تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بمراكز تنمية القدرات والقيادات بالجامعات المصرية في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا

إعـــداد

د. علاء محمد ربيع محمد عمر

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية- جامعة المنيا

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الوقوف على واقع قيام مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا بتحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية اللازمة لهم، والإجراءات المتبعة من قِبلهم لتحديد ذلك، وكذلك الوقوف على واقع احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية اللازمة لهم، والتي يمكن أن تتم ويسهم فيها مركز تنمية القدرات بجامعة المنيا، في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد من وجهة نظر هؤلاء الأعضاء، واعتمد البحث على المنهج الوصفي من خلال استبانتين طُبقتا على (١٢) عضوًا من أعضاء المركز، وكذلك على (٣٧٢) عضوًا من أعضاء هيئة تدريس بالجامعة؛ لتحديد هذا الواقع .

وتوصل البحث إلى عدة نتائج، منها: أنه وبشكل عام تم رصد قصور واضح في قيام المركز بدوره تجاه تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية، وسط المتغيرات المتلاحقة، مما يدعو لضرورة التقيد بإجراءات ومهارات تحديد الاحتياجات، كخطوة أساسية في نجاح تلك المراكز في تحقيق أهدافها، وكذلك توصل البحث إلى وجود حاجة ماسة يطمح أعضاء هيئة التدريس الحصول عليها من خلال أنشطة وخدمات المركز سواء في المجال التدريسي أو البحثي أو خدمة المجتمع، خاصة في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد .

وانتهى البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات تخص مراكز تنمية القدرات، لتفعيل دورها في تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية اللازمة لهم، والإجراءات المتبعة لذلك، انطلاقًا من نتائج الدراسة الميدانية التقييمية المُقدَّمة لها .

Determining Occupational Needs of Faculty Staff in Centers of Ability and Leadership Development in Egyptian Universities in the Backdrop of Certain Current Variables and Repercussions of Corona Virus

Dr. Alaa' Mohammed Rabei' Mohammed Omar
Assistant Professor of Foundations of Education
Faculty of Education- Minia University

Abstract

The purpose of the current study was to determine faculty staff needs as per occupational development in staff-members and Minia-university leaders development centre as well as procedures adopted to render such a task. The study also probed into the status quo of staff as per their occupational development which may be rendered real via Staff-Members Development Centre in Minia University in the backdrop of certain current variables as well as repercussions of Covid 19 from the point of view of staff members. The researcher utilized the descriptive method via administering two questionnaires to 12 staff members in the centre in addition to 372 ones in the university in order to pinpoint such a staus quo.

Statistical analyses of the data revealed that there is some kind of evident shortage in the fulfillment of the centre's mission as for determining staff members' needs as to occupational development amidst such recurrent changes in a way that makes it necessary to adhere to such procedures and skills of determining needs as a basis for the success of such a centre in achieving it targets. Moreover, the researcher found out that there is a tangent need that staff members aspire for via the activities and services of the centre in the domain of teaching, research and community service especially in light of certain current variables as well as repercussions of Covid 19.

The researcher furthered some recommendations and suggestions for further research as for such types of centres in order to activate their role in determining staff-members' needs as per occupational development necessary herein as well as the procedures adopted to render the task taking into consideration the results of the field and evaluative study included.

مقدمة البحث:

الجامعة قيمة حضارية تُشارك في توجيه الأحداث، فهي قائد ذكي يُفعِّل دور المجتمع في عصر المعرفة والتقدم العلمي والتكنولوجي، فهي مركز لإنتاج وتوظيف العلوم والمعارف ومعقل للفكر الإنساني، ومصدر لاستثمار وتنمية أهم ثروات المجتمع، فمنها تنطلق آراء المفكرين والعلماء، في عصر يتسم بالتنافسية الشديدة بين مؤسسات التعليم الجامعي؛ لاستيعاب متغيرات العصر ومواجهتها وتحقيق سرعة في التكيف مع الواقع المطروح، لذا أصبح التعليم الجامعي مطلبًا أكثر من أي وقت مضى، وأصبحت تنمية رأس المال البشري من أهم القضايا وأكثرها إلحاحًا في ظل ظهور البيئة التنافسية بين مختلف المؤسسات الجامعية؛ لتحريك وصقل وصياغة وتنمية القدرات والكفاءات البشرية بجميع جوانبها .

ويُعد عضو هيئة التدريس أحد العناصر الفعَّالة، وأحد المدخلات الأساسية في منظومة التعليم الحالي، وأحد الركائز الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الأهداف الجامعية – خاصة مع تعدد وظائف وأهداف الجامعة – فهو قائد حركة التطوير داخل الجامعة لمواكبة التحولات الحالية والمستقبلية، "وكثيرًا ما ترتفع مكانة الجامعة حينما ترتبط بأسماء أعضاء هيئة تدريس بها أسهموا علميًا وفكريًا في بناء الحضارة الإنسانية عبر التاريخ" (العمرو، ٢٠١٧، ٢٣٢)، وإذا كان عضو هيئة التدريس عنصرًا فاعلاً في أداء الجامعة لمهامها فإن أي خلل في عملية إعداده ينعكس سلبًا على أدائه داخل الجامعة وعلى نوعية وجودة جميع أنشطتها، فتطور الجامعات ورقيها لا يُقاس فقط بمبانيها ومساحتها وإنما بمهارات أعضاء هيئة التدريس لديها (أبو روعيان، ٢٠١٤، ١٧٧) .

لذلك فإن عضو هيئة التدريس لابد أن تتوفر لديه مقومات النجاح في مهنته، وهنا تُصبح التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس حاجةً مُلحَّة ومستمرة نابعة من مواقف حية يواجهها الأعضاء أثناء ممارساتهم المهنية، وهذه التنمية ضرورية ومُلحة فالمستقبل التربوي يكون مغايرًا لصورة الواقع الذي تعيشه الجامعات اليوم، ومن الواضح أن التكنولوجيا المتغيرة تُوجد بيئات تعليمية متجددة، هذا بالإضافة للتطور السريع في المعارف والمعلومات، وأثره الواضح على نواتج التعلم في ظل استحداث وسائل تدريس مختلفة ومبتكرة في مجالات التخصص المختلفة (شُعيب وعصفور، ٢٠١٧، ٧٧)، وفي

ظل حاجة عضو هيئة التدريس إلى مراجعة مقرراته بشكل مستمر؛ لتعديلها نحو الأفضل، لمواكبة الثورة التكنومعلوماتية، ومتابعة ما بها من تفجر معرفي، وفي ظل تنوع مهام عضو هيئة التدريس مع سرعة التغير الذي يشهده العالم حاليًا، وحاجة عضو هيئة التدريس إلى الحافز المهني الذي يُمكنه من تحسين أدائه للمهام الموكلة إليه (حداد، ٢٠٠٤، ٣٥) .

وإذا كانت التنمية المهنية قد اعتمدت قديمًا على كون عضو هيئة التدريس يستطيع بمكانته العلمية الاعتماد على نفسه في تطوير جوانبه المختلفة، وملاحقة كل التطورات إلا أن هذا المنطق لا يستطيع إنجاز نتائج إيجابية وسط التغييرات المتسارعة في وظائف الجامعة، فلا يمكن للأعضاء الاستمرار بدافعية دون تنمية مهنية مستمرة، وهذا ما توصلت له بعض الدراسات منها دراسة (فخرو والمطاوعة، ٢٠٠٧، ٤٠٠)، لذلك سعت مختلف الدول في ظل اهتمامها بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بإقامة مراكز متخصصة لتنمية وتطوير قدرات أساتذتها ودعَّمتها ماديًا وبشريًا، وأدخلت هذه المراكز في نسيج الجامعات بصورة متكاملة (عبد التواب، عبد المعطي، نور الدين، ورياض، ٢٠١٨، ٢١٢)، لذا شرعت العديد من الجامعات العالمية مثل جامعة كولومبيا البريطانية وغيرها من الجامعات العالمية إلى إنشاء مراكز وأكاديميات متخصصة داخل هذه الجامعات؛ لتنمية قدرات أعضائها باعتباره أمرًا ضروريًا لبقائهم على قيد الحياة الأكاديمية والعلمية في ظل المنافسة الشديدة بين هذه الجامعات (Greg, Susanna, Melissa, and Denise, 2009, 241) .

أما مصر وفي ظل اهتمامها بتحسين جودة التعليم وعَدَّه مطلبًا رئيسًا وتحديًا كبيرًا ضمَّنت في خطتها مشروعًا باسم "تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقياداتFLDP" ٢٠٠٢، والذي أصبح مركزًا قوميًا يستهدف تنمية الموارد البشرية بالجامعات المصرية، ثم تفرعت منه مراكز بكل جامعة من الجامعات المصرية (حجازي، ٢٠٠٩، ٩٦)؛ لتقديم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكل جامعة حسب إمكانياتها ومتطلباتها، وهذا ما أوصت به العديد من الدراسات كحتمية تنفيذ هذا المشروع وبرامجه بشكل غير مركزي، أي عن طريق كل جامعة، وأن تكون خطة التنمية المهنية داخل الجامعة مرتبطة باحتياجات أعضاء هيئة التدريس الفعلية (حسين، ٢٠١٠، ٢٢٥) .

ولضمان جودة التنمية المهنية المُقدمة بتلك المراكز فإن من الضروري تحقيق المعادلة التكاملية الشاملة لضمان جودة منظومة التنمية بمراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، والتي من أهم عناصرها تحديد احتياجات التنمية المهنية الحقيقية اللازمة لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس (سرايا، ٢٠١٧، ٦٧)، وهذا ما أكدته وأوصت به العديد من الدراسات كدراسة إسماعيل (٢٠٠٩، ٣٨٣) التي أوصت بضرورة التحديد الدقيق للاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء أهداف المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها، ودراسة رضوان (٢٠١١، ٨٧) التي أوصت بضرورة تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية وإشراكهم في التخطيط لمحتوى هذه البرامج، ودراسة الجهني (٢٠١٨، ٢٣٢) التي أوصت بضرورة مراعاة الاحتياجات المهنية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس عند بناء برامج التنمية المهنية المُقدمة لهم إن أرادت هذه المؤسسات تحقيق الفائدة المرجوة منها، ودراسة العجمي (٢٠١٢، ١٧) التي أكدت أن التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس تستهدف إكسابه المهارات اللازمة لمواكبة تغيرات العصر، وأن من أهم أساليب تلك التنمية المهنية التدريب، والذي يُشترط لنجاحه أن يكون مبنيًا على تحديد احتياجات عضو هيئة التدريس .

وبدخول الألفية الثالثة يشهد ميدان المعرفة تطورات علمية متسارعة في مختلف المجالات، وتغيرات جوهرية في سوق العمل والحياة، "فلم تعُد مفاهيم التنمية المهنية والتدريب تقتصر على تنظيم دورات تدريبية تقليدية، ومنح شهادات اجتياز بل أصبحت تلك التنمية خيارًا استراتيجيًا في منظومة استثمار وتنمية الموارد البشرية" (الدهشان، ٢٠١٧، ٢٩)، يتطلب لنجاحها مزيد من الاهتمام بتحديد الاحتياجات، ويزيد من ضرورة مراعاة تحديد تلك الاحتياجات ما يواجه المجتمع من تغيرات معاصرة عالمية يشهدها العالم حاليًا قد تُهدد التعليم بأزمة هائلة ربما كانت هي الأخطر في العصر الحالي، فقد تسببت جائحة فيروس "كورونا" في انقطاع أكثر من ١.٦ مليار طفل وشاب عن التعليم أي ما يقرب من ٨٠٪ من الطلاب بالمؤسسات التعليمية على مستوى العالم (غنايم، ٢٠٢٠، ٧٦)، وهذا أوجد مظاهر تغيير في سلوكنا في ظل هذه الأزمة من هذه المظاهر الاهتمام الواضح بالتعليم عن بُعد والتعلم الموجه ذاتيًا، والتأكيد على أهمية وضرورة تقديم بدائل تعليمية لضمان استمرار العملية التعليمية وقت الأزمات، وضرورة

تفعيل استخدام التكنولوجيا في التعليم بأشكالها المتعددة، وهذا يتطلب تنمية مهنية حقيقية لأعضاء هيئة التدريس يتم تخطيطها وتنفيذها بناءً على الاحتياجات الفعلية لهم .

مشكلة البحث:

التعليم الجامعي لا يمكن له أن يواجه المتغيرات المعاصرة دون الاعتماد على عضو هيئة التدريس، ودون توفير مجموعة من المقومات المهنية والأكاديمية له على نحو يمكنه من الاضطلاع بأدواره المنسجمة مع متطلبات العصر وتحدياته، في ظل سعيه لتحقيق جودة التعليم وكفاءته، "لكن من الملاحظ أن عضو هيئة التدريس وبعد مضي فترة من الزمن تتقادم معلوماته، ويتأثر عطاؤه، وتزداد الفجوة المعرفية بين معلوماته وما يُستجد في مجال تخصصه، إضافة إلى ما تواجهه الجامعة من تحديات نتيجة تغييرات في سوق العمل، وظهور مراكز للنشاط الفكري والإبداعي خارج حدود الجامعات مما قد يُفقد جامعات القرن الحادي والعشرين استقلاليتها أمام كثير من الضغوط التجارية والصناعية والمالية من قِبل القطاع الخاص" (Aslam, 2011, 15) ، ويزيد من خطورة الموقف ما يتعرض له العديد من أعضاء هيئة التدريس من انتقادات تشير إلى قصورهم في إعداد وتقديم محاضراتهم وَفْقَ التوظيف السليم لمستجدات العصر وخرُجهم – في كثير من الأحيان – من مستوى المحاضرة بمستوى أعلى أو أدنى من مستوى الطلاب مما زادت معه شكوى الطلاب من طرائق تدريسهم التي لا تتلاءم مع مستوياتهم الفكرية مما ينعكس ذلك سلبًا على تحصيلهم (دفع الله، ٢٠١٥، ٦٦)، ورغم أهمية الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعات المصرية إلا أن العديد من الدراسات تُشير إلى كون هذا الأداء دون المستوى المطلوب، فهناك نقص في الكفايات التدريسية، مع قلة استثمار لطاقات الطلاب، وإهمال للعديد من المهام التدريسية، وانتشار مقاومة التغيير، ونقص في توظيف التكنولوجيا والتدريس الفعال والتخطيط الشامل للبرامج التعليمية والتقويم الذاتي للأداء التدريسي (حسين، ٢٠٠٤، ١٢٤)، وغيرها من المظاهر التي تؤكد أن الأداء دون المستوى المطلوب سواء في مجال البحث العلمي والنشر، أو مجال التدريس، أو المشاركة في خدمة المجتمع والتعبير عن الرأي .

لذلك كان من الضروري وجود تنمية مهنية حقيقية تقوم بها الجامعات بوسائل عدة لإحداث التطوير الذي من الواجب أن يكون مستمرًا؛ ليوائم العالم المتغير، ويواكب التغييرات المعاصرة في ظل عصر أصبح معه التعليم عالميًا، مما يستدعي تطوير عضو هيئة التدريس بما يتناسب مع هذه العالمية بتوفير متطلبات تحقيق التميز في أدائه، في ظل علاقة ارتباطية واضحة بين تلك التنمية المهنية والأداء الأكاديمي والمجتمعي لهؤلاء الأعضاء، "فالجامعة تتحمل مسئولية كبيرة في رفع الكفاءة التنافسية للكوادر الأكاديمية المتخصصة لإحداث التنمية المهنية المستدامة لهم كأحد المطالب المُلحة حينما نتطلع لمخرجات تعليمية على درجة عالية من الكفاءة والدخول في حلبة المنافسة" (عبد المطلب، المهدي، والاخناوي، ٢٠١١، ١٠٨)، وحينما لوحظ عجز الجامعات عن إشباع الاحتياجات الأساسية لأعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية ظهر مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في بدايات الألفية الثالثة (أحمد، ٢٠١٠، ١٠٩)، والذي انبثقت منه مراكز تنمية القدرات للأعضاء والقيادات "والتي من المحتم عليها أن تتنبه بأن العالم قبل فيروس كورونا لن يعود كما كان، وأننا نُودع عصرًا ونستقبل عصرًا جديدًا بمفاهيم عصرية جديدة تستهدف التعلم وليس التعليم، ويقوده العلم وليس الاقتصاد، والعلماء والمبدعون وليس غيرهم" (قناوي، ٢٠٢٠، ٢٢٨) .

وهذه المراكز منوط بها تقديم خدمات التنمية المهنية وبرامج التدريب، وعُدَّ العديد من برامجها ترخيصًا لمزاولة المهنة حينما اشترط المجلس الأعلى للجامعات في ترقيات أعضاء هيئة التدريس من وظيفة لأعلى ضرورة أن يكون العضو قد اجتاز عددًا من البرامج التي تعقدها تلك المراكز (شُعيب وعصفور، ٢٠١٧، ٧٦)، لكن رغم تلك المحاولات المبذولة لإيجاد برامج تنمية مهنية بالجامعات إلا أنها – في كثير من الأحيان – تنحو إلى الشكلية والروتينية والتقليدية، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى قصور برامج التنمية المهنية، وأنها لا تزيد عن كونها محاولات متواضعة في شكل دورات يغلب عليها أسلوب المحاضرات النظرية في غياب واضح للجانب التطبيقي، بالإضافة إلى ضعف الصلة بين محتوى هذه البرامج ومتطلبات الأداء الفعال (القحطاني وحويحي، ٢٠١٩، ٨٩٣)، في ظل اهتمام واضح بالكم دون الكيف في تلك البرامج، مع قلة ربط المادة العلمية المُقدمة بالواقع العملي للأعضاء، وقلة مناسبة تلك الموضوعات والبرامج

لمستوياتهم (العمرو، ٢٠١٧، ٢٦٠)، مما شكَّل عند الكثير منهم قلة دافعية نحو الالتحاق بتلك البرامج، التي – من وجهة نظرهم – تبتعد كثيرًا عن احتياجاتهم من التنمية المهنية (المليجي، ٢٠١٠، ١١٠٠)، وهذا ما أكدته عدة دراسات من كون واضعي البرامج لا يتعرفون على احتياجات أعضاء هيئة التدريس (إمام والسيد، ٢٠٠٧، ٢٠٣٨)، وأن هناك بعض التجاهل لمقترحات التطوير المُقدمة من أعضاء هيئة التدريس لربط هذه البرامج مع احتياجاتهم المهنية للحصول على جودة أفضل لتنميتهم مهنيًا (يوسف، ٢٠١٦، ١٦٦)، وأن هناك عشوائية وتكرارًا غير مدروس عند اختيار بعض برامج التنمية المهنية، مع قلة تحديد الاحتياجات وتحليل مهام الأداء لعضو هيئة التدريس كمدخل لتصميم البرامج التي تُلبي هذه الاحتياجات (سرايا، ٢٠١٧، ٦٩) .

وإذا كانت هذه المراكز هدفها الجوهري والوحيد هو منح رخصة تعيين أو ترقي أعضاء هيئة التدريس لقُولنا – تجاوزًا – أنه ليس لها دور في تحديد الاحتياجات، وأنها تقوم بتنفيذ ما يُقدم لها من الجهات العليا فقط، وأنها مراكز لمنح شهادات التعيين والترقية فقط، لكنها بالفعل مسئولة عن تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي عليها الاهتمام بتحديد الاحتياجات، وبطرق علمية نافعة فدائمًا التنمية المهنية مرتبطة بالحاجة، فحينما أدرك أعضاء هيئة التدريس ضرورة التعرف على آليات تقديم محاضراتهم إلكترونيًا، وعبر منصات متخصصة لذلك سارعوا بأنفسهم لتعلم ذلك والتدريب عليه وإتقانه؛ لأنها حاجة مُلحة وضرورية بالنسبة لهم، وهذا يؤكد حتمية أن يكون لمراكز تنمية القدرات دورٌ كبير في تلبية الحاجات المُلحة والضرورية لهم .

لذلك فجُل ما يتم تخطيطه وتنفيذه داخل هذه المراكز يجب أن يبدأ بتحديد الاحتياجات، وأن يُصمم لمواجهة هذه الاحتياجات، ونجاح تلك البرامج يُقاس بمدى التعرف الدقيق على تلك الاحتياجات، ثم تلبيتها في إطار القواعد المنظمة لذلك، في ظل التأكيد الواضح على ضرورة إشراك الأعضاء أنفسهم في تحديد تلك الاحتياجات، "لأن غياب مشاركة كثير من أعضاء هيئة التدريس – كما هو حادث في كثير من الجامعات – في تحديد الاحتياجات الفعلية من التنمية المهنية، مع الاعتماد على قائمة بسيطة لتحديدها دون تحليل معدلات الأداء، أو تحليل التنظيم الجامعي، ورصد مشكلاته المختلفة، أو مراعاة المتغيرات المعاصرة، كل هذا يجعل الفعاليات المُقدمة للتنمية المهنية محدودة الجدوى والفائدة

(المليجي، محمد، الخليل، وحامد، ٢٠١٩، ٤٩)؛ لأنه وكما ذُكر فإن مفتاح نجاح تلك البرامج مرتبطًا بمطالب الأعضاء واحتياجاتهم، ومن هنا فإن البحث الحالي عكف على تقصي واقع تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية بتلك المراكز خاصة في ظل ما يُرى اليوم من متغيرات مُلحة تفرض على المراكز تطوير ما تُقدمه لتُلبي احتياجات الأعضاء، مثل ما تعيشه جامعة المنيا – على سبيل المثال – في تطبيقها للتعليم الهجين كأسلوب تعتمده الجامعة لتعليم طلابها في ظل تداعيات وتبعات فيروس كورونا، فهل كان للمركز دور تجاه ذلك لدعم أعضائه، لذا تتبلور مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

١- ما واقع قيام مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا بتحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد ؟

٢- ما احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية من خلال مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد ؟

أهداف البحث. هدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على مفهوم الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس وأهميتها، ومعوقات تحديدها وأساليب وطرق الحصول عليها كإحدى خطوات العمل الجوهرية بمراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بالجامعات المصرية، مع تسليط الضوء على أهمية وجوهرية خطوة تحديد الاحتياجات عند التفكير في إقرار أو تقديم أية برامج تنموية وتطويرية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التنمية المهنية كمراكز تنمية القدرات والقيادات.

٢- الوقوف على الإجراءات والأساليب والآليات المتبعة من قِبل مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا في تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية اللازمة لهم من وجهة نظر الأعضاء القائمين على شئون المركز .

٣- الوقوف على واقع احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية اللازمة لهم، والتي يمكن أن تتم ويساهم فيها مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا، خاصة في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم .

٤- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات تخص مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا، لتفعيل دوره في تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية اللازمة لهم والإجراءات المتبعة لذلك.

أهمية البحث. يمكن تحديد أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١- حيوية موضوع البحث؛ لأهمية الدور الجوهري لعضو هيئة التدريس داخل الجامعة وخارجها، وأهمية وضرورة دعمه من خلال وسائل وقنوات التنمية المهنية المتعددة المسئولة عنه، والتي منها مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، والتي من المفترض أن تُقدم خدماتها في ظل إجراءات فنية احترافية .

٢- إن الانفجار المعرفي والتغيرات المتلاحقة فرضت على المؤسسات التربوية تغيير صورتها التقليدية؛ للاضطلاع بمسئولياتها وتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع، لذلك فإن تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية هو متطلب تميز مُلح لدى الأعضاء، فلا تستطيع تلك المؤسسات أن تعيش في معزل عن العالم، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة هم عماد تحقيق ذلك، فتميزهم هو تميز للمؤسسة – الجامعة – بأكملها .

٣- قد يعالج البحث عدة مشكلات تعاني منها عمليات التنمية المهنية المطروحة عبر مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس حينما يلفت البحث انتباه الجميع لحتمية دراسة احتياجات الأعضاء قبل تنفيذ برامج التنمية المهنية بتلك المراكز، وأخذ هذه الاحتياجات محمل الاهتمام والدراسة والتنفيذ بوصفها الخطوة الأولى لنجاح تلك البرامج، وذلك في إطار تلبية نداء خبراء التنمية المهنية في ضرورة استكمال جميع خطوات إتمام برامج التنمية المهنية المُقدمة للأعضاء، والتي على رأسها تحديد تلك الاحتياجات قبل الشروع في تقديم وتنفيذ البرامج .

٤- يؤمل أن يُسهم هذا البحث في تحسين وتطوير الخدمات التي يقدمها مركز تنمية القدرات والقيادات بجامعة المنيا، وصولاً لتحقيق أهداف هذا المركز، خاصة في ظل النداءات المتكررة من خبراء التربية لضرورة تحسين وتطوير الأداء الجامعي بكل أنماطه .

٥- يُتوقع أن تساعد نتائج هذا البحث في تكوين رأي عام بين الأعضاء والإدارة الجامعية ومراكز التنمية المهنية تجاه مكون تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية قبل الشروع في تقديم برامج التنمية المهنية حتى تلقى القبول ويحالفها النجاح وتحقيق الأهداف المرجوة منها والتي في مقدمتها تحسين وتطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس .

٦- يلفت البحث الحالي أنظار مسئولي التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ لضرورة تحديث ما تقدمه مراكز تنمية القدرات لأعضائها كل فترة زمنية قصيرة، وفقًا للمتغيرات المعاصرة المتلاحقة، والتي تستوجب إضافة برامج جديدة لما يُقدَّم وفق احتياجات الأعضاء .

٧- يُقدم البحث الحالي معلومات نظرية ووثائقية عن التنمية المهنية وعن مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، والتي قد تُفيد كثيرًا من الباحثين والمهتمين بهذا المجال .

٨- فتح المجال أمام بحوث أخرى لدراسة مراكز جامعية أخرى تُقدم خدماتها للكوادر الجامعية؛ وذلك للنهوض بالأداء الجامعي بمختلف أركانه .

حدود البحث. يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

١- مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا كنموذج لمراكز تنمية القدرات بالجامعات المصرية، والتي من الملاحظ تقديمها لنفس برامج التنمية المهنية مثل باقي الجامعات المصرية، علاوة على إدراجها لخطوة تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس ضمن أهدافها في اللائحة الداخلية للمركز، وأيضًا نتيجة التوجه العام – حاليًا – إلى مزيد من الاهتمام بالدراسات الإقليمية كدعوة إلى اللامركزية والاهتمام بالبيئات المختلفة .

٢- أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا بِعَدِّهم الشريحة الكبيرة التي تقوم بتقديم الخدمات الأكاديمية لطلاب الجامعة، ومن المنطقي الاهتمام بتحديد احتياجاتهم وتحويلها لبرامج وأنشطة قابلة للتنفيذ .

٣- الاكتفاء بخطوة تحديد الاحتياجات من التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لأهمية وخطورة وعظم هذه الخطوة، التي إن تم رصدها بشكل دقيق ستُقرِّب – بشكل كبير – برامج وأنشطة التنمية المهنية المُقدمة للأعضاء عبر المركز إلى تحقيق أهدافها بنسب عالية .

منهج البحث وأداته :

اعتمد الباحث في إجراء بحثه الحالي على المنهج الوصفي، حيث "إنَّه يتلاءم ويتناسب بفنياته وأدواته مع طبيعة البحث وموضوعه، فهو يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره، ويهتم بتحديد العلاقات التي توجد بين الوقائع والحقائق"(مرسي، ١٩٩٤، ٢٧٠)، وحيث إنَّ المنهج هو مجموعة عمليات عقلية وخطوات وإجراءات عملية وفق منطق عقلي تمكن الباحث من الوصول إلى نتائج علمية فإنَّ البحث الحالي ومن خلال المنهج الوصفي يسعى إلى الوقوف على واقع قيام مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا بتحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك التعرف على احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية من خلال مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد، وذلك من خلال استبانة مصممة لذلك؛ لكونها من أدوات المنهج الوصفي، معتمدًا على الوثائق والمراجع المختلفة المتصلة بالموضوع، ثم دراسة وتحليل هذه البيانات الكمية التي يتم الحصول عليها ميدانيًا، والتوصل لنتائج البحث وبعض المقترحات والتوصيات .

مصطلحات البحث:

عضو هيئة التدريس:

هو الشخص الذي يعمل في مجال التدريس على مستوى الجامعة، أو البحث العلمي الأكاديمي، سواء كان عمله في الجامعة جزئيًا أم كليًا (شرتيل، ٢٠١٥، ٧١)، وإجرائيًا هو كل من يحمل درجة الدكتوراه في أحد التخصصات العلمية أو الإنسانية، ويشغل وظيفة مدرس، أو أستاذ مساعد، أو أستاذ، ويقوم بعملية التدريس والبحث العلمي داخل أقسام وكليات جامعة المنيا .

التنمية المهنية:

هي عملية دائمة ومستمرة ومُخطط لها بصورة مؤسسية منظمة قابلة للتنفيذ من الجهات المعنية، من أجل الارتقاء بمستوى أداء أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال إكسابهم المعلومات والمهارات اللازمة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية؛ لتحسين مستوى عمليات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع استجابة للتغيرات المتلاحقة وتلبية للحاجات المستحدثة، في ظل مسئولية شخصية لعضو هيئة التدريس في تنمية ذاته، إضافة إلى ما تُقدمه له المؤسسات والمراكز الأخرى .

الاحتياجات المهنية:

مجموعة المهارات التدريسية والشخصية والبحثية والتقنية والقيادية التي يطمح إلى توفيرها عضو هيئة التدريس أو الجهات المسئولة عن تنميته في جامعته؛ لتساعده وتدعمه في القيام بمهامه على أكمل وجه، وقد تكون لإكمال نقص لديه، أو لتطوير وتحسين مهارات وخبرات، أو للتوافق مع متغيرات ومستحدثات طارئة، لذلك فالاحتياجات المهنية لدى عضو هيئة التدريس تُعد من أولويات التنمية المهنية الواجب تقديمها له .

مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس:

هو جهة أو وحدة أو هيئة ذات طابع خاص نتجت عن مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، أحد مشروعات استراتيجية إصلاح التعليم العالي التي بدأت عام ٢٠٠٠ واستقلت منذ عام ٢٠٠٨ بقرار من مجالس الجامعات؛ لضمان استدامة عمليات التنمية المهنية للأعضاء، وقد وضعت كل جامعة أهدافًا لمركزها تتوافق مع أهداف المشروع نفسه، من خلال لوائح داخليه لكل مركز، فمن أهداف مركز جامعة المنيا "نشر ثقافة التدريب والتطوير، وتحديد الاحتياجات الأساسية للمهارات التدريبية اللازمة لعضو هيئة التدريس، وتصميم البرامج التدريبية، وللمركز مجلس إدارة يُشكَّل بقرار من رئيس الجامعة، ويقوم المركز بالعديد من المهام من خلال لجان من خبراء لديهم اهتمامات في مجالات التنمية المهنية للأعضاء سواء في تصميم الحقائب التدريبية أو التدريب أو المتابعة والتقويم أو الدعاية والتسويق، ويدعم المركز قرارات المجلس الأعلى للجامعات خاصة في اجتياز الأعضاء لمتطلبات وشروط الترقي من برامج التنمية المهنية، ويُقدم المركز

مجموعة متنوعة من البرامج التدريبية تحت مُسمى جدارات التدريس، والبحث العلمي، والقيادات الإدارية، والاتصال والتعامل مع المجموعات" (جامعة المنيا، ٢٠١٦، ٢ – ٢٠)

التغيرات المعاصرة:

كل ما سببه الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية والتقنية في مجال الاتصالات والمعلومات، وظهور معطيات تكنولوجية رَقمية، ومستحدثات تعليمية جديدة، وأنماط مستحدثة من التعليم كالتعلم الافتراضي وعن بُعد والإلكتروني والتعلم الهجين وغيره من الأنماط التي قد تُحدث تغيير في أدوار أعضاء هيئة التدريس في المواقف التعليمية، بالإضافة للتنافسية العالمية بين الجامعات والسعي بإصرار للِّحاق بركب التصنيف الدولي للجامعات .

فيروس كورونا المستجد:

(كوفيد ١٩) هو الاسم الرسمي للمرض، حيث إن (كو) تعني كورونا، و(في) تعني فيروس، وأن (د) تعني داء، ورقم (١٩) يشير إلى السنة التي أُعلن فيها عن تفشي المرض الجديد بشكل رسمي في ٣١/ ١٢/ ٢٠١٩، وفيروسات كورونا هي فيروسات واسعة الانتشار تسبب أمراضًا تتراوح من نزلات برد شائعة إلى أمراض أشد حدة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS)، ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد (السارس)، وفيروس كورونا المستجد وهو سلالة جديدة من الفيروس لم يسبق اكتشافها لدى البشر (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠، ٢)، وأصبح جائحة لأنه انتشر على نطاق واسع، وخرج عن السيطرة عليه، وتفشى في مناطق جغرافية واسعة، وأثَّر على نسبة عالية بشكل استثنائي، وأصاب عدد كبير من الأفراد بشكل مُعدي لانتقاله من شخص لأخر وبسرعة كبيرة (الدهشان، ٢٠٢٠، أ، ١٣٦٢) .

الدراسات السابقة:

دراسة الاحتياجات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية ليست بجديدة على البيئة العربية، فهناك عدة دراسات تناولتها، وهنا سيُلقي البحث الضوء على بعض هذه الدراسات التي لها علاقة بأعضاء هيئة التدريس وبمراكز تنمية القدرات في هذا الجانب .

ففي عام ٢٠٠٣ هدفت دراسة الغامدي (١١٩ – ١٦٤) قياس الاحتياجات التدريبية التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر كل من الجنسية، والمؤهل، والرتبة الأكاديمية، والقسم، والخبرة، والتدريبات السابقة على تحديدهم لأهمية الاحتياجات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على (٦١٧) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاحتياجات التدريبية التدريسية تُمثل أهداف التعليم الجامعي وفلسفته، وفهم نظريات التربية والتعليم الجامعي، وطرائق التدريس في التعليم الجامعي وخصائص الأستاذ والطالب الجامعي، وتكنولوجيا التعليم في التدريس، واختلفت الاحتياجات باختلاف الجنسية والمؤهل والرتبة والقسم والخبرة، وفي نفس العام ٢٠٠٥ هدفت دراسة بانجل وأنجيليا (Bangle, Angelica, 16- 35) إلى التعرف على احتياجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ـــــ القائمين على رأس العمل ـــــ بكلية الوادي الغربي بكلية المجتمع بكاليفورنيا، والمرشحين لتولي مناصب قيادية عليا كإدارة البرامج الأكاديمية، أو إدارة الأقسام العلمية، أو إدارة الوحدات، وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية لتلبية الاحتياجات المهنية لهؤلاء الأعضاء، حيث أشارت الدراسة أن المهام الإدارية تُؤدى وفقًا لخبرات الأعضاء السابقة، وهو ما يُفقدها جزءًا كبيرًا من المعيارية نتيجة احتمالها الصواب والخطأ، وكذلك دراسة باعوين (٢٠٠٥، ١ – ٢١٥) التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التقنية بسلطنة عمان في مجال مهارات التدريس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مُستخدمة استبانة تم تطبيقها على (٢٥٤) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة في ترتيب الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الكلية بين كلية صلالة والكليات الأخرى، وأن العديد من الاحتياجات ترتبط بمجال استخدام تكنولوجيا التعليم ذات العلاقة .

أما عام ٢٠٠٦ هدفت دراسة والين وسميث (Wallin & Smith, 2006, 87- 108) إلى تحديد أهم احتياجات التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات الفنية، وتوضيح أهم العوامل التي تُسهم في تحقيق التنمية المهنية الفعَّالة من وجهة نظرهم، على

خلاف ما تم الاعتياد عليه من الاعتماد على تقييمات الإدارة الجامعية لمثل هذه البرامج، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وانتهت إلى وجود فجوة بين الاحتياجات الفعلية الخاصة بالتنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس وبين معدلات الأداء المطلوب الوصول إليها بعد تنفيذ برامج التنمية المهنية، وضرورة سعي القائمين على إدارة الكليات الفنية إلى توجيه الموارد المتوفرة لخدمة أوجه القصور في التنمية المهنية؛ وذلك لتحسين قدرات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بالتدريس والبحث العلمي، أما دراسة محمد (٢٠٠٧، ١-١٩٨) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وموظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا باليمن في ضوء متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والموقع الوظيفي، ووفق المجالات الإدارية والمهنية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة كانت نتائجها تُشير إلى احتياج كافة المستهدفين إلى النمو المهني في مجال التطوير الذاتي، وأن مجال التدريب والنمو المهني الذاتي جاء سابق للمجال الإداري في أولويات التدريب .

والأسمر (٢٠٠٩، ٢٢٣- ٣٢٠) فهدفت دراستها إلى تحديد درجة احتياجات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وفق أدوارهم المهنية بمحاورها الأربعة (التدريس، والبحث العلمي، والإدارة، والمشاركة في خدمة المجتمع)، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة "أم القرى"، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على (٣٥٧) عضو هيئة تدريس، وكانت أهم نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجة احتياجات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفق أدوارهم الأربعة كانت عالية، وقدمت الدراسة أكثر من (٤٠) موضوعًا يجب إدراجها ضمن برامج التنمية المهنية المستقبلية، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة تبعًا لمتغيرات الجنسية والتخصص في تلك الاحتياجات .

وفي نفس العام ٢٠٠٩ هدفت دراسة تمَّام، وعفيفي (١١٣٠- ١٢٢٤) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة، ورصد واقع البرامج التدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وتقديم برنامج تدريبي مقترح لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي

لتحديد الاحتياجات التدريبية للأعضاء، ورصد واقع برامج التنمية المقدمة، وبناء برنامج مقترح، والمنهج شبه التجريبي لتجريب أحد مديولات البرنامج المقترح وهو مديول ثقافة الجودة وقياس فاعليته في تنمية قدرات الأعضاء، وقد طُبقت استبانة تحديد الاحتياجات على (٦٦) عضو هيئة تدريس، وبطاقة ملاحظة طُبقت على (٩) برامج من برامج تنمية القدرات؛ لتعرف واقع البرامج المقدمة ومدى كفايتها لتنمية قدرات الأعضاء، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: قصور معظم برامج التنمية المهنية المقدمة في تلبية احتياجات الأعضاء وذلك بنسب مختلفة سواء في الأهداف أو المحتوى أو طرق التقويم والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم ومهارات المدرب والعوامل المساعدة، وتوصي الدراسة بضرورة بناء برامج تدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وفقًا لاحتياجاتهم التدريبية وتخصصاتهم المختلفة .

وفي عام ٢٠١٠ هدفت دراسة المليجي (١٠٩٧- ١٢٠٠) إلى الوقوف على كيفية تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال مقابلات شخصية مع بعض القيادات المسئولة عن تطوير التعليم الجامعي بالجامعات المصرية، واستبانة للوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعتي بنها وطنطا من خلال خمسة محاور هي: الاحتياجات المرتبطة بالتدريس الجامعي، والاحتياجات المرتبطة بالبحث العلمي، ثم المرتبطة بخدمة المجتمع، ثم المرتبطة بالممارسات الإدارية، ثم المرتبطة بالتقويم الجامعي، وطُبقت على (٢٨٠) عضو هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن أولويات ترتيب الاحتياجات التدريبية لدى الأعضاء كانت الاحتياجات المرتبطة بالتدريس في الترتيب الأول، ثم المرتبطة بخدمة المجتمع، ثم المرتبطة بالبحث العلمي، ثم المرتبطة بالتقويم، وأخيرًا المرتبطة بالممارسات الإدارية، وانتهت الدراسة بتصور مقترح للتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية، أما دراسة أوزاك وجنسير(Usak & Gencer, 2010, 178- 202) ، هدفت التعرف على احتياجات أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والتقنية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن غالبية

الاحتياجات تتمثل في حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، ودراسة العمري (٢٠١٠، ١- ٢٣٥) هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مستخدمة استبانة طُبقت على (٩٦٢) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج وجود احتياجات تدريبية بدرجة عالية في المجال البحثي، ثم المجال التدريسي، ثم المجال الإداري، أما المجال التقني ومجال خدمة المجتمع فكانت احتياجاتهم إليها بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة لاريكي وآخرون (Lareki, Morentin & Amenabar, 2010, 491- 497)، هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بلاد الباشك الإسبانية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مُستخدمة الاستبانة أداة لها طُبقت على (٤٧٢) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائجها ضرورة إعادة هيكلة تصميم التدريب المعمول به في الجامعة ليشمل مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي باعتباره من أولويات احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية .

وفي ٢٠١١ هدفت دراسة الجودي (٤٥- ٨٦) إلى تقدير احتياجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات وتفعيل ذلك للارتقاء بالأداء، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها أن (٥٨٪) من أفراد العينة أشاروا إلى حاجتهم التدريبية العالية على التكنولوجيا الرقمية، وأن هناك فروقًا ذات دلاله إحصائية في استخدام تكنولوجيا المعلومات تعزى لمتغير التخصص ولصالح الأقسام العلمية، أما دراسة رضوان (٢٠١١، ٦٥- ٩١) هدفت إلى التعرف على دور برامج مركز تنمية القدرات بجامعة جنوب الوادي في تنمية الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس، والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بمركز تنمية القدرات في تنميتهم مهنيًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة لعدة محاور أولها برامج جدارة التعليم والتدريس ودوره في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وكذلك جدارة البحث العلمي، وجدارة القيادة والإدارة الجامعية، وجدارة الاتصال والتعامل مع المجموعات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن أهداف تلك المحاور قد تحققت بدرجة متوسطة،

وأن العديد من تلك المهارات تحتاج برامج تدريبية طويلة وممارسات تطبيقية أكثر، وتوصلت الدراسة للعديد من المعوقات التي تعيق قيام مركز تنمية القدرات بدوره والتي منها: عدم اهتمام المركز بدراسة احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية، وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات لتفعيل برامج التنمية المهنية بمركز تنمية القدرات بالجامعة وأولها ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس، وعمل حقائب تدريبية لها، واشراكهم في التخطيط لمحتوى هذه البرامج .

وهدفت دراسة العجمي (٢٠١٢، ١٧- ٣٢) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لعضوات هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن في مجال البحث العلمي، وإعداد المنهج التدريسي، وإلقاء المحاضرات، ومعرفة أثر كل من المؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في تحديد احتياجاتهن التدريبية، واعتمدت الدراسة على الاستبانة أداة لها في ظل اعتمادها على المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: عدم وعي عضوات هيئة التدريس بأهمية التدريب للأستاذ الجامعي لمواكبة التطورات الحديثة في مجال عمله، وكذلك برزت الحاجة للتدريب على استخدام برامج البحث المعلوماتية في مجال إعداد البحث العلمي، ثم الحاجة للتدريب على استخدام أساليب تدريس تهتم بتنمية مهارات التفكير العلمي، والتدريب على تحفيز الطالبة طوال فترة المحاضرة بأساليب متعددة، وفي العام نفسه دراسة حسين والسعدني (٢٠١٢، ٣٢-٦٤) هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتحقيق الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية في عصر المعلوماتية من وجهة نظرهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على (٢٧٥) من أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية، ومصر، وقطر، والجزائر، وسوريا، والسودان، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تطور مستوى أعضاء هيئة التدريس وتفاعلهم الإيجابي مع البرنامج، ورغبتهم في توسيعه لتبني مهارات أخرى يحتاجونها في مهنتهم من أبرزها تدريبهم على مهارات تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة واستخدامها في التعليم، ومهارات الاتصال الفعال، وتوصي الدراسة بتبني إطلاق الشهادة المهنية لإعداد المعلم الإلكتروني بما يضمن لكل جامعة عضو هيئة تدريس متمكن من مهارات التعلم الإلكتروني .

أما دراسة الحربي (٢٠١٣، ٢٩٠- ٣٧٤) هدفت تقديم تصور مقترح لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدمام في ضوء احتياجاتهم من التنمية المهنية، وللوصول لهذا التصور رصدت الدراسة الاحتياجات المهنية لهؤلاء الأعضاء حتى يتمكنوا من أداء المهام الوظيفية الموكلة إليهم على أكمل وجه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على (٥٨٢) عضو هيئة تدريس بالجامعة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن هناك العديد من الاحتياجات التدريبية للأعضاء تتعلق بعدة محاور منها: التدريس، والبحث العلمي، والعمل الإداري، والإرشاد الأكاديمي، وانتهت الدراسة بتصور مقترح له أسسه وإجراءاته؛ لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدمام في المحاور المختلفة وفق آليات تنفيذ ومؤشرات للنجاح، وفي نفس العام دراسة السديري، آل الشيخ، متولي، إسماعيل، وأبو هاشم (٢٠١٣، ٤- ٦٨) هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مُستخدمة استبانة طُبقت على (٣٤٣) عضوًا، وأظهرت نتائجها أن أبرز الاحتياجات التدريبية تخطيط وتصميم التدريس وفق معايير الجودة، وتطبيق الأساليب العلمية لتطوير المناهج، ونشر البحوث وعرضها في المجلات والمؤتمرات الدولية، وتصميم المواد التعليمية على الانترنت، وتطبيق المعايير المستخدمة في التعليم الإلكتروني .

وفي عام ٢٠١٤ هدفت دراسة جيلان وحجازي (٨٩٦- ٩٣٥) إلى تحديد أهمية الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف المتعلقة بالتدريس، والبحث العلمي، والأدوار الإدارية، والتطوير والجودة، وتكنولوجيا المعلومات، والمتعلقة بالتخصص، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة تم تطبيقها على (٥٥١) عضو هيئة تدريس بالجوف، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف للاحتياجات التدريبية في ضوء المتطلبات المهنية فيما يتعلق بالمحاور بشكل كلي كانت بدرجة متوسطة، وجاء محور تكنولوجيا المعلومات في الترتيب الأول بالنسبة للاحتياجات التدريبية للأعضاء، ثم محور التدريس، ثم محور البحث العلمي، ثم محور الإدارة، وأخيرًا في الترتيب الخامس جاء محور التطوير والجودة .

أما عام ٢٠١٥ فكان زاخرًا بدراسات في هذا المجال فدراسة العصيمي (١١٤- ١٦٤) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف من مهارات التعلم الإلكتروني، والكشف عن دلالة الفروق بين احتياجاتهم التدريبية وفق بعض المتغيرات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة من خمسة محاور طُبقت على عينة مكونة من (٣٠٤) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن احتياجات الأعضاء من مهارات التعلم الإلكتروني تمثلت على التوالي في مهارات استخدام أدوات التعلم الإلكتروني، واستخدام الحاسب الآلي، واستخدام الشبكات والانترنت، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة في الاحتياجات تعزى لمتغير الدرجة العلمية، والتخصص الأكاديمي، والجنس، لكن توجد فروق عند متغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية في جميع المهارات، وتوصي الدراسة بتكثيف البرامج الخاصة بمهارات التعلم الإلكتروني بالمقررات الدراسية .

وفي نفس العام ٢٠١٥ هدفت دراسة دفع الله (٥٦- ٨٨) إلى تحديد مدى حاجة عضو هيئة التدريس بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية إلى تطوير أدائه التدريسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على (٤٤) عضو هيئة تدريس بكلية التربية بعفيف عن مدى حاجة الأعضاء لتطوير الأداء التدريسي والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: الحاجة الشديدة لأعضاء هيئة التدريس في إقامة برامج تنمية مهنية في مجال الأداء التدريسي، وتفعيل المكتبات الرقمية، والاطلاع على أحدث التقنيات المستخدمة في التدريس، ودعمه في فنيات كتابة البحوث العلمية .

وفي العام ذاته ٢٠١٥ هدفت دراسة سالم (٩٧- ١٦٦) إلى التعرف على العناصر التي تُحدَّد بها الاحتياجات التدريبية بصورة علمية سليمة، والوقوف على طبيعة العلاقة بين تحديد الاحتياجات ونجاح العملية التعليمية بالجامعة، وتحديد أهم البرامج التدريبية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة تضمنت أربعة محاور يندرج تحتها برامج تدريبية يجب توافرها في عضو هيئة التدريس هي: مجال المهارات التخصصية

في التدريس، ومهارات الإدارة والقيادة الجامعية، وتنمية الموارد البشرية وإدارة الجودة، والمهارات الشخصية، وطُبقت على (١٠٧) عضو هيئة تدريس بالجامعة الإسلامية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن ترتيب أولويات تلك الاحتياجات لدى أعضاء هيئة التدريس كانت كالتالي: محور المهارات الشخصية نال الترتيب الأول وفق احتياجاتهم، ثم المهارات التخصصية في التدريس، ثم مهارات الإدارة والقيادة الجامعية، ثم تنمية الموارد البشرية وإدارة الجودة، وتوصي الدراسة بضرورة اتباع المنهجية العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية للأعضاء بالجامعات .

وأيضًا في عام ٢٠١٥ هدفت دراسة شرتيل (٥٢- ٨٧) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراته، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على (٨٦) عضو هيئة تدريس بالكلية، وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية للأعضاء جاءت كثيرة خاصة في مجال استخدام الأساليب التدريسية الحديثة التي توظف التكنولوجيا في التعليم الجامعي، وتدريب الطلاب على التعلم الذاتي والمستمر، وتدريب الأعضاء غير التربويين بالكلية على الأساليب التربوية الحديثة والفعالة في عملية التقويم وطرائق التدريس، ودراسة العتيبي (٢٠١٥، ١- ٢٠) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم الكيمياء في كلية العلوم في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال استبانة طُبقت على (٢١) عضو هيئة تدريس بالقسم، وكشفت نتائجها أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحًا تحديد النتائج المرغوبة من دراسة المقرر، وطرق تنظيم المحتوى التعليمي، وتفعيل مشاركة المتعلمة في التخطيط للعملية التعليمية، والتمكن من مهارات الاتصال التعليمي، أما دراسة محمود (٢٠١٥، ١١٨- ٢٥٤) هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في التدريس والتعلم على ضوء الاستفادة من خبرات مركز ديريك بوك للتدريس والتعلم بجامعة هارفارد، ومركز التدريس والتعلم والتكنولوجيا بجامعة كولومبيا، ومركز رفع كفاءة التدريس والتعلم بجامعة هونج كونج، واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن في تحليل مراكز التدريس في الجامعات المقارنة

ومراكز تنمية القدرات بالجامعات المصرية، وتم التوصل إلى تصور مقترح لتطوير هذه المراكز بالجامعات المصرية في التدريس والتعلم .

وفي عام ٢٠١٧ هدفت دراسة العمرو (٢٣٠- ٢٧٥) إلى التعرف على مدى فاعلية البرامج التدريبية في تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس، والإجراءات المتبعة في تحديدها، والمعوقات التي تُحد من فاعليتها، ومستوى الرضا عنها، والوصول إلى مقترحات لزيادة فاعليتها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على أعضاء هيئة التدريس في كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وكانت أهم نتائجها أن أهم الوسائل والإجراءات المتبعة في تحديد الاحتياجات التدريبية هي: استطلاع الرأي، وحلقات المناقشة، وورش العمل، وأن أهم المعوقات التي تُحد من فاعلية البرامج المُقدمة كثرة الأعباء التدريسية، وسرعة تنفيذ البرامج، وقلة الوقت المخصص لها، وعدم التركيز على البرامج المستقبلية، وأوصت الدراسة بضرورة متابعة أثر البرامج المقدمة والتخطيط المسبق لها، ودراسة سرحان (٢٠١٧، ٥٣٦- ٥٨٠) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم في مجالات تكنولوجيا التعليم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة اشتملت على سبعة مجالات رئيسة هي (التعلم الذاتي، والتخطيط لتدريس مقرر، ومهارات التدريس، والوسائط المتعددة، والتقويم الجامعي، والإرشاد الأكاديمي، والأنشطة العلمية والتعليمية)، طُبقت على (٩٣) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن جميع الاحتياجات التدريبية كانت مهمة لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك وجود فروق ذات دلالة في جميع المتغيرات، وهي: الكلية فكانت لصالح كليتي الزرقاء والكرك الجامعية، والقسم العلمي وكانت لصالح الأقسام العلمية، والرتبة العلمية فكانت لصالح رتبة أستاذ وأستاذ مشارك، والدورات التدريبية فكانت لصالح من حصلوا على تدريب.

وفي نفس العام هدفت دراسة ربابعة (٢٠١٧، ٧٥- ١٠١) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال استبانة تم تطبيقها على (٦٢٠) عضوا، موزعة على ثمانية مجالات هي: (التخطيط، والتدريس، والاتصال

والتواصل، واستخدام التكنولوجيا، والبحث العلمي، والمهام الإدارية، والتقويم، والمجتمع المحلي)، وأظهرت النتائج أن الحاجة التدريبية لعينة الدراسة كانت بدرجة متوسطة في جميع المجالات باستثناء مجال المجتمع المحلي فقد كانت بدرجة عالية، وأوصت الدراسة بِحَثّ إدارة الجامعة على عقد دورات تدريبية في كافة مجالات الدراسة، وكذلك دراسة برهوم (٢٠١٧، ٣٤٧- ٣٦٩) هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة طُبقت على (٥١) عضو هيئة تدريس بالجامعة الاسلامية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى العديد من البرامج التدريبية في مجال المهارات الشخصية، والتدريسية والقيادية، وأنه لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات تعزى لمتغير الجنس أو سنوات الخدمة أو الدرجة العلمية، وأيضًا دراسة (Guneri, Eret & Aydin, 2017, 32 -12) التي هدفت إلى إلقاء الضوء على احتياجات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس المبتدئين وتفضيلاتهم فيما يتعلق بمدة أنشطة التطوير المهني وتوقيتها وشكلها في أنقرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال استبانة تم تطبيقها على (٧٣) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الجدد أعربوا عن حاجتهم القوية للآتي: (التدريب على طرق التدريس القائمة على المشاريع، وتعليم الفصول ذات الأعداد الكبيرة، وأساليب تحفيز الطلاب على النزاهة الأكاديمية، وتصميم الأنشطة والواجبات والمشاريع، وطرق إعداد الاختبارات الفعالة، وتوظيف تكنولوجيا التعليم في المحاضرات .

وفي عام ٢٠١٨ هدفت دراسة (Czerniawski, Gray, Macphail, Bain, Conway & Guberman, 133- 148) إلى تحديد احتياجات وأولويات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأنشطة التطوير المهني والتدريب في بريطانيا وأيرلندا واسكوتلندا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال المقابلة والاستبانة التي طُبقت على (٢٧٢) عضو هيئة تدريس يعملون في تلك الجامعات، وخلصت الدراسة إلى ان احتياجاتهم للتدريب على متابعة آخر التطورات في مجال تخصصهم، والإلمام بكيفية تطوير المناهج الدراسية، والاطلاع على أساليب التقييم، ومهارات إعداد البحث العلمي، ومواكبة المعرفة الجديدة للتخصص العلمي، وكذلك دراسة التويجي (٢٠١٨، ١١٣- ١٤١) هدفت إلى

التعرف على درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم التدريبية بجامعة عدن باليمن، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لها، تم تطبيقها على (١٩٦) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية كانت كبيرة وفق الترتيب التالي: المهارات التدريسية، ثم مهارات البحث العلمي، ثم المهارات الشخصية، ثم المهارات التقنية، وكذلك لا توجد فروق في تحديد الاحتياجات تعزى لمتغير الجنس ونوع الكلية أو الدرجة العلمية، لكن وجدت فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة لصالح الفئة من (١-٥) سنوات .

وهدفت دراسة العنزي (٢٠١٩، ١٣- ٥٧) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت في مجالات المهارات (التدريسية، والشخصية، والبحثية، والتقنية، والقيادية)، وكذلك الكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، وتخصص الكلية)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة طُبقت على (١١٣) عضو هيئة تدريس في جامعة الكويت، وتوصلت لعدة نتائج منها: ارتفاع حاجة الأعضاء للتدريب، وجاء ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية كالتالي: مجال المهارات الشخصية، ثم المهارات التدريسية، ثم البحثية، ثم القيادية، وأخيرًا المهارات التقنية، وأن هناك فروقًا في متغير تخصص الكلية في مجال المهارات الشخصية لصالح الكليات الأدبية المهنية، والمهارات التقنية لصالح الكليات العملية، وأوصت الدراسة بضرورة استحداث جهاز متخصص (وحدة أو مركز) في كل كلية لمتابعة تنفيذ برامج التدريب .

وفي نفس العام ٢٠١٩ هدفت دراسة محمد، المصعبي، والفايد (٢٤٧- ٢٧٠) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، والتعرف على درجة الاحتياج الفعلية إليها من وجهة نظرهم في ضوء متطلبات التعلم الإلكتروني، والكشف عن معوقات التدريب لديهم، وأسلوب التدريب الذي يفضلونه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة ضمت أربعة مجالات رئيسة للاحتياجات وهي الحاسب الآلي والانترنت، ومهارات التدريس الإلكتروني وتصميم محتوى تعليمي الكتروني، وإدارة التعلم الإلكتروني خارج القاعة الدراسية، وطُبقت الأداة على (٣٦٦) عضوًا، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن درجة الاحتياج للتدريب كانت بدرجة كبيرة في مجالات مهارات

التدريس الإلكتروني، وتصميم محتوى تعليمي الكتروني، وإدارة التعلم الإلكتروني خارج القاعة الدراسية، وجاءت بدرجة متوسطة في مجال الحاسب الآلي والانترنت، وأن من المعوقات كثرة الأعباء الإدارية والأكاديمية، وأن أسلوب التدريب المفضل هو التدريب المباشر .

وأيضًا في ٢٠١٩ هدفت دراسة عبد الرحمن (١- ٢١) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظرهم، والتعرف على أثر الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، ونوع الكلية على تحديد الاحتياجات التدريبية لهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على (٥٢٠) عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: عدم وجود فروق تعود لأثر الكلية، أو سنوات الخبرة، أو الرتبة الأكاديمية، وأوصت الدراسة بضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات الأعضاء في مجالات التدريس وخدمة المجتمع والبحث العلمي والإدارة، وأن أعلى الاحتياجات كانت توظيف تقنيات المعلومات والاتصال وتطبيقاتها في عملية التدريس، والإلمام بمفهوم التعليم عن بُعد، والإلمام بكيفية استخدام أنظمة الإحصاء المختلفة، ومعرفة كيفية توعية المجتمع بالمستحدثات المعاصرة، وكيفية التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعاملات الإدارية .

تعقيب– من خلال العرض الموجز لهذه الدراسات يُلحظ ما يلي:

١- اشتركت العديد من الدراسات كدراسة الغامدي (٢٠٠٣)، ودراسة محمد (٢٠٠٧)، ودراسة العمري (٢٠١٠)، ودراسة القصيمي (٢٠١٥)، ودراسة العنزي (٢٠١٩) في هدف واحد، وهو قياس وتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والوقوف على أثر بعض المتغيرات في ذلك كالجنسية، والمؤهل، والرتبة الأكاديمية، والقسم، والخبرة .

٢- تؤكد معظم الدراسات كدراسة لاكي وأخرون (٢٠١٠)، ودراسة العجمي (٢٠١٢)، ودراسة سالم (٢٠١٥)، ودراسة العمرو (٢٠١٧) على وجود فجوة بين الاحتياجات الفعلية الخاصة بالتنمية المهنية للأعضاء وبين معدلات الأداء المطلوب الوصول إليها

بعد تنفيذ برامج التنمية المهنية، واحتياج كافة المستهدفين إلى النمو المهني في مجال التطوير الذاتي وتكنولوجيا المعلومات .

٣- عنيت معظم الدراسات السابقة بتحديد الاحتياجات وأهمية ذلك لعضو هيئة التدريس، دون الاهتمام أو التركيز على دور مراكز تنمية القدرات في ذلك رغم أهمية هذا الدور وحيويته .

٤- أوصت العديد من الدراسات كدراسة والين وسميث (٢٠٠٦)، ودراسة تمام وعفيفي (٢٠٠٩)، ودراسة المليجي (٢٠١٠)، ودراسة رضوان (٢٠١١)، ودراسة سالم (٢٠١٥)، ودراسة العمرو (٢٠١٧) بضرورة بناء برامج تدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وفقًا لاحتياجاتهم التدريبية الفعلية وتخصصاتهم المختلفة، من خلال حقائب تدريبية متطورة ومخططة يشترك في وضعها هؤلاء الأعضاء، مع ضرورة إتباع المنهجية العلمية في تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية، وضرورة وجود مراكز متخصصة لمتابعة تحديد وتنفيذ احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية بكل جامعة .

٥- ألقت الدراسات السابقة الضوء على نقاط مهمة أفاد البحث الحالي منها في تأكيد مشكلة البحث، من ضرورة إجراء دراسة حول دور مراكز تنمية القدرات بالجامعات المصرية في تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية وسط المتغيرات المتلاحقة وتداعيات فيروس كورونا المستجد، وهذا لم يحظ بالدراسة – في حدود علم الباحث ، كما أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في منهجه، وأدواته، ومراجعه، وتفسير نتائجه .

الإطار النظري للبحث:

في إطار هدف البحث من تقديم تنمية مهنية فعَّالة وحقيقية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، تراعي الاحتياجات المهنية الحقيقية لهم، وسط ما يقومون به من أدوار، وفي ظل متغيرات متلاحقة ومتتابعة كان من المناسب تقديم إطلاله موجزة عن أدوار وصفات وأداءات عضو هيئة التدريس داخل الجامعة، وأن هذه الأدوار وتلك الأداءات لابد لها من تنمية مهنية مناسبة تراعي احتياجاتهم المهنية، والتي من الضروري تحديدها بشكل

علمي، يُراعى فيه آراء ومقترحات هؤلاء الأعضاء من خلال جهات عدة من أهمها مراكز تنمية القدرات والقيادات المنتشرة بجميع الجامعات المصرية، والتي تعمل من أجل تحقيق أهدافها في ظل متغيرات معاصرة آخرها وأبرزها تداعيات وتبعات فيروس كورونا المستجد، وفيما يلي توضيح موجز لهذه العناصر وتلك المتغيرات .

أولاً ـ مهام وأدوار وصفات عضو هيئة التدريس في ظل التغيرات المعاصرة:

عضو هيئة التدريس بالجامعة هو الشخص المُعيَّن أو المنتدب بالجامعة، والحاصل على درجة الدكتوراه في مجال تخصصه، وهو في الجامعات المصرية على ثلاث درجات وظيفية مختلفة (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)، وعضو هيئة التدريس هو العنصر البشري داخل الجامعة الذي يُعد أساس النشاط المعرفي والانتاجي والاقتصادي، ومنه تبدأ مسيرة التغيير والتطوير، لذلك فإن الاهتمام به كرأس مال بشري، وأحد أهم أنواع الثروة التي تؤدي إلى توفير وتوليد ثروة أكبر لم يعد يتطلب حوارًا ومناقشة حول أهمية تحقيق ذلك، فهو ليس بترف أو كلفة دون استثمار، بل أصبح حتمية وضرورة حالية ومستقبلية؛ لحيوية ونجاح وبقاء وأداء الجامعات (جيلاني وحجازي، ٢٠١٤، ٨٩٧) .

وأداء عضو هيئة التدريس هو سلوك يصدر منه مستندًا على خلفية معرفية وقيمية لإتمام مهام عمله في ضوء ما تقتضيه وظيفته من أهداف وغايات، وهذا الأداء السياقي Contextual Performance الذي يقوم به عضو هيئة التدريس تجاه جامعته متأثرًا فيه بمعتقداته التي تؤثر في المواطنة التنظيمية والولاء الوظيفي له ورغبته في الاستمرار بالعمل والإيمان بالمؤسسة (عزازي، ٢٠١٥، ٥٩٣) لا يتم إلا في ضوء صفات وأدوار ومهام لابد أن يتمثلها هذا العضو داخل جامعته، ويسعى إلى أن يُطور من أدائه، وينمي ذاته مهنيًا ومعرفيًا؛ ليتوافق مع كافة المتغيرات من حوله .

فمن الصفات التي يجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس إظهاره لرغبة حقيقية وقدرة على مساندة طلابه، والاستحواذ على اهتماماتهم، وتوجيههم للتعلم والاندماج فيه برغبة وثقة واقتدار، وإتقانه لتعليم طلابه العمل الفريقي، وحرصه على فرض قاعدة من الاحترام المتبادل بينهم؛ لخلق بيئة تعليمية داعمة لتعلمهم، يؤكد فيها أنه قدوة حسنة لطلابه، وكذلك حرصه الشديد على أن يكون مستقر عاطفيًا ونفسيًا ويتمتع بالصحة النفسية التي تدفع الطلاب للحوار

الحر في بيئة آمنه منتجة للتعلم، مع ضرورة اتسامه بالعدل، والموضوعية، والتجرد، والشعور بالمسئولية (إبراهيم، ٢٠١٩، ٤٧٥)، وكذلك امتلاكه لمهارات الاتصال الفعال، والثقة بالنفس، والمرونة في التفكير في ظل قدر مناسب من الكفايات المهنية والعلمية، والدافعية والرغبة في التعليم، مع قدرة مناسبة على تخطيط وتنفيذ البحوث العلمية في حقل تخصصه (الصالح ، ٢٠١٨، ١١٢) .

والجامعة لا تستطيع أن تواجه تحديات ومتغيرات العصر دون أن يكون أعضاء هيئة التدريس بها على وعي كامل بضرورة التجديد، فهم الذين يُنتجون وينظمون وينقلون المعرفة، وهم مسئولون عن تطوير البرامج، وتشكيل عقول الطلاب؛ ليستطيعوا القيام بأدوارهم المهنية المستقبلية التي تتزايد تعقيدًا في المجتمعات الحديثة، وبالتالي فإن أعضاء هيئة التدريس يواجهون تحديات جديدة تنشأ من حاجة الجامعات إلى التكيف مع المتطلبات والمتغيرات الحديثة المفروضة عليهم (الناجم، ٢٠١٢، ٣٤١)، لذلك فإن أدوار عضو هيئة التدريس تعدَّت ما هو معروف للجميع، وتناوله قانون تنظيم الجامعات في مواده من (٩٥: ٩٩)، والتي تُركز على دوره في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (قانون تنظيم الجامعات، ١٩٧٢، ٤٣)، والتي يغلب عليها نقله للمعرفة، وإجراء بعض البحوث بغض النظر عن أهميتها للمجتمع وإمكانية تطبيقها، مع مساهمات محدودة من البعض في خدمة المجتمع، وأصبح لعضو هيئة التدريس أدوار جوهرية عليه الاجتهاد في القيام بها وسط هذه المتغيرات .

فعليه أن يكون ماهرًا في تخطيط خبرات تعليمية تتحدى قدرات طلابه، وتؤثر إيجابيًا على إنجازاتهم، وأن يُبدع مسارات تعليمية متنوعة، ويبتكر وضعيات تعليمية ثرية، ويدرب طلابه على تطوير عادات علمية وعملية فعالة، ويُترجم العديد من القيم كالصدق والأمانة والإخلاص في جميع تصرفاته، ويبتكر أساليب فعالة لاستثارة دافعية طلابه، وتحفيزهم للتعلم، ويمارس التعليم العكسي الذي ينظر فيه لجميع ممارساته بعين ناقدة؛ ليضع يده على فجوات أدائه واقتراح سُبل تجاوزها (إبراهيم، ٢٠١٩، ٤٧٦)، وعليه في مجال البحث العلمي الإلمام والتعرف على طرق النشر المحلية والدولية، وبرامج التوثيق وكشف الاستلال في البحوث، والتواصل مع المراكز العلمية في جامعات الدول المتقدمة في تخصصه، مع ربط بحوثه بمشكلات المجتمع المحلي، وحضور الندوات والمؤتمرات العلمية دوليًا وإقليميًا

ومحليًا، والمشاركة في عضوية المجلات العلمية ونوادي العلوم بالجامعات والمؤسسات المجتمعية، والمشاركة مع الفرق البحثية لتطوير المعرفة، والسعي لتسويق البحوث العلمية، مع توظيف التكنولوجيا في المشاركة في المحافل العلمية، وإتقان استخدام الشبكات الدولية للمعلومات؛ للتعرف على الجديد في البحث العلمي (إمام، ٢٠٠٨، ٢١)، ومن الواضح أن البحث العلمي والتدريس وجهان لعملة واحدة في الجامعات، فالبحث العلمي يؤدي نتائج إيجابية تنعكس على تدريس العضو نفسه، من خلال تعميق معرفته، وحصوله على مكانة علمية رفيعة في سلم الرتب الأكاديمية، يُشعره بالرضا بما يُقدمه من معرفه (مخلوف، ٢٠١٠، ٤٣)، كما أن عضو هيئة التدريس عليه في خدمة المجتمع تقديم خدمات علمية واستشارية حديثة تتمشى مع المستحدثات والمتغيرات المعاصرة، مع المشاركة في حصر احتياجات المجتمع المحلي من الخريجين ومواصفاتهم، وتبصير المجتمع المحلي بكيفية التعامل مع المشكلات الطارئة من خلال ندوات، ومحاضرات عامة، وإيجاد مزيد من التعاون مع الزملاء في التخصصات الأخرى بالجامعة؛ لحل المشكلات المجتمعية المختلفة، وتقديم أفكار علمية لتطوير البيئة المحلية (إمام، ٢٠٠٨، ٢٢)، فالمستقبل يشير إلى زوال الحواجز بين الجامعة والمجتمع، والجامعة كبيت خبرة لابد أن يأخذ عضو هيئة التدريس بها دوره بإيجابية، وينغمس في شئون مجتمعه وقضاياه، من خلال المبادرة الفعالة من جانبه، ومن خلال دعم الجامعات حينما أنشأت وحدات بداخلها ذات طابع خاص؛ لتقديم المشورة والدعم للمجتمع الخارجي .

هذه الأدوار وغيرها من أدوار تخص التدريس، والبحث العلمي، والإسهامات الفكرية، والمشاركة في المجالس واللجان، والإشراف على الرسائل، والإرشاد الأكاديمي، وخدمة المجتمع، والواجبات الجامعية المتعددة العلاقة بينها علاقة ترابط وتكامل رغم تعددها، وهنا على عضو هيئة التدريس التخطيط لها جيدًا بدعم ومساندة من الجامعة ببرامجها وخدماتها؛ لتمكنه من تنفيذها بشكل لائق .

وهذا في ظل التغير الواضح في أدوار الجامعات الذي لحق التغير في خصائص طلابها المهنية والشخصية والاجتماعية، والذي أدَّى بالضرورة إلى تغيير في أدوار أعضاء هيئة التدريس بها، فالأدوار المتوقعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعات العصر الحديث هي أن يكونوا متعلمين بشكل مستمر ومتواصل، وباحثين منتجين ومطورين

ذاتيين، ومرشدين للطلاب ليكونوا متعلمين مستقلين، وبالتالي فإن الجامعات تعمل على توفير احتياجات التنمية المهنية لأعضائها (العنزي، ٢٠١٩، ١٤)، التي ينالها التغيير والاستحداث حسب ما يشهده العصر الحالي من طفرة هائلة في المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بمجال التعليم، والتي أصبح مطالبًا – عضو هيئة التدريس – فيها أكثر من أي وقت مضى بالتعامل مع الأجهزة والبرامج التعليمية الحديثة وتصميمها، والإفادة بوظائفها وإمكاناتها؛ لزيادة فعالية المواقف التعليمية وكفاءتها، سواء في بناء المقررات الدراسية وتطويرها، أو في آليات التواصل مع طلابه والتفاعل معهم، في ظل الموجات المتتالية من التقدم التكنولوجي، والثورة المعلوماتية الفائقة، التي تتطلب منه الإلمام بثقافة تكنولوجية مناسبة للتوقعات المتعددة والمختلفة لمستويات طلابه، مع توفير نوع من التعاطف مع التكنولوجيا والاستمتاع بها أثناء القيام بعمليات التدريس والبحث؛ لكسر الحاجز الموجود لدى بعض أعضاء هيئة التدريس تجاهها، وهذه من أهم المسئوليات التي تقع على عاتق عضو هيئة التدريس تجاه المتغيرات المعاصرة، والتي تدفعه للتميز وتطوير أداءه .

لكن هناك بعض المعوقات الإدارية والفنية التي قد تؤثر على الالتزام بتلك الأدوار وعلى رأسها أن القوانين التي تُحدد مهام أعضاء هيئة التدريس والقيادات تُحدد بدقة هذه المهام دون أن تحدد ما تتطلَّبه من تأهيل، وما تحتاجه من مهارات؛ للقيام بذلك (عبد الرحيم، ٢٠٠٧، ١٣٤)، بالإضافة إلى كثرة الأعباء التدريسية، والافتقار إلى التقويم والمتابعة الحقيقية والموضوعية لأعضاء هيئة التدريس، وأن القائمين بعملية التنمية المهنية بالجامعات لهم أدوار غير محددة، وغير واضحة، وتفتقر إلى التوصيف الدقيق، وأن العديد من أعضاء هيئة التدريس أنفسهم يكتفون بما يحصلون عليه من تعليم وتكوين علمي، ولا يحرصون على متابعة المستجدات العالمية، ولاسيما المتعلقة بطبيعة عملهم، مما يُجمِّد امكانياتهم العملية والفكرية والمهنية (يوسف، ٢٠١٦، ١٢٧) .

ثانيًا- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ظل الاتجاهات والتغيرات المعاصرة:

النمو المهني لعضو هيئة التدريس ينبع ذاتيًا من داخله، عن طواعية واختيار شخصي كنوع من التعلم الذاتي الذي تتطلَّبه طبيعة المهنة ورفع الكفاءة فيها، أما النمو العلمي فيقوم على أساس تمكين عضو هيئة التدريس من التوسع والتبحر ومتابعة المستجدات في

التخصص، ومن ثم التجديد والابتكار، أما التنمية المهنية فهي الجهود التي تأخذ في مجملها الطابع المؤسسي، وتُقدم من قِبل الجهات التي يعمل فيها أعضاء هيئة التدريس، أو غيرها من المؤسسات المهنية؛ بهدف تمكينهم من تحقيق وظائف الجامعة (غبور، ٢٠١٠، ٢٢٤)، وينتمي مفهوم التنمية المهنية والمفاهيم المرتبطة به إلى فلسفة ومبادئ التربية المستمرة التي تستند لمعنى التغيير ومتضمناته في الجوانب المتعددة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع، منطلقة من مُسلمة أساسية تؤكد أن التغيير عملية مستمرة متسارعة، مما يستدعي معه محاولة التكيف مع تلك المتغيرات (إمام، ٢٠٠٨، ١١) .

وتؤكد "اليونسكو" أن التنمية المهنية تعنى بتنمية الشخص في إطار نموه المهني، وتتضمن تلك التنمية الخبرات الرسمية مثل: حضور ورش العمل، والاجتماعات المهنية، والمتابعة الأكاديمية، وقراءة أدبيات المهنة، ومتابعة ما يحدث في المجال الأكاديمي عبر وسائل الإعلام المختلفة (الشخيبي، ٢٠١٢، ٧٩٠)، كما تُشير التنمية المهنية إلى الفعاليات التي تعمل على تحسين المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرتبطة بمهنة عضو هيئة التدريس، والتأثير عليها بشكل إيجابي؛ لتمكينهم من تحسين تعلم طلابهم (Wanzare 2000, 265) وهي أنشطة وبرامج تُصمم لمعالجة الأدوار المتعددة لأعضاء هيئة التدريس؛ من أجل تحسين التعلم (Amundsena and others, 2005, 1) ، وهي العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة، والتي ينتج عنها النمو المهني لعضو هيئة التدريس، متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية (عزازي، ٢٠١٥، ٥٨٩) .

والتنمية المهنية عبارة عن برامج يتم توفيرها للارتقاء بالمستوى الفردي والإداري والأكاديمي والشخصي لأعضاء هيئة التدريس؛ من أجل وقوفهم على الإجراءات الواجب إتباعها لبلوغ معدلات الجودة المرتفعة في الأداء؛ للوفاء بالأدوار المطلوبة منهم على اختلاف تعددها، مما يعود بالنفع الكبير على مستويات التحصيل والأداء الأكاديمي للطلاب (Seott, 2002, 17) ، فهي جهود مقصودة تقوم بها الجامعة وغيرها من المؤسسات المهنية؛ لتلبية حاجات أعضاء هيئة التدريس مهنيًا، بما يمكنهم من تحقيق أهداف الجامعة ووظائفها، والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته (أبو روعيان، ٢٠١٤، ١٨٢) .

كما إن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس عملية تستهدف مجموعة كبيرة من الأهداف تدور معظمها حول إضافة مهارات مهنية جديدة، وتنمية مهارات لديهم، وتأكيد قيم مهنية داعمة لسلوكهم، وتمكينهم من تحقيق التدريس الفعال للطلاب (العجمي، ٢٠١٢، ١٨)، ومن هذه الأهداف أيضًا تحسين وتحديث معارفهم الأكاديمية ومهاراتهم التدريسية، واكسابهم قدرات ومهارات التعامل مع التكنولوجيا، واطلاعهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية، مع خلق فرص للتآلف والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس، والشعور بالتفاؤل الإيجابي، وروح المشاركة أثناء حضور تلك البرامج، مع تحقيق نوع من الرضا الوظيفي في ظل سد احتياجاتهم المتعددة في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والإدارة الجامعية (السدة، ٢٠١٣، ٢٢٠)، من خلال تحقيق مستوى متميز من الكفاءة والفاعلية في تنفيذ الأدوار والمسئوليات المكلفين بها، وتطوير قنوات التواصل والاتصال الفعال بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمجتمع الخارجي، وتغيير العديد من الأفكار والآراء التقليدية عند الأعضاء، والانتقال من مرحلة العمل الأكاديمي التقليدي إلى مرحلة التحديث والتطوير (حسين، ٢٠١٠، ١٧٤) .

كما أن تلك التنمية ستدعم عضو هيئة التدريس في التعرف على المهام والأدوار الجديدة التي ينبغي عليه القيام بها، والتي تفرضها التحديات والمتغيرات العالمية (طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٧٠)، وكذلك تلافي أوجه النقص والقصور في إعداده قبل التحاقه بالخدمة، كما تشجع تناول الأفكار والطرق بين الأعضاء، مع منحهم فرصة للتفكير والتأمل حول ممارساتهم، مع تنمية القدرة على تقبل التغذية الراجعة، وربط عضو هيئة التدريس ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي (عبد المطلب، المهدي، والاخناوي، ٢٠١١، ١١٣) .

وإذا كانت الموارد البشرية في المجتمع تمثل أهمية وضرورة لا مفر منها للمهنيين بصفة عامة، فإن التنمية المهنية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات تمثل أهمية أكبر، فهم يمثلون الأساس الذي يقوم عليه التعليم الجامعي؛ لتقدم المجتمع ورقيه، ومده بالقوى العاملة اللازمة لحركة الحياة فيه، "لذلك فالعنصر البشري – عضو هيئة التدريس – هو أحد العناصر الذي يؤدي التغيير في خصائصه وقدراته ومهاراته وثقافته إلى التأثير على التنظيم بشكل عام، وأن أهم ما يؤثر في كفاءته وانتاجيته وفعاليته هو مدى

توافر العديد من العوامل: كالحوافز، والمناخ التنظيمي القادر على تحقيق صورة سليمة للتنظيم في أذهان العاملين، وهذا يمنح التنمية المهنية أهمية كبيرة لأعضاء هيئة التدريس" (عزازي، ٢٠١٥، ٥٨٩) باعتبارهم أحد المرتكزات الأساسية في إصلاح التعليم الجامعي، وشركاء فاعلون في تميز الجامعة وتنمية المجتمع، فهذه التنمية ترتقي بمستوى الأعضاء داخل الجامعة؛ لتحسين ممارساتهم وأدوارهم ليتمكنوا من خوض غمار المنافسة القوية وسط هذه المتغيرات استجابة للاهتمام العالمي نحو إحداث تغييرات وتعديلات في أداء ومهارات أعضاء هيئة التدريس؛ ليكونوا على مستوى عال من الكفاءة في العمل والإنتاجية .

ومما يجعل للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس مكانة مهمة هو ما تُقدمه تلك التنمية من تطوير لكافة مجالات العمل الجامعي؛ لتحقيق مستوى عالٍ من الإشباع الشخصي له نفسه لتغيير سلوكه في الاتجاه المرغوب فيه، واطلاعه على كل جديد في مجال عمله المهني والأكاديمي (الزهراني، ٢٠١٨، ٤٢٠)، خاصة في ظل ما طرأ على أدواره نتيجة تطور تقنيات الاتصال، وتعدد مصادر التعلم في ظل المتغيرات المتلاحقة، وآخرها تداعيات وتبعات فيروس كورونا المستجد، مما يقود إلى ضرورة إحداث تغييرات جوهرية في المواقف التدريسية برمتها من حيث وسائل نقل المعرفة، وأدوار أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في ظل حالة التخمة المعرفية، وثورة المعلومات التي يشهدها العلم منذ منتصف القرن الماضي، والتي تستدعي حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى مراجعة المناهج والمقررات، وتطويرها نحو الأفضل والأنسب، في ظل ارتفاع أعداد الطلاب بالجامعات؛ لإعادة الثقة بمؤسسات التعليم الجامعي بشكل ملحوظ ولائق، ولكسب ميزة تنافسية داخل تلك الجامعات .

وللتنمية المهنية مجالات تتسع لتشمل كل ما يدعم عضو هيئة التدريس: علميًا، وثقافيًا، واجتماعيًا، ومهاريًا، وإداريًا، وفنيًا، حيث تُقدم له مجموعة من الأنشطة المتنوعة؛ ليكتسب الكفايات اللازمة لتطوير أداءه للقيام بأدواره المتعددة، مع مسايرة كل تقدم علمي وتقني، ومن تلك المجالات التطبيقات الحديثة في مجال التدريس وطرقه، والاختبارات والمقاييس ووسائل التقويم، والوسائل التعليمية بما تحويه من تنمية الكترونية ورقمية، والجديد في الحقائق العلمية، والتصنيفات الحديثة في مجال التخصص، وتنمية

قدراته في المشاركة في المؤتمرات، ونشر البحوث وكتابتها، والفعالية الشخصية، والسلوك التعاملي مع الآخرين، والعطاء المهني، وتطوير مهـــارات إدارة الأفـــراد (جان، ٢٠١٩، ١٥٤) .

وحيث إن أهداف التنمية المهنية متباينة فإن استراتيجيتها وآلياتها وأساليبها أيضًا متباينة؛ حتى تواكب تلك الأهداف المنشودة، وكي تتماشى مع التطورات والمستحدثات في ميادين العمل الوظيفي، فمن استراتيجيات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات التنمية من خلال زيادة المعرفة، والتنمية الذاتية، وإكساب المهارات والتنمية الجماعية، وتتحقق هذه الاستراتيجيات من خلال أساليب للتنمية المهنية، فاستراتيجية التنمية من خلال زيادة المعرفة يمكن أن تتم بأساليب منها: مشاركة الأعضاء في الندوات والمؤتمرات العلمية، والإيفاد في بعثات تعليمية، وحضور برامج التنمية المهنية، والتبادل العلمي، وتبادل الزيارات مع بعض الجامعات المتقدمة، أما استراتيجية التنمية الذاتية فمن أساليبها: الاشتراك في المكتبات الإلكترونية، والمواقع العلمية ذات السمعة الطيبة، وتزويد مكتبات الجامعة بأحدث الكتب والدوريات المتخصصة، واستضافة خبراء متخصصين في المجالات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس وفق أحدث الأساليب التقنية الحديثة، أما استراتيجية إكساب المهارات فلها أساليبها منها: إقامة ورش عمل للتدريب على المهارات التدريسية المختلفة، ومهارات تقويم طلابه، وكذلك تقويم نفسه، وكذلك إدارة الموقف التعليمي، واستراتيجية التنمية الجماعية من خلال: حضور السيمينارات، وحلقات المناقشة العلمية، وحلقات البحث، وورش العمل، ومد جذور التعاون مع النقابات المهنية والمؤسسات المجتمعية (إمام، ٢٠٠٨، ١٣) .

وهناك من يُجمل أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في نوعين هما: أساليب ذاتية من العضو نفسه، وأساليب رسمية بدعم من الإدارة الجامعية، فالأساليب الذاتية تتم بدعم ذاتي، وتكون نابعة من الفرد نفسه، وبدافع ذاتي للتطوير والنمو المهني، وتقع مسئوليتها على الفرد نفسه من خلال متابعته لكل ما هو جديد في مجال متطلبات النمو المهني خاصة في ضوء المتغيرات والمستحدثات المتلاحقة، وتحديد متطلبات سوق العمل، والعمل على امتلاك مهارات تحفيز الذات، وتبادل الآراء والمناقشات مع الزملاء، والتراسل مع الآخرين لطلب الرأي والمشورة، أما الأساليب الرسمية التي تتم بدعم من

الإدارة الجامعية ومراكزها من خلال دورات وبرامج تدريبية لتحسين أساليب عضو هيئة التدريس المهنية كمعلم ومرب في المقام الأول (صادق، ٢٠١٨، ٣)، ومن خلال المحاضرة رغم قدمها كأسلوب للتنمية المهنية إلا أنها عندما تكون متماسكة، ولها منطق متزن، وبها أفكار جديدة، وتسمح بالاتصال بين المحاضر ومن يحضر هنا تنجح في تحقيق هدفها، وكذلك التدريب المصغر لبعض الكفايات والمهارات؛ لإتقان أدق تفاصيلها، والتدريب عن بُعد من خلال وسائط تقنية وتكنولوجية مناسبة، وأسلوب ورش العمل الذي يتم فيه العمل بشكل تعاوني وجاد لإنجاز مشروع معين وفق جدول عمل منظم، بأسلوب ديمقراطي؛ للتدريب وإتقان مهارات محددة (يوسف، ٢٠١٦، ١٤٥) .

ورغم تعدد أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس إلا أن التدريب يُعد أهم وأشهر هذه الأساليب، وأكثرها استخدامًا في الجامعات، فالتدريب نشاط برز بشكل منظم ومخطط ومنفذ مع بداية الإدارة العلمية التي اهتمت بتدريب العامل؛ ليؤدي مهامه بالطريقة الأكثر اقتصادًا وإنتاجًا، وبعد ذلك تسابقت المنظمات والشركات في إنشاء مراكز خاصة بها لتطوير المهن، ونظرًا للنمو المهني السريع، ودخول التقنية في أساليب العمل، والحاجة لتقديم الخدمة المتميزة، والتنافسية، وتقليل التكاليف قامت المنظمات بدور رئيس ومؤثر في تدريب العاملين لديها، ولما كانت المهنة تنطوي على مهارة قائمة على المعرفة والتقنية والممارسة فإن العملية التدريبية تقوم بدورها في رفع مهارة وكفاءة العاملين من خلال أنشطة وعمليات فرعية توجه المتدربين لتحقيق أهداف معينة في البرنامج التدريبي، وتُقسم العملية التدريبية إلى عدة مراحل متتالية: أولها تحليل وجمع المعلومات الخاصة بالمؤسسة ككل، ثم تحديد الاحتياجات التدريبية أي تحديد المشكلات الموجودة في الأداء أو الوظيفة أو الجوانب المُراد تطويرها وتحسينها في المؤسسة ككل، ثم تصميم البرنامج التدريبي بداية من أهدافه التي لابد أن تتناسب وأهداف المؤسسة، وتحديد الفئات المستهدفة، والأساليب والتقنيات المناسبة، ثم إعداد الحقيبة التدريبية، ثم تنفيذ البرنامج التدريبي، ثم تقييم البرنامج والمتدربين، ثم تقييم أثر التدريب بعد مدة زمنية لا تقل عن ثلاثة أشهر (العصيمي، ٢٠١٥، ١٢١) .

ومن الواضح أن التدريب يجب أن يُصمم ليُلبي الاحتياجات، فالهدف الرئيس من التدريب هو سد احتياجات المتدرب، فالعلاقة بين عملية التدريب والاحتياجات التدريبية

علاقة سببية، بمعنى أنه لا يمكن أن يكون هناك تدريب ناجح وفعال إلا إذا سبقه تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية؛ لما تُقدمه هذه الخطوة من توفير للوقت، وتوجيه صحيح لكافة جهود التنمية المهنية، ومؤشر حقيقي مبدئي لنجاح تلك البرامج (جيلاني وحجازي، ٢٠١٤، ٨٩٨)، كما أن التدريب الناجح المتميز لابد أن يكون متمايزًا، بمعنى أن يُصمم التدريب كي يُشبع الحاجات الفردية للمتدربين من خلال تمايز المحتوى وعملياته وسياقه، وإمكانية تغييرها تبعًا لتلك الحاجات، ولا يتحقق التميز في التدريب إلا إذا كان المكون التدريبي يوازن بين توجهات واحتياجات المؤسسة التعليمية وظروف وحاجات وامكانيات واهتمامات المتدربين، ومسايرة ذلك للاتجاهات العالمية والتغيرات المعاصرة (الهادي، ٢٠١٧، ١٥٩) .

ونتيجة التحديات والمتغيرات الكثيرة ظهر التدريب الإلكتروني عن بُعد؛ لإتاحة الفرصة التدريبية الملائمة التي تناسب حاجات المتدرب، وتحقيق مفهوم جديد للتنمية يتلاءم مع الانفجار المعرفي، وما نعيشه اليوم من تحولات، ويُتيح فرصة للتنمية المهنية من خلال تدريب حديث دون انقطاع عن أعمالهم، مع تخيف الضغط على مراكز ومعاهد التدريب (الجهني، ٢٠١٦، ٧٦١)، وهنا ظهرت بشكل كبير منصات التدريب الإلكتروني التي تُقدم خدماتها لأعداد كبيرة ممن يستهدفها .

لكن تواجه برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بعض المعوقات وأوجه القصور منها: تركيز واهتمام بعض الجامعات على بعض الأهداف وإغفالها لأهداف أخرى، فالعديد يُركز على الأهداف الخاصة بمجال التدريس دون الاهتمام بتنمية القدرات البحثية، أو أهداف تنمية المجتمع وخدمته، وأن مُعظم برامج التنمية المهنية للأعضاء تُقدَّم بشكل إلزامي، باعتبارها من متطلبات التعيين الوظيفي، واقتصار تقديم تلك البرامج على تقارير المتابعة التي تتم في نهاية هذه الدورات بناء على نسب الحضور بغض النظر عن مدى الاستفادة من تلك البرامج (الدهشان، ٢٠١٧، ٥١)، هذا بالإضافة إلى عدم الاتفاق بشكل واضح على تحديد مواصفات التدريس الجامعي الجيد، وقلة الدافعية والحماس لدى أعضاء هيئة التدريس في دراسة طرق وأساليب التدريس الجامعي خاصة بعد اعتماد سياسة الترقي في سلم الوظائف الأكاديمية على البحث العلمي دون التركيز – بشكل كبير وواضح – على التدريس والخبرة، وقلة عدد المنح والبعثات بما يحول دون مواكبة الكثير

من الأعضاء لكل ما هو جديد في مجالات البحث العلمي وتخصصاتهم الدقيقة، وقلة وجود آلية مناسبة للتشجيع ومنح المكافآت على ما يتم إنجازه من مهام علمية وبحوث ودراسات (علي، ٢٠١٦، ٥٤)، وأن العديد من برامج التنمية المهنية تُقدَّم بصورة تقليدية غير مشوِّقة، وفي أوقات لا تناسب جميع المنتسبين لها، في ظل العبء الإداري، وضغوط الجداول الدراسية، دون التوضيح الكافي لأهداف تلك البرامج، وبُعدها – أحيانًا – عن التخصص المباشَر لعضو هيئة التدريس، مع الشعور بالتناقض – في كثير من الأحيان – بين البرنامج المُقدم والواقع الوظيفي، وتكرار وضعف محتوى العديد من البرامج، وعدم جاذبيتها للمشاركين، في ظل قلة تأهيل العديد من القائمين على تلك البرامج، وعدم التزامهم بالاحتياجات الفعلية والحقيقية للمنتسبين لتلك البرامج (الجهني، ٢٠١٨، ٢٢٢) .

وتشير وتوصي العديد من الدراسات والأدبيات أنه لكي نتخلص أو نقلل من تلك المعوقات، وأوجه القصور السابقة، ونُحسِّن من التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات من الضروري إجراء دراسات مسحية؛ لتحديد احتياجات حقيقية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التنمية المهنية سواء في التدريس، أو البحث العلمي، أو خدمة المجتمع، وضرورة الوقوف على تلك الاحتياجات داخل الأقسام، وتنظيم برامج للتنمية المهنية سواء بمراكز التطوير الجامعي أو داخل الكلية نفسها، وإيجاد سُبل إجرائية لإقناع أعضاء هيئة التدريس بأهمية النمو المهني وضروريته؛ لتحسين عمليات التعليم والتعلم، وإنشاء وحدات بالكليات تهتم بالتنمية المهنية لأعضائها، وتأخذ طابع إلكتروني؛ لسهولة التواصل مع الأعضاء؛ لتقييمهم وتحديد احتياجاتهم من التنمية بشكل دقيق وسريع، وكذلك ربط الحوافز المادية والمعنوية بالتنمية المهنية داخل الجامعات، مع تحسين رواتب الأعضاء؛ لدعم تركيزهم في العمل، وتحسين إجراءات الالتحاق ببرامج التنمية المهنية للأعضاء؛ لتحقيق الفائدة المرجوة منها، مع تدريب القادة على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بشكل عاجل، مع مشاركة الأعضاء في صُنع هذه القرارات، ومحاولة تطبيق فكرة اليونسكو لمشروع توأمة الجامعات من خلال ربط الجامعات في الدول المتقدمة والنامية؛ لتشجيع تبادل الأفكار، ودعم استخدام التقنيات الجديدة، وتفعيل المواقع الإلكترونية محليًا ودوليًا للتواصل مع أعضاء هيئة التدريس في

مجال التخصص؛ لتحقيق مزيد من التنمية المهنية، والاعتماد على خبرات مؤهلة ومتخصصة بشكل ملحوظ؛ للقيام بمهمات تنمية هؤلاء الأعضاء داخل الجامعات المصرية (أبو روعيان، ٢٠١٤، ٢٠٣) .

ومن الضروري أن تكون برامج التنمية المهنية مُقسمة حسب نوعية أعضاء هيئة التدريس – جُدد، عاملين، مرشحين لمناصب قيادية – ، وأن تكون بعض هذه البرامج عامة للجميع، وبعضها أو جزء منها للمتخصصين، وإيجاد محفزات لالتحاق الأعضاء ببرامج التنمية المهنية بعد الترقية؛ حتى لا تقتصر على دواعي الترقية فقط، وإيجاد آلية تنسيقية بين مراكز تقديم برامج التنمية المهنية وبين مقرَّات عمل هؤلاء الأعضاء؛ للتقييم الحقيقي للمتدرب، وقياس آثر تلك البرامج، ووضعها في معايير الترقي والتعيين والتقييم الدوري للأعضاء (شُعيب وعصفور، ٢٠١٧، ٨٥)، وفي ظل المستحدثات المتلاحقة من الأنسب أن يكون للتنمية المهنية الموجهة ذاتيًا دورًا ومكانًا مهمًا في تنمية أعضاء هيئة التدريس، من خلال التدريب عن بُعد، وفق آليات وإجراءات تضمن مزيد من الفاعلية والمشاركة، وأولى هذه الآليات هو رغبة واقتناع عضو هيئة التدريس بالفائدة المُكتسبة من المشاركة في تلك البرامج .

وهناك العديد من التجارب والاتجاهات الحديثة عالميًا في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والتي ظهرت بشكل ملحوظ في ستينيات القرن العشرين في العديد من الدول الأجنبية، حينما بدأ الحديث عن الجودة في التعليم العالي، وأهمية الارتقاء بمستوى أعضاء هيئة التدريس؛ لإيمانهم بأهمية التغيير والتطوير في تلك الجامعات، وأنه لا يمكن إعداد الأجيال بشكل جيد إلا إذا سبق ذلك إعداد المعلم الجامعي إعدادًا مهنيًا جيدًا، ومن هنا تتابعت الإجراءات والسياسات لتقديم التنمية المهنية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس، ففي الولايات المتحدة الأمريكية عمدت على تخفيض نسبة الطلاب للمعلم الجامعي، مع الاستفادة من التقنية التعليمية كالفيديو التعليمي منذ الستينيات، ومع الثمانينيات شمل تطوير الأعضاء كأشخاص، ومهنيين، وكأعضاء هيئة التدريس، دون التركيز على جانب وإهمال جوانب أخرى، مع الحرص الشديد على تقديم التنمية المهنية للعضو الجديد قبل بداية عمله، لذا فإن المدرس الجامعي الجديد يأخذ نصف نصابه التدريسي خلال العام الأول؛ حتى يكتسب خبرة التدريس دون إرهاق، مع دعم القسم الأكاديمي له وإرشاده (أبو العطا، ٢٠٠٣، ١٠١) .

وفي بريطانيا تزايد الاهتمام بالتنمية المهنية في سبعينيات القرن العشرين، وشرعت كل جامعة في تحديد مجموعة أهداف تسعى لتحقيقها، ووضعت برامج للتنمية تدعم سرعة تحقيق تلك الأهداف منها، عدة دورات تدريبية احتوت على حلقات دراسية أسبوعية؛ لتنمية طرق التدريس الجامعي، واستخدام مصادر التعلم، والمكتبات، ثم عمدت معظم الجامعات على إنشاء وحدات ومراكز متخصصة للتعليم الجامعي؛ لدعم أعضاء هيئة التدريس، وكذلك وحدة قومية خاصة لتنمية أعضاء هيئة التدريس، ولها فروع في الجامعات المختلفة، وقُدِّمت بهذه الوحدات برامج عن كيفية التدريس الجامعي، وإدارة الوقت، والقيادة، وإدارة الضغوط، ومهارات البحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتصميم المقررات، والتقويم الذاتي، وكيفية قيادة جلسات المناقشة، وبرامج لكيفية استخدام وسائل التكنولوجيا في التدريس، وغيرها من البرامج (الناجم، ٢٠١٢، ٣٥٩) .

وفي استراليا وألمانيا فإنَّ وظيفة التدريس الجامعي تُعد في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وعلى كافة الأساتذة أن يحصلوا على تنمية كافية في طرق التدريس، خاصة الجدد منهم، مع ضرورة اشتراك الجميع في برامج تنشيطية تجعلهم يواكبون كل ما هو جديد في مجال التعليم والتعلم، وفي نهايات القرن الماضي تأسست وحدات متخصصة في كافة الجامعات؛ لتطوير التدريس الجامعي، وتقديم الاستشارات لجميع الأعضاء، وقُدمت العديد من برامج التنمية المهنية منها: برامج لتحسين الأداء التدريسي، واستراتيجيات التقييم، والإرشاد الطلابي، وأخرى لإدارة مواقف الصراع في العمل والحلول الممكنة، وبرامج في تنظيم العمل داخل المحاضرات، ومع المجموعات الصغيرة، وأخرى للإعداد النفسي والتربوي للتدريس (الناجم، ٢٠١٢ ٣٦٠) .

وكذلك الحال في فرنسا والنمسا وسويسرا وفنلندا والنرويج والسويد وكندا هناك العديد من البرامج وورش العمل المُلزمة، التي لابد أن يجتازها العضو حتى يعمل في تلك الجامعات، أو يستمر في العمل بها، وتُعقد هذه البرامج إما على المستوى الدولي، أو القومي، أو المحلي، أو المؤسسي، وتختلف أنشطتها تبعًا لاختلاف الأنظمة السياسية، وتقاليد الجامعات، إلا أنها تشترك جميعها في أن حاجة المؤسسة وأعضائها هي الأساس الذي يحكم اختيار برامج التنمية، وأن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة هم المحور في تحقيق تلك الجامعات لأهدافها (Berendt, Brigitte, 1999, 80) ، وفي سنغافورة

كانت التنمية المهنية منصبة في ظل الأحداث الأخيرة على تعزيز تطبيق التعلم الإلكتروني في المؤسسات، واستكمال كل ما يدعم ذلك لجعل سنغافورة جزيرة الذكاء في القرن الواحد والعشرين، فدرَّبت سنغافورة جميع أعضاء هيئة التدريس على أدوات التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات التعلم الافتراضي وقت الأزمات، مما يجعل العملية التعليمية تستمر وقت الأزمات والطوارئ، وجعل ذلك التدريب لأسبوع واحد كل ربع سنة لضمان التأهب لحالات الطوارئ (مجاهد، ٢٠٢٠، ٣٢٨) .

أما المملكة العربية السعودية فسعت لتطبيق عدد من البرامج لتقديم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بها، ولديها مشروع الإبداع والتميز لأعضاء هيئة التدريس، والذي هدف إلى تأهيل الأعضاء، ورفع أدائهم المهني، ومهاراتهم البحثية، وأساليب تقويمهم (الديجاني، ٢٠١٦، ٣٤٩)، أما بالنسبة لجمهورية مصر العربية والتي هي صاحبة المبادرة الأولى في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الوطن العربي، فمنذ سبعينيات القرن الماضي وقد تم تطوير أنظمتها السابقة التي كانت تعتمد على تنمية أعضاء هيئة التدريس الجدد من خلال برامج تدريبية بكليات التربية لإعدادهم للتدريس الجامعي، وقدمت تطويرًا لذلك مشروعًا لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بالبيئات الجامعية (FLDP) منذ عام ٢٠٠٠ في مؤتمر تطوير التعليم العالي، والذي تفرع منه خمسة وعشرون مشروعًا؛ لرسم خطط واستراتيجيات؛ لتطوير التعليم منها ستة مشاريع تم تنفيذها من ٢٠٠٢ وحتى ٢٠٠٧ وهي: مشروع تطوير الكليات التكنولوجية المصرية(ETCP)، ومشروع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICTP)، ومشروع ضمان الجودة والاعتماد (QAAP)، وصندوق خدمة وتمويل مشروعات تطوير التعليم العالي (HEEDF)، ومشروع تطوير كليات التربية (FOEP)، ومشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات (FLDP) (إبراهيم، ٢٠٠٩، ١٩)، وبانتهاء مدة هذه المشاريع انبثقت منها بعض المراكز لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بكل جامعة؛ لتقوم بتنفيذ برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس حسب طبيعة كل جامعة واحتياجاتها .

ثالثًا ـ الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس (مفهومها، وأهميتها، وأساليب وطرق الحصول عليها، ومعوقات تحديها:

الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، ولكل من يعمل بالجامعة، لابد أن تكون هاجسًا ومحورًا مهمًا لمن يرغب ويسعى إلى التطوير ومواكبة متغيرات العصر المتلاحقة، خاصة وأن هذا المفهوم – الاحتياجات المهنية – قد يختلف من شخص لآخر، ومن مؤسسة أو جامعة لأخرى، لذلك وقبل الوقوف على واقع تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا يُقدم البحث بشكل مختصر لمفهوم الاحتياجات، وأهميتها، وأساليب تحديها، ومعوقات ذلك .

الاحتياج في اللغة من حَوَجَ: الحاجة، والحائجة: تعني المأربة، ونقول تَحَوَّج: طلب الحاجة، والمصدر الاحتياج (ابن منظور، ١٩٩٧، ٣٧٨)، والاحتياج هو الافتقار والنقص، والحاجة تعني القصور عن المبلغ المطلوب (الزبيدي، ١٩٦٥، ٢٥)، والاحتياج هو ما يتطلَّبه الشيء لاستكمال نقص أو قصور فيه، لذلك فإن حاجتنا لتنمية مهنية معينة أثناء العمل يعني أن لدينا قصورًا أو تناقضًا معين، ونقوم بالتنمية المهنية؛ لضمان استكمال هذا النقص أو القصور، بواسطة إجراءات مخططة ومنظمة لذلك .

والاحتياج اصطلاحًا استُخِدم للتعبير عن معانٍ مختلفة منها: للدلالة على من يحتاج إلى التنمية والتدريب من الأفراد وعددهم، أو إلى وجود مشكلات في برامج التنمية المهنية نفسها، وتحتاج برامج وتدريبات أخرى لحلها (جمال الدين، ١٩٩٦، ٧٣)، لكن لوحظ بشكل كبير ربط الباحثين في تعريفهم للاحتياجات بكلمة "التدريبية"، وكأن الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس تقتصر على أسلوب واحد من أساليب التنمية المهنية وهو التدريب، فجأت معظم تعريفاتهم حول الاحتياجات التدريبية، ومن هذه التعريفات أن الاحتياجات التدريبية هي مجموعة المتغيرات المطلوب إحداثها في الفرد، والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته؛ لجعله لائقًا لشغل وظيفة أعلى، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية (درويش، ١٩٨٠، ٦٠٣)، أو هي جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما لأي سبب من الأسباب، والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المُقدمة إليهم بما يعمل على تحسين هذا الأداء

(أبو غليون، ٢٠١٠، ٥٦٠)، أو هي مجموع التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات، واتجاهات، ومهارات الأفراد، بقصد التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل والإنتاج، وتحول دون تحقيق أهداف المنظمة (حبيب، ١٩٧١، ٧٧)، أو مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في الأفراد؛ لاستحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل (شرتيل، ٢٠١٥، ٦٦)، أو هي الفجوة القائمة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون عليه من المعارف والمعلومات والمهارات التي يمتلكها الفرد؛ لجعله قادرًا على أداء مهام وظيفته بكفاءة عالية (عبد الغفار، ٢٠١٧، ١٣٩)، فالاحتياج يحمل معنى التناقض بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وبين ما هو محقق واقعيًا وبين المعايير المرغوب الامتثال إليها وتحقيقها .

وبذلك فالاحتياجات إما أهداف تسعى المنظمة أو المؤسسة إلى تحقيقها، وتوفير الإمكانيات لها، أو معلومات، واتجاهات، ومهارات، وقدرات يُراد تنميتها، أو تغييرها لدى العاملين، أو نواحي ضعف حالية أو محتملة، أو مشكلات محددة يُراد حلها، أو مستحدثات ومتغيرات تنظيمية وتكنولوجية تحدث بسبب الترقيات أو التنقلات، أو عمليات التطوير المختلفة، أو مواجهة بعض الظروف الطارئة التي تستدعي هذه التنمية لمواجهتها بشكل مستمر وملائم، كما هو الحال مع مستحدثات جائحة كورونا، لذلك فالاحتياجات من التنمية المهنية تتعلق ببعدين أو وضعين، الوضع الحالي الذي يُعبِّر عن مستويات الأفراد حاليًا، وما يمكن تقديمه لهم، والوضع المستقبلي، وما يجب أن يكون عليه وضع الأفراد، وبالتالي تقديم تنمية تتناسب مع التغيير والتعديل المتوقع تجاه ذلك المستقبل .

وتكمن أهمية تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كونها الخطوة الأولى والمهمة لضمان نجاح أي برنامج تنمية مهنية؛ لأن تحديد الاحتياجات بمثابة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع الخدمة أو العلاج ومقداره، كما أن تحديد تلك الاحتياجات وفق أسس علمية دقيقة وواقعية يساعد مخططي برامج التنمية المهنية في تصميم برامج ناجحة ذات أهداف محددة، ودقيقة، وأقرب إلى الواقع المطلوب .

لذلك هناك العديد من الفوائد عند الاهتمام بتحديد الاحتياجات، منها: تحسين فعالية برامج التنمية المهنية المُقدمة، والتي ستعتمد على نتائج تحديد تلك الاحتياجات في تحديد أهدافها، وخُططتها، وتصميم برامجها، وفق مشكلات وصعوبات الأداء الوظيفي لدى العاملين وبالتالي مساعدة من تُقدم لهم تلك البرامج كي تُلبي متطلباتهم المهنية (Abouelenein, 2016, 1185) ، فتحديد الاحتياجات يكشف عن النقص، أو التناقض، أو الفجوة بين الوضع الراهن والأداء المرغوب فيه أو المأمول، وبذلك فهو خطوة أولى إلى برنامج تنمية مهنية ناجح، كما تدعم عملية تحديد الاحتياجات إعطاء أولويات لبرامج التنمية المهنية المُنفذة، وتوجيه الإمكانيات والإجراءات لبرامج ضرورية ومُلحة، والحد من العشوائية والارتجالية في طرح برامج مُكلفة وغير مناسبة للمشاركين فيها، كما تدعم عملية تحديد الاحتياجات توفير الجهد والوقت والتكلفة عند تنفيذ برامج التنمية المهنية، مما يُسهم في رفع كفاءة هذه البرامج (النجار، ٢٠٠٩، ٧١٨) .

كما تدعم عملية تحديد الاحتياجات الحصول على تصنيف حقيقي لرغبات الأعضاء من التنمية المهنية المطلوبة، كما تُقدِّم للمسئولين وأصحاب القرار بيانات حقيقية عن أداء العاملين؛ لإقناعهم بعقد برامج التنمية المهنية المناسبة، مع تحديد المحتوى، والآلية المناسبة، وفق القدرات، والمهارات، والمعارف المطلوبة (العصيمي، ٢٠١٥، ١٢٣)، كما تضبط عملية تحديد الاحتياجات أعداد الأفراد المطلوب التعامل معهم، ونوع الخدمة المطلوبة، والنتائج المتوقعة منهم، كخطوة مهمة للتوظيف الرشيد لتلك البرامج، وكأساس ومدخل مناسب ونقطة انطلاق موضوعية لبرامج التنمية المهنية، وتساعد في الكشف عن المشكلات والمعوقات التي تعاني منها المؤسسة، أو أحد أنشطتها الرئيسة، والتي قد لا تعود للأفراد بل لأمور أخرى قد يتنبه إليها أصحاب القرار داخل المؤسسة، فبتحديد الاحتياجات يمكن الاستفادة الكاملة من طاقات الأفراد، وتوجيهها لخدمة أهداف المؤسسة (العمرو، ٢٠١٧، ٢٤٠) .

وقبل التطرق لكيفية أو أساليب تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات هناك مستويات وتصنيفات وأنواع للاحتياجات، فالبعض يتناول مستويات الاحتياجات على كونها احتياجات على مستوى الفرد، أو المنظمة، أو الوظيفة، فكل فرد

في المؤسسة له احتياجات ترتبط بنوع وظيفته، وطبيعتها، وخلفيته العلمية، والثقافية، وخبراته، وشخصيته، وطبيعة العمل، والتعامل داخل مؤسسته التي ينتمي إليها (عبد الرحمن، ٢٠١٩، ٥)، أما أنواع احتياجات التنمية المهنية فتصنف من حيث الهدف هل هي احتياجات لتحسين أداء الأفراد الجدد حديثي التعيين، أم لرفع كفاءة العمل، أو كما يُطلق عليها احتياجات تشغيلية، أو احتياجات تطويرية لزيادة فاعلية المؤسسة، وقد تُصنف من حيث الفترة الزمنية إلى احتياجات عاجلة وغير مخططة، واحتياجات قصيرة المدى وتكون مُخططة، واحتياجات بعيدة المدى ومستقبلية وتكون مخططة للتطوير والتحسين، وقد تُصنف حسب حجم وكثافة البرامج المُقدمة إلى احتياجات فردية، وأخرى جماعية، وقد تُصنف حسب أسلوب التنمية المُقدَّم سواء عملي تطبيقي، أو نظري معرفي، وقد تُصنَّف حسب الجهة المسئولة عن تقديم تلك التنمية المهنية إلى جهة داخل المؤسسة، أو جهة خارج المؤسسة كالمراكز والمؤسسات الخارجية، وهناك من يُصنف الاحتياجات حسب المستوى الوطني، أو الإقليمي، أو العالمي (الإتربي، ٢٠١٩، ١١٠)، مثلما الحال مع جائحة كورونا وما تتطلَّبه من احتياجات مهنية لجميع الكوادر، وهناك من يُعدد مجالات الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الأداء التدريسي الفعال، والتقييم، والاتصال الفعال، وأنشطة البحث العلمي، واستخدام وتوظيف الوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، والممارسات الإدارية والقيادية، وخدمة المجتمع (الدهشان، ٢٠١٧، ٣٦)، ويُطرح لتلك المجالات عدة مهارات تتطلب مزيدًا من التنمية والتدريب عليها .

إن عملية تحديد احتياجات التنمية المهنية ترتكز على المعلومات الواقعية والصادقة والمتجددة، والتي بدونها تُصبح العملية أمرًا مستحيلاً، ولابد أن تتم هذه العملية وفق منهجية علمية دقيقة، تُستخدم فيها طرق وأساليب متنوعة وملائمة، ويتولى فيها عملية جمع المعلومات أفراد يمتلكون كفايات فنية، وعلمية، وخبرة، وممارسة تؤهلهم لذلك .

تكاد تُجمع أدبيات التنمية المهنية على أن مداخل تحديد الاحتياجات ثلاثة هي: تحليل المنظمة، وتحليل الوظيفة، وتحليل الفرد، فتحليل المنظمة Organization Analysis هنا يتم تحديد أين يتم التركيز داخل المؤسسة بشكل دقيق، مع دراسة وتحليل الهيكل التنظيمي للمؤسسة، والوظائف الموجودة بها، ومسئولياتهم ومواصفات شاغليها، وهذا التحليل يُظهر مدى التوافق بين التنظيم الموجود ومتطلبات العمل، وبناء على هذا التحليل

تُحدد مواضع القصور أو الجوانب التي تحتاج تنمية واهتمام فتُصبح أولوية أثناء رسم خريطة التنمية المهنية للعاملين أو الأعضاء، أما تحليل الوظيفة Job Analysis فهنا يتم تحديد ماذا يجب أن يتعلم أو يتعرف العضو، وكيف يؤدي عمله بأكبر كفاءة ممكنة، وهذا يتطلب دراسة لوصف الوظيفة ومواصفاتها، مع إجراء المقارنات بين وصف الوظيفة ومواصفات شاغلها؛ حتى يتم التوصل إلى استنباط المعارف والمهارات والصفات التي تنقص شاغلي هذه الوظائف؛ تمهيدًا لجعلها ضمن أولويات احتياجات هؤلاء الأفراد من التنمية المهنية المُقدمة لهم، أما تحليل الفرد Worker Analysis هنا يكون التركيز على من الذي يحتاج إلى التنمية المهنية، وما المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها لتطوير ذاته، وبالتالي الاهتمام هنا بشاغل الوظيفة وليس الوظيفة نفسها، والاهتمام هنا يتعدى أداء الموظف لوظيفته الحالية ويمتد إلى الوظائف الأخرى المتوقعة والمستقبلية التي يمكن أن يشغلها، أو تطرأ عليها مهام وظيفته (أبو غليون، ٢٠١٠، ٥٦٩) .

وفي ظل المداخل السابقة لتحديد الاحتياجات هناك عدة طرق لتحديد احتياجات الأفراد من التنمية المهنية، من هذه الطرق طريقة تقويم الأداء من خلال ملاحظات المسئولين المباشرين، وتحديد أوجه القصور بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع، وكذلك تقارير الكفاية مثل: تقارير رئيس المؤسسة، وأيضًا تحليل محتوى الوظيفة إلى عناصر؛ لتحديد أوجه الضعف لمعالجتها، وأيضًا ملاحظة السلوك المباشر للأداء أثناء العمل، وكذلك الاستبانات التي تُصمم لتحديد الاحتياجات المشتركة بين الأفراد، وأيضًا المقابلة بأنواعها المتعددة (الإتربي، ٢٠١٩، ٧٢٠)، وبذلك فإنَّ مصادر تحديد الاحتياجات يشترك فيها عدة أطراف منها: من تُقدم له تلك التنمية، وهو الشخص الذي يشعر بجوانب القصور لديه أكثر من غيره، والرئيس المباشر لهذا الفرد، واختصاصي التنمية المهنية، وهو شخص متفرغ للشئون الفنية، وعلى عاتقه مسئوليات تحديد تلك الاحتياجات، والإدارات العليا، ومراكز تقديم التنمية المهنية باعتبارها بيوت خبرة متخصصة، لديها القدرة والخبرة في تحديد تلك الاحتياجات بطرقها المسحية المتعددة (سالم، ٢٠١٥، ١١٠)

ويتفق معظم المختصين بمجال التنمية المهنية بأنَّ تخطيط، وتصميم، وتنفيذ، ومتابعة، وتقويم برامج التنمية المهنية لابد أن يساندها ويدعمها نظام حديث للمعلومات،

وأن يتصف هذا النظام بالمرونة، والتنوع، والحداثة، والدقة، والموضوعية؛ حتى يتم ترشيد القرارات المتعلقة بتحديد الاحتياجات، وما يتبعها من مراحل لتقديم هذه التنمية لمستحقيها، لذلك فعملية جمع المعلومات المتعلقة بتحديد احتياجات التنمية المهنية في أي مؤسسة يجب أن تتم وفق منهجية علمية دقيقة، ووفق طرق وأساليب متنوعة ومناسبة، من خلال متخصصين لديهم قدرات وإمكانات تؤهلهم لإنجاز هذا العمل، وهناك عدة أساليب أو طرق عامة لجمع البيانات والمعلومات لتحديد احتياجات التنمية المهنية منها: المقابلة والاستقصاء (الاستبانة)، والاختبارات، وتحليل المشكلات، وتحليل الوظيفة، وتقويم الأداء، والملاحظة، ودراسة السجلات والتقارير، وأخيرًا قوائم الاحتياجات التي يُقدم فيها العاملون أنفسهم احتياجاتهم من التنمية المهنية بشكل مباشر (عبد الغفار، ٢٠١٧، ١٦١) .

وهناك العديد من المناهج أو النماذج المستخدمة في تحديد الاحتياجات منها (حلقات الديكام) DACUM كمنهج لتحديد الاحتياجات، والديكام مفهوم استُخدم لتطوير مناهج وأساليب التنمية المهنية يعتمد على عقد مصممي برامج التنمية المهنية لندوة أو ورشة عمل؛ لدراسة ومناقشة ما يُدلي به خبراء المهنة حول هذه المهنة، سواء فيما يتعلق بالمهام، والأنشطة، والمسئوليات، أو شروط ومعايير أدائها، أو مواصفات شاغلها، ومن كل هذه البيانات ومن تحليلها وتركيبها تُستنبط احتياجات التنمية المهنية الخاصة بهذه المهنة، وبذلك فالديكام فكرة رائدة في مجال تحليل العمل، يتم تجسيدها من خلال التشارك والتحاور العلمي والمناقشة البناءة بين ثلاثة أقطاب رئيسة: سوق العمل، والممارسون للعمل ذوو الخبرة فيه، والقائمون على بناء برامج التنمية المهنية، وهناك ورشة للديكام لها منسق، ومخطط، ولجنة يتم اختيارها بدقة من طرف المنسق، ومدير، ومسجل، ولها خطوات أولاها مسح احتياجات سوق العمل، ثم توصيف المهنة، وهنا المقصود بها تحديد المهام والتصرفات الضرورية في تلك الفترة، ثم ترتيبها بشكل متسلسل، ثم تحليل المهنة من خلال مراجعة نهائية لمدى صلاحية المهام والتصرفات الوظيفية المقترحة في ضوء معطيات ومتطلبات الواقع، ومن ثم تفصيل المستلزمات البشرية والنفسية والمادية

والإدارية التي يستلزمها الأداء الوظيفي في الظروف العملية البناءة لتقديم الخدمة (عواشرية، ٢٠١٩، ٤٠٨) .

وهناك نموذج لربورت ميجرRobert F. Mager وبيتر بايبPeter Pipe عن الأداء الإنساني وتحديد احتياجات التنمية المهنية، وهنا مسئول التنمية المهنية في هذا النموذج يقوم بعملية تحليل الأداء من خلال ١٢ سؤلاً أساسيًا، ويتفرع منها أسئلة أخرى حتى يمكنه تحديد الاحتياجات، من هذه الأسئلة: ما التناقض بين الأداء الواقعي والأداء المطلوب، وهل التناقض تناقض مهم، ولماذا، وهل ثمة نقص في مهارة الأعضاء، وهل هناك طرق أبسط لأداء العمل، وهل يملكون من المقومات ما يعينهم على أداء أعمالهم، وهل هناك مكافآت عندما لا يؤدي الفرد عمله، وهل هناك عقبات تقف أمام تحقيق الأداء المرغوب، وما القيود المفروضة على الحلول الممكنة، وهل هناك نموذج تحليل مشكلة النقص في الأداء، وهنا محلل الاحتياجات يرى أعراض مشكلة النقص في الأداء، والتي قد تكون غيابًا عن العمل، وعدم اهتمام أو صراعًا مستمرًا بين العاملين، وبالتالي جذور المشكلة قد تعود للموظف نفسه، أو الموقف، وهنا يتم تحديد الاحتياج بشكل صحيح، وهناك نموذج الفجوة بين أداءين حينما يقارن بين الأداء الحقيقي مع المعايير التي تضعها المؤسسة المسئولة عن تقديم برامج التنمية المهنية، والتي تُحدد موطن الفجوة وأسلوب التنمية سواء كان تدريبًا أو بديلاً آخر، وهناك نماذج أخرى خاصة بالوظيفة واحتياجاتها (درة، ١٩٩١، ٢٩) .

لكن لماذا لا يتم في كثير من المؤسسات تحديد احتياجات التنمية المهنية بالشكل العلمي؟، لوجود العديد من المعوقات والمشكلات أمام تلك الخطوة الجوهرية في اتمام عمليات التنمية المهنية للأعضاء، وأولى هذه المعوقات قلة وعي مسئولي التنمية المهنية بأهمية وضرورة تحديد تلك الاحتياجات، واعتقاد البعض بتعقد مرحلة تحديد الاحتياجات، وأنها مشكلة، وتستغرق وقتًا طويلاً، وليست بالمرحلة البسيطة، وأنها قد تمنع المؤسسة من إنجاز برامج التنمية المهنية لديها، واستعجال تقديم برامج التنمية المهنية دون الانتظار لتحديد تلك الاحتياجات، والاهتمام بالكم على حساب الكيف، أي عدد المتدربين أو المستفيدين من البرامج دون الاهتمام بالمهارات التي اكتسبوها من تلك البرامج، وقلة

وجود متخصصين مؤهلين لتنفيذ تلك البرامج، وبالتالي لا تُعد عملية تحديد الاحتياجات لديهم ضرورة مُلحة، ومحاولة التخلص من الكلفة التي تتطلَّبها مرحلة تحديد الاحتياجات، وقلة توفر البيانات والمعلومات الإحصائية الدقيقة للقوى العاملة بالمؤسسة، وعدم الاعتماد على أساليب حديثة وسريعة في ذلك، بالإضافة لغياب الوصف الوظيفي الدقيق والواضح والمُحدَّث لمختلف الوظائف والمناصب داخل المؤسسة، والاعتقاد بأن الاحتياجات داخل المؤسسة واحدة ومتكررة بنفس النمط، في حين أنها دائمة التنوع والتغير؛ بسبب تغير الظروف وطرق العمل، وكذلك قد لا تتعاون المؤسسة وأفرادها مع الجهة التي تقوم بتحديد الاحتياجات (العمرو، ٢٠١٧، ٢٤١)، وبالتالي فإن غياب عملية تحديد الاحتياجات بطريقة علمية دقيقة يؤدي إلى نتائج وآثار سلبية تؤثر على فعالية عملية التنمية المهنية، مما جعل العديد من المراكز المسئولة عن التنمية المهنية تُقدِّم برامج متكررة نمطية، تحتوي حقائب تدريبية لا ترقى لطموحات ورغبات وتوقعات متلقي الخدمة، لذلك من الضروري والمهم أن تكون هناك جهات مسئولة عن تحديد تلك الاحتياجات، وعن تلبيتها عن طريق برامج التنمية المهنية المتنوعة، وتدعم عضو هيئة التدريس نفسه ببرامج مساندة بجوار التنمية الذاتية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، ولا أنسب من مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس الموجودة بالجامعات في أن تقوم بهذا الدور الحيوي في تنمية قدرات هؤلاء الأعضاء .

رابعًا ـ مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بالجامعات المصرية (نشأتها، وأهدافها، وأهميتها، وبرامجها، ومعوقاتها):

وكما ذُكر سابقًا فقد أدركت الجامعات منذ ستينيات القرن الماضي أهمية وحتميَّة النمو المتواصل لعضو هيئة التدريس مع مرور الوقت، وأن توفير نُظم لدعمه عمليه ضرورية، ولم تكن مصر بمنأى عن الاهتمام بتنمية عضو هيئة التدريس منذ سبعينيات القرن الماضي، حينما عبَّر قانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢ في مادته (١٥٠)، والتي تنص بأنه على المعيدين والمدرسين المساعدين والمدرسين تلقي أصول التدريس والتدريب عليه وفق النظام المقرر (قانون تنظيم الجامعات، ١٩٧٢، ٥١)، وكانت جامعة القاهرة أولى الجامعات حيث عقدت أول دورة لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا عام

١٩٧٤، وتلتها جامعة عين شمس، ثم الإسكندرية، وحلوان وبقية الجامعات، ومازالت هذه الجامعات وغيرها تُقدِّم هذا الجانب من التنمية المهنية، وأن اتخذت أشكالاً أخرى، ثم في بداية القرن الحالي صممت وزارة التعليم العالي استراتيجية إصلاح التعليم العالي التي حظيت بموافقة المؤتمر الوطني القومي لتطوير التعليم العالي عام ٢٠٠٠، والذي أقر ستة مشاريع قومية لتطوير وتحديث منظومة التعليم العالي في مصر، وكان من بينها مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات؛ لأنه أصبح لزامًا تقديم تنمية مهنية فعالة لهؤلاء الأعضاء، وسط التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وسرعة وتضاعف انتشار المعرفة الإنسانية كتحديات تواجه نظام التعليم الجامعي، وكان لهذا المشروع هيكل ثابت ضمن الهيكل التنظيمي للجامعات المصرية لإدارة هذا المشروع داخل الجامعة، ولـــه كافـــة الصلاحيـــات التنفيذيـــة والتنسيقيـــة مـــع وزارة التعليـــم العالـــي (حسين، ٢٠١٠، ١٨٨).

وكانت أهداف هذا المشروع تعزيز الإمكانات المؤسسية والمهنية في مؤسسات التعليم العالي، وتطوير مهارات وكفاءات أعضاء هيئة التدريس والقيادات؛ لتمكنهم من التكيف مع تطورات العصر، ومواجهة التنافسية، وزيادة فاعلية مخرجات التعليم العالي، وإحداث نقلة نوعية من خلال سد الفجوة بين ما هو كائن وبين ما ينبغي أن يكون؛ للاقتراب من جامعات عصرية ترقى للمستوى العالمي، من خلال موارد بشرية تتمتع بالقدرات المهنية والقيادية التي تحقق التطوير (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٥، ٣)، والذي لا يمكن أن يتم ذاتيًا فقط من خلال الأعضاء أنفسهم، فقد تواجههم العديد من العقبات في قلة توفر الموارد التي تسمح لهم بالاطلاع على التكنولوجيا المتطورة، وفي غير وجود تلك البرامج من التنمية المهنية، وكذلك قلة امتلاك الخبرة والدعم الفني الذي يمكن معه نجاح هذه العمليات، واستمر هذا المشروع لمدة خمس سنوات حتى ديسمبر ٢٠٠٧ من خلال عدة جدارات مستهدفة لتنمية أعضاء هيئة التدريس، مثل: جدارة التدريس والتعلم، والبحث العلمي، والتعامل مع الآخرين، وجدارة القدرات الشخصية، والقدرات القيادية، ويندرج تحت كل جدارة مجموعة برامج تدريبية، وكل عضو يختار من بينها وفقًا لاحتياجاته، مستهدفة في النهاية تحسين تلك القدرات وتنمية الخبرة الذاتية لدى الأعضاء،

والتي تدعم التطوير المستمر بأنشطته المختلفة، بما يحقق استمرارية المشروع بعد ديسمبر ٢٠٠٧، وكان للجامعات دور حيوي في كل مراحل المشروع، وفق معايير موحدة لضمان مستوى جودة مميز في كل الجامعات، وإن اختلفت بدائل التنفيذ حسب ظروف كل جامعة، وكانت أهم إنجازات المشروع إنشاء المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالمجلس الأعلى للجامعات، وإعداد مصفوفة بالبرامج التدريبية، وكوادر لإدارة التدريب ومراكز للتدريب في الجامعات (غبور، ٢٠١٠، ٢٣٨)، وبالتالي منذ عام ٢٠٠٨ استقلت هذه المراكز، وأصبحت مراكز ذات طابع خاص لها استقلال فني ومالي وإداري بقرار مجالس الجامعات؛ لضمان استدامة عملية التنمية المهنية، وجعلها تنمية مستدامة (سعيد، ٢٠٠٩، ٥٢) .

وفي ظل الأهداف العامة للمشروع وضعت الجامعات أهدافًا لمراكزها تتسق مع أهداف المشروع، فكانت أهداف مركز جامعة القاهرة تدريبًا دائمًا لتنمية المهارات الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقادة، وتنمية مهارات التفكير، وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في الجدارات المختلفة، ونشر ثقافة التطوير، والتعلم الذاتي مدى الحياة لجميع الفئات، أما مركز جامعة جنوب الوادي فكان من ضمن أهدافه تعظيم درجة مساهمة الجامعة في خطة التنمية القومية، وخدمة المجتمع المحلي، من خلال برامج لتنمية الأعضاء في مجالات تطوير المناهج، وأساليب التدريس، والاختبارات، وإعداد مشروعات للبحوث والإشراف على تنفيذها، ووضع برامج تدريب وتأهيل مستمر للعاملين، مع تقديم استشارات فنية في مجالات التدريب، وإعداد دراسات جدوى علمية لإنشاء المؤسسات الأكاديمية وأقسامها (محمود، ٢٠١٥، ١٩٩) .

ومن ضمن أدوار تلك المراكز واهتماماتها قياس فعالية التدريس من خلال أدوات وأدلة بحثية تدعم وجود قاعدة معلوماتية لتحسين الممارسات الحالية في المستقبل القريب، والوصول إلى أهم البرامج وأكثرها فعالية في تقديم التنمية المهنية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس، وقياس وتحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس والقيادات من برامج التنمية المهنية، ثم تنظيم آليات مناسبة لإشباع تلك الاحتياجات من خلال ورش عمل، أو دورات، أو مؤتمرات، أو مناظرات، أو بحوث مشتركة وغيرها من الأساليب المناسبة

لتقديم تلك التنمية، وكذلك تقديم الاستشارات لكافة الأفراد داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في عمليات تطوير المناهج، وتنظيم المؤتمرات المناسبة لذلك، وتبني العديد من الأنشطة والمبادرات الداعمة لتحسين جودة العملية التعليمية، واستحداث برامج للتنمية المهنية تتناسب والاتجاهات الحديثة في التعليم في ظل المتغيرات المتلاحقة، والمساهمة في منح شهادات وتراخيص مزاولة المهنة أو الترقي الوظيفي، ودعم المكتبات وقواعد البيانات الإلكترونية (Lancaster, Stein, Maclean, Amburgh & Persky, 2014, 3) .

لكن من الضروري أن تؤدي تلك المراكز أدوارها واختصاصاتها في ظل مجموعة من المعايير تعمل في ظلها، وهذه المعايير هي معايير لجودة أداء المؤسسات المعنية بالتنمية المهنية للمعلمين، وأعضاء هيئة التدريس، وأصحاب المراكز القيادية والإدارية، ومن ضمن هذه المعايير أن يكون للمركز مواصفات هيكلية تتناسب ودوره ورسالته، وتفي بالغرض من إنشائه، والتزامه بالقواعد الإرشادية للحوكمة، مع الوضوح الكامل لمهام ومسئوليات كل من يعمل بالمركز، وأن يُدار المركز وفق تشريعات ونصوص قانونية، وأن يقوم عمل المركز على قواعد علمية احترافية في تقديم خدماته تبدأ من تخطيطه المنظم وفق إجراءات وخطوات أولها تحديد الاحتياجات والأولويات لدى المستفيدين من أعضاء هيئة التدريس والقيادات، ثم تصميم برامج وفق مستويات رفيعة من المعايير المهنية الملائمة لمستويات العينة المستهدفة، ووفق قواعد للتواصل والتسويق ملائمة للمتغيرات المحلية والعالمية، وفي ظل قواعد مناسبة للتقويم وقياس الأثر (NYS Teacher Centers, 2010, 40) .

وإذا كانت تلك المراكز شغلها الشاغل وهدفها الأول تقديم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات فكانت برامجها بصفة عامة مُقدمة لتحسين وتحديث المهارات الأكاديمية والقيادية للأعضاء، من خلال طرح مجموعة من المهارات أو الجدارات – كما سبق – تخص التدريس والتعليم، والتفاعل الإنساني، والبحث العلمي، والقيادة والإدارة، وكان منها ما يخص التدريس والبحث العلمي اجباريًا على الأعضاء لمن أراد الترقي، أو الانتقال لوظيفة أو مهمة جديدة، وباقي الجدارات اختياريًا، ولوحظ اهتمام

كبير وواضح من أعضاء هيئة التدريس ببعض البرامج، مثل: تشجيع الطلاب على التفكير والقدرة على التعبير، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وإدارة الأزمات، وأخلاقيات البحث العلمي، وإتقان مهارات العرض والتقديم، واكتساب مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، والالتزام بقواعد السلوك المهني الجامعي (غبور، ٢٠١٠، ٢٤٣)، لكن من الملاحظ ــ أيضًا ــ انحصار خدمات تلك المراكز في مجموعة من التدريبات – مدفوعة الأجر من قِبل أعضاء هيئة التدريس – وفقًا للدورات التدريبية المتوافرة بالمركز، والتي كما قيل منها الاجباري الذي لا يُعطي فرصة لظهور أي رغبة لدى عضو هيئة التدريس، أو ترجمتها في شكل نشاط حقيقي لتحقيق أي تقدم أو تعليم حقيقي، وهذا بجانب تحفظ الكثير على المادة العلمية المُقدَّمة، ومدى ملاءمتها وحداثتها، ومدة تقديمها، والتي غالبًا ما تكون قصيرة غير قادرة على الوفـــاء بمتطلبات الأهداف (محمود، ٢٠١٥، ٢٠٢) .

وإذا كانت هناك أسباب تستدعي وجود رؤية جديدة لبرامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات فهي ضعف مستوى تلك البرامج وارتباطها بشكل كبير وغير مناسب بالترقية، ونقص الكفاءات اللازمة للتطوير، وغياب الرؤية المستقبلية بعيدة المدى، مما يدعوا كافة المراكز الانتباه إلى ضرورة اشتمال تلك المراكز على العديد من أنواع البرامج كالبرامج التأهيلية لمن يُعيَّن بالجامعة لأول مرة، وبرامج علاجية وفق تحديد حقيقي للاحتياجات من الأفراد أنفسهم، أو من يُقدم تقارير الأداء عن هؤلاء الأعضاء، وبرامـــج للترقيـــة، وبرامـــج لمـــن يُعيَّن بوظائـــف قياديـــة بالجامعـــة (شُعيب وعصفور، ٢٠١٧، ٨١) .

ومن المفترض أن تمارس مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس أدوارها من خلال العديد من الأساليب حسب الاحتياجات، وطبيعة الأعضاء، وخصائص الموقف، لكن يُلاحظ اعتماد معظم المراكز على أسلوب أوحد لتقديم برامجها وهو التدريب، رغم وجود العديد من الأساليب الفعالة في تحقيق أهداف تلك المراكز، ومنها: أسلوب التعلم الذاتي، وهنا المركز عليه توفير الدوريات والمراجع المهمة بمكتباته ومواقعه الإلكترونية، وتشجيع التأليف المشترك، وتنظيم المركز للمؤتمرات والندوات من زوي التخصص، وإشراك المركز لأعضاء هيئة التدريس في لجان وفق اهتماماتهم وحاجاتهم

لتطوير كفاءاتهم، وإكساب المركز لأعضاء هيئة التدريس مهارات مراجعة الأقران أو ملاحظة الزميل، وذلك لمراجعة الأفكار، والتعرف على الأخطاء، وذلك داخل قاعات دراسية حقيقية، أو من خلال تسجيلات الفيديو، وذلك لتشجيع الحوار التدريسي بين الأعضاء، وقد يعتمد المركز على أسلوب الاستشارات الفردية، ثم يأتي الأسلوب الأكثر انتشارًا وهو التدريب الذي يتم من خلال عدة أساليب منها: المناقشة، والمحاضرة، وورشة العمل، والتدريس المُصغر، والمؤتمرات التدريبية، والتدريب المبني على الأداء، أو على الحقيبة التعليمية، أو المحاكاة، وكذلك التدريب الإلكتروني عن بُعد، أو التدريب المُختلط الذي يجمع بين أشكال مختلفة من التدريب سواء وجهًا لوجه، أو استخدام الأدوات الرقمية عبر الإنترنت، وكذلك تمثيل الدور، والمشاهدة التطبيقية، وإبداء الملاحظات حولها (محمود، ٢٠١٥، ١٥٩) .

لكن تواجه مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بالجامعات المصرية العديد من المعوقات التي تُحد من تحقيق تلك المراكز لأهدافها وغاياتها، وهذه المعوقات قد تكون راجعة لأعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وموقفهم من برامج هذه المراكز، وقد تكون بسبب سياسات المركز نفسه، وأساليبه في إقرار وتنفيذ البرامج، أو راجعة إلى الظروف والمتغيرات المتلاحقة، ومدى الدعم المُقدَّم لهم من داخل المؤسسة وخارجها، ومن ضمن المعوقات تدني مستوى الدافعية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس، والذي يصل إلى حد العزوف عن المشاركة في برامج المركز، وقد يعود هذا إلى شعور بعض أعضاء هيئة التدريس بالثقة الكبيرة في تدريسهم، مما يجعلهم يترددون في الاستفادة من برامج التنمية المهنية المُقدمة من خلال المركز، واطمئنانهم لعدم تعرضهم لأية مسائلة أو عقوبة نتيجة عدم مشاركتهم في هذه البرامج – ما عدا برامج الترقية – وذلك في ظل اعتياد البرامج التقليدية في التدريب والتعلم الجامعي لدى كثير من الأعضاء، وتخوفهم من خوض تجارب جديدة ليسوا في حاجة إليها – من وجهة نظرهم –، وكذلك الغياب شبه التام لتحديد الاحتياجات الخاصة بالتنمية المهنية للأعضاء، وتحليل مهام الأداء لعضو هيئة التدريس كمدخل لتصميم البرامج التي تُلبي هذه الاحتياجات، ونقص الكوادر البشرية المُدربة بشكل احترافي، والقادرة على القيام بالمهام المتنوعة لتلك المراكز، وغياب المعايير الصارمة في اختيار أعضاء المركز، ومنفذو برامج التنمية المهنية، وغياب

الكثير من معايير الجودة عند تصميم برامج التنمية المهنية بحقائبها واخراجها (سرايا، ٢٠١٧، ٦٩) .

وكذلك تعدد وتنوع مهام أعضاء هيئة التدريس، مما قد يعوق التحاقهم بتلك البرامج، خاصة تلك البرامج التي تستغرق وقتًا أطول، وتفرغًا كاملاً، وأيضًا قلة التجانس بين الأعضاء المشاركين في برامج التنمية المهنية، والذي قد يعود لغياب تحديد احتياجات الأعضاء منذ البداية، وكذلك تداخل بعض البرامج، وتكرار بعض الموضوعات داخل البرنامج الواحد، وغياب التخصص في بعض برامج التنمية المهنية بين الكليات، وقلة تفهم إدارة بعض الكليات لأهمية ودور برامج التنمية المهنية المُقدمة عن طريق تلك المراكز، وعدم الموافقة على حضور بعض الأعضاء لهذه البرامج، وقلة مناسبة الساعات أو الوقت المقرر لكل برنامج عن المحتوى الخاص به، وغياب متابعة أعضاء هيئة التدريس بعد انتهاء البرنامج، في محاولة لقياس أثر تلك البرامج عليهم، وقلة الاهتمام بالمادة العلمية لتلك البرامج سواء بطرحها للأعضاء قبل البرنامج، أو مراجعتها وتحديثها؛ لتتناسب وخلفية وإمكانيات هؤلاء الأعضاء (محمود، ٢٠١٥، ٢٣٣) .

ومركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنيا لا يختلف كثيرًا عن مثيله بالجامعات الأخرى، وهذا المركز يُقدم خدماته لإحدى وعشرين كلية، وهو يُعد وحدة ذات طابع خاص في لائحته وتمويله، بجانب وحدة إدارة مشروعات التطوير بالجامعة، والمركز أحد أعضاء المجلس الأعلى للتدريب بالجامعة، ورؤية هذا المركز أن يكون منارة ومركزًا إشعاعيًا، يعمل على إيجاد جيل من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية، ويقوم بتطوير العملية التعليمية ومسيرة البحث العلمي، مما ينعكس على العملية التعليمية ويُخرج جيلاً من الطلاب المؤهلين القادرين على دفع مسيرة التقدم والتنمية بالمجتمع، والتغلب على مشكلاته من خلال توظيف البحث العلمي، أما رسالة المركز فكانت تبني وتطبيق مفاهيم وممارسات التطوير الذاتي المستمر للقدرات المهنية للموارد البشرية بجامعة المنيا، لتحسين جودة مخرجات التعليم الجامعي والعالي بما يحقق التكيف مع تحديات العصر، وكذلك التوافق مع قواعد السلوك الأخلاقي المهني للمشتغلين بالتعليم الجامعي، أما أهدافه فهي تنمية القدرات التطويرية لأعضاء هيئة التدريس، بما يمكنهم من تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، وتنمية الخبرات الذاتية التي تدعم التطوير المستمر

لأنشطة المركز بما يحقق استمراريته في أداء رسالته، وتنمية وتحديث القدرات والمهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية والكادر الإداري، بما يمكنهم من إحداث التغيير المُستهدف بنجاح، وتدعيم مراكز التعليم بالجامعة، ومؤسسات التعليم العالي والمجتمع، ونشر ثقافة التدريب والتطوير الذاتي (الموقع الإلكتروني لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا، ٢٠٢١، ١) .

وفي عام ٢٠١٦ وضع المركز في لائحته الداخلية في المادة الثانية مجموعة من الأهداف هي: نشر ثقافة التدريب والتطوير للمجتمع الجامعي والمحلي، وتحديد الاحتياجات الأساسية للمهارات التدريبية اللازمة لعضو هيئة التدريس والعاملين بالجامعة والمجتمع المحلي، وتصميم وتطوير البرامج التدريبية لتلبية متطلبات سوق العمل، وتقديم الدعم الفني في مجال التدريب بالجامعة، وتحقيق استراتيجية الجامعة من خلال تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والقيادات، والعمل على تنمية الكوادر الطلابية والعاملين بالجامعة بما يتناسب واحتياجات سوق العمل، والتقييم المستمر وقياس أثر التدريب على المتدرب وقياس التغذية الراجعة، وتطوير البنية التحتية للمركز بما يتماشى مع شروط الاعتماد (جامعة المنيا، ٢٠١٦، ٢- ٣) .

ويتشكل مجلس إدارة المركز بقرار من رئيس الجامعة، على أن يكون رئيس الجامعة أو من يُفوضه رئيسًا للمجلس، وأعضاء المجلس هم: نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث، ونائب رئيس الجامعة للشئون التعليمية والطلاب، ونائب رئيس الجامعة لشئون البيئة وخدمة المجتمع، والمدير التنفيذي لوحدة إدارة مشروعات التطوير بالجامعة، والمدير التنفيذي للمعلومات بالجامعة، ومدير للمركز من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يُرشحه رئيس الجامعة، وعدد ٢، أو ٤، أو ٦ من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة (جامعة المنيا، ٢٠١٦، ٣) .

ويدعم المركز قرار المجلس الأعلى للجامعات بجلسته رقم (٤٣٩) بتاريخ ٢٣/ ٣/ ٢٠١٦ بضرورة اجتياز أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم عدد (٦) برامج تدريبية عند الترقي من الدرجة الأدنى إلى الدرجة الأعلى، و(٤) برامج لمن يتقلد منصبًا أكاديميًا (عميد كلية، وكيل كلية، رئيس قسم)، أو إداريًا (مدير عموم، أو مدير إدارة) (جامعة المنيا، ٢٠١٦، ٧) .

ويضم المركز أربعة لجان تُشكَّل من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس، ممن لديهم اهتمامات في مجالات التدريب المختلفة، وهذه اللجان هي: لجنة الحقائب التدريبية التي تختص بتجهيز المادة العلمية للمتدربين، واستحداث الحقائب التدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية بالجامعة، بالتعاون مع البورد الدولي للمدربين(IBCT)، ولجنة التدريب التي تختص بتحديد البرامج، والجداول الزمنية، وخطة الأنشطة، وورش العمل، والندوات العلمية، ومسئوليات المدربين، والمشرفين على برامج التدريب، ولجنة المتابعة والتقويم وتختص هذه اللجنة بتقييم التدريب ومتابعته، وإعداد أدوات التقويم حسب طبيعة البرامج التدريبية، واستخراج البيانات الإحصائية عن مدى تقدُّم المركز، والتي تُساعد مجلس الإدارة في وضع الخطط ،ورسم السياسات، وصُنع القرارات التي تُحقق أهداف المركز وتقييم أدائه، ولجنة الدعاية والتسويق التي تهتم بإنشاء جسور التواصل بين ما يُقدمه المركز من أنشطة والمجتمع الخارجي، وإعداد المواد الإعلامية للدعاية لأنشطة المركز بغرض تسويقها وإصدار مجلة شهرية أو ربع سنوية الكترونية تُعبر عن أنشطة المركز (جامعة المنيا، ٢٠١٦، ١٠- ١١) .

ومركز جامعة المنيا يُقدِّم خدماته التدريبية للباحثين وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات من خلال مجموعة كبيرة من الحقائب التدريبية الموزعة على جدارات متنوعة؛ حتى تُلبي بعض مجالات التنمية المهنية لهذه الفئات داخل الجامعة، ويتم استحداث بعض البرامج أو الدورات مثل تنفيذ المركز عام ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ لبرنامجي (مكافحة الفساد، والتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة) وضمهم لمتطلبات الترقية لدرجة أستاذ مساعد، أما عن برامج المركز بشكل تفصيلي، فالمركز يُقدم مجموعة من الدورات الإلزامية للباحث، والمعيد، والمدرس المساعد، والمدرس، والأستاذ المساعد؛ وذلك كشرط للحصول على الدرجة الأعلى فالباحث الخارجي يلزمه الحصول على دورة (أخلاقيات البحث العلمي وكتابة البحوث العلمية)، والمعيد يلزمه دورة (مهارات العرض الفعال، ومهارات الاتصال في أنماط التعلم المختلفة، ومعايير الجودة في العملية التدريسية)، والمدرس المساعد يلزمه دورة (نظم الامتحانات وتقويم الطلاب، واستخدام التكنولوجيا في التدريس، وأخلاقيات البحث العلمي والنشر الدولي)،

والمدرس يلزمه دورة (نظم الامتحانات وتقويم الطلاب، والتخطيط الاستراتيجي، ومكافحة الفساد، والتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة)، والأستاذ المساعد يلزمه نفس دورات المدرس، وإن اجتازها من قبل عليه اختيار غيرها من الجدارات المختلفة الموجودة بالمركز ممن لم يحصل عليها سابقًا في أي درجة علمية، والقيادات الأكاديمية والإدارية يلزمهم دورة (الإدارة الجامعية ومعايير الجودة، والتخطيط الاستراتيجي، والجوانب المالية والقانونية، والإدارة الإلكترونية) (الموقع الإلكتروني لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا،٢٠٢١، ٢)

أما البرامج والدورات الاختيارية الأخرى فتندرج تحت جدارات أربعة هي: جدارة التدريس، وتضم (نظام الساعات المعتمدة)، وجدارة البحث العلمي، وتضم (أخلاقيات البحث العلمي، وكتابة البحوث العلمية، وإدارة الفريق البحثي، ومشروعات البحوث التنافسية المحلية والعالمية)، وجدارة القيادات الإدارية، وتضم (الجوانب المالية والقانونية في الأعمال الجماعية، وإدارة الوقت والاجتماعات)، وجدارة الاتصال والتعامل مع المجموعات، وتضم (تنظيم المؤتمرات العلمية، وسلوكيات المهنة) (الموقع الإلكتروني لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا،٢٠٢١، ٣)

ويضم مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا أكثر من (٨٠) مدربًا معتمدًا، و(٤٠) مشرفًا تنفيذيًا، وقد قام المركز بتقديم برامجه التدريبية لأكثر من (٢١١٠) متدرب في العام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩، و(٢٦٧٠) متدرب عام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، وكان عدد الدورات التي تم تنفيذها عام ٢٠١٨/ ٢٠١٩ (٩٤) دورة، أما عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ كانت (١٢٢) دورة، وكان منها خلال شهر مايو ويونيو ٢٠٢٠ أكثر من (٢٤) دورة عن بُعد، ومازال المركز إلى الآن يُقدِّم برامجه التدريبية عن بُعد، وفق العديد من الضوابط للحضور والمتابعة أهمها الاتصال والتواصل عن طريق بريد الكتروني مُسجل لديهم، وقدر من الالتزام بالتفاعل الجيد أثناء تقديم البرامج (الموقع الإلكتروني لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا، ٢٠٢١، ٥) .

وتحتاج مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بالجامعات العديد من الإجراءات والفعاليات لتحسين ما تُقدِّمه من خدمات تخص التنمية المهنية لهؤلاء الأعضاء، ومن هذه الإجراءات وجود مجلس استشاري يتواصل مع مجتمع أعضاء هيئة التدريس؛ للوقوف على كيفية دعم وتطوير المناهج الدراسية والطرق الفعالة وفق المستحدثات المتتالية في التعامل مع الطلاب، مع تنويع الخدمات التي تُقدمها المراكز كورش العمل، والندوات، والدراسات التحليلية، والتدريب وتطوير المكتبات، والاشتراك في المواقع ذات الصلة بتنمية الأعضاء، مع الاهتمام بالتسويق الفعال لأنشطة المركز (محمود، ٢٠١٥، ٢١٢)، ومراجعة وتحديث برامج المراكز بشكل مستمر، من خلال مسابقات مستمرة لذلك؛ حتى تُلائم الاحتياجات التدريبية للأعضاء، وكذلك تحديث قوائم المدربين المعتمدين بالمراكز وفق البرامج المتاحة، والاهتمام بمقترحات ورؤى الأعضاء، ومحاولة تضمينها ضمن برامج واهتمامات المراكز (جاد الرب وعبيد، ٢٠٠٩، ١٩٩)، ودعم المراكز بالعديد من الإجراءات للاقتراب بالجامعة كي تكون جامعة منتجة، وخاصة في مجال البحث العلمي، والاستشارات العلمية، التي تؤكد فعالية المراكز في تقديمها لخدمات متعددة للجهات المستفيدة في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة (صادق، ٢٠١٨، ٧)، كما تحتاج مراكز تنمية القدرات مزيد من الشفافية والواقعية عند تشخيص ورصد الواقع التعليمي وممارساته، وعند تنفيذ المبادرات والمشروعات والبرامج المرتبطة بتحسين مهارات وأداءات أعضاء هيئة التدريس ومهامهم، والتركيز في بعض برامج تلك المراكز على سيادة صيغة الفكر التدريبي ومواصفاته على نظام التعليم والتدريس الجامعي، فنحن نريد تعليمًا أو تدريسًا جامعيًا أقرب إلى التدريب بممارساته ومهاراته ونظم تقويمه، فنحن في حاجه إلى معلم جامعي مُدرب أقرب منه إلى مُلقن، وهنا نحتاج إرادة ورغبة حقيقية لدى صُنَّاع القرار بالجامعات المصرية، وإدارة ذكية إبداعية تؤمن بالتغيير والإصلاح، وخطط تشغيلية للمراكز تُسهم في تحقيق رؤية الجامعات ورسالتها وأهدافها، في ظل تشريعات جديدة لإحداث إصلاح حقيقي في منظومة التدريب بتلك المراكز (سرايا، ٢٠١٧، ٦٨) خاصة في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي يُمكن الإفادة منها في تطوير الخدمات المُقدمة بتلك المراكز، والتي معها يمكن التغلب على العديد من الحواجز الهيكلية التي تجعل من الصعب ضمان

وصول المدرب المحترف والفعال إلى كل متدرب في ظل الوسائل التكنولوجية الرقمية المتاحة، وكذلك الاهتمام بالمواقع الإلكترونية الخاصة بتلك المراكز وتطويرها وتحديثها بشكل مستمر؛ للتوافق مع المستحدثات والتحديات الراهنة .

خامسًا ـ متغيرات وتحديات معاصرة، وتبعات لفيروس كورونا تفرض تنمية مهنية بمواصفات خاصة :

تقادُم المعلومات وكذلك المهارات بسبب الانفجار المعرفي، وانخفاض قيمة المعلومات المكتسبة في مؤسسات التعليم في ظل الانفجار المعرفي يُعد تحدي يتطلب من عضو هيئة التدريس أن تكون لديه قيم مهنية متنوعة تلبي الحاجات المتغيرة للطالب والمجتمع معًا وأهمها التعلم مدى الحياة وسط المعلومات المتدفقة بوتيرة متسارعة، وضمن التحديات الكُبرى التطورات التكنولوجية في مجال الاتصالات والمعلومات، وظهور معطيات التكنولوجيا الرقمية، وما ترتب عليها من ظهور مستحدثات تعليمية جديدة، كالفيديو التفاعلي، والتعلم الافتراضي، والتعلم عن بُعد، مما فرض على القائمين على التعليم العالي ضرورة تطوير نُظم ومؤسسات التعليم العالي وكوادره البشرية، بما يتناسب مع هذه المستحدثات وتلك الطفرات، ومن التحديات الخطيرة لانتشار تلك المستجدات المستحدثات – التعلم الإلكتروني، والتعلم عن بُعد، والتعلم الافتراضي –، وكيفية الحفاظ على الهوية الوطنية أمام التدفق الهائل للمعلومات والأفكار والبرامج التي تُعبر عن ثقافات وقيم أخرى تتطلب معها تهيئة للاستفادة الواعية من تلك التجارب، وتقليل التأثيرات السلبية لها (عبد التواب، عبد المعطي، نور الدين، ورياض، ٢٠١٨، ٢٢٧)، وأصبحت الجامعة عليها المحافظة على الذاتية الثقافية، دون عزلة عن الحضارة العالمية المعاصرة، في توازن دقيق مدروس، بحيث يكون خريج الجامعة منتميًا لوطنه، متصلاً بالثقافة العالمية، ومتخصصًا في مجال معين .

وأيضًا تحدي التنافسية العالمية والذي يختلف حاليًا عن ذي قبل يجعل الجودة والتصنيف الدولي للجامعات يُشكل هاجسًا كبيرًا لدى القائمين عليها؛ للوصول إلى التميز في تقديم الخدمات التعليمية لمقابلة احتياجات الطلاب والمجتمع وصولاً إلى رضاهم، مما يتطلب برامج للتنمية المهنية لهؤلاء الأعضاء تناسب هذا التحدي المتغير والمتحول بشكل سريع، والذي دخل فيه إلى عالم المعرفة أدوات جديدة من أبرزها العقول الإلكترونية في تخزين المعرفة، وسهولة انتقالها والحصول عليها، وأصبح التحدي الآن في كيفية استخدام

تلك المعرفة في حل مشكلات المجتمع، ويزيد من صعوبة تحدي التنافسية "اتساع دائرة الديمقراطية، وزيادة الإقبال الشعبي على التعليم الجامعي، وهذا يؤدي إلى خلل في التوازن بين الكم والكيف، ويفرض على أعضاء هيئة التدريس أدوار جديدة في فهم المجتمعات الطلابية بخصائصها المختلفة، وبطرق التواصل معهم"(مخلوف،٢٠١٠، ٣٧)، وأصبحت كفاءة عضو هيئة التدريس من أهم معايير الأفضلية، وعامل مؤثر في التصنيف العالمي للجامعات، مما يستدعي الاهتمام ببرامج تنميته .

وكذلك التغيير في بعض أدوار أعضاء هيئة التدريس حتى يكون مديرًا للموقف التعليمي، ومرشدًا وموجهًا في ظل متطلبات الاقتصاد المعرفي، وفي ظل الأنماط المستحدثة لإتمام العملية التعليمية داخل الجامعات في ظل الظروف الراهنة، واعتماد نظام التعليم الهجين – الذي يمزج بين التعليم وجهًا لوجه والتعليم عن بُعد – نظامًا للتعليم داخل الجامعات؛ "للتقليل من الكثافة الطلابية، وتوظيف البنية التحتية، والاستفادة من خبرات من يقدِّم خبرة التعليم – المعلمين –، والتحول التدريجي بالطالب إلى متعلم مدى الحياة" (أحمد، واللمسي، ٢٠٢٠، ١)، وهنا تزداد الحاجة المُلحة للتفعيل الحقيقي لمهام الإرشاد الأكاديمي، خاصة في البرامج التي تعتمد نظام الساعات المعتمدة نظامًا لها؛ لما له من أهمية بالغة في إتمام عملية إعداد الطالب الجامعي .

ومن تداعيات وتبعات فيروس كورونا المستجد أن التعليم العالي أصبح يواجه العديد من التحديات والصعوبات التي تُعرقل استمرارية العملية التعليمية حضوريًا، وأصبح ذلك دَفعة قوية لبادرة تعميم التعلم الافتراضي، والتعلم عن بُعد في الجامعات، وتوالت البدائل والحلول للتكيف مع هذه التحديات، والتي كان من أهمها تسخير كافة التطورات المعلوماتية والتكنولوجيا لتبني أنماط جديدة للتعليم، لكن ذلك البديل واجهته ومازالت تواجهه العديد من المعوقات والتحديات كصعوبة التحضير للتعليم الافتراضي والتعلم عن بعد في وقت قصير، فمن الصعب الوفاء بمتطلبات التحول من التعليم التقليدي إلى التعلم عن بُعد بشكل مفاجئ، ودون تدريب وتهيئة لكافة أطراف العملية التعليمية، مما قد يُصيب البعض بالإحباط، أو القلق، أو التوتر، والخوف من الفشل، وكذلك غياب الوعي الكامل أو الجزئي عن التعلم عن بُعد ومزاياه وقت انتشار الأوبئة، بالإضافة إلى صعوبة الإبقاء على مشاركة الطلاب وسط مستويات الفقر الأسري، وضعف البنية التحتية المعلوماتية

والتكنولوجية سواء الأجهزة، والشبكات، والمواقع، والمنصات وغيرها، والذي أصبح التعليم – في ظل التعليم عن بُعد – نخبوي؛ لعدم وصول تغطية الإنترنت لكل مناطق البلاد، مما يؤدي إلى تقوية التفاوت الطبقي بين السكان، بالإضافة إلى تأثير مبدأ التفاعلية في التعليم، وأصبحت تحتاج مجهودًا مُضنيًا لإحداثها، والتأكد منها في برامج التعليم عن بُعد (الدهشان، ٢٠٢٠، ب، ١٢٣)، وهناك تحدي الاختبارات والتقويم، والتأكد من مصداقية هذه النتائج عبر التعليم عن بُعد، وتظل النخبوية هنا مسيطرة، ولكنها ليست هنا على مستوى الأفراد من الطلاب والأسر لكنها على مستوى المؤسسات والجامعات والدول، فمن يمتلك قدرة على اقتناء مزيد من البرامج التي تضمن له عمليات تقويم دقيقة، وعمليات مراقبة حقيقية، وقدرة على بناء بنوك أسئلة مناسبة هو من ستنجح لديه مرحلة التقويم والاختبارات كإحدى مراحل العملية التعليمية .

ومن تبعات فيروس كورونا المستجد صعوبة استمرارية البحوث العلمية الجامعية، خاصة التي تتطلب التواجد في المختبرات العملية لمدد طويلة، وكذلك التدريب الإكلينيكي (السريري) الخاص بالتخصصات الطبية، وهنا تكون الحاجة مُلحة لبرامج تدريبية ومؤتمرات علمية لمناقشة تلك التحديات؛ للخروج بتوصيات قد تصلح لمعالجة تلك التحديات، وهنا لمراكز التنمية المهنية دور كبير في تقديم تلك البرامج أو عقد هذه المؤتمرات .

وفي ظل موافقة مجلس الوزراء المصري على القرار رقم (١٢٠٠) لسنة ٢٠٢٠ بتعديل بعض أحكام اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢ فيما يخص إجازة تدريس المناهج إلكترونيًا بنظام التعليم عن بُعد وفقًا لطبيعة الدراسة في الكليات والمعاهد المختلفة، وكذا عقد الامتحانات إلكترونيًا متى توافرت للكلية والمعهد البنية التحتية، والإمكانات التكنولوجية التي تمكنها من ذلك، وهذه التغييرات والتعديلات تصاحبها استحداث تقنيات تدريسية أو تفعيلها أكثر من السابق مثل المنصات التعليمية، والتي لابد أن يكون لها معايير لضمان جودة تنفيذ تلك التقنيات (الدهشان، ٢٠٢٠، ب، ١٣٤)، وهنا سيكون لمراكز التنمية المهنية للأعضاء دورٌ بارز في تنميتهم، وتدريبهم، وتهيئتهم على التعامل مع تلك المنصات وفق معاييرها، ووفق مهارات التعلم الشخصي، والرقمي، والمهني، وكذلك سيكون لهذه المراكز دور في التدريب على مهارات، وفنيات،

ومجالات الذكاء الاصطناعي؛ لأهميتها، وضرورتها في التعامل مع تلك التقنيات الإلكترونية، كما أن هذه المراكز من الضروري أن تتوفر بها جاهزية التنمية والتدريب المستمر، والتنمية المهنية الإلكترونية، والتدريب الإلكتروني؛ لقدرته على تقديم تنمية مهنية وتدريب لأعداد كبيرة من الأعضاء بأقل وقت وجهد، وبتقنيات تناسب متطلبات الأوضاع الراهنة .

وبعد استعراض الإطار النظري للبحث، واستنتاج العديد من المعلومات والحقائق المرتبطة بالموضوع، يتحقق هدف البحث الأول، وفي ظل سعي البحث لاستكمال تحقيق باقي أهدافه يُقدم البحث فيما يلي دراسته الميدانية الداعمة للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق بعض الأهداف .

إجراءات الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية – من خلال استبانتيها – إلى الوقوف على واقع قيام مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا بتحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد، وكذلك رصد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية من خلال مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد .

وقد تمَّ بناء استبانتي الدراسة الميدانية وفق الخطوات التالية:

١- الاطلاع على بعض المصادر العلمية، والاستفادة مما تمَّ استخلاصه من الإطار النظري للبحث الحالي، وبعض المقابلات غير الرسمية وغير المقننة مع بعض أعضاء هيئة التدريس، وبعض أعضاء المركز .

٢- تضمنت استبانتا الدراسة عبارات تقيس إجراءات من المفترض القيام بها داخل المركز حتى تتم عملية تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية وذلك من وجهة نظر أعضاء المركز، وذلك بالاستبانة الأولى، أما الاستبانة الثانية فعبارتها ترصد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية من خلال مركز تنمية

قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتداعيات وتبعات فيروس كورونا المستجد من وجهة نظرهم .

٣- تمَّ صياغة عبارات استبانتي الدراسة، والتي بلغ عددها (٢٥) عبارة بالاستبانة الأولى (ملحق١)، و(٣٨) عبارة بالاستبانة الثانية (ملحق٥)، بحيث تستجيب عينة الدراسة بالاختيار بين بديلين متعلقين بمدى تنفيذ الإجراء وهما (نعم، لا) في الاستبانة الأولى، وثلاثة بدائل متعلقة بدرجة الاحتياج لبرنامج التنمية المهنية المُقترح في الاستبانة الثانية وهي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) .

٤- تمَّ عرض استبانتي الدراسة على مجموعة من السادة المحكَّمين بلغ عددهم (١٣) محكمًا (ملحق٢)؛ وذلك للوقوف على مدى قياس عبارات استبانتي الدراسة للهدف منها، ومناسبة صياغتها، وقد أسفر ذلك عن إجراء بعض التعديلات على عبارات استبانتي الدراسة ــ ملحق (٣، ٦) لتصبح الصورة النهائية للاستبانة الأولى (٢٤) عبارة، والاستبانة الثانية (٣٥) عبارة .

٥- تمَّ تطبيق استبانة الدراسة الأولى الخاصة بواقع تحديد الاحتياجات على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) من أعضاء المركز؛ للتحقق من ثباتها، وقد بلغت قيمة معامل (ألفا كرونباخ) (٠.٩١)، وكذلك تم تطبيق استبانة الدراسة الثانية الخاصة برصد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ للتحقق من ثباتها، وقد بلغت قيمة معامل (ألفا كرونباخ) (٠.٨٠٩)، وهذا يعني أن الاستبانتين يتمتعان بمعامل ثبات مرتفع، مما يدل على صلاحية الصورة النهائية لاستبانتي الدراسة للتطبيق (ملحق٤) (ملحق٧).

وبعد التأكد من صلاحية أداتي البحث للتطبيق، تمَّ تطبيقها على أعضاء المركز وأعضاء هيئة التدريس؛ باعتبارهم المعنيين بهذه الدراسة في الفترة من ٢٠٢٠/١٢/٢٣ وحتى ٢٠٢١/١/٢٥، وذلك بتوزيع عدد (١٣) نسخة على أعضاء مجلس إدارة المركز، وصل الباحث منها (١٢) نسخة، ليصبح العدد الفعلي (١٢)، كما تم توزيع الاستبانة الثانية الخاصة برصد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ووصل الباحث منها (٣٧٢) نسخة (ملحق ٨) .

وقد تمَّت معالجة البيانات الناتجة عن تطبيق استبانتي الدراسة الميدانية من خلال التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أعضاء المركز ومسئولي تحديد الاحتياجات بالاستبانة الأولى، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعضاء هيئة التدريس على استبانة الدراسة الثانية، وذلك في ضوء درجة الاحتياج كما في جدول (١) التالي:

جدول (١)

درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس لبرامج التنمية المهنية في ضوء الحدود الدنيا والعليا لمتوسطات الاستجابات

درجة الاحتياج باستبانة الدراسة الثانية	الحد الأدنى	الحد الأعلى
ضعيفة	1	أقل من 1.67
متوسطة	1.67	أقل من 2.34
كبيرة	2.34	3

نتائج تطبيق أداتي الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها:

بعد تطبيق أداتي الدراسة الميدانية على عينة الدراسة تمَّت معالجة بياناتها إحصائيًا بما يتناسب معها من أساليب؛ حتَّى تكون النتائج معبرةً عن واقع إجراءات أعضاء ومجلس إدارة المركز في تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من التنمية المهنية، وكذلك رصد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية من خلال مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد من وجهة نظرهم ، وهذا للإجابة عن أسئلة البحث كما سيظهر على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على:

١- ما واقع قيام مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا بتحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد ؟

وللإجابة عن هذا السؤال كان لزامًا تَعرُّف الإجراءات والوسائل والآليات التي تُستخدم لتحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية، وقد تمَّ ذلك في الإطار النظري للبحث، للاسترشاد به في التوصل إلى إجراءات وأساليب وآليات المركز المُتبعة في هذا المجال، وقد تُرجمت هذه الإجراءات والأساليب إلى عبارات تضمنتها أداة الدراسة ــ الاستبانة ــ الخاصة برصد الواقع، وفيما يلي نتائج تطبيق أداة الدراسة على أعضاء المركز، من خلال استخدام التكرارات والنسب المئوية كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات مسئولي تحديد الاحتياجات بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا على استبانة تحديد المركز لاحتياجات الأعضاء من التنمية المهنية

م	الممارسة	نعم		لا	
		ن	٪	ن	٪
1	يتم استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس حول أسلوب تقديم المركز لخدماته (الدورات أو ورش العمل أو المؤتمرات أو الندوات) .	12	100.0	-	-
2	يتم استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس حول مواعيد تقديم المركز لخدماته من دورات وورش عمل ومؤتمرات وغيرها	7	58.3	5	41.7
3	يتم استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس حول طبيعة الجدارات أو البرامج المُقدمة لهم عن طريق المركز .	5	41.7	7	58.3
4	يُقدم المركز برامج وأنشطة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجانب ما يقدمه من دورات كمتطلب لترقيتهم .	4	33.3	8	66.7
5	يتعرف المركز على احتياجات أعضاء هيئة التدريس بالمراكز والوحدات الأخرى التي قد تدعم الأعضاء داخل الجامعة .	4	33.3	8	66.7
6	ينسق المركز مع المراكز والوحدات الأخرى داخل الجامعة لتحديد الاحتياجات الفعلية من التنمية المهنية للأعضاء .	4	33.3	8	66.7
7	يعتمد المركز في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس على البريد الجامعي الرسمي لمعرفة احتياجاتهم من التنمية المهنية	4	33.3	8	66.7
8	يتم تحديث برامج وأنشطة المركز بشكل دوري وكذلك وقت الحاجة بناء على دراسات واحصاءات علمية واقعية .	5	41.7	7	58.3

م	الممارسة	نعم		لا	
		ن	٪	ن	٪
9	يستعين المركز بملاحظات واستفسارات ومتطلبات أعضاء هيئة التدريس المطروحة ببعض مواقع التواصل الإلكترونية التابعة للجامعة أثناء تحديد وتحديث برامج وأنشطة المركز.	4	33.3	8	66.7
10	يوظف المركز صلاحياته في تحديد احتياجات وأولويات الأعضاء من التنمية المهنية.	10	83.3	2	16.7
11	يتم توجيه المركز إلى تنفيذ برامج محددة من جهات عُليا دون الاهتمام بالتعرف على احتياجات التنمية المهنية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس.	8	66.7	4	33.3
12	يلتزم المركز بمعايير منظمة لممارسات تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية.	4	33.3	8	66.7
13	يراعي المركز أهداف الجامعة بكلياتها المتنوعة أثناء تقرير برامج التنمية المهنية المُقدمة لأعضاء هيئة التدريس.	8	66.7	4	33.3
14	يهتم المركز بتلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بالمتغيرات المعاصرة الحالية مثل تبعات فيروس كورونا .	4	33.3	8	66.7
15	يهتم المركز بالتعرف على الاحتياجات المستقبلية لأعضاء هيئة التدريس.	8	66.7	4	33.3
16	يهتم المركز بتصنيف احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية حسب مستوى الفرد أو الوظيفة أو المنظمة.	5	41.7	7	58.3
17	يهتم المركز بتصنيف احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية حسب مجال التدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع والمشاركة المجتمعية .	9	75.0	3	25.0
18	يراعي المركز تصنيف احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية حسب أسلوب التنمية المهنية المُقدم سواء أكان عمليًا أم نظريًا .	8	66.7	4	33.3
19	يتم الاعتماد على بيانات ومعلومات وافية وصادقة ومن مصادرها المباشرة أو الأولية عند تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس.	4	33.3	8	66.7

م	الممارسة	نعم		لا	
		ن	٪	ن	٪
20	يعتمد المركز على كوادر مؤهلة ومُدرَّبة على جمع البيانات والمعلومات المناسبة لتحديد وصياغة احتياجات أعضاء هيئة التدريس .	7	58.3	5	41.7
21	يتواصل المركز مع عمداء الكليات من خلال آلية رسمية لتحديد الجوانب التي تتطلب تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس بناء على نتائج تقويم الأداء الصادرة من جانبهم أثناء تحديد الاحتياجات .	–	–	12	100.0
22	يحلل المركز محتوى الوظائف والمناصب المختلفة لأعضاء هيئة التدريس لتحديد بعض من جوانب احتياجاتهم من التنمية المهنية .	4	33.3	8	66.7
23	يوظف المركز المقابلات بأنواعها المختلفة لأعضاء هيئة التدريس للحصول على معلومات تدعم تحديد احتياجاتهم من التنمية المهنية .	5	41.7	7	58.3
24	يعتمد المركز على تحليل المشكلات ودراسة السجلات والتقارير الجامعية أثناء جمع المعلومات الخاصة بتحديد الاحتياجات.	5	41.7	7	58.3

يتضح من خلال استعراض استجابات مسئولي تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا من التنمية المهنية أنهم جميعًا اتفقوا على ممارسة واحدة يقوم المركز بتنفيذها بِعدِّها أحد إجراءات تحديد الاحتياجات وهي أنه (يتم استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس حول أسلوب تقديم المركز لخدماته "الدورات أو ورش العمل أو المؤتمرات أو الندوات")؛ وقد يعود هذا الاتفاق إلى كون هذه الممارسة المُتَّبعة من قِبل المركز تأتي في نطاق تقييم الدورات المُقدَّمة للأعضاء في نهاية الدورة أو البرنامج أو النشاط المُنفَّذ داخل المركز، والذي قد لا يكون هدفه الأساس تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية بقدر تقييم الدورة وإعداد تقرير عن أداء منفذي الدورة لتقرير مدى استمراريتهم بالعمل والمشاركة داخل المركز، لكن بشكل عام هو إجراء يُفيد في تحديد الاحتياجات، ويتم تنفيذه بالفعل داخل المركز، ويتضح – أيضًا – من استعراض الاستجابات أنهم جميعًا اتفقوا على عدم

قيام المركز بإحدى الممارسات وهي (أن المركز يتواصل مع عمداء الكليات من خلال آلية رسمية لتحديد الجوانب التي تتطلَّب تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس بناء على نتائج تقويم الأداء الصادرة من جانبهم أثناء تحديد الاحتياجات)؛ وقد يعود ذلك لقلة توفر نتائج تقويم الأداء الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، وغياب الآلية التي تسمح للمركز بالحصول عليها في ظل الأعداد الكبيرة لأعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة داخل الجامعة، وقلة عدد أعضاء المركز وانشغالهم في تجهيز وتنفيذ الأنشطة المُقدَّمة في المركز .

أما باقي الممارسات والإجراءات والأساليب التي يُعتمد عليها في تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية فقد اختلفت عينة الدراسة عليها ما بين (نعم) أي تتم بالفعل داخل المركز، أو (لا) أي لا تتم داخل المركز، ولا يُمارسها الأعضاء كإحدى جوانب عملهم داخل المركز، فمن الممارسات أو الإجراءات التي اتُّفِق على كونها تحدُث بنسبة كبيرة تخطَّت ٨٣٪ (أنَّ المركز يوظِّف صلاحياته في تحديد احتياجات وأولويات الأعضاء من التنمية المهنية) وهذه حقيقة بالفعل فالمركز يفعل هذا لكن توظيفه لهذه الصلاحيات لم يتم بالشكل العلمي أو البحثي والقائم على نتائج استطلاعات الرأي، أو المقابلات، أو تحليل تقويم الأداء، بل يعتمد المركز على إقرار حقائب تدريبية وأنشطة مقدمة له من جهات جامعية أخرى تنطوي تحت مظلة المجلس الأعلى للجامعات، وكذلك الحال مع الممارسة رقم ١٧ الخاصة (باهتمام المركز بتصنيف احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية حسب مجال التدريس، أو البحث العلمي، أو خدمة المجتمع والمشاركة المجتمعية) والتي حصلت على نسبة موافقة أو ممارسة عالية ٧٥٪؛ وهذا قد يعود – أيضًا – إلى كون هذا التصنيف لم يفعله مسئولو تحديد الاحتياجات بالمركز، لكن جاء للمركز وفق الجدارات التي أقرَّها المجلس الأعلى للجامعات، وأدرج تحتها مجموعة من الأنشطة والبرامج التدريبية تحت كل مجال من مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وذلك يؤكده القرار الصادر بتاريخ ٢٠١٦/٣/٢٣ من المجلس الأعلى للجامعات في تحديد واعتماد البرامج المطلوبة من كل فئة حتى يتم ترقيتهم للوظيفة الأعلى (جامعة المنيا، ٢٠١٦، ٩)، وبالتالي رغم ارتفاع نسبة الاتفاق على كون الممارسة تحدث بالفعل إلا أن حدوث ذلك قد لا يعود لممارسات من جانب مسئولي تحديد الاحتياجات بالمركز .

وأيضًا تخطَّت ممارسات (استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس حول مواعيد تقديم المركز لخدماته من دورات وورش عمل ومؤتمرات وغيرها)، و(اعتماد المركز على كوادر مؤهلة ومُدرَّبة على جمع البيانات والمعلومات المناسبة لتحديد وصياغة احتياجات أعضاء هيئة التدريس) نسبة ٥٨٪ استجاب عنها الأعضاء بنعم، وهذا يحدث بالفعل ضمن استمارات تقييم الدورات المنفَّذة بالفعل داخل المركز، لكن لوحظ قلة توظيف هذه البيانات، وتلك المقترحات في الواقع العملي، فمازالت تُقدَّم الدورات والبرامج التدريبية في نفس مواعيدها وأوقاتها السابقة دون تغيير ملحوظ يمكن أن نُرجعه لنتائج تلك الاستطلاعات؛ وقد يعود ذلك للتنوع الكبير في آراء الأعضاء، وعدم اتفاقهم على مواعيد شبه ثابتة تصلح لإقامة تلك الأنشطة، مما يجعل المركز يُبقي على نفس إجراءاته ومواعيده السابقة، رغم حصوله – من خلال كوادره – على بيانات يمكن توظيفها بشكل علمي وفاعل لتنسيق الجهود داخل المركز، وكذلك الحال تخطَّت ممارسة (مراعاة المركز أهداف الجامعة بكلياتها المتنوعة أثناء تقرير برامج التنمية المهنية المُقدَّمة لأعضاء هيئة التدريس) نسبة ٦٦٪ كانت الاستجابة عنها بنعم، ويظهر ذلك في إقرار المركز لمجموعة من الأنشطة التدريبية للباحثين والمعيدين، وكذلك المدرسين المساعدين، والمدرسين، والأساتذة المساعدين، والأساتذة، والقيادات الجامعية، كلا على حدة، وفقًا لمنظومة تدعم تحقيق أهداف الجامعة، وما تتطلع إليه الجامعة من أدوار وأنشطة ومساهمات يمكن أن تقوم بها كل فئة من تلك الفئات، لكن لم يوظف المركز – كثيرًا – خصوصية كل كلية وطبيعتها أثناء تقديم تلك البرامج، وبنفس النسبة السابقة كانت استجابة الأعضاء بنعم على (اهتمام المركز بالتعرف على الاحتياجات المستقبلية لأعضاء هيئة التدريس)، وكذلك (مراعاة المركز تصنيف احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية حسب أسلوب التنمية المهنية المُقدَّم سواء أكان عمليًا أم نظريًا)؛ وقد يعود ذلك أيضًا إلى احتواء هذه الإجراءات أو تلك الممارسات داخل استمارات تقييم الدورات، لكن لم يُلحظ تغيير حقيقي للبرامج المُقدَّمة حتى في ظل تداعيات فيروس كورونا المستجد، وتكالب الجميع على برامج التعليم عن بعد، والذي ذاع فيه صيت مراكز التعلم الإلكتروني بالجامعات المختلفة، وكان من المتوقع أن يكون لمركز تنمية القدرات دور فاعل في تلك الأزمة، لكن لم يُلحظ سوى تغيير أسلوب تقديم

البرامج وجعله عن بُعد وغير حضوري، دون الاهتمام بمجال التدريب نفسه سواء كان عمليًا أم نظريًا من الأساس، ودون البحث عن أساليب تدعم المحاكاة للواقع الافتراضي في التعامل مع الأنشطة العملية على سبيل المثال، رغم انتشار العديد من أساليب وتقنيات المحاكاة التفاعلية في الكيمياء والبيولوجيا والفيزياء وغيرها من المجالات العلمية (زوحي، ٢٠١٥، ٢) .

وأخيـــرًا فـــي الممارســـات التي تخطَّت استجابة الأعضاء بنعم نسبة ٦٦.٥٪ أنه (يتم توجيه المركز إلى تنفيذ برامج محددة من جهات عُليا دون الاهتمام بالتعرف على احتياجات التنمية المهنية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس)، وذلك يمكن عده تصريحًا مباشرًا من أعضاء المركز بكون معظم خدمات المركز يتم إقرارها من جهات عليا سواء داخل الجامعة أو خارجها – المجلس الأعلى للجامعات –، دون مراعاة لأهمية وحتمية تحديد الاحتياجات المهنية للأعضاء وسط المتغيرات المتلاحقة، مما يعمق ويزيد من عدم إقبال أعضاء هيئة التدريس على تلك البرامج طواعية، وأن من يحضرها فهو مجبور عليها لربطها بالترقي الوظيفي، والحصول على الدرجات العلمية المتتابعة، وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات منها دراسة الدهشان من أن معظم البرامج تُقدَّم بشكل إلزامي كمتطلب للتعيين الوظيفي (٢٠١٧، ٥١) .

وعلى الجانب الآخر حظيت العديد من الممارسات والاجراءات على نسبة عالية من عدم الموافقة على حدوثها داخل المركز، وكانت أكثر استجابات أعضاء المركز حولها ب (لا) فتخطَّت العديد من الممارسات حاجز نسبة ٦٦.٧٪ (فلم يتعرف المركز على احتياجات أعضاء هيئة التدريس بالمراكز والوحدات الأخرى التي قد تدعم الأعضاء داخل الجامعة)، كما أنه – المركز – (لم ينسق مع المراكز والوحدات الأخرى داخل الجامعة؛ لتحديد الاحتياجات الفعلية من التنمية المهنية للأعضاء)، واكتفى المركز بتقديم الحزمة التدريبية المتعارف عليها، والتي لم يطالها التغيير سوى التغير الطفيف الذي حدث لها منذ عام ٢٠١٦، بالإضافة لاستحداث برنامجي مكافحة الفساد والتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بخلاف ذلك لم يحدث أي تغيير على تلك البرامج، ورغم اشتراك المركز مع المراكز والوحدات الأخرى داخل الجامعة في اجتماعات ولقاءات المجلس الأعلى للتدريب بالجامعة إلا أنه لم يُلحظ وجود تعاون بينهم في مجال

رصد وتحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية داخل الجامعة، واكتفاء كل مركز ووحدة منهم بتقديم خدماتهم المحددة سلفًا دون تطوير ملحوظ فيها – وذلك من خلال الاطلاع على قوائم الأنشطة والخدمات المُقدمة بها – .

وكذلك الحال (لا يتم تحديث برامج وأنشطة المركز بشكل دوري وكذلك وقت الحاجة بناء على دراسات وإحصاءات علمية واقعية) رغم كون المركز وحدة ذات طابع خاص، وله العديد من الصلاحيات المنصوص عليها في لائحته الداخلية إلا أنه لم يُقدم تصور حديث عن برامجه وأنشطته وقت الأزمات، يلحظ فيها أعضاء هيئة التدريس مواكبة المركز لما تمر به الجامعة من تداعيات وتبعات فرضتها جائحة كورونا، وما تبعها من متغيرات عدة، (فلم يهتم المركز بتلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بالمتغيرات المعاصرة الحالية مثل تبيعات فيروس كورونا)، وما تطلبته من مزيد من الدعم للتعلم الإلكتروني عن بُعد، وما يستدعيه من مهارات وخبرات .

وكانت هناك وسيلة سريعة ودقيقة ورسمية وهي البريد الإلكتروني الرسمي في تحديد الاحتياجات، لكن (لم يعتمد المركز في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس على البريد الجامعي الرسمي لمعرفة احتياجاتهم من التنمية المهنية)، وكذلك (لم يستعين المركز بملاحظات واستفسارات ومتطلبات أعضاء هيئة التدريس المطروحة ببعض مواقع التواصل الإلكترونية التابعة للجامعة أثناء تحديد وتحديث برامج وأنشطة المركز) رغم سهولة التعامل مع هذه الأدوات من قِبل مسئولي تحديد الاحتياجات بالمركز، ورغم كون هذه الإجراءات تدعم عمل المركز، وتجعله أكثر جذبًا للأعضاء، مما قد يترتب عليه ازدهارًا علميًا وعمليًا وماديًا للمركز إلا أنه لا يوظف هذه الأدوات بشكل فعَّال في تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية، ولا يتواكب في تجاهله لهذه الأدوات مع مستحدثات العصر، ومهارات الاتصال الرقمي في ظل مجتمع عالمي تقود فيه تكنولوجيا الجيل الخامس العديد من التغييرات أهمها رفع معدلات نقل البيانات والمعلومات في الثانية الواحدة، وسرعة إجراء العديد من العمليات الحسابية والتقنية ومزيد من دقة الوثائق (تشونغ، ٢٠٢٠، ٣)، التي كان من الواجب على المركز مواكبتها .

كما لوحظ أيضًا في استجابات أعضاء المركز أن المركز (لا يلتزم بمعايير منظمة لممارسات تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية)، رغم وجود العديد من المعايير

والمؤشرات الداعمة لتحديد الاحتياجات، والتي تُقنن عمل المركز والوحدات المسئولة عن ذلك، وقد يعود هذا لركون المركز لكون البرامج المُنفذة بداخله جلها يتم توجهه إلى التقيد بها، والالتزام بتنفيذها، دون السعي إلى اقتراح برامج أخرى تناسب مستويات وتطلعات الأعضاء، لذلك لوحظ أيضًا أنه (لا يتم استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس حول طبيعة الجدارات أو البرامج المُقدَّمة لهم عن طريق المركز)، فهي بالنسبة لهم برامج غير قابلة للتعديل أو التغيير في الوقت الراهن، وبالتالي لا داعي – من وجهة نظرهم – لجمع المعلومات حولها، والتعرف على مناسبتها وطبيعتها في الأوضاع الراهنة .

ورغم أن تصنيف وتحليل الوظائف يدعم بشكل كبير مسئولي تحديد الاحتياجات إلا أنه لوحظ (عدم اهتمام المركز بتصنيف احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية حسب مستوى الفرد أو الوظيفة أو المنظمة)، وكذلك غياب (تحليل المركز لمحتوى الوظائف والمناصب المختلفة لأعضاء هيئة التدريس؛ لتحديد بعض من جوانب احتياجاتهم من التنمية المهنية)، وهذا بالطبع جعل المركز (لا يُقدِّم برامج وأنشطة لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجانب ما يقدمه من دورات كمتطلب لترقيتهم)؛ لأنه لم يجمع البيانات ويصنفها ويحللها بشكل عملي إجرائي، وهذا يدعمه ويؤكده (قلة اعتماد المركز على بيانات ومعلومات وافية وصادقة ومن مصادرها المباشرة أو الأولية عند تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس)، وكذلك (غياب دور المركز في تحليل المشكلات ودراسة السجلات والتقارير الجامعية أثناء جمع المعلومات الخاصة بتحديد الاحتياجات)، و(قلة توظيفه للمقابلات بأنواعها المختلفة لأعضاء هيئة التدريس للحصول على معلومات تدعم تحديد احتياجاتهم من التنمية المهنية)، وبالطبع كل هذه المهارات تتطلب كوادر مؤهلة ومُدربة على إتمام هذه الممارسات، ولديها الدعم والصلاحية، والرغبة في تنفيذ تلك المهام؛ لأنه بدون ذلك لا تستطيع تلك المراكز القيام بهذا الدور الحيوي في منظومة تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا .

وبشكل كلي فإن أكثر من (١٧) ممارسة مما تمَّ تقديمه باستبانة البحث كانت استجابات العينة عنها بـــ (لا تتم)، وبالتالي فإنه وبشكل عام يمكن رصد بعض القصور الواضح في إتمام قيام المركز بدوره تجاه تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية، وسط المتغيرات المتلاحقة، وعلى رأسها تداعيات وتبعات فيروس كورونا المستجد، مما يدعو لإعادة النظر في أدوار هذه المراكز، وضرورة التقيد بإجراءات ومهارات تحديد الاحتياجات،

كخطوة داعمة وأساسية في نجاح تلك المراكز في تحقيق الأهداف التي أُنشئت من أجلها، لذلك ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بهذه الاستبانة يتحقق الهدف الثاني للبحث الذي أوضح بعض القصور الموجود بذلك المركز في إجراءاته وممارساته لتحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية .

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:

٢- ما احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية من خلال مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا المستجد ؟

الإجابة عن هذا السؤال ستُظهر موقف أعضاء هيئة التدريس من إجراءات المركز، ومدى تلبية المركز لاحتياجاتهم، ورصدها بشكل دقيق، وحتى يتم ذلك بشكل يقترب إلى العلمية والإنصاف، فاستناد إلى ما تمَّ عرضه وتوضيحه في الإطار النظري للبحث، تمَّ التوصل إلى مجموعة من المفردات كمحاولة للوصول إلى رصد دقيق لتلك الاحتياجات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وفيما يلي نتائج تطبيق هذه الاستبانة على هؤلاء الأعضاء، من خلال استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الأعضاء على استبانة احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية من خلال مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	مهارات التواصل الأكاديمي عن بُعد لإتمام عمليات التدريس	2.739	0.439	كبيرة
2	استخدام منصات التعلم والفصول الذكية أو الافتراضية في التدريس	3	0	كبيرة
3	تصميم المقررات الدراسية إلكترونيًا وبشكل تفاعلي وفق معايير واضحة	2.785	0.411	كبيرة
4	فنيات إتمام عمليات التدريس عبر نمط التعليم الهجين	3	0	كبيرة
5	توظيف استراتيجيات التدريس في التعليم والتعلم الإلكتروني	2.739	0.439	كبيرة

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
6	إعداد توصيف المقرر وفق النموذج أو القالب المُعتمد	2	0	متوسطة
7	مهارة إعداد الخرائط الذهنية للمحاضرات والمقررات بشكل تفاعلي وجذاب	2.742	0.438	كبيرة
8	إدارة الاجتماعات الافتراضية باستخدام برامج وأنظمة مثل Zoom	2.046	0.689	متوسطة
9	تصميم الإنفوجرافيك في التعلم الإلكتروني	2.524	0.500	كبيرة
10	إنتاج دروس الفيديو التعليمية باستخدام تطبيقات مثل Camtasia Studio	2.309	0.803	متوسطة
11	الدروس التفاعلية بنظام (سكورم) باستخدام برنامج (Articulate Storyline)	2.309	0.803	متوسطة
12	تصميم وعرض إعلانات المقرر الدراسي وتزويدها بأدوات الحركة والصوت والصورة	1.949	0.693	متوسطة
13	مهارات التقويم والاختبارات بأساليبها المختلفة حضوريًا وعن بعد	2.519	0.500	كبيرة
14	إعداد وتصحيح الاختبارات باستخدام تطبيقات الأجهزة الذكية مثل تطبيق Zipgrade	2.785	0.411	كبيرة
15	مهارات تصميم الواقع الافتراضي والواقع المعزز في التدريس	2.734	0.443	كبيرة
16	مهارات تحفيز منسوبي الجامعة (طلاب أو موظفين أو أعضاء هيئة تدريس) لاستخدام التكنولوجية الرقمية في التعاملات الرسمية عن بعد	2.476	0.500	كبيرة
17	أساليب قياس الأداء الفعلي لعضو هيئة التدريس من خلال مهارات كمهارة (مراجعة الأقران أو ملاحظة الزميل)	1.785	0.411	متوسطة
18	تعزيز الأمن الفكري وتحصين الهوية الذاتية لعضو هيئة التدريس والاعتزاز بها وحمايتها من الذوبان	2.519	0.500	كبيرة
19	كيفية التنمية المهنية الذاتية لعضو هيئة التدريس وسط المتغيرات المتلاحقة	2.734	0.443	كبيرة
20	تنمية مهارات الإرشاد الأكاديمي للطلاب حضوريًا وعن بُعد	2.519	0.500	كبيرة
21	الطرق التربوية للتعامل مع المستحدثات والمستجدات والتحديات الأخلاقية والفكرية	2.476	0.500	كبيرة

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
22	كسر حاجز القلق من الدمج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني	1.734	0.443	متوسطة
23	المعرفة الكافية باللوائح والقوانين التي تحكم الإشراف البحثي والاتجاهات العالمية في ذلك	2.258	0.438	متوسطة
24	الأساليب المناسبة لتقديم الدعم لطلاب البحوث العلمية حضوريًا وعن بُعد	2.261	0.439	متوسطة
25	معرفة أساسيات المناقشات العلمية للبحوث العلمية	2	0	متوسطة
26	مهارات تحديد المشكلات البحثية المُلحَّة داخل المجتمع	2.519	0.500	كبيرة
27	مهارات تحويل الأفكار العلمية إلى منتجات تُفيد المجتمع وقابلة للتوظيف الفعلي	2.519	0.500	كبيرة
28	كيفية تقديم الاستشارات العلمية لمؤسسات المجتمع الخارجي	2.734	0.443	كبيرة
29	تنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه جامعتهم ومجتمعهم ووطنهم	1.519	0.500	ضعيفة
30	كيفية صياغة تصور عملي فعال بكل كلية وكل قسم للمساهمة في تنمية وتقدم المجتمع	2.043	0.687	متوسطة
31	المواطنة الرقمية	2.258	0.438	متوسطة
32	تنمية مهارات ريادة الأعمال	2	0	متوسطة
33	مهارات الانخراط في العمل التطوعي والعمل الخيري القائم على الشراكة مع المؤسسات المجتمعية	2	0	متوسطة
34	تنمية مهارات الذكاء الاصطناعي لتطوير وتحسين إتمام أعضاء هيئة التدريس لمهامهم الجامعية	3	0	كبيرة
35	المهارات الأساسية لتفعيل الحوكمة الإلكترونية بالجامعة المصرية	2.476	0.500	كبيرة
	الاستبانة ككل	2.400	0.179	كبيرة

يتضح من خلال استعراض استجابات عينة الدراسة أن استجاباتهم على الاستبانة ككل أظهرت درجة كبيرة من الاحتياج لتلك الأنشطة والبرامج التدريبية، التي من الأنسب تقديمها من خلال مركز تنمية القدرات؛ وقد تعود هذه الاستجابات لكون تلك الأنشطة

المُقترحة باستبانة الدراسة تتناول جوانب ضرورية لعمل عضو هيئة التدريس في الوقت الراهن؛ ليواكب العديد من المستحدثات والمتغيرات المتلاحقة؛ حتى يستطيع إتمام مهام عمله الأكاديمي والبحثي والخدمي دون أن يتأخر عن ركب متطلبات العصر الرقمي، لذلك فكان من المنطقي أن تكون درجة احتياجاتهم بشكل عام أو ككل كبيرة، لكن لم تكن احتياجاتهم على جميع الأنشطة والبرامج التدريبية بدرجة كبيرة، كانت هناك – أيضًا – أنشطة درجة احتياجاتهم لها ضعيفة أو متوسطة، وهذا ما سيتضح فيما يلي:

فباستعراض استجابات العينة كما بالجدول السابق يظهر اتفاق العينة على (٢٠) مفردة بأنها تُمثل أنشطة وبرامج للتنمية المهنية يحتاجها الأعضاء بدرجة (كبيرة)، ولديهم تطلُّع واضح من كون مراكز تنمية القدرات باستطاعتها معاونتهم في تقديم تلك البرامج، وهذه الأنشطة والبرامج لم تتمركز حول مجال محدد، أو مهام بعينها في عمل عضو هيئة التدريس بل شملت دوره التدريسي، والبحثي، وكذلك دوره في خدمة مجتمعه، فبالنظر إلى المفردات أو الأنشطة والبرامج المتعلقة بالمهارات التدريسية والتفاعل والتواصل مع الطلاب وُجد احتياج كبير لدى الأعضاء في (مهارات التواصل الأكاديمي عن بُعد لإتمام عمليات التدريس)، والتي اختلفت عن ذي قبل فالتواصل المباشر – وجهًا لوجه – يختلف كليًا عن التواصل غير المباشر، ويحتاج فنِّيات ومهارات لابد من إتقانها لدى هؤلاء الأعضاء؛ لإتمام عمليات إعداد وبناء الطلاب، مع "ضرورة الوعي بالاختلاف الكبير بين خبرات التعليم عبر الانترنت المخطط لها جيدًا، والدروس المُقدمة عبر الانترنت نتيجة أزمة أو كارثة" (حسن، ٢٠٢٠، ١) كل هذه أمور تحتاج برامج وأنشطة تدعم ذلك .

وكذلك التمكن من (استخدام منصات التعلم والفصول الذكية أو الافتراضية في التدريس)، والقدرة على (تصميم المقررات الدراسية إلكترونيًا وبشكل تفاعلي وفق معايير واضحة) في ظل إتقان (مهارات تصميم الواقع الافتراضي والواقع المعزز في التدريس)، فهذه المهارات تتطلب تدريبًا واتقاناً ورغبة من جانب أعضاء هيئة التدريس، وحصول تلك الممارسات على درجة احتياج كبيرة مؤشر قوي لوجود تلك الرغبة لديهم، والتي يتبقى لها خطوات إجرائية من جانب مراكز تنمية القدرات لتلبية تلك الاحتياجات، وهذه الرغبات المُلحَّة؛ حتى يستطيع هؤلاء الأعضاء الإلمام بـــ (فنيات إتمام عمليات التدريس

عبر نمط التعليم الهجين) وهو أحد أنماط التعلم المتبع بجامعة المنيا، والذي يدمج فيه أعضاء هيئة التدريس ممارساتهم التعليمية مع طلابهم بشكل مباشر وجهًا لوجه، وكذلك عن بُعد طوال مراحل الفصل الدراسي الجامعي؛ لتحقيق أقصى فائدة في ظل ما تمر به البلاد في الوقت الراهن، والذي يعتبره البعض "النموذج التقليدي الجديد للتعليم، أو الوضع الطبيعي الجديد للتعليم" (البديوي، ٢٠٢٠، ١)، وبالطبع يحتاج هذا النمط من التعليم – التعليم الهجين – (توظيف استراتيجيات التدريس في التعليم والتعلم الإلكتروني) بما يناسب تقديم المقررات النظرية، وكذلك العملية، والتي يمكن التمهيد لها عن بُعد من خلال (مهارات إعداد الخرائط الذهنية للمحاضرات والمقررات بشكل تفاعلي وجذاب)، وكذلك مهارات (تصميم الإنفوجرافيك في التعلم الإلكتروني) لتحويل المعلومات المعقدة والكثيفة إلى صور ورسوم، يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص (شلتوت، ٢٠١٦، ١١٠) .

وفي إطار احتياجاتهم الخاصة بمهارات التدريس والتعليم الجامعي، كانت حاجة الأعضاء لـــ (مهارات الإرشاد الأكاديمي للطلاب حضوريًا وعن بُعد)؛ لأهميتها وسط المتغيرات المتلاحقة، خاصة مع البرامج التعليمية التي تعتمد نظام الساعات المعتمدة نظامًا عامًا لها، والذي أصبح الإرشاد بها يحتاج فنيات ومهارات جديدة، توظف تقنيات ومهارات الاتصال والتفاعل عن بُعد، كمقابلة المرشد الأكاديمي من خلال حجز موعد عبر البريد الإلكتروني الرسمي ومنصات التواصل عن بُعد، وكذلك هم في حاجة للأنشطة تدعم (الطرق التربوية للتعامل مع المستحدثات والمستجدات والتحديات الأخلاقية والفكرية)؛ لأهميتها العظيمة وسط الزخم التكنولوجي والرقمي الذي ميَّز هذه الفترة، والذي بطبيعته سيكون متصدرًا مشهد الفترات القادمة، ويحتاج الجميع معه التزامًا مقبولاً بالعديد من القيم الرقمية، وفي ظل ذلك أصبح هناك احتياج شديد أيضًا لـــ (مهارات التقويم والاختبارات بأساليبها المختلفة حضوريًا وعن بعد)، و(إعداد وتصحيح الاختبارات باستخدام تطبيقات الأجهزة الذكية مثل تطبيق Zipgrade)؛ وذلك لإتمام عمليات التدريس بنجاح، وحتى تُؤتي عمليات التعليم الجامعي ثمارها لابد من أنظمة فعالة للتقويم تستطيع تقييم مستويات الطلاب بشكل حقيقي وعادل، وهذا بالطبع يحتاج مهارات متنوعة لدى

الأعضاء، يُعتمد فيها على البرامج والأجهزة الذكية بفنيات واعية في ملاحظة وتفعيل تلك الأساليب، التي تتطلب التدريب عليها بشكل مستمر، والتي من المُنتظر دعمها بالعديد من الإمكانيات حتى نبتعد عن التعليم النخبوي في هذا المجال الذي قد لا يستطيع مسايرته والتعامل معه بإتقان إلا من يملك هذه المقومات وتلك الامكانيات (الدهشان، ٢٠٢٠، ب، ١٢٣) .

أما احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية والتي تخص مجال البحث العلمي فكان منها رغبتهم في برامج لتنمية (مهارات تحديد المشكلات البحثية المُلحَّة داخل المجتمع)، وكيفية الوصول إليها بشكل سريع ودقيق، مع القدرة على توصيف هذه المشكلات، وبيان درجة أهميتها، ومقدار الحاجة المُلحَّة إليها، وكذلك الحال مع احتياجاتهم التي تخص خدمة المجتمع والبيئة من حولهم والتي تهتم بـ (مهارات تحويل الأفكار العلمية إلى منتجات تُفيد المجتمع وقابلة للتوظيف الفعلي)، وكذلك (كيفية تقديم الاستشارات العلمية لمؤسسات المجتمع الخارجي) خاصة في ظل التواصل والتعامل مع المجتمع الخارجي في كثير من الأحيان عن بُعد؛ حتى لا ينزوي الأعضاء عن هذا المجتمع، وتُصبح خدماتهم العلمية، واستشارتهم الأكاديمية في متناول ذلك المجتمع الرقمي .

لذلك وبشكل عام كانت احتياجات الأعضاء وبدرجة كبيرة (لمهارات تحفيز منسوبي الجامعة "طلاب أو موظفين أو أعضاء هيئة تدريس" لاستخدام التكنولوجية الرقمية في التعاملات الرسمية عن بعد) بأشكالها المتعددة سواء عن طريق البريد الإلكتروني الرسمي، أو صفحة الأستاذ وموقعه الإلكتروني الجامعي أو موقع الجامعة بوحداته وتنظيماته المتعددة في خطوة حقيقية لـ (تنمية مهارات الذكاء الاصطناعي لتطوير وتحسين إتمام أعضاء هيئة التدريس لمهامهم الجامعية)، و(المهارات الأساسية لتفعيل الحوكمة الإلكترونية بالجامعة المصرية)، وفي ظل التعامل مع تلك الأدوات يحتاج العضو دائمًا (تعزيز الأمن الفكري وتحصين الهوية الذاتية له والاعتزاز بها وحمايتها من الذوبان)، ودفعه كذلك لـ (كيفية التنمية المهنية الذاتية له وسط المتغيرات المتلاحقة)؛ لأنه من الصعب على أية مؤسسة الوفاء بجميع احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية، لذلك من المناسب تجهيز وتدريب الأعضاء على كيفية تحقيق بعضًا من التنمية المهنية الذاتية

والمطلوبة منهم بشكل ضروري ومستمر، وهذا ما أكدته الدراسات كدراسة شرتيل من أهمية وضرورة التعلم الذاتي لعضو هيئة التدريس وكذلك الطلاب (٢٠١٥، ٥٣)، والتي تتحقق من خلال العديد من الطرق والوسائل أهمها امتلاك مهارات تحفيز الذات (صادق، ٢٠١٨، ٣) .

لكن لم تحظ كل الأنشطة والبرامج التدريبية بدرجة احتياج كبيرة لدى عينة الدراسة، بل جاءت (١٤) مفردة منها بدرجة (متوسطة) في إشارة من أفراد العينة بأن هناك العديد من الأنشطة والبرامج لديهم معرفة بها، أو أن درجة الاحتياج لها أقل مقارنة بما تم الإشارة إليه سابقًا أثناء تناول ما يحتاجونه بدرجة كبيرة، أو أن المركز له دور في دعم هذه الأنشطة سابقًا، وبالتالي درجة احتياجاتهم إليها متوسطة، ومن هذه الأنشطة والبرامج التي قد يعدها البعض ليست من صميم عمله، أو أن احتياجه إليها قليل (مهارات إدارة الاجتماعات الافتراضية باستخدام برامج وأنظمة مثل Zoom)، أو (أساليب قياس الأداء الفعلي لعضو هيئة التدريس من خلال مهارات كمهارة "مراجعة الأقران أو ملاحظة الزميل") باقتناع البعض بوصولهم لدرجة من التمكن التي تُبعدهم عن معرفة أساليب الأقران أو ملاحظاتهم، وكذلك (كيفية صياغة تصور عملي فعَّال بكل كلية وكل قسم للمساهمة في تنمية وتقدم المجتمع)، أو الاشتراك في (تنمية مهارات ريادة الأعمال)، أو (مهارات الانخراط في العمل التطوعي والعمل الخيري القائم على الشراكة مع المؤسسات المجتمعية)، أو (المواطنة الرقمية)، فهذه كلها قد تكون من وجهة نظرهم أنشطة يمكنه ممارساتها، ويمكنه الابتعاد عنها، في ظل موروث قديم لدى الكثير منهم عن أهمية الدور الجوهري والأساسي للتدريس الجامعي والاهتمام به والتجهيز والاستعداد له على حساب ممارسات أخرى متعلقة بخدمة المجتمع والبيئة المحلية رغم أهميتها وضرورتها لكل من يعمل بالجامعة، ورغم أهميتها ودعمها للهدف التدريسي أو العلمي داخل هذا الصرح الخدمي – الجامعة –، وهذا ما أكدته الدراسات كدراسة دفع الله (٢٠١٥، ٥٦) من الاهتمام والحاجة الشديدة للأعضاء لبرامج عن الأداء التدريسي مقارنة بالمجالات والأنشطة الأخرى .

وهناك بعض البرامج التنموية جاءت احتياجات الأعضاء عنها بكونها (متوسطة) رغم كونها مرتبطة بالعملية التعليمية والتدريس الجامعي مثل (إعداد توصيف المقرر وفق النموذج أو القالب المُعتمد) باعتبار هذا الإجراء يتم التعامل معه بشكل دوري

ومعروف لديهم، ولا توجد تغييرات كثيرة تجاهه، وكذلك إنتاج دروس الفيديو التعليمية باستخدام تطبيقات مثل (Camtasia Studio)، والدروس التفاعلية بنظام "سكورم" باستخدام برنامج ("Articulate Storyline")، و(تصميم وعرض إعلانات المقرر الدراسي وتزويدها بأدوات الحركة والصوت والصورة)، و(كسر حاجز القلق من الدمج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني)، فهذه كلها ممارسات قد يعتقد الأعضاء بأنها ممارسات اختيارية وليست جوهرية بالنسبة لعملهم، وقد تكون لها بعض البدائل الأخرى، وأنه يهمهم في البداية إتقان المهارات والإجراءات الأساسية والحصول على قواعد وأساسيات التعلم الإلكتروني، ثم تأتي عمليات التحسين والتطوير في تلك الإمكانيات فيما بعد .

أما فيما يتعلق ببرامج البحث العلمي والتي جاءت استجابات الأعضاء فيها بشكل متوسط تعبيرًا منهم عن معرفتهم المسبقة بتلك الممارسات مثل (المعرفة الكافية باللوائح والقوانين التي تحكم الإشراف البحثي والاتجاهات العالمية في ذلك)، وكذلك (الأساليب المناسبة لتقديم الدعم لطلاب البحوث العلمية حضوريًا وعن بُعد)، وأيضًا (معرفة أساسيات المناقشات العلمية للبحوث العلمية)، والتي يرى الكثير منهم إتقانهم ومعرفتهم المقبولة عن تلك الأمور العلمية والإدارية، لكن هذه الاستجابات لم تأتي بشكل ضعيف لرغبتهم أيضًا في الاطلاع على ما يُستجد فيها من لوائح، وأساليب دعم وتقديم لتلك المناقشات والمحافل العلمية .

وأخيرًا حصلت مفردة واحدة على درجة احتياج (ضعيفة) ضمن استجابات العينة، وهذه المفردة تخص (تنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه جامعتهم ومجتمعهم ووطنهم) في استجابة واضحة وصريحة منهم بشعورهم جميعًا بتلك المسئولية تجاه الجامعة، وأنهم ليسوا في حاجة ماسة لبرنامج يدعم هذا الشعور ويقويه، خاصة في تلك الظروف المجتمعية التي تحتاج تكاتف الجميع وتعاونهم؛ لتحقيق أهداف الجامعة وسط هذه المتغيرات .

ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بهذه الاستبانة يتحقق الهدف الثالث للبحث الذي أوضح مدى حاجة الأعضاء لمزيد من الأنشطة والبرامج التي يطمح أعضاء هيئة

التدريس الحصول عليها من خلال أنشطة وخدمات المركز، ولتحقيق الهدف الرابع من أهداف البحث الخاص بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تخص مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا، لتفعيل دوره في تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية اللازمة لهم، والإجراءات المتبعة لذلك انطلاقًا من نتائج الدراسة الميدانية التقييمية المقدمة له، يُقدمها البحث فيما يلي:

توصيات ومقترحات تخص مركز تنمية القدرات ودوره في تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس:

١- توطيد العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومركز تنمية القدرات من خلال فتح قنوات تواصل جديدة، وصناديق للمقترحات بمقر المركز ومقرَّات الكليات، وكذلك بشكل إلكتروني، تُمكِّن المركز من الإطِّلاع على رؤى ومقترحات ومتطلبات الأعضاء من التنمية المهنية .

٢- التأكيد والاهتمام – بشكل واضح – على ضرورة قيام مركز تنمية القدرات – وإن جاز التعبير إلزامه من قِبل إدارة الجامعة – بالخطوات العملية والعلمية في تحديد وإقرار أنشطته وبرامجه، والتي تبدأ بمرحلة أو خطوة تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية، والالتزام بالمعايير المتعددة لتحديدها .

٣- من المفيد تهيئة مسئولي تحديد الاحتياجات بمراكز تنمية القدرات لتحمل مسئولية إتمام إجراءات وممارسات تحديد الاحتياجات، عن طريق مشاركتهم في ورش عمل متخصصة في ذلك، أو ندبهم لجهات ومؤسسات تُجيد تنفيذ هذه الممارسات لنقل هذه الخبرات، مع منحهم صلاحيات جمع المعلومات والبيانات من مصادرها المناسبة .

٤- توعية مسئولي التنمية المهنية بمراكز تنمية القدرات بأهمية وضرورة خطوة تحديد الاحتياجات ودورها الجوهري في نجاح الأنشطة والبرامج المُقدمة بتلك المراكز، وأن النجاح في إتمام هذه الخطوة – بشكل مناسب – يترتب عليه تقدُّم كبير في تنفيذ تلك البرامج، إضافة للمكتسبات المادية والمعنوية لهذه المراكز .

٥- ضرورة أن يكون للجامعة ببيئتها المحلية دور واضح في اقتراح أنشطة وبرامج المركز وفقًا لمتطلبات العمل والقوى والعوامل المؤثرة في ذلك، دون أن تكون

جميع البرامج والأنشطة مفروضة على المركز من جهات أخرى لم تراع احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية .

٦- من الضروري إعادة تنسيق الجهود بين مراكز دعم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ للوصول إلى الإجراءات المناسبة والفعالة التي تدعم تحديد الاحتياجات، لتقديم خدمات وأنشطة مناسبة لإمكانيات ومتطلبات الأعضاء في ظل متغيرات العصر المتلاحقة .

٧- ضرورة تخصيص موارد مالية ومادية خاصة بإجراءات وفنيات تحديد احتياجات الأعضاء من التنمية المهنية؛ حتى يتم تفعيل هذه المرحلة داخل المركز دون تجاوزها أو تخطيها لندرة المخصصات اللازمة لها .

٨- إلزام جميع الكليات بالجامعة بحصر وإدخال وتحديث بيانات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بشكل دوري وسريع، والتي تضم مؤهلاتهم، وخبراتهم، وأنشطتهم، ومشاركاتهم، وتدرجهم الوظيفي، على الموقع الرسمي للجامعة؛ لأهمية ذلك وفائدته في تسهيل عمليات تحديد احتياجات التنمية المهنية لهم .

٩- ضرورة إقامة ندوات وإصدار نشرات توضح أهمية وضرورة تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس كخطوة أولى في تقديم أنشطة وبرامج المركز، وأنه من الواجب تعاون جميع الجهات ذات الصلة في ذلك، من أجل تحقيق الهدف العام وهو تحسين وتطوير مستويات أعضاء هيئة التدريس العلمية والعملية كخطوة مهمة لتحقيق أهداف الجامعة .

مراجع البحث

أولاً المراجع العربية :

إبراهيم، دعاء محمد أحمد (٢٠١٩). أستاذ الجامعة "القدوة والمثل صفاته الشخصية ومهارته المهنية كما يراها طلابه". **مجلة كلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد (٢٦) .

إبراهيم، محمد (٢٠٠٩). مشروع تطوير كليات التربية في مصر كأحد مشروعات استراتيجية تطوير التعليم العالي دراسة تقويمية . **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة .

ابن منظور (١٩٩٧). **لسان العرب**. بيروت، لبنان: طبعة دار إحياء التراث ومؤسسة التاريخ العربي.

أبو العطا، نجلاء يوسف (٢٠٠٣). التخطيط لإعداد المعلم الجامعي تربويًا دراسة مستقبلية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا .

أبو روعيان، سحر (٢٠١٤). درجة توافر متطلبات تطوير التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس. **مجلة تكنولوجيا التربية "دراسات وبحوث"**، تصدر عن الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، القاهرة .

أبو غليون، جمال صالح محمد (٢٠١٠). تحديد الاحتياجات التدريبية. **المؤتمر العربي الثاني "تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ومعهد الإدارة العامة**، مسقط، عمان .

أحمد، لمياء محمد (٢٠١٠). تقييم أثر برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس على مستوى الإنجاز الطلابي بكلية التربية جامعة عين شمس. **مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار**، تصدر عن جامعة عين شمس، العدد (٩) .

أحمد، مصطفى أحمد عبد الله، اللمسي، عادل حلمي أمين (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطبيق التعليم الهجين بمدارس التعليم الثانوي العام في ظل جائحة كورونا المستجد COVID-19. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة الفيوم، المجلد (١٤)، العدد (٧) .

إسماعيل، طلعت حسني (٢٠٠٩). دور برامج التنمية المهنية في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات المتغيرات الحضارية المعاصرة دراسة تقويمية. **المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية "أنظمة التعليم في الدول العربية – التجاوزات والأمل –"**، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد (١) .

الإتربي، هويدا محمود محمد (٢٠١٩). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات المصرية. **المؤتمر السنوي العربي الرابع عشر – الدولي الحادي عشر – التعليم النوعي وتطوير القدرة التنافسية والمعلوماتية للبحث العلمي في مصر والوطن العربي رؤى مستقبلية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، في الفترة ١٠-١١ إبريل.

الأسمر، منى حسن (٢٠٠٩). احتياجات التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية "رؤية مستقبلية". **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، تصدر عن جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، المجلد (١)، العدد (٢) .

البديوي، محسن (٢٠٢٠). ما هو التعليم الهجين وكيف يمكن تطبيقه في العام الدراسي الجديد. ٢٠٢٠/١٠/٧ https://www.youm7.com/story/2020/10/7

التويجي، أحمد عبد السلام مهيوب (٢٠١٨). مستوى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن من وجهة نظرهم. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا بعدن، اليمن، العدد (٣٨)، المجلد (١١).

الجهني، عادل عيد الهدباني (٢٠١٨). معوقات برامج التنمية المهنية المُقدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية دراسة ميدانية. **مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية**، جامعة عين شمس، العدد (١٩)، الجزء (١) .

الجهني، هدى عطية (٢٠١٦). دور التدريب الإلكتروني عن بُعد في تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود تصور مُقترح. **مجلة التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (١٧١)، ج (٢).

الجودي، محمد غزي (٢٠١١). تفعيل أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف في ضوء تقدير احتياجاتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات بجامعة الطائف. **المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد، وزارة التعليم العالي**، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، في الفترة من ٢١-٢٠١١/٢/٢٤، الرياض، المملكة العربية السعودية .

الحربي، عبد الله مزعل عوض (٢٠١٣). تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدمام في ضوء احتياجاتهم المهنية. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣٧)، الجزء (٣) .

الدهشان، جمال علي خليل (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية مفهومها، أهميتها، أساليب تحديدها، المؤتمر الدولي الأول لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها ٩ مارس ٢٠١٧. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، تصدر عن رابطة التربويين العرب .

ـــــــــــ (٢٠٢٠)، أ. دور الذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة كورونا في مرحلة التعايش معها. **المجلة التربوية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة سوهاج، الجزء (٧٦)، ص١٣٦٢ .

ـــــــــــ (٢٠٢٠)، ب. مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا "سيناريوهات استشرافية". **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، تصدر عن المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، استونيا، المجلد (٣)، العدد (٤)، ص ١٢٣، ١٣٤ .

الديجاني، سلطان غالب (٢٠١٦). مستقبل النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت مدخل لبناء رأس المال الفكري من وجهة نظر الخبراء من القياديين في جامعة الكويت. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٠)، الجزء (٣) .

الزبيدي، محب الدين الواسطي (١٩٦٥). **شرح القاموس المُسمى تاج العروس من جواهر القاموس**. القاهرة: دار الفكر العربي، الجزء (١).

الزهراني، منى محمد (٢٠١٨). واقع التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معطيات العصر الرقمي. **مجلة المجلة التربوية**، تصدر عن كلية التربية جامعة سوهاج، العدد (٥٤) .

السدة، إبراهيم ناصر محمود (٢٠١٣). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. **مجلة القراءة والمعرفة**، تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٣٨) .

السديري، محمد أحمد، آل الشيخ، أحمد عبد العزيز، متولي، أحمد سيد محمد، إسماعيل، عماد عبد الجواد، وأبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. **مجلة العلوم التربوية**، تصدر عن جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ع (١)، المجلد (٢٥) .

الشخيبي، علي السيد (٢٠١٢). **آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي**. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى .

الصالح، مي عبد العزيز عبد الله (٢٠١٨). متطلبات التنمية المهنية المتوافرة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء في ضوء بعض الخبرات المهنية. **مجلة التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٧٩)، الجزء (٢) .

العتيبي، سارة بدر محسن (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء مهارات التدريس الفعال بكلية العلوم بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، عمان، الأردن، العدد (٣٠٨٥)، المجلد (١) .

العجمي، نوف عبد العالي (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لعضوات هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية من وجهة نظرهن. **مجلة دراسات في العلوم التربوية**، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، المجلد (٣٩)، العدد (١) .

العصيمي، خالد محمد حمدان (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف من مهارات التعلم الإلكتروني. **مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية**، تصدر عن جامعة الطائف، المجلد (٤)، العدد (١٣) .

العمرو، بدرية سليمان محمد (٢٠١٧). فاعلية البرامج التدريبية في تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس. **مجلة الخدمة الاجتماعية**، تصدر عن الجمعية المصرية للإخصائيين الاجتماعيين، العدد (٥٨)، الجزء (٢) .

العمري، أسماء محمد (٢٠١٠). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية .

العنزي، أحمد سلامة (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت من منظورهم. **المجلة التربوية**، تصدر عن جامعة الكويت، العدد (١٣٣)، الجزء (٢)، المجلد (٣٤) .

الغامدي، حمدان أحمد (٢٠٠٣). الاحتياجات التدريبية التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، العدد (٢٠)، HTTP:// WWW.GESTEN.ORG.SQ

القحطاني، عبد العزيز سعيد محمد، حويحي، محمد أحمد غريب السيد (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة لتطبيق الرخصة الأكاديمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة. **المجلة التربوية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٦٤)، الجزء (٢) .

المليجي، رضا إبراهيم (٢٠١٠). التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **المؤتمر الدولي الخامس للمركز العربي للتعليم والتنمية "مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى"**، القاهرة، الجزء (٢) .

ـــــــــــــ ، محمد، هيثم عبد المجيد، الخليل، عادل محمد، وحامد، محمد فوزي (٢٠١٩). قياس أثر البرامج التدريبية بعمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل على أداء أعضاء هيئة التدريس وانتاجيتهم. **مجلة المعرفة التربوية**، تصدر عن الجمعية المصرية لأصول التربية، العدد (١٣)، الجزء (١) .

الموقع الإلكتروني لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا https://fldc.minia.edu.eg/ ٢٠٢١/١/٦

الناجم، سعد عبد الرحمن (٢٠١٢). دور جامعة الملك فيصل في تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بها. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل "العلوم الإنسانية والإدارية"**، المجلد (١٣)، العدد (٢) .

النجار، حسن عبد الله (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الاسلامية بغزة، مج (١٧)، ع (١) .

الهادي، طاهر محمد (٢٠١٧). سيكولوجية الاتصال بين أخلاقيات التدريب ومتطلبات تنمية القدرات، المؤتمر الدولي الأول لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها ٩ مارس ٢٠١٧. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، تصدر عن رابطة التربويين العرب .

إمام، إيهاب السيد (٢٠٠٨). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء وظائف الجامعة. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٣)، المجلد (٢٣) .

إمام، عائشة عبد الرسول، السيد، حنان عبد الفتاح (٢٠٠٧). دراسة تقويمية لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة حلوان. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، تصدر عن كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد (٢٣)، الجزء (٥) .

باعوين، أحمد سليمان (٢٠٠٥). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التقنية في سلطنة عمان. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن .

برهوم، أحمد حمدان (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية: الجامعة الإسلامية دراسة حالة. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، تصدر عن شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، العدد (٢٥)، الجزء (٤) .

تشونغ، لي ون (٢٠٢٠). تكنولوجيا الجيل الخامس تقود تغييرات جديدة في المجتمع. **مجلة الصين اليوم**،٢٠٢٠/٩/٨
http://www.chinatoday.com.cn/ctarabic/2018/fmwz/202009/t20200908_800220057.html

تمام، شادية عبد الحليم، عفيفي، أميمة محمد (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **المؤتمر الدولي السابع "التعليم في مطلع الألفية الثالثة – الجودة، الاتاحة، التعلم مدى الحياة –**، في الفترة من ١٥-١٦ يوليو.

جاد الرب، هشام فتحي، عبيد، أحمد يحيى حسن (٢٠٠٩). تقييم جودة الخدمة التدريبية ببرامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم نموذج مقترح لقياس جودة الخدمة التدريبية باستخدام النماذج البنائية الخطية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، تصدر عن كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء (٦٩) .

جامعة المنيا: **اللائحة الداخلية لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات**. المواد (٢، ٣، ٩، ١٠)، صادرة بتاريخ ٢٠١٦/١١/١٤ .

جان، سناء فضل الدين كريم (٢٠١٩). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس بجامعة شقراء في مجال خدمة المجتمع في ضوء رؤية ٢٠٣٠. **مجلة البحث العلمي في التربية**، تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٠)، الجزء (١٣).

جمال الدين، علي ماهر(١٩٩٦). طرق تحديد الاحتياجات التدريبية. **مجلة الفكر الشرطي**، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، المجلد (٤)، العدد (٤) .

جمهورية مصر العربية، **قانون تنظيم الجامعات**. رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢، المواد من (٩٥: ٩٩، و١٥١)، لسنة ١٩٧٢ .

جيلاني، هشام عبد الله، حجازي، أحمد أبو الفضل (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف من وجهة نظرهم في ضوء المتطلبات المهنية وبعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٦١)، الجزء (١) .

حبيب، عبد المنعم محمد (١٩٧١). **المدخل العلمي لدراسة وتحديد الاحتياجات التدريبية**. القاهرة: اتحاد جمعيات التنمية الإدارية.

حجازي، زكريا سعد (٢٠٠٩). مدى إمكانية استخدام التسوق الداخلي في تحسين جودة التدريب دراسة تطبيقية على المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بالجامعات المصرية. **المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية**، كلية التجارة وإدارة الأعمال، جامعة حلوان، العدد (٢) .

حداد، محمد بشير (٢٠٠٤). **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي دراسة مقارنة**. القاهرة: عالم الكتب .

حسن، جميلة (٢٠٢٠). الفرق بين التدريس الطارئ عن بُعد والتعليم عبر الانترنت. **مجلة معنى**، ٢٩ إبريل، https://mana.net/6546

حسين، أشرف عرندس(٢٠٠٤). برنامج مقترح للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض التحديات العالمية المعاصرة. **مجلة كلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (٣٣) .

حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠١٠). تصور مقترح للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالجامعة دراسة تقويمية لمشروع تنمية القدرات بجامعة بنها. **مجلة التربية المعاصرة**، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، العدد (٨٤) .

حسين، هشام بركات بشر، السعدني، محمد عبد الرحمن خليل (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية في عصر المعلوماتية. **مجلة كلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد (١١) .

درة، عبد الباري إبراهيم (١٩٩١). تحديد الاحتياجات التدريبية "إطار نظري ومقترحات للتطوير". **مجلة رسالة المعلم**، تصدر عن وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط والبحث التربوي، الأردن، المجلد (٣٢)، العدد (١) .

درويش، عبد الكريم، تكلا، ليلى (١٩٨٠). **أصول الإدارة العامة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دفع الله، سهير حسن خير السيد (٢٠١٥). مدى حاجة عضو هيئة التدريس إلى تطوير أدائه التدريسي. **مجلة القراءة والمعرفة**، تصدر عن كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٦٩) .

ربابعة، عمر عبد الرحيم (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، تصدر عن الإمارات العربية المتحدة، ع (٤١)، ج (٣) .

رضوان، عبد الرحمن أبو المجد (٢٠١١). دور برامج مركز تنمية القدرات في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس دراسة حالة بجامعة جنوب الوادي. **مجلة العلوم التربوية**، تصدر عن كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ع(١٣)

زوحي، نجيب (٢٠١٥). **تقنية المحاكاة التفاعلية في تدريس العلوم**، متاح في https://www.new-educ.com/outils-de-simulation-des-activites-scientifiques

سالم، أحمد عبد العظيم (٢٠١٥). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة دراسة ميدانية. **مجلة الثقافة والتنمية**، تصدر عن جمعية الثقافة من أجل التنمية، كلية التربية، جامعة سوهاج ع (٩١)

سرايا، عادل السيد محمد (٢٠١٧). المعادلة التكاملية الشاملة لضمان جودة منظومة التدريب بمراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، تصدر عن رابطة التربويين العرب .

سرحان، محمد عمر (٢٠١٧). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالات تكنولوجيا التعليم. **مجلة التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٧٦)، الجزء (١) .

سعيد، محسن المهدي (٢٠٠٩). أثر مشاريع إصلاح التعليم العالي حالة مصر. **المؤتمر الإقليمي العربي نحو فضاء عربي للتعليم العالي "التحديات العالمية والمسئوليات المجتمعية"**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت .

شرتيل، نبيلة بلعيد (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة. **المجلة العلمية لكلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة مصراته، العدد (٣) .

شُعيب، علي محمود ، وعصفور، إيمان حسين (٢٠١٧). منظومة تدريب أعضاء هيئة التدريس بين الواقع والمأمول، المؤتمر الدولي الأول لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها ٩ مارس ٢٠١٧. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، تصدر عن رابطة التربويين العرب .

شلتوت، محمد شوقي عبد الفتاح (٢٠١٦). **إنفوجرافك من التخطيط إلى الانتاج**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

صادق، عزة أحمد (٢٠١٨). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة. **مجلة كلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣٤)، العدد (١١)، الجزء (٢) .

طعيمة، رشدي أحمد، البندري، محمد سليمان (٢٠٠٤). **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**. القاهرة: دار الفكر العربي .

عبد التواب، عبد التواب عبد اللاه، عبد المعطي، أحمد حسين، نور الدين، محمد المصري، رياض، إيمان محمد (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعاوني أعضاء هيئة التدريس. **مجلة الثقافة والتنمية**، تصدر عن الجمعية الثقافية من أجل التنمية، جمهورية مصر العربية، العدد (١٢٧) .

عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. **مجلة دراسات للعلوم التربوية**، تصدر عن عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد (٤٦)، العدد (٢) .

عبد الرحيم، سامح جميل (٢٠٠٧). تأهيل القيادات الجامعية الأكاديمية. **المؤتمر السنوي الخامس عشر "تأهيل القيادات التربوية في مصر والوطن العربي"**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، الجزء (١)، القاهرة .

عبد الغفار، السيد أحمد (٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية الفنية في ضوء التحديات المعاصرة. **المجلة التربوية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٤٨) .

عبد المطلب، أمل عبد المطلب مسعد، المهدي، مجدي صلاح طه، الاخناوي، محمد السيد (٢٠١١). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء الخبرة الاسترالية. **مجلة كلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٧٥)، الجزء (١) .

عزازي، فاتن محمد عبد المنعم (٢٠١٥). العلاقة بين الأداء السياقي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية والتنمية المهنية لهم. **مجلة كلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣١)، ع (٤)، الجزء (٢) .

علي، أسماء كمال حسن (٢٠١٦). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في ضوء مدخل إدارة المعرفة. **مجلة كلية التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد (٣١)، العدد (١) .

عواشرية، السعيد سليمان (٢٠١٩). تحديد الاحتياجات التدريبية الأمنية باستخدام طريقة الديكام فرص وتحديات. **المجلة العربية للدراسات الأمنية**، تصدر عن جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، المجلد (٣٥)، ع (٣) .

غبور، أماني السيد(٢٠١٠). دراسة تقويمية لبرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية. **المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس الدولي الثاني، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة "الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي"**، المجلد (١).

غنايم، مهني محمد إبراهيم (٢٠٢٠). التعليم العربي وأزمة كورونا وسيناريوهات للمستقبل. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، تصدر عن المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، استونيا، المجلد (٣)، العدد (٤) .

فخرو، عائشة أحمد ، المطاوعة، فاطمة محمد (٢٠٠٧). دور جامعة قطر في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بها. **مجلة العلوم التربوية**، تصدر عن جامعة الملك سعود، العدد (١٣) .

قناوي، شاكر عبد العظيم محمد (٢٠٢٠). جائحة كورونا والتعليم عن بُعد: ملامح الأزمة وأثارها بين الواقع والمستقبل والتحديات والفرص. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، تصدر عن المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، استونيا المجلد (٣)، العدد (٤) .

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني (٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا "المآل والآمال". **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، تصدر عن المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، المملكة العربية السعودية، المجلد (٣)، العدد (٤) .

محمد، روضة أحمد عمر، المصعبي، رازقة عبد الله، الفايد، أحلام محمد (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الإلكتروني. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**، تصدر عن رابطة التربويين العرب، العدد (١٠٩) .

محمد، سوزان فاروق (٢٠٠٧). تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وموظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن .

محمود، أشرف محمود أحمد (٢٠١٥). تصور مقترح لتطوير مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في التدريس والتعليم على ضوء بعض الخبرات المعاصرة. **مجلة التربية**، تصدر عن كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٦٣)، الجزء (٥) .

مخلوف، سميحة علي محمد (٢٠١٠). تقويم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم. **مجلة رابطة التربية الحديثة**، تصدر عن كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٧) .

مرسي، محمد منير (١٩٩٤). البحث التربوي وكيف نفهمه، القاهرة، عالم الكتب.

منظمة الأمم المتحدة (٢٠٢٠). **الاستجابة لكوفيد-19** متاح في https://www.un.org/ar/coronavirus

وزارة التعليم العالي (٢٠٠٥). **وثيقة مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات FLDP**. وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي، اللجنة القومية لإدارة مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات .

يوسف، داليا طه محمود (٢٠١٦). تصور مُقترح لتطوير أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. **مجلة التربية المقارنة والدولية**، تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (٥) .

Foreign References:

Abouelenein, Y. A. M. (2016). "Training Needs for Faculty Members: Towards Achieving Quality of University Education in the Light of Technological Innovations", Educational Research and Reviews, 11 (13),1180 .

Aslam, H. D. (2011), "Analyzing Professional Development Practices for Teachers in Public Universities of Pakistan", Mediterranean Journal of Social Sciences, 2(4), 97.

Berendt, Brigitte. (1999). "Academic Staff Development in Europe – Relevance", Types of Programmes and Suggestions for discussion, prepared as a panelist for the thematic debate on "Staff Development: A Continuing Mission" In: UNESCO (eds.): World Conference on Higher Education in the 21st Century - Vision and Action. Volume 4 Paris, 30.

Buendia-Bangle, Angelica (2005). California community colleges: "A Study of the Need for Faculty Leadership and Management Development and Training for Self-Selected or Elected Division Chairs, Department Chairs, and Program Coordinators", Fielding Graduate University, ProQuest Dissertations Publishing, No:3178998, Available online at: https://search.proquest.com/openview/d46bfda7127b0e15d31e6e04005a6fec/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y .

C. Amundsena and others: "The What and Why of Faculty Development in Higher Education: An In-depth Review of the Literature, AERA 2005 Montreal, Available online at: http://www.sfu.ca/rethinkingteaching/publications/CAmundsen.etal.pdf .

Czerniawski G., Gray D., Macphail A., Bain Y., Conway P. & Guberman A. (2018), "The Professional Learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland", Journal of Education for Teaching, 44 (2), 133.

Greg L., Susanna C, Melissa L, and Denise D. (2009), "Assessing the Impact of a Year-Long Faculty Development Program on Faculty Approaches to Teaching", International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20 (2), 168.

Guneri O. Y., Eret E. & Aydin Y. (2017). "Professional Development Needs of Junior Faculty: A Survey Study in a public University in Turkey", Yükseköğretim Dergisi/Journal of Higher Education, 7 (2), 73.

Lancaster J., Stein S., Maclean L., Amburgh J.& Persky, A. (2014). "Faculty Development Program Models To Advance Teaching And Learning Within Health Science Programs". American Journal of Pharmaceutical Education, 78 (5), 99.

Lareki A., Morentin J. & Amenabar N. (2010). "Towards an Efficient Training of University Faculty on ICTS". Computers and Education. 54 (2), 491.

NYS Teacher Centers (2010), "Supporting student achievement by deepening educators Knowledge and skills". Retrieved, August 26, 2010.

Seott, S. (2002), professional Development: "A Study of Secondary Teachers Experiences and Perspectives", Doctoral Dissertation, Faculty of Education, Curtin University of Technology, Available online at: http://hdl.handle.net/20.500.11937/484 .

Usak M. & Gencer S. (2010). "Science Professors Needs for Using Technology", Education Journal, (12), 178.

Wallin D. & Smith C. (2006), "Professional Development Needs of Full-Time faculty in Technical Colleges", Community College Journal of Research & Practice, 29 (2), 87.

Wanzare, Z. and Ward, K.L. (2000), "Rethinking Staff Development in Kenya: Agenda for the Twenty-First Century", International Journal of Educational Management, 14 (6), 265.