تقييم الممارسات التدريسية لهيئة التدريس في الماجستير والدبلومات في ضوء مبادئ تعليم الكبار

د. عبدالسلام بن عمر الناجي

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى تحديد مبادئ تعليم الكبار التي ينبغي مراعاتها في تدريسهم، ودرجة مراعاة أعضاء التدريس لها ، وهل يوجد فروق في درجة المراعاة وفق بعض المتغيرات ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ؛ واشتمل مجتمع الدراسة جميع طلاب الدبلومات وعددهم (١٨٩) طالباً ، بالإضافة إلى طلاب وطالبات الماجستير وعددهم (٤٠) طالباً في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ،قد استجاب منهم (١١٥) طالباً، حيث قام بالإجابة عن الاستبانة (٩١) طالباً من الدبلومات ، و (٢٤) طالباً وطالبة من الماجستير. ومن نتائج الدراسة: تحديد عشرة مبادئ لتعليم الكبار ، تضم ثلاثة وأربعين ممارسة، وبيان أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة أعضاء التدريس في الدبلوم والماجستير لمبادئ تعليم الكبار كانت كبيرة بنسبة (٣.٥٤)، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير العمر ، إلا في مبدأ تفضيل الكبار ربط التعلم بمجالات عملهم. وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في مبادئ تعليم الكبار تبعاً لمتغير مستوى برنامج الدراسة ، وذلك لصالح دبلوم التربية ، وكذلك يوجد فروق دالة إحصائيا لصالح ماجستير الإدارة التربوية مقابل التفسير والحديث ؛ وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من قائمة مبادئ تعليم الكبار في إعداد استمارة تقييم ذاتي لعضو التدريس، وفي تخطيط وتنظيم مناهج تعليم الكبار ، وإعداد البرامج التدريبية لأعضاء التدريس واختيارهم.

الكلمات المفتاحية: مبادئ تعليم الكبار ـ الممارسات التدريسية ـ التقييم ـ التعليم العالي.

التمهيد:

يمر الإنسان بمراحل نمو مختلفة، تبدأ من الطفولة مروراً بالمراهقة فمرحلة الشباب والرجولة ومن ثم الكهولة .. وكل مرحلة لها خصائصها التي تؤثر في طريقة تعلم الإنسان في هذه المرحلة، تؤكد عبدالشافي(٢٠٠٧) هذا المعنى وأن الكبير يختلف عن الصغير ولا بد من

مراعاة ذلك في البرامج التعليمية المقدمة لهم ، وأيضاً يؤكد ذلك جيني (٢٠٠٧) بأن من اللازم أن يسهم المتعلمون الكبار بطريقة فاعلة ونشطة في عملية التعلّم ، وبالتالي فإنه ينبغي للعملية التعليمية وللمعلم على وجه الخصوص مراعاة ذلك عند عملية التعليم بحيث يكون هامش مشاركة المتعلم في التعلم وإبداء الرأي والاختيار أكثر من المراحل العمرية السابقة.

ومع توسع برامج تعليم الكبار وتنوعها ، وارتفاع نسبة الحاجة إليها لأسباب متعددة إلا أنه كما أشارت دراسة الصنات (٢٠١٢) لم تلق الدعم الكافي والاهتمام المطلوب بها. وتشهد الجامعات السعودية في الوقت الراهن توسعاً ظاهرا في تقديم برامج الدبلومات والماجستير والدكتوراه ، ويلتحق بهذه البرامج من أنهى دراسة البكالوريوس ، بمعنى أن عمره على الأقل تجاوز الاثنين والعشرين عاماً.

وهذا يتطلب ـ تأسيساً على الخصائص العمرية لهذه المرحلة ـ أن يُعتنى بمبادئ تعليم الكبار ، بحيث تكون العملية التعليمية في مراحل الدبلومات والماجستير، منسجمة مع طبيعة هذه المرحلة وخصائصها ، ويؤكد هذا المعنى جرام Jerram (٢٠٠٢) بأن الكبار يكونون على عكس الأطفال والمراهقين ، حيث لديهم العديد من المسؤوليات التي يجب أن تتوازن مع مطالب التعلم.

وتحقيق العائد الأكبر من عملية التعليم والتدريب للكبار في برنامجي الدبلومات والماجستير، يتطلب الاهتمام بمبادئ تعلمهم وتعليمهم، ويؤكد وينستن Weinstein (٢٠٠٢) هذا المعنى بأن مبادئ تعليم الكبار توضح إلى أي مدى تؤثر بيئة التعلم والتدريب على جودة المخرجات والعائد ، فالممارسات التي تراعي مبادئ تعليم الكبار من شأنها أن تزيد مهارات الموارد البشرية.

وقد تناول موضوع مبادئ تعليم الكبار بشكل مباشر دراسات محدودة جداً ويمكن حصر أهم الدراسات التي المتعلقة في التالي:

قام السعادات(١٩٩٧) بدراسة بعض نظريات التعلم وعلاقتها بتعليم الكبار، وقد تضمن دراسة عدة نظريات في التعلم وعلاقتها بتعليم الكبار وقد توصل الباحث إلى أننا في تعليم الكبار لا نتبع نظرية واحدة في التعلم ولا نفضل واحدة على الأخرى، وأن للكبار خصائص مميزة تميزهم عن غيرهم من الدارسين الصغار.

وقامت Marilyn (٢٠٠٤) بدراسة على أربع مؤسسات تعليمية عليا في برامج تعليم الكبار، ومن أهم نتائج الدراسة؛ أن برامج تعليم الكبار يجب أن تقدم مجموعة واسعة من البرامج المختلفة والمتنوعة في التخصصات، وتوفر المعلومات العملية، وتعمل على تصميم الأنشطة التعاونية وخبرات التعلم النشط، وخلق بيئات تعليمية آمنة.

وقام محمد (٢٠٠٩) بدراسة إدارة توافق مهارات الكبار التعلمية مع مهارات المعلمين التدريسية، وقد تضمنت الورقة تعلم الكبار، وتدريس معلميهم، ثم كيفية التوافق بينهما، وكيفية إدارة هذا التوافق، ثم مناقشة عملية توفير متطلبات إدارة التوافق.

وقام سعيد وعطية (٢٠٠٩) بدراسة عن تقييم البرامج التدريبية لمشروع تنمية قدرات هيئة التدريس والقيادات في ضوء مبادئ تعليم الكبار، وهدف البحث إلى تقديم قائمة بمبادئ تعليم الكبار التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ البرامج التدريبية ضمن مشروع تنمية القيادات، وتقديم تصور إجرائي لتفعيل الممارسات المرتبطة بتعليم الكبار ضمن البرامج التدريبية، ومن أهم توصيات البحث مراعاة مبادئ تعليم الكبار عند تصميم البرامج التدريبية.

وقامت الصنات (٢٠١٢) بدراسة عن تعليم الكبار في ضوء نظرية التعلم والتعليم في المجتمع السعودي- دراسة تحليلية، ومن أبرز أهدافها : تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة حول طبيعة تعلم الكبار، مستندة إلى نظريات التعلم، ومن توصيات الدراسة ؛ إعداد الكوادر القادرة على الإسهام في نشاطات تعليم الكبار تعليماً وإشرافا.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مبادئ تعليم الكبار والممارسات التي تندرج تحت كل ممارسة، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة سعيد وعطية بالتقييم في ضوء مبادئ تعليم الكبار، وتختلف فيما يتم تقييمه، فدراسة سعيد وعطية قومت البرامج التدريبية، بينما اهتمت الدراسة الحالية بتقيم الممارسات التدريسية.

ومن خلال ملاحظات الباحث لأداء مجموعة من أعضاء التدريس في بعض برامج الدبلومات والماجستير ـ بحكم كونه المشرف عليها ـ وجد تفاوتاً في معرفة بعض أعضاء هيئة التدريس وأدائهم، فيما يتعلق بخصائص تعليم الكبار والمباديء المتعلقة بذلك ، كما لاحظ تفاوتاً في أسلوب التعامل مع هذه الشريحة، وطريقة تعليمها وإشراكها في تصميم عملية التعلم وتخطيطها وتقييمها.

ولا يخفى أن تعليم الكبار وفق مبادئ تعلمهم في غاية الأهمية ومؤثر بدرجة رئيسة في نجاح التعليم، يذكر عبود (٢٠٠٩، ص٣) أن " اختيار معلم الكبار وتدريبه وإعداده يعد من أهم العوامل التي يمكن التحكم بها في تحسين نوعية التعليم ورفع مستواه"

ومن هنا قام الباحث بمحاولة لاستقصاء مبادئ تعليم الكبار التي تتوافق مع مرحلتهم وخصائصهم العمرية ومن ثم تقييم مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في برامج الدبلومات والماجستير بهذه المبادئ.

أسئلة الدراسة وأهدافها:

يتلخص عنوان الدراسة في السؤال الرئيس:

ما تقييم الممارسات التدريسية لهيئة التدريس في الماجستير والدبلومات في ضوء مبادئ تعليم الكبار؟

وتهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما هي مبادىء تعليم الكبار التي ينبغي مراعاتها في تدريس طلاب الدبلومات والماجستير؟
٢. ما درجة مراعاة أعضاء التدريس لمبادئ تعليم الكبار في ممارساتهم التدريسية لطلاب الدبلومات والماجستير؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، في درجة مراعاة أعضاء هيئة التدريس لمبادىء تعليم الكبار يعزى للمتغيرات التالية: مستوى برنامج الدراسة (دبلوم ـ ماجستير) وعمر الدارسين في الدبلومات والماجستير؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسهم في تحديد مبادئ تعليم الكبار لطلاب الدبلومات والماجستير، وتكشف عن واقع أعضاء هيئة التدريس في ممارسة هذه المبادئ، ليكون ذلك مدخلاً رئيساً في التحول نحو تدريس فاعل ، ذي كفاءة تتناسب مع الكبار ، ومعيناً على تحديد الفجوة لدى أعضاء هيئة التدريس في مبادئ تعليم الكبار ، ومن ثم تبصيرهم بها وبناء برامج التطوير والتدريب.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدارسة على:

١. الحدود الموضوعية: وتتعلق بتقييم ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ تعليم الكبار في برامج الدبلومات والماجستير، بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، فترة إجراء الدراسة، وتنحصر في دبلوم التربية، ودبلوم القياس والتقويم، ودبلوم الإرشاد، وماجستير الإدارة التربوية، وماجستير الحديث والتفسير بكلية التربية بالخرج، ودبلوم التربية بكلية إدارة الأعمال بالحوطة.

٢. الحدود الزمانية: فترة إجراء الدراسة من الفصل الثاني لعام ١٤٣٦ هـ - ١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. الممارسات التدريسية :

وتعرّف إجرائياً بأنها الأساليب والطرق والإستراتيجيات والسلوكيات والأفعال والأقوال التي يستخدمها عضو هيئة التدريس مع طلاب الدبلومات والماجستير داخل القاعة الدراسية، بغرض تنمية مهاراتهم المهنية والبحثية والأكاديمية.

٢. مبادئ تعليم الكبار :

وتعرف إجرائياً بأنها القواعد والموجهات التي ينبغي أن يلتزم بها عضو هيئة التدريس في ممارساته التدريسية لطلاب الدبلوم والماجستير.

الإطار النظري للدراسة:

تتعدد التصورات والاتجاهات التي يتبناها الباحثون لتحديد معنى محدداً لمفهوم تعليم الكبار ، ويؤكد ذلك الصنات (٢٠١٢) إذ يتأثر المفهوم بتشعب مؤسسات تعليم الكبار وطبيعة الدارسين فيها، وتعدد أهداف تعليم الكبار وغاياته، وأساليبه، إضافة لتأثر المفهوم بتطور مفهوم تعليم الكبار عبر الزمن، يشير فنيط (٢٠٠٨) أن أول مفهوم ظهر في تعليم الكبار هو مفهوم تعليم الجماهير في الأربعينات الميلادي، ثم أعقبه مفهوم التربية الأساسية، ثم جاء بعده مفهوم تنمية المجتمع، ثم التعليم الوظيفي للكبار، ثم التعليم المستمر وأخيراً التعليم المستمر مدى الحياة أو التربية المستديمة.

ومن منظور الإستراتيجية العربية لتعليم الكبار والتي أقرها وزراء التربية والتعليم العرب، فإن تعليم الكبار حسب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠، ص:٣٠) يتناول " مجمل العمليات التعليمية التي تجرى بطريقة نظامية أو غير نظامية، والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم، ويثرون معارفهم ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، أو يسلكون بها سبيلا جديدا لكي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم".

ويعرّف السعيد (٢٠٠٢، ص:١٣) تعليم الكبار بأنه " البرامج التربوية التي تقدم للكبار بطريقة مدرسية، أو بطريقة تعتمد على التعليم الذاتي، بعد انتهاء تعليمهم النظامي، وذلك لزيادة كفاءتهم وقدراتهم المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية، بهدف استكمال النقص في تعليمهم النظامي، أو إثراء تعليمهم النظامي بما يتفق مع متطلبات الحياة المعاصرة، أو بما يتفق مع أدوارهم المتغيرة في مجتمعاتهم".

ويورد محمد (٢٠١٤، ص:٢٤) تعريفا لتعليم الكبار "بأنه تلك الدراسات التي يقبل عليها أفراد عن طواعية، أفراد راشدون (١٨ سنة فما فوق) بقصد تنمية كفاءاتهم واستعداداتهم الشخصية ليستطيعوا القيام بمسؤوليات اجتماعية وخلقية مختلفة، أجلّ شأناً وأعظم خطراً في نطاق الجماعة سواء المحلية أو الوطنية أو الدولية".

ويرى رشوان (٢٠١٤) أن التعريفات التي أطلقت على تعليم الكبار تؤكد على أن تعليم الكبار:

- تتنوع أهدافه وغاياته.
- يبدأ بعد سن ١٨ سنة فأعلى.

وتذكر الصنات (٢٠١٢) أن أغلب المتخصصين يرون أن تعليم الكبار يتكون من مرحلتين؛ المرحلة الأولى: من ١٧ إلى ٢٤، والمرحلة الثانية: من ٢٥ فأعلى، ويتفق الأغلبية على أن تعليم الكبار يبدأ بعد عمر ٢٥.

- يمكن تقديمه بواسطة مجموعة من المؤسسات مثل: المدارس العامة والكليات والمعاهد الفنية والخدمات التعاونية والحكومات والمؤسسات الصناعية والهيئات المهنية.
- يمنح الدارسون في نهايته شهادات ورخص.
- يتميز بالمرونة وأنه اختياري.
- قد يتلقى الدعم الحكومي أو الخيري وقد لا يتلقى.

ويعرف تعليم الكبار إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموع العمليات التعليمية التي تقدم لطلاب الدبلومات والماجستير بهدف زيادة مؤهلاتهم وخبراتهم التخصصية.

مبادئ تعليم الكبار:

نظريات التعلم ونظريات تعليم الكبار وخصائص المتعلمين الكبار تعد مصدراً رئيساً في التعرف على مبادئ تعليم الكبار، وسيشير الباحث إلى أهم مبادئ تعليم الكبار التي وردت وفق هذه المصادر على النحو التالي:

أولاً: نظريات التعلم وتعليم الكبار :

- **النظرية الإنسانيّة:**

يشير السعادات (١٩٩٧) وسعيد وعطية (٢٠٠٩) أن النظرية الإنسانية تؤكد على أن الناس لديهم اتجاه طبيعي للتعلم، وأن التعلم سيزدهر أكثر إذا وجد البيئة التي تدعم هذا التعلم، ولذا فإن توفير جو من الاحترام والقبول والفهم للكبار مهماً لتسهيل عملية التعلّم، ولذا فإن دور معلم الكبار يتجه إلى:

- خلق مناخ دافئ وإيجابي للتعلم.
- التوازن بين المكونات العقلية والانفعالية في التعلم.
- مشاركة المتعلمين أفكارهم بدون سيطرة أو هيمنة.
- ارتباط محتوى التعلم باهتمامات المتعلمين.
- إعلام المتعلمين بأهداف التعلم وإشراكهم بالكامل في عملية التعلم.

- **نظرية كولب للتعلم التجريبي**

تشير الصنات (٢٠١٢) وجابر وقرعان (٢٠٠٤) بأن هذه النظرية تؤكد أن المتعلمين الكبار لا يتشابهون في طريقة تعلمهم أو تعاملهم مع المشكلات أو الأفكار الجديدة، فكل شخص يعتمد على طريقة معينة في اكتساب المعرفة، ووفق نظرية كولب فإنه يوجد أربع طرق لمعالجة عمليّة التعلّم وهي:

١. الخبرة الصلبة:

- الكبار يدركون المعلومة من خلال خبراتهم السابقة أو الواقع القائم المدرك بالحس والشعور؛ ولذلك يجدون المسلك النظري غير مجدٍ في التعلّم.

- يتعلمون بشكل أفضل من الأمثلة والشواهد الحيّة وخاصة تلك التي لهم فيها خبرات معاشة.
- المتعلمون الكبار هنا مستقلون وذاتي التوجيه والمعلم يتصرف كما لو كان مسانداً أو معاوناً لهم.

٢. الملاحظة المرتدة:

- الكبار يدركون المعلومة بالاستناد على المشاهدة والملاحظة الخارجية؛ ولذلك يعتمدون بشدة على الملاحظة الحذرة قبل إعطاء الأحكام.
- يبحثون عن المعلم المرشد والخبير.

٣. المفاهيم النظرية:

- الكبار يدركون المعلومة بالاستناد على التفكير المنطقي والتقييم العقلاني.
- كلما كانت ظروف التعلّم موجهة ومنضبطة، تعلّم الكبار بشكل أفضل.

٤. التجربة النشطة:

- الكبار يدركون المعلومة بالاستناد على التجربة المباشرة من خلال الممارسة والفعل.
- تعلمهم أفضل حينما يكونون مرتبطين بنشاط أو واجب منزلي أو مجموعات نقاش، ويكرهون التعلم السلبي، كالمحاضرات.

- **نظرية نولز لتعليم الكبار**

تستند هذه النظرية إلى ستة مبادئ في تعليم الكبار كما أشار نولز (Knowles، ١٩٨٠) وهي:

- الحاجة إلى المعرفة: فالكبار يحتاجون لمعرفة لماذا يتعين عليهم تعلم شيء معين قبل البدء في تعلمه؟
- التعلم الذاتي: فالكبار لديهم مفهوم عن ذاتهم، وهم مسؤولون عن تعلمهم وقادرون على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم ولديهم قدرة على التوجيه الذاتي.
- خبرات التعلم: فالكبار لديهم خبرات حياتية ثرية، تؤثر على تعلمهم وتعد مصدراً أصيلا لتعلمهم.
- الاستعداد للتعلم: فالكبار يتعلمون بفاعلية حينما يرون أن المعلومات المتعلمة ذات صلة بحياتهم ومرتبطة بوظائفهم.

- التوجه إلى التعلم: فالكبار يوجهون تعلمهم نحو مواقف الحياة الحقيقية، فهم يكسبون المعرفة بهدف حل المشكلات اليومية.
- الدافعية: فالكبار لديهم أهداف خاصة، ولذا يجب تخطيط التعلم وفقا لاحتياجاتهم، وبما يتناسب مع دوافعهم للتعلم.

واقترح نولز أن يكون مناخ الفصل الدراسي مناخاً يُشعر الدارسين بالاحترام، وأنهم متقبلون ومساندون من قبل المعلّم، وتوجد روح تبادليّة بينهم وبين معلّم الكبار، كباحثين مشاركين وقادرين على توجيه التعلّم أو المساعدة في تخطيطه، لأن أفضل ظروف التعلّم هي التي يقبل فيها المتعلّم على مشاركة المسؤولية في تخطيط التعلّم وتنفيذه معتبراً أن المعلّم يلعب دور الميسر في هذه الحالة.

- **نظرية التعلم الموجه ذاتيا : Self – Directed Learning(SDL)**

يذكر إبراهيم (٢٠٠٩) بأن التعلم الموجه ذاتياً هو التعليم الذي يكتسب بدون معلّم خارج المؤسسات النظامية، ويحدث هذا التعلم الذاتي عندما لا يكون الفرد مجبراً على التعلّم وكذلك الآخرين غير مجبرين على التعلّم.

وهناك مفاهيم عديدة ذات صلة استخدمت بشكل متبادل مع التعلّم الموجه ذاتيا وهى: التعلم المستقل والتعلم عن بعد.

والكبار لديهم دافعية نحو التعلم لأسباب مختلفة تجعلهم أكثر قدرة على التعلم الذاتي.

- **نظرية انتقال التعلم لميزرو:**

يذكر ميزرو (Mezirow, 1991) أن تعليم الكبار يستند إلى ضرورة ارتباط التعلم بخبرات الفرد الحقيقة في موقع العمل، حيث أن التعلم يحدث ويكون له معنى فقط حينما يستطيع الفرد أن يربط بين ما يتعلمه وبين خبراته، وحين يساعده ذلك على حل مشكلات معقدة، أي يحدث انتقال لأثر التعلم إلى مواقف مرتبطة بمجال العمل.

- **نظرية كروس Cross**

يشير (Cross.1992) في سعيد وعطية (٢٠٠٩) إلى نموذج صمم لخصائص المتعلمين الكبار، Characteristics of Adults as learners (CAL) ويتكون نموذج (CAL) من متغيرين

أحدهما شخصي والآخر وظيفي، ويرى كروس أن تعلم الكبار يتأثر إلى حد كبير بالمتغير الوظيفي، حيث يؤثر الوقت والمكان وإجراءات التعلم أو التدريب على رغبة الكبار في المشاركة في التعلم.

ويقدم نموذج (CAL) بعض الإرشادات لمبادئ تعليم الكبار وهي:

- يجب أن تعتمد برامج تعليم الكبار على خبرة المشاركين.
- يجب أن تتلاءم برامج تعليم الكبار مع حدود العمر الزمني للمشاركين.
- يجب أن يواجه الكبار بتحدٍ من أجل تحفيزهم لتحقيق مستويات أعلى من الأداء والنمو المهني الذاتي.

ويذكر محمد (٢٠٠٩) أن هناك أربع مهارات رئيسة، تعزيزها لدى الدارسين الكبار يسهم في زيادة كفاءة تعلمهم وهي:

- مهارات التعلم المستقل دون الاعتماد على الآخرين.
- مهارات اكتساب الخبرة المربية (أداء عمل ما – فحص نتيجته – ثم تكوين خبرة " عقلية أو أدائية " – ثم استدعاء هذه الخبرة إذا كانت نافعة في موقف آخر).
- مهارات قراءة النصوص، وفهم الفكرة الرئيسة وتحليلها وكتابة ملحوظات عليها وتلخيصها واستقراء معان أخرى في النص وإعادة توظيف المقروء في سياقات جديدة.
- مهارات الحوار والمناقشة، وتستهدف الفهم والاستيعاب وبلوغ المستويات العليا من المعرفة.

ثانياً: خصائص المتعلمين الكبار

يعد الانطلاق من خصائص المتعلمين الكبار عنصراً رئيساً في نجاح تصميم برامج تعليم الكبار وتخطيطها وتنفيذها ، ويؤكد هذا المعنى هندام ومرسي(١٩٨٧) بأن الخصائص النفسية للكبار وحاجاتهم الجسمية والاجتماعية واستعداداتهم العقلية ونضجهم اللغوي والاجتماعي، وكذلك مشكلاتهم الأسرية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية وعاداتهم السلوكية وأهدافهم الشخصية، كل ذلك ينبغي أن يكون نقطة البداية وموضع الاعتبار في برامج تعليم الكبار سواء عند تخطيط هذه البرامج أو تنفيذها وتقويمها ومتابعتها.

ويمكن استخلاص أهم خصائص الدارسين كما أشار إليها مدكور وعبدالهادي (٢٠١١) على النحو التالي:

١. من الناحية الاجتماعية: فهم يختلفون عن غيرهم حيث يبدأون الدراسة ولديهم خبرات طويلة في الحياة، كما أن لديهم دائرة واسعة من العلاقات والمسؤوليات والأدوار الاجتماعية، ولهم مسؤوليات واهتمامات بالقضايا العامة المحلية و العالمية، وتعبر عنه الصنات (٢٠١٢) بالإطار المرجعي المكتسب.
٢. من الناحية المعرفية: فإنهم يقبلون على هذه البرامج لزيادة مهاراتهم ، ولديهم من الخبرات الواسعة والمتنوعة نسبياً ما قد يجعل تعلمهم أكثر ترابطاً وتحركاً وتفاعلاً واتساعاً، ويجعلهم أكثر قدرة على تحديد أهداف تعلمهم.
٣. من الناحية الانفعالية: يجب أن يأخذ بعين الاعتبار أن الحياة الانفعالية للدارس شديدة العمق والتعقيد والحدة، فما يقدم إليه يجب أن يكون مقبولاً حتى يتمكن من دمجه في الحياة الانفعالية، وتشير الصنات (٢٠١٢) أن الكبار لديهم دافعية ورغبة عالية في التعلم.

وبعد تناول هذه النظريات والخصائص كون الباحث تصورا دقيقاً عن طبيعة تعلم الكبار وخصائصهم في التعلم، وعن المبادئ الرئيسة التي يمكن أن يفيد منها في تعليم الكبار في مرحلتي الدبلومات والماجستير، وعن الممارسات التي تدخل تحت كل مبدأ تعلم، وكانت مدخلاً رئيساً في إجابة سؤال الدراسة الأول.

منهج الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. معتمداً على استمارة لجمع المعلومات ، وقد استخدم الباحث معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات تلك الأداة، ومعامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لها ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة، واختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية، واختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية، وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي على هيئته التالية لتقدير درجة الممارسة: كبيرة جدا (٤,٢١ إلى ٥,٠) ، كبيرة(٣,٤١ إلى ٤,٢٠) ، متوسطة(٢,٦١ إلى ٣,٤٠) ، ضعيفة (١,٨١ إلى ٢,٦٠) ، ضعيفة جدا (١ إلى ١,٨٠).

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب الدبلومات من الذكور حيث لا يوجد طالبات ملتحقات بهذه البرامج في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، وتشمل دبلومات (التربية ـ الإرشاد ـ القياس والتقويم) في كلية التربية بالخرج ودبلوم (التربية) بكلية إدارة الأعمال بالحوطة وعددهم (١٨٩) طالباً، وطلاب الماجستير وطالباته في كلية التربية بالخرج بقسم التفسير والحديث وقسم الإدارة التربوية، وعددهم (٤٠) طالباً وطالبة ، ، حيث لا يوجد برامج ماجستير في غيرها من الكليات، وتجدر الإشارة إلى أن الذين استجابوا أو كانت استماراتهم صالحة للتحليل من أفراد الدراسة كان مجموع عددهم (١١٥) دارساً ، منهم ()٩١ طالباً من الدبلومات و(٢٤) طالباً وطالبة من الماجستير، كما يتضح من الجدول (١).

جدول (١): أعداد أفراد الدراسة

مجتمع الدراسة إجمالاً	الدبلومات				الماجستير: ذكور		إناث	
أفراد الدراسة إجمالاً	الحوطة	الخرج			تفسير وحديث		إدارة تربوية	
	تربية	تربية	إرشاد	قياس	ذكور	إناث	ذكور	إناث
	٢٢	٥٦	٥٣	٥٨	٧	١١	١٢	١٠
المجموع	١٨٩				١٨		٢٢	
المجموع	٢٢٩							

وفيما يلي توزيع أفراد الدراسة حسب الدبلوم / الماجستير على النحو التالي:

جدول (٢): توزيع أفراد الدراسة حسب الدبلوم / الماجستير

الدبلوم / الماجستير	التكرار	النسبة (%)
دبلوم التربية	٣٣	٢٨,٧
دبلوم الإرشاد	٣٢	٢٧,٨
دبلوم القياس والتقويم	٢٦	٢٢,٦
ماجستير إدارة تربوية	٨	٧
ماجستير تفسير وحديث	١٦	١٣,٩
المجموع	١١٥	١٠٠

وتوزيع أفراد الدراسة حسب العمر على النحو التالي:

جدول (٣): توزيع أفراد الدراسة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة (%)
٢٢ – ٢٥ سنه	٤	٣,٥
٢٥ – ٣٠ سنه	٤١	٣٥,٧
٣٠ – ٤٠ سنه	٦١	٥٣
أكثر من ٤٠ سنه	٩	٧,٨
المجموع	١١٥	١٠٠

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث أداة الاستبانة بعد تحكميها وقياس صدقها وثباتها وقياس صدق الاتساق الداخلي لها.

نتائج الدراسة:

(١) للإجابة عن السؤال الأول: ما هي مبادئ تعليم الكبار التي ينبغي مراعاتها في تدريس طلاب الدبلومات والماجستير؟

من خلال ما سبق من نظريات تعلم الكبار وخصائص تعلمهم، ومن خلال ما ورد في دراسة سعيد وعطية (٢٠٠٩) ودراسة Lawler, & King, (2000) ودراسة Marilyn (2004) ودراسة Jannette (2004)، حدد الباحث عشرة مبادئ كلية لتعليم الكبار، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين، وبعد التحكيم وتعديل ما يلزم، توصل الباحث إلى قائمة المبادئ التالية:

- الكبار يوجهون أنفسهم بأنفسهم. (التوجيه الذاتي)
- الكبار يبحثون عن غاية تعلمهم. (موجهون بالأهداف)
- الكبار عمليون. (يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم)
- الكبار مسؤولون عن تعلمهم.
- الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون.

- الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة.
- الكبار يملون إذا لم يؤمنوا بجدوى ما يتعلمون ، وقيمته لهم (التحفيز وإثارة الدافعية) .
- الكبار يحبون نقل ما تعلموه إلى بيئة العمل (الاستبقاء والنقل).
- الكبار يتعلمون أكثر بالمشاركة (أساليب وطرق التعليم).
- الكبار يحتاجون معرفة نتائج تعلمهم (التقييم).

(٢) للإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة مراعاة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ تعليم الكبار في ممارساتهم التدريسية لطلاب الدبلومات والماجستير؟

قام الباحث بإعداد استبانة تتضمن تحديد ممارسات لكل مبدأ من مبادئ تعليم الكبار المناسبة للدارسين الكبار، والتي توصل لها الباحث من إجابة سؤال الدراسة الأول، ثم تحكيم هذه الممارسات وتعديل ما يلزم، وتوصل إلى الممارسات التالية:

جدول(٤): مبادئ تعليم الكبار والممارسات التدريسية

التوجيه الذاتي (الكبار يوجهوا أنفسهم بأنفسهم)
١. يتيح عضو هيئة التدريس للدارسين فرصة المشاركة الفعالة في عمليات التعلم أثناء المحاضرات
٢. ييسر عضو هيئة التدريس للدارسين فرصة بناء تعلمهم بأنفسهم أكثر مما يمدهم بالمعلومات
٣. يتيح عضو هيئة التدريس للدارسين اقتراح أو تعديل موضوعات في المقرر تتناسب مع احتياجاتهم واهتماماتهم
٤. يشرك عضو هيئة التدريس الدارسين في تحديد أهداف المقرر
الكبار يبحثون عن غاية تعلمهم
٥. يخبر عضو هيئة التدريس الدارسين بأهمية تعلم محتوى المقرر في حياتهم
٦. يوضح عضو هيئة التدريس للدارسين –قبل بداية شرح المقرر –الأهداف المرجو تحقيقها من المقرر.
٧. يعرض عضو هيئة التدريس عناصر محتوى المقرر بوضوح قبل بدء عملية شرح المحاضرات
الكبار عمليون (يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم)
٨. يربط عضو هيئة التدريس موضوعات وأنشطة المحاضرات بمعارف وخبرات الدارسين السابقة
٩. يقدم عضو هيئة التدريس المحتوى العلمي للمقرر كمحتوى تطبيقي له معنى يمكن تنفيذه
١٠. يربط عضو هيئة التدريس بين المحتوى العلمي للمقرر والتطبيقات المرتبطة به وبين مجال عمل الدارسين.
١١. يتيح عضو هيئة التدريس للدارسين فرصة التحدث عن المشكلات والتحديات التي تواجههم في عملهم.

الكبار مسؤولون عن تعلمهم
١٢. يناقش عضو هيئة التدريس الدارسين في كيفية الاستفادة من المعارف والخبرات المكتسبة في حل المشكلات الحياتية والمهنية
١٣. يُحمّل عضو هيئة التدريس الدارسين مسؤولية تحديد منهجية وطريقة تعلمهم
١٤. يتيح عضو هيئة التدريس للدارسين فرصة اختيار أنشطة التعلم أثناء المحاضرات.
١٥. يتيح عضو هيئة التدريس للدارسين فرصة صناعة واتخاذ القرارات المرتبطة بالتعلم.
١٦. يقوم عضو هيئة التدريس بدور الميسر وليس المسيطر على المحاضرة
١٧. يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب التعلم الذاتي
الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون
١٨. يقدر عضو هيئة التدريس مشاركة الدارسين بخبراتهم وآرائهم داخل التدريس
١٩. ينصت عضو هيئة التدريس للدارسين باهتمام أثناء المناقشات في قاعة الدرس
٢٠. يتعامل عضو هيئة التدريس مع الدارسين بأسلوب راقٍ
٢١. يحرص عضو هيئة التدريس على تكوين علاقات إيجابية مع الدارسين
الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة
٢٢. يوفر عضو هيئة التدريس بيئة تعلم مريحة قليلة التوتر والضغوط
٢٣. يحرص عضو هيئة التدريس على حماية الدارسين من السخرية والتهكم
٢٤. يهتم عضو هيئة التدريس باحتياجات الدارسين العقلية والعاطفية أثناء المحاضرات
٢٥. يقيم عضو هيئة التدريس علاقات وروابط أساسها الثقة بالدارسين
التحفيز وإثارة الدافعية (يمل الكبار إذا لم يؤمنوا بجدوى وقيمة ما يتعلموا)
٢٦. يثير عضو هيئة التدريس اهتمام ودافعية الدارسين نحو التعلم
٢٧. يهيئ عضو هيئة التدريس لموضوع المحاضرة بطريقة مشوقة وغير تقليدية
٢٨. يعلل عضو هيئة التدريس بعض اختياراته وترجيحاته أثناء شرح المحاضرات
٢٩. يراعي عضو هيئة التدريس الحاجات الفردية والجماعية للدارسين
الاستبقاء والنقل (يحب أن ينقل الكبار ما تعلموه إلى بيئة العمل)
٣٠. يركز عضو هيئة التدريس على الأفكار الكبرى والمفاهيم التي تساهم في حل المشكلات الحياتية والعملية
٣١. يتيح عضو هيئة التدريس للدارسين فرصة تفسير وتطبيق ما تعلموه على أمثلة واقعية
٣٢. يخطط عضو هيئة التدريس فرص تعلم تسهم في انتقال ما يتعلمه الدارسون في المحاضرات إلى مواقف العمل الفعلية
٣٣. يتيح عضو هيئة التدريس للدارسين الفرصة لتقييم ما يدرسونه في ضوء ما يمارسونه من خبرات عملية

أساليب وطرق التعليم (الكبار يتعلمون بالمشاركة)
٣٤. يستخدم عضو هيئة التدريس مداخل تدريس متنوعة قائمة على التفاعل والمشاركة (لعب الدور، المناقشة، تمارين، دراسات حالة، ورشة عمل...)
٣٥. يستخدم عضو هيئة التدريس أنشطة تدريسية متنوعة تتلاءم مع أنواع الخبرات المختلفة للدارسين.
٣٦. يصمم عضو هيئة التدريس وسائل إيضاحية تتيح مشاركة الدارسين (رسوم بيانية وخطية، أفلام، صور – عروض ...)
٣٧. يستخدم عضو هيئة التدريس الوسائط التكنولوجية (السبورة الذكية – الأجهزة الذكية – البروجوكتر ..) التي تتيح فرصة أكبر لمشاركة الدارسين وتفاعلهم
٣٨. يوجه عضو هيئة التدريس الدارسين نحو مصادر تعلم إضافية مرتبطة بموضوع المحاضرة (مواقع إلكترونية، مراجع، جمعيات علمية، مؤسسات مجتمعية....)
٣٩. يشجع عضو هيئة التدريس الدارسين على الاستفسار وطرح الأسئلة دون قيود أثناء المحاضرات
التقييم (الكبار يحتاجون معرفة نتائج تعلمهم)
٤٠. يتيح عضو هيئة التدريس للدارسين فرصة التقييم الذاتي لأدائهم خلال المحاضرات
٤١. يتجنب عضو هيئة التدريس ربط التعلم بالدرجات أو بالنجاح أو بالرسوب
٤٢. يقدم عضو هيئة التدريس تغذية راجعة دقيقة على مشاركات الدراسيين وأعمالهم
٤٣. يزود عضو هيئة التدريس الدارسين بنتائج الاختبارات والأعمال التي يقومون بها

ثم أعدت الاستبانة التي ستوزع على طلاب الدبلومات والماجستير مجتمع الدراسة، وقد تضمنت الاستبانة بيانات أولية عن المستجيب تضمنت متغيرات الدراسة (التخصص – العمر) وفقرات الاستبانة المكونة من عشرة مبادئ بثلاثة وأربعين ممارسة، على مقياس خماسي، ويعد تحليل نتائج استجابة مجتمع الدراسة، كانت النتيجة كالتالي:

جدول (٥): يبين رأي أفراد الدراسة حول ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ تعليم الكبار

م	المبادئ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	الكبار يوجهون أنفسهم بأنفسهم	٣,٣٢	٠,٧٣٣	متوسطة	٨
٢	الكبار يبحثون عن غاية تعلمهم	٣,٤٣	٠,٩٢٠	كبيرة	٤
٣	الكبار عمليون	٣,٤١	٠,٩٣٣	كبيرة	٥
٤	الكبار مسؤولون عن تعلمهم	٣,٢٨	٠,٨٧٦	متوسطة	٩
٥	الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون	٣,٩٤	٠,٨٧٧	كبيرة	١

م	المبادئ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٦	الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة	٣,٧٩	٠,٨٤٨	كبيرة	٢
٧	الكبار يملون إذا لم يؤمنوا بجدوى ما يتعلمون وقيمته	٣,٤٠	٠,٨٧١	متوسطة	٧
٨	الكبار يحبون نقل ما تعلموه إلى بيئة العمل	٣,٤١	٠,٩٦٣	كبيرة	٦
٩	الكبار يتعلمون أكثر بالمشاركة	٣,٢٤	٠,٩٣٤	متوسطة	١٠
١٠	الكبار يحتاجون معرفة نتائج تعلمهم	٣,٥٠	٠,٧٨٣	كبيرة	٣
المتوسط الحسابي العام = ٣,٥٤ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٧٣٨ ، ونسبة (٧٠,٨%)					

يتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٥٤) أن درجة ممارسة أعضاء التدريس في الدبلوم والماجستير لمبادئ تعليم الكبار كبيرة.

وتظهر النتائج أن درجة ممارسة أعضاء التدريس لمبادئ تعليم الكبار كانت كبيرة في المبادئ التالية على الترتيب: (الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون - الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة - الكبار يحتاجون معرفة نتائج تعلمهم - الكبار يبحثون عن غاية تعلمهم – الكبار يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم - الكبار يحبون نقل ما تعلموه إلى بيئة العمل).

ويفسر ذلك أن طبيعة أعمار الدارسين وما يملكونه من خبرات وما يتحلون به من نضج وخلق يفرض على عضو هيئة التدريس احترامهم ، ويجبره على إيجاد بيئة داعمة قليلة التوتر وبعيدة عن السخرية والتهكم، ولذا فقد جاءت درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لمبدأ : الكبار يتعلمون أفضل عندما يحترمون بدرجة كبيرة وفي أعلى رتبة، وتلاها الكبار يحتاجون لبيئة آمنة، وهذا يتفق مع دراسة سعيد وآخرون(٢٠٠٩) حيث جاءت درجة ممارسة أعضاء التدريس لمبدأ : الكبار يحتاجون لإظهار الاحترام ـ الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة ، بدرجة عالية.

وتأتي بعض أنظمة الجودة في التقييم للمقرر ولعضو التدريس (http://www.ncaaa.org.sa/Pages/default.aspx في ١٤٣٧/٤/١٤) معززة لبعض الممارسات ضمن مبادئ تعليم الكبار، فمثلاً تؤكد نماذج التقييم في الجودة على ضرورة عرض عضو التدريس لأهداف المقرر ومحتواه وخطة تدريسه وطريقة توزيع درجاته على الدارسين في بداية تدريس المقرر، إضافة إلى تأكيد نماذج الجودة على إطلاع عضو التدريس الدارسين على درجاتهم وتمكينهم من مناقشتها، وتجنب التهديد بالدرجات، ولذا كانت درجة ممارسة أعضاء التدريس لمبدأ: الكبار يحتاجون معرفة نتائج تعلمهم ولمبدأ الكبار يبحثون عن غاية تعلمهم كبيرة.

ويفسر كذلك كون درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس كبيرة لمبدأ: الكبار يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم - الكبار يحبون نقل ما تعلموه إلى بيئة العمل، أن أعضاء هيئة التدريس يملكون خبرة جيدة ومعرفة كافية بالميدان التعليمي بحكم الاحتكاك بالواقع التعليمي، إما من خلال الإشراف على طلاب التربية الميدانية، أو من خلال البحوث التي يعدونها، أو من خلال كون بعض أعضاء هيئة التدريس عمل معلماً قبل الانتقال للجامعة، إضافة إلى أن معظم الدارسين في الدبلومات والماجستير هم على رأس العمل فهم أكثر جرأة في طرح تحدياتهم على عضو التدريس ومحاولتهم لربط ما يتعلمون بواقعهم من خلال النقاش والحوار مع عضو التدريس.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة أعضاء التدريس لمبادئ تعليم الكبار كانت متوسطة في المبادئ التالية على الترتيب: (الكبار يملون إذا لم يؤمنوا بجدوى وقيمة ما يتعلمون ــ الكبار يوجهون أنفسهم بأنفسهم ــ الكبار مسؤولون عن تعلمهم ــ الكبار يتعلمون أكثر بالمشاركة)

ويمكن تفسير توسط درجة الممارسة لدى أعضاء التدريس في هذه المبادئ بسبب أن عضو هيئة التدريس يفتقر للتصور الدقيق عن هذه المبادئ ولكيفية ممارستها مع الدراسين، فهو قد يعتقد بعدم حاجة الدارسين للإقناع بأهمية التعلم لهم، وبعدم حاجتهم للتشويق للتعلم وربطه بالحياة على اعتبار أن الدارسين كبار، إضافة لما بين الدراسين من فروق فردية يصعب مراعاتها بدرجة جيدة مع كثر أعداد الدراسين في الشعبة الواحدة وبخاصة في الدبلومات، ومما يفسر توسط الدرجة كذلك أن عضو هيئة التدريس محكوم بنظام في تدريسه فهو يتعامل مع مقرر محدد في أهدافه وموضوعاته وطريقة تقويمه وأنشطته الرئيسة، وبالتالي

مجال إشراك الدراسين في توجيه أنفسهم وتحمل مسؤولية تعلمهم محدودة ومتوسطة ، مما يفسر تأخر درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبدأ: الكبار يتعلمون أكثر بالمشاركة أن عضو هيئة التدريس قد يفتقر لحسن اختيار طرائق التدريس المناسبة للكبار، والتي تعتمد على المشاركة والتفاعل والبناء على الخبرات السابقة، وقد يصعب عليه تصميم الأنشطة التعلمية وتصميم الوسائل التعليمية التشاركية، وتوجيه الدراسين لمصادر إثراء للمنهج حسب موضوعاته، وبخاصة أن شريحة وأعمار الدارسين شريحة غير مألوفة لدى معظم أعضاء هيئة التدريس.

وتشير نتائج الدراسة كذلك، إلى أن المتوسط العام لممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ تعليم الكبار كان بدرجة كبيرة، وهذا يعد شيئاً جيداً ، وقد يكون تبرير ذلك أن اختيار أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بعملية التدريس في الدبلوم والماجستير ينتقون بعناية ، ويتم المفاضلة بينهم بحسب تأهيلهم وإنتاجهم العلمي والتدريسي السابق، إضافة إلى أن انتماءهم لكلية تربوية أسهم في انتشار ممارسات تعليمية مناسبة للكبار من خلال التدريب والتأهيل الذي يتلقونه، إضافة إلى كون بعضهم يحمل شهادة تربوية متخصصة، ويؤكد ذلك أنه لم يحصل أي مبدأ على درجة ممارسة من أعضاء هيئة التدريس بدرجة ضعيفة أو ضعيفة جداً.

وقد يعزى كذلك عدم حصول أي مبدأ على ممارسة بدرجة كبيرة جداً من أعضاء هيئة التدريس، إلى أن الممارسات التي تضمنها كل مبدأ تحتاج وعياً دقيقاً أولاً بهذه الممارسات ، ومن ثم إلى تأهيل عالٍ ودقيق على ممارستها.

(٣) للإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، في درجة مراعاة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ تعليم الكبار يعزى للمتغيرات التالية: مستوى برنامج الدراسة (دبلوم – ماجستير) وعمر الدارسين في الدبلومات والماجستير؟

لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية، قام الباحث باختبار تحليل التباين وكانت النتائج كما يعرض جدول (٦) كالتالي:

جدول (٦): يوضح اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الدرجة العلمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التوجيه الذاتي	بين المجموعات	٨,٥٣٨	٤	٢,١٣٥	٤,٤٥٣	*٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٥٢,٢٥١	١١٠	٠,٤٧٩		
موجهون بالأهداف	بين المجموعات	١٢,٩٢٣	٤	٣,٢٣١	٤,٢٦١	*٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٨٠,٣٦٥	١١٠	٠,٧٥٨		
يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم	بين المجموعات	١٥,٦٤١	٤	٣,٩١٠	٥,١٨٠	*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧٩,٢٦٨	١١٠	٠,٧٥٥		
الكبار مسؤولون عن تعلمهم	بين المجموعات	١٩,١٤٩	٤	٤,٧٨٧	٧,٨٩٢	*٠,٠٠
	داخل المجموعات	٦٠,٠٥٥	١١٠	٠,٦٠٧		
الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون	بين المجموعات	٧,٢٩٧	٤	١,٨٢٤	٢,٤٩٧	*٠,٠٤٧
	داخل المجموعات	٧٦,٧١٥	١١٠	٠,٧٣١		
الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة	بين المجموعات	٨,٤٣٢	٤	٢,١٠٨	٣,١٦٠	*٠,٠١٧
	داخل المجموعات	٦٩,٣٧٨	١١٠	٠,٦٦٧		
التحفيز وإثارة الدافعية	بين المجموعات	٧,٨٠٠	٤	١,٩٥٠	٢,٧٣٩	*٠,٠٣٣
	داخل المجموعات	٧٢,٦٢٤	١١٠	٠,٧١٢		
الاستبقاء والنقل	بين المجموعات	١٦,٨٠٢	٤	٤,٢٠١	٥,٢٤٠	*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٣,٣٧٠	١١٠	٠,٨٠٢		
أساليب وطرق التعليم	بين المجموعات	١٧,٩٨٣	٤	٤,٤٩٦	٦,١٣٥	*٠,٠٠
	داخل المجموعات	٧٥,٤٨٢	١١٠	٠,٧٣٣		
التقييم	بين المجموعات	٣,٤٥٣	٤	٠,٨٦٣	١,٤٢٧	٠,٢٣٠
	داخل المجموعات	٦٢,٩١٣	١١٠	٠,٦٠٥		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٦) ما يلي:

_ التوجيه الذاتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (التوجيه الذاتي)، حيث بلغ معامل F (٤,٤٥٣) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠٢) وهو أصغر من (٠,٠٥)،

ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم الإرشاد لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم القياس والتقويم لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية وماجستير حديث وتفسير لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم الإرشاد وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم القياس والتقويم وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية.

- موجهون بالأهداف:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (موجهون بالأهداف)، حيث بلغ معامل F (٤,٤٥٣) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠٢) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم الإرشاد لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم القياس والتقويم لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم الإرشاد و ماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم القياس والتقويم وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية.

- ربط التعلم بمجالات عملهم:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول تفضيل الكبار (ربط التعلم بمجالات عملهم)، حيث بلغ معامل F (٥,١٨٠) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم الإرشاد لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم القياس والتقويم لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم الإرشاد وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم القياس والتقويم وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية.

_ الكبار مسؤولون عن تعلمهم:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الكبار مسؤولون عن تعلمهم)، حيث بلغ معامل F (٧,٨٩٢) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم الإرشاد لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم القياس والتقويم لصالح دبلوم التربية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية وماجستير حديث وتفسير لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم الإرشاد و ماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم القياس والتقويم وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ماجستير تفسير وحديث وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية.

_ الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون)، حيث بلغ معامل F (٢,٤٩٧) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٤٧) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe)، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم الإرشاد لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم الإرشاد وماجستير الإدارة التربوية لصالح ماجستير الإدارة التربوية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ماجستير التفسير والحديث وماجستير الإدارة التربوية لصالح ماجستير الإدارة التربوية.

_ الكبار يحتاجون لبيئة آمنة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (حاجة الكبار لبيئة تعلم آمنة)، حيث بلغ معامل F (٣,١٦٠) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠١٧) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم الإرشاد لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم القياس والتقويم لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم الإرشاد وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية.

- التحفيز والدافعية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (التحفيز وإثارة الدافعية)، حيث بلغ معامل F (٢,٧٣٩) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٣٣) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم الإرشاد لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم القياس والتقويم لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم الإرشاد وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم القياس والتقويم وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية.

- الاستبقاء والنقل:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الاستبقاء والنقل)، حيث بلغ معامل F (٥,٢٤٠) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم الإرشاد لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم القياس والتقويم لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم الإرشاد و ماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم القياس والتقويم وماجستير إدارة تربوية لصالح ماجستير إدارة تربوية.

- أساليب وطرق التعلم:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (أساليب وطرق التعليم)، حيث بلغ معامل F (٦,١٣٥) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم الإرشاد لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم التربية ودبلوم القياس والتقويم لصالح دبلوم التربية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم الإرشاد و ماجستير الإدارة التربوية لصالح ماجستير الإدارة التربوية، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم القياس والتقويم وماجستير الإدارة التربوية لصالح ماجستير الإدارة التربوية.

_ التقييم:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول التقييم، حيث بلغ معامل F (١,٤٢٧) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٢٣٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

ويلاحظ من نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مبادئ تعليم الكبار تبعاً لمتغير مستوى برنامج الدراسة، وذلك لصالح دبلوم التربية، ويرى الباحث أن ذلك يفسر بأن من يقوم بتدريس دبلوم التربية أكثر تخصصاً في التربية وتلقى تأهيلاً تربوياً تخصصيا في تعليمه السابق بجميع مراحله ، وبالتالي يتوقع أن تأهيلهم وإلمامهم بالمبادئ التربوية أكثر من غيرهم وهذا ما أكدته نتائج الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود فروق دالة إحصائيا لصالح ماجستير الإدارة التربوية مقابل التفسير والحديث ، وذلك يعزى لنفس السبب، وهو أن أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس في برنامج ماجستير إدارة تربوية، هم أكثر تعرضا للتأهيل التربوي ـ بعد من يدرسون دبلوم التربية ـ من غيرهم من التخصصات الأخرى.

ويأتي مبدأ التقييم بغير فروق دالة إحصائية ، بسبب أن أغلب الممارسات المتضمنة لهذا المبدأ قد نص عليها نظام التقييم في الجامعة، وبالتالي فأعضاء هيئة التدريس يشتركون في تزويد الدارسين بنتائج الاختبارات والأعمال التي يقومون بها، ويقدمون لهم التغذية الراجعة ، ويبتعدون عن ربط التعلم بالدرجات.

ولمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير العمر قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧): يوضح اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير العمر

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التوجيه الذاتي	بين المجموعات	٢,٥٠٨	٣	٠,٨٣٦	١,٥٧٨	٠,١٩٩
	داخل المجموعات	٥٨,٢٨٢	١١١	٠,٥٣٠		
موجهون بالأهداف	بين المجموعات	٤,٣٨٣	٣	١,٤٦١	١,٧٥٨	٠,١٦٠
	داخل المجموعات	٨٨,٩٠٤	١١١	٠,٨٣١		
يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم	بين المجموعات	٦,٧٥٨	٣	٢,٢٥٣	٢,٧٠٩	*٠,٠٤٩
	داخل المجموعات	٨٨,١٥٢	١١١	٠,٨٣٢		

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الكبار مسؤولون عن تعلمهم	بين المجموعات	٤,٩٠٢	٣	١,٦٣٤	٢,١٩٩	٠,٠٩٣
	داخل المجموعات	٧٤,٣٠٢	١١١	٠,٧٤٣		
الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون	بين المجموعات	٣,٥٢١	٣	١,١٧٤	١,٥٤٦	٠٢٠٧.
	داخل المجموعات	٨٠,٤٩١	١١١	٠,٧٥٩		
الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة	بين المجموعات	٠,٩١٤	٣	٠,٣٠٥	٠,٤١٦	٠,٧٤٢
	داخل المجموعات	٧٦,٨٩٦	١١١	٠,٧٣٢		
التحفيز وإثارة الدافعية	بين المجموعات	٢,٤٤٨	٣	٠,٨١٦	١,٠٧٨	٠,٣٦٢
	داخل المجموعات	٧٧,٩٧٦	١١١	٠,٧٥٧		
الاستبقاء والنقل	بين المجموعات	٤,٩٨١	٣	١,٦٦٠	١,٨٣١	٠,١٤٦
	داخل المجموعات	٩٥,١٩١	١١١	٠,٩٠٧		
أساليب وطرق التعليم	بين المجموعات	٥,٠٣٨	٣	١,٦٧٩	١,٩٧٥	٠,١٢٢
	داخل المجموعات	٨٨,٤٢٨	١١١	٠,٨٥٠		
التقييم	بين المجموعات	٠,٨٩٨	٣	٠,٢٩٩	٠,٤٨٠	٠,٦٩٧
	داخل المجموعات	٦٥,٤٦٨	١١١	٠,٦٢٤		

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٧) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (التوجيه الذاتي)، حيث بلغ معامل F (١,٥٧٨) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,١١٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (موجهون بالأهداف)، حيث بلغ معامل F (١,٧٥٨) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,١٦٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول أن (الكبار يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم)، حيث بلغ معامل F (٢,٧٠٩) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٤٩) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من عمرهم من ٢٢ ـ ٢٥ سنة ، ومن عمرهم من ٢٥ ـ ٣٠ سنة لصالح من عمرهم من ٢٢

ـ ٢٥ سنة، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من عمرهم من ٢٥ ـ ٣٠ سنة ومن عمرهم من ٣٠ – ٤٠ سنه لصالح من عمرهم من ٣٠ – ٤٠ سنة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الكبار مسؤولون عن تعلمهم، حيث بلغ معامل F (٢,١٩٩) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٩٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون)، حيث بلغ معامل F (١,٥٤٦) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٢٠٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة)، حيث بلغ معامل F (٠,٤١٦) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٧٤٢) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (التحفيز وإثارة الدافعية)، حيث بلغ معامل F (١,٠٧٨) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٣٦٢) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (الاستبقاء والنقل)، حيث بلغ معامل F (١,٨٣١) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,١٤٦) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (أساليب وطرق التعليم)، حيث بلغ معامل F (١,٩٧٥) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,١٢٢) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول (أساليب وطرق التعليم)، حيث بلغ معامل F (٠,٤٨٠) عند درجة حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠,٦٩٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).

وتشير نتائج الدراسة إلى أن الفروق الدالة إحصائيا تبعاً لمتغير العمر، كانت في مبدأ أن (الكبار يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم)، حيث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين من عمرهم من ٢٢ ـ ٢٥ سنة، ومن عمرهم من ٢٥ ـ ٣٠ سنة لصالح من عمرهم من ٢٢ ـ ٢٥ سنه، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من عمرهم من ٢٥ ـ ٣٠ سنة ومن عمرهم من ٣٠ ـ ٤٠ سنة لصالح من عمرهم من ٣٠ ـ ٤٠ سنة ، ويمكن تبرير ذلك بأن الدارس كل

ما كان عمره صغيراً تكون خبرته قليلة، وبالتالي فإن أي خبرة يقدمها عضو التدريس له مرتبطة بعمله وبأي مستوى من الربط والعمق، فإن الدارس سيجد لها أثرا وفرقا. ولذا فإن الفروق كانت دالة إحصائياً لمن عمرهم ٢٢ـ٢٥ مقارنة بمن عمرهم بين ٢٥ـ٣٠ ، وكذلك كانت دالة إحصائياً لمن كان عمرهم ٢٥ـ٣٠ مقارنة بمن كان عمرهم ٣٠ ـ٤٠، وهذا يؤكد أن الدارس كلما تقدم عمره ازدادت خبراته وقدراته في عمله ، وبالتالي فهو لا ينجذب إلا لخبرات دقيقة تربط بين ما تعلمهم وبين عمله وهو ما قد لا يتوافر لبعض أعضاء هيئة التدريس.

ويُلاحظ كذلك من نتائج الدراسة أن مبادئ تعليم الكبار التسعة الأخرى لم يكن لمتغير عمر الدراسين أي أثر في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينها، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المبادئ تحتاج إلى مهارة وتأهيل في ممارستها حتى يظهر أثرها حسب متغير العمر، أكثر من حاجتها للخبرة، والتي ترتبط في الغالب بالعمر ونضج التجارب وتعددها التي مر بها عضو هيئة التدريس في مجال التخصص وتطبيقاته العملية في الواقع.

توصيات الدراسة:

من خلال ما توصل إليه الباحث في دراسته من نتائج، يوصي بما يلي:

- الاستفادة من قائمة مبادئ تعليم الكبار في إعداد استبانات تقويم ذاتي لعضو هيئة التدريس تسهم في توجيهه وتطوير مستواه ذاتياً.
- الاستفادة من قائمة مبادئ تعليم الكبار في تخطيط مناهج تعليم الكبار وتنظيمها.
- إعداد برامج تدريبية وعقد حلقات نقاش معمقة لأعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات حول مبادئ تعليم الكبار وبخاصة من كانت تخصصاتهم غير تربوية.
- العناية باختيار أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس لطلاب الدبلوم والماجستير واشتراط الخبرات الميدانية في المجال الذي يقومون بتدريسه، كمحدد رئيس في الاختيار.

مقترحات الدراسة:

- تقويم مناهج تعليم الكبار في ضوء مبادئ تعليم الكبار.
- تقييم درجة ممارسة أعضاء هيئة تدريس في التخصصات العلمية والتطبيقية لمبادئ تعليم الكبار.
- إعادة الدراسة باستخدام أداة الملاحظة المقننة ومقارنة النتائج بالدراسة الحالية.

المراجع العربية :

إبراهيم، محمد إبراهيم وإبراهيم، عبد الراضي (٢٠٠٠) **إستراتيجيات تعليم الكبار في المناطق الأكثر احتياجًا**، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

جابر،ليانا، وقرعان،مها (٢٠٠٤م) **أنماط التعلم النظرية والتطبيق**. ط١. فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

جيني، روجرز (٢٠٠٧) **التعليم للكبار**، ترجمة خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

حلمي، شكري عباس (١٩٩٣) **تعليم الكبار في التراث الإسلامي** . علم تعليم الكبار ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . ج٦.

رشوان، حسين عبد الحميد (٢٠١٤) **الأمية الهجائية والوظيفية وتعليم الكبار**، سلسلة كتب علم الاجتماع الكتاب رقم (٩٠)، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الرواف، هيا سعد (٢٠٠٢) **تعليم الكبار والتعليم المستمر المفهوم ..الخصائص .. التطبيقات**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

السعادات، خليل ابراهيم (١٩٩٧) **بعض نظريات التعلم وعلاقتها بتعليم الكبار**، مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط ،ع. ١٣، ج. ٢،يونيه.

السعيد، سعيد محمد (٢٠٠٦) **برامج تعليم الكبار إعدادها وتدريسها تقويمها**، القاهرة: دار الفكر العربي.

سعيد، عاطف محمد و عطية، عفاف عطية (٢٠٠٩) **تقييم البرامج التدريبية لمشروع تنمية قدرات هيئة التدريس والقيادات في ضوء مبادئ تعليم الكبار**، مؤتمر تعليم الكبار بين الواقع والمأمول – مصر.

الصنات، الجوهرة إبراهيم (٢٠١٢) **تعليم الكبار في نظرية التعلم والتعليم في المجتمع السعودي**" دراسة تحليلة" مجلة الثقافة والتنمية، العد ٦٣ ، ديسمبر.

عبد الشافي، دينا حسن (٢٠٠٨) **إطارات تعليم الكبار رؤية مستقبلية**، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

عبود، صلاح الدين عبدالغني (٢٠٠٩) **فاعلية البرامج التدريبية في تحسين أداء معلمي الكبار بمصر**، المؤتمر العلمي الأول لمركز الخدمة العامة وتعليم الكبار بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس: (تعليم الكبار بين الواقع والمأمول). ٢٩ - ٣٠ أبريل.

فنيط، جمال (٢٠٠٨) **الحاجات اللغوية للكبار دراسة تطبيقية في مركز محو الأمية بجيجل**، "رسالة ماجستير غير منشورة كلية اللغات والآداب جامعة منتوري ـ قسطنطينة - الجزائر.

محمد، أيمن يسن (٢٠١٤) **تعليم الكبار بين الواقع والمأمول**، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

محمد، مصطفى عبد السميع (٢٠٠٩) إدارة توافق مهارات الكبار التعلمية مع مهارات المعلمين التدريسية، المؤتمر السنوي السابع (إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي) مايو، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،مصر.

مدكور، علي احمد (٢٠٠٧) تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد وعبد لله، عبد لهادي عبد الخالق (٢٠١١) تصميم مناهج وبرامج تعليم الكبار في الوطن العربي، (دليل مرجعي) تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠) استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس.

هندام، يحيى ومرسي، محمد منير وآخرون(١٩٨٧) تعليم الكبار ومحو الأمية – أسسه النفسية والتربوية، القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الأجنبية:

Conner, M.(2007), How Adults Learn, http://www.agelesslearner.com/inyros /adultlearning.html.

Elizabeth J. Tisdell1, Robin Redmon Wright1, and Edward W. Taylor (2016). Adult Education Faculty and Programs in North America:Faculty Background, Work, and Satisfaction. Adult Education Quarterly ،Vol. 66(1) 76– 95.

Faculty and Programs in North America:Faculty Background, Work, and Satisfaction. Adult Education Quarterly2016 ،Vol. 66(1) 76– 95.

Jane Vella Twelve Principles for Effective Adult Learning, http://www.massassets.org/masssaves/documents/12PrinciplesAdultLearning

Jerram ,C.(2002) , Applying Adult Education Principles to University Teaching , Melbourne Australian Council for Training Resources and Curriculum , HERDSA Conference Proceedings, Perth,. 369-375 http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/ref/pdf/Jerram.pdf

Knowles ,M.S (1980),Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. http://infed.org/mobi/malcolm-knowles.

Lawler, p. & King, K. (2000) , "Planning for Effective Faculty Development : Using Adult Learning Strategies professional Practice in Adult Education and Human Recourse Development Series" , www.eric.ed.org ,(ED: 446699).

Marilyn, L. (2004), "Using Adult Learning Theory to Create New Friends, Conversations, and Connections in Faculty Development Programs', Journal of Faculty Development, 19 (3) , 115-122.

Mezirow, (1991)The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory http://jtd.sagepub.com/content/6/2/104.

O'Brien, G. (2000) , Principles of Adult Learning , , New York : Grossman.

Weinstein, M. (2002) , "Adult Learning Principles and Concepts in the Workplace: Implications for training in HRD", Adult Learning and HRD Symposium, No.(35) , Honolulu , Hawaii , Feb.27 – March 3.