مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في كندا وإمكانية الإفادة منه في مصر

إعداد

أ. د/ محمود عطا محمد علي مسيل [1]

د/ إيمان وصفي كامل السيد حرب [2]

الملخص:

تهدف الدراسة بصورة أساسية إلى وضع تصور مقترح لتصميم مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر، في ضوء خبرة كندا في هذا المجال.

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف سارت الدراسة في مجموعة من الخطوات، بدأت بالإطار العام للدراسة، ثم تحليل مفهوم التعلم مدى الحياة، والأسس النظرية لمؤشر التعلم المركب، تلا ذلك عرض خبرة كندا في تطبيق مؤشر التعلم المركب، ثم تحليل واقع أبعاد التعلم مدى الحياة في مصر، وتضمنت الخطوة الأخيرة التصور المقترح الذي يمكن من خلاله تصميم مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر في ضوء الخبرة الكندية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: مؤشر التعلم المركب Composite learning index، التعلم مدى الحياة Lifelong learning، مدن التعلم Learning cities

(1) أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية ـ جامعة الزقازيق.

(2) مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية ـ جامعة الزقازيق.

Abstract:

"Composite Learning Index for Measuring Lifelong Learning in Canada and Possibility of Making use of it in Egypt".

The current Study ultimate objective is to propose a designe for a composite learning index to measure lifelong learning in Egypt in light of Canadian Experience. To achieve this purpose, the study has been planned as follows: starting with the general framework of the study giving deep analysis to the concept of the term "lifelong learning", then moved to tackle the theoretical basics of composite learning index. Added to this, the study presented the Canadian experience regarding adopting the composite learning index. Analysis of the dimensions of lifelong learning in Egypt came as the logical successive step. The last step included a presentation of the suggested proposal through which composite learning index for measuring lifelong learning in Egypt can be designed, this is in light of the Canadian experience in this field.

مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في كندا وإمكانية الإفادة منه في مصر

إعداد

أ. د/ محمود عطا محمد علي مسيل

د/ إيمان وصفي كامل السيد حرب

الخطوة الأولي ــ الإطار العام للدراسة:

أولا: المقدمة:

إن التعلم مدى الحياة مفهوم شامل يقوم على استخدام فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية، والتي تمتد على مدى حياة الفرد؛ من أجل تحقيق التطور في الحياة: الشخصية، والاجتماعية، والمهنية. ويؤكد هذا المفهوم على أن التعلم ليس مجرد عملية فكرية فقط؛ ولكنه ينطوي على جوانب أخرى، مثل: دور الفرد في المجتمع، وأدائه في مكان العمل، وتنميته الشخصية، ونظرًا لأهمية التعلم مدى الحياة في هذا العصر الذي سمى بعصر المعرفة؛ فإن العديد من الدول الصناعية اعتبرته من الأمور الأساسية لاستمرار القدرة التنافسية لها، وازدهارها، وتماسكها الاجتماعي.

وتعد كندا من أول دول العالم التي اهتمت بالتعلم مدى الحياة؛ فقد قامت بتصميم مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مختلف المناطق والمدن والمجتمعات الكندية، وقامت بتطبيقه عام 2006م، ولقد اعتمد هذا المؤشر في تكوينه على الإطار المفاهيمي لأبعاد التعلم، والذي صدر في تقرير منظمة اليونسكو عام 1996م بقيادة جاك ديلور الرئيس الأسبق للمفوضية الأوروبية، وكان التقرير يحمل عنوان: "التعلم ذلك الكنز المكنون" ويعتبر هذا المفهوم بمثابة نموذج منظم لمفهوم التعلم مدى الحياة [1].

وقد حدد التقرير أبعاد التعلم مدى الحياة كما يلي [2]:

- **التعلم للمعرفة:** عن طريق التأكيد على التوفيق بين الثقافة العامة وبين إمكانية الدراسة المتعمقة لعدد محدود من المواد، فهذه الثقافة تعد بشكل ما جواز المرور نحو تربية مستمرة مدى الحياة.
- **التعلم للعمل:** لا للحصول على تأهيل مهني فحسب؛ وإنما أيضًا لاكتساب كفاءة، تؤهل الفرد لمواجهة مواقف عديدة.
- **التعلم للعيش مع الآخرين:** عن طريق فهم الآخر، وإدراك أوجه التكافل، وتحقيق مشروعات مشتركة، والاستعداد لتسوية النزاعات.
- **تعلم المرء ليكون:** لكي تتفتح شخصية الفرد على نحو أفضل، ويكون بوسعه أن يتصرف بطاقة متجددة، ولديه استقلالية وقدرة على الحكم على الأمور.

واستطاعت كندا أن تضع هذه الأبعاد الأربعة في صورة مؤشر مركب واحد يندرج تحته مجموعة من المؤشرات الأخرى القابلة للقياس، فالمزج بين المؤشرات يقدم الصورة متكاملة وواضحة، كما أن القيمة الحقيقية للمؤشر تكمن في العلاقة الواضحة التي أظهرها المؤشر بين التعلم من جانب والرفاهية الاجتماعية والاقتصادية من جانب آخر، وبهذا تغلب مؤشر التعلم المركب على صعوبة قياس الأشياء غير الملاحظة، والتي نعانى منها على مر التاريخ، وسميت المدن التي تستخدم هذا المؤشر بمدن التعلم [3].

ثانيًا ـ مشكلة الدراسة:

على الصعيد المحلي ظهر اهتمام الحكومة بالإحصائيات والمؤشرات عبر إنشاء جهاز مركزي للتعبئة العامة والإحصاء، "وهو الجهاز الرسمي للإحصاء في مصر، ويقوم بجمع ومعالجة وتحليل ونشر كل البيانات الإحصائية والتعداد السكاني، وتم تأسيس الجهاز المركزي للتعبئة العامة

والإحصاء بالمرسوم الرئاسي 2915 لعام 1964م، وهو الجهة الرسمية لتوفير: البيانات، والإحصائيات، والتقارير. وهنالك جهات أخرى توفر البيانات، منها: الوزارات، والأجهزة، والسلطات، والجامعات، ومراكز المعلومات، والمراكز البحثية، والمنظمات الدولية"[4].

ورغم اهتمام الدولة بتوفير البيانات والإحصائيات في مختلف المجالات: (التعليم، والثقافة، والصحة، والعمل، والتدريب،...)، إلا أننا ما زلنا لم نتحرك في الاتجاه الصحيح نحو مجال التعلم مدى الحياة، وهذا ما أقره التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من اليونسكو، والذي أتى بمثابة إنذار للحكومات والجهات المانحة والمجتمع الدولي، والتي التزمت بتحقيق التعليم للجميع بحلول عام 2015م، حيث أوضح التقرير أن هناك قصورًا في معدل القرائية لدى الكبار في مصر والجزائر وسوزيلاند وكينيا وتونس وزامبيا[5]، و "أن الحكومات لا تولي الأولوية لاحتياجات التعلم مدى الحياة لدى الشباب والكبار في سياساتها التعليمية. فتلبية هذه الاحتياجات يتطلب التزامًا سياسيًّا قويًّا ومزيدًا من التمويل الحكومي. كما أنه سيتطلب وجود تصورات أوضح تحديدًا وبيانات أفضل، تتيح الرصد الفعال في هذا المجال"[6].

ورغم أن هذا التقرير وغيره قد أوضح أهمية البيانات والمؤشرات في مجال التعلم مدى الحياة، إلا أننا في مصر ما زلنا لا نعي أهمية هذه المؤشرات وهذا ما أوضحه مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار في ورقة عمل بعنوان: هل الإحصاءات والمؤشرات لغة تواصل جيدة بين المواطنين والحكومات؟ فلقد أوضحت نتائج الاستطلاع حول الجهات والأشخاص المهتمين بمعرفة البيانات والإحصائيات أن حوالي 35% من المبحوثين يرون أن الحكومة هي أكثر الجهات التي تهتم بمعرفة البيانات والإحصائيات، يليها وبفارق كبير: النخبة والاقتصاديون، والسياسيون، والمستثمرون، ورجال الأعمال (بنسبة 9% لكل منهم)، ثم المجتمع ككل (6%)، والإعلام، والمواطن العادي (4% لكل منهما)،

وأوضح الاستطلاع أن عدم ثقة بعض المواطنين في البيانات والإحصائيات التي تصدرها الحكومة قد يرجع إلى عدم وجود نظامٍ إحصائيٍّ وطنيٍّ معنيٍّ بتنظيم إنتاج ونشر البيانات والإحصائيات؛ وهو ما يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات المتعلقة بالبيانات مثل تضارب البيانات المنشورة(7).

والحقيقة أن المشكلة لا تكمن فقط في عدم وصول إحصائياتنا ومؤشراتنا إلى المواطن العادي؛ ولكن المشكلة الأكبر تكمن في عدم استيعابنا حتى الآن للمفهوم الصحيح للتعلم مدى الحياة، فما زالت نسبة الأمية مرتفعة في مصر وهذا ما أوضحه التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية، والذي أشار أن الأمية في مصر والمغرب تمثل نسبة 54% من الأميين الكبار تلتها بعد ذلك دول أخرى مثل الجزائر والعراق والسعودية والسودان وسوريا واليمن (8).

ولقد أصبحت الأمية وصمة عار على جبين الحياة المصرية، لأنه مصر التاريخ والحضارة، والتي شهدت أقدم تجربة تعليمية في العصر الحديث، عند المقارنة بغيرها من بلدان العالم، بل وسبقت اليابان في هذه التجربة؛ فقد بدأت تجربة مصر من عام 1805م في عهد محمد علي، وفي اليابان بدأت عام 1868م في عصر الإمبراطور الميجى" (9).

إن اهتمام الأدبيات بمفهوم التعلم مدى الحياة في الوقت الحالي أمرٌ جيدٌ، ولكن ألّا نكون قادرين على تطبيق هذا المفهوم، فهذا أمر غير مقبول. "إن التعلم مدى الحياة، والتعليم للجميع، والتعلم الذاتي، مثل غيرها من المفاهيم الإنسانية تكتسب معناها وقيمتها من التطبيق لا الترديد، ومن الممارسات لا الشعارات؛ لذا ينبغي أن تسعى مصر نحو وضع مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة موضع التطبيق"(10).

ولهذا فإننا الآن بحاجة إلى مؤشر مركب للتعلم يجعلنا نرى الصورة بشكل كامل ومتكامل، ويجعلنا ندرك موقعنا الصحيح؛ حتى نستطيع أن نطور من أنفسنا كما فعل غيرنا، فعلى الرغم من أن التعلم مدى الحياة أمرٌ معقدٌ

ومركبٌ إلا أن كندا استطاعت بناء مؤشرٍ إحصائيٍّ واحدٍ، تمكنت من خلاله أن تجعل قياس هذه العملية أمرًا ممكنًا، وهذا ما نحتاجه الآن مع مراعاتنا لطبيعة الواقع المصري.

وفي ضوء هذا العرض يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن تصميم مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر، من خلال الاستفادة من الخبرة الكندية؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي عدة تساؤلات فرعية على النحو التالي:

1- ما الإطار المفاهيمي للتعلم مدى الحياة؟

2- ما الأسس النظرية لمؤشر التعلم المركب؟

3- ما أبعاد خبرة كندا في تطبيق مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة؟

4- ما واقع أبعاد التعلم مدى الحياة في مصر؟

5- ما التصور المقترح الذي يمكن من خلاله الاستفادة من التجربة الكندية في تصميم مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر؟

ثالثًا ـ أهداف الدراسة:

- التعرف على الإطار المفاهيمي للتعلم مدى الحياة.
- التعرف على الأسس النظرية لمؤشر التعلم المركب.
- تحليل خبرة كندا في تطبيق مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة.
- الوقوف على واقع أبعاد التعلم مدى الحياة في مصر.
- التوصل إلى تصور مقترح لتصميم مؤشر تعلم مركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر، من خلال الاستفادة من التجربة الكندية في هذا المجال.

رابعًا ـ أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الراهنة أهميتها من خلال تناولها موضوعًا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتقدم الدولة، وتطورها عبر الاهتمام بالتعلم مدى الحياة، سواء عن طريق التعلم الرسمي أو غير الرسمي من خلال استحداث مؤشر مركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر، مع الاستفادة من التجربة الكندية في هذا المجال.

خامسًا ـ منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على وصف ما هو قائم حول مشكلة أو موضوع ما، وإنما يقدم الحقائق والبيانات والمعلومات الدقيقة عن واقع الظاهرة المراد دراستها، ويوضح ويفسر العلاقات بين الظواهر المختلفة [11].

سادسًا ـ حدود الدراسة:

- فيما يتعلق بالتعلم مدى الحياة فلقد **تناولت الدراسة الأبعاد الأربعة الرئيسية للتعلم**، وهي: تعلم لتعرف، تعلم لتكون، تعلم لتعمل، تعلم لنعيش معًا؛ نظرًا لأن هذه الأبعاد تعتبر المتغيرات المستقلة والركائز الأساسية لمؤشر التعلم المركب. أما **المتغيرات التابعة**، فهي: التنمية الاقتصادية، والاجتماعية.
- فيما يتعلق بالخبرة فإن الدراسة ركزت على خبرة كندا؛ لأنها من أول الدول التي قامت بتطبيق مؤشر التعلم المركب عام 2006، وبعد نجاحها في تطبيقه، قامت دول الاتحاد الأوروبي بالاستفادة من تجربة كندا في تطبيق المؤشر الأوروبي للتعلم مدى الحياة.

سابعًا ـ مصطلحات الدراسة:

التعلم مدى الحياة Lifelong Learning:

يعرف التعلم مدى الحياة وفقًا لقاموس هاربر كولينز Harper Collins في العلوم الاجتماعية والتربية بأنه: استخدام كل فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية طوال فترة حياة الأفراد؛ من أجل تعزيز التطوير والتحسين المستمر للمعارف والمهارات اللازمة للعمل، وتحقيق الذات [12].

ويعرفه أيتشيسون Aitcheson بأنه: مفهوم شامل يشمل التعلم الرسمي وغير الرسمي الذي يمتد خلال مختلف المراحل العمرية للفرد؛ لتحقيق التطور الممكن في: الحياة الشخصية، والاجتماعية، والمهنية، والغرض الرئيسي لهذا التعلم يتمثل في المواطنة والديمقراطية، واتساق الأفراد والجماعات مع هياكل النشاط: الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي [13].

مدن التعلم Learning Cities:

تعرف مدينة التعلم بأنها: المدينة التي تولد فرص التعلم مدى الحياة؛ لإحداث التنمية: الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والبيئية، والرفاهية الشخصية [14].

وتعرف بأنها: المدينة أو البلدة أو المنطقة التي تحشد كل مواردها في كل قطاع؛ لتطوير وإثراء كل قدراتها البشرية، لتعزيز النمو الشخصي، والحفاظ على التماسك الاجتماعي وخلق الازدهار [15].

المؤشرات المركبة Composite Indicators:

يعرف المؤشر المركب بأنه: مقياس ـ عددي أو كمِّي ـ مجمع، يضم مجموعة من المؤشرات الفردية، التي تعكس جوانب الظاهرة محل الاهتمام، وينم دمج هذه المؤشرات المنفصلة بالاستناد إلى نموذج معين؛ للحصول على مؤشر

مركب، يعبر عن الاتجاه العام المشترك لتلك المؤشرات الفرعية، وهو بذلك يعمل على تجميع المعلومات وعرضها بشكل مبسط يسهل فهمه وتفسيره [16].

مؤشر التعلم المركب الكندي Canada's Composite Learning Index:

يعرف المجلس الكندي للتعلم مؤشر التعلم المركب الكندي بأنه: مقياسٌ سنويٌّ، يوضح مدى تقدم كندا في التعلم مدى الحياة. وهو مقياس مبني على مجموعة من المؤشرات الإحصائية، التي تعكس عدة طرق للتعلم في كندا، سواء في: المدرسة، أو المنزل، أو العمل، أو داخل المجتمع [17].

ثامنًا ـ الدراسات السابقة:

يتم عرض الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث، بداية بالدراسات العربية ثم الدراسات الأجنبية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

الدراسات العربية:

1- عبد الفتاح إبراهيم تركي: التعلم مدى الحياة ومصر المستقبل "1990"[18]:

هدفت الدراسة إلى رصد المتغيرات التي تفرض على مجتمعنا ضرورة البدء للتحول نحو صيغة التعلم مدى الحياة في المستقبل القريب، واستخدمت الدراسة المنهج الجدلي؛ لتحقيق هذا الهدف. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن صيغة التعلم مدى الحياة لم تتحقق بشكل كامل في أي من المجتمعات، بل تتفاوت الإنجازات الرامية إلى تحقيق هذه الصيغة تفاوتًا عظيمًا من مجتمع لآخر. وأوضحت الدراسة أن النقل من تجارب الآخرين ينبغي أن يكون وفق شروط محددة؛ لتحقيق الموازنة الصعبة بين الأصالة والتقليد، وبين المحافظة على الهوية المتميزة والانفتاح في ذات الوقت على الآخرين.

2- بلقيس عبد الوهاب عبد الله: التعلم مدى الحياة برامجه وآليات تنفيذه "2009"[19]: هدف البحث إلى دراسة برامج التعلم مدى الحياة والآليات المستخدمة في تحقيق هدف هذه البرامج. وأوضحت الدراسة تجربة: كوريا الجنوبية، وجنوب أفريقيا، والعراق في هذا المجال، وتوصلت الدراسة إلى مدى أهمية برامج التعلم مدى الحياة في تلبية حاجة البلدان لأفراد متعلمين، ولتهيئة الموارد البشرية التي تغطي سوق العمل.

3- عصام الدين بريـر: اقتصاديات التعليم مدى الحياة في القرن الحادي والعشرين – دراسة ميدانية بجمهورية السودان "2012"[20]: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهداف التعليم المستمر مدى الحياة في القرن الحادي والعشرين ودوره في التنمية، والوقوف على مبررات ودواعي الأخذ بمبدأ التعليم المستمر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم مدى الحياة يمكن أن يعزز مقومات الإنتاج وينمي الاقتصاد، ويحسن من نوعية الحياة، ويساهم في بناء المجتمع، وإعداد الأفراد.

4- دينا حسن عبد الشافي: المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة تصور مقترح في إطار تحولات القرن الحادي والعشرين "2013"[21]: هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين، ورصد التحولات العالمية، وتحديد دور التعليم في اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن المهارات الأساسية للتعليم والتي تشمل: القراءة، والكتابة، والحساب، لم تعد كافية في هذا العصر، فمهارات التعلم مدى الحياة تتطلب مهارات أخرى، أهمها: التفكير الناقد، والإبداع، والمشاركة، والوعي بتعدد الثقافات، والاتصال، والحوسبة، ... وغيرها.

5- عزة أحمد محمد الحسيني: اقتصاد المعرفة والتعلم مدى الحياة ـ دراسة إقليمية لخبرة الاتحاد الأوروبي وإمكانية الإفادة منها في مصر "2013"[22]: هدفت الدراسة إلى: تحديد الأسس الفكرية لاقتصاد المعرفة، والتعلم مدى الحياة، والتعرف على الجهود المبذولة في الاتحاد الأوروبي للتعلم مدى الحياة؛ للتكيف مع اقتصاد المعرفة. واستخدمت الدراسة مدخل هارولد نواه وماكس إكستاين في الدراسات التربوية المقارنة؛ من أجل اكتشاف العلاقات المتبادلة بين الظواهر التربوية ومجتمعاتها. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن نظام التعليم التقليدي في المدرسة المصرية يبتعد تمامًا عن إكساب الطلاب المهارات والمعارف والكفاءات اللازمة لتحقيق متطلبات اقتصاد المعرفة.

الدراسات الأجنبية:

1- آن هاروود Ann Harwood: التعلم مدى الحياة، دمج التعلم التجريبي وجودة حياة العمل في المجتمعات والتعليم العالي "2007" [23]: هدفت الدراسة إلى التعرف على اهتمام البالغين من عمر (50 – 70 عامًا) ببرامج التعليم العالي، ورغبتهم في الحصول على شهادة إتمام التعليم الجامعي؛ لتحسين مسارهم الوظيفي. واستخدمت الدراسة استخدام المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن كبار السن لديهم قدرة على التعلم والإبداع، والعديد منهم حريصون على المشاركة في الخبرات التعليمية، وقادرون على المشاركة النشطة في البرامج التعليمية؛ وذلك لتحسين مستوى معيشتهم، وتحسين نوعية الوظائف التي يلتحقون بها.

(2) كارين ريمبل Karen A. Rempel: واقع التعلم مدى الحياة في المجتمع الريفي "2010" [24]: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعلم مدى الحياة في المجتمع الريفي؛ خاصة في ظل السياسات الاجتماعية والاقتصادية التي تشجع على التعلم مدى الحياة، وكيفية الاستفادة من هذه السياسات في تطوير المجتمعات الريفية، وغرس ثقافة التعلم مدى الحياة بها. واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن المجتمعات الريفية يمكن أن تواجه العديد من التحديات، وتعالج الكثير من المشكلات من خلال التعلم مدى الحياة، كما أن التعلم مدى الحياة سيساعد على إحداث التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتحسين استخدام التكنولوجيا داخل المجتمع الريفي.

(3) هنري موراي Henry Murray: التعلم مدى الحياة في القرن الحادي والعشرين، دراسة العلاقات المتبادلة بين التعلم الموجه ذاتيًّا ونواتج التعلم مدى الحياة "2015" [25]: هدفت الدراسة إلى: بحث العلاقة المتبادلة بين التعلم الذاتي ونواتج التعلم مدى الحياة، ومدى تأثير التعلم الذاتي على انخراط الأفراد في التعلم مدى الحياة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن تجربة الأفراد تصبح أقوى عندما يسيطر الأفراد على نواتج التعلم الخاصة بهم في ضوء استخدامهم للتنظيم الذاتي، وأن المربين والباحثين والدارسين يجب أن يكون لديهم فهم واضح لمفهوم وطبيعة التعلم الذاتي؛ من أجل تطوير قدرات الأفراد وتمكينهم من تقييم مختلف خياراتهم التي تواجههم في حياتهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسات السابقة العربية والأجنبية مع الدراسة الحالية في مجال الاهتمام بالتعلم مدى الحياة، ولكن الدراسة الحالية اختلفت عن هذه الدراسات في محاولة رصدها لواقع التعلم مدى الحياة في مصر عن طريق تصميم مؤشر التعلم المركب، والذي يمكن عن طريقه قياس وتقييم التعلم مدى الحياة في مختلف المدن والمراكز المصرية، ولهذا يمكن الانطلاق نحو معالجة المشكلات التي تعوق التعلم مدى الحياة في مصر؛ لتنمية وتطوير المجتمع المصري بالكامل.

تاسعًا ــ خطوات الدراسة:

يتم تحقيق أهداف الدراسة من خلال السير وفقا للخطوات التالية:

1- **الخطوة الأولى:** تتناول الإطار العام للدراسة، وتشمل: مقدمة الدراسة، ومشكلتها، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، والمنهج المستخدم، وحدودها، ومصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة ذات العلاقة، ثم خطوات الدراسة.

2- **الخطوة الثانية:** التعرف على مفهوم التعلم مدى الحياة، ونشأته، وتطوره، والفرق بينه وبين التعليم التقليدي، ومبررات الأخذ به.

3- **الخطوة الثالثة:** تتضمن التعرف على الأسس النظرية لمؤشر التعلم المركب: مفهومه، وأبعاده.

4- **الخطوة الرابعة:** توضح خبرة كندا في تطبيق مؤشر التعلم المركب.

5- **الخطوة الخامسة:** تتضمن عرضًا وتحليلًا لواقع أبعاد التعلم مدى الحياة في مصر.

6- **الخطوة السادسة:** تشمل التصور المقترح الذي يمكن من خلاله تصميم مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر، من خلال الاستفادة من الخبرة الكندية في هذا المجال.

الخطوة الثانية ـ الإطار المفاهيمي للتعلم مدى الحياة:

أولًا ـ نشأة مفهوم التعلم مدى الحياة، وتطوره:

ظهر مصطلح التعلم المستمر مدى الحياة منذ عام 1929م وكانت بداية تداول المصطلح في المملكة المتحدة على يد باسل ياكسل Basil Yeaxlee، وكان ياكسل عضوًا نشطًا في لجنة تعليم الكبار، وسكرتير عام للرابطة التعليمية، إلى جانب كونه محاضرًا مدرسًا في كلية التربية ـ جامعة أكسفورد. ولم يكن المصطلح ذا أهمية إلى ذلك الوقت إلى أن استخدمته منظمة اليونسكو كفكرة من ضمن الأفكار والبنود الأساسية التي تترأس قائمة موضوعاتها [26].

"وأصبح مفهوم التعلم مدى الحياة يحظى بالاهتمام الدولي عندما طرح لأول مرة في الستينيَّات من القرن العشرين، وأثناء المناقشات والمداولات التي دارت داخل اليونسكو بشأن تنمية تعليم الكبار في المستقبل"[27]. كما عقد المؤتمر العالمي الثاني لتعليم الكبار (مونتريال، 1960)، الذي أوصى الحكومات بأمور منها أنه ينبغي النظر إلى تعليم الكبار لا باعتباره عنصرًا مضافًا إلى نظمها التعليمية الوطنية؛ بل باعتباره جزءًا لا يتجزأ منها، وهو ما دفع اليونسكو إلى تبني هذه القضية بعد ذلك بعامين عن طريق دعوة الدول الأعضاء إلى النظر إلى شتى أشكال التعليم خارج المدرسة، وإلى تعليم الكبار؛ باعتبارهما جزءًا لا يتجزأ من نظامها التعليمي، وكان لهذا القرار أثره على المستوى الدولي في نشأة فكرة التعلم مدى الحياة [28].

ثم صدر تقرير إيدجار فور (تعلم لتكون) عام 1972م وقد تمحور تقرير اللجنة حول فكرتين أساسيتين، هما: "التربية المستمرة، والمجتمع المتعلم"، وقد أكدت اللجنة أن التعليم يتحول إلى تربية، ثم شيئًا فشيئًا إلى تعلم، وأنه إذا كان التعلم عملية تدوم مدى الحياة وله أهمية في المجتمع بأسره ـ نظرًا لإمكانياته: التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية ـ ففي هذه الحالة لا بد من تجاوز مرحلة الإصلاح والانتقال إلى وضع خطة لتحقيق المجتمع المتعلم [29].

وبعد صدور تقرير لجنة إيدجار فور بوقت قصير عقد المؤتمر العالمي الثالث لتعليم الكبار في طوكيو عام 1972م، والذي أوصى بتنمية تعليم الكبار، وعملًا بالاقتراح الصادر عن المؤتمر؛ اعتمد المؤتمر العام لليونسكو في دورته التاسعة عشرة (نيروبي، 1976م) التوصية الخاصة بتنمية تعليم الكبار (المشار إليها فيما يلي بتوصية عام 1976م)، وباعتبارها الوثيقة الرئيسية التي تتناول السياسات والممارسات الخاصة بتعليم الكبار، فهي تضع مبادئ توجيهية ونهجًا شاملًا لتعزيز وتنمية تعليم الكبار [30].

وفي عام 1974م أصدرت اليونسكو تقريرًا عن "التعليم مدى الحياة والمدارس والمناهج في البلاد النامية"، وأوضح التقرير بعض الخصائص المميزة لمفهوم التعليم مدى الحياة والتي كان من أهمها ما يلي [31]:

- إن التعليم لا ينتهي بانتهاء فترة الدراسة النظامية ولكنه عملية تستمر مدى الحياة.
- يشمل التعليم مدى الحياة كل أنماط التعليم النظامية منها وغير النظامية، ما يتم منها بطريقة مخططة وما يتم بالمصادفة.
- تقوم الأسرة بالدور الأكبر والأكثر دقة في بدء عملية التعلم مدى الحياة.
- يؤدي المجتمع المحلي دورًا مهمًّا في نظام التعليم مدى الحياة منذ الوقت الذي يبدأ فيه الطفل التفاعل معه، ويواصل وظيفته التعليمية في كل من المجالات المهنية العامة طوال الحياة.
- إن مؤسسات التعليم، مثل: المدارس، والجامعات، ومراكز التدريب مهمة بطبيعة الحال؛ إلا أنها تكتسب أهميتها فقط من كونها جزءًا من التعليم مدى الحياة، فهي لم تعد تحتكر تعليم الناس، ولم يعد باستطاعتها أن تعيش في عزلة عن الهيئات التعليمية الأخرى القائمة في المجتمع.
- يتميز التعليم مدى الحياة بالمرونة والتنوع في المحتوى، وأدوات وأساليب التعلم، ووقت التعلم.
- يسمح التعليم مدى الحياة بالأنماط والأشكال البديلة لتحصيل التعليم.
- يحتوي التعليم مدى الحياة على عنصرين أساسيين أحدهما عام والآخر مهني، وهذان العنصران لا يختلفان عن بعضهما البعض؛ بل إنهما متصلان ومتداخلان في طبيعتهما.
- يقوم التعليم مدى الحياة بوظيفة تصحيحية هي علاج أوجه القصور في نظام التعليم القائم.

– هناك ثلاثة متطلبات رئيسية يجب توفيرها لقيام التعليم مدى الحياة، وهي: الفرصة، والدافع، والقدرة على التعليم.

وفي عام 1992م ظهر اهتمام منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بالتعلم مدى الحياة في دراسة بعنوان: إستراتيجيات المدن للتعلم مدى الحياة، ولقد أعدت المنظمة هذه الدراسة لتقديمها للمؤتمر الثاني لمدن التعلم المنعقد في جوتنبرج، وتضمنت الدراسة أهمية التعلم مدى الحياة في التقدم الاقتصادي، ووصفت الدراسة بعض المدن التي اهتمت بالتعلم مدى الحياة، وأطلقت عليها "مدن التعلم" فقد استطاعت هذه المدن أن تملك مستقبلها من خلال التعلم [32].

وفي عام 1996م قدمت اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين تقريرًا إلى اليونسكو برئاسة جاك ديلور، ولقد أوضح التقرير دعائم التربية الأربع، كما أوضح التقرير أن التقسيم التقليدي للعمر على فترات متميزة ـ كفترة التعليم المدرسي التي تشمل الطفولة والشباب، وفترة النشاط المهني في طور البلوغ، ثم فترة التقاعد ـ لم يعد يتجاوب مع واقع الحياة المعاصرة، كما أنه أبعد ما يكون عن تلبية مقتضيات المستقبل، فالتعليم المستمر المنسجم مع احتياجات المجتمعات الحديثة لم يعد من الممكن تحديد مواصفاته بالرجوع إلى فترة معينة، وقد اختارت اللجنة أن تستخدم في هذا التقرير تعبير "التعلم مدى الحياة"؛ للدلالة على هذا السياق التعليمي المتواصل، الذي يلازم كل سنوات العمر، ويتسع نطاقه ليشمل كل أبعاد المجتمع، واعتبرت اللجنة أن هذا هو مفتاح الدخول في القرن الحادي والعشرين[33].

كما "أولت اليونسكو اهتمامًا فائقًا بمشروع "التعليم للجميع Education for all" على المستوى العالمي، وقد أقر المنتدى العالمي للتربية إستراتيجية المشروع وأهدافه بداكار ـ السنغال من 26 – 28 أبريل 2000م، وتعهدت دول العالم بالانتهاء من تنفيذه عام 2015"[34].

وتمثلت أهداف التعليم للجميع كما اعتمدها المنتدى العالمي للتربية بداكار فيما يلي [35]:

- توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة.
- العمل على أن يتم بحلول عام 2015م تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائيٍّ جيدٍ مجانيٍّ وإلزاميٍّ.
- ضمان تلبية حاجات التعلم للصغار والراشدين كافة، من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم، واكتساب المهارات اللازمة للحياة.
- تحقيق تحسين بنسبة 50% في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015م.
- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام 2015م.
- تحسين الجوانب النوعية للتعليم كافة، وضمان الامتياز للجميع؛ حتى يحقق جميع الدارسين نتائج واضحةً وملموسةً في التعلم، لا سيما في: القراءة، والكتابة، والحساب، والمهارات الأساسية للحياة.

وكان من المفترض أن تحقق الدول هذه الأهداف؛ لتلبي احتياجات التعلم مدى الحياة لدى الشباب والكبار، ولكن من الواضح في ضوء العديد من التقارير التي تصدر من جهات مختلفة أن هناك بعض الدول لم يصل إليها بعد المعنى الحقيقي لمفهوم التعلم مدى الحياة، ولهذا يجب أن ندرك أن "الوضع تغير في القرن الواحد والعشرين؛ فقد أصبحت الدول المتقدمة لا تعترف فقط بالتعلم الرسمي الذي يحدث داخل المؤسسات المعتمدة، بل أصبحت أيضًا تعترف بأهمية التعلم غير الرسمي، وغير النظامي، وتؤكد على قيمة التعلم مدى الحياة، والتعلم القائم على المجتمع، وأهمية التعلم بأنواعه كافة؛ لخلق مجتمعات مفعمة بالحياة" [36].

ثانيًا- مفهوم التعلم مدى الحياة:

لقد تطور مفهوم التعلم مدى الحياة مع الاحتياجات المتغيرة للعمل، والحاجة إلى أفراد لديهم كفاءات ومهارات جديدة، وهو ما جعل التعلم مدى الحياة من أهم القضايا الآن على الساحة، وتعمل جميع الحكومات في البلدان النامية والمتقدمة على معالجتها، ورغم أن التعلم مدى الحياة يعرف بأنه: تعلم من المهد إلى اللحد؛ إلا أنه يمكن تعريفه من المنظور الشخصي والمدني والاجتماعي بأنه: جميع أنشطة التعلم التي مر بها الفرد في جميع مراحل حياته؛ بهدف تحسين: المعارف، والمهارات، والكفاءات [37].

ويقوم مفهوم التعلم مدى الحياة على أساسين، هما [38]:

الأول: أساس طبيعي قصدي وغير قصدي، ذلك أن التعلم مدى الحياة تعلم مقصود يتم التخطيط له وتنفيذه في مؤسسات التعليم الرسمي، وهو أيضًا تعلم غير مقصود يتم من خلال برامج تعليم الراشدين، كما يتم من خلال وسائط متنوعة تخطط له، ويخطط الفرد لتعلمه، وتطوير ذاته.

الثاني: أساس أخلاقي يتفرع إلى أربعة أسس فرعية، وهي:

أ- الالتزام الشخصي بالتعلم Personal Commitment Learning

يلتزم الفرد أمام نفسه بتعليم نفسه، والتعرض إلى خبرات تصقل إمكاناته وتحقق له المتعة، وهذا الالتزام ينطوي على شعور الفرد بالمسئولية أمام نفسه وأمام مجتمعه للتعلم.

ب- الالتزام الاجتماعي بالتعلم Social Commitment learning

وهنا يكون المجتمع ملتزمًا بإتاحة فرص التعليم والتعلم لأبنائه. كما أن الأفراد يشاركون بعضهم بعضًا لخبرات التعلم، ويشجع الفرد غيره على التعلم؛ شعورًا منه بأن تعلم الآخرين يمثل سعادة وفائدة له، وفائدة للمجتمع.

ج- احترام تعلم الآخرين Respecting Others Learning:

يحرص المتعلم على مراعاة حقوق غيره في التعلم مدى الحياة، تعلمًا حرًّا دون قيود.

د- احترام الحقيقة Respecting facts:

يحترم المتعلم وفقًا لهذا المبدأ وجهات نظر الآخرين، متى استندت هذه الآراء إلى الدليل الموضوعي والمصدر الموثوق.

إن ما سبق يوضح، أن التعلم مدى الحياة هو مفهوم متغير تبعًا للعصر الذي نعيشه، فهو مفهوم يتماشى مع التحديات التي نواجهها، ويتوافق مع المهارات الجديدة التي يجب أن نكتسبها، ويتلاءم مع معطيات الحياة ويواكبها؛ لذا ينبغي أن يكون التعلم مدى الحياة متاحًا لكل من يحتاجه، حتى نستطيع أن نحقق الأهداف التنموية للمجتمع.

ثالثًا ـ الفرق بين التعليم التقليدي والتعلم مدى الحياة:

إن نموذج التعلم مدى الحياة يمكِّن المتعلمين من اكتساب مزيد من المهارات الجديدة التي يتطلبها اقتصاد المعرفة، إضافة إلى المزيد من المهارات الأكاديمية التقليدية، أما أنظمة التعليم التقليدية التي يكون فيها المعلم المصدر الوحيد للمعرفة فلا تستطيع إعداد الناس وتجهيزهم ليعملوا ويعيشوا في ظل اقتصاد المعرفة، لذا فهناك فرق واضح بين التعليم التقليدي والتعلم مدى الحياة يمكن توضيحه كما يلي [39]:

جدول (2) الفرق بين التعليم التقليدي والتعلم مدى الحياة.

التعليم التقليدي	التعلم مدى الحياة
• المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة. • يتلقى المتعلمون المعرفة من المعلم.	• التربويون مرشدون لمصادر المعرفة. • يتعلم الطلاب بالعمل والفعل. • يتعلم الناس في مجموعات ومن

• يعمل الطلاب وحدهم. • تعطى الاختبارات؛ حتى يتقن الطلاب مجموعة من المهارات للوصول للتعلم اللاحق. • يقوم جميع المتعلمون بالشيء ذاته. • يتلقى المعلمون تدريبًا أوليًّا، وتدريبًا خلال الخدمة. • يحدد الطلاب المتميزين، ويسمح لهم بمتابعة تعليمهم.	بعضهم بعضًا. • يستخدم التقويم لتوجيه إستراتيجيات التعليم، وتحديد طرق ومسارات التعلم المستقبلي. • يطور التربويون ويعدون خططًا للتعلم المتفرد. • التربويون هم متعلمون مدى الحياة، والتدريب الأولي والتنمية المهنية المستمرة يرتبطون معًا مع بعضهم بعضًا. • تتاح فرص التعليم للناس طوال الحياة.

(المصدر: البنك الدولي، 2008).

يتضح من الجدول السابق، أن التعلم مدى الحياة قد تخطى حدود الزمان والمكان؛ لكي يسمح للجميع بامتلاك الفرصة للتعلم، كما أنه تخطى حدود التنظير، ليصل إلى التطبيق والعمل الفعلي، بالإضافة إلى أنه لا يفرق بين طالب متميز وطالب ضعيف كما في التعليم التقليدي؛ بل إنه يعطي الحق في التعليم للجميع، مهما كانت أعمارهم أو إمكانياتهم أو قدراتهم.

رابعًا ـ مبررات الأخذ بالتعلم مدى الحياة:

هناك مبررات منطقية وواقعية تدعونا للاهتمام بالتعلم مدى الحياة، ومن أهم هذه المبررات ما يلي [40]:

1- القصور والعجز في الأنظمة التربوية التقليدية:

إن الأنظمة التربوية التقليدية الحالية تعاني من مظاهر نقص شديد تقلل من قدرتها على إعداد الأفراد لحياة منتجة فعالة في وجه تحديات العصر. ومن بين هذه النواقص، قصر التعليم على المراحل المبكرة من حياة الإنسان، وإغفال مراحل الحياة اللاحقة والتركيز الكبير على معرفة الحقائق على حساب الاتجاهات والمثل والقيم، وطغيان التمدرس على حساب التعليم من الحياة وخارج جدران المدرسة، والانفصال ما بين التربية والحياة.

2- التغييرات المتسارعة في الثقافة والاقتصاد والمعرفة:

إن التغيير السريع في مجال التكنولوجيا والاقتصاد والعلوم، والتضخم الحادث في مجال المعرفة، وتنوع الخبرات وسرعة امتلاكها، وتأثير تيارات التغيير المتسارع في طبيعة الحياة؛ قد أدى إلى ضرورة التفكير الجدِّي في منظومة وشبكات التعلم غير النظامي لمواجهة هذه التحديات بأساليب علمية معينة، تمكن الأفراد من تحقيق ذاتهم والتغلب على إشكالياتهم.

3- التغييرات العالمية ورياح التغيير:

إن التغييرات العالمية المتسارعة في مجال الاقتصاد والسياسة والاتصال والتقنية أدت إلى تغييرات جذرية على الساحة الدولية، هذه التغييرات المتسارعة شئنا أم أبينا تفرض على الأفراد أن يتكيفوا ويعيدوا التكيف مع هذه الأوضاع في بيئتهم.

4- القضاء على إشكالية الأمية:

إن امتلاك الأميين للحد الأدنى من المهارات والقدرات الحسابية والقرائية والثقافية هي المفتاح الأساسي لعوالم التعليم المستمر، ودونها لا يمكن أن يكون للأميين أي دور يذكر ضمن منظومة التربية المستمرة التي نسعى لتوطينها وتحقيقها في أنظمتنا العربية، ومن هذا المنطلق ينبغي إيلاء عناية خاصة وجادة لهذه المسألة، ووضع خطط قومية؛ لاستئصال هذه الآفة من جسد الأمة

العربية، لذا يجب أن تنطلق برامج محو الأمية من التصورات الحاكمة لفلسفة التعلم مدى الحياة.

إن مبررات الأخذ بالتعلم مدى الحياة تزداد عامًا بعد عام بزيادة التحديات التي نواجهها في هذا العصر، ومع زيادة الاهتمام بهذا المفهوم ظهرت مفاهيم أخرى على الساحة، مثل: مدن التعلم، ومناطق التعلم، ... وغيرها.

ويشير أوسبورن Osborne وآخرون إلى أن الاهتمام بالتعلم مدى الحياة قد ظهر في الآونة الأخيرة، وأن هناك العديد من البلدان جعلت هذا المفهوم أساس للتطوير والإصلاح التعليمي بها. وقد اعتمدت هذه الدول بعض الأساليب العملية والواقعية لتنفيذه، وأنه بمرور الوقت ظهرت عدد من المصطلحات التي تشير إلى مفهوم التعلم على أساس جغرافي، مثل: مدن التعليم، ومناطق التعلم، ومدن التعلم، وأن غالبية الأدبيات تميل إلى استخدام مصطلح مدن التعلم ومناطق التعلم مع التبادل في المعنى بين المدينة والمنطقة في الكثير من الأحيان، وأشاروا إلى أن المصطلح المستخدم مهما كان؛ فإنه في الأساس وسيلة لبناء مجتمع التعلم [41].

ولقد عقد مؤتمر عن مدن التعلم في بكين في أكتوبر عام 2013م وكانت حصيلة المؤتمر إعلانًا بشأن بناء مدن التعلم، وأوضح المؤتمر أن السمات الرئيسية لمدن التعلم تقوم على ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في:

- التركيز على فوائد أشمل للتعلم، مثل: تعزيز النماء الشخصي، والتماسك الاجتماعي، والتنمية الاقتصادية، والازدهار الثقافي للمجتمع.
- التأكيد على جوانب مختلفة للتعلم تساهم في بناء مدينة التعلم، وهي: التعلم للعمل، والتعلم في الأسرة والمجتمعات، والاهتمام بالتعليم العالي، وضمان الجودة، واستخدام تقنيات التعليم الحديثة، وتطوير ثقافة نابضة بالحياة؛ للوصول إلى التعلم مدى الحياة.

- إدراك الشروط الأساسية لبناء مدن التعلم، وهي: الإرادة السياسية، والالتزام، والقيادة الفعالة، والشراكة بين القطاعات، وتعبئة الموارد واستخدامها [42].

كما سلط مؤتمر بكين الضوء على بعض النماذج الناجحة مثل مؤشر التعلم المركب الكندي، وأوصى بضرورة تتبع هذا النموذج والاستفادة منه، وتتبع نهجه الذي يقوم على جمع البيانات وتحليلها بطريقة إحصائية، فالمدن التي تستخدم هذا المؤشر تعرف بمدن التعلم، والتي تمتاز بالرفاهية الاقتصادية والاجتماعية وجودة التعلم [43].

وبهذا ظهر الاهتمام بالتعلم مدى الحياة من خلال مؤتمر بكين وغيره من المؤتمرات التي ركزت على دور التعلم مدى الحياة في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وضرورة تصميم وبناء مؤشرات مركبة؛ لقياس التعلم مدى الحياة، مثل: مؤشر التعلم المركب والذي يعتبر نموذجًا يحتذى به؛ نظرًا لشموليته على الأبعاد الأربعة للتعلم مدى الحياة، ولهذا تعرض الخطوة التالية بالتفصيل أسس وخطوات بناء هذا المؤشر.

الخطوة الثالثة ـ الأسس النظرية لمؤشر التعلم المركب:

أولا: تعريف مؤشر التعلم المركب:

سبق تعريف مؤشر التعلم المركب الكندي بأنه: مقياس سنوي يوضح مدى تقدم كندا في التعلم مدى الحياة، وهو مقياس مبنى على مجموعة من المؤشرات الإحصائية التي تعكس عدة طرق للتعلم بكندا سواء في المدرسة أو المنزل أو العمل أو داخل المجتمع.

ويتضح من هذا المفهوم أن مؤشر التعلم المركب يقيس ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد وهي ظاهرة التعلم مدى الحياة، ونظرًا لأن التعلم ليس له مكان أو زمان محدد؛ لذا لا يمكن اللجوء إلى المؤشرات الفردية لقياس هذه الظاهرة المعقدة ولهذا "تزايد الاهتمام بالمؤشرات المركبة في العصر الحالي؛ وذلك

لكونها أداةً مهمةً، تساعد المجتمعات على تحديد أولوياتها، وفهم ظروفها الاجتماعية والاقتصادية، وتحديد مناطق القوة والضعف بها، كما أن قوة المؤشرات المركبة تكمن في قدرتها على وضع إطار تحليلي متكامل، وتقديم الصورة بشكل شامل؛ فهي قادرة على تحليل النظم المعقدة ومتعددة الأبعاد، ووضعها في صورة إحصائيات موجزة؛ مما يسهل الأمر على الأطراف المعنية في اتخاذ قرارات إيجابية ومفيدة"[44]. وبالنسبة للنظام التعليمي "فلا يمكن للمؤشرات الفردية والمجزئة أن تقدم معلومات مفيدة عن الأوضاع التعليمية المختلفة، في حين أن المؤشرات المركبة هي الأكثر إفادة في قياس متغيرات أداء النظام التعليمي"[45].

ولقد كان هناك اهتمامًا ملحوظًا من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بالمؤشرات المركبة؛ لكونها أداة فعالة للتقييم سواء دوليًّا أو محليًّا، ويمكن استخدامها في مجالات عديدة، مثل: البيئة، والسياسة، والاقتصاد، والمجتمع، ... وغيرها، كما يمكن استخدامها في عقد مقارنات بين الدول؛ لذا أصدرت المنظمة عام 2008م كتيبًا إرشاديًّا، يوضح خطوات بناء المؤشرات المركبة [46].

ولكي ندرك كيفية تصميم وبناء مؤشر التعلم المركب فإنه يجب أن نتطرق أولًا إلى المؤشرات المركبة بوجه عام من حيث عيوبها ومميزاتها، وخطوات بنائها، ثم سنتطرق أيضًا إلى مكونات وركائز مؤشر التعلم المركب، وهذا ما سنوضحه في المحاور القادمة.

ثانيًا ـ مميزات وعيوب المؤشرات المركبة:

إن بناء مقياس متعدد الأبعاد فن كما هو علم، فهذه المؤشرات لها مميزات وعيوب ينبغي معرفتها، كما أن لها تسلسل مثالي وخطوات محددة في بنائها ولكل خطوة أهمية خاصة، كما أن الترابط بين العملية بأكملها على نفس القدر من الأهمية؛ لأن الاختيارات الموجودة في الخطوة الواحدة لها آثار مهمة

على الخطوات اللاحقة [47]، أما عن مميزات وعيوب المؤشرات المركبة فهي كما يلي:

أ- مميزات المؤشرات المركبة [48]:

- يمكن أن تلخص القضايا المعقدة أو متعددة الأبعاد؛ لدعم صناع القرار.
- أسهل في ترجمتها وتفسيرها عن محاولة إيجاد اتجاه عام مشترك لبعض المؤشرات الفردية المنفصلة.
- تيسر عملية تصنيف وترتيب الدول.
- يمكنها تقييم تقدم الدول في بعض القضايا المعقدة بمرور الوقت.
- كمية المعلومات التي يتم الحصول عليها من المؤشرات المركبة أكثر بكثير من المعلومات التي يتم الحصول عليها باستخدام نفس العدد من المؤشرات الفردية.
- تضع قضايا أداء الدولة وتقدمها في قلب الساحة السياسية.
- تيسر التواصل مع الجمهور، وتعزز من المساءلة.
- تقيس قضايا معقدة بطريقة نموذجية، والتي لا يمكن استيعابها بواسطة المؤشرات الفردية.

ب- عيوب المؤشرات المركبة [49]:

- يمكن أن ترسل رسائل سياسية مضللة إذا لم يتم بناؤها بالشكل الصحيح.
- قد يساء استخدامها إذا كانت عملية بنائها لا تتسم بالشفافية.
- في بعض الأحيان يصعب اختيار المؤشرات الفرعية، وتحديد الأوزان المناسبة لها.

- قد تؤدي إلى رسم سياسات غير مناسبة؛ إذا تم إهمال أحد الأبعاد التي يصعب قياسها.

ثالثًا ـ الخطوات الأساسية لبناء المؤشرات المركبة:

إن لجوء العديد من الدول للمؤشرات المركبة يرجع إلى عدم كفاية المؤشرات الجزئية أو الفردية في الإحاطة بحجم الظواهر المركبة والمعقدة غير الملموسة ؛ لذا فقد تم الاتجاه نحو تطوير مؤشرات مركبة، تتكون من جملة من المؤشرات الجزئية التي يعتقد أنها تحيط بأغلب الأبعاد المكونة لهذه الظواهر المعقدة، ومع الزمن فقد أصبحت المؤشرات المركبة كثيرة التداول والاستخدام في الأدبيات الاقتصادية، وتؤخذ على أنها قياسات يعتد بها في تحديد الظواهر المعقدة(50)، ولكن إذا كانت هذه المؤشرات كثيرة التداول الآن فهل هذا يعنى أن بناء هذه المؤشرات أمر سهل وبسيط؟

إن بناء مؤشرات مركبة جيدة يمكن الاعتماد عليها والوثوق في نتائجها ليس عملية سهلة، فهناك خطوات أساسية لبناء تلك المؤشرات المركبة، تعتمد على الأساليب الإحصائية، ويمكن توضيح خطواتها الأساسية فيما يلي (51):

1- بناء الإطار النظري Building A theoretical Framework:

أولى خطوات تكوين المؤشر المركب هي بناء الإطار النظري الذي لا بد أن يعطى للقارئ توضيحًا وفهمًا جيدًا لما يراد قياسه بواسطة المؤشر المركب، إذ يعتبر بناء إطار نظري جيد بمثابة نقطة البداية لإنشاء مؤشر مركب جيد؛ لذلك يجب تحديد المفاهيم، وتحديد المجموعات الثانوية بوضوح، ووضع المعايير التي يتم على أساسها اختيار المؤشرات الفرعية.

2- اختيار المؤشرات الفرعية Selecting the Sub-Indicators:

يلي خطوة بناء الإطار النظري اختيار عدد من المؤشرات الفرعية لبناء المؤشر المركب، ولا بد أن يتم اختيار المؤشرات الفرعية بعناية؛ لتكون ملائمة

للدراسة، وأن تتوافر بياناتها في وقت مناسب لعمل الدراسة، فقد يحد عدم توافر البيانات الملائمة من قدرة المستخدم على بناء مؤشر مركب سليم.

3- المعالجة الأولية للبيانات: Preliminary Data Treatment

والتي تتضمن تقدير البيانات المفقودة والتأكد من جودة البيانات الأساسية وتهتم هذه الخطوة بمعالجة البيانات التي تدخل في تركيب المؤشر المركب، فتعتمد قدرة المؤشر في عرض مفاهيم متعددة الأبعاد بطريقة جيدة على جودة مكوناته ودقتها، ولكن غالبًا ما توجد بعض البيانات المفقودة إما بشكل عشوائي أو بشكل غير عشوائي، وبالتالي لا بد من تقدير هذه البيانات المفقودة من خلال أحد ثلاث طرق رئيسية تتمثل في: حذف المفردة، والتقدير الفردي للبيانات، والتقدير المتعدد.

4- التطبيع Normalization:

تهتم هذه الخطوة بتوحيد المقاييس ففي حالة وجود اختلاف بين وحدات قياس المؤشرات الفرعية المكونة للمؤشر المركب، يجب في هذه الحالة توحيد هذه المقاييس لتجنب تجميع مقاييس مختلفة في مؤشر مركب واحد، وذلك يتم باستخدام طرق التطبيع المختلفة مثل الترتيب Ranking، والمعيارية Standardization، وغيرها من الطرق، إلا أنه يجب الحذر عند اختيار الوسيلة المناسبة للتطبيع.

5-الأوزان الترجيحيةWeightings :

تعتبر بؤرة الاهتمام الأساسية عند بناء المؤشر المركب هي تجميع الأبعاد المختلفة للظاهرة محل الاهتمام في مؤشر مركب واحد يحتوي على أكبر قدر من المعلومات؛ مما يتطلب استخدام الأوزان الترجيحية، وتوجد العديد من الطرق المستخدمة لتقدير الأوزان مثل استعمال الأوزان المتساوية، أو بناء

الأوزان وفقًا لنماذج إحصائية، أو الاستعانة بالخبراء لوضع الأوزان، وغيرها من الطرق الأخرى.

6- التجميع Aggregation:

تعتبر مرحلة التجميع هي المرحلة المرتبطة بشدة بمرحلة وضع الأوزان، وهي التي يتم خلالها البناء الفعلي للمؤشر المركب، ويوجد أساليب عدة لتجميع المؤشرات الفرعية كالتجميع الخطي والهندسي وتحليل المعايير المتعددة.

7- تحليل عدم التأكد والحساسية: Uncertainty Analysis and Sensitivity

نظرًا لأنه من الملاحظ أن بناء المؤشرات المركبة يستلزم وجود العديد من التقديرات الشخصية كما في اختيار المؤشرات الفرعية، واختيار طريقة التطبيع، وطرق الوزن والتجميع؛ فإنه يمكن الطعن في قوة المؤشرات المركبة ومضمونها، ولذلك يجب أن يتم استخدام توليفة من تحليلي عدم التأكد والحساسية لقياس قوة المؤشر المركب ولتحسين شفافيته.

8- العرض البياني Visualization:

بعد الانتهاء من جميع خطوات بناء المؤشر المركب، تأتي الخطوة الأخيرة وهي عرض هذا المؤشر على المستخدمين، والتي يجب أن تتم بشكل يمكن من خلاله توصيل صورة دقيقة وسهلة لمتخذي القرار.

وتوضح Saisana هذه الخطوات بشكل مفصل، وأهمية كل خطوة منها لدى القائم على بناء المؤشر كما هو موضح في الجدول التالي [52]:

جدول (1) خطوات بناء المؤشر المركب.

الخطـوة	في نهاية هذه الخطوة على القائم على بناء المؤشر أن يكون:
بناء الإطار النظري: بعد بناء إطار نظري سليم هو الأساس لاختيار وتجميع المتغيرات في مؤشر مركب ذي معنى في ظل مبدأ الكفاءة للغرض (من المتوقع مشاركة الخبراء وأصحاب الشأن في هذه الخطوة)	• لديه تعريف وفهم واضحان للظاهرة متعددة الأبعاد؛ ليمكن قياسها. • لديه هيكل متداخل من مجموعات فرعية لهذه الظاهرة (إذا لزم الأمر). • لديه قائمة لمعايير اختيار المتغيرات الأساسية، على سبيل المثال، المدخلات والمخرجات والعملية.
اختيار البيانات: يجب أن تقوم على: صحة التحليل، وقابلية القياس، والتغطية الجغرافية وعلاقة المؤشرات بالظاهرة التي يجري قياسها، وكذلك علاقتها ببعضها بعضًا. ويجب وضع استخدام متغيرات الوسيط في عين الاعتبار عند قلة البيانات (من المتوقع مشاركة الخبراء وأصحاب المصلحة في هذه الخطوة).	• قد تحقق من نوعية المؤشرات المتاحة. • قد ناقش نقاط القوة والضعف في كل مؤشر تم اختياره. • قد أعد جدولًا ملخصًا عن خصائص البيانات، على سبيل المثال، الإتاحة (عبر الدولة والوقت)، والمصدر، والنوع (صلب أو لين أو مدخلات أو مخرجات أو العملية).

معالجة البيانات: يتكون هذا الإجراء من: - إدخال البيانات المفقودة (مثل البيانات المنفردة أو التعويض بالمتوسط). - فحص ما إذا كانت بيانات متطرفة (حيث قد تصبح مقاييس غير مرغوبة). - استخدام لوغاريتمات بعض قيم المؤشرات. - تحويل بيانات منحرفة بدرجة كبيرة (على سبيل المثال، الجذر التربيعي أو اللوغاريتمات).	• لديه مجموعة بيانات كاملة دون قيم مفقودة. • لديه مقياس لمصداقية كل قيمة منسوبة تسمح بتقييم أثر التعويض على نتائج المؤشر المركب. • قد ناقش وجود القيم المتطرفة في مجموعة البيانات. • قد أجرى تعديلات القياس، إذا لزم الأمر. • قد حول المؤشرات، إذا لزم الأمر.
التحليل متعدد المتغيرات: يجب استخدامه لدراسة الهيكل العام لمجموعة البيانات وتقييم مدى ملاءمته، وتوجيه الاختيارات المنهجية اللاحقة (على سبيل المثال، الترجيح والتجميع).	• قد فحص الهيكل الأساسي للبيانات، إلى جانب البعدين الرئيسيين، وهما: المؤشرات الفردية والدول (عن طريق وسائل مناسبة متعددة المتغيرات، مثل: تحليل المركبات الأساسية، والتحليل العنقودي). • قد حدد مجموعة من المؤشرات المتشابهة "إحصائيًا" وقدم تفسيرًا للنتائج.

	• قد قارن هيكل مجموعة البيانات الموجه إحصائيًا إلى الإطار النظري، وناقش الفروقات النهائية.
التطبيع: يجب تنفيذه لتقديم متغيرات قابلة للمقارنة.	• قد اختار إجراء (إجراءات) تطبيع مناسبة بشأن الإطار النظري، وخصائص البيانات.
الترجيح والتجميع: يجب إجراءهما على نسق الإطار النظري الأساسي.	• قد اختار إجراء (إجراءات) الترجيح والتجميع المناسبة بخصوص الإطار النظري. • قد ناقش إذا كان يجب السماح بقابلية التعويض بين المؤشرات.
تحليل الحساسية وعدم التأكد: يجب إجراءه لتقييم سلامة المؤشر المركب بخصوص: آلية تضمين أو استبعاد المؤشر، ومخطط التطبيع وتعويض البيانات المفقودة، واختيار الأوزان وطريقة التجميع.	• قد وضع في عين الاعتبار الأساليب المنهجية البديلة لبناء المؤشر، والتصورات المفاهيمية البديلة. • قد حدد مصادر عدم التأكد في تطوير المؤشر المركب والنتائج والأوضاع المركبة مع حدود الثقة. • قد أجرى تحليل الحساسية للاستنتاج (الافتراضات)، مثل توضيح ما هي مصادر عدم التأكد الأكثر تأثيرًا في تحديد النتائج ـ الأوضاع.
العلاقة بالمؤشرات الأخرى يجب	• قد ربط المؤشر المركب بظواهر

إجراؤها لربط المؤشر المركب (أو أبعاده) بالمؤشرات (بسيطة أو مركبة) الموجودة، بالإضافة إلى تحديد الروابط من خلال الانحرافات.	قابلة للقياس ذات صلة وحساب تباينات المؤشر المركب كما هو محدد من خلال تحليل الحساسية. • قد وضع تصورات بشأن النتائج معتمدة على البيانات. • قد أجرى اختبارات السببية (إذا كانت بيانات السلاسل الزمنية متاحة).
تفكك المؤشرات الأساسية: يجب توفيره للكشف عن الدوافع الرئيسية للأداء الجيد ـ السيئ. الشفافية هي أساس التحليل الجيد وصنع السياسات.	• قد حلل أداء الدولة على مستوى المؤشر؛ للكشف عن السبب الكامن وراء نتائج المؤشر المركب. • قد أجرى اختبارات السببية (إذا كانت بيانات السلاسل الزمنية متاحة). • قد أجرى تحليل المسار؛ لتحديد ما إذا كان يسيطر عدد صغير من المؤشرات على نتائج المؤشر المركب، أكثر مما ينبغي، وكذلك قد وضح الأهمية النسبية لمكونات المؤشر المركب الفرعية.
تصور النتائج:	• قد حدد مجموعة مترابطة من الأدوات للعرض على الجمهور

يجب أن يحظى هذا الإجراء بالاهتمام المناسب، فيستطيع الفرد من خلال هذه الخطوة التعرف على نتائج المؤشر وتفسيرها.	المستهدف. • قد اختار تقنية التصور التي تنقل معظم المعلومات. • قد تصور نتائج المؤشر المركب بطريقة واضحة ودقيقة.

المصدر: (Michaela Saisana, 2008).

أوضح الجدول السابق الخطوات الأساسية لبناء أي مؤشر مركب، وهذه الخطوات كانت الأساس أيضًا في بناء مؤشر التعلم المركب، والذي يهدف إلى قياس ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد وهي ظاهرة التعلم مدى الحياة، وطبقًا للخطوات السابقة نجد أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين نظام المؤشر والإطار المفاهيمي الذي يتضمنه، ويظهر ذلك بوضوح في مكونات وركائز مؤشر التعلم المركب، وهو ما تتناوله الدراسة في محورها التالي.

رابعًا ـ مكونات وركائز مؤشر التعلم المركب:

إن مؤشر التعلم المركب هو المؤشر الأول من نوعه في العالم؛ فيعتبر هذا المؤشر بمثابة أداة قياس مهمة، يمكن عن طريقها توضيح كيفية التعلم من حياة الناس من خلال عدة مراحل يمر بها الفرد في حياته سواء كان التعلم من: المدرسة، أو المنزل، أو العمل، أو المجتمع، ولقد قام مركز البحوث المشتركة التابع للمفوضية الأوروبية بتقييم هذا المؤشر، وأوضحت عملية التقييم والمراجعة، أن مؤشر التعلم المركب مؤشر دقيق وقوي؛ إذ يقيس مدى التقدم في التعلم مدى الحياة، فهو يتخطى ما يحدث في الفصول الدراسية التقليدية، ليصل إلى المعارف والمهارات والقيم التي يمر بها الفرد في مراحل حياته المختلفة من الطفولة، وحتى مرحلة النضج [53].

والتعلم مدى الحياة له طبيعة خاصة؛ فهو نتاج العديد من القرارات والسياسات والخيارات الفردية التي لا يمكن أن تقوم بها وزارة واحدة أو أي سلطة أخرى، ولهذا فإن إجراء تقييم لظروف التعلم مدى الحياة يكون تقييمًا محليًّا وليس على مستوى الدولة، وعلى الرغم من أن وضع التعلم مدى الحياة بظروفه المعقدة في مقياس واحد ليس أمرًا هينًا؛ فهو يواجه العديد من التحديات أهمها: جودة البيانات، واختيار المؤشرات، ومعالجة البيانات،... وغيرها إلا أنه إذا تم تصميم المؤشر بشكل صحيح فإن ذلك سوف يسفر في النهاية عن أداة تقييم قوية وقادرة على جمع الظروف المجتمعية الموجودة داخل وحدة جغرافية واحدة، كما ستسمح بعقد مقارنات بين الزمان والمكان، وتوفير الفرصة لمراقبة التغييرات والتعرف على المشكلات والمساهمة في تحديد الأولويات وصياغة السياسات(54).

ويرتكز مؤشر التعلم المركب على أبعاد التعلم الأربعة التي أوصت بها اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين بقيادة جاك ديلور، وهي (55):

- تعلم لتكون:

ويتضمن هذا البعد التطور الحادث في: جسم، وعقل، وروح الفرد، كما يشمل الإبداع والاكتشاف الشخصي والذي يمكن اكتسابهم من خلال: القراءة، واستخدام الإنترنت، والأنشطة؛ كالرياضة، والفنون.

(التعلم الذي يتعلق بالتنمية الشخصية والإبداع)

- تعلم لتعرف:

ويتضمن هذا البعد تطور المهارات والمعارف، والتي يتم توظيفها في مجالات: القراءة، والكتابة، والحساب، والتفكير النقدي والمعرفة العامة.

(التعلم القائم على المؤسسات التعليمية بشكل أساسي)

- تعلم لتعمل:

ويشمل هذا البعد اكتساب المهارات التطبيقية المرتبطة بالنجاح المهني، مثل: التدريب على الكمبيوتر، والتدريب الإداري، والتمهين.

(التعلم المتعلق بالعمل والمهارات المهنية)

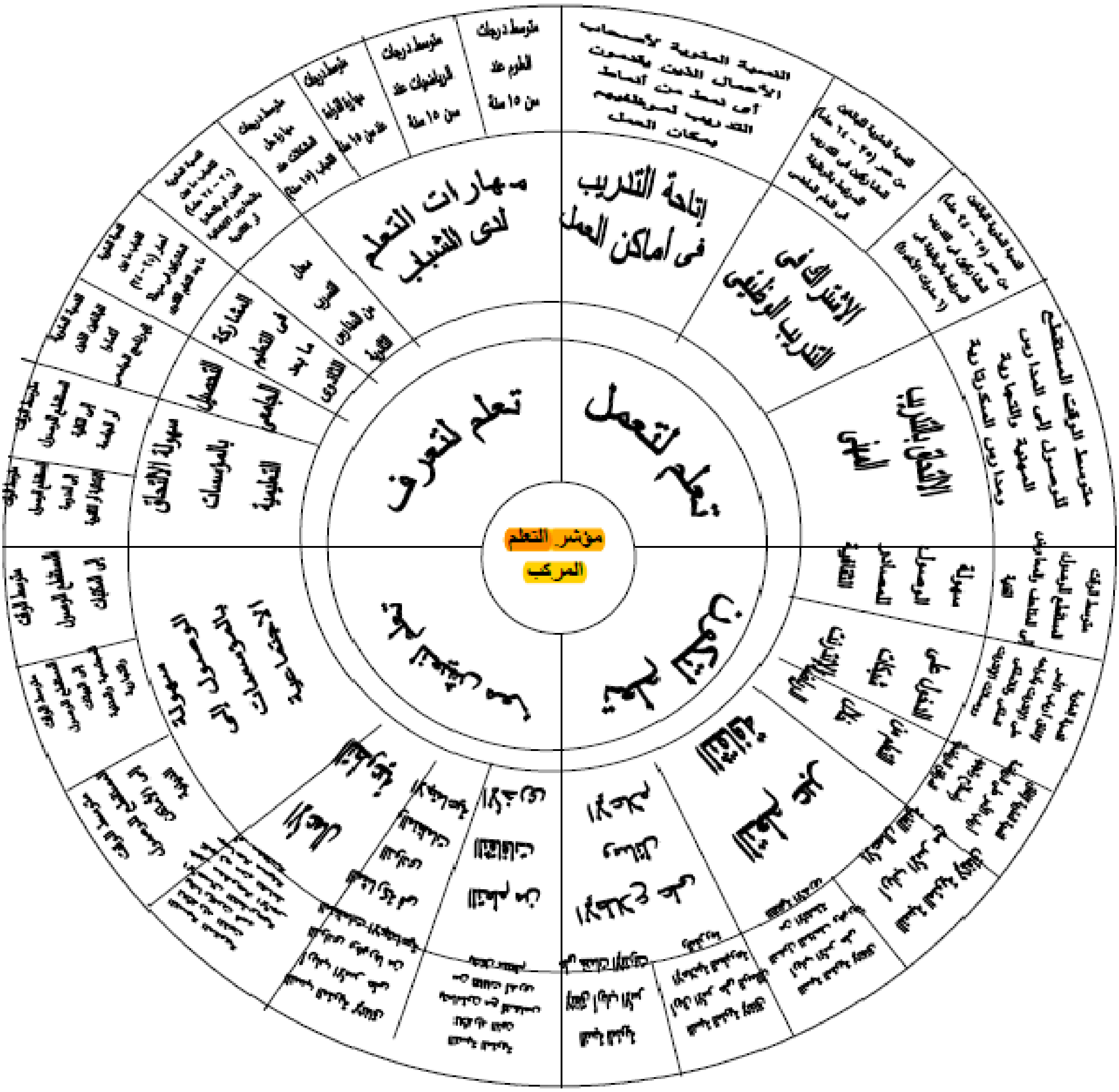
- تعلم لنعيش معًا:

ويتضمن هذا البعد قيم: الاحترام، والاهتمام بالآخرين، وتعزيز المهارات الاجتماعية والشخصية، وتقدير التنوع.

(التعلم الذي يتعلق بالتماسك الاجتماعي والمشاركة في المجتمعات)

وتعتبر هذه الأبعاد الأربعة هي المؤشرات الرئيسية للمؤشر المركب ويندرج تحتها مجموعة من المؤشرات الأخرى القابلة للقياس، ويصل مجموع هذه المؤشرات إلى 17 مؤشرًا و 25 إجراءً لتقييم التعلم مدى الحياة، وهذه المؤشرات تعكس الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي تحدث في عدة سياقات على مستوى دورة حياة الفرد بأسرها، ولكي تكون نتائج المؤشر دقيقة؛ فإن ذلك يعتمد على: جودة البيانات، واختيار المتغيرات، وصقل ووزن تلك المتغيرات، ومصادر البيانات ومدى تمتعها بالمصداقية، لذا ينبغي أن يتم جمع البيانات بطريقة منظمة، وأن تكون البيانات موثوقة، ومترابطة ومحلية ومتاحة على المستوى الإقليمي[56].

ويمكن توضيح مؤشر التعلم المركب ومكوناته في الشكل التالي [57]:



(المصدر: Canadian Council on Learning, 2010).

ويظهر في الشكل السابق المؤشرات الرئيسية والفرعية وإجراءات التقييم والتي يمكن توضيحها كما يلي:

1- مؤشر رئيسي "تعلم لتعرف"، ويشمل المؤشرات الفرعية التالية:

أ-"مهارات التعلم لدى الطلاب" ويشمل الإجراءات التالية:

- متوسط درجات العلوم للطلاب في سن 15 سنة.
- موسط درجات الرياضيات للطلاب في سن 15 سنة.
- متوسط درجات مهارة القراءة للطلاب في سن 15 سنة.
- متوسط درجات مهارات حل المشكلات عند الطلاب في سن 15 سنة.

ب-"معدل التسرب من المدارس الثانوية"، ويشمل الإجراء التالي:

- النسبة المئوية للشباب ما بين (20 – 24 عامًا) الذين لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية أو الثانوية.

ج-"المشاركة في التعليم ما بعد الثانوي" ويشمل الإجراء التالي:

- النسبة المئوية للشباب ما بين (20 – 24 عامًا) المشتركين في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي.

د-"التحصيل الجامعي"، ويشمل الإجراء التالي:

- النسبة المئوية للبالغين الذين أكملوا البرنامج الجامعي.

هـ-"سهولة الوصول إلى المؤسسات التعليمية"، ويشمل الإجراءات التالية:

- متوسط الوقت المستقطع للوصول إلى الكلية أو الجامعة.
- متوسط الوقت المستقطع للوصول إلى المدرسة الابتدائية أو الثانوية.

2- مؤشر رئيسي "تعلم لتعمل"، ويشمل المؤشرات الفرعية التالية:

أ-"إتاحة التدريب في أماكن العمل"، ويتضمن الإجراء التالي:

- النسبة المئوية لأصحاب الأعمال الذين يقدمون أي نمط من أنماط التدريب لموظفيهم في مكان العمل.

ب- "الاشتراك في التدريب الوظيفي"، ويشمل الإجراءات التالية:

- نسبة البالغين من عمر (25 – 64 عامًا) المشاركين في التدريب المرتبط بالوظيفة في العام الماضي.
- نسبة البالغين من عمر (25 – 64 عامًا) المشاركين في التدريب المرتبط بالوظيفة (في الست سنوات الأخيرة).

ج-"الالتحاق بالتدريب المهني"، ويتضمن الإجراء التالي:

- متوسط الوقت المستقطع للوصول إلى المدارس المهنية والتجارية ومدارس السكرتارية.

3- مؤشر رئيسي "تعلم لتكون"، ويشمل المؤشرات الفرعية التالية:

أ-"سهولة الوصول للمصادر الثقافية"، ويشمل الإجراء التالي:

- متوسط الوقت المستقطع للوصول إلى المتاحف والمعارض الفنية.

ب-"الدخول على شبكات الإنترنت"، ويشمل الإجراء التالي:

- نسبة إنفاق أرباب الأسر على الإنترنت بأنواعه السلكي واللاسلكي وخطوط الاشتراك.

ج-"التعلم من خلال الرياضة"، ويشمل الإجراء التالي:

- نسبة إنفاق أرباب الأسر على الرياضة، وإصلاح وتجديد المرافق الرياضية.

د-"التعلم عبر الثقافة"، ويشمل الإجراءات التالية:

- نسبة إنفاق أرباب الأسر على الأعمال الفنية.
- نسبة إنفاق أرباب الأسر على الدخول للمتاحف وغيرها من الأنشطة الثقافية الأخرى.

هـ-"الاطلاع على وسائل الإعلام"، ويشمل الإجراءات التالية:

- النسبة المئوية لإنفاق أرباب الأسر على الوسائل الإعلامية المطبوعة والمقروءة.
- النسبة المئوية لإنفاق أرباب الأسر على خدمات الإنترنت.

4- مؤشر رئيسي "تعلم لنعيش معًا"، ويشمل المؤشرات الفرعية التالية:

أ-"التعلم من الثقافات الأخرى"، ويتضمن الإجراء التالي:

- نسبة الأفراد الذين يتعاملون مع أشخاص من ثقافات أخرى بشكل منتظم.

ب-"المشاركة في النوادي والمنظمات الاجتماعية"، ويتضمن الإجراء التالي:

- نسبة إنفاق أرباب الأسر على النوادي وغيرها من المنظمات الاجتماعية.

ج-"الأعمال التطوعية"، وتتضمن الإجراء التالي:

- نسبة الأفراد الذين يشاركون في الأعمال التطوعية غير مدفوعة الأجر كجزء من نشاط جماعة معينة أو منظمة.

د-"سهولة الوصول إلى المؤسسات الاجتماعية"، وتتضمن الإجراء التالي:

- معدل المسافة إلى أقرب الأماكن الدينية.

- معدل المسافة إلى أقرب المنظمات المهنية والمدنية والاجتماعية.
- معدل المسافة إلى أقرب مكتبة.

وعند وضع الركائز الأربعة لمؤشر التعلم المركب، كان هناك اهتمامًا بالغًا بتحديد النتائج الاجتماعية والاقتصادية المحتملة، والتي يمكن أن تتأثر بالظروف المتغيرة للتعلم، وتمثلت النتائج الاجتماعية في: (محو أمية الكبار، وصحة السكان، ومشاركة الناخبين، وتنمية الطفل)، بينما تمثلت النتائج الاقتصادية في (الدخل، ومعدل البطالة)، وتم تحديد الأهمية النسبية لكل مقياس من مقاييس مؤشر التعلم المركب بناء على العلاقة بين التعلم والفوائد الاجتماعية والاقتصادية، وباستخدام المدخل الإحصائي تحسب قوة معامل الارتباط لكل مقياس؛ لضمان أن المؤشر ذو علاقة وطيدة بالنواتج الاجتماعية والاقتصادية، ولهذا فإن درجة المؤشر العالية لا تعني فقط توافر أجواء التعلم داخل هذا المجتمع؛ وإنما تعني أيضًا أن هذا المجتمع ناجحً اجتماعيًّا واقتصاديًّا[58].

وتوضح Saisana أنه تم اختيار النتائج الاجتماعية والاقتصادية بناءً على نتائج الأبحاث التي تشير على أن محو الأمية تتمثل في امتلاك الأفراد لمجموعة متنوعة من المهارات أهمها: القراءة، والكتابة، والحساب، وحل المشكلات، وأن الأفراد الذين يملكون مستويات معرفة عالية؛ يكونون أكثر ارتباطًا بمجتمعهم سواء بالأنشطة الاجتماعية أو المشاركة المدنية ؛ لذا تعتبر مشاركة الناخبين مؤشرا جيدا للمشاركة المدنية بصفة عامة، كما أن تحسن صحة السكان مرتبط بشكل إيجابي بالتعليم؛ فالأفراد الذين لديهم مستويات أعلى من التعليم تكون صحتهم أفضل ومتوسط أعمارهم أعلى من غيرهم، وذلك لأن الأشخاص المتعلمين هم أكثر ميلًا لممارسة الرياضة والمحافظة على صحتهم، وبالنسبة للبطالة فالأفراد الذين يمتلكون المعارف والمهارات التي تتواكب مع

متطلبات سوق العمل هم أقل عرضة للبطالة، كما أن مستوى دخلهم أعلى من غيرهم[59].

أما عن منهجية مؤشر التعلم المركب، فعلى الرغم من أن هناك خطوات أساسية لتكوين المؤشرات المركبة تم ذكرها فيما سبق، إلا أن كل مؤشر له منهجية خاصة به تتناسب مع أهدافه ومكوناته الأساسية والركائز التي يقوم عليها، وتنطوي منهجية مؤشر التعلم المركب على سلسلة من خطوات معالجة البيانات، وهي [60]:

1- **تعديل اتجاه المؤشرات** لتتوافق القيم العالية مع المستويات العليا للتعلم مدى الحياة.

2- **معايرة المؤشرات:** أي تحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية؛ عن طريق تحويل درجة كل مؤشر إلى الدرجة (Z) لأنها توضح المقارنة بشكل أفضل.

3- استخدام التحليل العاملي ضمن كل ركيزة للتعلم (استخلاص مكونات الركائز باستخدام تحليل العامل).

4- **التحليل العاملي لنتائج التعلم** (النتائج الاقتصادية، والاجتماعية) ويتم تطبيق التحليل العاملي؛ لاستخراج عامل واحد مشترك من نتائج التعلم الستة التي تتعلق بالنتائج الاقتصادية والاجتماعية.

5- **تحليل الانحدار لتقدير الوزن:** يتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتقدير الأوزان المرتبطة بالعوامل المستخرجة لكل ركيزة للتعلم، وإجمالي (مجموع الدرجات) للركيزة سوف تعطي أعلى ارتباط بالنتائج الاقتصادية والاجتماعية (المتغير التابع في الانحدار).

6- **حساب درجات الركيزة:** يتم حساب درجات الركيزة من خلال حاصل ضرب المتوسط الوزني لدرجات العامل (الأعلى ارتباطًا) بالوزن المناظر المستخلص من تحليل الانحدار.

7- **معايرة درجات الركيزة:** عن طريق تحويل الدرجة الخام لكل ركيزة إلى درجة معيارية.

8- **تحليل المكونات الأساسية للركائز (في التحليل العاملي):** يتم استخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية؛ لتحويل الركائز الأربع المرتبطة إلى أربع ركائز متعامدة.

9- **تحليل الانحدار لتقدير الوزن:** ويتم إجراء تحليل الانحدار المتعدد لتقدير الأوزان المرتبطة بالركائز الأربع المتعامدة ولذلك سوف يعطى مؤشر التعلم المركب أعلى ارتباط بالنتائج الاجتماعية والاقتصادية (المتغير التابع في الانحدار).

10- **حساب درجة مؤشر التعلم المركب:** يتم حساب درجة مؤشر التعلم المركب كمتوسط وزني لدرجات الأربع ركائز مضروبًا في الأوزان المناظرة المشتقة من تحليل الانحدار.

11-القياس النهائي لنتائج مؤشر التعلم المركب: يتم قياس النتائج الإجمالية لمؤشر التعلم المركب في نهاية المطاف؛ لتسهيل عملية التواصل وإجراء المقارنات.

وتعطى كل ركيزة أو بعد في مؤشر التعلم المركب نسبة محددة تبعًا لأهميتها في نظام التعلم مدى الحياة، ويمثل "**تعلم لتعرف**" نسبة 34% من نتيجة المؤشر بما يشمله من مقاييس عن مهارات: القراءة، والكتابة، والمتسربين من المدارس الثانوية، ... وغيرها. **أما** "**تعلم لتعمل**" فيمثل 17%، من نتيجة المؤشر بما يشمله من مقاييس إتاحة التدريب في أماكن العمل، والاشتراك في

التدريب الوظيفي، والالتحاق بالتدريب المهني. أما "**تعلم لنعيش معا**" فيمثل 26% من نتيجة المؤشر، ويوضح جاك ديلور أهمية هذه الركيزة في أننا يجب أن نسترشد الهدف من المدينة المثالية، وهو توجيه العالم نحو مزيد من التفاهم المتبادل، وشعور أكبر بالمسئولية، ومزيد من التضامن والقبول لاختلافاتنا الروحية والثقافية. **أما "تعلم لتكون**" فيمثل نسبة 23% من نتيجة المؤشر ويتضمن الاطلاع على وسائل الإعلام، والتعلم من خلال الرياضة، والتعلم من خلال الثقافة، ويمكن قياس آخر عاملين عن طريق عمليات الاستطلاع عن إنفاق الأسر [61].

ويتضح من النسب السابقة، أن أعلى نسبة ترتبط ببعد "**تعلم لتعرف**" فتصل نسبته إلى 34% من نتيجة المؤشر؛ وذلك نظرًا لأهمية التعليم في نظام التعلم مدى الحياة، والحقيقة أن مؤشر التعلم المركب له فوائد كبيرة في مجال التعليم تمثلت أهمها فيما يلي [62]:

- التنبيه المسبق حول الطلاب الجدد فيما يتعلق بالتحديات الأكاديمية والسلوكية المحتملة.
- التعرف على الطلاب الذين بحاجة إلى تقييمات إضافية.
- مراقبة مدى تقدم الطلاب بمرور الوقت.
- المساعدة في اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بحجم الصف، ومهام المعلم، والمشرفين، وأنشطة التواصل الأسري.
- الشعور بالمسئولية الجماعية بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- التعرف على مجموعات الطلاب الذين قامت المدرسة بتقديم خدمات مختلفة لهم أو من هم بحاجة إلى خدمات إضافية.
- يعتبر أداة للتعرف على الطلاب المتميزين أكاديميًا.

- يعتبر أداة للتعرف على الطلاب الذين لديهم استعداد للرسوب أو التسرب، والمؤشرات السلوكية والأكاديمية التي تضع الطالب في دائرة الخطر.

إن العديد من الدول قد استفادت من مؤشر التعلم المركب، فالمؤشر بجميع مكوناته وركائزه قد استطاع أن يقيس التعلم مدى الحياة، وعلى الرغم من صعوبة الأمر؛ إلا أن المؤشر تمكن من قياس مهارات التعلم لدى الشباب، كما حدد معدل التسرب من المدارس، ومعدل التدريب في أماكن العمل، وتخطى المؤشر حدود المؤسسات التعليمية وأماكن العمل ليصل إلى شبكات الإنترنت، والمتاحف، والمعارض، الفنية والوسائل الإعلامية، وتحرر من القيود الثقافية وظهر ذلك في تركيزه على التنوع والانفتاح على الثقافات الأخرى، كما اهتم بالأعمال التطوعية، والاشتراك في النوادي، والمنظمات الاجتماعية، وهو ما جعله أداة مهمة ومميزة لقياس مدى التقدم في التعلم مدى الحياة في كندا ودول الاتحاد الأوروبي.

الخطوة الرابعة ـ خبرة كندا في تطبيق مؤشر التعلم المركب:

تقع كندا في شمال قارة أمريكا الشمالية وتطل سواحلها الشمالية على المحيط المتجمد الشمالي، وتطل شرقًا على المحيط الأطلنطي، وغربًا على المحيط الهادي، وتجاورها الولايات المتحدة جنوبًا، وهي ثاني أكبر دولة في العالم مساحة. وكندا دولة فيدرالية يحكمها نظام ديمقراطي تمثيلي وملكية دستورية، وتعتبر الإنجليزية والفرنسية هما اللغتان الرسميتان على المستوى الاتحادي (63).

وقد أدركت كندا أهمية التعلم مدى الحياة في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة بها؛ لذا حرصت على تحويل مدنها إلى مدن للتعلم، مستخدمة في ذلك مؤشر التعلم المركب الذي يعتبر أداة مهمة لتحديد الجوانب السلبية والإيجابية في بيئة التعلم بها، ولقد مر التعلم مدى الحياة بعدة مراحل في كندا يمكن إيجازها فيما يلي:

أولًا ـ نشأة وتطور التعلم مدى الحياة في كندا:

ظهـر اهتمـام كنـدا بالاجتماعـات العلميـة والأدبيـة ونـوادي الكتـب، والجمعيات الموسيقية والفنية في عام 1867م، وفي الفترة من 1867م حتى 1914م تم إنشاء العديد من المؤسسات التعليمية لمختلف الفئات ولكن كان هناك تركيز خاص بدراسة التخصصات الهندسية، أما الفترة من 1914م حتى عام 1939م فقد تميزت بتطوير التعليم خاصة في المجال الزراعي، ونظرًا للتغييرات التي واجهت المجتمع الكندي والتي تمثلت في ارتفاع الزيادة السكانية، وانعكاسات الحرب فقد أدت هذه العوامل بضرورة تطوير التعلم مدى الحياة ولا سيما تعليم الكبار وتدريب المعلمين للعمل في مجال تعليم الكبار، وفي الفترة من 1939م حتى 1959م ظهر الاهتمام بالتعليم العالي، كما ارتفعت مكانة تعليم الكبار لدى المجتمع الكندي، وانتشرت برامج تعليم الكبار في العديد من المدن والأقاليم(64).

وفي الفترة من 1959م حتى عام 1982م تم تعزيز البحث العلمي في مجال التعليم المستمر، وأنشئت المجالس الاستشارية التي تستخدم نتائج البحوث من قبل الحكومات المحلية في عملية تطور التعلم مدى الحياة، وفي عام 1982م بدأت عملية إعادة التشكيل؛ بهدف خلق منظومة متكاملة في التعلم مدى الحياة، وحدثت تغييرات في السياسة الاتحادية الكندية بشأن التعلم مدى الحياة؛ فتم الاهتمام بالتدريب المهني والتقني، كما قامت كندا باتخاذ إجراءات من جانب حكومات المقاطعات والأقاليم؛ لرفع مستوى محو أمية الكنديين، وقامت بتمويل العديد من البرامج التعليمية، وإقامة شراكات بين المؤسسات المختلفة، مثل: المؤسسات التعليمية، والنقابات العامة، والمنظمات المهنية وقامت ببناء نظام مرن استطاعت من خلاله توفير الخدمات التعليمية على مدار حياة الإنسان، وفي العصر الحالي تحرص حكومات الأقاليم على دعم التعلم مدى الحياة عن طريق شرح مميزاته، وتقديم الدعم المالي، وتنفيذ

المبادرات وإنشاء آلية مرنة لتقديم البرامج التعليمية، وإنشاء بيئة تعليمية مناسبة في مكان العمل(65).

ولم تستخدم كندا أي أداة لقياس التعلم مدى الحياة بها حتى عام 2006م عندما قام المجلس الكندي للتعلم بتطبيق مؤشر التعلم المركب والذي قدم صورة واضحة لوضع التعلم مدى الحياة في 4500 مدينة ومجتمع كندي (66).

ثانيًا ـ تطبيق مؤشر التعلم المركب في كندا:

يحتل اقتصاد كندا المرتبة الحادية عشرة حجمًا في العالم، وتدخل كندا في مصاف أكثر دول العالم ثراءً، كما أنها أحد أعضاء منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، ومجموعة الثمانية G8، وتتمتع الدولة بأحد أعلى مستويات الحرية الاقتصادية في العالم، وهي أشبه الآن بالولايات المتحدة الأمريكية من حيث النظام الاقتصادي الموجه للسوق ونمط الإنتاج (67).

ويرجع السبب الرئيسي لازدهار اقتصاد كندا؛ إلى اهتمامها بالتعلم مدى الحياة، كما أصبح الاقتصاد الكندي هو اقتصاد قائم على المعرفة، ففي عام 2006م أصدرت الحكومة الاتحادية خطتها الاقتصادية لعدة سنوات بعنوان: "**كندا المميزة: بناء اقتصاد قوي للكنديين**"، وتلخص هذه الخطة كيفية وصول كندا إلى اقتصاد متميز ومتفوق على غيرها من الدول الأخرى، عن طريق خمس طرق أساسية، وكانت أهم هذه الطرق "**ميزة المعرفة**" التي تتمثل في تقديم أفضل تعليم، وأفضل قوى عاملة على مستوى العالم، وكانت هذه الطريقة بجانب طرق أخرى تمثلت في ميزة تخفيض الضرائب، وميزة المالية، والقضاء على مجموع الدَّيْن الصافي للحكومة الكندية، وميزة الريادية، والانفتاح على الاستثمار، وكسر حواجز الروتين، وميزة البنية التحتية؛ لضمان تدفق السلع والخدمات(68).

وفي نفس العام الذي بدأت فيه الحكومة الاتحادية في إصدار خطتها الاقتصادية كان هناك بداية من نوع آخر، وهي بداية تطبيق مؤشر التعلم المركب من قبل المجلس الكندي للتعلم.

والمجلس الكندي للتعلم Canadian council on Learning وهو مبادرة وطنية ناتجة عن إستراتيجية الابتكار الكندية التي تؤكد على التعلم مدى الحياة في كندا، فعقب مجموعة المشاورات التي قامت بها الحكومة حول التعلم مدى الحياة، تم التكليف الرسمي للمجلس الكندي للتعلم بالعمل في هذا المجال، وتم تثبيت أول مجلس إدارة له في عام 2003م، وفي مارس 2004م تلقى المجلس الكندي للتعلم 85 مليون دولار؛ لإنشاء خمسة مراكز للمعرفة في جميع أنحاء كندا تختص بالعلم والتعلم، والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعليم الكبار، وتعليم السكان الأصليين، والصحة والتعليم، وتتمثل المهمة العامة للمجلس الكندي للتعلم في تحسين التعلم مدى الحياة، وإبلاغ الكنديين عن مدى التقدم الحادث في هذا المجال؛ لتعزيز ثقافة التعلم في كندا، ولهذا قام المجلس ببناء مؤشر التعلم المركب على أساس الأركان الأربعة للتعلم التي صدرت في تقرير ديلور عام 1996م[69].

ولم يكن تصميم وبناء المؤشر هو مهمة المجلس الوحيدة، بل إنه يصدر مجموعة من التقارير والإحصائيات والمقالات والأبحاث؛ لمساعدة الباحثين وصانعي السياسات في مجال التعليم الكندي والتي من أهمها [70]:

- **نتائج مؤشر التعلم المركب:** وهو المؤشر الذي يربط بين التعلم مدى الحياة والنتائج الاقتصادية والاجتماعية في كندا.
- التقرير السنوي حول وضع التعليم ما بعد الثانوي في كندا.
- التقرير السنوي حول وضع التعليم الكندي، ويقدم هذا التقرير معلومات للكنديين عن التعليم في مختلف المراحل.

- تقرير عن الوسائل التي يتم من خلالها تقييم المتعلمين من السكان الأصليين.
- توقعات حالة محو أمية الكبار في كندا باستخدام الأدوات الإحصائية.
- **دروس في التعلم:** وهي سلسلة من المقالات المتعلقة بالتعلم مدى الحياة في كندا منذ عام 2005 م، وتم إصدار أكثر من 50 مقالة من هذه السلسلة.

ولقد وضع المجلس الكندي للتعلم الإطار الفكري للتعلم مدى الحياة بطريقة منظمة ومتماسكة، في محاولة منه لمعرفة الجوانب المتنوعة للتعلم مدى الحياة، وصمم هذا الإطار بناءً على توصيات اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، ودراسات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وأهداف التعليم كما حددتها وزارة التعليم في كندا، وبهذا أدركت كندا أنه على الرغم من طول مدة الدراسة من مراحل الطفولة المبكرة وحتى المرحلة الجامعية؛ إلا أن المعارف والمهارات المكتسبة خلال هذه السنوات ليست كافية للخوض في معارك الحياة المهنية التي قد تمتد إلى أربعة عقود أو أكثر ومن الضروري الاهتمام بالتعلم على مدى حياة الفرد، كما أظهر فريق مؤشر التعلم المركب التابع للمجلس الكندي اهتمامًا بالغًا بتحديد المنافع الاقتصادية والاجتماعية للمؤشر (71).

واستطاع المجلس الكندي للتعلم أن يصمم أول مؤشر على مستوى العالم يقيس مدى التقدم الذي تحرزه الدولة في التعلم مدى الحياة، ويعتمد في تكوينه على مجموعة من المؤشرات الإحصائية التي تعكس العديد من طرق التعلم للكنديين سواء في: المدرسة، أو في المنزل، أو في العمل، أو في المجتمع. ويعتبر هذا المؤشر أداة قياس موضوعية، وموثوق بها، والهدف منه مساعدة المجتمعات الكندية في اتخاذ قرارات أفضل بشأن التعلم مدى الحياة، وليس الهدف منه تمييز الفائزين أو الخاسرين، فهذه القرارات سوف تعزز من الروابط الاجتماعية، وتحسن من الوضع الاقتصادي. ولقد صمم المجلس الكندي للتعلم

موقعًا إلكترونيًّا خاصًا بالمؤشر؛ مما يسهل على مستخدمي المؤشر تحديد ومراجعة الملف التعليمي لمجتمعهم؛ إذ يُظهر هذا الملف نقاط القوة والضعف لكل مجتمع، كما أن عرض النتائج على الموقع الإلكتروني يوضح أن نتائج المؤشر تمتع بالشفافية، ومتاحة للجميع؛ لذا يمكنهم إجراء تحليلاتهم الخاصة، وتقديم تفسيراتهم بناءً على هذه النتائج [72].

وعلى الرغم من التقدم في نتائج مؤشر التعلم المركب بمرور الوقت في كندا إلا أن هناك اختلافًا فيما يتعلق بالأقاليم على مستوى الدولة، فعلى سبيل المثال تظهر النتائج أن 60% من المجتمعات في أتلانتك كندا Atlantic Canada أحدثت تقدمًا ملحوظًا في النتائج مقارنة بـ 26% من المجتمعات في غرب كندا كافة، وعلى مستوى المدن لم تكن النتائج إيجابية، بالنسبة لمدينتي ساجوينى Saguenay وتروا ريفيير Trois-Rivieres الموجودتين في مقاطعة كيبك الكندية؛ فهذه المجتمعات معرضة للخطر طبقًا لنتائج المؤشر ما بين 2006م و 2010م، وعلى العكس نجد كل من فيكتوريا Victoria وساسكاتون Saskatoon كانوا من الرواد في مجال التعلم مدى الحياة عام 2010م فقد حققوا درجات أعلى من غيرهم من المدن، بينما تحاول مدن كبرى، مثل: كالجارى Calgary وأوتاوا Ottawa أن تحسن من أدائها، ويحاول المجلس الكندي نشر دراسات حالة لبعض المدن التي نجحت في مجال التعلم مدى الحياة، وتوضيح إستراتيجياتها التي ساعدتها في النجاح؛ وذلك لدعم المجتمعات الأخرى[73].

وبعيدًا عن درجات المؤشر فإن اهتمام كندا بالتعلم مدى الحياة قد ظهر جليا في إستراتيجياتها وقرارات الحكومات بها.

ففي مجال العمل صدرت إستراتيجية الابتكار الجديدة في عام 2002م والتي نتج عنها إصدار وثيقتين كدليل لها لتحقيق التميز في الموارد البشرية والمعارف، وأوضحت إحدى الوثيقتين "إستراتيجية المهارات في مكان العمل"

والتي بدأ العمل فيها بمبلغ 125 مليون دولار، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تطوير المهارات في مكان العمل؛ لبناء سوق عمل يتسم بالمرونة والكفاءة؛ لمساعدة الكنديين في الحصول على التدريب الأفضل، ويكون معظم العاملين من ذوي المهارات المتميزة في العالم، ولتحقيق هذه الأهداف ركزت الإستراتيجية على ثلاثة مجالات، وهي: **تشجيع استثمار المهارات في مكان العمل، وتعزيز المهارات واستخدامها، وتعزيز الشراكات والشبكات والمعلومات**[74]، وبالنسبة للبطالة تعمل كندا جاهدة للقضاء على مشكلة البطالة لديها؛ فقد "أنشأت اللجنة الكندية للتأمين على العمل برنامج استحقاقات العمل وتدابير الدعم، الذي يوفر تدابير فعالة لمساعدة الكنديين العاطلين عن العمل على العودة إلى العمل، ويمكن أن تشمل تدابير المساعدة: الدعم في مجال التدريب، واكتساب الخبرة المهنية، ومزاولة الأعمال الحرة، والبحث عن عمل"[75].

وفي مجال الطفولة "اهتمت الحكومة الفيدرالية برفاهية الأطفال عن طريق قياس مستوى رفاهية الأطفال في الدولة مستخدمة في ذلك الدراسة الاستقصائية طويلة الأمد للأطفال والشباب، وهذه الدراسة تعتبر من الدراسات طويلة الأجل والتي تعتمد على متابعة مجموعة من الأطفال الكنديين حتى سن الرشد، أما عن الاستعداد للمدرسة فكان هناك اثنتين من الاتفاقيات الفيدرالية التي تم تطبيقهما لاستعداد الأطفال للمدرسة، وهما اتفاقية النظام المتعدد للتعليم المبكر، والتي تحدد المبادئ التوجيهية لدعم الأطفال الصغار، وشملت **الاتفاقية الأولى** توفير الخدمات التعليمية والرعاية المبكرة للطفل بتكلفة معقولة وبجودة عالية. أما **الاتفاقية الثانية** فتعلقت برعاية الطفل وتنمية الطفولة المبكرة، وركزت تلك الاتفاقية على المخاطر التي يتعرض لها الأطفال في المراحل المبكرة من حياتهم، وتتضمن هذه الاتفاقية المبادرات المجتمعية المتكاملة التي تدعم فرص النمو الصحي للطفل"[76]، وبالنسبة للتعليم نجد أن "التعليم مهم جدًّا بالنسبة لمعظم الكنديين، ويقسم نظام التعليم في كندا إلي ثلاثة مراحل، ويذهب

الأطفال عادة إلي المدرسة الابتدائية من سن 5 إلي 12 عامًا، ويذهبون إلى المدرسة الثانوية من سن 13 إلي 17 أو 18عام، وبعد المدرسة الثانوية يستطيع الطلاب مواصلة دراستهم في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي في الكليات والمعاهد الفنية والجامعات"[77]، ورغم ارتفاع الرسوم الدراسية للجامعات في غالبية الدول المتقدمة إلا أن "الجامعات الكندية توسعت بشكل سريع بعد الحرب العالمية الثانية؛ وذلك لكى تستوعب جميع الطلاب والعاملين في هذا المجال، ولكي يصبح التعليم العالي متاحًا لجميع الطلاب، بصرف النظر عن حالتهم الاقتصادية؛ فإنه يتم صرف مليارات الدولارات على إنشاء الجامعات في المدن والمقاطعات كافة، بالإضافة إلى إتاحة المنح الدراسية، وبرامج الزمالة، والإعانات المالية، وأنماط أخرى من المكافآت والحوافز المالية"[78].

وتستقبل الجامعات الكندية كل عام أكثر من 100 ألف طالب جديد من كل أنحاء العالم، ولا غرابة في ذلك؛ إذ تقدم المؤسسات التعليمية عددًا كبيرًا ومتنوعًا من البرامج الدراسية المعترف بها عالميًّا، ذات القيمة التعليمية الكبيرة، كما تقدم كندا عددًا كبيرًا من الخيارات الأكاديمية، ويوجد بها حاليًا أكثر من 10 آلاف برنامج دراسي لنيل شهادات الدراسات الجامعية، وشهادات الدراسات العليا في مختلف أنحاء البلاد، وقد اكتسبت الجامعات الكندية سمعة عالمية مرموقة خاصة في ميدان التدريس والبحث، وعلى الصعيد العالمي أصبحت الشهادات الكندية معترف بها كشهادات تعادل شهادات جامعات الولايات المتحدة الأمريكية ودول الكومنولث[79].

وفي مجال تعليم الكبار كان هناك نماذج متنوعة ومتعددة، ففي" كولومبيا البريطانية قامت الحكومة بتيسير مبادرات لتعليم الكبار، وتشمل هذه المبادرات مجموعة من المشروعات التي تعتمد على طرح أفكار جديدة في مجال تعليم الكبار خاصة في المناطق الريفية، كما ساهم مكتب تكنولوجيا التعليم في تمويل مجموعة من المشروعات برعاية شبكة التعلم المجتمعي التابعة

له، وتم عمل شراكة تعليمية بين منطقتين في كولومبيا البريطانية، هما: منطقة ويسلار Whistler ومنطقة Mount Currie وكان الهدف من هذه الشراكة التعليمية بناء القدرات المجتمعية للمنطقتين عن طريق العمل والتعلم معًا؛ حتى يتمكنوا من الصمود أمام التهديدات المستقبلية "[80].

وبالنسبة للثقافة والحفاظ على الهوية الثقافية قدمت كندا "المبادرة المتعلقة بلغات الشعوب الأصلية "والتي تم وضعها عام 1998، والتي تهدف إلى إحياء لغات الشعوب الأصلية، والحفاظ عليها؛ لزيادة عدد من يتحدثون بها، وانتقالها من جيل إلى جيل. ويجرى تنفيذ المبادرة عبر جهود تعاونية تشترك فيها وزارة التراث الكندي، وثلاثة من منظمات الشعوب الأصلية والكيانات التابعة لها، وفي ديسمبر 2002 أعلنت الحكومة الكندية ـ إدراكًا منها لضرورة زيادة وسائل حماية لغات الشعوب الأصلية ـ أنها ستساهم بمبلغ 172.5 مليون دولار على مدى 11عامًا للحفاظ على هذه اللغات، وثقافتها، وإحيائها، وتعزيز مكانتها. وشملت خطط العمل ثلاث مراحل، وهي: تمديد فترة العمل بالمبادرة المتعلقة بلغات الشعوب الأصلية التي تنتهي صلاحيتها في عام 2006م، وإنشاء فرقة عمل معنية بلغات الشعوب الأصلية وثقافتها تعمل على تقديم توصيات إلى وزير التراث الكندي، وإنشاء كيان وطني يعنى بلغات الشعوب الأصلية وثقافتها [81].

وبهذا يتضح، مدى اهتمام كندا بالعمل، والتعليم، والطفولة المبكرة، والثقافة، وتعليم الكبار، ولكن إذا كانت كندا تهتم بالجوانب المختلفة للتعلم مدى الحياة، فلماذا تحتاج كندا إلى مؤشر التعلم المركب؟ وهذا السؤال تمت الإجابة عليه في مؤتمر بكين عن مدن التعلم؛ فقد أشارت إحدى الدراسات الكندية في المؤتمر أن كندا بحاجة لمؤشر التعلم المركب للأسباب التالية [82]:

- جذب الانتباه إلى دور التعلم مدى الحياة في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- توضيح إمكانية قياس التعلم مدى الحياة، ومدى أثره على الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية في كندا على مر الزمن، وفي سياقات جغرافية متعددة ومختلفة.
- جذب الانتباه إلى أهمية الطابع المتعدد لأبعاد التعلم.

كما استطاعت كندا من خلال مؤشر التعلم المركب أن تطور من التعلم مدى الحياة بها؛ مما ساعد في: تحسين طموحات الشباب، ورفع الأجور، وتحقيق حياة أفضل، ورفع المستوى الاقتصادي، وإحداث روابط قوية بين المجتمعات الكندية، وتحفيز الحوار الوطني عن أهمية التعلم مدى الحياة، وتنمية مهارات الكنديين، وتحقيق الازدهار والرخاء الاجتماعي والاقتصادي [83].

والحقيقة أن نجاح مؤشر التعلم المركب في كندا لم تنعكس آثاره الإيجابية فقط على كندا بل على دول الاتحاد الأوروبي أيضًا، فنجاح هذا المؤشر في تحليل واقع التعلم مدى الحياة جعل دول الاتحاد الأوروبي تسعى جاهدة لتصميم هذا النوع من المؤشرات للاستفادة من نتائجه في تطوير التعلم مدى الحياة بها.

فلقد كان مؤشر التعلم المركب الكندي مصدر الإلهام للمؤشر الأوروبي للتعلم مدى الحياة The European Lifelong Learning Index، والمؤشر الأوروبي هو مبادرة تقودها مؤسسة برتلسمان Bertelsmann Foundation لرصد حالة التعلم مدى الحياة في دول الاتحاد الأوروبي، ويعتمد الإطار النظري للمؤشر بشكل مطلق على الأبعاد الرئيسية للتعلم مدى الحياة التي قدمتها اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، وهذه الأبعاد الأربعة ليست مجرد إطار نظري؛ ولكنها الطريقة الأشمل لقياس الازدهار في المجتمعات القائمة على المعرفة، ويتضمن المؤشر الأوروبي 17 مؤشرًا يندرج تحته 36 إجراءً لتقييم التعلم مدى الحياة، هذه الإجراءات تعكس عددًا كبيرًا من أنشطة التعلم، بما في ذلك معدلات المشاركة في التعليم النظامي، والتدريب، وإتقان

مهارات: القراءة، والكتابة، وسياسات الإنفاق في سوق العمل، واشتراك أفراد المجتمع في الأنشطة الثقافية وغيرها[84].

وتم اختيار هذه الإجراءات بناءً على رأى الخبراء، ولقد تضمن بُعد "تعلم لتعرف" على مؤشرات عن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الثانوي، والمشاركة في التعليم ما بعد الثانوي، والأنظمة الأساسية للتعليم الرسمي، واشتمل بُعد "تعلم لتعمل" على مخرجات التعليم النظامي والتدريب المهني (التعليم والتدريب)، والمشاركة في التعليم والتدريب المهني المتواصل، وتوفير التعليم والتدريب المهني المستمر، وتكامل التعلم في مكان العمل، أما بعد "تعلم لنعيش معًا" فيشتمل على: المواطنة النشطة، والتسامح، والانفتاح، والثقة والاشتراك في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية، وتضمن بُعد "تعلم لتكون" على مؤشرات عن المشاركة في: الأنشطة الرياضية، والترفيهية، والحياة الثقافية والتعلم، والتعلم المتواصل، والتدريب، والتعلم من خلال وسائل الإعلام[85].

وبهذا "يعد مؤشر التعلم مدى الحياة الأوروبي هو مقياس للتعلم في مراحل مختلفة من المهد إلى اللحد، وفي بيئات التعلم المختلفة، التي تشمل: المدرسة، والعمل، والمنزل، والمجتمع. ويعتبر المؤشر نقطة الانطلاق نحو التمكن من قياس ومقارنة التعلم مدى الحياة في دول الاتحاد الأوروبي، ويسمح هذا المؤشر للمواطنين بإجراء المقارنات الدولية والإقليمية داخل بلدان معينة"[86].

ولقد تم رصد النتائج الاجتماعية والاقتصادية للمؤشر الأوروبي للتعلم مدى الحياة والتي وصلت إلى أربعة عشر نتيجة من النتائج الاجتماعية للتعلم (تتعلق بالصحة، والرضا عن الحياة، والتماسك الاجتماعي والديمقراطية)، وخمسة نتائج اقتصادية للتعلم (تتعلق بالكسب، والدخل، والإنتاجية، والعمالة) [87].

وأظهرت نتائج المؤشر عام 2010م أن بلدان، مثل: الدانمارك، والسويد، وفنلندا، وهولندا تحتل المرتبة الأولى، وتعتبر من أكثر الدول نجاحًا في تنفيذ فكرة التعلم مدى الحياة. وهناك دول احتلت مرتبة أقل من المتوسط في الاتحاد الأوروبي وكان من هذه الدول: جمهورية التشيك، وبولندا. أما الأداء الأدنى فكان من نصيب: المجر، واليونان، وبلغاريا، ورومانيا. وقد أظهرت النتائج أن هناك استثناءً؛ فقد سجلت سلوفينيا البلد الشيوعي والعضو الجديد في الاتحاد الأوروبي نتيجة أعلى من التقدير المتوسط وتساوت بذلك في نتيجتها مع ألمانيا (88).

إن كندا ودول الاتحاد الأوروبي قد استطاعوا بناء مؤشر لقياس التعلم مدى الحياة، ورغم صعوبة الأمر، ووجود العديد من التحديات التي تواجهه، إلا أنهم أدركوا القيمة الحقيقية للتعلم، والتي لا تنعكس أهميته فقط على الجانب الاقتصادي والاجتماعي؛ ولكنها تتضح أيضًا في قدرة الفرد على تحقيق ذاته، فمن خلال مؤشر واحد استطاعت هذه الدول أن تتابع التعلم مدى الحياة، وأن تعرف إذا كانت الأمور ستصبح أفضل أو أسوأ كما سمحت لوسائل الإعلام والرأي العام من رصد نتائج المؤشر، ومتابعته، ومقارنته بمرور الوقت بمختلف المدن والبلدان، والسؤال هنا: أين نحن الآن من كل ذلك؟!

الخطوة الخامسة ـ واقع أبعاد التعلم مدى الحياة في مصر:

على الرغم من أننا في مصر لا نملك مؤشرًا مركبًا لقياس التعلم مدى الحياة؛ إلا أننا يمكن في ضوء المعلومات والبيانات والمؤشرات المتاحة التي تندرج تحت كل بعد من أبعاد التعلم مدى الحياة أن نتلمس ولو بصورة غير دقيقة أو حاسمة واقع التعلم مدى الحياة في مصر.

أولًا ـ "بعد تعلم لتعرف":

طبقا لمؤشر التعلم المركب فإن هذا البعد يندرج تحته مجموعة من المؤشرات أهمها (مهارة القراءة، والكتابة لدى النشء، ونتائج الرياضيات والعلوم لدى النشء، والتسرب، والتحصيل الجامعي).

في هذا البعد نجد أن مصر اهتمت بالتعليم فلقد" أطلقت مصر منذ أوائل التسعينات برنامجًا طموحًا وشاملًا لإصلاح التعليم، وقد أبدت الحكومة المصرية التزامًا قويًّا بمعاملة التعليم بوصفة أداة رئيسية لتحقيق التنمية، وقد عرفت التعليم على أنه "المشروع القومي لفترة التسعينيَّات"، وتم تخصيص مقدار متزايد من الموارد للتعليم، ولم تتوقف هذه الزيادة حتى خلال فترات الانكماش المالي التي عاشتها البلاد"[89].

والحقيقة أن وصف الحكومة المصرية للتعليم بأنه "مشروعًا" يعتبر وصفًا واقعيًّا؛ فنحن لا نرى من الحكومة سوى المشروعات أو إستراتيجيات التطوير التي تظهر علينا فجأة من وقت لآخر. ويشير "وليم عبيد" أن المتتبع لعمليات التطوير يرى أنها تتأتى عن رافدين أسمى أحدهما "الدبلجة" Doublage بمعنى أن مشروع التطوير ليس أكثر من كونه "دوبليرًا" لمشروع في دولة أخرى رأى المطورون عندنا أن به ضوءً يمكن أن ينير طريق التعليم عندنا فينقلونه ويتركون "للحوذة" تعريبه، ولشراح المتون منهم توضيحه والعمل على إسقاطه على المستوى المحلي دون مراعاة للمعطيات المحلية والثقافية المجتمعية، أما الرافد الثاني فهو "الأدلجة" ونقصد بذلك التطوير في ضوء أيديولوجيا Ideology سواء أكانت أيدلوجيا عالمية أو منبثقة محليًّا عن أصالة قومية، أو كانت مزيجًا أو نهجًا طبيعيًّا وليس مصطنعًا بين الأصالة والمعاصرة. وفي مثل هذه الحالة تكون مقبولة مجتمعيًّا "ثقافةً وإجرائيًّا" ويسهل التطويع التبادلي بين المبادئ الأيديولوجية والثوابت المجتمعية والتطلعات التطويرية [90].

ونحن الآن نتخبط ما بين الدبلجة والأدلجة في مشروعات التطوير لدينا، وقد ظهر هذا التخبط في مخرجاتنا ونتائج طلابنا.

فعلى سبيل المثال: عندما قامت وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2003/2002 بالانضمام والمشاركة في مسابقة TIMSS للصف الثالث الإعدادي، في محاولة من الوزارة للتعرف على مستوى التلاميذ في العلوم والرياضيات، وقبل الدخول في المسابقة قامت وزارة التربية والتعليم من خلال المركز القومي للتقويم التربوي والامتحانات بتطبيق اختبار TIMSSلعام 1999م حيث كشفت نتائج التطبيق عن تدنى مستوى التلاميذ ويعنى هذا أن نواتج التعلم أو ما يسمى بالمنتج البشرى غير مطابق للمعايير العالمية أو الدولية[91]، ولم يصل إلى أسماعنا حتى الآن وصول مصر أو أي من الدول العربية إلى مركز متقدم في هذه المسابقة.

والحقيقة أن نتائج هذا الاختبار لا تعطى انطباعًا على فشل تلاميذنا؛ ولكن الواقع أن الفشل هو فشل المنظومة التعليمية برمتها، "كما أنه يشير إلى تدنى مستوى التنافسية التعليمية في مصر، سواء كانت التنافسية المحلية بين المدارس، أو قدرة النظام التعليمي المصري على المنافسة الدولية الممثلة في الاختبارات الدولية، من أجل معرفة مدى قدرة النظام التعليمي على المنافسة، ومستوى جودة المخرجات التعليمية على المستوى الدولي، وكذلك يشير إلى ضعف قدرة القيادات التربوية في مواجهة التحديات والعمل على تطوير النظام التعليمي على أساس علمي يمكن النظام التعليمي من القدرة على المنافسة سواء عربيًا أو عالميًا"[92].

وإذا كان هذا حال النشء لدينا في العلوم والرياضيات فإن هذا الحال لم يختلف كثيرا خاصة فيما يتعلق بمهاراتهم في القراءة والكتابة فلقد أشار تقرير مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار حول "قضايا النشء والشباب المصري" لعام 2011م، أن نحو خمس النشء والشباب (21.3%) لا يعرفون القراءة والكتابة:

إمَّا لأنهم لم يذهبوا إلى المدرسة مطلقًا، أو أنهم تسربوا قبل إتمام المرحلة الابتدائية، أو أنهم لم يكملوها بعد، وأن عدم الإلمام بالقراءة والكتابة ينتشر بين الإناث أكثر من الذكور، فقد بلغت نسبة الذين لا يعرفون القراءة والكتابة نحو 27% من الإناث و 15.4% من الذكور، كما أوضح التقرير أن نسبة النشء والشباب الذين لا يعرفون القراءة والكتابة تنخفض بشكل ملحوظ مع ارتفاع المستوى الاقتصادي إذ بلغت تلك النسبة نحو 41.5% في أدنى مستوى اقتصادي مقابل 3.5% في أعلى مستوى اقتصادي[93].

أما عن حجم التسرب فلقد أشار التقرير أن 13.5% من النشء والشباب ـ الذين سبق لهم الالتحاق بالتعليم ـ تسربوا قبل إكمال مرحلة التعليم الأساسي (الإعدادية) دون فارق ملحوظ بين الجنسين [94].

إن العصر الذي نعيش فيه قد أطلق عليه مسميات كثيرة مثل عصر المعرفة، وعصر المعلومات، وعصر العلم، وعصر ارتياد الفضاء؛ ولهذا فمن غير اللائق "ونحن نعيش عصر العلم والتكنولوجيا أن تصل نسبة الأمية الأبجدية إلى حوالى 40% من سكان مصر، أي أن هناك حوالى 35 مليون مواطن من الأميين، وإن كنا نتوقع أن النسبة تزيد عن هذا بكثير، إذ تؤكد هيئة اليونسكو في تقاريرها أن نسبة الأمية في مصر لا تقل عن 60% من السكان، على أي حال فإننا لو أخذنا حتى بالنسبة التي يطرحها المسئولون في مصر (40%) فإن الأمر يعد وللغاية خطيرًا على المستويين الكمي والكيفي"[95].

ولا عجب من أن نسبة الأمية قد وصلت إلى هذا الحد في مصر، "إذ تمثل تكلفة محو أمية الفرد الواحد في مصر أقل تكلفة تنفق على محو الأمية في العالم كله، فتبلغ تكلفة محو أمية الفرد الواحد حوالي 161 جنيهًا فقط، وهي الأقل في العالم، وتقل ميزانيتها عن 200 مليون جنيه سنويًّا، وهذا المبلغ صغير جدًّا بالنسبة لحجم المشكلة"[96].

ورغم كل هذه المشكلات التي تواجهنا إلا أننا أردنا أن نتخطاها وأن نتفاعل مع التكنولوجيا الحديثة؛ "فلقد أدركت الوزارة المعنية أهمية هذا التطوير التكنولوجي فتسارعت بتزويد المدارس بالأجهزة والأدوات؛ لكي تلاحق هذا التطور. ولكن واقع الحال يشير إلى أن هذه الأجهزة والأدوات ظلت حبيسة الحجرات، ولم تسهم إسهامًا فاعلًا في تحقيق هذه النقلة النوعية المستهدفة للتعليم الذي تسعى إليه الدولة، وإمعانا في ذلك فلقد أطلقت الوزارة على مشروعها اسم (المدارس الذكية) ولعل المواطن البسيط ليس بمنأى عن إدراك الهوة السحيقة بين هذا المسمى وبين الحالة المتردية لمدارسنا"[97].

فهذا المواطن استطاع أن يعبر عن رأيه في استطلاع رأى حول رؤية الأسر المصرية لأسوأ أنواع التعليم في المدارس فقد "جاء التعليم في المدارس الحكومية في مقدمة أنواع التعليم التي ترى الأسر أنه الأسوأ (32%)، يليه بفارق كبير جدًّا التعليم في المدارس الخاصة (اللغات) (5%)، والتعليم في المدارس الخاصة (العربي) (4%)، والتعليم في المدارس القومية (2%)، وبسؤال أرباب الأسر ـ الذين يرون أن التعليم الحكومي هو الأسوأ ـ عن أسباب ذلك، جاء عدم قيام المدرسين بالشرح في الفصول أو كون شرحهم غير كافٍ في مقدمة الأسباب (51%)، يليه عدم وجود رقابة على العملية التعليمية والمدرسين (38%)، ثم ارتفاع كثافة الفصول (28%)[98].

وإذا انتقلنا إلى مرحلة التعليم الجامعي فإن الوضع لا يختلف كثيرا عن مرحلة التعليم قبل الجامعى، فإذا كان أساس البناء متهاوي وضعيف فكيف ستصبح قمته؟!

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن هناك قصورًا واضحًا وضعفًا ظاهرًا في مستوى الخريجين تمثل فيما يلي [99]:

- تخريج نوعية من الطلاب لا تواكب متطلبات العصر الذي نعيشه، فهذه النوعية تربت على التلقين والحفظ، ولا تعرف قيمة البحث العلمي، كما أنها غير قادرة على التكيف مع متطلبات سوق العمل ومستجدات العصر.
- عدم تطوير مناهج التعليم الجامعى في العديد من التخصصات حتى تناسب الخريج الحديث، وضعف أساليب تقييم الطلاب.
- هناك تركيز على الكم دون الكيف مع إهمال الجودة التعليمية، فنلاحظ أن هناك عددًا كبيرًا من المناهج التي يُلزم الطالب بها حتى تخرجه دون اختيار منه، مما يؤثر بالسلب على أداء وكفاءة الخريج.

كما بين تقرير البنك الدولي في نتائجه للمسح الداخلي لمشروع توكيد الجودة والاعتماد في مصر ما يلي [100]:

- أن الخريجين يظهرون مهارات شخصية غير كافية فيما يتعلق بالموضوعات والعمل.
- أن البرامج الأكاديمية الحالية تشكل أساسًا غير كاف للعمل.
- أنه يوجد التزام غير كاف من الكليات بطرق التعليم والتعلم التي تمكن الطلاب من تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

وهناك العديد من الجهود التي بذلتها الدولة لتطوير التعليم الجامعى، وكان يقابل هذه الجهود العديد من الآمال التي كنا نطمح إليها لوصول جامعاتنا إلى مكانة متميزة بين الجامعات المتقدمة "غير أن هذه الآمال المنشودة لم تجد واقعًا ملموسًا وتطبيقًا عمليًا، ويؤكد ذلك ما رصدته التقارير التي صدرت حديثًا ومثلت صدمة للمجتمع المصري؛ فقد اتضح أن الجامعات المصرية لم يأت تصنيفها ضمن أفضل 500 جامعة في العالم، حيث احتلت الجامعة الأولى في مصر "جامعة القاهرة" المركز السادس عشر عربيًا، والثامن إفريقيًا والمركز الألف ومائتين وتسعة عشر عالميًا، وهذا يؤكد استمرار حالة التردي في مستوى

الجامعات المصرية بعد فشلها في الدخول إلى قائمة أفضل الجامعات على المستوى العالمي"[101].

والسؤال الذي يطرح ذاته الآن ما هو السبب في تدني مستوى التعليم في مصر هل هو انخفاض مستوى المناهج، أم عدم الاهتمام بصقل المعلمين وتنميتهم، أم انخفاض الميزانية الموجهة للتعليم، أم أن هناك أسبابًا أخرى؟

الواقع أن كل هذه الأمور لها تأثيرها السلبي على مستوى التعليم، ولكننا لا يمكن أن نغفل أن مشكلة الإنفاق على التعليم تؤثر على قدرة الدولة نحو تقديم خدمة تعليمية متميزة، فلقد بلغت "حصة الإنفاق العام على التعليم في مشروع الموازنة العامة للدولة للعام المالي 2011/2010، نحو 46.8 مليار جنيه، بما يوازي نحو 3.4% من الناتج المحلي الإجمالي المتوقع للعام المالي المذكور، مقارنة بإنفاق قدره 41.7 مليار جنيه في العام المالي 2010/2009 بما يعادل نحو 3.5% من الناتج المحلي الإجمالي في العام نفسه، مقارنة بنحو 39.9 مليار جنيه في العام المالي 2009/2008 بما يعادل نحو 3.8% من الناتج المحلي الإجمالي في ذلك العام. وبهذه النسب من الإنفاق على التعليم، تعد مصر من أدنى بلدان العالم في الإنفاق العام في هذا المجال"[102].

إن تدني مستوى التعليم في مصر قد أثر على أداء طلابنا، وأصبحت عقولهم مكبلة ترفض التغيير والتفكير، وتسمح فقط بالحفظ والتخزين، تفتقر إلى ثقافة الحوار وترضى فقط بالإملاء والإجبار؛ لذا فنحن بحاجة إلى نظرة متأنية لواقع تعليمنا، ووضع رؤية شاملة؛ لمواجهة جوانب الضعف والقصور به، وعلينا أن نمتلك إرادة قوية لتغيير هذا الواقع، فالتعليم ركيزة أساسية في التعلم مدى الحياة فإذا ضعفت هذه الركيزة ضعفت معها الدولة وتهاوت.

ثانيًا ـ "بعد تعلم لتعمل":

وفقًا لمؤشر التعلم المركب يندرج تحت هذا البعد مؤشرات فرعية أهمها (إتاحة التدريب في مكان العمل، والاشتراك في التدريب الوظيفي).

والحقيقة أننا عندما نبحث عن بيانات ومعلومات عن التدريب في العمل في مصر نجدنا أمام سؤال آخر. هو أين هو هذا العمل؟!

إن تقرير قضايا النشء والشباب لعام 2011م يشير إلى أن "معدل البطالة بين النشء والشباب (15 – 29 سنة) بلغ نحو 15.8%، بينما بلغ معدل المشاركة في قوة العمل نحو 37.9%، وأن معدل البطالة بين الإناث 2.5 ضعف معدل البطالة بين الذكور، وقد بلغ معدل البطالة بين النشء والشباب من الذكور نحو 12.5% مقابل 31.7% من الإناث"[103].

وأظهرت تقديرات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء أن إجمالي المشتغلين لعام 2014 وصل إلى 242.987 وأن إجمالي المتعطلين وصل إلى 36.458 وأن معدل البطالة وصل إلى 13.0%[104].

ويشير أحمد النجار إلى أن هناك اضطرابًا حقيقيًّا في البيانات الرسمية الخاصة بعدد العاطلين ومعدل البطالة في مصر، ويمكن الاستدلال على تضارب هذه البيانات من واقع العديد من البيانات المنشورة عن تعداد قوة العمل المصرية، وأوضح أن أي بلد يرغب في حل أي أزمة أو مشكلة كبيرة مثل البطالة التي تعاني منها مصر، فلا بد أن يبدأ بتقديم بيانات حقيقية وصحيحة؛ حتى يمكن حشد المجتمع والدولة لحل الأزمة، لأن تقديم بيانات غير دقيقة لا يفيد في شيء، بل على العكس يؤدي إلى نوع من الاسترخاء والترهل في مواجهتها [105].

لذا يكون للبيانات دور واضح في عملية التطوير، وإذا كانت بياناتنا متضاربة فيما يتعلق بمعدل البطالة، فإنها أيضًا غير واضحة فيما يتعلق

بالتدريب في مصر، وعلى الرغم من هذا لا نستطيع أن ننكر دور الدولة في الاهتمام بالتدريب المهني؛ فلقد قامت "الدولة بالتعاون مع الهيئات الخاصة بإنشاء مراكز التدريب والمدارس الصناعية والفنية، ووضعت الخطط والنظم القانونية للتدريب وحماية المتدربين، وأنشأت هيئة مركزية؛ لوضع سياسة التدريب وخططه والإشراف عليه على المستوى القومي "[106].

كما أصدرت الحكومة قانون العمل المصري الجديد الذي صدر عام 2003م والذي نص على أن "ينشأ صندوق لتمويل التدريب والتأهيل تكون له الشخصية الاعتبارية العامة، يتبع الوزير المختص، وذلك لتمويل إنشاء وتطوير وتحديث مراكز وبرامج التدريب التي تستهدف المواءمة بين احتياجات سوق العمل المحلي والخاص"[107].

وباشرت الحكومة إصلاحاتها في مجال التدريب والتأهيل المهني وذلك من خلال مشاريع ممولة في إطار الشراكة مع الاتحاد الأوروبي، ففي "عام 2005م قدم الاتحاد الأوروبي 33 مليون يورو من التمويل لبرنامج إصلاحي للتعليم والتدريب الفني والمهني على مدى ستة أعوام، مع 33 مليون يورو أخرى من التمويل المشترك من قبل مصر، وكان الهدف من هذا البرنامج هو تحسين التنافسية للشركات المصرية في الأسواق المحلية والدولية"[108].

ومع كل هذا الاهتمام الذي أولته الحكومة المصرية للتدريب والتأهيل المهني بالإضافة إلى الدعم الذي يأتينا من الخارج؛ نجد أننا ما زلنا نعاني من قصور في منظومة التعليم والتدريب في مصر حيث يشير تقرير التنمية البشرية أنه "يوجد في مصر بالفعل نظام للتعليم والتدريب المهني للشباب، ويتوزع هذا النظام العام بين عدد من الوزارات والأجهزة الحكومية التي تعمل كل منها بمعزل عن الأخرى لحد كبير، وبوجه عام تعتبر المهارات التي يفرزها هذا النظام متدنية المستوى"[109].

ولقد تم تقييم نظام التعليم الفني والتدريب المهني، ووجد أن معظم مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني تتسم بالملامح الآتية [110]:

- يتم تمويل هذه المؤسسات من الحكومة، وليس هناك خطوط واضحة لمساءلتها.
- لا توجد روابط بين هذه المؤسسات، كما أنها تفتقد إلى معايير واضحة لتطوير المناهج، وتقديم التدريب.
- لا يتوفر في هذه المؤسسات مقومات التدريب العملي.
- لا يجري التدريب بناءً على متطلبات سوق العمل، ولذلك غالبًا ما يكون هناك اختلال بين ما يعرض من برامج ودورات تدريبية وبين احتياجات السوق الفعلية.
- تتسم هذه المؤسسات بأن ما تقدمه من برامج تعليمية وتدريبية تعجز عن الوفاء بالمتطلبات الأساسية للتطور التكنولوجي.
- هناك نقص واضح في التخصصات الحديثة والمتقدمة، وتفاوت وفروق في المؤهلات، وتستعين هذه المؤسسات بمدربين تنقصهم المؤهلات الفنية والمهنية المناسبة.

ولا عجب من أن يشير تقرير التنافسية العالمي لعام 2015/2014 إلى تدني ترتيب مصر، ليصل ترتيبها إلى 119 من بين 144 دولة، ولعل من أبرز المؤشرات التي شهدت تراجعًا في ترتيب مصر مقارنة بالعام الماضي، وتوفير خدمات البحث والتدريب، وتوفير الخدمات المالية، والجودة العامة للبنية التحتية، وحصة الشركات المحلية في قنوات التوزيع الدولية وغيرها [111].

إننا بحاجة إلى انتفاضة حقيقية لمواجهة مشكلاتنا وتنمية مهارات وقدرات شبابنا الذي يجد نفسه دائمًا أمام خيارين كلاهما أصعب من الآخر؛ إما أن يقع في براثن البطالة والبحث دائمًا عن عمل وأمل لمواجهة متطلبات الحياة،

أو يلتحقون بأعمال بعيدة كل البعد عن تخصصاتهم، كما أنهم يفتقرون إلى التدريب الجيد الذي يمكن أن يرفع من مستوى كفاءتهم، وهو ما أدى في النهاية إلى انخفاض كفاءة العمالة المصرية وضعف مستواها على مستوى العالم.

ثالثًا ـ "بعد تعلم لتكون":

وفقًا لمؤشر التعلم المركب يندرج تحت هذا البعد مؤشرات فرعية أهمها: سهولة الوصول للمصادر الثقافية، والتعلم من خلال الرياضة، والاطلاع على وسائل الإعلام.

وإذا بدأنا بالمصادر الثقافية نجد أن المتاحف على سبيل المثال يمكن أن تكون مصدرًا مهمًا من مصادر الثقافة، ويمكن اعتبارها مؤسسات تعليمية، "فلم تعد المتاحف في العصر الحاضر مجرد جدران وخزائن لحفظ بعض الآثار كما كانت في الماضي؛ وإنما صارت مؤسسات تربوية وعلمية تؤدي دورًا بالغ الأهمية في مجال التثقيف والتنوير لكل شرائح وطوائف الأمة وبخاصة الشباب ويمكنهم من معرفة الكثير عن تاريخ وحضارة وطنهم، والمراحل التي مر بها والجهود الكبيرة التي قام بها الرواد السابقون في كل مجال من مجالات الحياة، فهي تحتفظ بذاكرة الأمة، وما تم إنجازه في الماضي، وبما يدفعنا لبناء الحاضر والمستقبل"[112].

وعلى الرغم من أهمية المتاحف الكبيرة إلا أننا لا نجد أن هناك إقبالًا على زيارة المتاحف في مصر، فلقد بلغ إجمالي عدد الزائرين للمتاحف: الأثرية، والإقليمية، والتاريخية، والفنية، والقومية لعام 2007/2006 إلى 4.949 زائرًا، وفي عام 2008/2007 وصل العدد إلى 4.901 زائر، وفي عام 2009/2008 وصل العدد إلى 4.210 زائر، وفي عام 2010/2009 وصل العدد إلى 2.859 زائرًا، وفي عام 2011/2010 وصل العدد إلى 1.575 زائرًا، وعام 2012/2011 وصل العدد إلى 1.127 زائرًا، وفي عام 2013/2012 وصل العدد إلى 1.041 زائرًا [113].

وإن دلت هذه الإحصاءات على شيء فإنها تدل على عدم استيعابنا للقيمة الحقيقية لهذه المتاحف، فإذا تمعنا النظر في أعداد الزائرين نجد أنها تتناقص عامًا بعد عام خاصة مع بداية عام 2009/2008 وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على عدم إدراكنا للدور الذي تقوم به المتاحف في تنمية ثقافة أبناءنا.

وإذا انتقلنا إلى المجال الرياضي نجد أن رسالة الدولة واضحة في هذا المجال وهي أن "نبني معًا إنسانًا متوازنًا نفسيًّا واجتماعيًّا ورياضيًّا وروحيًّا من القادرين على المساهمة في جعل الرياضة مكونًا رئيسيًّا من مكونات الثقافة العامة لجميع فئات الشعب المصري، وداعمة للاقتصاد القومي؛ لرفعة مكانة مصر على الخريطة الرياضية العالمية مستخدمًا أحدث أدوات وآليات العصر، ومعتمدين على كل موارد الدولة"[114].

والحقيقة رغم وضوح الرسالة؛ إلا أننا لم نستطع حتى الآن أن نجعل الرياضة مكونًا رئيسيًّا من مكونات الثقافة العامة لجميع فئات الشعب المصري، فلقد أشار مسعد على، وهاني محمد أن واقع الرياضة للجميع في مصر لا يمكن تحقيقه بشكل كامل وأن هناك العديد من المشكلات والمعوقات التي تواجهها أهمها [115]:

- عدم توفر البنية التحتية الكافية لممارسة أنشطة وبرامج الرياضة للجميع.
- عدم وجود وسائل وطرق علمية لقياس فعالية برامج الرياضة للجميع.
- عدم توفر برامج للرياضة للجميع مخصصة للرياضة النسائية.
- ضعف انتشار ثقافة الرياضة للجميع في جمهورية مصر العربية.
- اهتمام الحكومات والمنظمات والهيئات الرياضية في مصر على نوع واحد من الرياضة هو "كرة القدم أو السلة أو الطائرة أو ألعاب القوى.

- عدم وجود مصادر للتمويل الأهلي لبرامج الرياضة للجميع في جمهورية مصر العربية.
- لا تحتل الرياضة للجميع دورًا مهمًّا في إستراتيجيات تطوير الرياضة في جمهورية مصر العربية.
- لا توجد خطة تستهدف بناء برامج الرياضة للجميع وتنفيذها وتوجيهها والإشراف عليها وتقويمها.
- تهميش التربية البدنية والرياضية في المدارس ومقاومة الاستفادة من الكفاءات الرياضية الشابة.

وإذا كانت المتاحف والمعارض الفنية مصدرًا مهمًّا من مصادر الثقافة، والرياضة البدنية ركيزة أساسية لإحداث التفاعل بين ثقافات الشعوب؛ فإن وسائل الإعلام لا يقل دورها عنهما بل يزداد "فتسهم وسائل الإعلام: صحف، ومجلات، وإذاعة، وتليفزيون مثل غيرها من المصادر: الأسرة، والمدرسة، وجماعات الرفاق، والأحزاب السياسية في عملية الثقافة للمراهقين من خلال ما تقدمه من: معلومات، وأخبار، ومعارف؛ لتشكيل مهاراتهم وأفكارهم وآرائهم، ومعرفتهم بما يدور من حولهم، ولتكوين مشاعر الانتماء والولاء لمجتمعهم، وتهيئتهم للتعبير بحرية"(116).

وفيما يتعلق بالصحافة يشير تقرير اليونسكو أن مصر احتلت المرتبة المائة والثلاثين (130) من أصل (196) بلدًا على مستوى العالم فيما يتعلق بحرية الثقافة، وذلك وفقًا "لمؤسسة فريدوم هاوس"، وأيضًا بناءً على التقرير الصادر عنها بعنوان: "حرية الصحافة لعام 2010"، والذي يعكس أداء مصر خلال عام 2009، ولقد أحرزت مصر رصيدًا من النقاط مقداره 60 نقطة من إجمالي 100 نقطة، لتنتمي بالكاد بمقدار نقطة واحدة في المائة (من خلال تحقيق 60 نقطة) إلى أدنى شرائح البلدان التي تتمتع بحرية جزئية خلال ذلك

العام، أمَّا في التقرير الصادر عام 2011م فلقد تراجع المركز الذي سبق وأن تمكنت مصر من تحقيقه بمقدار خمس نقاط، وهو ما أدى إلى تصنيفها ضمن البلدان التي تفتقر إلى الحرية؛ لتحتل المرتبة رقم (146) من إجمالي (196) بلدًا على مستوى العالم، ثم تقفز مصر مجددًا إلى فئة البلدان التي تتمتع بحرية جزئية (من خلال تحقيق 57 نقطة) خلال عام 2012، وعلى الرغم من ذلك يتدنى ترتيب مصر إلى حد كبير مقارنة بدولة تونس التي تصاحب مصر في مسيرة الإصلاح والتي أحرزت 51 نقطة خلال عام 2012[117].

وبالنسبة للإعلام المرئي والمسموع في مصر نجد أن "الهياكل الخاصة "باتحاد الإذاعة والتليفزيون المصري" لا تتمتع بصفة الاستقلالية إلى حد كبير، وفي واقع الأمر، أدت التعديلات التي تم إدخالها على القانون الصادر بشأن اتحاد الإذاعة والتليفزيون المصري في عام 1989م، والصادر بقانون رقم (223) لعام 1989، إلى زيادة مستوى الرقابة التي تمارسها الجهات الحكومية؛ فعلى سبيل المثال، نص هذا القانون على اختصاص وزير الإعلام وليس رئيس مجلس الأمناء برئاسة الجمعية العمومية، واختيار نائب للرئيس من بين أعضاء مجلس الأمناء، واعتماد القرارات الصادرة عن مجلس الأمناء. ومن جهة أخرى لم تتسم عملية التعيينات بالمصارحة أو المكاشفة في الفترة الماضية"[118].

والحقيقة أنه إذا كانت صحافتنا لا تتمتع بالحرية وإعلامنا المرئي والمسموع مكبل بقيود الرقابة والقوانين، فكيف يمكن أن نحقق التعلم مدى الحياة في ظل نظام لا يتمتع بالديمقراطية؟! إننا في كثير من الأحيان بحاجة إلى معرفة الواقع الحقيقي الذي نعيشه؛ حتى نستطيع أن نواجهه، فكثيرًا ما مررنا بأزمات ونجد عناوين الصحف والمجلات تشير أننا بخير، وأن هذه الأمور ليست إلا مجرد إشاعات فلا تنتشر لدينا أمراض أو أوبئة، وتعليمنا بأفضل حال، وجامعاتنا متفوقة على غيرها، وأمورنا على خير ما يرام، وإذا كان هذا هو الواقع فلماذا نظل دائما في مرتبة متدنية عن غيرنا من الدول؟! إننا بحاجة إلى

بيانات حقيقة وحرية في تداول المعلومات خاصة فيما يتعلق بأبعاد التعلم مدى الحياة وهذا حتى نستطيع أن نتدارك مشكلاتنا ونتخطى عقباتنا كما فعلت العديد من الدول المتقدمة.

رابعًا ـ "بعد تعلم لنعيش معا":

وفقًا لمؤشر التعلم المركب يندرج تحت هذا البعد مؤشرات فرعية أهمها: الأعمال التطوعية، والتعلم من الثقافات الأخرى.

وفي هذا البعد ربما لا نمتلك بيانات وإحصائيات واضحة، ولكن بالنسبة للأعمال التطوعية فقد تميزت الشخصية المصرية بالعطاء، وتجلى هذا بوضوح في ثورة 25 يناير، حينما تطوع الكثيرون للانضمام إلى اللجان الشعبية، كما ظهر هذا العطاء في التبرع بالدم، والأدوية، والمستلزمات الطبية، وغيرها، ويرجع ذلك إلى تدين المصريين وتمسكهم بدينهم، فالمصري معروف بتدينه منذ فجر التاريخ.

فلقد كان لمصر تاريخ عريق في العمل التطوعي والذي تجلى بوضوح في إنشاء الجمعيات الأهلية والتي "قامت على ركيزة أساسية وهي رغبة الأهالي في التعاون لعمل الخير، وكانت أولى الجمعيات في الظهور على مسرح الحياة الاجتماعية الجمعية الخيرية اليونانية الأولى في الاسكندرية عام 1821م وجمعية المعارف عام 1868م التي عنيت بالتأليف والطباعة والنشر، ثم الجمعية الجغرافية عام 1875م للعناية بالأبحاث الجغرافية والعلمية وتدوينها، وكذلك الجمعية الخيرية الإسلامية الأولى عام 1878م وكان من أغراضها تأسيس المدارس الوطنية، وإعانة الفقراء"[(119)]، وفي "النصف الأول من القرن العشرين حدث تطور كبير كمًا وكيفًا في الجمعيات الأهلية، وتسجل البيانات أنه في عام 1900م كان هناك 65 جمعية أهلية، وفي عام 1950م كان هناك 1308 جمعية أهلية، وبحلول ثورة 1952م اتجهت الحكومة للاعتماد على الحزب الواحد وقمع الحريات وتم حل الكثير من الجمعيات الأهلية، وقد تركز

نشاط هذه الجمعيات في تلك الفترة على الرعاية، وتقديم الخدمات. ومع مطلع عام 1970م بلغ عددها حوالي 4000 جمعية أهلية، وفي فترة السبعينيات تم تبني سياسة التعددية الحزبية والتحول الديمقراطي، بالإضافة إلى الانفتاح الاقتصادي، وتحرير الاقتصاد. وهكذا بلغ عددها عام 1976م إلى 7593 جمعية وعام 2001م حوالي 16000 ألف جمعية أهلية"[120].

أما عن التعلم من الثقافات الأخرى فيشير تقرير التنمية الإنسانية العربية أن الثقافة العربية تجد نفسها الآن أمام رياح الثقافة الكونية وأذرعها الإعلامية الجبارة وقواها الاقتصادية والمالية العملاقة. وهي مثلها في ذلك مثل غيرها من الثقافات، تجابه مشكلات: الوحدة الثقافية الكونية، وتعدد الثقافات والشخصيات الثقافية، ومشكلة الذات والآخر، ومشكلة "الشخصية الحضارية"، وما ماثل هذا كله من مصطلحات أو مفاهيم تشي بالهواجس والمخاوف والمخاطر التي تتقلب في نفوس أبنائها، فهواجس انقراض اللغة أو الثقافة أو تضاؤل الهوية أو تبددها باتت هواجس شاخصة تفرض نفسها على الفكر العربي والثقافة العربية، والحقيقة أنه لا سبيل أمام الثقافة العربية إلا أن تخوض من جديد هذه التجربة الكونية الجديدة. فهي لا تستطيع الانغلاق على ذاتها والاغتذاء من التاريخ والماضي والثقافة الموروثة فحسب في عالم تكتسح قواه الظافرة كل أركان الكون وتنتج شتى أشكال المعرفة [121].

ويرى **حسين كامل بهاء الدين** أن مواجهة غزو العولمة الثقافي يعتبر مهمة قومية، وفي غاية الصعوبة، نتيجة ثورة الاتصالات الهائلة والتقدم التكنولوجي الفائق، فبفضلهما أصبحت أجهزة الإعلام ذات قوة كاسحة في نشر الثقافة الغربية، وأوضح أن فكرة الانعزال غير واردة، كما أن انتقاء المعلومات يبدو مستحيلًا؛ لكثرة الرموز والأفكار التي تصدرها مؤسسات العولمة[122]؛ ولهذا أصبح من الضروري أن نتحرر من قيود التبعية الثقافية للغرب، وأن نتمسك بالقيم والمبادئ الأخلاقية، والعودة إلى العقل والضمير الإنساني، مع التمسك

بلغتنا العربية، وهذا لا يعني أن نضع حواجز بيننا وبين الثقافات الأخرى؛ بل يعني أن ننتقي منها ما يناسبنا، وأن نصل من خلالها إلى العلم والمعرفة دون أن تتأثر هويتنا الثقافية بكل ما تشمله من ثوابت دينية وقيم اجتماعية وأخلاق سامية.

إن ما سبق يوضح، مدى تدني مستوى أبعاد التعلم مدى الحياة في مصر، وربما لا توجد لدينا بيانات وإحصائيات دقيقة لكي نعطي حكمًا واضحًا ودقيقًا في هذا المجال؛ لذا يمكن أن نتجه إلى جانب آخر أكثر ارتباطًا بالتعلم مدى الحياة وهو الجانب الاقتصادي، فالعلاقة بينهما علاقة طردية، وكلما ارتفع مستوى أحدهما؛ ارتفع الآخر، والعكس صحيح.

والحقيقة أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى ضعف النمو الاقتصادي في مصر، فلقد أشار "إبراهيم العيسوي" إلى "فقدان الاقتصاد المصري لتراكمية النمو على مدى زمني طويل؛ فكلما اكتسب الاقتصاد قوة دفع تشده إلى الأمام سرعان ما تتبدد هذه القوة، وتتحول إلى قوة جذب ترجع بالاقتصاد خطوات إلى الوراء"[(123)].

فإذا نظرنا إلى الموازنة العامة للدولة نجد على سبيل المثال انخفاض في إجمالي الإنفاق العام للدولة من 356844.4 مليون جنيه في العام المالي 2009/2008، إلى نحو 319137.2 مليون جنيه في مشروع الموازنة للعام المالي 2010/2009 بنسبة انخفاض بلغت 10.9% تقريبًا"[(124)].

"كما أن العجز الكبير في الموازنة العامة للدولة، وتضخم الدين المحلي ومدفوعات سداده، وخدمته التي بلغت في مشروع الموازنة العامة للدولة للعام 2011/2010 نحو 90 مليار جنيه، تشكل بدورها ضغوطًا تضخمية هائلة، خاصة وأن عملية السداد تقترن بالإفراط في الإصدار النقدي. وقد بلغت قيمة الدين العام المحلي نحو 888.7 مليار جنيه في نهاية يونيو 2010. علما بأنه كان قد بلغ نحو 425.6 مليار جنيه في نهاية يونيو عام 2004"[(125)] أي أن

ديوننا تتزايد عامًا بعد عام وبدلًا من أن نعالج مشكلاتنا نجد أن حلولنا دائما إما عن طريق المعونات الخارجية أو اللجوء إلى المفاوضات مع صندوق النقد الدولي.

ويشير "تقرير الاستثمار" أن معدل النمو الاقتصادي خلال الربع الأول من العام المالي 2014/2012 قد بلغ نحو 1% مقارنة بنحو 2.6% خلال الربع الأول من العام المالي 2013/2012[126]، وهذا ما يؤكد أننا لا نستطيع الصمود، وأن النمو الاقتصادي لدينا يفتقد إلى الاطراد.

إن ضعف النمو الاقتصادي في مصر قد أثر تأثيرًا بالغًا على حصص الإنفاق على المجالات المختلفة في الدولة، حتى في مجال الصحة نجد أن "الإنفاق العام على الصحة في مصر من أدنى المستويات في العالم سواء تمت المقارنة مع دول غنية، أو مع دول متوسطة الدخل أو مع دول فقيرة، أو مع دول عربية، فقد بلغ المتوسط العالمي للإنفاق العام على الصحة نحو 5.8% من الناتج العالمي. وبلغ نحو 2.7% في الدول المتوسطة والمنخفضة للدخل، مقارنة بنحو 1.6% فقط في مصر التي تتذيل دول العالم والدول العربية"[127].

الخلاصة:

- إن هناك اهتمامًا بالتعلم مدى الحياة في كل من كندا ومصر، إلا أن كندا أدركت أهمية التعلم مدى الحياة في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية بها، وأن امتلاكها للمعرفة والمساهمة في بنائها وتطويرها هو أساس تقدمها، أما في مصر فما زلنا نخطو الخطوات الأولى في اتجاه التعلم مدى الحياة، وما زلنا في مستوى متدني في كل بعد من أبعاد التعلم مدى الحياة، وهو ما انعكس في النهاية على الجانب الاقتصادي والاجتماعي في مصر.

- إن كندا لا تملك فقط الرغبة في التغيير؛ بل إنها تملك أيضًا إرادة التغيير نحو الأفضل، وهو ما جعلها تستخدم مؤشر التعلم المركب الذي يعتبر أداة مهمة لتحديد الجوانب السلبية والإيجابية في بيئة التعلم بها، هذه الإرادة التي تفتقر إليها مصر في العديد من الأمور، فما زلنا نعتمد على المؤشرات الفردية التي لا يمكن من خلالها قياس الظواهر المركبة والمعقدة، هذا بالإضافة إلى وجود اضطراب حقيقي في بياناتنا الرسمية في العديد من المجالات.

- ركزت كندا على التعلم مدى الحياة، وظهر ذلك في اهتمامها بالعمل، والتعليم، والطفولة المبكرة، والثقافة، وتعليم الكبار، وربما يرجع هذا إلى رغبة الكنديين في العمل، والبحث دائمًا عن الجودة والإتقان، وما تتمتع به دولة كندا من ديمقراطية حقيقية، كما أن "مجلس الاتحاد الفيدرالي اتفق على أن يحصل الكنديون على تعليم جامعي عال الجودة، وتمويل حكومي، ونظم تدريب على المهارات؛ بما يمكن الأفراد والعاملين الكنديين من المنافسة والنجاح في الاقتصاد العالمي. كذلك إتاحة فرص التعلم مدى الحياة للكنديين في التعليم العالي، وعدم مواجهة أي صعوبات تتعلق بالتعليم العالي، ومهارات التدريب، وتم تحديد خمس أولويات رئيسية للتعليم والتدريب على المهارات، وهي: تحسين الإتاحة، والارتقاء بالجودة، وزيادة المشاركة في سوق العمل، وتطوير مهارات القوى العاملة، والتوسع في البحث والتجديد"[128]، أما في مصر فهناك العديد من العقبات في مجال التعليم والتدريب وهو ما انعكس في النهاية على سوق العمل. وربما يرجع ذلك إلى الديمقراطية الشكلية التي يعانها المجتمع المصري؛ إذ نستخدم الديمقراطية كشعار، ولكننا لا نطبقها على أرض الواقع ولقد أدت "سيادة الديمقراطية الشكلية في المجتمع المصري، وما يرتبط بها من مفاهيم واتجاهات وقيم تعزز من دور الدولة، ومن ثم تعمل على تهميش الحرية

والاستقلالية في مؤسساتها"[129]، إلى افتقاد مؤسساتنا التعليمية إلى الحرية سواء في: تحديد أهدافها، أو ميزانيتها، أو لوائحها، أو إجراءات العمل بها، وفي ظل القوانين والأحكام المفروضة على مؤسساتنا التعليمية نجد أننا نحتاج إلى إزالة العديد من العقبات والحواجز؛ حتى نستطيع تحويل مدننا إلى مدن للتعلم.

- أصبح الاقتصاد الكندي اقتصادًا قائمًا على المعرفة؛ ففي عام 2006م أصدرت الحكومة الاتحادية خطتها الاقتصادية لعدة سنوات بعنوان "كندا المميزة: بناء اقتصاد قوي للكنديين"، وقد استخدمت كندا ميزة المعرفة لبناء اقتصاد متميز ومتفوق على غيرها، في الوقت الذي نجد فيه الاقتصاد المصري يفتقد إلى تراكمية النمو على مدى زمني طويل، فكلما اكتسب الاقتصاد قوة دفع تشده إلى الأمام فسرعان ما تتبدد هذه القوة وتتحول إلى قوة جذب ترجع بالاقتصاد خطوات إلى الوراء.

وبهذا يتضح، إننا بحاجة إلى نظرة متأنية لمعرفة واقع التعلم مدى الحياة في مصر بمختلف مجالاته وأبعاده، حتى نحدد مشكلاتنا ونقاط قوتنا وضعفنا، ولن يتأتى لنا ذلك إلا من خلال بيانات دقيقة وواضحة في كل بعد من أبعاد التعلم مدى الحياة. إننا ينبغي أن ندرك أن العالم يتقدم من حولنا والعديد من الدول التي كنا نسبقها قد سبقتنا بل واجتازتنا بمراحل، وربما يرجع ذلك إلى الشفافية التي تمتاز بها هذه الدول، ورغبتها في التغيير؛ بل وامتلاكها لإرادة قوية لإحداث هذا التغيير؛ لذا يمكن أن تكون البداية لدينا في بناء مؤشر التعلم المركب والذي يمكن من خلاله الحصول على بيانات دقيقة وواضحة في كل بعد من أبعاد التعلم مدى الحياة في مختلف المدن والمراكز المصرية وبهذا نستطيع أن نضع خططًا حقيقية وواضحة لمواجهة مشكلاتنا، ونكون قادرين على تحويل المدن المصرية إلى مدن للتعلم.

الخطوة السادسة ـ تصور مقترح لتصميم مؤشر للتعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة في مصر:

يبدأ التصور المقترح بعرض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة على اعتبار أن هذه النتائج هي الأساس الذي تنطلق منه الدراسة في وضع التصور المقترح، ثم بعرض منطلقات التصور المقترح وأهدافه وملامحه، ومتطلبات تنفيذه، والمعوقات التي يحتمل أن تواجهه، وتحول دون تحقيقه، وسبل التغلب عليها، وهو ما نعرض له في الصفحات التالية كما يلي:

أولًا ـ نتائج الدراسة:

من خلال تناول الدراسة لخبرة كندا في مجال تطبيق مؤشر التعلم المركب لقياس التعلم مدى الحياة بها، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- وضع المجلس الكندي للتعلم الإطار الفكري للتعلم مدى الحياة بطريقة منظمة ومتماسكة، وصمم هذا الإطار بناءً على توصيات اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، ودراسات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وأهداف التعليم كما حددتها وزارة التربية والتعليم في كندا.
- الشفافية وحرية تداول المعلومات والبيانات في كندا: حيث صمم المجلس الكندي للتعلم موقعًا إلكترونيًّا خاصًّا بالمؤشر، وهو ما سهل على مستخدمي المؤشر تحديد ومراجعة الملف التعليمي لمجتمعهم، كما سمح لهم إجراء تحليلاتهم الخاصة، وتقديم تفسيراتهم بناء على هذه النتائج.
- استطاعت كندا من خلال مؤشر التعلم المركب أن تطور من مجال التعلم مدى الحياة بها؛ مما ساعد على تحقيق حياة أفضل للكنديين، ورفع

المستوى الاقتصادي، وإحداث روابط قوية بين المجتمعات الكندية، وتحفيز الحوار الوطني عن أهمية التعلم مدى الحياة.

- أكدت كندا إمكانية قياس التعلم مدى الحياة وقدمت تجربة فريدة استفادت منها العديد من الدول الأخرى، كما جذبت الانتباه إلى أهمية التعلم ودوره في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- استفادت دول الاتحاد الأوروبي من نجاح مؤشر التعلم المركب في كندا، وقامت بتطبيق مؤشر التعلم مدى الحياة الأوروبي؛ لرصد حالة التعلم مدى الحياة في الدول الأعضاء.

ثانيًا- محاور التصور المقترح:

1- منطلقات التصور المقترح:

(أ) مشكلات الواقع:

- لا تولي الحكومة المصرية الأولوية لاحتياجات التعلم مدى الحياة.
- ارتفاع نسبة الأمية في مصر.
- تدني مستوى التعليم في مصر، وتخريج نوعية من الطلاب لا تواكب متطلبات العصر الذي نعيشه.
- انخفاض مستوى التدريب، وعدم ملاءمته لمتطلبات سوق العمل.
- قلة التركيز على المصادر الثقافية في مصر، وضعف الاهتمام بالتعلم عبر الرياضة.
- تدهور الاقتصاد المصري وفقدانه لتراكمية النمو على مدى زمني طويل.

(ب) توقعات المستقبل:

- التدفق المعرفي، وزيادة كم المعلومات والحقائق أدى إلى ضرورة وضع الأولوية إلى احتياجات التعلم مدى الحياة.
- التنافسية وما تفرضه على المدارس والجامعات من تقديم خدمة تعليمية تتسم بالجودة، وتتفق مع احتياجات سوق العمل.
- التحول الذي يحدث في العصر الحالي؛ فقد شهد هذا العصر تحولًا من زمن الفرد إلى زمن المجتمع، خاصة في المجال التعليمي، وأصبحت فكرة التحول نحو التعلم القائم على المجتمع هي الأكثر انتشارًا.
- الاتجاه نحو تأكيد مفهوم التعلم مدى الحياة جعل التدريب أمرا ضروريا وحتميا لإحداث التنمية المتكاملة للأفراد.

2- أهداف التصور المقترح:

- المساهمة في تحويل المدن والمراكز المصرية إلى مدن للتعلم عن طريق بناء مؤشر التعلم المركب الذي يمكن من خلاله الحصول على بيانات ومعلومات دقيقة، تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لدينا؛ مما يجعلنا قادرين على التعرف على احتياجات التعلم مدى الحياة في جميع أنحاء مصر.
- مساعدة الأجهزة القومية على وضع السياسات ذات الصلة بالتعلم مدى الحياة.
- النهوض بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي في مصر؛ فكلما ارتفع استيعابنا لمفهوم التعلم مدى الحياة، وتمكنا من توفير احتياجاته؛ سوف ينعكس ذلك في النهاية بطريقة إيجابية على الجانب الاقتصادي والاجتماعي.

3- ملامح التصور المقترح:

إن التصور المقترح هو عبارة عن تصميم لمؤشر تعلم مركب من خلال الاستفادة من: خبرة كندا، والمعلومات التي أوردتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وتقارير اليونسكو، والمعلومات التي أوردها مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار في دليل تكوين المؤشرات المركبة، وأيضًا في ضوء الواقع المصري.

(أ) مسئولية بناء مؤشر التعلم المركب:

إن عملية تصميم وبناء مؤشر التعلم المركب ينبغي أن تتضافر فيها جهود الخبراء والاستشاريين الدوليين، ومن المفترض أن يتوفر لدى القائمين على بناء المؤشر المؤهلات، والخبرات، والكفاءة التي تؤهلهم للقيام بهذه العملية بنجاح، إذ تعتمد عملية بناء مؤشر التعلم المركب على ثلاث مراحل، هي:

- **مدخلات العملية:** وتعتبر المدخلات هي المؤشرات الفرعية، والتي يتوقف اختيارها على التراكم المعرفي حول التعلم مدى الحياة.
- **معالجة المدخلات:** تتوجه هذه المدخلات أو المؤشرات الفرعية إلى مرحلة التطبيع، وتحديد الأوزان والتجميع.
- **مخرجات العملية:** وهي الحصول على المؤشر المركب الذي يمثل المخرج النهائي من هذه العملية.

وفي ضوء هذه المراحل الثلاث، فإن القائمين على بناء المؤشر يجب عليهم إجراء الكثير من التشاورات؛ للحصول على أكبر قدر من البدائل والأفكار المقترحة وغير التقليدية، واستخلاص دروس من تجربة كندا، ودول الاتحاد الأوروبي في ضوء أبعادهم الثقافية والتاريخية ومناقشة مدى ملاءمتها مع طبيعة الواقع المصري.

(ب) مستوى تطبيق المؤشر:

سيتم تطبيق المؤشر على مستوى المدن والمحافظات المصرية؛ حتى يمكن تقييم كل مدينة، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديها في مجال التعلم مدى الحياة، وسوف تتيح بيانات المؤشر متابعة ما يحرزه المسئولون على مستوى هذه المدن من تقدم أو إخفاق، وهو ما يؤدى إلى فتح مجال للمحاسبية، ومعرفة المسئول عن جوانب القصور أو الضعف، كما ستساعد بيانات المؤشر المسئولين على المستوى القومي من متابعة ما تحقق في مجال التعلم مدى الحياة ووضع السياسات ذات الصلة، واتخاذ القرارات المناسبة، وإعداد التقارير، وإجراء التوقعات المستقبلية في ضوء البيانات الصادرة من مختلف المدن المصرية، كما سيتم تحديد أي المدن المصرية استطاعت أن تحقق نتائج أفضل من غيرها ويمكن تقديم الدعم المناسب لها لاستمرار النهوض في مجال التعلم مدى الحياة، وأي منها قد أخفقت وأصبحت في منطقة الخطر، وتحتاج إلى قرارات حاسمة للخروج من أزمتها.

(ج) خطوات بناء مؤشر التعلم المركب:

إن أولى خطوات بناء مؤشر التعلم المركب هو بناء إطار نظري محكم عن التعلم مدى الحياة وتحديد المفهوم بدقة ليعطي صورة واضحة عما يتم قياسه بواسطة المؤشر، وعلى صانع المؤشر أن يقوم بتحديد مجموعة من المعايير التي تكون بمثابة المرشد لتحديد ما إذا كان مؤشر فرعي معين يجب أن يدخل في تكوين مؤشر التعلم المركب أم لا، ولذلك فلا بد أن تكون هذه المعايير واضحة وتصف التعلم مدى الحياة بشكل جيد ومعبر، ويمكن الاستفادة في هذه الخطوة من الإطار المفاهيمي للتعلم مدى الحياة الذي صدر في تقرير منظمة اليونسكو عام 1996م بعنوان "التعلم ذلك الكنز المكنون" في تحديد الركائز الأساسية لمؤشر التعلم المركب، والتي تشمل الأبعاد الأربعة للتعلم مدى الحياة، وهى: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لنعيش معا، فهذه

الأبعاد بمثابة المتغيرات المستقلة، أما المتغيرات التابعة والتي تمثل النتائج فهي: النتائج الاجتماعية وتشمل (محو أمية الكبار – صحة السكان – مشاركة الناخبين – تنمية الطفل)، وأيضًا النتائج الاقتصادية والتي تتمثل في (الدخل – معدل البطالة).

وعلى القائم على بناء المؤشر في هذه الخطوة أيضًا أن يعمل على توثيق الإطار النظري للتعلم مدى الحياة، إذ يعطى هذا التوثيق فكرة شاملة عن الهدف من بناء المؤشر في سياق سهل وواضح يمكن من خلاله فهم كيفية بناء المؤشر والهدف منه، كما يكمن الهدف الأساسي من توثيق الإطار النظري للتعلم مدى الحياة في إعطاء مستخدمي المؤشر معلومات كافية حتى؛ يمكنهم تقرير ما إذا كانت البيانات المقدمة من خلال هذا المؤشر ملائمة للاستخدام المقصود أم لا، ثم ينتقل صانع المؤشر إلى تحديد المؤشرات الفرعية، والتي تعتبر من أساسيات بناء المؤشر، فتعتمد قوة أو ضعف مؤشر التعلم المركب على مدى جودة وسلامة المؤشرات الفرعية المكونة له؛ لذا يتم اختيار هذه المؤشرات وفقا لمدى أهميتها، ومدى ارتباطها بالتعلم مدى الحياة، وكذلك وفقًا لإمكانية تحليلها وحداثتها، وسهولة الوصول إليها، وينبغي تحري الدقة في جمع البيانات؛ فعدم توافر بيانات صحيحة سوف يحد من قدرة صانع المؤشر على بناء مؤشر سليم، ويجب أن ندرك أننا نختلف عن كندا، فعلى سبيل المثال نجد أن كندا لم تضع نسبة الأمية لدى الكبار من ضمن المؤشرات الفرعية في حين أنها لا بد أن تكون من ضمن المؤشرات الفرعية في مؤشر التعلم المركب المصري.

يمكن في ضوء خبرة كندا وطبيعة الواقع المصري أن نحدد الركائز الأساسية والمؤشرات الفرعية وإجراءاتها على النحو التالي:

1- ركيزة أساسية "تعلم لتعرف" وتشمل المؤشرات الفرعية التالية:

(أ) "مهارات التعلم لدى الطلاب"، وتشمل الإجراءات التالية:

- معدل درجات الطلاب في العلوم في سن 15 سنة.
- معدل درجات الطلاب في الرياضيات في سن 15 سنة.
- معدل درجات مهارة القراءة لدى الطلاب في سن 15 سنة.
- معدل درجات مهارات حل المشكلات لدى الطلاب في سن 15 سنة.

(ب) "معدل التسرب والأمية"، ويشمل الإجراءات التالية:

- النسبة المئوية للمتسربين من المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية (من 7 – 18 عامًا).
- النسبة المئوية للشباب ما بين (20 – 24 عامًا) الذين لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية.
- النسبة المئوية للأفراد الذين يعانون من الأمية ما بين (25 – 64) عامًا.

(ج) "المشاركة في التعليم ما بعد الثانوي" وتشمل الإجراء التالي:

- النسبة المئوية للشباب ما بين (20 – 24 عامًا) المشتركين في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي.

(د) "الحصول على الشهادة الجامعية" ويشمل الإجراء التالي:

- النسبة المئوية للبالغين الذين أكملوا البرنامج الجامعي.

(هـ) "سهولة الوصول إلى المؤسسات التعليمية" ويشمل الإجراءات التالية:

- معدل الوقت للوصول إلى الكلية أو الجامعة.
- معدل الوقت للوصول إلى المدارس الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية.

2- ركيزة أساسية "تعلم لتعمل"، وتشمل المؤشرات الفرعية التالية:

(أ) "إتاحة التدريب في أماكن العمل"، ويتضمن الإجراء التالي:

- النسبة المئوية لأصحاب الأعمال الذين يقدمون أي نمط من أنماط التدريب لموظفيهم في مكان العمل.

(ب) "الاشتراك في التدريب الوظيفي"، ويشمل الإجراءات التالية:

- نسبة البالغين من عمر (25 – 64 عامًا) المشاركين في التدريب المرتبط بالوظيفة في العام الماضي.
- نسبة البالغين من عمر (25 – 64 عامًا) المشاركين في التدريب المرتبط بالوظيفة (في الـ 6 سنوات الأخيرة).

(ج) "سهولة الوصول إلى مدارس التعليم الفني"، وتتضمن الإجراء التالي:

- معدل الوقت المستقطع للوصول إلى مدارس التعليم الفني.

3- ركيزة أساسية "تعلم لتكون"، وتشمل المؤشرات الفرعية التالية:

(أ) "سهولة الوصول للمصادر الثقافية"، ويشمل الإجراء التالي:

- معدل الوقت المستقطع للوصول إلى المتاحف والمعارض الفنية.

(ب) "الدخول على شبكات الإنترنت" ويشمل الإجراء التالي:

- نسبة إنفاق أرباب الأسر على الإنترنت بأنواعه السلكي واللاسلكي وخطوط الاشتراك.

(ج) "التعلم عبر الرياضة"، ويشمل الإجراء التالي:

- نسبة إنفاق أرباب الأسر على الرياضة والاشتراك في النوادي الرياضية.

(د) "التعلم عبر الثقافة"، ويشمل الإجراء التالية:

– نسبة إنفاق أرباب الأسر على الدخول للمتاحف وغيرها من الأنشطة الثقافية الأخرى.

(هـ) "الاطلاع على وسائل الإعلام"، ويشمل الإجراءات التالية:

– النسبة المئوية لإنفاق أرباب الأسر على الوسائل الإعلامية المطبوعة والمقروءة.

– النسبة المئوية لإنفاق أرباب الأسر على خدمات الإنترنت المختلفة.

4– ركيزة أساسية "تعلم لنعيش معًا"، وتشمل المؤشرات الفرعية التالية:

(أ) "التعلم من الثقافات الأخرى"، ويتضمن الإجراء التالي:

– نسبة الأفراد الذين يتعاملون مع أشخاص من ثقافات أخرى بشكل منتظم.

(ب) "المشاركة في النوادي والمنظمات الاجتماعية"، وتتضمن الإجراء التالي:

– نسبة إنفاق أرباب الأسر على النوادي وغيرها من المنظمات الاجتماعية.

(ج) "الأعمال التطوعية"، وتتضمن الإجراء التالي:

– نسبة الأفراد الذين يشاركون في الأعمال التطوعية غير مدفوعة الأجر كجزء من نشاط جماعة معينة أو منظمة.

(د) "المسافة إلى المؤسسات الاجتماعية"، وتتضمن الإجراءات التالية:

– معدل المسافة إلى أقرب الأماكن الدينية.

– معدل المسافة إلى أقرب المنظمات المهنية والمدنية والاجتماعية.

– معدل المسافة إلى أقرب مكتبة.

بعد تحديد المؤشرات الفرعية وإجراءاتها تأتي خطوة المعالجة الأولية للبيانات، وفي هذه الخطوة يتم التأكد من جودة البيانات وحداثتها، كما يتم إعداد دليل للبيانات؛ ليوضح مصادرها، ومدى توافرها جغرافيًّا وزمنيًّا، ومعرفة أنواع البيانات المفقودة، وهل هي مفقودة بطريقة عشوائية أم غير عشوائية! واستخدام المعالجة الإحصائية المناسبة لها، كما يتم توحيد المقياس المستخدم للمؤشرات الفرعية المكونة لمؤشر التعلم المركب، واختيار طريقة التطبيع المناسبة؛ وهذه الخطوة مهمة ولا بد من القيام بها قبل أي عملية تجميع، فغالبا ما تكون المؤشرات الفرعية المكونة لمؤشر التعلم المركب لها وحدات قياس مختلفة؛ مما يتطلب تطبيعها لتوحيد المقياس المستخدم، لذا فإن منهجية مؤشر التعلم المركب تسير وفق الخطوات التالية:

- تعديل اتجاه المؤشرات لتتوافق القيم العليا مع المستويات العليا للتعلم مدى الحياة.
- **معايرة المؤشرات:** أي تحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية لإجراء عملية المقارنة، فيتم تحويل درجة كل مؤشر من المؤشرات إلى الدرجة (Z)؛ لأنها توضح المقارنة بشكل أفضل درجة.
- **استخدام التحليل العاملي خلال كل ركيزة للتعلم:** يتم تطبيق التحليل العاملي؛ لاستخلاص العوامل الشائعة (المشتركة).
- **التحليل العاملي لنتائج التعلم:** يتم إجراء التحليل العاملي؛ لاستخلاص عامل واحد مشترك من مخرجات التعلم الستة (النتائج الاقتصادية والاجتماعية).
- **تحليل الانحدار لتقدير الوزن:** يتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتقدير الأوزان المرتبطة بالعوامل المستخرجة لكل ركيزة للتعلم، حيث إن إجمالي

(مجموع الدرجات) للركيزة سوف تعطي أعلى ارتباطًا بالنتائج الاقتصادية والاجتماعية (المتغير التابع في الانحدار).

- **حساب درجات الركيزة:** يتم حساب درجات الركيزة من خلال حاصل ضرب المتوسط الوزني لدرجات العامل الأعلى ارتباطًا بالوزن المناظر المستخلص من تحليل الانحدار، ثم يتم معايرة درجات الركيزة عن طريق تحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية.
- **تحليل المكونات الأساسية للركائز (في التحليل العاملي):** يتم استخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية؛ لتحويل الركائز الأربع المرتبطة إلى أربع ركائز متعامدة.
- **تحليل الانحدار لتقدير الوزن:** يتم إجراء تحليل الانحدار المتعدد لتقدير الأوزان المرتبطة بالركائز الأربع المتعامدة ولذلك سوف يعطي مؤشر التعلم المركب أعلى ارتباطًا بالنتائج الاجتماعية والاقتصادية (المتغير التابع في الانحدار).
- **حساب درجة مؤشر التعلم المركب:** يتم حساب درجة مؤشر التعلم المركب كمتوسط وزنى لدرجات الأربع ركائز مضروبا في الأوزان المناظرة المشتقة من تحليل الانحدار.
- **القياس النهائي لدرجات مؤشر التعلم المركب:** بوجه عام يتم القياس النهائي لدرجات مؤشر التعلم المركب؛ لتسهيل أغراض الاتصالات (نقل المعلومات ـ تبادل المعلومات)، والمقارنة وفقًا لدرجة المؤشر.

وفي النهاية يتم عرض درجات المؤشر على موقع إلكتروني خاص به؛ لضمان أن نتائج المؤشر تتمتع بالشفافية، ومتاحة للجميع؛ مما يسهل على المسئولين ومستخدمي المؤشر إجراء تحليلاتهم الخاصة، وتقديم تفسيراتهم بناءً على هذه النتائج وبالتالي سيعمل المؤشر "كلوحة رصد" يستطيع المسئولون من

خلالها متابعة مدى ارتفاع أو انخفاض مستوى التعلم مدى الحياة في مختلف المدن المصرية.

4- معوقات تنفيذ التصور المقترح:

إن هناك معوقات يمكن أن تواجه التصور المقترح، مثل: تكلفة بناء مؤشر التعلم المركب بما يشمله من دراسات وبيانات تحتاج إلى الجمع والتحليل، وأيضًا مدى دقة البيانات، فالحصول على بيانات غير موثوقة وتفتقد إلى الحداثة يؤثر على مصداقية المؤشر وقدرته على تحقيق الهدف المرجو منه، كما أن هناك معوقًا آخر وهو ضعف انتشار ثقافة التعلم مدى الحياة داخل المجتمع المصري.

(5) سبل التغلب على تلك المعوقات:

- الدعوة لتأسيس صندوق مصري لمكافحة الأمية بأشكالها المختلفة، وتطوير مجال التعلم مدى الحياة على أن يمول هذا الصندوق بالجهود الأهلية، وبمساعدة المؤسسات المدنية والجامعات المصرية.
- تحري الدقة في تقديم البيانات، ومحاولة الحصول عليها من مصادرها الأولية؛ حتى يمكن حشد المجتمع المصري بالكامل لحل الأزمة، كما يجب أن يكون هناك حرية في تداول المعلومات في جميع مجالات التعلم مدى الحياة يكفلها الدستور؛ وذلك حتى تكون نتائج المؤشر دقيقة وتمتاز بالمصداقية لدى المسئولين ومستخدمي المؤشر.
- نشر الوعي داخل المجتمع المصري بأهمية التعلم مدى الحياة، ودوره في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ عن طريق: وسائل الإعلام: المسموعة، والمرئية، والمقروءة، ومواقع التواصل الاجتماعي.

المراجـــــع

(1) Canadian Council on Learning: **The 2010 Composite Learning Index: Five Years of Measuring Canada's Progress in Lifelong Learning**, Canadian Council on Learning, Ottawa, Ontario, May 2010, pp 2, 3.

(2) اليونسكو، اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين: **التعلم ذلك الكنز المكنون**، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، 1999م، ص 86.

(3) Paul Cappon & Jarrett Laughlin: Canada's Composite Learning Index: Apath Towards Learning Communities, **International Review of Education**, Vol. 59, No. 4, Canada, p. 509

(4) مركز معلومات الشبكة .G.U.D.C: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، متاح على،(5-5-2016) on http:www.gudc.org/links/15089

(5) اليونسكو: **أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم**، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، منشورات اليونسكو، 2009، ص 122.

(6) **المرجع السابق:** ص 2.

(7) محمد رمضان محمد، ونهال محمود سرحان: "هل الإحصاءات والمؤشرات لغة تواصل جيدة بين المواطنين والحكومات؟"، **ورقة عمل مقدمة لمؤتمر (أثر المعلومات والنظم الإحصائية المتكاملة على التنمية الاجتماعية والاقتصادية)**، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، سبتمبر 2008، ص 9.

(8) اليونسكو: التقرير الإقليمي للتعلم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014، **الاجتماع العالمي للتعليم للجميع المنعقد في الفترة من 12 –**

14 مـايو، مكتـب اليونسـكو الإقليمـي للتربيـة فـي الـدول العربيـة، بيـروت، 2014، ص 16.

(9) محمد محمد سكران: "الأمية وصمة عار على جبين الحياة المصرية"، **عالم التربيـة**، تصـدر عن المؤسسـة العربيـة للاستشـارات العلميـة وتنميـة المـوارد البشرية بالتعاون مع رابطة التربية الحديثة، السنة 15، العدد 48، أكتوبر 2014، مصر، ص 383.

(10) ياسـر مصـطفى علـى الجنـدي: "آليـات العمـل فـي مجـال تعليم الكبـار فـي إطار التعليم المستمر بعد ثورة 25 يناير"، **العلـوم التربويـة**، (عدد خاص) مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر المنعقد في الفترة من 13 – 14 يوليو، المجلد التاسع عشر، 2011، ص 269.

(11) محسـن علـي عطيـة: **البحـث العلمـي فـي التربيـة**، دار المنـاهج للنشـر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص ص 137 – 139.

(12) The Collins English Dictionary: Lifelong Learning – Definitions, 2015, available at: http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lifelong-learning, on (5-11-2015).

(13) John Aitcheson: Adult Literacy and Basic Education: A SADC Regional Perspective, **Adult Education and Development**, 60, 2003, p. 165.

(14) UNESCO: **Unlocking The Potential of Urban Communities. Case Studies of Twelve Learning Cities**, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015, p. 12.

(15) Peter Kearns: Learning Cities on The Move, **Australian Journal of Adult Learning**, Vol. 55, No. 1, April 2015,p. 156.

(16) عبد الحميد محمد العباسي: **منهجية حساب مؤشر الثروة تطبيق باستخدام SPSS التحليل العاملي، الشبكات العصبية**، معهد الدراسات والبحوث الإحصائية، قسم الإحصاء الحيوي والسكاني، جامعة القاهرة، 2011، ص 2.

(17) Canadian council on Learning: **The 2009 Composite Learning Index Measuring Canada's Progress in Lifelong Lerning**, Canadian Council on Lerning, Ottawa, Ontario, May 2009, p. 1.

(18) عبد الفتاح إبراهيم تركي: "التعلم مدى الحياة ومصر المستقبل"، **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، العدد التاسع، 1990.

(19) بلقيس عبد الوهاب عبد الله: التعلم مدى الحياة – برامجه وآليات تنفيذه، **دراسات تربوية**، العدد الثامن، تشرين الأول 2009.

(20) عصام الدين بريـر: "اقتصاديات التعليم مدى الحياة في القرن الحادي والعشرين – دراسة ميدانية بجمهورية السودان، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية بالسودان، العدد 13، يونيو 2012.

(21) دينا حسن عبد الشافي: "المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة تصور مقترح في إطار تحولات القرن الحادي والعشرين"، **العلوم التربوية**، مجلد 21، العدد 2، مصر، 2013.

(22) عزة أحمد محمد الحسيني: "اقتصاد المعرفة والتعلم مدى الحياة – دراسة إقليمية لخبرة الاتحاد الأوروبي وإمكانية الإفادة منها في مصر"، **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، مصر، أبريل 2013.

(23) Ann Harwood: "Lifelong Learning: The Integration of Experiential Learning, Quality of Life Work in

Communities, and Higher Education, **Ed.D.,** The University of Montana, USA, Spring 2007.

(24) Karen A. Rempel: "The Reality of Lifelong Learning in Rural Community", **Ph.D.,** University of calgary, Alberta, Canada, 2010.

(25) Henry Murray: "Lifelong Learning in the Twenty-First Century: An Investigation of the Interrelationships Between Self-Directed Learning and Lifelong Learning, **Ed.D**., Union Institute & University, Cincinnati, Ohio, 2015.

(26) Terry Clark: "Lifelong, Life-Wide or Life Sentence", **Australian Journal of Adult Learning,** Vol. 45, No. 1, April 2005, p. 48.

(27) اليونسكو: **الحق في التعليم: نحو التعليم للجميع مدى الحياة**، تقرير عن التربية في العالم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2000، ص 55.

(28) **المرجع السابق:** ص 56.

(29) إيدجار فور وآخرون: تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1974، ص 33.

(30) اليونسكو: **دراسة أولية للجوانب التقنية والقانونية (المتعلقة بمدى استصواب مراجعة توصية عام 1976 الخاصة بتنمية تعليم الكبار)**، المؤتمر العام، الدورة السابعة والثلاثون، باريس، 2013، ص Annex 1 -1.

(31) منظمة اليونسكو: التعليم مدى الحياة والمدارس والمناهج في البلاد النامية، سلسلة مطبوعات معهد اليونسكو للتربية بهامبورج رقم (4) المؤسسة الألمانية للتنمية الدولية، ترجمة وطبع ونشر المركز الدولي

للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، 1979م، ص ص 100 – 109.

(32) OECD: "City Strategies for Lifelong Learning"**, OECD Study Prepared for the Second Congress on Educating Cities**, Gothenburg, Centre for Educational Research and Innovation, November 1992, pp 10 – 11.

(33) اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين: التعلم ذلك الكنز المكنون، **مرجع سابق**، ص ص 87 – 88.

(34) التعليم للجميع في الوطن العربي: **دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية في ضوء مشروع اليونسكو التعليم للجميع من داكار 2000م حتى عام 2015م**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2004م، ص 25.

(35) التعليم للجميع: **دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية، متابعة المنتدى العالمي للتربية داكار (السنغال) أبريل 2000**، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2004، ص ص 37 – 38.

(36) Heather L. Ainsworth & Sarah Elaine Eaton: **Formal, non-formal and Informal Learning in The Sciences**, Eaton International Consulting, Calgary, Canada, 2010, p. 29.

(37) Mike Kendall: "Lifelong Learning Really Matters for Elementary Education in the 21st Century", **Education and Information Technologies**, Vol. 10, Issue 3, July 2005, pp. 290 – 291.

(38) أحمد إسماعيل حجي: **التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، التعليم غير النظامي وتعليم الكبار واللامية أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص ص 34 – 35.

(39) البنك الدولي: **التعلم مدى الحياة في اقتصاد المعرفة العالمي، تحديات للبلدان النامية**، ترجمة محمد طالب السيد سليمان، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2008، ص ص 75 – 76.

(40) عبد العزيز بن عبد الله السنبل: "التربية المستمرة في عالم عربي متغير"، **تعليم الجماهير**، السنة 27، العدد 47، تونس، 2000 ص ص 21 – 28.

(41) Michael Osborne & Peter Kearns & Jin Yang: "Learning Cities: Developing Inclusive, Prosperous and Sustainable Urban Communities, **International Review of Education**, Vol. 59, Issue 4, September 2013, p. 410.

(42) Leone Wheeler & Shanti Wong: **Learning Community Framework and Measuring Impact Toolkit**, volume 1, Australian Centre of Excellence for Local Government, University of Technology, Sydney, May 2015, p. 9.

(43) **Ibid**: p. 10.

(44) Sandra R. Baptista: **Design and Use of Composite Indices in Assessments of Climate Change Vulnerability and Resilience**, United States Agency for International Development (USAID), July 2014, p. 4.

(45) سعيد محمود مرسى، ومحمد عبد الله محمد عبد الله: "مؤشرات الأداء التعليمي مدخل لتطوير الفعالية والتحسين المدرسي – تصور مقترح"، **من بحوث المؤتمر العلمي الخامس تطوير التعليم في الدول العربية بين المحلية والعالمية، المنعقد في الفترة من 24 – 25 مارس**، كلية التربية،

قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة الزقازيق، 2007، ص 379.

(46) OECD: **Handbook on Constructing Composite Indicators – Methodology and user Guide**, Joint Research Centre of the European Commission, 2008, p. 19.

(47) Michaela & Andrea Saltelli: "Rankings and Ratings: Instructions for Use", **Hague Journal on The Rule of Law**, Vol. 3, Issue 2, 2011, p. 249.

(48) Michela Nardo & et al.: **Handbook on constructing Composite Indicators: Methodology and user Guide**, OECD Statistics Working Papers, OECD, 2005, p. 8.

(49) OECD: Handbook on Constructing Composite Indicators: Methodology and user Guide, **op.cit**., p.p. 13 – 14.

(50) بلقاسم العباس: "المؤشرات المركبة لقياس تنافسية الدول"، **جسر التنمية**، سلسلة دورية تعني بقضايا التنمية في الدول العربية، السنة السابعة، العدد الخامس والسبعون، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، يوليو 2008، ص 3.

(51) مها عز الدين سيد، وندى محمد حافظ: **دليل تكوين المؤشرات المركبة**، الإدارة العامة لجودة البيانات، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، نوفمبر 2006، ص ص 8 – 10.

(52) Michaela Saisana: **2007 Composite Learning Index: Robustness Issues and Critical Assessment**, Joint Research Centre of the European Commission, 2008, pp 13 – 14.

(53) Canadian council on Learning: The 2009 Composite Learning Index Measuring Canada's Progress in lifelong Learning, **Op. cit.,** pp. 1 – 2.

(54) Michaela Saisana & Fernando Cartwright: "Measuring Lifelong Learning and its Impact on Happiness The Canadian Paradigm", **International Conference on Policies for Happiness, Siena 14 – 17 June** 2007, pp. 2, 6.

(55) Martin Guhn & Anne M. Gadermann & Bruno D. ZumBo: **Education A Report of The Canadian Index of Wellbeing (CIW)**, Canadian Index of wellbeing, October 2010, p. 12.

(56) Paul Cappon & Jarrett Laughlin: Canada's Composite Learning Index: A Path towards Learning communities, **Op. cit.** p. 508.

(57) Canadian Council on Learning: The 2010 Composite Learning Index–Five Years of Measuring Canada's Progress in Lifelong Learning, **op.cit**., p. 5.

(58) Paul cappon & Jarrett Laughlin: "Canada's Composite Learning Index: Apath Towards Learning Communities, **op.cit.,** pp. 509 – 510.

(59) Michaela Saisana: 2007 Composite Learning Index: Robustness Issues and Critical Assessment, **op.cit.,** pp. 10 – 11.

(60) **Ibid:** p. 16.

(61) Heather Jane Robertson: "The Caveat Emptor Index", **The Phi Delta Kappan**, Vol. 88, No. 7, March 2007, pp. 552 – 553.

(62) Boston Plan for Excellence in Public Schools ; The Composite Learning Index-Highlighting Student Needs

Before It's Too Late, 2009, available at: http://www.bpe.org/files/CLIbrief.pdf, on (20-11-2015).

(63) The Minister of Citizenship and Immigration: Discover Canada, the Rights and Responsibilities of Citizenship, Canada, 2012, pp. 3, 44.

(64) Natalia Mukan & Olena Barabash & Maria Busko: "Theoretical Analysis of Canadian Lifelong Education Development", **Comparative Professional Pedagogy**, Vol. 4, No. 4, 2014, p. 29.

(65) **Ibid**: pp. 30 – 31.

(66) Canadian council on Learning: **Taking Stock of Lifelong Learning in Canada 2005 – 2010: Progress or Complacency**? Canadian Council on Learning, Ottawa, Ontario, 2010, pp. 8 – 9.

(67) The Minister of Citizenship and Immigration: Discover Canada, the Rights and Responsibilities of Citizenship, **op. cit**., pp. 42.

(68) Department of Finance Canada: **Advantage Canada: Building a Strong Economy for Canadians**, Department of Finance Canada, Ottawa, Ontario, 2006, p. 23.

(69) Karen Hayward & Linda Pannozzo & Ronald Colman: **Developing Indicators for the Educated Populace Domain of the Canadian Index of Wellbeing: Background Information Literature Review**, Atkinson Charitable Foundation, (Document 1 (of2), Parts I-III (ofVI), August 2007, pp. 52 – 53.

(70) Wikipedia, the free encyclopedia: Canadian Council on Learning, available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Canadian Council on Learning, on (22-11-2015).

(71) Michaela Saisana & Fernando Cartwright: "Measuring Lifelong Learning and its Impact on Happiness – The Canadian Paradigm", **op.cit.,** pp. 3, 6.

(72) Canadian council on Learning: learn about CLI, available at: http://www.cli-ica.ca/en/about/about-cli/what.aspx, on (23-11-2015).

(73) Paul Cappon & Jarrett Laughlin: "Canada's Composite Learning Index: Apath Towards Learning Communities", **op. cit.,** p. 512.

(74) Amy Scott Metcalfe & Tara Fenwick: "Knowledge for Whose Society? Knowledge Production, Higher Education, and federal Policy in Canada", **Higher Education**, Vol. 57, No. 2, 2009, p. 216.

(73) الأمم المتحدة، المجلس الاقتصادي والاجتماعي: **تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية**، التقارير الدورية الخامسة المقدمة من الدول الأطراف بموجب المادتين 16 و17 من العهد "كندا"، الدورة الموضوعية لعام 2006، ص 24.

(76) Jayne Pivik: **Environmental Scan of School Readiness for Health: Definitions, Determinants, Indicators and Interventions,** Human Early Learning Partnership with the National Collaborating Centre for Determinants of Health, Vancouver, BC, Canada, 2012, pp. 25, 28.

(75) بريتش كولومبيا: **دليل القادمين الجدد في بريتش كولومبيا إلى المصادر والخدمات**، المكتبة العامة (النسخة العربية)، 2014، ص 51.

(78) Tom McConaghy:"How Canadian Universities are Managing Change", **The Phi Delta Kappan**, Vol. 78, No. 8, Apr.1997, p. 660.

(77) رابطة الجامعات والكليات الكندية: الجامعات الكندية دليل المعلومات الخاص بالطلبة الأجانب، متاح علي:

http://www.aucc.ca/wp_content/uploads/2011/05/canada_universities_arabic.pd, on (20/12/2015).

(80) John Martin & Ron Faris: "The Likelihood of Learning Communities: A Canadian Australian Perspective", **Paper Submitted for the ACSANZ Conference Macquarie University 23 – 26 September**, Sydney, 2004,
pp. 2 – 3.

(79) الأمم المتحدة، المجلس الاقتصادي والاجتماعي: تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، **مرجع سابق**، ص39.

(82) Ron faris: "Learning Communities & The Composite Learning Index", **International Conference on Learning Cities ,October21-23 ,** Beijing, China, 2013, p. 4.

(83) Paul Cappon & Jarrett laughlin: "Canada's Composite Learning Index: A Path Towards Learning Communities", **op. cit.,** p. 513.

(84) Michaela Saisana: **ELLI-Index: a Sound Measure for Lifelong Learning in the EU**, Joint Research Centre European Commission, European Union, 2010, p. 7.

(85) **Ibid:** p. 10.

(86) Bryony Hoskins & et al.: **Making Lifelong Learning Tangible! The ELLI Index – Europe 2010**, Bertelsmann Stiftung, 2010, p. 10.

(87) Bertelsmann Stiftung: **ELLI Index Europe 2010**, **Indicators in Depth**, European Lifelong Learning Indicators, 2010, pp. 12 – 13.

(88) Wikipedia, The Free Encyclopedia: European Lifelong Learning Indicators, available at: https://en.wikipedia.org/wiki/European Lifelong Learning Indicators, on (25-11-2015).

(89) الأمم المتحدة، وزارة التخطيط: **تقرير الأهداف التنموية للألفية التقرير القطري الثاني " مصر**"، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة بجامعة القاهرة، 2004، ص 18.

(90) وليم عبيد: "تطوير التعليم بين الدبلجة والأدلجة"، **المؤتمر القومي السنوي السادس عشر (التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي)**، المنعقد في الفترة من 15 – 16 نوفمبر، مصر، 2009، ص 171.

(91) محيي الدين عبده الشربيني: "المنظومية مدخل لتحقيق أبعاد الثقافة العلمية ومعايير الاعتماد وضمان الجودة"، **المؤتمر العربي الرابع "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم**"، دار الضيافة، جامعة عين شمس، أبريل 2004، ص ص 122 – 123.

(92) محمود حسن إسماعيل حسانين: "دراسة مقارنة لنظم الرقابة والمتابعة على الأداء المدرسي في مصر وبعض الدول الأجنبية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة حلوان، 2012، ص 294.

(93) مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: **قضايا النشء والشباب المصري "التعليم والعمل والهجرة** "، تقرير شهري يصدر عن مركز المعلومات

ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، السنة الخامسة، العدد 51، مارس، 2011، ص 4.

(94) **المرجع السابق:** ص 5.

(95) محمد سكران: "الأمية وصمة عار على جبين الحياة المصرية"، **مرجع سابق،** ص 383.

(96) محسن توفيق: "حلم النهضة بين أمية الفرد وأمية الدولة"، **المؤتمر السنوي العاشر (تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي)،** مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، مصر، 2012، ص 73.

(97) شاكر رفعت شاكر بدوي: **المدارس في مصر؛ الواقع والمأمول نظرة استشرافية،** الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2014، ص 161.

(98) مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: **استطلاع رأى حول تفضيل الأسر المصرية لأنواع التعليم المختلفة في المدارس في مصر،** مركز استطلاع الرأي العام، يناير 2011، ص 1.

(99) غادة مصطفى أحمد، وفاطمة عبد الرحمن بدوي: "تطبيق نظم الجودة الشاملة على رأسمال البشري في كلية التربية الفنية"، **مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي – الواقع والمأمول، المنعقد في الفترة من 8 – 9 أبريل،** كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، 2009، ص 296.

(100) البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: **مراجعات لسياسات التعليم الوطنية "التعليم العالي في مصر"**، سلسلة مراجعات لسياسات التعليم الوطنية، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2010، ص 189.

(101) عبد الباسط محمد دياب: "تطوير القدرة التنافسية للجامعات المصرية في ضوء خبرات وتجارب جامعات بعض الدول المتقدمة"، **المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي)، المنعقد في الفترة من 6 – 7 فبراير**، كلية التربية جامعة بنى سويف، المجلد الثالث، دار الفكر العربي، القاهرة، 2010، ص 1267.

(102) مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية: **تقرير الاتجاهات الاقتصادية الإستراتيجية؛ أوروبا في قلب الموجة الثانية من الأزمة المالية والاقتصادية العالمية**، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، السنة العاشرة، القاهرة، 2010، ص 164.

(103) مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: قضايا النشء والشباب المصري، التعليم والعمل والهجرة، **مرجع سابق**، ص 10.

(104) الجهاز المركز للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي، إصدار سبتمبر 2015، متاح على:

http://www.msrintranet.cappmas.gov.eg/pdf/Eloctronic_yearbook%202015// PDF/ labor/Untitled.pdf, on (2-11-2015)

(105) أحمد السيد النجار: **الإصلاح الاقتصادي الليبرالي مخرج أم مأزق؟ دراسة مقارنة لتجارب مصر والمغرب وتركيا والهند وتشيكيا**، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، 2011، ص ص 103، 104.

(106) فتحي عبد الرحيم عبد الله: "التعليم والتدريب المدخل الضروري لقدرة مصر على المنافسة في ظل تحرير التجارة الدولية"، **مجلة البحوث**

القانونية والاقتصادية، العدد 21، كلية الحقوق، جامعة المنصورة، مصر، أبريل 1997، ص 675.

(107) مجلس الشعب: **قانون رقم 12 لسنة 2003 بإصدار قانون العمل**، مادة 133، ص 27.

(108) أرفيل فان. أدامز: **مبادرة نظام التعليم المزدوج في مصر تقييم أثر المبادرة على الانتقال من المدرسة إلى العمل**، التعاون الإنمائي الألماني، 2010، ص 40.

(109) معهد التخطيط القومي، البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة: **مصر تقرير التنمية البشرية 2010**، معهد التخطيط القومي، مصر، 2010، ص 170.

(110) **المرجع السابق**: ص 172.

(111) أمنية حلى وطارق الغمراوي: الاقتصاد المصري في ضوء نتائج تقرير التنافسية العالمي 2014 – 2015، المركز المصري للدراسات الاقتصادية، متاح على: (6-12-2015)، http://www.eces.org.eg/MediaFiles/events/f6bd4f.pdf

(112) لطيفة الكندري: التربية المتحفية، ص 2، متاح على: http://www.latefah.net/articl%5Cmuseum education.pdf, (7-12-2015)

(113) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي، إصدار سبتمبر 2015، مرجع سابق، متاح على:

http://www.msrintranet.capmas.gov.eg/pdf/Eloctronic year book%202015// PDF/culture%20media/Untitled.pdf, (7-12-2015)

(114) وزارة الشباب والرياضة: رسالة الرياضة في مصر، متاح على: http://www.emss.gov.eg/message.php, (7-12-2015)

(115) مسعد على محمود وهاني محمد فتحي على: "الرياضة للجميع في جمهورية مصر العربية بين الواقع والطموح"، **المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة**، العدد 16، جمهورية مصر العربية، 2011، ص ص 250 – 251.

(116) سعاد محمد محمد المصري: "دور وسائل الإعلام في تزويد الشباب الجامعي ببعض المفاهيم السياسية بعد أحداث ثورة 25 يناير 2011"، **دراسات الطفولة**، مجلد 15، العدد 54، 2012، ص 144.

(117) اليونسكو: **تقييم كلي – تطوير قطاع الإعلام في جمهورية مصر العربية" استنادا إلى مؤشرات تطوير قطاع الإعلام الخاصة بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة"**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 2013، ص 12.

(118) **المرجع السابق**: ص 66.

(119) صفوت النحاس: "دور الجمعيات الأهلية في العمل الوطني"، **الإدارة، تصدرها اتحاد جمعيات التنمية الإدارية**، مجلد 48، العدد 3، يناير 2011، ص 6.

(120) مرقص عبد المسيح عبده: "دور الجمعيات الأهلية في الحد من الفقر"، **حوليات آداب عين شمس**، مجلد 42، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ديسمبر 2014، ص ص 131 – 132.

(121) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003**، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، المكتب الإقليمي للدول العربية، 2003، ص ص 129 – 130.

(122) حسين كامل بهاء الدين: "الوطنية في عالم بلا هوية: تحديات العولمة"، عرض الطاهر أحمد مكي، **صحيفة دار العلوم للغة العربية وآدابها والدراسات الإسلامية (الإصدار الرابع)** تصدر عن جماعة دار العلوم، مجلد 8، العدد 15، القاهرة، 2000، ص 25.

(123) إبراهيم العيسوي: **الاقتصاد المصري في ثلاثين عامًا تحليل التطورات الاقتصادية الكلية منذ 1974 وبيان تداعياتها الاجتماعية، مع تصور لنموذج تنموي بديل**، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 2007، ص 168.

(124) مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية: **تقرير الاتجاهات الاقتصادية الإستراتيجية، الأزمة المالية والاقتصادية الأمريكية والعالمية**، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، 2009، ص 189.

(125) أحمد السيد النجار: الإصلاح الاقتصاد الليبرالي مخرج أم مأزق دراسة مقارنة لتجارب مصر والمغرب وتركيا والهند وتشيكيا، **مرجع سابق**، ص 246.

(126) الهيئة العامة للاستثمار والمناطق الحرة: **تقرير الاستثمار الشهري "تقرير شهر مارس 2014"**، الإصدار رقم 3، مارس 2014، ص 7.

(127) أحمد السيد النجار: **برنامج اقتصادي لمصر الثور ة "تجاوز تركة الفشل وبناء اقتصاد كفء وعادل**، مركز ماج للدراسات الإستراتيجية بالأهرام، 2011، ص 100.

(128) أحمد إسماعيل حجي، ولبنى محمود شهاب: **التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم؛ جامعات المستقبل وإستراتيجيات التطوير نحو مجتمع المعرفة**، عالم الكتب، القاهرة، 2011، ص 708.

(129) عبد الناصر محمد رشاد عبد الناصر: "أداء الجامعات في خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها – دراسة مقارنة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والنرويج"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2004، ص 492.