

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

دور كليات التربية

في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة
(كلية التربية جامعة طنطا نموذجا)

إعداد

د/ عبير فوزي عبدالفتاح العصامي
مدرس أصول التربية بقسم العلوم التربوية والنفسية
بكلية التربية النوعية-جامعة طنطا

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية - العدد الرابع والسبعون - يونيو ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور كلية التربية بجامعة طنطا في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، كما هدفت الدراسة ما إذا كانت ثمة فروق ذات دلالة إحصائية نحو محاور الاستبانة الأربعة (أدوار الإدارة الجامعية ، أدوار المحتوى التعليمي، أدوار أعضاء هيئة التدريس، أدوار الأنشطة) بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة طبقاً للمتغيرات الديموجرافية (متغير المنصب الإداري - الدرجة العلمية - التخصص)، وفي سبيل تحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي اشتملت على أربع محاور هي؛ أدوار الإدارة الجامعية، أدوار المحتوى التعليمي، أدوار أعضاء هيئة التدريس، أدوار الأنشطة، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية جامعة طنطا بلغ قوامها (٨١) عضواً بنسبة مئوية (٥٦.٦٤) من المجتمع الأصلي لأعضاء هيئة التدريس بالكلية والبالغ (١٤٣)، وتوصلت الدراسة إلى أن استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة للمحاور الأول: أدوار الإدارة، والثاني أدوار المحتوى التعليمي، والثالث أدوار أعضاء هيئة التدريس، بينما كانت ضعيفة للمحور الرابع الخاص بأدوار الأنشطة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول إجمالي الاستبانة ومحاورها عند مستوى (٠.٠٥) ترجع لاختلاف متغير المنصب، وكانت جميع هذه الفروق لصالح من تولى منصب إداري، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية بالنسبة لإجمالي الاستبانة، لصالح فئة أستاذ، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا التعليم، ولصالح أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس وصحة نفسية.

الكلمات المفتاحية: دور - التعلم مدى الحياة - كليات التربية - جامعة طنطا

The Role of Faculties of Education in Developing their Students' Attitudes towards Lifelong Learning (faculty of education Tanta University as a Model)

Abstract

The current study aimed at determining the role of faculties of education – Tanta University in developing their students' attitudes towards lifelong learning. It also sought to identify differences on the four dimensions of the utilized questionnaire (roles of the university management – roles of the educational content – roles of the teaching staff members – roles of the activities) in terms of the following demographic variables (administrative position – academic degree - specialization). To achieve these objectives, the descriptive research method was adopted. A questionnaire of four dimensions (roles of the university management – roles of the educational content – roles of the teaching staff members – roles of the activities) was administered to a Stratified random sample of (81) teaching staff members at the faculties of education – Tanta University. They represented (56.64%) of the research population which comprised (143) members. Results showed that mean relative weights of the first (roles of the university management), the second (roles of the educational content) and the third (roles of the teaching staff members) dimensions were moderate in developing students' attitudes towards lifelong learning. Mean relative weight of the fourth dimension (roles of the activities) in this regard was weak. Additionally, results yielded statistically significant differences on the questionnaire total score and dimensions ($\alpha = 0.05$) attributed to the position, in favor of those who took up administrative positions. There were also statistically significant differences in terms of both academic degree (in favor of professors) and specialization (in favor of Curricula, teaching methods and educational technology, psychology and mental health specializations).

Keywords: *role – lifelong learning – faculties of education – Tanta University.*

يعد التعلم مدى الحياة أحد أهم مفاتيح الألفية الثالثة فلم يعد العصر الحاضر أو المستقبل القادم يأخذ بمفاهيم التربية التي تقدم للمتعلم مرة واحدة في مرحلة عمرية واحدة، بل لابد من تدريب مستمر وتحويلي وتدريب على التعلم طول عمر الإنسان، معاصرة للحياة المتسارعة وحاجات المجتمع المتجددة وحاجات سوق العمل المتغيرة.

ويعد التعلم مدى الحياة استجابة للوضع الراهن الذي تتضاعف فيه المعارف والمعلومات بشكل رهيب لم تشهد له البشرية مثيلاً من قبل، وهو ما يتطلب إعداد جيل قادر على معايشة عصر المعلومات بجميع جوانبه واحتياجاته، وقادر في نفس الوقت على الاستفادة من الخبرات المتنامية باستمرار في تنمية مهاراته وإمكاناته وتجعله قادراً على تطوير وتحسين إنتاجيته في العمل ورفع كفاءته باستمرار (الشكري، ٢٠٠٢: ٢٥).

و يتحكم التعلم مدى الحياة في ظل مجتمع المعلومات والمعرفة في التنمية والتطور لأي مجتمع كما يعتبر مطلب ملح لكل الدول والمؤسسات حيث يغير من حياة الأفراد والمجتمعات والإمكانات الاقتصادية والاجتماعية (Torres, Rosa, 2006,4)، ومن ثم أصبح التعلم مدى الحياة شرطاً من شروط الحياة الناجحة؛ فلكي يستطيع الإنسان العيش وسط هذا الكم الضخم لنتاج المعرفة ويستعمله عليه أن يتعلم هذا التغير السريع في أساليب وأدوات الاستعمال، وهذا التطور في وسائل الاتصال التي قربت المسافات الطبيعية الفكرية، وعملت على توحيد المفاهيم بين دول العالم المتقدم والنامي علي حد سواء ، هذا كله يشير إلى أن الذي يعلم سوف يكون ذلك الذي يستطيع الحياه بتوافق، أما ذلك الذي لا يعلم سوف يعيش على هامش نمط الحياه سريع التغير (الشرعي، ٢٠١٥: ٦٥).

ويعد التعلم مدى الحياة مدخلاً للتنمية البشرية المستمرة يسعى ليشمل التعلم خارج جدران الفصول الدراسية، والتأكيد على ضرورة التعلم من خبرات الحياة حيث إنها تساعد المتعلمين على فهم كيف يحدث التعلم؟، وفهم أنفسهم كمتعلمين، وطبيعة البيئة التي يحدث فيها التعلم (Passarelli, A.M & Kolb, D. A, 2011,77)، ومن ثم فإن التعلم مدى الحياة أساس التربية في المستقبل فلم يعد مصطلح التعليم مقتصرًا على تلقي العلوم والمعارف في المؤسسات التعليمية وإنما اتسع لتتحمل البيئة التعليمية العبء والدور الأكبر لتنمية ميول الأبناء ومهاراتهم في جميع مناحي الحياة وصقلهم وتدريبهم على الأعمال

والمهن التي يحتاجونها كافة ليكونوا قادرين على التفاعل بإيجابية مع قضايا المجتمع وهمومه (Bidokht , H.M & Assareh, A,2011,1450).

ويعتبر التعلم مدى الحياة بالمرحلة التعليمية عامة وبالجامعة خاصة أهم مصادر تعزيز التنافس الدولي، خاصة في عصر المعلومات والتكنولوجيا المتقدمة، باعتبار أن التعليم هو مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات، من خلال تنمية حقيقية لرأس المال البشري الذي يعد محور العملية التعليمية، ويؤدي ذلك إلى ضرورة ارتباط مجتمع واقتصاد المعرفة بمفاهيم مجتمع التعلم ومنظمات التعلم والتعلم الإلكتروني مما يتيح فرصاً عديدة للفرد - ليتعلم كيف يعرف؟، ويتعلم بهدف العمل، ويتعلم للتعايش مع الآخرين، وأخيراً يتعلم كيف يحقق ذاته؟(الحسيني، ٢٠١٣ : ٧٧).

وتهتم جامعة طنطا بالتعلم مدى الحياة كونه أحد أفرع المشاركة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة من خلال المساهمة في القضايا القومية، حيث تعمل جامعة طنطا على تقديم خدمة تعليمية متميزة لأبناء جامعة طنطا ومحافظات الدلتا في مجالات التعليم المستمر من خلال مراكز خاصة كمركز تعلم اللغات والتعلم المستمر، ومركز تعليم الكبار، حيث يقدموا خدماتهم لكافة المستويات والأعمار مما يساهم في ربط الجامعة بالمجتمع المحيط، والارتقاء بالخدمات التعليمية والتدريبية والنهوض بالمجتمع المصري وخدمة البيئة.

<http://tu.tanta.edu.eg,2019./>

وتسعى كليات التربية إلى تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، بهدف إيجاد مجتمع دينامي مجتمع للتعلم مدى الحياة، مجتمع يستطيع فيه الأفراد أن يختاروا بحرية فرص التعلم في أي وقت أثناء حياتهم، ويكون ثمة اعتراف بأنجازات هذا التعلم(جمال الدين، ٢٠١٢ : ٤٥٠).

ويبدأ التعلم مدى الحياة بتحديد الأهداف التعليمية للمتعلم، كما يمتاز المتعلم بالقدرة على رؤية الصورة كاملة والقدرة على التطوير الذاتي، مما يمكنه من قدرات واسعة ومتنوعة من المهارات العلمية، كما أنه من المهم أن يكون هناك تصوراً للمتعلم كيف يستخدم ما تعلمه؟، وما الضمانات التي سيحقق من خلالها القيمة والأهداف والعائد من هذا التعليم؟ (بوحجي، ٢٠١٤ : ٢٧-٢٨)، وتسعى هذه الدراسة إلى التعرف على دور كليات التربية في

تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة (كلية التربية جامعة طنطا نموذجاً).
مشكلة الدراسة

يغطي التعلم مدى الحياة مجموعة كبيرة من أشكال التعلم، تشمل تعليم نظامي وغير نظامي وكذلك التعلم في مكان العمل، ويشمل كذلك مجموعة الاتجاهات والمعارف والمهارات والسلوك التي يكتسبها الأفراد في حياتهم اليومية، ومن ثم يمكن القول بأن التعلم مدى الحياة يشمل كل نشاط هادف - مقصود - للتعليم والتعلم، ينفذ بشكل مستمر، مدى الحياة بهدف تحسين المعرفة والمهارات والكفايات المرتبطة بالجوانب الشخصية، والاجتماعية والمدنية، والعمل .

وتشير دراسة (billet, 2010:404) إلى أن التعلم مدى الحياة لا يتم من أجل تطوير القدرات الاجتماعية للأفراد، والقيام بالأدوار الاقتصادية فقط، ولكن من أجل المشاركة وإعادة صياغة هذه الأنشطة الاجتماعية والثقافية لمواكبة الاقتصاديات العالمية القائمة علي المعرفة والمعلومات.

ولما كان طلاب كلية التربية من العناصر المهمة والرئيسة في النظام التعليمي ويقع على عاتقهم تحمل مسؤولية نشر الوعي التعليمي بين الطلاب، لذا فلا بد من وجود اهتمام واضح بالعمل على تقديم كل ما هو جديد من المعارف حتى نعمل على تطوير فرص التعلم مدى الحياة.

إن تطبيق التعلم مدى الحياة للمعلمين يشكل تحدياً مطلوباً داخل كليات التربية حيث تسعى للارتقاء بالأساليب والطرق التي يستخدمونها للتدريس، كي تمنح الطالب المعلم دوراً مهماً في المجتمع مما يؤدي إلى تحقيق إعادة تشكيل شخصيته، من أجل المساهمة في بناء مجتمعه، ومن الصعب أن نتصور الطالب المعلم قد وصل إلى درجة أو مستوى من التحصيل العلمي والمعرفي يمكنه أن يقف عنده وتنتهي فترة تعلمه، من هنا يجب أن يمر الطالب المعلم بعملية نمو مستمر تزيد من إدراكه للحياة التي يعيشها والتي تتميز بالتغير المستمر أيضاً، وهذا يؤدي إلى تطوير قدرات الفرد ولا يمكن أن تتوقف حاجة المتعلم من التعلم المستمر طول الحياة وعليه؛ سعت هذه الدراسة إلى الوقوف على دور كليات التربية في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة(كلية التربية جامعة طنطا نموذجاً)، ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور كلية التربية بجامعة طنطا في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة؟
ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

(١) ما الإطار المفاهيمي للتعلم مدى الحياة؟

(٢) ما متطلبات كلية التربية في مجال (الإدارة الجامعية، المحتوى التعليمي، عمل أعضاء هيئة التدريس، الأنشطة التربوية) لتحقيق فاعلية في مجال التعلم مدى الحياة؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات (المنصب الإداري، والدرجة العلمية، والتخصص) بين أفراد العينة؟
هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية بصفة رئيسة الكشف عن دور كلية التربية بجامعة طنطا في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة.
أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، كونها تناقش موضوعاً من الموضوعات المهمة التي تتعلق بالكشف عن دور كلية التربية بجامعة طنطا في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، من أجل التعامل مع الانفجار المعرفي والتقني السريع بكل أبعاده وأشكاله، وتقديم كل أنواع المساعدة لخريجي كليات التربية والعمل على تطوير أدائهم في المجتمع الذي يعد نواة للمجتمع المتطور في العصر الراهن، كما تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة المستهدفة، فالفئة المستهدفة فئة الطلاب المعلمين، فبهم يمكن تحقيق التعليم التي تتبناه مصر، كما تتبع أهمية هذه الدراسة كونها تبحث في الوقوف على واقع الأدوار التي تقدمها كلية التربية من أجل تنمية اتجاهات الطلاب نحو التعلم مدى الحياة.

حدود الدراسة:

نظراً للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، فإن محددات الدراسة جاءت كما يلي:

- حدود موضوعية تتمثل في الأدبيات النظرية والدراسات البحثية المتوفرة وذات الصلة بمجال التعلم مدى الحياة.
- الحدود المكانية: كلية التربية جامعة طنطا.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بكلية التربية بطنطا.
- الحدود الزمنية: تتمثل في فترة تطبيق أداة البحث (الاستبانة) حيث تم التطبيق في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

١. الاتجاه

حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، تؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة من المتغيرات المتنوعة (Dwagr,2006,98).

ويعرف الاتجاه إجرائياً: حاله من الاستعداد توجه الطالب وتحفزه لاكتساب الأفكار

والقيم الجديدة طول حياته.

٢. التعلم مدى الحياة

يعرف كولنز "Collins" التعلم مدى الحياة أنه "توجيه ذاتي مستمر يحفز الأفراد

ويمكنهم من اكتساب المعرفة والمهارات والقيم، وإدراك أنها عملية مطلوبة في جميع مناحي حياتهم وتطبيقها يستلزم ثقة، إبداع وتهيئة الظروف البيئية (Collins,2009,70).

وتعرف الدراسة التعلم مدى الحياة إجرائياً بأنه كل ما تقدمه كليات التربية من قبل

الإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، والمناهج، والأنشطة، للطلاب المعلم من أجل تمكينه من

مواصلة التعلم مدى الحياة.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض الدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية، مع التنبيه على أن المحك الرئيس في أولوية العرض هو التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم، وذلك على النحو الآتي:
أولاً: الدراسات العربية

دراسة الحازمي (٢٠١٩)، واستهدفت التعرف على أثر تعليم الطفولة المبكرة على مستقبل الطفل في التعلم مدى الحياة لتحسين جودة التعليم لطفل الروضة، والتعرف على دور رياض الأطفال في تلبية متطلبات تعليم الطفل مدى الحياة والمعوقات التي تواجهه، وقد تكون مجتمع الدراسة وعينتها من مدررات ومشرفات ومعلمات رياض الأطفال البالغ عددهم (١٠٤) مفردة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من رياض الأطفال في مدينة نجران، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وأداة لقياس دور رياض الأطفال في تعليم الطفل مدى الحياة، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها؛ أن دور رياض الأطفال إيجابي بشكل عام في تفعيل التعلم مدى الحياة لطفل الروضة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين تقييم المدررات والمشرفات ومعلمات رياض الأطفال نحو واقع رياض الأطفال في تفعيل التعلم مدى الحياة وفقاً لمتغير التخصص، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05=\alpha$) بين تقييم المدررات والمشرفات ومعلمات رياض الأطفال نحو إجراءات تلبية الروضة لمتطلبات المستقبل في تعليم الطفل مدى الحياة وفقاً لمتغير العمل، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين تقييم المدررات والمشرفات ومعلمات رياض الأطفال نحو فوائد تفعيل التعليم مدى الحياة في الطفولة المبكرة وفقاً لمتغير التخصص.

وحاولت دراسة أبو دلى (٢٠١٨) التعرف إلى تأثير مفهوم مجتمع المعرفة وخصائصه في التعلم المستمر، وكفايات التعلم المستمر، ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة، واستخدم المنهج الوصفي، وأداته الاستبانة، والتي تم توزيعها عشوائياً في عينة من (٨٣) عضواً وتم التوصل إلى أن مجتمع المعرفة له تعريفه الذي يقوم على مجموعة من المبادئ، وله خصائصه في جوانب حياة المجتمعات، وأن التعلم المستمر في مجتمع المعرفة، مطالب بإحداث تغييرات على أربع مستويات: مفهومه وأهدافه، ومحتواه، وطرقه، وإدارته، وأن درجة أهمية كل من كفايات التعلم المستمر ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة عالية جداً،

وجود فروق وفقاً لجهة الحصول على المؤهل العلمي، ولصالح الجامعات العربية، ووفقاً لعدد سنوات الخبرة، ولصالح ذوى خبرة أكثر من ١٠ سنوات.

أما دراسة حافظ (٢٠١٧)، فهذفت التعرف على مهارات التعلم مدى الحياة وعلاقتها بأداءات معلم الرياضيات التدريسية ومعتقداته عن مجتمع التعلم المهني في المرحلة الثانوية، ودراسة أثر تعزيز تلك المهارات لدى المعلم وأثرها على أداءاته التدريسية وبالتالي انعكاسها على المستوي التحصيلي لطلابها وتنمية مهارات التعلم مدى الحياة لديهم. وتم تصميم برنامج تدريبي مكون من أربعة محاور أساسية تتناول مهارات التعلم مدى الحياة هي مهارات تكنولوجياية وتقنية، ومهارات شخصية، ومهارات التفكير العليا، ومهارات تعلم المحتوى الأكاديمي، وتم تنفيذ موضوعات البرنامج من خلال تفعيل مجتمع تعلم مهني حيث يتبادل معلمي الرياضيات الخبرات فيما بينهم وبملاحظة أداءات بعضهم البعض التدريسية باستخدام بطاقة ملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) معلماً من معلمي الرياضيات للصف الأول الثانوي، وطبقت عليهم أدوات الدراسة المتمثلة في بطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية واستبيان مجتمع التعلم المهني للمعلمين واختبار تحصيل في الرياضيات واستبيان مهارات التعلم مدى الحياة لكل من المعلم والمتعلم حيث تم اختيار ثلاثة فصول (بإجمالي ١٤ طالب) من الفصول المسئول عنها معلمي عينة الدراسة، وطبقت عليهم الأدوات قبلياً وبعدياً كما طبق الاختبار التحصيلي في الرياضيات على مجموعة تجريبية (أحد الفصول الثلاثة) وأخري ضابطة (٣٨ طالب-خارج عينة الدراسة)، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي الرياضيات مهارات التعلم مدى الحياة وأن له أثر إيجابي في تطوير أداءاتهم التدريسية وتقدير مجتمع التعلم المهني رغم حاجتهم إلى توفير متطلبات مجتمع التعلم المهني، كما تأثر الطلاب إيجابياً بشكل واضح وحدث نمو في مستواهم التحصيلي وكذا مهارات التعلم مدى الحياة لديهم.

وسعت دراسة التلاوي (٢٠١٦) إلى الوقوف على ماهية المؤسسات الدعوية وأهدافها وأهميتها، والتعرف على الأسس الفلسفية والاجتماعية التي تنطلق منها المؤسسات الدعوية، وتحديد ماهية قيم التعلم مدى الحياة للجميع وخصائصها وأهميتها لكل من الفرد والمجتمع، والتوصل لتصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات الدعوية في تنمية قيم التعلم مدى الحياة للجميع، وقد اتبعت الدراسة المنهجين الوصفي والتحليل المستقبلي. وتوصلت الدراسة

إلى مجموعة من النتائج منها؛ استطاعت المؤسسات الدعوية أن تواصل مسيرتها محققة أهدافها وفقاً لأسسها وفلسفتها ومبادئها وجهودها التربوية التي تتوافق مع إمكانيات وقدرات المجتمع من أجل تنمية مستدامة، كما توصلت إلى أهمية دور المؤسسات الدعوية في تنمية قيم التعلم مدى الحياة للجميع مما تسهم في بناء الشخصية الإنسانية وفقاً لأدوارها التربوية وجهود المؤسسة الدعوية ولأسسها الفلسفية والاجتماعية، وأنشطتها المتنوعة والمميزة وبرامجها الملائمة لمنتسبيها وانخراطها في كل الميادين والساعية لسلامة الإنسان وضمان حقوقه وحرية ونهضته وسعادته وتنميته، وتحول المؤسسة الدعوية من مؤسسة منعزلة عن المجتمع، إلى مركز إشعاع فكري ومعرفي وثقافي داخل المجتمع المحيط بها؛ مما يسهم في تنمية قيم التعلم مدى الحياة للجميع للمشاركة في التنمية المستدامة.

دراسة مسيل(٢٠١٦) استهدفت بصورة أساسية وضع تصور مقترح لتصميم مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر، في ضوء خبرة كندا في هذا المجال، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف سارت الدراسة في مجموعة من الخطوات، بدأت بالإطار العام للدراسة، ثم تحليل مفهوم التعلم مدى الحياة، والأسس النظرية لمؤشر التعلم المركب، تلا ذلك عرض خبرة كندا في تطبيق مؤشر التعلم المركب، ثم تحليل واقع أبعاد التعلم مدى الحياة في مصر، تضمنت الخطوة الأخيرة التصور المقترح الذي يمكن من خلاله تصميم مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر في ضوء الخبرة الكندية في هذا المجال.

دراسة موسي(٢٠١٦) استهدفت التعرف على متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة؟ وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات والتوصيات لتحقيق المتطلبات، منها: ضرورة تمهين تعليم الكبار، توفير الحوافز المادية والمعنوية لمعلم الكبار، العمل على إنشاء جمعية أو نقابة لمعلمي الكبار، ذات أهداف تربوية وثقافية واجتماعية، الاهتمام والتركيز على تحقيق التعليم للجميع؛ مما يساعد على تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع المصري، تمكين معلمي الكبار من العمل على تطوير مكانتهم وكفاياتهم وتدريبهم، وترسيخ وتعميق فكرة التعلم الذاتي المستمر لدى معلم الكبار، في مرحلة إعدادهم، وأثناء الخدمة، بحيث تصبح جزءاً من شخصيته وتكوينه الفكري، بحيث توجهه مدى الحياة في تعامله وتواصله مع الأميين الكبار.

وسعت دراسة أحمد (٢٠١٥) إلى الكشف عن فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والاتجاه نحو التعلم النشط لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت العينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في العلوم، واختبار مهارات التعلم مدى الحياة، كذلك مقياس الاتجاه نحو التعلم النشط. وأثبتت نتائج البحث الخاصة بالتحصيل، تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقابل التطبيقي القبلي وتفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة. وكذلك وجود فروق دالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة مقابل التطبيق القبلي. وأثبتت أيضاً النتائج الخاصة باختبار مهارات التعلم مدى الحياة على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقابل التطبيق القبلي، وتفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة. وكذلك بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو التعلم النشط في تعلم العلوم. وأخيراً أكدت النتائج على فاعلية التعلم النشط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل للمعارف والمعلومات العلمية المتضمنة في وحدتي المادة والقوى والطاقة.

وهدفت دراسة هان، سرسوك (٢٠١٢) إلى الحديث عن مفهوم التعلم مدى الحياة، وماهية الالتزامات التي جاءت في ميثاق الجامعات الأوروبية للتعلم مدى الحياة، الذي بدوره شجع المؤسسات التعليمية الأوروبية، على اتباع نهج إستراتيجي شامل لعملية التدريس والتعلم، بحيث تكون عملية مستمرة مدى الحياة. كما يتناول التقرير النتائج والتحديات التي واجهت تنفيذ مشروع بعنوان: « صياغة الاستراتيجيات الجامعية الشاملة والنشطة "Shaping Inclusive and Responsive L'niversity Srategies" SIRUS الذي جاء لتعزيز أليات التعلم مدى الحياة في المؤسسات التعليمية الأوروبية المختلفة وتطويرها.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة (Polyzois, 2010) سعت نحو استقصاء أهمية المنهج الدراسي في تشكيل الاتجاهات نحو التعلم مدى الحياة، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب كلية طب الأسنان، واستخدمت الاستبانة بهدف تحديد الأنشطة المهنية الحالية، والتدريب بعد الجامعي، ونوعية الممارسة، والانتماء للمستشفى، واستخدام الخدمات المعلوماتية والوقت المخصص للتعليم مدى الحياة. وأوضحت النتائج عدم دلالة الارتباط بين المنهج الدراسي والتعليم المستمر، وهو ما يعطي دلالة على ضعف الأثر الخاص بالمقررات الجامعية في مجال طب الأسنان في تنمية اتجاهات الطلاب نحو التعلم مدى الحياة.

دراسة (Li, 2012) استهدفت التحقق من دور الجامعات في المهارات والاستعدادات الخاصة بالتعلم مدى الحياة. وطبقت الدراسة على (٢٠) طالباً من الطلاب الدوليين المقيدون بدرجة الدكتوراه بثلاثة من الجامعات بدولة نيوزيلندا، وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المقننة، وأسفرت النتائج عن كون تعلمهم التحويلي الرهن هو نتيجة السعادة، المرح، النجاح والاستعداد، هذا بالإضافة إلى التحديات والصعوبات التي واجهتهم، وهو ما زاد من مستوى كفاءتهم البيثقافية، وتفكيرهم الناقد، ومهاراتهم البحثية، والاستقلالية، والقدرات العلمية، وأسهم في تعزيز استعدادهم نحو تحديات جديدة ومتطلبات أكاديمية متعددة.

أما دراسة (Orlanova 2012) فاستهدفت تحليل ما إذا كان نظام التعليم المستمر في جمهورية روسيا الاتحادية قادراً على إعداد الكبار والشباب للعمل في سوق مجتمع المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النظري، وتوصلت الدراسة إلى أن نظام التعليم المستمر الحالي في روسيا يعاني ضعف الارتباط بين التعليم النظري والتدريب، وحاجته إلى تشكيل نظام خاص لمحتواه وتنظيمه واختبار نتائج التعلم، وضرورة العناية بتحسين نوعية التعلم المبكر، من حيث تطوير معارف الأطفال الأساسية، وإكسابهم اتجاهات إيجابية، مثل: الصبر، الفعالية، الثقة بالذات.

دراسة (Slaus 2013) استهدفت مناقشة دور التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين في تغيير الإنسان للدخول إلى عالم المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى ضرورة العناية بالتعليم مدى الحياة، وإحداث تغييرات فيه، باستثمار تقنيات المعلومات والاتصال لتوفيره للجميع، وأن تكون مهمته إعداد أفراد عاملين أكفاء، ويمتلكون

حلولاً علمية، وأفكاراً للتسويق، وشخصيات ناشجة ومستقرة، وقادرة على اتخاذ القرار، مع ضرورة التعاون بين القطاعين العام والخاص، وضمان التنوع في التعليم ومرونته وجودته.

دراسة (Mwaikokesya, 2014) استهدفت التحقق من الخبرات الشخصية والمؤسسية كمنبئات بتغير أو تنمية الاتجاهات نحو التعلم مدى الحياة لدى طلاب الجامعة بدولة تنزانيا. وتبنت الدراسة مدخل دراسة الحالة، وتم جمع البيانات باستخدام استبيان مكوناً من أربعة أبعاد خاصة بالتعلم مدى الحياة وهي: مهارات التعلم، الضبط الذاتي، المهارات المعلوماتية، والمهارات الريادية. وتمثلت العينة في (٨٣٩) من طلاب الفرقتين الأولى والثانية بإحدى الجامعات الحكومية بتنزانيا. وبالإضافة لما سبق، أجريت المقابلات شبه المقننة مع (٢٣) من الطلاب، (٤) من أمناء المكتبات، (٣) واضعي السياسات، (٤) من عمداء الكليات. وأوضحت النتائج أن الخبرات المؤسسية ممثلة في المحاضرين، الأهداف التعليمية، وإجراءات الاختبارات، والعلاقات الاجتماعية مع الأصدقاء كانت منبئات ذات دلالة بتنمية طلاب الجامعة للخصائص اللازمة نحو التعلم مدى الحياة.

دراسة (Mašić, Zovko, & Samaržija, 2017) استهدفت التحقق من معارف واتجاهات الطلاب نحو التعلم مدى الحياة، والمقارنة في هذا الشأن بين طلاب المرحلة الثانوية والجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من طلاب إحدى الجامعات الكرواتية، و(١٠٠) من طلاب المرحلة الثانوية. وتم جمع البيانات باستخدام استبيانين إحداهما لطلاب الجامعة والأخرى لطلاب المرحلة الثانوية. وبالنسبة للنتائج، فقد أوضحت وجود اتجاهات موجبة نحو التعلم مدى الحياة لدى معظم المشاركين بالدراسة، ووجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة فيما يتعلق بالمعرفة الخاصة بالتعلم مدى الحياة لصالح طلاب الجامعة.

دراسة (Culver Braxton, & Pascarella, 2019) استهدفت التحقق من العلاقة بين الصرامة الأكاديمية بمهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم مدى الحياة لدى طلاب الجامعة المنتسبين لـ (٤٦) مؤسسة تعليم عالي بالولايات المتحدة الأمريكية. وتبنت الدراسة المدخل الوصفي، وأوضحت النتائج ارتباط الصرامة الأكاديمية على نحو موجب ودال بمظهري الدافعية نحو التعلم مدى الحياة (الحاجة إلى المعرفة - الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم) في نهاية الفرقة الأولى الجامعية، وارتباط الصرامة الأكاديمية بمهارات التفكير الناقد

ومظهري الدافعية نحو التعلم بنهاية الفرقة الرابعة الجامعية، مع زيادة مستوى الدلالة بالفرقة الرابعة مقارنة بالأولى.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة ذات الاتصال المباشر وغير المباشر بموضوع الدراسة، أن بعضها تناول التعلم مدى الحياة كدراسة الحازمي (٢٠١٩)، ودراسة حافظ (٢٠١٧)، ودراسة التلاوي (٢٠١٦)، ودراسة مسيل (٢٠١٦)، ودراسة موسى (٢٠١٦)، ودراسة أحمد (٢٠١٥)، ودراسة هان، سرسوك (٢٠١٢)، كما تناول بعض منها دور المؤسسات المختلفة في تعزيز التعلم مدى الحياة كدراسة التلاوي (٢٠١٦)، ودراسة مسيل (٢٠١٦)، ودراسة موسى (٢٠١٦). ودراسة (Slaus 2013)، ودراسة (Orlanova 2012).

وفي المجمل يتضح الاتفاق بين جميع الدراسات على أهمية الأدوار التي تقوم بها المؤسسات في تكوين اتجاهات نحو التعلم مدى الحياة وهذا يستدعي الكشف عن دور كلية التربية بجامعة طنطا في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار المفاهيمي للدراسة الحالية، وتحديد المشكلة، وتصميم الاستبانة، ومعالجتها إحصائياً، إضافة إلى مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة وذلك عند عرض نتائج البحث وتحليله.

المحور الأول: الإطار النظري للدراسة:

ويتضمن المعالجة النظرية وللعناصر والمفاهيم الآتية:

١- مفهوم التعلم مدى الحياة

لقد أصبح لمفهوم التعليم مدى الحياة أولوية مهمة في خطط التعليم لجميع الدول الصناعية، فالتغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع والاقتصاد والحياة العملية تقتضي أن نترجم مبدأ التعليم مدى الحياة إلى ممارسة على مستوى الفرد والمجتمع.

ويمكن تعريفه بأنه: تحصيل العلم مدى وعرض الحياة بدافع ذاتي لأسباب شخصية أو مهنية، ويعتمد هذا المبدأ على فكرة أن التعلم غير محدد في فترة الصغر أو في غرفة الدراسة بل يتعداها إلى كل مراحل العمر وفي أي مكان (جابر، ٢٠٠٠: ٥٤).

ويشير التعلم مدى الحياة إلى الأنشطة التي يقوم بها المتعلمين لتحسين معرفتهم ومهاراتهم وكفاءتهم في مجال معين مع الأخذ في الاعتبار الدافعية المرتبطة بمجتمعهم

وأهدافهم الشخصية، وكذلك يشير التعلم مدى الحياة إلى قدرة الأفراد على التكيف مع المهارات الجديدة والتدريب عليها (Laal, M,2011,611).

كما يعرف التعلم مدى الحياة بأنه هو "الاستفادة من فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية أثناء حياة الأفراد من أجل تعزيز التطوير المستمر للمعارف والمهارات اللازمة للعمل وإثبات تحقيق الذات، كما يعد التعلم مدى الحياة بأنه تطوعي ومدفوع ذاتياً للسعي إلى اكتساب المعرفة وذلك لأسباب إما شخصية أو مهنية، وبالتالي فإنه لايعزز فقط الاندماج في المجتمع والمواطنة النشطة وتنمية الشخصية، ولكن أيضاً القدرة التنافسية والتوظيف" (إبراهيم، ٢٠١٨ : ٢٧).

ويمكن تعريف مهارات التعلم مدى الحياة بأنها السلوكيات التي يؤديها المتعلم مدى الحياة أثناء إجراء المهام والأنشطة الفردية، والجماعية وتتمثل في الملاحظة والاستنتاج أو جمع البيانات باستخدام الأرقام والتواصل العلمي وتصنيف المشكلات وحلها، والتطبيق، والقدرة على الإدارة، والقدرة على المنافسة مع التماسك الاجتماعي، والمشاركة، والاتصال والتعاون، وعدم الاستهانة بقيمة الأشياء الصغيرة، والإبداع والتجديد، والمهارات المهنية، والتقويم، (Suto, I Renka,2013,11).

٢- أهداف الجامعة لتحقيق التعلم مدى الحياة
تسعى الجامعة لتحقيق التعلم مدى الحياة من خلال السعي لتحقيق جملة من الأهداف منها (فنون، ٢٠١٦ : ٣٨٧-٣٨٨).

أ. توفير بيئة تعليمية محفزة تساهم في تعزيز ثقافة التعليم / التعلم المستمر.
- تحديد مسارات وبرامج تستهدف الطلاب وتلبي حاجاتهم التنموية (المعرفية، والاقتصادية، والاجتماعية).

- وضع نظام إداري ذو كفاءة عالية لتعليم الكبار في سياق التعلم مدى الحياة.
ولتحقيق تلك الأهداف لابد من الوقوف على بعض الأنشطة التي تحقق هذا الهدف منها:

- دراسة وتحليل احتياجات القطاعات المختلفة من البرامج في مصر.
- بناء وتطوير البرامج والمسارات المطلوبة التي تساهم في تنمية الكبار في المجتمع وفق حاجات القطاعات وسوق العمل.

- إنشاء نظام إداري يضمن تبادل معلومات ويحدد المسؤوليات وأليات العمل والعلاقات التشاركية بين المؤسسات.

- تطوير مؤهلات وخبرات وقدرات المتعلمين الكبار الكامنة لتمكينهم من الحصول على فرص عمل جديدة لملائمة احتياجات سوق العمل.
- تعزيز التكامل والشراكة بين القطاعات والمؤسسات الرسمية والأهلية ضمن منظور تنموي اقتصادي اجتماعي.
- إعداد وتأهيل كوادر القطاعات المختلفة العامة والمهتمة بتعليم الكبار.
- ب. تطوير مؤهلات وخبرات وقدرات المتعلمين الكبار الكامنة لتمكينهم من الحصول على فرص عمل جديدة لملائمة احتياجات سوق العمل.
- ويتضمن هذا الهدف:
- تعزيز التكامل والشراكة بين القطاعات والمؤسسات الرسمية والأهلية ضمن منظور تنموي اقتصادي اجتماعي.
- إعداد وتأهيل كوادر القطاعات المختلفة العاملة والمهتمة بتعليم الكبار.
- ولتحقيق تلك الأهداف لابد من الوقوف على بعض الأنشطة التي تحقق هذا الهدف منها:
- إنشاء هيئة تعليم الكبار.
- دراسة احتياجات السوق للكوادر وربطها بالخبرات والمؤهلات المطلوبة.
- فتح مسارات لتأهيل الكوادر.
- تحديد حقول تطلق العنان لإبداعات المتعلمين الكبار وربطها بمسارات تاهيلية وتدريبية.
- تحديث المهارات والبرامج الدراسية القائمة.
- وضع أنظمة لتطوير المؤسسات وتطوير كفايات طواقمها.

ج. تعليم الكبار متاحًا للجميع ضمن معايير مطورة للجودة والتميز واعتماد الشهادات ضمن المعايير للبرامج التدريبية.
ويتضمن هذا الهدف:

- بنية تحتية وبيئة تعليمية داعمة لتعليم الكبار.
 - إطار تشريعي ناظم لتعليم الكبار.
- ولتحقيق تلك الأهداف لابد من الوقوف على بعض الأنشطة التي تحقق هذا الهدف منها:

- تضمين تعليم الكبار في نظام الإرشاد المهني.
 - تطوير نظام موحد ومعتمد للاعتراف بالتعليم غير النظامي ضمن إطار المعايير العالمية للمؤهلات.
 - وضع معايير وآليات - إجراءات ضمن الجودة للبرامج.
 - تحديد المؤسسات المزودة لبرامج تعليم الكبار، بمعنى اجتياز المتطلبات حسب التشريعات والمعايير.
 - تنظيم الفعاليات والأنشطة الإعلامية التي تعزز وتشجع على تعليم الكبار.
- ٣- مبادئ التعلم مدى الحياة
- البرامج والدورات التي تقدمها مؤسسات التعليم من خلال التعلم مدى الحياة تحكمها ضوابط تسعى إلى تحقيق أقصى فائده منها ، وأشار إليها "زاجدا" علي النحو التالي
(Zajda,2007:70):

- يعكس التعلم مدى الحياه الأبعاد الأخلاقية والاجتماعيه للمجتمع، حيث يستفيد من الخبرات العالمية مع مراعاة هذا الضابط.
- يدعم التأهيل الاجتماعي والعدالة الاجتماعية.
- الاستجابة إلى الضرورات العالمية لتنمية الموارد البشرية.

٤- فروض الربط بين الحياة والتعلم

للتعلم مدى الحياة مجموعة من الفروض منها (هلال، ٢٠١٦: ٢٠٦-٢٠٧).

أ. التعلم مدى الحياة والعالمية : بغض النظر عن الاختلافات الثقافية يبدو أن البشر عبر العالم يعيشون حياة يصبح التعلم من أجلها بلا معنى، إذ لم يكن نشاطاً ضرورياً لأمفر منه.

ب. التعلم مدى الحياة يمثل علامة أمان: ، فمن الصعب أن تجد مناقشات تدور في مواجهة التعلم مدى الحياة، فأولئك الذين لم يؤمنوا بعد بأهميته ووثاقته صلته بالحياة يمكن أن يعتبروا غير موجودين؛ لأنهم يعتقدون أن التعلم مجرد نوع من النشاط التمهيدى من أجل الناشئة.

ج. التعلم مدى الحياة هو الحل لكل المشكلات؛ الفقر، الحرب، المرض.

د. الحياة باعتبارها مشكلة في حد ذاتها، فالحادثة تتميز بكم وافر من التعقد، فمن ناحية نجد أن افتقاد الثقة في المعارف والقيم التقليدية، وبالتالي فإن برامج الحياة لاتصاغ على الدوام بشكل مسبق، ولكنها في نفس الوقت تقدم بدائل للمشكلة، المخاطر التي تكمن بوفرة خلف كل ركن.

هـ. التعلم مدى الحياة والتربية مدى الحياة ؛ فالتعلم عملية موجهة تختلف عن المنتج الموجه، فالمزيد من التعلم يحتاج إلى مزيد من الوقت، فالكمية الكلية من الوقت اللازم للتعلم مدى الحياة بالإضافة إلى الوقت اللازم لتعلم الأنشطة الموازية للحياة إلومية في زيادة التعلم من أجل الحياة، والتعلم عبر الحياة فالتحرر لازم من منظور تحقيق أقل فائدة.

٥- خصائص المتعلم مدى الحياة

للمتعلم الذي يريد التعلم مدى الحياة مجموعة من الخصائص هي (هلال، ٢٠١٦: ٢٠٨).

- مكتشف فاعل ومبدع للعالم.
- يعتبر المتعلم عاملاً مؤثر فيما حوله.
- يعتبر المتعلم عاملاً يحقق ذاته.
- ينظر إلى المتعلم باعتباره مكملاً للتعلم

٦- مجالات التعلم مدى الحياة بالجامعات

يشمل التعلم مدى الحياة تطوير إمكانيات الإنسان من خلال عملية مساندة تحفز الأفراد، وتمكنهم من اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والمفاهيم التي سيحتاجونها طوال حياتهم كأفراد ، ومواطنين وعاملين، ويدخل في ذلك ما يلي(الشرعي، ٢٠١٥ : ٦٨):

- تطور الكبار: التطور المستمر خلال مراحل الرشد بما في ذلك التطوير الجسدي والنفسي والاجتماعي والفكري .
- تعليم المواطنة: معرفة الحقوق والواجبات، وهذا مرتبط عادة بالهجرة إلى البلد، ويتضمن تعلم لغة ثانية، وغرس سلوكيات وأخلاقيات تعتبر مرغوبة في مجتمع ما.
- التعليم لتنمية المجتمع المحلي: على أساس أن للفرد دورًا ، أو يجب أن يكون له دور في تنمية مجتمعة المحلي.
- التعليم المستمر: ما بعد التعليم الأساسي، عادة تعليم جامعي.
- محو الأمية: noitacude ycaretil: تستخدم بمعنى تعليم أساسيات القراءة والكتابة وأساسيات الحساب والنظام الرقمي لتعد الناس ليكونوا فاعلين في العمل والمجتمع.
- تعليم العمر الثالث noitacude ega drihT : وهوالتعليم الخاص بما بعد التقاعد.
- التعليم المهني : معارف ومهارات لمهنة محددة.
- التدريب في موقع العمل/ التطور المهني: تحديث المهارات من أجل العمل الحالي أو عمل بديل.

-التعلم عن بعد Distance Learning ، وهو نظام توصيل تدريسي يربط المتعلمين بمصادر التعليم، ويوفر مدخلًا للمتعلمين الذين ليسوا منخرطين بمؤسسات تعليمية. ولكنة يساعد أيضًا في زيادة فرص التعلم للطلبة الآخرين المنتظمين في مؤسسات تعليمية، وتنفيذ التعلم عن بعد عملية تستخدم المصادر المتاحة، ويدمج معه التكنولوجيا الصاعدة "كما يعد " نظام أو عملية تعليمية ينفصل فيها المعلم عن المتعلم جغرافيًا أو زمنيًا أو يكون المتعلمين فيها مفصولين عن بعضهم أو عن مصادر التعلم . والتعلم عن بعد المعاصر ينفذ من خلال الكمبيوتر والتكنولوجيا الإلكترونية لربط الطالب في نفس الوقت أو بوقت مؤجل، أو بحسب الحاجة، وتوصيل المحتوى يمكن تحقيقه بوسائل تكنولوجية متعددة بما فيها الأقمار الصناعية والكمبيوتر وشبكات

التليفزيون الخاصة والفيديو التفاعلي، وخطوط التليفون الإلكترونية وغيرها. والتعلم عن بعد لا يستبعد أو يقف في طريق التعلم التقليدي، وغالبًا ما يستخدم الاثنان

معاً (California Distance Learning Project, 2011)

٧- نماذج التعلم مدى الحياة.

تتعدد مدخلات التعلم مدى الحياة من نماذج التوجيه الفني إلى النماذج التعويضية، إلا أن هناك ثمانية نماذج أساسية للتعلم مدى الحياة هي (Zajada, 2012, 90):

أ. النموذج الوظيفي: يركز على رأس المال البشري بالمعارف والمهارات والشهادات المطلوبة للتوظيف.

ب. معرفة القراءة والكتابة الناقدة كما طرحه بولو فريير Paulo Freir

ج. نموذج العدالة الاجتماعية حيث يشترك جزئياً مع نموذج معرفة القراءة والكتابة الناقدة ، بما في ذلك أبعاد مثل العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان والمساواة.

د. نموذج التعلم التأملي: يركز على تنمية المهارات العليا بما يجعل الفرد قادراً على تقييم النظريات المختلفة تقييماً نقدياً، بمعنى تعلم كيف تفكر.

هـ. نموذج إعادة التأهيل الاجتماعي- التعويضي: حيث يركز المحتوى التعليمي على معالجة بعض القصور في تعلم الفرد.

و. النموذج الإنساني: يهدف إلى توسيع أفق المتعلم وتحسين عقله.

ز. نموذج تربية الاندماج للتعلم مدى الحياة.

ح. نموذج الحياة.

٨- الفئات المستهدفة من التعليم مدى الحياة(الجهني، ٢٠١٧: ٣٧٢):

أ. المتسربون من التعليم: تحتاج هذه الفئة إلى إعادة تأهيل حتى يندمجوا في المجتمع باستيعابهم في مؤسسات التعليم في المجتمع وبخاصة مؤسسات التعليم العالي، وهم بحاجة إلى تأهيل اجتماعي وتربوي ووظيفي .

ب. الخريجون: يعتبر الخريجون من أهم أنواع المخرجات التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى الارتقاء بجودتها، ويركز هذا النوع من المخرجات على المعرفة الأساسية والمعلومات التي تشكل البنية التحتية لجودة الخريجين. وقد يحتاج سوق العمل إلى مهارات لم يتعلمها الخريجين، فهنا يأتي التعلم مدى الحياة ليسد

هذة الفجوة ويقول للخريجين نقدم لكم المهارات المطلوبة حتي تندمجوا في سوق العمل.

ج. الكبار: يتعلم الإنسان مهما بلغ من العمر، بما يجعله مطلوب بصورة دائمة في

سوق العمل، وهنا يقدم التعلم مدى الحياة الحلول الممكنة لذلك.

٩- متطلبات إدارة التعلم مدى الحياة داخل الجامعة

هناك مجموعة من الأسباب المؤدية إلى اهتمام مؤسسات التعليم العالي بتحسين إدارتها من أجل تحقيق تعلم مستمر طول حياة الأفراد وتمكينهم من متابعة تعلمهم بصورة سلسلة ومفيدة، وتقدم الجامعة مجموعة من المتطلبات لتحقيق التعلم مدى الحياة منها:

أ- الارتقاء بإدارة التعلم مدى الحياة من النمطية للنوعية في مفهومها وممارستها، وهذا يتطلب مايلي(محمد، ٢٠١٢: ٨٦٧-٨٦٨):

- الحاجة إلى اللامركزية لاختصار دورة اتخاذ القرار، خاصة فيما يتعلق بالعملية التعليمية، وتطويرها، مع تدريب الإداريين على مفهوم اللامركزية وممارستها في العمل الإداري.

- إسهام العاملين جميعهم مع الإدارة في صنع القرارات الإدارية واتخاذها والتخطيط لمؤسساتهم.

- تبني قيم جديدة تشجع الابتكار والإبداع، والشراكة مع المجتمع المحلي، وإتقان العمل وجودته.

ب- ضمان جودة التعليم مدى الحياة في برامجه وخدماته التعليمية من أجل ضمان مخرجات تعليميه على مستوى عالي من الكفاءة بما يمكنها من التعامل مع المتغيرات المتسارعة، فجودة التعليم مدى الحياة تعني قدرة مؤسساته على تقديم مستوى جيد من الأداء، يمكنها من تخريج مخرجات ذات مواصفات تلبي احتياجات تنمية مجتمعهم.

١٠- متطلبات المحتوى التعليمي بكليات التربية لدعم التعلم مدى الحياة
تسعى المناهج والمقررات الجامعية بكليات التربية إلى إكساب الطالب المعلم مجموعة من الأدوار تمكنه من مساندة التعلم مدى الحياة، ومن الأدوار التي تساعد المناهج على إكسابها للطالب المعلم مايلي(خطاب، ٢٠٠٠: ٣٦):

- يتعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم.

- يساعد المتعلمين على اكتساب بعض المهارات الأساسية لحل المشكلات التي تواجههم.
 - يخطط المواقف التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين.
 - يشخص حاجات كل متعلم وتقييم تقدمه في الدراسة.
 - يضع خطط الدراسة الفردية وتطويرها.
 - يخطط الصف الدراسي والحصص الدراسية وتنظيمها، بغية خلق بيئة ملائمة وفعالة للتعلم.
 - يقدم المشورة والتوجيه للطلاب.
 - يستثير تفكير الطلاب بشتى الطرق مثل طرح المشكلات وتكليفهم بالأنشطة الاستقصائية.
 - يستمع باهتمام لمشكلات الطلاب العامة والدراسية، ووضع خطط واقعية لمعالجتها.
 - يكفل الحرية الكاملة للمتعلم للتعبير عن ذاته.
- ولذا ينبغي أن يراعي المحتوى التعليمي في اختياره وبنائه بالكليات مايلي(السويدي، ٢٠١٠: ١٠٣٨):
- اختلاف محتوى التعليم المستمر عن محتوى التعليم التقليدي.
 - تنوع المحتوى وفق الاتجاهات الحديثة للتعلم مدى الحياة.
 - التركيز على مهارات وقيم التعلم مدى الحياة والتفكير العلمي، والإبداعي، والمنظومي، والاتقان والجماعية في العمل.
 - تنمية جوانب المتعلم بشكل متكامل مع الاهتمام بالتخصص العام والتخصص الدقيق.
 - تطوير معارف المتعلمين، ومهاراتهم، وقيمهم، بما يمكنهم من التنافسية العالمية.
 - تبني مواصفات وإمكانات ليكون قادراً على العمل والإنتاج بكفاءة عالية.
 - الجمع بين التعليم النظري والتدريب العملي لتحسين كفاءتهم الإنتاجية.

١١- متطلبات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لدعم التعلم مدى الحياة

إن تحديات المستقبل لا بد وأن تؤثر على دور عضو هيئة التدريس ومهامه التي لا بد وأن يعيها جيداً حتى يتمكن من أداء رسالته على أكمل وجه، وأهم تحديات المستقبل هي الانفجار السكاني، والثورة المعرفية والتكنولوجية وثورة الاتصالات، والعولمة الاقتصادية والثقافية والسياسية والتربوية، وإن من أهم الوسائل التي تساعدنا على بناء استراتيجيات لمواجهة هذه التحديات هو الأخذ بشعار التربية المستدامة التي تجعل من الإنسان متعلماً طوال عمره، والتركيز على مهارات التعلم الذاتي التي تجعل من الإنسان قادراً أن يعلم نفسه بنفسه مع أقل قدر من المساعدة سواء من المعلم أو من الآلات التعليمية مثل الحاسوب. إن التربية المستدامة تركز على أربع دعائم رئيسة يجب على عضو هيئة التدريس أن يسعى لتحقيقها وتعزيزها لدى الطالب المعلم وهي (الدوسرى، ٢٠١٦ : ٩٨٠) :

أولاً- التعلم للمعرفة: تعلم كيفية البحث عن مصادر المعلومات، وتعلم كيفية التعلم للإفادة من الفرص التعليمية المتاحة مدى الحياة.

ثانياً- التعلم للعمل: اكتساب المتعلم للكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وإتقان مهارات العمل الجماعي، في إطار التجارب والخبرات الاجتماعية المختلفة.

ثالثاً- التعلم للتعايش مع الآخرين: اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات أو الآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحل النزاع، وإدارة الصراع، وتسوية الخلافات، والحوار في إطار من الاحترام والعدالة والتفاهم والسلامة.

رابعاً- تعلم المرء ليكون: أن تتفتح شخصية المتعلم على نحو أفضل وأن لا تغفل التربية المستقبلية أي طاقة من طاقات الفرد، بما فيها الذاكرة، والاستدلال، والتفكير، والحس الجمالي، والقدرات البدنية، والقدرة على التواصل.

١٢- متطلبات الأنشطة التربوية لتدعيم التعلم مدى الحياة داخل الجامعة

تتطلب الأنشطة التربوية والتعليمية داخل الحرم الجامعي مجموعة من المتطلبات

لتحقيق التعلم مدى الحياة منها :

- يجب على الأنشطة التربوية تبني أعمدة التربية الأربعة الواردة في تقرير التعلم ذلك الكنز المكنون وهي؛ وتعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لتعيش معاً، وتعلم لتكون،

فتمت تحقيق تلك الرؤى للتعلم مدى الحياة أصبح الطالب المعلم يمتلك القدرة على مواجهة تغيرات الحياة ومستجداتها (سعيد، ٢٠٠٥: ١١٧).

- تبنى المؤسسة التعليمية لمفهوم المشاركة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي من أجل تفعيل الأنشطة على أرض الواقع، مما يسهم في تبنى الشعور المشترك بين مؤسسات المجتمع والمؤسسة التعليمية.

- تحديث بنية مؤسسة التعليم المستمر مدى الحياة وتطويرها لتكون مرنة تواكب ظروف المتعلم.

- تطوير طرق تدريس المتعلمين وتدريبهم، وأساليب تقويم تعلمهم بما يتناسب مع طبيعة مجتمع المعرفة، القائم على اكتشاف المعرفة وتطويرها، وتوظيفها في العمل (أبو خليل، ٢٠٠٦: ٦٣٣).

المحور الثاني: الطريقة والإجراءات

١- منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لملائمته أغراض الدراسة.
٢- مجتمع الدراسة والعينة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بكلية التربية بطنطا؛ خلال العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، واختيرت عينة عشوائية طبقية بلغ قوامها (٨١) عضواً بنسبة مئوية (٥٦.٦٤) من المجتمع الأصلي لأعضاء هيئة التدريس بالكلية والبالغ (١٤٣).

٣- أداة الدراسة

من خلال الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بالتعلم مدى الحياة، إضافة إلى الإطار النظري للبحث الحالي، تم إعداد استبانة لجمع البيانات في الجانب الميداني، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية لتضم شقين؛ الأول مقدمة تحتوي على الهدف من تطبيق الاستبانة، وبعض البيانات الأولية الخاصة بالعينة (الدرجة العلمية، التخصص)، بينما تضمن الثاني محاور الاستبانة الأربعة، وقد جاء المحور الأول عن أدوار الإدارة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، وتضمن (١٠) عبارات، في حين تناول المحور الثاني أدوار المحتوى التعليمي بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، وتضمن (١٠) عبارات، وتناول المحور الثالث أدوار أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة وتضمن (١٢) عبارة،

كما جاء المحور الرابع عن أدوار الأنشطة التعليمية بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، وتضمن (١١) عبارة ليصل إجمالي الاستبانة (٤٣) عبارة في صورتها النهائية. وتتطلب الاستبانة من أفراد العينة الاستجابة للعبارة عند أحد مستويات ثلاثة، ما بين (موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق).

٤- صدق الاستبانة

للتأكد من تماسك محاور الاستبانة قامت الباحثة بقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق الجذر التربيعي لمعامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١)

معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل بيرسون	الجذر التربيعي لمعامل بيرسون
الأول	.723**	.85
الثاني	.879**	.94
الثالث	.940**	.97
الرابع	.875**	.94

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول (١) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة وجميعها دال عند مستوى (٠.٠١)، كما يتضح أن الجذر التربيعي لمعاملات الارتباط المحسوبة جاء مرتفعًا، حيث تراوحت القيم بين (٠.٨٥ - ٠.٩٧) وهو ما يؤكد ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة ويدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

٥- ثبات أداة الدراسة

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ألفا

كرونباخ Cronbach's Alpha لمحاور الاستبانة وإجماليها كما بالجدول:

جدول (٢)

يبين قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة ومجموعها باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	10	.734	الرابع	11	.903
الثاني	10	.907	الإجمالي	43	.96
الثالث	12	.942			

يتضح من الجدول (٢) ارتفاع معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا

كرونباخ حيث انحصرت بين (.734- .942) وهي معاملات ثبات مقبولة، كما بلغ معامل

الثبات لإجمالي الاستبانة (96). وهو معامل ثبات مرتفع أيضاً، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

٦- إجراءات تطبيق الأداة

للحصول على المعلومات والبيانات وزعت الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، ومن ثم استرجعت وفقاً للآتي: تم تجميع الردود وتحويلها إلى ملف إكسل Excel، وتم تبويب البيانات ثم عولجت إحصائياً.

٧- أساليب المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي استهدفت القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لفقرات الاستبانة، ومحاورها، كمعامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، واختبار LSD. ولتسهيل تفسير النتائج تم إعطاء وزن للبدائل (موافق = ٣، موافق إلى حد ما = ٢، غير موافق = ١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = $(3-1) ÷ 3 = 0.66$. لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (٣)

يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
غير موافق	1-1.66
موافق إلى حد ما	1.67-2.33
موافق	2.34-3

نتائج الدراسة ومناقشتها

تعرض الباحثة في هذا المحور لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها من خلال الإجابة

على أسئلة الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما دور كلية التربية جامعة طنطا في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة ؟"

وللإجابة على السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

كما هو موضح فيما يلي:

المحور الأول: أدوار الإدارة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة

جدول (٤)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات المحور الأول

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	تقدم شراكة مجتمعية لدعم العملية التعليمية بالكلية	1.7531	.75051	متوسط
٢	تشارك الطلاب في صنع القرار في الكلية	1.4938	.70929	ضعيف
٣	تقدم مرونة في شروط القبول ونظام الدراسة	2.0370	.73220	متوسط
٤	توظف تقنيات المعلومات والمهام في تنمية قدرات الطلاب	2.3210	.78783	متوسط
٥	تقيم مؤتمرات وندوات تحت على التعلم مدى الحياة	2.2099	.86192	متوسط
٦	تنظم ملتقيات فكرية تدعو للتعلم مدى الحياة	1.4568	.72542	ضعيف
٧	تقيم دورات لتدريب الطلاب على التعلم مدى الحياة	1.5062	.74370	ضعيف
٨	تضع استراتيجية طويلة الأمد تحفز الطلاب على التعلم مدى الحياة	1.6173	.64358	ضعيف
٩	تقدم برامج تدريسية للطلاب تنمي قدراتهم على التعلم مدى الحياة	1.9012	.66342	متوسط
١٠	الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص من أجل توفير التعلم لجميع الطلاب	2.0247	.63197	متوسط
	إجمالي المحور	1.8321	.395	متوسط

يتضح من الجدول (٤) أن استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية

التربية بطنطا نحو أدوار الإدارة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة

كانت متوسطة على الفقرات (1، 3، 4، 5، 9، 10)، حيث كان المتوسط الحسابي لها أكثر

من (1.66)، بينما كانت ضعيفة على الفقرات (2، 6، 7، 8)، لوقوعها ما بين (-1.4568

1.6173)، وفيما يتعلق بمجمل المحور الأول فقد كان مستوى الاستجابة نحوه متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموع المحور (1.8321) وهو قيمة متوسطة. وتعزى تلك النتيجة إلى شعور أعضاء هيئة التدريس بأهمية الشراكة المجتمعية، والندوات والمؤتمرات من أجل تكوين اتجاهات إيجابية نحو الطلاب نحو عملية التعلم مدى الحياة، وإحساسهم بالمجهودات التي تقوم بها كليات التربية من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وفي مجال توظيف التقنيات، فالجامعة تمتلك معامل تكنولوجيا مطورة، بهدف تنمية مهارات الطلاب نحو التعلم مدى الحياة، بينما يشعر أعضاء هيئة التدريس من خلال خبرتهم من التعامل مع القرارات الجامعية بأن الطلاب لا يملكون المشاركة في صنع القرارات فالقرارات قاصرة على القيادات الجامعية، كما أن هناك قصور في تقديم الدورات التدريبية اللازمة لتنمية اتجاهات الطلاب نحو التعلم مدى الحياة، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة أبو دلى (٢٠١٨)، ودراسة التلاوي (٢٠١٦)، دراسة (Slaus 2013)، حيث أشارت نتائج دراساتهم التي طبقت على عينات مختلفة من الطلاب، من أن التعلم مدى الحياة في مجتمع المعرفة، مطالب بإحداث تغييرات على أربع مستويات : مفهومه، وأهدافه، ومحتواه، وطرقه، وإدارته.

المحور الثاني – أدوار المحتوى التعليمي بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة

جدول (٥)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات المحور الثاني

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١١	التركيز على المهارات والمعارف المهنية المتخصصة	2.1481	.82327	متوسط
١٢	تضمين المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة للمجتمع	1.4815	.65405	ضعيف
١٣	تضمين أنشطة وتدريبات تمكن المتعلمين من متابعة التعلم	2.1481	.82327	متوسط
١٤	تنوع المحتوى وفق الاتجاهات الحديثة في التعلم المستمر	2.0988	.83074	متوسط
١٥	التركيز على مهارات التفكير العلمي والإبداعي والالتقان والجماعية في العمل	1.4691	.59343	ضعيف
١٦	يطور مهارات ومعارف المتعلم وقيمهم بما يمكنهم من التنافسية العالمية	1.4938	.65428	ضعيف
١٧	يجمع بين التعليم النظري والتدريب العملي	1.7407	.77100	متوسط
١٨	يتبنى مواصفات وإمكانات إنسان مجتمع المعرفة	1.8889	.85147	متوسط
١٩	ينمي جوانب المتعلم بشكل دقيق مع الاهتمام بالتخصص العام والتخصص الدقيق	1.9259	.81820	متوسط
٢٠	تتقن المتعلم بثقافة عامة ذات مستوى عالي	1.9753	.85111	متوسط
	إجمالي المحور	1.837	.569	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بطنطا نحو أدوار المحتوى التعليمي بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة كانت متوسطة على الفقرات (11، 13، 14، 17، 18، 19، 20)، حيث كان المتوسط الحسابي لها أكثر من (1.66)، بينما كانت ضعيفة على الفقرات (12، 15، 16)، حيث كان المتوسط الحسابي لها مابين (1.469-1.4938)، وفيما يتعلق بمجمل المحور الثاني فقد كان مستوى الاستجابة نحوه متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموع المحور (1.837) وهو قيمة متوسطة.

وتعزى تلك النتيجة إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية المحتوى التعليمي في تكوين اتجاهات الطلاب نحو التعلم مدى الحياة، كما تعزى ذات النتيجة إلى اطلاع أعضاء هيئة التدريس على أليات وضع المنهج، والتي أصبحت تعتمد على توصيف المناهج وبلورتها لتلبية رغبات واحتياجات الطلاب، وتطويرها من أجل تحقيق أكثر إفادة من المحتوى التعليمي لتنمية الطلاب وتوجيههم نحو التعليم المستمر طول الحياة، كما تعزى ذات النتيجة إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس بأن المناهج التعليمية مازالت في معظمها يعتمد على الحشو الأمر الذي يخاطب ذاكرة المتعلم، دون معاملة فكره، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة التلاوي (٢٠١٦)، ودراسة أبو دلى (٢٠١٨)، حيث أشارت نتائج دراساتهم التي طبقت على عينات مختلفة من الطلاب أن التعلم المستمر في مجتمع المعرفة، مطالب بإحداث تغييرات على أربع مستويات: مفهومه، وأهدافه، ومحتواه، وطرقه، وإدارته، كما تتفق تلك الدراسة مع دراسة حافظ (٢٠١٧)، ودراسة أحمد (٢٠١٥)، ودراسة (Orlanova 2012)، والتي أشارت نتائج دراساتهم التي طبقت على عينات مختلفة من الطلاب إلى أن نظام التعليم المستمر الحالي في روسيا يعاني ضعف الارتباط بين التعليم النظري والتدريب، وحاجته إلى تشكيل نظام خاص لمحتواه وتنظيمه واختبار نتائج التعلم، وضرورة العناية بتحسين نوعية التعلم المبكر.

دور كليات التربية في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة

المحور الثالث: أدوار يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة

جدول (٦)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات المحور الثالث

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
٢١	مشاركة المتعلمين بنشاط وفعالية في عملية التعلم	2.2222	.82158	متوسط
٢٢	ممارسة أساليب تنمي التعلم الذاتي لدى المتعلمين	2.0864	.77778	متوسط
٢٣	توظيف التقنيات الحديثة في عملية التعلم	1.9506	.77300	متوسط
٢٤	استخدام أساليب لتنمية مهارات التفكير العلمي والمنهجي	2.0494	.78901	متوسط
٢٥	تحفيز المتعلمين على التعلم الذاتي	2.0617	.84181	متوسط
٢٦	استخدام طرق تدريس تنمي قدرات التعلم الذاتي للطلاب	1.7531	.79892	متوسط
٢٧	يكلف الطلاب بأبحاث وأنشطة تنمي التعلم الذاتي	1.9383	.81157	متوسط
٢٨	يمكن المتعلمين من قياس مدى تعلمهم ذاتياً	2.0123	.82906	متوسط
٢٩	يشجع الطلاب على توظيف مصادر المعرفة في خدمة التعلم	1.8395	.88680	متوسط
٣٠	يحفز الطلاب لاستخدامهم الوسائل التكنولوجية الحديثة	1.7531	.84455	متوسط
٣١	يستخدم مهارات تقييم وتقويم تقيس مهارات تفكيرهم واستخدامهم للمنهج العلمي في التفكير	1.9877	.85869	متوسط
٣٢	تنوع مصادر التعلم مع الاستفادة من صيغ التعلم المستمر	1.7160	.80985	متوسط
	إجمالي البعد	1.947	.64	متوسط

يتضح من الجدول (٦) أن استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بطنطا نحو أدوار أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة كانت متوسطة على جميع فقرات المحور الثالث، حيث كان المتوسط الحسابي لها أكثر من (1.66)، كما كان المتوسط الإجمالي للمحور الثالث متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموع المحور (1.947) وهو قيمة متوسطة.

وتعزى تلك النتيجة إلى تكبل أعضاء هيئة التدريس بالكثير من المهام التي تحد من قيامهم بالأدوار الموكلة إليهم بهدف تحفيزهم للطلاب من أجل تنمية اتجاهاتهم نحو التعلم مدى الحياة، كما تعزى ذات النتيجة إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في المقام الأول بترسيخ المادة الأكاديمية والمحتوى التعليمي في عقول الطلاب من أجل بناء الطلاب أكاديمياً، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة حافظ (٢٠١٧)، والتي أشارت نتائجها إلى

ضرورة التركيز على مهارات التعلم مدى الحياة وكيفية توظيفها مع طلابهم، ودراسة موسي(٢٠١٦). والتي أشارت نتائجها إلى ضرورة تمكين معلمي الكبار من العمل على تطوير مكانتهم وكفاياتهم وتدريبهم، ترسيخ وتعميق فكرة التعلم الذاتي المستمر لدى معلم الكبار، ودراسة (Orlanova 2012)، والتي أشارت نتائجها إلى ضرورة العناية بتحسين نوعية التعلم المبكر، من حيث تطوير معارف الأطفال الأساسية، وإكسابهم اتجاهات إيجابية، ودراسة هان، سرسوك(٢٠١٢)، والتي أشارت نتائجها إلى ضرورة اتباع نهج إستراتيجي شامل لعملية التدريس والتعلم، بحيث تكون عملية مستمرة لدى الحياة المحور الرابع : أدوار الأنشطة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة

جدول (٧)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى فقرات المحور الرابع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
٣٣	تحفز الطلاب على التعلم المستمر	1.9012	.75175	متوسط
٣٤	تنمي مهارات البحث والتقصي من خلال مصادر معتمدة	1.4815	.69121	ضعيف
٣٥	تستخدم التطبيقات التكنولوجية الحديثة لمواصلة التعلم	2.0988	.84565	متوسط
٣٦	توفر بيئة جامعية تنمي قدرات الطلاب على التعلم المستمر	2.1235	.84236	متوسط
٣٧	تنمي مهارات الطلاب على العمل الإبداعي	1.8272	.81838	متوسط
٣٨	تمكن الطلاب من تكوين فرق عمل	1.9506	.82008	متوسط
٣٩	تربط المجتمع الجامعي بالبيئة الخارجية	1.3951	.56301	ضعيف
٤٠	تستخدم المكتبة في تفعيل الأنشطة	1.6296	.76558	ضعيف
٤١	توظف الأنشطة من أجل خدمة المجتمع الخارجي	1.5802	.73933	ضعيف
٤٢	تنمي قيم التفكير العلمي للطلاب	1.8025	.76518	متوسط
٤٣	تكسب المتعلم مهارات البحث العلمي الصحيح	1.8272	.80297	متوسط
	إجمالي البعد	1.56	.55	ضعيف

يتضح من الجدول(٧) أن استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بطنطا نحو أدوار الأنشطة التعليمية بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة كانت متوسطة على الفقرات(33، 35، 36، 37، 38، 42، 43)، حيث كان المتوسط الحسابي لها أكثر من (1.66)، بينما كانت ضعيفة على الفقرات(34، 39، 40، 41، 43)، حيث كان المتوسط الحسابي لها ما بين (1.6296-1.3951)، وفيما يتعلق

بمجموع المحور الرابع فقد كان مستوى الاستجابة نحوه ضعيفاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموع المحور (1.56) وهو قيمة ضعيفة.

وتعزى تلك النتيجة إلى وعى أعضاء هيئة التدريس بأهمية التحفيز، كما تعزى تلك النتيجة إلى وجود معامل تكنولوجيا مطورة لكنها تستخدم في كثير من الأغراض منها إعداد الطالب المعلم للتعلم مدى الحياة، كما تعزى ذات النتيجة إلى أن العمل داخل الكليات من قبل الطلاب يعتمد على الفردية، كما تعزى ذات النتيجة إلى عزوف كثير من الطلاب عن الدراسات العليا، كما تعزى ذات النتيجة إلى عدم وجود آليات تواصل فعالة بين البيئة الخارجية والجامعة، الأمر الذي يجعل هناك ضعف في توظيف الأنشطة الجامعية لخدمة المجتمع، نتيجة عدم وجود أدوات ربط بين الجامعة والبيئة الخارجية، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة موسي (2016)، ودراسة (Slaus 2013)، والتي ضعف التعاون بين القطاعين العام والخاص، دراسة (Orlanova 2012)، والتي توصلت إلى ضعف العناية بتحسين نوعية التعلم المبكر، من حيث تطوير معارف الأطفال الأساسية.

ثانياً: الإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني والذي ينص على: "هل توجد فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بطنطا نحو دور كليات التربية في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة تعزى إلى متغيرات (المنصب الإداري - الدرجة العلمية - التخصص)؟" ويمكن الإجابة على السؤال الثاني من خلال الجداول الآتية:

أ- الفروق حول محاور الاستبانة والتي تُعزى لاختلاف متغير المنصب الإداري:
جدول (٨)

دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة حسب متغير المنصب الإداري باستخدام اختبار t. test لعينتين مستقلتين

المحور	المنصب الإداري	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	تولى منصب إداري	22.9333	4.02611	79	6.005	.000 دالة
	لم يتولى منصب إداري	17.2727	3.11594			
الثاني	تولى منصب إداري	22.3333	5.32738	79	3.149	.002 دالة
	لم يتولى منصب إداري	17.4697	5.41570			
الثالث	تولى منصب إداري	28.2667	4.78788	79	2.850	.006 دالة
	لم يتولى منصب إداري	22.2576	7.81775			
الرابع	تولى منصب إداري	21.8000	4.26280	79	1.569	.121 غير دالة
	لم يتولى منصب إداري	19.1212	6.27453			
الإجمالي	تولى منصب إداري	95.3333	13.15657	79	3.526	.001 دالة
	لم يتولى منصب إداري	76.1212	20.09555			

يتضح من الجدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول إجمالي الاستبانة ومحاورها (الأول): أدوار الإدارة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، الثاني: أدوار المحتوى التعليمي بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، الثالث: أدوار أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة)، عند مستوى (٠.٠٥) ترجع لاختلاف متغير المنصب الإداري لأعضاء هيئة التدريس وكانت جميع هذه الفروق لصالح من تولى منصب إداري، وتعزى الفروق إلى خبرة أعضاء هيئة التدريس ووعي الإداريين من أعضاء هيئة التدريس بالأدوار التي يجب أن تقوم بها الجامعة من أجل تكوين اتجاهات إيجابية من الطلاب نحو التعلم مدى الحياة وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة أبو دلى (٢٠١٨).

بينما لم تظهر نتائج الجدول (٨) دلالة فروق إحصائية حول المحور الرابع الخاص بأدوار الأنشطة التعليمية بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة. ب- الفروق حول محاور الاستبانة والتي تُعزى لاختلاف متغير الدرجة العلمية: جدول (٩)

يوضح نتائج اختبار التباين لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة حول محاور الاستبانة حسب متغير الدرجة العلمية باستخدام اختبار التباين أحادي الاتجاه

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	380.701	2	190.351	17.086	.000 دالة
	داخل المجموعات	868.953	78	11.140		
	المجموع	1249.654	80			
الثاني	بين المجموعات	315.216	2	157.608	5.397	.006 دالة
	داخل المجموعات	2277.673	78	29.201		
	المجموع	2592.889	80			
الثالث	بين المجموعات	355.095	2	177.548	3.162	.048 دالة
	داخل المجموعات	4379.794	78	56.151		
	المجموع	4734.889	80			
الرابع	بين المجموعات	208.789	2	104.394	3.024	.05 دالة
	داخل المجموعات	2692.347	78	34.517		
	المجموع	2901.136	80			
الإجمالي	بين المجموعات	4753.166	2	2376.583	6.520	.002 دالة
	داخل المجموعات	28430.488	78	364.493		
	المجموع	33183.654	80			

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الاستبانة مجملة ومحاورها (الأول - الثاني - الثالث - الرابع) تبعاً لمتغير الدرجة العلمية حيث جاءت قيم (ف) دالة عند مستوى (٠.٠٥).

- ولمعرفة اتجاه الفروق على إجمالي الاستبانة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية نستخدم اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية:

جدول (١٠)

يوضح نتائج اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ - ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الإجمالي	أستاذ	أستاذ مساعد	3.55080*	1.07782	.001
		مدرس	5.13203*	.87843	.000
	أستاذ مساعد	مدرس	1.58123	.95946	.103

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية 0.05.

يتضح من الجدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية بالنسبة لإجمالي الاستبانة، لصالح فئة أستاذ حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أستاذ و أستاذ مساعد، (3.5508^*)، وجاءت قيمة الفرق بين متوسطات أستاذ ومدرس (5.13203^*)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وتعزى تلك النتائج إلى خبرة أساتذة الجامعات بالأدوار التي يجب أن تقوم بها كليات التربية من أجل تنمية اتجاهات الطلاب نحو التعلم مدى الحياة، نتيجة ما يمتلكونه من حصيلة معرفية وخبرة من تعاملهم مع البيئة الجامعية عبر سنوات عملهم، وتتفق تلك الدراسة مع دراسة أبو دلى (٢٠١٨). بينما لم تظهر النتائج دلالة فروق إحصائية بين متوسطات فئة أستاذ مساعد وفئة مدرس، حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطيهما (1.58123) وهي قيم غير دالة إحصائياً، وتعزى تلك النتيجة إلى نقص الخبرات لكل من الأستاذ والأستاذ المساعد الأمر الذي انعكس على ضعف معرفتهم بالأدوار التي يجب أن تقدمها الجامعة لتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم مدى الحياة.

ج- الفروق حول محاور الاستبانة والتي تُعزى لاختلاف متغير التخصص:

جدول (١١)

يوضح نتائج اختبار التباين لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة حول محاور الاستبانة حسب متغير التخصص باستخدام اختبار التباين أحادي الاتجاه

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	245.205	3	81.735	6.266	.001 دالة
	داخل المجموعات	1004.449	77	13.045		
	المجموع	1249.654	80			
الثاني	بين المجموعات	367.486	3	122.495	4.238	.008 دالة
	داخل المجموعات	2225.402	77	28.901		
	المجموع	2592.889	80			
الثالث	بين المجموعات	702.888	3	234.296	4.474	.006 دالة
	داخل المجموعات	4032.001	77	52.364		
	المجموع	4734.889	80			
الرابع	بين المجموعات	275.291	3	91.764	2.691	.05 دالة
	داخل المجموعات	2625.845	77	34.102		
	المجموع	2901.136	80			
الإجمالي	بين المجموعات	5765.939	3	1921.980	5.398	.002 دالة
	داخل المجموعات	27417.715	77	356.074		
	المجموع	33183.654	80			

ينضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الاستبانة مجملة

ومحاورها (الأول- الثاني- الثالث- الرابع) تبعًا لمتغير التخصص حيث جاءت قيم (ف)

دالة عند مستوى (٠.٠٠٥).

• ولمعرفة اتجاه الفروق على إجمالي الاستبانة تبعًا لمتغير التخصص نستخدم اختبار

"LSD" للمقارنات الثنائية البعدية:

جدول (١٢)

يوضح نتائج اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص.

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ-ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية	
الإجمالي	مناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا التعليم	أصول التربية	21.79627*	5.44337	.000	
	علم نفس وصحة نفسية	تربية مقارنة	9.06098	8.24806	.275	
		علم نفس وصحة نفسية	أصول التربية	7.79627	5.44337	.156
	علم نفس وصحة نفسية	أصول التربية	تربية مقارنة	14*	6.47233	.034
		تربية مقارنة	أصول التربية	1.26471	8.96054	.888
	أصول التربية	تربية مقارنة	-12.73529-	8.96054	.159	

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية 05.

يتضح من الجدول (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص بالنسبة لإجمالي الاستبانة، لصالح أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا التعليم حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطاتهم ومتوسط أقرانهم من قسم أصول التربية (21.79627^*)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ولصالح أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس وصحة نفسية حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطاتهم ومتوسط أقرانهم من قسم أصول التربية (14^*)، وتعزى تلك النتائج إلى وعى أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا التعليم، بالمحتوى التعليمي وطرق إعداده، والأنشطة وطرق تدعيمها لتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم مدى الحياة، كما تعزى ذات النتيجة إلى كون أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس وصحة نفسية على علم بكيفية تكوين الاتجاهات، وأساليب تدعيم اتجاهات الطلاب الإيجابية، وتتفق تلك الدراسة مع دراسة أبو دلى (٢٠١٨)، بينما لم تظهر النتائج دلالة فروق إحصائية بين متوسطات أفراد العينة تخصص المناهج والتربية المقارنة والمناهج وعلم النفس، وعلم النفس والتربية المقارنة، وأصول التربية والتربية المقارنة، حيث جاءت قيم الفرق بين المتوسطات على الترتيب (9.06098)، (7.79627)، (1.26471)، (-12.73529-) وهي قيم غير دالة إحصائياً، وتعزى تلك النتيجة

إلى وعى الكثير منهم بالأدوار التي يجب أن تهتم بها كليات التربية من أجل توجيه الطلاب نحو التعلم مدى الحياة.
النتائج والتوصيات

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة للمحاور الأول:
أدوار الإدارة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، الثاني:
أدوار المحتوى التعليمي بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة،
الثالث: أدوار يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو
التعلم مدى الحياة، بينما كانت ضعيفة للمحور الرابع: أدوار الأنشطة بكليات التربية
لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة
- فيما يخص المحور الأول أدوار الإدارة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم
مدى الحياة، توصلت الدراسة إلى ضعف استجابة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس
على العبارات الآتية: تقييم دورات لتدريب الطلاب على التعلم مدى الحياة، تشارك
الطلاب في صنع القرار في الكلية، تنظم ملتقيات فكرية تدعو للتعلم مدى الحياة، تقييم
دورات لتدريب الطلاب على التعلم مدى الحياة، تضع استراتيجية طويلة الأمد تحفز
الطلاب على التعلم مدى الحياة بينما كانت استجابة أعضاء هيئة التدريس على بقية
عبارات المحور متوسطة.
- فيما يخص المحور الثاني أدوار المحتوى التعليمي بكليات التربية لتنمية اتجاهات
طلابها نحو التعلم مدى الحياة، كانت استجابة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس
ضعيفة على العبارات الآتية يطور مهارات ومعارف المتعلم وقيمهم بما يمكنهم من
التنافسية العالمية، التركيز على مهارات التفكير العلمي والإبداعي والاتقان والجماعية
في العمل، تضمين المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة للمجتمع، بينما كانت
استجابة أعضاء هيئة التدريس على بقية عبارات المحور متوسطة.
- فيما يخص المحور الثالث أدوار عضو هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية اتجاهات
طلابها نحو التعلم مدى الحياة، كانت استجابة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس
ضعيفة على العبارات الآتية، تضمين المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة للمجتمع،
التركيز على مهارات التفكير العلمي والإبداعي والاتقان والجماعية في العمل، يطور

- مهارات ومعارف المتعلم وقيمهم بما يمكنهم من التنافسية العالمية، بينما كانت استجابة أعضاء هيئة التدريس على بقية عبارات المحور متوسطة.
- فيما يخص المحور الرابع أدوار الأنشطة التربوية والتعليمية بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، كانت استجابة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على جميع عبارات المحور متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول إجمالي الاستبانة ومحاورها (الأول: أدوار الإدارة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، الثاني: أدوار المحتوى التعليمي بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة، الثالث: أدوار أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة)، عند مستوى (٠.٠٥) ترجع لاختلاف متغير المنصب، وكانت جميع هذه الفروق لصالح من تولى منصب إداري.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية بالنسبة لإجمالي الاستبانة، لصالح فئة أستاذ .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص بالنسبة لإجمالي الاستبانة، لصالح أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا التعليم، ولصالح أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس وصحة نفسية.

توصيات الدراسة

توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة إصدار التشريعات، لضمان إلتزام مؤسسات التعليم العالي بتوفير المتطلبات الفنية والإدارية لبناء محتوى تعليمي، وتقديم أنشطة تربوية تكون اتجاهات إيجابية نحو التعلم مدى الحياة.

- ضرورة عقد ندوات ومؤتمرات للطلاب المعلم للتوجيه نحو التعلم مدى الحياة.

- إقامة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على توصيف المقررات وكيفية تكوينها بحيث تكون اتجاهات إيجابية للطلاب، نحو التعلم مدى الحياة.

- ضرورة إشراك الطلاب في صنع القرار التعليمي داخل الجامعة.

- وضع آليات للاستفادة من إمكانات البيئة الخارجية في تعزيز اتجاهات الطالب المعلم نحو التعلم مدى الحياة.

- ضرورة أخذ القائمين على التعليم الجامعي بمتطلبات تكون اتجاهات إيجابية نحو التعلم مدى الحياة وتضمينها في مناهج التعليم الجامعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، نهلة متولى السيد(٢٠١٨). فعالية تدريس مقرر التربية الكشفية في تحسين بعض مهارات التعلم مدى الحياة لدى طالبات شعبة الترويح بالأسكندرية، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، مج ٥١، كلية التربية الرياضية للنبات، جامعة حلون، القاهرة.
- أبو خليل، محمد إبراهيم محمد(٢٠٠٦). احتياجات طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام المكتبات ومصادر المعلومات لتحقيق مجتمع المعرفة، المؤتمر القومى السنوى الثالث عشر الجامعات العربية في القرن الواحد والعشرين، ج٢، جامعة عين شمس ، مصر.
- أبودلي، عادل أسعد(٢٠١٨). كفايات التعلم المستمر ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، مج(٤٢)، ع(٢)، جامعة الإمارات.
- أحمد، أمال سعيد سيد (٢٠١٥). فعالية إستخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والإتجاه نحو التعلم النشط لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية، ج٣، ع١٦٢، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- بوحجى، محمد جاسم (٢٠١٤). التعلم مدى الحياة، البحرين.
- التلاوى، محمد شكرى حامد(٢٠١٦). تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات الدعوية فى تنمية قيم التعلم مدى الحياة للجميع، مجلة البحث العلمى، ج٢، ع١٧، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، مصر.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٠)، مدرس القرن الحادي والعشرين المهارات والتنمية المهنية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جمال الدين، نادية يوسف(٢٠١٢). التعليم /التعلم المستمر مدى الحياه والتكنولوجيا ودور الجامعه في خدمه المجتمع، المؤتمر الدولي العلمى التاسع - التعليم من بعد والتعليم المستمر اصاله الفكر وحدائة التطبيق، ج٢، معهد الدراسات التربويه ، جامعہ القاهرة والجمعیه العربيه لتكنولوجيا التربية ، القاهرة،
- الجهنى، خالد عليثة؛ أبو الفضل، مجاهد محمد، (٢٠١٧). تصور مقترح قائم على التعلم مدى الحياة لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠، أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، جامعة القصيم، القصيم.

- الحازمي، محمد عبد الله؛ عثمان، علي عبد التواب (٢٠١٩). أثر تعليم الطفولة المبكرة على مستقبل الطفل في التعلم مدى الحياة دراسة ميدانية، المجلة التربوية، ع٦٧، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- حافظ، أمل الشحات(٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم مدى الحياة في تحسين الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتقدير مجتمع التعلم المهني لهم وأثره على تحصيل طلابهم ومهارات التعلم مدى الحياة لديهم، مجلة تربويات الرياضيات، مج٢٠، ع٩٤، المجلة المصرية لتربويات الرياضيات، مصر.
- الحسيني، عزة أحمد محمد(٢٠١٣).اقتصاد المعرفة و التعلم مدى الحياة : دراسة إقليمية لخبرة الاتحاد الأوروبي و إمكانية الإفادة منها في مصر، دراسات تربوية واجتماعية، مج١٩، ع٢)، كلية التربية، جامعة حلوان.
- الدوسري، محمد بن عويس بن مبارك(٢٠١٦). مدى تطبيق جامعات المملكة العربية السعودية لنماذج التعليم المستمر، المؤتمر السنوي الرابع عشر من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، القاهرة.
- سعيد، زاهر محمد(٢٠٠٥). جودة التعليم في عصر المعرفة، مجلة التربية، ج(٦)، ع(١٦)، البحرين.
- السويري، فلاح ضويحي(٢٠١٠). دور التدريب في تنمية وإعداد المعلم بدولة الكويت، المؤتمر الدولي الخامس، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة، تجارب ومعايير ورؤى، المركز العربي للتعليم والتنمية، والجامعة العربية المفتوحة في القاهرة.
- الشرعي، نديم محمد(٢٠١٥). تجارب عالمية في تعليم الكبار وكيفية الاستفادة منها في تعليم الكبار في الوطن العربي، مجلة تعليم الجماهير، ع٦١، المنظمه العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية، ايسسكو، المغرب.
- الشكري، محمد بن خلفان(٢٠٠٢). التعلم مدى الحياة، مجلة رسالة التربية، ع(٢)، سلطنة عمان.
- عصام الدين على حسن(٢٠١٦). جدلية العلاقة بين التعلم مدى الحياة والتنمية المستدامة في ظل معوقاتنا الراهنة في المجتمع العربي المعاصر، المؤتمر السنوي الرابع عشر من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس.
- علي ماهر خطاب (٢٠٠٠)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط ٢، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

- فنون، غدير (٢٠١٦). الاستراتيجية الوطنية لتعليم/ تعلم الكبار في سياق التعلم مدى الحياة، المؤتمر السنوى الرابع عشر من تعليم الكبار إلى التعليم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، القاهرة.
- محمد، دعاء منصور أبو العاطي (٢٠١٢). جودة مؤسسات التعليم العالي والتعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة ، المؤتمر العربي الدولي الثانى لضمان جودة التعليم العالي (IACQA2012) الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.
- مسيل، محود عطا محمد على؛ حرب، إيمان وصفي كامل (٢٠١٦). مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في كندا وإمكانية الإفادة منه في مصر، مجلة التربية المقارنة والدولية، ع٤٤، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر.
- موسى، هانى محمد يونس (٢٠١٦). متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة: رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية، مج ٣١، ع٤٤، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- هان، سميدت؛ سرسوك، أندريه (٢٠١٢). الانخراط فى التعلم مدى الحياة وصياغة الإستراتيجيات الجامعية الشاملة والنشطة، الراصد الدولي، ع١٣، وزارة التعليم - وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات - مرصد التعليم، السعودية.

المراجع الأجنبية

- Bidokht , H.M & Assareh, A. (2011) : Life-long learners through Problem based and self- directed learning. Procedia Computer science 3, 1446 – 1453
- Billett , Stephen (2010): The perils of confusing Lifelong Learning with Lifelong education , Journal Of Lifelong Education , Routledge, Vol. 29, No. 4. ,
- California Distance Learning Project,(2011).Retrieved 6-9-2012 From
- Collins, J. (2009) : Education Techniques for lifelong learning. Radio Graphics, 29,613622
- Culver, K. C., Braxton, J., & Pascarella, E. (2019). Does teaching rigorously really enhance undergraduates' intellectual development? The relationship of academic rigor with critical thinking skills and lifelong learning motivations. *Higher Education*, 1-17.
- Dwagrh.H,A(2006). Teachers attitudes in the schools of Karak Governorate towards guidance work unpublished Ma dissertation Mutah unpublished,Jordan.
- <http://www.cdplonline.org/index.cfm?fuseaction=whatis>

- Laal, M. (2011): Barriers to lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28,612-615
- Li, M. (2012). Developing Skills and Disposition for Lifelong Learning: Acculturative Issues Surrounding Supervising International Doctoral Students in New Zealand Universities. *Journal of International Students*, 6(3), 740-761.
- Mašić, M., Zovko, A., & Samaržija, T. K. (2017). Attitudes of pupils and students towards lifelong learning. *Andragoska Spoznanja*, 22(4), 93.
- Mwaikokesya, M. J. (2014). *Undergraduate students' development of lifelong learning attributes in Tanzania* (Doctoral dissertation). University of Glasgow.
- Orlanova ,A .I .(2012).Continuous education for the Knowledge Society .*Russian Education& Society* , 54(4) ,3-13.doi ;10.2753/ RES 1060-9393540401.
- Passarelli, A.M & Kolb, D. A. (2011) : The learning way-learning from Experience as the path to lifelong learning and development. In manuel London(ED),“Oxford handbook of lifelong learning”, (PP.70-90), London : Oxford University press.
- Polyzois, I. (2010). *Evaluation of educational approaches to undergraduate teaching: their effect on life-long learning attitudes and clinical competence* (Doctoral dissertation).Trinity College Dublin.
- Slaus,I .(2013).Entering global Knowledge Society : Role of education .*Donald School Journal of Ultrasound in obstetrics and Gynecology* ,(7),239- 247 Retrieved from.
- Suto, I Renka (2013) : 21st century skills: ancient, ubiquitous, enigmatic. Cambridge university of Cambridge, Local examination syndicate, P. 11
- Torres, Rosa (2006) : Literacy and learning the linkages Maria Gabon, Association for the Development of Education in Africa,p4.
- Walker, David A.; Downey, Portia M.; Sorensen, Christine k. (Sep 2008), E – Learning modules for Teacher Development: Project REAL, Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning, V. 52, N. 5, EJ 818855.
- Zajada,J.(2012).Current Trends in Lifelong Learning in the Russian Federation: Current Developments .In Dived N.Aspin , D: chapman ,J: Evans ,K&Bagnall,R .(Eds), Swcond international

handbook of lifelong Learning.springer international handbook
of education

- Zajda , J .(2007).Credentialism in the 21 st century: The importance of
qualifications Educational practice and Theory,29(2),70.