جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

تحسين القدرة المؤسسية لمؤسسات لتعليم الكبار في مصر: دراسة في تحليل الممكّنات

إعداد

د/ عدنان محمد أحمد قطيط
أستاذ مساعد بشعبة بحوث التخطيط التربوي
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

تاريخ استلام البحث : ٢١ مايو ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ١٦ يونيه ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف الأسس النظرية والمنطلقات الفكرية لتعليم الكبار وتوجهاته الحديثة، بالإضافة إلى الوقوف على الممكّنات التي يمكن من خلال توافرها تحسين أبعاد القدرة المؤسسية لهذا النمط من التعليم والتعلم وبرامجه ومؤسساته، في إطار فلسفة التعلم المستمر مدى الحياة والقائم على التوجه والدافعية الذاتية، حيث تشير الأدبيات التربوية المعاصرة إلى أنه يوجد تطور تسلسلي لنمطي البيداجوجيا والأندراجوجيا إلى ما يطلق عليه الهوتاجوجيا، ويعتبر ذلك أحد نواتج التطورات المعرفية والتقنية التي أتاحت بزوغ أنماط جديدة تراعي احتياجات المتعلم وخبراته وأهدافه.

واعتمدت الدراسة في معالجتها على المنهج الوصفي، مع الاستعانة بأداة استطلاع رأي مجموعة من الخبراء وصل عددها إلى 44 خبيراً، بهدف التعرف على وجهات نظرهم حول جدوى مجموعة من الممكّنات المقترحة لتحسين القدرة المؤسسية لتعليم الكبار. وانتهت الدراسة إلى تقديم إطار من المقترحات والتوصيات الموجهة لأهم الممكّنات التي تؤدي إلى تحسين القدرة المؤسسية وأبعادها المتعلقة بالحوكمة والجودة والتمويل، بما ينعكس إيجاباً على النواتج المتعلقة بالمردود والأداء العام لتعليم الكبار في مصر.

الكلمات المفتاحية: قدرة مؤسسية– تعليم الكبار– أندراجوجيا– هوتاجوجيا– ممكّنات.

Improving the institutional capacity of adult education institutions in Egypt: A study of enablers analysis

Abstract:

The current study aimed to explore the theoretical foundations and intellectual premises of adult education and its modern trends, in addition to identifying the possibilities that can improve the dimensions of institutional capacity for this type of education and learning, its programs and institutions, within the framework of the philosophy of lifelong learning based on orientation and self-motivation. Contemporary educational literature indicates that there is a sequential development of three types of pedagogy, andragogy, and then hetagogy.

The study relied on the descriptive method, with the help of a survey tool for a group of experts reached 44 experts, with the aim of identifying their views on the feasibility of a set of proposed enablers to improve the institutional capacity of adult education. The study concluded with presenting a framework of proposals and recommendations directed to the most important enablers that lead to improving institutional capacity and its dimensions related to governance, quality and financing, which will reflect positively on the outcomes related to the yield and general performance of adult education in Egypt.

Keywords: Institutional capacity- adult education- andragogy- hetagogy- enablers.

مقدمة:

يزداد وعى الدول يوماً بعد آخر بأن تعلم الكبار وتعليمهم جزء لا يتجزأ من الخطط التنموية المتكاملة والشاملة للعديد من القطاعات التى لها تأثير مستدام على التكيف مع مجتمع المعرفة الذي يتسم بإتاحة كافة الفرص للتعلّم مدى الحياة، والذي أضحى من حقوق الإنسان الأساسية، وهو شرط مسبق لإعمال كافة الحقوق الأخرى، وذلك للنتائج المترتبة عنه في التطور والنماء الاقتصادي والاجتماعي.

وتستدعي التحولات الاجتماعية والسوسيو اقتصادية التي يشهدها العالم حالياً تغيير الأنموذج، إذ تجاوز تعليم الكبار ومحو الأمية كونه حقاً أساسياً من حقوق الإنسان فحسب إلى اعتباره حركة اجتماعية تروم ترجمة هذا الحق إلى ما يُكّن من تحقيق التطور السوسيو اقتصادي. (الإيسيسكو، ٢٠١٦، ٩)

ويقع تعليم الكبار والتعلّم مدى الحياة في صميم أهداف التنمية المستدامة ويُعدّان أساسيَان لتحقيق هذه الأهداف، كما أنّ تعلّم كبار وتعليمهم يضطلعان بدور هيكلي وتمكيني ومحوري في تعزيز التطبيق الكامل لخطّة التنمية المستدامة. ويُعتبر توفير واكتساب المعارف، والمهارات، والكفاءات، والقيَم في كافة حقول التعليم والتعلّم مدى الحياة من العوامل الرئيسية لتنفيذ هذه الخطّة، لا سيّما الهدف ٤ من أهداف التنمية المستدامة. (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، ٢٠١٨) كما يلقى تعليم الكبار أو الراشدين، كعلم يسميه الغربيون بـ Andragogy في مقابل الـ Pedagogy الذي يهتم بتعليم الصغار، اهتماماً كبيرًا في الشرق والغرب، ولذلك أنشئت أقسام علمية بالجامعات، وبخاصة في كليات ومعاهد التربية، متخصصة في علم تعليم الكبار وتطبيقاته الميدانية، تدريسًا وبحثًا وتطبيقًا. (حجي، ٢٠١٠، ٦٦)

لقد تطور تعليم الكبار من خلال ثلاثة أنماط مؤسسية؛ الأول هو المؤسسات الخدمية والرعائية انتقالاً إلى الثاني وهو المنظمات التنموية وأخيرا إلى منظمات ومؤسسات حقوقية. (نجم، ٢٠١٣، ٧) ;كما تجدر الملاحظة أن هناك توجهاً متزايداً للانتقال من التعليم القائم على التدريس إلى التعليم القائم على التعلم والتدريب، ومن الارتكاز على المعلم كناقل للمعرفة إلى الطالب في البحث عن المعرفة واكتسابها من خلال عدة مصادر وبأساليب متنوعة. (Kunanbayeva, 2016, 1270)

ونتيجة للدور الحيوي الذي يلعبه تعليم الكبار في تحقيق التنمية والرفاه الإنسانية، تزايدت الدراسات التي عالجت تعليم الكبار والتحديات التي تواجه مؤسساته وبرامجه، حيث رصدت دراسة (الهلالى، ٢٠١٩) واقع وتحديات محو الأمية وتعليم الكبار في مصر، كما قدمت دراسة (قوطة، ٢٠٢١) رؤية مقترحة لتحسين جودة حياة الكبار والأميين بمصر، وقامت دراسة (أحمد، ٢٠٢١) باستعراض وتحليل استراتيجات تعليم الكبار في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة لرؤية مصر ٢٠٣٠. كما هدفت دراسة (عمرى، ٢٠٢٠) إلى استشراف مستقبل تعليم الكبار والتنمية المستدامة وفق رؤية مصر ٢٠٣٠. وجاءت دراسة (سليم، ٢٠٢١) لاستكشاف سبل تطوير سياسات تعلم الكبار وتعليمهم بمصر في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

ومن الدراسات الأجنبية، دراسة (Griffin, 2008) عن النمط التعليمي في برامج تعليم الكبار، والتي سعت إلى تحليل واقع بعض برامج تعليم الكبار من وجهة نظر الطلاب ومدى رضاهم، أن هناك ضرورة للتوجه نحو نمط التعليم العلاجي الذي يحقق نتائج أكثر فعالية من نمط التعليم التقليدي. كما هدفت دراسة (Bracho and Martínez, 2015) إلى الوقوف على التقدم المحرز في مجال تعليم الكبار في المكسيك منذ انعقاد مؤتمر جوميتان عام ١٩٩٠ في تايلند، وقامت الدراسة بتحليل تقارير المعهد الوطني لتعليم الكبار بالمكسيك لرصد الإنجازات التي ساعدت في تحسين هذا المجال. وقدمت دراسة (Dimou and Kameas, 2016) نموذج لضمان جودة تعليم الكبار الرقمي بهدف تحسين جودة الموارد الرقمية المستخدمة، مع الاستفادة من نظريات تعليم الكبار وأهداف بلوم للتعلم.

لكن وعلى الرغم من الاهتمام الدولي المتزايد بسياسات وبرامج تعليم الكبار، إلا أنه غالباً ما يفترض أن هذا المجال مطابق لمحو الأمية، حيث تنظم معظم الحكومات، إلى جانب التعليم الابتدائي والمهني والأكاديمي، صفوف محو الأمية للكبار. وتركز هذه الصفوف على القراءة والكتابة والحساب، ولم يتم بعد تطوير تعليم الكبار في الشرق الأوسط إلى الحد الذي يمكن اعتباره ركيزة أساسية في التعلم مدى الحياة. (دينيس، ٢٠١٣، ٤، ٥) كما أكد التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّيم الكبار الذي أعده (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة ، ٢٠١٦) أن مستويات التعلم الضعيفة عائق كبير أمام التقدم فى تنفيذ برامج تعلم الكبار وتعليمهم حيث أن ١١٥ مليون شاب وشابة تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٢٤ عاماً، لا يتقنون مهارات

القراءة والكتابة. وقد لفتت الوثيقة الوزارية المقدمة للمؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في عمان، إلى أن حضور الأمية في كل الدول العربية لا يمثل فقط تحدياً كبيراً من حيث التنمية والعدالة الاجتماعية وجودة الحياة، لكنه يشكل أيضاً اتهاماً خطيراً للأنظمة التربوية العربية ذاتها بفشلها في استقطاب الأطفال والحفاظ عليهم. (بن حميدة؛ ساسي، ٢٠١٦، ٢٠)

وفيما يتعلق بالقدرة المؤسسية التي ترتكز على عدة أبعاد وعناصر أهمها الجودة والتمويل وصنع السياسات، يمكن الاستناد إلى المراجعة التي تبنّاها المؤتمر العام لليونسكو عام ٢٠١٥ بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، والتي تحدّد ثلاثة حقول تعلّم رئيسية، هي: محو الأمية والمهارات الأساسية، والتدريب المستمرّ والتطوّر المهني، والمواطنة الناشطة. كما أن هناك خمس مجالات لتركيز العمل بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم وردت في المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار. وتشمل: السياسات؛ والحوكمة؛ والتمويل؛ والمشاركة والإدماج والإنصاف، والجودة. (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة ، ٢٠١٨)

ويشير أحد تقارير المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو، ٢٠١٦) إلى العديد من جوانب القصور التي تعيق كفاءة برامج محو الأمية وتعليم الكبار مثل: المستوى المتدني للتواصل والتنسيق بين مختلف الفاعلين فضلا عن صعوبة العمل في فريق متعدد القطاعات؛ والافتقار إلى نظام معلوماتي مناسب يقدم المعلومات المرتبطة بكل مكونات المنظومة؛ نقص في التمويل في العالم الإسلامي في الموازنات الوطنية وموازنات التعليم؛ النقص من حيث الكم والكفاءة والتدريب للموارد البشرية وعدم استقرار المدرسين وصعوبة الاحتفاظ بهم، وهو ما ترتب عنه قلة الفعالية ونقص في التمويل المالي لتكوينهم؛ هذا بالإضافة إلى ضعف مستوى البحث العلمي في مجال محو الأمية وتعليم الكبار

بناءً عليه، يمكن استخلاص أن تعليم الكبار أو الراشدين، أو الأندراجوجيا Andragogy كمصطلح في الأدبيات الغربية، مجال له أدواره المتزايدة لتحقيق التنمية المستدامة والتكيف مع متطلبات مجتمع المعرفة المعاصر، بما يفرض مزيداً من الاهتمام الأكاديمي والبحثي على مستوى مصر والوطن العربي، بما يسهم في تحسين القدرة المؤسسية لهذا المجال الحيوي وجودة برامجه التي يقدمها في سبيل تعزيز التعلم المستمر مدى الحياة.

مشكلة الدراسة:

مازال التركيز في الدراسات والبحوث التربوية العربية في مجملها على قضايا التعليم الأساسي، ولم تتطرق تلك الدراسات إلى تعليم وتعلم الكبار بما فيه الكفاية، على الرغم من التحديات المتزايدة لهذا المجال، من حيث تعقيد تركيبته وتعدد الفاعلين فيه، بما يفرض مزيد من الجهود والسعي نحو إيجاد حلول لمشكلاته بشكل أفضل والتفكير في الاختيارات المتاحة لتحسين جودته؛ ومن ثم لابد من إيلاء مزيد من الاهتمام لهذا القطاع، وتحسين قدرته المؤسسية، وإبراز دوره في تحسين الواقع الاقتصادي والاجتماعي والمساهمة في التنمية الوطنية الشاملة.

ولقد أكد التقرير العالمى الثالث بشأن تعلّيم الكبار الذي أعده (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، ٢٠١٦) عن تأثير تعلّم الكبار وتعليمهم في الصّحة والرفاه؛ وفي العمالة وسوق العمل؛ على وجود تأثير كبير في ضمان الصحة والارتقاء بها والرفاهية والمواطنة الفعالة والتماسك الاجتماعى والتنوع والتسامح من أجل تحقيق أهداف خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠.

وعلى الرغم من حيوية الدور المتوقع لبرامج تعليم الكبار في تلبية متطلبات التنمية المستدامة، إلا أن واقع تعليم الكبار يعاني ضغوطا كثيرة مهدت لحدوث أزمات متلاحقة وأفرزت العديد من نقاط الضعف، والتحديات لم تستطع بيئة تعليم الكبار مواجهتها، فضلا عن الأزمة التنموية التي عانى منها المجتمع المصري والتي حالت بينه وبين تجاوز الأوضاع المختلفة والانطلاق إلى ما يصبو إليه الجميع من آفاق التنمية. (مرسي، ٢٠١٢، ٣٨٩) كما تشير دراسة (حجي، ٢٠١٠) إلي ضآلة الاهتمام الأكاديمي بالأندراجوجي، وغياب المفهوم العلمي السليم، وتركيز برامجه غالباً علي محو الأمية، بالإضافة إلى وجود دور محدود جدا للجامعات، فضلا عن الاهتمام الرسمي الإقليمي الضعيف بالأندراجوجي الدولي المقارن، ومن ثم غياب هذا المجال كعلم يؤصل لتعليم الراشدين من الساحة العلمية، والبحثية.

وهناك كثيرًا من أوجه النقد التي وجهت إلى برامج تعليم الكبار في مصر، وأنها لم تؤت ثمارها في مواجهة المشكلة وتقليل أعداد الأميين، ومن ثم كان من الضروري إيجاد أساليب ومداخل متطورة توفر للمتعلمين الكبار بيئات للتعلم محفزة على الاستفادة من خبراتهم

وقدراتهم في عملية التعليم من أجل تنمية شخصياتهم وتحقيقًا لمتطلبات التنمية المستدامة. (الحوت واخرون، ٢٠١٢)

وأشارت دراسة (الهلالي، ٢٠١٩، ٣) إلى الاحجام عن الالتحاق بمراكز تعليم الكبار، وارتفاع نسب التسرب لمن يلتحقون بها، بسبب بعض المفاهيم الاجتماعية غير المساندة لتعليم الكبار، وارتفاع نسب الهدر، وضعف تدريب المعلمين، وعدم دقة البيانات والإحصاءات لهذا القطاع. وتتزايد الحاجة للتطوير المستمر لكفايات معلم الكبار بما يتناسب مع متطلبات التحول الرقمي، حيث تشير دراسة (النجار، ٢٠٢١، ١٠٦٤) إلى كثرة المعوقات التي تواجه برامج تعليم الكبار، كما لم يحظ معلم الكبار بالقدر الكافي من الاهتمام بما يتواكب مع العصر الرقمين ومن ثم فإن تغيير بنية النظام التربوي لتعليم الكبار أصبح ضرورة متزايدة.

كما رصدت دراسة (سليم، ٢٠٢١، ٩٤) ضعف الاهتمام بإدراج تعلم الكبار وتعليمهم كأولوية ضمن خطط واستراتيجيات التنمية الوطنية، حيث ركزت هذه الخطط على مراحل التعليم الرسمية وعلى التنمية الشاملة للأطفال والنشء وحسب، دون الاهتمام بالتعليم غير الرسمي وبفئة الشباب والكبار، مع ضعف قيام الأجهزة والمؤسسات والهيئات المسئولة عن تحقيق أهداف تعلم الكبار بأدوارها، رغم تعددها وتنوعها وارتباطها بمختلف القطاعات المجتمعية؛ نظراً لضعف مستوى التكامل والتعاون والتنسيق والشراكة بينها.

استخلاصاً لما سبق، يمكن القول إن مجال تعليم الكبار في مصر يعاني من بعض أوجه القصور ونقاط الضعف، على الرغم من محاولات وجهود الجهات الرسمية المختصة بهذا القطاع مع وجود هيئة تختص بسياسات وبرامج هذا القطاع؛ ومن ثم من الضروري إعطاء مزيد من الاهتمام لتطوير القدرات المؤسسية بعناصرها ومجالاتها المتعددة، بما يوفر إطار متكامل لإحداث نقلة نوعية لهذا القطاع المؤثر على أبعاد الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

وعلى ضوء ذلك، سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تحسين القدرة المؤسسية لمؤسسات تعليم الكبار في مصر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. **ما الأسس النظرية لتعليم الكبار وتطور منظور الأندراجوجيا فى الأدبيات المعاصرة؟**
٢. **ما المنطلقات الفكرية للقدرة المؤسسية في مؤسسات تعليم الكبار فى الأدبيات المعاصرة؟**
٣. **ما منظور الخبراء لممكّنات تحسين القدرة المؤسسية لتعليم الكبار في مصر؟**
٤. **ما أهم الإجراءات المقترحة لتعزيز ممكنات القدرة المؤسسية لتعليم الكبار في مصر؟**

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. **الوقوف على الأسس النظرية لتعليم الكبار وتطور منظور الأندراجوجيا في الفكر التربوي المعاصر.**
٢. **التعرف على المنطلقات الفكرية للقدرة المؤسسية لتعليم الكبار وأبعادها الرئيسة وممكّناتها المحورية في الأدبيات المعاصرة**
٣. **الوقوف على منظور الخبراء لممكّنات تحسين القدرة المؤسسية لتعليم الكبار في مصر.**
٤. **تقديم اجراءات مقترحة لتحسين القدرة المؤسسية لتعليم الكبار في مصر.**

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من تزايد الاهتمام بتعليم الكبار ودوره في التنمية المستدامة، كأحد شروط المواءمة مع مجتمع المعرفة، وهناك عدد من المبررات تتضمن ما يلي:

الأهمية النظرية: تتمثل في السعي لاستكشاف الأسس النظرية لتعليم الكبار محاولة فهم الفروق والاختلافات بين مداخل ثلاث هي البيداجوجيا والأندراجوجيا والهوتاجوجيا كأنماط لتعلم وتعليم الكبار، هذا بالإضافة إلى التعرف على المنطلقات الفكرية للقدرة المؤسسية وأبعادها وممكّنات تحسين في الأدبيات المعاصرة.

الأهمية التطبيقية: السعي لتقديم بعض الممكّنات المقترحة وما تشمله من تدابير يمكن أن تساعد صانعي السياسات والممارسين في الميدان ومصممي برامج تعليم الكبار آخذين في الاعتبار أهم النظريات المعاصرة في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

- **تعليم الكبار Adult education**

يحدد المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٦) تعليم الكبار بأنه مجمل العمليات التعليمية التي تجري بطريقة نظامية أو غير نظامية، والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم ويثرون معارفهم ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، أو يسلكون بها سبيلاً جديداً لكي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم.

وتعريف تعليم الكبار حسب وروده في الاستطلاع الاستقصائي لليونسكو، حيث تم تحديده بأنه جميع أشكال التعلم والتعليم المستمر الرسمي وغير النظامي وغير الرسمي أو العرضي (العام والمهني، النظري والعملي على حد سواء) من قبل الكبار. (اليونسكو، ٢٠١٦، ٣١)

ويتحدد تعليم الكبار اجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجمل الأنشطة النظامية وغير النظامية التي تختص بتنمية مهارات الكبار أو الراشدين وقدراتهم بما يلبي طموحاتهم والاحتياجات التنموية للمجتمع.

- **القدرة المؤسسية Institutional capacity**

تعرف القدرة المؤسسية بأنها قدرة المؤسسة على تأدية وظائفها وتحقيق أهدافها بفاعلية، من خلال امتلاكها للموارد الإنتاجية الملائمة المتمثلة فى الموارد البشرية والمادية والمالية والتكنولوجية، فضلا عن بيئة مساعدة لا نجاز رسالتها وتحقيق أهدافها بفعالية (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٦، ص٢) كما أنها تعبر عن تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية من خلال مجموعة القواعد، والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية، وإمكاناتها البشرية والمادية (الشخيبي، وآخرون٢٠١٢، ١٤٠)

وتمثل القدرة المؤسسية قدرة المؤسسة على القيام بمهامها بفعالية وكفاءة واعتبارها عملية مستمرة تشمل تنمية الموارد بكافة اشكالها البشرية والمؤسسية والمادية والمعلوماتية. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٤، ٣٤)

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف القدرة المؤسسية بأنها كفاءة مؤسسات تعليم الكبار وفاعليتها وفق عدة عناصر تتضمن الحوكمة والجودة والتمويل بهدف استثمار الموارد والفرص المتاحة لتحقيق رسالتها وأهدافها.

- **الممكّنات: Enablers**

تعبر الممكّنات في سياق الدراسة الحالية عن تلك العناصر والمتغيرات الداعمة والمساعدة وعوامل التحفيز التي بموجبها تتمكن المؤسسات من القيام بأدوارها والتي تقود إلى تحسين النتائج.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة في معالجتها على المنهج الوصفي كاستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي في الواقع، بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى. كما يتم الاستعانة بأداة استطلاع رأي الخبراء لاستكشاف وجهات نظرهم حول جدوى الممكنات المقترحة لتحسين القدرة المؤسسية لتعليم الكبار.

أولاً: تعليم الكبار وتطور منظور الأندراجوجيا

يشير المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٦) إلى بيداجوجيا الكبار على أنها بيداغوجيا تقوم على مبدأ الانطلاق من الخصوصيات المميزة للراشدين المستهدفين بالتعليم والتكوين، وتأخذ بعين الاعتبار معيشهم المهني وخصائصهم الوجدانية. وتنبني هذه البيداغوجيا على أساس تحميل الراشد مسؤولية تعلمه وتكوينه من خلال التصريح بالأهداف المطلوب تحقيقها أو إشراكه، إشراكا فعليا، في وضع هذه الأهداف وتحديدها مما يضمن انخراطه الفاعل في عملية التكوين. كما تقوم على تحليل حاجات الراشد المستهدف بالتكوين، وتوظيف طرائق وتقنيات تنشيط مناسبة أساسها حل مشكلات ذات دلالة بالنسبة إليه، والانفتاح على خبراته وتجاربه، وإفساح المجال أمامه للتعبير عن آرائه ومواقفه والتفاعل والتبادل مع باقي المستفيدين.

بينما تقوم المقاربة الأندراجوجية لتعليم الكبار على أبعاد ثلاثة أساسية متداخلة فيما بينها، هي: البعد البيداغوجي (تخطيط وضعيات التكوين، استعمال طرق تحترم خصائص الكبار، اعتماد أشكال التقييم المختلفة المناسبة لتعليم الكبار)، والبعد التنظيمي (أشكال تنظيم فضاءات التعليم والتكوين بكيفية تلائم تعلم الكبار – تدبير زمان التعلم اعتماد توزيع المستفيدين بشكل متنوع ومناسب)، والبعد العلائقي (تدبير جماعة التعلم من حيث العلاقات والتفاعلات، وتحديد أساليب القيادة، وتدبير النزاعات). (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،٢٠١٦)

كما يشير المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٦) إلى الأندراجوجيا على أنها منظور عام للتعامل مع الظواهر المتعلقة بتعليم الكبار داخل البنيات المختلفة التي يتم فيها هذا التعليم، وينطلق هذا المنظور من الخصائص العامة المميزة للراشد أو الكبير سواء على المستوى النفسي، (الحافزية، خصائص التطور المعرفي) أو السوسيو بيداغوجي (المحيط الاجتماعي، الخبرة والتجربة) أو البيداغوجي (طرائق التكوين وأساليبه ووضعياته واستراتيجياته وتقنياته).

كما تم تعريف "" الأندراجوجيا" وفق منظمة (الإيسيسكو، ٢٠١٦، ٣٠) باعتبارها منهجية للتدريس تأخذ في الاعتبار خصوصيات المتعلمين الكبار، ويجب أن يندرج سير التدريب ومضمونه في إطار التعاون بين المدربين والمتعلمين، ويتجلى تعلم الكبار الجيد من خلال ثلاث غايات للتعلم مستوى الخبرة المتعلقة بالمعرفة، والمفاهيم، والمعلومات التي يمتلكها الكبار؛ الدراية المرتبطة بمهارات المستفيدين ومواهبهم وقدراتهم؛ المهارات الذاتية بشأن مواقف المتعلمين الكبار وقيمهم ومعتقداتهم.

غير أن الحاجة الملحة لصياغة تصور يؤطر تعليم الكبار، دفع بمالكولم نولز Malcolm Knowles إلى إحيائه ضمن رؤيته لخصوصية تعليم الكبار، من خلال مقالته الأندراغوجيا وليس البيداغوجيا التي نشرها بمجلة Adult leadership بالولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٦٨، محددا الأندراغوجيا كعلم وفن مساعدة الكبار على التعلم. (رشيد واخرون، ٢٠١٤)

ولقد عرض نولز Knowles في كتابه المهم عن المتعلم الراشد The Adult learner عام ١٩٨٤ الاختلافات الأساسية بين مدخلي البيداجوجيا والأندراجوجيا في التعليم

والتعلم، وذلك وفق الفروق بين خبرة المتعلم وتوجهه وتشخيص احتياجات التعلم وأسلوب التقويم، بما ساهم في في وضع الأسس العامة لتعليم الكبار. Eberle, and Childress, (2007)

جدول (١)
الفروق بين البيداجوجيا والأندراجوجيا

	البيداجوجيا	الأندراجوجيا
مفهوم الذات	اعتمادية المتعلم على المعلم	التوجه والاعتمادية الذاتية
خبرات المتعلم	بسيطة	غنية ومصدر للتعلم
الاستعداد للتعلم	قائم على النمو البيولوجي والضغط الاجتماعي	قائم على الدور الاجتماعي
توجه التعلم	مستند على المقررات	مستند على حل المشكلات
تخطيط التعلم	دور المعلم	مشترك بين المعلم والمتعلم
تشخيص الاحتياجات	وفق مراحل نمو المتعلم	مشترك بين المعلم والمتعلم
تصميم التعلم	وفق منطق المحتوى المقررات والوحدات	متتابع وفق الاستعداد ووحدات عن مشكلات ملموسة
التقويم	يركز على تحصيل المقررات	تقويم مشترك للبرنامج

يوضح الجدول السابق الفروق بين البيداجوجيا والأندراجوجيا كنمط لتعلم الراشدين، وذلك من خلال بيان الاختلافات وفق متغيرات خبرات المتعلم واستعداده للتعلم ونمط تخطيط وتصميم عمليات التعلم وأساليب تقويمه.

إن إعادة قراءة الفرضيات/ المبادئ التي اقترحها Knowles، في سعيه إلى وضع التمايزات بين الأندراجوجيا والبيداجوجيا، أدى إلى تعديل في تصوره مع مرور الوقت عندما اعترف أن الأندراغوجيا والبيداغوجيا مجالان متكاملان، ولذلك أصبح يصف تعليم الكبار بالتعلم الذاتي في مقابل تعليم التمدرس؛ كما أنه قد يتعلم الكبار والصغار بنفس النمط. (رشيد واخرون، ٢٠١٤) وترتكز سمات الأندراجوجي كعلم تعليم الراشدين على أسس من أبرزها الخصائص المميزة للراشدين وتنوع أدوارهم، ولقد حدثت ثورة في البيداجوجي تأثراً بالأندراجوجي في العديد من المفاهيم التربوية وتطبيقاتها، منها التعلم المرتكز علي المتعلم. (حجي، ٢٠١٠)

من خلال ما سبق، يمكن القول أن تعليم الكبار أصبح خياراً استراتيجياً لا ينفصل عن متطلبات النمو والتنمية، مع أهمية إدراك الاختلاف بين البيداجوجيا والأندراجوجيا، وذلك وفق متغيرات خبرات المتعلم واستعداده للتعلم ونمط تخطيط وتصميم عمليات التعلم وأساليب

تقويمه. كما أن الأندراجوجيا والبيداجوجيا مجالان متكاملان، بما ساعد في بزوغ منظور الهوتاجوجيا.

وحيث أنه لا زالت الأندراجوجيا تتعلق بالعلاقة بين المتعلم والمعلم، لكن مع التطور المتسارع في المعلومات والمعارف أصبح لزاماً البحث عن مداخل تدعم التعلم الموجه ذاتياً والمستند إلى الدافعية والتركيز على الكيفية والطريقة في إحداث ذلك التعلم، ومن ثم يذهب هاس الى رؤية راديكالية لعملية التفكير يتسم فيها المتعلم بالاستقلالية تتعدى الاعتماد على مادة صممها المعلم، لكن وفق مدخل الهوتاجوجيا يصمم المتعلمون الأهداف وفق احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية. كما يفرق هاس Hase بين الأندراجوجيا كتعلم موجه ذاتي وهو تعلم خطي المسار بينما تركز الهوتاجوجيا على التعلم ثنائي وثلاثي الحلقات حيث لا يرتبط التعلم فقط بالسياق الرسمي وانما يحدث قدر كبير من ذلك التعلم خارج ذلك السياق. (Klimkowski, 2012, 37)

وللهوتاجوجيا عدة سمات تميزها عن البيداجوجيا والأندراجوجيا، وتشمل في أهمها أنها تعلم موجه ذاتياً، حيث يركز المعلم على الطريقة أكثر من المحتوى، والتركيز على المتعلم وخبراته الذاتية السابقة، وتعزيز مهارات كيفية التعلم. (Smith, 2017, p.16) كما تشير دراسات أخرى تناولت الهوتاجوجيا وسماتها ومنطلقاتها المعاصرة مثل (Hase, Kenyon, 2001) (Blaschke, 2012, 61) إلى أن المدخل الهوتاجوجي يركز على مرونة التعلم، حيث يشارك المعلم والمتعلم في تصميم مادة التعلم والطريقة التي يتم بها ذلك التعلم كما يحدد ما هو ملائم، ويركز التقويم على خبرات التعلم أكثر من كونه الية لقياس التحصيل.

وتلفت دراسة (Blaschke, 2012, 61) إلى أن المدخل الهوتاجوجي هو تطور تسلسلي للأندراجوجيا، بهدف التكيف مع التطورات المعرفية والتقنية التي أتاحت بزوغ أنماطاً جديدة في التعليم والتعلم ليس فقط داخل السياق التعليمي وإنما تتراكم خبرات التعلم خارج هذا السياق أيضاً، وذلك من خلال دافعية ذاتية ترتبط باستقلالية المتعلم وفق احتياجاته وأهدافه، ويوضح الجدول التالي ذلك التطور والتحول نحو الهوتاجوجيا في تعليم الكبار:

جدول (٢)
الهوتاجوجيا كتطور تسلسلي متصل للأندراجوجيا

الأندراجوجيا (تعلم موجه ذاتيا) (Self-directed)	الهوتاجوجيا (تعلم مستند إلى الدافعية الذاتية) (Self-determined)
تعلم أحادي الحلقة Single-loop learning	تعلم ثنائي الحلقة Double-loop learning
تطوير كفاياتCompetency	تطوير قدراتCapability
نمط خطي لتصميم التعلم linear	نمط غير خطي لتصميم التعلم Non-linear
يستند إلى العلاقة بين المعلم والمتعلم	يرتكز على المتعلم
يركز على المحتوى (تحقيق التعلم)	يركز على العمليات (فهم كيفية التعلم)

ويتضح من ذلك وجود ثلاث أنماط للتعلم، هي البيداجوجيا والاندراج وجيا والهوتاجوجيا والتي تمثل جميعاً سلسلة متواصلة متكاملة بين التعلم عن طريق توجيه المدرسين وبين تعلم الطلاب الذاتي، والتعلم المستمر، وأنه يمكن تطبيقها على الكبار والصغار بحد سواء بحسب أحوالهم والسياق التعليمي والأهداف المرسومة من وراء عملية التعلم.

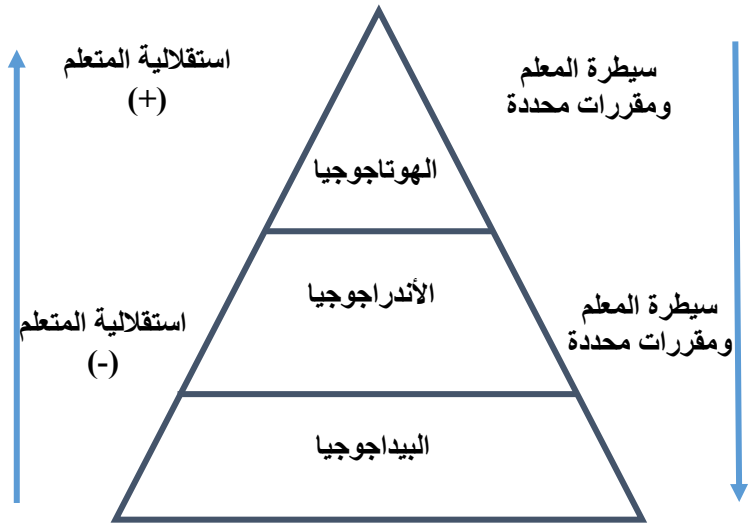
وفي سياق الاختلافات أيضاً بين نمط التعلم القائم على المدخل الهوتاجوجي، والأنماط التقليدية، تبين دراسة .(Eberle, and Childress,2007) الاختلافات بين بيئتي التعلم التقليدي والتعلم القائم على المدخل الهوتاجوجي، وذلك وفق دور الطالب والمعلم ودور التكنولوجيا وتصميم المنهج ونمط التقييم، ويوضح الجدول التالي تلك الاختلافات:

جدول (٣)
الاختلافات بين بيئتي التعلم التقليدي والهوتاجوجي

متغير المقارنة	الفصول التقليدية	بيئة التعلم الهوتاجوجي
دور الطالب	مشاركة المعلومات	تعلم موجه ذاتيا
دور المعلم	عرض المعلومات وإدارة الفصل	تمكين الطلاب من التعلم وتوفير المصادر
المحتوى	محتوى قائم على التتابع من المهارات البسيطة إلى المهارات العليا	تعلم قائم على الخبرات المرتبطة باحتياجات المتعلم
خصائص المناهج	معرفة مجزأة حسب المجالات والتخصصات المعرفية للمقررات	مناهج مرنة قائمة على فرص التعلم ثنائي وثلاثي الحلقات
السمات الاجتماعية	تعلم مستقل	تعلم مستقل وتعاوني
دور التكنولوجيا	دعم ممارسة التدريس المباشر	تيسير التعاون والتعلم الاستكشافي
التقييم	اختبارات تقليدية تقيس التحصيل	تشخيص تطبيق المعارف المكتسبة

وتوضح دراسة (Blaschke,2012,60) التراتب الهيراركي للأنماط الثلاث للتعلم وهي البيداجوجيا والأندراجوجيا والهوتاجوجيا، وذلك وفق معياري سلطة المعلم والمنهج، ومدى استقلالية الطالب، حيث تقل سلطة المعلم تصاعدياً من البيداجوجيا إلى الهوتاجوجياً، بينما

تزاد استقلالية المتعلم، ويوضح الشكل التالي هيراركية التصاعد من البيداجوجيا إلى الهوتاجوجيا



شكل (١) يوضح التطور من البيداجوجيا إلى الأندراجوجيا ثم الهوتاجوجيا

يوضح الشكل السابق أن البيداجوجيا تمثل أبسط الأنماط للتعلم والتي تعتمد على وجود مناهج ومقررات تم إعدادها مسبقاً حيث مازال المتعلم يعتمد فيها على المعلم كمصدر للمعرفة، ثم تليها مرحلة الأندراجوجيا والتي تتميز بقدر أكبر من استقلالية المتعلم في الاختيار وفق احتياجاته وفق نمط من التعلم الموجه ذاتياً، وفي قمة الهرم تأتي الهوتاجوجيا من حيث درجة استقلالية المتعلم وفق نمط من التعلم القائم على الدافعية الذاتية.

من خلال ما سبق، يمكن القول أن هناك ثلاث أنماط معاصرة في التعلم يجب الوعي بالاختلافات فيما بينها من أجل تبني النمط الملائم والذي يختلف باختلاف السياق والأهداف المرصودة للتحقق من السياسات والممارسات التعليمية، وأول تلك الأنماط هو البيداجوجيا والتي تركز وجود محتوى محدد يتعلمه الطلاب وفق أساليب تدريس مباشرة وأهداف تعليمية مرصودة، أما الأندراجوجيا فهي تختص بتعليم الكبار وفق احتياجات متغيرة حسب سياقات البرامج والكفايات المستهدفة، وثالثها هو الهوتاجوجيا والتي تركز على كفاءات ومهارات التعلم الذاتي والمستمر.

ثانياً: القدرة المؤسسية لتعليم الكبار: المفهوم والمكّنات

تقوم القدرة المؤسسسية على أساس الاستخدام الأمثل للموارد والقدرات والمهارات، وتعزيز العلاقات الاجتماعية بين العاملين، ودعم الفهم والتعاون المتبادل، الأمر الذي يحقق جودة المناخ، وإصلاح الممارسات، وفق مجموعة من القواعد والضوابط المنظمة للبيئة المؤسسسية بما يحقق أهداف المؤسسة من منظور مستدام. وتمثل القدرة المؤسسية مجموعة العمليات التكاملية التي تدعم المؤسسة على تحسين أدائها وتأثيرها في البيئة المحيطة عبر تمكينها من القيام برسالتها. كما يتم تعريفها بأنها الاستعدادات التي تتمتع بها المؤسسة في تطبيق وتطوير البرامج والاستراتيجيات التنظيمية اللازمة لتمكينها من القيام برسالتها وأهدافها. (الباجورى، ٢٠١٥)

ويمكن القول بأن مفهوم تطوير القدرات المؤسسية يراعي تكامل الأبعاد الفردية والتنظيمية والمؤسسية، بما يمكن المنظمات من تحقيق رسالتها بفاعلية ويدعم استمراريتها.

وفي هذا السياق، تختلف الأدبيات حول مستويات القدرات المؤسسية حيث يمكن تقسيمها لثلاثة مستويات: الأفراد، المنظمة، والنظام، بينما يرى آَخرون أربعة مستويات بإضافة البيئة المحيطة للمستويات السابقة، ويرى فريق ثالث إمكانية التمييز بين ثلاثة مستويات تتضمن المستوى الكلي، والوسيط، والجزئي Macro– Meso– Micro level. ((Baser, Morgan, 2008

وتشير العديد من الدراسات إلى أن المجالات الرئيسة لتطوير القدرات المؤسسية تتضمن في أهمها ثلاثة مستويات هي: (Bourgon, 2010, Baser, Morgan, 2008, Pulliam; Sasso, 2016)

- **القدرات البشرية Human Capacity وتركز على كفايات الأفراد وترجمتها إلى إمكانيات وقدرات فعالة مع تحفيزهم لإظهار ما لديهم من معارف ومهارات وقيم وخبرات تحقق أهداف المنظمة.**
- **القدرات التنظيمية Organizational Capacity وتهتم بتحسين مستوى الجودة ككل وتعزيز فاعلية العمليات واللوائح التنظيمية والتأكد من توافر المناخ التنظيمي الداعم للتحسين المستمر.**

- القدرات المؤسسية **Institutional Capacity** وتركز على البيئة التي تعمل بها المنظمة والمجتمع المحيط بها والأطراف الفاعلة وأصحاب المصلحة، بهدف إقامة بيئة داعمة لبناء قدرات التطوير المستدام.

وعلى ضوء ذلك تتعدد المداخل والمقاربات لتحليل وتطوير القدرة المؤسسية وفق تعدد أبعادها وتكاملها فيما بينها، وتشمل تلك المقاربات: (Doshmangir; et.al, 2022, Schleiff, 2020)

- المقاربة التنظيمية: حيث ينظر للمنظمة كأساس في عملية التنمية، والعناية بجوانب الإنتاجية، الكفاءة، والفاعلية، وجودة الخدمات المقدمة بما يتوافق مع التوقعات والظروف المتغيرة، كما تتسم القدرات التنظيمية بالتركيز على الجانب الهيكلي كأداة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية والسياسات العامة والإجراءات التي من خلالها يتم تحقيق تلك الأهداف، وحسن توزيع الموارد داخل التنظيم.
- المقاربة المؤسسية: حيث تعبر المؤسسة عن مجموعة من القواعد الرسمية وغير الرسمية والممارسات التي تحول تفضيلات المواطنين إلى سياسات عامة، بينما تتحدد المنظمة بأنها عبارة عن جماعة بشرية يتم تكوينها بشكل مقصود ومخطط، تعمل في إطار مجموعة من المعايير والقواعد الرسمية التي تنظم العلاقات بين أعضائها. وتقدم المقاربة المؤسسية لبناء القدرات إطارا جيدا للتعامل مع القضايا المتعلقة بالأعراف، القيم الثقافية، المعتقدات، النظم الحافزة أو الداعمة، كما ترتبط تلك المقاربة بمفاهيم المؤسساتية والاستدامة.
- المقاربة القائمة على مدخل النظم: وتعتبر من المداخل الأكثر اتساعا في دراسة وتحليل وتطوير القدرات لفهم المتغيرات والعناصر المتفاعلة، وفق نمطين هما التفاعل الأفقي بين الوحدات والعناصر المتواجدة على نفس المستوى، والتفاعل الرأسي بين الوحدات على أكثر من مستوى. كما ان أي نظام لا يحيا في فراغ بل يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة لدرجة تصل إلى الاعتماد المتبادل بين الوحدات الداخلية وبعضها البعض، وبين الوحدات الداخلية والبيئة المحيطة. والغاية النهائية للنظام هي البقاء والاستمرار وأن يكون للنظام القدرة على التكيف مع البيئة المحيطة.

وتتعدد متطلبات بناء القدرات المؤسسية، لكن في مجملها تتضمن: (الحارثي، ٢٠٢٠)

- صياغة رؤية تنظيمية واضحة، وتحديد الرسالة والقيم الأساسية الموجهة لمنظومة العمل
- بناء الخطة الاستراتيجية للتطوير المؤسسي والخطة التشغيلية
- بناء الشراكات وعلاقات التعاون مع المؤسسات الأخرى
- الارتقاء بقيم النزاهة والأمانة والشفافية المالية، وبناء نظام دقيق لتقييم الأداء
- الإدارة الفعالة للشؤون المالية والمحاسبة

وفي سياق مجالات القدرة المؤسسية، فإنها تغطي مجالات تقوية القدرات لكافة مراحل تدخل الفاعلين المستهدفين، وهي: التخطيط والتدبير والإشراف والتقويم؛ إعداد المواد التعليمية؛ تمويل المشاريع التنموية؛ تدريب المدرسين؛ تدريب المدربين؛ وتعبئة المجتمع. ولقد تبنى المؤتمر الدولي السادس لليونسكو عام ٢٠١٥ عددا من الممكنات المتعلقة بالقدرة المؤسسية لتعليم الكبار أو الراشدين تضمنت: السياسات؛ الحوكمة؛ التمويل؛ المشاركة، والإدماج والإنصاف، والجودة. (الإيسيسكو، ٢٠١٦، ٢٥)

وفي هذه الدراسة تم دمج تلك المجالات الخمسة إلى ثلاث مجالات رئيسة اشتملت على الحوكمة والجودة والتمويل، والتي يمكن تناولها بشئ من التفصيل في سياق ما يلي:

أ. **حوكمة السياسات Governance**

تكاد تجمع الدراسات المتعلقة بالحوكمة وعناصرها على أبعاد أساسية ومحورية لها تتضمن الشفافية في إتاحة البيانات والمعلومات، والمشاركة في صنع القرار، والمساءلة حسب موقع المسئولية، والنزاهة وأخلاقيات المهنة والوظيفة العامة. ووفقا لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، يشير مفهوم الحوكمة إلى كيفية اتخاذ القرار في أنظمة التعليم، ويُشير أيضاً إلى المؤسسية والديناميكية التي تقوم من خلالها أنظمة التعليم بتحديد الأدوار والمهام، وأولويات العمل، وكذلك تنفيذ السياسات والبرامج (OCED, 2022). كما تشير منظمة اليونيسكو (UNESCO, 2022) إلى أن مفهوم الحوكمة يعبر عن الهياكل الإدارية، والعمليات المصممة لضمان المساءلة، والشفافية، والاستجابة، والإنصاف، والتمكين، والمشاركة.

وقد أشارت دراسة (Fazekas & Tracey, 2012, p. 67) عن دول منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OCED) إلى دور الحوكمة في دعم إدارة جوانب التعقيد المتزايدة من خلال التشارك في المعلومات والمعرفة بين كافة الأطراف الفاعلة والمؤثرة لصنع القرارات الرشيدة، حيث إن الحوكمة تستند إلى الإدارة التشاركية. وتيسر الحوكمة الجيدة اتخاذ قرارات تتسم بالعقلانية والاستنارة والشفافية، وتؤدي إلى تحقيق الكفاءة والفعالية على المستوى التنظيمي. ومن ثم أصبحت مبادئ النزاهة والشفافية والمساءلة موضع الاهتمام في برامج الإصلاح الإداري، كما تنامت مفاهيم مثل العدالة، والسلطة والمسؤولية من المنظور الأخلاقي، والتنظيمي أو الاجتماعي (Van Buren & Greenwood, 2013, p. 6).

ويشير أحد تقارير المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو، ٢٠١٦، ١٨) إلى أن الحوكمة تساعد على تطبيق السياسات بشأن تعليم وتربية الكبار بشكل فعال، وشفاف، ومسؤول، وعادل. وتعدّ مشاركة وتمثيل كافة الأطراف المعنية أمرا ضروريا قصد الأخذ في الاعتبار احتياجات جميع المتعلمين لا سيما الأشد حرمانا منهم، وثمة العديد من الجوانب تستلزمها إقامة الحكامة الجيدة في مجال محو الأمية. فهذه المظاهر تتضمن مجالات مختلفة بما في ذلك تدبير البرامج والرصد المؤسساتي فضلا عن اللامركزية والمشاركة.

وفي هذا السايق، يوصي أحد تقارير اليونسكو للتعلّم مدى الحياة (٢٠١٨) إلى أنه يجب أن تحرص سياسات تعلّم الكبار وتعليمهم على تأمين التعاون المحلّي، والوطني، والإقليمي، وكذلك بين القطاعات. كما يجب أنّ يشكّل تعلّم الكبار وتعليمهم من منظور التعلّم مدى الحياة جزءًا لا يتجزّأ من الخطط في قطاع التعليم. ولا بدّ من تعزيز إقامة الشبكات بين الوزارات المعنيّة، والحكومات المحلّية، وأصحاب المصالح الآخرين المشاركين في تعلّم الكبار وتعليمهم من أجل تطوير الأطر الوطنية للمؤهّلات، وآليات إصدار الشهادات والاعتراف والتصديق والاعتماد. (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة،٢٠١٨)

وهناك طيف واسع من منظمات المجتمع المدني، بما في ذلك النقابات والروابط المهنية واتحادات الطلبة والمجموعات النسائية والأحزاب السياسية. وفي كل بلد في المنطقة هناك مجموعة من منظمات المجتمع المدني تعمل بشكل مستقل أو بشراكة مع الوكالات الحكومية الأخرى، كما تعمل بشكل وثيق مع الجهات المانحة الإقليمية والدولية التي يبدو أنها

انجذبت إلى تلك المنظمات بسبب كفاءتها وإحساسها بالتجديد والمساءلة. ولكن منظمات المجتمع المدني كغيرها من الإدارات الحكومية تحتاج إلى مزيد من الدعم المؤثر من جميع المصادر. (يوسف،٢٠١٢)

ب. جودة البرامج والممارسات

يشير أحد أدلة اليونسكو عن الجودة إلى أنها مفهوم ديناميكي متعدد الأبعاد، يختلف في معناه لتعدد الأطراف والمهتمين ووفق منظور أصحاب المصلحة، بما نتج عنه مدى واسع ومتنوع من التعريفات، والتي من أحدها أن الجودة في التعليم تعني الملاءمة للغرض واستيفاء مجموعة من المعايير المتفق عليها من قبل هيئات الجودة. (Lazăr, et.al, 2007, 70, 71)

ولقد تزايد تركيز السياسات التعليمية على قضية الجودة في إطار الاهتمام المتزايد بالاعتماد والتصنيف والترتيب التنافسي للنظم التعليمية، ولكن على الرغم من الوتيرة المتزايدة لانتقال نماذج وممارسات الجودة فيما بين دول العالم، إلا أن تطورها المفاهيمي في سياق العلاقة مع جوانب الإتاحة accessوالملاءمة relevance والقيمة المضافة value– added لم يكن على نفس معدل التطور في الممارسات والتطبيقات. (Ramı´rez, Berger, 2014, 89) كما تزايد تبني المدخل القائم على النواتج outcome– based approach من خلال هيئات الجودة والاعتماد في العديد من الدول مثل الولايات المتحدة واستراليا وبريطانيا ونيوزيلاندا وهونج كونج، حيث تتحدد النواتج في إطار الكفايات وفق المعايير المتفق عليها. (Tam, Maureen, 2014, 159)

ومن ثم تعبر جودة التعليم عن مجموعة السمات التي تعبر عن الملاءمة للاستخدام والتوافق مع المواصفات والاحتياجات وفق استيفاء مجموعة من المعايير والمؤشرات المحددة والمتفق عليها من قبل الهيئات المتخصصة. كما أن جودة التعليم تعني الكفاءة (Efficiency)، والفعالية (Effectiveness)، حيث أن الكفاءة تمثل الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على نواتج ومخرجات تعليمية معينة، كما أن الفعالية في أبسط معانيها تحقيق الأهداف، أو المخرجات المنشودة.

وفي إطار جودة تعليم الكبار، تزايد التوجه للاهتمام بمؤشرات الأداء المستدام للمؤسسات التعليمية الذي يرتكز على الوعي بالتنمية المستدامة للبيئة، وتعزيز الثقافة

المؤسسية للاستدامة sustainability والمواطنة المسئولة والفاعلة في تنمية المجتمع. (Wang and Ching,2015, 906) ولتحسين الجودة، هناك أسلوب أفضل الممارسات والذي يمثل مدخلًا أو أداة منهجية تستهدف تطوير الأداء أو الوضع الراهن والاستفادة من حلول تم تجربتها وتطبيقها في أماكن ومؤسسات أخرى، ويستلزم تطبيق ذلك عدة خطوات يوضحها (Jarrar, & Zairi , 2010, 734 – 735)، والتي تتمثل في: البحث عن أفضل الممارسات التي ثبت نجاحها وفعاليتها، وتقويم الممارسات المتميزة Evaluating: لاستكشاف جدواها، ثم حليل موثوقية أفضل الممارسات Validating من خلال الوقوف على الأدلة والشواهد على جدواها، وتطبيقها، مع تحديد عوامل الدعم والتيسير، والقوى المحركة للتغيير والتجديد مقابل القوى والعوامل المعيقة، ومراجعة تطبيقها Reviewing: للوقوف على أثرها ومردودها، وأخيرا دمجها في بنية الأداء وقواعد العمل المؤسسي.

وفي هذا السايق، يوصي أحد تقارير اليونسكو للتعلّم مدى الحياة (٢٠١٨) إلى أنه من المهم تطوير آليات ضمان الجودة لمكوّنات البرامج كافة. ويشمل ذلك الحرص على أنّ معلّمي الكبار المحترفين، ومقاربات تربوية فعّالة وقائمة على المتعلّمين، وبيئة تعلّمية غنية، بما في ذلك المواد، وآليات الرصد والتقييم؛ لذا يجب إعطاء الأولوية للتدريب قبل وخلال الخدمة، فلابدّ من تطوير جودة تعلّم الكبار وتعليمهم من منظور التعلّم مدى الحياة بالاشتراك مع التعليم العالي، بناءً على أعمال البحث والتطوير. (معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة،٢٠١٨)

ج. التمويل

فيما يتعلق بممكنات التمويل في مجال تعليم الكبار، وعقب إعلان إنشيون وإطار العمل الخاصّ بالتعليم حتى عام ٢٠٣٠ الذي يدعو البلدان إلى تخصيص نسبة تتراوح بين ٤ و٦ في المئة على الأقلّ من ناتجها المحلّي الإجمالي أو ما لا يقلّ عن نسبة تتراوح بين ١٥ و٢٠ في المئة من إنفاقها العام الإجمالي للتعليم، نوصي بأن تعطي البلدان الأولوية لتعلّم الكبار وتعليمهم وأن تخصّص لهذا النوع من التعلّم والتعليم نسبة مئوية أكبر من موازناتها التعليمية. ويتعيّن على الشركاء في التنمية الإقرار بأهمّية تعلّم الكبار وتعليمهم في إطار التعلّم مدى الحياة، وبالتالي تمويله. ويجب على الشراكة العالمية من أجل التعليم وغيرها من شركاء التمويل العالميين إدراج هذا القطاع الفرعي ضمن استراتيجيتهم الإجمالية للتعليم، والاستثمار فيه. (اليونسكو، ٢٠١٨)

ولقد تزايد التوجه المعاصر نحو التمويل المرتكز على الأداء والذي يراعي العلاقة بين مستوى تمويل البرامج والنتائج المتوقعة، كما يهدف هذا الأسلوب إلى تحقيق الكفاءة والفعالية في نمط الإنفاق الحكومي العام وربط التمويل بالأداء والنتائج، بما يحقق توزيع أنسب للميزانية وبنود إنفاقها. كما تزايد التوجه نحو الشراكة بين القطاع الحكومي والخاص كأحد الأنظمة الحديثة التي تعتمد على العلاقة التعاونية والتعاقدية بهدف تعزيز الإتاحة أو الجودة وبما يؤدي إلى تخفيف الأعباء المالية عن الحكومات.

ولتحسين كفاءة التمويل والإنفاق، تطورت المنهجيات التي تساعد في تعزيز النزاهة والرقابة على الإنفاق والتمويل والمساءلة عن الأداء والنتائج في قطاع التعليم، مثل تقييم نزاهة نظم التعليم **Assessing the integrity of education systems** وهو مشروع يشار له بالاختصار **INTES**، وهو خاص بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، حيث يهدف إلى التعرف على أوجه الخلل بين توقعات الأطراف ذات العلاقة، والنتائج الفعلية (ميلوفانوفيتش، ٢٠١٣).

ويوجه أحد التقارير النظر إلى أهمية وجود ما يطلق عليه "خريطة الحوكمة لتقدير المخاطر" **The Governance Risk Map** التي يمكن أن تساعد في وصف المعاملات والعلاقات بين الأطراف التعليمية الفاعلة، كما تساعد تلك الخريطة في توضيح مكامن الخطر لممارسات الإنحراف في الإنفاق وعوامل الفشل في النظام التعليمي، وأيضاً تلك المبادرات الناجحة في الحد من الفساد أو علاج أسبابه وفق منظور وقائي. (**Ambassa & Døssing, 2011**). وفيما يتعلق بالتمويل والإنفاق، يشير (الزيات، ٢٠١٣، ص ١٦) إلى أن كفاءة وفاعلية النظم التعليمية تقاس بمعدلات نسب الإنفاق عليه بمحدداته الكمية والكيفية، وتأثير ذلك على جوانب التنمية المستدامة وتكوين رأس المال المعرفي.

استخلاصاً لما سبق، يتضح أنه من الضروري التعاون بين جميع الجهات المعنية بتعليم الكبار لتطوير أنظمة بيانات مجدية من أجل إرشاد السياسات الجيّدة والرصد، كما يجب العمل على إزالة الحواجز التي تحول دون المشاركة والاستفادة من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، مع ضرورة زيادة تنوّع برامج تعلّم الكبار وتعليمهم لتحسين الوصول إلى مختلف الفئات المستهدَفة، وقد يساعد تطوير شبكات لتعليم الكبار ومراكز وأماكن التعلّم المجتمعية. ويستلزم تعلّم الكبار وتعليمهم أن تُصنَع القرارات على نحو تشاركي، فعلى جميع

أصحاب المصالح، بمَن فيهم المعلّمون والمتعلّمون والمجتمع المدني، المشاركة في التخطيط، والتنفيذ، والرصد، والتقييم.

وعلى ضوء الممكّنات الأساسية لتحسين القدرة المؤسسية لتعليم الكبار، والتي تضمنت جوانب الحوكمة والجودة والتمويل، كمتغيرات مؤثرة وفاعلة في تطوير هذا القطاع التعليمي، وما تم استخلاصه من موجهات فكرية وتوجهات عالمية، تسعى الدراسة إلى الوقوف على منظور الخبراء حول تلك الممكّنات ودرجة أهميتها وجدواها وملاءمة الواقع لتحققها، في ضوء نتائج بعض الدراسات ذات الصلة.

ثالثاً: الدراسة الميدانية ونتائجها

أداة الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة ومنهجها، تم الاعتماد على استطلاع الرأي كأداة داعمة لصياغة التوصيات والمقترحات ذات الجدوى والملائمة للواقع لتحسين القدرة المؤسسية لتعليم الكبار في مصر، من خلال استكشاف وجهات النظر لمجموعة من خبراء التربية والقيادات التعليمية. وقام الباحث بصياغة مفردات الاستطلاع المعبرة عن العناصر والممكّنات الأساسية المقترحة في ضوء الإطار النظري وما يتضمنه من محددات أو مقومات. وتضمنت الصورة النهائية للاستطلاع ثلاثة محاور على النحو التالي: ممكّنات الحوكمة (يشتمل على ١٠ عنصراً)، ممكّنات الجودة (يشتمل على ٩ عنصر) ثم ممكنات التمويل (يشتمل على ٩ عناصر)

صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة، وما تتضمنه من فقرات على محاور الدراسة من خلال عرض استطلاع الرأي في صورته المبدئية على عدد (7) محكماً لإبداء آرائهم حول العبارات من حيث دقة الصياغة اللغوية ووضوحها، ومدى انتمائها للمحاور، وأية اقتراحات يرون ضرورة إضافتها، وبعد الاستعانة بآراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، حيث اعتبر إجماع 80% من المحكمين كافياً لتعديل الفقرة أو إضافة فقرة جديدة. وقد اشتمل الاستطلاع في صورته المبدئية على (٣١) بنداً، وبعد إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون من حذف وتعديل للمفردات، وصل في صورته النهائية إلى (٢٨) بنداً، كما هو موضح في ملحق الدراسة رقم (١)

وللتأكد من ثبات الأداة تم استخدام معامل الثبات "كرونباخ الفا" Cronbach's Alfa لقياس ثبات الإجابات الواردة بالاستبانة، حيث بلغ معامل "كرونباخ ألفا" (٠.٨٣١) وقد اعتبرت هذه القيمة مناسبة لأهداف الدراسة إذ تزيد عن المعامل المرجعي (٠.٧٠)، وهو ما يشير إلى ارتفاع درجة الثبات في الإجابات الواردة.

جدول رقم (٤)
يوضح قيم الفا كرومباخ لاستطلاع رأي الخبراء

البعد	عدد البنود	قيمة ألفا كرومباخ
ممكّنات الحوكمة	١٠	0.973
ممكّنات الجودة	9	0.984
ممكّنات التمويل	٩	0.981
مجموع الاستطلاع ككل	28	0.982

تطبيق الأداة:

تم توزيع (50) استمارة استطلاع رأي على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والباحثين والقيادات التعليمية والمجتمعية، وقد تم استرجاع (44) استبانة صالحة للتحليل وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم بلغت نسبة الاستجابة في المتوسط (88%) وقد تم إجراء التطبيق الميداني خلال شهري يناير وفبراير، 2021.

واستخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS، وذلك للتعرف على مدى التكرار والاتفاق بين استجابات الخبراء. وتتطلب الإجابة على غالبية الأسئلة التي تشملها الاستبانة، حيث تم استخدام مقياس ليكارت الخماسي، بما يعبر عن احتمالية التحقق أي مدى التوافق مع المستقبل وتوافر المتطلبات في واقع التعليم والمجتمع ومستوى الاستعداد والجاهزية، ويصبح التوزيع حسب الجدول التالي:

جدول رقم (٥)
تقدير درجة الجدوى والأهمية

النسبة	تقدير درجة الجدوى والأهمية
من ١ إلى ١.٨	غير ذات جدوى
من ١.٩ إلى ٢.٦	أهمية ضعيفة
من ٢.٧ إلى ٣.٤	أهمية متوسطة
من ٣.٥ إلى ٤.٢	أهمية كبيرة
من ٤.٣ إلى ٥	أهمية كبيرة جدا

جدول رقم (6)
يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة
باحثين	24	% 54.5
قيادات تعليمية ومجتمعية	20	% 45.5
المجموع	٤٤	% 100

النتائج الإحصائية وتحليلها:

جدول رقم (7)
نتائج ممكنات تعزيز الحوكمة

م	الممكّنات المقترحة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
ممكّنات تعزيز الحوكمة					
١	تحديث التشريعات واللوائح المنظمة لتعليم الكبار	4.35	.126	87.14%	٤
٢	تبني النهج التشاركي في التخطيط لتعليم الكبار	4.33	.121	86.67%	٥
٣	تطبيق السياسات المبنية على الأدلة في تعليم الكبار	4.28	.133	85.71%	٦
٤	تشكيل روابط مهنية ومجتمعات ممارسة لتعليم الكبار	4.40	.118	88.10%	٢
٥	إعادة هيكلة هيئة محو الأمية وتعليم الكبار وفروعها	4.35	.122	87.14%	٤
٦	التشبيك المؤسسي للتنسيق بين جهات تعلّيم الكبار	4.23	.147	84.76%	٧
٧	تعزيز الشفافية في صنع القرارات المتعلقة بتعليم الكبار	4.23	.166	84.76%	٧
٨	توفير قواعد بيانات شاملة عن برامج تعليم الكبار	4.38	.117	87.62%	٣
٩	تطبيق مدونة لقواعد السلوك المهني في مؤسسات تعليم الكبار	4.04	.152	80.95%	٨
١٠	صياغة مؤشرات ملائمة لتقييم أداء مؤسسات تعليم الكبار	4.52	.137	90.48%	١
المتوسط العام		٤.٣٢			

من خلال استعراض النتائج الإحصائية للجدول السابق، والمتعلق ببمكنات تعزيز الحوكمة يتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة بلغ (٤,٣٢) حيث أكدت

الاستجابات أن هناك حاجة لصياغة مؤشرات ملائمة لتقييم أداء مؤسسات تعليم الكبار، وقياس أثر مؤسسات على مستوى رضا المتدربين وعدد المشاركين والشراكة بين مؤسسات تعليم الكبار والمؤسسات الأخرى، وقياس مدى تلبية البرامج لاحتياجات المجتمع، ومدى توفر الموارد المالية لمؤسسات وتنوع مصادرها، وأيضا مؤشرات الموارد البشرية، وحوكمة مؤسسات تعليم الكبار.

كما اكدت استجابات عينة البحث للحاجة لتشكيل روابط مهنية ومجتمعات ممارسة لتعليم الكبار؛ لدراسة قضايا تعليم الكبار، كما أكدت على توفير قواعد بيانات شاملة عن برامج تعليم الكبار المقدمة ومدى تلبيتها لاحتياجات المجتمع، بما يفرض استثمار كافة الامكانات المتاحة لدى مؤسسات تعليم الكبار من قدرات وموارد مادية وتنظيمية يمكن أن تحقق الرضا العام عن الأداء. وفي هذا السياق أيضاً، يقف نقص المعلومات، أو تضاربها، حجر عثرة هائلا في طريق أي مشروع إصلاحي، أو تنموي. لأن خطوات البناء أو المعالجة الصحيحة للأخطاء، لابد لها من أن تبنى على قواعد علمية سليمة تحتل البيانات الإحصائية الصحيحة منها موقع القلب، والناظر في الأرقام المعلنة عن أعداد الأميين، وأماكن وجودهم يستشعر قدرا كبيرا من التناقض والتضارب. (رجب، ٢٠١١، ٥١)

وهناك عدد من العناصر التي تحتاج التركيز عليها والتي على درجة كبيرة من الأهمية لتطوير القدرة المؤسسية لتعليم الكبار، وذلك من منظور عينة الدراسة منها تحديث التشريعات واللوائح المنظمة لتعليم الكبار ، حيث أنه على الرغم من اعتبار وجود الهيئة العامة لتعليم الكبار في مصر فرصة لتعزيز الجهود في هذا المجال، إلا أن واقع الهيئة يعاني من مشكلات إدارية وتنظيمية عديدة من أهمها قصور إدارة الهيئة وفروعها بالمحافظات عن مواكبة التطورات في علوم الإدارة، وضعف كفاية النظام الإداري القائم في برامج تعليم الكبار، وقلة التعاون بين إدارة الهيئة وفروعها وبين مختلف المؤسسات والمنظمات المعنية بهذا المجال. (عمر، ٢٠١٣)

وتتوافق النتائج مع دراسة (سعد، ٢٠١١) التي أشارت إلى أن صدور قانون ٨ لسنة ١٩٩١م الذي تم بمقتضاه تشكيل الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وطرح سياستها العامة وإستراتيجية أدائها مع تحليلها الذي أوضح غياب آليات التنفيذ وتحديد المسؤوليات

والأدوار بعناية في إطار فكري معلن ومنظم مما أدى إلى عجز الجهود عن تحقيق المستهدف رغم ما رصد له من ميزانيات وما وفر من تشريعات.

واتساقاً مع ما سبق من نتائج تتعلق بجوانب الحوكمة، لفتت دراسة (يوسف،٢٠١٢) النظر إلى أن الإطار القانوني والإداري الذي يتم تنظيم تعليم الكبار من خلاله يتفاوت بين بلد وآخر، حسب النظام السياسي ونمط الحوكمة والأهمية النسبية التي توليها الحكومة لتعليم الكبار والعلاقة بين تعليم الكبار والمؤسسات التنموية الأخرى (سواء كانت عامة أو خاصة أو منظمات مجتمع مدني). ولدى معظم الدول في المنطقة نوع من الإطار الوطني يجسد على حد سواء الجوانب القانونية والإدارية. وبصورة استثنائية، هناك بيان دستوري، كما في مصر: "محو الأمية وتعليم الكبار التزام وطني تسهم فيه كل منظمة في المجتمع المصري".

كما اكدت الاستجابات ضرورة تبني النهج التشاركي في بين الجهات المستفيدة وأصحاب المصلحة في عملية التخطيط لتعليم الكبار لتحديد الاحتياجات وتحليل المشكلات. كما ينبغي التركيز على تطبيق السياسات المبنية على الأدلة في تعليم الكبار، تشجيع العمل الأهلى على القيام بدور نشط فى تعليم الكبار من خلال الدعم والتحفيز. ويستنتج من ذلك، أهمية اللجوء إلى فلسفة حوكمة الأداء من خلال الشفافية والشراكة وتعزيز القيم والأخلاقيات، والاهتمام بأدلة العمل الإجرائية بما يتواءم مع متطلبات التغيير، وبما يخدم التوجه نحو التشبيك المؤسسي لدعم التواصل والاتصال، كما أن هناك حاجة متزايدة إلى تطبيق منهجيات حديثة في إدارة التغيير من خلال بنية تحتية وتقنية متطورة. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة عبد اللطيف، ٢٠١٢)

وبناءً على ما سبق، يمكن القول أن العناصر المتعلقة بالحوكمة كأحد ممكّنات القدرة المؤسسية تساعد في تحقيق الانتقال إلى التعلم مدى الحياة، الذي ينطوي على تغيير نظم التعليم النظامية وإنهاء الانقسام بين التعليم الأولي وتعليم الكبار لصالح التوجه نحو عملية التعلم المستمرة والتعلم مدى الحياة وترتيب المتواليات التعليمية المختلفة لإدارة التحولات وتنويع مسارات الفرد للتعلم وتوفير الفرص.

جدول رقم (8)
نتائج ممكّنات تحسين الجودة

م	الممكّنات المقترحة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
ب- ممكّنات تحسين الجودة					
١١	تطوير آليات ضمان الجودة لبرامج تعليم الكبار	4.23	.126	84.76%	٦
١٢	تيسير الوصول والالتحاق بكافة برامج تعليم الكبار	4.45	.141	89.05%	٣
١٣	تنويع برامج تعليم الكبار لتحسين الوصول للمستهدفين	4.50	.128	90.00%	٢
١٤	دعم منظور التعلم الذاتي المستمر في خطط تعليم الكبار	4.14	.146	82.86%	٧
١٥	دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في برامج تعليم الكبار	4.33	.125	86.67%	٥
١٦	تبادل الخبرات والممارسات الدولية الجيدة بشأن تعليم الكبار	4.38	.144	87.62%	٤
١٧	توفير نظام للإرشاد والتوجيه لقطاع تعليم الكبار	4.50	.114	90.00%	٢
١٨	بناء وتطوير قدرات قيادات ومعلمي الكبار	4.52	.124	90.48%	١
١٩	وضع نظام للتصديق واعتماد مخرجات تعليم الكبار	4.38	.144	87.62%	٤
المتوسط العام		٤.٣٨			

من خلال استعراض النتائج الإحصائية للجدول السابق، والمتعلق ببمكنات تحسين الجودة يتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة بلغ (٤,٣٨) حيث أكدت الاستجابات أن هناك أهمية وجدوى كبيرة لبناء وتطوير قدرات قيادات ومعلمي الكبار لرفع كفاءتهم وتحسين أدائهم في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لمسايرة المستحدثات في مجال تعليم الكبار، وتعد التنمية المستدامة لقيادات ومعلمي الكبار ضرورة ملحة في ظل التطورات السريعة والمتلاحقة في كافة المجالات.

كما أشارت نتائج استجابات العينة إلى ضرورة توفير نظام للإرشاد والتوجيه لقطاع تعليم الكبار، وتيسير الوصول والالتحاق بكافة برامج تعليم الكبار الشرائح الأصعب من الأميين المتناثرين فى تجمعات صغيرة فى طول البلاد وعرضها. وهناك عدد من العناصر التي تحتاج التركيز عليها لأهميتها وجدواها الكبيرة في تحسين أبعاد الجودة، وذلك من منظور عينة الدراسة، ومن هذه العناصر: تطوير آليات ضمان الجودة لبرامج تعليم الكبار لضمان جودة

نواتج التعلم المستهدفة، وذلك من خلال التحديث للبرامج المقدمة ومسايرتها لاحتياجات المجتمع وارتباطها بميول واهتمامات المتدربين.

ويتوافق مع نتائج الدراسة الحالية ما توصل إليه الغزالي (٢٠٠٩) حيث يشير لعدم تطبيق معايير الجودة في إدارة الخدمة التدريبية الإدارة المركزية للتدريب كمؤسسة من مؤسسات تعليم الكبار، اختلاف مستوى الخدمات التدريبية المقدمة وذلك من مركز إلى مركز تدريبي آخر، مع عدم توحيد النماذج المستخدمة في إدارة البرامج التدريبية وتنفيذها داخل الإدارة المركزية للتدريب كمؤسسة من مؤسسات تعليم الكبار. كما تشير دراسة (بيومي، ٢٠١٠) إلى أن كثير من مؤسسات تعليم الكبار لا تطبق نماذج الادارة المعاصرة وتوجهاتها، وافتقادها الابداع والابتكار والبعد عن استخدام المنهج العلمى كأساس لبحث المشكلات واتخاذ القرارات، ضعف تأثيرها فى المجتمع. ضعف الاهتمام بالتخطيط طويل المدى.

وارتباطاً بنتائج الدراسة الحالية، أشارت دراسة (سليمان،٢٠١٦) إلى أنه علي الرغم من أهمية التنمية المهنية لمعلم الكبار إلا أن برامج التنمية المهنية لمعلم الكبار بصفة خاصة مازال يخطط لها بطرق تقليدية تعتمد علي التخطيط الكمى الرقمي بأساليب قليلة الفاعلية، لذا أصبح من الضروري استخدام أسلوب تحليل النظم، حيث إنه أداة قيمة للتخطيط، ومنذ البداية يتم التركيز علي ما يجب أن يتدرب عليه المعلم المتدرب، وتحديد كيف سيتم التدريب عليه وتقويم برامج التنمية لمعرفة درجة فعاليتها، وكل ذلك من خلال الربط الدقيق والتفاعل بين كل مكون من مكونات النظام من مدخلات وعمليات ومخرجات. كما كان من نتائج دراسة (توفيق، ٢٠١٥) عن تشخيص وتقويم الفرص التعليمية المتاحة للأميات في محافظات الصعيد، أنه يوجد قلة عدد العاملين في الإدارات المختلفة في الهيئة، مما يترتب عليه إرهاق مديري الإدارات، وعدم قدرتهم على القيام بالأعباء الملقاة على عاتقهم على أكمل وجه، وعدم وجود قاعده بيانات صحيحة بمراكز المعلومات لمعرفة عدد الأميات في كل قرية، وعدم وجود المعلمين المؤهلين علميا وتربويا، في مجال تعليم الكبار.

إن وظائف تعليم الكبار تستند إلى إتاحة الفرص لمن حرم منها أو لتوفير الفرص لزيادة المهارات والمعارف أو لتحقيق التنمية المهنية وتنمية القدرات؛ ليؤدي كل ذلك إلى تحقيق مصلحة الفرد والمجتمع؛ فتزداد معارف ومهارات وخبرات الفرد بما يحقق له مكانة اقتصادية

واجتماعية متميزة داخل مجتمعه، وبالتالي يؤدي ذلك لزيادة معدلات التنمية والتقدم داخل المجتمع. أحمد، (أحمد، ٢٠١٠)

وفي هذا الإطار المتعلق بنتائج ممكنات تحسين جودة تعليم الكبار، أكدت دراسة (يوسف، ٢٠١٢) على أن هناك فجوة كبيرة في جميع التقارير الوطنية هي غياب أية إشارة إلى صوت المتعلم. ولا يوجد أي دليل على أن المتعلمين يُستشارون فيما يتعلق باحتياجاتهم التعليمية، أو بصدد أهمية ما يقدم لهم في الاستجابة لتلك الاحتياجات، أو بصدد الأساليب والتقنيات المستخدمة في التدريس، وعما إذا كان لتعلمهم أي تأثير على حياتهم اليومية وعلى حالتهم الاجتماعية والاقتصادية. وينبغي على مثل أنواع الأسئلة هذه أن تكون مقياساً ليستخدمه جميع مقدمي خدمات تعليم وتعلم الكبار لتقييم عملهم.

كما ينبغي تنويع برامج تعلّيم الكبار لتحسين الوصول للمستهدفين وتلبية احتياجاتهم، كما التأكيد على دعم منظور التعلّم الذاتي المستمر" التنمية المستدامة" في خطط تعليم الكبار، ويأتي دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في برامج تعليم الكبار مهما في ظل التطورات التقنية السريعة. ولدعم عناصر الجودة، تتزايد أهمية تبادل الخبرات والممارسات الدولية الجيدة بشأن تعليم الكبار على مستوى السياسات والممارسات المتميزة بين الدول. ويستنتج من ذلك، أهمية اللجوء إلى فلسفة الجودة في الأداء، كما أن هناك حاجة إلى متزايدة إلى تطبيق منهجيات حديثة في تحسين القدرة المؤسسية بأبعادها الفردية والتنظيمية والمؤسسية، بما يرفع من معدل الرضا العام نحو تعليم الكبار وبرامجه.

جدول رقم (9)
نتائج ممكّنات دعم التمويل

م	الممكّنات المقترحة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	جـ - ممكّنات دعم التمويل				
٢٠	تطوير موازنة هيئة محو الأمية وتعليم الكبار وفروعها	4.28	.966	85.70%	٤
٢١	زيادة المخصّصات لبرامج ومشروعات تعليم الكبار	4.28	.774	85.70%	٤
٢٢	الحد من الهدر التربوي والمالي في مجال تعليم الكبار	4.33	.901	86.66%	٣
٢٣	ترشيد الإنفاق وفق أولويات برامج تعليم الكبار	4.26	.989	85.38%	٥
٢٤	تبني موازنة البرامج والأداء لمؤسسات تعليم الكبار	4.33	.928	86.67%	٢
٢٥	تفعيل دور النقابات المهنية والعمالية في تمويل تعليم الكبار	4.16	.989	83.32%	٦
٢٦	تعزيز المسئولية الاجتماعية للقطاع الخاص في التمويل	4.35	.932	87.14%	١
٢٧	تبني المنظور الاستثماري لمرافق مؤسسات تعليم الكبار	4.35	.934	87.14%	١
٢٨	تحسين كفاءة الإنفاق بمشاريع تعليم الكبار الممولة دوليا	4.28	.944	85.70%	٤
	المتوسط العام	٤.٢٩٦			

من خلال استعراض النتائج الإحصائية للجدول السابق، والمتعلق بممكنات دعم التمويل، يتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة بلغ (٤.٢٩٦) حيث تؤكد استجابات أفراد العينة أن هناك حاجة لتبني المنظور الاستثماري لمرافق مؤسسات تعليم الكبار، وذلك وفق ما يلمسونه من نمو وتطور مستمر على مختلف الأصعدة والمجالات والبرامج المشروعات التي تتم في مجال تعليم الكبار، واتجاه الدولة إلى تعظيم الاستفادة من مرافق الدولة ومؤسساتها ، والحاجة لتعزيز المسئولية الاجتماعية للقطاع الخاص في تمويل مؤسسات تعليم الكبار ويمكن تحقيق ذلك من خلال عقد شراكات مع عدد من الجمعيات ومؤسسات المجتمع المدنى للمساهمة فى القضاء على الامية ، توفير الدعم الفنى ووضع المناهج والامتحانا التقينات التكنولوجية وتوظيفها في مجال تعليم الكبار، ودعم تدريب الموارد البشرية عليها، وتوفير مصادر التعلم اللازمة ، والعمل على تنوع مصادر التمويل الحكومي والأهلي، كما أشارت نتائج الاستجابات إلى الحاجه للحد من الهدر التربوي من خلال حملات التوعية والتثقيف ،

وتقديم المساعدات المالية لتغطية نفقات الدراسة للأسر الفقيرة ، واعداد خطط وبرامج ومشاريع بمشاركة العاملين في المجال التعليمي ومؤسسات الدولة للحد من الهدر التربوي والمالي في مؤسسات تعليم الكبار.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (بشير، ٢٠١٢، ٢٥٥) التي أشارت أن هناك عدد من الفرص المتاحة لتطوير مجال تعليم الكبار في مصر تتمثل في وجود مؤسسات إقليمية ودولية مانحة تهتم بتعليم الكبار، وإسهام المجتمع المدني في مشروعات تعليم الكبار، وذلك مع وجود عدد من التحديات التي تتمثل في تدني المخصصات المالية لمؤسسات تعليم الكبار، وتدني الاهتمام بتعليم الكبار مقارنة بالتعليم النظامي، وضعف العلاقة بين مؤسسات التعليم النظامي وتعليم الكبار، بالإضافة إلى محدودية الاستفادة من مخرجات تعليم الكبار في تنمية المجتمع.

كما اكدت استجابات العينة على العمل للحد من الهدر التربوي والمالي في مجال تعليم الكبار، وزيادة المخصّصات لبرامج ومشروعات تعليم الكبار، وقد اشارت دراسة (زكي، ٢٠١٠) إلى أن تمركز المؤسسات في المدينة يمثل مشكلة على سكان الأطراف في الوصل إليها هذا بالإضافة إلى عدم توفير المعلم المؤهل والحوافز المادية المشجعة وضعف المشاركة الشعبية والإقبال على مراكز محو الأمية. (زكي، ٢٠١٠) ويستنتج من ذلك، أهمية بعد التمويل والذي من دونه لا يمكن إجراء أي تطوير وتنفيذ أية مبادرات ومشاريع إصلاحية لرفع القدرة المؤسسية، كما أن هناك حاجة إلى متزايدة إلى تطبيق منهجيات حديثة في إدارة الإنفاق وفق خريطة للأولويات تستشرف الحاجات المستقبلية لمؤسسات تعليم الكبار.

وتتوافق النتائج المتعلقة ببعد التمويل مع دراسة (يوسف، ٢٠١٢) التي أشارت إلى أن الحكومة هي مصدر التمويل الرئيسي، لكن المبالغ المخصصة لمحو الأمية وتعليم الكبار أقل بكثير مما هو مطلوب لاشتغال نظام فعال. وتزود التقارير ببيانات قليلة عن مقدار ما توفره الحكومة مقارنة بمخصصات التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي، ولا يوجد هناك عرض تفصيلي لتوزيع النفقات على مكونات برنامج محو الأمية وتعليم الكبار، وبالمثل هناك افتقار حتى إلى مجرد إشارات إلى مدى كفاءة استخدام الميزانية، إذ لا تقدم التقارير تحليلاً لفعالية التكاليف. وتقوم منظمات المجتمع المدني في جميع بلدان المنطقة بمساهمة هامة

عن طريق حشد الدعم ومن خلال تنظيم برامج توجهها هي. غير أن مساهمة القطاع الخاص صغيرة جداً. وتؤكد جميع التقارير أن ما هو متوفر ليس كافياً.

وفي هذا الإطار، يمثل تعليم الكبار المجال الأساسي لغالبية المنظمات الأهلية بمصر خاصة منظمات تنمية المجتمع والمنظمات الثقافية، وذلك منذ بداية نشأتها، وتركز اهتمام المنظمات على تعليم الكبار في مجال محو الأمية، وتعليم الفنيات، وإكساب المهارات الحياتية العملية والنظرية، وبرامج التوعية المختلفة. (عبد اللطيف، ٢٠١٠) يعطي صناع السياسة في معظم بلدان العالم النامي الأولوية للتعليم النظامي؛ ولا يجذب تعليم الكبار بسبب مرتبته المتدنية وغير المحددة المتخصصين في التعليم؛ وحتى الآن لم يستطع علماء الاجتماع والاقتصاد، بصفة عامة، استيعاب أهمية الروابط بين تعليم الكبار وحقول اختصاصهم، ولا يمكن رفع نوعية تعليم الكبار المتوفرة ومساهمته في عملية التنمية المستدامة إلا إذا كانت السياسات والاستراتيجيات قائمة على المعرفة والخبرة. (يوسف، ٢٠١٢، ٢١) كما تشير دراسة (الرافعي، ٢٠١٢) إلى الارتباط الوثيق لتعليم الكبار بالتنمية المستدامة، وتحقيق أهدافها الاقتصادية التي تؤكد على النمو، والعدالة، والكفاية الاقتصادية؛ وأهدافها البيئية التي تؤكد على سلامة الأنظمة الإيكولوجية والتنوع، وكذلك أهدافها التي تؤكد على العدالة الاجتماعية والحد من الفقر.

جدول رقم (١٠)
المؤشرات الإحصائية لمحاور الاستطلاع

م	المحور	درجة الأهمية والجدوى	
		المتوسط الحسابي	الدرجة
١	ممكنات الحوكمة	٤.٣٢	كبيرة
٢	ممكنات الجودة	٤.٣٨	كبيرة
٣	ممكنات التمويل	٤,٢٩	كبيرة
المتوسط العام		٤.٣٣١	

من خلال استعراض النتائج الإحصائية للجدول السابق، والذي يوضح نتائج المحاور الثلاث لاستطلاع رأي العينة من القيادات التعليمية والمجتمعية يتبين أن المتوسط العام جاء (٤,٣٣١) وهو متوسط كبير. وقد يرجع ذلك إلى رؤية العينة للواقع وإمكاناته التي تعاني من العديد من الصعوبات وجوانب الضعف، مع وجود فجوة بين الواقع الفعلي والمتطلبات

الضرورية لبناء قدرة مؤسسية عالية لتعليم الكبار وتعلمهم، ومدى توافر الموارد البشرية القادرة على تنفيذ تلك الإجراءات. كما أن إصدار القرارات وبناء الخطط وإنشاء الوحدات التنظيمية وتشكيل لجان التطوير هو الجانب الأكثر سهولة من إجراءات رفع الكفاءة وإحداث تغيير هيكلي في بنية المنظومة البشرية، والتي لها التأثير الأكبر على الأداء سواء على المستوى المباشر لمجال تعليم الكبار، أو على المستوى المجتمعي العام.

واستناداً إلى نتائج الدراسة الميدانية، وفي ضوء مقومات وأبعاد القدرة المؤسسية التي تم استعراضها خلال الإطار النظري، يمكن صياغة العديد من إجراءات تحسين القدرة المؤسسية لتعليم الكبار، وفق منظور ثلاثي الأبعاد للممكنات القادرة على إحداث نقلة نوعية وتحول كيفي للوضع الراهن، وذلك وفق منطلقات محددة، من منظور ثلاثي البنية، متكامل الغايات والأهداف، له شروطه ومتطلبات تطبيقه، ويأتي ذلك في سياق خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها.

رابعاً: الخلاصة والتوصيات

من المسائل الرئيسية التي ينبغي حلها الارتباك الموجود فيما يتعلق بفهم محو الأمية وتعليم الكبار والتعلم مدى الحياة والتعليم غير النظامي، إذ يتم النظر إلى تعليم الكبار على أنه مرادف لمحو الأمية؛ وقد كان لعدم الوضوح والدقة في استخدام هذه المصطلحات أثر سلبي على الطريقة التي تصاغ بها السياسات والاستراتيجيات ولذا من الضروري إعادة النظر في هذه التعريفات.

وفي إطار حدود الوضع الراهن لتعليم الكبار واتجاهاته البازغة، وفهم ديناميكية القوى والعوامل المؤثرة، وانطلاقاً من الإطار النظري، والذي تضمن استعراضاً لمفاهيم الأندراجوجيا والهوتاجوجيا، والممكنات الداعمة لها، واستناداً إلى مؤشرات التقارير العربية والدولية التي تعبر عن معطيات الواقع وحدوده، يمكن تقديم إطار لربط العلاقة بين الممكنات والنواتج كعلاقة سببية تبين الأثر والنتيجة أو المردود. وهناك عدد من معطيات الوضع الراهن لتعليم الكبار والتوجهات البازغة التي تؤثر على مساراته في الحاضر والمستقبل، ومن أهمها:

- تطور النظريات المتعلقة بالتعلم وأنماطه والسياق الداعم له سواء في إطار التعليم الرسمي أو غير الرسمي، مع التركيز على الكيفية التي يتم بها ذلك التعلم بهدف تعزيز الكيفية والاستدامة.

- **الاهتمام الدولي بتعليم الكبار كأحد الحقوق الأساسية للإنسان في إطار التعلم المستمر مدى الحياة، بما يدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة.**
- **تنامي الحاجة إلى بناء القدرات المؤسسية لتعليم الكبار، نتيجة لسمات التعقد في القضايا والظواهر التربوية والمجتمعية التي تحتاج إلى مهارات وقدرات نوعية ومنظورات متعددة.**
- **الشعور المتزايد بضرورة تغيير النهج التقليدي في رسم السياسات المتعلقة بتعليم الكبار للتوافق مجتمع المعرفة، وعلاج القصور في كفاءة منظومتها في تحقيق الأهداف.**
- **وجود إرهاصات وملامح للتحول في الباراديم التعليمي السائد paradigm shift لضعف قدرة النموذج التقليدي للاستمرارية، مع الحاجة للتوافق مع عصر لا يمكن التوافق معه إلا من خلال التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة.**
- **حاجة تعليم الكبار لتأسيس معرفي أو ابستمولوجي متكامل لدعم الأصول الفلسفية لهذا المجال والتأصيل للمفاهيم والمصطلحات المرتبطة به وإيجاد أنسب البدائل لتطوير ممارساته ونظرياته.**
- **تزايد التوجه نحو التعددية المنهجية mixed methods في تعليم وبرامج تعليم الكبار، لتحسين جودة نتائجها، وتعزيز المعالجات الموسوعية في الطرح والبينية في المنظور.**
- **التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، بما يؤسس لنقلة نوعية في نظريات وممارسات تعليم وتعلم الكبار، وقد يكون ذلك أحد عوامل ظهور الهوتاجوجيا كنمط للتعلم.**
- **تعزيز التنوع الخلاق في مهارات وقدرات الكبار والوفاء باحتياجاتهم وتطلعاتهم كمجال استيعابي يمكنه المشاركة في دراسة وتحليل العديد من الظواهر الاجتماعية والإنسانية.**

ويمكن القول إن القدرة المؤسسية لتعليم الكبار تحتاج إلى إحداث نقلة نوعية وتحول كيفي في تخطيط سياساته وممارساته ومناهجه وأدواته، مع دعم عناصر القوة إلى أقصى حد ممكن، بما يتيح سهولة استثمار الفرص المتاحة في البيئة المحيطة، وخاصة فرص التطور

الهائل في تقنية المعلومات والاتصال، وسهولة تبني أفضل الممارسات التي ثبتت جدواها، مع التحسب لاختلاف القيم الثقافية والمجتمعية التي يتميز بها كل مجتمع، مع السعي نحو تأصيل معرفة تربوية جديدة والتأسيس لباراديم مغاير لتعليم الكبار وتعلمهم يستهدف استيعاب القضايا المستجدة والتغيرات المعقدة التي يتسم بها مجتمع المعرفة المعاصر.

ومن الضروري الأخذ بعين الاعتبار أن توافر الممكّنات لتحسين القدرة المؤسسية لتعليم الكبار يفضي بالضرورة إلى تعزيز جودة النتائج أي المردود من وراء التحسين، مع وجود التغذية الراجعة كحلقة وصل تمثل التعلم والتحسين المستمر. وعلى ضوء نتائج الدراسة، يمكن استخلاص العديد من التوصيات المتعلقة بتحسين الممكّنات المحورية، وتتضمن ما لي:

(١) حوكمة السياسات والإجراءات

في سبيل حوكمة مؤسسات تعليم الكبار وبرامجه، لابد من تعزيز كفاءة وفاعلية تقديم الخدمات العامة، كما أن عمليات التطوير لابد لها من أن تمر من خلال أطر قانونية تشريعية، بحيث تكون تلك القوانين واللوائح المسوغ الشرعي لإحداث التغييرات في سبيل النهوض بالأداء العام. كما أنه لابد من تعزيز الشفافية كأحد المحددات الأساسية، حيث إنها لا تقتصر فقط على تزويد كافة الأطراف المعنية بالمعلومات، بل يتمثل أهم أغراضها الأساسية في تمكين المعنيين من المحاسبة على الأداء والنتائج.

ولتعزيز الحوكمة، هناك عدد من التوصيات التي قد تساعد في تحسين هذا البعد من ممكّنات القدرة المؤسسية، والتي تتضمن في أهمها ما يلي:

- تحديث التشريعات من القوانين واللوائح التنظيمية المتعلقة بمجال تعليم الكبار وبرامجه ومؤسساته، بما يعزز تنفيذ مبادرات تطوير تعليم الكبار وتعزيز عدالته وتحسين جودته.
- بناء القدرات في مجال تعليم الكبار مع تعزيز الإدارة التشاركية، بما يتيح الفرص لبناء مستويات متعددة من القيادات التنفيذية القادرة على استيعاب المفاهيم الإدارية الجديدة كالحوكمة ومقومات تطبيقها.
- تجسير الفجوة بين المبادئ المدرجة في الوثائق الرسمية والواقع الفعلي فيما يتعلق بأدوار مؤسسات تعليم الكبار وبرامجه، وتطوير آليات المشاركة الفاعلة مع مؤسسات المجتمع المدني.

- تطوير وإتاحة قواعد البيانات والتواصل مع الفئات المختلفة، من خلال كافة الوسائل التكنولوجية المتاحة، مع تشجيع مؤسسات تعليم الكبار على إعداد ونشر البروفيل المؤسسي الخاص بها، بما يتضمنه من معلومات وبيانات يحتاجها المستفيدون.
- تطوير السياسات التشريعية لتعليم الكبار وجعلهجزءا لا يتجزأ من الخطط في قطاع التعليم من خلال نهج تشاركي مع جميع أصحاب المصالح، بمن فيهم المعلمون والمجتمع المدني، للمشاركة في التخطيط، والتنفيذ، والرصد، والتقييم
- تعزيز إقامة الشبكات بين الوزارات المعنية، وأصحاب المصالح الآخرين من أجل تطوير الأطر الوطنية للمؤهلات، وآليات إصدار الشهادات والاعتراف والتصديق والاعتماد.

(٢) جودة البرامج والممارسات:

تمثل الجودة أحد أهم الممكّنات التي تتيح مرتكزاً مهماً لتطوير القدرة المؤسسية، بما توفره من معايير ومنهجية واضحة لبناء القدرات البشرية القادرة على تنفيذ أوجه التطوير من خلال العناية بنشر ثقافة داعمة للتعلم المستمر بين كافة الأطراف المعنية، وتشجيع تشكيل الروابط المهنية والتي تكون بمثابة جماعة تعلم مهنية أو ممارسة للاطلاع على أفضل الممارسات وتبادل الرؤى والأفكار والخبرات. وتتضمن أهم الإجراءات ما يلي:

- ترتيب قضايا تعليم الكبار في إطار خريطة أولويات من خلال مسح منهجي للمجالات ذات الأولوية، وصياغة مصفوفات متكاملة للاحتياجات، وتنفيذ المبادرات النوعية.
- تعزيز التنوع في برامج تعليم الكبار للوفاء بتنوع الاحتياجات والطموحات للكبار الراشدين، وتراكم خبراتهم التي تدعم النمط الهوتاجوجي في التعلم المستند إلى التوجه والدافعية الذاتية.
- لإنشاء معاهد جامعية متخصصة في تعليم الراشدين، وإنشاء أقسام علمية لعلم للأندراجوجيا والهوتاجوجيا وسياساتها ومنظورها المقارن.
- رصد التوجهات التعليمية وأفضل الممارسات في تطوير برامج تعليم الكبار، بما يتوافق مع الواقع المصري، وبما يتطلب الاهتمام بتحليل التقارير الدولية عن مؤشرات نمو وتطور هذا المجال.

- تطوير آليات ضمان الجودة لمكونات البرامج والحرص على أن يتمتع المعلمين بشروط عمل جيدة، ومناهج ذات جودة، وبيئة ميسرة، ومقاربات تربويةّ فعالة وقائمة على المتعلم.
- صياغة معايير واضحة لقياس فعالية العناصر المختلفة الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار. وتشمل مثل هذه العناصر فترات الدورات الدراسية وتكاليف هيئة التدريس، ومعدلات التسرب.

(٣) كفاءة الإنفاق والتمويل:

يمثل التمويل أحد أهم أبعاد تطوير القدرة المؤسسية لتعليم الكبار، بما يعبر عن التدابير اللازمة لدعم وتنويع تمويل البرامج والمبادرات، مثل بناء يرامج للشراكة بين القطاع الحكومي والخاص والتي تعتمد على العلاقة التعاونية والتعاقدية لتنويع مصادر تمويل التعليم، بما يؤدي إلى تخفيف الأعباء المالية عن الحكومات، مع التوجه نحو التمويل المرتكز على الأداء الذي يركز على العلاقة بين مستوى تمويل البرامج والنتائج المتوقعة ومستوى الأداء في ضوء مؤشرات أداء واضحة بما يحقق الكفاءة والفعالية في نمط الإنفاق الحكومي وربط التمويل بالأداء والنتائج، مع تحسين كفاءة نظم المحاسبية والعدالة في تحققها. وتتضمن أهم الإجراءات المقترحة لدعم التمويل ما يلي:

- مراعاة بعد المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات التعليمية والمجتمعية تجاه قضايا تعليم الكبار، كالتزام أدبي وأخلاقي تجاه المجتمع المحلي والوطني.
- تفعيل دور الروابط التربوية المهنية في مجال تعليم الكبار، والتشجيع على إنشاء روابط وشبكات تربوية لتعليم الكبار على المستوى الوطني والإقليمي والدولي، وتعزيز دور النقابات والجمعيات التنموية العاملة في حقل تعليم الكبار، وإشراكها في رسم سياساته وتطوير برامجه.
- بناء برامج للشراكة بين القطاع الحكومي والخاص والتي تعتمد على العلاقة التعاونية والتعاقدية لتنويع مصادر تمويل التعليم، مع التوجه نحو التمويل المرتكز على الأداء في ضوء مؤشرات أداء واضحة بما يحقق الكفاءة والفعالية في نمط الإنفاق وربط التمويل بالأداء والنتائج.

- اعتماد نظم تمويل حديثة تعزز من الرقابة والمحاسبية على أداء مؤسسات تعليم الكبار، مثل التمويل القائم على الأداء performance based budgeting (PBB) الذي يحدد الموازنات وفق نتائج البرامج والمشروعات التعليمية، وأسلوب التكاليف المبنية على الأنشطة activity based costing (ABC) لتوزيع الميزانيات وفق الأنشطة التي يتم تنفيذها.
- زيادةّ المخصصات والاستثمارات في التعليم المستمر، والتطور المهني، والتعليم والتدريب ، وبشكل أكبر من خلال المقاربات غير النظامية، لتمكين العاملين التربويين من توفير التدريبّ الجيد على كسب سبل العيش في الاقتصاديات غير الرسمية، مع إيلاء اهتمامّ خاص للنساء والفتيات، والشباب.

توصيات ختامية:

تقتضي عمليات تطوير ومأسسة تعليم الكبار أن تقوم على منطلقات واضحة المعالم محددة المعايير، وتسير وفقاً لتخطيط واستراتيجية محكمة، وتشترط تغيير نمط إدارة برامجه وأساليب تمويله، في إطار مشاركة مجتمعية فاعلة. وتوصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تحفيز المؤسسات والهيئات المعنية بتعليم الكبار على إنشاء روابط أو شبكات مهنية تكون بمثابة جماعة تعلم وممارسة مهنية للاطلاع على أفضل الممارسات والخبرات في مجال تعليم الكبار.
- التشبيك المؤسسي والتنسيق بين مؤسسات تعليم الكبار، بهدف إيجاد لغة وفهم مشترك والاتفاق على الأولويات والقضايا التي يجب التركيز عليها لمعالجتها، بما يفعل أنماط الشراكة بين مختلف المستويات.
- ربط التعليم بالثقافة ودمج الوزارات والهيئات المختصة بهما، بما يعزز من الكفايات الثقافية للمخرجات التعليمية، واستثمار المرافق الثقافية والرياضية والشبابية في تعزيز ممارسة الأنشطة، مع الاستفادة من الخبرات وأفضل الممارسات في هذا المجال.
- التأصيل المعرفي والمنهجي لتعليم الكبار، لتحديث نطاق المشكلات والقضايا التربوية المعاصرة ذات الأولوية للمجتمعات العربية، والتي تحتاج لوحدة المعرفة لتعليم الراشدين والتعلم المستمر.

- **جسر الهوة بين الباحثين والممارسين في مجال تعليم الكبار، من خلال بناء مصفوفات للمناهج قائمة على المدى والتتابع والترابط المنطقي بين كافة الموضوعات والبرامج.**
- **إزالة الحواجز التي تحول دون المشاركة المؤسسية وتعزيز الاستفادة من استخدام تكنولوجيا المعلومات لمتعة التعلم من خلال تبني مقاربة بين الثقافات، وتعزيز الشراكات الوثيقة مع منظمات المجتمع المدني.**
- **زيادة تنوع برامج تعليم الكبار والوصول إلى مختلف الفئاتَ المستهدفة، وقد يساعد تطوير شبكات التعليم المجتمعية على إشراك الكبار والأشخاصّ المهمشين وغير المحظيين.**
- **تعزيز الإرادة السياسية لدعم تعليم الكبار وتوفير التمويل المناسب والمستدام لتأمين خدمات وبرامج بشكل منصف، من خلال المقاربات بين القطاعات لتنسيق الجهود واالمبادرات.**
- **ربط برامج تعليم الكبار بالتدريب غير الرسمي الخاص بالتعليم والتدريب المهني والتقني بهدف تعزيز المواطنة الناشطة والتعلم مدى الحياة.**
- **تطوير المناهج والتحول إلى مقاربة تركز على المتعلم؛ وإجراء إصلاح شامل لضمان أن يكون العاملون والمدرسون مدربين تدريباً مهنياً ويتقاضون رواتب مجزية، واعتماد نظم مراقبة وتقييم فعالة.**
- **استثمار دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج تعليم الكبار لتسريع وتيرة التقدم، كما سيساهم في نوعية البرامج.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، سمير عبدالحميد القطب (٢٠٢١) استراتيجات تعليم الكبار في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ م.، مجلة كلية التربية ، ع١٠٣، جامعة كفر الشيخ – كلية التربية، 346 – 321
- أحمد، عزام عبد النبي (٢٠١٠) آليات تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني في تعليم الكبار بمصر في ضوء معايير الولايات المتحدة الامريكية، المؤتمر السنوي الثامن (المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي – الواقع والرؤى المستقبلية) – مصر، ٦٦٨ – ٧٦٩
- الإيسيسكو (٢٠١٦) رؤية الايسيسكو الجديدة في مجال محو الامية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو ١٤٣٧ هـ/ ٢٠١٦ م
- الباجورى، أيمن أمين (٢٠١٥) الإطار المفاهيمى لبناء القدرات المؤسسية للوحدات المحلية، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، مج١٦، ع٣، جامعة القاهرة – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٤٧ – ١٧١
- بن حميدة ، خميس؛ ساسي، نور الدين (٢٠١٦) واقع القرائية والأمية في الوطن العربي في التقارير الدولية، مستخلصات من وثائق المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب، عمان، الأردن، مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٦٢، ديسمبر
- بيومي، عبد الله (٢٠١٠) المرونة في ادارة مؤسسات تعليم الكبار غير الحكومية: خبرات وتجارب عدة دول، المؤتمر السنوي الثامن (المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي – الواقع والرؤى المستقبلية) – مصر، ١١٦٨ – ١١٨٨
- توفيق، فيفي أحمد (٢٠١٥) الفرص التعليمية المتاحة للأميات في بعض محافظات الصعيد في ضوء بعض العوامل الديموغرافية: دراسة تقويمية، الثقافة والتنمية ، س١٦، ع٩٦، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١ – ٢٢٩
- الحارثى، سعود بن عبدالجبار هويدى (٢٠٢٠) متطلبات بناء القدرات المؤسسية في مكاتب التعليم بمدينة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مجلد ٩، ع١، ٧٤– ٨٧
- حجي، أحمد إسماعيل (٢٠١٠) أكدمة الأندراجوجي الدولي المقارن و تطبيقاته التعليمية في البلاد العربية، المؤتمر السنوي الثامن – المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي – الواقع والرؤى المستقبلية، جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار، ٦٦ – ٧٧

- الحوت، محمد صبري، السيد، نادية حسن، مرسي، شيرين عيد (٢٠١٢) برامج تعليم الكبار : الواقع والتخطيط الاستراتيجي، مجلة كلية التربية ، مج ٢٣، ع ٨٩، جامعة بنها – كلية التربية، ١٩١ – ٢٢٢
- دينيس، كاترين (محرر) (٢٠١٣) ، تقرير تعليم الكبار والتغير الإجتماعي: الأردن وفلسطين ولبنان وسوريا ومصر، وجهات نظر دولية في تعليم الكبار، تحرير مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار، الأردن.
- الرافعي، محب كامل (٢٠١٢) دور تعليم الكبار في تحقيق التنمية المستدامة، تعليم الجماهير ، س٣٩، ع٥٩، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية، ٣٥ – ٤٦
- رجب، مصطفى (٢٠١١) قصور المعلومات الإحصائية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، المؤتمر السنوي التاسع: تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي – رؤى مستقبلية، جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار
- رشيد شاكري، بوعناني، مصطفى؛ زغبوش، بنعيسى (٢٠١٤) الأندراغوجيا وتعليم اللغة العربية للراشدين غير الناطقين بها مجلة أبحاث معرفية، العدد ٤ فاس المغرب
- زكي، جولنار صالح أحمد (٢٠١٠) دراسة تقويمية لدور مؤسسات تعليم الكبار في شمال سيناء في ضوء أهدافها، آفاق جديدة فى تعليم الكبار –مصر ، ع ٩، ٣٥٧ – ٣٥٩
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠١٣) أثر الانفاق على التعليم على المحددات المعرفية للتنمية المستدامة: دراسة تحليلية مقارنة لواقع العالم العربي على المؤشرات الدولية. مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين، مج ١٤، ع ٤، ص ص ١٣ – ٦٧.
- سعد، نهلة جمال محمد(٢٠١١) اتجاهات الرأي العام نحو جهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار : رسالة ماجستير، مستقبل التربية العربية ، مج ١٨، ع ٦٨، المركز العربى للتعليم والتنمية، ٤١٦ – ٤٢٤
- سليم، حسن مصطفى حسن (٢٠٢١) تطوير سياسات تعلم الكبار وتعليمهم بمصر في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، مج٤٥، ع١، جامعة عين شمس – كلية التربية، 174 – 13
- سليمان، سحر أحمد البيومي (٢٠١٦) تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر على ضوء خبرات بعض الدول، البحث العلمي في التربية، ع١٧، ج٢، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٣٧ – ٢٧٨

- الشخيبي، علي السيد فتحي، شاكر محمد فتحي ، عودة، هناء عودة خضري، عبدالفتاح، دعاء أحمد، الحداد، نيللي (٢٠١٢) معجم مصطلحات الحكامة التربوية (الحكم الرشيد)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط
- الطوخي، محمد حسين (٢٠١٢) تعليم الكبار و التنمية المستدامة في الوطن العربي : التقرير الختامي، المؤتمر السنوي العاشر– تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي، جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٥ – ٤٠
- عبداللطيف، محمد مصطفى (٢٠١٠) تفعيل دور منظمات المجتمع المدني تجاه تعليم الكبار في مصر، المؤتمر السنوي الثامن – المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي – الواقع والرؤى المستقبلية، جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار، ٨٥٨ – ٨٩٢
- عبداللطيف، محمد مصطفى (٢٠١٢) دراسة حول رؤية مستقبلية لدور الهيئة العامة لتعليم الكبار بمصر في ضوء التنمية المستدامة، المؤتمر السنوي العاشر– تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي، جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٤٢٣ – ٤٤١
- عطا، محمود عبدالدايم (٢٠١٤) آلية تفعيل دور الجمعيات الأهلية في الخطة الاستراتيجية للهيئة العامة لتعليم الكبار ٢٠١٤ / ٢٠١٧، المؤتمر السنوي الثاني عشر: تقويم تجارب تعليم الكبار في الوطن العربي،جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار، ٤٧٦ – ٤٩٠
- عمر، أيمن يسن محمد (٢٠١٣) تطوير الهياكل والانماط الإدارية لمؤسسات تعليم الكبار العربية في ضوء شروط مجتمع المعرفة، تعليم الجماهير ، س٤٠، ع٦٠، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية، ٨٠ – ١٠٣
- عمرى، عاشور أحمد (٢٠٢٠) استراتيجية مقترحة لتفعيل دور مؤسسات تعليم الكبار في تلبية الاحتياجات التنموية للقرى الأكثر فقرا على...، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، مج٤٤، ع٣، جامعة عين شمس – كلية التربية، 107 – 15
- عمرى، عاشور أحمد (٢٠٢٠) تعليم الكبار واستشراف التنمية المستدامة وفق رؤية مصر ٢٠٣٠، آفاق جديدة فى تعليم الكبار ، ع٢٧، جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار، 107 – 85
- العيسوي، إبراهيم (١٩٩٨)، " السيناريوهات : بحث في مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها في مشروع مصر ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠، العدد (١) يوليو (القاهرة: منتدى العالم الثالث ، مكتبة الشرق الأوسط).

- الغزالي، صفاء محمد (٢٠٠٩) تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات تعليم الكبار، تعليم الجماهير –تونس ، س ٣٦، ع ٥٦، ١١٣ – ١٤٠
- قوطة، مروة ماهر (٢٠٢١) رؤية مقترحة لتحسين جودة حياة الكبار والأميين بمصر، مجلة التربية ، ع١٨٩، ج٣، جامعة الأزهر – كلية التربية، ٢٤٣ – ٢٩٧
- محمود، حسين بشير (٢٠١١) حول المستويات المعيارية لتعليم الكبار، المؤتمر السنوي التاسع: تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي – رؤى مستقبلية، جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار ، ٢٥١ – ٢٥٧
- محمود، حسين بشير (٢٠١٢) نظرة حول تعليم الكبار في جمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي العاشر– تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي، جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٥١ – ٢٥٧
- مرسي، شيرين عيد (٢٠١٢) التخطيط الاستراتيجي لبرامج تعليم الكبار في ضوء متطلبات التنمية المستدامة، عالم التربية ، س١٣، ع٤٠، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٣٨٧ – ٣٩٤
- معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة (٢٠١٦) التقرير العالمي الثالث بشأن تعلّم الكبار وتعليمهم، هامبورج، ألمانيا
- معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة (٢٠١٨) المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار، بيان استعراض منتصف المدَّة قوّة تعلّم الكبار وتعليمهم: رؤية حتى عام ٢٠٣٠ ، سوون أوسان، في جمهورية كوريا
- معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة (٢٠١٨) المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار بيان استعراض منتصف المدَّة قوّة تعلّم الكبار وتعليمهم: رؤية حتى عام ٢٠٣٠
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ، (٢٠١٦) رؤية الإيسيسكو الجديدة في مجال محو الأمية، الرباط المغرب
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٦) المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ٢٠١٦
- ميلوفانوفيتش، ميهايلو (٢٠١٣) فهم النزاهة ومحاربة الفساد: ماذا نفعل؟ تقرير الفساد العالمي: التعليم ، تحرير: غاريث سويني، وآخرون، ترجمة: عمرو خيري، سامي الكيلاني. (منظمة الشفافية الدولية)

- النجار، فاطمة رمضان عوض (٢٠٢١) رؤية أعضاء هيئة التدريس لكفايات معلم تعليم الكبار في ضوء التحول الرقمي للمجتمع المصري، المجلة التربوية، ج٨٧، جامعة سوهاج – كلية التربية، ١٠٢٧ – ١١١٢
- نجم، سهام (٢٠١٣) تعليم الكبار: أحد المكونات الأساسية لحقوق الإنسان، تقرير تعليم الكبار والتغير الإجتماعي: الأردن وفلسطين ولبنان وسوريا ومصر، وجهات نظر دولية في تعليم الكبار، تحرير كاترين دينيس، مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار، عمان، الأردن.
- الهلالى، الهلالى الشربينى (٢٠١٩) محو الأمية وتعليم الكبار في مصر: الواقع والتحديات والمقترحات، بحوث في التربية النوعية ، ع٣٥، جامعة القاهرة – كلية التربية النوعية، 21 – 1
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٤) دليل الاعتماد التربوى ، القاهرة
- يوسف، عبدالواحد عبدالله (٢٠١٢) حالة وتطور تعلم وتعليم الكبار فى الدول العربية، مجلة التربية ، س ٤١، ع ١٧٧، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، : ٧ – ٤٣
- اليونسكو (٢٠١٦) التقرير العالمي الثالث بشأن تعلم الكبار وتعليمهم: تأثير تعلم الكبار وتعليمهم في الصحة والرفاه؛ وفي العمالة وسوق العمل؛ وفي الحياة الاجتماعية والمدنية وحياة المجتمعات المحلية

المنظمة العربية للتنمية الإدارية (٢٠٠٦) معجم المصطلحات الإدارية، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية،٢٠٠٦م) ، ص ٢٠.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- Ambassa, Léonard, et.al (2011) Mapping Transparency, Accountability and Integrity in Primary Education in Cameroon, Transparency International
- Baser, Heather and Morgan, Peter (2008) Capacity, Change and Performance Study report, Discussion Paper No.59 B, Brussels: European Centre for Development Policy Management, April, pp. 23- 25.
- Blaschke, Lisa Marie (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(1), 56-71.
- Bourgon, Jocelyne (2010) A histroy and future of nation- building? Building capacity for public result,s, International Review Of Administrative Sciences, vol. 76 no. 2, June 2010,' ppl98- 211.

- Bracho , Teresa, and Martínez , Arcelia (2015)"The Education of Youth and Adults in Mexico more than 15 Years after Jomtien: Global Promises, National Challenges" In Education for All: 10 Mar 2015; PP. 279-304.
- Buren, Harry J. Van & Greenwood, Michelle (2013) " Ethics and HRM Education", Journal of Academic Ethics, Vol.11.
- Dimou, Helen and Kameas ,Achilles (2016) "Quality assurance model for digital adult education materials", Quality Assurance in Education, Vol. 24 Issue: 4, pp.562-585.
- Doshmangir, Leila; et.al (2022) Individual and institutional capacity-building for evidence-informed health policy-making in Iran: a mix of local and global evidence. Health Research Policy & Systems. Vol. 20 Issue 1, p1-27.
- Eberle, Jane and Childress, Marcus (2007). 'Heutagogy: it isn't your mother's pedagogy, any more'. National Social Science Journal, 28(1), 28–32
- Eberle, Jane and Childress, Marcus. (2009). Using heutagogy to address the needs of online learners. www.igi-global.com/chapter/using-heutagogy-address-needs-online/12058
- Fazekas, Mihály. and Tracey, Burns (2012), "Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education", OECD Education Working Papers, No. 67.
- Griffin, Julie Gibbons (2008) A case study: the preparedness of adult education students for college level education:, A Dissertation Presented to The School of Education, Liberty University
- Hase, Stewart& Kenyon Chris (2001) Moving from andragogy to heutagogy:, implications for VET, Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work: Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Adelaide, SA, 28-30 March, Southern Cross University, ePublications@SCU
- Jarrar, Yasar F., & Zairi, Mohamed. (2010). Best Practice Transfer for Future Competitiveness: A Case Study of Best Practices. Keighley- United Kingdom: European Centre for Best Practice Management (ECBPM).

- Kahane, Adam (2012),"Transformative scenario planning: changing the future by exploring alternatives", Strategy & Leadership, V. 40 Iss.5. 19 – 23
- Klimkowski, Konrad (2012) Non-formal Elements in Academic Translator Education, Academic Journal of Modern Philology, Vol. I, s. 33-44
- Lazăr VLĂSCEANU, et.al (2007) Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, UNESCO, pp.70, 71
- Merriam, Sharan B.. (2002). Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory.http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.3/
- OECD. (2022). Education governance: Policy priorities and trends, 2008-19. Paris: OECD Publishing.
- Pulliam, Nicole; Sasso, Pietro. (2016) Building Institutional Capacity for College Access and Success: Implications for Enrollment Management, Higher Education Politics & Economics, v2 n1 p57-80.
- Ramı´rez, Gerardo Blanco-, Berger, Joseph B.(2014) Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education, Quality Assurance in Education, Vol. 22 No. 1, pp. 88-104
- Schleiff, Meike J.; Kuan, Alice; Ghaffar, Abdul. (2020) Comparative analysis of country-level enablers, barriers and recommendations to strengthen institutional capacity for evidence uptake in decision-making., Health Research Policy & Systems, Vol. 18 Issue 1, p1-12
- Smith, Matt (2017) Using andragogy to teach pedagogy: expecting heutagogy, using against-the-grain teaching practices for desired outcomes, RESEARCH in TEACHER EDUCATION, Vol.7. No 1. May 2017 pp 13-18
- Tam, Maureen (2014) " Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education", Quality Assurance in Education, Vol. 22 No. 2, pp. 158-168

- UNESCO. (2022). Concept of Governance,. International Bureau of Education, http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/technical-notes/concept-governance
- Wang, Wen-Sheng and Ching, Gregory S. (2015) "Developing Sustainability Indicators for Higher Education Institutions in Taiwan", International Journal of Information and Education Technology, Vol. 5, No. 12, December
- Weng, F, Lee,M (2007) The impact of globalization on the development of university governance policy in the united kingdom and Australia, the development and governance of higher education: comparative perspectives, National university of Tainan.