International Journal for Research in Education

Volume 42 | Issue 2 Article 5

2018

Efficiencies of Continuous Education and Requirements in a Knowledge Society from the Point of View of Faculty members at Colleges of Education in Saudi Arabia

Adel Saad Abu Dilli

ةيدوعسلا ةيبرعلا ةكلمملا ، ماملا ةعماج ، ماملا يف ةيبرتلا ةيلك ، ةيبرتلا لوصأ مسق,

uodadel@hotmail.com

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

 Part of the Social and Philosophical Foundations of Education Commons

Recommended Citation

Abu Dilli, Adel Saad (2018) "Efficiencies of Continuous Education and Requirements in a Knowledge Society from the Point of View of Faculty members at Colleges of Education in Saudi Arabia," *International Journal for Research in Education*: Vol. 42 : Iss. 2 , Article 5. Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol42/iss2/5

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

Efficiencies of Continuous Education and Requirements in a Knowledge Society from the Point of View of Faculty members at Colleges of Education in Saudi Arabia

Adel Saad Abdullah Abu-dally
Department of Education Foundations, College of Education,
Imam Abdulrahman University P.O. Box 1982, City Dammam, Saudi Arabia
aabodally@iau.edu.sa

Abstract.

The purpose of this study is to identify the impact of the knowledge society concept, its characteristics, and efficiencies of continuous education and requirements in a knowledge society. The research employed the descriptive methodology using a questionnaire surveying a random sample of 83 faculty members. Data shows that the knowledge society is a concept which is based on different principles and properties that are based on various aspects of human modern lives. Accordingly, the continuous education in the knowledge society requires fundamental changes including: concepts and objectives; content; methods and management. Moreover, the importance of continuous education efficiencies and requirements in the knowledge society is very high. Findings show that there is a significant statistical differences among respondents favoring graduates from Arab universities, and those with more than 10 years of experience. Findings are discussed and interpreted, and suggested based on findings presented.

كفايات التعليم المستمر ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في المملكة العربية السعودية

عادل سعد أبو دلّي
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
aabodally@iau.edu.sa

مستخلص البحث:

هدف البحث التعرف إلى تأثير مفهوم مجتمع المعرفة وخصائصه في التعليم المستمر، وكفايات التعليم المستمر ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة، واستخدم المنهج الوصفي، وأداته الاستبانة، والتي تم توزيعها عشوائيا في عينة من (83) عضوا. وتم التوصل إلى أن مجتمع المعرفة له تعريفه الذي يقوم على مجموعة من المبادئ، وله خصائصه المؤثرة في جوانب حياة المجتمعات، وأن التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، مطالب بإحداث تغيرات على أربعة مستويات: مفهومه وأهدافه، ومحتواه، وطرقه، وإدارته، وأن درجة أهمية كل من كفايات التعليم المستمر ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة عالية جدا، ووجود فروق وفقا لجهة الحصول على المؤهل العلمي ولصالح الجامعات العربية، ووفقا لعدد سنوات الخبرة، ولصالح ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات. وبعد مناقشة هذه النتائج وتفسيرها، تمّ تقديم مجموعة من التوصيات طبقا لنتائج البحث.

مقــدمـة

التغيير سنة من سنن الله – عز وجل – في الكون، وما الواقع الذي يعيشه العالم اليوم إلا نتاج هذه السنة الكونية؛ فالبشرية مرت بمراحل وتحولات عبر التاريخ، وكل مرحلة من تاريخها تمثل تحولات وتغيرات كمية ونوعية، تشكلها وتميزها على المرحلة السابقة، فالتغير من طبيعة الحياة.

ويعيش الإنسان اليوم في عالم متغير ومختلف كثيرا عنه في السابق، هو عالم تقنيات المعلومات والاتصال، وشبكات التي تقدم المعلومات وتتيح التواصل عبر الأرض. وتعد هذه التغيرات أعظم التغيرات في تاريخ البشرية، وسيستمر ظهورها نتيجة للتطور الهائل في تقنيات المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها المختلفة، التي سيكون لها تأثيرها الكبير في مختلف مجالات الحياة، وخاصة التعليم (فريحات، 2007، 24).

وقد أحدث التقدم الهائل والسريع في تقنيات المعلومات والاتصال، تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة، وغير مسبوقة، في جوانب حياة المجتمعات وأنشطتها جميعا، ومنها الجانب المعرفي، فدخلت المجتمعات اليوم مرحلة "مجتمع المعرفة"، فأصبحت معرفة الإنسان في تطور سريع، وأساس قدرته على التفكير والتكيف مع حياته؛ فلا سبيل لتقدمه إلا بقدرته على مواكبته هذا التطور المعرفي السريع والمتلاحق.

ومن أبرز تأثيرات مجتمع المعرفة في حياة الإنسان ونشاطه، أن أهمية المعرفة وأثرها ليس مقتصرا على مجال دون آخر من مجالات الحياة، فالمعرفة أصبحت محركا قويا للارتقاء بشخصية الإنسان، من قيم وتفكير، وأيضا محركا قويا للتحولات الاقتصادية والاجتماعية، فهناك رابط قوي طردي بين اكتساب المعرفة والقدرة الإنتاجية للمجتمع (نجم، 2004، 217). كذلك فإن كل مجتمع اليوم – ومهما كان ما يملك من موارد طبيعة وأموال – فسيظل متخلفا تنمويا إذا لم يستثمر في تعليم موارده البشرية وتطويرها بما يناسب واقع العالم اليوم؛ من ثورة معرفية هائلة ومتطورة، يقوم عليها الاقتصاد العالمي؛ فالإنسان هو من يجعل الموارد الطبيعية والأموال منتجات ذات قيمة مضافة (السويري، 2010، 1083).

وفي ضوء تأثيرات مجتمع المعرفة الكمية والنوعية، في جوانب حياة الإنسان وأنشطته جميعا؛ فإنه لا سبيل للمجتمعات لمواكبتها وتوظيفها لصالح تنميتها، إلا بنظامها التعليمي؛ فالتعليم له أهميته ومسؤوليته في نهوض المجتمع ومواجهة تحديات تنمية، فدخول مجتمع المعرفة وتوظيف تغيراته لصالح تنمية المجتمع، يتوقف على نجاح نظام التعليم في أداء دوره المهم والمسؤول، خاصة

التعليم المستمر ودوره في تنمية الموارد البشرية وإعادة تأهيلها للعمل في مجتمع المعرفة، القائم اقتصاده على إنتاج المعرفة وتسويقها.

مشكلة البحث:

من أبرز تأثيرات مجتمع المعرفة، أن معارف ومهارات المهني المتخصص والمكتسبة عن طريق تعليمه النظامي الرسمي ستصبح قديمة؛ مما يتطلب منه الدراسة والتدريب لتجديدها وتطويرها، لدرجة أنه إذا كان في السابق يعد المهني المتخصص أُمِّيا في تخصصه إذا لم يجدد معارفه ومهاراته خلال عشر سنوات، فإنها ستقل إلى النصف في مجتمع المعرفة (حيدر، 2004، 9)، فمثلا، من المتوقع ازدياد عدد المتعلمين الكبار أكثر من أي وقت مضى، مما يعني الحاجة إلى التعليم المستمر ضرورة للحفاظ على قدرة الفرد على البقاء في مهنته، بيد أنه لا يعني انتهاء الحاجة إلى التعليم التقليدي، وإنما سيكون متطلبا أساسيا، ومستمرا أثناء حياة الإنسان عامة، والمهنية تحديدا (فريحات، 2007، 28–29). ومن تأثيراته أيضا انتقال الإنسان من العمل اليدوي إلى العمل العقلي؛ فأصبح العامل المطلوب اليوم هو الإنسان المتعدد المهارات، القادر على التعلم الذاتي المستمر، المتقبل إعادة تدريبه وتأهيله عدة مرات في حياته العملية، فهذا السبيل لمواجهة مجتمع المعرفة وتغيراته ومتطلباته، وهذا النوع من الإنسان العامل المؤهل يأتي عن طريق التعليم فقط؛ لذا لابد من إيجاد بدائل غير تقليدية لتوفير التعليم المستمر الملائم لمجتمع المعرفة (حوالة، 2003، 99)، فهناك علاقة بين التعليم المستمر وتعزيز رأس المال الاجتماعي ورفاهية المجتمع، من خلال تطوير كفايات أفراده (Merrim & Kee, 2014, 133–134).

ويؤكد تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عن إدارة المعرفة في مجتمع التعلم، أن ارتفاع جودة التعليم العام أمر أساس لتطوير العاملين، ومشاركتهم الآخرين في العالم (Moughrabi, 2009, 28)؛ فكيف بالتعليم المستمر الذي لا يجد – أصلا – الاهتمام والتطوير اللازمين، فضلا عن معايشته مجتمع المعرفة وتغيراته. ويرى رنجروجنجرمشرون (Rungrojngarmcharoen, 2013, 136–137) أن تحقيق ركائز التعليم في القرن الحادي والعشرين (التعلم لتعرف، والتعلم لتعمل، والتعلم للتعايش، والتعلم لتكون) – الواردة في تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين الصادر عن منظمة اليونسكو – لبناء مجتمع متعلم واستدامة تنميته؛ لا يمكن أن تتحقق إلا باستدامة التعليم، وبالتالي أهمية التعليم المستمر والحاجة إليه؛ وهذا ما أقنع دول الاتحاد

الأوروبي – منذ ستينيات القرن العشرين – أن التعليم المستمر أساس استمرار قدرتها التنافسية ونمو اقتصادها عالميا، فضلا عن تحقيق تنميتها، مما جعلها ترى ضرورة ربط سياسات تعليمها المستمر باقتصاد المعرفة، بحيث يكون أساسا له وليس داعما فقط (Nicoll & Fejes, 2011, 404)، وبعض الدول اليوم، كاليابان، تربط سياساتها التعليمية للتعليم المستمر برفاهية المجتمع؛ فتسعى لنشره والتوعية به لخلق مجتمع المعرفة (Merriam & Kee, 2014, 136)، وفي المملكة العربية السعودية، فمن الأهداف الاستراتيجية لرؤيتها 2030، استمرار الاستثمار في التعليم والتدريب المستمر، وتزويد أبناء الوطن بالمعارف، والمهارات اللازمة لمواكبتهم وظائف سوق العمل المستقبلية (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2017، 36–37)، مما يعني إدراك المملكة العربية السعودية لأهمية التعليم والتدريب المستمر، ودوره الأساس في تحقيق رؤيتها الطموحة نحو تنمية اقتصادها وازدهاره.

وفي ضوء ما سبق، تظهر أهمية تغيرات مجتمع المعرفة وتأثيراتها في التعليم عامة، والتعليم المستمر خاصة، وأن هناك حاجة ضرورية لمواكبتها وتحقيق متطلباتها لدى المتعلمين في التعليم المستمر، ليكون المجتمع قادرا على تحقيق رفاهيته وتقدمه، في عالم قائم على المعرفة واقتصادها؛ مما دفع الباحث إلى تحديد مشكلة بحثه في محاولة التعرف إلى كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، والمتطلبات اللازمة لإكساب المتعلمين هذه الكفايات.

أسئلة البحث:

1. ما خصائص مجتمع المعرفة وانعكاساته في التعليم المستمر؟.
2. ما كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة؟.
3. ما متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة؟.
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (α < 0,05)، في استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وأهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وفقا لجهة حصولهم على المؤهل العلمي، وعدد سنوات خبرتهم؟.

أهداف البحث:

1. التعرف إلى خصائص مجتمع المعرفة وانعكاساته في التعليم المستمر.
2. التعرف إلى كفايات التعليم المطلوبة في التعليم المستمر في مجتمع المعرفة.
3. التعرف إلى متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة .

4. التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات، التي تساعد المسؤولين، وأصحاب القرار المعنيين بمؤسسات التعليم المستمر في المملكة العربية السعودية، في تحقيق مواكبة التعليم المستمر لمجتمع المعرفة، من حيث كفايات التعليم المستمر، والمتطلبات اللازمة لإكساب المتعلمين هذه الكفايات.

أهمية البحث:

1. يعد مجتمع المعرفة من أهم التحولات الحضارية والتحديات التنموية التي تعيشها المجتمعات اليوم،؛ ويأتي هذا البحث، محاولة علمية، تسهم في فهم هذا التحول الحضاري وتأثيراته، وقيادته لصالح تنمية المجتمع.
2. إبراز أهمية التعليم المستمر، وتأكيد مسؤوليته في النهوض بالمجتمع وتحقيق أهدافه التنموية في ضوء تغيرات مجتمع المعرفة وتأثيراتها، وأنه لا يقل أهمية ومسؤولية عن التعليم التقليدي.
3. الانسجام مع مبادرة وزارة التعليم في برنامج التحوّل الوطني 2020 – وتحديدا هدفها الاستراتيجي السادس، وهو تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية، واحتياجات سوق العمل المستقبلية – لتحقيق هدف من أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وهو تزويد المواطنين بالمعارف، والمهارات اللازمة لمواكبتهم وظائف سوق العمل المستقبلية (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، برنامج التحوّل الوطني 2020، 2017، 63).
4. التوصل إلى التوصيات والمقترحات – في ضوء نتائج البحث – التي تساعد المسؤولين، والمتعلمين في مؤسسات التعليم المستمر، في المملكة العربية السعودية، على مواكبة العملية التعليمية لمجتمع المعرفة، من خلال وصول البحث، ميدانيا، إلى أهم الكفايات التعليمية اللازمة للمتعلمين، مع أهم المتطلبات الفنية والإدارية، اللازم توافرها في مؤسسات التعليم المستمر، لتكون قادرة على إكساب المتعلمين هذه الكفايات.

حدود البحث:

1. **الحد الموضوعي:** كفايات التعليم المستمر الأساسية في مجتمع المعرفة، والمتطلبات اللازمة لإكسابها المتعلمين.
2. **الحد المكاني:** كليات التربية في جامعات: الدمام، والملك فيصل، وحفر الباطن، في المملكة العربية السعودية.

3. **الحد البشري:** أعضاء هيئة التدريس التربويين في الأقسام التربوية، بكليات التربية بجامعات: الدمام، والملك فيصل، وحفر الباطن، في المملكة العربية السعودية؛ لأن موضوع البحث يقع ضمن تخصصهم التربوي، واهتمامهم البحثي.
4. **الحد الزماني:** تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1437/1436هـ.

مصطلحات البحث:

- **كفايات:** مجمل سلوك الفرد الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، بعد المرور في برنامج محدد؛ بحيث يستطيع أن يقوم بعمله بكفاءة واتقان، مع إمكانية قياس ذلك (عيد، 2013، 346).
- **التعليم المستمر:** قدرة الإنسان على التعلم مدى حياته دون تقيده في زمان تعلمه ومكانه، معتمدا على ذاته في مواصلة تعليمه خارج أسوار المدرسة والجامعة، وأن يكون تعليمه استجابة لحاجاته الفعلية، وأداء لمهنته، وتنويعا لمعارفه ومهاراته واتجاهاته، مع مراعاة عدم اقتصاره على تعليم الكبار، بل يشمل مراحل التعليم، من عام وعال، ونظامي أو غير نظامي (العبيدي، 2009، 246/244).
- **مجتمع المعرفة:** المجتمع القائم – في جوهره – على إدارة مختلف أنشطة حياته على إنتاج المعرفة، وتنظيمها، ونشرها، وتوظيفها في نشاطه الاقتصادي، لتحقيق تنميته المستديمة (السنبل، 2012، 210).
- **ويقصد الباحث بكفايات التعليم المستمر ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة:** مجموعة المعارف، والمهارات، والاتجاهات الأساسية، اللازمة للمتعلمين في التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، مع مستلزماتها – من مادية وغير مادية – الواجب على مؤسساته تحقيقها في تعليمها؛ لإكساب هذه الكفايات للمتعلمين.

الدراسات السابقة

أ–دراسات سابقة تناولت ما ينبغي تعليمه في مجتمع المعرفة:

ومنها دراسة (عبدالعزيز، 2004)، وهدفها الوقوف على تأثيرات مجتمع المعرفة في بنية المنظومة التعليمية، واستخدمت المنهج الوصفي نظريا، وتوصلت إلى أن من خصائص الإنسان في مجتمع المعرفة: أنه مستقل الفكر، وممارس المنهج العلمي، وقادر على مهارات التفكير العليا، ويتقبل التغيير، ولديه الرغبة والقدرة على الإسهام في إحداثه، وقادر على التواصل مع الآخرين،

ويتقبل الرأي الآخر، وقادر على صنع القرار واتخاذه، وإدارة الوقت، والمعلومات، ولديه الاستعداد لإعادة تأهيل نفسه، أو تغيير مهنته، ومقبل على التعلم مدى الحياة، ومتقن لمهارات التعلم الذاتي، ويعتز بثقافته وبعقيدته، ويحترم ثقافات الآخرين وعقائدهم، وإنسان غير أُمِّي لديه قدرة التعامل مع مختلف مصادر المعلومات، والتعامل مع البيانات ومعالجتها. ودراسة (أبو خليل، 2006)، وهدفها تحديد احتياجات طلاب المدرسة الثانوية لاستخدامهم كلا من: المكتبة بمصادرها المختلفة، ومصادر المعلومات الأخرى لاكتساب المعرفة وإنتاجها، وتحديد متطلبات تحقيق هذه الاحتياجات حتى يتحقق مجتمع المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي الميداني، وأداتها الاستبانة، وعينتها (350) من معلمي الحاسب الآلي وأخصائيي المكتبات والمعلومات، والتطوير التكنولوجي في المدارس الثانوية في دمنهور في مصر، ومن نتائجها: أن احتياجات الطلاب لاستخدام المكتبة ومصادرها المختلفة في اكتساب المعرفة وإنتاجها مهمة بدرجة عالية، وأن احتياجات الطلاب لاستخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في اكتساب المعرفة وإنتاجها مهمة بدرجة عالية، وأن متطلبات تحقيق احتياجات الطلاب لاستخدامهم كلا من المكتبة بمصادرها المختلفة، ومصادر المعلومات الأخرى لاكتساب المعرفة وإنتاجها مهمة بدرجة عالية. ودراسة فان ويرت (Van Weert, 2006)، وهدفها استكشاف ثلاثة متطلبات لمجتمع المعرفة لدى المهنيين في التعليم: التعلم مدى الحياة، وتطوير المعرفة، وتبادل المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه النظري، وتوصلت إلى أن المهنيين في التعليم مطالبون بتطوير أدائهم المهني من خلال تعلمهم المهني المستمر، وتطوير معارفهم من خلال البحث الإجرائي، وتبادل المعرفة مع زملائهم لتكوين بيئة متعلمة. ودراسة (جمال الدين، 2007)، وهدفها تحديد الكفايات الأساسية التي اصطلح عليها العالم في تعليمه العام والجامعي؛ ليتمكن المتعلمون من التعلم مدى حياتهم في مواجهة تغيرات العالم، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى تسع كفايات متداخلة ومترابطة: الاتصال باللغة الأم، الاتصال بلغة أجنبية، والرياضيات، والعلوم والتكنولوجيا، وتكنولوجيا المعلومات، وتعلم كيفية التعلم، والتعامل مع الآخر والتفاوض، واتخاذ القرارات وحل المشكلات، الفنون والآداب والثقافة. ودراسة (فريحات، 2007)، وهدفها تحديد خصائص القوى العاملة التي يتطلبها سوق العمل في القرن الحادي والعشرين، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى أن هذه الخصائص: القدرة على اكتساب المعلومات وتحويلها إلى معرفة منتجة، والقدرة على التكيف والتعلم بسرعة، واستخدام تقنية

المعلومات في العمل، والقدرة على العمل الجماعي، واتقان مهارات الاتصال اللفظية والكتابية والافتراضية، وامتلاك مهارات غير تقليدية، وإتقان لغة أجنبية للعمل في بيئة عمل عالمية، وإتقان العمل وإدارته خارج حدود الزمان والمكان، وفي بيئات غير تقليدية، والقدرة على التغير بسرعة، والقدرة على مواكبة حاجات المستهلكين المستجدة، وتلبيتها في منتجات. ودراسة (العسيلي، 2007)، وهدفها معرفة الأمور الواجب توافرها لرفع طاقات الشباب الجامعي الفلسطيني في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي الميداني، وأداتها الاستبانة، وعينتها (270) طالبا وطالبة من جامعتي القدس والقدس المفتوحة. ومن نتائجها أن من أكثر الأمور الواجب توافرها لرفع طاقات الشباب الجامعي في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة: حث الشباب على التعلم الذاتي، وتعزيز قدرتهم على الحوار الهادف، وتوفير التعليم المستمر للجميع، ومن أقل الأمور الواجب توافرها: تمكين الشباب من التعامل الناقد مع القيم المعاصرة والوافدة، ومساعدة الشباب في التوظيف الفاعل للأنشطة اللاصفية. ودراسة (السنبل، 2012)، وهدفها معرفة دور تعليم الكبار في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى أن دور تعليم الكبار في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة يتمثل في ثلاثة أدوار: توليد المعرفة من خلال البحث العلمي والإبداع والابتكار في إنتاج المعرفة وإثرائها، ونشر المعرفة من خلال التعليم والتدريب في تطوير المهارات الإنسانية في مختلف حقول المعرفة، واستخدام المعرفة من خلال توظيف توليد المعرفة ونشرها في الارتقاء بالإنسان لمواكبة مجتمع المعرفة. ودراسة (ربابعة والسالم، 2013)، وهدفها معرفة مدى قدرة برامج التعليم المستمر على مواكبة متطلبات مجتمع المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي الميداني، وأداتها الاستبانة، وعينتها (50) من المستفيدين من خدمات مركز التعليم المستمر في جامعة اليرموك الأردنية، ومن نتائجها أن مركز التعليم المستمر يحقق متطلبات مجتمع المعرفة بدرجة عالية جدا في التدريب على استخدام التكنولوجيا الجديدة، وتعليم المعرفة المتخصصة والجديدة، وبدرجة عالية في تعزيز التعلم الذاتي، والتشجيع على اكتساب مهارات الإبداع والاتصال، والتزويد بمهارات التعامل مع المعرفة، والتشجيع على البحث العلمي ومهاراته، وتحدى القدرات في الكشف عن المعرفة الجديدة، ونشر المعرفة بالتدريب والتعليم، وتنمية التفكير المستقل، وبدرجة متوسطة في اعتماد التجريب في العمل، وتنمية القدرة على حل المشكلات، واستخدام التفكير المنطقي، وبدرجة عالية جدا في التهيئة لسوق العمل، والمساعدة على تقبل التغير السريع، وبدرجة عالية في مراعاة الانفتاح على الثقافات الأخرى، وتوظيف المعارف في مهارات تخدم المجتمع، وترسيخ الإيمان بالله،

والعناية بتنمية الشخصية المتكاملة، والتشجيع على النمو الذاتي، وتدعيم التكيف الاجتماعي، وبدرجة متوسطة في المحافظة على الهوية الوطنية والقومية.

ب–دراسات سابقة تناولت ما ينبغي تحقيقه من متطلبات التعليم في مجتمع المعرفة:

ومنها دراسة (حيدر، 2004)، وهدفها معرفة المتطلبات الواجب على مؤسسات التعليم في الوطن العربي استيفاؤها للإسهام في بناء مجتمع المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى أن هذه المتطلبات هي: إعادة النظر في رسالة مؤسسات التعليم وأهدافها، وتحويل مؤسسات التعليم إلى منظمات تعلم، وتطوير المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم، وتطبيق تقنيات الاتصال والمعلومات في التعليم، واستيعاب متطلبات العولمة، وضمان الجودة، وإصلاح إدارة مؤسسات التعليم. ودراسة (البلاوي وغلام، 2005)، وهدفها عرض الاتجاهات العالمية المعاصرة في إصلاح التعليم الثانوي وتطويره لمواكبة متغيرات اقتصاد المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى أن من هذه الاتجاهات: اتجاه التعليم القائم على تنمية قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، وقيم التعاون والاستقلالية، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، واتجاه جعل المدرسة بيئة إيجابية للتعلم، والتوسع في توظيف تقنيات المعلومات في التعليم والتعلم، واتجاه دعم جودة العملية التعليمية وضمانها، وتحمل الإدارة المسؤولية والمساءلة المهنية، والتنمية المهنية المستدامة لإدارة المدرسة ومعلميها. ودراسة ستيل وكيريكوفا (Stale & Kirikova, 2006)، وهدفها استعراض مجموعة متنوعة من العوامل المتكاملة التي ينبغي مراعاتها في تطوير دورات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، مع اقتراح نمذجة لتطوير دورات التعليم المستمر للتنمية المهنية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى نموذج تطوير خاص، بتطوير البنية التحتية، وتقنيات المعلومات والاتصال، وإدارة المعرفة، وقائم على استراتيجية التعلم المستمر مدى الحياة في أوروبا، وتحديد احتياجات المستفيد، والأهداف ومواصفاتها، وتطوير مناهج التعليم المستمر، وربط النظري بالعملي، وتزويد العاملين بمهارات جديدة تطور أدائهم المهني. ودراسة (العطاس، 2012)، وهدفها تأصيل أسس وأبعاد التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، ومنظومة قيمية للتعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وتحديد لوازم تحقيق هذه الأسس والأبعاد، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى رؤية تأصيلية إسلامية لأسس التعليم المستمر وأبعاده وقيمه في مجتمع المعرفة، مع تحديد لوازم

تحقيقها من إدارية، ومنهجية، وفنية لتكنولوجيا المعلومات. ودراسة (محمد، 2012)، وهدفها معرفة مدى إمكانية التعليم المستمر في تحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي في ظل تحديات مجتمع المعرفة، وقد استخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى أنه يمكن تحقق جودة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي في ظل تحديات مجتمع المعرفة، بتكثيف استثمار الدول العربية في التعليم المستمر، وتفعيل استخدام التعلم عن بعد، والتوسع في ربط الجامعات والمكتبات والمؤسسات البحثية إلكترونيا، وتضمين مناهج التعليم المستمر تدريبات تناسب سوق العمل. ودراسة (ملحم، 2013)، وهدفها الكشف عن دور التعليم – ومنه التعليم المستمر – في الاستفادة من الاقتصاد المعرفي، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى أن من العوامل المعززة لدور التعليم المستمر في دعم الاقتصاد المعرفي: وضع رؤية استراتيجية للتعليم في العالم العربي تحقق التنمية المستدامة، والانتقال إلى استراتيجيات تعليم جديدة، قائمة على التعلم مدى الحياة، والتكامل فيها بين التعليم والتدريب، والتعاون التكاملي الدائم بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الصناعية، ودعم مفهوم التعلم مدى الحياة، من دمج تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، وتطوير المناهج، وتدريب المعلمين، وإدارة المؤسسات التعليمية وتنظيمها، مع تصميم برامج تدريبية لتدريب المعلمين على استخدام التقنيات، وتصميم برامج لتدريب المتعلمين على التعلم الذاتي، مع تطوير برامج التعليم والتدريب عن بعد. ودراسة (خليفي، 2016)، وهدفها بيان كيفية ضمان نجاح التعليم الستمر في المزازنة بين حفاظه على خصوصية المجتمع الثقافية، وانفتاحه على متطلبات العصر، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى أن تحقيق التعليم المستمر لدوره في إعداد الأفراد لمجتمع المعرفة، يتطلب منه: التزامه بمتطلبات الجودة الشاملة، والمراجعة والتقويم باستمرار، وحرصه على التجديد المستمر، وتشكيله منطلقاته وأهدافه في ضوء مجتمع المعرفة، وتحقيقه ربط التعليم بالعمل، واهتمامه باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وتحفيز المتعلمين على إبراز أفكارهم وقدراتهم.

ج – دراسات سابقة تناولت ما ينبغي تعليمه، وتحقيقه من متطلبات التعليم في مجتمع المعرفة:

ومنها دراسة (مينا، 2004)، وهدفها تقديم تصورات عن التعليم العام والتعليم الجامعي عامة والأنشطة الجامعية خاصة في مجتمع المعرفة، من حيث مجالاتها ومعايير جودتها، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى أن من هذه التصورات أن الطلاب يلتحقون بالتخصصات التي يرغبونها وتلبي حاجات سوق العمل، مع اكتسابهم خلفية ثقافية، مع زيادة دالة في نسبة التحاقهم بتخصصات معينة، من بينها الرياضيات والعلوم الطبيعية وعلوم الحاسب والهندسة والنقل

والاتصالات، والاعتماد على أساليب تنمي إبداع المتعلمين، وتوظيف تقنيات المعلومات في التعليم، وإعطاء أهمية خاصة للعمل في فريق، والجمع بين النظرية والتطبيق، وتنويع أساليب متعددة في التقويم مع حرية المعلم فيها، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للمناقشة وتكوين الآراء، وتنمية قيم الحوار وآدابه، وممارسة مهارات التخطيط واستثمار الموارد وتحمل المسؤولية والعمل الجماعي وتقويم الأداء، وتحسين صلاتهم ببيئتهم المحلية، والمشاركة – فضائيا – في أنشطة ثقافية ورياضية على المستوى الإقليمي والعالمي للتواصل الثقافي. ودراسة ولنسكي (Willinsky, 2005)، وهدفها مناقشة تأصيلية للقضايا والأفكار التربوية، وتقديم أفضل طرق التعلم، وذلك في ضوء افتراضات مجتمع المعرفة واقتصاده، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، من خلال مناقشة ثلاثة كتب تناولت الموضوع، وهي مجتمع المعرفة، وعصر التعليم، والتربية الليبرالية في المجتمع، وتوصلت إلى أن من أهم ما ينبغي مراعاته في التعليم لمجتمع المعرفة واقتصاده: الاهتمام بالتعليم مدى الحياة للجميع، وتكافؤ فرص التعليم، والتدريب المكثف للمعلمين، والاهتمام بتعليم الآداب والعلوم والرياضيات، واستخدام الحاسب في التعليم، والتعليم باستخدام أنشطة توليد المعرفة، والتعلم التعاوني، والتعلم بالاكتشاف، وتنمية تفكير المتعلم، والانفتاح على العالم مع الحفاظ على المحلية والمسؤولية الأخلاقية. ودراسة أورلانوفا (Orlanova, 2012)، وهدفها تحليل ما إذا كان نظام التعليم المستمر في جمهورية روسيا الاتحادية قادرا على إعداد الكبار والشباب للعمل في سوق مجتمع المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى أن نظام التعليم المستمر الحالي في روسيا يعاني ضعف الارتباط بين التعليم النظري والتدريب، وحاجته إلى تشكيل نظام خاص لمحتواه وتنظيمه واختبار نتائج التعليم، وضرورة العناية بتحسين نوعية التعليم المبكر، من حيث تطوير معارف الأطفال الأساسية، وإكسابهم اتجاهات إيجابية، مثل: الصبر، والفعالية، والثقة بالذات. ودراسة سلوس (Slaus, 2013)، وهدفها مناقشة دور التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين في تغيير الإنسان لدخول مجتمع المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي النظري، وتوصلت إلى ضرورة العناية بالتعليم مدى الحياة، وإحداث تغييرات فيه، باستثمار تقنيات المعلومات والاتصال لتوفيره للجميع، وأن تكون مهمته إعداد أفراد عاملين أكفاء، ويمتلكون حلولا علمية، وأفكارا للتسويق، وشخصيات ناضجة ومستقلة، وقادرة على اتخاذ القرار، مع ضرورة التعاون بين القطاعين العام والخاص، وضمان التنوع في التعليم ومرونته وجودته.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يلحظ عليها ما يلي:

- استخدامها، كالبحث الحالي، المنهج الوصفي، بأسلوبه الميداني أو النظري، كما ركزت أدوات بياناتها على الاستبانة، أو تحليل المصادر المكتوبة، والدراسات السابقة جميعها نظرية، ماعدا دراسات (أبو خليل، 2006)، و(العسيلي، 2007)، و(ربابعة والسالم، 2013)، فهي ميدانية.
- تناول كفايات التعليم المستمر للمتعلمين، ولكن لمواجهة تغيرات العالم وتقدمه العلمي والتقني، وليس لمجتمع المعرفة تحديدا، كدراسة (جمال الدين، 2007). وتناول واقع أو قدرة التعليم المستمر على مواكبة مجتمع المعرفة، كدراستي أورلانوفا (Orlanova, 2012)، و(ربابعة والسالم، 2013).
- تناول ما ينبغي تعليمه أو متطلباته في مجتمع المعرفة، ولكن إما في التعليم عامة، كدراسات: (حيدر، 2004)، و(عبدالعزيز، 2004)، و(مينا، 2004)، و(الببلاوي وغلام، 2005)، وولسنكي (Willinsky, 2005)، و(أبو خليل، 2006)، و(فريحات، 2007)، و(العسيلي، 2007)، وسلوس (Slaus, 2011)، أو في التعليم المستمر تحديدا، كدراسات: ستيل وكيريكوفا (Stale & Kirikova, 2006)، وفان ويرت (Van Weert, 2006)، و(جمال الدين، 2007)، وأورلانوفا (Orlanova, 2012)، و(السنبل، 2012)، و(العطاس، 2012)، و(محمد، 2012)، و(ربابعة والسالم، 2013)، و(ملحم، 2013)، و(خليفي، 2016).
- تناول كفايات التعليم المستمر، ولكن إما لمواجهة التقدم العلمي والتقني، وليس مجتمع المعرفة تحديدا، كدراسة (جمال الدين، 2007)، أو في جانب استخدام مصادر المكتبة لاكتساب المعرفة وإنتاجها، كدراسة (أبو خليل، 2006).
- اتفاقها مع البحث الحالي في أهمية تغيرات مجتمع المعرفة وتأثيراتها، وضرورة مواكبتها في التعليم عامة، والتعليم المستمر خاصة، سواء من حيث كفايات التعليم المستمر أو متطلبات تحقيقها؛ لتكون مؤسسات التعليم قادرة على تخريج متعلمين قادرين على مواكبة مجتمع المعرفة واقتصاده القائم على المعرفة.

واستفاد هذا البحث من الدراسات السابقة في بناء إطاره النظري، وتصميم أداته، واختلف عنها بتناوله – معا –كفايات التعليم المستمر، ومتطلبات تحقيقها في ضوء مفهوم مجتمع المعرفة وخصائصه، فاشتملت أداته على محورين، الأول للكفايات، والآخر للمتطلبات، وأيضا أن كل محور اشتمل على خمسة أبعاد يتكامل بعضها مع بعض في تغطية المحور وجوانبه، بالإضافة إلى تحليله

كل بعد منها، مع تحليلها كليا، كما اختلف عنها – مع إجابته سؤالا عن تأثير مفهوم مجتمع المعرفة وخصائصه في التعليم المستمر – باستطلاع آراء الأكاديميين التربويين ميدانيا، عن أهمية كفايات التعليم المستمر ومتطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة، مما كان تدعيما لما توصل إليه البحث والدراسات السابقة نظريا.

منهج البحث:

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه؛ استخدم البحث المنهج الوصفي؛ لجمع بياناته عن خصائص مجتمع المعرفة، وانعكاساته في التعليم المستمر، وتطبيق أداته للتعرف إلى آراء أفراد عينة البحث، عن كفايات التعليم المطلوبة في التعليم المستمر، ومتطلبات تحقيقها، في ضوء مجتمع المعرفة وخصائصه.

إجراءات البحث:

تمت الإجابة عن الأسئلة من خلال المحاور التالية:

1. **المحور الأول:** إطار نظري، وتناول مفهوم مجتمع المعرفة وخصائصه، وانعكاسات ذلك في التعليم المستمر، بمسح وتحليل الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث.
2. **المحور الثاني:** إطار ميداني، وتناول تطبيق أداة جمع بيانات من أعضاء هيئة التدريس، عن وجهة نظرهم في أهمية كفايات التعليم المستمر، وأهمية متطلبات تحقيقها في مجتمع المعرفة، ثم تحليلها وتفسيرها.
3. **المحور الثالث:** تناول ملخص النتائج، وتوصيات البحث ومقترحاته في ضوئها.

- **المحور الأول: الإطار النظري للدراسة:**

أولا: مفهوم مجتمع المعرفة وخصائصه:

مر مصطلح مجتمع المعرفة بمراحل حتى اكتمل معناه عند الباحثين والمتخصصين؛ ففكرته تعود إلى ستينيات القرن العشرين، إلى أن أصبحت حقيقة بنهاية تسعينياته، فقبل ظهوره كان يستخدم مصطلح مجتمع ما بعد الصناعة منذ عام 1917م، وفي عام 1963م، قدم الباحث الياباني ميتشكو إيحاراشي (Michiko Igarachi) مصطلح مجتمع المعلومات؛ ليقصد به المجتمع المعتمد على المعلومات في بنيته وتقدمه. وفي عام 1968م، أشار عالم الإدارة بيتر دراكر (Peter Dracker) لأول مرة إلى مصطلح مجتمع المعرفة، وذلك في كتابه عصر الانقطاع، وإن لم يشع

استخدامه على نطاق واسع – مثل مصطلح مجتمع المعلومات – إلا في تسعينيات القرن العشرين، إذ كان يرى أن موارد المجتمع الاقتصادية ليست رأس المال أو العمل، وإنما المعرفة. وفي عام 1973م قدم عالم الاجتماع الأمريكي دانيل بيل (Danial Bell) أول دراسة جادة عن مجتمع المعرفة، وهي كتابه "القادم من مجتمع ما بعد الصناعة"، واستخدم فيه مصطلح مجتمع المعرفة مثل بيتر دراكر (Peter Dracker)، كما أنه أول من حول مفهوم صناعة المعرفة إلى اقتصاد المعرفة، قاصدا به تحول النشاط الاقتصادي للمجتمعات من اقتصاد صناعي قائم على إنتاج السلع الصناعية وتسويقها، إلى اقتصاد معرفي قائم على إنتاج المعرفة وتطبيقاتها. ومع بداية ثمانينيات القرن العشرين شاع استخدام مصطلح مجتمع المعرفة، ففي عام 1982م أعلن جون نايبست (John Naisbitt)، الكاتب والباحث المشهور في الدراسات المستقبلية، في كتابه الشهير عن اتجاهات التغيرات العشرة الكبرى، بأنه قد أصبح واضحا أن مجتمع ما بعد الصناعة هو مجتمع المعلومات، ثم انتشر الاهتمام بالمصطلح وكثرت الكتابات عنه بدءا من عام 1993م، ومن أبرزها كتابات بيتر دروكر (Peter Drucker)، التي طور فيها تعريف مجتمع المعرفة باتساع، ثم توالت المؤلفات والبرامج الخاصة بإعداد المجتمعات لدخول مجتمع المعرفة. وبنهاية تسعينيات القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، بدأ انتشار مصطلح مجتمع المعرفة، لتأكيد أن الهدف الحقيقي يجب أن يكون تحويل المعلومات إلى معرفة، وتوظيفها لخدمة الإنسانية (نوفل، 2002، 145–146؛ إبراهيم وفايق ومحمد، 2003، 77؛ حيدر، 2004، 2؛ عايش، 2007؛ Beerkens, 2008, 15/17؛57؛ Hong, 2014, 5).

ومن تعريفات مجتمع المعرفة الكثيرة، تعريف تقرير المعرفة العربي للعام 2009م، بأنه مجتمع تصبح فيه المعرفة محصلة للجمع بين تقنيات المعلومات، والخبرة، والقدرة على الحكم من أجل ترشيد الموارد، واستخدام الوسائل المتاحة في اتجاه بلوغ أهداف التنمية الإنسانية، وتحقيق عوائدها، ليشمل ربط المعرفة بالتنمية الإنسانية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009، 30)، وطبقا لهذا التعريف؛ فإن مجتمع المعرفة يقوم على عدة مبادئ رئيسة هي (عايش، 2007، 65؛ Beerkens, 2008, 18؛ Moughrabi, 2009, 27–28):

- تعزيز مفهوم تشارك جميع أفراد المجتمع في التفاعل مع المعرفة لتنمية المجتمع.
- إسهام نشر تقنيات المعلومات والاتصالات والمعرفة في خلق فرص جديدة للتنمية الشاملة.
- تمثيله طريقا مناسبة للدول النامية في تحقيق تنميتها الشاملة المستديمة.
- تزايد أهمية المعرفة عنصرا للإنتاج، كالأرض والعمل، إن لم تحل محلهما.

- وجود نسبة عالية من اليد العاملة في صناعة المعرفة، وعلى مستوى عال من التعليم والتدريب.
- وجود ثقافة متميزة وطرق معقدة في عمل مؤسسات إنتاج المعرفة المبتكرة واستخدامها.
- وجود الحاجة إلى علوم وتخصصات كثيرة، والتقنية، والتعليم والتدريب.

والمجتمعات اليوم بحاجة إلى تحويل مفهوم مجتمع المعرفة، من المجتمع القائم على النفعية الاقتصادية للمعرفة – كما يرى اقتصاد المعرفة – إلى مفهوم المجتمع القائم على توظيف المعرفة أداة لتنمية المجتمع نحو الأفضل في حياته (Hong, 2014, 6)، وهنا يظهر لنا أهمية دور التعليم، ومنه التعليم المستمر، في تحويل دور المعرفة إلى أداة لتنمية المجتمع، وليس مجرد أداة ربح اقتصادي.

ولمجتمع المعرفة خصائصه، التي ينبغي عدم النظر إليها منفصلة بعضها عن بعض؛ فهي تؤثر وتتأثر، ومحورها ومحركها الأساسي هو الإنسان، وهي (عبدالعزيز، 2004، 16–18؛ الببلاوي وغلام، 2005، 63؛ الزوار، 2005، 53؛ عايش، 2007، 62؛ فريحات، 2007، 26–27؛ السنبل، 2012، 211–213):

1. **المعرفة التخصصية:** تتصف المعرفة بالتخصصية العالية، إذ سماها بيتر دراكر (Peter Drucker) المعارف لا المعرفة، ولا يطلق عليها معرفة إلا إذا كانت لها تطبيقاتها في حياة الفرد، ويستخدمها في تطوير المعرفة ذاتها، كما أنها ليست مرادفة للتراكم المعلوماتي بل أكبر منه؛ فهي قدرة الفرد الفائقة على تحويل الأفكار النظرية إلى منتجات تطبيقية، مع الحكم على الأمور بعلمية ووعي.
2. **تكوين منظمات التعلم:** لكي تنمو المعرفة، وتتحول إلى منتجات؛ فالمهنيون يحتاجون أن ينتموا إلى منظمات متخصصة في تقديم معظم خدمات مجتمع المعرفة، من تجارية، وصناعية، وتعليمية، و...، ويشعرون بالانتماء إليها، كما يتصفون بالقدرة، والدافعية للتعلم المستمر، والانفتاح على الآخرين.
3. **الحاجة إلى العمل في فريق:** نتيجة لما يواجهه عمال المعرفة من تحديات في مجتمع المعرفة؛ فهم بحاجة للعمل في فريق، ليستطيعوا اتخاذ القرارات المهمة، وإنجاز المهام العالية بجودة عالية.

4. **الحاجة إلى مهارة الاستقصاء:** لا يستطيع العاملون في إنتاج المعرفة، وتطبيقها، وتطويرها، العمل دون ممارستهم التأمل والتفكر في أدائهم الوظيفي، وأن تتيح لهم مؤسساتهم ممارسة ذلك؛ ليستطيعوا حل مشكلات عملهم وتطويره، ووصولهم إلى أفضل الممارسات المهنية، تحت نظام من المساءلة المهنية.
5. **تزايد الحاجة إلى التعلم المستمر:** نتيجة لتطور المعارف التخصصية وتغيرها باستمرار؛ فالمهنيون بحاجة إلى تطوير معارفهم باستمرار، مما يفرض حاجتهم إلى التعلم المستمر.
6. **توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات واستخدامها بكثافة:** تفرض تقنيات المعلومات والاتصال أهميتها في قطاعات العمل، حيث أحدثت تغيرات في طبيعتها، التي تجاوزت حدود الزمان والمكان، فلا يمكن عمل العاملين، وإنتاجهم المعرفة وتطبيقها دون معرفتهم تقنيات المعلومات والاتصال واستخدامها.
7. **العولمة:** من تأثيرات تقنيات المعلومات والاتصال أنها جعلت العالم مجتمعا واحدا يعيش في قرية صغيرة، فالعالم وشعوبه يتواصلون بسهولة وسرعة؛ مما جعل إنتاج المعرفة ونشرها تجارة عابرة للحدود، ولم يعد بقدرة الدول أن تنعزل، وترفض التعامل مع الآخرين، فالمعرفة أصبحت عالمية وليست محلية.
8. **تغير بنية التنظيم الاجتماعي:** أصبح التنظيم في مجتمع المعرفة أهدافا، وخططا استراتيجية لتنفيذها، ومعارف إلكترونية، وقيادة استراتيجية تنسق ذلك، معتمدة على تقنيات المعلومات والاتصال، ومن ذلك النظام التعليمي؛ الذي أصبحت مؤسساته غير بيروقراطية، وإدارتها قيادة، والمعلم فيها ميسر.
9. **ظهور مفاهيم وقيم:** يتميز مجتمع المعرفة عن مجتمع المعلومات بتجاوزه حدود البعد التقني؛ ليشمل الأبعاد الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والإنسانية، وهذا ما أكدته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم ببلورتها – في قمتي المعلومات العالميتين 2003م و2005م – رؤية عالمية تقوم على قيم مجتمع المعرفة، من حرية، وتعددية، واستقلالية، وخصوصية ثقافية، وتشاركية في صنع القرار.
10. **ظهور مفاهيم وقواعد جديدة لتراكم رأس المال:** نتيجة لاعتماد مجتمع المعرفة على المعرفة؛ أصبح مصدر قوة المجتمع هو ما يمتلكه أفراده من معرفة حديثة ومنتجة، وبالتالي تراجع دور رأس المال المادي، ورأس المال النقدي، أمام دور رأس المال البشري، ومن ذلك مفهوم رأس المال الفكري.

11. **ظهور الاقتصاد المعرفي:** إذا كان القرن العشرين تميز بالتقدم في الصناعة، فإن مطلع القرن الحادي والعشرين تميز بمفهوم الاقتصاد المعرفي، الذي يتحرك بقوة تقنية المعلومات، ورأس المال الفكري، وأصبحت وظائفه تعتمد على مهنيين من مختلف ميادين العلوم وتطبيقاتها، مع استبدال الوظائف التقليدية بالتقنية المفكِّرة، وتقييم قدرة العامل على التعلم، وليس على ما يعرفه.
12. **تسارع التغير في الوظائف والمهن:** استجابة للتغيرات المعرفية والتقنية المتسارعة، حدث تغير متسارع في الوظائف والمهن؛ لذا وصفه مفكر مثل جيرمي ريفكن (Jeremy Rifkin) بعصر نهاية الوظيفة والمهنة، فأصبحت حياة الإنسان سلسلة متواصلة من التغير الوظيفي، وبالتالي تغيير حياة العمل، ومن ثم حياة اجتماعية متجددة، فضلا عن سلسلة متواصلة من التناوب بين العمل والتعليم والتدريب؛ لتلبية حاجات التغير الوظيفي.
13. **تغير مفهوم العمل وآلياته ومهاراته:** نتيجة للتغيرات المعرفية والتقنية المتسارعة في مجتمع المعرفة، حدثت تغيرات جذرية في مفهوم العمل وآلياته ومهاراته؛ بانتهاء التمييز بين العمل العقلي، والعمل الإداري، والعمل التسويقي، وبين الإنتاج، والتجارة، والخدمات، وبروز الوظائف المعرفية؛ مما قلل فرص عمل عمالة المهارات الوسطى والدنيا، بترفيعها أو استبدال التقنية بها، مما يزيد البطالة وتعقدها.

ثانيا: انعكاسات مجتمع المعرفة في التعليم المستمر:

تعد خصائص مجتمع المعرفة وتأثيراتها تحديات تنموية أمام المجتمعات في طريق مواكبتها مجتمع المعرفة؛ فعندما نستخدم مصطلحات مثل: اقتصاد المعرفة، وإدرة المعرفة، ورأس المال الفكري، وعامل المعرفة، للدلالة على مجتمع المعرفة واقتصاده، فذلك يعني حاجة أفراده إلى مجموعة المهارات الفكرية غير الموجودة سابقا، وأن إتقانها حاسم في قدرة العمال على المنافسة في سوق العمل؛ مما أسهم في ظهور الوعي بضرورة التعليم المستمر وتطويره (Orlanova, 2012, 3-4)، لأنه من أهم روافد دعم مجتمع المعرفة واقتصاده؛ ولذلك أصبحت استراتيجيات ووثائق المنظمات العالمية، والدول المتقدمة والنامية، تؤكد أن التعليم – ومنه التعليم المستمر – مهم في بناء مجتمع المعرفة (Beerkens, 2008, 21).

ومن تحديات التعليم المستمر في مجتمع اقتصاد المعرفة، إعادة صياغه مفهومه، بما يحقق إنسانيته في مواجهة اقتصاد معرفي للربح والتنافسية (Kwak & Standish, 2014, 1)، ما

يفترض ضرورة التغيير في التعليم المستمر؛ إذ لم يعد تطويره ضرورة للعمل فقط، وإنما – أيضا – لربط المؤسسة التعليمية بمجتمع المعرفة، مما يتطلب تطوير بنيته في أهدافه ومحتواه وأساليبه، بما يواكب التطور المعرفي، فهذا تكت (Tuckett, 2013, 394) يرى أنه ليسهم التعليم المستمر في تحقيق أهداف الأمم المتحدة الإنمائية الثمانية للألفية وما بعد عام 2015م؛ فهو مطالب بتخريج أفراد قادرين على مواجهة تغيرات العالم الاقتصادية والاجتماعية.

وتتمثل انعكاسات مجتمع المعرفة في التعليم المستمر، بإحداث تغييرات في أربعة مستويات هي:

4/1. مستوى مفهوم التعليم المستمر وأهدافه:

لابد أن يكون للتعليم المستمر مفهومه، وأهدافه بما يناسب مجتمع المعرفة وذلك على النحو التالي:

1. التغيير في مفهوم التعليم المستمر، ففي فصل التعلم المستمر الحياة في تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية من أجل القرن الحادي والعشرين (التعلم ذلك الكنز المكنون)، تشير اللجنة إلى أن مفهوم التعلم المستمر لا يقتصر على فترة معينة من الحياة، ولا يحدد بغرض محدد، مع ضرورة إقامته على أربعة أعمدة: تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لنعيش معا، وتعلم لتكون، وأنه ضرورة للتكيف مع متطلبات العمل المتطورة، وبما يتلاءم مع تغيرات الزمن، وظروف المتعلم (ديلور، 1998، 124–125).
2. وضع أهداف للتعليم المستمر تناسب خصائص مجتمع المعرفة من جهة، وطبيعة أهداف التعليم المستمر نفسها – كونها متجددة وفقا لمستجدات المجتمعات وتطوراتها – من جهة أخرى (ربابعة والسالم، 2013، 647–648)، فأهداف التعليم المستمر تغيرت من كونه مطلبا إنسانيا إلى منهج اقتصادي، له دوره المهم في توسيع النمو الاقتصادي للدول، إذ ينبغي وضع هذه الأهداف وفق المبادئ الآتية:

- تجاوز المسؤولين عن التعليم المستمر والمتخصصين فيه مرحلة التحديات التقليدية – كمحو الأمية، ومواءمة النظام التعليمي لخطط التنمية، وتعليم العلوم بمستجداتها المتطورة في مختلف التخصصات، وعلاقة التعليم بسوق العمل – إلى تحديات جديدة، كتوظيف التقنيات الجديدة، ومفاهيم الجودة، والتعليم عن بعد (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009، 87).
- استمرار عمليتي التعليم والتعلم طول حياة الإنسان بدون توقف، كون هاتين العمليتين ليستا مرادفتين للتعليم المدرسي فقط، فتعليم الإنسان وتعلمه يبدأ منذ صغره ويستمر معه طول حياته،

سواء في التعليم التقليدي أم غير التقليدي، مستفيدا من تعدد وتنوع مصادر تعلمه وطرقه (عبدالعزيز، 2004، 25).

- بناء التعليم المستمر لبيئة ثقافية معينة يحتاجها المجتمع لدخول عالم المعرفة والريادة فيه، تتوافق مع إنتاج المعرفة وتوظيفها، كاحترام قيمة الوقت، واحترام العمل، والنظر للعمل كتحقيق للذات، والعمل الجماعي،... (مينا، 2004، 355).
- تبني أعمدة التربية الأربعة الواردة في تقرير (التعلم ذلك الكنز المكنون): تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لنعيش معا، وتعلم لتكون (ديلور، 1998، 106)، فمتى تحققت في رؤية التعليم المستمر وأهدافه؛ استطاع أن يسهم في إعداد مواطن مجتمع المعرفة والتحول إلى اقتصاد المعرفة (سعيد، 2005، 117).
- مواكبة التعليم المستمر للتدفق المعرفي وسهولة الحصول عليه، ولا يكون ذلك بمجرد نقل المعرفة وتلقينها للأفراد، وإنما بإعداد أفراد قادرين على معرفة كيف يتعلمون ذاتيا، ويتعاملون مع مصادر المعرفة، بإنتاج المعرفة وتوظيفها في تطبيقات تخدم أنشطة المجتمع (البيلاوي وغلام، 2005، 63).
- الأخذ بمبدأ تكافؤ فرص التعليم، فمن أهم مقومات الاقتصاد المعرفي أن المعرفة للجميع، فمن أهم توصيات تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة عام 2005م (نحو مجتمعات المعرفة)، توصيته برفع مستوى الاستثمارات في تحقيق تكافؤ وجودة فرص التعليم للجميع (عايش، 2007، 66).
- تبني مفهوم المشاركة المجتمعية، فمن أجل تحقيق دور التعليم المستمر في مواجهة تغيرات مجتمع المعرفة ومواكبتها في تعليم الأفراد، ينبغي تبني الشعور المشترك بين مؤسسات المجتمع والمؤسسة التعليمية، بالمشاركة الكاملة المسؤولة في تحقيق التعليم المستمر للجميع (حوالة، 2003، 103-104).

4/2. مستوى محتوى التعليم المستمر:

لا قيمة لمفهوم التعليم المستمر وأهدافه في مجتمع المعرفة، ما لم يتحولا إلى محتوى تعليمي، ويوصي (ربابعة والسالم، 2013، 672) في دراستهما بإعادة النظر باستمرار في محتوى برامج مراكز التعليم المستمر، بما يواكب مجتمع المعرفة. وينبغي أن يراعى في اختياره وبنائه ما يلي:

1. أن يكون مستوى محتوى التعليم المستمر وهدفه موجه نحو تكوين مجتمع المعرفة، وليس تعليم الكبار القراءة، والكتابة، والحساب (حجر، 2004، 297-298):
2. اختلاف نوعية محتوى التعليم المستمر في مجتمع المعرفة عن نوعية محتوى التعليم التقليدي؛ فالمعرفة المطلوب إكسابها تتجاوز ما يكتسبونه في المدرسة، لتشمل ما يكتسبونه بخبرة العمل، وأنشطة حياتهم وتفاعلهم مع الآخرين، من خلال دور التعليم والتدريب المستمرين (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009، 90)، وأن يراعى في ذلك الموجهات التالية (Mott, 2001, 2)، (إبراهيم وفايق ومحمد، 2003، 84-85)، (حيدر، 2004، 18)، (عبدالعزيز، 2004، 24/21):
   - تنوع المحتوى وفق الاتجاهات الحديثة في التعليم المستمر.
   - تأكيد مبدأ وحدة المعرفة وتقارب العلوم وتكاملها وعدم فصلها.
   - التركيز على مهارات – وقيم – التفكير العلمي، والإبداعي، والمنظومي، والاتقان، والجماعية في العمل.
   - تثقيف المتعلم بثقافة عامة ذات مستوى عال، يتحصل عليها عن طريق التعلم ذاتيا، وباستمرار.
   - تنمية جوانب المتعلم بشكل متكامل، مع الاهتمام – أيضا – بالتخصص العام والتخصص الدقيق.
   - تطوير معارف المتعلمين، ومهاراتهم، وقيمهم، بما يمكنهم من التنافسية العالمية.
   - تبني مواصفات – وإمكانات – إنسان مجتمع المعرفة؛ ليكون الفرد قادرا على العمل والإنتاج بكفاءة فيه.
3. اكتساب المتعلمين كفايات ضرورية اصطلح عليها العالم لمواكبة مجتمع المعرفة، ويتطلبها سوق اقتصاد المعرفة، خاصة مع التطور الهائل والسريع في العلوم، وتقنيات المعلومات والاتصالات.
4. الجمع بين التعليم النظري والتدريب العملي، فالتعليم المستمر المطلوب اليوم يجمع بين بعده النظري وبعده العملي لتحسين كفاءتهم الإنتاجية (السويري، 2010، 1083-1084).

4/3. مستوى طرق تدريس المتعلمين في التعليم المستمر وتقويم أدائهم:

إن محتوى التعليم المستمر لا قيمة له، مالم تكن هناك طرق تدريس، وأدوات تقويم، تحول هذا المحتوى إلى واقع يتفاعل معه المتعلم، والأهم أن يراعى في تحديد هذه الطرق والأدوات ما يلي:

1. استحداث بيئة تعليمية/تعلمية تختلف عن البيئة الموجودة في التعليم الرسمي، وتناسب طبيعة مجتمع المعرفة وخصائصه، خاصة أن أكثر المجتمعات اقترابا من الملامح الكبرى لمجتمع المعرفة، هي التي توافر بيئة ثقافية ومؤسسات وأنظمة تحفز المجتمع وأفراده على إنتاج المعرفة واستخدامها (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009، 29).
2. تحديث بنية مؤسسة التعليم المستمر وتطويرها، لتكون مرنة تواكب ظروف المتعلم، فهذه مذكرة استراتيجية التعليم المستمر في أوروبا تؤكد على الاهتمام بالتعليم المستمر أكثر، وأن تكون دوراته وبرامجه أقصر ما يمكن، وذات جودة، وتهدف إلى رفع مهنية الفرد (Stale & Kirikova, 2006, 20).
3. تطوير طرق تدريس المتعلمين وتدريبهم، وأساليب تقويم تعلمهم بما يتناسب مع طبيعة مجتمع المعرفة، القائم على اكتشاف المعرفة وتطويرها، وتوظيفها في العمل (أبو خليل، 2006، 633)، وهذا لا يكون إلا بتطوير طرق تدريس المتعلمين وتدريبهم، وأساليب تقويم تعلمهم من خلال تحقيق ما يلي (إبراهيم وفايق ومحمد، 2003، 84)، (حيدر، 2004، 32-33)، (عبدالعزيز، 2004، 24-25):
   - تنويع مصادر التعلم، مع الاستفادة من صيغ التعلم المستمر عن بعد.
   - الاهتمام بالاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على التعلم ذاتيا، من خلال التعلم التعاوني، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتنمية مهارات الاستقصاء والبحث، وتنمية اللغة، وتوظيف التقنيات الحديثة.
   - التركيز على المخرجات لا المدخلات والعمليات؛ بتركيز تقويم المتعلم على ما يستطيع القيام به، وليس ما يستطيع حفظه (الفريق الوطني للتقويم، 2004، 9).
   - مراعاة جديدة للفروق الفردية – مع الاعتراف بمبدأ التنوع، وتفريد التعلم.
   - الإيمان بارتباط الإنجاز التعليمي للمتعلمين بمستوى توقعات معلميهم، مما يؤكد أهمية ما لدى المعلمين من توقعات عالية تجاه متعلميهم.
4. تطوير وسائل التعليم والتدريب والتعلم في التعليم المستمر، لتواكب التقدم التقني في مجتمع المعرفة، من خلال توظيف تقنيات المعلومات والاتصال (ملحم، 2013، 18).

4/4. مستوى إدارة التعليم المستمر وجودته:

هناك مجموعة من الأسباب المؤدية إلى اهتمام مؤسسات التعليم عامة، والتعليم المستمر خاصة، بتحسين إدارتها وضمان جودتها التعليمية، ومنها ما يذكره (الربيعي، 2008، 375) من أن ما يعيشه العالم اليوم من تغيرات معرفية وتكنولوجية، وحاجة سوق العمل إلى مخرجات تعليمية ذات معارف ومهارات معينة؛ قد ترتب عليه حاجة أفراد المجتمعات إلى تعلمهم وتدريبهم المستمر ما بعد تخرجهم في الجامعة، وهم على رأس العمل. وهذه المخرجات التعليمية النوعية، وأيضا المستويات الثلاثة السابقة، لا يمكن تحقيقها دون وجود إدارة قادرة على قيادة التعليم المستمر، وضمان جودته في مجتمع المعرفة، مما يتطلب ما يلي:

1. الإرتقاء بإدارة التعليم المستمر من النمطية إلى النوعية في مفهومها وممارستها، وهذا حيدر(2004، 38) يرى أن مواكبة إدارة التعليم المستمر تغيرات مجتمع المعرفة وخصائصه تتطلب ما يلي:
   - الحاجة إلى اللامركزية لاختصار دورة اتخاذ القرار، خاصة فيما يتعلق بالعملية التعليمية وتطويرها، مع تدريب الإداريين على مفهوم اللامركزية وممارستها في العمل الإداري.
   - إسهام العاملين جميعهم مع الإدارة في صنع القرارات الإدارية واتخاذها والتخطيط لمؤسستهم.
   - تبني قيم جديدة تشجع الإبداع والابتكار، والشراكة مع المجتمع المحلي، وإتقان العمل وجودته.
2. ضمان جودة التعليم المستمر في إدارته وبرامجه وخدماته التعليمية، من أجل ضمان مخرجات تعليمية على مستوى عال من الكفاءة، بما يمكنها من التعامل مع مجتمع المعرفة واقتصاده القائم على إنتاج المعرفة واستثمارها، ويوضح (محمد، 2012، 867-968) أن جودة التعليم تعني قدرة مؤسساته على مستوى من الأداء، يمكنها من تخريج مخرجات ذات مواصفات تلبي احتياجات تنمية مجتمعهم.

- **المحور الثاني: الإطار الميداني للدراسة:**

أولا: مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس التربويين، جميعهم في الأقسام التربوية، بكليات التربية بجامعات: الدمام، والملك فيصل، وحفر الباطن، في المملكة العربية السعودية، وعددهم (210) عضوا، وبلغ عدد أفراد العينة (83) عضوا، بنسبة (39.5%) من مجتمع البحث، واختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (جهة الحصول على المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة):

جدول (1):

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيري البحث (جهة الحصول على المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

المتغير	جهة الحصول على المؤهل العلمي		عدد سنوات الخبرة			المجموع
	جامعة عربية	جامعة غير عربية	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
العدد	67	16	18	22	43	83
النسبة	80,7	19,3	21,7	26,5	51,8	100

ثانيا: أداة البحث:

صممت استبانة في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وتكونت من أربعة أقسام رئيسة:

الأول: بيانات عامة عن المستجيب.

الثاني: محور أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، مكونا من (28) عبارة:

1. بعد أهمية كفايات التعلم الذاتي المستمر، مكونا من (5) عبارات.
2. بعد أهمية كفايات المعرفة والثقافة، مكونا من (6) عبارات.
3. بعد أهمية كفايات المهنة، مكونا من (7) عبارات.
4. بعد أهمية كفايات الذات، مكونا من (5) عبارات.
5. بعد أهمية كفايات الاتصال، مكونا من (5) عبارات.

الثالث: محور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، مكونا من (31) عبارة:

1. بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالمفهوم والأهداف، مكونا من (7) عبارات.
2. بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي، مكونا من (5) عبارات.
3. بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم، مكونا من (9) عبارات.
4. بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالإدارة، مكونا من (5) عبارات.
5. بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالجودة، مكونا من (5) عبارات.

وتكون تدرج استجابة أفراد العينة عن الاستبانة من خمسة مستويات: درجة عالية جدا (5)، ودرجة عالية (4)، ودرجة متوسطة (3)، ودرجة منخفضة (2)، ودرجة منخفضة جدا (1).

ثالثا: صدق أداة البحث وثباتها:

صدق الأداة: تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، بعرضها – في صورتها الأولية – على مجموعة من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص والخبرة في التخصصات التربوية، وطلب منهم تحكيمها من حيث: مدى وضوح صياغة العبارات، ومدى انتماء كل عبارة إلى محورها، وأهميتها، مع إضافة ما يراه المحكمون مناسبا من تعديلات ومقترحات. وفي ضوء ملحوظاتهم، تم الأخذ بما اتفق عليه غالبيتهم، وإجراء التعديلات في ضوئه، ولم يتغير عدد العبارات في الصورة النهائية عنه في الصورة الأولية.

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، بواسطة معامل ألفا كرونباخ، فمعامل ثبات محور أهمية كفايات التعليم المستمر (0.97)، ومحور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر (0.96)؛ مما يعني تحقق مؤشرات ثبات الأداة، والثقة في نتائجها.

رابعا: أساليب المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات في برنامج (SPSS)، وتحليلها بتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط "بيرسون" لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لأداة البحث.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لحساب استجابات أفراد العينة.
- اختبار ت (t–test) لحساب الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة في متغير جهة الحصول على المؤهل العلمي (جامعة عربية، وجامعة غير عربية).
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، لحساب الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة في متغير عدد سنوات الخبرة، (أقل من خمس سنوات، وبين خمس وعشر سنوات، وأكثر من 10 سنوات).
- تصنيف استجابة أفراد العينة لعبارات الاستبانة إلى: عالية جدا إذا كان المتوسط الحسابي بين (4.21 – 5.00)، وعالية إذا كان بين (3.41 – 4.20)، ومتوسطة إذا كان بين (2.61 – 3.40)، ومنخفضة إذا كان بين (1.81 – 2.60)، ومنخفضة جدا إذا كان بين (1.00 – 1.80).

خامسا: عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

أ–النتائج المتعلقة بمحور أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة وتفسيرها:

لإجابة السؤال الثاني: ما أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة؟؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس عن أبعاد المحور الأول، كما في الجدول (2):

جدول (2):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لأبعاد محور أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة

م	الأبعاد/المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد
1	بعد أهمية كفايات التعلم الذاتي	4.54	0.59	1
2	بعد أهمية كفايات المعرفة والثقافة	4.27	0.67	5
3	بعد أهمية كفايات المهنة	4.41	0.63	3
4	بعد أهمية كفايات الذات	4,46	0,68	2
5	بعد أهمية كفايات الاتصال	4,37	0,65	4
	محور أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع	4.40	0.58	

يتضح من الجدول (2) أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة بدرجة عالية جدا؛ بمتوسط حسابي كلي للمحور (4.40)، وانحرافه المعياري (0,58)؛ مما يؤكد إدراكهم أهمية كفايات التعليم المستمر، وحاجة المتعلمين إليها؛ ليواكبوا مجتمع المعرفة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (عبدالعزيز، 2004)، و(مينا، 2004)، وولنسكي (Willinsky, 2005)، و(أبو خليل، 2006)، وفان ويرت (Van Weert, 2006)، و(جمال الدين، 2007)، و(فريحات، 2007)، و(العسيلي، 2007)، وأورلانوفا (Orlanova, 2012)، و(السنبل، 2012)، و(ربابعة والسالم، 2013)، وسلوس (Slaus, 2013). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد محور أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة جميعها، بين أدنى متوسط (4.27) وانحرافه المعياري (0,67)، وأعلى متوسط (4.54) وانحرافه المعياري (0,59)، مما يعني أن أهمية الأبعاد كانت بدرجة عالية جدا، وفيما يلي توضيح ذلك:

جاء البعد الأول (أهمية كفايات التعلم الذاتي المستمر) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.54)، وانحرافه المعياري (0,59)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهمية كفايات التعلم الذاتي المستمر

بدرجة عالية جدا؛ وقد يرجع ذلك إلى إدراكهم أن تمكن المتعلمين منها أساس نجاحهم في مواكبة التدفق السريع للمعرفة، الذي يتطلب القدرة على الوصول إليها وتعلمها.

وجاء البعد الرابع (أهمية كفايات الذات) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.46)، وانحرافه المعياري (0,68)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهمية كفايات الذات بدرجة عالية جدا؛ وقد يرجع ذلك إلى إدراكهم أهمية تمكن المتعلمين من كفايات الثقة في ذواتهم، وقابليتهم لتطويرها، ليواكبوا مجتمع المعرفة، ولكن مع انتمائهم إلى هويتهم الثقافية.

وجاء البعد الثالث (أهمية كفايات المهنة) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.41)، وانحرافه المعياري (0,63)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهمية كفايات المهنة بدرجة عالية جدا؛ وقد يرجع ذلك إلى إداركهم أهمية المهنة في مجتمع المعرفة، وارتباطها باقتصاد المعرفة؛ إذ إن تمكن المتعلمين من كفايات المهنة يعني مواكبتهم تغيرات سوق العمل ووظائفه.

وجاء البعد الخامس (أهمية كفايات الاتصال) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.37)، وانحرافه المعياري (0,65)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهمية كفايات الاتصال بدرجة عالية جدا؛ وقد يرجع ذلك إلى إداركهم أهمية تمكن المتعلمين من الاتصال في مجتمع المعرفة، الذي تقوم بيئة عمله على التواصل عن بعد مع آخرين، مختلفين لغويا، وثقافيا عبر العالم كله.

أما البعد الثاني (أهمية كفايات المعرفة والثقافة)، فجاء في المرتبة الخامسة (الأخيرة)، بمتوسط حسابي (4.27)، وانحرافه المعياري (0,67)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهمية كفايات المعرفة والثقافة بدرجة عالية جدا؛ وقد يرجع ذلك إلى إداركهم أهمية امتلاك المتعلمين للمعارف والثقافة في مجتمع المعرفة، ليتمكنوا من مواكبة تدفق معارفه، واختلاف تخصصاته، مع تنوعه الثقافي.

وللتعرف إلى استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات أبعاد محور أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (3):

جدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات أبعاد محور أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة

م	عبارات الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عبارات بعد أهمية كفايات التعلم الذاتي المستمر			
1	تنمية القدرة على استخدام تقنيات المعلومات في التعلم	4.63	0.62	1
2	تنمية القدرة على التعامل مع مختلف مصادر المعرفة	4.55	0.67	2
3	تنمية مهارات التفكير العليا في الحصول على المعرفة	4.51	0.77	3
4	تنمية القدرة على إدارة وقت التعلم واستثماره بإيجابية	4.51	0.72	3
5	تنمية القدرة على التفكّر والمراجعة الذاتية المستمرة	4.51	0.69	3

م	عبارات الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	البعد ككل	4,54	0,59	1
	عبارات بعد أهمية كفايات الذات			
19	تعزيز الانتماء إلى الهوية الثقافية	4.55	0.75	3
20	تعزيز الوعي بمخاطر التقدم التقني والمعلوماتي	4.28	0.85	5
21	تنمية القدرة على التعامل مع مخاطر التقدم التقني	4.29	0.93	4
22	تعزيز الشعور بالمسؤولية والمحاسبة الذاتية	4.58	0.77	1
23	تعزيز القبول بتطوير الذات	4.58	0.70	1
	البعد ككل	4,46	0,68	2
	عبارات بعد أهمية كفايات المهنة			
12	الإلمام بالمعارف والمهارات المهنية التخصصية اللازمة	4.64	0.65	1
13	التدريب على تحويل المعلومات إلى معرفة منتجة ذات	4.49	0.74	4
14	التدريب على التنمية المهنية الذاتية المستمرة	4.55	0.67	2
15	التدريب على العمل ضمن فريق محلي أو عالمي	4.23	0.90	6
16	التدريب على العمل في بيئة عمل افتراضية (إلكترونية)	4.04	0.89	7
17	التدريب على استخدام تقنيات المعلومات والاتصال في	4.40	0.76	5
18	امتلاك قيم العمل في مجتمع المعرفة	4.51	0.70	3
	البعد ككل	4.41	0,63	3
	عبارات بعد أهمية كفايات الاتصال			
24	تنمية القدرة على استخدام مهارات الاتصال اللفظي	4.58	0.70	1
25	تنمية القدرة على استخدام اللغة الإنجليزية لغة ثانية	3.96	1.10	5
26	تنمية القدرة على التعامل الإيجابي مع الآخرين	4.49	0.69	2
27	تعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع	4.48	0.72	3
28	تنمية القدرة على التعبير عن الهوية الثقافية إلى الآخرين	4.33	0.75	4
	البعد ككل	4,37	0,65	4
	عبارات بعد أهمية كفايات المعرفة والثقافة			
6	الإلمام بأساسيات تنمية التفكير المنطقي	4.41	0.73	2
7	الإلمام بأساسيات فهم طبيعة نمو الإنسان وجوانبه	4.31	0.80	3
8	الإلمام بأساسيات فهم سلوك الإنسان وعلاقاته	4.31	0.81	3
9	التزود بمعرفة عن الثقافات والآداب	4.05	0.84	6
10	التزود بمعرفة عن قانون حقوق الملكية الفكرية	4.07	1.06	5
11	التزود بمعرفة عن تقنيات المعلومات والاتصال	4.45	0.70	1
	البعد ككل	4,27	0,67	5

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لعبارات أبعاد محور أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة جميعها، قد تراوحت بين أدنى متوسط (3,96) وانحرافه المعياري (1.10)، وأعلى متوسط (4,64) وانحرافه المعياري (0.65)، مما يعني أن درجة أهميتها قد تراوحت بين درجتي: عالية وعالية جدا، وفيما يلي توضيح ذلك:

إن المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الأول (أهمية كفايات التعلم الذاتي المستمر) – الذي جاء في المرتبة الأولى– قد تراوحت بين أدنى متوسط (4,51) وانحرافه المعياري (0,69)، وأعلى متوسط (4,63) وانحرافه المعياري (0,62)، فالعبارات جميعها صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية كفايات التعلم الذاتي المستمر في مجتمع المعرفة، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتمكنوا من كفايات تعلمهم الذاتي، باستمرار مدى حياتهم، في مجتمع قائم على المعرفة المتدفقة والمتطورة.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الرابع (أهمية كفايات الذات) – الذي جاء في المرتبة الثانية – بين أدنى متوسط (4,28) وانحرافه المعياري (0,85)، وأعلى متوسط (4,58) وانحرافه المعياري (0,77)، فالعبارات جميعها صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية كفايات الذات في مجتمع المعرفة، ليتمكن المتعلمون من تطوير ذواتهم والثقة بها، وحماية هويتهم الثقافية، في مجتمع يتصف بالتقدم المعرفي والتقني الهائل والمطرد، ويتطلب الانفتاح والتواصل مع الآخرين.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الثالث (أهمية كفايات المهنة) – الذي جاء في المرتبة الثالثة – بين أدنى متوسط (4.04) وانحرافه المعياري (0,89)، وأعلى متوسط (4,64) وانحرافه المعياري (0,65)، فالعبارات (12، 14، 18، 13، 17، 15) صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا، عدا العبارة (16)، التي كانت درجة أهميتها عالية؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية كفايات المهنة في مجتمع المعرفة، وحاجة المتعلمين إلى اكتسابها؛ ليكونوا مؤهلين للعمل بكفاءة في سوق قائمة على اقتصاد المعرفة، مع القدرة على مواكبة تغيراتها وحاجاتها المتجددة.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الخامس (أهمية كفايات الاتصال) – الذي جاء في المرتبة الرابعة – بين أدنى متوسط (3,96) وانحرافه المعياري (1,10)، وأعلى متوسط (4,58) وانحرافه المعياري (0,70)، فالعبارات (24، 26، 27، 28) صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا، عدا العبارة (25)، التي كانت درجة أهميتها عالية؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية كفايات

الاتصال في مجتمع المعرفة، الذي أصبح عالما مفتوحا، ومتنوعا، وكالقرية الصغيرة، التواصل فيه سهل وسريع، ويحتاج إلى كفايات خاصة في التعبير عن الذات والهوية الثقافية، والتعامل مع الآخرين.

أما المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الثاني (أهمية كفايات المعرفة والثقافة) – الذي جاء في المرتبة الخامسة (الأخيرة) – فقد تراوحت بين أدنى متوسط (4,05) وانحرافه المعياري (0,85)، وأعلى متوسط (4,45) وانحرافه المعياري (0,70)، فالعبارات (11، 6، 7، 8) صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا، عدا العبارتين (10، 9)، اللتين كانت درجة أهميتهما عالية؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية كفايات المعرفة والثقافة في مجتمع المعرفة، وحاجة المتعلمين إلى خلفية قوية في أساسيات العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية والتقنية، والثقافات والآداب المختلفة، وحماية الملكية الفكرية، لأن من خصائص مجتمع المعرفة أنه متعدد، ومتنوع، في معارفه، وثقافاته، وآدابه، ويشجع إبداع الأفكار، وتسويقها منتجات.

ب–النتائج المتعلقة بمحور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة وتفسيرها:

لإجابة السؤال الثالث: ما أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة؟؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس عن أبعاد المحور الثاني، كما في الجدول (4):

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لمحور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة

م	الأبعاد/المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالمفهوم والأهداف	4.46	0.52	4
2	بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي	4.49	0.52	1
3	بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم	4.49	0.55	1
4	بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالإدارة	4,31	0,72	5

5	بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالجودة	4,49	0,62	1
	محور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة	4.45	0.51	

يتضح من الجدول (4) أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر بدرجة عالية جدا، بمتوسط حسابي (4.45)، وانحراف المعياري (0,51)؛ مما يؤكد إدراكهم أن تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة لدى المتعلمين، يتطلب توافر – في تعليمهم ومؤسساته – مجموعة من المتطلبات، سواء أكان على مستوى المفهوم والأهداف، أم المحتوى، أو التدريس، أو الجودة، أو الإدارة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (حيدر، 2004)، و(مينا، 2004)، و(الببلاوي وغلام، 2005)، وولنسكي (Willinsky, 2005)، وستيل وكيريكوفا (Stale & Kirikova, 2006)، وأورلانوفا (Orlanova, 2012)، و(العطاس، 2012)، و(محمد، 2012)، وسلوس (Slaus, 2013)، و(ملحم، 2013)، و(خليفي، 2016). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد محور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، بين أدنى متوسط (4,31) وانحرافه المعياري (0,72)، وأعلى متوسط (4,49) وانحرافه المعياري (0,62)؛ مما يعني أن درجة أهميتها عالية جدا، وفيما يلي توضيح ذلك:

جاء البعد الثاني (أهمية المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.49)، وانحرافه المعياري (0,52)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهميتها بدرجة عالية جدا، وقد يرجع ذلك إلى ارتباطها بمحتوى تعليم المتعلمين، من معارف ومهارات، واتجاهات، مما يعد أساس عملية إعدادهم لمجتمع المعرفة.

وجاء البعد الثالث (أهمية المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم) في المرتبة الأولى – أيضا – بمتوسط حسابي (4.49)، وانحرافه المعياري (0,55)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهميتها بدرجة عالية جدا، وقد يرجع ذلك إلى ارتباطها بطرق تدريس المتعلمين وأساليب تقويمهم، التي تعد أساس عملية تعليمهم المحتوى التعليمي الملائم لمجتمع المعرفة، وإعدادهم له.

وجاء البعد الخامس (أهمية المتطلبات المرتبطة بالجودة) في المرتبة الأولى – أيضا – بمتوسط حسابي (4.49)، وانحرافه المعياري (0,62)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهميتها بدرجة عالية جدا، وقد يرجع ذلك إلى ارتباطها بكفاءة عملية تعليم المتعلمين في مجتمع المعرفة، وضمان جودة مخرجاته.

وجاء البعد الأول (أهمية المتطلبات المرتبطة بالمفهوم والأهداف) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (4.46)، وانحرافه المعياري (0,52)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهميتها

بدرجة عالية جدا، وقد يرجع ذلك إلى ارتباطها بالرؤية التي يقوم عليها تعليم المتعلمين في مجتمع المعرفة، والمنطلقات والأهداف التي تقوم على أساسها برامجه، ومناهجه، وطرقه، وإداراته.

أما البعد الرابع (أهمية المتطلبات المرتبطة بالإدارة)، فقد جاء في المرتبة الخامسة (الأخيرة)، بمتوسط حسابي (4.31)، وانحرافه المعياري (0,72)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أهميتها بدرجة عالية جدا، وقد يرجع ذلك إلى ارتباطها بعملية تنظيم التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، والإشراف عليه ومتابعته، بما يحقق أهدافه وكفاياته لدى المتعلمين.

وللتعرف إلى استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات أبعاد محور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (5):

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات أبعاد محور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة

م	عبارات الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عبارات بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي			
8	تضمين المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة لمجتمع	4.55	0.59	2
9	التركيز على المعارف والمهارات المهنية التخصصية	4.54	0.63	3
10	تضمين أنشطة وتدريبات تمكّن المتعلمين من تطبيق ما	4.69	0.58	1
11	تضمين معارف ومهارات عمل قابلة للتحويل عند الانتقال	4.31	0.78	5
12	تلبية حاجات مختلف التخصصات الدراسية والبرامج	4.35	0.72	4
	البعد ككل	4,49	0,52	1
	عبارات بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم			
13	مشاركة المتعلمين بنشاط وفعالية في عملية تعليمهم	4.65	0.63	1
14	ممارسة أساليب تنمي مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين	4.60	0.60	2
15	ممارسة أساليب تنمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين	4.54	0.70	5
16	توظيف تقنيات حديثة في تدريس المتعلمين وتعلمهم	4.48	0.67	6
17	استخدام الأنشطة في تعليم المتعلمين وتعلمهم	4.58	0.61	4
18	توفير برمجيات إلكترونية تعليمية تعين المتعلمين على تطبيق	4.14	0.91	9
19	استخدام أساليب تقويم تقيس مهارات التفكير العليا لدى	4.46	0.70	7

م	عبارات الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
20	استخدام أساليب تقويم تقيس أداء المتعلمين لا تحصيلهم	4.40	0.76	8
21	تمكين المتعلمين من قياس مدى تعلمهم ذاتيا	4.59	0.72	3
	البعد ككل	4,49	0,55	1
	عبارات بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالجودة			
27	الشفافية في العمل والمساءلة المهنية المستمرة	4.55	0.69	2
28	التدريب المهني المستمر - أثناء الخدمة - للعاملين والمعلمين	4.61	0.64	1
29	التقويم والاعتماد الأكاديمي الدوري للمؤسسة التعليمية	4.48	0.72	3
30	مشاركة منسوبي المؤسسة التعليمية في تقويم العمل وتطويره	4.42	0.94	4
31	إلزام العاملين والمعلمين بالمراجعة الذاتية المستمرة	4.39	0.85	5
	البعد ككل	4,49	0,62	1
	عبارات بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالمفهوم والأهداف			
1	الانتقال من مجرد التعليم مدى الحياة إلى التعليم باتساع ميادين الحياة ومعارفها	4.23	0.70	7
2	مرونة أهداف التعليم وتجددها وفق مستجدات مجتمع المعرفة وتطوراته	4.47	0.65	4
3	الاهتمام بتحديات مجتمع المعرفة بدلا من التحديات التقليدية للتعليم	4.35	0.72	6
4	الأخذ بمبدأ تكافؤ فرص التعليم بين جميع أفراد المجتمع	4.52	0.61	2
5	تبنّي إكساب المتعلمين قيما تناسب العمل في مجتمع المعرفة	4.45	0.69	5
6	تبنّي مفهوم المشاركة المجتمعية لدعم العملية التعليمية	4.52	0.69	2
7	الانتقال من دور تلقين المعرفة إلى تحويل المتعلمين لمنتجين ومطورين للمعرفة	4.66	0.63	1
	البعد ككل	4,46	0,52	4
	عبارات بعد أهمية المتطلبات المرتبطة بالإدارة			
م				
22	مشاركة منسوبي المؤسسة في عملية صنع القرار الإداري	4.23	1.02	4
23	تحقيق شراكة مجتمعية لدعم العملية التعليمية في المؤسسة	4.45	0.74	2
24	المرونة في شروط القبول ونظام الدراسة	4.05	0.91	5
25	منح المسؤولين الإداريين صلاحيات تساعدهم في إدارة	4.31	0.91	3
26	توظيف تقنيات المعلومات والاتصال في تنظيم المهام	4.51	0.72	1
	البعد ككل	4,31	0,72	1

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لعبارات أبعاد محور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة جميعها، قد تراوحت بين أدنى متوسط (4,05) وانحرافه المعياري (0,91)، وأعلى متوسط (4و69) وانحرافه المعياري (0,58)؛ مما يعني أن درجة أهميتها قد تراوحت بين درجتي: عالية وعالية جدا، وفيما يلي توضيح ذلك:

إن المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الثاني (أهمية المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي) – الذي جاء في المرتبة الأولى – قد تراوحت بين أدنى متوسط (4,31) وانحرافه المعياري (0,78)، وأعلى متوسط (4,69) وانحرافه المعياري (0,58)، فالعبارات جميعها صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي، لتحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، فالمتعلمون يحتاجون إلى محتوى تعليمي يتناسب وخصائص مجتمع المعرفة وحاجاته، ليكونوا مواكبين له، سواء من حيث معارفهم، أم مهاراتهم، أو اتجاهاتهم.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الثالث (أهمية المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم) – الذي جاء في المرتبة الأولى أيضا – بين أدنى متوسط (4,14) وانحرافه المعياري (0,91)، وأعلى متوسط (4,65) وانحرافه المعياري (0,63)، فالعبارات (13، 14، 21، 17، 16، 19، 20) صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا، عدا العبارة (18)، التي كانت درجة أهميتها عالية؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم، لتحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، فعملية تدريس المتعلمين وتقويمهم، هي الأساس في إعدادهم وتأهيلهم لمواكبة مجتمع المعرفة؛ لذا فمن المهم أن تتحقق فيها المتطلبات اللازمة لإكساب المتعلمين كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، من فعالية المتعلمين ومشاركتهم في عملية تعليمهم، وتوظيف التقنيات في تعليمهم، مع التنوع في أنشطة دعم تعلمهم الذاتي وأساليبه، وتقويم أدائهم لا تحصيلهم العلمي.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الخامس (أهمية المتطلبات المرتبطة بالجودة) – الذي جاء في المرتبة الأولى أيضا – بين أدنى متوسط (4,39) وانحرافه المعياري (0,85)، وأعلى متوسط (4,61) وانحرافه المعياري (0,64)، فالعبارات جميعها صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية المتطلبات المرتبطة بالجودة؛ لتحقيق كفايات التعليم

المستمر في مجتمع المعرفة، خاصة أن تحقيق متطلبات وإجراءات الجودة والاعتماد الأكاديمي وإجراءتها في العملية التعليمية، أصبحت اليوم متطلبا ضروريا لكفاءة العملية التعليمية ومخرجاتها، ونجاحها في تحقيق أهدافها، وتكون هذه الضرورة أكثر تحققا عندما يتعلق الأمر بتعليم يكون هدفه إعداد المتعلمين وتأهيلهم لمواكبة مجتمع المعرفة.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الأول (أهمية المتطلبات المرتبطة بالمفهوم والأهداف) – الذي جاء في المرتبة الرابعة – بين أدنى متوسط (4,23) وانحرافه المعياري (0,70)، وأعلى متوسط (4,66) وانحرافه المعياري (0,63)، فالعبارات جميعها صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية المتطلبات المرتبطة بالمفهوم والأهداف؛ لتحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة؛ إذ ينبغي أن ينعكس مفهوم مجتمع المعرفة وخصائصه في مفهوم التعليم المستمر وأهدافه، سواء من حيث تطوير المفهوم، والمرونة وفق المتغيرات، وطبيعة التحديات، وتبني المشاركة المجتمعية، وتكافؤ الفرص، وقيم مجتمع المعرفة.

أما المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الرابع (أهمية المتطلبات المرتبطة بالإدارة) – الذي جاء في المرتبة الخامسة – فقد تراوحت بين أدنى متوسط (4,05) وانحرافه المعياري (0,91)، وأعلى متوسط (4,51) وانحرافه المعياري (0,72)، فالعبارات (26، 23، 25، 22) صنفت أهميتها بدرجة عالية جدا، عدا العبارة (24)، التي كانت أهميتها بدرجة عالية؛ مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية المتطلبات المرتبطة بالإدارة، لتحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، فالإدارة مناط بها مسؤولية تنظيم العملية التعليمية والإشراف عليها، ومن المهم أن يتوافر لها، من المتطلبات والإمكانات، ما يمكنها من إدارة المؤسسة التعليمية في تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وإكساب المتعلمين إياها.

ت–النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية كفايات التعليم المستمر، وأهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وفقا لجهة حصولهم على المؤهل العلمي، وعدد سنوات خبرتهم:

لإجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (α > 0,05)، في استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وأهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وفقا لجهة حصولهم على المؤهل العلمي، وعدد سنوات خبرتهم؟؛ تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار ت (test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما يلي:

1. النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وفقا لجهة حصولهم على المؤهل العلمي، وعدد سنوات خبرتهم:

لمعرفة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وفقا لجهة الحصول على المؤهل العلمي؛ فقد تم استخدام اختبار ت (t–test)، كما في الجدول (6):

جدول (6):

اختبار ت (t–test) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة وفقا لجهة الحصول على المؤهل العلمي

البعد	الجهة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
أهمية كفايات التعلم الذاتي المستمر	جامعة عربية	67	4.54	0.59	0.11
	جامعة غير عربية	16	4.53	0.61	
أهمية كفايات المعرفة والثقافة	جامعة عربية	67	4.29	0.62	0.53
	جامعة غير عربية	16	4.19	0.85	
أهمية كفايات المهنة	جامعة عربية	67	4.44	0.62	0.86
	جامعة غير عربية	16	4.29	0.67	
أهمية كفايات الذات	جامعة عربية	67	4.52	0.61	1.40
	جامعة غير عربية	16	4.19	0.90	
أهمية كفايات الاتصال	جامعة عربية	67	4.45	0.52	*2.53
	جامعة غير عربية	16	4.01	0.96	
الدرجة الكلية لمحور أهمية كفايات التعليم المستمر في	جامعة عربية	67	4.44	0.53	1.25
	جامعة غير عربية	16	4.24	0.73	

* دالة إحصائيا عند مستوى (α < 0,01)

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدرجة الكلية لأهمية المحور، تعود إلى اختلاف جهة حصولهم على المؤهل العلمي،

كما يتضح عدم وجود فروق بين استجاباتهم حول أهمية أربعة أبعاد هي: كفايات التعلم الذاتي المستمر، وكفايات المعرفة والثقافة، وكفايات المهنة، وكفايات الذات، في حين ظهرت فروق بين استجاباتهم حول أهمية بعد واحد، هو كفايات الاتصال، تعود إلى اختلاف جهة حصولهم على المؤهل العلمي، ولصالح الحاصلين على المؤهل العلمي من جامعات عربية؛ وقد ترجع الفروق إلى وجهة نظرهم حول أن التمكن فيها حاجة وأولوية للمتعلمين، وأن مؤسسات التعليم المستمر في العالم العربي ماتزال بحاجة إلى أن تكسب المتعلمين كفايات في التواصل مع الآخرين، خاصة فيما يتعلق بقدرتهم على التعبير عن هويتهم الثقافية للآخرين، واستخدام اللغة الإنجليزية لغة ثانية، بعكس الذين تخرجوا في جامعات غير عربية، ممن لا يرون أنها أهميتها بالنسبة إليهم؛ لتمكنهم منها وعدم حاجتهم إليها. ولمعرفة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وفقا لعدد سنوات خبرتهم؛ فقد استخدم اختبار تحليل التبادين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، لتحديد مصدر الفرق بين أكثر من متوسطين، كما في الجدول (7):

جدول (7):

اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة وفقا لعدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
أهمية كفايات التعلم الذاتي المستمر	بين المجموعات	2.93	2	1.47	*4.59
	داخل المجموعات	25.53	80	0.32	
أهمية كفايات المعرفة والثقافة	بين المجموعات	1.64	2	0.82	1.88
	داخل المجموعات	34.86	80	0.44	
أهمية كفايات المهنة	بين المجموعات	2.70	2	1.35	**3.62
	داخل المجموعات	29.80	80	0.37	
أهمية كفايات الذات	بين المجموعات	0.94	2	0.47	1.01
	داخل المجموعات	37.33	80	0.47	
أهمية كفايات الاتصال	بين المجموعات	0.37	2	0.19	0.44
	داخل المجموعات	34.06	80	0.43	
الدرجة الكلية لمحور أهمية	بين المجموعات	1.51	2	0.76	2.35

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة	داخل المجموعات	25.72	80	0.32	

* دالة إحصائيا عند مستوى (α < 0,01) ** دالة إحصائيا عند مستوى (α < 0,05)

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدرجة الكلية لأهمية المحور، تعود إلى اختلاف عدد سنوات خبرتهم، ويتضح أيضا عدم وجود فروق بين استجاباتهم حول أهمية ثلاثة أبعاد هي: كفايات المعرفة والثقافة، وكفايات الذات، وكفايات الاتصال، في حين يتضح وجود فروق بين استجاباتهم حول أهمية بعدين هما: كفايات التعلم الذاتي المستمر، وكفايات المهنة، تعود إلى اختلاف عدد سنوات الحبرة، ولمعرفة مصدر الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما في الجدول (8):

جدول رقم (8):

اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة وفقا لعدد سنوات الخبرة

البعد	عدد سنوات الخبرة	المتوسط	5 سنوات فأقل	الفرق لصالح
أهمية كفايات التعلّم الذاتي المستمر	5 سنوات فأقل	4.19		
	10-6 سنوات	4.58		
	أكثر من 10 سنوات	4.67	*	أكثر من 10 سنوات
أهمية كفايات المهنة	5 سنوات فأقل	4.09		
	10-6 سنوات	4.40		
	أكثر من 10 سنوات	4.55	*	أكثر من 10 سنوات

* دالة إحصائيا عند مستوى (α < 0,05)

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في أهمية بعدين هما: كفايات التعلم الذاتي المستمر، وكفايات المهنة، بين ذوي خبرة خمس سنوات فأقل، وذوي خبرة أكثر من عشر سنوات، ولصالح ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات؛ وقد ترجع هذه الفروق إلى أن الخبرة الطويلة لأعضاء هيئة التدريس في العمل الأكاديمي والبحثي، جعلتهم يدركون حاجة المتعلمين إلى كفايات التعلم الذاتي المستمر، ليكونوا قادرين على التعامل مع التدفق المعرفي، و– أيضا – حاجتهم إلى كفايات المهنة؛ ليستطيعوا العمل في سوق قائمة على اقتصاد المعرفة.

2. النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وفقا لجهة حصولهم على المؤهل العلمي، وعدد سنوات خبرتهم:

لمعرفة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وفقا لجهة حصولهم على المؤهل العلمي؛ فقد تم استخدام اختبار ت (t–test)، كما في الجدول (9):

جدول رقم (9):

اختبار ت (t–test) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة وفقا لجهة الحصول على المؤهل العلمي

البعد	الجهة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
أهمية المتطلبات المرتبطة بالمفهوم والأهداف	جامعة عربية	67	4.49	0.50	1.38
	جامعة غير عربية	16	4.29	0.59	
أهمية المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي	جامعة عربية	67	4.55	0.50	*2.19
	جامعة غير عربية	16	4.24	0.56	
أهمية المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم	جامعة عربية	67	4.55	0.54	1.78
	جامعة غير عربية	16	4.28	0.57	
أهمية المتطلبات المرتبطة بالإدارة	جامعة عربية	67	4.36	0.70	1.21
	جامعة غير عربية	16	4.11	0.78	
أهمية المتطلبات المرتبطة بالجودة	جامعة عربية	67	4.50	0.61	0.30
	جامعة غير عربية	16	4.45	0.70	
الدرجة الكلية لمحور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة	جامعة عربية	67	4.50	0.49	1.57
	جامعة غير عربية	16	4.28	0.55	

* دالة إحصائيا عند مستوى ($0,05 > \alpha$)

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدرجة الكلية لأهمية المحور، تعود إلى اختلاف جهة حصولهم على المؤهل العلمي، ويتضح – أيضا – عدم وجود فروق بين استجاباتهم حول أهمية أربعة أبعاد، هي: المتطلبات المرتبطة بـ: المفهوم والأهداف، والتدريس والتقويم، والإدارة، والجودة، في حين ظهرت هناك فروق بين استجاباتهم حول أهمية بعد واحد، هو: المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي، تعود إلى اختلاف جهة حصولهم على المؤهل العلمي، ولصالح الحاصلين على المؤهل العلمي من جامعات

عربية؛ وقد ترجع هذه الفروق إلى وجهة نظرهم في حاجة محتوى التعليم المستمر بالعالم العربي إلى التجديد والتطوير؛ ليواكب متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وليستطيع تعليم المتعلمين هذه الكفايات، بعكس الذين تخرجوا في جامعات أجنبية؛ فإنهم يرون هذه المتطلبات تتحقق في محتوى التعليم هناك. ولمعرفة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في ضوء مجتمع المعرفة، وفقا لعدد سنوات خبرتهم؛ فقد تم استخدام اختبار تحليل التبادين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، لتحديد الفروق بين أكثر من متوسطين، كما في الجدول (10):

جدول رقم (10):

اختبار تحليل الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة وفقا لعدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
أهمية المتطلبات المرتبطة بالمفهوم والأهداف	بين المجموعات	0.89	2	0.44	1.65
	داخل المجموعات	21.58	80	0.27	
أهمية المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي	بين المجموعات	1.55	2	0.77	2.95
	داخل المجموعات	20.96	80	0.26	
أهمية المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم	بين المجموعات	1.98	2	0.99	**3.48
	داخل المجموعات	22.70	80	0.28	
أهمية المتطلبات المرتبطة بالإدارة	بين المجموعات	5.03	2	2.52	*5.36
	داخل المجموعات	37.55	80	0.47	
أهمية المتطلبات المرتبطة بالجودة	بين المجموعات	1.17	2	0.59	1.53
	داخل المجموعات	30.69	80	0.38	
الدرجة الكلية لمحور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة	بين المجموعات	1.73	2	0.86	**3.54
	داخل المجموعات	19.49	80	0.24	

* دالة إحصائيا عند مستوى ($0,01 > \alpha$) ** دالة إحصائيا عند مستوى ($0,05 > \alpha$)

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية ثلاثة أبعاد فرعية هي: المتطلبات المرتبطة بالمفهوم والأهداف، والمتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي، والمتطلبات المرتبطة بالجودة، تعود إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة، في حين ظهرت فروق بين استجاباتهم حول الدرجة الكلية لأهمية المحور، وأهمية بعدين هما: المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم، والمتطلبات المرتبطة بالإدارة، تعود إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة مصدر الفروق؛ استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما في الجدول (11):

جدول (11):

اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة وفقا لعدد سنوات الخبرة

البعد	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	5 سنوات فأقل	الفرق لصالح
أهمية المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم	5 سنوات فأقل	4.20		
	6-10 سنوات	4.54		
	أكثر من 10 سنوات	4.59	*	أكثر من 10 سنوات
أهمية المتطلبات المرتبطة بالإدارة	5 سنوات فأقل	3.86		
	6-10 سنوات	4.34		
	أكثر من 10 سنوات	4.48	*	أكثر من 10 سنوات
الدرجة الكلية لمحور أهمية متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة	5 سنوات فأقل	4.20		
	6-10 سنوات	4.45		
	أكثر من 10 سنوات	4.56	*	أكثر من 10 سنوات

* دالة إحصائيا عند مستوى ($0,05 > \alpha$)

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدرجة الكلية لأهمية المحور، وفي أهمية بعدين، هما: المتطلبات المرتبطة بـ: التدريس والتقويم، والإدارة، بين ذوي خبرة خمس سنوات فأقل وذوي خبرة أكثر من عشر سنوات، ولصالح ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات؛ وقد ترجع الفروق إلى أن الخبرة الطويلة لأعضاء هيئة التدريس في العمل الأكاديمي والبحثي، جعلتهم يدركون حاجة مؤسسات التعليم المستمر إلى متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، خاصة المتطلبات المرتبطة بـ: التدريس والتقويم،

والإدارة؛ لتكون مؤسسات تعليمية قادرة على عملية تدريس المتعلمين وإكسابهم كفايات مجتمع المعرفة، مع ضمانها كفاءة إدارة عملية تدريسهم.

- **المحور الثالث: ملخص النتائج، وتوصيات البحث ومقترحاته:**

ملخص النتائج

توصل البحث إلى النتائج التالية:

1. حصول أهمية كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة على درجة عالية جدا في الأهمية (4.54)، وقد جاء البعد الأول (كفايات التعلم الذاتي المستمر) في المرتبة الأولى (4.54)، والبعد الرابع (كفايات الذات) في المرتبة الثانية (4.46)، والبعد الثالث (كفايات المهنة) في المرتبة الثالثة (4.41)، والبعد الخامس (كفايات الاتصال) في المرتبة الرابعة (4.37)، والبعد الثاني (كفايات المعرفة والثقافة) في المرتبة الخامسة والأخيرة (4.27).
2. حصول متطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة على درجة عالية جدا في الأهمية (4.45)، فجاء في المرتبة الأولى كل من: البعد الثاني (متطلبات مرتبطة بالمحتوى التعليمي) (4.49)، والبعد الثالث (متطلبات مرتبطة بالتدريس والتقويم) (4.49)، والبعد الخامس (متطلبات مرتبطة بالجودة) (4.49)، وجاء البعد الأول (متطلبات مرتبطة بالمفهوم والأهداف) في المرتبة الرابعة (4.46)، والبعد الرابع (متطلبات مرتبطة بالجودة) في المرتبة الخامسة والأخيرة (4.45).
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية كفايات الاتصال، تعود إلى اختلاف جهة الحصول على المؤهل العلمي، ولصالح الجامعات العربية، عند مستوى (α < 0,01). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية كل من: كفايات التعلم الذاتي المستمر، وكفايات المهنة، تعود إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة، ولصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات)، عند مستوى (α < 0,05).
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية المتطلبات المرتبطة بالمحتوى التعليمي، تعود إلى اختلاف جهة الحصول على المؤهل العلمي، ولصالح الجامعات العربية، عند مستوى (α < 0,05). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين

استجابات أعضاء هيئة التدريس لأهمية كل من: المتطلبات المرتبطة بالتدريس والتقويم، والمتطلبات المرتبطة بالإدارة، والدرجة الكلية للمتطلبات كلها، تعود إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة، ولصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات)، عند مستوى ($\alpha < 0,05$).

توصيات البحث ومقترحاته

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. أخذ الجهات المسؤولة والمشرفة على التعليم في المملكة العربية السعودية، بكفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، والعمل على تضمينها في برامجها ومناهجها التعليمية، في مختلف مراحل التعليم، من عام وعال، من أجل إعداد و– تخريج – متعلمين قادرين على مواكبة مجتمع المعرفة، والعمل فيه بكفاءة وفاعلية، على أن تشمل هذه الكفايات الأبعاد التالية: التعلم الذاتي المستمر؛ والذات؛ والمهنة؛ والاتصال مع الآخرين؛ والمعرفة والثقافة.
2. أخذ الجهات المسؤولة والمشرفة على التعليم في المملكة العربية السعودية، بمتطلبات تحقيق كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، على اختلاف أبعادها، والعمل على توافرها في مؤسساتها التعليمية، في مختلف مراحل التعليم، من عام وعال؛ ليكون قادرا، بجودة أدائه ومخرجاته، على قيادة المجتمع لتحقيق مجتمع المعرفة، وتلبية حاجته من الأفراد المتمكنين معرفيا ومهاريا، على أن تشمل هذه المتطلبات الأبعاد التالية: المحتوى التعليمي؛ وطرق التدريس والتقويم؛ والجودة؛ والمفهوم والأهداف؛ والإدارة.
3. عمل الجهات المسؤولة والمشرفة على التعليم في المملكة العربية السعودية، على الانتقال بالتعليم المستمر وبرامجه – منظومة تعليمية لها تنظيماتها وسياساتها – إلى أن يصبح جزءا رئيسا من بنيته، يتعاون ويتكامل معه.
4. إصدار الجهات المسؤولة والمشرفة على التعليم في المملكة العربية السعودية، التشريعات والأنظمة اللازمة والمناسبة؛ لضمان التزام مؤسسات التعليم، من عام وعال، بتعليم كفايات التعليم المستمر في مجتمع المعرفة، وتوفيرها المتطلبات الفنية والإدارية، المطلوبة لتعليم هذه الكفايات وإكساب المتعلمين إياها.
5. عمل الجهات المسؤولة والمشرفة على التعليم في المملكة العربية السعودية، على توعية المجتمع– من عاملين، وباحثين، وأكاديميين، ومتعلمين – أن التعليم المستمر اليوم ضرورة لا ترف، ويحتاج إعطاءه حقه من الاهتمام والدعم وتطوير بنيته وبرامجه؛ لأنه سبيل دخول مجتمع المعرفة.

المراجـــــــع

إبراهيم، إبراهيم محمد؛ وفايق، طلعت عبدالحميد ومحمد، مصطفى عبدالسميع (2003). تعليم الكبار في عصر المعلوماتية: انطباعات... وموجهات إجرائية. *مجلة تعليم الجماهير، تونس*، ***30***(50)، 77-86.

أبو خليل، محمد إبراهيم محمد (2006، 26027 نوفمبر). احتياجات طلاب المرحلة الثانوية لاستخدام المكتبات ومصادر المعلومات لتحقيق مجتمع المعرفة. *المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (الجامعات العربية في القرن 21)*، مصر، جامعة عين شمس، *2*، 622-673.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (2009). *تقرير المعرفة العربي للعام 2009: نحو تواصل معرفي منتج*. دبي/القاهرة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (المكتب الإقليمي للدول العربية) ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. مسترجع من: 04 سبتمبر 2014، من: http://www.mbrfoundation.ae/ar/Projects/Pages/AKR.aspx

البلاوي، حسن حسين؛ وغلام، غادة خوري (2005). في عصر مجتمع المعرفة والمعلومات: اليونسكو وإصلاح التعليم الثانوي في البلاد العربية. *مجلة رسالة التربية*، سلطنة عُمان، *10*، 58-67.

جمال الدين، نادية (2007). التعلم من المهد إلى اللحد على مشارف ألفية ثالثة ولمجتمع المعرفة: الكفايات الأساسية للتمكين من الاستمرارية في التعلم. *مجلة آفاق جديدة فى تعليم الكبار*، مصر، *5*، 112-140.

حجر، إبراهيم الأمين (2004). رؤية لتعزيز مجتمع المعرفة والابتكار في الوطن العربي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأردن، *43*، 293-303.

حوالة، سهير محمد (2003، مارس). الشراكة المجتمعية في تعليم الكبار: مطلب ملح لعصر المعلوماتية، *المؤتمر السنوي الأول لمركز تعليم الكبار: تعليم الكبار في عصر المعلوماتية*، مركز تعليم الكبار- جامعة عين شمس والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم القاهرة، 98-108.

حيدر، عبداللطيف حسين (2004). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة. *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، *19*(21)، 1-44.

خليفي، بشير (2016). التعليم المستمر بين الخصوصية الثقافية ومتطلبات العصر. *مجلة دراسات لجامعة الأغواط، الجزائر*، *41*، 233-249.

ديلور، جاك (1998). *التعلم ذلك الكنز المكنون: تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين*، (ترجمة: جابر عبدالحميد). القاهرة: دار النهضة العربية.

ربابعة، عمر عبدالرحيم؛ والسالم، رفقة خليف (2013). قدرة برامج مراكز التعليم المستمر على متطلبات مجتمع المعرفة: مركز جامعة اليرموك نموذجاً. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، مصر، ديسمبر، *37*(1)، 627-677.

الربيعي، سعيد بن حمد (2008). *التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل*. عمّان-الأردن: دار المشرق للنشر والتوزيع.

الزوار، علي أحمد منصور (2005). توطين المعرفة في المؤسسة المدرسية. *التربية، البحرين، 6* (16)، 52-56.

سعيد، زاهر محمد (2005). جودة التعليم في عصر المعرفة. *التربية، 6*(16)، البحرين، 116-117.

السنبل، عبدالعزيز بن عبدالله (2012، إبريل). دور تعليم الكبار في التنمية المستدامة، وتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة. *المؤتمر السنوي العاشر- تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي*، مركز تعليم الكبار-جامعة عين شمس-مصر، 195-223.

السويري، فلاح ضويحي (يوليو، 2010). دور التدريب في تنمية وإعداد المعلم بدولة الكويت. *المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة: تجارب ومعايير ورؤى)*، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد) والجامعة العربية المفتوحة في القاهرة، القاهرة، 2، 1083-1084.

عايش، محمد إبراهيم (2007). وسائل الإعلام الجديدة والمجتمع المعرفي في الوطن العربي: الواقع الحالي والاتجاهات المستقبلية. *تواصل*، عُمان، *6*، 54-79.

عبدالعزيز، صفاء محمود (2004). التوجيه التربوي في مجتمع المعرفة وإدراكات الموجه الفكرية لدوره الجديد. *مستقبل التربية العربية*، مصر، *10* (34)، 9-100.

العبيدي، محمد جاسم (2009). *تفريد التعليم والتعليم المستمر*. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العسيلي، رجاء زهير (2007). طاقات الشباب الجامعي الفلسطيني في ضوء تحديات العولمة والمعلوماتية واقتصاد المعرفة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأردن، *48*، 389-442.

العطاس، طالب بن صالح بن حسن (2012). التعليم المستمر في مجتمع المعرفة: رؤية تأصيلية في أسسه وأبعاده من منظور إسلامي. *مستقبل التربية العربية*، مصر، *19*(78)، 321-360.

عيد، غادة خالد (2013). *القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات SPSS*. ط3. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

فريحات، عصام (2007). إعداد القوى العاملة لمجتمع المعلومات. *مجلة المعلوماتية*، المملكة العربية السعودية، *19*، سبتمبر، 24-31.

الفريق الوطني للتقويم (2004). *إستراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)*. مديرية الاختبارات، وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. مسترجع في: 11 ديسمبر 2015، من:
http://www.moe.gov.jo/Files/(12-5-2010)(3-49-48%20PM).pdf

محمد، دعاء منصور أبو المعاطي (2012، 4-5 إبريل). جودة مؤسسات التعليم العالي والتعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة. *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي (IACQA2012)*، الجامعة الخليجية-مملكة البحرين، 867-875. مسترجع في: 23 نوفمبر 2015، من:
http://se.uofk.edu/multisites/UofK_se/images/stories/se/papers/71.pdf

ملحم، أحمد عارف (2013، 24-25 إبريل). الأدوار المرتقبة للتعليم المستمر في ظل اقتصاد المعرفة. *المؤتمر العلمي الدولي التاسع (الوضع الاقتصادي العربي وخيارات المستقبل)*، جامعة الزرقاء-الأردن. مسترجع في: 24 نوفمبر 2015، من:
https://drive.google.com/file/d/0B8Xr4kAh2arAb0l2Vzk0cEV1UXM/edit?pref=2&pli=1

مينا، فايز مراد (2004، 18-19 ديسمبر). الأنشطة الجامعية في مجتمع المعرفة. *المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير)*، مركز تطوير التعليم الجامعي - جامعة عين شمس ومركز الدراسات المعرفية، *1*، 352-368.

نجم، سهام (2004، 17-18 يناير). تعليم الكبار بين الشراكة المجتمعية والمعرفة. *العلوم التربوية (عدد خاص: "مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع في مطلع قرن جديد"*، تونس، *12*(2)، 213-218.

نوفل، محمد نبيل (2002). الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين. *المجلة العربية للتربية، 22*(1)، 143-184.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2017). *رؤية 2030*. مسترجع في: 8 إبريل 2017، من:
http://vision2030.gov.sa/ar

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2017). *برنامج التحوّل الوطني 2020*. مسترجع في: 8 إبريل 2017، من: http://vision2030.gov.sa/ar:

Beerkens, E. (2008). University policies for the knowledge society: Global standardization, local reinvention. *Perspectives on Global Development and Technology, 7*(1), 15-36. doi:10.1163/156914907X253242.

Hong, Eunsook (2014). Liberal education reconsidered: cultivating humanity in the knowledge society. *Asia Pacific Education Review, Springer Netherlands, 15*(1), 5-12.

Kwak, D., & Standish, P. (2014). Introduction: Cultivating humanities and transforming the knowledge society. *Asia Pacific Education Review, 15*(1), 1-3. doi:10.1007/s12564-013-9312-7.

Merriam, S. B., & Kee, Y. (2014). Promoting community wellbeing: The case for lifelong learning for older adults. *Adult Education Quarterly, 64*(2), 128-144. doi:10.1177/0741713613513633.

Mott, V. W (2001). Continuing professional education in today's changing world. *Adult Learning, 12*(1), 2.

Moughrabi, Fouad (2009). Moving toward a knowledge society in the Arab world. Arab Studies Quarterly. *Arab Studies Quarterly (ASQ), 31*(4), 17-31.

Nicoll, K., Fejes, A., Linköpings universitet, Avdelningen för studier av vuxenutbildning, folkbildning och högre utbildning (VUFo), Institutionen för beteendevetenskap och lärande, & Utbildningsvetenskap. (2011). Lifelong learning: A pacification of 'Know how'. *Studies in Philosophy and Education, 30*(4), 403-417. doi:10.1007/s11217-011-9235-x.

Orlanova, A. I. (2012). Continuous education for the knowledge society**.** *Russian Education & Society, 54*(4), 3-13. doi:10.2753/RES1060-9393540401.

Rungrojngarmcharoen, Kanog on (2013). A Theoretical Synthesis of Knowledge Sharing and Educational Leadership fornSustaining Learning Communities. *US-China Education Review A. 3*(2), 133-139. Retrieved, 14/5/2016, from http://www.davidpublishing.com/davidpublishing/Upfile/3/14/2013/2013031402774728.pdf

Slaus, I. (2013). Entering global knowledge society: Role of education. *Donald School Journal of Ultrasound in Obstetrics and Gynecology, 7*(3), 239-247. Retrieved from http://search.proquest.com.ezp.uod.edu.sa/docview/1508227425?accountid=136546

Stale, Ginta; & Kirikova, Marite (2006). Application of Modeling Methods in the Context of Continuous Education. *Annual Proceedings of Vidzeme University College "ICTE in Regional Development", 2006*. 19-24.

Tuckett, A. (2013). Towards a lifelong learning target for 2015. *International Review of Education, 59*(3), 383-397. doi:10.1007/s11159-013-9359-z.

Van Weert, T. J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. *Education and Information Technologies, 11*(4), 217-237. doi:10.1007/s10639-006-9018-0.

Willinsky, J. (2005). Just say know? schooling the knowledge society. *Educational Theory, 55*(1), 97-112. doi:10.1111/j.1741-5446.2005.0007a.x.