Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 51, No. 2, 2024

Deanship of Scientific Research

The Role of Saudi Universities in Promoting the Concept of Lifelong Learning from Students' Perspective" King Khalid University as a Model"

Hani Salah Said Al-Miqdadi*[1], Zahraa Ayed Al-Shehri[2]

[1] Department of Leadership and Educational Policies, Faculty of Educational, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia

[2] Master's Student, Department of Leadership and Educational Policies, Faculty of Educational, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia

Received: 29/10/2023
Revised: 26/11/2023
Accepted: 19/2/2024
Published: 15/6/2024

* *Corresponding author:*
hanissaid95@yahoo.com

Citation: Al-Miqdadi, H. S. S. ., & Al-Shehri , Z. A. . (2024). The Role of Saudi Universities in Promoting the Concept of Lifelong Learning from Students' Perspective" King Khalid University as a Model". *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(2), 190–207. https://doi.org/10.35516/edu.v51i2.6049

© 2024 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The current study aimed to examine the role of Saudi Universities in enhancing the concept of lifelong learning from the perspective of students, as well as the challenges facing the promotion of lifelong learning at King Khalid University. Additionally, it sought to identify differences according to variables such as gender, academic level, and department.

Methods: A descriptive survey method was employed, utilizing a questionnaire consisting of 26 items, which was distributed among a sample of 274 postgraduate students at King Khalid University after ensuring its validity and reliability.

Results: Following appropriate statistical analyses, the study revealed that King Khalid University's role in promoting the concept of lifelong learning, as perceived by postgraduate students, was significant. However, the challenges facing the university in promoting lifelong learning were rated between moderate and significant. The results also indicated differences in students' responses attributable to gender, favoring males, academic level, favoring doctoral students, and department, favoring the Department of Educational Technology.

Conclusions: Based on the study's findings and interpretations, it recommends the development of educational programs that support the concept of lifelong learning. Furthermore, it suggests that the university expand its community partnership agreements with various sectors to meet the requirements for enhancing lifelong learning skills.

Keywords: Saudi University, Lifelong Learning, Students.

دور الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة: جامعة الملك خالد أنموذجا

هاني صلاح سعد المقدادي*[1]، زهراء عايض الشهري[2]

[1] قسم القيادة والسياسات التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية

[2] طالبة ماجستير، قسم القيادة والسياسات التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية

ملخّص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر الطلبة، والتحديات التي تواجه تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة في جامعة الملك خالد، إضافة للكشف عن الفروق وفقاً لمتغير (الجنس، المرحلة الدراسية ، القسم).

المنهجية: تم استخدام المنهج المسحي الوصفي، حيث تم تطوير استبانة تكونت من 26 فقرة، وزعت على مجالين: وبعد تطبيق إجراءات الصدق والثبات عليها، تم توزيعها على عينة بلغت (274) من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

النتائج: بعد القيام بالتحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت الدراسة أن دور جامعة الملك خالد في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا جاءت بدرجة كبيرة، والتحديات التي تواجه الجامعة في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بدرجة ما بين متوسطة وكبيرة . وكشفت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات استجابات الطلبة تعزى للجنس ولصالح الذكور، وللمرحلة الدراسية لصالح طلبة الدكتوراة، وللقسم لصالح قسم تكنولوجيا التعليم

الخلاصة: اعتماداً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتفسيرها توصي الدراسة بإعداد برامج دراسية تدعم مفهوم التعلم مدى الحياة، وعلى الجامعة التوسع في عقد اتفاقيات الشراكة المجتمعية مع مختلف القطاعات؛ لتحقيق متطلبات تعزيز مهارات التعلم مدى الحياة.

الكلمات الدالة :الجامعات السعودية، التعلم مدى الحياة، الطلبة.

خلفية الدراسة:

فرضت التطورات المعرفية والتقنية التي أفرزتها المعرفة عبر تاريخها الطويل العديد من التغيرات في بنية الأنظمة التربوية واتجاهاتها، حيث حدث تغيير العديد من الأدوار التقليدية للتربية، كي تواكب هذه التغيرات المتسارعة.

وقد أكدت دراسة ناجي وعقل(2023)على أهمية مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية وتدفق المعلومات، الذي يؤدي إلى تزايد المسؤوليات على المؤسسات التعليمية، وبالتالي لابد من التركيز على التعلم الأكثر عمقا، حيث إن التعليم العميق يدفع المتعلم ليكون له دور فاعل من خلال إكسابه للمهارات الحياتية المختلفة كمهارة التفكير الناقد والتعاون والتواصل الفعال، مع ضرورة التكامل بين هذه المهارات المترابطة والواسعة النطاق، ويحتاج هذا إلى تطوير بيئات التعلم واستراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليب التقويم.

ومن المفاهيم الحديثة التي تبلورت في الألفية الثالثة مفهوم التعلم مدى الحياة، والذي يعد أحد أهم مفاتيح الألفية الثالثة؛ فلم يعد يأخذ العصر الحاضر أو النظرة إلى المستقبل بمفاهيم التربية التي تُقدم للمتعلم مرة واحدة وفي مرحلة عمرية واحدة فحسب، وإنما كان من الضروري عمل تدريب مستمر وتحويلي على مفهوم التعلم مدى الحياة، لمواكبة التطورات المتسارعة (العصامي، 2020). وقد أكدت المجتمعات القديمة على أهمية الحاجة إلى التعلم من المهد إلى اللحد، ولم يعتبر الإغريق القدماء ما يسمى التعليم "النهائي" أو "الواجهة الأمامية" مناسبًا طوال الحياة، ودعوا إلى صيغ مختلفة من التعليم تناسب جميع المراحل (Martin, 2012 and Rasulova, 2022).

ويعرف كلز (Kalz, 2015) مفهوم التعلم مدى الحياة بأنه مفهوم يتكون من صيغ تعليمية عديدة، وهو نوع من التعلم يحدث خلال مراحل الحياة، وقد تحدث أنشطته في سياق رسمي منظم من قبل مؤسسة تعليمية، أو تعليم غير رسمي يحدث خارج المؤسسة التعليمية، أو يحدث بشكل غير منظم، ويكون عرضيا، وغير مخطط له بهدف تنمية المعرفة والكفايات لدى الأفراد، بقصد التنمية الشخصية والمهنية.

وبالتالي، فإن مفهوم التعلم مدى الحياة ليس مفهوما جديدا كما يعتقد البعض، حيث تم تقديمه في الستينيات، وفي السبعينيات، واعتمدته المنظمات الدولية مثل اليونسكو، وبالرغم من ذلك، كان التركيز عليه ضئيلا من السبعينيات إلى التسعينيات، وفي التسعينيات نشأ شيء من الغموض حوله؛ ولذلك بدأت بلدان عديدة في تبني مثل هذه الصيغ من التعلم في التسعينيات، وسنت العديد من التشريعات لضمان تنفيذه بأكمل الصور، حيث تبرز أهميته في السعي لخلق فرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع (Yurdakul, 2017).

وقد تناوله التلاوي(2016) ضمن سياق القيم التي تؤكد على حرية الاختيار من حيث ارتباطها بإرادة الإنسان ووجدانه ومراعاة ما يميل إليه، وقد وجدت مثل هذه القيم الأساسية في حياة الإنسان منذ وجوده. ويعد ما ذهب إليه التلاوي ملمحا مهما في تقرير الأساس الذي يقوم عليه مثل هذا النوع من التعليم، وقد أكد الفكر التربوي الإسلامي مثل هذه الأسس حين قررت الآيات القرآنية قدرة الإنسان على عملية التعلم، فقد زود الله سبحانه وتعالى الإنسان بأدوات التعلم كالسمع والبصر والعقل، وقد كانت أول آيات القرآن نزولا وأول كلماته اقرأ، وهي كلمة تؤكد قدرة الإنسان على التعلم دون تحديد لأي مرحلة من مراحل العمر، وقد جاء ذلك بصيغة الأمر الذي يفيد الوجوب.

وقد أشار رنجروجنرمشرون (Rungrojngarmcharoen,2013) إلى ضرورة أن يكون هناك نظام تعليمي قوي يركز على جميع أفراد المجتمع؛ بحيث يشاركون في تبادل القيم والمعتقدات والمعرفة المشتركة من أجل نقل المعرفة من جيل إلى جيل، وتحقيق الاحتياجات الفردية والمهام المشتركة للمجتمع؛ بهدف استدامة التعلم في المجتمع، وهذا يتطلب وجود القيادة التربوية الخبيرة القادرة على عملية التأثير وتبادل المعرفة حول المفاهيم الجديدة والأفكار والرؤى والقدرات والقيم؛ من أجل تنمية الشخصية وتسهيل التعلم المستمر، وتقديم هذه المعرفة في سياق يحقق الرفاهية للناس في المجتمع، ولذا لابد من تعزيز الجانب الأكاديمي، وغرس الوعي السليم بالتعليم المستمر مدى الحياة

ويشير التعلم مدى الحياة إلى الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون لتحسين معرفتهم وكفاءتهم في مجالات متعددة مع الأخذ في الاعتبار الدافعية المرتبطة بمجتمعهم، وأهدافهم الشخصية، وكذلك يشير التعلم مدى الحياة إلى قدرة الأفراد على التكيف مع المفاهيم الجديدة والتدرب عليها (Tenekeci, & Uzunboylu, 2020 and Laal,2011).

وقد حددت دراسة كريك وبرودفوت وكلاكستون (Crick,& Broadfoot & Claxton,2004) سبعة ملامح أساسية للتعلم مدى الحياة تشكل مزيجًا معقدًا من المهارات والخبرات الحياتية والعلاقات الاجتماعية والقيم والمواقف والمعتقدات، وأن هذه العوامل المختلفة سوف تجتمع لتشكل طبيعة تفاعل الفرد مع أي فرصة تعليمية، حيث تركز المهارة الأولى على ما يسمى اتجاه التعليم واستمراريته، وتؤكد هذه المهارة على ضرورة شعور المتعلم بالاستمرارية بالتعليم وتحسين الطريقة التي يتعلم بها، وتشير المهارة الثانية إلى الفضول والتحدي من خلال تساؤل المتعلم عن الأشياء التي يتعلمها ومحاولة التوصل لها بنفسه، والتركيز على جوهر ما يتعلمه بعيدا عن الدرجة التي يحصل عليها، وتؤكد المهارة الثالثة على ابتكار المعنى والتركيز على مخرجات التعليم من خلال تعلم أشياء جديدة تكون مهمة للطالب في حياته، والربط بين الأشياء الجديدة التي يتعلمها وبين الأشياء التي يعرفها المتعلم بالفعل، وتؤكد المهارة الرابعة على النشاط والجدة والتي تركز على أن الأفكار تكون أفضل عندما يترك العقل حرا، ويفكر بهدوء، ويجرب طرقا مختلفة

في عملية التعلم، وتوضح المهارة الخامسة كيفية تصرف المتعلم إذا واجهته مشكلة، وتشير المهارة السادسة إلى الوعي الاستراتيجي ويحدد مجموعة من الممارسات المرتبطة بهذه المهارة ومنها التفكير في شيء يجب القيام به للتغلب على المشكلة ومحاولة تحسين الحالة النفسية والذهنية، وتغيير الطريقة التي تعمل بها الأشياء. وآخر هذه المهارات العلاقات الاجتماعية داخل عملية التعلم ومحاولة التعاون مع الآخرين في عملية التعلم.

ويمكن القول إن التعلم مدى الحياة يتضمن مجموعة من المهارات والصيغ التعليمية المرتبطة بفلسفة التعليم والتعلم في زمن الانفجار المعرفي والتقني والتكنولوجي، فلم تعد صيغ المناهج التقليدية قادرة على استيعاب هذه التطورات، الأمر الذي استدعى إعادة النظر في البرامج التعليمية وأدارتها، كما أن خطط التنمية المستدامة واستثمار رأس المال البشري بأفضل الصور بات من ضمن مستهدفاتها تعليم جميع أفراد المجتمع، ومشاركتهم في عملية التنمية الشاملة، وهذا يتطلب تطويرا في أنظمة التعليم والتعلم وسياساتها، وفي هذا الصدد تشير الحسيني (2013) إلى ضرورة منح المديرين صلاحيات تكوين المجالس المدرسية والطلابية، وإعداد اللوائح المنظمة للتعلم مدى الحياة ، وتمكين المنظمة التعليمية من عمليات المقارنة بين النظام الحالي والنظم المتميزة أو القياس المقارن، من أجل اتخاذ إجراءات تتعلق بإصلاح النظام التعليمي الحالي، وتمكين المدارس من فتح أبوابها أثناء عطلة نهاية الأسبوع ،والعطلات الرسمية؛ حيث يتسنى إقامة ورش العمل والتفاعل بين الجماعات المختلفة المشاركة من منطلق إحدى دعائم التعلم مدى الحياة وهي " تعلم الأفراد للعيش معا".

وقد سعت كثير من الدول الى التطوير المهني المستمر، وربطها بمهارات التعلم مدى الحياة حتى باتت شبه إلزامية في كثير من الدول، وفي هذا الصدد يشير فريدمان (friedman,2023) إلى أهمية ربط التطوير المهني بمهارات التعلم مدى الحياة، وإدراج الأنشطة الرسمية وغير الرسمية في برامج التطوير المهني المستمر، حيث يؤكد في دراسته على العلاقة الوثيقة ما بينهما، ويذكر في هذا الصدد أن المحترفين في أعمالهم يشاركون دائما في برامج التعلم مدى الحياة المدعومة بشكل غير رسمي من الهيئات المهنية، كما انهم يمارسون مهارات التعلم الموجه ذاتيا؛ ولذا يجب تعزيز الدافع نحو مثل هذا النوع من التعلم، وبالتالي يجب القيام بتحليل مسار التطوير المهني المستمر والتغييرات التي أدت إلى ممارسة التعلم مدى الحياة للمحترفين وعمل هذه المنظمات نفسها. كما يجب بناء سياسات وبرامج التطوير المهني المستمر، وربطها بالتعليم مدى الحياة مع التركيز على التدريب على هذه المهارات في الجامعات .

ولأن الجامعات منارات الإبداع العلمي، وأهم وسائل تقدم المجتمعات ورقيها؛ فلا يمكن أن تتحول إلى تنظيمات جامدة لا تسعى نحو التطوير والتحديث، بل يتعين أن تسعى دائما نحو تبني المبادرات التطويرية للارتقاء بمستويات أدائها، وتحقيق التحسين المستمر حتى تتجدد أدوارها وتزيد من مستويات كفاءتها الداخلية والخارجية، والاهتمام بتعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة ضمن سياسات التحول، والتطور والتحديث والتحسين المستمر حتى تجدد في أدوارها، وتزيد من فعالية إسهاماتها في خدمة المجتمع إلى جانب التطوير و المعرفة (دمنهوري،2007).

ويمكن تحديد دور الجامعة في التعليم المستمر عبر ثلاثة مسارات تتمثل في إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدربة، وإجراء البحث والدراسات النظرية والميدانية، والشراكات مع مؤسسات المجتمع، وفتح قنوات مع المجتمع عن طريق توسيع خدمات الإرشاد الجامعي والدراسات الإضافية والجامعات المفتوحة والتعليم عن بعد(الصليهم والفيفي،2023).

ومن هنا، فقد بادرت جامعة الملك خالد إلى استحداث برنامج مسارات التعليم المرن الذي يركز على ردم الفجوة بين المعرفة والمهارة، وضمان استمرارية التعلم مدى الحياة. ويتكون البرنامج من ثلاثة برامج: البرنامج الأول وهو البرنامج التأسيسي الذي يتيح فرص التعليم والتعلم المرتبطة بتنمية المهارات الشخصية والأكاديمية والرقمية ومهارات العمل ويتضمن البرنامج أربعة مسارات، والبرنامج الثاني هو البرنامج التخصصي الذي يتيح فرص التعليم والتعلم المرتبطة بتخصص محدد ويتضمن سبعة مسارات هي مسار اللغات والترجمة ومسار التقنية والألعاب الإلكترونية ومسار البيئة والزراعة ومسار الهندسة ومسار الإدارة والقيادة ومسار العلوم الصحية ، والبرنامج الحر والذي يتيح فرص التعليم والتعلم المرتبطة باحتياجات المتعلم الفردية في أي مجال(جامعة الملك خالد ،2023).

وتكشف القراءة التحليلية لهذا البرنامج تناوله لجميع مناحي الحياة ، ومراعاة كافة ميول منسوبي الجامعة واتجاهاتهم، حيث يستهدف البرنامج الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وقد جعل ذلك متاحا لجميع المنسوبين، ويأتي هذا في سياق تحقيق الوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة المتمثلة في خدمة المجتمع ، وتقديم شكلا من أشكال التعليم غير الصفي.

وقد حظي موضوع التعلم مدى الحياة على اهتمام العديد من الباحثين والدارسين، حيث ظهر ذلك في العديد من الدراسات؛ فقد قامت صمادي وبني عطا وحميدات (2023) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة، وغير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية والتفكير النظمي والممارسات المهنية في جميع قطاعات الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية ومواكبة التطورات والتغيرات والتحديات المستقبلية، بأساليب علمية منظمة ومبتكرة وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين والمتضمنة كثير من المهارات منها: الإبداع والابتكار، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية، والمهارات الحياتية والمهنية، والوعي العالمي والتي تحتاجها طالبات كلية الأميرة عالية بعد تخرجهم في سوق العمل. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمهارات الاجتماعية، والتفكير النظمي بين مجموعتي الدراسة تعزى إلى أثر نمط التعلم، وكانت لصالح

مجموعة التعلم بالأنشطة المتزامنة.

وأجرى نجوين و نزهاد (Nguyen and Nezhah,2023) دراسة تناولت المهارات التي يجب أن يتمتع بها الطلبة الجامعيين في فيتنام لمواجهة التغيرات غير المحدودة التي تواجه المجتمعات، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وقدرة الطلبة على التعلم مدى الحياة، وقد طبقت على عينة من الطلبة بلغت 152 طالبا وطالبة ، وقد كشف الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والتعلم مدى الحياة، كما توجد علاقة إيجابية بين إدارة مصادر التعلم لدى الطلاب والتعلم مدى الحياة، كما توجد علاقة إيجابية بين المعتقدات التحفيزية لدى الطلاب والتعلم مدى الحياة، كما كشفت الدراسة عن أهمية الاعداد النفسي والمتمثل في الدراسة بالقدرة على التكييف والمرونة وفهم الذات وعلاقته التعلم مدى الحياة، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق في هذه المهارات لصالح الذكور.

وخلصت دراسة حمودة والعجمي وعطايا (2022) إلى مجموعة من المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بمصر بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة، ومن هذه المعوقات :استخدام أسلوب التلقين في العملية التعليمية، واقتصار أساليب التقويم على قياس حفظ الطالب لموضوعات المقرر، وعدم اهتمام الأساتذة بمناقشة الطلاب، وارتباط مفهوم التعلم بحصول الطلاب على الدرجة العلمية.

وجاءت دراسة القحطاني (2021) بهدف التعرف على دور برامج الحي المتعلم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة، ووضع رؤية مقترحة لتطوير برامج الحي المتعلم في ضوء هذه الفلسفة، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن برنامج الحي المتعلم يعد من الأساليب الفاعلة التي تعزز مفهوم الحياتية، وتقديم برامج محو الأمية بمختلف معانيها (الأبجدية، الثقافية، الاجتماعية، المهنية) يكسب المرأة مهارات في مجال تنظيم المنزل ورعاية الأسرة والصحة العامة، والرفع من كفاءة المرأة الحياتية، ودعم ونشر ثقافة العمل التطوعي، والثقافة الصحية، وتعزيز المواطنة بين أفراد المجتمع في جميع نواحي الحياة.

وجاءت دراسة حسين **(2021)** للتعرف على واقع تنمية المفاهيم القيادية لدى الكبار ببرامج التعلم المستمر مدى الحياة، والكشف عن أهم احتياجات الكبار من المهارات القيادية، وتقديم تصور مقترح لتنمية المهارات القيادية للكبار. وتوصلت هذه الدراسة: أن برامج التعلم المستمر مدى الحياة تقوم بدور كبير في تنمية المهارات القيادية للكبار. وتوفر معظم احتياجاتهم من المفهوم (الفكرية، والإنسانية، والتقنية)، كما أشارت إلى وجود ضعف في دور برامج التعلم المستمر مدى الحياة، مثل ضعف في كل من: نشر ثقافة التعلم المستمر، وبعض احتياجات من المهارات، وأيضاً تبين وجود ضعف في بعض المهارات الفكرية، والإنسانية، والتقنية .

وجاءت دراسة لوك ولكحل وكليفلاند-إينيس وارنسيبيا ودل وسيلفا (Lock & Lakhal &ClevelandInnes & Arancibia & Del & Silva,2021) للتأكيد على أهمية استخدام التكنولوجيا في مفهوم التعلم مدى الحياة وإيجاد منهج تعليمي يشجع المتعلمين على إدارة تعلمهم الخاص، وقد توصلت إلى وجود علاقة ترابطية بين مبادئ علم التراث والتعلم مدى الحياة، وأنه يمكن تطبيق هذه المبادئ على إعدادات التعلم المختلط والتعلم عبر الأنترنت ومفهوم التعلم مدى الحياة، كما أشارت إلى أن التعلم عبر الإنترنت، والتعلم المختلط يساهم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة.

وبهدف تقييم أسلوب التعلم مدى الحياة في ظل النمو السريع لأنظمة التعلم جاءت دراسة بروكوبالو وميجنير وجاليبرت وبارولت (Prokopalo & Meignier& Galibert & Barrault,2020) وقد توصلت الدراسة إلى اقتراح منهجية لتقييم مفهوم التعلم مدى الحياة, بناءً على خطوتين أولاً: تقييم التعلم بمساعدة الإنسان بما في ذلك التعلم النشط أو التفاعلي ثانيًا: تقييم النظام عبر الزمن، مع اقتراحات حول كيفية تقييم نظام التعلم الذكي مدى الحياة.

وجاءت دراسة روميرو وبيلاس وبيرموي ودورو(Romero & Bellas & Permuy & Duro,2020) بهدف التعرف على دور الروبوتات في تحقيق مفهوم التعلم مدى الحياة والدافع من وراء تصميم روبوتات التعلم مدى الحياة, وأيضاً معرفة المهام التي سيتم تنفيذها مسبقاً من خلال تصميم الروبوتات، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء نظام تحفيزي لتوجيه تشغيل الروبوت الحقيقي للتعرف على تصميم روبوتات التعلم مدى الحياة, وتصميم استراتيجية بسيطة للتنظيم المستقل لمحركات الأقراص المتعددة من أجل تحسين التشغيل طويل الأجل.

وجاءت دراسة أكثر (Akther, 2020) بهدف الكشف عن التغيير التاريخي لمفهوم التعلم مدى الحياة، وتأثير اليونسكو وموقفها من التغييرات في سياق البلدان المتقدمة والنامية, استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الشكل الجديد للاقتصاد العالمي قد خلق الحاجة إلى توظيف الفرد مما أثر على ضرورة تطبيق مهارات التعلم مدى الحياة، كما أظهرت النتائج أن تأثير اليونسكو ومساهمتها أكبر بكثير في البلدان النامية أو المنخفضة الدخل، وذات تأثير أقل على البلدان المتقدمة أو ذات الدخل المرتفع.

وبهدف التعرف على دور كليات التربية جاءت دراسة العصامي (2020) التي هدفت إلى كشف دور كلية التربية بجامعة طنطا في تنمية اتجاهات طلابها نحو مفهوم التعلم مدى الحياة, كما هدفت معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية نحو محاور الاستبانة بكليات التربية لتنمية اتجاهات طلابها نحو مفهوم التعلم مدى الحياة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية. وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: الاهتمام بعمل دورات وندوات ومؤتمرات للطالب المعلم للتوجيه نحو مفهوم التعلم مدى الحياة, وإقامة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على توصيف المقررات وكيفية

تكوينها بحيث تكون اتجاهات إيجابية للطلاب نحو مفهوم التعلم مدى الحياة، وضرورة اهتمام القائمين على التعليم الجامعي بمتطلبات مفهوم التعلم مدى الحياة، وتضمين هذه الاتجاهات في مناهج التعليم الجامعي.

وهدفت دراسة عكاشة وكاشف(2020) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين مفهوم التعلم مدى الحياة، وبين المعتقدات المعرفية, والانفتاح على الخبرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود تأثير دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية على الانفتاح على الخبرة في ضوء المعتقدات المعرفية تسهم في تشكيل أهداف التعلم لدى المتعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية على التعلم مدى الحياة، إلا أنه أتضح وجود تأثير غير مباشر للمعتقدات المعرفية على التعلم مدى الحياة من خلال الانفتاح على الخبرة.

وقد جاءت دراسة دباب ولطرش(2020) بهدف التعرف إلى مدى إعداد المعلمين في الجزائر وتنميتهم مهنيا وفقاً لمفهوم التعلم مدى الحياة، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج إلى توافق مضمون محتوى برنامج التكوين مع التعديلات والتغييرات التي عرفتها المناهج الدراسية في مختلف أطوار الدراسة ساهم التكوين في مساعدة المعلمين على استخدام مختلف الطرق والوسائل لتسهيل عملية التدريس، وتوصيل المعلومات والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة في التعليم، كما ساهم في مساعدتهم على تنمية مفاهيمهم التدريسية، والتزامهم بأخلاقياتهم المهنية

وفي مجال تعليم الكبار خلصت دراسة الفرت (Elfert, 2019) التي هدفت تعرف وجود مهارات التعلم مدى الحياة في مجال التنمية المستدامة من خلال الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المعني بحقوق تعلم وتعليم الكبار، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود رؤية واضحة في أهداف التنمية المستدامة تتعلق بتعليم الكبار، كما أشارت النتائج إلى اختفاء الإشارات الديمقراطية في وثائق اليونسكو لبضع سنوات، وارتباط التعليم غير الرسمي بالحركات الاجتماعية والتنظيم المجتمعي الشعبي، والنشاط الجماعي الذي تم رفضه إلى حد كبير لصالح نهج يتم فيه بناء التعلم كمسألة فردية وشخصية.

وقام سندون(Cendon,2018) بدراسة هدفت إلى بناء تصورات مستقبلية لطبيعة التدريس والتعلم المرتبطة بالتعلم مدى الحياة في الجامعات من خلال وجهات نظر الطلاب حول تطورهم خلال فترة دراستهم ووجهة نظر المعلمين واستراتيجياتهم وأنشطتهم التعليمية في جامعة هاجن في المانيا، وقد خلصت الدراسة إلى وجود استراتيجية الاعتماد على الخبرات التي ترتبط بها جميع استراتيجيات أخرى فرعية ومنها:

1- خلق بيئة للتعلم 2- تقديم المعرفة 3- تحفيز عملية التعلم بحيث يتعلم الطلبة من بعضهم البعض4- الانفتاح على أساليب جديدة 5- تحفيز التفكير، كما أشارت الدراسة إلى أن الشرط الأساس الذي يجعل المعلمين يعتمدون على الخبرات في تدريسهم هو الطلاب وخبراتهم المهنية والحياتية التي لا تعد ولا تحصى، والذين يأتون إلى الجامعة لمواصلة التعليم الجامعي. كما اقترحت الدراسة التركيز على الرقمنة كوسيلة لتوفر المزيد من الفرص والمرونة في عملية التعلم والتعليم.

وقد أكدت دراسة يورداكو (Yurdakul, 2017) على وجود علاقة ارتباط قوية بين درجات التعلم المستقل و بين مفهوم التعلم مدى الحياة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعلم المستقل القائم على التعلم الذاتي يتفاعل بشكل إيجابي مع مفهوم التعلم مدى الحياة القائم على التعلم المستمر والطوعي والذاتي.

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تم استعراضها تنوعها من حيث البيئات التي أجريت فيها، فهناك دراسات سعودية وأخرى عربية وثالثة أجنبية، وهذا دليل واضح على أهمية الموضوع، كما يلاحظ على الدراسات السابقة ربطها للتعلم مدى الحياة بالعديد من أساليب ونظم التعليم الأخرى، وهذا دليل على ارتباطه بجميع مداخل التعليم ونظمه. وقد استخدمت تلك الدراسات العديد من المناهج البحثية والأدوات. وقد تقاطعت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث تأكيدها على أهمية البحث في موضوع التعلم مدى الحياة، كما استفادت من مجموع الدراسات السابقة في تكوين تصور واضح ومتكامل عن هذا المفهوم. بيد أنها انفردت عن الدراسات السابقة من حيث التركيز بشكل خاص على تناول دور جامعة الملك خالد في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة لدى طلبتها، وكذلك التعرف إلى أبرز المعوقات التي تواجه هذا النوع من التعليم.

وتأسيساً على ما سبق، ونظراً لأهمية تناول هذا الموضوع في البحث والدراسة، فقد جاءت هذه الدراسة إحساساً من الباحثين بأهمية تناول دور جامعة الملك خالد ومدى تركيزها على تعزيز هذه الصيغ من التعلم، والدور الذي تقدمه المناهج الدراسية وإدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يحتاج الناس إلى التعلم مدى الحياة من أجل مواكبة التغيرات في العالم، والحفاظ على تنميتهم المهنية والفكرية وتحسين مفاهيمهم الشخصية في مختلف المجالات، وفي المجتمع الحديث يلعب مفهوم التعلم مدى الحياة دورًا مهمًا في حياة البشر(Kaplan, 2016).

وتؤكد التقارير الدولية على أهمية التعلم مدى الحياة للجميع؛ باعتباره ضرورة ملحّة للقضاء على الفقر والجهل، وتحقيق المساواة بين الجنسين؛ وضماناً للتنمية المستدامة، والسلام والديمقراطية، واعتبار أن التعلم مدى الحياة هو طوق النجاة الذي يُخرج الأفراد من دائرة التخلف إلى محيط التقدم والرقي (عمري، 2019).

ويؤكد هذا ما قامت به اليونسكو من إنشاء معهد حمل اسم معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، انطلق من أن عالمنا المعاصر يشهد تغيرات متسارعة تتطلب إيجاد فرص للتعلم طول الحياة، من خلال تطوير بيئة التعليم ونظمه، بحيث تقوم الدول ببناء سياسات وأنظمة تربوية فاعلة وشاملة لجميع جوانب التعلم مدى الحياة؛ لأنه يعد أمرا أساسياً للتغلب على التحديات العالمية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة (Unesco,2023).

ومن هنا، فقد ركز برنامج تنمية القدرات البشرية (2021) في المملكة العربية السعودية على استراتيجيات جديدة من اجل ضمان الجاهزية للمستقبل وإعداد مواطنين منافسين عالميا من خلال تطوير أساس تعليمي مرن، والإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا وإتاحة فرص مفهوم التعلم مدى الحياة، ويستند إلى مجموعة من القيم مثل التسامح الوسطية، المثابرة، الإيجابية، الانضباط، المرونة، والعزيمة.

وبالرغم من الأهمية العالمية والمحلية التي تولها الدول لموضوع التعلم مدى الحياة، إلا أن الدراسات أشارت إلى أنه ما زال يحتاج إلى مزيد من البحث، وخاصة فيما يتعلق بدور الجامعات وإنشاء برامج تدريبية ونشر ثقافة التعلم مدى الحياة، ومن هذه الدراسات دراسة الفرت(Elfert,2019) ويورداكو (Yurdakul, 2017) ودراسة القحطاني،(2021) ودراسة بروكوبالو (Prokopalo, 2020).

ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة للكشف عن دور الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة، والكشف عن المعوقات التي يمكن أن تواجه هذا الدور، واختبار مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر في ذلك. وقد تبلورت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1- ما دور الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟
2- ما المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا حول دور الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة، وفقاً لمتغير (الجنس، الدرجة العلمية، القسم)؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف هذه الدراسة بما يلي:

1. التعرف إلى دور الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.
2. التعرف إلى المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.
3. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية طلبة الدراسات العليا لتعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة في الجامعات السعودية وفقاً لمتغير (الجنس، الدرجة العلمية، القسم)؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذا الدراسة أهميتها من خلال:

_ أهمية البحث في موضوع التعلم مدى الحياة، والذي يعد من الموضوعات الحيوية، ذات الارتباط بالواقع.

- تضيف هذا الدراسة إلى الخلفية المعرفية للجامعة ولأعضاء هيئة التدريس وللطلبة، بالإضافة إلى تحسين قدرتهم على استخدام وتوظيف التعلم مدى الحياة في ممارستهم التدريسية.

– تقديم دليل لجامعة الملك خالد والجامعات الأخرى كدراسة بحثية إضافية في تعزيز مهارات التعلم مدى الحياة داخل الجامعة، من خلال كشفها عن واقع ممارسة مفهوم التعلم مدى الحياة في ممارستهم التدريسية، وإعطاء صورة واضحة عن أبرز المعوقات التي تواجههم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: دور الجامعات السعودية في تعزيز التعلم مدى الحياة.

الحدود البشرية: تتمثل في عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد للعام الدراسي 2023.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023.

مصطلحات الدراسة:

سنعرض هنا للمصطلحات والتعريفات الإجرائية ذات الصلة بموضوع الدراسة

مفهوم التعلم مدى الحياة: عرف تيسلر وجيفوني وزاهافي ودانييل ومانور (Tessler & Givony & Zahavy & Mankowitz & Mannor, 2017)

التعلم مدى الحياة هو التعلم المستمر للمهارات في مجال واحد أو أكثر من مجالات التعلم، ويكون على مدار العمر، ويحتفظ نظام مفهوم التعلم مدى الحياة بكفاءة وفعالية بالمعرفة التي تعلمها، ونقل المعارف بشكل انتقائي لتعلم مهام جديدة، وضمان التفاعل الفعال.

ويعرف إجرائياً: بأنه أسوب يتضمن مجموعة من المهارات المرتبطة بالحياة ، يساعد على استمرارية تعلم الفرد مدى حياته، ويسهم في تطوير مهاراته ومعلوماته ومعارفه بشكل مستمر، وقد ضمنت هذه المهارات في المقياس الذي صممه الباحثان

منهجية الدراسة :تحقيقًا لأهداف الدراسة، وبناء على طبيعة الدراسة وأسئلتها، فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي .

مجتمع الدراسة :تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك خالد والبالغ عددهم 951 طالبا وطالبة والجدول (1)

جدول (1): توزّع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	379	40
	أنثى	572	60
	المجموع	951	100
المرحلة	ماجستير	670	70,5
	دكتوراه	281	29,5
	المجموع	951	100
القسم	المناهج وطرق التدريس	264	28
	التربية	137	14,39
	علم النفس	86	9
	التربية الخاصة	136	14,3
	تقنيات التعليم	109	11,4
	الإدارة والأشراف التربوي	219	23
	المجموع	951	100

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من 274 طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية؛ والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الديمغرافية.

جدول(2) توزّيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات التصنيفية	الفئة	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	109	39.8
	أنثى	165	60.2
المرحلة	ماجستير	214	78.1
	دكتوراه	60	21.9
القسم	المناهج وطرق التدريس	43	15.7
	التربية	75	27.4
	علم النفس	45	16.4
	التربية الخاصة	30	10.9
	تقنيات التعليم	33	12.0
	الإدارة والأشراف التربوي	48	17.5
المجموع		274	100.0

أداة الدراسة: قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة بعد مراجعة دقيقة للاطار النظري والدراسات السابقة، ومن الدراسات التي اعتمدت عليها

الدراسة في بناء الأداة: دراسة كريك وآخرون (Crick,etal,2004) ودراسة العصامي (2020) ودراسة بروكوبلو(Prokopalo, et al, 2020)) ودراسة كلز (Kalz, 2015)، ودراسة حمودة وآخرون (2022). وقد تضمَّنت الدراسة ثلاثة محاور هي: التوجه الإداري للجامعة وتكون من (6) فقرات، ومحور التوجه التعليمي للجامعة وتكون من (6) فقرات, ومحور أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة، وتكون من (7) فقرات، واشتمل محور المعوقات التي تواجه تطبيق مفهوم التعلم مدى الحياة على 7 فقرات، وقد تم تدريج الفقرات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً- بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة منخفضة- بدرجة منخفضة جداً). وقد ضمنت مجموعة من المتغيرات هي الجنس والمرحلة والقسم الأكاديمي

صدق الأداة وثباتها :للتأكد من صدق الأداة تم عرض الأداة على (10) من المتخصصين لتحكيم الأداة وفق الأصول العلمية، وقد قاموا مشكورين بإبداء بعض الملاحظات، من حيث حذف بعض الفقرات ، وتعديل الصياغة ، وبعض الجوانب المتعلقة باللغة، وقد تم تعديل الفقرات التي تم الاتفاق على تعديلها من قبل أكثر المحكمين. وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية (40) فرد، من ثم تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (3): يبين قيم معاملات ثبات محاور الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا

المحور الأول: دور جامعة الملك خالد في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر الطلبة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
التوجه الإداري للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	6	0.901
التوجه التعليمي للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	6	0.874
أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة	7	0.945
المحور الثاني : معوقات تطبيق مفهوم التعلم مدى الحياة بجامعة الملك خالد	7	0.892

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ألفا مرتفعة، وبالتالي تصلح أداة الدراسة للتطبيق

إجراءات الدراسة:

سنوضح هنا الإجراءات التي تم القيام بها للوصول إلى إجابة أسئلة الدراسة ومناقشتها:

فقد تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة بطريقة الكترونية. وبعد جمع البيانات تم إدخالها إلى الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (Spss) وللإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليا ،وقد صنفت المتوسطات الحسابية إلى خمسة مستويات(درجات) وقد تم تدريج المتوسطات كما يلي: بدرجة كبيرة جداً وتتدرج من 4,20-5 ، بدرجة كبيرة من 3,40_4,19 ، بدرجة متوسطة من 2,60-3,39 ، بدرجة منخفضة 1,80-2,59 ، بدرجة منخفضة جداً من 1-1,79، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي اختبار شيفيه Scheffe' Test

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

سيتم في هذه الجزئية عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها كل سؤال بشكل مفصل:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: **ما دور الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لمحاور استبانة "دور جامعة الملك خالد في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة" ودرجتها الكلية

م	المحاور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الحكم على الدرجة
1	التوجه الإداري للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	6	3.84	0.760	1	كبيرة
3	أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة	7	3.84	0.803	2	كبيرة
2	التوجه التعليمي للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	6	3.81	0.785	3	كبيرة

م	المحاور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الحكم على الدرجة
	الدرجة الكلية للاستبانة	19	3.83	0.736	-	كبيرة

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على أداة الدراسة تراوحت بين (3,81 – 3,84)، وكان المتوسط العام الكلي (3,83) وهذا يشير إلى أن درجة قيام جامعة الملك خالد بأدوارها المتعلقة بمفهوم التعلم مدى الحياة كانت كبيرة .وفيما يلي عرضا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة.

أولاً- فيما يتعلق بالمحور الأول "التوجه الإداري للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة":

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لفقرات هذا المحور كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات محور"التوجه الإداري للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
.1	من ضمن أهداف الجامعة الاهتمام بمفهوم التعلم مدى الحياة.	3.95	0.987	كبيرة	1
.4	تعقد الجامعة ندوات ومؤتمرات تحث على مفهوم التعلم مدى الحياة.	3.89	0.935	كبيرة	2
.2	لدى الجامعة استراتيجية طويلة الأمد تحفز مفهوم التعلم مدى الحياة.	3.84	1.016	كبيرة	3
.5	توظف الجامعة تقنيات المعلومات في تنمية قدرات الطلبة للتعلم مدى الحياة.	3.84	0.940	كبيرة	4
.3	تنظم الجامعة ملتقيات فكرية تدعو للتعلم مدى الحياة.	3.80	0.910	كبيرة	5
.6	تحرص الجامعة على عقد شركات مجتمعية لدعم سياسة مفهوم التعلم مدى الحياة.	3.72	0.939	كبيرة	6

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على أداة الدراسة تراوحت بين (3,72 – 3,95)، وكان المتوسط العام الكلي (3,84) وهذا يشير إلى أن درجة قيام جامعة الملك خالد بأدوارها المتعلقة بمفهوم التعلم مدى الحياة **المتعلقة بمحور التوجه الإداري للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة** كانت كبيرة، ويمكن تفسير ذلك من خلال حرص الجامعة على عقد العديد من الاتفاقيات بينها وبين العديد من القطاعات الأخرى في المجتمع، كما بادرت إلى القيام بالعديد من الندوات المرتبطة بالتنمية المستدامة المرتبطة ارتباطا مباشرا بمفهوم التعلم مدى الحياة، وقد بادرت الجامعة إلى إطلاق منصة على موقعها أطلقت عليها اسم بنك المهارات(https://skillsbank.kku.edu.sa/dashboard) أتاحت من خلاله لمنسوبيها تسجيل المهارات والخبرات التي يمتلكونها على هذه المنصة؛ ليكونوا شركاء في المهام والأعمال التي تتوافق مع مهارتهم وخبراتهم، وقد عكس كل هذا طبيعة الدور الإداري الذي تقدمه الجامعة لتعزيز كل ما يخدم تعزيز التعلم مدى الحياة. ويتفق مثل هذا التوجه للجامعة ما جاء في الاطار النظري وما أكدته الدراسات، كدراسة العصامي (2020) ودراسة ألفرت(Elfert,2019) ودراسة يورداكو(Yurdakul, 2017).

وبقراءة أكثر تفصيلا للجدول السابق نجد أن أعلى الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة التي نصها "من ضمن أهداف الجامعة الاهتمام بمفهوم التعلم مدى الحياة"وربما أن حصول هذه الفقرة على أعلى المتوسطات يفسر بالإطار الطبيعي لأهمية الأهداف في بناء أي خطة أو استراتيجية، حيث تعمل الأهداف كموجهات أساسية تنطلق منها جميع عناصر الخطة، فعملية اختيار الوسائل والأساليب والمحتوى وطرائق التقييم وأساليبه ومخرجات الخطة لا بد أن تكون محكومة بدلالة الأهداف، وهذا جعل الجامعة تضع من ضمن أهدافها الأهداف المتعلقة بالتعلم مدى الحياة؛ نظرا لأهمية هذا النوع من التعلم. وبالعودة إلى الجدول السابق أيضا نجد أن أدنى المتوسطات الحسابية حصلت عليها الفقرة التي نصها "تحرص الجامعة على عقد شركات مجتمعية لدعم سياسة مفهوم التعلم مدى الحياة" ومع حصول هذه الفقرة على تقدير عال وفق المقياس الذي اعتمده الباحثان إلا أنها جاءت في الترتيب الأخير، وربما يفسر ذلك بعدم متابعة الطلبة للإعلام داخل الجامعة بشكل مستمر، حيث يتم الإعلان على موقع الجامعة عن كل عقد شراكة مع مؤسسات المجتمع، وهذا يتطلب متابعة مستمرة لموقع الجامعة من قبل الطلبة.

ثانياً- فيما يتعلق بالمحور الثاني "التوجه التعليمي للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة":

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات محور"التوجه التعليمي للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
.5	تدعم المقررات الدراسية مفهوم التعلم مدى الحياة من خلال موضوعاتها المتنوعة وطريقة تعلمها.	3.87	0.953	كبيرة	1
.2	المحتوى التعليمي متنوع يلبي التوجهات الحديثة للتعلم مدى الحياة.	3.86	0.959	كبيرة	2
.4	تأخذ الجامعة بمبدأ تكافؤ الفرص من أجل توفير التعليم لجميع الطلبة.	3.85	0.999	كبيرة	3
.1	تتضمن الأنشطة والتدريبات المقدمة من الجامعة تمكين المتعلمين من متابعة التعلم.	3.81	0.873	كبيرة	4
.3	تقدم الجامعة برامج تدريبية للطلبة تنمي قدراتهم على مفهوم التعلم مدى الحياة.	3.80	0.903	كبيرة	5
.6	توجد مقررات دراسية تدعم مفهوم التعلم مدى الحياة.	3.68	0.974	كبيرة	6

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على أداة الدراسة تراوحت بين (3,68 – 3,87)، وكان المتوسط العام الكلي (3,81) وهذا يشير إلى أن درجة قيام جامعة الملك خالد بأدوارها المتعلقة بمفهوم التعلم مدى الحياة على محور "التوجه التعليمي للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة كانت كبيرة؛ وهذا يؤكد طبيعة الدور الذي تمارسه الجامعة حيال مفهوم التعلم مدى الحياة والجهود التي تبذلها في سبيل ذلك، ويفسر هذا حرص جامعة الملك خالد على القيام بهذا الدور إيماناً منها بأهمية وجود هذه الأسلوب الذي بات يشكل اتجاها عالميا من اتجاهات التعليم، كما أكد على ذلك برنامج تنمية القدرات البشرية في المملكة العربية السعودية والذي ركز على تطوير منظومة القدرات البشرية منذ مرحلة الطفولة المبكرة إلى التعلم مدى الحياة، ولذلك فقد حرصت الجامعة على اطلاق ما يسمي بالبرنامج المرن والذي يقوم على ثلاثة برامج رئيسة تتمثل في البرنامج التأسيسي الذي يضم أربعة مسارات تشمل مسار المهارات الشخصية ومسار المهارات الأكاديمية ومسار المهارات الرقمية ومسار مهارات العمل، إضافة إلى البرنامج التخصصي الذي يحوي عدة مسارات تخصصية في مجالات متعددة والبرنامج الحر الذي يتيح فرص تعلم متنوعة مرتبطة باحتياجات المتعلم الفردية في أي مجال. وتعد مثل هذه المسارات من أهم المهارات التي يؤكد عليها مفهوم التعلم مدى الحياة. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة رنجروجنرمشرون (Rungrojngarmcharoen,2013) ودراسة دمنهوري (2007) ودراسة العصامي (2020) ودراسة القحطاني (2022).

وبالنظر مرة أخرى في الجدول السابق نجد حصول الفقرة التي نصها "تدعم المقررات الدراسية مفهوم التعلم مدى الحياة من خلال موضوعاتها المتنوعة وطريقة تعلمها" على أعلى متوسط، ويفسر هذا بأنه بات من ضمن المخرجات التعليمية التي ينبغي التركيز عليها عند القيام بأي عملية توصيف للمقررات الدراسية(المواد الدراسية) ضرورة التركيز على ارتباط المخرجات التعليمية لأي برنامج تعليمي بمجموعة من المهارات المرتبطة بمفهوم التعلم مدى الحياة، ولم يعد التركيز على الجانب النظري فقط مقبولا، مما انعكس على تقييم الطلبة لهذه الفقرة، وبالرغم من الاهتمام بإدراج هذه المهارات ضمن سياق المخرجات التعليمية إلا أنه لا يوجد مقرر مباشر بتدريس هذه المهارات ولذلك جاءت الفقرة التي نصها" توجد مقررات دراسية تدعم مفهوم التعلم مدى الحياة" في الترتيب الأخير حيث يأمل الطلبة بوجود مقرر خاص يحمل اسم مهارات التعلم مدى الحياة، نظرا لأهميتها، ويعتقد الباحثان أن الجامعة بصدد إقرار مثل هذا المقرر.

ثالثاً- فيما يتعلق بالمحور الثالث "أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة":

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات هذا المحور كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات محور"أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
.1	يمارس عضو هيئة التدريس أساليب متنوعة تنمي التعلم الذاتي.	3.97	0.969	كبيرة	1
.2	يشجع الطلبة على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة وتوظيفها في مصادر المعرفة المستمرة.	3.88	0.958	كبيرة	2
.5	يكلف الطلبة بواجبات وأبحاث وأنشطة تنمي التعلم الذاتي.	3.85	0.994	كبيرة	3
.3	يستخدم أساليب لتنمية مفهوم التفكير العلمي والمنهجي.	3.84	0.938	كبيرة	4
.4	يستخدم طرق تدريس تنمي قدرات التعلم الذاتي للطلبة.	3.80	1.043	كبيرة	5
.7	يشجع الطلبة على المناقشة وإبداء الرأي وعرض أفكارهم ومقترحاتهم حتى لو كانت بسيطة.	3.77	0.917	كبيرة	6
.6	يمكن الطلبة من قياس مدى تعلمهم ذاتياً.	3.76	0.956	كبيرة	7

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على أداة الدراسة تراوحت بين (3,76 – 3,97)، وكان المتوسط العام الكلي (3,84) وهذا يشير إلى أن درجة قيام جامعة الملك خالد بأدوارها المتعلقة بمفهوم التعلم مدى الحياة على محور "أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة" كانت كبيرة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس بضرورة تعزيز هذه الصيغ من التعلم التي باتت ضرورة تفرضها التغيرات العلمية والتقنية والمعرفية، كما يمكن عزوها إلى كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتمكنهم في جميع جوانب العملية التربوية، ويكشف تحليل خصائصهم درجة التميز التي يتمتعون بها، حيث تشير هذه الخصائص إلى تنوع في مصادر حصول هؤلاء على درجاتهم العلمية ما بين الجامعات الغربية والعربية والسعودية، وكذلك التنوع في الكفاءات الأكاديمية الموجودة في الجامعة؛ حيث تحرص الجامعة على استقطاب أعضاء هيئة التدريس المتميزين من مختلف دول العالم،، هذا التنوع جعلهم يتميزون في مختلف المجالات، ومنها مجال تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الصليهم والفيفي (2023) ودراسة عكاشة وكاشف(2020). وبالعودة إلى ترتيب الفقرات يتضح حصول الفقرة التي نصها "يمارس عضو هيئة التدريس أساليب متنوعة تنمي التعلم الذاتي." على أعلى متوسط، وهي نتيجة منطقية؛ فالتعلم مدى الحياة يتم في إطار التعلم الذاتي؛ لأن تجدد المعرفة في شتى المجالات عملية لا تتوقف، وهذه هي الفلسفة التي ينطلق منها التعلم مدى الحياة، مما يقتضي وجود حالة من الارتباط المباشر بين النوعين من التعليم، فلا يمكن تحقق مهارات التعلم مدى الحياة لدى الطلبة دون قدرتهم على التعلم الذاتي الذي من أبرز خصائصه الاستمرار في عملية التعلم، وهذا ما أشارت له دراسة نجوين و نزهاد (Nguyen and Nezhah,2023). وقد عكست النتائج أيضا حصول الفقرة التي نصها" يمكن الطلبة من قياس مدى تعلمهم ذاتياً" على الترتيب الأخير بالرغم من حصولها على درجة عالية في الترتيب، ويمكن عزو ذلك إلى عدم إيمان بعض أعضاء هيئة التدريس بمثل هذا النوع من التقييم؛ لشعورهم ربما بعدم قيام الطلبة بتقييم أنفسهم بشكل دقيق مع غياب للموضوعية أحيانا، أو عدم قدرة بعض الطلبة على القيام بمثل النوع من التقييم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: ما المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على محور "معوقات تطبيق مفهوم التعلم مدى الحياة بجامعة الملك خالد" بدرجته الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات محور"معوقات تطبيق مفهوم التعلم مدى الحياة بجامعة الملك خالد"

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
.1	ارتباط مفهوم التعلم لدى الطلبة بالحصول على الشهادة الجامعية في المقام الأول.	3.80	1.007	كبيرة	1
.3	اقتصار أساليب التقويم على قياس الحفظ للموضوعات المحددة في المقرر.	3.73	1.056	كبيرة	2
.2	الاهتمام بالجوانب النظرية في العملية التعليمية على حساب النواحي التطبيقية والدراسة.	3.72	1.007	كبيرة	3
.5	كثرة استخدام المحاضرة الموجهة بأسلوب التلقين في العملية التعليمية.	3.56	1.029	كبيرة	4
.4	اعتماد الطلبة على الأساتذة في الاستفسارات والأمور المتعلقة بالتعليم بدلاً من الدراسة والتعلم الذاتي.	3.54	1.106	كبيرة	5
.6	قلة اهتمام عضو هيئة التدريس بمناقشة الطلبة في الأبحاث التي يكلفون بأعدادها.	3.37	1.194	متوسطة	6
.7	الافتقار للترابط بين الجامعة والمجتمع لدعم جوانب مفهوم التعلم مدى الحياة.	3.30	1.198	متوسطة	7
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.57	0.907	كبيرة	-

يتضح من الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على أداة الدراسة تراوحت بين (3,30 – 3,80)، وكان المتوسط العام الكلي (3,57) وهذا يشير إلى أن درجة وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة الطلبة لمفهوم التعلم مدى الحياة.

وتكشف نتيجة إجابة هذا السؤال عن وجود مجموعة من المعوقات التي تراوحت درجاتها ما بين المتوسطة والكبيرة، وربما يمكن عزو هذه النتيجة إلى مستوى الطموح لدى طلبة الدراسات العليا عاليا، وما زالت التوقعات التي يتوقعونها من الجامعة عالية أيضا، وهي تكشف عن قدرة فائقة لدى الطلبة في عملية التقييم، وهذا ما أشارت له دراسة كريك وأخرون (**Crick**,et al,2004) ودراسة لال (Laal,2011). وبقراءة أكثر تفصيلا للمعوقات نجد أن المعوق الذي جاء في الترتيب الأول تنص فقراته على" ارتباط مفهوم التعلم لدى الطلبة بالحصول على الشهادة الجامعية في المقام الأول" ويعكس هذا المعوق طبيعة نظرة المجتمع لعملية التعلم، فما زال هاجس الحصول على الشهادة يشكل الدافع الأكبر للطلبة بعيدا عن النظرة إلى مستوى التدريب والخبرة العملية التي يحصلون عليها، مما يعزز وجود الفجوة بين التعليم النظري والتدريب العملي، كما إن المفاضلة في عملية التوظيف لدى مختلف المؤسسات ما زالت تركز في المقام الأول على الحصول على الشهادة الجامعية. وبالنظر إلى الفقرة التي حصلت على الترتيب الأخير والتي نصها" الافتقار للترابط بين الجامعة والمجتمع لدعم جوانب مفهوم التعلم مدى الحياة" فيمكن عزو ذلك إلى عدم اطلاع الطلبة على موقع الجامعة بشكل مستمر، وكذلك ما زالت عملية الشراكة بين المجتمع وبين الجامعة تحتاج إلى مزيد من الجهود .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا حول دور الجامعات السعودية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة وفقاً لمتغير (الجنس، المرحلة الدراسية ، القسم)؟

وسيتم استعراض النتائج المتعلقة بهذا السؤال على النحو التالي:

أولا: المتغير الجنس (ذكر- أنثى):

للتحقق من وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس تم استخدام اختبار ت "T. test" للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين رؤية طلبة الدراسات العليا لتعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة في جامعة الملك خالد تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
المحور الأول: التوجه الإداري للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	ذكر	109	4.143	0.445	6.378	0.000	دالة عند 0.01
	أنثى	165	3.639	0.855			
المحور الثاني: التوجه التعليمي للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	ذكر	109	4.071	0.607	4.922	0.000	دالة عند 0.01
	أنثى	165	3.640	0.841			
المحور الثالث: أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة	ذكر	109	4.089	0.533	4.743	0.000	دالة عند 0.01
	أنثى	165	3.676	0.905			
الاستبانة ككل	ذكر	109	4.100	0.431	5.805	0.000	دالة عند 0.01
	أنثى	165	3.653	0.836			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة **T** المحسوبة أكبر من قيمة **T** الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أقل من (0.05) في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور. وتعزى هذه النتيجة إلى أن التركيز في بناء هذه المفهوم لدى الذكور أكبر منها لدى الإناث، وربما ما زالت النظرة إلى طبيعة أدوار الإناث تلعب دورا في الحد من تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة لديهن، وخاصة فيما يتعلق بالمهارات التي تعدهن لسوق العمل، فما زال التركيز منصبا على الذكور بدرجة أكبر، وبالتالي لم تأخذ الطالبات فرصهن من هذه المهارات كما يأخذها الذكور، وربما أن طبيعة نظرة المجتمع إلى هذا النوع من التعليم تلعب دورا في الحد من حصول الطالبات على القدر المناسب منها، ويمكن القول أيضا إن عملية تمكين المرأة في الجامعات ما زالت في بداياتها، وربما أن فئة الذكور هما الأكثر اضطرارا لتعلم مثل هنا النوع من المهارات لسعيهم للحصول على وظيفة، لأن الأعباء المالية في الانفاق ما زالت تقع عليهم بدرجة كبيرة، مما يضطرهم لتعلم مثل هذه المهارات والتدرب عليها في ظل انحسار كثير من الوظائف في المجالات الأخرى وقد انعكس هذا الحرص من الذكور على تعلم هذه المهارات على تقييم دور الجامعة بشكل ايجابي أكثر من الإناث اللواتي لربما يكون سعيهن لتعلم هذه المهارات أقل من الذكور. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة نجوين و نزهاد **(Nguyen and Nezhah,2023)**.

ثانيا- متغير المرحلة (ماجستير – دكتوراه)

للتحقق من وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى للمرحلة تم استخدام اختبار ت "T. test" للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين رؤية طلبة الدراسات العليا لتعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة في جامعة الملك خالد تبعاً لمتغير المرحلة

المحور	الدرجة العلمية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
المحور الأول: التوجه الإداري للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	ماجستير	214	3.746	0.786	4.816	0.000	دالة عند 0.01
	دكتوراه	60	4.175	0.550			
المحور الثاني: التوجه التعليمي للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	ماجستير	214	3.730	0.807	3.804	0.000	دالة عند 0.01
	دكتوراه	60	4.102	0.625			
المحور الثالث: أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تعزيز مفهوم	ماجستير	214	3.776	0.850	3.159	0.002	دالة عند 0.01
	دكتوراه	60	4.069	0.558			

التعلم مدى الحياة							
الاستبانة ككل	ماجستير	214	3.752	0.780	4.568	0.000	دالة عند 0.01
	دكتوراه	60	4.113	0.451			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة **T** المحسوبة أكبر من قيمة **T** الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أقل من (0.05) في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح الطلبة ممن درجتهم العلمية دكتوراه. وتفسر هذا النتيجة بالقول إن نظرة طلبة الدكتوراه باتت أكثر نضجا؛ حيث أصبحت لديهم القدرة على تقييم ما يقدم لهم من مهارات تتعلق بالتعلم مدى الحياة حتى لو تم تقديمها عبر ما يسمى بالمنهج الخفي، كما أن طبيعة المقررات والخبرات التعليمية التي يمر بها طلبة الدكتوراه تختلف عن الخبرات التي يمر بها طلبة الماجستير، كما أن طلبة الدكتوراه أقدر على التعامل مع أسلوب التعلم الذاتي والذي هو من العلامات الفارقة في مفهوم التعلم مدى الحياة، وربما أن فارق الخبرة التي اكتسبها طلبة الدكتوراه أكبر من خبرة طلبة الماجستير، وبتحليل لخصائص الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات يكشف لنا هذا التحليل أن طلبة الدكتوراه هم الأكثر حاجة لمثل هذه المهارات، فكثير من طلبة الدكتوراه يشغلون وظائف تتطلب منهم التدريب على مثل هذه المهارات سواء أكانت هذه المهارات اجتماعية أو تقنية أو إدارية، فأكثر طلبة الدكتوراه يشغلون وظائف قيادية كقائد مدرسة أو مشرف تربوي، وقد أكدت دراسة الحسيني(2013) على الدور الكبير الذي يمكن أن يقوم به مديروا المدارس في تعزيز مهارات التعلم لدى الطلبة، كما أكدت دراسة حسين(2021) على ضرورة تفعيل المهارات القيادية لدى كبار السن من خلال ما يسمى برامج الحي المتعلم؛ ولذلك يجد طلبة الدكتوراه أنفسهم أكثر حاجة لتعلم مثل هذه المهارات والتدرب عليها لأنهم سوف يحتاجون لها في مهامهم الوظيفية مما جعلهم أكثر حرصا على تعلمها، وقد انعكس ذلك على تقييمهم لدور الجامعة في تعزيز هذه المهارات.

ثالثا- متغير القسم (المناهج وطرق التدريس، التربية- علم النفس، التربية الخاصة، تقنيات التعليم، الإدارة والإشراف التربوي).

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA؛ للكشف عن الفروق بين رؤية طلبة الدراسات العليا لتعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة في جامعة الملك خالد تعزى لمتغير القسم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (11): اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين رؤية طلبة الدراسات العليا لتعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة في جامعة الملك خالد تعزى لمتغير القسم

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
المحور الأول: التوجه الإداري للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	بين المجموعات	7.661	5	1.532	2.730	0.020	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	150.410	268	0.561			
	الإجمالي	158.071	273				
المحور الثاني: التوجه التعليمي للجامعة نحو مفهوم التعلم مدى الحياة	بين المجموعات	15.420	5	3.084	5.405	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	152.928	268	0.571			
	الإجمالي	168.348	273				
المحور الثالث: أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة	بين المجموعات	14.778	5	2.956	4.902	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	161.595	268	0.603			
	الإجمالي	176.373	273				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	11.228	5	2.246	4.403	0.001	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	136.679	268	0.510			

	الإجمالي	147.907	273				

يتضح من الجدول السابق أن قيم "F" المحسوبة أكبر من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أقل من (0.05) في جميع محاور الاستبانة وفي درجتها الكلية، وهذا يدل أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة تعزى لمتغير القسم، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، وذلك كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (12): اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق على دور جامعة الملك خالد في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة تبعاً لمتغير القسم

المتغير	القسم	المناهج وطرق التدريس	التربية	علم النفس	التربية الخاصة	تقنيات التعليم	المتوسط الحسابي
دور جامعة الملك خالد في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة	المناهج وطرق التدريس	-					3.810
	التربية	0.073	-				3.736
	علم النفس	0.052	0.126	-			3.863
	التربية الخاصة	0.158	0.231	0.105	-		3.968
	تقنيات التعليم	0.472	0.545*	0.419	0.313	-	4.282
	الإدارة والإشراف التربوي	0.237	0.164	0.290	0.396	0.709*	3.572

يتبين من الجدول السابق وجود فروق بين الطلبة ممن يتبعون لقسم التربية وقسم الإدارة والإشراف التربوي وبين الطلبة ممن يتبعون لقسم تقنيات التعليم وكانت الفروق لصالح الطلبة ممن يتبعون لقسم تقنيات التعليم. وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة مفهوم التعلم مدى الحياة، والذي يعد استخدام التقنية أبرز خصائصه، فمن المهارات الأساسية التي يستهدفها التعليم مدى الحياة المهارات المرتبطة بالتقنية والانفجار المعرفي الذي رافق ظهور التقنية، فضلا عن أن معظم المهارات التي ترتبط بهذا النوع من التعلم تستخدم التقنية لتنفيذ برامجها، وبالتالي يسهل على طلبة قسم التقنية التعامل مع المهارات والمواقع التي تنشئها الجامعة لتقديم المهارات المرتبطة بهذا النوع من التعلم وقد أشارت العديد من الدراسات إلى هذه العلاقة الوثيقة بين هذا المفهوم وبين التقنية كدراسة العصامي (2020) ودراسة دباب ولطرش(2020) ودراسة لوك (Lock, et al, 2021) ودراسة روميرو وآخرون(Romero et al., 2020) هذه العلاقة الوثيقة جعل قسم تقنيات التعليم يتقدم على بقية الأقسام من وجهة نظر الطلبة في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة .

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بما يلي:

1.على الجامعة التوسع في اتفاقيات الشراكة المجتمعية مع مختلف القطاعات الإنتاجية.

2.إعداد برامج تعليمية تدعم مفهوم التعلم مدى الحياة.

3.تفعيل النشاطات غير الصفية لما له من دور كبير في تعزيز مثل هذا النوع من التعليم .

4.إعادة النظر في توصيف المقررات الدراسية بحيث تركز على الدمج بين الجانب المهاري والجانب النظري .

5.جعل الجامعة بيئة منفتحة على المجتمع .

6.تفعيل دور الإعلامي الجامعي كي يؤدي دوره في الإعلان عن المبادرات والندوات والمنصات التي تنشئها الجامعة وتقوم بها.

7.إجراء مزيد من الدراسات تتناول دور الجامعات السعودية الأخرى في تعزيز التعلم مدى الحياة.

المصادروالمراجع

التلاوي، م .(2016). تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات الدعوية في تنمية قيم مفهوم التعلم مدى الحياة للجميع، *مجلة الدراسة العلمي في التربية، 183،17-214.*

جامعة الملك خالد. (2023). https://www.kku.edu.sa/flexlearn#content5-b، تاريخ الدخول 7-4-2023

حمودة، أ. والعجمي، م. وعطايا، ع. (2022). معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر "دراسة ميدانية *".التربية (الأزهر)،(41)119، 194-152.*

حسين، خ. (2021). دور برامج التعلم المستمر مدى الحياة في تنمية المفهوم القيادية لدى الكبار. آفاق جديدة في تعليم الكبار، 30، 323-384. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/1220539*

الحسيني، ع. (2013). اقتصاد المعرفة ومفهوم التعلم مدى الحياة: دراسة إقليمية لخبرة الاتحاد الأوروبي وإمكانية الإفادة منها في مصر. *دراسات تربوية واجتماعية*، 19(2)، 101-189.

خميس، م. (2019). تكنولوجيا مفهوم التعلم مدى الحياة: رؤية جديدة لمستقبل التعليم .*تكنولوجيا التعليم*، 19(5)، 3 -16.

دباب، ز. ولطرش، و. (2020). إعداد المعلمين في الجزائر وتنميتهم مهنيا وفقًا لمفهوم مفهوم التعلم مدى الحياة: قراءة لواقع تكوين المعلمين في الجزائر. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 16، 273-290.*

دمنهوري، ز. (2007).توجهات التطوير المستقبلية لإعادة هيكلة وتنظيم وكالة الجامعة للتطوير على ضوء الخطة الإستراتيجية للجامعة والاتجاهات العالمية الحديثة لتطوير التعليم العالي. *https://www.kau.edu.sa/files/351/researches/53998_24517.pdf*

صمادي، ص. والسعود، ل. وبني عطا، ج. ودعنا، هـ. وحميدات، م. (2023). أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية والتفكير النظمي في ضوء مهارات القرن الحادي العشرين لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية. *دراسات: العلوم التربوية*،(50)،3، 166-187.

الصليهم، هـ. والفيفي، مـ (2023). تقييم برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية. دراسة مقدمة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية) *http://www.alecso.org/publications/educ-ev1.pdf) تاريخ الخول للموقع 24-4-2023)*

العصامي، ع. (2020). دور كليات التربية في تنمية اتجاهات طلابها نحو مفهوم التعلم مدى الحياة: كلية التربية جامعة طنطا نموذجًا. *المجلة التربوية، 315،74-359.*

عكاشة، م. وكاشف، إ. (2020). مفهوم التعلم مدى الحياة في ضوء المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لطلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31(110) ،1-50.

عمري، ع. (2019). نحو سياسات جديدة لتعليم وتعلم الكبار في إطار فلسفة مفهوم التعلم مدى الحياة. *مجلة آفاق جديدة لتعليم الكبار*، 4(26)، 13-36.

ناجي، أ. وعقل، م. (2023). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات التعلم العميق لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأقصى. *دراسات: العلوم التربوية*،(50)2، 155-173.

القحطاني، غ. والسعادات، خ. (2021). تطوير برامج الحي المتعلم في ضوء فلسفة مفهوم التعلم مدى الحياة: رؤية مقترحة .*آفاق جديدة في تعليم الكبار، 30*، 115-152.

المراجع العربية مترجمة:

Al-Asami, A. (2020). The role of colleges of education in developing their students' attitudes toward the concept of lifelong learning: the College of Education, Tanta University, as a model. *Educational Journal, 74, 315-359.*

Damanhouri, Z. (2007). Future development directions for restructuring and organizing the university's agency for development in light of the university's strategic plan and modern global trends for developing higher education. *https://www.kau.edu.sa/files/351/researches/53998_24517.pdf*

Dabbab, Z. & Latrash, O. (2020). Preparing teachers in Algeria and developing them professionally according to the concept of lifelong learning: a reading of the reality of teacher training in Algeria. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 16, 273-290.*

Hamouda, A., Al-Ajami, M. & Ataya, A. (2022). Obstacles to developing a culture of lifelong learning among students of colleges of education in Egypt, "a field study." *Education (Al-Azhar), (41) 194, 119-152.*

Al-Husseini, A. (2013). The knowledge economy and the concept of lifelong learning: a regional study of the European

Union's experience and the possibility of benefiting from it in Egypt. *Educational and Social Studies, 19(2), 101-189*

Hussein, K. (2021). The role of lifelong learning programs in developing the leadership concept among adults. *New Horizons in Adult Education, 30, 323-384*

Khamis, M. (2019). The technology concept of lifelong learning: a new vision for the future of education. *Educational Technology, 19(5), 3-16.*

Naji, I. & Aqel, M. (2023). The Effectiveness of an Educational Environment Based on Gamification in Developing Deep Learning Skills Among Pre-Service Students at Al-Aqsa *University. Dirasat: Educational Sciences, (50)2,150-167*

Okasha, M. & Kashif, E. (2020). The concept of lifelong learning in light of the cognitive beliefs and openness to experience of university students. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 31(110), 1-50.*

Omri, A. (2019). Towards new policies for adult education and learning within the framework of the philosophy of the concept of lifelong learning. *New Horizons Journal of Adult Education, 4(26), 13-36.*

Al-Qahtani, G. & Al-Saadat, K. (2021). Developing learning neighborhood programs in light of the philosophy of the concept of lifelong learning: a proposed vision. *New Horizons in Adult Education, 30, 115-152.*

Smadi, S., Lsoud, L., Bani Attah, J., Danaa, H. & Humaidat, M. (2023). The Effect of Learning Style with Synchronous and Asynchronous Educational Activities in Developing Social Skills and Systemic Thinking in the Light of the 21st Century Skills among Female Students of Al-Balqa Applied University. *Dirasat: Educational Sciences, (50)3,166-187*

Al-Sulahim, H. & Al-Faifi, M. (2023). Evaluating adult education and lifelong learning programs in Arab universities. A study submitted to the Arab Organization for Education, Culture and Science (Education Department). *http://www.alecso.org/publications/educ-ev1.pdf*

Al-Talawi, M. (2016). A proposed vision for activating the role of advocacy institutions in developing the values of the concept of lifelong learning for all. *Journal of Scientific Study in Education, 17, 183-214.*

REFERENCES

Akther, J. (2020). Influence of UNESCO in the Development of Lifelong Learning. *Open Journal of Social Sciences,* 8, 103-112.

Cendon, E. (2018). Lifelong Learning at Universities: Future Perspectives for Teaching and Learning. *Journal of New Approaches in Educational Research,* (7)2,81-87.

Crick, D. & Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, (11)3,247-272*

Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education?. *International Review of Education, 65,* 537–556.

Friedman, L. (2023). Continuing professional development as lifelong learning and education. International Journal of Lifelong Education, *https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2267770*

Kalz, M. (2015). Lifelong Learning and Its Support with New Technologies A2-Wright, James D International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 93-99.

Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: conclusions from a literature review. International. *Online Journal of Primary Education, 5(2),* 43-50.

Laal, M. (2011). Impact of Technology on lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 439-443.

Lock, J., Lakhal, S., Cleveland-Innes, M., Arancibia, P., Del, D. & Silva, N. (2021). Creating technology-enabled lifelong learning: A heutagogical approach. *British Journal of Educational Technology,* 52(4), 1646-1662.

Nguyen, H. & Nezhad, Z. (2023). Enhancing sustainable lifelong learning in higher education for uncertain transitions: a mixed method investigation into Vietnamese undergraduates' strategies. *International Journal of Lifelong Education,* (42)4,389-405.

Martin, G. (2012). Understanding motivation for lifelong education, through biography, complexity and control. Doctoral

dissertation, University of Birmingham.

Prokopalo, Y., Meignier, S., Galibert, O. & Barrault, L. (2020). Evaluation of Lifelong Learning Systems. *International Conference on Language Resources and Evaluation, May 2020, Marseille, France*.

Unesco. (2023). *https://www.unesco.org/en*

Rungrojngarmcharoen, K. (2013). A Theoretical Synthesis of Knowledge Sharing and Educational Leadership for Sustaining Learning Communities. *US-China Education Review A,* (3)2,133-139.

Rasulova, D. B. (2022). Lifelong learning: new models and sustainable perspectives. Integration of science, education and practice, *Journal-methodical,* 27-30.

Romero, A., Bellas, F., Permuy, J. & Duro, R. (2020). Motivation as a tool for designing lifelong learning robots. *Integrated Computer-Aided Engineering*, 27, 353–372.

Tenekeci, F. & Uzunboylu, H. (2020). Determining the relationship between the attitudes of private teaching institution teachers towards lifelong learning and their competence. *International Journal of Learning and Teaching*, 12(1), 1-16.

Tessler, C., Givony, S., Zahavy, T. & Mankowitz, D. & Mannor, S. (2017). A Deep Hierarchical Approach to Lifelong Learning in Minecraft. *Proceedings of the Thirty-First AAAI Conference on Artificial Intelligence, 1553-1561.*

Yurdakul, C. (2017). An Investigation of the Relationship between Autonomous Learning and Lifelong Learning. *International Journal of Educational Research Review*, 2(1), 15-20.