التدريب في جامعة القدس
كما يتصوره أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية

د.محمد عبدالقادر عابدين*

* دكتوراة في الإدارة التربوية، أستاذ مشارك، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف إلى واقع التدريب في جامعة القدس من حيث اهتمام الجامعة به وملاءمته للاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية، وأساليب تنفيذه، والرضا عنه. اختيرت عينة طبقية عشوائية مقدارها (٣٢٪) من مجتمع الدراسة المكوّن من أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس، ووزعت عليهم استبانة مكونة من ثلاثين فقرة جرى التأكد من صدقها من خلال صدق المجتوى ومن ثباتها باحتساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) إذ بلغ (٠,٩٢٦). أظهرت نتائج الدراسة أنّ (٥٩٪) من أفراد عينة الدراسة لم يُشاركوا في أية برامج أو أنشطة تدريبية في الجامعة، وأنّ تقديرات أفراد العينة للتدريب في جامعة القدس بشكل عامّ متوسطة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة وفقاً لمجال العمل، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في جامعة القدس. وأوصت الدراسة بضرورة التعرّف على الاحتياجات التدريبية للعاملين في الجامعة، وتنظيم أنشطة تدريبية مختلفة والإفادة من أقسام الجامعة وأطقمها في ذلك، وتشجيع الالتحاق ببرامج تدريبية خارج الجامعة، إضافةً إلى إجراء دراسات أخرى.

Abstract

The study aimed at determining the status of training at Al-Quds University as percieved by faculty and administrative staff. The population of the study consisted of Al-Qids University faculty and adminstrative staff, of whom a (32%) stratified random sample was selected. A thirty-item questionnaire was distributed after determinig its content validity and Cronbach Alpha reliability. coeffecient (0.926). Results showed that (59%) of the sample had no participation in any training programs, and that their overall rating of training at the University was moderate. Results also showed that there were no significant differences between the ratings of study subjects due to job, educational degree, and years of experience at Al-Quds University. Recommendations for further concern and research were made.

المقدّمة:

للتنظيمات الإدارية والمؤسسات النظامية أهدافها المحدّدة التي تسعى لتحقيقها. وتهتمّ التنظيمات والمؤسسات بإظهار فعاليتها وقدرتها على تحقيق أهدافها، الأمر الذي يبرّر الاهتمام بالتطوير الإداريّ والمهنيّ لديها، لتوفير القوى العاملة المؤهلة والمدربة. ويعتبر التدريب قبل الخدمة وفي أثنائها شكلاً من أنشطة التطوير وتوفير القوى المؤهلة والمدرّبة حيث يُنظر إليه على أنه وسيلةٌ أساسيةٌ لزيادة معرفة الفرد، وبناء مهاراته وقدراته، وتنميتها، وتغيير اتجاهاته بشكلٍ يُمكّنه من أداء عمله المنوط به بكفاءة وفعالية (ياغي، ١٩٨٤). وقد أكد رولاند (Rowland, ١٩٩٣) على أن التدريب يساعد في تعلّم مهارات جديدة على نحو يمكن الفرد من تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها، وبالتالي زيادة فعاليتها.

والتدريب -باعتباره عمليةً مخطّطةً وهادفةً- مهمّةٌ من مهامّ إدارة الأفراد (personnel administration) إذ يتمّ من خلاله تزويد الأفراد المتدربين بالمعارف والمهارات والأساليب المتنوعة والمتجدّدة عن طبيعة الأعمال المنوطة بهم للقيام بها بكفايةٍ وجدارةٍ، وكي تتحقّق الكفاية الإدارية والإنتاجية (ياغي وعساف، ١٩٨١).

وحدّد العبد (١٩٧٧، ص٣٢) التدريب بأنه "نشاطٌ مخطّطٌ يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات، والخبرات، والمهارات، ومعدلات الأداء، وطرق العمل، والسلوك، والاتجاهات مما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لائقين للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية [عاليين]". ويؤكد حسين (١٩٩٧، ص١٨٩) على أن التدريب "مجموعة الأفعال التي تسمح لإعادة تأهيل الأفراد بأن يكونوا في حالة من الاستعداد والتأهب بشكلٍ دائمٍ ومتقدّم من أجل وظائفهم الحالية والمستقبلية في إطار المؤسسة التي يعملون بها".

وتختلف برامج التدريب من حيث مُدَدها وأساليبها وأزمان حدوثها. فمن البرامج ما يتمّ خلال أيام معدودات أو يمتدّ أسابيع وأشهراً أطول، ومنها ما يكون قبل الخدمة أو أثناءها، كما أن منها ما يتمّ بأساليب عمل الفريق والمجموعات ولعب الأدوار والمحاكاة، أو بأساليب تقليدية كالمحاضرة والنقاش وتزويد المتدربين بالقراءات والتعليمات.

وبما أن التدريب استثمارٌ في الأفراد، فإن المؤسسة مُلزمَةٌ بالأخذ به، ودعمه، وتشجيعه، حيث تتحقق للمؤسسة بذلك جملة مقاصد، منها: تطوير الأداء وطرائق العمل، وتفادي الهدر والوقوع في الخطأ، وتأكيد فرص تحقيق النتائج المرغوب فيها (Roodhouse, ١٩٩٣). ويُعطي هاريسون (Harrison, ١٩٩٧) لدوائر التخطيط في التنظيمات أهمية

بالغة في تدريب القوى العاملة وتطويرها مؤكداً على أن ذلك جزء من استراتيجياتها التي تتطلب منها تزويد الأفراد بالمهارات والخبرات المتعلَّمة في مكان العمل بشكل يدعم نمو المؤسسة ويحقق أهداف العمل فيها، علاوة على تحقيق الفرد ذاته وأهدافه الشخصية. وقد أشار حمد (١٩٩٨) إلى أنّ التدريب أصبح ضرورةً على مشارف القرن الواحد والعشرين نتيجةً لسرعة التغيرات في مستوى المهارات المطلوبة لأداء المهامّ المحتلفة، وفي حجم المعارف والتقنيات، ممّا يعني استمرارية الاحتياج إلى تطوير مهارات العاملين وتنميتها.

وما يزال الجدل قائماً بخصوص التغيرات المسلكية التي يحدثها التدريب في الفرد والدور والمؤسسة (Castetter, ١٩٨١)، غير أنه -بشكلٍ عامّ- يحقق فوائد عدّة للأفراد وللمؤسسة. أمّا فوائده للأفراد فتتمثل في زيادة مهاراتهم وقدراتهم القيادية وبخاصة في مجالي الإبداع والتطوير، وفي رفع الروح المعنوية لديهم نتيجة الشعور بأن الرؤساء مهتمون بهم وجادّون في مساعدتهم على النمو والتطوّر المهنيّ والشخصيّ، فيزداد الإخلاص للعمل، والالتزام به، والتوجّه إليه بلا كلل أو ملل. وأمّا فوائده للمؤسسة فتتمثل في تحسين نوعية العمل، وانخفاض الحاجة إلى الإشراف، وانخفاض الوقوع في المشكلات وأزمات العمل، وارتفاع مستوى الاستقرار في العمل، والاقتصاد في النفقات نتيجة الانخفاض المتوقّع في المشكلات والحوادث واستخدام الموارد المادية (زويلف والقريوتي، ١٩٨٩).

وواقع الحال أن التدريب يرفع من كفاءة الإدارة ويُحسّن فرصها لاستثمار الوقت والجهد بشكل أجدى وأكثر نفعاً، كما يسهم في تحقيق جودة نوعية للخدمات التي تقدّمها المؤسسة والذي يعتبر هدفاً سامياً لها. وعليه فإنّ الأخذ بالتدريب -سياسةً ونهجاً- في الجامعات ينسجم مع دعوة قطاع التعليم العالي "لأن يُطوّر من مهامّه ووظائفه، وأن يُجوّد منتجاته وخدماته، وأن يصل بها إلى مستوى عال يوائم الحاجات والمستجدّات، لكي ينهض بالمجتمعات ويدفعها بقوة على طريق التنمية والتطوير" (كمال، ٢٠٠٢، ص ٢٩).

وبالنسبة لتكلفة برامج التدريب، فيؤكّد الفضيلي (١٩٩٥) أنّ الإنفاق عليها ضرورة تنظيمية وفنية، وأنه لا بدّ من الاهتمام بتحمّل نفقات نوعية جيدة من برامج التدريب لتحقيق الفعالية الإدارية والتنظيمية. ويدعو الفضيلي إلى التخلص من الأعذار غير المنطقية بعدم وجود ميزانيات للتدريب وإلى شطب تلك الأعذار من قاموس المؤسسات، ذلك أنّ العائد الفعليّ للتدريب يُشكّل مبرراً كافياً للاهتمام به وتنفيذه.

وباختصار، فالتدريب ضرورةٌ من ضرورات التطوير المهنيّ والإداريّ في الأفراد

والمؤسسات، وبضمنها مؤسسات التعليم العالي. ولمّا كانت مؤسسات التعليم العاليّ تضمّ عاملين في الأعمال التشغيلية والإدارية وأعضاء هيئة تدريس، كان لا بدّ من الاهتمام بتدريب كلا الفئتين. أمّا تدريب العاملين في الأعمال التشغيلية والإدارية فتلك مسألة حيوية وحساسة وبخاصة مع ازدياد أعداد الطلبة والتخصصات واتساع حجم الخدمات اللازمة وازدياد الحاجة لمجاراة النمو المتسارع في المعرفة وفنون الإدارة والتشغيل. ولا شكّ أنّ الحاجة إلى تدريب هؤلاء متجدّدةٌ ومستمرّةٌ، وتبدو جليّةً في أحوال ومظاهر كثيرة، منها: النقل والترفيع، وتغيير المسار الوظيفيّ أو المهنيّ، وإدخال تغييرات تكنولوجية في الأجهزة والمعدّات والأساليب وتغييرات تنظيمية في الوصف الوظيفيّ أو التخصصات أو الأهداف أو النظم الإدارية، ومعالجة مشكلات انخفاض الكفاءة الإنتاجية وسوء العلاقات وضعف التنافس ونحو ذلك (عليمات، ١٩٩١).

وللاهتمام بتطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أهميته الخاصّة ذلك أنّ التطوّر العلميّ والتقنيّ المتنامي قد زاد من مسؤولياتهم، وحمّلهم مهمّة قيادة النهضة العلمية والتقنية في المجتمع ومسؤولية الإسهام في تنفيذ خطط التنمية. وأوضح علي (١٩٩٢، ص١٧) ذلك مبيناً أنّه أصبح من الضروريّ الاهتمام "بتطوير الكفاءات العلمية والمهنية للهيئات التدريسية لتكون أكثر فاعلية في أداء مهامّها العلمية والتربوية". وتزداد أهمية تدريب أعضاء هيئات التدريس الجامعية وتيسير تطوّرهم مهنياً في مجال طرائق التدريس واستخدام التقنيات التربوية نظراً لما لذلك من أثر ملموس على الجوانب النوعية للتعليم الجامعيّ من جهة، ولعدم تغطية ذلك المجال في برامج الدراسات العليا في الجامعات التي حصل فيها أعضاء هيئات التدريس على شهاداتهم العليا من جهة أخرى (علي، ١٩٩٢؛ عبد الموجود، ١٩٨٢). وحيث إنّ كثيراً من حملة الماجستير والدكتوراة تخصصوا في مجالات دراستهم دون أن يتمّ إعدادهم كمدرّسين جامعيين، فإنّ الأمر يستلزم تدريبهم في الجوانب التربوية (رحمة، ١٩٩٤). وقد أكدت هذه المسألة تقارير اليونسكو مُستَخلِصةً أنّ غياب التدريب في الجوانب التربوية أو النذر الطفيف منه لا يضمن الكفاية في التدريس (أبو نوار وبوبطانة، ١٩٩١).

وأشار القاضي (١٩٨٣) وعقراوي (١٩٧١) إلى أنّ هناك سبباً آخر يدعو للاهتمام بالتدريب المهنيّ لأعضاء هيئات التدريس الجامعية يتمثّل في انشغالهم ببحوثهم ونتاجهم العلميّ مقابل قلّة اهتمامهم بطلبتهم من الجوانب النفسية والتربوية، ذلك أن البحث العلميّ أضحى أساساً للترقية العلمية لأعضاء هيئات التدريس، الأمر الذي يتطلّب من الجامعات أن

تُركّز على نوعية التدريس وأساليب تقييم الطلبة ورعايتهم علمياً وتربوياً. وعلاوةً على ذلك، فإن اتساع قاعدة التعليم الجامعيّ وزيادة عدد الطلبة الملتحقين به يتطلب إعداد مزيد من أعضاء هيئات التدريس الأكفياء، كما أنّ نمو المعارف وتفجّرها يتطلب إدامة التواصل معً البحوث المنشورة والإصدارات الكبيرة من الكتب والمطبوعات في شتى التخصصات، وهو الأمر الذي يُحقّقه التدريب أثناء الخدمة بأشكاله المتنوعة.

ولقد أظهرت الجامعات الحديثة العربية والأجنبية اهتماماً ملحوظاً ببرامج التدريب أثناء الخدمة لأعضاء هيئات التدريس فيها بشتى الأساليب مِنْ مثل الدورات والحلقات الدراسية، والندوات، والمؤتمرات، وتوزيع المطبوعات، وتبادل الخبرات وغيرها، وقامت بعض الجامعات العربية بتأسيس مراكز لتطوير أساتذتها حيث تُنظّم المحاضرات واللقاءات وورش العمل حول أساليب التدريس الجامعيّ، واستخدام تقنيات التدريس الحديثة، وتقويم الطلبة (أبو نوار وبوبطانة، ١٩٩١).

وعرض سعادة (٢٠٠٠) عدة مقترحات لتطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، منها: إقامة ندوات علمية شهرية، وإقامة مشاغل وورش فنية بمشاركة أعضاء هيئات التدريس ونظرائهم في الجامعات الفلسطينية، وإقامة الأسابيع العلمية على مستوى الكليات بحيث يكون لكل كليّة أسبوعٌ خاصّ، وعقد المؤتمرات العلمية بحيث يُشارك فيها أساتذة مختصّون محلياً وعربياً وعالمياً، وتبادل الزيارات العلمية بين الجامعات الفلسطينية، وتقديم الاستشارات المختلفة للمؤسسات والوزارات والهيئات الخاصّة والعامّة، واستخدام التقويم الأكاديميّ السنويّ، وطرح برامج للدراسات العليا تحفز الأكاديميين على البحث والتطوّر.

أمّا جامعة القدس، فهي جامعة فلسطينية نظامية عامّة تقع إدارتها العامّة في قلب مدينة القدس، وتتوزّع كلياتها ومعاهدها ومرافقها في مدينة القدس ومحيطها. أُنشئت نواة الجامعة في عام (١٩٧٨م) من خلال كلية الدعوة وأصول الدين، ثمّ أُنشئت كليات أخرى مستقلّة تباعاً منذ العام (١٩٧٩م). وفي العام (١٩٩٢م) تشكّلت إدارة موحّدَة للجامعة حيث تولّى رئاستها أول رئيس للجامعة (عابدين، ١٩٩٨). واستمرّ تطور كليات الجامعة ومعاهدها حتى أضحت في العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ تضمّ إحدى عشرة كلية تمنح الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، إضافة إلى عدد وافر من المراكز والمعاهد المتخصّصة التي تمنح شهادتي الدبلوم والماجستير، والدوائر والمراكز المتخصّصة في تقديم الخدمات المختلفة للمدرّسين والطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشهد جامعة القدس تطورات كبيرة في بنائها التنظيميّ وزيادة في عدد العاملين فيها من الأكاديميين وغير الأكاديميين. وانعكست تلك التطورات على الوظائف والأعمال المنوطة بالعاملين في الجامعة، حيث استُحدثت بعض المراكز والوظائف، وطُوِّرت أعمالٌ ووظائف أخرى. ففي العام (٢٠٠٠م) استُحدثت دائرة خاصّة في الجامعة تدعى عمادة التخطيط والتطوير، ويتولّى إدارتها عميدٌ يرتبط مباشرة برئيس الجامعة. ومن المفترض أن تقع مسؤولية رفع كفاءة القوى العاملة وتطويرها في جامعة القدس على عاتق عمادة التخطيط والتطوير من خلال إعداد خطط التدريب وبرامجه المتنوعة.

وانطلاقاً من إحساس الباحث بضرورة المساهمة في تطوير استراتيجية لمراقبة العمل في الجامعة ومراجعته، وتخطيط برامج التطوير الإداريّ والفنيّ فيها جاءت هذه الدراسة المتعلّقة بالتدريب في جامعة القدس. وبناءً عليه، تحدّدت مشكلة الدراسة بالسؤالين التاليين:

١. ما واقع التدريب في جامعة القدس من وجهات نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة؟
٢. هل تختلف تقديرات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس لواقع التدريب في الجامعة باختلاف مجال العمل، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة في الجامعة؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع التدريب في جامعة القدس من حيث اهتمام الجامعة به، وملاءمته للاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية فيها، وأساليب تنفيذه والرضا عنه من أجل توفير بيانات علمية لإدارة الجامعة للتقييم الشامل لأدائها ولاتخاذ قرارات متعلقة بالمساءلة والتطوير. وهدفت الدراسة كذلك إلى التعرف إليوجود أية فروق ذوات دلالة إحصائية في تقديرات العاملين في جامعة القدس لواقع التدريب في الجامعة باختلاف بعض المتغيرات المستقلة.

فرضيات الدراسة:

انبثقت من السؤال الثاني للدراسة الفرضيات الصفرية التالية:

١. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس لواقع التدريب فيها باختلاف مجال العمل.
٢. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس لواقع التدريب فيها باختلاف المؤهل العلميّ.
٣. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس لواقع التدريب فيها باختلاف سنوات الخبرة في جامعة القدس.

أهمية الدراسة:

اكتسبت الدراسة الحالية أهميتها من أنها:
١. تبحث في العنصر البشري المنتج من حيث كفاءته وفعاليته حيث إنّ التدريب وسيلةٌ أساسيةٌ في رفع مستواه، وتطوير معارفه وقدراته ومهاراته.
٢. باكورة الدراسات الخاصة بالتدريب في جامعة القدس، حيث يمكن أن تعطي إدارة الجامعة فكرةً عن اتجاهات العاملين واحتياجاتهم التدريبية ومدى رضاهم عن البرامج التدريبية المتوفرة، وبالتالي قد تُمكّنها من وضع خطط تطوير أعضاء هيئات التدريس، وخطط التطوير الإداري والميداني مستقبلاً.
٣. فرصةٌ للعاملين في الجامعة للتعبير عن احتياجاتهم وعن رضاهم عما توفره الجامعة من فرص النمو والتقدم، وبخاصّة أن مرافق الجامعة موزّعةٌ في أماكن متعدّدة مما يجعل التدريب ضرورةً إداريةً لزيادة قدرات العاملين ومهاراتهم، ولتوفير النفقات، ولتقليل الحاجة إلى الرقابة والإشراف المباشرين عليهم.
٤. تسهم في إثراء المكتبة التربوية المحلية، وتسدّ جزءاً من النقص في الدراسات ذات العلاقة بموضوعها.

الدراسات السابقة:

هناك عددٌ من الدراسات التي تناولت التدريب والتطوّر المهني للأكاديميين والإداريين في

مؤسسات التعليم العامّ والعالي، واتجاهات المسؤولين والعاملين فيها نحوه. ففي دراسة أجراها عياد (٢٠٠٣) بعنوان "اتجاهات مديري الدوائر ورؤساء أقسام الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية نحو التطوير الإداري"، بيّنت النتائج أنّ (٨١٪) من أفراد الدراسة في سبع جامعات في الضفة الغربية شاركوا في دورات تدريبية في مجال الإدارة في أثناء الخدمة. وأشارت النتائج إلى أنّ أفراد الدراسة يحملون اتجاهات إيجابيةً نحو التطوير الإداريّ، وقد وُجدت فروق ذوات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم بحسب المؤهل العلميّ لصالح حملة الدبلوم فأدنى، وبحسب الخبرة الإدارية لصالح ذوي الخبرة الطويلة، وبحسب المشاركة في التدريب لصالح الذين لم يشاركوا في التدريب.

وأشارت نتائج دراسة عابدين (٢٠٠٢) التي هدفت التعرّف إلى اتجاهات مديري المدارس ورؤساء أقسام التدريب وشؤون الميدان في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية نحو التدريب إلى أن أفراد العينة يحملون اتجاهات إيجابيةً معتدلةً نحو التدريب، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فيها تبعاً للمسمّى الوظيفيّ لصالح رؤساء الأقسام، وتبعاً للجنس لصالح الذكور، وتبعاً للخبرة في التدريس لصالح ذوي الخبرة الأعلى، بينما لم تكن هناك فروقٌ تبعاً للمؤهل العلميّ والخبرة في الإدارة.

وأظهرت نتائج دراسة قيوي (٢٠٠١) حول اتجاهات الأكاديميين والإداريين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين حول التدريب أثناء الخدمة أنّ اتجاهاتهم نحو التدريب تأرجحت بين الإيجابية والسلبية وذلك في مجال اهتمام إدارة الجامعة بالتدريب، بينما كانتْ اتجاهاتهم إيجابية بشكلٍ عامٍّ في مجال محتوى التدريب ونتائجه وكيفية تحديد الاحتياجات التدريبية، وكذلك مجالَ المدربين ووقت التدريب ومكانه. وأشارت النتائج أنّ (٥٩٪) من أفراد العينة التحقوا بدورات تدريبية أثناء عملهم في الجامعة، دار معظمها حول استخدام الحاسوب. وقد أشار (٩٥٪) من أفراد العينة أنّ التدريب ذو أهمية في عملهم. وأظهرت النتائج أنه لا تُوجد متابعة لنتائج التدريب من قِبَل إدارة الجامعة، وأنّ الإدارة لا تُوفّر الحوافز للمشاركة في التدريب، وأنّه لا يُوجد طاقم متخصّص لتخطيط الدورات التدريبية وتنفيذها. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة نحو التدريب أثناء الخدمة تبعاً لمتغيرات الجنس، ومجال العمل، وعدد سنوات العمل في الجامعة، والمؤهل العلميّ، والمشاركة في التدريب؛ بينما كانت هناك فروق ذوات دلالة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية وذلك لصالح جنوب الضفة الغربية، ومتغير العمر وذلك لصالح من تتراوح

أعمارهم بين (٢١ – ٢٧ سنة).

وفي دراسة أجراها عابدين وأبو سمرة (٢٠٠١) حول المناخ التنظيميّ في جامعة القدس كما يراه أعضاء الهيئة التدريسية فيها، أشارت النتائج إلى تدنّي تقييم أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيميّ في الجامعة في كافة المجالات إذ بلغت النسبة المئوية لتقديرهم العام حوالي (٤١٪)، وتدنّت النسبة المئوية لتقدير مجال التقدم والنمو المهنيّ إلى (٣٢,٦٪). وأظهرت النتائج اختلاف التقييم باختلاف الجنس لصالح الإناث، وباختلاف الكلية لصالح الكليات الأدبية، وباختلاف الرتبة الأكاديمية لصالح الرتبة الأعلى "أستاذ".

وجاءت دراسة أبو هنطش (١٩٩٩) بعنوان "اتجاهات الإداريين التربويين نحو التطوير الإداري في وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية" هادفةً إلى تبيان واقع التطوير الإداري في الوزارة ومدى الاختلاف في اتجاهات الإداريين نحو ذلك باختلاف المؤهل العلميّ والخبرة الإدارية والخبرة في التدريس. أظهرت النتائج أن اتجاهات الإداريين التربويين نحو التطوير الإداري إيجابية في جميع مجالات الدراسة. كما بينت النتائج وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في اتجاهات الإداريين التربويين نحو التطوير الإداريّ حسب المؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم، وحسب الخبرة الإدارية لصالح ذوي الخبرة المتوسطة، وحسب الخبرة في التدريس لصالح من يمتلك الخبرة في التدريس.

وأشارت دراسة جيلمور (Gilmore، ١٩٩٩) إلى أنّ لتنظيم الدورات التدريبيه أثره الإيجابي في تغيير اتجاهات العاملين نحو التدريب بشكلٍ عامّ، وكذلك في حملهم اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا المعلومات.

وفي دراسة أجراها سابير وفرانسيس (Saber & Francis، ١٩٩٩) أوضحت النتائج تباين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التدريب، إذ كانت الاتجاهات إيجابيةً في النظم اللامركزية التي أتاحت للمتدربين المشاركة في كافة مراحل تصميم برامج التدريب وتنفيذها الأمر الذي أدى إلى ارتفاعٍ ملحوظٍ في درجة رضاهم عن التدريب، بينما كانت الاتجاهات غير إيجابية لدى المتدربين الذين أشاروا إلى أنه لم تجر استشارتهم في تصميم برامج التدريب وتنفيذها.

أمّا دراسة حمد (١٩٩٨) التي هدفت إلى التعرف إلى الأدوار التي يقوم بها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية واحتياجاتهم للتطور المهنيّ فأشارت نتائجها إلى أنّ (٤٩,٣٪) من أفراد العينة لم يشاركوا في أي نشاطٍ تدريبيٍّ مطلقاً، وإلى أنّ غالبيتهم يرون أنّ لديهم احتياجات للتطور المهنيّ في مجالات: المنهاج ومهمات التدريس، والتطوير

الشخصيّ والمهنيّ، والعلاقات مع الطلبة، والعلاقات الإنسانية، وإدارة مهمات القسم الداخلية، وتحطيط الموازنة وتطويرها. وبيَّنت النتائج أنه لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في تصورات أفراد العينة حول احتياجاتهم للتطور المهنيّ تبعاً للجنس، أو العمر، أو التخصص العلميّ، او الخبرة.

وفي دراسة للأغبريّ (١٩٩٥) هدفت إلى التعرّف إلى حاجة عضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء لًلتأهيل التربوي أثناء الخدمة، تبين أنّ هناك أهميةً كبيرةً لتأهيل عضو هيئة التدريس الجامعيّ في اليمن وذلك نظراً لافتقاره للإعداد والتأهيل التربويين باستثناء أولئك المتخصّصين في التربية. وتبين أيضاً أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء بحاجة إلى الاطلاع على العلوم التربوية، والتعرّف إلى تصميم المناهج، وطرائق التدريس الجامعيّ، وعلم النفس التربويّ، وأسس التقويم وإعداد الاختبارات، وفلسفة التعليم الجامعيّ وأهدافه.

وأشار الحلايقة (١٩٩٤) إلى أنّ التدريب في الأراضي المحتلة (الضفة الغربية وقطاع غزة) ارتبط بالاحتياجات الفردية وليس الاحتياجات المؤسساتية من جهة، وبمصادر التمويل الخارجية الأجنبية وارتباطاته وأولوياته وليس الأولويات الداخلية من جهة أخرى، الأمر الذي يعني العشوائية وعدم الموضوعية في اختيار المتدربين، وضياع الجهد والوقت والمال مقابل نذر يسير من الفائدة. كما أشارت دراسة الجميل (Al-Jameel، ١٩٩٤) إلى أن جامعة الملك محمدً بن سعود الإسلامية تفتقر إلى برنامج منظّم لتطوير التدريس الجامعيّ، وأن الإداريين والأكاديميين في الجامعة متفقون على أهمية بناء برنامج شامل لتطوير التدريس الجامعيّ.

وأظهرت دراسة العتوم (١٩٩٤) أنّ القيادات الإدارية فيً الأجهزة المدنية الحكومية في المملكة الأردنية تعتبر التطوير الإداريّ عمليةً شاملةً ومستمرةً، لكنّ مساهمتها في تطوير العناصر البشرية متدنية، حيث إنها لا تظهر اهتماماً كافياً بتنمية قدرات العاملين لديها، أو بتطوير ذاتها، ولا تقدّم التسهيلات المادية والمعنوية اللازمة لذلك، ولا تبادر إلى إيجاد نماذج وتقنيات جديدة للتدريب. وأشارت النتائج أن ضعف الدعم الماديّ، وعدم إيلاء التشريعات والنظم الاهتمام الكافي بالرقابة والمساءلة، واستخدام أساليب تقليدية كانت من أهمّ معوقات التطوير الإداريّ.

أمّا دراسة علي (١٩٩٢)، فأشارت إلى اهتمام جامعة الموصل بتدريب أساتذتها في ضوء الزيادة الملحوظة في أعدادهم، وذلك بتنظيم حلقةٍ دراسية لعددٍ محدودٍ منهم في مجال

مشكلات التدريس الجامعيّ واستخدام التقنيات التربوية والإرشاد التربوي، ثمّ بتنظيم سلسلة من الدورات التدريبية في طرائق التدريس واستخدام التقنيات التربوية بإشراف أعضاء هيئات التدريس في كلية التربية في الجامعة. ودلّت الدراسة أن المشاركين في الدورات التدريبية رَأَوْا أنها حققت أهدافها المعلنة بنسبة كبيرة جداً، وأنّ موضوعاتها مترابطة وذات صلة بعملهم وبخاصّة أنها اهتمت بالجانب العمليّ في التدريس (استخدام التقنيات التربوية، والتدريس المصغّر، وعرض أشرطة فيديو تعليمية، واستخدام الحاسوب والدائرة التلفزيونية المغلقة، ...) وباستضافة أساتذة من خارج الجامعة.

وأظهرت دراسة بومان (Bowman، ١٩٩٢) أن رؤساء الأقسام الأكاديمية في عدة جامعات أمريكية تمنح الشهادة الجامعية الثالثة (الدكتوراة) يرون أهميةً لتطوير الإداريين أكثر من الأهمية التي يُظهرونها لتطوير الأكاديميين في الجامعات. أمّا مشاركة رؤساء الأقسام المشار إليهم في التطوير الإداريّ فكانت متدنيةً جداً، إذ شارك حوالي (٥٠٪) منهم فقط في واحد من ستة أنواع من أنشطة التطوير الإداري في الجامعات، والتي تركّزت على شكل ندواتٍ داخلية أو حلقات دراسية.

وفي دراسةً الصعوبً (Al-Soub، ١٩٩١) حول البرامج التدريبية في جامعة مؤتة والعلاقة بينها وبين تحسين عمل وكفاءة الطواقم الإدارية والفنية في الجامعة، أظهرت النتائج عدم وجود تخطيط مسبق لبرامج التدريب في الجامعة، وأن اختيار المتدربين يتمّ بناءً على العلاقات الشخصيةً بين المُوظف ورؤسائه، وليس على أساس الحاجة الفعلية للتدريب، وأن الحوافز ليست موزّعةً بتساو على الموظفين. كما أظهرت النتائج أنّ حوالي (٦٠٪) من أفراد عينة الدراسة شاركوا في نشَاطً تدريبيّ واحد على الأقل، بينما لم يُشارك فيها الآخرون إمّا لحداثة انخراطهم في الجامعة أو عدم اختيارهمً؛ وأن معظم أفراد العينة أبدَوْا رغبةً في الالتحاق ببرامج التدريب من أجل تطوير مهاراتهم في التعامل مع المشكلات اليومية. واستُخدمت في البرامج التدريبية أشكال متنوعة من الأساليب نحو المحاضرات، والمناقشات، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار، والتطبيق الميداني، غير أنّ معظم أفراد العينة اشتَكَوْا من أنّها في إطارها العامّ طرقٌ تقليديةٌ. وكان حوالي (٤٥٪) من البرامج التدريبية داخل الحرم الجامعيّ.

وقام براون وأتكينـز (Brown & Atkins,١٩٨٦) بدراسة مسحية لعمليات التدريب الخاصّة بأعضاء هيئات التدريس في (٦٧) مؤسسة تعليم عال في بريطانيا أظهرت نتائجها أن أنشطة التدريب تركّز غالباً على المهارات التدريسية، وأنّ هناك إدراكاً متزايداً لأهمّية تدريب

أعضاء هيئات التدريس في مجالي البحث والإدارة. وأشارت النتائج أن أعضاء هيئات التدريس يرون أن مما يساعد على النهوض بالتدريب زيادة اعتراف الجامعات بالتدريب، وإعداد دورات وثيقة الصلة بعمل المتدربين، وتأييد رؤساء الأقسام لها وتقديرهم للمشاركة بها واعتبار ذلك عاملاً ضرورياً في الترقية والتقدّم العلميّ.

محدّدات الدراسة:

لا شكّ أنّ نتائج الدراسة من حيث شموليتها وإمكانية تعميمها تتحدّد بطبيعة الأداة المستخدمة فيها وخصائص عينتها. فقد استُخدمت في الدراسة أداةٌ خاصةٌ كما هو مبين لاحقاً، واقتصرت الدراسة على استقصاء آراءَ أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية المتفرغين للعمل في جامعة القدس بوظيفة كاملة والذين أنْهَوا سنةً واحدةً على الأقل فيها حتى بداية العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م. واستُثني "المستَخْدَمون" وهم أولئك الأفراد العاملون في خدمات الحراسة والنظافة، والأذَنَة، والسائقون. وأجريت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م. ومن الممكن أن تؤثر النسبة المتدنية لمشاركة أفراد العينة في التدريب -كما كشفت عنه النتائج- على إمكانية تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التدريب: "نشاطٌ مخططٌ يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات، والخبرات، والمهارات، ومعدلات الأداء، وطرق العمل، والسلوك، والاتجاهات مما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لائقين للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية [عاليين]" (العبد، ١٩٧٧، ص ٣٢).

الهيئة التدريسية: مجموع الأفراد الذين يقومون بالتدريس في جامعة القدس، وهم متفرغون للعمل فيها، ويحمل كل منهم إحدى الرتب العلمية: محاضر، أو أستاذ مساعد، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ.

الهيئة الإدارية: مجموع الأشخاص الذين يقومون بأعمال إدارية ومكتبية مختلفة في جامعة القدس، وهم متفرغون للعمل فيها، ويضمّ ذلك المديرين، ونوابهم، ومساعديهم،

ورؤساء الأقسام والفروع، والموظفين، والسكرتيرات في دوائر الجامعة وأقسامها ومرافقها المختلفة في كل مواقعها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ حيث إنه أكثر مناهج البحث ملاءمةً لها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّنَ مجتمع الدراسة من كافّة أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس خلال الفصل الثاني من العام الدراسيّ ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ كما تحدّد في محددات الدراسة ومصطلحاتها. وقد بلغ عدد العاملين في التدريس وفقاً للإحصاءات الرسمية (٢٨٢) فرداً، منهم (٢٣٧) من الذكور و(٤٥) من الإناث. أمّا أفراد الهيئة الإدارية فبلغ عددهم (١٧٦) فرداً، منهم (٩٠) من الذكور، و(٨٦) من الإناث).

وتكونت عينة الدراسة من عينة طبقية عشوائية – منتظمة مقدارها (٣٢٪) من مجتمع الدراسة بلغ مجموع أفرادها (٩٠) من أعضاء هيئة التدريس من مختلف الرتب العلمية والتخصصات والمواقع، و(٥٦) من أعضاء هيئة الإدارة من مختلف المستويات الإدارية والمسمّيات الوظيفية ومجالات العمل والمواقع.

وفيما يتعلّق بخصائص أفراد العينة الذين تمّ تحليل استجاباتهم، فقد بلغ عددهم (١١٢) شخصاً يُشكّلون مجموع الاستبانات الصالحة، وهم (٣٣) من الإناث و(٧٩) من الذكور. وكان (٥٩) منهم من أعضاء هيئة التدريس ويُشكّلون (٥٢,٧٪) مقابل (٥٣) من الإداريين ويُشكّلون (٤٧,٣٪)؛ كما أنّ (١٧) منهم يحمل الدرجة الجامعية الأولى على الأقل، مقابل (٤٨) يحملون شهادة الماجستير، و(٣٢) يحملون شهادة أعلى من الماجستير؛ وأنّ (٣٧) فرداً منهم قضى أقل من خمس سنوات من العمل في الجامعة، مقابل (٣٣) شخصاً قَضَوْا ما بين (٥-١٠) سنوات فيها، و(٤٢) فرداً قَضَوْا أكثر من عشر سنين فيها. وتبيّن أنّ حوالي (٤١٪) من أفراد العينة شاركوا بشكلٍ أو أكثر من أشكال التدريب في الجامعة مقابل (٥٩٪) لم يُشاركوا في أي نشاط تدريبيّ في الجامعة خلال السنوات الخمس الأخيرة. ويبيّن الجدول رقم (١) النتائج المتعلقة بخصائص أفراد العينة.

الجدول رقم (١)

خصائص أفراد عينة الدراسة الذين تمّ تحليل استجاباتهم (العدد الكليّ) = ١١٢)

أداة الدراسة:

بالاستعانة بالأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة، تمّ إعداد أداة خاصّة للدراسة تكوّنت من قسمين: قسم للمعلومات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وقسم تضمّن (٣٠) فقرةً حول التدريب في جامعة القدس موزّعة على خمسة مجالات يستجيب لها أفراد عينة الدراسة وفق تدرّج خماسيٍّ يبين درجة تحقق أو توفّر كلٍّ منها وهي: "كبيرة جداً" ولها (٥) علامات، و"كبيرةً" ولها (٤) علامات، و"متوسطة" ولها (٣) علامات، و"قليلة" ولها علامتان، و"قليلة جداً" ولها علامة واحدة للفقرات الإيجابية، بينما أعطي تدرّج الفقرات السلبية علامات مختلفة ابتدأت بعلامة واحدة لـ"كبيرة جداً" وانتهت بخمس

علامات لـ " قليلة جداً " .

وتوزّعت الفقرات على المجالات التالية : مجال الاهتمام بالتدريب ومتابعته وضمّ الفقرات ذوات الأرقام (١ , ٢ , ٣ , ٨ , ٩ , ١٠)؛ ومجال ملاءمة التدريب للاحتياجات التدريبية وضمّ الفقرات ذوات الأرقام (٤ , ٥ , ٦ , ٧ , ١١ , ١٢)؛ ومجال تنفيذ التدريب وأساليبه وضمّ الفقرات ذوات الأرقام (١٣ , ١٤ , ١٥ , ١٦ , ١٧ , ١٨ , ١٩)؛ ومجال أثر البرامج التدريبية وضمّ الفقرات ذوات الأرقام (٢٠ , ٢١ , ٢٢ , ٢٣ , ٢٤ , ٢٥)؛ ومجال الرضا عن التدريب وضمّ الفقرات ذوات الأرقام (٢٦ , ٢٧ , ٢٨ , ٢٩ , ٣٠) .

وجرى التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحتوى، حيث عُرضت الأداة على مجموعة من ذوي الخبرة في البحث والقياس بلغت سبعة أشخاص للحكم عليها، واعتُبرت مُوافَقَةُ (٦٠٪) منهم على الأقل على صلاحية الفقرة وملاءمتها معياراً لقَبول الفقرة أو إدراجها في أداة الدراسة . واستقرّت الأداة على صورتها النهائية متضمّنة (٣٠) فقرةً بعد أن كانت في صورتها الأولية (٣٢) فقرةً، إذ حُذِفَت فقرتان لعدم حصولهما على الحدّ الأدنى من موافقة المحكمين .

وجرى التأكد من ثبات الأداة باحتساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٩٢٦) وهو ما يفي بأغراض الدراسة . ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الثبات للمجالات المختلفة والدرجة الكلية .

الجدول رقم (٢)

معاملات الثبات للمجالات الفرعية ولأداة الدراسة بشكل عامّ

المجالات	عدد الفقرات	معامل (ألفا)
الاهتمام بالتدريب ومتابعته	6	0.819
ملاءمة التدريب للاحتياجات التدريبية	6	0.617
تنفيذ التدريب وأساليبه	7	0.775
أثر البرامج التدريبية	6	0.949
الرضا عن التدريب	5	0.937
الدرجة الكلية (المجموع)	30	0.926

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الفراغ من إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، تمّ حصر مجتمع الدراسة، ثمّ اختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية – المنتظمة. وُزّعت الاستبانة على أفراد العينة خلال الفصل الأول من العام الدراسيّ ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م بمساعدة دائرة شؤون الموظفين في الجامعة، وحُدّدت مدة ثلاثة أسابيع لاستعادة الاستبانات بعد تعبئتها. وحيث كانت الاستجابة في البداية متدنية، أُعيد الاتصال مع أفراد العينة وتمّ التأكيد عليهم لإعادة الاستبانات معبّأة خلال أسبوعين آخرين، الأمر الذي استوجب الانتظار فترةً طويلةً لاستعادة الاستبانات. بلغ عدد الاستبانات الموزّعة (١٤٦) استبانةً، استعيد منها (١٢٢) استبانة شكّلت ما نسبته (٨٣,٦٪) من مجموع الاستبانات الموزعة.

وحيث كانت (١٠) من الاستبانات غير صالحة للاستخدام فقد استبعدت من التحليل الإحصائي، ممّا يعني أنّ الاستبانات التي تمّ إدخال بياناتها إلى الحاسوب وتحليلها بلغت (١١٢) استبانة، وهي ما نسبته (٧٦,٧٪) من عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

تمّ احتساب التكرارات والنسب المئوية، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة. واستخدم اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي لفحص الفرضيات، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، واستخرج معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة. وقد اعتمد المفتاح التالي في التعليق على النتائج وتفسيرها: للمتوسطات الحسابية دون (٢,٣٠) المقابل لانحراف معياري أدنى من المتوسط يكون التقدير متدنياً، وللمتوسطات الحسابية من (٢,٣٠ – ٣,٣١) يكون التقدير متوسطاً، وللمتوسطات الحسابية الأكثر من (٣,٣١) المقابل لانحرافٍ معياريّ أعلى من المتوسط يكون التقدير مرتفعاً.

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

تضمّنت الدراسة الحالية المتغيرات المستقلة التالية:

أ) مجال العمل: بمستويين هما: عضو هيئة تدريس، وعضو هيئة إدارة.

ب) المؤهل العلميّ: بأربعة مستويات هي: أقل من بكالوريوس، وبكالوريوس،

وماجستير، وأكثر من ماجستير.

ت) سنوات الخبرة في جامعة القدس: بثلاثة مستويات هي: أقل من خمس سنوات، ومن (٥ – ١٠) سنوات، وأكثر من عشر سنوات.

نتائج الدراسة:

أولاً: إجابة سؤال الدراسة الأول الذي نصّه: "ما واقع التدريب في جامعة القدس من وجهات نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة؟" وتبين الجداول ذوات الأرقام (٣, ٤، ٥, ٦, ٧, ٨) نتائج هذا السؤال.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس حسب مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً وللمقياس الكليّ

المجـــال	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديـــر
أثر البرامج التدريبية	1	3.77	0.847	عالـــي
تنفيذ التدريب وأساليبه	2	2.76	0.699	متوســـط
الرضا عن التدريب	3	2.47	0.986	متوســـط
الاهتمام بالتدريب ومتابعته	4	2.26	0.673	متدنـــي
ملاءمة التدريب للاحتياجات التدريبية	5	2.24	0.622	متدنـــي
المقياس الكلـــيّ	---	2.78	0.571	متوســـط

يتضح من الجدول السابق أنّ تقدير العاملين في جامعة القدس لواقع التدريب في الجامعة جاء متدنياً في مجالي الاهتمام بالتدريب وملاءمة التدريب للاحتياجات التدريبية إذ بلغ المتوسطان الحسابيان (٢,٢٦) و(٢,٢٤) على التوالي، بينما جاء التقدير متوسطاً في مجالي تنفيذ التدريب والرضا عن التدريب وعلى المقياس الكلي حيث بلغت المتوسطات الحسابية (٢,٧٦) و(٢,٤٧) و(٢,٧٨) على الترتيب. أما تقديرهم لمجال أثر البرامج التدريبية فكان عالياً وحصل على متوسط حسابي بلغ (٣,٧٧).

وفيما يتعلّق بتقديرات أفراد العينة لفقرات المجال الخاصّ بالاهتمام بالتدريب ومتابعته في جامعة القدس، فتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) أنّها تقديراتٌ متوسطةٌ للفقرة

الخاصّة بتقبّل الجامعة لمقترحات العاملين حول ما اكتسبوه من التدريب (المتوسط = ٢,٦٤)، والفقرة الخاصة باهتمام الجامعة بتدريب العاملين حيث بلغ المتوسط (٢,٣٠)، بينما كانت التقديرات متدنيةً لبقية الفقرات الخاصة بتوفير الحوافز المتنوعة لمن يُشارك في التدريب حيث بلغ المتوسط (٢,٢٣)، وبمتابعة المتدربين لما تدرّبوا عليه حيث بلغ المتوسط (٢,٢١)، وبتوفير دورات تدريبية كافية لجميع العاملين حيث بلغ المتوسط (٢,١٤)، وبتوفير دورات متنوعة للعاملين حيث انخفض المتوسط إلى أدنى مقدار له وهو (٢,١٢).

ويبين الجدول رقم (٥) أنّ تقدير العاملين لمعظم فقراته جاء متوسطاً، إذ حازت الفقرة الخاصّة باقتصار برامج التدريب على التعريف بالواجبات والمسئوليات على أعلى المتوسطات وهو (٣,١٨)، والفقرة الخاصّة بملاءمة التدريب للإداريين أكثر من ملاءمته لأعضاء الهيئة التدريسية على المتوسط التالي وهو (٢,٩١)، ثمّ الفقرة الخاصّة بمناسبة التدريب للعمل الذي يقوم به المستجيب على المتوسط (٢,٧٦)، والفقرة الخاصّة بارتباط التدريب باهتمامات العاملين وتوقعاتهم على المتوسط (٢,٥٦)، والفقرة الخاصّة بإتاحة الفرصة للمتدربين لتحديد احتياجاتهم التدريبية على المتوسط (٢,٣٢). وقد كان التقدير متدنياً للفقرة الخاصّة بإتاحة الفرصة للمتدربين لتحديد أهداف التدريب، إذ حصلت على متوسطٍ بلغ (٢,٢٠).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس في مجال الاهتمام بالتدريب ومتابعته مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
تتقبل الجامعة مقترحات العاملين حول ما اكتسبوه من التدريب.	2.64	0.81	متوسط
تهتمّ إدارة الجامعة بتدريب العاملين لديها.	2.30	0.89	متوسط
توفّر إدارة الجامعة حوافز متنوعة لمن يُشارك في التدريب.	2.23	0.83	متدني
تتابع إدارة الجامعة المتدرّبين بخصوص ما تدرّبوا عليه.	2.21	0.90	متدني
توفّر إدارة الجامعة دورات تدريبية كافية لجميع العاملين.	2.14	0.90	متدني
توفّر إدارة الجامعة دورات تدريبية متنوعة للعاملين لديها.	2.12	0.77	متدني

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس في مجال ملاءمة التدريب للاحتياجات التدريبية مرتبة تنازلياً

الفقـــــــرة	المتوســـط الحسابي	الانحـــراف المعياري	التقديـــر
تقتصر برامج التدريب على التعريف بالواجبات والمسؤوليات.	3.18	0.98	متوسط
التدريب في الجامعة يلائم الإداريين أكثر من أعضاء هيئة التدريس.	2.91	0.97	متوسط
تتناسب موضوعات التدريب والعمل الذي أقوم به.	2.76	0.94	متوسط
التدريب في الجامعة مرتبطٌ باهتمامات العاملين وتوقّعاتهم.	2.56	1.08	متوسط
تتيح إدارة الجامعة للمتدربين فرصة تحديد حاجاتهم التدريبية.	2.32	0.95	متوسط
تتيح إدارة الجامعة للمتدربين فرصة تحديد أهداف التدريب.	2.20	1.01	متدنـــي

أما التقديرات الخاصّة لمجال تنفيذ التدريب وأساليبه والتي يبينها الجدول رقم (٦)، فجاءت متوسطةً لجميع فقراته دون استثناء. وجاء في المرتبة الأولى اقتصار أسلوب التدريب على المحاضرة (المتوسط = ٢,٩٩)، ويليه حصر التدريب داخل الجامعة فقط (المتوسط = ٢,٩٣)، ويليه اختيار المتدرّبين بناءً على العلاقات الشخصية (المتوسط = ٢,٩٠)، ثمّ غلبة الطابع النظريّ على التدريب (المتوسط = ٢,٨١)، ثمّ استخدام تكنولوجيا تعليمية متطوّرة في التدريب (المتوسط = ٢,٧١)، ثمّ اتباع اعتبارات مهنية لتدريب العاملين (المتوسط = ٢,٦٩)، وأخيراً الحرص على توفير دورات تدريبٍ خارجية حيث بلغ المتوسط الحسابيّ (٢,٤٥).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس في مجال تنفيذ التدريب وأساليبه مرتبة تنازلياً

الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
يقتصر أسلوب التدريب على المحاضرة وإلقاء المعلومات.	2.99	1.01	متوسط
دور المتدرب أثناء التدريب سلبي بدرجة متوسطة.	2.93	1.03	متوسط
تختار الجامعة المدربين بناءً على العلاقات الشخصية.	2.90	1.13	متوسط
يعاب على التدريب الطابع النظري.	2.81	1.08	متوسط
لا تستخدم في التدريب تكنولوجيا تعليمية متطورة.	2.71	1.00	متوسط
تتبع إدارة الجامعة أساليب سيئة لتدريب العاملين.	2.69	0.99	متوسط
لا يوجد بإدارة الجامعة من لديه دورات تدريب سابقة.	2.45	0.96	متوسط

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) الخاص بمجال أثر البرامج التدريبية أنّ تقديرات أفراد العينة لذلك جاءت مرتفعةً. وجاء في المرتبة الأولى أنّ المشاركة في التدريب تُثري في تنمية معرفة المستجيبين حيث كان متوسطها (٣,٩٥)، ويليها أنّ المشاركة في التدريب تنمّي مهارات المستجيبين في العمل (المتوسط = ٣,٩٤)، ويليها أنّ المشاركة في التدريب تدعم الروح المعنوية للمتدرّبين (المتوسط = ٣,٩٢)، ويليها أنّ المشاركة في التدريب تجعل المتدّرب أكثر قدرةً على التعامل مع الزملاء والطلبة (المتوسط = ٣,٧٩)، ويليها أنّ المشاركة في التدريب ساعدت المتدرّبين في إنجاز العمل بدّقة أكثر (المتوسط = ٣,٥٢). وجاء في المرتبة الأخيرة أنّ المشاركة في التدريب تمكن الأفراد من إنجاز أعمالهم بوقت أقلّ (المتوسط = ٣,٤٤). ويُلاحظ أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لأثر البرامج التدريبية جاءت أفضل من تقديرات المجالات الأخرى، الأمر الذي تمّ تفسيره لاحقاً.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس في مجال أثر البرامج التدريبية مرتبة تنازلياً

الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
تشارك في التدريب لأني بحاجة إليه.	3.95	0.98	عالي
تشارك في التدريب لأني مؤمن بأن العمل	3.94	0.89	عالي
تشارك في التدريب لتطوير ذاتي المهني.	3.92	1.05	عالي
أشارك في التدريب لأن الجامعة تشجع على التدريب.	3.79	0.92	عالي
تشارك في التدريب لاعتقادي أن إتمام العمل بشكل أكثر	3.52	1.16	عالي
تشارك في التدريب لأنني من خلاله أعمل وقت أقل.	3.41	1.05	عالي

وفي المقام الأخير، تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) والمتعلّقة بمجال رضا أفراد أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة عن التدريب فيها أنّ تقديراتهم لذلك جاءت متوسطة. وقد كانت أعلى المتوسطات لرضاهم عن ملاءمة برامج التدريب وتلبيتها لحاجاتهم (المتوسط = ٢,٦٠)، ثمّ رضاهم عن شمولية محتوى التدريب وتكامله وعن إدارة برامج التدريب إذ حاز كلٌّ منهما على متوسط حسابيّ مقداره (٢,٥٠)، ثمّ رضاهم عن اهتمام الجامعة بالتدريب (المتوسط = ٢,٤٣)، وأخيراً رضاهم عن متابعة نتائج برامج التدريب (المتوسط = ٢,٤٠).

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس في مجال الرضا عن التدريب مرتبة تنازلياً

الفقـــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
أشعر بالرضا عن ملاءمة برامج التدريب وتلبيتها لحاجاتي.	2.60	1.17	متوسط
أشعر بالرضا عن شمولية محتوى التدريب وتكامله.	2.50	1.07	متوسط
أشعر بالرضا عن إدارة برامج التدريب.	2.50	0.96	متوسط
أشعر بالرضا عن اهتمام الجامعة بتدريب العاملين.	2.43	1.29	متوسط
أشعر بالرضا عن متابعة نتائج برامج التدريب.	2.40	1.05	متوسط

ثانياً: فحص الفرضيات:

نصّت الفرضية الأولى على أنّه " لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ت = ٠٥ , ٠) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس لواقع التدريب فيها باختلاف مجال العمل " . ولفحص الفرضية، تمّ استخدام اختبار " ت " كما يبينه الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

نتيجة اختبار £ت£ للفروق بين تقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس باختلاف مجال العمل

المجال والبعد	مجال العمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأهداف والمضمون	عضو هيئة تدريس	3.53	0.696	87	1.069	0.287
	عضو هيئة إدارة	3.19	0.679	82		
طريقة التدريب	عضو هيئة تدريس	2.62	0.628	87	0.230	0.818
	عضو هيئة إدارة	2.63	0.620	82		
تقييم التدريب	عضو هيئة تدريس	2.78	0.639	86	0.287	0.774
	عضو هيئة إدارة	2.74	0.706	82		
أثر برامج التدريب	عضو هيئة تدريس	3.74	0.702	83	0.277	0.783
	عضو هيئة إدارة	3.79	0.979	82		
المعوقات	عضو هيئة تدريس	2.32	0.931	86	1.698	0.092
	عضو هيئة إدارة	2.64	1.095	82		
المقياس الكلي	عضو هيئة تدريس	2.76	0.485	87	0.436	0.6631
	عضو هيئة إدارة	2.81	0.656	82		

يتبين من خلال نتائج اختبار " ت " الموضحة في الجدول رقم (٩) أنّه لا توجد فروقٌ ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس باختلاف مجالٍ العمل سواء في المجالات الفرعية أو المقياس الكليّ، حيث لم تكن قِيَم " ت " ذات دلالة عند مستوى (ت = ٠٥ , ٠) ، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية الأولى . وقد بلغت قيمة " ت " للمقياس الكليّ (٤٣٦ , ٠) بمستوى دلالة (٠,٦٦٤) وهي غير دالة إحصائياً عند المستوى المحدّد .

ونصّت الفرضية الثانية على أنّه " لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس لواقع التدريب فيها باختلاف المؤهل العلميّ" . ولفحص هذه الفرضية، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبيّنٌ في الجدول رقم (١٠) .

الجدول رقم (١٠)

نتيجة تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس باختلاف المؤهل العلميّ

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درج	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاهتمام بالتدريب وتطويره	بين المجموعات	38.179	18	2.121	2.867	**0.001
	داخل المجموعات	68.812	93	0.740		
	المجموع	106.991	111			
ملاءمة التدريب للاحتياجات الوظيفية	بين المجموعات	25.713	22	1.169	1.280	0.208
	داخل المجموعات	81.278	89	0.913		
	المجموع	106.991	111			
تحفيز التدريب وأساليبه	بين المجموعات	33.189	33	1.006	1.063	0.402
	داخل المجموعات	73.802	78	0.946		
	المجموع	106.991	111			
كفاءة القائمين على التدريب	بين المجموعات	26.644	20	1.332	1.509	0.097
	داخل المجموعات	80.347	91	0.883		
	المجموع	106.991	111			
فرص التدريب	بين المجموعات	25.180	20	1.259	1.400	0.143
	داخل المجموعات	81.811	91	0.899		
	المجموع	106.911	111			
التقدير الكمي	بين المجموعات	57.374	55	1.043	1.177	0.272
	داخل المجموعات	49.617	56	0.833		
	المجموع	106.991	111			

** ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) .

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٠) أنّه لم تكن هناك فروق ذوات دلالة إحصائية عند المستوى (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في الجامعة باختلاف المؤهل العلميّ على المقياس الكليّ بشكل عامّ، وفي المجالات الفرعية باستثناء مجال الاهتمام بالتدريب ومتابعته. فقد بلغت قيمة "ف" على المقياس الكليّ (١,١٧٧) بمستوى دلالة (٠,٢٧٢) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، ممّا يعني أنّ تقديرات أفراد العينة لا تختلف باختلاف مستوياتهم العلمية المختلفة بشكل عامٍّ، وبالتالي يتمّ قَبول الفرضية الصفرية الثانية. أمّا الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في مجال الاهتمام بالتدريب ومتابعته، فقد كانت ذات دلالة إحصائية نظراً لأنّ قيمة "ف" البالغة (٢,٨٦٧) ذات مستوى دلالة بلغ (? = ٠,٠٠١). وتمّ فحص مصدر الفروق بين التقديرات في هذا المجال من خلال إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، حيث تبين أنّ الفروق كانت بين الفئة الرابعة ذوي أعلى المؤهلات (أكثر من ماجستير) من جهة وبين كلٍّ من الفئات الأولى (أقل من بكالوريوس) والثانية (بكالوريوس) والثالثة (ماجستير).

ونصّت الفرضية الثالثة على أنّه " لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس لواقع التدريب فيها باختلاف سنوات الخبرة فيها" . واستخدم تحليل التباين الأحادي لفحص هذه الفرضية، ويبين الجدول رقم (١١) نتيجة ذلك.

الجدول رقم (١١)

نتيجة تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس باختلاف سنوات الخبرة في جامعة القدس

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاهتمام بالتدريب ومتابعته	بين المجموعات	27.162	18	1.509	2.719	**0.001
	داخل المجموعات	51.614	93	0.555		
	المجموع	78.777	111			
طبيعة التدريب	بين المجموعات	23.642	22	1.020	1.612	0.057
الإجراءات المتبعة	داخل المجموعات	56.135	89	0.631		
التدريبية	المجموع	78.777	111			

		0.768	33	25.366		
		0.685	78	53.440		
			111	78.777		
	1.771	1.104	20	22.074		
		0.623	91	56.704		
			111	78.777		
	1.523	0.988	30	19.753		
		0.649	91	59.024		
			111	78.777		
	1.177	0.768	55	42.243		
		0.552	56	36.535		
			111	78.777		

** ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) .

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (١١) أنّه ليست هناك فروقٌ ذوات دلالة إحصائية عند المستوى (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في الجامعة باختلاف سنوات الخبرة في جامعة القدس على المقياس الكليّ بشكل عامّ، وفي المجالات الفرعية باستثناء مجالي الاهتمام بالتدريب ومتابعته، وأثر البرامج التدريبية. فقد بلغت قيمة "ف" على المقياس الكليّ (١,١٧٧) بمستوى دلالة (٢,٢٧٢) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، ممّا يعني أنّ تقديرات أفراد العينة على المقياس الكليّ لا تختلف باختلاف عدد سنوات خبراتهم في جامعة القدس، وبالتالي يتمّ قَبول الفرضية الصفرية الثالثة بشكل عامّ. أمّا الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في مجال الاهتمام بالتدريب ومتابعته، فقد كانت ذات دلالة إحصائية نظراً لأنّ قيمة "ف" البالغة (٢,٨٦٧) ذات مستوى دلالة بلغ (? = ٠,٠٠١). كما كانت الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في مجال أثر البرامج التدريبية ذات دلالة إحصائية أيضاً نظراً لأنّ قيمة "ف" البالغة (١,٧٧١) ذات مستوى دلالة بلغ (? = ٠,٠٣٦). ولفحص مصدر الفروق بين التقديرات في هذين المجالين، أُجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، حيث تبين أنّ الفروق كانت في المجال الأول بين الفئة الأولى (ذوو الخبرة أقل من خمس سنوات) من جهة، وبين كلٍ من الفئتين الثانية (ذوو الخبرة ١ - ٥ سنوات) والثالثة (ذوو الخبرة أكثر من ١٠ سنوات)؛ بينما كانت الفروق في المجال الآخر، أي مجال أثر البرامج التدريبية، بين الفئة الثانية من جهة، وبين كلٍ من الفئتين الأولى والثالثة من جهة أخرى.

مناقشة النتائج:

من اللافت للنظر أنّ حوالي (٥٩٪) من أفراد عينة الدراسة لم يشاركوا في أي نشاط تدريبيّ في الجامعة خلال السنوات الخمس الأخيرة، وهي عدد السنوات التي مرّت على توحيدً كليات الجامعة ودمجها في إدارة واحدة والعمل بأنظمة إدارية ومالية موحّدة في كافة مرافقها وكلياتها. وتُشكّل هذه النسبة المرتفعة مؤشراً على عدم تلبية أنشطة التطوير الإداريّ والمهنيّ في الجامعة لحاجات التطوير والتجديد، الأمر الذي يستدعي مراجعة للسياسات العامّة والأولويات المتعلقة بالتطوير. ويرى الباحث أنه من الممكن أن يكون انشغال الجامعة في رسم هيكلتها الجديدة وإعادة بنائها الداخلي، وعدم استقرار الوضع الماليّ لديها قد لعبا دوراً في عدم وفرة أنشطة تدريبية كافية وملائمة للطواقم الإدارية والأكاديمية. وعلى الرغم من ذلك، فإنّ تدني المشاركةً في التدريبً لغالبية أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في الجامعة لا ينسجم ومتطلبات النمو المهني اللازم للمحافظة على الجاهزية والاستعداد للعمل. وتتفق هذه النتيجة الخاصة بتدني نسبة المشاركة في أنشطة التطوير مع نتيجة دراستي حمد (١٩٩٨) و(بومان Bowman, ١٩٩٢)، بينما تختلف عن نتائج دراسات كل من: (عياد، ٢٠٠٣؛ وقيوي، ٢٠٠١؛ وعلي، ١٩٩٩؛ والصعوب Al-Soub، ١٩٩٩) التي أظهرت مشاركةً كبيرةً في الأنشطة التدريبية.

وأشارت النتائج المتعلّقة بتقديرات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة القدس لواقع التدريب فيها إلى تدنّي تلك التقديرات في مجالي الاهتمام بالتدريب ومتابعته، وملاءمته للاحتياجات التدريبية، وهذا أمرٌ ينسجم مع أنّ غالبية أفراد العينة لم يشاركوا في أي نشاط تدريبيّ. ويمكن عزو ذلك التقدير المتدني إلى امتناع بعض أفراد العينة عن إعطاء تقديراتهم لهذين المجالين، الأمر الذي أثّر سلباً على المتوسطات الحسابية للاستجابات، أو أنّ التقديرات عبّرت عن تصورات أفراد العينة للاهتمام بالتدريب وملاءمته للاحتياجات وعن اتجاهاتهم وليس عن واقع ذلك.

وكان التقدير متوسطاً لمجالي تنفيذ التدريب وأساليبه، والرضا عنه، وعالياً لمجال أثر البرامج التدريبية. ويُستدلّ من ذلك أنّ التدريب في الجامعة -في حال توفّره- لا يتمّ بالشكل المطلوب سواء أكان ذلك تدريباً لأعضاء هيئة التدريس أو غيرهم من العاملين، وأنّ الجامعة لا تخصّص له الميزانيات والحوافز المطلوبة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في سياسة تطوير أعضاء هيئة التدريس والإداريين، خصوصاً وأنّ لذلك أثراً على المناخ التنظيميّ في الجامعة من ناحية (عابدين وأبو سمرة، ٢٠٠١)، وعلى الروح المعنوية للعاملين ورضاهم الوظيفيّ وانتمائهم المهنيّ (Saber & Francis، ١٩٩٩). ويرى الباحث أنّ الارتفاع في متوسطات تقديرات أفراد العينة لأثر البرامج التدريبية لربما كان ناتجاً عن تقديراتهم وتصوراتهم لأثر التدريب بصورة عامّة وليس لأثر التدريب

في جامعة القدس على سبيل الحصر.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة عمّا أظهرته دراسة قيوي (٢٠٠١) من حيث اهتمام جامعة القدس المفتوحة بالتدريب وإتاحته للعاملين فيها، ودراسة عليّ (١٩٩٢) من اهتمام إدارة جامعة الموصل بتدريب أعضاء هيئة التدريس فيها، وأنّ الدورات التدريبية حققت أهدافها بدرجة كبيرة جداً. من ناحية أخرى تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة عابدين وأبو سمرة (٢٠٠١) من تدني تقييم أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس لمجال التقدم والنمو المهنيّ المندرج في المناخ التنظيميّ للجامعة، ومع دراسة قيوي (٢٠٠١) من غياب المتابعة والحوافز للبرامج التدريبية، ودراسة الجميل (Al-Jameel، ١٩٩٤) من افتقار جامعة الملك سعود لبرامج منظّمة لتطوير المدرّسين، وضرورة إعطاء أهمية أكبر للتطوير، ودراسة العتوم (١٩٩٤) من تدني مساهمة القيادات الإدارية في تنمية قدرات العاملين لديهم، ودراسة الصعوب (Al-Soub، ١٩٩١) من عدم وجود تخطيط شموليّ لبرامج التدريب في الجامعة، وأنّ اختيار المتدربين يتمّ عشوائياً، وأن أساليب التدريب المستخدمة تقليدية.

وأشارت نتائج الدراسة أنّ تقديرات أفراد العينة للتدريب في جامعة القدس لم تختلف باختلاف مجال العمل، أي أنّ أعضاء هيئة التدريس وزملاءهم من العاملين في المجالات الإدارية المختلفة على حدّ سواء يَرَوْن أنّ الاهتمام بالتدريب وملاءمته لاحتياجاتهم التدريسية والإدارية وتنفيذه قليلٌ وغير كاف. ويُستدلّ من ذلك أنّ هناك نقصاً بَيِّناً في الأنشطة والبرامج التدريبية في الجامعة، سواء أكانت متعلّقةً بتطوير مهارات التدريس واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم والتقويم، أو متعلّقةً بتطوير مهارات العمل وتحسين أداء العاملين في كافة مرافق الجامعة. ويرى الباحث أن هذا النقص البَيِّن في الأنشطة التدريبية له انعكاساته على مدخلات العمل في الجامعة بقطاعي التدريس والعمل الإداريّ بحيث تبقى مهارات الأفراد دون تنمية وتطوير، وبالتالي يكون لذلك انعكاساته غير الحميدة على مخرجات الجامعة من حيث كفاءة الطلبة والخدمات المقدّمة لهم وللعاملين، وعلى قدرة الجامعة على المنافسة مع الجامعات المحلية والعالمية، واستقطاب الكفاءات الأكاديمية والإدارية. كما أنّ لغياب الاهتمام بالتدريب انعكاساته على الروح المعنوية للعاملين، ورضاهم الوظيفيّ، وانتمائهم للجامعة (عابدين وأبو سمرة، ٢٠٠١؛ Saber & Francis، ١٩٩٩)، ممّا يؤدي إلى تسارع تسرّب العاملين والكفاءات الأكاديمية والمهنية رغبةً في البحث عن فرص عمل في مؤسسات أخرى، الأمر الذي يلحق إرباكاً بخطط التطوير والتنمية، ويسبب تراجعاً في مستويات الكفاءة الإنتاجية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قيوي (٢٠٠١) من عدم وجود فروق في تقديرات العاملين في جامعة القدس المفتوحة للتدريب بحسب مجال أعمالهم، ومع نتيجة دراسة الجميل (Al-Jameel، ١٩٩٤) من اتفاق الإداريين والأكاديميين على أهمية

بناء برنامج شامل للتطوير في الجامعة.

وأشارت نتيجة الدراسة إلى عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لواقع التدريب في جامعة القدس باختلاف مستوياتهم العلمية. ويعني ذلك أنّه ليس هناك أثر للشهادة العلمية للعاملين في تقديراتهم لواقع التدريب، الأمر الذي يؤكد أنّ العاملين بكافة مستوياتهم العلمية يؤمنون بأهمية التدريب، وبأنّهم بحاجة دائمة للتطوير والنمو المهنيّ والشخصي وهو ما أظهرته نتائج دراسات (أبو هنطش، ١٩٩٩؛ حمد، ١٩٩٨؛ وجيلمور Gilmore، ١٩٩٩). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قيوي (٢٠٠١) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النظر إلى التدريب باختلاف المؤهل العلميّ، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة عياد (٢٠٠٣) التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في النظرة إلى التطوير الإداريّ في الجامعات الفلسطينية باختلاف المؤهل العلميّ لصالح حملة الدبلوم فما دون.

وفي المقام الأخير، أوضحت نتائج الدراسة أنه ليست هناك فروقٌ في تقديرات أفراد العينة للتدريب في الجامعة باختلاف عدد سنوات الخبرة فيها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قيوي (٢٠٠١)، بينما اختلفت عمّا أظهرته دراسة عياد (٢٠٠٣) من أنّ أصحاب الخبرة الإدارية الطويلة يحملون اتجاهات نحو التطوير الإداريّ أفضل من ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة، وعمّا أظهرته دراسة عابدين وأبو سمرة (٢٠٠١) من أنّ أعضاء هيئة التدريس الذين لم تمض على عملهم في الجامعة خمس سنوات هم أعلى الأفراد تقييماً لمجال التقدم والنمو المهني المندرج في المناخ التنظيميّ. ويمكن الاستدلال من هذه النتيجة بأنّ نقص الاهتمام بالتدريب وعدم توفير البرامج الكافية له وعدم رضا العاملين عنه في جامعة القدس ليس أمراً جديداً يقتصر على السنوات الأخيرة من عمر الجامعة، وبما أنّ تلك الحال ليست بالأمر الجديد، فذلك يُحرّر إدارة الجامعة من الشعور بالتقصير، بل ويُشكّل دافعاً للتميّز عمّا كانت عليه الحال لسنوات مضت من خلال إظهار اهتمام حقيقيٍّ بالتدريب وبذل جهود ملموسة في سبيل تحقيقه تنسجم مع الرغبة المعلنة بالإصلاح والتطوير الإداريين في الجامعة، ذلك أنّ لوفرة التدريب للعاملين جميعهم انعكاساته على رسالة الجامعة وأهدافها المتمثلة في الإبداع في التعليم والبحث وخدمة المجتمع، وعلى طموحها بضرورة تحقيق تفوق وتميّز نوعيّ والمحافظة على ذلك للصمود في وجه المخططات التي تستهدف مدينة القدس أفراداً ومؤسسات، وعلى اقتصاديات العمل في الجامعة من حيث تقليل فرص الهدر والوقوع في الخطأ، وتقليل الحاجة إلى الإشراف المباشر على العاملين، وبخاصّة أنها بحاجة ماسّة لذلك بسبب تعدّد الأماكن والمقرات التابعة للجامعة وصعوبة التواصل والتنقل بينها. كما أنّ لوفرة التدريب انعكاساته على العاملين أنفسهم من حيث اتجاهاتهم نحو العمل، ومهاراتهم فيه، واستخدامهم للتكنولوجيا، وقدراتهم على مواجهات مشكلات العمل وعلى التجديد والإبداع، وقد أكدت

تلك التوجهات دراسات : (الأغبريّ، ١٩٩٥ ؛ وعلي، ١٩٩٢ ؛ وجيلمور Gilmore، ١٩٩٩ ؛ والصعوب Al-Soub، ١٩٩١).

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي :

١. أن تقوم الجامعة بإجراء مسح شامل للاحتياجات التدريبية الشخصية والمهنية لأعضاء هيئات التدريس والعاملين في المرافقً المختلًفة في الجامعة من أجل التخطيط لبرامج وأنشطة تدريبية مختلفة تتوافق مع تلك الاحتياجات، وتنسجم مع تطلعات العاملين وتزيد من قدراتهم على استخدام التكنولوجيا ومواجهة مشكلات العمل وذلك بالاستعانة بالكفاءات والكوادر المتوافرة فيها، مثل أقسام الحاسوب، والعلوم الإدارية، والتربية، واللغة العربية، والإعلام.

٢. أن تعمل الجامعة على تأسيس وحدة لتطوير أعضاء هيئة التدريس مهنياً وتربوياً، وبخاصّة لأولئك الذين لم يسبق لهم التدريس الجامعيّ، بحيث يُطلَب منهم دراسة مساقات في أساليب التدريس الجامعي، وعلم النفس التربويّ، واستخدام تقنيات التدريس، ويُشَجَّعوا على المشاركة في ندوات ولقاءات داخلية وخارجية حول التدريس الجامعيّ، ورسالة التعليم العاليّ.

٣. أن تعمل الجامعة على تأسيس وحدة داخلية للتطوير والتدريب والتأهيل للإداريين وموظفي الخدمات لمساعدتهم في تطوير مهاراتهم وكسب مهارات جديدة في العمل، وتنمية المهارات القيادية لديهم.

٤. أن تعمل الجامعة على أن يكون التدريب في النواحي التربوية شرطاً للعمل كعضو هيئة تدريس في الجامعة.

٥. أن تشجع الجامعة اشتراك العاملين من أعضاء هيئة التدريس والإداريين ببرامج وأنشطة تدريبية خارج الجامعة وحيثما توفّرت وتدعم ذلك، بحيث يعدّ ذلك من المعايير اللازمة التي تؤخذ بعين الاعتبار للترقية والتقدم الوظيفيّ، وبحيث تتوفّر للمشاركين فيه الحوافز التشجيعية مثل شهادات الشكر والتقدير، ولوائح الشرف، وتفويض الصلاحيات، والإشتراك في اللجان المختلفة، وغير ذلك.

٦. إجراء دراسات حول أسباب تدني الاهتمام بالتدريب، ومشكلاته من وجهة نظر إدارة الجامعة، وحول تقييم إدارة الجامعة لأنشطتها التدريبية لمقارنتها مع تقديرات العاملين لواقع التدريب في الجامعة.

المصادر والمراجع:

١- المراجع العربية

أبو نوار، لينة وعبد الله بوبطانة. (١٩٩١). الحاجة إلى التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية. التعريب، ١(٢)، ١٤٧ - ١٥٧.

أبو هنطش، إياد. (١٩٩٩). "اتجاهات الإداريين التربويين نحو التطوير الإداري في وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

الأغبري، بدر. (١٩٩٥). الإعداد والتأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس أثناء الخدمة بجامعة صنعاء. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٠.

الحسينيّ، محمد عبد السلام. (١٩٨٤). العوامل المؤثرة على رفع كفاءة العملية التدريبية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسين، عبد الفتاح دياب. (١٩٩٧). إدارة الموارد البشرية. القاهرة: شركة البتراء.

الحلايقة، محمد. (١٩٩٤). واقع وآفاق التدريب في فلسطين. شئون تنموية، ٤ (٢)، ٢٧ - ٣٠.

حمد، محمد. (١٩٩٨). الإدارة الجامعية: احتياجات التطوير المهنيّ والإداريّ لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات، ط١. عمّان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

رحمة، أنطون. (١٩٩٤). مشكلات الدراسات العليا في الجامعات العربية وسبل معالجتها. التعريب ٤ (٧)، ٨٩ - ١١٤.

زويلف، مهدي والقريوتي، محمد قاسم. (١٩٨٩). مبادئ الإدارة: النظريات والوظائف. عمّان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت. (٢٠٠٠). تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، جريدة "القدس" ٢٦/ ١/ ٢٠٠٠م، العدد ١٠٩٢٩، ص١٩.

عابدين، محمد عبد القادر. (١٩٩٨). التعليم الشرعي في مدينة القدس: ١٩٤٨- ١٩٩٨. القدس: مركز القدس للأبحاث والتوثيق.

عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠٢). اتجاهات مديري المدارس ورؤساء أقسام التدريب وشؤون الميدان في مديريات التربية والتعليم الحكومية الفلسطينية نحو التدريب. دراسة قبلت للنشر في مجلة الجامعة الإسلامية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عابدين، محمد ومحمود أبو سمرة. (٢٠٠١). المناخ التنظيمي في جامعة القدس كما يراه أعضاء

التدريس فيها: دراسة حالة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث/ العلوم الإنسانية، ١٥ (١)، ٢٧٧ -٣٠٩.

العبد، جعفر. (١٩٧٧). التدريب: أهدافه وأنواعه. القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

العتوم، هدى. (١٩٩٤). "دور القيادات الإدارية في التطوير الإداريّ". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

عبد الموجود، محمد عزت. (١٩٨٢). التعليم العالي وإعداد هيئة التدريس. المجلة العربية للتربية، ٢ (٢)، ٥٥ - ٨٢.

عقراوي، متى. (١٩٧١). الإعداد المهنيّ للمدرس الجامعيّ، المؤتمر الأول للتعليم الجامعي في العراق، ١٤ آب ١٩٧١، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، ص١٥٣ - ١٦٩.

علي، موفّق حياوي. (١٩٩٢). تدريب أساتذة جامعة الموصل لتطوير طرق التدريس. المجلة العربية للإدارة، ٢١ (١)، ١٧ - ٣٥.

عليمات، محمد عليان. (١٩٩١). الاتجاهات الحديثة في التعليم والتدريب والإدارة، ط١. عمّان: دار الخواجا للنشر والتوزيع.

عياد، عبد الحليم. (٢٠٠٣). "اتجاهات مديري الدوائر وروؤساء أقسام الإدارة الوسطى في الجامعات الفلسطينية نحو التطوير الإداري". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الفضيلي، فضل. (١٩٩٥). مراحل العملية التدريبية كمدخل لتقييم فعالية برامج التدريب والتنمية الإدارية. الإدارة العامّة، ٣٤ (٤)، ٦٣٧ - ٦٧٢.

القاضي، صبحيّ. (١٩٨٣). عضو هيئة التدريس الجامعيّ: إعداده ومسئولياته ومشكلاته. رسالة الخليج العربيّ، السنة ١٠, ٩٣ - ١٢٣.

قيوي، محمد عبد اللطيف. (٢٠٠١). "اتجاهات الهيئتين الأكاديمية والإدارية في جامعة القدس المفتوحة نحو التدريب أثناء الخدمة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

كمال، سفيان. (٢٠٠٢). ضمان النوعية الجيدة في التعلّم عن بعد والتعلّم المفتوح. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ١ (١)، ٢٥ - ٥٠.

ياغي، محمد عبد الفتاح. (١٩٨٤). التدريب الإداري في إطار نظرية النظم. المجلة العربية للإدارة، ٨ (٣)، ٣٩ - ٥٢.

ياغي، محمد وعبد المعطي عسّاف. (١٩٨١). مبادئ الإدارة العامّة، ط١. عمّان: مكتبة المحتسب.

وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٠). الدليل الإحصائي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني لعام ١٩٩٩/ ٢٠٠٠، وزارة التعليم العالي، رام الله، فلسطين.

٢- المراجع الأجنبية

Al-Jameel, S. (1994). Administrators and teaching staff perceptions toward instructional development programs at Imam Mohammad Ben Suad University. Dissertation Abstract International, 54 (7), p. 414 A.

Al-Soub, F. (1991). The impact of training programs on the efficiency of the staff of Mu'tah University – Jordan. Mu'tah Lil Buhuth Wa Al-Dirasat (Mu'tah Journal for Research and Studies/ Humanities and Social Sciences Series), 6 (2), pp. 9 – 29.

Bowman, A. (1992). Administrators and faculty development: A study of academic chairpersons. Dissertation Abstract International, 52 (11), p. 478 A.

Brown, G. & Atkins, M. (1986). Academic staff training in British universities: Results of national surveys. Studies in Higher Education, (1), pp. 29 – 42.

Castetter, W. (1981). The personnel function in educational administration, 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Gilmpre, E. (1999). Impact of training on the information technology attitudes of university faculty. Dissertation Abstract International, 59 (7), p. 1099 A.

Harrison, R. (1997). Employee development. Wiltshire, UK: The Cromwell Press.

Roodhouse, I. (1993). Investing in people. CMS Bulletin, 1 (2).

Rowland, S. (1993). The inquiring tutor. London: The Palmer Press.

Saber, R. & Francis, H. (1999). School-based inservice training: The key to restructing schools. Journal of Inservice Training, 25 (4), 242 – 257.