# معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة
# لدى طلاب كليات التربية بمصر
# "دراسة ميدانية"


**إعـــــــداد**

**أ/ محمود أحمد محمود محمد حمودة**

**أ.د/ محمد عبد السلام العجمي**

**أ.د/ عبد الناصر سعيد عطايا**

**قسم أصول التربية - بكلية التربية بالقاهرة**
**جامعة الأزهر**

# معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر "دراسة ميدانية"

**محمود أحمد محمود محمد حمودة، محمد عبد السلام العجمي، عبد الناصر سعيد عطايا**
**قسم أصول التربية، بكلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر**
[1]البريد الإلكتروني للباحث الرئيس: mahmoud_hamouda171@yahoo.com

ملخص:

هدفت الدراسة بصفة رئيسة للوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بمصر بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها، مستخدمة في سبيل تحقيق ذلك المنهج الوصفي، ومستعينة بأداة استبانة موجهة لعينة ممثلة من طلاب كليات التربية بمصر، قوامها (2511) طالبًا وطالبة. وقد أسفرت الدراسة الميدانية لمعوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر عن مجموعة من النتائج، لعل أهمها: أن درجة التوافر لإجمالي المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة جاءت في مستوى "متوفرة"، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة، بمتوسط حسابي (2.35)، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر بحسب متغير النوع، لصالح الذكور. وقد أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة حول معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر بحسب متغيرات: (النوع، والتخصص، والفرقة، ونوع التعليم). وقدمت الدراسة وفقًا لذلك مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم بشكل فعال في التغلب على تلك المعوقات.

**الكلمات المفتاحية:** ثقافة التعلم مدى الحياة، المعوقات، طلاب كليات التربية.

# Development Obstacles of Lifelong Learning Culture among Students in Egypt's Colleges of Education: A Field Study

**Mahmoud Ahmed Mahmoud Mohamed, Mohamed Abd Elsalam Elajamy, Abdel Nasser Said Ataya**

**Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Cairo, Al-Azhar University.**

[1]Corresponding author E-mail: mahmoud_hamouda171@yahoo.com

ABSTRACT:

The main objective of the current study was to identify obstacles to Egypt's education faculties' role in the development of a lifelong learning culture among their students. In order to meet such an end, the study used the descriptive approach, and a questionnaire was used as an instrument was completed by a representative sample of students from the faculties of education in Egypt, consisting of (2511) male and female students. The field study which tackled the obstacles of the development of lifelong learning culture among students in Egypt's colleges of education revealed that the degree of availability of all the obstacles preventing colleges of education from playing their role in the development of a culture of lifelong learning at an "average" level from the viewpoint of the sample study with a mean of 2.35. The results also showed statistically significant differences in the sample responses to the constraints of developing a lifelong learning culture among students in Egypt's colleges of education, by gender, in favor of males. The results have also shown that there were no statistically significant differences at a significant level of (0.05) in the responses of sample members to the obstacles of the development of a lifelong learning culture among students in Egypt's colleges of education, depending on the type of specialization, division, and type of education.

*Keywords:* Culture of Lifelong Learning, Handicaps, Students of Colleges of Education.

## مقدمة:

يشهد العصرُ الحالي ثورةً معلوماتيةً هائلةً في شتى فروع المعرفة، وتغيّرًا سريعًا على المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي...؛ فهو العصر الموجه نحو التعلم، والاقتصاد القائم على المعرفة، ومنظمات التعلم، وتعزيز القدرة التنافسية الاقتصادية الإقليمية والعالمية من خلال الاستثمار في رأس المال البشري، وهذا يستلزم التكيف معه عن طريق اكتساب معارف ومهارات وقدرات ومواقف جديدة. ولن يتمكن الفرد منها ما لم يصبح متعلمًا مدى حياته. وبينما كانت الدراسة الجامعية–عند الكثيرين- بمنزلة مرحلة التعليم النهائية، أصبحت الآن بداية لرحلة تعلم مدى الحياة، فهي لا توفر فرصًا للتعلم مدى الحياة فحسب، بل أيضًا مكانًا أوليًا مهمًا له في ظروف أخرى.

والتعلم مدى الحياة شكل من أشكال السلوك الاجتماعي، ويؤدي دورًا محوريًا في تحسين نوعية حياة الأشخاص، وتلبية احتياجاتهم من حيث المحتوى التعليمي وأساليب التعلم وطريقته وما إلى ذلك(Yanming, 2011: 199).

ومن المعلوم أن التعليم لم يعد يقتصر على تلقي العلوم والمعارف في مرحلة أو فترة زمنية أو عمر معين -كما روجت لذلك التربية التقليدية- وإنما هو عملية مستمرة مدى حياة الإنسان. تتحمل كافة مؤسسات المجتمع -خاصة الجامعة-مسئولية تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى الطلاب في جميع مناحي الحياة، حتى يستطيعوا مواكبة التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع. وتماشياً مع هذه التطورات، قامت المؤسسات التعليمية بتغييرات عديدة في نظام تدريب المعلمين(Hilal KAZU, 2016: 207).

وتعد كليات التربية من أهم المؤسسات التي تسهم في تكوين المجتمع وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل، وهي تؤدي دورًا فريدًا في إنتاج المعرفة، ونقلها، ونشرها وتسويقها وتطبيقها، وبذلك تشكل العمود الفقري لأي نظام تعليمي مدى الحياة، حيث إن لها تأثيرًا كبيرًا على أسلوب تعلم الطلاب وعلى المحتوى التعليمي لتلبية احتياجات التعلم مدى الحياة ( Yanming, 2011: 200) والتوجهات المعاصرة الداعمة له، كمجتمع المعرفة والاقتصاد القائم عليها، ومنظمة التعلم وغيرها؛ والتي أكدت علي ضرورة تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لسوق العمل العالمية، كما فرض التطور في مجال التكنولوجيا وتنامي مستحدثاتها ووسائلها العديد من التحديات المرتبطة بمواكبتها؛ لذا كان امتلاك الطلاب لمهارات التعلم مدى الحياة ضرورة ملحة لمواجهة تلك التحديات، وتعزيز قدرتهم على التنافس وخلق فرص النمو المستمر لمجتمعاتهم.

ومن المتوقع أن تقوم برامج تدريب المعلمين في كليات التربية بتدريب المعلمين ليكون لديهم كفاءة التعلم مدى الحياة وممارسة هذه الكفاءة بعد التخرج في جميع مجالات حياتهم. وبهذه الطريقة، فإن المعلمين الذين يخضعون لتدريب مؤهل قبل الخدمة وفقًا لمفهوم التعلم مدى الحياة سيشكلون نظام التعليم، لأن ممارساتهم سوف تجدد نفسها، وسيقومون بتدريب الأجيال القادمة(Hilal KAZU, 2016: 207).

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على الرغم مما تبذله كليات التربية بالجامعات المصرية من جهود في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة، إلا أن الواقع يشير إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون القيام بذلك – فقد توصلت دراسة (غادة، وفاطمة، 2009م: 296)- إلى العديد من القصور ونقاط الضعف في

المؤسسات الجامعية –ومنها كليات التربية- نتج عنه ضعف في مستوى الخريجين، ويتمثل ذلك في قلة تطوير المناهج في العديد من التخصصات التي تتناسب مع متطلبات سوق العمل، بالإضافة إلى ضعف أساليب تقييم الطلاب، والتركيز على الكم دون الكيف، كما توصلت دراسة (مسيل، ووصفي، 2016م: 83) إلى تدني مستوى الخريجين، وعدم قدرتهم على مواكبة متطلبات العصر الذي نعيشه، وقلة إعطاء الأولوية لاحتياجات التعلم مدى الحياة، وأن البرامج التعليمية والتدريبية لا تفي بالمتطلبات الأساسية للتطور التكنولوجي، كما أن هناك نقصًا واضحًا في التخصصات الحديثة والمتقدمة.

وقد بيّن تقرير البنك الدولي في نتائجه للمسح الداخلي لمشروع توكيد الجودة والاعتماد في مصر أن الخريجين يظهرون مهارات شخصية غير كافية فيما يتعلق بالموضوعات والعمل، وأن (٥٠%) منهم يعجز عن الحصول على عمل في المجالات التي درسوها، حيث إن أرباب العمل يطلبون خريجين لديهم أكثر من المعرفة الموضوعية الفنية، ويتمتعون أيضا بـ "المهارات الأولية" في الاتصالات، والعمل بروح الفريق، وحل المشكلات، والموثوقية، والقدرة على التكيف، بالإضافة إلى أن البرامج الأكاديمية تشكل أساسًا غير كافٍ للعمل (البنك الدولي، 2010م: 189- 192). الأمر الذي سيؤدي- كما ذكرت دراسة (الخبتي، 2006م: 744- 745)- إلى وجود فجوة كبيرة بين أفراد عاملين وآخرين عالة على المجتمع. ولا شك أن هذا يتطلب الوقوف على تلك المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها، ومحاولة إيجاد الحلول والبدائل التي يمكن من خلالها مواجهة تلك المعوقات. وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:-

1- ما الإطار المفاهيمي لثقافة التعلم مدى الحياة؟
2- ما أهم المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها؟
3- هل تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة؟
4- إلى أي مدى تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة بحسب متغيرات: (النوع "ذكر- أنثى"، والتخصص "علمي- أدبي"، والفرقة الدراسية، ونوع التعليم "عام- أزهري")؟
5- ما أهم التوصيات التي تسهم في مواجهة المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة؟

## هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بصفة رئيسة إلى الوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها، ووضع بعض التوصيات التي تسهم في مواجهة تلك المعوقات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

## أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من أنها تتناول مفهومًا لا غني للإنسان والمجتمع عنه، ألا وهو التعلم مدى الحياة، والذي لم يعد مجرد شعار، بل توجُّه تفرضه مطالب الحياة في مجتمع متسارع ومتغير، كما تتماشى الدراسة الحالية مع التوجهات العالمية المعاصرة التي اهتمت بمفهوم التعلم مدى الحياة، وعقدت من أجله الندوات والمؤتمرات والاتفاقيات، بالإضافة إلى أنها تسعى للوقوف على أهم معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر من وجهة نظرهم، والذي يمكن أن يفيد في صنع القرار واتخاذ التدابير؛ للتوجه نحو مجتمع متعلم ومفكر ومبدع قادر على مواجهة مشكلاته الآنية والاستعداد لما قد يواجهه في المستقبل.

## منهج الدراسة وأداتها:

يتوقف استخدام المنهج في الدراسة العلمية على طبيعة المشكلة أو القضية البحثية محل الدراسة، والهدف الأساسي لها؛ لذا استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في دراسة المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها.

وقد اعتمدت الدراسة على استبانة موجهة لعينة من طلاب كليات التربية بمصر، وذلك للوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها، ثم القيام بوضع مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في التغلب على تلك المعوقات.

## حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في عينة ممثلة من طلاب كليات التربية في بعض الجامعات المصرية، مع مراعاة تمثيلها للموقع الجغرافي، حيث اختار الباحث تربية الأزهر وعين شمس لتمثل كليات التربية بالعاصمة، وتربية كفر الشيخ وطنطا والزقازيق والإسكندرية لتمثل كليات الوجه البحري، وتربية بني سويف والمنيا وأسيوط لتمثل كليات الوجه القبلي.

## مصطلحات الدراسة :

### التعلم مدى الحياة Lifelong learning

يُعرَّف التعلم مدى الحياة بأنه نشاط تعلُّم يُضطلع به طوال الحياة، بهدف تحسين المعرفة والمهارات والكفاءات في إطار منظور شخصي أو مدني أو اجتماعي، أو متعلق بالعمل (David J. Redman, 2016: 38- 40) .

### ثقافة التعلم مدى الحياة

ويقصد بتنمية ثقافة التعلم مدى الحياة إجرائيا بأنها: منظومة القيم والمعايير والكفاءات والمهارات التي تتبناها كليات التربية كمنظومة تربوية تحكم العلاقات بين مختلف أطرافها، إضافة إلى فلسفتها تجاه العاملين بها والممارسات التي يتم بها إنجاز المهام.

### معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة

يعرف الباحث معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة إجرائيًا بأنها: هي كل التحديات

والصعوبات والأسباب التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها، سواء أكانت متعلقة بالطالب أو عضو هيئة التدريس أو بالمقررات الدراسية، والأنشطة، وطرق التدريس، وأساليب التقييم المتبعة، والنواحي الإدارية).

## الدراسات السابقة

### أولا: الدراسات العربية

1. دراسة (مسيل، ووصفي، 2016م)، بعنوان: مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في كندا وإمكانية الإفادة منه في مصر". وقد هدفت الدراسة بصورة أساسية وضع تصور مقترح لتصميم مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر في ضوء خبرة كندا في هذا المجال، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تناولت الدراسة الأبعاد الأربعة الرئيسية للتعلم، وهي: تعلم لتعرف، ولتكون، ولتعمل، ولنعيش معا باعتبارها المتغيرات المستقلة والركائز الأساسية لمؤشر التعلم المركب، أما المتغيرات التابعة فهي: التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى تدني مستوى التعليم في مصر، وتخريج نوعية من الطلاب لا تواكب متطلبات العصر، وقلة إعطاء الأولوية لاحتياجات التعلم مدى الحياة، وانخفاض مستوى التدريب، وقلة ملاءمته لمتطلبات سوق العمل، كما أن هناك نقصًا واضحًا في التخصصات الحديثة والمتقدمة وتفاوت وفروق في المؤهلات.

2. دراسة (جاد، 1991م)، بعنوان: دور التعليم الجامعي في مصر في إكساب طلابه كفايات التعلم المستمر". وقد هدفت الدراسة الكشف عن أهم كفايات التعلم المستمر المراد إكسابها لطلاب التعليم الجامعي والتي ينادي التربويون بضرورة العمل على إكسابها لهم، والوقوف على واقع التعليم الجامعي –كما يتمثل في كليات التربية- ومعرفة مدى قيامه بدوره في إكساب تلك الكفايات لطلابه من خلال العملية التعليمية، وأهم المعوقات التي قد تحول دون القيام بذلك، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة (استبانة) تم تطبيقها على عينة من طلاب كليات التربية في مصر لمعرفة آرائهم في مدى تحقق تلك الكفايات من خلال العملية التعليمية بكلياتهم باعتبارهم المستفيدين الأساسيين منها، وقد أظهرت النتائج أن كليات التربية لا تكسب طلابها كفايات التعلم المستمر التي قامت الدراسة بتحديدها بدرجة كافية، بمعنى أن هناك ضعفا في مدى هذا الإكساب بصفة عامة.

### ثانيا: الدراسات الأجنبية

3. دراسة مامبر 2018 Muamber Yılmaz, بعنوان: "اتجاهات التعلم مدى الحياة للمعلمين المحتملين الذين يتلقون تعليم التنشئة التربوية". وقد هدفت الدراسة تقييم اتجاهات المعلمين قبل الخدمة في مرحلة الإعداد التربوي نحو التعلم مدى الحياة، وقد استخدمت نموذج الفحص في البحث، واستعانت بأكثر من أداة في الحصول على البيانات، مثل "نموذج المعلومات الشخصية" و"مقياس تعلّم التعلم مدى الحياة" من نوع ليكرت والذي يتكون من (27) بند بواسطة Diker-Coşkun، وقد طبقت الأداتان على عينة من المعلمين قبل الخدمة في مرحلة الإعداد التربوي في جامعة بارتين وجامعة مصطفى كمال، والتي بلغت (210) معلمًا، تم اختيارهم بشكل عشوائي. وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو التعلم مدى

الحياة في مرحلة الإعداد التربوي كانت مرتفعة بشكل عام، علاوة على ذلك، لوحظ وجود فرق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات النوع، والعمر، والجامعة، والحالة الوظيفية ومستوى الدخل.

4. دراسة تيزر Tezer, 2018، بعنوان: " أثر التعليم الجامعي على اتجاه التعلم مدى الحياة". وقد هدفت الدراسة تحليل آثار التعليم الجامعي على اتجاهات المعلمين قبل الخدمة وأثناءها نحو التعلم مدى الحياة، واستخدمت نموذج المسح، ومقياس اتجاه التعلم مدى الحياة التي طورها الباحثون في هذه الدراسة، والذي تم تطبيقه على عينة من معلمي الصف الأول والثاني ومدرسي الصف الثالث والرابع من المدرسين الذين يخدمون في تركيا، والمعلمين الذين يدرسون في كلية الآداب في جامعة في العام الدراسي 2016-2017م. وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين أثناء الخدمة لديهم مستوى أفضل للتعلم مدى الحياة من المعلمين قبل الخدمة. كما أن هناك اختلافا كبيرًا بالنسبة للإناث من خلال متغير الجنس فقط؛ من حيث السن، والأقدمية المهنية، والمتغيرات الفرعية.

## تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة –ذات الصلة بموضوع الدراسة- يمكن ملاحظة أن جميعها قد ألقى الضوء على كثيرٍ من المعالم التي تفيد الدراسة الحالية في تكوين أساسٍ نظريٍّ لمشكلة البحث، كما ستساعده في الوقوف على الجهود التي تمّت في ميدان التعلم مدى الحياة في علاقتها بالتربية حتى يمكن استكمالها والإضافة إليها، وكانت هذه الدراسات مصدر الإحساس بالمشكلة التي تتطلب البحث، والتي استفاد منها الباحث عند صياغته لمشكلة بحثه، وقد تبين للباحث ما يأتي.

- تنوع أهداف الدراسات السابقة، وإن لم تكن هناك دراسة واحدة تناولت ما هدفت إليه الدراسة الحالية.
- تنوع الأدوات التي استخدمت لقياس التعلم مدى الحياة، وتباين نتائج غالبية الدراسات.
- قلة الدراسات العربية المرتبطة بطلاب المرحلة الجامعية فيما يخص مجال التعلم مدى الحياة.
- تناول الدراسات السابقة التعلم مدى الحياة من أبعاد وزوايا مختلفة الأمر الذي يمكن أن يفيد الدراسة الحالية في تكوين الإطار النظري وتصميم الأداة، وتحديد عينتها، بالإضافة إلى تفسير نتائجها.

## الإطار النظري:

### مفهوم التعلم مدى الحياة:

يعد مفهوم التعلم مدى الحياة Lifelong learning من المفاهيم المهمة، نظرًا لانعدام الأمن في سوق العمل والحاجة الدائمة لاكتساب مهارات جديدة. ومع ذلك، لا يزال النقاش الدائر حوله نابضًا للغاية. ولكن هناك ارتباك وخلط في تعريفه بسبب شمولية وتشعب هذا المفهوم جعل من الصعب الاتفاق على تعريف نهائي يقبله الجميع، ومن هنا تعددت تعريفاته، فقد أشار البعض إليه بعبارات إنسانية واسعة كطريقة لتمكين الناس للمشاركة الفعالة مع القضايا الشخصية والاجتماعية والعالمية المهمة. ويتبع آخرون نهجا يحدد أولويات تحقيق المهارات والمؤهلات من

أجل تحسين القدرة التنافسية الاقتصادية والإنتاجية (BAYRAKÇI, M., & Dindar, H., 2015: 20 -11)، بالإضافة إلى وصفه بأنه "فكرة استراتيجية" لاستخدامها في التغييرات الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية الجديدة (Sahin, Akbasli, and Tugba, 2010: 545- 556).

ويعرف التعلم مدى الحياة بأنه: أي نشاط تعليمي له هدف، ويتم الاضطلاع به على أساس مستمر ويهدف إلى تحسين المعرفة والمهارات والكفاءات بشكل فردي أو اجتماعي أو مهني طوال حياته (Rosanna, 2012: 124)، (Abdurrahman, 2016) ، كما يعني تشجيع اكتساب المعرفة والمهارات الأساسية، والتوسع في فرص التعلم المرنة والمبتكرة بما في ذلك الاستثمار أكثر في المعرفة والبشر(Akyol, 2016: 29). ويتفق ذلك ما أكدت عليه (ولاء، 2010م: 24)، حيث عرفته بأنه "نشاط معرفي، ونمط سلوكي، واتجاه شخصي، وأسلوب حياة ينتهجه الطالب المعلم لتحقيق ذاته؛ حيث يسعى فيه إلى تحصيل العلم مدى حياته، وذلك بأقصى درجة من الإيجابية والدافعية لتنمية استعداداته وقدراته، بما يحقق النمو المتكامل لشخصيته، وذلك بدافع ذاتي منه لأسباب شخصية، أو مهنية"، وكذلك لتنمية الديمقراطية والحياة الاجتماعية، ولضمان التمسك بالقيم الإنسانية في الحياة العملية(UNESCO, 2016: 10). ولذلك عبر (Hursen, 2016: 22-23) عن ذلك المفهوم بأنه مجموعة واعية من التعلم لزيادة الصفات الحياتية للأفراد والتطورات الوظيفية. كما أكد (Beytekin, O. & Kadı, A. 2014: 28- 36) على أنه مفهوم يوفر التنمية الاجتماعية والثقافية والمهنية للأفراد، بهدف معرفة ذواتهم والعالم من حولهم، وتعلم المعارف والمهارات الجديدة، لخلق شيء، ليكون مدركًا للجمال الجديد في العالم، كما يعني الزيادة المستمرة في المعلومات المراد تعلمها. إلى جانب قدرة الفرد وحماسه للتعلم (Bruno, L. 2009: 19).

وطبقًا لذلك يتضح أن التعلم لا يقتصر على سن أو مرحلة معينة أو مؤهلات سابقة، بل هو في متناول جميع الأفراد، ويحدث طوال الحياة وفي كثير من المواقف، كما لم يعد من المنطقي في ظل التطورات والتغيرات المتسارعة تقسيم التعلم إلى مكان وزمان لاكتساب المعرفة (المدرسة) ومكان وزمان لتطبيق المعرفة المكتسبة (مكان العمل).

ويحظى مفهوم التعلم مدى الحياة بمجموعة من الخصائص التي ربما تميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى، منها (Tuijnman, A., & Boström, A. K. 2002: 95- 106):

1. المصطلحات الأساسية الثلاثة التي يقوم عليها المفهوم هي الحياة، مدى الحياة والتعلم.
2. لا ينتهي التعليم في نهاية التعليم النظامي ولكنه عملية تستمر مدى الحياة.
3. لا يقتصر التعلم مدى الحياة على تعليم الكبار ولكنه يشمل ويوحد جميع مراحل التعليم - ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي والجامعي وما إلى ذلك. وبالتالي يسعى إلى رؤية التعليم في مجمله.
4. يشمل التعلم مدى الحياة أنماط التعليم الرسمية وغير الرسمية.
5. يسعى التعلم مدى الحياة إلى الاستمرارية والتواصل على طول أبعاده الرأسية أو الطولية، كما يسعى إلى تحقيق التكامل بأبعاده الأفقية وعمقه في كل مرحلة من مراحل الحياة (التكامل الأفقي).
6. يتميز التعلم مدى الحياة بمرونته وتنوعه في المحتوى وأدوات التعلم وتقنياته ووقت التعلم.

7. يقوم التعلم مدى الحياة بوظيفة تصحيحية، وهي: رعاية أوجه القصور في نظام التعليم القائم.
8. الهدف النهائي للتعلم مدى الحياة هو الحفاظ على نوعية الحياة وتحسينها.
9. التعلم مدى الحياة هو مبدأ منظم لجميع التعليم.

ويذكر (برايس وآخرون) ثلاث مميزات أخرى تميزه عن غيره من المفاهيم، تتمثل في( Bryce, Jennifer, et al, 2000: 34):

1) "تعلم التعلم" كأساس للتعلم الذي يستمر طوال الحياة.
2) التركيز على التعلم الموجه ذاتيًا والمتطلبات المرتبطة به.
3) مركزية احتياجات المتعلم والمتعلم، التي تنعكس في التوجه نحو جانب الطلب في التعليم والتدريب.

وأضاف (موسى، 2016م: 167- 168) (Cropley, DAVE 2014: 13-14) خصائص أخرى للتعلم مدى الحياة، تتمثل في:

- التنوع: في مجالاته، وأشكاله، ووظائفه، وأهدافه، وأساليبه، بالإضافة إلى تنوع الهيئات المشرفة عليه.
- الديمقراطية: حيث يؤكد مفهوم التعلم مدى الحياة على حق الجميع في التعلم، بغض النظر عن الفروق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والعقلية والعمرية.
- الكلية: فهو يشمل جميع مستويات التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة وما بعده، ويشمل جميع أشكال التعليم؛ الرسمي وغير الرسمي وجميع الوكالات التي يتعلم الناس من خلالها، كما يغطي عمر الفرد كاملًا.
- التكامل: حيث يرى أن جميع المؤسسات التعليمية مترابطة ومتكاملة، تشمل شبكة أنظمة التعلم المنزل والمجتمع ومكان العمل والمدارس والجامعات والمؤسسات الرسمية الأخرى.
- تحقيق الذات، وتطويرها، وتحسين نوعية حياة الفرد، ومساعدته على التكيف مع التغيير، فضلا عن تنمية القدرات الابتكارية؛ لتعظيم الثقة بالنفس والحيوية، حتى يعيش عيشة متناسقة مع ما يتطلبه المجتمع والعصر، وتكيفه مع العوامل المحيطة، بما يساعده على فتح المجال للإبداع، والذي ينعكس على المجتمع.
- المرونة: فهو يتماشى مع تغيرات العصر ومتطلباته، ويؤمن بضرورة التغيير؛ لأنه ذو طابع ديناميكي، ويسمح بتكييف المواد التعليمية مع الاحتياجات المتغيرة واستخدام الوسائط الجديدة والتنوع في المحتوى والأدوات والتقنيات، كما يدعم الأنماط البديلة للتعليم، والمحتويات المتعددة، ووسائل التقويم بأشكاله المختلفة.
- انتشاري النزعة: فهو مع الناس حينما تحركوا، بل ويسعى إليهم لو كانوا في أماكن نائية أو دانية.

وللتعلم مدى الحياة جملة من الأهداف تسهم في تنمية وتقدم المجتمع، ومن هذه الأهداف ما ذكره (European Union,2006) (Brian,2011: 35) Tao, W. Cheng, J. Dong, W. Wang, (J. 2009: 259):

- تعزيز إسهام التعلم مدى الحياة في الاندماج الاجتماعي، وتحقيق الذات، والمواطنة النشطة التي تستند على التفاهم واحترام حقوق الإنسان والديمقراطية، وتشجيع التسامح واحترام الشعوب والثقافات الأخرى.
- مساعدة الأفراد على تحسين مهاراتهم المهنية، مما يعزز قابلية توظيفهم وقدرتهم التنافسية في سوق العمل، وتعميق الفهم الثقافي لهم وتحديد هويتهم.
- المساعدة في تحسين الجودة والجاذبية وإمكانية الوصول إلى فرص التعلم المستمر مدى الحياة.
- المساعدة في تعزيز الإبداع والقدرة التنافسية ونمو روح المبادرة، وتشجيع الأداء العالي والابتكار.
- تعزيز تعلم اللغة والتنوع اللغوي.
- بناء مزايا تنافسية إقليمية في الاقتصاد العالمي من خلال تطوير مهارات الأفراد الثقافية في هذا المجال.
- تطوير مفهوم التعلم مدى الحياة وتحقيقه، للإسهام في بناء مجتمع تعليمي في نهاية المطاف، والذي سيحقق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية.
- دعم تطوير المحتوى المبني على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المبتكرة، والخدمات، وأساليب التدريس للتعلم مدى الحياة، وتعزيز التعاون في مجال ضمان الجودة في جميع قطاعات التعليم والتدريب.
- تطوير الاستقلالية وحس المسئولية لدى الأفراد والجماعات.

وقد أكدت (الزاحي، 2013م: 315) على أن من بين أهداف التعلم مدى الحياة جعل الأفراد والجماعات مستعدين للتغيرات التي تؤثر على الاقتصاد، والثقافة وعلى المجتمع ككل، والسماح للأفراد والجامعات بتقرير مصيرهم ومصير المجتمع، حتى يستطيعوا مواجهة تحديات المستقبل.

وتبرز أهمية التعلم مدى الحياة في كونه أداة وآلية للتغيير والتطوير الشامل للمجتمع في كل مجالاته المعرفية والأدائية، وخاصة على مستوى التعليم الجامعي، في سد الفجوات في التعليم النظامي، والتصدي للحاجات التعليمية والتدريبية المستجدة للمجتمع باستمرار في كل ميادين الحياة، ليصبح ذاتي التغيير بمقوماته المعرفية والتقنية والإيمانية(العمري ،2006م: 27) ، كما يعد مدخلًا مهمًا لتحديد مكانة الفرد وذلك اعتمادًا على قدراته الذاتية التي يمتلكها، والتي يستطيع من خلالها تحقيق مكانة اجتماعية في البناء الوظيفي داخل المجتمع(الجلاد، 2017م: 258). إن التعلم مدى الحياة وحده كفيل بخلق مجتمعات تتحرك وفق معطيات وتصورات داعمة للاقتصاد ومتماشية مع مطالب التغيير والتحديث وروح العصر وجوهره(آدم، 2012م: 39) ، حيث يُمَكّن من التأقلم مع عالم سريع التغير، والحصول على المزيد من الرواتب من خلال توفير المزيد من فرص العمل، وإثراء الحياة، فالتفوق في كل وظيفة يعتمد على كون الفرد متعلمًا مدى الحياة( Ilgaz, Menekşe, 2019: 23).

## الركائز التي يعتمد عليها التعلم مدى الحياة:

يرتكز التعلم مدى الحياة –كما أشار ديلور- على أربعة دعائم تمثل أساسًا للتعليم والتعلم في هذا القرن، وهذه الدعائم قد أوصت بها اليونسكو، وتتمثل تلك الدعائم في الآتي(Delors And Others, 1996: 37):

- تعلَّم لتعرف (Learning to know) ويتم عن طريق المؤسسات التعليمية من خلال الجمع بين المعرفة العامة الواسعة مع إمكانية الدراسة المتخصصة بعمق لعدد من الموضوعات. وهذا يعني أيضًا تعلم كيفية الاستفادة العملية من الفرص التي يوفرها التعلم طوال الحياة.
- تعلَّم لتعمل (Learning to do)، وهو التعلم المرتبط بالوظيفة والمهارات المهنية المتنوعة، ويتطلب ذلك ضرورة امتلاك الكفاءات والمهارات العملية المتعلقة بالنجاح الوظيفي للتعامل مع العديد من المواقف والقدرة على العمل الجماعي. ويعني أيضًا تعلم العمل في سياق الخبرات الاجتماعية والعملية المتنوعة للشباب والتي قد تكون رسمية، على شكل دورات تدريبية والعمل بالتناوب، أو غير رسمية، نتيجة للسياق المحلي أو الوطني.
- تعلَّم لتكون (Learning to be)، وهو التعلم الذي يتعلق بالتنمية الشخصية والإبداع، وذلك لتطوير شخصية الفرد والقدرة على التصرف باستقلالية وحكمة ومسئولية أكبر. وفي هذا الصدد، يجب ألا يتجاهل التعليم أي جانب من جوانب إمكانات الشخص: الذاكرة، والتفكير، وقوة الاستدلال، والخيال، والحس الجمالي، والقدرات البدنية ومهارات الاتصال...
- تعلَّم لتتعايش مع الآخرين (Learning to live tagether)، من خلال التعاون مع الآخرين وفهمهم وتنفيذ مشاريع مشتركة معهم، وتعلُّم إدارة النزاعات بروح من التفاهم المتبادل واحترام قيم التعددية.

علاوة على ذلك كانت هناك دعوات من العديد من العلماء وفي العديد من الاجتماعات، مثل مؤتمر التعلم مدى الحياة والتنمية المستدامة (ليدن، هولندا، أبريل 2008)، والمنتدى العالمي الأول للتعلم مدى الحياة (أكتوبر 2008)؛ ومؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة (آذار / مارس 2009) لإعادة النظر في تقرير ديلور من أجل الاستجابة للمطالب الجديدة للتعلم مدى الحياة، وتم إضافة ثلاث ركائز جديدة تلتقط وتعكس التدفق المستمر والزخم الأمامي للعالم الحديث(Ouane, 2011: 35):

- التعلُّم من أجل التحوُّل (Learning to transform)، والذي يمكّن المتعلم من إلقاء نظرة نقدية على الوضع الراهن، بهدف تغيير الوضع الحالي لضمان حياة أفضل.
- التعلُّم لتصبح (Learning to become) والذي يشمل جميع نتائج التعلم، وبالتالي تمكين المتعلمين من التطور كأفراد وكأعضاء في مجتمع أوسع وأكثر شمولية.
- التعلُّم من أجل التعلُّم (Learning to learn) وهو أساس التعلم مدى الحياة ووسيلة تحقيقه. إنها مهارة "قابلة للنقل" تدعم الركائز المتبقية، وتشجع المتعلمين على تحمل مسئولية تعلمهم الإضافي. ورعايتها واجب فردي وجماعي.

وقد حدد (Bruno, L. 2009: 20) سبع دعائم ومجالات أخرى للتعلم الفعال مدى الحياة. تتمثل في: التغيير والتعلم، والفضول النقدي، والإبداع، والمرونة، والوعي الاستراتيجي، وعلاقات التعلم، وصنع المعنى.

## المقصود بثقافة التعلم مدى الحياة:

بعد مراجعة الأدبيات ذات الصلة تبين وجود عدة تعريفات وتصورات المختلفة لما تنطوي عليه ثقافة التعلم، بما في ذلك المفاهيم ذات الصلة، مثل منظمة التعلم ومناخ التعلم. وعلى الرغم من عدم وجود تعريف موحد أو نظرية لثقافة التعلم، إلا أن هناك العديد من المفاهيم الشائعة التي يمكن العثور عليها في العديد من التعريفات من ذلك تعريفها بأنها: تلك الثقافة التي تتضمن التعلم في كيفية إنجاز الأشياء على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي، ويتطلب ذلك قادة أقوياء لاتباع نموذج استراتيجي للتعلم، ودعم الموظفين نحو رؤية جماعية مشتركة، وتغيير إيجابي من خلال الحوار المفتوح والتفكير، كما يتطلب مواءمة الأنظمة والقيم والموارد التنظيمية مع التعلم مدى الحياة، وتمكين الأفراد من التعلم من أخطائهم. ويمكن إعادة صياغة العوامل التي تدعم ثقافة التعلم على أنها "بيئة التعلم"، مما يسمح لأماكن العمل بربط هذه العوامل بالممارسات والسلوكيات الملموسة، بدلًا من محاولة الخضوع لتغيير ثقافي كبير( Green, Mel, and Jake Young, 2020).

ويتضح من ذلك أن هناك ثلاثة مستويات لثقافة التعلم: فردي وجماعي وتنظيمي، وأنها تتطلب دمج التعلم في أنظمة وقيم وموارد المنظمة، وتعزيز ومكافأة التعلم على المستوى الفردي والجماعي والتنظيمي، كما تتطلب قيادة داعمة على العمل الجماعي التشاركي في بيئة العمل وتحويلها إلى ممارسات ملموسة.

ويقصد بثقافة التعلم في الجامعة مجموعة الأهداف، والقيم، والمعتقدات، والعادات السائدة بين طلاب الجامعة، والتي توجه العلاقات فيما بينهم، وبينهم وبين محيطهم التربوي والاجتماعي(حيدر وسالم، 2006: 35). فهي ثقافة تقدر التعلم وتشجعه، وتساعد على الاستفادة من إمكانات العاملين بالجامعة؛ من مجرد المشاركة إلى زيادة الإنتاجية(Dumesnil, 2019). وهي كذلك بيئة تدعم وتشجع الاكتشاف الجماعي للمعرفة ومشاركتها وتطبيقها؛ يتجلى التعلم في كل جانب من جوانب الحياة التنظيمية، ويتعلم الجميع باستمرار كأفراد، في فرق ومجموعات عمل صغيرة أخرى، كمنظمة بأكملها(Stephen, 2010: 49). وهذا يتطلب أن يكون التركيز الأساسي للجامعة على التدريس والتعلم، كما يجب أن تنتقل مسئولية أكبر عدد ممكن من جوانب التعلم إلى المتعلم، للتعلم أيضًا لتحسين ممارساته التدريسية وتطوير أدائه؛ لتسهيل عملية التعلم، من أجل الحصول على ثقافة تعلم إيجابية وفعالة، بالإضافة إلى ضرورة تجسيد ثقافة التعلم في القيادة، لدرجة أنهم يتعلمون بوضوح في مكان العمل، مثل الطلاب، على الرغم من أن تعلمهم يجب أن يكون أكثر حول تحدي الأفكار، والتعلم من خلال الحوار، وعدم الخوف من كونهم مخطئين(VINCENT, J. 2004: 43).

ويؤكد ذلك ما أشار إليه (حيدر، وسالم، 2006م: 35) من أن ثقافة التعلم هي: "الثقافة التي تهيئ الفرص المناسبة لتعلم جميع المنتسبين إلى الجامعة من إداريين، وأعضاء هيئة تدريس، ومتعلمين، فيصبحون متعلمين مدى الحياة. وفيها يُجمِع الإداريون وأعضاء هيئة التدريس على رسالة وقيم واضحة تدعم تعلم المتعلمين، فينهمكون في تعلم تشاركي يوظفون من خلاله التفكر والاستقصاء الجماعي ويتبادلون المعارف حول ممارساتهم المهنية الشخصية بهدف تحسين تعلم المتعلمين" .

مما سبق يتضح أن ثقافة التعلم:

- تتطلب قيادة قوية تدعم العمل الجماعي والحوار التفاعلي والتفكير السليم.
- تشمل المعايير والمواقف والمعتقدات والسلوكيات والقيم والعادات والتقاليد السائدة في الجامعة.
- تشجع التعلم مدى الحياة، من خلال تعلم المعلم والمتعلم والقادة وجميع العاملين في الجامعة، كما تهيئ الفرص لهم لأن يصبحوا متعلمين مدى الحياة.
- تعزز تعليم الأفراد من التعلم من أخطائهم.
- تهدف إلى تبادل المعرفة التي تؤدي إلى الإبداع والابتكار وتحسين أداء المتعلمين.
- تعطي قيمة للتعلم الفردي وتشجعه والذي يتحول إلى تعلم جماعي وتنظيمي، من خلال عملية التشارك المعرفي.
- تتميز بقدرتها على الاستمرار.
- تشجع الاكتشاف الجماعي للمعرفة ومشاركتها وتطبيقها لخلق منظمات عمل ناجحة.
- تتطلب أن يكون التدريس والتعلم متمركزًا حول المتعلم.

ووفقا للدراسة الحالية فإن ثقافة التعلم مدى الحياة تتمثل في: منظومة القيم والمعايير والكفاءات والمهارات التي تتبناها كليات التربية كمنظومة تربوية تحكم العلاقات بين مختلف أطرافها، إضافة إلى فلسفتها تجاه العاملين بها والممارسات التي يتم بها إنجاز المهام.

وتتضح أهمية تكوين ثقافة تعلم في الجامعة من أجل التعلم مدى الحياة، في أنها تساعد على فهم الممارسات وتأثيراتها على نتائج التعلم من خلال( Poyraz, H., & BAYRAKCI, M. 2015: 116):

- توضيح مدى تعقيد العلاقات المتبادلة التي تؤثر على التعلم.
- توضيح كيف تؤثر العوامل الخارجية والجوهرية على التعلم في أي مكان.
- تحديد العوائق التي تحول دون التعلم الفعال، وبالطبع التآزر الذي يعزز التعلم الفعال.
- توضيح أن هناك فعالية في التعلم داخل أو خارج إمكانيات معلم أو فريق تدريسي معين.
- رفع الوعي بالتعلم الذي قد يكون غير مرغوب فيه، ويمكّن من إصدار الأحكام التي تؤخذ في الاعتبار حول قيمة التعلم، بما في ذلك فعالية التعلم.
- تسهيل تبادل المعرفة والمهارات والسلوكيات من مجموعة متنوعة من المصادر، والتي تشمل: دعم الإدارة العليا للتعلم، والمهام المتنوعة، والأنشطة، وكذلك، الأنظمة التيسيرية، مثل: تلك الخاصة بالثقافة التنظيمية، و/ أو الهياكل التي تعزز التقدم والابتكار والمنافسة.

## بناء (تكوين) ثقافة التعلم مدى الحياة:

هناك مجموعة من الركائز الأساسية لبناء ثقافة التعلم في الجامعة، تتمثل في القيام بتغيير الثقافة السائدة في الجامعة، وتكوين مجتمعات تعلم لتشكل وعاءً مهمًّا تتبلور فيه الثقافة الجديدة وتنضج، بالإضافة إلى التركيز على التدريس والتقييم المتمركزين حول المتعلم، وتبَنّي مفهوم التعلم (النشط/ التشاركي) للحفاظ على الثقافة الجديدة وتنميتها.

وفيما يلي تسعة طرق لتكوين وتطوير ثقافة التعلم مدى الحياة داخل الجامعة Kambria ) (Dumesnil, 2019:

1- جعل التعلم قيمة تنظيمية أساسية: حيث إن القيم الأساسية تقود عملية صنع القرار وتوجه الإجراءات التي تتخذها المنظمات. ويعني الالتزام بالتعلم أيضًا أن المؤسسة تلتزم بتوفير الموارد اللازمة لدعم التعلم والعاملين وتطويرهم.
2- تطوير خطط التعلم المخصصة: حيث تجعل التعلمَ أكثر صلة بالعاملين، وهذا يحول التعلم إلى رحلة، وذلك من خلال تحديد أهداف التعلم ووضع خطة استراتيجية لتحقيقها، مما يجعل المتعلمين أكثر انخراطًا في عملية التعلم.
3- إعطاء تدريب شخصي مهني: فعندما تقدم المؤسسات تدريبًا فرديًا، يمكنها مساعدة الأفراد على تحديد الفرص الوظيفية وتطوير خطط التعلم الشخصية. ويمكن أن يكون التدريب - على وجه الخصوص- طريقة فعالة لتوجيه التعلم الذاتي في الاتجاه الصحيح، واستكشاف الموارد المتاحة، ومساءلة المتعلمين.
4- القيادة بالقدوة: غالبًا ما يكون القادة التنظيميون على جميع المستويات في موقع مؤثر، فإذا كانوا منخرطين ومكرسين أنفسهم للتعلم مدى الحياة، فهذا يعزز ثقافة التعلم.
5- تقديم المكافآت المناسبة: عند تقديم المكافآت بشكل صحيح، يمكن أن تقطع شوطًا طويلًا في دعم بناء ثقافة التعلم. وقد تكون هذه المكافآت بسيطة، مثل إعلان نجاح المتعلم أو تحفيزه بهدية رمزية.
6- إنشاء برنامج تدريبي هادف: يجب أن يشعر العاملون بأنهم جزء من شيء أكبر من أنفسهم، فعندما يشاركون على مستوى أعلى، فإنه يدعم الجهود لبناء ثقافة التعلم.
7- تشجيع تبادل المعرفة: تعد مشاركة المعرفة جزءًا كبيرًا من تكوين ثقافة التعلم، فعندما يتم تشجيع المتعلمين ومكافأتهم على مشاركة المعرفة، سيكونون أكثر انخراطًا في التعلم. وهذا بدوره يساعد في بناء ثقافة تعلم قوية.
8- غرس التعلم في عملية التوظيف الخاصة بالمتعلم: تعد عملية التوظيف الخاصة بالمتعلم واحدة من أفضل الطرق لخلق ثقافة التعلم فالمنظمات التي ثبت أن لديها ثقافة تعليمية أقوى تمتعت بأداء أفضل، من خلال إجراء مناقشات أثناء المقابلات مع المرشحين للوظيفة حول التزامات التعلم الخاصة بالمؤسسة. عند ذلك سيلتحق بالوظيفة المرشحون الذين لديهم نمو عقلي، بالإضافة إلى جعل تلك المؤسسة أكثر جاذبية لكونها تتمتع بثقافة تعلم إيجابية.
9- امتلاك بيئة التعلم المناسبة: فهناك العديد من المنصات المتاحة للتعلم. لذلك يجب أن تسهل بيئةُ التعلمِ التي تستخدمها المؤسسة التعلمَ وتدعمه، كما يجب أن تكون سهلة الاستخدام وتوفر الفرصة لتبادل المعرفة والتفاعل بين المتعلمين.

وتجدر الإشارة إلى أن بناء ثقافة التعلم يتم من قبل القادة الذين يؤثرون في الآخرين ويخلقون بيئة من التوقعات، التي تشكل وتدعم النتائج المرجوة والتي بدورها يتم قياسها ومكافأتها(Hawkins, 2005: 22). لذا فإنه من الضروري إنشاء ثقافة التعلم مدى الحياة التي تشجع المشاركة وتعظم الفوائد. وهذا يتطلب فهم مواقف الأفراد والمنظمات، وتطوير الجو المناسب والبنية التحتية لدعم تعلم الأفراد مدى الحياة.

## معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر:

يمكن تصنيف المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بمصر بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها في الآتي:

1- معوقات خاصة بالطالب، ومن ذلك: قلة إلمام الطلاب بطبيعة المقررات ومتطلباتها(رمضان، 2004، 253)، وضعف إعدادهم في مرحلة ما قبل الجامعة (حبيب، 2016: 430). بالإضافة إلى تعود الطلاب الاعتماد على أستاذه في كثير من الأمور المتعلقة بتعليمه، وارتباط مفهوم التعلم لديهم بالحصول على الشهادة في المقام الأول.
2- معوقات خاصة بأعضاء هيئة التدريس، ومن ذلك افتقاد معظم أعضاء هيئة التدريس لروح العمل الجماعي أو العمل بروح الفريق، وقلة حرص بعضهم على التطوير المستمر لأدائهم الأكاديمي والتقني، وضعف قدرة معظمهم على استخدام وسائل التقنية الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية، كما أن التقويم الذاتي لأداء معظم أعضاء هيئة التدريس بالكلية غير وارد في أذهانهم أو اهتماماتهم، وقلة حرص معظمهم على تفعيل ساعات الأنشطة الطلابية أو الساعات المكتبية أو حتى تحديدها للطلبة(حبيب، 2016: 430). والاهتمام بالجوانب النظرية في العملية التعليمية على حساب النواحي العملية والتطبيقية، وقلة اهتمام بعض الأساتذة بمناقشة طلابهم في الأبحاث التي يكلفونهم بإعدادها، وقلة تشجيع الطالب على إبداء آرائه وأفكاره حتى ولو كانت بسيطة.
3- معوقات خاصة بالمقررات الدراسية، وأبرزها أن محتوى المقررات قديم ويندرج تحت ما يسمى بتاريخ العلم. (حبيب، 2016: 430).
4- معوقات خاصة بطرق التدريس، حيث ترى النظرة التقليدية للتدريس والتعلم المتمركز حول المعلم أن المعلم هو منبع المعرفة، وبإمكانه نشرها من خلال المحاضرات الرسمية، إلا أنه تم استبدال هذا الرأي تدريجيًا بنهج أكثر تركيزًا على الطالب في التدريس والتعلم، حيث يتم تشجيع الطلاب على المشاركة النشطة في قاعات الدراسة، كما يُنظر إليهم بشكل متزايد على أنهم مبتكرون مشاركون في التعلم؛ فيقدمون بانتظام عروض تقديمية رسمية، ويحللون دراسات الحالة، ويفحصون سيناريوهات الأعمال، ويناقشون المواقف الإدارية. حتى عندما يتبنى الطلاب دورًا سلبيًا، فهم يشاركون في إنشاء المعرفة من حيث إنهم يستمعون إلى المعلم، ويستوعبون المقررات الدراسية، ويدونون الملاحظات أو يعلقون عليها، كل بطريقته الخاصة وفقًا لقدراتهم، ومؤهلاتهم، ومعرفتهم السابقة( Brady, 2013: 93-106).
5- معوقات خاصة بطرق التدريس، ومنها: اعتماد معظم أعضاء هيئة التدريس بالكلية على الطرق التقليدية في التدريس، المتمثلة بالمحاضرة التقليدية (حبيب، 2016: 430)، وكثرة استخدام أسلوب التلقين في العملية التعليمية.
6- معوقات خاصة بالمناخ الثقافي السائد في الكلية، ومن ذلك: غياب ثقافة الجودة بكليات التربية، فأغلب المؤشرات الدالة على كفاءة المؤسسة موجهة نحو الكم. والتزايد غير المحسوب لأعداد الطلبة الملتحقين بالكلية، فقبول الطلبة أصبح وسيلة

لاستجلاب الترضية الاجتماعية. بالإضافة إلى ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل التي تعود إلى تدني مستوى المعارف المحصلة والتأهيل المتخصص، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية، حيث إنها متطلبات أساسية ينبغي توافرها في المخرجات الجامعية، فضلا عن التركيز على الجانب التقني، وإهمال الجانب البشري (المشهداني، 2019: 222). الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة في الكلية، مصحوبة بضعف الإمكانات المادية، تمثل مصدرا لتدني معدلات الأداء(حبيب، 2016: 430). واتسام الثقافة السائدة في الكلية بالسلبية والحذر، وصعوبة تقبل الأفكار الجديدة والالتزام بظاهر النص القانوني والقواعد واللوائح التعليمية، بالإضافة إلى افتقارها للمناخ التربوي السليم.

7- معوقات خاصة بأساليب التقييم، والذي يقتصر على قياس حفظ الطالب لموضوعات المقرر. وعدم اعتراف سياسات التقييم بتعلم الطالب الذي يحدث خارج الجامعة، وتعود الطلاب على أساليب التقييم التي تشجع التعلم التقليدي المعتمد على الذاكرة، أو تتعامل مع المعرفة على أنها أجزاء غير منسقة من المعلومات، ولذلك قد يواجهون صعوبة في التكيف مع تعقيد وانسيابية التعلم في أوضاع العالم الحقيقي.

8- معوقات خاصة بالإدارة: حيث تؤكد الثقافة الجامعية السائدة اليوم في كليات التربية على العلاقات الهرمية، سواء بين العاملين فيها، أو بينهم وبين المتعلمين. ولا تسمح تلك الثقافة -بحكم تكوينها الهرمي- ببناء ثقافة للتعلم، لأنها لا توفر الشروط اللازمة لذلك، كما أنها قد رسخت العديد من القيم والعادات والتقاليد التي تحد من قيام ثقافة تعلم حقيقية؛ لذلك لزم الأمر إعادة النظر في هذه الثقافة على مستويين: مستوى الجامعة ككل، ومستوى قاعة الدراسة (حيدر، وسالم، 2006: 37- 38). علاوة على ذلك فإن هناك انخفاضًا في مستوى وعي أكثر العاملين في الكلية بثقافة التعلم، وقلة دعم المؤسسات الحكومية لنظام جودة التعليم في الكلية (حبيب، 2016: 430).

## (الدراسة الميدانية):

### أولا: أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية التعرف على المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها.

### ثانيا: أداة الدراسة الميدانية:

استخدمت الدراسة الميدانية الاستبانة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة، وقد تم إعداد هذه الأداة في ضوء ما أسفر عنه الجانب النظري من عرض وتحليل للدراسات السابقة، والأدبيات العلمية المتخصصة في مجال الدراسة، ومن ثم قام الباحث بتحكيم تلك الأداة، والتأكد من صلاحيتها بحساب معاملات الثبات والاتساق الداخلي لها، على النحو الآتي:

أ- صدق أداة الدراسة

تم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري وصدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد الاطلاع على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت Likert ثلاثي (متوفرة- متوفرة إلى حد ما- غير متوفرة) للتعرف على درجة توافر كل عبارة من وجهة نظر عينة الدراسة.

ب- الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى تمثيل عبارات المقياس تمثيلًا جيدًا للمراد قياسه (Creswell, 2002: 618)، فبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (185) من طلاب كليات التربية، وتم التعرف على مدى اتساق أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور/البُعد الذي تنتمي له باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويوضح الجدول (1) نتائج حساب الاتساق الداخلي للمعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة.

جدول (1)

*الاتساق الداخلي لمحور المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة (ن=2511)*

| المحور | العبارة | معامل ارتباط العبارة بالمحور |
|---|---|---|
| المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة | كثرة استخدام أسلوب التلقين في العملية التعليمية | 0.69** |
| | اقتصار أساليب التقويم على قياس حفظ الطالب لموضوعات المقرر | 0.72** |
| | تعود الطالب الاعتماد على أستاذه في كثير من الأمور المتعلقة بتعليمه | 0.36** |
| | قلة اهتمام بعض الأساتذة بمناقشة طلابهم في الأبحاث التي يكلفونهم بإعدادها | 0.67** |
| | قلة تشجيع الطالب على إبداء آرائه وأفكاره حتى ولو كانت بسيطة | 0.66** |
| | ارتباط مفهوم التعلم لدى الطالب بالحصول على الشهادة في المقام الأول | 0.63** |
| | الاهتمام بالجوانب النظرية في العملية التعليمية على حساب النواحي العملية والتطبيقية | 0.60** |

** قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول (1) أن جميع عبارات محور المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة ترتبط بالدرجة الكلية للمحور بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لمحور المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة، وفي ضوء تلك النتائج فإن أداة الدراسة تتسم بالاتساق الداخلي.

**ج- ثبات أداة الدراسة**

تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث يُعد معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات الاستبيانات/ مقاييس الاتجاه حيث يوجد مدى محدد من الدرجات المحتملة لكل مفردة أو عبارة (أبو علام، 2011: 492). ويتم حساب قيمة معامل ألفا (□) من المعادلة (Johnson, Larry, 2019: 171):

$$\alpha = \frac{K \times \bar{r}}{1 + (K - 1) \times \bar{r}}$$

حيث □ معامل ثبات ألفا كرونباخ، و$K$ عدد العبارات، و $\bar{r}$ متوسط قيم معاملات الارتباط بين العبارات the average correlation between the items.

## ثالثا: مجتمع وعينة الدراسة الميدانية

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر، وفي هذا الإطار فإن مجتمع الدراسة يتضمن طلاب كليات التربية بمصر، ولتحديد حجم مجتمع الدراسة تم مراجعة الإحصائيات الرسمية في كليات التربية التي تم تطبيق أداة الدراسة بها، في للعام الدراسي 2020/ 2021م، وتبين أن إجمالي حجم مجتمع الدراسة يبلغ (78673).

وقد تم حساب العينة الممثلة لمجتمع الدراسة باستخدام أسلوب العينة الطبقية Stratified sample، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى ثلاث طبقات: الأولى تضم كليات تمثل جنوب مصر (الوجه القبلي)، وهي: (أسيوط، والمنيا، وبني سويف)، والثانية تضم كليات تمثل العاصمة، وهي: (الأزهر، وعين شمس)، والثالثة تضم كليات تمثل شمال مصر (الوجه البحري)، وهي: (الإسكندرية، وكفر الشيخ، وطنطا، والزقازيق، والدقهلية)، وتم حساب الحد الأدنى للعينة العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة لكل فئة باستخدام معادلة كيرجيسي مورجان Krejcie and Morgan والتي تكتب على الصورة التالية(lodico, 2010: 146):

$$S = \frac{X^2 \, NP(1-P)}{d^2 (N-1) + X^2 P(1-P)}$$

حيث S حجم العينة، و$X^2$ قيمة مربع كاي الجدولية عند درجة حرية واحدة ومستوى ثقة (0.05) وتساوي (3.841)، وN حجم المجتمع، وP تمثل نسبة توافر الخاصية المحايدة بالمجتمع وتساوي (0.5)، وd هي درجة الدقة وتساوي (0.05).

وباستخدام معادلة كيرجيسي مورجان تبين أن الحد الأدنى للعينة العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة يبلغ (382)، وقد قام الباحث بتوزيع (3583) استبانة على مجتمع الدراسة المستهدف في شهر مايو من عام 2021م، مع مراعاة متغيرات وخصائص المجتمع الأصلي والعدد المستهدف لكل فئة، وقد بلغ عدد الاستبانات التي عادت للباحث وتم مراجعتها وخضعت للتحليل (2511) استبانة.

## رابعا: الأساليب والمعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تطلب ذلك تحليل البيانات باستخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية والتي تضمنت ما يلي:

1- التكرارات والنسب المئوية للاستجابات.
2- المتوسط الحسابي.
3- الانحراف المعياري.
4- معامل الاختلاف.
5- اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test:
6- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA:

وقد تم تحليل البيانات الخاصة بالدراسة باستخدام الإصدار الخامس والعشرون لعام 2017م من البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، كما تم استخدام برنامج الإكسيل Microsoft Excel في تنسيق الجداول والرسوم البيانية.

## خامسا: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

تم عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال تحليل النتائج الإجمالية لمحور أداة الدراسة، وكذلك عرض وتحليل النتائج التفصيلية لهذا المحور، وكذلك دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات الأولية كما يلي:

**أ- المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة**

يوضح الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات، بحسب استجابات عينة الدراسة على المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها.

جدول (2)

*استجابات عينة الدراسة على المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة (ن=2511)*

| م | العبارة | | الاستجابات | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التوافر | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوفرة | متوفرة إلى حد ما | غير متوفرة | | | | |
| 1 | كثرة استخدام أسلوب التلقين في العملية التعليمية | ك | 1357 | 943 | 211 | 2.46 | 0.65 | متوفرة | 2 |
| | | % | %54.04 | %37.55 | %8.40 | | | | |
| 2 | اقتصار أساليب التقويم على قياس حفظ الطالب لموضوعات المقرر | ك | 1235 | 982 | 294 | 2.37 | 0.68 | متوفرة | 4 |
| | | % | %49.18 | %39.11 | %11.71 | | | | |
| 3 | تعود الطالب الاعتماد على أستاذه في كثير من الأمور المتعلقة بتعليمه | ك | 1023 | 1088 | 400 | 2.25 | 0.71 | متوفرة إلى حد ما | 6 |
| | | % | %40.74 | %43.33 | %15.93 | | | | |
| 4 | قلة اهتمام بعض الأساتذة بمناقشة طلابهم في الأبحاث التي يكلفونهم بإعدادها | ك | 1184 | 913 | 414 | 2.31 | 0.74 | متوفرة إلى حد ما | 5 |
| | | % | %47.15 | %36.36 | %16.49 | | | | |
| 5 | قلة تشجيع الطالب على إبداء آرائه وأفكاره حتى ولو كانت بسيطة | ك | 914 | 1002 | 595 | 2.13 | 0.76 | متوفرة إلى حد ما | 7 |
| | | % | %36.40 | %39.90 | %23.70 | | | | |
| 6 | ارتباط مفهوم التعلم لدى الطالب بالحصول على الشهادة في المقام الأول | ك | 1529 | 739 | 243 | 2.51 | 0.67 | متوفرة | 1 |
| | | % | %60.89 | %29.43 | %9.68 | | | | |
| 7 | الاهتمام بالجوانب النظرية في العملية التعليمية على حساب النواحي العملية والتطبيقية | ك | 1295 | 914 | 302 | 2.40 | 0.69 | متوفرة | 3 |
| | | % | %51.57 | %36.40 | %12.03 | | | | |
| | إجمالي المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة | | | | | 2.35 | 0.45 | متوفرة | - |

يتضح من الجدول (2) أن درجة توافر إجمالي المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة تقع في مستوى "متوفرة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (2.35)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التوافر على مستوى العبارات من (2.13) إلى (2.51)، أي أن العبارات جاءت درجة توافرها جميعا في مستوى "متوفرة" و"متوفرة إلى حد ما"، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة التوافر يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- ارتباط مفهوم التعلم لدى الطالب بالحصول على الشهادة في المقام الأول، بمتوسط حسابي (2.51)، وانحراف معياري (0.67). كثرة استخدام أسلوب التلقين في العملية التعليمية، بمتوسط حسابي (2.46)، وانحراف معياري (0.65).
- الاهتمام بالجوانب النظرية في العملية التعليمية على حساب النواحي العملية والتطبيقية، بمتوسط حسابي (2.40)، وانحراف معياري (0.69).
- اقتصار أساليب التقويم على قياس حفظ الطالب لموضوعات المقرر، بمتوسط حسابي (2.37)، وانحراف معياري (0.68).
- قلة اهتمام بعض الأساتذة بمناقشة طلابهم في الأبحاث التي يكلفونهم بإعدادها، بمتوسط حسابي (2.31)، وانحراف معياري (0.74).
- تعود الطالب الاعتماد على أستاذه في كثير من الأمور المتعلقة بتعليمه، بمتوسط حسابي (2.25)، وانحراف معياري (0.71).
- قلة تشجيع الطالب على إبداء آرائه وأفكاره حتى ولو كانت بسيطة، بمتوسط حسابي (2.13)، وانحراف معياري (0.76).

وتشير هذه النتائج إلى أن كليات التربية بمصر لا تقوم بدورها المنوط بها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلابها، فالمناخ السائد بها لا يزال في طوره التقليدي، كما أن البرامج داخل كليات التربية تحتاج إلى المراجعة وفقًا للتغيرات والتطورات الحالية، من أجل تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة، بالإضافة إلى أن أساليب التقويم لا تتفق مع احتياجات الطلبة، كما أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يلمون بأساليب التقويم الحديثة، وضعف قدرتهم على استخدام طرق وأساليب التدريس المختلفة التي تتلاءم مع طبيعة المنهج الدراسي والطلبة، فضلا عن ضعف المستوى العلمي أحياناً لبعضهم.

ويمكن إرجاع ذلك إلى غياب ثقافة الجودة بكليات التربية، فأغلب المؤشرات الدالة على كفاءة المؤسسة موجهة نحو الكم، بالإضافة إلى التزايد غير المحسوب لأعداد الطلبة الملتحقين بالكلية، مع ضعف مستوى المدخلات التعليمية التي التحقت بالكلية، حيث إن إعداد الطالب في المرحلة التعليمية السابقة يؤثر بدرجة كبيرة على جودة التعليم بالمؤسسة التعليمية الجديدة التي التحق بها. مصحوبة بضعف الإمكانات المادية المتاحة، مع قلة الوقت المخصص للمحاضرة، فكل ذلك يمثل مصدرًا لتدني معدلات الأداء. وهو ما يتفق مع دراسة (المشهداني، 2019) ودراسة (حبيب، 2016). (محمد فاطمة، نور الدين ساسي، 2005).

ويمكن تفسير سبب ارتباط مفهوم التعلم لدى الطالب بالحصول على الشهادة في المقام الأول ويتفق ذلك مع دراسة (candy, 2000)، والتي توصلت نتائجها أن التعلم مدى الحياة بالنسبة

للعديد من الطلاب لم يكن موضع تقدير في الأقسام والبرامج التي درسوا فيه، حيث لم يكن هناك شعور حقيقي بالإثارة الفكرية في الكلية. وربما يرجع قلة اهتمام بعض الأساتذة بمناقشة طلابهم في الأبحاث التي يكلفونهم بإعدادها إلى تدني مستوى الطلاب والأبحاث التي يقدمونها وتشابهها وافتقارها لمعايير الكتابة العلمية ومنهجيات البحث السليمة، كما قد يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، سواء ما يتعلق منها بالأداء التدريس أو البحثي أو خدمة المجتمع، واعتبار هذه الأبحاث مجرد تحصيل حاصل لحصول الطلاب على درجات أعمال السنة تطبيقًا للوائح المتبعة في الكلية. ويتفق ذلك مع دراسة (Stephen, 2015: 1-6) حيث رأى الطلاب أن تجاربهم واحتياجاتهم ومقترحاتهم لم تؤخذ في الاعتبار.

## ب- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات الأولية

تم دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات أو الخصائص الأولية لعينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

### 1- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير النوع

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر بحسب متغير النوع تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (3).

جدول (3)

*الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير النوع*

| المحور | النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة | ذكر | 872 | 2.38 | 0.44 | 2.86 | 0.00 |
| | أنثى | 1639 | 2.33 | 0.46 | | |

ويتضح من الجدول (3) ما يلي:

أن قيمة التاء (2.86) كانت بدلالة إحصائية قدرها (0.00) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، حيث كانت أعلى المتوسطات لفئة (ذكر) بمتوسط حسابي (2.38) وكانت أقل المتوسطات لفئة (أنثى) بمتوسط حسابي (2.33)، ولا يعني ذلك أن رأي الذكور بتوافر تلك المعوقات أعلى من الإناث، حيث إن المتوسط الحسابي لكليهما متقاربًا، وربما يرجع ذلك إلى تشابه الظروف التي يدرس فيها الطلاب والطالبات في كليات التربية من مقررات وطرق واستراتيجيات تدريس وأنشطة وأساليب تقييم، بالإضافة إلى تشابه معظم اللوائح والقوانين المنظمة لعمل الإدارة في مختلف كليات التربية.

2- **دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير التخصص**

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر بحسب متغير التخصص تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (4).

جدول (4)

*الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير التخصص*

| المحور | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة | أدبي | 1371 | 2.33 | 0.45 | 1.67- | 0.09 |
| | علمي | 1140 | 2.36 | 0.46 | | |

ويتضح من الجدول (4) ما يلي:

كانت قيمة التاء (1.67) بدلالة إحصائية قدرها (0.09) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وهو ما قد يرجع إلى أن جميع الطلاب من مختلف التخصصات يتفقون على وجود تلك المعوقات بنسب متقاربة، حيث إن البيئة التعليمية واحدة، يخضع الطلاب فيها لطريقة شرح ووسائل وأساليب تقييم متشابهة، كما أن إعداد أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات التربية متقارب إلى حد كبير، وبالتالي فإن أداءهم وممارساتهم ستكون متقاربة إلى حد ما.

3- **دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة الدراسية**

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر بحسب متغير الفرقة الدراسية تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample-test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (5).

جدول (5)

*الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الفرقة الدراسية*

| المحور | الفرقة الدراسية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة | الأولى والثانية | 968 | 2.33 | 0.45 | 1.21- | 0.22 |
| | الثالثة والرابعة | 1543 | 2.35 | 0.46 | | |

ويتضح من الجدول (5) ما يلي:

كانت قيمة التاء (1.21) بدلالة إحصائية قدرها (0.22) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب من مختلف الفرق الدراسية بكليات التربية يقرون بوجود معوقات تحول دون تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لديهم، وقد يرجع ذلك إلى أن المقررات الدراسية لا تزال تحتاج إلى تحديث وتطوير مستمر، كما أن الأنشطة التي توجه للطلاب والطالبات يعوزها الاهتمام وتوفير الإمكانيات اللازمة لها، بالإضافة إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على أسلوب التلقين وأنهم المصدر الأساسي للمعرفة.

### 4- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير نوع التعليم

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر بحسب متغير نوع التعليم تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (6).

جدول (6)

*الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير نوع التعليم*

| المحور | نوع التعليم | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة | عام | 1789 | 2.35 | 0.45 | 0.15 | 0.88 |
| | أزهر | 722 | 2.34 | 0.46 | | |

ويتضح من الجدول (6) ما يلي:

كانت قيمة التاء (0.15) بدلالة إحصائية قدرها (0.88) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى البيئة التعليمية والإمكانيات المتاحة لكليات التربية، وكذلك نوعيات ومستوى الطلاب والطالبات، وأعضاء هيئة التدريس، والأنشطة المستخدمة متقاربة إلى حد كبير.

### خلاصة نتائج الدراسة الميدانية:

أسفرت الدراسة الميدانية لمعوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر عن مجموعة من النتائج أبرزها ما يلي:

- أن درجة التوافر لإجمالي المعوقات التي تحول دون قيام كليات التربية بدورها في تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة جاءت في مستوى "متوفرة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (2.35).
- أوضح اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بحسب متغير النوع في استجابات عينة

الدراسة حول معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور أكبر مقارنة بالإناث.

- أوضح اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بحسب متغير التخصص والفرقة الدراسية ونوع التعليم في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر.

## سادسا: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ، يمكن للدراسة الحالية وضع عدد من التوصيات التي يمكن أن تفيد في مواجهة معوقات تنمية ثقافة التعلم مدى الحياة لدى طلاب كليات التربية بمصر، ومنها:

1- توصيات تتعلق بعضو هيئة التدريس، ومنها:
   - أن يكلف الأستاذ طلابه بأنشطة تساعدهم على التعلم الذاتي.
   - أن يقدم الأستاذ توقعات عالية لإنجاز طلابه.
   - أن يربط الأستاذ التعلم الجديد بالخبرات السابقة للطلاب.
   - أن يوجه الأستاذ طلابه لكيفية التعلم من أخطائهم.
   - أن ينمي الأستاذ مهارات البحث العلمي لدى طلابه.
   - أن ييسر الأستاذ عملية التعلم بدلًا من نقل المعرفة.
   - أن يناقش الأستاذ المفاهيم الأجنبية المهمة أثناء المحاضرة.
   - أن يطرح الأستاذ على طلابه التساؤلات التي تستثير تفكيرهم.
   - أن يحرص الأستاذ على التعلم من طلابه.
   - أن يجعل الأستاذ حجرة الدراسة مكانًا للحوار الهادئ المتبادل من أجل التعلم.
   - أن يتفكر الأستاذ في ممارساته التدريسية مع طلابه.
2- توصيات تتعلق بالمقررات الدراسية
   - أن تدعم المقررات الدراسية التعلم من أجل التعلم.
   - أن ترتبط المقررات الدراسية بالحياة الواقعية والمستقبلية للطلاب.
   - أن تسعى المقررات الدراسية للوصول إلى النتائج المتوقعة من خلال خطوات منظمة.
   - أن تتيح المقررات الفرصة للطالب للقيام بعمليات البحث عن كافة المعلومات المطلوبة للمقرر.
3- توصيات تتعلق بالأنشطة ومهمات التعلم
   - أن تنمي الأنشطة الثقافية مهارات الكتابة العلمية لدى الطلاب.
   - أن يتدرب الطلاب على المناظرات العلمية من خلال بعض الأنشطة الطلابية بالكلية.
   - أن تربط الأنشطة الطلاب بالحياة المهنية كالقيام بزيارات ميدانية لبيئة العمل...
4- توصيات تتعلق بطرق واستراتيجيات التدريس
   - أن تكسب ممارسات عضو هيئة التدريس طلابه القدرة على الاستكشاف.

- أن يشجع التعلم التعاوني الطلاب على مواصلة التعلم.
- أن تفيد التجارب العملية التي يقوم بها الطلاب في استنتاج المفاهيم والتعميمات.

5- توصيات تتعلق بأساليب التقييم

- أن تتاح للطلاب فرصة المشاركة في تقييم المقرر الدراسي.
- أن تشمل عملية التقييم البعدين: الكمي والكيفي.
- أن يركز التقييم على حدوث التعلم، وليس على درجة الاختبار فقط.
- أن تفيد نتائج التقييم الطلاب في تحسين تعلمهم.

6- توصيات تتعلق بالإدارة

- أن يُمثّل الطلاب داخل الكلية في عملية صنع القرارات الخاصة بهم.
- أن توفر الكلية دورات تدريبية لتحسين مهارات الطلاب الحياتية (اللغات- التكنولوجيا ...).
- أن تتيح الكلية لطلابها فرصة الاشتراك في بنك المعرفة المصري.
- أن توفر الكلية مناخًا ديمقراطيا يشجع على التعلم الذاتي.

## سابعا: مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة بحوث ودراسات أخرى مكلمة لها في هذا المجال من أهمها:

1- دور التعلم مدى الحياة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
2- تطوير برامج كليات التربية بمصر في ضوء متطلبات التعلم مدى الحياة.
3- اتجاهات طلاب الجامعة نحو التعلم مدى الحياة.
4- وعي طلاب الجامعة بمهارات التعلم مدى الحياة.

## قائمة المراجع

### المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود (2011م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، (ط6)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد، غادة مصطفى ، بدوي، فاطمة عبدالرحمن (2009). تطبيق نظم الجودة الشاملة على الرأسمال البشري في كلية التربية الفنية، المؤتمر العلمي العربي الرابع - الدولي الأول لكلية التربية النوعية– بعنوان: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول"، في الفترة من 8- 9 أبريل 2009م، جامعة المنصورة، مصر، مج 1.

آدم، عصام الدين برير (2012). اقتصاديات التعليم مدى الحياة في القرن الحادي والعشرين: دراسة ميدانية بجمهورية السودان، مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية – السودان، ع13، يونيو.

البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادية (2010م). مراجعات لسياسات التعليم العالي " التعليم العالي في مصر"، سلسلة مراجعات لسياسات التعليم الوطنية، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادية.

جاد، السعيد علي السيد (1991). دور التعليم الجامعي في مصر في إكساب طلابه كفايات التعلم المستمر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الجلاد، هالة أحمد إبراهيم (2017). آليات تحقيق التماسك الاجتماعي في ضوء مفهوم التعليم المستمر: رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية - كلية التربية- جامعة عين شمس – مصر، ع 41، ج3.

حبيب، أمجد عبدالرزاق (2016). معوقات تطبيق الجودة الشاملة في كلية التربية في جامعة البصرة من وجهة نظر العمادة ورؤساء الأقسام، جامعة البصرة – كلية التربية للعلوم الإنسانية، مج (21)، ع (2): 415- 442.

حسن، ولاء صلاح (2010). استخدام التعلم الذاتي مدى الحياة في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال في ضوء الجودة الشاملة والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب معلم التاريخ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع28، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، سبتمبر.

حيدر، عبد اللطيف، وسالم، محمد المصيلحي(2006). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة 21، ع ٢٣.

الخبتي، علي بن صالح (2006). نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين : نموذج التعلم مدى الحياة للمعلمين، اللقاء السنوي الثالث عشر (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة)، الرياض، السعودية، نوفمبر.

رمضان، صلاح السيد عبده (2004)، "مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بسلطنة عمان: دراسة ميدانية "، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، المجلد 4 1، العدد 59، ص 198-272.

الزاحي، سمية (2013). دور التعليم مدى الحياة في بناء مجتمع المعرفة، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية– السعودية، مج 19، ع 2، أكتوبر.

العمري، خالد: التعليم المستمر (2006م). مدخل منظومي للتنمية المستدامة"، المؤتمر العربي السادس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، عمان.

محمد، فاطمة، ونور الدين، ساسي (2005)، دليل إدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

مسيل، محمود عطا، كامل، إيمان وصفي (2016). مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في كندا وإمكانية الإفادة منه في مصر، مجلة التربية المقارنة والدولية -الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- مصر، السنة 2، ع4، فبراير.

المشهداني، وجدة عواد (2019). معوقات تطبيق الجودة الشاملة في كلية التربية جامعة مصراتة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجمد الأول ـ العدد الرابع عشر، سبتمبر، (213- 235).

موسى، هاني محمد يونس(2016). متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة "رزية مقترحة"، مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية - مصر، مج 31.

**قائمة المراجع العربية مترجمة للإنجليزية:**

Abu Allam, Raja Mahmoud (2011). Research curricula in psychological and educational sciences, (i6), Cairo: University Publishing House.

Ahmed, Ghada Mustafa, Badawi, Fatima Abdul Rahman (2009). Application of comprehensive quality systems to human capital in the Faculty of Technical Education, 4th Arab-International Scientific Conference of the Faculty of Quality Education - entitled: Academic accreditation of institutions and programs of qualitative higher education in Egypt and the Arab world "reality and hope", from 8-9 April 2009, Mansoura University, Egypt, Vol. 1.

Adam, Essameddine Brier (2012). Economics of Lifelong Education in the 21st Century: Field Study in the Republic of Sudan, Journal of Educational Sciences - Faculty of Education, Omdurman Islamic University, Sudan, June 13.

World Bank and OECD (2010). Reviews of higher education policies "Higher Education in Egypt", a series of reviews of national education policies, OECD.

Jad, Said Ali Al Sayed (1991). The role of university education in Egypt in giving its students the competence of continuous learning, unpublished Doctoral Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University.

Al-gallad, Hala Ahmed Ibrahim (2017). Mechanisms for achieving social cohesion in light of the concept of continuing education: a proposed vision, journal of the Faculty of Education in Educational Sciences - Faculty of Education - Ain Shams University - Egypt, N. 41, Part , 3.

Habib, Amjad Abdul Razzaq (2016). Obstacles to the application of comprehensive quality in the Faculty of Education at Basra University from the point of view of deanship and department heads, Basra University - Faculty of Education for the Humanities, Maj (21), P (2): 415-442.

Hassan, Salah's Loyalty (2010). Use lifelong self-learning to develop some effective teaching skills in light of the overall quality and trend towards the teaching profession of the student history teacher, Journal of the Educational Society for Social Studies, P28, Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo, September.

Haidar, Abdul Latif, Salem, Mohammed Al-Masilehi (2006). The school's role as a professional learning community in building and developing a learning culture, Faculty of Education Magazine, UAE University, year 21, N. 23.

Al-Khabati, Ali Bin Saleh (2006). Development view of teachers' self-development: lifelong learning model for teachers, 13th annual meeting (teacher preparation and development in light of contemporary variables), Riyadh, Saudi Arabia, Nov.

Ramadan, Salah Al Sayed Abdo (2004), "Problems of Academic Guidance at the Faculty of Education in Oman: Field Study", Faculty of Education Journal, Binha University, Egypt, Volume 4 1, Issue 59, p. 198-272.

Al-Zahai, Somaya (2013). The Role of Lifelong Education in Building the Knowledge Society, King Fahd National Library Magazine, Saudi Arabia, VOL. 19, N. 2, Oct.

Al-Omari, Khaled: Continuing Education (2006). A systematic introduction to sustainable development, 6th Arab Conference on The Systematic Entrance to Teaching and Learning, Amman.

Mohamed, Fatima, Noureddine, Sassi (2005), Comprehensive Quality Management Guide in the Arab World, Tunisia: Arab Organization for Education, Culture and Science.

Masil, Mahmoud Atta, Kamel, Iman Wasfi (2016). Complex Learning Index for Measuring Lifelong Learning in Canada and Its Usefulness in Egypt, Journal of Comparative and International

Education - Egyptian Society for Comparative Education and Educational Management - Egypt, Year 2, Part, 4, February.

Mashhadani, Oujda Awad (2019). Obstacles to the application of comprehensive quality in the Faculty of Education Misrata University, Scientific Journal of the Faculty of Education, Misrata University, Libya, First Freezer Issue 14, September, (213-235).

Moussa, Hani Mohammed Younis (2016). The requirements for the formation of an adult teacher in light of the concept of lifelong learning "proposed rice", journal of psychological and educational research - Faculty of Education University of Menoufia - Egypt, Vol. 31.

**المراجع الأجنبية:**

Adabas, A., & Kaygin, H. (2016). Lifelong Learning Key Competence Levels of Graduate Students. Universal Journal of Educational Research, 4(n12A), 31-38.

Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. Eurasian Journal of Educational Research, 16(65), 19-34.

Alina, P. (2012). lifelong Learning in the Knowledge Economy: Considerations on the lifelong Learning System in Romania from a European. K. Perspective, vol. 39, Review of research and social intervention.

Article Submission Date: Support of Teachers' Institutions in Lifelong Learning: Scale Development Study, Sakarya University Journal of Education, 5/1 (April/April 2015).

Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning Discussion of some effects of today's neoliberal policies European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol.3, No.2.

BAYRAKÇI, M., & Dindar, H. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. International Journal on Lifelong Education and Leadership, 1(1), 11-20.

Beytekin, O. & Kadı, A. (2014). Quality of Faculty Life and Lifelong Learning Tendencies of University Students, Higher Education Studies;Center of Science and Education, Vol. 4, No. 5; 28- 36.

Brady, M. P. (2013). Multiple roles of student and instructor in university teaching and learning processes. The International Journal of Management Education, 11(2), 93-106.

Bruno, L. (2009). Lifelong Learning Characteristics and Academic Achievement of Eighth-grade Students: Lessons for Educators in Preparing Students for Global Citizenship, Doctor of Education, COLLEGE OF EDUCATION ،Walden University.

Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. In Lifelong learning, participation and equity (pp. 243-263). Springer, Dordrecht.

Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P., & Withers, G. (2000). The era of lifelong learning: Implications for secondary schools.

Candy, Philip C. (2000). "Reaffirming a proud tradition: Universities and lifelong learning." Active Learning in Higher Education 1.2 ,101-125.

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (p. 676). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cropley, A. J., & Dave, R. H. (2014). Lifelong education and the training of teachers: developing a curriculum for teacher education on the basis of the principles of lifelong education (Vol. 5). Elsevier.

De la Harpe, B., & Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. Studies in Continuing education, 22(2), 169-182.

Delors, J. (1998). Learning: The treasure within. Unesco.

Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. Educational Research and Reviews, 12(6), 329-337.

European Union (24.11.2006): "establishing an action programme in the field of lifelong learning", Decision NO 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006, p.1.327 Official Journal of the European U«i?s,EN, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006D1720

Findsen Brian, Formosa Marvin. (2011) Lifelong Learning in Later Life "A Handbook on Older Adult Learning", Sense Publishers, The Netherlands.

Green, M., & Young, J. (2020). Creating learning cultures: assessing the evidence.

Hawkins, A. S. (2005). The relationship of perceived learning culture to perceived organizational support and affective commitment. Alliant International University, San Diego.

Hursen, C. (2016). A scale of lifelong learning attitudes of teachers: The development of LLLAS. Cypriot Journal of Educational Sciences, 11(1), 21-36.

Ilgaz, G., & Eskici, M. (2019). Examination of teacher candidates' lifelong learning competence and basic motivation resources as parts of sustainability. Sustainability, 11(1), 23.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Sage publications.

Kambria Dumesnil: Creating A Culture Of Learning, December, 2019. file:///C:/Users/dr/Desktop/9%20Actionable%20Ways%20To%20Create%20A%20Culture%20Of%20Learning%20-%20eLearning%20Industry.html

Kazu, H., & Demiralp, D. (2016). Faculty Members' Views on the Effectiveness of Teacher Training Programs to Upskill Life-Long Learning Competence. Eurasian Journal of Educational Research, 63, 205-224.

Kazu, H., & Demiralp, D. (2016). Faculty Members' Views on the Effectiveness of Teacher Training Programs to Upskill Life-Long Learning Competence. Eurasian Journal of Educational Research, 63, 205-224.

Lodico, Marguerite G., Dean T. Spaulding, and Katherine H. Voegtle. (2010) Methods in educational research: From theory to practice. Vol. 28. John Wiley & Sons.

Mehmet, S. Akbasli, S. and Yelken, T. (2010) "Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers." Educational Research and Reviews 5. (10): 545-556.

Ouane, A. (2011). Evolution of and perspectives on lifelong learning. Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning, 24-39. In lifelong learning, Edited by: Jin Yang, and Raúl Valdés, UNESCO Institute for lifelong learning.

Özen, R., & Öztürk, D. S. (2016). The Relationship between Pre-Service Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Teaching Profession Anxiety Levels. Universal Journal of Educational Research, 4(n12A), 7-15.

Poyraz, H., & BAYRAKCI, M. (2015). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenmeleri: ölçek geliştirme çalışması. Sakarya University Journal of Education, 5(1), 114-124.

Redman, D. J. (2016). Motivation of adult, auditioned community choirs: Implications toward lifelong learning. University of South Florida.

Redman, D. J. (2016). Motivation of adult, auditioned community choirs: Implications toward lifelong learning. University of South Florida.

Roche, Stephen (2015). "We don't need no education": The radical implications of lifelong learning International Review of Education/ Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education, Vol. 61, No. 1, pp. 1-6

Tao, W. Cheng, J. Dong, W. Wang, J. (2009). East Asia Lifelong Learning Community 2020: Objective, Organization and Operation, School of Management, Fudan University, Shanghai, China, Published online: 22 April 2009, Springer,.

Tezer, M., & Aynas, N. (2018). The effect of university education on lifelong learning tendency. Cypriot Journal of Educational Sciences, 13(1), 66-80.

Tuijnman, A., & Boström, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. International review of education, 48(1), 93-110.

UNESCO. (2016). Conceptions and realities of lifelong learning, Institute for Lifelong Learning.

VINCENT, J. (2004) Facilitating Self-led Learning Through a Transformation of Learning Culture, ROYAL ROADS UNIVERSITY.

Yanming, H. (2011). Reflections on the value of higher education in lifelong learning. Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning, 199.

Yılmaz, M. (2018). Lifelong learning tendencies of prospective teachers receiving pedagogical formation education.