



المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم  
لإدارة التربية

# تقييم برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية



المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم  
لإدارة التربية

# تقييم برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية

إعداد:

د. هند بنت سليمان الصليم

د. موسى بن سليمان الفيبي

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المشارك

بجامعة الملك سعود

دراسة مقدمة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

(إدارة التربية)



# فهرس المحتويات

5	المقدمة
11	مشكلة الدراسة
14	● تساؤلات الدراسة
14	● أهداف الدراسة
14	أهمية الدراسة
15	● الإطار النظري
18	● دور برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في بناء مجتمع المعرفة
23	● صيغ برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في جامعات الدول العربية
24	1. التعليم عن بعد
30	2. برامج محو الأمية
36	3. برامج التنمية المهنية
42	4. برامج تمكين المرأة
63	المراجع

لم يعد التعليم اليوم مجرد مؤسسات تمنح شهادات تؤهل  
الطالب للإيجاد وظيفة، بل هو اليوم مع التطور العلمي  
ومستجدات الثورة الثقافية جزء لا يتجزأ من الأمن  
القومي للشعوب» (أبراش، 2009، 170)

## المقدمة

التغيير سنة إلهية في الكون، ومنها تغيير أحوال البشر والمجتمعات، ويشهد العالم في هذه الحقبة الزمنية جملة من التغيرات والتطورات غير المسبوقة، مثل العولمة وما نتج عنها من تطورات في مجال المعرفة والمعلومات والاتصال، وقد نشأ عن هذه التغيرات الكثير من المشكلات المتشابكة والمعقدة، وهو ما اضطر الدول إلى تطوير مهارات الإنسان ومعارفه ليصبح قادر على التعايش مع القرن الحادي والعشرين بحلته الجديدة.

وقد تحدد عدد من المهارات اللازمة لإنسان القرن الحادي والعشرين، وإنسان الثورة الصناعية الرابعة، وهي التي أوجبت على مؤسسات المجتمع المختلفة تقديم برامج التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة في إطار تعليم الكبار لتزويد الأفراد بمهارات القرن الحادي والعشرين.

وأشار (Satsangi, 2015) إلى أن هناك مجموعة من المفاهيم ترتبط بالتعلم المستمر مثل التربية مدى الحياة، والتربية الدائمة، والتربية المستدامة، والتربية اللانظامية، وتعليم الكبار، والتعلم للعيش، والأسرة المتعلمة، والمجتمع المتعلم. وهذه المفاهيم وإن اختلف المصطلحات، من الثابت أنها تسعى لتحقيق الأهداف نفسها، ويتضح ذلك في مفهوم كل منها، فيعرف تعليم الكبار بأنه «أداة للتنمية والتغيير الاجتماعي والثقافي والحضاري، وأداة للتكامل مع متطلبات العصر بما يهيئه من فرص التأهيل والتدريب وهو الأفراد في إطار فكرة التعليم المستمر مدى الحياة، والتي تتضمن على المناشط التعليمية والتربوية والتدريبية التي تقدم خارج نطاق النظام المدرسي المعروف» (عامر، 2007، 26) وتعرف برامج التعليم المستمر بأنها «كل نشاط هادف مقصود للتعليم والتعلم ينفذ بشكل مستمر مدى الحياة بهدف تحسين المعرفة والمهارات والكفايات المرتبطة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والثقافية والعمل (موسى 2016، 163) وعرف أحمد (2018، 9) التعليم المستمر بأنه «البرامج التي تغطي جوانب حياة الفرد كافة من خلال إعداده علميا وتوعيته مجتمعيًا ومساعدته وظيفيًا وتطويره مهنيًا حتى يستطيع التكيف مع المتغيرات المحلية والعالمية وتهيأ للتعامل مع التحديات المستقبلية».

وقد أشار السنبل (2014) أن التعليم المستمر جاء ليغير المجتمع بما فيه من مؤسسات مختلفة، ليجعلها بيئة صالحة للتعلم. وقد تغيرت أدوار المدرسة لتتحول إلى العمل على إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي والتكيف مع المتغيرات المتسارعة. وذهب السنبل أيضا (2017) إلى أن فكرة التعليم المستمر تتجه لتصبح بمثابة الحل الأنسب لمواجهة التغيرات الطارئة، نتيجة الانفجار المعرفي والتكنولوجي، وما تولد عنه من مشكلات ولإعداد الأفراد للتكيف مع هذه المتغيرات، وتدريبهم وتأهيلهم لمهارات الحياة المختلفة، ولرفع وعيهم بها وبطرق ممارستها بشكل صحيح يخدم التنمية المستدامة.

أما التعلم مدى الحياة فيغطي مجموعة كبيرة من أشكال التعلم، منها النظامي ومنها غير النظامي، وكذلك التعلم في مكان العمل، ويشمل كذلك الاتجاهات والمعارف والمهارات والسلوك التي يكتسبها الأفراد في حياتهم اليومية. ويعتبر التعلم مدى الحياة أحد مفاتيح الألفية الثالثة، فالمعرفة التي تقدم لمرة واحدة أو في مرحلة عمرية واحدة لم تعد كافية للتعاشي مع الحاضر والاستعداد للمستقبل، بل لا بد من تعليم مستمر وتحويلي وتدريب مدى حياة الإنسان، كما أن التعلم مدى الحياة يعد مدخلا للتنمية البشرية وأحد مصادر تعزيز التنافس الدولي من خلال تنمية رأس المال البشري للاستثمار المعرفي. فالتعلم مدى الحياة لم يعد مطلبا إنسانيا فحسب، بل تجاوز ذلك ليصبح مطلبا اقتصاديا في كافة الدول (العصامي، 2020).

وتعتبر الجامعة إحدى المؤسسات المعنية بتطوير الأفراد وتحديث مهاراتهم، وتقديم برامج التعلم مدى الحياة والتعليم المستمر في إطار تعليم الكبار، إذ تلخص وظائف الجامعة في ثلاث وظائف رئيسية هي وظيفة معرفية تركز على التدريس، ووظيفة اقتصادية تركز على البحث العلمي، ووظيفة اجتماعية تركز على خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

وتعرّف وزارة التعليم (2014) خدمة المجتمع والتعليم المستمر بأنها «نشاط تعليمي يعمل على جذب الأفراد من خارج الجامعة عبر نشر المعرفة خارج أسوارها، وذلك بغية إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة».

وتعتبر الوظيفة الاجتماعية من أبرز الوظائف الجامعية المنفتحة على المجتمع والتي تستهدف أفراد المجتمع لتثقيفهم وتدريبهم بما يتوافق مع جملة التغيرات المتسارعة في العالم. وتواكب الرؤية المحلية للمجتمع لتكوين فرد عالمي ومحلي في ذات الوقت. وقد أشار الدوسري (2019) إلى أن خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات رافد من روافد التنمية، لإسهامهما في إعداد الفرد باعتباره هدف التنمية وصانعها. ولما كانت متطلبات التنمية سريعة وملحة في جميع مجالات الحياة، مثل التعليم قاطرة لهذه التنمية والسبيل لمواجهة التغيرات والتحديات التي يفرضها المستقبل. فلذلك تسهم الجامعات في خدمة المجتمع والتعليم المستمر بتقديم البرامج في المجالات المختلفة لتأهيل الموارد البشرية، وتحسين مهاراتهم، واكتساب وسائل تجويد الإنتاج، والقيام بالأدوار الرئيسة المنوطة بهم، والمساعدة على مواجهة الحياة العملية بصقل الشخصية، والإعداد الجيد من خلال تنمية مهارات التفكير العلمي والناقد، وتزويدهم بأدوات الكشف عن المعرفة والقدرة على الملاحظة والبحث، وإعدادهم لسوق العمل ليسهموا في دفع عجلة التنمية إلى التقدم في ظل هذا العالم المتجدد.

وتتوقف فعالية التنمية على وجود الجامعة باعتبار أنها مؤسسة تعليمية من مسؤولياتها تنمية المورد البشري وتأهيله ليكون قادرا على مواجهة المتطلبات المعاصرة لتحقيق التنمية. (سعاد، 2019)، وأشار قروراك وماكول (Groark and McCall.2015) إلى أن نجاح الجامعة في خدمة المجتمع يعتمد على حثها أفضل علمائها على التغلب على التحديات التي تواجه الجامعة والإسهام بشكل مباشر في رفاهية المجتمع. ويؤكد البعض على وجوب انتقال الجامعة من حيز الحرم الجامعي إلى خارج أسوارها حتى تصل إلى من لا يستطيعون الذهاب إليها من جميع فئات المجتمع، إذ أن التعليم لا ينتهي بمجرد الانتهاء من الدراسة أو تجاوز السن النظامي، بل الفرد في حاجة مستمرة إلى التعليم طوال حياته. ومن ذلك يتركز دور الجامعة على برامج التعليم المستمر.

تلتقي الجامعة والتنمية في عنصر مشترك هو الإنسان إذ الجامعة تستهدف الإنسان لتطوير قدراته ومهاراته ومعارفه في مجالات التنمية، والتنمية تتطلب من الإنسان توظيف

ما تعلمه لتحقيق التنمية. وقد جاء في تقرير التنمية البشرية لعام 1993 أن التنمية هي تنمية الناس، من أجل الناس، بواسطة الناس (بومدين، عربي، 2016).

ولخدمة المجتمع في الجامعة بعدان أحدهما بعد فلسفي يهتم برسالة الفرد ومسؤوليته تجاه مجتمعه ومشاركته في خدمته، فخدمة المجتمع واجب وطني على الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها ومنتسبيها كافة. وبذلك تسهم الجامعة في رفع مؤشر التنمية، والثاني بعد استثمار كل الطاقات البشرية والفكرية والمالية في الجامعة لخدمة المجتمع باعتبارها من أهم المؤسسات التي يناط بها خدمة المجتمع (الجهني، وسليمان، 2011).

ومن أهداف خدمة المجتمع في الجامعة تقديم برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار، وإعداد العنصر البشري القادر على إحداث التنمية المستدامة من خلال إعداد القوى البشرية العاملة القادرة على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية في مجالات الحياة المختلفة، وإعداد برامج اجتماعية وتثقيفية لأفراد المجتمع لرفع مستوى وعيهم الاجتماعي والثقافي (عمر، 2017). وتتلخص أهمية الجامعات في إطار خدمة المجتمع والتعليم المستمر وفقا لما ذكره جان (2017) في:

1. تعليم أفراد المجتمع وتزويدهم بمختلف العلوم والتخصصات.
2. صقل مهارات الأفراد وتزويدهم بالخبرات والقدرات وتشكيل اتجاهاتهم وتعزيزها.
3. استثمار الطاقات والقدرات في التعليم والتنمية والتطوير والقيادة.
4. نقل التراث الثقافي والاجتماعي من جيل إلى آخر مع تصفيته وتنقيته من الأخطاء والأفكار غير الصحيحة لينشأ الفرد في ظل مبادئه مع القدرة على الاستجابة لمتطلبات العصر الحاضر.
5. انتقاء الخبرات من الدول والحضارات الأخرى وتأصيلها وتوجيهها إسلاميا قبل نقلها إلى الأجيال حتى يجمع الفرد في تلقيه علمه بين الأصالة والمعاصرة.
6. إجراء البحوث والدراسات لحل مشكلات المجتمع ومناقشة قضاياها وسبل تطويره وتنميته، وإيجاد آليات وطرق للمحافظة على البيئة واستثمارها، والعيش فيها بطريقة آمنة ومريحة.

7. المساهمة في التنمية الاقتصادية من خلال ما تقدمه الجامعة من علوم ودراسات وأبحاث وأفكار ومبتكرات، فبعد أن كان ينظر إلى الجامعة على أنها مراكز لإنتاج القوى العاملة المدربة وتقديم حاجات المجتمع من المنتجات، تحولت هذه النظرة الآن إلى اعتبار الجامعة مراكز هامة لتقديم منتجات وعمليات وخدمات جديدة من شأنها أن تخلق شركات ومؤسسات ووظائف جديدة، وهو ما ينعكس إيجابيا على التنمية الاقتصادية من خلال إنتاج المعرفة الجامعية.

لذا تسعى الجامعات بمختلف دول العالم إلى اتباع أحدث التوجهات المعاصرة لبرامج التعليم المستمر في إطار خدمة المجتمع، ففي الصين تقوم جامعة تسينغهاو بدور رئيسي في تنمية الأفراد في المجالات الاقتصادية والاجتماعية وفق احتياجات المجتمع وفي ضوء مشكلاته، فتعمل الجامعة على اختيار المدربين الأكفاء لتقديم برامج التدريب سواء مباشرة أو عن بعد فقد كانوا من المسؤولين الحكوميين، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والمدربين المحترفين، مما جعل الجامعة تتميز في ما تقدمه من برامج التعليم المستمر بشكل جعل المؤسسات الحكومية تستعين بهذه الجامعة لتدريب الموظفين في تلك المؤسسات مثل وزارة التعليم التي استفادت في ذلك للتطوير المهني للمعلمين، ووزارة الموارد البشرية والضمان الاجتماعي التي أبرمت عقدا مع الجامعة لتدريب موظفيها. أما على المستوى العالمي فقد استفادت جامعة هارفارد مما تقدمه جامعة تسينغهاو الصينية في مجال التعليم المستمر فاستعانت بها لتقديم برامج لكبار المسؤولين الحكوميين (Jianbin&Liman), 2014.

أما جامعة ميشيغان فقد قامت بإجراء دراسة تجريبية على إحدى المناطق جنوب أمريكا التي يعاني أفرادها من تدني المستوى الاقتصادي والصحي، وقدمت لهم عددا من برامج التعليم المستمر ذات العلاقة بمشكلات أفراد المجتمع، وذلك بالتعاون مع بعض المؤسسات الحكومية لمعرفة أثر تلك البرامج في نمو المجتمع، وقد استمر البرنامج مدة عامين متتاليين، قدمت فيه برامج توعوية بدور الأفراد في تحقيق التنمية، وبرامج لتحسين

الدخل الاقتصادي، وبعد ذلك تم إجراء تقييم للبرنامج من وجهة نظر المستفيدين ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرنامج. وأظهرت النتائج تحسنا في قدرات الأفراد وزيادة إسهامهم الفعال في تنمية مجتمعهم، وهو ما دفع الجامعة إلى اعتماد تطبيق ذلك البرنامج في عدد من المناطق المختلفة (Kindred & Petrescu, 2015).

وفي الجامعة الإسلامية بإندونيسيا تم تقديم برامج التعليم المستمر ذات العلاقة بالقضايا العلمية والاجتماعية والدينية، وبرامج تنمية المرأة وتمكينها، ونشر ثقافة المساواة بين الجنسين، وبرامج التقنية والتكنولوجيا، وبرامج النمو المهني للعاملين في مختلف القطاعات، وتقدم الجامعة برامج خاصة للتثقيف البيئي في المجتمعات الريفية، منها برامج للمزارعين لزيادة الإنتاج والحفاظ على جودته، وطرق الحفاظ على الموارد الطبيعية، وحماية البيئة من التلوث. ومما تقدمه هذه الجامعة برامج للتطوير الإداري مخصصة للمنظمات لتعزيز قدراتها، وتقدم لها أيضا الاستشارات لتحقيق الجودة في الأداء والإنتاج (Mastuti & mass, 2014).

وفي جامعات الدول العربية هناك العديد من التجارب والمسااعي لتقديم برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة. فالجامعات في الدول العربية تؤدي هذا الدور من منطلق خدمة المجتمع، ووفقا للاستراتيجية الحديثة لتعليم الكبار في الوطن العربي التي أصدرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس عام (2000). لقد تم تحديد دور الجامعة في التعليم المستمر في ثلاثة مسارات تتمثل في إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدربة، وإجراء البحث والدراسات النظرية والميدانية، والشراكات مع مؤسسات المجتمع، وفتح قنوات مع المجتمع عن طريق توسيع خدمات الإرشاد الجامعي والدراسات الإضافية والجامعات المفتوحة والتعليم عن بعد.

وتأتي هذه الدراسة للوقوف على ما تقدمه الجامعات العربية في مجال تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة وتحديد جوانب الضعف والقوة والعمل على صياغة عدد من الآليات لتطوير هذه البرامج.

## مشكلة الدراسة

تعتبر برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار مطلبا وخيارا رئيسيا لتحقيق التنمية في المجتمعات ومواجهة المستجدات وتحديات العصر. وقد أشار شابي (2020) إلى بعض أهداف الجامعة، ومنها العمل على تنمية مواهب الإنسان وقدراته، ونقل التكنولوجيا وتطويعها لخدمة التقدم الحضاري، وتنمية الإحساس بالانتماء إلى المجتمع، إلا أن هناك دراسات أشارت إلى ضعف دور الجامعات في ذلك، ومنها على الصعيد العالمي دراسة (Mishra & Awasthi, 2016)، التي ذهبت إلى أن الجامعات ما زالت بحاجة لبذل المزيد من الخدمات والممارسات لأفراد المجتمع، وأوصت بأنه على الجامعات المساهمة الفاعلة في تقديم برامج التعليم المستمر، وتحقيق الأهداف الرئيسة للجامعات في مجال خدمة المجتمع، وعلى أعضاء هيئة التدريس المشاركة في بناء البرامج والمشاريع للمجتمع، وعمل شراكات مستمرة مع المنظمات والقطاع الخاص في هذا الجانب.

وقد أشارت بعض الدراسات على الصعيد العربي إلى وجود ضعف في برامج تعليم الكبار بصيغها المختلفة في الجامعات العربية، ومنها دراسة العريقي (2006)، التي هدفت إلى دراسة واقع ممارسة الجامعات اليمنية لأدوارها في مجال برامج التعليم المستمر، وقد طبقت الدراسة في كل من جامعة صنعاء وجامعة عدن وجامعة أب. وتوصلت الدراسة إلى ضعف ممارسة الجامعات اليمنية لأدوارها في تقديم برامج التعليم المستمر، ووجود عدة معوقات تواجه الجامعات اليمنية الثلاث، منها قلة الاعتمادات المالية المخصصة، وغياب الرؤية المكتملة والواضحة لمفهوم خدمة المجتمع وأهدافه ومجالاته، وغياب التنسيق بين الكليات والمراكز بالجامعة في ما يتعلق بالأنشطة المشابهة.

أما دراسة الخطيب وفارس (2012) فقد تناولت برامج التعليم المستمر في الجامعات الأردنية، وأجريت الدراسة على ثلاث جامعات أردنية هي الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة، وتوصلت الدراسة إلى وجود نقص في الاهتمام بالجوانب التطبيقية في برامج التعليم المستمر، وعدم وجود التنسيق الجيد مع الجهات المستفيدة من هذه البرامج، بالإضافة إلى عدم ارتباط البرامج بسوق العمل.

وكذلك دراسة صبيحي (1437) التي هدفت إلى التعرف على مدى قيام جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية بدورها في مجالات التدريب والتعليم المستمر، والاستشارات العلمية، والبحث العلمي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الجامعة تقدم برامج متنوعة للأفراد في إطار التعليم المستمر وفقا لمتغيرات العصر الثقافية والتعليمية بشكل متوسط، وأن الجامعة تواجه عددا من الصعوبات تعيق عملها في ذلك، ومن أهم تلك المعوقات ضعف الموارد المالية المخصصة للبرامج، وعزوف أفراد المجتمع عن الالتحاق بتلك البرامج.

وأياضا توصلت دراسة سعاد (2019) إلى أن الجامعات في الجزائر تفتقد لاستراتيجية تحقق متطلبات سوق العمل، كما تفتقد لشراكات مع مختلف المؤسسات لوضع برامج عمل مشتركة، وتفعيل دورها في خدمة المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة واقتصاد المعرفة. وذكرت الدراسة أن الجامعات في الجزائر تعاني من تزايد أعداد الطلبة، وهو ما يشغلها عن تأدية دورها في خدمة المجتمع وتقديم برامج التعليم المستمر، وتعاني أيضا من قلة أعداد هيئة التدريس.

وقد ذكر مبروك (2016) أن التعليم الجامعي في الدول العربية مازال يمارس في التدريس الطرق التقليدية التي لا تدعم التكنولوجيا، وهي أيضا مازالت تركز على التخصصات النظرية، ولم تستحدث تخصصات تناسب التطورات الناتجة عن العولمة كالتخصصات التقنية والصناعية والطبية، وضعف اهتمامها بالبحث العلمي. ثم إن هذا التعليم الجامعي العربي لا يجمع بين التنظير والتطبيق، بل يعمل بمعزل عنه، وهو تعليم لا يهيئ لحياة العمل، ولا يدعم متطلبات سوق العمل من المهن المختلفة، إذ يناط بالجامعة وظيفية مهمة وهي إعداد القوى العاملة في مختلف التخصصات للقيام بالوظائف التي يحتاجها سوق العمل.

من النتائج السابقة يتضح أن هناك جوانب قصور في الجامعات العربية في ما تقدمه من برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة، الذي يتطلب بالضرورة عملية تجديد وإصلاح لتصحيح الوضع الحالي، ذلك لأن هناك العديد من الدراسات نادى بضرورة التجديد التربوي في مؤسسات التعليم العالي لما تواجهه الجامعات من تأثير كبير بالتغيرات المعرفية والتكنولوجية التي عصفت بالعالم ولم تكن الجامعات بمنأى عنه. فقد أشارت دراسة (Bileviciut,2015)

إلى أن هناك اهتماما دوليا بالتعليم العالي، لا سيما مع ظهور العولمة حيث يجري الاهتمام بالتعليم العالي في ما يتعلق بتمويله وإدارته ومراقبة الجودة في مؤسساته. وفي ليتوانيا عام 2009م بدأت عملية لإصلاح التعليم وتجديد التعليم العالي استجابة لعدد من التغيرات منها العولمة. وقد واجهت الجامعات العديد من التحديات من جراء هذا التجديد إذ اتجهت كافة جامعات ليتوانيا إلى الابتكار وإدخال أساليب إدارة ونظم تتفق مع العولمة. وقد تم تقييم النظام التعليمي العالي في ليتوانيا عالميا عام 2012 واعتباره من ضمن نظم التعليم التي حققت التدويل والجودة والتنمية التكنولوجية وتطوير التدريب وتنمية المواطنين وتحقيق النمو الاقتصادي ومواجهة مشكلات الشباب والحد من البطالة بدرجة عالية.

أما دراسة (Winslett, 2015) فقد استعرضت تجربة الجامعات الأسترالية في التجديد التربوي، وأشارت الدراسة إلى أن مصطلح التجديد والابتكار في التعليم العالي يعني أن الجامعات ستواجه جملة من التحديات والأزمات نتيجة هذه التجديدات. ولكن رغم ذلك هذا التجديد أصبح ضروريا لمواجهة التغيرات المختلفة التي فرضتها طبيعة العصر على المجتمعات، إذ يعتبر التجديد للتعليم العالي مفتاحا للتنمية. وأشارت الدراسة إلى أن تحقيق التجديد في التعليم العالي يتطلب إعادة النظر في الخطط الاستراتيجية للجامعات. ورغم أن الجامعات في استراليا اتجهت إلى هذه المراجعات والتجديدات واجهت مقاومة لهذا التجديد من العاملين فيها أنفسهم، وهو الأمر الذي تطلب اتخاذ إجراءات لمواجهة هذه المقاومة بآليات مختلفة. وأفادت الدراسة أن هذه السياسات كان لها الأثر في القضاء على المقاومات التي واجهتها الجامعات عند التطوير وتجديد نظم التعليم العالي في استراليا.

ومن تلك النتائج، تلخصت مشكلة هذه الدراسة في تناول واقع برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية في ضوء الدراسات السابقة، وتوصيات المؤتمرات، والتقارير الدولية بهذا الشأن، والوقوف على أبرز تحدياته، للعمل على صياغة آلية للتجديد والإصلاح التربوي لبرامج تعليم الكبار، والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية، بما يحقق النمو ومجتمعات المعرفة في الدول العربية.

## ● تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما دور برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في بناء مجتمع المعرفة؟
2. ما صيغ برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة التي تقدمها الجامعات العربية؟
3. ما آليات التطوير وإصلاح حركة تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية؟

## ● أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. إيضاح دور برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في بناء مجتمع المعرفة.
2. مناقشة صيغ برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية.
3. صياغة الآليات المقترحة للتطوير وإصلاح حركة برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية.

## أهمية الدراسة

1. تتمثل أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوعا يلامس احتياجات الأفراد ليصبحوا قادرين على التعايش مع مستجدات العصر وتحقيق قيم عالمية كبرى كالعدالة والمساواة من خلال إتاحة فرص التعلم مدى الحياة للجميع دون اشتراطات عمرية أو طبقية لتكون المعرفة للجميع من أجل التعامل مع التوسع المعرفي والتقني بكل أشكاله ويؤدي كل فرد بالمجتمع دوره المناط به بكل اقتدار.
2. وأيضا تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال إمكانية مساعدة متخذي القرار في الجامعات العربية بما تضمنته من آليات من شأنها التطوير وإصلاح حركة تعليم الكبار لتحقيق الجامعات مبدأ التعليم للجميع.

## ● الإطار النظري

يعتبر تعليم الكبار مدخلا إلى الاستثمار الاقتصادي من خلال تطوير العنصر البشري بما يتواءم مع متطلبات التنمية. وقد بدأت حركة تعليم الكبار في المستوى العربي عام 1966 بتأسيس الجامعة العربية للجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، الذي جاء حصيلة تعاون عربي مشترك جاء ضمن الأمانة العامة للجامعة العربية لمعاونة الدول العربية على تحقيق أهدافها في القضاء على الأمية، وانضم الجهاز إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1970، أما تمويله فمن الاعتمادات المخصصة من ميزانية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومن المساهمات الدولية والعربية والأفراد. ومن ضمن أهدافه: معاونة الدول العربية على إنشاء الهيئات المسؤولة عن محو الأمية وتطويرها لمعاونة الدول في وضع خططها في إطار الخطط الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية (الحسين، 2014، 22) وقد حقق الجهاز الهدف منه بخفض نسبة الأمية إذ بلغت النسبة عام 2014 (19%) وبلغ عدد الأميين نحو 96 مليون نسمة بعدما كانوا في عام 2005 عددهم 70 مليون أمة، وكانت نسبة الأمية عند الإناث ضعف نسبتها عند الذكور.

ولقد تنبأت بعض الدراسات بأن القضاء على الأمية في الدول العربية لن يتحقق بالكامل حتى عام 2050، وجاء ذلك الاستشراف في ضوء الجهود المبذولة من الدول العربية في مكافحة الأمية. وذكر رشوان (2014) أنه من أبرز إشكاليات تعليم الكبار في الدول العربية عدم وضوح الرؤية بالنسبة لمفهومه وأبعاده، وهو ليس برنامجا لمحو الأمية فقط، بل هو يشمل جميع المناشط التي يشارك فيها الكبار فرادى أو مجموعات لتحقيق أهداف فردية أو وظيفية أو اجتماعية.

ثم إن تداخل مفهوم تعليم الكبار مع عدة مفاهيم مكتملة أو مرادفة له سبب إشكالية في توحيد المفهوم، فتعليم الكبار بحسب تعريف اليونسكو «نوع من التعليم يقدم للكبار بصرف النظر عن مضمونه أو مستواه أو طريقة تقديمه، سواء كانت هذه الطريقة نظامية أو غير نظامية أو بديلا عنه» (مرسي، 1997)، وأشار تقرير اللجنة الدولية

للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين (التعلم ذلك الكنز المكنون) إلى أن مفهوم التعليم المستمر لا يقتصر على مرحلة عمرية معينة، ولا يحدد بغرض معين، وأنه قائم على أربعة أركان: تعلم لتعرف، تعلم لتكون، تعلم لتعمل، تعلم لنعيش معا (البنك الدولي، 1998).

أما التعلم مدى الحياة فهو: «كل نشاط هادف مقصود للتعليم والتعلم، ينفذ بشكل مستمر مدى الحياة، بهدف تحسين المعرفة والمهارات والكفايات المرتبطة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والمدنية والعمل» (العصامي، 2020، 320).

وظهرت حالة من الجدل حول تحديد من هو الكبير المستفيد من برامج تعليم الكبار والتعليم المستمر، إذ أن الكبار وفق منظمة اليونسكو 1976 هم «الأفراد الذين يعدون كبارا في مجتمعهم»، وأشار مرسي إلى أن الكبار تحددهم بعض الخصائص مثل: النضج الجسمي المتكامل، والسلوك والتصرف بالطريقة المتوقعة (مرسي، 1997).

وأیضا ظهر جدل آخر حول تحديد سن بدء الأمية في الدول العربية، ففي الأردن يعرف الأمي بأنه «الشخص الذي يتراوح عمره بين 10 و40 سنة ولا يملك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة»، بينما يعرف في المملكة العربية السعودية بأنه «الذي لا يجيد القراءة والكتابة، وتجاوز أعلى حد لسن القبول بالمدارس الابتدائية، ولم يبلغ سن الخامسة والأربعين»، أما في العراق فيعرف بأنه «من تجاوز سن الخامسة عشر، ولم يتعد الخامسة والأربعين سنة، ولا يعرف القراءة والكتابة، ولم يصل إلى المستوى الحضاري» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1900، 125).

وقد اختلفت مفاهيم الأمية من دولة إلى أخرى، فبعض الدول مازالت تحصرها في الأمية الأبجدية التي تعني عدم القدرة على الإلمام بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وبعضها يربطها بالقراءة التي تعني «القراءة بطلاقة والقراءة بفهم واستيعاب» وهي في تعريف آخر «القدرة على القراءة الناقدة والحادثة» (الحرثي، 1439، 52). وقد أشارت إحصائيات اليونسكو إلى أن من يمتلكون المهارات القرائية بشروطها الدنيا نسبتهم

تصل إلى 63% من عدد السكان في الوطن العربي. وتعتبر هذه النسبة من النسب المتدنية في العالم، والبعض يربط المهارات القرائية بالوظيفية إذ يتم توظيف المهارات المكتسبة في سياق التقدم لتحقيق المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع الجديد، والقيام بالمسؤولية التي تقتضيها المواطنة الصالحة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1900).

ثم ظهر مفهوم الأمية الحضارية وهي: «ممارسات وفعاليات واتجاهات وعلاقات ونظم اجتماعية متخلفة، تعرقل عملية التكيف الاجتماعي للتغيرات المتعددة والمعاصرة والحضرية، وتؤخر عملية التصنيع، والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، والممارسات الديمقراطية، في صنع القرارات وأداء الواجبات المواكبة لحركة المجتمع والتغيرات التي تطرأ عليه (محمد، 1978)، وفي ظل ما تشهده المجتمعات المعاصرة من متغيرات كثيرة وتحديات واضحة، تغير مفهوم الأمية وتعددت آفاقه ومجالاته وامتدت لتشمل كافة مجالات الحياة بدءاً من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ثم المستوى الذي يؤهل الفرد لمتابعة الدراسة والتدريب، ليشمل إلى جانب محو الأمية الأبجدية ما أطلق عليه محو الأمية الوظيفية، ومحو الأمية البيئية، ومحو الأمية القانونية، ومحو الأمية الصحية، والوجدانية والمعلوماتية والدوائية وغيرها. (الدeshان، 2018). وقد ذكرت الموسى (2019) بأنه نظراً إلى ما يشهده العالم من فيض معرفي وكشف علمي وتطوير تقني وهو اقتصادي فقد تطور مفهوم تعليم الكبار فلم يعد فرصة ثانية وبرنامجاً منتهياً، بل خطوة أولى في إطار تعليم مستمر يمتد بامتداد الحياة للفرد.

«ويهدف تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة إلى»: (رشوان، 2014، 183)

3. تدعيم العمل من أجل السلام والتفاهم والتعاون العالمي.
4. تنمية الفهم الناقد للمشكلات الكبيرة المعاصرة والتغيرات الاجتماعية والقدرة على القيام بدور فعال في تقدم المجتمع من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية.
5. تنمية الوعي بالعلاقة بين البشر وبين بيئتهم المادية والثقافية، وتشجيع الرغبة في تحسين البيئة واحترام الطبيعة والتراث المشترك والملكية العامة وحمايتها.

6. تنمية الاستعداد في مستوى الفرد والجماعة، وفي إطار الدراسة المنظمة في المؤسسات التعليمية التي أنشئت لهذا الغرض (تعليم الكبار)، لاكتساب معارف جديدة واتجاهات وصور من السلوك تؤدي إلى كمال نضج الفرد.
7. التأكيد على الوعي الشعوري لدى الفرد بالانخراط الفعال في حياة العمل عبر تقديم تعليم فني ومهني، وتنمية القدرة على ابتكار أشياء مادية جديدة وقيم روحية وأخلاقية.
8. تنمية القدرة على فهم المشكلات المتصلة بتنشئة الأطفال.
9. تنمية الاستعداد نحو الاستخدام الأمثل لوقت الفراغ، ونحو اكتساب المعرفة الضرورية المرغوب فيها.
10. تنمية الاستعداد لتعلم كيف نتعلم.

### ● دور برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في بناء مجتمع المعرفة

اتسعت النظرة إلى برامج التعلم مدى الحياة تحت مظلة تعليم الكبار في بعض الدول، فقد ذكر عمري (2020) أن النظرة إلى برامج تعليم الكبار تجاوزت تلك الرؤية الضيقة التي كانت تحصره في مجال محو الأمية، وامتدت لتشمل كافة أشكال التعليم مدى الحياة، باعتباره ضرورة ملحة للقضاء على الفقر والجهل وتحقيق المساواة بين الجنسين، وضمانا للتنمية المستدامة والسلام والديمقراطية. وتنطلق فكرة التعلم مدى الحياة من الثقافات والحضارات القديمة، ولكن برزت بشكل واضح في عصر التنوير خلال القرن الثامن عشر حين ركزت على دور العقل في التقدم وأكدت على توفير التعليم الدائم للمواطنين، وقد تلا ذلك عصر الثورة الصناعية في القرن التاسع عشر، الذي ركز على أهمية تدريب العمال بشكل مستمر لاستخدام التقنيات والتكنولوجيا الجديدة. وفي النصف الأول من القرن العشرين، زاد الاهتمام بالتعليم المستمر للكبار، ليصبحوا قادرين على مواجهة التغيرات الناشئة عن التغيرات السياسية.

أصبح التعليم المستمر وتعليم الكبار فرصة لإتاحة التعليم للجميع مدى الحياة تحقيقا لمجتمع المعرفة، فالتعليم العام لم يعد كافيا لمواجهة متغيرات العصر في مجال المعرفة والتكنولوجيا، بل إن هذا النوع من التعليم، ظل عاجزا عن ملاحقة هذه التغيرات، على نحو كان له الأثر في انتشار أنواع مختلفة من الأمية وضعف الإنتاج في المهن المختلفة. لذا احتاج الأفراد إعادة التدريب والتأهيل واعتماد مبدأ التعلم مدى الحياة لتكوين مجتمع المعرفة. ويعرف مجتمع المعرفة بأنه «المجتمع الذي يتيح لأفراده التربية الأساسية التي تمكنهم من مواصلة التعلم الذاتي المستمر، واستخدام نماذج تعلم غير تقليدية قائمة على العمل وعلى معاودة اكتساب معارف ومهارات جديدة تتطلبها الاحتياجات المتغيرة للقطاعات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية» (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 116، 2005).

ويعتبر مجتمع المعرفة داعما رئيسيا للاقتصاد، إذ أصبح الاقتصاد قائما على المعرفة بعد أن كان في السابق يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية للإنتاج هي الأرض ورأس المال والعمالة، إلا أن الاعتماد على هذه العوامل لم يعد مجديا في ظل العولمة، فقد أصبح الاقتصاد قائما على المعرفة والتكنولوجيا والذكاء الصناعي، وأصبحت المعرفة مصدرا من مصادر الاقتصاد وتوظيفها وصناعتها أحد مصادر الإنتاج.

وتأتي مؤسسات التعليم العالي في مقدمة المؤسسات المؤهلة للاقتصاد المعرفي، لما لها من دور رئيسي في تكوين رأس المال البشري، فهي تمتلك بنية معرفية تتضمن العناصر البشرية والتقنية وتلقى عليها مهمة تخريج كوادر بشرية من أجل التنمية (مهني، 2020). وتؤدي الجامعات دورا رائدا في بناء مجتمعات المعرفة، عن طريق ما تجريه من أبحاث علمية ودعم الابتكار والإبداع والتنمية البشرية ونشر المعرفة. وقد نهبت منظمة اليونسكو إلى أن للمعارف والمعلومات تأثيرا كبيرا في حياة الناس، فتبادل المعلومات والمعارف من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يفضي إلى تحويل الاقتصادات والمجتمعات، ويتطلب بناء مجتمعات المعرفة من خلال أربعة أسس هي حرية التعبير،

وتعميم الانتفاع بالمعلومات والمعارف، واحترام التنوع الثقافي واللغوي، وتوفير التعليم للجميع (unesco.org).

لقد أصبح تحقيق مجتمع المعرفة ضرورة، لا بد منه لعدد من المبررات منها العولمة وتأثيراتها وما نتج عنها من تطورات معرفية وتكنولوجية، والتغيير المستمر في المهن والوظائف المختلفة. وقد أكدت المؤتمرات المتتالية لليونسكو على ضرورة تكوين المجتمع المعلم والمتعلم، مع ارتباط وثيق بين التربية واستراتيجيات التنمية المطردة من أجل تحسين نوعية الحياة، وتوسيع فرص الاختيار، وتكوين إنسان عالمي بدلا من مواطن محلي، وفقا لتقرير ديبلور في نهاية العقد الثاني من التسعينيات في القرن العشرين اتساقا مع منطلق العولمة التي تحمل طابعا تطوريا جبرا للمجتمعات البشرية (عبد الحميد وآخرون، 2004). وهذه المبررات جعلت من الضرورة بمكان توجيه الجامعات إلى العمل على إنتاج معرفة فعالة قادرة على مجابهة تحديات عصر الانفجار المعرفي والتقني باعتبار أن المعرفة سلطة تحكم مستقبل البشرية وتوجهه. (تقرير المؤتمر التربوي الرابع لكلية التربية، 2000).

ويستند مجتمع المعرفة إلى عدد من المراكز تتلخص في نشر التعليم والاهتمام بالتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، وبناء القدرات الذاتية في البحث والتطوير التقني، والتحول نحو إنتاج المعرفة وتحقيق اقتصاد المعرفة، وتأسيس نموذج معرفي عام وأصيل وذي خصوصية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003). من ذلك تتضح أهمية إدارة المعرفة في ظل تطور الاقتصاد القائم على المعرفة، فقد أصبحت الجامعات مطالبة ببناء المعرفة ونقلها وتشاركها مع الآخرين، لكي تواكب التحديات المعرفية والتكنولوجية التي أصبحت إحدى سمات هذا العصر.

تعد المعرفة حصيلة تفاعل حيوي ناتج عن كل من مجتمعات الخبرة الناتجة عن تجارب معايشة حياتية واقعية وفعالية، وفي الوقت نفسه نتاج معامل وبحوث ودراسات. والمعرفة ليست وفقا على شعب بذاته أو دولة بذاتها أو نظام بذاته، وليست حكرا لشركة

أو مشروع، وليس لها جنسية أو قومية، بل هي ملك مشاع للجميع (سليمان، 2009، 16). ولذلك يكون على الجامعات زيادة الاهتمام بتبني صيغ جديدة للتعليم الجامعي، كالتعليم عن بعد والتعليم المفتوح، وذلك ضمانا لوصول التعليم إلى كل الراغبين فيه وتحقيق مجتمع متعلم دون التقييد بحدود الزمان والمكان.

وقد ذكرت الحناوي (2012) في دراسة لها أن الديمقراطية من أهم مطالب بناء مجتمع المعرفة بإتاحة التعليم للجميع، كما أن هذه الصيغ الحديثة تعمل على إتقان المتعلمين للتعامل مع التقنية، وكسر حاجز الخوف والرهبة من هذه الأجهزة إذ هي أحد المفاتيح الهامة لامتلاك المعرفة والإفادة منها بما يخدم المجتمع.

ورغم تعاضم دور الجامعات في تحقيق مجتمع المعرفة، أشار كثير من الدراسات إلى وجود جملة من التحديات التي تواجه الجامعات العربية وتعيق مساعيها لتحقيق مجتمع المعرفة. ومن تلك التحديات الانفجار المعرفي السريع والثورة التكنولوجية، وندرة فرص التعليم العلمي الجيد نتيجة هجرة الكفاءات العلمية إلى الخارج، وضعف الإنفاق على البحث العلمي، وغياب الاستراتيجية والدراسات المستقبلية، وعدم توافق برامج الجامعة مع سوق العمل، وغياب فلسفة الإصلاح والتطوير، ويتطلب ذلك من الجامعة حركة إصلاح لأوضاعها لتكون أكثر قدرة على تحقيق مجتمعات المعرفة، وينتظر منها تبني فلسفة تربوية جديدة لمؤسسات التعليم العالي تؤكد على دور الجامعة في التنمية والتقدم وإنتاج المعرفة، والمشاركة في مشاريع التنمية في المجتمع، وتوثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، باعتبار أن الجامعة جزء من المجتمع، والعلاقة بينهما تمثل علاقة الجزء بالكل، ولذا يجب أن تكون هذه العلاقة وطيدة. وأيضاً يتطلب الأمر توظيف البحث العلمي وتطبيقه في المجتمع لاستثمار المعرفة وتوظيفها في حل مشكلات المجتمع، والعمل على نشر ثقافة التنمية المهنية والاهتمام ببرامجها سعياً إلى نشر المعرفة وتوظيفها لصناعة معرفة جديدة، وتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع للوصول للجميع، وتوفير مصادر بديلة للتمويل لدعم البحث العلمي، ودعم البرامج الحديثة التي تواكب التطورات

المتسارعة، ودعم الإبداع والابتكار، والعمل على توظيف التكنولوجيا في التعليم لتبني صيغ جديدة تعمل على توفير التعليم للجميع تمهيدا لتحقيق مجتمع المعرفة.

ومن ذلك كله يتأكد أن إيجاد مجتمع المعرفة يتطلب توفير التعليم للجميع والتوسع في برامج التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة بصيغ حديثة تعتمد على التكنولوجيا وإزالة الحواجز الجغرافية، وهذا في مضمونه يحقق جملة من القيم الإنسانية التي تضمن للإنسان حقه في الحصول على التعليم مهما كانت ظروفه الاجتماعية أو المهنية. وقد أشار الغرابوي (2007، 49) إلى أن «الإنسان له قيمة، ومن الحقائق الثابتة أن حقوق الإنسان وحياته الأساسية والضرورية لصيقة بشخصه، وأن كمال إنسانيته ونقصانها مرهون بقدر تمتعه بحقوقه وحياته». فإتاحة برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة بالصيغ الحديثة كالتعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والتعليم الافتراضي، تحقق الكثير من القيم الإنسانية ومنها قيم المساواة: فتعليم الكبار تتحقق فيه المساواة بين الريف والحضر بوصول التعليم لهم بالكم والكيف نفسه، كما يحقق المساواة بين الذكور والإناث في تقديم خدمات التعليم، التي عانت فيها المرأة من ضعف الخدمات التعليمية المقدمة لها مقارنة بالرجل. وقد جاءت العديد من المواثيق الدولية متضمنة الحقوق الدولية للمرأة ومنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في عام 1948 الذي نص على حق المرأة في التعليم. وجاء الإعلام العالمي الخاص بالتميز ضد المرأة 1983م الذي أقرته الأمم المتحدة والذي أكد على حق المرأة في التعليم مثلها مثل الرجل تماما. (عزب، 2015).

ثم إن تلك البرامج تحقق قيم الديمقراطية، فهي عبارة عن فلسفة عامة لها مقوماتها الأساسية، وتقوم على مجموعة من المبادئ ومنها الإيمان بقيمة الإنسان، وبأن للفرد حقوقا أساسية يجب صيانتها وعدم المساس بها، والإيمان بتساوي جميع المواطنين في الحقوق والواجبات. وقد أشارت الرواف (2009) إلى أن ديمقراطية التعليم تعني إتاحة فرصة التعلم لجميع أفراد المجتمع بكافة الشرائح والطبقات والفئات. وتعتمد الأمم المتحدة الديمقراطية واحدة من القيم الأساسية لكونها تحمي المواطنين وتضمن لهم حقوقهم الأساسية (دقو، 2015).

وأيضاً يحقق تعليم الكبار قيم العدالة، إذ يختل ميزان العدالة عندما توجد فوارق طبقية بين فئات المجتمع ولا يوجد تكافؤ الفرص بين الأفراد المتشابهين، فيتم تمييز بعضهم عن بعض، وبالمثل يختل العدل عندما لا يوجد تكافل اجتماعي ومسؤولية اجتماعية تجاه الآخرين وتجاه المجتمع، وتجاه الفئات المهمشة كالفقراء والمسنين وغيرهم (حماد، 2014)، فالعدالة قيمة يمكن تحقيقها في التعليم من خلال قيام المؤسسات التربوية باتباع صيغ حديثة لبرامج تعليم الكبار تضمن وصولها للجميع دون تمييز فرد عن آخر لأي اعتبار، فلا شك أنه يجب أن تسعى المؤسسات التربوية إلى تقديم خدماتها التعليمية لكافة أفراد المجتمع بالتساوي وليس فقط للمتسبين إليها، وذلك لتحقيق المسؤولية الاجتماعية.

وهناك بعد آخر يمكن النظر من خلاله إلى أهمية تحقيق مجتمع المعرفة، ذلك لأن مجتمع المعرفة أصبح أحد التحديات التي تواجه القدرة التنافسية للجامعات، إذ أنه من المؤشرات التي تضمنتها التصنيفات العالمية للقدرة التنافسية الانتشار الجغرافي للجامعة، وهذا المؤشر يشير إلى أهمية تبني الجامعات صيغا تعتمد على التكنولوجيا لضمان اتساع مساحتها الجغرافية من خلال استغلال التكنولوجيا في تقديم برامج التعليم عن بعد من خلال الجامعات الافتراضية والمفتوحة.

## ● صيغ برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في جامعات الدول العربية

يحظى تعليم الكبار بعناية واهتمام في كافة الدول، وذلك للدور الذي يؤديه في تحقيق التنمية. ويأتي تعليم الكبار في صيغ مختلفة ينبغي أن تتفق مع احتياجات أفراد المجتمع بمختلف ظروفهم. وفي ما يأتي سيتم عرض لبعض صيغ برامج تعليم الكبار في إطار التعلم مدى الحياة في الدول العربية، وتتبع دور الجامعات العربية في تقديم الدعم والمشاركة في هذه الصيغ لتحديد جوانب الضعف من أجل العمل على وضع آليات لعلاجها، وتحديد جوانب القوة للعمل على تعزيزها. ومن هذه الصيغ:

## 1. التعليم عن بعد:

واجه العالم جملة من التغيرات والظروف المختلفة التي دعت مؤسسات التعليم والتدريب إلى تغيير أساليبها التعليمية والتدريبية لتناسب مع تلك التغيرات، وقد أشار (Nashe & Boadi,2015) إلى أن التعليم والتدريب عن بعد يتجاوز الحدود الجغرافية لتصل المعرفة إلى المتعلم في أي مكان، كما أن التعليم عن بعد يوفر التعليم والتدريب في أي زمان خاصة لمن تعيقه ظروفه المهنية والاجتماعية عن الالتحاق بالتعلم في أوقات محددة فيصبح التعلم متاحا له بحسب ظروفه الزمانية. وتتجه الجامعات إلى استخدام هذا النوع من التعليم لتلبية حاجات المجتمع التنموية، وتقديم تعليم يصل للجميع عبر شبكة الإنترنت (Hussein, 2011).

والتعليم عن بعد يعرفه الشهران (2014، 67) بأنه «التعليم الذي يتميز بعدم التواصل الكلي بين الهيئة التدريسية والمتعلمين، حيث يتم تقديم المادة العلمية من خلال شبكة الإنترنت».

وتعرفه الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد بأنه «توصيل للمواد الدراسية أو التدريبية عبر وسيط تعليمي إلكتروني يشمل الأقمار الصناعية وأشرطة الفيديو والأشرطة الصوتية والحاسبات وتكنولوجيا الوسائط المتعددة أو غيرها من الوسائط لنقل المعلومات» (السمحان، 2021، 53)، ويعرفه إبراهيم والراوي (2020، 266) بأنه التعليم الذي يستخدم كل البرامج والتقنيات الرقمية في سبيل توفير التعليم للطلاب بشكل حديث ومتطور، بهدف تحقيق التعليم الفعال وتوفير الوقت والجهد».

وتبرز أهمية التعليم عن بعد في توفير التعلم مدى الحياة للجميع فهو تعليم يتيح للكبار فرصا تعليمية تناسب مع ظروفهم الوظيفية التي تمنعهم من الحضور بمقر الدراسة، وهو أيضا يتيح لهم فرصة النمو الثقافي، ويساعدهم على تنمية مهاراتهم المهنية للترقي في وظائفهم، ويساعد على تقليل الجهد المستهلك في التنقل إلى مقر الدراسة، ويعمل على مواجهة النقص والعجز الذي يواجه نظم التعليم والتدريب التقليدية، ويعمل أيضا على ملاءمة متطلبات العصر وحتمية التطور. (قنديل، 2010، 126)، ومن جهة أخرى

يهدف التعليم عن بعد إلى توفير التعليم للجميع في أي مكان وأي زمان، والعمل على سد الفجوة الرقمية بين كافة أفراد المجتمع، (إبراهيم والراوي، 2020).

وهناك دواع جعلت من التعليم عن بعد اتجاهها ضروريا، ومن هذه الأسباب ما ذكرته الدليمي (2020) وهو التطور الاندماجي بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الاتصال وتكنولوجيا الحواسيب، واستخدام اللوحات الإخبارية الإلكترونية والبريد الإلكتروني والأقمار الصناعية والإنترنت، وحاجة المتعلمين في عصر المعلوماتية إلى اكتساب المزيد من المهارات المختلفة، والمساعدة على تطوير مهارات المعلمين والمتعلمين، والحاجة إلى خفض كلفة التعليم إذ يتم صرف ميزانيات ضخمة على التعليم في معظم دول العالم بالرغم من انخفاض معدلات النمو الاقتصادي.

ومن مميزات هذا النوع من التدريب أنه يجعل التعليم عن بعد يعمل على مواجهة تزايد الطلب على التعليم، والتعامل مع التطور المعرفي في كافة المجالات، وتدريب أكبر قدر ممكن من الأفراد مقابل كلفة مادية بسيطة مقارنة بالتعليم والتدريب الحضوري. ثم إن التعليم عن بعد أسلوب تعليمي يعمل على مواجهة المشكلات الشخصية لدى المتعلمين مثل الخجل والتردد وعدم الثقة بالنفس. (مازن، 2006، 27)، وفي هذا السياق، ذكرت الدليمي (2020) بعض مميزات التعليم عن بعد، ومنها المرونة والحرية التي يجدها المتعلم لتلقي المعرفة، فهي متاحة طوال الوقت لا تعرف العطلات ولا مواعيد الدراسة، وتتوفر في أماكن إقامة المتعلم وعلى شبكة الإنترنت، ذلك بالإضافة إلى أنه تعليم ميسور التكلفة، مناسب للأوضاع الاقتصادية للمتعلمين، وهو تعليم يراعي أمهات التعلم للمتعلمين، كما أنه يقضي على بعض المشاكل الشخصية للمتعلمين كالخجل والتردد وغيرها من المشكلات، ويضمن تحقيق المساواة والوصول إلى عدد أكبر من الراغبين في التعلم. وذكر محمود (2020) أن التعليم عن بعد له عدد من الخصائص منها التباعد بين المعلم والمتعلم على نحو يؤدي إلى تحرير المتعلمين من قيود المكان والزمان، وهو يعتمد على استخدام وسائل اتصال متعددة تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية

وغيرها من وسائل تكنولوجيا متقدمة مثل الحواسيب والبريد الإلكتروني والأنترنت، وذلك للربط بين المتعلم والمعلم ونقل المادة التعليمية.

ثم إن التعليم عن بعد يختص بوجود مؤسسة تعليمية تشرف عليه خاصة في ما يتعلق بالتخطيط للبرامج وتصميم المواد التعليمية وتصميم عمليات التقويم والمتابعة. ونشير إلى وجود اتصال ثنائي الاتجاه بين المؤسسة التعليمية والمتعلم لمساعدته على الاستفادة من البرامج وتسهيل عملية الوصول إلى التعليم عن بعد بيسر وسهولة والتعامل مع مشكلات التقنية. ويتسم التعليم عن بعد أيضا بالخصوصية في عملية التعليم والتعلم إذ يعتمد على الارتباط بحاجات المتعلم ودوافعه مما يتناسب مع قدراته وميوله. ذلك إلى جانب إتاحة الحرية للمتعلم في اختيار الوقت المناسب له في التعلم واختيار خطته الدراسية المناسبة لظروفه. وهذا النوع من التعليم يتيح فرصا مناسبة للتدريب والتعليم بشكل أكثر مرونة.

ويتطلب التعليم عن بعد توافر عدد من المتطلبات تتلخص في توفير الأجهزة اللازمة للتعلم والتدريب، وشبكات تقنية جيدة، ومكتبة إلكترونية وقاعات افتراضية، وإطارات بشرية مدربة على استخدام التقنيات والبرمجيات التعليمية منها المعلم الإلكتروني، والمصمم التعليمي، وفني الشبكات، ومتعلم قادر على التعلم الذاتي. (السمحان، 2021)، وأضاف عبد القادر (2020) متطلبات أخرى للتعليم عن بعد منها: متطلبات تتعلق بالنظام وإدارة التعليم عن بعد وتتمثل في إعداد بنية تحتية إلكترونية تسمح بالتعلم عن بعد، وإعداد المحتوى التعليمي للمواد المختلفة، وإعداد إدارة للتعلم الإلكتروني على مستوى الجامعة (بلاك بورد)، وكذلك إعداد أساليب تقييم مناسبة للتعليم عن بعد، واستخدام اختبارات تسمح اعتماد المتعلم على نفسه وتدعوه إلى التفكير وعرض وجهة نظره وإعمال الفكر. أما ما يتعلق بالأساتذة والمتعلمين فإن الأمر يتطلب تدريبهم على المهارات التقنية اللازمة للتعليم عن بعد، وتكوين اتجاه إيجابي للمتعلمين نحو التعليم عن بعد، وفي ما يتعلق بالتطبيقات التربوية يجب توظيف نظريات التعلم في التعليم عن بعد، واختيار استراتيجيات مناسبة للتعليم عن بعد.

يعد التعليم عن بعد من التجارب الجديدة في المجتمع العربي ولا يزال بحاجة إلى التطوير الكثير، من أجل أن تصل المعرفة إلى الجميع، فهو يعاني في بعض الدول العربية من ضعف الاهتمام الرسمي خلال عدم اعتراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي به، ويفتقد معايير واضحة لتحديد كفاءة هذا النوع من التعليم، وكذلك هو تعليم لا يوفر فرصا وظيفية للخريجين، ولا توجد رؤية واضحة لهذا النوع من التعليم، ثم هو يعاني من ضعف البنية التحتية، وكلفة التطوير، ومحدودية المحتوى الإلكتروني الملائم، وغياب التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، والعامل الاقتصادي، والتحدي التقني (إبراهيم والراوي، 2020).

وأضاف عبد القادر (2020) جملة من الإشكاليات للتعليم والتدريب عن بعد، منها ما هو في مستوى النظام وإدارة التعلم الإلكتروني مثل عدم توافر الأجهزة المناسبة للتعلم لدى المتعلمين، وعدم وجود إدارة ونظام للتعلم الإلكتروني في قطاعات التعليم، وعدم تنظيم العملية التعليمية بشكل افتراضي يتسق مع التعليم عن بعد، وعدم إعداد المناهج الإلكترونية المناسبة للتعليم عن بعد، بالإضافة إلى ضعف شبكة الإنترنت. وقد ذكر عدد من الإشكاليات في مستوى الأساتذة والمتعلمين منها عدم تمكن جميع المتعلمين من مهارات التعليم عن بعد، وعدم إيلاء المتعلمين اهتماما كبيرا للتعليم عن بعد، لذا لم يستفيد المتعلمون من البرامج المقدمة عن بعد، فحضورهم بالاسم فقط ولا يستطيع الأساتذة التأكد من وجودهم ومتابعتهم باستمرار.

ثم إن هذا التعليم مكلف ماديا، ويستهلك نسبة عالية من النفقات العامة، ففي الأردن يعاني المتعلمون من تأخر وصول المواد التعليمية لهم إذا كان تعليمهم عن بعد، وقلة الوقت للحصة الدراسية، وصعوبة إجراءات التسجيل أحيانا، وتدني جودة التعليم، وافتقار هذا النوع من التعليم للتغذية الراجعة، وعدم تفاعل المدرب مع المتدربين، وعدم التفاعل بين المتدربين أنفسهم (Biney & Warlanyo, 2015).

أما الإشكاليات في مستوى أعضاء هيئة التدريس، فتتلخص في عدم اقتناع البعض منهم بفكرة التعليم عن بعد، وعدم رغبة البعض في استخدامه، ونقص الخبرة لدى بعضهم في التعامل مع التكنولوجيا وعدم امتلاك مهارات التعلم الإلكتروني.

أما في مستوى التقييم والتقويم للمتعلمين، فذلك صعب لأن أغلب المتعلمين يلجؤون إلى البحث عن الإجابات من خلال شبكة الإنترنت، ونسخ المتعلمين الإجابات نفسها، وعدم تحقق الهدف من التعليم. وفي مستوى التطبيقات التربوية، هناك ضعف في تطبيق النظريات والاستراتيجيات التربوية ومهارات التدريس عن بعد.

ومن الصعوبات التي تواجه التعليم عن بعد، في بعض جامعات الدول العربية، ومنه الأردن في ما جاء عند (الحمد والسامرائي، 2020) ضعف التواصل البصري بين المدرب والمتدربين، وضعف كفاءة الإنترنت، وعدم وجود قنوات لتواصل المتدربين بالمدرب، وعدم جاهزية القاعات الافتراضية للتعليم عن بعد، وضعف تأقلم المتدربين مع التدريب عن بعد، وضعف المهارات التقنية لدى المتدربين ولدى المدرب، وضعف الدعم الفني من الإطارات الفنيين بالجامعة. ثم إن التجربة تعتبر حديثة بالنسبة للجامعات الأردنية وهو ما شكل صعوبة في التعامل مع هذا التعليم وأعضاء هيئة التدريس غير مدربين للتعامل مع هذا النوع من التعليم. ودعت الدراسة إلى ضرورة اعتماد هذا النوع من التعليم في الجامعات الأردنية، مع توفير أساليب للتقييم والتقويم مناسبة للتعليم عن بعد، والعمل على التحديث والتطوير المستمر لضمان كفاءة التعليم عن بعد في الجامعات الأردنية.

وكثيرا ما يعاني التعليم عن بعد من ضعف المخصصات المالية له وشح الدعم المالي الحكومي أو الخاص وكذلك الأزمات الاقتصادية التي تمر بها الدول العربية، وهناك أيضا معوقات إدارية تتمثل في أن جودة التعليم عن بعد لا ترقى إلى مستوى التعليم التقليدي، أما المعوقات التعليمية فتتمثل في أن الجامعة لا توفر أنترنت للأساتذة في أروقة الجامعة لاستخدام التعليم عن بعد، وأن الجامعات العربية لا تستطيع مجاراة التقديم التقني السريع في مجال التعليم، وأن كثيرا من أساتذة الجامعات لا يملكون بريدا إلكترونيا في موقع الجامعة أو لا يستخدمونه، وأن الإدارة الجامعية تهيمن عليها فكرة التعليم التقليدي وتفضل التعليم التقليدي على التعليم عن بعد. (إبراهيم، 2020). وأشارت دراسة القضاة (2013) إلى أن التعليم الإلكتروني في الدول العربية يعاني من عدد

من المشكلات منها تحديات مالية، وتحديات تقنية وتحديات مهنية وتحديات التقويم وتصميم المحتوى للتعليم عن بعد.

وتوصلت دراسة إبراهيم والراوي (2020) إلى أن ما نسبته 81% من أفراد عينة الدراسة المتمثلة في أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، لم يلتحقوا بدورات تدريبية في التعليم عن بعد رغم توافرها لهم وهو ما يجعلهم غير مستعدين لممارسة التعليم عن بعد، وهذه الجامعات غير مهيئة لممارسة الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار، ويواجه أساتذة الجامعات استهلاك الكثير من الوقت في التعليم عن بعد من حيث أن الأمر يتطلب وقتاً للإعداد والتسجيل والنشر في دروس غير متزامنة، ثم الدخول مرة أخرى في فصول متزامنة مع المتعلمين، وكل ذلك يتم في ظروف بنى تحتية ضعيفة لشبكات الإنترنت. وذلك ما يجعل الأساتذة يفضلون التعليم التقليدي على التعليم عن بعد.

وقد أوصت دراسة إبراهيم (2020) بتكثيف التدريب على استخدام الحاسوب والبرمجيات، وزيادة الدورات لأساتذة الجامعات ليكونوا قادرين على استخدام منصات التعليم عن بعد الخاصة بالجامعة، واستثمار وجود المتخصصين في الحاسوب والتقنية لتقديم مثل هذه الدورات، ومساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم التقنية وتيسير عملية التعلم عن بعد. وأيضاً أوصت الدراسة بضرورة زيادة المخصصات المالية للجامعات ودعم الجهات الخاصة والحكومية للجامعات لتكون قادرة على توظيف التعليم عن بعد، وعلى الجامعات أن تشجع أساتذتها وطلابها على استخدام التعليم عن بعد والاستفادة من نقاط القوة المتوافرة فيه.

لقد اتجهت المجتمعات في ظل التقدم التكنولوجي إلى استثمار هذه التقنية وتوظيفها في عملية التعليم وتبني صيغ حديثة لبرامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة، ومن هذه الصيغ التعليم عن بعد والتعليم الافتراضي والتعليم الإلكتروني، وهي وان اختلفت المسميات تعتمد جميعاً على فلسفة واحدة وهي توفير التعليم للجميع، وتكافؤ الفرص، والقضاء على كل ما من شأنه إعاقة المتعلم عن الوصول إلى التعلم.

ومن المفترض أن تقوي الجامعات في الدول العربية مساعيها إلى التحسين وتطوير هذا النوع من التعليم، فهو نموذج المستقبل في ظل الثورة الصناعية الرابعة والتي تعتمد على التكنولوجيا في شتى المجالات.

## 2. برامج محو الأمية:

بدأ الاهتمام بمحو الأمية في غالب الدول بدافع سياسي كما حصل في البرازيل وقيام حركة باولو فريري إيماناً منه بأن الأمي لا يعرف حقوقه وواجباته، ولا يستطيع مقاومة المستعمر وسيظل خاضعاً له. فجاءت فكرة تحرير الأميين من الأمية بغية تحرير الإنسان البرازيلي من وطأة المستعمر.

وتجلت مسألة تعليم الكبار بشكل أوضح في عام 1946 عندما بدأت جهود منظمة اليونسكو لمحو الأمية في العالم، من أجل تعليم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة مدى الحياة وتحسينها باعتبارها جزءاً من الحق في التعليم ذلك أن محو الأمية يسهم في تحسين سبل الحياة للأفراد وتحقيق التنمية المستدامة إذ أن هذا التعليم يتيح المشاركة في سوق العمل وتحسين الأحوال الصحية والتغذوية للأطفال والأسر والحد من الفقر. وأفادت اليونسكو أن محو الأمية يتجاوز المفهوم التقليدي باعتباره مجموعة من مهارات القراءة والكتابة والحساب، فأصبح الآن يعرف بأنه القدرة على تحديد الأمور وفهمها وتفسيرها، والقدرة على الإبداع والتواصل، وذلك في عالم يزداد فيه الطابع الرقمي وثراء المعلومات وسرعة التغير (ar.unesco.org).

ويعد محو الأمية مجالاً من مجالات تعليم الكبار، فهو عملية اجتماعية تمنح الفرد المتحرر من الأمية احتراماً ووضعاً جديداً باعتبار أن الأمية تعيق التنمية، وهي مؤشر لتخلف المجتمعات. (سوامية، 2020)، وغالباً ما ينظر إلى الأمي على أنه طاقة لا يستفاد منها لعدم قدرته على الإنتاج بما يتناسب مع ما وهبه الله من قدرات عقلية إذا ما استثمرت تدفع بعجلة النمو في المجتمع. إن مشكلة الأمية لم تعد إشكالية تربوية، بقدر ما هي إشكالية اقتصادية وسياسية يتوجب التصدي لها بكل الوسائل.

ومن هذا المنطلق جاءت ضرورة الاهتمام بهذا المجال مدخلا لتحقيق التنمية، فكلما تصاعدت أعداد الأميين في مجتمع تبعتها تأخر تنموي واضح في ذلك المجتمع، إذ تأتي أعداد الأميين أحد مؤشرات قياس التنمية لأي دولة. وتأتي التقارير السنوية للمنظمات العالمية لتحديد أعداد الأميين في العالم وقد أعطت نتائج تستوجب بذل المزيد من الجهود لمحاربة داء الأمية، ففي عام 1957 أشارت منظمة اليونسكو إلى أن عدد الأميين حول العالم حوالي 700 مليون أمة من الكبار، وهم يمثلون حوالي 44% من جملة سكان العالم في سن 15 فأكثر. ويوجد الجزء الأكبر من أميي العالم إلى حد كبير في أجزاء من آسيا وإفريقيا.

أما في عام 2021 فقد أفادت اليونسكو أن عدد الأميين في العالم 750 مليون على الأقل من الشباب والكبار يعجزون عن القراءة والكتابة، في حين أن 250 مليون طفل يفشلون في اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسية، والسبب في تزايد عدد الأميين خلال الفترة الأخيرة هو ما اجتاحت العالم من أزمة لم يسبق لها مثيل خلال ظهور كوفيد 19 والذي عرقل الكثير من جهود التعليم في العالم وأدى إلى حرمان الشباب والأطفال من استكمال دراستهم مما فاقم من انتشار الأمية خلال هذه الفترة (ar.unesco.org).

وبقراءة تحليلية للجهود المبذولة في الدول العربية، لمحاربة الأمية والقضاء عليها، وإسهام الجامعات في ذلك باعتبار أنها مؤسسة مناط بها خدمة المجتمع والتعليم المستمر، اتضح أن الأدوار تختلف من دولة إلى أخرى، وذلك ما يعني عدم وجود تنسيق للجهود والخطط المرسومة بين الدول العربية.

ففي الجزائر كانت هناك تجربة رائدة في مكافحة الأمية، فهي تعتبر من بين الدول التي ارتفعت فيها نسبة الأميين في حقبة ما، نظير ما عانت منه البلاد خلال فترة الاستعمار وغياب الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي، ويعرف الأمي في الجزائر بأنه « الشخص الذي لا يحسن القراءة والكتابة بأي لغة كانت ويعد أميا كل من تجاوز عمره سن القبول بالمدارس الابتدائية ولم يلتحق بها» (حياة، 2021، 34).

بذلت الجزائر جهودا جبارة للقضاء على الأمية، فقد خطت في ذلك خطوات، وبدأت تلك الجهود بعد استقلال الجزائر حين كانت تشكو من انتشار الأمية بسبة %80 عام 1962 فكان عدد سكان الجزائر آنذاك 9 ملايين نسمة، من بينهم 5.600.000 أمة. وقد نشأت هذه الأعداد الكبيرة من الأميين نتيجة سياسة التجهيل التي نهجها المستعمر خلال فترة الاستعمار. وبعد عملية التحرير واجه قطاع التربية مشاكل كبيرة نظرا إلى هجرة كثير من المعلمين، فأعلنت الجزائر عن حملة وطنية لمكافحة الأمية شارك فيها عدد من المعلمين والموظفين من مختلف القطاعات وأطلق عليها شعار «الحرب على الجهل- أتحرق». إلا أن هذه الحملة لم تدم أكثر من ستة أشهر وحققت نتائج جيدة رغم أنها لم تعتمد على خطة شاملة مبنية على طرائق ومناهج علمية مخططة، بعد ذلك سعت الجزائر إلى إنشاء جهة إدارية تنظم جهود محو الأمية فتم إنشاء المركز الوطني لمحو الأمية، وهكذا انتقلت هذه المهمة من الحزب السياسي المعتمد على التطوع إلى الجهد الحكومي. وكانت جهود محو الأمية ليست قائمة على الأمية الأبجدية فحسب، بل تجاوزت ذلك لمحو الأمية الوظيفية فكانت البرامج مرتبطة بالنشاط المهني ومحيط المعلمين، وكان الهدف زيادة الكفاءة المهنية للعاملين.

مع تطور جهود الجزائر في محو الأمية أصبح هناك جهات حكومية ورسمية تشرف على البرامج ومشاريع محو الأمية، ومنها الديوان الوطني لمحو الأمية، والذي أنشئ عام 1964، والجمعية الوطنية (افراً) لمحو الأمية وتأسست عام 1990. وزادت أعداد الملتحقين بمراكز محو الأمية بشكل كبير، وأوضحت دراسة فضلون (2016) أنه من أبرز الدوافع التي دفعت المتعلمين إلى الالتحاق بمراكز محو الأمية الأبجدية في الجزائر تشجيع الأسرة والمحيطين لأولئك الأميين، وقد أبدى المتعلمون أن لديهم رغبة في تعلم القراءة والكتابة من أجل قراءة القرآن، وقراءة الصحف لمتابعة الأخبار، وقراءة لافتات الطرق، والوصفات العلاجية، ومتابعة الأبناء في دراستهم، وكل ما يساعدهم في حياتهم اليومية ويصرهم ويسهل عليهم مشاق الحياة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تثبيت معلمي الكبار، لأن تغيير المعلم يؤثر بشكل سلبي في المتعلمين نفسياً، ويبدد جهود إعداد المعلمين، وأوصت

بضرورة العمل على مكافحة الأمية بكافة صورها وعدم حصرها في الأمية الأبجدية، والإعداد لمرحلة ما بعد الأمية.

وفي ضوء تلك الجهود بدأت تتناقص أعداد الأميين في الجزائر بشكل ملحوظ حتى بلغت عام 1977 نسبة 58.10 %، وفي عام 1987 بلغت نسبتهم 43.62%، وفي عام 1998 بلغت نسبتهم 31.90%، وفي عام 2008 بلغت نسبتهم 22.1% (حياة، 2021). وفي عام 2019 حصلت الجزائر على جائزة اليونسكو لعام 2019 مقابل استراتيجية الجزائر الوطنية المتعددة اللغات لمحو الأمية والتي وضعها المكتب الوطني لمحو الأمية وتعليم البالغين التابع لوزارة التربية الوطنية في الجزائر. وقد بدأ تنفيذ هذه الاستراتيجية في عام 2016، وذلك بعد اعتماد اللغة الأمازيغية لغة رسمية وطنية إلى جانب اللغة العربية. وتشمل هذه الاستراتيجية دورة لمدة 18 شهرا لمحو الأمية للبالغين باللغة العربية والأمازيغية وتهدف إلى تسليط الضوء على أهمية البدء بالتعلم بلغة الأم للتمكن من اكتساب المزيد من اللغات والتعلم مدى الحياة. وقد صمم البرنامج ليأخذ في الاعتبار الأوضاع الخاصة للمتعلمين وبيئاتهم المباشرة إذ يتاح للناجحين متابعة تعليمهم عن بعد والحصول على تدريب مهني في إحدى المؤسسات المتخصصة والقيام بأنشطة مدرة للدخل (ar.unesco.org).

رغم نجاح تلك التجربة لمحو الأمية في الجزائر، نجد أن الجهود المبذولة من مؤسسات غير الجامعات، فقد اختفى دور الجامعات في تلك التجربة الرائدة، وهو ما يعني أن الجامعات في الجزائر ليس لها جهود رئيسية في مكافحة الأمية الأبجدية، وهذا لا يعني أن الجامعات الجزائرية لا تقدم برامج للتعليم المستمر، بل كان لها مشاركة في خدمة المجتمع بشكل غير مباشر من خلال العمل على ترسيخ الهوية العربية والاهتمام باللغة العربية باعتبارها لغة الأم التي يجب أن تسود البلاد بعد انتهاء الاستعمار الفرنسي القديم والذي ما زالت آثاره اللغوية باقية في الجزائر. وقد واجهت اللغة العربية حملة شرسة نتيجة الاتصال بالأجنبي والتأثر الإعلامي، لكنها عملت على تعريب المقررات الدراسية، وتشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية لغة وطنية للبلاد.

وأيضاً تعمل الجامعات الجزائرية على ترقية الموارد البشرية في مجال البحث العلمي ومجال التكنولوجيا، إلا أن برامجها لم تكن منفتحة على المجتمع، فقد كانت جهودها متمركزة على طلابها ومنتسبيها داخل الجامعة (شابي، 2020). وأشارت دراسة سعاد (2019) إلى أن الجامعات في الجزائر تعاني من تزايد أعداد الطلبة بشكل يشغلها عن تأدية دورها في خدمة المجتمع، وتعاني من قلة أعداد هيئة التدريس، وضعف الإنفاق على البحث العلمي فيها مقارنة بالدول المتقدمة، وبالمثل يعاني البحث العلمي من قصور في تلبية الاحتياجات المحلية والوطنية. وأغلب البحوث التي تمت في الجامعة هي من أجل الترقيات العلمية وليست من أجل حل مشكلات المجتمع.

أما في مصر فقد حصلت الحكومة المصرية على جائزة اليونسكو في عام 2021 لتنفيذها مشروعا مبتكرا لدعم محو الأمية في أثناء كوفيد 19 وتمثل المشروع في برنامج «تنظيم فصول محو الأمية عبر الإنترنت للمناطق الريفية في مصر» التابع لجامعة عين شمس التي تأسست عام 1950، وهي ثالث أقدم جامعة مصرية، تعنى بخدمة المجتمع وتقديم خدمات التنمية المجتمعية للقرى والمجتمعات القابعة بين براثن الفقر والتهميش والعوز، ويضطلع المشروع بالتدريب على مهارات القراءة والكتابة من خلال تسخير التكنولوجيا الرقمية لتمكين المتعلمين في المناطق الريفية في مصر من تلك المهارات، وهو جزء من المشروع القومي لمحو الأمية ويقدم خدمات تعليمية واقتصادية واجتماعية قائمة على تدابير تحفيزية وبرامج تدريبية لتشجيع طلاب الجامعات على الانضمام إلى المشروع باعتبارهم معلمين لمهارات القراءة والكتابة (ar.unesco.org).

وعند مقارنة التجربتين الجزائرية والمصرية ورغم نجاحهما في كثير من المستويات نلاحظ التفاوت في جهود كل منهما. ففي الجزائر غابت الجامعة عن حركة محو الأمية وقد تبنها الديوان الوطني لمحو الأمية، والجمعية الوطنية لمحو الأمية «اقرأ»، بينما في مصر كانت جامعة عين شمس حاضرة وفي مقدمة المؤسسات التي واجهت محو الأمية في البلد، فكانت جهودها تمتد حتى الأرياف لتصل إلى الجميع.

ومما يؤخذ على الجامعات العربية في مجال محو الأمية أنها مازالت تركز على حصر الأمية في إطار الأبجدية والقراءة، في الوقت الذي يواجه فيه العالم تطورات معرفية وتقنية بشكل مستمر لا بد من مسايرتها. فالدول المتقدمة تسعى إلى مواجهة أنواع مختلفة من الأمية، منها على سبيل المثال محو الأمية المعلوماتية، فتهتم هذه الدول بمكافحة هذا النوع من الأمية وتسعى إلى إكساب أفراد مجتمعاتها مهارات متقدمة في التقنية.

ويذكر فراي وفيشر وجونزاليز (2015) أن العاملين في مجال التقييم التعليمي يقررون أن القدرة على الوصول إلى المعلومات وتحليلها وإنتاجها من أجل مجتمع رقمي تعد من المهارات الأساسية خلال القرن الحادي والعشرين. وهذا التقييم القومي لمدى التقدم التعليمي (NAEP) الذي يطلق عليه بشكل غير رسمي «البطاقة القومية للتقارير» يقوم على وضع اختبار لمحو الأمية التكنولوجية، وهو مبرمج للتطبيق اعتباراً من 2021. وهناك مسودة لإطار العمل بهذا التقييم الذي سيمثل الأساس لما تم اختباره، وهو يحدد ثلاث فئات في ما يتعلق بالأساليب التي تستخدم بشكل عرضي، أي بعضها مع بعض في الوقت نفسه، ويجب أن يكون الشخص المتعلم تكنولوجيا قادراً على تطبيقها وإعطاء أمثلة على كل منها. ومن هذه الأساليب: تحديد المبادئ والتطبيقات ويتمثل في أن يكون المتعلم على وعي بالوسائل الرقمية المختلفة وملاءمتها للمهام المختلفة، وكيفية ابتكار التكنولوجيا، ومنها استخدام العمليات لحل المشكلات وتحقيق الأهداف ويتمثل في استخدام الوسائل ونظم التكنولوجيا على نطاق واسع في المهام للحياة اليومية ومهام العمل، واستخدامها بشكل ابتكاري لتحقيق الأهداف وحل المشكلات، ومنها أيضاً التواصل والتعاون لضمان المشاركة في مناقشة القضايا المتعلقة بالمجتمع المحلي والقضايا العالمية، وإيصال المعلومات إلى جمهور ينتمي إلى ثقافات متعددة.

وقد ظهر مفهوم اقتصادي تحت مسمى محو الأمية المالية، ويعني: «القدرة على استخدام المعرفة والمهارات لإدارة الموارد المالية للأفراد بفعالية بهدف ضمان أمنهم المالي مدى الحياة» (هاستننز في محمد، 2021، 268)، ويشتمل مفهوم محو الأمية المالية على

أربعة جوانب هي المعرفة بالمفاهيم المالية، والقدرة على إدارة الشؤون المالية الشخصية، والمهارة في اتخاذ القرارات المالية، والثقة في التخطيط المالي في المستقبل» (ريموند في محمد، 2021، 268). وكان من مبررات الاهتمام بمجال محو الأمية المالية زيادة المسؤولية الفردية والتغييرات في نمط الحياة، ويعتبر محو الأمية المالية من المجالات التي تساعد الأفراد على إدارة ميزانيتهم لضمان حياة كريمة لهم لا سيما في ظل انتشار الفقر وتدني المستوى المعيشي الذي تعانيه في الغالب بعض الدول العربية.

وهناك الكثير من أنواع الأمية، منها الأمية الدينية والثقافية والصحية والدوائية وغيرها، والتي من المفترض أن تتحول الجامعات العربية لمواجهتها ووضع خطط استراتيجية لذلك بالتعاون مع مؤسسات حكومية وخاصة كلاً في مجاله، وذلك باستخدام أحدث الصيغ والبرامج لمواجهتها والبعد عن الصيغ التقليدية.

### 3. برامج التنمية المهنية:

تعتبر التنمية المهنية مدخلا لتحسين الأداء، فمن خلالها يتم إطلاع العاملين على التطورات في مجال عملهم وصل خبراتهم، وتعتبر التنمية المهنية مدخلا لإعداد القوى البشرية والتي من خلالها يتم تحقق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي تحقيق الأهداف التنموية المخطط لها. وتعرف التنمية المهنية بأنها «الجهود المقصودة التي تقوم بها المؤسسات التعليمية لتنمية العاملين مهنيًا بما يمكنهم من تحقيق أهداف مؤسساتهم» (أحمد، 2007)، وتعرف أيضا بأنها: «مجموعة من الأساليب والأنشطة والسلوكيات والعمليات التي تقدم للأفراد من أجل تنميتهم في جميع المجالات المعرفية والمهارية والتي تطور كفاياتهم المهنية لمواكبة تطورات العصر» (Speack & Knipe, 2004)، وتعرف أيضا بأنها «مجموعة من الأساليب التي تهدف إلى تصميم وتنفيذ لمجموعة من الممارسات والسياسات المتعلقة بتدريب الموارد البشرية المتجانسة داخليا بالطريقة التي من خلالها يتحقق رأس مال بشري يساهم في تحقيق أهداف المنظمة الاستراتيجية» (الشرعة والطراونة، 2011، 6).

بدأ الاهتمام بالتنمية المهنية بشكل عام في جامعة هارفارد الأمريكية عام 1947 باعتبار أن التحسن الجذري لأي مجال يتطلب إعادة تنمية القوى البشرية. (اعقيلان، 2019)، وتكتسب برامج التنمية المهنية أهميتها من مبدأ عملها على إضافة معارف جديدة، ووضع خطة لتعزيز نواحي القوة وإصلاح نواحي الضعف وتطويرها، وإكساب العاملين قدرة على مواجهة تحديات العمل، ومواكبة كل جديد في المجال الوظيفي (رضا، 2011). وهي عملية تتطلب الاستمرارية لمسايرة التطورات فور حدوثها، كما تتطلب التخطيط الجيد لتحقيق الهدف من تلك البرامج وهو تطوير الأداء. لذلك ذكر اليازجن (2013) أنه من أجل الوصول إلى أداء فعال اهتم الباحثون بتحديد عناصر مكونات الأداء للعمل على الدعم وتنمية فاعلية الأداء الوظيفي للعاملين، وهذه العناصر تتمثل في كفايات الموظف، ومتطلبات الوظيفة، وبيئة التنظيم، ومحددات الأداء الوظيفي ومعاييرها. وإن تحديد هذه العناصر يساعد على بناء برامج النمو المهني بجودة عالية، وتتطلب البرامج تحليل تلك العناصر بدقة، وهو ما يعني أن برامج التنمية المهنية تحتاج متخصصين ومؤسسات ذات كفاءات مهنية عالية. ومن هذا المنطلق لا بد من قيام الجامعات بدور رئيسي في الإعداد وتنفيذ برامج النمو المهني، إذ أنها مطالبة بإعداد رأس المال البشري الذي يمثل أداة البناء والتقدم في مجتمعات العصر الحالي.

ويمكن أن تحدث برامج التنمية المهنية في صور مختلفة منها: التدريب أثناء الخدمة، والتدريب عن بعد، والدورات التنموية، وحلقات النقاش، وبحوث العمل، والتعلم الذاتي، ومجتمعات التعلم للعاملين أثناء الخدمة، حيث لا يمكن للعاملين بأي مجال الاعتماد على ما اكتسبوه مسبقاً من معارف ومهارات قبل الخدمة، نظراً إلى تجدد المعرفة والمهارة بشكل مستمر (المنشاوي، 2009). ويعرف مجتمع الممارسة بأنه «مجموعة من الأفراد الذين يتشاركون الأهداف والأنشطة والمعرفة في سياق ممارسة معينة» (Nistor, 201)

أما التدريب أثناء الخدمة فيعرفه الأحمد (2005، 26) بأنه «كل عملية تبدأ بتصنيف الحاجات التدريبية بناء على الأهداف المخطط لها، ثم تصميم البرامج التدريبية

لهذه الاحتياجات، وتنفيذ تلك البرامج وبالتالي تقويم عناصر التدريب لتطوير مخرجات التدريب في البرامج اللاحقة».

والتدريب عن بعد يقصد به «التدريب القائم على شبكة الحاسب الآلي، وفيه تقوم المنظمة بتصميم موقع خاص بها لمواد أو برامج معينة لها، ويتعلم المتدرب فيه عن طريق الحاسب الآلي، وفيه يتمكن من الحصول على التغذية الراجعة، ويهدف لجذب المتدربين الذين لا يستطيعون حضور البرنامج التدريبي لظروف مختلفة» (أبو النصر، 2017، 99).

والمقصود ببحوث العمل «مجموعة من المنهجيات البحثية التي يستهدف استخدامها تحقيق أداء معين أو تغيير ما، وفي نفس الوقت تحقيق فهم أفضل. وتهدف هذه البحوث لتحسين الممارسات المهنية. ومما يجعلها وسيلة من وسائل التطوير المهني الإعداد التشاركي فيها، فيقوم بإعدادها مجموعة من العاملين في نفس المؤسسة مما يؤدي لحوارات ونقاشات تعمل على التطوير المهني لهم، بالإضافة للنتائج البحثية التي سيتوصلون لها وتعمل على تحسين الممارسات القائمة» (عطيفه، 2006، 58).

ولو تأملنا هذه الصيغ لوجدنا أنها وإن اختلفت مفاهيمها ترنو إلى تحقيق هدف واحد وهو تطوير رأس المال البشري لتحقيق التنمية في كافة المجالات. وقد دعت دراسة الحربي (2018) إلى ضرورة التنوع في برامج النمو المهني. وأشارت دراسة حرب (2020)، إلى سعي جامعات الدول المتقدمة في عملية التنمية المهنية في إطار التعليم المستمر من خلال تقديم برامج التعليم المستمر بالصيغ المختلفة إلى مواجهة المشكلات التي تتعلق بالتنمية المهنية وإدارة المعرفة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية قامت جامعة فرجينيا بإنشاء معهد التعلم الموزع والتعلم عن بعد لمواجهة المشكلات المتعلقة بالتعلم الإلكتروني منسوبيها بالجامعة، واشترك في هذا المجتمع عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والطلاب الخريجون المؤهلون لشغل وظائف مختلفة. ويتم دعوة خبراء في هذا المجال في شكل زوار محاورين لتبادل الخبرات المهنية.

وفي جنوب إفريقيا قامت جامعة رولس بإنشاء مجتمع ممارسة يضم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومعلمين بالمدارس للعمل على تنميه مهاراتهم الفنية والتقنية. ويتم دعم هذا المجتمع من بعض الشركات مثل شركة ديل وشركة تيلكوم ومؤسسه شاتلوورث التي قدموا دعما لمجتمع الممارسة بتوفير خدمه الاتصال بالإنترنت وتقديم أجهزه الحاسب الآلي للمدارس. وتقدم جامعة بريتوريا جملة من برامج التنمية المهنية في مختلف المجالات، ففي مجال المياه تقدم الجامعة برامج النمو المهني للمتخصصين في الزراعة والبيئة والهندسة وتنظم حلقات نقاش لمناقشة القضايا المتعلقة بالمياه. وبالمثل تقدم برامج مهنية للمزارعين لمناقشة المشكلات المتعلقة بالثروة الزراعية والحيوانية. وفي استراليا نظرا إلى المساحة الجغرافية الكبيرة للدولة اتجهت الجامعات فيها إلى مواجهة العزلة الاجتماعية للجامعة والوصول إلى الجميع عبر شبكة الإنترنت بتقديم برامج النمو المهني عن طريق استخدام صيغة التدريب عن بعد.

وقد أشار أبو النصر (2017) إلى وجود تجارب ناجحة في الجامعات العربية في مجال التدريب عن بعد، ففي الإمارات تقدم جامعة حمدان بن محمد الذكية بدي برامج التعلم مدى الحياة، وتعتبر أول جامعة إلكترونية اعتمدها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الإمارات، وتقدم الجامعة برامج متنوعة في مجال الأعمال والجودة والرعاية الصحية والدراسات البيئية، وتتاح تلك البرامج لكل من يرغب في التطوير المهني بغض النظر عن الجنسية أو النوع. أما في المملكة العربية السعودية فيقدم معهد الإدارة العامة برامج التدريب عن بعد للتنمية المهنية للعاملين في المؤسسات الحكومية بالمملكة في شتى المجالات، ويتم تقديم البرامج بشكل متزامن أو غير متزامن.

وفي الأردن أشارت دراسة اعقيلان (2019) إلى أن البرامج المهنية المقدمة للمعلمين تتبناها وزارة التعليم الأردنية ممثلة في إدارة البحث والتطوير بالوزارة، بالتعاون مع قطاعات تربوية أخرى. وتعتبر الجامعات أحد تلك القطاعات، وذلك ما أكسب التدريب والتأهيل جودة وتميزا، فقد جاءت برامج النمو المهني منسجمة مع السياسات التربوية

بدرجة عالية، وتم تحديد أهداف البرامج بشكل جيد على نحو جعلها قابلة للقياس، وقد هدفت البرامج إلى تعزيز دافعية الأداء لدى الملتحقين بها.

فبرامج النمو المهني تعتبر مطلبا ملحا في ظل المستجدات الملحة، وهذا ما يفرض ضرورة تجديد المهارات والمعارف بشكل دوري ومستمر، وينظر إلى الجامعة على أنها أهم المؤسسات التي يجب أن تسهم في عملية النمو المهني للمهنيين بمختلف الجهات، وذلك لما تملكه من إمكانيات وموارد بشرية تؤهلها لنشر المعرفة ومشاركتها مع الآخرين بما يدعم النمو في المجالات المختلفة.

ورغم ما تم ذكره من النماذج الناجحة لبعض التجارب العربية في برامج النمو المهني والتي كان للجامعات حضور فيها، نجد كثيرا من الدراسات التي أشارت إلى ضعف برامج النمو المهني المقدمة من الجامعات في بعض الدول العربية، ضعفا يحتم عليها إعادة النظر في سياستها وأهدافها تجاه برامج النمو المهني. وأيضا أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود أزمة في برامج النمو المهني إذ لم تكن الجامعات حاضرة في المشهد، لا بتقديم تلك البرامج ولا التخطيط لها أو تصميمها، وقد يكون ذلك أحد أسباب الضعف الذي أحاط بها.

ففي مصر الكثير من الجهود المبذولة من أجل التنمية المهنية في القطاعات المختلفة، في قطاع التعليم على سبيل المثال تم انشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين بالقرار الجمهوري رقم 129 لسنة 2008، بعد صدور القانون 155 لسنة 2007 والخاص بتعديل أحكام قانون التعليم الذي نص على إنشاء هيئة عامة تسمى الأكاديمية المهنية للمعلمين تكون لها شخصية اعتبارية عامة، وتتبع وزير التعليم ويكون مقرها القاهرة ولها فروع في جميع أنحاء الجمهورية. وتهدف الهيئة إلى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة (ميخائيل، 2020). وفي ظل غياب الجامعات عن المشاركة في تلك البرامج فإن أشارت الدراسة إلى ما تواجهه برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر من قصور في بعض الجوانب من أهمها غياب قياس أثر التدريب، وتقليدية البرامج المقدمة في الهيئة. وبالمثل أشارت دراسة حرب (2020) إلى أن الجامعات في مصر تعاني من ضعف قنوات الاتصال بينها وبين المؤسسات المختلفة.

وفي اليمن أشارت دراسة بشر (2020) إلى أن العاملين في البنوك اليمنية لا يحصلون على تنمية مهنية كافية وذلك ما جعلها تعاني من ضعف أداء العاملين فيها بشكل منعها من الظهور ضمن المصارف العربية المتميزة وفقا لتصنيف اتحاد المصارف العربية، ولم تظهر ضمن 1000 بنك عالمي وفقا لمعايير رأس المال البشري، وأشارت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية لموظفي البنوك وتنويع قنوات البرامج المقدمة لهم. ولم تشر الدراسة إلى أي تعاون للجامعة في هذا المجال.

وجاء في نتائج بعض الدراسات حجم ما تعانيه برامج النمو المهني في الدول العربية بصيغها المختلفة، فقد أشارت دراسة حسن وعبد الغني (2014) إلى أن التدريب المهني عن بعد في الجامعات الليبية يواجه جملة من التحديات منها عدم توافر الإطارات البشرية المدربة لمثل هذا النوع من التدريب، وضعف مهارات المتدربين على استخدام التكنولوجيا. وتوصلت دراسة العيسى والعمران (2021) إلى وجود تحديات إدارية ومالية وفنية تعيق نجاح التدريب عن بعد للمهنيين في جامعة الملك سعود بالرياض، وأوصت الدراسة بإيجاد وحدة للتدريب عن بعد وتخصيص ميزانية لها. وتوصلت دراسة لندة (2020) ودراسة الخطيب (2015) إلى أن برامج التدريب أثناء الخدمة في الدول العربية غالبا ما تركز على المعارف النظرية، أكثر من تركيزها على المهارات.

وأشارت دراسة كل من (الشهراني، 2011) و(الحري، 2011) و(Kim, etal, 2014) و(Gage, Grasley, Macsuga, 2018) إلى عدد من مشكلات برامج التنمية المهنية بالدول العربية، منها عدم توافرها مع متطلبات التطور في المهن، ومنها أنها لا تتفق مع التطور التقني، ولا تراعي الاحتياجات المهنية، وهي تركز على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي، ولا ترتبط بالمهام الوظيفية للموظف، ويتم تنفيذها دون تحديد قبلي للاحتياجات التدريبية.

وتواجه برامج التنمية المهنية للمعلمين كثيرا من التحديات منها، كثرة أعداد المعلمين مع النمو المتزايد في تلك الأعداد بشكل يجعل البرامج غير قادرة على استيعابهم. وأيضاً نشير إلى تحديات أخرى تتمثل في عدم مواكبة برامج التنمية المهنية لاحتياجات المعلمين.

فهي تعاني من النمطية، وقت تقديم هذه البرامج يتعارض مع أوقات العمل للمعلمين وذلك ما يسبب عزوف المعلمين عنها.

ودعت دراسة لندة (2020) ودراسة الخطيب (2015) إلى ضرورة تطوير برامج النمو المهني وفق الاتجاهات المعاصرة. ودعت دراسة الحربي (2018) إلى ضرورة التنوع في برامج النمو المهني، وتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة، والعمل على تصميمها بشكل أفضل، وتحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة دقيقة لتحقيق أهدافها بشكل جيد.

تعتبر برامج التنمية المهنية وتطوير قدرات العاملين من المداخل المهمة إلى نمو الاقتصاد في المستوى المحلي والعالمي، لأجل ذلك أخذت الدول بتعظيم جهودها لابتكار أفضل الصيغ لتقديم برامج التنمية المهنية بما يوفر الوقت والجهد على العاملين ويوفر الكلفة على الجامعات، وبصيغ تضمن التحاق العاملين بها وتلغي الحواجز الجغرافية التي قد تعيق ذلك.

ففي الدول المتقدمة اتجهت الجامعات إلى تقديم هذا النوع من التدريب والتأهيل بصيغ تستثمر التكنولوجيا، وحققت فيها نجاحات تزر بها العديد من الدراسات الأجنبية والعربية وتصدرت المؤتمرات والندوات لاستعراضها وإطلاع الدول عليها، في الوقت الذي لاتزال فيه جامعات الدول العربية تواجه الكثير من التحديات والإشكاليات في تقديم برامج التنمية المهنية بالشكل التقليدي. وهذا ما يتطلب من الجامعات إعادة النظر في آلياتها المتبعة، والعمل على تطويرها بما يتفق مع الاتجاهات المعاصرة ويتناسب مع الثورة المعرفية والتقنية.

#### 4. برامج تمكين المرأة:

ازداد الاهتمام العالمي بالمرأة خلال العقدین الأخيرين بسبب تغير مفاهيم التنمية، والانتباه إلى ضرورة التأكيد المستمر على البعد الاجتماعي في عمليات التنمية، وأصبح هناك تركيز على تنمية المرأة من خلال خطط منظمة، حيث أصبح تقدم المجتمعات يقاس بعدد من المؤشرات يأتي منها درجة مشاركة المرأة في التنمية.

المشاركة والتمكين وجهان لعملة واحدة، حيث أن مفهوم التمكين يشير إلى كل ما من شأنه أن يطور مشاركة المرأة وينمي من قدرتها ووعيها ومعرفتها، ومن ثم يحقق ذاتها على مختلف الأصعدة ويتيح لديها كافة القدرات والإمكانات التي تجعلها قادرة على السيطرة على ظروفها ووضعها والإسهام في بناء المجتمع. وتشير النظرية الاقتصادية إلى وجود علاقة سببية بين تمكين المرأة والتنمية، من ذلك ارتبط مفهوم تمكين المرأة بنجاح كثير من المشروعات التنموية. (جاد الله، 2021) لذلك أصبح تمكين المرأة أمراً سياسياً لا بد منه لتتال المرأة حقوقها المشروعة في المشاركة في دفع عجلة التنمية، بحصولها على حقوقها في إطار المساواة والعدل.

نشأت فكرة تمكين المرأة في أوروبا بعد ظهور الثورة الصناعية وما بني عليها من النظام الرأسمالي ومبادئ الحرية الفردية والتنافس المادي، وبالمثل كان للحروب الأوروبية دور مهم في تمكين المرأة بعد أن حصدت الحروب أعداداً كبيرة من الرجال، وهو ما أظهر دور المرأة الاقتصادي والاستقلالي في تحمل مسؤولية الأسرة، إذ دفع ذلك بالمرأة إلى ميدان الإنتاج، والعمل وأصبح خروجها للعمل ضرورة اقتصادية فرضت على كثير من الأسر. ومن ذلك أصبح مفهوم تمكين المرأة من المفاهيم الشائعة اللصيقة بمفهوم التنمية (القاضي، 2021).

ويعرّف صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة (2000، 64) تمكين المرأة بأنه «توفير أكبر فرص للمرأة للحصول على الموارد والتحكم في المجتمع، أي أن التمكين هو مشاركة المرأة مشاركة حقيقية في صنع القرارات والسياسات المتعلقة بحياتها». ويعرفه عبدالله (2021، 391) بأنه: «التخطيط لمساعدة المرأة على حقوقها الاجتماعية والاقتصادية»، وذكر سعد وقتن (2020) أن التمكين هو تمكين الناس من تحقيق مستوى التنمية الفردية التي تتيح لهم خيارات ملائمة، ويقوم التمكين للمرأة على ثلاثة مظاهر هي:

**1. مظهر القدرة على:** وهو يمكن النساء من المشاركة بنشاط القرارات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

2. **مظهر القدرة مع:** وهو الذي يمكن النساء من تنظيم أنفسهن مع غيرهن من النساء من أجل تحقيق أهداف مشتركة.

3. **مظهر القدرة في:** وهو الذي يمكن النساء من أن تكون أكثر وعياً وثقة بالنفس. وقد توصلت دراسة شملوي والحيط (2018) إلى أن تمكين المرأة العربية اقتصادياً أقل بكثير من المستوى الممكن، ونسبة مشاركتهن في سوق العمل أقل بكثير من نسبة مشاركة الذكور.

ففي مصر عام 2017 تم إطلاق الاستراتيجية الوطنية لتمكين المرأة المصرية عام 2030، وجاءت تلك الاستراتيجية متسقة مع الأهداف التنموية في مصر، وكذلك جاءت متسقة مع أهداف التنمية العالمية التي تتجه كافة الدول إلى تحقيقها من خلال التركيز على التمكين السياسي وتعزيز الدور القيادي للمرأة، والتمكين الاقتصادي، وتمكين التنمية الاجتماعية، وحماية المرأة. وعلى الرغم من الجهود المبذولة والإنجازات التي تحققت للمرأة المصرية في عدة مجالات اقتصادية واجتماعية لتمكينها من المشاركة في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، توصلت دراسة عبد الله (2021) إلى أن هناك الكثير من المعوقات التي تقف دون وصول المرأة المصرية إلى درجات عالية من التمكين. وأشار تقرير البنك الدولي (2018) إلى أن المرأة في مصر تعاني من مسألة عدم المساواة في الفرص المتاحة للنساء، إذ تنتشر الأمية بينهن أكثر من الرجال، فالرجال نسبة الأمية بينهم تقدر بحوال 18% بينما تقدر بين النساء بما يقارب 31%، ثم إن نسبة العاملات في سوق العمل من النساء أقل من نسبة العاملين من الرجال، فنسبة العمل بين الرجال تصل إلى 46%، مقابل 23% من النساء.

وأشارت دراسة جاد الله (2021) إلى أن أكثر ما يعيق عملية تمكين المرأة خاصة في الريف انتشار الأمية بين النساء، وقلة وعيهن بدورهن الفعال في التنمية، وكذلك عدم الوعي بتقديرهن لذواتهن، وضعف الوعي العام بأهمية تمكين المرأة بالإضافة إلى انتشار عادات وتقاليد تحول دون تمكين المرأة. وأوصت الباحثة في الدراسة إلى ضرورة العمل على

زيادة فصول محو الأمية للنساء والعمل على تقديم برامج ودورات لزيادة الوعي بأهمية تمكين المرأة في كافة المجالات.

وفي اليمن توصلت دراسة للحمدي (2018) إلى ضعف تمكين المرأة اليمنية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وأن هناك جملة من المعوقات التي تحول دون تمكينها، منها معوقات اجتماعية تؤطرها العادات والتقاليد القبلية التي تمنع مشاركة المرأة في المجالات المختلفة، وهناك معوقات اقتصادية كانتشار البطالة بين النساء ونسبة الفقر الذي يعيشه المجتمع اليمني بشكل يجعل المرأة تسعى للحصول على لقمة العيش دون التفكير في المشاركة الفعالة في المجال السياسي أو الاستثمار الاقتصادي. وهناك أيضا معوقات ثقافية تتلخص في المفاهيم التي تحصر دور المرأة في العناية بالمنزل والإنجاب وغياب روح التعاون والمشاركة بينها وبين الرجل. ومن المعوقات ما هو شخصي يتعلق بقلة وعي المرأة بدورها في التنمية، ومنها ما هو معوقات تنظيمية متمثلة في القوانين واللوائح التي تحد من مشاركة المرأة كالتحيز لترشيح الذكور في الوظائف أكثر من الإناث، وترشيح الذكور للدورات الخارجية أكثر من الإناث، باعتبار أن المرأة لا تستطيع السفر والتنقل خارج منطقة سكنها. وتوجد أيضا المعوقات السياسية والقانونية، إذ هناك غياب واضح للقوانين المنصفة للمرأة لإتاحة مشاركتها سياسيا. ودعت دراسة للحمدي إلى ضرورة عقد المؤتمرات والندوات والدورات التي من شأنها أن تبرز حقوق المرأة لزيادة تمكينها، ونشر الوعي بين أفراد المجتمع بأهمية تمكين المرأة ومشاركتها في التنمية.

وفي الكويت تمثل نسبة عدد النساء حوالي 51% من إجمالي عدد السكان، وبالنظر إلى مستويات التمكين المتاحة للمرأة الكويتية في سوق العمل يلاحظ أنه أقل بكثير من نسب الخريجات من الجامعات مقارنة بعدد الرجال، فنسبة مشاركتها بلغت 37,6% بينما بلغت نسبة مشاركة الرجال 54,2%.

ثم إن نسبة مشاركة المرأة الكويتية في الوظائف القيادية في القطاع الخاص أقل بكثير من نسبة مشاركة الرجل، أما في القطاع الحكومي فعدد المناصب القيادية بلغ 531 منصبا

يشغل الرجال منها 463 منصبا فيما تشغل النساء 68 منصبا فقط. وعدد المناصب القيادية التي تشغلها الإناث في الوزارات والإدارات بلغت 40 وظيفة من أصل 306 وظيفة، ونجد أن 8 نساء فقط يشغلن مناصب قيادية في الجهات الحكومية ذات الميزانية الملحقه من أصل 71 وظيفة، ونجد أن النساء يشغلن 16 وظيفة في الجهات الحكومية ذات الميزانية المستقلة من أصل 98 وظيفة، أما في الشركات المملوكة بالكامل للدولة فتشغل النساء 4 وظائف فقط من أصل 56 وظيفة. (القاضي، 2021).

وهذا ما دعا الحكومة الكويتية إلى إقرار الحاجة إلى دعم المرأة وتنميتها لزيادة مشاركتها في سوق العمل طريقا إلى تمكينها. فتضمنت الخطة الوطنية للتنمية (2015-2020) في الكويت مؤشرات وأهدافا ذات العلاقة بتمكين المرأة، وذلك إيمانا من الحكومة الكويتية بدور المرأة في دفع عجلة التنمية. وبالمثل تضمنت الخطة أهدافا لحماية المرأة من جميع أشكال العنف والتمييز إذ أن ذلك أحد مداخل تمكينها. لقد أنشأت الحكومة الكويتية مؤسسات خاصة لتحقيق أهداف تمكين المرأة والقضاء على كافة صور التمييز ضدها، والعمل على تغيير المعتقدات الخاطئة إزاء المرأة التي تؤثر سلبا في تفعيل دورها.

وفي ليبيا أفادت دراسة العباني (2015) أن المرأة الليبية تواجه معوقات دون تمكينها، منها الاعتقاد السلبي نحو كفاءة المرأة قدرتها على مشاركة الرجل في التنمية، وانشغالها بأعباء أسرية، وضعف دور المؤسسات الداعمة للمرأة لتمكينها. وأشارت دراسة فشيكة (2020) إلى أن التحولات التي يشهدها المجتمع الليبي أدت إلى إحداث تغيرات مجالات تعليم المرأة وعملها ومشاركتها السياسية والاقتصادية، فقد حققت ليبيا نسبة عالية في توفير التعليم للجنسين، إلا أن هناك العديد من التحديات التي تواجه تغيير وضع المرأة وضمان تمكينها، منها النظرة إلى دور المرأة المتمثل في رعاية المنزل.

وبقراءة تحليلية لما سبق يتضح أن المرأة لم تحظ بالتمكين المناسب لها رغم ما تملكه من طاقات وقدرات. وقد أشارت دراسة شاهين (2014) إلى أنه في إطار تحليل الواقع في

وطنا العربي بشكل عام لا نكون مبالغين إذا قلنا إن المرأة من أكثر الطاقات المهمشة في عملية التنمية، فهي لا تتمتع بالحقوق نفسها التي يتمتع بها الرجل، رغم ما يحصل من تغييرات إيجابية لصالحها.

وجاء في تقرير التنمية البشرية العربية (2010) أن النساء يشكلن مصدرا عظيم القيمة في مجتمعات الشرق الأوسط، وهو مصدر لم يتم استثماره بالشكل الأمثل، ومن شأن ذلك أن يؤثر في النمو الاقتصادي. ومن الثابت اليوم أن لدى الكثير من الدول دوافع اقتصادية بحته لجعل النساء يشاركن بفاعلية في سوق العمل، والهدف ليس مجرد إدخال المزيد من النساء إلى السوق، بل أيضا إعطاءهن مزيدا من النفوذ في عمليات صنع القرارات. وأشار القاضي في دراسته (2021) إلى أن المرأة تمثل في الغالب نصف السكان في أي مجتمع، وأكدت جميع الديانات والمواثيق الدولية، أن التنمية المستدامة لأي دولة تتطلب مشاركة المرأة مع الرجل في كافة الميادين.

ويتأثر دور المرأة في العمل بنوعية المجتمع الذي تعيش فيه من حيث القيم والثقافات والعادات التي تحكم البناء الاجتماعي، ومن أجل ذلك يجب أن تحاط المرأة بسياج من التشريعات القانونية التي تمكنها من أداء دورها في المجالات المختلفة. وفي هذا الإطار اتجهت الدول العربية إلى بذل المزيد من الجهود لاتخاذ السياسات التي تساعد على تمكين المرأة الذي هو مدخل إلى دعم الاقتصاد والتنمية. فبدأت الجامعات العربية تؤدي واجبها حيال تمكين المرأة من خلال برامج خدمة المجتمع التي تقدمها في إطار التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة.

ففي المملكة العربية السعودية توصلت دراسة شرعية وفرج (2020) إلى أن الجامعات السعودية سعيًا منه إلى تمكين المرأة تقدم جهودًا كبيرة من خلال اتجاهين، الأول يتمثل في صقل مهارات المرأة في المجال الاجتماعي والاقتصادي من خلال التعليم والتدريب وكذلك توعية المرأة بأهم القوانين والتشريعات التي تخصها، وتقدم برامج الدراسات العليا التي يمكن للمرأة السعودية الالتحاق بها لزيادة مهاراتها القيادية، أما

الاتجاه الثاني فيتضمن تهيئة المجتمع لتقبل خروج المرأة إلى سوق العمل ومشاركتها بجانب الرجل في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وذلك من خلال الندوات ومناقشة القوانين التي تحد من دور المرأة في المجتمع، وعرض نماذج لدور المرأة المسلمة في بناء الدولة الإسلامية وغيرها من النماذج العربية والإسلامية للمرأة.

وتوصلت دراسة جان (2017) إلى أن الجامعات السعودية تستشعر عظم مسؤوليتها في العناية بالبرامج المقدمة للمرأة التي تساهم في إعدادها علميا وفكريا واجتماعيا. وقد عملت على تذييل كل الصعوبات والعقبات لتتبوأ المرأة السعودية مكان الصدارة المحلية والعالمية بإنجازاتها وقدراتها التي نافست بها في المسابقات والجوائز والملتقيات على اختلاف مستوياتها. وتعتبر البرامج المجتمعية التي تقدمها الجامعات من أهم البرامج التي تساهم في صقل شخصية المرأة، مثل الدورات التدريبية والأنشطة الصفية وغير الصفية، والحملات الاجتماعية في مكافحة الظواهر الاجتماعية السيئة والأخطاء الاجتماعية الشائعة، وغيرها من البرامج التي تقدم ضمن برامج الجامعات وأنشطتها، سواء في محيط الجامعة نفسها أو خارجها. وذهبت دراسة الطالعة (2018) إلى أن الجامعات السعودية لها دور في تنمية الكفايات المهنية اللازمة لتمكين المرأة، وقد جاء بدرجة مرتفعة.

وبالرغم مما تبذله الجامعات السعودية في مجال الإصلاحات، والقيام بعمليات التطوير والتحديث والربط بالمجتمع والتنمية، ومواكبة المستجدات المحلية والعالمية ومحاولة توسيع نطاق أدوارها الاجتماعية يلاحظ أن هناك قصورا في دور هذه المجهودات في تنمية المرأة، وتعود الأسباب إلى التغيرات المحلية والعالمية التي تواجه المجتمع السعودي، وتعاني الجامعة من وجود ثقافة سائدة تجعل مفهوم خدمة المجتمع في الجامعات مقصورا على البرامج والخدمات التطوعية، وهذا المفهوم نتج عنه قصور في برامج الجامعات في جانب تنمية المرأة وتمكينها (جان، 2017).

وفي فلسطين قامت جامعة القدس بالعمل على تمكين المرأة من خلال إتاحة التعليم المفتوح في المرحلة الجامعية، لتوفير فرص التعليم للنساء، رغم الظروف المكانية

والاجتماعية للمرأة، وقدمت جامعة القدس المفتوحة برامج تعمل على تنمية مهارات المرأة ومعارفها وخبراتها (شاهين، 2014)، وأشارت دراسة الدراغمة (2014) إلى أن نسبة التعليم مرتفعة بين النساء في فلسطين إلا أنهن يفتقدن للتدريب، فهناك فجوة بين ما تريده المرأة وبين ما تتدرب عليه.

وقد توصلت دراسة سعد وفرن (2020) إلى أن الجامعات الفلسطينية تقدم برامج لتمكين المرأة، وأفاد نسبة 87% من أفراد عينة الدراسة أن للجامعة دورا في تمكين المرأة، بينما أفاد 13% منهم بعدم وجود دور واضح للجامعة في ذلك. وأيضا توصلت الدراسة إلى أن هناك صعوبات تواجه مسألة تمكين المرأة الفلسطينية في سوق العمل، فما زال المجتمع ينظر بسلبية إلى المرأة ويحصر دورها في رعاية شؤون المنزل، ويعلي من شأن الرجل وقدرته على العمل، رغم أن اغلب الجامعات في فلسطين تعتمد على أسلوب البرامج التدريبية والندوات لتوعية المرأة وتثقيفها لتمكينها بالمجتمع، وأوصت الدراسة بضرورة التنوع في أساليب تقديم برامج التمكين للمرأة.

وفي ليبيا توصلت دراسة فشيكة (2020) إلى أن الجامعات تسعى لتقديم برامج التمكين للمرأة إلا أنها مازالت تعاني من قصور، وأفادت الدراسة أن دور الجامعة في تمكين المرأة الليبية يرتبط بتفعيل الدور العلمي والمجتمعي للجامعات، لذلك يتوجب على الجامعات الاهتمام ببرامج تمكين المرأة وإبراز صورتها بشكل أفضل في المجتمع.

وتوصلت دراسة شاهين (2014) إلى أن كثيرا من الدول العربية عملت على تمكين المرأة من خلال توسيع فرص التعليم العام والجامعي للنساء، فالتعليم ينعكس بشكل إيجابي في حياة المرأة وفي أسرتها وفي المجتمع، فهو يجعل المرأة أكثر قدرة على مواجهة التحديات المعاصرة لتحافظ على استقرار أسرتها ومجتمعها.

كثيرة تبدو الجهود المبذولة من الجامعات في تقديم برامج تمكين المرأة، إلا أن هناك الكثير من المعوقات التي واجهت تلك البرامج، ثم إن هناك تفاوتات بين الدول العربية في الجهود المبذولة. ويمكن أن نعزو ذلك لمجموعة من الأسباب، منها اختلاف مفهوم تمكين

المرأة فالتمكين تحكمه العديد من العوامل منها المشكلات التي يعاني منها كل مجتمع، ومنها الثقافة السائدة عن المرأة والتي تختلف وتتفاوت من مجتمع إلى آخر.. وقد أشارت دراسة فشيكة (2020) إلى أن مفهوم التمكين في الدول المتقدمة يختلف عن الدول النامية، ففي الدول المتقدمة يركز على مصادر القوة الممنوحة للأفراد فتتضمن امتلاك المعرفة للذات، وامتلاك الثقة للعمل والإنجاز، وبناء الوعي، وبناء القدرات. أما ماهية التمكين في الدول النامية فتعني القضاء على أشكال عدم المساواة، وضمان الفرص المتكافئة للأفراد من خلال إزالة العقبات التي تعوق عملية التمكين، وتبني سياسات وتشريعات مؤسسية لتحقيق التمكين، وتزويد الفئات المهمشة بالمعارف والمعلومات والموارد لضمان نجاح عملية التمكين. وهكذا يتضح لنا تأثير المشكلات الداخلية للدول ودرجة تحكّمها في تأطير مفهوم التمكين، وتأثير ذلك في الاستراتيجيات المتخذة لتمكين المرأة.

والمقارنة هنا ليست بين الدول المتقدمة والنامية فحسب، بل هناك اختلاف حتى بين الدول النامية نفسها، فالظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية متفاوتة بين تلك الدول، ونتيجة لتلك الاختلافات نجد أن المشكلات التي تؤرق الحكومات العربية تختلف من دولة إلى أخرى، فبعض الدول تؤرقها الحروب والتحزب والاحتلال، وبعضها تؤرقها الأوضاع الاقتصادية وانتشار البطالة والفقر، وبعضها يؤرقها ضعف التعليم وتردي مخرجاته، وبعضها تؤرقها قضايا المرأة والفقر.

وتماشيا مع المشكلات العربية المختلفة نبه تقرير التنمية الإنسانية (2002) إلى أهمية تجاوز الدول العربية نقص الحرية ونقص المعرفة ونقص تمكين المرأة، وفي ذلك إشارة واضحة إلى أن تهميش المرأة يعتبر من المواضيع الساخنة على الصعيد الدولي ويمثل أزمة ومعضلة دولية لا يمكن تغافلها. وأكدت التقارير العالمية أن نقص تمكين المرأة يعود إلى عوامل تاريخية واجتماعية وثقافية وسياسية، وهذه العوامل كانت بمثابة محددات لمكانة المرأة، وانعكست في وضعها الاجتماعي.

وقد قامت النساء العربيات بإعداد تقرير بعنوان: تقدم المرأة العربية (2004)، فأوضح التقرير أن المجتمع العربي لازال يواجه تحديات تنموية من أهمها عدم التوازن في مجال النوع الاجتماعي وتمكين النساء في مجال التعليم والعمل والمشاركة السياسية (فشيكة، 2020).

في ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسات المختلفة حول أسباب ضعف تمكين المرأة والتي تتطلب تحركا سريعا من الجامعات والقيام بدورها تجاه أفراد المجتمع، دعت كثير من الدراسات ومنها دراسة القاضي (2021) إلى ضرورة إقامة دورات توعوية للرجال لتغيير معتقداتهم حول عمل المرأة وضرورة مشاركتها التنموية، والعمل على التدريب المكثف للنساء لزيادة وعيهن بقدرتهن على المشاركة في التنمية. ودعت الدراسة إلى ضرورة التوعية المجتمعية بصورة أكثر ابتكارا، واختيار فئات مستهدفة لمعالجة آثار الثقافات التقليدية السائدة، والتغيير من أنماط الأفكار السلبية، وإيقاف التنميط وتعميق فكرة بناء القدرات والتمكين. وأكدت دراسة الفايز (2010) أن التدريب والتعليم يزيد من إمكانية المرأة على العمل ورفع مستوى توقعاتها في الحياة، ويضعف العادات والتقاليد السلبية ويساهم في تحسين فرص التوظيف للمرأة. وهذا ما تبرزه المعطيات الإحصائية إذ تبين أن نسبة مساهمة المرأة في النشاط الاقتصادي ترتفع مع ارتفاع المؤهل والمستوى المعرفي الذي تحصل عليه. وآليات تمكين المرأة تتمثل في بناء الوعي، والقدرات، والقاعدة المعرفية، وبناء الاتجاهات الواضحة والمحددة (World Bank, 2008). وذهب الرقيب (2020) إلى أن عملية تمكين المرأة تحتاج إلى إجراءات سريعة تفتح لها نوافذ وعي جديد بذاتها، وتهيئ المجتمع لخلق تصورات عن أدوارها لتحقيق الاستثمار الأمثل في المستوى القومي، ورفع القدرة التنافسية لديها في سوق العمل وهو ما يؤدي إلى بلوغ معدلات النمو الاقتصادية المستهدفة. وتقع مسؤولية تحقيق ذلك على العديد من المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات. وأوصت دراسة عبد الله (2021) بضرورة وصول الجامعات إلى المرأة في المدن والأرياف، وزيادة فرص التعليم لها لتكون قادرة على استكمال تعليمها، ونشر الوعي بأهمية دورها في التنمية.

إن الجامعات مطالبة بتعزيز مسؤولية الأفراد تجاه أنفسهم وتجاه مجتمعهم وأوطانهم وأن يكون ذلك من ضمن أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها في خطتها الاستراتيجية المحددة الإجراءات والآليات ومؤشرات قياس الأداء، إذ تسعى المؤسسات التربوية إلى إيجاد المواطن الصالح المسؤول عن نفسه ومجتمعه والقادر على إنتاج المعرفة وتوظيفها والمشاركة في كافة مجالات النشاط المجتمعي. والجامعات تسهم بشكل كبير في تشكيل شخصيات الأفراد وتحديد توجهاتهم في الحياة وتعزيز القيم والسلوكيات الجيدة لديهم وبالتالي ينمو لدى الفرد مسؤوليته تجاه نفسه ومجتمعه ووطنه (جان، 2017)، ثم إنه على الجامعات أن تسعى إلى تحقيق مستويات تمكين المرأة والتي منها مستوى تقديم الخدمات الأساسية ويتضمن حصول المرأة على الخدمات التعليمية، ومستوى عملية الإدراك والوعي في التمكين، ويعني تعديل المعتقدات والممارسات القديمة المتوارثة الخاطئة التي ساهمت في تجهيل المرأة وإعاقة مشاركتها في الحياة العامة بما يتناسب مع متغيرات العصر. ومنها مستوى مشاركة المرأة في عملية تحديد احتياجاتها للتمكين كتعريف المشكلة والتخطيط والإدارة والتنفيذ والمتابعة والتقييم وانضمام المرأة لمشروعات المجتمع ومشاركتها في صنع القرار (سعد وقنن، 2020).

أصبحت قضايا المرأة من القضايا العالمية التي تشغل الساحة لما لها من دور بارز في التنمية، فهي من الطاقات التي لا بد أن تستثمر لتؤدي دورها تجاه نفسها وتجاه مجتمعها، وأصبح ينظر للمرأة على أنها مشاركة مع الرجل في دفع عجلة النمو والرقى بالاقتصاد. وعلى الرغم من المناشدات الدولية بالعمل على تمكين المرأة لتحقيق التنمية، مازالت الدول العربية تواجه ضعف التمكين لها، ومازالت المرأة العربية في بعض الدول تواجه الكثير من التحديات التي تعيق عملية تمكينها.

ومن خلال ما أشارت إليه بعض التقارير الدولية والدراسات السابقة بأن هناك جامعات عربية تقدم برامج لتمكين المرأة، ظلت المرأة بشكل عام والمرأة في الأرياف بشكل خاص لا تتمكن من الوصول إلى ما يقدم من برامج، وهي تواجه تحدي مسؤولياتها

المنزلية التي تعيق حصولها على مثل هذه البرامج، وهناك عدم اعتراف من بعض أفراد المجتمع ببعض الدول بحق المرأة في التعليم أو عدم ضرورة التحاقها بهذه البرامج، ومن أجل ذلك لا بد لجامعات الدول العربية أن تسعى جاهدة إلى اتباع صيغ جديدة في إطار تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة لضمان وصول برامج التمكين للمرأة بكل يسر وسهولة تحقيقاً لمبدأ إتاحة التعليم للجميع وتكافؤ الفرص.

آليات إصلاح وتطوير حركة تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية: وفقاً لعدد من الدراسات وتقارير المنظمات الدولية والإقليمية والعربية، تواجه الدول العربية جملة من التحديات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تقف حجر عثرة في تحقيق التنمية والتطوير، ومن بين المجالات التي تعاني ضعف التطوير هي برامج خدمة المجتمع المقدمة من الجامعات في الدول العربية.

فالتعليم اليوم أصبح قائماً على تحقيق مجتمع المعرفة من خلال إتاحة فرص التعلم للجميع مدى الحياة، لبناء إنسان يمتلك مهارات وقدرات عالية تمكنه من العيش في عالم سريع التغير والتجدد. إنسان قادر على الإبداع والابتكار.

والمسؤولية الكبرى في ذلك تقع على مؤسسات التعليم وعلى رأسها مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال الوظيفة المناطة بها في خدمة المجتمع والتعليم المستمر لأفراده. ويواجه تعليم الكبار بصيغته المختلفة كثيراً من التحديات التي تعيق تحقيق أهدافه والتي استعرضت هذه الدراسة جزءاً يسيراً منها. وتلك التحديات تدفع متخذ القرار إلى خوض غمار التحدي لتخطيها. فما وجد التطوير والتحسين إلا لوجود التحديات، وما وجد التقييم إلا للحاجة إلى التقويم والتصحيح.

ومن أجل ذلك يجدر بالجامعات العربية السعي الحثيث والجاد إلى إعادة النظر في تلك التحديات، ودراسة أسبابها، والعمل على اجتثاث جذورها وليس ردمها أو تسكينها، والعمل على الإصلاح وتطوير حركة تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة، لتكوين مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية. فالتنمية تعني إحداث مجموعة من التغيرات الجذرية في

مجتمع معين، بهدف إكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتي المستمر، بمعدل يضمن التحسين المتزايد في نوعية الحياة لأفراده كلهم، ومعنى ذلك زيادة قدرة المجتمع على الاستجابة للاحتياجات الأساسية والاحتياجات المتجددة لأعضائه بالصورة التي تكفل زيادة درجات إشباع تلك الاحتياجات عن طريق الترشيد المستمر لاستثمار الموارد البشرية والاقتصادية المتاحة وحسن توزيعها أو توزيع عائد ذلك.

وتعتمد التنمية على الأداة الرئيسية وهي الإنسان، وبذلك تعتبر العملية التربوية والتعليمية عملية تنموية وكذلك العملية التنموية هي تربوية، فغاية التربية والتنمية ووسيلتها هو الإنسان، فالربية إما أن تحقق للإنسان رفاهيته أو شقاءه. وتعتبر تنمية الطاقات البشرية هي عماد مشروع التنمية، وكثيرة هي الأفكار الشائعة التي تتحدث عن ثراء العرب، لكن المنطقة العربية ليست غنية على الأجل البعيد، إلا بالبشر، فالعناية ببناء البشر ضرورة لا بد منها من خلال تطوير التعليم لا سيما في الجامعات وبرامج التدريب المهني والوظيفي، حتى يكون الهدف من التعليم تزويد البشر بلا تفرقة بالمعارف والمهارات والقدرات اللازمة للمشاركة في التنمية، على أن يكون هذا التعلم بشكل مستمر دون انقطاع، ويستهدف القضاء على الأمية الأبجدية والوظيفية والسياسية والتطوير التكنولوجي وبناء القدرات الذاتية للاعتماد على الذات والقدرة على الإنتاج (آدم، 2006).

تكمن أهمية الإصلاح التربوي في التعليم عامة وفي تعليم الكبار خاصة، بالعلاقة التي تربط بين تعليم الكبار والتنمية السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من المجالات المختلفة، إذ أن من يسهم في التنمية هم الكبار، ويتوقف قيامهم بدورهم الفعال على المستوى العلمي والمعرفي لديهم، فالتعليم هو الذي يحدد مدى مسار دورهم في التنمية بكافة المجالات، وقد ذكرت دراسة ( حائل، 2013) أن الإصلاح السياسي في الدولة مرتبط بإصلاح التعليم في التشريعات والمؤسسات والهيكل وإعطاء التعليم حقه من الديمقراطية والحرية، وأن إصلاح التعليم مرتبط بإصلاح كافة النظم الأخرى في الدولة.

ونادى العديد من المؤتمرات بأهمية الإصلاح التربوي في كافة النظم التعليمية عامة، وتعليم الكبار خاصة، مثل مؤتمر «جومتان عام 1990م، ومؤتمر داكار 2000م، فقد نادى جومتان بضرورة إعادة النظر في الأنظمة التربوية لتحقيق المساواة بين الجنسين وتخفيض مستوى الأمية الهجائية، والتعليم لمواجهة الفقر واكتساب المهارات التي تساعد الأفراد على تأمين لقمة العيش، أما مؤتمر داكار فقد جاء لمراجعة ما تم إنجازه من خطط لتحقيق تلك الأهداف.

ويقصد بالإصلاح التربوي « العملية التي تهدف إلى تحسين النظام التربوي القائم، وذلك بتغييره إلى الأفضل، وقد يكون هذا الإصلاح جزئياً، وقد يكون كلياً، وهو يستند على دراسات تقويمية، كما يشمل أبعاداً اقتصادية وسياسية واجتماعية، وذلك وفقاً لثقافة المجتمع مع الأخذ في الاعتبار الاتجاهات العالمية» (محمد، 2014م، 18).

أما عند (عليان وذويب وروده، 2010م، 18) فتعريف التعليم أنه «خطة عمل تضعها وزارة التعليم بهدف التغيير أو التعديل لما هو معمول به في النظام التربوي من سياسة ومناهج وإدارة وإعداد وتدريب لتلبية استراتيجية محددة تبنتها الحكومة».

ويختلف التربويون في الصفة المفاهيمية للإصلاح، فمنهم من تناوله بصيغة الإصلاح التربوي، ومنهم من تناوله بصيغة التجديد، ومنهم من تناوله بصيغة التطوير، لقد اختلفت المسميات، إلا أنها اتفقت في المعنى والمضمون، كما أنها تتجه لنفس الهدف وهو إيجاد تعليم يتناسب مع متغيرات العصر لمواجهة المتطلبات التعليمية الجديدة للأفراد.

إن الحاجة إلى التجديد والتطوير باتت ظاهرة للعيان ولا سيما في جامعات الدول العربية، حيث تعاني الدول من بعض المشكلات التي لم تعد متناسبة مع متطلبات القرن الواحد والعشرين، وقد ذكرت دراسة (مرزا، 2012) أن هذه المشكلات تتمثل في برامج التعليم عن إعداد الفرد للحياة، وغياب ديمقراطية التعليم، والعجز عن القضاء على الأمية خاصة بين الإناث في القرى والأرياف، وعجز التمويل، ومركزية الإدارة، وعدم الاهتمام بالتعليم الفني والمهني، وعدم توفر البيئة التعليمية الملائمة والمحفزة للمتعلمين، وغير ذلك من المشكلات الأخرى التي تحتاج إلى تجديد لتلبي حاجات المتعلمين ومتطلبات النهضة الوطنية.

وبناء على ذلك، لا شك أن الدول العربية اليوم مطالبة بإعادة النظر في السياسات وأنظمة تعليم الكبار لديها لتصبح قادرة على تقديم برامج وفرص تعليمية تعد الإنسان القادر على الانسجام مع متغيرات العصر وما يتطلبه من مهارات تفكير العليا والإبداع والابتكار وتأدية دوره باعتباره جزءاً من العالم في هذا الكون الرحب، والقيام بواجباته في مجتمعه المحلي.

«وليكي يحقق التطوير والإصلاح الأهداف المنشودة منه يتطلب عدداً من العوامل منها»: (محمد، 2014، 26)

- أن يكون هناك تفهم كامل للتجديد المطلوب تطبيقه من جانب القائمين به.
- أن يتوفر لدى القائمين بالتجديد القدرة على القيام به.
- أن تكون المصادر والمواد الضرورية المطلوبة للتجديد متوافرة.
- أن تكون الإجراءات المحددة متمشية مع التجديد القائم في العالم.
- أن يكون القائمون بالتنفيذ على استعداد لبذل الجهد وتحمل الوقت الزائد الذي يتطلبه التجديد.
- أن تهيأ أذهان الناس في المجتمع للتغيير الذي يحدثه التجديد ومحاولة كسب تأييدهم ومساندتهم، واستخدام أجهزة الإعلام المختلفة والدعايات والمؤتمرات والندوات واللقاءات بين المواطنين والمهتمين بالتجديد والمتأثرين به.
- محاولة الإجابة عن سؤال ماذا نعمل؟ ولماذا نقوم بهذا العمل؟ وذلك لفهم ومعرفة التغييرات التي تحتاج لضمان التميز في النظام التعليمي، وتنمية الخصائص التي تجعل المتعلمين في وضع أفضل.
- والتطوير والتجديد في برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في الجامعات العربية

يتطلبان تعاون الدول العربية في تبني استراتيجية لتعليم الكبار في الجامعات وإطلاقها، على نحو تشارك فيه مؤسسات التعليم العالي في هذه الدول، بالتعاون مع كافة المنظمات العربية المعنية بالتربية، ومؤسسات المجتمع في العالم العربي. وينبغي أن تراعي تلك الاستراتيجية التطور المعرفي والتكنولوجي والمشكلات السائدة في المجتمع العربي، وإعادة النظر في بنية برامج تعليم الكبار وأهدافها وبرامجها وإدارتها، والعمل على تحديثها بما يحقق تكافؤ الفرص والمساواة والعدل وتحقيق التعليم للجميع ومجتمع المعرفة. ذلك مع التدرج المنطقي في التجديد والإصلاح التربوي في مجال تعليم الكبار ليصبح أكثر فاعلية وأكثر تقبلاً من مؤسسات التعليم العالي، مع ضرورة الاستفادة الفعالة من تجارب الدول المتقدمة والأخذ منها بما يتناسب مع بيئة التعليم في الدول العربية، والاستفادة من توصيات المؤتمرات والندوات والاجتماعات في ما يخص التجديد والإصلاح التربوي في مجال تعليم الكبار.

ويجب أن يشمل هذا التجديد كل الجوانب على النحو التالي:

1. على الجامعات العربية أن تعيد صياغة أهدافها لتتلاءم مع التوجهات الحديثة في العالم، ومتطلبات العصر المعرفية والتقنية والقيمية، مع الحفاظ على القيم الثابتة والثقافة والهوية للمجتمع العربي، ليصبح الفرد العربي قادراً على التعامل مع تحديات العصر بشتى أشكالها، والفهم العميق للمتغيرات لبناء السياسة التربوية الجديدة وفقاً لها على أسس علمية ثابتة، والتننبؤ بما قد ينشأ من هذا التجديد من مشكلات، ورسم الخطط المناسبة لمواجهة تلك المشكلات، واستشراف المستقبل للاستعداد لمواجهة بكل اقتدار.
2. على الجامعات العربية أن تهتم بالإعداد وتأهيل مقدمي برامج الكبار في ضوء نظريات تعلم الكبار، وذلك انطلاقاً من توصيات مؤتمرات اليونسكو بالاهتمام بإعداد معلم الكبار وتدريب، فقد أكد مؤتمر السينور عام 1949م ضرورة تدريب معلمي الكبار المشاركين في المواجهة الميدانية، وأشار مؤتمر مونتريال عام 1960

إلى أهمية التدريب وإعداد معلمي الكبار قبل الخدمة وأثناء الخدمة. وأكد مؤتمر طوكيو عام 1972م الحاجة إلى توفير كوادر متفرغة في ميدان مجال تعليم الكبار على كافة المستويات لدجى المنظمين والإداريين، وموظفي الوسائل والمواد والمرشدين. وأكد مؤتمر باريس عام 1980 على ضرورة إضفاء صفة التخصص على تعليم الكبار، ودعا المؤتمر الجامعات إلى توفير برامج لنيل درجات البكالوريوس والماجستير لمعلمي الكبار (بولا، 1993)، وأيضاً دعا المؤتمر الخامس بهامبورغ عام 1997م إلى ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي الكبار والعمل على تشجيعهم وتحفيزهم (اليونسكو، 1997). ومن هذا المنطلق تتضح ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم للكبار من خلال التوسع في افتتاح تخصصات تعليم الكبار في الجامعات العربية، وتقديم الدبلومات التربوية للتنمية المهنية، وإعداد معلم الكبار، وتصميم برامج تدريبية لمعلمي الكبار لمواكبة المستجدات.

3. التطوير والتجديد في مجال البرامج، وقد اهتمت مؤتمرات اليونسكو بمحتوى برامج تعليم الكبار، فأكد مؤتمر السينور عام 1949 ضرورة أن يلبي المحتوى احتياجات الأفراد الفكرية والاجتماعية، أما مؤتمر مونتريال عام 1960 فقد دعا إلى أن يكون محتوى البرامج يتضمن السلم وحقوق الإنسان، والتربية الوطنية والاجتماعية، وألح مؤتمر طوكيو عام 1972م على أهمية أن يتضمن المنهج موضوعات حول حماية البيئة والتربية التعاونية وتعليم المسنين والآباء، أما مؤتمر باريس عام 1980م فقد وصى بأن يهتم المحتوى بتحقيق الأمن الثقافي والحفاظ على الهوية (بولا، 1993)، وبالمثل دعا المؤتمر الخامس عام 1997 إلى أن يلبي المحتوى احتياجات الفئات الخاصة وذوي الظروف الخاصة (اليونسكو، 1997).

ومن هها المنطلقات يكون على الجامعات أن تتبنى بناء برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة في إطار خدمة المجتمع وهي التي تعتبر إحدى وظائف الجامعة، ولا بد أن هذه تسعى الجامعات إلى بناء محتوى يتناسب مع احتياجات المتعلمين،

ويتم بناؤه على نحو يتماشى مع متطلبات العصر لتلبية التغيرات وتلبية احتياجات كافة فئات المجتمع من الكبار ذكورا وإناثا، والتخطيط للبرامج حتى تتضمن بناء جيدا للمعرفة، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لتحقيق الأهداف الرئيسية من تعليم الكبار، واختيار صيغ التعليم الحديثة لتنمية التفكير والإبداع والابتكار لدى المتعلم العربي، ومن الضروري أن يتجه المحتوى نحو بناء شخصية قادرة على العيش في زمن العولمة والانفجار المعرفي والتكنولوجي، وأن يراعي هذا المحتوى تنمية القيم العالمية للأفراد، ومنها الحوار والديمقراطية والمساواة واحترام تعدد الثقافات وتقبل الآخر ونبذ الإرهاب والخلاف والتعامل مع البيئة والحفاظ عليها والقيم الاقتصادية والاجتماعية.

4. ضرورة اهتمام الجامعات بتطوير البيئة التعليمية: وقد أكد مؤتمر تعليم الكبار الخامس عام 1997 على ضرورة توفير بيئة تعليمية داعمة لجميع أشكال التعلم (اليونسكو، 1997). وتتطلب البيئة الحافزة للتعلم أن تكون بيئة جاذبة للمتعلمين ملبية كل احتياجاتهم متناسبة مع خصائصهم، تقدم فرصا تعليمية متعددة الصيغ لتناسب مع ظروف المتعلمين وتتيح التعليم للجميع باختلاف أماكن تواجدهم. ومن متطلبات التجديد في البيئة التعليمية الاهتمام بالقاعات سواء الواقعية أو الافتراضية، وتوفير المكتبات الواقعية والافتراضية، وتصميم محتوى برامج متناسب مع الصيغ الجديدة للبيئة التعليمية والمعتمدة على التكنولوجيا.

5. الاهتمام بمجال تمويل برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة: فقد أصبح تعليم الكبار مجالا يحتل قائمة أولويات الدول، فالولايات المتحدة الأمريكية، والاتحاد السوفييتي مثلا يخصص كل منهما أكثر من نصف ميزانية التعليم لمجال التربية المستمرة الموجهة أساسا إلى لكبار (السنبل، 1989، 137)، وقد دعا المؤتمر الثالث لتعليم الكبار عام 1972م إلى الاهتمام بتمويل برامج تعليم الكبار إذ أن تعليم الكبار يعتبر استثمارا، وحث هذا المؤتمر الدول على تخصيص مستويات أعلى من

الموارد لتعليم الكبار وتخصيص نسبة مئوية كافية من موازنات الدولة لتعليم الكبار (بول، 1993)، وأوصى المؤتمر الخامس عام 1997 بتحسين تعليم الكبار، من خلال الإسهام في تمويله بواسطة المؤسسات المالية الثنائية والمتعددة الأطراف، في إطار شراكات بين مختلف الوزارات والهيئات الحكومية وغير الحكومية (اليونسكو، 1997)، فالجامعات العربية يجب ألا يكون اعتمادها على الدعم الحكومي فقط، بل لا بد من التوجه إلى خلق قنوات أخرى للتمويل الذاتي بطرق مبتكرة من قبيل افتتاح برامج التعليم عن بعد، وبرامج التعليم المستمر، والاستشارات، ومشاركة المؤسسات المختلفة في تمويل الجامعات من خلال الكراسي البحثية، وتبني الاختراعات، واستحداث الجامعات لشراكات مع المؤسسات الحكومية المختلفة، في دعم البرامج وتوفير الأدوات والأجهزة، بحسب التخصصات المتناسبة معها، إذ أن هذه المؤسسات هي جهات مستفيدة من هذه الأقسام عبر إمدادها بالقوى البشرية وذلك ما يتطلب دعمها بآليات يتم الاتفاق عليها بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الحكومية والخاصة. ويجب أيضا تشجيع التجار ورجال الأعمال على إحياء الوقف لصالح الجامعات فيمكن أن يكون الوقف أحد مصادر النمو الاقتصادي الثابت. ولا بد أن تتجه الجامعات إلى إنشاء صناديق مركزية مع جهات متخصصة في المستوى المحلي أو المستوى الإقليمي لدعم الإنفاق على التعليم الجامعي لا سيما مجال تعليم الكبار، على أن تسن الجامعة قوانين وتشريعات تنظم الشؤون المالية لضمان حسن الإدارة المالية.

6. الاهتمام بمجال الإدارة: على الجامعات إعادة النظر في الإدارة لعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر وإدارة برامج تعليم الكبار فيها، وتحويلها إلى نظم قائمة على اللامركزية، والمحاسبية والشفافية والمشاركة في اتخاذ القرار، وإعادة الهندسة فيها بطريقة تضمن تحسين الممارسات الإدارية لتصبح ذات انسيابية.

وقد أشار (محمد، 2014م، 118) في تعريف إعادة الهندسة إلى أنها «إعادة اكتشاف المنظمة، وتعني تحدي الطرق السابقة تجربتها في تنفيذ العمليات، فهي بمثابة إحلال مفاهيم وممارسات أخرى جديدة، وتعني إعادة توجيه العاملين وإعادة تدريبهم على المفاهيم والممارسات الجديدة». وأهم عناصر إعادة الهندسة هي تبني مفاهيم جديدة والتطلع نحو أفكار جديدة مختلفة عن السابقة، وأيضاً تتطلب إعادة الهندسة التغيير الجذري، وهو يستوجب التغيير في مستوى البنى الأساسية والجذور وليس التغيير الشكلي للظاهر، ويقتضي تغيير العمليات التي تتضمن الأنشطة التي تتم لنقل التعليم.

7. على الجامعات العربية أن تعيد علاقتها بالمجتمع، وقد أوصى المؤتمر الخامس لتعليم الكبار عام 1997 بضرورة إقامة شراكات بين الجامعات والمجتمعات المحلية، وإيصال الجامعات للخدمات لمن هم خارج الجامعة (اليونسكو، 1997)، ومن هذا المنطلق لا بد للجامعات أن تكوّن علاقات وطيدة بالمجتمع، من خلال الانفتاح عليه، والتوسع في البرامج المرتبطة المفتوحة لضمان وصولها إلى الجميع، وتحقيق مجتمع التعلم، وتقديم برامج عن بعد للمهنيين لتطويرهم مهنياً، وعقد البرامج التثقيفية والمحاضرات والندوات لكافة أفراد المجتمع عبر شبكات الإنترنت، والوقوف على مشكلات المجتمع وإنتاج الدراسات لتلك المشكلات، لوضع الحلول المناسبة لها، والعمل على إزالة كافة الحواجز التي تفصل بين الجامعة والمجتمع.

8. على الجامعات العربية أن تهتم بمجال العلاقة بمؤسسات المجتمع، وهو ما حث عليه المؤتمر الأول لتعليم الكبار في السينور عام 1949 من ضرورة أن يتم التنسيق بين المؤسسات المختلفة في مجال تعليم الكبار الحكومية وغير الحكومية، وقد دعا هذا المؤتمر إلى تكوين ترابط مؤسسي بين التعليم النظامي وغير النظامي. وأكد المؤتمر الثالث عام 1979م على إنشاء اتحادات وطنية لتعبئة مشاركة مؤسسات المجتمع التي تتعامل مع تعليم الكبار، وأوصى المؤتمر الرابع عام 1985 بتحقيق

تكامل بين مؤسسات تعليم الكبار العامة والخاصة، وبين التعليم النظامي، في إطار التعليم مدى الحياة (بولا، 1993).

ومن هذا المنطلق يجب على الجامعات تجديد العلاقة القائمة بينها وبين المؤسسات الأخرى في المجتمع، سواء الحكومية أو غير الحكومية لخدمة المجتمع وتقديم برامج تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة، كالتعاون معها في تقديم التدريب العملي للدارسين بحسب تخصصاتهم، والانتقال بالدارسين نحو مواقع العمل الافتراضية والواقعية لربط الجانب النظري بالتطبيقي، وتقديم برامج لجميع فئات المجتمع باستخدام صيغ حديثة بمشاركة التخصصات الجامعية كبرامج الإرشاد الزراعي من كليات الزراعة في المناطق الزراعية، وبرامج الإرشاد والتثقيف السياحي من كليات المتاحف والآثار، وابتكار آليات وطرق لتوطيد مثل تلك العلاقات بشكل يطور برامج تعليم الكبار التي تقدمها الجامعات.

9. العمل على مد جسور التعاون بين الجامعات العربية بعضها مع البعض في مجال تعليم الكبار، إذ أن هناك جامعات عربية قدمت نماذج وصيغا لبرامج تعليم الكبار تميزت وحققت نجاحا واضحا، حصلت فيه على جوائز دولية. لذلك يحسن بالجامعات العربية التعاون في ما بينها وتبادل الخبرات وتنسيق الجهود المبذولة لتحقيق أعلى مستوى من الجودة في تلك البرامج. وبالمثل يجب أن تمتد علاقة الجامعات العربية بجامعات متقدمة من خلال تفعيل الشراكة مع الجامعات المتقدمة والاستفادة مما تقدمه من برامج عن بعد، وتخطي الحدود الجغرافية للوصول إلى الجميع، والاستفادة من خبرتها في مجال تطوير صيغ برامج تعليم الكبار فتمارس الجامعة دورها بانفتاح على العالم الخارجي، وليس على نطاق محلي فحسب. ولا بد من شراكة مع مراكز البحث العلمي في الجامعات المتقدمة، والاستفادة من تلك المراكز بالتبادل العلمي وبما يخدم منظومة البحث العلمي في الدول العربية.

## المراجع

### ● المراجع العربية

1. أبراش، إبراهيم، (2009)، المجتمع الفلسطيني التطور التاريخي والبناء الاجتماعي، مطبعة المنار.
2. إبراهيم. عبد الرزاق، أبو راوي. نجاح، (2020)، معوقات التعليم عن بعد في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3 (4)، -294 259
3. أبو النصر، مدحت، (2017)، التدريب عن بعد بوابتك لمستقبل أفضل، دار الكتب المصرية.
4. أحمد، أميرة خيري، 2018، بدائل مقترحة لتدويل برامج التعليم المستمر كمدخل لتحقيق الريادة في الجامعات المصرية، مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، 33 (4)، 2-48.
5. أحمد، نعمات، 2007، التخطيط لاستخدام الواقع الافتراضي كوسيط اتصالي للتعليم المفتوح والتعلم من بعد في جامعه أسيوط، مجله كلية التربية بأسوان، (21)، 150-213.
6. الأحمد، خالد، (2005)، تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي.
7. آدم، عصام، (2006)، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، دار الكتاب الجامعي.
8. اعقيلان، سهاد، (2019)، درجة التنمية المهنية للقيادات التربوية في محافظ جرش بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (13)، ص26-39.
9. بشر، عادل، (2020)، أثر استراتيجية تنمية الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي المستدام في البنوك اليمنية، مجلة الدراسات الاجتماعية، 26 (4)، ص2-28

10. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (2003)، تقرير التنمية الإنسانية العربية، المكتب الإقليمي للدول العربية.
11. البنك الدولي، (1998)، التعليم في منطقة الشرق الأوسط استراتيجية نحو التعليم من أجل التنمية، شبكة التنمية البشرية.
12. بولا، ه. س، (1993)، تعليم الكبار اتجاهات وقضايا عالمية (عبد العزيز السنبل، صالح عذب، مترجم) جهاز محو الأمية.
13. بومدين، عربي، (2019)، دور الجامعة الجزائرية في التنمية الاقتصادية الفرص والقيود، المجلة الجزائرية للعلوم والسياسات الاقتصادية، (7)، 267-247.
14. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (2002)، تقرير التنمية الإنسانية العربية، مركز الأمم المتحدة الإعلامي.
15. تقرير المؤتمر التربوي الرابع لكلية التربية، 2000، التعلم الجامعي بين إنتاج المعرفة واستهلاكها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، (1)، 197-194.
16. جان، سناء، (2017)، دور الجامعة في تنمية مسؤولية المرأة الاجتماعية في ضوء التغيرات المحلية والعالمية، مؤتمر تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030 [ورقة علمية]، جامعة الجوف، 97-125.
17. جايل، عفاف، (2013)، دور النظم السياسية التعليمية في مصر دراسة تحليلية، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (34)، 480-403.
18. جاد الله، أماني، (2021)، تمكين المرأة الريفية وعلاته بالرضا عن الحياة في ضوء الاستراتيجية الوطنية لتمكين المرأة، مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي، 42 (2)، 838-809.
19. الجهني فواز، سليمان، شاهر، (2011) الخدمات التي تقدمها جامعة تبوك للمجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء التدريس فيها دراسة تقويمية، مجلة التربية، 1 (145)، 498-477.

20. الحارثي، إبراهيم، (1439)، موسوعة تعلم القراءة والقراءة (في جميع المراحل الدراسية)، دار الشقري للنشر.
21. حرب، إيمان، (2020)، دراسة مقارنة لمجتمعات الممارسة في جامعات بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 69(69)، 256-377.
22. الحربي، فهد، (2018)، الدورات التدريبية أثناء الخدمة ودورها في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16(1)، 148-178.
23. الحربي، عبد الله، (2011)، تصور مقترح لتحديث مرتكزات برامج تدريب معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 35 (3)، 221-269.
24. الحسين، محمد، (1415)، المشروع الميداني لمحو الأمية في إطار المواجهة الشاملة للأمية الأبجدية والحضارية، مكتبة الملك فهد.
25. حسن، ناصر وعبد الغني، ذو الكفل، (2014)، إدارة التدريب عن بعد باستخدام الإنترنت لتنمية الموارد البشرية دراسة تطبيقية على جامعة سبها الليبية، المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية، 4(7)، 32-64.
26. الحمد، نورا، السامرائي. رعد، (2020)، معيقات إدارة الصف في التعليم عن بعد: تجربة جامعتي العلوم والتكنولوجيا الأردنية والحسين بن طلال، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 35 (6)، 203-228.
27. الحناوي، منال صبحي، (2012م)، دور نظامي التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في بناء مجتمع المعرفة العربي [ورقة علمية]، المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات «الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية»، قطر.

28. حياة، بوتفونشات، (2021) محو الأمية في الجزائر، مجلة المنهل. (WWW.almanhal.com)
29. حماد، طارق، (2014م)، اعتبارات تحقيق العدالة الاجتماعية، مجلة الجمعية المصرية للبحوث المالية والضريبية، (92)، 1-31.
30. الخطيب، عاكف، (2015)، تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (13)، 36-51.
31. الخطيب، محمد وفارس، محمود. (2012). قدرة البرامج المنفذة في مراكز خدمة المجتمع والتعليم بالجامعات الأردنية في تحقيق المواءمة مع سوق العمل. مجلة العلوم التربوية بجامعة طيبة، (6)، 174 - 310.
32. الدراغمه، تمام، (2014)، فاعلية التدريب المقدم من المؤسسات النسوية في تمكين المرأة الفلسطينية اقتصاديا من وجهة نظر المستفيدات أنفسهن [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين]، المكتبة الرقمية السعودية.
33. دقو، عامر مهدي، (2015م)، العلاقة بين التعليم الجامعي والديمقراطية في الوطن العربي، مجلة عمران للعلوم الاجتماعية، 4 (13)، 7-29.
34. الدليمي، نوال إبراهيم، (2020)، دواعي ومتطلبات التعليم عن بعد في ضوء تجديد فلسفة التعليم، مجلة بحوث، (36)، 317-335.
35. الدهشان، جمال، (2018)، نحو آفاق جديدة لمحو الأمية المجتمعية في المجتمعات المعاصرة، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 53(53)، 445-463.
36. الدوسري، محمد، (2019)، دور عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة «تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

37. رشوان، حسين عبد الحميد، 2014، الأمية الهجائية والوظيفية وتعليم الكبار، مركز الإسكندرية للكتاب.
38. الرقيب، هند، (2020)، أثر دعم المشاريع المتوسطة والصغيرة على مستويات تمكين المرأة السعودية: الواقع والتحديات، المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، 8 (3)، 466-502
39. الرواف، هيا، (2009)، دور التعليم من بعد في تحقيق ديمقراطية التعليم، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (62)، 450114.
40. سعاد، خطوف، (2019)، دور الجامعة في خدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة مع الإشارة إلى الجزائر، مجلة أرساد للدراسات الاقتصادية والإدارية، 2 (1)، 205-224.
41. سعد، حسين وقنن، ليلي، (2020)، دور مؤسسات التعليم العالي في تمكين المرأة من ممارسة دورها في المجتمع الفلسطيني [ورقة علمية]، المؤتمر العلمي الدولي «المرأة والتعليم العالي»، جامعة غزة، فلسطين.
42. سليمان، جمال، (2009)، اقتصاد المعرفة، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
43. السنبل، عبد العزيز، (2014) تقويم مؤسسات التعليم المستمر في ضوء موجبات التخطيط الاستراتيجي [ورقة علمية]، المؤتمر السنوي الثاني عشر لتعليم الكبار بعنوان «المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي»، جامعة عين شمس، مصر.
44. السنبل، عبد العزيز، 2017، تحديات التنمية المستدامة في الوطن العربي ودور برامج التعليم المستمر في مواجهتها، مجلة تعليم الجماهير، 43(63)، 43-60.
45. السنبل، عبد العزيز، (2005) الأبعاد السياسية لحركة تعليم الكبار: منظور عالمي، المجلة التربوية، 19 (75)، 5-137.

46. السنبلي، عبد العزيز، (1989)، مفهوم تعليم الكبار في إطار التعليم المستمر، مجلة تعليم الجماهير، 16 (36)، 123-154.
47. السمحان، منى، (2021)، متطلبات التعليم عن بعد في جامعات المملكة العربية السعودية لمواجهة كورونا، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 10(1)، 49-73.
48. سواملية، نورية، (2020)، واقع محو الأمية في الجزائر بين الخطاب والممارسة، مجلة الحوار الثقافي، 5، (1) ص 134-144.
49. شاهين، محمد، (2014)، دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية المرأة، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، 4 (8)، 129-154.
50. شابي، سعاد، (2020)، دور الجامعة الجزائرية في خدمة اللغة العربية في ظل العولمة، مجلة الحقيقة بجامعة أدرار، (25)، 259-272.
51. شرعبي، وداد وفرج، علياء، (2020)، دور التعليم الجامعي في تمكين المرأة السعودية في ضوء استراتيجية التنمية 2030 من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، مجلة الدراسات الاجتماعية بجامعة العلوم والتكنولوجيا، 26(1)، 31-53.
52. الشرعة، عطا الله، والطراونة، تحسين، (2011)، أثر استراتيجية التدريب على أداء العاملين في الشركات المساهمة العامة الصناعية الأردنية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 26(4)، 83-132.
53. شملوي، حنان، والحيط، نهيل، (2018)، التمكين الاقتصادي للمرأة في الدول العربية، مجلة جامعة النجاح، 32، (11)، 2102-2118.
54. الشهران، صلاح، (2014. 10-13 مارس)، التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي نحو التطوير والإبداع [ورقة علمية]، المؤتمر الرابع عشر للمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

55. الشهراني، علي، (2011)، تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، مصر، 35(3)، ص 147-189.
56. صبيحي، طارق، (1437هـ)، دور جامعة جازان في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقياديين في المؤسسات الحكومية والأهلية [رسالة ماجستير غير منشوره]، جامعة الملك سعود.
57. صندوق التنمية الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، (2000)، مداخل سياسات النوع الاجتماعي، صندوق التنمية الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة.
58. الطلالعة، ذكريات، (2018)، دور الجامعات السعودية في تنمية الكفايات المهنية لتمكين المرأة وظيفيا في ضوء رؤية 2030، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، 18 (18)، ص 83-112.
59. فضلون، زهرة، (2016) واقع محو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر- دراسة ميدانية بملاحقة محو الأمية بولاية قسنطينة، مجلة العلوم الإنسانية، (5)، ص 160-177.
60. عامر، طارق عبد الرؤوف، 2011، الجامعة وخدمة المجتمع توجهات عالمية معاصرة، القاهرة، مصر، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
61. عامر، طارق عبد الرؤوف، 2007، التربية والتعليم المستمر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
62. العباني، رانيا، (2015)، بعض الصعوبات التي تحول دون تمكين المرأة من المساهمة الفعالة في عملية التنمية في المجتمع الليبي ودور الخدمة الاجتماعية في الحد منها من وجهة نظر أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية بالجامعات الليبية جامعة طرابلس أهودجا، [رسالة دكتوراه، طرابلس]، المكتبة الرقمية السعودية.
63. عبد القادر، محمود (2020، مارس)، أزمة جائحة كورونا وإشكاليات التعليم عن بعد تحديات ومتطلبات، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 1 (82)، ص 2-16.

64. عبد الله، نمر، (2021) التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمرأة العاملة بالقطاع التعليمي، مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 1(53)، 377 - 407.
65. العتيبي، مطر، 2016، استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الجامعات السعودية في خدمة المجتمع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
66. العجلاني، خالد بن سعد، 2015، تصور مقترح لتصميم بيئة تعليمية إلكترونية لمادة اللغة الإنجليزية في ضوء أفضل التجارب العالمية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الفيوم، كلية التربية، 4 (38) ص 66-98.
67. العزب، عزة ياقوت، (2015م)، التربية وبعض قضايا المرأة في كل من التشريع الإسلامي وبعض المواثيق الدولية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (29)، 251-302.
68. العريقي، عائدة محمد. (2006م). دراسة تقويمية لدور الجامعات اليمينية في مجال خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة. [رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.]. المكتبة الرقمية السعودية.
69. عطيفه، حمدي، (2006)، بحوث العمل طريق إلى تمهين المعلم وتطوير المؤسسة التربوية، دار النشر للجامعات. عليان، سميرة وذويب، سرحان ووردة، أكيم، (2010م)، الإصلاح التربوي في الشرق الأوسط، دار الشروق.
70. العيسى، غزيل والعمران، أفنان، (2021)، التدريب الإلكتروني (التدريب عن بعد) مبرراته، متطلباته، معوقاته، من وجهة نظر المدربات والمتدربات، المجلة العربية للإدارة، 14 (2)، 355-374.
71. العصامي، عبيد، (2020)، دور كليات التربية في تنمية اتجاهات طلابها نحو التعلم مدى الحياة» جامعة طنطا نموذجاً»، المجلة التربوية، (74)، 316-359.
72. عمر، نزار، 2017، دور أقسام المكتبات بالجامعات المصرية في خدمة المجتمع دراسة ميدانية لواقعها ووضع تصور للنهوض بها، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، 4(4) 215-274

73. الغرباوي، حسن، (2007م)، القيم الأخلاقية ضرورة ومسؤولية إنسانية وحضارية في مواجهة المتغيرات الدولية، مجلة التواصل، (18)، 31-59.
74. فراي، نانسي وفيشر، دوجلاس وجونزاليز، أليكس، (2015)، محو الأمية المعلوماتية بالمدارس في القرن الحادي والعشرون (عائشة حمدي: مترجم) مجموعة النيل العربية.
75. فشيكة، عائشة، (2020)، دور الجامعة في تمكين المرأة اللببية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة 2020-2030، مجلة الأستاذ، (19)، 175-195.
76. القاضي، لبنى، (2021)، معوقات تمكين المرأة الكويتية في سوق العمل التحديات وآليات المواجهة، حولية كلية الآداب بجامعة عين شمس، المجلد 49، عدد أبريل، ص434-461.
77. القضاة، فادي، (2020)، تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات «دراسة حالة في جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 29 (1)، 21-44.
78. قنديل، علي، (2010)، التعليم عن بعد ودوره في تدريب القيادات التعليمية، طيبة للنشر والتوزيع.
79. اللحدي، إيمان، (2018)، معوقات تمكين المرأة من حقوقها القانونية في اليمن، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 5 (19)، 94-122.
80. لنده، بولمكاحل، (2020)، دور برامج التدريب أثناء الخدمة في تحقيق الكفاءة المهنية لأساتذة التعليم المهني، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، 10 (1)، 27-48.
81. مازن، حسام، (2006، 25-26 يوليو)، مناهجنا التعليمية وآفاق تكنولوجيا التعليم الشبكي والتعلم عن بعد لبناء مجتمع العمالة المعرفية [ورقة علمية]، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، جامعة عين شمس، مصر.

82. مبروك، شيرين، (2016م)، المجتمع المدني ودوره في تطوير التعليم العالي، دار المناهج.
83. محمد، مديحة، (2014م)، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، الرضوان للنشر والتوزيع.
84. محمد، محمد فوزي، (2021)، محو الأمية المالية بين قيمها الفعلية وواقعها المحسوس: استخدام منهج التقييم الذاتي، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، 13 (2)، 266-282.
85. محمد، علاء الدين، (1978)، أنماط الحياة الاجتماعية في العراق بين الأمية الأبجدية والحضارية، مجلة العلوم الاجتماعية، (2)، 7-23.
86. محمود، محمد، (2020)، دور التعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد، المجلة التربوية بجامعة جنوب الوادي، (4)، 1532-1543.
87. مرزا، هند، (2012م)، تطوير النظم التربوية وإدارتها في البلدان العربية في ضوء الفكر الإداري التربوي للغنام- دراسة تحليلية من خلال مقالاته، مجلة رسالة الخليج، 3 (123)، 115-190.
88. مرسي، محمد منير، 1997، الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار، عالم الكتب للنشر.
89. المنشاوي، عيشه، (2009، 15-16 يوليو)، أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين [ورقة علمية]، المؤتمر الدولي السابع «التعليم في مطلع الألفية الثالثة»، مصر.
90. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (1900)، تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار، مطابع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
91. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، (2005)، التقرير العالمي لليونسكو من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة، مطابع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
92. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، (1997)، التقرير النهائي للمؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار، مطابع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

93. <https://ar.unesco.org/themes/bn-mjmtm-lmrf> منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، (ب.ت)، بناء مجتمعات المعرفة.
94. مهني، منال، (2020)، مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب جامعة الفيوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة التربوية، (77)، 2160-2124.
95. الموسى، ناهد، (2019)، تطوير مراكز تعليم الكبار في محافظة الأحساء باستخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي بدائل مقترحة، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل لعلوم الإنسانية والإدارية، 20 (2)، 164-145.
96. موسى، هاني محمد، (2016)، متطلبات تكوين معلم الكبار في ضوء مفهوم التعلم مدى الحياة رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، 31(4)، 202-153.
97. وزارة التعليم، (2014)، الوظيفة الثالثة للجامعات، الادارة العامة للتخطيط، المملكة العربية السعودية.
98. اليازجن، خديجة، (2013)، علاقة صراع الدور بالأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، [رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن]، المكتبة الرقمية السعودية.

## ● المراجع الأجنبية

99. Satsangi. Bharti. 2015. The Rights to Education. Random Publications. India
100. Gage, N., Grasley, B., & MacSuga, G. (2018). "Professional development to increase teacher behavior-specific praise: A single-case design replication". *Psychology in the Schools*, 55 (3): 264–277
101. Kim Y., Erekson J., Bunten B., Patricia H. (2015). "Toward Sustainable Educational Changes through School-Based Professional Development on ELL Assessment for New Teachers". *Theory into Practice*, 53 (3):228–235
102. World Bank, (2008), Promoting Womens Education Empowerment, World Bank Group Action plan, World Bank.

103. Nistor N, (2015), "Sense of Community in Academic Communities of Practice: Predictors and Effects", *Higher Education*, 61, 150-161.
104. Speck, M. & Knipe, C. (2005). *Why can't we get it right? Designing high-quality Professional development for standards-based schools.* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
105. Hussein. T (2011), *Perceptions of Faculty Members and Staff at Yarmouk University Towards the Possibility of Applying Distance Education and Obstacles Facing It.* Unpublished master thesis, University, Irbid, Jordan.
106. Bileviciute. E, (2015), *Innovation in higher education management, international multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts SGEM, Mykolas romeris university, Lithuania*
107. Winslett. G, (2015), *Resisting innovation talk in higher education teaching and learning, Studies in the cultural politics of education journal*, 35 (2), 163-176
108. Jianbin. L, Liman.D, (2014), *Development of continuing higher education at Tsinghua university, international journal of continuing education and lifelong learning*, 6 (2),29-40.
109. Mastuti. S, Mass.A, (2014), *University and community partnerships in Sulawesi, Indonesia, International journal of community research and engagement*,7. 164-173.
110. Mishra.R & Awasthi.A.(2016). *An exploratory study on awareness towards institutional social responsibility in Indian higher education institutions. Journal of Human resource management* ..19 (1), 56-67.
111. Nsiah,G. &boadi.M. (2015), *Assessing the Effectiveness of Distance Education within the Context of Traditional Classroom, Creative Education*, 6, 707-710.
112. Biney, I. Warlanyo, E. (2015). *Learning by Distance: Prospects, Challenges and Strategies. Unified Journal of Educational Research and General Studies*, 1 (3), 021-028.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

شارع محمد علي عقيد - المركز العمراني الشمالي

ص. ب. 1120 - حي الخضراء 1003 - الجمهورية التونسية

الهاتف: 70 013 900 (+ 216) - الفاكس: 71 948 668 (+ 216)

العنوان الإلكتروني: [alecso@alecso.org.tn](mailto:alecso@alecso.org.tn)

الأنترنت: [www.alecso.org.tn](http://www.alecso.org.tn)