)، (Emslander, Scherer & Brunner 2021).

د- تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية وعوائد مدخل القيمة المضافة في تقييم البرامج والمؤسسات وعناصر المنظومة التعليمية، وذلك مثل دراسة: (Pivovarova, Beardsley & Broatch 2016)، (Billings 2017)، (الشهري، وعطية 2018).

3- أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة والتمايز عنها:

أ- اقتصرت الدراسات السابقة على تنفيذ أدوار الجامعات في تعليم الكبار دون التركيز على أحد هذه الأدوار، بينما اهتم البحث الحالي بالتركيز على دور الجامعات في محو الأمية من خلال دمج طلابها للمشاركة في حل تلك المشكلة.

ب- اهتم البحث الحالي بالتركيز على كيفية تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية بصورة عملية من خلال تقديم برنامج تدريبي يساعد على ذلك.

ج- ركزت الدراسات السابقة على استخدام القيمة المضافة في تقييم المؤسسات التعليمية وأداء المعلمين كدراسة (Douglas 2009)، و(الشخبي 2016)، و(Billings 2017)، و(الشهري، وعطية 2018)، و(شحات، والبحيري، وإبراهيم 2019)، و(توفيق 2020)، بينما ركز البحث الحالي على استخدام القيمة المضافة في تقييم برنامج تدريبي بكافة أبعاده.

د- الاعتماد على مدخل القيمة المضافة في تقييم برنامج بمجال تعليم الكبار وليس برنامج تعليمي نظامي كما هو شائع الاستخدام.

هـ- قيام البحث الحالي بتقييم واقع القيمة المضافة للبرنامج التدريبي ميدانيًا، وليس على المستوى النظري.

و- تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الاعتماد على عدة مناهج وأساليب وأدوات بحثية تابينت فيما بين الوصف والتجريب والتخطيط والتصميم.

ز- اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تصميم برنامج تدريبي لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية.

ح- تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تقييم فعالية البرنامج التدريبي المقترح وليس مجرد الاكتفاء بإعداد البرنامج وتصميمه.

خطوات البحث:

يسير البحث لتحقيق أهدافه والإجابة عن أسئلته وفقًا لخمس محاور هي:

❖ **المحور الأول:** الأطر النظرية لتعليم الكبار؛ ويتناول: مفهوم تعليم الكبار وخصائص الكبار وتعليمهم، وأهمية تعليم الكبار ومتطلباته، وأسباب نقشي الأمية في مصر ودور الجامعات في مواجهتها، ثم التحديات التي تواجه طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار؛ وهي الأطر النظرية الأساسية لبناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مبادئ تعليم الكبار لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية.

❖ **المحور الثاني:** المرتكزات المعرفية والفكرية لمدخل القيمة المضافة؛ ويركز على: تعرّف ماهية القيمة المضافة، وخصائصها، ومبادئها، وأهدافها، وأهميتها، وكذلك نماذج وأساليب تقييم القيمة

المضافة؛ وفي ضوء تلك المرتكزات تتضح آلية تقييم فعالية البرنامج التدريبي في ضوء القيمة المضافة.

❖ **المحور الثالث:** تخطيط وتصميم البرنامج التدريبي المقترح، وإعداد الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ويسير هذا المحور بمسارين أحدهما يمثل تخطيط البرنامج التدريبي وتصميمه من حيث: فلسفته وأهدافه، وأساسه، ومحتواه العلمي وموديولاته، والاستراتيجيات والأساليب التدريبية المستخدمة، وأنشطته، وزمنه، أما المسار الثاني فيتعلق بإعداد الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة من حيث: الهدف، والمواصفات، والتصحيح، والتعليمات، والخصائص السيكمترية.

❖ **المحور الرابع:** إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي وتنفيذه؛ ويتناول هذا المحور اختيار ووصف عينة البحث، ثم إجراءات تنفيذ البرنامج.

❖ **المحور الخامس:** تقييم فعالية البرنامج التدريبي على تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية من منظور القيمة المضافة، ويقدم هذا المحور المعالجة الإحصائية، ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها، والخروج بتوصيات البحث.

ويمثل المحور الأول والثاني من هذه المحاور الإطار النظري للبحث، ويجب هذان المحوران عن السؤال الأول والثاني من أسئلة البحث، بينما يمثل المحور الثالث جانب الإعداد والتصميم لأدوات البحث المختلفة بدءًا من إعداد وتصميم البرنامج التدريبي وكذلك أدوات القياس والتقييم، أما المحور الرابع فيمثل إجراءات تطبيق وتنفيذ البرنامج المقترح، ومن ثمّ يتشارك المحوران الثالث والرابع في الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ليأتي المحور الخامس بالكشف عن فعالية البرنامج التدريبي في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية ليجيب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، وبذلك تتضافر المحاور الأربعة فيما بينها للإجابة عن أسئلة البحث، وكل محور من هذه المحاور يمثل محورًا منفردًا بمكوناته وعناصره، ولكن المحاور الخمسة مجتمعة تتلاقى فيما بينها وتتكامل لتحقيق الهدف العام للبحث.. وتتضح معالم كل محور منها تفصيلًا فيما يلي.

المحور الأول: الأطر النظرية والفلسفية لتعليم الكبار:

يتناول هذا المحور تحديد مفهوم تعليم الكبار وخصائصه وعوائده، وأسباب تقشي الأمية في الوطن العربي ودور الجامعات في مواجهتها، ثم التحديات التي تواجه طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار وهذا ما يتم توضيحه تفصيلًا بالنقاط الآتية.

1- مفهوم تعليم الكبار:

يعد تعليم الكبار مصطلحاً مقابلاً للأندراجوجي (Andragogy) وهو مصطلح مشتق من كلمتين يونانيتين هما: (Andr) وتعني (كبير)، و (Agogus) وتعني القيادة، وبالتالي فإن تعليم الكبار أو الأندراجوجي هو: علم مساعدة الكبار لا سيما على التعلم، ومن ثم فإن تعليم الكبار (الأندراجوجي) هو العلم الذي يهتم بالعمليات التي تساعد المتعلم الكبير على طلب المعرفة، وتزويده بالمصادر المناسبة التي تساعد على اكتساب المهارات والاتجاهات، والتزود بالمعلومات، ولا يهتم بالمحتوى الدراسي (فراج، وأحمد، 2021، 27)؛ فهو "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، 2009، 422).

ويعد مفهوم تعليم الكبار من المفاهيم التي تغيرت وتطورت بمرور الوقت؛ حيث يُنظر إليه الآن على أنه مقوم أساسي في التحول الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي، والأفراد والمجتمعات (UNESCO, 2009, 12)، ويرى البعض أن مفهوم تعليم الكبار مرادفاً لمفهوم محو الأمية، وكثيراً ما يحدث الخلط بين محو الأمية وتعليم الكبار خاصة في الدول النامية؛ وقد يعزى هذا إلى أن هذه الدول تعاني من الزيادة في أعداد الأميين، ومن ثم فهي تعطيها أولوية مطلقة مقارنة بالمجالات الأخرى لتعليم الكبار، وتم النص بالمؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار المنعقد في هامبورج عام 1997 على أن تعليم الكبار هو: "مجمل العمليات التعليمية التي تجري نظامياً أو بطريقة أخرى لتنمية قدرات البالغين وإثراء معارفهم، وتطوير مؤهلاتهم التقنية والمهنية ليسلكوا بها سبلاً جديدة تلبي حاجاتهم وحاجات مجتمعهم" (الجابي، 2014، 32)، ولتحليل هذا التعريف وتحديد أبعاده يتوجب إلقاء الضوء على خصائص الكبار وتعليمهم، وكذلك عوائد تعليم الكبار وأولوياته، ويمكن تناول ذلك فيما يلي.

2- خصائص الكبار وتعليمهم:

إن تعليم أي فئة عمرية أو اجتماعية يقتضي بالضرورة دراسة خصائص تلك الفئة وتعرف احتياجاتها ليتسنى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ومن ثم فإن لمعرفة خصائص الكبار أهمية كبيرة حيث تأثير تلك الخصائص على طبيعة تعليم الكبار وأبعاده، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي: (الشرعي، 2015، 111)، (الدهشان، 2019، 16)

أ- يتمتع الكبار بقدر كبير من الخبرة التي تساعد عمليات التعلم.

ب- يحتاج الكبار لمعرفة أسباب تعلمهم للشيء، ولديهم استطاعة لمساعدة بعضهم في التعلم.
ج- تقدير الكبار للوقت نظراً لتعدد ارتباطاتهم ومسئولياتهم؛ ولهذا ينبغي أن يتسم تعلمهم بالكفاءة والفاعلية.

د- تأثير التغيرات البيولوجية على التعلم مثل: انخفاض معدل السرعة عند الكبار وتدهور الحواس، ولكن غالبية الكبار لا يتأثرون بذلك تأثراً واضحاً إلا بعد تقدم كبير في السن.
هـ- يحتاج الكبار إلى التوجيه الذاتي.

و- إن الكبار يدخلون دائرة التعلم وهم يمتلكون ثقافة تعبر عن واقع انتمائهم الطبقي، وهي قد تتباين كثيراً أو قليلاً عن ثقافة المعلم المنوط بتعليمهم، ويتوجب على المعلم احترام ذلك.
ويتضح من تلك الخصائص أن للكبار سمات وطبيعة خاصة تنعكس على تعلمهم مما يجعل لتعليم الكبار عدة خصائص مميزة له عن تعليم الصغار (البيداغوجي)، من أهمها: أنه يكون بدافع من الفرد، ويتسم بالحرية والاختيارية والديمقراطية والتوجه الذاتي، ويتمتع باستقلالية ويحاول تغيير وتنمية الأفراد، كما أنه يرتبط باحتياجات المتعلمين وبيئتهم المحيطة، وأنه غير محدد بوقت؛ فهو مرتبط بظروف المتعلم، وتختلف برامجه شكلاً ومضموناً وتوقيتاً باختلاف الأفراد والأهداف المراد تحقيقها، وتنوع طرقه وأساليبه ووسائله التدريسية حسب الهدف والفئة المستهدفة، وطبيعة البيئة البشرية والجغرافية لهذه الفئة (الطار، 2012، 130-131).

وتعد خصائص الكبار وتعليمهم من المبادئ الرئيسية لتعليم الكبار التي ينبغي أن يكون معلم الكبار على علم بها، فضلاً عن إلمامه بطرق وأساليب التدريس للكبار، ومن ثمَّ فهو بحاجة للتدريب في تعليم الكبار ليستطيع تعرّف خصائص تعلم الكبار ودوافعهم بالإضافة إلى التمكن من طرق وأساليب تعليم الكبار والبيئة الملائمة لتطبيقها لتنمّش مع احتياجات الكبار وإمكاناتهم بما ينعكس على تحقيق الأهداف، هذا بالإضافة إلى أن خصائص الكبار وتعليمهم تعد بمثابة الأساس الذي ينبغي أن ينطلق من خلاله أية برنامج تدريبي أو تعليمي في محو الأمية أو تعليم الكبار، وهو ما تم مراعاته في البرنامج التدريبي المقترح بأبعاده المختلفة لتحقيق أهداف تعليم الكبار وعوائده، والتي تتمثل في العديد من الجوانب التي يمكن تناولها في الآتي.

3- أهداف تعليم الكبار:

لتعليم الكبار العديد من الأهداف العامة التي يسعى إلى تحقيقها ومن أهمها: (أبو راضي، 2020، 683-684)

- أ- تحقيق التكيف مع المتطلبات الحضارية.
 - ب- إصلاح أوجه القصور بالتعليم النظامي.
 - ج- تثقيف المجتمع.
 - د- توجيه الثروة البشرية في المجتمع للإفادة بها في تغيير المجتمع وتنميته.
 - هـ- رفع مستوى الكفاية الفردية.
 - و- تنمية مواهب الفرد وقدراته العقلية المعرفية وتدريبه على التفكير العلمي الموضوعي في جميع أمور حياته.
 - ز- تكوين ميول جديدة من خلال مساعدة الأفراد على اكتشاف أنفسهم والميادين التي تتفق مع طبيعتهم واستعدادهم.
- هذا وقد حصرت بعض الدراسات أهداف تعليم الكبار في أربعة أنماط من الأهداف الوظيفية لتعليم الكبار هي: (التميمي والشعبي، 2020، 331)
- الهدف التعويضي: من خلال إتاحتها الفرصة لمن فاتته الالتحاق بالتعليم أيًا كان نوعه أو أسبابه.
 - الهدف التأهيلي: حيث يسعى تعليم الكبار لإكساب الأفراد المعارف والمهارات المهنية أو الأكاديمية أو التطبيقية التي تتطلبها المهنة.
 - الهدف التنموي: فتعليم الكبار يساهم في تحقيق التنمية الشاملة للفرد والارتقاء بمعارفه ومهاراته.
 - الهدف المستمر: ويتمثل في تمكين الأفراد من الاستزادة المعرفية، وإثراء خبراتهم في مجال معين.

4- أهمية تعليم الكبار:

إن لتعليم الكبار العديد من العوائد والإسهامات التي تجعل له أهمية كبيرة على المستوى الشخصي والمجتمع ككل، فهو يهدف لتحسين مستوى الأفراد وقدراتهم استجابة لمتغيرات شخصية أو مهنية أو مجتمعية؛ ومن ثمّ فتعليم الكبار لا يمكنه إلا دفع الأفراد إلى تغيير حياتهم ومجتمعهم ودفعهما نحو الأفضل، كما أنه يعد استثمارًا طويل الأجل يلبي احتياجات التنمية المستدامة.. هذا ويمكن تنفيذ أهمية تعليم الكبار في تأثيره على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والصحية كما يلي:

أ- تحسين الأوضاع الاقتصادية للفرد والمجتمع وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، فهو يزيد فرص التعلم والتوظيف للأفراد ومساعدتهم على عيش حياة ناجحة. (UNESCO, 2006, 135-137)

ب- تعزيز العادات الاجتماعية الصحيحة: فتعليم الكبار له تأثير على تحقيق المصالحة والسلام بين أفراد المجتمع وطبقاته.

ج- تحقيق المنافع المجتمعية: مثل الحد من الفقر والجريمة، وتحسين الصحة العامة، ونشر الثقافة الصحية والوقاية من الأمراض، وتعليم الأطفال بصورة أفضل، وتعزيز المشاركة المدنية.

د- المشاركة السياسية: فتعليم الكبار يجعل الأفراد أكثر وعيًا ومشاركة في الحياة السياسية، ومن ثمّ تحسين المناخ السياسي. (توفيق، 2012، 87)

هـ- دعم الديمقراطية: فتعليم الكبار يربط بينه وبين الديمقراطية علاقة قوية؛ حيث يجعل المتعلمين أكثر إلمامًا بمفاهيم الديمقراطية وتطبيقها، والمشاركة فيها، كما يعمل على تمكينهم من تحقيق أهدافهم وتطوير معارفهم وإمكاناتهم، والمشاركة الكاملة في تحقيق أهداف المجتمع. (Chaurasia, Priya & Agrawal, 2019, 4)

و- تحقيق المنافع الثقافية، ودعم التنوع الثقافي: فمحو الأمية ببرامجه المختلفة يسهل انتقال بعض القيم والتوجهات الإيجابية، والتخلص من العادات الثقافية السيئة، ومن ثمّ 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 الأفكار والمفاهيم والمشاريع. (Hyjek, 2021, 10)

وعلى ذلك ففي ضوء ما اتضح من أهمية كبيرة لتعليم الكبار تتأكد ضرورة تشارك كافة فئات المجتمع وقطاعاته في جهود وأنشطة تعليم الكبار وفي مقدمتهم طلاب الجامعات؛ لكونهم الفئة الأجدر على القيام بتلك المهمة على الوجه الأمثل خاصة إذا ما توفر لهم التأهيل والتدريب

المناسب للقيام بما يتطلبه من واجبات وأدوار تعليمية، وهو ما يتطلب الكشف عن أسباب نقشي الأمية في الوطن العربي ودور الجامعات في مواجهتها وكذلك محددات وأبعاد مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية.. وهو ما يتضح تفصيلاً فيما يأتي.

5- متطلبات تعليم الكبار وأولوياته:

إن تعليم الكبار يعد "قرعاً وجزءاً لا يتجزأ من المخطط العالمي للتعليم والتعلم مدى الحياة" (دينيس، 2013، 5)، وبالتالي فهو يحتاج للعديد من المتطلبات التي تتضمن وضع الخطط والاستراتيجيات والسياسات التي تهدف إلى تحقيق مخرجات محددة تدعم تعليم الكبار وتحقيق أهدافه المنشودة ومنها: (الشرعي، 2015، 130-134)

أ- دراسة خصائص الكبار ومستوى النمو العقلي والاجتماعي والوجداني لديهم.

ب- بناء هيكل تنظيمي لتعليم الكبار.

ج- تطوير تعليم الكبار لمحو الأمية والتعليم الأساسي.

د- تفعيل دور الجامعات.

هـ- توفير التعليم المهني في مكان العمل وخارجه.

و- البدء بالتعليم المستمر.

ز- استخدام التعلم عن بعد والتعلم المفتوح.

ح- تعميم تعليم التكنولوجيا.

6- أسباب نقشي الأمية في مصر:

هناك العديد من الأسباب المتشابهة والمتضافرة لنقشي الأمية في الوطن العربي، وتؤثر بقوة على كيفية مواجهة تلك المشكلة؛ حيث إن تلك الأسباب تتسم بالارتباط والتداخل ومن ثم لا يمكن معالجة بعضها دون الأخرى، أو فصل الجهود المبذولة لمحو الأمية عن محاولة علاج تلك الأسباب التي تتعلق بالأبعاد الاجتماعية أو الاقتصادية أو الديموغرافية؛ مثل: الزيادة السكانية وارتفاع معدل المواليد، وارتفاع نسبة الفاقد التعليمي المتمثل في الرسوب والتسرب وانقطاع التلاميذ عن مواصلة دراستهم خلال سنوات التعليم الأساسي التي تؤدي إلى تفاقم مشكلة الأمية، بالإضافة إلى ضعف الالتزام بتطبيق التشريعات والضوابط الخاصة بمحو الأمية، وضعف قيام أجهزة الإعلام المختلفة في القيام بدورها في مواجهة أخطار الأمية (الهاللي، 2019، 3).

كما أن هناك العديد من الأسباب المباشرة التي تتعلق بمنظومة تعليم الكبار في مصر؛ من أهمها: (عمري وعبدالمعنى، 2024، 760-761)

- غياب وجود إطار قانوني وتنظيمي شامل لتعليم الكبار: يحفز مشاركة القطاع الخاص والمنظمات الأهلية، والجهات الحكومية.
- ضعف التمويل الحكومي المخصص لبرامج تعليم الكبار.
- ضعف جودة برامج تعليم الكبار، مما يستلزم زيادة الإنفاق على تدريب المعلمين وتطوير المناهج والأساليب التعليمية.
- ضعف الوعي المجتمعي بأهمية تعليم الكبار.
- ضعف التكامل بين المتابعة وتقييم برامج تعليم الكبار لضمان الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة.
- قلة الأبحاث والدراسات التي تتناول مجال تعليم الكبار لاستكشاف التحديات والفرص بشكل أعمق.
- محدودية الموارد المالية والبشرية، حيث تواجه الهيئة العامة لتعليم الكبار تحديات في توفير الميزانيات الكافية وتأهيل الكوادر المتخصصة.
- إهمال الأميين عن الالتحاق بفصول محو الأمية، وضعف رغبتهم في التعليم.
- افتقار المناخ التعليمي في فصول محو الأمية إلى التعاون والمشاركة من الإدارة المدرسية.

7- واقع إعداد معلم الكبار في مصر:

هناك الكثير من الجهود التي تبذلها مصر في مجال تعليم الكبار عبر السنوات العديدة الماضية؛ ولكنها لم تؤت ثمارها بشكل واضح وربما يرجع ذلك إلى أنها جهود شكلية فقط لا تتناول لب قضية الأمية من حيث الاهتمام بمعلم الكبار، وبمن يعبه، وباحتياجات الكبار أنفسهم، فهذه العناصر هي أساس نجاح أية جهود في محو الأمية بالمجتمع المصري (علي، 2018، 494)، وبتحليل واقع إعداد وتدريب معلم الكبار في مصر يُلاحظ عدة مظاهر قصور في هذه المنظومة تتمثل مؤشراتهما فيما يأتي: (موسى، 2016، 182-183)

- افتقار نظم إعداد وتدريب معلم الكبار إلى فلسفة واضحة المعالم.
- غياب الإعداد الاجتماعي لمعلمي الكبار، والذي يتمثل في ضعف معرفتهم بخصائص المجتمع المحلي والظروف البيئية.

- تدني مستوى الإعداد المهني، وضعف القدرة على التعامل مع مصادر المعرفة.
- قلة المتخصصين في محو الأمية وتعليم الكبار بالجامعات؛ مما يحرم كلياتها من الخبرة اللازمة.
- الافتقار إلى وجود شعبة أو تخصص لتعليم الكبار بكليات التربية لإعداد معلمي هذه الفئة.
- قصور كليات التربية في تطوير الأهداف التربوية لإعداد معلم الكبار؛ حيث تهتم بالنواحي النظرية أكثر من التطبيقية، وغياب الإعداد المهني للخريج.
- غالبية العاملين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من معلمي المرحلة الابتدائية، باعتبار أنهم أكثر انتشاراً في الأحياء والقرى، والأقرب مهنيًا للقيام بتلك المهمة.
- صعوبة تفرغ معلمي الكبار للعمل في هذا المجال، وعدم درايتهم الكافية بطرق وأساليب تعليم الكبار ونظرياته، بالإضافة إلى افتقارهم المهارة المنهجية التي تسمح لهم بمعالجة المشكلات الميدانية التي تواجههم.
- قلة عدد الساعات المخصصة في برنامج التربية العملية المخصصة لتعليم الكبار، كما أن الدورات التدريبية التي تعقد لهم قصيرة، ويغلب عليها الطابع النظري.
- ما زال الشكل العام للتدريب تقليدياً، رغم ما أُدخل عليه من بعض التجديدات.
- معظم الدورات التدريبية تعقد في المناطق الرئيسية كالمدين الكبرى؛ مما جعل حضور تلك البرامج أمراً صعباً لمعلمي الكبار بالمناطق النائية والبعيدة.
- افتقار استراتيجيات التدريب على تغطية الأدوار الجديدة لمعلم الكبار والتركيز على إعدادة كناقل المعرفة فقط.
- الفجوة الكبيرة في البرامج التدريبية بين النظرية والتطبيق.
- غياب الجانب الثقافي عند إعداد معلم الكبار في دورات التدريب التربوي التي عقدتها إدارة التدريب بالهيئة العامة لتعليم الكبار.

8- دور الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار:

نظراً لما تحمله الأمية من أخطار وتهديدات على المجتمعات، فضلاً عن تداعياتها السلبية على كافة مرافق ومقدرات المجتمعات؛ فقد أصبح محو الأمية ميداناً من الميادين التي أُنشئت لها مؤسسات ومنظمات محلية وإقليمية ودولية، وأصبح مجالاً يقوم على المعارف المنظمة، وموضوعاً ثرياً للبحث العلمي الذي تتلاقى فيه خيوط الفكر النظري والممارسات العملية المنهجية، وهو ما

جعل الدعوات تتصاعد بوجوب قيام الجامعات بدور فاعل في هذا المجال؛ فمنذ أكثر من أربعة عقود زمنية وقد توجهت الأنظار، وتركزت وجهات النظر والأبحاث العلمية على الدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعات لمواجهة وحلها في إطار دورها الأصيل في خدمة المجتمع والإسهام الفعال في علاج مشكلاته، خاصة في ظل ما تتمتع به من كوارد مؤهلة للتغلب على بعض المعوقات التي تحول دون التغلب على تلك المشكلة ومن أبرز تلك الدعوات ما ورد بمؤتمر المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار بـسرس الليان عام 1978م، الذي أكد على ضرورة إسهام الجامعات في محو الأمية، يليه تأكيد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في استراتيجيتها للقضاء على الأمية في الوطن العربي عام 2000م، ثم توالى الدعوات المؤكدة على أهمية دور الجامعات في محو الأمية، وضرورة مشاركتها الفعالة في التصدي لمشكلة الأمية، ويمكن تناول دور الجامعات في تعليم الكبار ومحو الأمية بمزيد من التحليل من خلال دراسة مهام وجهود الجامعات في محو الأمية والصعوبات والتحديات التي تواجه الجامعات وطلابها في محو الأمية، وذلك على النحو التالي.

أ- مهام الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار:

يعد دور الجامعات في محو الأمية بمثابة المشاركة الاستراتيجية لها في العمل التنموي ومعالجة احتياجات المجتمع المتعلقة بالتعليم والصحة وتنمية البيئة، ومن ثم تتعدد المهام التي تقوم بها للمشاركة في محو الأمية؛ فإذا كانت الصورة المباشرة لمهمة الجامعات في محو الأمية هي: إعداد المعلمين والمتخصصين في محو الأمية الذين يتمتعون بالمعرفة والفهم المكثف للأهداف والممارسات والتوقعات من محو الأمية، ونقل المعرفة وتعليم الأفراد الأميين (Dagen, 2021, 18)، إلا أن برامج محو الأمية تمثل أيضًا فرصة للباحثين للدخول في شراكات بحثية مع علماء من مجالات أخرى، كما أن الطلاب الذين يشتركون في محو الأمية وتعليم الكبار يمثلون المشاركة الاستراتيجية في العمل التنموي، ومعالجة احتياجات المجتمع المتعلقة بالتعليم والصحة وتنمية البيئة، فضلًا عن أن ذلك يجعلهم يتمتعون بالمعرفة والفهم المكثف للأهداف والممارسات والتوقعات من محو الأمية وتعليم الكبار، ونقل المعرفة وتعليم الأفراد (Coming & Soricone, 2007, 10).

وقد اتفقت أغلب الدراسات التي تناولت البحث في دور الجامعات وكلياتها في التصدي لمشكلة الأمية على أن أدوار الجامعة تجاه هذه القضية تتحدد فيما يلي: (الهلاي، 2021، 15-16)، (عمري، 2021، 20)

- إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة في مجال محو الأمية.
- الإسهام في وضع الخطط القومية لمحو الأمية، وتوفير الخدمات اللازمة لذلك.
- فتح فصول لمحو الأمية داخل الجامعات وخارجها، يقوم طلاب الجامعات بالتدريس فيها.
- قيادة الجامعات لمحو الأمية في الأقاليم التي توجد بها.
- إجراء البحوث والدراسات النظرية والميدانية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
- تدريب العاملين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار أثناء الخدمة.
- تدريب القوى البشرية المتخصصة في شتى مجالات المعرفة والقيادة.
- نشر ثقافة التعليم المستمر وتعليم الكبار بأنواعها للراغبين فيها من أبناء المجتمع.
- تقديم الخبرة الفنية في التخطيط والموارد التربوية وطرق التدريس لمؤسسات تعليم الكبار.

ب- جهود الجامعات في محو الأمية:

في ضوء المهام الموكلة للجامعات بمحو الأمية فقد تم القيام بالعديد من الجهود المثمرة في هذا المضمار، ومن أهمها:

- قيام المجلس الأعلى للجامعات بتشكيل لجنة تنسيقية عليا لمحو الأمية:
في إطار دعم القيادة السياسية للاهتمام بمحو الأمية فقد أولى المجلس الأعلى للجامعات اهتمامه بتفعيل مشاركة الجامعات في التصدي لمشكلة الأمية، وقد اعتمد بجلسته المنعقدة في 14 مارس 2019 تصورًا مقترحًا قابلاً للتنفيذ لتفعيل دور الجامعات المصرية في محو الأمية؛ باعتبار الجامعات شريكًا فاعلاً في هذا الشأن، ومن ثم أصدر المجلس الأعلى للجامعات قرارًا بتشكيل لجنة عليا لمتابعة تنفيذ مشروع محو الأمية بالجامعات المصرية بتاريخ 24 أغسطس 2019 لتفعيل دور الجامعات في التصدي لمشكلة الأمية في مصر؛ مساهمةً منها مع هيئة تعليم الكبار، ويتم اختيار بعض الجامعات كعينة ممثلة يتم تغييرها كل عام حتى يمكن التواصل مع كافة الجامعات على مستوى الجمهورية، على أن تجتمع اللجنة السبت الأول من كل شهر وتضع توصياتها بعد المناقشات التي تتم في الجلسة وترفع لأمين المجلس الأعلى للجامعات لاتخاذ الإجراءات اللازمة حيال هذه التوصيات. (لطيف، 2021، 13)
- عقد بروتوكولات تعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار:
جاءت خطوة عقد بروتوكولات تعاون بين الجامعات والهيئة العامة لتعليم الكبار كأحد الخطوات الإجرائية المهمة لتفعيل دور الجامعات في مواجهة مشكلة الأمية، وقد جاءت

كبروتوكولات بسيطة ومحدودة في بنودها، ثم أخذت بعد ذلك صورة تنظيمية مقننة وموسعة للطرفين، وتعتبر جامعة الزقازيق صاحبة أقدم بروتوكول تعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار تمثل طرفيه في كلية التربية بالزقازيق وفرع الهيئة العامة لتعليم الكبار بمحافظة الشرقية (الهلالى، 2019، 17)، لكن بروتوكولات التعاون بين الجامعات والهيئة العامة لتعليم الكبار بصورتها التنظيمية والفاعلة في المشروع القومي لمحو الأمية جاءت في عام 2014م.

لتأتي نقطة التحول في هذا الإطار بتوقيع أهم تلك البروتوكولات وهو البروتوكول الذي تم توقيعه بين الهيئة العامة لتعليم الكبار وبين المجلس الأعلى للجامعات في 21 مايو 2016م، والذي نص على: "أن يقوم كل طالب بمحو أمية عدد (8) من الأميين خلال سنوات الدراسة" (بروتوكول التعاون بين الهيئة العامة لتعليم الكبار والمجلس الأعلى للجامعات، 2016، 3)، وقد أعقبه اهتمام كبير بتفعيل مساهمة الجامعات في مكافحة الأمية في مصر أسفرت عن قيام جميع الجامعات المصرية الحكومية وإحدى الجامعات الخاصة بعقد بروتوكولات تعاون بينها وبين الهيئة العامة لتعليم الكبار (لطيف، 2021، 14).

• تفعيل توصية المجلس الأعلى للجامعات بقيام كل طالب جامعي بتعليم ثمانية أفراد قبل تخرجه:

عندما شرعت الجامعات المصرية في المشاركة بدعم المشروع القومي لمحو الأمية قامت بإلزام طلاب بعض كلياتها بمحو أمية عدد من الأفراد الأميين كشرط أساسي للحصول على شهادة التخرج، وقد تباين عدد الكليات التي طالبت كل جامعة طلابها بمشروع محو الأمية فبعض الجامعات ألزم طلاب 7 كليات من كلياتها مثل جامعات عين شمس وأسوان وطنطا، ومنهم من طالب كليات التربية أو الكليات ذات الطابع التربوي فقط بمشروع محو الأمية، وكذلك تباين عدد الأفراد الذين تم إلزام كل طالب بمحو أميتهم، وقد توافقت أغلب الجامعات على إلزام طلابها بالعدد الذي أوصى به المجلس الأعلى للجامعات وهو ثمانية أفراد، إلا أن بعض الجامعات قد زاد على هذا العدد مثل جامعة الأزهر التي ألزمت طلابها بمحو أمية عشرة أفراد، والبعض قد قل عن هذا العدد مثل جامعتي بورسعيد ودمنهور التي ألزمتا طلابهما بمحو أمية خمسة أفراد، وجامعات: عين شمس ومطروح وأسوان والمنوفية ودمياط التي ألزمت طلابها بمحو أمية أربعة أفراد، وجامعة حلوان التي ألزمت طلابها بمحو أمية ثلاثة أفراد، وجامعة المنصورة التي ألزمت طلابها بمحو أمية فردين.

• التوسع في القوافل التنموية التي يمثل محو الأمية محورًا أساسيًا بها:

تعتبر القوافل التنموية إحدى الوسائل التي تستهدف الجامعة من خلالها الوصول إلى المناطق الأكثر احتياجًا، كما أنها تعد عملاً تنمويًا فاعلاً في تمكين الفئات المهمشة والمحرومة من خلال تقديم خدمات تعليمية وتنموية وطبية متنوعة (جامعة عين شمس، 2020، 98)، وتؤكد أغلب الجامعات المصرية على أهمية التوسع في هذه القوافل التنموية لما لها من عوائد إيجابية، وأثر كبير على تنمية المناطق والأفراد في الأماكن الفقيرة أو النائية ذات الخدمات التعليمية والطبية الضعيفة، كما تحرص الجامعات على دمج محو الأمية كأحد المحاور الرئيسية لهذه القوافل بالتشارك مع الهيئة العامة لتعليم الكبار.

وقد كان لتلك الجهود المتنوعة أثر كبير في قيام الجامعات بدور كبير في التصدي لمشكلة الأمية في مصر؛ حتى أنها باتت الشريك الأقوى للهيئة العامة لتعليم الكبار في التعاون لحل تلك المشكلة من بين كافة المؤسسات المجتمعية المنوطة بالمعونة في حل مشكلة الأمية وفقاً للقانون (8) الذي نص في مادته الأولى على أن: "محو الأمية وتعليم الكبار واجب وطني ومسئولية قومية وسياسية تلتزم بتنفيذه الوزارات ووحدات الإدارة المحلية والهيئات العامة واتحاد الإذاعة والتلفزيون والشركات والأحزاب السياسية والتنظيمات الشعبية والاتحاد العام لنقابات العمال والنقابات والجمعيات وأصحاب الأعمال وذلك وفقاً للخطة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وطبقاً لأحكام هذا القانون" (مجلس الشعب، قانون 8، 1991)؛ إلا أنه بالرغم من هذه الجهود التي تبذلها الجامعات في محو الأمية فهناك العديد من الصعوبات والتحديات التي تواجه الجامعات وطلابها في محو الأمية ويمكن تناولها تفصيلاً فيما يأتي.

ج- الصعوبات والتحديات التي تواجه الجامعات وطلابها في محو الأمية:

هناك العديد من الصعوبات والعقبات التي تواجه الجامعات في القيام بالدور المنوط منها في محو الأمية يتمثل أهمها في: ضعف في 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 الإمكانيات 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، 2015، 586)، ومن ثم نجد أن للجامعات

تاريخ طويل في مجال محو الأمية؛ إلا أن جهودها متناثرة، وتتم بشكل فردي وتطوعي من قبل بعض الجامعات دون غيرها.

وفي إطار الأهمية التي تشكلها مشاركة الجامعات وطلابها في محو الأمية وتعليم الكبار والتي اتخذت العديد من التوجهات والأنشطة إلا أنه بالرغم من هذه الجهود التي تقوم بها الجامعات لحل مشكلة الأمية إلا أن عوائدها لم تكن على النحو المأمول؛ نظرًا لوجود العديد من التحديات التي تواجه الجامعات في أداء دورها في التصدي لمشكلة الأمية منها عزوف بعض الجامعات والكليات عن المشاركة في محو الأمية، وعدم وجود نص ملزم لمشاركة الطلاب في محو الأمية، وعدم 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 بدعوى كونهم طلاب لهم دراستهم ولن يتحملوا أعباء أخرى مهما كانت الإغراءات (الهالي، 2019، 18)، هذا بالإضافة إلى العديد من التحديات والصعوبات التي تواجه طلاب الجامعات في محو الأمية والتي أكدتها العديد من الدراسات السابقة التي ركزت على البحث في هذه التحديات والعقبات مثل دراسة: (حسن، 2006)، (الرواف، 2008)، (بيومي وآخرون 2013)، (عمري، 2015).

ولما كان الكشف عن التحديات والعقبات التي تواجه طلاب الجامعات في محو الأمية يعد من المتطلبات المهمة للتوصل إلى أفضل الممارسات لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية، بالإضافة إلى أنه يعد من المرتكزات الرئيسية التي ينبغي أن يُبنى في ضوءها البرنامج المقترح وتُحدّد من خلالها محاوره وموضوعاته فلم يكتفِ البحث بما توصلت إليه الدراسات السابقة من تحديات ومعوقات؛ حيث إن أغلب هذه الدراسات اهتمت ببحث هذه التحديات بصورة نظرية، أو من خلال وجهات نظر الخبراء والمسؤولين أو القيادات الجامعية وأغفلت آراء ووجهات نظر الطلاب، بالرغم من تأكيدها على تفعيل دورهم في محو الأمية، وأنهم المنوطون بالفعل بالقيام بمحو الأمية؛ ومن ثمّ توجهت الدراسة للكشف عن واقع هذه التحديات من خلال آراء الطلاب أنفسهم ووجهات نظرهم حول أهم التحديات التي تواجههم في محو الأمية، بالإضافة إلى استطلاع رأي بعض الخبراء والمتخصصين والمعنيين بتعليم الكبار بالجامعات حول هذه العقبات والتحديات للخروج بصورة متكاملة عنها يتم الاستفادة منها في بناء وتصميم البرنامج التدريبي وتنفيذه، وذلك من خلال عقد عدة مقابلات مفتوحة متعمقة تمت مع بعض الخبراء بتعليم الكبار بلغ عددهم (40) خبيرًا، بالإضافة إلى مقابلات مفتوحة (جماعية) مع بعض الطلاب بجامعة: عين شمس، وطنطا،

ودمنهور، والأزهر، بلغ عددهم (931) طالباً، ودارت حول أهم العقبات والتحديات التي تواجههم في محو الأمية.

وتم الاعتماد على المقابلات المفتوحة للكشف عن تلك العقبات والتحديات لأنها بعكس الاستبيان تعتبر أكثر سهولة ويسراً على الأفراد، بالإضافة إلى أنها تجعلهم يذكرون بيانات ومعلومات أكثر، ويستفيضون في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، ويبادرون بذكر نقاط وتحديات لم تكن معروفة أو مدركة في الواقع النظري.. وقد أسفرت تلك المقابلات عن أن أهم التحديات التي تواجه طلاب الجامعات في محو الأمية تتمثل في:

أ- افتقار طلاب الجامعات إلى التأهيل اللازم للقيام بمحو الأمية، وحاجتهم إلى التدريب للقيام بمحو الأمية.

ب- ضعف قناعة بعض القيادات الجامعية بمشاركة جامعاتهم في مشروع محو الأمية.

ج- ضعف دعم بعض أعضاء هيئة التدريس لمشروع محو الأمية بالجامعات.

د- إن أغلب الجامعات التي أصدرت قراراً بإلزام طلابها بمحو الأمية لم تتخذ الإجراءات اللازمة لمساعدتهم أو تدريبهم في محو الأمية.

هـ- صعوبة الوصول إلى الأميين، وعدم توفير قاعدة بيانات للأميين تكون متاحة لتيسير وصول الطلاب لهم.

و- كثير من الجامعات لا تساعد الطلاب في تعريفهم كيفية استقطاب الأميين لتعليمهم وكيفية التعامل معهم.

ز- تسرب بعض الأميين بعد تعليمهم وتخلفهم عن دخول الامتحان.

ح- ضعف شعور بعض الأميين بالثقة والارتياح للمعلمين من الطلاب لشعورهم بأنهم غير مؤهلين ومن ثم لا ينتظمون في التعلم.

ط- الهيئات والجهات المجتمعية لا تعاون الطلاب في تحقيق مطلب محو الأمية من حيث الدعاية الكافية لجذب الأميين لتعليمهم.

ي- عدم وجود حوافز مادية للطلاب المشاركين في محو الأمية.

ومن خلال التحديات والعقبات التي كشفت عنها المقابلات المفتوحة وكذلك ما خرجت به الدراسات السابقة من نتائج حول تلك العقبات والتحديات يُلاحظ أن تقديم برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية هو من الاحتياجات الضرورية

لنجاح مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية وتحقيق المأمول منها على الوجه الأمثل، ولكي يتم تقديم برنامج تدريبي بصورة تحقق الهدف منه فقد تم مراعاة تلك العقبات والتحديات في تصميم البرنامج بحيث يتضمن خصائص تعليم الكبار، والفرق بين تعليم الكبار والصغار، والعوامل المؤثرة على تعليم الكبار، ومشكلات تعلمهم، وكيفية جذب الكبار وإقناعهم بالتعلم، وبناء العلاقات مع الدارسين الكبار، ومهارات تعليم القراءة والكتابة والحساب.. ومن خلال العناصر السابقة التي تضمنها المحور الأول من البحث تكون قد اتضحت الأطر النظرية لتعليم الكبار التي يتم في ضوءها تصميم البرنامج المقترح ليبقى إيضاح كيفية قياس فعالية ذلك البرنامج من منظور تقييم القيمة المضافة؛ مما يستلزم إيضاح المرتكزات المعرفية والفكرية لمدخل تقييم القيمة المضافة والتي يتم تناولها تفصيلاً بالمحور الآتي.

المحور الثاني: المرتكزات المعرفية والفكرية لمدخل القيمة المضافة:

تعد القيمة المضافة من المداخل الحديثة نسبياً في تقييم المؤسسات المختلفة الإنتاجية منها والخدمية، وهي من المفاهيم التي لاقت رواجاً كبيراً لما تقوم عليه من أسس وأطر فكرية بدءاً من مفهومها ومروراً بالمبادئ التي تقوم عليها ثم أهدافها وأهميتها وحتى النماذج المختلفة المستخدمة في تقييم وحساب القيمة المضافة.. وهو ما يتم تناوله تفصيلاً في النقاط الآتية.

1- ماهية تقييم القيمة المضافة:

القيمة المضافة لغوياً: لتعريف مفهوم القيمة المضافة في اللغة يتوجب البحث عن مفهوم (القيمة)، ومفهوم (المضافة)، وتداعيات ارتباط المفهومين معاً في مفهوم واحد مركب، وبالبحث عن مفهوم (القيمة) باللغة نجد أنها تعني: "ثمن الشيء بالتقويم" (الفرايدي، 2003، 445)، أما مدلول مفهوم (المضافة) في اللغة فيعني الملزق، وأضاف فلاناً فلاناً أي ألجأه إلى ذلك الشيء، ونقول أنا أضيفه إذا أملتة إليك، ومنه يقال هو مضاف إلى كذا أي مُمال إليه (الفرايدي، 2003، 32)؛ وهو ما يعني أن القيمة مضافة إلى المتغير 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).

وقد نشأ مصطلح القيمة المضافة بالقطاعات والمجالات الاقتصادية، فهي تشير إلى الفرق بين المخرجات أو المنتجات النهائية لشركة ما والمدخلات اللازمة للوصول إلى تلك المنتجات

(الدهشان والسبوق، 2015، 17)، كما حظى باهتمام كبير نظرًا لما له من آثار 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 زمنيّتين، أو أنها تعبير 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 لآخر تحت تأثير عدة عوامل منها ما يعود للمدرسة ومنها ما يعود إلى الطالب أو الأسرة أو المجتمع. (Hersh, 2004, 7)

ويستخدم نموذج القيمة المضافة في تحليل وتقييم نتائج المتعلمين بطريقة تحدد القيمة التي تسهم بها المؤسسة في تقدم تعلمه خلال فترة زمنية معينة، وأبسط صور قياسها يكون بتحديد الدرجات القبلية للطلاب، ووضع معايير 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 قدرات الطلبة، واكتسابهم المعارف والمهارات المستهدفة في المؤسسة التعليمية، وتتطلب القياس والتقييم للطالب عند دخوله المؤسسة التعليمية وبعد تخرجه منها، والفرق بين الاثنين يعبر عن القيمة المضافة (الفريشي والموسوي، 2009، 226).

وتعد القيمة المضافة من أكثر الأساليب التي تستخدمها الدول المتقدمة كمقياس لتقويم الأداء؛ حيث إنها أكثر المؤشرات دقة لتعرف فعالية المؤسسات التعليمية وأدائها نحو طلابها، والمستوى الذي يحققونه؛ حيث إن المؤشرات التعليمية تعكس بشكل عام مستوى الأداء التعليمي تمهيدًا لتطويره وتحسينه، وتعتبر القيمة المضافة أحد المؤشرات الأساسية الأكثر دقة في تحديد فعالية المؤسسة التعليمية وتصنيفها (غنايم، 2018، 134).

2- خصائص تقييم القيمة المضافة:

إن للقيمة المضافة عدة خصائص تميزها عن غيرها من مداخل القياس والتقييم.. وهذه الخصائص تتمثل في: (شحاتة، 2012، 159)

- أ- أنها تركز على التغيرات التي حدثت في أداء المتعلمين كل على حدة، والسعي لتحديد أسبابها.
- ب- أنها تعتمد على اختبارات مقننة لتقييم نمو المتعلمين؛ حيث يتم قياس فروق التحصيل بطرح درجة تحصيل حالية وأخرى سابقة وفق اختبارات مقننة لضمان صحة النتائج.
- ج- أنها تستند على ضرورة عزل العوامل المجتمعية عند تحليل درجات الاختبارات مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة أو التحصيل السابق للمتعلم وغيرها من العوامل.
- د- أنها تعتمد في تقييم المعلمين على تقييم نمو أداء المتعلم.
- هـ- يتم الحكم على تحقيق القيمة المضافة وفقاً لنمو تحصيل المتعلمين خلال فترة زمنية معينة.
- و- أنها تتعلق بالتحسينات والإضافات النوعية والكمية لكل أنماط التعلم التي تمت بفترة زمنية محددة. (تهامي، 2011، 19)

والى جانب تلك الخصائص التي تميّز بها نموذج تقييم القيمة المضافة فهناك أيضاً مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها هذا النموذج وتجعله من أهم نماذج القياس والتقييم، والتي يمكن تبينها فيما يأتي.

3- مبادئ تقييم 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، 2007، 18)، (طه، 2012، 282-284)

- أ- التركيز على إسهامات المؤسسات التعليمية بمكوناتها المختلفة في الارتقاء بأداء الطلاب، دون الاعتماد على خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.
- ب- تجنب الآراء الشخصية؛ فهي لا تقوم على الذاتية وإنما تقوم على قياسات وتقييمات حسابية باستخدام مقاييس إحصائية تتأى عن الرغبات أو الآراء الشخصية.
- ج- الاستناد على مقاييس سهلة الإعداد، وقليلة التكلفة قياساً بما تتطلبه مداخل أخرى للتقييم.
- د- تحديد العوامل والخصائص ذات التأثير الأكبر في تحقيق درجات أعلى من القيمة المضافة، أو العكس؛ وذلك من خلال تحليل نتائج تقييم القيمة المضافة.
- هـ- إمكانية استنتاج وتقدير الأداء المتوقع مستقبلاً؛ بما ينعكس إيجاباً على عمليات التخطيط الاستراتيجي لبنائه على مؤشرات عملية واقعية؛ فمن خلال المعلومات السابقة والحالية عن أداء الطلاب، وتحديد العوامل التي تسهم فيه يمكن التنبؤ والتخطيط للمستقبل.

و- تيسير وتقنين عمليات صنع واتخاذ القرار؛ فجميع المبادئ السابق ذكرها تصل إلى نتيجة مفادها أن القيمة المضافة تجعل من القرارات التي يتم اتخاذها وفقًا لنتائج تقييم القيمة المضافة قراراتٍ منهجية مقننة؛ لكونها مبنية على أسس حيادية وموضوعية.

4- أهداف تقييم القيمة المضافة:

هناك العديد من الأهداف للقيمة المضافة في المؤسسات التعليمية منها: (الدهشان والسبوق، 2015، 23-24) (Sen, Terzi, Yildirim & Choen, 2018, 187)

أ- الحصول على مقارنات دقيقة وموثوقة عن إنجازات الطلاب، وذلك في ضوء تأثير البرامج والمعلمين والمؤسسات التعليمية بغض النظر عن الاختلافات الاجتماعية أو الاقتصادية.

ب- توفير وتفعيل نظم المحاسبية والشفافية استنادًا على نمو تحصيل وإنجاز المتعلمين خلال فترة زمنية محددة.

ج- تتبع إنجازات ونمو المتعلمين، وتقديم معلومات تشخيصية لرفع مستوى أدائهم من فترة زمنية لأخرى.

د- تقديم معلومات تحليلية دقيقة عن إسهام العوامل المدرسية وغير المدرسية في نمو وإنجاز المتعلمين.

هـ- تقييم أداء المعلمين، وقياس فاعليتهم، ومعرفة المعلمين الأكثر تميزًا و الأقل من المتوسط.

و- مساعدة الطلاب وأولياء الأمور في معرفة المؤسسات التعليمية التي تحقق آمالهم وتقدم لهم التعليم الذي يرغبون.

5- أهمية استخدام تقييم القيمة المضافة في قياس وتقييم برامج تعليم الكبار:

تتمثل أهمية مدخل القيمة المضافة في أن قياساتها توفر مؤشرات قياس كمية تسهم في: تقييم الأداء التعليمي بشكل عام، وخدمة أغراض تقويم الطلاب، وتوفير الرقابة وتقييم الأداء (عاشور، 2014، 113-117)، بالإضافة إلى تحقيق المساءلة والمحاسبية، وتحديد فعالية المؤسسات والبرامج التعليمية، واتخاذ القرارات (Braun, 2013, 117)؛ ومن ثم فإن استخدام مدخل القيمة المضافة في تقييم برامج تعليم الكبار، وتعرّف فعاليتها في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية بصورة خاصة له أهمية كبيرة من حيث كونها تمثل مدخلًا موضوعيًا يهتم بتقييم ناتج الأداء والممارسة دون التدخل في كفيتهما، كما أن وحدة تحليل نتائج القيمة المضافة هي الطلاب أنفسهم الذين يتم إعدادهم لمحو الأمية وتعليم الكبار وليس إدارة الجامعات أو

أعضاء هيئة التدريس أو أية جهة رسمية؛ ومن ثمَّ فبناءً على نتائجها يمكن إعطاء صورة دقيقة وموضوعية عن تقييم إمكانية تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية، وكذلك اتخاذ ومراجعة القرارات الخاصة بتلك المشاركة وفقاً لأسس مستنيرة.

هذا بالإضافة إلى أنه من خلال قياس وتقييم القيمة المضافة يمكن تحديد مستوى جودة وفعالية برامج تعليم الكبار بالجامعات وتحديد جوانب القوة ومواطن الضعف فيها، وبالتالي مساعدة الجامعات على تحسين وتطوير مساهمتها في تعليم 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 تقييم القيمة المضافة بما يحقق أهداف استخدام مدخل القيمة المضافة كأحد المداخل الموضوعية المهمة في التقييم ولا سيما في تقييم برامج إعداد معلم الكبار بالجامعات، ويتم ذلك فيما يلي.

6- نماذج تقييم القيمة المضافة:

ترتكز أهمية تقييم القيمة المضافة على امتلاكها لعدة نماذج تعتمد عليها، وهو ما يعكس كثير من الفوائد التي تضيف إلى أهمية تقييم القيمة المضافة؛ حيث إنها توسع الأساس التجريبي للتقييم، وتجعل النتائج أكثر ارتباطاً بالمتعلم، وتعزز التكافؤ والعدالة من خلال تجاهل العوامل الاجتماعية والاقتصادية للطلاب (Braun, 2007, 12).. ومن هذه النماذج: (Braun, 2005, 9- 10)، (Jensen, 2010, 16)، (Sen, Terzi, Yildirim & Choen, 2018, 187) أ- التقييم المباشر للقيمة المضافة:

وهذا النموذج يمكن الاستفادة منه في مقارنة المؤسسات التعليمية ببعضها.. وهو ينطلق من تقييم تأثير المؤسسة التعليمية على المتعلمين وأدائهم؛ من خلال مقارنة معارف ومهارات المتعلمين وقت الالتحاق بالمؤسسة التعليمية وبعد تخرجهم فيها، ويمثل الفرق معدل ومستوى تأثير أداء المؤسسات التعليمية، وأعضائها، والخدمات التي تقدمها بما يساعد على تعلم الطلاب وإنجازهم.

ب- تقييم القيمة المضافة غير المباشر:

ويقوم هذا النموذج على قياس وتقييم سلوك المتعلم وكذلك أنشطة وأداء وممارسات المؤسسات التعليمية التي ترتبط بعملية تعلم الطلاب وإنجازهم، ومن ثمَّ فهو يبتعد عن مجرد اختبار

الطلاب؛ من حيث الاعتماد على مقاييس للممارسات المؤسسية الجيدة على أنها مؤشرات للتعليم، كما يمكن من خلاله توقع مستوى تعلم الطلاب إذا ما كان جيدًا أم غير جيد.

ج- تقييم القيمة المضافة التطبيقية:

ويعتمد هذا النموذج على قياس أثر التعليم على المتعلم، ولكن من خلال ممارسة الطالب لما تعلمه في وضع تطبيقي؛ مثل معرفة مدى امتلاك المتعلمين للمعارف والمهارات التي تؤهلهم للعمل بصورة تطبيقية، ومناقشة المتعلمين وسؤالهم عما اكتسبوه من معارف وخبرات ومهارات تفيدهم في حياتهم الشخصية، والعمل الذي يلتحقون به. (Pearson Policy Report, 2008,75)

ويرتكز البحث الحالي في تقييم القيمة المضافة على الثلاثة نماذج مجتمعة معًا؛ حيث إنه يستخدم تقييم القيمة المضافة المباشر في اختبار الطلاب قبل الالتحاق بالبرنامج التدريبي وبعده، وكذلك يعتمد 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 طلاب الجامعات وتعزيز مشاركتهم في محو الأمية، بالإضافة إلى اعتمادها على تقييم القيمة المضافة التطبيقية من خلال التطبيقات الميدانية للطلاب أثناء فترة التدريب، والتي تتمثل في: تطبيق أساليب البحث عن الأميين وأماكن تواجدهم، وكذلك كيفية استقطاب الأميين وإقناعهم بالتعليم، وأيضًا تفعيل استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق ذلك، بالإضافة إلى مناقشة الطلاب وسؤالهم عن المعارف والمهارات التي اكتسبوها من خلال البرنامج التدريبي والتي تؤهلهم كمعلمين للكبار.

7- أساليب تقييم القيمة المضافة:

تعتبر أساليب تقييم القيمة المضافة أفضل من الاختبارات الأولية أو مقارنة المجموعات، وتعتبر نتائجها أكثر فائدة لتحسين عمليات التدريس والتدريب والمؤسسة التعليمية ككل؛ فهي تقدم تقييمًا لأداء الأفراد والمؤسسات التعليمية بصورة تبتعد عن التحيز، وأكثر دقة (Jensen, 2010, 16)، وهناك عدة أساليب لتقييم القيمة المضافة منها: (شحاتة، 2012، 161-162، Sen, 162)

(Terzi, Yildirim & Choen, 2018, 187)

أ- أسلوب تحليل التغيرات باستخدام درجات سابقة متعددة

ب- أسلوب التقييم التربوي للقيمة المضافة Educational Value Added Assessment Style

ج- أسلوب الاستجابة متعددة المتغيرات Multivariate Response Style

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

هـ- أسلوب رضا أصحاب سوق العمل Employer Satisfaction Style

وكل أسلوب من هذه الأساليب له طبيعته، ولكنها تستهدف جميعاً تحقيق تقييم القيمة المضافة بطريقة تتناسب مع طبيعة كل أسلوب، وما يتوافر له من بيانات.. ولكن مع تعدد أساليب تقييم القيمة المضافة وتنوعها يركز البحث على أسلوبين يعتبران من أهم أساليب تقييم القيمة المضافة وهما:

الأول: أسلوب الفرق بين درجتين Gain Score Style (الأسلوب البسيط ثنائي المستوى):

ويعتمد هذا الأسلوب على قياس ومقارنة الإنجاز المتحقق عند نقطتين زمنيتين، لتعرف درجة الكسب وتقييم القيمة المضافة، وهو يمثل المدخل المباشر لقياس وتقييم القيمة المضافة؛ فهو يقوم على قياس درجة الكسب التي تمثل الفرق بين درجتين، وذلك من خلال طرح الدرجة السابقة لكل متعلم في اختبار ما من درجة حالية حصل عليها في نفس المقرر الدراسي أو البرنامج التدريبي؛ 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 يفيد في تحديد ووصف التغيير في أداء المتعلم خلال الدراسة، وهو نموذج خطي متعدد المتغيرات، ويشترط لنجاحه ضرورة الاعتماد على مقاييس واختبارات مقننة تتسم بالثبات والصدق، ويقوم على استخدام بيانات طولية من خلال إجراء قياسات متعددة لأداء مجموعة من المتعلمين في نقطتين زمنيتين مختلفتين كبداية العام الدراسي مثلاً 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).

ونظراً لأهمية أسلوب الفرق بين درجتين وأسلوب البيانات الطولية والعرضية فقد تم الاعتماد عليهما، والمزج بينهما في قياس وتقييم القيمة المضافة للبرنامج المقترح لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في تعليم الكبار؛ حيث تم تقييم القيمة المضافة للبرنامج بالقياس المباشر من خلال حساب درجة الكسب بطرح درجة الطلاب في الاختبار القبلي من درجتهم بالاختبار البعدي، 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 دقة النتائج، ورفع مستوى الثقة بها وإمكانية تعميمها للدلالة على فعالية البرنامج ومستوى أداء المتعلمين.

ويتضح ذلك وبصورة إجرائية من خلال تقييم القيمة المضافة للبرنامج المقترح لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية، والذي يمثل محور لاحق من البحث، يسبقه بيان خطوات تصميم وإعداد البرنامج التدريبي، ثم إجراءات تنفيذه وصولاً إلى قياس وتقييم فعالية البرنامج التدريبي القائم على مبادئ تعليم الكبار في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية من منظور تقييم القيمة المضافة، ومن ثم تحقيق هدف البحث.. وإيضاح ذلك يأتي بالمحاور التالية من البحث.

المحور الثالث: تخطيط وتصميم البرنامج التدريبي المقترح، وإعداد الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة:

في ضوء ما تم عرضه من أطر نظرية لتعليم الكبار، وما ينطوي عليه مدخل القيمة المضافة من أهمية في قياس وتقييم برنامج تعزيز تعليم الكبار يتناول هذا الجزء من البحث خطوات تخطيط وتصميم البرنامج التدريبي، ثم إجراءات إعداد الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ويتبين ذلك تفصيلاً فيما يلي.

أولاً: تخطيط وتصميم البرنامج التدريبي المقترح:

ويتناول تخطيط وتصميم البرنامج التدريبي تحديد ما يلي:

1- الفلسفة التي استند إليها البرنامج التدريبي:

تتمثل فلسفة البرنامج التدريبي القائم على مبادئ تعليم الكبار في إثراء وتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية للإفادة من قدراتهم وإمكانياتهم في القضاء على مشكلة الأمية؛ حيث إنهم الفئة الأقدر على تحقيق إسهام إيجابي وفعال للتصدي لهذه المشكلة، وأنه لكي يتحقق ذلك فإنهم بحاجة إلى برنامج تدريبي يؤهلهم للمشاركة الفعالة في ممارسة محو الأمية وتعليم الكبار، خاصة في ضوء الاهتمام المتزايد بقضية الأمية وتفشيها بصورة كبيرة بأغلب الدول العربية.

2- أهداف البرنامج التدريبي:

تم تحديد الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح في ضوء فلسفة بنائه، ويتمثل في: تنمية معارف طلاب الجامعات ومهاراتهم واتجاهاتهم الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار، وقد تم صياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي في ضوء ذلك الهدف العام.

3- أسس ومنطلقات البرنامج التدريبي:

تم بناء وتصميم البرنامج التدريبي وفقاً لمجموعة من الأسس والمنطلقات تتمثل في:

- أ- أن يحقق البرنامج التدريبي تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في تعليم الكبار من خلال تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في تعليم الكبار.
- ب- ينظم المحتوى العلمي للبرنامج في صورة موديولات تضم عدداً من الموضوعات التدريبية التي ترتبط بتعليم الكبار ومعارفه ومهاراته.
- ج- انطلاق البرنامج التدريبي من قائمة من المعارف والمهارات والقيم التي تعزز مشاركتهم في تعليم الكبار.
- ج- مراعاة الدقة والحداثة والشمول والتكامل في المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي وتنظيمه بشكل منطقي.

4- المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي وتنظيمه:

تم تحديد المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي المقترح القائم على مبادئ تعليم الكبار من خلال عدة إجراءات وآليات تتمثل في:

- أ-مراجعة الدراسات والأدبيات التي تناولت تعليم الكبار وتعليم القرائية.
- ب-آراء الخبراء في تعليم الكبار من السادة أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين والمعنيين به.
- ج- تحديد الاحتياجات التدريبية للطلاب للمشاركة في تعليم الكبار من خلال استطلاع آراء بعض طلاب الجامعات المكلفين بمحو الأمية.
- د-مراجعة الاختبارات ومناهج تعليم الكبار المعدة من هيئة محو الأمية وتعليم الكبار.
- وفي ضوء ما أسفرت عنه نتيجة الإجراءات والآليات التي تم الاعتماد عليها في تحديد محتوى البرنامج التدريبي القائم على مبادئ تعليم الكبار فقد تم تنظيمه وفقاً لتلك النتائج في عدة موديولات تتمثل في:

- أ- الموديول الأول: تعليم الكبار: مفهومه وخصائصه.
- ب-الموديول الثاني: جذب الكبار للتعليم وبيئات التعلم الجيدة لهم؛ ويتناول محورين هما: (طرق ووسائل جذب الكبار وإقناعهم بالتعلم، بالإضافة إلى تصميم بيئات التعلم المناسبة للكبار)، ويندرج تحت كل محور منهما مجموعة من الموضوعات الفرعية ذات الصلة.
- ج- الموديول الثالث: مهارات القراءة والكتابة والحساب للكبار: وينتظم في محورين هما: (مهارات القراءة والكتابة، ومهارات الحساب)، ويندرج تحت كل محور منهما مجموعة من الموضوعات الفرعية ذات الصلة.

5- الاستراتيجيات وأساليب التدريب بالبرنامج التدريبي:

يساعد أسلوب التدريب المناسب والاستراتيجيات الملائمة لتحقيق الأهداف المنوطة من البرنامج التدريبي؛ حيث إنها تمثل الوسيط الذي يمكن من خلاله نقل المعارف والمهارات وتعديل اتجاهات وسلوكيات وأداء المتدربين وفقاً للهدف العام من البرنامج التدريبي، ومن بين أساليب التدريب المتنوعة تم اختيار الأساليب المناسبة للبرنامج وهي: (المحاضرة، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، وحل المشكلات)

6- الأنشطة المتضمنة بالبرنامج التدريبي:

وتمثلت في العروض التعليمية، والتطبيقات العملية للبرنامج على تطبيق تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب، والممارسة العملية لمهارات إقناع الأفراد الأميين بأهمية التعليم، وتطبيق طرق تعرّف الأميين والتوصل إليهم، والتدريب غير المتزامن على تطبيق وتوظيف ما تعلموه من معارف ومهارات.

7- المصادر التعليمية:

تعتمد مصادر التعلم بالبرنامج التدريبي على بعض المؤلفات في تعليم الكبار، مناهج تعليم القراءة والكتابة والحساب، وبعض المنصات ووسائل التواصل الاجتماعي.

8- زمن البرنامج: تحدد زمن تنفيذ البرنامج فيما يلي:

للقاء تمهيدي: ويكون لتهيئة المتدربين من طلاب الجامعة (عينة البحث) لتنفيذ البرنامج وتوضيح الأطر العامة له وخطواته وإجراءاته وهذا اللقاء مدته (ساعتان).

للتقديم وتنفيذ المحتوى العلمي للبرنامج: وتمثل ذلك في (20) عشرين ساعة تدريبية موزعة على ثلاثة أيام تدريبية، مع مراعاة إتاحة فترات بينية للراحة، والعناية بأن يكون زمن البرنامج مناسب للهدف التدريبي، ومراعاة التتابع المنطقي والزمني لعرض موضوعات البرنامج، وكذلك تحقيق التوازن في توزيع المهام والأعمال خلال التدريب، مع تفضيل أن يتم تنفيذ البرنامج التدريبي خلال العطلات الدراسية بإجازة منتصف العام الدراسي وآخره؛ لتحقيق هدف البرنامج والوصول إلى أقصى استفادة للطلاب من البرنامج.

9- ضبط البرنامج علمياً والتأكد من صلاحيته للتطبيق:

تم ضبط البرنامج التدريبي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم الكبار من أعضاء هيئة التدريس، والقيادات والمعنيين في تعليم الكبار؛ للتحقق من صدقه وصلاحيته لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار من حيث: مدى دقة وحدثة المحتوى العلمي، ومدى مناسبة الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التدريب والتقييم التي يقوم عليها البرنامج، وقد تم إجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون، ومن ثم أصبح البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية صالحاً للتطبيق والتنفيذ، ويمكن مطالعته في (ملحق 1).

ثانياً: إعداد الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة:

الاختبار التحصيلي هو اختبار مرجعي المحك والأهداف، يتم إعداده وفقاً لمجموعة من الخطوات والإجراءات؛ لكي يكون الاختبار صالحاً للتطبيق ويحقق الهدف منه، وتتمثل تلك الخطوات فيما يلي:

- 1- تحديد الموضوعات الأساسية التي يتم السؤال عنها من خلال الاختبار التحصيلي: وهذه الموضوعات تدور حول مبادئ تعليم الكبار التي يقوم عليها البرنامج التدريبي؛ وقد تم تحديد تلك الموضوعات تفصيلاً بالمسار السابق من هذا المحور الخاص بتخطيط وتصميم البرنامج.
- 2- تحديد الهدف من الاختبار: لقد تم إعداد الاختبار للكشف عن واقع القيمة المضافة للبرنامج التدريبي المقترح لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في تعليم الكبار، وقياس وتقييم مدى إلمام الطلاب المتدربين بالجوانب المعرفية والمهارية والأدائية المتعلقة بتعليم الكبار التي تضمنها البرنامج التدريبي، وتقييم فعالية البرنامج وما يقدمه من معارف ومهارات واتجاهات للطلاب الملتحقين به على أحد نماذج تقييم القيمة المضافة وهو أسلوب الفرق بين درجتين، وأسلوب البيانات الطولية؛ ومن ثم فقد تم إعداد الاختبار لتطبيقه على الطلاب قبل التحاقهم بالبرنامج وبعد الانتهاء منه، على نفس أفراد العينة.
- 3- إعداد جدول مواصفات الاختبار: وذلك من خلال تحديد الأهمية النسبية لموضوعات البرنامج التدريبي المختلفة وفقاً لأهمية كل موضوع بالنسبة لتنمية معارف ومهارات تعليم الكبار لدى طلاب الجامعات، بالإضافة إلى تحديد الأهمية النسبية لمستويات التعلم: (التذكر - الفهم - التحليل - التركيب - التطبيق - التقييم)، وذلك في ضوء الهدف العام والأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي المقترح.
- 4- صياغة مفردات الاختبار التحصيلي: بناء على جدول مواصفات الاختبار، تم تحديد عدد مفرداته في (16) ست عشرة مفردة، تتناول كلٌّ منها أحد الجوانب المعرفية أو المهارية أو الوجدانية التي يركز عليها البرنامج لقياس المعلومات والمهارات الذهنية التي اكتسبها الطلاب منه، وتم صياغة مفردات الاختبار في شكل مفردات موضوعية، تمثلت في: أسئلة للصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد؛ وذلك نظراً لتمتعها بدرجة عالية من الصدق والثبات، وقدرتها على قياس مستويات التحصيل المختلفة، فضلاً عن سهولة تصويبها، وقامت المفردات الاختبارية بتغطية كافة عناصر وموضوعات البرنامج التدريبي المقترح، كما تم مراعاة أن تتسم العبارات بالبساطة والوضوح والإيجاز.. هذا وقد شمل الاختبار كذلك عشرة أسئلة حول عناصر البرنامج التدريبي من مدربين ومحتوى وإعدادات، وذلك لقياس وتقييم القيمة المضافة المباشرة في معارف ومهارات واتجاهات الطلاب الملتحقين بالبرنامج.

- 5- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار: لكي تتم عملية تصويب الاختبار بشكل حيادي وموضوعي، تم إعداد مفتاح تصحيح للاختبار شامل كافة الإجابات الصحيحة للمفردات الاختبارية.
- 6- وضع تعليمات الاختبار: لضمان الدقة في الإجابة عن الاختبار وتجنب وجود أية عقبات تحول دون الإجابة عنه تم مراعاة وضع مجموعة من التعليمات التي توضح مسار الاختبار وآليته، والهدف منه، ومدته الزمنية، وضرورة تدوين كل طالب لبياناته الشخصية كالاسم، والكلية، والفرقة الدراسية، وتم توضيح تلك التعليمات باللقاء التعريفي، وكذلك قبل طرح الاختبار على الطلاب للإجابة عنه.
- 7- الخصائص السيكومترية للاختبار: لكي تصبح نتائج الاختبار موثوقاً بها فإن ذلك يقتضي التحقق من الخصائص السيكومترية له والتي تتمثل في صدقه وثباته؛ حتى يلبي متطلبات تطبيق أسلوب البيانات الطولية لقياس القيمة المضافة الذي يقتضي استخدام اختبارات تتسم بالصحة والثبات (Williams & Flanagan, 2007, 48)، ويتضح ذلك فيما يأتي:
- ❖ **صدق الاختبار:**

يتعلق صدق الاختبار بالتأكد من ملائمة الدرجات المستمدة منه للغرض الذي بُني من أجله، وقياسه لما وُضع لقياسه فلا يقيس شيئاً آخر (محمود، 2006، 143)، ويعد صدق الاختبار مؤشراً 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 (11) خبيراً؛ وذلك من خلال إيقاف هؤلاء المحكمين على عنوان الدراسة وأسئلتها وأهدافها، مما ساعدهم في إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار وبنوده من حيث مدى ملائمة 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 ملائمتها، وغير ذلك مما يرويه مناسباً، والجدول التالي يوضح النسب المئوية للموافقة على كل مفردة من مفردات الاختبار.

جدول (1) النسب المئوية للتحكيم

م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق	م	موافق	تعديل صياغة	غير موافق
١	%١٠٠	—	—	٩	%١٠٠	—	—
٢	%٩٠.٩	%٩٠.٩	—	١٠	%٩٠.٩	%٩٠.٩	—
٣	%١٠٠	—	—	١١	%٩٠.٩	%٩٠.٩	—
٤	%١٠٠	—	—	١٢	%١٠٠	—	—
٥	%١٠٠	—	—	١٣	%١٠٠	—	—
٦	%١٠٠	—	—	١٤	%١٠٠	—	—

وباستقراء جدول (1) يتضح أنه تم الإبقاء على معظم المفردات التي بلغت نسب اتفاقها 100 % 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:

❖ **حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha**، وكانت درجة

الصدق الذاتي كما بالجدول التالي:

جدول (2) درجة الصدق

الصدق الذاتي للاستبانة				
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠.٨٦	الجذر التربيعي لمعامل الثبات	٠.٩٢٧	صدق عال

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 (3) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (3) 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 (0,306، 0,696)، وأن معظم هذه القيم مقبولة.

❖ 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 (0,861)، 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 (0,799) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام الاختبار.

وبعد 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 (16) ست عشرة مفردة؛ منها عشرة أسئلة صواب وخطأ، وستة أسئلة للاختيار من متعدد (ملحق 2).

أما إعداد بطاقة الملاحظة فقد تم وفقًا لما يلي:

1- تم إعداد بطاقة الملاحظة في ضوء أهداف البرنامج التدريبي لقياس أداء المتدربين ومهاراتهم واتجاهاتهم وممارساتهم في تعليم الكبار التي اشتملها البرنامج.

2- تمثل الهدف من هذه البطاقة في القياس الدقيق لمستوى أداء المتدربين في المهارات المعرفية والتطبيقية والعملية التي تضمنها البرنامج التدريبي بطريقة موضوعية، وتم بناؤها في ضوء الأهداف والمحتوى العلمي للبرنامج.

3- ارتكزت بطاقة الملاحظة على مبادئ تعليم الكبار ومهاراته التي يقوم عليها البرنامج التدريبي، التي تتمثل في: مهارة جذب الكبار وإقناعهم بالتعلم، ومهارة التواصل مع الكبار، مهارة تصميم بيئة التعلم المناسبة للكبار، مهارات تعليم القراءة والكتابة، مهارات تعليم الحساب.

4- صيغت مفردات بطاقة الملاحظة في صورة عبارات محددة إجرائيًا؛ بحيث تعبر كل عبارة عن الأداء المهاري المتوقع من المتدرب في كل مهارة من مهارات تعليم الكبار التي تتضمنها بطاقة الملاحظة.

5- تم وضع تقدير متدرج لمستوى أداء المتدربين بالمهارات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة وفقًا لمقياس متدرج بين (صفر) و(3) أمام كل مؤشر من مؤشرات الأداء كالاتي:

3	2	1	صفر
يؤدي بتمكن	يؤدي بدرجة جيدة	يؤدي بدرجة ضعيفة	لم يؤدي

المحور الرابع: إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي وتنفيذه:

وتتضمن إجراءات تطبيق البرنامج وتنفيذه: إجراءات اختيار ووصف العينة، وإجراءات تنفيذ البرنامج وتتضح كما يلي:

1- اختيار ووصف عينة البحث:

نظراً لصعوبة دراسة مجتمع الدراسة بأكمله من كافة الجوانب، يلجأ الباحثون إلى دراسة المجتمع من خلال عينة تعد ممثلة لهذا المجتمع، والهدف من اختيار العينة هو الحصول على معلومات عن المجتمع الأصلي لها، وفي حالة اختيار العينة اختياراً سليماً يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة على المجتمع الذي اشتقت منه؛ حيث إن استيفاء كامل مجتمع الدراسة يعد أمراً بالغ الصعوبة، ومن ثم تم اختيار عينة عشوائية منهم؛ ومن ثم فقد تم اختيار عينة عشوائية من طلاب جامعة عين شمس كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة؛ حيث إن جامعة عين شمس أصدرت قراراً بتكليف طلاب سبع كليات من كلياتها بمحو الأمية لتنوع تخصصاتهم بين التخصصات النظرية والعملية، بالإضافة إلى أن طلاب هذه الكليات يمثلون كافة محافظات مصر

وليست إحدى المحافظات بعينها، وهذه الكليات هي: (الألسن، الآداب، البنات، التجارة، التربية، التربية النوعية، الحقوق).

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

$$NP (1 - P)$$

$$N = \frac{NP (1 - P)}{(N - 1) (d^2/z^2) + P (1 - P)}$$

حيث (N) حجم المجتمع، و (z) الدرجة المعيارية لمستوى المعنوية (0,05) ومستوى الثقة (0,95) وتساوي (1,94)، و (d) نسبة الخطأ وتساوي (0,05)، و (P) القيمة الاحتمالية وتساوي (0,05)؛ وب تطبيق المعادلة السابقة على مجتمع الدراسة يكون إجمالي حجم العينة العشوائية الملائمة هي (383) من الكليات المختلفة، وبلغ المجموع الكلي الأصلي (152472)، وبلغت جملة أفراد العينة (383)، وتم تطبيق وتنفيذ البرنامج على (408) طالباً، كما تم تطبيق الاختبار من قبل نفس أفراد العينة في كلا الاختبارين القبلي والبعدي نظراً لاعتماد البحث على أسلوب البيانات الطولية والعرضية من أساليب تقييم القيمة المضافة.

وقد توزعت العينة كما يلي:

أ- توزيع أفراد العينة بحسب متغير النوع

توزعت عينة الدراسة بحسب متغير الجنس توزيعاً عشوائياً بحيث تكون معبرة عن مجتمع الدراسة، (ذكور - إناث) وقد جاء توزيع أفراد العينة طبقاً للجدول التالي:

جدول (4) توزيع أفراد العينة بحسب النوع

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

ويبدو من الجدول الزيادة البسيطة في فئة (إناث) مقارنة بفئة ذكور؛ وهو ما يؤكد أن العينة كانت عشوائية، وقد جاء ذلك واقعياً وممثلاً للمجتمع الأصلي الذي يُلاحظ فيه زيادة أعداد الإناث مقارنة بالذكور؛ مما يعكس البيئة الأصلية للمجتمع حيث تتوزع فيها الفئات بنفس الدرجة تقريباً.

ب- توزيع أفراد العينة بحسب متغير الكلية

توزعت عينة الدراسة بحسب متغير الكلية توزيعاً عشوائياً بحيث تكون معبرة عن مجتمع الدراسة، وقد جاء توزيع أفراد العينة طبقاً للجدول التالي:

جدول (5) توزيع أفراد العينة بحسب الكلية

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

ويتضح من الجدول السابق أن العينة كانت عشوائية ممثلة للمجتمع، وتعكس البيئة الأصلية لمجتمع الدراسة؛ حيث إن هذه الكليات السبعة هي الكليات المكلفة بمحو الأمية كمتطلب للتخرج وفقاً لقرار مجلس جامعة عين شمس رقم (36)، الصادر في جلسته المنعقدة في 25 نوفمبر 2019.

2- تنفيذ البرنامج التدريبي:

تم الإعلان عن البرنامج التدريبي لتأهيل طلاب الجامعات كميسرين لمحو الأمية وتعليم الكبار على صفحات التواصل الاجتماعي الرسمية لمركز تعليم الكبار جامعة عين شمس ووحدات محو الأمية بالكليات، وقام الطلاب بالتسجيل للالتحاق بالبرنامج التدريبي إلكترونياً، وتم عقد لقاء تمهيدي غير مباشر (أونلاين) مع الطلاب الذين قاموا بالتسجيل للالتحاق بالبرنامج للترحيب بهم وتوضيح طبيعة وأهداف البرنامج التدريبي، وتهيئة الطلاب لموضوعات البرنامج التدريبي، والإجابة عن كافة استفسارات الطلاب التي تم طرحها، وقبل بدء اللقاء التمهيدي تم إرسال لينك الاختبار التحصيلي إلكترونياً للطلاب المسجلين بالبرنامج للإجابة عنه قبل الشروع في فعاليات وأنشطة البرنامج التدريبي، كما تم عرض خطة البرنامج لإعلام الطلاب بها والبدء في تنفيذها وفقاً للجدول الزمني المعلن (مرفق 1)، وفي نهاية البرنامج تم إرسال لينك الاختبار التحصيلي البعدي للطلاب للإجابة عنه، وبعد الانتهاء منه تم عقد جلسة ختامية مع عدة مجموعات بؤرية من الطلاب لشكرهم على جهودهم، ومناقشتهم حول محاور البرنامج التدريبي وأهميته بالنسبة لهم، ووجهات نظرهم حول أهمية مشاركتهم في محو الأمية وتعليم الكبار، والمعوقات التي تواجههم للمشاركة في محو الأمية،

وما قام البرنامج بإضافته لهم في هذا الصدد، واستبيان اقتراحاتهم التي تفيد مجال تعليم الكبار وخاصة دمج طلاب الجامعات للمشاركة فيه، ومن ثم تم استخلاص العديد من الملاحظات التي أبدتها تلك المجموعات البؤرية، والتي تتضح تفصيلاً في مناقشة نتائج البحث التي يتم عرضها بتركيز في المحور التالي.

المحور الخامس: فعالية البرنامج التدريبي في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية من منظور تقييم القيمة المضافة (المعالجة الإحصائية ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها):

لتحديد فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية من منظور القيمة المضافة التي اكتسبها الطلاب أفراد العينة الملتحقين بالبرنامج في أدائهم وممارساتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، تم تحليل البيانات باستخدام اختبار (T.Test) لتعرف فروق المتوسطات بين أداء الطلاب في الاختبار القبلي والبعدى. ويوضح الجدول (6) المتوسط والانحراف المعياري ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط أداء أفراد العينة الكلية بالاختبارين القبلي والبعدى.

جدول (6) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية للاختبار

الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	حجم التأثير	درجة الكسب
القبلي	القبلي	٤٠٨	١٩,٦	١,٤٠	٥٧,٤٧	٠,٠١	٤٠٧	كبير جدًا	٦,١٨
	البعدى	٤٠٨	٨٠,١٣	٢,٤١					

باستقراء الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للاختبار حيث بلغت (57,47)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند (0,01)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى في الدرجة الكلية للاختبار لدى الطلاب، والفروق بعد تطبيق البرنامج جاءت لصالح القياس البعدى؛ أي أن البرنامج التدريبي أحدث فرقاً في أداء الطلاب بالاختبار.

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

$$Eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وقد اتضح باستخدام المعادلة أن حجم التأثير بلغ (0,88) وهو حجم تأثير مرتفع للغاية؛ حيث يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,٠١) من التباين الكلي على تأثير ضئيل، بينما يدل التأثير

فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية من منظور القيمة

المضافة

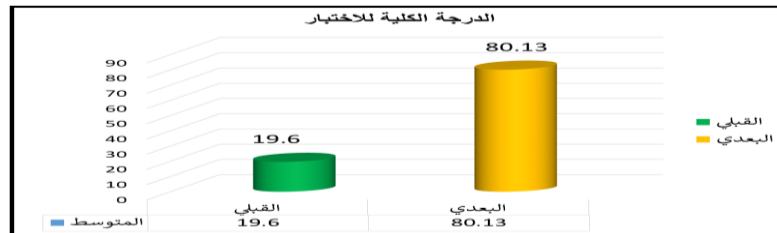
الذي يفسر (٠,٠٦) من التباين الكلي على تأثير متوسط في حين يدل التأثير الذي يفسر حوالي (٠,١٥) فأكثر على تأثير كبير (صلاح مراد، 2011، 248)، ومن ثم فحجم التأثير الناتج الذي بلغ (0,88) هو حجم تأثير مرتفع للغاية.

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:

معادلة بلاك للكسب = $(س - ص/د - س) + (س - ص/د)$ ، إذ تمثل (س) المتوسط الحسابي للمجموعة في القياس البعدي، (ص) تمثل المتوسط الحسابي للمجموعة في القياس القبلي، أما (د) فتمثل الدرجة النهائية العظمى للمقياس.

وقد بلغت درجة الكسب (6,18) وهي درجة كسب كبيرة جداً حيث يشير بلاك "أن الحد الفاصل لكي يكون البرنامج فعالاً هو (1,2)، مما يدل على أن البرنامج التدريبي 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 للتعليم والاستفادة، وجعلتهم يلتزمون بحضور البرنامج، هذا فضلاً عن أساليب وطرق التدريس والتقييم المتبعة في البرنامج التي جعلت درجة فعالية البرنامج ودرجة كسب الطلاب منه كبيرة جداً.

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



شكل (1) الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار

وفيما يلي تفسير النتائج الخاصة بالبرنامج التدريبي في ضوء متغيرات الدراسة الآتية:

نتائج البرنامج التدريبي وفقاً لمتغير النوع:

لتعرّف القيمة المضافة التي اكتسبها الطلاب أفراد العينة المشاركون في البرنامج وفقاً لمتغير (النوع)، وتم تحديد عدد المشاركين من الذكور وبلغ (195)، ومن الإناث وبلغ (213)،

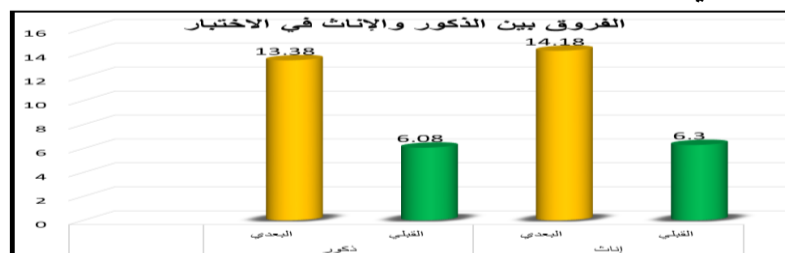
وكذلك حساب متوسط درجات كل مجموعة وانحرافها المعياري وحساب قيم (ت) واستخلاص حجم التأثير، ويوضح جدول (7) وشكل (5) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي في البرنامج التدريبي وفقاً لمتغير النوع.

جدول (7) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي وفقاً لمتغير النوع

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	0.001	194	0.88	12.4
	القبلي	195	6.08	2.43		دالة		كبير جداً	
إناث	البعدي	213	14.18	1.18	43.688	0.001	212	0.89	13.1
	القبلي	213	6.30	2.39		دالة		كبير جداً	

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دالة (0,01) لصالح الاختبار البعدي، مما يشير إلى أن جميع أفراد العينة المشاركين وفقاً للنوع (ذكور - إناث) اكتسبوا قيمة مضافة من البرنامج، وأن درجة الاستفادة كانت كبيرة جداً حيث تراوح حجم التأثير ما بين (0,88)، (0,89) وهو تأثير مرتفع للغاية، كما تراوحت درجة الكسب بين (12,4)، (13,1) وهي درجة كسب عالية جداً.

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



شكل (2) متوسط درجات أفراد العينة لمتغير الجنس (ذكور - إناث) بالاختبارين القبلي والبعدي ولتعرف 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 بالبرنامج التدريبي وفقاً لمتغير النوع، ويشير الجدول

فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ تعليم الكبار في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية من منظور القيمة

المضافة

(8) إلى تحليل التباين بين درجات الطلاب أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي وفقاً لمتغير النوع.

جدول (8) تحليل التباين بين درجات الطلاب أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي وفقاً لمتغير النوع

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البعدي	بين المجموعات	٦٤,٠٧٥	١	٦٤,٠٧٥	٣٤,٩٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٤٤,٢٣٩	٤٠٦	١,٨٣٣		دالة
	المجموع	٨٠٨,٣١٤	٤٠٧			
القبلي	بين المجموعات	٤,٨٥٧	١	٤,٨٥٧	٠,٨٣٤	٠,٣٦٢
	داخل المجموعات	٢٣٦٣,٤٥٧	٤٠٦	٥,٨٢١		غير دالة
	المجموع	٢٣٦٨,٤١٧	٤٠٧			

باستقراء نتائج الجدول السابق يتضح أن قيمة (ف) في الاختبار القبلي بلغت (0,834) وهي غير دالة، مما يشير إلى أن المجموعات دخلت البرنامج وليس بينها فروق، ولكن بعد اجتياز البرنامج جاءت قيمة (ف) (34,954) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دالة (0,01)، 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.

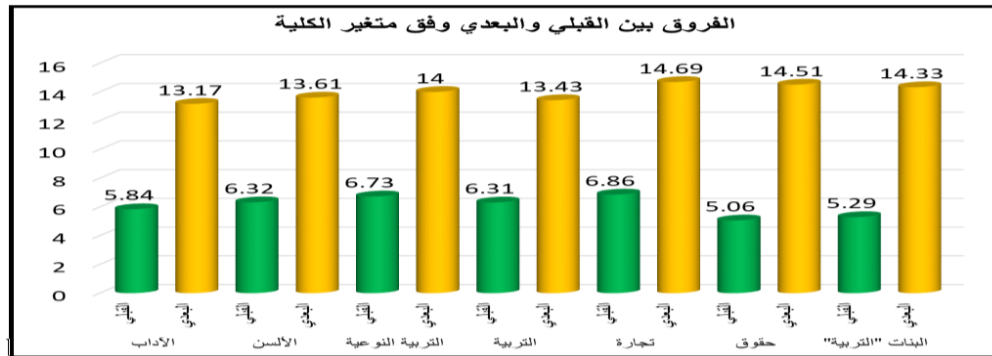
للنتائج البرنامج التدريبي وفقاً لمتغير الكلية:

لتعرّف القيمة المضافة التي اكتسبها الطلاب أفراد العينة المشاركين في البرنامج وفقاً لمتغير (الكلية) تم توزيع الطلاب المشاركين في ضوء متغير الكلية، وكذلك حساب متوسط درجات كل مجموعة وانحرافها المعياري وحساب قيم (ت)، وحجم التأثير، ويوضح جدول (9) وشكل (3) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي وفقاً لمتغير الكلية.

جدول (9) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي وفقاً لمتغير الكلية

الكلية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	حجم التأثير	درجة الكسب
الاداب	القبلي	٩١	٥,٨٤	٢,٦٩٥	٢٢,٤٣٦	٠,٠١	٩٠	٠,٦٥	١٢,٢
	البعدي	٩١	١٣,١٧	١,٤٥٧		دالة		كبير جدا	
الآلسن	القبلي	٩٧	٦,٣٢	٢,١٦٣	٣١,١٤٧	٠,٠١	٩٦	٠,٦٥	١٢,٧
	البعدي	٩٧	١٣,٦١	١,٥٥٧		دالة		كبير جدا	
التربية النوعية	القبلي	٩٤	٦,٧٣	٢,٣١٠	٢٧,٤٥٤	٠,٠١	٩٣	٠,٦٧	١٣,٠
	البعدي	٩٤	١٤,٠٠	١,٢٧٠		دالة		كبير جدا	
التربية	القبلي	٣٢	٦,٣١	٢,٣٢٠	١٧,٦٥٩	٠,٠١	٣١	٠,٨٥	١٤,٣
	البعدي	٣٢	١٣,٤٣	١,٢١٦		دالة		كبير جدا	
التجارة	القبلي	٣٦	٦,٨٦	٢,٥٦٥	١٨,٩٦٣	٠,٠١	٣٥	٠,٨٦	١٥,٦
	البعدي	٣٦	١٤,٦٩	٠,٨٨٨		دالة		كبير جدا	
الحقوق	القبلي	٣١	٥,٠٦	٢,٣٢٢	١٩,٧١٨	٠,٠١	٣٠	٠,٨٧	١٥,٦
	البعدي	٣١	١٤,٥١	١,١٧٩		دالة		كبير جدا	
البنات	القبلي	٢٧	٥,٢٩	١,٨٧٧	٢١,٤١٩	٠,٠١	٢٦	٠,٨٨	١٥,٤
	البعدي	٢٧	١٤,٣٣	٠,٨٧٧		دالة		كبير جدا	

باستقراء الجدول السابق يتضح أن جميع قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دالة (0,01) لصالح الاختبار البعدي، مما يشير إلى أن جميع الطلاب أفراد العينة المشاركين وفقاً لمتغير الكلية اكتسبوا قيمة مضافة من البرنامج، وأن درجة الاستفادة كانت كبيرة جداً حيث تراوح حجم التأثير ما بين (0,65)، (0,88) وهو تأثير مرتفع للغاية، كما تراوحت درجة الكسب بين (15,4)، (12,2) وهي درجة كسب عالية جداً.. و يوضح الشكل البياني التالي متوسطي درجات أفراد العينة لمتغير الكلية بالاختبارين القبلي والبعدي.



شكل (3) متوسطا درجات أفراد العينة لمتغير الكلية بالاختبارين القبلي والبعدي

لنتائج الدراسة طبقاً لأهمية النقاط خاصة بعناصر البرنامج التدريبي من وجهة نظر أفراد العينة.

جدول (10) تقييم عناصر البرنامج التدريبي من وجهة نظر أفراد العينة

مستوى التحقّق	الدرجة المرفقة	المتغير	المتوسط	الفرق				النقاط الخاصة بالتدريب				الترتيب	الدرجة
				قبلي	بعدي	%	ت	قبلي	بعدي	%	ت		
كبير	0.405	2.84	1.5	6	13.0	53	85.5	349	المدرّبون مؤهّلون لإكسابنا كافّة المعارف والمهارات الخاصّة بتعليم الكبار	٢	١		
كبير	0.426	2.82	1.7	7	14.5	59	83.8	342	أهداف البرنامج التدريبي واضحة	١	٢		
كبير	0.464	2.81	2.9	12	13.5	55	83.6	341	للتدريب أثر كبير في تغيير اتجاهاتنا نحو تعليم الكبار والمشاركة بالمشروع القومي لمحو الأميّة	٤	٣		
كبير	0.441	2.81	2.0	8	15.2	62	82.8	338	اكتشفنا من خلال التدريب الفرق بين المتعلّم الكبير والمتعلّم الصغير	٨	٤		
كبير	0.465	2.78	2.2	9	17.6	72	80.1	327	ساعدني التدريب في فهم طبيعة المتعلّمين الكبار وكيفية التعامل معهم	٧	٥		
كبير	0.462	2.77	1.7	7	19.9	81	78.4	320	تعرفت من خلال التدريب على طرق وأساليب التدريس الملائمة لتعليم الكبار	١٠	٦		
كبير	0.506	2.72	2.7	11	22.5	92	74.8	305	اكتسبت من التدريب مهارات التواصل مع الكبار	٦	٧		
كبير	0.528	2.71	3.7	15	21.3	87	75.0	306	المحتوى التدريبي مناسب تماماً لإعدادي كمعلم كبار	٣	٨		
كبير	0.523	2.70	3.2	13	23.3	95	73.5	300	ساعدني التدريب في تعلم مهارات تدريس القراءة والكتابة والحساب للمتعلّمين الكبار	٩	٩		
كبير	0.541	2.66	3.4	14	27.0	110	69.6	284	اكتسبت من التدريب القدرة على إقناع المتعلّمين الكبار بمحو أميّتهم	٥	١٠		

باستقراء نتائج الجدول السابق يتضح أن:

جميع العبارات جاءت بدرجات موافقة من الطلاب -أفراد العينة- تتراوح بين (2,84-2,66) ومن ثمّ فجميعها مستوى تحقّقه كبير جدًا؛ حيث إنّ درجة الموافقة التي تتراوح بين (3-2,33) تدل على درجة تحقق كبيرة، بينما درجات الموافقة التي تتراوح بين (2,31-1,66) فيكون مستوى تحقّقها متوسطًا، أما درجات الموافقة من (1,65-0,99) فيكون مستوى تحقّقها ضعيف (السيد، 1986، 319)؛ مما يدل على اتفاق أفراد العينة من طلاب الجامعات أن للبرنامج التدريبي فعالية كبيرة في تعزيز مشاركتهم في محو الأمية من منظور القيمة المضافة التي مثلها للطلاب في تأهيلهم وإكسابهم مهارات ومعارف واتجاهات إيجابية في محو الأمية وتعليم الكبار.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

وعلى ضوء ما ورد بمحاور البحث وما تضمنه من نقاط مختلفة يمكن القول بأن تقديم برنامج لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية هو بمثابة محاولة للإسهام الفعال في حل مشكلة مؤرقة من مشكلات الوطن العربي تحول بينه وبين اللحاق بركب التنمية والتقدم على النحو المرغوب لتأثير هذه المشكلة السلبي على كافة مرافق ومجالات الحياة، كما أنه يمثل خطوة لمساعدة طلاب الجامعات لتفعيل مشاركتهم في خدمة مجتمعهم والارتقاء به وتنميته، وانخراطهم في حل مشكلاته وقضاياهم ومنها مشكلة الأمية على نحو مخطط ومدرّس.. هذا وقد جاءت نتائج تطبيق البرنامج التدريبي لتكشف عن وجود قيمة مضافة للبرنامج التدريبي المقترح؛ مما يدل على وجود أثر وفعالية كبيرة للبرنامج في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في تعليم الكبار، ويمكن مناقشة ذلك وتفسيره فيما يلي.

أولاً: تقييم القيمة المضافة للبرنامج وفعاليته في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية من خلال مناقشة نتائج أداء الطلاب بالاختبارين القبلي والبعدي وتفسيرها:

أ- وجود إقبال كبير من الطلاب على الالتحاق بالبرنامج التدريبي؛ وقد يرجع ذلك إلى حاجتهم إليه لإنجاز متطلّب محو الأمية اللازم للحصول على شهادة التخرج، والافتقار إلى وجود برامج تؤدي هذا الغرض، وهذا يتفق مع دراسة: (حسن 2006)، (الرواف 2008)، (بيومي وآخرون 2013)، (المطيري 2016)، (عمري 2021)، (الهالي 2021) في ضرورة مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية، وحاجتهم إلى تأهيل للمشاركة في محو الأمية.

ب- إن البرنامج قد تمّ إعداده وفق مستويات معيارية جعلت حجم تأثيره على الطلاب الملتحقين به مرتفعًا للغاية؛ حيث استفاد البحث من الدراسات السابقة التي اهتمت بالكشف عن معوقات

- وتحديات مشاركة الطلاب في محو الأمية كدراسة: (الرواف 2008)، (بيومي وآخرون 2013)، (عمري 2015)، (الفيفي 2021)، (الهالي 2021).
- ج- إن البرنامج كان فعالاً بدرجة كبيرة؛ فقد كان له تأثير كبير على معارف وأداء ومهارات الطلاب المشاركين به.
- د- إن جميع الطلاب (ذكور - إناث) المشاركين بالبرنامج قد اكتسبوا قيمة مضافة منه، إلا أن الطالبات (الإناث) قد اكتسبن قيمة مضافة أعلى من الطلاب (الذكور)، وقد يعكس ذلك اهتماماً أكثر من الإناث بتعليم الكبار.
- هـ- تحسُن جودة الإمكانيات والأداء التدريبي وتوفر الكوادر اللازمة لإعداد وتدريب الطلاب في تعليم الكبار قد انعكس ذلك على ارتفاع دافعية الطلاب لاكتساب معارف ومهارات تعليم الكبار، وحرصهم على إتمام البرنامج وتنفيذ تدريباته وتكليفاته، والتطبيق العملي عليها؛ مما أثر بصورة مطردة على القيمة المضافة للطلاب، وهذا يتفق مع دراسة: (محي الدين 2014) في أهمية توفير كوادر تدريبية في محو الأمية وتعليم الكبار.
- و- أهمية استخدام وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في مجال إعداد وتدريب معلم الكبار؛ للاستفادة من مزاياها في توفير الوقت والجهد وتحسين جودة الأداء، وتوفير مصادر في تعليم الكبار، ويتفق البحث في هذا مع دراسة: (المطيري 2016).
- ز- أهمية وجود تعاون مشترك بين الجامعات والجهات المعنية لإعداد كتب وموديولات مساعدة لطلاب الجامعات في تعليم الكبار، وكذلك الإسهام في إعداد الطلاب وتدريبهم، وتوفير الدعم اللازم للطلاب للمشاركة في محو الأمية.
- ح- أهمية وجود مراكز ووحدات تعليم الكبار بالجامعات للدعم والإرشاد الطلابي في محو الأمية وتعليم الكبار، ويتفق ذلك مع دراسة: (محي الدين 2014)، (المطيري 2016)، (الهالي 2021).
- ط- البرنامج التدريبي له تأثير كبير في تغيير اتجاهات الطلاب نحو تعليم الكبار.
- ي- البرنامج ساعد الطلاب على اكتشاف الفروق بين المتعلم الكبير والمتعلم الصغير، وفهم طبيعة المتعلمين الكبار وكيفية التعامل معهم، وهي من أهم مبادئ تعليم الكبار التي يتم تدريب الطلاب عليها، والتي تُبنى عليها جهود محو الأمية المختلفة التي تبذلها الجامعات، كما تتفق مع ذلك دراسة: (المطيري 2016)، (عمري 2019)، (الحازمي 2021)، (عمري 2021).

ك- استطاع الطلاب من خلال البرنامج تعرّف طرق وأساليب التدريس الملائمة لتعليم الكبار، واكتساب مهارات التواصل مع الكبار، والقدرة على إقناعهم بالتعليم.

ل- المحتوى التدريبي للبرنامج مناسب تمامًا لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في تعليم الكبار.

م- إن استخدام مدخل تقييم القيمة المضافة في تعرّف فعالية البرنامج التدريبي أدى إلى قياس وتقييم دقيق للبرنامج التدريبي ليس للقيمة المضافة المباشرة فقط وإنما كذلك تعرّف القيمة المضافة غير المباشرة والتطبيقية للبرنامج، وهو ما يتفق مع دراسة: (Pivovarova, Beardsley & Broatch 2016)، (الشخبي 2016)، (Billings 2017)، (الشهري، وعطية 2018)، (توفيق 2020).

ثانيًا: تقييم القيمة المضافة للبرنامج وفعاليتها في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات بمحو الأمية من خلال مناقشة نتائج الملاحظة والمجموعات البؤرية وتفسيرها:

أثناء تطبيق برنامج إعداد معلم الكبار تم تدوين ملاحظات عن توجهات الطلاب وسلوكياتهم تجاه تعليم الكبار 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 تعرّف واقع القيمة المضافة المباشرة وغير المباشرة والتطبيقية لبرنامج إعداد معلم الكبار بالجامعات، ومن ثمّ 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، فقد اتفق الطلاب بدرجة كبيرة على أن أهداف البرنامج التدريبي واضحة، والمحتوى التدريبي مناسب تمامًا لإعدادهم لمحو الأمية وتعليم الكبار، وأن البرنامج التدريبي له فعالية كبيرة في تغيير اتجاهات الطلاب نحو تعليم الكبار، ومن ثمّ المشاركة بالمشروع القومي لمحو الأمية؛ وقد ساعدتهم البرنامج على اكتشاف الفروق بين المتعلم الكبير والمتعلم الصغير، وفهم طبيعة المتعلمين الكبار وكيفية التعامل معهم، كما أنهم استطاعوا من خلال البرنامج تعرّف طرق وأساليب التدريس الملائمة لتعليم الكبار، واكتساب مهارات التواصل

مع الكبار، كما ساعدهم التدريب في تعلّم مهارات تدريس القراءة والكتابة والحساب للمتعلمين الكبار، واكتساب القدرة على إقناع المتعلمين الكبار بمحو أميتهم، هذا بالإضافة إلى أن البرنامج التدريبي قد حظي بإقبال كبير على الالتحاق به من قبل الطلاب، وأنه لبي احتياجاتهم المعرفية والمهارية في تعليم الكبار، وأكسبهم الخبرات المناسبة للقيام بهذا الدور، وأن البرنامج اتسم بالوضوح والسلاسة التي كان لها تأثير كبير على إتمام الطلاب للبرنامج التدريبي والتزامهم به، وأنه ساعدهم في تعرّف المشكلات التي قد تواجههم في محو الأمية وكيفية التعامل معها، والطرق والآليات المساعدة لهم بصورة مستمرة في تعليم الكبار من خلال توفر كتب وموديوالات مساعدة لمعلم الكبار من طلاب الجامعات، 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 فضلاً عن وجود قيمة مضافة تطبيقية للبرنامج؛ حيث قام البعض بتطبيق طرق استقطاب وإقناع الأميين بالتعليم بصورة عملية فور انتهائهم من البرنامج ونجاحه في ذلك.. ومن ثمّ يتبين نجاح البرنامج في تحقيق قيمة مضافة مباشرة وغير مباشرة وتطبيقية للطلاب في تعليم الكبار؛ مما يؤكد أثر البرنامج وفعاليته الكبيرة في تعزيز مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث وما أسفرت عنه نتائجه يمكن اقتراح عدد من التوصيات التي تشكل العوامل الحاكمة لنجاح مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية وتعليم الكبار، وتضمن نجاح هذا التوجه وتفعيله وتعميمه على كافة الجامعات بجميع أنحاء الوطن العربي والتي تتمثل في:

- 1- تحسين جودة الإمكانات التدريبية المقدّمة لطلاب الجامعات تعزيزاً لمشاركتهم في تعليم الكبار.
- 2- توظيف التكنولوجيا الرقمية في مجال إعداد وتدريب طلاب الجامعات في تعليم الكبار.
- 3- استثمار الصيغ والأشكال الجديدة للتفاعلات الاجتماعية في مواجهة مشكلة الأمية، والحث على الالتحاق ببرامج تعليم الكبار.
- 4- توفير مكتبات رقمية للاطلاع على أحدث المراجع والدوريات العلمية في تعليم الكبار.

- 5- وجود مقررات خاصة بتعليم الكبار بعدد من الكليات النظرية ذات الصلة مثل كليات: (التربية- التربية النوعية- الآداب).
- 6- إعداد كتب وموديوالات مساعدة لطلاب الجامعات في تعليم الكبار، وتضمينها أهم الخبرات والتجارب العالمية في تعليم الكبار، خاصة التي شارك بها طلاب الجامعات.
- 7- توافر كوادرات تدريبية على مستوى عالٍ من الأداء لتدريب طلاب الجامعات في تعليم الكبار.
- 8- تدشين مراكز ووحدات لتعليم الكبار بالجامعات للدعم والإرشاد الطلابي في تعليم الكبار.
- 9- وجوب مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في التدريب والإشراف على الطلاب في محو الأمية وتعليم الكبار.
- 10- توفير الموارد المادية والفنية اللازمة لإقامة أنشطة تدريبية لطلاب الجامعات في تعليم الكبار.
- 11-حث الطلاب على أهمية المشاركة في تعليم الكبار لخدمة وطنهم خلال الفعاليات والأنشطة الجامعية المختلفة.
- 12- ضرورة اهتمام القيادات السياسية بقضية الأمية كمدخل لتوفير حياة كريمة للأفراد.
- 13-توفر قدر كبير من الدعم المادي والمعنوي للمتميزين من طلاب الجامعات في محو الأمية.
- 14-الاستفادة من التنوع المتنامي للتطورات التكنولوجية في التسويق المجتمعي لتعليم الكبار.

قائمة المراجع:

- إبراهيم، مجدي عزيز (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
- أبو راضي، سحر محمد (2020). التخطيط لإنشاء كلية لإعداد معلم الكبار في ضوء آراء الخبراء، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع 14، ج 11.
- اليومي، سحر أحمد وآخرون (2016). تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر على ضوء خبرات بعض الدول، مجلة البحث العلمي في التربية، ع 17، ج 2.
- بيومي، عبدالله وآخرون (2013). تقويم دور كليات التربية في مواجهة مشكلة الأمية في مصر، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع 14.
- التميمي، ندى بنت عبدالله، والشعبي، عبدالرحمن بن عبدالعزيز (2020). تعليم الكبار في الحضارة الغربية، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع 28، م 28، يونيو 2020.
- تهامي، جمعة سعيد (2011). رؤية مقترحة لتطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم المؤسسات التعليمية في مصر، الثقافة والتنمية، السنة 11، ع 43، أبريل.
- التهامي، محمد جودة (2008). دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية ببورسعيد، ع 3، س 2، يناير 2008.
- توفيق، صلاح الدين محمد وآخرين (2020). مؤشرات القيمة المضافة في المدارس الثانوية الفنية الصناعية المتقدمة في مصر، مجلة كلية التربية، مج 31، ع 122.
- جابر، سميح (2015). دليل إعداد البرامج والمواد التدريبية، طرابلس، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.
- الجابي، غادة (2014). تعليم الكبار والتعليم للجميع كتاب تحليلي وثائقي، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب.
- جامعة الدول العربية (2016). تقديرات المرصد العربي للتربية لعدد الأميين في الوطن العربي في حدود سنة 2024، النشرة الإحصائية للمرصد العربي للتربية، ع 1.
- جامعة عين شمس (2020). محو الأمية.. مسؤولية مجتمعية، القاهرة، جامعة عين شمس، قطاع شئون خدمة وتنمية البيئة، القاهرة، مطابع جامعة عين شمس.
- جمعة، محمد حسن، وعمرى، عاشور أحمد (2019). إعداد معلم الكبار وتأهيله لممارسات جديدة على ضوء رؤية مصر 2030: تصور مقترح، آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع 25، يناير 2019.
- جمهورية مصر العربية (1991). قانون 8 في شأن محو الأمية وتعليم الكبار، الجريدة الرسمية، 1991.
- الحازمي، الحسن بن علي (2021). دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، مج 5، ع 19.

حسين، خالد منصور (2020). تصور مقترح لتدريب معلم الكبار في العصر الرقمي، آفاق جديدة في تعليم الكبار،

ع 27

خليل، فاطمة سيد، الأسمر، إيمان محمد (2014). الأمية في مصر خلال الفترة (1996-2012)، الجهاز

المركزي المصري للتعبة العامة والإحصاء مركز الأبحاث والدراسات السكانية، ع 87، يناير 2014.

دشلي، كمال (2016). منهجية البحث العلمي، سوريا، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.

الدهشان، جمال علي (2019). خصائص الكبار وكيفية التعامل معهم وتعليمهم، المجلة التربوية لتعليم الكبار، مج

1، ع 1.

الدهشان، جمال علي، والسبوق، محمد سعد (2015). تقييم القيمة المضافة مدخلًا لتقييم أداء المؤسسات التعليمية:

المدرسة نموذجًا، الثقافة والتنمية، س 16، ع 94.

دينيس، كاترين (2013). تعليم الكبار والتغير الاجتماعي، عمان، مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية

لتعليم الكبار.

زيتون، كمال عبد الحميد (2004). منهجية البحث التربوي والنفسية من المنظور الكمي والكيفي، القاهرة، عالم

الكتب.

ستيوارت، دافيد، وساني، بريم شامدا، وروك، دينيس (2012). الجماعات البؤرية: النظرية والتطبيق، ترجمة:

الدوك، راقية جلال، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

سليمان، سليم شعبان (2010). التخطيط لمواجهة مشكلات مراكز محو الأمية وتعليم الكبار ببورسعيد، مجلة

دراسات في الخدمة الاجتماعية، ع 29، ج 6.

سيد، أسامة، والجمال، عباس (2012). التدريب والتنمية المهنية المستدامة، القاهرة، دار العلم والإيمان للنشر

والتوزيع.

السيد، فؤاد البهي (1986). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار المعارف.

شحات، سيد سيد، والبحيري، خلف محمد، وإبراهيم، خديجة عبدالعزيز (2019). مؤشرات القيمة المضافة وعلاقتها

بأفاعةلية التعليمية في مدارس الفصل الواحد، الثقافة والتنمية، س 19، ع 136.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، صفاء أحمد (2012). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس أثر المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة

المضافة)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع 31.

الشخبي، ريهام علي، وأحمد، حنان إسماعيل، ومطوع، وسامة مصطفى (2016). القيمة المضافة لتقويم أداء

المؤسسات التعليمية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة البحث العلمي في التربية، ع 17، ج 3.

الشربيني، زكريا أحمد، وصادق، يسرية أنور، والقرني، محمد سالم، ومطحنة، السيد خالد (2013). مناهج البحث

في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، الرياض، مكتبة الشقري.

- الشرعي، نديم محمد (2015). تجارب عالمية في تعليم الكبار وكيفية الاستفادة منها في تعليم الكبار في الوطن العربي، تعليم الجماهير، ع 61، س 41.
- الشهري، سلطان عبدالله وعطية، محمد عبدالكريم (2018). درجة استخدام قادة مدارس محافظة النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المعلمين، مجلة البحث العلمي في التربية، ع 19، ج 2.
- صالح، هدى محمد (2011). تقييم أداء معلمي محو الأمية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي، تعليم الجماهير، ع 58.
- طه، أشرف محمد (2012). تقييم القيمة المضافة كمدخل لتجويد العملية التعليمية بكلية التربية بالوادي الجديد، المجلة العلمية بكلية التربية بالوادي الجديد، ع 8، نوفمبر 2012.
- عاشور، إبراهيم الدسوقي (2014). القيمة المضافة مدخل لتطوير المؤسسات التعليمية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد المنعم، هناء حسين (2021). نموذج مقترح للتخطيط لوحدة دعم المشروع القومي لمحو الأمية بالجامعات المصرية باستخدام أسلوب بيرت *PERT*، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد أكتوبر، ج 2.
- عبد المنعم، هناء حسين (2021). نموذج مقترح للتخطيط لوحدة دعم المشروع القومي لمحو الأمية بالجامعات المصرية باستخدام أسلوب بيرت، مجلة كلية التربية، عدد أكتوبر، ج 2.
- عبود، صلاح الدين عبدالغني (2009). الرضا المهني لدى معلمي محو الأمية في مصر، المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار - جامعة عين شمس بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إدارة تعليم الكبار في مصر والعالم العربي، مايو 2009.
- العجمي، محمد حسنين (2007). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة، المنصورة، المكتبة العصرية.
- الطار، سلامة صابر (2012). 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، 21-23 أبريل 2012.
- علي، عزة أحمد (2018). متطلبات تكوين معلم الكبار في مصر في ضوء تحديات العصر الرقمي، مجلة كلية التربية، ع 10، مج 34.
- عمري، عاشور أحمد (2015). دور الجامعات في مكافحة الأمية: تصور مقترح في ضوء أهداف العقد العربي لمحو الأمية 2015-2024، المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس: العقد العربي لمحو الأمية 2015-2024 توجهات وخطط وبرامج، القاهرة، أبريل 2015، ص ص 553-594.
- عمري، عاشور أحمد (2019). رؤية مقترحة لكفايات معلم الكبار في العصر الرقمي، المجلة التربوية، ج 68.

عمري، عاشور أحمد، عبدالمنعم، هناء حسين (2024). هندسة التحالفات الاستراتيجية مدخل للقضاء على الأمية وتحقيق رؤية مصر 2030 في ضوء منهجية كايزن، المجلة التربوية، ع 123، ج 3.

غنايم، مهني محمد (2018). البعد الغائب في حساب اقتصاديات التعليم العالي العربي، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج 1، ع 3.

فراج، أسامة محمود (2008). الرضا الوظيفي لمعلمي الكبار وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة حالة على محافظة الجيزة، آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع 7.

فراج، أسامة محمود، وأحمد، عمرو مصطفى (2021). فلسفة تكوين معلم الكبار في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، دراسات استراتيجية ومستقبلية، ع 46، معهد البحوث والدراسات العربية، سبتمبر 2021.

الفرايدي، خليل بن أحمد (2003). كتاب العين، ج 3، تحقيق: عبدالحميد هنداي، بيروت، دار الكتب العلمية. فلية، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبدالفتاح (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، الإسكندرية، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.

الفيافي، موسى بن سليمان وآخرون (2020). مدى تطبيق معلمات مدارس تعليم الكبار لمعايير الجودة الشاملة في طرق التدريس، مجلة كلية التربية، مج 36، ع 9.

القرشي، حسن محمد، والموسوي، عبدالمحسن جواد (2009). أداء الطالب الجامعي وفعاليته في تحديد كفاءة مؤسسات التعليم العالي، الغرى للعلوم الاقتصادية والتجارية، ع 18. لطيف، محمد مصطفى (2021). إسهامات الجامعات المصرية في المشروع القومي لمحو الأمية، التعليم للجميع، ع 13، يناير 2021.

محمود، حمدي شاكر (2006). البحث التربوي للمعلمين والمعلمات، ط 3، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع. معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة (2017). التقرير العالمي الثالث بشأن تعلم الكبار وتعليمهم، هامبورج. معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) (2006). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: القرائية من أجل الحياة، باريس، مطبوعات اليونسكو.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) (2016). المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار، سلسلة المعاجم الموحدة، ع 41، الرباط، مكتب تنسيق التعريب.

موسى، هاني محمد (2016). متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة: رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية - جامعة المنوفية، ع 4، ج 1.

هس، شارلين، وباتريشيا بيبير (2011): البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية، ترجمة: هناء الجوهري، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

الهاللي، الهاللي الشربيني (2021). *محو الأمية وتعليم الكبار في مصر: الواقع والتحديات والمقترحات*، بحث في التربية النوعية، ع 35، فبراير

- Beardsley, Audrey Amrein (2008). *Methodological Concerns About the Education Value Added Assessment System*, Educational Researcher, Vol 37, No 2, 65- 75.
- 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.
- 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*.
- Braun, Henry I. (2005): *Student Progress to Evaluate Teacher: a Primer on Value Added Models*, Policy Information Center, Princeton.
- Braun, Henry I. (2007). *Estimating School and Teacher Effectiveness: The Promise and The Pitfalls of Value Added Models*, Lynch School of Education, Boston College. RAMA.
- 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.
- 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.
- Coming, John, Soricone (2007). *Adult Literacy Research: Opportunities and Challenge*, National Center for The Study of Adult Learning and Literacy, Washington, D. C.
- Dagen, Allson Swan (2021). *Preparing Contemporary Reading/ Literacy Special Lists: Pairing Research and Standards*, Literacy Practice and Research, Vol. 46, No. 1.
- Dracker, Peter (2008). *Management in Turbulent Times*, New York, Harper & Raw Publisher.
- Emslander, V., Levy, I., Scherer, R., Brunner, M. (2021): *Stability of Value Added Models: Comparing Classical and Machine Learning Approches*, Abstract PAEPSY 2021.
- 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.
- 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.
- Jensen, Ben (2010). *Measuring What Matters: Student Progress*, GRATAN Institute, Australia.
-

-
- Kane, Michael T. (2017): *Measurement Error and Bias in Value Added Models*, ETS Research Report Series, December 2017.
- Lomax, Erin D. & Kuenzi, Jeffrey J. (2012). *Value- Added Modeling for Teacher Effectiveness*, Washington, Congressional Research Service CRS.
- Marios, I. & Loudes, Katsio (2006). *Global Strategic Planning: Cultural Perspectives for Profit and Non Profit Organizations*, U.S.A, Butter Worth Heinemann.
- Novice, Milord M. & Others (2004). *Daul Perspective SWOT: A Synthesis of Marketing Intelligence and Planning*, Marketing Intelligence and Planning, Vol. 22, No. 1.
- Nystrom, D. (2009): *Systems Thinking and The 7S Model*, REVELN Consulting, available at: www.REVELN.com.
- Organization for Economic Co- Operation and Development (OECD) (2013). *Skills Outlook First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD.
- Pearson Policy Report (2008). *Value Added Assessment Systems*, Pearson Education Inc.
- Pivovarova, Margarita, Beardsley, Audrey & Broatch, Jennifer (2016): *Value Added Models: Caveat Emptor*, Statistics and Public Policy Journal, 3: 1, P.p. 1- 9.
- 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.
- Sen, Sadat, Terzi, Ragip, Yildirim, Ibrahim & Choen, Allans (2018). *Does Equating Matter in Value Added Models?*, Turkish Journal of Education, Vol. 7, Issue 4.
- UNESCO (2006). *Why Literacy Matters, Education for All: Literacy for Life*, Paris, UNESCO Publishing.
- UNESCO (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*, Humburge, Unesco Institute for Lifelong Learning.
- Welsch, Kinnucan Kathryn (2012): *Should Value Added Modeling Be Used to Identify Highly Effective Teachers Counterpoint?*, Teacher Education Faculty Publication, Vol. 37.
- Willms, J. D. & Flanagan, P. (2007). *Canadian Students Tell Them from Me*, Education Canada, Vol. 47.
-

ملحق (١)

خطة تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح

اليوم التدريبي	الوحدة التدريبية (الموديول)	الموضوعات التدريبية/ محاور التدريب	الزمن (بالساعة)
اليوم التدريبي الأول	اللقاء التمهيدي الموديول الأول: تعليم الكبار المفهوم والخصائص	- مفهوم تعليم الكبار - الفرق بين تعليم الكبار وتعليم الصغار - دوافع تعليم الكبار - العوامل المؤثرة على تعليم الكبار - مبادئ التعلم عند الكبار. - أهم خصائص تعليم الكبار. - تجارب بعض الدول في دمج طلاب الجامعات ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار.	(٢) ساعتان
اليوم التدريبي الثاني	الموديول الثاني: جذب الكبار للتعلم وبيئات التعلم الجيدة لهم: أولاً: طرق ووسائل جذب الكبار وإقناعهم بالتعلم. ثانياً: تصميم بيئات التعلم المناسبة للكبار.	- بناء العلاقات مع الدارسين الكبار وأهداف وخصائص اللقاء الأول معهم. - مشكلات الكبار التي تؤثر على تعلمهم. - مهارات التواصل الفعال مع الكبار. - معوقات عملية التواصل مع الكبار وطرق التغلب عليها.	(٧) سبع ساعات
اليوم التدريبي الثالث	الموديول الثالث: مهارات القراءة والكتابة والحساب للكبار: أولاً: مهارات القراءة والكتابة. ثانياً: مهارات الحساب.	- معرفة اسم الحرف. - الوعي الصوتي. - قراءة جهرية لنص. - كتابة كلمات (إملاء). - التفكير بالوقت. - فهم الأشكال. - معرفة صوت الحرف. - قراءة مقاطع وكلمات. - فهم المقروء والمسموع. - الاستمتاع بالأرقام. - القياس بالحساب. - ابتكار وسائل بالأعداد.	(٧) سبع ساعات
إجمالي عدد ساعات البرنامج			(٢٢) ساعة

ملحق (2)

(الاختبار القبلي - البعدي للبرنامج التدريبي)

الزمن: 30 دقيقة

الاسم (اختياري):

النوع:

الكلية: الفرقة الدراسية:

أولاً: اقرأ العبارات الآتية وحدد إذا ما كانت صحيحة ضع لها (أ)، وإذا ما كانت خاطئة ضع لها (ب):

1. المتعلم الكبير لديه القدرة على الاستيعاب والنقد الذاتي والتأمل والتفكير
 2. يركز المتعلم الكبير على تحصيل المعارف أكثر من تعرّف المنفعة التي يجنيها من تلك المعارف
 3. مراعاة البعد النفسي من أهم عوامل نجاح تعليم الشخص الكبير
 4. لا يحتاج الكبير لمعرفة أسباب تعلمه لأي شيء
 5. يعتبر اللقاء الأول مع الدارسين الكبار من أهم اللقاءات بين المعلم والمتعلم الكبير
 6. تعلم الأقران من استراتيجيات التدريس الملائمة لتعليم الكبار
 7. لا توجد فروق بين تعليم الشخص الكبير والشخص الصغير
 8. تعليم الكبار مفهوم مساوٍ تماماً لمفهوم محو الأمية
 9. يعتبر تعليم الكبار من المجالات التي تساهم بقوة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة
 10. مشكلات الدارسين الكبار تختلف كثيراً عن مشكلات الدارسين الصغار
- ثانياً: اختر الإجابة الصحيحة لكل عبارة من العبارات الآتية:
- 1- هناك..... معايير لتحديد الشخص الكبير (أ- ثلاثة معايير ب- معياران ج- معيار واحد)
 - 2- هناك..... لتعليم الكبار (أ- مجال واحد: هو محو الأمية ب- مجالان: محو الأمية ومواصلة التعليم ج- أكثر من خمسة مجالات)
 - 3- تتعدد دوافع التعلم لدى الكبار، من هذه الدوافع:

- (أ- الدوافع الاقتصادية فقط ب- الدوافع الاجتماعية فقط ج- الدوافع الاجتماعية والدينية والاقتصادية)
- 4- بيئة التعلم تشمل:..... (أ- مكان التعلم فقط ب- العلاقة بين المعلم والمتعلم فقط ج- مكان التعلم وأجواء التعلم)
- 5- هو الذي يقوم بتدريس برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وقد يشترك في تخطيط وتوجيه الأنشطة التعليمية للكبار
- (أ- معلم الكبار ب- معلم رياض الأطفال ج- معلم التعليم الابتدائي)
- 6- عملية متكاملة يتم فيها نقل وتبادل المعلومات والمعارف والأفكار من شخص إلى آخر أو آخرين لتحقيق أهداف معينة
- (أ- تعليم الكبار ب- التواصل ج- التمكين)

ثالثاً: نقاط خاصة بتقييم عناصر البرنامج التدريبي

م	العبارة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق جداً
١	أهداف البرنامج التدريبي واضحة			
٢	المدرّبون مؤهلون لإكسابنا كافة المعارف والمهارات الخاصة بتعليم الكبار			
٣	المحتوى التدريبي مناسب تماماً لإعدادي كمعلم كبار			
٤	للتدريب فعالية كبيرة في تغيير اتجاهاتي نحو تعليم الكبار والمشاركة بمحو الأمية			
٥	اكتسبت من التدريب القدرة على إقناع المتعلمين الكبار بمحو أميتهم			
٦	اكتسبت من التدريب مهارات التواصل مع الكبار			
٧	ساعدني التدريب في فهم طبيعة المتعلمين الكبار وكيفية التعامل معهم			
٨	اكتشفت من خلال التدريب الفرق بين المتعلم الكبير والمتعلم الصغير			
٩	ساعدني التدريب في تعلّم مهارات تدريس القراءة والكتابة والحساب للمتعلمين الكبار			
١٠	تعرفت من خلال التدريب على طرق وأساليب التدريس الملائمة لتعليم الكبار			