التعلم مدى الحياة لدى طلبة الجامعة

نورس سعدي مجيد
ali.abudtif12@gmail.com
أ.م.د علي عبد اللطيف حمودي
nawrassaadi98@uomustansiriyah.edu.iq
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

الملخص

هدف البحث الحالي الى تعرف التعلم مدى الحياة لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق في التعلم مدى الحياة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – إنساني) ولتحقيق هذين الهدفين قام الباحثان بتبني وتكييف أداة البحث وذلك بترجمة الأداة من لغتها الأجنبية الأصلية الى اللغة العربية واستخراج خصائصها السيكومترية، ثم قام الباحثان بتطبيق مقياس البحث على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة جامعية من جامعة ذي قار، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي، وتم حساب ثبات المقياس بطريقتين وهما اعادة الاختبار ومعادلة ألفا – كرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات لمقياس التعلم مدى الحياة (٠.٨٢١) و(٠.٨٥٢) على التوالي وبعد التحليل الاحصائي لبيانات البحث اظهرت النتائج ما يأتي:

- يتمتع طلبة الجامعة بالتعلم مدى الحياة.
- لا توجد فروق في التعلم مدى الحياة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / اناث)، بينما ظهرت فروق في متغير التعلم مدى الحياة تبعاً لمتغير التخصص (علمي – إنساني) ولصالح العلمي.

وفي ضوء نتائج البحث الحالي وضع الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التعلم مدى الحياة، الخصائص السيكومترية، طلبة الجامعة.

Lifelong learning among university students

Researcher: Nouris Saadi Majeed, Assistant Professor Ali Abdul Latif Hamoudi

Al-Mustansiriya University/ College of Education

Abstract

The current research aims to identify lifelong learning among university students and to identify differences in lifelong learning according to the variables of gender (male – female) and specialization (scientific – humanities). To achieve these two goals, the researchers adopted and adapted the research instrument by translating the instrument from its original foreign language into Arabic and extracting its psychometric properties. The researchers then applied the research scale to a research sample of (400) male and female university students from Dhi Qar University, selected using a stratified random sampling method with equal distribution. The reliability of the scale was calculated using two methods: retest and Cronbach's alpha equation. The reliability coefficient for the lifelong learning scale reached (0.821) and (0.852), respectively. After statistical analysis of the research data, the results showed the following:

• University students enjoy lifelong learning.

• There were no differences in lifelong learning among university students based on gender (male/female), while differences in lifelong learning were found based on specialization (scientific/humanitarian), in favor of science.

In light of the results of the current study, the researchers developed a set of recommendations and proposals.

Keywords: lifelong learning, psychometric properties, university students .

مشكلة البحث

ان التغيرات المبهرة في العلم والتكنولوجيات التي تحدث بشكل متسارع في عالمنا اليوم أصبحت تشكل تحدياً بطريقة الحياة التي يعيشها الناس، لأنها زودت الإنسانية بكميات هائلة من المعرفة النوعية في وقت قصير للغاية، حتى اصبح مجتمع اليوم يعرف بمجتمع المعرفة.

(Latagan & etal, 2014, pp. 22-30)

وهذه التغيرات السريعة فرضت على المؤسسات التعليمية في القرن الواحد والعشرين المادة النظر في التعليم التقليدي، وتبني مفهوم التعلم مدى الحياة للتكيف مع التغيرات والتحديات عن طريق تشجيع الطلبة على التعلم والتفكير والابتكار بصورة مستمرة ليكونوا قادرين على مواكبة هذه التطورات و الاسهام في تقدم مجتمعهم وتطوير انفسهم. (Volles, 2016, pp. 243-263)

لذا فإن التعلم مدى الحياة يعد متطلباً ضرورياً لكل الطلبة للعيش والعمل في مجتمع المعرفة، وبدون تجديد معارفهم وتحسين مهاراتهم بصورة مستمرة يجعل من الصعب عليهم النجاح في حياتهم المهنية المستقبلية مما يعرضهم للشعور بالاغتراب والضياع. (Benavot, 2022, pp. 165-194)

وعلية يتحدد البحث الحالي بالتساؤل الاتي:

ما مستوى التعلم مدى الحياة لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث

نظراً لأهمية التعلم مدى الحياة في تطوير الفرد والمجتمع حاول في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين أن الاتحاد الأوربي حاول وضع أساس السياسة التعليمية وفقاً لمعايير التعلم مدى الحياة، وتم ملاحظة أن العملية التي بدأت مع تعليم الراشدين في عام ١٩٢٠ عادت إلى فكرة ان الفرد ينبغي تجربة التعلم خلال حياته بأكملها. (Volles, 2016, p. 243)

وأصبحت حقيقة تعلم الافراد من المهد إلى اللحد (التعلم مدى الحياة) واحدة من أهم عوامل تطوير المجتمعات في ستراتيجيات التعليم في أوربا. (Lee & etal, 2008, p. 145)

وان التعلم مدى الحياة الذي ذكرته منظمة اليونسكو في عام ١٩٦٠ اخذ مكانه في (المجلس الأوربي للتعلم الدائم) و(التعليم المستمر) حيث تم تخصيص مساحة واسعة للتعلم مدى الحياة في السياسة التعليمية منذ عام ١٩٩٠ وإنجاز دراسة بعنوان (نحو مجتمع متعلم) في عام ١٩٩٥ وإعلان عام ١٩٩٦ كعام أوربي للتعلم مدى الحياة. (Akbas & etal, 2002, p. 155)

وبما أن مفهوم التعلم مدى الحياة اصبح مطلباً اجتماعياً وتعليمياً مهماً، فأن تحسين قدرة الطلبة الجامعيين على اكساب مفهوم التعلم مدى الحياة سوف يساعد الطلبة على العمل والحياة بصورة افضل لتحقيق أهدافهم واتخاذ أهدافاً نشطة في الحياة المدنية يقودهم إلى أسلوب حياة مستدام وتحسين صحتهم ورفاهيتهم.(Latagan & etal, 2014, p. 22)

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي تعرف:

١. التعلم مدى الحياة لدى طلبة الجامعة.

٢. الفروق في التعلم مدى الحياة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري

أ-الجنس (ذكور-اناث).

ب-التخصص (علمي-انساني).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة ذي قار للدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) لكل من الذكور والاناث والتخصص العلمي والانساني.

تحديد المصطلحات:

التعلم مدى الحياة Life Long Learning :

عرفه كل من:

-كوكسان (Goksan, 2009)

انه اكتساب التعلم عن طريق عمليات التعليم الرسمي وغير الرسمي، وتزيد الافراد بفرصة إكمال تعليمهم.(Goksan, 2009)

-كيربي واخرون (٢٠١٠ (Kirby etal, 2010)

عرفه بإنه (استعداد لدى الأشخاص للاستمرار في التعلم طوال حياتهم عن طريق توظيف قدراتهم وتكييف ستراتيجاتهم التعليمية في مواقف متنوعة وواسعة عند مواجهتهم للتغيرات الأساسية والسريعة غير المسبوقة.(Kirby & etal, 2010, p. 292)

-التعريف النظري للتعلم مدى الحياة:

تبنى الباحث تعريف كيربي وآخرون (٢٠١٠) كونه تبنى نظرية (كيربي وآخرون، ٢٠١٠) في تفسير نتائج البحث، كما انه تبنى مقياس (كيربي وآخرون، ٢٠١٠) الذي تم بناءه من قبل المنظرين أعلاه.

-التعريف الإجرائي للتعلم مدى الحياة:

إنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طريق اجابتهِ على المقياس المُعد لهذا الغرض.

الإطار النظري

أولاً: التعلم مدى الحياة: Life Long Learning

خصائص الافراد ذوي التعلم مدى الحياة :

يتميز الافراد ذوي التعلم مدى الحياة جملة من الخصائص وهذه الخصائص تم ذكرها في الادبيات النفسية من قبل الكثير من علماء النفس، فيرى(Visser, 2012) وأن المتعلمين الحقيقيين الذين يتصفون بهذه الخاصية يدركون ان تعلمهم بأنه خبرة متكاملة، وأنهم يغتنمون كل

الفرص للتعلم دون أن يتوقفوا عنه رغم الصعوبات التي تواجههم. (Visser, 2012, pp. 163-180)

أما سلكيبك(Skilbeck, 2012) تشير إلى ان المتعلمين مدى الحياة ينبغي أن يستفادوا من مواردهم واهتماماتهم وطموحاتهم ودوافعهم وعاداتهم والفرص المقدمة اليهم واصدقائهم وعوائلهم لكي يستمروا بالتعلم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم. (Skilbeck, 2012, pp. 499-520)

وان يتبنون ثقافة تعليمية نشيطة للحفاظ على انفعالات إيجابية ومواجهة العوائق وتمكنهم من المشاركة لتطوير مرونة انفعالية.(Evison, 2008, pp. 94-107)

ولقد أشار برايز (Bryce, 2006) إلى ان المتعلمين ذوي التعليم مدى الحياة لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعليم ونحو أنفسهم كمتعلمين، ويتصفون بكونهم فضوليين ولديهم اهتمام وحماسة نحو التعليم وانهم يكونون على وعي مستمر بالتغييرات الحاصلة والتنوع ويبحثون عن الجدة والابتكار وطرائق جديدة لعمل الأشياء، ومستمرين في البحث وتحسين الإجراءات والعمليات وتحديث مهاراتهم ومعلوماتهم.(Bryce, 2006, pp. 243-263)

أما كاندي وآخرون (Candy & etal, 1994) فلقد اقترح مجموعة من الخصائص التي يتسم بها المتعلمون ذوي التعلم مدى الحياة وهي كالآتي :

أولاً: أن يكون لديهم عقلاً متفحصاً، وهذا يتطلب أن :

- يمتلكون حب التعلم .
- لديهم شعور بالتطور المعرفي .
- يمتلكون روح ناقدة .
- استيعاب ومراقبة ذاتية وتقييم ذاتي .
- رؤية متكاملة .
- شعور بالارتباط الداخلي مع المجال الذي يدرسوه .
- وعي بكيفية تكوين المعلومات في مجال الدراسة، وفهم بمنهجية ومحددات المجال .
- رؤيا واسعة .

ثانياً: أن تكون لديهم معلومات حرفية، وهذا يتطلب منهم:

- معرفة بالمصادر الرئيسة الحالية المتوافرة في مجال الدراسة .
- القدرة على تشكيل أسئلة قابلة للبحث في مجال الدراسة .
- القدرة على وضع وتقييم واستعمال المعلومات في سياق محدد .
- القدرة على استرجاع المعلومات واستعمال في مجالات متنوعة .
- القدرة على توفير المعلومات في اشكال متنوعة كتابية واحصائية، بيانية وجداول .
- تقييم ناقد للمعلومات.

ثالثاً: أن يكون لديهم شعوراً بالكفاءة الشخصية وهذا يتطلب منهم امتلاك :

•مفهوماً إيجابياً نحو الذات باتصافها بالقدرة والاستقلال .

•مهارات تنظيم ذاتي (إدارة الوقت – الوضع الأهداف) .

رابعاً: وضع أولويات لمهارات التعلم وهذا يتطلب أن تكون لدى المتعلم:

•معرفة بنقاط قوته وضعفه وأساليب تعلمه المفضلة .

•استراتيجيات تعليمية لاستعمالها في السياق التعليمي .

•فهم الفروق بين مستوى التعلم العميق والشخصي . (Candy & etal, 1994, p. 82)

نظرية كيربي وآخرون (٢٠١٠)

يرى كيربي وآخرون (٢٠١٠) أن التعلم مدى الحياة تم تبنيه بصورة واسعى على انه هدف من أهداف التعلم وعنصراً أساسي في مكان العمل. (Kirby & etal, 2010, p. 291)

والتفسير الحرفي لمفهوم التعلم مدى الحياة هي استمرار التعلم من المهد إلى اللحد، إذ تبنى بعض علماء النفس التربوي هذا المفهوم لتبرير أهمية تزويد الدروس والكورسات حتى بعد إكمال المدرسة والجامعة .

(Kirby & etal, 2010, p. 292)

مع ذلك فإن علماء النفس التربوي يرون ان التعلم مدى الحياة يكون متضمناً في التعليم المدرسي والجامعي.

(Kirby & etal, 2010, p. 292)

بعدها تبنت منظمة اليونسكو للتعليم مفهوم التعلم مدى الحياة بوصفه مبدءاً يوجه التعليم للعالم بأكمله، وهذا ما لفت انتباه المهتمين في التربية والتعليم إلى ادراك حقيقة ان التعلم هو نشاط انساني يمتد من الولادة وحتى نهاية العمر، وان تهيئة الفرص للتعلم مدى الحياة يعد أمراً ضرورياً لإطلاق الإمكانات الإنسانية ونشر حقوق الانسان والديمقراطية . (Kirby & etal, 2010, p. 292)

وان الهدف الرئيس لمفهوم التعلم مدة الحياة هو تأكيد أهمية التعلم غير الرسمي، وادراك ان فكرة التعلم هي نشاط انساني محتوم يستحق كلاً من التشجيع والدراسة من علماء النفس التربوي.

(Kirby & etal, 2010, p. 292)

ولقد حاول علماء النفس التربوي على سبيل المثال ساندي وآخرون (Candy, et al, 1994) ونابر وكروبلي (Knapper & Croper, 2000) كيف يمكن تحقيق ذلك على وجه الخصوص لدى طلبة الجامعة، ولقد أشاروا إلى ان الجامعات والكليات تمتلك رؤى تقليدية حول ادوارهم المتمثلة في نقل المعارف والمهارات في مجالات مختلفة .

بينما ان المهمة الأكبر أهمية هي إكساب الطلبة بقدرة عامة لتوجيه تعلمهم عن طريق حياتهم في مواقف متنوعة وواسعة التي يمكن ان تواجههم بعد إكمال دراستهم الجامعية، وهذا له أهمية خاصة في عالم سريع التغير ولا يمكن التنبؤ به، والذي لا يستطيع الا القليل من الطلبة من استعمال معارفهم ومهاراتهم التي اكتسبوها عن طريق الجامعة ضمن مستقبلهم المهني. (Candy & etal, 1994, p. 280)

وقد تبنى الباحثان هذه النظرية كونها الاكثر شمولية في تحديد مفهوم التعلم مدى الحياة وتحديد خصائص الأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ في التعلم مدى الحياة والذي تم بناء المقياس في ضوء هذه الخصائص.

إجراءات البحث

اعتمد الباحثان في هذا البحث أسلوب المنهج الوصفي للدراسة المسحية.

مجتمع البحث

تالف مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة ذي قار الذي بلغ عددهم الكلي (١٣٩٦٣) وللعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥).

عينة البحث

وتم اختيار عينة البحث الحالي بطريقة العينة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي، اذ تكونت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة، بواقع (٢٠٠) للذكور ومثلهم للإناث.

اداة البحث

التعلم مدى الحياة Life Long Learning

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت التعلم مدى الحياة قام الباحثان بتبني مقياس كيربي واخرون (٢٠١٠) الذي عرفه بإنه (استعداد لدى الأشخاص للاستمرار في التعلم طوال حياتهم عن طريق توظيف قدراتهم وتكييف ستراتيجاتهم التعليمية في مواقف متنوعة وواسعة عند مواجهتهم للتغيرات الأساسية والسريعة غير المسبوقة) (Kirby & etal, 2010, p. 292) والذي تم بنائه على وفق الاطار النظري المعتمد في بناء المقياس والمكون من (١٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي كالآتي:

-وضع الأهداف: أنها قدرة المتعلم على التخطيط لتعلمه عن طريق وضع الاهداف بعيدة المدى ورسم طريق ناجح للوصول إليها وتحقيقها. ويتألف من لفقرات (١، ٦، ٧، ٩، ١٤).

-استعمال المعرفة والمهارات: أنها مدى امتلاك الفرد للمهارات اللازمة لأستعمال المعرفة التي اكتسبها نحو حياته والمؤسسات التي سيعمل بها. ويتألف من الفقرات (٥،١٠،١٢)

-التوجيه الذاتي والتقييم الذاتي: انها مدى قدرة الفرد نحو توجيه ذاته نحو المواد التعليمية وتقييم هذه المعلومات. ويتألف من الفقرات (٨،١٣)

-تحديد المعلومات: أنها قدرة الفرد على تحديد المعلومات المناسبة لمواكبة التقدم السريع في المعرفة ضمن مجاله. ويتألف من الفقرات (١١)

ستراتيجيات التعلم التكيفي: انها قدرة الفرد على تحمل حالات الغموض وحل المشكلات غير المتوقعة ووضع أكبر عدد من الحلول لها.(٢, ٣، ٤). (Kirby & etal, 2010, p. 295)

وصف المقياس

تتم الإجابة على المقياس من خلال الطلب من المستجيب ان يجيب على فقرات المقياس من خلال وضع علامة (√) للبديل الذي يعبر عن سلوكه.

الصدق الظاهري

قام الباحثان بعرض مقياس التعلم مدى الحياة على مجموعة من الخبراء لإظهار صدق الظاهري.

العينة الاستطلاعية

لضمان وضوح التعليمات المقياس وفهم فقراته لعينه، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينه استطلاعيه بلغ عددهم (٢٥) طالب وطالبه.

الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات:

أ- القوة التمييزية لفقرات المقياس:

ولتحقيق ذلك قامت الباحثان بتطبيق مقياس التعلم مدى الحياة على عينة عشوائية من طلبة جامعة ذي قار بلغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة، ومن ثم أتبعا الخطوات الاتية:

١. تصحيح كل استمارة وتحديد الدرجة الكلية لكل منها.

٢. ترتيب الدرجات التي حصل عليها الافراد تنازليا (من أعلى درجة إلى أدنى درجة).

جدول (١)القوة التمييزية لمقياس التعلم مدى الحياة باستعمال المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	4.60	0.64	3.49	0.91	0.98	دالة
2	3.71	0.45	3.23	0.65	6.28	دالة
3	3.81	0.51	3.17	0.77	7.11	دالة
4	3.59	1.42	1.91	0.05	8.16	دالة
5	4.10	0.93	2.85	1.12	7.71	دالة
6	4.35	0.95	3.65	1.19	4.99	دالة
7	4.42	0.77	3.39	0.89	7.83	دالة
8	4.34	1.09	3.67	1.06	7.069	دالة

9	4.23	1.12	3.15	0.99	6.55	دالة
10	3.81	1.12	3.66	1.2	8.83	دالة
11	4.50	0.96	2.96	1.42	9.36	دالة
12	4.12	1.23	3.00	4.45	6.16	دالة
١٣	3.64	1.211	3.17	1.089	9.393	دالة
١٤	4.20	.925	2.95	088	9.095	دالة

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة Item Validity)

تحدد هذه الطريقة مدى صلاحية فقرات المقياس وهي تعني أن معامل الأتساق الداخلي هو معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع المقياس كلهُ. وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لأستخراج العلاقة الأرتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له، وباستعمال عينة التحليل نفسها للفقرات لـ (٤٠٠) فردا، ظهر أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطا ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) مقارنة بالجدولية (٠,٠٩٨). وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)صدق فقرات مقياس التعلم مدى الحياة باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط
١	0.581	٥	0.502	٩	0.399	١٣	٠.٥١٢
٢	0.41	٦	0.322	١٠	0.44	١٤	٠.٤٩٣
٣	0.50	٧	0.52	١١	0.497		
٤	0.532	٨	0.432	١٢	٠.٣٧١		

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية والمجال بالمجال لمقياس التعلم مدى الحياة :

تم تحقيق ذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة ضمن كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية لمقياس التعلم مدى الحياة فضلا عن علاقة المجال بالمجال وذلك بالاعتماد على درجات أفراد العينة ككل وقد أتضح أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا خلال موازنتها بالقيمة الجدولية لبيرسون والبالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨).

جدول (٣)صدق مقياس التعلم مدى الحياة باستعمال علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس والمجال بالمجال

المجال / المجال	وضع الأهداف	استعمال المعرفة والمهارات	التوجيه الذاتي والتقييم الذاتي	تحديد المعلومات	ستراتيجيات التعلم التكيفي

وضع الأهداف	١	٠.٤٣	٠.٣٨	٠.٣١	٠.٤١
استعمال المعرفة والمهارات	---	١	٠.٥٨	٠.٤٩	٠.٥٧
التوجيه الذاتي والتقييم الذاتي	---	---	١	٠.٥٤	٠.٤٧
تحديد المعلومات	---	---	---	١	٠.٥٤
ستراتيجيات التعلم التكيفي	---	---	---	---	١

صدق مقياس التعلم مدى الحياة

الصدق الظاهري: قام الباحثان بالتحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق عرضه على المختصين، واخذت بآرائهم حول مدى مناسبة فقرات وتعليمات المقياس كما هو موضح.

صدق البناء: تم التأكد من صدق البناء من خلال المؤشرات هما: القوة التمييزية وكذلك علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية والمجال بالمجال.

ثبات المقياس

تحقق الباحثان من ثبات مقياس التعلم مدى الحياة بطريقة إعادة الاختبار (٠.٨٢١) على عينة بلغت (٣٠) طالباً وطالبة، وطريقة ألفا كرونباخ (٠.٨٥٢) وذلك بالاعتماد على البيانات العينة الكلية.

الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس :

قام الباحثان باستخراج بعض المؤشرات الإحصائية المتعلقة بخصائص النزعة المركزية ومقياس التشتت ومقياس التوزيع التكراري للعينة ، إذ أنّ استخراج الخصائص الوصفية للعينة يوضح لنا أن توزيع الإفراد للعينة يقترب من التوزيع الاعتدالي وهذا يعطي مبرراً للباحثة في استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية وهو ما تمت معاينته من خلال الجدول (٤).

جدول (٤)المؤشرات الإحصائية والوصفية لمقياس التعلم مدى الحياة

المؤشرات الإحصائية الوصفية		**قيمتها**
الوسط الحسابي	Mean	49.747
الوسيط	Median	48.941
المنوال	Mode	48.855
الانحراف المعياري	Std. Deviation	15.303
الالتواء	Skewness	- 0.15
التفرطح	Kurtosis	0.37
اقل درجة	Minimum	21
أعلى درجة	Maximum	66

نتائج البحث وتفسيرها

الهدف الاول : التعرف على التعلم مدى الحياة لدى طلبة الجامعة.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التعلم مدى الحياة على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (49.774) درجة وبانحراف معياري مقداره (15.303) درجة ، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (24) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائيا ولصالح المتوسط الحسابي ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١٠.١٦٠) بدرجة حرية (٣٩٩) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التعلم مدى الحياة

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
٤٠٠	٤٩.٧٧٤	١٥.٣٠٣	٤٢	١٠.١٦٠	1.96	٣٩٩	دالة

تبين نتيجة الجدول (٥) ان عينة البحث تمتلك تعلماً مدى الحياة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية كيربي وآخرون (Kirby etal, 2010) الذي يرى أن خصائص المتعلمين مدى الحياة تتمثل في قدرتهم على وضع الاهداف وتعني قدرتهم على التخطيط لتعلمهم عن طريق وضع أهدافاً بعيدة المدى ورسم طريق واضح لتحقيقها، واستعمال معرفتهم ومهاراتهم في حياتهم الاكاديمية، وقدرتهم على توجيه ذواتهم نحو المواد التعليمية وتقييم هذه المعلومات، وتحديد المعلومات المناسبة لمواكبة التقدم السريع في المعرفة ضمن مجالهم الاكاديمي.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في التعلم مدى الحياة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور\اناث).

أ- الجنس (ذكور / إناث)

لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان باستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين. والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)الاختبار التائي لعينتين لتعرف الفرق في التعلم مدى الحياة تبعا لمتغير الجنس

العينة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (٠،٠٥)
٤٠٠	ذكور	٢٠٠	50.116	15.603	0.445	١.٩٦	غير دالة
	أناث	٢٠٠	49.432	15.003			

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فرق بين الذكور والاناث في مفهوم التعلم مدى الحياة، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٠٥).

ب- التخصص (علمي – إنساني)

لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين. والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)الاختبار التائي لعينتين لتعرف الفرق في التعلم مدى الحياة تبعا لمتغير التخصص

العينة	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (٠،٠٥)
٤٠٠	علمي	٢٠٠	53.574	14.974	4.954	١.٩٦	دالة
	إنساني	٢٠٠	45.57	16.503			

يتبين من الجدول (٧) ان هناك فرق في التعلم مدى الحياة تبعا لمتغير التخصص (علمي – انساني) ولصالح العلمي، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٠٥).

-التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث فأن الباحثان يوصيان: -

١. ينبغي على الطلبة ان يبحثوا بنشاط عن فرص التعلم مدى الحياة عن طريق الكورسات في الانترنت وبرامج التطوير المهني والنشاطات المنهجية الاضافية.

٢. تعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة ضمن المؤسسات الجامعية عن طريق توفير الموارد ودعم التعليم المستمر.

٣. تشجيع الطلبة على وضع اهداف التعلم الشخصي وتزويدهم بالإرشادات لتحقيقها يمكن ان يعزز التعلم مدى الحياة.

٤. تشجيع الطلبة على التعلم العميق بدلاً من التعلم السطحي من خلال استعمال استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً يمكن ان يعزز الحاجة الى المعرفة لديهم.

المقترحات

استكمالا لنواتج البحث الحالي يقترح الباحثان اجراء الدراسات الاتيه :

١. دراسة العلاقة الارتباطية بين التعلم مدى الحياة ومقاومة تغيير المعتقدات لدى طلبة الجامعة.

٢. دراسة العلاقة الارتباطية بين التعلم مدى الحياة والاتجاه نحو تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة.

Benavot, A etal. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all.

Bryce, J.. (2006). Schools and Lifelong Learners. In J. Chapman, P. Cartwright, & E. J. McGilp, Lifelong Learning,. Participation and Equity (pp. 243-263). Dordrecht: Springer.

Evison, R.. (2008). Changing to learning cultures that foster lifelong learners. In P. Sutherland, & J. Crowther (Eds.). Lifelong Learning: Concepts and contexts (pp. 94-107). Oxon: Routledge. .

Francom, G.. (2010). Teach me how to learn: principles for fostering students' self- Directed learning skills. International Journal of Self-Directed Learning, 7,1, 29-44. .

Hudson , T. & Ramamoorthy, N.. (2009). . Self-directed learning readiness, individualism-collectivism and adult student learning in online environment: Development and test of a causal model. In D. Gijbels,. Advances in Business Education and Training.

Judd, T. & Kennedy, G.. (2007). Improving access to and use of digital resources in a self directed learning context. . Proceedings ascilite Singapore 2007: Concise paper. 478-482. .

Knapper , J., & C., Lamon, P., & Egnatoff, W Kirby & etal. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. International Journal of Lifelong, 3(29), 291-302. .

Lee, M., Thayer, T. & Madyun, N. I Latagan & etal. (2014). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: An institutional learning perspective. Comparative Education, 44(4), 445-463. DOI:10.1080/03050060802481496 .

P. C., Crebert, G., & O'Leary, J. Candy & etal. (1994). National Board of Employement, Education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service. . Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education. .

Singh, P. (N. D.). (2009). An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self- Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System. Retrieved December 8, from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm.

Skilbeck, M.. (2012). No Royal Road: Mapping the Curriculum for Lifelong Learning. In D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), Second International Handbook of Lifelong Learning (pp. 499-520). . Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springe.

Thayer , M., , T. & Madyun, N. I. Akbas & etal. (2002). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: An institutional learning perspective. Comparative Education, 44(4), 445-463.

Thayer, M., , T. & Madyun, N. 1. Lee & etal. (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: An institutional learning perspective. Comparative Education, 44(4), 445-463, DOI:10.1080/03050060802481496 .

Visser , J.. (2012). Refl ections on a Definition: Revisiting the Meaning of Learning. In D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), . Second International Handbook of Lifelong Learning (pp. 163-180). Dordrecht, Heidelberg, London, New York. .

Volles, N.. (2016). Lifelong learning in the EU: Changing conceptualisations, actors and policies. Studies In Higher Education.

Williamson, S. N.. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. Nurse Researcher, 14, 2, Issues in Research, Thames Valley University, Ealing, London, UK. .

Winne, P. H. و ، D. B. Stockley. (1998). Computing technologies as sites for developing self regulated learning. . In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp. 106-136). New York: Guilford .

Zimmerman, B.. (1995). Educational psychologist, 30 (4), 217-221. self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective.