

التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية : جامعة تبوك أنموذجاً

د. محمد بن عوض الأسمرى

أستاذ مشارك في تعليم الكبار والتعليم المستمر

جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

<https://orcid.org/0000-0003-4725-6022>

Malasmrai@ut.edu.sa

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٥/٣/١١ م

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢٥/٢/٢٠ م

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك من خلال الكشف عن أساليب التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، والكشف عن المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، والكشف عن متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة، وبناء التصور المقترح لتفعيل متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي لتحقيق أهدافها، وتكون مجتمع الدراسة من (١٩٩٧) عضو هيئة تدريس في جامعة تبوك، وتم اختيار (٢٢١) عضو هيئة تدريس بطريقة عشوائية بسيطة، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: أن أساليب التطوير المهني المرن جاءت بدرجة موافقة عالية جداً، بينما جاءت المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن بدرجة موافقة عالية، وجاءت متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن بدرجة موافقة عالية، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع ولصالح فئة الذكور، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اجابات أفراد العينة تعزى لمتغير عدد سنوات العمل، وفي ضوء النتائج قام الباحث ببناء تصور مقترح لتفعيل متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني المرن، أعضاء هيئة التدريس.

**Flexible Professional Development Directed at Faculty Teaching Members
in Saudi Universities: the University of Tabuk as a Model**

Dr. Mohammed Awad Alasmrai

Associate Professor in Adult and Continuing Education

University of Tabuk, Saudi Arabia

<https://orcid.org/0000-0003-4725-6022>

Malasmrai@ut.edu.sa

Date of Receiving the Research: 20/2/2025 **Research Acceptance Date:** 11/3/2025

Abstract:

The study aimed to identify the requirements for enhancing flexible professional development directed at faculty teaching members at Tabuk University by revealing the methods of flexible professional development for faculty members at Tabuk University, revealing the obstacles that may face flexible professional development for faculty members at Tabuk University, illuminating the requirements for enhancing flexible professional development for faculty members at Tabuk University, showing the extent of the existence of statistically significant differences between the averages of the sample members' responses attributed to the study variables, and building the proposed vision for activating the requirements for enhancing flexible professional development for faculty members at Tabuk University. The study used the descriptive, analytical and survey approach to achieve its objectives. The study population consisted of (1997) faculty members at Tabuk University, and (221) faculty members were selected in a simple random manner. The study reached a number of results, the most important of which are: flexible professional development methods came with a very high degree of approval, while the obstacles that may face flexible professional development came with a high degree of approval, and the requirements for enhancing flexible professional development came with a high degree of approval. Moreover, the results showed that there were statistically significant differences between the averages of the sample members' answers attributed to the gender variable, in favor of the male category. On the other hand, the results showed that there were no statistically significant differences between the averages of the sample members' answers attributed to the variable of the number of years of work. In light

of the results, the researcher built a proposed vision to activate the requirements for enhancing flexible professional development, and the study presented a number of appropriate recommendations and proposals.

Keywords: *Flexible Professional Development – Faculty Teaching Members.*

المقدمة:

في عالم اليوم، أصبح التغيير هو القاعدة وليس الاستثناء. كما أن التقنية في حد ذاتها أصبحت تتغير باستمرار، مما ساهم في التغير المستمر لطبيعة الأعمال. في ظل هذا الواقع، أصبح من الضروري أن يكون لدى الأفراد القدرة على التكيف مع هذا التغير والحصول على التعلم بطريقة مبتكرة ومستمرة.

يعد التغيير سمة العصر الحالي، ولزماً على جميع قطاعات المجتمع مسايرة هذا التغير، والا فلن تستطيع الاستمرار والبقاء وعليها الخروج من هذا النظام؛ أما النظام التعليمي وبخاصة الجامعات فوجب عليها القيادة والسيطرة على مجريات هذا التغير. (يوسف وآخرون، ٢٠٢١) وتعتبر الجامعات نظام ديناميكي تتطلب ديناميته تقوية المكونات المكونة له؛ بعض هذه المكونات تشمل بشكل خاص الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والاستقلالية الجامعية والموارد والمرافق، ولا شك في أن أعضاء هيئة التدريس هم المكونات الأكثر تأثيراً في هذا النظام. (Eshraghi, 2017)

شهدت الجامعات في مختلف دول العالم تغيرات جذرية وغير مسبقة في أدوارها وخدماتها، وذلك استجابة لتحديات العصر وتطوراتها السريعة وحدة التنافس بين الجامعات والثورة العلمية في مجال المعلوماتية والتكنولوجية، ونتيجة للتغيرات الداخلية والخارجية في الجامعات، أصبح من الضرورة بمكان مواكبة التطورات، وتحقيق الأهداف المنشودة، وتطوير خدماتها للحصول على ترتيب متقدم في التصنيفات العالمية بين الجامعات العالمية. (AlAnazi, 2023)

حيث تشير وتيرة التغيرات السريعة إلى أن الجامعات بحاجة إلى تقديم دعم إضافي لتطوير أعضاء هيئة التدريس؛ لذا أنشأت الجامعات هياكل وسياسات وبرامج لتعزيز النمو والتطوير المستمر لأعضاء هيئة التدريس (Daly, 2011).

لاشك أن التطوير المهني يعد أحد أهم المتطلبات الأساسية، واللازمة في ظل التقدم المعرفي التي يشهدها عصرنا الحالي، مما يحتم ضرورة مواكبة التطورات المتسارعة والتحديات المحلية والعالمية في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المختلفة، ويشكل ذلك أهمية تكريس الجهود للمساهمة في مواكبة تلك المستجدات، ولعل أهم هذه الجهود تلك المبذولة من قبل مؤسسات التعليم المختلفة ممثلة بمؤسسات التعليم الجامعي التي اهتمت بتطوير منسوبيها وإعداد الكوادر المدربة والمؤهلة، خاصة أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم أهم ركائزها. فالتطوير

المهني يسعى إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال توفير مجموعة كبيرة من الأنشطة التدريبية (kent, 2012)؛ لأن دور الأستاذ الجامعي لم يعد يقتصر على أداء وظائف الجامعة الرئيسية بأساليبه التقليدية؛ بل أضيفت إليه أدوار ومسؤوليات أخرى، ليست ثابتة أو جامدة بل متطورة بتطور أهداف الجامعة ورؤيتها ورسالتها (الغامدي، ٢٠١٢).

ويعول على الجامعة تقديم مستوى عالٍ من التعليم، والإعداد بمهارة فائقة الجودة، ولن يتحقق ذلك ما لم تكن هناك تنمية وتطوير مهني لأعضاء هيئة التدريس فيها في الجوانب كافة، التي تنمي قدراتهم بالبحث العلمي، والجوانب الذاتية والمهنية، وأدوارهم في خدمة المجتمع، والجوانب الإدارية على اختلاف أجناسهم وتخصصاتهم ورتبهم العلمية؛ انطلاقاً من أن التنمية والتطوير المهني لعضو هيئة التدريس من أساسيات تحسين التعليم. (العنزي، ٢٠١٥)

فمنذ الستينيات تزايد الاهتمام بالتنمية والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بسبب زيادة عدد طلاب الجامعات، فأصبح التعليم العالي متاحاً لعدد أكبر من الأشخاص من خلفيات متنوعة، وأصبحت جودة التدريس دولياً. مسعى ومع تلك التوقعات المتنوعة لزيادة الالتحاق بالكلية والجامعات، كان الطلاب أيضاً أكثر وعياً ونشاطاً من الناحية السياسية، عندما بدأوا بالمطالبة في ممارسة بعض التحكم في جودة تجربة التعلم الجامعية الخاصة بهم من خلال وسائل مثل تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس داخل القاعات الدراسية (Lewis, 2010)

ويعد التطوير المهني من المفاهيم المهمة في مجال إدارة الموارد البشرية؛ حيث يتطلب التطوير المهني تحديداً واضحاً لمسؤوليات ومهام العاملين، ويتم توفير البرامج الخاصة بالتطوير المهني، والتي تلبي حاجات المتدربين، والمستجدات العلمية والتقنية التي تتعلق بمهام عملهم. (Normore, Hamdan, & Esposito, 2019)

أصبح التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ركيزة أساسية في ظل ما يفرزه عالم اليوم من متغيرات وتحديات تزيد الفجوة بين أداء عضو هيئة التدريس لدوره الجامعي (التقليدي)، وبين مواكبة التطور والحدثة العلمية، حيث أضيفت لهم الكثير من المسؤوليات المتعددة، مما يستدعي السعي نحو تنمية مهاراتهم على النحو الذي يمكنهم من القيام بأدوارهم المنسجمة مع متطلبات العصر، من خلال تزويدهم بقدر كاف من المهارات والكفايات النوعية، وكذلك التطوير المهني في مجال البحث والتقييم، واستخدام التقنية وتنمية قدراتهم الإدارية والقيادية وتأهيلهم لتقديم

الاستشارات العلمية والفنية، مما يمكنهم من تحقيق الجودة التعليمية بجامعاتهم. (الداود، ٢٠٢١)

ولمواجهة التطورات العلمية التي صاحبت عملية التطوير المهني للموارد البشرية في هذا العصر ظهرت الحاجة إلى التوسع في اعتماد الأساليب الحديثة في تدريب العاملين في جميع المنظمات الحديثة التي تسعى إلى مواكبة التطورات العلمية في مجال تطوير مهام العمل الحالية والمستقبلية للعاملين فيها، ليمكنوا من تحقيق رؤيتها وأهدافها، وتحسين جودة أداء العمل فيها. (Redecker & Punie, 2017)

وفي ظل تعدد خيارات ومداخل التطوير المهني، كان من اللازم تبني مداخل جديدة وحديثة للتطوير المهني تسهم في معالجة أوجه القصور والضعف فيه، وتواكب التطورات العلمية والعملية المتسارعة، وتساعد في بناء مجتمع معرفي متقدم. (العجاجي، ٢٠١٧)

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن جودة الجامعات تعتمد بالدرجة الأولى على جودة الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بها بما يشمله من أدوار تدريسية وبحثية؛ ولذلك فإن تطوير التعليم الجامعي لا يتم إلا بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، ومن هنا يسعى الخبراء إلى وضع برامج للتنمية والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس حتى يستطيعوا أن يقوموا بأدوارهم على أكمل وجه. (Ghasemi et al., 2023)

لقد أصبح التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس يشكل مطلباً أساسياً لتحسين الأداء الجامعي، وعاملاً مهماً في نقل الخبرات المتميزة والإبداعية في مجال التدريس والتعلم، وضرورة عصرية لمواجهة كثير من التحديات التي يتعرض لها التعليم، بالإضافة إلى أنه استثمار بشري يساعد في تنويع المعارف وتحسين الأداء، وإكساب القيم الجامعية الراقية لأعضاء هيئة التدريس. وعليه؛ اتجهت بعض الجامعات إلى إنشاء مراكز متخصصة تتسابق في مضمار التنمية المهنية، وبات واضحاً حرص كثير من الجامعات على تطوير هذه المراكز (العنزي، ٢٠١٥)

ومؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية تسعى جاهدة لمواكبة التحول نحو تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠م) من خلال رؤية وأهداف إستراتيجية نصت على أهمية التطوير المهني للموارد البشرية، وبنت من أجل ذلك العديد من الخطط والمبادرات والبرامج الداعمة لعمليات التنمية، إلا أن هذه العمليات لا تزال تواجه عدد من الصعوبات والتحديات. (الدخيل، ٢٠١٩)

ولذلك تواجهه الأنظمة التعليمية تحدياً كبيراً، فلقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تطوير طرق وأساليب جديدة تساهم في إكساب الأفراد المهارات المختلفة من خلال نظم تعليمية غير تقليدية، ومن هنا ظهر ما يعرف بمسارات التعلم المرن الذي يتضمن مسار التطوير المهني المرن، كمفهوم جديد وحيوي، والذي يعتبر إحدى هذه الاستجابات الضرورية لمواجهة تحديات العصر. حيث يتطلب هذا النوع من التعلم والتطوير تبني أساليب تعليمية وتطويرية متنوعة ومتطورة تلبي احتياجات الأفراد المختلفة وتعزز من مهاراتهم وقدراتهم. (الغامدي، ٢٠٢٤)

في ضوء ما سبق، ونظراً لأهمية التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس تأتي هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن أهم أساليبه، وأهم المعوقات التي قد تواجهه، وأهم متطلبات لتعزيزه، ومحاولة بناء تصور مقترح لتنفيذ متطلبات تعزيزه، وتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

مشكلة الدراسة :

أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على أهمية الاستثمار في رأس المال البشري عبر إطلاق برنامج تنمية القدرات البشرية للوصول إلى اقتصاد مزدهر تقوده قدرات وطنية ذات كفاءة عالية، والذي يحمل حزمة من المبادرات التي تستهدف تطوير وإعادة تأهيل منسوبي جميع القطاعات (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢٢). ومنها قطاع التعليم ومنسوبيه. وفي نفس السياق عُقدت العديد من المؤتمرات المتخصصة في مجال التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس وكان آخرها مؤتمر "تنمية الموارد الذاتية للجامعة" بجامعة القصيم عام ٢٠٢٤م إيماناً بدور الجامعة في تفعيل مبادرات برنامج تنمية القدرات البشرية ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠ وذلك بتشجيع النمو المهني لمنسوبي مؤسسات التعليم العام والعالي على وجه الخصوص.

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الرفع بجودة التعليم وتحقيق الأهداف الاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي (دراسة Gonzalez 2024؛ دراسة Warrent 2024؛ دراسة الدوسري ٢٠٢٢؛ دراسة المحيذيف والداود ٢٠١٩؛ ودراسة القرني ٢٠١٨؛ دراسة أبو سمرة ٢٠١٧؛ ودراسة العجاجي ٢٠١٧). وبالرغم من الجهود المبذولة في إعداد وتنفيذ برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي إلا أن هناك عدد من الدراسات مثل دراسة (الدوسري، ٢٠٢٢) التي أشارت بشكل عام إلى قصور وضعف في برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في

مؤسسات التعليم العالي السعودية. ودراسة (العنزي، ٢٠١٥) التي أشارت إلى أن واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك جاء بدرجة متوسطة، ودراسة (نصر وعلي، ٢٠١٢) التي توصلت إلى أن الممارسات الحالية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك لا تتسم بالتنوع، بل تتمركز حول النظامية، مما يجعلها تقوّل في أطر ثابتة لا تراعي المرونة والتطوير والتجديد، ولا تتواءم مع التغيرات والتطورات العلمية المتسارعة، بالإضافة إلى أنه لا توجد دراسة على حد علم الباحث تناولت متطلبات التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما متطلبات التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية: جامعة تبوك أنموذجاً؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما أساليب التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟
- ما المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟
- ما متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟
- ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة لمتغيرات الدراسة متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن وبين البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة (النوع، عدد سنوات العمل)؟
- ما التصور المقترح لتفعيل متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟

أهداف الدراسة:

- جاءت هذه الدراسة للتعرف على متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك من خلال الكشف عن:
- أساليب التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.
 - المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.
 - متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟

- مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة لمتغيرات الدراسة
- متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن وبين البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة.
- التصور المقترح لتفعيل متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- يساهم الإطار النظري للدراسة في إثراء أدبيات التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي.
- قد تساهم نتائج الدراسة في مساعدة الجهات ذات العلاقة بمؤسسات التعليم العالي على تطوير برامج التطوير المهني المرن الموجهة لأعضاء هيئة التدريس لديها.
- قد تساهم نتائج الدراسة في مساعدة الإدارة العليا بمؤسسات التعليم العالي على تبني اتجاهات حديثة لتحقيق متطلبات التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس لديها.
- قد تساهم نتائج الدراسة في مساعدة صناع القرار لبرنامج تنمية القدرات البشرية في توفير مبادرات جديدة في مجال التطوير المهني المستمر لمنسوبي التعليم العام والعالي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

- الحدود الموضوعية: تناول هذه الدراسة موضوع التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية: جامعة تبوك أنموذجاً.
- الحدود البشرية: تتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في المملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: تقتصر على جامعة تبوك بمنطقة تبوك.
- الحدود الزمانية: تم التطبيق الميداني للدراسة خلال العام الجامعي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ م.

مصطلحات الدراسة:

التطوير المهني:

يُعرف التطوير المهني: يُعرف التطوير المهني بأنه عملية مؤسسية تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك أعضاء هيئة التدريس لتكون أكثر كفاءة وفاعلية في مقابلة حاجات الجامعة وحاجات أنفسهم (حداد، ٢٠٠٤: ٢٣).

التطوير المهني المرن:

يُعرف التطوير المهني المرن اصطلاحاً بأنه كل الجهود المبذولة ذاتياً من قِبَل القوى العاملة بالمؤسسة عبر استخدام منصة التدريب الإلكتروني لاكتساب معرفة، أو تطوير مهارات، أو خبرات، أو اتجاهات، أو معلومات جديدة يرفع من خلالها مستواه بصورة شاملة ومستمرة (علي، ٢٠١٤).

متطلبات التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس

تُعرف متطلبات التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس إجرائياً في هذه الدراسة بأنها المتطلبات والاشتراطات الضرورية لتهيئة البيئة المناسبة التي تعمل الجامعة على توفيرها لبرامج التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس عبر منصات التدريب الإلكتروني المتاحة بالجامعة من أجل تطوير مهاراتهم ورفع مستوى أدائهم.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التطوير المهني المرن

يعد التطوير المهني أحد مسارات التعلم المرن وهي أساليب تعليمية متعددة، تم تصميمها لتلبية احتياجات وقدرات واهتمامات كل متعلم على حدة (UNESCO, 2023). وتعتبر هذه المسارات نهجاً تعليمياً يسمح بالتكيف مع احتياجات المتعلمين المختلفة وظروفهم، ووفقاً للمركز الوطني للتعليم الإلكتروني (٢٠٢٣)، تُعرف هذه المسارات بأنها: "مسارات تعليمية تتسم بالمرونة تلبي احتياجات المتعلم أياً كان عمره ومستواه التعليمي وتمكّنه من الالتحاق بمختلف مستويات التعلم ومجالاته وتحقيق الاعتراف بالمهارات والمعارف المكتسبة تعزيزاً للترابط بين التعلم الرسمي وغير الرسمي"، وبحسب (Hodges et al, 2020) فإن هذا النوع من التعلم يساعد في تحقيق نتائج تعليمية أكثر فعالية. ويُشدد (Cassidy et al, 2016) على أن "مسارات التعلم المرن تتجاوز حدود الفصول الدراسية الاعتيادية والقيود الزمنية، مما يتيح للمتعلمين الوصول إلى التعليم في أي وقت ومكان.

كما يعرف بأنه عملية مستمرة وقائمة على الاحتياجات الفردية أو المؤسسية، تدمج خيارات تعليمية متنوعة (عبر الإنترنت، الهجين، المصغر) لتمكين الأفراد من تحديث مهاراتهم دون قيود زمنية أو مكانية". (Darling-Hammond et al., 2017)

ويعرف أيضاً بأنه نموذج تدريبي يستخدم التكنولوجيا والموارد الرقمية لتقديم فرص تعلم مرنة تلائم سرعة المتعلمين وظروفهم، مع ضمان جودة المخرجات عبر تقييماً تكيفية". (OECD, 2019).

أهداف التطوير المهني المرن:

يهدف التطوير المهني المرن إلى تحقيق الآتي:

- تعزيز الكفاءة التدريسية: يهدف التطوير المهني المرن إلى تحسين الأساليب التعليمية من خلال ورش عمل افتراضية ودورات عبر الإنترنت، مما يتيح للأساتذة التعلم وفقاً لجدولهم الزمني. يدعم هذا الهدف "الإطار البريطاني للمعايير المهنية" (UKPSF) الذي يشجع على التطوير المستمر للممارسة التعليمية (HEA, 2011).
- دعم التقدم الوظيفي: تصميم خطط تطوير فردية لمساعدة الأساتذة على تحقيق متطلبات الترقية، استناداً إلى مبادئ "الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات" (AAUP) التي تركز على تطوير المهارات القيادية والأكاديمية.
- تحسين المهارات التدريسية والبيداغوجية: تهدف إلى تطوير استراتيجيات التدريس الحديثة وتكييفها مع احتياجات الطلاب.
- دمج التكنولوجيا في التعليم: تعزيز استخدام الأدوات الرقمية لتحسين التفاعل والتعلم.
- تشجيع التعلم المستقل والتطوير الذاتي: تمكين أعضاء هيئة التدريس من متابعة تطورهم المهني وفقاً لجدولهم الزمني.
- التكيف مع التغيرات التعليمية والابتكارات: مواكبة التحولات في السياسات التعليمية والمتطلبات العالمية، وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لمواكبة التحولات مثل التعلم الهجين، وهو ما تؤكد تقارير منظمة اليونسكو حول التعليم خلال الجائحة (UNESCO, 2020).
- تعزيز مهارات البحث العلمي: تطوير القدرات البحثية ونشر المعرفة.
- تعزيز التعاون وتبادل الخبرات: بناء شبكات مهنية بين أعضاء هيئة التدريس.
- التنمية الشخصية والمهنية الملبيه للاحتياجات الفردية: تصميم برامج مرنة تلائم الخلفيات المتنوعة.

خصائص التطوير المهني المرن:

يتميز التطوير المهني المرن بعدة خصائص نذكر منها: (Darling-Hammond et al., 2009)؛ (Desimone, 2017)

- الاستمرارية والتكيف مع التغيرات: يرتبط بالتحديث المستمر للمحتوى لمواكبة التطورات المهنية والتقنية.
 - المرونة في الوقت والمكان: يتميز التطوير المهني المرن بإتاحة الفرص التعليمية في أي وقت ومن أي مكان، باستخدام منصات التعلم الإلكتروني أو التطبيقات الذكية.
 - التعلم الذاتي وتخصيص المحتوى: يركز على تلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين عبر مسارات تعليمية مخصصة.
 - تنوع الأساليب والتقنيات: يجمع بين ورش العمل التفاعلية، والندوات عبر الإنترنت، والموارد الرقمية، والتعلم القائم على المشاريع.
 - التغذية الراجعة الفورية: يوفر أنظمة تقييم تفاعلية وتغذية راجعة فورية لتحسين الأداء.
- مبررات التطوير المهني المرن:

يعتبر التعلم/ التدريب/ التطوير المهني المرن هو مفهوم قائم على تكييف المسار التعليمي/ التدريبي لتلبية احتياجات المتعلم/ المتدرب المتنوعة والمتغيرة، ورغم أن بعض عناصر هذا المفهوم قد تكون غير جديدة، إلا أنه في العقود الأخيرة، أصبحت هذه المسارات أكثر شيوعاً وذلك يعود إلى عدد من العوامل والمبررات أهمها:

- تطور التقنية: أدى التقدم التكنولوجي، إلى وجود تقنيات حديثة مثل الهواتف الذكية وتقنيات الذكاء الاصطناعي وانترنت الأشياء، والتي سهلت وجعلت التعلم أكثر فعالية.
- ظهور أنظمة إدارة التعلم (LMS): ساهمت الأنظمة الإدارية للتعلم، مثل Moodle و Blackboard، في تسهيل تنظيم المحتوى والوصول إليه، حيث توفر مجموعة من الأدوات التي يمكن استخدامها لإنشاء وإدارة وتوزيع المحتوى التعليمي/ التدريبي، وكذلك تسمح للمتعلمين/ المتدربين بالوصول إلى المحتوى بسهولة وبشكل متزامن أو غير متزامن.

(Poulsen, 2003)

- زيادة الحاجة إلى التعليم مدى الحياة: في عالم يتسم بالتغير المستمر، أصبح التعلم مدى الحياة ضرورة لمواكبة التطورات والتغيرات المستمرة والتي تتطلب من المتدربين/ أعضاء هيئة التدريس اكتساب معارف ومهارات جديدة بشكل مستمر. (Field, 2006)
- التعلم العالمي: ظهور دورات MOOCs أتاحت فرصة للمتعلمين/ للمتدربين من جميع أنحاء العالم للوصول إلى تعليم/ تدريب عالي الجودة، حيث يوفر هذا النوع من

التعلم/ التدريب إمكانية التعلم/ التدريب من أي مكان وفي أي وقت، مما يُيسر- على المتعلمين/ المتدربين التعلم/ التدريب وفقاً لاحتياجاتهم وظروفهم الخاصة. (Daniel, 2012)

- الاعتراف بتنوع أساليب التعلم: يمتلك الأفراد قدرات وأنماط مختلفة، مما يتطلب تقديم محتوى مخصص يتناسب مع هذه القدرات والأنماط ومستوى واهتمامات المتعلمين/ المتدربين.

- تكاليف التعلم: التعلم/ التدريب المرن قد يقلل من الحاجة إلى الموارد المادية مثل المباني والكتب، مما يساهم في تقليل تكاليف التعلم/ التدريب. (Johnstone, 2004)

- التحول نحو نماذج التعلم/ التدريب المرن: تحول الكثير من الجامعات نحو نماذج التعلم/ التدريب المرن عن طريق التفاعل الافتراضي، والمناهج الدراسية المرتكزة على المتعلم/ المتدرب، والتعلم النشط، ومجتمعات التعلم (McGarry, et al., 2015) كما أن الجائحة العالمية لفيروس كورونا (COVID-19) أثرت بشكل كبير على هذا التوجه، حيث دفعت العديد من المؤسسات التعليمية إلى تبني الأساليب التعليمية المرنة والتطوير المهني المرن والتعليم الإلكتروني بشكل مكثف إضافة إلى ذلك تشير الأبحاث إلى أن التعليم/ التدريب المرن يعزز التعلم الأصيل، التعلم النشط، واستقلالية المتدربين، مما يجعله جذاباً للعديد من المؤسسات التعليمية ومراكز التطوير المهني والتدريب. (Cortes, 2020)

- التطور التكنولوجي وانعكاساته على العملية التعليمية، من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتقنيات التعلم والتعليم.

- التغير الذي حصل على أدوار أعضاء هيئة التدريس، فتطور تقنيات الاتصال، وتعدد مصادر التعليم أدت إلى إحداث تغييرات جوهرية في متطلبات الموقف التعليمي، من حيث التحديث والتطوير المستمر للمناهج الدراسية ووسائل نقل المعرفة، ومن ثم أدوار أعضاء الهيئات التدريسية التي تحولت من الأدوار التقليدية التي تعتبر المدرس مجرد ناقل للمعرفة إلى معد للمنهج وميسر ومرشد وموجه لطلابه، بالإضافة إلى تنوع وتعدد مهام عضو هيئة التدريس وذلك نظراً لتعدد وظائف الجامعة. (بصفر وآخرون، ٢٠١١)

- عدم توافر الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين بشكل حديث وفق اعتبارات الجودة التعليمية الحالية في مختلف التخصصات.

- النمو المعرفي المستمر في جميع التخصصات والمجالات، مما يتطلب ضرورة متابعة عضو هيئة التدريس للتطورات العلمية في مجال تخصصه باعتبار هذا الأمر ضرورة لتحسين الكفاءات التدريسية.

- تحدي جودة النوعية في التعليم، لتحقيق جودة النوعية في التعليم أصبح يشكل تحدياً يواجه مسؤولي مؤسسات التعليم في كافة أنحاء العالم.

أساليب التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس

يشمل التطوير المهني المرن أساليب متنوعة تسمح لأعضاء هيئة التدريس بالتعلم والنمو دون قيود زمنية أو مكانية صارمة. فيما يلي أبرز هذه الأساليب:

- التعلم عبر المنصات الرقمية (Online Learning Platforms): استخدام منصات مثل Coursera، edX، أو FutureLearn للحصول على دورات في التخصصات الأكاديمية أو المهارات التعليمية الحديثة. (OECD, 2019)

- التدريب المدمج (Blended Training): يتم فيه دمج جلسات افتراضية مع أنشطة تفاعلية مباشرة (مثل ورش العمل أو النقاشات الجماعية عبر Zoom)، وقد عرفه (Strauss, 2012) بأنه أحد برامج التدريب التي يتم فيها التدريب عن طريق الإنترنت من جهة ومن جهة أخرى يتم داخل قاعة التدريب مما يتيح للمتدرب المرونة في اختيار الوقت والمكان ومساره التدريب والتقدم بسرعة أفضل من التدريب التقليدي، وعرفه (Chen, and yao, 2016) بأنه نظام تعليمي وتدريبى متكامل يشمل التدريب الإلكتروني والتدريب التقليدي وجهاً لوجه ويعتبر بديلاً أكثر فاعلية من التدريب الإلكتروني وحده أو التدريب وجهاً لوجه وحده وظهر التدريب المدمج ليكون نهج تعليمي بديل للتدريب الإلكتروني وهو يعد تقارباً بين التدريب الإلكتروني والتدريب التقليدي.

- تكنولوجيا التعلم المصغر (Microlearning): هي الأدوات والمنصات الرقمية لتقديم تجارب تعليمية وتدريبية قصيرة ومركزة مصممة لتحقيق أهداف تعليمية وتدريبية محددة. عادةً ما تكون تجارب التعلم/ التدريب هذه مختصرة وتفاعلية وسهلة الفهم، مما يجعلها مثالية للمتدربين الذين يفضلون دفعات سريعة من المعلومات أو لديهم وقت محدود لا تناسب التدريب التقليدي. باستخدام موارد تعليمية/ تدريبية قصيرة (فيديوهات ٥ دقائق،

مقالات مكثفة) لتعلم مهارات محددة دون الشعور بالإرهاق، وتتيح للمتدرب فرصة اكتساب معارف جديدة أو تحديث معلوماته بطريقة سريعة ومرنة، حيث يمكنه استكشاف المواضيع والمعلومات ذات الاهتمام الخاص به بشكل مختصر- وفعال ومرن. (الارياني، ٢٠٢٤)

- مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية (Professional Learning Communities)

وهو نوع من مجتمعات الممارسة تطوعي أو رسمي ومنظم ويمتد على مدار العام، ومتعدد التخصصات، ويتضمن بناء المجتمع وتطوير التدريس العلمي، أي الانضمام إلى مجموعات نقاش افتراضية أو مادية (مثل منصات LinkedIn Groups) لتبادل الخبرات مع زملاء من نفس التخصص.

وهناك نوعان من مجتمعات تعلم أعضاء هيئة التدريس: نوع مستندة على المجموعة: وهي مخصصة لنوع من الأكاديميين في نفس فئة التطوير الوظيفي لها نفس الاهتمامات، على سبيل المثال المدرسين في بداية مسيرتها المهنية ومجموعة وأخرى لمن هم في منتصف مسيرتها وثالثة لهيئة التدريس المتقدمين، ويمكن أن يخصص مجتمع لرؤساء الأقسام، وللعلماء، وطلاب الدراسات العليا الذين يستعدون ليكونوا أعضاء هيئة تدريس، بحيث يقوموا بتشكيل مناهجهم لتشمل مجموعة متنوعة من مواضيع التدريس والتعلم التي تهمهم ونوع مستند على الموضوع، وهذا النوع يضمن منهجه موضوع معين يتناول التدريس في الحرم الجامعي أو التعليم أو التحدي، أو الفرصة المؤسسية. (Cox & McDonald, 2017)

- الورش التفاعلية القصيرة (Webinars): حضور أو تقديم ورش عمل افتراضية قصيرة تركز على مهارات محددة (مثل تصميم المناهج الرقمية).

- التدريب الذاتي الموجه (Self-Directed Learning): تصميم خطة تعلم شخصية باستخدام موارد مفتوحة (مكتبات رقمية، بوابات أكاديمية) مع تحديد الأهداف والمواعيد.

- التعليم القائم على المشاريع (Project-Based Learning): تطوير مهارات عبر تنفيذ مشاريع واقعية (مثل تصميم مساق تفاعلي) مع الحصول على تغذية راجعة من الخبراء.

- الشهادات المصغرة (Micro-Credentials): الحصول على شهادات قصيرة معتمدة (مثل شهادات Google for Education) في مهارات محددة عبر دورات مرنة، ويعد مفهوم الشهادات المصغرة Micro-credentials مفهوماً حديثاً نسبياً في المجال؛ إذ يتطلب مواجهة التغيرات الديناميكية التي نشهدها اليوم على جميع الأصعدة وفي مختلف المجالات وجود آليات مبتكرة للتحقق من المعارف والكفاءات والمهارات التي أصبحت متطلباً لتلبية احتياجات سوق العمل، وليس فقط الاعتماد على الشهادات الأكاديمية التي اكتسبها الأفراد أثناء مراحل التعليم المختلفة، مما يتطلب جهداً مشتركاً وحثياً لتلبية الطلب النامي تجاه تلك الشهادات من المشرع وصناع القرار والجهات المانحة للاعتراف. (الجهني والرحيلي، ٢٠٢٤)

وقد تناول عدد من الهيئات والمنظمات المختلفة هذا المفهوم بالتعريف ضمن السياقات التي تُعنى بها. فعرفت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2021B) الشهادات المصغرة بأنها: نشاط تعليمي منظم مرتبط بتلك الشهادات، ويعترف به كفاءة أو كفاية تم اكتسابها من خلال عملية تعلم منظمة، وتم التحقق من صحتها من خلال التقييم، وبالتالي، يُفهم المصطلح بشكل عام على أنه يشير إلى كل من الشهادة نفسها وإلى البرنامج التعليمي أو التدريبي الذي يؤدي إلى منح الشهادة.

وترى اليونسكو (UNESCO, 2022) بأن الشهادات المصغرة عبارة عن سجل لإنجاز تعليمي مركّز للتحقق مما يعرفه المتعلم أو يفهمه أو ما يمكنه القيام به، ويشمل التقييم بناءً على معايير محددة بوضوح، ويتم منحه من قبل مقدم موثوق به، ويتمتع بالاستقلالية، وقد يساهم أيضاً في إكمال شهادات مصغرة أو كلية أخرى، بما في ذلك الاعتراف بالتعلم السابق، وفي المعايير standards المطلوبة لضمان الجودة ذات الصلة. ويعرفها (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ٢٠٢٣) بأنها وثيقة تثبت تحقيق المتعلم مخرجات تعلم مركزة في مجال محدد وفي وقت قصير، تُمنح من جهة موثوقة بناءً على اجتيازه لمعايير تقييم واضحة.

وبرزت الشهادات المصغرة بصورة متزايدة في المناقشات المتعلقة بالتعليم والتدريب وسياسات سوق العمل، إذ يتصور صناع القرار والمعلمون والمدرّبون في جميع أنحاء العالم أن الشهادات المصغرة ابتكار له العديد من الاستخدامات والفوائد المحتملة، كنوع من

الحلول الشاملة للمشكلات التي تواجه أنظمة التعليم والتدريب وسوق العمل، وقد بدأ البعض في دمجها في الممارسات الحالية وأطر السياسات (OECD, 2023).

ويذكر (Tamoliūnė et al., 2023) أن من المرجح أن يستمر انتشار الشهادات المصغرة كابتكار في التعليم العالي استجابة للمتطلبات المتغيرة باستمرار في هذا القطاع في القرن الحادي والعشرين، ولذلك يمكن النظر إلى مؤسسات التعليم العالي كأحد مقدمي خدمات تلك الشهادات ومبتكريها، لذا تحتاج مؤسسات التعليم العالي إلى الاعتراف بالشهادات المصغرة باعتبارها ممارسات مبتكرة تتطلب تغييرات ومرونة في تصميم المناهج الدراسية القائمة على الكفاية.

- التدريب عن طريق الأقران (Peer Coaching): تبادل الخبرات مع زملاء من نفس المؤسسة عبر جلسات افتراضية أو مباشرة لتحسين الممارسات التعليمية. (Darling-Hammond et al., 2017).
- استخدام الذكاء الاصطناعي (AI-Powered Tools): استخدام أدوات ذكاء اصطناعي (مثل ChatGPT أو منصات التقييم التكيفي) لتخصيص مسارات التعلم وتحليل التقدم.
- المؤتمرات الافتراضية (Virtual Conferences): المشاركة في مؤتمرات أكاديمية افتراضية (مثل TEDx) للاطلاع على آخر الأبحاث دون الشعور بالعبء أو الحاجة للسفر. (OECD, 2021).
- الدورات التدريبية عبر الإنترنت والندوات الإلكترونية: استخدام منصات مثل Coursera وedX أو برامج خاصة بالجامعات.
- التدريب عن طريق ورش العمل المكثفة: ورش قصيرة تركز على مهارات محددة (التدريس التفاعلي، استخدام التكنولوجيا).
- التعلم الذاتي عبر الموارد المفتوحة (OER): استخدام موارد مثل MOOCs أو منصات Khan Academy.

الدراسات السابقة

أجرى رومان (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مبادئ التعلم المستمر من خلال التعرف على متطلبات تطوير الأداء

المهني لأعضاء هيئة التدريس في ضوء مبادئ التعلم المستمر، والتعرف على تحديات تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد على استبانة تم تطبيقها على عينة تمثلت في (١٦٠) عضو هيئة تدريس في بعض الكليات النظرية والعملية بجامعة القاهرة؛ وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: أن أهمية متطلبات تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في ضوء مبادئ التعلم المستمر جاءت بدرجة كبيرة جداً، كما أن تحديات تطوير الأداء المهني جاءت بدرجة كبيرة، وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مبادئ التعلم المستمر.

وقام (AlAnazi, 2023) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع التطوير المهني في الجامعات السعودية في ضوء معايير التصنيف العالمي للجامعات (QS) وتحديد متطلبات التطوير المهني في الجامعات السعودية في ضوء معايير التصنيف العالمي للجامعات (QS) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من (٢٣١) قائداً أكاديمياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة واقع التطوير المهني في الجامعات السعودية في ضوء معايير التصنيف العالمي للجامعات (QS) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية جاءت متوسطة وعلى جميع الأبعاد باستثناء بعد جودة التدريس، جاءت بدرجة موافقة عالية، وأن درجة الموافقة على متطلبات التطوير المهني في الجامعات السعودية في ضوء معايير التصنيف العالمي للجامعات (QS) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية جاءت بدرجة عالية.

وأجرى الدوسري (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وأساليبه ومعوقاته من خلال آراء عينة ممثلة لمجتمع القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الحكومية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت (الاستبانة) أداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تم اختيار (٧٣) فرد منهم كعينة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية جاءت بدرجة عالية، وأظهرت النتائج أن متطلبات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية جاءت بدرجة

عالية أيضاً، كما جاءت معوقات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بدرجة عالية.

وأجرت الداود (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تحقيق التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، ومعرفة التحديات التي تواجه برامج التطوير المهنية، ومحاولة إيجاد السبل المناسبة للارتقاء بمستوى هذه البرامج. أستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من عضوات هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وتم أخذ عينة عشوائية بلغت (١١٠) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تمثلت في: أن عينة الدراسة أبدين درجة عالية من الموافقة على متطلبات التطوير المهني، ومن حيث التحديات؛ فقد حصلت على درجة موافقة كبيرة.

ودراسة الرشيد (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على واقع تحقيق برنامج تهيئة أعضاء هيئة التدريس الجدد وإعدادهم في جامعة الملك سعود للتطوير المهني، وتحديد الصعوبات التي تواجه برنامج تهيئة أعضاء هيئة التدريس الجدد وإعدادهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتدربين، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة أفراد الدراسة نحو البرنامج من حيث نوع الجنس (ذكور، إناث) ومن حيث نوع الكلية (الإنسانية، العلمية، الصحية). تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع أعضاء هيئة التدريس الجدد الذين أتموا برنامج تهيئة أعضاء هيئة التدريس الجدد والبالغ عددهم (١٣٠) عضواً، وتم التوصل إلى النتائج التالية: أن واقع تحقيق برنامج تهيئة أعضاء هيئة التدريس الجدد وإعدادهم بجامعة الملك سعود للتطوير المهني جاءت بدرجة متوسطة، حيث يأتي مجال المهارات التدريسية بالمرتبة الأولى، وبالمرتبة الثانية يأتي مجال المهارات التقنية، وبالمرتبة الثالثة يأتي مجال خدمة المجتمع، ويأتي بالمرتبة الرابعة مجال البحث العلمي، وأن أبرز الصعوبات التي تواجه برنامج تهيئة أعضاء هيئة التدريس الجدد وإعدادهم تمثلت في: تعارض أوقات البرامج التدريبية مع مواعيد المحاضرات، وزيادة الأعباء الوظيفية على عضو هيئة التدريس.

في حين قام كل من أبو سمرة وطحطوح (٢٠١٨) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين: واقعه ومعوقاته

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (المشرفين الأكاديميين) المتفرغين للعام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٤، والبالغ عددهم (٣٣٠) عضواً، في حين كان عدد أفراد عينة الدراسة (١٩٧) فرداً، تم اختياره العينة عشوائياً. واستخدم الباحثان أداة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم جاء بدرجة عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات التطوير المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة جاءت بدرجة متوسطة.

ودراسة المطلق (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على واقع برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بجامعة هال بالمملكة المتحدة وجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية في الأبعاد التالية: طبيعة البرنامج، أهداف البرنامج، المدة الزمنية، أسلوب البرنامج، الفئة المستهدفة، الجهة المنفذة. والتعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما، والخروج بالمقترحات اللازمة لتعزيز فاعلية برامج التطوير المهني بجامعة حائل في تلك الأبعاد، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي: تمتاز جامعة هال في برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس من حيث طبيعتها بالتركيز على المهارات الذاتية والتدريبية والتعليمية والبحثية والإنسانية والتقنية، وإقامة (٢٨) برنامجاً، وباستخدام أساليب ومدة زمنية متنوعة، ووجود برامج إلزامية على جميع أعضاء هيئة التدريس وبالتعاون مع جهات داخل الجامعة وخارجها لإقامة تلك البرامج. وتتمايز جامعة هال في برامج التطوير المهني للقيادات الأكاديمية بإقامة عدد (١٩) برنامجاً، واستخدام أساليب ومدة زمنية متنوعة وبالتعاون مع جهة داخل الجامعة لإقامة البرامج. كما تمتاز جامعة حائل في برامج التطوير المهني للقيادات الأكاديمية بالتركيز على المهارات القيادية الذاتية. وأخيراً لا تختلف جامعة هال عن جامعة حائل في الفئة المستهدفة ببرامج التطوير المهني للقيادات الأكاديمية.

أما دراسة (يوسف، ٢٠١٦) فقد هدفت إلى التعرف على أساليب التنمية المهنية المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة النيا بمصر وجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: أن أهم مجالات تطوير أعضاء هيئة التدريس في العديد من جامعات العالم شملت موضوعات مثل: طرق التدريس، أساليب التقويم، التحليل الإحصائي.

وأجرى العنزي (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف إلى واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك، في ضوء بعض المتغيرات الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية). واعتمدت الدراسة بشكل أساسي على كل من منهج المسح بالعينة، والمنهج الوصفي المقارن بتطوير استبانة تم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها (١١٢) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج أن واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري الدراسة (الجنس، والرتبة الأكاديمية في المتوسطات الحسابية لدرجة مجالات واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مجتمعة.

ودراسة بادي (Body, 2010) التي هدفت إلى التعرف على أنشطة التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في جامعة كاليفورنيا وتقييمها، والتعرف على دور برامج التطوير المهني الذاتي في تعزيز عملية التعلم ورفع كفاءتها، وكذلك التعرف على التحديات التي تواجه عمليات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس والكشف عن أثر متغيرات نوع المؤهل بكليات المجتمع، والخبرة والالتحاق ببرامج التطوير المهني الذاتي في اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو التطوير المهني، وشملت الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الجديدة في جامعة كاليفورنيا، وبلغت عينة الدراسة حوالي (٣٦٥ عضو)، واستخدم الباحث المقابلة المباشرة، وكذلك استبيان عن طريق البريد الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أهمية التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في كليات المجتمع، وكذلك وجود أثر واضح لبرامج التطوير المهني في رفع كفاءة التطوير المهني الذاتي لعضو هيئة التدريس؛ حيث إن له دور في صقل مهارات الأستاذ الجامعي، وتوصلت إلى أهمية وجود الدوافع الذاتية لدى عضو هيئة التدريس للالتحاق ببرامج التطوير المهني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في عدد من البيئات المحلية والعربية والدولية، وقد تبينت الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الدراسة الحالي، أما فيما يتعلق بمنهج الدراسة، فقد اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي واختلفت مع دراسة (المطلق، ٢٠١٦) التي استخدمت المنهج المقارن كمنهج لدراساتها، إذ صممت استبانة بهدف استقصاء آراء عينات الدراسة نحو

موضوع التطوير المهني، وتمتاز الدراسة الحالية كونها الدراسة الوحيدة المطبقة في البيئة السعودية عامة، وفي جامعة تبوك - على حد علم الباحث - إذ لم يتم الحصول على أية دراسة تناولت موضوع التطوير المهني المرن.

خطوات وإجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأهداف الدراسة والاجابة عن أسئلتها.
ثانياً مجتمع وعينة الدراسة:

بينما تكونت مجتمع الدراسة من (١٩٩٧) عضو هيئة تدريس في جامعة تبوك (جامعة تبوك، ٢٠٢٥)، أما عينة الدراسة فبلغت (221) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، حيث يبين جدول (١) وصفاً لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (النوع، عدد سنوات العمل):

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١٠٨	٤٨٪
انثى	١١٣	٥٢٪
المجموع	٢٢١	١٠٠٪

يظهر من الجدول (١) أن النسبة المئوية لفئة الذكور بلغت (٤٨٪)، بينما بلغت النسبة المئوية لفئة الاناث (٥٢٪).

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات العمل

الفئة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	١٠٣	٤٧٪
من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	٧٢	٣٢٪
١٠ سنوات فأكثر	٤٦	٢١٪
المجموع	٢٢١	١٠٠٪

يظهر من الجدول (٢) أن النسبة المئوية لفئة من يمتلكون سنوات عمل أقل من ٥ سنوات بلغت (٤٧٪)، بينما بلغت النسبة المئوية لفئة من يمتلكون سنوات عمل من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات (٣٢٪)، في حين بلغت النسبة المئوية لفئة من يمتلكون سنوات عمل ١٠ سنوات فأكثر ٢١٪ وهي النسبة الأقل بين أفراد العينة.

ثالثاً: أداة الدراسة:

أ) التصميم الأولي لأداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث أداة عبارة عن استبانة للكشف عن صممت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة حيث تم التطرق لها في الإطار النظري لهذه الدراسة، لتتلاءم مع أفراد الدراسة وفي ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها. وقد تكونت الأداة من جزأين وبلغ عدد فقراتها (٣٦) فقرة في صورتها الأولية.

- الجزء الأول يتناول بيانات أولية (متغيرات الدراسة) عن أفراد الدراسة من حيث (النوع، الدرجة العلمية، مجال التخصص، عدد سنوات العمل، الخبرة في المجال التقني)

- الجزء الثاني يتضمن فقرات الاستبانة بعدد (٣٦) فقرة في صورتها الأولية.

ب) قياس صدق أداة الدراسة:

تم حساب صدق أداة الدراسة بطريقتين هما الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عرضت الأداة بشكلها الأولي على مجموعة من الاساتذة المحكمين وذلك:

- للتأكد من وضوح صياغة الفقرات وسلامتها وعلاقتها المباشرة بمشكلة وتساؤلات الدراسة.
- ارتباط الفقرات مع ما يقيسه لكل محور.
- إتاحة تعديل أو حذف أو إضافة فقرة لأي محور من محاور أداة الدراسة.
- الاستفادة من آراء المحكمين من خلال إعداد الأداة بشكل منظم وسلس، من حيث شمول الفقرات وكفايتها وسلامتها لغوياً.

وقد أخذ بعين الاعتبار التعديلات المقترحة وتضمنت الاستبانة بشكله النهائي (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة محاور:

- أساليب التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس المستخدمة في جامعة تبوك.
 - المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك
 - متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.
٢. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة عبر حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المحور، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من أجل التأكد من تماسك الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الخاص بهذه الفقرات، كما هو موضح في الجدول (٣) التالي:

جدول (٣): صدق الاتساق الداخلي لفقرات محاور الاستبانة (N=221)

صدق الاتساق الداخلي لفقرات محاور الاستبانة					
أساليب التطوير المهني الموجه لأعضاء هيئة التدريس المستخدمة في جامعة تبوك		معوقات تعزيز أساليب التطوير المهني الموجه لأعضاء هيئة التدريس المستخدمة في جامعة تبوك		متطلبات تعزيز التطوير المهني الموجه لأعضاء هيئة التدريس المستخدمة في جامعة تبوك	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.777**	١٣	0.838**	٢٥	0.761**
٢	0.804**	١٤	0.861**	٢٦	0.686**
٣	0.679**	١٥	0.851**	٢٧	0.834**
٤	0.792**	١٦	0.868**	٢٨	0.815**
٥	0.760**	١٧	0.794**	٢٩	0.772**
٦	0.733**	١٨	0.799**	٣٠	0.882**
٧	0.804**	١٩	0.661**	٣١	0.724**
٨	0.809**	٢٠	0.816**	٣٢	0.872**
٩	0.658**	٢١	0.833**	٣٣	0.804**
١٠	0.838**	٢٢	0.816**	٣٤	0.773**
١١	0.741**	٢٣	0.906**	٣٥	0.579**
١٢	0.869**	٢٤	0.869**	٣٦	0.793**

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتبين من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لجميع فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المتممة له، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).

ج) قياس ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونه من ١٠ أعضاء هيئة تدريس تم اختيارهم من خارج العينة الأصلية، وتم حساب معادلة الاتساق الداخلي بطريقة (ألفا كرونباخ) كثبات للتجانس، الجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
أساليب التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس المستخدمة في جامعة تبوك.	١٢	0.938
المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك	١٢	0.958
متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.	١٢	0.934

يظهر من جدول (٤) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة تراوحت بين (٩٦, ٠ - ٩٣, ٠) حيث يعتبر معامل الثبات (الفاكرونباخ) مقبول إذا زاد عن (٧٠, ٠) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS لتحليل البيانات من خلال الاختبارات الاتية: النسب المئوية، التكرارات، والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية، ولتسهيل تفسير النتائج تم تحديد تدرج مستوى الاستجابة لكل فقرة من فقرات المحور الأول والثاني والثالث وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي كالتالي (درجة موافقة مرتفعة = ٣، درجة موافقة متوسطة = ٢، درجة موافقة منخفضة = ١)،

ثم تم تصنيف الإجابات إلى ٣ مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣ - ١) ÷ ٢ = ٢ ÷ ٣ = ٠, ٦٦، وفق الجدول (٥) التالي:

جدول (٥): حساب المتوسط المرجح

المحور	الفترة
--------	--------

منخفضة	أقل من ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٦ إلى أقل من ٢,٣٣
عالية	من ٢,٣٣ حتى ٣

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

القسم الأول: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة:
والذي ينص على: "ما أساليب التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول، كما هو موضح في الجدول (٦) على النحو التالي:

جدول (٦): أساليب التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك

الرتبة	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٦- الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من القسم	٢,٥٩	٠,٨٥٩	عالية
٢	٣- الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من الجامعة	٢,٥٣	٠,٧٨٥	عالية
٣	٥- الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من الكلية	٢,٤٩	٠,٩٣٤	عالية
٤	١- الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من المركز الوطني للتعليم الإلكتروني	٢,١٩	٠,٨٧٧	متوسطة
٥	٩- الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) أثناء حضور المؤتمرات والندوات في التخصص	٢,١٧	٠,٨٢٠	متوسطة
٦	٧- الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من الهيئات والمؤسسات ومراكز القطاع الخاص	٢,١٥	٠,٧٧٠	متوسطة
٧	١١- المشاركة في إعداد وتنفيذ برامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) داخل الجامعة	٢,١٣	٠,٧٨٠	متوسطة
٨	٢- الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من المكتبة الرقمية السعودية-	٢,١٢	٠,٨٣٠	متوسطة
٩	٨- الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من مؤسسات ومراكز القطاع الغير ربحي	٢,٠١	٠,٧٤٣	متوسطة
١٠	١٢- المشاركة في إعداد وتنفيذ برامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) خارج الجامعة	١,٩٩	٠,٧٩٩	متوسطة
١١	١٠- تخطيط إجازات التفرغ العلمي لعضو هيئة التدريس فيما يخدم تطوير ذاته مهنيًا	١,٩٥	٠,٨٧٦	متوسطة

١٢	٤ - الالتحاق ببرامج التطوير المهني المقدمة عن بعد من المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي	١,٩١	٠,٧٦٨	متوسطة
المجموع		٢,١٩	٠,٨٢	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن الدرجة الكلية لأساليب التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك جاءت بدرجة "متوسطة"، وبمتوسط حسابي (١٩, ٢)، وهذا يدل على الإدراك المتوسط لأفراد العينة لتنوع الجهات المقدمة لبرامج التطوير المهني بالإضافة إلى قلة المشاركة في تنفيذ هذا النوع من أساليب التطوير المهني المرن.

كما يتضح من الجدول السابق أيضاً، أن الفقرة (٦) التي تنص على "الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من القسم"، والفقرة (٣) التي تنص على "الالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من الجامعة" حصلت على درجة أهمية عالية بين الفقرات بمتوسط حسابي (٥٩, ٢) و (٥٣, ٢) على التوالي، وبقية الفقرات جاءت بدرجة أهمية منخفضة، حيث حصلت الفقرة (٤) على الرتبة الأخيرة بين الفقرات، والتي تنص على: الالتحاق ببرامج التطوير المهني المقدمة عن بعد من المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، بمتوسط حسابي (٩١, ١)، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة عدد المعلمين الممارسين في الجامعة المستفيدين من برامج المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي من جهة وأيضاً عدم وجود برامج موجه لأعضاء هيئة التدريس من المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي.

القسم الثاني: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:
والذي ينص على: "ما المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني، كما هو موضح في الجدول (٧) على النحو التالي:

جدول (٧) المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك

الرتبة	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٧ - زيادة العبء التدريسي والأعمال الإدارية لعضو هيئة التدريس	٢,٥٧	٠,٦٨٥	عالية
٢	١٠ - عدم وجود آليات واضحة لقياس الأثر لبرامج التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس	٢,٤٣	٠,٦٨١	عالية

٣	١- الافتقار إلى وجود دليل النمو المهني للأستاذ الجامعي	٢,٣٣	٠,٧٣٩	متوسطة
٤	٥- قلة الكوادر البشرية المتخصصة بالتطوير المهني المرن في الجامعات	٢,٣٢	٠,٧٧٥	متوسطة
٥	١٢- ضعف تفعيل الشراكات بين الجامعة والمعاهد والمراكز والجهات المقدمة لبرامج التطوير المهني المرن	٢,٣١	٠,٨٤٢	متوسطة
٦	٦- ضعف الدافعية لدى عضو هيئة التدريس للالتحاق ببرامج التطوير المهني المرن	٢,٣	٠,٧٣٢	متوسطة
٧	٣- غياب التشريعات المنظمة للتطوير المهني المرن لعضو هيئة التدريس	٢,٢٩	٠,٧٦٨	متوسطة
٨	٤- ندرة دعم وتمويل برامج تطوير النمو المهني المرن لعضو هيئة التدريس	٢,٢٧	٠,٧٦	متوسطة
٩	١١- عدم عقد شراكات وتعاون بين الجامعة والجهات والمعاهد والمراكز المقدمة لبرامج التطوير المهني المرن	٢,٢٤	٠,٧٨٧	متوسطة
١٠	٨- ضعف قدرات عضو هيئة التدريس في اللغات الأجنبية	٢,٢٢	٠,٧٧٨	متوسطة
١١	٢- الافتقار إلى خطة علمية للتطوير المهني المرن لعضو هيئة التدريس على مستوى الجامعة	٢,٢١	٠,٧٤٩	متوسطة
١٢	٩- تدني ثقافة التطوير المهني المرن لعضو هيئة التدريس في الكلية والجامعة	٢,٠٨	٠,٧١٤	متوسطة
المجموع		٢,٢٩	٠,٧٥	متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن الدرجة الكلية لمعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك جاءت بدرجة "متوسطة"، وبمتوسط حسابي (٢, ٢٩)، وهذا يدل على اتفاق أفراد العينة على وجود معوقات تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.

كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة (٧) التي تنص على "زيادة العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (٢, ٥٧)، والفقرة (١٠) ومفادها "عدم وجود آليات واضحة لقياس الأثر لبرامج التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (٢, ٤٣)، والفقرة (١) "الافتقار إلى وجود دليل النمو المهني للأستاذ الجامعي" بمتوسط حسابي (٢, ٣٣) حصلت على درجة موافقة عالية، وهذا يدل على أن أبرز الأسباب التي تحد عضو هيئة التدريس من الالتحاق من برامج التطوير المهني بشكل عام والمرن هي:

١. زيادة العبء التدريسي والأعمال الإدارية.
٢. عدم وجود دليل التطوير المهني للأستاذ الجامعي

٣. عدم وجود برامج لقياس الأثر لبرامج التطوير المهني

بينما حصلت الفقرة (٩) على الرتبة الأخيرة بين الفقرات بدرجة موافقة منخفضة، والتي تنص على: تدني ثقافة التطوير المهني المرن لعضو هيئة التدريس في الكلية والجامعة، بمتوسط حسابي (٠,٨ , ٢). ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس بأهمية التطوير المهني بشكل عام والمرن بشكل خاص لما له من أثر وفائدة سواء في الترقية أو تطوير العمل الأكاديمي للأستاذ الجامعي.

القسم الثالث: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

والذي ينص على: "ما متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث، كما هو موضح في الجدول (٨) على النحو التالي:

جدول (٨) متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك

الترتيب	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	١- إنشاء مركز تنمية القدرات البشرية بالجامعة يعنى بالإشراف والمتابعة وتكوين جميع البرامج التدريبية والتطويرية ومنها التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس	٢,٨١	٠,٣٩٣	عالية
٢	٦- تحفيز أعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً لتطويرهم المهني الذاتي	٢,٧٨	٠,٥٧٧	عالية
٣	٥- نشر ثقافة التطوير المهني المرن بين أعضاء هيئة التدريس	٢,٧٦	٠,٥٤٢	عالية
٤	٢- اعتماد مجلس الجامعة لدليل النمو المهني للأستاذ الجامعي	٢,٧٥	٠,٥٤١	عالية
٥	٧- تفعيل دور الجامعة في تقديم برامج التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس	٢,٧٣	٠,٥٣٢	عالية
٦	٤- وضع آليات محددة لتحقيق التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس	٢,٧١	٠,٥٦٤	عالية
٧	١٠- تخطيط وتقييم برامج التطوير المهني المرن لأعضاء هيئة التدريس بشكل دوري	٢,٧٠	٠,٥١٤	عالية
٨	٩- توفير بيئة مهنية مثالية للتطوير المهني المرن في الجامعة	٢,٦٨	٠,٥٢١	عالية
٩	٨- تفعيل دور الكلية والقسم في تحقيق التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس	٢,٦٣	٠,٦١١	عالية

الترتيب	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١٠	١٢- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على حضور المؤتمرات العلمية المتضمنة لورش عمل وبرامج التطوير المهني المرن	٢,٥٦	٠,٦٦١	عالية
١١	٣- التعريف بمفهوم التطوير المهني المرن بين أعضاء هيئة التدريس	٢,٥٢	٠,٥٧٣	عالية
١٢	١١- ربط ترقيات أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في برامج التطوير المهني المرن وفقاً لدليل النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس	٢,٤٩	٠,٧٥٩	عالية
	المجموع	٢,٦٨	٠,٥٧	

يتضح من الجدول (٨) أن الدرجة الكلية لمتطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك جاءت بدرجة "عالية"، بمتوسط حسابي (٦٨، ٢)، وهذا يدل على إدراك أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة تبوك لأبرز متطلبات تعزيز التطوير المهني، وأن هذه المتطلبات لها أثر بالغ في تعزيز التطوير المهني المرن لهم وأن الجامعة لا بد أن تتخذ إجراءات بشأنها تفعيلها في الميدان الجامعي.

كما يتضح من الجدول (٨) أن الفقرة (١) التي تنص على "إنشاء مركز تنمية القدرات البشرية بالجامعة يعنى بالإشراف والمتابعة وتقويم جميع البرامج التدريبية والتطويرية ومنها التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس"، حصلت على الرتبة الأولى بين الفقرات بمتوسط حسابي (٨١، ٢)، تلتها الفقرة (٦) والتي نصها "تحفيز أعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً لتطويرهم المهني الذاتي" بمتوسط حسابي (٧٨، ٢)، بينما حصلت الفقرة (١١) على الرتبة الأخيرة بين الفقرات، والتي تنص على: ربط ترقيات أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في برامج التطوير المهني المرن وفقاً لدليل النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي (٩٨، ٢).

القسم الرابع: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:
والذي ينص على: "ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة لمتغيرات الدراسة متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن وبين البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبارات t-test واختبار التباين الأحادي One way ANOVA.

أولاً: الفروق باختلاف نوع عينة الدراسة (ذكر - أنثى)

حساب الفروق باختلاف نوع عينة الدراسة، تم استخدام اختبار t-test كما يظهر في جدول (٩):

جدول (٩): نتائج اختبار T-test للدلالة على استجابة عينة الدراسة حول محاور الاستبانة باختلاف نوع عينة الدراسة (ذكر - أنثى).

المحور	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
أساليب التطوير المهني المرن الموجه	ذكر	١٠٨	٢,٩١٤٥	٢,٤١	٠,٠١٧	دالة
	أنثى	١١٣	٢,٠٤٤٠			
المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن	ذكر	١٠٨	٢,٣١٥٢	٠,٤٨	٠,٦٣	غير دالة
	أنثى	١١٣	٢,٢٧٣٨			
متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن	ذكر	١٠٨	٢,٦٨٤٨	١,٠٨	٠,٢٨	غير دالة
	أنثى	١١٣	٢,٧٥٠٠			

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة حول أساليب التطوير المهني المرن تعزى لمتغير النوع ولصالح فئة الذكور، ويعزو الباحث ذلك إلى أن للذكور من أعضاء هيئة التدريس فرص أكبر أو وصول أسهل إلى برامج التطوير المهني المرن مقارنة بالإناث، نتيجة لاعتبارات وظيفية، بالإضافة إلى العبء الوظيفي والأسري الأكبر لدى الإناث مقارنة بالذكور.

بينما أظهرت النتائج في الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن تعزى لمتغير النوع، وأظهرت النتائج أيضاً في الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن تعزى لمتغير النوع. وهذا يدل على عدم وجود تفاوت في إدراك أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم جميعاً من الذكور والإناث لمعوقات التطوير المهني المرن ومتطلبات تعزيزه لديهم.

ثانياً: الفروق باختلاف عدد سنوات العمل لعينة الدراسة (١٠ سنوات فأكثر - ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات - أقل من ٥ سنوات)

حساب الفروق باختلاف عدد سنوات العمل لعينة الدراسة تم استخدام اختبار التبيان الأحادي One way ANOVA، كما يظهر في جدول ١٠.

جدول (١٠): نتائج اختبار التبيان الأحادي One way Anova للدلالة على استجابة عينة الدراسة حول محاور الاستبانة باختلاف عدد سنوات العمل لعينة الدراسة (أقل من ٥ سنوات - ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات - ١٠ سنوات فأكثر).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
أساليب التطوير المهني المرن	بين المجموعات	٥, ٢٥	٢	٢, ٦٣	٤, ٠٢	٠, ٠٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٢, ٧٤	٢١٨	٠, ٦٥			
المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن	بين المجموعات	٣, ٣٦	٢	١, ٦٨	٤, ٥٠	٠, ٢١٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٨١, ٨٤	٢١٨	٠, ٣٧			
متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن	بين المجموعات	٠, ٦٥٧٤	٢	٠, ٣٢٨٧	١, ٧٤	٠, ١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١, ٣٩٤٣	٢١٨	٠, ١٨٩٠			

* دالة عند مستوى الدلالة ٠, ٠٥

* دالة عند مستوى الدلالة ٠, ٠١

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة حول أساليب التطوير المهني المرن تعزى لمتغير عدد سنوات العمل، كما يظهر أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن تعزى لمتغير سنوات العمل، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن تعزى لمتغير سنوات العمل. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود تفاوت في إدراك أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم جميعاً باختلاف عدد سنوات العمل لأساليب التطوير المهني المرن ومعوقاته ومتطلبات تعزيزه لديهم.

القسم الخامس: خلاصة نتائج الدراسة الميدانية

أثمرت نتائج الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع التطوير المهني المرن ومتطلبات تعزيزه لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة تبوك عن الآتي:

- جاءت الدرجة الإجمالية لأساليب التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بدرجة "متوسطة"، وبمتوسط حسابي (١٩, ٢)،
- أنضح أن أساليب التطوير المهني المرن الشائعة بين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة تبوك هي "برامج التطوير المهني المرن (المقدمة عن بعد) من القسم والجامعة.
- جاءت الدرجة الكلية لمعوقات التي قد تواجه التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بدرجة "متوسطة"، وبمتوسط حسابي (٢٩, ٢).
- أتضح أن من الأسباب التي تحد عضو هيئة التدريس من الالتحاق من برامج التطوير المهني بشكل عام والمرن هي:
 ١. زيادة العبء التدريسي والأعمال الإدارية.
 ٢. عدم وجود دليل التطوير المهني للأستاذ الجامعي
 ٣. عدم وجود برامج لقياس الأثر لبرامج التطوير المهني
- جاءت الدرجة الكلية لمتطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بدرجة "عالية"، وبمتوسط حسابي (٦٨, ٢).
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة حول أساليب التطوير المهني المرن تعزى لمتغير النوع ولصالح فئة الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات أفراد عينة الدراسة حول أساليب التطوير المهني المرن والمعوقات والمتطلبات تعزى لمتغير عدد سنوات العمل.

القسم السادس: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس للدراسة:
والذي ينص على: "ما التصور المقترح لتفعيل متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟".
للإجابة عن هذا السؤال اعتمد الباحث على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ميدانية، وما خلصت إليه نتائج المؤتمرات والندوات العلمية المحلية والعربية والعالمية والدراسات والأبحاث ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ويتكون التصور المقترح بمجموعة من المكونات على النحو الآتي:

أولاً: فلسفة التصور المقترح

تستمد فلسفة التصور المقترح من حقيقة مفادها " التطور هو فطرة إنسانية"؛ وبالتالي فالمؤسسات التعليمية مطالبة بتوفير بيئة محفزة لدعم عملية التطوير لمساوئها ذلك من خلال تبني استراتيجيات مرنة وشاملة تتيح لأعضاء هيئة التدريس فرص التعلم المستمر، وتطوير مهاراتهم الأكاديمية والمهنية، بما يواكب التغيرات المتسارعة في المعرفة وأساليب التعليم الحديثة. كما أن تعزيز ثقافة التطوير المهني داخل المؤسسة يساهم في تحسين جودة التعليم، ورفع مستوى الأداء، وتحقيق التميز الأكاديمي، مما ينعكس إيجاباً على مخرجات المؤسسات والبرامج التعليمية.

ثانياً: قيم التصور المقترح

- الاستدامة: يركز التصور على تطوير منظومة مهنية مستدامة تضمن استمرارية التعلم والتطوير الذاتي لأعضاء هيئة التدريس، مما يعزز الابتكار التعليمي ويواكب المستجدات الأكاديمية.
- المرونة: يتيح التطوير المهني المرن خيارات متعددة لأعضاء هيئة التدريس، مثل التعلم الإلكتروني، والتدريب المدمج، والممارسات العملية، مما يساعدهم على تحقيق التوازن بين العمل والتطوير الذاتي.
- التمكين: يسعى التصور إلى منح أعضاء هيئة التدريس الأدوات والموارد اللازمة لتطوير مهاراتهم بكفاءة، من خلال إتاحة فرص التعلم المستمر، والتدريب، والمشاركة في مجتمعات الممارسة المهنية.
- الجودة والتميز: يهدف التصور إلى تحسين جودة مخرجات التعليم الجامعي عبر تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس، مما ينعكس على تطوير أساليب التدريس والبحث العلمي، وبالتالي تحقيق التميز المؤسسي.

ثالثاً: منطلقات التصور المقترح يستند التصور المقترح إلى عدة منطلقات هي:

- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: تدعو الرؤية إلى تحسين جودة التعليم العالي، وتمكين الكوادر الأكاديمية من خلال تطوير مهاراتهم لمواكبة التطورات العالمية، بما يساهم في بناء اقتصاد معرفي قوي.

- برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١: من مركّزات البرنامج على الاستثمار في رأس المال البشري عبر توفير فرص تعلم مستمر، وتعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس لضمان مخرجات تعليمية متميزة تتوافق مع احتياجات سوق العمل.
- برنامج التحول الرقمي في التعليم: مع التوسع في استخدام التقنيات الحديثة، أصبح التطوير المهني الرقمي ضرورة لتعزيز كفاءة أعضاء هيئة التدريس، مما يتطلب تصميم برامج تدريبية تفاعلية تتماشى مع بيئات التعلم الرقمية.
- الاتجاهات الحديثة في برامج التطوير المهني التعليمي: تعتمد الجامعات المتميزة عالمياً على نماذج تطوير مهني مرنة تستجيب لمتطلبات العصر، مثل التعليم المدمج، والتدريب المستمر، مما يستدعي تطبيق هذه الممارسات في الجامعات السعودية.

رابعاً: مبررات التصور المقترح:

- المستوى العالي لمعوقات التطوير المهني المرن الموجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك من وجهة نظرهم.
 - التسارع والتقدم التكنولوجي: الحاجة إلى تحديث المهارات الرقمية لمواكبة أدوات التعليم الحديثة (مثل الذكاء الاصطناعي، الفصول الافتراضية).
 - تغير متطلبات سوق العمل: ظهور مهارات جديدة (تحليل البيانات، الأمن السيبراني) تستدعي تدريباً مرناً وسريعاً.
 - الأزمات العالمية: كجائحة كوفيد-١٩ التي فرضت التحول إلى التعليم عن بُعد.
 - الإنصاف في الفرص: تمكين أعضاء هيئة التدريس المنشغلين أو البعيدين في المناطق النائية من الوصول للتدريب.
 - تحسين جودة المخرجات التعليمية: ربط التطوير المهني بتحسين أداء الطلاب.
- خامساً: أهداف التصور المقترح:
- يهدف هذا التصور المقترح إلى تحويل جامعة تبوك إلى بيئة أكاديمية مرنة تستجيب لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، عبر:
- تمكين أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك من تحديث مهاراتهم دون عوائق زمنية أو مكانية.
 - تعزيز ثقافة التعلم المرن والمستمر والذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.

- تمكين أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك من تصميم مناهج تعليمية مرنة ومبتكرة.
- رفع الكفاءة الرقمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك.
- سادساً: أبعاد التصور المقترح:
- أ. البُعد التقني والتكنولوجي:
- تطوير منصات رقمية تفاعلية.
- استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لتخصيص المحتوى.
- ب. البُعد التعليمي والأكاديمي:
- تصميم مسارات تعليمية قصيرة (Micro-Credentials) في مهارات محددة.
- دمج التقييم التكويني الفوري.
- ج. البُعد الإداري والتنظيمي:
- تبني سياسات داعمة (مثل ربط الترقيات بالتدريب المرن).
- توفير ميزانية مخصصة للبنية التحتية الرقمية.
- د. البُعد الفني والثقافي:
- بناء ثقافة مؤسسية تشجع الابتكار والتعلم الذاتي.
- تعزيز التعاون بين الكليات عبر مجتمعات الممارسة.
- سابعاً: آليات تنفيذ التصور المقترح:

الجهة المسؤولة	الاجراءات	الآلية
- الإدارة العامة لتقنية المعلومات - عمادة التعليم الإلكتروني - المركز الوطني للتعليم الإلكتروني	- إنشاء منصة جامعة متكاملة مع مكتبة موارد مفتوحة (OER). - تصميم منصة جامعة تبوك الإلكترونية (Tabuk Flex) - لتقديم دورات مرنة، ومكتبة رقمية، ومساحات للنقاش. - دمج أدوات الذكاء الاصطناعي لتخصيص المحتوى وفقاً لاحتياجات كل عضو هيئة تدريس.	تطوير البنية الرقمية
- مركز التطوير المهني - عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي	- عقد شراكات مع منصات عالمية (Coursera, edX) - لتقديم دورات مُعتمدة. - تقسيم البرامج إلى مسارات (مثل: التميز في التدريس الرقمي، النشر العلمي الدولي، الابتكار في البحث).	تصميم البرامج التدريبية المرنة

	- تقديم وحدات قصيرة (١٥-١٠ دقيقة) حول مواضيع محددة (مثل: استخدام أدوات التحليل الإحصائي).	
الكلية والأقسام	- تنظيم ورش افتراضية وحضورية حول المهارات الرقمية والبحثية. - تنظيم جلسات أسبوعية عبر Zoom مع خبراء دوليين، تليها تطبيق عملي في الفصل.	توظيف التدريب المدمج
- الإدارة العامة للموارد البشرية - وكالة الجامعة للشؤون التعليمية	- جعل المشاركة في برامج التطوير المرن شرطاً للترقية أو زيادة الرواتب أو الحصول على منح بحثية. - تخصيص ميزانية سنوية لدعم حضور المؤتمرات الافتراضية أو شراء تراخيص المنصات العالمية (مثل Coursera).	الحوافز والدعم المؤسسي
- الأقسام والكلية - عمادة التعليم الإلكتروني	- تفعيل نوادي التميز الأكاديمي من خلال إنشاء مجموعات نقاشية (عبر Teams أو Slack) لمناقشة التحديات وتبادل الحلول.	بناء مجتمعات ممارسة مهنية
- عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي - عمادة التعليم الإلكتروني	- أعداد وتقديم برنامج الشهادات المصغرة وإصدار شهادات معتمدة من الجامعة عند إكمال دورات محددة (مثل: تصميم المساقات الإلكترونية).	تقديم الشهادات المرنة والمعتمدة
- عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي - عمادة التعليم الإلكتروني	استخدام أدوات تحليل البيانات لقياس أثر البرامج على أداء الأعضاء	المتابعة والتقييم

ثامناً: التقييم والمتابعة لتنفيذ التصور المقترح:

- ١ - التقييم التكويني: من خلال استخدام استطلاعات رقمية بعد كل دورة لقياس الرضا والفعالية.
 - ٢ - التقييم النهائي: من خلال مقارنة أداء أعضاء هيئة التدريس قبل وبعد البرامج (مثل جودة الأبحاث المنشورة).
 - ٣ - مؤشرات الأداء: من خلال عدد الشهادات المكتسبة، معدل المشاركة في المجتمعات المهنية، تحسين تصنيف الجامعة عالمياً.
- تاسعاً: معوقات التصور المقترح فقد يواجه تنفيذ التصور المقترح عدد من المعوقات منها:
- بيروقراطية الأنظمة واللوائح المعمول بها في الجامعة وخصوصاً في مجال الدعم المالي، ويمكن التغلب عليها من خلال توفير مسار لعمل تعديلات مقترحة على تلك الأنظمة واللوائح مما يساهم في دعم برامج التطوير المهني المرن بالجامعة.

- مقاومة التغيير وضعف الوعي بأهمية التطوير المهني، ويمكن معالجته من خلال تنظيم ورش عمل توعوية لإبراز فوائد التطوير المهني المرن وتأثيره على الأداء الأكاديمي والمهني، بالإضافة إلى ضرورة تمكين قيادات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس من المشاركة في المؤتمرات واللقاءات والندوات العملية في مجال التطوير المهني المرن.
- كثرة الأعباء التدريسية وضغط العمل الأكاديمي، ويمكن التغلب عليه من خلال إعادة هيكلة الجدول الأكاديمي وتوفير أوقات مخصصة للتطوير المهني ضمن ساعات العمل الرسمية.
- عدم تنوع الموارد الرقمية، ويمكن معالجتها من خلال الاستشارة في تطوير منصات تعليمية رقمية، وتحسين الوصول إلى مصادر التعلم الإلكتروني والتدريب عن بعد.
- غياب آليات تحفيزية لأعضاء هيئة التدريس ويمكن التغلب عليها من خلال ربط المشاركة في برامج التطوير المهني بالحوافز المادية والمعنوية، مثل الترقية الأكاديمية والتقدير المؤسسي.

سابعاً: ضمانات نجاح التصور المقترح:

- ضرورة توافر إرادة سياسية من قيادة الجامعة ووزارة التعليم وصناع القرار.
- توفير كافة متطلبات تعزيز التطوير المهني المرن التي حددتها الدراسة الحالية.
- ضرورة المشاركة الفاعلة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
- بناء شراكات استراتيجية مع قطاعات التكنولوجيا والتعليم العالمي.
- أن تكون هناك مرونة في التكيف مع التحديات الطارئة.
- ضرورة الاستفادة من تجارب الجامعات الرائدة عالمياً في مجال التطوير المهني المرن.

بحوث ودراسات مقترحة:

- اجراء المزيد من الدراسات والابحاث المتخصصة في مجال التطوير المهني المرن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومنها:
- دراسة تحليله لواقع التطوير المهني المرن بالجامعات السعودية.
- دراسة مقارنة بين برامج التطوير المهني المرن بجامعة تبوك في ضوء بعض خبرات الجامعات الدولية.

- آليات تعزيز الشراكة الاستراتيجية في مجال التطوير المهني المرن بين الجهات ذات العلاقة (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني - المعد الوطني للتطوير المهني التعليمي) وجامعة تبوك.

المراجع

١. أبو سمرة، محمود؛ وطوطح، ليانا. (٢٠١٧). التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة: الواقع والمعوقات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، القدس، (٣٨).
٢. الارياي، أروى. (٢٠٢٤). التعلم المصغر، مقال منشور، ٦ مارس ٢٠٢٤م، متوفر على الانترنت عبر الرابط: <https://www.drarwaaleryani.com/post/>
٣. بصفر، حسان عمر، وعامر، طارق عبدالرؤوف، وعامر، طارق عبدالرؤوف. (٢٠١١). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي، ط ١، مؤسسة طيبة للنشر- والتوزيع، القاهرة، مصر.
٤. الجهني، ليل، والرحيلي، تغريد. (٢٠٢٤). الشهادات المصغرة ومستقبل التعليم العالي، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، متوفر عبر الرابط: <https://nec.gov.sa/articles/micro-credentials-and-the-future-of-higher-education>
٥. حداد، بشير. (٢٠١٤). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي (دراسة مقارنة). رسالة دكتوراه منشورة، القاهرة: عالم الكتب.
٦. الداود منيرة عبدالعزيز. (٢٠٢١). متطلبات تحقيق التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في ضوء معايير الجودة بين الواقع والمأمول. المجلة التربوية ٣٥ (١٣٩)، ١٣٠-٨٧.
٧. الدخيل، تغريد محمد. (٢٠١٩). التطوير المهني للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية: تصور مقترح، (١٦)، أكتوبر، ١٣٥-١٤٦.
٨. الدوسري، عيسى. (٢٠٢٢). التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة كلية التربية (أسيوط) ٣٨ (٢، ٢)، 230-274. doi: 10.12816/mfes.2022.223444
٩. رومان، هاني سليمان. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مبادئ التعلم المستمر، المجلة التربوية بكلية التربية/ جامعة سوهاج، (١٢٥)، (٤)، ٩٩٢-١٠٨٩.
١٠. العجاسي، عبد اللطيف. (٢٠١٧). متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، العدد (٢٢).
١١. علي، علي. (٢٠١٤). تنمية وتطوير كفايات وفعاليات أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير). في الفترة من ١٤-١٥ / ١٢. جامعة الملك سعود. كلية التربية: الرياض.

١٢. العنزي، سعود بن عيد. ٢٠١٥. واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك. دراسات: العلوم التربوية، ٤٢(٣)، ٨٠٥-٧٨٧.
١٣. الغامدي، أريج عبدالله. (٢٠٢٤). مسارات التعلم المرن، مقال منشور، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، متوفر عبر الرابط: <https://nelc.gov.sa/node/2948>
١٤. الغامدي، عمير سفر. (٢٠١٢). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد وتعليم المعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
١٥. القرني، محمد. (٢٠١٨). احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٧٧).
١٦. المحيذيف، هيا بنت حمد. (٢٠١٩). التدريب الذاتي للقيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود كمدخل لتحقيق الكفاءة الإدارية. مجلة العلوم التربوية. ٣١(١)، ١٧١-١٤٧.
١٧. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (٢٠٢٣). مصطلحات في التعليم الإلكتروني. رابط المصدر: <https://nelc.gov.sa/resources/terminolog>
١٨. نصر، محمد، وعلي، محمد. (٢٠١٢). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٢٥).
١٩. يوسف، محمد سعد، ومحمود، حسن، ومحمد، حشمت. (٢٠٢١). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومقترحات تطويرها، مجلة التربية بجامعة الأزهر، (١٩٠)، ٤٣٣-٤٠٠، (٣).

المراجع الأجنبية:

1. AlAnazi , H. A. J. (2023). Requirements for Professional Development in Saudi Universities in Light of the Criteria of the International Classification of Universities (QS). International Journal of Educational and Psychological Studies, 12 (3), 454-474, <https://doi.org/10.31559/EPs2023.12.3.3>
2. Chen, A; Yao, W. (2016). An Empirical Evaluation of Critical Factors Influencing Learner Satisfaction in Blended Learning: A Pilot Study. Universal Journal of Educational Research. 4(7), 1667-1671.
3. Cortes, S. (2020). Flexible Learning as an Instructional Modality in Environmental Science Course during COVID-19. Aquademia. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8444>.

4. Daly, C. J. (2011). *Faculty Learning Communities: Addressing the Professional Development Needs of Faculty and the Learning Needs of Students*. *Currents in Teaching & Learning*, 4(1).3-64.
5. Daniel, J. (2012). *Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility*. *Journal of Interactive Media in Education*.
6. Darling- Hammond, L., & Baratz, J. (Eds.).(5442). *A good teacher in every classroom: Ppreparing the highly qualify teacher our children deserve*. San Francisco: Jossy- Bass.
7. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
8. Desimone, L. M. (2009). *Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development*. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
9. Eshraghi, R. (2017). *Factors Affecting the Professional Development of Faculty Members: A Case Study of Ilam Branch, Islamic Azad University, Iran*. *International Journal of Agricultural Management and Development*, 7(4), 509-515.
10. Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.
11. Ghasemi, S., Bazrafkan, L., Shojaei, A., Rakhshani, T., & Shokrpour, N. (2023). *Faculty Development Strategies to Empower University Teachers by Their Educational Role: A Qualitative Study on the Faculty Members and Students' Experiences at Iranian Universities of Medical Sciences*. *BMC Medical Education*. 23(1), 1 - 10. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04209-0>
12. Gonzalez, B. (2024). *Perceptions of Instructional Faculty Regarding Their Professional Development Program*
13. Higher Education Academy (HEA). (2011). *The UK Professional Standards Framework*. <https://www.advance-he.ac.uk/>
14. Johnstone, D. B. (2004). *The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives*. *Educação & Sociedade*.
15. Kent D .Redmon. (2012). *Effectiveness of Faculty Development Programs From the Perceptions of Faculty Members At Three Selected Illinois Community Colleges*, Doctor of Education, Illinois State University.
16. Lewis, K. G. (2010). *Pathways toward improving teaching and learning in higher education: International context and background*. *New directions for teaching and learning*, 122, 13-23.
17. McGarry, B., Theobald, K., Lewis, P., & Coyer, F. (2015). *Flexible learning design in curriculum delivery promotes student engagement and*

- develops metacognitive learners: An integrated review. *Nurse Education Today*, 35(9), 966-973. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.06.009>.
18. Normore, A., Hamdan, K., & Esposito, M. (2019). A cross-cultural perspective on leadership development programmes. *Journal of Educational Administration and History*, 51 (1), 1-4.
19. OECD (2019). *Vocational Education and Training in the Age of Digital Transformation*. OECD Publishing.
20. OECD (2021A). *Flexible Professional Development in the Digital Age*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/223456789>
21. OECD. (2021B). *Micro-credential innovations in higher education: Who, What and Why?* OECD Education Policy Perspectives, 39, OECD Publishing Reference.
22. OECD. (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities*. OECD Education Policy Perspectives, 66, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en>
23. Paulsen, M. F. (2003). *Online Education and Learning Management Systems*. NKI Distance Education.
24. Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
25. Strauss, V. (2012). *three-fears-about-blended-learning*. Retrieved from: <https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/three-fears-about-blended-learning/2012/09/22/56af57cc-035d-11e2-91e7>.
26. Tamoliūnė, G., Greenspon, R., Teresėvicienė, M., Volungevičienė, A., Trepule, E., & Dauksienė, E. (2023). Exploring the potential of micro-credentials: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7. Reference.
27. UNESCO. (2020). *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*. <https://unesdoc.unesco.org/>
28. UNESCO. (2022). *Towards a common definition of micro-credentials*. Reference.
29. Warren, C. L., & Bartlett, M. E. (2024). PROMOTING INTER-INSTITUTIONAL PARTNERSHIPS FOR FACULTY PROFESSIONAL DEVELOPMENT OPPORTUNITIES. *Faculty Development on a Shoestring: Programs to Support Higher Education Faculty Using Little or No Resources*, 399.

Romanization of references

1. Abū Samrah, Maḥmūd ; wṭwṭḥ, lyānā. (2017). al-taṭwīr al-mihnī li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs fī Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah : al-wāqī' wa-al-mu'awwiqāt. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, Jerusalem, (38).
2. Al-Iryānī, Arwā. (2024). al-ta'allum almsghr. a published article, March 6, 2024, available online at: <https://www.drarwaaleryani.com/post/>
3. Bṣīr, Ḥassān 'Umar, wa-'Āmir, Ṭāriq 'bdāl'r'wf, wa-'Āmir, Ṭāriq 'bdāl'r'wf. (2011). al-tanmiyah al-mihnīyah li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs bi-al-ta'līm al-Jāmi'i, 1st ed., Taiba Publishing and Distribution House, Cairo, Egypt.
4. Al-Juhanī, Laylá, wāl'rhyly, Taghrīd. (2024). al-shahādāt almsghrh wa-mustaqbal al-Ta'līm al-'Ālī, National Center for E-Learning, available at: <https://nelc.gov.sa/articles/micro-credentials-and-the-future-of-higher-education>
5. Ḥaddād, Bashīr. (2014). al-tanmiyah al-mihnīyah li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs al-Jāmi'i (dirāsah muqāranah). Published PhD Thesis, Cairo: Alam Al-Kutub.
6. Al-Dāwūd Munīrah 'Abd-al-'Azīz. (2021). Mutaṭallabāt ṭaḥqīq al-taṭwīr al-mihnī li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs fī Kullīyāt al-Tarbiyah fī ḍaw' ma'āyir al-jawdah bayna al-wāqī' wa-al-ma'mūl. Educational Journal, 35(139), 87-130.
7. Al-Dukhayyil, Taghrīd Muḥammad. (2019). al-taṭwīr al-mihnī lil-mawārid al-basharīyah fī al-mu'assasāt al-ta'līmīyah : Taṣawwur muqtaraḥ, (16), October, 135-146.
8. Al-Dawsarī, 'Īsá. (2022). al-taṭwīr al-mihnī al-dhātī li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs fī al-jāmi'āt al-Sa'ūdīyah min wījhat naẓar al-qiyādāt al-Akādīmīyah. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 38(2.2), 230-274. doi: 10.12816/mfes.2022.223444
9. Rūmān, Hānī Sulaymān. (2024). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr al-adā' al-mihnī li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs bi-al-jāmi'āt al-Miṣrīyah fī ḍaw' Mabādī' al-ta'allum al-Mustamirr. Educational Journal of the Faculty of Education/Sohag University, (125), (4), 992-1089.
10. Al'jāy, 'Abd al-Laṭīf. (2017). Mutaṭallabāt al-taṭwīr al-mihnī al-dhātī li-mu'allimī al-Ta'līm al-'āmm bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University, Issue (22).
- 11 'Ālī, 'Ālī. (2014). Tanmiyat wa-taṭwīr kfāyāt wa-fa'ālīyāt a'ḍā' Hay'at al-tadrīs bi-mu'assasāt al-Ta'līm al-'Ālī fī Nadwat Tanmiyat a'ḍā' Hay'at al-tadrīs fī Mu'assasāt al-Ta'līm al-'Ālī (al-ṭaḥaddiyāt wa-al-Taṭwīr). From 14-15 December. King Saud University. College of Education: Riyadh.
12. Al-'Anzī, Sa'ūd ibn 'Īd. 2015. wāqī' al-tanmiyah al-mihnīyah ladā a'ḍā' Hay'at al-tadrīs wa al-Hay'ah al-Musānidah fī Jāmi'at Tabūk. Studies: Educational Sciences, 42(3), 787-805.
13. Al-Ghāmīdī, Arīj Allāh. (2024). Masārāt al-ta'allum almrn, a published article, the National Center for E-Learning, available at: <https://nelc.gov.sa/node/2948>

14. Al-Ghāmidī, 'Umayr Sifr. (2012). al-tanmiyah al-mihnīyah li-'uḍw Hay'at al-tadrīs fī Kullīyāt al-Tarbiyah bi-al-jāmi'āt al-Sa'ūdīyah fī ḍaw' ma'āyir al-Majlis al-Waṭanī al-Amrīkī lā'tmād wa-ta'līm al-Mu'allimīn, Unpublished PhD Thesis, Umm Al-Qura University Al-Qura, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.
15. Al-Quranī, Muḥammad. (2018). iḥtiyājāt al-tanmiyah al-mihnīyah al-dhātīyah li-mu'allimī al-marḥalah al-ibtidā'īyah bi-madīnat al-Riyāḍ. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, (177).
16. Almhdyhyf, Hayā bint Ḥamad. (2019). al-Tadrīb al-dhātī lil-qiyādāt al-Akādimīyah bi-Jāmi'at al-Malik Sa'ūd ka-madkhal li-taḥqīq al-kafā'ah al-Idārīyah. Journal of Educational Sciences, 31 (1), 147-171.
17. Al-Markaz al-Waṭanī lil-ta'līm al-iliktrūnī (2023). muṣṭalaḥāt fī al-Ta'līm al-iliktrūnī. Source link: <https://nelc.gov.sa/resources/terminolog>
18. Naṣr, Muḥammad, wa-'Alī, Muḥammad. (2012). al-tanmiyah al-mihnīyah li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs bi-Jāmi'at Tabūk fī ḍaw' ma'āyir al-jawdah wa-al-i'timād. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (25).
19. Yūsuf, Muḥammad Sa'd, wa-Maḥmūd, Ḥasan, wḥmdyn, Ḥishmat. (2021). wāqī' al-tanmiyah al-mihnīyah li-a'ḍā' Hay'at al-tadrīs bi-al-jāmi'āt al-Miṣrīyah wa-muqtaraḥāt taṭwīrihā. Journal of Education, Al-Azhar University, (190), (3), 400-433.