مجتمعات التعلم المهنية مدخل لمواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية

"دراسة تطبيقية بجامعة المنصورة"

إعداد

د/ أسماء الهادي إبراهيم عبد الحي

أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية – جامعة المنصورة

د/ محمد محمد إبراهيم مطر

أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية – جامعة المنصورة

مجتمعات التعلم المهنية مدخل لمواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية "دراسة تطبيقية بجامعة المنصورة"

أسماء الهادى إبراهيم عبد الحي[1]، محمد محمد إبراهيم مطر[2]

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر

[1] البريد الإلكتروني للباحث الرئيس: **Asmaaelhady@mans.edu.eg**

[2] البريد الإلكتروني: **matter@mans.edu.eg**

مستلخص:

استهدف البحث توظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية بالتطبيق على جامعة المنصورة، وقد اتبع الباحثان خطوات المنهج الوصفي، والذي اتضح في التنظير لمعلم الكبار من طلاب الجامعات، ومجتمعات التعلم المهنية الخاصة بهم، ثم تم إجراء دراسة ميدانية للكشف عن الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمية، تم خلالها تطبيق استبانة على عينة ممثلة مكونة من(1561) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكليتي التربية والآداب بجامعة المنصورة. كما تم إجراء دراسة كيفية لاستقراء بعض إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة في محو الأمية، وذلك باستخدام أسلوب المجموعات المركزة Focus Groups؛ تم خلاله تطبيق مقابلات جماعية مع (3) مجموعات مركزة مكونة من (24) طالبا وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة الذين شاركوا بفاعلية في مجتمعات التعلم المهنية التي تم تصميمها وتنفيذها من قبل الباحثين. وتوصل البحث إلى عدة نتائج كان أهمها: جاءت الصعوبات التنظيمية والإدارية في مقدمة الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعات المكلفين بمحو الأمية، ثم الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين، بينما جاءت الصعوبات الخاصة بالأميين فى المرتبة الأخيرة، كما تبين اسهام مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة بعض الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعة المكلفين بمحو الأمية خاصة فيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بالأميين والطلاب بشكل مباشر، وبناء على ذلك انتهى البحث إلى تصور مقترح لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمية.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية، محو الأمية، معلم الكبار.

Professional learning communities are an approach to face the difficulties of university students' participation in eradicating illiteracy "An applied study at Mansoura University"

Asmaa Elhady Ebrahim Abdelhay[1], Mohammed Mohammed Ibrahim Matter[2]

Department of Foundations of Education, Faculty of Education, Mansoura University

[1]**Corresponding author E-mail**: **Asmaaelhady@mans.edu.eg**

[2]**Email: Matter@mans.edu.eg**

Abstract

The research aimed to employ professional learning communities in facing the difficulties of university students' participation in eradicating illiteracy by applying them to Mansoura University. The researchers followed the steps of the descriptive approach, which was evident in the theoretical framework of teachers of adults from university students and their professional learning communities. To achieve this goal, a field study was conducted to reveal the difficulties facing Mansoura University students who are assigned to eradicating illiteracy, a questionnaire was applied to a representative sample consisting of (1561) male and female students from the third and fourth-year students of the Faculties of Education and Arts at Mansoura University, and a qualitative study was also conducted to extrapolate some of the contributions of professional learning communities in facing the difficulties of Mansoura University students' participation in eradicating illiteracy, that by using the focus groups method. During these groups, interviews were conducted with (3) focused groups consisting of (24) male and female students from the third and fourth-year students at the Faculty of Education, Mansoura University. The most important results were: The difficulties facing university students charged with eradicating illiteracy were organizational and administrative difficulties, student teachers difficulties and the illiterate's difficulties. It was also found that professional learning societies contribute to facing some of the difficulties facing university students who are charged with eradicating illiteracy. Accordingly, the research ended with a proposed conception for the employment of professional learning communities in facing the difficulties of university students' participation in literacy eradication.

Keywords: Professional learning communities, eradicating illiteracy, adult teacher

مقدمة:

يُعد التعليم ركنًا أساسيًّا ومدخلًا مهمًّا من مداخل تنمية الثروة الإنسانية واستثمارها في أي دولة، ومؤشرًا دالًّا على فلسفة هذه الدولة وخططها التنموية ورؤيتها المستقبلية، ومن ثمَّ فإنَّ توفير فرص التعليم مدى الحياة هو ضمان استمرار واستدامة مقومات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في أي دولة ولأجيال متعاقبة.

فالأمّية أحد المؤشرات الدالة على ضعف الوضع الحضاري لأي دولة، وما تعانيه من مشكلات وتحديات اقتصادية، ومجتمعية، وتنموية؛ فهي ليست مشكلة فردية ولا يقتصر تأثيرها على الأشخاص الأمّيين فقط، بل يمتد تأثيرها إلى المجتمع والدولة بشكل أوسع وأعمق؛ ويعبر عبد الوهاب (2021، 10) عن ذلك بأنَّ "الأمّية تبدأ كمقدمة وبداية لحياة الإنسان وتفرض إيقاعها وفلسفتها على المجتمع، من خلال تراجع قيمة المعرفة والعلم والوعي، وتنتهي بأشكال ومظاهر متعددة تضر بالمجتمع وتضعه على حافة المخاطر".

لذا تمثل الأمّية أزمة مجتمعية لدى عديد من دول العالم النامي؛ كون أن مجال التعليم من أكثر المجالات التي تتأثر بشكل قوي وسلبي بالتحديات الاقتصادية والسياسية والبيئية التي تطرأ على الدولة بشكل عام، أو على بعض الأسر بشكل خاص، فكلما بذلت جهودًا واتخذت خطوات نحو التعافي من الأمّية؛ سرعان ما تبرز هذه التحديات لتظهر على الساحة مظاهر متجددة للفقد التعليمي، ومنابع جديدة للأمية وتزايد حدتها مرة أخرى، ولعلّ ما يؤكد هذه النظرة ما ورد في تقرير الأمم المتحدة لأهداف التنمية المستدامة (2021، 11)، بأنه "شطبت جائحة كوفيد – 19 ما تحقق خلال 20 عامًا من المكاسب في مجال التعليم، ففي عام 2020، انخفض مستوى الإلمام بالقراءة إلى ما دون الحد الأدنى لدى أكثر من 101 مليون طفل أي ما يمثل 9% في مرحلة التعليم الأساسي".

وبذلك يمكن القول إنَّ الفقد في التعليم والتحول إلى الأمّية ظاهرة تحدث بسرعة وبسهولة بمجرد التعرض لأي إخفاق مقصود أو غير مقصود في مسيرة التعليم، ورغم ذلك يصعب تعويض هذا الفقد والتقليل من آثاره السلبية، ويحتاج ذلك إلى جهود ضخمة وفترات زمنية طويلة وموارد مادية ومالية هائلة قد تفوق قدرات بعض الدول في تلبيتها.

ولهذا حظي مجال محو الأمّية باهتمام واضح وصريح ضمن أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة 2030، حيث تضمنت الأهداف العشر المندرجة تحت الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وهو "ضمان التعليم الجيد والشامل وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" هدفًا محددًا بخصوص محو الأمّية والذي ينصّ على" ضمان إلمام جميع الشباب ونسبة كبيرة من البالغين، من الرجال والنساء على حد سواء بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030"، وذلك باعتبار أنه لا يمكن للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وغيره من الأهداف السبع عشرة المنشودة أن يتحقق دون أن يكون هناك حد أدنى من التعليم الأساسي يمتلكه الناس حول العالم.

إضافة إلى ذلك، ففي عصر المعلومات وتكنولوجيا الاتصال، لم تعد عملية محو الأمّية كافية أن تقتصر على تعلم مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والتدريب المهني، بل أصبحت تتطلب أيضًا اكتساب مهارات متجددة فرضتها طبيعة التعاملات والمهن وسير الحياة في هذا العصر؛ ممَّا يعني أنها مشكلة تزداد تعقيدًا مع مرور الزمن، وتزداد تحديات علاجها يومًا بعد يوم؛ ممَّا يُعد ثقلًا على كاهل أية دولة لمواجهة هذه المشكلة منفردة؛ لذا يرى كل من بسطا وشاهين

ومرسي (2020، 47) "أنه من الصعب أن تنجح دولة من خلال وزارة أو هيئة أو جهة معينة أن تواجه منفردة مشكلة الأمّية، بل يستوجب ذلك تكاتف جهود الدولة مع جميع الجهات والهيئات والأفراد في المجتمع معًا تحت إرادة مجتمعية حقيقية وتخطيط واعٍ ودقيق".

وعليه فقد جاء الدستور المصري لسنة 2014 مراعيًا أهمية المشاركة بين الدولة ومؤسسات المجتمع في القضاء على الأمّية وذلك من خلال مادته (25) والتي تنصّ على أن "تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمّية الهجائية، والرقمية بين المواطنين في جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وذلك وفق خطة زمنية محددة".

كما نصّت المادة الأولى من القانون (8) لسنة 1991 بشأن محو الأمّية وتعليم الكبار على أن: "محو الأمّية وتعليم الكبار واجب وطني ومسئولية قومية وسياسية تلتزم بتنفيذه الوزارات ووحدات الإدارة المحلية والهيئات العامة واتحاد الإذاعة والتلفزيون والشركات والأحزاب السياسية، والتنظيمات الشعبية، والاتحاد العام لنقابات العمال والنقابات، والجمعيات وأصحاب الأعمال، وذلك وفقًا للخطة العامة لمحو الأمّية وتعليم الكبار".

وتُعد الهيئة العامة لتعليم الكبار طبقًا لهذا القانون هي الجهاز التنفيذي المسئول عن محو الأمّية في مصر بالمشاركة مع الجهات المذكورة في القانون وغيرها؛ حيث تنصّ الفقرة الثانية من المادة الرابعة من قانون (131) لسنة 2009 المُعدل لبعض أحكام من القانون (8) لسنة 1991 بشأن محو الأمّية وتعليم الكبار بأن "تتولى الهيئة التنسيق مع المحافظين والجهات المعنية ووضع الخطة العامة لمحو الأمّية وتعليم الكبار..، كما تتولى الهيئة متابعة تنفيذ الخطة بمعرفة المحافظات والجهات المشاركة...".

ورغم ما تبذله الهيئة العامة لتعليم الكبار من جهود في وضع خطط وبرامج بالمشاركة مع الجهات والهيئات والمنظمات المختلفة، إلا أن المؤشرات التقديرية لنسبة الأمّية في مصر حتى 2022/7/1 للشريحة العمرية 15 سنة فأكثر بلغت 24.8% (الإدارة العامة لنظم المعلومات والتحول الرقمي، 2022)، وهي نسبة ما زالت دون المستوى المستهدف تحقيقه لمصر خالية من الأمّية بحلول عام 2030، وفق الخطة الاستراتيجية لهيئة تعليم الكبار 2014-2030، هذا إلى جانب استمرارية تدفق الأمّيين من منابعهم؛ حيث إنه ما زالت أعداد المتسربين من التعليم الأساسي متزايدة، وإحجام نسبة كبيرة من الأمّيين عن الالتحاق بفصول محو الأمّية، بالإضافة إلى ارتداد عدد كبير من المتحررين إلى الأمّية مرة أخرى (الهلالي، 2019، 4).

وهو ما يدل على أن عملية مواجهة الأمّية في أي دولة عمل ضخم ومشروع قومي يحتاج إلى تكاتف غير تقليدي لكافة جهود أبناء المجتمع ومنظماته الرسمية وغير الرسمية، العلمية والمهنية والمجتمعية؛ فقد أكد الهلالي (2019، 3) على أن القضاء على الأمّية، ودعم المتحررين منها مدى الحياة، يتطلب التعاون بين الهيئة العامة لتعليم الكبار، والمراكز المتخصصة لتعليم الكبار في الجامعات وأيضًا مع منظمات المجتمع المدني، وكافة المؤسسات العاملة في المجال؛ من أجل توحيد الجهود والإسراع في القضاء على هذه الظاهرة.

وفي إطار هذه القضية؛ اهتمت عدة دراسات بدراسة جهود ومشاركة المجتمع بمؤسساته ومنظماته وقطاعاته المختلفة في أنشطة وبرامج محو الأمّية، منها دراسة زايد(2016، 14) والتي كشفت عن ضعف آليات التنسيق بين الجمعيات الأهلية والهيئة العامة لتعليم الكبار فيما يخصّ برامج محو الأمّية، ودراسة بكر وهاشم وحتاتة(2019، 563) التي وضحت بعض المعوقات التي

واجهت جهود المنظمات غير الحكومية في محو الأمّية كان أهمها سيطرة الحكومة على أنشطة المنظمات، وخلق مناخ من التعقيدات الروتينية التي كانت عقبة واضحة أمام نجاح تلك الجهود، ودراسة عمري(2020، 133) حيث أظهرت جوانب ضعف الدور الإعلامي للهيئة العامة لتعليم الكبار في تعبئة الرأي العام لمواجهة الأمّية بمصر.

وإضافة إلى تلك الأسباب، يمكن القول إنَّ ضعف مهارات معلم الكبار أحد أهم العوامل التي تؤدي إلى إخفاق جهود برامج محو الأمّية في تحقيق أهدافها؛ فقد بينت دراسة البيومي ونصر ومحمد (2016، 239) أنه "يتوقف نجاح العملية التعليمية لمحو أمية الكبار على توافر المعلم ذو الكفاءة والمؤمن برسالته المجتمعية"؛ فقد لا يتوافر منهج تعليمي جيد لتعليم الأمّيين، ولكن إذا وجد المعلم الذي يمتلك الكفايات والمهارات التدريسية ولديه اتجاهات إيجابية نحو مهنته فإنَّ ذلك قد يسهم بشكل كبير في نجاح عملية تعليم ومحو أمية الأمّيين.

كما بينت الدراسة ذاتها (البيومي ونصر ومحمد ،2016، 239) أن مجال محو الأمّية في مصر يعاني من قلة توافر المعلمين المؤهلين للتعامل مع الكبار وإتقان مهارات تدريسهم؛ فغالبية معلمي فصول محو الأمّية من الحاصلين على مؤهلات متوسطة وقليل منهم من خريجي الجامعات ممن لا يجدون فرصة عمل ويعملون في هذا المجال بدون قناعة؛ وإنما من أجل الكسب المادي، وهو ما أكدته دراسة الهلالي(2019، 9) بأنَّ معلمي محو الأمّية في مصر يمثلون 6% من إجمالي معلمي التربية والتعليم، وأنه لا توجد معاهد عليا أو كليات لتخريج هؤلاء المعلمين، وغالبًا ما يتمَّ اختيارهم من الحاصلين على مؤهلات متوسطة، كما أن البرامج التدريبية التي توفرها الهيئة العامة لمحو الأمّية وتعليم الكبار غير كافية لإعداد وتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي محو الأمّية.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن نجاح جهود محو الأمّية في مصر تتطلب حلولًا فعَّالة تشمل بشكل أساسي توسيع نطاق المشاركة مع منظمات ومؤسسات المجتمع، وأيضًا إيجاد منابع للكوادر البشرية التي من الممكن أن تعمل كمعلمي محو الأمّية، بحيث يتصفوا بخصائص تعليمية ومهارية وقدرات مهنية تمكنهم من المساهمة في تعليم الأمّيين، أو قادرين على تطوير أدائهم بما يحقق الهدف من مشاركتهم كمعلمي محو الأمّية بأفضل أداء ممكن، حيث أكد كل من توزفالا وكيدراكا (Tzovla & Kedraka, 2020, 152) على ضرورة امتلاك معلمي الكبار مؤهلات مهنية وشخصية خاصة تتناسب مع طبيعة عملهم كمعلمين لفئة الكبار.

وعلى ذلك كانت الشراكة مع الجامعات المصرية في مواجهة الأمّية من خلال استثمار طاقات طلاب الجامعات وتأهيلهم للعمل كمعلمين في برامج محو الأمّية، أحد الحلول الجيدة والمناسبة لمواجهة الأمّية في مصر، وهذا هو محور اهتمام البحث الحالي؛ والذي يحاول تطبيق أحد المداخل التربوية المناسبة لمساعدة طلاب الجامعة في المشاركة كمعلمين في المشروع القومي لمحو الأمّية والتغلب على الصعوبات التي تواجههم.

مشكلة البحث:

تُعد الجامعات من أهم وأرقى روافد التنمية البشرية في المجتمعات؛ فهي منبع العلم والمعرفة، ومصدر التجديد الفكري والتنوير البشري، والقاطرة لجهود التطوير والتغيير، والمساهمة بكوادرها العلمية في حلّ مشكلات المجتمع وتلبية متطلباته التنموية.

ونظرًا لأنَّ برامج محو الأمّية شأنها شأن جميع برامج مؤسسات تعليم الكبار في المجتمع، بحاجة إلى توفير معلمين مؤهلين تأهيلًا جيدًا للعمل بهذه البرامج، فإنَّ الجامعات تمثل مصدرًا مهمًا وفعّالًا في توفير هؤلاء المعلمين؛ فالجامعات تضم عددًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تعليم الكبار، بالإضافة إلى انتشار طلابها في القرى والمدن والنجوع في معظم محافظات الجمهورية (الهلالي، 2019، 17)، علاوة على امتلاك هؤلاء الطلاب قدر من المهارات اللازمة التي يتطلب توفيرها في معلم الكبار بصفة عامة ومعلم محو الأمّية بشكل خاص، مثل: امتلاك مهارات التكنولوجيا والتعامل مع تقنيات العصر الرقمي (عمري، 2019، 3145)؛ بالإضافة إلى تشجيع الجامعات طلابها على العمل الاجتماعي والتطوعي، وتنمية الإيمان بدورهم في بناء المجتمع وتحقيق التنمية والتقدم لأبنائه (الحوتي، 2021، 335)، ومن ثمَّ يُعد هؤلاء الطلاب ثروة بشرية تتوافر فيهم سمات مهمة وأساسية كمعلمين للكبار؛ ممَّا يُعد مشاركتهم كمعلمين في مشروع محو الأمّية مدخلًا فعّالًا في مواجهة مشكلة الأمّية في مصر.

وتماشيًا مع ذلك، سعت الهيئة العامة لتعليم الكبار إلى استثمار إمكانات وخبرات الجامعات المصرية وكوادرها العلمية والفكرية، ولجأت إلى توظيف طاقات طلابها للمساهمة في تعليم الأمّيين والحد من نسبة الأمّية في مصر، حيث نصّ الهدف الاستراتيجي الثاني للخطة الاستراتيجية للهيئة العامة لتعليم الكبار 2014-2030 على: "تحفيز شباب الجامعات للمشاركة في مواجهة الأمّية في مصر" وذلك من خلال عدة أهداف وآليات تضمنت تدريب الطلاب المشاركين من كليات التربية كمعلمين في برامج محو الأمّية (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2014، 8).

كما تمَّ توقيع بروتوكول تعاون بين المجلس الأعلى للجامعات والهيئة العامة لتعليم الكبار في عام 2016، ليتضمن تكليف كل طالب من طلاب الكليات النظرية بتحرير عدد 8 أمّيين كمتطلب للتخرج (الهلالي، 2021، 11)، ثمَّ صدر قرار المجلس الأعلى للجامعات بتشكيل اللجنة العليا لمتابعة تنفيذ مشروع محو الأمّية بالجامعات المصرية وذلك في جلسته المنعقدة بتاريخ 2019/8/24، لتفعيل دور الجامعات في التصدي لمشكلة الأمّية (لطيف، 2021، 9).

وفي ظلّ ذلك تنوعت أنشطة الجامعات للمشاركة في المشروع القومي لمحو الأمّية من خلال: عقد عدة بروتوكولات تعاون بين جميع الجامعات المصرية الحكومية والهيئة العامة لتعليم الكبار بشأن مشاركة طلاب الجامعات في برامج وأنشطة محو الأمّية، وتدريب طلاب الجامعات لفتح فصول محو الأمّية، وعقد ندوات توعية لطلاب الجامعات للتعريف بالمشروع القومي لمحو الأمّية، وتنظيم قوافل تنموية (عمري، 2021، 8)، كما اتخذت عدد من الجامعات قرار إلزام طلاب الكليات النظرية بمحو عدد من الأمّيين كمتطلب للتخرج، وإنشاء مراكز تعليم الكبار بعدد من الجامعات ووحدات تابعة لها بكليات هذه الجامعات (لطيف، 2021، 9)، بالإضافة إلى بثّ الفيديوهات التعليمية التي تنتجها الهيئة العامة لتعليم الكبار من خلال معلميها على المنصات الرقمية للجامعات والكليات ومراكز تعليم الكبار، والمشاركة مع الهيئة العامة لتعليم الكبار في إجراء بحوث علمية في مجال تعليم الكبار وتفعيل توصياتها ميدانيًا (الهلالي، 2021، 11).

ومن ثمَّ تمكنت غالبية الجامعات من اتخاذ الخطوات الإجرائية وتنفيذ الأنشطة اللازمة لنجاح المشروع القومي لمحو الأمّية بها، تحت متابعة وإشراف اللجنة العليا وبدعم وتنسيق مع الهيئة العامة لتعليم الكبار، حيث تُشير الإحصائيات إلى أن إجمالي ما حققته 28 جامعة حكومية في مجال محو الأمّية كان محو أمية (306316) أميًّا خلال الدورات الامتحانية (من أكتوبر 2019 حتى أكتوبر 2021)؛ وقد احتلت جامعة عين شمس، ثمَّ جامعة المنيا، ثمَّ جامعة المنصورة، المراكز الثلاث الأولى على التوالي في عدد الأمّيين الذين تمَّ محو أميتهم من خلال جهود هذه الجامعات (المجلس الأعلى للجامعات،2021).

كما بين هيكل (2021، 23) أن الجامعات الحكومية استطاعت تحقيق نسبة (31.7%) من إجمالي ما حققته جهود المؤسسات الأخرى في مجال محو الأمّية، محتلة بذلك المركز الثاني بعد الهيئة العامة لتعليم الكبار والتي كان لها النصيب الأكبر بنسبة (51.3%)، أما باقي الجهات ممثلة في الوزارات والهيئات، والأحزاب السياسية، وجمعيات ومؤسسات المجتمع المدني، والمؤسسات الدينية فقد كان إجمالي إنجازهم مجتمعين (18%)؛ ممَّا يدل على مدى أهمية وضرورة مساهمة الجامعات كشريك استراتيجي فعَّال في التصدي لمشكلة الأمّية في مصر.

وفي الجانب العلمي، أجريت عدة دراسات علمية للكشف عن الواقع الفعلي لمشاركة الجامعات في مجال محو الأمّية؛ فقد استهدفت دراسة محمد وحسين (2020) التعرف على دور جامعة الأزهر في المشاركة مع هيئة تعليم الكبار في محو الأمّية بمصر، وأهم الصعوبات التي واجهت الجامعة أثناء تنفيذ هذا الدور، والتي كان من أهمها: صعوبة الإجراءات الروتينية في تنفيذ بروتوكول التعاون، خاصة فيما يتعلق باستخراج شهادات محو الأمّية، وصرف المكافأت المادية، وتوفير الإحصائيات اللازمة للدارسين، وأضافت دراسة الحوتي (2021، 333) انخفاض وعي الشباب الجامعي بمبادرات العمل التطوعي في مجال تعليم الكبار، وتدني مشاركة أساتذة الجامعات والأنشطة الطلابية في توعية الطلاب بجدوى العمل التطوعي في مجال محو الأمّية، بينما بينت دراسة محمد (2022، 292) أن رضا طلاب الجامعات وإقبالهم للمشاركة في مشروع محو الأمّية يتوقف بشكل واضح على نوع الدعاية المستخدمة وكثافتها عبر وسائل الاتصال المختلفة، ويفضل زيادة الفعاليات والمسابقات التي تبثّ روح المنافسة بين الطلاب لتحفيزهم للإقبال على المشاركة والاستمرار في العمل بشكل تطوعي دون فتور.

كما كشفت دراسة الحبشي (2022، 276) أن من معوقات مشاركة خريجي جامعة الإسكندرية في مشروع محو الأمّية بالجامعة كانت: صعوبة الحصول على الأمّيين، وقلة توافر أماكن مخصصة للتدريس، وضعف التدريب الكافي للخريجين في كيفية التعامل مع الأمّيين، علاوة على غياب الإشراف والمتابعة من الجامعة أو الهيئة العامة لتعليم الكبار، أما دراسة نظير (2022، 89) فقد أظهرت ضعف الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المشاركين في مشروع محو الأمّية.

ويرى البحث الحالي أنه بالرغم من الجهود والإجراءات التي نفذت في سبيل تحقيق إنجازات قوية في مجال محو الأمّية من خلال مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي، تبقى معضلة حقيقية ترتبط بأداء هؤلاء الطلاب وكفايتهم المهنية ومدى امتلاكهم مهارات العمل كمعلمين للكبار في فصول محو الأمّية، فالمعلم هو أساس نجاح أي عملية تعليمية رغم ما يبذل لها من موارد وطاقات، وقد استنتج الباحثان تلك المعضلة من خلال نتائج بعض الدراسات المهتمة بواقع معلمي الكبار ومحو الأمّية في مصر.

فقد أكدت دراسة حسين (2020، 63) على أن غالبية معلمي محو الأمّية وتعليم الكبار لم يلتحقوا ببرامج تدريبية قبل البدء في العمل، واعتمدوا على جهودهم الذاتية في تنمية مهاراتهم، وأن البعض ممن التحقوا ببرامج تدريبية بينوا أن هذه البرامج لم تلبِ احتياجاتهم التدريبية بالشكل الكافي؛ نظرًا لغياب وضوح الهدف منها، إضافة إلى ضعف الإمكانات اللازمة، كما أن الأساليب التدريبية المستخدمة لا تتلاءم مع التقنيات الحديثة، كما أضافت دراسة محمد (2020، 708-709) عدة جوانب للقصور في إعداد معلم محو الأمّية في مصر كان أهمها: ضعف خبرات المعلم التي تؤهله للتعامل مع الدارسين وفق خصائصهم التعليمية، تجاهل السمات الشخصية والمهنية والاجتماعية للمتقدمين للعمل في مجال تعليم الكبار، ضعف اقتناع غالبية المعلمين بقضية محو الأمّية، ربط أجر معلم الكبار بعدد الدراسين؛ ممَّا يدفع نحو زيادة عدد الدارسين على حساب جودة العملية التعليمية، وقد أشارت دراسة (النجار، 2021، 1064) أنه بالرغم من الجهود المبذولة في مصر لتطوير تعليم الكبار ومحو الأمّية إلا أن معلم الكبار لم يحظ بالاهتمام الكافي، بل يواجه عدة معوقات تحول دون تطوره بما يتواكب مع تطورات العصر الحالي.

وتأكيدا لذلك؛ أوصت دراسة جمعة وعمري (2019، 14) بالبحث في صيغ جديدة لإعداد وتأهيل معلم الكبار تأهيلًا عصريًا يواكب التوجهات العالمية والرؤية المستقبلية المصرية، على أن تكون هذه الصيغ من خلال كليات التربية بالجامعات المصرية، كما استهدفت دراسة حسين (2020 ،13) تقديم تصور مقترح لتدريب معلم الكبار على ضوء متطلبات العصر الرقمي، وذلك للتغلب على التحديات والمشكلات التي تواجه تدريب المعلم في مصر خاصة فيما يتعلق بتوظيف التقنيات الحديثة في التدريب، بينما وضعت دراسة محمد (2020، 659) خطة مقترحة لإنشاء كلية لإعداد معلم الكبار في مصر كخطوة استرشادية تساعد متخذي القرار في مصر لتوفير مؤسسة جامعية لإعداد معلم الكبار بشكل يتوافق مع متطلبات العصر الحالي، بينما توصلت دراسة الحازمي (2021، 51) إلى أهمية التخطيط لبرامج تدريبية لمعلمي الكبار لتحسين الأداء التدريسي لهم، وضرورة إلحاق المعلمين بدورات تدريبية بشكل مستمر لتطوير مهاراتهم التدريسية بما يتواكب مع مهارات القرن الحادي والعشرين، موصية بإنشاء مراكز لتصميم وإنتاج المواد التعليمية بشكل رقمي، كما جاءت دراسة النجار(2021، 1064) مؤكدة ضرورة الاهتمام بإكساب معلم الكبار الكفايات المناسبة للتعامل مع الكبار وتشجيعهم على الاستمرار في التعلم واستخدام التكنولوجيا في تيسير عمليات التعليم والتعلم وفي الحياة اليومية بشكل عام؛ وهذا ما يتطلب إعداد معلم الكبار ومعلم محو الأمّية إعدادًا خاصًا يؤهله للوفاء بأدواره الوظيفية بشكل يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية في العصر الحالي (علي، 2018، 457).

وفي هذا الإطار اقترح البحث الحالي مدخلًا علميًا لم تتناوله الدراسات السابقة - في حدود علم الباحثَين- قد يكون مناسبًا في تأهيل طلاب الجامعات ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي قد تواجههم عند مشاركتهم كمعلمين في المشروع القومي لمحو الأمّية، وهو مدخل "مجتمعات التعلم المهنية"؛ حيث حظي هذا المدخل –حديثًا- باهتمام العديد من الأنظمة والمؤسسات التعليمية في صقل المهارات العلمية والعملية وحل المشكلات المهنية لدى كل من المعلمين والدارسين.

وقد اتضح ذلك حين تمَّ تطبيقه بشكل مشاريع محددة في بعض الجامعات العالمية الأمريكية، مثل مشروع (REALIGN) في جامعة جورج واشنطن بالشراكة مع مدارس مقاطعة فيرفاكس بفرجينيا، ومشروع (KEEPS) بدائرة التعليم بولاية تكساس الأمريكية (الغامدي, 2017,

330)، فهي حلقة يكون فيها التعلم جزءًا لا يتجزأ من العمل اليومي؛ ويكتسب من خلالها المعلمون معرفة جديدة يجربونها أثناء الممارسة التعليمية؛ ليكتسبوا مزيدًا من المعرفة من خلال التجربة، ويفعلون ذلك بالتفاعل مع بعضهم البعض، من خلال العمل بشكل تعاوني (Sigurðardóttir, 2010, 397).

كما تعمل مجتمعات التعلم المهنية على معالجة ضعف المساواة في فرص التدريس والتعلم من خلال دعم المعلمين الذين يعملون مع الطلاب الذين يحتاجون إلى أكبر قدر من المساعدة، وتعزيز الجهود المبذولة لتحسين نتائج المدارس وثقافة النظام وممارسات المعلم وتعلمه (Jones & Stall & Yarbrough, 2013, 358)، إضافة إلى أن لديها القدرة على بناء الاحترام والثقة والزمالة التي تساعد المعلمين على أن يصبحوا أكثر فعالية في عملهم (Dogan& Pringle & Mesa, 2015, 2).

كما بينت دراسة توفيق (2017، 129& 157) أن مجتمعات التعلم المهنية تسهم بشكل واضح في حلّ المشكلات بطرق مبتكرة وإبداعية، وهي أحد أساليب القيادة وطريقة جديدة للتفكير تسمح للجميع بالعمل كفريق، كما يمكن من خلالها تحقيق الإصلاح المدرسي بمدارس التعليم العام بمصر، والتغلب على بعض مشكلاتها، وأضافت دراسة الروبي (2019، 3) أنها تسهم في تحقيق جودة الأداء من خلال توفير مناخ إيجابي تسوده العلاقات الإنسانية، والثقة المتبادلة، والتفاعل، والتواصل الإيجابي بين الأعضاء، والذي يسهم بشكل كبير في تحسين الأداء، وتعظيم نواتج التعلم، بالإضافة إلى دعم القيادة التشاركية، وتعزيز القيم والرؤية المشتركة بين الأفراد.

كما بينت دراسة بركات (2020، 535 - 544) أنه يمكن زيادة التعاون والتشارك بين العاملين بالمدرسة في ظل مجتمعات تعلم مهنية مصغرة، وتبادل وجهات النظر والثقافات المتنوعة؛ ممَّا يسهم في تطوير الهيئة الدراسية شخصيًّا، واجتماعيًّا، ومهنيًّا، وأكدت دراسة عطيف (2021، 414) أن مجتمعات التعلم المهني إحدى الوسائل المساندة للبيئة التعليمية، والتي تطبق فعليًّا في عديد من المؤسسات التعليمية حول العالم لتحسين مهارات وقدرات المعلمين، وتعزيز القيم التعليمية المشتركة بينهم، كما تسهم أيضًا في معالجة الضعف المهاري والمعرفي عند الطلاب؛ وتسهم في توفير الظروف المناسبة للتعلم والإبداع، ووضع حلول للقضايا التي تواجه الطلاب، وتوفير حلول غير تقليدية لها، كما أضافت دراسة مرسي(٢٠٢٢، ٦٣٢- 633) أنها تسهم في تقديم فرص للاتصال والتواصل بين الأعضاء، وتوليد معرفة جديدة لتحسين ممارساتهم للتكيف مع التغيرات والمستحدثات التكنولوجية؛ ممَّا يحقق نوعًا من التطور والنمو الذاتي والمهني.

وبناءً على ما سبق؛ يتضح أن مجتمعات التعلم المهني قد تكون مدخلًا علميًّا مناسبًا لتنمية قدرات طلاب الجامعة وتأهيلهم للعمل كمعلمين في المشروع القومي لمحو الأمّية والمساهمة في التغلب على الصعوبات التي قد تواجههم في هذا المجال؛ ومن هنا برزت مشكلة البحث الحالي والذي أمكن صياغتها في السؤال الرئيسِ الآتي:

كيف يمكن توظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في محو الأمّية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسِ الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الإطار الفكري لمعلم الكبار من طلاب الجامعات؟
2. ما الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار؟

3. ما الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بالمشاركة في مشروع محو الأمّية؟
4. ما بعض إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة في مشروع محو الأمّية؟
5. ما التصور المقترح لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة في مشروع محو الأمّية؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي وضع تصور مقترح لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة في مشروع محو الأمّية، ويتطلب تحقيق هذا الهدف تحقيق عدة أهداف فرعية هي على النحو الآتي:

1. تحديد الإطار الفكري لمفهوم معلم الكبار، وأدواره المهنية.
2. التعرف على جوانب تأهيل طلاب الجامعات كمعلمين للكبار.
3. رصد المعوقات التي تواجه معلمي الكبار من طلاب الجامعات.
4. صياغة الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار.
5. الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بالمشاركة في مشروع محو الأمّية.
6. استقراء بعض إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة في مشروع محو الأمّية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

أولًا: أهمية مشكلة البحث ومدخل المعالجة، حيث:

1. يتناول البحث مشكلة الأمّية التي تؤرق المجتمع المصري لفترات طويلة، محاولًا المساهمة في تقديم الحلول التي تسهم في تحسين دور الجامعات في مواجهة هذه المشكلة.
2. تتماشى أهداف البحث مع توجهات رؤية مصر 2030، والخطة الاستراتيجية للهيئة العامة لتعليم الكبار 2014-2030 لمشاركة الجامعات المصرية في المشروع القومي لمحو الأمّية، والتي تستهدف جميعها "جعل مصر خالية من الأمّية بحلول عام 2030".
3. يوظف البحث أحد المداخل التربوية الحديثة وهو مجتمعات التعلم المهنية يسهم في رفع كفاءة أداء طلاب الجامعات المشاركين كمعلمين في المشروع القومي لمحو الأمّية بمصر ويسهم في التغلب على بعض الصعوبات التي قد تواجههم.

ثانيًا: قد تسهم نتائج البحث في:

- تأهيل طلاب الجامعات وتيسير مهمتهم كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمّية، وتمكينهم من استيفاء متطلب التخرج بأقل جهد ووقت وتكلفة ممكنة.

- الحد من المشكلات المترتبة على ضعف قدرة الطلاب المكلفين بمحو الأمّية على استيفاء المتطلب كشرط للتخرج، والتي قد تعوق حصولهم على شهادة التخرج.
- زيادة معدل إنجاز الجامعات المصرية في المشروع القومي لمحو الأمّية من حيث عدد الأمّيين الذين تمَّ محو أمّيتهم بواسطة طلاب الجامعات.
- نشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية في الوسط الجامعي ولدى الطلاب، كمدخل لتحسين الأداء المهني والمؤسسي.

مصطلحا البحث:

عرف الباحثان مصطلحا البحث إجرائيًّا على النحو الآتي:

- **معلم الكبار من طلاب الجامعة**: طلاب الجامعات المؤهلون لممارسة أدوار مهنية مناسبة وفعَّالة في محو أمية الكبار في المجتمع المصري، وذلك في إطار مشروع محو الأمّية بالتعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار.
- **مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار**: مجموعات من المشاركين من المعلمين وذوي الخبرة والمعرفة في مجال تعليم الكبار، يتمَّ تكوينها وفق معايير محددة تحقق التنوع في الخبرات والمعارف في المجال، وتدعم تبادلها بينهم بما يحقق أهداف محددة وواضحة مسبقًا.

منهج البحث:

تحقيقًا لأهداف البحث، اتبع الباحثان خطوات وأساليب المنهج الوصفي، وذلك من خلال وصف وتحليل الأدبيات التربوية والدراسات العلمية في مجال متغيري البحث، وذلك لوضع إطار نظري حاكم لمعالجة قضية البحث ومشكلته، تتضمن هذا الإطار النظري: تحديد الإطار الفكري الحاكم لمعلم الكبار من طلاب الجامعات (الدور – التأهيل- المعوقات)، وأيضًا صياغة الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار.

كما أجرى الباحثان دراستين تطبيقيتين في جامعة المنصورة، حيث تضمن الإطار الميداني للبحث: إجراء دراسة ميدانية للتعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بالمشاركة في مشروع محو الأمّية، باستخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية، ثمَّ إجراء دراسة كيفية لاستقراء بعض إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة في مشروع محو الأمّية، باستخدام أسلوب المجموعات المركزة Focus Groups".

وفي ضوء ذلك تمَّ تلخيص نتائج البحث ووضع تصور مقترح لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة في مشروع محو الأمّية وهو الهدف الرئيس لهذا البحث.

أدوات البحث وعيناته:

تضمن الإطار الميداني للبحث دراستين تمَّ تطبيقهما في جامعة المنصورة، هما:

- **الدراسة الميدانية**: حيث تمثلت أداة البحث في استبانة بهدف التعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية، تمَّ تطبيقها على عينة ممثلة من طلاب

الفـرقتين الثالثـة والرابعـة بكليتـي التربيـة والآداب جامعـة المنـصورة في العـام الجـامعي 2022/2021م، وقد بلغت عينة البحث (1561) طالبًا وطالبة من أصل (19966) طالبًا وطالبة بنسبة (7.8%).

- **الدراسة الكيفية (المجموعات المركزة)**؛ وفيها اعتمد الباحثان على أسلوب المناقشة الجماعية المركزة والقائمة على أسلوب المناقشة والحوار؛ بهدف استقراء بعض إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مساعدة طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة في التغلب على بعض الصعوبات التي تواجههم أثناء مشاركتهم كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمّية، ومقترحاتهم لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار في الجامعة.

وقد تمَّ إجراء المناقشات الجماعية على (3) مجموعات مركزة مكونة من (24) طالبًا وطالبة من أصل (74) من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة الذين شاركوا بفاعلية في مجتمعات التعلم المهنية (معلم الكبار1، معلم الكبار2، معلم الكبار3) التي تمَّ تصميمها وتنفيذها من قبل الباحثَين.

وفي ضوء ما سبق؛ تمّت معالجة موضوع البحث في إطارين يعقبهما تصور مقترح، وذلك على النحو الآتي:

الإطار النظري للبحث: ويشتمل على محورين، هما:

المحور الأول: الإطار الفكري لمعلم الكبار من طلاب الجامعات.

المحور الثاني: الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار.

الإطار الميداني للبحث: ويشتمل على محورين، هما:

المحور الأول: الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بالمشاركة في مشروع محو الأمّية.

المحور الثاني: إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة في مشروع محو الأمّية.

نتائج البحث والتصور المقترح:

وفيما يأتي عرض لكلِّ إطار، وذلك على النحو الآتي:

الإطار النظري للبحث:

يُعد الإطار النظري للبحث مرجعية فكرية وصياغة واضحة لما يتبناه البحث من أفكار واتجاهات علمية لقضية البحث؛ ونظرًا لأنَّ البحث الحالي يتناول قضية الأمّية في مصر وجهود مواجهتها، وهي قضية ذات أبعاد ومتغيرات متعددة يصعب حصرها وتناولها في هذا البحث، فإنَّ البحث الحالي استهدف تسليط الضوء بشكل أعمق على معلمي الكبار ومحو الأمّية، ومناقشة فكرة الاستناد إلى طلاب الجامعات كمعلمين للكبار، وما قد يواجههم من صعوبات عند المشاركة كمعلمين في المشروع القومي لمحو الأمّية، مقترحًا استخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية في

التغلب على هذه الصعوبات، وبذلك تمت صياغة إطار نظري محدد، يخدم ويؤصل لفكرة البحث ويجيب عن تساؤلاته النظرية، من خلال محورين أساسيين:

المحور الأول: الإطار الفكري لمعلم الكبار من طلاب الجامعات

يحاول البحث الحالي التأصيل النظري والفكري لمعلم الكبار من طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمّية، وذلك من خلال تحديد مفهوم معلم الكبار، والتعرف على أدواره المهنية، ثمَّ التعرف على جوانب تأهيل طلاب الجامعات كمعلمين للكبار، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: مفهوم معلم الكبار

يُعد الوقوف على مفهوم محدد وواضح ومتفق عليه لمعلم الكبار من الأمور التي لاقت اختلافًا ونقاشًا جدليًا بين الباحثين في مجال التربية عامة ومجال تعليم الكبار بشكل خاص، متأثرين في ذلك بتوجهاتهم الفكرية وقضاياهم البحثية وتخصصاتهم العلمية عند تناولهم للمفهوم، وهو أمر طبيعي في مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة وفي مجال تعليم الكبار بصفة خاصة، فما زال هناك جدل دائر حول العلاقة بين مفهومي تعليم الكبار ومحو الأمّية؛ انعكس هذا الجدل بشكل واضح على التعريفات التي قدمها عديد من الباحثين، كما يتبين من التعريفات الآتية لمعلم الكبار:

- المعلم الذي يمتلك كفايات تدريسية ومهارات تمكنه من توجيه دارسيه الكبار، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة (يونس، 2016، 162).
- هو المعلم القائم بالتدريس بفصول محو الأمّية للفئة العمرية الأكبر من 14 سنة عن طريق التعاقد، وتشرف عليه الهيئة العامة لتعليم الكبار وإدارات محو الأمّية (البيومي ونصر ومحمد، 2016، 241)
- ذلك المعلم الذي يقوم بالتدريس للكبار في مرحلة محو الأمّية وما بعدها، وكذلك برامج التوعية والثقافة، وتنمية المهارات الحياتية لدى الكبار في مختلف المجالات وفقًا لاحتياجات الدراسين الكبار، وذلك خارج نطاق التعليم النظامي (جمعة وعمري، 2019، 27).
- الشخص المؤهل بالإعداد أو التدريب أو بكليهما معًا، ويستطيع مواكبة المتغيرات العصرية؛ بحيث يكون قادرًا على الوصول إلى المعرفة ونشرها وتوظيفها؛ وإيصال العلم للمتعلمين الكبار وفق أفضل السُبل والتقنيات، ويتقن تعليم وتوجيه الكبار وفهم طبيعتهم حاضرًا ومستقبلًا" (حسين، 2020، 18).
- هو الشخص المتخصص في التعامل مع الكبار في البرامج التعليمية وفق خصائصهم العمرية والقادر على توجيههم نحو التعلم واكتساب مهارات جديدة (Tzovla & Kedraka, 2020,152).
- ذلك الطالب/ المعلم الذي يتقن الكفايات اللازمة لتأهيله لتعليم الكبار على اختلاف مستوياتهم (العطوي، 2020، 691).
- المعلم المؤهل بالإعداد أو التدريب أو بكليهما معًا، ويستطيع مواكبة المتغيرات العصرية، بحيث يكون قادرًا على الوصول إلى المعرفة وإنتاجها ونشرها وتوظيفها، وإيصال العلم للمتعلمين الكبار وفق أفضل السُبل والتقنيات الممكنة، ويتقن تعليم وتوجيه الكبار وفق طبيعتهم حاضرًا ومستقبلًا (غريب، 2020، 18).

- "الشخص المؤهل ولديه مهارات واتجاهات التدريس الفعَّال والمعرفة الكاملة بطبيعة الكبار ويمكن إعداده وتطويره لمهارات القرن الحادي والعشرين" (الحازمي،2021، 54).
- الشخص ذو المؤهل المتوسط أو ذو المؤهل العالي الذي التحق بالبرامج التأهيلية المقدمة بالهيئة العامة لتعليم الكبار أو بمركز تعليم الكبار بالجامعات المصرية، بحيث يتمَّ تأهيله ليكون قادرًا على تحقيق الأهداف التربوية ببرامج تعليم الكبار المختلفة (البنا وأبو سعدة ودياب، 2021، 276).

بتحليل التعريفات السابقة لمفهوم معلم الكبار من قبل مجموعة من الباحثين تبين أن مفهوم معلم الكبار يتضمن عناصر أساسية ومشتركة بين معظم هذه التعريفات؛ وفي ضوء ذلك يرى الباحثان أن المفهوم العلمي لمعلم الكبار، يجب أن يتضمن الأفكار الآتية:

- يفضل استخدام لفظ "معلم" بدلًا من مدرس، أو مدرب أو مربٍ وغيرها من المفردات؛ للتأكيد على ضرورة مهنية القائم بتعليم الكبار، وأن تعليم الكبار مهنة لها أسسها العلمية، وعلماء متخصصون ومؤسسات للإعداد، وتحمل رسالة مجتمعية مؤثرة.
- إنَّ معلم الكبار يجب أن يتصف بمجموعة من الصفات الشخصية والقدرات الذاتية والعقلية والخصائص النفسية والجسدية التي تتوافر لدى أي معلم يعمل في مهنة التعليم بصفة عامة.
- إنَّ معلم الكبار يختلف عن معلم الصغار، يتصف بخصائص معينة ويقوم بأدوار ذات طبيعة مختلفة، ومن ثمَّ يختلف إعداده وتأهيله عن إعداد وتأهيل معلم الصغار.
- إنَّ مهارات معلم الكبار تختلف وفقًا للبرنامج التعليمي أو التدريبي أو التثقيفي الذي يقوم به، وعليه فإنَّ هناك خصائص وأدوار ومهارات عامة ومشتركة بين جميع فئات معلمي الكبار، وأخرى تخصصية تختلف باختلاف المستوى التعليمي ونوع البرنامج المقدم، فعلى سبيل المثال: معلم الكبار في برامج محو الأمّية الهجائية يمتلك بعض المهارات المختلفة عن معلم محو الأمّية الرقمية.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحثان معلم الكبار بأنه: شخص مؤهل تأهيلًا معرفيًّا وأدائيًّا وشخصيًّا للتمكن من أداء أدواره المهنية بكفاءة، بحيث تمكنه من تلبية احتياجات الكبار التعليمية، أو التدريبية، أو التثقيفية.

ومن ثمَّ فإنَّ الطلاب المعلمين للكبار يقصد بهم: طلاب الجامعات المؤهلون لممارسة أدوار مهنية مناسبة وفعَّالة في محو أمية الكبار في المجتمع المصري، وذلك في إطار مشروع محو الأمّية بالتعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار.

ثانيًا: الأدوار المهنية لمعلمي الكبار

تختلف طبيعة الأدوار المهنية التربوية والتعليمية التي يقوم معلم الكبار باختلاف خصائص المجتمعات وظروفها الاقتصادية والاجتماعية والتقنية؛ والهدف من برامج تعليم الكبار بها (Mengistie,2022,1)؛ ففيما مضى كانت تستهدف المجتمعات تعليم الكبار مجموعة من مهارات القراءة والكتابة والحساب لتسيير أمور حياتهم، ولكن في العصر الحالي (الرقمي) أصبح لزامًا على المجتمعات تعليم الكبار مهارات أكثر تقدمًا وتطورًا خاصة فيما يمكنهم من مواكبة متطلبات هذا العصر (علي، 2018، 484).

كما تختلف الأدوار المهنية لمعلم الكبار عنها لدى معلم الصغار، وهو أمر راجع إلى اختلاف الخصائص التعليمية للكبار عن الصغار؛ فالمتعلمون الكبار يتصفون بأنهم: يحتاجون لمعرفة؛ لماذا هم مضطرون لتعلم شيء ما؟ وما الفائدة التي تعود عليهم من الالتحاق بأي برنامج تعليمي؟ كما أنهم يتخذون قراراتهم التعليمية بشكل ذاتي واختياري، ولا يواصلون التعلم إلا إذا كانوا يشعرون بالحاجة الفعلية والحقيقة للتعلم، علاوة على أن غالبية الكبار يهتمون بالجانب التطبيقي للمعرفة وجوانب توظيفها في تحسين حياتهم الواقعية ولا يهتمون غالبًا بالتعلم؛ من أجل المعرفة ذاتها، هذا إلى جانب أن الدوافع الداخلية للكبار أكثر تأثيرًا في قراراتهم التعليمية من الدوافع الخارجية (Faze,2013, 387-388). إضافة إلى امتلاك الكبار لخبرات تعليمية ومهنية سابقة قد تؤثر على عملية تعليمهم وتعلمهم، كما أن معدل استيعاب الكبار ونسبة ذكائهم قد تكون أبطأ أو أقل من الصغار إلا أن خبرتهم ونضجهم الفكري (Florea,2014,253).

ممَّا سبق يتضح أن معلم الكبار ليس ذا أدوار مهنية نمطية وتقليدية، وإنما كفاءته ودوره يتطوران لحظة بلحظة؛ ومن ثمَّ يمكن تحديد الأدوار المهنية لمعلمي الكبار من طلاب الجامعات في ضوء ما بينه الباحثون والمتخصصون في المجال (البيومي ونصر ومحمد، 2016، 247؛ صقر، 2018، 178؛ البنا وأبو سعدة ودياب، 2021، 282، Kager& Jurczok& Bolli & Vock, 2022,p.12) وذلك على النحو الآتي:

1. **متطورًا مهنيًّا**: تتطلب طبيعة العمل كمعلم استمرارية التطوير والتنمية المهنية الذاتية، ومن ثمَّ فإنَّ معلم الكبار كي يكون قادرًا على مواكبة مهامه المهنية عليه أن يقوم بدور المطور لذاته في كافة جوانب شخصيته بشكل معاصر ومستمر.
2. **مصممًا تعليميًّا**: فمعلم الكبار ليس معلمًا تنفيذيًّا لمجموعة من المقررات الدراسية الثابتة والمحددة في منهج دراسي محدد ومعروف مسبقًا، إنما هو معلم يمكنه تصميم المنهج الدراسي المناسب لتعلم الأمّي بما يتضمنه من محتوى علمي وأنشطة ووسائل، وطرق تعلم وأساليب تقويم.
3. **ميسرًا للتعلم**: حيث يعمل معلم تعليم الكبار كميسر وموجه للعملية التعليمية للكبار، من خلال تقديم الإرشادات والتوجهات للدارسين في فصول محو الأمّية، ويساعدهم على التعلم في بيئة تعليمية آمنة وفعَّالة ومناخ تعليمي نشط وبنّاء.
4. **مصدرًا للمعرفة**: حيث يُعد المعلم مصدرًا مهمًّا وأساسيًّا بالنسبة للدراسين للمعلومات والمعارف، ومن ثمَّ عليه أن يكون على درجة كبيرة من المعرفة والثقافة التي تؤهله أن يلبي الاحتياجات المعرفية ويشبع حاجات الدراسين الثقافية.
5. **مرشدًا أكاديميًّا**: فمعلم الكبار يقوم بدور فاعل وضروري في إرشاد الدارس في اختيار البرنامج التعليمي المناسب ووضع خطه زمنية مناسبة لاجتيازه واختيار أفضل أساليب التعلم التي تتوافق مع ظروفه الحياتية وخصائصه التعليمية.
6. **قائدًا وقدوة**: حيث يؤثر المعلم تأثيرًا كبيرًا في التزام الدراس بالحضور والمتابعة والإنجاز في فصول محو الأمّية، وبتوقف ذلك على مهاراته القيادية وقدرته على التأثير في أفكار واتجاهات الدارسين نحو التعلم.
7. **رائدًا اجتماعيًّا**: حيث يتواصل دور معلم محو الأمّية ويمتد خارج الوقت التعليمي ليتعرف على ظروف حياة المتعلمين وطبيعة المجتمع الذي يعيشون فيه؛ ليكون قادرًا على تفهم مشكلاتهم ويساعدهم في حلها ويقدم لهم النصيحة في تطوير ذواتهم ومجتمعهم نحو حياة أفضل.

8. **مساندًا للتنمية**: إنَّ معلم الكبار يُعد حلقة في سلسلة حلقات تؤدي دورها نحو تحقيق أهداف تعليم الكبار في المجتمع، وأول هذه الأهداف هو تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثمَّ فإنَّ لمعلم الكبار دورًا فعَّالًا في تنمية قدرات الدراسين وفقًا لما تتطلبه خطط التنمية المجتمعية.
9. **داعمًا للتكنولوجيا**: فمعلم الكبار في العصر الرقمي لا بدَّ أن يكون مستخدمًا ومشجعًا لاستخدام التكنولوجيا في عملية تعليم وتعلم الدراسين، كما أن التكنولوجيا ليست فقط وسيلة ميسرة للتعلم بالنسبة للدراسين؛ وإنما هي جزء من سياق حياتهم، فعلى المعلم أن يغرس أهمية التكنولوجيا والتعود على استخدامها بين الدارسين بحيث يمتد استخدامهم لها خارج فصول الدراسة.

ويتضح من خلال عرض الأدوار المهنية لمعلمي الكبار من طلاب الجامعة سالفة الذكر أنها متعددة ومتنوعة وتختلف باختلاف الموقف التعليمي وطبيعة المتعلمين الكبار؛ لذا يلزم تأهيلهم للقيام بهذه الأدوار بكفاءة أثناء مشاركته كمعلمين للأمّيين في المشروع القومي لمحو الأمّية، وهو ما سوف يتناوله الباحثان في العنصر الآتي من البحث.

ثالثًا: جوانب تأهيل طلاب الجامعات كمعلمين للكبار

إنَّ تأهيل معلم الكبار للعمل في برامج تعليم الكبار ذو طبيعة خاصة؛ فقد أشارت الأدبيات المتخصصة والمهتمة بمجال تعليم الكبار إلى أن خصوصية هذا التأهيل راجع إلى عدة أسباب (Tzovla & Kedraka, 2020,153؛ يوسف، 2020، 495؛ الحازمي، 2021، 53) يمكن توضيحها في النقاط الآتية:

1. إنَّ معلم الكبار يتعامل مع فئة الكبار والتي تتصف بطبيعة مختلفة في الخصائص العمرية والشخصية والتعليمية عن فئة صغار السنّ؛ فهو لا يتعامل مع مجموعات متقاربة ومشتركة الخصائص، بل مجموعات من الدراسين بينهم تفاوت كبير في جملة هذه الخصائص.
2. تحمل معلم الكبار مهمة تعديل وتطوير وتغيير المفاهيم والاتجاهات الراسخة لدى الدراسين الكبار؛ أي من الوارد أن يجد معلم الكبار مقاومة تعليمية من قبل الدراسين، فما يقدمه من معلومات وأفكار للدراسين قد تواجه بالرفض وعدم التقبل؛ ممَّا يحمله مسئولية أكبر ومهامًا وأدوارًا أكثر تعقيدًا.
3. تنوع وتعدد طرق وأساليب تدريس الكبار والتي تحتاج إلى مهارات متطورة في تطبيقها مع الدراسين؛ حيث يتطلب من معلم الكبار أن يخطط جيدًا لطريقة وأسلوب التدريس المناسب للكبار وفق الهدف من البرنامج التعليمي ووفق الإمكانات المتاحة ومستوى وطبيعة الدراسين.
4. الاختلاف والتنوع في الخلفيات الثقافية والمهنية والتعليمية للكبار؛ وهو ما يعني تغير المنهج والمحتوى والأنشطة الدراسية بما يتناسب مع هذه الخلفيات وبما يحقق أهداف البرنامج الدراسي وأهداف الدارسين.
5. تغير الأدوار التي يقوم بها المعلم بتغير البرنامج التعليمي وأهداف الدارسين الكبار؛ فلا يقتصر دوره على مجرد إكساب المعلومات والمعارف والخبرات للدراسين، بل إنَّ دوره الفعلي يتطلب فهم حياتهم والعمل من خلال هذا الفهم والقدرة على توجيه قدراتهم نحو فهم الحياة بشكل صحيح والتكيف مع ظروفهم واستثمارها نحو تحقيق اهدافهم.

في ضوء ذلك، فإنَّ تأهيل طلاب الجامعات للعمل كمعلمين للكبار في مشروع محو الأمّية القومي أمر مهمّ وذو طبيعة خاصة، يتطلب تحديد الجوانب والأساليب التأهيلية المناسبة؛ وبناءً على ذلك؛ حدد الباحثان جوانب التأهيل لطلاب الجامعات للعمل في برامج محو الأمّية على النحو الآتي:

(1) الجانب المعرفي

يتطلب تأهيل طلاب الجامعات كمعلمين للكبار إكسابهم مجموعة من المعلومات والمعارف التي تثقل جانب المعرفة لديهم في مجال تعليم الكبار بصفة عامة وفي برامج محو الأمّية بشكل خاص؛ ممَّا يجعلهم قادرين على العمل بكفاءة وبحد أدنى من التعرض لصعوبات مهنية، ووفقًا لما طرحته دراسات (Wahlgren, & Mariager-Anderson & Sorensen,2016,305؛ البيومي ونصر ومحمد ، 2016، 249؛ الهلالي، 2019، 15؛ حسين، 2020، 27؛ العطوي،2020، 708؛ محمد، 2020، 718؛ البنا وأبو سعدة ودياب، 2021، 288-289) من جوانب مهمة لتأهيل معلم الكبار، فإنَّ الباحثَين يوجزان أهم المعارف العلمية التي يفضل أن يكون معلم الكبار عامة وطلاب الجامعات لديهم القدر الكافي منها لتأهيلهم للعمل في هذا المجال، وتتضمن:

- **المفاهيم العلمية المرتبطة بتعليم الكباروالتعليم المستمر مدى الحياة**؛ حيث تتعدد المفاهيم العلمية في مجال تعليم الكبار وتتداخل أحيانًا؛ ممَّا قد يحدث نوعًا من الخلط لدى الطلاب المعلمين، ويوصى أن يتمَّ توضيح هذه المفاهيم للطلاب مع التركيز على مفهوم محو الأمّية وعلاقته بمفهوم تعليم الكبار، والمفاهيم الأخرى لأنواع ومستويات محو الأمّية.
- **النظريات والفلسفات المختلفة التي أسست لعلم تعليم الكباروتعلمهم**؛ من الضروري أن يؤمن ويقتنع طلاب الجامعات أن دورهم كمعلمين للكبار في محو الأمّية ليس دورًا سهلًا يمكن أن يقوم به أي شخص، بل إنهم يمارسون مهنة لها أصولها النظرية والفلسفية وأنها تستند إلى عديد من العلوم والمعارف؛ وبالتالي يجب أن تكون لديهم معرفة بأهم هذه الفلسفات والنظريات وما أفادت به من أسس ومبادئ لعلم تعليم الكبار.
- **الأهداف العامة لتعليم الكبار**؛ يؤدي معرفة الطلاب لأهداف تعليم الكبار وبرامجه المختلفة ومنها برامج محو الأمّية إلى فهم دورهم كمعلمين في هذه البرامج في تحقيق هذه الأهداف؛ حيث يهدف تعليم الكبار إلى: تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، ومساعدة الكبار على مواكبة التغيرات والمستجدات العلمية والتكنولوجية، وتعويضهم عن جوانب القصور والعجز التعليمي والتدريبي في مساراتهم العلمية والعملية، إضافة إلى استثمار طاقاتهم وأوقات فراغهم من خلال التعلم فيما يعود عليهم وعلى المجتمع بالنفع، علاوة على تحقيق التثقيف الحضاري للمجتمع في كافة المجالات.
- **مجالات تعليم الكبار**؛ من المهم أن يتعرف الطلاب على المجالات المختلفة لتعليم الكبار وهي: مجال محو الأمّية، التأهيل والتدريب، ومواصلة التعليم، وإعداد القيادات، والتثقيف المجتمعي، والتعرف على طبيعة وأهداف وخصائص كل مجال بشكل عام، مع التركيز على مجال محو الأمّية بشكل خاص كونه مجال عملهم المختص.
- **خصائص واحتياجات الكبار التعليمية ودوافعهم نحو التعلم**؛ يحتاج طلاب الجامعات بشكل أساسي معرفة الخصائص التعليمية للكبار ودوافعهم نحو التعلم، فعلى سبيل المثال: الكبار لديهم كمّ من الخبرات التعليمية والحياتية التي يجب مراعاتها عند عملية التعليم والتعلم، كذلك لديهم القدرة على توجيه ذاتهم واتخاذ قراراتهم التعليمية؛ ممَّا يعني

وجود حاجة لمعرفة أهم دوافعهم للتعلم التي تساعدهم على اتخاذ هذه القرارات، وبذلك ينجح الطلاب في مهمتهم التعليمية.

- **خصائص البيئة التعليمية والمناخ التعليمي المناسبة للكبار**؛ ويقصد بها أن البيئة التعليمية للكبار بيئة ذات خصائص مرنة ومفتوحة ومتغيرة ومتنوعة وغير ثابتة، ويفضل تهيئة مناخ تعليمي يتسم بالديمقراطية والحرية والمرونة والتنظيم والموضوعية والمصداقية، وعند معرفة الطالب وفهمه الجيد لهذه الخصائص يمكنه أن يهيئ بيئة ومناخًا تعليميًّا مناسبًا للعمل كمعلم للأمّيين.
- **برامج تعليم الكبار والعوامل المؤثرة في تصميمها وتنفيذها**، إنَّ معرفة الطلاب لطبيعة برامج تعليم الكبار ومدى الاختلاف في طبيعتها وخصائصها وخطوات بنائها والعوامل المؤثرة فيها عن برامج الصغار أمر مهمّ في تأهيلهم للعمل بفهم وكفاءة كمعلمين للأمّيين، فبرامج تعليم الكبار متغيرة وغير ثابتة وتتشكل وفقًا لمجموعة من العوامل المرتبطة ببيئة ومجتمع الدراسين وأيضًا بخصائص الدراسين أنفسهم.
- **استراتيجيات التعليم والتقويم المناسبة للكبار**؛ إنَّ معرفة الطالب للاستراتيجيات المناسبة والفعَّالة في تعليم الكبار وتقويم أدائهم التعليمي سوف تساعده في أداء مهمته كمعلم للأمّيين بشكل أفضل وأسرع متجنبًا في ذلك إهدار الكثير من الجهد والوقت والمال سواء له أو للأمّيين الدراسين، ومن ثمَّ فإنَّ إكساب طلاب الجامعة المشاركين في مشروع محو الأمّية بقدر مناسب من المعلومات والمعارف النظرية عن استراتيجيات تعليم وتعلم الكبار وأساليب التعزيز المناسبة وأساليب التقويم وأدواته يُعد أمرًا ضروريًّا يجب أن تهتم به الجامعات المشاركة في المشروع.
- **استراتيجيات توظيف التكنولوجيا في مجال تعليم الكبار**؛ للتكنولوجيا دور مهمّ ومؤثر في مجال تعليم الكبار سواء من حيث المحتوى أو الوسيلة؛ ومن ثمَّ يجب إثراء معارف الطلاب بما يمكنه تعليمه للأمّيين من موضوعات وقضايا تخصّ توظيف التكنولوجيا في حياتهم، إضافة إلى التعرف على أسس ومبادئ واستراتيجيات استخدام الوسائل التكنولوجية والرقمية المختلف في مساعدة الأمّيين على التعلم بسهولة وفي أسرع وقت ممكن.

(2) الجانب الأدائي

يقصد بالجانب الأدائي في هذا السياق؛ مجموعة الكفايات والمهارات الأدائية أو العملية أو التفاعلية التي يمارسها معلم الكبار في برامج تعليم الكبار، وقد تناولت عدة دراسات هذه الجانب من وجهات نظر مختلفة ومتنوعة، بعضها تفصيلي والآخر مجمل (Faze, 2013,389 ؛ زعتر، 2015، 373؛ الهلالي، 2019، 10؛ حسين، 2020، 27؛ النجار، 2021، 1071؛ Mengistie,2022,6)، وفي إطار هذه الدراسات أمكن للباحثين تحديد بعض الكفايات المهارية اللازمة لتنمية الجانب الأدائي لطلاب الجامعات للتمكن من العمل بكفاءة في مشروع محو الأمّية، ويمكن تصنيفها إلى مجموعتين من المهارات:

1. **مهارات الجذب والإقناع:** تُعد الخطوة الأولى التي تواجه الطلاب في عملية محو الأمّية هي خطوة الوصول إلى الأمّي واجتذابه للتعلم وإقناعه بأهمية وضرورة محو أميته، وهنا يتطلب أن تكون لديه بعض المهارات اللازمة، مثل:
   - **مهارات القيادة الفكرية والاجتماعية**؛ دائمًا ما يؤكد باولو فريري على أن عملية محو الأمّية للكبار هي عملية حوارية؛ فهي لا تقتصر فقط على فك الخط أو القدرة على

القراء والكتابة، بل ترتبط ارتباطًا وثيقًا بفهم الواقع بشكل صحيح وتغيير الأفكار المتوارثة والمكتسبة والخبرات السلبية تجاه المجتمع والحياة؛ وهنا يجب أن ينطلق الطالب من واقع حياة الأمّي كأساس ومدخل للتأثير الفكري والاجتماعي وتوجيه قناعاته الفكرية نحو تغير هذا الواقع من خلال التعلم.

- **مهارات إدارة الحوار**: من خلال قدرة الطالب المعلم على تحديد الهدف من الحوار مع المتعلمين الكبار، واختيار موضوع مناسب وقابل للنقاش في ضوء مستواهم الثقافي وخبراتهم الحياتية، وإتاحة الفرصة بشكل منظم ومنهجي للكبار؛ لإبداء آرائهم بكل حرية دون تعصب أو تسرع في إصدار الأحكام مع محاولة مساعدتهم في استخدام كلمات وعبارات معبرة بدقة وبساطة عن أفكارهم وآرائهم.
- **مهارات حلّ المشكلات**؛ عادة ما يقابل الأمّي عددًا من المشكلات التي قد تواجه طموحه نحو التعلم، كالمشكلات المادية، أو الأسرية، أو الثقافية، أو الاجتماعية؛ وهنا يجب على الطالب المعلم أن يتعامل مع هذه المشكلات بمهارة محاولًا مع الأمّي وضع حلول مناسبة لهذه المشكلات أو التعامل معها أو تجاوزها لفترة معينة وعدم الاستسلام لهذه المشكلات؛ ومن ثمَّ عزوف الأمّي عن المشاركة في عملية التعلم.
- **مهارات تكوين العلاقات التعاونية**: ويقصد بها القدرة على التواصل مع الأطراف الداعمة لمحو الأمّية والتي قد يكون لها تأثير معاون على الدارس الأمّي، فمن المهم أن يمتلك الطالب مهارات تكوين علاقات مع أقارب الأمّي أو جهة عمله، أو الجمعيات ومنظمات المجتمع التي يتعامل معها والاستعانة بهم في الجذب والتأثير على إقناع الأمّي للتعلم، ودعم موقف الطالب أمام الأمّي كمعلم، والمساهمة في توفير الإمكانيات المتاحة من موارد بشرية ومادية ومصادر معرفة اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم.

2. **مهارات التعليم والتعلم:** بعد إقناع الأمّي واجتذابه نحو التعلم، تبدأ عملية التعليم والتعلم، وفي هذه المرحلة يحتاج الطالب المعلم إلى إتقانه لبعض المهارات الأساسية، وهي:

- **تهيئة البيئة التعليمية المناسبة:** ويقصد بها القدرة على في خلق بيئة تعليمية فعَّالة وناجحة وفقًا لظروف الدارسين الأمّيين، فالبيئة التعليمية للأمّيين غير ثابتة ومختلفة يجب أن يراعى فيها طبيعة حياة الأمّيين وأماكن تواجدهم والأماكن التي تهيئهم نفسيًّا للتعلم وتتناسب مع أحوالهم الصحية وظروف عملهم، فلا بدَّ للطالب المعلم أن يكون مرنًا ومتعاونًا في تحديد أماكن التعلم وتوقيتاتها وتطويرها وفقًا لمتطلبات الموقف التعليمي، بما يحقق التوازن بين ظروف الأمّي وتحقيق الهدف التعليمي.
- **إثارة دوافع المتعلمين للتعلم:** غالبًا ما يكون الدارس الأمّي محملًا بهموم حياته الاجتماعية والعملية والمعيشية والتي تؤثر سلبًا على دوافعه للتعلم، ومن ثمَّ يجب أن يمتلك الطالب مهارات إثارة الدوافع لدى هؤلاء الأمّيين مع بداية كل موقف تعليمي من خلال أساليب ووسائل جذب الانتباه كإثارة الأسئلة، أو استخدام العروض التقديمية، أو الاستعانة بالفيديوهات والصور، أو عرض النماذج وحكي القصص المثيرة للتفكير والدافعية نحو التعلم.
- **اختيار وتنفيذ استراتيجية التدريس المناسبة للموقف التعليمي**: وفي إطار محو الأمّية والتعامل مع الدارسين، يفضل أن يمتلك الطالب معلم الكبار مهارات تطبيق استراتيجيات التعلم الحديثة، مثل: المناقشة والحوار، والتعلم التعاوني، وأسلوب حلّ المشكلات وغيرها، كذلك عليه أن يكون ماهرًا في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة

وتنفيذ الأنشطة اللازمة لكلّ استراتيجية بشكل صحيح؛ حتى يتمكن من تحقيق أهدافه التعليمية بسهولة ويسر ولا يتعرض لصعوبات فقد الثقة والملل والعزوف عن التعلم من قبل الدارسين الأمّيين.

- **إدارة الموقف التعليمي**: نظرًا لطبيعة الموقف التعليمي غير الثابت والمستقر بالنسبة للمتعلمين الأمّيين على خلاف المواقف التعليمية الثابتة للمتعلمين الصغار في المدارس، فإنَّ إدارة الموقف التعليمي للأمّيين يجب أن يقوم على المشاركة والتعاون بين الطالب المعلم والأميين بشكل يحقق الأهداف التعليمية والقدرة على التعامل مع المواقف الطارئة في الموقف التعليمي، ومن ثمَّ يجب أن يمتلك الطالب مهارة توزيع الأدوار ومسئوليات ضبط وإدارة الموقف التعليمي بكفاءة.
- **استخدام وإنتاج وسائل وتطبيقات تكنولوجيا التعليم**، يحتاج الطالب إلى التمكن من مهارات الوصول إلى المعرفة الرقمية من خلال المستودعات الرقمية، والمنصات التعليمية، وخلق بيئات التعلم الرقمي، وتوظيف شبكات التواصل المختلفة، كذلك إنتاج المحتوى التعليمي بصورة رقمية مثل الفيديوهات التعليمية، والدروس الرقمية، والتسجيلات الصوتية وغيرها، ونشرها وتوظيفها في تحقيق الأهداف التعليمية مع الدارسين الأمّيين.
- **المتابعة وتقويم عملية التعليم والتعلم:** ويقصد بها تمكن الطالب من إعداد وتطوير أساليب التقويم المناسبة للدراسين، مثل التقويم الذاتي، والتقويم بالمشاركة، والتقويم الجماعي، والتقويم الخارجي، وتسجيل الملاحظات وتنظيم سجلات متابعة فردية للدراسين، علاوة على تأهيل الأمّيين لفهم طبيعة الورقة الامتحانية لاجتياز التقويم النهائي الذي تعقده الهيئة والذي يعتمد أسلوب الاختبار التحريري بشكل أساسي.

(3) **الجانب الشخصي**

ويقصد به امتلاك الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية للتعامل مع الكبار غير كافٍ للنجاح بكفاءة في هذه المهمة، ويتطلب تنمية بعض الجوانب الشخصية، وهو ما أكدت عليه بعض الدراسات (حسين، 2020، 28؛ العطوي، 2020، 706؛ النجار، 2021، 1066)، ويرى الباحثان أن التهيئة الشخصية لطلاب الجامعات للتعامل كمعلمين للأمّيين في فئات عمرية قد تقاربهم أو تكبرهم سنًّا، يتطلب تحفيز وتنمية بعض الجوانب الوجدانية والشخصية وخاصة ما يتعلق بالسمات الآتية:

1. الإيمان بأهمية التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، والتوجه نحو الاستمرار في التعلم والتنمية الذاتية والمهنية.
2. الرغبة والاقتناع بالعمل كمعلم للكبار، والشعور بقيمة هذا العمل دينيًّا، واجتماعيًّا، وثقافيًّا، واقتصاديًّا، الاستعداد الداخلي للتعامل مع فئة الأمّيين وتقبل خصائصهم النفسية والتعليمية، والاجتماعية، والثقافية.
3. التعاطف مع الدراسين والقدرة على التواصل الإنساني معهم وتفهمهم وقبول آرائهم والتأثير في قناعاتهم، وتحسين اتجاهاتهم نحو التعلم.
4. النضج الانفعالي والثقة بالنفس والاتزان في المواقف المختلفة والتحكم في ردود الأفعال وتقبل الاختلاف في القدرة على التعلم، وتجاوز النقد السلبي والمواقف المحرجة وغير ذلك.

5. امتلاك فنّ التعامل مع الآخرين من خلال الاحترام وتقبل آراء الدارسين الأمّيين والمرونة في التفكير والمشاركة في اتخاذ القرارات، والبُعد عن التعصب للرأي.

رابعًا: المعوقات التي تواجه معلمي الكبار من طلاب الجامعات

رصدت الأبحاث العلمية والدراسات والكتابات المختصة في مجال محو الأمّية عدة معوقات تواجه مشاركة الجامعات من خلال طلابها في مشروع محو الأمّية، كان من بينها:

1. **النظرة المجتمعية إلى مهنة معلم محو الأمّية بأنها مهنة من لا مهنة له**؛ فنظرًا لغياب وجود توصيف وظيفي محدد ومعروف لمعلم محو الأمّية من قبل الهيئة العامة لتعليم الكبار (البيومي ونصر ومحمد
2. ،2016، 250)؛ ممَّا أدى إلى دخول أطراف غير مؤهلة كمعلمين في هذا المجال، وهو ما أسفر عن حدوث خلل وقصور في عملية تعليم الأمّيين، ومن ثمَّ إهدار كثير من الوقت والجهد والمال للأطراف المشاركة في هذه العملية، وهو ما يمثل عقبة أمام طلاب الجامعات؛ نظرًا لغياب وضوح دورهم المهني والمؤهلات اللازمة للعمل في هذا المجال بشكل محدد.
3. **غياب فلسفة واضحة ومتفق عليها لإعداد معلم الكبار**، وهو ما يؤدي إلى ضعف إسهام الجامعات في إعداد وتدريب معلم الكبار عامة ومعلم محو الأمّية على وجه التحديد (يوسف، 2020، 495)، فغالبًا ما تنحصر إسهاماتها في بعض المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب أثناء سنواتهم الدراسية، أو بعض برامج الدراسات العليا، أو بعض الدورات التدريبية الموجزة في بعض كليات التربية (جمعة وعمري، 2019، 17)؛ وهو ما قد ينعكس سلبًا على فهم طلاب الجامعة لطبيعة عملهم وأدوارهم المهنية مع الأمّيين، فلا توجد فلسفة واضحة ومصادر موحدة لتأهيلهم بشكل كافٍ ومتناسب مع مهمتهم كمعلمين في مشروع محو الأمّية.
4. **نقص التأهيل المهني لطلاب الجامعات كمعلمين محو الأمّية**؛ حيث يؤثر التأهيل المهني لمعلم الكبار في مهارات التعلم لدى الكبار وسرعة استجاباتهم وتفاعلهم وامتداد أثر التعلم لديهم لفترات أطول (Choi & Jeong & Kim, 2019,138)؛ لذا فإنَّ تكليف الجامعات طلاب كليات القطاع التربوي كمعلمين في المشروع القومي لمحو الأمّية استنادًا إلى كونهم مؤهلين للعمل في هذا المجال، كان غير كافٍ، ومعوقًا أمام قدرتهم على تعليم الكبار من الأمّيين، حيث لم يتمَّ إعدادهم للعمل في مجال تعليم الكبار، بل أعدوا للعمل في المدارس الرسمية مع الصغار، والتي تختلف اختلافًا كبيرًا في الفلسفة والمنهج وأساليب التعليم والتعلم والتقويم عن المراحل التعليمية الأخرى (علي، 2018، 477).
5. **سيادة النمط التنظيري في تناول قضايا تعليم الكبار**، والافتقاد إلى وضع آليات فعَّالة لتنشيط هذا المجال مجتمعيًّا، وخاصة فيما يتعلق بإعداد معلمي الكبار وتنمية مهاراتهم في التواصل والتفاعل مع الكبار؛ ممَّا ترتب على ذلك تدني النظرة المجتمعية لمعلم الكبار، وغياب التقدير المادي والمعنوي لأدواره ومهامه الوظيفية (جمعة وعمري، 2019، 17& 66)؛ ممَّا ينعكس سلبًا على طلاب الجامعة وكذلك كليات التربية على الإقدام على هذا المجال من العمل ومشاركتهم كمعلمين في المشروع القومي لمحو الأمّية.
6. **قصور دور أعضاء هيئة التدريس تجاه مشاركة طلاب الجامعة في محو الأمّية**؛ حيث يوجد قصور في الاقتناع من قبل أعضاء هيئة التدريس بأهمية مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمّية (الهلالي، 2019، 18) ومن ثمَّ ضعف الإشراف والتوجيه ومتابعة الأداء المهني لطلاب الجامعات المشاركين في المشروع؛ ممَّا قد يكون سببًا في ضعف الدافعية

للإنجاز لدى هؤلاء الطلاب (نظير، 2022، 89)؛ وقد يرجع ذلك إلى ضعف التوعية داخل الجامعات بأهمية دور أعضاء هيئة التدريس تجاه قضية محو الأمّية وتحديد أدوارهم الفعلية تجاه الطلاب المشاركين في المشروع.

7. **ضعف أساليب التنمية المهنية لطلاب الجامعة معلمي الكبار**؛ حيث تعاني أساليب التنمية المهنية المقدمة لمعلمي الكبار بصفة عامة في مصر من مظاهر الضعف والقصور؛ فيغلب عليها طابع التلقين والحفظ واستظهار المادة التدريبية، وندرة التطبيقات العملية وورش العمل ولقاءات حلّ المشكلات (البيومي ونصر ومحمد،2016، 250)، ومن ثمَّ تمتد هذه المعاناة إلى طلاب الجامعة المشاركين في المشروع، والتي قد تغيب تمامًا مظاهر التنمية المهنية لهؤلاء الطلاب أو تظهر أحيانًا في بعض الدورات التدريبية الصيفية في بعض الجامعات، أو فروع الهيئة بالمحافظات.
8. **تعقد الإجراءات الإدارية والتنظيمية المرتبطة بمشاركة طلاب الجامعات في المشروع**؛ بدءًا من صعوبة توفير بيانات للأمّيين للطلاب والتي يظهر فيها تعقد عمليات الحصر الدقيق والشامل لهم خاصة في المناطق النائية، امتدادًا إلى قصور مناهج محو الأمّية وانفصالها عن واقع حياة الدراسيين الأمّيين، وافتقارها للجانب التطبيقي العملي، وضعف قدرتها على توظيف الموارد البيئية والثقافة المحلية لمجتمع الدراسين في تيسير عملية التعلم (الهلالي، 2019، 4-9)، وهو ما يمتد أيضًا إلى منظومة الامتحان والتصحيح واستخراج الشهادة للأمّيين، وهي تعقيدات قد تسبب عزوف الطلاب عن المشاركة في المشروع.
9. **ضعف الدور الإعلامي للهيئة العامة لتعليم الكبار في تعبئة الرأي العام لمواجهة الأمّية بمصر**؛ نتيجة لصعوبة تمويل الأنشطة الإعلامية للتوعية والحشد لمواجهة الأمّية، ولنقص الكوادر المؤهلة للعمل الإعلامي في هذا المجال، وغياب التخطيط المسبق للأنشطة الإعلامية المناسبة (عمري، 2020، 133).

بعد عرض الإطار الفكري الحاكم لمشاركة طلاب الجامعات كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمّية، واستقراء المعوقات التي تواجه مشاركتهم في المشروع، يتناول المحور الثاني من هذا البحث مدخلًا تربويًّا مناسبًا لتأهيل الطلاب ولمساعدتهم للتغلب على ما قد يواجههم من صعوبات للمشاركة كمعلمين لكبار وهو مدخل مجتمعات التعلم المهنية، حيث يتمَّ صياغة إطار مفاهيمي واضح يمكن من تطبيق لمعلمي الكبار وفق خلفية نظرية وعلمية محددة.

المحور الثاني: الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار

حظيت فكرة مجتمع التعلم المهني بتأييد واسع كأحد الاتجاهات الحديثة في السياسات والممارسات التعليمية، وقد تمَّ إعطاء قدر كبير من المصداقية لتطويرها على العقدين الماضيين كوسيلة لدعم وتحسين أداء المعلمين ومهاراتهم، ومن ثمَّ المؤسسة التعليمية، ومن ثمَّ تمّت صياغة إطار مفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار قابل للتطبيق كمدخل علمي مناسب في تأهيل طلاب الجامعات والتغلب على الصعوبات التي تواجههم كمعلمين للكبار، ويتضمن هذا المحور مفهوم مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار، ومبادئها، وأهدافها، وأنواعها، ومقومات بنائها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار

نشأ مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في الربع الأخير من القرن العشرين؛ منبثقًا من نظريات التعلم التنظيمي، والمنظمات التعليمية، والشركات التعليمية، التي تؤسس لفكرة قدرة المنظمة على التعلم (Antinluoma& Ilomäki& Toom, 2021, 2)، وذلك من خلال الإنتاج المستمر للمعرفة الجديدة داخل المنظمة، ووضعها موضع التنفيذ، معتمدًا على العمل التعاوني والتفكير الجماعي، والقدرة على تعزيز واستدامة تعلم جميع المعلمين والطلاب في المؤسسة التعليمية (Sigurðardóttir, 2010, 397)، ومن ثمَّ فقد صاغ هذا المفهوم وعرفه هو بيتر سينج (Peter Senge) والذي كان أول من عرف مجتمعات التعلم المهنية على أنها: مجموعة من الأفراد يعملون معًا بإمكانياتهم بروح الفريق، من خلال توفير فرص أكبر للتعلم النشط؛ وذلك بهدف تطوير قدراتهم وإنتاج المعارف التي تثري مجتمعهم، ويعملون في إطار الانفتاح على العالم الخارجي (مرسي، 2022، 629 - 631).

ورغم ذلك المفهوم العام، إلا أن وضع تعريف محدد وثابت لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية أمر صعب؛ بسبب طبيعتها المتغيرة، فهي ليست برامج موحدة أو نماذج ثابتة؛ حيث يوجد تعريفات وتفسيرات متعددة وفقًا لنوعها وأبعادها، ومستويات التنفيذ والغرض منه (Antinluoma et al., 2021, 2)؛ فمثلًا عندما يجتمع المعلمون بصفة دورية منظمة للتفكير في ممارساتهم التعليمية، وتأثير ممارساتهم على تقدم الطلاب، ويقومون بتنفيذ الأفكار المكتسبة من الاجتماعات لتحسين أدائهم التعليم، فإنَّ ذلك يسمى "بمجتمع تعلم مهني" (Pirtle & Tobia, 2014, 1)، وفيما يأتي تعريفات مجتمعات التعلم المهنية كما تناولها بعض الباحثين:

- فقد عرفها الغامدي (2017، 343) بأنها: بيئة مدرسية نشطة، يرتبط منسوبوها برؤية وقيم مشتركة، ويتآزرون لتبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات، في ظل قيادة تشاركية توفر بيئة عمل داعمة للتعلم الجمعي تجعل تعلم الطالب بؤرة التركيز.
- وعرفها توفيق (2017، 141) بأنها: المجتمعات التي يعمل أفرادها بروح الفريق، والتي تتمتع بمهارة تعديل تصرفاتها وسلوكياتها ورؤيتها المستقبلية، وتتمتع أيضًا بمهارة إيجاد المعرفة وتبادلها مع جميع الأفراد داخلها بصورة مستمرة وفعَّالة؛ لتعكس تلك المعرفة على الجميع، وتتمكن من حلّ مشكلاتها بطرق مبتكرة وليست تقليدية.
- بينما عرفتها الروبي (2019، 9) بأنها: مجموعة من الممارسات التنظيمية للتطوير، والتحسين المستمر للمؤسسات التعليمية، وتتمَّ من خلال مجموعة من الأفراد الذين يعملون معًا برؤية، ورسالة، وأهداف مشتركة داخل المؤسسة التعليمية، مع توافر مجموعة من المتطلبات الآتية: القيادة المشتركة، والثقافة التعاونية، والتركيز على العمل والتركيز على النتائج، وتوفير بيئة داعمة.
- كما عرفت من قبل أبو العز (2020، 7) بأنها: مجموعة من الأفراد يرون أنفسهم مرتبطين معًا، ومرتبطين أيضًا مع العالم الخارجي، يتفاعلون معًا ويشتركون في أهداف مشتركة تتعلق بزيادة تعلم جميع أفراد الجماعة، والأفراد في تلك المنظمات يتعلمون باستمرار كيف يتعلمون
- وعرفت أيضًا من قبل (الضفيري والشمري،2020، 775) بأنها: تنظيمات مدرسية يشترك فيها جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ بهدف إيجاد واستدامة التعليم والتعلم فيما بينهم، مع الحرص على توفير عمليات التخطيط والتنظيم والتقييم والتعديل والتجديد باستمرار،

وذلك من خلال توافر الأبعاد الأتية: القيادة الداعمة والمشتركة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي، الممارسات الشخصية والمشتركة، والظروف الداعمة.

- بينما وضح موسى (2020، 895) مفهومها بأنها: مجتمعات تقام على أساس مجموعة من المعلمين داخل سياق مجتمعي معين تجمعهم أهداف مشتركة يسعون إلى تحقيقها رغبة في تحسين أدائهم؛ ممَّا يسمح لهم العمل بشكل تعاوني فاعل كي يتغلبوا على الصعوبات والتحديات التي تواجههم، وذلك عن طريق تبادل الخبرات فيما بينهم مع الاستعانة بآراء من الخبراء والمتخصصين في المجال؛ ممَّا ينعكس على تحسين أدائهم وقدراتهم على اتخاذ القرار المناسب بشأن ما يواجهونه من صعوبات وتحديات تنعكس على تحسين أداء طلابهم.
- وتناولها عبد المطلب (2021، 531) على أنها: مجموعة من الأشخاص الذين يشاركون المعرفة حول موضوع ما ويتواصلون مع بعضهم البعض عبر مجتمعات للممارسة، وشبكات للتعلم، وشبكات للمعرفة حيث تحتوي المؤسسات على شبكات من الأشخاص الذين يشاركون الأفكار ويساعدون بعضهم البعض، ويمكن أن يكون موضوع المشاركة تخصصًا معينًا، أو يتجاوز العديد من التخصصات.
- كما عرفها عطيف (2021، 409) بأنها: مجموعة من معلمي التعليم العام يتشاركون بخبراتهم من خلال تكوين مجموعات تعاونية من هؤلاء المعلمين تلتقي بشكل دوري ومنتظم لتبادل الخبرات، وتبني ممارسات جديدة؛ من أجل تحسين ممارساتهم التدريسية مع الطلاب، ومواجهة التحديات المشتركة.
- كما يمكن تعريفها من خلال معنى ثلاث كلمات متكاملة: تشير كلمة "المهني" إلى الأفراد المسؤولين عن توفير التعليمات والملتزمين بتعليم الطلاب والتعلم الخاص بهم، وكلمة "التعلم" فتشير إلى أنشطة هؤلاء المهنيين والأنشطة التي تعزز قدراتهم ومعرفتهم ومهاراتهم، أما "المجتمع" فيشير إلى الأنشطة التعاونية لمجموعة من المهنيين الذين يتعلمون معًا ويطورون معنى وهدفًا مشتركين (Antinluoma & Ilomäki & Toom, 2021, 2).

ورغم تعدد التعريفات التي ظهرت في الأدبيات التربوية التي تناولت مفهوم مجتمعات التعلم المهني؛ إلا أن جميع هذه التعريفات تشترك في تأكيدها على التعاون بين العاملين في المؤسسة التعليمية وتبادل الخبرات فيما بينهم والمشاركة والبحث الدائم في تعقب المشكلات التي تعوق التعلم ووضع الحلول وتجريبها، فهي في سعي دائم لتحسين التعلم (مالك، 2020، 4).

وبناءً على ما سبق؛ يمكن تعريف مجتمع التعلم المهني بأنه: مجموعة من المشاركين من مجال اهتمام مهني ووظيفي مشترك، يتمَّ تكوينها وفق معايير محددة تحقق التنوع في الخبرات والمعارف وتدعم تبادلها بين المشاركين؛ وذلك لتحقيق أهداف محددة وواضحة مسبقًا.

كما يمكن تعريف مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار بأنها: مجموعات من المشاركين من المعلمين وذوي الخبرة والمعرفة في مجال تعليم الكبار، يتمَّ تكوينها وفق معايير محددة تحقق التنوع في الخبرات والمعارف في المجال، وتدعم تبادلها بينهم بما يحقق أهداف محددة وواضحة مسبقًا.

ثانيًا: مبادئ مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار

تقوم مجتمعات التعلم المهنية في مجال التعليم على مبدأ التطوير والتحسين المستمر لأداء أعضاء المجتمع المهني في المؤسسات التعليمية، ونشر ثقافة التعلم المستمر لديهم؛ وذلك لبناء مجتمع تعلم مهني متطور ومتغير باستمرار وفقًا للمتغيرات المعاصرة، لذلك فهي تؤمن بضرورة التنبؤ بالمستقبل، والاهتمام بدراسة كل من البيئة الداخلية والخارجية ودراسة الظروف المحيطة بشكل يمكنها من رسم الرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية والتنبؤ بأدوار المعلمين بها وما يجب تأهيلهم إليه للقيام بهذه الأدوار، ومن ثمَّ تحسين الأداء المؤسسي.

وقد بين كل من جونز وستال و ياربرو (Jones & Stall & Yarbrough, 2013, 358) أن هناك ستة مبادئ أساسية لنجاح مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وهي: ضرورة تحديد الرؤية والقيم والأهداف المشتركة للمدرسة، والالتزام بمشاركة المعلمين مع الطلاب لضمان تحقيق الإنجاز، وبناء الفريق التعاوني الذي يركز على التعلم وتبادل المعرفة وليس التدريس وإلقاء المحاضرات، واستخدام البيانات الحقيقية لتوجيه عملية صنع القرار والتحسين المستمر، والمشاركة مع الأطراف الخارجية الأسرة والمجتمع، وأخيرًا اتباع منهجية القيادة المستدامة.

ويضيف موسى (2020، 905، 906) أن المبادئ الأساسية التي يبني عليها مجتمع التعلم المهني، هي: التعاون، والوصول إلى مصادر المعرفة، والمساءلة المتبادلة، والتركيز على الطلاب، وأنها ترتكز على ثلاثة أفكار أساسية، وهي: التركيز على التعلم، تطوير ثقافة التعاون، التركيز على النتائج.

وقد نوه عبد المطلب (2021، 531)، بأنَّ مجتمعات التعلم المهنية تنبع من حاجة الناس الطبيعية للتعلم من بعضهم البعض ومساعدتهم على حلّ المشكلات وتقديم النصائح وتطوير مناهج وأدوات جديدة للتطور والنمو في مجال عملهم.

كما أشار عطيف (2021، 413) إلى أن فلسفة مجتمعات التعلم المهنية تقوم على أربعة مبادئ أساسية، هي: التآزر والشراكة الفكرية، وتبادل أفضل الممارسات المهنية، وتطوير مجال معرفي معين بالاعتماد على أساسيات إدارة المعرفة، وأخيرًا تيسير الابتكار والإبداع بالاستفادة من مناظرة وجهات النظر المختلفة.

وبناءً على ما سبق عرضه لبعض الآراء العلمية فيما يخص المبادئ المهمة لنجاح مجتمعات التعلم المهنية في مجال التعليم بصفة عامة، وفي ضوء طبيعة الأدوار المهنية لمعلمي الكبار وجوانب إعداد طلاب الجامعات كمعلمين للكبار والمعوقات التي تواجههم؛ أمكن للباحثين وضع بعض الأسس والمبادئ التي يمكن الاستناد إليها في مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار عامة وطلاب الجامعات كمعلمين للكبار بشكل خاص، لعلّ أهمها:

1. **مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة:** يُعد مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة مبدأ مشتركًا بين مجتمعات التعلم المهنية وتعليم الكبار، وتُعد هذه المجتمعات مظهرًا من مظاهر التعلم المستمر، ومن ثمَّ ينعكس ذلك على طبيعة عمل هذه المجتمعات من حيث قدرتها على الجذب ونشر ثقافة التعلم المستمر بين المشاركين بها من الطلاب المعلمين، وتحفيزهم على نقل هذه الثقافة مع بيئة عملهم مع الدارسين الأمّيين.
2. **مبدأ التنمية المهنية:** تستهدف مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار تحقيق مبدأ التنمية المهنية لمنتسبيها، من خلال تبادل المعلومات والمقترحات والخبرات بين الطلاب المعلمين في

مشروع محو الأمّية بالجامعات المصرية، وبين المتخصصين من الكوادر العلمية والعملية في مجال تعليم الكبار، وإمداد هؤلاء الطلاب بكل جديد وميسر لأداء مهمتهم بشكل مستمر ومتواصل وفقًا لاحتياجاتهم المهنية في هذا المجال في ضوء مستجداته المعاصرة، وهو ما يحقق شكلًا من أشكال التنمية المهنية المستمرة لهؤلاء الطلاب كمعلمين للكبار ويسهم في تغلبهم على الصعوبات التي قد يواجهونها.

3. **مبدأ تكامل المعرفة**: تتبنى مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار النظرة التكاملية في تقديم المعلومات والمعارف سواء داخل هذه المجتمعات أو في مجال العمل الحقيقي للمشاركين في هذه المجتمعات، ومن ثمَّ يمكن من خلالها توجيه وتدريب الطلاب المشاركين في مشروع محو الأمّية كمعلمين بتقديم موضوعات تدور حولها عملية التعلم ويتمَّ تناولها من خلال التكامل بين اللغة العربية، والحساب، والجغرافيا، والتاريخ، والفن، والبيئة وغيرها.
4. **مبدأ توظيف التكنولوجيا**: لا يمكن في ظل العصر الرقمي الذي يعيشه العالم اليوم أن يتمَّ تجاهل التكنولوجيا ودورها في عملية التعليم والتعلم في مجال تعليم الكبار عامة وفي مجال محو الأمّية أيضًا؛ لذا لا بدَّ من توجيه الطلاب وتعريفهم من خلال مجتمعات التعلم المهنية لاستخدام التطبيقات التكنولوجية المختلفة والاعتماد على مصادر التعلم الرقمية في تيسير مهمتهم كمعلمين محو الأمّية.
5. **مبدأ المشاركة**: يظل مبدأ المشاركة من أهم المبادئ التي استندت إليها مجتمعات التعلم المهنية كأساس لنجاحها في تحقيق أهدافها، ومن ثمَّ تحث هذه المجتمعات وتضع لهم الضوابط اللازمة لتحفيز المشاركين بها على تقديم الدعم العلمي والمعنوي للآخرين، ويعني ذلك أنه لا بدَّ من تحفيز طلاب الجامعات المنضمين لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار أن يكونوا مشاركين فاعلين ومتعاونين في تقديم ما لديهم من خبرات وآراء وأفكار لغيرهم من الطلاب؛ لتنمية قدراتهم المهنية وللمساعدة في التغلب على الصعوبات التي تواجههم.
6. **مبدأ التخطيط للمستقبل**: لنجاح مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار، يجب أن يتمَّ التخطيط الجيد لبنائها من حيث تحديد أهدافها والنتائج المستهدفة، وتنوع الفئات المشاركة من حيث المستوى المهني والتعليمي والتخصص والخبرات السابقة، كذلك تحديد الأماكن والتوقيتات الملائمة لعقد هذه المجتمعات بشكل يساعد على تحقيق أهدافها، وهنا يمكن أن تخطط الجامعة لتكوين هذا النمط من المجتمعات لأعضاء هيئة التدريس ولطلابها المعلمين في مشروع محو الأمّية بالتعاون مع الجهات المختصة.
7. **مبدأ المرونة**: إنَّ اتباع مجتمعات التعلم المهنية لمبدأ المرونة في رؤيتها وبنيتها وتنظيمها البنائي وتعاملها مع المشاركين والقضايا المطروحة، يُعد أمرًا مهمًّا في نجاح هذه المجتمعات خاصة كونها تضم فئة من الشباب قليلي الخبرة العملية والنضج المهني، بالإضافة إلى كونهم محملين بأعباء دراسية، وما زالوا في مرحلة الإعداد المهني.

ثالثًا: أهداف مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار

إنَّ بناء مجتمعات التعلم المهنية أصبحت استراتيجية معترف بها على نطاق واسع لتطوير أداء المؤسسات التعليمية، ويشترك أعضاؤها في هدف عام، وهو: تحسين أداء المشاركين من الطلاب والمعلمين لتحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية.

ومن ثمَّ، وفي ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات (Dimino& Taylor, 2015, 1؛ توفيق، 2017، 147؛ إبراهيم، 2018، 77؛ Antinluoma et al., 2021,) فيما يتعلق بأهداف مجتمعات

التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية، يمكن للباحثين تحديد أهداف مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار بصفة عامة، وتلك التي يمكن تكوينها لطلاب الجامعات المشاركين كمعلمين في مشروع محو الأمّية؛ بهدف تحسين أدائهم وتمكينهم من التغلب على بعض الصعوبات التي قد تواجههم في هذا المجال، وتتمثل هذه الأهداف فيما يأتي:

(1) **الإصلاح التنظيمي والتطوير الإداري:** ربما كانت الغاية الكبرى لمجتمعات التعلم المهنية بالمؤسسات التعليمية هي عملية الإصلاح الإداري، فهي تسعى إلى الكشف عن جوانب القصور التنظيمي والإداري ومحاولة إجراء عمليات الإصلاح من خلال عمليا التعليم، أو ما يمكن أن يسمى "إصلاح التعليم بالتعليم".

وبذلك فإنَّ مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار، يجب أن تستهدف بشكل واضح الكشف عن المشكلات التنظيمية والإدارية التي تواجه مؤسسات تعليم الكبار في مصر، والتي تمثل معوقات تواجه معلمي الكبار في تنفيذ أدوارهم التعليمية بكفاءة، ومن ثمَّ وضع رؤى وتصورات للإصلاح والتطوير التنظيمي والإداري تنطلق من واقع الممارسات الفعلية للمعلمين وخبراتهم في التعامل مع هذه المعوقات وأفكارهم الواقعية لحلها.

(2) **خلق بيئة داعمة ومحفزة للتعلم المستمر:** إنَّ وجود البيئة التعليمية الداعمة والمحفزة لعملية التعلم يُعد من أهم أهداف بناء مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية، فوجود هذه المجتمعات بصورة مستمرة وبأشكال متنوعة داخل المؤسسات التعليمية عامة ومؤسسات تعليم الكبار سواء كانت المؤسسات المهنية، أو مؤسسات إعداد معلمي الكبار، يمثل وجود بيئات تعلم جاذبة ومحفزة للمعلمين والطلاب للمشاركة والتعلم وتبادل الخبرات في القضايا التي تهمهم، ومن ثمَّ تنجح هذه المجتمعات في ترسيخ مبدأ التعلم المستمر من خلال تهيئة البيئات التعليمية الملائمة لمعلمي الكبار.

(3) **تنمية الشعور بالشخصية الجماعية:** يحرص مجتمع التعلم المهني على تنمية الشعور بالشخصية الجماعية وزيادة ولاء الفرد لجماعته؛ ممَّا يؤدي إلى تقليل العزلة، وتعزيز الروابط بين المعلمين، وزيادة فرص نجاح العمل الجماعي والتعاون، وهو ما يمثل حاجة ضرورية وملحة بالنسبة لمعلمي الكبار في كافة مؤسسات تعليم الكبار؛ فنظرًا لما يواجه معلمو الكبار من صعوبات تتعلق بضعف النظرة المجتمعية لهم وشعورهم بالعزلة المهنية حتى مع نظرائهم من معلمي الصغار، فإنَّ خلق وبناء مجتمعات مهنية لمعلمي الكبار يسهم في التعارف وتقريب وجهات النظر وتبادل الأفكار والآراء يخلق بالضرورة شعورًا بالانتماء للمهنة ويزيد من فرص التعاون والعمل المشترك والعلاقات المهنية الناجحة بين هؤلاء المعلمين أو شركاء المهنة.

(4) **المساهمة في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي الكبار:** تهدف مجتمعات التعلم المهني إلى تنمية المهارات والخبرات الشخصية والمهنية لدى المعلم والمتعلم في إطار الجماعة أو فريق العمل؛ ونظرًا لحاجة معلمي الكبار إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم المهنية بصفة مستمرة، فإنَّ مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار، تستهدف تحقيق التنمية المهنية لمعلمي الكبار وكذلك طلاب الجامعات المساهمين في مشروع محو الأمّية، ووفق أساليب وأنماط غير تقليدية ووسائل أكثر واقعية في تلبية الاحتياجات التدريبية والمهارية؛ ممَّا يسهم في تحسين الأداء المهني لهم وللمؤسسات التي ينتمون إليها.

(5) **الاستشراف المستقبلي للأداء المؤسسي:** إنَّ تحسين وتطوير أداء المؤسسة التعليمية يتوقف على قدرة العاملين بها على استشراف التهديدات والفرص المستقبلية؛ لذا فإنَّ من أهم

أهداف مجتمعات التعلم داخل المؤسسة التعليمية هو استقراء الظروف والتحديات والمستجدات المستقبلية التي قد تؤثر على الأداء المؤسسي، وتضع الخطط والتصورات الاستباقية للتعامل معها وتحقيق أقصى أداء ممكن، فمؤسسات تعليم الكبار التي تتبع نظام مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار، يمكنها أن تستشرف الاحتياجات التدريبية المستقبلية للمعلمين وللطلاب في ضوء ما تجمعه من بيانات وتنتجه من رؤى وآراء مشتركة.

كما يمكن للجامعات في إطار مشاركة طلابها كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمية أن تنظم مجتمعات تعلم مهنية لهؤلاء الطلاب، يمكن من خلالها استقراء احتياجات الطلاب التدريبية للعمل في مجال تعليم الكبار؛ بهدف تحسن أداء هؤلاء الطلاب وبالتالي أداء الجامعات كمؤسسات تعليمية تقدم خدماتها التعليمية في مجال تعليم الكبار.

رابعًا: أنواع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار

توجد أنواع متعددة لمجتمعات التعلم المهنية التي يمكن أن ينخرط فيها المعلمون عامة ومعلمو الكبار بشكل خاص، يمكن تصنيفها وفقًا للغرض أو الشكل، وبالنسبة للغرض من مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين فقد صنفها الضفيري والشمري (2020، 775) كالآتي:

- **مجتمعات حلّ المشكلات:** والتي تركز على حلّ بعض المشكلات التطبيقية التي يواجهها المعلمون من خلال مناقشة البدائل الأكثر كفاءة للحل.
- **مجتمعات مشاركة المعرفة:** وتركز بالأساس على جمع واختبار وتبادل المعرفة ما بين الأعضاء.
- **مجتمعات أفضل الممارسات:** وهي تتضمن تبادل ومشاركة وتعلم أفضل الممارسات التدريسية بين أعضاء المجتمع.
- **مجتمعات الإبداع:** وهي تسعى إلى تيسير التوصل إلى إبداعات جديدة بين أعضاء المجتمع.

أما من حيث الشكل، فيرى عطيف (2021، 416- 417) أن مجتمعات التعلم المهنية تتعدد تبعًا لطريقة بنائها وتفعيلها، ومنها ما يأتي:

- **البرامج التدريبية:** وتصمم هذه البرامج من خلال المؤسسات التربوية كالجامعات، أو المعاهد، أو مراكز البحوث، وتصمم على أسس ومعايير مهنية وفق احتياجات المعلمين، وتبنى بشكل علمي؛ لتحقق عملية التطوير في أداء المعلمين، ويتمَّ التدريب أثناء هذه البرامج بشكل مباشر من خلال الخبراء، أو المعلمين الأوائل.
- **الحلقات النقاشية:** وتتمَّ من خلال دعوة مجموعة من المعلمين إلى جلسات يناقش من خلالها مفهوم تربوي، أو قضية، أو مشكلة؛ بهدف الوصول إلى رأي في قضية أو حلّ لمشكلة.
- **المؤتمرات والندوات:** وتكون على مستوى الإدارات التعليمية، ويتمَّ من خلالها طرح نتائج بعض الدراسات العلمية، والبحوث التطبيقية، ومن ثمَّ إثراء خبرات المعلمين المشاركين، وتنمية اتجاهاتهم العلمية.

- **بحوث الفعل:** وتتمَّ من خلال طرح المعلمين الأسئلة حول الوضع الراهن لنتائج طلابهم، وأدائهم التكريمي؛ ومن ثمَّ البحث عن أساليب جديدة، واختيار أفضلها؛ بهدف تحسين أداء المعلمين والطلاب.
- **المحاكاة بالتدريب:** ويتمَّ من خلال تبادل المعلمين للخبرات من أجل تطوير أدائهم التدريسي، وتحسين ممارساتهم المهنية، ويصمم المعلمون خلال هذا التدريب أدوات لملاحظة أداء زملائهم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.

خامسًا: مقومات بناء مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار

إنَّ بناء مجتمعات التعلم المهنية من أهم ما تحتاجه المؤسسات التعليمية للخروج من فكر مجتمعات التعلم التقليدية القائمة على العمل الفردي والأعمال الروتينية إلى مجتمعات تعزز فكرة التعاون وعمل الفريق، وتدعم العلاقات الاجتماعية وتثقل مهارات التفكير واتخاذ القرار بين المعلمين وبعضهم (موسى، 2020، 892)؛ فمجتمعات التعلم المهنية تعمل من خلال مجموعات صغيرة من المعلمين ذوي الاهتمامات والأهداف المشتركة في إثراء معرفتهم وتحسين مهاراتهم، وعادةً ما تتكون من فريق من متناغم من المعلمين يجتمعون بانتظام لتعلم موضوعات جديدة ومشاركة الأفكار وحل المشكلات، يحددون الموضوعات التي يريدون تعلمها والطرق التي يريدون استخدامها لاكتساب المعرفة، فقد يقرأ الفريق ويناقش المقالات أو الكتب، وقد يوجه الميسر أو قائد الفريق في تعلم موضوع جديد، أو قد يحضر فريق تدريبات أو مؤتمرات في مجال الاهتمام، أو يطلب من خبير التحدث إلى المجموعة (Dimino & Taylor 2015, 1).

ومن خلال مراجعة الأدبيات التي تناولت مقومات مجتمعات التعلم المهنية اتضح أنها نظرت الى مقومات مجتمعات التعلم من خلال عدة أبعاد، حددها الغامدي (2017، 345) في: القيادة الداعمة والمشتركة، والقيم المشتركة والرؤية التي تركز على تعلم التلاميذ، الإبداع والتعلم الجماعي، والظروف بيئة العمل الداعمة.

بينما أشار إبراهيم (2018، 78) إلى أن هناك سبعة أبعاد لمجتمع التعلم المهني، وهي: إيجاد فرص للتعلم المستمر، وتشجيع الحوار والاستفسار، وتشجيع التعلم والتعاون الجماعي، وإنشاء أنظمة المشاركة المعرفة والتعلم، وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، وربط المدرسة بالبيئة الخارجية، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، بينما تناولها بركات (2020، 544) في أربعة أبعاد هي البُعد التعليمي: ويشمل (أنماط التعلم، وانشطة، وتسهيلات)، البُعد الثقافي ويشمل (قيم واتجاهات، وعلاقات، وتفاعلات) والبُعد التنظيمي: ويشمل الرؤية والأهداف والسياسات) والبُعد المعرفي ويشمل (عمليات اكتساب المعرفة ونقلها واستخدامها)

وفي الواقع لا توجد قواعد محددة لتكوين مجتمعات التعلم المهنية، فقد يتألف مجتمع التعلم المهني من معلمين من نفس مستوى الصف أو من مستويات صفية متعددة، وقد تتكون مجتمعات التعلم المهنية أيضًا من معلمين من مدارس مختلفة داخل المنطقة (Dimino& Taylor 2015, 2).

إلا أنه بوجه عام، يفضل كل من برتل وتوبيا (Pirtle & Tobia, 2014, 1) عند بناء وتنفيذ مجتمعات تعلم مهنية فعَّالة في المدارس أو المؤسسات التعليمية مراعاة: توفير هيكل واضح وهدف محدد من اجتماعات مجتمع التعلم المهني، ومعالجة التحديات التعليمية الأكثر إلحاحًا،

وتقديم الدعم من جميع مستويات النظام المدرسي، وخلق جو من الثقة، وكذلك مراقبة العمل وتقديم التغذية الراجعة البناءة، علاوة على دعم شعور المعلمين بالكفاءة ومستوى الاحتراف.

كما أضاف حسن (2017، 617- 618): ضرورة تسهيل التعليم والإفادة من البيئة الخارجية، والاستفادة من معارف الأخرين، تعزيز التعلم المستمر، ودعم الأفكار الجديدة وتطوير المعارف وتوليدها في صيغ مخرجات جديدة، والتركيز على القيادة التحويلية الفاعلة ووضع النظم التي تحفز الأفراد على التعلم، إضافة إلى القدرة على التكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية.

هذا بالإضافة إلى التأكيد على الالتزام بدستور أخلاقي يوجه عمل المشاركين في مجتمعات التعلم المهنية، وتطبيق استراتيجيات تعلم وتعليم قائمة على المشاركة، وتبادل الأفكار، والتفاعل، والمناقشة الفعَّالة، والعصف الذهني، والابتكار والإبداع في حلّ المشكلات، وتعزيز الاستقصاء والحوار التأملي والتفكري، واستخدام مداخل متنوعة للتقويم القائم على الأداء، والمرونة وسعة الأفق، واستخدام التكنولوجيا بشكل وظيفي (توفيق، 2017، 156- 158)

علاوة على تأكيد (Antinluoma & Ilomäki & Lahti-Nuuttila & Toom, 2018, 77) على أن إنشاء ثقافة مدرسية إيجابية أمر بالغ الأهمية في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث تؤدي الثقافة المدرسية الإيجابية إلى الرضا المهني، والفعالية، والروح المعنوية، وتخلق بيئة تزيد من تعلم الطلاب وتعزز الزمالة والتعاون؛ وفي هذا السياق يرى الشطيطي (2021، 557) ضرورة تبني قيادة تشاركية داعمة، ووضع رؤية وقيم مشتركة، وتعزيز الإبداع الجماعي، وتوفير ظروف داعمة، وتبادل نتائج الممارسات الشخصية كآليات لخلق مناخ تعليمي ومهني إيجابي داخل مجتمعات التعلم المهنية.

كما أضاف (Antinluoma et al., 2021, 3) بعض الأفكار الداعمة لخلق مجتمعات مهنية فعَّالة وناجحة للتعلم، جاء في مقدمتها: تحقيق التوازن بين التعلم الجماعي والتعلم الفردي، الإصرار على التوجه نحو الهدف أو النتيجة, التركيز على القيادة المشتركة التي تقدر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، ودعم عادات العمل بروح الفريق التي تشجع على التعلم التعاوني، وتوفير المناخ الاجتماعي وثقافة الثقة والاحترام والعلاقات الداعمة، وإتاحة الفرصة للاستفسار الجماعي والمهني التأملي، وإحداث تغييرات في البنية التحتية لتحقيق التحسين المستمر في الأداء التعليمي للمجتمعات المهنية.

وبناءً على ما سبق، وفي ضوء استقراء الأدبيات المرتبطة ببناء وتوظيف مجتمعات التعلم المهنية وكذلك أدوار معلمي الكبار وجوانب إعدادهم كما جاء في المحور الأول من هذا البحث؛ أمكن للباحثَين تحديد المقومات اللازمة لبناء وتوظيف مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار، حيث يراعى توافر ما يأتي:

(1) **احتياجات فعلية**: إنَّ نجاح مجتمعات التعلم المهنية يتوقف على بنائها على احتياجات حقيقية وواقعية للمؤسسة وللمشاركين؛ ممَّا يعني ضرورة استقراء واقع مؤسسات تعليم الكبار والبرامج التي تقدمها واحتياجات معلمي الكبار سواء كانت تدريبية، أو تطويرية، أو تكيفية؛ لمواجهة بعض المشكلات والصعوبات المهنية.

(2) **أهداف واضحة**: وهي مرحلة تلي تحديد الاحتياجات الفعلية، فعند بناء مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار، يجب تحديد الأهداف بوضوح تمهيدًا لوضع تصور عن شكل ومكونات

مجتمع التعلم المهني لهم وخصائص الفريق المشارك والموضوعات التي ستناقش وعدد الجلسات وغير ذلك.

(3) **فريق مستهدف**: يفضل أن يتمَّ اختيار فريق مكون من عدد محدود من معلمي الكبار وفقًا لاحتياجاتهم في التعلم أو التنمية المهنية أو مناقشة بعض المستجدات والصعوبات التي تواجههم أثناء العمل، على أن يكون هناك قائد للفريق من ذوي الكفاءة والخبرة والمعرفة العلمية، وأيضًا يمكن الاستعانة بخبير في مجال العمل وتعليم الكبار.

(4) **بيئة داعمة**: تتطلب مجتمعات التعلم المهنية توفير بيئة تعليمية مناسبة للتفاعل والحوار والنقاش ومزودة بالتجهيزات والوسائل المناسبة، ويفضل أن تعتمد على بيئة التعلم الرقمي ووسائطها المختلفة؛ حتى يمكن التغلب على صعوبة توفير أماكن أو توقيتات خارج أوقات العمل بالنسبة للمعلمين.

(5) **قيادة موجهة**: من المهم أن تتمَّ قيادة فريق مجتمع التعلم المهني من قبل قائد يتصف بالقدرة والمرونة والتشجيع وتنظيم العمل والحثّ على الابتكار والتفكير النقدي والإبداعي، علاوة على الخبرة والدراية العلمية في مجال تعليم الكبار، وكذلك على وعي بأهداف مجتمع التعلم وأفضل الوسائل التي يستطيع بها توجيه طاقات الفريق لتحقيق أهدافه بكفاءة ومهارة عالية.

(6) **تعليم وتعلم**: يُعد التعليم والتعلم هما العمليتان الأساسيتان التي يجب أن تركز عليهما مجتمعات التعلم المهنية، فيحرص الجميع على التعلم واكتساب معلومات ومعارف جديدة، وأيضًا تعليم وإكساب الزملاء معلومات ومعارف يمتلكها، كذلك استخدام مصادر التعلم والمعرفة في إثراء معلومات الفريق أو إنتاج معلومات ومعارف جديدة في مجال تعليم الكبار.

(7) **تدريب وممارسة**: يُعد التدريب والممارسة بهدف تنمية المهارات والأداء المهني لمعلمي الكبار من المقومات التي يجب أن تراعى في بناء وتنفيذ مجتمعات التعلم، ويعني هذا البُعد عن مجرد التعلم النظري وسرد المعلومات خلال جلسات مجتمعات التعلم المهني، فالتدريب والممارسة جزء مهمّ وضروري في التنمية المهنية لمعلمي الكبار من خلال مجتمعات التعلم المهنية.

(8) **علاقات إيجابية**: إنَّ بناء العلاقات التعليمية والتفاعلية بين أعضاء فريق مجتمعات التعلم من معلمي الكبار يُعد أمرًا مهمًّا في التحفيز والاستمرارية في التعلم وخلق مناخ من الثقة والتعاون وحب المعرفة والإنتاج؛ فكلما زادت قوة العلاقات وإيجابياتها داخل مجتمعات التعلم المهنية؛ كلما زاد من قدرتها على تحقيق أهدافها بكفاءة وإبداع.

(9) **إنتاج مجتمعات تعلم جديدة**: يُعد من مظاهر نجاح بناء وتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار، هو اكتشاف احتياجات معرفية وتدريبية جديدة، أو استشراف مشكلات وصعوبات مهنية مستقبلية في مجال تعليم الكبار، تتطلب على إثرها البدء في بناء مجتمعات مهنية جديدة سواء لنفس الفريق، أو لزملاء آخرين.

الإطار الميداني للبحث:

استكمالًا لإجراءات تحقيق هدف البحث في توظيف مجتمعات التعلم المهنية لمواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمّية، وتنفيذًا للمنهجية التي اتبعها الباحثان في الإجابة عن أسئلته البحثية، يأتي الإطار الميداني لتطبيق مفاهيم البحث ورؤيته النظرية في الواقع الميداني بجامعة المنصورة.

وتُعد جامعة المنصورة إحدى الجامعات المشاركة من خلال طلابها في مشروع محو الأمّية، حيث تمَّ توقيع بروتوكول تعاون بين جامعة المنصورة والهيئة العامة لتعليم الكبار في 5 مايو2019 كآلية تنظم عملية مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمّية.

ثمَّ صدر قرار مجلس الجامعة رقم (558) بتاريخ 28 أكتوبر2019، وقرار المجلس الأعلى للجامعات رقم (637) بتاريخ 29 أكتوبر 2019 بإلزام طلاب كليات (التربية- التربية للطفولة المبكرة، التربية النوعية، الآداب)، بمحو عدد (4) أمّيين كشرط للتخرج، وتلى ذلك صدور قرار مجلس الجامعة رقم (574) بتاريخ 27 أبريل 2021، بتكليف طلاب كلية التربية الرياضية بمحو عدد (4) أمّيين كشرط للتخرج.

ولتحسين قدرة الجامعة على زيادة معدل الإنجاز في المشروع القومي لمحو الأمّية من حيث عدد الأمّيين الذين تخلصوا من الأمّية بواسطة مشاركة طلابها كمعلمين للكبار، فإنَّ ذلك يتطلب، التعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية، استقراء بعض إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة في مشروع محو الأمّية؛ تمهيدًا لوضع تصور مقترح لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة هذه الصعوبات.

وبناءً على ذلك؛ تضمن الإطار الميداني للبحث محورين أساسيين:

المحور الأول: الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية

يتضمن هذا المحور إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها فيما يتعلق بالتعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بالمشاركة في المشروع القومي لمحو الأمّية، وقد تمّت إجراءات الدراسة الميدانية على النحو الآتي:

أولًا: تحديد أهداف الدراسة الميدانية

تستهدف الدراسة الميدانية للبحث ما يأتي:

1. تحديد الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية.
2. ترتيب الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية وفقًا لأهميتها النسبية من وجهة نظر عينة البحث.
3. الكشف عن التباين في الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية وفقًا لمتغير طبيعة الكلية (تربوية – غير تربوية).

ثانيًا: إعداد أداة البحث وتقنينها

تمثلت أداة البحث في استبانة بهدف التعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية؛ وقد مرت عملية إعدادها بالخطوات الآتية:

1. **تحديد محاور الاستبانة**؛ وتمَّ ذلك بالاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي ذي الصلة بقضية البحث وتحديدًا في مجال تعليم الكبار ومحو الأمّية ومعلم الكبار، واستقصاء بعض الصعوبات من اللقاءات مع الطلاب المكلفين بالمشاركة في المشروع القومي لمحو الأمّية.
2. **تصميم الصورة الأولية للاستبانة**؛ حيث تكونت الاستبانة من ثلاثة أبعاد، ينتهي كل بُعد بعبارة مفتوحة حتى تتاح الفرصة للمستجيبين إضافة ما يرونه مناسبًا من وجهة نظرهم، وكانت الإجابة على عباراته في صورة متدرجة وفق مقياس ليكرت الثلاثي (متوافر بدرجة كبيرة – متوافر بدرجة متوسطة – متوافر بدرجة صغيرة).
3. **عرض الاستبانة على السّادة المحكّمين** من الخبراء والمتخصصين؛ وذلك للتحقق من مدى ملاءمة الاستبانة للغرض التي وضعت من أجله، ومدى وضوح العبارات وسلامة الصياغة، ومدى كفاية العبارات والإضافة إليها أو الحذف منها، وتمّت مراعاة ملاحظات السّادة المحكّمين ومقترحاتهم.
4. **وضع الاستبانة في صورتها النهائية**[*] مكونة من ثلاثة أبعاد؛ هي: صعوبات خاصة بالأمّيين (16 مفردة)، وصعوبات خاصة بالطلاب المعلمين (12 مفردة)، وصعوبات تنظيمية وإدارية (13 مفردة).
5. **التحقق من مدى صلاحية الاستبانة للتطبيق** من خلال حساب الصدق والثبات على النحو الآتي:

أ. **حساب صدق الاستبانة:** تمَّ حساب صدق الاستبانة على النحو الآتي:

- **حساب صدق المحكّمين (الصدق الظاهري):** لإعطاء مؤشر لصدق الاستبانة تمَّ عرضها على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية، وقد بلغ عددهم (12) محكمًا، وقد تمَّ تعديل ما اتفق عليه (11) محكمًا من مجموع (12) محكمًا، أي بما يمثل نسبة اتفاق (91.7%) من المحكّمين.
- **حساب الصدق الذاتي للاستبانة**، والذي سيتضح أثناء عرض الثبات للاستبانة.
- **حساب مؤشر صدق الاتساق الداخلي:** تمَّ حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة عشوائية[**] من طلاب كليتي التربية والآداب، وذلك من خلال:

*** ملحق(1).**

**** بلغ حجم العينة العشوائية (عينة التقنين) 150 فردًا، وقد تمت إضافة هذه العينة إلى العينة الأساسية للدراسة بعد أن ثبُت للباحثينْ صدق الاستبانة وثباتها دون حذف أي من عباراتها.**

- **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبُعد:** تمَّ حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (1):

جدول (1)

قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للبُعد

البُعد	المفردة	معامل الارتباط	البُعد	المفردة	معامل الارتباط	البُعد	المفردة	معامل الارتباط
صعوبات خاصة بالأميين	1	0.600**	صعوبات خاصة بالطلاب المعلمين	1	0.559**	صعوبات تنظيمية وإدارية	1	0.643**
	2	0.554**		2	0.669**		2	0.657**
	3	0.534**		3	0.669**		3	0.775**
	4	0.641**		4	0.691**		4	0.693**
	5	0.610**		5	0.698**		5	0.723**
	6	0.627**		6	0.689**		6	0.758**
	7	0.677**		7	0.644**		7	0.755**
	8	0.546**		8	0.709**		8	0.761**
	9	0.673**		9	0.663**		9	0.675**
	10	0.582**		10	0.689**		10	0.712**
	11	0.686**		11	0.700**		11	0.727**
	12	0.689**					12	0.748**
	13	0.677**						
	14	0.576**		12	0.698**		13	0.737**
	15	0.651**						
	16	0.660**						

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من نتائج جدول (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (0.01)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبُعد

الذي تنتمي إليه بين (0.534) و(0.775)؛ ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية [*] بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد.

- **ارتباط درجة البُعد بالدرجة الكلية للاستبانة:** تمَّ حساب معاملات ارتباط درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (2):

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة

البُعد	معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للاستبانة
أولًا: صعوبات خاصة بالأميين	0.892**
ثانيًا: صعوبات خاصة بالطلاب المعلمين	0.908**
ثالثًا: صعوبات تنظيمية وإدارية	0.900**

يتضح من نتائج جدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت قيم معامل ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للاستبانة بين (0.892، 0.908) على الترتيب؛ ممَّا يدل على وجود علاقة قوية أو شبه تامة بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة.

ب. حساب ثبات الاستبانة: تمَّ حساب ثبات الاستبانة بالطرق الآتية:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Chornbach – Alpha:** تمَّ حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول (3):

---

* قد اقترح جيلفورد تفسيرًا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها، وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقة)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة وهي على النحو الآتي (مراد،2000، 158):

أ- معامل الارتباط الأقل من 0.2 (ضعيف) ويدل على علاقة غير مهمة.
ب- معامل الارتباط من 0.2 إلى 0.39 (ضعيف) ويدل على وجود علاقة ضعيفة.
ج- معامل الارتباط من 0.4 إلى 0.69 (متوسط) ويدل على علاقة جيدة ومهمة.
د- معامل الارتباط من 0.7 إلى 0.89 (مرتفع) ويدل على علاقة قوية.
هـ- معامل الارتباط أكبر من 0.9 (مرتفع جدًا) ويدل على علاقة شبه تامة.

جدول (3)

قيم معاملات ثبات "ألفا" للأبعاد والاستبانة ككل

البُعد	عدد العبارات	معامل ألفا (معامل الثبات)
أولاً: صعوبات خاصة بالأميين	16	0.889
ثانيًا: صعوبات خاصة بالطلاب المعلمين	12	0.889
ثالثًا: صعوبات تنظيمية وإدارية	13	0.923
الاستبانة ككل	41	0.955

يتضح من نتائج جدول (3) أن قيم الثبات لأبعاد الاستبانة تراوحت بين (0.889 – 0.923) على الترتيب، كما بلغت قيمة الثبات للاستبانة كاملة (0.955)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيًا.

ومن ثمَّ فقد تمَّ حساب معامل الصدق الذاتي للاستبانة من خلال القانون الآتي (السيد، 1979، 402):

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}} = \sqrt{0.955} = 0.977$$

وهذا يشير إلى ارتفاع الصدق الذاتي للاستبانة.

يتبين ممَّا سبق أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثينْ باستخدامها في البحث الحالي مكونة من (41) مفردة دون حذف أي مفردة بناءً على نتائج الصدق والثبات.

ثالثًا: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكليتي التربية والآداب وهما من الكليات المكلفة وفق قرار مجلس الجامعة رقم (558) بتاريخ 28/ 10 /2019، وقرار المجلس الأعلى للجامعات رقم (637) بتاريخ 29/ 10 2019 بإلزام طلاب كليات (التربية- التربية للطفولة المبكرة، التربية النوعية، الآداب) بمحو عدد (4) أمّيين كشرط للتخرج، وقد اختار الباحثان التطبيق على الكليتين لتغير طبيعتهما من حيث الإعداد التربوي للمعلم، فكلية الآداب كلية إنسانية نظرية لا يدرس طلابها العلوم التربوية اللازمة للعمل في مهنة التعليم، بينما كلية التربية هي كلية متخصصة في إعداد المعلم.

كما رأي الباحثان الاقتصار على الفرقتين الثالثة والرابعة لكون طلابهما قد مروا خلال سنوات الدراسة بتجارب وصعوبات في مجال المشاركة كمعلمين في المشروع القومي لمحو الأمّية تجعل استجابتهم أكثر ارتباطًا بالواقع مناظرة بالفرقتين الدراسيتين الأولى والثانية.

ويوضح جدول (4) توصيف مجتمع البحث وفقًا لنوع الكلية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (4)

بيان بأعداد طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكليتي التربية والآداب وفقًا للإحصاء الاستقراري للعام الجامعي 2022/2021م (*)

الفرقة / الكلية	الثالثة		الرابعة		المجموع الكلى	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التربية (تربوية)	2951	14.8	3076	15.4	6027	30.2
الآداب (غير تربوية)	6645	33.3	7294	36.5	13939	69.8
المجموع الكلى	9596	48.1	10370	51.9	19966	100

المصدر: كليتي التربية والآداب، إدارة الدراسة والامتحانات وشئون الطلاب، العام الجامعي 2022/2021م

يتضح من جدول (4) أن مجتمع البحث الحالي يتكون من 19966 طالبًا وطالبة مقيدين بالفرقتين الثالثة والرابعة بكليتي التربية والآداب، منهم (6027) طالبًا وطالبة بكلية التربية بنسبة (30.2%)، و13939 طالبًا وطالبة بكلية الآداب بنسبة (69.8%).

رابعًا: عينة البحث:

اقتصر البحث في تطبيقه على عينة ممثلة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكليتي التربية والآداب جامعة المنصورة في العام الجامعي 2022/2021م، وتمَّ تحديد حجم العينة باستخدام برنامج sample size calculator بمعلومية حجم المجتمع، وعند مستوى ثقة 95% وحدود خطأ 5%، ويوضح جدول (5) حجم عينة البحث بالنسبة للمجتمع الأصلي للبحث:

جدول (5)

حجم العينة البحث ونسبتها إلى المجتمع الأصلي

الفرقة / الكلية		الثالثة		الرابعة		المجموع الكلي	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
التربية (تربوية)	مجتمع البحث	2951	12.9	3076	10.8	6027	11.8
	عينة البحث	380		332		712	
الآداب (غير تربوية)	مجتمع البحث	6645	5.7	7294	6.4	13939	6.1
	عينة البحث	379		470		849	
المجموع الكلي	مجتمع البحث	9596	8.3	10370	7.7	19966	7.8
	عينة البحث	795		802		1561	

*** ملحق2.**

يتضح من جدول (5) أن عينة البحث الكلية بلغت (1561) طالبًا وطالبة من أصل (19966) طالبًا وطالبة بنسبة (7.8%)، وقد بلغ عدد طلاب عينة البحث من الفرقة الثالثة (795) طالبًا وطالبة من أصل (9596) طالباً وطالبة بنسبة (8.3%)، بينما بلغ عدد طلاب عينة البحث من الفرقة الرابعة (802) طالبًا وطالبة من أصل (10370) طالبًا وطالبة بنسبة (7.7%)؛ ممَّا يعني تمثيل خصائص المجتمع في عينة البحث وبنسب مقبولة إحصائيًّا لتمثيل العينة البحثية لمجتمع البحث.

ويوضح جدول (6) توصيف عينة البحث **وفقًا للكلية والنوع**:

جدول (6)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للكلية والنوع

النوع / الكلية	ذكر		أنثى		المجموع الكلي	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
التربية (تربوية)	103	6.6	609	39	712	45.6
الآداب (غير تربوية)	62	4	787	50.4	849	54.4
المجموع الكلي	165	10.6	1396	89.4	1561	100

يتضح من جدول (6) أن عينة البحث تجمع ما بين الذكور والإناث؛ حيث بلغ عدد الذكور في عينة البحث (**165**) طالبًا بنسبة (**10.6**%) من العينة الكلية، كما بلغ عدد الإناث في عينة البحث (**1396**) طالبة بنسبة (**89.4**%) من العينة الكلية؛ وقد يرجع ذلك إلى خصائص مجتمع البحث وهما كليتي التربية والآداب؛ حيث تزداد نسبة الإناث عن الذكور.

ويوضح جدول (7) توصيف عينة البحث **وفقًا عدد الأمّيين الذين تمَّ محو أميتهم**:

جدول (7)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لعدد الأمّيين الذين تمَّ محو أميتهم

المتغير		ك	%
عدد الأمّيين الذين تمَّ محو أميتهم	لا يوجد	833	53.4
	أقل من أربعة	377	24.2
	أربعة فأكثر	351	22.5
	المجموع	1561	100

يتضح من جدول (7) أن (833) طالبًا وطالبة من عينة البحث بنسبة (53.4) لم يمحو أمّية أي فرد، وأن (377) طالبًا وطالبة من عينة البحث بنسبة (24.2) قد محي كل منهم أمّية ثلاثة أفراد على الأكثر، كما أن (351) طالبًا وطالبة من عينة البحث بنسبة (22.5) قد محي كل منهم أمية أربعة أفراد على الأقل؛ ممَّا يعطي مؤشرًا على وجود صعوبات أو معوقات أدت إلى ضعف قدرة أغلب أفراد العينة على محو أمّية العدد المكلفين به من الأمّيين وهو (4) أمّيين كحد أقصى.

وفي إطار التعرف على طبيعة الأمّيين وبعض خصائصهم للمساعدة في فهم وتفسير نتائج التطبيق الميداني، تمَّ جمع بيانات وصفية لعينة من الأمّيين الذين تمَّ محو أمّيتهم بواسطة الطلاب عينة البحث، ويوضح جدول (8) توصيف هذه العينة على النحو الآتي:

جدول (8)

توصيف الأمّيين الذين تمَّ محو أميتهم بواسطة الطلاب عينة البحث (ن = 2572)

المتغير		ك	%
النوع	ذكر	1303	50.7
	أنثى	1269	49.3
	المجموع	2572	100
العمر	أقل من 35 عامًا	860	33.4
	35 عامًا فأكثر	1712	66.6
مستوى الأمّية (درجة إجادة القراءة والكتابة)	لا يُجيد	417	16.2
	ضعيف الإجادة	717	27.9
	متوسط الإجادة	906	35.2
	يُجيد، ولكن غير حاصل على شهادة	532	20.7
	المجموع	2572	100
طبيعة العمل	عاطل عن العمل	414	16.1
	يعمل في جهة حكومية أو خاصة	166	6.5
	يعمل في أعمال حرة	1094	42.5
	ربة منزل	898	34.9
	المجموع	2572	100
المستوى الاقتصادي	منخفض	959	37.3
	متوسط	1581	61.5
	مرتفع	32	1.2
	المجموع	2572	100
الحالة الاجتماعية	أعزب	393	15.3
	متزوج	1255	48.8

المتغير		ك	%
	متزوج ويعول	815	31.7
	مطلق أو أرمل	109	4.2
	المجموع	2572	100
الإقامة	منطقة عشوائية	305	11.9
	ريف	2001	77.8
	حضر	266	10.3
	المجموع	2572	100
نوع فصل محو الأمية	نظام التعاقد الحر	1882	73.2
	نظام الفصل التنشيطي	594	23.1
	النظام الفوري	96	3.7
	المجموع	2572	100

يتضح من جدول (8) بعض خصائص الأمّيين الذين تعامل معهم الطلاب لمحو أمّيتهم، وهي:

- إنَّ نسبة الأمّيين الذكور (50.7%) متقاربة مع نسبة أمّيات الإناث (49.3%).
- أغلب الأمّيين (66.6) من الفئة العمرية 35 عامًا فأكثر.
- أغلب الأمّيين (63.1%) لديهم دراية بمهارات القراءة والكتابة تتراوح بين الضعيف والمتوسط، بينما يوجد نسبة قليلة (20.7%) يجيدون هذه المهارات، والنسبة الأقل (16.2%) لا يجدونها مطلقًا.
- أغلب الأمّيين يعملون في أعمال حرة (42.5%)، وقليل منهم يعمل في وظيفة منتظمة حكومي أو خاص (**6.5**%)، بينما يوجد (16.1%) عاطلين عن العمل، و(**34.9**%) من الإناث ربات بيوت.
- أغلب الأمّيين (61.5%) من متوسطي الدخل، ونسبة كبيرة منهم (**37.3**%) من منخفضي الدخل، ونسبة ضئيلة (1.2%) من مرتفعي الدخل.
- أغلب الأمّيين يتحملون مسئوليات أسرية وزوجية؛ فمنهم (**48.8**%) متزوج، و (**31.7**%) متزوج ويعول، بينما نسبة قليلة لا يتحملون أعباء الزواج؛ (15.3%) أعزب، ونسبة قليلة جدا (4.2%) مطلق أو أرمل قد يتحملون أعباءً أخرى غير الزواج.

- أغلب الأمّيين (77.8%) من سكان الريف، و(11.9%) من سكان المناطق العشوائية، والنسبة الأقل (10.3%) من سكان الحضر.

- أغلب الأمّيين تمَّ محو أميتهم بنظام التعاقد الحر (73.2%)، ونسبة قليلة (23.1%) بنظام الفصل التنشيطي، ونسبة ضئيلة (3.7%) بنظام التعاقد الفوري.

خامسًا: تطبيق أداة البحث

تمَّ تطبيق الاستبانة باستخدام التوزيع اليدوي المباشر وجهًا لوجه؛ حيث قام الباحثان بتوزيع الاستبانات على عينة البحث بطريقة عشوائية مع مراعاة قواعد التطبيق الميداني وأخلاقياته، وذلك في النصف الأول من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2022/2021م.

سادسًا: المعالجة الإحصائية

بعد تجميع الاستبانات وفحصها واستبعاد الاستبانات غير المكتملة؛ تمَّ إجراء بعض الخطوات على النحو الآتي:

أ. **تفريغ البيانات الواردة في استجابات أفراد العينة في جداول**؛ حيث تمَّ تخصيص ثلاث درجات للبديل متوافر بدرجة كبيرة، ودرجتين للبديل متوافر بدرجة متوسطة، ودرجة واحدة للبديل متوافر بدرجة صغيرة.

ب. **إدخال البيانات على الحاسب الآلي**، ثمَّ مراجعتها للتأكد من صحتها ودقتها.

ج. **تحليل البيانات إحصائيًّا** باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Ver (25)، كما تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- **حساب التكرارات ونسبتها لكلِّ مفردة.**
- **حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية.**
- **حساب التقدير الرقمي لكلِّ مفردة** من خلال المعادلة الآتية:

التقدير الرقمي = (3 × تكرار البديل متوافر بدرجة كبيرة + 2 × تكرار البديل متوافر بدرجة متوسطة + 1 × تكرار البديل متوافر بدرجة صغيرة)
وذلك في المحور الأول.

- **حساب الوزن النسبي لكلِّ مفردة**، من خلال المعادلة الآتية:

الوزن النسبي= (التقدير الرقمي × 100) / ن حيث **ن**: عدد العينة

- **ترتيب المحاور والعبارات حسب الوزن النسبي أو الأهمية النسبية لكلِّ منها**؛ حيث إنَّ:

الأهمية النسبية لمتوسطات المحاور = المتوسط / (عدد العبارات × عدد البدائل)

الأهمية النسبية للمفردات = الوزن النسبي / عدد البدائل

- **استخدم اختبار (ت)**؛ للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات استجابات عينة البحث وفقًا للمتغيرات (الكلية – الفرقة - النوع).
- **حساب قيمة كا^2 لحسن المطابقة لكلِّ مفردة**؛ وذلك للكشف عن الفروق في اختيارات أفراد العينة لبدائل الاستجابة الثلاثة (متوافر بدرجة كبيرة – متوافر بدرجة متوسطة – متوافر بدرجة صغيرة) في المحور الأول، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{كا}^2 = \text{مج} \frac{(\text{ت} - \text{ت}_\text{م})^2}{\text{ت}_\text{م}}$$

(حيث إنَّ: ت = التكرار الملاحظ أو التجريبي. ت م = التكرار المتوقع)

سابعًا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

يعرض الباحثان في البداية نتائج ترتيب الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بالمشاركة في المشروع القومي لمحو الأمّية من وجهة نظر عينة البحث الكلية، ثمَّ الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات استجابات عينة البحث وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية)، ثمَّ التعامل مع المفردات التابعة لكلِّ بُعد من وجهة نظر العينة الكلية، ثمَّ وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية) إذا أسفرت نتائج اختبار (ت) عن وجود فروق وفقًا لهذا المتغير، وفقًا للمتوسط والأهمية النسبية، وذلك على النحو الآتي:

أ- نتائج ترتيب الأبعاد من وجهة نظر العينة الكلية

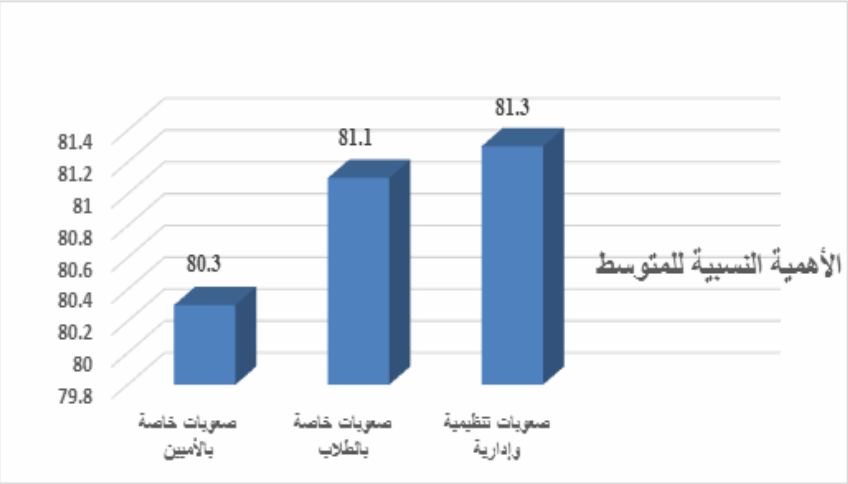
جدول (9)

المتوسطات والأهمية النسبية للصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية والترتيب من وجهة نظر عينة البحث (ن = 1561)

البُعد	المتوسط	الأهمية النسبية (%)	الترتيب
صعوبات خاصة بالأميين	38.53	80.3	3
صعوبات خاصة بالطلاب المعلمين	29.18	81.1	2
صعوبات تنظيمية وإدارية	31.72	81.3	1

يتضح من نتائج جدول (9) أن متوسطات الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية من وجهة نظر عينة البحث الكلية تراوحت بين (29.18) و(38.53)، كما يتضح من الأهمية النسبية لمتوسطات هذه الصعوبات أنها تعكس قيمًا مرتفعة نسبيًا لآراء عينة البحث؛ وقد جاءت الصعوبات التنظيمية والإدارية في المرتبة الأولى من حيث التوافر بأهمية نسبية بلغت (81.3%)، وجاءت الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين في المرتبة الثانية من حيث التوافر بأهمية نسبية بلغت (81.1%)، بينما جاءت الصعوبات الخاصة بالأميين في المرتبة الأخيرة من حيث التوافر بأهمية نسبية بلغت (80.3%). ويمكن توضيح الأهمية النسبية

لمتوسطات صعوبات استيفاء متطلب محو الأمّية من وجهة نظر عينة البحث من خلال الشكل (1):



شكل (1): الأهمية النسبية لمتوسطات الصعوبات التي تواجه عينة البحث من طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية

وتُعد هذه النتائج منطقية إلى حد كبير، فضعف الجوانب التنظيمية والإدارية الخاصة بتطبيق المشروع وفقًا لبروتوكول التعاون بين الجامعة والهيئة العامة لتعليم الكبار تُعد عاملًا أساسيًّا ومؤثرًا في ضعف قدرة الطلاب على استيفاء المتطلب، ومن ثمَّ يجد الطلاب أن الصعوبات التي تواجههم هي صعوبات تنظيمية وإدارية، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة محمد وحسين(2020) والتي أسفرت عن وجود صعوبات في الإجراءات اللازمة لتنفيذ بروتوكول التعاون بين الهيئة وجامعة الأزهر، خاصة فيما يتعلق باستخراج شهادات محو الأمّية، وصرف المكافآت المادية، وتوفير الإحصاءات اللازمة للدارسين، وكذلك مع دراسة (محمد، 2022) التي توصلت إلى ضعف إقبال الطلاب للمشاركة في مشروع محو الأمّية؛ نظرًا لضعف الدعاية المستخدمة لتحفيز الطلاب للمشاركة بشكل تطوعي.

بينما جاءت صعوبات تعليم الأميين في الترتيب الأخير؛ ولعلّ ذلك يرجع إلى أن أغلب الأميين (63.1%) لديهم دراية بمهارات القراءة والكتابة تتراوح بين الضعيف والمتوسط، بينما يوجد نسبة قليلة (20.7%) يجيدون هذه المهارات، والنسبة الأقل (16.2%) لا يجدونها مطلقًا، وذلك وفقًا لخصائص عينة الأمّيين الذين تمَّ تعليمهم بواسطة الطلاب عينة البحث.

ب- نتائج الفروق في الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية)

تمَّ تطبيق اختبار (ت)؛ للكشف عن الفروق في أبعاد الاستبانة (الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية) وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية)،

وجاءت النتائج مبينة في الجدول (10) على النحو الآتي:

جدول (10)

قيم "ت" للفرق بين متوسطي استجابات عينة البحث وفقًا لنوع الكلية (تربوية – غير تربوية) في أبعاد الاستبانة (ن = 1561)

الأبعاد		الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صعوبات الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية	خاصة بالأميين	تربوية	712	37.46	6.536	5.740	1559	0.01
		غير تربوية	849	39.40	6.747			
	خاصة بالطلاب	تربوية	712	27.86	5.365	8.762		0.01
		غير تربوية	849	30.26	5.413			
	تنظيمية وإدارية	تربوية	712	29.89	6.168	10.503		0.01
		غير تربوية	849	33.23	6.320			

يتضح من نتائج جدول (10) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات كل من طلبة عينة البحث من كلية التربية (**تربوية**) وطلبة عينة البحث من كلية الآداب (**غير تربوية**) في جميع الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية **لصالح كلية الآداب (غير تربوية)** (المتوسط الأعلى)؛ حيث جاءت جميع قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (1559).

وتُعد هذه النتيجة متوقعة؛ وذلك نظرًا لأنَّ طلاب كلية التربية (كلية تربوية) لديهم خلفية علمية ومعرفية بمجال التدريس وأساليبه وطرقه، كما أنهم يدرسون مقرر "تعليم الكبار أصوله ومناهجه" في الفرقة الثالثة، وهو ما يفتقده طلاب كلية الآداب (كلية غير تربوية)، أي أن الخلفية العلمية التربوية للطلاب تقلل من الصعوبات التي تواجههم كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمّية.

وبترتيب أبعاد الاستبانة من وجهة نظر عينة كل كلية جاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (11) على النحو الآتي:

جدول (11)

المتوسطات والأهمية النسبية والترتيب لأبعاد الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحوالأمّية من وجهة نظركل عينة على حدة

البُعد/ الكلية	التربية (ن = 712)			الآداب (ن = 849)		
	المتوسط	الأهمية النسبية (%)	الترتيب	المتوسط	الأهمية النسبية (%)	الترتيب
صعوبات خاصة بالأميين	37.46	78.04	1	39.4	82.1	3
صعوبات خاصة بالطلاب المعلمين	27.86	77.4	2	30.26	84.1	2
صعوبات تنظيمية وإدارية	29.89	76.6	3	33.23	85.2	1

يتضح من نتائج جدول (11) أن متوسطات أبعاد الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية من وجهة نظر عينة طلاب كلية التربية تراوحت بين (27.86 و37.46)، أما من وجهة نظر عينة طلاب كلية الآداب فتراوحت بين (30.26 و39.4)، كما يتضح أنه جاءت الصعوبات الخاصة بالأمّيين في المرتبة الأولى من وجهة نظر طلاب كلية التربية (تربوي)، جاءت في المرتبة الثالثة من وجهة نظر طلاب كلية الآداب (غير تربوي)، وبينما جاءت الصعوبات التنظيمية والإدارية في المرتبة الثالثة من وجهة نظر طلاب كلية التربية (تربوي)، جاءت في المرتبة الأولى من وجهة نظر طلاب كلية الآداب (غير تربوي)، في حين كان هناك اتفاق بين عينتي طلاب كلية التربية والآداب في ترتيب الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين في المرتبة الثانية وفقًا للأهمية النسبية. ويمكن توضيح الأهمية النسبية لمتوسطات أبعاد الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية وجهة نظر كل عينة على حدة من خلال الشكل الآتي:

شكل (2): الأهمية النسبية لمتوسطات أبعاد الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية من وجهة نظركل عينة على حدة

ويرجع الباحثان التباين في ترتيب الصعوبات بين طلاب الكليتين إلى عدة عوامل:

أولها: العوامل الخاصة بالأميين؛ والتي ظهرت في توصيف عينة الأمّيين الذين تمَّ محو أميتهم من قبل الطلاب كالحالة الاجتماعية، تعبر عن أغلب الأمّيين لديهم مسئوليات الحياة الأسرية والزوجية، كذلك الوضع الاقتصادي حيث أغلبهم ينتمون إلى فئة متوسطي إلى منخفضي الدخل، وأيضًا طبيعة العمل فأغلبهم أيضًا محمل بأعباء وظيفية أو حرفية، فكانت هذه العوامل أكثر تأثيرًا وخلقًا للمعوقات والصعوبات أمام طلاب كلية التربية عنها في كلية الآداب؛ وقد يرجع الاختلاف في آراء الطلاب هنا إلى طبيعة الدراسة في الكليتين، فالدراسة في كلية التربية تؤهل الطالب للعمل كمعلم للصغار داخل فصل دراسي وبشكل ثابت ومنتظم ، ولا تؤهله الدراسة للتعامل مع الكبار وإقناعهم للتعلم، بينما طلاب كلية الآداب فدراستهم خاصة في أقسام علم الاجتماع تؤهلهم للتعامل الاجتماعي مع فئات مختلفة ومتنوعة الظروف والخصائص والأعمار؛ ممَّا جعلهم يرون أن خصائص الأمّيين وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والعمرية والمهنية لا تمثل صعوبة بالنسبة لهم.

وثانيها: العوامل الخاصة بالطالب الجامعي، وهنا اتفق طلاب الكليتين في ترتيب الصعوبات الخاصة بهم حيث جاءت في المركز الثاني من وجهة نظر العينة البحثية للكليتين؛ ويفسر الباحثان ذلك إلى أن طلاب الكليتين محملون بأعباء مادية وتعليمية ولا يجدون الوقت الكافي للتفرغ للتوصل إلى الأمّيين وتعليمهم، علاوة على أن طلاب الكليتين يرون أنهم بحاجة إلى تأهيل للعمل مع الكبار سواء كان في جوانب استقطابهم وإقناعهم، أو تعليمهم بأيسر أساليب وطرق التعلم.

وثالثها: العوامل المتعلقة بالجوانب التنظيمية والإدارية لتنفيذ المشروع وفق بروتوكول التعاون بين الجامعة والهيئة العامة، ورغم أن هناك جهودًا بذلت منذ بدء تطبيق البروتوكول عام 2019، إلا أن هناك تباينًا في جهود الكليات وأعضاء هيئة التدريس تجاه توجيه الطلاب وإرشادهم، حيث حظي طلاب كلية التربية على قدر أعلى من الاهتمام والجهد والتوعية من قبل المسئولين عن هذا المشروع في الجامعة وأغلبهم أساتذة في كلية التربية (مدير مركز تعليم الكبار-المنسق العام لمشروع محو الأمّية)، علاوة على أنه تمَّ استثمار محاضرات مقرر تعليم بالفرقة الثالثة في التوعية بالمشروع، وهو ما لم يكن متوافرًا بنفس الدرجة لطلاب كلية الآداب، ذلك ظهر التباين في ترتيب الصعوبات التنظيمية والإدارية من وجهة نظر طلاب الكليتين، فاحتلت المرتبة الأولى لدى طلاب كلية الآداب والمرتبة الأخيرة لدى طلاب كلية التربية.

ويتضح من نتائج اختبار(ت) أنه سيتم التعامل مع جميع أبعاد الاستبانة في ضوء كل عينة على حدة وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية). مع العلم أنه قبل عرض النتائج في ضوء كل عينة على حدة سيتم تناولها من وجهة نظر العينة الكلية أيضًا للتعرف وجهة النظر الكلية في هذه الأبعاد، كما سيتضح فيما يأتي.

ج- نتائج ترتيب عبارات أبعاد الاستبانة

❖ **نتائج البُعد الأول (صعوبات خاصة بالأميين) من وجهة نظر عينة البحث الكلية:**

جاءت نتائج استجابة العينة حول الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجه الطلاب المكلفين بمحو الأمّية بجامعة المنصورة، كما هو مبين بجدول (12) على النحو الآتي:

جدول (12)

استجابات عينة البحث حول الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجه طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحوالأمّية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1	905	58.0	536	34.3	120	7.7	592.9	0.01	83.4	3
2	1180	75.6	341	21.8	40	2.6	1341.5	0.01	91	1
3	867	55.5	492	31.5	202	12.9	427.3	0.01	80.9	9
4	903	57.8	525	33.6	133	8.5	569.8	0.01	83.1	4
5	780	50.0	646	41.4	135	8.6	445.3	0.01	80.4	10
6	603	38.6	684	43.8	274	17.6	181.2	0.01	73.7	14
7	924	59.2	455	29.1	182	11.7	541.4	0.01	82.5	7
8	940	60.2	511	32.7	110	7.0	662.2	0.01	84.4	2
9	730	46.8	639	40.9	192	12.3	318.7	0.01	78.2	12
10	932	59.7	464	29.7	165	10.6	574.4	0.01	83	5
11	888	56.9	528	33.8	145	9.3	530.6	0.01	82.6	6
12	824	52.8	548	35.1	189	12.1	389.7	0.01	80.2	11
13	732	46.9	547	35.0	282	18.1	196.6	0.01	76.3	13
14	569	36.5	578	37.0	414	26.5	32.7	0.01	70	16
15	603	38.6	658	42.2	300	19.2	142.9	0.01	73.1	15
16	832	53.3	601	38.5	128	8.2	495.0	0.01	81.7	8

يتضح من نتائج جدول (12) ما يأتي:

- جاءت استجابات عينة البحث حول درجة توافر الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجههم في استيفاء متطلب محو الأمّية بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل (**متوافر بدرجة كبيرة**) حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء العبارات (6، 14، 15) فكانت الفروق لصالح بديل (**متوافر بدرجة متوسطة**) حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).
- جاءت العبارات (**2، 8، 1**) وهي على الترتيب: (**انشغال الأمّيين بالعمل أو أعمال المنزل وضيق الوقت، ومعاناة بعض الأمّيين – خاصة كبار السنّ- من أمراض صحية تحول دون استمرارهم في التعلم، وشعور بعض الأمّيين -خاصة الإناث- بالإحراج من المجتمع المحيط**)

في المراكز الثلاث الأولى في ترتيب الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجه الطلاب المكلفين بمحو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (91%، 84.4%، 83.4%) على الترتيب.

- جاءت العبارات (**6، 15، 14**) وهي على الترتيب: (**مرور بعض الأمّيين بخبرات سلبية متكررة أثناء محو أميتهم أدت لشعورهم بالإحباط، وضعف ثقة الأمّيين في قدرات طلاب الجامعة في تعليمهم نظرًا لقلة خبرتهم، ومحاولة بعض الأمّيين اجتياز الامتحان بطرق غير مشروعة**) في المراكز الثلاثة الأخيرة في ترتيب الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجه الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجه الطلاب المكلفين بمحو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (73.7%،73.1%، 70%) على الترتيب.

- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص عينة الأمّيين الذين تعامل معهم الطلاب عينة البحث، والتي أغلبها من العاملين في أعمال حرة أو في قطاع حكومي أو خاص، وأيضًا ربات البيوت، كذلك كانت أغلب عينة الأمّيين ممن هم فوق 35 عامًا، كما كانت نصف العينة تقريبًا من الإناث، حيث يظهر انشغالهم بالعمل أو المسئوليات المنزلية، والظروف الصحية المرتبطة بالعمر، وأيضًا الخجل من قبل السيدات في مقدمة الصعوبات التي تواجه الطلاب، أما بالنسبة للعبارات الثلاث الأخيرة فيفسر ظهورها في هذه المراكز بأنَّ أغلب الأمّيين (63.1%) لديهم دراية بمهارات القراءة والكتابة تتراوح بين الضعيف والمتوسط، بينما يوجد نسبة قليلة (20.7%) يجيدون هذه المهارات.

ولمعرفة رؤية عينة الدراسة وفقًا لمتغير الكلية (تربوية – غير تربوية) كل على حدة حول الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجه الطلاب المكلفين بمحو الأمّية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول (13) على النحو الآتي:

جدول (13)

استجابات عينة الدارسة وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية) كل على حدة حول الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	عينة كلية التربية (تربوية) (ن = 712)								عينة كلية الآداب (غير تربوية) (ن = 849)								كا^2	مستوى الدلالة
	درجة التوافر						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التوافر						الأهمية النسبية	الترتيب		
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%				
1	377	52.9	294	41.3	41	5.8	82.4	2	528	62.2	242	28.5	79	9.3	84.3	6	30.5	0.01
2	502	70.5	190	26.7	20	2.8	89.2	1	678	79.9	151	17.8	20	2.4	92.5	1	18.8	0.01
3	323	45.4	304	42.7	85	11.9	77.8	9	544	64.1	188	22.1	117	13.8	83.4	9	77.3	0.01
4	345	48.5	309	43.4	58	8.1	80.1	5	558	65.7	216	25.4	75	8.8	85.6	4	57.3	0.01
5	301	42.3	345	48.5	66	9.3	77.7	10	479	56.4	301	35.5	69	8.1	82.8	11	31.9	0.01
6	261	36.7	319	44.8	132	18.5	72.7	14	342	40.3	365	43.0	142	16.7	74.5	15	2.3	غير دالة

7	373	52.4	267	37.5	72	10.1	80.8	4	551	64.9	188	22.1	110	13.0	84	8	44.3	0.01
8	381	53.5	282	39.6	49	6.9	82.2	3	559	65.8	229	27.0	61	7.2	86.2	2	28.7	0.01
9	270	37.9	351	49.3	91	12.8	75	12	460	54.2	288	33.9	101	11.9	80.8	12	44.5	0.01
10	359	50.4	267	37.5	86	12.1	79.4	7	573	67.5	197	23.2	79	9.3	86.1	3	48.3	0.01
11	346	48.6	300	42.1	66	9.3	79.8	6	542	63.8	228	26.9	79	9.3	84.8	5	42.5	0.01
12	313	44.0	305	42.8	94	13.2	76.9	11	511	60.2	243	28.6	95	11.2	83	10	42.9	0.01
13	294	41.3	299	42.0	119	16.7	74.9	13	438	51.6	248	29.2	163	19.2	77.5	13	28.1	0.01
14	252	35.4	310	43.5	150	21.1	71.4	15	317	37.3	268	31.6	264	31.1	68.7	16	30.1	0.01
15	237	33.3	333	46.8	142	19.9	71.1	16	366	43.1	325	38.3	158	18.6	74.8	14	16.7	0.01
16	328	46.1	313	44.0	71	10.0	78.7	8	504	59.4	288	33.9	57	6.7	84.2	7	27.9	0.01

يتضح من الجدول (13) ما يأتي:

أ- الفروق في الرأي بين عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية) في عبارات هذا المحور:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات الخاصة بالأمّيين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **تتوافر بدرجة كبيرة لدى عينة كلية الآداب (غير تربوية)**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). باستثناء العبارتين (14، 15) فكانت الفروق فيهما لصالح البديل **تتوافر بدرجة متوسطة لدى عينة كلية التربية (تربوية)**؛ حيث جاءت قيمتا (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01)، **في حين** لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العبارة (6) حيث جاءت قيمة (كا^2= 2.3) غير دالة إحصائيًّا.

ب- ترتيب العبارات من حيث الأهمية النسبية لها:

1- بالنسبة لعينة كلية التربية (تربوية):

- جاءت العبارات (**2، 1، 8**) وهي على الترتيب: (**انشغال الأمّيين بالعمل أو أعمال المنزل وضيق الوقت، وشعور بعض الأمّيين -خاصة الإناث- بالإحراج من المجتمع المحيط، ومعاناة بعض الأمّيين – خاصة كبار السنّ- من أمراض صحية تحول دون استمرارهم في التعلم**) في المراكز الثلاث الأولى في ترتيب الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (89.2%، 82.4%، 82.2%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (**6، 14، 15**) وهي على الترتيب: (**مرور بعض الأمّيين بخبرات سلبية متكررة أثناء محو أميتهم أدت لشعورهم بالإحباط، ومحاولة بعض الأمّيين اجتياز الامتحان بطرق غير مشروعة، وضعف ثقة الأمّيين في قدرات طلاب الجامعة في تعليمهم نظرًا لقلة خبرتهم**) في المراكز الثلاثة الأخيرة في ترتيب الصعوبات الخاصة بالأميين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (72.7%،71.4%، 71.1%) على الترتيب.

2- **بالنسبة لعينة كلية الآداب (غير تربوية):**

- جاءت العبارات (2، 8، 10) وهي على الترتيب: (**انشغال الأمّيين بالعمل أو أعمال المنزل وضيق الوقت، ومعاناة بعض الأمّيين – خاصة كبار السنّ- من أمراض صحية تحول دون استمرارهم في التعلم، ووجود الأمّيين في أماكن بعيدة ونائية قد يصعب على الطلاب -خاصة الإناث - الوصول إليها بشكل منتظم**) في المراكز الثلاث الأولى في ترتيب الصعوبات الخاصة بالأمّيين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (92.5%، 86.2%، 86.1%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (15، 6، 14) وهي على الترتيب: (**ضعف ثقة الأمّيين في قدرات طلاب الجامعة في تعليمهم نظرًا لقلة خبرتهم، مرور بعض الأمّيين بخبرات سلبية متكررة أثناء محو أميتهم أدت لشعورهم بالإحباط، ومحاولة بعض الأمّيين اجتياز الامتحان بطرق غير مشروعة**) في المراكز الثلاثة الأخيرة في ترتيب الصعوبات الخاصة بالأمّيين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (74.8%،74.5%، 68.7%) على الترتيب.

وممّا سبق يتضح أن هناك اتفاقًا بين عينة البحث بكلية التربية (تربوية) وعينة البحث بكلية الآداب (غير تربوية) على أن العبارتين (2، 8) جاءت ضمن الثلاث مراتب الأولى وأن العبارات (15، 6، 14) جاءت ضمن الثلاث مراتب الأخيرة في ترتيب الصعوبات الخاصة بالأمّيين التي تواجه الطلاب المكلفين لمحو الأمّية؛ ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثَين إلى خصائص عينة الأمّيين الذين تمَّ التعامل معهم من قبل طلاب الكليتين، وهي صعوبات مرتبطة بهذه الخصائص والتي لا تتأثر بطبيعة الدراسة لدى الطلاب المعلمين، وإنما تعطي مؤشرًا دالًا على أن طلاب الكليتين يفتقدون إلى فهم خصائص الأمّيين وطبيعة حياتهم ومهارات التعامل مع هذه الخصائص؛ نظرًا لضعف التأهيل المقدم لهم من قبل الجامعة والهيئة في هذا المجال.

❖ **نتائج البُعد الثاني (صعوبات خاصة بالطلاب المعلمين) من وجهة نظر عينة البحث الكلية:**

جاءت نتائج استجابة عينة البحث حول الصعوبات الخاصة بالطلاب المكلفين بمحو الأمّية، كما هو مبين بجدول (14) على النحو الآتي:

جدول (14)

استجابات عينة البحث حول الصعوبات الخاصة بالطلاب المكلفين بمحوالأمّية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1	879	56.3	535	34.3	147	9.4	515.5	0.01	82.3	6
2	923	59.1	509	32.6	129	8.3	606.2	0.01	83.6	5
3	670	42.9	683	43.8	208	13.3	281.4	0.01	76.5	10
4	739	47.3	583	37.3	239	15.3	251.6	0.01	77.3	9
5	654	41.9	607	38.9	300	19.2	142.1	0.01	74.2	12
6	1082	69.3	394	25.2	85	5.4	1001.2	0.01	88	1
7	964	61.8	462	29.6	135	8.6	670.2	0.01	84.4	4
8	695	44.5	598	38.3	268	17.2	192.6	0.01	75.8	11
9	815	52.2	484	31.0	262	16.8	297.7	0.01	78.5	8
10	896	57.4	490	31.4	175	11.2	502.2	0.01	82.1	7
11	972	62.3	481	30.8	108	6.9	721.8	0.01	85.1	2
12	973	62.3	473	30.3	115	7.4	713.9	0.01	85	3

يتضح من نتائج جدول (14) ما يأتي:

- جاءت استجابات عينة البحث حول درجة توافر الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين التي تواجههم في محو الأمّية بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل (**متوافر بدرجة كبيرة**) حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء العبارة (3) فكانت الفروق لصالح بديل (**متوافر بدرجة متوسطة**) حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).
- جاءت العبارات (**6، 11، 12**) وهي على الترتيب: (**الانشغال بالأعباء الدراسية والمهام التعليمية أثناء فترة الدراسة، وزيادة تكلفة تعليم الأمّيين (توفير أماكن ووسائل انتقال... وغيرها) والتي تفوق إمكانيات الطالب المادية، والتقيد بمواعيد محددة لعقد امتحان الأمّيين قد تتعارض مع مواعيد الدراسة والامتحانات**) في المراكز الثلاث الأولى في ترتيب الصعوبات الخاصة بالطلاب المكلفين بمحو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (88%، 85.1%، 85%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (**3، 8، 5**) وهي على الترتيب: (**ضعف كفايات الطلاب المعرفية بخصائص الأمّيين، وضعف الإلمام بطرق التدريس المناسبة لتعليم الأمّيين، وضعف اقتناع بعض**

الطلاب بدورهم في القضاء على ظاهرة الأمّية في مصر) في المراكز الثلاثة الأخيرة في ترتيب الصعوبات الخاصة بالطلاب المكلفين بمحو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (76.5%،75.8%، 74.2%) على الترتيب.

ويمكن تفسير العبارات الثلاث الأولى بطبيعة الدراسة الجامعية والتي تتطلب المتابعة وحضور المحاضرات وإجراء الأنشطة المطلوبة الاستذكار وغيرها من أعباء الدراسة بالجامعة والتي تحول دون مقدرة الطلاب لتوفير الوقت والجهد للوصول إلى الأمّيين وتعليمهم، علاوة على العبء المادي للدراسة الجامعية من رسوم ومصروفات وشراء الكتب ومصاريف الانتقال وغيرها، والتي تمثل عائقًا أمام الطلاب وأولياء الأمور في تحمل المزيد من العبء المادي جراء البحث عن الأمّيين وتعليمهم، كما أن ارتباط الطلاب بالتعاقد الحر وفقًا لبروتوكول التعاون بين الهيئة العامة والجامعة يُعد مقيدًا للطلاب بدورات امتحانية في توقيتات محددة أربع مرات سنويا في أشهر (يناير، أبريل، يوليو، أكتوبر) وهذه الدورات تتقاطع مع توقيتات الدراسة والامتحانات الجامعية غالبًا.

أما العبارات الثلاث الأخيرة، فيمكن تفسيرها بأنَّ الطلاب قد لا تكون لديهم الدراية بالكفايات التي يجب أن يمتلكونها في التدريس للأمّيين وإقناعهم؛ نظرًا لاعتقادهم أن هذه المهمة لا تحتاج إلى أي نوع من الكفايات وأنها مهنة من الممكن أن يقوم بها أي شخص، ولذلك هم غير مقتنعين بدورهم في القضاء على الأمّية كمعلمين مدربين ومؤهلين، وقد يكون هذا الاعتقاد نابعًا من ضعف التوعية والتأهيل المهني للطلاب للعمل كمعلمين للكبار وأهمية دورهم تحديدًا في المشروع القومي لمحو الأمّية.

ولمعرفة رؤية عينة الدراسة وفقًا لمتغير الكلية (تربوية – غير تربوية) كل على حدة حول الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين التي تواجه الطلاب المكلفين بمحو الأمّية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول (15) على النحو الآتي:

جدول (15)

استجابات عينة الدارسة وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية) كل على حدة حول الصعوبات الخاصة بالطلاب المكلفين بمحو الأمّية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	عينة كلية التربية (تربوية) (ن = 712)								عينة كلية الآداب (غير تربوية) (ن = 849)								كا^2	مستوى الدلالة
	درجة التوافر						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التوافر						الأهمية النسبية	الترتيب		
	كبيرة		متوسطة		صغيرة				كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%				
1	350	49.2	286	40.2	76	10.7	79.5	6	529	62.3	249	29.3	71	8.4	84.6	7	27.4	0.01
2	357	50.1	291	40.9	64	9.0	80.4	5	566	66.7	218	25.7	65	7.7	86.3	5	46.1	0.01
3	227	31.9	386	54.2	99	13.9	72.7	10	443	52.2	297	35.0	109	12.8	79.8	10	70.2	0.01
4	267	37.5	325	45.6	120	16.9	73.5	9	472	55.6	258	30.4	119	14.0	80.5	9	52.9	0.01
5	242	34.0	328	46.1	142	19.9	71.3	12	412	48.5	279	32.9	158	18.6	76.6	12	37.3	0.01

6	420	59.0	249	35.0	43	6.0	84.3	1	662	78.0	145	17.1	42	4.9	91	1	70.1	0.01
7	383	53.8	272	38.2	57	8.0	81.9	2	581	68.4	190	22.4	78	9.2	86.4	4	46.8	0.01
8	237	33.3	346	48.6	129	18.1	71.7	11	458	53.9	252	29.7	139	16.4	79.2	11	73.9	0.01
9	288	40.4	303	42.6	121	17.0	74.5	8	527	62.1	181	21.3	141	16.6	81.8	8	91.0	0.01
10	329	46.2	298	41.9	85	11.9	78.1	7	567	66.8	192	22.6	90	10.6	85.4	6	74.8	0.01
11	374	52.5	276	38.8	62	8.7	81.3	3	598	70.4	205	24.1	46	5.4	88.3	3	52.9	0.01
12	372	52.2	266	37.4	74	10.4	80.6	4	601	70.8	207	24.4	41	4.8	88.7	2	59.2	0.01

يتضح من الجدول (15) ما يأتي:

أ- الفروق في الرأي بين عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية) في عبارات هذا المحور:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين التي تواجه الطلاب المكلفين بمحو الأمّية بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **تتوافر بدرجة كبيرة لدى عينة كلية الآداب (غير تربوية)**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

ب- ترتيب العبارات من حيث الأهمية النسبية لها:

1- بالنسبة لعينة كلية التربية (تربوية):

- جاءت العبارات (**6، 7، 11**) وهي على الترتيب: (**الانشغال بالأعباء الدراسية والمهام التعليمية أثناء فترة الدراسة، وتأجيل استيفاء متطلب محو الأمّية إلى السنوات الاخيرة من الدراسة بالكلية، وزيادة تكلفة تعليم الأمّيين (توفير أماكن ووسائل انتقال... وغيرها) والتي تفوق إمكانيات الطالب المادية**) في المراكز الثلاث الأولى في ترتيب الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.3%، 81.9%، 81.3%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (**3، 8، 5**) وهي على الترتيب: (**ضعف كفايات الطلاب المعرفية بخصائص الأمّيين، وضعف الإلمام بطرق التدريس المناسبة لتعليم الأمّيين، وضعف اقتناع بعض الطلاب بدورهم في القضاء على ظاهرة الأمّية في مصر**) في المراكز الثلاثة الأخيرة في ترتيب الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (72.7%، 71.7%، 71.3%) على الترتيب.

2- بالنسبة لعينة كلية الآداب (غير تربوية):

- جاءت العبارات (**6، 12، 11**) وهي على الترتيب: (**الانشغال بالأعباء الدراسية والمهام التعليمية أثناء فترة الدراسة، والتقيد بمواعيد محددة لعقد امتحان الأمّيين قد تتعارض مع مواعيد الدراسة والامتحانات، وزيادة تكلفة تعليم الأمّيين (توفير أماكن ووسائل انتقال... وغيرها) والتي تفوق إمكانيات الطالب المادية**) في المراكز الثلاث الأولى في ترتيب الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم

الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (91%، 88.7%، 88.3%) على الترتيب.

- جاءت العبارات (3، 8، 5) وهي على الترتيب: (**ضعف كفايات الطلاب المعرفية بخصائص الأمّيين، وضعف الإلمام بطرق التدريس المناسبة لتعليم الأمّيين، وضعف اقتناع بعض الطلاب بدورهم في القضاء على ظاهرة الأمّية في مصر**) في المراكز الثلاثة الأخيرة في ترتيب الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (79.8%،79.2%، 76.6%) على الترتيب.

وممَّا سبق يتضح أن هناك اتفاقًا بين عينة البحث بكلية التربية (تربوية) وعينة البحث بكلية الآداب (غير تربوية) على أن العبارتين (**6**، **11**) جاءت ضمن الثلاث مراتب الأولى وأن العبارات (**3**، **8**، **5**) جاءت ضمن الثلاث مراتب الأخيرة في ترتيب الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية؛ وقد يرجع هذا الاتفاق إلى اشتراك الطلاب في الكليتين بطبيعة الدراسة الجامعية وأعبائها التعليمية والمادية، وأيضًا إلى غياب الوعي بدورهم كمعلمين لمحو الأمّية وضرورة تأهيلهم للعمل في هذا المجال وفق كفايات معرفية ومهارية وشخصية محددة، أخفقت الجامعة في توعيتهم وتأهيلهم لذلك.

❖ نتائج البُعد الثالث (صعوبات تنظيمية وإدارية) من وجهة نظر عينة البحث الكلية:

جاءت نتائج استجابة عينة البحث حول الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب الكلفين بمحو الأمّية، كما هو مبين بجدول (16) على النحو الآتي:

جدول (16)

استجابات عينة البحث حول الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المكلفين بمحو الأمّية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1	1016	65.1	390	25.0	155	9.9	761.3	0.01	85.1	1
2	876	56.1	557	35.7	128	8.2	541.5	0.01	82.6	4
3	827	53.0	557	35.7	177	11.3	409.9	0.01	80.5	7
4	916	58.7	504	32.3	141	9.0	577.9	0.01	83.2	3
5	979	62.7	449	28.8	133	8.5	702.4	0.01	84.7	2
6	834	53.4	543	34.8	184	11.8	407.5	0.01	80.5	مكرر7
7	811	52.0	532	34.1	218	14.0	338.3	0.01	79.3	9

العبارات	درجة التوافر						كا^2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		صغيرة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
8	849	54.4	562	36.0	150	9.6	474.5	0.01	81.6	6
9	910	58.3	471	30.2	180	11.5	519.1	0.01	82.3	5
10	785	50.3	572	36.6	204	13.1	332.1	0.01	79.1	10
11	764	48.9	565	36.2	232	14.9	277.7	0.01	78	11
12	834	53.4	511	32.7	216	13.8	367.3	0.01	79.9	8
13	835	53.5	541	34.7	185	11.9	407.2	0.01	80.5	مكرر7

يتضح من نتائج جدول (16) ما يأتي:

- جاءت استجابات عينة البحث حول درجة توافر الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجههم في استيفاء متطلب محو الأمّية بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل (**متوافر بدرجة كبيرة**) حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).
- جاءت العبارات (**1، 5، 4**) وهي على الترتيب: (**قيام الاتفاقية على فكرة الإجبار لا الاختيار وشعور الطالب بتهديد مستقبله، وروتينية إجراءات استيفاء متطلب محو الأمّية بشكل يؤخر الحصول على الشهادة الجامعية، وقلة الحافز المادي المقدم للطلاب نظير الجهد المبذول في مجال محو الأمّية**) في المراكز الثلاث الأولى في ترتيب الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (85.1%، 84.7%، 83.2%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (**7، 10، 11**) وهي على الترتيب: (**ضعف تأهيل وتدريب الطلاب للعمل كمعلمين محو أمية، وشكلية امتحانات محو الأمّية ممَّا يقلل دافعية الأمّي للتعلم بشكل جاد، وغياب دور أساتذة الجامعة في توجيه الطلاب ودعمهم في مجال محو الأمّية**) في المراكز الثلاثة الأخيرة في ترتيب الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (79.3%،79.1%، 78%) على الترتيب.

وتفسر هذه النتائج بضعف دور الجامعة في التوعية بقضية الأمّية في مصر من حيث حجمها وأسبابها ومخاطرها على الفرد الأمّي وعلى المجتمع بشكل عام ودور الطالب كمواطن في المساهمة في مواجهة هذه الظاهرة وأنه واجب ديني ووطني؛ ممَّا جعل الطلاب يشعرون بأنَّ مشاركتهم في المشروع القومي لمحو الأمّية هو إجبار وليس اختيار؛ ممَّا يقلل دافعيتهم نحو العمل، كما أن الإجراءات الروتينية وضعف دور الجامعة والهيئة في تيسير هذه الإجراءات نظرًا لتعدد وتتداخل الجهات المشاركة في المشروع سواء على مستوى الجامعة أو على مستوى الهيئة العامة لتعليم الكبار كان تأثيره واضحًا على آراء الطلاب، كما أن الحوافز المادية المخصصة للطالب مقابل عملية محو الأمّية تُعد قليلة مقارنة بما يتحمله من جهد وعبء مادي في عملية محو الأمّية.

كما يرى الباحثان أن اعتقاد الطلاب بأنَّ دورهم كمعلين في مجال محو الأمّية لا يتطلب التأهيل والتدريب اللازم لاستقطاب الأمّيين والقدرة على تعليمهم بشكل فعَّال وبأيسر الطرق،

علاوة على أنهم تعاملوا مع فئة من الأمّيين أغلبها لديهم قدر ولو ضعيف من مهارات القراءة والكتابة، وأنهم يرون شكلية في إجراء الاختبارات للأمّيين، ومن ثمَّ فإنهم أيضًا ليسوا بحاجة إلى دعم وتوجيه أساتذة الجامعات في مجال محو الأمّية، فكان ذلك كله مؤثرًا على استجاباتهم وظهور العبارات المتعلقة (بضعف تأهيل وتدريب الطلاب للعمل كمعلمين محو أمية، وشكلية امتحانات محو الأمّية؛ ممَّا يقلل دافعية الأمّي للتعلم بشكل جاد، وغياب دور أساتذة الجامعة في توجيه الطلاب ودعمهم في مجال محو الأمّية) في المراكز الأخيرة من ترتيب الصعوبات التنظيمية والإدارية التي واجهتهم.

ولمعرفة رؤية عينة الدراسة وفقًا لمتغير الكلية (تربوية – غير تربوية) كل على حدة حول الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، كانت استجابات أفراد العينة، كما يوضحها الجدول (17) على النحو الآتي:

جدول (17)

استجابات عينة الدارسة وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية) كل على حدة حول الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	عينة كلية التربية (تربوية) (ن = 712)										عينة كلية الآداب (غير تربوية) (ن = 849)										كا^2	مستوى الدلالة
	درجة التوافر						المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	الترتيب		درجة التوافر						المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	الترتيب			
	كبيرة		متوسطة		صغيرة						كبيرة		متوسطة		صغيرة							
	ك	%	ك	%	ك	%					ك	%	ك	%	ك	%						
1	383	53.8	255	35.8	74	10.4	81.1	1	1		633	74.6	135	15.9	81	9.5	88.3	2	87.4	0.01		
2	331	46.5	319	44.8	62	8.7	79.3	3	3		545	64.2	238	28.0	66	7.8	85.5	6	52.6	0.01		
3	262	36.8	349	49.0	101	14.2	74.2	11	11		565	66.5	208	24.5	76	9.0	85.9	4	139.3	0.01		
4	335	47.1	309	43.4	68	9.6	79.2	4	4		581	68.4	195	23.0	73	8.6	86.6	3	80.6	0.01		
5	357	50.1	286	40.2	69	9.7	80.1	2	2		622	73.3	163	19.2	64	7.5	88.6	1	94.3	0.01		
6	283	39.7	315	44.2	114	16.0	74.6	10	10		551	64.9	228	26.9	70	8.2	85.6	5	99.3	0.01		
7	269	37.8	319	44.8	124	17.4	73.5	12	12		542	63.8	213	25.1	94	11.1	84.3	9	105.9	0.01		
8	314	44.1	319	44.8	79	11.1	77.7	6	6		535	63.0	243	28.6	71	8.4	84.9	8	56.6	0.01		
9	346	48.6	277	38.9	89	12.5	78.7	5	5		564	66.4	194	22.9	91	10.7	85.2	7	55.3	0.01		
10	276	38.8	341	47.9	95	13.3	75.1	13	9		509	60.0	231	27.2	109	12.8	82.4	13	79.9	0.01		
11	242	34.0	323	45.4	147	20.6	71.1	13	13		522	61.5	242	28.5	85	10.0	83.8	10	119.7	0.01		
12	297	41.7	312	43.8	103	14.5	75.7	8	8		537	63.3	199	23.4	113	13.3	83.3	12	83.1	0.01		
13	312	43.8	313	44.0	87	12.2	77.2	7	7		523	61.6	228	26.9	98	11.5	83.4	11	55.7	0.01		

يتضح من الجدول (17) ما يأتي:

أ- الفروق في الرأي بين عينة الدراسة وفقًا لمتغير نوع الكلية (تربوية – غير تربوية) في عبارات هذا المحور:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **تتوافر بدرجة كبيرة لدى عينة كلية الآداب (غير تربوية)**؛ حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

ب- ترتيب العبارات من حيث الأهمية النسبية لها:

1- بالنسبة لعينة كلية التربية (تربوية):

- جاءت العبارات (**1**، **5**، **2**) وهي على الترتيب: (**قيام الاتفاقية على فكرة الإجبار لا الاختيار وشعور الطالب بتهديد مستقبله، وروتينية إجراءات استيفاء متطلب محو الأمّية بشكل يؤخر الحصول على الشهادة الجامعية، وقلة توافر البيانات الدقيقة عن أماكن تواجد الأمّيين في النطاق الجغرافي للطلاب**) في المراكز الثلاث الأولى في ترتيب الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (81.1%، 80.1%، 79.3%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (**3**، **7**، **11**) وهي على الترتيب: (**ضعف الإشراف والمتابعة للطلاب في مدى إنجازهم في مشروع محو الأمّية، وضعف تأهيل وتدريب الطلاب للعمل كمعلمين محو أمية، وغياب دور أساتذة الجامعة في توجيه الطلاب ودعمهم في مجال محو الأمّية**) في المراكز الثلاثة الأخيرة في ترتيب الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (74.2%، 73.5%، 71.1%) على الترتيب.

2- بالنسبة لعينة كلية الآداب (غير تربوية):

- جاءت العبارات (**5**، **1**، **4**) وهي على الترتيب: (**روتينية إجراءات استيفاء متطلب محو الأمّية بشكل يؤخر الحصول على الشهادة الجامعية، وقيام الاتفاقية على فكرة الإجبار لا الاختيار وشعور الطالب بتهديد مستقبله، وقلة الحافز المادي المقدم للطلاب نظير الجهد المبذول في مجال محو الأمّية**) في المراكز الثلاث الأولى في ترتيب الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (88.6%، 88.3%، 86.6%) على الترتيب.
- جاءت العبارات (**13**، **12**، **10**) وهي على الترتيب: (**إغفال التشجيع المعنوي لطلاب الجامعة المتميزين في مجال محو الأمّية، وضعف دور الإعلام الجامعي في تشجيع الطلاب وتوجيههم للمشاركة في محو الأمّية، وشكلية امتحانات محو الأمّية ممَّا يقلل دافعية الأمّي للتعلم بشكل جاد**) في المراكز الثلاثة الأخيرة في ترتيب الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع

تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.4%، 83.3%، 82.4%) على الترتيب.

وممَّا سبق يتضح أن هناك اتفاقًا بين عينة البحث بكلية التربية (تربوية) وعينة البحث بكلية الآداب (غير تربوية) على أن العبارتين (**5**، **1**) جاءت ضمن الثلاث مراتب الأولى، بينما اختلفت آراء العينتين حول العبارات التي جاءت ضمن الثلاث مراتب الأخيرة في ترتيب الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين التي تواجه الطلاب المستهدفين بمشروع تعليم الكبار بكليات جامعة المنصورة في استيفاء متطلب محو الأمّية كما هو موضح بالأعلى.

ويفسر الباحثان الاتفاق بين عينة البحث بكلية التربية (تربوية) وعينة البحث بكلية الآداب (غير تربوية) على أن العبارتين (1، 5) وهما (قيام الاتفاقية على فكرة الإجبار لا الاختيار وشعور الطالب بتهديد مستقبله، وروتينية إجراءات استيفاء متطلب محو الأمّية بشكل يؤخر الحصول على الشهادة الجامعية)، بضعف تفعيل دور الجامعة والتنسيق مع مستوى الكليات المشاركة وإدارتها فيما يتعلق بأنشطة التوعية الطلابية بالمشاركة في محو الأمّية من حيث (أهمية المشاركة كواجب وطني ومن حيث إجراءات المشاركة)، أما الاختلاف في باقي العبارات خاصة التي احتلت المراكز الأخيرة فيرجع غالبًا إلى الخلفية التعلمية والثقافية للطلاب بالكليتين؛ حيث إنَّ طلاب كلية التربية يرون أنهم ليسوا بحاجة ملحة لمتابعة إنجازهم وتأهيلهم كمعلمين وتفعيل دور أساتذة الجامعة؛ وذلك كونهم يمتلكون قدرًا من المعرفة الخاصة بعمليات التدريس بحكم تخصصهم ككلية تربوية، بينما طلاب كلية الآداب كانت أقل الصعوبات لديهم تتمثل في الجوانب الإعلامية والتشجيعية للمشروع والتي يرون أنها أقل الصعوبات التي واجهتهم ربما لرؤيتهم أنه عمل إجباري وليس اختياري ولن تؤثر وسائل التشجيع والتحفيز في استيفائهم لمتطلب محو الأمّية المكلفين به.

المحور الثاني: بعض إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب جامعة المنصورة المكلفين بمحو الأمّية

للتعرف على بعض الإسهامات التي قد تنتج عن توظيف مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار ومدى مناسبتها كمدخل لمواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي، فقد استخدم البحث الحالي أسلوب "المجموعات المركزة Focus Groups" كأحد أساليب البحوث الكيفية؛ نظرًا لما لها من أهمية واضحة وفعالية جيدة في فهم وتفسير الظواهر المجتمعية والإنسانية؛ حيث يستخدم هذا الأسلوب في جمع معلومات مباشرة وغير مباشرة من مجتمع الدراسة بشكل واضح، من خلال المناقشة والحوار الهادف (Mack& et all ,2011,51)، وفيما يلي إجراءات تطبيق هذا الأسلوب:

أولًا: تحديد الهدف

يستهدف تطبيق أسلوب المجموعات المتمركزة في هذا البحث الكشف عن بعض إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مساعدة طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة في مواجهة صعوبات مشاركتهم كمعلمين للكبار في مشروع محو الأمّية، ومقترحاتهم لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية للطلاب معلمي الكبار بالجامعة.

ثانيًا: تحديد الأداة البحثية

اعتمد الباحثان على المقابلة الجماعية القائمة على المناقشة والحوار؛ بغرض الكشف عن إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مساعدة طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة (الذين شاركوا في مجتمعات التعلم المهنية) في مواجهة بعض صعوبات مشاركتهم كمعلمين للكبار في مشروع محو الأمّية، ومقترحاتهم لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار في الجامعة.

ثالثًا: تحديد العينة

تمَّ اختيار (3) مجموعات مركزة مكونة من (24) طالبًا من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة الذين شاركوا بفاعلية في مجتمعات التعلم المهنية (معلم الكبار1، معلم الكبار2، معلم الكبار3) التي تمَّ تصميمها وتنفيذها من قبل الباحثَين وعددهم (74).

رابعًا: تطبيق أسلوب المجموعات المركزة

مرت خطوات تطبيق أسلوب المجموعات المركزة بمرحلتين أساسيتين؛ المرحلة الأولى: تمَّ فيها تصميم وتنفيذ ثلاثة مجتمعات تعلم مهنية في مجال معلم الكبار لطلاب كلية التربية المكلفين بمحو الأمّية، والمرحلة الثانية: تمَّ فيها تشكيل المجموعات المركزة (عينة البحث) وإجراء المناقشات الجماعية والحوار؛ بهدف الكشف عن إسهامات مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب هذه المجتمعات كمعلمين في محو الأمّية، ومقترحاتهم لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار في الجامعات.

المرحلة الأولى: تطبيق مجتمعات تعلم مهنية لطلاب كلية التربية المكلفين بمحو الأمّية.

وفقًا لما طرحه البحث الحالي في محوره الثاني حول الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار من حيث مفهومها والأسس والمبادئ الحاكمة لها وأهدافها وأنواعها، وأيضًا لمقومات بنائها وتوظيفها، قام الباحثان بتكوين ثلاثة مجتمعات تعلم مهنية، تستهدف مساعدة الطلاب في التغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء استيفائهم متطلب المشاركة كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمّية، وتمَّ ذلك على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تصميم مجتمعات للتعلم المهنية لمعلمي الكبار:

(1) تحديد الأهداف المنشودة من مجتمعات التعلم المهنية لطلاب كلية التربية جامعة المنصورة المشاركين في المشروع القومي لمحو الأمّية، في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية من صعوبات تواجههم كمعلمين في هذا المشروع.
(2) تحديد مواصفات الفريق المشارك في مجتمعات التعلم المهنية: (الباحثان لإدارة الفريق، 20-25 طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة المنصورة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من الشعب العلمية والأدبية، من الذين شاركوا بمحو أمية شخص أو أكثر، والذين حاولوا المشاركة ولم يوفقوا، الاستعانة بأحد معلمي محو الأمّية في الهيئة العامة لتعليم الكبار).
(3) تمَّ تشكيل 3 مجتمعات تعلم مهنية تحت مسمى (معلم الكبار) ويوضح جدول (18) توصيف الفرق المشاركة في هذه المجتمعات، وذلك على النحو الآتي:

جدول (18)

توصيف الفرق المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية (معلم الكبار)

المشاركون		(معلم الكبار1)	(معلم الكبار2)	(معلم الكبار3)
إدارة الفريق		الباحثان	الباحثان	الباحثان
طلاب الشعب العلمية	الفرقة الثالثة	2 كيمياء 3 بيولوجي	4 فيزياء 3 بيولوجي	5 كيمياء 3 أساسي علوم
	الفرقة الرابعة	4 فيزياء 3 أساسي علوم	4 بيولوجي 3 أساسي رياضيات	4 رياضيات 3 بيولوجي
طلاب الشعب الأدبية	الفرقة الثالثة	3 تاريخ 3أساسي عربي	3 عربي 2أساسي دراسات	3 فرنسي 3أساسي عربي
	الفرقة الرابعة	2 جغرافيا 5 عربي	3 جغرافيا 4 عربي	3 انجليزي 2أساسي دراسات
خبراء في المجال		معلم من الهيئة العامة لتعليم الكبار	معلم من الهيئة العامة لتعليم الكبار	معلم من الهيئة العامة لتعليم الكبار
مجموع الفريق المشارك		28	29	26

الخطوة الثانية: تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، وقد قام الباحثان بما يأتي:

تمَّ عقد عدد لقاء واحد (مباشر) وجهًا لوجه بإحدى القاعات الدراسية بالكلية، وعدد 3 لقاءات (online) عبر تقنية Zoom ، في الفترة (5 - 17مارس 2022) بواقع لقاءين كل أسبوع، مدة كل لقاء ساعة واحدة، ثمَّ عقد لقاءين (online) متابعة وتبادل خبرات في الفترة(19-31 مارس 2022) بواقع لقاء واحد أسبوعيًّا، وتضمنت اللقاءات ما يلي:

اللقاء الأول (مباشر): شمل التعارف وتحديد الهدف من مجتمعات التعلم المهني (معلم الكبار)، والتعريف بمشروع محو الأمّية، ثمَّ طلب من الطلاب كتابة آرائهم وانطباعاتهم عن المشاركة في المشروع؛ للكشف عن مدى الاستعداد والدافعية نحو المشاركة، ثمَّ طلب عرضها على الزملاء، ويختتم بتوضيح أهمية المشرع وضرورة مشاركة طلاب الجامعات فيه.

اللقاء الثاني (online): الاستماع إلى خبرات الطلاب الخاصة أثناء مشاركتهم في المشروع، وحصر الصعوبات التي واجهتهم فيما يتعلق (الصعوبات الخاصة بالأمّيين- الصعوبات الخاصة بالطلاب- الصعوبات التنظيمية والإدارية).

اللقاء الثالث(online): الاستماع إلى خبرات الطلاب الواقعية وآرائهم في التغلب على بعض هذه الصعوبات، ومناقشة هذه المقترحات والخبرات ومدى فاعليتها، وتمت الاستعانة بمعلم محو الأمّية من الهيئة العامة لتعليم الكبار.

اللقاء الرابع (online): عرض ملخص لأهم الصعوبات التي واجهت الطلاب وتقديم الحلول المناسبة لها وآليات تنفيذها، ويطلب من الطلاب تنفيذ هذه الحلول في أرض الواقع.

اللقاء الخامس (online): وهو لقاء متابعة، طلب من الطلاب ذكر ومناقشة ما قاموا بتنفيذه في أرض الواقع للتغلب على الصعوبات التي واجهتهم فيما يتعلق بمشاركتهم في مشروع محو الأمّية، وما إذا كانت هناك صعوبات مستجدة تواجههم وتبادل الآراء والخبرات في هذا النطاق.

اللقاء السادس (online): وهو لقاء متابعة أيضًا، وطلب من الطلاب مناقشة ما قاموا بتنفيذه في الواقع للتغلب على الصعوبات التي واجهتهم فيما يتعلق بمشاركتهم في مشروع محو الأمّية، وما إذا كانت هناك صعوبات مستجدة تواجههم وتبادل الآراء والخبرات في هذا النطاق.

علمًا أن تطبيق هذه اللقاءات وتنفيذ أغلبها إلكترونيًّا كان بتوافق ورغبة من قبل الفرق المشاركة؛ نظرًا لظروف الجداول الدراسية المختلفة، كما أنه كانت هناك نسبة من الغياب في كل لقاء بين الطلاب؛ نظرًا لأنَّ الطلاب كانوا يرونهم غير مجبورين بالالتزام بحضور جميع اللقاءات، إلا أن نسبة الغياب لم تؤثر على عقد اللقاءات وتنفيذها على النحو المناسب.

المرحلة الثانية: الكشف عن بعض إسهامات مجتمعات التعلم المهنية لطلاب كلية التربية المكلفين بمحو الأمّية باستخدام أسلوب المجموعات المركزة.

(1) قام الباحثان بتشكيل 3 مجموعات مركزة من الطلاب المشاركين في لقاءات مجتمعات التعلم المهنية (معلم الكبار) تكونت من (7 طلاب من مجتمع معلم الكبار 1، و9 طلاب من مجتمع معلم الكبار 2، و8 طلاب من مجتمع معلم الكبار 3) بإجمالي 24 طالبًا.

(2) تواصل الباحثان مع الطلاب المختارين في كل مجموعة من المجموعات المركزة، وتحديد موعد ومكان مناسبين لإجراء المقابلة لكلِّ مجموعة على حدة، مع توضيح الهدف من المقابلة والتأكيد على حريتهم في المشاركة وكذلك سرية البيانات والنقاشات الواردة خلاله، وأنه لن يتمَّ استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.

(3) تمَّ عقد المقابلات الجماعية مع المجموعات المركزة في الفترة من (16-28 أبريل) بواقع مقابلة واحد لكلِّ مجموعة، تراوحت مدتها من (60 -90) دقيقة، مع التركيز على إطفاء جوّ من الثقة والود بين الباحثين والطلاب وتطبيق معايير المناقشة الجماعية في البحث العلمي، وتمَّ تنظيم إدارة المقابلة بين الباحثين بتبادل الأدوار بين مناقشة الطلاب وتسجيل الاستجابات.

(4) تمَّ تسجيل استجابات الطلاب في المجموعات الثلاث، ثمَّ تمَّ تصنيفها وترتيبها وتجميعها، وكانت أبرز الاستجابات في المجموعات الثلاث على النحو الآتي:

1. **الاستجابات نحو إسهام مجتمعات التعلم المهنية (معلم الكبار) في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطلاب المكلفين بمحو الأمّية:**

تمَّ طرح السؤال التالي على المجموعات الثلاث: بعد مروركم معنا في تجربة مجتمعات التعلم المهنية "معلم الكبار"، ما أوجه الاستفادة أو التحسن في قدرتكم على التغلب على الصعوبات التي واجهتكم في استيفاء تكليف محو الأمّية؟ وقد تمَّ تنقيح وفرز الاستجابات على النحو الآتي:

- "قدرت من خلال إمام المسجد أني أوصل لإحدى الأميات في القرية وبمساعدته ومساعدة والدي قدرنا نقنعها أنها تقدم على محو الأمّية، ودي فكرة كانت طرحتها زميلة لنا في مجتمع معلم الأمّيين 2".
- " أنا استفدت من معلمة الهيئة اللي كانت معانا إننا نكون مع زمايلنا ونتواصل مع معلمات الهيئة الموجودات في القرية ولما سألت فعلًا وصلنا لها.. ورحنا لها وكانت

متعاونة وشاركنا معاها في محو الأمية لعدد 3 سيدات وسجلناهم بأسمائنا للامتحان"

- "أنا روحت مع والدي عند ورشه قريبة مننا وكان فيها أولاد بيشتغلوا.. اتفقنا مع صاحب الورشة أني هروح أقعد معاهم وأعلمهم بعد الشغل.. بس هم أصلًا كانوا بيعرفوا يقرأوا ويكتبوا بسيط وخرجوا من المدرسة.. سجلت اسم واحد منهم؛ لأنه الوحيد اللي فوق 16 سنة والباقيين أصغر".
- "للأسف الشخص اللي اتفقت معاه نقل شغله واضطريت أغير كل المواعيد اللي اتفقت معاه فيها على حسب ظروفه وهو كان مبسوط أني عملت كده بس ده هيأجلنا لدورة أكتوبر بدل يوليو.. وأنا كنت عاوز أخلص؛ لأني في رابعة.. فهقدم له فصل تنشيطي بدل الحر".
- " دكتورة أسماء كانت قالت لنا ممكن تشجعوا الأمهات إنهم يتعلموا عشان يقدروا يقرأوا القرآن.. وفعلًا في قريبه لي اتشجعت تتعلم لما قولتلها كده".
- "أنا روحت جمعية ... الخيرية ودلوني على أسرة.. روحت ولقيت عندهم شاب بيشتغل دليفري.. كلمته وهو شبه مقتنع يتعاون معايا؛ لأنه مش بيعرف أوقات يقرأ أسماء أصحاب الأوردرات بس هو عنده معرفة بسيطة عن الحروف لما أنا قعدت معاه".
- " أنا استفدت معلومات كويسه كنت محتاجاها عن إزاي أقدر اقنع الأمّي وبدل ما كنت بتحايل عليه ويشترط مبالغ مالية".
- " هي مشكلتي إن ملقتش غير أمي معندهوش أي فكرة عن الحروف أصلًا.. فكنت مضطر إني أعلمه بس مكنتش عارف أبدأ ازاي.. ولما عرضت المشكلة دي في اللقاءات عرفت إني مش ببدأ بالحروف مع الأمّي الصح أني أعطيه جمل وعرفت كمان مصادر تعلم بتوفرها الهيئة".
- "أنا نزلت تطبيق من على جوجل بلاي واستخدمته مع البنت اللي ساعدتها على محو الأمّية وكانت سعيدة ومتفاعلة عشان بخليها تتفرج على اليوتيوب شويه بعد ما تخلص وقتها على التطبيق.. والفكرة دي أخدتها من زميله ذكرتها في لقاء مجتمع معلم الكبار1".
- "أنا مكنتش عارف أبدأ منين إجراءات التسجيل وإيه المطلوب ولما حضرت اللقاءات عرفتها وبدأت أدور على أميين؛ لأني مكنتش عملت حاجة لسه في تكليف محو الأمّية"
- "هو مش بس أنا اللي استفدت.. زملائي في الدفعة اللي محضروش معانا كمان كنت بعرفهم المعلومات اللي وصلت ليها خاصة في إزاي نعلم الأمّي بطريقة سهلة".
- " حضور اللقاءات دي رغم إنها كانت سريعة وفي أوقات مزدحمة بالدراسة بس شجعتني وخلتني أحب موضوع محو الأمية وأفهمه أكتر"
- "استفدت من تجارب زمايلي واستمتعت بها"
- " عرفت إزاي أركز في تنظيم وقتي وأعمل إدارة للوقت عشان أنجز محو الأمية ودا لما كلمنا د محمد مطر عن ازاي ندير وقتنا".

2. **الاستجابات نحو التوصيات التي يرفعها الطلاب للجهات المعنية:**

تمَّ طرح السؤال التالي على المجموعات الثلاث: بعد استفادتكم من تجربة المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية، من المؤكد أن هناك توصيات أو مقترحات ممكن

نرفعها للجهات المعنية في الهيئة العامة لتعليم الكبار، أو الجامعة، ما هي هذه المقترحات أو التوصيات؟

- "محتاجين توفير قاعدة بيانات يتمَّ تسجيل الأمّيين عليها وعلى من يريد محو أميته أن يتقدم بطلب يفيد ذلك للحصول على الأمّيين الراغبين في التعلم بسهولة".
- "ضرورة توظيف وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي في نشر فكر محو الأمّية والعمل على نشر الوعي بين المجتمع للحد من الأمّية".
- "توفير فصول تنشيطية بالمدارس الحكومية بكل قرية".
- " مشاركة طلاب الجامعات في القوافل الخيرية".
- "إعطاء الطالب معلومات عن الأمّيين في منطقته الجغرافية ومساعدته في طريقة الوصول إليهم".
- "عمل كشف بأسماء الأمّيين في كل قرية وإعلام الطلاب الجامعيين بهذه الأسماء".
- "وضع حوافز مالية للأمّيين الذين يجتازوا الاختبار لتشجيعهم وحثهم على التعلم".
- "تيسير القيام بالأمر عن طريق جمع الأمّيين في فصول وتوجيه الطلاب مباشرة لتلك الفصول؛ وذلك لأنه من الصعب على بعض الطلاب وخاصة الإناث العثور على الأمّيين".
- "تشجيع الطالب ماديًّا ومعنويًّا عن طريق قيام الجامعة بتوفير مقابل مادي للطالب في صورة راتب صغير له عن العمل الذي يقوم به أو إعطاء هذا الراتب للأفراد الذين سيأخذون الامتحان تكلفة لوسائل مواصلاتهم وتشجيعا لهم".
- "توفير مساعدين للطلاب الجامعيين من أعضاء هيئة التدريس لمعاونتهم في تدريبهم على كيفية تعليم الكبار".
- "تفعيل الشراكة والتكامل بين مؤسسات الدولة ومنظمات المجتمع المدني لمواجهة الأمّية".
- "عدم تحديد وقت بمعنى أن يكون باب التقديم والاختبار متاحًا كل الأوقات؛ ممَّا يسهل على الطلاب والأمّي الممتحن إنجاز هذه المهمة".
- "التنسيق بين وقت الامتحانات والفترة الدراسية وبين دورة محو الأمّية واختباراتهم".
- "عمل نشرات توعية في حلقات في المساجد ودور العبادة بأهمية محو الأمّية".
- "التشجيع المعنوي للطلاب المتميزين في مجال محو الأمّية".
- "عمل منصة أو تطبيق لتسجيل الراغبين باستخراج هذه الشهادة ويكون مسجلًا به بيانات الشخص من السنّ ومكان الإقامة ورقم للتواصل".

3. الاستجابات نحو مقترحات توظيف مجتمعات التعلم المهنية (معلم الكبار) في الجامعة:

تمَّ طرح السؤال التالي على المجموعات الثلاث: بعد مروركم تجربة مجتمعات التعلم المهنية "معلم الكبار" رأيكم إيه عشان نطبقها بشكل أفضل وتنتشر بشكل أكبر على مستوى الكلية والجامعة؟

- " أنا بفضل تكون مجتمعات التعلم من نفس الشعبة ومع زمايلنا مع بعض".
- " ياريت تكون أون لاين".
- " نطبقها على عدد طلاب قليل يعني 10 مثلًا".
- "استفدنا من معلمة محو الأمّية.. والأفضل يكون دايما حد من الهيئة مشارك".

- "ممكن يكون في جانب عملي لو توفروا لنا أمين ونطبق معاهم".
- " فكرة كويسه وتجربة جميلة بس محتاجين وقت أكتر وميكونش أيام الدراسة".
- " محتاجين تقدم لنا اللقاءات دي حلول حقيقية زي توفير الأمّيين وتسهيل إجراءات التسجيل في الإدارات".
- " أكيد لازم يكون في إعلان عن المجموعات والفرق دي في الكلية وتتنظم ازاي".
- " يعني كنا محتاجين تكون إدارة الفريق تعطي حرية ووقت أكتر للتفاعل بينا وبين بعض وأعتقد ده هيحتاج وقت أطول".
- "لو طبقت على الكلية كلها أفضل نطبقها أون لاين".
- "ممكن تطبق في فترة الصيف في الأجازة؛ لأننا عندنا محاضرات وسكاشن وشغل عملي وأبحاث".
- "فكرة الجروبات كويسه.. ويارِيت تكون إجباريه لكلّ الطلاب أول ماندخل الكلية".
- " ممكن ننزلها في الجدول الدراسي عشان الكل يلتزم".
- "أنا شايف نعمل Aplication ينظم للطلاب التسجيل في المجموعات دي ويتواصلوا مع بعض ويستفيدوا بس يكون طبعًا تحت رقابة الجامعة أو الكلية عشان متستغلش خطأ".
- "هو أنا شايفه إنها مفيدة لنا بس تبقى أيامها قليلة عشان وقت الدراسة.. يعني محاضرة واحدة أو اتنين كفايه".
- "هل ممكن يشارك معانا في الجروبات حد من إدارة الكلية عشان يكون مشارك معانا في الصعوبات دي؟"

يتضح من استجابات الطلاب المشاركين في المجموعات المركزة وجود بعض الإسهامات لمجتمعات التعلم المهنية في التغلب على بعض الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعة المكلفين بمحو الأمّية؛ وأن معظم هذه الإسهامات كانت فيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بالأميين خاصة في كيفية الحصول عليهم واقناعهم بأهمية التعليم، وأيضا في التغلب على الصعوبات التي تتعلق بالطلاب خاصة في اكتساب مهارات لإقناع الأميين بالتعلم وطرق تعليمهم بشكل مبسط، بينما اقتصرت اسهامات مجتمعات التعلم المهنية في تقديم الطلاب بعض التوصيات للتغلب على الصعوبات الإدارية والتنظيمية.

كما تضمنت استجابات الطلاب مقترحات واقعية تسهم في تعميم تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لمساعدة طلاب الكلية والجامعة في المشاركة كمعلمين للكبار في مشروع محو الأمية، كان أغلبها يدور حول المشاركين وآليات التنفيذ والتوقيت المناسب.

نتائج البحث والتصور المقترح:

أولًا: ملخص نتائج البحث:

1. إنَّ أدوار معلم الكبار هي أن يكون: متطورًا مهنيًّا، ومصممًا تعليميًّا، وميسرًا للتعلم، ومصدرًا للمعرفة، ومرشدًا أكاديميًّا، وقائدًا وقدوة، ورائدًا اجتماعيًّا، ومساندًا للتنمية، وداعمًا للتكنولوجيا.
2. يتطلب تأهيل طلاب الجامعات للعمل كمعلمين في برامج محو الأمّية تأهيل ثلاثة جوانب هي: الجوانب المعرفية، والجوانب الأدائية، والجوانب الشخصية.
3. إنَّ مقومات بناء مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار تتمثل في: البناء على احتياجات فعلية، وتحديد أهداف واضحة، وتشكيل فريق مستهدف، وتوفير بيئة داعمة، وتطبيق قيادة موجهة، وعمليات تعليم وتعلم، وقدر مناسب من التدريب والممارسة، وعلاقات إيجابية، وانتاج مزيد من مجتمعات تعلم جديدة
4. احتلت الصعوبات التنظيمية والإدارية المرتبة الأولى في الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعات المكلفين بمحو الأمّية، ويليها الصعوبات الخاصة بالطلاب المعلمين في المرتبة الثانية، بينما جاءت الصعوبات الخاصة بالأمّيين في المرتبة الأخيرة.
5. يوجد تأثير لمتغير نوع الكلية (تربوية/ غير تربوية) على آراء الطلاب في الصعوبات التي تواجه طلاب كليتي التربية والآداب المكلفين بمحو الأمّية لصالح كلية الآداب (غير تربوية)، كما اختلف ترتيب الصعوبات وفقًا لمتغير نوع الكلية: ففي حين جاءت الصعوبات الخاصة بالأمّيين في المرتبة الأولى من وجهة نظر طلاب كلية التربية (تربوي) جاءت الصعوبات التنظيمية والإدارية من وجهة نظر طلاب كلية الآداب (غير تربوي).
6. أكثر الصعوبات الخاصة بالأمّيين التي تواجه الطلاب كانت: (انشغال الأمّيين بالعمل أو أعمال المنزل وضيق الوقت، ومعاناة بعض الأمّيين – خاصة كبار السنّ- من أمراض صحية تحول دون استمرارهم في التعلم، وشعور بعض الأمّيين -خاصة الإناث- بالإحراج من المجتمع المحيط).
7. أكثر الصعوبات الخاصة بالطلاب التي تواجههم في محو الأمّية كانت: (الانشغال بالأعباء الدراسية والمهام التعليمية أثناء فترة الدراسة، وزيادة تكلفة تعليم الأمّيين (توفير أماكن ووسائل انتقال.. وغيرها) والتي تفوق إمكانيات الطالب المادية، والتقيد بمواعيد محددة لعقد امتحان الأمّيين قد تتعارض مع مواعيد الدراسة والامتحانات)
8. أكثر الصعوبات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلاب في محو الأمّية كانت: (قيام الاتفاقية على فكرة الإجبار لا الاختيار وشعور الطالب بتهديد مستقبله، وروتينية إجراءات استيفاء متطلب محو الأمّية بشكل يؤخر الحصول على الشهادة الجامعية، وقلة الحافز المادي المقدم للطلاب نظير الجهد المبذول في مجال محو الأمّية).
9. أسهمت مجتمعات التعلم المهنية في التغلب على بعض الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعة المكلفين بمحو الأمّية خاصة فيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بالأميين والطلاب، وقد أسهمت في تقديم بعض التوصيات للتغلب على الصعوبات الإدارية والتنظيمية.

ثانيا: التصور المقترح لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمّية

يُعد التصور المقترح هو النتيجة النهائية والهدف الرئيس للبحث الحالي، والذي من خلاله توضع خلاصة الأفكار النظرية والنتائج الميدانية، والرؤية البحثية الخاصة للباحثين لتوظيف مدخل مجتمعات التعلم المهنة في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمّية، وسوف يتمَّ تناول هذا التصور من خلال عدة عناصر هي: منطلقات التصور، وهدفه، ومحاوره، ومتطلبات وآليات تنفيذه، والمعوقات المتوقعة للتنفيذ ومقترحات التغلب على هذه المعوقات.

منطلقات التصور:

ينطلق التصور المقترح لتوظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمّية من عدة منطلقات أساسية، هي:

1. إنَّ المشاركة في القضاء على مشكلة الأمّية واجب ديني ووطني ومسئولية اجتماعية لكلّ أفراد ومؤسسات المجتمع.
2. أهمية مشاركة الجامعات المصرية في المشروع القومي لمحو الأمّية، وفعالية دورها في تحقيق معدلات إنجاز عالية في المشروع.
3. حاجة طلاب الجامعات للتأهيل العلمي والمهاري والشخصي للعمل كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمّية.
4. إنَّ مجتمعات التعلم المهنية أحد المداخل العلمية ذات فعالية في تحسين لأداء المهني والمؤسسي والتغلب على المشكلات التي تطرأ في الواقع الميداني.
5. امتلاك الجامعات للكوادر الإدارية والعلمية التي تمكنها من المساهمة تنفيذ قرار المجلس الأعلى للجامعات بضرورة مشاركة طلاب الكليات النظرية بمحو عدد من الأمّيين كشرط للتخرج.
6. نتائج البحث النظرية والميدانية توصلت إلى وجود عدد من الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعات المكلفين بمحو الأمّية في استيفاء هذا المتطلب كشرط للتخرج.
7. توجد إسهامات لمجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار في التغلب على الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعات المكلفين بمحو الأمّية كما تبين من نتائج البحث الحالي.

هدف التصور:

يستهدف التصور الحالي تمكين الجامعات من توظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمّية، من خلال وضع تصور لبناء وتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار في الجامعات.

محاور التصور:

في ضوء طبيعة البحث وأهدافه ومنهجيته البحثية، ونتائجه النظرية والميدانية، تمَّ صياغة التصور المقترح في محورين رئيسين:

المحور الأول: بناء مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار في الجامعات.

إنَّ توظيف مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لمواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات المشاركين كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمّية، يتطلب وضع تصور ورؤية استرشادية لبناء أو تصميم هذه المجتمعات بما يتناسب مع الهدف الذي صممت من أجله، ومن ثمَّ يراعى عند بناء مجتمعات التعلم المهنية لطلاب الجامعة معلمي الكبار، ما يأتي:

(1) **الاستناد إلى الاحتياجات الفعلية**: يجب أن يتمَّ بناء مجتمعات التعلم المهنية للطلاب المشاركين في المشروع القومي وفق تقييم مسبق لاحتياجات هؤلاء الطلاب والصعوبات التي تواجههم، وهو ما يسهم في نجاح هذه المجتمعات ويجعلها أكثر مصداقية.

(2) **تحديد الأهداف بوضوح**: في ضوء الاحتياجات الفعلية يمكن تحديد أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب والتي يمكن تصنيفها إلى صعوبات تتعلق بالطلاب وبالأمّيين وبإدارة المشروع، ومن ثمَّ تحدد أهداف كل مجتمع مهني وفقًا لنوعية هذه الصعوبات.

(3) **تشكيل الفريق المشارك**: يراعى عند تشكيل فريق مجتمع التعلم المهني التنوع من حيث الخبرة والمعرفة والتخصص ونوعية الاحتياجات الفعلية أيضًا ذلك أن فلسفة هذه المجتمعات قائمة على تبادل الخبرة ومشاركة المعرفة، ويفضل أن يتشكل الفريق من (15-27) عضوًا تقريبًا، ويضم بحد أدنى:

- **قائد الفريق**: ويفضل أن يكون عضو هيئة تدريس من ذوي الخبرة والكفاءة والمعرفة العلمية في مجال تعليم الكبار، وأن يكون على صلة بالمشروع ودراية بأهم جوانبه وآلياته على أرض الواقع.
- **عضو مشارك من الهيئة العامة لتعليم الكبار**: بينت نتائج الدراسة الكيفية (المجموعات المركزة) للبحث الحالي أن وجود عضو سواء كان من الهيئة التعليمية أو الإدارية ضمن فريق مجتمع التعلم كان له تأثير إيجابي على مصداقية العمل داخل هذه المجتمعات، حيث لديه من المعلومات والخبرة الواقعية الكافية التي تيسر على الطلاب المهام المطلوبة منهم وأيضًا التغلب على بعض الصعوبات التي تواجههم.
- **الطلاب معلمي الكبار**: يفضل أن يضم فريق مجتمع التعلم (15-25) طالبًا من المشاركين أو المكلفين بمحو الأمّية، ويفضل أن يراعى عند اختيارهم التقارب في الكلية والتخصص والفرقة ونوعية الصعوبات التي تواجههم، كذلك الرغبة والاستعداد للمشاركة في الفريق، كما بفضل التنوع في الخبرة التي مروا بها من حيث المشاركة السابقة في المشروع.

(4) تحديد بيئة التعلم: يراعى توفير بيئة تعليمية مناسبة للتفاعل والحوار والنقاش ومزودة بالتجهيزات والوسائل المناسبة، ويفضل أن تعقد داخل الكلية التي ينتمي إليها الطالب، وتعتمد على بيئة التعلم الرقمي ووسائطها المختلفة؛ حتى يمكن التغلب على صعوبة توفير أماكن أو توقيتات مناسبة للطلاب وفق أعبائهم الدراسية.

المحور الثاني: تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية لمعلم الكبار في الجامعات.

يرى الباحثان أن نجاح توظيف مجتمعات التعلم المهنية في مواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعات كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمّية، يتوقف على كيفية تنفيذ وإدارة هذه المجتمعات؛ لذا يقترح الباحثان عند تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية لطلاب الجامعة معلمي الكبار أن يؤخذ في الاعتبار ما يلي:

(1) **القيادة الواعية**: حيث يتطلب لقيادة مجتمع التعلم المهني للطلاب معلمي الكبار الفهم والوعي بأهمية مشروع محو الأمّية في مصر والاقتناع بأهمية دور الطلاب في المشاركة في هذا المشروع، ومن ثمَّ انعكاس ذلك الوعي على أداء قائد الفريق مع الطلاب، وتراعى في قيادة الفريق المرونة والقدرة على إدارة الموقف التعليمي، والحثّ على الابتكار والتفكير النقدي والإبداعي، واستخدام أفضل الوسائل لتوجيه طاقات الفريق لتحقيق أهدافه بكفاءة ومهارة عالية.

(2) **تطبيق أساليب مناسبة لتعليم وتعلم الطلاب**: يجب أن تركز مجتمعات التعلم المهنية على أساليب تعتمد على الطلاب المشاركين، مثل: التعلم التعاوني والتعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات وغيرها، حيث ينعكس ذلك على تعلم الطلاب واكتسابهم معلومات ومعارف جديدة، كذلك استخدام مصادر التعلم والمعرفة في إثراء معلومات الفريق أو إنتاج معلومات ومعارف جديدة تمكنهم من تنمية مهاراتهم كمعلمين للكبار من جانب وقدرتهم على حلّ المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تواجههم في هذا العمل.

(3) التركيز على التدريب والممارسة: يفضل أن يغلب على طابع مجتمعات التعلم المهنية التدريب والممارسة عند تنمية المهارات اللازمة للطلاب معلمي الكبار للمشاركة في المشروع والتغلب على الصعوبات التي تواجههم، والابتعاد عن غلبة التعلم النظري وسرد المعلومات خلال جلسات مجتمعات التعلم المهني.

(4) **خلق علاقات جيدة وفعَّالة**: يجب أن يراعى جانب العلاقات التعليمية والتفاعلية بين أعضاء الفريق، وأن تكون قائمة على الاحترام والتقدير وتفهم الصعوبات التي يمرّ بها الطلاب، والسعي لخلق مناخ من الثقة والتعاون وحبّ المعرفة والإنتاج؛ وذلك لمزيد من التحفيز والاستمرارية في التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة وإبداع.

(5) **التقويم المستمر**: يجب أن تعمل قياده الفريق على تقويم أداء مجتمع التعلم المهني للطلاب المعلمين للكبار، وذلك من حيث مدى تحقق الأهداف المنشودة في قدرة الطلاب واكتسابهم المعلومات والمهارات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء المشاركة في المشروع القومي لمحو الأمّية، وكذلك مدى قدرة المجتمع على اكتشاف مشكلات وصعوبات مهنية مستقبلية للطلاب قد تواجههم واحتياجات معرفية وتدريبية أيضًا، والتي تتطلب على إثرها البدء في بناء مجتمعات مهنية جديدة سواء لنفس الفريق أو لزملاء آخرين.

متطلبات وآليات تنفيذ التصور:

إنَّ وضع التصور المقترح حيز التنفيذ الفعلي يتطلب تنفيذ بعض الآليات المقترحة، وهي:

(1) **متطلبات تنظيمية**: وهي تتمثل في القرارات الرسمية المنظمة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية سواء من الكلية أو الجامعة أو الهيئة العامة لتعليم الكبار، ويفضل أن يتمَّ ذلك من خلال وكيل الكلية لخدمة المجتمع في كل كلية وتحت إشرافه، ويمكن تنفيذها من خلال الآليات الآتية:

- تشكيل لجنة لإدارة وتنظيم وتقييم مجتمعات التعلم المهنية لطلاب الجامعة المشاركين بمشروع محو الأمّية بداخل كل كلية.
- ترفع اللجنة مذكرة لوكيل الكلية لخدمة المجتمع تتضمن لائحة بناء وتنفيذ مدعومة بالأسانيد اللازمة، ثمَّ تعتمد من السيد عميد الكلية.

- تقدم اللجنة طلبًا لعميد الكلية لمخاطبة فرع الهيئة العامة لترشيح كوادر إدارية وتعليمية يستعان بهم في تنفيذ هذه المجتمعات.
- تضع اللجنة خطة تنفيذية لبناء وتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، تتضمن اسم المجتمع المهني، والهدف منه، الطلاب المستهدفين، تشكيل الفريق، الأماكن والتوقيتات المقترحة، مؤشرات الإنجاز، مسئولية المتابعة.
- تعلن اللجنة عن تنفيذ هذه المجتمعات، وتستقبل طلبات الالتحاق من قبل الطلاب، وتبدأ التنفيذ وفقًا للخطة التنفيذية.
- تتابع اللجنة تنفيذ الخطة، وتزيل ما يواجه التنفيذ من عقبات.
- تقيم اللجنة أداء فرق مجتمعات التعلم المهنية وفقًا لمؤشرات الإنجاز المتوقعة.
- تقترح اللجنة ما تراه مناسبًا لتطوير أداء المجتمعات وتحقيق أهدافها.

(2) **متطلبات مادية:** ويقصد بها التجهيزات المادية؛ من أماكن اجتماعات، ووسائل تعليمية وأجهزة عرض، وأيضًا متطلبات الاجتماعات الإلكترونية (Online) مثل اجهزة كمبيوتر متصلة بالإنترنت، الحوافز والمكافأت، وهي غير مكلفة ولا تمثل في الغالب عبئًا ماديًا على الكلية، ويمكن تدبيرها بالاستعانة بالبنية الأساسية والموارد المالية للكلية.

(3) **متطلبات بشرية:** يتطلب تنفيذ التصور المقترح اختيار كوادر بشرية ذات مواصفات خاصة، أهمها: الإيمان والاقتناع بدور الجامعة وطلابها في محو الأمية في المجتمع المصري، وضرورة دعم ومساندة الطلاب المكلفين بالمشاركة في مشروع محو الأمية، علاوة على اتسامهم بالتعاون والمرونة والجد في العمل والرغبة في التحسين والتطوير، إضافة إلى إلمامهم بقدر كافٍ من المعلومات حول المشروع والصعوبات التي تواجه الطلاب في المشاركة، وأيضًا الكفايات والمهارات التي يجب أن يمتلكها الطالب كمعلم للكبار، ولتنفيذ هذه المتطلبات، يمكن اقتراح بعض الآليات:

- توجه اللجنة المختصة للأقسام العلمية بالكلية توضيحًا لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمي الكبار من طلاب الكلية، وتطلب ترشيح عدد مناسب من السادة أعضاء هيئة التدريس ممن تتوافر لديهم الرغبة والوقت الكافي والاقتناع الداخلي للمشاركة في هذه المجتمعات.
- تعقد اللجنة مقابلة مع السادة المرشحين ثمَّ تشكل قائمة بالأسماء والتخصصات ويتمَّ اعتمادها من وكيل الكلية لخدمة المجتمع ومن السيد عميد الكلية.
- تعقد اللجنة اللقاءات التعريفية والتوضيحية لمهام السادة أعضاء هيئة التدريس المشاركين، ثمَّ يتمَّ توزيعهم على فرق المجتمعات المهنية المشكلة.
- كما تعقد اللجنة لقاءات تعريفية مع المرشحين من قبل الهيئة العامة لتعليم الكبار لتوضيح فكرة مجتمعات التعلم المهنية وطبيعة المشاركة فيها.

(4) **متطلبات تسويقية:** إنَّ انتشار فكرة مجتمعات التعلم المهنية وزيادة الإقبال عليها من قبل الطلاب المشاركين في المشروع يتطلب التسويق للفكرة وأهدافها وفوائدها ونماذج ناجحة من تنفيذها، ويمكن أن يتمَّ ذلك من خلال:

- اللقاءات التعريفية داخل المحاضرات والقاعات الدراسية للطلاب.
- مشاركة طلاب الأسر الطلابية وطلاب الإتحاد في التعريف بهذه المجتمعات.
- الإعلان على الصفحات الرسمية للكلية.
- توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في عمل مجموعات تواصل مع الطلاب.

المعوقات المتوقعة لتنفيذ التصور:

يتوقع أن يقابل تنفيذ هذا التصور بعض المعوقات لتنفيذه بشكل مناسب، لعلّ منها:

- ضعف الوعي المجتمعي والجامعي بأهمية مشاركة طلاب الجامعات في المشروع القومي لمحو الأمّية.
- قد يكون هناك ضعف في قناعة أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجدوى توظيف مجتمعات التعلم المهنية لمواجهة صعوبات مشاركة طلاب الجامعة كمعلمين للكبار في المشروع القومي لمحو الأمّية.
- كثرة الأعباء الوظيفية والدراسية والحياتية للفرق المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية.
- الصعوبة في تحديد مواعيد مناسبة لجميع أعضاء الفريق المشارك في المجتمع المهني.
- ربما يوجد ضعف في التمويل المادي للحوافز المادية للجنة المشرفة ولقيادات الفرق والخبراء المستعان بهم من قبل الهيئة العامة لتعليم الكبار.

مقترحات التغلب على معوقات تنفيذ التصور:

بالرغم من المعوقات التي يتوقع أن تواجه تنفيذ التصور المقترح إلا أنه يمكن التغلب على هذه المعوقات، من خلال:

- تكثيف التوعية الجامعية بمشروع محو الأمّية من خلال الندوات واللقاءات والفيديوهات التعريفية على صفحات الجامعة وكلياتها.
- يراعى في تشكيل اللجنة الإدارية لمجتمعات التعلم المهنية بالكلية أن تكون على قناعة وجدية وإيمان بالفكرة وقادرة على التنفيذ على أرض الواقع.
- التدقيق في اختيار قيادة الفرق للمجتمعات وكذلك الخبراء من الهيئة العامة لتعليم الكبار؛ لضمان نتائج جيدة ومثمرة في توظيف هذه المجتمعات في تحقيق أهدافها.
- تقديم الدعم المعنوي والمادي بشكل مستمر ومعلن للفرق المشاركة والتي أثبتت نجاحًا في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية بناءً على معايير تقييم موضوعية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، محمد عبد الناصر القناوي (2018). معوقات إقامة مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الثانوي الصناعي في مصر وسُبل التغلب عليها، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، ع (6)، ج (1)، ص ص 71-81.

أبو العز، ياسمين السيد عبد الحفيظ (2020). تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في ضوء مدخل إدارة الوقت، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع (10)، ص ص 2- 30.

الإدارة العامة لنظم المعلومات والتحول الرقمي (2022). **المؤشرات التقديرية لأعداد السكان والأميين ونسبهم موزعة مراكز إدارية وأقسام للشريحة العمرية 15 سنة فأكثر حتى 2022/7/1 بإضافة التسرب**، الهيئة العامة لتعليم الكبار، متاح على: http://eaea.gov.eg/w/?page_id=111 (بتاريخ: 2022/8/8).

الأمم المتحدة (2021). **تقرير اهداف التنمية المستدامة**، متاح على: https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021_Arabic.pdf (بتاريخ 2022/4/12).

بركات، حبيبة محمد صابر (2020). متطلبات التنمية المهنية للمشرفات التربويات برياض الأطفال في ضوء مجتمعات التعلم المهنية، **مجلة الطفولة**، ع36، ص ص 535- 561.

بسطا، عزت حكيم، وشاهين، أميرة محمد محمود، ومرسي، نوال حلمي (2020). جهود مؤسسات المجتمع المدني في التصدي لمشكلة الأمّية في مصر، **مجلة البحث العلمي في التربية**، مج (21)، ع (4)، أبريل، ص ص 46-61.

بكر، عبد الجواد السيد وهاشم، جهاد قطب محمد وحتاتة، أم السعد أبو العنين (2019). جهود بعض المنظمات غير الحكومية في محو الأمّية بمصر والهند: دراسة مقارنة، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، مج (19)، ع (3)، ص ص 561-595.

البنا، إيمان حسن محمد علي وأبو سعدة، وضيئة محمد ودياب، مهري أمين (2021). جدارات معلم الكبار في ضوء متطلبات العصر الرقمي: نموذج مقترح، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج (32)، ع (128)، أكتوبر، ص ص 269-294.

البيومي، سحر أحمد ونصر، نوال احمد ومحمد، مايسة علي (2016). تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر على ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، ع (17)، ج (2)، ص ص 237-278.

توفيق، فيفي أحمد (2017). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (47)، يناير، ص ص 113- 260.

جمعة، محمد حسن أحمد وعمري، عاشور أحمد (2019). إعداد معلم الكبار وتأهيله لممارسات جديدة على ضوء رؤية مصر 2030: تصور مقترح، **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار**، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، ع (25)، يناير، ص ص 9-94.

الحازمي، الحسن بن علي يحيى (2021). دور التخطيط في تطوير أداء معلم الكبار وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مج (5)، ع (19)، يناير، 51-70.

الحبشي، شيماء جبر عبد الله (2022). معوقات المشاركة المجتمعية لكليات التربية في محو الأمّية وتعليم الكبار: جامعة الإسكندرية نموذجًا، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (97)، ج (1)، مايو، ص ص 235-297.

الحديثي، إحسان عمر محمد (2012). مساهمة طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية في محو الأمّية وتعليم الكبار في العراق طلبة أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية (أنموذجًا)، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ع (35)، ص ص 220-247.

حسن، محمد ميمي السعيد (2017). تمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع (18)، ص ص 601-638.

حسين، خالد منصور غريب (2020). تصور مقترح لتدريب معلم الكبار في العصر الرقمي، **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار**، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، ع (27)، يناير، ص ص 13-38.

الحوتي، فتحية السيد (2021). نحو إنماء ثقافة التطوع لدى طلاب جامعة المنصورة في مجال محو الأمّية وتعليم الكبار: دراسة سسيولوجية في ضوء رؤية مصر 2020-2030- كلية الآداب أنموذجًا، **مجلة كلية الآداب**، جامعة المنصورة، ع (69)، أغسطس، ص ص332-424.

الروبي، حنان أحمد (2019). دور كليات التربية في تلبية متطلبات مجتمعات التعلم المهنية لدى طلابها في ضوء رأس المال الثقافي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، ج (1)، أبريل، ص ص 1 – 85.

زايد، سمر سامي محمود (2017). تفعيل الشراكة بين الهيئة العامة لتعليم الكبار ومؤسسات المجتمع المدني في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع (8)، ص ص 1-18.

زعتر، وفاء محمد عبد القوي (2015). تطوير منظومة الامتحانات لدراسي محو الأمّية وفق المدخل التنموي (التعلم للحياة)، **المؤتمر السنوي الثالث عشر: العقد العربي لمحو الأمّية 2015-2024: توجهات وخطط وبرامج**، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، أبريل، ص ص 373-367.

السعيد، سعيد محمد محمد (2005). كفايات معلم الكبار، **المؤتمر السنوي الثالث- معلم الكبار في القرن الحادي والعشرون**، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، ص ص 86-103.

صقر، بشير (2018). قراءة في تجارب محو الأمّية في مصر، **مجلة التربية المعاصرة**، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، س (35)، ع (108)، مارس، ص ص 123-196.

الضفيري، ناجي بدر والشمري، أحمد شلال (2020). فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع (112)، ص ص 762- 798.

عبد المطلب، أحمد عابد إبراهيم (2021). الاستثمار في بناء مجتمعات التعلم وحوكمة النفقات بالتعليم الجامعي المصري: رؤية تنبؤية في ضوء مدخل تحليل الكلفة الفاعلية، **المجلة التربوية**، كلية التربية - جامعة سوهاج، ج (1)، ع (83)، مارس، ص ص 516- 649.

عبد المنعم، هناء حسين محمد (2021). نموذج مقترح للتخطيط لوحدات دعم المشروع القومي لمحو الأمّية بالجامعات المصرية باستخدام أسلوب بيرت، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، ج (2)، أكتوبر، ص ص 565- 618.

عبد الوهاب، أيمن السيد (2021). إرث الأمّية وبناء الوعي، **مجلة أحوال مصرية**، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، ع (81)، يوليو، ص ص 7-10.

العطوي، هيفاء أحمد سليم (2020). تصور مقترح لكفايات معلم الكبار في كلية التربية والآداب- جامعة تبوك، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، مج (2)، ع (1)، ص ص 638- 714.

عطيف، يحيى بن منصور حسن (2021). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع 133، ص ص 403- 430.

علي، عزة أحمد صادق (2018). متطلبات تكوين معلم الكبار في مصر في ضوء تحديات العصر الرقمي، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (34)، ع (10)، أكتوبر، ص ص 512-469.

عمري، عاشور أحمد (2019). رؤية مقترحة لكفايات معلم الكبار في العصر الرقمي، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج (68)، ديسمبر، ص ص 3139-3159.

عمري، عاشور أحمد (2020). دراسة تقويمية للدور الإعلامي للهيئة العامة لتعليم الكبار في تعبئة الرأي العام لمواجهة الأمّية بمصر، **مجلة العلوم التربوية**، ع (3)، ج (4)، يوليو، ص ص 130-185.

عمري، عاشور أحمد (2021). إنجاز الجامعات عن دورة أكتوبر 2020، **مجلة التعليم للجميع**، الهيئة العامة لتعليم الكبار، يناير، ص 8.

الغامدي، سعيد بن محمد آل عاتق (2017). درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، **مجلة كلية التربية ببنها**، ع112، ج1، ص ص 128- 382.

قانون رقم 131 لسنة 2009، بتعديل بعض أحكام القانون رقم8 لسنة 1991 في شأن محو الأمّية وتعليم الكبار (2009). **الجريدة الرسمية**، رئيس الجمهورية، ع (24مكرر)، يونيو.

قانون رقم 8 لسنة 1991 في شأن محو الأمّية وتعليم الكبار (1991). **الجريدة الرسمية**، رئيس الجمهورية، ع (12)، مارس.

لطيف، محمد مصطفى (2021). إنجاز الجامعات عن دورة أكتوبر 2020، **التعليم للجميع**، الهيئة العامة لتعليم الكبار، يناير، ص ص 9-10.

مالك، خالد مصطفى (2020). توظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات في مجتمعات التعلم المهني للتنمية المهنية المستدامة بالمدارس المصرية، **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، مج (30)، ع (5)، ص ص 3-11.

محمد، سحر محمد أبو راضي (2020). التخطيط لإنشاء كلية لإعداد معلم الكبار بمصر في ضوء آراء الخبراء، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، ع (14)، ج (11)، ديسمبر، ص ص 659-801.

محمد، عبد الرحمن شوقي (2022). رضا طلاب جامعة عين شمس عن أساليب الدعاية الإعلامية المستخدمة في الترويج للمشروع القومي لمحو الأمّية بجامعة عين شمس وعلاقتها بزيادة

إقبالهم على المشروع، **المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتليفزيون**، جامعة القاهرة، ع (23)، يناير/يونية، ص ص 467- 497.

محمد، محمد أحمد السيد وحسين، محمد عبد الحميد حسن (2020). شراكة جامعة الأزهر مع الهيئة لتعليم الكبار في محو الأمّية بمصر، **المؤتمر الدولي السادس "الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم- دراسات وتجارب"**، كلية التربية للبنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، مج (4)، أغسطس، ص ص 484-506.

المجلس الأعلى للجامعات (2021). إنجازات الجامعات في مجال محو الأمية خلال الدورات (من أكتوبر 2019 حتى أكتوبر 2021) مرتبة حسب الجامعة الأعلى في الإنجاز، الإدارة العامة للشئون الفنية للمجالس.

مرسي، حنان محمد كمال (2022). أثر التفاعل بين مصادر التقويم وأنماطه في بيئة مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على تنمية مهارة تصميم الحقائب التدريبية والرضا عن هذه المجتمعات لدى أعضاء هيئة التدريس، **المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني**، مج (5)، ع (1)، ص ص 599 – 754.

مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (2014). **الهيئة العامة لتعليم الكبار الخطة الاستراتيجية 2014-2030**، الهيئة العامة لتعليم الكبار، متاح على: http://eaea.gov.eg/w/?p=272 (بتاريخ: 2022/8/8).

مزيد، رفعت محمد محمود (2019). الجهود العربية في مجال محو الأمّية على ضوء التقرير العالمي حول التعليم للجميع: دراسة تقويمية، **مجلة الثقافة والتنمية**، جمعية الثقافة من أجل التنمية، سوهاج، س (20)، ع (145)، أكتوبر، ص ص 227-298.

موسى، دينا صابر عبد الحليم (2020، أكتوبر). برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية (PLC) لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحى العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (78)، ص ص 887- 941.

موسى، هاني محمد يونس (2016). متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة "رؤية مقترحة"، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، مج (2016)، ع (4)، ديسمبر، ص ص 154-201.

النجار، فاطمة رمضان عوض (2021). رؤية أعضاء هيئة التدريس لكفايات معلم الكبار في ضوء التحول الرقمي للمجتمع المصري، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، يوليو، ص ص، 1027-1112.

نظير، أحمد عبد النبي عبد الملك (2022). تطوير محتوى رقمي باستخدام تكنولوجيا سلسلة الكتل Blockchain ببيئة المنصات الإلكترونية وأثره في الدافعية للإنجاز وإكساب أساليب تعليم الكبار لدى الطالب المعلم بكلية التربية النوعية، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج (32)، ع (4)، أبريل، ص ص 81-217.

الهلالي، الشربيني الهلالي (2019). محو الأمّية وتعليم الكبار في مصر: الواقع والتحديات والمقترحات، **بحوث في التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، ع (35)، فبراير، ص ص 1 - 21.

الهلالي، الهلالي الشربيني (2021). إنجاز الجامعات عن دورة أكتوبر 2020، **التعليم للجميع**، الهيئة العامة لتعليم الكبار، يناير، ص ص 11-12.

هيكل، رائد (2021). إنجاز الجامعات عن دورة أكتوبر 2020، **التعليم للجميع**، الهيئة العامة لتعليم الكبار، يناير، ص ص 43-45.

يوسف، عبد التواب سيد عيسى (2020). رؤية مقترحة لتفعيل مهارات الحوار لمعلمي محو أمية الكبار: دراسة ميدانية، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة، مج (28)، ع (4)، أكتوبر، ص ص 489-530.

ثانياً: المراجع العربية مترجمة باللغة الإنجليزية

Ibrahim, Mohammed Abdel Nasser Al-Kenawy (2018). Obstacles to Establishing Professional Learning Communities in Industrial Secondary Education Schools in Egypt and Ways to Overcome Them, ***University Performance Development Journal*****,** Vol. (1), No. (6), PP. 71-81.

Abu Al-Ezz, Yasmin Al-Sayed Abdel-Hafeez (2020): A Proposed Conception for Activating Learning Societies in Light of the Time Management Approach**,** ***Journal of the Faculty of Education***, Mansoura University, No. (10), PP. 2- 30.

General Administration of Information Systems and Digital Transformation (2022): ***Estimated indicators of the number of the population and the illiterates, and their ratios distributed among administrative centers and departments for the groups of 15 years and over until 1/7/2022 by adding dropouts***, The Public Authority for Adult Education, available at: http://eaea.gov.eg/w/?page_id=111. (Dated: 8/8/2022).

United Nations (2021). ***The Sustainable Development Goals Report***. Available at: https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021_Arabic.pdf. (Dated: 4/12/2022).

Barakat, Habiba Mohammad Saber (2020). Requirements for the professional development of educational supervisors in kindergartens in the light of professional learning societies, ***Journal of Childhood***, No. (36), pp. 535-561.

Basta, Ezzat Hakim& Shaheen, Amira Mohamed Mahmoud & Morsi, Nawal Helmy (2020). Efforts of civil society institutions to confront the problem of illiteracy in Egypt, ***Journal of Scientific Research in Education***, Vol. (21), No. (4), April, pp. 46-61.

Bakr, Abd Al-Gawad ElSayedd & Hashim, Gehad Qutb Mohammad & Hatata, Um el-Saad Abu al-Enin (2019). Efforts of some non-governmental organizations in eradicating illiteracy in Egypt and India: a comparative study, ***Journal of the Faculty***

of Education, Kafr El-Sheikh University, Vol. (19), No. (3), pp. 561-595.

Al-Banna, Eman Hassan Mohammad Ali & Abu Saada, Wadeaa Mohammad & Diab, Mahri Amin (2021). The Competences of the Adult Teacher in Light of the Requirements of the Digital Age: A Proposed Model, ***Journal of the Faculty of Education***, Benha University, Vol. (32), No. (128), October, pp. 269-294.

Al-Bayoumi, Sahar Ahmed & Nasr, Nawal Ahmed & Mohammad, Maysa Ali (2016). Activating the professional development of the adult teacher in Egypt in the light of the experiences of some countries, ***Journal of Scientific Research in Education***, Faculty of Girls for Arts and Educational Sciences, Ain Shams University, No. (17), Part (2), pp. 237-278.

Tawfiq, Fifi Ahmed (2017, January). A future scenario for activating learning communities in public schools in Sohag Governorate, ***Educational Journal***, Faculty of Education, Sohag University, No. (47), pp. 113-260.

Gomaa, Mohammed Hassan Ahmed & Omary, Ashour Ahmed (2019). Preparing the adult teacher and qualifying him for new practices in the light of Egypt's vision 2030: a suggested vision, ***New Horizons in Adult Education Journal***, Adult Education Center, Ain Shams University, No. (25), January, pp. 9-94.

Al-Hazemi, Al-Hassan bin Ali Yahya (2021). The role of planning in developing the performance of the adult teacher according to the skills of the twenty-first century, ***The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences***, The Arab Foundation for Education, Science and Arts, Vol. (5), No. (19), January, pp. 51-70.

Al-Habashy, Shaima Gabr Abdullah (2022). Obstacles to the community participation of faculties of education in eradicating illiteracy and adult education: Alexandria University as a model, ***Educational Journal***, Faculty of Education, Sohag University, No. (97), Part (1), May, pp. 235-297.

Al-Hadithy, Ehsan Omar Mohammad (2012). The Contribution of Students of the Faculties of Education in Iraqi Universities in Eradicating Illiteracy and Adult Education in Iraq: Students of the Departments of Qur'an Sciences and Islamic Education (as a model). ***Journal of Educational and Psychological***

Research, Educational and Psychological Research Center, University of Baghdad, No. (35), pp. 220-247.

Hassan, Mohammad Mimi Al-Saeed (2017). Empowering the leaders of public secondary schools in Egypt in the light of the professional learning communities approach, ***Journal of Scientific Research in Education***, No. (18), pp. 601-638.

Hussein, Khaled Mansour Ghareeb (2020). A proposed conception for adult teacher training in the digital age, ***New Horizons in Adult Education Journal***, Adult Education Center, Ain Shams University, No. (27), January, pp. 13-38.

Al-Houti, Fathiya Al-Sayed (2021). Towards developing the volunteering culture among Mansoura University students in the field of literacy and adult education: a sociological study in the light of Egypt's vision 2020-2030 - Faculty of Arts as a model, ***Journal of the Faculty of Arts***, Mansoura University, No. (69), August, pp. 332-424.

Al-Rouby, Hanan Ahmed (2019). The role of the Faculties of Education in meeting the requirements of professional learning communities among their students in the light of cultural capital**,** ***Journal of the Faculty of Education***, Beni Suef University, April issue, part (1), April, pp. 1-85.

Zayed, Samar Sami Mahmoud (2017). Activating the partnership between the General Authority for Adult Education and civil society institutions in light of the experiences of some countries, ***Journal of Scientific Research in Education***, No. (8), pp. 1-18.

Zaatar, Wafa Mohamed Abdel-Qawy (2015). Developing the examination system for literacy students according to the developmental approach (Learning for Life), ***Thirteenth Annual Conference: The Arab Literacy Decade 2015-2024: Directions, Plans and Programs***, Adult Education Center, Ain Shams University, April, pp. 373-367.

Al-Saeed, Saeed Mohammad Mohammad (2005). Competencies of the adult teacher, ***the third annual conference - the adult teacher in the twenty-first century***, Center for Adult Education, Ain Shams University, pp. 86-103.

Saqr, Bashir (2018). A reading in the experiences of eradicating illiteracy in Egypt, ***Journal of Contemporary Education***, Association of Modern Education, Cairo, Year (35), No. (108), March, pp. 123-196.

Al-Dafiri, Nagy Badr and Al-Shammari, Ahmed Shallal (2020). The effectiveness of professional learning communities in developing the reflective thinking skills among primary school teachers in the State of Kuwait, ***Journal of the Fuclty of Education***, Mansoura University, No. (112), pp. 762-798.

Abdul Muttalib, Ahmed Abed Ibrahim (2021, March). Investing in building learning communities and expenses governance in Egyptian university education: a predictive vision in the light of the cost-effectiveness analysis approach, ***Educational Journal***, Faculty of Education - Sohag University, Part (1), No. (83). pp. 516-649.

Abdel Moneim, Hana Hussein Mohammed (2021). A proposed model for planning support units for the national project to eradicate illiteracy in Egyptian universities using the PERTK method, ***Journal of the Faculty of Education***, Beni Suef University, Part (2), October, pp. 565-618.

Abdel-Wahhab, Ayman El-Sayed (2021). The Legacy of Illiteracy and Building Awareness, ***Egyptian Conditions Journal***, Al-Ahram Center for Political & Strategic Studies, Cairo, No. (81), July, pp. 7-10.

Al-Atwi, Haifa Ahmed Selim (2020). A proposed conception of the competencies of an adult teacher in the Faculty of Education and Arts - Tabuk University, ***Journal of the Faculty of Education***, Kafrelsheikh University, Vol. (2), No. (1), pp. 638-714.

Otaif, Yahya bin Mansour Hassan (2021). A training program based on professional learning communities and its impact on improving the teaching practices of public education teachers, ***Arabic Studies in Education and Psychology***, No. 133, pp. 403-430.

Ali, Azza Ahmed Sadiq (2018). Requirements for the formation of an adult teacher in Egypt in the light of the challenges of the digital age, ***Journal of the Faculty of Education***, Faculty of Education, Assiut University, Vol. (34), No. (10), October, pp. 512-469.

Omari, Ashour Ahmed (2019). A proposed conception for the competencies of the adult teacher in the digital age, ***Educational Journal, Faculty of Education***, Sohag University, Vol. (68), December, pp. 3139-3159.

Omari, Ashour Ahmed (2020). An Evaluation Study of the Media Role of the Public Authority for Adult Education in Mobilizing Public Opinion to Confront Illiteracy in Egypt, ***Journal of Educational Sciences***, No. (3), part (4), July, pp. 130-185.

Omari, Ashour Ahmed (2021). Universities' achievement for the October 2020 session, ***Education for All***, The General Authority for Adult Education, January, p. 8.

Al-Ghamdi, Saeed bin Mohammad Al Ateeq (2017). The degree of importance of developing school leadership performance in public education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the dimensions of professional learning societies, ***Journal of the faculty of Education in Benha***, No. 112, Part 1, pp. 128-382.

Law No. 131 of 2009 amending some provisions of Law No. 8 of 1991 in the matter of literacy and adult education (2009). ***Official Gazette***, President of the Republic, No. (24 bis), June.

Law No. 8 of 1991 regarding the eradication of illiteracy and adult education (1991). ***Official Gazette***, President of the Republic, No. (12), March.

Latif, Mohammad Mustafa (2021). Universities' achievement for the October 2020 session, ***Education for All***, The General Authority for Adult Education, January, pp. 9-10.

Malek, Khaled Mustafa (2020). Employing education and information technology in professional learning communities for sustainable professional development in Egyptian schools, ***Egyptian Association for Educational Technology***, Vol. (30), No. (5), pp. 3-11.

Mohammad, Sahar Mohammad Abu Rady (2020). Planning for establishing a college to prepare an adult teacher in Egypt in the light of expert opinions, ***Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences***, Faculty of Education, Fayoum University, No. (14), part (11), December, pp. 659-801.

39. Mohammad, Abd al-Rahman Shawqi (2022). Satisfaction of Ain Shams University students with the media propaganda methods used to promote the national project to eradicate illiteracy at Ain Shams University and its relationship to increasing their demand for the project**,** ***Scientific Journal of Radio and Television Research***, Cairo University, No. (23), January / June, pp. 467-497.

Mohammed, Mohammed Ahmed El-Sayed and Hussein, Mohammed Abdel-Hamid Hassan (2020). Al-Azhar University partnership with the Authority for Adult Education in the eradication of illiteracy in Egypt, ***the Sixth International Conference "Community Partnership and Education Development - Studies and Experiences"***, Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University, Vol. (4), August, pp. 484-506.

The Supreme Council of Universities (2021). Achievements of universities in the field of literacy eradication during courses (from October 2019 to October 2021) arranged according to the university with the highest achievement, the General Administration of Technical Affairs of the Councils.

Morsi, Hanan Mohammad Kamal Mohammad (2022). The effect of the interaction between assessment sources and their patterns in the environment of virtual professional learning communities on developing the skill of designing training packages and satisfaction with these communities among faculty members, ***International Journal of E-Learning***, Vol. (5), No. (1), pp. 599-754.

Information and Decision Support Center (2014). Public Authority for Adult Education Strategic Plan 2014-2030, Public Authority for Adult Education, available at: http://eaea.gov.eg/w/?p=272 (dated: 8/8/2022).

Mazeed, Refaat Mohammed Mahmoud (2019). Arab efforts in the field of literacy in the light of the global report on education for all: an evaluation study, ***Journal of Culture and Development***, Culture for Development Association, Sohag, year (20), No. (145), October, pp. 227-298.

Moussa, Dina Saber Abdel Halim (October 2020). A proposed program based on professional learning communities (PLC) to develop decision-making skills and direction towards collaborative work among teachers of philosophy, ***Educational Journal***, Faculty of Education, Sohag University, No. (78), pp. 887-941.

Moussa, Hani Mohammad Younis (2016). Requirements for the formation of an adult teacher in the light of the concept of lifelong learning "a proposed vision", ***Journal of the Faculty of Education***, Menoufia University, MG (2016), No. (4), December, pp. 154-201.

Al-Nagar, Fatima Ramadan Awad (2021). The faculty members' view to the competencies of the adult teacher in light of the digital transformation of the Egyptian society, ***The Educational Journal***, Faculty of Education, Sohag University, July, pp. 1027-1112.

Nazeer, Ahmed Abdel-Nabi Abdel-Malik (2022). Developing E-content using Blockchain technology within the environment of E- platforms and its impact on the motivation for achievement and gain of adult education methods for the student teacher at the Faculty of Specific Education, ***Journal of Education Technology***, and Egyptian Society for Educational Technology, Vol. (32), No. (4), April, p.p. 81-217.

Al-Hilali, Al-Sherbiny Al-Hilali (2019). Literacy and adult education in Egypt: reality, challenges and proposals**,** ***Researches in Specific Education***, Faculty of Specific Education, Cairo University, No. (35), February, pp. 1-21.

Al-Hilali, Al-Sherbiny Al-Hilali (2021). Universities' achievement for the October 2020 session, ***Education for All***, The General Authority for Adult Education, January, pp. 11-12.

Heikal, Raed (2021). Universities' achievement for the October 2020 session, ***Education for All***, The General Authority for Adult Education, January, pp. 43-45.

Youssef, Abdel Tawab Sayed Issa (2020). A proposed vision to activate dialogue skills for adult literacy teachers: a field study, ***Journal of Educational Sciences***, Faculty of Educational Graduate Studies, Cairo University, Vol. (28), No. (4), October, pp. 489-530.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

Antinluoma, Markku & Ilomäki, Liisa & Lahti-Nuuttila, Pekka & Toom, Auli (2018). ***Schools as Professional Learning Communities***, Vol.(7), No.(5), PP 76 – 91. Retrieval from: https://www.researchgate.net/publication/326529447_Schools_as_Professional_Learning_Communities, (9/6/2022).

Antinluoma, Markku & Ilomäki, Liisa & Toom, Auli (2021). Practices of Professional Learning Communities, ***The Journal Frontiers in Education***, Vol. (6). Retrieval from: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.617613, (16/4/2022).

Choi, Su Jung, Jeong, Jin Chul & Kim, Seoung Nam (2019). Impact of vocational education and training on adult skills and employment: An applied multilevel analysis, ***International Journal of Educational Development*** ,No.(66),p.p129-138. available at: https://www.elsevier.com/locate/ijedudev (5/4/2022).

Dimino, Joseph A. & Taylor, Mary Jo (2015). ***Professional Learning Communities Facilitator's Guide for the What Works Clearinghouse practice guide: Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school***, (REL 2015–105), Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs, (10/5/2022).

Dogan, Selcuk & Pringle, Rose & Mesa, Jennifer (2015). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review, ***Professional Development in Education***, Vol.(42), No.(4), PP 569-588. Retrieval from: http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2015.1065899, (22/6/2022).

Faze, Pendar(2013). Teacher-coach-student coaching model: A vehicle to improve efficiency of adult institution, ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, No.(97). PP. 384 – 391.

Florea, Radu(2014). Teaching methods in adult education. An appraisal of the effectiveness of methods used in training future teachers , ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, No.(142). PP. 352 – 358.

Jones, Leslie & Stall, Gregg & Yarbrough, Debra (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement, ***Creative Education***, Vol.(4), No.(5), PP 357-361. Retrieval from: http://www.scirp.org/journal/ce, (13/5/2022).

Kager, Klara, Jurczok, Anne, Bolli, Swantje & Vock, Miriam (2022). "We were thinking too much like adults": Examining the development of teachers' critical and collaborative reflection in lesson study discussions, ***Teaching and Teacher Education***, No.(113), p.p1-13. available at: http://www.elsevier.com/locate/tate , (5/4/2022).

Mack, Natasha , Woodsong, Cynthia, MacQueen, Kathleen, Guest, Greg & Namey Emily(2011). ***Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide***, Family Health International,USA.

Mayo, Peter(2009). Paulo Freire and Adult Education, In: Global ***Perspectives on Adult Education*** , springer.

Mengistie, Tilahun Adamu (2022). How do learners view adult education? Women learners' perception on the Ethiopia's adult education programme, ***Heliyon,*** No.(8), p.p.1-7, available at: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09272 (4/4/2022).

Pirtle, Sylvia Segura & Tobia, Ed (2014). Implementing Effective Professional Learning Communities, ***Southwest Educational Development Laboratory (SEDL)***, Vol. 2, No.3. Retrieval from: https://sedl.org/insights/23/implementing_effective_professional_learning_communities.pdf?campaign, (1/5/2022).

Tayag, Jarrent R. (2020). Professional Learning Communities in Schools: Challenges and Opportunities, ***Universal Journal of Educational Research***, Vol. 8, No. 4, PP1529-1534.

Tzovla, Eirini & Kedraka, Katerina (2020). The Role of the Adults' Educator in Teacher Training Programs, ***American Journal of Education and Learning***, Vol.(5),No.(2), p.p. 152-158.

Wahlgren, Bjarne, Mariager-Anderson Kristina& Sørensen, Sia (2016). Expanding the traditional role of the adult education teacher - The development of relational competences and actions, ***Teaching and Teacher Education***, No.(60), p.p303-311. available at: http://www.elsevier.com/locate/tate , (5/7/2022).