آفاق اقتصادية

Āfāqiqtiṣādiyyaẗ

مجلة علمية دولية محكمة تصدر نصف سنوياً عن
كلية الاقتصاد والتجارة بجامعة المرقب

رقم الإيداع القانوني بدار الكتب الوطنية: 50/2017

E-ISSN 2520-5005

جودة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدراس الثانوية بمدينة مصراتة

د. نبيل محمد الجعيدي

nabil.eljaaidi@eps.misuratau.edu.ly

كلية الاقتصاد – جامعة مصراتة

أ. خيرية أحمد شبش

khiria.ahmed86@gmail.com

الأكاديمية الليبية – مصراتة

المؤلفون Authors

إقتبس هذه المقالة (APA):

Cite This Article:

الجعيدي، نبيل محمد وشبش، خيرية أحمد. (2020). *جودة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدراس الثانوية بمدينة مصراتة*. مجلة آفاق اقتصادية. 6[12] 57-83.

جودة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة مصراتة

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على جودة التعليم بالمدارس الثانوية من خلال قياس مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية من خلال ستة معايير تمثل في جوانبها المحاور الرئيسة للجودة في التعليم وهي: (القيادة والإدارة المدرسية، المعلمين، المنهج وطرائق التدريس، تقييم أداء الطلبة، المرافق وموارد الدعم، الإدارة التعليمية). لتحقيق تلك الأهداف، فقد تم تبني المنهج الكمي (Quantitative Approach) وفق التحليل الوصفي (Descriptive Analysis) من خلال تجميع بيانات كمية عن طريق تصميم استبانة (Questionnaire)، حيث بلغت عينة البحث (272) معلماً بالمدارس الثانوية في مدينة مصراتة، من إجمالي حجم المجتمع (930) معلماً، ومن خلال تحليل البيانات توصلت النتائج أن اعتقاد المعلمين أن مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية متوسط، حيث كانت كل المعايير تدور حول قيم المتوسط (3). كما بينت النتائج أن هناك فروقات في أراء المعلمين حول مستويات معايير الجودة، حيث عززت أراءهم أن أقوى معايير جودة التعليم هي: معيار المعلمين، معيار القيادة والإدارة المدرسية، معيار تقييم أداء الطلبة، ومعيار المنهج وطرائق التدريس.

الكلمات الدالة: الجودة، جودة التعليم، ليبيا، التعليم في ليبيا، معايير جودة التعليم، اتجاهات المعلمين.

Quality of Secondary Education: An empirical Study of a Sample of Secondary School Teachers at Misrata City

Abstract

This research aims to identify education quality in secondary schools through measuring six criteria of education quality, namely: leadership and school management, teachers, Curriculum and Teaching Methods, Student Performance Evaluation, Facilities and Support Resources, Educational Management. To achieve these goals, a quantitative approach was adopted based on a descriptive Analysis by collecting quantitative data and designing a questionnaire. The research sample was (272) teacher in secondary schools in the city of Misurata out of a total size of population of (930) teacher. Results concluded that teachers' points of view of the education quality is average, as all the six quality standards revolved around the average value of (3). Finally, results showed that there are differences in teachers' viewpoints about levels of quality standards, as their opinions reinforced that the strongest standards of quality education are: teachers standard, leadership and school management standard, student performance evaluation standard, curriculum and teaching methods standard were average.

Key Words: Education Quality, Secondary School, Quality Benchmarkings, Education in Libya.

1. المقدمة Introduction

إنطلاقاً من الانتشار الواسع والعميق للجودة كمفهوم عمل إداري (Management system)، فقد ظهرت أنشطة ومؤسسات تطالب وتدعم، وأخرى تعزز، الجودة بالمؤسسات التعليمية، ومرد ذلك هو الأهمية القصوى للتعليم في بناء الدول وتطورها. لذلك فقد أصبح مفهوم جودة التعليم (Education Quality) مفهوماً شائع الاستخدام وأحد العوامل المؤثرة على كفاءة المنظومات التعليمية بالدول، فالتعليم الأفضل أصبح هو التعليم الذي يتميز بتحقيق معدلات مرتفعة من معايير جودة التعليم الدولية. من جانب آخر، فإن الوصول إلى مستويات مرتفعة من جودة التعليم ليس بالأمر السهل أو الهين، إذ تتطلب جودة التعليم مستويات عالية من الالتزام والكفاءات لتصميم وتنفيذ نظم تعليمية ذات جودة مع استمرارية المحافظة عليها وتطويرها. لذلك فمعظم أنظمة التعليم عانت من قصور في مستويات الجودة ومرد ذلك إلى مجموعة مختلفة من المسببات (حافظ، 2012). على الرغم من الأهمية القصوى التي تتمتع بها جودة التعليم في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية لأنظمة التعليم عالميا، إلا أن المعوقات التي قد تحد من تطبيق أنظمة ذات جودة مرتفعة كثيرة ومتعددة. لذلك، وفي ظل الظروف التي تمر بها الدولة الليبية حالياً، فقد أصبحت جودة التعليم في المنظومة التعليمية الليبية أكثر تعقيداً وأكثر تحديات. لقد انعكس ذلك في صدور عدد من التقارير الدولية والاقليمية والمحلية التي تشير إلى تأثر جودة التعليم بالأزمة الليبية. في هذا الإطار، فقد صدرت عدة تقارير دولية ولعدة سنوات متتالية تشير في مضمونها إلى انخفاض جودة التعليم بالدولة الليبية (القلالي، 2012؛ مرجين، 2016). استناداً إلى ذلك، فإن هذا البحث يسلط الضوء على جودة التعليم الثانوي ساعياً إلى دراسة وتحليل أراء المعلمين حول مفهوم جودة التعليم بالمدارس الثانوية. بذلك، يهدف البحث إلى التعرف على مستوى جودة التعليم بالمدارس قيد الدراسة، من خلال التعرف على مستويات ستة معايير لجودة التعليم، حيث إن تحقق ذلك يسهم في إعطاء صورة واضحة من داخل المنظومة التعليمية حول مستوى جودتها، خاصة في ظل العجز الظاهر للقياس الداخلي للجودة (Internal quality measurement). بناء على هدف البحث فإن أهمية البحث تبرز من خلال دراسة علمية تقيس وتختبر أراء المعلمين نحو جودة التعليم، مما يعمق فهم متطلبات ومعززات جودة التعليم، وبالتالي قدرة متخذي القرار على تصميم وتنفيذ نظام تعلمي يسهم في تحقيق أهداف النظام التعليمي للدولة بشكل عام.

2. مشكلة البحث Research Problem

تمر الدولة الليبية حالياً بظروف استثنائية تتصف بعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي، الأمر الذي أثر على كافة مناحي الحياة الاجتماعية والتعليمية. كما تتصف الإدارة في المؤسسات الحكومية الليبية بالضعف وانتشار الفساد (التعليم العام في ليبيا، 2016)، وهو ما يعرقل ويحد من التنمية الإدارية وارتفاع الجودة بكافة المؤسسات، والمنظومة التعليمية ليست استثناء من ذلك. حيث يصبح من الطبيعي أن تنخفض مستويات جودة الخدمات والمنتجات نتيجة انخفاض مستويات المعايرة ومستويات التأكد من تلبية مواصفات تلك المعايير. لقد تم الاستناد في تحديد مشكلة البحث على عدد من الدراسات والتقارير الصادرة حول جودة التعليم في ليبيا. دولياً، تشير نتائج مؤشر جودة التعليم العالمي (دافوس) إلى خروج منظومة التعليم الليبية من التصنيف لمدة أربعة أعوام متتالية بسبب الافتقار لمعايير جودة التعليم، الأمر الذي يعبر عن وجود خلل في تلك المنظومة (مؤشر جودة التعليم، 2016؛ المتوسط، 2019؛ The Global Competitiveness Reportt, 2018).

أما في البيئة المحلية فقد أكد تقرير التدقيق التجريبي (2011) المقدم من المركز الوطني لضمان جودة واعتماد

المؤسسات التعليمية والتدريبية على وجود انخفاض ملحوظ في جودة المؤسسات التعليمية في ليبيا. لذلك فقد عزز مرجين (2016) ذات النتيجة بتأكيده على انخفاض جودة التعليم بالمدارس الليبية. من جانب آخر، فإن التقارير الحكومية الليبية أيضاً لم تكن غائبة عن رصد جملة من المؤشرات والدلائل المعززة لوجود عدد من الممارسات السلبية التي تضعف جودة التعليم، منها: الافتقار إلى سياسات وأهداف عامة للتربية والتعليم، غياب منظومة التفتيش والمتابعة بالمؤسسات التعليمية، غياب برامج التطوير والتدريب للمعلمين، انخفاض مستوى التحصيل الطلابي داخل الفصل الدراسي، ضعف الالتزام بالأنظمة والقوانين، النقص الواضح في الموارد والامكانيات (تقرير هيئة الرقابة الادارية 2014؛ التعليم العام في ليبيا، 2016). واقعيا، تبين هذه المؤشرات وجود ممارسات متعلقة بمعايير الجودة مثل الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية والمعلمين، والطلبة والموارد. فبالرغم من ارتفاع درجة الموثوقية في تلك التقارير، الا أنها لم تمثل وجهة نظر منظومة التعليم ذاتها، باستثناء تقرير التدقيق التجريبي (2011)، والذي يظهر من تاريخ نشره أنه قديم بعض الشيء. لقد دفعت التقارير أعلاه الباحثين إلى التفكير في عدد من التخمينات، والتي قادت البحث، منها: هل تعبر نتائج تلك التقارير فعلا عن واقع التعليم في ليبيا؟ ثم ما هو مستوى جودة التعليم الفعلي من داخل منظومة؟ لماذا لا تتوفر أراء حول جودة التعليم من داخل منظومة التعليم؟ لقد كان لهذه التخمينات دور بارز في كتابة هذا البحث. بناء على هذا النقاش، فقد تمكن الباحثان من تحديد مشكلة البحث في انخفاض مستوى جودة التعليم بمدارس التعليم الثانوي. ومن الجدير بالذكر أن هذا البحث يستكشف الآراء حول جودة التعليم بالمدارس الثانوية ولا يسعى إلى دراسة مسبباتها أو أثارها.

3. مراجعة الأدبيات السابقة Literature Review

بالرغم من أهمية مفهوم الجودة في منظمات الأعمال وتعدد الدراسات والأبحاث حوله، إلا أن الآراء تباينت حول تعريفاته. بالإشارة إلى جودة التعليم، فقد برز معنيان لجودة التعليم: معنى واقعي (Realistic) وآخر حسي (Perceptual)، فالمعنى الواقعي يشير إلى مدى التزام إدارات المدارس بمؤشرات ومعايير معتمدة من الجهات المسؤولة عليها ومن الجهات الرقابية، فمثلا: تعد معدلات الخروج (الفاقد من التعليم)، ومعدلات الكفاءة الداخلية، ومعدلات تكلفة التعليم من أهم المؤشرات التي تفسر وجهة النظر الأولى للجودة (Universal Standards of Quality in Education, 2017). أما المعنى الحسي فيشير إلى شعور وإحساس متلقي الخدمة التعليمية، كالطلبة وأولياء أمورهم، بالاستفادة من الخدمة التي يتلقاها، أي مدى اقتناع ورضا المستفيدين من التعليم بمستوى كفاءة وفاعلية العملية التعليمية (الحربي، 2009). في ذات السياق، وتأكيد على المعنى الواقعي والحسي للجودة، فقد أكد الشناوي وعيد (2010) على أن جودة التعليم هي مجموعة المعايير والخصائص (Standards) التي يجب أن تتوفر في التعليم، سواء في مدخلاته أو عملياته أو مخرجاته، لتلبي احتياجات ورغبات المستفيدين من التعليم في ظل الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية المتاحة. حيث تؤكد وجهة نظرهما أن الجودة هي نظام إداري متكامل الأركان (a whole system) يسعى إلى خدمة المستفيد بالشكل الذي يؤثر ايجابيا في تلبية احتياجات المجتمع وخدمة أهدافه التنموية. إضافة إلى ذلك، فقد قدم المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب (2004) والذي عرف جودة التعليم بأنها: "*عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي*" (نقلا عن الفوال،2007، ص 5). في توسع أكبر، ركز هذا التعريف على الاشارة إلى المعايير والمواصفات إضافة إلى اعتبار أن أنظمة التعليم (Education Systems) تنتج مخرجات تعليمية وتربوية، كما أشار إلى المشاركة والشمولية لجميع جوانب العمل التعليمي، أي بمعني، أن كل الأعمال والأنشطة

التي تمارس داخل المدرسة تدخل ضمن مفهوم الجودة. في إشارة إلى الدور العالمي لجودة التعليم فقد حاجج العمريطي (2010) بأن جودة التعليم تعني القدرة على مقابلة المعايير العالمية اللازمة لاعتماد المؤسسات التعليمية، حيث يرى أ ن مقابلة تلك المعايير يسهم في انتقال العملية التعليمية من المستوى الأدنى في عملية التعليم إلى مستويات الإتقان والتميز. من جانب آخر، ودعما للمفهوم الحسي للجودة، يؤكد الدليمي وآخرون (2012) على أن جودة التعليم الثانوي تشمل جميع الجهود التي يبذلها العاملين في قطاع التعليم والتي تسعي إلى تطوير المنتج التعليمي بما يلبي حاجات ورغبات المستفيدين. وأخيراً وتعزيزاً للمفهوم الشامل للمعنيين الواقعي والحسي للجودة، يرى يامن (2014) أن جودة التعليم متعلقة بأركان النظام التعليمي وتتداخل في كل جوانبه، فهي تشمل المدخلات (Inputs) من المعلمين والطلبة والمناخ التعليمي والمنهج الدراسي، وإضافة إلى العملية التعليمية (Processes) في حد ذاتها بما تتضمنه من برامج ومناهج وكتب مدرسية، وتكنولوجيا تعليم وطرائق تدريس وعمليات تقويم مما يسهم في تطوير مخرجات النظام التعليمي (Outputs). لذلك، فإنه يمكن إبراز أهم خصائص جودة التعليم في النقاط التالية:

أ. تشير جودة التعليم إلى عدد من المعايير (Standards) المتعلقة بكل أركان النظام التعليمي، أي ضرورة توفر معايير لمدخلات النظام التعليمي، وعملياته ومخرجاته.

ب. تعمل جودة التعليم في إطار تلبية احتياجات المجتمع والمساهمة في تحقيق أهداف الرفاهية والتقدم من خلال تلبية أهداف جميع الأطراف المرتبطين بالنظام التعليمي (Stakeholders).

ج. يقع في إطار جودة التعليم كافة العاملين والأنشطة التي يمارسونها داخل المؤسسة التعليمية، فهي نظام شامل لا يقبل القيام ببعضه دون البعض الأخر.

د. تشير جودة التعليم إلى معايير عالمية (Internationalization of Quality Standards) حيث هناك قبول دولي لتلك المعايير وتوافق على كونها صالحة لقياس مدى تلبية التعليم لحاجات المجتمع. هذا القبول يعزز دور المؤسسات الدولية وأهميتها في قياس وتقييم جودة التعليم.

إجرائيا، فقد قدم العديد من الكتاب (الطس، 2009؛ الدليمي وآخرون، 2012؛ حمد، 2015؛ حامد وعبد الرحيم، 2012) عدد من المبادئ التي من خلالها تم تحول مفهوم جودة التعليم إلى عدد من الممارسات القابلة للتطبيق على أرض الواقع. لعل من أهم تلك المبادئ هو التركيز على خدمة المستفيدين والالتزام بالتحسين المستمر لكل أجزاء النظام التعليمي، إضافة إلى وجود أهداف محدد للمؤسسة التعليمية تبين آليات العمل وطرق اتخاذ القرارات. إضافة إلى ذلك، فإن مبدأي مشاركة أصحاب المصلحة وتحفيز العاملين بتقديم الخدمة التعليمية يعدان من أهم المبادئ الضرورية لجودة التعليم.

استناداً إلى تلك المبادئ، يظهر عدد من المتطلبات التي تمثل قواعد أساسية لبناء نظام فعال لجودة التعليم. فيحاجج الطيطي وجبر (2012) وأحمد (2016) وعبد المعطي (2015) بأن إنشاء وتنفيذ نظام فعال للجودة يتطلب توفر إدراك ودعم تام من الادارات العليا بالمؤسسة التعليمية والحكومية، حيث يمارس هذا الادراك من خلال التشجيع والتحفيز والاستغناء عن الأساليب التقليدية في الإدارة بدعم أساليب ونظم الجودة. من جانب آخر، فهم يؤكدون على ضرورة تصميم ورسم سياسات عامة للجودة وتبنيها من قبل متخذي القرار، إضافة إلى القدرة على التدخل والقيام بالعمل التصحيحي مع توفر الاستشارات والدعم الفني اللازم لكل مراحل النظام.

قد يبدوا من الوهلة الأولى أن تصميم نظام لجودة التعليم يعد أمراً سهلاً ومباشراً، لكن الأدبيات، كما تدعم أساليب بناء أنظمة جودة التعليم، فهي أيضا تقدم عديد التحديات التي تواجه تطبيق أنظمة فعالة لجودة التعليم بالدول. لقد بين كل من العمريطي (2010) والحربي (2009) وحافظ (2012) أن المعوقات الثقافية والاجتماعية تعد من أهم تلك التحديات. حيث إن عوامل مثل سيطرة الروتين الوظيفي والتقيد الإجرائي باللوائح وعدم الرغبة في التغيير بالمؤسسة التعليمية والخوف من تحمل المسؤولية، إضافة إلى وجود اتجاهات سلبية نحو الجودة من قبل مقدمي الخدمة التعليمية، تسهم إلى حد كبير في عرقلة جهود بناء أنظمة فعالة لجودة التعليم. خلافاً لذلك، يرى الكاتبان أن عوامل المركزية في اتخاذ القرارات ووضع السياسات، إضافة إلى ضعف بنية أنظمة المعلومات، وتهاون الجهات الرقابية في ردع السلوك السلبي المعرقل لأنظمة الجودة، كلها عوامل تعمل على عرقلة بناء أنظمة فعالة للجودة.

يبين العرض أعلاه أن جودة التعليم ترتكز على عدد من المعايير (Standards) وبالتالي فإنها تتطلب مستويات مرتفعة من تلك المعايير. ينظر لمعايير الجودة كأدوات تسهم في تسهيل عملية تطبيق الجودة. لذلك فإنها تشير إلى الوحدات التي تستخدم لقياس النتائج المرجوة من نظام الجودة وتحديد مستويات الأنشطة والعمليات بالمؤسسة التعليمية (حافظ، 2012). لذلك فإن المعايير عادة ما تأخذ عدة صيغ منها الكمية أو النوعية، والمعايير الشكلية أو المظهرية أو الأدائية والمعايير الزمنية. جميع هذه الصيغ تعمل على قياس النتائج الكمية أو النوعية أو النقدية أو الزمنية لأداء المؤسسة التعليمية. إضافة إلى أنها تستعمل للحكم على جودة مكونات النظام التعليمي، مثل المناهج، طرائق التدريس، أساليب التقويم وبرامج التنمية المهنية للمعلمين (المالكي، 2010؛ Scheerens et al., 2011).

لقد ناقش عدد من الكتاب مفهوم معايير جودة التعليم، فعرفها العمربطي (2010) على أنها التوقعات النهائية للتحصيل والمهارات القياسية التي ينبغي أن يكتسبها ويتدرب عليها الطلبة بالمدارس الثانوية، حيث تمثل توافق عام لأصحاب المصلحة (الآباء والمعلمين والمديرين وقادة المجتمع ورجال الأعمال) على ما ينبغي أن تكون عليه المؤسسة التعليمية. لذلك فإن الكاتب يؤكد على ضرورة أن تكون المعايير محددة ومكتوبة بحيث يمكن لجميع الأطراف مقارنة أدائهم وفقا لها وتحديد مديات نتائج أعمالهم. في ذات السياق، يؤكد أحمد (2009) على أن معايير جودة التعليم هي مقاييس للحكم على نظام التعليم ومساهمته في تحقيق رؤية المجتمع والأهداف العامة التي يسعى إلى تحقيقها. بمعنى آخر، فإن معدلات نتائج القياس المرتفعة من تلك المقاييس المعايير، تضمن للمجتمع الحصول على الكفاءات والمهارات التي تحقق أهداف التنمية والتطوير. من جهة أخرى، فقد عزز الطلاع (2014) وياسين (2014) ارتباط معايير جودة التعليم بعناصر النظام التعليمي، فيشيران إلى أن معايير الجودة تمثل مدخلات أساسية تستخدم أثناء العملية التعليمية لضمان الحصول على مخرجات بذات المواصفات التي وضعت أثناء عملية تصميم النظام التعليمي، وهو ما يضمن تحقيق احتياجات المستفيدين من أصحاب المصلحة. استناداً إلى البيئة الليبية، فإن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية يشرح بشكل إجرائي أن المعيار هو مقياس للتقييم يتكون من مجموعة من المؤشرات، أما المؤشر هو مقياس كمي أو نوعي للاستدلال على مدى تحقق المعيار (إجراءات ومعايير اعتماد مدارس التعليم الأساسي والثانوي، 2016).

يبين النقاش أعلاه وجود عدد من المواصفات أو المقاييس، ولكن ما هي تلك المقاييس وعلى أي ركن من أركان النظام التعليمي تعمل؟ لقد تبين للباحثين وجود عدد من المعايير المتعارف عليها لجودة التعليم والتي يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

الجدول رقم (1) معايير جودة التعليم

المرجع	معايير جودة التعليم
(حنفي،1998)	1- الاستمرارية والانتظام وثبات الحضور للطلاب بالمدارس. 2- تأصيل القيم الأخلاقية للطلاب داخل المدارس الثانوية. 3- جودة القيادة التعليمية داخل المدارس الثانوية. 4- التركيز والتشديد على الامتحانات. 5- مساهمة المدرسة في رفع مستوى إعداد المعلم وتدريبه 6- إنشاء أجهزة الرقابة على الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية.
(أخضر، 2006؛ الورثان 2007) (إجراءات ومعايير اعتماد مدارس التعليم الأساسي والثانوي، 2016)	1- معايير مرتبطة بالطلبة. 2- معايير مرتبطة بالمعلمين. 3- معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية. 4- معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية. 5- معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية. 6- معايير مرتبطة بالإمكانيات المادية. 7- معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع.
(الخطيب، 2007)	1- الأهداف. 2- تقييم الطلبة. 3- الهيئة التعليمية. 4- البرامج التعليمية. 5- الدعم المؤسسي. 6- القيادة الإدارية. 7- الإدارة المالية. 8- مجلس إدارة المؤسسة التعليمية. 9- العلاقات الخارجية 10- القدرة المؤسسية.
(الشمراني،2008)	1- القيادة. 2- المعلومات وأدوات التحليل. 3- التخطيط الاستراتيجي للجودة. 4- تطوير وإدارة الموارد البشرية. 5- تأكيد جودة المنتجات والخدمات. 6- نتائج الأعمال. 7- مدى رضا العملاء.

(البادي، 2010)	1- جودة الإدارة. 2- جودة الموارد والإمكانات. 3- جودة المعلم وطرائق التدريس. 4- المنهج الدراسي.
(الدندني، 2010)	1- جودة البرامج التعليمية. 2- جودة المعلمين. 3- جودة طرائق التدريس. 4- جودة الإدارة. 5- جودة التمويل. 6- جودة التقييم.
(Batano, 2012)	1- معيار الطلبة. 2- معيار المعلمين. 3- معيار المدارس. 4- معيار المرافق وموارد الدعم. 5- معيار المناهج.

المصدر: اعداد الباحثين بالاستعانة بالمراجع اعلاه

يوضح الجدول أعلاه تعددية المعايير المستخدمة في قياس جودة التعليم، وأن تلك المعايير تعتمد على جميع مكونات نظام التعليم من مدخلات وعمليات ومخرجات في قياس جودة التعليم. تبين مراجعة الادبيات السابقة أنه لا يوجد مقياس موحد لجودة التعليم، فعند قياس جودة التعليم تتفاعل عديد المعايير كالطلبة وتحصيلهم العلمي والمعلمين ومهاراتهم والمدارس والهياكل والبيئة والمناهج والتوقعات المجتمعية. (Scheerens et al., 2011; Batano, 2012). وتجدر الإشارة إلى أن هذا البحث يتبنى معايير المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا (2016) كمعايير لقياس جودة التعليم بالمدارس الثانوية، بالإضافة إلى بعض المعايير الواردة في الدراسات السابقة.

4. بناء نموذج وفرضيات البحث Research Model

إن تحقيق أهداف البحث في التعرف على مستويات معايير الجودة بالمدارس قيد الدراسة يستدعي صياغة تساؤل رئيس حول مستوى جودة التعليم الفعلية من وجهة نظر المعلمين وهم يمثلون وجهة نظر من داخل المنظومة ويعكس فهما عميقا لأثر البيئة الليبية على جودة التعليم. فالمعلمون يعملون داخل المدارس وهم في ذات الوقت يتعايشون مع الواقع الفعلي للإدارة الليبية بكافة ظروفها. لتحقيق ذلك الهدف فإنه يتوجب عرض المعايير التي تمثل جودة التعليم في هذا البحث، كما يلي:

1.4 معيار القيادة والإدارة المدرسية Leadership and School Management

يعد معيار القيادة والإدارة المدرسية أحد المعايير الرئيسية في جودة التعليم، حيث يؤكد ونيس (2015) أن الجهود المنظمة والمنسقة التي تمارسها الإدارة بالمؤسسة التعليمية تسهم في تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع من خلال

تلبية أهداف النظام التعليمي ذاته. من جانب آخر، ترى العايب (2008) أن القيادة والإدارة المدرسية تتضمن مجموعة الأعمال المنسقة التي تستمد دورها من الأهداف التربوية لمنظومة التربية والتعليم والتي بدورها تحقق الغايات والأهداف المرسومة للمجتمع. بناء عليه، فإن القيادة والإدارة المدرسية لها الدور الأكبر في التأثير على مستويات الجودة سلباً أو ايجابياً كونها أحد أركان منظومة التعليم. تعزيزاً لهذا الدور، أكد المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤ سسات التعليمية والتدريبية في دليل إجراءات ومعايير اعتماد مدارس التعليم الأساسي والثانوي (2016) أنه ينبغي على المؤسسة التعليمية أن تمتلك تنظيماً إدارياً يتوافق مع متطلبات التعليم، وأن يمتلك هذا التنظيم وصفاً وظيفياً يوضح العمليات والمهام والواجبات والصلاحيات والمسؤوليات اللازمة لتحويل الأنشطة إلى قيم تسهم في تحقيق الأهداف العامة.

2.4 معيار المعلمين Teachers

يعبر هذا المعيار عن الدور الهام للمعلمين في تحسين مستويات الجودة بالمؤسسات التعليمية، فهم يعكسون الخط المباشر لتقديم الخدمة للمستفيدين (الطلبة). لذلك كان من أهم الأركان اللازم قياسها وتقييمها عند قياس جودة التعليم. تمثل قدرات المعلمين ومهاراتهم عاملاً مؤثراً في تقديم خدمات تعليمية متميزة تعكس رغبات أصحاب المصلحة، وخلافاً لكل المعايير الأخرى، فإن هذا المعيار يمثل المستوى الحقيق لجودة التعليم (القلالي، 2012)، حيث بناء على قوة هذا المعيار فإن المعايير الأخرى تتأثر سلباً أو ايجابياً. يتضمن هذا المعيار عدد من المؤشرات التي تقيس مدى التناسب بين أعداد المعلمين والطلبة، ومدى توفر المهارات والقدرات الشخصية التي تمكن من تكوين علاقات فعالة بين الطالب والمعلم. ففي حالة رضا المعلمين على أنظمة العمل فإنه سرعان ما ينعكس ذلك على جودة التعليم (Batano, 2012).

3.4 معيار المنهج وطرائق التدريس Curriculum and Teaching Methods

يشير معيار المنهج إلى وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه التربوية والتعليمية وكل الخبرات التي يكتسبها الطلبة من خلال الأنشطة المتنوعة التي يمارسونها في المؤسسة التعليمية سواء في المكتبة أو المختبر أو الملعب فجميعها تساعد الطلبة على توجيه ذاتهم علمياً وعملياً . كما تسهم المناهج في توفر النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطلبة محور الاهتمام، وتعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعيهم (الأعسر، 2009؛ الزهراني، 2009؛ Batano, 2012). من جهة أخرى، يشير مفهوم طرائق التدريس إلى أداة تنفيذ المنهج، فالتدريس هو جميع العمليات التي تؤدي إلى حدوث التعلم (المخرجات)، بدون هذه العمليات يفقد المنهج وظيفته، وتتوقف العملية التعليمية، فهو يتجاوز تقديم المعرفة بالقراءة والكتابة والحساب إلى إنتاج مهارات علمية وحياتية، فالتدريس هو أساس العملية التعليمية، فإذا لم يكون هذا النشاط سليماً، فقدت عملية التدريس حيويتها ووظائفها وأصبحت غير مجدية وفعالة (الناقة، 2006). لذلك فقد أكد المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية في دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي (2012) على قيام المدارس الثانوية بالتأكد من مدى ملاءمة المناهج الدراسية وما تحتويه من مقررات دراسية ومواد تعليمية وتربوية وأنشطة تدريبية وعملية، وأن ترتبط هذه المناهج بشكل مباشر مع رسالة وأهداف التعليم في المرحلة الثانوية.

4.4 معيار تقييم أداء الطلبة Student Performance Evaluation

يشير معيار تقييم أداء الطلبة إلى مجموعة الإجراءات المنظمة التي تسعى إلى تحديد مستويات التحصيل العلمي

لدى طلاب المؤسسة التعليمية، الأمر الذي يؤشر لمستويات التعلم Learning Levels لديهم ومن ثم مستوى جودة التعليم. تشمل هذه العملية كافة الاختبارات والامتحانات بكافة أنواعها، حيث يعكس التقييم المستمر للأداء توفير آليات تعزيز الضعيف إضافة إلى سبل تعزيز استمرارية الأداء المرتفع. لذلك، كان تقييم استفادة وتحصيل الطلبة جزء هاماً من جودة التعليم، نظراً لأنه يسهم في توفير معلومات حول المخرجات قبل انتهاء العملية التعليمية، وهو ما يسهم في التطوير والتحسين خلال العمل (القلالي، 2012).

5.4 معيار المرافق وموارد الدعم Facilities and Support Resources

تمثل المرافق وموارد الدعم الإمكانيات المادية المعززة للعملية التعليمية، حيث تخصص تلك المرافق للقيام بالأنشطة التعليمية وغير التعليمية (كالملاعب والمسارح وخدمات النقل) وهي ضرورية لتنفيذ المهام والعمليات وفق ما تتطلبه أهداف ورسالة المؤسسة التعليمية، وبما يسهم في توفير مناخ تعليمي وتربوي آمن وفعال. تأكيد على ذلك، يتضمن هذا المعيار عدد من الموارد، منها: المبنى المدرسي وتجهيزاته والمكتبة والفصول الدراسية والأثاث المدرسي الملائم. ومما لا شك فيه أن توفر مثل تلك الموارد يسهم في رفع أو خفض مستويات جودة التعليم. فكلما توفرت الموارد المادية الكافية من خلال الانفاق على التعليم يساعد ذلك بشكل كبير على تنفيذ البرامج والخطط التعليمية، ومن ثم تحقيق الأهداف المخطط لها والمتمثلة في رفع مستوى جودة التعليم (الزهراني،2009؛ الحويج، 2019).

6.4 معيار التعليمية Educational Management

يشير هذا المعيار إلى العمليات الادارية العليا التي تمثل الدور الاستراتيجي للنظام التعليمي، ويتضمن الاستراتيجيات التي تحقق أهداف المجتمع من خلال التوظيف الأمثل للموارد المادية والبشرية، والحرص على تنيمه *الإدارة* تلك الموارد وتعزيزها بشكل مستمر، مع ضمان تحفيز الأنظمة الادارية اللازمة لتحويل تلك الاستراتيجيات إلى برامج عمل فعلية. إضافة إلى توفير القيادات الادارية الداعمة للعملية التعليمية (الحربي، 2009؛ العدواني، 2013). تجدر الاشارة إلى أن توفر ادارة تعليمية فعالة للنظام التعليمي يسهم في تعزيز أنظمة جودة التعليم، لذلك كان من المهم قياس مدى توفر ادارة تعليمية قادرة على ادارة عملية التحول في النظام.

بناء على مناقشة المعايير أعلاه، فإنه يمكن الآن صياغة تساؤلات البحث، والتي تحقق هدف قياس مستوي جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين كما يلي:

السؤال الرئيسي: ما مستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين بالمدارس الثانوية قيد الدراسة؟

حيث يتضمن هذا التساؤل الاستفسار عن مستويات المعايير الستة لجودة التعليم الثانوي الأمر الذي يضع تساؤلا فرعيا لكل معيار من معايير الجودة بالتعليم الثانوي كما يلي:

السؤال الفرعي (1): ما مستوى جودة المعايير المرتبطة بالقيادة والإدارة المدرسية بالتعليم الثانوي؟

السؤال الفرعي (2): ما مستوى جودة المعايير المرتبطة بالمعلمين بالتعليم الثانوي؟

السؤال الفرعي (3): ما مستوى جودة المعايير المرتبطة بالمنهج وطرائق التدريس بالتعليم الثانوي؟

السؤال الفرعي (4): ما مستوى جودة المعايير المرتبطة بتقييم أداء الطلبة بالتعليم الثانوي؟

السؤال الفرعي (5): ما مستوى جودة المعايير المرتبطة بالمرافق وموارد الدعم بالتعليم الثانوي؟

السؤال الفرعي (6): ما مستوى جودة المعايير المرتبطة بالإدارة التعليمية بالتعليم الثانوي؟

استنادا إلى مشكلة وتساؤل البحث أعلاه، فقد تم تطوير عدد من الفرضيات تعكس الواقع السلبي لجودة التعليم بالمدارس الثانوية، حيث وكنتيجة لانخفاض جودة التعليم، صيغت الفرضيات بشكل سلبي تشير في مجملها إلى ذلك الانخفاض، فكانت البداية بتفسير انخفاض جودة التعليم نتيجة لتبني المعلمين لاتجاهات سلبية حول جودة التعليم، كما فسر الانخفاض بمستوي جودة التعليم بانخفاض مستويات معايير الجودة ذاتها. ومنها كانت صياغة الفرضيات كما يلي:

الفرضية الرئيسية الأولى: انخفاض مستوى جودة التعليم بمدارس التعليم الثانوي قيد الدراسة

حيث يمكن تفصيل هذه الفرضية إلى عدد من الفرضيات الفرعية كما يلي:

الفرضية الفرعية (1): انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالقيادة والإدارة المدرسية بالتعليم الثانوي.

الفرضية الفرعية (2): انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالمعلمين بالتعليم الثانوي.

الفرضية الفرعية (3): انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالمنهج وطرائق التدريس بالتعليم الثانوي.

الفرضية الفرعية (4): انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بتقييم أداء الطلبة بالتعليم الثانوي.

الفرضية الفرعية (5): انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالمرافق وموارد الدعم بالتعليم الثانوي.

الفرضية الفرعية (6): انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالإدارة التعليمية بالتعليم الثانوي.

5. السياق العام للتعليم الثانوي في ليبيا Context of Education Quality in Libya

يتكون نظام التعليم في ليبيا من ثلاث مراحل: مرحلة التعليم الأساسي، والتعليم المتوسط والجامعي. يقع التعليم الثانوي ضمن مرحلة التعليم المتوسط وينقسم إلى تخصصين هما: القسم الأدبي والقسم العلمي. ويتخرج الطالب من التعليم الثانوي بعد دراسة 3 سنوات متتالية. حيث تهدف هذه المرحلة إلى تزويد الطالب بالمهارات الحياتية والعلمية التي تمكنه من أن يكون شخص صالحا في المجتمع (السلم التعليمي الليبي، 2015؛ حافظ، 2012). في حين تبلغ أعداد الطلبة في التعليم الثانوي ما يفوق 223623 طالب وطالبة، في القسمين العلمي والأدبي، فإن نسبة التسرب بين التعليم الاعدادي والثانوي كانت كبيرة، إذ بلغت ما يقارب من 30%، وهو ما يؤشر على ضعف أركان منظومة التعليم الثانوي بالدولة (التعليم العام في ليبيا،2016). تشير الإحصاءات أن نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي بلغت 93% في سنوات سابقة (الحويج، 2019). الأمر الذي يؤشر إلى إقبال عام من الطلبة وأولياء أمورهم نحو التعليم الثانوي.

لقد كانت البداية الحقيقة لهيكلة التعليم في ليبيا إبان عهد المملكة الليبية، حيث صنفت المراحل التعليمية إلى المراحل التعليمية الحالية. من جانب آخر، فقد تأثر التعليم الثانوي بالأحداث التي تلت ثورة السابع عشر من فبراير، فبالتالي فإن عدم الاستقرار وسوء الإدارة والفساد في الدولة الليبية ظهر في منظومة التعليم (التعليم العام في ليبيا، 2016). وكنتيجة لذلك الوضع، فإن منظومة التعليم في ليبيا تكاد تخلو من وجود خطة استراتيجية تقود الأهداف المرجوة من التعليم بالدولة. إضافة إلى وجود ممارسات إدارية ساذجة وضعيفة، مما أدى إلى انخفاض الإدارة التعليمية والمدرسية. من جانب آخر، فإن ضعف الانفاق على التعليم وضعف المرتبات والحوافز ساهم في زيادة تعقد وضع التعليم (أبو جبارة وبالحاج، 2018). حيث إن ضعف الإنفاق يقود إلى ضعف البنية التحتية والموارد

اللازمة للحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة. تشير التقارير حول التعليم الثانوي في ليبيا إلى الافتقار إلى: خطة تعليمية للدولة، تعيين المعلمين غير التربويين، منظومة تعليمية غير متكاملة، ضعف الإدارة المدرسية. كما تؤكد التقارير وجود مشكلة في المنهج المتبع (السنغافوري) الذي يكاد يجمع الجميع عدم توافق أهداف هذا المنهج مع خدمة البيئة الليبية، إضافة إلى انه يتطلب متطلبات غير متوفرة في منظومة التعليم في ليبيا. يعتمد التعليم الثانوي على استخدام وسائل تدريس تقليدية كالحفظ والتلقين والافتقار إلى مهارات وقدرات الكوادر البشرية بالمؤسسات التعليمية. (القلالي، 2012؛ التعليم العام في ليبيا، 2016).

6. منهجية الدراسة Research Methodology

تتضمن منهجية البحث الأجزاء التالية:

1.6 منهج البحث Research Approach

استناداً إلى أهداف وتساؤلات البحث وفرضياته، فقد تم تبني المنهج الكمي (Quantitative Approach) في استطلاع أراء المعلمين واستكشاف وجهات نظرهم حول جودة التعليم بالمدارس الثانوية. إضافة إلى ذلك، يقوم هذا البحث على تبني أسلوب التحليل الوصفي (Descriptive Analysis). الذي يرتكز على تحليل الظواهر الاجتماعية في بيئات واقعية (البطش وابوزينة،2007؛ Buchanan and Bryman, 2009 ؛ Bryman, 2012؛ النجار وآخرون، 2013). أي بمعني تحليل الظاهرة دون التعرض إلى المسببات أو النتائج، إنما الاكتفاء بتحقيق أهداف البحث في التعرف على اتجاهات المعلمين واستطلاع أراءهم حول جودة التعليم بالمدارس قيد الدراسة.

2.6 أداة البحث Research Method

وفقا لمنهج البحث فقد تم تجميع البيانات الكمية (Quantitative Data) باستخدام الاستبانة (Questionnaire)، فهي تعد من أكثر أدوات جمع البيانات استخداماً فيما يتعلق بالدراسات الاجتماعية والإنسانية (عبيدات وآخرون، 2006). وذلك للحصول على البيانات اللازمة التي ستساعد في تجميع المعلومات عن مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية قيد الدراسة، حيث تم تصميمها بالاعتماد على المعايير الصادرة من المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية (2016) والمشار اليها سابقا، بالإضافة إلى الدراسات السابقة (أخضر، 2006؛ الورثان 2007؛ Batano, 2012)، فضمت الاستبانة ستة معايير لقياس مستوى جودة التعليم بالمدارس قيد الدراسة (6 مؤشرات لكل معيار). كما تم تبني مقياس ليكرث الخماسي لتحديد خيارات الاجابات في المقياس الرقمي على الفقرات النوعية للاستبيان. هذا وقد بينت نتائج ثبات المقياس لمعاملات كرونباخ الفا النتائج التالية:

الجدول رقم (2) معامل الفا كرونباخ

البيان	معامل ألفا كرونباخ
الاستبانة ككل	0.948
معيار القيادة والإدارة المدرسية	0.895
معيار المعلمين	0.735
معيار تقييم أداء الطلبة	0.760
معيار المنهج وطرائق التدريس	0.825
معيار المرافق وموارد الدعم	0.764
معيار الإدارة التعليمية	0.853

يتضح من خلال الجدول أن معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل بلغ (0.948)، وهي قيمة مرتفعة جدا من الناحية الإحصائية، وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

من جانب آخر، فقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الأسئلة والمعيار الذي ينتمي إليه كل السؤال. حيث تبين معاملات الارتباط أن هناك اتساقاً داخلياً لأسئلة الاستبانة مع المعايير التي تنتمي إليها، حيث كانت كافة المعاملات ايجابية وفوق 0.5 كما في الجدول الآتي

الجدول رقم (3) معاملات الارتباط لأبعاد جودة التعليم

الفقرة	معيار القيادة والإدارة المدرسية	معيار المعلمين	معيار المنهج وطرائق التدريس	معيار تقييم أداء الطلبة	معيار المرافق وموارد الدعم	معيار الإدارة التعليمية
1	0.81	0.56	0.65	0.61	0.72	0.61
2	0.75	0.65	0.69	0.74	0.75	0.74
3	0.85	0.73	0.67	0.79	0.59	0.79
4	0.8	0.73	0.7	0.83	0.72	0.83
5	0.81	0.68	0.6	0.8	0.68	0 80
6	0.8	0.63	0.73	0.78	0.62	0.78

3.6 مجتمع وعينة الدراسة Research Population and Sample

كان تركيز هذا البحث على المعلمين كمصدر لجمع البيانات في رغبة لإظهار وجهة نظر طرف من داخل المنظومة التعليمية. من جهة أخرى، قد يسأل سائل عن سبب اختيار المدارس الثانوية تحديدا دون المدارس الاعدادية أو الابتدائية. وهنا نود أن نوضح أن السبب في ذلك هو سهولة الحصول على البيانات بتركيزها في عدد محدود من المدارس وقابل للبحث. كما أن مستويات التأهيل العلمي للمعلمين بالمدارس الثانوية عادة ما تكون جامعية، الأمر الذي يؤيد موثوقيتهم كمصدر للبيانات. أما عن المرحلة الثانوية، فهي مرحلة حاسمة تمثل آخر مرحلة من التعليم المتوسط تؤهل الطلبة إلى التعليم العالي، حيث إن دراسة وقياس الجودة بها يفتح المجال أمام جودة التعليم العالي على اعتبار أن مخرجات التعليم الثانوي هي مدخلات للتعليم العالي، لذلك فإن دراسة جودة المدارس الثانوية يحمل مؤشرات عن مستوى جودة مدخلات التعليم العالي. لذلك، فقد تمثل مجتمع البحث في جميع معلمي المدارس الثانوية البالغ عددهم (930) معلم من المدارس الثانوية الواقعة في (3) مكاتب خدمية تعليمية بمدينة مصراتة والبالغة (25) مدرسة ثانوية، ونظراً للعدد الكبير لمعلمي المدارس الثانوية بمدينة مصراتة وصعوبة دراستهم بالكامل، تم تحديد المجتمع في (3) مكاتب خدمية تعليمية بمدينة مصراتة وهي (مصراتة المركز، المحجوب، الزروق) بناء على عدد المعلمين بها والتي تعد الأعلى في مدينة مصراتة حسب الإحصائيات الصادرة من مراقبة شؤون التربية والتعليم مصراتة (2016–2017)، أما عينة الدراسة فبلغت (272) معلماً، وكان نوع العينة التي تم توزيع الاستبانة عليها هي عينة عشوائية طبقية، حيث توافقت العينة في كل مدرسة مع نسبتها في المجتمع، وتم اختيار المعلمين بكل مدرسة بشكل عشوائي من سجلات الحضور والغياب، وذلك من خلال أخذ

العدد الثالث وإضافته عند كل اختيار كل معلم بالقائمة وإعطائه الاستبانة. والجدول الآتي يبين حجم مجتمع وعينة الدراسة الكمية كما يأتي:

الجدول رقم (3) مجتمع وعينة الدراسة

المكتب التعليمي	اسم المدارس الثانوية	عدد المعلمين	عينة البحث
مصراتة المركز	أم سلمة الثانوية بنات.	35	10
	علي المستيري الثانوية بنات.	35	10
	اليقظة الثانوية بنات.	24	7
	شهداء الرميلة الثانوية بنين	45	13
	ابن غلبون الثانوية بنين.	35	10
	مصراته الثانوية بنين.	58	17
	مصراته الثانوية بنات.	61	18
	أم الشهيد الثانوية بنات.	41	12
	القرضابية الثانوية بنات.	33	10
	خولة بنت الأزور الثانوية بنات.	31	9
	أسماء بنت أبي بكر بنات.	35	10
	الوحدة الثانوية بنين.	17	5
	سعدون الثانوية بنين.	26	8
	النهضة الثانوية بنات.	44	13
	اليرموك الثانوية بنين.	37	11
	الاستقلال الثانوية بنات.	29	8
المجموع		586	171
المحجوب	جميلة أبو حيرد الثانوية بنات.	50	15
	الجيلاني المحجوب الثانوية.	35	10
	المحجوب الثانوية بنات.	50	15
	ثانوية القويري الديني–المحجوب.	22	6
المجموع		157	46
الزروق	ذات النطاقين الثانوية بنات.	58	17
	فاطمة الزهراء الثانوية بنات.	47	14
	أحمد البهلول الثانوية بنين	38	11
	ابن سينا الثانوية بنين	28	8
	ثانوية القويري الديني فرع الزروق.	16	5
المجموع		187	55
إجمالي(حجم) المجتمع والعينة		930	272

بما أن حجم المجتمع = (930) معلم وبناء على جدول Krejcia & Morgan (1970)، فإن الحجم المناسب للعينة هو (272) معلماً، وثم احتساب العينة كما في المعادلة الآتية:

(العينة الخاضعة للدراسة = حجم العينة/حجم المجتمع xعدد المعلمين في كل مدرسة)

علما بأنه قد تم توزيع (300) استبانة وبلغ العدد الصالح منها (272) استبانة و (17) استبانة غير صالحة، أما الاستبانات المفقودة فكان عددها (11) استبانة.

7. تحليل البيانات والنتائج Data analysis & Results

يتناول هذا الجز من البحث عرض وتحليل البيانات الكمية، حيث يتضمن الاتي:

1.7 خصائص عينة البحث Characteristics of Research sample

يضم هذا العنوان عدد من المتغيرات الديمغرافية والوظيفية التي جمعها من المبحوثين تضمن متغيرات: النوع، السن، المستوى التعليمي، مجال التخصص (أدبي\علمي)، سنوات الخبرة في التعليم. لقد بينت النتائج أن ما يقارب من 67% من المبحوثين كانوا من الإناث، وأن ما يقارب من 76% منهم كانت أعمارهم بين 25 و45 سنة. حيث لم تشر هذه النسب إلى أي دلالات غير طبيعية. بينما كانت نسبة المؤهلات العلمية التي يمتلكها المبحوثين 75% للدبلوم العالي، وما يقارب من 17 % للمؤهلات الجامعية (بكالوريوس وليسانس). من جانب آخر، فقد بينت نتائج مجالات التخصص أن المبحوثين يمثلون أراء القسم العلمي والأدبي تقريبا بذات النسبة، حيث كانت 52% للأدبي و17% للقسم العلمي. وأخير فإن سنوات الخبرة في العليم قد اشارت إلى أن ما يقارب من 45% من المبحوثين كانوا النسبة الاكبر ومثلت معدلات خبراتهم من 10 إلى أقل من 20 سنة.

2.7 تحليل البيانات

كو ن أن البحث قائم على فرضيات بحثية فقد تم وضع فرضيات إحصائية استخدمت للإجابة على أسئلة البحث، حيث تم استخدام القيم التالية للتعبير عن قوة معايير الجودة، كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4) يوضح قيم المتوسطات المقابلة لمستويات جودة التعليم بالمدارس الثانوية

قيم المتوسطات	مستوى الجودة
من 1 الى اقل من 2.33	ضعيف
من 2.33 الى اقل من3.67	متوسط
من 3.67 الى5	مرتفع

يتضمن هذا الجزء عرض البيانات الوصفية اولا ثم عرض اختبار تحليل فرضيات البحث وفق الاتي:

1.2.7 الاحصاءات الوصفية لمعايير جودة التعليم بالمدارس الثانوية:

لاختبار مستوى معايير جودة التعليم بالمدارس الثانوية فقد تم تحليل البيانات استنادا إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات المعنوية لكل فقرة من فقرات المقياس المستخدم، فإذا كانت قيمة مستوى المعنوية أكبر من (0.05) فهذا يدل على أن مستوى جودة المعايير منخفض. أما في حال كانت قيمة مستوى المعنوية أصغر من أو تساوي (0.05) فهذا يدل على أن مستوى جودة المعايير أما متوسط أو مرتفع. وبذلك يكون مستوى

جودة المعيار إما متوسط أو مرتفع، بناء على قيمة المتوسط. تتمثل الاحصاءات الوصفية لمعايير جودة التعليم بالمدارس الثانوية في عدد ستة معايير وفق الآتي:

1. معيار القيادة والإدارة المدرسية:

تشير نتائج الاحصاءات الوصفية لمعيار القيادة والادارة المدرسية الى متوسطات ايجابية ذات قيم متوسطة تتراوح بين (3.3 و 3.7)، حيث كان المتوسط العام للبعد (3.49) والتي تقع قريبة من درجة المرتفع. كما توضح البيانات أن قيم الانحراف المعياري لكل الفقرات ذات قيم متقاربة، الامر الذي يشير الى تجمعها حول المتوسط في دلالة على مستوى موثوقية مقبول للبيانات. كما أن كافة القيم كانت عند مستوى معنوية (0.00) وهي أقل من (0.05) وبالتالي فإن إجابات المبحوثين حول فقرات هذا البعد تعزز المستوى المتوسط لبعد القيادة والادارة المدرسية. يوضح الجدول رقم (5) القيم المشار اليها هنا وفق الآتي:

الجدول رقم (5) يوضح نتائج التحليل الوصفي لمعيار القيادة والإدارة المدرسية

الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى المعنوية	المستوى
تعمل إدارة المدرسة بخطة عمل مكتوبة وواضحة.	3.35	1.05	0.00	متوسط
وضوح المسؤوليات والواجبات داخل المدرسة.	3.63	0.97	0.00	متوسط
تتابع إدارة المدرسة إنجاز الأهداف المطلوبة.	3.58	0.94	0.00	متوسط
تسهم إدارة المدرسة في التواصل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية.	3.71	0.92	0.00	مرتفع
توظف إدارة المدرسة نتائج تقييم أداء العاملين بها بشكل إيجابي.	3.34	1.02	0.00	متوسط
تحفز الإدارة الأداء الإيجابي للعاملين بالمدرسة.	3.3	1.07	0.00	متوسط
المتوسط العام للبعد	**3.49**	------	------	متوسط

2. معيار المعلمين

تماشيا مع نتائج المعيار السابق، تبين نتائج تحليل الاجابات حول معيار المعلمين أيضاً وجود متوسطات ذات قيم متوسطة تتراوح بين (3.1 و 3.8)، حيث كان المتوسط العام للبعد (3.48) وهي قيمة تقع قريبة من درجة المرتفع. كما توضح البيانات مستوى موثوقية مقبول للبيانات من خلال قيم الانحرافات المعيارية للفقرات. إضافة إلى أن كافة قيم مستوى معنوية كانت أقل من (0.05) وبالتالي فإن إجابات المبحوثين حول فقرات هذا البعد تعزز المستوى المتوسط لبعد القيادة والادارة المدرسية. يوضح الجدول رقم (6) نتائج التحليل وفق الآتي:

الجدول رقم (6) يوضح نتائج التحليل الوصفي لمعيار المعلمين

الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى المعنوية	المستوى
يتوفر بالمدرسة العدد الكافي من المعلمين.	3.48	1.1	0.00	متوسط
يتمتع المعلمين في المدرسة بالتأهيل العلمي.	3.86	0.81	0.00	مرتفع
يتمتع المعلمين بالمدرسة بالتأهيل التربوي.	3.46	0.89	0.00	متوسط

يقوم المعلمون بتحضير الدروس أولاً بأول.	3.68	0.86	0.00	مرتفع
يستخدم المعلمون بالمدرسة الأساليب الحديثة في التدريس.	3.24	0.97	0.00	متوسط
توجه إدارة المدرسة المعلمين للمشاركة في خدمة المجتمع.	3.15	0.95	0.02	متوسط
المتوسط العام للبعد	3.48	--------	--------	متوسط

3. معيار المناهج وطرائق التدريس

اظهرت نتائج تحليل الاجابات حول المعيار وجود متوسطات ذات قيم متوسطة تتراوح بين (2.7 و 3.7)، حيث كان المتوسط العام للبعد (3.32) حيث تفسر هذه القيمة بالمتوسطة أيضاً. بالرغم من التباعد المنخفض بين قيم الانحرافات الا أنه يمكن القول أن قيم الانحراف لازالت تشير إلى تجمع ملحوظ حول المتوسط. إضافة إلى أن أغلب قيم مستوى معنوية كانت أقل من (0.05) باستثناء الفقرة الأولى التي كانت أكبر من مستوى المعنوية المقبول الأمر الذي يقلل مستوى الثقة بعض الشيء في قبول النتيجة، الا أن إجابات المبحوثين حول فقرات هذا البعد لا زالت تعزز المستوى المتوسط لبعد المناهج وطرائق التدريس. يظهر الجدول رقم (7) البيانات الاحصائية وفق الاتي:

الجدول رقم (7) يوضح نتائج التحليل الوصفي لمعيار المناهج وطرائق التدريس

الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى المعنوية	المستوى
تنفيد الأنشطة المتصلة بالمادة التعليمية بالمدرسة.	3.11	0.94	0.09	متوسط
يتم إعداد تقرير سنوي عن مستوى تنفيذ المناهج الدراسية.	3.22	1.07	0.00	متوسط
تراعى الفروق والقدرات الفردية بين الطلاب.	3.72	0.88	0.00	مرتفع
تنفيذ المناهج وفق الوعاء الزمني المحدد.	3.64	0.97	0.00	متوسط
تتناسب محتويات المناهج مع قدرات ومعارف المعلمون.	3.54	0.86	0.00	متوسط
يتم تطوير المناهج الدراسية بشكل مستمر.	2.72	1.13	0.00	متوسط
المتوسط العام للبعد	3.32	--------	------	متوسط

4. معيار تقييم أداء الطلبة

تبعا للتحليلات أعلاه، لم تظهر بيانات تحليل معيار أداء الطلبة اختلافا عن التحليلات السابقة، حيث بينت الإحصاءات أن قيم المتوسطات المرجحة قد تراوحت بين (3.1 و 3.6)، إذ عبرت قيمة المتوسط العام للبعد (3.44) عن مستوى متوسط من الجودة وفق أراء المبحوثين. إضافة الى ذلك، توضح البيانات تقارب قيم الانحراف المعياري، في إشارة الى مستوى موثوقية جيد للبيانات. كما أن كافة القيم كانت عند مستوى معنوية أقل من 0.05 وبالتالي فإنه يمكن القول أن إجابات المبحوثين تتمتع بدرجة ثقة مقدرها (95%) في تعزيز المستوى المتوسط لبعد تقييم أداء الطلبة وهو ما يوضحه الجدول رقم (8) الآتي:

الجدول رقم (8) يوضح نتائج التحليل الوصفي لمعيار تقييم أداء الطلبة

البيان	المتوسط المر جح	الانحراف المعياري	مستوى المعنوية	المستوى
يقوم الطلاب بواجباتهم المكلفين بها أولاً بأول.	3.14	0.89	0.02	متوسط
يتم تقييم إنجاز الطلاب بشكل مستمر.	3.58	0.90	0.00	متوسط
تتنوع أساليب تقييم الطلاب داخل المدرسة.	3.52	0.88	0.00	متوسط
يتم تحليل نتائج تقييم الطلاب بالمدرسة.	3.21	0.94	0.00	متوسط
يتم متابعة التطور السلوكي للطلاب.	3.38	1.05	0.00	متوسط
هناك تواصل مستمر مع أولياء أمور الطلاب بالمدرسة.	3.67	0.93	0.00	مرتفع
المتوسط العام للبعد	3.42	-------	------	متوسط

5. معيار المرافق وموارد الدعم

تبين نتائج تحليل الإحصاءات أن متوسطات اجابات المبحوثين حول معيار المرافق وموارد الدعم تقع في مجملها ضمن المستوي المتوسط، إذ تراوحت في مجملها بين (2.9 و 3.6). فبالرغم من أن متوسطات باقي إجابات المبحوثين تقع ضمن المستوى المتوسط للجودة، الا أن الفقرة الثالثة، والتي تنص على (يمكن استخدام الشبكة الدولية للمعلومات بالمدرس)، كانت في المستوى المنخفض. كما يلاحظ أيضاً وجود قيم متباعدة نوعاً من قيم الانحراف المعياري مما يشير إلى توافق أقل بين أراء المبحوثين حول درجات الموافقة على فقرات المعيار. إضافة الى أن الفقرتين الأولى والثانية كانت تحملان مستويات معنوية أكبر من (0.05)، الأمر الذي يقلل من درجة الثقة. بشكل عام فإنه يمكن قبول نتيجة أن أراء المبحوثين تعبر عن المستوى المتوسط من الجودة لمعيار المرافق وموارد الدعم وفق بيانات الجدول رقم (9):

الجدول رقم (9) يوضح نتائج التحليل الوصفي لمعيار المرافق وموارد الدعم

البيان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى المعنوية	المستوى
تتوفر بالمدرسة المعامل والأجهزة والمعدات اللازمة.	3.09	1.20	0.37	متوسط
تمتلك المدرسة مكتبة تتوفر فيها المعلومات اللازمة.	3.12	1.24	0.23	متوسط
يمكن استخدام الشبكة الدولية للمعلومات بالمدرسة.	2.29	1.19	0.00	منخفض
يتوفر في المدرسة متطلبات الأمن والسلامة.	3.18	1.05	0.01	متوسط
تتوفر بمقصف المدرسة الشروط الصحية اللازمة.	3.64	0.95	0.00	متوسط
تستخدم مباني المدرسة ومواردها في تقديم خدمات وأنشطة اجتماعية.	3.14	1.03	0.06	متوسط
المتوسط العام للبعد	3.08	------	------	متوسط

6. معيار الادارة التعليمية

تشير نتائج تحليل الاجابات حول معيار الادارة التعليمية إلى وجود متوسطات ذات قيم متوسطة تتراوح بين (2.7 و 3.4)، حيث كان المتوسط العام للبعد (3.06) الأمر الذي يعكس توافقاً عاماً بين إجابات المبحوثين على أن مستوى جودة هذا المعيار تقع في المستوى المتوسط. كما تظهر قيم الانحرافات المعيارية للفقرات تركز ملحوظ حول المتوسط. إضافة إلى أن أغلب قيم مستوى معنوية كانت أقل من (0.05) باستثناء الفقرة الثالثة التي كانت أكبر من مستوى المعنوية المقبول. الا أن إجابات المبحوثين حول فقرات هذا البعد لا زالت تعزز المستوى المتوسط لبعد الادارة التعليمية وهو ما يظهره الجدول رقم (10) وفق الاحصاءات الاتية:

الجدول رقم (10) يوضح نتائج التحليل الوصفي لمعيار الادارة التعليمية

البيان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	مستوى المعنوية	المستوى
تفوض مراقبة التعليم الصلاحيات اللازمة لمديري المدارس.	3.19	0.97	0.01	متوسط
تقوم مراقبة التعليم بعمل اجتماعات دورية مع مديري المدارس.	3.43	0.90	0.00	متوسط
تعمل مراقبة التعليم على إقامة دورات وندوات ومؤتمرات علمية.	2.88	1.03	0.06	متوسط
تشجع مراقبة التعليم الطلبة المتفوقين وتكافئهم.	2.80	1.21	0.01	متوسط
تتابع مراقبة التعليم سير العملية التعليمية بالمدارس.	3.26	0.94	0.00	متوسط
تعمل مراقبة التعليم وفق رؤية استراتيجية واضحة.	2.78	1.02	0.00	متوسط
المتوسط العام للبعد	3.06	----	---	متوسط

2.2.7 اختبار الفرضيات الفرعية لتحديد مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية

لاختبار فرضيات البحث الفرعية التي تنص على انخفاض مستويات جودة المعايير الستة المرتبطة بجودة التعليم، بين الجدول الآتي عرضاً لاهم البيانات التي تؤيد أو تنفي تلك الفرضيات وفق الجدول رقم (11) كما يأتي:

الجدول (11) نتائج اختبار الفرضيات المتعلقة بمعايير الجودة

الفرضية	المتوسط	الانحراف المعياري	إحصاءة W	مستوى المعنوية	القرار
انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالقيادة والإدارة المدرسية.	3.49 %69.2	0.77	35124.5	0.000	رفض
انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالمعلمين.	3.48 %69.4	0.62	34896	0.000	رفض
انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالمناهج وطرائق التدريس.	3.32 %66.4	**0.66**	**32867.5**	**0.000**	رفض

انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بتقييم أداء الطلبة.	3.42 %68.2	0.68	34146.5	0.000	رفض
انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالمرافق وموارد الدعم.	3.08 %61،4	0.75	27887	0.000	رفض
انخفاض مستوى جودة المعايير المرتبطة بالإدارة التعليمية.	3.06 %61	0.77	27796	0.000	رفض

تبين نتائج اختبارات الفرضيات الفرعية رفض كافة الفرضيات الصفرية، وقبول البديلة، حيث أن قيم المعنوية كانت لها أقل من (0.05)، لذلك فإن فرضية انخفاض كافة معايير الجودة لم يتم دعمها، حيث تبين المتوسطات أيضا أنها تقع ضمن المستوى المتوسط للجودة.

3.2.7 اختبار مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية

لاختبار الفرضية الرئيسية للبحث تم استخدام الاختبار (T)، وبناء على نتائج اختبار هذه الفرضية سيتم رفض أو قبول الفرضية الرئيسية الثانية (مستوى جودة التعليم بمدارس التعليم الثانوي منخفضة) كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (12) نتائج اختبار الفرضية المتعلقة بمستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية

الفرضية	المتوسط	الانحراف المعياري	إحصاءة T	مستوى المعنوية	القرار
انخفاض مستوى جودة التعليم بمدارس التعليم الثانوي قيد الدراسة	3.30 %66	0.549	24.08	0.000	رفض

يظهر الجدول رقم (12) أن المتوسط العام والخاص بالفرضية (مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية منخفض) كان (3.30) أي بنسبة (66%) وبانحراف معياري (0.549) ومستوى معنوية (0.000) أقل من (0.05)، الأمر الذي لا يعزز فرضية انخفاض مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية قيد الدراسة، حيث يتضح أن مستوى جودة التعليم بتلك المدارس وفق وجهات نظر المعلمين تقع ضمن المستوى المتوسط للجودة.

8. مناقشة النتائج Research Discussion

من خلال تحليل البيانات توصل البحث إلى عدد من النتائج والتي من خلالها تم الاجابة على تساؤلات البحث. تشير النتائج إلى أن المعلمين قيد الدراسة يرون أن مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية ضمن المستوى المتوسط بلغت (**3.30**) وبنسبة (66 %)، ومن ثم فإن هذه القيمة تعبر عن المستوى المتوسط لجودة التعليم بالمدارس الثانوية، إلا أنه في قطاع مهم وحيوي كالتعليم فإن هذا المستوى يعد منخفض. تبين نتائج قياس معايير جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين وجود مستويات متوسطة لكل المعايير، حيث تدور المتوسطات حول قيمة المتوسط (3). يمكن تفسير هذه النتائج من خلال ربطها بعدد من المؤشرات التي توفرت للباحثين في مراجعة الأدبيات السابقة. حيث تؤكد التقارير والأبحاث انخفاض مستوى الاعداد الاستراتيجي لجودة التعليم على مستوى الدولة مع غياب تام لتوفر رؤية ورسالة واضحة للعملية التعليمية، كذلك سوء إدارة التعليم وغياب التنسيق بين التخطيط للتعليم ومتطلبات التنمية البشرية (مرجين، 2016)، إضافة إلى ضعف القيادات الادارية بالمدارس وانخفاض محفزات

الأداء للمعلمين (القلالي، 2012) وقلة استخدام الطرائق الحديثة في التدريس والتركيز على استخدام الطرائق التقليدية، وانخفاض مستوى التوافق بين قدرات المعلمين والمناهج المعتمدة. لذلك، فكل هذه الشواهد تعزز نتائج البحث في الوصول إلى تقد يرات متوسطة لمعايير الجودة. من جهة أخرى، يفسر الباحثان المستوى المتوسط لجودة التعليم أن المعلمين يقعون داخل منظومة التعليم، ومن ثم قد يكون من الصعب عليهم انتقاد هذه المنظومة، إضافة إلى أن الظروف التي تمر بها الدولة وما تعانيه من فساد إداري وظروف أمنية سيئة (التعليم العام في ليبيا، 2016) ، فالمعلم يرى أن استمرارية عملية التعليم في كل تلك الظروف تعد نقطة مهمة تعبر عن مستوى مرضي من الأداء يقود إلى مستوى مقبول من جودة التعليم الثانوي في ظل تلك الظروف. ومن الأسباب التي تفسر وجهة نظر المعلمين حول مستوى الجودة أيضاً هي أداة الاستبانة المستخدمة في الدراسة والتي لا يخفى على أحد أن من أهم عيوبها هو عدم ضمان جدية المبحوث في تقديم الإجابة الصحيحة أو عدم رغبته بالمشاركة في الاستبانة أصلاً، كما أن اختلاف مستويات الفهم والتقدير ربما يدعم اتجاه الإجابات نحو المتوسط.

كما تبين النتائج أن وجهات نظر المعلمين حول معايير الجودة تدعم بشكل متوالي معيار القيادة والإدارة المدرسية ثم معيار المعلمين يليهما معيار تقييم أداء الطلبة وأخيرا معيار المنهج وطرائق التدريس بمتوسطات بلغت (3.49) و (3.48) و (3.42) و (3.32) على التوالي، الأمر الذي يحتم على متخذ القرارات حول جودة التعليم تعزيز هذه المعايير ورفع مستواها والاستثمار فيها. فامتلاك المدارس الثانوية معلمين مؤهلين من ذوي الكفاءات والمهارات لن يتحقق إلا بتحفيزهم وتطوير مهاراتهم، الأمر الذي يؤدي إلى كسب رضاهم وولائهم، بما يعزز مستوى أدائهم. كما ان الإدارة المدرسية القائمة على الجودة تبدل جميع السبل لجعل كافة عناصر العملية التعليمية ملتزمة بالجودة وتعمل على تطبيق قوانين وضوابط صارمة لمحاسبة جميع التصرفات والممارسات التي تحول دون بلوغ المدارس الثانوية للجودة في التعليم. من جهة أخرى، يعد الاسلوب المستخدم لتقييم أداء الطلبة عنصرا مهما في تقدير مستواهم الحقيقي وتنمية مهاراتهم واكتشاف القدرات الكامنة فيهم. الأمر الذي ينعكس على مخرجات المدارس الثانوية بتخريج طلاب من ذوي الكفاءات والمؤهلات، أما فيما يتعلق بمعيار المنهج وطرائق التدريس فجودته تضمن اكتساب الطلبة في المدارس الثانوية مهارات وقدرات ليست علمية فقط بل عملية أيضاً، وإخراج ما يمتلكونه من معارف ومكتسبات من الإطار النظري إلى الإطار التطبيقي. الأمر الذي يشكل نقطة قوة في تلك المدارس تساعدها على رفع مستوى جودة تعليمها.

بشكل عام فإن النتائج أعلاه قد ترجع إلى عوامل تتعلق بمعارف المعلمين وممارستهم للأنشطة والمهام المرتبطة بالجودة والتي تعكس فهمه لـ لجودة في التعليم الثانوي، خاصة في ظل عدم وجود استراتيجية لتبني تطبيقات الجودة بالمدارس الثانوية (مرجين، 2016)، أي الافتقار إلى إدارة تعليمية فعالة. من جانب آخر، فإن الافتقار إلى وجود مكاتب وأقسام تهتم بالجودة في التعليم الثانوي وتقوم بتوعية المعلمين حول مفاهيم ومعايير وممارسات الجودة، قد يحمل تفسيرا لهذه النتيجة. إضافة إلى ذلك، فإن تردد بعض المعلمين في المدارس الثانوية من مسؤوليات الجودة قد يسهم في التهرب من تطبيقها. إضافة إلى أن بعض المعلمين قد يعتقدون أن تطبيق جودة التعليم في المدارس الثانوية قد يعرضهم إلى فقدان وظائفهم، وذلك لعدم تناسب مؤهلاتهم العلمية مع وظيفة التدريس الثانوي (تقرير هيئة الرقابة 2014).

9. تطبيقات البحث Research Implications

يتضمن هذا الجزء من البحث عرضا لأهم التطبيقات النظرية والعملية التي قد تعزز من جودة التعليم بالمدارس

الثانوية وفق الاتي:

1. تبني وزارة التعليم في ليبيا لاستراتيجية عامة لجودة التعليم في ليبيا متضمنة عدد من المعايير (Benchmarking) تشمل كافة أجزاء العملية التعليمية، وتتوافق مع متطلبات أنظمة جودة التعليم الدولية (International Quality Systems) من خلال إدارات متخصصة على المستوى الاستراتيجي بالوزارة.

2. تعزيز ثقافة الجودة (Culture of Quality) وتعريف المعلمين بمفهومها ومتطلباتها متضمنة القيم التنظيمية المرتبط بمعاييرها داخل المدارس الثانوية.

3. تعزيز ممارسات الجودة بمدارس التعليم الثانوي والمرتبطة بالمعلمين وتحسين ممارسات تقييم أداء الطلبة بالطرق الحديثة والفعالة

4. دعم الادارات المدرسية بدورات تدريبية وتطوير وظيفي يعتمد على مفاهيم جودة التعليم مع تبني نظم اختيار تلك الادارات بناء على الوعي بقيم وثقافة الجودة مع تصميم أنظمة التحفيز المعززة لتطبيقات جودة التعليم بما يعزز التنافسية (Competitiveness) بين المدارس الثانوية في الالتزام والتنفيذ.

5. تعزيز البيئة المادية وتهيئة الظروف المناخية والصحية المتعلقة بالمرافق وموارد الدعم لخلق بيئة تعليمية تتوافق مع متطلبات جودة التعليم.

6. اجراء دراسات مستقبلية حول اتجاهات المعلمين و القياديين نحو الجودة ودراسات أخرى ترتكز حول فهم اكثر لكل معيار من معايير الجودة بالمدارس الثانوية. اضافة الى دراسات مستقبلية تبرز كيفية توافق جودة التعليم في ليبيا مع أنظمة جودة التعليم الدولية.

10. المراجع References

1.10 المراجع العربية

أبو جبارة، إيناس. بالحاج، انتصار.(2018). الانفاق على التعليم وأثره على النمو الاقتصادي في ليبيا، المؤتمر الأكاديمي الثاني لدراسات الاقتصاد والاعمال، جامعة مصراتة، مصراتة.

إجراءات ومعايير اعتماد مدارس التعليم الأساسي والثانوي.(2016). المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية. طرابلس.

أحمد، عايدة عمر حيدر. (2016). جودة الخدمة التعليمية ودورها في تطوير العملية التعليمية بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم: دراسة حالة مدارس القبس الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

أخضر، فائزة بنت محمد بن حسن. (2006). الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)، اللقاء الرابع عشر، الرياض، ص1– 28.

الأعسر، مروة فتحي مصطفى. (2009). تنسيق المواقع كأداة فاعلة في تطوير العملية التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الهندسة، كلية الهندسة المعمارية، جامعة عين شمس.

البادي، نواف محمد. (2010). الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الآيزو. دار اليازوري، عمان.

البطش، محمد وليد. أبوزينة، فريد كامل. (2007). مناهج البحث العلمي: تصميم البحث والتحليل الإحصائي، دار المسيرة، عمان.

التعليم العام في ليبيا. (2016)، التعليم العام في ليبيا: المختنقات والتحديات وسبا المعالجة، المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات، طرابلس.

الحربي، خالد بن سعيد بن أحمد. (2009). أسس الجودة التعليمية في إعداد وتدريب المعلم من منظور إسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحويج، حسين فرج. (2019). الاستثمار في رأس المال البشري والنمو الاقتصادي في ليبيا–هل يؤدي استخدام النماذج اللاخطية لتحسين نتائج القياس؟. مجلة آفاق اقتصادية. 5[10] 1–29.

الخطيب، محمد. (2007). مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن): (الجودة في التعليم العام)، اللقاء الرابع عشر، ص1– 25.

الدليمي، خالد جمال حمدي. محمد، محمد عدنان. حميد، دأود سلمان (2012). معايير جودة التعليم وإمكانية تطبيقها لدى مدرسي التاريخ من وجهة نظر المشرفين. مجلة ديإلى، العدد السادس والخمسون، ص1– 31.

الدندني، أحمد بن عبد العزيز بن مفلح. (2010). تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم (2009). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة وفق معايير

الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة ام القرى.

السلم التعليمي الليبي، (2015)، المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، طرابلس.

الشمراني، حامد محمد علي (2008). معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة (نموذج مقترح). أطروحة دكتوراه منشورة جامعة أم القرى كلية التربية.

الشنأوي، أحمد محمد سيد. عيد، هالة فوزي محمد. (2010). تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر (تصور مقترح). مجلة كلية الاقتصاد بالزقازيق، العدد(67)، إبريل، ص207–282.

الطس، فيصل بن محمد عمر(2009). آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

الطلاع، محمد سالم (2014). العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وأصول التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.

الطيطي، محمد عبد الإله وجبر، معين حسن عطية(2012). واقع جودة التعليم في المدارس الاساسية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في فلسطين ومتطلبات تطبيقها من وجهة نظر المشرفين التربويين والادارات المدرسية. مجلة جامعة الازهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية (2012)، المجلد 14، العدد1، ص1–34.

العايب، نورة. (2008). متطلبات الممارسة الإدارية لدى مدراء الأكماليات في تسيير مؤسساتهم التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطوفونيا، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية.

العدواني، خالد مطهر(2013). الجودة الشاملة في التعليم، مقدم لإدارة الجودة والاعتماد بوزارة التربية والتعليم.

العمربطي، إيمان بنت إبراهيم محمد (2010). جودة التعليم من منظور التربية الإسلامية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القري.

الفوال، محمد خير أحمد (2007). مجالات تطبيق جودة التعليم الافتراضي وفق آراء الطلبة في الجامعة الافتراضية السورية. قسم المناهج وأصول التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.

القلالي، عبد السلام، (2012)، المنظومة التعليمية في ليبيا: عناصر التحليل، مواطن الاخفاق، استراتيجية التطوير، المؤتمر الوطني للتعليم، ليبيا، طرابلس، متاح من الموقع: www.edu.gov.ly/nce. تاريخ وتوقيت الدخول الجمعة 11\10\2019، الساعة 09:00.

المالكي، حمده بنت محمد (2010). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المتوسط، (2019)، التعليم في ليبيا خارج التصنيف الدولي، جريدة المتوسط الالكترونية، متاحة من الموقع:

http://almotawaset.com، تاريخ وتوقيت الدخول الجمعة 22\11\2019، الساعة 11:00.

الناقة، محمود كامل حسن (2006). معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية: طرق التدريس. ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام، الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم، رابطة العالم الإسلامي، ابريل، 2006، ص1–30.

النجار، فايز جمعه والنجار، نبيل جمعه والزعبي، ماجد راضي (2013). أساليب البحث العلمي: منظور تطبيقي. دار حامد، عمان، ط(3).

النعيمي، محمد عبد العال وطعمة، حسين ياسين(2008). الاحصاء التطبيقي. دار وائل، عمان.

الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد (2007). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة التعليم. مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) الأحساء،2007، ص1–31.

تقرير التدقيق التجريبي، (2011)، المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، طرابلس.

تقرير هيئة الرقابة الادارية. (2014). هيئة الرقابة الادارية. التقرير العام. طرابلس

حافظ، محمود محمد. (2012)، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية، دار العلم والأيمان للنشر والتوزيع، دسوق.

حامد، نورالدين. عبد الرحيم، ليلز. (2012). مبادئ ومميزات توجيهية لضمان جودة العليم العالي. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في العليم: آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، ص283–292.

حمد، قتيبة عباس. (2015). جودة التعليم في الفكر الإسلامي. المجلة الجامعة العراقية، المجلد 1، العدد 34، ص207–227.

حنفي، نادية محمد عبد المنعم. (1998). تطوير أساليب مراقبة الجودة العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة (مرحلة التعليم الثانوي). المركز القومي للبحوث والتنمية، شعبة بحوث التخطيط التربوي.

دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي. (2012). المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية. طرابلس.

عبد المعطي، هشام (2015). أثر الجودة والاعتماد على تطوير وتحسين المؤسسات التعليمية: مدارس العمرية. المؤتمر السنوي السابع، أثر الجودة والاعتماد في التعليم، المنظمة العربية لضمان الجودة والتعليم، 7–8 ديسمبر، 2015، ص1– 13.

عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقيلة (2006). البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. دار وائل، عمان، ط(2).

مرجين، حسين سالم (2016). أهم مرتكزات تحسين وتطوير التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا–في ضوء معايير ضمان الجودة، يمكن الحصول عليه من الموقع: www. ahewar.org، تاريخ الدخول: 2018/1/13،

اليوم: الخميس، الساعة: 9:00ص.

مؤشر جودة التعليم (2016)، ترتيب الدول حسب مؤشر جودة التعليم عالميا وعربيا (قطر الأولى). المغاربي للدراسات والتحليل. متاح من الموقع: https://www.almagharebi.net. ساعة وتوقيت الدخول الاثنين 11-11-2019، ساعة الدخول 5:00.

ونيس، محمد إبراهيم (2015). رؤية مقترحة للإدارة المدرسية كمدخل لإصلاح التعليم. مجلة أسيوط للدراسات البيئية، العدد الحادي والأربعون، يناير (2015)، ص1-35.

يامن، سهى أحمد خالد (2014). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

2.10 المراجع الاجنبية

Batano, J, George. (2012). Understanding and Improving Quality of Secondary School Education: Conceptions among Teachers in Tanzania Åbo Akademis förlag , Åbo Akademi University Press, Åbo, Finland.

Bryman, A., (2012), Social research methods, 4th ed, Oxford University Press, New York.

Buchanan, D. Bryman, A. (2009). The Sage Handbook of Organizational Research Methods. Sage, London.

Krejcie, R. V., (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607-610.

Scheerens, Jaap. Ravens, Jan van. Luyten, Hans, (2011), Prespectives on educational Quality, Speinger, New York.

The Global Competitiveness Report, (2018), https://reports.weforum.org/, accessed on Tuesday 15/10/20 at 10:00.

Universal standards for Quality in Education, (2017), the Commonwealth Secretariat, London.