كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

المجلة التربوية لتعليم الكبار– كلية التربية – جامعة أسيوط

=======

أساليب تدريس معلمي مدارس تعليم الكبار حسب مقياس مبادئ تعلم الكبار (PALS)

إعـــــداد

د/ عبدالرحمن عبدالعزيز الشعيبي

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المساعد

قسم السياسات التربوية–جامعة الملك سعود

aalshuaibi@ksu.edu.sa

﴿ المجلد الثالث – العدد الأول – يناير ٢٠٢١م ﴾

Adult_EducationAUN@aun.edu.eg

المستخلص

هدفت الدراسة لمعرفة للكشف عن أساليب تدريس معلمي مدارس تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية مع اعتبارات متغيرات الدراسة. ووظفت هذه الدراسة مقياس مبادئ تعلم الكبار (Principles of Adult Learning Scale) والذي يقيس أساليب التدريس "المتركزة حول المعلم" والأساليب "المتمركز حول المتعلم" خلال ٤٤ عبارة تتوزع على سبعة محاور: ١. الأنشطة التي تركز على المتعلم، ٢. إضفاء الطابع الشخصي في التدريس ٣. يتعلق بالخبرة، ٤. تقييم احتياجات المتعلمين ٥. بناء المناخ ٦. المشاركة في عملية التعلم ٧. المرونة من أجل التنمية الشخصية. وبلغت عينة الدراسة ٢٣٦٠ مشارك من مختلف مناطق المملكة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن غالبية المشاركين (٩٨.٦%) يعتمدون على أساليب التدريس المرتكزة على المعلم. واختلفت متوسطات نتائج الدراسة الحالية مع الدرجات المعيارية للمقياس تجاه التدريسية "المتمحورة حول المعلم". ووجدت الدراسة وجود دلالات إحصائية في استجابات العينة حسب متغيرات الجنس، مستوى الإلمام بتعليم الكبار والمرحلة الدراسية وأوضحت النتائج عدم وجود دلالات إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات العينة.

الكلمات المفتاحية: المتعلم الكبير، أساليب التدريس، الممارسات التعليمية.

Abstract

The study aimed to find out about the methods of teaching teachers of adult education schools in the Kingdom of Saudi Arabia with considerations of the study variables. This study used the Principles of Adult Learning Scale, which measures the teaching methods "centered around the teacher" and the "learner-centered" styles through 44 statements distributed on seven axes: 1. Activities that focus on the learner, 2. Personalization. In teaching 3. Concerning experience, 4. Assessing learners 'needs 5. Building the climate 6. Participating in the learning process 7. Flexibility for personal development. The sample of the study reached 2360 participants from different regions of the Kingdom. This study found that the majority of participants (98.6%) rely on teacher-centered teaching methods. The mean scores of the current study differed from the standard scores of the scale toward "teacher-centered" teaching. The study found statistical indications in the sample responses according to gender variables, adult knowledgeability level, and school stage. The results showed that there were no statistical indications attributable to the variable number of years of experience in the sample responses.

Keywords: Adult learner, Teaching methods, Educational practices.,

مقدمة

تتنوع برامج تعليم الكبار والتعليم المستمر في مفهومها ومجالاتها سواء في مجال التعليم الأساسي والتعليم المهني والتعليم العالي والتعليم المستمر وتشمل المدارس والمعاهد التقنية والتدريبية والجامعات والتدريب أثناء الخدمة والبرامج التعليمية الغير رسمية. ومع تعدد مجالات تعليم الكبار والفئات المستفيدة منه والتي تتطلب البعد عن النمط التقليدي في التعليم، والتنوع في أساليب التدريس وخصوصًا للكبار حيث يشير الباحثون إلى أهمية مراعاة بعض الخصائص وتضمينها في الأساليب التدريسية (Knowles, Holton, & Swanson, 2005). ويتطرق هذا البحث إلى دراسة الأساليب التدريسية الأساسية بنوعيها البيداغوجيا (التعليم التقليدي أو تعليم الصغار)، والأندراغوجيا (فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم) (Knowles, 1970) التي تمارس في بيئات تعلم الكبار وخصوصا في مدارس تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية باستخدام مقياس مبادئ تعلم الكبار الذي صممه جاري كونتي ١٩٧٨ والذي وظفته العديد من الدراسات الأجنبية في الكشف عن الأساليب المتبعة في بيئات تعليم الكبار.

مشكلة الدراسة

توجد اختلافات تطبيقية في ميادين تعليم الكبار حول الأسلوب التدريسي المعتمد فيها وبين النظريات والتطبيقات الواقعية. فعلى سبيل المثال (هل تقدم الدروس حسب رغبات واحتياجات المتعلمين أو حسب ما يراه المعلم؟) وهذه الاستفسارات التي تحاول أدبيات تعلم الكبار التقصي عنها والإجابة عليها. ويغلب على بيئات تعليم الكبار أسلوب النمط التقليدي في التدريس حيث يكون المعلم أساس العملية التعليمية والمتعلم متلقي للمعلومة فقط. تشير الأبحاث الحديثة حول أهمية أساليب التدريس في تعليم الكبار حيث تختلف في طريقتها عن التعليم التقليدي، ويكمن الهدف من توظيف هذه المبادئ في تدريس الكبار لصنع بيئة تعليمية أفضل تكون جاذبة ومحفزة للكبار (Conti, 1989). ودرس الباحثون في مجالات تعليم الكبار جوانب مختلفة لتحسين عملية تعلم وتعليم الكبار، وكنتيجة لذلك صدرت مجموعة من المبادئ التي يُعتقد بأنها تساهم في جعل بيئة تعليم الكبار أفضل، وهي فرضيات عن الطرق والأساليب المناسبة لتدريس الكبار وتركز على توظيف احتياجات واهتمامات وتوقعات المتعلم الكبير كأساس في عملية التعليم (Conti, 2004).

ونظرًا لأهمية موضوع مبادئ تعلم الكبار، تناولت الكثير من الدراسات الأجنبية مبادئ تعلم الكبار واستكشاف وقياس مدى تطبيق هذه المبادئ على أرض الواقع. بالرغم من أهمية طريقة وأسلوب التدريس كونها تحدث فرقًا جوهريًا في كيفية التعلم (Conti,1985) إلا أنه لاحظ الباحث بشكل عام ندرة الدراسات العربية التي تقصت عن مواضيع مبادئ تعلم الكبار مثل دراسة الطوق (٢٠١٧) ودراسة الناجي (٢٠١٦). بينما وجد الباحث الكثير من الدراسات الأجنبية التي تناولت مبادئ تعلم الكبار ووظفت مقياس مبادئ تعلم الكبار (PALS) ومن أحدثها دراسات دراسة بتلر (Butler, 2020) ودراسة سميث (Smith, 2019) ودراسة بسكارد (Buskard, 2019) ودراسة ديكسون (Dixon, 2019) ولم يجد الباحث دراسة عربية وظفت مقياس تعلم الكبار بالرغم من انتشاره في الدراسات الأجنبية في تعليم الكبار. لذلك هدفت الدراسة لتطبيق مقياس مبادئ تعلم الكبار (PALS) على البيئة السعودية للكشف عن أساليب تدريس معلمي مدارس تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية مع اعتبارات متغيرات الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تتكون الأسئلة من التالي:

السؤال الأول: ما أساليب تدريس معلمي مدارس تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية حسب مقياس مبادئ تعلم الكبار (PALS)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة، مستوى الإلمام بتعليم الكبار)؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من التالي:

الأهمية النظرية:

١ –أهمية موضوع البحث والذي يرتبط بممارسات التدريسية في الميدان التعليمي وحداثة الموضوع.

٢ – ندرة الدراسات في المملكة العربية السعودية والدول العربية التي تناولت مفهوم مبادئ تعلم الكبار وتطبيقاتها الميدانية.

٣ – إثراء المحتوى العلمي والبحثي في العلوم التربوية بشكل عام وفي مجالات تعليم الكبار والتعليم المستمر بشكل خاص.

الأهمية التطبيقية:

١ – توظيف نتائج الدراسة لتفعيل مبادئ تعلم الكبار في الميادين التربوية للكبار وخصوصًا مدارس تعليم الكبار.

٢ – توجيه الباحثين لعمل دراسات حول مبادئ تعلم الكبار والجوانب المرتبطة بها.

حدود الدراسة:

تضمنت الدراسة الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: أساليب تدريس معلمي مدارس تعليم الكبار حسب مقياس مبادئ تعلم الكبار.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية

الحدود البشرية: المعلمون في مدارس تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني ١٤٤١هـ

مصطلحات الدراسة:

البيداغوجيا Pedagogy

"فن وعلم تعليم الصغار"(Knowles, Holton, & Swanson, 2005, 41)

" علم يقوم على توزيع الدارسين على فصول يقوم فيها معلم خُصِّص لكل فصل بتعليم الدارسين، ويكون مصدرًا أساسيًا من مصادر المعرفة" (الحميدي، ١٩٩٢، ١١)

التعريف الإجرائي: أسلوب تعليمي تقليدي يعتمد على المعلم كأساس والمتعلم متلقي للمعلومات.

الأندراغوجيا Andragogy

هو "فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم" (Knowles, Holton, & Swanson, 2005, 41)

هو "النظرية والأساليب والأنشطة التي ينطوي عليها تعليم المتعلمين الكبار" (Cambridge Dictionary, 2020).

هو علم يقوم على مركزية ذات الدارس ومركزية مشكلاته" (الحميدي، ١٩٩٢، ١٣)

التعريف الإجرائي: أسلوب تعليمي للكبار يعتمد على المتعلم كأساس والمعلم موجه للمعرفة.

مبادئ تعلم الكبار (Principles of Adult learning):

هو "مفهوم أساسي تقوم عليه النظرية والممارسة والمفاهيم الأخرى حول تعلم الكبار" (Conti, 1978).

التعريف الإجرائي: هي مفاهيم وأساليب تدريسية تعتني بالكبار وخصائصهم التي تتمحور حول اهتماماتهم وخبراتهم وربطها بالعملية التعليمية.

مقياس مبادئ تعليم الكبار (PALS):

هي أداة تم تطويرها والتحقق من صحتها من قبل كونتي والتي تقيس درجة دعم الممارس والالتزام بنمط التعلم التعاوني التعليمي (Conti, 2004).

التعريف الإجرائي: هو مقياس للحكم على الأسلوب التدريسي المستخدم من قبل معلمي الكبار في الميدان التربوي.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بمراجعة العديد من المصادر البحثية والأدبية للحصول على الدراسات التي تتناسب مع موضوع الدراسة. وسيشمل هذا الجزء استعراض الدراسات ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، حسب التالي:

دراسة بتلر (Butler, 2020) بعنوان "تصورات أعضاء هيئة التدريس للممارسات المتمحورة حول المعلم والمتمحورة حول المتعلم في مقررات نجاح الطلاب".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع حول الممارسات التعليمية لمقررات نجاح الطلاب (وهي فصول مصممة لمساعدة الطلاب على إصلاح أوجه القصور في المهارات الدراسية، وإدارة الوقت، والكتابة الأكاديمية، والوصول إلى مصادر المعلومات). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومقياس مبادئ تعلم الكبار كأداة للدراسة. وكانت العينة ٨٠ مشارك. وأشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس قدموا بيئات تعليمية تركز على الممارسات التعليمية "المتمحورة حول المتعلم".

دراسة سميث (Smith, 2019) بعنوان "توظيف مبادئ تعليم الكبار مع الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي لتعزيز رضا المتعلم والاستيعاب".

هدفت الدراسة إلى جمع البيانات الكمية المتعلقة بمبادئ تعلم الكبار المستخدمة في التعليم العالي مع الطلاب غير التقليديين (وهم الطلاب الذين تأخروا في الالتحاق بالتعليم العام، أو أكبر من ٢٥ عامًا، أو الحاصلون على شهادة الثانوي في تعليم الكبار)، كما ذكرت من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتحديد ما إذا كانت هناك أي اختلافات حسب متغيرات الدراسة. وكانت العينة ٥٠ مشارك (٢٦ عضو هيئة تدريس و٢٤ طالب). وأشارت نتائج البيانات إلى أن ٨٨٪ من أعضاء هيئة التدريس يميلون إلى الأساليب "المتمحورة حول المعلم" و ١٢٪ "المتمحورة حول المتعلم". ووجدت الدراسة دلالة إحصائية بين الدرجات الكلية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس للمحاور "المتعلقة بالتجربة" و "تقييم احتياجات الطلاب".

دراسة بسكارد (Buskard, 2019) بعنوان "دراسة حال عن أساليب التدريس في إحدى كليات أونتاريو".

هدفت الدراسة إلى استكشاف ووصف ومقارنة أساليب التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في كلية لويالست (Loyalist College) في أونتاريو كندا ومقارنة ممارسة أساليب التدريس لمتغيرات الخصائص الديموغرافية والفلسفة التربوية، ومستوى المشاركة في أنشطة التطوير المهني. وشملت عينة الدراسة ٣٣ عضو هيئة تدريس و ٣ عمداء، وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي وتصميم بحثي مختلط (كمي ونوعي) من خلال تحليل مستندات الكلية، واستخدام المقابلات، ومقياس مبادئ تعلم الكبار (PALS). وتوصلت النتائج إلى أن الأساليب التدريس الأكثر شيوعًا هي " المتمحورة حول المعلم".

دراسة ديكسون (Dixon, 2019) بعنوان "دراسة تعليم التمريض العيادي: منظور مدربي التمريض".

هدفت الدراسة إلى استكشاف الاستراتيجيات التي يستخدمها مدربي قسم التمريض في البيئة العيادية، وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي وتصميم بحثي مختلط (كمي ونوعي) عن طريق إجراء دراسة متعددة الأساليب لاستكشاف الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو التمريض لإعداد طلاب التمريض الجامعيين للتطبيق الميداني. وشملت عينة الدراسة ٧١ من مدربي التمريض باستخدام استبيان إلكتروني مخصص يعتمد على مقياس مبادئ تعلم الكبار (PALS)، بالإضافة إلى الأسئلة المفتوحة وتم إجراء خمس مقابلات فردية لاستكشاف الاستراتيجيات المستخدمة في البيئة العيادية لإعداد الطلاب الجامعيين في قسم التمريض على العمل الميداني. وتوصلت النتائج الكمية من هذه الدراسة إلى أن مدربي التمريض أظهروا ميلًا نحو أساليب التدريس "المتمحورة حول المتعلم". وأشار تحليل البيانات النوعية إلى أن مدربي التمريض مبتكرون وهادفون في تدريسهم. أدى دمج البيانات إلى التطابق بين البيانات الكمية والنوعية للسمات الموضوعية والأساليب التي تركز على المتعلم، ودعم الاحتياجات المتنوعة، وتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط، وتعزيز التعاون.

الطوق (٢٠١٧). بعنوان "مدى مراعاة المدربات في البرامج التدريبية المنفذة في الفرع النسوي لمعهد الإدارة العامة في مدينة الرياض لمبادئ تعليم الكبار من وجهة نظر المشاركات بها".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مراعاة المدربات في البرامج التدريبية لمبادئ تعليم الكبار من وجهة نظر المشاركات بها، والكشف عن العلاقة بين مراعاة المدربات في البرامج التدريبية لمبادئ تعليم الكبار والخصائص الشخصية والوظيفية للمشاركات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكانت العينة ٣٧٨ مشاركة من منسوبات وزارة التربية والتعليم في البرامج التدريبية في الفرع النسوي لمعهد الإدارة العامة في مدينة الرياض. واستخدمت في الدراسة استبانة تكونت من ٣٦ عبارة موزعة على عشرة محاور وهي: التوجيه الذاتي، الكبار موجهون بالأهداف، الكبار عمليون، الكبار مسئولون عن تعلمهم، الكبار يحتاجون لإظهار الاحترام، الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة، التحفيز، الاستبقاء والنقل، الكبار يتعلمون بالمشاركة، التقييم. وكانت أبرز نتائج الدراسة: أن استجابات أفراد العينة نحو مدى مراعاة المدربات لمعظم مبادئ تعليم الكبار كان باتجاه "غالبا" و"دائما؛". بينما كان اتجاه "نادرا" للعبارات التي تختص بالتوجيه نحو مصادر تعلم إضافية، وإتاحة فرصة التقييم الذاتي، واختيار أنشطة التعلم. ولا توجد اختلافات معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تعزى إلى متغيرات العمر، المؤهل، نوع المؤهل العلمي، مدة الخدمة الوظيفية للمشاركات في البرامج التدريبية.

الناجي (٢٠١٦). بعنوان "تقييم الممارسات التدريسية لهيئة التدريس في الماجستير والدبلومات في ضوء مبادئ تعليم الكبار".

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؛ وشملت الدراسة المحاور التالية: التوجيه الذاتي، موجهون بالأهداف، يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم، الكبار مسؤولون عن تعلمهم، الكبار يتعلمون أفضل عندما يُحترمون، الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة، التحفيز وإثارة الدافعية، الاستبقاء والنقل، أساليب وطرق التعليم، التقييم. وطبقت الاستبانة على ١١٥ طالبا (٩١ طالب دبلوم و٢٤ طالب ماجستير). ومن نتائج الدراسة: أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة أعضاء التدريس في الدبلوم والماجستير لمبادئ تعليم الكبار كانت "كبيرة" (٧٠.٨%) وبمتوسط (٣.٥٤)، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير العمر، إلا في مبدأ تفضيل الكبار ربط التعلم بمجالات عملهم. وأن هناك فروقا دالة إحصائية في مبادئ تعليم الكبار تبعا لمتغير مستوى برنامج الدراسة، 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.

التعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة:

توافقت هذه الدراسة في المنهجية مع الدراسات السابقة في توظيف المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة واختلفت مع دراسة بسكارد (Buskard, 2019) ودراسة ديكسون (Dixon, 2019) في توظيف المقابلة والبيانات النوعية في البحث. واتفقت الدراسة في استخدام مقياس مبادئ تعلم الكبار (والتي تتكون من سبعة محاور) مع كل من دراسة بتلر (Butler, 2020) ودراسة سميث (Smith, 2019) ودراسة بسكارد (Buskard, 2019) ودراسة ديكسون (Dixon, 2019). واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الطوق (٢٠١٧) ودراسة الناجي (٢٠١٦) حيث كانت الاستبانات مختلفة لكل دراسة وكليها تقيس عشرة محاور. واختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة (مدارس تعليم الكبار) بينما الدراسات السابقة أجريت على البيئات الجامعية والكليات والعيادات.

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في الإطار النظري وتوظيف مقياس مبادئ تعلم الكبار كأداة للدراسة ومقارنة نتائج هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري للدراسة المباحث التالية:

مدارس تعليم الكبار

أُنشِأت مدارس تعليم الكبار لتكون فرصة بديلة لمن تسربوا عن التعليم العام النظامي كأحد المشاريع التي يدعمها نظام تعليم الكبار ومحو الأمية بالمملكة العربية السعودية والصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٢٢ وتاريخ ١٣٩٢/٦/٩هـ لتخفيض نسبة الأمية في المجتمع السعودي ولعبت المدارس دور كبير في المساهمة في خفض نسب الأمية والتي بلغت ٧٥% للأفراد (٦٠% للذكور و٩٠% للإناث) في العام ١٣٩٢هـ (السنبل، الخطيب، متولي، عبدالجواد، ٢٠١٦)، وتهدف وزارة التعليم إلى تخفيض هذه النسبة لتصل إلى ٢.٥ % كأحد الأهداف الاستراتيجية لمبادرة التعلم مدى الحياة (استدامة) (الإدارة العامة للتعليم المستمر، ٢٠١٩).

ومن أهداف مدارس تعليم الكبار (الإدارة العامة للتعليم المستمر، ٢٠١٩):

-تعميق حب الله وتقواه في قلوب الدارسين وتزويدهم بما يحتاجون إليه في حياتهم من العلوم الدينية.

-إتاحة الفرصة للذين أنهوا المرحلة الأساسية من محو الأمية لمواصلة التعليم في المراحل الأخرى.

-توفير الفرص اللازمة لاستمرار الكبار في القراءة منعًا لرجوعهم إلى الأمية وتوفير البيئة المتعلمة.

-تنظيم برامج ثقافية متنوعة للكبار تلبي احتياجاتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

وتتكون مدارس تعليم الكبار من ثلاثة مراحل: الابتدائية (٣ سنوات)، المتوسطة (٣ سنوات)، الثانوية (٣ سنوات) ويحصل الطالب على شهادة اجتياز المرحلة الدراسية (الإدارة العامة للتعليم المستمر، ٢٠١٩). ويبلغ عددها ٢٣١٣ مدرسة (منها ١٧٩٧ ابتدائية و٢٣٧ متوسطة و٢٧٩ ثانوية) متوزعة حول المملكة. وبلغ عدد الطلاب الملتحقين بها ٨٥١٨٧ طالب وطالبة (٥١٣١٥ ذكور و٣٣٨٧٢ إناث) (الإدارة العامة للتعليم المستمر، ٢٠٢٠).

أساليب التدريس

وتنقسم الأساليب التدريسية للكبار إلى نوعين رئيسيين: البيداغوجيا (التعليم التقليدي أو تعليم الصغار)، والأندراغوجيا (فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم) (Knowles, 1970). تتكون جذور مصطلح البيداغوجيا لغويًا من الكلمتين اليونانيتين "paid" تعني "طفل" و"agogus" تعني "قائد" لذلك ارتبط مسمى البيداغوجيا بمسمى تعليم الصغار. وعلى النقيض، تتكون جذور مصطلح الأندراغوجيا من كلمتين "andr" تعني "رجل" و "agogus" تعني "قائد" لذلك ارتبط المصطلح بتعليم الكبار (Knowles, Holton, & Swanson, 2005). وتعتبر البيداغوجيا من الأساليب التدريسية "المتمحورة حول المعلم" حيث يكون دور المتعلم الخضوع لتوجيهات المعلم ومتلقي للمعلومة فقط، بينما الأندراغوجيا تعتمد على الأساليب التدريسية "المتمحورة حول المتعلم" حيث يكون دور المتعلم نشط وفعّال ويتمركز التعليم حول أهداف نموه ومهاراته وخبرته. ويختلف توظيف هذين الأسلوبين حسب عدة عوامل منها ما يتعلق بشخصية المتعلم (اعتمادية أو مستقلة)، الخبرة (بناء خبرة جديدة أو تطوير خبرة سابقة)، الدافعية (عوامل داخلية مثل حب الاستطلاع أو عوامل خارجية مثل الثواب والعقاب)، التخطيط للتعليم (المعلم يخطط بمفرده أو يشترك المتعلم مع المعلم في التخطيط)، مناخ التعليم (رسمي ومهيمن أو غير رسمي وتعاوني)، الأنشطة (تلقين وقراءة أو حل مشكلات وتعلم تعاوني) (Knowles, Holton, & Swanson, 2005).

مبادئ تعلم الكبار

يرتبط تعليم الكبار بمفهوم الأندراغوجيا ويعتبر "مالوكوم نولز" Malcom" من وظف مصطلح الأندراغوجيا Androgogy في ستينيات القرن الماضي ليصف الأسلوب التعليمي الملائم للكبار ويشمل ذلك على عدة مفاهيم ميدانية حديثة مثل مفهوم التعلم الموجه ذاتيًا، وتعتبر نظريته من أوائل النظريات في مجال تعليم الكبار وأكثرها انتشارًا (Knowles, 1975). ويرى نولز أن نجاح العملية التعليمية يعتمد بشكل رئيسي على آليات تنفيذ هذه البرامج والبيئة التعليمية أكثر من المحتوى التعليمي ذاته، فمبادئ تعليم الكبار من شأنها أن تزيد قابلية المتعلم الكبير نحو التعليم، فالمقررات التي تراعي مبادئ تعليم الكبار في تصميمها تتأثر إيجابًا بهذه المبادئ وتشكل جو تفاعلي بحيث يكون دور المتعلم حيويا وأساسيًا، وأيضًا تصبح البيئة التعليمية بيئة جاذبة تحترم فيها الآراء وإتاحة الفرصة لدى المتعلم الكبير بتعزيز رغبة الاكتشاف الذاتي لديه ، وتوفير بيئة اجتماعية محفزة تتيح تبادل الخبرات والمعلومات والمعارف في جو أريحي.

ويوضح نولز أهمية تشجيع المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم واعتبار المهارات التدريسية المتمحورة حول المتعلم كأساس عند التخطيط لعملية تعليم للكبار. ويشير نولز إلى أنه ينبغي على معلم الكبار أن يتمتع بكل من المهارات الفنية والشخصية والثقافية ليكون معلمًا ميسرًا فعالًا للتعلم، وتلعب الخصائص الشخصية والعلاقات الإنسانية لدى المعلم دورًا هامًا في النجاح. ومع أهمية هذه المبادئ إلا انه لا يتم تطبيق هذه المبادئ في ميادين تعليم الكبار بشكل فعّال فمعظم المقررات والبيئات التعليمية للكبار يتم إجراؤها بقيادة المعلم (أو تتمحور حول المعلم) وبذلك يتشكل التعليم بواسطة المعلم فقط دون أي مدخلات جوهرية من المتعلمين (Knowles, Holton, & Swanson, 2005).

ويمكن مقارنة ثمان محاور بين علم البيداغوجيا (عبارات أ) وعلم الأندراغوجيا (عبارات ب) حسب تايلور وكروث (Taylor & Kroth, 2009) :

١. دور المتعلم:

أ. دور المتعلم تابع.

ب. يكون دور المتعلم أكثر توجهًا ذاتيًا، لكنه يحدث بمعدلات مختلفة للكل فرد.

٢. دور المعلم:

أ. يتحمل المعلم المسؤولية الكاملة لتحديد ماذا ومتى وكيف يتم التعلم، بما في ذلك ما قد تم تعلُّمه أو لا.

ب. يتحمل المعلم مسؤولية الحراك نحو التوجيه الذاتي والتشجيع والاهتمام به

٣. دور خبرة المتعلم السابقة:

أ. خبرة المتعلمين لا قيمة لها بسبب أن الخبرات المطلوبة هي تجربة المعلم وكاتب الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية.

ب. الخبرة تراكميه وتستخدم في التعلم ولها معاني أعمق.

٤. طريقة توصيل المعلومات الأساسية:

أ. تقنيات الإرسال –محاضرة، قراءة مخصصة، عروض تقديمية سمعية وبصرية.

ب. التقنيات التجريبية –التجارب المعملية، والمناقشة، وحالات حل المشكلات، وتمارين المحاكاة، والخبرة الميدانية، وما شابه ذلك.

٥. الاستعداد للتعلم:

أ. يتم التعلم حسب ما يفرضه المجتمع.

ب. يتم التعلم عند الشعور بالحاجة إلى التعلم في مشكلات ومهام الحياة الواقعية.

٦. كيف ينبغي تنظيم التعلم:

أ. يجب تنظيم التعلم في منهج موحد بشكل معقول، مع التسلسل في التقدم خطوة بخطوة لجميع المتعلمين.

ب. يجب تنظيم التعلم حول مجالات الحياة التطبيقية والتسلسل في التقدم وفقًا لاستعداد المتعلمين للتعلم.

٧. توجيه التعلم

أ. يرى المتعلمون التعليم على أنه عملية اكتساب محتوى موضوعي، ولن يكون مفيدًا إلا في وقت لاحق من الحياة.

ب. يرى المتعلمون التعليم على أنه عملية لتطوير الكفاءة المتزايدة لتحقيق إمكاناتهم الكاملة في الحياة وتطبيق أي معرفة ومهارات يكتسبونها.

٨. تنظيم المناهج

أ. منظمة في وحدات ومواضيع تتبع التدرج من البسيط إلى المعقد.

ب. يجب تنظيمها حول فئات الكفاءة / التطوير.

ويوضح بسكارد (Buskard, 2019) الاختلافات بين أساليب التدريس "المتركزة حول المعلم" والأساليب "المتمركز حول المتعلم" كالتالي:

أ. أساليب التدريس "المتركزة حول المعلم"

-المنهج أحادي المجال

-البيئة التعليمية تنافسية وفردية

-الطلاب هم الذين يتعلمون فقط

-ينقل المعلمون المعرفة إلى الطلاب

-الطلاب فقط متلقون للمعلومات التي يقدمها المعلمون

-المعلمون هم المصدر الأساسي للمعلومات ودورهم هو نقل المعرفة

-يقوم المعلمون بتقييم التعلم

ب. أساليب التدريس "المتمركز حول المتعلم"

-المنهج متعدد المجالات

-البيئة التعليمية تشاركية وتعاونية وداعمة

-التعلم مشترك بين المعلمين والطلاب

-يبني الطلاب المعرفة من تجربة التعلم

-الطلاب مشاركين في الحصول على المعلومات

-يقوم المعلمون بتدريب المتعلمين وتسهيل حصولهم على المعلومات

-يشارك المتعلمون في تقييم تعلمهم.

وحدد نولز (Knowles, 1984) سبعة مبادئ لتطبيق الأندراغوجيا والتي يجب أن يمتلكها معلم الكبار. يقترح نولز أن المعلم يجب أن:

١. يصنع مناخ بدني ونفسي يسهم للتعلم.

٢. يشرك المتعلمين في التخطيط المتبادل للأساليب المنهج والتدريس.

٣. يشرك المتعلمين في تشخيص احتياجات التعلم الخاصة بهم.

٤. يشجع المتعلمين على صياغة أهداف التعلم الخاصة بهم.

٥. يشجع المتعلمين على تحديد مصادر التعلم ووضع استراتيجيات لاستخدام هذه المصادر لتحقيق أهدافهم.

٦. يساعد المتعلمين على تنفيذ خطط التعلم الخاصة بهم.

٧. يشرك المتعلمين في تقييم تعلمهم.

ويقدم بروكفيلد (Brookfield, 1986) ستة مبادئ للممارسة الفعالة المرتبطة بمعلم الكبار:

١.يشترك الكبار في التعلم نتيجة إرادتهم.

٢. تتميز الممارسة الفعالة بتقدير الذات والاحترام.

٣. التعليم تعاوني.

٤. التطبيق العملي أساسي في التعليم.

٥. يهدف التعليم إلى تعزيز روح التفكير النقدي.

٦. هدف التعليم هو الاهتمام بتوجيه الكبار ذاتيا وتمكينهم.

ويوضح سعيد وعطيه (٢٠٠٩) أهم مبادئ تعلم الكبار:

١.التوجيه الذاتي (الكبار يوجهوا أنفسهم بأنفسهم).

٢.الكبار موجهون بالأهداف (يحتاجون معرفة لماذا يتعين عليهم تعلم شيء معين).

٣.الكبار عمليون (يفضلون ربط التعلم بمجالات عملهم).

٤. الكبار مسئولون عن تعلمهم (يستطيعون تحمل مسئولية تعلمهم).

٥. الكبار يحتاجون لإظهار الاحترام (تحترم وجهات نظرهم وآرائهم).

٦. الكبار يحتاجون لبيئة تعلم آمنة (تكون بيئة التعلم إيجابية، داعمة، مشجعة، ودية، غير رسمية)

٧. أهمية التحفيز (تحفيز المشاركين بالقيمة المعنوية)

٨. أهمية الاستبقاء والنقل (مداومة التعلم ونقل ما تعلمه إلى أماكن العمل هو النتيجة الحقيقة للتدريب)

٩. تنويع أساليب التدريب (اعتماد التعلم النشط والتعلم بالمشاركة، ومراعاة الأنماط المختلفة للمتعلمين)

١٠. المشاركة في التقييم (إتاحة التقييم الذاتي وتقييم البرنامج التدريبي)

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم توظيف المنهج الوصفي في هذه الدراسة وذلك لملائمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شملت الدراسة العاملين في مدراس وفصول تعليم الكبار في منطقة الرياض والذين يقدرون بقرابة ١٣٧٦٦ معلم من الجنسين ولجميع المراحل (الإدارة العامة للتعليم المستمر، ٢٠٢٠) وبلغت عينة الدراسة ٢٣٦٠ مشارك.

خصائص العينة:

جدول (١) بيانات العينة حسب جنس المشاركين

#	الجنس	ك	%
١	ذكر	١٣٤٨	٥٧.١
٢	أنثى	١٠١٢	٤٢.٩
	المجموع	٢٣٦٠	١٠٠.٠

يوضح الجدول (١) أن غالبية المشاركين هم من الذكور ١٣٤٨ (٥٧.١%) وبينما الإناث ١٠١٢ (٤٢.٩%).

جدول (٢) بيانات العينة حسب المرحلة الدراسية

#	المرحلة الدراسية	ك	%
١	الابتدائي	١٣٠٥	٥٥.٣
٢	الثانوي	٦١٢	٢٥.٩
٣	المتوسط	٤٤٣	١٨.٨
	المجموع	٢٣٦٠	١٠٠.٠

يوضح الجدول (٢) أن غالبية المشاركين يعلمون في المرحلة الابتدائية ١٣٠٥ (٥٥.٣%)، يليهم العاملون في المرحلة الثانوية ٦١٢ (٢٥.٩%)، ثم العاملون في المرحلة المتوسطة ٤٤٣ (١٨.٨%).

جدول (٣) بيانات العينة حسب عدد سنوات الخدمة

#	المرحلة الدراسية	ك	%
١	١١ سنة أو أكثر	١٤٥٠	٦١.٤
٢	٦-١٠ سنوات	٥٣٤	٢٢.٦
٣	٥سنوات أو أقل	٣٧٦	١٥.٩
	المجموع	٢٣٦٠	١٠٠.٠

يوضح الجدول (٣) أن غالبية المشاركين خدموا ١١ سنة أو أكثر بعدد ١٤٥٠ (٦١.٤%)، يليهم من خدمتهم ٦-١٠ سنوات بعدد ٥٣٤ (٢٢.٦%)، ثم من خدمتهم ٥سنوات أو أقل بعدد ٣٧٦ (١٥.٩%).

جدول (٤) بيانات العينة حسب الإلمام بتعليم الكبار

#	المهارات	ك	%
١	ملم بشكل كبير	١٥٠٤	٦٣.٧
٢	ملم بشكل متوسط	٨٥٦	٣٦.٣
	المجموع	٢٣٦٠	١٠٠.٠

يوضح الجدول (٤) أن غالبية المشاركين ممن يصنفون مستوى إلمامهم بمفاهيم تعليم الكبار والمتعلم الكبير "ملم بشكل كبير" ١٥٠٤ (٦٣.٧%)، ثم "ملم بشكل متوسط" ٨٥٦ (٣٦.٣%).

جدول (٥) بيانات العينة حسب المنطقة الإدارية

#	المنطقة الإدارية	ك	%
١	الشرقية	٤٥٤	١٩.٢
٢	جازان	٣٧٩	١٦.١
٣	مكة المكرمة	٣٠٦	١٣.٠
٤	المدينة المنورة	٢٦١	١١.١
٥	عسير	٢٣٦	١٠.٠
٦	الجوف	٢١٥	٩.١
٧	الرياض	١٧٢	٧.٣
٨	نجران	١٣٤	٥.٧
٩	القصيم	١١٢	٤.٧
١٠	الباحة	٣١	١.٣
١١	الحدود الشمالية	٣٠	١.٣
١٢	تبوك	٢٩	١.٢
١٣	حائل	١	٠.٠
	المجموع	٢٣٦٠	١٠٠.٠

يوضح الجدول (٥) مناطق المشاركين وكانت أكثر ثلاث مناطق: المنطقة الشرقية ٤٥٤ (١٩.٢%)، ثم منطقة جازان ٣٧٩ (١٦.١%)، مكة المكرمة ٣٠٦ (١٣.٠%) وكانت أقل ثلاث مناطق: الحدود الشمالية ٣٠ (١.٣%)، يليها منطقة تبوك ٢٩ (١.٢%)، ثم منطقة حائل ١ (٠%).

أداة الدراسة

وظفت هذه الدراسة مقياس مبادئ تعلم الكبار (Principles of Adult Learning Scale) الذي صممه قاري كونتي (Conti, 1979)، أستاذ تعليم الكبار في بجامعة أوكلاهوما الحكومية، والذي يقيس أساليب التدريس "المتركزة حول المعلم" والأساليب "المتمركز حول المتعلم" خلال ٤٤ عبارة تتوزع على سبعة محاور: ١. الأنشطة التي تركز على المتعلم، ٢. إضفاء الطابع الشخصي في التدريس ٣. يتعلق بالخبرة، ٤. تقييم احتياجات المتعلمين ٥. بناء المناخ ٦. المشاركة في عملية التعلم ٧. المرونة من أجل التنمية الشخصية. (Conti, 1979) وتتراوح نتيجة المقياس من صفر إلى ٢٢٠ (بمتوسط ١٤٦)، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى تفضيل أساليب التدريس المتمحورة حول المعلم، بينما تشير الدرجة العالية إلى تفضيل أساليب التدريس المتمحورة حول المتعلم، ("المتركزة حول المعلم" من ٠-١٤٥ درجة، بينما "المتركزة حول المتعلم" ١٤٦-٢٢٠ درجة). وقام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية للغة العربية وتطبيقه على البيئة السعودية وتطبيقه على عينة استطلاعية (٢٥ مشارك).

الصدق والثبات:

صدق الاتساق الظاهري (صدق المحكمين): قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم إجراء ترجمة عكسية للمقياس المعرب للغة الإنجليزية، ومقارنة عبارات المقياس الأصلي والمقياس المترجم. بالإضافة لذلك تم عرض عبارات الاستبانة على مختصين وأكاديميين وعرضه على مختصين وأكاديميين في التربية وعلم النفس وتم تعديل ترجمة عبارات المقياس.

جدول (٦) اختبار بيرسون لمحاور المقياس Pearson Correlation

المحاور	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
القيمة	.٦٩٠**	.٦٦٦**	.٤٥٥**	.٤٥٦**	.٤٣٣**	.٤٦٠**	.٥٧٠**
الدلالة	.٠٠١	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٠	.٠٠٦

**** الارتباط عند مستوى ٠.٠١.**

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بالتحقق من معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة. وأشار الاختبار إلى ترابط جميع محاور الاستبانة بدرجة دالة إحصائيًا (*P*.001>) كما يشير جدول (٦).

جدول (٧) اختبارات التجزئة النصفية الفا كرونباخ Cronbach's Alpha ومعامل قتمان Guttman Split-Half Coefficient

المحاور	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
الفا كرونباخ	٧٤٣.	٧٢٣.	٧٦٨.	٧٧٠.	٧٤٨.	٧٧٠.	٧٣٧.
معامل قتمان	٧٧٥.	٧٦٧.	٧٦٧.	٨٧٨.	٧٤١.	٨٦٤.	٧٢٩.

الثبات: قام الباحث بالتحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) واستخدام معامل قتمان التجزئة النصفية (Guttman Split-Half Coefficient) على المحاور، ويعرض جدول (٧) درجات ثبات مقبولة (7. ≤)، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتفريغ بيانات استجابات المشاركين وتحليلها في برامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من خلال النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، واختبار ألفا كرونباخ ومعامل قتمان للتجزئة النصفية لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة. اختبار كولموغوروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test for Normality) واختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk Test) لتحليل التوزيع الطبيعي للعينة. واختبار مان ويتني يو (Mann-Whitney U) واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test)؛ لقياس الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة كالتالي:

السؤال الأول: ما أساليب تدريس معلمي مدارس تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية حسب مقياس مبادئ تعلم الكبار (PALS)؟

جدول (٨) الخصائص الإحصائية لمحاور مقياس مبادئ تعلم الكبار PALS

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء		التفرطح	
				القيمة	الخطأ المعياري	القيمة	الخطأ المعياري
١. الأنشطة التي تركز على المتعلم	١٧.٠٨	٩.٠٠٤	٨١.٠٧٢	-.٠١٦	.٠٥٠	-.٦١٤	.١٠١
٢. إضفاء الطابع الشخصي في التدريس	٢٨.١١	٣.٩٤٧	١٥.٥٧٩	-.٣٣١	.٠٥٠	.٢٥٥	.١٠١
٣. يتعلق بالخبرة	٢٣.٢١	٤.٩٦٣	٢٤.٦٢٧	-.٥٣٦	.٠٥٠	-.٢١٥	.١٠١
٤. تقييم احتياجات المتعلم	١٦.٢١	٣.٠٧٤	٩.٤٥٠	-.٦٦٠	.٠٥٠	-.٠٩٤	.١٠١
٥. بناء المناخ	١٦.٣٥	٢.٧٧٩	٧.٧٢٢	-.٥٨٥	.٠٥٠	-.٠٥٨	.١٠١
٦. المشاركة في عملية التعلم	١٦.١٧	٣.٠٦١	٩.٣٦٩	-.٦٤١	.٠٥٠	-.١٢٨	.١٠١
٧. المرونة من أجل التنمية الشخصية	٤.٤٧	٣.٤١٠	١١.٦٢٧	.٦٢٦	.٠٥٠	-.٠٨٢	.١٠١
مجموع المحاور	١٢١.٦١	٩.٧١٥	٩٤.٣٩١	.١١٢	.٠٥٠	.٦٥٢	.١٠١

يوضح جدول(٨)استجابات المشاركين على محاور الاستبانة وكان المتوسط العام للمقياس(١٢١.٦١) وهذا يعني أن المشاركين يستخدمون الأساليب "المتركزة حول المعلم" في تدريسهم.

جدول (٩) مقارنة نتائج الدراسة مع الأرقام المعيارية للأداة (Conti, 1983).

المحور	الدراسة الحالية		الدرجات المعيارية للمقياس	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
١. الأنشطة التي تركز على المتعلم	١٧.٠٨	٩.٠	٣٨	٨.٣
٢. إضفاء الطابع الشخصي في التدريس	٢٨.١١	٣.٩	٣١	٦.٨
٣. يتعلق بالخبرة	٢٣.٢١	٤.٧	٢١	٤.٩
٤. تقييم احتياجات المتعلم	١٦.٢١	٣.١	١٤	٣.٦
٥. بناء المناخ	١٦.٣٥	٢.٨	١٦	٣.٠
٦. المشاركة في عملية التعلم	١٦.١٧	٣.١	١٣	٣.٥
٧. المرونة من أجل التنمية الشخصية	٤.٤٧	٣.٤	١٣	٣.٩
مجموع المحاور	١٤٦	٢٠	١٢١.٦	٩.٧

يوضح الجدول (٩) متوسطات الدراسة الحالية مع الدرجات المعيارية للمقياس حيث كان متوسط المحور الخامس "بناء المناخ" أقرب المحاور لمتوسط المقياس المعياري، بينما كانت متوسطات المحور الأول "الأنشطة التي تركز على المتعلم" والمحور السابع "المرونة من أجل التنمية الشخصية" أبعد عن المتوسط المعياري للمقياس.

جدول (١٠) مقارنة نتائج المقياس.

نتيجة المقياس	ك	%
مرتكز على المعلم	٢٣٢٧	٩٨.٦
مرتكز على المتعلم	٣٣	١.٤
المجموع المحاور	٢٣٦٠	١٠٠.٠

يوضح جدول (١٠) غالبية المشاركين (٩٨.٦%) يعتمدون على أساليب التدريس المرتكزة على المعلم بينما (١.٤%) يعتمدون على الأساليب المرتكزة حول المتعلم.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخدمة، مستوى الإلمام بتعليم الكبار)؟

تم عمل اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov Test for Normality) واختبار شابيرو ويلك (Shapiro–Wilk Test) لتحليل التوزيع الطبيعي للعينة وكانت نتيجة الاختبارين دالة إحصائيًا (P.001>) مما يشير إلى أن العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي. مما يستوجب توظيف الاختبارات الإحصائية اللامعلمية مثل اختبار مان ويتني يو (Mann–Whitney U) واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test) لدراسة متغيرات الدراسة.

جدول (١١) ملخص نتائج الاختبارات اللامعلمية حسي متغيرات الدراسة

المتغير	الاختبار	القيمة	الدلالة
الجنس	Mann–Whitney U	٥١٤٧٠٢.٠٠٠	٠٠٠.
مستوى الإلمام بتعليم الكبار	Mann–Whitney U	٥٣٦٠٨٩.٠٠٠	٠٠٠.
المرحلة الدراسية	Kruskal Wallis	٤٠.٢٩٦	٠٠٠.
عدد سنوات الخبرة	Kruskal Wallis	٤٠.٢٩٦	٠.٦١٩

يعرض جدول (١١) نتائج الاختبارات اللامعلمية لمتغيرات الدراسة وأوضحت بوجود دلالات إحصائية في استجابات العينة حسب متغيرات الجنس، مستوى الإلمام بتعليم الكبار والمرحلة الدراسية($P<.05$) وأوضحت النتائج عدم وجود دلالات إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات العينة.

المناقشة

توصلت هذه الدراسة إلى أن غالبية المشاركين (٩٨.٦%) يعتمدون على أساليب التدريس المرتكزة على المعلم. واختلفت متوسطات نتائج الدراسة الحالية مع الدرجات المعيارية للمقياس تجاه التدريسية "المتمحورة حول المعلم". وتشابهت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بسكارد (Buskard, 2019)، دراسة سميث (Smith, 2019) الأساليب "المتمحورة حول المعلم" واختلفت نتائج الدراسة مع كل من دراسة بتلر (Butler, 2020) ودراسة ديكسون (Dixon, 2019) التي أشارت نتائجها إلى غالبية استخدام الأساليب التدريسية "المتمحورة حول المتعلم". وأيضًا اختلفت مع دراسة كل من الطوق (٢٠١٧) والناجي (٢٠١٦) حيث أشارت إلى استخدام (كبير ، عالي) للأساليب المتمحورة حول المتعلم. ووجدت الدراسة وجود دلالات إحصائية في استجابات العينة حسب متغيرات الجنس، مستوى الإلمام بتعليم الكبار والمرحلة الدراسية ($P<.05$) وأوضحت النتائج عدم وجود دلالات إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في استجابات العينة وتختلف متغيرات هذه الدراسة عن متغيرات الدراسات السابقة.

التوصيات

١. تفعيل مبادئ تعلم الكبار في التعليم والتطبيقات والوسائل التعليمية المحفزة للمتعلم الكبير لإضفاء بيئة تعليمية جاذبة من قبل المعلمين.

٢. تطبيق مقياس مبادئ تعلم الكبار ليشمل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وكليات المجتمع.

٣. إجراء المزيد من الأبحاث حول مفهوم مبادئ تعلم الكبار في الدول العربية.

٤. القيام بأخذ رأي المتعلمين حول أساليب التدريس المقدمة لهم في مدارس تعليم الكبار، للعمل على التطوير المستمر وتقديم بيئة تعليمية جاذبة ومحفزة للمتعلم الكبير.

المراجع

أحمد، الناجى، عبدالسلام عمر. (٢٠١٦). تقييم الممارسات التدريسية لهيئة التدريس في الماجستير والدبلومات في ضوء مبادئ تعليم الكبار. مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ١ (٢)، ٧٧ –١٠٦. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/939882

الإدارة العامة للتعليم المستمر. (٢٠١٩). *الدليل التنظيمي لتعليم الكبار* (الإصدار الثاني). الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

الإدارة العامة للتعليم المستمر. (٢٠٢٠). *الإحصائيات الشاملة ١٤٤١هـ*. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

الحميدي، عبدالرحمن سعد. (١٩٩٢). *مدخل إلى علم تعليم الكبار*. الرياض، المملكة العربية السعودية: الفرزدق.

سعيد، عاطف محمد؛ و عطيه، عفاف عطية. (٢٠٠٩). تقييم البرامج التدريبية لمشروع تنمية قدرات هيئة التدريس والقيادات في ضوء مبادئ تعليم الكبار. مؤتمر تعليم الكبار بين الواقع والمأمول: كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ١ – ٢٧. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/101142

السنبل، عبدالعزيز عبدالله؛ الخطيب، محمد شحات؛ متولي، مصطفى محمد؛ عبدالجواد، نور الدين محمد. (٢٠١٦). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الخريجي.

الطوق، سناء عبدالعزيز عمر. (٢٠١٧). مدى مراعاة المدربات في البرامج التدريبية المنفذة في الفرع النسوي لمعهد الإدارة العامة في مدينة الرياض لمبادئ تعليم الكبار من وجهة نظر المشاركات بها. *المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية*،٣٧، (١)، ١٢٣ –١٤٤. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/870657

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning San Francesco.* CA: Jossey-Bass.

Buskard, P. (2019). *A case study of teaching styles at one Ontario college* [Doctoral dissertation, University of Toronto]. (Order No. 22618639). ProQuest Dissertations & Theses Global. (2323127633).

Butler, A. H. (2020). *Faculty perceptions of instructor-centered and learner-centered practices in student success courses* [Doctoral dissertation, Morgan State University]. (Order No. 27834075). ProQuest Dissertations & Theses Global. (2432560330).

Cambridge Dictionary. (2020). *Andragogy*. Retrieved from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/andragogy

Conti, G. J. (1978). *Principles of adult learning scale: An instrument for measuring teacher behavior related to the collaborative teaching-learning mode*. [Doctoral dissertation, Northern Illinois University] (Order No. 7912479). ProQuest Dissertations & Theses Global. (302901506).

Conti, G. J. (1982). The principles of the Adult Learning Scale. *Adult Literacy and Basic Education, 6*(3), 135-147.

Conti, G. J. (1983). Principles of adult learning scale: Follow-up and factor analysis. *Proceedings of the 24th annual adult education research conference*, 63-68.

Conti, G. J. (1985). The relationship between teaching style and adult student learning. *Adult Education Quarterly, 35*(4), 220-228.

Conti, G. J. (1989). Assessing teaching style in continuing education. *New Directions for Continuing Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Conti, G. J. (2004). Identifying your teaching style. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (pp.75-86). Malabar, FL: Krieger

Dixon, T. A. (2019). *An exploration of clinical nursing education: The nurse educator's perspective* [Doctoral dissertation, Northern Illinois University]. (Order No. 13901121). ProQuest Dissertations & Theses Global. (2299814346).

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.

Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Smith, B. M. (2019). *Adult learning principles used with nontraditional students in higher education to enhance learner satisfaction and retention* [Doctoral dissertation, Lindenwood University]. (Order No. 27671161). ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (2338359949).

Taylor, B., & Kroth, M. (2009). Andragogy's transition into the future: Meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of Adult Education. 38*(1), 1-11. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ891073

المراجع العربية مترجمة للإنجليزية:

Al-Hamidi, Abdulrahman Saad. (1992). *Introduction to the science of adult education*. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Alfarazdaq.

Al-Naji, Abdulsalam Omar. (2016). Evaluating the teaching practices of the teaching staff in masters and diplomas in the light of the principles of adult education. *Journal of Educational Sciences at Prince Sattam bin Abdulaziz University 1* (2), 77-106. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/939882

Alsunbul, Abdulaziz Abdullah; Al-Khatib, Mohamed Shahat; Metwally, Mustafa Mohamed; Abdul Jawad, Noureddin Muhammad. (2016). *The education system in the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Dar Al-Khuraiji.

Al-Touq, Sanaa Abdulaziz Omar. (2017). The extent to which trainers in the training programs implemented in the women's branch of the institute of public administration in Riyadh with the principles of adult education from the standpoint of participants *Arab Journal of Management: Arab Administrative Development Organization, 37*, (1), 123-144. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/870657

General Administration of Continuing Education. (2019). *The regulatory guide for adult education* (Second Edition). Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Education.

General Administration of Continuing Education. (2020). *Comprehensive statistics 1441*. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Ministry of Education.

Saeed, Atef Muhammad; & Attia, Afaf Attia. (2009). Evaluating the training programs of the faculty and leadership development project in light of the principles of adult education. *Adult Education Conference: Between Reality and Expectations: Ismailia College of Education, Suez Canal University*, 1-27. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/101142