جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم من وجهة نظرهن

إعداد

د/ دلال ذياب المطيري

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

أ/ جميلة عبدالله الحربي **أ/ لميس عبدالله الجطيلي**

أ/ ماوه نائف الحربي. **أ/ منار بندر السليم**

أ/ هدى غويزي الفهيدي

باحثات ماجستير، قسم مناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة

العدد 125 – يناير 2024

التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم من وجهة نظرهن

د/ دلال ذياب المطيري[1]

أ/ جميلة عبدالله الحربي أ/ لميس عبدالله الجطيلي أ/ ماوه نائف الحربي.

أ/ منار بندر السليم أ/ هدى غويزي الفهيدي[2]

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم، واقتراح بعض الحلول لهذه التحديات وذلك من خلال وجهة نظرهن. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (51) معلمة في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، واعتمد البحث على الاستبانة كأداة رئيسة للحصول على استجابات أفراد عينة البحث. توصل البحث إلى النتائج التالية: هناك درجة متوسطة من التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 76.3%. وهناك درجة كبيرة من التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 82.3%. وهناك درجة كبيرة من التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 85%. وهناك درجة كبيرة من التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 87.7%. وهناك درجة كبيرة من التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 84.3%. وأوصى البحث بالاهتمام بالتخطيط العلمي والمنهجي للبرامج التدريبية التي تهدف لتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات مدارس الكبار، وإعادة النظر في نظام الحوافز لمعلمات مدارس كبار السن وتقديره بما يتوافق مع جهودهن المبذولة في تعليم الكبار.

الكلمات المفتاحية: التحديات الإدارية، الكفاءة المهنية، مدارس الكبار، المعلمات، تعليم.

---

[1]أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

[2]باحثات ماجستير، قسم مناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

*البريد الالكتروني للباحث الرئيس: **D.Almutairi@qu.edu.sa**

Challenges facing female teachers in adult education schools in Qassim From their point of view

Abstract

The study aimed to identify the challenges facing female teachers in adult education schools in the Qassim region, and suggest solving From their point of view. The survey descriptive curriculum was used for this study, the research community consists of all female teachers in adult education schools in the Qassim region of Saudi Arabia. The research sample consisted of 51 female teachers in adult education schools in Qassim region of Saudi Arabia. The research was based on questionnaire as a key tool for obtaining the responses of the sample's members. The research came out with following findings: There are intermediate management challenges facing female teachers in adult education schools in the Qassim region, by relative weight of 76.3%. There was a significant degree of challenges related to the curriculum and teaching methods facing female teachers in adult education schools in the Qassim region, according to the relative weight of 82.3%. There are a significant degree of challenges related to the classroom environment facing female teachers in adult education schools in the Qassim region, depending on the relative weight of 85%. There are a significant degree of economic challenges facing female teachers in adult education schools in the Qassim region, according to the relative weight of 87.7%. There was a significant degree of challenges related to the professional development of adult education teachers in the Qassim region, according to the relative weight of 84.3%. The research recommended that attention need to be paid to the scientific and systematic planning of training programs aimed at developing the professionalism of adult school teachers, and that the incentive system for older school teachers needs to be reviewed and valued in line with their efforts in adult education.

Keywords: management challenges, professional competence, adult schools, female teachers, education.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تقدماً علمياً وتكنولوجياً هائلاً في جميع المجالات نتج عنه تزايد في حجم المعرفة الإنسانية بدرجة كبيرة وظهور العديد من المشكلات والصعوبات الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ونتيجة لهذا الانفجار المعرفي الهائل أصبح التعليم مهتماً بتعليم الطلاب قدراً مناسباً من المعرفة الوظيفية والذي يمثل أساساً لمزيد من التعليم المثمر، خاصةً في ظل ما تفرضه التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي المستمر على التربويين أن يتعاملوا مع التعليم كعملية ليست لها حدود زمنية أو مكانية أو عمرية، وأن تستثمر مع الفرد لتسهيل له التكيف مع المستجدات والمستحدثات.

وأكدت المنصة الإلكترونية لتعليم الكبار في أوروبا Electronic Platform for Adult Learning in Europe (EPALE, 2021) أن التعليم هو حق أساسي من حقوق الإنسان، وهو منفعة عامة لا تقدر بثمن، وأداة لا غنى عنها في بناء مجتمعات سلمية ومستدامة وأكثر عدالة، كما أن تعليم الكبار باعتباره عنصرا أساسيا في التعلم مدى الحياة، يشمل كل شكل من أشكال التعليم والتعلم الذي يهدف إلى ضمان مشاركة جميع البالغين في حياتهم الاجتماعية وعالم العمل.

وقد حظيت قضية الأمية ولا تزال بأهمية كبرى نظراً لطبيعتها المعقدة، والمؤثرة سلباً في حركة التنمية، فضلاً عن ملازمتها، فالأمية الأبجدية مسؤولة عن إنتاجها لباقي الأمية الهجائية منها والوظيفية والمعلوماتية والثقافية والعلمية وغيرها، وتداعياتها، وامتداداتها لمستويات أخرى من السلوك والمعرفة والثقافة العامة (الحبشي، 2022)، وقد أشارت الدراسات التي قامت بها منظمة اليونسكو من بداية الألفية الثانية وحتى الآن إلى أن الأمية من المعوقات الرئيسة للتنمية في بلدان الشرق الأوسط، وأن هناك ضرورة للنهوض بها على شتى المستويات وتحسين أحوال المجتمع، وتكثيف الجهود لتطوير آليات محاربة الأمية وتجاوز الأساليب التقليدية والاعتماد على طرق جديدة ومناهج مبتكرة واتخاذ إجراءات جريئة بإرادة واعية ومسؤولة (رمضان وآخرون، 2018).

وأصبح محو الأمية وتعليم الكبار من المجالات الحيوية والمهمة في النظام التعليمي والدول، وأصبحت تولي اهتمام لهذا النوع من التعليم؛ لإدراك هذه الدول بضرورة توفير فرص تعليم الكبار لأفراد المجتمع؛ لأن ذلك سوف يساعد على إعادة تأهيليهم, ويمكنهم من المساهمة في بناء وتطوير بلدانهم، كما أن أهمية تعليم الكبار وأهدافه تكمن في مساعدة الأفراد على تنمية إمكاناتهم المناسبة التي تساعد على حل قضايا المجتمع والنهوض به وتنميته.

ويلقى تعليم الكبار اهتماماً كبيراً في جميع دول العالم لإتاحة فرصة التعليم للجميع خاصةً الراغبين في استكمال تعليمهم، وبذلك فإن تعليم الكبار هو استثمار في تكوين رأس المال البشري والمحافظة عليه ورفع كفايته وإنتاجيته وتوسيع قاعدته بما يتناسب مع التغيرات والتطورات المتلاحقة، حيث أن تعليم الكبار أصبح ضرورة تنموية للمجتمعات على اختلاف درجات تقدمها انطلاقاً من كون الإنسان الركيزة الأساسية والفاعلة في التنمية (سيد، 2022).

ويتميز تعليم الكبار بأن المتعلم له حرية اختيار تلقي المعرفة بما يتناسب مع ظروفه المختلفة، كما أن تعليم الكبار يتمحور حول المتعلم بذاته فهو يركز على صعوبات المتعلم وحلها للوصول الى الهدف المنشود المتمثل في تنميته وزيادة فاعليته في المجتمع، مما ينعكس إيجاباً على تنمية المجتمعات ككل.

ويمثل تعليم الكبار أحد جوانب التنمية كونه يمكن الكبار من زيادة المعارف والمعلومات والمهارات التي تزيد من قيمتهم الاجتماعية، وتزيد من إنتاجيتهم، وتعليم الكبار لا يقل أهميةً عن تعليم الصغار انطلاقاً من أن التعليم حق لكل مواطن كحقه في الحياة والحرية سواء بسواء، ليحقق قيمة الإنسان ويوفر المواطن المستنير، وعلى ذلك فإن أي استراتيجية تنمية في أي مجتمع لن يكتب لها النجاح إلى إذا أعطت لتعليم الكبار في خططها وزناً يليق بمكانة الكبار في المجتمع ودورهم البارز في تشكيل مستقبله (رجب، 2016).

وقد أولت المملكة العربية السعودية التعليم اهتماماً ورعاية كبيرين, كما سعت إلى نشر العلم بين جميع فئات المجتمع كباراً وصغاراً, ورصدت له مبالغ طائلة, كما وضعت له قوى بشرية كبيرة, وحددت له سياسات عامة، فقد نصت سياسة التعليم على أن: "طلب العلم فرض على كل مسلم بحكم الإسلام, ونشره وتيسيره في المراحل المختلفة واجب على الدولة بقدر وسعها وإمكانياتها"، ولم يقتصر هذا الاهتمام على التعليم العام بل شمل مجال تعليم الكبار.

كما سارعت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة بتطوير التعليم المستمر وتعليم الكبار في عدة مجالات وصور، أدت الى اتساع وشمول جوانب التعليم المستمر وتعليم الكبار، وقد بذلت وزارة التعليم الكثير من الجهود لتطوير مجالات تعليم الكبار ومحو الامية والتدريب، حيث وضعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية خططاً تطويرية لتطوير تعليم الكبار والتعليم المستمر، ولعل من ابرزها هو تغيير اسم "تعليم الكبار" إلى " التعليم المستمر" في عام 2019، كما قامت الدولة– ولاسيما بعد رؤية (2030) باتخاذ كافة مقومات العملية التعليمية، فيما يختص بتعليم الكبار والتعليم المستمر، والأخذ بالمستجدات في هذا المجال في البنى والهياكل التدريبة والتعليمية، والتعاون والتوأمة مع العديد من المؤسسات والشركات التعليمية والتدريبة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر، كالعقد بين كلية اللغات والترجمة في جامعة الملك سعود في التدريب والتعليم (الحصف والمبيريك، 2019).

وتقدم برامج تعليم الكبار داخل المجتمع السعودي من خلال عدة مؤسسات، وهي المؤسسات التعليمية، والمؤسسة العامة للتدريب الفني والمهني، والمؤسسات الثقافية، وغيرها، ومن أمثلة البرامج التي تقدم للمتعلمين: القراءة، التمثيل، النجارة، الرسم، تعلم اللغات، وغيرها (الدخيل، 1425هـ).

ويعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية والركن الأساسي في النظام التعليمي، والذي تختلف أدواره تبعاً لاختلاف الغايات والأهداف التربوية التي تواجه الحقل التدريسي في ظل التحديات التي تواجهه، كما يعد المعلم الركن الأساسي في الميدان التعليمي، والعنصر الحاسم في

مدى فاعلية العملية التعليمية؛ لذا فقد سعت الدول لتطويره والارتقاء به، وتطوير كفاءته المهنية للوصول إلى جيل واعي ومتعلم يواكب الحياة العصرية.

ويتأثر أداء معلمي محو الأمية وتعليم الكبار بالعديد من العوامل فهو ليس حصيلة عامل واحد وإنما هو انعكاس لتفاعل عوامل عديدة، وهذه العوامل مترابطة ومتداخلة إلى حد كبير ومعرفة هذه العوامل يساهم إلى حد كبير في تشكيل إطار عام يمكن من خلاله النظر في أداء معلم تعليم الكبار ومن ثم العمل على تحسينه (المرسي، 2022).

ومن أهم العوامل التي تؤثر على أداء معلم محو الأمية وتعليم الكبار هو الأمن الوظيفي، وتبرر الحاجة إلى الأمن ال وظيفي من منطلق أن الإنسان يحتاج إلى العيش في سلام، وإلى التحرر من مسببات التهديد، والتوتر، والقلق، وإلى الرغبة في الشعور بالحب والتقدير من قبل زملائه، ورؤسائه في العمل، وذلك من الأمور التي تساعد على تحقيق الأمن والاستقرار الوظيفي اللذان يؤديان إلى الإبداع والابتكار في كل مجالات العمل (جبريل، 2016: 28).

وقد أكدت دراسة الحازمي (2021) أن أبرز عوامل تطوير معلم الكبار هو التخطيط المسبق وفق متطلبات العصر والتقدم المعرفي والتكنولوجي لإسهاماته في نجاح المعلم ونجاح العملية التعليمية. فمعلم الكبار يحمل على كاهله عبء إعداد الأفراد معرفياً ومهنياً لمواكبة التطور، فلم يعد المعلم ملقناً للمعرفة أو مصدراً وحيداً لها، فقد بات دوره ميسراً للمعرفة ومنتجاً لها، وعالماً ومفكراً ومبدعاً ومجدداً وموجهاً ومرشداً تربوياً (التهامي، 2018)، ويعد المعلم من أهم عناصر منظومة تعليم الكبار، فهو الذي يقوم بإكساب المهارات للمتعلمين، وصاحب التأثير الأكبر على شخصيتهم (موسى، 2016).

وبالرغم من الجهود المبذولة في مجال تعليم الكبار, ورغم الإنجازات الكبيرة التي تحققت في هذا الميدان؛ إلا أن هذا لا يعني خلو الطريق من الصعوبات والمشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف التعليمية لهذه الفئة من المجتمع.

هذا وقد أكدت دراسة الفيفي (2021) أنه رغم الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال تعليم الكبار، إلا أنه ظاهرياً هناك العديد من التحديات التي تمنع من تحقيق النتائج المرجوة من الجهود الحثيثة التي تبذلها الوزارة، فهناك العديد من التحديات التي تواجه معلمي مدارس تعليم الكبار والتي ينبغي الكشف عنها ووضع حلول حقيقية وجذرية للتغلب على كافة التحديات. وعليه فقد جاء هذا البحث للتعرف على التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم ومحاولة إيجاد حلول لهذه التحديات وذلك من خلال وجهة نظرهن.

مشكلة البحث:

وجهت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بتعليم الكبار ومحو الأمية لخطورتها على الأفراد والمجتمع، كونها تشكل عائقاً كبيراً في تنمية المجتمع، حيث أن بقاء المجتمع جاهلاً لا يتطور يعيق من عجلة التنمية والنهضة والتطوير.

وقد أشارت دراسة أبو سعدة وآخرون (2022) إلى وجود بعض نواحي القصور والضعف في برامج إعداد معلمي ومعلمات مدارس الكبار، بالإضافة إلى انخفاض مستوى أدائهم ببرامج تعليم الكبار المختلفة، وهذا ما ينعكس بالسلب على فاعلية البرامج وكفاءتها وقدرتها على مواجهة ما يشهده العصر من تحديات (أبو سعدة وآخرون، 2022).

كما أشارت دراسة فؤاد (2014) إلى أن معلمي الكبار يواجهون الكثير من العوامل المؤثرة والضاغطة بفعل عصر العولمة والتقدم التكنولوجي، خاصةً وأن عدة دول تسند مهمة تعليم الكبار لمن لا مهنة له، ونظرتهم إلى أنها وظيفة مؤقتة أو مجاورة لعمل آخر.

وقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود بعض التحديات التي تواجه تعليم الكبار بشكل عام، ومنها دراسة الفيفي (2021) التي أشارت إلى بعض المشكلات الإدارية، والمشكلات التي تتعلق بتطوير الكفاءة المهنية، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس. كما أشارت دراسة غضوري (2021) ودراسة الحميضة (2017) ودراسة مشعل (2021) إلى وجود تحديات تواجه المعلمين في تدريس الكبار من أبرزها المشكلات المالية والإدارية والمناهج التعليمية وطرق التدريس. الأمر الذي يسهم في تسرب المتعلمين من مراكز محو الأمية.

ومن خلال ما سبق ذكره من أهمية تعليم الكبار وفوائده وأهميته التي يمكن أن تعود على المجتمع وتنميته، ووجود الكثير من التحديات التي تواجه معلمي مدارس تعليم الكبار في مختلف البلدان، كما نجد أن العديد من الدراسات قد تناولت وبحثت في التحديات التي تواجه تدريس الكبار بشكل عام، ولكنها لم تدرس الحلول والاقتراحات لهذه التحديات وذلك من خلال وجهة نظر الفئة التي تحتك بهم وتقوم بتعليمهم، وفي ظل غياب الحلول المقترحة لتلك التحديات، يأتي هذا البحث ليلقي الضوء على بعض المشكلات والتحديات التي قد تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم والتي بدورها قد تمنعهن من تحقيق الأهداف التدريسية المطلوبة. كما يسعى هذا البحث لطرح بعض الاقتراحات لعلاج تلك المشكلات والتحديات والنهوض بتعليم الكبار بالشكل المطلوب. وعليه فإن السؤال الرئيس لهذه الدراسة يتمثل فيما يلي:

"ما التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم من وجهة نظرهن؟"

أسئلة البحث

يندرج من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم؟

2. ما التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم؟
3. ما التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم؟
4. ما التحديات الاقتصادية التي تواجه معلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم؟
5. ما التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم؟
6. ما الحلول المقترحة للتحديات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم من وجهة نظرهن؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التعرف على التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم وسبل التغلب عليها.
2. التعرف على التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم وسبل التغلب عليها.
3. التعرف على التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم وسبل التغلب عليها.
4. التعرف على التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم وسبل التغلب عليها.
5. التعرف على التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم وسبل التغلب عليها.
6. التعرف على الحلول المقترحة للتحديات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم من وجهة نظرهن.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- تأتى أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي تتناوله أولاً وهو تحديات تعليم الكبار التي تواجه المعلمات في منطقة القصيم وسبل التغلب عليها.

- أنها تتوافق مع العناية الكبيرة التي توليها جميع دول العالم المختلفة في مجال تعليم الكبار وتوليها المملكة العربية السعودية خاصة للارتقاء والتطوير في مجال تعليم الكبار.
- قد يسهم هذا البحث في إمداد المكتبة المحلية والعربية بدراسة حديثة تسلط الضوء على التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد النتائج التي سيتم التوصل إليها في هذا البحث في تزويد المسؤولين من تعليم الكبار في منطقة القصيم بالمشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار مما قد يؤدي إلى إعادة النظر في البيئة التعليمية بمدارس تعليم الكبار.

مصطلحات البحث:

تحديات تعليم الكبار

أولاً: مفهوم التحديات:

لقد جاءت كلمة التحديات في اللغة على أنها جمع تحد يقال حداه وتحداه أي تعمده (ابن منظور، 1979).

وأشار (الفيفي وآخرون،2021: 283) بأنها كل أمر يقف أمام تحقيق الهدف، أو يصعب مهمة تحقيقه.

في حين تعرف الباحثات التحديات على أنها مجموعة وسلسلة من العقبات والعثرات التي يمكن أن تواجه معلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم، والتي يمكن أن تبعدهم عن إمكانية تحقيق أهدافهم وغاياتهم المرجوة، الأمر الذي يتطلب معالجة إصلاحية وحلول.

ثانياً: مفهوم تعليم الكبار:

عرف الغرباوي (2013: 59) تعليم الكبار بأنه: "إعطاء الكبار قدراً مناسبًا من التعليم لرفع مستواهم الثقافي والاجتماعي والمهني، لمواجهة المتغيرات والاحتياجات المتطورة للمجتمع، وإتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة التعليم في مراحله المختلفة".

كما يعرفه لال (1989: 21) بأنه: " تلبية احتياجات الفرد التعليمية والثقافية بما يمكنه من تنمية خبراته وقدراته بالقدر الذي يكفل له رفع مستواه الاجتماعي وتجاوبه مع ظروف ومتطلبات مجتمعه".

ويعرف تعليم الكبار في هذا البحث بأنه: مجموعة من الممارسات التدريسية والعمليات التعليمية المنظمة التي تؤديها معلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم بهدف تغيير الاتجاهات والمعارف والقيم والمهارات لديهم بما يحقق نواتج التعلم لديهم.

أدبيات البحث:

الإطار النظري

مفهوم تعليم الكبار

يتراوح هذا المفهوم ين حدين: أدنى وأعلى, ويطلق على الحد الأدنى اسم محو أمية بينما يشمل الحد الأعلى التعليم المخصص للكبار, مهما كان مستواهم العلمي والمهني راقيا. ويحتوي الحد الأعلى على مفهوم حضاري لا يقتصر في تعليم الكبار على النشاط التعليمي, بل يوسعه لمواجهة التخلف العام في المجتمع والرقي بالفرد ليستطيع التكيف مع التطور التقني الحديث, والإسهام في تقدم المجتمع, وتفجير طاقاته الإبداعية ليسهم في تنمية ذاته ومجتمعه (القلا، 1986: 13).

ووفقاً لليونسكو (2015) UNESCO، فإن تعليم الكبار يشمل جميع العمليات التعليمية بغض النظر عن المحتوى أو المستوى أو الطريقة سواء كانت رسمية أو غير رسمية، وكذلك التدريب المهني. ويعتقد موروكو (2016) Moroko أن تعليم الكبار هو في المقام الأول للأشخاص الذين لا يعرفون كيفية القيام بالقراءة والكتابة، كذلك لمن فشلوا في دراستهم بالشكل الرسمي.

ويعرف حسان ومحمد (2011: 9) معلم تعليم الكبار بأنه: "الشخص الذي ييسر تعليم الكبار، والذي يمتلك الثقافة المعرفية، ولديه القدرة على توجيه الدارسين وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة، من خلال فهم خصائص وحاجات ودوافع وظروف الدارسين الكبار".

أما البيومي (2016: 241) فيعرفه على أنه: "المعلم القائم بالتدريس بفصول محو الأمية للفئة العمرية الأكبر من ١٤ سنة عن طريق التعاقد (تعاقد نظامي) الذي يجدد سنوياً، وتشرف عليه الهيئة العامة لتعليم الكبار وإدارات محو الأمية".

أهداف تعليم الكبار

تعددت أهداف تعليم الكبار الفردية والاجتماعية، كما اختلفت هذه الأهداف تبعاً لاختلاف المجتمعات الاقتصادية والاجتماعية, وما يسود فيها من قيم وعادات وتقاليد، وتنقسم هذه الاهداف كالتالي (الحميضة، 2017؛ الرواف، 1423هـ، 23):

أولاً: الأهداف الاجتماعية:

1. تكوين الرأي العام: عن طريق تكوين رأي مستنير لدى الأفراد في جميع مجالات الحياة الدينية والاجتماعية.
2. معالجة التخلف: عن طريق تعليم الكبار يتم نشر التوعية الصحية للوقاية من بعض الأمراض, أو للقضاء على بعضها وتخليص المجتمع من الجهل ومحاربته.

3. توجيه الثروة البشرية في المجتمع القائم للإفادة من القوى الكامنة لخير الجماعة ولخير الوطن؛ وذلك بالعمل على رفع مستواهم العلمي والمنهي, والعمل على كشف طاقاتهم الكامنة وتوجيهها بما يفيد البشرية جمعاء.

ثانياً: الأهداف الفردية:

1. رفع مستوى الكفاية الفردية: عن طريق تدريب الفرد على إتقان النشاط الذي يقوم به, مهما كان نوع هذا النشاط, وذلك عن طريق تعلم أساليب جديدة في العمل, مما يعود عليه بالنفع.
2. تكوين ميول جديدة: وذلك عن طريق مساعدة الفرد على أن يكتشف بنفسه ولنفسه الميادين التي تتفق مع طبيعته واستعداده لينعم الفرد بحياة هانئة مستقرة.
3. محاربة الأمية: حيث تهدف حركة تعليم الكبار إلى رفع مستوى الأمي, بحيث يستطيع الاعتماد على نفسه في أمور حياته اليومية المعتادة مثل: قراءة الرموز المكتوبة على المنتجات الغذائية التي يتناولها, والأدوية التي يتعاطاها, وإشارات المرور التي ترشده للسير في المدينة وغيرها من العقبات التي قد تواجه الأمي.
4. النمو المعرفي: وذلك بتنمية مواهب الفرد وقدراته العقلية المعرفية, وتدريبه على التفكير العلمي الموضوعي في جميع أمور حياته اليومية.
5. كسب الرزق: حيث يساعد تعليم الكبار الفرد على زيادة دخله وتنظيم إنفاقه مما يجنبه الأزمات المالية التي تهدد في كثير من الأحيان تماسك الحياة العائلية وسعادتها.

وتهدف برامج محو الأمية بصفة عامة إلى (عباس، 2023: 84):

1. تنمية قدرات الأفراد لاكتساب المعرفة والمهارات والسلوكيات الجديدة التي تساعدهم على تحقيق نضوج شخصي كامل.
2. إعداد الفرد بشكل متكامل ليكون قادراً على أداء دوره بفعالية دينيا وأخلاقياً وجسدياً واجتماعياً وعاطفياً، مما يمكنه من خدمة دينه ودنياه في مجتمع مزدهر ومتقدم.
3. تحقيق اندماج الأفراد في الحياة العامة وذلك من خلال توفير التعليم التقني والمهني المتقدم، وتعزيز قدراتهم للمشاركة الفعالة في التنمية الشاملة للمجتمع.
4. تحقيق الكفاءة الاقتصادية للأفراد من خلال تعزيز مهاراتهم وقدراتهم العملية.
5. مواكبة التطورات العصرية والتحول نحو مفهوم التعليم المستمر.
6. المساهمة في تحقيق أهداف التنمية والتقدم على جميع المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

برامج دراسة الكبار وطبيعة المناهج:

المدارس الليلية "هي المدارس التي توازي أو تقابل التعليم بمدارس التعليم العام, وهي مدارس مسائية يلتحق بها كل من يرغب بمواصلة تعليمه, ومقرراتها الدراسية هي نفس المقررات

التي يدرسها المنتظمون في المدارس النهارية باستثناء مادتي التربية الفنية والرياضية مع تخفيض عدد الساعات المقررة لكل مادة" (الغامدي، 1423هـ: 8).

ورأت وزارة التعليم أن هناك قسماً كبيراً من المواطنين تحول ظروفهم المعيشية دون مواصلة دراستهم النهارية بسبب الحاجة إلى العمل أو لكبر السن رغم توافر الرغبة في الدراسة لديهم، والميل إلى تحسين مستواهم الثقافي, عملت الوزارة عام 1373هـ إلى افتتاح عدد من المدارس

الليلية المتوسطة والثانوية وجعلت الإشراف عليها لإدارة الثقافة الشعبية بجهاز الوزارة وذلك حتى عام,1381هـ ومنذ ذلك تقرر أن يتبع هذا النوع من التعليم جهاته المختصة في التعليم العام، فتم إلحاق التعليم الليلي بإدارة التعليم المتوسط بالوزارة ولكن المدارس المتوسطة الليلية ظلت ملحقة بالمدارس الثانوية أو العكس حتى عام 1388هـ، ومن الأسباب التي دعت إلى إيجاد هذا النوع من التعليم, ما يلي (الحميضة، 2017: 211):

1. إتاحة الفرصة للمواطنين الذين فاتتهم فرص التعليم لمواصلة دراستهم والحصول على حقهم من التعليم، خاصة أن الاتجاه العالمي السائد يقضي بعدم الاكتفاء بالمرحلة الابتدائية كحد أدنى لتعليم المواطن, ويدعو إلى الارتقاء بالمستوى إلى التعليم المتوسط والثانوي.
2. أن هناك موظفين سبق أن التحقوا بالوظائف الحكومية والأهلية بمؤهل المرحلة الابتدائية بسبب الحاجة إليهم نتيجة التطور السريع الذي حدث في كل مرفق مما استلزم ملء الأماكن الشاغرة بهم. وهؤلاء الموظفون أصبحوا في حاجة إلى رفع مستواهم العلمي والثقافي لزيادة قدراتهم على العمل وزيادة طاقتهم الإنتاجية.

وتعمل هذه المدارس في مباني المدارس الحكومية النهارية في الفترة المسائية، ويتم اختيار نخبة من مدرسي المدارس النهارية لها؛ وذلك نظير مكافأة على عملهم الإضافي, كما يقوم موجهي المدارس النهارية بالإشراف الفني والتوجيه لهذه المدارس.

المميزات الخاصة بتعليم الكبار

يتميز تعليم الكبار بصفات تجعله مختلفاً عن غيره من أنظمة التعليم. فهو يتميز بتعدد البرامج المقدمة من حيث المواد التعليمية والوسائط المستخدمة في تقديم المادة العلمية، كما أن تعليم الكبار يتميز أيضاً بمرونة الوقت فالفرد يستطيع التسجيل في المساء أو الصباح حسب ظروفه (الرواف 2002: 30). ويتميز تعليم الكبار بارتباطه بالتنمية من خلال الأنشطة الاجتماعية المقدمة، كما أن لتعليم الكبار فوائد عدة عائدة للمجتمع وتطوره. ومن مميزات نظام تعليم الكبار أنه يسعى لدفع الإنسان لمواصلة تعليمه والمضي قدماً في الحياة (الدخيل، 1425هـ: 30).

استراتيجيات تعليم الكبار

من أهم العوامل المؤثرة على أداء معلم محو الأمية داخل حجرة الدراسة، ما يلي(حجازي، 2009: 78):

تخطيط الموقف التعليمي: حيث يعد التخطيط من أول المهام الإدارية للمعلم، حيث أن نجاح المعلم في هذه المهمة تساعده على الاستمرار في بقية المهام، مما يتطلب من المعلم عند تخطيطه للعمل بفصله أن يتعرف على البيئة المحيطة بعمله من موارد وتجهيزات داخل حجرة الدراسة، ومن دارسين وخصائصهم، ومن زملاء ومعلمين، وأعضاء المجتمع المحلي، لما في ذلك من تأثيرات على مستوي القرارات، ويمكن للمعلم عن طريق التخطيط أن يتخذ عدة قرارات منهجية متعلقة بكيفية تعليم الدارسين الكبار، وقرارات تعليمية مرتبطة بالخبرات التعليمية المتوفرة في حجرة الدراسة.

وعند قيام معلمة تعليم الكبار بالتخطيط للموقف التعليمي عليها أن تراعي: توفير المناخ الديمقراطي الذي يعطي فرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وطرح التساؤلات، والتخطيط الجيد لعملية التعليم والتعلم، ولعملية التواصل بينها وبين دارسيها وبين بعضهم البعض، وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة المختلفة.

تحفيز الدارسين: ويهدف إلى التأثير في سلوكهم وتوجيهه في الاتجاه المرغوب، واستثارة الرغبة لديهم للعمل التعاوني الفعال بما يكفل التحقيق الأمثل للأهداف المرجوة، وتتعدد صور تحفيز الدراسين، منها ما هو داخلي، من خلال: شعور الدراس بالنجاح وزيادة ثقته بذاته، وبقدرته على التعلم، مما يزيد من تفاعله مع بيئته، وتكسبه فرص متعددة للنمو. ومنها ما هو خارجي، مثل: التشجيع واستخدام الثواب المادي والمعنوي أو الثواب الاجتماعي، أو النفسي، مما يتيح توفير بيئة آمنة للتعلم، ومن ثم استثارة دافعيته للاستمرار في التعلم. وحمايته من الشعور بالخوف أو الخجل من التعلم.

إن تحفيز الدارسين له أهمية كبيرة في تعليم الكبار لما له من دور في إسهام بذل أقصي طاقاتهم لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، مما يتطلب من المعلم أن يستثير دافعية الدراسين الكبار مما يدفعهم نحو بذل قصاري جهدهم للمواظبة في الحضور، وكتساب مهارات اللغة العربية والحساب، والمهارات الحياتية التي تمكنهم من مواصلة الحياة وتحسين مستوي معيشتهم وزيادة قدرتهم على التكيف مع المجتمع والتعامل مع المواقف المختلفة.

ومن ممارسات المعلم في تحفيز المتعلمين غرس إحساس القدرة على النجاح بداخلهم، وتعزيز جهدهم، وتأكيد العلاقة بين بذل الجهد والتحصيل، واستخدام الثناء الفعال كتقدير، ودعم الدافعية الذاتية (مارزانو وآخرون، 2007: 51).

وعلى معلمة تعليم الكبار لضمان نجاح تدريسها استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع على المشاركة الإيجابية في كافة الأنشطة، والتواصل الفعال بينها وبين دارسيها، وبين الدراسين بعضهم البعض، واحترام ذاتية الكبير، ويأتي دور المعلم في الاستفادة من دافع الإنجاز لدي الدارسين، وإتقانهم لعملهم، من خلال تعزيز قدرتهم على أداء المهام، الأمر الذي يعزز شعورهم بالنجاح وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبالمعلمة وبالمجتمع المحيط.

إدارة وقت التعلم: ليتمكن المعلم من إدارة وقت التعلم داخل الصف الدراسي، عليه أن: يلتزم بوقت التعلم، ويجمع المعلومات الكافية عن كيفية قضاء هذا الوقت، والتخطيط الجيد للدرس، والمتابعة الفاعلة داخل الصف، وتعرف المشكلات الناتجة عن ضياع الوقت.

ومن الجوانب التي يتطلب مراعاتها من قبل معلمة تعليم الكبار لإدارة وقت التعلم داخل الصف: الانتباه للوقت المتاح للتدريس، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها، واستغلال وقت التعلم، وتنظيم الوقت وتوزيعه على الأنشطة المختلفة داخل الصف، وتنظيم الدراسين داخل الصف إما في مجموعات عمل أو في شكل مجموعات للحوار والمناقشة.

تقويم الأداء: يقصد بالتقويم عملية قياس النواتج المرغوبة وغير المرغوبة لأفعال وأنشطة معينة تهدف لإحداث تغييرات مرجوة في الأفراد، وتتوقف فاعلية عملية تقويم الأداء على مدى إدراك أهداف التقويم ووظائفه، وعلى الإيمان بأن هذه العملية تعود عليهم بالنفع، وبالتالي فإن نظام التقويم الفعال هو النظام الذي يرضي جميع أطراف عملية التقويم، وعلى مستوي إدراكهم لمدي موضوعية نظام تقويم الأداء.

واقع إعداد معلمات الكبار وجودة أدائهن التدريسي:

يختلف أداء معلمي تعليم الكبار داخل فصول محو الأمية للكبار، وذلك حسب مصادر إعدادهم وتدريبهم، ويرجع هذا إلى أن كثيراً من المعلمين بفصول محو الأمية غير مؤهلين أكاديمياً ومهنياً، ويميلون إلى عدم الخبرة في التعامل مع الكبار، ويرجع ذلك إلى أن الاستعانة بالمؤهلات المتوسطة وفوق المتوسطة في التدريس بفصول محو الأمية أمر قد فرضه واقع المتقدمين للعمل بالتدريس في فصول محو الأمية من ناحية، والحاجة إلى معلمين للإسراع بتنفيذ خطة محو الأمية من ناحية أخري، كما أن جانب تقصير كليات التربية في إعداد معلم محو الأمية قد ساهم في إلقاء أعباء ضخمة على هيئة تعليم الكبار، وجعلها تقبل العناصر المتاحة أو المعروضة من حملة المؤهلات الدراسية المختلفة غير المؤهلة (عبود، 2009: 19).

يعاني معلمو محو الأمية وتعليم الكبار من جوانب قصور عديدة والتي تعوق جهود المجتمع في مكافحة الأمية والقضاء عليها، كما تعوق حركة التقدم في المجتمع وعدم تحقيق أهداف تعليم الكبار والتعليم المستمر؛ مما ينتج عن هذا القصور مخاطر تؤثر على البرامج التدريبية.(حسان ومحمد، ٢٠١١: ٢٨). ومن أشكال هذا القصور ما يلي (المرسي، 2022: 1368):

القصور في أساليب اختيار معلمي تعليم الكبار: ومن أبرز أوجه القصور في أساليب اختيار معلمي محو الأمية ما يلي:

- عدم تطبيق اختبارات قبول يتم في ضوئها قبول الطلاب في شعبة التعليم الأساسي بكليات التربية، وغيرها من الشعب التي يختار منها معلمو الكبار مثل اللغة العربية والمواد الاجتماعية.

- اختيار خليط من المعلمين من مستويات علمية مختلفة، وتخصصات متباينة، دون تدريبهم.

القصور في أداء معلمي تعليم الكبار: من أبرز أوجه القصور في أداء معلمي محو الأمية ما يلي:

- عدم وضع تصور لبرامج تعليم الكبار أو إعداد بعض مكوناته كوحدة دراسية.
- قصور الثقافة العامة وخاصة العملية؛ مما يجعلهم عاجزين أحيانًا عن الرد على استفسارات الكبار في مادة الثقافة العامة.
- تدني الثقافة الدينية عند كثير منهم؛ مما يجعلهم عاجزين عن تدريس مادة التربية الدينية.
- العجز عن مواجهة بعض مشكلات الدراسين الكبار، وإدراك ما تفرضه الفروق الفردية من إجراءات.
- ضعف القدرة على استخدام الأساليب العلمية في تقدير احتياجات الدارسين.
- ضعف التدريب على التعلم الذاتي، والعجز عن تملك الاستقلال في تحصيل المعرفة.
- ضعف قدرة المعلم على استخدام الوسائل التكنولوجية في قاعات الدراسة.
- افتقار بعض المعلمين إلى الجوانب الإدارية للعمل في برامج تعليم الكبار.

القصور في نظم إعداد معلمي تعليم الكبار: ومن أبرز أوجه القصور في نظم إعداد معلمي محو الأمية ما يلي (التهامي، 2003: 16):

- افتقار نظم إعداد معلمي محو الأمية إلى فلسفة واضحة محددة المعالم.
- قلة بناء برامج إعداد معلمي محو الأمية على تصور واضح للكفايات الأكاديمية والتربوية اللازمة له.
- افتقار بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للخبرة المباشرة لنظم تعليم الكبار.
- قلة المتخصصين في مجال تعليم الكبار بالجامعات؛ مما يحرم كلياتها من توافر الخبرة اللازمة، والاجتهادات في إلقاء المحاضرات، دون الاستناد إلى دراسات علمية متخصصة.
- ضآلة القدر الذي يدرس للطلاب في شعب إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية من مقررات مرتبطة بتعليم الكبار.
- هناك قصور وتدني واضح في مستوي إعداد معلم تعليم الكبار وشمل القصور جميع جوانب الإعداد الثقافي (العام)، والأكاديمي (التخصصي)، والمهني (التربوي).
- ندرة إتاحة الفرصة في برامج الإعداد للتدرب بالتربية العملية في مراكز تعليم الكبار.

القصور في البرامج التدريبية لمعلمي تعليم الكبار: ومن أبزر أوجه القصور في البرامج التدريبية لمعلمي محو الأمية ما يلي (بطرس، ٢٠٠٢: ٣٥):

- ضعف كفاءة بعض المدربين تكليف أفراد يقومون بالتدريب لا عن كفاءة بقدر ما هو عن مراعاة لوضع وظيفي معين لهم.
- عقد برامج التدريب في فترات متباعدة تقلل الفائدة منها.
- عجز بعض برامج التدريب عن أن تشمل جميع المعلمين الذين هم في حاجة إليها.

- يغلب على البرامج التدريبية الطابع النظري المجرد، إذ تجري في مراكز التدريب دون النزول إلى الميدان ودراسة بيئة الأميين ومعايشتهم في حياتهم وعملهم.
- تعتمد بدرجة كبيرة على المحاضرات، ومن ثم فقدان التفاعل بين المدربين والمتدربين، كما أنها تضعف من إيجابية المتدربين ومشاركتهم في عملية التدريب.
- تتفاوت من حيث فاعليتها، وفقًا لتباين مستويات القائمين بالإشراف عليها والعاملين فيها؛ إذ يتوافر لبعضها عدد كاف من المتخصصين في تعليم الكبار، بينما يتعذر أحيانًا أخرى توفير الخبراء وتفرغهم طوال مدة الدورة.
- تركز على التعريف بشكلة الأمية وخطورتها، وأهمية تعليم الكبار، وطرق التدريس لهم، وقد تتعرض لتعريف شخصية الكبير وتعلمه، وبعض الوسائل المستخدمة في تعليم الكبار، أي أنها تركز على مبادئ تعليم الكبار من منظور محو الأمية الوظيفي أو الحضاري فضلًا عن أن يكون معلم محو الأمية أداة للتغيير الاجتماعي.
- كونها دورات قصيرة لا تكفي لإحداث تغيير في مفاهيم واتجاهات وقدرات وممارسات العاملين في تعليم الكبار.
- تفتقر إلى الشمول والتكامل في معالجتها للعناصر المختلفة التي تكون برنامج إعداد معلم محو الأمية، وتغفل أحيانًا عناصرها في هذا الإعداد.

كما أوضحت دراسة عبد الستار (٢٠٠٤: ١١٦) أن: القصور في اختيار وإعداد وتدريب معلم محو الأمية يتبعه بالتالي قصور في أدائه بمراكز تعليم الكبار، وذلك من خلال مواقف التعليم والتعلم، وتظهر المعوقات التي تحول دون استفادة الدراسين خلال المواقف التعليمية.

ودعت دراسة مركز تطوير التعليم الجامعي والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار (٢٠٠٤) إلى البحث في تقويم معلم محو الأمية، وذلك من خلال محاولة تقويم طرق وأساليب وعوامل اختياره لهذه المهنة، وكيفية إعداده وتدريبه مهنيا وأكاديميا وثقافيا وتقويم أدائه المهني، مع تقديم توصيات مقترحة لتطويره وتحسين أدائه في هذه المجالات. وقد تضمنت التصورات المقترحة العناصر الأساسية التالية: انتقاء معلم محو الأمية، وإعداده وتدريبه، وتقويم أدائه. كما أوضحت أن من أهم معوقات عمل معلم محو الأمية: نقص تأهيل معلمي محو الأمية ونقص تلقي تدريب قبل الالتحاق بالعمل أو أثناء عملهم وإهمال الجانب التطبيقي أثناء البرامج التدريبية المتاحة، هذا بجانب قلة خبراتهم وضعف الحوافز المادية لهم وارتباطها بانتظام الدارسين وتأخر صرفها وانخفاض مستوي الرضا المهني لمعلم محو الأمية.

ويرى الباحثون بأنه من الضروري إحداث تنمية مهنية شاملة تضمن رفع مستوي معلم محو الأمية الأكاديمي والمهني والثقافي والأخلاقي؛ بما يتلاءم مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، وإتاحة الفرصة لهم للحصول على مهارات جديدة تعينهم على حل ما يواجههم من مشكلات أثناء تدريسهم للكبار، وتدريب المعلم على أساليب البحث العلمي والنمو الذاتي.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بهارودين ومراد ومات (Baharudin, Murad & Mat, 2013) إلى التعرف على التحديات التي يواجهها الطلاب الكبار، وكيف يتعامل هؤلاء الطلاب البالغين مع هذه التحديات. وتتبنى دراسة الحالة هذه دراسة حالة نوعية، وتستخدم أخذ العينات البسيطة من أجل اختيار العينة الخاصة بها. وتكونت عينة الدراسة من عدد 20 طالب وطالبة من الجزء الثاني والجزء الرابع من طلاب الدراسات العليا الذين يجلسون حاليا لورقة EDU 714 (تعليم الكبار). وتم إجراء المسح على هذه العينة، كما تم إجراء مقابلة شبه منظمة أيضًا. وكشفت الدراسة أن التحدي الأكبر الذي يواجه الطالب هو تحديات نفسه تليها الوقت والمال والتحدي العائلي. لذلك، من الضروري أن تتخذ هذه الأطراف المزيد من الخطوات لتعزيز بيئة التعلم المواتية للطلاب المتعلمين الكبار لضمان التحصيل الجيد في مجال الدراسة.

وهدفت دراسة لغليض (2016) الى التعرف على صعوبات تعلم القراءة وأثرها على انشطة اللغة العربية من منظور معلمات أقسام محو الأمية وتعليم الكبار، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة لجمع كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلمة، وأظهرت النتائج ان معظم المعلمات يتلقون صعوبات كبيرة في تدريس هذه المادة، وهذا راجع ربما لصعوبة ولطبيعة المواضيع المدرجة في كتاب القراءة، ولغياب الآليات المساعدة للمتعلم الكبير في الفهم والاستيعاب.

كما هدفت دراسة زينغا (Nzinga, 2016) إلى تحديد معوقات تعليم الكبار، وتحديد المشاكل التي تقف في مواجهة مسؤولي التعليم المستمر وتعليم الكبار في المنطقة. واستخدمت الدراسة تصميم البحث الوصفي المسحي. وتم تحليل 424 مركزًا تعليميًا لتعليم الكبار. وتكونت عينة الدراسة من 128 مديرًا و 8 مسؤولي تعليم الكبار. وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبيانات والمقابلات وتحليل الوثائق. ومن أبرز التحديات التي توصلت إليها الدراسة هي: المعوقات الإدراكية لدى متعلمي تعليم الكبار في تطبيق التعليم في ما يلي: – عدم رغبة المتعلمين في دفع ثمن البرنامج، تصور سلبي عن البرنامج، شعور ملحوظ بالتشكيك حول تعليم الكبار، وعدم الاقتناع من فوائد البرنامج. وخلص إلى أن هناك بالفعل إدراكاً إدارياً للمعوقات المنهجية والرقابية والإشراقية التي تواجه تنفيذ مناهج برامج تعليم الكبار في مقاطعة مشاكوس.

كما هدفت دراسة الحميضة (2017) الى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه معلمي اللغة العربية في مدارس تعليم الكبار بمدينة الرياض وسبل مواجهتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، تم توزيعها على عينة بلغ عددها (55) جميعهم ذكور، وأظهرت نتائج الدراسة: أن أبرز المشكلات ضعف الدارس في مهارات القراءة والكتابة، وعدم وجود مناهج مخصصة للدارس الكبير، وعدم اشراك المعلم في اختيارها وعدم تطورها وتغيرها باستمرار، وعدم مناسبتها الوقت المحدد لإتمامها.

وهدفت دراسة نيقاسا (Negassa, 2019)إلى إظهار التحديات التي تواجه تنفيذ التكامل التعليم الوظيفي للكبار في ولاية أوروميا الإقليمية الوطنية. واستخدمت هذه الدراسة أسلوب الدراسة النوعية وعدد قليل من نوع البيانات الكمية. وتم جمع البيانات النوعية من المشاركين في مكتب التعليم الإقليمي، ورؤساء مكاتب التعليم بالمنطقة، والخبراء في مكاتب التعليم المختلفة، وقد استخدمت الدراسة المقابلة كأداة لجمع المعلومات، ومراقبة الفصول الدراسية محو الأمية وأساليب مجموعة التركيز. واستخدمت الدراسة طريقة أخذ العينات الهادفة لتشمل (39) من المشاركين. وكشفت نتائج الدراسة أن تنفيذ البرنامج يعوقه الوصول إلى البالغين الذين يتعلمون البرنامج، والافتقار إلى تنظيم الهيكل والتنسيق والالتزام بتحسين برنامج محو الأمية. كما أظهرت نتائج الملاحظة أن بعض المحتويات مثل العد وجمع الأرقام تحظى بإعجاب أكبر من المشاركون. ومن ناحية أخرى، فإن كتابة الأسماء وبناء الكلمات والجمل تمثل تحديًا للمتعلمين. ولا يتم تنفيذ المنهج كما هو منصوص عليه في الكتاب المدرسي للمتعلمين فقط، ويقوم ميسري محو الأمية في شكل طريقة التعلم بين الأجيال بتشغيل البرنامج، دون الحاجة إلى إشراك الميسرين في مجال الإرشاد الزراعي والصحي. وتظهر نتيجة الدراسة أن النموذج المستخدم للتنفيذ، لم يتمكن من إحداث تغيير باعتباره الطريقة الصحيحة للهروب من مشكلة الأمية في المنطقة، على الرغم من نمو التعليم الرسمي، فقد تم إعاقة تعليم الكبار؛ لذلك على الحكومة إعادة هيكلة نظام مجزأ للبرنامج؛ الأمر الذي يمكن أن يقلل من الفجوة بين منفذي السياسات والحكومة والمستخدمين النهائيين.

في حين هدفت دراسة الفيفي وآخرون (2021) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمات تعليم الكبار في محافظة الخرج، ولتحقيق اهدافها تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (66) معلمة من معلمات تعليم الكبار لكل المرحلتين المتوسطة والثانوية من ادارة التعليم بالخرج، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، فمن ابرز المشكلات الادارية ان ادارة المدرسة تتأخر في توزيع الجداول بين المعلمات قبل بدء الدراسة، كما أن ادارة المدرسة لا تتابع غياب الطالبات باستمرار. ومشكلات متعلقة بتطوير الكفاءة المهنية حيث تواجه المعلمات العديد من المشكلات المتعلقة بصعوبة تنفيذ المهام التي تُكلف بها، نظراً لوجود بعض جوانب القصور في الاعداد المهني للمعلمات، كما تجد المعلمات بعض الصعوبة في مساعدة الطالبات على فهم المادة الدراسية، ايضاً غياب الطالبات يؤثر على سير المنهج التعليمي حسب ما هو مخطط له من قبل المعلمات، ومشكلات متعلقة بالبيئة الصفية حيث أن عدد الطالبات غير مناسب لحجم الصف.

وفي دراسة الغضوري (2021) هدفت الى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي كبار السن في دولة الكويت من وجهة نظرهم، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من 489 معلماً ومعلمة، واظهرت النتائج ان من أبرز المشكلات المخصصات المالية المخصصة لمراكز تعليم الكبار غير كافية، قلة توفير المستلزمات الدراسية للمعلمين التي تساعدهم في اكمال العملية التعليمية مع الكبار، عدم حصول المعلمين على دورات تأهيلية وتدريبية كافية.

وفي دراسة اجراها مشعل (2022) حول أهم المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين والمعلمين في مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية في الأردن، وسبل مواجهتها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، ولقد شملت عينة الدراسة مجموعة من المعلمين والدارسين في مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية في مختلف المناطق، وأوضحت نتائج الدراسة الى ان العديد من الدارسين والمعلمين اتفقوا على أن منهاج محو الأمية بما يحتويه من مواضيع غير ممتع للملتحقين بالمركز، مما يؤكد ذلك عدم شعور العديد من الدارسين بالفائدة من الدروس التي اخذوها، وطرق التدريس لا تراعي الفروق الفردية للدارسين، وعدم اهتمام المشرفيين التربويين للمراكز في كثير من الأحيان.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق من حيث (المنهج- المجتمع- العينة- الأداة).

- **من حيث المنهج**

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحميضة (2017) ومع دراسة الفيفي وآخرون (2021) ومع دراسة مشعل (2022)، ومع دراسة زينغا (Nzinga, 2016) في اتباع المنهج الوصفي المسحي لجمع بيانات الدراسة.

- **من حيث الأداة**

اتفقت الدراسة الحالية مع كافة الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة.

- **من حيث العينة**

اتفقت الدراسة الحالية مع كافة الدراسات السابقة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من فئة المعلمين أو المعلمات.

- **من حيث المجتمع**

اتفقت الدراسة الحالية مع كافة الدراسات السابقة في تطبيق الدراسة على مجتمع المعلمين أو المعلمات.

أوجه الاختلاف من حيث (المنهج- المجتمع- العينة- الأداة).

- **من حيث المنهج**

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة لغليض (2016) ودراسة الغضوري (2021) اللتان استخدمتا المنهج الوصفي التحليلي، ومع دراسة نيقاسا (Negassa, 2019)التي استخدمت أسلوب الدراسة النوعية. ومع دراسة بهارودين ومراد ومات (Baharudin, Murad & Mat, 2013) التي استخدمت المنهج الكمي والنوعي.

- **من حيث الأداة**

لم تختلف الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة في ماهية الأداة المستخدمة لجمع بيانات الدراسة.

- **من حيث العينة**

لم تختلف الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة في ماهية عينة الدراسة.

- **من حيث المجتمع**

لم تختلف الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة في طبيعة مجتمع الدراسة.

أوجه التميز في الدراسة الحالية

تميزت الدراسة الحالية بأنها جاءت لمعرفة ماهية التحديات والعقبات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تمثلت أوجه الاستفادة فيما يلي:

1. بلورة وبناء وإثراء الإطار النظري.
2. تحديد واختيار أدوات الدراسة الأنسب للدراسة.
3. اختيار المنهج العلمي المناسب للدراسة.
4. تدعيم نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.
5. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
6. الاستفادة من مراجع الدراسات السابقة.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

استخدمت البحث المنهج الوصفي المسحي والذي يعرف بأنه: "المنهج البحثي المستخدم لدراسة وتفسير نوعيات مختلفة من الأبحاث التي تحتاج اختيار مجتمع دراسة بالكامل، أو عينة بحثية تشكل غالبية المجتمع البحثي، ويكون الغرض منه وصف ماهية طبيعة تلك الظاهرة (العساف، 2012).

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم والبالغ عددهن (350) معلمة في المملكة العربية السعودية.

عينة البحث:

تم سحب عينة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث بحجم (51) معلمة وتوزيع أداة البحث عليهم، غالبيتهم (72.5%) مؤهلهم العلمي بكالوريوس، 9.8% ماجستير، و3.9% دكتوراه، بينما 13.7% لديهم مؤهلات أخرى كالدبلوم العادي والدبلوم المتوسط.

أداة البحث:

في ضوء أهداف البحث وأسئلته فإن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف البحث هي الاستبانة، والتي عرفها العساف (2012) بأنها عبارة عن أداة يشمل محتواها مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة بهدف الحصول على إجابات أفراد العينة على أسئلة البحث، وقد اعتمد البحث الحالي في بناء أداته وصياغة مفرداتها، وكيفية اختيار محاورها في محاولة لاستطلاع آراء معلمات مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم للتحديات التي تواجههن في تدريس هذه الفئة، ووضع الحلول والمقترحات المناسبة لحل هذه التحديات وذلك من خلال وجهة نظرهن، بالاستفادة من المصادر التالية:

- **الإطار النظري للدراسة.**
- **الدراسات السابقة في هذا المجال.**
- مقابلة مجموعة من معلمي تعليم الكبار ذوي الخبرة وأخذ آرائهم ومقترحاتهم.

وقد تكونت الاستبانة من خمسة محاور رئيسية وهي على النحو التالي:

1. المحور الأول: التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.
2. المحور الثاني: التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.
3. المحور الثالث: التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.
4. المحور الرابع: التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

5. المحور الخامس: التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم.
6. كما تضمنت الاستبانة سؤال تحريري عن المقترحات والحلول المناسبة لتلك التحديات، وذلك من خلال وجهة نظر معلمات مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

صدق أداة البحث:

1. الصدق الظاهري

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من صلاحية الاستبانة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (10) محكمين من الأساتذة المختصين لإبداء الرأي فيما يتعلق في مدى مناسبة الفقرات وانتمائها لمحاور الاستبانة، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الاضافة أو إعادة الصياغة. حيث قدم السادة المحكمين العديد من التعديلات الجوهرية على أداة البحث، وتم إجراء تلك التعديلات على الاستبانة لتخرج بصورتها النهائية، وقامت بإعادة صياغة الاستبانة في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين، حتى أخذت الاستبانة شكلها النهائي.

2. صدق الاتساق الداخلي

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي اليه، والجدول رقم (1) التالي يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

جدول (1): صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.577**	1	.424**	1	.526**	1	.630**	1	.676**
2	.562**	2	.628**	2	.592**	2	.725**	2	.816**
3	.326*	3	.605**	3	.679**	3	.752**	3	.753**
4	.635**	4	.705**	4	.610**	4	.509**	4	.723**
5	.614**	5	.740**	5	.585**	5	.552**	5	.675**
6	.675**	6	.591**	6	.420**	6	.704**	6	.744**
7	.466**	7	.760**	7	.517**	7	.800**	7	.784**

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
.710**	8	.732**	8	.769**	8	.593**	8	.722**	8
.722**	9	.630**	9	.598**	9			.773**	9
.613**	10	.639**	10	.755**	10			.678**	10
		.604**	11	.654**	11			.636**	11
		.692**	12	.471**	12			.380**	12

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 ** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول رقم (1) أن جميع فقرات الاستبانة ترتبط ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بالدرجة الكلية لمحاورها، حيث تراوحت معاملات الارتباط لهذه الفقرات بين 0.326 و0.816 ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في فقرات أداة البحث، مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بهذا الشأن.

- ***ثبات أداة البحث: هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها قياس ثبات أداة البحث وذلك للتأكد من مدى صلاحية هذه الأداة لقياس ما وضعت لقياسيه، وفي هذا البحث تم استخدام كل من طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach's Alpha وطريقة التجزئة النصفية Split Half_ لحساب الثبات في البيانات، والجدول رقم (2) يبين ثبات أداة البحث بكلا الطريقتين.***

جدول (2): ثبات أداة البحث بطريقة ألفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

المحور	الثبات بطريقة الفا كرونباخ		الثبات بطريقة التجزئة النصفية	
	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون	معامل سبيرمان براون للتجزئة النصفية
المحور الأول	10	0.80	0.59	0.74
المحور الثاني	12	0.87	0.71	0.83
المحور الثالث	12	0.83	0.73	0.85
المحور الرابع	8	0.80	0.74	0.85
المحور الخامس	12	0.90	0.81	0.90
الاستبانة ككل	**54**	**0.95**	**0.88**	**0.94**

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة ألفاكرونباخ لجميع فقرات استبانة بلغت (0.95) ويشير ذلك لوجود ثبات مرتفع في بيانات البحث، كما وبلغت قيمة معامل سبيرمان براون للتجزئة النصفية

لجميع فقرات الاستبانة (0.94) ويشير ذلك لوجود ثبات مرتفع في بيانات البحث، مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة البحث بهذا الشأن.

- ***تصميم أداة البحث***

تم تصميم الاستبانة وفق مقياس ليكرت (Likert Scale) الثلاثي، حيث تُعطى فيه الإجابات أوزان رقمية تمثل درجة الاجابة على الفقرة، كما هو موضح بالجدول رقم (3) التالي:

جدول (3): تصحيح أداة البحث وفق مقياس ليكرت الثلاثي.

الإجابة	لا أوافق	محايد	أوافق
الدرجة	1	2	3

يتضح من الجدول رقم (3) أن الفقرة التي تكون الإجابة عليها بـ" أوافق" تأخذ الدرجة (3) والفقرة التي تكون الإجابة عليها بـ "محايد" تعطى الدرجة (2) بينما الفقرة التي تكون الإجابة عليها بـ" لا أوافق" تعطى الدرجة (1)، ويتم الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي لكل فقرة من الفقرات في تحديد مستوى نتيجة كل فقرة، وهو ما يعبر عن موقف أفراد عينة البحث من هذه الفقرات، حيث أنه كلما كانت قيمة المتوسط أكبر من المتوسط الحيادي المعبر عنه بالقيمة (2) يدل ذلك على وجود موافقة أكبر على فقرات البحث ويدل ذلك على الموقف الايجابي تجاه فقرات البحث، بينما اذا كانت قيمة المتوسط تساوي أو تقل عن القيمة (2) يدل ذلك على وجود مستوى أكبر من عدم موافقة أفراد عينة البحث على فقرات البحث ويدل ذلك على الموقف السلبي أو الضعيف تجاه فقرات البحث.

- ***المحك المعتمد في البحث***

حيث إنه قد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي في إعداد أداة البحث فقد تبنى البحث المحك الموضح بالجدول رقم (4) للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الثلاثي وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات البحث. حيث تم حساب طول الفترة للوسط الحسابي عن طريق قسمة المدى على عدد مستويات الإجابات المراد التصنيف إليها، علماً أن المدى عبارة عن القيمة القصوى في المقياس الخماسي مطروحاً منها القيمة الدنيا (3−1=2)، وبالتالي فإن طول الفترة للوسط الحسابي تساوي (2÷3 = 0.66) وبذلك تم الحصول على أطول الفترات للوسط الحسابي، ومن خلالها سيتم تحديد نتيجة كل فقرة من فقرات البحث بشكل نهائي.

جدول (4): المحك المعتمد في البحث

درجة الموافقة	طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له
قليلة	أقل من 1.67	أقل من 56%
متوسطة	1.67 إلى 2.33	56% إلى 78%
كبيرة	أكبر من 2.33	أكبر من 78%

وهذا يعطي دلالة إحصائية على أن المتوسطات التي تقل عن (1.67) تدل على موافقة بدرجة قليلة، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (1.67 –2.33) فهي تدل على موافقة بدرجة متوسطة، والمتوسطات التي تزيد عن (2.33) تدل على موافقة بدرجة كبيرة.

إجراءات تطبيق البحث

1- تم تصميم الاستبانة وتحديد هدفها، والمتمثل في محاولة استطلاع آراء معلمات مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم للتحديات التي تواجههن في تدريس هذه الفئة، ووضع الحلول والمقترحات المناسبة لحل هذه التحديات وذلك من خلال وجهة نظرهن.
2- تم تحديد مكونات الاستبانة، والتي تكونت من مجموعة من العبارات مقسمة على خمسة محاور رئيسية، وقد حددت التحديات محل الاهتمام، استناداً إلى تحليل بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة. وتمثلت أبعاده فيما يأتي:
   - التحديات الإدارية.
   - التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس.
   - التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية.
   - التحديات الاقتصادية.
   - التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار.
   - كما تضمنت الاستبانة سؤال تحريري عن المقترحات والحلول المناسبة لتلك التحديات، وذلك من خلال وجهة نظر معلمات مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.
3- إعداد الصورة الأولية للاستبانة.
4- تم وضع نظام خماسي متدرج لتقدير الدرجات في الاستبانة، حيث تعطى للاستجابات من 1- 3 درجات وفق مقياس ليكرت الثلاثي.
5- قامت الباحثات بتوزيع الاستبانة على عينة البحث، وسيستمر تطبيقها 10 أيام، وبعدها قمنا بجمع درجات وإجابات كل معلمة ورصدها.

- ***الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات***

تم الاعتماد بشكل أساسي على برنامج التحليل الاحصائي(SPSS v.28) في إدخال بيانات البحث وتحليلها، مع الاستعانة بالأساليب الاحصائية اللازمة، لتحقيق أهداف البحث وكانت هذه الأساليب على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي (Mean): للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة على فقرات ومحاور البحث.

- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد البحث لكل فقرة عن وسطها الحسابي، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، وطريقة التجزئة النصفية (Split _Half): لقياس الثبات في البيانات.
- معامل ارتباط بيرسون)Pearson Correlation Coefficient(: لقياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات البحث.
- اختبار (One Sample T-test): لتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط اجابات افراد العينة عن المتوسط الحيادي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية لكل محور.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما هي التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الأول "التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول رقم (5) يوضح نتائج التحليل.

جدول (5): التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	عدم وجود خطة دراسية مناسبة.	2.25	0.80	75.0%	2.29	0.03	متوسطة	5
2	عدم توافر الدعم الإداري الكافي للمعلمات.	2.51	0.70	83.7%	5.18	0.00	كبيرة	2
3	التعامل مع مشكلات الطلاب وتحفيزهم وتشجيعهم على الاستمرار في التعلم.	2.63	0.53	87.7%	8.49	0.00	كبيرة	1
4	صعوبة التواصل مع الطلاب بسبب اختلاف الخلفيات الثقافية	2.39	0.75	79.7%	3.73	0.00	كبيرة	4

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
	والعمرية واللغوية.							
5	عدم القدرة على إدارة الصف والتنظيم وإدارة الوقت أثناء تعليم الكبار.	2.25	0.82	75.0%	2.22	0.03	متوسطة	5
6	قلة زيارة المشرفات التربويات لمدارس تعليم الكبار والاستماع إلى شكاوى المعلمات.	2.14	0.80	71.3%	1.22	0.23	متوسطة	7
7	غياب معيار محدد للترقية يعتمد عليه في الحكم على حسن الأداء والالتزام بالحضور.	2.47	0.67	82.3%	4.99	0.00	كبيرة	3
8	تقصير الإدارة في تعريف المعلمة بمسؤولياتها وواجباتها المهنية وظروف العمل.	2.14	0.85	71.3%	1.16	0.25	متوسطة	7
9	قلة الاهتمام والتعاون بين إدارة المدرسة والمعلمات.	2.08	0.80	69.3%	0.70	0.49	متوسطة	9
10	انعدام ثقة المديرة بالمعلمات في تحقيق مهامهن الوظيفية.	2.02	0.76	67.3%	0.18	0.86	متوسطة	10
	المحور ككل	**2.29**	**0.45**	**76.3%**	**4.57**	**0.00**	متوسطة	

قيمة "ت" عند درجات حرية 50 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.01

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الأول "التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم" بين (2.02 من 3) كحد أدنى، وبوزن نسبي 67.3%، ودرجة موافقة "متوسطة" للفقرة التي تنص على "انعدام ثقة المديرة بالمعلمات في تحقيق مهامهن الوظيفية"، إلى (2.63 من 3) كحد أعلى، وبوزن نسبي 87.7%، ودرجة موافقة "كبيرة" للفقرة التي تنص على "التعامل مع مشكلات الطلاب وتحفيزهم وتشجيعهم على الاستمرار في التعلم".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور "التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم" ككل (2.29 من 3) وبوزن نسبي 76.3%، ودرجة موافقة "متوسطة". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (4.57) وهي أكبر من قيمة "ت"

الجدولية عند مستوى دلالة 0.05، وبالتالي نستنتج وجود درجة متوسطة من التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

وتعزو الباحثات هذه النتيجة إلى تنوع الطلاب فهم مختلفين من حيث الأعمار والثقافات والخلفيات التعليمية، وهذا يعد تحديا إداريا للمعلمات اللاتي يحتجن إلى تصميم وتنفيذ دروس تتناسب مع احتياجات جميع الطلاب، وقد يرجع السبب إلى أن تكون الإدارة ليست ذات كفاءة وجودة ولديها قصور في أداء المهام والمسؤوليات والواجبات رغم أن تعليم الكبار قطاعًا صغيرًا نسبيًا ويتلقى نسبة قليلة من الدعم الإداري، وأن الإدارة لا تمتلك من الموارد التي ينبغي أن توفرها الوزارة لتسهيل العملية التعليمية في مراكز تعليم الكبار، وقد يرجع السبب إلى أن الإدارة تمتلك خصائص وسمات شخصية غير واضحة ولا تساعد على الإبداع في العمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرحيلي (2012) التي أشارت إلى أن المشكلات الإدارية التي تواجه برامج تعليم الكبار جاءت بدرجة متوسطة. كما تتفق مع نتائج دراسة الغضوري (2021) والتي أشارت إلى ان المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي كبار السن جاءت بدرجة متوسطة. فيما تختلف مع نتائج دراسة القرني وباوزير (2019) والتي أشارت إلى انخفاض مستوى المشكلات الإدارية التي تواجه المعلمات العاملات في تعليم الكبيرات.

السؤال الثاني: ما هي التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني "التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول رقم (6) يوضح نتائج التحليل.

جدول (6): التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	عدم مراعاة مصممي المناهج لحجم المناهج التي تناسب الكبار.	2.78	0.46	92.7%	12.15	0.00	كبيرة	1
2	نقص وتأخير تسليم الكتب الدراسية في بداية العام.	2.33	0.77	77.7%	3.11	0.00	متوسطة	10
3	ندرة توافر الأنشطة التعليمية	2.57	0.64	85.7%	6.34	0.00	كبيرة	3

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
	الصفية والغير صفية في المناهج الدراسية.							
4	عدم مراعاة مصممي المناهج للفروق الفردية بين الطالبات.	2.43	0.67	81.0%	4.59	0.00	كبيرة	6
5	عدم وجود مناهج متخصصة لتعليم الكبار.	2.47	0.76	82.3%	4.44	0.00	كبيرة	5
6	عدم مشاركة الكبار في تصميم المناهج الخاصة بهم.	2.43	0.73	81.0%	4.23	0.00	كبيرة	6
7	عدم مناسبة الوقت المحدد لإنهاء تدريس مناهج الكبار.	2.33	0.74	77.7%	3.22	0.00	متوسطة	10
8	افتقار المناهج للتحديث والتطوير والتغيير بما يواكب المستجدات التعليمية.	2.35	0.77	78.3%	3.27	0.00	كبيرة	8
9	صعوبة حفظ لدى الكبار خاصةً مع اختلاف المناهج وطرق التدريس.	2.75	0.44	91.7%	12.09	0.00	كبيرة	2
10	رداءة إخراج المقررات الدراسية ولا تراعي متطلبات الدارسين من الكبار.	2.31	0.68	77.0%	3.31	0.00	متوسطة	12
11	الإخراج السيء للمقررات الدراسية لا تزيد من دافعية الطلاب للتعلم.	2.35	0.66	78.3%	3.83	0.00	كبيرة	8
12	المقررات الدراسية لتعليم الكبار لا تتسم بالمرونة والحيوية.	2.49	0.61	83.0%	5.72	0.00	كبيرة	4
	المحور ككل	**2.47**	**0.43**	**82.3%**	**7.72**	**0.00**	كبيرة	

قيمة "ت" عند درجات حرية 50 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.01

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الثاني "التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم" بين (2.31 من 3) كحد أدنى، وبوزن نسبي 77%، ودرجة موافقة "متوسطة" للفقرة التي تنص على " رداءة إخراج المقررات الدراسية ولا تراعي متطلبات الدارسين من الكبار"، إلى (2.78 من 3) كحد أعلى، وبوزن نسبي 92.7%، ودرجة موافقة "كبيرة" للفقرة التي تنص على " عدم مراعاة مصممي المناهج لحجم المناهج التي تناسب الكبار".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور "التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم" ككل (2.47 من 3) وبوزن نسبي 82.3%، ودرجة موافقة "كبيرة". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (7.72) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05، وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة من التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى اختلاف أنماط تعلم الطلاب والأنماط التي يفضلونها للتعلم من خلالها، وقد يرجع السبب أيضاً إلى تفاوت مستوى مهارات اللغة لدى الطلاب والطالبات، حيث أن الكثير من الدارسين يتعلمون لغة جديدة بجانب المعارف الأخرى، وهذا يعني أن المعلمات يجب أن يكون لديهن المرونة لتحديد الطريقة التي يتم بها التدريس وفقاً لمستويات الطلاب في اللغة وفهمهم للمادة، وقد يرجع السبب إلى اختلاف الخلفيات التعليمية والأعمار والقدرات العقلية لدى الطلاب، ما يتطلب تنويعاً كبيراً في المناهج وطرق الدرس الملائمة، وقد يرجع السبب أيضاً إلى عدم اهتمام الوزارة بتصميم المناهج وفق لحاجات واحتياجات الدارسين والتي يجب أن تتم بشكل دقيق لتؤتي غاياتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الناصر (2011) والتي أشارت إلى أما في مجال المناهج والكتب المستخدمة فقد كانت أبرز المشكلات التي تواجه المراكز من وجهة نظر المعلمين والمشرفين الفنيين هي حاجة المنهاج الحالية والكتب المستخدمة في برنامج محو الأمية إلى التطوير والتحديث. كما تتفق مع دراسة الرحيلي (2012) والتي أشارت إلى عدم مناسبة بعض الدروس التي تتضمنها المناهج لعمر الدارسين الكبار، وعدم وجود خطة لتوزيع المنهج وفق الأسابيع الدراسية. كما تتفق مع نتائج دراسة الفيفي وآخرون (2021) والتي أشارت إلى وجود معوقات تتعلق بالمناهج وطرق التدريس تواجه معلمات مدارس تعليم الكبار.

السؤال الثالث: ما هي التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث "التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على

الفقرات؛ للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول رقم (7) يوضح نتائج التحليل.

جدول (7): التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	ندرة توافر التقنيات التعليمية الجديدة كالإنترنت والحواسيب.	2.71	0.58	90.3%	8.75	0.00	كبيرة	1
2	عدم التزام الطالبات بساعات الدوام وحضور المحاضرات.	2.37	0.75	79.0%	3.56	0.00	كبيرة	11
3	عدم وجود موارد كافية للتعلم والتعليم.	2.61	0.60	87.0%	7.20	0.00	كبيرة	6
4	ندرة في وتوافر الوسائل التعليمية.	2.65	0.52	88.3%	8.85	0.00	كبيرة	3
5	قلة الصيانة والترميم اللازم للمباني المدرسية.	2.65	0.56	88.3%	8.26	0.00	كبيرة	3
6	سوء التصميم الهندسي لبعض المدارس وعدم جاهزيتها.	2.55	0.67	85.0%	5.83	0.00	كبيرة	7
7	ازدحام الفصول الدراسية بعدد الطالبات.	2.39	0.75	79.7%	3.73	0.00	كبيرة	10
8	افتقار المدارس إلى مرافق ووسائل الترفيه والتسلية، وإقامة الفعاليات والمناسبات الوطنية والدينية.	2.65	0.63	88.3%	7.37	0.00	كبيرة	3
9	الصخب والضوضاء المحيط بالمدرسة.	2.27	0.80	75.7%	2.45	0.02	متوسطة	12
10	عدم توافر المختبرات والمعامل التي تساعد المعلمة في عملية التدريس.	2.49	0.70	83.0%	4.98	0.00	كبيرة	9

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
11	قصور في الأثاث المناسب لأعمار الدارسين الكبار.	2.55	0.61	85.0%	6.42	0.00	كبيرة	7
12	لا يتوفر مكتبة مدرسية مناسبة للكبار.	2.67	0.59	89.0%	8.09	0.00	كبيرة	2
	المحور ككل	**2.55**	**0.39**	**85.0%**	**10.08**	**0.00**	كبيرة	

قيمة "ت" عند درجات حرية 50 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.01

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الثالث "التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم" بين (2.27 من 3) كحد أدني، وبوزن نسبي 75.7%، ودرجة موافقة "متوسطة" للفقرة التي تنص على " الصخب والضوضاء المحيط بالمدرسة"، إلى (2.71 من 3) كحد أعلى، وبوزن نسبي 90.3%، ودرجة موافقة "كبيرة" للفقرة التي تنص على " ندرة توافر التقنيات التعليمية الجديدة كالإنترنت والحواسيب".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور "التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم" ككل (2.55 من 3) وبوزن نسبي 85%، ودرجة موافقة "كبيرة". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (10.08) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05، وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة من التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن مكتب إدارة التعليم بالمنطقة لا يولي الكثير من الاهتمام والرعاية لمدارس تعليم الكبار، ويرون أن توفير الموازنات والمخصصات المالية والموارد والأدوات التقنية التعليمية ستكون أكثر فائدةً لمدارس التعليم العام ولا يوجهون هذه الموارد لمدارس تعليم الكبار، وقد يرجع السبب أيضاً إلى صعوبة في توفير فصول دراسية مناسبة لطلاب تعليم الكبار، حيث قد يكون هناك تحديات في توفير المساحات الكافية والمرافق اللازمة لتلبية احتياجات الطلاب، وقد يرجع السبب أيضاً إلى تكلفة بعض التقنيات والأدوات والمرافق اللازمة لتعليم الكبار والتي ينبغي توافرها لتناسب احتياجات الدارسين في هذا السن، وقد يعود السبب إلى أن الإدارة لا تطالب بحقوق هذه الفئة من الطلاب، ويتطلب ذلك الإلحاح والإصرار لاستقطاب اهتمام الوزارة وما تملكه من موارد وأدوات وتوجيهها نحو مدارس تعليم الكبار. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحميضة (2017) التي أشارت إلى وجود مشكلات تدريسية تتعلق بالبيئة التعليمية والتي تواجه

المعلمين في مدارس تعليم الكبار. كما تتفق نسبياً مع دراسة الفيفي وآخرون (2021) والتي أشارت على وجود مشكلات متعلقة بالبيئة الصفية تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار. فيما تختلف مع نتائج دراسة القرني وباوزير (2019) والتي أشارت إلى انخفاض مستوى المشكلات المتعلقة غرف الصف (البيئة المدرسية) والتي تواجه المعلمات العاملات في تعليم الكبيرات.

السؤال الرابع: ما هي التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الرابع "التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول رقم (8) يوضح نتائج التحليل.

جدول (8): التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	الأجر الذي تحصل عليه المعلمات لا يتناسب مع الجهد المبذول.	2.65	0.56	88.3%	8.26	0.00	كبيرة	4
2	موازنة الاعتماد المالي المخصص لبرامج وأنشطة الكبيرات غير كافية.	2.67	0.55	89.0%	8.60	0.00	كبيرة	3
3	قلة وجود الحوافز المادية للمعلمات المتميزات في أداء أعمالهن.	2.76	0.43	92.0%	12.75	0.00	كبيرة	1
4	البعد الجغرافي لمدارس الكبار يرهق المعلمات مادياً بسبب تكاليف المواصلات.	2.53	0.61	84.3%	6.18	0.00	كبيرة	7
5	عدم وضوح اللائحة العقابية والخصومات المتعلقة بالالتزام بمواعيد الحضور والانصراف.	2.49	0.58	83.0%	6.05	0.00	كبيرة	8

6	انخفاض نسبة الزيادة السنوية على رواتب المعلمات.	2.59	0.57	86.3%	7.35	0.00	كبيرة	6
7	تضطر المعلمات أحياناً لتوفير بعض الوسائل التعليمية على حسابها الخاص بسبب عدم وجودها في المدرسة.	2.71	0.50	90.3%	10.05	0.00	كبيرة	2
8	تضطر المعلمات أحياناً لاستئجار مكان سكن قرب المدرسة ما يزيد من التكاليف الاقتصادية عليها.	2.65	0.52	88.3%	8.85	0.00	كبيرة	4
	المحور ككل	**2.63**	**0.35**	**87.7%**	**12.76**	**0.00**	كبيرة	

قيمة "ت" عند درجات حرية 50 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.01

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الرابع "التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم" بين (2.49 من 3) كحد أدني، وبوزن نسبي 83%، ودرجة موافقة "كبيرة" للفقرة التي تنص على " عدم وضوح اللائحة العقابية والخصومات المتعلقة بالالتزام بمواعيد الحضور والانصراف"، إلى (2.76 من 3) كحد أعلى، وبوزن نسبي 92%، ودرجة موافقة "كبيرة" للفقرة التي تنص على "قلة وجود الحوافز المادية للمعلمات المتميزات في أداء أعمالهن".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور "التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم" ككل (2.63 من 3) وبوزن نسبي 87.7%، ودرجة موافقة "كبيرة". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (12.76) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05، وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة من التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة التمويل لمدارس تعليم الكبار، حيث قد يتعين عليهن التعامل مع ميزانيات محدودة وتوفير الإمكانيات والموارد التعليمية المناسبة للطلاب، حيث لا تولي الوزارة الاهتمام الكافي بتخصيص ميزانيات سنوية لهذه المدارس، كما قد تنظر الوزارة إلى المعلمين والمعلمات في مدارس الكبار بنظرة لا تشمل الكثير من التقدير، فيستكثرون عليهم راتباً مناسباً لجهودهم ومهامهم والذي لا يكفي لسد احتياجاتهم الأساسية، وهذا ما ينعكس بالسلب على دافعيتهم تجاه العمل، وقد يرجع السبب أيضاً إلى أن المنطقة التعليمية تحتوي عدداً قليل من

المدارس لتعليم الكبار مقارنة بمدارس التعليم العام، ما يزيد من احتمالية البعد الجغرافي من أماكن سكن الطاقم التدريسي عن هذه المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مشعل (2022) والتي أشارت إلى معوقات اقتصادية تتعلق بصعوبة تنقل المعلمين نحو مدارس تعليم الكبار. كما تتفق مع نتائج دراسة العريفي وآخرون (2022) والتي أشارت على وجود تحديات تواجه مراكز الحي المتعلم في محو الأمية. كما تتفق مع نتائج دراسة الناصر (2011) والتي أشارت إلى وجود معوقات اقتصادية تتعلق بقلة الحوافز المادية المقدمة للعاملين والدارسين في برنامج محو الأمية. فيما تختلف مع نتائج دراسة القرني وباوزير (2019) والتي أشارت إلى انخفاض مستوى الاقتصادية التي تواجه المعلمات العاملات في تعليم الكبيرات. كما تختلف مع نتائج دراسة الغضوري (2021) والتي أشارت إلى ان المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي كبار السن جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الخامس: ما هي التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الخامس "التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول رقم (9) يوضح نتائج التحليل.

جدول (9): التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	المحتوى الذي تقدمه البرامج التدريبية التقليدية ولا تضيف ماهو جديد للمعلمات	2.45	0.70	81.7%	4.59	0.00	كبيرة	11
2	قصور في معارف ومهارات المدربين في برامج تدريب معلمات الكبار.	2.51	0.61	83.7%	5.95	0.00	كبيرة	8
3	عدم استقطاب الخبراء والمتخصصين لتصميم وتنفيذ برامج تدريب معلمات الكبار.	2.59	0.61	86.3%	6.93	0.00	كبيرة	4
4	عدم الاستفادة من تجارب الدول الريادية في مجال تدريب	2.53	0.67	84.3%	5.61	0.00	كبيرة	7

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
	معلمات الكبار.							
5	افتقار برامج إعداد المعلمة إلى تنمية الخبرات والمهارات الخاصة بالتواصل مع أفراد المجتمع المحلي ودورها الإداري في المدرسة.	2.49	0.70	83.0%	4.98	0.00	كبيرة	9
6	عدم حصول المعلمة على دورات تدريبية كافية	2.47	0.73	82.3%	4.60	0.00	كبيرة	10
7	تقتصر البرامج التدريبية على الجوانب النظرية دون الاهتمام بالجوانب العملية.	2.67	0.59	89.0%	8.09	0.00	كبيرة	1
8	قصور في توظيف تقنيات وتكنولوجيا التعليم في برامج التدريب.	2.61	0.53	87.0%	8.16	0.00	كبيرة	3
9	تخلو البرامج التدريبية من تناول الأساليب التدريسية المختلفة والمناسبة لتعليم الكبار.	2.55	0.64	85.0%	6.10	0.00	كبيرة	6
10	تخلو البرامج التدريبية من تناول التقنيات التربوية المختلفة والمناسبة لتعليم الكبار.	2.63	0.56	87.7%	7.94	0.00	كبيرة	2
11	تعاني المعلمات من المهام التي تكلفها بها إدارة المدرسة والمرتبطة بالتنمية المهنية.	2.59	0.61	86.3%	6.93	0.00	كبيرة	4
12	لا تمتلك المعلمات الدافعية والحافز نحو أهمية التطوير والتنمية المهنية لديهن.	2.31	0.81	77.0%	2.76	0.01	متوسطة	12
المحور ككل		**2.53**	**0.45**	**84.3%**	**8.52**	**0.00**	كبيرة	

قيمة "ت" عند درجات حرية 50 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 2.01

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الخامس "التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم" بين (2.31 من 3) كحد أدنى، وبوزن نسبي 77%، ودرجة موافقة "متوسطة" للفقرة التي تنص على " لا تمتلك المعلمات الدافعية والحافز نحو أهمية التطوير والتنمية المهنية لديهن"، إلى (2.67 من 3) كحد أعلى، وبوزن نسبي 89%، ودرجة موافقة "كبيرة" للفقرة التي تنص على " تقتصر البرامج التدريبية على الجوانب النظرية دون الاهتمام بالجوانب العملية".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد العينة على محور "التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم" ككل (2.53 من 3) وبوزن نسبي 84.3%، ودرجة موافقة "كبيرة". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (2) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (8.52) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0.05، وبالتالي نستنتج وجود درجة كبيرة من التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن القائمين على تصميم البرامج التدريبية الهادفة لتنمية المعلمات مهنياً يعملون بشكل عشوائي في تصميم برامج التطوير المهني للمعلمات، ولا يعتمدون على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهن لتحسين ممارسات تعليم الكبار، وقد يرجع السبب أيضاً إلى قصور الوقت لدى المعلمات فلا يجدن حيزاً من الزمن للالتحاق ببرامج تطوير الكفاءة المهنية، وقد يرجع السبب أيضاً إلى أن حضور هذه البرامج غير إلزامي فلا تلتزم به المعلمات، بالإضافة إلى أنه قد تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار صعوبات في استخدام التكنولوجيا وتطبيقها في الفصول الدراسية، مما يؤثر على قدرتهن على تقديم تجارب تعليمية متميزة وفعالة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العريفي (2022) والتي أشارت إلى الحاجة إلى تنفيذ برامج تدريبية متنوعة في مراكز الحي المعلم، وقصور في متابعة مكاتب التعليم وإدارة تعليم الكبار في تنفذ البرامج. كما تتفق مع نتائج دراسة الفيفي وآخرون (2021) والتي أشارت إلى مشكلات تعلق بالكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في مدارس تعليم الكبار. كما تتفق مع نتائج دراسة آل جحفل (2020) والتي أشارت إلى العديد من التحديات المتعلقة بالبرامج التدريبية لمعلمي ومعلمات مدارس تعليم الكبار.

ملخص النتائج:

1. هناك درجة متوسطة من التحديات الإدارية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 76.3%.
2. هناك درجة كبيرة من التحديات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرق التدريس التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 82.3%.
3. هناك درجة كبيرة من التحديات المتعلقة بالبيئة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 85%.

4. هناك درجة كبيرة من التحديات الاقتصادية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 87.7%.

5. هناك درجة كبيرة من التحديات المتعلقة بتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات تعليم الكبار في منطقة القصيم، حسب الوزن النسبي 84.3%.

المقترحات التي تساعد في حل التحديات التي تواجه معلمات تعليم الكبار من وجهة نظرهن

1- العمل على توفير الوسائل التعليمية الكافية التي تناسب تعليم الكبار.
2- تشجيع الأميين وزيادة دافعيتهم، وتقديم الحوافز الإيجابية لهم للانخراط في العملية التعليمية.
3- الاهتمام بالتخطيط العلمي للمناهج الدراسية التي تناسب هذه الفئة من الدارسين.
4- زيادة التنسيق بين المؤسسات البحثية ومراكز تعليم الكبار بهدف الوصول إلى التطوير العام لهذه المراكز.
5- العمل على سن التشريعات التي تدعوا إلى إلزام هذه الفئة على التعليم، ومحاسبة الانقطاع عن الدراسة.
6- العمل على تطوير السياسات والبرامج المتعلقة بالأمن الوظيفي بما يساهم في رفع مستوي أداء معلمي محو الأمية وتعليم الكبار.
7- العمل على زيادة الدورات التدريبية لمعلمات تعليم الكبار؛ لتحسين مستوى امتلاك معلمات مدارس الكبار للاستراتيجيات والأساليب التدريسية المناسبة لهم.
8- اختيار العاملين الملائمين في مجالات الإشراف والتنفيذ.
9- وجود نسبة وتناسب بين الآجر ونوع العمل مع الظروف الاقتصادية المحيطة ومراعاة تكلفة المعيشة.
10- تخفيف قلق معلمات تعليم الكبار تجاه مستقبلهم الوظيفي.
11- تشجيع معلمي محو الأمية وتعليم الكبار على تقديم أراء ومقترحات تساهم في تطوير أداء العمل.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي البحث بما يلي:

1. الاهتمام بالتخطيط العلمي والمنهجي للبرامج التدريبية التي تهدف لتطوير الكفاءة المهنية لمعلمات مدارس الكبار.
2. توعية الدارسين بسهولة وإمكانية التعلم في الكبر.
3. تشجيع الدارسين على التركيز أثناء الحصة, وتحفيزهما على الاهتمام بواجباتهم المنزلية.

4. إعادة النظر في نظام الحوافز لمعلمات مدارس كبار السن وتقديره بما يتوافق مع جهودهن المبذولة في تعليم الكبار.
5. الاهتمام بإشراك معلمات مدارس تعليم الكبار في اختيار وتطوير المناهج في المدارس الليلية باستمرار.
6. العمل على إنشاء مكتبة مناسبة للكبار في مدارس تعليم الكبار.
7. توفير الوسائل التعليمية المناسبة بمدارس تعليم الكبار, وتوفير أثاث يناسب أعمار الدارسين.
8. إنشاء مراكز مصادر تعلم بالمدارس الليلية, وتخصيص مبنى خاص للمدارس الليلية.
9. زيادة المخصصات المالية لتطوير البيئة الصفية في مدارس تعليم الكبار، وتوريد كافة المستلزمات والتقنيات اللازمة لتحسين عملية تعليمهم وتعلمهم.
10. الاهتمام بتصميم المرافق والغرف الصفية في مدارس تعليم الكبار بحيث تتوفر فيها التهوية الجيدة والإضاءة المناسبة، مع توفير الأثاث الملائم للمعلمين وللدارسين في مثل هذا العمر.
11. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتحسين مستوى امتلاك معلمات مدارس الكبار للاستراتيجيات والأساليب التدريسية المناسبة لهذه الفئة من الطلاب.
12. ضرورة قيام المسئولين بمكاتب التعليم والوزارة بمتابعة لبرامج الزيارات التي تقوم به طواقم الإشراف التربوي لفصول تدريس الكبار للوقوف على أهم المشاكل ميدانيا وأولا بأول وحلها.

المقترحات:

1. إجراء دراسات مستقبلية وافية حول أبرز التحديات التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في مناطق أخرى.
2. سبل الحد من المشكلات التدريسية التي تواجه المعلمات في مدارس تعليم الكبار في منطقة القصيم.
3. متابعة إجراء البحوث واختبار مدى فاعلية الاقتراحات المقدمة من الدراسات للحد من وجود المشكلات واستقصائها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن منظور. (1979). لسان العرب، القاهرة: دار المعارف.

أبو سعدة، وضيئة، دياب، مهري، والبنا، إيمان. (2022). الممارسات المهنية لمعلم الكبار في ضوء نظريات التعليم والتعلم الحديثة: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية،(129)*33* ، 157-189.

آل جحفل، عبير. (2020). التحديات التي تواجه إدارة التدريب والابتعاث في تقديم البرامج التدريبية لمعلمي ومعلمات مدارس تعليم الكبار. شؤون اجتماعية،(146)*37* ،.244-203

بطرس، فهيمة لبيب. (٢٠٠٢). واقع تدريب معلمي محو الأمية وتعليم الكبار أثناء الخدمة في مصر. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (١٥)، العدد (٤).

البيومي، سحر أحمد. (٢٠١٦). تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر على ضوء خبرات بعض الدول. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (١٧)، القاهرة.

التهامي، محمد جودة. (٢٠٠٣). دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم محو الأمية في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد (٢).

التهامي، محمد. (2008). دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد،(3)*2* ،.54-12

جبريل، إيمان جبريل توفيق. (٢٠١٦). الأمن الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

الحازمي، الحسن. (2021). دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،(19)*1* ،.70-51

الحبشي، شيماء. (2022). معوقات المشاركة المجتمعية لكليات التربية في محو الأمية، وتعليم الكبار: جامعة الإسكندرية أنموذجا. المجلة التربوية،(97)*1* ،.297-234

حسان، محمود حسان، ومحمد، نهلة جمال. (٢٠١١). رؤية استراتيجية لتطوير البرامج التدريبية لمعلمي محو الأمية بمصر في ضوء المهارات الحياتية، المؤتمر السنوي التاسع لتعليم الكبار في الوطن العربي، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس.

الحصف، منيرة، ومبيريك، هيفاد. (2019). رؤية مستقبلية لتطوير نظام تعليم الكبار والتعليم المستمر في السعودية في ضوء خبرة كندا. مجلة البحث العلمي في التربية،(11)*20* ، 317-326.

الحميضة، عبد العزيز. (2017). أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي اللغة العربية في مدارس تعليم الكبار المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، *1*(4)، 208-225.

الدخيل، محمد عبد الرحمن. (1425هـ). قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار. ط2، الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع.

رجب، مصطفى. (2016، إبريل). من تعليم الكبار إلى التنمية المستدامة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الرابع من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، جامعة عين شمس، مركز تعليم الكبار، القاهرة، مصر.

الرحيلي، عايض. (2012). بعض المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية في محافظة حفر الباطن: دراسة ميدانية. مجلة القراءة والمعرفة،(132) *1*، 23-47.

رمضان، رمضان، وحسن، أحلام، وفهيم، إسماعيل، وفتح الله، محمد، والسيد، الفرحاتي، ومحمد، سلوى، وحمزة، إكرام، ومحمد، إيمان، وعطية، عوني، وخيرت، نجلاء، والشخيبي، ريهام، وطلعت، ولاء، ويوسف، رانيا. (2018). تقويم التجربة المصرية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في ضوء التجارب العربية والدولية الناجحة. القاهرة: الإدارة العامة للتخطيط والبحوث.

الرواف, هيا بنت سعد. (1423هـ). تعليم الكبار والتعليم المستمر المفهوم – الخصائص – التطبيقات. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

سيد، إيمان. (2022). تصور مقترح لتطوير تعليم الكبار في ضوء الثورة الصناعية الرابعة: دراسة تحليلية. المجلة التربوية،(98) *1*، 633-718.

عباس، حسن. (2023). اليوم العالمي لمحو الأمية: تحديات وآفاق. الوعي الإسلامي، س61، ع701 82- 84.

عبد الستار، رضا. (٢٠٠٤). حاجة المجتمع لتحسين عائد محو الأمية في ضوء التحديات الراهنة، من بحوث كتاب طلعت عبد الحميد وآخرون بعنوان إشكالية التعليم المستمر والتدريب المعاود، فرحة للنشر والتوزيع، القاهرة.

عبود، صلاح الدين عبد الغني. (٢٠٠٩). فاعلية البرامج التدريبية في تحسين أداء معلمي الكبار في مصر، مؤتمر تعليم الكبار بين الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

العريفي، نورة، البتال، دلال، الخضير، أماني، والسبيعي، تغريد. (2022). التحديات التي تواجه مراكز الحي المتعلم في محو الأمية الرقمية في منطقة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية،(53) *6*، 93-115.

الغامدي, خالد بن أحمد. (1423هـ). إدراك معلمي المدارس المتوسطة الليلية بمحافظتي الدمام والخبر للخصائص النفسية والبدنية للدارسين الكبار (رسالة ماجستير غير منشورة), كلية التربية, جامعة امللك سعود.

الغرباوي، وفاء.(2013). دراسة لأهم المشكلات التي تعوق برامج محو الأمية في سيناء وسبل مواجهتها. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة(140) .،87 -53

الغضوري، ريم. (2021). المشكلات التي تواجه معلمي كبار السن في دولة الكويت من وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة. مؤتة، الأردن.

فؤاد، أسماء. (2014). الضغوط النفسية التي يواجهها معلمي الكبار وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز وفاعلية الذات في ضوء بعض المتغيرات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

الفيفي، موسى، الحناكي، ندى، دوس، عصام، والقحطاني، منال. (2021). المشكلات التي تواجه معلمات مدارس تعليم الكبار في محافظة الخرج. مجلة كلية التربية، 37(7)، 276- 310.

القرني، فاطمة، وباوزير، وزيرة. (2019). المشكلات التي تواجه المعلمات السعوديات العاملات في تعليم الكبيرات في محافظة جدة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية من وجهة نظرهن. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية،(29)*1* ،.215-172

القلا, فخر الدين. (1986). تعليم الكبار. جامعة دمشق: المطبعة الجديدة.

الكسر عوض، ناهية. (2022). التخطيط لإنشاء مدرسة افتراضية بأسلوب بيرت لتعليم الكبار. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ا2(4)، 233- 259.

لال, زكريا. (1989). تعليم الكبار ومحو الأمية بين النظرية والتطبيق. ط1، الرياض: العبيكان.

لغليض، عيدية. (2016). صعوبات تعلم القراءة وأثرها على أنشطة اللغة العربية من منظور معلمات أقسام الأمية وتعليم الكبار [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة أدرار.

محمود، مشعل. (2022). دراسة حول أهم المشكلات والتحديات التي تواجه الدارسين والمعلمين في مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية في الأردن وسبل مواجهتها. جرش للبحوث والدراسات، (23)*2*،.2811 -2832

مذكور، علي احمد.2007 تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق. مصر: جامعة القاهرة

المرسي، منار حامد. (2022). بعض العوامل التي تؤثر على أداء معلمي محو الأمية وتعليم الكبار بمصر. مجلة كلية التربية، ع 119، 1357- 1382.

مشعل أحمد، محمود (2021). أسباب تسرب الدارسين من مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية من وجهة نظر الدارسين أنفسهم. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، المجلد 26، 149- 171.

مشعل، محمود. (2021). أسباب تسرب الدارسين من مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية من وجهة نظر الدارسين أنفسهم. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي،(26)*1*، 149-171.

موسى، هاني. (2016). متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة. رؤية مقترحة. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية،(4)*31*، 153-202.

الناصر، عبد الله. (2011). المشكلات التي تواجه مراكز محو الأمية في قضاء أم الرصاص من وجهة نظر المعلمين والمشرفين الفنيين. *رسالة المعلم*،(3)49، 42-47.

الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠٠٤). مشروع إعداد المعايير القومي لمحو الأمية في مصر، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Baharudin, S.N., Murad, M., & Mat, N.H. (2013). Challenges of Adult Learners: A Case Study of Full Time Postgraduates Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 90, 772-781.

Electronic Platform for Adult Learning in Europe (EPALE 2021, May 12). OER: Adult learning and sustainability. https://epale.ec.europa.eu/en/ blog/oer-adult-learning-and-sustainability

Msoroka, M. (2016). Utilization of secondary schools as adult education centres in Tanzania: The case of Morogoro Municipality [Unpublished Master's dissertation, Open University of Tanzania]. https://www. UHVHDUFKJDWHQHWÀJXUH

Negassa, T.D. (2019). Challenges of the implementation of Integrated Functional Adult Education (IFAE) in Ethiopia: A case of Oromiya National Regional State. African Educational Research Journal, 7(3), 103-117.

Nzinga, E. (2016). Broblems facing adult education center managers and district adult and continuing education officers in the implementation of adult basic education and training curriculum in machakos county. International Journal of Education and Research, 4(1), 29-46.

UNESCO, (2015). The new UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education UNESCO &and UIL. Publishers, France.