مقدمة:

إن العقود الأولي من القرن الحادي والعشرين مليئة بالتحولات الاقتصادية والسياسية التي فرضت أشكالا من البني والعلاقات تجاوز حدود الزمان والمكان، ومنطقاً جديداً للتغير السريع في جميع المجالات. وفي خضم هذه التحولات تثار قضايا التنافسية وضمان الجودة في الإنتاج والخدمات (D. Jerald, Craig, 2009: 13-19). وقد انعكس هذا التغير السريع علي مؤسسات التعليم العالي عامة، وكليات التربية خاصة. وبدأ الحديث عن ضرورة التطوير وضمان الجودة في منظومة إعداد المعلم (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠؛ معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٣؛ المواضية، رضا والصرايرة، خالد، ٢٠١٥).

وتشير العديد من الوثائق الدولية(Cooper, James M. and Alvarado, Amy,2006) لمحورية عملية إعداد المعلم في التطوير التعليمي والمجتمعي، فعلي سبيل المثال: تشير وثيقة إصلاح المدارس العامة في الإتحاد السوفيتي سابقاً والصادرة عام ١٩٨٤ إلي أن تعليم النشء يعتمد على المعلم ومدي التزامه وقدراته ومعرفته الواسعة ومستواه التعليمي. كما تشير وثيقة فرنسا لإصلاح المدرسة لأهمية التحسين المستمر في مستوي إعداد المعلم لتحسين النظام التعليمي. وفي الهند يشير المجلس القومي للتدريب والبحث التربوي إلي أن نجاح أي بناء تعليمي يعتمد على إعداد المعلم وعلى ما يقدم إليه من برامج الإعداد. وكذلك قانون التعليم في بلغاريا الذي أكد على أن أهداف النظام التعليمي لا يمكن تحقيقها بدون التحسين والتطور الدائم لإعداد المعلمين.

ومع هذه التوجهات العالمية لتحسين نظم إعداد المعلم كانت محاولات تطوير كليات التربية منذ عام ٢٠٠٠ في مصر، استجابة لمطلب اجتماعي عام بتحسين نوعية المعلمين القادرين علي نشر ثقافة الحرية والديمقراطية، وتطوير بناء المواطن (وزارة

التعليم العالي، ٢٠٠٩). كما تم التأكيد علي ضرورة أن تتخذ كليات التربية جميع التدابير اللازمة لحصولها علي الاعتماد الأكاديمي من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية.

وفي سياق ما شهدته الساحة المصرية في الأونة الاخيرة بعد ثورتين متتاليتين من تحولات في اتجاه تحقيق الديمقراطية في جميع المجالات السياسية والتنموية والتربوية. ازدادت الطموحات نحو التحسين والتطوير وهو ما فرض تحول موازي، ومفترض لجميع عناصر التطوير التنظيمي لمؤسسات الإنتاج والخدمات والتعليم. ومن ضمن هذه المؤسسات كليات التربية.

وتوجد العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تطوير منظومة كليات التربية بما يلبي متطلبات ضمان الجودة والاعتماد من زوايا عدة، **ومن بين هذه الدراسات:**

دراسة **(المواضية، رضا والصرايرة، خالد، ٢٠١٥)** التي هدفت إلي تطوير كليات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة، وقياس أثر ثقافة الجودة علي السلوك التنظيمي في الكلية. وقدمت الدراسة عرضاً لمجموعة معايير الاعتماد والتميز لكليات التربية في الدول العربية عامة، والمعلنة من قبل المجلس الوطني للاعتماد والتقويم بالأردن. وخلصت الدراسة لتقديم تصور مقترح يشمل كيفية الاستفادة من معايير الجودة في إحداث التطوير التنظيمي لكليات التربية الخاصة في الجامعات الأردنية.

دراسة **(حمادنه، همام سمير، ٢٠١٤)** التي هدفت إلي تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الإبتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، إضافة إلي معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة. وقد إتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها، وتكونت هذه الإستبانة من (59) فقرة، وزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات،

والتربية العملية. وطبقت الإستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، والذي تألف من جميع الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم التربية الإبتدائية في كلية التربية في جامعة اليرموك وعددهم (١٠٥) طالب وطالبة. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد معلم التربية الإبتدائية في جامعة اليرموك بما يتناسب ومعايير ضمان الجودة المحلية والعالمية.

وكذلك دراسة (**الدبر، عمار خليفة؛ خميس، عبد الله فرغلي، ٢٠١٢**) التي هدفت إلي التعرف علي مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وامكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس، وجاءت إستجابة عينة الدراسة نحو مجالات الجودة ضعيفة وبنسبة ٤٩،٢٠%. وقد أوصت الدراسة بـضرورة التحسين المستمر للجودة والاعتماد الأكاديمي والمهني لكليات التربية.

دراسة (Ali & Musah, 2012) هدفت الدراسة إلي فحص العلاقة بين ثقافة الجودة وأداء القوى العاملة في التعليم العالي الماليزي. وتم إعداد استبانة كأداة للدراسة، طبقت على (٢٦٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثقافة الجودة كأحد المكونات للتطوير التنظيمي بمؤسسات التعليم العالي وأداء القوى العاملة؛ كما أشارت نتائج الدراسة إلي أنه يمكن استخدام مبادرة ثقافة الجودة بشكل فعال في سياق قطاع التعليم العالي الماليزي لتعزيز الأداء الأكاديمي.

دراسة (Saiti, 2012) التي هدفت إلي التحقق من مدي تطبيق القيادة التربوية في اليونان قيم إدارة الجودة الشاملة، كما هدفت إلي تحسين العملية التعليمية وتقديم مقترحات لوضع إطار لإدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية. وإستندت الدراسة على التحليل النظري، وتم مراجعة ثلاثة جوانب مختلفة في نظام التعليم اليوناني ومناقشتها. وخلصت نتائج الدراسة إلي عدم وجود إستراتيجية تعليمية طويلة الأجل،

وعدم وجود برنامج للتنمية المهنية، ومحدودية الدعم المالي، وحاجة النظام التعليمي اليوناني إلي مراجعة كل من الهيكل والإجراءات.

وفي دراسة **(شرف الدين، علي حمود محمد، ٢٠١٠)** التي هدفت إلي رفع كفاءة كليات جامعة عدن وفقاً للمعايير العالمية للجودة. وجاءت التوصية أن يتم التخطيط لتطوير عناصر الإعداد الجامعي جميعها (أو أغلبها) على التوازي، إنطلاقاً من نقطة زمنية واحدة، بحيث تسير مسارات تطوير المقررات، وتطوير نظم الإختيار والتشعيب، وتطوير أساليب التدريس والإشراف، وتطوير أساليب التقويم، وأساليب التدريب الميداني، وتطوير تقنيات التعليم.. كلها في نفس الوقت وعلى صعد متجاورة، فيما يعرف بتحقيق القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية.

ودراسة **(مدبولي، محمد عبد الخالق،٢٠١٠)** التي جاءت حول كيفية إعادة هيكلة الأقسام الأكاديمية التخصصية والتربوية بكليات التربية، وأشارت الدراسة لضرورة إعداد لوائح تنظيمية جديدة، على التوازي مع عمليات التطوير الأخرى، حتي تستقيم العلاقة المنطقية بين البنية وبين وظيفة كليات التربية المنوط بها تحقيقها. وقد قدمت الدراسة خطة مقترحة لإعادة هيكلة الاقسام الاكاديمية بكليات التربية، وانتهت الدراسة بتوصيات عامة لإعادة الهيكلة.

ودراسة تقييم أثر المشروعات **(وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٩)** قامت الدراسة بقياس أثر مشروعات تطوير التعليم العالي ومن بينها مشروع تطوير كليات التربية. وتوصلت الدراسة إلي أنه علي الرغم من اهتمام مشروعات تطوير كليات التربية بالبنية الأساسية لكليات التربية واستأثارها بنصيب وافر من الاعتمادات المخصصة للتطوير، فإنها لم تستند إلي رؤية واضحة لما سوف يكون عليه أسلوب توظيف هذه الإمكانات والتجهيزات في برامج إعداد الطالب المعلم، إذ يختلف حجم وتوزيع التقنيات التعليمية، وكذا تصميم قاعات الدراسة ..وغيرها باختلاف نمط الإعداد وأهدافه، وهو ما لم يتحدد بعد.

وفي دراسة أخري تناول **(الكندري، ٢٠٠٢)** أهمية إعداد المعلم وتصدره في أولويات القضايا التربوية حيث أشار إلي أن قضية إعداد المعلم تحظى باهتمام غير مسبوق، حيث لم يعد شأنً يقتصر على التربويين والمتخصصين بإعداد المعلم فحسب، وإنما شأنً عاماً تثيره وتهتم به العديد من المؤتمرات والدراسات العلمية والمنتديات والتقارير علي المستوي العالمي بسبب القصور الواضح في كليات التربية في الجامعات الكبري من حيث برامج إعدادها للمعلمين التي يصفها الباحث بالبرامج المهنيةغير الجادة الامر الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بالمعلم وإعادة النظر في برامج إعدادهم.

دراسة **(عبد المنعم، ٢٠٠٠)** التي هدفت إلي تعرف نظام إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها علي كليات التربية وتوصلت إلي أهمية تبني استراتيجية علمية لتطوير كليات التربية تعتمد علي فهم وثقافة مشتركة للجودة في كليات التربية.

وفي دراسة **(حافظ، محمد صبري؛ مصطفي، يوسف عبد العاطي، ٢٠٠٠)** جاءت الدراسة لتؤكد علي أهمية إدارة الجودة الشاملة في تطوير منظومة كليات التربية، واقترحت الدراسة تصوراً للجودة الشاملة في كليات التربية جاء في عدة خطوات هي: التهيئة وتوضيح الرؤية وتجهيز البيئة المواتية لتطبيق نظام الجودة الشاملة، واستمرارية التقييم والتحسيين لمنظومة الاداء.

ودراسة **(أحمد، عبد الله محمود سعيد،١٩٩٩)**، حيث هدفت الدراسة إلي تطوير كليات التربية في اليمن في ضوء الاتجاهات المعاصرة وتوصلت الدراسة إلي أهمية زيادة فترة الإعداد إلي خمس سنوات، وزيادة حجم الإعداد التتابعي عما هو عليه، علي أن يسبق ذلك تحديد للإطار المفاهيمي الحاكم لإعداد المعلم وفقاً للاتجاهات المعاصرة، وتحديد لشكل البنى التنظيمية لكليات التربية القادرة على استيعاب نظامي إعداد المعلم وهما النظام التتابعي والتكاملي في أن واحد.

وفي الدراسة التي أجراها مارتين (Martin, 1991) عن أبعاد الجودة في منظومة برامج إعداد المعلمين، أوضحت الدراسة أنه لكي تتصف منظومة إعداد المعلمين بالجودة، يجب أن يتوافر فيها عدد من المعايير، منها السمات المميزة الواجب توافرها في الطلبة المعلمين الذين تم اختيارهم لمهنة التعليم. وطبيعة المحاضرين الذين يتولون عملية إعداد المعلمين، والمعلومات الضرورية لمعلمي المستقبل، والتأثيرات التي يتركها البرنامج في المعلمين الجدد على الطلبة. وقد توصلت الدراسة إلي عدة مقترحات، ذكرت كدليل للجودة يمكن تطبيقها في برامج إعداد المعلمين.

تعليق علي الدراسات السابقة:

بعد عرض هذه الدراسات السابقة يمكن القول بأنها أكدت علي أهمية تطوير منظومة إعداد المعلم عامة، وكليات التربية كمؤسسات تضطلع بهذا الإعداد خاصة. وأن قضية الجودة والاعتماد باتت من القضايا الجوهرية لتطوير نظم إعداد المعلم، وأنه علي الرغم من المحاولات العديدة لتطوير نظم إعداد المعلم وبرامجه فقد جاءت هذه المحاولات في ظل نزعة سكونية مقاومة للتغيير ومكرسة للوضع الراهن. وفي هذا السياق ظهرت مقترحات للتطوير التنظيمي في كليات التربية غير أن الدراسات اكدت علي سطحية هذه المقترحات التي لا تنفذ إلي عمق الإطار المفاهيمي الحاكم لمنظومة إعداد معلم المستقبل، وأنها لم تستند إلي الإطار الفلسفي المنظم لها ومن ثم اقتصرت هذه المحاولات علي الاهتمام الظاهري بالبنية الأساسية في كليات التربية، والحديث علي إستحياء نحو إعادة الهيكلة في بعض الكليات وضم بعض الأقسام، أو تجزئة البعض الآخر، أو على الأكثر استحداث أقسام جديدة، بينما لم تطرح مطلقاً أية أفكار عن إلغاء بعض الأقسام القائمة، مما يعني أن ثمة اتجاه نحو تمدد البنى القائمة وجعلها أكثر ترهلاً وأقل فاعلية، وهو ما يمكن تفسيره بأن تأثير طبيعة المجتمع الأكاديمي وما يعتمل داخله من علاقات ومصالح خاصة لا تربطة ثقافة تنظيمية داعمة للجودة بل يري البعض أن هذه العلاقات

والمصالح قد تعلو على المصلحة العامة للكلية، وما تتطلبه التصنيفات العلمية والتقسيمات الأكاديمية (مدبولي، محمد عبد الخالق،٢٠١٠؛ وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٩؛ الكندري، ٢٠٠٢؛ حافظ، محمد صبري؛ مصطفي، يوسف عبد العاطي، ٢٠٠٠؛ عبد المنعم، ٢٠٠٠؛ Martin, 1991).

وقد أفادت هذه الدراسات في تحديد العديد من المعوقات والمتطلبات لتطبيق ضمان الجودة والاعتماد في برامج ومنظومة إعداد المعلم، والتي يرتبط بعضها بالهياكل والبيئة والثقافة التنظيمية لكليات التربية، كما ساعدت هذه الدراسات في التوصل لفكرة الدراسة الحالية حيث دعت للمزيد من الدراسات نحو التطوير التنظيمي الشامل لكليات التربية (حمادنه، همام سمير، ٢٠١٤؛ شرف الدين، علي حمود محمد، ٢٠١٠؛ مدبولي، محمد عبد الخالق،٢٠١٠؛Ali & Musah, 2012) وهو ما سوف تركز علية الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

وبعد ما سبق يمكن القول بأن كليات التربية كمؤسسات لإعداد المعلم تواجه في الوقت الحالي من تايخ مصر تحدياً استراتيجياً يتمثل في كونها تتبني استراتيجية رد الفعل والتكيف للمتغيرات المحيطة، بينما هي مطالبة بممارسة ريادية وإدارة التغيير وقيادته في المستقبل القريب. ومن ثم يصبح تجويد منظومة كليات التربية مطلباً مجتمعياً ويتطلب النظر في امكانية التطوير التنظيمي لهذه الكليات وربطها بالتصورات الواضحة حول مستقبل الأداء في نظم إعداد المعلم(Cooper, James M. and Alvarado, Amy,2006) من جهة، وبحيث تستوعب متطلبات تحقيق ضمان الجودة من جهة أخري، خاصة مع ما يثار من انتقادات واسعة حول ضعف مستوى خريجي كليات التربية وعدم تمكنهم من المواد التخصصية التي يقومون بتدريسها، وضعف مستوي الممارسة التربوية لديهم، الأمر الذي ينذر بعواقب وخيمة ويهدد مستقبل هذه

الكليات(وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٠؛ قمبر، محمود، ٢٠٠٤؛ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠).

وقد عملت سرعة التغير وقوته علي اندفاع كليات التربية نحو التطوير وتبني استراتيجيات تنظيمية مغايرة(حجي، احمد اسماعيل، ٢٠٠٤) إلا أن البعض ينظر إلي كليات التربية بعد اخذها بهذه الاستراتيجيات باعتبارها منظمات تقترب من حافة الفوضى Edge of chaos نظراً لحجم الانتقادات التي تنصب عليها وافتقاد هذه الاستراتيجيات للمرونة اللازمة لاستيعاب سرعة التغيرات المحيطة بكليات التربية ويتضح ذلك فيما تشهده الكليات من صعوبات للتعامل مع هذه الانتقادات كما تشير بعض الأدبيات (Brown, Shona, L. and Eisenhardt, K., 1998:11).

أسئلة الدراسة

ومن ثم تسعي الدراسة الحالية للاجابة علي التساؤلات التالية التي تدور حولها الدراسة وهي:

- ما طبيعة العلاقة بين البنى التنظيمية في كلية التربية جامعة عين شمس وبين نظم إعداد المعلم ؟
- ما ضرورة التطوير التنظيمي لكليات التربية لتحسين جودة الاداء بكليات التربية؟
- ما واقع منظومة ضمان الجودة في كلية التربية جامعة عين شمس وفقاً للتقارير السنوية خلال السنوات ٢٠١٠-٢٠١٥؟
- ما الخصائص والأهداف للتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس؟
- وما الرؤية المستقبلية المقترحه للتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس؟

أهداف الدراسة :

في ضوء العرض السابق، فإن أهداف الدراسة يمكن أن تتحدد في:

١. الخروج برؤية حول كيفية التطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس لاستيعاب متطلبات ضمان الجودة يمكن تحقيقها علي ارض الواقع بالاسستناد إلي: الجانب الفلسفي ممثلا في النماذج النظرية لنظم إعداد الطالب/المعلم، وما ترشدنا إليه أدبيات التطوير التنظيمي ومتطلباته.

٢. الوقوف علي مشكلات التنظيم الحالي(الاقسام الاكاديمية والأدارية) التي تواجه كلية التربية جامعة عين شمس وتعوق تطبيق ضمان الجودة والتنبؤ بمسارات التطوير.

منهج الدراسة وإجراءاتها :

للإجابة عن الأسئلة البحثية، ومن ثم تحقيق أهداف الدراسة سوف يتم اتباع المناهج التالية:

١. منهج التخطيط الاستراتيجي: حيث يساعد في التفسير واتخاذ ما يلزم، فهو يشير إلي وجود ثلاثة مستويات من مواجهة التغير والتعامل معه (Brown, Shona, L. and Eisenhardt, K., 1998: 5; Boisot, M., 1995)، يمكن للمنظمات أن تنتهجها، ومن هذه المؤسسات كليات التربية. وينظر لهذه المواجهة كدالة بين إدراك التغير والاستراتيجيات المتبعة للتعامل معه فعلي سبيل المثال إذا لم يحدث توقع للتغير فسوف تصبح المؤسسة تحت تأثير سياسة رد الفعل وتستخدم استراتيجية التكيف والاستجابة وهو ما يفسره واقع تطبيق الجودة في كليات التربية، علي الرغم من تعدد مشروعات التطوير التي نشأت علي مستوي الدولة دون مراعاة لواقع كليات التربية. وعلي العكس من ذلك عند إدراك المؤسسة للتغير الحادث الأمر الذي يجعلها تتخذ الخطط والتدابير للتصدي للتغيرات بحلول مبدعة تمكنها من المنافسة أو أن تختار قيادة التغير من خلال التوجهات التي تنشرها.

٢. مدخل النظم(Akermann F., Eden C.,2010): لاستعراض وتحليل مسيرة كلية التربية في إعداد المعلم في مصر من جهة، وتحليل التطور الحادث في نظم إعداد المعلم وأدواره المنشودة المرتبطة بالاتجاهات العالمية من جهة أخري. ثم الوقوف على طبيعة التحول الحادث في رسالة الكلية، وبيان العلاقة بين نظم الأعدلد وبين طبيعة البنية التنظيمية للكلية. وأخيراً، تحديد العلاقة بين مفهوم ضمان الجودة وضرورة تطوير البني التنظيمية لتتكيف ومتطلبات تحقيق معايير الجودة، وتحديد الشروط الموضوعية الحاكمة للرؤية المقترحة للتطوير التنظيمي في كلية التربية، في ظل معدلات التغير المتسارعة، وتزايد الاهتمام المجتمعي بتحسين التعليم والرقابة على جودة مخرجاته.

٣. وأخيراً استخدام اسلوب دلفي(Linston, Harold A.; Turoff, Murray, 2002): لوضع الرؤية المقترحة للتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس، بناء على ما تم من تحليل العلاقة بين نظم إعداد المعلم وبين البنى التنظيمية لها، بما يحقق ويلبي متطلبات ضمان الحودة في كليات التربية في مصر. وقد تم تطبيق هذه المنهجية من خلال إرسال مسودة رؤية مبدئية للتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس بتاريخ ٢٠١٥/٧/٤ –عن طريق البريد الألكتروني– إلي عدد من خبراء كلية التربية جامعة عين شمس ومن الخبراء المنتمين للجنة القطاع التربوي ثم إجراء التعديلات علي الرؤية وإرسالها مرة أخري بتاريخ ٢٠١٥/٧/١٥. وأخيراً الاستفادة من جلسة العصف الزهني لتطوير رؤية كلية التربية جامعة عين شمس التي عقدت بتاريخ ٢٠١٥/٧/٢٦.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة علي كلية التربية جامعة عين شمس وما تتضمنه كمنظومة من مكونات مادية وبشرية، وتعتمد الدراسة علي التقارير السنوية للكلية في السنوات من ٢٠١٠ وحتي ٢٠١٥، وبعض وثائق وتقارير وحدة ضمان الجودة بالكلية.

الأطار المفاهيمي للدراسة:

طبيعة العلاقة بين البنى التنظيمية في كلية التربية جامعة عين شمس وبين نظم إعداد المعلم:

تعد عملية التطوير التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي عامة، ولكليات التربية خاصة، من أهم الآليات لتحقيق التقدم الدائم والمستمر في مختلف المجالات، وبدون ذلك يتوقف الأداء عند نقطة معينة ويصبح كل شيء عند ذلك في حالة تقادم وجمود.

وتعد كليات التربية هي الكليات التي يعهد اليها بإعداد المعلم الذي يرسم صورة المستقبل بما يخرجه من كوادر قادرة علي تحمل أعباء التنمية. ومن ثم كان من الضروري أن تحظى البني التنظيمية لهذه الكليات بالتطوير والتحديث المستمرين من خلال التعرف على أهم المعوقات التي تحول دون جودة الأداء في هذه الكليات واعتماده على أسس سليمة(زناتي، أمل محسوب محمد، ٢٠٠٤، ١٥).

وقد أضحت قضية تحديث المنظمات وتطويرها من أهم قضايا تحديث الإدارة، ولا سيما ما يسمى بالتطوير التنظيمي، فهي ترتبط بالعديد من العمليات التنظيمية والمفاهيم مثل إعادة الهيكلة والتغيير الشامل والتخطيط الإستراتيجي والتغيير التنظيمي وغير ذلك من المفاهيم والعمليات(عبد السميع محمد،مصطفي، ٢٠٠٣: ٣).

ويتطلب أي تغيير في كليات التربية تكيفاً وتوازناً جديداً يكفل لها بقاءها، وزيادة فاعليتها في ظل بيئة ديناميكية كثيرة التغيير. ويشمل هذا التغيير عدداً كبيراً من الجوانب التي تبنى عليها كليات التربية: الأهداف والإستراتيجيات، والهيكل التنظيمي، وآليات إتخاذ القرار، والأدوات التكنولوجية والأساليب المستخدمة، والقوى العاملة، والقيادة وأساليبها وأنواعها، ووسائل الاتصال. ومن ثم يؤكد البعض ضرورة أن يشمل التطوير التنظيمي علي استجابات واعية لما يدور في بيئته الداخلية والخارجية حتى نستطيع التغلب علي مواطن الخلل التي تحتاج إلي التغيير والتطوير(الأعرجي، عاصم حسين؛ والعزام، زياد فيصل، ٢٠٠٣: ٤٢).

وقد تعددت وتنوعت مفاهيم التطوير التنظيمي فمن التعريفات ما ركز على سلوك الأفراد (أعضاء هيئة التدريس والمعاونيين والاداريين والخدمات المعاونة)، ومنها ما ركز على المنظمة والبيئة التنظيمية (الكلية)، ومنه ما ركز على غير ذلك، إلا ان هناك مضمون شامل ومتفق عليه للتطوير التنظيمي حيث "يعتبر التطوير التنظيمي من التطبيقات الرئيسية للتغيير بغرض تجديد العمليات التنظيمية من خلال التركيز على الثقافة التنظيمية، والسلوك التنظيمي، والهيكل التنظيمي وإجراءات وطرق العمل "(Savery, Lawson K. and J. Alan Luks, 2000:62). وهو مجهود يحظى بالتأييد من الإدارة العليا وينصب على الأجل الطويل لتطوير أسلوب حل المشاكل في المنظمة، ولتجديد عملياتها خاصة من خلال التشخيص والإدارة الفعالة والجماعية لثقافة المنظمة مع تشديد خاص على عمل الفريق الرسمي، والفريق المؤقت والعلاقة المتبادلة بين الجماعات وذلك بمعاونة الاستشاريين وباستخدام التكنولوجيا والنظريات الخاصة بالعلوم السلوكية التطبيقية.

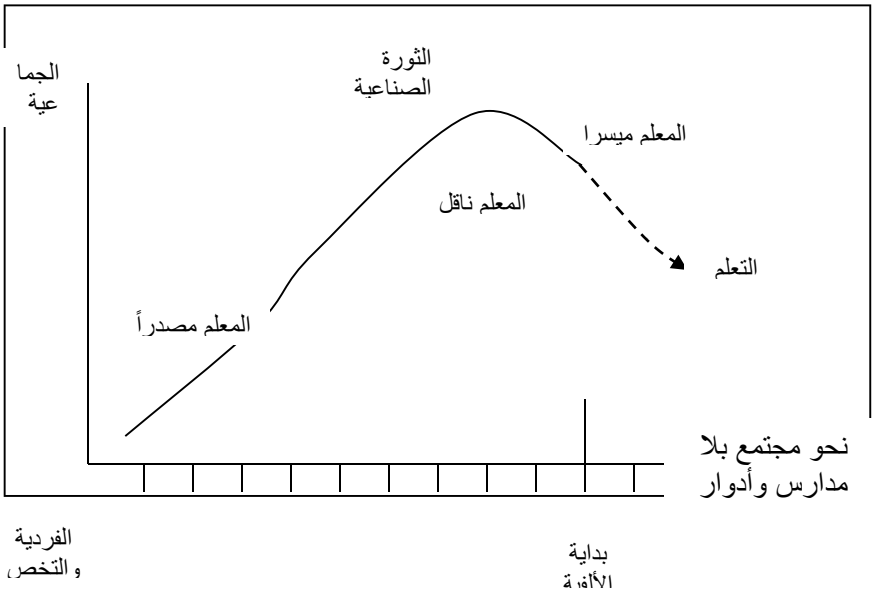
من خلال التعريف السابق، نجد أن التطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس هو العملية التي تهدف لإحداث التغيير وتجديد العمليات التنظيمية بما يدعم ضمان الجودة، وهو عملية تهدف إلي حل المشكلات التي نتجت عن الممارسات الخاطئة في الكلية في التعامل مع التهديدات والفرص في البيئة المحيطة بها، وتوظيفها لما تمتلكه من نقاط قوة وإخفاقها في علاج نقاط الضعف لتكون المحصلة النهائية للتطوير هو تحسين قدرة الكلية على تجديد نفسها.

العلاقة بين نظم إعداد الطالب/المعلم في كليات التربية والبني التنظيمية لهذه الكليات في الألفية الثالثة:

شهدت نظم إعداد المعلم، العديد من التغيرات خلال القرن العشرين ومع بدايات الألفية الثالثة، والتي أثرت علي طبيعة البني التنظيمية لكليات التربية لتواكب هذا التغير، وفي

هذه الخطوة سوف نعرض لأهم ملامح تطور مهنة التعليم، وما صاحب ذلك من تغير في أدوار المعلم انعكس في صورة إصلاحات في مجال إعداده:

شكل رقم (١) تطور مهنة التعليم وأدوار المعلم



المصدر: (مدبولي، محمد عبد الخالق، ٢٠١٠، Yarger, S., and Howey, K., 1977)

فقد شهدت مهنة المعلم إتجاهاً متنامياً خلال القرون التسعة الأولى من الألفية الثانية نحو التحول عن نمط التعليم الفردي والجماعي الذي كان سائدا قبل الثورة الصناعية، إلي النمط الجمعي الذي فرضه ظهور المدارس في المجتمع الصناعي، ولكنها رغم ذلك لم تشهد تحولاً ضخماً في الأدوار المعرفية للمعلم طوال تلك الفترة، إذ ظل المعلم مصدراً وحيداً للمعرفة بالنسبة للمتعلمين. ثم ما لبث أن شاركه الكتاب المدرسي تلك المكانة مع ظهور نظم التعليم الحديثة، ومطالبة المجتمع لتلك النظم بإمداده بالكوادر البشرية اللازمة لحركة التصنيع (Yarger S., and Howey, K., 1977; Cochran, Kathryn F. et.al, 1991; Harvey, D., 1989).

وقد توافق ذلك الثبات النسبي في الأدوار المعرفية للمعلم مع طبيعة مؤسسات وبرامج إعداده منذ أن نشأت بشكل متكامل أوائل القرن الماضي، إذ اتسمت بناها التنظيمية أيضا بالثبات، الذي يعكس التقسيم الكلاسيكي للمعارف التي يحتاجها المعلم لممارسة المهنة. وانقسمت هذه المعارف إلي معارف تخصصية Subject matter، ومعارف تربوية مهنية Professional knowledge ومعارف تتعلق بثقافة المجتمع، بحيث اختصت بتقديمها أقسام أكاديمية منفصلة لا تكاد تقوم بينها علاقات أكاديمية بينية ترقى إلي مستوى التكامل، ولكنها في الوقت ذاته ترتبط مع بعضها البعض بروابط تنظيمية بيروقراطية لا يسهل فصم عراها(Zeichner, K., 1983).

وهكذا بدت العلاقة الجدلية بين نماذج الإعداد وبين المتغيرات المجتمعية حيث يمكن النظر إلي النموذج الأكاديمي بوصفه واحداً من أصداء المراجعة الشاملة لمناهج التعليم الأمريكية عقب إطلاق القمر الصناعي الروسي سبوتنك ١٩٥٧، إذ اجتاحت المجتمع الأمريكي موجات عنيفة من النقد لمناهج التعليم ونظمه، متهمة إياه بالمسؤولية عن ما حدث، ومطالبة بإعادة النظر في كل عناصره ومنها برامج إعداد المعلمين (Zeichner, K., 1983).

وقد أخذت تلك الكتابات تعلي من قدر المعارف النظرية التي ينبغي للمعلم امتلاكها لكي يضطلع بمهام ممارسة المهنة. ويرتكز النموذج الأكاديمي في إعداد المعلم علي فكرة أن التدريس عمل فطري، وأن المعلم الناجح لا يحتاج إلا إلي الحس العام Common sense لكي يمارس مهنته، بينما يحتاج أكثر إلي التمكن من المادة الدراسية التي سوف يقوم بتدريسها Subject matter، الأمر الذي يستوجب بناء برامج الإعداد بأوزان نسبية أعلي من المكون التخصصي وأقل من المكون التربوي والثقافي.

اضف الي ذلك ما وجهه هذا النموذج علي يد كونت من انتقادات شديدة لأساتذة التربية، متهما إياهم باصطناع نظريات تربوية زائفة Pseudo-Educational Theories

لتعزيز مكاناتهم الأكاديمية مقارنة بأساتذة العلوم والآداب (Tom, R. Alan,1997:59)، مشيرا بذلك إلي أفكار (ديوي) حول الخبرات والمناهج المتكاملة Integrated Curriculum التي كانت سائدة آنذاك، والتي اتهمت معاهد التربية في الولايات المتحدة الامريكية في أعقاب "سبوتنك ١٩٥٧" بأنها خرجت معلمين ومتعلمين يفتقرون إلي التمكن من العلوم الأساسية.

وقد ترتب علي الأخذ بهذا النموذج تعميق الفواصل التنظيمية بين أقسام التربية بالجامعات الأمريكية وبين الأقسام الأكاديمية الأخرى، علاوة علي الفواصل المعرفية المتمثلة في غياب التكامل والبحوث البينية، كما ترتب عليه توسيع الفجوة بين أساتذة التربية وبين الممارسين في الميدان، وترسيخ الطبيعة الاستاتيكية للبني المؤسسية لكليات التربية التي تتولي عملية لإعداد(University of Michigan, 2005; Borrowman, Merle L. (ed.), 1965).

وقد وجه العديد من الانتقادات إلي ذلك النموذج منها التفكك Fragmentation، وضعف التماسك Lack of rigor، خاصة فيما يتعلق بالمناهج التربوية التطبيقية Methods courses – كالتدريب العملي المنفصل والمتصل– نظرا لما تتعرض له من إهمال مقارنة بالمناهج ذات الخلفيات المعرفية الراسخة كالرياضيات والتاريخ أو الكيمياء أو أية مادة تخصصية أخرى وضعف ما يقدمه لهم من معارف مهنية تتعلق بالتدريس ، بل وفسرت ما ساد من ضعف مستوي الطلاب والمعلمين الي ضعف تفكك البنية التنظيمية لمعاهد التربية في الجامعات الأمريكية أن ذاك.

ومع هذه الانتقادات التي وجهت إلي النموذج الأكاديمي وفي ظل أزمات سياسية واقتصادية ضاغطة خلال حقبة الثمانينيات من القرن الماضي، ظهر اتجاه نحو ضرورة إرساء قاعدة معرفية وافية حول التدريس الفعال Knowledge base for Effective teaching، كاستجابة لما وجه إلي نظم إعداد المعلمين في الغرب من ضعف الفاعلية

مقارنة بالنظم الآسيوية، وهو ما أظهرته بوضوح النتائج المتراجعة في المسابقات الدولية لتحصيل العلوم والرياضيات. وعمل هذا الأتجاه نحو بناء برامج علمية رصينة لإعداد المعلمين(Zeichner and Liston,1987:23-48; Richardson, V.(ed,), 1997).

وقد تمخض عن ذلك إحياء مفهوم المحاسبية Accountability ، وتطبيق نمط الإدارة المرتكزة إلي المدرسة School Based Management، في ظل معايير حاكمة للفاعلية في كافة عناصر العملية التعليمية (Thomas Alan,s,1996:95-110))، بداية من برامج إعداد المعلمين، وانتهاء بالتقويم والاختبارات، الأمر الذي أعطي دفعة قوية لبحوث التدريس الفعال.

بيد أن مجموعة من القضايا الخلافية كانت بارزة منذ البداية مثل الخلاف حول أنماط المعارف المطلوب إعداد المعلمين وفقا لها، وما بين تلك المعارف من علاقات وتصنيفات، وحول الأطر المفاهيمية التي سيتم توظيف تلك المعارف في إطارها، وكذلك حول المنهجيات التي اتبعت (إمبريقيا Empirically) في الميدان للحصول عليها واستخلاص التعميمات منها، والأهم من ذلك؛ الخلاف حول مشروعية وصف بعض المعارف دون البعض الآخر بأنه ضروري، أو جوهري، أو أساسي، وغيرها من الأحكام القيمية(Storn, Sharon,1991:1-2).

وقد كان لهذا الاتجاه أثره الكبير في مساندة حركة إعداد المعلمين علي أساس الكفايات Competency Based Teacher Education Movement والتي استمرت سائدة في الولايات المتحدة نهاية التسعينيات (Tom, R. Alan, 1997: 72-73; Gage, Nathaniel Lees,1978; Elliott,E,1996 :57-58).

ومع بدايات القرن الحادي والعشرين ازداد الاهتمام ببحوث الفاعلية، التي بدأت تدارك الأخطاء الناجمة عن ضيق النظرة إلي العلاقة بين القاعدة المعرفية المستمدة من تلك البحوث وبين فاعلية التدريس وجودة مخرجات التعلم والانتقال إلي مراعاة أهمية أخذ

العوامل السياقية والاجتماعية المؤثرة علي التدريس في الاعتبار، ومن بين هذه الكتابات (Schnider, Carri, et. al.,2014) حول ضرورة النظر إلي التدريس باعتباره نشاطاً معقداً يصعب إحصاؤه وقياسه بالأساليب الإمبريقية، وكذلك في كتابات شيندير الذي اهتم بدراسة العلاقة بين مفاهيم هامة طرحتها البحوث المتقدمة في الفاعلية، مثل التعلم الحقيقي Authentic learning، والتقييم المستند إلي الأداء Performance Based، وبين تصميم برامج إعداد المعلم .. لعل في تلك الكتابات ما يوضح ذلك الحرص علي مواصلة التطوير (Schnider, Carri, et. al.,2014).

وبدأ مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE دراسة العوامل المعرفية والاجتماعية المؤثرة علي التدريس، واستعمال مصطلح القاعدة المعرفية للدلالة علي معني أوسع يتصل بمعايير الإعداد المهني للمعلمين Professional Education (NCATE,2008). وتواجه تلك الحركة ونماذجها العديد من الانتقادات، نظرا لما يراه النقاد في معاييرها من اختزال لمفهوم التعلم، وإغفال للعمليات الوسيطة التي تقع ما بين عمليتي التدريس والتعلم، وإخفاء للجوانب المعيارية والقيمية في صناعة منهج الإعداد لصالح الجوانب التقنية والقياسية (Tom, R. Alan,1997:73-74; Schleicher, Andreas(Ed.),2012).

وإذا عدنا إلي العلاقة بين النموذج والبنية المؤسسية، لوجدنا أن أزمة الفاعلية كانت في الأصل أزمة نظم، وعندما ازدهرت بحوث الفاعلية أظهرت البنية التنظيمية لمؤسسات الإعداد ميلاً إلي الانفتاح علي كل من المدارس من جانب، وعلي المنظمات المهنية والأهلية من جانب آخر، وتراجعت النزعة الأكاديمية الإستعلائية عن تلك المؤسسات إلي حد كبير.

ومع ما نشهده حالياً من تنامي الاتجاه نحو التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدي الحياة، بدأ يطرأ تحول نوعي هام علي الأدوار المعرفية للمعلمين. ليتحول دور المعلم من دور

الوسيط بين المعرفة وبين المتعلمين، إلي القيام بدور الميسر Facilitator لحصولهم علي المعرفة..... (الشخيبي، علي السيد محمد،٢٠٠٢؛6-5: Hargreaves, 1996).

وقد ترافق مع تصاعد الدعوة إلي التعلم الذاتي ظهور دعاوى أخري ترى أن مسؤولية التعليم باتت أكبر من أن تترك لرجال التعليم وحدهم، مما ساعد علي تراجع كثير من النظم الحكومية عن التزامها بالتكفل التام بإدارة وتمويل التعليم، تاركة المجال تدريجياً لأكبر إسهام ممكن من منظمات المجتمع الأهلي والقطاع الخاص في تحمل ذلك العبء، في إطار ما تتعرض له فكرة الدولة وأدوارها الراعية من تقلص في الألفية الجديدة .

وقد انعكست تلك التغيرات في طبيعة أدوار المعلم انعكاسا واضحا علي بنية وتنظيم مؤسسات الإعداد في الغرب– علي تنوع ما تستند إليه من أطر فكرية – فمع الألفية الثالثة اصبحت نظم إعداد المعلم أكثر انفتاحا علي المجتمع الكبير بتنظيماته الأهلية والمهنية، وظهرت مفاهيم جديدة في مجال الإعداد تؤكد ذلك الانفتاح مثل: الشراكة المجتمعية Partnership ، والتحالفات المجتمعية /المهنية Corelalitions ، ومدارس التنمية المهنية Professional development schools، ومراكز البحوث المشتركة بين مؤسسات الإعداد وبين الممارسين..وغيرها(الشخيبي، علي السيد محمد، ٢٠٠٤).

وأخيرا، يمكن أن نستخلص من العرض السابق أن ما حدث خلال المائة عام الماضية من إصلاحات في مجال إعداد المعلم، لم يكن موجهاً من داخل السياق التعليمي، بقدر ما كان موجها من خارجه، وأن أغلب ما حدث من إصلاحات كان استجابة لأزمات سياسية أو اقتصادية، أكثر مما كان استجابة لأزمات بداجوجية أو حوارات فكرية.

وأن ما ظهر من نماذج لإعداد المعلم يصعب القول بأن ازدهار بعضها، أو أفول البعض الآخر كان ناشئاً – فقط– عن انتقادات موضوعية، بقدر ما كان متأثراً – أيضا– بعوامل تتصل ببنية المجتمع العلمي والمهني داخل مؤسسات الإعداد وهي معاهد وكليات التربية، وما بين افراده مما يدخل في باب العلاقات في علم اجتماع المعرفة.

كما يمكن القول بأن كلاً من نماذج إعداد المعلم والبنية التنظيمية لمؤسسات الإعداد كانت استجابتهما منفردة نحو التغير، فلم يظهر التفاعل الجدلي فيما بينهما. فالأصل في العلاقة بين الفكر والبنية التنظيمية للأعداد الجيد تفترض أن يوجه نموذج إعداد المعلم المتبع البنية التنظيمية لمؤسسة الإعداد، ثم ما تلبث البنية التنظيمية أن توجه النموذج من خلال الدروس المستفادة من التطبيق.. في علاقة جدلية تراكمية، وهو ما يخالف الواقع الكائن إلي حد بعيد ويوضح أن أزمة نظم إعداد المعلم هي أزمة فكر وتنظيم.

دور كلية التربية جامعة عين شمس في إعداد المعلم النشأة والتطور:

ففي عام ١٩٢٩ أنشئ معهد التربية العالي للمعلمينث بغرض إعداد المعلمين والعمل على أن يكون المعهد مركزاً للبحث العلمي في مسائل التربية والتعليم والدراسة النفسية للأطفال وأن يكون أداة لنشر الأفكار الحديثة عن التربية بين رجال التعليم .**وفي سبتمبر من عام ١٩٥٦**، صدر قانون خاص بتنظيم الجامعات المصرية ثم صدر في نفس الشهر قرار جمهوري ينص على" :أن تكون كلية التربية إحدى الكليات التابعة لجامعة عين شمس ."**وفي نهاية عام ١٩٧٠**، تم ضم كلية المعلمين إلي كلية التربية جامعة عين شمس وعلى غرارها أنشئت معظم كليات التربية بمصر(محمود، بسنت فتحي، ٢٠٠٥: ٧١، ١٣٤).

ومن الجدير بالذكر أن نشأة كلية التربية - بوصفها مؤسسة متخصصة في إعداد المعلم- ارتبطت ارتباطاً عضوياً بمستوى حضاري كانت قد بلغته الحياة في مصر الحديثة وما سادها من حركات التنوير المجتمعي والازدهار الثقافي(محمود، بسنت فتحي، ٢٠٠٥: ٧١-٧٤). وتحددت مهام كلية التربية جامعة عين شمس منذ ذلك الوقت في إعداد الطالب المعلم وتأهيله لممارسة مهنة التعليم وفقاً لاحد نظاميين هما: النظام التتابعي، والنظام التكاملي حيث يتم الإعداد التكاملي من خلال كليات التربية في مرحلة الدراسة الجامعية الأولي. اما الإعداد التتابعي فمن خلال إعداد الخريج

بإحدى الكليات، ثم دراسة الجانب المهني (التربوي) بكليات التربية من خلال نظام الدبلوم العام في التربية. اضف إلي ذلك مشاركة الكلية في إعداد الأخصائيين والقادة في النواحي المختلفة لهذه المهنة مع الاهتمام بإجراء البحوث العلمية في مسائل التربية والتعليم ونشر نتائج تلك البحوث بما ينعكس علي تجديد الفكر والارتقاء بالثقافة.

و**يلاحظ أن طبيعة إعداد المعلم في كلية التربية جامعة عين شمس تتضمن بعدين أساسيين هما (كلية التربية، ١٩٩٦: ١٢-١٤، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠: ٧):**

- الإعداد التخصصي في احد التخصصات العلمية المعروفة والمطلوبة في المجتمع.
- الإعداد المهني (التربوي) الضروري لعمل الخريج كمعلم له دور ورسالة تربوية .

ويتكون النظام التكاملي لإعداد في كلية التربية جامعة عين شمس من ثلاثة جوانب أساسية هي:

- الجانب التخصصي الذي يمثل نحو **٧٥%** من إعداد المعلم.
- الجانب المهني الذي يمثل نحو **٢٠%** من إعداد المعلم.
- الجانب الثقافي العام الذي يمثل نحو **٥%** من إعداد المعلم.

ضرورة التطوير التنظيمي لكليات التربية لتحسين جودة الاداء:

تختلف التعريفات المحددة لمفهوم الجودة ومن هذه التعريفات ملائمة الهدف والقدرة علي تحقيق ومقابلة رغبات وتوقعات العميل. بل أن هناك البعض الذي يري أن الجودة تتعدي مجرد جودة المنتج إلي جودة المنظومة باكملها شاملة جودة المدخل وجودة طريقة الاداء وجودة المعلومات حتي جودة المنتج أو المخرج النهائي لاي نظام(شنودة، إميل فهمي حنا، ٢٠٠٩).

ومن ثم يعتمد تحقيق الجودة بمفهومها المنظومي بالتحديد الشامل لعناصر التطوير التنظيمي الذي يشمل(Flynn, Barbara B., et. al., 1994): الهيكل التنظيمي،

والمناخ التنظيمي، والثقافة التنظيمية وما يلزم من تحديد للادوار والمسئوليات والصلاحيات لجميع افراد كالمؤسسة. وتوضيح الاجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته للتأكد من تحقيق الجودة.

ومن ثم تلتزم الجودة بعدد من المهام وهي(النبوي، أمين محمد،٢٠٠٧، غنايم، مهني، ٢٠٠٤):

ضبط وتطوير النظام الاداري والاكاديمي للمؤسسة، والإعداد المتكامل للطلاب من جميع الجوانب. وضبط شكاوي الطلاب واتخاذ الاجراءات للعلاج والتصحيح. وزيادة الكفاءة التعليمية، ورفع مستوي الاداء لجميع عناصر المنظومة بالكلية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والاداريين.....، والوفاء بمتطلبات المستفيدين من خدمات الكلية والتواصل الدائم لاكتشاف احتيجاتهم المتغيرة، بما يحقق نقلة نوعية في مؤسسات إعداد المعلم ويرسخ فكر الجودة في كليات التربية. ولكي تستمر الجودة في القيام بمهامها لابد أن تستند الي عدد من المبادئ وهي (Flynn, Barbara B., et. al., 1994):

١- اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني، ووالاستفادة مما يمتلكه كل عنصر بشري في المؤسسة من قدرات ومواهب وخبرات صغر أو كبر.

٢- الحرص علي استمرار التحسين والتطوير لتحسين الجودة .

٣- تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة، الأمر الذي يؤدي إلي تقليل التكلفة في الحد الأدنى مع الحصول علي رضي المستفيدين من العملية التعليمية.

٤- الحرص علي حساب تكلفة الجودة داخل المؤسسة لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة مثل تكاليف الفرص الضائعة، تكلفة الأخطاء، عمليات التقويم، سمعة المؤسسة.

٥- النهج الشمولي لكافة المجالات في المنظومة التعليمية والاكاديمية والادارية بكلية التربية كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات.

وتتحدد معايير جودة كليات التربية في محوريين أساسيين (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠؛ النبوي، أمين محمد، ٢٠٠٧؛ زاهر، ضياء الدين، ٢٠٠٥؛ غنايم، مهني، ٢٠٠٤):

المحور الأول :وهو القدرة المؤسسية، ويشمل:

التخطيط الاستراتيجي- الهيكل التنظيمي- القيادة المصداقية والأخلاقيات- الجهاز الإداري- الموارد المالية والمادية- المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة- التقويم المؤسسي وإدارة الجودة.

المحور الثاني :وهو الفاعلية التعليمية، ويشمل:

الطلاب والخريجون- المعايير الأكاديمية والتي تتضمن: المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلمين، الخبرات الميدانية والتدريب الميداني- البرامج المقررات الدراسية- التعليم والتعلم والتسهيلات- كفاءة أداء وتنمية أعضاء هيئة التدريس بالكلية- البحث العلمي والأنشطة العلمية- الدراسات العليا- التقييم المستمر للفعالية التعليمية. وجميعها، إلي جانب المعايير الأكاديمية القياسية المرتبطة بالخريجين للمراحل المختلفة، وفي التخصصات المتعددة، تعد لازمة لضمان جودة التعليم في كليات التربية، واعتماد برامجها.

وتأتي هذه الدراسة لاستشراف صورة فعالة للتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس وتشمل هذه الرؤية استراتيجيات وأهداف الكلية، الأنظمة والسياسات الإدارية، الهيكل التنظيمي، الأدوات والأساليب التكنولوجية، تنمية وتطوير العاملين، تطوير جماعات العمل بما يتفق ومعايير الجودة.

واقع منظومة ضمان الجودة في كلية التربية جامعة عين شمس وفقاً للتقارير السنوية خلال السنوات ٢٠١٠-٢٠١٥:

من خلال تتبع التقارير السنوية للكلية ومراجعة الخطة الاستراتيجية ٢٠١٢-٢٠١٧ والاطلاع علي عدد من تقارير مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد تبين أن الوضع الحالي لمنظومة الجودة في كلية التربية جامعة عين شمس موزعة علي معايير الاعتماد جاءت كالآتي:

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
القدرة المؤسسية		
١	**التخطيط الاستراتيجي**	. توجد لدي الكلية خطة استراتيجية متكاملة تشمل رؤية الكلية ورسالتها وغاياتها وأهدافه الاستراتيجية وهي معتمدة من مجلس الكلية بتاريخ ٢٠١٢/٢/١٣. . كما تتوافر في الخطة دراسة التحليل الرباعي لعناصر البيئة الداخلية والخارجية وقد تم تحديد واضح لنقاط القوة والضعف ومجموعة الفرص والتهديدات وان اعتمدت علي الاوصاف الكيفية دون الكمية. وقد اشترك في هذه الدراسة أعضاء من داخل الكلية دون مشاركة حقيقية من المستفيدين الخارجيين. .وتنتهي الخطة الاستراتيجية للكلية بخطة تنفيذية تترجم الاهداف الاستراتيجية إلي اهداف تنفيذية وأنشطة ومهام.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		.وتفتقد الخطة إلي غياب بعض الجوانب المنهجية ظهرت في واقع التنفيذ ومن بينها: – غياب بعض الجوانب المنهجية في إعداد مصفوفة TOWS وكيفية تحديد أي الاستراتيجيات يمكن أن تسلكها الكلية لتعظيم الجودة في المؤسسة بما يتناسب وامكانياتها ومن ثم جاءت الخطة دون تحديد لاستراتيجية التطوير المتبناه والسياسات الداعمة. – غياب الفريق المتكامل عن إعداد الخطة الاستراتيجية والذي يشمل: متخصص في منهجية التخطيط الاستراتيجي، ومتخصص تنمية بشرية، ومتخصص في الموارد المالية، ومتخصص ادارة وتنظيم، ومتخصص علاقات عامة، وأعضاء من المستفيدين الداخليين في التخصصات المختلفة وأعضاء من المستفيدين الخارجيين. واقتصر الفريق علي القيادات بالكلية وممثلين لفئات الكلية من أعضاء هيئة التدريس والمعاونيين والطلاب. – الافتقار لوجود نظام لتوثيق ما يتم من أنشطة مما يؤثر علي موثقية ما يذكر من انجازات حيث لا تتوافر الادلة عليها.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		– زيادة عدد القيم المحددة في الخطة والتي من المفترض أن تتبناها المؤسسة ومن ثم كانت صعوبة أن تشتمل الخطة علي الانشطة التي تدعم ما تتبناه المؤسسة من قيم. – لم تشتمل الخطة علي تقدير حقيقي لتكلفة تنفيذ انشطة الخطة التنفيذية اضف لذلك غياب تحديد مصادر التمويل ومن المنفذ والمسئول الفعلي لهذه الانشطة. – لم توضح الخطة الوضع التنافسي للمؤسسة ومجموعة الاجراءات المقترحة لتحسين الوضع التنافسي وجذب مزيد من العملاء من الدول العربية وعلي المستوي المحلي. – واخيراً عدم توافر خطة للمتابعة والتقييم للخطة مما ينعكس علي الاضطراب الواضح في تنفيذ الخطة وتعثرها.
٢	**الهيكل التنظيمي**	يوجد هيكل تنظيمي معلن ومعتمد من مجلس الكلية بتاريخ ٢٠١٢/١١/١٢ ويتكون الهيكل التنظيمي من جهازين اساسيين هما الجهاز الاكاديمي والاداري، وكلاهما يعملان تحت رئاسة عميد الكلية ويساعده ثلاثة من وكلاء الكلية هم وكيل الكلية لشئون التعليم

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		والطلاب، ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث، ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، كما يقوم أمين الكلية بمساعد العميد في الاشراف علي الجهاز الاداري. وتعتمد الكلية في تحديد علاقات السلطة في الهيكل التنظيمي علي ما ورد بقانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ وقانون العاملية رقم ٤٧ لعام ١٩٧٢. يتوافر لدي الكلية وصف وظيفي يشمل جميع الادارات والاقسام معلن ومعتمد. تم استحداث وحدة ادارة الازمات والكوارث وتحديد اللائحة المنظمة لعمل بها وهي تابعة لوكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة. وتختص هذه الوحدة بتوفير ومتابعة شروط الامن والسلامة داخل الكلية، واتخاذ الاجراءات الوقائية لتجنب حدوث الازمات غير أنه يوجد قصور في عمل هذه الوحدة والتوعية بادوارها بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والاداريين. توجد وحدة ضمان الجودة بالكلية والتي تم اعتماد هيكلها ولائحتها الداخلية ووضعت ضمن الهيكل التنظيمي لكلية التربية وهي تتبع عميد الكلية، يشارك

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		مدير الوحدة في مجالس الكلية ويتفاعل مع رووٴساء مجالس الاقسام ويتوافر لدي الوحدة قاعدة بيانات لخبراء الوحدة من داخل الكلية وخارجها.
٣	**الجهاز الاداري**	تضم الكلية جهازا إدارياً مؤهلاً لتقديم كافة الخدمات المطلوبة للعملية التعليمية ومدرج في الهيكل التنظيمي كما يتوافر دليل وصف وظيفي لكل مكوناته وعلي رأس الجهاز الاداري امين الكلية الذي يتبع العميد بشكل مباشر. . توجد خطة تدريبية لتدريب أعضاء الجهاز الاداري بالكلية وضعت علي ما تم تحديده من احتياجات تدريبية وتتولي وحدة الجودة تنظيم الدورات التدريبية المدرجة بالخطة. تقوم الكلية بقياس الرضا الوظيفي بصورة مستمرة ليشمل جميع العناصر المرتبطة بالاداء واسلوب القيادة، والجوانب المادية والمناخ التنظيمي والراتب والحوافز. تعتمد الكلية عدد من الآليات لتحسين الرضا الوظيفي منها: – وضع معايير معلنة للتعيين واختيار القيادات.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		– وضع خطة للتحسين ودعمها بنظام للمكافآت والحوافز – تحديث خطة التدريب – التحديث المستمر لقاعدة البيانات الخاصة بالجهاز الاداري والاكاديمي بالكلية.
٤	**الموارد المالية والمادية**	يتوافر لدي الكلية امتداد من المباني التي تشمل الاقسام العلمية والادبية والتربوية ويوجد بها القاعات والمعامل والمدرجات ال جانب المبني الاداري الذي يشمل الادارات المختلفة. وتحتاج الكلية للتوسعات الافقية نظراً لضخامة عدد الطلاب الذين يلتحقون بها سنوياً لتوفير الاماكن اللازمة للمارسة الانشطة وتحقيق البيئة الصحية والجمالية. تزود الكلية جميع المعامل والقاعات والمباني بخطة وقواعد مراعاة الامن والسلامة مع امدادها باللافتات والعلامات الاشادية. يتوافر بالكلية موازنة تعتمد بشكل اساسي علي التمويل الحكومي وهي غير كافية لاتمام العمليات البحثية والتدريسية في الكلية علي نحو فعال ومن ثم توجهت الكلية لزيادة موارها الذاتية عن طريق

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		الوحدات ذات الطابع الخاص مثل وحدة التعاون الدولي ، ومركز التميز.... والاهتمام بخطط هذه الوحدات لزيادة الموارد الذاتية.
٥	**المشاركة المجتمعية**	تقوم الكلية بتحديد الاحتياجات المجتمعية من الكلية بصورة دورية وتصوغ استجاباتها نحو هذه الاحتياجات من خلال خطة خدمة المجتمع وتنمية البيئة. وتظهر مؤشرات تحقيق هذه الخطة من خلال عقد العديد من الدورات التدريبية للمعلمين والاداريين من وزارة التربية والتعليموتنظيم الندوات والمؤتمرات داخل وخارج الكلية اضف الي ذلك ما يقوم به مركز الارشاد النفس ومركز تطوير التعليم الجامعي ومركز التميز بقسم اللغة الالمانية ومركز تطوير تدريس اللغة الانجليزية.... من خدمات تقدم للمجتمع. تحرص الكلية علي قياس درجة رضا الاطراف المجتمعية وسوق العمل عن دورها في المجتمع ومستوي أداء خريجيها بيد أن الآليات المحددة لذلك غير واضحة وغير محددة.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
٦	**المصداقية والاخلاقيات**	تسود بالكلية مجموعة محددة من الاعراف والتثاليد الجامعية متفق عليها للحفاظ علي الحقوق الفكرية والاكاديمية في انها غير موثقة وغير معلنة. وتفتقد في كثير من الاحيان للاليات والقنوات الشرعية للتنفيذ حتي تصبح ملزمة لجميع أعضاء المجتمع الاكاديمي علي اختلاف الدرجات العلمية. تلتزم الكلية بما ورد في قانون تنظيم الجامعات في تنظيم العلاقة بين أطراف العملية التعليمية وفي توزيع الاعباء التدريسية والاشرافية وقواعد الاعارات والبعثات والمهمات العلمية.... يتوافر لدي الكلية دليل لاخلاقيات المهنة معتمد ومعلن غير أن يوجد بعض اعضاء هيئة التدريس لا يعلمون شئ عن هذا الدليل كما لا توجد آلية مفعلة لمتابعة مدي الالتزام بهذا الدليل. تتيح الكلية لطلابها فرص التحويل وتعلن القواعد المحددة له كما توفر لطلابها نظام للاثابة وتلقي المكافأة نتيجة للتفوق.
٧	**القيادة والحوكمة**	.تعتمد الكلية علي معايير اختيار القيادات الموضحة بقانون تنظيم الجامعات. وتعلن الكلية حرصها علي دعم التمط الديمقراطي في الادارة الا أن القانون لا

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		يدعم هذا التوجه كما لا توجد وثائق داعمة لهذا التوجه. . تعتمد الكلية علي مشاركة أعضاء هيئة التدريس من الاقسام المختلفة في لجان الكلية لدعم تكوين الخط الثاني والثالث للقيادات. . توجهات الكلية نحو التعيين والانتخاب الحر والانتخاب الموجه لاختيار القيادات يفرض علي الكلية خارجيا وليس كمطلب داخلي. . لا توجد خطة لدعم وتنمية قدرات القيادات الاكاديمية بالكلية. .تهتم الكلية ببحث شكاوي أعضاء هيئة التدريس والطلاب والاداريين والعاملين من خلال توفير عدد كبير من صناديق الشكاوي وعقد المؤتمرات السنوية للاقسام غير أن الاداء الفعلي لم يظهر آليات التتبع لاحد هذه الشكاوي وما انتهت إليه من حلول فهناك العديد من الشكاوي تم علاجها بالفعل ولكن لم توثق. وهو ما يشير إلي أن علاج المشكلات مرهون بالقدرات والتدخلات الشخصية وليس من خلال نظام وآليات محددة ومعلنة.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		. تقوم القيادات بالكلية بدعم الموارد الذاتية للكلية عن طريق الوحدات ذات الطابع الخاص وما تقدمه من مشروعات واستشارات، كما تعمل علي توثيق علاقتها بأعضاء المجتمع المحلي في المحافظة، وعقد اتفاقات وبروتوكلات تعاون مع القطاعات المستفيدة من وزارات ومدارس....
٨	**التقويم المؤسسي وإدارة الجودة**	تعتمد الكلية وحدة ضمان الجودة والاعتماد لتقوم بمتابعة وضمان جودة الأداء في كافة الانشطة وتعتمد الوحدة عي نظام الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وما اصدته من معايير لتقويم الاداء التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع. وفي ضوء ما تتوصل اليه الوحدة من نتائج تسجل النتائج في تقارير سنوية ويتم اتخاذ اجراءات تصحيحية. تقدم الكلية الدعم المعنوي والمادي لوحدة الجودة غير أن مستوي مشاركة اعضاء هيئة التدريس في اعمال الوحدة غير مرضي.
الفاعلية التعليمية		

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
١	**الطلاب والخريجون**	تعلن الكلية عن قواعد القبول في الكلية وتوفر دليل للطالب توضح فيه هذه القواعد والتنسيق الداخلي للتشعيب كما يشمل علي المعلومات اللازمة ليشارك ايجابياً في الحياة الجامعية بالكلية. كما توفر الكلية بعض الانشطة التعريفية مثل حفلات الاستقبال للطلاب الجدد، وصفحات الكترونية للطلاب في الفرق المختلفة. وتعاني الكلية من نقص اساليب الجذب للطلاب خاصة الطلاب الوافدين حيث يوجد تناقص في إعدادهم توفر الكلية آليات لتقديم الدعم المادي والمعنوي للطلاب في الفرق الدراسية المختلفة(مساعدات مالية– خدمات صحية– تقدير معنوي....) كما تعمل علي توفير برامج للدعم والتحفيز للطلاب المتفوقين والمتعثرين وهي معنلة من خلال وثيقة. غير انه لا توجد أدلة علي تحقيق ذلك علي مستوي الممارسة. توفر الكلية الانشطة الطلابية المتنوعة داخل وخارج الكلية ما بين (رياضية–ثقافية–علمية) الا أن نسبة المشاركة من الطلاب لا تتعدي ٤٠%.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		توفر الكلية برامج تدريبية لإعداد الخريجين لسوق العمل من خلال الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية كما توجد وحدة للخريجين تقوم بالمتابعة الدورية لاحتياجات الخريجين عند التحاقهم بسوق العمل وتقدم التقارير حتي يمكن الوفاء بهذه الاحتياجات من خلال تطوير البرامج والمقررات بالكلية وتطوير البرامج التدريبية الموجهة للطلاب.
٢	**المعايير الاكاديمية**	تتبني الكلية المعايير الاكاديمية لكليات التربية التي تتوافق ورؤية ورسالة الكلية غير انه لم يتم توضيح آليات الحكم علي كيفية التوصل لهذا أو تحديد الأدلة. توضح الكلية من خلال التقارير السنوية التوافق بين المعايير المتبناه وما يقدم من برامج ومقررات واساليب التقويم واساليب التعليم والتعلم غير انه لم يتم توضيح آليات الحكم علي كيفية التوصل لهذا أو تحديد الأدلة.
٣	**البرامج والمقررات**	تمتلك الكلية ستة عشر برنامج اكاديمي تحقق المعايير الاكاديمية المتبناه وهي في مجملها تلبي احتياجات سوق العمل في القطاع التربوي وتقوم الكلية بتطوير هذه البرامج بما لا يخل بالائحة ووفقاً للمستجدات العلمية وسوق العمل.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		توجد بالكلية لجنة للبرامج والمقررات تحدد منسق لكل برنامج ومنسق من الاقسام المختلفة بواقع منسق من كل قسم يشارك منسق البرنامج في اخراج التوصيفات بالصورة الصحيحة. يشارك في مجلس الكلية ممثل عن المجتمع وسوق العمل للاطلاع علي الاحتياجات المتجددة. تعتمد الكلية اسلوب المراجع الداخلي والخارجي لمراجعة البرامج والمقررات بالاضافة لتفعيل المؤتمرات العلمية السنوية للاقسام التي تناقش مشكلات الطلاب المختلفة ومن بينها المشكلات فيي التدريس والبحث. توظف الكلية التقاريير السنوية للمقررات والبرامج في تطوير وتحديث المحتوي العلمي الذي يحقق المعايير الاكاديمية المتبناه. تتذبب نسب النجاح بين الطلاب حيث تزداد نسب النجاح في السنوات الثالثة والرابعة بينما تنخفض نسب النجاح في السنة الاولي والثانية. بيد أن نسب النجاح بشكل عام لم ترتفع عن معدلاتها قبل تطبيق نظام الجودة.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
٤	**اساليب التعليم والتعليم**	توجد لدي الكلية وثيقة لاساليب التعليم والتعلم معلنة ومعتمدة وهي جمعت من خلال طرح كل قسم لما يحتاجه من اساليب لتحقيق الفاعلية التعليمية. يتوافر لدي الكلية وثيقة للسياسات المتبعة لعلاج مشكلات التعليم المرتبطة بارتفاع الكثافات الطلابية، وضعف الموارد، ونقص إعداد اعضاء هيئة التدريس. توفر الكلية مكتبة للطلاب في المرحلة الجامعية الاولي ومكتبة لطلاب الدراسات العليا غير أن هذه المكتبات تحتاج إلي إعادة هندسة من حيث توقيت العمل، يعتمد علي نظام الورديات لتحقيق الاستفادة القصوي منها كمصدر للمعرفة تعتمد الكلية برنامج التربية العملية كبرنامج للتدريب الميداني للطلاب وتخصص له الايام والجداول والمتابعيين للعمل. ويقييم من خلال نظام الدرجات الموزع علي بطاقة ملاحظة للأداء. تتوافر عدد من اساليب التقويم بين الشفهي، والتحريري والمعملي. ويتم مراجعة ما يقدم من امتحانات وفقاً للمحتوي التدريسي في المقررات المختلفة ولمخرجات التعلم المستهدفة ووفقاً لمواصفات اخراج الورقة الامتحانية.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		تعتمتد الكلية عدد من الآليات لضمان سلامة العملية الامتحانية وتوثيقها وضمان عدالة التقويم. تعلن النتائج بعد اعتمادها كما توفر الكلية نظاما للتظلمات. توفر الكلية آلية لقياس رضا الطلاب في نهاية كل فصل دراسي غير أن نتائج هذه القياسات لا يتم تتبعها ومعالجة ما تحدده من مشكلات.
٥	**أعضاء هيئة التدريس**	تحرص الكلية علي أن تحقق المعدلات المرجعية للهيئة بين عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في التخصصات الادبية والعلمية وهي ١-٢٥ ، ١-٥٠. وتتبني لتحقيق ذلك عدد من الاجراءات التي تتفق والقانون منها منع السفر للمعار أو الحاصل علي مرافقة زوج /زوجة إلا لعد قضاء مدة مماثلة في العمل، ووضع خطط خمسية لتعيين المعيدين... اعدت الكلية خطة للتدريب وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ووالهيئة المعاونة بناء علي الاحتياجات تتفق وخطة الجامعة لتنمية مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وهي من ضمن آليات الترقي إلي الدرجات الاعلي.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		تقوم وحدة الجودة بالكلية بنشر ثقافة التدريب لدي أعضاء الكلية من الاقسام الاكاديمية والجهاز الاداري. تهتم الكلية من خلال وحدة الجودة بتقييم مستوي رضا أعضاء هيئة التدريس والمعاونيين وتتخذ الكلية خطوات اجرائية نحو تلبية احتياجاتهم.
٦	**البحث العلمي**	تتوافر بالكلية خطة للبحث العلمي تشمل جميع المجالات البحثية وهي موثقة ومعلنة وتلتزم الاقسام بالكلية بتنفيذ الخطة في برامج الماجستير والدكتوراه والابحاث ويتم تحديث هذه الخطة وفق متغيرات العصر. ترتبط الخطة البحثية بالكلية بالاهداف الاستراتيجية وتعبر عن رؤية ورسالة الكلية. يوجد بالكلية عدد من المشروعات البحثية الممولة من هيئات محلية ودولية. ترعي الكلية العديد من المؤتمرات العلمية سنوياً والتي يعقدها الاقسام الاكاديمية المختلفة بالكلية بالاضافة إلي مؤتمرات بعض المراكز بالكلية مثل مركز تطوير التعليم الجامعي.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		يشارك أعضاء هيئة التدريس بالنشر في العديد من الجرائد والمجلات العلمية، كما يشاركون في اللجان العلمية ولجان التحكيم لبعض الدوريات المحلية.....
٧	**الدراسات العليا**	تمنح الكليات الدبلومات والدرجات العلمية في التخصصات المختلفة. للكلية اجراءات محددة ومعلنة للالتحاق ببرامج الدراسات العليا والحصول علي الدرجات. يتزايد عدد الطلاب الملتحقيين ببرامج الدراسات العليا يشترط لمناقشة الرسائل العلمية أن تتضمن لجنة المناقشة وجود ممتحن داخلي وممتحن خارجي. واستكمال دراسة المواد المكملة ونشر جزء من الرسالة كبحث مستقل. توجد لدي الكلية آلية معتمدة لقياس رضا طلاب الدراسات العليا عن الدراسة من حيث المقررات والبرنامج كما توفر الكلية قواعد وآليات معلنة للتعامل مع التظلمات.
٨	**التقييم المستمر**	تتوافر لدي الكلية وثيقة باسليب التقويم التي تتناسب ونواتج التعلم المستهدفة وهي موثقة ومعتمدة.

م	محاور الجودة والمعايير	الوضع الحالي
		تقدم الكلية تغذية راجعة لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من نتائج التقيميات للتحسين المستمر للأداء. مناقشة التقارير السنوية للاقسام وتوصيات المؤتمرات العلمية للاقسام ونتائج التقييم علي مستوي أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام والوكلاء والعميد. متابعة نتائج تقارير المراجعيين الخارجيين عن البرامج والمقررات. وجود خطة للتحسين المستمر والتصحيح تحدث باستمرار. تحتل وحدة الجودة الدور الفاعل في قيادة التحسين المستمر لمنظومة الأداء بما لديها من تنظيم داخلي ولوائح ميسرة للعمل وما تمتلكه من خطط للتحسين المستمر.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن ممارسات الجودة لم تتجذر في الكلية حيث جاءت المعلومات المدونة في التقارير السنوية وفي تقارير زيارات المتابعة لمشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد، وزيارة المحاكاة تعبيراً عن شكلية الاداء واقتصار العمل علي توفير اوراق الجودة ووثائقها وعدم وجود الادلة الواقعية والمشاهدة التي تدعم هذه المعلومات.

فضلاً عما يتصاعد من الانتقادات الموجهة إلي كلية التربية جامعة عين شمس خاصة وما يثار حول تراجع الكلية عن ريادتها علي المستوي المحلي والعربي وانخفاض عدد الوافدين. وعلي الرغم من كون كلية التربية جامعة عين شمس أول كلية لإعداد المعلمين علي المستوي العربي الا أنها حالياً تعاني من مشكلات ضعف البنية الاساسية ونقص التجهيزات وتضخم الجهاز الاداري، وعدم رضا المستفيدين من مديرين وأولياء أمور وطلاب عن مستوي الخريج وعن مستوي كفاياته التخصصية والتربوية.

والمتأمل لاوضاع التنظيمات الداخلية في كلية التربية جامعة عين شمس يلحظ ظهور بعض المشكلات منها:

١. جمود الهياكل التنظيمية في اقسام وادارات الكلية وصعوبة مواكبتها للتغيير أو التعديلات المطلوبة في الأهداف والاختصاصات العامة للكلية، وصعوبة إضافة مهام جديدة لها أو التوسع بدرجة كبيرة في نشاط قائم فعلاً.

٢. ظهور عيوب تنظيمية نتيجة لجمود الهياكل التنظيمية تدعو إلي ضرورة وأهمية معالجتها مثل:

أ – إتساع نطاق الإشراف للقيادات العليا بدأ من رئيس الجامعة فالعميد وحتي رئيس القسم لتسير الاعمال بالكلية وتحقيق رسالتها. اضف إلي ذلك ما تشارك به القيادات الادارية في نطاق الاشراف والمتابعة، وبالتالي تعدد الوظائف الإشرافية وما ينجم عن ذلك من طول خط السلطة وتعدد المستويات التنظيمية، بالإضافة إلي عدم التناسب بين إعداد الوظائف الإشرافية والوظائف التنفيذية.

ب – عدم التوازن بين التقسيمات التنظيمية الرئيسية والفرعية للاقسام الاكاديمية نتيجة التضخم في حجمها وما يترتب على ذلك من ضعف التنسيق وعدم إمكانية إحكام الرقابة على مكوناتها في التخصصات المختلفة مما أثر سلبا علي ما يحدد من مهام

ومسئوليات هو في الاعم لا يعتمد علي اسس علمية في التحديد، وبالتالي عدم وضوح خطوط السلطة.

ج – بروز مشاكل الازدواج أو التضارب في الاختصاصات بين التقسيمات التنظيمية القائمة وداخلها (خاصة بين الاقسام التخصصية والتربوية ومن داخلها) نتيجة لعدم الدقة في تحديد الاختصاصات الرئيسية والتفصيلية وفقا لرسالة الكلية ومكونات الهيكل التنظيمي.

د – المبالغة في تفتيت التخصصات داخل القسم الواحد بين تقسيمات تنظيمية متعددة على غير أسس أو مبررات موضوعية وبالتالي افتقار التكامل بين التخصصات الفرعية التي تعمل في الاقسام العلمية وعدم العدالة في تقسيم عبء العمل وتأثير كل ذلك سلبياً على الأداء الاكاديمي.

(٣) حدوث تغييرات في الظروف المجتمعية والسياسية التي تواجه الكلية مثل: التغيير في الشكل القانوني لها فيما يرتبط بالتعيين والانتخاب أو في خططها أو التغيير في السياسات المالية والاقتصادية للدولة وما قد تفرضه مثل هذه الظروف من إصدار قرارات تلتزم بها الكلية، أو التغيير الذي يحدث نتيجة التطور المعرفي والتكنولوجي في طرق وأساليب العمل، أوالتغيير في الإدارة العليا وما تحمله من تطلعات وتوجهات أخرى مغايرة لما هو متبع في ظل الإدارة السابقة.

(٤) ظهور الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وما فرضته من توجه كليات التربية نحو تطبيق نظام الجودة وسعيها للحصول علي الاعتماد علماً بأنه لا توجد غير كلية تربية اسيوط هي الكلية الوحيدة التي حصلت علي اعتماد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد حتي ٢٠١٥.

وهو ما يفرض ضرورة التوجه نحو التطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس حيث تتحدد دواعي التطوير التنظيمي في (الكبيسي، عامر، ١٩٩٨ :٤٥):

- ظهور مشكلة حادة سواء على صعيد الأفراد أو الجماعات أو الأقسام الإدارية أو المنظمة بكاملها وهذه المشكلة واضحة في انخفاض مستوي كفايات المعلم خريج كلية التربية جامعة عين شمس علي المستوي المحلي وهو ما لا يتفق ورؤية ورسالة الكلية التي تتوجه نحو الاقليمية والعالمية.
- عندما تنحرف المنظمة في تطبيقاتها وممارساتها عن السياسات والإجراءا ت المحددة لها فقد تم تحديد مجموعة من السياسات المرتبطة باساليب التعليم والتعلم واساليب التقويم وسياسات منح الدرجات ولا توجد أي أدلة علي تنفيذ هذه السياسات في الممارسات الفعلية.
- عندما تتعاظم الشكوى ويتزايد النقد الموجه للمنظمة سواء من داخلها أو من خارجها وهو ما يظهر من خلال التقارير في انخفاض مستوي الرضا لدي الطلاب ولدي أعضاء هيئة التدريس وبين اصحاب المصلحة من الاطراف المجتمعية.
- حين تصبح أجواء المنظمة وظروفها مختلفة كليا عما كانت عليه عند إنشاءها. فقد كانت كلية التربية جامعة عين شمس الرائدة في الوطن العربي في مجال إعداد المعلم فضلاً عما كانت تحتله من مكانة علي المستوي العالمي. والآن تشهد الكلية تراجعاً حقيقياً في هذا المجال.
- حين تتوقع المنظمات مستقبلا يستلزم إدخال التغيير الجذري في هيكلها أو تقنياتها أو حجمها. ومع ظهور الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وما تلعبه من دور في تصنيف المؤسسات التعليمية والاكاديمية لمؤسسات تحقق معايير الجودة ومعتمدة ومؤسسات غير معتمدة ولا تحقق معايير الجودة يصبح لزاماً علي كلية التربية جامعة عين شمس أن تحدث تطويراً تنظيمياً حقيقياً لتستوعب متغير ضمان الجودة كأحد المتغيرات الحالية ووالمستقبلية وتحتل الكلية مكانة ريادية كما يظهر في رؤيتها ويتحدد في رسالتها.

- تعاظم التحديات الحضارية والقيمية الناتجة عن التغيرات السريعة وعدم المواكبة مع التطور المجتمعي. هذه التحديات التي تفرض أدواراً جديدة علي المعلم يجب أن تنعكس علي في نظم إعداده وفرض التساؤل حول جاهزية الانظمة المتبعة حالياً لاستيعاب التحديات الجديدة.

خصائص عملية التطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس:

تشير الادبيات أن هناك عدد من المعايير يجب مراعاتها عند التطوير التنظيمي وهي كما يلي (القحطاني، ١٩٩٦:٨):

- الشمولية: أن التطوير التنظيمي يتطلب الاهتمام بالقوى البشرية العاملة الادارية، والاكاديمية، وكذلك الاهتمام بالتنظيم الداخلي للكلية وأساليب العمل المطبقة وما يدعمها من القوانين واللوائح.
- الاستمرارية: أن تطبيق التطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس يتطلب الاستمرارية في زيادة الفاعلية التنظيمية، وتحسين المناخ العام وبيئة العمل بالكلية بشكل دائم ومستمر.
- التدخل المخطط: لا يمكن أن يتم التطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس دون تخطيط مسبق لتشخيص المشاكل بدقة التي تعاني منها الكلية، وتجميع الجهود لمواجهتها من خلال خطة تصحيحية.
- المشاركة: يجب على جميع أعضاء هيئة التدريس والمعاونين والاداريين من العاملين بالكلية المشاركة في تنفيذ عمليات التطوير التنظيمي في جميع المراحل، لضمان مساهمتهم في تنفيذ عملية التطوير كونهم مشاركين فيها.

أهداف التطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس:

تختلف أهداف التطوير التنظيمي تبعاً لإختلاف حجم ونوع المشكلات في المنظمات ولكن توجد أهداف عامة تنطبق على جميع المجالات والمنظمات وهي (مطر، عصام محمد حمدان، ٢٠٠٨):

- جعل الكلية نظاماً متطوراً ذو فلسفة إدارية أساسها تفاعل الأفراد كفريق عمل.
- زيادة قدرة الكلية على التكيف مع المتغيرات والتحديات المختلفة.
- تغيير الثقافة التنظيمية بالكلية ودعم التقاليد الجامعية التي تدفع الابتكار والإبداع.
- تمكين الكلية من التعرف على المشكلات التي تقابلها وحلها بأسلوب علمي وزيادة حجم التفاعل مع المجتمع كنظام مفتوح علي البيئة المحيطة.
- خلق مناخ تنظيمي صحي وفعال في الكلية ككل وزيادة ديناميكية الأداء.

ويمكن الاستفادة مما حدده (رفاعي، ممدوح عبد العزيز ، ٢٠٠٣) من أهداف إضافية يمكن أن تتحقق في المجتمع الاكاديمي وهي:

- إرساء قواعد الثقة بين أعضاء المجتمع الاكاديمي بالكلية أفراد وجماعات لتصبح المصالح مشتركة.
- زيادة درجة الانتماء للكلية ولأهدافها والتوزيع العادل للمسئوليات والمهام بما يساعد علي تحقيق رؤية ورسالة الكلية ويتحقق معه الانسجام والتكامل بين أغراض الكلية واحتياجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس .....
- تنمية قدرات القيادات الاكاديمية والادارية علي تبني الأساليب الحديثة في الإدارة مثل الإدارة بالأهداف.
- التشاركية في عملية صنع القرار بحيث تكون أقرب لمصادر المعلومات مع تحديد المسئول عن أتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

- العمل على تطوير نظام ذاتي للتغيير بحيث تعيد الكلية تنظيم نفسها للمحافظة على الريادة والاستمرار.
- تطوير نظم الحوافز والمكافآت بحيث يتم ربطها بالإنجاز.

مراحل التطوير التنظيمي:

تشير العديد من الدراسات إلي أن هناك عدد من المراحل للتطوير التنظيمي والتي يمكن الاستفادة منها لإحداث التطوير المنشود في كلية التربية جامعة عين شمس وهي علي النحو التالي:

١. تشخيص المشكلة Diagnosis of a problem: وتهدف هذه المرحلة إلي جمع وتلخيص وتفسير وتمثيل البيانات والمعلومات حول المشكلات في المنظمة وعادة ما يقوم بهذه العمليات خبراء التطوير.

٢. التدخل Intervention: وهو عبارة عن تصرف محدد يتم بواسطة خبير التغيير لغرض تسهيل عملية التغيير، ويكون له دلالة أكبر في التطوير التنظيمي من هذه التدخلات ما يتعلق بالنشاط الرسمي والاختيار بين البدائل المختلفة، وهنا تأتي عملية التدخل بشكل منظم وفي الوقت المناسب، حيث تتعرف الإدارة من خلال التشخيص على نوع التدخل المناسب لتحقيق النتائج المرغوبة من التغيير والتطوير التنظيمي، سواء أكانت متمثلة في تنمية مهارات أم في اتجاهات، أم في سلوك أفراد، أم في الهياكل التنظيمية.

٣. التغلب على الظروف المقيدة Overcoming Limiting Conditions: وذلك باحداث تدخل في ثلاثة مصادر للتأثير على نتائج برامج التطوير التنظيمي والإداري وهذه المصادر هي:

- المناخ القيادي: الذي يتمثل في نمط القيادة السائد في الكلية وأساليب الممارسة الإدارية المتبع من جانب الأداريين، فبدون الحصول على الدعم والتأييد من جانب القيادة الاكاديمية والإدارية لا يكتب النجاح لأي تطوير تنظيمي.
- التنظيم الرسمي: والذي يجب أن يكون مناسبا وملائما مع التغيير المقترح، ويضم التنظيم فلسفة وسياسات الإدارة العليا، والهيكل التنظيمي ونظم الرقابة والوصف الوظيفي.
- الثقافة التنظيمية: وتتعلق بالعادات والأعراف والقيم التي تسود المجتمع موضع التطوير، والأنشطة غير الرسمية والاجتماعية.

٤. تنفيذ التدخل للتطوير التنظيمي Implementation: تنفيذ التطوير التنظيمي ينطوي على بعدين أساسيين هم الوقت والنطاق. فالوقت يتعلق بالميعاد الذي تم اختياره لبدء تنفيذ برنامج التغيير. والنطاق يتعلق بمدى التغيير التي سوف يتم تنفيذه، فهل هو على مستوى المنظمة ككل أو على المستويات الإدارية واحدا تلو الآخر، أم على مستوى كل إدارة على حدة.

٥. تقييم البرنامج Evaluating the Program: على أعضاء وحدة المتابعة والتقييم المستمر ووحدة الجودة أن يستعينوا ببرامج دقيقة وموضوعية للتقييم والتي يمكن أن تتناول النقاط التالية: (مطر، عصام محمد حمدان، ٢٠٠٨):

- تحديد ومراجعة الأهداف المرغوب في تحقيقها من التطوير.
- وصف الأنشطة التي تم القيام بها لتحقيق الأهداف.
- قياس الآثار المترتبة على التدخل بهدف التطوير.
- تحديد نقاط أساسية تستخدم في مقارنة التغييرات التي تحققت.
- رقابة العوامل الداخلية .
- كشف النتائج غير المتوقعة.

الرؤية المستقبلية المقترحه للتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس:

وبعد.... وفي ضوء ما ظهر من دراسة العلاقة بين البني التنظيمية ونظم إعداد المعلم نجد أن نظام إعداد المعلم في الالفية الثالثة يعتمد علي البرامج المبنية وفقا لمعايير معتمدة Standards Based Teacher Education(Tom, R. Alan,1997:97-98)، وما قدمناه من عرض لمجموعة خصائص وأهداف التطوير التنظيمي الجيد وما حددناه من مجموعة المبادئ الحاكمة(المعايير) لتصميم برامج إعداد المعلم وإعادة تطوير البني المنظمة لها، وكيف ساعدت هذه المعايير علي ترك الحرية لكل مؤسسة لكي تبدع نموذجها المعياري الصغير ممثلا في رؤيتها الاستراتيجية وإطارها المفاهيمي، وبحيث لا يترك التطوير إلي النزعات الفردية من قبل اعضاء هيئة التدريس ولكي يعتمد التطوير علي وضع واقتراح النماذج والإصلاحات من الجميع، ودعم الحلول الجمعية والمؤسسية(Schleicher, Andreas(Ed.),2012, NCATE,2008)، تأتي خطوة تحديد الرؤية المستقبلية المقترحة لتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس وفقاً للخطوات التالية:

١. منطلقات وركائز رؤية التطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس:

مما سبق ، يمكن استخلاص مجموعة من المنطلقات الهامة، والتي يمكن الارتكاز إليها عند بناء رؤية مقترحة للتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس وتطوير برامج إعداد المعلمين بها ، لعل من أهمها:

- الجودة مطلب مجتمعي في جميع المهن، والتعليم مهنة شأنه شأن أي مهنة أخري، يتطلب إعداداً خاصاً ومتابعة مستمرة لهذا الإعداد بما يضمن جودة الخريج. وأن طبيعة جودة إعداد المعلم في كليات التربية تتضمن بعدين أساسيين هما: جودة الإعداد التخصصي في احد التخصصات العلمية المعروفة والمطلوبة في المجتمع.

وجودة الإعداد المهني (التربوي) الضروري لعمل الخريج كمعلم له دور ورسالة تربوية. وأخيراً جودة الإعداد الشخصي والاجتماعي.

- جدلية وعضوية العلاقة بين فلسفة إعداد المعلم وبين التطوير التنظيمي لمؤسسة الإعداد، سواء تمثلت تلك الفلسفة في شكل نموذج نظري مشتق من فكرة معينة، أو كان نموذجا مصمما بشكل مستقل، أو كانت متمثلة في رؤية استراتيجية ورسالة وأطار مفاهيمي ، وأن كليات التربية هي المؤسسات الجامعية الوحيدة المنوط بها إعداد المعلم في جميع التخصصات العلمية والادبية والنوعية، وأن النظام التكاملي هو نظام العمل الاساسي في كليات التربية لإعداد المعلم الألفية الثالثة يسانده النظام التتابعي الذي نشأ في ظروف خاصة انتهت حالياً. وبمعنى آخر نه لا يجوز التعامل مع قضية التطوير التنظيمي لكلية التربية بمعزل عن قضية فلسفة الإعداد، فالبنية تعكس النموذج وتجسد ما يتضمنه من أفكار، وليس العكس.
- أهمية الاستجابة للتغيير بما لا يخل بالثوابت والمفاهيم المحددة لمهنة المعلم، إذ يؤدي تسارع معدلات التغير غالبا إلي استحداث عناصر جديدة، أو نتوءات، على البنية التنظيمية لكلية التربية، تضعف ملامح نظم الإعداد وتضيع ثوابت فلسفة الإعداد، وهو ما يفرض أن تتبني كلية التربية تحديد بعض الاشتراطات الواجب توافرها لممارسة مهنة التعليم وأن تكون تلك الممارسة بناء علي ترخيص يمنح ويجدد دورياً وتشارك في اصداره كليات التربية.
- توحيد سياسات برامج إعداد المعلم في التخصصات العلمية والادبية والنوعية، مع خصوصية نموذج الإعداد لكل كلية بما يضمن مرونة الاستجابة للتغيير وإدارته، فمن غير المقبول أن تستجيب كلية التربية جامعة عين شمس وهي الاقدم والاعرق في تاريخ إعداد المعلم مثل استجابة الكليات الحديثة النشأة، كما ينبغي أن يراعي ما يميز كل إقليم جغرافي أو بيئي من خصوصيات.

- أهمية التهيئة الذهنية وحشد التأييد من قبل أعضاء الكلية للنموذج أو الرؤية الاستراتيجية المتبناة ، وتجنب الإصلاحات الفوقية Top-Down، بما يضمن جودة الأداء وخلوه من الأخطاء الناشئة عن نقص المعلومات أو عدم التحمس وانعدام الإحساس بملكية تجربة الإصلاح . إلي جانب أهمية الوعي بمعوقات التطوير، والتركيز على مواجهتها أولا، وهو ما يتمثل في تعارض المصالح الفردية أو الفئوية، والبنى غير الرسمية المقاومة للتغيير داخل المنظمة.

مكونات الرؤية المقترحة للتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس:

ومن ثم تشتمل الرؤية للتطوير التنظيمي لكلية التربية علي بعض المكونات الموزعة وفقاً للمراحل التالية والسابق الاشارة إليها في مراحل التطوير التنظيمي وهي:

- مكونات الرؤية فيما يرتبط بمرحلة الدراسة التشخيصية لكلية التربية.
- مكونات الرؤية فيما يرتبط بمرحلة وضع خطة التطوير.
- مكونات الرؤية فيما يرتبط بمرحلة التهيئة لقبول التطوير ورعايته.
- مكونات الرؤية فيما يرتبط بمرحلة المتابعة التصحيحية.

و فيما يلي لمحات أساسية عن طبيعة كل مرحلة والأخذ بأسبابها ومقوماتها وصولاً إلي النتائج المأمولة منها.

مرحلة الدراسة التشخيصية:

سوف تنطلق عملية التطوير التنظيمي بهدف تطوير بنية كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين بها بما يتوافق مع المعايير المعتمدة لإعداد المعلم المعلنة من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وبما يلبي متطلبات تطوير التعلم في مصر ومن ثم سوف تنصب هذه المرحلة علي الدراسة المتعمقة لثلاثة محاور هي الإنسان (أعضاء هيئة التدريس والمعاونيين، والاداريين وجميع العناصر البشرية في الكلية) ثم نظم العمل(وتشمل مجموعة اللوائح والقوانيين المنظمة للعمل بشكل رسمي بالاضافة

إلي الأعراف وتقاليد العمل الجامعي علي المستوي غير الرسمي) ثم معدات وتسهيلات العمل(والتي تشمل مكونات البنية التحتية للكلية والموارد المادية والمالية). ومن ثم فإن الدراسة التشخيصية التي تهدف إلي التطوير التنظيمي لكلية التربية لابد أن تتعرف على هذه المحاور الثلاثة لاكتشاف فرص التطوير ومواجهة التغييرات وإحداث التغيير المطلوب من خلال:

١. تهيئة أعضاء هيئة التدريس والمعاونيين والقيادات الأكاديمية والأدارية لفكرة التطوير التنظيمي بالكلية، وحشد تأييدهم.

٢. توفير المصادر اللازمة من ادلة الاعتماد لكليات التربية وإصدارات المعايير، والعمل علي ترجمتها إلي أنشطة ملموسة علي مستوي التنفيذ، وتنظيم آلية مناسبة لتوثيق جهود التطوير.

٣. إعلان المعايير المهنية الحاكمة لبرامج الإعداد بالكلية ومخرجات التعلم المستهدفة منها.

٤. تحديد مخرجات التعلم لبرامج الإعداد بالكلية وتعيين الأوزان النسبية لمكوناتها التخصصية والمهنية والثقافية والاجتماعية.

٥. تحديد مضمون المقررات المطلوبة لتحقيق النواتج والمخرجات التعليمية المستهدفة للبرامج.

٦. ترجمة البرامج إلي احتياجات من الهياكل والبني الأكاديمية (الاقسام العلمية)، وفقاً للتصنيف الموضوعي للمقررات وأوزانها النسبية، وتحديد مهامها، وأهدافها، وما بينها من علاقات أكاديمية وإدارية.

وضع خطة التطوير:

تمر عملية وضع خطة التطوير بمرحلتين: اكتشاف فرصة التطوير ووضع خطة التطوير في ضوء الأهداف والإمكانيات المتاحة. ويكون ذلك أيضًا بطرح مجموعة من الأسئلة والإجابة عليها، هذه الأسئلة تدور حول الأبعاد الآتية:

الأهداف المعلنة للكلية– فرص التطوير المتاحة العاجل منها والآجل، الممكن منها وغير الممكن– التكلفة المادية، الزمن المتاح، المكان المتاح، التسهيلات المادية المتاحة وغير المتاحة، النظم والتنظيمات التي تحتاج إلي تعديل ونطاق الزمن المسموح به.

وسوف تساعد دراسة هذه الأبعاد علي استكشاف فرص التطوير من خلال:

- صياغة نتائج التحليل الاستراتيجي لموقف الكلية لتعيين نقاط القوة والضعف في أنساقها الداخلية، وكذا تعيين الفرص والتهديدات في الأنساق الخارجية المؤثرة عليها، وذلك باستخدام كافة الوسائل الممكنة مثل مؤشرات تقييم الأداء الفردي والنظمي، وتحليل نتائج الامتحانات، وإحصاءات تشغيل الخريجين، واستطلاعات رأي الاطراف المجتمعية .. وغيرها

أما وضع خطة التطوير ذاتها فيتطلب أيضًا تحديد مكونات الخطة:

- صياغة رؤية الكلية، ورسالتها، وإطارها المفاهيمي، وتحديد التوجهات الاستراتيجية لها، وذلك اعتمادا على نتائج التحليل الاستراتيجي، ومن خلال الجلسات وورش العمل المكثفة والدراسات التحليلية المقارنة لبعض الخطط الاستراتيجية لمؤسسات إعداد المعلم المعتمدة لتظهر الخطة الاستراتيجية للتطوير التنظيمي للكلية محققة مبادئ خمسة لا ينبغي تجاوزها وهي:

- أن تكون الخطة محددة ومكتوبة ومعلنة وقابلة للمراجعة.
- أن تكون الخطة قابلة للتحقيق في حدود التكاليف والإمكانيات المتاحة.
- أن تكون الخطة متماسكة ومترابطة ومتجانسة وتؤدي إلي تحقيق الهدف منها.
- أن تكون الخطة قابلة للقياس في ضوء عدد من المؤشرات المحددة مقارنتها بوحدة تكلفة محددة.
- أن تكون ذات فترات زمنية محددة ومعلنة.

مرحلة التهيئة لقبول التطوير ورعايته:

توضع الخطط لتقبل التنفيذ، هذه فرضية صحيحة وتواجه الخطط عند التنفيذ مقاومة معلنة أو مكتوبة، هذه فرضية صحيحة فالإنسان يقاوم التغيير بطبعه وإن كان يتوقعه. هذه حقيقة أن عملية وضع الخطط لابد أن تضع في اعتبارها التهيئة ل هذه الخطة لضمان التنفيذ السليم، ولعل خطط التطوير التنظيمي أولى بذلك من غيرها لأن الإنسان هو أحد الأركان الأساسية في عمليات التطوير التنظيمي. ويمكن أن تتحقق هذه المرحلة من خلال:

- تطوير رؤية عامة مشتركة لجميع أعضاء الكلية توحد مساراتهم نحو الغاية المنشودة
- اعلان آليات التنفيذ والخطط الزمنية وتوزيع المسئوليات وخطط المتابعة.
- بناء الثقافة التنظيمية للكلية كمؤسسة ودعم اسلوب القيادة التشاركية مع التحفيز المستمر.
- تهيئة البنية التنظيمية لقبول التطوير من خلال تحقيق استقلالية الوحدات الادارية وتحديد قنوات الاتصال والتعاون.

مرحلة المتابعة التصحيحية:

لا تكتمل بنود خطة عمل التطوير التنظيمي الا من خلال دعمها بخطة للمتابعة والتقويم المستمر. ويفضل أن يشترك في تنفيذ هذه الخطة عنصر من داخل الكلية وعنصر استشاري من خارجها. وهناك طرق في المتابعة تعتمد على المقابلة وتقارير المتابعة وأسلوب حصر نتائج كميًا و/أو نوعيًا واكتشاف الأخطاء. وكلما كانت الأهداف محددة بدقة كلما كانت عملية المتابعة ممكنة وخاضعة للقياس. وفي جميع الأحوال يفضل أن تشتمل خطة المتابعة التصحيحية للتطوير التنظيمي لكلية التربية جامعة عين شمس على بعض أسس المتابعة، مثال ذلك:

- متابعة أداء الموارد البشرية: وذلك من خلال معدلات الأداء ومعدلات الغياب سواء للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس، وللأداريين.....، ومعدلات دوران العمل والترقي في الكلية، ومؤشرات الشكاوي... الخ.
- متابعة حالة البنية الاساسية وأداء التسهيلات والخدمات والتجهيزات: وذلك من خلال قياس حجم الإنتاج وما طرأ عليه من تغييرات مثل تكلفة الوحدة، معدل التالف والمرتجع، حركة المخزون الراكد...الخ.
- معدل أداء الاقسام الأكاديمية والنظم والتنظيمات الأدارية: وذلك من خلال كفاءة وفعالية وتكلفة الاتصال، تدفق المعلومات، حل المشكلات واسلوب اتخاذ القرارات...**الخ.**

المراجع:

أولاً: العربية:

١. الأعرجي، عاصم حسين؛ والعزام، زياد فيصل، ٢٠٠٣، اتجاهات المديرين نحو التطوير التنظيمي في شركة الاتصالا ت، دراسة ميدانية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد 23 ، ع ,2 ديسمبر 2003م

٢. الدبر، عملر خليفة وخميس، عبد الله فرغلي أحمد، ٢٠١٢، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين من ٤-٥ ابريل ٢٠١٢.

٣. الشخيبي، علي السيد محمد، ٢٠٠٢، علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤. ـــــــــ، ٢٠٠٤، المشاركة المحتمعية في التعليم، التحديات والطموح، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، القاهرة.

٥. الشرقاوي ، موسى، ٢٠٠٤، رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد ٤٨.

٦. القحطاني، سالم، ١٩٩٦، التطوير الإداري :المفهوم والمداخل والأساليب، الرياض، معهد الإدارة العامة.

٧. الكبيسي، عامر، ١٩٩٨، التطوير التنظيمي وقضايا معاصرة، الجزء الرابع، دار الشرق للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة، قطر.

٨. الكندري، جاسم يوسف، ٢٠٠٢، إعداد المعلم في الكويت الواقع والمأمول مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٣، العدد ٣.

٩. المواضية، رضا والصرايرة، خالد، ٢٠١٥، تطوير كليات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميز (تصور مقترح)، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة- جامعة الامارات، ٣-٥ مارس ٢٠١٥.

١٠. النبوي، أمين محمد،٢٠٠٧، الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :حالة كلية التربية نموذجاً، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

١١. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠، الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر (مستويات المؤسسة- الخريجين- البرامج)، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

١٢. حجي، احمد اسماعيل، ٢٠٠٤، تطوير نظام إعداد المعلم في مصر، رؤية مغايرة، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، القاهرة.

١٣. حمادنه، هُمام سمير، ٢٠١٤، درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الإبتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم، ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"، جامعة البلقاء التطبيقية – عمان، الأردن،٢٨ ابريل إلي ١ مايو ٢٠١٤.

١٤. رفاعي، ممدوح عبد العزيز ، ٢٠٠٣، أثر تطبيق ثقافة الجودة الشاملة علي الفعالية التنظيمية، متاح علي الصفحة: dr.mamdouhrefaiy.com.

١٥. زاهر، ضياء الدين، ٢٠٠٥، إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة . القاهرة :دار السحاب للنشر والتوزيع.

١٦. زناتي، أمل محسوب محمد، ٢٠٠٤، تطوير الأداء الإداري بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل التعلم التنظيمي، رسالة دكتوراة، قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٧. شنودة، إميل فهمي حنا، ٢٠٠٩، بناء مقياس لجودة كليات التربية النوعية، المؤتمر السنوي الدولي الأول- العربي الرابع، الاعتماد الاكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر الواقع والمأمول، ٨-٩ ابريل ٢٠٠٩.

١٨. عبد السميع محمد، مصطفى، ٢٠٠٣، نحو نموذج تطويري للجامعات العربية من منظور التنظيم الرقمي، دراسة مقدمة في المؤتمر العربي الأول لتكنولوجيا المعلومات والإدارة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

١٩. غنايم، مهني، ٢٠٠٤، قصة المعايير القومية للتعليم لماذا..؟ وكيف؟، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، القاهرة.

٢٠. قمبر، محمود، ٢٠٠٤، الاصلاح التربوي في مصر ضروراته- فعالياته- معوقاته ، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة في الفترة من ٢-٣ أكتوبر ٢٠٠٤، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، القاهرة.

٢١. كون، توماس، ١٩٩٢، بنية الثورات العلمية، ترجمة: شوقي جلال، عالم المعرفة (١٦٨)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٢٢. محمود، بسنت فتحي، ٢٠٠٥، الأبعاد المجتمعية لتطور كلية التربية بجامعة عين شمس في القرن العشرين، دكتوراه، أصول التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٣. مدبولي، محمد عبد الخالق، ٢٠١٠، التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة– المداخل– الاستراتيجية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.

٢٤. مطر، عصام محمد حمدان، ٢٠٠٨، التطوير التنظيمي وأثره علي فعالية القررات الادارية في المؤسسات الاهلية في قطاع غزة، رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال.، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية، غزة.

٢٥. معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠١٣، تقرير موجز، سعياً لتحقيق التعلم العالمي توصيات من فريق عمل قياسات التعلم، منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، يونسكو، سبتمبر ٢٠١٣.

٢٦. وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٠، الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم العالي، المؤتمر القومي للتعليم العالي١٣–١٤ فبراير ٢٠٠٠، مركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، وزارة التعليم العالي، القاهرة.

ثانياً: الاجنبية:

27. Akermann F., Eden C., 2010, Strategic options development and analysis. In: systems Approaches to Managing Change: A Practical Guide. Springer, London. p. 135-190.

28. Ali, Hairuddin and Musah, Borhandden, 2012, Investigation of Malaysian Higher education Quality Culture and Workforce Performance. Quality Assurance in Education: An international perspective. 20 (3).

29. Boisot, M., 1995, “Preparing for Turbulence”, in: B.Garratt (ed.); Developing Strategic Thought, Mc Graw-Hill, London.

30. Borrowman, Merle L. (ed.), 1965, Teacher education in America: a documentary history, Teachers College Press, New York.
31. Brown, Shona, L. and Eisenhardt, K., 1998, Competing on Edge, Strategy as Structured Chaos, Harvard Business School Press. Boston, Massachusetts.
32. Cochran, Kathryn F. et.al, 1991, Pedagogical content knowledge:A Tentative Model for Teacher Preparation, Paper presented at the annual meeting of the American EducationalResearch Association, Chicago, April, 1991. avaliable at: ERIC.
33. Cooper, James M. and Alvarado, Amy, 2006, Preparation, Recruitment, and Retention of Teachers,The International Institute for Educational Planning(IIEP)and The International Academy of Education (IAE), Paris.
34. D. Jerald, Craig, 2009, Defining a 21st Century education, The Center for Public Education, available on: www.cfsd16.org
35. Elliott, E., 1996, “What Performance Based Standards Mean for Teacher preparation”, Educational Leadership Journal, 53(6).

36. Flynn, Barbara B., et. al., 1994, A framework for quality management research and an associated measurement instrument, Journal of Operations Management, 11 (4), March 1994.
37. Gage, Nathaniel Lees,1978, Redesigning Teacher Education, avaliable at: http://books.google.com.eg
38. Hargreaves, A., 1994, "Development and Desire: A Postmodern Perspective", paper presented at The Annual Meeting of he American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
39. Harvey, D., 1989, The Condition of Postmodernity, Basil Black Well, Oxford.
40. Linston, Harold A.; Turoff, Murray, 2002, The Delphi Method, Techniques and Applications, avalible at: www.Delphiboo;.pdf,edu
41. Liston, D. and K. Zeichner, 1991, Teacher Education and the Social Conditions of Schooling, Routledge, New York.
42. Martin, Heberman ,1991, The Dimensions of Excellence in Programs of Teacher Education Paper Presented at the Annual Conference Padre Island, Texas.

43. NCATE,2008, Professional Standards for the Accredatation of Teacher Preparation Insttitutions, National Council for Accreditation of Teacher Education, Washington.
44. Richardson, V.(ed,), 1997, Constructivist Teacher Education; Building New Understandings, Flamer Press , Washington, D.C..
45. Saiti, Anna, 2012, Leadership and Quality Management: An Analysis of Three Key Features of the Greek Education System, Quality Assurance in Education: An international perspective, 20 (2).
46. Savery, Lawson K. and J. Alan Luks, 2000, Organizational Change: The Australian Experience, Journal of Management Development, 19 (4).
47. Schleicher, Andreas (Ed.),2012, Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing, USA.
48. Schnider, Carri, et. al., 2014, Preparing Teacher for Deeper Learning, Competency- Based Teacher Prepparation and Development, Digital Promise Accelerating Innovation in Education and Getting Smart Think, Learn, Innovate Press, USA.

49. Storn, Sharon, 1991, The Knowledge Base for Teaching, ERIC Digest, ED. 330677.
50. Thoma Alan,s, 1996, What is development management, Journal of International Development, 8 (1), January 1996.
51. Tom, R. Alan, 1997, Redesigning Teacher Education, State University of New York Press, NY.
52. University of Michigan, 2005, Teaching the disciplines and the discipline of teaching: celebrating 125 years of the art and science of teaching at the University of Michigan. Conference program. Ann Arbor: University of Michigan, USA.
53. Yarger, S., and Howey, K., 1977, Reflections on preservice preparation: Impressions from the national survey, Journal of Teacher Education, 28(6).
54. Zeichner, K. and D. Liston, 1990, “Traditions of Reform in U.S. Teacher Education”, Journal of Teacher Education 41 (2).
55. Zeichner, K., 1983, Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher Education, 34(3).
56. Zeichner, K., and Liston, D. , 1987, Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, 56(1).