البحث ١

دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم

إعداد :

د. إبراهيم مرغوب الهندي
أ. دانيـــة يوسف مرغلاني
أ. مالك أنس كرســـــوم
قسم التعليم المستمر- إدارة أداء التعليم- الشؤون التعليمية
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم

د. إبراهيم مرغوب الهندي
أ. دانيـــة يوسف مرغلاني
أ. مالك أنس كرســـــوم
قسم التعليم المستمر- إدارة أداء التعليم- الشؤون التعليمية
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة الدراسة البالغ عددهم (٣٤٤) معلمًا ومعلمة في مدارس التعليم المستمر، ويمثلون حوالي (٧١ ٪) من مجتمع الدراسة. وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة محاور شملت كلا من: المحتوى التعليمي والمتعلمين وعمليات التدريس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي ومعلمات التعليم المستمر يوافقون بدرجة (عالية جدًا) على جميع العبارات التي تمثل دورهم في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم، حيث تراوح المتوسط الحسابي لها (٤.٥٤ - ٤.٧٥). كما اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف الجنس لصالح المعلمات بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في المحاور الثلاثة للدراسة وفي الدرجة الكلية أيضًا. ووجود فروق دالة إحصائيًا في محور عمليات التدريس، لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الرتبة التعليمية الأعلى في عينة الدراسة وهي رتبة معلم متقدم، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في محور المتعلمين، لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات. وتمثلت أبرز توصيات الدراسة في تطوير آلية وضوابط ترشيح المتقدمين للتدريس بمدارس التعليم المستمر، وإقامة برامج علمية وتربوية تخصصية لمعلمي ومعلمات التعليم المستمر، ونشر ثقافة التعليم المستمر بين فئات المجتمع المختلفة، مع ضرورة مواكبة المناهج الدراسية لمتطلبات سوق العمل. وكانت أهم المقترحات: إجراء دراسات مماثلة عن دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في المحافظات والمناطق الأخرى، ودراسة عن دور التعليم المستمر بالوزارة في تطوير عمليات التعليم والتعلم بمدارس التعليم المستمر.

الكلمات المفتاحية: دور المعلم - التعليم المستمر - نواتج التعلم.

The role of continuing education teachers in improving the learning outcomes among their students

Dr. Ibrahim Al-Hindi, Dania Marghalani. Malik Karsoum

Abstract

The study aimed to identify the role of continuing education teachers in improving the learning outcomes among their students. The study followed the descriptive approach and used a questionnaire as a study tool, which was applied to a sample of 344 teachers in continuing education schools, representing approximately 71% of the study population. The study instrument consisted of three main axes: educational content, the learners, and teaching processes.The results of the study revealed that continuing education teachers highly agree on all the statements that represent their role in improving learning outcomes of their students, with the mean ranging from 4.54 to 4.75.The study also found statistically significant differences attributed to gender, favoring female teachers, in the three axes of the study and the total score. There were also statistically significant differences in the teaching

processes axis, favoring teachers with the rank of advanced teacher, as well as statistically significant differences in the learners' axis, favoring teachers with more than 10 years of experience.Therefore, the main recommendations of the study were to develop the mechanism and standers for selecting applicants to teach in continuing education schools, establish specialized scientific and educational programs for continuing education teachers, spread the importance of continuing education among different segments of society, and ensure that the curriculum keeps pace with the requirements of the labor market. The most important proposals were to conduct similar studies in continuing education schools in other governorates and regions, and to study the role of the continuing education departments in the ministry of education in developing teaching and learning processes in continuing education schools.

Keywords: teacher's role, continuing education, learning outcomes.

- **المقدمة**:

تميز العصر الحالي بانتشار العلم والمعرفة وما صاحب ذلك من التغيرات المتلاحقة في مجال التعليم وأهميته، وسعت الأنظمة التعليمية بكل جهدها لتمكين مجتمعاتها باختلاف أعمار أفرادها ومؤهلاتهم وأماكن تواجدهم من اللحاق بهذا الركب، إيمانًا منها بأهمية التعليم المستمر وضرورة التعلم مدى الحياة، وليظلّ الاهتمام قائمًا ببناء الفرد ومعارفه ومهاراته وقيمه بغض النظر عن العمر أو الجنس أو الشهادة التي يحملها.

ولذا برز في رؤية المملكة ٢٠٣٠ بشكل واضح وجلي الاهتمام بموضوع التعلم مدى الحياة، فانطلق برنامج تنمية القدرات البشرية في عام ٢٠٢١ ليتخطى التمكين المحلي ويسعى لتعزيز تنافسية المواطن عالميًا، ويعمل على بناء استراتيجية وطنية طموحة لتنمية قدرات المواطن، والتركيز على تطوير أساس تعليمي متين للجميع بدءًا من مراحل الطفولة المبكرة، ووصولاً إلى التدريب والتعلّم مدى الحياة. (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١)

والمملكة العربية السعودية بحمدالله تعالى استطاعت أن تقطع شوطًا طويلاً في تعليم الكبار ومحو الأمية بجميع أشكالها القرائية والكتابية والثقافية والحضارية، محققةً قفزات في هذا المجال، حيث نجحت في خفض نسبة الأمية بشكل ملحوظ منذ انطلقت مسيرة تعليم الكبار عام ١٣٧٤هـ، وتوالت بعدها الجهود من خلال إقرار مشروع نظام تعليم الكبار ومحو الأمية بمرسوم ملكي رقم م/٢٢ بتاريخ ٩/ ٦/ ١٣٩٢هـ، وقرار مجلس الوزراء رقم ٥٢٣ بتاريخ ١/ ٦/ ١٣٩٢م، إلى أن استحدثت الإدارة العامة لتعليم الكبار بوزارة التعليم وذلك عام ١٤٣٧هـ. (واس، ١٤٤٣)

واستمر الاهتمام كمًا ونوعًا في المملكة في تعليم الكبار، وما تطلب ذلك من تغيير حتى في المسمى بتحويل مسمى الإدارة العامة لتعليم الكبار إلى الإدارة

العامة للتعليم المستمر، وصدر قرار مساعد وزير التعليم في ١٤٤٤/٤/٢٢هـ بتغيير مسمى تعليم الكبار إلى التعليم المستمر وتضمن القرار أنه بناء على قرار مجلس الوزراء رقم ٥١١ وتاريخ ١٤٤٠/٩/٢هـ القاضي بالموافقة على الهيكل والدليل التنظيمي للوزارة المتضمن تغيير مسمى الإدارة العامة لتعليم الكبار إلى الإدارة العامة للتعليم المستمر وبناء على موافقة معالي وزير التعليم رقم ١٢٢٣٨٣٢ وتاريخ ١٤٤٤/٤/٥هـ على تغيير مسمى إدارات وأقسام تعليم الكبار في إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات إلى إدارة قسم التعليم المستمر . (وزارة التعليم، ١٤٤٥)

وتلك التوجهات تتناسب مع دخول الألفية الثالثة والتقدم التكنولوجي الهائل في شتى المجالات، والتي تتطلب أفرادًا ذوى مهارات مهنية خاصة بهذا العصر للتعامل مع المستحدثات التكنولوجية، حتى وإن كانت هناك فئة قليلة من أفراد المجتمع فاتهم الالتحاق بالمدارس النظامية أو إكمال دراستهم وتعليمهم.

ويرافق ذلك العناية بنواتج التعلم وتفعيل دور المعلم والمعلمة في تحسين نواتج التعلم، باعتبار أن نواتج التعلم تتضمن ما الذي ينبغي أن يعرفه المتعلم ويكون قادرًا على إدائه، والذي يتوقع منه تحقيقه في نهاية المقرر الدراسي أو البرنامج المحدد ونتيجة لأنشطة التعلم والتعليم التي يمُر بها، وعندها تؤتي هذه الجهود والاهتمامات ثمارها في رعاية المتعلمين في مدارس التعليم المستمر من خلال تعزيز القيم، وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل وتنمية المعارف.

فنواتج التعلم توفر أساسًا متينًا لتطوير المناهج التعليمية وتمثل تطبيقًا لمدخل تصميم المنهج المتمركز حول المتعلم وترفع من مستوى الدافعية للتعلم، وتشجع على التعلم الذاتي والمستقل، وتعزز فلسفة المتابعة والتقييم والتحسين المستمر. (الثبيتي، ٢٠١٨)

كما أن التوجهات الحالية لوزارة التعليم تُركِز على نواتج التعلم، والعمل وفق آليات محددة، وخطط مرحلية ومن خلال عمل شامل ومتكامل يستهدف العملية التعليمية بجميع عناصرها وفئاتها الإشرافية والمدرسية المختلفة، كما أعدت وزارة التعليم خطة شاملة تهدف إلى تحسين النواتج المعرفية والمهارية والنواتج المرتبطة بالقيم والاتجاهات عمومًا من خلال العمل على تحديد مواطن القوة في العملية التعليمية وتعزيزها واستثمار خبراتها، وتحديد مواطن التركيز لاستهدافها بالدعم والتصحيح، ومتابعة مستوى التحسن وتوثيقه كميًا ونوعيًا للتأكد من أن نواتج التعلم تتوافق ومتطلبات التنمية وحاجة سوق العمل الحالية والمستقبلية. (واس، ١٤٤١)

وتكاملاً لهذه الجهود المبذولة ومشاركة من واقع الممارسة الفعلية في الإشراف على مدارس التعليم المستمر جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم، وتسهم في الارتقاء

بعمليات التعلم والتعليم لهذه الفئة الغالية من أبناء الوطن واستثمار خبراتهم وتجارهم حتى يكونوا بناة صالحين وفاعلين في تحقيق ذاتهم وخدمة أوطانهم.

- **الإحساس بمشكلة الدراسة**:

من خلال العمل بقسم التعليم المستمر بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة والذي من مسؤولياته الإشراف على مدارس التعليم المستمر، وبملامسة واقع عمليات التعليم والتعلم بهذه المدارس ومعايشته عن قرب والذي أظهر عن وجود ملحوظات علمية وتعليمية في إجابات المتعلمين ومشاركاتهم تُبدي ضعفاً في المعرفة العلمية والمهارات والاستيعاب المفاهيمي للمحتوى العلمي لدى المتعلمين يتطلب الاهتمام بتحسين نواتج التعلم لديهم والتركيز على دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسينها.

وعلى صعيد مشابه حول نتائج التعلم فإن التقارير الرسمية حول الاختبارات الدولية والتقويم واسع النطاق والتي تشارك فيها المملكة العربية السعودية أظهرت التأخر في الترتيب العالمي، فمن ذلك أن جاء ترتيب طلبة المملكة في اختبار القراءة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم وتعده وتشرف على تطبيقه المنظمة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) وهو المعروف باختبار PIRLS لطلبة الصف الرابع الابتدائي في المرتبة (٤٦) من واقع (٥٧) دولة مشاركة. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣أ، ص١٢)

ولذا أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ضرورة العمل على تحسين نواتج التعلم والتركيز عليها وجودتها، ومن هذه الدراسات: دراسة الغامدي وزغاري (٢٠١٨)، ودراسة ويح (٢٠٢٠)، ودراسة عبدالغفور وحريري (٢٠٢١)، ودراسة شولان (٢٠٢١)، والشمري (٢٠٢٣).

وفي السياق ذاته فإن من مهام المشرف التربوي الحرص على التطوير المهني للمعلمين والمعلمات وتحسين آليات وطريقة تقديم المحتوى وأسلوب عرضه وتقويمه، ومدى مناسبته لخصائص المتعلمين وحاجاتهم، ومشاركة المشرف التربوي للمعلم وتقديم الدعم والمساندة له فيما يحتاج إليه، والتعاون معه لإحراز التقدم في تعلم الطلبة.

وإيماناً بأهمية دور المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم المستمر لدورهم الفاعل في كل عمليات التحسين التي تستهدف المتعلمين ونواتج التعلم ظهرت الرغبة في إعداد هذه الدراسة العلمية بهدف التعرف على دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها**:

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر تجاه المحتوى التعليمي لتحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم؟
- ما دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر تجاه المتعلمين لتحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم؟
- ما دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر تجاه عمليات التدريس لتحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، الرتبة التعليمية، عدد سنوات الخبرة)؟"

- **أهداف الدراسة**:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم.
- تحسين نواتج التعلم من خلال الممارسات والاستراتيجيات التعليمية التي يمكن تبنيها لتنمية مهارات المتعلمين في مدارس التعليم المستمر.
- حث المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم المستمر على الاهتمام بالتطوير المهني وتحسين الممارسات التدريسية.

- **أهمية الدراسة**:

تكتسب الدراسة أهميتها من كونها تتناول مجالاً حيويًا من مجالات التعليم وهو مجال التعليم المستمر، وتتحدد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- قد تفيد راسمي سياسات التعليم المستمر في تطوير مناهج التعليم المستمر ووضع الخطط والبرامج التدريبية.
- قد يسترشد بمحاور الدراسة المسؤولون في وزارة التعليم عن تحديث آلية الترشيح والمفاضلة لاختيار المتقدمين والمتقدمات للتدريس في مدارس التعليم المستمر.
- توجيه نظر القائمين على التطوير المهني للمعلمين والمعلمات لإثراء المحتوى التدريبي ببرامج التعليم المستمر ومفاهيمه الحديثة ونواتج التعلم.
- يمكن أن تقدم الدراسة توجيهات وأفكارًا لتحسين دور المعلمين والمعلمات في رعاية المتعلمين وتطوير استراتيجيات التدريس والتقييم التي تسهم في تحسين نواتج التعلم لدى الطلبة.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم

- الحدود البشرية: تضمنت الدراسة عينة من معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تعليم المدينة المنورة
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٥هـ
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم المستمر الواقعة في المدينة المنورة، في كل من مكاتب التعليم الداخليةٍ والخارجية التابعة للمدينة المنورة، حيث تشمل مكاتب التعليم الداخلية كلاً من مكتب التعليم في: قباء وأحد والعوالي والعقيق، بينما تشمل مكاتب التعليم الخارجية كلاً من مكتب التعليم في: بدر والحناكية وخيبر ووادي الفرع.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الدور**:

الدور هو مجموعة من الوظائف والمهام التي يتوقع المجتمع أن تقوم به مؤسسة معينة. (زهران، ٢٠٠٢)

كما عرفه (ناصف وعتريس، ٢٠١٢) بأنه مجموعة الوظائف والمهام المنصوص عليها بالقانون او اللائحة والتي تحدد إطار الوظيفة للفرد.

فالدور هو كل ما يقوم به الفرد من وظائف ومهام مناطة به باعتباره عنصرًا في المجموعة أو المؤسسة.

ولذا يعرف الدور في هذه الدراسة إجرائيًا بأنه: كلّ العمليات والأنشطة المخططة التي يقوم بها المعلمون والمعلمات تجاه المحتوى التعليمي والتدريس والمتعلمين بمدارس التعليم المستمر.

- **معلمو ومعلمات التعليم المستمر**:

تعرّف (وزارة التعليم، ٢٠٢٤) التعليم المستمر بأنه: توفير فرص التعليم النظامي وغير النظامي للمتعلمين الكبار بهدف تطوير مهاراتهم القرائية والرقمية والمهنية وغيرها

ومعلمو ومعلمات التعليم المستمر في هذه الدراسة هم المعلمون والمعلمات القائمون بالتدريس في مدارس التعليم المستمر بالمراحل الدراسية المختلفة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد تم ترشيحهم وفق ضوابط معينة للقيام بالتدريس في مدارس التعليم المستمر.

- **نواتج التعلم**:

تعرف نواتج التعلم بأنها: وصف لما ينبغي أن يعرفه المتعلم أو المتدرب ويفهمه، ويستطيع القيام به، ويتمثله في سلوكه في نهاية برنامج تعليمي أو تدريبي معين، وتمثل المحصلة النهائية لعمليات التعليم والتعلم أو التدريب. (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠٢٣ب)

وتعرف نواتج التعلم في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها: كل ما يستهدف أن يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم نتيجة مروره بالخبرات التربوية ودراسته المقررات بمدارس التعليم المستمر.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **التعليم المستمر**:

مع الاهتمام العالمي بالعلم والمعرفة لم تعد جهود التعليم مقتصرة على الأفراد في سنّ معينة أو على المراحل المبكرة من التعليم، بل شملت النظرة حاليًا مختلف الأعمار والفئات وأماكن تواجد الأفراد والمجتمعات، باعتبار التعليم حجر الزاوية، والإيمان بأن أفضل ما يمكن الاستثمار فيه هو الاستثمار في رأس المال البشري، فمن خلاله تزداد المعرفة وتزدهر عجلة التنمية الاقتصادية. وهو السبيل لرخاء الفرد ورقيّه وجودة حياته، وينعكس على تقدم الوطن وتطوره.

ومن هذا المنطلق بدأت الأنظمة التعليمية في إتاحة فرص التعلم لكل من فاته الالتحاق بالتعليم في السنين المبكرة من حياته، وظهرت مفاهيم تناسب كل مرحلة وتحقق مستهدفاتها بداية بمحو الأمية ثم تعليم الكبار والتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة.

وفي المملكة العربية السعودية عملت وزارة التعليم في وقت مبكر خارطة طريق واضحة لمكافحة الأمية الهجائية في مختلف المناطق والمحافظات، وساهمت تلك الخطط في الحد من الأمية وخفض نسبتها، ومنذ البداية ركزت خطط وزارة التعليم على أساليب متنوعة للقضاء على الأمية، فمن ذلك تنفيذ برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية، الذي ينفذ خلال فترة الصيف لمحو الأمية الأبجدية والحضارية وتعزيز الوعي البيئي والثقافي والاجتماعي والصحي لدى الأميين في المناطق النائية، والمشاركة بفعالية في اليوم العالميّ لمحو الأمّية والذي يصادف الثامن من يناير من كل عام، بالإضافة إلى تنفيذ البرامج التدريبية عن بعد في مراكز الحي المتعلم وبرامج موزعة في جميع مناطق ومحافظات المملكة، وتنفيذ الدورات التي تناسب خصائص وتوجهات الكبار والإسهام في تحقيق مجتمع حيوي قناة عين التعليمية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في التعليم المستمر، وقنوات عين للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ومنصة مدرستي للبث المباشر.

وأثمرت تلك الجهود المتوالية في مواجهة الأمية إلى خفض نسبة الأمية من ٦٠٪ في السبعينات الميلادية إلى ٣.٧٪ في ٢٠٢١، وحققت بذلك نتائج إيجابية جعلتها تحظى بإشادة المنظمات الدولية والإقليمية في تجربتها للتصدي للأمية وإعداد البرامج النوعية لمكافحتها والتغلب عليها من أجل الوصول إلى مجتمع حيوي وحضاري. (واس، ١٤٤٣)

ثم واصلت المملكة جهودها للارتقاء بمنظومة التعليم، من خلال التوسع في افتتاح مدارس تعليم الكبار في المدن والقرى والهجر، وكما يذكر (خضر وآخرون، ٢٠٠٩) لا شك أن هناك اختلافا بين مفهوم الأمية (literacy) وبين مفهوم تعليم الكبار (adult education) ولكن هذا الاختلاف لا ينفى العلاقة التي تجمع بين المفهومين.

ويؤيد ذلك (إبراهيم، ٢٠٠٦) بقوله: نجد أن العلاقة بين مفهوم محو الأمية ومفهوم تعليم الكبار هي علاقة جزء من الكل حيث يمثل تعليم الكبار مظلة كبرى تشمل عدة مجالات منها محو الأمية، والحقيقة أن هذا الخلط الذى يردد بوعى أو بغير وعى -في كثير من الأحيان - لا نجده منتشرًا في الدول المتقدمة، مستنداً في ذلك إلى ما يشير إليه هتشينسون إلى أن تعليم الكبار يعنى الحصول على المزيد من التعليم أو الحصول على الفرصة التعليمية الثانية أو الثالثة، على حين في الدول النامية نجد أن هذا الخلط واضح وقد يعزى إلى أسباب سيكولوجية أو اجتماعية أو اقتصادية.

كما عرفت منظمة اليونسكو تعليم الكبار: على أنه "مجمل العمليات التعليمية التي تجري بطريقة نظامية أو غيرها، والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم ويثيرون معارفهم ويحسنون معارفهم التقنية أو المهنية أو يسلكون بها سبيلا جديداً لكي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم". (اليونسكو، ٢٠٠٩).

وقد عرفت (الرواف، ٢٠٠٢) تعليم الكبار بأنه: كل نشاط تعليمي هادف أو تنمية مهارة او تعديل سلوك سواء كان ذلك نظاميا ام غير نظامي يوجه لجميع الفئات ممن هم اكبر من سن ١٥.

وحدد (مصطفى، ٢٠٠٥) من أن تعليم الكبار يرتكز على ثلاثة أبعاد أساسية: فالبعد الأول يبدأ بعد السن المحدد للالتحاق بالتعليم المدرسي النظامي أو الالتحاق بالمرحلة الابتدائية ويستمر مدى الحياة إذا توفرت الظروف للمتعلم. بينما نجد في البعد الثاني أن التعليم يتم بصورة منظمة ومستمرة بحيث تقوم بالإشراف عليه هيئة أو جماعة، ويقوم شخص أو أشخاص بعملية تنفيذ برامجه. وأخيرًا في البعد الثالث تتطور النظرة في هذا النوع من التعليم إذ يتم بصورة مقصودة وبحيث يكون له أهداف محددة وواضحة، مثل تزويد المتعلمين الكبار بالخبرات والمعلومات والمهارات النظرية والعملية لتنمية شخصياتهم وإشباع ميولهم المعرفية.

وتذكر (كشك، ٢٠١٦) أن تعليم الكبار لم يقتصر على محو الأمية حيث يعد تعليم القراءة والكتابة جزء صغير في مجال تعليم الكبار الذي يتميز عن غيره من التعليم بانه طوعي يلتحق به المتقدمون بمحض إرادتهم، كما أن المتعلمين لا

يتفرغون له وإنما ينتظمون فيه لبعض الوقت لارتباطهم بالوظائف والعمل، ويكون هدفهم غالبًا هو الارتقاء بمستواهم مهنيًا وعلميًا، وعادة ما ينتظم فيه من تجاوز سن التعليم الالزامي ومنهم من يجهل القراءة والكتابة.

وبتسليط الضوء على محو الأمية وتعليم الكبار كان من الطبيعي أن يستمر التقدم، فبعد أن حققت المملكة تلك النتائج الإيجابية جاءت مبادرة التعلم مدى الحياة والتي عملت على استهداف الكبار الذين لم يلتحقوا بالتعليم لتزويد بالمهارات اللازمة لمحو اميتهم وتعزيز قيم التعلم مدى الحياه لديهم والسعي إلى تمكين الأفراد في الفئة العمرية من (١٥ إلى ٦٠) سنة ممن يحملون مؤهل الثانوية فما دون من فرص التعلم والتدريب المتنوعة والمهارات الحياتية اللازمة لتطوير انفسهم والسعي الى تمكين المرآه مهنيا ومساعدتها على دخول سوق العمل. (الدليل الإجرائي لتعليم الكبار، ١٤٤٠)

وانتقل الاهتمام إلى مفهوم أوسع تمثل في التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة لمساعدة جميع الفئات المستهدفة لمحو أمية القرن الحادي والعشرين والثورة الصناعية الرابعة تماشيًا مع رؤية السعودية ٢٠٣٠. (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

ومع ذلك يرى السنبل (٢٠١٢) أن تعليم الكبار يجب أن يظل محتفظًا باسمه ولا يذوب في مسمياتٍ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، ولكن يكون جسرًا موصلا إليهما محافظا على تنوع أشكاله وتكاثرها من برامج محو الأمية وحتى التعليم المفتوح والتعلم المرن والتعليم الإلكتروني وليكن الشكل المطلوب لتهيئة المجتمع لكل تلك التغيرات والتكيف معها.

خاصة أن مفهوم التعليم المستمر كما ترى (بورسلي، ٢٠١٧) ومفهوم التعلم مدى الحياة قد أعطى لمفهوم تعليم الكبار أبعادًا جديدة تتعلق بالأساليب والأبعاد التي يحصل بواسطتها الأفراد على المعرفة والمهارات والاتجاهات والتدريب والقيم الضرورية لتنمية الشخصية الكاملة، خصوصا مع ارتفاع معدلات السن لدى الكبار في كل العالم.

وأخيرًا فإن وزارة التعليم بالمملكة تبذل جهودًا كبيرة في مجال التعليم المستمر ومحو الأمية؛ أثمرت عن اعتماد مدينة الجبيل الصناعية كأول مدينة تعلّم سعودية ضمن شبكة اليونسكو العالمية وفوزها بجائزة أفضل مدن التعلم، وكذلك اعتماد مدينة ينبع ضمن مدن التعلم التابعة لشبكة اليونسكو العالمية، وأخيرا أعلنت (اليونسكو، ٢٠٢٤) عن انضمام ثلاثة مدة جديدة وهي: المدينة المنورة، الأحساء، مدينة الملك عبدالله الاقتصادية إلى شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم لتصبح بذلك خمس مدن بالمملكة العربية السعودية ضمن مدن التعلم.

- **مدارس التعليم المستمر**:

تعمل الجهات النظامية والإشرافية على تطوير التعليم بالمدارس وفق متغيرات العصر واحتياجات المجتمع ومتطلبات كل فترة زمنية، وبما يتناسب مع اختلاف الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتعليمية. فإن كان التركيز

والهدف قبل عدة عقود من الزمان على مكافحة الجهل ومحو الأمية فإن الجهود في الوقت الراهن تركز على تمكين المتعلمين من مهارات المستقبل، وبنائهم البناء الشامل، فإن كانت الظروف والأسباب حالت دون التحاقهم بالمدارس النظامية العامة الصباحية فإن المجال متاح لهم من خلال مدارس التعليم المستمر.

ومدارس التعليم المستمر كما حددها (الدليل التنظيمي لتعليم الكبار، ١٤٤٠) هي كيان تربوي يتم التعليم فيه لمن لم يحظوا بفرصة مواصلة تعليمهم في جميع مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.، فهي مدارس خدمة التعليم النظامي لكبار السن بشكل مجاني.

وتحتوي مدارس التعليم المستمر في كل مرحلة دراسية على ثلاثة صفوف دراسية أي ثلاثة أعوام دراسية حتى يتخرج المتعلم من هذه المرحلة، مع ضوابط عمرية محددة تختلف باختلاف المرحلة التي يتقدم للدراسة فيها. ففي المرحلة الابتدائية ثلاثة صفوف: الصف الأول والثاني والثالث، (الدليل التنظيمي لتعليم الكبار، ١٤٤٠)

- **معلم التعليم المستمر**:

المعلم هو الأساس لكل نهضة وعملية تعلم، وهو بذلك أحد ركائز بناء المجتمعات وتطورها، فقضاء وقته في التدريس والتعامل عن قرب مع المتعلمين يزيد العبء على اختياره وترشيحه لهذه المهمة السامية من جهة ويكشف عن أهمية دوره من جهة أخرى.

وتعرف (الحداد، ٢٠٢١) معلم الكبار: هو المعلم الذي يمتلك الثقافة المعرفية التي يتطلبها المجتمع المعاصر، ولديه القدرة على توجيه طلابه إليها، كما يستطيع إكسابهم مهارة التعلم الذاتي مدى الحياة.

ومعلم تعليم الكبار هو معلم يمتلك كفايات تدريسية ومهارات تمكنه من توجيه دارسيه الكبار وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة. (قناوي، ٢٠٢٢)

ويشير خبراء التربية إلى أنه لن يتم تطوير نوعية التعليم لدى الكبار مالم يتم تطوير مستوى معلم الكبار، ورغم الأهمية الكبرى لكثير من العوامل الأخرى كالمناهج المطورة، والإدارة الحديثة، وغيرها، إلا أن هذه العوامل لا تقارن بأثر معلم الكبار ودوره في العملية التعليمية، وبالتالي فلا يمكن تطوير التعليم، أو إحداث تقدم في المجتمع إلا من خلال تطوير مستوى أداء المعلم بشكل عام، ومعلم الكبار بشكل خاص. (موسى، ٢٠١٦)

ولذا كان من الضروري تحديد دور معلم التعليم المستمر لتحسين نواتج التعلم تجاه المحتوى التعليمي فمعرفة المعلمين للمحتوى التعليمي وتمكنهم من مهارات التدريس له أثر إيجابي على تحسن تعلم الطلبة، ويعد عاملاً مهمًا لتعزيز التحصيل لدى المتعلمين، فمعرفة محتوى المواد العلمية مرتبطة بشكل إيجابي بتحسن نتائج تعلم الطلبة.

• **نواتج التعلم**:

إن تحسين نواتج التعلم أصبح هدفًا لوزارة التعليم، ولذا فإن وزارة التعليم أعدت خطة شاملة تهدف إلى تحسين النواتج المعرفية والمهارية والنواتج المرتبطة بالقيم والاتجاهات عمومًا من خلال العمل على تحديد مواطن القوة في العملية التعليمية وتعزيزها واستثمار خبراتها، وتحديد مواطن التركيز لاستهدافها بالدعم والتصحيح، ومتابعة مستوى التحسن وتوثيقه كميًا ونوعيًا للتأكد من أن نواتج التعلم تتوافق ومتطلبات التنمية وحاجة سوق العمل الحالية والمستقبلية. (واس، ١٤٤١)

• **مفهوم نواتج التعلم**:

تمثل نواتج التعلم العبارات التي تصف التعلم المهم والضروري الذي حققه المتعلمون ويمكن ان تظهر بشكل موثوق فيه بنهاية المقرر او البرنامج وهي تحدد ما سوف يعرفه المتعلم ويكون قادرا على القيام به بنهاية مقرر او برنامج (Spady,1994)

وقد عرفها (Mahajan & Singh, 2017) بأنها المهارات والخبرات التي يكتسبها المتعلم من خلال المرور بمواقف تعليمية متعددة.

ولذا تعد نواتج التعلم كما ذكر (قاسم وحسن، ٢٠١٠) وسيلة فعالة لمراجعة محتوى المقررات الدراسية والتركيز على الأولويات المهمة، كما أنها تسهل اكتساب المتعلم مهارات التفكير وتعزز التعاون النشط بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمادة الدراسية وفيما بين المتعلمين أنفسهم.

وقد عرفت نواتج التعلم (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠٢٣ب) بأنها: وصف لما ينبغي أن يعرفه المتعلم أو المتدرب ويفهمه، ويستطيع القيام به، ويتمثله في سلوكه في نهاية برنامج تعليمي أو تدريبي معين، وتمثل المحصلة النهائية لعمليات التعليم والتعلم أو التدريب.

• **أهمية نواتج التعلم**:

تتمثل أهمية نواتج لكل من أركان وعناصر العملية التعليمية سواء المعلم أو المتعلم أو المنهج أو حتى المؤسسة التعليمية بمفهومها الواسع. ولذا يحدد (الثبيتي، ٢٠١٨) أهمية نواتج التعلم في النقاط التالية:

- تمثل أساسا لتطوير البرامج وتساعد على توفير الوضوح والتكامل والترابط في المقررات الدراسية.
- تمثل تطبيقا لمدخل تصميم المنهج المتمركز حول المتعلم
- ترفع من مستوى الدافعية للتعلم ودافعية الانجاز
- تشجع على التعلم الذاتي والمستقل
- تمكن المتعلم من تحمل المسؤولية عن دراسته، والقدرة على قياس التقدم الدراسي الذي يحرزه.

- تعزز فلسفه المتابعة والتقييم والتحسين المستمر
- تساعد على تأكيد المساءلة وضمان جوده البرامج الأكاديمية
- وقد حددت (الغامدي، وزغاري، ٢٠١٨) أهمية نواتج التعلم للمعلم في النقاط التالية:
- تنظيم أعمال المعلم بما ييسر اكتساب طلابه لنواتج التعلم المقصودة بعيدا عن العشوائية
- التركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب واحتياجات الطلاب
- اختيار محتوى المقرر الدراسي
- استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تمكن الطالب من اكتساب نواتج التعلم المقصودة
- تحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف المنشودة
- اختيار أساليب التقويم الموضوعية والملائمة للتحقق من مدى اكتساب الطالب لنواتج التعلم المقصودة
- زيادة فرص اتصال المعلم بزملائه ومناقشة نواتج التعلم المستهدف اكتسابها للطلاب
- التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج تقويم نواتج التعلم لدى الطلاب

وأضاف (شولان، ٢٠٢١) بالنسبة للمتعلم فإن أهمية نواتج التعلم تتمثل فيما يلي:

- تحقيق تعلم أفضل، حيث تكون جميع جهود القيادة وهيئة التدريس بالمؤسسة موجهة لاكتساب الطالب نواتج التعلم المقصودة.
- التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطة والمهام وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف.
- التعاون النشط بين الطالب والمعلم في إطار اكتساب النواتج المقصودة.
- التقويم المستمر وتطوير الأداء أولا بأول في ضوء قواعد واضحة محددة.
- زيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير في سبيل انجاز المهام المرجوة.
- زيادة فرص النجاح لاكتساب نواتج التعلم المنشودة.

• الدراسات السابقة

تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التعليم المستمر وتعليم الكبار لأهمية هذه الفئة وحاجة الميدان التربوي إلى إجراء البحوث الدراسات حولهم، خاصة في مجال معلم التعليم المستمر وأهمية التطوير المهني له، أو مجال الكفايات التدريسية أو تحسين نواتج التعلم. ومن تلك الدراسات:

دراسة الدوسري (٢٠٠٩) هدفت إلى تحديد الأساليب التي تساعد في تنميه مهارات معلمين تعليم الكبار وتحديد الأفكار المفيدة لهم للتغلب على المشاكل التي تنشا أثناء تأدية واجباتهم، واستخدم البحث المنهج الوصفي وأثبت الدراسة

الميدانية أن مستوى ممارسه المعلمين والمامهم بالكفايات المرتبطة بالتخطيط والإعداد للدرس متوسط بصفة عامة، بينما أظهرت النتائج مستوى ضعيف في كفاية تحديد بيئة مناسبة للدرس، واظهرت النتائج ضعف مستوى ممارسة معلمي الكبار وإلمامهم بطرق التدريس ووسائل وتقنيات التعليم، وضعف مستوى الكفايات المرتبطة بالتقويم.

وهدفت دراسة وفاق (٢٠١٧) إلى معرفة دور المعلم في تنمية مختلف جوانب المتمدرسين في أقسام محو الأمية بمدينة المسيلة، وكذا إيضاح أهم الأنشطة التي تساعدهم في تنمية جوانب الفرد المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وبلغ المجتمع الأصلي لهذه الدراسة (١٥٠) معلمًا ومعلمة، وكان حجم العينة المأخوذة (١٠٠) معلمًا ومعلمة أي ما يعادل (٦٦.٦٦٪). واستخدمت استمارة الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين يقومون بأنشطة لتنمية المتمدرسين في الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية.

دراسة السمهري (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى معرفة المعايير المهنية الملائمة لمعلمي الكبار في ضوء المعايير المهنية للمعلمين في مراحل التعليم العام المعدة من مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم من خلال المعايير الآتية: المعرفة المهنية (التخطيط للتعلم)، والممارسة المهنية (تعزيز التعلم)، والبيئة الصفية (دعم التعلم)، والمسؤولية المهنية (تكوين العلاقات وبناؤها) الواجب توافرها في معلمي الكبار من وجهة نظر خبراء الدراسة. وتم استخدام المنهج الوصفي الكمي والكيفي، واستخدمت الباحثة أداتين لتحقيق الهدف من الدراسة بطاقة تحليل المضمون أسلوب دلفاي، وتوصلت الباحثة إلى بناء وثيقة للمعايير المهنية لمعلم الكبار شملت المجالات والمعايير الأساسية والمعايير الفرعية ومؤشرات الأداء.

وسلطت دراسة البلوي (٢٠١٨) الضوء على التنمية المهنية لمعلمي تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول. وكشفت الدراسة عن مفهوم التنمية المهنية للمعلمين، أهميتها، وأهدافها، ومبادئها وأسسها، وأساليب تنفيذها، والتنمية المهنية الذاتية للمعلمين. كما كشفت عن برامج التنمية المهنية لمعلمي تعليم الكبار، من حيث الواضع الراهن لبرامج التنمية المهنية لمعلمي الكبار في المملكة العربية السعودية، وفلسفة وأهداف التدريب أثناء الخدمة، وأهميته، وظائفه، وأسسه، وأنواعه. كما ناقشت الاتجاهات العالمية في بناء برامج التنمية المهنية لمعلمي الكبار. وبينت الدراسة أن نجاح المؤسسة التربوية في عصر المعلومات يتوقف بالدرجة الأولى على نجاحها في إحداث نقلة نوعية في إعداد المعلم وإعادة تأهيله، وكسر حاجز الرهبة لديه في التعامل مع التكنولوجيا، حتى يتأهل ليكون قادرًا على القيام بواجباته المناطة به نحو المتعلمين بصورة فعالة ومحققة لنتائج ترضي الواقع وتحقق طموحات المجتمع

وأجرى شراحيلي (٢٠٢٠)، دراسته بهدف التعرف على دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على تصورات قادة المدارس ومشرفوها حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم، واستعان بأداة الاستبانة التي طبقت على عينة بلغ عددها (٢٦٠) من قادة المدارس ومشرفيها بمنطقة جازان التعليمية. وقد توصل البحث إلى اتفاق عينة البحث على أهمية دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب الوجداني والمعرفي والمهاري، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها تعزو لمتغيري (المسمى الوظيفي - النوع). كما أوصى البحث بضرورة إلحاق مدراء المدارس بدورات تدريبية تركز على تعريفهم بمهام ومسؤوليات العمل المدرسي وكيفية توظيف الإمكانات المتوفرة في إنجاح العملية التعليمية وتحسين نواتج التعلم.

وهدفت دراسة عبدالغفور وحريري (٢٠٢١) إلى معرفة دور قائدات المدارس الابتدائية الحكومية في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر المعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٤) معلمة، طبقت عليهم استبانة تضمنت (٤١) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور (المعرفية، المهارية، والوجدانية)، وأسفرت النتائج عن أن قائدات المدارس يقمن بتحسينٍ نواتج التعلم من الجوانب الثلاثة المعرفية، المهارية، والوجدانية بدرجة (غالبا)، وبمتوسط حسابي (٤.١١)، وبوزن نسبي (٨٢.٢٪)، وقد حصل الجانب الوجداني على الترتيب الأول من بين المحاور، وبمتوسط حسابي (٤.١٨)، وبوزن نسبي (٨٣.٦٪)، وجاء في الترتيب الثاني الجانب المعرفي، بمتوسط حسابي (٤.٠٨)، وبوزن نسبي (٨١.٦٪)، في حين احتل الترتيب الأخير الجانب المهاري، وبمتوسط حسابي (٤.٠٣)، وبوزن نسبي (٨٠.٦٪)، كما أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة اهتمام قائدات المدارس بتزويد المعلمات بتقنيات التعليم الحديثة، وتطوير أدائهن في تحليل المحتوى في ضوء نواتج التعلم، وتبني مداخل في التدريس تقوم على الابتكار والإبداع.

وسعت دراسة الحداد (٢٠٢١) إلى الوقوف على واقع إعداد معلم الكبار في ضوء أبعاد مجتمع المعرفة ومعوقاته ومتطلبات تحقيقه؛ ولذا كان من أهداف البحث تحديد ماهية مجتمع المعرفة متطلباته مع التعرف على واقع أعداد معلم الكبار ومعوقاته. وتحديد المتطلبات التربية اللازمة للمعلمين، ووضع تصور مقترح لإعداد معلم الكبار. وكان النهج الوصفي هو المتبع في هذا البحث، وكانت أداة

البحث استبانة تهدف إلى التعرف على واقع ومعوقات ومتطلبات إعداد معلم تعليم الكبار في ضوء أبعاد مجتمع المعرفة من وجهة نظر العملية البحثية. وقد اختيرت عينة عشوائية من معلمي محو الأمية عددهم (١٥٦) معلما، وجاءت نتائج البحث: -لابد من توافر تصميم مناهج خاصة لمعلمي الكبار بما يلائم سرعة التطور في المجتمع المعرفي وبما يحقق البعد الاجتماعي. -توفير المعلومات والمعارف اللازمة للاهتمام بالقدرات الفكرية لمعلمي الكبار مع تمكين المعلم من الابتكار والاطلاع على المستجدات العلمية والعالمية وإمكانية نشر الوعي الثقافي وتوظيفه في الحياة اليومية للفرد لتحقيق البعد الثقافي. -ملائمة البرامج مع قدرات وحاجات المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم مع الاستعانة بفريق من أساتذة علم النفس ليتم إعداد معلم يراعي الخصائص النفسية للدارسين وكيفية التعامل الدارس في ظل مجتمعات المعرفة والتطور التكنولوجي.

دراسة البتال (٢٠٢٣)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف دور التخطيط في برامج التعليم المستمر للتأهيل لسوق العمل، واشتملت عينة الدراسة على (٦٥) معلم ومعلمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجيء المتوسط العام دور التخطيط في برامج التعليم المستمر للتأهيل لسوق العمل من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للكبار في منطقة الرياض بدرجة استجابة (عالية جدًا)، وأوصت الدراسة بضرورة توفير بنية تحتية تساعد على علاج المشكلات الإدارية التي قد تنج أثناء إعداد برامج التعليم المستمر.

- **موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة**:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة اهتمامها بالتعليم المستمر وإعداد معلم التعليم المستمر والاهتمام بالمتعلمين وبالدور المهم في تحسين نواتج التعلم، وبذلك استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وإعداد فقرات ومحاور الاستبانة.

وتتشابه الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي مع معظم الدراسات السابقة مثل: دراسة الدوسري (٢٠٠٩)، ودراسة السمهري (٢٠١٨) ودراسة الحداد (٢٠٢١)، وتتفق الدراسة الحالية في وجود عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات مع كل من دراسة وفاق (٢٠١٧)، ودراسة البتال (٢٠٢٣). بينما تركز الدراسة الحالية على موضوع تحسين نواتج التعلم وهو ما يتشابه مع دراسة شراحيلي (٢٠٢٠)، ودراسة عبدالغفور وحريري (٢٠٢١).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التركيز على دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في المراحل الدراسية الثلاث وربط دورهم في تحسين نواتج التعلم بما يجعلها تتفق مع توجهات التعليم المستمر ومع الجهود التي تقدمها وزارة التعليم لهذه الفئة من المتعلمين.

• **منهج الدراسة**:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ويُعد الأنسب للدراسة من حيث مجتمعها المحدد الذي يمكن مسحه بالكامل أو من خلال عينة معبرة عنه، كما يُعد الأنسب لطبيعة الدراسة وأداتها الوصفية، وهو ما يمكن معه تحقيق أهدافها.

• **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم المستمر بالمراحل المختلفة الابتدائية والمتوسطة والثانوية للبنين والبنات التابعين لمكاتب التعليم الداخلية والخارجية بالمدينة المنورة، والقائمين بالتدريس في مدارس التعليم المستمر في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، وعددهم (٤٨٥) معلمًا ومعلمة. وطبقت الدراسة بأسلوب المسح الشامل على جميع افراد مجتمع الدراسة، حيث استجاب منهم (٣٤٤) معلمًا ومعلمة بنسبة (٧١٪) من مجتمع الدراسة.

• **أداة الدراسة**:

أعدت استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة لتحديد دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، بواقع (٦) عبارات لمحور دور المعلم تجاه المحتوى التعليمي، و(١٢) عبارة لمحور دور المعلم تجاه المتعلمين، و(١٢) عبارة لمحور دور المعلم تجاه عمليات التدريس. ويُستجاب عليها وفقًا لتقدير ليكرت الخماسي، فيختار المستجيب إحدى الاستجابات التي تحدد درجة الموافقة: (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا) وتقابل الدرجات من (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبحساب مدى الاستجابات يصبح طول الفئة (٠.٨)، وبذلك يمكن تحديد درجة الموافقة على دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم وفقًا للمعيار الآتي:

- عالية جدًا، إذا انحصر المتوسط الحسابي للاستجابات بين ٤.٢ – ٥
- عالية، إذا انحصر المتوسط الحسابي للاستجابات بين ٣.٤ فأقل من ٤.٢
- متوسطة، إذا انحصر المتوسط الحسابي للاستجابات بين ٢.٦ فأقل من ٣.٤
- منخفضة، إذا انحصر المتوسط الحسابي للاستجابات بين ١.٨ فأقل من ٢.٦
- منخفضة جدًا، إذا انحصر المتوسط الحسابي للاستجابات بين ١ فأقل ١.٨

وقد تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق التالية:

• **صدق المحتوى**:

عُرضت الاستبانة على مجموعة مكونة من (١٤) محكمًا من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات السعودية والعربية المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي، ومشرفي ومشرفات أقسام التعليم المستمر، وذلك لإبداء رأيهم في محتواها، وتحديد مدى مناسبتها لأهداف الدراسة، وتقسيم

المحاور وانتماء العبارات للمحاور، وتصحيح ما يلزم في ضوء أهداف الدراسة. وقد اتفق المحكمون على صلاحية الاستبانة وسلامة محتواها، مع اقتراح بعض التعديلات اللغويةٍ والفنية التي لم تؤثر على عدد العبارات أو توزيعها على المحاور، واعتُبر ذلك صدقا لمحتوى الاستبانة.

وبعد التأكد من صدق محتوى الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية الدراسة مكونة من (٤٥) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة المستهدف (استبعادهم عند التطبيق النهائي للاستبانة)، وذلك لحساب الاتساق الداخلي والثبات، وفيما يلي توضيح النتائج:

- **الاتساق الداخلي**:

يوضح الجدول التالي قيم معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة والمحاور التي تنتمي بها، وكذلك ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة ومحاورها والدرجة الكلية

المحتوى التعليمي			المتعلمين			عمليات التدريس		
م	مع المحور	مع الاستبانة	م	مع المحور	مع الاستبانة	م	مع المحور	مع الاستبانة
١	٠.٦٧٣**	٠.٦١٩**	١	٠.٧٦٢**	٠.٦٩٤**	١	٠.٨٧٠**	٠.٨٥٨**
٢	٠.٨٧٨**	٠.٧٨٤**	٢	٠.٧٨٩**	٠.٦٦٥**	٢	٠.٨٢٩**	٠.٨١٤**
٣	٠.٨٠٠**	٠.٧٨٥**	٣	٠.٧٦٣**	٠.٧٢٤**	٣	٠.٩٣١**	٠.٨٦٥**
٤	٠.٨٥٧**	٠.٧٣٦**	٤	٠.٨١٠**	٠.٧٤٦**	٤	٠.٩١٨**	٠.٨٧٠**
٥	٠.٨٦٥**	٠.٨١٠**	٥	٠.٨٢٢**	٠.٧٣٩**	٥	٠.٨٨٦**	٠.٨٢٥**
٦	٠.٧١٣**	٠.٦٩٥**	٦	٠.٧٣٢**	٠.٦٩٨**	٦	٠.٩٠٣**	٠.٨٥٧**
			٧	٠.٨٥٩**	٠.٧٨٥**	٧	٠.٨٥٧**	٠.٨٧٣**
			٨	٠.٧٧٧**	٠.٧٦١**	٨	٠.٩٠٦**	٠.٨٢١**
			٩	٠.٨٦١**	٠.٨٠٧**	٩	٠.٨٩٥**	٠.٧٧٣**
			١٠	٠.٩٠٠**	٠.٨٤٣**	١٠	٠.٩٣٨**	٠.٨٩١**
			١١	٠.٨٩٧**	٠.٨٤٧**	١١	٠.٩١٨**	٠.٨٣٢**
			١٢	٠.٨٧١**	٠.٨٠٩**	١٢	٠.٨٥٢**	٠.٧٩٠**

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١) أن جميع عبارات الاستبانة ترتبط مع محاورها والدرجة الكلية للاستبانة بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠.٦١٩ -٠.٩٣٨)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، ويوضح الجدول التالي معاملات ارتباط المحاور معًا وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة وبعضها وبين المحاور والدرجة الكلية

المحور	المحتوى التعليمي	المتعلمين	عمليات التدريس	الاستبانة ككل
المحتوى التعليمي	١	٠.٨١٦**	٠.٨٠٠**	٠.٨٨٢**
المتعلمين	٠.٨١٦**	١	٠.٧٩١**	٠.٨٧٦**
عمليات التدريس	٠.٨٠٠**	٠.٧٩١**	١	٠.٨٣٩**

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

تشير القيم الموضحة بالجدول (٢) إلى أن محاور الاستبانة الثلاثة ترتبط معًا بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠.٧٩١ -٠.٨١٦)، كما ترتبط مع الاستبانة ككل بمعاملات ارتباط تراوحت بين (٠.٨٣٩ -٠.٨٨٢)، وهي معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، ويؤكد ذلك على اتساق الاستبانة داخليًا، وصدق بنائها.

• **ثبات الاستبانة**:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's α للمحاور، وبطريقة ألفا الطبقية Stratified Coefficient Alpha للدرجة الكلية. كما تم حساب الثبات بطريقة أوميجا ماكدونالدز McDonald's ω للمحاور والدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات للمحاور والاستبانة ككل بالطريقتين:

جدول (٣): معاملات ثبات الاستبانة

م	المحور	عدد العبارات	Cronbach's α	McDonald's ω
١	المحتوى التعليمي	٦	٠.٨٨٢	٠.٨٨٧
٢	المتعلمين	١٢	٠.٩٥٥	٠.٩٥٨
٣	عمليات التدريس	١٢	٠.٩٧٦	٠.٩٧٧
	ثبات الاستبانة ككل	٣٠	٠.٨٠٨	٠.٩٣٧

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠.٨٨٢ -٠.٩٧٧) بالطريقتين، كما بلغ الثبات الكلي باستخدام ألفا الطبقية Stratified Coefficient Alpha (٠.٨٠٨)، وبلغ الثبات الكلي باستخدام أوميجا ماكدونالدز McDonald's ω (٠.٩٣٧)، وهي معاملات مقبولة وتطمئن إلى ثبات الاستبانة عند إعادة تطبيقها على عينات أخرى من معلمي المجتمع المستهدف.

• **الأساليب الإحصائية**:

عولجت البيانات إحصائيًا باستخدام عدة أساليب إحصائية، حيث تم حساب دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم حساب الفروق بين متوسطات الاستجابات باستخدام اختبار مان وتني Mann Whitney في متغيري الجنس والرتبة التعليمية، واختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis في متغير عدد سنوات الخبرة، وذلك بعد التأكد من عدم اعتدالية توزيع البيانات باستخدام اختبار كولمجروف -سميرنوف Kolmogorov-Smirnov.

• **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها**

توضح نتائج جمع بيانات عينة الدراسة خصائص العينة النهائية من معلمي ومعلمات التعليم المستمر وذلك من حيث: الجنس، والرتبة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة، ويوضح الجدول التالي تلك الخصائص على النحو التالي:

جدول (٤): خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٢١٥	٦٢.٥٪
	أنثى	١٢٩	٣٧.٥٪
	الإجمالي	٣٤٤	١٠٠٪
الرتبة التعليمية	معلم ممارس	٣١٢	٩٠.٧٪
	معلم متقدم	٣٢	٩.٣٪
	معلم خبير	٠	٠٪
	الإجمالي	٣٤٤	١٠٠٪
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٥٤	٤٤.٨٪
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٧	١٣.٧٪
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٣	٤١.٦٪
	الإجمالي	٣٤٤	١٠٠٪

ويظهر من الجدول رقم (٤) أن عينة الدراسة بلغت (٣٤٤) معلمًا ومعلمة، منهم (٢١٥) معلمًا يمثلون نسبة (٦٢.٥ ٪) من إجمالي عينة الدراسة، و (١٢٩) معلمة يمثلن ما نسبته (٣٧.٥ ٪)، وأن نصف عينة الدراسة تقريبًا ونسبتهم (٤٤.٨ ٪) هم ممن يتمتعون بخبرة أكثر من ١٠ سنوات في التعليم المستمر، وهي تقارب نسبة الذين أمضوا أقل من ٥ سنوات في التدريس بمدارس التعليم المستمر حيث إن نسبتهم (٤١.٦ ٪)، بينما كانت أقل نسبة لمن كانت خدمتهم في التعليم المستمر من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، ولعل ذلك يعود إلى الوضع الحالي في اختيار المرشحين، حيث يحصل المرشح على أعلى درجة في عناصر المفاضلة في محور عدد سنوات الخدمة في التعليم المستمر إذا لم يكن قد سبق له التدريس في مدارس التعليم المستمر. ولعل ذلك التنظيم من باب إتاحة فرصة المشاركة لمعلمين جدد لم يسبق لهم التدريس، ولعل هذه الدراسة تقدم مقترحًا لحذف هذا العنصر من المفاضلة، خاصة أن عينة الدراسة كبيرة من ذوي الخدمة أكثر من ١٠ سنوات، ولعل سبب ذلك هو خبرتهم في كسب نقاط في عناصر المفاضلة، وتعويض الدرجة التي خسروها في محور عدد سنوات الخدمة السابقة في التعليم المستمر.

كما يظهر من الجدول أن معظم المعلمين والمعلمات القائمين على التدريس بمدارس التعليم المستمر بالمدينة المنورة من عينة الدراسة هم على رتبة معلم ممارس، إذ بلغت نسبتهم (٩٠.٧ ٪) بينما نسبة بسيطة استطاعت الترقية والحصول على رتبة معلم متقدم وبلغت نسبتهم (٩.٣ ٪)، وخلت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات ذوي رتبة معلم خبير، ولعل تلك النسب تحث على تطوير الاستمارة الحالية لتشجيع المتقدمين وجعل الرتبة التعليمية أحد عناصر المفاضلة والترشيح لاختيار المعلم والمعلمة الراغبين في التدريس بمدارس التعليم المستمر، ولأهمية الارتقاء في الرتبة التعليمية وانعكاس ذلك على جودة المخرجات وتحسين أداء المعلم وبالتالي تحسين نواتج التعلم.

- **إجابة السؤال الأول**:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة: "ما دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر تجاه المحتوى التعليمي لتحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم؟"

تم استخراج التكرارات والنسب المئوية وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات هذا المحور وعددها (٦) عبارات، وترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب قيم المتوسط الحسابي وتمثيلها في الجدول التالي:

جدول (٥): عبارات المحور الأول مرتبة تنازليًا حسب قيم المتوسط الحسابي

ترتيب العبارة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	١	التمكن من المحتوى العلمي للمادة	٤.٧٣	٠.٤٧٦	عالية جدًا
٢	٢	إتقان طرق وأساليب تقديم المحتوى للمتعلمين	٤.٦٨	٠.٥١٣	عالية جدًا
٣	٣	القدرة على ربط المحتوى العلمي بواقع حياة المتعلمين	٤.٦٨	٠.٥٤٨	عالية جدًا
٤	٤	استيعاب المفاهيم العلمية ومعرفة التصورات الخاطئة	٤.٦٨	٠.٥١٠	عالية جدًا
٥	٥	القدرة على تحديد الأهداف التعليمية ومدى ارتباطها بالمعايير	٤.٦٧	٠.٥٥٠	عالية جدًا
٦	٦	الإسهام في تطوير المحتوى العلمي	٤.٥٦	٠.٦٦٣	عالية جدًا
		المتوسط الحسابي العام للمحور كاملا	٤.٦٧		

ويتضح من الجدول (٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (عالية جدًا) على جميع عبارات المحور الأول الذي يحدد دور المعلم تجاه المحتوى التعليمي، إذ كانت قيم المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة أكثر من (٤.٢١)، وتراوحت بين (٤.٥٦) و (٤.٧٣)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور كاملا (٤.٦٧).

ومن خلال نتائج الجدول السابق يظهر أن العبارة رقم (١) ونصها: "التمكن من المحتوى العلمي للمادة" حظيت بأعلى درجة موافقة لدى معلمي ومعلمات التعليم المستمر، وبأقل قيمة انحراف معياري، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٤.٧٣) والانحراف المعياري (٠.٤٧٦). وهو ما يظهر أهمية التمكن العلمي لدى المعلم والمعلمة عند النظر إلى نواتج التعلم وتأثير ذلك على طلبتهم، وجاءت باقي العبارات بمتوسطات حسابية متقاربة. كما تبين قيم الانحراف المعياري أن استجابات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور ذات اتساق تراوحت فيه قيم الانحراف المعياري بين (٠.٤٧٦) و (٠.٦٦٣).

- **إجابة السؤال الثاني**:

وكان نص السؤال الثاني للدراسة: "ما دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر تجاه المتعلمين لتحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات هذا المحور وعددها (١٢) عبارة. ومن ثم تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة، وترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب قيم المتوسط الحسابي وتمثيلها في الجدول التالي:

جدول (٦): عبارات المحور الثاني مرتبة تنازليًا حسب قيم المتوسط الحسابي

ترتيب العبارة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٧	يوفر بيئة آمنة يسودها الاحترام والقبول وحرية التعبير	٤.٧٥	٠.٤٧٧	عالية جدًا
٢	٤	يعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم	٤.٧٣	٠.٥٠٢	عالية جدًا
٣	٨	يحفز المتعلمين على التعلم الذاتي	٤.٧٣	٠.٥٠٥	عالية جدًا
٤	١٠	ينمّي المهارات الاجتماعية كالتواصل، التعاون، العمل مع الآخرين	٤.٧٢	٠.٥٢٤	عالية جدًا
٥	٦	يقدّم التوجيه والإرشاد والدعم اللازم للمتعلمين	٤.٧١	٠.٥٢٢	عالية جدًا
٦	٢	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	٤.٧٠	٠.٥٣٩	عالية جدًا
٧	٥	يُمكن المتعلمين من فهم نواتج التعلم المستهدفة من الدروس	٤.٦٧	٠.٥٦١	عالية جدًا
٨	٩	يُكسب المتعلمين المهارات المهنية وفق خبراتهم السابقة	٤.٦٧	٠.٥٥٢	عالية جدًا
٩	١	يعرف خصائص المتعلمين واحتياجاتهم	٤.٦٦	٠.٥٣٩	عالية جدًا
١٠	٣	يدعم التنوع في اختلاف اتجاهات المتعلمين وميولهم.	٤.٦٣	٠.٥٩٧	عالية جدًا
١١	١١	يعزّز مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقييم	٤.٦١	٠.٦٢٥	عالية جدًا
١٢	١٢	ينمّي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى المتعلمين	٤.٥٦	٠.٦٧١	عالية جدًا
		المتوسط الحسابي العام للمحور كاملا	٤.٦٨		

ويتضح من الجدول (٦) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (عالية جدًا) على جميع عبارات المحور الثاني الذي يحدد دور المعلم تجاه المتعلمين، إذ كانت قيم المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة أكثر من (٤.٢١) وتراوحت بين (٤.٥٦) و (٤.٧٥)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور كاملا (٤.٦٨).

ومن خلال نتائج الجدول السابق يظهر أن العبارة رقم (٧) ونصها: "يوفّر بيئة آمنة يسودها الاحترام والقبول وحرية التعبير" حظيت بأعلى درجة موافقة لدى معلمي ومعلمات التعليم المستمر، وبأقل قيمة انحراف معياري، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٤.٧٥) والانحراف المعياري (٠.٤٧٧). وجاءت باقي العبارات بمتوسطات حسابية متقاربة، كما تبين قيم الانحراف المعياري أن استجابات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور ذات اتساق تراوحت فيه قيم الانحراف المعياري بين (٠.٤٧٧) و (٠.٦٧١).

- **إجابة السؤال الثالث**:

وكان نص السؤال الثالث للدراسة: "ما دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر تجاه عمليات التدريس لتحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات هذا المحور وعددها (١٢) عبارة. ومن ثم تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة، وترتيب هذه العبارات تنازليًا حسب قيم المتوسط الحسابي وتمثيلها في الجدول التالي:

جدول (٧): عبارات المحور الثالث مرتبة تنازليًا حسب قيم المتوسط الحسابي

ترتيب العبارة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	١	يخطّط الدروس في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	٤.٦٧	٠.٥٤٤	عالية جدًا
٢	١٠	يقوّم أداء الطلبة تقويمًا مستمرًا	٤.٦٤	٠.٥٩٥	عالية جدًا
٣	١٢	يبني الاختبارات لتقيس مدى تحقق نواتج التعلم.	٤.٦١	٠.٥٨٠	عالية جدًا
٤	٢	يستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة	٤.٦٠	٠.٦١٦	عالية جدًا
٥	٦	يكسب الطلبة مهارات التعلم مدى الحياة	٤.٦٠	٠.٥٧٨	عالية جدًا
٦	٨	يربط الطلبة بالقضايا العلمية الواقعية	٤.٥٩	٠.٦٤٧	عالية جدًا
٧	٩	يقدّم تغذية راجعة بناءة وموجهة	٤.٥٩	٠.٦١٨	عالية جدًا
٨	٧	يعمّق المفاهيم العلمية لدى الطلبة	٤.٥٨	٠.٦٢٥	عالية جدًا
٩	١١	يطبّق أساليب التقويم البديلة كالملاحظة والمقابلات والسجلات	٤.٥٨	٠.٦٤٢	عالية جدًا
١٠	٣	يدمج التقنية الحديثة في الأنشطة واستراتيجيات التدريس	٤.٥٧	٠.٦٧٠	عالية جدًا
١١	٥	يطوّر قدرات الطلبة وإمكاناتهم لتحقيق نواتج التعلم	٤.٥٦	٠.٦٦٣	عالية جدًا
١٢	٤	يُشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة والتجارب العملية	٤.٥٤	٠.٦٧٣	عالية جدًا
		المتوسط الحسابي العام للمحور كاملاً	٤.٦٠		

ويتضح من الجدول (٧) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (عالية جدًا) على جميع عبارات المحور الثالث الذي يحدد دور المعلم تجاه عمليات التدريس، إذ كانت قيم المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة أكثر من (٤.٢١) وتراوحت بين (٤.٥٤) و (٤.٦٧)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور كاملاً (٤.٦٠).

ومن خلال نتائج الجدول السابق يظهر أن العبارة رقم (١) ونصها: "يخطّط الدروس في ضوء نواتج التعلم المستهدفة " حظيت بأعلى درجة موافقة لدى معلمي ومعلمات التعليم المستمر، وبأقل قيمة انحراف معياري، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٤.٦٧) والانحراف المعياري (٠.٥٤٤). وجاءت باقي العبارات

بمتوسطات حسابية متقاربة، كما تبين قيم الانحراف المعياري أن استجابات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور ذات اتساق تراوحت فيه قيم الانحراف المعياري بين (٠.٥٤٤) و (٠.٦٧٣).

ومن خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة للدراسة وباستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول الآتي النتائج الإجمالية بعد ترتيب هذه المحاور تنازليًا حسب قيم المتوسط الحسابي وتمثيلها في الجدول التالي

جدول (٨):محاور الاستبانة مرتبة تنازليًا حسب قيم المتوسط الحسابي

ترتيب المحور	رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٢	المتعلمين	٤.٦٨	٠.٤٤٨	عالية جداً
٢	١	المحتوى التعليمي	٤.٦٧	٠.٤٥٠	عالية جداً
٣	٣	عمليات التدريس	٤.٦٠	٠.٥٣٠	عالية جداً
		الدرجة الكلية	٤.٦٥	٠.٤٤١	عالية جداً

يتبين من الجدول (٨) أن درجة موافقة العينة على دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في تحسين نواتج التعلم لدى طلبتهم كانت عالية جداً، حيث بلغ المتوسط بالتطوير المهني المستمر للمعلمين، وهو اهتمام يواكب التطورات التربوية الحسابي الكلي (٤.٦٥) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٤٤١)، كما ظهرت المحاور الثلاثة بدرجة عالية جداً وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤.٦٠ -٤.٦٨) وانحرافات معيارية تراوحت بين (٠.٤٤٨ -٠.٥٣٠)، وذلك على الترتيب الآتي: المتعلمين، المحتوى التعليمي، وعمليات التدريس.

ويمكن عزو هذه النتيجة لعدة أسباب، يأتي في مقدمتها الاهتمام الكبير من قبل وزارة التعليم والعلمية العامة والتخصصية، خاصة في المجالات العلمية التي أخذت المملكة على عاتقها تطويرها ابتداءً بمشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ومشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية، وما تبع ذلك من تطويرات وصولا لتطبيق الرخصة المهنية للمعلمين، التي حفزت اختباراتها المعلمين والمعلمات وزادت من حماسهم ودافعيتهم للتطور المهني ومتابعة المستجدات وتطبيقها عمليًا في ممارساتهم التدريسية، يضاف لذلك الاهتمام بالبيئة التعليمية، وتوفير الموارد والتجهيزات والتقنيات الحديثة والوسائل التعليمية في المدارس، وتحفيز المعلمين على استخدامها والاستفادة من إمكاناتها في زيادة فاعلية العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. كما يمكن إضافة بعض الأسباب التنظيمية، مثل نظام المتابعة والتقويم الفعال للمعلمين، وتحسين منظومة الإشراف التربوي التي أصبحت أكثر فاعلية في توجيه المعلمين وتحسين أدائهم. ولا شك أن تضافر هذه العوامل انعكس إجمالا على أداء المعلمين وممارساتهم التدريسية.

- **إجابة السؤال الرابع**:

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، الرتبة التعليمية، عدد سنوات الخبرة)؟"

وتطلب ذلك استخدام كل من اختبار مان وتني Mann Whitney للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف الجنس والرتبة التعليمية، واختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخبرة، وذلك بسبب عدم اعتدالية توزيع البيانات، وفيما يلي توضيح النتائج:

- **الفروق تبعًا لاختلاف الجنس**:

جدول (٩): نتائج اختبار مان وتني Mann Whitney للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف الجنس

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحتوى التعليمي	ذكر	٢١٥	١٦٢.٤٣	٣٤٩٢٢.٥	١١٧٠٢.٥	-٢.٦١٠	٠.٠٠٩ دالة*
	أنثى	١٢٩	١٨٩.٢٨	٢٤٤١٧.٥			
المتعلمين	ذكر	٢١٥	١٦٢.٨٧	٣٥٠١٦.٥	١١٧٩٦.٥	-٢.٤٦٦	٠.٠١٤ دالة*
	أنثى	١٢٩	١٨٨.٥٥	٢٤٣٢٣.٥			
عمليات التدريس	ذكر	٢١٥	١٦٤.٦٣	٣٥٣٩٦.٥	١٢١٧٦.٥	-٢.٠١٢	٠.٠٤٤ دالة*
	أنثى	١٢٩	١٨٥.٦١	٢٣٩٤٣.٥			
الدرجة الكلية	ذكر	٢١٥	١٦٢.٤٣	٣٤٩٢٣.٥	١١٧٠٣.٥	-٢.٤٨٤	٠.٠١٣ دالة*
	أنثى	١٢٩	١٨٩.٢٨	٢٤٤١٦.٥			

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من نتائج الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في المحاور الثلاثة للدراسة وأيضًا في الدرجة الكلية تعزى لاختلاف الجنس، حيث بلغت مستويات الدلالة لقيم z (٠.٠٠٩؛ ٠.٠١٤؛ ٠.٠٤٤؛ ٠.٠١٣) وهي مستويات أصغر من (٠.٠٥)، وبمراجعة متوسطات الرتب يتبين أن النتائج تتجه لصالح المعلمات في مقابل المعلمين.

وقد يرجع السبب في اتجاه الفروق لصالح المعلمات إلى استخدامهن لطرق أكثر فاعلية في الإدارة الصفية والتفاعل مع الطالبات، وما يترتب على ذلك من فهمهن لاحتياجات الطالبات ومشاكلهن في التعلم، وتوظيف طرق واستراتيجيات التدريس الأكثر ملائمة لهن وتلبية لاحتياجاتهن، وربما تتمتع المعلمات بقدرات أكبر في إشراك الطالبات وتحفيزهن على المشاركة الفعالة في التعلم، وربما ترجع لعوامل أخرى تتعلق بخبرات المعلمات، ومستوياتهن المعرفية والمهارية، أو المتابعة والإشراف، ونحوها من العوامل التي قد تسهم في فهم اتجاه الفروق لصالح المعلمات.

- **الفروق تبعًا لاختلاف الرتبة التعليمية**:

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في محوري: المحتوى التعليمي، والمتعلمين، وفي الدرجة الكلية تعزى لاختلاف الرتبة التعليمية، حيث بلغت مستويات الدلالة لقيم z (٠.٤٠٨؛ ٠.١٤١؛ ٠.١٣٢) وهي مستويات أكبر من (٠.٠٥). بينما وجدت فروق في محور عمليات التدريس، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠.٠٣٢) وهو مستوى أصغر من (٠.٠٥)، وبمراجعة متوسطات الرتب يتبين أن النتائج تتجه لصالح رتبة: معلم متقدم.

جدول (١٠): نتائج اختبار مان وتني Mann Whitney للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف الرتبة التعليمية

المحور	الرتبة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحتوى التعليمي	معلم ممارس	٣١٢	١٧١.١٨	٥٣٤٠٨.٠	٤٥٨٠.٠	-٠.٨٢٨	٠.٤٠٨ دالة
	معلم متقدم	٣٢	١٨٥.٣٨	٥٩٣٢.٠			
المتعلمين	معلم ممارس	٣١٢	١٧٠.١٢	٥٣٠٧٨.٠	٤٢٥٠.٠	-١.٤٧٣	٠.١٤١ دالة
	معلم متقدم	٣٢	١٩٥.٦٩	٦٢٦٢.٠			
عمليات التدريس	معلم ممارس	٣١٢	١٦٩.٠٣	٥٢٧٣٧.٠	٣٩٠٩.٠	-٢.١٤٨	٠.٠٣٢ دالة*
	معلم متقدم	٣٢	٢٠٦.٣٤	٦٦٠٣.٠			
الدرجة الكلية	معلم ممارس	٣١٢	١٦٩.٩٨	٥٣٠٣٣.٥	٤٢٠٥.٥	-١.٥٠٥	٠.١٣٢ غير دالة
	معلم متقدم	٣٢	١٩٧.٠٨	٦٣٠٦.٥			

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

ويمكن عزو اتجاه الفروق في محور عمليات التدريس لصالح المعلمين ذوي رتبة معلم متقدم إلى الفروق في الخبرة والتطور المهني، والتمكن المعرفي والمهاري، فالمعلم المتقدم لديه خبرات تدريسية واسعة ومتنوعة، كما أنه قد مر بمراحل تطور مهني متعددة، وغالبًا ما يكون لذلك تأثير إيجابي على اتقانه المعرفي، ويجعله أكثر قدرة وعمقًا في تطبيق المحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس، ويزيدٍ من قدرته على تخطيط التدريس وتقويمه في ضوء نواتج التعلم المستهدفة، فضلاً عن تحسين القدرة على القيادة والابتكار في التدريس، وفهم احتياجات الطلبة وتلبيتها.

- **الفروق تبعًا لعدد سنوات الخبرة**

جدول (١١): نتائج اختبار Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	فئات عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المحتوى التعليمي	أقل من ٥ سنوات	١٥٤	١٦٢.٢٨	٤.١٠٨	٢	٠.١٢٨ غير دالة
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٤٧	١٧١.٠٣			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٣	١٨٣.٩٩			
المتعلمين	أقل من ٥ سنوات	١٥٤	١٥٨.٠٧	٦.٦٥٥	٢	٠.٠٣٦ دالة*
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٤٧	١٨٢.٤٨			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٣	١٨٤.٧٦			
عمليات التدريس	أقل من ٥ سنوات	١٥٤	١٦٣.٣٣	٢.٧١٦	٢	٠.٢٥٧ غير دالة
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٤٧	١٧٧.٥٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٣	١٨٠.٧١			
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	١٥٤	١٥٩.٦٠	٥.١٢٠	٢	٠.٠٧٧ غير دالة
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٤٧	١٧٧.٥٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٣	١٨٤.٧٣			

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

تشير نتائج الجدول (١١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في محوري: المحتوى التعليمي، وعمليات التدريس والدرجة الكلية تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت مستويات الدلالة لقيم H (٠.١٢٨؛ ٠.٢٥٧؛ ٠.٠٧٧) وهي مستويات أكبر من (٠.٠٥). بينما وجدت فروق في محور المتعلمين، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠.٠٣٦) وهو مستوى أصغر من (٠.٠٥)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Dunn للمقارنات الثنائية، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (١٢): نتائج اختبار Dunn للمقارنات الثنائية Pairwise Comparisons بين فئات الخبرة في محور المتعلمين

المحور	سنوات الخبرة	إحصائية الاختبار	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
المتعلمين	أقل من ٥ سنوات - من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	-٢٤.٤٠٤	١٥.٥٨٤	٠.٣٥٢
	أقل من ٥ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات	-٢٦.٦٨١	١٠.٨٦٠	٠.٠٤٢◆
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات	-٢.٢٧٧	١٥.٧٢٤	١.٠٠٠

◆ دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتبين من نتائج المقارنات الثنائية الموضحة في الجدول (١٢) أن الفروق كانت دالة إحصائيًا بين فئتي الخبرة الأقل من ٥ سنوات والأكثر من ١٠ سنوات، وبمراجعة متوسطات الرتب في الجدول (٨) يتضح أن الفروق لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، حيث كان متوسطهم هو الأعلى.

ويمكن عزو اتجاه الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات في محور المتعلمين، إلى أن المعلم كلما زادت خبرته اكتسب فهمًا أكثر لطبيعة المتعلمين وخصائصهم والفروق الفردية بينهم، واحتياجاتهم، وكيفية تلبيتها، كما يُصبح أكثر قدرة على التعامل والتواصل الفعال معهم، وأكثر معرفة بأساليب إكسابهم للخبرات والمهارات المختلفة، وتوجيههم وإرشادهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتحسين تعلمهم.

- **التوصيات**:

وفي ضوء نتائج الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تحديث الأدلة الرسمية لوزارة التعليم المتعلقة بالتعليم المستمر كالدليل التنظيمي لتعليم الكبار والدليل الإجرائي لتعليم الكبار لتواكب التطورات الحديثة في مجال التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة.
- تطوير آلية وضوابط ترشيح المتقدمين للتدريس بمدارس التعليم المستمر، وما يترتب على ذلك من تطوير استمارة الترشيح الرسمية ومعايير المفاضلة، واختيار المعلمين والمعلمات الأكثر كفاءة وقدرة وزيادة حوافزهم المادية والمعنوية.
- ضرورة مواكبة المناهج الدراسية لمتطلبات سوق العمل والتجديد والتغيير لمحتواها التعليمي، مع التركيز على الاستيعاب المفاهيمي والتمكن العلمي من المهارات الأساسية خاصة في مجال العلوم والرياضيات والفهم القرائي.

- إقامة برامج علمية وتربوية تخصصية لمعلمي ومعلمات التعليم المستمر بهدف التدريب والتطوير المهني للتعرف على أفضل الممارسات في تنمية مهارات التفكير وتطبيق استراتيجيات التفكير النقدي والإبداعي في الحصص الدراسية.
- نشر ثقافة التعليم المستمر بين فئات المجتمع المختلفة من خلال اللقاءات العامة واستثمار الأيام التعريفية بمحو الأمية وتعليم الكبار، وبما يتلاءم مع التوجهات الحديثة وزيادة عدد مدن التعلم في المملكة العربية السعودية بوجه خاص.
- قياس نواتج التعلم للمتعلمين في مدارس التعليم المستمر ونشر ترتيبها على مستوى المنطقة والمملكة من خلال مؤشرات معتمدة من هيئة تقويم التقويم والتدريب أسوة بالمدارس الصباحية.

- **المقترحات**:

تقدم الدراسة المقترحات التالية:

- إجراء دراسات مماثلة عن دور معلمي ومعلمات التعليم المستمر في المحافظات والمناطق الأخرى، وتحديد مستوى نواتج التعلم وواقع التعليم المستمر بها.
- إجراء دراسة عن دور التعليم المستمر بالوزارة وجهودها في تطوير عمليات التعليم والتعلم بمدارس التعليم المستمر.
- إجراء دراسة لواقع بيئات التعلم في مدارس التعليم المستمر وأثرها في تحسين نواتج التعلم والعوامل الأخرى التي لم تتناولها الدراسة الحالية في ضوء منظومة الاهتمام بتحديد المؤثرات والمتغيرات المختلفة على نواتج التعلم لدى طلبة التعليم المستمر.

- **المراجع**:

- إبراهيم، إبراهيم محمد (٢٠٠٦)، التخطيط الاستراتيجي لمشروعات تعليم الكبار، آفاق جديدة في تعليم الكبار، ع٤، ١٧-٣٧.
- البتال، دلال بنت عبدالله (٢٠٢٣)، دور التخطيط في برامج التعليم المستمر للتأهيل لسوق العمل من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للكبار في منطقة الرياض، مجلة كلية التربية، مج٨٩، ع١، ١٧٣٣-١٧٦٢
- برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١)، الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥.
- البلوي، هاني عبد الله (٢٠١٨)، التنمية المهنية لمعلمي تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول، مجلة القراءة والمعرفة، ١٣٩ - ١٧٥
- بورسلي، سبيكة حسين (٢٠١٧)، تطوير سياسات التعليم والتدريب لتعليم الكبار من أجل تنمية مستدامة، مجلة كلية التربية، مج٦٦، ع٢، ج١، ٨٨-١١٨
- الثبيتي، عمر عواض (٢٠١٨)، أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، ج ٥١، ٣١٢-٣٥١.

- الحداد، أمل علي (٢٠٢١)، متطلبات إعداد معلم تعليم الكبار في ضوء أبعاد مجتمع المعرفة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ١١٥، ٤٤٣-٤٧٩.
- خضر، صلاح الدين، وعبد العظيم، عبد العظيم، وعبد الرازق، محمد (٢٠٠٩)، فعالية برنامج تدريبي مقترح لإكساب طلاب الجامعات المهارات التدريسية اللازمة وتأهيلهم للعمل كمعلمين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، المؤتمر السنوي السابع. مصر :جامعة عين شمس، دار الضيافة.
- الدليل الإجرائي لتعليم الكبار (١٤٤٠)، وزارة التعليم، مبادرة التعلم مدى الحياة.
- الدليل التنظيمي لتعليم الكبار (١٤٤٠)، وزارة التعليم، مبادرة التعلم مدى الحياة، الإصدار ٢.
- الدوسري، فالح عقاب (٢٠٠٩) تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية بمنطقه الدمام التعليمية، رساله ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.
- الرواف، هيا بنت سعد بن عبد الله (٢٠٠٢)، تعليم الكبار والتعليم المستمر المفهوم الخصائص التطبيقات، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢)، علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب، ط٤.
- السمهري، فوزية بنت عبد الرحمن (٢٠١٨)، المعايير المهنية لمعلمي تعليم الكبار في ضوء معايير مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، افاق جديده في تعليم الكبار، ع ٢٣ ، ٨٥ - ١٤٦
- السنبل، عبدالعزيز بن عبدالله (٢٠١٢)، دور تعليم الكبار في التنمية المستدامة وتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة، القاهرة: مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس والهيئة العامة لتعليم الكبار، ١٩٥ -٢٢٣.
- شراحيلي، جابر عبدالله (٢٠٢٠)، دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ١١٥، ٢١٣-٢٤٥.
- الشمري، زيد نزال (٢٠٢٣)، فاعلية ممارسة الاستراتيجيات التدريسية المختلطة القائمة على الأدلة في تعليم الرياضيات وتأثيرها على تحسن نواتج التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الكويت، المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع ٢٧، ٢٠٣ -٢٣٣
- شولان، محمد حسن (٢٠٢١)، تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي ومعلمات الرياضيات وأولياء أمور الطلبة لتحسين نواتج التعلم في ضوء رؤية ٢٠٣٠ بمنطقة جازان، مجلة التربية، ع١٩٢، ج٢، ٢٠٥-٢٣٧.
- عبدالغفور، سناء يحيى، وحريري، رندة أحمد (٢٠٢١)، دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج١٠، ع١، ١-٢٧.
- الغامدي، أماني خلف، وزغاري، سماح زكريا (٢٠١٨)، نواتج التعلم واختبارات المنتصف في كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل دراسة تحليلية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ع١٦، ٨-٣٦.
- قاسم، مجدي عبد الوهاب، وحسن، أحلام الباز (٢٠١٠)، نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: القاهرة.
- قناوي، إبراهيم علي (٢٠٢٢)، تصور مقترح لإعداد برنامج خاص لمعلم تعليم الكبار في ضوء خبرات بعض الدول، المجلة التربوية لتعليم الكبار، مج٤، ع٢، ١٤٠-١٦٤.
- كشك، بثينة عبدالله (٢٠١٦)، تفعيل دور معلم تعليم الكبار في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، المؤتمر السنوي الرابع عشر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار، ٤٧٥ - ٤٩١.
- مصطفى، فهيم (٢٠٠٥)، مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد استخدام الإنترنت في المدارس والجامعات وتعليم الكبار، القاهرة: دار الفكر العربي.

- موسى، هاني محمد يونس (٢٠١٦)، متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد٣١، العدد٤، ١٥٣-٢٠٢
- ناصف، محمد أحمد حسين وعتريس، محمد عيد (٢٠١٢)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم ادائهم دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ٧٧، ٣٧٥-٤٧٢
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣أ)، نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس تقدم مهارات القراءة PIRLS 2021.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣ب)، الإطار الوطني للمؤهلات في المملكة العربية السعودية، الإصدار:٢.ب
- واس (١٤٤١)، وزارة التعليم ترسم آليات متنوعة لتطوير نواتج التعلم، مسترجع من: https://www.spa.gov.sa/w1210427
- واس (١٤٤٣)، المملكة قدمت برامج نوعية لتعليم الكبار استثماراً برأس المال البشري، مسترجع من: https://www.spa.gov.sa/2281693
- وزارة التعليم (٢٠٢٤)، التعليم المستمر ومحو الأمية، مسترجع من: https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Literacy.aspx
- وفاق، جعيجع (٢٠١٧)، دور المعلم في تنمية المتمدرسين في أقسام محو الأمية: دراسة ميدانية بمدينة المسيلة الجزائر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج١، ع١، ٢٠٨-٢١٩.
- ويح، محمد عبد الرزاق (٢٠٢٠)، القيادة المدرسية الفعالة مدخلا لتحسين نواتج التعلم بمدارس مملكة البحرين، المجلة العربية للقياس والتقويم، مج١، ع٢، ٢١٤-٢٣٠.
- اليونسكو (٢٠٠٩)، تسخير طاقات وامكانيات تعليم الكبار وتعليمهم من أجل مستقبل مستدام إطار عمل بيليم، المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار المنعقد في بيليم البرازيل، في الفترة ١-٤ ديسمبر ٢٠٠٩.
- اليونسكو (٢٠٢٤)، شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم: ٦٤ عضواً جديداً من ٣٥ بلداً، مسترجع من: https://www.uil.unesco.org/ar/articles/unesco-global-network-learning-cities-64-new-members-35-countries

- Mahajan, Mrunal & Singh, Manvinder Kaur Sarjit. (2017), Importance and benefits of learning outcomes, Journal of Humanities and Social Science, v22, Issue 03:65-67
- Spady, W. (1994). Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

*****