الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية الاقتصاد
قسم إدارة الاعمال

دور إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي

(دراسة مقارنة عن التعليم الثانوي في لبنان وسوريا)

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في إدارة الاعمال

الطالب
عدنان علي يعقوب

المشرف
د. يونس عواد

أستاذ إدارة الأعمال المساعد في كلية الاقتصاد
جامعة دمشق

المشرف المشارك
د. حسن صالح

أستاذ إدارة الأعمال المساعد في كلية العلوم الاقتصادية وادارة الاعمال
الجامعة اللبنانية

2015-2016

جامعة دمشق
كلية الاقتصاد
قسم إدارة الاعمال

دورإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي

(دراسة مقارنة عن التعليم الثانوي في لبنان وسوريا)

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في إدارة الاعمال

مقدمة من الطالب

عدنان علي يعقوب

قدمت هذه الأطروحة للحصول على درجة الدكتوراه في إدارة الأعمال من جامعة دمشق

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت يوم الموافق / /2016 بتقدير ( )، وعلامة للتقدير قدرها ( ) درجة فقط، وذلك أمام لجنة الحكم المؤلفة من السادة الأساتذة التالية أسمائهم في الجدول التالي :

ت	عضو اللجنة	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة	التوقيع
1					
2					
3					
4					
5					

أصبحت هذه الأطروحة صالحة بعد التعديلات لمنح درجة الدكتوراه في إدارة الأعمال

رئيس قسم إدارة الاعمال **عميد كلية الاقتصاد**

أ.د **أ.د**

الاهداء

إلى روح والدي رحمه الله، الذي غادرنا وهو في ريعان شبابه.

إلى أمي الصابرة، الحاضنة، الملهمة الحنون .....التي سهرت الليالي .

إلى رفيقة دربي زوجتي الرائعة التي لا تفارقني وتسكن قلبي وروحي وعقلي والتي شجعتني على المسيرة .

إلى الثلاثي الماسي أغلى ما في حياتي أولادي محمد، موسى وليا .....

كلمة شكر وتقدير

الشكر الدائم لله عزوجل، واليه نتوجه ونقول الحمد لله والشكر له.

أتوجه بالشكروعظيم الامتنان الى سيادة رئيس الجمهورية العربية السورية، والى دولة رئيس مجلس النواب اللبناني الاستاذ نبيه بري، وقائد المقاومة سماحة السيد حسن نصرالله والاخ الدكتورالحاج احمد الحاج حسن مسؤول المكتب التربوي في سورية على تسهيل مهمتي والحصول على المنحة التي اتاحت لي الفرصة للدراسة في جامعة دمشق ونيل شهادة الدكتوراه .

ومع إتمام هذا البحث أتوجه بالشكر إلى كل من أسهم في إنجازه وأخص بالشكر أستاذي المشرف الدكتوريونس عواد من جامعة دمشق وأستاذي المشرف المشارك الدكتور حسن صالح من الجامعة اللبنانية، كما أتوجه بالشكر الى الى رئاسة جامعة دمشق وكل العاملين فيها، وأتوجه بالشكرالى وزارة التعليم العالي في سورية خاصة الى الدكتورة سهى الزين والى أساتذة كلية الاقتصاد في جامعة دمشق، وكما أخص بالشكركل من عميد كلية الإقتصاد ورئيس قسم الادارة الدكتوررعد الصرن، والى المجلة الاقتصادية والقانونية في جامعة دمشق إدارة وموظفين، والى وطني الحبيب لبنان وسوريا.

كما أتوجه بالشكر والامتنان الى جميع الاساتذة الذين حكموا إستمارة الاستبيان في كل من الجمهورية العربية السورية ولبنان، ولجميع الاخوة والاصدقاء الذين وقفوا معي وساعدوني .

الباحث

عدنان علي يعقوب

المحتويات	رقم الصفحة
الإهداء	أ
الشكروالتقدير	ب
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	و
قائمة الاشكال	ي
قائمة الملاحق	ي
ملخص الأطروحة	ك
الباب الأول: الجانب النظري	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	3
المبحث الأول: الدراسات السابقة	3
أولاً:الدراسات العربية	3
ثانياً: الدراسات الأجنبية	6
ثالثاً: أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة	8
المبحث الثاني: منهجية الدراسة	9
أولاً: المقدمة	9
ثانياً: مشكلة الدراسة	10
ثالثاً: أهداف الدراسة	11
رابعاً: أهمية الدراسة	11
خامساً: أسئلة وفرضيات الدراسة	12
سادسًا: منهج الدراسة	13
سابعًا: أدوات ومتغيرات الدراسة	13
ثامنًا: مصطلحات الدراسة	14
تاسعًا: مجتمع وعينة الدراسة	15
عاشرًا: حدود الدراسة	15
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	17
المبحث الاول: تطورمفهوم إدارة الجودة الشاملة	17
أولاً: التطورالتاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة	17
ثانياً: الثقافة التنظيمية CULTURE ORGANIZATION	20
ثالثاً: الأفكارالرئيسة التي تعبرعنها إدارة الجودة الشاملة	21
المبحث الثاني: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية	23
أولاً: إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي	23
ثانياً: مكونات نظام الجودة في العملية التربوية	26
ثالثاً: مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم	27
المبحث الثالث: مبادئ ومعاييرالعملية التعليمية التربوية	29
أولاً: مميزات المعلم (المدرس) الفعال	29
ثانياً: معايير الأداء عند مدير(مديرة) المدرسة	31
ثالثاً: معايير الارشاد والتوجيه التربوي	33
رابعاً: معايير بناء وتطوير المناهج	36
المبحث الرابع: الجودة الشاملة والإصلاح التربوي	38
أولاً: الاصلاح التربوي على مستوى الدولة والمجتمع	38

ثانياً: الاصلاح التربوي على مستوى المعلم	42
ثالثاً: الاصلاح التربوي على مستوى المتعلم	44
الفصل الثالث: واقع القطاع التربوي والتعليمي في لبنان وسورية	47
المبحث الاول: تطورالنظام التربوي والتعليمي في لبنان	48
أولاً: نشأة النظام التربوي التعليمي في لبنان وتطوره	48
ثانياً: المناهج التربوية في لبنان	60
ثالثاً:إعداد المعلمين وتدريبهم في لبنان	64
المبحث الثاني: واقع التعليم الثانوي في لبنان	68
أولاً: التعليم الثانوي في لبنان واقعه وشروطه	68
ثانياً: التطورفي التعليم الثانوي في لبنان على مستوى الثانويات والتلاميذ وأفراد الهيئة التعليمية والادارية	72
ثالثًا: تقييم كفاءة وفاعلية نظام التعليم الثانوي في لبنان	78
رابعًا: مقومات نجاح وتحسين نوعية وجودة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان	84
المبحث الثالث: تطور قطاع التربية والتعليم في سورية	89
أولاً: تطور قطاع التربية والتعليم في سورية	89
ثانياً : واقع التعليم ما قبل الجامعي في سورية	92
ثالثاً: إعداد المعلمين وتدريبهم في سورية	95
رابعًا: المشاريع والإصلاحات التربوية في سورية	101
المبحث الرابع: واقع التعليم الثانوي في سورية	104
أولاً: التعليم الثانوي في سورية واقعه وشروطه	104
ثانيًا:التطورعلى مستوى التعليم الثانوي في سورية	109
ثالثاً: نقاط الضعف والقوة في نظام التعليم الثانوي في سورية	114
الباب الثاني: الجانب العملي	118
الفصل الرابع: عرض إجراءات ونتائج الدراسة	119
المبحث الاول:عرض إجراءات الدراسة	120
أولاً: صدق وثبات ادوات الدراسة	120
ثانيًا: المعالجة الإحصائية لاستجابات المبحوثين	122
المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الاستبيانات الثلاثة	125
أولاً: نتائج تحليل الاستبيان الاول من وجهة نظر المديرين في التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية	125
ثانياً: نتائج تحليل الاستبيان الثاني من وجهة نظرالاساتذة في التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية	145
ثالثاً: نتائج تحليل الاستبيان الثالث من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق	167
المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج اختبار فرضيات الدراسة	171
أولاً: اختبار الفرضية الاولى على الاستبيان الاول	171
ثانياً: اختبار الفرضية الثانية على الاستبيان الاول	175
ثالثًا: اختبارالفرضية الثالثة على الاستبيان الثاني	177
رابعًا: اختبار الفرضية الرابعة على الاستبيان الثاني	181
خامسًا: اختبار الفرضية الخامسة على الاستبيان الثاني	184
سادسًا:اختبار الفرضية السادسة على الاستبيان الثالث	186
الفصل الخامس : مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها المقترحة	199
المبحث الاول : مناقشة نتائج الدراسة	200
أولاً: مناقشة نتائج المتوسط المرجح والانحراف المعياري والفرضيات للإستبيان الاول من وجهة نظر مديري الثانويات في لبنان وسورية	200

ثانياً: مناقشة نتائج المتوسط المرجح والانحراف المعياري والفرضيات للإستبيان الثاني من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية	204
ثالثًا: مناقشة نتائج المتوسط المرجح والانحراف المعياري والفرضيات للإستبيان الثالث من وجهة نظر أساتذة كليات الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق	208
المبحث الثاني: التوصيات المقترحة	211
أولاً: وضع استراتجية لإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسورية	211
ثانيًا: رفع كفاءة وفعالية المدخلات والعمليات التعليمية في مؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسورية	212
ثالثًا: رفع مستوى مخرجات التعليم الثانوي (الطلاب) في لبنان وسورية	214
الخاتمة	215
قائمة المراجع	217
الملاحق	223

الرقم	قائمة الجداول	رقم الصفحة
1	الاثارالتي يحدثها تطبيق نظام TQM	22
2	أنواع التدريب في المدرسة	42
3	تطور المدارس الخاصة والعامة في لبنان بين عامي 1921 - 1943	49
4	تطورعدد المدارس الرسمية والخاصة في لبنان بين اعوام 1946- 2010	50
5	تطور اعداد المعلمين الرسميين في لبنان خلال السنوات 1942- 1996	64
6	توزع عدد المعلمين حسب قطاعات التعليم الرسمي والوضع الوظيفي في لبنان 2012/2009	65
7	توزع المعلمين الفعلي في لبنان، حسب أعلى شهادة خلال أعوام 2006 -2012	66
8	عدد الطلاب والمعلمين والاداريين ومعدل الطلاب لكل معلم واداري في لبنان (1991-2010)	67
9	عدد المدارس والطلاب مقابل كل معلم واداري في لبنان 2009- 2010	67
10	توزع المواد المنهجية والساعات الاسبوعية في السنة الثالثة الثانوية بفروعها الثلاثة في لبنان	69
11	المجالات والاختصاصات وفروع الثانوية العامة في لبنان	70
12	التوزيع الاسبوعي للمواد التعليمية وحصصها في المرحلة الثانوية الاولى والثانية في لبنان	71
13	التوزيع الاسبوعي للمواد التعليمية وحصصها في المرحلة الثالثة الثانوية في لبنان	72
14	توزع المدارس بحسب المراحل التعليمية في لبنان 1973-1996	73
15	توزع وتطورعدد المدارس المتوسطة والثانوية حسب القطاع التعليمي 1995-2007	73
16	توزع فئات حجم المدارس حسب مرحلة التعليم المتوسط والثانوي في لبنان بين 1997-2010	74
17	توزع عدد الطلاب في القطاع العام والخاص في لبنان للعام الدراسي 2009- 2010	75
18	تطور اعداد الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان 1999- 2010	75
19	توزع عدد المعلمين بحسب قطاع التعليم والوضع الوظيفي في لبنان 2009-2012	77
20	الهيئة الادارية والتعليمية في القطاع الثانوي الرسمي في لبنان 2010-2011	77
21	معدلات الالتحاق الخام في المرحلة المتوسطة والثانوية في لبنان 2001- 2010	79
22	معدلات الالتحاق الصافي في المرحلة المتوسطة والثانوية في لبنان 2001- 2010	80
23	الترفيع على مستوى الحلقة الثالثة في لبنان (رسمي – خاص) 2001- 2010	80
24	الترفيع على مستوى المرحلة الثانوية في لبنان (رسمي – خاص) 2001- 2010	81
25	الاعادة في التعليم الرسمي والخاص في مرحلة التعليم الثانوي في لبنان2001- 2010	81
26	توزع تلاميذ التعليم الثانوي العام حسب الوضع التعليمي في لبنان 2009-2010	82
27	توزع تلاميذ المرحلة الثانوية على مراحل التعليم والفروع في لبنان 2010/2009	83
28	توزع مدارس القطاع الرسمي بحسب ملكية البناء في لبنان 1999- 2010	86
29	تطور اعداد الطلاب في مراحل التعليم كافة في سورية بين عامي 1985- 2010	93
30	تطورأعداد خريجي دور المعلمين (ذكور واناث) سورية 1991- 2005	96
31	موازنة التعليم ونسبتها من الموازنة العامة للدولة (بآلاف الليرات السورية 1990- 2010)	103
32	الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية في سورية (الفرع الأدبي)2013-2014	106
33	الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية في سورية (الفرع العلمي) 2013-2014	106
34	التعديلات على الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية في سورية 2014-2015	107
35	توزع الحصص التدريسية حسب التعليم المتوسط والثانوي في سورية 2014 -2015	108
36	عدد المدارس والطلاب للتعليم الثانوي في سورية 2010-2011	109
37	توزع المعلمين والادارين في قطاع التعليم الثانوي العام والخاص في سورية 2010-2011	110
38	تطورعدد الخريجين في مرحلة الثانوية العامة في سوريا بين عامي 1992- 2010	111
39	الالتحاق بالتعليم في سورية كنسبة مئوية من مجموع السكان15-17 بين أعوام (2003- 2006)	111
40	عدد المدارس الثانوية وكثافة الشعبة على مستوى المحافظات السورية 2010-2011	113
41	توزع طلاب المرحلة الثانوية في سورية حسب القطاع العام والخاص 2006- 2010	116
42	معامل الثبات والصدق ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للإستبيان الاولى من وجهة نظر مديري الثانويات في لبنان وسورية	121
43	معامل الثبات والصدق ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للإستبيان الثاني من وجهة نظر أساتذة ومدرسي الثانويات العامة في لبنان وسورية	121

44	معامل الثبات والصدق ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للإستبيان الثالث من وجهة نظر أساتذة كليات الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق	122
45	مقياس ليكرت لاستجابات المبحوثين وفقًا للترتيب والمستويات والأوزان Weights	123
46	النوع والعمروالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التعليم والادارة لمديرالثانوية في لبنان	124
47	النوع والعمروالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في الادارة لمديرالثانوية في سورية	125
48	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات مدراء الثانويات على كافة معايير الاستبيان الاول الخاص بالمديرين في لبنان	126
49	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات مدراء الثانويات على كافة معايير الاستبيان الاول الخاص بالمديرين في سورية	126
50	المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظرالمديرين في لبنان	128
51	المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظر المديرين في سورية	129
52	المعيار الثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظر المديرين في لبنان	130
53	المعيار الثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظرالمديرين في سورية	131
54	المعيار الثالث: دافعية وأداء المدير من وجهة نظر المديرين في لبنان	133
55	المعيار الثالث: دافعية وأداء المدير من وجهة نظر المديرين في سورية	134
56	المعيار الرابع: الواقع المالي والاداري للثانوية من وجهة نظر المديرين في لبنان	135
57	المعيار الرابع: الواقع المالي والاداري للثانوية من وجهة نظر المديرين في سورية	136
58	المعيار الخامس: البنية التحتية للثانويات من وجهة نظر المديرين في لبنان	136
59	المعيار الخامس: البنية التحتية للثانويات من وجهة نظر المديرين في سورية	137
60	المعيار السادس: قياس أداء وفعالية منسقي الموادمن وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في لبنان	138
61	المعيار السادس: قياس أداء وفعالية منسقي الموادمن وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في سورية	139
62	المعيارالسابع: الانشطة والتقويم من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في لبنان	140
63	المعيارالسابع: الانشطة والتقويم من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في سورية	140
64	المعيارالثامن: المناهج والكتب المدرسية من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في لبنان	141
65	المعيارالثامن: المناهج والكتب المدرسية من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في سورية	141
66	المعيارالتاسع: تقويم وإرشاد الطلاب من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في لبنان	142
67	المعيارالتاسع: تقويم وإرشاد الطلاب من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في سورية	143
68	النوع ومراحل التعليم والمؤهل العلمي والعمر والاختصاصات والدورات التدريبية لأساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان	144
69	الجنس والمؤهل العلمي والعمر الاختصاصات والدورات التدريبية لمدرسي التعليم الثانوي العام في سورية	145
70	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على كافة معايير الاستبيان الثاني الخاص بأساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان	147
71	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على كافة معايير الاستبيان الثاني الخاص بمدرسي التعليم الثانوي العام في سورية	147
72	المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان	149
73	المعيارالاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية	150
74	المعيارالثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان	151
75	المعيارالثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سور ية	152
76	المعيارالثالث: العوائق الموجودة في عملية التعليم من وجهة نظرأساتذة التعليم الثانوي في لبنان	154
77	المعيارالثالث: العوائق الموجودة في عملية التعليم من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية	154
78	المعيارالرابع: استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان	155

79	المعيار الرابع: استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سور ية	155
80	المعيارالخامس: تنظيم وادارة الصف الفعالة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان	156
81	المعيارالخامس: تنظيم وادارة الصف الفعالة من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية	157
82	المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان	158
83	المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية	159
84	المعيارالسابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين اداء ودافعية الاستاذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان	160
85	المعيارالسابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين اداء ودافعية الاستاذ من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية	161
86	المعيار الثامن : أهداف المناهج التعليمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان	162
87	المعيار الثامن : أهداف المناهج التعليمية من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية	163
88	المعيار التاسع: عملية التقييم من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان	164
89	المعيار التاسع:عملية التقييم من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية	165
90	النوع والرتبة والكلية والقسم التي يدرس فيهاالاستاذ الجامعي في كليات الجامعة اللبنانية	166
91	النوع والرتبة والجامعة والكلية والقسم التي يدرس فيهاالاستاذ الجامعي في كليات جامعة دمشق	167
92	الكفاءات والمهارات التي اكتسبها خريج المرحلة الثانوية عند انتسابه للسنة الاولى الجامعية من وجهة نظرأساتذة كليات الجامعة اللبنانية	168
93	الكفاءات والمهارات التي اكتسبها خريج المرحلة الثانوية عند انتسابه للسنة الاولى الجامعية من وجهة نظرأساتذة كليات جامعة دمشق	170
94	اختبارالطبيعة Test of Normality للمعيارالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظرمديري الثانويات العامة في لبنان وسورية	171
95	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل المؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان	172
96	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل المؤهل العلمي لمديرالثانوية في سورية	173
97	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل سنوات الخبرة لمدير الثانوية في لبنان	173
98	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل سنوات الخبرة لمديرالثانوية في سورية	174
99	اختبارالطبيعة Test of Normalityللمعايرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان وسورية	176
100	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق بين المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان	176
101	اختبار كروسكال- والس Kruskal– لدراسة جوهرية الفروق بين المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمديرالثانوية في سورية	176
102	اختبارالطبيعة Test of Normalityحول المعاييرالمتعلقة بمفهوم وشروط تطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعايير(المؤهل العلمي، مادة الاختصاص) لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان وسورية	177
103	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان .	178
104	اختبار كروسكال- والسKruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل المؤهل العلمي لمدرس التعليم الثانوي في سورية.	178
105	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل اختصاص الأستاذ في المرحلة الثانوية في لبنان	179
106	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل اختصاص مدرس المرحلة الثانوية في سورية	180
107	اختبارالطبيعة Test of Normalityحول المعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية	181

108	اختبار كروسكال- والس Wallis –Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعايير المتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان	183
109	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعايير المتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار المؤهل العلمي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية	183
110	اختبار الطبيعة Test of Normality حول المعيار المتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيار إختصاص الاستاذ أو المدرس في التعليم الثانوي في لبنان وسورية	184
111	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيار إختصاص استاذ التعليم الثانوي في لبنان	185
112	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيار إختصاص مدرس التعليم الثانوي في سورية	185
113	اختبار الطبيعة Test of Normality حول المعايير المتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طلاب المرحلة الثانوية في بداية سنتهم الاولى والمعايير المستقلة (الكلية، الرتبة) لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق	186
114	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بقدرة الطالب على توظيف المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	187
115	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	188
116	تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova) لدراسة جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	188
117	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال والمعيار المستقل(الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	189
118	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق باعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	189
119	اختبار كروسكال- والس Kruskal–Wallis للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بتوافر روح المبادرة لدى الطالب للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	189
120	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	190
121	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	190
122	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	191
123	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بمواجهة الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)	191
124	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بقدرة الطالب على توظيف المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى جامعة دمشق)	192
125	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)	192

126	اختبار كروسكال- والس Kruskal–Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة والمعيارالمستقل والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)	193
127	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)	193
128	اختبار كروسكال- والس Kruskal–Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق اعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل أعباء المرحلة الجامعية والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)	194
129	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بتوافر روح المبادرة لدى الطالب للعمل كفريق للوصول الى أهداف مشترك والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)	194
130	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)	195
131	اختبار كروسكال- والس Kruskal–Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)	196
132	اختبار كروسكال- والس Kruskal–Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)	196
133	اختبار كروسكال- والس Kruskal–Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بمواجهة الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)	197
134	اختبار كروسكال- والس Kruskal– Wallis لدراسة جوهرية الفروق للمعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طلاب المرحلة الثانوية في بداية سنتهم الاولى والمعيار المستقل الرتبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق	198

الرقم	قائمة الاشكال والرسوم البيانية	رقم الصفحة
1	أبعادعملية إدارة الجودة الشاملة في المنظمة	20
2	مفهوم ادارة الجودة الشاملة في المنظمة	22
3	عناصرالعملية التربوية	39
4	تفاعل العملية التعليمية	46
5	نموذج OCME	60

رقم الملحق	قائمة الملاحق	رقم الصفحة
1	الإستبيان الاول: من وجهة نظرمدراء الثانويات الرسمية في لبنان وسورية	224
2	الاستبيان الثاني: من وجهة نظرأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية	227
3	الاستبيان الثالث: من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق	230
4	قائمة بأسماء السادة المحكمين	231
5	كتاب تسهيل مهمة في كليات جامعة دمشق	232
6	كتاب تسهيل مهمة من جامعة دمشق الى مديرية التربية في دمشق	233
7	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية في المدارس الثانوية العامة في سورية	234

الملخص

سنسعى في هذا البحث إلى معرفة دورإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي عبر دراسة مقارنة عن التعليم الثانوي في لبنان وسورية، ومن ثم إثبات او نفي بعض الفرضيات بالتطبيق على عينة من الثانويات الرسمية في لبنان وسورية انطلاقاً من مثلث (المدير والاستاذ والطالب) لأنهم أكثر العناصر أهمية في صنع البعد الإنساني .

تكمن أهمية الدراسة كونها تبين دورإدارة الجودة الشاملة في تطويرمؤسسات التعليم الثانوي، انطلاقاً من الدورالبالغ الأهمية للتربية والتعليم في التأسيس لمنظومة اكتساب المعرفة، وتسليط الضوء على واقع التعليم الثانوي في لبنان وسورية من منطلق مقومات نجاح وتحسين الجودة والنوعية والتي قد تشكل مادة للنقاش والتفكير للمستقبل لتحسين جودة وكفاءة التعليم الثانوي في لبنان وسورية.

تهدف الدراسة الى محاولة إحداث تطوير نوعي لدورة العمل بالمؤسسة المدرسية (الثانويات) بما يتلائم والمستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، كما تسعى لتطويرالمهارات الإدارية للمديرين في المؤسسة التعليمية وزيادة الكفاءة التعليمية للأساتذة الثانويين وقياس مستوى جودة المخرجات التعليمية (الكفاءات والمهارات) المتوفرة في خريجي مرحلة التعليم الثانوي الرسمي، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، عبرإستخدام برنامج SPSS بواسطة الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الفا كرونباخ Cronbach Alpha واختبار ANOVA. واختبارالطبيعة (Test of Normality) واختباركروسكال- والس (Wallis – Kruskal (H-Test على عينة من مجتمع الدراسة في لبنان وسورية (محافظة دمشق) وأشتملت على ثلاث إستبيانات :

الاولى: من وجهة نظرالمديرين في الثانويات الرسمية (العامة) وفقا لعينة عشوائية بسيطة (60) إستبانة في لبنان و(30) إستبانة في سورية (محافظة دمشق) .

الثانية: من وجهة نظر الاساتذة (المدرسين) في الثانويات الرسمية وفقا لعينة عشوائية بسيطة (200) إستبانة في لبنان و(100) إستبانة في سورية (محافظة دمشق) .

الثالثة: من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق وفقا لعينة عشوائية طبقية (50) إستبانة من كليات الجامعة اللبنانية و(36) إستبانة من كليات جامعة دمشق .

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1. بالنسبة للاستبيان الأول من وجهة نظرمديري الثانويات الرسمية :

إن المتوسط الحسابي الكلي في لبنان لكافة المعايير (2.45) والانحراف المعياري(0.371) وتعني أن المديريقوم بهذا الاداء غالباً (مستوى جودة مرتفعة)، أما في سورية فقد تبين أن المتوسط الحسابي الكلي لكافة المعايير(2.70) والانحراف المعياري (0.216) وتعني أن المديريقوم بهذا الاداء أحيانًا (مستوى جودة متوسطة).

2. بالنسبة للاستبيان الثاني من وجهة نظرأساتذة التعليم الثانوي الرسمي:

إن المتوسط الحسابي الكلي في لبنان لكافة المعايير (2.15) والانحراف المعياري (0.407) وهذا يعني أن الاساتذة يقومون بهذا الأداء غالباً (مستوى جودة مرتفعة)، كذلك في سورية أن المتوسط الحسابي الكلي لكافة المعاييركان (2.64) والانحراف المعياري (0.435) وهذا يعني أن المدرسين أحياناً ما يقومون بهذا الأداء (جودة متوسطة).

3- بالنسبة للاستبيان الثالث من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات :

إن المتوسط الحسابي الكلي من وجهة نظر أساتذة كليات الجامعة اللبنانية على كافة المعايير(2.77) والانحراف المعياري (0.507)، وهذا يعني أحياناً ما تتوفر الكفاءات والمهارات في خريجي طلاب المرحلة الثانوية في لبنان بمستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية أن المتوسط الحسابي الكلي لكافة المعايير(2.75) والانحراف المعياري (0.395) وهذا يعني أنه أحياناً ما تتوفر الكفاءات والمهارات في خريجي طلاب المرحلة الثانوية في سورية بمستوى جودة متوسطة.

أ- <u>بالنسبة للفرضية الأولى :</u>

1- عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول المعيارالأول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان، مقابل وجود فروق جوهرية وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في سورية، لصالح حملة شهادة الماجستير.

2- يوجد فروق جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول المعيارالثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان وسورية لصالح حملة شهادة الماجستير.

3- عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعيارالاول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمديرالثانوية في لبنان وسوريا.

4- عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعيارالثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمديرالثانوية في لبنان .

5- يوجد فروق جوهرية حول مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمديرالثانوية في سورية لصالح أصحاب الخبرات الأعلى الواقعة بين 20 سنة واقل من 25 سنة.

ب- <u>بالنسبة للفرضية الثانية :</u>

وجود فروق جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان وسورية لصالح حملة شهادة الماجستير .

ج- <u>بالنسبة للفرضية الثالثة:</u>

وجود فروق جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات الاساتذة والمدرسين حول:

- المعيارالأول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الماجستيرفي لبنان وحملة دبلوم التأهيل التربوي في سورية.
- المعيار الثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي لصالح شهادة الكفاءة في التربية في لبنان وحملة دبلوم التأهيل التربوي في سورية.
- المعيارالأول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعيارالاختصاص كانت لصالح اختصاص الفلسفة.في لبنان واختصاص العلوم في سورية.
- المعيارالثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيارالاختصاص لصالح اختصاص الاقتصاد .في لبنان واختصاص اللغة الفرنسية في سورية.

د- <u>بالنسبة للفرضية الرابعة :</u>

وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات الاساتذة والمدرسين حول:

- المعيارالمتعلق باستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الماجستيرفي لبنان وحملة دبلوم التأهيل التربوي في سورية
- المعيارالمتعلق بتنظيم وإدارة الصف الفعالة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الكفاءة في كلية التربية في لبنان وحملة دبلوم التأهيل التربوي في سورية .
- المعيارالمتعلق بالتخطيط والتطبيق للتعليم الفعال وفقا لمعيارالمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الماجستيرفي لبنان وحملة دبلوم التأهيل التربوي في سورية.
- المعيارالمتعلق بالمهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ وفقا لمعيارالمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الماجستير.في لبنان وحملة دبلوم التأهيل التربوي في سورية.
- المعيارالمتعلق بالتقييم وفقا لمعيارالمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الكفاءة في كلية التربية في لبنان وحملة دبلوم التأهيل التربوي في سورية.

ه- <u>بالنسبة للفرضية الخامسة :</u>

وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات الاساتذة والمدرسين حول المعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيارالاختصاص لصالح اختصاص الاقتصاد في لبنان واختصاص العلوم في سورية.

و- <u>بالنسبة للفرضية السادسة :</u>

عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول:

- المعيارالاول المتعلق بامتلاك الطالب المعارف والقدرات والمهارات الضرورية وفقا لمعيارالكلية في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق .
- المعيارالثالث المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة وفقا لمعيارالكلية في الجامعة اللبنانية **مقابل وجود فروق جوهرية** لصالح كلية هندسة المعلوماتية في جامعة دمشق .
- المعيارالرابع المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال وفقا لمعيارالكلية في لبنان مقابل وجود فروق جوهرية لصالح كلية هندسة المعلوماتية في جامعة دمشق.
- المعيارالخامس المتعلق باعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية وفقا لمعيارالكلية في الجامعة اللبنانية **مقابل وجود فروق جوهرية** لصالح كلية الهندسة في جامعة دمشق
- المعيارالسابع المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة وفقا لمعيار الكلية في الجامعة اللبنانية **مقابل وجود فروق جوهرية** لصالح كلية هندسة المعلوماتية في جامعة دمشق.
- المعيار التاسع المتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة وفقا لمعيارالكلية في الجامعة اللبنانية **مقابل وجود فروق جوهرية** لصالح كلية الهندسة في جامعة دمشق.

.

وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول:

- المعيارالثاني المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم وفقا لمعيارالكلية لصالح كلية الاداب والعلوم الانسانية في الجامعة اللبنانية وكلية العلوم في جامعة دمشق .
- المعيار السادس المتعلق بتوافر روح المبادرة لدى الطالب للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة وفقا لمعيارالكلية لصالح كلية الاقتصاد في الجامعة اللبنانية ولصالح كلية هندسة المعلوماتية في جامعة دمشق.
- المعيارالثامن المتعلق بتميزالطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا وفقا لمعيارالكلية لصالح كلية الهندسة في الجامعة اللبنانية ولصالح كلية هندسة المعلوماتية في جامعة دمشق .
- المعيارالعاشرالمتعلق بمواجهة الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية وفقا لمعيارالكلية لصالح كلية العلوم في الجامعة اللبنانية ولصالح كلية الهندسة في جامعة دمشق .

عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05 لإجابات المبحوثين حول:

المجموع الكلي للمعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الاولى والمعيارالمستقل (رتبة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق) .

<u>وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها :</u>

1. وضع استراتجية لإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسورية .
2. رفع كفاءة وفعالية المدخلات والعمليات التعليمية في مؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسورية .
3. رفع مستوى مخرجات التعليم الثانوي(الطلاب) في لبنان وسورية .
4. العمل على نشر ثقافة الجودة للمرحلة الثانوية بمساراتها المتنوعة في كل من لبنان وسورية وتحديد أهدافها وسياساتها وتشريعاتها التربوية بدقة وعناية لتحقيق مخرجات كمية ونوعية وفقًا لمتطلبات السوق المحلي وتواكب متطلبات عصر العولمة والتكنولوجيا والاقتصاد المعرفي والفضاء الإلكتروني .
5. تصميم برنامج مركزي لتنسيق قبول خريجي المرحلة الثانوية في المؤسسات التعليم العالي أو مؤسسات التدريب والتأهيل المهني، تشترك فيه جميع القطاعات المعنية، بحيث يتم استيعاب خريجي الثانوية العامة وكذلك الذين لم يستكملوها بعد في مواقع الدراسة والعمل والإنتاج حسب قدراتهم وميولهم واحتياجات التنمية .
6. تناولت هذه الدراسة دورإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي في مرحلة التعليم الثانوي في لبنان وسورية (محافظة دمشق) وهناك حاجة لإجراء مثل هذه الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظرالمديرين والمعلمين، كما يمكن أخذ وجهات نظر أخرى كالسلطة المشرفة على المدارس الثانوية .

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطارالعام للدراسة

الفصل الثاني: الإطارالنظري للدراسة

الفصل الثالث: واقع القطاع التربوي والتعليمي في لبنان وسورية

الفصل الأول

الإطارالعام للدراسة

المبحث الأول: الدراسات السابقة

المبحث الثاني: منهجية الدراسة

الفصل الأول

الإطارالعام للدراسة

المبحث الاول: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

1-دراسة (مها جويلى، 2002)

عنوان الدراسة " المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية " الاسكندرية، هدفت إلى الكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في نظام التعليم، ومن أجل تحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم متطلبات تحقيق الجودة تحديد الأهداف والأفكار وإشراك جميع الأطراف المستفيدة والتركيز على المناخ التعليمي والإدارة الواعية والتركيز على المخرجات و التأكيد على التحسين المستمر والتغذية الراجعة .

2- دراسة (نعمان الموسوي، 2003)

هدفت الدراسة إلى بناء أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال التحقق من صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق في المؤسسات التربوية وتوصلت الدراسة إلى بناء مقياس تضمن 48 فقرة موزعة على أربعة مجالات لإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي وهي متطلبات الجودة والمتابعة وتطوير القوى البشرية واتخاذ القرار وخدمة المجتمع وأوصت الدراسة بتطبيق هذا المقياس في مؤسسات التعليم العالي بالمنطقة العربية .

3- دراسة (علاء زايد، 2003)

هدفت إلى تقويم برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة ولتحقيق ذلك استخدم الباحث بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي التاريخ، وبرنامج تدريبي مقترح لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية طبقتا على11 معلمًا 9 معلمات من مدارس دمنهور بجمهورية مصر العربية مستخدمًا المنهج التجريبي وقد أظهرت النتائج تحقيق فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي تلك المرحلة.

4- دراسة (السر،2003)

عنوان الدراسة " تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة " هدفت إلى تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة من وجهة نظرهم، وقد أعد الباحث لهذا الغرض إستبانة معايير جودة مهارات التدريس الجامعي تكونت من 72 فقرة موزعة على أربعة جوانب، وبلغت عينة البحث 92 أستاذاً وقدأظهرت النتائج أن متوسطات التقديرات التقويمية لإجمالي المهارات، ولمهارات التخطيط، ومهارات الاتصال والتواصل وصلت مستوى الجودة، غيرأن متوسطي تقديراتهم لمهارات تنفيذ التدريس، ولمهارات تقويم تعلم الطلبة لم يبلغا مستوى الجودة. وقد وجد أثر ذودلالة لمتغير المؤهل على تقديرات الأساتذة التقويمية لجودة مهارات التدريس في حالة الجانبين الثاني والرابع وإجمالي الجوانب، بينما لم يوجد ذلك الأثر لمتغيري الخبرة و الكلية كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع لجنسهم أو خبرتهم أو مؤهلاتهم العلمية أو تخصصاتهم الأكاديمية .

5-دراسة (حماد شريف،2006)

عنوان الدراسة " مستوى إدراك العاملين بجامعة القدس المفتوحة لإدارة الجودة الشاملة"هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ادراك العاملين بجامعة القدس المفتوحة لإدارة الجودة الشاملة و قد اتبع الباحث المنهج الوصفي في إجراء الدراسة واختبار عينة مكونة من (104) من العاملين في مناطق جامعة القدس المفتوحة بقطاع غزة طبقت عليهم استبانة من إعداد الباحث واستخدمت بعض الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة وقد أسفرت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى إدراكهم لإدارة الجودة الشاملة بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأكاديميين و الإداريين في مستوى إدراكهم لإدارة الجودة الشاملة لصالح الإداريين، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها عقد دورات في إدارة الجودة الشاملة لكافة العاملين والاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة في كافة مرافق الجامعة .

6- دراسة (كنعان أحمد علي، 2007)

عنوان الدراسة " رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة" بسوريا هدفت إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده لاسيما في ضوء المتغيرات العالمية وتبدل أدواره في عصر التكنولوجيا، ثم التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية وقد استعمل الباحث عدة أدوات: قائمةNCATE لمعاييرالاعتماد المهني والتربوي لإعداد المعلمين، مقياس تقويم مؤسسات التعليم العالي عبد الرحمن الطريري، مقياس تقويم برنامج إعداد المعلم وفق متطلبات الجودة الذي قام الباحث ببنائه، طبقت هذه الأدوات على عينة قدرها 148 طالبا وطالبة في السنة الرابعة تخصص معلم صف بكلية التربية لجامعة دمشق وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح التربوي، أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي و المحلي وفق أنظمة الجودة العالمية تبني المقياس الذي أعده الباحث كأداة للتقييم الذاتي لبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

7- دراسة (الحدابي وقشوة،2007)

عنوان الدراسة " مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة، جامعة عمران من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية " وقد تكونت مجموعة الدراسة من جميع طلبة الأقسام العلمية (فيزياء، كيمياء، أحياء) بالمستويين الأول والرابع، والبالغ عددهم 300 طالب وطالبة، وتم تبني أداة مقننة لهذه الدراسة وهي استبيان يحتوي على تسعة محاور(المادة العلمية أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة التوظيف، البنية التحتية) وتم تحليل النتائج باستخدام الرزم الإحصائية SPSS وقد أظهرت النتائج: إن مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة ــ جامعة عمران دون المستوى المطلوب، وبأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغيري التخصص والمستوى .

8- دراسة (الناقة وعيسى، 2009)

عنوان الدراسة:" تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة " وجاءت هذه الدراسة للكشف عن تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس، تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الجامعة الإسلامية وبلغ عددهم (426) طالباً وطالبة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق غرض الدراسة، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: للإجابة على السؤال الأول تم إعداد خمسة معايير أساسية للكفاءات المهنية التي يمتلكها في ضوء معايير الجودة "الشخصية والعلاقات

الإنسانية، التمكن العلمي والمهني، أساليب التعزيز والتحفيز التخطيط والتنفيذ للمحاضرة تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم" وتشتمل على (61) معياراً فرعياً، ومن خلال الإجابة عن السؤال الثاني تبين أن بعد الشخصية والعلاقات الإنسانية حصل على المرتبة الأولى، وبعد التمكن العلمي والمهني حصل على المرتبة الثانية، ومن خلال دراسة متغيرات الدراسة اتضح أنه لا توجد فروق في متغير الجنس والتخصص بالنسبة للطالب .

9- دراسة (الصرايرة وعساف، 2008)

عنوان الدراسة " إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق" بالسعودية، والتي هدفت إلى التعرف إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق ولتحقيق الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي بجمع وتفسير المعلومات اللازمة للاستفادة منها في موضوع الدراسة وناقش البحث مفهوم إدارة الجودة الشاملة وأهميتها وفوائد ومتطلبات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي كما تم مناقشة مؤشراتها ومحاورها وتجارب تطبيقها في بعض الدول، وخلص البحث بتقديم بعض التوصيات التي توضح لمؤسسات التعليم العالي أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.

10- دراسة (السماوي،2010)

عنوان الدراسة " تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "دراسة تحليلية" هدفت الى تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من خلال معرفة درجة توفر الجودة في المدخلات، والعمليات والمخرجات المكونة لهذا النظام، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز، تعزى لمتغيرات الكلية والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تم استخدام أداة الاستبانة التي تم تطبيقها على جميع أعضاء هيئة التدريس اليمنيين بجامعة تعز الذين يحملون الألقاب العلمية: أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ، والبالغ عددهم (230) عضواً استجاب منهم (192) عضواً فقط، وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الاحصائية (SPSS) تم التوصل إلى النتائج الآتية: إن درجة توافر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز جاءت بدرجة متوسطة، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعزتعزى لمتغير الكلية لصالح كليتي الآداب والطب على كلية التربية، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز تعزى لمتغيري الدرجة العلمية وسنوات الخبرة .

11- دراسة (الشلبي، 2010)

عنوان الدراسة " أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية المهنية للمعلمين" الأردن، حيث استعمل الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي والتحليل الإحصائي، وهدفت إلى استقصاء أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في بعدي التخطيط الممارسة والبعد الكلي وتحديد ما إذا كان هذا الأثر مختلفاً تبعاً لبعدي الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟ وتكونت العينة من 60 معلما و48 معلمة طبق عليهم استبيان مكون من 40 فقرة. وخلصت الدراسة إلى أن هناك فروق في أثر إدارة الجودة الشاملة تبعا للجنس في بعدي التخطيط والممارسة وكذلك البعد الكلي لصالح الإناث، ولم تظهر فروق بين الأفراد تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

12-دراسة (عبد الرضا وحسن، 2013)

عنوان الدراسة " قياس جودة الخدمة في التعليم التقني العمارة "، أجريت على عينة من التدريسيين في المعهد التقني العمارة، وهدفت الى قياس مستوى جودة الخدمة الحالية في التعليم التقني في العراق، حيث استعمل الباحثان الأسلوب

الوصفي التحليلي في الجانب النظري، والتحليل الإحصائي في الجانب العملي، وتم استخدام استمارة استبيان لهذا الغرض تناسب طبيعة البحث وأهدافه. وقد توصل البحث الى مجموعة من الاستنتاجات وأهمها: ضعف دعم ومساندة الإدارة للتدريسيين في ما يتعلق بأداء واجباتهم بكفاءة عالية، كما خرج البحث بجملة من التوصيات كان أهمها ضرورة قيام الإدارة في المعهد بدعم ومساندة أعضاء الهيئة التدريسية من خلال تهيئة الظروف المناسبة في ما يتعلق بتوفير الأماكن المريحة لهم .

ثانياً :الدراسات الأجنبية:

1- دراسة (Alexander & keeler,1995)

عنوان الدراسة " Total Quality Management in Education "،هدفت إلى تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وأشارت النتائج إلى أن إدارة الجودة الشاملة تعمل على حل المشكلات التربوية، وقد تم تنظيم هذه الدراسة في أربعة أقسام مرتبطة بنموذج إدارة الجودة الشاملة : تطبيق نموذج (T.Q.M.) في الصناعة والأعمال وفي المدارس واللغة.

2- دراسة (Motwan،1995)

عنوان الدراسة " The application of total quality management in education, modern efforts and future trends"، تضمنت الدراسة النظرية أربعة اتجاهات للجودة في التعليم وهي: التعريف والإجراءات والدراسات المعيارية، والنماذج التصورية والتطبيق والتقويم . واشتملت الدراسة على مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي الوعي والالتزام، والتخطيط ، تطبيق البرنامج والتقويم والاتجاهات المستقبلية لتلك النواحي المقترحة.

3- دراسة (Terry,1996)

عنوان الدراسة " Apply the principles of total quality management (Edward Deming) in schools"، هدفت إلى تطبيق مبادئ إدرة الجودة الشاملة (برنامج إدوارد ديمنج) في المدارس ومدى امكانية الاستفادة منه في التربية، ووصفت الدراسة المتغير التربوي والمشاركة في اتخاذ القراروحلقات الجودة وثقافة المدرسة والتنظيم المدرسي وجودة التربية بإنها من أساسيات إدارة الجودة الشاملة، واقترحت الدراسة بعض الامور لنجاح إدارة الجودة الشاملة في المدارس منها: وضع خطط واضحة لتحقيق الاهداف القريبة والبعيدة (التخطيط الاستراتيجي) وتدرب الموظفين (المديرين والمعلمين والعاملين)على مبادئ الجودة الشاملة، والعمل على تكوين فرق عمل منوعة حسب التخصصات في المناهج والصفوف وغير ذلك واستمرارية التحسين لتحقيق معايير الجودة.

4- دراسة (Johannsen، 2000)

عنوان الدراسة " Total Quality Management in knowledge management perspective " هدفت التعرف إلى التحليلات النظرية لإدارة الجودة الشاملة والنماذج المقترحة ووصفت الدراسة إدارة المعلومات وجودة الرقابة وإدارة الجودة الشاملة، وعرضت نظريا أوجه التشابه والاختلاف بين إدارة المعلومات وإدارة المعرفة، ثم اقترحت نموذج لعمليات إدارة المعرفة.

5- دراسة (Cottan,2001)

عنوان الدراسة " Apply the principles of total quality management in secondary education in the province Sateka Alaska"، هدفت إلى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الثانوي وقد وضعت معيار محدد لعملية التحسين المستمر للطلاب في مدرسة إيدج كومب الثانوية EdgecumbeHih School،

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية: إمكان تحسين عملية التدريس عن طريق المنهج الذي يتم تخطيطه من قبل، وإمكان توجيه الطلاب فهم دروسهم حيث يتأكد المعلمون من فهمهم لأهداف هذه الدروس وإن فهم الطلاب لاستراتيجيات التعليم وفهم المعلمين للفروق الفردية بين الطلاب يساعد على تسهيل عملية التدريس وضرورة انخراط الأفراد (المعلمين، الادرايين، الطلاب) في التنمية المهنية المستمرة.

6- دراسة (Hernanez,2002)

عنوان الدراسة " Study the current situation of total quality management in Texas County Schools"، هدفت إلى دراسة الوضع الحالي لإدارة الجودة الشاملة في مدارس المقاطعة وتقييم ما إذا كانت إدراة الجودة الشاملة تفي بوعودها، وتمت الدراسة على إحدى المناطق التعليمية المرتبطة بادارة الجودة لمدة خمس سنوات والتي تخدم ما يقارب (34) مدرسة تضم ما يقارب (1300)طالباً، وقد أشارت البيانات الى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت على كافة المستويات بدءاً من المشرفين ومديري المدارس وانتهاءً بمديري المرحلتين الثانوية والابتدائية، وتوصلت الدراسة الى الرضاعن أداء مديرية التعليم، ودعت إلى اعتماد طرق تقييم إنجازالطلبة واستخدام أفضل الأساليب لتقييم فاعلية ادارة الجودة الشاملة.

7- دراسة (Safklim,2007)

عنوان الدراسة "The appropriateness of the elements of the director, teacher and student to manage the overall quality of the educational environment, the case of a secondary school in the north of Cyprus"، وحيث أن إدارة الجودة الشاملة بدأت تستخدم في القطاع التعليمي، فإن مثلث المدير والمدرس والطالب هم أكثر العناصر أهمية وهي التي تصنع البعد الانساني وفي دراسة الحالة هذه تمت ملاحظة سلوك المدير والمدرس والطالب في مدرسة متوسطة شمالي قبرص من أجل تقويم ملائمة السلوكيات مع تطبيق الجودة الشاملة ، وكنتيجة للدراسة، فالمديروالمدرس عادة ما يقوّمان سلوك الطلبة على أنه سيئ، ومن ناحية أخرى فقد قوم الطلبة المدير بوجه عام على أنه سيئ والمدرس على أنه جيد من ناحية إدارة الجودة.

8- **دراسة (Frick،2009 واخرون)**

عنوان الدراسة " Perceptions of Teaching and Learning Quality College Student" هدفت إلى بيان كيف ينظر الطلبة وكيف يتعاملون مع جودة التعليم والتدريس التي يختبرونها في الجامعات وأثر ذلك على ولائهم . وأجريت الدراسة بتطويرمسح إلكتروني يحتوي تقييما لستة مقاييس هدفت جميعها إلى بحث العلاقة بين جودة خدمة التعليم المقدمة للطلبة وبين رضىا الطلبة وولائهم . وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة وثيقة بين جودة التعليم ورضا الطالب، فكلما قدمت الخدمات التعليمية للطالب فائدة أكبر كلما كان رضاه وولاؤه اكبر.

ثالثاً: أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة في موضوع إدارة الجودة الشاملة ومحاولة تطبيقها في المؤسسات التربوية في التعليم العام، يلاحظ أن هذه الدراسات ركزت على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي حيث استطاعت إسقاط مفاهيم ومبادئ وعناصرإدارة الجودة الشاملة على التعليم ومؤسساته مع تكييفها بما يتلائم وتطبيقاتها بفاعلية ونجاح، كما ركزت على بناء نماذج تناسب المدرسة من أجل تطبيقها، وأوصت بضرورة تبني فلسفة الجودة الشاملة لكونها تمثل حلاً مناسباً للمشكلات التي تعانيها المدارس، وخاصة تدني مستوى المهارات والمعارف التي يمتلكها الطالب عند تخرجه من المدرسة، كما أستطاعت بعض الدراسات تقصي ظروف وبيئات المؤسسات التربوية لغرض تطبيق

الجودة الشاملة في مدارسهم، ولم تغفل هذه الدراسات عن ذكر بعض المحددات التي يجب مراعاتها، وقد حددت بعض الدراسات أهم المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقدمت بعض الدراسات نقاط القوة والضعف عن تطبيق إدراة الجودة الشاملة، كما تصدت دراسات اخرى الى اتجاهات وقيم ثقافة الجودة بين أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات وأداء المعلمين والإنجاز الإداري وعلاقته بالقوانين واللوائح .

تعتبر هذه الدراسة هي الدراسة التطبيقية الاولى في لبنان على مدارس التعليم الثانوي العام حيث تسلط الضوء على واقع التعليم الثانوي في لبنان وسورية، عبر التعرف إلى نقاط القوة ومحاولة ومعالجة نقاط الضعف، اذا ما وجدت في مستوى جودة الأداء المطلوبة من خلال توزيع ثلاث استبيانات: الاولى من وجهة نظرمديري الثانويات في لبنان وسورية والثانية من وجهة نظر أساتذة ومدرسي التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية والثالثة من وجهة نظرألاساتذة اللذين يدرسون السنة الاولى للطلاب الخريجين من مرحلة التعليم الثانوي في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق، دون ان ننسى أن عملية التعليم عملية تفاعلية تتم بين المعلم والمتعلم، مع صعوبة تحديد مواصفات معينة في العملية التعليمية لأن الطلبة بشر قد يختلف أداؤهم، مع العلم أن صعوبة التحكم في المدخلات قد تحتم صعوبة التحكم في جودة المخرجات، دون أن ننسى أنه يوجد في التعليم عدة مستفيدين، ومن الصعب تحديد مستوى جودة المخرجات، حيث إن المستفيد الأول هم الطلبة أنفسهم، وهم مشاركون في عملية التعلم.

وانطلاقاً من ذلك تحاول الدراسة الحالية مقارنة واقع التعليم الثانوي في لبنان وسورية من خلال تحليل الاهداف والمناهج والطرائق وأساليب التوجيه والتقويم، والاستفادة مما حققه لبنان في هذا المجال باعتبارأن وزارة التربية والتعليم العالي وبالتعاون مع رابطة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان قامت بخطوات جريئة لرفع مستوى جودة التعليم في المرحلة الثانوية، من حيث الاهداف والاستراتجيات والمناهج والانشطة وأساليب التوجيه والتقويم، بالمقابل بدأ الاصلاح في سورية بالصف الاول الثانوي من المرحلة الثانوية وامتد ليشمل الصفين الحادي والثاني عشرمن هذه المرحلة .

وانطلاقاً من ذلك تحاول هذه الدراسة الاستفادة من دورإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي عبرتقديم تعليم ذات جودة مرتفعة للطلاب في لبنان وسورية وأكسابهم الكفاءات والمهارات المطلوبة لتوظيفها كمدخل أساسي للمرحلة الجامعية بالاضافة إلى تقديم توصيات ومقترحات من شأنها أن تسهم في علاج بعض المشكلات التي تواجه التعليم الثانوي في لبنان وسورية وذلك من منطلق مقومات نجاح وتحسين الجودة والنوعية والتي قد تشكل مادة للنقاش والتفكير للمستقبل لتحسين جودة وكفاءة التعليم الثانوي في لبنان وسوريا.

المبحث الثاني: منهجية الدراسة

أولاً: المقدمة

إن الذي يميزعالمنا اليوم هو استياء عام على أصعدة كثيرة مردّه الأول إلى عدم قدرة المجتمعات على التكيف مع ما يحدث من تغيرات هائلة السرعة وشديدة الوقع على كافة المستويات المحلية والدولية،هذا الامر يستوجب إحداث تغيُرفي محتويات وظائف التعليم عامة والتعليم الثانوي خاصة ليتوافق مع القرن الحادي والعشرين التي يلخصها مولفورد في المجتمع ،الاقتصاد ،سوق العمل ،الظروف الجديدة للمتعلم[1] .

حيث تكمن أهمية التعليم الثانوي في أنه مفترق طرق والباب الذي يؤدي إما الى الحياة وإما إلى متابعة الدراسة في المرحلة الجامعية. لذا عملت معظم الدول النامية والمتقدمة على إصلاح نظمها التعليمية وتطويرها ورفع مستوى جودتها لكي تتناسب مع مقتضيات العصر الحديث، وتفي حاجات الناشئة ومتطلبات المجتمع .

إنه وانطلاقا من التسليم بإن بنية المجتمع وتوجهاته تؤثر في نمط المؤسسة التعليمية، كما تؤثر مخرجات تلك المؤسسة في توجهات المجتمع وخياراته، فإن التربية في المرحلة الثانوية أصبحت مطالبة بضرورة الاستفاد من دورإدارة الجودة الشاملة لإحداث تطويرنوعي لدورة العمل في المدارس والثانويات بما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتّعليميّة والإدارية، ويواكب التطورات لتحقيق التميّز في المؤسسة التربوية .

من هنا، علاقة الجودة الشاملة بالتربية كتعليم يتسع باتساع الحياة ويمتد بامتدادها تعليماً لا يقتصر على المعارف العلمية والتكنولوجية، بل يهدف إلى بناء إنسان جديد له طاقات وامكانات جديدة، وفي ضوء النجاح الذي حققته تجربة تطبيق نظام ضمان الجودة الشاملة كان لا بد من دراسة إمكانية تعميم هذا النظام في المجال التربوي حيث يساعد هذا التوجه المؤسسة المدرسية بطريقة منهجية منظمة على إحداث التغييرات المنشودة في دورة العمل المدرسي.

سنسعى في هذا البحث إلى معرفة دورإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي عبر دراسة مقارنة عن التعليم الثانوي في لبنان وسورية، ومن ثم إثبات او نفي بعض الفرضيات بالتطبيق على عينة من الثانويات الرسمية في لبنان وسورية وللوصول الى هذه النتيجة قسمنا البحث الى بابين وخمسة فصول.

الباب الاول: تضمن ثلاثة فصول، الأول إشتمل على الإطار العام للدراسة (الدراسات السابقة، منهجية الدراسة) والثاني اشتمل على الإطارالنظري للدراسة، أي تطورمفهوم وإدارةالجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية معاييرالعملية التعليمية التربوية، الجودة الشاملة والإصلاح التربوي والثالث أشتمل على واقع القطاع التربوي والتعليمي في لبنان وسورية، أي تطورالنظام التربوي والتعليمي في لبنان، واقع التعليم الثانوي في لبنان، تطور قطاع التربية والتعليم في سورية، واقع التعليم الثانوي في سورية.

وانطلاقاً من أن مثلث المدير والاستاذ والطالب هم اكثر العناصر أهمية وهي التي تصنع البعد الإنساني، نرى أن تحقيق الجودة قد يقع على كاهل الاستاذ والطالب من جهة، والمدرسة أوالثانوية من جهة اخرى لأن المستفيد الثانوي من خدمات

1- Mulford, B. (2004): Aligning The Objectives and Functions of Secondary Education to the New Realities of the 21st Century, In The Proceedings of the International Conference on the Reform of Post Basic Education (Muscat 22nd24thDecember 2002). From Internet: (www.unesco.org/documents .

المدرسة أو الثانوية هم الآباء وأولياء الأموروالذين من حقهم توقع نمو مدارك وقدرات ومهارات أبنائهم الطلاب وتطور شخصياتهم ليكونوا نافعين لذويهم ومجتمعهم.

من هنا فقد تضمن الباب الثاني فصلين: الرابع أشتمل عرض إجراءات ونتائج الدراسة وهي عبارةعن ثلاث استبيانات الاولى من وجهة نظرمديري الثانويات الرسمية في لبنان وسورية ، الثانية من وجهة نظر أساتذة ومدرسي التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية والثالثة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات الجامعات اللبنانية وجامعة دمشق أما الفصل الخامس فأشتمل على مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها المقترحة.

وبالتالي سيكون البحث قد وصل إلى النتائج والتوصيات، التي نأمل ان تكون أداة فاعلة للتعرف على دورإدارة الجودة الشاملة في تطويرمؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسورية، ولعل هذا يمهد الطريق لبحوث أخرى في هذا المجال ويستفيد منه كل طالب له الرغبة في الوصول إلى ما يصبو إليه.

ثانياً: مشكلة الدراسة

من خلال إطلاعنا على تجارب تطوير التعليم الثانوي في كل من لبنان وسورية وسعيهما لبذل أقصى ما يمكن لدعم قطاع التربية وتحديثه، وتوفير كافة السبل الممكنة لرفع مستوى التعليم في المرحلة الثانوية، قام الباحث بدراسة المرحلة الثانوية العامة بكلا البلدين وإجراء مقارنة للإستفادة مما حققه كل منهما في هذا المجال .

ومن خلال الاطلاع على الابحاث والدراسات السابقة التي تناولت واقع التعليم الثانوي في سورية [2] ومشكلاته لوحظ ان المناهج التعليمية في سورية تعاني النمطية والاقتصارعلى مواد الرياضيات، العلوم اللغات دون الاهتمام بالتقانة والمعلومات، البيئة والتلوث، والصحة ، وأن محتوى المناهج لجميع المواد الدراسية وطرائق تدريسها على وجود جوانب القصور، التي تنبع من أن المعارف والمهارات والقيم المكتسبة من خلالها غيرموظفة في حياة المتعلم بشكل فعال وتتناول معارف نظرية تستخدم في تدريسها أساليب وطرائق تتسم بالتلقين والإلقاء، بعيدة كل البعد عن الإبداع والابتكار[3].

ومع أن المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية تزود الطالب بالثقافة العامة ومناهج أخرى تزوده بالثقافة المهنية إلا أن واقع المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الثانوي في لبنان وسورية تتشابه في أنها تتسم بالجمود وعدم التنوع كما أنها لا تساير التطورالسريع على المستوى المحلي والدولي، وتتصف بتكديس المعلومات وتكراراها مما يستحوذ على وقت التلميذ ولا يترك له فرصة لتنمية مواهبه، بالاضافة الى عدم ملائمة بعض المناهج بالحلقة الثانوية للزمن المخصص لتدريسها ، فهي ما زالت تركز على الجوانب المعرفية وتكاد تهمل الجوانب العملية المرتبطة بالثقافة المهنية والتدريبات العملية، كما أنها مازالت تتتعامل في بعض الاحيان مع التلميذ بمعزل عن بيئته نظراً لان المناهج الدراسية موحدة بين البيئات المختلفة على الرغم من الاختلافات الواضحة في خصائص كل بيئة عن الاخرى. وانطلاقاً من ذلك تحاول الدراسة الحالية التعرف على واقع التعليم الثانوي والمشكلات التي تعوق تطويره ورفع مستوى جودته في سورية ولبنان.

وانطلاقاً من ذلك تحاول الدراسة الحالية دراسة بعض المشكلات التي تعوق تطويرورفع مستوى جودة التعليم الثانوي في لبنان وسورية من وجهة نظرأساتذة الجامعات والمديرين والاساتذة والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في لبنان وسورية، حيث ان واقع المدارس الثانوية من حيث الامكانيات المادية، والبيئة المدرسية والمناخ التنظيمي، والقيادة المدرسية، ومدى توفر الجودة في التربية انطلاقًا من مبادئ ديمنج في العملية التربوية والعلاقة مع المجتمع المحلي

2 -الغزالي، ناصر(2008) واقع النظم التعليمية في سورية ،ص4، عن الانترنت : www.mokarabat.com

3 -تضمين المفاهيم الاخلاقية والقانونية والمجتمعية للتعامل مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المناهج الدراسية،ورقة عمل مقدمة في اجتماع الخبراء بتاريخ 13 شباط 2008 ، القاهرة.

وظروف العملية التعليمية من المنهاج وتنفيذه، وطرائق التدريس وأساليب التقويم والقدرة على تلبية حاجات الطلبة والمعلمين، كل ذلك بحاجة ماسة لدراسة بحثية تشخص الواقع بدقة وتحدد دور إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي لتحديد المشكلات والصعوبات الموجودة وطرح الحلول المناسبة لها.

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

1. محاولة إحداث تطوير نوعي لدورة العمل بالمؤسسة المدرسية بما يتلائم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة المدرسية .
2. العمل على تحقيق إرضاء للمستفيدين من النظام التعليمي عن طريق إجراء التقييم الذاتي لجميع الممارسات المدرسية، وتبني أسلوب حل المشكلات بشكل مستمر، والأخذ بأساليب العمل الجماعي، وتشكيل فرق العمل وجمع البيانات الإحصائية وتوظيفها بشكل مستمر وفعّال وتفويض السلطات، والعمل بالمشاركة وتطويرمقاييس الأداء والتحسين والتطوير المستمرين لكافة العمليات التربوية والإدارية .
3. محاولة تعديل ثقافة المؤسسات التربوية بما يتلاءم وأسلوب إدارة الجودة الشاملة، وايجاد ثقافة تنظيمية تتوافق مع مفاهيمها، والتركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
4. السعي لتطويرالمهارات القيادية والإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية وزيادة الكفاءة التعليمية للأساتذة الثانويين وتحسين قنوات الاتصال بين إدارة المدرسة وأقسام وإدارات الوزارة المختصة.

رابعاً: أهمية الدراسة

تبرز أهمية البحث الحالي من ناحيتين نظرية وتطبيقية :

أ-الأهمية العلمية :

تنطلق أهمية البحث الحالي كونه يبين دورإدارة الجودة الشاملة في تطويرمؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسورية انطلاقاً من النقاط التالية:

1. إهتمام المجتمعات الحديثة وعنايتها الفائقة بالتعليم ،لاسيما بعد ان أثبتت العديد من الدراسات والبحوث أهمية التعليم في النمو الاجتماعي الاقتصادي، فالتنمية ما هي إلا محصلة نهائية للعديد من العوامل المادية والاقتصادية والاجتماعية والبشرية تتفاعل جميعها لتحدث في النهاية ما ندعوه اليوم بالتنمية، والتربية اليوم هي أحد العوامل الهامة والفعالة التي تؤثرفي التنمية.
2. التعرف على التقدم الحاصل في إدارة الجودة الشاملة والإصلاح التربوي مع إمكانية تطبيقه في المجال التربوي في لبنان وسورية، من أجل مواكبة المستجدات التربوية والتطورات العلمية التي تحدث في العالم .
3. تسليط الضوء على واقع التعليم الثانوي في لبنان وسوريا من منطلق مقومات نجاح وتحسين الجودة والنوعية والتي قد تشكل مادة للنقاش والتفكير للمستقبل لتحسين جودة وكفاءة التعليم الثانوي في لبنان وسوريا.

ب- الأهمية التطبيقية:

1. الكشف عن دور إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي عبرإفادة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان وسوريا ومديري الثانويات والاساتذة، في التعرف إلى نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، إذا ما وجدت في مستوى جودة الأداء المطلوبة عبرالأدوات المعدة (الاستبيانات) كونها توفرأداة للتقويم الذاتي لأهم مدخلات التعليم الثانوي (مدراء

وأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي الرسمي) ومخرجاته المتمثلة بالطلاب الخريجين من المرحلة الثانوية، عبرإثارة دوافعهم وأكسابهم الكفاءات والمهارات المطلوبة من أجل توظيفها كمدخل أساسي للمرحلة الجامعية وعبر تقديم تعليم ذات جودة مرتفعة.

2. إن هذه الدراسة يمكن أن تحلل وتفسر الجوانب والصيغ المختلفة للتعليم الثانوي في كل من لبنان وسورية وصولاً في النهاية الى مقترحات ملائمة حول إمكانية وضع إستراتجية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسوريا تساهم في علاج بعض المشكلات التي تواجه التعليم الثانوي في كل من لبنان وسورية .

3. تفيد هذه الدراسة وزارة التربية في كل من سورية ولبنان ومديري وأساتذة المدارس الثانوية بأهمية ودور إدارة الجودة الشاملة في التربية، من أجل تحسين وتطويرمدارسهم .

خامساً : أسئلة وفرضيات الدراسة

قام الباحث بوضع الاسئلة والفرضيات الآتية من أجل اختبارها ميدانياً:

أ- أسئلة الدراسة :

ألسؤال الأول: هل هناك دورلإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة المدخلات عبرتحقيق مستوى من المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالجودة في التربية والعمليات المتعلقة بالاعداد والتدريب والدعم المالي وقياس وتحليل الأداء من وجهة نظر مديري المدراس الثانوية العامة في لبنان وسورية؟

ألسؤال الثاني: هل هناك دورلإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة المدخلات عبرتحقيق مستوى من المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالجودة في التربية والعمليات المتعلقة بإدارة وتنظيم العملية التعليمية وتقييم المناهج وقياس وتحليل الاداء من وجهة نظرأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي العام في لبنان وسورية ؟

السؤال الثالث: هل هناك دورلإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة المخرجات (الكفاءات والمهارات) التي اكتسبها طالب المرحلة الثانوية في بداية سنته الاولى الجامعية من وجهة نظرأساتذة كليات الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق ؟

ب- فرضيات الدراسة

تعتبرالفرضيات التي يتوقع الباحث تأكيدها من خلال الدراسة، والتي سيتم إثبات صحتها اوعدمه من خلال إجراءات الدراسة حيث يمكن تلخيص هذه الفرضيات كما يلي:

1- هناك فروق جوهرية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعايير(المؤهل العلمي، الخبرة) .

2- هناك فروق جوهرية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادر التعليمي والاداري) وفقًا لمعيار (المؤهل العلمي للمدير).

3- هناك فروق جوهرية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمفهوم وشروط تطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعايير (المؤهل العلمي، مادة الاختصاص) لأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي.

4- هناك فروق جوهرية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار (المؤهل العلمي) لأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي .

5- هناك فروق جوهرية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيار (إختصاص الاستاذ أوالمدرس في التعليم الثانوي) .

6- هناك فروق جوهرية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طلاب المرحلة الثانوية في بداية سنتهم الاولى وفقًا لمعايير(الكلية، رتبة الاستاذ الجامعي) .

سادسًا: منهج الدراسة

استخدم البحث في الجانب النظري المنهج الوصفي التحليلي المقارن: الذي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة في الواقع، وتعد الابحاث الوصفية التحليلية ضرورية جدًا من أجل جمع معلومات وتحليلها فهي تصف وتحلل وتقيس وتفسر[4]، حيث أوضح(Broadfoot) [5] أن المنهج الوصفي التحليلي المقارن يستخدم في الاصلاحات التربوية من خلال دراسة مظاهر نظام تعليمي بين دولتين او أكثر، وذلك من خلال كشف صفات وسمات كل نظام تعليمي للتحقق من فاعليته وكفايته، واجراء المقارنة بينهما، ومن ثم استخدام هذه النتائج في التأثير على السياسات والممارسات التربوية.

أما في الجانب التطبيقي فقد ارتكزت الدراسة على توزيع ثلاث إستبيانات على أفراد العينة (مديري وأساتذة التعليم الثانوي الرسمي وأساتذة الجامعات في لبنان وسورية) مع الأخذ في الاعتبارالتنويع في الأسئلة الموجهة في الاستمارة حسب خصائص ومتغيرات كل مجموعة، عبرإستخدام بعض التقنيات الموجودة في برنامج spss، بهدف الاجابة عن أسئلة وفرضيات البحث إنطلاقًا من المشكلات التي يواجهها التعليم الثانوي، واقتراح استراتجية لتطويرالتعليم الثانوي في لبنان وسورية وفقًا لدوروأهمية مبادئ ادارة الجودة الشاملة في التربية ونظرًا لأهمية الموقع الذي تشغله هذه المرحلة التعليمية في وسط النظام التربوي بين الاساسي والجامعي .

سابعًا: أدوات ومتغيرات الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن والذي يحاول أن يفسر ويقيم أملاً في التوصل إلي تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع حيث تكونت الدراسة من ثلاث استبيانات:

1. الاستبيان الاول: من وجهة نظرمدراء الثانويات في لبنان وسورية (ملحق رقم 1) اشتمل على قسمين:

القسم الأول: وهو عبارة عن المتغيرات الديموغرافية لمديرالثانوية (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة) .

القسم الثاني: يتضمن 9 معاييروهي : شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية، مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية، دافعية وأداء مديرالثانوية، الواقع المالي والاداري للثانوية، البنية التحتية للثانويات أداء وفعالية منسقي المواد في الثانوية، تقويم الكادرالتعليمي والاداري في المدرسة، المناهج والكتب المدرسية، تقويم ومساعدة الطلاب.

2. الاستبيان الثاني: من وجهة نظرأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية (ملحق رقم 2) اشتمل على قسمين رئيسين :

- القسم الأول: وهو عبارة عن المتغيرات الديمغرافية لأساتذة التعليم الثانوي (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة)

4 - Lokesh Koul (1993): Methodology of Education Research, rikas publishing house pntli, New Delhi.

5 - Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st Century: retrospect and prospect. Comparative Education, 36(3), 357-371. Retrieved August, 29, 2011, from EBSCO online database, Education Research Complete database. http://search.ebscohost.com/login.aspx

.

- القسم الثاني: يتضمن 9 معاييروهي: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية، مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية، العوائق الموجودة في عملية التعليم، استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، تنظيم وادارة الصف الفعالة، التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال، المهارات والاستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ، اهداف المناهج، التقييم .

3. الاستبيان الثالث: من وجهة نظرأعضاءهيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق(ملحق رقم3) اشتمل على قسمين رئيسين:

الأول: تضمن المتغيرات الديمغرافية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات (الجنس، الجامعة، الرتبة الاكاديمية).

الثاني: تضمن 10متغيرات حول الكفاءات والمهارات التي اكتسبها الطالب في نهاية المرحلة الثانوية.

ثامنًا: مصطلحات الدراسة

أ- إدارة الجودة الشاملة: عرفها رودز[6] (Rhodes) " بأنها استراتجية إدارية ترتكزعلى مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية ومواهبهم في مختلف مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي، لتحقيق التحسين المستمر في المؤسسة التربوية". فإدارة الجودة الشاملة تعتمدعلى تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة وتهدف للتحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات[7].

ب-إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي: هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي[8] لرفع مستوى المنتج التربوي وهوالطالب بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعاييروالمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تظافرجهود كل العاملين في مجال التربية. كما تعني أداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققا الأهداف التربوية التعليمية وأهداف المجتمع[9] وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علميا .

ج- المرحلة الثانوية: اسم يطلق في بعض البلدان على مدارس مرحلة التعليم العام التالية لمرحلة التعليم الأساسي أو المتوسط وهي مدرسة ثانوية ملحقة بالجامعة، وتُستخدم لأغراض التدريب التربوي، والتدريب على ممارسة التدريس[10].

6-Rhodes , L.A (1992) On the Road to Quality , Educational Wander sgip , VOL.49 ,No 6,p37.

7 - علام ، صلاح الدين (2003): التقويم التربوي المؤسّسّ ، عمان: دار الفكر العربي. ص105.

8 - مسعد، محمد زياد.(2007). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية ، جامعة الخرطوم استرجعت من http://www.drmosad.com/indexed06.htm

9 - احمد ،احمد إبراهيم(2003):الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية ، الإسكندرية : دارا لوفاء لدنيا للطباعة والنشر، ص10.

10 - شحاتة، حسن والنجار،زينب :معجم المصطلحات التربوية والنفسية ط1،الدار المصرية اللبنانية،القاهر،2003.ص264.

تاسعًا: مجتمع وعينة الدراسة

أ- مجتمع الدراسة:

- تكون مجتمع الدراسة[11] وفقًا للاستبيان الاول من250 مديرثانوية رسمية في لبنان و76 مديرثانوية عامة في سورية (محافظة دمشق).

- تكون مجتمع الدراسة وفقًا للاستبيان الثاني من 5000 أستاذ ثانوي يدرسون في ملاك التعليم الثانوي الرسمي في لبنان و3190 مدرس ومدرسة في مدارس التعليم الثانوي العام في (محافظة دمشق)[12].

- تكون مجتمع الدراسة وفقًا للاستبيان الثالث من1667 أستاذًا واستاذة يدرسون في كليات الجامعة اللبنانية و1435أستاذًا وأستاذة يدرسون في كليات جامعة دمشق [13].

ب- عينة الدراسة:

- طبقت الدراسة على الاستبيان الاول الخاص بمديروالثانويات الرسمية في لبنان، على عينة عشوائية بسيطة شملت (60 مديرا ومديرة) تمثل 24% من أفراد مجتمع الدراسة، أما بالنسبة للاستبيان الخاص بمديري الثانويات العامة في (محافظة دمشق)، فقد طبق على عينة عشوائية بسيطة شملت (30 مديرًا ومديرة) تمثل 39.47% من أفراد مجتمع الدراسة .

- طبقت الدراسة على الاستبيان الثاني الخاص بأساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان على عينة عشوائية بسيطة شملت (200 استاذ ثانوي) تمثل 4% من افراد مجتمع الدراسة، أما الاستبيان الخاص بمدرسي الثانوية العامة (محافظة دمشق) فقد طبق على عينة عشوائية بسيطة شملت (100 مدرس ومدرسة) تمثل 3% من افراد مجتمع الدراسة.

- طبقت الدراسة على الاستبيان الثالث الذي شمل أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون السنة الاولى في كليات الجامعة اللبنانية على عينة عشوائية طبقية شملت (50 أستاذًا واستاذة) تمثل 3%من أفراد مجتمع الدراسة، أما بالنسبة للاستبيان الخاص بأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون السنة الاولى في كليات جامعة دمشق، فقد طبق على عينة عشوائية طبقية شملت (36 أستاذًا وأستاذة) تمثل 2.50% من أفراد مجتمع الدراسة .

عاشرًا: حدود الدراسة

أ- الحدود البشرية : اقتصرت هذه الدراسة على مديري وأساتذة ومدرسي الثانويات العامة في لبنان وسورية، كما شملت أساتذة الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق الذين يدرسون الطلاب الذين تخرجوا من الثانويات الرسمية وانتسبوا إلى السنة الاولى الجامعية.

ب- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية العامة في لبنان وسورية (محافظة دمشق) .

ج- **الحدود الزمانية**: حدد بالسياق الزمني الذي تجري فيه الدراسة خلال العام الدراسي: 2011- 2012

11 - المصدر: النشرة الاحصائية للمركز التربوي للبحوث والإنماء، لبنان، 2011– 2012 .

12 - وزارة التربية السورية ، 16-1-2012 .

13 - المكتب المركزي للإحصاء، أعضاء الهيئة التعليمية حسب الجنس والجامعة والكلية ، سورية 2009 – 2010 .

الفصل الثاني

الإطارالنظري للدراسة

المبحث الاول: تطورمفهوم إدارة الجودة الشاملة

المبحث الثاني: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

المبحث الثالث: مبادئ ومعاييرالعملية التعليمية التربوية

المبحث الرابع: الجودة الشاملة والإصلاح التربوي

الإطار النظري للدراسة

المبحث الاول: تطورمفهوم إدارة الجودة الشاملة

أولاً: التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة

يعود مصطلح الجودة[14](Quality) إلى الكلمة اللاتينية (Qualities) التي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة صلابته، وقديماً كانت تعني الدقة والإتقان من خلال القيام بتصنيع الآثارالدينية والتاريخية من تماثيل وقلاع وقصورلأغراض التفاخر، أماجابولنسكي[15] فيراها بأنها فلسفة إدارية تسعى لإيجاد وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل موظف في المنظمة يرى أن الهدف الأساسي لمنظمته هو تحقيق رغبة الزبون من خلال عمل جماعي يتصف بالتعاون والمشاركة لتحقيق هذا الهدف.

أما المحياوي[16] فيرى أن الجودة الشاملة تعني تكامل الملامح والخصائص لمنتج ما بصورة تمكنه من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة، وتشمل كل فرد في المنظمة في حدود مجال عمله وصلاحياته، بالإضافة إلى جميع مجالات العمل وعناصره .

وهناك من يميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة الشاملة[17] وهي: جودة الأداء (Performance Quality) وجودة التصميم (Design Quality) وجودة المخرج (Output Quality)حيث عرفوا جودة الأداء بأنها: القيام بالأعمال وفق المعاييرالمحددة وجودة التصميم بأنها: تحديد مواصفات وخصائص المخرج التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل وجودة المخرج بأنها الحصول على منتج تعليمي وخدمات وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة .

إن تباين مفاهيم وأفكار إدارة الجودة الشاملة من قبل الباحثين انعكس بشكل واضح على عدم وجود تعريف عام متفق عليه من قبلهم إلا أن هناك بعض التعاريف التي أظهرت تصوراًعاماً لمفهوم TQM ويمكن ملاحظة التعاريف التالية[18]:

- من وجهة النظرالبريطانية: " إنها الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً ".

أما وجهة النظرالأمريكية فتعرف TQM: "إدارة الجودة الشاملة[19] هي فلسفة وخطوط عريضة ومبادئ تدل وترشد المنظمة لتحقيق تطورمستمروهي أساليب كمية بالإضافة إلى الموارد البشرية التي تحسن استخدام الموارد المتاحة وكذلك الخدمات بحيث أن كافة العمليات داخل المنظمة تسعى لأن تحقق إشباع حاجات المستهلكين الحاليين والمرتقبين".

أ- أدوارد ديمنج W.EDWARD DEMING

14 - يوسف ، بومدين .(2007). " إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز" ، مجلة الباحث، عدد(05) ، جامعة ورقلة، الجزائر، ص29.

15 -جابولنسكي جوزيف.(2001). ،" إدارة الجودة الشاملة نظرة عامة "، (ترجمة النعماني عبد الفتاح)، مركز الخبرات المهنية ،ط1، القاهرة،ص30.

16 - المحياوي، قاسم نايف.(2005). " إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو" ، دار الثقافة للنشر، عمان، ص 97.

17- عبد العزيز سمير، "إقتصاديات جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة الإيزو، رؤية إقتصادية وفنية وإدارية "، دارالإشعاع، ط1، مصر، 2000، ص9 .

18- Mukhopadahyay, M. (2006) Total Quality Management in Education. Sage, New Delhi..p10.

19- Crosby , PhilipB (1979) Quality is free : The Art of Making Quality Certain , New york : Me Craw Hill Book company P. 19

طرح أفكاره بعد الحرب العالمية الثانية في أميركا ولم يؤخذ بها إستُدعيَ إلى اليابان وألقى العديد من المحاضرات في منتصف الخمسينيات ومما قاله للقادة الصناعيين في اليابان: "إذا أعتنقتم فلسفة إدارة الجودة فسوف تستولون على أسواق العالم خلال خمس سنوات، وقد حظيت مبادئ ديمنج برعاية الاتحادات المهنية ودعم من الصناعي الياباني الشهيرايشيروآيشي كاوا. وتبنتها الشركات الصناعية وما إن جاءت السبعينيات إلا والبضاعة اليابانية قد غزت الأسواق الأميركية وأثرت على الصناعة في أميركا بشكل واضح.

وتتلخص المبادئ ال 14 لديمنج كما يلي:

1. تحديد الهدف من تحسين الخدمة والإنتاج.
2. تبني فلسفة جديدة.
3. التوقف عن الإعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والاستعاضة عنها بالأساليب الاحصائية.
4. التخلي عن فلسفة الشراء إعتماداً على السعر فقط.
5. الاستمرار في تحسين العمليات كافة وعلى نحو متواصل.
6. إعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل.
7. تحقيق التوافق بين الإشراف والإدارة.
8. إزالة الخوف من العاملين وجعل أنشطتهم تتجه دوماً نحو معرفة المشاكل في الأداء وإبلاغ الإدارة المسؤولة عن ذلك دون تردد أو خوف.
9. إزالة الحواجز الموجودة بين الإدارات وتعني كسر الحدود بين الأقسام وجعلهم يعملون سوية بروح الفريق.
10. تقليل الشعارات والمواعظ والنقد.
11. تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف، والتركيز على تكوين سلوك الفريق.
12. إزالة العوائق التي تحرم العاملين من حقهم في التباهي بجودة عملهم.
13. تأسيس البرامج التطويرية بالتعليم والتدريب والتنمية الذاتية لكل فرد.
14. تشجيع الأفراد في العمل والسعي من أجل مواكبة التحسن والتطور المستمرين أي جعل العاملين في المنظمة يعملون لتحقيق التحول.

وأطلق ديمنج من خلال محاضراته مجموعة من الأساليب والتحليلات الاحصائية التي أطلق عليها عجلة ديمنج . ويتضح من خلال هذه العجلة بأن تطوير، أي نشاط يتعلق بالعمليات الإنتاجية والخدمية يبدأ من مرحلة التخطيط ثم التنفيذ ثم متابعة التنفيذ ثم اتخاذ القرار بشأن مستوى الأداء وسبل تحسينه المستمر ثم التخطيط، وهكذا تستمر العجلة بالأداء وفقاً لهذا المستوى من الاستراتيجية.

ب- جوزيف جوران

لقد ركز جوران على العيوب والأخطاء أثناء الأداء التشغيلي (العمليات) وكذلك على الوقت الضائع أكثرمن الأخطاء المتعلقة بالجودة ذاتها. كما أنه ركزعلى الرقابة على الجودة دون التركيز على كيفية إدارة الجودة، ولذا يرى أن الجودة النوعية (تعني مواصفات المنتج التي تشبع حاجات المستهلكين وتحوزعلى رضاهم مع عدم احتوائها على العيوب) ويرى جوران أن التخطيط للجودة يمر بعدة مراحل وهي:

1. تحديد المستهلكين واحتياجاتهم .
2. تطوير مواصفات المنتج لكي تستجيب لحاجات المستهلكين.
3. تطوير العمليات التي من شأنها تحقيق تلك المواصفات أو المعايير المطلوبة.

4. نقل نتائج الخطط الموضوعة إلى القوى العاملة.

أما بالنسبة للرقابة على الجودة، فإن جوران يرى أن الرقابة على الجودة عملية مهمة وضرورية لتحقيق أهداف العمليات الإنتاجية في عدم وجود العيوب .فالرقابة على الجودة تتضمن: تقييم الأداء الفعلي للعمل ومقارنة الأداء المحقق (الفعلي) بالأهداف الموضوعة ومعالجة الانحرافات أوالاختلافات باتخاذ الاجراءات السليمة.

ويرى جوران أن تطويرالمنتج يمثل صميم إدارة الجودة الشاملة وهي عملية مستمرة لا تكاد أن تنتهي، وإن المنتج يتعرض لنوعين من المستهلكين:

- المستهلك الخارجي External Customer ويمثل العميل الذي يشتري السلع (الزبون)، ولا يكون ضمن أعضاء المنظمة المعنية.

- المستهلك الداخلي Internal Customer ويمثل المستهلكين الذين يمثلون العاملين داخل المنظمة.

ج- فيليب كروسبي Philip Grosby

لقد جاء فيليب كروسبي بما يعرف بلا وجود للمعيبات بمعنى أن المعيبات" Zero Defect" تساوي صفراً في إطار العمليات الانتاجية . ويرى كروسبي أن الجودة ما هي إلا انعكاس لمدى معيارية القيادة وكذلك الأدوات الأخرى التي تعكس معايير الجودة. ويرى ضرورة توفيرعدة عوامل لتكون الجودة مستمرة، منها:

1. إن المستهلكين ذو وعي بأهمية جودة المنتجات والخدمات.
2. إن تطوير الأدوات التي تساعد على تطويرالجودة ستؤدي إلى زيادة حصة المنظمة من السوق.
3. يجب أن يتم تطوير الثقافة المتعلقة بالجودة بما يلائمها من تغيرات بيئية وظرفية.

د- معهد الجودة الفيدرالي: عرف إدارة الجودة الشاملة على أنها منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل حيث يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المنظمة[20].

ه- بهارات واكهلوا: إنها التفوق في الأداء لإسعاد المستهلكين عن طريق عمل المديرين والموظفين مع بعضهم البعض من أجل تحقيق أو تزويد المستهلكين بجودة ذات قيمة من خلال تأدية العمل بالشكل الصحيح ومن المرة الأولى وفي كل وقت.

و- جابلونسكي: شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على الامكانيات المشتركة وتوحيد جهود الإدارة والعاملين بهدف تحسين الجودة وزيادة الانتاجية بصفة مستمرة من خلال فرق العمل[21] .

ومن خلال ما ورد من تعاريف في إدارة الجودة الشاملة يمكن استنتاج ما يلي:

1. أنها فلسفة ومبادئ تسعى إلى التحسين والتطوير المستمرين.
2. تحقيق رضا المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المنظمة.
3. تسعى إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية.
4. إن المنظمة ومن خلال TQM تعمل داخل المجتمع من خلال خدمته. فهي تسعى وباستمرار لفهم حاجة المستهلك

ومما تجدر الإشارة إليه أن المؤسسة أو المنظمة لا يمكن أن تحقق رضاالعميل الداخلي والخارجي إلا إذا ثبتت القيم والمبادئ التي يجب أن تسود جميع أفرادها لتتمكن من تطبيق فلسفة ومفهوم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة وهذا ما يطلق عليه بالثقافة التنظيمية.

ثانياً: الثقافة التنظيمية ORGANIZATION CULTURE

20 - العميل :يمكن أن يكون المستهلك في المؤسسات الصناعية ويمكن أن يكون الطالب او التربوي او ولي الأمر في العملية التربوية.

21 - جابلونسكي،جوزف. (2001). إدارة الجودة الكلية مجلة خلاصات كتاب المدير وادارة الاعمال،العدد6، القاهرة،ص 1.

لقد ظهرت نظرية الثقافة التنظيمية في بداية الثمانينيات من القرن الماضي والتي تقول أن لكل منظمة ثقافتها الخاصة وتتكون من القيم والمبادئ والافتراضات الأساسية (Soft Aspect) التي يكوّنها الأفراد داخل منظماتهم وبيئاتهم، والتي تدفع بسلوكيات معينة (Hard Aspect). ويرى نلسون وكويك (1996) أن الثقافة التنظيمية[22] التي يعتنقها الأفراد في المنظمات لها تأثير قوي ومباشرعلى سلوكهم وأدائهم لأعمالهم وعلاقاتهم برؤسائهم ومرؤوسيهم وزملائهم والمتعاملين معهم، وتعكس هذه القيم والمعتقدات درجة التماسك والتكامل بين أعضاء المنظمة كأنها نظام رقابة داخلي يدق الأجراس عندما يخرج السلوك عن الحدود التي رسمت له، ومن ثم فإن هذه القيم تعبّرعن قدرة المنظمة على إيجاد قيم أساسية يمكن أن تتحرك حولها كل الجهود وعلى جميع المستويات في المنظمة.

إن الثقافة التنظيمية امتداد للثقافة المجتمعية السائدة، وبالتالي فإن سلوك الفرد الوظيفي لا يتولد من فراغ فكري يعيشه وإنما هونتاج السلوك المجتمعي السلبي أوالإيجابي فالرموز الفكرية والقيم التي يعتنقها الأفراد هي المكونات الأولية لثقافة المجتمع بكافة أجهزته وفئاته ومؤسساته.

وثقافة النظام تعطي صورة عن المعايير الهامة التي تقوم عليها قيمه واتجاهاته وأهدافه. إن لكل نظام تقاليده وممارساته وطرق التأقلم الخاصة به التي يكون لها الأثرعلى اتجاهات العاملين وسلوكهم، ويتضح من (الشكل رقم 1) إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يرتكز على أربعة عناصر اساسية تتفاعل مع بعضها لتقدم إدارة الجودة الشاملة وهي :

1. خلق ثقافة تنظيمية تتلاءم مع مفهوم إدارة الجودة الشاملة.
2. مشاركة جميع العاملين وخلق روح الفريق.
3. التركيز على العملاء وتحقيق رضاهم.
4. اتساع مفهوم الجودة ليشمل تحسين جميع العمليات في المنظم

الشكل (1) أبعادعملية ادارة الجودة الشاملة في المنظمة



المصدر: قسم الادارة الصناعية، كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بابل2012

ثالثاً: الأفكار الرئيسة التي تعبر عنها إدارة الجودة الشاملة

22 - اتكنسون. فيليب .(2001). التغيير الثقافي: الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة ، تعريب عبدالفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك". جـ1، ص19.

أ- التمييزExcellence وهذا يعني إن المنظمات تعتمد في حركتها بشكل أساسي على رغبات العملاء واحتياجاتهم وتوقعاتهم من خلال اهتمامها بالمعلومات الراجعة عن العميل وأخذها بعين الاعتبار في خططها واستراتيجياتها التنظيمية.

ب- تركيز المنظمات بشكل كبير على الجودةQuality بمعناها الواسع، وهذا يتطلب معرفة الخصائص الممكن قياسها للسلع والخدمات التي تقدمها المؤسسة.

ت- التحسين والتطوير المستمر Continuous Improvement يجب أن يكون التطويرالمستمر المحورالأساسي لاهتمام المؤسسة وذلك نتيجة للتركيز على الجودة كما يجب أن يكون التحسين مستمراً.

ث- الحاجة إلى تغيير نظرة الأفراد العاملين في المؤسسة من خلال تحقيق هؤلاء العاملين للنجاح على المستوى الفردي ولا يتعارض مع تحقيق نجاح المؤسسة، فالأساس هو التعاون.

ج-اعتماد اتخاذ القرارات استناداً إلى البيانات والمعلومات، وهذا يتطلب التسجيل الدائم للأحداث التي تتم في المؤسسة والعمل على تحليلها لضمان التطور والتحسين المستمرلعمل المؤسسة.

ح-العمل الجماعي Team Work وهو الاستفادة من جماعات العمل الفعالة وتدريبها على أساليب التحليل في عملية اتخاذ القرارات بحيث تضمن ترسيخ مبدأ التعاون.

خ- إعطاء العاملين صلاحيات وسلطات في مجالات تصميم الوظائف والسياسات التنظيمية المتعلقة بهم.

د- الاهتمام بتدريب الأفراد وتقدير جهودهم.

ذ- ضرورة وجود رؤية مشتركة معروفة لكل من العاملين والمديرين .

ر-وجود قيادة فعالة تمثل القدوة الصادقة وأن تمتاز بالموضوعية والاهتمام بالانجازات العملية أكثر من الشعارات.

رابعاً: إدارة الجودة الشاملة في نظام الخدمات

أ- مفهوم إدارة الجودة للخدمة: تعرف إدارة الجودة للخدمة بأنها عبارة عن مجموعة من الأعمال التي تقدم المنظمة من خلالها قيمة معينة لكل من اصحاب رؤوس الأموال والعملاء والعاملين[23] على انه يجب الاخذ بالحسبان:

- تأييد القيادة وفرق العمل للمنظمة وكذلك أسلوب تأدية العمل فيها.
- حاجات كل من المنظمة والعملاء الخارجيين .
- حاجات الموظفين في المنظمة (العملاء الداخليين) للعمل فيها والمحافظة عليها.

من هنا يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في تقديم الخدمات: بأنه عبارة عن اسلوب إداري متكامل يتطلب خلق ثقافة تنظيمية ملائمة تتضمن مشاركة جميع الموظفين في جميع المستويات الادارية للمنظمة وتأهيلهم وتدريبهم على الجودة في جميع نواحي العمل، بالاعتماد على نظام معلومات فعال وتوفير الاتصالات، من أجل رفع جودة الخدمة المقدمة بما يحقق أو يفوق توقعات العملاء (الداخليين والخارجيين) ويحقق الربحية والاستمرارية للمنظم ، حيث يتضح من الشكل (2) ان إدارة الجودة الشاملة للخدمة عبارة عن اسلوب يتضمن مشاركة جميع العاملين في المنظمة من خلال نظام الاتصالات والمعلومات والتدريب المستمرمن أجل التحسن المستمر لجودة الخدمة المقدمة في المنظمة وتحقيق رضاء العميل.

23 - Albert , Karl. (1992).The only thing that matters, Harper Business ,London, p.7

الشكل (2) مفهوم ادارة الجودة الشاملة في المنظمة



المصدر: لوبران، مارسيل ، تكنولوجيا التعليم والتعلم ، دار الفارابي ، الطبعة الاولى 2009،ص115

ب- أهمية ادارة الجودة الشاملة في نظام الخدمات

تتجسد أهمية إدارة الجودة الشاملة في أنها منهج شامل ومتكامل يتمتع بالمرونة وقابليته للتغيير، كما أن التزام المنظمة بتطبيقه يمكنها من تغيير سلوكيات أفرادها اتجاه مفهوم الجودة، ويرفع من درجة اهتمام الموظفين بالعمل الجماعي وروح الفريق، ويزيد من ارتباطهم بالمنظمة وانتمائهم لها، كما يساعدعلى وضع استراتجية تنافسية متكاملة لتطويرعمل المنظمة، ويمكن دراسة احتياجات العملاء والعمل على الوفاء بتلك الاحتياجات وازدياد وعي العملاء وثقافتهم لأهمية الجودة عند شراء السلعة اوطلب الخدمة. ويبين الجدول رقم (1) بعض جوانب التغييرالتي يحدثها تطبيق نظام TQM.

جدول (1) الاثارالتي يحدثها تطبيق نظام TQM

عناصر التمييز	قبل تطبيق برنامج ادارة الجودة الشاملة	بعد تطبيق برنامج ادارة الجودة الشاملة
التوجه	نحو الانتاج /الخدمة النهائية	نحو العميل
الاولويات	الكلفة والخدمة بالدرجة الثانية	الكلفة والخدمة بالدرجة الاولى وبالتساوي
القرارات	قصيرة الاجل	طويلة الاجل
التأكيد على	معالجة ما يحدث	الوقاية مما يحدث
الاخطاء	في العمليات	في النظام
حل المشكلة	عن طريق المدراء	فرق العمل
دور المدراء	التخطيط، التنفيذ، الرقابة	التفويض، التدريب، تسهيل المهمة

المصدر: رضا أبو حمد آل علي، وسنان كاظم الموسوي.(2002). مفاهيم إدارية معاصرةعمان، الوراق للنشر والتوزيع، ص 38.

من هنا نستنتج أن فكرة استخدام إدارة الجودة الشاملة في إدارات المصانع وفي التربية تعود إلى مساهمات العديد من العلماء من أمثال: أدوارد ديمنج الذي يعتبرالأب الذي قاد ثورة إدارة الجودة الشاملة بالاضافة الى جوزيف جوران وفيليب كروسبي وايشيروايشي كاوا، حيث لاحظنا أن فكرة الجودة الشاملة ركزت على كفاءة وفاعلية المشاريع وحماية المنظمات عبر قيادتها إلى التميزمن خلال تلبية احتياجات المستهلكين الذي يتحقق من خلال أهداف هذه المنظمات .

و انطلاقًا من ذلك فإن المنظمة أو المؤسسة لا يمكن أن تحقق رضاالعميل الداخلي والخارجي إلا إذا ثبتت القيم والمبادئ التي يجب أن تسود جميع أفرادها بالاضافة الى تمكنها من تطبيق فلسفة ومفهوم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة وهذا ما يطلق عليه بالثقافة التنظيمية، مع التأكيد على أن فكرة الجودة الشاملة فلسفة تقود إلى تطورمستمروأن كافة العمليات تسعى لتحقيق حاجات المستهلكين الحالية والمستقبلية.

المبحث الثاني

إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

أولاً: إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي

إن نجاح الإنتاج الياباني بغزو الأسواق الأمريكية ومنافستها في الأسواق العالمية دفع الأمريكيين إلى تطبيق إدارة الجودة في مصانعهم ولكنها فشلت[24]، وذلك لأن قيم التنافس والفردية والحواجز الموجودة بين العاملين وقيادة وإدارة المصانع السائدة في المجتمع الأمريكي تتناقض مع قيم الجودة المبنية على التعاون والتسامح وروح الفريق وتلاحم العاملين مع قياداتهم مما اضطرهم إلى محاولة تغيير القيم لدى العاملين في المصنع إلى ما يلائم تطبيق الجودة.

وبدأ الإتجاه إلى تطبيق إدارة الجودة في المدرسة وغرس القيم الجديدة المتلائمة معها (إدارة الجودة الشاملة) وبدأت عمليات التجريب تأخذ مكانتها في المراحل الدراسية المختلفة من الابتدائية إلى الثانوية الى التعليم الجامعي.

أ- مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم

- **يورد كلاسر 1990:** لجودة العمل في التعليم موقف تربوي فيقول: "إذا ما نشأ اختلاف بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الإختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين، إذ أنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أوالطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلوالفرصة لتحسين ما يعملون، إذ أن الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة".
- **بونستنكل 1992:** إن المدرس والمدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمرعلى مدى الحياة لتعزيز تقديمهم. إن المستفيد الثانوي من خدمات المدرسة هم الآباء وأولياء الأمور والمجتمع الذين من حقهم توقع نمو مدارك وقدرات ومهارات أبنائهم الطلاب وتطورشخصياتهم ليكونوا نافعين لذويهم ومجتمعهم، ويقع عبء تحقيق الجودةعلى كاهل المدرس والطالب من جهة والمدرسة والمجتمع من جهة أخرى.
- **رودس Rhodes 1992:** أنها عملية إستراتيجية إدارية ترتكزإلى مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة.

إن تعريف رودس يمثل إطاراً مرجعياً لتطبيق نموذج الجودة الشاملة في التربية، فالمدخلات هم (الطلبة) والعمليات (ما يدور في داخل المدرسة) والمخرجات الطلبة المتخرجون. إن الالتزام الكلي بتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظرفي رسالة هذه المؤسسة واستراتيجيات تعاملها مع العمل التربوي وأهدافها ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها، ويجب التعّرف على حاجات المستفيدين (الطلبة) اي ما هي نوعية التعليم التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباتهم؟

24 - البناء، رياض رشاد، المؤتمر التربوي العشرون للتعليم الابتدائي ،إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، بعنوان: "جودة شاملة ورؤية جديدة، البحرين،20-21 يناير 2006، ص 5 .

ب- الفرق بين التعليم والصناعة

يمكن التمييز بين التعليم والصناعة من حيث الأهداف والمدخلات والعمليات والمخرجات وفقا لما يلي:

النواحي	الصناعة	التعليم
الأهداف	الأهداف مادية : تعتمد على الربح كمقياس	التعليم يهدف إلى خلق إنسان يتميز بخصائص المعرفة والبراعة والحكمة والشخصية .
كيف تقاس الفعالية في كل من الصناعة والتعليم؟		
المدخلات	في الصناعة يمكن التحكم في المدخلات.	يصعب في التعليم،لأن الطلبة بشر قد يختلف أداؤهم وصعوبة التحكم في المدخلات تحتم صعوبة التحكم في جودة المخرجات.
العمليات	من السهل تحديد العمليات الصناعية من السهل التحكم في مواصفات العملية التصنيعية	في التعليم العملية تفاعلية تتم بين المعلم والمتعلم، وتعتمد على علاقات بين البشر لهم سلوكيات وردود فعل تختلف باختلاف الحوافز، والأهداف والمشاعر لكل منهم، وعليه يصعب تحديد مواصفات معينة في العملية التعليمية .
المخرجات	يسهل التحكم في المخرجات التي تؤدي إلى إرضاء العميل	في التعليم يوجد عدة مستفيدين ، ومن الصعب تحديد مستوى جودة المخرجات، حيث إن المستفيد الأول هم الطلبة أنفسهم وهم مشاركون في عملية التعلم .

المصدر: مسعد، محمد زياد. 2007. إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية،، جامعة الخرطوم، ص 11.

ج- مصطلحات الجودة الشاملة في المجال التربوي.

لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة التي اقترحها ديمنج (14 مبدأ) في العملية التربوية لا بد من توضيح المصطلحات التي تتعامل معها الجودة الشاملة وما يقابلها في المجال التربوي.

- مديرو المدارس ومديرو التعليم = الإدارة أوالقيادة.
- المدرسون (المعلمون) والموظفون والطلبة في الصفوف الدراسية = هم (العملاء).
- الطلاب = ينظر إليهم على أنهم المنتج وهم أيضاً (العميل) وأولياء أمورهم والمجتمع ككل ينظر إليهم على أنهم العملاء.
- واضعوا السياسة التعليمية = مجلس التعليم أو مجالس الإدارة حسب النظام في الدولة.

د- مبادئ ديمنج في العملية التربوية

إن القراءة المتفحصة لمبادئ ديمنج (Deming) تشير إلى إمكانية تطبيقها في المجال التربوي، إذ أن نجاح العديد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية في النهوض بالنظام التربوي، تؤكد التطبيق الناجح له.

ويشيربلانستين (Blanstein,1992) إلى إمكانية تطبيق جميع مبادئ ديمنج وخاصة المبادئ (1-2-3-5-11) في الوقت الذي لا يعني ذلك التقليل من أهمية المبادئ الأخرى، والمبادئ الخمسة هي :

1- المبدأ الاول : تحديد الهدف من تحسين الخدمة والإنتاج.

2- المبدأ الثاني: تبني فلسفة جديدة.

3- المبدأ الثالث: التوقف عن الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والاستعاضة عنها بالأساليب الاحصائية.

4- المبدأ الخامس: الاستمرارية في تحسين العمليات كافة وعلى نحو متواصل.

5- المبدأ الحادي عشر: تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف والتركيزعلى تكوين سلوك الفريق، فإذا قلنا بالنسبة للمبدأ الثالث من المبادئ " إن الجودة لا تتولد من التفتيش، بل من تحسين الأداء " فإن مبدأ ديمنج الثالث مشتق من النص السابق" التوقف عن الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة وذلك ببناء الجودة من الأساس"إن تطبيق هذا المبدأ يتضح من أن النظام التربوي قد يدفع بآلاف الخريجين إلى معترك الحياة، فتتكشّف ضعف حصيلتهم المعرفية وتدني مهاراتهم الأساسية وقدراتهم على التكيف مع واقع حياة تحفها المصاعب، إن مبدأ التفتيش للتأكد من توفر الجودة في المخرجات هي صيغة علاجية ذو تكلفة عالية وبالإمكان تلافيها بصيغة وقائية ذو تكلفة أقل.

إن الأولوية في الجودة هي تحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم والرامية إلى التحسن في قدرات ومهارات ومعارف واتجاهات الطلبة بشكل متواصل. فالاهتمام بجودة المناهج الدراسية مثلاً من حيث محتواها ووضوح أهدافها في تلبية حاجات ورغبات المستفيدين الذين هم الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع إلى جانب الاهتمام بطرق التدريس ووسائل التقويم يجب أن تكون أولويتها الأولى العمل على تحقيق التحسين المستمرفي عمليتي التعليم والتعلم.

ه- أسباب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي :

1. إن غالبية الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الأطفال من السكان إلى الجهاز التعليمي، إن هذه الإستراتيجية كانت على حساب نوعية العملية التربوية[25].
2. تحسين مخرجات العملية التربوية.
3. إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي يمثل تحدياً للعقل البشري مما جعل المجتمعات تتنافس في الارتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التربوية.
4. بما أن الطالب هدف ومحور العملية فيجب إرضاؤه كزبون أساسي في العملية التربوية.
5. ضرورة إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار.
6. استثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية.
7. طريقة لنقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة مع الاحتفاظ في الوقت نفسه بالإدارة المركزية.
8. خلق الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي.
9. للجودة الشاملة ثقافة إدارية خاصة وهذا يقتضي تغيير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية وهذا يعني تغيير القيم والسلوك السائد بما يساعد على تحقيق الجودة الشاملة.
10. تغيير النمط الإداري إلى الإدارة التشاركية.

و- خصائص الجودة الشاملة في العملية التعليمية :

لقدأصبح المجتمع العالمي ينظرإلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، ومن خصائصها المتميزة في العملية التربوية[26] :

1. التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية.
2. الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.
3. تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.

---

[25] - البناء، رياض رشاد، مصدر سبق ذكره، ص9 .

26 - تونسيند، باتريك وجيبهارت. جون.(1998). كيف تحقق الجودة؟ ترجمة فريق بيت الأفكار الدولية ،أميركا، توزيع دار المؤتمن ، الرياض.

4. توفير معنويات أفضل لجميع العاملين.
5. توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.
6. تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الطلب الاجتماعي.

ويمكن أن نتلمس الإيجابيات في تطبيق ادارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية من خلال الآتي :

- ✓ تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة مع تقليل الأخطاء.
- ✓ تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة المدرسية.
- ✓ تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.
- ✓ التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
- ✓ العمل المستمر من أجل التحسين وتقليل التسبّب الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب.
- ✓ تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمين، المجتمع).

ثانياً: مكونات نظام الجودة في العملية التربوية

إن الهدف الرئيس في إدارة الجودة الشاملة هو رضا جميع المستفيدين من العملية التربوية وفي مقدمتهم الطلبة الذين يمثلون المستفيد الداخلي، وكذلك المعلمون والجهازالإداري والمستفيد الخارجي الذي يمثله أولياءالأموروالمجتمع المحلي وسوق العمل. ومن الممكن تمثيل المرتكزات الفكرية ومكونات نظام الجودة[27] وفقاً لمل يلي :

أ- المرتكزات الفكرية تتمثل:

1- فلسفة وثقافة إدارة الجودة.
2- تحديد الأهداف بشكل واضح ودقيق.
3- انعكاس الأهداف على المناهج.
4- إستراتيجيات التعلم المناسبة.
5- متطلبات سوق العمل.
6- استمرارية التطوير والتحسين.

ب- مكونات نظام الجودة تتمثل:

1- بالقيادة التشاركية.
2- مساهمة العاملين (المعلمين والكادر الإداري والكادر الفني).

بناء على ما تقدم يمكن أن نستلخص أهم متطلبات تطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية يمكن تلخيصها بالأمور التالية:

- ☒ إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في المؤسسة التربوية وتطبيق مبادئ الجودة.
- ☒ التعليم والتدريب المستمرين لكافة الأفراد إن كان على مستوى الوزارة أو على مستوى المدرسة.
- ☒ التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي.
- ☒ مشاركة الجميع في عملية التحسين المستمرة.
- ☒ تحديد وتوضيح إجراء العمل أو ما تطلق عليه بالاجراءات التنظيمية.

27 - المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن .(2010). جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة، دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

إن هذه المبادئ تؤدي إلى تحقيق الهدف الأساسي للجودة، وهو رضا المستفيد والمتمثل بالطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وسوق العمل .

د- ثقافة الجودة الشاملة

الثقافة بمفهومها العام، إنها كل ما صنعته يد الإنسان وعقله وبهذا تكون مرادفة للحضارة، وتتمثل عناصر الثقافة بالدين واللغة والمعتقدات والقيم والأعراف والنظم والقوانين وطراز المأكل والمسكن والملبس والتراث المادي والثقافي. وعلى مستوى المؤسسة أو المنظمة فإن الثقافة تعني" مجموعة القيم والسلوكيات والقواعد والأعراف والنظم التي تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات.

إن الثقافة التنظيمية في المدرسة ما هي إلا انعكاس للثقافة العامة السائدة لأن من وظائف المدرسة نقل التراث وتنقيته مما قد علق به من اتجاهات وقيم غير مرغوبة واستبدالها بقيم متناغمة مع الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها في الناشئة إن القيم التنظيمية تمثل ثقافة " المنظمة أو المدرسة " وهذه القيم عبارة عن مجموعة من المعتقدات التي يشترك فيها الأفراد، ويمكن تصنيف القيم السائدة في المدرسة أو المنظمة على النحو التالي [28]:

1. قيم متعلقة بالنجاح والنمو: إن السبب الرئيس لوجود التنظيمات إيجاد قيمة مضافة للمدرسة .
2. قيم متعلقة بالأمان : إن الهدف توفير بيئة آمنة خالية من المخاطر.
3. قيم متعلقة بالرضا عن العمل: تهدف إلى تزويد الفرد في المدرسة بعمل يرضاه، لتحسين وتطويرالمهارات.
4. قيم متعلقة بالاتصال: وذلك بتزويد العاملين بمعلومات صادقة ودقيقة يمكن الاعتماد عليها.
5. قيم متعلقة بالمعايير الأخلاقية للسلوك.
6. قيم متعلقة بتنمية الفرد : إن الفرد الذي يفشل في تنمية نفسه والتقدم للأمام يرجع خطوة للخلف.

إن الهدف إرضاء الزبون، لذلك يجب أن يكون معدل الكفاءة الداخلية[29] للعملية التربوية قريب من الواحد عدد صحيح والكفاءة الخارجية ممتازة، وهذا ما يعكس مبدأ أساسياً في المؤسسة وهو تزويد الزبائن بسلع وخدمات خالية من العيوب وفي الوقت المحدد وبدون أخطاء أوإهمال .

ثالثاً: مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في التعليم

يتكون نظام إدارة الجودة[30] من عشرة مؤشرات تصف خصائص نظام إدارة المؤسسات التعليمية بصورة شاملة، وهي :

1- الإدارة الإستراتيجية Strategic Management

تختص الإدارة الإستراتيجية في رسم السياسة العامة للمؤسسة التعليمية (المدرسة) وبناء الخطط التي تحدد الإتجاه العام للمؤسسة، وتعتبر الوثيقة الرئيسة في هذا المؤشرهي خطة العمل، كما يطلق عليها أيضاً الخطة الإستراتيجية، أو الخطة التطويرية، أو الخطة التشاركية. توضع هذه الخطة مع بداية كل عام دراسي حيث ترتكزإلى التفكيرالإستراتيجي المبني على الأسئلة التالية: أين نحن الآن ؟ إلى أين نريد أن نصل ؟ كيف نصل إلى ما نريد؟ وينبغي أن تتضمن خطة العمل رسالة المؤسسة والأهداف المراد تحقيقها، ومؤشرات الأداء بجانب الأولويات والمصادر المطلوبة لتنفيذ الخطة والعنصر

---

28 - اتكنسون. فيليب، مصدر سبق ذكره ص 15.

29 - تقاس الكفاءة الداخلية للجهاز التعليمي بقسمة المخرجات على المدخلات للفوج نفسه، فإذا دخل الثانوية١٠٠ طالب وتخرج من الفوج بعد ست سنوات ٨٥ طالبا فالكفاءة = 85% . أما الكفاءة الخارجية فتقاس بمطابقة المنتج لحاجات سوق العمل . وبما أن المرحلة الثانوية لا تصب في سوق العمل مباشرة فتقاس بمدى ملاءمة الخريج في التعليم الثانوي لمتطلبات المرحلة الجامعية.

30- *Mukhopadahyay, M. (2006) Total Quality Management in Education. Sage, New Delhi, p16.*

الأساس في بناء الخطة، هو حاجات المتعلمين، كما يتوجب أن تشمل خطة العمل جميع المؤشرات التي يتألف منها نظام الجودة الشاملة.

2- إدارة الجودة Quality Management

يختص بمدى قدرة المؤسسة التعليمية على توفير الخدمة التي تحقق توقعات المستفيدين من المؤسسة التعليمية، المتعلمين والمعلمين، سوق العمل.

3- التسويق ورعاية العميل Marketing & Customer care

يسعى إلى تحديد حاجات سوق العمل والمتعلمين بغرض تقديم تدريب وتعليم فعالين بما يرضي حاجات المتعلمين وسوق العمل.

4- تنمية الموارد البشرية Human Resources Development

يضمن التدريب المستمر للموارد البشرية بما يجعل جميع العاملين قادرين على أداء عملهم بفاعلية وإنتاجية عالية . بمعنى أن يصبح جميع العاملين لديهم الكفاية الكاملة لأداء أعمالهم بصورة صحيحة.

5- تكافؤ الفرص Equal Opportunity

ضمان تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين، والعاملين في المؤسسة التعليمية وسوق العمل بما يعزز الشعور بالرضا ويؤدي إلى تحسين الانتاجية.

6- الصحة والسلامة Health & Safety

ضمان وجود بيئة صحية آمنة لجميع المتعلمين، والعاملين في المؤسسة التعليمية.

7- الاتصال والإدارة Communication & Administration

وينص على أن إدارة المؤسسة التعليمية تسعى إلى تحقيق احتياجات المتعلمين والعاملين بها.

8- خدمات الإرشاد Guidance Services

يركز هذا المؤشر على تحديد حاجات المتعلمين المختلفة (النفسية، والأكاديمية، والاجتماعية) والعمل على تحقيقها.

9- تصميم البرنامج وتنفيذه Program Design And Delivery.

ويختص هذا المؤشر ببناء البرامج الدراسية والمواد التعليمية. وينبغي أن تبنى نواتج التعلم للبرامج الدراسية على متطلبات سوق العمل، كما يعني هذا المؤشر أيضاً بتنفيذ البرامج الدراسية واختيار طرائق التدريس المناسبة فضلاً عن التركيز على الأنشطة واحتياجات المتعلمين.

10- التقييم لمنح الشهادات Assessment for Certification.

يؤكد هذا المؤشر على أن المتعلم الذي حقق مؤشرات متطلبات منح المؤهل يحصل على المؤهل العلمي.

المبحث الثالث

مبادئ ومعايير العملية التعليمية التربوية

أولاً: مميزات المعلم (المدرس) الفعال

إن مهنة التدريس والتعليم من أجمل المهن، فهي تبني القيم وتوجه السلوك وتكسب المعارف، والخبرات، والمهارات والمعلم قدوة في كل أموره، وإن إعداد المعلم لتمكينه من القيام بواجباته والمساهمة في رفع فاعليته وكفاءته وزيادة إنتاجيته تعد من أولويات الجامعات التربوية والمؤسسات التعليمية والاجتماعية.

فالتدريس يعد مهنه أساسية تنتج بقية المهن، ولكي نصل الى تحديد مهارات النجاح للتنمية البشرية وتقديم خدمات ذات جودةعالية واعتماد معايير عالمية لتوصيف أداء المعلمين والمعلمات في مجال التربية والتعليم[31] .

إن المعلم له دور حيوي ومهم في العملية التعليمية، فهوالمنفذ الرئيسي للمنهج الدراسي، والموجه والمرشد والقائد للطلاب في عمليات التعليم والتعلم ، والقائم على متابعة تحصيل الطلاب ومحاولة تحسينه وتطويره، وهو العنصر الأكثر تأثيراً بين عناصر العملية التعليمية في شخصيات طلابه نظراً لاحتكاكه المباشر وقضاء الوقت الأطول معهم .

إنطلاقاً من التغيرات والتطورات العديدة التي يشهدها عالم اليوم في العديد من مجالات الحياة وفرضها مواصفات جديدة للطالب، فقد تعددت مهام المعلم وتنوعت أدواره ووظائفه. كل ذلك أدى إلى الاهتمام الكبير بإعداد المعلم الإعداد المهني اللازم وتطوير برامج المؤسسات التي تقوم بإعداده لتواكب المهام والوظائف الجديدة، ولضمان قيام المعلم بأدواره فقد تغيرت وتعددت المواصفات والخصائص والمهارات والمعارف التي يلزم المعلم اكتسابها للقيام بدوره المنشود. وهذا ما يتطلب وضع معايير خاصة بالمعلم يتم بموجبها التأكد من امتلاك المعلم (المدرس) لهذه العناصر .

المعيار الاول : الالمام بمبادئ التخصص العلمي

من أهم الصفات التي يجب توافرها في المدرس أن يكون ملماً بدرجة كافية بالتخصص والعلم الذي يقوم بتدريسه، ففاقد الشيءلا يعطيه. ومن هنا، فان من اللازم أن يكون المعلم قد أُعد إعداداً تخصصياً بدرجة تؤهله لأن يكون مزوّداً للمتعلمين بالمعارف في هذا التخصص ومرشداً لهم في عمليات الاكتشاف والاستقصاء فيه، ولا ينبغي أن تقتصر معارف المعلم على المعلومات المشمولة في التخصص، بل لا بد أن يدرك طبيعة التخصص ومميزاته والعلاقات بين أجزائه وعناصره المختلفة، وطبيعة التحقيق والاستقصاء والدراسة والتجريب فيه. وبما أن المعارف تتطور وتتحدث بشكلٍ متسارع، فقد أصبح لزاماً على المعلم أن يتابع ما يستجد في مجال تخصصه من أبحاث ودراسات. وتتم ترجمة التخصصات المختلفة في المؤسسات التعليمية بواساطة المناهج والمقررات الدراسية التي تعكس هذه التخصصات. والمنهج الدراسي هو القلب النابض لعملية التعليم، والمعلم هو المنفذ الرئيس لهذا المنهج، والمتعامل مع عناصره المختلفة من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس وأساليب تقويم ونحوها. لذا كان لزاماً أن يتوافر للمعلم معارف ومهارات تمكنه من فهم طبيعة المنهج وعناصره المختلفة ، ومهارات تمكنه من فهم طبيعة المنهج وعناصره المختلفة، ومهارات تمكنه من تنفيذه بالطريقة المثلى، ورؤية تمكنه من تقويمه وتحديد ما يحتاج منه إلى تطوير فيه وإبلاغ ذلك للأطراف المعنية .

المعيار الثاني: تخطيط الدروس بطريقة علمية

إن عملية التدريس تعتبرمن العمليات العلمية المدروسة والمنظمة التي يجب ألاّ تترك للمصادفة أو العشوائية، ومن هنا فإن التخطيط للتدريس أصبح أحد الأمور الضرورية والمهمة لنجاح عملية التعليم، فالجهود العشوائية غير المخططة لم

31 - الحسيني،عبد الحسن.(2004). تطوير البرامج التعليمية وتعزيز البحث العلمي ، ورشة عمل وزارة التربية والتعليم العالي ، بيروت.ص19.

تعد تتماشى مع طبيعة التعليم وتطوره في هذا العصر، والتخطيط بأنواعه، طويل وقصير المدى، من شأنه أن يعطي المعلم الرؤية الكاملة والتصور الشامل لنشاطه خلال العام أو الفصل الدراسي أوعدة أسابيع والأعمال اليومية (التحضير) بتفاصيلها الدقيقة لكل درس من دروسه .

المعيار الثالث: استخدام طرائق وأساليب تدريس متنوعة

لطريقة التدريس وأسلوبه دور حيوي وكبير في فاعلية العملية التعليمية وزيادة تأثيرها على المتعلمين وهناك العديد من طرائق التدريس وأساليبه، منها مرتبط بتدريس تخصص بعينه، ومنها ما ظهرمؤخراً بقصد تطوير وتحسين عملية التدريس وتجاوز السلبيات في الطرائق القديمة، ولكل طريقة مميزاتها وعيوبها، كما أن لها إستخداماتها وأوقاتها التي تناسبها. ولهذا كان لزاماً على المعلم أن يلم بهذه الطرائق والأساليب وأن يعرف تلك المميزات والعيوب والاستخدامات وأن يختارلدرسه ما يتناسب مع الموضوع والمرحلة العمرية للطلاب والقدرات التي يمتلكونها ومع الامكانيات المتاحة.

المعيارالرابع: إستخدام مهارات الاتصال اللفظية وغيراللفظية

التدريس مهنةٌ اتصالية بالدرجة الأولى، ولكي يكون التدريس مؤثراً فلا بد له من اتصال فعال يستطيع من خلاله المعلم أن يطرح ما يريد بطريقة صحيحة وبلغة مفهومة وبأسلوب مؤثرومقنع مستخدماً في ذلك اللغة العربية الميسرة المفهومة لدى الطلاب. ومن شأن ذلك أن يسهم في الحفاظ على اللغة العربية ويعزز ويثري الجانب اللغوي لدى الطلاب وهو ما يعد أحد أهداف العملية التعليمية. والمعلم في ذلك يقدم محتوى المنهج من معلومات أو مفاهيم أو نظريات أوغيرها بطريقة توضح عناصر وجزئيات الدرس ويبرز أفكارها الرئيسة ويقدم لها الأمثلة ويلخص النتائج .

المعيار الخامس: إستخدام المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى إثارة الانتباه والدافعية

ظهرت وتأكدت العديد من المهارات والاستراتيجيات المرتبطة بعملية التدريس[32]،عبرإشراك الطلاب في عملية التعليم والتعلم وجعلهم عناصر إيجابية ومشاركة وليست أطرافاً سلبية يقتصر دورها على التلقي فقط .

المعيار السادس: إبراز خصائص المجتمع ومبادئه وظروفه

إن طبيعة كل مجتمع وأهدافه وظروفه ومشكلاته وأحداثه وأنظمته تبرز بطريقة واضحة جلية في نظامه التعليمي ومناهجه الدراسية. فالعملية التعليمية والتربوية لا يمكن فصلها عن المجتمع الذي تتم فيه، فهي تتأثر بهذا المجتمع وتؤثر فيه والمعلم والطالب أعضاء في المجتمع يؤثرون فيه ويتأثرون به[33] .

المعيارالسابع: تنمية شخصية الطالب وتطويرتفكيره

في هذا العصر الذي يعج بالمتغيرات والتطورات أصبح الطلاب في حاجةٍ ماسة لمعارف ومهارات واتجاهات جديدة، مما أدى إلى تغيير أهداف التربية والتعليم واستراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم . فلم يعد التدريس مجرد تزويدٍ للطلاب بالمعلومات والحقائق، بل أصبح عملية شاملة تستهدف تنمية وتطوير جوانب الشخصية المختلفة لدى الطلاب في مجال الحوار والنقاش والتعبيرعن مكنونات الذات وابداء الرأي وغيرها من الأمور .

المعيار الثامن: إدارة الصف

تعد إدارة الصف من أهم العقبات التي تواجه الكثير من المعلمين خصوصاً المبتدئين منهم . كما أن لتنظيم تلك البيئة وترتيب عناصرها الأثر الكبير في تحسين التعلم وزيادة فاعلية التدريس. ولا تقتصر إدارة بيئة التعلم على ضبط الفصل ومعاقبة الطلاب الخارجين عن النظام بحيث يشكل الصف بيئةً صامتةً وهادئةً تماماً ، ولكن الأمر أوسع من ذلك . فضبط

32 - الجميلي، اكرم جاسم.(2008).التخطيط للتدريس، الدورة التدريبية العربية في طرائق التدريس واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، بغداد.
33 - آكوف، راسل .(2009). وضع التعليم على النهج الصحيح ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، الطبعة الاولى، بيروت.ص6.

الطلاب هو أحد عناصر إدارة بيئة التعلم. ولا يعني الضبط جعل الطلاب صامتين مستقبلين فقط بل لا بد من جعلهم عناصر متفاعلة ومشاركة وفق الاجراءات والضوابط المناسبة .

المعيار التاسع : إستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية

لقد أصبح لوسائل وتقنيات التعليم[34] دورها المهم والمؤثر في عملية التعليم. فكثير من الدروس تحتاج إلى توظيف العديد من الوسائل والتجهيزات والتقنيات الحديثة من حاسوب آلي وإنترنت وغيرها. ومن شأن تلك الوسائل والتقنيات أن تحقق العديد من الفوائد العلمية كإيضاح الأفكار والمعارف المطروحة وتيسيرها، وجذب انتباه المتعلمين، وجعل الدروس أكثر تشويقاً وبيئة التعليم أكثر إمتاعاً ، وإكساب الطلاب العديد من المهارات للتعامل مع تلك الأجهزة والتقنيات واستخدامها ونقل جزءٍ كبير من مهام التعلم إلى الطالب .

المعيار العاشر: إستخدام الأساليب والأدوات المناسبة للقياس والتقويم التربوي

للقياس والتقويم التربوي دوره الحيوي في العملية التربوية، إذ هو الأداة والوسيلة المناسبة التي تساعد القائمين على تلك العملية بالتعرف على مدى تحقيقها لأهدافها وأوجه القوة والضعف فيها ومدى حاجاتها للتعديل والتحسين . فالقياس ليس غايةً في حد ذاته بل هو وسيلة لتطوير عملية التعليم والتدريس خاصة. والتقويم عملية مستمرة يمارسها المعلم بشكلٍ يومي من خلال الأسئلة والأنشطة ويستمر ليشمل الاختبارات الشهرية والفصلية.

المعيار الحادي عشر: التعاون مع إدارة المدرسة والزملاء والمرشد الطلابي والمشرف التربوي

لا تقتصر مهام المعلم على أدائه داخل الفصل الدراسي[35] ، بل تمتد لتشمل العديد من الأنشطة والأعمال داخل المدرسة ومن ضمن تلك الأنشطة الأعمال الإدارية التي يوكلها إليه مديرأو وكيل المدرسة رغبةً في تسييرأمورالمدرسة وتسهيلاً لتعلم الطلاب وتوفير البيئة المناسبة لهم. اضافة إلى التعاون مع المعلمين الآخرين بما يسهم في تحسين العمل وتطويره. كما أن المرشد الطلابي في المدرسة أيضاً بحاجة إلى تعاون المعلمين معه في مواجهة العقبات والمشكلات التي تواجه الطلاب. ولمجالس الاهل والعلاقات مع الأسرة أيضاً أهميتها الكبيرة في تكامل الجهود بين المدرسة والمنزل بغية الوصول إلى الأهداف المشتركة ..

المعيارالثاني عشر: التطوير النفسي والمهني للمعلم

لا شك أن متابعة التطورات وملاحقتها أمرٌ مهم للمعلم ، كي يساير العصر ويحقق المزيد من الفاعلية والتأثير والنجاح في مجال عمله. ويمكن للمعلم تحقيق ذلك عن طريق متابعة ما يستجد من أبحاث ودراسات ومؤلفات، وحضور الندوات والمؤتمرات والاجتماعات وورش العمل والدورات التدريبية التي تتصل بعمله. وقد تكون تلك الفعاليات متصلة بتخصصه العلمي أو بالمجال التربوي أو بمجال الثقافة والمعارف العامة وتطوير الذات والتنمية البشرية التي يلزم المعلم بامتلاكها .

ثانياً: معاييرالأداء عند مديرالمدرسة الثانوية

إن التطور في جميع الأوجه العلمية والتقنية، أحدث تغيرات في المجتمعات الإنسانية، مما انعكس ذلك على الطلاب. وهذا يتطلب أن يتغير دور المدرسة من الإطار التقليدي إلى مدرسة في طور جديد، فمدرسة اليوم مسؤولة عن تعليم وتربية طلاب لديهم احتياجات ومتطلبات جديدة ومتنوعة، طلاب يواجهون تحديات نفسية وثقافية واجتماعية واقتصادية متعددة

34- lebrun,M .(2004).LA Formation des renseignements aux TIC:allier pedagogie et innovation .revue Internatinale des technologies universitaire.p50.

35 - اتش ماكبير.(2007). نموذج عن فاعلية المدرس، وزارة التربية والتوظيف،انكلترا،ص57.

تختلف عما كان موجوداً لدى طلاب الأمس، ففرضت هذه التحديات أدواراً جديدة وعلى الإدارة المدرسية مواجهتها[36].
فمدير المدرسة الذي كان معنياً بإدارة المبنى، المنفذ لتعليمات الوزارة وإدارة التعليم، الساعي إلى توفير احتياجات المدرسة المادية، المحافظ على أمن الطلاب وسلامتهم، المشرف على توزيع الجدول الدراسي. إمتد دوره اليوم ليكون قائداً تعليماً يبني خططاً إستراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية تهدف إلى رفع مستوى التعلم لدى الطلاب، والإسهام في تجويد عملية التدريس، وتوفير فرص النمو المهني لمنسوبي المدرسة، وبناء القرارات المحاسبية وفق معلومات صادقة. كما أصبح قائداً مجتمعياً يعي دور المدرسة في المجتمع، ويشارك القيادات والآباء في تجويد عملية التربية.
لذايجب أن يمتلك مدير المدرسة المهارات القيادية والإدارية المناسبة بهدف توجيه المدرسة، واتخاذ القرارات الحكيمة والقيام بالاجراءات العملية، التي يجب أن تستند إلى معلومات عملية وتربوية مناسبة. ومن هذا المنطلق، اتجه كثير من المؤسسات والمنظمات التربوية إلى تطويرمعايير عالية تحدد التوقعات المرجوة من مدير المدرسة في سبيل تطوير العملية، والمعايير الآتية هي معايير للتوقعات الأدائية من مدير المدرسة .

المعيار الأول: فهم أهداف السياسة العامة للتعليم والأنظمة واللوائح المنظمة للعملية التعليمية

مدير المدرسة موظف دولة يعمل على تنفيذ السياسات العامة للدولة بما فيها السياسات التربوية داخل المدرسة ، لذا فمن الضروري أن يكون ملمًا بسياسة التعليم والأنظمة واللوائح المتعلقة بالنظام التربوي بوجه خاص، وبأنظمة الدولة بصفة عامة. ويفترض في المدير، بوصفه قائداً تربوياً في مدرسته وفي المجتمع المحلي، أن يكون على صلة بفروع مؤسسات الدولة المختلفة في مجتمعه المحلي، وأن يكون على معرفة بالمؤسسات والمنظمات التربوية والعلمية بهدف الإفادة منها في تحقيق رؤية المدرسة ومهمتها، وأن يتعامل مع المجتمع ويتفاعل معه لتحقيق الأهداف العامة لمجتمعه المحلي وللوطن بصفة عامة .

المعيار الثاني : التعاون مع أعضاء المجتمع المدرسي لبناء رؤية علمية مستقبلية

تتميز الإدارة المدرسية ذات الأداء العالي بمعرفة هدف وجودها، كما أن لدى أعضائها تقارباً في التصورات العقلية في معرفة ماذا يردون أن يحققوه وينجزوه. فالرؤية العلمية التربوية المشتركة هي القوة التي تربط الطلاب والمعلمين والإداريين في تحقيق هدف مشترك، فينبغي أن يكون لمدير المدرسة المهارة في تكوين الرؤية العلمية المشتركة وحفز الآخرين على الالتزام بها، فمدير المدرسة مفكر تربوي يستخدم خبرته ويوظفها في قراءة اتجاهات المستقبل ويرصد واقع التغيرات المجتمعية وذلك للتأثيرفي الرؤية المشتركة للمدرسة وإيضاحها وتفعيلها لدى الآخرين، ومساعدة الآخرين على رؤية الواقع وملامح المستقبل بمنظورأوسع .

المعيار الثالث: بناء ثقافة مدرسية تربوية تعتمد على رفع مستوى التعلم وروح التعاون

ثقافة المدرسة هي شخصية المدرسة المتميزة وطريقتها في تخطيط المهمات وإنجازها، كما أنها تعرف أحياناً بأنها الافتراضات والاعتقادات التربوية الأساسية بين أعضاء المدرسة. تكمن أهمية ثقافة المدرسة بأنها الطريقة المشتركة التي يفكر فيها أعضاء المدرسة ويترجمونها إلى سلوكيات تربوية[37].
وقد كشفت كثيرمن الدراسات أن الثقافة الإيجابية القوية لها علاقة قوية بالإنتاجية، ومن أهم ميزات الثقافة المدرسية هي التعاون وتقديره ، والعمل بطريقة فاعلة ومفيدة للطلاب لذا يجب على مدير المدرسة أن يفهم مناخ المدرسة وقيمها من

36 - محمد ابو ناصر، فتحي.(2009). مدخل الى الادارة التربوية، النظريات والمهارات، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الاردن،ص30.
37 - معايير عناصر العملية التعليمية، وكالة التخطيط والتطوير الإدارة العامة للبحوث.(2008). وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، ط1، الجزء الأول، ص125.

خلال الحوارمع الطلاب وأعضاء المدرسة وملاحظة السلوكيات بهدف تطوير هذه الثقافة أو تغييرها، كما يحتاج أن تكون لديه فلسفة تربوية واضحة .

المعيار الرابع: الاسهام في تحسين عمليتي التعليم والتعلم لجميع الطلاب

إن وظيفة المدرسة الأساسية هي تعليم الطلاب وتوفير متطلبات تعلمهم . ويقوم مدير المدرسة بدور قيادي وحيوي في مساعدة الطلاب على النمو العقلي والانفعالي والسلوكي من خلال التعاون مع المعلمين وأولياء الآمور. فقد كشف كثير من الدراسات أن هناك فرقاً بين مديرالمدرسة الفاعل وغير الفاعل في مجالات مختلفة، فالمدير الفاعل يمتازبأنه يصرف وقته بطريقة مختلفة، فهو يركزعلى المشكلات التي تعترض عمليتي التعليم والتعلم أكثرمن التركيزعلى المشكلات الروتينية اليومية، كما أن له دوراً إيجابياً وقوياً في تعلم الطلاب، كما أنه يرى دوره القيادي في عملية التدريس مبنياً على التشاركية مع الآخرين .

المعيار الخامس: إدارة المدرسة بفعالية وايجاد بيئة تعليمية وتربوية

تتطلب المدارس المنتجة درجة عالية من الانسجام في تنظيم أعمال أعضاء المجتمع المدرسي واختصاصاتهم فكثير من أوجه العمل المدرسي ينبغي أن تكون في حالة مستقرة، للقيام بعمليات التطوير والتغيير بصورة منظمة وخالية من الفوضى، وتكمن أهمية الإدارة الفاعلة في دفع أعضاء المجتمع المدرسي إلى فهم أدوارهم واختصاصاتهم، والقدرة على التصرف الواعي في تحقيق أهداف المدرسة، فمدير المدرسة ينبغي أن يعمل على توفير بيئة مستقرة لإتاحة الفرصة للتطبيق المؤسسي لخطط المدرسة وتفعيل إستراتيجياتها.

المعيار السادس: التعامل مع التقنية الحديثة وتقنيات المعلومات بطريقة ناجحة .

تعد التقنية الحديثة وتقنيات المعلومات من ضروريات العصر الحديث في المجالات التربوية، حيث يتطلب العمل الإداري استخدام التقنية الحديثة، كما أن مقومات التعليم الحالي هو توظيف التقنية الحديثة، فأصبح هناك ما يسمى الحكومة الإلكترونية والمدرسة الإلكترونية كحقيقة ملموسة ومن ثم فإن مدير المدرسة كقائد إداري تربوي ينبغي أن يمتلك القدرات والمهارات المتعلقة بتطبيقات التقنيات الحديثة وتوظيفها في العمل المدرسي والاسهام في توفيرالأجهزة والأدوات التقنية للإداريين والمعلمين والطلاب، وفرص التدريب على استخدام الإنترنت ليكون قناة اتصال بين مدير المدرسة وإدارة التعليم وبين المدرسة و أوليا الأمور والطلاب .

ثالثاً: معايير الارشاد والتوجيه التربوي

الإرشاد والتوجيه التربوي من مجالات التربية التي تتطور نظرياته وتطبيقاته ونماذجه ومهاراته بصورة متسارعة نتيجة طبيعية لتطورأبحاثه وأبحاث المجلات التربوية والإدارية المرتبطة به، فهناك تغير نوعي في الارشاد التربوي على مستوى النظرية والتطبيق. ويفرض هذا التغييرتحديات على المسؤولين عن الإرشاد التربوي لمواكبة هذا التغيير المستمر، مما يجعل من الضروري المبادرة لمراجعة الأدواروالممارسات الإرشادية وجميع وسائل تحقيق أهداف الارشاد التربوي سعياً للارتقاء بالعملية التربوية. ولعل من الأدوات المهمة في مساعدة المرشدين التربويين للقيام بأعمالهم ومساعدة المسؤولين عن الإرشاد التربوي للتخطيط : توفر معايير تسهم في تحديد الأطر النظرية ورسم الجوانب التطبيقية لعملية الإرشاد التربوي .

المعيارالأول: دورالمرشد التربوي في تطوير العملية التربوية

الإرشاد التربوي قيادة تربوية، لا يقتصرفيها دورالمرشد التربوي على تسييرأمورالعمل، بل يتعداه ليصل إلى استشراف المستقبل من خلال التصورالمستقبلي لما يرغب أن تكون عليه العملية التربوية، وحول هذه النظرة يبني فريق عمل يؤمن

بها ويلتزم بتحقيقها، ومن هذه النظرة المستقبلية يشتق أهدافاً واقعية يخطط مع فريقه للوصول لإحداث التغيير المطلوب. ففي المفهوم الحديث للإرشاد التربوي يغلب الطابع الجماعي على جهد فرد واحد أو أنشطة فردية ويأخذ طابع العمل المؤسسي، حيث يجب أن يعرف المرشد التربوي:

1- أساسيات القيادة ونظرياتها وأنماطها، والتخطيط ووضع الأهداف .

2- أساسيات إدارة الوقت وتحديد الأولويات .

3- آليات عملية التغيير، وطرق التعامل مع ظاهرة مقاومة التغيير.

4- أسس العلاقات الإنسانية في التعامل مع الفريق وبنائه .

5- آليات عمليات الاتصال المنظمي واتخاذ القرار وتقويم الخيارات .

6- أساليب تحليل عملية الاتصال في المنظمة وتحديد عوائقها .

7- إتقان المهارات الأساسية للاتصال الفعال .

المعيار الثاني : مساعدة المعلمين على تطوير أدائهم الصفي

المعلم عنصر مهم في العملية التعليمية، وتطوير أدائه أمر أساس في تطوير تلك العملية، بل إن تطويرالمعلم هو مفتاح تطوير العملية التعليمية برمتها، وله أثر كبير ومباشرعلى تحصيل الطلاب. والتدريس عملية يسعى من خلالها المعلم إلى تحقيق أهداف المنهج بشكل خاص والتربية بشكل عام، وهو عملية معقدة تحتاج إلى تحليل أهداف وصولاً إلى درجة أكبر من الفعالية. وكثيراً ما يكون في غير مقدور المعلم القيام بهذا العمل بشكل فعال الا بمساعدة المرشد التربوي[38].

فالمعلم يحتاج دوماً إلى تغذية راجعة موضوعية ودقيقة حول ما يقوم به من أداء داخل الصف تنتج من ملاحظة دقيقة ومنظمة ودور المرشد التربوي هو السعي لمساعدة المعلم لتطويرأدائه الصفي ويجب أن يعرف المرشد: أسلوب الإشراف الصفي ونماذجه، أساليب الملاحظة الصفية، وطرق استخدام أدواتها وأساليب تحليل الأداء الصفي وتقويم أداء المعلم عمليات تخطيط التدريس وأنواعها وعناصرها ومراحلها، نماذج وإستراتيجيات التدريس وقواعدها.

أما على مستوى الأداء فعليه أن يعمل على: تحديد أهداف وأدوات الملاحظة داخل الصف بالتعاون مع المعلم، ملاحظة العملية للأداء داخل الصف للمعلم، تحليل عملية التدريس بالتشارك مع المعلم تحديد مكونات وعناصر الدرس الأساسية من خلال المعلومات المجموعة أثناء الملاحظة، تقويم مدى تحقق أهداف الدرس، وتحديد الجوانب المؤثرة في التدريس مما لا يتعلق بالمعلم، تحديد جوانب الضعف والقوة في أداء المعلم وإعطائه المعلم تغذية راجعة عن أدائه، مساعدة المعلم في تقويم أداء الطلاب والاستخدام الفاعل لتقنيات التعليم ومصادر التعلم.

المعيار الثالث : تطوير المعلمين مهنياً .

نمو المعلم عملية مركبة لا تقتصر على ما يتلقاه من تغذية راجعة في الفصل، فكثيرمن الأسس المعرفية والنفسية والاجتماعية التي تتكون لدى المعلم هي في الحقيقة الأساس التي ينتج منها أداء المعلم في الفصل. ومهنة التدريس بطبعها مهنة متطورة ونامية، بمعنى أن المعلم لا بد أن يسعى إلى تطوير نفسه بما يجد من مهارات أدائية أو معارف أكاديمية وهذا يحتم على المرشد التربوي تنظيم برامج نمو مهني متنوعة يحقق بها حاجات المعلمين التنموية، وأن يعرف: أساليب الإشراف التربوي الحديثة وأنماطه، طرق تخطيط برامج النمو المهني للمعلمين وتطبيقها، أساليب التدريب أثناء الخدمة ومميزات كل أسلوب ومتطلبات تطبيقه، أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، طرق قياس أثر برامج النمو المهني على أداء المعلم .

---

38 - المؤتمر العلمي السادس.(2005). التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي ، كلية التربية، جامعة القاهرة .

أما على مستوى الأداء فعليه أن يعمل على: إستطلاع حاجات المعلمين التدريبية، إقامة وتخطيط برامج النمو المهني للمعلمين، تنويع أساليب ونشاطات النمو المهني، الاسهام في توفير المصادر المعرفية للنمو المهني، متابعة وقياس أثر التدريب على أداء المعلمين .

المعيار الرابع : يهيّئ البيئة التربوية التي تدفع للنمو المهني و الذاتي للمعلم .

لا يكفي أن تنظم برامج النمو المهني التي يلتحق بها المعلمون لضمان نمو المدرسة وتطويرأداء المعلمين، بل تشير الدراسات إلى أنه لا بد أن يتعاون المرشدون التربويون مع مدير المدرسة على إيجاد بيئة تربوية في المدرسة تدعم النمو وتشجع التطوير الذاتي. ومن دون وجود هذه البيئة، يصعب أن تحقق برامج النمو المهني أهدافها. فالنمو المهني عملية تتآزر فيها عوامل عدة لا بد من وجودها وتآلفها لإيجاد بيئة تدفع للنمو وتشجع عليه .

وعلى المرشد التربوي أن يعرف: نظريات التعليم والتعلم، قواعد تعليم الراشدين، نظريات الدافعية، وأساليب دفع المعلمين للنمو المهني، أساليب النمو المهني الذاتي. وأن يعمل على: تحفيز المعلمين على تطبيق المهارات التي تعلموها أثناء التدريب، حث المعلمين للإبداع والتجريب في التدريس والبحث عن كل جديد، تقبّل الأخطاء الناتجة عن الاجتهاد ويدفع المعلمين للاستفادة منها للتطوير، إشراك المعلمين في إتخاذ القرارات التي تتعلق بنموهم المهني أوأدائهم الصفي حث المعلمين على العمل الجماعي والاستفادة من بعضهم بعضًا.

المعيار الخامس : تقويم المنهج الدراسي

للمرشد التربوي بوصفه خبيراً تربوياً دور في تطوير المنهج، يتمثل في التقويم الدقيق لعناصره كافة. ووجود المرشد مع المعلمين أثناء التطبيق اليومي للمنهج الدراسي يمكنه من التقويم أثناء التطبيق الفعلي وملاحظة العوامل المؤثرة في التطبيق وموقع المرشد التربوي بوصفه مرشداً على عناصر تعليمية متعددة ومنسقاً بينها يعطيه القدرة على التقويم من منظور أكثر شمولية، حيث يجب أن يعرف المرشد التربوي أساسيات بناء وتقويم المنهج وتطويره والعوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج . وعليه ان يعمل على تحليل أجزاء المنهج وعناصره ورصد مدى تحقيق أهداف المنهج، عبر تتبع نقاط الضعف في المنهج وإشراك المعلمين في تقويم المنهج والإسهام في توظيف نتائج التقويم في تطوير المنهج .

المعيار السادس :إجراء البحوث العلمية وحث المعلمين على المشاركة فيها

البحوث العلمية نوع من البحث العلمي تركز على المشكلات العلمية التي تحدث داخل الفصل أو المدرسة، ويراد من عملها البحث عن حلول عملية لتلك المشكلات. وهي غالباً لا تتقيد بالشروط الصارمة التي يفترض أن توجد في البحوث العلمية الأكاديمية. والمرشد التربوي خبير تعليمي يقوم برصد الواقع التعليمي وتتبع المشكلات التعليمية تمهيداً لطرحها للبحث العلمي سعياً لحلها. وقد دلت الدراسات على أن البحوث العملية تعمق من فهم المعلمين للمشكلات، وتساعد على التطوير. حيث يجب أن يعرف المرشد التربوي قواعد البحث العلمي وأساسيات القياس والإحصاء. اما على مستوى أداء المرشد التربوي عليه ان يعمل على رصد مشكلات الميدان التربوي، وتشجيع المعلمين على رصد المشكلات التي تواجههم ودراستها وتحديد المشكلات بدقة ووضع خطوات اجرائية لإخضاعها للبحث العلمي بالاضافة إلى إجراء البحوث الميدانية عبر صياغة نتائج البحث وتفسيرها وتقديم التوصيات بشأنها .

رابعاً: معايير بناء وتطويرالمناهج

تعدعملية بناء المنهج وتطويره عملية مهمة ومعقدة ، ولا يمكن تركها لأي فرد أو مجموعة لا تمتلك المعرفة والمهارة اللازمة، ولاسيما في غياب الإعداد المناسب للمتخصصين في مجال تطوير المناهج وفي ظل صعوبة تحديد المتخصص في المنهج[39] وما هي أدواره ومسؤولياته ؟

من هنا أصبح من الضروري صياغة معايير ومتطلبات معرفية وتوقعات أدائية تحدد نوعية الأفراد المسؤولين عن تطوير المنهج وتقويمه في هذا المجال. إذ يحتاج العمل إلى أفراد ذوي كفايات عالية في مجال المنهج ومتخصصين في مجال المادة الدراسية، وكلا الدورين يتطلبان أن يكون مشرف المناهج مصدراً للمعلومات وصانعاً للقرارات المنهجية[40] .

المعيار الأول : توضيح أسس ومفهوم المنهج .

يعد الاتفاق على مفاهيم مشتركة ذا أهمية كبيرة في العمل في مجال المناهج، وعلى الرغم من أن تعدد المفاهيم يثري تفسيرات المنهج الفكرية والتربوية والثقافية، إلا إن تحديد مفهوم للمنهج لدى معدي المناهج يقود إلى بناء تصورعقلي يؤدي إلى توحيد الجهود وتوجيه عمليات بناء المنهج وتطويره بصورة متناغمة ومتماسكة، وتكمن بناء نظرة مشتركة للمنهج إلى بناء طريقة مشتركة للتفكير في عملية بناء المنهج وتطويره وتطبيقه وتقويمه، كما ينبغي أن يكون لدى معدي ومشرفي المناهج التصورات العقلية المشتركة نحو النظر للمنهج من الزوايا الفكرية، والاجتماعية، والنفسية، باعتبار أن تلك الأسس تقدم الوسط الفكري للحكم على قرارات المنهج وإجراءات تطويره، فهي تساعد مشرفي المناهج إلى تقديم أحكام تفسيرية وتحليلية ومعيارية ونقدية تمكنهم من تحليل ما يتضمنه المنهج والدفاع عما يهدف إليه، كما أن تلك المفاهيم المشتركة ستكون لغة مشتركة مع المتخصصين في مجالات: العلوم الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية والسياسية وغيرها من العلوم ذات العلاقة بالمنهج. ويجب على منسق اومعد المنهج أن يعرف ويفهم :علاقة الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية بالمنهج، علاقة الاقتصاد والسياسة بالمنهج مفاهيم المنهج وتعريفاته الرئيسة .

المعيار الثاني : الإشراف على عمليات بناء المنهج .

يعتمد نجاح عملية بناء المنهج[41] على وجود إطار فكري يحدد ملامح المنهج، بحيث يوجه منسق المناهج في عملية اختيار أهداف المنهج ومحتواه وكيفية تنظيمه وتصميم التدريس وتقديم الأحكام على تعلم الطلاب. ويعد الإطار الفكري المحدد والمتماسك جزءاً من البناء العقلي لمنسق المنهج بحيث يقدم قراراته المتعلقة بالمنهج وفق أسس نظرية، كما ينبغي أن يكون لدى جميع مشرفي المناهج تقارب واتساق في التطورات العقلية في معرفة ماذا يريدون تحقيقه وإنجازه وكيفية تحققه والتأكد من إنجازه، فيمثل الإطار الفكري القوة التي تربط مشرفي المناهج مع بعضهم البعض، ويجب أن يعرف مشرف المنهج ويفهم: غاية التعليم في وطنه وأهدافه، نظريات المنهج، العلاقة بين نظرية المنهج وتطبيقها وطبيعة المادة العلمية، ومشكلات المجتمع واحتياجات الطالب واهتماماته، والخطط المستقبلية للوزارة وللدولة .

المعيار الثالث : بناء المنهج بصورة علمية .

تتطلب التربية الناجحة بناءً علمياً للمناهج وفق تخطيط ملائم قائم على إدراك المنهج: مفهوماً، وبناء وتطبيقاً، وتقويماً فينبغي لمعدي المناهج أن يستوعبوا المنهج فكراً وأداة لبناء برامج تربوية حقيقية تتناسب مع الوقت الحالي والحياة

39- Kelly,A.V.(2004). The Curriculum : Theory and Practice , 5th Edition , London : SAGE Publications.P109.

40 - كوجك، كوثر حسين.(2008). دراسة مقارنة لمناهج التعليم الاساسي في بعض الدول العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس، ص 54.

41 - المناهج الدراسية، تاريخ 18-3-2012، رؤى وتجارب عالمية ، مجلة المعرفة، العدد 204.

المستقبلية ، فبدون التخطيط سيسير مشرفو المنهج على غير هدى في عملية بناء المنهج ، حيث يمكن أن تتعرض العملية إلى فوضى وتعارض في استراتيجيات التطوير إذ لا يمكن بناء منهج دون تحديد الأهداف، والمحتوى، وخبرات التعلم وطرق التدريس ومواده، والتقويم . فيحتاج مشرفو المناهج إلى معرفة حول تصميم المناهج وتطويره لترجمة المنهج إلى إجراءات عملية، واستراتيجيات إشرافية وتقويمية. فعملية بناء خطط رئيسية لتكوين وتطبيق برنامج للمتعلمين، وتحديد أطر مفاهيمية للخطة، تتأثر بمدى وعي مشرفي المناهج للقضايا الحاضرة والمتوقعة. من هنا أهمية أن يعرف معد المنهج ويفهم: خطوات عملية بناء المنهج وتطويره، المحتوى العلمي للمادة التخصصية، مبادئ الاتصال الفاعل واستراتيجيات العمل التعاون، إستراتيجيات اتخاذ القرار، خطوات عملية بناء المنهج وتطويره .

المعيار الرابع : المشاركة في عملية متابعة تطبيق المنهج .

تفشل كثير من المناهج والبرامج في تحقيق أهدافها في تطوير عمليتي التعليم والتعلم في المدارس لأنها تفتقد متابعة الجوانب التطبيقية، فكثير من المناهج الجيدة تفشل حينما تدخل الفصول الدراسية ولا تعطي الثمار المتوقعة بسبب عدم العناية بعملية تطبيق المنهج، إذ يقتصر دور منسقي المناهج في كثير من الأحيان عند تطوير مواد المنهج ولا يتجاوزه إلى مرحلة متابعة التطبيق. ويعتقد بعض منسقي المناهج[42] أن مرحلة متابعة تطبيق المنهج واضحة ولا تحتاج إلى تخطيط أو مراقبة وهي من اختصاص المعلمين ومنسقي المواد ومديري المدارس، ولكن التطبيق الناجح يحتاج، في الواقع، إلى فكرواستراتيجيات ترتبط بصورة عضوية بنموذج تطويرالمنهج . فيتطلب المنهج عمليات متابعة ومراقبة متأنية، فعملية تطبيق المنهج حلقة مهمة وأساسية في دورة المنهج حيث تتضمن فعاليات وخطوات وإجراءات مكثفة وهي في جوهرها تستهدف تغيير معلومات القائمين على تنفيذ المنهج ومهاراتهم واتجاهاتهم، إذ تتضمن عملية تفاعل بين مشرفي المناهج عبر تطويرالمنهج وبين مديري المدارس والمرشدين التربويين والمعلمين عبرتنفيذ المنهج وتطبيقه في المدارس، وعلى منسق المنهج أن يعرف ويفهم: نظريات التغيير للمؤسسة التربوية والأفراد وقياداتها، مهارات التفاعل والاتصال، العوامل الرئيسة في عملية التطبيق: الأفراد، البرنامج، العمليات، مبادئ التدريب، نماذج تطبيق المنهج عوامل نجاح وإخفاق المنهج ، أساليب الإشراف على تنفيذ المنهج .

المعيار الخامس : المشاركة في عملية تقييم المنهج .

يعد التقييم عملية مهمة في عملية بناء المنهج وتطبيقه لمطوري المناهج ومنفذيها، ويتم ذلك بجمع المعلومات والبيانات للوصول إلى أحكام نوعية بشأن مدى استفادة الطلاب من خبرات المنهج واتخاذ قرارات بخصوص عمليات تطويرالمنهج وتطبيقه ومدى تحقيق نتائجهما المرغوبة.

يحدد التقييم مواطن القوة ونقاط الضعف في المنهج قبل تطبيقه، وفعاليته أثناءوبعد تطبيقه، والتي يمكن في ضوئها تعديل ودعم أو وقف نشاطات المنهج المختلفة. ويمكّن التقييم مشرفي المناهج من إصدارالأحكام وتقديم دواعيها وتبريراتها حيث تركز أدوات التقويم على ماذا يعرف الطلاب وماذا يستطيعون أن يعملوا، والتي تمثل إحدى المدخلات المهمة في عملية التقويم والتي في ضوئها يتم تقديم الأحكام بشأن نوعية المحتوى، وتنظيمه، وخبراته، وطرق تدريسه.

42 - عبد السلام ، مصطفى عبد السلام .(2006).تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية، القاهرة، جامعة المنصورة، كلية التربية .

المبحث الرابع
الجودة الشاملة والإصلاح التربوي

أولاً: الاصلاح التربوي على مستوى الدولة والمجتمع

إن مصطلح إصلاح التعليم لايتم استخدامه كثيراً وإنما يتم استخدام مفاهيم وعناوين أخرى مثل "تطوير التعليم" أو "التقويم الشامل للتعليم" وغير ذلك، حيث أن كلمة "اصلاح" في مفهومها إعتراف مباشر بعجز النظام التعليمي أو فساده. من هنا الفرق الواضح بين مصطلحي، اصلاح التعليم Educational Reform وتطوير التعليم Educational Development ذلك أن المصطلح الاول يذهب بعيداً إلى الأسس والفلسفة والأهداف العامة فيحاول إعادة قراءتها وفق رؤية سياسية واضحة المعالم. أما المصطلح الثاني فيصلح ضمن عمليات تطوير لجزئيات النظام التربوي التي يجب ان لا تتوقف ابداً. فهي عملية مستمرة ضمن سياق عام لا يتجاوزالأصول الفلسفية، ولهذا فإن عدم وجود إعتراف رسمي واضح بقصورالنظام التعليمي، وبالحاجة الى إصلاحه، يجعل مشاريع تطويرالتعليم تدورفي فلك الجزئيات والتفاصيل ولاتدخل الى العمق لتسأل عن ماهية النظام التعليمي وفلسفته ورسالته العامة[43].

حيث نرى أن الجودة الشاملة في التعليم ليست نمطاً موحداً أو قالباً ثابتاً يمكن تطبيقه بحذافيره في كافة المجتمعات وإنما هي نموذج إداري شامل يعتمدعلى التنوع والإبداع، لأن الأمة القوية هي الأكثرمعرفة ودراية، والأغنى بمفكريها ومبدعيها الذين يضيفون إلى المعرفة كل جديد نافع، لذاحظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبيرفي معظم دول العالم حتى أصبح المسمى لهذا العصرعصرالجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة.

إنطلاقاً من ذلك يمكن القول إن الجودة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه المؤسسات التربوية في العقود القادمة، وتعد إدارة المؤسسات التعليمية هي المفتاح الرئيسي في عمليات تحسين الجودة، من هنا الحاجة الى نموذج للاصلاح التربوي تتضح فيه العلاقة بين جميع الشركاء في الاصلاح التربوي وعلى مختلف المستويات (الدولة، المجتمع، الادارة المركزية المدرسة، المعلم، المتعلم) حيث تتحد فيه المسؤوليات لكل مستوى من هذه المستويات عن احداث الاصلاح التربوي والتعليمي المنشود، لذلك فإن تبني هذا النموذج يحتاج إلى رؤيا مشتركة واهداف واضحة وخطط اجرائية وأدوات تنفيذية وأنظمة فاعلة لانجاز الاصلاح التربوي على عدة مستويات في سياق مشروع مدرسة المستقبل[44] .

تعد مدرسة المستقبل إحدى أدوات مجتمع المستقبل، فإذا لم تكن هناك رؤية واضحة للاجابة حول من نكون؟ أين نحن؟ الى اين نريد أن نصل ؟

لذلك على الدول التي تفكر في تعليم جيد وتسعى لتحقيق مدرسة المستقبل، أن تحدد واقعها ورؤيتها المستقبلية ثم تقوم بتقديم الدعم السياسي بحيث يصبح التعليم قضية على مستوى الدولة ككل ومطلباً حضارياً وليس خدمة إجتماعية تقدم للافراد بالاضافة الى أهمية الدعم المالي لأن أي استثمار في البشرهو استثمار في الدولة عندها يمكن للتعليم أن يحقق أهداف الدولة. وهناك دور يمكن أن يقوم به المجتمع في دعم التعليم يمكن ان يساهم في نجاح المدرسة وفي تحقيق التعليم النوعي وهذا الدور يتلخص في الدعم الثقافي والاجتماعي لمؤسسات التعليم واعتبار التعليم مسؤولية مشتركة ليس قاصرة على وزارات التربية والتعليم، وانما تعاون جميع الأطراف الفاعلة كالأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع

---

43 - العجمي، محمد حسين .2007. الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام، دار الجامعة الجديدة ، القاهرة.

44 - محمد الحر، عبد العزيز ، التربية والتنمية والنهضة. 2003. شركة المطبوعات النشر، بيروت، الطبعة الاولى، ص205.

المدني وهذا يتطلب تعاون المجتمع مع مؤسسات التعليم عن طريق الشراكة الفاعلة وعلى مستويات مختلفة في المدرسة مثل:التعاون بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع المدني، الدعم المادي والاعلامي والبرامج المشتركة .

أ- الاصلاح التربوي على مستوى الادارة المركزية

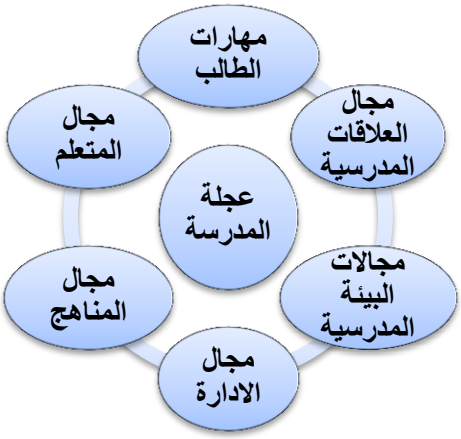
تقع على عاتق الادارة المركزية والجهة الخارجية المشرفة على التعليم (مؤسسات، وزارات) مسؤوليات كثيرة للاصلاح التربوي ولضمان جودة وفاعلية التعليم والوصول الى مدارس قادرة على التعامل مع متطلبات العصروتحدياته أهمها:

1- المعاييرالوطنية

أهمية وجود معاييروطنية للأداء لجميع العاملين في التعليم (المدير، المرشد، المدرب، المعلم، الطالب) وهذا يختص بمستوى الاداء الذي يجب ان تكون عليه كل فئة. كما أنه لا بد من وجود معايير وطنية للمحتوى، تركز على مضامين المنهج ومحتواه.

إن هذه المعاييرلا تخصّ الطالب فقط وإنما جميع عناصر العملية التربوية (الشكل 3) وهي الطالب والادارة المدرسية والمناهج والأبنية المدرسية والعلاقات الإنسانية في المدرسة، حيث تعتبرهذه المعاييرعناصرأساسية لقياس أداء المدرسة كمنظمة، وقياس أداء الطلاب لمخرجات هذه المنظمة.

الشكل (3)عناصرالعملية التربوية



المصدر: التخطيط الاستراتيجي. برنامج تدريبي، المؤسسة المدرسية في القرن 21 ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، 2001.

حيث يساعد وجود هذه العناصر في تحقيق مجموعة من الأهداف الاساسية وهي:

- وضوح مستوى الأداء الذي يجب ان يصل اليه المتعلم.
- وضوح مستوى الأداء الذي يجب ان تصل اليه الادارة المدرسية .
- وضوح قدرات المعلم المطلوب ومواصفاته .
- وضوح المعارف والمهارات والقيم التي يجب ان تكتسب في المرحلة الثانوية في جميع المقررات المدرسية .
- سهولة بناء مناهج قائمة على أسس واضحة تحقق الاهداف المرجوة.
- سهولة بناء الاختبارات والتقويمات التشخيصية والتكوينية والتقريرية للمتعلمين.
- تقديم حوافز مستمرة للمتعلم لتحسين أدائه للوصول للصورة المثالية المرجوة.
- تقديم حوافز للهيئة الادارية والتدريسية لتحسين جودة الأداء للوصول الى المستوى الأعلى.

- تساعد المدرسة على تقييم نفسها داخلياً وتحديد والبدائل المتاحة لتعزيز مناطق القوة وعلاج مناطق الضعف .
- تساعد التربويين في معرفة مدى تحقق الاهداف الموضوعة ودرجة الانحراف والعمل على تصحيحها .

وبالرغم من أهمية وجود هذه المعايير لجميع عناصر العملية التعليمية إلا أنها من اكثر الموضوعات الخلافية ويتمركز هذا الخلاف حول ماهية المعايير ومن يحددها ولمن؟ وهل تترك المعايير للخبراء أو للمعلمين أوللموجهين؟ أو لسوق العمل ومن يمثله في القطاع الخاص أو العام ام للمسؤولين عن التعليم ؟

من هنا تأتي أهمية الاتفاق على ضرورة تحديد هذه المعايير بطريقة علمية منهجية تضمن تحقيق أعلى مستوى من الجودة والنوعية[45].

2- الاختبارات (الوطنية) الرسمية

وهي تعتبرصمام الأمان ونقاط التحقق من الجودة، ويجب أن يكون الاختبارعاماً شاملاً وموحداً لجميع المتقدمين الى الاختباروان يكون مبنياً بطريقة علمية، ومثل هذا الاختبار يعطي نتيجة واضحة لمتخذي القرارفي المستوى الذي وصل اليه المتعلم ومناطق القوة والضعف لديه، مع لحظ الجوانب التصحيحية، كما تعتبرهذه الاختبارات أداة خارجية تساعد المدارس في تقييم كفاءتها وجودة الخدمات المقدمة فيها[46] .

3- نظام الدعم المستمر

يتحدد بشكل فني وعلمي وإداري ومالي ونظام معلومات وقواعد وبيانات واستشارات، ومن شأن هذا الدعم ان يساعد المدرسة على تحقيق أهدافها بشكل أفضل.

4- تمهين التعليم

ان مهنة التدريس هي المهنة الوحيدة التي تتحمل مسؤولية بناء الانسان وتنمية مهاراته وتفجير طاقاته والتي من شأنها تمكين المجتمعات من العيش والنجاح في عصرالمعلومات حيث أصبحت عملية الاهتمام بالمعلم وبقضية تمهين التعليم من القضايا التي تنال إهتماماًعلى مستوى العالم ولا بد للدول التي تريد تطوير نظامها التعليمي أن تسعى لوضع مهنة التدريس في مصاف أعلى وأن تجعلها من أهم المهن مثل مهنة الطب والهندسة. لان عملية تمهين التعليم يعتبرحجر الزاوية لاي رغبة في خلق مدرسة قادرة على العطاء وذات مستوى جودة مرتفعة. من هنا أهمية توافر مجموعة من المعاييرالمطلوبة لتمهين التعليم[47] وهي: ضرورة توافر قاعدة معرفية للمعلم لكي ينجح في عملية التدريس وتوافرمهارات فنية لان التدريس أصبح فناً له مهاراته ولكي ينقل المعرفة ويساعد في عملية التنشئة الاجتماعية، والالتزام باخلاقيات المهنة .

5- المناهج المطورة

المقصود بالمناهج ممارسات التدريس، والمضمون، أو الموضوع، والمواد التدريسية والبيئة المادية، والنشاطات والموارد البشرية، والتقييم والوقت، والتنظيم، والاتصالات، واتخاذ القرار، والقيادة ويمكن عرض سبعة مبادئ يمكن إستخدامها لتوجيه عملية إتخاذ القرارات الخاصة بهيكلية المناهج بحيث تخدم احتياجات المتعلمين المستقبلية الذين تعتمد حياتهم الى حد كبير على ما يقرره قادة التعليم الان وهذه المبادئ :

- وجود جوهرمتوازن للتعليم يضمن للطلبة التصدي لخبرات تعليمية تتناسب بدرجة كبيرة مع حياتهم اليومية .

45- Inventing Better Schools .(2009) .An Action Plan For Educational Refrom.San Francisco:jossey-Bass - schlechty,P22

46 - محمد الحر، عبد العزيز،مصدر سبق ذكره ، ص220.

47- Hargreaves and Lo.(2000).The Paradoxical Profession:Teaching at The Turn of The century. Prospects.P221

- التركيز على النتائج وعلى تقييم الاداء.
- اعتماد المنهج على التكامل ومراجعته بشكل دائم،لاستيعاب كافة الظواهر ولتكون المعرفة اكثر وضوحاً للطلبة.
- مشاركة الطلبة بشكل كثيف في عملية التعلم والربط بين الخبرات المدرسية وقضايا عالم الواقع.
- الايمان بأن لدى جميع الطلبة القدرة على استيعاب المفاهيم الاساسية من خلال فكرة العلم للجميع وعدم تصنيف الطلبة لان تصنيف الطلبة حسب القدرات قد يحكم على الكثير منهم بالتدني ولا يعقد عليهم آمال كبيرة .
- التركيز على تنمية استراتجية التفكير بطريقة منهجية تولي أهمية للتفكير النقدي وحل المشكلات والقدرة على المحاكاة والابداع اكثر من الاهمية التي نوليها للعمليات العقلية الاقل تعقيداًمثل المعلومات والوقائع .

ويعد المنهج المطور بمفهومه الواسع أحد أهم عناصر مدرسة المستقبل[48] فالخبرات التي تقدمها المناهج تمثل المادة الرئيسية المسؤولة عن بناء المتعلم داخل المدرسة. فالمناهج اليوم صناعة لها مدخلاتها وعملياتها الفنية ومخرجاتها النوعية والتي تحتاج لمجهودات ذات فرق عمل متعددة التخصصات (علمية، تربوية، نفسية، فنية سياسية واقتصادية) تعمل جميعها في فريق واحد لانتاج المناهج المطلوبة .

ب- الاصلاح التربوي على مستوى المدرسة

المدرسة بلا شك هي المرآة العاكسة لنجاح الانظمة التعليمية وفشلها. فهي الميدان الحقيقي لتطبيق المشاريع التربوية وهي الخط الانتاجي الذي تحدث فيه معظم العمليات التعليمية لذلك هناك العديد من العمليات المتوقعة من مدرسة المستقبل والتي من شأنها تحسين الجودة النوعية لتلك العمليات ومنها :

1- التخطيط الاستراتيجي :

يهدف التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة الى تحقيق الرسالة والأهداف والرؤية لتأمين مستقبل أفضل للمتعلمين والعاملين في المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة، والتخطيط الاستراتيجي كما يقول الباحثون أصبح من أساسيات عمل المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص .

2- التقويم الذاتي

تعد المدرسة البيئة التي تحتضن الطالب طوال سنوات تعلمه، وهي البيئة التي تحدث فيها عملية التعلم والتعليم، حيث يمارس المعلم وظيفته والمدير يقوم بدوره، وهي الجهة المسؤولة عن تنفيذ الخطط التربوية واتباع السياسات التعليمية وتحقيق الاهداف، وبعبارة مختصرة هي أهم وحدة في النظام التربوي، لذلك يجب أن تحظى بكل اهتمام وعلى جميع المستويات وان تنصب جهود التطوير والتحسين عليها. من هنا الاهمية لاعتبارعملية التقويم الذاتي للمدرسة من أهم العمليات لضمان جودة التعليم وبالتالي إمكانية تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف .

3- دعم النمو المهني

هناك مجهودات مهمة تبذل في كثيرمن الدول لاتخاذ إجراءات لتحسين نوعية التعليم ومن أهم تلك الاجراءات توفير فرص التدريب أثناء الخدمة لضمان تواصل المعلم مع آخرالمستجدات في مجال التدريس والتقويم والادارة الصفية وحتى الأدوار القيادية للمعلم، فالتدريب مرتبط بالنمو المهني وليس فقط بالمعلم ولكن بجميع العاملين في المدرسة.

من هنا تأتي أهمية تبني فلسفة التدريب المستمر لكل العاملين بالمدرسة مع أهمية الاخذ بالاتجاهات الحديثة في التدريب وتبني استراتيجية ترتكز على : تبني إلزامية التعليم، ربط الترقية والارتقاء المهني بالتدريب، ربط الاستمرار بالخدمة بعد أخذ عدد من البرامج التدريبية خلال العام الدراسي، ضرورة اتباع المدرسة لخطوات منهجية محددة لهذه البرامج

48- Gaweltiin the Curriculum Handlbook.(2001). Alexandria,Virginia.p223.

التدريبية في كيفية التخطيط والاعداد لضمان جودتها وجدواها التربوية (انظرالجدول رقم 2) الذي يوضح هذه الخطوات:

الجدول (2) أنواع التدريب في المدرسة		
م	أنواع التدريب	الهدف العام
1	البرامج التدريبية التأهيلية	تهدف إلى اكساب المتدربين المهارات، المعارف، الاتجاهات والخبرات الاساسية اللازمة للأداء المتقن في مجال عملهم وتمكينهم من القيام بمسؤولياتهم ومهامهم الجديدة (مديرين، معلمين، مرشدين) وتقدم هذه البرامج عادة قبل الخدمة.
2	البرامج التدريبية العلاجية	تهدف إلى معالجة النقص أوالخلل الذي يظهرمن أداء البعض أثناء الخدمة وتقدم هذه البرامج عادة اثناء الخدمة.
3	البرامج التدريبية الإثرائية	تهدف إلى تعميق التخصص أوالتعرف إلى المستجدات والمتغيرات الحاصلة في مجال من مجالات التربية والتعليم، وتقدم هذه البرامج عادة أثناء الخدمة.
4	البرامج التدريبية التحويلية	تهدف إلى اعادة تأهيل بعض الموظفين ليصبحوا قادرين على أداء مهام ووظائف جديدة تختلف عن التي يشغلونها أوبسبب الترقية لعمل جديد أوعدم أهليتهم للاستمرارفي عملهم، وتقدم هذه البرامج عادة أثناء الخدمة.
5	البرامج التدريبية الاجرائية	ترتكز إلى التدريب الميداني العملي القائم على إعداد البحوث الاجرائية الميدانية والقيام بالزيارات الميدانية للمؤسسات التربوية المشابهة لتبادل الخبرات والاطلاع على التجارب والمطالعات التربوية المنهجية وعقد حلقات نقاش مع مختصين في المجال أوالحقل نفسه.

المصدر: المركز التربوي للبحوث والانماء، الانشطة التدريبية، المجلة التربوية، لبنان،عدد46،2010،ص 8

ويمثل التدريب الفعال القوة الدافعة للمعلم وإغفال هذا الجانب أوالتقليل من شأنه سوف يؤثرعلى مستوى المعلم سلباً وبالتالي على نوعية المتعلمين ومستوياتهم، وبالرغم من أهمية جميع العاملين في المدرسة من قيادة تربوية وادارة مدرسية ومعلمين ومشرفين سيظل المعلم من أهم هذه الفئات التي يجب أن تنال رعاية خاصة في مجال النمو المهني حتى يتمكن المعلم من تأدية دوره بشكل فعال.

ثانياً: الاصلاح التربوي على مستوى المعلم

إن نوعية التدريس تعد العمل المحدد لنوعية مخرجات التعليم بشكل عام، من هنا أهمية تحديد مواصفات المعلم من غير إفراط ولا تفريط نحن بحاجة دائماً لما يُسمى بوقفة كفايات المعلم لكل مرحلة من المراحل، بل ولكل مادة من المواد الدراسية، ولا بد من إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين لتنمية هذه الكفايات وتحقيقها، ولا بد من أن تكون هذه الكفايات بمثابة محاكاة للتوظيف والتقييم والتدريب، عندها يمكن أن نضمن الحد الادنى من الجودة النوعية المطلوبة في المعلم وبهذه المنهجية سوف يكون هناك اختلاف كبير بين كفايات وبرامج ومعايير المعلم الجديد والمعلم صاحب الخبرة.

كما ستختلف المسؤوليات والتبعات المتوقعة من المعلم المبتدئ والمعلم صاحب سنوات الخبرة وبالتالي نجاح العملية التعليمية فالمعلم الذي يحب مهنته وطلابه ومدرسته وتخصصه وزملائه بكل تأكيد سيكون متفوق الاداء مستمرالنمو متجدد العطاء مخلص العمل .

لذلك لا بد من الاهتمام بالجوانب الشخصية للمعلم وتحفيزه لتبني المعلم القدوة، وتوافرهذا الجانب في المعلم يعطيه قدرة عالية على التأثير والتواصل مع المتعلمين في جميع المجالات الاكاديمية والشخصية. ولا بد للمعلم أن يركز على عملية التعليم والتعلم، فهما طرفا المعادلة الاساسيان. فالطالب هو المدخل، والتدريس هو العمليات التي يمر بها الطالب

لاكتساب الخبرات المختلفة، والتعلم هو النتيجة النهائية التي يراد الوصول لها. من هنا أهمية التركيزعلى التعليم والتعلم لأنهما جوهر العملية التعليمية ككل .

كما يجب التركيز على العوامل المساعدة في تحسين هاتين العمليتين، مثل الدافعية لدى المعلم والمتعلم. فدافعية المعلم الايجابية تساعده على العطاء والابداع، ودافعية المتعلم تساعده على الاكتساب والانجاز. وهناك علاقة ارتباطية واضحة ومنطقية بين ضعف العطاء لدى المعلم ودافعيته للعمل. فهذه الدافعية مسؤولة عن تجدد العطاء وحرص المعلم على النمو المهني والتعلم المستمر ومحاولة الابداع في التدريس والنشاط وفي جميع الاعمال التي تسند اليه. وإثارة الحماس لمزيد من الجهد والعطاء .

أ- تقويم المتعلمين

إن التقويم سلاح ذو حدين إذ يمكن أن يفيد في تحسين ما يتعلمه الطالب، ويمكن أن لا يفيد. وهذا يتوقف على نوع القياس فإن الكثير من التقويمات الموجودة داخل المدارس تعد عقيمة، لأنها قد لا تتقيد بالمعايير الخاصة بمستويات الأداء العالية مع إمكانية إضاعة الوقت في أعمال تقليدية تقلص الوقت المتاح للطلبة لكي يوظفوا ما تعلموه عملياً في حل المشكلات .

وعلى العكس من ذلك قد نجد التقويمات التي تستوفي متطلبات المعاييرتوفر فرصة كبيرة للطلبة في أن يظهروا ما فهموه وتوجد فرصة أيضاً للمعلم لان يوفر فرصاً اخرى مشابهة للطلبة على شكل تكليفات صفية يوضحون من خلالها تحسّن الأداء وتقدمهم المستمر. كذلك فإن معيار توزيع الدرجات يساعد في إبداء مدى تقدم الأداء. فالمعلمون يقررون من خلال النهاية العظمى والصغرى للدرجات. ولهذا يجزم المعلمون على أن التقويمات التي تتم بإعطاء الدرجات هي الطريقة المثلى في تطوير الاداء لدى الطلبة .

وتوجد عدة صفات لهذه التقويمات، منها أنها تسهم في تطويرأداء الطلبة عن طريق منحهم فرصة لتوظيف معلوماتهم عملياً. وكذلك عن طريق اسناد مهام الى الطلاب تحثهم على استخدام معلوماتهم في حل المشكلات الرياضية أو الاقتصادية أوفي تبيان فهمهم للاتجاهات التاريخية ومثل هذه التكليفات يسهم في تفعيل ما يتعلمه الطالب عن طريق ربط ما يتعلمه من معلومات نظرية في الصف والعالم الخارجي آي ربط النظرية بالتطبيق.

وأثبتت التجارب أن التقويمات التي تكون في شكل مشروع يقوم به الطالب هي افضل أنواع التقويمات التي توضح مستوى الأداء. فمثل هذه المشاريع الخاصة، تلك التي تجري في مكان العمل، توفر فرصة للطالب بأن يحتك بالمشرفين وارباب العمل واصحاب المصانع، وبهذا يتشربون الخبرات التي تحسّن مستواهم العملي وتعمل على سرعة إنضاج شخصياتهم .

والتقويم في المدرسة المبني على أسس معيارية لا يقتصر على المتعلم فقط، ولكنه يمتد الى جميع العناصر التعليمية في المدرسة، وهي المعلم والمبنى المدرسي والمناهج، وذلك لأهمية هذه العناصر وتكاملها. ونجاح العملية التعليمية مرهون بجودة عمل جميع العناصر، وأي خلل في أي عنصر من تلك العناصر سيؤدي بالضرورة الى تأثر العملية التعليمية.

ب- تقويم المتعلمين على أسس معيارية

تعتبرمن ضمن نقاط ضعف التقويمات المعمول بها اليوم، لأنها تقارن أداء الطالب بأداء طالب اخر اجتاز الامتحان نفسه منذ سنوات بحيث تكون الأسئلة عامة لا تحتذي أي معيار، ويتم الاهتمام بالشكل لا بالدرجات التي يحصل عليها الطالب وليس بالمضمون وهو فعالية أداء الطالب .

أما التقويمات المبنية على المعاييرفإنها تحدد مستوى أداء معين، يجب على الطالب الوصول إليه، وكذلك مهام عملية معينة في شكل تكليفات تطبيقية يجب انجازها .

كما أنه قد يختلف أصحاب العلاقة المباشرة أوغير المباشرة بالمدرسة في ماذا يريدون أو يتوقعون، فنجد أن توقعات وحاجات أولياء الامور تختلف عن حاجات أرباب العمل. كما قد تختلف توقعات المعلمين عن توقعات المسؤولين عن التعليم وهكذا. وهذا الاختلاف ليس بالضرورة تناقضاً، ولكنه اختلاف جوهري فيما تريد كل جهة معرفته بالنسبة للمتعلم ففي حين أن الجامعات تركز على المعارف التي اكتسبها المتعلم، نجد أن أرباب العمل يركزون على المهارات التي اكتسبها المتعلم، بينما يريد أولياء الامور معرفة الدرجات التي حصل عليها ابناؤهم في نهاية المطاف. واعتماد أسلوب الاختبارات التقليدية لا يمكن بأية حال من الاحوال أن يجيب عن هذه الرغبات المختلفة ولا يفي بالاحتياجات من هنا أهمية أن يكون لكل تلميذ ملف تقييم تسجل فيه عملية نمو الطالب وتطوره خلال فترة زمنية معينة ويحوي على شواهد هذا التطور أوالنمو وهذه الشواهد قد تأخذ أشكالاً متعددة مثل: درجات الاختبار، نماذج من أعمال المتعلمين الانشطة اللاصفية والتطوعية خارج المدرسة، التقاريرالسلوكية والصحية، المهارات والهوايات للمتعلم، شهادات التقديروالتفوق في المجالات المختلفة، توصيات الادارة المدرسية والمعلمين حول المتعلم وأهمية سجل التقييم هذا أنه : يرصد العمليات التي يمر بها المتعلم وليس فقط النتائج، ويرصد نمو المتعلم وتطوره ويسجل نجاحه وإخفاقه في هذا المجال كما يوفر معلومات وشواهد مختلفة تفيد جميع الجهات ذات العلاقة المباشرة وغيرالمباشرة بالمتعلم مثل الجامعات وأولياء الأموروأرباب العمل والمعلمين، بالاضافة إلى أنه يوفرشواهد مبنية على مجموعة من أدوات القياس مثل: المقابلة والملاحظة والاختبارات المقننة، والتطبيقات العملية والانشطة ما يوفر بيانات غنية تساعد على إصدار أحكام عادلة بالنسبة للمتعلمين، كما يعطي بيانات كاملة عن الطالب في جميع المجالات (المعرفية، المهارية والوجدانية)، ويفيد في معرفة مدى قرب وبعد المتعلم من اكتساب وتحقيق ما يجب أن يتعلمه ويكتسبه بالاضافة إلى أنه يساعد المتعلم على تركيز جهوده ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين.

ويمكن أن نتصورنظام التقويم في الثانوية المبني على أسس معيارية كما يلي:

1. **إختبارات نهاية الفصل**: تركزعلى المعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم خلال الفترة المتاحة له بأعلى كفاءة ممكنة.
2. **تعيينات الفصل الدراسي**: وهي عبارة عن تكليفات مستمرة طوال الفصل الدراسي يوظف من خلالها المتعلمون مجموعة من المهارات والمعارف التي اكتسبوها بشكل جزئي طوال الفصل الدراسي حتى تكون في النهاية رصيداً من الخبرات والمعلومات والمهارات التي يمكن استخدامها بشكل متكامل في اي موقف تعليمي يتعرض له المتعلم.
3. **المشاريع العلمية**: وهي مشاريع ذات طابع شمولي تسمح للمتعلم بتوظيف أكبر قدرمن المعارف والمهارات التي تعلمها طوال الفصل الدراسي أو طوال السنة الدراسية، وتقييم من المعلم أولجنة تحكيم على مستوى المدرسة، وبذلك توفر المدارس الاوقات الكثيرة التي تهدرفي اجراء الاختبارات الشهرية اونصف الشهرية او نصف الفصلية التحريرية والشفهية لصالح العملية التعليمية والانشطة الاثرائية واللاصفية.

ثالثاً: الاصلاح التربوي على مستوى المتعلم

من المواصفات الأساسية المطلوبة لمتعلم المستقبل أنه مفكرومنتج ومتقن، ولا بد من نظام تربوي يسعى لتحقيق مخرجات نوعية ويعمل لبناء وتنمية هذه الجوانب لدى متعلم المستقبل حتى يستطيع هذا المتعلم أن يكون مصلحاً لغيره ويمتلك الادوات الأساسية للتفكير وقادراً على تحويل الأفكار إلى منتجات معنوية ومادية .

أ- المتعلم المفكر:

إن نوعية الحياة التي نعيشها ونوعية التعليم الذي نكتسبه يعتمد بشكل أساسي على نوعية التفكيرلأن التفكيرهو الخاصية التي تميز الانسان عن سائر المخلوقات، من هنا أهمية ودورالتعليم في تنمية التفكيرالابداعي والانفعالي حيث أوصت

العديد من الدراسات بضرورة تدريس التفكيرفي مدارسنا ليس كمادة منفصلة ومهارات مستقلة، ولكن من خلال جميع المواد الدراسية وعلى جميع المستويات التعليمية، ومن خلال جميع الخبرات التي يمر بها المتعلم، وهذا يتطلب فهماً عميقاً للتفكير، من هنا أهمية التأكيدعلى جملة نقاط وهي[49] :

1. إن الفرق بين البشرفي الأداء هو فرق كمي وليس نوعي، وهذه النقطة ماهي إلا إحدى مسوغات التدخل التربوي وتوفيرفرص تدريب رفيعة المستوى للإرتقاء بنمط التفكير كما إنها واحدة من أبرز مسوغات تعليم التفكير .
2. أداء الدماغ ليس مرهوناً بمرحلة عمرية أو مهنة وهذا يدفعنا إلى المطالبة بتوفير الفرص المناسبة لتعلم التفكير المنظم وتعظيم نتاجاته وأن لا تكون هذه الفرص موجهة نحو فئة عمرية دون غيرها.
3. التفكيرعملية متجددة وتنمو مع الإنسان، وهذا ما يدفعنا إلى تعلم المهارات وتثقيف الذات وأن يتعلم الإنسان كيف يتعلم (Learning How to Learn) .
4. يتأثرالتفكير بالمحيط والمقصود هنا البيئة التي يعيش فيها الفرد، والبيئة الاجتماعية وما يتصل بحالة الفرد الجسمية والنفسية والانفعالية والبيئة الثقافية .

ب- المتعلم المنتج:

يعرف المتعلم المنتج بأنه الشخص الذي يستطيع استثمارما تعلمه من حقائق ونظريات وقيم أوأي شكل من أشكال المعرفة لانتاج منتجات. وهذا النوع من المتعلمين يمثلون صمام الأمان للمجتمعات التي تسعى إلى المنافسة العالمية ولتحقيق تنمية شاملة واقتصاد قوي .

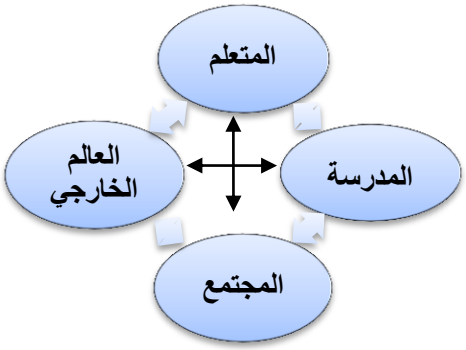
لأن المعرفة لا تكون معرفة إلا إذا تحولت إلى عمل منتج أو مثمر. إذن العلاقة بين المعرفة والانتاج علاقة قديمة جديدة أتفق عليها الاجيال، ولذلك لا بد من محاولة فهم هذه العلاقة بشكل أفضل وأعمق حتى يمكن للتعليم إذا ما أراد النجاح أن يقدم لنا هذا النوع من المخرجات التي تستطيع ترجمة الافكارإلى أعمال والنظريات الى مُنتجات. وتبني هذه الفلسفة يحتاج لتغيير شامل في النظام التعليمي، تغيير يجعل من التعلم عملية تفاعلية ومن الطالب محوراً لعملية التعلم ومن الخبرات المختلفة للطلبة والمعلمين فرصة للتفاعل وتبادل الخبرات، ومن المدرسة بعناصرها المختلفة مصنعاً للاجيال القادرة على الفهم والانتاج .

وهذه الفلسفة تتطلب تغييراً شاملاً في دور الطالب والمعلم والادارة المدرسية والأسرة والمجتمع. والانتاج الذي نتحدث عنه لايعني بالضرورة الانتاج المادي الصرف، وانما هو كل مُنتج مادي أومعنوي يستفيد منه الفرد أو المجتمع أو البشر.فلا يمكن تخيل مجتمع بلا إنتاج فكري أو أدبي أوفني. فالفنون والآداب والفكر تعد من أرقى المنتجات التي تميز الشعوب وتبرز ثقافتها وقيمها. كما أنه لايمكن تخيل مجتمع لا صناعة له ولا زراعة ويعيش عالة على ما تنتجه مجتمعات اخرى .

لا شك أن العلاقة بين المتعلم والبيئة التي يتعلم فيها علاقة عضوية، فالمتعلم المنتج يحتاج إلى بيئة تشجع على الانتاج والبيئة التعليمية المنتجة تحتاج لمجتمع خارجي تتفاعل معه وتستجيب لحاجاته وتستفيد من خبراته. فالعملية التعليمية عملية تفاعلية على جميع المستويات الفرد، المدرسة، المجتمع والعالم الخارجي كما يظهر الشكل رقم (4). وحتى تكون هذه العلاقة تفاعلية فعلاً لا بد من أن يتعلم الانسان من خلال العمل ومن خبرات الاخرين فالتعلم من خلال العمل يقتضي التفاعل بين المتعلم وما تعلمه من حقائق ونظريات وقوانين وملاءمة تحويلها إلى عمل منتج .

49- Splitter,L,And Sharp,A,M,(2001)Teaching for Better Thinking:Community of Enguiry,Victoria,Australia:ACER

الشكل (4) تفاعل العملية التعليمية



المصدر: من إعداد الباحث

والتعلم من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها الإنسان تقتضي التفاعل في المواقف التعليمية التي يمر بها حتى يستفيد منها ويستطيع تطبيقها. والتعلم من خلال خبرات الاخرين يقتضي التفاعل مع الاخرين تفاعلاً إيجابياً حتى يتعلم من خبراتهم ويكون خبراته الخاصة به، وخبرات الاخرين ليس بالضرورة أن تكون حية أمام الانسان. فقد يستفيد الانسان من خبرات الأباء والأجداد والأجيال السابقة، فالعلم والخبرات عمليات تراكمية يستطيع أن يستفيد منها الإنسان لتفادي البدايات الصفرية، والوقوع في الأخطاء نفسها التي وقع فيها الاخرون، والبدء من حيث انتهى الاخرون وليس من حيث بدأوا، ولتكوين المتعلم المنتج يقتضي وجود تعلم تفاعلي بحيث يكون الطالب هناك :

- الطالب العامل الذي يتفاعل مع كل ما يتعلمه من خلال الاستماع، أوالتحدث، أوالابداع، أوالتفكير، أوالتقليد، أوالتركيب وهوالطالب الذي يعمل ويفهم ما يعمله.
- المعلم القائد والمبدع، وهو المعلم الذي يركز على توظيف قدرات المتعلمين وعلى جعل المتعلمين قادرين على إيجاد منتجات أو أنظمة او خدمات قادرة على حل المشكلات وتستجيب للاحتياجات الفردية والمجتمعية .

عندها يمكن أن نحقق المعادلة الصعبة في تكوين هذا المخرج الذي نتمناه لذلك الفرد المفكر والمنتج.

ج- المتعلم المتقن:

في عالم الثورة التكنولوجية الثالثة التي نعيشها، فإن الانتاج وحده لا يكفي، فلا بد من أن يصاحب الانتاج الإتقان فتكون المنتجات المادية والمعنوية التي تقوم بانتاجها متقنة ونوعية.

الجودة والاتقان أصبحا من أهم الجوانب التي تركز عليها الدول المتقدمة. لذلك كان لا بد من إشاعة ثقافة الجودة والاتقان وغرس قيمها لدى أبنائنا حتى يتمكنوا من أن يمارسوها في المستقبل. ولا بد من التأكيد هنا على أن الجودة والاتقان لا يأتيان بالصدفة لا كقيمة ولا كعمل وسلوك وإنما يأتيان عن طريق تربية مقصودة وتنمية مدروسة وبرامج منظمة. والمدرسة تتحمل جزءاً من مسؤولية تنمية قيمة الإتقان والجودة لدى طلابنا. وتبقى المسألة في كيفية تبني هذه القيمة بشكل عملي بحيث تكون موجودة لدى أبنائنا علماً وعملاً. وهذه مسؤولية مشتركة تتحملها اطراف كثيرة منها المؤسسات التعليمية كما أسلفنا. وإذا نجحنا في بناء هذه المواصفات (التفكير، الانتاج والاتقان) فإننا نكون قد نجحنا في عملية الاصلاح التربوي.

الفصل الثالث

واقع القطاع التربوي والتعليمي في لبنان وسورية

المبحث الاول: تطور النظام التربوي والتعليمي في لبنان

المبحث الثاني: واقع التعليم الثانوي في لبنان

المبحث الثالث: تطور قطاع التربية والتعليم في سورية

المبحث الرابع: واقع التعليم الثانوي في سورية

المبحث الاول

تطور النظام التربوي والتعليمي في لبنان

أولاً : نشأة النظام التربوي التعليمي في لبنان وتطوره

المدرسة في الأصل مؤسسة تعليم لا تربية، فلا تتولى من أمرالتربية إلا المقدارالذي يتطلبه التعليم، وكانت التربية مبدئياً من مسؤولية العائلة والمهنة والمجتمع. ولكن العائلة تبسطت وانشغلت ربة البيت في وتيرة تصاعدية بأمورتشدها عن أسرتها، والمهنة غزتها الآلة والتكنولوجيا المعلوماتية فتقلصت سلطة تقاليدها وعاداتها،اما المجتمع فقد عصف به التبدل وانقلاب القيم وأشكال التعامل، فما عاد مربياً . لذلك جيّرت العائلة والمهنة والمجتمع، المسؤولية التربوية إلى المدرسة على نحو ينافس مسؤوليتها التعليمية الأصيلة وهذا تحد كبير أعجز المدرسة .

إن نظامنا التعليمي الراهن ماهو إلا تطورواستمرار بشكل أوبآخر لثقافتنا وأنظمتنا التعليمية في المرحلة الماضية لذا يجب علينا أن ننظرإلى التعليم ضمن اطاره الاجتماعي والتاريخي ولا يجوز أن نقطع تسلسله وندرسه بشكل مجتزأ ومبتور فوجود وتراكم مشاكل التعليم في الماضي يشكلان حلقات في سلسلة الازمات التي تلف نظامنا التعليمي الراهن. ولا يمكن فهم واقع النظام التربوي والتعليمي في لبنان إلا من من خلال دراسة تشكّله وتطوره تاريخياً من هنا كان لا بد من إلقاء نظرة على التعليم في لبنان في من حيث واقعه وتطوره والتركة التي تركها الانتداب على التعليم فيما بعد .

أ- التعليم بإشراف الدولة في العهد العثماني .

عام 1834 أنشئت في بيروت أول مدرسة للبنات في السلطنة العثمانية، وبعد عام 1838 أصبح التعليم بإشراف الدولة حيث تم كف يد رجال الدين عن المدارس وجعلها خاضعة للدولة. أما عام 1846فقد تم إنشاء مجلس المعارف للإشراف على شؤون المعارف وقد قام بتحديد مراحل التعليم الثلاثة ومجانية التعليم على أنواعه ومنح الطوائف حق إنشاء المدارس اما عام 1913 فقد صدر قانون آخر للتعليم الرسمي ينص على:

1. إلزامية التعليم الابتدائي ومجانيته ونشره في كل القرى والبلدات .
2. الإبتدائية تشمل: مدارس الحضانة والابتدائية ومدارس الفنون والصنائع .
3. السلطة المحلية تقدم: الأرض والبناء والتجهيز وتكاليف المعلمين .
4. تحديد شروط ومواصفات المعلمين ومراقبتهم .

ولكن التعليم الرسمي في المناطق ظل مقتصراً على المدارس الابتدائية دون غيرها وهي مدارس قليلة العدد ومبعثرة في المناطق السورية واللبنانية، لا يؤمنها الا أولاد الفقراء والذين كانوا غالبيتهم من المسلمين، وكانت هذه المدارس[50] تتألف من غرفة واحدة تضم اكثرمن 50 ولداً يتولى تعليمهم شيخ يجلس وبجانبه عصا طويلة. وهي تختلف كلياً عن المدارس الخاصة، فهي شديدة الانحطاط في مستوى تدريسها وبرامجها وأساتذتها وأمكنتها ونسبة المساعدات الحكومية لها، أما المدارس الخاصة فكانت تنحصر في جبل لبنان دون أن تتعداها الى باقي المناطق خاصة تلك التي ألحقت بالجبل عام 1920 والتي كانت لا تزال تشكل جزءاً من الدولة العربية في دمشق.

إن انفتاح العالم على لبنان، فُرض على الحياة التعليمية والاجتماعية والسياسية مستفيداً في البدء من تفويض الدولة شؤون التعليم إلى الطوائف الدينية لكون التربية شيئاً متصلاً بالدين والعائلة، وأفسح إطارالامتيازات الاجنبية للتربية الطوائفية أن تتلون بألوان الدول الأوروبية والأمريكية، وإذا كان التعليم جسراًمضمونا إلى تنشئة دينية واجتماعية معينة وكانت التنشئة

50 - ضاهر، مسعود.(1974). تاريخ لبنان الاجتماعي 1914-1926، دار الفارابي، بيروت ، ص 163

الاجتماعية تمهيداً مباشراً للتوجه السياسي، تداخلت الاعتبارات والحوافز السياسية للدول المتعاملة مع السلطنة العثمانية المتحولة الى رجل مريض مع الاعتبارات التربوية والاجتماعية[51].

ب-التعليم في عهد الانتداب

مع بداية الحرب العالمية الاولى عام 1914 ألغيت الامتيازات السياسية لجبل لبنان وتوقف العمل بنظام المتصرفية وأعلن الجنرال غورو تشكيل دولة لبنان الكبير وفي 24 تموز 1922 أعلن صك الانتداب الفرنسي على سوريا ولبنان.

قبل الاستقلال كانت الثقافة السائدة الثقافة الاستعمارية كانعكاس للاستعمار الفرنسي الذي كان واقعاًعلى لبنان في الميادين السياسية والاقتصادية، فإلى جانب المؤسسات التعليمية الاجنبية التي يديرها الفرنسيون والانكليز كانت هناك مؤسسات محلية تابعة تحمل الايديولوجية الاستعمارية وتنشر الثقافة الاجنبية، حيث كانت العلاقات الاجتماعية القائمة في طابعها العام علاقات اقطاعية وكان دورالدولة ضعيفاً والانتاج متخلفاً وذلك بسب الفوارق النسبية التي أوجدها الاستعماربين المناطق من جهة (ظلت مناطق الجنوب والبقاع والشمال والقرية اللبنانية بشكل عام في حالة تخلف اقتصادي واجتماعي بينما ازدهرت واستفادت الطبقة البورجوازية في المدن) ضمن هذا الواقع كانت حاجة السوق إلى الكوادر والكفاءات التي تنتجها المدرسة ضعيفة وبالتالي لم يكن للمؤسسات التعليمية اي دورمهم وأساسي.

جدول (3) تطور المدارس الخاصة والعامة في لبنان بين عامي 1921 - 1943

السنة	عـــــدد المدارس	المـدارس الرسمية	%	المـدارس الخاصة محليـــــة واجنبية	المحلية	%	الاجنبية	%
1921	993	129	%13	-				
1925-1924	985	125	%12,7	-				
1931-1930	1305	128	%9.8	1177	767	%58.7	410	%31.5
1937-1936	1348	149	%.11	1199	821	%60.9	378	%28.4
1939-1938	1338	180	%13.8	1158	797	%59.5	361	%26.9
1943-1942	1538	251	%16.3	1287	961	%62.4	326	%21.1
1944-1943	1587	304	%19.2	1279	953	%60.3	326	%20.5

المصدر: تقرير المحفوظات في ملفات وزارة التربية، 1930.

لقد كان التعليم الرسمي في عهد الانتداب (1919-1922) ضعيفاً جداً وكانت المؤسسات التعليمية الرسمية [52] تتطور ببطء شديد، حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) انه من أصل 993 مدرسة في لبنان الكبير عام 1921 لم تكن حصة التعليم الرسمي تشكل منها سوى 129مدرسة رسمية (أي بمعدل 13%من مجموع المدارس) ثم انخفض العدد عام (1930-1931) الى 128مدرسة رسمية تشكل9.8%، مقابل1177مدرسة خاصة تشكل 90 % من مجموع المدارس (58.7% اجنبية و31.5% محلية) ليرتفع بعدهاعدد المدارس الرسمية عام (1938- 1939) الى 180 مدرسة تشكل 13.8%، مقابل 1158مدرسة خاصة تشكل86.4% من مجموع المدارس (59.5% اجنبية و26.9% محلية) ومن بعدها ارتفع عدد المدارس الرسمية الى 304 مدرسة (تشكل19.2%عام 1943- 1944) مقابل1279

51 - مفيد أبو مراد .(2001). واقع التعليم ومرتجاه في لبنان ، دراسات في التربية والثقافة، منشورات الجامعة اللبنانية، ص 175 .
52 - راجع ضاهر مسعود، مرجع سابق، ص316.

مدرسة خاصة تشكل 80.8%من مجموع المدارس (60.3% اجنبية، 20.5%محلية).

نلاحظ من خلال هذا الموقف من التعليم الرسمي أنه كان هناك سعي دائم لتعميم نموذج التعليم القائم على تطييف التعليم في باقي المناطق التي ألحقت بلبنان وذلك لتكريس الانقسام الطائفي اجتماعياً، لذلك كانت الدولة تعمد إلى تقليص المدارس الرسمية كلما ازداد عدد المدارس الخاصة. أما المناهج التعليمية التي كانت سائدة في المؤسسات التعليمية على اختلافها فهي مناهج التعليم الثانوي الفرنسي، فالتعليم الثانوي كان محصوراً بالمدارس الأجنبية وبالمدارس الخاصة القائمة في مناهجها على النموذج الفرنسي .

ج- الواقع التعليمي بعدالإستقلال

منذ مطلع الخمسينيات حصل أول تنظيم لوزارة التربية في العام 1953، فأستحدثت مديرية عامة إلى جانب ديوان ومصلحة تفتيش، وأخرى للشؤون الادارية والمالية وثالثة للشؤون الثقافية، كما أنشئت دوائر فرعية في المحافظات، وكان المدير العام يتولى الشؤون العامة للوزارة، ويتولى الديوان الامتحانات والشهادات الرسمية والمنح والاحصاءات، وتُعنى مصلحة التفتيش بتطبيق أنظمة التعليم في المدارس الخاصة والرسمية والمهنية. أما مصلحة الشؤون الثقافية فتعنى بحالة التعليم وتنشيطها وتوجيهها وبحاجة البلاد الى التعليم وامورالمناهج والكتب المدرسية.

جدول (4) تطورعدد المدارس الرسمية والخاصة في لبنان بين اعوام 1946- 2010

السنة	المدارس	رسمية	%	خاصة	%
1947-1946	1921	623	32,9%	1289	67,1%
1957-1956	2076	1039	50,3%	1028	49,7%
1983-1982	2238	1236	%55.2	1002	%44.8
1987-1986	2420	1344	55,6%	1076	%44,4
1993-1992	2361	1296	%54.9	1065	%45.1
1997-1996	2646	1310	49,5%	1336	50,5%
2000-1999	2677	1324	%49.5	1353	50.55%
2005-2004	2799	1405	50.30%	1394	%49.7
2007-2006	2812	1393	49,5%	1419	50.5%
2008-2007	2805	1385	%49.4	1420	%50.6
2010-2009	2807	1356	48,6%	1442	51,4%

المصدر: كتاب التعليم الرسمي الابتدائي والمتوسط الصادر عن وزارة التربية، التعليم الابتدائي 1946-2010

وفي العام 1955عدل التنظيم الإداري للوزارة فحصرت الادارة العامة بالمدير العام والديوان، واستحدثت مديرية للتعليم الابتدائي وربطت الدوائر التربوية القائمة في المحافظات بها لاقتصارامرها على التعليم الابتدائي، ومهمة هذه المديرية الاشراف على التعليم الرسمي والخاص. كما استحدثت مديرية للتعليم المهني ومصلحة للتعليم الثانوي[53] (الناشئ حديثاً في الاطارالرسمي إذ أنه ظل قبل العام 1952- 1953 وقفاً على التعليم الخاص) ومصلحة اخرى لإعداد المعلمين والغيت مصلحة التفتيش الذي ربط بالمدير العام للوزارة.

بعد الاستقلال طرأ تطور ملحوظ في التعليم الرسمي حيث نلاحظ وفقاً للجدول رقم(4) : في العام 1961 استحدثت مصلحة التعليم الخاص لتولي شؤون المدارس الخاصة بعد ان كان الامر مناطاً بمديرية التعليم انه في العام الدراسي 1946-1947 بلغ عدد المدارس الرسمية 623 مدرسة (تشكل 32.9% من مجموع المدارس) مقابل 1289 مدرسة خاصة (تشكل 67.1% من مجموع المدارس) ثم ارتفع عدد المدارس في العام (1956- 1957) الى 1039مدرسة

53 - وزارة التربية الوطنية.(1980).تقرير المدير العام للتربية الوطنية والفنون الجميلة، بيروت، ص2.

رسمية (تشكل 50.3% من مجموع المدارس) مقابل تراجع عدد المدارس الخاصة الى 1028مدرسة (تشكل 49.7% من مجموع المدارس). ما نلاحظه أن التوسع بالتعليم الرسمي في نهاية الخمسينيات كان لعدة أسباب:

1. إقفال مرافئ فلسطين والدور التجاري للبنان واكتشاف البترول الذي أدى الى ورود كم كبيرمن البترودولارإلى لبنان .
2. التأميم في الدول العربية وورود الرساميل العربية الهاربة .
3. الهجرة إلى دول الخليج وأفريقيا وورود رساميل من المهاجرين إلى لبنان .

وفي العام 1971 تم إلغاء مصلحة إعداد المعلمين وأنشئ المركز التربوي للبحوث والانماء ومهمته كانت إعداد المعلمين وتدريبهم وتأليف البحوث التربوية .

كما نلاحظ من خلال الجدول في العام الدراسي 1982- 1983 تراجع في عدد المدارس الرسمية الى 1236 مدرسة (تشكل 55.2%من مجموع المدارس) مقابل تراجع الى 1002 مدرسة خاصة (تشكل 44.8% من مجموع المدارس) بسبب العدوان الاسرائيلي وتدمير البنية التحتية في لبنان، ليعود ويرتفع العدد إلى 1344 مدرسة في العام الدراسي 1986-1987(تشكل 55.6%من مجموع المدارس) مقابل ارتفاع الى1067 مدرسة خاصة (تشكل 44.4% من مجموع المدارس) .

وبعد اقرار خطة للنهوض التربوي العام 1995 وصدورمناهج جديدة أرتفع عدد المدارس الرسمية الى 1310 مدرسة رسمية عام 1996(كانت تشكل 49.5% من مجموع المدارس) مقابل إرتفاع عدد المدارس الخاصة الى 1336 مدرسة خاصة (تشكل 50.5 % من مجموع المدارس). لتعود بعد ذلك إلى الارتفاع الى 1405مدرسة رسمية في العام الدراسي 2004-2005 (تشكل 50.30% من مجموع المدارس) مقابل 1394مدرسة خاصة (تشكل49.7% من مجموع المدارس) أما بعد عدوان تموز 2006 وتدمير عدد كبير من المدارس الرسمية تراجع العدد الى 1393 مدرسة رسمية العام الدراسي 2006-2007 (تشكل 49.5%من مجموع المدارس) مقابل 1419مدرسة خاصة (تشكل 50.5% من مجموع المدارس).

د- وزارة التربية والتعليم العالي

كان أول ظهورلوزارة التربية اللبنانية عبرإنشاء مجلس دائم للمعارف الذي نصّ عليه قانون1846خلال العهد العثماني من بعدها مرّ هذا المجلس بمراحل عديدة خلال العهد العثماني مروراً بعهد الانتداب وصولاً إلى عهد الاستقلال.

1- المسار التاريخي لنشأة المديرية العامة للتربية

- **في العهد العثماني**

صدرقانون عام 1846 ينص على إنشاء مجلس دائم للمعارف يشرف على تنظيم شؤون التعليم: المراحل التعليمية المناهج التعليمية، كما نص على مجانية التعليم ومنح الطوائف حق إنشاء المدارس، أما في العام 1847 تحول مجلس المعارف الى وزارة المعارف العامة.

- **في عهد الانتداب**

في العام 1920 أصدرحاكم لبنان الكبيرقراراًبإنشاء مديرية المعارف والفنون الجميلة مهمتها إدارة تنظيم التعليم الرسمي تحت مراقبة المستشار الفرنسي ثم صدرفي عام 1926 قرارًا بإنشاء مجلس المعارف العمومية و في العام نفسه صدرمرسوم باحداث وزارة المعارف والفنون الجميلة ليصدربعد ذلك مرسوم بإنشاء مجلس أعلى للمعارف العامة لتنظيم الاعمال التربوية في القطاعين الخاص والرسمي والذي عدّل ليصبح في العام 1933 وزارة التربية والفنون الجميلة .

- **في عهد الاستقلال**

بعد الاستقلال 1943 ظلت تسمية الوزارة (وزارة التربية والفنون الجميلة) حيث تم تنظيم كامل لوزارة التربية في العام 1953(المرسوم الاشتراعي رقم 25 تاريخ 6-12-1953) فأحدثت فيها:

مديرية عامة تتولى شؤون الوزارة العامة والى جانبها ديوان يتولى شؤون الامتحانات والشهادات الرسمية والمنح والاحصاءات، ومصلحة للتفتيش تشرف على المدارس الرسمية والخاصة والمهنية ومصلحة للشؤون الثقافية وتعنى بتنشيط التعليم وتوجيهه، وأمور المناهج والكتب المدرسية ومصلحة للشؤون الادارية والمالية .

وفي العام 1955عدل التنظيم الاداري للوزارة (المرسوم رقم 26 تاريخ 18-1-1955) حصرت الادارة المركزية العامة بالمدير العام والديوان، واستحدثت مديرية للتعليم الابتدائي وربطت بالدوائرالتربوية القائمة في المحافظات لاقتصارأمرهاعلى التعليم الابتدائي ومهمتها الاشراف على التعليم الرسمي والخاص، كماحدثت مديرية للتعليم المهني ومصلحة لاعداد المعلمين الابتدائيين والغيت مصلحة التفتيش الذي ربط بالمدير العام للوزارة .

اما إعداد الأساتذة الثانويين فقد عهد به الى معهد المعلمين العالي في الجامعة اللبنانية الذي تم انشاؤه عام 1951 إضافة الى اعداد الكوادر التربوية من مديرين ومفتشين وغيرهم، اما في العام 1959صدرت المراسيم المتعلقة بتنظيم وزارة التربية[54].

أماعام 1961 فقد تم إحداث مصلحة للتعليم الخاص تتولى شؤون المدارس الخاصة التي كانت تتولاه مديرية التعليم الإبتدائي وفي العام 1967 تحولت الجامعة اللبنانية الى مؤسسة عامة خاضعة لوصاية وزارة التربية، وصدرت بعدهاعلى التوالي مناهج التعليم الثانوي عام 1968والمتوسط عام 1970والابتدائي عام 1971، وفي العام 1972 أستحدث نظام المناطق التربوية، لكنه لم يباشرالعمل به الا في العام 1994كما أحدثت بالمرسوم نفسه مديرية للتوجيه والارشاد التي لم تباشرعملها إلا في العام 1995، وفي العام 2000 عادت وزارة التربية لتشمل المهمات التربوية جميعاً ولتتوحد تحت اسم وزارة التربية والتعليم العالي .

2- مهام المديرية العامة للتربية :

تقوم المديرية العامة للتربية بالمهام الأساسية التالية :

- ✓ الإشراف التنظيمي على أعمال مديريات ومصالح ودوائر الادارة المركزية والمناطق التربوية في المحافظات وعلى المدارس الرسمية، الإرشاد التربوي، وشؤون افراد الهيئة التعليمية في المدارس الرسمية وإصدار التعليمات والتعاميم فيما يتعلق بتنظيم العمل في المدارس الرسمية والإشراف على شؤون الامتحانات الرسمية.
- ✓ الإشراف على التراخيص بإنشاء مدارس خاصة، واعداد قرارات المدارس الرسمية واستحداثها .
- ✓ الإشراف على شؤون التبادل الثقافي مع البلدان الاخرى ورعاية الحركة الثقافية والفنية .
- ✓ رئاسة صندوق التعويضات للمدارس الخاصة والاهتمام بشؤون المؤتمرات الثقافية .

و تقوم المديرية بالمهام الفرعية التالية : الإسهام في تدريب أفراد الهيئة التعليمية - الاهتمام بتجهيزات المدارس الرسمية ومختبراتها ودراسة طلبات الكتب المساعدة المعتمدة في المدارس ودراسة معاملات استئجار الأبنية المدرسية وترميمها نقل المعلمين من مدرسة الى أخرى ومنحهم اذونات بالسفرواجازات صحية وخاصة .

54 - النصوص والتشريعات الخاصة باساتذة التعليم الثانوي.(2012).،دار الفارابي ،الطبعة الاولى،صفحة 80.

3- اقسام المديرية العامة للتربية .

كل وزارة تتألف من مديرية عامة واحدة او أكثر وتقسم المديرية العامة الى مديريات ومصالح، والمديريات والمصالح الى دوائر واقسام، وتحدث وتلغى المديريات والمصالح بقانون وإذا وجدتا مترافقتين يكون المديرتابع للمصلحة حيث إن المصلحة تربط المديريات وتكون مسؤولةعن التنظيم بين الوزير وسائر الوزارات:

i. المصلحة الادارية المشتركة

أستحدثت بالمرسوم رقم 2869 تاريخ 1959/12/16 وتعديلاته "وزارة التربية والفنون الجميلة " وحددت مهامها بالمرسوم رقم 2894 تاريخ 1959/12/16،الذي يحدد أن الوحدة الادارية المشتركة تقوم بالاعمال الادارية المتجانسة المشتركة بين مختلف أجهزة الوزارة والمتعلقة بالمحاسبة، شؤون الموظفين، اللوازم والدراسات القانونية وجميع المعلومات الاحصائية، وترتبط المصلحة الادارية المشتركة بالوزير مباشرة وهي مستقلة عن المديرالعام

ii. الوحدات التابعة لمديرعام التربية

وتشمل امانة سر لجنة المعادلات ودائرة الامتحانات والديوان :

☒ **الديوان**

يتألف ملاك ديوان المديرية العامة للتربية على الشكل التالي: رئيس الديوان، رئيس قسم ، كاتب، موظف محفوظات مدقق بريد، موظف بريد ومن مهامه: المراسلات بين مختلف الوحدات والمديرالعام واعداد المراسيم القرارت والمذكرات الإدارية الصادرة عن المديرالعام، دراسة المعاملات وإرسالها الى الوحدات اوالجهات المختصة بعد التوقيع عليها،مصادقة الافادات الواردة من الخارج، تدقيق المعاملات المتعلقة بالشؤون الذاتية للموظفين وافراد الهيئة التعليمية، دراسة طلبات الموافقة على الانفاق من صناديق المدارس.

☒ **دائرة الامتحانات**

ترتبط دائرة الامتحانات إداريا بالمدير العام للتربية ويتألف ملاكها على الشكل التالي: رئيس دائرة، كاتب أومدرس ومن مهامها: التحضير والإشراف على الامتحانات الرسمية، التنسيق مع المناطق التربوية، تلبية حاجات مراكز الامتحانات الاعمال اللوجستية المتصلة بالتصحيح، وإعلان النتائج، التوقيع على الشهادات فهي من صلاحية رئيس الدائرة وتصديق صورعن الشهادات الرسمية بعد التأكد من صحتها من خلال السجلات الموجودة في الدائرة، تتولى دائرة الامتحانات في ما خص شهادتي الثانوية العامة والمتوسطة في بيروت الامور التالية : التزود بالاحصاءات عن عدد الطلاب المرشحين من المركز التربوي للبحوث والانماء، إجراء كشف ميداني على مراكز الامتحانات لتوزع الطلاب عليها وتحضير بطاقات الترشيح وتوزيعها، طبع الاسئلة واستنساخها، تأمين وصول المسابقات الى مراكزالامتحانات، عمليتي التصحيح والفرز تسليم المسابقات الى لجان التصحيح .

☒ **أمانة سر لجنة المعادلات**

تشكلت لجنة المعادلات بموجب المرسوم رقم 9355 الصادرفي العام 1962. وفي العام 1997، صدر مرسوم آخر قضى بتشكيل لجنتين منفصلتين للمعادلات:الاولى تهتم بالمعادلات في التعليم العام ماقبل الجامعي والثانية تهتم بمعادلات التعليم العالي. ويتألف ملاك امانة سر لجنة المعادلات الاولى: من أستاذ تعليم ثانوي واحد ويعاونه في عمله عشرة معلمين ملحقين يتولون المهام التالية: معادلة الصفوف حسب المنهج اللبناني، معادلة الصفوف حسب المنهج الاجنبي معادلات الشهادات الثانوية الأجنبية للأجانب، معادلات الشهادات الثانوية الأجنبية للبنانين، معادلة الشهادات المهنية

تحديد الفروع التي يمكن أن يدخلها الطالب في التعليم الجامعي، تحضير الحالات الخاصة الاسمية التي ستدرسها لجنة المعادلات، إعطاء نسخ طبق الأصل، أما لجنة المعادلات الثانية تتألف من قاض يمثل وزارة العدل رئيساً، ممثل عن وزارة التربية، وممثلين عن أقدم الجامعات في لبنان ويكون ممثل الجامعة اللبنانية نائبا للرئيس.

☒ **مديرية التعليم الثانوي**

يتألف ملاك مديرية التعليم الثانوي من الوظائف التالية:مدير، رئيس دائرة، رئيس قسم، أساتذة، محرر، محاسب، مستكتب وتضم مديرية التعليم الثانوي كل من : دائرة التعليم الرسمي- دائرة التعليم الخاص .

- مهام المديرية : يتم توزيع العمل فيها من قبل مدير التعليم الثانوي وفقا لما يلي :

- رئيس الدائرة : تدقيق جميع المعاملات قبل توقيعها من قبل مدير التعليم الثانوي .

- رئيس القسم : مراسلات المديرية مع مجلس الخدمة المدنية وما يتعلق بالشؤون الذاتية للأساتذة .

- استاذ ثانوي مكلف بالامور المالية، استاذ ثانوي مسؤول عن التجهيزات المدرسية ويهتم بتحضير كامل الملف بناءً على دراسة حاجات الثانويات، استاذ ثانوي مسؤول عن الابنية المدرسية، أستاذ ثانوي مسؤول عن الشؤون الادارية أستاذ ثانوي مسؤول عن المصادقات.

- مدرستا تعليم ابتدائي: مسؤولتان عن الملفات الشخصية لموظفي المديرية ولأساتذة التعليم الثانوي .

- قسم الدراسات: ويضم 8 اساتذة تعليم ثانوي لدراسة حاجات الثانويات والحاجة الى التعاقد، كما يهتمون بالنواحي التربوية وبالتنسيق مع مديري المدارس بالاضافة الى أستاذ تعليم ثانوي وأستاذ تعليم ابتدائي مسؤولان عن القلم.

☒ **مديرية التعليم الابتدائي**

يتألف ملاك مديرية التعليم الابتدائي من:مدير، رئيس الدائرة، رئيس قسم، محاسب، مستكتب، وتضم مديرية التعليم الابتدائي كل من: دائرة التعليم الرسمي والمناطق التربوية في المحافظات.

حيث تتولى دائرة التعليم الرسمي شؤون المدارس الرسمية الابتدائية والتكميلية والإشراف على تطبيق المناهج الدراسية وتأمين التجهيزات المدرسية من مفروشات ووسائل تعليمية وخلافه، وإجراء الدراسات الاحصائية اللازمة لتأمين حاجات المدارس الابتدائية والتكميلية الرسمية من افراد الهيئة التعليمية. كما تؤمن المهام التالية: إرشاد أفراد الهيئة التعليمية وتدريبهم في مختلف النواحي التربوية، الإسهام في الدورات التربوية لتدريب أفراد الهيئة التعليمية الموجودين في الخدمة، الاهتمام بتجهيزالمدارس الابتدائية والتكميلية بالمختبرات وبوسائل الإيضاح من أدوات سمعية وبصرية وأفلام وغيرها بالتعاون مع مصلحة إعداد المعلمين والأبحاث التربوية، ما تكلف به من أعمال أخرى لها علاقة بالمدارس الرسمية والابتدائية والتكميلية.

☒ **وحدة التربية البدنية و النشاطات الرياضيّة والكشفيّة**

تعمل وحدة التربية البدنية والنشاطات الرياضية والكشفية ضمن مديرية التعليم الابتدائي، وتتألف من أستاذ تعليم ثانوي يعاونه11مدرساً للتربية البدنية موزعين على المناطق التربوية وفقاً لما يلي: خمسة في جبل لبنان، ثلاثة في الشمال إثنان في صيدا وواحد في بيروت ولا يوجد مندوبون في منطقتي البقاع والنبطية. ويتبع المدرسون إدارياً للمنطقة التربوية حيث يتواجدون وفنياً للوحدة، ومهمتها تنظيم وإعداد وتحضير وتنفيذ مختلف أنواع الأنشطة الرياضيّة والكشفيّة التي تقام خارج الجدول الدّراسي داخل المدرسة وخارجها، وتسهم في كل ما من شأنه النّهوض بالعمل الرياضي والكشفي لجهة

نشره وتعميمه في المؤسسات التعليميّة كافة، وتعتبر الأداة التنفيذية للجنة العليا للنشاطات التربوية المدرسيّة التي يرأسها المدير العام للتربية.

☒ **مصلحة التعليم الخاص**

يتألف ملاك مصلحة التعليم الخاص من الوظائف التالية: رئيس مصلحة، رئيس دائرة، موجه مرشد، مراقب، أستاذ ثانوي، كاتب او مدرس، كاتب او محرر، مستكتب مهام المصلحة: تتوزع مهام المصلحة على دائرتي التعليم الخاص الثانوي والابتدائي، ومهام الدائرتين متشابهة وهي:

1. دراسة طلبات الترخيص بفتح مدارس جديدة وإعداد المراسيم بشأنها وقرارات مباشرة التدريس.
2. مراقبة المدارس الخاصة للتعليم والمناهج الدراسية وفاقا للقوانين والأنظمة النافذة.
3. تنظيم ملفات وبطاقات بالمدارس الخاصة بأفراد الهيئة التعليمية فيها من لبنانيين وأجانب .
4. تصديق الإفادات المدرسية للتلاميذ لمنطقة بيروت.أما بالنسبة لخارج بيروت فيتم التصديق في المناطق .
5. النظر في المشكلات التي تنشأ بين المدارس والأساتذة أوالطلاب وحلّها وإجراء التحقيقات اللازمة.

☒ **مصلحة الشؤون الثقافية والفنون الجميلة**

يتألف ملاك مصلحة الشؤون الثقافية والفنون الجميلة من رئيس مصلحة، رئيس دائرة، رئيس قسم، أستاذ ثانوي، كاتب أو مدرّس، مستكتب، وتنقسم المصلحة الى دائرتين: دائرة الفنون الجميلة، ودائرة العلاقات الثقافية، التي تضم بدورها قسم النشاط الثقافي ويشغله أستاذ ثانوي بالتكليف وقسم البعثات والمنح ويشغله إداري. أصبح عمل المصلحة شبه مشلول ودورها شبه معطل منذ إنشاء "مصلحة الشؤون الثقافية والفنون الجميلة " ضمن وزارة الثقافة والتعليم العالي بموجب القانون رقم 215 تاريخ 1993/4/2، أحيلت جميع الملفات العائدة لمصلحة الشؤون الثقافية والفنون الجميلة من المصلحة القائمة في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة الى المصلحة المحدثة في وزارة الثقافة والتعليم العالي بإستثناء الملفات العائدة لمراحل التعليم المدرسي ما قبل الجامعية. وتم نقل الموظفون وسائر العاملين في مصلحة الشؤون الثقافية والفنية المفصولة الى ملاكات وزارة الثقافة والتعليم العالي ما عدا الموظفين المعنيين بالشؤون الثقافية والفنية المدرسية والموظفين الذين تحتاج اليهم وزارة التربية والشباب والرياضة لمتابعة رعاية الانشطة الثقافية والفنية المدرسية

☒ **المناطق التربوية**

أنشئت المناطق التربوية في وزارة التربية بموجب القانون المنفذ بالمرسوم 3252 تاريخ 1972/5/17، الذي قضى بأحداث مناطق تربوية في المحافظات الاربع ثم زاد عددها الى ىستة عام1996، ومن مهامها: تمثيل مختلف الإدارات المختصة في وزارة التربية الوطنية والإشراف على المدارس الرسمية وعلى أفراد الهيئة التعليمية مراقبة المدارس الخاصة، تأمين الارتباط بين الإدارات المركزية المختصة وإدارات المدارس الاهتمام بتأمين الأبنية المدرسية وتجهيزاتها ولوازمها وصيانتها، درس طلبات فتح المدارس الخاصة وتعديل أوضاعها وإبداء الرأي في شأنها، جمع الإحصاءات المختلفة المتعلقة بالمدارس بالتعاون مع قسم الإحصاء في الإدارة المركزية، الإسهام في تأمين مراكز الامتحانات الرسمية والعدد اللازم من المراقبين لها وفقا لتعليمات دائرة الامتحانات، إجراء التحقيقات التي تكلفها الإدارة المركزية بها.

☒ **مديرية الا رشاد و التوجيه**

أنشئ كذلك في وزارة التربية بموجب القانون المنفذ بالمرسوم 3252 تاريخ 1972/5/17، جهاز للإرشاد والتوجيه المقصود بالارشاد: هو الخدمة الفنية التي تؤمنها الإدارة التربوية دون تسلط، بل من خلال الزمالة والتفاهم بين المرشد ومن يرشده، أما التوجيه فهو هو ذلك الجهد الذي تبذله الإدارة التربوية إزاء الطالب لتحديد وجهته المستقبلية.

أنشئت المديرية بالمرسوم رقم 3252 تاريخ 1972/5/17واخذت مهام المفتشين التربويين في التفتيش المركزي باشرت عملها بعد ان رصدت لها في قانون الموازنة لسنة 1994اعتمادات لوظيفة مديرالارشاد والتوجيه ثم صدر المرسوم 6353 تاريخ 1995/2/15 فعين مديراً للإرشاد والتوجيه، ومنذ ذلك التاريخ يجري تكليف أساتذة مهمات تربوية في الإرشاد والتوجيه، بقرارات من الوزير ومن المهمات التي يختص بها الارشاد والتوجيه :

1. إرشاد أفراد الهيئة التعليمية في كل ما يتعلق بالعملية التربوية من مناهج وأساليب وظائف التدريس .
2. تزويد أفراد الهيئة التعليمية بكل جديد يساهم في رفع مستوى أدائهم التربوي والتعليمي .
3. إعداد الدراسات والتقاريرالتربوية والتعليمية وتوجيه وإرشاد التلامذة مهنياً وسلوكياً ونفسياً وصحياً وبيئياً وثقافياً وفنياً بالتعاون مع الجهات المعنية من رسمية وخاصة .
4. تحضير منهج أعمال المرشدين الفنيين والإشراف على أعمالهم.
5. سائر المهام التي تفوضها الإدارات المركزية بها وفقاً للقوانين والأنظمة النافذة .

إن مديرية الارشاد قائمة منذ اكثر من 17 عاماً، ولها هيكلية إدارية ومدير يشرف على فريق عمل إداري مركزي في بيروت مع مراكز موزعة على المناطق، ويضم كل مركز منسقاً وعددا من الموجهين النفسيين والمرشدين التربويين والمهنيين الى جانب الطاقم الاداري ويشكلون الجهاز الفني للمديرية.

- **المنسقون العامون :**

يوجد في كل محافظة مركز ولكل مركز منسق ولكن بعد صدورالقراررقم 1448تاريخ 18-10-2012 حول تنظيم عمل الارشاد والتوجيه في المديرية العامة للتربية والمتعلق باستحداث مراكز للارشاد والتوجيه في الأقضية وربطها مباشرة بمديرالارشاد والتوجيه الذي يتولى متابعة أوضاع ومهام افراد الهيئة التعليمية الملحقين بالارشاد والتوجيه .

- **الموجهون النفسيون:**

هم أساتذة تعليم ثانوي يحملون إجازة في علم النفس اوالفلسفة أحياناً، تناط حالات عدم التكيف المدرسي، يبلغ عددهم حوالي 30 مرشداً يتوزعون على مراكز التوجيه والارشاد في المحافظات، وهم يخضعون لدورات تربوية تؤهلهم القيام بعملهم ويلتزمون باجراءات معينة في عملهم وفق جدول محدد لا يمكن الخروج عنه الا بإذن مدير الارشاد والتوجيه .

يتعاون المرشد مع المعلمين ومع طبيب المدرسة للتعرف الى التلميذ الذي يعاني مشكلة خاصة بدراسة سجله المدرسي ورأي المعلمين فيه بالاضافة الى مقابلة التلميذ وملاحظة سلوكه لتكوين ملف شخصي له، يستطيع المرشد استدعاء الأهل لتعريفهم وضع ولدهم ومناقشتهم الاجراءات المناسبة، ويوقع الأهل على تعهد يوكل للمرشد ان يقوم بما يلزم وبعد استكمال المعطيات عن الحالة يتم إرسالها مع مقترحات المرشد الى مكتب الارشاد والتوجيه حيث يقوم المرشدون باقتراح الحل المناسب .

- **المرشدون التربويين:**

تتألف هذه الفئة من مجموعة من الأساتذة الثانويين من ذوي الكفاءة والخبرة من بين الأساتذة حاملي الإجازات التعليمية حيث كانت تضم في الماضي حوالي 148 ادارياً ومرشداً مختصاً بمواد تعليمية مختلفة أمابعد صدورالقرارات رقم

2052 تـاريخ 31-12-2011 ورقـم297 تـاريخ 27-2-2012 والقـراررقم891 تـاريخ 3-10-2014 والقاضـيين بتكليف أساتذة متخصصين بمهمات تربوية في المديرية العام للتربية سواء بدوام كامل (20 حصة اسبوعياً) أودوام جزئي(15او 16او18حصة اسبوعياً) والباقي (5،4،2ساعة تعليم) في الثانويات الرسمية لاحدى صفوف شهادة الثانوية العامة متوسط أوثانوي.

حيث بلغ عدد المرشدين [55] حسب الاختصاصات 351 مرشداً منهم 299 بدوام جزئي و 52 بدوام كلي يقوم المرشدون بالتوجيه والارشاد التعليمي للمعلمين في المدارس عبر: زيارة المدارس والثانويات الرسمية حيث تبدأ هذه الزيارات فورالبدء في التدريس في المدارس والثانويات الرسمية[56] وتهدف الى التعامل مع ثلاثة محاور: محتوى المادة – التقييم طرائق التدريس، وتتم عبر تقنيات حضور الصفوف لمتابعة طرائق التدريس المعتمدة من قبل الاساتذة والمدرسين الطرائق الناشطة – العمل الفريقي- إشراك التلامذة في عملية التعلم. كما تهدف إلى:

1. التأكد من كفاءات المعلم العلمية، والوقوف على طريقة إيصال المعلومات الى المتعلمين .
2. التأكد من حسن إستعمال الكتاب المدرسي واستعمال وسائل ايضاح حيث تدعو الحاجة.
3. -الاطلاع على المسابقات الرسمية ودراستها ومناقشتها مع معديها للتحقق من تطابقها مع معايير التقييم (الكفايات المجالات، مستويات المعرفة).
4. الاطلاع على الخطة والتوزيع السنوي للدروس لكي لا يأتي قسم على حساب اخر.
5. الاطلاع على مدى تحقق المعلم من بلوغ الاهداف التعليمية بواسطة التقييم التكويني .
6. مساعدة المعلمين على استعمال تكنولوجيا المعلوماتية في عملية التعلم والتعليم .

ه- المفتشية العامة التربوية

1- نشأة التفتيش التربوي وتطوره

في أيلول من العام 1869 أصدرت السلطنة العثمانية أول قانون لها يتعلق بالأمورالتعليمية هو" قانون المعارف العمومية" ويتناول الشأن التربوي من مختلف جوانبه، وقد نص هذا القانون على إقامة مجلس كبير للمعارف ذي هيئتين تعليمية وإدارية. وقد أنيط بهيئة المجلس أمرالرقابة على مدارس المعارف وهو ما سمي فيما بعد تفتيش التعليم .

ولادة التفتيش التربوي إذن إدارية، من غير تدخل في علاقة المعلم الانسانية بإدارته أوبتلاميذه أوبمادة تعليمية وبأساليب عمله. وهكذا ظلت المدارس الخصوصية حرة في مسيرتها، ومسارها، في تصميم مناهجها وإن من خارج الحدود .

وجد التفتيش التربوي وبمسميات مختلفة عبرمراحل تاريخية، والذي هوأحد الاجهزة الضرورية لمراقبة وتوجيه العمل التعليمي[57] .

حيث خضع التعليم القائم في لبنان لتفتيش السلطة الانتدابية بقطاعيه العام والخاص، وانحصرت سلطة المفتشين اللبنانين بالمدارس الحكومية وبالقليل من المدارس الخاصة التي لاتحظى بالمساعدات الانتدابية .

في العام 1953أنشئت مصلحة التفتيش وحددت مهامها بالمرسوم 25\53 "بتطبيق أنظمة التعليم وتفتيش المدارس الرسمية والخاصة الأهلية والأجنبية والمهنية والإشراف على الحركة الرياضية ".

55 - وزارة التربية والتعليم العالي ، مديرية الارشاد والتوجيه، القرارات 2052 ،297 ،891 تاريخ 2012- 2014

56 - وزارة التربية والتعليم العالي ، المديرية العامة للتربية ، برنامج عمل المكلفين بمهمات تربوية في الارشاد والتوجيه تشرين اول2014.

57 - مفيد أبو مراد.(1982). "التفتيش التربوي في لبنان "، دراسة قدمت في مؤتمر " المؤسسات التربوية الرسمية في لبنان " ،

- عام 1955ألغيت هذه المصلحة بعد اعتراض المؤسسات التعليمية الخاصة التي رأت فيها مخالفة لاحكام الدستورالذي ينص على " ان التعليم حرّ في لبنان " وربط التفتيش بالمدير العام للوزارة .

- عام 1959 ألحق التفتيش التربوي بإدارة التفتيش المركزي، بموجب المرسوم الاشتراعي رقم 115\1959 وكان مبرر الخطوة المعلن الخشية من سوء تصرف الوزير المختص .

2- الهيكلية العامة للتفتيش التربوي

تم تنظيم التفتيش بالمرسوم رقم 2460\59 وحددت مهام المفتشية العامة التربوية على جميع معاهد التعليم الرسمي وبخاصة سيرالعمل فيه كفاءة افرادالهيئة التعليمية وكيفية قيامهم بمهامهم، مدى تطبيق أنظمة التعليم ومنهاجه ومدى تطبيق أنظمة الامتحانات الرسمية .

- اليوم تضم المفتشية العامة التربوية 88 موظفاً يتوزعون كما يلي :

- المفتش العام التربوي ويساعده 19 مفتشاً و50 مفتشاً معاوناً، رئيس دائرة حقوقي و3 موظفين إداريين و10 معلمين ملحقين يؤمنون مهام الارتباط بين التفتيش التربوي ووزارة التربية والتعليم العالي .

يتولى المفتشون التربويون تفتيش معاهد التعليم الرسمي من النواحي الإدارية والفنية، وهم يتوزعون على لجان وهي نوعان ولكل منها مهام مختلفة ومنسق ومقرر يسميهما المفتش التربوي العام .

3- مهام المفتشية العامة التربوية

☒ **لجان المواد التعليمية :**

من مهامها : وضع أصول التفتيش لكل مادة ، وكيفية تنفيذه - توحيد الرؤى حول تطبيق النظام التربوي (المناهج، الكتاب المدرسي، طرائق التدريس) - إقتراح الإرشادات التربوية المناسبة للهيئة التعليمية، والتوصيات للإدارة التربوية دراسة أسئلة الامتحانات الرسمية وتقويمها لجهة: الوقت اللازم، انتظام التصحيح وإعلان النتائج- دراسة بطاقة تقويم الدورات التربوية في مواد الاختصاص - وضع خطة عامة لبرنامج الزيارات الفنية للمدارس، وجدولة هذه الزيارات على صعيد المدارس والمناطق والسنوات المنهجية .

☒ **لجان المهام التربوية والإدارية** :

لجنة الإعدادوالتدريب - لجنة التقويم التربوي - لجنة الإمتحانات المدرسية والرسمية - لجنة الإدارة التربوية والدراسات القانونية - لجنة صندوق المدرسة ومجلس الأهل - لجنة مكننة نظام المعلومات والمطبوعات - لجنة الأبنية المدرسية والتجهيزات والوسائل التربوية، وبصورة عملية، إن لم نقل قانونية لا يمارس التفتيش المركزي أي سلطة على المدارس الخاصة لكن مع اتساع المساعدات الحكومية للمدارس الخاصة المجانية، أنشئ جهاز للمراقبة والتوجيه في نطاق وزارة المديرية العامة للتربية (مصلحة التعليم الخاص)، ولتنفيذ مهام الرقابة في الحقل التربوي، يمارس المفتشون التربويون أعمالهم بموجب نوعين من التكليف برنامج التفتيش العادي السّنوي والتكاليف الخاصة.

و- المركز التربوي للبحوث والانماء

في11آب من العام1971 أحالت الحكومة على مجلس النواب بموجب المرسوم رقم 1637، مشروع قانون معجل من أجل إنشاء مركز تربوي للبحوث والانماء ولسد الفراغ في الهيكلية التربوية في لبنان ولتطوير التعليم من المرحلة التمهيدية لغاية نهاية المرحلة الثانوية وقد نشرهذا المشروع بالمرسوم رقم 2356 تاريخ 10 كانون الاول 1971 وقد الغى في المادة 13منه مصلحة إعداد المعلمين ومصلحة الابحاث التربوية في وزارة التربية بعد أن أصبحت مهام هاتين المصلحتين من اختصاص المركز التربوي الذي يعتبر مؤسسة عامة ذات شخصية معنوية تتمتع بالاستقلال المالي والاداري، تغذى موازنته بالاعتمادات التي ترصد له في الموازنة العامة والتبرعات المقدمة له وحاصلات بيع انتاجه .

ويرتبط المركز مباشرة بوزير التربية الذي يمارس عليه سلطة الوصاية، كماتطبق بشأنه القوانين والانظمة العائدة لهيئات الرقابة وهي: ديوان المحاسبة، مجلس الخدمة المدنية، التفتيش المركزي والمجلس التأديبي العام) في كل ما لا يتعارض مع قانون انشاء المركز وانظمته. وفي العام 1972 صدرت سلسلة من المراسيم التنظيمية[58] حددت بموجبها معالم هذه المؤسسة ووظائفها ونظام العاملين فيها، وسوف نستعرض الهيكلية الإدارية للمركز التربوي للبحوث والانماء. باشر المركز التربوي فور تأسيسه نشاطاته وصلاحياته واهتم بالنواحي التالية :

❖ **الابحاث التربوية:**

القيام بالابحاث المستندة الى الواقع، اذ من شأنها المساعدة على وضع الاساس التجريبي للمشاركة التربوية الانمائية كالمناهج وغيرها، كما تساعد في التخطيط التربوي ككل .

❖ **التوثيق التربوي:**

إيجاد مكننة عصرية تضم أهم المراجع والمجلات التربوية والنشرات الدورية والمعاجم. كما تضم مختلف الوثائق الاحصائية والقانونية والوصفية عن التربية في لبنان، وتوضع هذه المكتبة بتصرف العاملين في المركز وجميع العاملين في المجال التربوي في لبنان، كما يمكن استخدامها الى درجة كبيرة في إعداد المعلمين وفي برامج الدورات التدريبية.

❖ **التخطيط التربوي:**

إجراء الدراسات والاحصاءات التربوية وإصدار نشرات بها وتحليل نتائجها، وبالتالي وضع مشاريع الخطط التربوية بناءً على تكليف من وزير التربية الوطنية، وذلك لمختلف انواع التعليم وفروعه ومراحله باستثناء التعليم الجامعي، ومن أهم القضايا في هذا المجال: اقتراح التشريع التربوي اللازم، إجراء دراسات عن أعداد الطلاب وتوزيعهم حسب الاعماروالمراحل والتحضير للزيادة المرتقبة، دراسة المستلزمات المالية وتحديدها للمستقبل، ترقب الحاجات إلى المعلمين وسائرالعاملين في حقل التربية، وضع الخطط لتأمين هذه الحاجات والنظرفي التطورات التربوية واقتراح المشاريع الكفيلة بتحسين نوعية التعليم.

❖ **المناهج:**

درس المناهج باستمراربناءعلى الابحاث المتخصصة والمعلومات المثبتة بعد تطبيقها، عبرالمراحل التالية: رسم الأهداف المحددة، وضع مناهج التدريس وتوزيعها على سنوات الدراسة، استناداً الى مراحل التعليم، إنتاج الوسائل الجديدة من كتب ووسائل تدريس، اختيارالمنهج بمواده وتنقيحه كلما دعت الحاجة تقويم عام في أكبرعدد من المدارس وبنتيجة المراحل الاختبارية يرفع المركزالاقتراح الأخير بخصوص المناهج الجديدة .

❖ **الكتب والمنشورات والوسائل التربوية:**

البت في الكتب المدرسية والمنشورات التىربوية وسائر الوسائل التربوية لجهة إمكان استخدامها واعتمادها في حقل التعلم انتاج الوسائل التربوية (لوحات، خرائط، راديو، تلفاز) وهنا تجدر الاشارة الى أمرين هامين:

الاول: إن الكتب التي يعتمدها المركز التربوي هي ملزمة للمدارس الرسمية وغير ملزمة للمدارس الخاصة.

الثاني: هو أن أي كتاب من تأليف لبناني يطرح في السوق اللبنانية لا بد من موافقة المركزعليه أي الحصول على شهادة من المركز التربوي على أن هذا الكتاب يتطابق مع المنهج التربوي أم لا، ومن مهام المركز ايضاً: إصدار منشورات ومطبوعات دورية لإنماء المعلمين وغيرهم من العاملين في التربية مهنياً وفنياً، اقتراح الشروط التي يجب توافرها في المرشحين للعمل في سائرمراحل التعليم وحقوله باستثناء التعليم الجامعي .

58 - إدوار واردیني .(1975). توظيفات النظام التربوي ، المركز التربوي للبحوث والإنماء، لبنان.

ثانياً: المناهج التربوية في لبنان

أ- مفهوم المناهج التربوية:

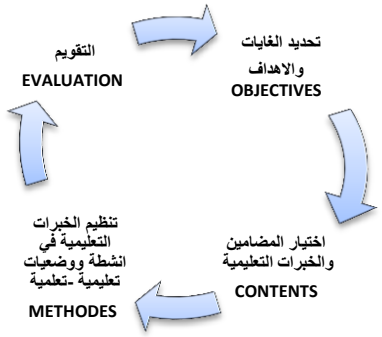
المنهج لغويا: هو الطريق ونهج الأمر: أي أبانه وأوضحه، ونهج الطريق سلكه، للوصول إلى الغاية.

المنهج تربويا:هو كل ما يحدث في المؤسسة التعليمية، وخارجها من عمليات تعلم وتعليم، بهدف يمكّن المتعلم من مواجهة المواقف الجديدة، وتوليد الافكار، وإنتاج المعرفة، ومساعدته على النمو الشامل للوصول الى أفضل ما تستطيعه قدراته[59]. والمنهج له مدخلات وعمليات تحويل ومخرجات تتأثر تأثراًعضوياً ومباشراً بثقافة المدرسة (القيم، الاتجاهات المعرفة أنماط السلوك) التي يتميز بها المعلمون والادارة والطلاب، كما يتأثر بالبيئة وما يتم فيها، ليشمل مجمل خبرات التعليم التي يمارسها المتعلم داخل المدرسة وخارجها .

ب-عناصر وخطوات اعداد المنهج

يتكون المنهج من أربعة عناصراساسية مترابطة بشكل عضوي، وهذه العناصرهي ما تعرف مجتمعة بنموذج OCME وفق الشكل رقم(8) التالي :

الشكل(5) نموذج OCME



المصدر: قبيسي . حسان، مصدر سبق ذكره ، ص 243

وبالتالي فإن إعداد المناهج يتطلب بعد تشخيص الحاجات (إحتياجات المجتمع، إحتياجات المتعلمين) المرور بالخطوات التالية:

1. تحديد الغايات والأهداف التي ستبنى على أساسها المناهج .
2. اختيار المضامين والخبرات التعليمية القادرة على تحقيق غايات المناهج .
3. تنظيم الخبرات التعلمية في أنشطة ووضعيات تعليمية – تعلمية .
4. التقويم المستمر لكل هذه الخطوات لتأمين تكاملها وترابطها واستمرارها.

ج- المناهج نشأتها وتطورها

ورث لبنان عن العثمانيين هيكلية تعليمية حددها قانون المعارف سنة 1869 ثم قام الانتداب الفرنسي بإدخال تعديلات وتحويرات طفيفةعليها مكتفياً في ما بين 1924و1929 بتعديل المواد والانشطة التعليمية، علماً أن السلطنة العثمانية كانت تستوحي النموذج الثقافي والتشريعي الفرنسي منذ القرن السادس عشر، ثم عدلت حكومة لبنان الاستقلالية مناهج التعليم في العام 1946 ولكن السلم التعليمي يظل على حاله في الاطار المتوارث عن العثمانيين والفرنسيين حتى العام

59 - صادر، يوسف، ،ايلول 2003، المجلة التربوية،المركز التربوي للبحوث والانماء في لبنان، العدد 27

1968حيث عدل المنهج الثانوي ونظام البكالوريا، وعدل السلم التعليمي باستحداث المرحلة المتوسطة وإنشاء فرع العلوم الاختبارية في القسم الثاني من البكالوريا اللبنانية للتعليم الثانوي[60] .

ثم صدرت المناهج المتوسطة سنة 1970(عدلت مناهج الابتدائي سنة 1971) أي أن التعديل بدأ من الأعلى الى الاسفل وما لبث أن تبين ان المرحلة الثانوية ما عادت تتكامل مع المرحلة المتوسطة، وقد كلف المركزالتربوي للبحوث والانماء الصيغة النهائية للمناهج الجديدة التي أقرت بتاريخ 25- 10- 1995 وقد صدرت هذه المناهج بالمرسوم رقم 10227تاريخ 8-5-1997مع تعديلاته بتاريخ 20-12-2005 الذي حدد مناهج التعليم العام ماقبل الجامعي واهدافها .

د- أهداف المناهج

شكلت المناهج التعليميمة الجديدة المحطة الثالثة في عملية النهوض التربوي بعدما أقرت عامي 1994- 1995، حيث شكل المفهوم الحديث للمناهج التعليمية (هدف محتوى، طريقة تدريس وأسلوب تقييم) أساساً لصياغة أهدافها وغاياتها ومنهجية عملية لاستراتيجيتها التعليمية الشاملة والمتكاملة المتمثلة بالتربية التكوينية[61]، وذلك من أجل فتح الافاق امام المتعلم في عالم الحياة الزمنية لازالة الغربة التي كانت سائدة بين المدارس ومحيطها مع ما يؤثر في كليهما من تطورات عصرية وتكنولوجية، وبين المادة التعليمية والنشاطات الاجتماعية والانمائية . فيغرس في نفوس المعلمين والمتعلمين مفهوم التعلم بدل مفهوم التلقين والتلقي، وتتنامى عند المتعلمين الكفايات والمهارات حتى يصبحوا قادرين على التحرر من ازمة الحصول على الشهادة الرسمية، ومستوعبين لميزة الحصول على المعرفة والمهارة وممارسة القيم واخذ المواقف فيغدون أكثر إستعداداً للتعامل مع مستجدات العصر ومواجهة تحدياته.

1- مراحل التعليم العام

حدد المرسوم 97\10227 مراحل التعليم ما قبل الجامعي بأربع مراحل وهي :

- مرحلة الروضة : مدتها ثلاث سنوات حيث يدخل الروضة الاولى من أتم ثلاث سنوات حتى 31كانون اول .
- مرحلة التعليم الاساسي: وتتألف من حلقتين :حلقة أولى وحلقة ثانية، مدة كل حلقة ثلاث سنوات .

تتضمن الحلقة الاولى الصفوف الاول والثاني والثالث، وتتضمن الحلقة الثانية الرابع والخامس والسادس ويقبل في الصف الاول من أتم السادسة من عمره قبل الحادي والثلاثين من كانون الاول من السنة التي يتم الانتساب خلالها الى المدرسة .

- المرحلة المتوسطة ومدتها ثلاث سنوات يدخلها من أنهى المرحلة الابتدائية وصفوفها: السابع والثامن والتاسع وتؤدي هذه المرحلة الى الشهادة المتوسطة الرسمية .
- المرحلة الثانوية: مدتها ثلاث سنوات يدخلهامن نال الشهادة المتوسطة وتؤدي الى الشهادة الثانوية العامة بفروعها الاربعة (علوم عامة- علوم الحياة- اقتصاد واجتماع- آداب وانسانيات)

على اعتبار ان هذه الاتجاهات هي المسالك الأساسية لإعداد المتعلم وتحضيره لتقرير مشروع حياته المهنية ومتابعته دراسته في حقول التخصص الجامعي فضلاً عن كونها تمثل الاسقاطات الطبيعية لمجالات العمل في الحياة العامة والتصنيفات المهنية في الاسواق المحلية والعالمية .

---

60 - أبو مراد، مفيد، نحو هيكلية تربوية جديدة حقاً ، جريدة السفير، 6 اذار1996، ص 5.

61 - تقوم التربية التكوينية بخلاف التربية الاخبارية او الاعلاميةعلى تزويد المتعلم بجملة من المعارف والمهارات والقيم والمواقف ،ثم ان المعارف نفسها لا تقتصر على فهم المعلومات او التعريفات ، بل تمتد الى تحليلها وتطبيقها وتقييمها وتوليفها بالاعتماد على مفهوم التكنولوجيا كاسلوب تفكير خاص .

2- الأهداف الاساسية للمناهج التعليمية

توخت المناهج الجديدة تحقيق الهدفين الاساسين الآتيين[62] :

الاول المتعلق ببنـاء شخصـية الفـرد: حيث تراعـى فـي تكـوين الشخصـية الفرديـة، القـدرة علـى تحقيـق الـذات وتحمـل المسؤولية والالتزام الاخلاقي والتعامل مع الاخرين في روح المواطنية المسؤولة والمشاركة الانسانية .

الثاني المتعلق بتكوين المواطن: توخياً لبناء مجتمع لبناني موحد متماسك ومنتج وقادرعلى ممارسة دوره الحضاري في المجتمع العربي وتهدف الى تكوين المواطن الملتزم باللغة العربية، لغة وطنية ورسمية والمتقن لغة اجنبية واحدة على الاقل تفعيلاً للانفتاح على الثقافات العالمية واغنائها والاغتناء بها. حيث تعتبر لغة المنهج مؤشرًا أساسياً للسياسة التربوية للدولة سواء من حيث كتابة المنهج ذاته، أوعدد الساعات المعطاة للمواد العربية والاجنبية في السلم التعليمي.

ففي المرحلة الثانوية والتي تعتبر مرحلة تقريرية في عملية تكوين شخصية المتعلم وانمائها، وجعله مواطناً صالحاً واحداً في الهوية والانتماء والمصير، والمنتج أينما وجد جغرافياً على أرض الوطن، لذلك حظيت مناهجها باهتمام كبير في النظام الجديد في لبنان، على اعتبار أن هذه المرحلة باتجاهاتها الاربعة: آداب وانسانيات، إجتماع واقتصاد، علوم الحياة وعلوم عامة، تعزز التكامل مع التعليم المهني والتقني (تكنولوجي) وتوثق الروابط بين بين المدرسة والحياة، وبين التعليم العام ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي وتحضرالمتعلم لحسن اختيارمجال تخصصه العالي اودخول سوق العمل مزوداً بالمفاهيم المناسبة وبالمعلومات النظرية والتطبيقية المتعلقة بالمادة التعليمية (علوم وتكنولوجيا، رياضيات، آداب وفلسفة إجتماع واقتصاد) وبالثقافات المدنية والوطنية والروحية: كفهم جوهر الاديان ودورها في تعامل شخصية الفرد روحياً اخلاقياً وانسانياً وممارستها، احترام الغيروترسيخ أسس العيش المشترك، كذلك إدراك معنى الحقوق والواجبات والانظمة وإدراك دورلبنان في المنظمات العربية والدولية وتفهم موقعه الحضاري واحترام العمل المنتج .

لعل أبرزما جاء في مضامين المناهج الجديدة للمرحلة الثانوية ما أدخل على تلك المرحلة من مواد جديدة وعناوين لموضوعات معاصرة. وتأكيداً لهذا التوجه أنشئ فرع للشهادة الثانوية أسمي فرع الاجتماع والاقتصاد وهو يمهّد لاختيار حقل الاختصاص الجامعي اللاحق في مجالات علوم الاجتماع والاقتصاد والادارة خصوصاً والعلوم الانسانية الأخرى المرتبطة بها عموماً.

3- المشاكل والصعوبات التي تواجه عملية تطبيق المناهج التعليمية

إن تطبيق المناهج التعليمية اصطدم بمشاكل وصعوبات[63] عديدة، فأي عمل جديد مهما يحضر له لا بد من أن يواجه صعوبات في تنفيذه، المهم هواستدراك هذه المشاكل والصعوبات والعمل على معالجتها، وأهم تلك المشكلات يمكن تصنيفها وفق المستويات التالية :

☒ **على مستوى الجهاز البشري :**

عدم قناعة المعلم بأهمية وجدية الطرائق الجديدة في التدريس يقابلها عدم الالتزام باتباع هذه الاساليب لأنها تتطلب وقتاً أطول وجهداً أكبر، خاصة المتقدمين في السن اللذين قد أصابهم الترهل واصبحوا عاجزين عن تفعيل أي تغييرأوتحديث هذا يعني أن الجسم التعليمي يعاني من مشكلة الترهّل وعدم التجدّد، ومن الملامح التي يجدر بنا التوقف عندها توزع الاعماروفقًا لدراسة الاستخدام الفعال للموارد البشرية في القطاع الرسمي[64] حيث بلغت نسبة الذين هم في عمرالثلاثين وما فوق 14%في التعليم ما قبل الثانوي 14.6% في التعليم الثانوي، اما نسبة من هم بين 51- 60 سنة فإنها تشكل

62 - الاستراتجية العامة لخطة النهوض بالتعليم المهني والتقني في لبنان،كانون الاول 2003 ،المجلة التربوية، العدد 28 ، 5-6.

63 - المركز التربوي للبحوث والانماءفي لبنان، المجلة التربوية ، ايلول 2003 ، العدد 27 ،28-30.

64 - دراسة الاستخدام الفعال للموارد البشرية في القطاع الرسمي، المركز التربوي للبحوث والانماء،إعداد المعلمين في مؤسسات التعليم العالي مواكبة لتطورمناهج التعليم العام في لبنان،2013، ص 22.

33.6% في التعليم ما قبل الثانوي و 25.2% في التعليم الثانوي اما من هم في عمر 61 وما فوق فإنهم يشكلون 6.9% في التعليم ما قبل الثانوي و6.8% في التعليم الثانوي .

☒ **على مستوى التجهيزات وتوفيرالمستلزمات الضرورية**

اي عدم اتباع القواعد الاساسية للمناهج لناحية الالتزام: بعدد الطلاب في الصف الواحد او الشعبة الواحدة وتوفير المستلزمات (وسائل الايضاح، مختبرات، أجهزة كمبيوتر، مكتبات).

☒ **على مستوى الأبنية المدرسية**

كانت وزارتا التصميم والتربية قد وضعتا مشروع خريطة مدرسية سُمِّيَ بـ "مشروع تجميع المدارس" وأقرَّه مجلس الوزراء العام 1971، وكان القصد منه إعادة رسم خريطة المدارس وفق المعطيات الديموغرافية من أجل تجميع الموارد في أماكن أكثر كثافة، كان مشروعًا لإصلاح بنية الخدمات التربوية الرسمية، بدأ تنفيذ المشروع العام 1974 وما لبث أن تعطَّل بسبب الحرب .

من هنا أهمية وضرورة وضع مشروع الخريطة المدرسية[65] لتعزيز التعليم الرسمي كماً ونوعاً من خلال: مسح المعطيات السكانية والاجتماعية والاقتصادية لكل منطقة - توفير الحاجات التربوية من جهة وتحسين نوعية التعليم من جهة ثانية - تحديد المواقع للأبنية المدرسية بما يُسهم في تحقيق الاندماج والانصهار الوطني - تطبيق وتحديث الشروط والمواصفات المطلوبة في البناء المدرسي- ضرورة التخلص من سياسة استئجارالأبنية التي تبلغ نسبتها % 57 من مجموع عدد المدارس الرسمية، إقرار مشاريع قوانين تحدد معايير فتح المدارس وإقفالها وفتح الشعب ونقل المعلمين والالتزام بتطبيقها للحد من التدخل السياسي في التعليم الرسمي- التخلص من الأبنية السكنية المستخدمة كأبنية مدرسية ولا تتوافر فيها المواصفات الخاصة بالبناء المدرسي.

☒ **على مستوى مضمون المناهج :**

كثافة المواد الدراسية عدداً ومحتوى وعدم تناسبها مع الوقت المخصص لها مما يشكل إرهاقاً للطلاب - أوقات التدريس اليومية لا يتخللها فترات استراحة كافية- عدم التنسيق في ترابط الاهداف والمحاور بين المواد المستحدثة .

☒ **على المستوى الاداري والتنظيمي:**

صعوبة التطبيق العملي على الأرض لبعض الانشطة- مبدأ الترفيع الآلي في الحلقة الاولى يوصل طلاباً الى الحلقة الثانية لا يجيدون حتى القراءة البسيطة مما يعيق عملية التعلم - عدم التنسيق بين أصحاب القرار والإداريين - عدم توعية الاهالي، وتحضيرهم تحضيراً كافياً لاستيعاب المناهج الجديدة، إن عبر وسائل الاعلام أو من قبل المدارس مما أدى الى صعوبة في التعاون على تطبيقها بين المدرسة والاهل .

☒ **على مستوى التدريب والتأهيل**

عدم التدريب الكافي للأطرالتربوية كافة من مديرين ونظارومفتشين تربويين لجعلهم يعون وبالعمق، أهداف المناهج ويسعون مع المعنيين لتأمين افضل الظروف لتطبيقها، كذلك عدم الاعداد الكافي للمدربين الذين يقومون بتدريب الكادر التعليمي.

65 - إستراتيجية إصلاح القطاع التربوي، وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان، (2007-2009).

ثالثاً: إعداد المعلمين وتدريبهم في لبنان

أ- المسارالتاريخي

صدر المرسوم الرقم 1825 تاريخ 22-4-1933 الذي قضى بانشاء فرعين لتخريج المعلمين والمعلمات في مدرستين رسميتين في بيروت، فرع أول في مدرسة حوض الولاية الرسمية وفرع آخر لتخريج المعلمات في نطاق مدرسة البنات الجديدة الرسمية بحي سرسق، وكانت هاتان الداران تخرجان حوالي 400 معلمة ومعلماً في السنة وكانت مدة الدراسة سنتين، واستبدل التعليم الداخلي بمنح إعاشة واغتراب، وقيمة المنحة 20 ليرة لبنانية شهرياً تعطى لكل طالب يقيم أهله خارج بيروت وضواحيها، وفي العام 1940 وقبيل فجرالاستقلال قررت وزارة التربية تطويرإعداد المعلمين، فألغت الفرعين المذكورين، لاعادة تنظيمهما ثم أعادت فتحهما سنة 1942، وقد أدى ذلك إلى تزايد عدد المعلمين من421 معلماً عام 1942- 1943 الى 1444 معلماً في العام 1947- 1948 الجدول رقم (5) واستمر عدد المعلمين في التزايد ليصبح في العام 1995-1996 حوالي 30992 معلماً .

جدول (5) تطور اعداد المعلمين الرسميين في لبنان خلال السنوات 1942- 1996				
السنوات	43-42	48-47	56-55	96-95
عدد المعلمين	421	1444	3457	30992

المصدر: المركز التربوي للبحوث والانماء، دور المعلمين والمعلمات، بيروت 1996، ص5

كما أنشئت في العام 1960-1961 داران جديدتان، الاولى في طرابلس والثانية في زحلة ضمتا على التوالي 63 و65 طالباً، ومن بعدها في العام 1961-1962تم إنشاء دارجديدة في صيدا وضمت حوالي 100طالب، وجونية عام 1962، وفي العام 1966 انشئ داري النبطية والاشرفية ، وتوسع المركز في إنشاء دور المعلمين حتى بلغ العدد في العام 1980، ثماني عشرة داراً تتوزع كما يلي: أربع دور في كل من جبل لبنان وبيروت والجنوب وثلاث في كل من الشمال والبقاع وظل عددها يزداد وبمختلف الاختصاصات حتى بلغ عددها عام 1983 ست وعشرون دارًا إنخفض الى 22 في العام 1991. ظل عدد دور المعلمين يرتفع حتى بلغ عددها اليوم 33 دارًا بمختلف الاختصاصات[66] :

دور المعلمين الابتدائية العامة (28) دورالتربية الفنية (2) دور التربية الرياضية(2) دار المعلمين المتوسطة (1).

وتتدرج شروط قبول الطلاب من حيازة الشهادة الابتدائية العالية الى إنهاء السنة الجامعية الاولى في دور المعلمين والمعلمات الابتدائية، والسنتين الأولى والثانية الجامعيتين في دور المعلمين والمعلمات المتوسطة على قاعدة الاعداد لمدة ثلاث سنوات بعد الابتدائية العالية وسنة واحدة بعد الثانوية العامة وسنتين لاختصاص الرياضة والفنون في دورالمعلمين الابتدائية وسنة واحدة في دورالمعلمين المتوسطة .

أما عام 1967 فتحول معهد المعلمين الى كلية التربية لإعداد الأساتذة الثانويين والكوادر التربوية دون أن تباشرمهمة إعداد هذه الكوادر(مديرون، مفتشون، موجهون) الى ان توقفت دورالمعلمين عن الإعدادعام 1983 وفي العام 1988 قررت كلية التربية في الجامعة اللبنانية البدء بالإعداد لإجازة في علوم التربية للتعليم في المدارس في رياض الاطفال والحلقتين الاولى والثانية من التعليم الاساسي وما زالت الكلية تعد حاملي هذه الاجازة، ولكن وزارة التربية لا تلتفت اليهم وتوظفهم في المدارس الرسمية، بل تعمد الى التعاقد مع حملة إجازات أكاديمية دون ان يكونوا قد تلقوا آي نوع من الاعداد ويبين الجدول رقم(6) الوضع الوظيفي للمعلمين في القطاع الرسمي من الاعوام 2006حتى 2012 .

66 - إحصاءات المركز التربوي للبحوث والانماء في لبنان، 8-2-2005.

جدول(6) توزع عدد المعلمين حسب قطاعات التعليم الرسمي والوضع الوظيفي في لبنان 2012/2009				
قطاع التعليم الرسمي / الوضع الوظيفي	2010/2009	%	2012/2011	%
ملاك	25950	%67.01	27286	%68.90
تعاقد	11811	%30.50	11396	%28.77
تقدمة	962	%2.48	922	%2.33
المجموع	38723	%100.00	39604	%100.00

المصدر:إحصاءات المركز التربوي للبحوث والانماء في لبنان ، 2007-2012

حيث نجد أن نسبة معلمي ومعلمات الملاك[67] تصل إلى 70.9% ويتوزع الباقون على التعاقد 26.4% وتقدمة2.7% في مراحل التعليم ماقبل الثانوي، مقابل81.1%ملاك و17.3%تعاقد و1.6% تقدمة في مرحلة التعليم الثانوي .

ب- كلية التربية:

لم يعرف التعليم الثانوي الرسمي في لبنان إلا في العام 1952 -1953 وكان قبل ذلك وقفاً على المدارس الخاصة. وقد انشئت له في العام 1955 مصلحة التعليم الثانوي، ورفعت إلى مديرية عام 1959، ترتبط مباشرة بالمديرالعام لوزارة التربية. بدأ باعداد المعلمين لهذه المرحلة عام 1951، عندما أنشئ في الجامعة اللبنانية "دارالمعلمين العالي" ومهمته " إعداد اساتذة المدارس الثانوية " دون أن يحدد نوع هذه المدارس رسمية او خاصة، ثم عدلت في العام 1953التسمية لتصبح "معهد المعلمين العالي" دون اي تعديل في المهام سوى ان مدة الدراسة اصبحت أربع سنوات، فاصبح الطالب يتابع السنوات الثلاث الاولى في كلية الاداب اوكلية العلوم، ويتلقى في السنة الرابعة في المعهد اعداداً تربوياً وتعليمياً. أما في العام 1964 صدر المرسوم 16489 الذي أعاد تدريس كافة المواد إلى المعهد، وأضاف الى مهمة إعداد الاساتذة مهمة اخرى هي إعداد الكوادر التربوية من مفتشين ومديرين، حيث أصبحت مدة الدراسة خمس سنوات، يتقاضى الطالب فيها منحة اعاشة شهرية، ويعين عند تخرجه في ملاك التعليم الثانوي .

أصبح في العام 1967 ومع القانون 75 المعهد كلية التربية دون اي تعديل في المهام (التعديل الأساسي جاء مع المرسوم 1833عام 1979) الذي أكد على دوركلية التربية في إعداد الاساتذة والكوادر التربوية، ولكنه فتح هذه المهام ايضًا على الدراسات العليا والابحاث التربوية .

في العام 1996 أعتمدت سياسة جديدة في تعيين الأساتذة الثانويين تقوم على التعاقد مع الأساتذة عبر المدارس ثم إجراء مباراة محصورة بين المتعاقدين، ثم إرسال الفائزين إلى كلية التربية لمتابعة "دورة إعداد" لمدة سنة بدلاً من الحصول على شهادة الكفاءة. وكانت هذه الدورة تتمُّ عمليًا لمدة نصف سنة لأنه تمَّ تقسيم المتمرنين الملتحقين بالكلية إلى مجموعتين تداوم الواحدة منهما ثلاثة أيام وتمارس التعليم ثلاثة أخرى. وقد أرسلت عدة دفعات إلى كلية التربية طبقًا لهذا النظام.

في هذا الوقت، كانت الوزارة تستمر بالتعاقد مع معلمين جدد بالآلاف، وهؤلاء يطالبون في كل مرة بإجراء مباراة محصورة بهم. وهكذا دواليك، وإذا عرفنا أن التعاقد يتمُّ يخضع بالتالي للضغوط والولاءات السياسية لأمكن تخيُّل النتائج السلبية على التعليم الرسمي لهذا التقليد الذي أُرسيَ خلال السنوات الماضية، والتعديل الاخيرفي أنظمة الكلية جاء في العام 1997 مع صدور المرسوم رقم 11185 الذي لم يأت بجديد سوى التأكيد على دورلا تقوم به الكلية، وهو إعداد الاساتذة الثانويين والكوادر التربوية، ودور اخر هو اعداد الاساتذة الابتدائيين دون أن يكون ذلك مرتبط بتوظيفهم.

67 - دراسة الاستخدام الفعّال للموارد البشرية في القطاع التربوي الرسمي، المركز التربوي للبحوث والانماء،2010-2011،ص 22.

أما في التعليم الابتدائي[68] فقد صدر العام 2002 قانون شرَّع تعيين المعلمين الابتدائيين في لبنان من بين حملة الإجازة وبالتالي توقَف العمل بنظام دور المعلمين. ولكن القانون لم يحدِّد ماهية الإجازة التي يجب نيلها، لذلك أصبح يحق لحملة جميع أنواع الإجازات بالتقدم لممارسة التعليم في المدارس الرسمية الابتدائية والمتوسطة. ومع صدور هذا القانون بدأت ممارسة جديدة أيضًا في تعيين المعلمين الرسميين الابتدائيين في لبنان، وما زالت مستمرة حتى اليوم (التعاقد مع المعلمين عبر المدارس ثم إجراء مباريات بين المتعاقدين ثم إجراء دورات تدريبية سريعة للمقبولين) وكان التعاقد يتم من دون شرط حيازة شهادة الإجازة قبل العام 2002 ثم أضيف هذا الشرط في العام المذكور.

عمليًا يمكن ان نستنتج أنه ألغي "الإعداد التربوي" للمعلمين الابتدائيين في لبنان الامر الذي جعل من دور المعلميين دون اية مهام اساسية على قاعدة ما آلت اليه الامور بعد وهو ما فسر بان مهمة إعداد المعلمين اصبحت على عاتق كلية التربية في الجامعة اللبنانية حصرًا. أما تعيين المعلم اداريًا فيعود للادارة المركزية وتفتيشه وتوجيهه يعودان بالتوالي للتفتيش التربوي الملحق برئاسة الحكومة، والى مديرية التوجيه والارشاد، أما تدريبه وإعداد الكتب والوسائل التعليمية فيعود الى المركز التربوي وهو الادارة المستقلة عن كل الادارات السابقة، دون أن ننسى الهدر الحاصل في النطاقين البشري والمالي من جراء توقف دور المعلمين عن الاضطلاع بمهامها الاساسية في إعداد المعلمين وتاهيلهم، حيث يوجد مجموعة من التحديات أمام تطبيق المادة 5 من القانون 344\2001، لجهة إعتبار كلية التربية مسؤولة عن اعداد المعلمين.

جدول (7) نسب توزع المعلمين الفعلي في لبنان، حسب أعلى شهادة خلال أعوام 2006 -2012

السنوات / الشهادة	2007/2006	%	2012/2011	%
دكتوراه	502	%0.63	442	0.52%
هندسة	371	%0.46	312	0.37%
دراسات عليا	2782	%3.48	5434	6.36%
كفاءة	1881	%2.35	2234	2.61%
إجازة أو ماجستير	31441	%39.3	38923	45.5%
دبلوم جامعي	994	%1.24	1395	1.63%
التعليمية الابتدائية أو الثانوية	8384	%10.5	7184	8.40%
الثانوية أو ما يعادلها	22327	%27.9	19670	23 %
التعليمية المتوسطة	200	%0.25	183	0.21%
بكالوريا القسم الاول	1270	%1.59	893	1.04%
الابتدائية العالية أو ما يعادلها	2913	%3.64	1523	1.78%
الامتياز الفني	1672	%2.09	2220	2.60%
البكالوريا الفنية	3909	%4.88	3873	4.53%
غيرها من الشهادات المهنية والفنية	813	%1.02	754	0.88%
غيرها من الشهادات التعليمية	374	%0.47	282	0.33%
غير محدد	199	%0.25	155	0.18%
المجموع	80032	%100	85477	100 %

المصدر : المركز التربوي للبحوث والانماء،احصاءات 2012/2006، النسب المئوية من إعداد الباحث .

يتبين من خلال الجدول رقم (7) تراجع نسبة المعلمين من حملة التعليمية الابتدائية أوالثانوية من 10.5% في العام الدراسي 2006-2007 الى8.40% في العام2011-2012، كذلك تراجع في نسبة المعلمين حملة الثانوية أوما يعادلها من 27.90% الى23.01 %، في المقابل زيادة في نسبة المعلمين من حملة الإجازة أوالماجستيرمن 39.3%في العام 2006-2007 الى 45.54% في العام2011-2012 وزيادة من 3.48%الى 6.36% لحملة الدراسات العليا.

68 - قانون رقم 442 ، تاريخ 2002/7/29

من هنا نستنتج أن سبب تراجع مستوى التعليم في لبنان[69] في مراحل الروضة والابتدائي والمتوسط أو الاساسي هو وضع الجهازالتعليمي الذي لايملك المؤهلات الجامعية ليس في محله على الاطلاق لانه لايمكن حصرأسباب هذا التراجع بالمعلم تحديدًا لان الاسباب تكمن في مجموعة من النقاط تتمحورحول: ضغوط الحرب وتراكماتها وغياب القانون في أثنائها، عدم تحديث الانظمة المدرسية وأوضاع الابنية والتجهيزات والوسائل التربوية، بقاء مناهج تعليمية قديمة قيد التداول دون أي تعديل، في ظل المتغيرات على عالمنا كل يوم، توقف دورات التأهيل والتدريب للمعلمين وكذلك عملية إعدادهم بصورة منتظمة في ضو الحاجات المستجدة .

من هنا فإن هذا الامر يؤشرعلى الخطأ الكبيرالذي وقع على المؤسسات التعليمية لجهة عدم تمكين المراجع المختصة من أداء دورها في إعداد المعلمين المختصين. وتبدو معظم المشاكل متداخلة ومترابطة، وربّما يكون أبرزها هو الفائض في المعلمين والإداريين في معظم المدارس (خاصة في التعليم الاساسي) .

جدول (8)عدد الطلاب والمعلمين والاداريين ومعدل الطلاب لكل معلم واداري في لبنان (1991-2010)

العام الدراسي	عدد الطلاب	عددالمعلمين والاداريين	عددالمعلمين والادرايين في التعاقد	مجموع عدد المعلمين والاداريين	معدل عدد الطلاب لكل معلم واداري
1992-1991	236953	24644	4759	28903	8.2
1996-1995	253485	25763	4952	30675	8.2
1999-1998	320936	28005	7201	35206	9.1
2001-2000	347497	26749	12040	38734	8.9
2006-2005	324651	28348	120202	40550	8
2008-2007	301330	27114	12262	39376	7.6
2010-2009	285600	-	-	38763	7.3

المصدر: اعداد الدولية للمعلومات، النشرة الاحصائية، المركز التربوي للبحوث والانماء 1991-2010

من هنا نلاحظ ارتفاع عدد الطلاب بين الأعوام1991 و2010 (من 236953 الى 285600) بنسبة 20,5% بينما ارتفع مجموع عدد المعلمين والإداريين (من 28903 الى 38763) بنسبة 34 %، وفقاً للجدول الرقم (8).

جدول(9)عدد المدارس والطلاب مقابل كل معلم واداري في لبنان 2009- 2010

عدد الطلاب لكل معلم واداري واحد	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المعلمين والاداريين	معدل الطلاب لكل معلم واداري واحد
5 -4	140	15901	3469	4.55
4-3	119	9260	2540	3.64
3-2	109	6760	2560	2.64
2 -1	67	2310	1426	1.69
اقل من طالب	9	102	425	0.9
المجموع	444	34233	10923	3.38

المصدر: النشرة الاحصائية، المركز التربو للبحوث والانماء، 2009-2010

حيث يترجم الفائض في عدد المعلمين والإداريين بتدني معدل عدد الطلاب لكل معلم وإداري، وفق ما هو مبين في الجدول الرقم (9) ففي بعض المدارس (تسع مدارس هناك أقل من طالب لكل معلم وإداري) وفي بعضها الآخر (طالب مقابل كل معلم وإداري) وتدني المعدل يشمل العديد من المدارس الرسمية خاصة الابتدائية والمتوسطة. حيث ان هناك 444 مدرسة من أصل 1365 مدرسة يتراوح فيها معدل الطلاب ما بين(1– 5 طلاب) لكل معلم وإداري أي ما يشكل نسبة 32,5 % من المدارس .

69 - التقرير السنوي للمفتشية العامة التربوية ،لبنان، 2003 .

المبحث الثاني
واقع التعليم الثانوي في لبنان

أولاً: التعليم الثانوي في لبنان واقعه وشروطه

في 28-1-1929 صدر المرسومان الرقم 4430 ورقم4435 محدثين فتحًا في تاريخ التعليم اللبناني فالمرسوم الأول أوجد الثانوية اللبنانية، والثاني نظم الشهادة التكميلية على أسسس جديدة، ولم تلبث السلطات السورية أن انشأت بدورها بكالوريا سورية، على نحو مواز للثانوية اللبنانية، فصار في البلاد شهادات رسمية للثانوية هي الثانوية اللبنانية والفرنسية والسورية، فصدرالمرسوم اللبناني رقم 5004 تاريخ 13-5-1929 معتبرًا كل من هذه الشهادات الرسمية مساوية للاخرى اي معادلة لها.

أ- المرحلة الثانوية منذ الانتداب وحتى العام 1994:

عندما كان الالتزام التعليمي (قبل الحرب العالمية الثانية) يقف عند حدود المرحلة الابتدائية، كان التلازم العضوي قائمًا بين مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم العالي في الجامعة. في هذا السياق كانت الثانوية أشبه بشهادة مدرسية يتقدم اليها طلاب السنة النهائية في المدارس الثانوية مثلما يتقدم تلاميذ كل صف من الصفوف الى إمتحانات نهاية السنة التي تؤدي بالناجحين الى الصف التالي بمعنى أن كل تلميذ يتاح له الانتساب الى إحدى المدارس الثانوية[70]، وكانت بالطبع قليلة وكان التلميذ يضمن لنفسه شهادة التخرج من الجامعة في احد الفروع القائمة فيها، لمجرد نجاحه سنويًا لاجتيازالصفوف المتعاقبة أما الغربال أوالمصفاة ففي بداية المرحلة الثانوية.

وفي أعقاب الحرب العالمية الثانية فرض تمديد الالزام التعليمي حتى شمل معظم المرحلة الثانوية (يمتد حتى 16 سنة) بل كلها في بلدان عدة وعندئذ فقدت مباراة الانتساب الى الصف السادس أي المرحلة الثانوية كل معنى، وباتت شهادة كالسرتيفيكا الابتدائية والبريفيه، شهادات مدرسية لا تغني حاملها عن متابعة الدراسة النظامية طبقًا لمتطلبات الالزام[71].

وأصبحت المرحلة الثانوية تحظى في نظام التعليم في لبنان باهتمام كبيرذلك أنها مرحلة أساسية حيث تضمن المرسوم رقم 4430 التوجيهات التالية[72] :

" التعليم الثانوي ليس تعليمًا تخصصيًا بل هو تنشئة، وأداة للثقافة العامة ترمي إلى تنمية الحس والعقل معًا بغية تحقيق التوازن والانسجام في الشخصية على نحو يتلاءم مع أية مهمة يدعو مجتمع الغد الى تأديتها حيث يعتبر نظام التعليم الثانوي من أهم الأنظمة الفرعية لنظام التعليم الأساسي، ويعتبر أحد الحدود المهمة لنظام التعليم العام، فهو بوابة النظام التي تخرج منها مخرجات التعليم العام إلى سوق العمل والجامعات على حدٍ سواء، ويلقى التعليم الثانوي إهتمامًا خاصًا ونوعيًا من وزارات التربية والتعليم على مستوى العالم، فتعمل على مراجعته وتطويره حتى يكون متوافقًا مع السياسات التنموية والاجتماعية والاقتصادية للبلاد"، وفي العام 1968 تم تقسيم منهج الثانوية الثانية الى فروع العلوم الاختبارية والفلسفة والرياضيات كما هو مبين في الجدول رقم (10)، حيث تم التمييز بين منهج الفروع الثلاثة عن طريق الإكثار من ساعات المواد الاختصاصية المتعلقة بالفرع، والاقلال من المواد غير الاختصاصية، إذ يتم التركيزعلى الرياضيات في فرع الرياضيات، وعلى العلوم في فرع العلوم الاختبارية وعلى مواد الفلسفة في فرع الفلسفة، أما السنتان الاولى

---

70 - أسد رستم ،لبنان في عهد المتصرفين ، دار النهار، د. ت.

71 - سنة 1972 الغى لبنان الشهادة الابتدائية الغاء رسميا" ، ومنذ سنة 1975 الغيت البريفيه الغاء عمليا". ولكن الشهادات الرسمية تؤلف في لبنان الشكل العملي الوحيد للرقابة على التعليم الخاص .فالغاء الشهادة الرسمية معناه عمليا" ترك المدارس الخاصة حرة تماما" دون تفتيش او رقابة

72 - ـأقر التعليم الالزامي في لبنان منذ 1869 تاريخ قانون المعارف العثماني، ولم يصدر فيما بعد اي نص يلغي التعليم الالزامي في لبنان.

والثانية فكان يشدد على مواد الادب العربي والاجنبي في الفرعين الادبي واللغات القديمة، وعلى الرياضيات والعلوم في الفرع العلمي. وتعطى مواد غيراختصاصية في كل فرع: آداب تاريخ، وجغرافيا للفروع العلمية، رياضيات وعلوم للفروع الادبية حيث نظم المرسوم رقم9101 (8-12-1968) ورقم 14529(23-5-1970) إمتحانات كل من الشهادة الثانوية والمتوسطة، والغى المرسوم رقم 2796 (23-2-1972) شهادة الدروس الابتدائية.

جدول (10) توزع المواد والساعات الاسبوعية في السنة الثالثة الثانوية بفروعها الثلاثة في لبنان

الصف / المادة	الرياضيات	العلوم الاختبارية	الفلسفة
رياضيات	12	7	-
فيزياء	6	6	-
كيمياء	4	4	-
علوم الطبيعية	-	5	4
تاريخ الفلسفة العربية	-	-	6
التاريخ	1	1	2
الجغرافية	1	1	2
التدريب العسكري للفتيان73	1	1	1
التدريب المنزلي للفتيات 74	1	1	1
تاريخ العلوم عند العرب	2	2	-
الفلسفة العامة	2	2	11
التربية المدنية	1	1	1
الفيزياء او اللغات القديمة	-	-	3
المجموع	31حصة	31 حصة	31 حصة

المصدر: واقع التعليم في لبنان وبدائل مستقبله،المركز التربوي للبحوث والانماء،1997، ص 35 .

في العام 1974، صدر النظام الداخلي للمدارس الثانوية في لبنان بموجب القرار 590، الذي استند في حيثياته إلى نظام الموظفين والمراسيم الاشتراعية والتنظيمية المتعاقبة ذات الصلة بتنظيم وزارة التربية، حيث تناول المرسوم التنظيمي رقم 2869 \59 النظام : شروط قبول التلامذة والتسجيل والاعمال التحضيرية في بداية كل عام دراسي، تنظيم السجلات والمطبوعات المدرسية، إدارة الثانوية وأعمال النظارة ومحضري المختبر ومنسقي الدروس، الانتظام وواجبات الاساتذة والمجالس واللجان، والاجازات وشروط الحصول عليها، إنضباط التلامذة والنتائج المدرسية، وبعدها صدرالمرسوم رقم 2385 (23-4-1992) لشهادة الثانوية اللبنانية القسم الاول واستبدلها بامتحانات تمهيدية في اللغتين العربية والاجنبية.

من هنا كان ضرورة التغيير لان الروح النفعية في إطارالعمل المدرسي وجهت التعليم نحو تلك المتطلبات المهنية الخالصة خلافاً لأهداف المرحلة الثانوية من التعليم العام، فإذا كان الطالب متوجهًا نحوالطب يتم التركيزعلى البيولوجيا والكيمياء وسائر العلوم والرياضيات، مهملين العلوم الانسانية من فلسفة وإجتماع واقتصاد وتاريخ وجغرافية، واذا كان متوجهًا نحو الهندسة يتم التركيزعلى الرياضيات، ولكن لا يجب أن لا ننسى أن الطبيب الناجح ليس من يمتلك الطب كعلم ويحفظ أسماء الادوية ويعرف أصول التشخيص وما الى ذلك من متطلبات تقنية ومهنية وحسب، بل يتطلب منه النجاح أن يعرف عقلية زبائنه، وعاداتهم الاقتصادية والاجتماعية ومعتقداتهم، وبيئتهم الطبيعية والثقافية، وقد يحتاج الطبيب الى

73- اوقف تدريس هذه المواد
74- اوقف تدريس هذه المواد

المعارف الفلسفية التاريخية والسيكولوجية مثلما يحتاج إلى علم الجراحة او الصيدلة أو اي فرع طبي اخر، بل اكثر، ولا سيما في المجتمعات العريقة التاريخ والمجبولة بالانحرافات والمعتقدات والافكار المسبقة كمجتمعنا الشرقي.

من هنا ضرورة عدم اقتصارالامتحانات على إختبار المعلومات والذاكرة عند الفرد وإنماعلى القدرة على التحليل والاستنتاج ذهنيًا وبدنيًا وسلوكيًا. وهذاما حدث عام 1995 تاريخ وضع هيكلية جديدة للتعليم في لبنان أعقبها عام 1997صدور نظام جديد للامتحانات الرسمية يتلائم مع مناهج التعليم العام.

ب- واقع المرحلة الثانوية بعد وضع خطة النهوض التربوي عام 1994- 1995 :

وضع في أواخرعام 1995 هيكلية جديدة للتعليم في لبنان تهدف إلى تحديث التعليم وتطوير سلمه ليتحقق من خلال هذه الهكلية التوازن بين التعليم العام (الاكاديمي) وبين التعليم المهني والتقني التكنولوجي وتتوثق صلتهما بالتعليم العالي. وقد أولت هذه الهيكلية مرحلة التعليم الثانوي الاهمية التي تستحقها اذ ان هذه المرحلة تشكل الوصلة الاخيرة المباشرة التي يتعزز بها الربط بين التعليم ما قبل الجامعي التعليم العالي .

وفي العام 1997 تم وضع مناهج التعليم العام، والقيام بتطبيقها فعليًا من خلال آلية المرسوم رقم 10227 وتعديلاته وذلك في اطاراستراتجية تعليمية تكوينية تزود التلميذ بالقيم والمواقف والمعارف والمهارات، وتعوده التفكير والتحليل والاستنتاج والتقرير واخذ المواقف، حيث يتوخى التعليم في المرحلة الثانوية، في الاتجاهين العام والتقني، توثيق الروابط بين المدرسة والحياة وذلك بتوفير المعارف والمهارات التي تؤهل المتعلم لتقرير مجال التخصص العالي أو دخول سوق العمل مزودًا بالمفاهيم المناسبة وبالمعلومات النظرية والتطبيقية في مجالات الثقافة والعلوم والتكنولوجيا الحديثة.

1- المجالات والاختصاصات في فروع الثانوية العامة

جدول (11) المجالات والاختصاصات وفروع الثانوية العامة في لبنان

فروع الثانوية العامة	مجال العمل	الاختصاصات /المهن
علوم الحياة	العلوم الطبية	الطب التخديري، العائلي، السريري، الجراحة العامة والمتخصصة الطب الشعاعي، الطب البيطري، الطب العام والاسنان والنفسي .
علوم الحياة	نظائرالعلوم الطبية	التمريض،الصحة العامة،المختبرات الطبية للتحاليل، مختبرات الاسنان التصوير الشعاعي ،الادوات الطبية، العلاج الفيزيائي،الادوات البصرية، التربية المختصة .
علوم عامة	نظائرالفنون الهندسية	الهندسة المعمارية ، الهندسة المدنية،الهندسة الميكانيكية، هندسة الكمبيوتر، الهندسة الالكترونية، هندسة الاتصالات، الهندسة الكيميائية، هندسة زراعية، الهندسة الجيولوجية
اجتماع واقتصاد	الإجتماع والاقتصاد والادارة	العلوم الاجتماعية، الاقتصادية، المالية، الاعلام، السياحة، علم الاثار،العلوم الادارية، العلوم السياسية، الحقوق، الاعلان..
آداب وانسانيات	الآداب والانسانيات	اللغات وآدابها،العلوم التربوية، العلوم الانسانية (تاريخ، جغرافيا تنشئة وطنية) الفنون (الرسم التشكيلي، الموسيقى المسرح) فلسفة وثقافات، علم النفس العام المعالجة النفسية، علم نفس العمل العلوم الدينية (اللاهوت والعلوم الدينية والرعوية علوم الاسرة التعليم الاجتماعي للكنيسة ووسائل الاعلام) التربية الرياضية ،علم النفس .

المصدر: المركز التربوي للبحوث والانماء في لبنان ، توجهات ومقترحات 2001، ص17. ما يمكن ملاحظته أن).

يظهرالجدول رقم (11) أن هيكلية التعليم الثانوي في لبنان تلحظ الصف الثانوي الاول كجذع مشترك لجميع فروع التعليم الثانوي، وهو يضم معظم المواد اللازمة ليتمكن التلميذ من الاختيار المناسب في الصفوف اللاحقة ثم الصف الثانوي الثاني بفرعيه الانسانيات (الأدبي) والعلوم ويزيد التفريع في الصف الثانوي الثالث في اتجاهات أربعة هي: آداب

وانسانيات، اجتماع واقتصاد علوم عامة وعلوم الحياة. لم يات هذا التفريع من فراغ، وإنما نتيجة اسقاطات طبيعية لمجالات العمل في الحياة العامة ولتصنيفات المهن في الاسواق المحلية والعالمية، التوجهات المقترحة هي بمثابة وثيقة مساعدة لتوجيه الطلاب وارشادهم لاختيار الاختصاص الدراسي الملائم، والتقسيمات الواردة في جدول المجالات والاختصاصات هي خطوط عريضة قابلة للتعديل، حيث الغرض منها تحقيق حد معقول من الملاءمة بين فروع الثانوية العامة والاختصاصات الدراسية والمهنية، ولأن المبدأ هو المرونة مع إتاحة الفرصة لكل طالب لتنمية شخصيته وإبراز طاقاته وقدراته في المجالات التي يمكنه أن يبدع فيها، مع ترك الحرية لمؤسسات التعليم العالي لتوفير الظروف الملائمة لذلك .

2- التوزيع الاسبوعي للمواد والحصص الدراسية :

يعتبر الصف الثانوي الاول جذعًا مشتركا يتضمن معظم المواد اللازمة ليتمكن المتعلم من الاختيار المناسب في الصفوف اللاحقة، توزع المواد المنهجية على مجموعات تعليمية ويؤخذ بعين الاعتبار في تحديد عدد الحصص الاسبوعية لكل مادة، محتوى المادة والنسبة المئوية المخصصة لكل مجموعة من المجموع العام للحصص الاسبوعية حيث يبلغ عدد الحصص 35 حصة اسبوعيًا كحد ادنى اي بمعدل7 حصص يوميًا، مدة الحصة 50 دقيقة (راجع الجدولين رقم12و13)

جدول (12) التوزيع الاسبوعي للمواد التعليمية وحصصها في المرحلة الثانوية الاولى والثانية في لبنان

الصف / المادة	الاول ثانوي	%	ثاني انسانيات	%	ثاني علوم	%
رياضيات	5		4		6	
فيزياء	3		1		5	
كيمياء	2		1		3	
علوم الحياة	2		1		2	
معلوماتية	1		1		1	
تكنولوجيا	1		1		1	
المجموعة الاولى	14 حصة	%40	9 حصص	%26	18 حصة	%51
لغة عربية	5		6		3	
لغة اجنبية اولى	5		6		3	
لغة اجنبية ثانية	2		2		2	
فلسفة وحضارات	-		3		2	
اجتماع	1		2		1	
اقتصاد	1		1		1	
تاريخ	1		1		1	
جغرافية	2		2		1	
تربية	1		1		1	
المجموعة الثانية	18 حصة	%51	24 حصة	%68	15 حصة	%43
فنون	1		1		1	
رياضة	2		1		1	
المجموعة الثالثة	3 حصص	%9	2	%6	2	%6
مجموع الساعات	35	%100	34	%100	35	%100

المصدر: المركز التربوي للبحوث والانماء، توجهات ومقترحات 2001، ص31-30.

نلاحظ ان مركز الثقل في توزيع المواد العلمية على فروع علوم الحياة والعلوم العامة يشكل 63% من مجموع المواد مقابل 31% للمواد الادبية و6% للانشطة الفنية والرياضية، أما فرع الاجتماع والاقتصاد تشكل المواد الادبية والتحليلية فيه ما نسبته 66% مقابل 28% للمواد العلمية و6% للانشطة الفنية الرياضية مقابل فرع الانسانيات فتشكل المواد الادبية فيه ما نسبته 74% مقابل 20% للمواد العلمية و6% للانشطة الفنية والرياضية.

جدول (13) التوزيع الاسبوعي للمواد التعليمية وحصصها في المرحلة الثالثة الثانوية في لبنان

الصف / المادة	علوم عامة	%	علوم حياة	%	إجتماع واقتصاد	%	آداب وانسانيات	%
رياضيات	10		5		4		2	
فيزياء	7		5		1		1	
كيمياء	3		4		1		1	
علوم الحياة	-		6		2		1	
معلوماتية	1		1		1		1	
تكنولوجيا	1		1		1		1	
المجموعة الاولى	22 حصة	%63	22 حصة	%63	10حصص	%28	7 حصص	%20
لغة عربية	2		2		4		6	
لغة اجنبية اولى	2		2		4		6	
لغة اجنبية ثانية	2		2		2		2	
فلسفة وحضارات	2		2		3		8	
اجتماع	-		-		4		-	
اقتصاد	-		-		4		-	
تاريخ	1		1		1		1	
جغرافية	1		1		1		2	
تربية	1		1		1		1	
المجموعة الثانية	11حصة	%31	11حصة	%31	24حصة	%66	26حصة	%74
فنون	1		1		1		1	
رياضة	1		1		1		1	
المجموعة الثالثة	2	%6	2	%6	2	%6	2	%6
مجموع الحصص	35	%100	35	100 %	35	%100	35	%100

المصدر : المصدر:المركز التربوي للبحوث والانماء، توجهات ومقترحات 2001، ص32-33.

ثانياً: التطور في التعليم الثانوي على مستوى الثانويات والتلاميذ وأفراد الهيئة التعليمية والادارية

أ- التطور على مستوى أعداد المدارس والثانويات

ليس من السهل تحديد عدد المدارس لكل مرحلة تعليمية ونسبتها من المجموع لأن المدارس في لبنان غالبًا ما تجمع بين مرحلتين اوأكثر ففي المراحل الاولى للاستقلال وتحديداً في العام 1952-1953 كان هناك عدد ضئيل من المدارس الثانوية بحيث بدأت المرحلة الثانوية الرسمية بثلاث ثانويات زودتها الحكومة آنذاك بالكوادرالتعليمية واصحاب

الاختصاص في مختلف الفروع وهي: ثانوية الطريق الجديدة للبنين، ثانوية رمل الظريف للبنين، ثانوية طرابلس الملعب للبنين، في الوقت التي كانت تستأثر المدارس الاجنبية والخاصة بالنسبة الكبرى وتضم كلها أكثرية ساحقة من طلاب هذه المرحلة وهذا عائد الى إنعدام المدارس المجانية الخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية والى ضعف عدد الثانويات الرسمية (بلغ عددها 29 ثانوية رسمية في العام 1968-1969) .

من هنا يظهر الجدول رقم (14) زيادة في أعداد مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية بشكل ملموس حيث أن نسبة المدارس الثانوية زادت من 11.43% (العام الدراسي 1973-1974) الى 21.18% (العام الدراسي 1995-1996) كما أن نسبة المدارس المتوسطة وصلت في السنة نفسها الى 42.75% من مجموع المدارس العام.

جدول (14) توزع المدارس بحسب المراحل التعليمية في لبنان 1973-1996

السنة الدراسية	المرحلة						
	الابتدائية	النسبة	المتوسطة	النسبة	الثانوية	النسبة	المجموع
1973 – 1974	1603	59.66%	777	28.92%	307	11.43%	2687
1993-1994	890	37.11%	1025	42.74%	483	20.14%	2398
1995-1996	933	36.06%	1106	42.75%	548	21.18%	2587

المصدر: واقع التعليم في لبنان وبدائل مستقبله، ص 58 .

كما يظهرالجدول رقم(15) أن القطاع الرسمي شهد تطورًاعلى مستوى المدارس الثانوية الرسمية حيث يتبين أن المدارس زادت 72ثانوية بين اعوام 1995 و2007 (بمعدل 41.15%). كما زادت المدارس الثانوية في القطاع الخاص المدفوع 99 ثانوية (بمعدل زيادة 26.6%)، أما المدارس المتوسطة فقد زادت 73مدرسة في القطاع الرسمي (معدل زيادة 10%) و65 مدرسة في القطاع الخاص (بمعدل 17.4%)

جدول (15) توزع عدد المدارس المتوسطة والثانوية في لبنان حسب القطاع التعليمي 1995-2007

قطاع	المرحلة	السنة الدراسية				
		96-95	2001- 2000	2007-2006	تطورالعدد	التطور بين 1995-2007
رسمي	متوسط	732	761	805	73	%10
	ثانوي	175	200	247	72	%41.15
	المجموع	907	961	1152	105	%51.15
خاص	متوسط	374	416	439	65	%17.4
	ثانوي	373	381	472	99	%26.6
	المجموع	747	797	911	174	%44

المصدر : المصدر: النشرة الاحصائية، المركز التربوي للبحوث والانماء في لبنان، 1995-2007، ص 51

ب- التطورعلى مستوى حجم المدارس الثانوية

من المعروف في إقتصاديات التربية أن المؤسسات التربوية اذا ما كبر حجمها، غالبًا ما تتناقص فيها الكلفة الوسطية والحدية للتلميذ بسسبب تناقص الكلفة الثابتة الفردية نتيجة تزايد عدد التلاميذ حتى نقطة إشباع معينة.

لا شك أن هذا الاستنتاج قائم ومقبول من الناحية الاقتصادية (دون أن ننسى باقي ابواب الكلفة والانفاق) لكن لا يمكن الاكتفاء به دون غيره، لان هناك إعتبارات اخرى غيراقتصادية وذات أهمية بالغة يفترض ادخالها في معادلة اختيار حجم

المدرسة، منها الاعتبارات التربوية والجغرافية والسكانية والاجتماعية. فمن الواضح أن الاعتبارات الاقتصادية وعلى أهميتها القصوى لا يمكن أن تكون وحدها المتحكمة بالقرار التربوي بل تؤثرفي عملية اتخاذه وتدخل في معادلة صنعه بموازاة الاعتبارات الاخرى.

حيث تتوزع المدارس حسب مرحلة التعليم الثانوي وفئات الحجم ويمكن مقارنة العام الدراسي1999- 2000 مع العام الدراسي 2009- 2010 من خلال ما يلي والجدول رقم(16) يوضح ذلك .:

- إن فئة المدارس الثانوية التي تضم أقل من 100 تلميذ (الصغيرة الحجم) كانت تشكل 8% في العام الدراسي 1999- 2000 وتراجعت الى 7.40% في العام الدراسي 2009-2010 .
- إن فئة المدارس الثانوية التي يتراوح عدد تلاميذ كل منها بين 201-600 تلميذ (المتوسطة الحجم) كانت تشكل حوالي النصف (43.10%) من مدارس لبنان الثانوية في العام الدراسي 1999- 2000 ثم تراجعت الى 42.7% في العام الدراسي 2009- 2010 .
- إن فئة المدارس الثانوية التي يتراوح عدد تلاميذ كل منها بين 601-800 تلميذ كانت تشكل حوالي 8% في العام الدراسي 1999- 2000 وارتفعت الى 12.40% في العام الدراسي 2009- 2010 . .
- إن فئة المدارس الثانوية (الكبيرة الحجم) والتي تزيد عن 800 تلميذ تراجعت من 26.70% في العام الدراسي 1999- 2000 الى 23.40% في العام الدراسي 2009- 2010 . .

جدول (16) توزع فئات حجم المدارس حسب مرحلة التعليم المتوسط والثانوي في لبنان ما بين 1999-2010

السنة	حجم المدرسة	المرحلة الثانوية
		الثانوية
2000-1999	اقل من 51 تلميذ	2.70%
	51 -100	5.30%
	101 - 200	14%
	201 - 400	24.80%
	401- 600	18.30%
	601 - 800	8%
	اكثر من 800	26.70%
	المجموع	100.00%
2010- 2009	اقل من 51 تلميذ	2.10%
	51- 100	5.30%
	101 - 200	14.10%
	201 - 400	25%
	401- 600	17.70%
	601 - 800	12.40%
	اكثر من 800	23.40%
	المجموع	100.00%

المصدر : تطور المؤشرات التربوية، المركز التربوي للبحوث والانماء، لبنان، 1999- 2010

من الملاحظ أن الحجم الأمثل للمدرسة بالمطلق، وتحديداً هذا الرقم الذهبي وتعميمه على كل المؤسسات التعليمية، عملية عبثية وواهية. في الواقع لا يمكن تحديد حجم أمثل بالمطلق، صغيراً كان ام كبيراً.

كما انه لا يمكن إعتبار المدارس الكبيرة الحجم أكثرأوأقل فعالية وإنتاجية من المدراس الصغيرة إذ لكل منها خصائصها وحسناتها وسيئاتها. فحجم المدرسة يتحكم به متغيرات سكانية وجغرافية واقتصادية مختلفة كما أنه يتأثرباعتبارات تربوية وقانونية كثيرة ومتداخلة مع المتغيرات، منها مثلاً حجم الشعبة ومعدل عدد التلاميذ الى المعلم الواحد، وعدد ساعات التعليم الاسبوعية للمعلم وعدد المراحل التي تضمها المدرسة. من هنا فعملية تحديد حجم المدرسة عملية دقيقة ومعقدة تقوم على اعتبارات كثيرة ومتشعبة ومتداخلة تتلاقى حيناً وتتضارب حيناً آخر تبعاً للظروف والمعطيات .

ج- التطور في التعليم الثانوي على مستوى التلاميذ حسب القطاع والمرحلة التعليمية بين 1999-2010

في منتصف القرن الماضي وبالتحديد في سنة 1950-1951 بلغ مجموع تلاميذ التعليم العام[75] في لبنان 208659 تلميذاً وزاد عددهم حتى 801508 سنة 1973-1974 أي بمعدل زيادة 284% خلال ربع قرن، فعدد التلاميذ قبل الحرب عرف نمواً سريعاً إلا انه بعد اندلاع الحرب وفي خلال فترة السبعينيات والثمانينيات كان ينخفض حيناً ويزيد حيناً آخر ولم يسجل نموا طبيعياً إلا في بداية التسعينيات[76] .

نلاحظ أن التعليم الخاص المجاني وغيرالمجاني يشكل أكثر من ثلاثة أرباع التعليم العام في لبنان، حيث بلغ العددالاجمالي للتلاميذ في لبنان942391 تلميذاً للعام الدراسي 2009-2010 موزعة وفقاً للجدول رقم (17) بحيث شكلت نسبة التلاميذ 52.79% في المدارس الخاصة غير المجانية و16.92% من الطلاب في المدرسة الخاصة المجانية، مقابل 30.28% من الطلاب في المدرسة الرسمية .

جدول (17) توزع عدد الطلاب في القطاع العام والخاص في لبنان للعام الدراسي 2009- 2010		
المدارس الخاصة الغير مجانية	497530	52.79%
المدارس الرسمية	285399	30.28%
المدارس الخاصة المجانية	159462	16.92%
المجموع	942391	100.00%

المصدر : الاحصاء المركزي، تقريرالاوضاع المعيشية في لبنان ، الواقع التعليمي، 2009-2010

جدول (18) تطور اعداد الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان 1999- 2010					
المرحلة	القطاع	العام الدراسي 1999 -2000	%	العام الدراسي 2009- 2010	%
ثانوي	رسمي	48183	51.42%	56075	47.22%
	خاص	45522	48.58%	62674	52.78%
	المجموع	93705	100.00%	118749	100.00%

المصدر:النشرة الاحصائية للعام الدراسي 1999-2010، المركز التربوي للبحوث والانماءفي لبنان،ص 10

حيث نرى أن حصة القطاع الرسمي تكاد تتساوى مع حصة التعليم الخاص في المرحلة الثانوية والسبب هو أن قدرة استيعاب القطاع الرسمي تزيد من مرحلة الى مرحلة أعلى ونوع الخدمة التعليمية أجود في المراحل التعليمية المتقدمة (المرحلة الثانوية) حيث يتبين من الجدول رقم (18).

75 - المركز التربوي للبحوث، مؤشرات حول التعليم العام في لبنان 99-2000 ، ص 54

76 - المركز التربوي للبحوث والانماء 1996، مؤشرات حول التعليم العام في لبنان،التلاميذ المسجلون في التعليم العام ما قبل الجامعي ، ص38

- المرحلة الثانوية في القطاع الرسمي: تراجع في نسبة التلاميذ من51.42%عام 99-2000 الى 47.22% في العام الدراسي 2003-2010 بسبب حرب تموز وتدميرعدد كبير من الثانويات الرسمية.
- المرحلة الثانوية في القطاع الخاص: ارتفاع نسبة تلامذة التعليم الثانوي الخاص من 48.58% العام الدراسي 1999-2000 الى 52.78% العام الدراسي 2009-2010.

أما في العام الدراسي 2010- 2011 فقد بلغ عدد تلاميذ المرحلة الثانوية الرسمية 55236 تلميذاً[77].

وقد يكون سبب هذا التراجع في التعليم الثانوي الرسمي والتوجه نحو الثانويات الخاصة، أن الثانويات الرسمية قد تلجأ الى التشدد والجدية والى اعتماد الشفافية وعدم التلاعب في النتائج بينما قد تلجأ بعض المدارس الخاصة إلى إجراء دورات اكمال للطلاب ناهيك عن عامل المرونة في التعاطي مع الاختبارات والامتحانات المدرسية واعتبار الطلاب كزبائن يدفعون بدل الخدمة التعليمية مبالغ تصل الى الملايين من الليرات، وبالتالي فالزبون دائماً على حق من حيث إعطاء إفادات نجاح وبغياب شبه تام للتفتيش التربوي لان صلاحيته محصورة بالتعليم الرسمي. وهذا واضح من خلال أراء الاساتذة الرسميين اللذين يدرس أغلبهم في المدارس الثانوية الخاصة بساعات تعاقد اسبوعية حيث يطلب منهم عدم التشدد بالمسابقات الخاصة بالمواد الامتحانية ومراعاة وضع الطلاب خوفا من خسارة الطلاب والتسرب الى المدارس الخاصة الاخرى، أما في التعليم الثانوي الرسمي فعملية النجاح والرسوب موجودة خاصة في الثانوي الأول وهذا يدفع الطلاب الى الذهاب الى بعض المدارس الخاصة لان عملية النجاح أسهل وبالتالي لا يوجد تعقيدات طالما التلميذ يقوم بدفع القسط المتوجب عليه .

د- التطور في أعداد أفراد الهيئة التعليمية والادارية على مستوى التعليم الثانوي

وفي اخردراسة حول الإستخدام الفعّال للموارد البشرية في القطاع التربوي الرسمي، تبين أن عدد أفراد الهيئة التعليمية في لبنان في العام 20111-2012 قد بلغ 89794 معلماً ومعلمة منهم 42.3% في قطاع التعليم الرسمي أي ما يوازي 37971 توزعوا على مراحل التعليم كما يأتي :27691 أي بنسبة 72.9% في مراحل التعليم ما قبل الثانوي و10280 أي بنسبة 27.1% في مرحلة التعليم الثانوي[78] .

نلاحظ أن الادارة التربوية في لبنان تعاني من تفاوتاً كبيراً بين إدارات القطاع الرسمي وإدارات القطاع الخاص نتيجة تعدد الجهات القيمة على المؤسسات التربوية من أفراد وجمعيات أهلية ومؤسسات مدنية ودينية وإرساليات أجنبية. هناك تعدد وغموض وتشتت في الصلاحيات والمسؤوليات في الادارة المركزية نفسها وبينها وبين وزارات وإدارات اخرى وذلك في إطارمركزية إدارية قصوى، حيث يبين لنا الجدول رقم (19):

أن الوضع الوظيفي للمعلمين (ملاك اومتعاقدين) ان نسبة الاساتذة الملاك في التعليم الرسمي إرتفعت من 68.72% الى 70.50% مقابل تراجع نسبة المتعاقدين من 31.28% الى 29.50% وولكنها تبقى نسب نسبة عالية تؤثرعلى أداء وفاعلية التعليم العام.

77 - دليل رابطة اساتذة التعليم الثانوي، كانون ثاني 2012، أوضاع الثانويات الرسمية ، دار الفارابي، ص 168

78 - مصدر سبق ذكره، المركز التربوي للبحوث والانماء،2011-2012،ص 21.

جدول (19) توزع عدد المعلمين بحسب قطاع التعليم والوضع الوظيفي في لبنان 2009-2012						
الوضع الوظيفي / العام الدراسي	ملاك	متعاقد	المجموع	نسبة المتعاقدين	نسبة الملاك	المجموع
2010-2009	25950	11811	37761	31.28%	68.72%	100%
2012-2011	27286	11396	38682	29.50%	%70.50	%100

المصدر: رابطة اساتذة التعليم الثانوي الرسمي،2009-2012

إن تعيين المعلمين في القطاع الرسمي يقوم به مجلس الخدمة المدنية التابع لمجلس الوزراء وليس لوزارة التربية، أما بالنسبة الى تعدد المسؤوليات نلاحظ ان المدارس المتوسطة جزء منها مرتبط بالتعليم الابتدائي والجزء الاخربالتعليم الثانوي مما يؤثرسلباً أو إيجاباًعلى نوعية التعليم ويتجسد تفاوتاً في مستوى الاداء كما هو موضح في الجدول رقم (20).

جدول (20) الهيئة الادارية والتعليمية في القطاع الثانوي الرسمي في لبنان 2010-2011							
المحافظة		أساتذة الملاك			الأساتذة المتعاقدون	المدرسون الملحقون من التعليم الاساسي		المجموع
	الهيئة الادارية	التعليمية	المجموع		ملحق	رياضة	
بيروت	167	495	662		136	68	32	100
جبل لبنان	348	1541	1889		342	144	29	173
الشمال	151	872	1023		150	284	79	362
عكار	73	466	539		310	64	4	68
البقاع	88	464	552		119	65	8	73
بعلبك الهرمل	80	396	476		136	68	10	78
الجنوب	122	772	894		249	117	25	142
النبطية	82	483	565		274	88	9	97
المجموع	1111	5489	6600		1716	898	196	1094

المصدر: دليل التعليم الثانوي الرسمي، رابطة أساتذة التعليم الثانوي الرسمي، دار الفارابي،2012، ص100.

مع الاشارة الى أن المعلمين في الحالة الاولى هم من معلمي المرحلة الابتدائية، وفي الحالة الثانية من معلمي المرحلة الثانوية والفرق كبير بين هذين الفريقين، إن من ناحية الخلفية العلمية والاعداد، وإن من ناحية طرائق وأساليب التدريس والتقييم، خاصة وأن عدداً كبيراً من المعلمين في التعليم الاساسي الملحقين في التعليم الثانوي يمارسون اعمالاً إدارية ونظارة وأعمال مكتبية ومخبرية وبالتالي فإن أغلبهم يؤثر سلبياًعلى فاعلية وانتاجية وأداء عدد كبيرمن الثانويات حيث تحولوا الى بطالة مقنعة وأصبح من الصعوبة إعادتهم الى مدارسهم الاساسية وتحولوا الى أمرواقع يتعامل معه المدير في ظل التأثيرات السياسية والمناطقية والطائفية الموجودة.

كما يعاني الجهاز الاداري في القطاع الرسمي في معظمه ضعفاً كمياً ونوعياً، اذ ان قسماً منه غير مؤهل للعمل الاداري الحديث كونه لم يتلق إعداد مسبق، وعليه يبقى العمل الاداري تقليدياً ولا يتلاءم مع شروط الادارة الحديثة ومتطلباتها الضخمة، مما يعيق التطورالذي يفرضه تدعيم وتوسيع انتشار التعليم الرسمي بغية تحقيق الزامية التعليم.

فالمعلوماتية الادارية لا بد من تعميمها على مختلف الدوائر والمؤسسات. دون أن ننسى انه كان للحرب الاهلية في لبنان تأثير سلبي على كل البنية الادارية سواء من ناحية الجهاز البشري أومن ناحية تطويرهيكلية الادارة التربوية ووسائل وطرق ادائها التي بقيت على حالها منذ ما قبل السبعينيات.

من هنا يمكن أن نستلخص حجم وتأثير كل عامل من العوامل المتعلقة بفاعلية استخدام المعلمين في التعليم، إلا أنه من المؤكد أن لكل عامل وضعه وتأثيره في حركية التعليم حيث ينعكس ذلك سلباً أو ايجاباً على عملية التعلم والتعليم حيث نرى أن تضخم عدد المعلمين ليس واقعياً وليس منسجماً الى حد بعيد مع عدد التلامذة في التعليم الرسمي، وهذا ما يؤثر بدون شك في نوعية التعليم سلباً في هذا القطاع. كما أن الوضع الوظيفي (ملاك، تعاقد، تقدمة) يؤثر بشكل أعلى في النوعية والجودة في التعليم، وإن عمر المعلم له تأثيره بنسبة معينة في هذه الجودة لأن الشريحة الشابة بين المعلمين مثلاً يُنتَظرمنها أن تكون الاكثر إنتاجية وعطاء وفعالية، بالرغم من أن لدى العناصرغير الشابة الخبرات المتراكمة الأكثر والأهم إلاأنه لا يجوز الخروج على المبدأ في هذا المجال كون عمرالعطاء معروف وعمر الترهل معروف أيضًا في عالم التعليم . إلا أنه من وجهة نظرنا يبقى التأثيرالأهم والأكثرفعالية هولصالح المستوى العلمي وللكفاءة العلمية والمهنية للمعلم التي لها أكبر الأثرفي جودة التعليم ونوعيته ومخرجاته.

من هنا أهمية وضرورة تحديث الادارة التربوية[79] وفقاً لما يلي :

- ✓ إعادة تنظيم وزارة التربية بصورة شاملة استناداً إلى مبدأ الوظائف الجديدة مع تحديد متأن لهذه الوظائف انطلاقاً من مستجدات العصر ومن معطيات الوضع التربوي في لبنان. وابرز هذه الوظائف التسيير، التخطيط، شؤون الافراد التدريب، الارشاد والتوجيه، التنظيم الصيانة، البناء الاشراف، التفويض، التحفيز، القيادة ، التنفيذ.
- ✓ الابتعاد عن جمع الوظائف في مؤسسة واحدة بما يؤدي الى التنازع والفرقة بين ادارات الوزارة.
- ✓ اعتماد مبدأ المركزية في أمور، مثل: المعاييروالتخطيط النوعي والكمي، ومبدأ اللامركزية في التنفيذ والتسيير واللامركزية تعني مشاركة المجتمع المحلي في الشأن التربوي .
- ✓ اعتماد اللاحصرية في القرارات، وهذا يعني تخلي الوزارة عن سلطة اتخاذ القرارات في عدد من الامور وتسليمها للسلطات التربوية في المناطق من جهة ولمديري المدارس من جهة ثانية .
- ✓ اعتماد مبدأ المشاركة على المستويين المركزي واللامركزي بما يسمح لممثلي الهيئة التعليمية وممثلي الطلبة وممثلي الاهل بالمشاركة في اتخاذ القرار.

ثالثًا: تقييم كفاءة وفاعلية نظام التعليم الثانوي في لبنان

للحكم على الفاعلية (الكفاءة) الداخلية لنظام التعليم الثانوي، ولإلقاء الضوء على زاوية من هذه الكفاءة سنحاول ان نلتمس شيئاً من هذه الفاعلية والجودة من خلال تحليلنا لمجموعة من المؤشرات التربوية حيث اخترنا المؤشرات الأكثر دلالة والتي توفرت احصاءاتها لدينا. بالاضافة الى عرض النسب على كافة مستويات المؤسسات التربوية ومعدلات الالتحاق والترفيع والرسوب والتسرب .

ان معدلات الاعادة (الرسوب) والتأخرالدراسي والتسرب مؤشرات ذات دلالة عالية على تقييم فاعلية وأداء الداخلي للنظام التعليمي في لبنان، وأهمية اعتماد التخطيط التربوي على هذه المؤشرات ولرسم صورة واضحة عن مخرجات وعائدات النظام التعليمي، ولقياس فاعليته الداخلية التي ترتكزعلى جدوى العلاقة القائمة بين الداخلين والخارجين من التلاميذ، أي أن فاعلية النظام تزداد كلما ازداد حجم الخارجين منه بنوعية جيدة نسبة الى الداخلين اليه[80].

حيث يوجد في التعليم عدة مستفيدين، ومن الصعب تحديد مستوى جودة المخرجات، حيث إن المستفيد الأول هم الطلبة أنفسهم، وهم مشاركون في عملية التعلم، ويحدد مفهوم الخريجين بعدد التلاميذ الذين أنهوا بنجاح مرحلة تعليمية معينة

79 - الامين،عدنان، السياسة التربوية ، المؤتمر التربوي حول التعليم الثانوي الرسمي، الانيسكو ، بيروت، 2006.

80 - الطلاب = ينظر إليهم على أنهم المنتج وهم أيضاً (العميل) وأولياء أمورهم والمجتمع ككل ينظر إليهم على أنهم (العملاء).

خلال سنوات دراسية محددة ويعتبرون من مخرجات النظام التعليمي وبالتالي يمكن احتسابهم كمياً. ولكن هذه الصورة غيرواقعية اذ أنها تخلومن التلاميذ المعيدين والمتسربين والذين صرفوا سنوات تعليمية بدون جدوى. مما يقلص من حجم المخرجات ومن فاعلية النظام ويرفع من كلفة التعليم لأن المجتمع يجب أن ينظرإلى الجودة الشاملة باعتبارهاعملية أساسية تقوم على التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية والاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة وتقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي وتوفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.

ولتتبع مؤشرات الفعالية الداخلية لنظام التعليم الثانوي في لبنان سيتم اعتماد الاحصاءات بين سنة 2001 حتى سنة 2010، من هنا أهمية إجراء التحسينات للعملية التربوية بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرارواستثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية.

أ- على مستوى الالتحاق (التسجيل) في المرحلة المتوسطة والثانوية

يحظى هذا المؤشر بأهمية بالغة عند الباحثين والمحللين وصانعي القرارلأنه يلقي الضوء على مدى التجانس القائم بين حجم الطلب على العلم، والمعبرعنه من قبل السكان من جهة وبين حجم العرض الذي يقدمه النظام التربوي بكافة مكوناته من جهة اخرى لمقابلة هذا الطلب وذلك بحسب كل مرحلة من المراحل التعليمية. لكن بالرغم من أهمية هذا المؤشرفي عكس صورة إيجابية عن فرص التعليم المتاحة في مرحلة ما، إلا أنه في الواقع لا يعطي صورة حقيقية حيث لا يظهر في هذا المؤشر الحجم الحقيقي للتأخرالدراسي والرسوب فقد تصل نسب الالتحاق (التسجيل) الخام في مرحلة ما الى 100% اواكثر دون ان يكون بالضرورة كل السكان الذين هم في العمر القانوني المقابل لهذه المرحلة قد التحقوا فعلياً بها، حيث أن نسبة الالتحاق التي تقارب 100% أمر ضروري إنما غير كافٍ لانها قد تضم تلاميذ من خارج الفئة العمرية المقررة اوالتلاميذ المعيدين والمتأخرين.

1- معدلات الالتحاق الخام في المرحلة المتوسطة والثانوية

يتميزالواقع التعليمي في لبنان بنسب التحاق مدرسي عالي في المرحلة المتوسطة تصل إلى أكثر من 100 بالمئة في السنوات الثلاث حيث نرى أن مساواة معدل الالتحاق الخام لمئة في مرحلة التعليم المتوسط يشيرالى ان هناك في الوقت ذاته نسبة التحاق كاملة للسكان من الفئة العمرية الخاصة بالمرحلة التعليمية المعنية الا إنه لا يكفي التحاق الاولاد بالمدرسة فحسب بل من الضروري أن تؤمن استمراريتهم فيها، وهذه الاستمرارية تحتاج الى مقومات كثيرة منها بشرية (هيئة تعليمية وإدارية كفؤة) ومادية (المباني والتجهيزات والخريطة المدرسية المتوازنة) وامكانيات مالية لدى الأهالي أما نسب الالتحاق في المرحلة الثانوية فانخفاضها التدريجي يؤكد عدم توفر المقومات المذكورة اعلاه لكل التلاميذ في لبنان أن معدلات الالتحاق الخام[81] سجلت في المرحلة الثانوية 42.7% في العام 2001 ثم تراجعت بعدها الى 69.1%عام 2010، كماهوموضح في الجدول رقم (21).

جدول (21) معدلات الالتحاق الخام في المرحلة المتوسطة والثانوية في لبنان 2001- 2010

المؤشرات	2001	2007	2010
معدل الالتحاق الخام في المرحلة المتوسطة	%76.3	%103.1	%88.1
معدل الالتحاق الخام في المرحلة الثانوية	%42.7	%79	%69.1

المصدر: الواقع التعليمي في لبنان ،الدراسة الوطنية للاحوال المعيشية للاسر 2010، ص67

81 - معدل الالتحاق الخام للتلاميذ في المرحلة الثانوية (مجموع عدد المنتسبين الى المرحلة الثانوية من جميع الاعمار ÷ مجموع عدد من هم في عمر 15-17 سنة) × 100

يمكن أن نشير هنا الى أن عدم تجاوز هذه المعدلات المئة رغم وجود نسبة تأخر دراسي نسبياً في هذه المرحلة. حيث أن ارتفاع نسب التسجيل الخام في المرحلة المتوسطة دليل على أن الزخم الكبيرالذي ينطلق به السكان وأولياء التلاميذ في طلبهم للعلم وفي انتسابهم الكثيف للمدرسة غيركاف لتثبيت بقائهم فيها فيما بعد حتى نهاية المرحلة الثانوية، ذلك يعني ان جزءاً أساسياً من المشكلة يكمن في عدم التكافؤ في تأمين الخدمة التربوية بالمستوى نفسه لجميع السكان، لكن في اي حال يحتاج هذا الواقع إلى معالجة شاملة تتناول كل مقومات النظام التربوي بمدخلاته ومخرجاته وليس فقط المرحلة الثانوية.

في الواقع لم يتمكن أي نظام تربوي في العالم من إزالة هذا الخلل بشكل كامل ونهائي إنما هناك الكثيرمن الأنظمة التي حدت من مفاعيله وقلصت من مساحته فتمكنت من إرساء مبدأ تكافؤ فرص التعلم، لذا كان من المجدي إحتساب نسب الالتحاق (التسجيل) الصافي لكل مرحلة ونسب التسجيل بحسب الاعمار .

2- معدلات الالتحاق الصافي في المرحلة المتوسطة والثانوية

لدى مقابلة نسبة التسجيل الخام بالنسبة الصافية يمكن التعرف الى جزء من حجم التأخرالدراسي أما نسب التسجيل حسب الاعمارفتكشف عن مدى التحاق أوعدم التحاق كل فئة عمرية من السكان بالنظام التعليمي بغض النظرعن المرحلة او الصف وتكشف عن مدى توفرالجودة والنوعية لمدخلات ومخرجات النظام التربوي، أن معدلات الالتحاق الصافي [82] في المرحلة المتوسطة ارتفعت من34.5%عام2001 الى72% في العام2007 ثم تراجعت إلى 69% عام 2010، أما في المرحلة الثانوية فيتبين وجود تقدم لجهة معدلات الالتحاق الصافي في هذه المرحلة حيث ارتفع هذا المعدل من 19.8% عام 2001 الى 53.5% في العام 2007 ليعود بعدها إلى التراجع الى 42.2% في العام 2010، كما هو مبين في الجدول رقم(22).

جدول (22) معدلات الالتحاق الصافي في المرحلة المتوسطة والثانوية في لبنان 2001- 2010

المؤشرات	2001	2007	2010
معدل الالتحاق الصافي في المرحلة المتوسطة	%34.5	%72	%69
معدل الالتحاق الصافي في المرحلة الثانوية	%19.8	%53.5	%42.2

المصدر : الواقع التعليمي في لبنان ،الدراسة الوطنية للاحوال المعيشية للاسر 2010، ص67

ب- على مستوى الترفيع في المرحلة المتوسطة والثانوية

تعتبر مؤشرات الترفيع والاعادة المفتاح لمتابعة أفواج التلاميذ من صف لآخرأومرحلة تعليمية معينة.

1- الترفيع على مستوى الحلقة الثالثة(المتوسط)

جدول (23) الترفيع على مستوى الحلقة الثالثة في لبنان (رسمي – خاص) 2001-2010

السنوات / الصف	الرسمي		الخاص	
	2001	2010	2001	2010
سابع	%58.8	%55.2	%87.5	%90.2
ثامن	%74.3	%67.5	%89.5	%91.5
تاسع	%89.1	%84.9	%61.3	%61.4

المصدر : قبيسي، حسان ، مصدر سبق ذكره، صفحة 333

يبين الجدول رقم (23) أنه على المستوى الأفقي انخفاض بسيط في نسبة الترفيع على مستوى الحلقة الثالثة في المدارس الرسمية العام 2001 -2010 وزيادة بسيطة في نسب الترفيع في المدارس الخاصة.

82 - معدل الالتحاق الصافي للتلاميذ في المرحلة الثانوية (مجموع عدد المنتسبين الى المرحلة الثانوية في عمر 15-17 ÷ مجموع عدد من هم في عمر 15-17 سنة) × 100

اما على المستوى العمودي تنخفض هذه النسبة في المدارس الخاصة عند الانتقال من الصف الثامن إلى الصف التاسع حيث يتقدم التلاميذ إلى الامتحانات الرسمية وهنا التشدد أكثر من قبل المدارس الخاصة لحصد نتائج أفضل في الشهادة المتوسطة وهذه ظاهرة موجودة في أغلب المدارس الخاصة في لبنان. أما من خلال المقارنة على المستوى العمودي نلاحظ إرتفاع نسب الترفيع سواء في العامين 2001 و2010 كلما انتقلنا من صف الى صف أعلى في المدارس الرسمية

2- الترفيع على مستوى المرحلة الثانوية

نرى أن نسبة الترفيع في السنة الثانية الثانوية زادت عنها في السنة الأولى وذلك في القطاعين العام والخاص وفي الأعوام2001 و2010. أما نسب الترفيع في الخاص هي أعلى منها في الرسمي في السنة الاولى الثانوية فقط بسبب التشدد أكثرفي الثانوي الأول في المدارس الرسمية مقابل مرونة أكثر في المدارس الخاصة. بينما تزيد هذه النسبة في الرسمي في السنة الثانية الثانوية، كما هو مبين في الجدول رقم (24).

جدول (24) الترفيع على مستوى المرحلة الثانوية في لبنان (رسمي – خاص) 2001- 2010

	الرسمي		الخاص	
السنوات / الصف	2001	2010	2001	2010
الاول ثانوي	%64.5	%70.3	%92.6	%96.7
الثاني ثانوي	%102.4	%98.9	%93.1	%95.8

المصدر :حسان قبيسي ،النظام التعليمي في لبنان، مصدر سبق ذكره، صفحة 333

ج-على مستوى الاعادة (الرسوب) في المرحلة الثانوية الرسمية والخاصة

لن ندخل في العوامل التي تتسبب برسوب التلميذ لكن هذه النسب المرتفعة تثقل كاهل النظام التربوي وترفع من كلفة التلميذ فهي تشكل الخطوة الاولى نحو باب التسرب الذي يعتبر خسارة في مفهوم الاستثمار في الرأسمال البشري حيث نلاحظ كما هو مبين في الجدول رقم (25)، أن نسبة الاعادة في التعليم الرسمي وبخاصة في السنة الاولى الثانوية مرتفعة

جدول (25) الاعادة في التعليم الرسمي والخاص في مرحلة التعليم الثانوي في لبنان 2001-2010

	الرسمي		الخاص	
السنوات / الصف	2001	2010	2001	2010
الاول ثانوي	%19.9	%14.3	%4.1	%2.6
الثاني ثانوي	%1.6	%1.3	%3.8	%0.8
الثالث ثانوي	%7.5	%4.6	%0.9	%1.6

المصدر: الدكتور حسان قبيسي ، مصدر سبق ذكره، صفحة 336

جدًا على الرغم من أنها انخفضت في العام 2010 ولكنها تظل بالمقارنة مع التعليم الخاص نسبة شديدة الارتفاع وقد تكون بعض الاسباب أن التعليم الخاص أكثر مرونة من خلال مساعدة التلميذ عبر دورات دعم إضافية أوإكمالية في نهاية العام الدراسي (بداية العطلة الصيفية). كما نلاحظ أن أدنى معدلات الاعادة في الثانوي الرسمي والخاص هوفي السنة الثانية الثانوية .

كما نلاحظ نرى أن نسبة تلاميذ المرحلة الثانوية المعيدين لصفهم للمرة الاولى أوأكثرفي القطاع الرسمي أكبرمن القطاع الخاص حيث تبلغ ذروتها في الثانوي الأول، بان نسبة التلاميذ المعيدين في الثانوي الاول من قطاع التعليم الثانوي الرسمي (المعيد للمرة الاولى تشكل 89.9%) وهي أعلى بكثيرمما هي عليه في قطاع التعليم الثانوي الخاص (المعيد للمرة الاولى 10.07%)، كما هو مبين في الجدول رقم (26).

جدول (26) توزع تلاميذ التعليم الثانوي حسب الوضع التعليمي في لبنان عام 2009- 2010				
الوضع التعليمي / المرحلة الثانوية	مترفع		معيد صفه لاول مرة	
	خاص	رسمي	خاص	رسمي
الاول ثانوي	47.75%	52.25%	10.07%	89.93%
الثاني علوم	58.66%	41.34%	44.15%	55.85%
الثاني انسانيات	30.23%	69.77%	13.86%	86.14%
الثالث اداب وانسانيات	35.41%	64.59%	8.05%	91.95%
اجتماع واقتصاد	41.92%	58.08%	25.63%	74.37%
علوم عامة	61.33%	38.67%	17.22%	82.78%
علوم حياة	55.08%	44.92%	24.80%	75.20%
المجموع العام	48.74%	51.26%	13.88%	86.12%

المصدر: النسب المئوية من اعداد الباحث، رابطة التعليم الثانوي الرسمي، المؤتمر التربوي الخامس، 2009

أما في الصف الثانوي الثاني علوم فان نسبة المعيدين (للمرة الاولى يشكلون 55.85%) في قطاع التعليم الثانوي الرسمي وهي أعلى بشكل طفيف عما هي عليه في القطاع التعليم الثانوي الخاص (المعيدين للمرة الاولى 44.15%) أما في الصف الثانوي الثاني انسانيات فان نسبة المعيدين (للمرة الاولى يشكلون 86.14%) في قطاع التعليم الثانوي الرسمي وهي أعلى بشكل كبير مما هي في قطاع التعليم الثانوي الخاص (المعيدين للمرة الاولى 13.86%) .

وقد يكون سبب ضخامة الاعادة في التعليم الرسمي[83] إلى عودة قسم من التلاميذ الراسبين في القطاع الخاص الى التعليم الرسمي والتحاقهم به إما لأسباب مادية أولرفض المدارس الخاصة احتضانهم من جديد بسبب مستواهم الدراسي المتدني من هنا أهمية إصدارالمراسيم التنظيمية لمديرية الارشاد والتوجيه لاعطاء صلاحيات أكثر للمرشدين التربويين والنفسيين والموجهين المهنيين لمعالجة أوضاع التلاميذ وتصويب مسارهم الدراسي والتربوي والنفسي وللتخفيف من تفاقم أزمة التعليم الثانوي الرسمي لجهة تدني مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ خاصة في الثانوي الاول وما ينتج عنها من معدلات إعادة مرتفعة .

د- على مستوى توازن الالتحاق بفروع المرحلة الثانوية في التعليم الرسمي والخاص

يظهرمن خلال الجدول رقم (27) أن التعليم الخاص يحافظ على أرجحية واضحة لصالح الفروع العلمية حيث تبلغ نسبة المتابعة للعام الدراسي 2009-2010 في صف العلوم العامة 61.33% في التعليم الخاص بالمقارنة مع 38.67% في التعليم الرسمي كذلك يوجد أرجحية في صف علوم الحياة 55.08% في التعليم الخاص في العام الدراسي 2009-2010 مقارنة مع 44.92% في التعليم الرسمي .

83 - واقع التعليم في لبنان وبدائل مستقبله، مؤشرات تربوية ، المركز التربوي للبحوث والانماء، تشرين أول 1997، ص 106

جدول (27) توزع تلاميذ المرحلة الثانوية على مراحل التعليم والفروع في لبنان 2010/2009			
السنوات	2009- 2010		
المرحلة التعليمية	خاص	رسمي	المجموع
الاول ثانوي	47.75%	52.25%	100.00%
الثاني علوم	58.66%	41.34%	100.00%
الثاني انسانيات	30.23%	69.77%	100.00%
ثالث انسانيات	35.41%	64.59%	100.00%
اجتماع واقتصاد	41.92%	58.08%	100.00%
علوم عامة	61.33%	38.67%	100.00%
علوم حياة	55.08%	44.92%	100.00%
المجموع العام	48.74%	51.26%	100.00%

المصدر: من إعداد الباحث، النشرة الاحصائية للمركز التربوي للبحوث والانماء في لبنان 2009-2010

من هنا نستنتج أن السياسة المتبعة من قبل بعض المدارس الثانوية في القطاع الخاص تقوم على التركيز على الفروع العلمية سواء في الصف الثاني ثانوي علوم او الثالث ثانوي (سواء كان في علوم الحياة أوالعلوم العامة) حيث يعتقد الأهل أن استثمارهم له ما يبرره، وتجنب افتتاح شعب صغيرة وقليلة الاشغال للتخصصات الاخرى ناهيك عن استبعاد العناصرالاقل كفاءة من بين تلامذة المدارس الخاصة ودفعها الى الانتقال باتجاه التعليم الرسمي، مما أدى الى تضخم أعداد الملتحقين بفرع الاقتصاد والاجتماع في التعليم الرسمي حيث سجل 58.05% في التعليم الرسمي مقارنة مع 41.9 % في التعليم الخاص وكذلك في فرع الاداب والانسانيات.

وعند البحث في واقع التعليم الثانوي القائم في لبنان من منظورمبدأ تنويع التعليم نجد أنه يقوم على ما يلي :

- نظام السكك، أو القطار الذي يجعل الطالب مرغماًعلى سلوك الخط المرسوم، أو على النزول من القطارعند أول محطة تنتهي معه البطاقة التي اشتراها. فبعد نيل الشهادة المتوسطة حالياً يتجه بعض المتابعين الى التعليم المهني والتقني حيث يصبح متعذراً عليهم العودة الى المسار العام. وتتجه أكثرية المتابعين نحومسار التعليم العام بحيث يصبح متعذراًعليهم الذهاب نحو الاختصاصات التقنية .
- عدم تأهيل الطالب على الاختيارالحروتحمل مسؤولية خياراته وربط هذه الخيارات بالقدرات والانجازات. اذ توضع جانباً اية ميول ومهارات تقنية وفنية وإبداعية ولغوية وعلمية ويلزم الجميع بدراسة المقررات نفسها، إن لهذا المسار العام أو المسارين الفرعيين في الصف الثاني ثانوي أو في المسارات الفرعية الاربعة في الصف الثانوي الثالث. إن هذا الإلزام الكامل في المدرسة يتفق مع سيرورة الاملاء التي تطفح في العلاقات الاجتماعية السائدة إبتداء بالعلاقات السياسية الكبيرة وانتهاء بالعلاقات الاسرية المصغرة .
- نجد أن أغلبية الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية أمام اسئلة تتعلق بالعمل أوالمتابعة الجامعية لا يجدون عملياً أجوبة شافية وكأن التعليم الثانوي في وضعه الحالي يؤدي الى جهلهم بالفرص المتاحة أمامهم والمتناسبة مع قدراتهم وينجم عن ذلك أنهم يتدفقون في هذا الاتجاه اوذلك على غير هدى، نحو اختصاص إدارة الاعمال أونحو التقدم لوظيفة حكومية.
- حرمان المجتمع اللبناني من فرص نمو المواهب والقدرات الخاصة بصورة مبكرة، أكانت عملية أو نظرية فنية أو لغوية أوعلمية أو رياضية، وهذا قد يؤدي إلى انعكاسات على الاقتصاد اللبناني عموماً.

رابعًا: مقومات نجاح وتحسين نوعية وجودة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان

إن نجاح أي مشروع مستقبلي لتحسين نوعية التعليم الثانوي في لبنان يجب أن يشتمل على محاورعدة منها: جودة المنهج والتقييم بالكفايات والاعداد التربوي وتجهيز المباني المدرسية وتقييم وضع الامتحانات الرسمية في العملية التربوية ..

أ- على محور ضمان جودة نظام التقييم والمناهج في مرحلة التعليم الثانوي

يجب أن تكون المناهج عامة وشاملة ومناهج كل مادة في المرحلة الثانوية بصورة خاصة موضوعة انطلاقاً من لائحة المعاييرأوالمقاييس أوالاهداف التي تتمتع بكل شروط الجودة المعروفة كالوضوح، والتكامل، والصدق، والصحة والتدرج وشروط الملائمة بين المعايير العالمية والملاءمة مع السياق اللبناني ، والملاءمة مع النضج العقلي للطلاب .

1- تقييم نظام التقييم المبني على الكفايات

من الواضح أن نظام التقييم في مرحلة التعليم الثانوي حاول على الأقل مواكبة المفهوم الحديث للتقديم من خلال دعوى إلى التلازم بين التدريس والتقييم المستمر المتعدد الانماط وإلى تقييم القدرة على تطبيق المعارف وتوليفها في وضعيات مشابهة للوضعيات الطبيعية التي يواجهها الطالب ولكن التحليل المنطقي أظهرأن التطبيق العملي لهذا النظام لم يحقق الغايات المنشودة [84] منه وذلك للاسباب التالية:

- ❖ لقد شدد النظام على ضرورة الربط والتسلسل من الاهداف الخاصة الى الكفاية الى المجال ومن ثم الى غاية المنهج ولقد أظهر التحليل أن نسبة الترابط بين الاهداف التعليمية والكفايات كانت ضعيفة في معظم المواد وظهر تداخل بين الكفايات وبين المجالات .
- ❖ أهم خصائص أنظمة التقييم الحديث التحلى بصلاحية المنهاج، أي أن يكون التقييم ممثلاً للمنهاج ويوفرتغطية واسعة ومتوازية للمفاهيم والمجالات والكفايات التي يشملها المنهاج بعد أن ظهرأن التقييم لم يقم بهذا الدور.
- ❖ اقتصرالتقييم في كثيرمن المواد على كفاية أواثنتين في كل مجال وجرى في بعض المواد دمج أو إغفال أوإضافة مجالات وكفايات لم تكن في المنهاج الاساسي وهذا سيؤدي بالتالي الى وضع علامة استفهامية حول نتائج التقييم وقابليتها للتعميم ضمن اي وضعية يواجهها الطالب وعبرالمحاور المختلفة.
- ❖ لقد بني النظام على تقييم الكفايات وفي وضعيات قريبة من الوضعيات التي يصادفها الطالب في حياته اليومية ولكن نتائج التحليل أظهرت عدم التقييد بهذا المبدأ ببعض المواد اذ لم تتحقق في الكفايات شروط النشاط المركب بل كانت أشبه بهدف بهدف تعليمي. وحتى وان استوفت الكفاية شروط الصياغة فالسؤال المطروح بالتالي هو: هل يتم التقييم حسب الكفاية أو حسب الاهداف؟ هنالك إجماع على أنه لم يعط للمعلم شروحات وأمثلة كافية لمساعدته على التقييم والكفاية واحتساب علامة السعي، واقتصرت دورات إعداد المعلمين على دورات تعريفية وليست تدريبية على المناهج ونظام التقييم في فترة وجيزة واقتصرت على شرح التقيم بمجال الكفاية فقط.
- ❖ خلو النظام من صيغة الواقعية والملائمة حيث ظهرت بعض الصعوبات عند تطبيق النظام بالموارد المتاحة للمعلمين (وقت تدريب، أجهزة، عدد تلاميذ) إذ أن التطبيق الجيد للنظام يتطلب مجهوداً ووقتاً وتقنية من المعلم غيرمتوافرة.
- ❖ أهمل نظام التقييم مدير الثانوية وجرى التعامل معه في موضوع التجديد كانه منسق فهو يتلقى ويوزع ولا رأي له بمن يلتحق بمدرسته أومن يتركها نحومدرسة أخرى، حيث أرضى ذلك عددا من المديرين لانهم يمارسون الادارة المدرسية لاسباب اخرى. أما المديرون الكثرالذين يريدون بصدق أن يكونوا على بينة من التجديد فإنهم بقوا مهمشين وطلب منهم

84 - الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية،2006، المناهج التربوية ،المؤتمر التربوي الخامس ،الانيسكو، بيروت .

متابعة تنفيذ قرارالوزير رقم 666 الذي يحدد أصول التقييم وكيفية احتساب العلامات حيث حل هذا القرارمحل نظام التقييم في فلسفته ومصطلحاته[85].

يمكن الاستنتاج أن نظام التقييم أدى إلى التغييرات التالية وبنسبة متوسطة في سلوك المعلم من خلال: إستعمال السعي اليومي، إستعمال وسائل متعددة ، تقييم مهام مركبة على نحو مباشروفي وضعيات مختلفة، كما جعل نظام التقييم الجديد الطالب يغير طريقة الدرس من الحفظ والتذكر الى الفهم والتحلي بالمعارف ومحاولة تطبيقها وربطها بالحياة اليومية .

2- عملية تطوير المناهج

إن عملية تطوير المناهج ونظام التقييم هي عملية مركبة على عدة مستويات ولا بد من قيام المركز التربوي للبحوث والانماء بعملية هندسة التطوير بشكل مستمرويمكن ان تتم عبر ثلاث مقاربات[86] :

❖ **المقاربات التصاعدية :**

تنطلق من الاهداف الخاصة بعد تحويلها الى كفايات يؤدي اكتسابها الى الوصول الى الغايات العامة وهذه المقاربة ليست مرغوبة كثيراًلأنها اصطناعية هدفها إظهارالترابط والتكامل في المنهج بطريقة اصطناعية.

وهي تتم عبر مراحل خمس :

1. التمييز بين المهم والاهم في المحتوى.
2. صياغة المحتوى بشكل أهداف تعلمية خاصة .
3. صياغة الكفايات المطلوب اكتسابها .
4. التمييزبين الكفايات الاساسية وكفايات الكمال التي قد لا تمنع التلميذ من متابعة دراسته الجامعية في حال لم يكتسبها
5. تحديد الغايات والاهداف العامة.

❖ **المقاربة التنازلية :**

تنطلق من الغايات العامة إلى الاهداف الخاصة مروراً بالكفايات وهي معتمدة حالياً في أكثرية البلدان التي تعتمد نظام التقييم بالكفايات.انها المقاربة الطبيعية لانها تبدأ بتحديد الهدف العام لكل سنة أو لكل مرحلة ليصارإلى اختيارالكفايات التي سوف تؤدي بحال اكتسابها إلى الهدف المنشود اما صعوبتها فتكمن في صياغة المنهج بلغة مختلفة عن السابق، لغة الكفايات مع تحدي أطر التقييم التكويني والختامي لهذه الكفايات.

❖ **المقاربة المندمجة**

انها تعتمد التأرجح بين المقاربة الاولى والمقاربة الثانية، حيث أنها تنطلق من المحتوى الذي يؤدي الى تحديد الكفايات ومنها الى الهدف العام .ومن ثم يصار بعد تجربتها على الارض الى صياغة جديدة لهذه الكفايات وإلى إهمال أوحتى إلغاء بعض المحتوى اوالاهداف الخاصة التي لا تمثل عنصراً من عناصر كفاية ما لان عملية تحديد الكفايات المطلوبة في كل سنة او مرحلة تظهر الحاجة الى تعديل طبيعي في محتوى المادة لكي يظهر الترابط والتكامل في مجمل المنهج.

ب- على محورالاعداد التربوي لأساتذة التعليم الثانوي الرسمي

من أجل تمكين الاساتذة والمعلمين من مواكبة المناهج واساليبها وطرق التعليم الناشطة مع الاخذ في الاعتبارارتباط جودة التعليم ونوعيته بجودة المعلم وأهليته ومدى انعكاس ذلك على أداء المدارس والثانويات في شكل عام والمدارس والثانويات الرسمية بشكل خاص، وعلى الرغم من مشكلة التعاقد المستمرفي المرحلة الثانوية والتي انطلقت منذ الثمانينات عن طريق تعيين المعلمين من بين المتعاقدين أوأن تجري مباريات التعيين من بين هؤلاء ثم يلتحق الفائزون بدورات إعداد سريعة

85 - الامين،عدنان.(2002). المؤتمر التربوي الثالث، رابطة أساتذة التعليم الثانوي في لبنان ، قصر الانيسكو، ص309

86 - فياض، ليلى .(2006). عملية تطوير المناهج ،المؤتمر التربوي الخامس ، رابطة أساتذة التعليم الثانوي في لبنان، الانيسكو، بيروت.

أومن دون الخضوع في بعض الاحيان إلى أي دورة في طرائق التدريس أو في سيكولوجية التعليم للمرحلة التي يدرسون فيها مما يؤثرعلى أداء وفاعلية التعليم الثانوي من ناحية النوعية والجودة المرغوب فيها.

من هنا أهمية إقرار مشروع قانون يرمي إلى تحقيق وحدة التشريع[87] في شروط الدخول إلى وظيفة أستاذ تعليم ثانوي رسمي لوضع حد نهائي لمسلسل إصدار القوانين المتعلقة بمباراة الدخول وتعددها وتضارب بعضها ببعض وهذا يقتضي المطالبة باعتماد شهادة الكفاءة التي تقدمها كلية التربية اساساً موحداً للدخول الى وظيفة استاذ تعليم ثانوي رسمي بحيث لا يدخل إلى هذا التعليم إلاحملة هذه الشهادة، وبعد الالحاق والتعيين لابد من وضع نظام للتدريب ينطلق من حاجات المعلمين وتكون له ادارة مستقلة تمثل فيه الادارة المسؤولة عن تسييرأعمال المدارس والثانويات والجهات المعنية بانتاج المناهج والكتب المدرسية .

ج- على مستوى ملكية وتجهيز المباني المدرسية

إن البناء المركزي ركيزة أساسية في عملية التعلم إذ إنه لا يقل أهمية عن الجهاز البشري الكفؤ وعن باقي العناصر الأخرى التي تقوم عليها العملية التعليمية (التجهيزات، المناهج، الكتاب المدرسي) وغالباً ما تخضع مباني المدارس التي تنفذها الدولة لمعايير ومواصفات دقيقة يفترض أن تساهم في تحسين نوعية التعليم وقد يختلف الامر في ما يتعلق بالمباني المدرسية المستأجرة.

حيث يظهرالجدول رقم (28) أن عدد المدارس والثانويات الرسمية في لبنان كان1361 في العام الدراسي (2001-2002) تملك منها الدولة اللبنانية 466 مدرسة اي ما نسبته 34.2 % من مجموع هذه المدارس مقابل 5.4%منها تعود ملكيتها الى البلديات و60.3% هي ملك خاص، اي مستأجرة من قبل الدولة .

جدول (28) توزع مدارس القطاع الرسمي بحسب ملكية البناءفي لبنان 1999- 2010

ملكية	2002-2001		2008-2007		2010-2009	
	عدد المدارس	النسبة	عدد المدارس	النسبة	عدد المدارس	النسبة
خاص	821	%60.3	781	%56	733	%53.7
بلدية	74	%5.4	73	%5	68	%5
دولة	466	%34.2	536	%39	564	%41.3
المجموع	1361	%100	1390	%100	1365	%100

المصدر : المركز التربوي للبحوث والانماء، مؤشرات حول التعليم العام في لبنان 2001- 2010

اما في العام العام الدراسي (2009- 2010) حصل تطورايجابي في ما خص ملكية الابنية المدرسية الرسمية بحيث ارتفع عدد المدارس التي تملكها الدولة الى 564 مدرسة اي ما نسبته 41.3%، لكن تبقى المباني المدرسية التي تملكها الدولة قليلة، ناهيك عن ضخامة المبالغ التي تنفقها سنوياً كبدل ايجارات وصيانة وترميم مبان لا تملكها بالاصل.

أما المباني المدرسية التي تقوم ببنائها حالياً الدولة تتوافر فيها كل مقومات المبنى المدرسي النموذجي إن لجهة الهندسة والمساحة والمرافق وإن لجهة التجهيزات ووسائل الايضاح بينما تفتقر الكثير من المباني المستأجرة الى الحد الادنى من هذه المقومات.

87 - ملخص مشروع التقرير المقدم الى رابطة اساتذة التعليم الثانوي الرسمي ، العناوين العامة لبرنامج الاصلاح التربوي الشامل في التعليم الثانوي الرسمي . 2006/12/23.

د- على مستوى الامتحانات العامة أوالرسمية

إن الهدف الاساسي للامتحان العام هو تقييم الفرد وليس المجموعة او المؤسسة، وعليه فالامتحان العام يهدف الى قياس وتقييم تحصيل التعليم للأفراد والذي تنظمه جهة عامة غير مدرسية بحيث يكون مفتوحاً للجميع ضمن الشروط الاكاديمية التي يحددها النظام التعليمي حيث ترتبط أهداف الامتحانات بعوامل عدة ووتتغير في ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية وأهم هذه الاهداف[88] :

1- الاصطفاء(المفاضلة)

إن الحاجة إلى الاصطفاء حين يفوق العرض الطلب تشكل الحافز الاساسي لنشوء الامتحانات العامة التي تؤمن المنافسة على أساس القدرات المعرفية، وبعد التوسع الذي شهده التعليم في ظل عدم قدرة المدارس على استيعاب الطلاب في المراحل المتوسطة والثانوية حيث أصبحت الامتحانات صمام أمان لضبط انسياب الطلاب الى المراحل الثانوية فوجدت الشهادات الرسمية في نهاية الصف ألاساسي التاسع والثانوي الثالث دون أن ننسى توفير الفرص التعليمية الكاملة بعد ان الغاء الامتحانات العامة (الاصطفاء) في نهاية المرحلة الابتدائية .

2 – الشهادة

من أهداف الامتحانات العامة أنها توفر المعلومات التي تسمح بالتحقق من حصول الطلاب على معارف ومهارات معينة يمكن ان تؤثر على دخوله عالم العمل أوالانتقال إلى التعليم في مراحل متخصصة، وتستعمل الامتحانات العامة في التعليم ايضاً لتوفير الشهادة بأن الطالب قد أنهى بنجاح مرحلة معينة وبذلك تكون الشهادة إقراراً بانهاء المرحلة التعليمية بنجاح وفي الوقت نفسه شرطاً ضرورياً وليس كافياً للانتقال الى مرحلة اللاحقة.

3- تقييم المدارس والثانويات

هناك العديد من المواقف التربوية المتأرجحة بالنسبة إلى موقع الامتحانات الرسمية في العملية التربوية وقد يتمحور التأرجح الاساسي بين ثانويتين[89] :

- ❖ الثانوية الاولى التي تجهد وتبرمج وتوالف أداءها باتجاه تحقيق أعلى نسبة من النجاح لطلابها في الامتحانات الرسمية ولاجل الوصول إلى الهدف تسخر كل امكاناتها وكل طاقات العاملين فيها من أساتذة ومعلمين وادارة مدرسية لوضع الطلاب على سكة الوصول الى هذا الهدف حتى بات التنافس مع غيرها مبنياً على هذا العنصردون العناصرالاخرى مما أفرغ العملية التربوية من معناها الجوهري فأصبحت عملية تعليمية تعلمية فقط محكومة بغاية محددة.
- ❖ الثانوية الثانية تسلك الخط الاخر، لها اسلوبها الخاص واداؤها المختلف وأهدافها المرسومة بغض النظرعن ارتفاع وانخفاض نسبة النجاح لطلابها في الشهادات الرسمية حيث تعطي للمردود التربوي نصيباً أكبر.

4- تقييم النظام التربوي

في هذا المجال تستعمل إحصاءات نتائج الامتحانات العامة معدل العلامات أو نسبة النجاح كقياس للتعلم ولكن يجب أن لا ننسى أن هذا التوظيف للامتحانات العامة قد لا يعتبركمؤشر حول كفاية النظام التربوي من حيث النوعية.على أساس أن الاختبارات صممت لتقييم الافراد وليس لتقييم المؤسسات وبالتالي فإن هذا التوظيف غير سليم لانه مبني على أدوات قياس صممت من حيث محتواها وهدفها لغرض مختلف عن تقييم النظام التربوي.

88 - المؤتمر التربوي الثالث،قضايا الامتحانات الرسمية في لبنان 2002،ص 247

89 - فياض،ليلى. (2002) . المؤتمر التربوي الثاني ، رابطة اساتذة التعليم الثانوي الرسمي ،الانيسكو، بيروت.

5- تشخيص صعوبات التعلم

إن الامتحانات التشخيصية ليست بجديدة ولكن الجديد أن بعض الدول بدأت باستخدام الامتحانات العامة (غيرامتحانات الشهادات) لأهداف تشخيصية حيث تقوم جهة خارجية بتصميم اختبارات وطنية على مستوى مركزي ويترك تطبيقها وتوظيف نتائجها في تشخيص صعوبات التعلم للمعلم الفرد حيث نلاحظ ان الامتحانات الرسمية في لبنان أصبحت تخدم وظيفتين اساسيتين: الشهادة والاصطفاء، فبعد ان كانت امتحانات نهاية المرحلة الابتدائية (السرتفيكا) تخدم وظيفة الشهادة لاتقان المهارات الاساسية في اللغتين العربية والاجنبية والرياضيات الغيت هذه الامتحانات في السبعينيات نتيجة التوسع في التعليم الابتدائي وعدم ضرورة وجود حاجز بين التعليم الابتدائي والمتوسط وكذلك الأمر بالنسبة الى شهادة البريفيه فبعد التوسع المطرد في نسب التسجيل في مرحلة التعليم المتوسط يتوقع ان تتناقض وظيفة إمتحانات البريفيه في مجال الاصطفاء للمرحلة الثانوية وتزداد وظيفة هذه الامتحانات لاغراض الشهادة .

ان اعداد المتقدمين الى شهادة البريفيه يزداد باطّراد وكّذلك تزداد نسبة الناجحين في هذه الامتحانات مما يعكس تناقض الوظيفة الاصطفائية لامتحانات البريفيه. أما امتحانات البكالوريا فإن وظيفتها الاصطفائية ستخف مع زيادة نسبة النجاح فيها، وفي هذه الحالة يحدث نوع من التضارب بين وظيفتي الامتحانات العامة في الاصطفاء والشهادة فتوظف امتحانات نهاية المرحلة الثانوية لاهداف الشهادة ولا بد من الاستعاضة بامتحانات منفصلة للاصطفاء والدخول الى الجامعات .

المبحث الثالث

تطور قطاع التربية والتعليم في سورية

أولاً: تطور قطاع التربية والتعليم في سورية

لقد نصت الاهداف التربوية في سوريا عام 1945 على ما يلي: إن مهمة وزارة التربية الاساسية هي تربية الجيل الجديد تربية صحيحة جسدية واخلاقية وعقلية لكي يستخدم هذه المؤهلات والخصال في خدمة بلده ويفخربتراثه العربي[90].

ثم أعيد التاكيد على هذه الأهداف عام 1957 عند توقيع المعاهدة الثقافية بين سوريا ومصر والاردن، وفي عام 1959 عند اتحاد الجمهوريتين المصرية والسورية، أضيف الى الاهداف السابقة ما يلي: " إعداد المواطنين ليحتلوا مكانتهم في مجتمع ديمقراطي وتوجيه التلميذ لكي يعرف كيف يختار المهنة المناسبة له والتي تمكنه من استخدام قابليته على أحسن وجه. أما اليوم فإن أهداف التربية في سوريا تتميز، من جهة بمداها الواسع وإهتمامها بالتفاصيل، ومن جهة اخرى بالاهمية التي يضعونها على القضايا الجديدة الناشئة، بحيث تستهدف التربية تكيف طريقة الحياة وفقاً لمتطلبات مجتمع اشتراكي مع الاهتمام المتزايد بالعلوم والصناعة والمشاريع .

كان التعليم في سورية في أوائل السبعينيات مرَكّزاً في المدن فقد كان الريف السوري بشكل عام بعيداً كل البعدعن قطاع التعليم إلاما ندر، وقدأنطلق التعليم في بدايته[91] من المساجد حيث كانت تُعقد فيها حلقات العلم، ومع بداية النهضة العربية بدأ التوسع في هذه الحلقات لتشمل بعض العلوم كالقراءة والحساب والفلك والطب وغيرها وتشكلت ما يسمى الكتاتيب .

وبعد ان أتحدت بلاد الشام على يد الجيوش العربية وأنشئت فيها الدولة العربية الأولى، ورثت هذه الدولة النظام التعليمي العثماني الذي كان موجودًا بكامله مضافًا إليه تركة ثقيلة من المشكلات التربوية والتنظيمية، وقد حاولت وزارة المعارف العربية وعلى رأسها وزير متمرس بشؤون التربية والتعليم أن تتغلب على هذه المشكلات الموروثة فقامت بأعمال جبارة إذا ما قيست بالظروف السائدة انذاك .

ومن أهم ما قامت به الحكومة في ميدان التربية والتعليم :

- الشروع في تأليف الكتب المدرسية وترجمة الكتب غيرالعربية ذات الصلة بالتربية والتعليم.
- تعريب المدارس التي كانت في العهد العثماني .
- عقد مؤتمر للمعلمين لمناقشة مسائل التربية والتعليم.
- إنشاء وزارة للمعارف وإعادة بناء النظام التعليمي المنهار بكامله .

أما في مرحلة الانتداب الفرنسي فإن هذه الحكومة لم تجرؤعلى إلغاء أسس التعليم الغربي إلا أن الفرنسيين وضعوا مجموعة كبيرة من القوانين والأنظمة التي تضمن لهم السيطرة الكاملة على شؤون التربية والتعليم.

وقد انحصرت اهداف التربية والتعليم بتخريج عدد من الموظفين الذين يفترض فيهم مساعدة السياسة الفرنسية وخدمتها.

أما مرحلة الاستقلال فإنها تعد خطوة أساسية لإصلاح التعليم إذ أصدرت حكومة الجمهورية السورية قانونًا لتنظيم شؤون المعارف على أسس جديدة، وألغت جميع القوانين والأنظمة المدرسية التي كانت قد وضعت في عهد الانتداب[92] .

90- Unesco Paris 1971.p.1103

91 - مشارقه، محمد زهير.(1985). مشكلة التعليم الإلزامي في سوريا، المؤسسة العامة للمطبوعات، دمشق، ص21

92 - علي،عيسى(2000): التربية في الوطن العربي،ط2،قسم التربية المقارنة،كلية التربية،منشورات جامعة دمشق .ص250.

وقد تميزت سياسة التعليم في عهد الاستقلال وما بعده بالعمل على (طبع مناهج التعليم بالطابع القومي الإشراف المتزايد على مؤسسات التعليم الخاص ودمجها تدريجيًا بمؤسسات التعليم العام)، وفي مرحلة ما بعد ثورة الثامن من آذار وحتى الوقت الحاضر حدد دستور حزب البعث العربي الاشتراكي الأهداف التربوية على الشكل التالي:

ترمي سياسة الحزب التربوية إلى خلق جيل عربي جديد مؤمن بوحدة أمته وخلود رسالتها.

ثم جاءت المنطلقات النظرية موضحة لهذه الأهداف معطية للتربية أبعادًا جديدة ولذلك عمل الحزب وما يزال منذ قيام ثورة الثامن من آذار على تحقيق هذه الاهداف، حيث حدثت في سورية ثورة تربوية شملت جوانب العملية التربوية كلها بدءاًمن بناء المدارس وتطبيق الإلزام والمجانية إلى تجديد وتحديث المناهج والكتب والخطط الدراسية، ووضع المدارس الخاصة تحت الاشراف المباشر، ورافق ذلك توسع في دور المعلمين القائمة وإحداث دور جديدة ومعاهد لتأهيل المعلمين في اختصاصات متعددة. وقد أكدت ذلك المؤتمرات الحزبية القطرية، والمؤتمرات التربوية التي عقدت في القطر العربي السوري[93].

وجاء نيل الاستقلال حافزاً على تطوير الخدمات التعليمية وازداد عدد المدارس والتلاميذ زيادة كبيرة، وذلك ليس لأن التعليم ضرورة إنسانية حيوية وعنصرأساسي من عناصر البناء الاجتماعي وركيزة لا غنى عنها في بناء القاعدة الاقتصادية فحسب ، بل من خلال إدراك أن قضية التربية هي بحق القضية الأم والمرتكز لكافة قضايانا السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

وهكذا نرى أن التعليم أصبح قطاعاً هاماً من القطاعات التي تساهم في عملية التطويروالتحديث التي يسعى إليها الجميع حيث يشكل التعليم الرافد الأساسي للكوادر التي ستحمل وستنهض بأعباء التطوروالتقدم وتشكل الدعائم الأساسية له.

وإذا كانت سورية قد أقرت مبدأ إلزامية التعليم ومجانيته في مختلف الدساتير المتعاقبة وحتى الدستورالنافذ حاليا الذي أكد أن التعليم حق تكفله الدولة وهو مجاني في جميع مراحله وإلزامي في مرحلته الابتدائية وتعمل الدولة على مدّ الإلزام إلى مراحل أخرى وتشرف على التعليم وتوجهه بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع وطلب السوق[94] .

لقد أوصى المؤتمر القطري السادس عام 1975، بضرورة العمل على الانتهاء من تنفيذ الإلزام في مرحلة التعليم الإبتدائي على مستوى القطر والتشدد في تطبيق أسس انتقاء الأجهزة التربوية بما يضمن سياسة الحزب الكاملة على هذا القطاع، وتثبيت المعلمين الوكلاء ممن أمضوا(500 يوم) في التدريس، وتحسين الاوضاع المادية الإجتماعية للمعلمين[95]

كما أوصى المؤتمر القطري الثامن 1985 بضرورة تطبيق إلزام التعليم في مرحلتي التعليم الإبتدائي والإعدادي وتوفيرالحوافز المادية والمعنوية للعاملين في الحقل التربوي، والاستمرارفي تطوير العملية التربوية لتعميق تفاعلها مع خطط التنمية الاقتصادية وترشيدها لتكون التربية فاعلة تقود التنمية وتطور المجتمع وفق أهداف الحزب .

وقد تضمنت المادة/21/ من المرسوم (208) لعام (1973)، المتضمن دستورالجمهورية العربية السورية نظام التعليم وأهدافه على النحو التالي :

(يهدف نظام التعليم إلى إنشاء جيل عربي قومي اشتراكي علمي التفكيرمرتبط بتاريخه وأرضه، معتز بتراثه ومشبع بروح النضال من أجل تحقيق أهداف أمته في الوحدة والحرية والاشتراكية والإسهام في خدمة الإنسانية وتقدمها) .

---

93 -حسن،وسام(2010):دراسة مقارنة لنظامي إعداد معلمي رياض الاطفال في انكلترا والولايات المتحدة الامريكية وإمكانية الإفادة منها في تطوير نظام إعداد معلمي رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير،قسم التربية المقارنة، كلية التربية،جامعة دمشق،ص 93.

94 - الدستور السوري الصادر عام 1973

95 -سنقر، صالحة (2000): تطور التعليم العالي في سورية من عام 1970 وحتى 2000 وتوجهاته المستقبلية،وزارة التعليم العالي دمشق ،ص49 .

إلا أنه ومع مضيّ أكثر من أربعين عاماً على ذلك، ورغم إضفاء صفة الإلزام حتى مرحلة التعليم الأساسي في السنوات الأخيرة، إلا أننا مع الأسف مازلنا نلاحظ وجود خلل في تطبيق ما نصّ عليه الدستورالسوري لجهة إلزامية التعليم ومجانيته، وتراجع في مستوى العملية التربوية والتعليمية، ويمكننا أن نشير باختصارإلى أبرز مظاهر هذا الخلل[96] :

1. عزوف نسبة كبيرة من الطلاب عن متابعة التعليم خاصة في مرحلة التعليم الأساسي الإلزامية وانخراطهم في سوق العمل لتأمين لقمة العيش، وهذا الأمر يتطلب إصدار تشريعات تشدد في معاقبة من يساهم في عملية تسرب الطلاب.
2. ضعف مواكبة كثيرمن مناهج التعليم لتطورات العصر وتقنيات، وتخلّفها عن مجاراة التطورات التي يشهدها التعليم على المستوى العالمي ومتابعتها بانتباه واهتمام، مما زاد في اتساع الهوة بين التعليم في سورية والعالم المعاصر.
3. إختلاف في تطبيق الأساليب التربوية والتعليمية بين التعليم العام والخاص وحتى بين مدرسة وأخرى إضافة الى ضعف مستوى عدد كبير من المعلمين، إذْ أن أصحاب النسب الضعيفة من حملة الثانوية العامة، هم الذين يتوجهون نحو كليات التربية وإعداد المعلمين .

أ- عل مستوى هيكلية وزارة التربية :

تشمل مديرية التربية في محافظات: دمشق- ريف دمشق- القنيطرة- درعا- السويداء- حمص- حماه - حلب- أدلب اللاذقية- طرطوس- دير الزور- الرقة- الحسكة.

يرأس وزارة التربية وزير يعاونه مديرون عامون وتعد التقارير الفصلية عن التربية في عملية التخطيط التربوي[97]. كما وانها تعد التقاريروالبيانات التي تتطلبها منظمة اليونيسكو والمنظمات الدولية الاخرى وتهتم من الناحية الفنية في إعداد المعلمين الذين هم في الخدمة، وتضع التوجيهات والتعليمات الوزارية المتعلقة بالاشراف على المدارس وتفتيشها، كما وأنها تفحص أنظمة الامتحان في مختلف المراحل التربوية وتقييم نتائج الامتحانات وتعد أوراق الامتحانات الرسمية والمباراة، وتدرس القضايا المتعلقة بمعادلات الشهادات الجامعية .

وتضم مديرية التعليم الثانوي، مديرية التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الفني والمهني، مديرية التعليم الخاص مديرية التربية البدنية والتربية الاجتماعية، مديرية الشؤون الادارية والقانونية، وهناك مديريات أخرى في وزارة التربية، هي مديرية التدريب اثناء الخدمة، ومديرية البعثات، ومديرية التبادل الثقافي ومديرية التدريب العسكري في المدارس الثانوية ومديرية التفتيش، والمكتب الفني الذي يفحص الوثائق قبل تقديمها إلى وزير التربية لنيل موافقته عليها والذي يعمل كمصلحة للعلاقات العامة لوزارة التربية.

وهناك ايضاً مديرية الكتب المدرسية، ومديرية الامتحانات، مديرية الاحصاء التي تعد الاستمارات الاحصائية والبيانات المتعلقة بمختلف القطاعات التربوية والمصالح الادارية وذلك للتعرف على التقدم الذي جرى في الحقل التربوي ومديرية الموظفين، وتعد بالتعاون مع مديرية المحاسبة، جزءًا من الرواتب في الموازنة وتصدرالمراسيم والمناشيرالمتعلقة بشؤون الموظفين في الادارة المركزية، ثم هنالك مديرية الخدمات الصحية المدرسية، ومديرية المحاسبة التي تعد مسودة الموازنة، وتحدد اعتمادات المصالح المركزية والمديرية المحلية وتشرف على المناقصات .

حيث تقوم مديرية التعليم الثانوي (بشقيه المتوسط والثانوي) بالإشراف على عمل المدراس الثانوية ودور المعلمين مع اشارة خاصة لتطبيق المناهج، وتصدرالتعليمات اللازمة لحسن سير العمل في المدارس الثانوية كما تعد، بالتعاون مع مديرية الحسابات، مسودة موازنة التعليم الثانوي بشقيه وتعين نسبة الاعتمادات المخصصة لكل منطقة إدارية في سوريا.

---

96 -- صحيفة الفرات، ديرالزور2006/8/29

97- World Survey of Education Ibd.p.1106

وتحدد هذه المديرية ايضاً وفقاً لتخطيط الوزارة عدد التلاميذ الذين يمكن قبولهم في السنة الاولى من المرحلة المتوسطة وفي السنة الاولى من المرحلة الثانوية، وتفحص طلبات انشاء المدارس الجديدة وإضافة صفوف جديدة، وهذه المديرية مسؤولة أيضاًعن تعيين ونقل أفراد الهيئة التعليمية وعن خلق وظائف جديدة ملحوظة في الموازنة، كما تقدم الاقتراحات لتعيين المفتشين وتنظيم دوراتهما التفتيشية .

ب- على مستوى مراحل التعليم ما قبل الجامعي في سورية:

إن نظام التعليم ما قبل الجامعي في سوريا يشتمل على أربع مراحل وهي :

المرحلة الاولى: روضة الاطفال وتعتبرالأعوام التسعة الأولى من التعليم الأساسي في سوريا وهي للأطفال ما بين 6-11 سنوات إجبارية ومجانية لجميع المقيمين في الجمهورية العربية السورية.

المرحلة الثانية: الابتدائية، تتألف من 6 سنوات يكون التعليم فيها الزامياً ومجانياً، وفي نهاياتها يجتازالتلميذ امتحاناً.

المرحلة الثالثة: الاعدادية (المتوسطة) من التعليم الثانوي ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ويتم الدخول اليها بمباراة للذين انهوا المرحلة الابتدائية وتنتهي هذه المرحلة بامتحان ويسمح للناجحين بدخول المرحلة التي تليها وهي مرحلة التعليم الثانوي، أو إلى دور المعلمين، أو التعليم التقني .

المرحلة الرابعة: التعليم الثانوي ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، بشهادة الدروس الثانوية بقسميها العلمي والادبي .

أما التعليم التقني اوالتعليم الثانوي المهني يشمل التعليم (الصناعي - الزراعي - الطبي - السياحي والفندقي – التجاري المعلوماتية) يتبع هذا التعليم الخط نفسه الذي يتبعه التعليم الثانوي العام، من حيث مدة الدراسة والحصول على الشهادات أما في دورالمعلمين فتمتد الدراسة الى أربع سنوات بعد الشهادة المتوسطة ينال الطلاب في نهايتها شهادة التعليم في المدارس الابتدائية.

وتتضمن دراسة الشرع الاسلامي في مستوى المرحلة الثانوية حلقة دنيا وحلقة عليا ويؤدي الى نيل شهادتين في هذه الدراسة الاسلامية، واحدة في المرحلة الدنيا (المتوسطة) وواحدة في المرحلة العليا (الثانوية) وتؤمن الدروس الزراعية في مدارس زراعية ثم تؤدي الى نيل شهادة في الزراعة بالمستوى الثانوي، وفي سوريا مدارس للطب البيطري في المستوى الثانوي ايضاً. وتقع مسؤولية إدارة النظام التربوي الرسمي في سوريا والاشراف على المدارس الخاصة، على وزارة التربية، وتناط إدارة التربية في المحافظات بمديري التربية في هذه المحافظات، وهم تابعون لوزارة التربية مباشرة، أما التعليم الزراعي فيقع تحت إشراف وزارة الزراعة، ويقع تعليم الشرع الإسلامي تحت إشراف وزارة الاوقاف .

ثانياً : واقع التعليم ما قبل الجامعي في سورية

تطور نظام التعليم ما قبل الجامعي في سورية تطوراً كبيراً على المستويين الكمي والنوعي، وبدا ذلك واضحاً من خلال شمول التعليم كافة القطاعات والفئات العمرية في كافة أنحاء القطر، إن التطور الكمي للتعليم في سورية يعود الى عوامل أساسية مختلفة أهمها : معدل النمو السكاني المرتفع، تطبيق قانون التعليم الالزامي في سورية، تطبيق سياسة الاستيعاب في مراحل التعليم المختلفة[98] . أما التطورالنوعي من حيث جودة التعليم ومدى فاعليته في عملية البناء والتقدم الاقتصادي والاجتماعي فقد قطع خطوات نحو الأمام ، ولكنه ما زال دون المستوى الذي نطمح اليه.

98 - مجموعة باحثين .(1997). الاتجاهات السكانية والتعليم وقوة العمل، هيئة تخطيط الدولة بالتعاون مع صندوق الامم المتحدة ،ص،2-3

أ- التطور على المستوى الكمي للتعليم الاساسي والثانوي

لقد انتهجت الاستراتيجية التنموية للجمهورية العربية السورية في الأعوام الثلاثين المنصرمة بشكل خاص سياسات منهجية تقوم على تحويل التعليم من امتياز للفئات القادرة محكوم بتباينات المكانة والثروة الى حق عمومي للجميع.

من هنا شكلت ديمقراطية التعليم ومجانيته في كافة المراحل وإلزاميته في مرحلة التعليم الابتدائي والأساسي، إحدى أبرزوأثمن المكتسبات التنموية الاجتماعية والثقافية الوطنية العامة، وللتعرف إلى مدى التطورالكمي الذي حصل في سورية لا بد من التعرّف على مختلف حلقات التعليم لمعرفة حصة التعليم الثانوي من إجمالي طلاب القطر.

نلاحظ أن عدد طلاب التعليم الاساسي والثانوي قد ازداد بشكل ملموس خلال فترة (1985- 2010) نتيجة ارتفاع عدد السكان[99] من 9046000 نسمةعام 1981إلى 18269000 نسمة في العام 2005، ثم إلى 21124000 نسمة في العام2011 .

من هنا نرى أن علاقة الزيادة السكانية بالتعليم تفرض حاجة سنوية لفتح شعب ومدارس جديدة إضافة إلى إعداد كوادر تعليمية وإدارية جديدة للنهوض بمهمة تعليم ورعاية المواطنين الجدد. لكن بالرغم من هذا الارتفاع في عدد طلاب الحلقات التعليمية كافة، كما يظهرفي الجدول رقم (29) انخفاض نسبة طلاب الحلقة الاولى من التعليم الاساسي حيث شكلوا نسبة 51.60% من إجمالي طلاب القطرعام 1985 ثم وصلت الى 45.46% عام 2010 وقد يعود هذا الانخفاض الى إنتشار ظاهرتي تسرب وعمالة الاطفال، وهذا يستوجب الحل السريع لهاتين الظاهرتين لمنعهما من التفاقم.

في المقابل نلاحظ ارتفاع في نسبة طلاب الحلقة الثانية من التعليم الاساسي (ح2) حيث شكلوا نسبة 40.53%من إجمالي طلاب القطرعام 1985 ووصللت الى 44.45% عام 2010 وهذا يعود الى إلزامية التعليم التي امتدت حتى نهاية الحلقة الثانية الأمرالذي دفع الكثيرمن الطلاب الى صفوف التعليم ثانية، وهو أمرتعنى به سياسات التعليم وتحرص على تطبيقه.

جدول (29) تطور أعداد الطلاب في مراحل التعليم كافة في سورية بين عامي 1985-2010

المرحلة	1985	النسبة %	2005	النسبة %	2010	النسبة %
التعليم الاساسي(ح1)	1383654	%51.60	2252145	%49.84	2628415	%45.46
التعليم الاساسي (ح2)	1086722	%40.53	1954895	%43.26	2569970	%44.45
الثانوي العام	153761	%5.73	172113	%3.81	430702	%7.45
الثانوي المهني*	57333	%2.14	140019	%3.10	152388	%2.64
المجموع	2681470	100.00%	4519172	100.00%	5781475	100.00%

المصدر: المكتب المركزي للاحصاء، سورية 1985-2010

*(يشمل الطلاب في التعليم الثانوي المهني الفني الصناعي، النسوي، التجاري، الزراعي، البيطري والشرعي)

من هنا أهمية العمل على ضرورة التطبيق الصارم والحازم لقانون إلزامية التعليم حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي وفرض عقوبات مادية على أولياء التلاميذ المتسربين، وذلك من أجل خفض معدلات التسيّب والتسرب في تلك المرحلة ولتحقيق هذا المطلب يقتضي تعاون جميع الجهات الحكومية والأهلية والتنسيق فيما بينها.

99 - السكان والمؤشرات الديموغرافية، المكتب المركزي للاحصاء، وفقاً للتعدادات السكانية ،سورية (1981، 2005 ، 2011)

ب- التحديات التي تواجه العملية التعليمية في سورية

يشير تقرير وزارة التربية[100] أن أعداد المتقدمين للشهادة الثانوية وصل إلى (339605) طالب في العام 2011 ثم تراجع إلى (268653) طالب في العام 2014 وهذا الانخفاض يوضح طبيعة التحدي الذي تواجهه العملية التعليمية فالحكومة السورية أعلنت مع بداية العام الدراسي لعام 2014 عن التحاق 4.3 مليون طالب في جميع المدارس، القابلة للاستثمار والبالغة 17 ألفا و 700 مدرسة، حيث تشير الارقام أيضاً إلى أن 1385 مدرسة دمرت في عموم المحافظات وخرج من الخدمة 4606 منها، وخصص منها 680 لإيواء النازحين من مناطق أخرى.

من هنا نرى أننا أمام عدة تحديات :

1- ضرورة التأكيد على أهمية المناهج الرسمية المعتمدة من قبل وزارة التربية السورية ، وعدم اتباع اي مناهج أخرى تؤثربشكل سلبي على الأجيال اللاحقة سواء خلال الأزمة أو بعدها.

2- تحدي "جودة "التعليم، وهو ما تركز عليه وزارة التربية ، وهذا الأمر يعتبر أساسياً خاصة في الإبقاء على الاعتراف بالشهادات السورية الرسمية .

3- الحفاظ على حق التعليم ومواصلته وصولاً إلى المرحلة الجامعية، فالمؤسسة التعليمية التي تضررت بنيتها التحتية تسعى إلى الحفاظ على المستوى الممكن من حق التعليم لكافة الطلاب، وذلك عبر الكثير من الاجراءت الاستثنائية للتسجيل في المدارس الرسمية.

إلا أن هذه التحديات ربما تحتاج لتكريس مفهوم التعليم وفق سياق المؤسسة التي تتفاعل اجتماعياً مع الأزمة ويمكن ملاحظة هذا الأمر من خلال التوجهات المعلنة للوزارة وفق التالي:

- الإعلان الرسمي بضرورة الاستمرار بـ " التعلم والتعليم مدى الحياة " يمكن أن يصبح جزءاً من كسب الصراع على الأجيال القادمة، وهذا الأمر يقود نحو قراءة القوانين الخاصة بالتعليم ما بعد الأساسي، فإذا كان التعليم الأساسي مسألة تحتل مساحة واسعة من عمل المؤسسات التعليمية، فإن التعليم الثانوي هو مجال الصراع اليوم لأنه يستهدف الجيل الذي سيتعامل مباشرة مع الأزمة ويسد الفراغ الذي خلفه غياب جيل كامل نتيجة الحرب.
- إن الوضع الحالي هو في المفصل ما بين ما قبل وما بعد الأزمة، فسياق ما قبل 2011 كان يحمل منظومة تعليمية لم تعد تتوفر شروطها اليوم، وهو ما يستدعي النظر بالعديد من الأمورمثل: الدخول الى الثانوية العامة بعد التعليم الأساسي فمعدلات القبول لم تعد تتوافق مع طبيعة العملية التعليمية التي كانت تستند إلى "التعليم المهني"، فهناك ضرورة لإعادة النظر بهذا الأمر دون أن يمس جودة التعليم .
- إن المفصل ما بين الشهادة الثانوية والتعليم الجامعي الأخطر في مسألة الصراع على الأجيال، فإضافة لمسألة المعدلات العالية للدخول إلى الجامعة أُضيف مسألة "الترشيح" لامتحان الشهادة للطلاب الأحرار، وهم أساساً خرجوا من إطار العملية التعليمية ويرغبون العودة إليها، وأيضاً مع مراعاة جودة التعليم فإن معالجة هذا الأمر تبدو ضرورية، لأن كسب شريحة من الطلاب إلى العملية التعليمية ولو في الجامعة سيتيح مساحات إضافية في الصراع على الأجيال القادمة.

بالاضافة ذلك هناك تحديات أخرى تتعلق بالتدني المستمرللحد الأدنى للقبول في المدارس الثانوية العامة بعد نيل شهادة التعليم الأساسي (التاسع).

100 - وزارة التعليم في الجمهورية العربية السورية،2014، موقع الوزارة الالكتروني/http://moed.gov.sy/ecurricula

ففي حين كان هذا الحد مرتفعاً في العقد الماضي، بدأ بالهبوط من حدود (200) درجة ليصل إلى حوالي (154) درجة في دمشق و(149) درجة في ريف دمشق، كحد أدنى للقبول في المدارس الثانوية العامة، في حين يضطر من ينال أقل من ذلك للالتحاق بالمدارس المهنية والفنية الصناعية والتجارية في سوريا.

ويعتقد بعض العاملين في القطاع التربوي في سوريا أن هذه الحدود "المتدنية" للقبول في التعليم العام قد تضّر بمستوى التعليم بعد أن بات من الممكن للكثيرمن الطلبة غير المؤهلين بصورة كافية، الالتحاق بالتعليم العام ليصدموا لاحقاً بعائق الثانوية العامة ويعيشوا ويلات معدلاتها المرتفعة، وهم من دخلوا التعليم العام بمعدلات منخفضة أصلاً.

من هنا نرى أنه من الأنسب للطلبة ذوي المعدلات المنخفضة في التاسع الالتحاق بالتعليم الفني والمهني والتجاري في سورية، لأنه الأنسب لمقدراتهم، كما أنهم من الممكن أن يحققوا عبر هذه الفروع ما لن يستطيعوا تحقيقه في التعليم العام .

أما وجهة نظر وزارة التربية التي انتهجت نهجاً واضحاً في تخفيض معدلات القبول في التعليم الثانوي العام انطلاقاً من مبدأ إتاحة هامش أكبر من الفرص لطلاب التاسع الذين عادة ما يكونوا في بداية مراهقتهم وتحولهم الجنسي والنفسي والذي يؤثر على جهودهم في تحصيل درجات أكبر في التاسع، لذلك تميل التربية إلى التساهل معهم عبر تخفيض الحد الأدنى للقبول في التعليم الثانوي العام .

ثالثاً: إعداد المعلمين وتدريبهم في سورية

أ- المسار التاريخي

أحدثت وزارة المعارف ثلاثة أنواع من مدارس المعلمين، بعد صدور قانون 1945 وهي :

1- دور المعلمين الأولية والريفية: مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الصف الثامن في المدارس المتوسطة، أوسنتان بعد الدراسة المتوسطة (الصف الثالث الإعدادي)

2- دورالمعلمين الابتدائية: مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة أو سنة واحدة بعد الدراسة الثانوية .

3- معهد المعلمين العالي أو كلية التربية ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بعدالمرحلة الثانوية الكاملة، أو سنة واحدة بعد الدراسة العالية في كليتي الآداب والعلوم.

جميع هذه المعاهد داخلية مجانية، يمنح طلابها تعويضًا ماليًا شهرياً مناسباً، حيث أولت الحكومة السورية اهتماما خاصا بهذه المعاهد، فارتفع عدد المنتسبين لها، كما أن لهذا النظام (إعداد المعلمين) مزاياه الخاصة، حيث يعتمد على أربعة أركان أساسية، ترمي كلها إلى غاية واحدة هي الإعداد العلمي والتربوي والمهني والاجتماعي والثقافي والعلمي .

على الرغم من الاتجاه نحوالتطورالكيفي في مجالات التعليم المختلفة، سواء في إطار إعداد المناهج الجديدة لتواكب التطورالتطورالعالمي علي الصعيد العلمي والتربوي، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، إلا أن التطورالكمي كان هوالغالب نظرًا للعديد من العوامل، من أهمها: العوامل السكانية والاقتصادية الحضارية التي جعلت التطورالكيفي دون مستوى الطموح حيث إن الزيادة الكبيرة في عدد المنتسبين إلى مختلف مراحل التعليم، حالت دون تقديم خدمات تربوية نوعية موازية لها إلى جانب نقص الميزانية المخصصة للتعليم.

وفي ضوء الحرص على حسن سيرالعملية التربوية[101]، وتحقيق أهدافها أعلن عن إجراء مسابقة في العام 1998لانتقاء المدرسين والمدرسات من حملة الشهادات الجامعية أوما يعادلها أودبلوم التأهيل التربوي لمختلف التخصصات .

101 - المفرج، وآخرون (2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته، وحدة بحوث التجديد التربوي، وزارة التربية، الكويت، ص107.

ونظرًا للتطورات الكبيرة، التي حدثت في سوريا خلال السنوات الأخيرة، تم ضم مرحلتي التعليم الابتدائي والإعدادي في مرحلة واحدة تسمى مرحلة التعليم الأساسي، ومن ثم تقسيمها إلى حلقتين أولى وثانية تراعي الخصائص النمائية والتربوية للتلاميذ، وتطوير مناهج التعليم وتحديثه، واستخدام الوسائل التكنولوجية المتطورة في التعليم والتقييم، وإعادة بناء الجهاز الإداري والتنفيذي وفق معايير تسعى لأن تكون موضوعية، الأمرالذي اقتضى إعادة النظرفي إعداد المعلمين وتأهيلهم تأهيلا تربويا وثقافيا ومهنيا فصدرت اللائحة الداخلية لكليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية عام 1999، والتي تم بموجبها افتتاح ثلاث كليات للتربية في جامعات القطر، عدا عن كلية التربية في جامعة دمشق تهدف إلى إعداد المعلمين والإداريين للمراحل التعليمية ما قبل الجامعية.

وتوجت هذه السياسات التربوية في إصدار المرسوم التشريعي رقم /274/ تاريخ 2005/6/30، القاضي بافتتاح سبع كليات للتربية، وبذلك يصبح العدد الكلي لكليات التربية اثنتي عشرة كلية، مدة الدراسة فيها خمس سنوات، تقوم مقام معاهد إعداد المعلمين السابقة، والتي كانت مدة الدراسة فيها سنتين، ومن الجدير بالذكرأنه تم إغلاق هذه المعاهد خلال العام الدراسي 2005/2004 كما يظهرفي الجدول رقم(30).

الجدول (30) تطورأعداد خريجي دور المعلمين (ذكور واناث) في سورية 1991- 2005

السنة	إناث	ذكور	المجموع
1991	1720	1299	3019
1993	1789	1160	2949
1996	1821	989	2810
1999	1394	785	2179
2000	2446	890	3336
2001	2633	1260	3893
2002	1753	1103	2856
2003	2008	1086	3094
2004	974	885	1859
2005	1003	639	1642

المصدر: المكتب المركزي للاحصاء، سورية 1991-2005 .

ب-كلية التربية

أنشئت كلية التربية في العام 1946، عام استقلال سورية تحت اسم المعهد العالي للمعلمين[102] وبهدف إعداد المدرسات والمدرسين للمدارس الإعدادية والثانوية ودور المعلمين والمعلمات، وكان هذا الإعداد يتم خلال أربع سنوات، ويستخدم النظام التكاملي. فالطالب يتلقى دروسه الاختصاصية في أحد أقسام كلية الآداب أو كلية العلوم، ويتلقى في الوقت ذاته دروساً تربوية ونفسية وتدريباً عملياً على التدريس في المعهد العالي للمعلمين. ثم يمنح بعد إتمام دراسته الاختصاصية والتربوية شهادة أهلية التعليم الثانوي.

وفي العام 1952حول المعهد إلى كلية للتربية، تعد الاختصاصيين في التربية وعلم النفس إلى جانب المدرسين فأحدثت الإجازة في التربية التي تشتمل على أربع شهادات فرعية وهي: شهادة الثقافة العامة، شهادة علم النفس التربوي، شهادة علم الاجتماع وشهادة علم التربية، وكانت مدة الدراسة أربع سنوات يمنح الطالب بعد نجاحه فيها رتبة الإجازة في التربية

102 -www. damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu/home/2009-07-16-10-24-33.

كذلك عدل نظام إعداد المدرسين، فحول من النظام التكاملي إلى النظام التتابعي، وصارالطلبة يكملون دراستهم الاختصاصية في كليتي الآداب أو العلوم، ثم يلتحقون بكلية التربية بعد حصولهم على الإجازة ونجاحهم في المقابلة التي تجريها لهم كلية التربية. ويتابعون الدراسة في هذه الكلية سنة واحدة يدرسون فيها مقررات تربوية ونفسية، ويحصلون بعد نجاحهم على شهادة أهلية التعليم المسلكي.

استمر العمل بالنظام الآنف الذكر حتى العام 1959 ، حيث أوقفت الإجازة في التربية واستمر العمل بنظام الدبلوم بعد الإجازة، وصار يسمى الدبلوم العامة في التربية، وأحدثت دبلومات للدراسات العليا في فروع علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية، مدة الدراسة فيها سنة واحدة، ويقبل فيها الحاصلون على الإجازة في التربية والحاصلون على الدبلوم العامة في التربية، كما أحدثت درجة الماجستير في التربية، وكان توحيد نظم الدراسة الجامعية بين سوريا ومصر سبباً رئيسياً في هذه التعديلات.

وقد استمرت الدراسات العليا حتى بداية العام الدراسي 1969-1970، وفي العام 1972 صدر المرسوم رقم 128 القاضي بافتتاح الدراسات العليا والماجستير والدكتوراه، وافتتاح دبلوم التأهيل التربوي بدلاً من الدبلوم العام في التربية.

وفي العام 1974 صدر مرسوم تنظيمي بإعادة افتتاح الإجازة في التربية، والإجازة في علم النفس، وقد أعيد افتتاح الإجازة بالفعل في العام 1976، وسارت الدراسة فيها على النظام السنوي، ثم حولت بعد سنتين إلى النظام الفصلي .

وفي عام 1999 صدر المرسوم رقم 61 المتضمن اللائحة الداخلية لكليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية، والتي أصبحت الدراسة فيها في مرحلة الإجازة 22 تخصصاً بدأت الدراسة بأربعة منها منذ العام الدراسي (2000-2001) وهي الإجازة في: معلم الصف، الإرشاد النفسي، التربية بفرعيها، المناهج وتقنيات التعليم، والإدارة والتخطيط التربوي، علم النفس، إضافة إلى دبلوم التأهيل التربوي والدراسات العليا الماجستير، الدكتوراه .

أما في العام (2007 - 2008) فقد تم افتتاح الإجازة في رياض الأطفال وفي العام (2009 - 2010) كما تم افتتاح الإجازة في التربية الخاصة، كما صدرالقرار الوزاري رقم (72) تاريخ 2008/8/6 القاضي بتعديل نظام الدراسات العليا في كلية التربية في الماجستير والدكتوراه بما يتوافق مع التطورفي العلوم النفسية والتربوية.

1- شروط انتقاء الطلبة للالتحاق بكلية التربية:

يخضع جميع الطلبة لشروط الأهلية الصحية والشخصية، للانتساب إلى الكلية، وفق مسابقة عامة تعلنها وزارة التعليم العالي، يكون فيها مستوى التحصيل في الثانوية العامة الشرط الأول، أما في التخصصات الأخرى فلا يخضع الطلبة للشرط الأول، حيث تجري وزارة التربية مسابقة عامة لانتقاء المعلمين والمدرسين الذين تحتاجهم للعمل في مدارسها ومعاهدها المتوسطة، وفق الشروط التالية :

- النجاح في الفحص النظري، الذي تجريه على مستوى القطر للمتقدمين، والذي يقيس المهارات المعرفية والتخصصية والتربوية.
- النجاح في المقابلة الشخصية، والتي تقيس المهارات السلوكية واللغوية اللفظية والانفعالية والوجدانية لدى المتقدمين ولا يحق للمفحوصين التقدم لهذه المقابلة، إلا بعد النجاح في الفحص النظري، وفق شروط خاصة تحددها وزارة التربية[103]

103 - كنعان، أحمد علي، تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة: مقياس مقترح لتقويم الأداءالتدريسي وتطويره في كلية التربية، جامعة دمشق، 2005، ص250 .

بالإضافة إلى جملة من المعايير الأخرى تحددها وزارة التربية تتعلق بأفضلية القبول كمستوى التحصيل في المرحلة الجامعية، معدل التخرج وحصول المتقدم على شهادة الماجستير، أو شهادة دبلوم الدراسات العليا، أو دبلوم التأهيل التربوي بالاضافة الى عمر المتقدم وتاريخ حصوله على آخر شهادة.

2- نظام الدراسة في برامج إعداد المعلمين في سورية:

إن مدة الدراسة فيما يتعلق بإعداد معلمي الحلقة الأولى (الأربع صفوف الأولى) من التعليم الأساسي في هذا التخصص هي أربع سنوات جامعية، بعد الشهادة الثانوية العامة، والنجاح في مسابقة القبول التي تجريها كليات التربية للمتقدمين، أما مدرسو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصفوف من الخامس إلى التاسع) والتعليم الثانوي، فيتم إعدادهم وفق منحيين اثنين[104]:

الاول: يتعلق بالإعداد التكاملي في الكليات الجامعية المختلفة، كالعلوم والآداب والهندسات والفنون والشريعة والاقتصاد يحصل الطلبة فيها على شهادة الإجازة الجامعية بالاختصاصات السابقة .

الثاني: الإعداد التتابعي في كليات التربية لمدة سنة دراسية، للطلبة من حملة الإجازة في مختلف الاختصاصات مثل: العلوم، الآداب، الفنون، الشريعة، الاقتصاد، العلوم السياسية، بعض الهندسات، الرياضة .

ويتم ذلك وفقاً لشروط خاصة تجريها كليات التربية كالطاقة الاستيعابية للكلية ومستوى التحصيل في المرحلة الجامعية ومعدل التخرج والنجاح في المقابلة الشخصية.

3- البرامج التي تقدمها كلية التربية لإعداد معلم الصف ودبلوم التأهيل التربوي:

تسعى كلية التربية في الجمهورية العربية السورية إلى التطوير والتجديد حسب آخرالتطورات العلمية والتربوية والنفسية مستفيدة من مختلف الخبرات والتجارب المحلية والعربية والعالمية، ومستجيبة لمتطلبات المجتمع وسوق العمل وحاجات التنمية. وهي تدرك ثقل المسؤولية الملقاة على عاتقها في إعداد الأطرالتربوية والنفسية التعليمية والإدارية، وذلك لمختلف المهمات التي تتطلبها المؤسسات التربوية في الجمهورية العربية السورية[105].

- **على مستوى معلم الصف :**

تقوم كلية التربية بإعداد معلمين تربويين لتعليم مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) وفق الخطة الدراسية التالية :

السنة الأولى: اللغة العربية، اللغة الأجنبية، الإحصاء في التربية وعلم النفس، اللغة الأجنبية، التربية العامة، الثقافة القومية الاشتراكية، علم نفس النمو، التربية الخاصة بالطفل، التربية الصحية، التربية الرياضية، علم وظائف الأعضاء العلوم أحياء وبيئة، المكتبات المدرسية والتوثيق التربوي، التربية في الوطن العربي، بواقع (28) ساعة للفصل الدراسي الأول و(26) ساعة للفصل الدراسي الثاني .

السنة الثانية: اللغة الأجنبية، الأنشطة المدرسية، اللغة العربية، التربية البيئية والسكانية، رياضيات، المفاهيم الهندسية تقنيات التعليم التربية الفنية، التربية الدينية، طرائق التدريس العامة، علم النفس التربوي،علم الاجتماع التربوي بواقع (24) ساعة للفصل الدراسي الأول و(25) ساعة للفصل الدراسي الثاني.

السنة الثالثة: إستراتيجيات حماية الطفل من العنف، اللغة العربية، المناهج التربوية (للمرحلة الأولية) علم النفس الاجتماعي، التربية المهنية، طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الأساسي، رياضيات، مدخل إلى التاريخ والجغرافيا، طرائق

104 - كنعان، أحمد علي، مصدرسبق ذكره ص248.

105-http://www.damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu/images/stories/plan6.pdf.

التدريس الخاصة بالتعليم الأساسي، التربية العملية، صعوبات التعلم، دمج التكنولوجيا في التعليم، المشكلات السلوكية للأطفال بواقع (28) ساعة للفصل الدراسي الأول و(26) ساعة للفصل الدراسي الثاني .

السنة الرابعة: اللغة العربية، المفاهيم الفيزيائية والكيميائية، الإدارة الصفية والمدرسية، مناهج البحث في التربية وعلم النفس القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، التربية الاجتماعية، التربية الموسيقية، التربية العملية، الرياضيات/ قياس التربية العملية) بواقع (26) ساعة للفصل الدراسي الأول، و(26) ساعة للفصل الدراسي الثاني .

❖ **على مستوى دبلوم التأهيل التربوي :**

تقوم كلية التربية بجامعة دمشق بإعداد معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي، من خلال برنامج دبلوم التأهيل التربوي، والذي يلتحق فيه الطالب بعد حصوله على الشهادة الجامعية في تخصصات تحددها الجامعة، وفيما يلي عرضا لأهداف برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية وهي :

- تنفيذ السياسات التربوية في الجمهورية العربية السورية.
- إعداد مدرسي مواد الاختصاص بكفاية علمية وعملية يؤهلهم لممارسة عملهم التدريسي في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي بشكل جيد.
- النهوض بالبحث التربوي وتطويره.
- تلبية حاجات المجتمع من الخدمات التربوية والإدارية.

كما يشترط من أجل قيد الطالب في دبلوم التأهيل التربوي :

أن يكون حاصلاً من إحدى جامعات الجمهورية العربية السورية على درجة الإجازة في أحد الاختصاصات الآتية:

الآداب والعلوم الإنسانية – التربية ـ علم النفس ـ الإرشاد النفسي ـ رياض الأطفال ـ معلم الصف ـ مناهج وتقنيات التعليم تربية خاصة – العلوم (فيزياء – كيمياء) – علوم طبيعية – الإحصاء الرياضي- الرياضيات- علوم جيولوجية بيولوجيا الشريعة – الفنون الجميلة – الهندسة الميكانيكية والكهربائية السيارات واللاسلكي – العلوم السياسية – الاقتصاد - التربية الرياضية – الهندسة الزراعية – التمريض – المعلوماتية – المعهد العالي للموسيقى – المعهد العالي للفنون المسرحية المعالجة الفيزيائية .

ج- جوانب إعداد المعلم في كليات التربية في سورية

1- الجانب الثقافي:

يهتم هذا الجانب بتزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غيرتخصصه وإكسابه الخبرات المتعلقة بشؤون الحياة على وجه العموم ، فالثقافة شرط أساسي لمهنة التعليم، وكلما ازدادت المعلومات العامة للمعلم، كان أقدر على احترام المتعلمين له وثقتهم به وعلى مواجهة المواقف العملية المختلفة التي تدعو المعلم لإبداء الرأي فيها، كما تساعده الثقافة العامة على نضج شخصيته واتساع أفقه، وعلى القيام بدوره الاجتماعي في التعرف على مشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها وفي هذا الجانب يمكن التركيز على:

- الإلمام بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة: البيئية والصحية والاجتماعية، وحقوق الإنسان والسلام العالمي
- مقررات الثقافة العامة مثل: اللغات والتربية الوطنية والقومية والدينية والتربية البدنية والمعلوماتية .

2- الجانب التخصصي:

ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي يعد لتدريسه، بما يكون لديه أساسا قويا يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال إلى المتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها واستيعاب كامل لحقائقها وإحاطة بأهم تطبيقاتها

وبالتطورات المعاصرة فيها، فإذا كان الطالب المعلم يعد ليكون معلم صف فإن الجانب التخصصي في إعداده يحتوي على جميع المقررات الدراسية التي سوف يقوم بتعليمها للمتعلمين في ذلك الصف الذي عادة ما يكون أحد الصفوف الدراسية في الحلقة الأولى أو الدنيا من التعليم الأساسي أو الابتدائي.

3- الجانب التربوي :

ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم بما يساعده على تحقيق الآتي :

- فهم طبيعة المتعلم وتكوينه ومعرفة خصائص ومراحل نموه وأهم مشكلاته.
- معرفة نظريات التعلم وأساليبه وطرائقه وأدواته واكتساب المهارة في تطبيقها.
- دراسة المتطلبات التربوية المتعلقة في المجتمع مثل: دور التربية في المجتمع بدءً في تحقيق أهدافه وحل مشكلات وصولاً إلى قيادة حركة التغيير واستشراف حاجات المستقبل.
- التعرف على أهم جوانب تطور الفكر التربوي قديماً وحديثاً وبخاصة الفكر التربوي الذي يستند إلى النظريات التربوية الفعالة والتي أثبتت نجاحها في ميدان التجريب والتطبيق.
- الإلمام بفعاليات عملية التعليم والتعلم المطلوبة من المعلم بالنسبة لكل من : المناهج الدراسية وتقنيات التعليم الإدارة المدرسية، توجيه المتعلمين وإرشادهم، التخطيط للتدريس .

4- الجانب العملي:

ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم بما يساعده على ممارسة التعليم الصفي بنجاح ملحوظ ويعد هذا الجانب أهم جوانب إعداد المعلم وهو المعيار الأساس في مقدرة الطالب المعلم أن يكون معلماً مع العلم بأن كل الجوانب الثلاثة السابقة تصب في هذا الجانب، إذ ما فائدة نجاح الطالب المعلم في جميع المقررات الدراسية وفشله في إعطاء الدروس في غرفة الصف للمتعلمين المنتسبين إلى هذا الصف، وتدخل مقررات طرائق التدريس الخاصة عنصراً مهماً في هذا المجال إلى جانب تقنيات التعليم والتعليم المصغر وممارسة التربية العملية بمراحلها المختلفة.

د- التربية العملية في كليات التربية بجامعة دمشق:

1- مفهوم التربية العملية

تعد التربية العملية إحدى المقررات الهامة والرئيسة في منهاج دبلوم التأهيل التربوي، والسنة الثالثة والرابعة في كلية التربية لطلبة معلم الصف، وهي تشكل المختبر العملي لتطبيق المعلومات التربوية والنظرية على أرض الواقع، كما أنها تكسب الطلاب المدرسين مهارات وخبرات علمية وعملية تفيدهم في تحسين أدائهم التدريسي عندما يمارسون مهنة التعليم[106] .

يدرس الطالب مقرر التربية العملية في دبلوم التأهيل التربوي بمعدل (4)ساعات أسبوعياً، وبمعدل (6) ساعات أسبوعياً لطلبة السنتين الثالثة والرابعة لطلبة معلم الصف. ويكون هذا المقررمقرراً فصلياً.

2- أهداف التربية العملية:

تسهم التربية العملية إلى حد كبير في إكساب الطالب، المدرس مهارات وخبرات واتجاهات إيجابية في مهنة التدريس ومن خلالها يتعرف الطالب ـ المدرس النشاطات المختلفة في جوانب العملية التدريسية جميعها، وهي تهدف إلى ما يأتي:

106- http://www.damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu .

- توضيح المبادئ، النظرية التي يدرسها الطالب المدرس في مقررات متعددة وتعزيزها عن طريق المشاهدات أو التدريب.
- تعريف الطالب / المدرس بالموقف التعليمي كي يعتاد عليه.
- إفساح المجال للطالب / المدرس كي يثبت قدرته على التعليم، وهي بالتالي تعرفه بمدى صلاحيته للتعليم.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب / المدرس نحو مهنة التدريس.
- إكساب الطالب / المدرس القدرة على تقويم العملية التعليمية تقويماً دقيقاً.

وفيما يلي بعض التعليمات الخاصة بمقرر التربية العملية في كلية التربية حيث يقسم الفصل الدراسي الأول في مقرر التربية العملية إلى مرحلتين هما:

مرحلة المشاهدة: يشاهد فيها الطالب ـ المدرس دروساً في المدارس الإعدادية والثانوية وغيرها، وما في مستواها وبعض الدروس التي تبثها التلفزة على أن تقوم هذه الدروس فوراً ويخصص لهذه المرحلة مدة شهرعلى الأقل في بدء العام الدراسي.

مرحلة الإلقاء: ويدرس فيها أحد الطلاب / المدرسين أمام زملائه في المدارس، وتستمر حتى قبيل مرحلة انفراد الطالب للتدريس، ويخصص لهذه المرحلة المدة المتبقية للتربية العملية في الفصل الأول على ألا يقل عدد الدروس التي يلقيها الطالب عن درسين على الأقل.

كذلك يقسم الفصل الدراسي الثاني في مقرر التربية العملية إلى مرحلتين هما:

مرحلة انفراد الطلبة بالتدريس: يحضر الطالب المدرس دروساً من اختصاصه في المرحلتين الثانوية والأساسية الحلقة الأولى والثانية، ويقوم بتنفيذ هذه الدروس وحده مدة ثمانية أسابيع خلال أشهرآذار ونيسان وأيارعلى ألا يقل عدد الساعات التي يقوم بإلقائها عن ثمان وأربعين ساعة. على أن يقوم الطالب قبل الانفراد بإعطاء دروس أمام المشرف حتى يتأكد من قدرته على الانفراد وحده.

يتم تقويم الطلاب ـ المدرسين في كل مرحلة من المراحل السابقة في ضوء: المواظبة على حضور الدروس، مدى الاهتمام بإعداد الدروس التي يكلف بها، إسهامه بفعالية في المناقشات، مستوى الدروس التي يقوم بإلقائها روحه العلمية في أثناء توجيه الملاحظات له من زملائه أو من المشرف، مدى إفادته من الملاحظات التي يقدمها الآخرون، والتركيز في مرحلة التقويم على المفردات الإيجابية التي تؤكد التعلم.

رابعًا: المشاريع والإصلاحات التربوية في سورية

أ- مشروع المعايير الوطنية للمناهج الدراسية

يهدف هذا المشروع إعادة وثيقة المعايير الوطنية لبناء المناهج بدءاً من رياض الاطفال وحتى المرحلة الثانوية، إعداد وثيقة المؤلف، إعداد دليل المعلم، إعداد دليل الانشطة والتطبيقات، وضع مؤشرات التقويم.

ب- برنامج التأهيل التربوي لمدرسي المرحلة الثانوية عبر التعليم الشكبي بالتعاون مع الجامعة الافتراضية :

كما سبق ورأينا يهدف هذا البرنامج إلى تمكين المدرسين في الميدان غير المؤهلين تربويا من الحصول على دبلوم التأهيل التربوي، اضافة الى تمكينهم من اكتساب مهارات استخدام ثقافة المعلومات وتطبيقاتها في عملية التعلم والتعليم وقد تم تنفيذ هذا المشروع بدءاً من عام 2005 بالتعاون مع الجامعة الافتراضية إذ التحق به حتى الان 1650 مدرسًا ومدرسة .

ج- مشروع برنامج التأهيل التربوي عبر التعليم المفتوح

وافق مجلس التعليم العالي على إحداث وافتتاح دبلوم تأهيل تربوي في نظام التعليم المفتوح بجامعة دمشق بدءاً من العام 2010-2011 واعتماد لائحته الداخلية المرافقة وإحداث وافتتاح دبلوم تأهيل تربوي في نظام التعليم المفتوح بجامعة حلب بدءاً من العام الدراسي 2010-2011 واعتماد اللائحة الداخلية المطبقة على التأهيل التربوي بجامعة تشرين وكان يهدف إلى [107]:

1. توفير فرص للتعليم المستمر لمن يرغب في الحصول على مؤهل علمي عال.
2. رفع المستوى الثقافي للمقبولين في نظام التعليم المفتوح وتزويدهم بالمعارف العلمية التي تمكنهم من تولي بعض الوظائف والاختصاصات وفق خطة التنمية وحاجة السوق .
3. تبني فلسفة جديدة للتعليم تجمع بين الفكرة القائمة على ذاتية التعليم والتطبيق العملي لها من خلال ربط المحاضرات والبرامج الالكترونية، واللقاءات الدورية بين الطلاب المقبولين في نظام التعليم المفتوح وأعضاء الهيئة التعليمية .
4. تبني برامج ومناهج جديدة تساعد على الانخراط في سوق العمل وممارسة المهنة في الاختصاصات المفتتحة.

د- مشروع تطوير نظام الامتحانات:

أعد مشروع تطوير نظام الامتحانات الذي ركز على جانبين أساسين:

1- الجانب الأول: يتعلق بإيجاد فرص جديدة للطلاب لتحقيق تحصيل أكبرونوعية في الاداء وموضوعية في التقويم من خلال إقامة دورة ثانية في العام نفسه وتعديل شروط النجاح والنهايات الصغرى والعظمى للمواد الامتحانية وتحسين نتائج الطلاب الناجحين بمادتين على الاكثر .

2- الجانب الثاني : يتعلق باستخدام تقنيات متقدمة في عملية استصدارالنتائج لتحقيق الدقة واختصارالزمن والكلفة .

ه- مشروع القناة الفضائية التعليمية

يهدف هذا المشروع إلى :

1. رفد العملية التربوية بإنتاج برامج تربوية وثقافية متميزة لمراحل التعليم كافة .
2. عرض برامج إثرائية وطرائق فعالة في التعليم تسهم في تدريب المعلمين وتأهيلهم على استخدام التقانات الحديثة في التعليم وفق المستجدات العلمية والتربوية .
3. الاهتمام باللغة العربية والثقافة العربية، وتقديم برامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإيصالها لمعظم دول العالم .
4. توثيق التعاون مع الجهات المعنية بالتعليم بما ينسجم مع أهدافها.
5. نشرالوعي التربوي لدى المجتمع واطلاعه على المستجاد والمشروعات التربوية وتحقيق المشاركة النشطة لمختلف شرائحه والإسهام في إغناء المشروعات بمقترحات بناءة.
6. تقليص الفروقات القائمة بين المدارس التي تقع في بيئات إجتماعيية وتربوية متفاوتة، والاسهام في تخفيف العبء عن كاهل الاسرة من خلال تقديم دروس منهجية لمراحل التعليم كافة .

و- مشروع مركز رعاية الطلاب المتميزين:

يهدف هذا المشروع الى إقامة مركز للطلاب المتميزين وتوفير البيئة التربوية والتعليمية الأفضل لهم لتمكينهم من الحصول على تعليم نوعي متميز خلال صفوف المرحلة الثانوية الثلاثة.

107- الجمهورية العربية السورية ،وزارة التعليم العالي ، مجلس التعليم العالي ،2011.
http://www.albaathmedia.sy/index.php?option=comcontent&view=article&id

ز- مشروع تطوير التعليم المهني والتقني

يهدف هذا المشروع الى تأمين عمالة مدربة مهنيًا وتقنيًا قادرة على زيادة الإنتاج والإنتاجية،وفقًا لمبدأ الجودة والالتزام بما ينعكس إيجاباً على الاقتصاد الوطني، الحصول على خريجين مؤهلين لتلبية احتياجات سوق العمل وإشراك قطاع الأعمال في تنمية الموراد البشرية وفي عمليات الاعداد والتأهيل وفي إعداد المناهج [108].

ه-على مستوى الإنفاق على التعليم في سورية

يبين الجدول رقم (31) أن الدولة خصصت موارد كبيرة للتعليم حيث أن حصة موازنة التربية من الموازنة العامة للدولة (باستثناء موازنة التعليم العالي) قد ازدادت من 5.44%عام 1990الى 14.75% في العام 2006 لتتراجع من بعدها بشكل كبير إلى 7.39%عام 2010 . من هنا فإن تمويل هذه الموارد ما يزال مشكلة ويتطلب البحث عن مخارج عادلة

جدول(31) موازنة التعليم ونسبتها من الموازنة العامة للدولة بآلاف الليرات السورية 1990- 2010

العام	الموازنة العامة للدولة	موازنة وزارة التربية	موازنة التعليم العالي	المجموع	موازنة وزارةالتربية من الموازنة العامة %
1990	61875000	3372134	2288252	5660386	%5.44
1995	162040000	7965608	4874368	12839976	%4.91
2000	275400000	11374195	7310910	18685105	%4.13
2005	460000000	58566365	15925470	74491835	%12.73
2006	495000000	73060399	18087615	91148014	%14.75
2008	600000000	84433392	28060970	112494362	%14.07
2009	685000000	97991820	31323853	129315673	%14.30
2010	754000000	55731505	29903960	85635465	%7.39

المصدر: المكتب المركزي للاحصاء، سورية، 1990- 2010

وواقعية له، تخضع في كل الأحوال إلى مبدأ التعليم للجميع، بالاضافة الى مسألة الميزانية والى حقيقة ضآلة ومحدودية ما يصل الى التلميذ او الطالب، والى عشوائية في توزيع مخصصات الميزانية على مراحل التعليم وزيادة المخصصات الاستثمارية والأجور، وهوشيء مفهوم لكن يجب الا يكون على حساب حصة المتعلم .

وإذا كانت سورية تتميز، في إلزامية نظامها التعليمي ومجانيته، ومن ثم بحجم الإنفاق الاجتماعي الكبير الذي تقدمه "كوفورات خارجية" تشكل البيئة الثقافية والاجتماعية المناسبة لتحقيق الرأسمال الاجتماعي، إلا أن هذا الاستثمارالكبيرفي الإنسان يصل وحيد الجانب، فلا يكتمل حصاده، فمجانية التعليم وإن نجحت في المجال الاجتماعي وعدالة الفرص أمام الناس إلا أنها أنتجت الكم على حساب الكيف، وتحتاج شرط المعرفة. من هنالا نرى مشكلة في التوجه للقطاع الخاص دون أن ننسى أن التعليم ليس شركة وسوقا ربحية ويدعوالى إعطاء مؤسسات المجتمع الاهلي غيرالربحية بطبيعتها حوافز ملموسة للمساهمة في حل ذلك، فالتوجه الى القطاع الخاص الربحي وحده ومساواته مع القطاع الاهلي غيرالربحي يسهم في التضافرالسيء لسياسات القبول مع فجوات الثروة، حيث أن إدخال التعليم المأجورعلى مختلف صيغه لم ينعكس حتى الان على مستوى الكفاءة النوعية والفنية الداخلية للنظام التعليمي على مختلف مراحله، وخاصة على التعليم الثانوي. من هنا ضرورة إشراك المجتمع المدني في هذه السياسات لتمكينه من المشاركة الفاعلة في حل مشكلات النظام التعليمي وتطوير نوعيته، حيث ما يزال الرسوب ظاهرة، بينما فلسفة النظام التعليمي هي المساعدة على النجاح وليس على الرسوب .

108 - وزارة التربية: التربية في الجمهورية العربية السورية، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية سورية،2010، ص95.

المبحث الرابع
واقع التعليم الثانوي في سورية

أولاً: التعليم الثانوي في سورية واقعه وشروطه

تعد مرحلة التعليم الثانوي النقطة الحرجة للتعليم الأساسي، والبوابة الرئيسية التي ينطلق من خلالها الفرد لسوق العمل أو الجامعات على حد سواء، لذا شهد نظام التعليم الثانوي العديد من مراحل التطوير التي تحاول سد الفجوة بين مخرجاته وبين بيئة الفرد المستقبلية المتمثلة في سوق العمل (أوبيئته التعليمية المتمثلة في الجامعات) وعلى الرغم من تلك الجوانب التطويرية في هذا الكيان التعليمي، إلا ان نظرة المجتمع والتربويين تؤكد ضعف المخرج وقلة كفاءته، انطلاقًا من ذلك سوف نستعرض في هذا المبحث أهمية وأهداف وشروط التعليم الثانوي .

أ- أهمية التعليم الثانوي

يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية :

1. يغطي فترة حرجة في حياة الشباب وهي فترة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك
2. الارتباط بمشكلات المجتمع وكثيراًما تنبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه.
3. المرحلة العبورية حيث يتصل التعليم الثانوي اتصالاً وثيقاًبما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم.
4. التنمية الاجتماعية والتطورالحضاري عن طريق تحديث وتجديد التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف اوالرفاهية التعليمية وإنما تمثل فترة الاعداد الجاد للمواطن[109].

ب- أهداف التعليم الثانوي

1- إكساب الطلبة المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع .
2- تزيد الطلبة بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي .
3- تحسين مهارات الطلبة اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنيًا وتكنولوجيًا .
4- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
5- تقدير نجاحات الانسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف والأحداث الدولية .
6- مساعدة الطلبة على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين[110]

ج- انواع المرحلة الثانوية في سورية

التعليم الثانوي العام: وهي المرحلة الموصلة الى المرحلة الدراسية الجامعية ويلتحق بها الطالب بعد حصوله على الشهادة الاعدادية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتعد الاولى عامة ثم تتفرع من السنة الثانية إلى علمي وادبي .

المدرسة الثانوية الفنية: مدة الرداسة فيها ثلاث سنوات وتضم مدارس نوعية في مجال الصناعة والتجارة والفنون النسوية وتنتهي هذه المرحلة بالحصول على الشهادة الثانوية الفنية.

المدرسة الثانوية الزراعية: ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات تنتهي بالحصول على الشهادة الثانوية الزراعية بالإضافة إلى المدرسة البيطرية[111].

109 - وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية، سورية،2009 ص93.
110 - وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية سورية،2010، ص93.
111 - فرج، عبد اللطيف : نظم التربية والتعليم في العالم،ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ،2005، ص56.

د- شروط القبول في التعليم الثانوي في سورية

يقبل الطالب بالمرحلة الثانوية في سورية وفق الشروط التالية:

1- أن يكون حائزًا على الشهادة الإعدادية العامة.

2- أن يكون المرشح قد اتم الرابعة عشرة ولم يتجاوز السابعة عشرة في نهاية شهركانون الأول.

3- يجوز انتقال الطلاب من المدارس الخاصة إلى المدارس الرسمية طبقًا للشروط التالية[112]:

- حصول الطالب على الشهادة المؤهلة للانتساب للمرحلة الدراسية الحالية.
- أن لا يكون الطالب قد سبق فصله من مدرسة رسمية أو خاصة فصلاً نهائياً.
- النجاح في الامتحان الكتابي الخاص بهذا الانتقال.
- توافر الشروط الصحية المطلوبة.

ه- نظام التقويم في سورية :

تعد عملية التقويم[113] والامتحانات جزءاً رئيساً من عمليات النظام التعليمي في سورية لأنها تسمح بتحديد فاعلية التعليم ومخرجات عملية التعليم.

- **تقويم مرحلي**: عبارة عن اختبارسبرمعلومات بسيط يجري مرة كل شهر، له قسمان اختبارشفهي وآخركتابي .
- **تقويم فصلي** : مع كل نهاية فصل دراسي من العام الدراسي يجري اختبار شامل للطلاب بكافة المواد ويشتمل العام الدراسي على فصلين دراسيين .
- **التقويم النهائي**: يجري مع نهاية كل مرحلة، وهو يهدف إلى تحديد ما اكتسب الطالب مع نهاية كل عام وتحديد مستقبل ومسار الطالب التعليمي مع نهاية المرحلة الثانوية .

و- الخطة الدراسية وسير الدوام في المرحلة الثانوية في سورية:

يعتبرالصف الثانوي الاول (العلمي والادبي) جذعًا مشتركا يتضمن معظم المواد اللازمة ليتمكن المتعلم من الاختيار المناسب في الصفوف اللاحقة، توزع المواد المنهجية على مجموعات تعليمية ويؤخذ بعين الاعتبار في تحديد عدد الحصص الاسبوعية لكل مادة، محتوى المادة، حيث يبلغ عدد الحصص 32 حصة اسبوعيًا، حيث يظهرالجدول رقم (32) أن مركز الثقل في الصف الثاني أدبي هو توزيع 32 حصة على مواد:

اللغة العربية (7) اللغة الفرنسية (3) اللغة الانكليزية (4) الفلسفة والعلوم الانسانية (3) التاريخ (3) الجغرافيا(3) المعلوماتية (2) التربية الدينية (2) مقابل حصة لكل من مواد الرياضيات، الثقافة العلمية، التربية الفنية، التربية الرياضية والتربية الوطنية.

كما يظهر أن مركز الثقل في الصف الثالث أدبي هو توزيع 33 حصة على مواد:

اللغة العربية (8) واللغة الفرنسية (5) واللغة الانكليزية (5) الفلسفة والعلوم الانسانية (3) والتاريخ (3) والجغرافيا (3) المعلوماتية (2 حصة) التربية الدينية (2) وحصة لكل من مواد التربية الرياضية والوطنية .

112 - وزارة التربية، مصدر سبق كره، ص 94.

113 - زارة التربية: التربية في الجمهورية العربية السورية، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية سورية،2010، ص146.

الجدول (32) : الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية في سورية (الفرع الأدبي)2013 - 2014				
المواد الدراسية		الصف الأول الثانوي	الصف الثاني أدبي	الصف الثالث أدبي
التربية الدينية		2	2	2
اللغة العربية		5	7	8
اللغة الأجنبية	إنكليزي	3	4	5
	فرنسي	2	3	5
الفلسفة والعلوم الانسانية		1	3	5
التاريخ		2	3	3
الجغرافيا		2	3	3
الرياضيات –إحصاء		4	1	-
ثقافة علمية (للفرع الادبي)		-	1	-
المعلوماتية		2	2	-
الفيزياء		2	-	-
الكيمياء		2	-	-
علم الاحياء		2	-	-
التربية الفنية		1	1	
التربية الرياضية		1	1	1
التربية الوطنية		1	1	1
المجموع		32	32	33

المصدر: الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية، الخطة الدراسية، 2013- 2014

الجدول (33): الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية في سورية (الفرع العلمي) 2013- 2014				
المواد الدراسية		الصف الأول الثانوي	الصف الثاني علمي	الصف الثالث علمي
التربية الدينية		2	2	2
اللغة العربية		5	4	4
اللغة الأجنبية	إنكليزي	3	3	4
	فرنسي	2	2	4
الفلسفة والعلوم الانسانية		1	2	-
التاريخ		2	1	-
الجغرافيا		2	-	-
الرياضيات –إحصاء		4	5	8
ثقافة علمية (للفرع الادبي)		-	-	-
المعلوماتية		2	2	-
الفيزياء		2	4	5
الكيمياء		2	2	2
علم الاحياء		2	3	3
التربية الفنية		1	-	-
التربية الرياضية		1	1	-
التربية الوطنية		1	1	1
المجموع		32	32	33

المصدر: الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية، الخطة الدراسية، 2013-2014

كما يظهر الجدول رقم (33) أن مركز الثقل في الصف الثاني علمي هو توزيع 32 حصة على مواد:
الرياضيات (5) والفيزياء(4) وعلم الاحياء (3) والكيمياء (2)، مقابل مادة اللغة العربية (4)، اللغة الفرنسية (2) اللغة الانكليزية (3)، الفلسفة والعلوم الانسانية (2)، المعلوماتية (2) والتربية الدينية (2) وحصة لكل من مواد التاريخ، التربية الرياضية، التربية الوطنية.

كما يظهر الجدول رقم(33) أن مركز الثقل في الصف الثالث علمي هو توزيع 33 حصة على مواد:
الرياضيات (8) والفيزياء(5) وعلم الاحياء (3) والكيمياء (2)، مقابل مادة اللغة العربية (4)، اللغة الفرنسية (4) اللغة الانكليزية(4)، والتربية الدينية (2) وحصة لمادة التربية الوطنية .

س-التعديلات الجديدة على المواد التدريسية في مرحلة التعليم الثانوي بفرعيها العلمي والأدبي

يظهر الجدول رقم (34) التعديلات الجديدة على المرحلة الثانوية والتي أصبحت تعتبر الصف الثانوي الاول بدلا من الثاني الثانوى كأساس لبدء اختيار الطلبة لأحد الفرعين العلمى والادبي[114] :

- **على مستوى الاول ثانوي**:استبدال 3 حصص من مواد " التاريخ والجغرافيا والمعلوماتية " بـ 3 حصص تخصصية لشعبة الفرع العلمي في الأول الثانوى بمعدل حصة واحدة لكل من مواد "الرياضيات والفيزياء وعلم الاحياء بحيث يصبح عدد حصص الرياضيات أسبوعيا 5 بدلا من 4 وحصص الفيزياء 3 بدلا من 2 ومادة علم الاحياء 3 بدلا

الجدول (34): التعديلات على الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية في سورية 2014-2015

المواد الدراسية		الأول أدبي	الأول علمي	الثاني أدبي	الثاني علمي	الثالث أدبي	الثالث علمي
التربية الدينية		2	2	2	2	2	2
اللغة العربية		5	4	7	4	8	4
اللغة الأجنبية	إنكليزي	3	3	4	3	5	4
	فرنسي	2	2	3	2	5	4
الفلسفة والعلوم الانسانية		2	1	4	2	5	-
التاريخ		2	1	3	-	3	-
الجغرافيا		2	1	3	-	3	-
الرياضيات		4	5	1	6	-	8
ثقافة علمية		-	-	-	-	-	-
المعلوماتية		1	2	2	2	-	-
الفيزياء		2	3	-	4	-	5
الكيمياء		2	2	-	2	-	2
علم الاحياء		2	3	-	3	-	3
التربية الفنية		1	1	1	-		-
التربية الرياضية		1	1	1	1	1	-
التربية الوطنية		1	1	1	1	1	1
المجموع		32	32	32	32	33	33

المصدر: http://moed.gov.sy/ecurricula/ 2015

114 - وزارة التعليم في الجمهورية العربية السورية، 2015، موقع الوزارة، http://moed.gov.sy/ecurricula/

من 2 وحصص التاريخ والجغرافيا حصة واحدة أسبوعيا لكل منهما، على أن تبقى الخطة الدراسية 32حصة أسبوعيا إضافة حصة إلى الفرع الادبي للصف الاول الثانوي في مادة الفلسفة والعلوم الانسانية على حساب حصة من مادة المعلوماتية ليصبح عدد حصص الفلسفة 2 والمعلوماتية حصة واحدة.

– **على مستوى الثاني الثانوى العلمي**: تضاف حصة إلى مادة الرياضيات ليصبح عدد حصص المادة 6 أسبوعيا بدلا من 5 وتؤخذ هذه الحصة على حساب حصة التاريخ الوحيدة فيما تضاف حصة الى مادة الفلسفة فى الصف الثاني الثانوي الأدبي ليصبح عدد حصص المادة 4 بدلا من 3 وتؤخذ هذه الحصة من حساب الحصة الوحيدة لمادة الثقافة العلمية، أما سيرالدوام في العام الدراسي 2014-2015 فكان توزع الحصص على صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية[115] يظهر الجدول رقم (35) .

بالنسبة لصفي الاول والثاني ثانوي (أدبي وعلمي)7 حصص يومي الاحد والاثنين و6 حصص أيام الثلاثاء والاربعاء والخميس، اما بالنسبة للصف الثالث ثانوي أدبي وعلمي 6 حصص يومي الاحد والاثنين و7 حصص أيام الثلاثاء والاربعاء والخميس .

جدول (35) توزع الحصص التدريسية حسب التعليم المتوسط والثانوي في سورية 2014-2015

الدوام	الفوج	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	المجموع
	السابع- الثامن- التاسع	6	6	6	6	6	30
	الأول والثاني الثانوي(أدبي وعلمي)	7	7	6	6	6	32
	الثالث الثانوي(أدبي و علمي)	6	6	7	7	7	33

المصدر : وزارة التربية السورية 2014-2015، http:// www.syrianeducation.org

– **محددات اختيار الفرع (علمي أدبي) والانتقال بينهما:**

- يمكن للطالب الناجح إلى الصف الثانى الثانوى الفرع العلمي أو الادبى الانتقال الى الفرع المغاير خلال مدة تنتهى بعد 15 يوما من بدء العام الدراسي بطلب خطي من ولى أمر الطالب وموافقة مدير التربية، كما يسمح لطالب الصف الثالث الثانوى النظامى بتغييرالفرع الذي يدرس فيه بشرط العودة الى الصف الثانى الثانوى اذا كان يسمح سنه فى ضوء التعليمات الوزارية على أن يتم ذلك خلال 15 يوما من بدء العام الدراسى بطلب خطى من ولى امره وموافقة مدير التربية .
- النهاية الصغرى للنجاح فى مادة اللغة العربية في الأول الثانوى الفرع العلمى 40% من النهاية العظمى للمادة و50% للصف الاول الثانوى الفرع الادبى بينما تبقى النهايات العظمى والصغرى المؤهلة للنجاح في المواد الاخرى على حالها .
- إنشاء لجنة فى كل مدرسة مهمتها توجيه وارشاد الطالب نحو اختيار الفرع الذى يناسب رغباته وقدراته، وفي حال وجود شعبة صف أول ثانوى واحدة فى المدرسة يترك لمدير التربية تحديد الفرع "علمى أو أدبي" في ضوء توافرالاطر التدريسية المناسبة.
- بالنسبة للطالب الذى يود التقدم لامتحان الشهادة الثانوية بصفة دراسة حرة "مستجد او ناجح ويعيد" فى الفرع المغاير لدراسته فى الصفين الاول والثاني الثانويين فعليه أن يجتاز اختبارالسبرالذى تجريه الوزارة .

115 - يداوم طلاب الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي يومين في الأسبوع /7/ حصص، أما طلاب الثالث الثانوي بفرعيه، يداوم الطلاب ثلاثة أيام في الأسبوع /7/ حصص

ثانيًا: التطورعلى مستوى التعليم الثانوي في سورية

أ- التطور على مستوى المدارس والطلاب في المرحلة الثانوية

انطلاقًا من أن لدى نظام التعليم في سوريا قدرة على تحقيق أهدافه من حيث الاستيعاب الكامل وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) أن نسبة المدارس الثانوية في التعليم الرسمي شكلت 93% من مجموع المدارس الثانوية مقابل 7 % للمدارس الثانوية الخاصة، كما تشكل نسبة طلاب التعليم الثانوي الرسمي أكثرمن ثلاثة ارباع التعليم الثانوي في سوريا، حيث بلغ العدد الاجمالي لطلاب المرحلة الثانوية في سوريا404021 طالباً وطالبة للعام الدراسي 2010-2011، منها94% في المدارس الرسمية مقابل 6 % من الطلاب في المدارس الخاصة.

جدول (36) يبين عدد المدارس والطلاب للتعليم الثانوي في سورية 2010-2011

المرحلة	نوع التعليم	عدد المدارس	النسبة المئوية	عدد الشعب	مجموع الطلاب	النسبة المئوية
ثانوي عام	رسمي	1749	92.59%	13016	404021	93.81%
	خاص	140	7.41%	949	26681	6.19%
	مجموع	1889	100.00%	13965	430702	100.00%

المصدر : وزارة التربية السورية، 16-1-2012 (النسب المئوية من اعداد الباحث)

ب- التطور على مستوى أفراد الهيئة التعليمية والادارية للمرحلة الثانوية

يتم اختيارأفراد الهيئة التعليمية حسب أنظمة معينة تحدد الشروط والمؤهلات العلمية التي يجب أن تتوفر في أساتذة التعليم المتوسط والثانوي بالاضافة الى شهادة تعليمية، ويعتبر أفراد الهيئة التعليمية في المدارس الرسمية موظفين حكوميين لهم الحقوق نفسها وعليهم الواجبات نفسها التي لبقية الموظفين، وتنطبق هذه الشروط عينها على معلمي وأساتذة المدارس الخاصة عند تعيينهم[116] .

أما الواقع النوعي للتعليم المرتكز إلى التحليل المنظومي الذي يقوم على أن عناصرالكفاءة النوعية والفنية الداخلية للنظام التعليمي[117] القائم لا يمكن النظر إليها بشكل منعزل، بل في ضوء وظائفها التكاملية في إطار الفعالية الكلية للنظام ككل .

يشرف على تدريس الطلاب في هذه المرحلة جهاز موحد من المدرسين والمدرسات[118]، بلغ (25275) عاملاً وعاملة كما أن هناك عدداً من العاملين في التدريس من خارج الملاك وعدد من المعارين إلى الاقطار العربية.

وأصبح يشترط في توظيف المدرسين اليوم إعداد متخصص لمدة 4 سنوات، بالاضافة الى سنة أخرفي كلية تربوية من أجل الحصول على دبلوم التأهيل التربوي وتقوم مديرية التعليم الثانوي بإجراء مسابقة لانتقاء المدرسين عن طريق إجراء الفحص الكتابي والمقابلة الشفوية داخل الكليات الاختصاصية.

هذا فيما يتعلق بالاعداد قبل التوظيف، أما التدريب خلال مدة التوظيف وبفضل الجهود المستمرة لرفع كفاية الجهاز التعليمي، وزيادة تأهيله باتباع دورات داخل القطروخارجه وبفضل التعاون المستمر والتنسيق مع وزارة التعليم العالي بخاصة كلية التربية في جامعة دمشق تزايد رفد سلك التعليم بالمدرسين المجازين تربوياً الذين يعطون الأولوية في التعيين مما ينعكس إيجاباً على مردود العمل التربوي .

116- World Survey of Education Ibd p.1109- 1110

117 - التقرير الوطني الثاني للتنمية البشرية .(2005). التعليم والتنمية البشرية ، نحو كفاءة افضل، مجلس الوزراء السوري.

118 - زارة التربية: التربية في الجمهورية العربية السورية، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وزارة التربية سورية،2004، ص95.

حيث تسعى محتويات المناهج المعتمدة في كلية التربية بصفة عامة الى تطوير المعارف ومواكبة المستجدات المعرفية والعلمية مثل: طرائق التدريس، المناهج التربوية، الصحة النفسية، التقويم والقياس .

أما في العام الدراسي 2010-2011 فقد بلغ عدد أفراد الهيئتين التعليمية والادارية 44753 مدرساً وإدارياً يشكلون نسبة 93% في القطاع الرسمي، مقابل 3408 إداري ومدرس يشكلون نسبة 7% في القطاع الخاص، كما يظهر الجدول في الجدول رقم (37).

جدول (37) توزع المعلمين والادارين في قطاع التعليم الثانوي العام والخاص في سورية 2010-2011

المحافظات	نوع التعليم	ذكور	اناث	مجموع	النسبة المئوية
تربية دمشق	رسمي	870	2325	3195	%82.37
	خاص	336	348	684	%17.63
	المجموع	1206	2673	3879	%100.00
تربية ريف دمشق	رسمي	1322	2494	3816	%88.72
	خاص	215	270	485	%11.28
	المجموع	1537	2764	4301	%100.00
تربية حلب	رسمي	5175	4189	9364	%89.20
	خاص	340	794	1134	%10.80
	المجموع	5515	4983	10498	%100.00
تربية حمص	رسمي	1926	2573	4499	%91.78
	خاص	219	184	403	%8.22
	المجموع	2145	2757	4902	%100.00
تربية حماه	رسمي	1839	1536	3375	%98.40
	خاص	44	11	55	%1.60
	المجموع	1883	1547	3430	%100.00
تربية اللاذقية	رسمي	1956	2602	4558	%96.75
	خاص	70	83	153	%3.25
	المجموع	2026	2685	4711	%100.00
مجموع كل المحافظات	رسمي	22506	22247	44753	%93.00
	خاص	1609	1799	3408	%7.00
	المجموع	24115	24046	48161	%100.00

المصدر: وزارة التربية السورية ، 16-1-2012 (النسب المئوية من إعدادالباحث، باستثناء بقية المحافظات)

ج- التطور على المستوى النوعي للتعليم الثانوي في سورية

1- على مستوى الخريجين من التعليم الثانوي في سورية

إن نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوي في سورية بلغت بين عامي 2002 و2011 حوالي 72% مقابل71% في العالم، أما نسبة السكان الحاصلين على التعليم الثانوي على الاقل، من فئة 25سنة وما فوق بلغت 32.8% مقابل 57.7% في العالم[119].

119 - تقرير التنمية البشرية.(2013). نهضة الجنوب، :تقدم بشري في عالم متنوع ، المؤشرات المتعلقة بالتعليم ، ص184.

بالرغم من ذلك نرى أن هذه النسب لأعداد الحاصلين على الشهادة الثانوية لا تزال منخفضة، خاصة وأن الحصول على الشهادة الثانوية يشكل نقلة نوعية نحوالمجتمع المتعلم، فالخريجون من التعليم الثانوي ينالون قسطًا من التعليم ويحصلون على درجة مناسبة من المعرفة والتأهيل للدخول إلى سوق العمل، حيث يبين (الجدول رقم(38) تطورأعداد الخريجين[120] في مرحلة الثانوية العامة كل ثلاث سنوات وفقاً لما يلي:

زيادة عدد الخريجين بين العام (1992- 1995) بنسبة 15%، وبين العام (1995- 1998) بنسبة 20% وبين العام (1998-2001) بنسبة 49%، أما بين العام (2001-2004) فقد زادعدد الخريجين بنسبة 27 % مقابل زيادة عدد الخريجين بنسبة 26% بين العام 2004 والعام 2007 .

جدول (38) تطورعدد الخريجين في مرحلة الثانوية العامة في سورية بين عامي 1992- 2010

الاعوام	الثانوية العامة	الثانوية المهنية	نسبة التغيير في أعداد الخريجين من الثانوية العامة كل ثلاث سنوات	نسبة التغيير في أعداد الخريجين من الثانوية المهنية كل ثلاث سنوات
1992	51389	9662	-	-
1995	59283	13708	%15.36	%41.87
1998	70960	23427	%19.69	%70.9
2001	105654	30161	%48.89	%28.74
2004	134560	31207	%27.35	%3.46
2007	169265	26339	%25.79	%15.59
2010	154013	22653	%9.01-	%14-

المصدر: المكتب المركزي للاحصاء،سورية، 1992- 2010

الملاحظ أنه بين العام (2007- 2010) تراجع عدد الخريجين في مرحلة الثانوية العامة من 169265 إلى 154013خريجًا (بنسبة 9%) كذلك تراجع عدد الخريجين من الثانوية المهنية (بنسبة 14%) باختصاصات (صناعية زراعية وبيطرية، تجارية، نسوية) على الرغم من جدية السياسات وفعاليتها في التوسع الكمي الملموس (الى درجة إحداث مدرسة في كل دائرة قطرها 2 كلم ويتوفر فيها 10 تلاميذ).

من هنا فإن هذه السياسات لا بد من أن تحقق أهدافها في ضمان عدالة وصول الجميع إلى التعليم، فضلا عن وقوعها في إشكالية تقدم في الانجاز الكمي يقابله ضعف في النوعية .

2-على مستوى مؤشرعدم الالتحاق والرسوب

جدول (39) الالتحاق بالتعليم في سورية كنسبة مئوية من مجموع السكان15-17 بين أعوام (2003- 2006)

السنوات	نسبة الالتحاق	عدم الالتحاق	نسبة التسرب
2003	%96.8	%3.2	%45.4
2004	%93.5	%6.1	%44.5
2006	%97.1	%2.9	%47.0

المصدر:التعداد العام للسكان مسح متعدد المؤشرات،سورية 2006

وهو ما يظهر في تفاقم مؤشر الهدر بوجوهه الاساسية الثلاثة المتمثلة بعدم الالتحاق وبالتسرب وبالرسوب عاما بعد عام بما يعنيه ذلك من هدر لرأس المال البشري حيث يبين الجدول رقم (39) أن نسبة عدم الالتحاق شكلت 3% في العام 2003 وارتفعت الى 6% في العام 2004 ثم عادت وانخفضت الى 3% في العام 2006، نلاحظ أن هذا الوضع يتلازم بشكل دائم مع المحافظات التي تتميز بطابع زراعي، فأغلب السكان في تلك المحافظات يعملون في الزراعة ولا

120 - المتخرجون في مراحل التعليم قبل الجامعي حسب الجنس والمرحلة، المجموعة الاحصائية، المكتب المركزي للاحصاء، 1991-2010.

يحتاج العاملون في هذا القطاع إلى معرفة القراءة والكتابة أو الحصول على مستوى تعليمي متقدم، نظرًا للطريقة التقليدية التي يتم إنجاز العمل الزراعي في الريف .

من هنا ضرورة التطبيق الصارم والحازم لقانون إلزامية التعليم حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من أجل خفض معدلات الإهدار والتسرب في تلك المرحلة، ويقتضي تحقيق هذا المطلب تعاون جميع الجهات الحكومية والأهلية والتنسيق فيما بينهاعن طريق اهتمام الدولة بتطويرمستوى التعليم بأنواعه كافة ولكل المحافظات على حد سواء.

وتعتبر ظاهرة المعيدين لامتحان الشهادة الثانوية العامة من أبرز مظاهر الهدرغير المرئية، وغير الداخلة في الحسابات الرسمية للهدر، وهي في تزايد مستمر، وهي مرشحة للتزايد والتفاقم طردًا مع تشدد سياسات القبول في الجامعات العامة وتتطلب معالجة عصرية جذرية لنظم امتحانات الشهادة الثانوية العامة.

بالإضافة الى ذلك نرى أن نسبة الشباب الذين تركوا التعليم للمرة الأولى ولم ينهوا المرحلة الثانوية العامة شكلت 13% عام 2010 مقابل 12% من الذين أنهوا مرحلة التعليم الثانوي العام، وهي نسبة عالية وتبين وجود هدر ينعكس سلباً في التركيب التعليمي لجهاز الخدمة المدنية ولقوة العمل، وتضييق فرص الخيارفي عملية التنمية وعملية بناء رأس مال بشري وتحقيق كفاءته في التنمية الشاملة[121] .

3- على مستوى مؤشر نوعية التعليم وكثافة الطلاب في الصف

يكمن التحدي الأهم في مجال التعليم الثانوي في مشكلة تردي نوعية التعليم المتاح، حيث يفقد التعليم هدفه التنموي والإنساني من أجل تحسين نوعية الحياة وتنمية قدرات الإنسان الخلافة، ومن المنطقي أن تؤدي قلة الموارد المخصصة للتعليم الى تدهورجودته، لذلك فقد ظهرت بعض المشكلات التعليمية التي تمثلت بصورة هدرتعليمي. أما بعضها الاخر فكان على حساب توفير المعلم والكتاب المدرسي الجيد كما ونوعاً والوسائل التعليمية[122] .

في الواقع توجد عدة عناصر هامة تؤثر بشكل حيوي في تحديد نوعية التعليم من أهمها: سياسات التعليم، وضع المعلمين والمناهج، وأساليب التعليم، فحجم المدرسة يتحكم به متغيرات سكانية وجغرافية واقتصادية مختلفة كما أنه يتأثر باعتبارات تربوية وقانونية كثيرة ومتداخلة مع المتغيرات، منها مثلاً حجم الشعبة ومعدل عدد التلاميذ الى المعلم الواحد وعدد ساعات التعليم الأسبوعية للمعلم وعدد المراحل التي تضمها المدرسة، كما يوجد بعض المدخلات الهامة التي يمكن قياسها على نحو موضوعي منها، في معدلات التأطير (كثافة الصف ونسبة عدد المعلمين والمدرسين الى الطلاب).

حيث نرى أن هناك مفارقة ما بين المعدلات الكمية العالمية وفق معايير منظمة اليونيسكو، وبين واقع التردي النوعي للكفاءة التعليمية والذي يبدو تدنيه في الريف أكثرمن المدينة، حيث يظهرالجدول رقم (40) أن كثافة الطلاب في القطاع الرسمي في محافظة دمشق تعتبرالأعلى وهي (تشكل 37 طالباً) في الشعبة، يليها حلب (34 طالباً) في الشعبة ثم ريف دمشق وحمص (31 طالباً) في الشعبة وحماه (28 طالباً) في الشعبة وأخيراً اللاذقية (25 طالباً) في الشعبة.

نلاحظ أنه يوجد في التعليم الثانوي شعبٌ صفية شديدة الاكتظاظ تحبط مفهوم العملية التعليمية التعلمية لصالح مفهوم التعليم التلقيني وأسلوب المحاضرة والملخص، من الملاحظ أن الحجم الأمثل للمدرسة بالمطلق، وتحديداً هذا الرقم الذهبي وتعميمه على كل المؤسسات التعليمية، عملية عبثية وواهية. في الواقع لا يمكن تحديد حجم أمثل بالمطلق، صغيراً كان ام كبيراً. كما أنه لا يمكن اعتبارالمدارس الكبيرة الحجم أكثرأوأقل فعالية وإنتاجية من المدراس الصغيرة، اذ لكل منها

121 - مسح انتقال الشباب من التعليم إلى العمل ، المكتب الاحصائي، سورية، 2010 .

122 - كدوك،عبد الرحمن واخرون.(1985). دينامية القبول والتدفق والكفاية الداخلية، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، ص 6.

خصائصها وحسناتها وسيئاتها. من هنا فعملية تحديد حجم المدرسة عملية دقيقة ومعقدة تقوم على اعتبارات كثيرة ومتشعبة ومتداخلة تتلاقى حيناً وتتضارب حيناً آخر تبعاً للظروف والمعطيات .

جدول (40)عدد المدارس الثانوية وكثافة الشعبة على مستوى المحافظات السورية 2010-2011					
المحافظة	نوع التعليم	عدد المدارس الثانوية	عدد الشعب	مجموع الطلاب	كثافة الطلاب في الشعبة
تربية دمشق	رسمي	76	969	36130	37
	خاص	28	196	6699	34
	Total	104	1165	42829	37
ريف دمشق	رسمي	164	1280	40259	31
	خاص	18	142	3443	24
	Total	182	1422	43702	31
تربية حلب	رسمي	271	1770	62410	35
	خاص	24	194	5024	26
	Total	295	1964	67434	34
تربية حمص	رسمي	163	1228	38506	31
	خاص	17	104	2806	27
	مجموع	180	1332	41312	31
تربية حماه	رسمي	202	1319	36678	28
	خاص	8	44	1415	32
	Total	210	1363	38093	28
تربية اللاذقية	رسمي	136	1031	26136	25
	خاص	10	55	1423	26
	Total	146	1086	27559	25
تربية أدلب	رسمي	132	-	27408	-
	خاص	1	-	160	-
	Total	133	-	27568	-
تربية الحسكة	رسمي	109	-	29449	-
	خاص	3	-	627	-
	Total	112	-	30076	-
تربية دير الزور	رسمي	127	-	23103	-
	خاص	2	-	371	-
	Total	129	-	23474	-
تربية طرطوس	رسمي	106	-	22299	-
	خاص	3	-	548	-
	Total	109	-	22847	-
تربية الرقة	رسمي	68	-	15109	-
تربية درعا	رسمي	90	-	19674	-
	خاص	10	-	1414	-
	Total	100	-	21088	-
تربية السويداء	رسمي	41	-	9432	-
	خاص	2	-	388	-
	Total	43	-	9820	-
تربية القنيطرة	رسمي	37	-	8929	-

المصدر: وزارة التربية السورية 2011-2012، http:// www.syrianeducation.org

يبين تقريراليونسكو[123] أن تحسين نوعية التعليم يتطلب تحقيق معاييرالكفاءة الداخلية للنظام التعليمي التي تقتضي ليس فقط توفير المستلزمات المادية لاستيعاب الأعداد الجديدة من الداخلين الجدد إلى النظام التعليمي إنما توفير الحد الأدنى من المعيارين الأهم من معايير الكفاءة الداخلية وهما متوسط عدد الطلاب في القاعة الصفية ومتوسط عدد التلاميذ للمعلم .

كما يظهرالتقريرأن المطلوب رفع معدل الالتحاق الصافي بالتعليم الثانوي إلى 72% عام 2025، وتسوية العلاقة بين التعليم العام والتعليم المهني بما يحقق التناسب الوسطي بحيث يكون لكل خريج جامعي من 2- 3 خريجي معهد متوسط ومن 5-7 خريجي مدرسة مهنية. ووفقاً لهذا المشهد فإن عدد الطلاب في عام 2025 يتوقع أن يصل إلى نحو مليون وسبعين ألفاً وهذا يتطلب خفض متوسط عدد الطلاب في شعبة التعليم العام إلى 18 طالباً و14 في شعبة التعليم المهني وبذلك تكون حاجة التعليم الثانوي في عام 2025 من القاعات الصفية 46171 للتعليم المهني و23941 للتعليم الثانوي العام كما تظهر الحاجة إلى خفض متوسط أعداد الطلاب للمعلم إلى 7 للتعليم الثانوي العام و5 في التعليم المهني وبذلك يكون نظام التعليم بحاجة إلى 61562 معلماً في الثانوي العام و129269 معلم تعليم مهني وذلك في عام 2025 .

ثالثاً: نقاط الضعف والقوة في نظام التعليم الثانوي في سورية

من هنا نرى أن الحاجة ملحة لمعرفة نقاط القوة التي يتمتع بها نظام التعليم الثانوي في سوريا والتي تعد ميزة للمنافسة بها عالمياً، ونقاط الضعف المتمثلة في تواضع الإمكانات وقصورالجهود وضعف رضا المجتمع والتربويين عن مخرجاته. ونقاط القوة والضعف تشكلان العوامل الداخلية لبيئة النظام التعليمي للمرحلة الثانوية أما التحديات التي تواجه ذلك النظام كمنطلق ومبررلدواعي التطوير وفرص التجديد والإصلاح فهي التي تشكل العوامل الخارجية لنظام التعليم الثانوي التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط الجيد والمدروس لتطوير ورفع مستوى جودة وكفاءة التعليم الثانوي في سورية.

أ- نقاط الضعف في نظام التعليم الثانوي في سوريا

رأينا أن مشكلات التعليم الثانوي في سوريا تتجسد في مخرجاته واحتياجات سوق العمل، وتدني كفاءته الداخلية والخارجية، وعدم إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي على الوجه المطلوب، فهم يعانون من ضعف في المهارات والتفكيرالعلمي المطلوب لهذه المرحلة. ويترتب عليه انتشارظاهرة التسرب من المرحلة الثانوية وحقيقة الأمرإذا استطعنا استيعاب تلك النقاط الجوهرية التي تمثل نقاط الضعف في التعليم الثانوي يمكننا العمل على تحسينها والحد منها. حيث يمكن استعراض العديد من النقاط التي تعد ركائز مشكلات التعليم الثانوي في سورية [124]وهي :

1- بروز ظاهرة إهمال المعلم لواجباته المدرسية، ساهم في زيادة ظاهرة الدروس الخصوصية التي تبلورت لتنظم ذاتها في المعاهد الخاصة وانتقل المعلم والمدرس ذاته من المدرسة ليقوم بواجبه بجدية وعلى أكمل وجه في مكان وزمان أخر غير صفه ومدرسته وأحيانا، وعلى الأغلب في المدرسة، ويقدم نفسه كمنافس لغيره في مادة اختصاصه.

2- تقليل فرص الاستفادة من الخبرات والقدرات لتطوير التعليم وتجويده في إطار الجوامع الفكرية والحضارية.

3- عدم مواكبة مناهج التعليم التي لا زالت تعاني النمطية والاقتصارعلى المواد التقليدية ومفردات النقل والتلقين بدلاً من التوجيه نحو التفكيروالإبداع، والخالية من المواد التي تؤسس للبحث العلمي ولأصول التربية الحديثة القائمة على التنمية والبناء والتطوير، وتخلفها عن مجاراة التطورات التي يشهدها الحقل التعليمي ومتابعتها بانتباه واهتمام .

123 - برنامج من أجل التعليم في سوريا، معهد جنيف لحقوق الإنسان،GNU/GPL، اليونسكو ، 26 شباط 2015 .

124 - وزارة التربية السورية (2012). مديرية التخطيط والتعاون، استرجعت من http:// www.syrianeducation.org

4- ضعف مستوى عدد كبير من المعلمين، إذْ أن أصحاب النسب الضعيفة من حملة الثانوية العامة، هم الذين يوجهون نحو كليات التربية وكليات إعداد المعلمين، وهؤلاء من نتاج النظام التعليمي السائد القائم على التلقين للاستظهار بدلاً من التعليم للتفكير والإبداع، وهم يمارسون بعد التخرج تطبيق هذا النظام، حين يعملون بمؤسسات التعليم المختلفة.

5- نقص في بعض النواحي المتعلقة بالبيئة المدرسية (المباني أوالتجهيزات الفصلية والمعملية) والعيوب الوظيفية للبناء المدرسي الذي راعى التوسع وليس النوعية في معظم نماذجه واستمرار الدوام النصفي.

6- الطريقة التلقينية ما زالت مهيمنة في تدريس مناهج الرياضيات والتي ما زالت محافظة جداً إتجاه تكنولوجيا المعلومات، وأنها في خيرأحوالها تحقق اكتساب حد من المهارات العقلية الدنيا والمتوسطة دون العليا، كما يوجد فجوة فعلية بين المواد التي يتم تعليمها وبين مصادر المعرفة الاخرى، بينما المدرسة الحديثة يجب أن تعتمد في عصروفرة المعلومات وانفرادها في تقديم الاساسيات وقيام المتعلم بالتعلم الذاتي من مصادر المعرفة الاخرى في ضوء منهاج المدرسة الشمولية، وبدءًا من زيارة المجتمع إلى الاستفادة من شبكة الانترنت والمكتبة المدرسية التي تبدو مهملة وضعيفة المخصصات، وتفتقد الى أمناء مختصين بإدارتها وتحقيق تكاملها مع المنهاج .

ب- نقاط القوة في نظام التعليم الثانوي سورية

إن هذا الكم من نقاط الضعف في التعليم الثانوي في سورية دفع الدولة إلى الاهتمام والرغبة الجدية بوضع برامج وسياسات عبر مشاريع تطوير الاطار العام للمناهج الذي تم من خلاله تطويرالكتب المدرسية ودليل المعلمين والمصادرالإلكترونية بما يُصلح ويطورمسار التعليم مع الأخذ بعين الاعتبار جملة الظروف والقضايا المؤسسة لنهضة علمية تعليمية حقيقية متطورة، حيث تكمن نقاط القوة التي تشكل أساساً بنائياً تنطلق من خلاله مرحلة التجديد والإصلاح لاستغلال الفرص المتاحة في نظام التعليم الثانوي في سوريا والتي تعد من أسباب نجاح التعليم والدافع القوي للارتقاء بمخرجاته، ومن تلك البرامج والمشاريع: أنهاء وزارة التربية وضع المناهج الجديدة من ألاساسي الاول الى الثالث ثانوي، على أن تستكمل باقي المواد تباعًا حيث تم إنتاج قرص الحقيبة الالكترونية للكتب المدرسية ضمن خطة وزارة التربية في تطوير المناهج، حيث تضمنت هذه الحقيبة المناهج المدرسية بصيغة كتاب الكتروني (فلاش).

ج- كيفية مواجهة التحديات في قطاع التعليم الثانوي في سورية

إن معالجة وضع قطاع التعليم وافاقه يمكن أن يعالج عبراقتراح خطة تطوير[125] تقوم على :

- ❖ تعزيزالاستثمارالأمثل للتعليم في بناء اقتصاد المعرفة وإعادة تعريف الدولة كميسر في إطار الشراكة الفاعلة ما بينها وبين القطاع الخاص والمجتمع المدني وكافة المعنيين بالسياسات التربوية من صناع قرارفي الدولة والقطاع الخاص والمجتمع المدني .
- ❖ الانتقال من سياسات الإصلاح الجزئي للكفاءة التعليمية إلى سياسات الاصلاح الشامل .
- ❖ تحقيق الترابط والتكامل والتوازن ما بين الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية ، باعتبارأن التجارب المقارنة قد بينت أن جودة التعليم الثانوي هي الابرزلأنها تؤدي الى الارتقاء بالادارة المدرسية من إدارة تسييرإلى إدارة تطوير بالتشارك مع المجتمع المحلي ومجالس الأهل.
- ❖ بناء استراتيجية وطنية متكاملة لتكنولوجيا المعلومات والبحث العلمي .

ويمكن أن نلاحظ أبرزما يمكن أن تتضمنه الخطة من برامج وسياسات سوف تساهم بشكل من الأشكال في تحسين العملية التعليمية وتطويرها على المستويات التالية :

125 - وزارة التربية السورية .(تاريخ 15-1-2012). مديرية التخطيط والتعاون ،استرجعت من http:// www.syrianeducation.org

1- على مستوى تفعيل دورالقطاع الخاص في العملية التعليمية

يظهر الجدول رقم (41) فيما يتعلق بالتعليم الخاص أن الثقة ضعيفة من جانب العامة بالمدارس الخاصة حيث لم تتعد في أحسن الاحوال نسبة الطلاب المنتسبين الى القطاع الخاص 6%عام 2006، ثم تراجعت إلى 5 % عام 2010 بسبب عدم وجود سياسة علمية مبرمجة ومطبقة من قبل الوزارة والقائمين على العملية التربوية وزيادة معدلات القبول العالية جعل من أرادوا ضمان تعليم أبنائهم، التوجه نحوالتعليم الخاص، ومع زيادة العرض أخذ الطلب يتطور ويزدادعلى التعليم

جدول (41) توزع طلاب المرحلة الثانوية في سوريا حسب القطاع العام والخاص 2006- 2010

السنة	رسمية	%	خاصة	%	المجموع
2006	313635	%94.28	19024	%5.72	332659
2007	344434	%95.21	17311	%4.79	361745
2008	348858	%94.91	18714	%5.09	367572
2009	364462	%95.48	17240	%4.52	381702
2010	374485	%95.30	18475	%4.70	392960

المصدر: المكتب المركزي للاحصاء، سورية 2006- 2010 (النسب المئوية من إعداد الباحث)

الخاص الثانوي، فدخل السوق العديد من المدارس الخاصة الثانوية التي لا تعنى من وراء وجودها إلا بالاستثمار المادي وعلى الرغم من ذلك فإنها حازت على ثقة الأهالي، من هنا جاء تركيزالخطة من أجل ضمان عنصر الجودة والنوعية على تشجيع وإقامة مؤسسات تعليمية خاصة عبرمنح تراخيص لمؤسسات التعليمية الخاصة مع التأكيدعلى الجودة في مدارس القطاع الخاص وتشكيل لجان للرقابة على مدى أدائها للعمل، والتدريب على معاييرالجودة في القطاع الثانوي الخاص بالإضافة إلى متابعة المدارس الخاصة لتأهيل العاملين لديها على المناهج الجديدة وإقامة دورات لدمج التكنولوجيا في التعليم للعاملين لديها على نفقتها الخاصة .

2- على مستوى تعزيز الصلة والترابط بين احتياجات البحث العلمي والتربوي والقطاعات الإنتاجية

التركيز على إحداث مركز تطويرتربوي سعياً للوصول إلى بحوث نوعية ترفد التعليم وتعنى بدراسة مخرجات التعليم ومستويات التأهيل المطلوب في أسواق العمل واقتراح السياسات لتطبيق ديمقراطية التعليم ومراعاة رغبات وميول الطلاب واتجاهاتهم نحو الأقسام التي يرغبونها لما له من الأثر الكبير في نجاحهم المستقبلي .

حيث تقوم مديرية المناهج والتوجيه بالتطويرالتربوي عن طريق وضع برامج التعليم والتعلم وتطويرعملية التعليم الثانوي والموارد البشرية والمناهج الدراسية والقيام بأبحاث نوعية مواكبة للتطورات العلمية الحديثة وعبرتطويرقاعدة معلومات الإحصاء التربوي وربطها بشبكة وطنية، تضمن التدفق الدقيق والمستمر للمعلومات .

كما تقوم مديرية التخطيط والإحصاء بالإعداد لمشروع دعم القرارالتربوي ومنهجة العمل في الوزارة والمديريات وزيادة أعداد المدارس المرتبطة بالشبكة، حيث تقوم مديرية التعليم الثانوي بالتنسيق مع المديريات المعنية بإعداد مشروعات وأنشطة متعلقة: بتدريب الكادرالاداري والتربوي في التعليم الثانوي، بناء قدرات كادرالتخطيط التربوي في وزارة التربية، إعداد دراسة لتنويع اتجاهات التعليم الثانوي .

3- على مستوى تطوير الأداء وكفاءة الاستخدام في المؤسسات التعليمية الثانوية في سورية

يتم عن طريق التركيز على برامج التأهيل النوعي للأطرالإدارية والتعليمية وعبر سياسات إحداث الأكاديمية المهنية للتدريب والتأهيل التربوي والتعليمي للمدرسين وإرشادهم لاستخدام الأساليب التربوية التي تساعدهم في بناء وصياغة أفكار الطلاب بالشكل الصحيح دون أية عوائق، ووضع برامج عبرمديرية الاعداد والتدريب تتعلق بالنواحي التالية:

- مهنية التعليم وإدخال نظام الحوافز للأساتذة ، التي تجعل بالإمكان بناء مرجعيات مهنية في مجال التعليم .
- تأهيل وبناء مراكز الاعداد والتدريب وربطها بالشبكة بما يتناسب مع العملية التربوية عبر بناء مركز جديد في ريف دمشق لتأهيل الكادرالاداري والتربوي وتأهيل المدرسين والمعلمين والمدرسين المساعدين وتدريب مديري المدارس حيث تضمنت الخطة في نهايتها إعداد وبناء 19مركزاً مؤهلاً ومربوطاً على الشبكة .
- خلق بيئة تعليمية آمنة عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والدعم المالي اللازم لتوفير مستلزمات التعليم الثانوي لتوفيرالبنية التحتية المساعدة لكي تكلل العملية التعليمية بالنجاح، أبنية جديدة ثانوية وغرف صفية ومختبرات العلوم وتوفيرالتجهيزات اللازمة لها بهدف تحسين المستوى العلمي للطلبة، بالاضافة الى تطوير آلية عمل الشؤون الادارية عن طريق تأمين وسائل نقل وتأمين آلات تصوير وغيرها من الأجهزة اللازمة لتحقيق الكفاءة والفعالية في العملية التعليمية .

الباب الثاني

الجانب العملي

الفصل الرابع: عرض إجراءات ونتائج الدراسة

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها المقترحة

الفصل الرابع

عرض إجراءات ونتائج الدراسة

المبحث الاول: عرض إجراءات الدراسة

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الاستبيانات الثلاثة

المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج اختبار فرضيات الدراسة

المبحث الاول:عرض إجراءات الدراسة

يتناول هذ المبحث وصف دقيق لاجراءات بناء الدراسة من حيث صدقها وثباتها وتوزيعها والمعالجات الاحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، انطلاقاً من أن مدخلات النظام والعمليات المتعلقة بالتعليم تعتمد على علاقات البشرالذين لهم سلوكيات وردود أفعال تختلف باختلاف الحوافز والأهداف والمشاعروبالتالي يصعب تحديد مواصفات معينة في العملية التعليمية لأنها عبارة عن عملية تفاعل المدير والمعلم والمتعلم .

أولاً: صدق وثبات أدوات الدراسة

أ- الدراسة الاستطلاعية

بعد تصميم أدوات البحث الأولى والثانية في صورتها الأولية (ملحق رقم 1و2)، قام الباحث باختبارها ميدانيًا من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجريت على مستوى 10 ثانويات في لبنان وسورية، حيث تم اختيارمجموعة مؤلفة من 15 أستاذاً ومديراً في لبنان وسورية، كما تم عرض الاستبيان الثالث (ملحق رقم 3)على 10 من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق للتعرف على مدى ملاءمة أدوات البحث للغرض المرجو من تطبيقها، وهو صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله ومناسبتهما لخصائص عينة البحث من حيث سهولة ألفاظ عباراتها وفهمها من أطراف أفراد العينة، حيث تم تعديل عبارات غيرملائمة وتنظيم محتواها تمهيداً للدراسة الأساسية.

ب-صدق المحكمين :

يعتمد على الاستئناس برأي المتخصصين في المجال الذي يقيسه المقياس، حول فقرات المقياس بناء على بعض المعايير التي يراها مُعدّ المقياس مثل مدى ملاءمتها وتمثيلها للسلوك المراد قياسهُ وكذلك انتمائها للمحورالذي تمثله حيث قمنا ببناء الاستبيانات في ضوءالادب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة لقياس دورإدارة الجودة الشاملة في المدراس الثانوية ومقدرتها على قياس ما وضعت من أجله أوالسمة المراد قياسها وللتأكد من من صدق الاستبيانات المستخدمة.

وبذلك تم بناء الاستبيانات الثلاثة من وجهة نظر(مدراء الثانويات الرسمية، أساتذة أو مدرسي التعليم الثانوي الرسمي الاساتذة الجامعيين) بشكلها النهائي بعدعرضها بصيغتها لأولية على مجموعة من المختصين من الأساتذة ذوي درجات علمية محاضرين وأساتذة في مؤسسات التعليم العالي (ملحق رقم 4) في لبنان وسوريا حيث طلب منهم تحديد مناسبة ووضوح كل فقرة من فقرات المقياس وتم حذف سائر الفقرات التي لم تنل الموافقة المطلوبة. واصبحت مناسبة بعد إجراء التعديلات والتصحيحات المطلوبة لكي تتناسب مع فكرة الجودة الشاملة في التعليم من ناحية (مدخلات النظام التعليمي العملية التعليمية، مخرجات العملية التعليمية).

ج- إجراءات الصدق والثبات :

تمت الإستفادة من الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية برنامج SPSS عبر استخدام معامل Cronbach Alpha للتأكد من درجة ثبات المقياس المستخدم، حيث تم استخراج معامل الثبات بطريقة الاختباروإعادة الاختبارعلى العينة لاختبارالاتساق الداخلي وثبات الإستبانة، وبعد التأكد من صدق وسلامة الاستبيانات قمنا باستخدام معامل الثبات الفا كرونباخ لكل معيار.

1- بالنسبة للاستبيان الاول : من وجهة نظر المديرين في الثانويات العامة، قمنا باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ للتأكد من صدق وسلامة الاستبيان للاختبارحيث كان بالنسبة للبنان (0.666) لكافة المعايير وبحساب الجذر التربيعي لمعامل

ثبات الاختبار، كانت النتيجة (0.816)، أما في سورية فقد كان (0.796) والجذرالتربيعي(0.892) وهي دالة إحصائياً، ممّا يشير إلى صدق المقياس. كما يظهر بالجدول رقم (42).

جدول (42) معامل الثبات والصدق ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للإستبيان الاولى من وجهة نظر المديرين في لبنان وسورية

المعايير	عدد العبارات	لبنان		سورية	
		الثبات	الصدق	الثبات	الصدق
المعيار الاول : شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	5	0.756	0.869	0.805	0.897
المعيار الثاني : تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	8	0.712	0.843	0.806	0.897
المعيار الثالث : دافعية واداء المدير	8	0.678	0.832	0.804	0.896
المعيارالرابع : الواقع المالي والاداري للثانوية	5	0.712	0.843	0.862	0.928
المعيار االخامس : البنية التحتية للثانويات	4	0.771	0.878	0.858	0.926
المعيارالسادس : أداء وفعالية منسقي المواد في الثانوية	6	0.704	0.839	0.839	0.915
المعيار السابع : تقويم الكادر التعليمي والاداري في المدرسة	3	0.740	0.860	0.796	0.892
المعيار الثامن : المناهج والكتب المدرسية	3	0.692	0.831	0.837	0.914
المعيار التاسع : تقويم ومساعدة الطلاب	4	0.698	0.835	0.800	0.894
المجموع الكلي	46	0.666	0.816	0.796	0.892

المصدر: مخرجات spss

جدول (43) معامل الثبات والصدق ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للإستبيان الثاني من وجهة نظر أساتذة ومدرسي الثانويات العامة في لبنان وسورية

المعايير	عدد العبارات	لبنان		سورية	
		الثبات	الصدق	الثبات	الصدق
المعيار الاول : شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	5	0.752	0.867	0.937	0.968
المعيار الثاني : تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	8	0.757	0.870	0.936	0.967
المعيار الثالث: العوائق الموجودة في عملية التعليم	4	0.810	0.9	0.954	0.976
المعيار الرابع : استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية	2	0.775	0.880	0.940	0.969
المعيار الخامس : تنظيم وادارة الصف الفعالة	3	0.747	0.864	0.935	0.967
المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال	6	0.724	0.850	0.932	0.965
المعيار السابع : المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين ألاداء والدافعية	5	0.723	0.850	0.937	0.968
المعيار الثامن : اهداف المناهج	4	0.771	0.878	0.951	0.975
المعيار التاسع : التقييم	7	0.747	0.864	0.939	0.969
المجموع الكلي	44	0.716	0.846	0.933	0.966

بالنسبة للاستبيان الثاني: من وجهة نظرالاساتذة والمدرسين في الثانويات العامة، قمنا باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ للتأكد من صدق وسلامة الاستبيان للاختبارحيث كان بالنسبة للبنان(0.716) لكافة المعايير وبحساب الجذر التربيعي

لمعامل ثبات الاختبار، كانت النتيجة (0.846)، أما في سورية فقد كان (0.933) والجذر التربيعي(0.966)وهي دالة إحصائياً، ممّا يشير إلى صدق المقياس، كما يظهر بالجدول رقم (43).

جدول (44) معامل الثبات والصدق ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للإستبيان الثالث من وجهة نظر أساتذة كليات الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق

الفقرات المتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الجامعية الاولى	عدد العبارات	لبنان		سورية	
		الثبات	الصدق	الثبات	الصدق
1. يمتلك الطالب المعارف والقدرات والمهارات الضرورية	1	0.802	0.895	0.866	0.930
2. يوظف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم.	1	0.821	0.906	0.858	0.926
3. لدى الطالب القدرة على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة	1	0.807	0.989	0.854	0.924
4. يمتلك الطالب مهارات الاتصال الفعال	1	0.769	0.876	0.853	0.923
5. يعطي الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية)	1	0.771	0.878	0.857	0.925
6. تتوافرلديه روح المبادرة للعمل كفريق للوصول الى أهداف مشتركة	1	0.782	0.884	0.860	0.927
7. يمتلك مهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة	1	0.789	0.888	0.857	0.925
8. يتميز بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا	1	0.767	0.875	0.862	0.928
9. يشارك في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة	1	0.777	0.881	0.844	0.918
10. يواجه المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية	1	0.764	0.874	0.869	0.932
المجموع الكلي	10	0.751	0.866	0.838	0.915

المصدر: مخرجات spss

بالنسبة للاستبيان الثالث: من وجهة نظر أساتذة كليات الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق قمنا باستخدام معامل الثبات الفاكرونباخ للتأكد من صدق وسلامة الاستبيان للاختبار للاختبارحيث كان بالنسبة للبنان(0.751) لكافة المعاييروبحساب الجذرالتربيعي لمعامل ثبات الاختبار، كانت النتيجة (0.866)، أما في سورية فقد كان (0.838) والجذرالتربيعي (0.915) وهي دالة إحصائياً، ممّا يشير إلى صدق المقياس. كما يظهر بالجدول رقم (44).

ثانيًا: المعالجة الإحصائية لاستجابات المبحوثين

بعد جمع البيانات من خلال الاستبيانات وتحليلها عبراستخدام برنامج SPSS بواسطة الأساليب الإحصائية الوصفية كالمتوسطات الحسابية، والأنحرافات المعيارية، بالإضافة إلى معامل Cronbach Alpha للتأكد من درجة ثبات المقياس المستخدم، اختبارالطبيعة (Test of Normality)، واختبار ANOVA. اختباركروسكال- والس Kruskal Wallis–(H-Test) وذلك بالنسبة لقياس المعاييرالمتعلقة بمدى معرفة وتطبيق الجودة في التربية والاعداد والتدريب وقياس وتحليل أداء مديرالثانوية، كذلك بمدى معرفة وتطبيق الجودة في التربية ومدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وتقييم المناهج وقياس وتحليل أداء الاستاذ الثانوي بالاضافة الى قياس مستوى جودة المخرجات (طلاب التعليم الثانوي الرسمي) من الكفاءات والمهارات التي اكتسبوها أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية .

حيث تم استخدام مقياس ليكرت لاستجابات المبحوثين عبرالخيارات (دائماً، غالباً أحياناً، نادراً، أبداً) ثم تم تصنيف الإجابات من خلال خمسة مستويات ونذكرها كما يلي: مستوى جودة مرتفعة جداً: وتعني أن المدير والاستاذ (المعلم) يقوم بهذا الاداء دائماً، مستوى جودة مرتفعة وتعني أنهم يقومون بهذا الاداء غالباً، مستوى جودة متوسطة وتعني أنهم يقومون بهذا الاداء أحياناً، مستوى جودة منخفضة وتعني أنهم لا يقومون بهذا الاداء إلا نادر، مستوى جودة منخفضة جداً وتعني أن المديروالاستاذ(المعلم) لا يقوم بهذا الاداء ابداً. وللمزيد من التحليل تم احتساب المتوسط الحسابي المرجح عن طريق حساب طول الفترة (حيث تمثل 4 عدد المسافات بينما تمثل 5 عدد الاختيارات) وبالتالي عند قسمة 4 على 5 ينتج طول الفترة وهو 0.80 وبناء عليه يكون مستوى التصورات المرجحة للمتوسط الحسابي كما يظهر الجدول رقم (45)

جدول(45) مقياس ليكرت لاستجابات المبحوثين وفقًا للترتيب والمستويات والأوزان Weights

دائما	غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
1	2	3	4	5
الجودة مرتفعة جداً	الجودة مرتفعة	الجودة متوسطة	الجودة منخفضة	جودة منخفضة جدا
1.79 -1	2.59 - 1.80	3.39 - 2.60	4.19 -3.40	5 -4.20

المصدر: وليد عبد الرحمن خالد الفرا .(2009).تحليل الاستبيان باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS، ادارة البرامج والشوؤن الخارجية، الندوة العالمية للشباب، الجزائر، ص26.

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الاستبيانات الثلاثة

أولاً: نتائج تحليل الاستبيان الاول من وجهة نظر المديرين في التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية

أ- التوزيع التكراري والمتوسطات الحسابية لاجابات المديرين في لبنان وسوريةعلى معاييرالاستبيان الاول

جدول (46) النوع والعمروالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التعليم والادارة لمديرالثانوية في لبنان

النوع	العدد	%	المؤهل العلمي	العدد	%	العمر	العدد	%
ذكر	51	85.0	الإجازة	32	53.3	من 30 إلى أقل من35	1	1.7
انثى	9	15.0	الكفاءة في التربية	16	26.7	من 35 الى أقل من40	6	10.0
Total	60	%100	ماجستير	12	20.0	من 40 الى أقل45	7	11.7
			Total	60	100	من45 الى أقل من50	14	23.3
						من 50 الى أقل من55	13	21.7
						أكثر من55	19	31.7
						Total	60	100.0

عدد سنوات الخبرة في الادارة	العدد	%
أقل من خمس سنوات	14	23.3
بين5 وأقل من 10 ىسنوات	13	21.7
بين 10وأقل من15 سنة	11	18.3
بين15وأقل من 20 سنة	15	25.0
بين 20 وأقل من25 سنة	6	10.0
أكثرمن 25 سنة	1	1.7
Total	60	100.0

المصدر: استمارة مدير الثانوية في لبنان، مخرجات spss.

يبين الجدول رقم (46) توزع متغيرات الدراسة حسب النوع والعمروالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في الادارة لمديرالثانوية في لبنان وفقا للاستبيان الاول الخاص بمديروالثانويات الرسمية في لبنان، حيث نرى أنه:

- بالنسبة للنوع : نرى أن نسبة المديرين الذكورشكلت 85% بزيادة كبيرةعن نسبة المديرين الاناث 15%.
- بالنسبة للعمر: أن أغلبية مديري الثانويات 31.7% تفوق اعمارهم 55 سنة، مقابل 23.3% تتراوح اعمارهم بين 45 وأقل من 50 سنة، و21.7% تتراوح أعمارهم بين 50 وأقل من 55 سنة، و11.7% تتراوح أعمارهم بين 40 وأقل من 45 سنة و10.0% تتراوح أعمارهم بين 35 وأقل من 40 سنة، و1.7%تتراوح أعمارهم بين 30 وأقل من 35سنة
- بالنسبة للمؤهل العلمي: أن53.3% من المدراء يحملون إجازة تعليمية أو جامعية، مقابل 26.7% يحملون الكفاءة في التربية و20% يحملون شهادة الماجستير .
- بالنسبة لعدد سنوات الخبرة للمدير: نرى أن النسبة الاكبرمن مديري التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وهي25% لديهم خبرة بين15وأقل من 20 سنة، بينما 21.7% لديهم خبرة بين5 وأقل من 10 ىسنوات و23.3 % لديهم خبرة أقل من خمس سنوات، بسبب تعيين مجموعة من المديرين الجدد بطريقة عشوائية .

جدول (47) النوع والعمروالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في الادارة لمديرالثانوية في سورية								
النوع	العدد	%	المؤهل العلمي	العدد	%	العمر	العدد	%
ذكر	16	53.3	الإجازة	19	63.3	من 35 إلى أقل من 40	6	20.0
انثى	14	46.7	دبلوم التأهيل التربوي	9	30.0	من 40 إلى أقل 45	4	13.3
Total	30	%100	ماجستير	2	6.7	من45 إلى أقل من 50	10	33.3
			Total	30	100	من 50 إلى أقل من 55	7	23.3
						أكثرمن55	3	10.0
						Total	30	100.0

عدد سنوات الخبرة في الادارة	العدد	%
أقل من خمس سنوات	2	6.7
بين5 وأقل من 10 ىسنوات	4	13.3
بين 10وأقل من15 سنة	6	20.0
بين15وأقل من 20 سنة	8	26.7
بين 20 وأقل من25 سنة	6	20.0
أكثر من 25 سنة	4	13.3
Total	30	100.0

المصدر: استمارة مدير الثانوية في سورية، مخرجات spss.

يبين الجدول رقم (47) توزع متغيرات الدراسة حسب النوع والعمروالمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في الادارة لمديرالثانوية في سورية وفقا للاستبيان الاول الخاص بمديروالثانويات العامة في سورية، حيث نرى أنه :

- بالنسبة للنوع : نرى أن نسبة المديرين الذكورشكلت 53.3% بزيادة طفيفة عن نسبة المديرين الاناث 46.7%.
- بالنسبة للعمر: أن أغلبية المديرين 33.3% تتراوح أعمارهم بين 45 وأقل من 50، و23.3% تتراوح أعمارهم بين 50 وأقل من 55 سنة، و20% تتراوح أعمارهم بين 35 وأقل من 40 سنة، و13.3% تتراوح أعمارهم من 40 إلى أقل من 45 سنة، و10% تتجاوز أعمارهم 55 سنة .
- بالنسبة للمؤهل العلمي: أن63.3% من المدراء يحملون إجازة جامعية، مقابل 30.0% يحملون دبلوم التأهيل التربوي التربوي و6.7% يحملون شهادة الماجستير .
- بالنسبة لعدد سنوات الخبرة للمدير: نرى أن النسبة الاكبرمن مديري التعليم الثانوي الرسمي في لبنان، وهي26.7% لديهم خبرة بين15وأقل من 20 سنة، مقابل 20.0% لديهم خبرة بين 20 وأقل من 25 ىسنة بينما 13.3% لديهم خبرة بين5 وأقل من 10 ىسنوات، و6.7% لديهم خبرة أقل من خمس سنوات .

ب- الإجابة على السؤال الأول: هل هناك دورلإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة المدخلات عبرتحقيق مستوى من المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالجودة في التربية، والعمليات المتعلقة بالاعداداوالتدريب والدعم المالي وقياس، وتحليل الأداء من وجهة نظرمديري الثانويات الرسمية (العامة) في لبنان وسورية؟

جدول (48) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات مدراء الثانويات على كافة معايير الاستبيان الاول الخاص بالمديرين في لبنان

تسلسل الفقرات	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
5-1	شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	1.81	0.504	غالباً
13-6	تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	2.62	0.278	أحياناً
21 -14	دافعية واداء المدير	2.10	0.515	غالباً
26 -22	الواقع المالي والاداري للثانوية	3.32	0.429	أحياناً
30 -27	البنية التحتية للثانويات	2.15	0.605	غالباً
36 -31	أداء وفعالية منسقي المواد في الثانوية	2.25	0.764	غالباً
39 -37	تقويم الكادر التعليمي والاداري في المدرسة	2.20	0.583	غالباً
42-40	الخطط والمناهج الدراسية	3.03	0.655	أحياناً
46 -43	تقويم وإرشاد الطلاب	2.73	0.375	أحياناً
46-1	المجال الكلي	2.45	0.371	غالباً

المصدر: مخرجات spss، من اعداد الباحث

جدول (49) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتصورات مدراء الثانويات على كافة معايير الاستبيان الاول الخاص بالمديرين في سورية

تسلسل الفقرات	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
5-1	شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	2.16	0.631	غالباً
13-6	تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	2.48	0.372	غالباً
21 -14	دافعية واداء المدير	2.48	0.418	غالباً
26 -22	الواقع المالي والاداري للثانوية	3.20	0.128	أحياناً
30 -27	البنية التحتية للثانويات	2.74	0.045	أحياناً
36 -31	أداء وفعالية منسقي المواد في الثانوية	2.72	0.171	أحياناً
39 -37	تقويم الكادر التعليمي والاداري في المدرسة	2.46	0.492	غالباً
42-40	الخطط والمناهج الدراسية	3.16	0.268	أحياناً
46 -43	تقويم وإرشاد الطلاب	2.81	0.346	أحياناً
46-1	المجال الكلي	2.70	0.216	أحياناً

المصدر: مخرجات spss، من اعداد الباحث

- يبيّن الجدول رقم (48) و(49):

أن المتوسط الحسابي الكلي من وجهة نظر المديرين في لبنان على كافة المعاييركان (2.45) والانحراف المعياري (0.371) وهذا يعني أن المديرغالباً ما يقوم بهذا الاداء (مستوى جودة مرتفعة قريبة من المتوسط).

أن المتوسط الحسابي الكلي من وجهة نظر المديرين في سورية على كافة المعاييركان (2.70) والانحراف المعياري (0.216) وهذا يعني أن المديرأحيانًا ما يقوم بهذا الاداء مستوى جودة متوسطة.

بالنسبة للمعيارالأول المتعلق بشروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية جاء من وجهة نظر المديرين في لبنان

بمتوسط حسابي (1.81) غالباً وانحراف معياري (0.504) مستوى جودة مرتفعة، كذلك من وجهة نظرالمديرين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.16) غالباً وانحراف معياري (0.631) مستوى جودة مرتفعة .

أما المعيارالثاني المتعلق بتطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية جاء من وجهة نظرالمديرين في لبنان بمتوسط حسابي (2.62) أحياناً وانحراف معياري(0.278) (مستوى جودة متوسطة)، بالمقابل جاء من وجهة نظرالمديرين في سورية بمتوسط حسابي (2.48) غالباً وانحراف معياري(0.372) مستوى جودة مرتفعة .

أما المعيارالثالث دافعية وأداء المديرجاء من وجهة نظر المديرين في لبنان جاء بمتوسط حسابي (2.10)غالباً وانحراف معياري (0.515) جودة مرتفعة، كذلك من وجهة نظر المديرين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.48)غالباً وانحراف معياري (0.418) جودة مرتفعة.

أما المعيارالرابع المتعلق بالواقع المالي والاداري للثانوية من وجهة نظر المديرين في لبنان بمتوسط حسابي (3.32) أحياناً وانحراف معياري (0.429) (جودة متوسطة)، كذلك من وجهة نظرالمديرين في سورية جاء بمتوسط حسابي (3.20) أحياناً وانحراف معياري (0.128) جودة متوسطة .

أما المعيارالخامس المتعلق بالبنية التحتية للثانويات من وجهة نظر المديرين في لبنان جاء بمتوسط حسابي (2.15)غالباً وانحراف معياري (0.605) جودة مرتفعة، بالمقابل من وجهة نظر المديرين في سورية جاءبمتوسط حسابي (2.74) أحياناً (0.045) مستوى جودة متوسطة.

أما المعيارالسادس المتعلق بأداء وفعالية منسقي المواد في الثانوية من وجهة نظر المديرين في لبنان جاء بمتوسط حسابي (2.25)غالباً وانحراف معياري(0.764) مستوى جودة مرتفعة، بالمقابل من وجهة نظر المديرين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.72) أحياناً وانحراف معياري (0.171) مستوى جودة متوسطة.

أما المعيارالسابع المتعلق بتقويم الكادرالتعليمي والاداري في المدرسة من وجهة نظر المديرين في لبنان جاء بمتوسط حسابي (2.20) غالباً وانحراف معياري (0.583) جودة مرتفعة، كذلك من وجهة نظر المديرين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.46) غالباً وانحراف معياري (0.492) جودة مرتفعة .

أما المتغير الثامن المتعلق بالخطط والمناهج الدراسية من وجهة نظر المديرين في لبنان جاء بمتوسط حسابي (3.03) أحياناً وانحراف معياري (0.655) مستوى جودة متوسطة، كذلك في من وجهة نظر المديرين في سورية جاء متوسط حسابي (3.16) أحياناً وانحراف معياري (0.268) بمستوى جودة متوسطة.

وأخيراً المعيارالتاسع المتعلق بتقويم وإرشاد الطلاب من وجهة نظر المديرين في لبنان جاء بمتوسط حسابي (2.73) أحيانا وانحراف معياري (0.375) بمستوى جودة متوسطة، كذلك في من وجهة نظرالمديرين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.81) أحيانا وانحراف معياري (0.346) بمستوى جودة متوسطة.

1- حول تحليل المعيار الاول : مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التربية

جدول (50) المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظرالمديرين في لبنان							
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
1- تطبيق مجموعة من المعايير التربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي عبر تضافر جهود كل العاملين في المجال التربوي	تكرار	27	33	0	1.55	0.501	دائما
	نسبة	45.0	55.0	0			
2- تنمية الموارد البشرية (معلمين ومشرفين)	تكرار	26	27	7	1.68	0.676	دائما
	نسبة	43.3	45.0	11.7			
3- تطوير المناهج وأساليب التقويم	تكرار	29	29	2	1.55	0.565	دائما
	نسبة	48.3	48.3	3.3			
4- تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد	تكرار	20	21	19	1.98	0.812	غالبا
	نسبة	33.3	35.0	31.7			
5- دراسة المتغيرات السائدة والمحتملة الاقتصادية السياسية والاجتماعية وكل ما ينعكس أثره على الإدارة المدرسية.	تكرار	4	35	21	2.3	0.618	غالبا
	نسبة	6.7	58.3	35.0			

المصدر: مخرجات spss.

- يبيّن الجدول رقم (50) و(51): شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظرالمديرين في لبنان وسورية بالنسبة للفقرة المتعلقة بتطبيق مجموعة من المعاييرالتربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي عبر جهود كل العاملين في المجال التربوي أجاب المديرين في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.55) وانحراف معياري (0.501) بمستوى جودة مرتفع جداً، كذلك في سورية أجاب المديرين دائماً بمتوسط حسابي (1.70) وانحراف معياري (0.466) بمستوى جودة مرتفع جداً.

أما الفقرة المتعلقة بتنمية الموارد البشرية (معلمين ومشرفين) كانت من وجهة نظر المديرين في لبنان دائماً متوسط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.676) بمستوى جودة مرتفعة جداً، اما في سورية كانت اجابة المديرين غالبًا متوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.711) بمستوى جودة مرتفعة.

أما فقرة تطوير المناهج وأساليب التقويم فكانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان دائما بمتوسط حسابي (1.55) وانحراف معياري (0.565) بمستوى جودة مرتفعة جداً أما في سورية فكانت اجابة المديرين غالبًا بمتوسط حسابي (2.13) وانحراف معياري (0.899) بمستوى جودة مرتفعة .

أما فقرة تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد فكانت فكانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (1.98) وانحراف معياري (0.812) بمستوى جودة مرتفعة، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.844) بمستوى جودة مرتفعة.

أما الفقرة المتعلقة بدراسة المتغيرات السائدة والمحتملة الاقتصادية السياسية والاجتماعية وكل ما ينعكس أثره على الإدارة المدرسية فكانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.3) وانحراف معياري (0.618) بمستوى جودة مرتفعة، اما في سورية كانت اجابة المديرين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.449) بمستوى جودة متوسطة.

جدول (51) المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظر المديرين في سورية

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
1- تطبيق مجموعة من المعايير التربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي عبر تضافر جهود كل العاملين في المجال التربوي	تكرار	9	21	-	1.70	0.466	دائمًا
	نسبة	30.0	70.0	-			
2- تنمية الموارد البشرية (معلمين ومشرفين)	تكرار	9	15	6	1.90	0.711	غالبًا
	نسبة	30.0	50.0	20.0			
3- تطوير المناهج وأساليب التقويم	تكرار	10	6	14	2.13	0.899	غالبًا
	نسبة	33.3	20.0	46.7			
4- تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد	تكرار	7	6	17	2.33	0.844	غالبًا
	نسبة	23.3	20.0	56.7			
5- دراسة المتغيرات السائدة والمحتملة الاقتصادية السياسية والاجتماعية وكل ما ينعكس أثره على الإدارة المدرسية.	تكرار	-	8	22	2.73	0.449	أحيانًا
	نسبة	-	26.7	73.3			

المصدر: مخرجات spss.

2- حول تحليل المعيار الثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية

- يبيّن الجدول رقم (52) و(53) حول تطبيق مبادئ ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظر المديرين في لبنان وسورية بالنسبة للمبدأ الاول : تحديد الهدف وخلق حاجة مستمرة إلى التعليم، كانت اجابة المديرين في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.50) وانحراف معياري (0.596) أي بمستوى جودة مرتفع جداً، اما في سورية فكانت اجابة المديرين غالبًا بمتوسط حسابي (1.80) وانحراف معياري (0.406) أي بمستوى جودة مرتفع .

بالنسبة للمبدأ الثاني: تبني فلسفة جديدة، كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.563) مستوى جودة مرتفعة جداً، اما في سورية فكانت اجابة المديرين غالبًا بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.461) مستوى جودة مرتفعة .

جدول (52) المعيار الثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظر المديرين في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
6- تحديد الهدف وخلق حاجة مستمرة الى التعليم	تكرار	33	24	3	0	1.50	0.596	دائماً
	%	55.0	40.0	5.0	0			
7- تبني فلسفة جديدة للتطوير	تكرار	18	38	4	0	1.76	0.563	دائماً
	%	30.0	63.3	6.7	0			
8- التوقف عن الإعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والإستعاضة عنها بالأساليب الإحصائية	تكرار	8	25	27	0	2.31	0.700	غالباً
	%	13.3	41.7	45.0	0			
9- الاستمرارية في تحسين العمليات المتعلقة بالتطوير والتدريب المستمر على نحو متواصل	تكرار	38	20	2	0	2.40	0.558	غالباً
	%	63.3	33.3	3.3	0			
10- تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة فردية والتركيزعلى تكوين سلوك الفريق	تكرار	1	16	32	11	2.93	0.820	أحياناً
	%	1.7	26.7	53.3	18.3			
11- اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل	تكرار	0	17	12	31	3.26	0.918	أحيانًا
	%	0	28.3	20.0	51.6			
12- تشجيع التعبيرعن الشعوربالرضا والثقة والولاء التنظيمي	تكرار	0	0	27	33	3.55	0.501	نادراً
	%	0	0	45.0	55.0			
13- تقليل الشعارات والمواعظ والنقد	تكرار	1	2	37	20	3.26	0.606	أحياناً
	%	1.7	3.3	61.7	33.3			

المصدر: مخرجات spss.

بالنسبة للمبدأ الثالث: التوقف عن الإعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والإستعاضة عنها بالأساليب الإحصائية كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.700) بمستوى جودة مرتفعة كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.595) بمستوى

جودة مرتفعة. لذلك إن مبدأ التفتيش للتأكد من توفر الجودة في المخرجات هي صيغة علاجية ذو تكلفة عالية جداً، وبالإمكان تلافيها بصيغة وقائية ذي تكلفة أقل .

بالنسبة للمبدأ الخامس: الاستمرارية في تحسين العمليات المتعلقة بالتطوير والتدريب المستمر على نحو متواصل يبيِّن الجدول كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.558) مستوى جودة مرتفعة. كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.595) مستوى جودة مرتفعة.

جدول (53) المعيار الثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظر المديرين في سورية

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
6- تحديد الهدف وخلق حاجة مستمرة الى التعليم	تكرار	6	24	-	-	1.80	0.406	غالباً
	%	20.0	80.0	-	-			
7- تبني فلسفة جديدة للتطوير	تكرار	6	23	1	-	1.83	0.461	غالبًا
	%	20.0	76.7	3.3	-			
8- التوقف عن الإعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والإستعاضة عنها بالأساليب الإحصائية	تكرار	2	17	11	-	2.30	0.595	غالباً
	%	6.7	56.7	36.7	-			
9- الاستمرارية في تحسين العمليات المتعلقة بالتطوير والتدريب المستمر على نحو متواصل	تكرار	2	17	11	-	2.30	0.595	غالباً
	%	6.7	56.7	36.7	-			
10- تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة فردية والتركيزعلى تكوين سلوك الفريق	تكرار	3	17	10	-	2.25	0.696	غالباً
	%	10.0	56.7	33.3	-			
11- اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل	تكرار	-	1	26	3	3.06	0.365	أحيانًا
	%	-	3.3	86.7	10.0			
12- تشجيع التعبيرعن الشعوربالرضا والثقة والولاء التنظيمي	تكرار	-	-	26	4	3.13	0.345	أحيانًا
	%	-	-	86.7	13.3			
13- تقليل الشعارات والمواعظ والنقد	تكرار	-	-	26	4	3.13	0.345	أحياناً
	%	-	-	86.7	13.3			

المصدر: مخرجات spss.

بالنسبة للمبدأ الحادي عشر: تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف على حدة والتركيز على تكوين سلوك الفريق كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري(0.820) بمستوى جودة متوسطة، اما في سورية فكانت اجابة المديرين غالبًا بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري(0.696) بمستوى جودة متوسطة.

بالنسبة لمبدأ اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (.918) بمستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين أحياناً بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.365) بمستوى جودة متوسطة.

أماالمبدأ المتعلق بتشجيع التعبيرعن الشعوربالرضا والثقة والولاء التنظيمي كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان نادراً ما يتم اعتماده بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري(0.501) جودة منخفضة، اما في سورية فكانت اجابة المديرين أحيانًا ما يتم اعتماده بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري(0.345) جودة متوسطة.

أما المبدأ المتعلق بالتقليل من الشعارات والمواعظ والنقد يبين الجدول كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (0.606) بمستوى جودة متوسطة. كذلك في سورية كانت اجابة المديرين أحياناً بمتوسط حسابي (3.13)) وانحراف معياري (0.345) بمستوى جودة متوسطة.

3 - حول تحليل المعيار الثالث: دافعية وأداء المدير

- يبيّن الجدول رقم (54) و(55) حول دافعية وأداء المدير من وجهة نظر المديرين في لبنان وسورية :

بالنسبة الى فقرة حاجة المدير للمتابعة والتدريب المستمر لتحسين أدائه، كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.15) وانحراف معياري (0.577) مستوى جودة مرتفع، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.13) وانحراف معياري (0.628) مستوى جودة مرتفعة.

أما فقرة اشراك الهيئة التعليمية في عملية توزيع الحصص الاسبوعية كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (.970) مستوى جودة مرتفع. كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.571) مستوى جودة مرتفعة.

أما فقرة تبني أساليب التقويم المتطورة كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.940) مستوى جودة مرتفع، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.651) مستوى جودة مرتفعة.

أما فقرة تشجيع الأساتذة الاطلاع على الجديد في البرامج والمناهج التربوية كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.889) مستوى جودة مرتفع، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.507) مستوى جودة مرتفعة.

أما فقرة تفويض بعض الصلاحيات للمرؤوسين كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالبًا بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (0.852) مستوى جودة مرتفع، اما في سورية فكانت اجابة المديرين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.430) مستوى جودة متوسطة.

أما فقرة تشجيع المعلمين على إستعمال تكنولوجيا المعلومات كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.63) وانحراف معياري (0.581) مستوى جودة مرتفع جداً، اما في سورية فكانت اجابة المديرين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.466) مستوى جودة متوسطة.

جدول (54) المعيار الثالث: دافعية وأداء المدير من وجهة نظر المديرين في لبنان								
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
14-هناك حاجة للمدير للمتابعة والتدريب المستمر لتحسين ادائه	تكرار	6	39	13	2	2.15	0.577	غالباً
	نسبة	10.0	65.0	21.7	3.3			
15- إشراك الهيئة التعليمية في عملية توزيع الحصص الاسبوعية	تكرار	14	26	17	3	2.20	0.970	غالباً
	نسبة	23.3	43.3	28.3	5.0			
16-تبني اساليب التقويم المتطورة	تكرار	14	19	25	2	2.28	0.940	غالباً
	نسبة	23.3	31.7	41.7	3.3			
17-تشجيع المعلمين الاطلاع على الجديد في البرامج والمناهج التربوية	تكرار	16	16	26	2	2.23	0.889	غالباً
	نسبة	26.7	26.7	43.3	3.3			
18-تفويض بعض الصلاحيات للمرؤوسين	تكرار	8	23	23	6	2.45	0.852	غالباً
	نسبة	13.3	38.3	38.3	10.0			
19-تشجيع المعلمين على استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	تكرار	25	32	3	-	1.63	0.581	دائماً
	نسبة	41.7	53.3	5.0	-			
20-توفير جو مريح للعمل	تكرار	24	22	14	-	1.83	0.784	غالباً
	نسبة	40.0	36.7	23.3	-			
21- المشاركة في ادارة المدرسة	تكرار	22	17	15	6	2.08	1.01	غالباً
	نسبة	36.7	28.3	25.0	10.0			

المصدر: مخرجات spss.

أما فقرة توفيرجومريح للعمل كانت الاجابة من وجهة نظرالمديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.784) مستوى جودة مرتفع، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.507) مستوى جودة مرتفعة.

أما فقرة المشاركة في إدارة المدرسة كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (1.01) مستوى جودة مرتفع، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.507) مستوى جودة مرتفعة.

جدول (55) المعيار الثالث: دافعية وأداء المدير من وجهة نظر المديرين في سورية							
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
14- هناك حاجة للمدير للمتابعة والتدريب المستمر لتحسين ادائه	تكرار	4	18	8	2.13	0.628	غالباً
	نسبة	13.3	60.0	26.7			
15- إشراك الهيئة التعليمية في عملية توزيع الحصص الاسبوعية	تكرار	1	15	14	2.53	0.571	غالباً
	نسبة	3.3	50.0	46.7			
16-تبني اساليب التقويم المتطورة	تكرار	3	15	12	2.30	0.651	غالباً
	نسبة	10.0	50.0	40.0			
17-تشجيع المعلمين الاطلاع على الجديد في البرامج والمناهج التربوية	تكرار	-	14	16	2.53	0.507	غالباً
	نسبة	-	46.7	53.3			
18-تفويض بعض الصلاحيات للمرؤوسين	تكرار	-	7	23	2.76	0.430	أحيانًا
	نسبة	-	23.3	76.7			
19-تشجيع المعلمين على استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	تكرار	-	9	21	2.70	0.466	أحيانًا
	نسبة	-	30.0	70.0			
20-توفير جو مريح للعمل	تكرار	-	16	14	2.46	0.507	غالبا
	نسبة	-	53.3	46.7			
21- المشاركة في ادارة المدرسة	تكرار	-	16	14	2.46	0.507	غالباً
	نسبة		53.3	46.7			

المصدر: مخرجات spss.

4- تحليل المعيار االرابع: الواقع المالي والاداري للثانوية

جدول (56) المعيار الرابع: الواقع المالي والاداري للثانوية من وجهة نظر المديرين في لبنان									
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
22- ضعف موازنة المدارس الثانوية	تكرار	2	10	33	13	2	3.05	0.811	أحياناً
	%	3.3	16.7	55.0	21.7	3.3			
23- كثرة الأعباءالموكلة للمدير	تكرار	4	22	29	1	4	2.60	0.898	أحياناً
	%	6.7	36.7	48.3	1.7	6.7			
24- نقص الكادرالإداري في الثانوية	تكرار	4	13	23	16	4	3.05	1.01	أحياناً
	%	6.7	21.7	38.3	26.7	6.7			
25- يوجد حوافز معنوية للمديرين	تكرار	-	8	11	24	17	3.83	0.994	نادراً
	%	-	13.3	18.3	40.0	28.3			
26- يوجد حوافزمادية للمديرين	تكرار	-	7	1	36	16	4.01	0.873	نادراً
	%	-	11.7	1.7	60.0	26.7			

المصدر: مخرجات spss.

- يبيّن الجدول رقم (56) و(57) الواقع المالي والاداري للثانوية من وجهة نظر المديرين في لبنان وسورية

بالنسبة الى فقرة ضعف موازنة المدارس الثانوية، كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.811) مستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية فكانت اجابة المديرين أحيانًا بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.430) مستوى جودة متوسطة.

أما فقرة كثرة الأعباء الموكلة كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (0.898) مستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية فكانت اجابة المديرين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.480) مستوى جودة متوسطة.

أما فقرة نقص الكادرالإداري في الثانوية كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (1.01) مستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية فكانت اجابة المديرين أحيانًا بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.305) مستوى جودة متوسطة.

أما فقرة وجود حوافز معنوية كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان نادراً بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.994) مستوى جودة منخفضة، كذلك في سورية فكانت اجابة المديرين نادراً بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.430) مستوى جودة منخفضة .

واخيراً فقرة وجود حوافزمادية للمديرين كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان نادراً بمتوسط حسابي(4.01) وانحراف معياري (0.873) مستوى جودة منخفضة، اما في سورية فكانت اجابة المديرين أحيانًا بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.449) مستوى جودة متوسطة.

جدول (57) المعيار الرابع: الواقع المالي والاداري للثانوية من وجهة نظر المديرين في سوريا								
	المقياس	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
22- ضعف موازنة المدارس الثانوية	تكرار	-	23	7	3.23	0.430	أحيانًا
	%	-	76.7	23.3			
23- كثرة الأعباءالموكلة للمدير	تكرار	5	23	2	2.90	0.480	أحياناً
	%	16.7	76.7	6.7			
24- نقص الكادرالإداري في الثانوية	تكرار	-	27	3	3.10	0.305	أحياناً
	%		90.0	10.0			
25- يوجد حوافز معنوية للمديرين	تكرار		7	23	3.76	0.430	نادراً
	%		23.3	76.7			
26- يوجد حوافزمادية للمديرين	تكرار	8	22	-	3.00	0.449	أحيانًا
	%	26.7	73.3	-			

المصدر: مخرجات spss.

5- تحليل المعيار الخامس: البنية التحتية للثانويات

الجدول (58) المعيار الخامس: البنية التحتية للثانويات من وجهة نظر المديرين في لبنان								
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
27- توفر غرف تدريس وغرف خاصة بالاعمال الادارية	تكرار	31	29	-	-	1.48	0.503	دائماً
	%	51.7	48.3	-	-			
28- توفرمختبرات وتجهيزات مصادر التعلم التقنية	تكرار	12	31	17		2.76	0.870	غالباً
	%	20.0	51.7	28.3				
29- توفر ملاعب ممارسة الأنشطة الرياضية	تكرار	8	9	34	9	2.73	0.880	أحياناً
	%	13.3	15.0	56.7	15.0			
30- توفر مكتبة حديثة وقاعة محاضرات ومسرح	تكرار	15	11	15	19	2.63	1.17	أحياناً
	%	25.0	18.3	25.0	31.7			

المصدر: مخرجات spss.

- يبيّن الجدول رقم (58) و(59): البنية التحتية للثانويات من وجهة نظر المديرين في لبنان وسوريا:

بالنسبة لفقرة توفرغرف تدريس وغرف خاصة بالأعمال الأدارية كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.48) وانحراف معياري (0.503) مستوى جودة مرتفعة جداً، كذلك في سورية فكانت اجابة المديرين دائماً بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.430) مستوى جودة مرتفعة جداً.

أما فقرة توفرمختبرات وتجهيزات مصادرالتعلم التقنية كانت الاجابة من وجهة نظرالمديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.870) مستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية فكانت اجابة المديرين أحياناً بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.886) مستوى جودة متوسطة.

أما فقرة توفرملاعب للأنشطة الرياضية كانت الاجابة من وجهة نظرالمديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.880) جودة متوسطة، كذلك في سورية فكانت اجابة المديرين أحياناً بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.365) مستوى جودة متوسطة.

أما فقرة توفرمكتبة حديثة وقاعة محاضرات، فكانت الاجابة من وجهة نظرالمديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (1.17) جودة متوسطة، كذلك في سورية فكانت اجابة المديرين أحياناً متوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (413.) بمستوى جودة متوسطة.

الجدول (59) المعيار الخامس: البنية التحتية للثانويات من وجهة نظر المديرين في سوريا

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
27- توفر غرف تدريس وغرف خاصة بالاعمال الادارية	تكرار	7	23	-	-	1.76	0.430	دائماً
	%	23.3	76.7	--	-			
28- توفرمختبرات وتجهيزات مصادر التعلم التقنية	تكرار	5	-	21	4	2.80	0.886	أحيانًا
	%	16.7	-	70.0	13.3			
29- توفر ملاعب ممارسة الأنشطة الرياضية	تكرار	-	1	26	3	3.06	0.365	أحياناً
	%	-	3.3	86.7	10.0			
30- توفر مكتبة حديثة وقاعة محاضرات ومسرح	تكرار	-	2	25	3	3.03	0.413	أحياناً
	%	-	6.7	83.3	10.0			

المصدر: مخرجات spss.

6- تحليل المعيار السادس : قياس أداء وفعالية منسقي المواد في الثانوية

جدول (60) المعيار السادس: قياس أداء وفعالية منسقي الموادمن وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
31- توفر منسقين لمواد الفيزياء والرياضيات	تكرار	38	17	5	-	-	1.40	0.648	دائماً
	%	63.3	28.3	8.3	-	-			
32- توفر منسقين لمواد الكيمياء وعلوم حياة	تكرار	35	16	4	5	-	1.65	0.935	دائماً
	%	58.3	26.7	6.7	8.3	-			
33- توفرمنسقين لمواد الاقتصاد والاجتماع	تكرار	7	7	12	20	14	4.05	1.35	نادراً
	%	11.7	11.7	20.0	33.3	23.3			
34- توفر منسقين لمواد اللغات العربية والاجنبية	تكرار	27	25	8	-	-	1.68	0.700	دائماً
	%	45.0	41.7	13.3	-	-			
35- توفر منسقين لمواد التاريخ الجغرافيا ، التربية والفلسفة	تكرار	8	9	19	15	9	3.10	1.24	أحياناً
	%	13.3	15.0	31.7	25.0	15.0			
36- هناك فعالية لعمل المنسقين في تطوير اداء الاساتذة على مستوى الثانوية	تكرار	1	42	17	-	-	2.26	0.482	غالباً
	%	1.7	70.0	28.3	-	-			

المصدر: مخرجات spss.

- يبيّن الجدول رقم (60) و(61): قياس أداء وفعالية منسقي المواد من وجهة نظر المديرين في لبنان وسورية

بالنسبة لوجود منسق لمواد الفيزياء والرياضيات كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان دائماً ما يوجد منسقين بمتوسط حسابي (1.40) وانحراف معياري (0.648) مستوى جودة مرتفعة جداً، أما في سورية فكانت اجابة المديرين غالبًا بمتوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (0.319) مستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة لوجود منسقين لمواد الكيمياء وعلوم حياة كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.65) وانحراف معياري (0.935) مستوى جودة مرتفعة جداً، أما في سورية فكانت اجابة المديرين غالبًا بمتوسط حسابي (2.06) وانحراف معياري (0.449) مستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة لوجود منسقين لمواد الاقتصاد والاجتماع كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان نادراً بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (1.35) مستوى جودة منخفضة، أما في سورية فلا وجود فرع لهذه المواد في المرحلة الثانوية من هنا كانت كل الاجابات ابدًا.

بالنسبة لوجود منسقين لمواد اللغات العربية والاجنبية كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.700) مستوى جودة مرتفعة جداً، أما في سورية فكانت اجابة المديرين غالبًا بمتوسط حسابي(1.96) وانحراف معياري (0.490) مستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة لوجود منسقين لمواد التاريخ، الجغرافيا، التربية والفلسفة كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي(3.10) وانحراف معياري (1.24) بمستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين أحيانًا بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.507) مستوى جودة مرتفعة.

اما من ناحية وجود فعالية لعمل المنسقين في تطويرأداء الاساتذة على مستوى الثانوية كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.26) وانحراف معياري (0.482) مستوى جودة مرتفعة، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (0.406) مستوى جودة مرتفعة.

جدول (61) المعيار السادس: قياس أداء وفعالية منسقي الموادمن وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في سورية

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
31- توفر منسقين لمواد الفيزياء والرياضيات	تكرار	2	27	1	-	-	1.96	0.319	غالبًا
	%	6.7	90.0	3.3	-	-			
32-توفر منسقين لمواد الكيمياء وعلوم حياة	تكرار	2	24	4	-	-	2.06	0.449	غالبًا
	%	6.7	80.0	13.3	-	-			
33- توفرمنسقين لمواد الاقتصاد والاجتماع	تكرار	-	-	-	-	30	5.00	0.000	ابدًا
	%	-	-	-	-	100.0			
34- توفر منسقين لمواد اللغات العربية والاجنبية	تكرار	4	23	3	-	-	1.96	0.490	غالبًا
	%	13.3	76.7	10.0	-	-			
35- توفر منسقين لمواد التاريخ الجغرافيا ، التربية والفلسفة	تكرار	-	2	22	6	-	3.13	0.507	أحيانًا
	%	-	6.7	73.3	20.0				
36-هناك فعالية لعمل المنسقين في تطوير اداء الاساتذة على مستوى الثانوية	تكرار	-	24	6	-	-	2.20	0.406	غالبًا
	%	-	80.0	20.0	-	-			

المصدر: مخرجات spss.

7- تحليل المعيارالسابع: الانشطة والتقويم

- يبيّن الجدول رقم (62) و(63): الانشطة والتقويم من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في لبنان وسورية بالنسبة الى الفقرة المتعلقة بتقويم الاساتذة بناءً على متابعة المرشدين والمنسقين كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في

لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.46) وانحراف معياري (566.) مستوى جودة مرتفعة، أما في سورية فكانت الاجابة غالبًا بمتوسط حسابي (2.13) وانحراف معياري (681.) مستوى جودة مرتفعة.

جدول (62) المعيارالسابع: الانشطة والتقويم من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
37- يتم تقويم الاساتذة بناءًعلى متابعة المرشدين والمنسقين	تكرار	34	24	2	-	1.46	0.566	دائما
	نسبة	56.7	40.0	3.3	-			
38- شمول عملية التقويم في المدرسة النظار والمعلمين والموظفين	تكرار	24	34	2		2.46	0.566	غالبا
	نسبة	40.0	56.7	3.3				
39- عقد لقاءات واجتماعات دورية بين المدير والاساتذة (شهرية، فصلية، سنوية)	تكرار	9	2	16	33	3.21	1.07	أحيانا
	نسبة	15.0	3.3	26.7	55.0			

المصدر: مخرجات spss.

جدول (63) المعيارالسابع: الانشطة والتقويم من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في سورية

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
37- يتم تقويم الاساتذة بناءًعلى متابعة المرشدين والمنسقين	تكرار	5	16	9	-	2.13	0.681	غالبًا
	نسبة	16.7	53.3	30.0	-			
38- شمول عملية التقويم في المدرسة النظار والمعلمين والموظفين	تكرار	-	7	23	-	2.76	0.430	أحيانًا
	نسبة	-	23.3	76.7	-			
39- عقد لقاءات واجتماعات دورية بين المدير والاساتذة (شهرية، فصلية، سنوية)	تكرار	-	17	11	2	2.50	0.629	غالبًا
	نسبة	-	56.7	36.7	6.7			

المصدر: مخرجات spss.

أما الفقرة المتعلقة بشمول عملية التقويم في المدرسة النظار والمعلمين والموظفين في المدرسة كانت الاجابة من وجهة نظرالمديرين في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (0.566) مستوى جودة مرتفعة أما في سورية فكانت اجابة المديرين أحيانًا متوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.430) مستوى جودة متوسطة.

أما الفقرة المتعلقة بعقد لقاءات واجتماعات دورية بين المديروالاساتذة (شهرية، فصلية سنوية) كانت الاجابة من وجهة نظرالمديرين في لبنان أحيانا بمتوسط حسابي(3.21) وانحراف معياري (1.07) مستوى جودة متوسطة أما في سورية فكانت اجابات المديرين غالبًا بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (0.629) مستوى جودة مرتفعة.

8- تحليل المعيارالثامن: مستوى المناهج والكتب المدرسية

- يبيّن الجدول رقم (64) و(65): المناهج والكتب المدرسية من وجهة نظرمديري التعليم الثانوي في لبنان وسورية.

بالنسبة للفقرة المتعلقة بتوجيه الاساتذة لوضع خطة للمنهج الدراسي في بداية كل عام، كانت اجابة المديرين في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.43) وانحراف معياري (0.499) بمستوى جودة مرتفعة جداً، أما في سورية فكانت اجابة المديرين غالبًا بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.365) مستوى جودة مرتفعة.

جدول (64) المعيارالثامن: المناهج والكتب المدرسية من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
40- يتم توجيه الاساتذة لوضع خطة للمنهج الدراسي في بداية كل عام	تكرار	34	26	-	-	-	1.43	0.499	دائماً
	نسبة	56.7	43.3	-	-	-			
41- تعتمدون منهجا دراسيا خاصا بالمدرسة	تكرار	2	10	3	33	12	3.71	1.07	نادراً
	نسبة	3.3	16.7	5.0	55.0	20.0			
42- إدخال بعض التعديلات على المناهج الدراسية الرسمية	تكرار	1	1	17	21	20	3.96	0.919	نادراً
	نسبة	1.7	1.7	28.3	35.0	33.3			

المصدر: مخرجات spss.

جدول (65) المعيارالثامن: المناهج والكتب المدرسية من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في سورية

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
40- يتم توجيه الاساتذة لوضع خطة للمنهج الدراسي في بداية كل عام	تكرار	3	26	1	-	-	1.93	0.365	غالبًا
	نسبة	10.0	86.7	3.3	-	-			
41- تعتمدون منهجا دراسيا خاصا بالمدرسة	تكرار	-	-	1	22	7	4.20	0.484	أبدًا
	نسبة	-	-	3.3	73.3	23.3			
42- إدخال بعض التعديلات على المناهج الدراسية الرسمية	تكرار	-	-	1	23	6	4.16	0.461	نادراً
	نسبة	-	-	3.3	76.7	20.0			

المصدر: مخرجات spss.

أما الفقرة المتعلقة باعتماد منهج دراسي خاص بالمدرسة كانت اجابة المديرين في لبنان نادراً بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.07) مستوى جودة منخفضة، أما في سورية فكانت اجابة المديرين أبدًا بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.484) مستوى جودة منخفضة جدًا.

بالنسبة للفقرة المتعلقة بإدخال بعض التعديلات على المناهج الدراسية كانت اجابة المديرين في لبنان نادراً بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.919) مستوى جودة منخفضة، أما في سورية كانت اجابة المديرين نادرًا بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.461) مستوى جودة منخفضة

9- تحليل المعيارالتاسع: إرشاد ومساعدة الطلاب

- يبيّن الجدول رقم (66) و(67): تقويم وإرشاد الطلاب من وجهة نظرمديري التعليم الثانوي في لبنان وسورية:

بالنسبة للفقرة المتعلقة بتقويم التلاميذ بناء لاختبارات شهرية وفصلية وسنوية كانت الاجابة من وجهة نظرالمديرين في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.60) وانحراف معياري (0.494) مستوى جودة مرتفعة جداً، أما في سورية فكانت اجابة المديرين غالبًا بمتوسط حسابي(1.86) وانحراف معياري (0.345) مستوى جودة مرتفعة .

أما الفقرة المتعلقة بتقديم المدرسة خدمات الارشاد لتوجيه التلاميذ الى التخصصات الجامعية، كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان أحياناً متوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.532) جودة متوسطة، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين أحياناً بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.484) مستوى جودة متوسطة .

أما الفقرة المتعلقة بتقديم برنامج تعويضي للتلاميذ المقصرين تعليمياً، كانت الاجابة من وجهة نظرالمديرين في لبنان أحياناً متوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (0.618) مستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية كانت اجابة المديرين أحياناً بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.449) بمستوى جودة متوسطة .

جدول (66) المعيارالتاسع: تقويم وإرشاد الطلاب من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
43- يتم تقويم التلاميذ بناء لاختبارات شهرية وفصلية وسنوية	تكرار	24	36	-	-	1.60	0.494	دائماً
	نسبة	40.0	60.0	-	-			
44- تقدم الثانوية خدمات الارشاد لتوجيه التلاميذ الى التخصصات الجامعية	تكرار	-	1	24	35	3.56	0.532	نادراً
	نسبة	-	1.7	40.0	58.3			
45- تقدم الثانوية برنامج تعويضي للتلاميذ المقصرين تعليمياً	تكرار	-	12	43	5	2.91	0.618	أحياناً
	نسبة	-	20.0	71.7	8.3			
46- لديكم برنامج خاص لمساعدة التلاميذ اصحاب المشكلات السلوكية	تكرار	1	17	31	11	2.86	0.724	أحياناً
	نسبة	1.7	28.3	51.7	18.3			

المصدر: مخرجات spss

أما الفقرة المتعلقة بتقديم برنامج خاص لمساعدة التلاميذ أصحاب المشكلات السلوكية، كانت الاجابة من وجهة نظر المديرين في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري (0.724) مستوى جودة متوسطة كذلك في سورية كانت اجابة المديرين أحياناً بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.479) بمستوى جودة متوسطة .

جدول (67) المعيارالتاسع: تقويم وإرشاد الطلاب من وجهة نظر مديري التعليم الثانوي في سورية

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
43- يتم تقويم التلاميذ بناء لاختبارات شهرية وفصلية وسنوية	تكرار	4	26	-	-	1.86	0.345	غالبًا
	نسبة	13.3	86.7	-	-			
44- تقدم الثانوية خدمات الارشاد لتوجيه التلاميذ الى التخصصات الجامعية	تكرار	-	7	22	1	2.80	0.484	أحيانًا
	نسبة	-	23.3	73.3	3.3			
45- تقدم الثانوية برنامج تعويضي للتلاميذ المقصرين تعليمياً	تكرار	-	-	22	8	3.26	0.449	أحياناً
	نسبة	-	-	73.3	26.7			
46- لديكم برنامج خاص لمساعدة التلاميذ اصحاب المشكلات السلوكية	تكرار	-	-	20	10	3.33	0.479	أحياناً
	نسبة	-	-	66.7	33.3			

المصدر: مخرجات spss

ثانياً: نتائج تحليل الاستبيان الثاني من وجهة نظرالاساتذة في التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية

أ- التوزيع التكراري والمتوسطات الحسابية لاجابات الاساتذة والمدرسين الثانويين في لبنان وسورية

يبين الجدول رقم (68) توزع متغيرات الدراسة حسب النوع ومراحل التعليم والمؤهل العلمي والعمروالاختصاص والدورات التدريبية لأساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان، حيث نرى أنه :

- بالنسبة للنوع : نرى أن نسبة الاساتذة الذكورتشكل 63% بزيادة عن نسبة الاساتذة الاناث 37%، مع العلم أن ظاهرة زيادة نسبة المدرسين الإناث أصبحت مألوفة، وقد تتخطى في بعض الدول نسبة المدرسين الذكور.
- بالنسبة لمراحل التعليم: نرى أن 65% من الاساتذة الثانويين يدرسون في مدارس فيها مرحلة واحدة ثانوية فقط مقابل 35% يدرسون في ثانويات فيها (مرحلتين متوسط وثانوي) .
- بالنسبة للعمر: نلاحظ أن 41.5% من الاساتذة الثانويين تتراوح أعمارهم بين 40 و45 سنة مقابل30.5 % تتراوح أعمارهم بين 30 و35 سنة، أما الاساتذة اللذين تتراوح أعمارهم بين 45 وأقل من 50 سنة فيشكلون 9.5% مقابل 8.5% للاساتذة اللذين تتراوح أعمارهم بين 55 و60 سنة.
- بالنسبة للمؤهل العلمي: نلاحظ أن 31% من الاساتذة الثانويين يحملون إجازة جامعية مقابل 48% لديهم كفاءة من كلية التربية و21% يحملون ماجستير مع العلم أن المطلوب لتعيين المدرسين في التعليم الثانوي في لبنان، هوشرط الحصول على الاجازة الجامعية سواء في التعاقد مع وزارة التربية أوالانتساب الى شهادة الكفاءة في كلية التربية .

جدول (68) النوع ومراحل التعليم والمؤهل العلمي والعمر والاختصاصات والدورات التدريبية لأساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان

النوع	العدد	النسبة	مراحل التعليم	العدد	النسبة
ذكر	126	63.0	ثانوي	130	65.0
انثى	74	37.0	متوسط وثانوي	70	35.0
المجموع	95	100%	المجموع	200	100%
المؤهل العلمي	**العدد**	**النسبة**	**العمر**	**العدد**	**النسبة**
إجازة	62	31.0	من 30 إلى أقل من35	61	30.5
الكفاءة في التربية	96	48.0	من 35 الى أقل من40	14	7.0
ماجستير	42	21.0	من 40 الى أقل45	83	41.5
المجموع	200	100%	من45 الى أقل من50	19	9.5
			من 50 الى أقل من55	6	3.0
			من 55 الى 60 سنة	17	8.5
			Total	200	100.0
الاختصاصات	**العدد**	**النسبة**	**دورات التدريب**	**العدد**	**النسبة**
رياضيات	56	28.0	طرائق التدريس والتقييم	59	29.5
فيزياء	22	11.0	وسائل الاتصال التعليمي والتكنولوجي	24	12.0
كيمياء	16	8.0	الطرق الناشطة في التعليم واستعمال التكنولوجيا	16	8.0
علوم حياة	11	5.5	حول مفهوم الكفايات والمهارات	22	10.5
اقتصاد	21	13.5	عدم إجراء اي دورة تدريبية	80	40.0
فلسفة	7	3.5	المجموع	200	100%
تاريخ	10	5.0			
جغرافيا	10	5.0			
تربية	6	3.0			
اللغة العربية	20	10.0			
اللغة الفرنسية	4	2.0			
اللغة الانكليزية	7	3.5			
علم الاجتماع	4	2.0			
Total	200	100.0			

المصدر: مخرجات Spss

- بالنسبة للإختصاصات: نرى أن 28% يدرسون مادة الرياضيات مقابل11% مادة الفيزياء و13.5% الاقتصاد و10% اللغة العربية و8% كيمياء و5.5%علوم حياة و5% تاريخ و5% جغرافيا و3.5% فلسفة و3.5% لغة انكليزية و3% تربية و2% اجتماع و و2% لغة فرنسية .

- بالنسبة لدورات التدريب : بالاضافة لخضوع الاساتذة لدورة إعداد في كلية التربية لسنتين يحصلون بعدها على درجة الكفاءة في ممارسة مهنة التدريس، الا أننا نرى أن 29.5% منهم خضعوا لدورات تدريبية تتعلق بطرائق التدريس والتقييم و12% خضعوا لدورات تتعلق بوسائل الاتصال التعليمي والتكنولوجي و10.5% لدورات تتعلق بمفهوم الكفايات والمهارات و40% لم يخضعوا لاي دورة تدريبية .

جدول (69) الجنس والمؤهل العلمي والعمر الاختصاصات والدورات التدريبية لمدرسي التعليم الثانوي في سورية

النوع	العدد	النسبة
ذكر	40	40.0
انثى	60	60.0
المجموع	100	100%

المؤهل العلمي	العدد	النسبة	العمر	العدد	النسبة
اجازة	64	64.0	من 30 إلى أقل من35	27	27.0
دبلوم التأهيل التربوي	20	20.0	من 35 الى أقل من40	34	34.0
ماجستير	16	16.0	من 40 الى أقل45	21	21.0
Total	100	100.0	من45 الى أقل من50	13	13.0
			من 50 الى أقل من55	4	4.0
			من 55 الى 60 سنة	1	1.0
			Total	200	100.0

الاختصاصات	العدد	النسبة	دورات التدريب	العدد	سبة
رياضيات	14	14.0	ألاساليب الحديثة المساهمة في رفع مستوى المعلم العلمي والتكنولوجي والتربوي	35	35.0
فيزياء	11	11.0	إكتساب مهارات استخدام ثقافة المعلومات وتطبيقها في عملية التعلم والتعليم	30	30.0
كيمياء	6	6.0	عدم إجراء اي دورة تدريبية	35	35.0
علوم	8	8.0	المجموع	100	100.0
اللغة العربية	15	15.0			
اللغة الفرنسية	3	3.0			
اللغة الانكليزية	7	7.0			
المعلوماتية	8	8.0			
فلسفة	8	8.0			
تاريخ	10	10.0			
جغرافيا	3	3.0			
التربية الوطنية	7	7.0			
Total	100	100.0			

المصدر: مخرجات Spss

يبين الجدول رقم (69) توزع متغيرات الدراسة حسب النوع والمؤهل العلمي والعمروالاختصاصات والدورات التدريبية لمدرسي التعليم الثانوي العام في سورية، حيث نرى أنه :

- بالنسبة للنوع : نرى أن نسبة المعلمين الذكورتشكل 40% وهي أقل من نسبة المدرسين الاناث 60%، وذلك انطلاقاً من ظاهرة زيادة نسبة المدرسين الإناث التي أصبحت مألوفة، وقد تتخطى في بعض الدول نسبة المدرسين الذكور[126].
- بالنسبة للعمر: نلاحظ أن 34.0% من المدرسين تتراوح أعمارهم بين 35 و40 سنة مقابل21.0 % تتراوح أعمارهم بين 40 وأقل من45 سنة، أما الاساتذة اللذين تتراوح أعمارهم بين 45 وأقل من 50 سنة فيشكلون 13.0% في مقابل 4.0% للاساتذة اللذين تتراوح أعمارهم بين 50 الى أقل من 55 سنة، أما اللذين تتراوح أعمارهم بين 55 الى 60 سنة فشكلوا 1% فقط .
- بالنسبة للمؤهل العلمي: نلاحظ أن 64.0% من المدرسين الثانويين يحملون إجازة تعليمية مقابل 20% لديهم من حملة دبلوم التأهيل التربوي و16% يحملون ماجستير، مع العلم أن المطلوب لتعيين مدرسي التعليم الثانوي في سورية هو شرط الحصول على الاجازة الجامعية سواء في التعاقد مع وزارة التربية أوالانتساب الى دبلوم التاهيل التربوي في كلية التربية.
- بالنسبة لإختصاصات المدرسين في المرحلة الثانوية في سورية: نرى أن 15% يدرسون اللغة العربية و14% مادة الرياضيات،11% مادة الفيزياء، 10% مادة التاريخ، 13.5% و8% العلوم و8% مادة الفلسفة و8% مادة المعلوماتية 7%مادة اللغة انكليزية و7% مادة التربية الوطنية و6%مادة الكيمياء و3% مادة اللغة الفرنسية و3% مادة الجغرافية.
- بالنسبة لدورات التدريب: نرى أن 35.0% منهم خضعوا لدورات تتعلق بالأساليب الحديثة المساهمة في رفع مستوى المعلم العلمي والتكنولوجي والتربوي و30 % خضعوا لدورات تتعلق بإكتساب مهارات استخدام ثقافة المعلومات وتطبيقها في عملية التعلم والتعليم و35.0% لم يخضعوا لاي دورة تدريبية .

ب- الاجابة على السؤال الثاني: هل هناك دور لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة المدخلات عبر تحقيق وتطبيق المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالجودة في التربية والعمليات المتعلقة بادارة وتنظيم العملية التعليمية وقياس وتحليل الأداء من وجهة أساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية؟

تمت الاجابة على السؤال الثاني من خلال قياس المعيار الاول :شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية والثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية، والثالث العوائق الموجودة في عملية التعليم والرابع استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، والخامس تنظيم وادارة الصف الفعالة، والسادس التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال والسابع المهارات والاستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ، والثامن أهداف المناهج، والتاسع التقييم. حيث يبيّن الجدول رقم (70) و(71):

- أن المتوسط الحسابي الكلي من وجهة نظرأساتذة التعليم الثانوي في لبنان على كافة المعايير(2.15) بانحراف معياري (0.407) وهذا يعني أن الاساتذة يقومون بهذا الأداء غالباً، مستوى جودة مرتفعة.
- أن المتوسط الحسابي الكلي من وجهة نظر المدرسين في التعليم الثانوي العام في سورية على كافة المعاييركان (2.64) والانحراف المعياري (0.435) وهذا يعني أن المدرسين أحياناًما يقومون بهذا الأداء مستوى جودة مرتفعة .

126 - حيث بلغ عدد المدرسين في المرحلة الثانوية في محافظة دمشق 3190 موزعين: على 870 ذكور و2325 إناث وذلك في العام الدراسي 2011-2012

جدول (70) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على كافة معايير الاستبيان الثاني الخاص بأساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان

تسلسل الفقرات	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
1- 5	المعيارالاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	1.60	0.635	دائماً
6- 13	المعيار الثاني : تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	2.23	0.695	غالباً
14-17	المعيار الثالث: العوائق الموجودة في عملية التعليم	2.86	0.643	أحياناً
18-19	المعيار الرابع : استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية	2.58	1.23	غالبًا
20-22	المعيار الخامس: في تنظيم وإدارة الصف الفعالة	1.80	0.514	غالبًا
23-28	المعيارالسادس : التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال	1.73	0.570	دائمًا
29-33	المعيار السابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ	1.88	0.718	غالباً
34-37	المعيار الثامن : أهداف المناهج	2.74	0.876	أحياناً
38-44	المعيار التاسع : التقييم	1.84	0.529	غالباً
1-44	المجال الكلي	2.15	0.407	غالباً

المصدر: مخرجات Spss، الاستبيان الخاص بالاساتذة والمدرسين

جدول (71) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على كافة معايير الاستبيان الثاني الخاص بمدرسي التعليم الثانوي العام في سورية

تسلسل الفقرات	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
1- 5	المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	2.27	0.690	غالباً
6- 13	المعيار الثاني : تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	2.49	0.555	غالباً
14-17	المعيار الثالث: العوائق الموجودة في عملية التعليم	2.92	0.305	أحياناً
18-19	المعيار الرابع :إستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية	2.95	0.752	أحياناً
20-22	المعيار الخامس: في تنظيم وإدارة الصف الفعالة	2.69	0.589	أحياناً
23-28	المعيارالسادس :التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال	2.74	0.630	احيانًا
29-33	المعيار السابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ	2.36	0.464	غالباً
34-37	المعيار الثامن : أهداف المناهج	2.85	0.290	احياناً
38-44	المعيار التاسع : التقييم	2.50	0.369	غالباً
1-44	المجال الكلي	2.64	0.435	احياناً

المصدر: مخرجات Spss، الاستبيان الخاص بالاساتذة والمدرسين

بالنسبة للمعيارالأول المتعلق بشروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية جاء من وجهة نظرالاساتذة في لبنان بمتوسط حسابي (1.60) وانحراف معياري (0.635) مستوى جودة مرتفعة جدًا، أما من وجهة نظر المدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.27) غالبًا وانحراف معياري (0.690) مستوى جودة مرتفعة.

أما المعيارالثاني المتعلق بتطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية جاء من وجهة نظرالاساتذة في لبنان بمتوسط حسابي (2.23) غالباً وانحراف معياري(0.690) مستوى جودة مرتفعة، كذلك جاء من وجهة نظرالمدرسين في سورية بمتوسط حسابي (2.49) غالباً وانحراف معياري(0.555) مستوى جودة مرتفعة .

أما المعيارالثالث العوائق الموجودة في عملية التعليم من وجهة نظرالاساتذة الثانويين في لبنان جاء بمتوسط حسابي (2.86) أحياناً وانحراف معياري (0.643) مستوى جودة متوسطة، كذلك من وجهة نظرالمدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.92) أحيانًا وانحراف معياري (0.305) مستوى جودة متوسطة .

أما المعيارالرابع المتعلق استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية من وجهة نظرالاساتذة الثانويين في لبنان جاء غالبًا بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري(1.23) مستوى جودة مرتفعة، أما من وجهة نظر المدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.95) أحياناً وانحراف معياري (0.752) مستوى جودة متوسطة .

أما المعيارالخامس المتعلق في تنظيم وادارة الصف الفعالة من وجهة نظرالاساتذة في لبنان جاء بمتوسط حسابي (1.80)غالبًا وانحراف معياري (0.514) مستوى جودة مرتفعة، أما من وجهة نظر المدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.69) أحياناً وانحراف معياري (0.589) مسستوى جودة متوسطة.

أماالمعيارالسادس المتعلق التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال من وجهة نظرالاساتذة في لبنان جاء بمتوسط حسابي (1.73) دائمًا وانحراف معياري (0.529) مستوى جودة مرتفعة جدًا، أما من وجهة نظر المدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.74) أحياناً وانحراف معياري (0.630) مستوى جودة متوسطة.

أما المعيارالسابع المتعلق بتقويم الكادرالتعليمي والاداري في المدرسة من وجهة نظر الاساتذة في لبنان جاء بمتوسط حسابي (1.88) غالباً وانحراف معياري (0.718) مستوى جودة مرتفعة، كذلك من وجهة نظرالمدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.36) غالباً وانحراف معياري(0.464) مستوى جودة مرتفعة .

أما المعيار الثامن المتعلق أهداف المناهج من وجهة نظر الاساتذة في لبنان جاء بمتوسط حسابي (2.74) أحياناً وانحراف معياري (0.876) بمستوى جودة متوسطة، كذلك في من وجهة نظر المدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.85) أحياناً وانحراف معياري (0.290) بمستوى جودة متوسطة.

وأخيراً المعيارالتاسع المتعلق التقييم من وجهة نظر الاساتذة في لبنان جاء بمتوسط حسابي (1.84)غالبًا وانحراف معياري (0.529) مستوى جودة مرتفعة، كذلك من وجهة نظرالمدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.50) غالبًا وانحراف معياري (0.369) مستوى جودة مرتفعة.

1- تحليل المعيارالاول : مفهوم تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية

جدول(72) المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
1- تطبيق مجموعة من المعايير التربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي عبر تضافر جهود كل العاملين في المجال التربوي	تكرار	110	76	13	1	1.53	0.664	دائماً
	نسبة	55.0	38.0	6.5	.5			
2- تنمية الموارد البشرية (معلمين ومشرفين)	تكرار	120	68	11	1	1.47	0.649	دائماً
	نسبة	60.0	34.0	5.5	.5			
3- تطوير المناهج واساليب التقويم	تكرار	126	61	12	1	1.44	0.655	دائماً
	نسبة	63.0	30.5	6.0	.5			
4- تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد	تكرار	128	56	15	1	1.45	0.678	دائماً
	نسبة	64.0	28.0	7.5	.5			
5- دراسة المتغيرات السائدة والمحتملة الاقتصادية السياسية والاجتماعية وكل ما ينعكس أثره على الإدارة المدرسية.	تكرار	91	68	29	12	1.81	0.898	غالباً
	نسبة	45.5	34.0	14.5	6.0			

المصدر: مخرجات Spss، الاستبيان الخاص بالاساتذة والمدرسين

- يبيّن الجدول رقم (72) و(73): شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظرأساتذة ومدرسي مرحلة التعليم الثانوي في لبنان وسورية :

حول الفقرة المتعلقة بتطبيق مجموعة من المعاييرالتربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي عبر جهود كل العاملين في المجال التربوي أجاب الاساتذة في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.53) وانحراف معياري (0.664) بمستوى جودة مرتفع جداً، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين في سورية غالبًا بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.709) بمستوى جودة مرتفعة.

أما الفقرة المتعلقة بتنمية الموارد البشرية (معلمين ومشرفين) فكانت الاجابة من وجهة نظر الاساتذة في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.47) وانحراف معياري (0.649) مستوى جودة مرتفعة جداً، أما في سورية فكانت اجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.783) بمستوى جودة مرتفعة.

أما فقرة تطوير المناهج وأساليب التقويم فكانت إجابة الاساتذة في لبنان دائما بمتوسط حسابي (1.45) وانحراف معياري (0.655) مستوى جودة مرتفعة جداً، أما في سورية فكانت اجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.795) مستوى جودة مرتفعة .

جدول (73) المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية							
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
1- تطبيق مجموعة من المعايير التربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي عبر تضافر جهود كل العاملين في المجال التربوي	تكرار	23	50	27	2.04	0.709	غالبًا
	نسبة	23.0	50.0	27.0			
2- تنمية الموارد البشرية (معلمين ومشرفين)	تكرار	23	36	41	2.18	0.783	غالبًا
	نسبة	23.0	36.0	41.0			
3- تطوير المناهج واساليب التقويم	تكرار	23	33	44	2.21	0.795	غالبًا
	نسبة	23.0	33.0	44.0			
4- تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد	تكرار	23	32	45	2.22	0.798	غالبًا
	نسبة	23.0	32.0	45.0			
5- دراسة المتغيرات السائدة والمحتملة الاقتصادية السياسية والاجتماعية وكل ما ينعكس أثره على الإدارة المدرسية.	تكرار	4	25	69	2.70	0.594	أحياناً
	نسبة	4.0	25.0	71.0			

المصدر: مخرجات Spss، الاستبيان الخاص بالاساتذة والمدرسين

أما فقرة تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد فكانت الاجابة من وجهة نظر الاساتذة في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.45) وانحراف معياري (0.678) بمستوى جودة مرتفعة جداً،، كذلك في سورية كانت إجابة المديرين غالباً بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري(0.798) بمستوى جودة مرتفعة .

أما الفقرة المتعلقة بدراسة المتغيرات السائدة والمحتملة الاقتصادية السياسية والاجتماعية وكل ما ينعكس أثره على الإدارة المدرسية فكانت الاجابة من وجهة نظرالاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (1.81) وانحراف معياري (0.898) بمستوى جودة مرتفعة، اما في سورية فكانت اجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.594) بمستوى جودة متوسطة.

2- تحليل المعيارالثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية

جدول (74) المعيارالثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
6- تحديد الهدف وخلق حاجة مستمرة الى التعليم	تكرار	94	23	55	28	2.08	1.142	غالبا
	نسبة	47.0	11.5	27.5	14.0			
7- تبني فلسفة جديدة للتطوير	تكرار	102	27	43	28	1.98	1.136	غالبا
	نسبة	51.0	13.5	21.5	14.0			
8- التوقف عن الإعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والإستعاضة عنها بالأساليب الإحصائية	تكرار	72	25	70	33	2.32	1.128	غالبا
	نسبة	36.0	12.5	35.0	16.5			
9- الاستمرارية في تحسين العمليات المتعلقة بالتطوير والتدريب المستمر على نحو متواصل	تكرار	95	41	31	33	2.01	1.138	غالبا
	نسبة	47.5	20.5	15.5	16.5			
10- تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة فردية والتركيزعلى تكوين سلوك الفريق	تكرار	64	55	54	27	2.24	1.042	غالباً
	نسبة	32.0	27.5	27.0	13.5			
11- اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل	تكرار	102	35	58	5	1.83	0.935	غالباً
	نسبة	51.0	17.5	29.0	2.5			
12- تشجيع التعبير عن الشعور بالرضا والثقة والولاء التنظيمي	تكرار	30	79	89	2	2.31	0.733	غالباً
	نسبة	15.0	39.5	44.5	1.0			
13- تقليل الشعارات والمواعظ والنقد	تكرار	1	13	152	34	3.09	0.497	أحياناً
	نسبة	.5	6.5	76.0	17.0			

المصدر: مخرجات Spss، الاستبيان الخاص بالاساتذة والمدرسين

جدول (75) المعيارالثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سور ية								
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
6- تحديد الهدف وخلق حاجة مستمرة الى التعليم	تكرار	23	46	31	-	2.08	0.734	غالبا
	نسبة	23.0	46.0	31.0	-			
7- تبني فلسفة جديدة للتطوير	تكرار	23	36	41	-	2.18	0.783	غالبًا
	نسبة	23.0	36.0	41.0	-			
8- التوقف عن الإعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والإستعاضة عنها بالأساليب الإحصائية	تكرار	23	32	45	-	2.2	0.798	غالبًا
	نسبة	23.0	32.0	45.0	-			
9- الاستمرارية في تحسين العمليات المتعلقة بالتطوير والتدريب المستمر على نحو متواصل	تكرار	23	32	45	-	2.22	0.798	غالبًا
	نسبة	23.0	32.0	45.0	-			
10- تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة فردية والتركيزعلى تكوين سلوك الفريق	تكرار	23	32	45	-	2.22	0.798	غالباً
	نسبة	23.0	32.0	45.0	-			
11- اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل	تكرار	-	11	83	6	2.95	0.411	أحيانًا
	نسبة	-	11.0	83.0	6.0			
12- تشجيع التعبيرعن الشعور بالرضا والثقة والولاء التنظيمي	تكرار	-	7	84	9	3.02	0.401	أحيانًا
	نسبة	-	7.0	84.0	9.0			
13- تقليل الشعارات والمواعظ والنقد	تكرار	-	4	87	9	3.05	0.358	أحياناً
	نسبة	-	4.0	87.0	9.0			

المصدر: مخرجات Spss

- يبيّن الجدول رقم (74) و(75): تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية من وجهة نظرأساتذة ومدرسي مرحلة التعليم الثانوي في لبنان وسور ية:

بالنسبة للمبدأ الاول : تحديد الهدف وخلق حاجة مستمرة إلى التعليم فدق تبين أن أغلب الاساتذة في لبنان أجابوا غالبًا بمتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (1.142) بمستوى جودة مرتفعة، كذلك في سورية فكانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (0.734) بمستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة للمبدأ الثاني: تبني فلسفة جديدة فقد تبين أن أغلب الاساتذة في لبنان أجابوا غالبًا بمتوسط حسابي (1.98) وانحراف معياري (1.136) بمستوى جودة مرتفعة. أمافي سورية فكانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.783) بمستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة للمبدأ الثالث: التوقف عن الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والاستعاضة عنها بالأساليب الإحصائية فقد تبين أن النسبة الاكبر من الاساتذة في لبنان أجابواغالباً بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (1.128) بمستوى جودة مرتفعة. كذلك في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (0.798) بمستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة للمبدأ الخامس: الاستمرارية في تحسين العمليات المتعلقة بالتطوير والتدريب المستمرعلى نحو متواصل فقد تبين أن الاساتذة في لبنان أجابوا غالبًا بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (1.138) بمستوى جودة مرتفعة، أما في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (0.798) بمستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة للمبدأ الحادي عشر: تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف على حدة والتركيزعلى تكوين سلوك الفريق فقد تبين أن الاساتذة في لبنان أجابوا غالباً بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (1.042) بمستوى جودة مرتفعة. كذلك في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (0.798) بمستوى جودة مرتفعة.

دون أن ننسى المبادئ الاخرى حيث كانت إجابات الاساتذة كما يلي :

بالنسبة لمبدأ اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل، فقد تبين أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابوا غالباً بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.935) بمستوى جودة متوسطة، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.411) بمستوى جودة متوسطة.

أما المبدأ المتعلق بتشجيع التعبيرعن الشعور بالرضا والثقة والولاء التنظيمي فقد تبين أن النسبة الأكبر من الاساتذة في لبنان أجابواغالباً ما يتم اعتماده بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.733) بمستوى جودة مرتفعة، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.401) بمستوى جودة متوسطة.

أما المبدأ المتعلق بالتقليل من الشعارات والمواعظ والنقد فقد تبيّن أن النسبة الاكبرمن الاساتذة أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.497) بمستوى جودة متوسطة، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.358) بمستوى جودة متوسطة.

3 - حول تحليل المعيار الثالث: العوائق الموجودة في عملية التعليم

- يبيّن الجدول رقم (76) و(77): حول العوائق الموجودة في عملية التعليم من وجهة نظرأساتذة ومدرسي مرحلة التعليم الثانوي في لبنان وسورية

بالنسبة لوجود عوائق من ناحية مستوى التلاميذ كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (0.902) بمستوى جودة مرتفعة، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.494) جودة متوسطة.

جدول (76) المعيارالثالث: العوائق الموجودة في عملية التعليم من وجهة نظرأساتذة التعليم الثانوي في لبنان									
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
14- مستوى التلامذة	تكرار	20	83	79	9	9	2.52	0.902	غالباً
	نسبة	10.0	41.5	39.5	4.5	4.5			
15- ضخامة المنهج	تكرار	19	79	83	10	9	2.55	0.900	غالباً
	نسبة	9.5	39.5	41.5	5.0	4.5			
16- نقص التنسيق في الثانوية	تكرار	18	31	66	48	37	3.27	1.19	أحياناً
	نسبة	9.0	15.5	33.0	24.0	18.5			
17- نقص في المتابعة والارشاد	تكرار	13	54	61	43	29	3.10	1.14	أحياناً
	نسبة	6.5	27.0	30.5	21.5	14.5			

المصدر: مخرجات Spss

جدول (77) المعيارالثالث: العوائق الموجودة في عملية التعليم من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية									
	المقياس	غالباً	أحياناً	نادراً	ابداً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
14- مستوى التلامذة	تكرار	27	70	3	-	2.76	0.494	أحيانًا
	نسبة	27.0	70.0	3.0	-			
15- ضخامة المنهج	تكرار	20	68	12	-	2.92	0.562	أحيانًا
	نسبة	20.0	68.0	12.0	-			
16- نقص التنسيق في الثانوية	تكرار	3	94	3	-	3.00	0.246	أحياناً
	نسبة	3.0	94.0	3.0	-			
17- نقص في المتابعة والارشاد	تكرار	5	92	3	-	2.98	0.283	أحياناً
	نسبة	5.0	92.0	3.0	-			

المصدر: مخرجات Spss

أما بالنسبة لوجود عوائق من ناحية ضخامة المنهج جاءت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (0.900) بمستوى جودة مرتفعة، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (0.562) جودة متوسطة.

أما الفقرة المتعلقة بوجود نقص في التنسيق في الثانوية جاءت إجابات الاساتذة في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (1.19) بمستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي(3.00) وانحراف معياري (0.246) بمستوى جودة متوسطة.

أما الفقرة المتعلقة بوجود نقص في المتابعة والارشاد جاءت إجابات الاساتذة في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (1.14) بمستوى جودة متوسطة، كذلك في سورية فكانت إجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.98) وانحراف معياري (0.283) مستوى جودة متوسطة.

4- حول تحليل المعيار الرابع: مدى استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية

جدول (78) المعيار الرابع: استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
18- إستخدام قاعات تدريس مزودة بتقنيات حديثة.	تكرار	68	35	40	42	15	2.50	1.34	غالبًا
	نسبة	34.0	17.5	20.0	21.0	7.5			
19- إستخدام المكتبة التي تحوى مصادر ومراجع تلبي الحاجات التعليمية لكافة مواد المرحلة الثانوية	تكرار	64	32	34	49	21	2.65	1.41	أحيانًا
	نسبة	32.0	16.0	17.0	24.5	10.5			

المصدر: مخرجات Spss

جدول (79) المعيار الرابع: استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سور ية

	المقياس	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
18- إستخدام قاعات تدريس مزودة بتقنيات حديثة.	تكرار	23	47	30	2.85	0.845	أحيانا
	نسبة	23.0	47.0	30.0			
19- إستخدام المكتبة التي تحوى مصادر ومراجع تلبي الحاجات التعليمية لكافة مواد المرحلة الثانوية	تكرار	6	65	29	3.06	0.722	أحيانًا
	نسبة	6.0	65.0	29.0			

المصدر: مخرجات Spss

- يبيّن الجدول رقم (78) و(79): حول استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية من وجهة نظرأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية:

بالنسبة لفقرة استخدام قاعات تدريس مزودة بتقنيات حديثة كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالبًا بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (1.34) بمستوى جودة مرتفعة، كذلك في سورية كانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (0.845) بمستوى جودة متوسطة .

أما فيما خص الفقرة المتعلقة باستخدام المكتبة التي تحوي مصادرومراجع تلبي الحاجات التعليمية لكافة المواد في المرحلة الثانوية كانت إجابات الاساتذة في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (2.65) وانحراف معياري (1.41) بمستوى جودة متوسطة. كذلك في سورية كانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.722) بمستوى جودة متوسطة .

5- تحليل المعيار الخامس: تنظيم وإدارة الصف الفعالة

جدول (80) المعيارالخامس: تنظيم وادارة الصف الفعالة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
20- أضع اجراءات لادارةالصف وتلبية حاجات التلاميذ اليومية	تكرار	75	100	21	4	1.77	0.732	دائمًا
	نسبة	37.5	50.0	10.5	2.0			
21- أضع حداً للتخلص من قلة الانتباه والمشاغبات قبل ان تتحول الى مشاكل كبرى	تكرار	67	121	12	-	1.72	0.566	دائمًا
	نسبة	33.5	60.5	6.0	-			
22- أنظم استمرارية وتنقلا في غرفة الصف باسلوب التوازن بين النوعية والتحديات في نشاطات التلميذ	تكرار	74	92	32	2	1.81	0.732	غالبًا
	نسبة	37.0	46.0	16.0	1.0			

المصدر: مخرجات Spss

يبيّن الجدول رقم (80) و(81):حول تنظيم وادارة الصف الفعالة من وجهة نظرأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية

بالنسبة للفقرة المتعلقة بوضع اجراءات لادارة الصف وتلبية حاجات التلاميذ اليومية كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائمًا بمتوسط حسابي (1.77) وانحراف معياري (0.732) بمستوى جودة مرتفعة جدًا، أما في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (0.593) بمستوى جودة مرتفعة .

بالنسبة لفقرة وضع حداً للتخلص من قلة الانتباه والمشاغبات قبل أن تتحول الى مشاكل كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائمًابمتوسط حسابي (1.72) وانحراف معياري (0.566) بمستوى جودة مرتفعة جدًا، أما في سورية كانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.808) بمستوى جودة متوسطة .

اما الفقرة المتعلقة بتنظيم استمرارية وتنقل في غرفة الصف بإسلوب التوازن بين النوعية والتحديات في نشاطات التلميذ كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالبًا بمتوسط حسابي (1.86) وانحراف معياري (0.732) بدرجة جودة مرتفعة، أما في سورية كانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري (0.603) بمستوى جودة متوسطة.

جدول (81) المعيارالخامس: تنظيم وادارة الصف الفعالة من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية							
	المقياس	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
20- أضع اجراءات لادارةالصف وتلبية حاجات التلاميذ اليومية	تكرار	58	37	5	2.47	0.593	غالبًا
	نسبة	58.0	37.0	5.0			
21- أضع حداً للتخلص من قلة الانتباه والمشاغبات قبل ان تتحول الى مشاكل كبرى	تكرار	48	29	23	2.75	0.808	أحيانًا
	نسبة	48.0	29.0	23.0			
22- أنظم استمرارية وتنقلا في الصف باسلوب التوازن بين النوعية والتحديات في نشاطات التلميذ	تكرار	26	62	12	2.86	0.603	أحيانًا
	نسبة	26.0	62.0	12.0			

المصدر: مخرجات Spss

6- تحليل المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال

يبيّن الجدول رقم (82) و(83): حول التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال من وجهة نظر أساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية

بالنسبة للفقرة المتعلقة باعتماد طرق تدريس بعيدة عن التلقين والحفظ تشجع الإبداع والفهم والتزود بالمعارف ومحاولة تطبيقها وربطها بالحياة اليومية كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائمًا بمتوسط حسابي (1.36) وانحراف معياري (0.724) بدرجة جودة مرتفعة جداً، أما في سورية كانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.836) بمستوى جودة متوسطة.

بالنسبة لفقرة إعتماد طرق ناشطة في التعليم تركز على بناء المعرفة عند التلميذ كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (1.01) بدرجة جودة مرتفعة، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.674) بمستوى جودة متوسطة.

بالنسبة لعملية تخطيط الدروس عبروضع أهداف واضحة ومنظمة بشكل منطقي من خلال محتوى المادة للوصول الى الكفايات المطلوبة كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائما بمتوسط حسابي (1.40) وانحراف معياري (0.673) بدرجة جودة مرتفعة جداً، أما في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (0.593) بمستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة لفقرة القيام بعملية تطويرأهداف الاسئلة والنشاطات بما يتناسب مع المهارات المعرفية عند التلميذ كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائما بمتوسط حسابي (1.57) وانحراف معياري (0.725) بدرجة جودة مرتفعة جداً أما في سورية كانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.607) بمستوى جودة متوسطة.

بالنسبة لفقرة التنويع في طرح الاسئلة التي تعكس نوع المضمون لتحقيق الاهداف والكفايات المناسبة كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائمًا بمتوسط حسابي (1.42) وانحراف معياري (0.704) بدرجة جودة مرتفعة جدًا أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.771) بمستوى جودة متوسطة.

بالنسبة لفقرة إستخدام مصادرالمعلومات التي تتيحها الثانوية لدعم أغراض التعلم والتعليم كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (1.072) بدرجة جودة مرتفعة، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.805) جودة متوسطة.

جدول (82) المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال من وجهة نظرأساتذة التعليم الثانوي في لبنان								
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
23- أعتمد طرق تدريس بعيدة عن التلقين والحفظ تشجع الإبداع والفهم والتزود بالمعارف ومحاولة تطبيقها وربطها بالحياة اليومية	تكرار	98	81	17	4	1.63	0.724	دائمًا
	نسبة	49.0	40.5	8.5	2.0			
24- أعتمد الطرق الناشطة في التعليم التي تركز على بناء المعرفة عند التلميذ .	تكرار	62	58	60	20	2.20	1.01	غالباً
	نسبة	31.0	29.0	30.0	10.0			
25- أخطط الدروس عبر وضع أهداف واضحة ومنظمة بشكل منطقي من خلال محتوى المادة للوصول الى الكفايات المطلوبة	تكرار	139	42	18	1	1.40	0.673	دائماً
	نسبة	69.5	21.0	9.0	.5			
26- أقوم بعملية تطوير أهداف الاسئلة والنشاطات بما يتناسب مع المهارات المعرفية عند التلميذ	تكرار	108	73	16	3	1.57	0.725	دائماً
	نسبة	54.0	36.5	8.0	1.5			
27- أنوع في طرح الاسئلة التي تعكس نوع المضمون لتحقيق الاهداف والكفايات المناسبة	تكرار	136	47	13	4	1.42	0.704	دائماً
	نسبة	68.0	23.5	6.5	2.0			
28- أشجع طلابي على استخدام مصادر المعلومات التي تتيحها الثانوية لدعم أغراض التعلم والتعليم	تكرار	72	50	55	23	2.16	1.072	غالباً
	نسبة	36.0	25.0	27.5	11.5			

المصدر: مخرجات Spss

يبيّن الجدول رقم (82) و(83): حول التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال من وجهة نظر أساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية

بالنسبة للفقرة المتعلقة باعتماد طرق تدريس بعيدة عن التلقين والحفظ تشجع الإبداع والفهم والتزود بالمعارف ومحاولة تطبيقها وربطها بالحياة اليومية كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائمًا بمتوسط حسابي (1.36) وانحراف معياري (0.724) بدرجة جودة مرتفعة جداً، أما في سورية كانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.836) بمستوى جودة متوسطة.

بالنسبة لفقرة إعتماد طرق ناشطة في التعليم تركز على بناء المعرفة عند التلميذ كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (1.01) بدرجة جودة مرتفعة، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.674) بمستوى جودة متوسطة.

جدول (83) المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية							
	المقياس	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
23- أعتمد طرق تدريس بعيدة عن التلقين والحفظ تشجع الإبداع والفهم والتزود بالمعارف ومحاولة تطبيقها وربطها بالحياة اليومية	تكرار	51	24	25	2.74	0.836	أحياناً
	نسبة	51.0	24.0	25.0			
24- أعتمد الطرق الناشطة في التعليم التي تركز على بناء المعرفة عند التلميذ من خلال (عمل المجموعات- الابحاث...)	تكرار	28	54	18	2.90	0.674	أحياناً
	نسبة	28.0	54.0	18.0			
25- أخطط الدروس عبر وضع أهداف واضحة ومنظمة بشكل منطقي من خلال محتوى المادة للوصول الى الكفايات المطلوبة	تكرار	58	37	5	2.47	0.593	غالبًا
	نسبة	58.0	37.0	5.0			
26- أقوم بعملية تطوير أهداف الاسئلة والنشاطات بما يتناسب مع المهارات المعرفية عند التلميذ	تكرار	25	62	13	2.88	0.607	أحيانًا
	نسبة	25.0	62.0	13.0			
27- أنوع في طرح الاسئلة التي تعكس نوع المضمون لتحقيق الاهداف والكفايات المناسبة	تكرار	49	32	19	2.70	0.771	أحيانًا
	نسبة	49.0	32.0	19.0			
28- أشجع طلابي على استخدام مصادر المعلومات التي تتيحها الثانوية لدعم أغراض التعلم والتعليم	تكرار	47	30	23	2.76	0.805	أحيانًا
	نسبة	47.0	30.0	23.0			

المصدر: مخرجات Spss

بالنسبة لعملية تخطيط الدروس عبروضع أهداف واضحة ومنظمة بشكل منطقي من خلال محتوى المادة للوصول الى الكفايات المطلوبة كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائما بمتوسط حسابي (1.40) وانحراف معياري (0.673) بدرجة جودة مرتفعة جداً، أما في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (0.593) بمستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة لفقرة القيام بعملية تطويرأهداف الاسئلة والنشاطات بما يتناسب مع المهارات المعرفية عند التلميذ كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائما بمتوسط حسابي (1.57) وانحراف معياري (0.725) بدرجة جودة مرتفعة جداً أما في سورية كانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.607) بمستوى جودة متوسطة.

بالنسبة لفقرة التنويع في طرح الاسئلة التي تعكس نوع المضمون لتحقيق الاهداف والكفايات المناسبة كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائمًا بمتوسط حسابي (1.42) وانحراف معياري (0.704) بدرجة جودة مرتفعة جدًا أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.771) بمستوى جودة متوسطة.

بالنسبة لفقرة إستخدام مصادرالمعلومات التي تتيحها الثانوية لدعم أغراض التعلم والتعليم كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (1.072) بدرجة جودة مرتفعة، أما في سورية فكانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.805) جودة متوسطة.

7- تحليل المعيارالسابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ في التعليم

جدول (84) المعيارالسابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين اداء ودافعية الاستاذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
29- أشارك في ورش العمل والدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية لتطويرالاداء والفاعلية	تكرار	102	49	27	22	1.86	1.08	غالبا
	نسبة	51.0	24.5	13.5	11.0			
30- أفضل المشاركة في النشاطات التعليمية خارج الثانوية للتعرف على الاستراتجيات التعليمية الجديدة	تكرار	86	59	33	22	1.97	1.06	غالبا
	نسبة	43.0	29.5	16.5	11.0			
31- أتعاون مع المرشد التربوي للاستفادة من خبرته لتحسين وتطويرادائي واداء طلابي.	تكرار	95	44	32	29	2.01	1.19	غالبا
	نسبة	47.5	22.0	16.0	14.5			
32- أتعاون مع زملائي في تحقيق أهداف المهنة والاستفادة من تجاربهم في ثانويات اخرى	تكرار	106	63	24	7	1.66	0.840	دائما
	نسبة	53.0	31.5	12.0	3.5			
33- أعتمد طرقاً لإيصال مفاهيم وكفايات تربوية عن طريق تطبيق أفكار وانشطة جديدة في الواقع المدرسي	تكرار	67	92	33	8	1.92	0.856	غالبا
	نسبة	33.5	46.0	16.5	4.0			

المصدر: مخرجات Spss

يبيّن الجدول رقم (84) و(85): حول المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ من وجهة نظر أساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية

بالنسبة لفقرة المشاركة في ورش العمل والدورات التدريبية التي تنظمهها وزارة التربية لتطويرالأداء والفاعلية كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (1.86) وانحراف معياري (1.08) مستوى جودة مرتفعة، كذلك في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.422) بمستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة لفقرة تفضيل المشاركة في النشاطات التعليمية خارج الثانوية للتعرف على الاستراتجيات التعليمية الجديدة كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالبا بمتوسط حسابي (1.97) وانحراف معياري (1.06) مستوى جودة مرتفعة، كذلك في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.460) بمستوى جودة مرتفعة.

جدول (85)المعيارالسابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين اداء ودافعية الاستاذ من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية							
	المقياس	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
29- أشارك في ورش العمل والدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية لتطويرالاداء والفاعلية	تكرار	77	23	-	2.23	0.422	غالبا
	نسبة	77.0	23.0	-			
30- أفضل المشاركة في النشاطات التعليمية خارج الثانوية للتعرف على الاستراتجيات التعليمية الجديدة	تكرار	70	30	-	2.30	0.460	غالبا
	نسبة	70.0	30.0	-			
31- أتعاون مع المرشد التربوي للاستفادة من خبرته لتحسين وتطويرادائي واداء طلابي.	تكرار	71	29	-	2.29	0.456	غالبا
	نسبة	71.0	29.0	-			
32- أتعاون مع زملائي في تحقيق أهداف المهنة والاستفادة من تجاربهم في ثانويات اخرى	تكرار	69	31	-	2.31	0.464	غالبًا
	نسبة	69.0	31.0	-			
33- أعتمد طرقاً لإيصال مفاهيم وكفايات تربوية عن طريق تطبيق أفكار وانشطة جديدة في الواقع المدرسي	تكرار	54	23	23	2.69	0.825	أحيانًا
	نسبة	54.0	23.0	23.0			

المصدر: مخرجات Spss

بالنسبة لفقرة التعاون مع المرشد التربوي للاستفادة من خبرته لتحسين وتطويرأدائه وأداء طلابه كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالبا بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (1.19) مستوى جودة مرتفعة، كذلك في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.29) وانحراف معياري (0.456) جودة مرتفعة.

بالنسبة للتعاون مع الزملاء لتحقيق أهداف المهنة والاستفادة من تجاربهم في ثانويات أخرى كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائماً بمتوسط حسابي (1.66) وانحراف معياري (0.840) مستوى جودة مرتفعة جداً، أما في سورية كانت أجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.464) جودة مرتفعة.

بالنسبة لفقرة إعتماد طرق لإيصال مفاهيم وكفايات تربوية عن طريق تطبيق أفكار وانشطة جديدة في الواقع المدرسي كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (1.92) وانحراف معياري (0.856) بدرجة جودة مرتفعة، أما في سورية كانت أجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (0.825) بمستوى جودة مرتفعة.

12- تحليل المعيارالثامن: أهداف المناهج

جدول (86) المعيار الثامن : أهداف المناهج التعليمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان								
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
34-أرى أن المناهج المبنية على الكفاءات تبين قدرة المتعلم على مواجهة مواقف طارئة تسمح باستنباط الحلول المناسبة	تكرار	40	67	70	23	2.40	0.987	غالبا
	نسبة	20.0	33.5	35.0	11.5			
35-أرى أنها تلائم متطلبات سوق العمل ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية	تكرار	20	41	67	72	3.00	1.05	أحيانا
	نسبة	10.0	20.5	33.5	36.0			
36-أعتبرانها قادرة على ربط التلميذ بواقعه ومساعدته على حل مشكلاته	تكرار	23	44	84	49	2.81	0.968	أحيانا
	نسبة	11.5	22.0	42.0	24.5			
37-أعتبرانها قادرةعلى مواكبة العصر وتنمية طرق التفكير النقدي والعلمي	تكرار	33	48	66	53	2.75	1.12	أحيانا
	نسبة	16.5	24.0	33.0	26.5			

المصدر: مخرجات Spss

- يبيّن الجدول رقم (86) و(87): حول أهداف المناهج التعليمية من وجهة نظر أساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية .

بالنسبة لفقرة المناهج المبنية على الكفاءات والتي تبين قدرة المتعلم على مواجهة مواقف طارئة تسمح باستنباط الحلول من خلال التمييز بين العوامل الاساسية والشكلية كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالبا بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (0.987) بمستوى جودة مرتفعة، كذلك في سورية كانت إجابة المدرسين غالبًا بمتوسط حسابي(2.58) وانحراف معياري (0.535) بمستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة لفقرة مدى ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية كانت إجابات الاساتذة في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (1.05) بدرجة جودة متوسطة كذلك في سورية كانت إجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.98) وانحراف معياري (0.283) مستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة لفقرة مدى قدرة المناهج على ربط التلميذ بواقعه ومساعدته على حل مشاكله كانت إجابات الاساتذة في لبنان أحياناً بمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (968.) بدرجة جودة متوسطة. كذلك في سورية كانت إجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (3.01) وانحراف معياري (0.224) مستوى جودة مرتفعة.

جدول (87) المعيار الثامن : أهداف المناهج التعليمية من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية							
	المقياس	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
34- أرى أن المناهج المبنية على الكفاءات تبين قدرة المتعلم على مواجهة مواقف طارئة تسمح باستنباط الحلول المناسبة	تكرار	44	54	2	2.58	0.535	غالبًا
	نسبة	44.0	54.0	2.0			
35-أرى أنها تلائم متطلبات سوق العمل ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية	تكرار	5	92	3	2.98	0.283	أحيانا
	نسبة	5.0	92.0	3.0			
36-أعتبرانها قادرة على ربط التلميذ بواقعه ومساعدته على حل مشكلاته	تكرار	2	95	3	3.01	0.224	أحيانا
	نسبة	2.0	95.0	3.0			
37-أعتبرانها قادرةعلى مواكبة العصر وتنمية طرق التفكير النقدي والعلمي	تكرار	27	63	10	2.83	0.586	أحيانا
	نسبة	27.0	63.0	10.0			

المصدر: مخرجات Spss

بالنسبة لفقرة قدرة المناهج على مواكبة العصر وتنمية طرق التفكير النقدي والعلمي يبين الجدول أن النسبة الاكبر من الاساتذة أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (1.12) بدرجة جودة متوسطة، كذلك في سورية كانت إجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (0.586) بمستوى جودة مرتفعة.

13- تحليل المعيارالتاسع: عملية التقييم

- يبيّن الجدول رقم (88) و(89): حول عملية التقييم من وجهة نظرأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية بالنسبة إلى فقرة التركيزعلى استعمال وتطبيق المعرفة من أجل تنمية قدرة التلميذ على الشرح والتفسيروالتحليل كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائمًا بمتوسط حسابي (1.75) وانحراف معياري (0.760) جودة مرتفعة جدًا في سورية كانت إجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.893) جودة متوسطة.

بالنسبة لفقرة اعتبار الفروض عاملا أساسيا في نجاح التلميذ ولا بد من إشراك الأهل في عملية إتمامها، كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (1.03) بدرجة جودة مرتفعة.

أما في سورية كانت إجابة المدرسين أحيانًا متوسط حسابي (2.66) وانحراف معياري (0.476) بدرجة جودة متوسطة بالنسبة لفقرة قيام الاستاذ بشكل مستمر بوضع ملاحظات على الفروض والاختبارات ومناقشة اخطاء التلميذ وكيفية تصحيحها، كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (1.95) وانحراف معياري (0.939) بدرجة جودة مرتفعة، كذلك في سورية كانت إجابة المدرسين غالباً بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (0.494) بمستوى جودة مرتفعة.

جدول (88) المعيار التاسع: عملية التقييم من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان								
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
38- أركز على استعمال وتطبيق المعرفة من اجل تنمية القدرة عند التلميذ على الشرح والتفسير والتحليل	تكرار	88	73	39	-	1.75	0.760	دائمًا
	نسبة	44.0	36.5	19.5	-			
39- أعتبر الفروض عاملا أساسياً في نجاح التلميذ ولا بد من اشراك الاهل في عملية اتمامها	تكرار	69	61	52	18	2.12	1.03	غالباً
	نسبة	34.5	30.5	26.0	9.0			
40-أقوم بشكل مستمر بوضع ملاحظات على الفروض والاختبارات ومناقشة اخطاء التلميذ وكيفية تصحيحها	تكرار	78	66	47	9	1.95	0.939	غالباً
	نسبة	39.0	33.0	23.5	4.5			
41- أستخدم التقييم التشخيصي بهدف التأكد من ان المتعلم يمتلك المعارف الضرورية	تكرار	102	66	28	4	1.67	0.807	دائمًا
	نسبة	51.0	33.0	14.0	2.0			
42- أستخدم التقييم التكويني المستمر للصف بشكل منتظم لاكتشاف اي انحراف في اداء التلميذ وإعلام الادارة بتقارير دورية	تكرار	75	85	38	2	1.83	0.762	غالباً
	نسبة	37.5	42.5	19.0	1.0			
43- أشدد على مسؤولية التلميذ من خلال التقويم الذاتي	تكرار	75	86	34	5	1.85	0.806	غالباً
	نسبة	37.5	43.0	17.0	2.5			
44-أهتم بالجانب النوعي للعملية التعليمية، والتأكد من فهم التلاميذ	تكرار	77	95	27	1	1.76	0.696	دائمًا
	نسبة	38.5	47.5	13.5	.5			

المصدر: مخرجات Spss

بالنسبة لفقرة استخدام الاستاذ التقييم التشخيصي بهدف التأكد من أن المتعلم يمتلك المعارف الضرورية، كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائمًا بمتوسط حسابي (1.67) وانحراف معياري (0.807) جودة مرتفعة جدًا، كذلك في سورية كانت إجابة المدرسين غالباً بمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (0.246) جودة مرتفعة.

بالنسبة لفقرة استخدام الاستاذ التقييم التكويني المستمر للصف بشكل منتظم لاكتشاف اي انحراف في أداء التلميذ وإعلام الادارة، كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.762) بدرجة جودة مرتفعة، كذلك في سورية كانت إجابة المدرسين غالباً بمتوسط حسابي (2.11) وانحراف معياري (0.399) بمستوى جودة مرتفعة.

جدول (89) المعيار التاسع:عملية التقييم من وجهة نظرمدرسي التعليم الثانوي في سورية								
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
38- أركزعلى استعمال وتطبيق المعرفة من اجل تنمية القدرة عند التلميذ على الشرح والتفسير والتحليل.	تكرار	-	59	12	29	2.70	0.893	أحيانًا
	نسبة	-	59.0	12.0	29.0			
39- أعتبر الفروض عاملا أساسياً في نجاح التلميذ ولا بد من اشراك الاهل في عملية اتمامها	تكرار	-	34	66	-	2.66	0.476	أحيانًا
	نسبة	-	34.0	66.0	-			
40-أقوم بشكل مستمر بوضع ملاحظات على الفروض والاختبارات ومناقشة اخطاء التلميذ وكيفية تصحيحها	تكرار	-	41	59	-	2.59	0.494	غالباً
	نسبة	-	41.0	59.0	-			
41- أستخدم التقييم التشخيصي بهدف التأكد من ان المتعلم يمتلك المعارف الضرورية	تكرار	3	94	3	-	2.00	0.246	غالباً
	نسبة	3.0	94.0	3.0				
42- أستخدم التقييم التكويني المستمر للصف بشكل منتظم لاكتشاف اي انحراف في اداء التلميذ وإعلام الادارة عبر تقارير دورية	تكرار	3	83	14	-	2.11	0.399	غالباً
	نسبة	3.0	83.0	14.0	-			
43- أشدد على مسؤولية التلميذ من خلال التقويم الذاتي	تكرار	-	42	40	18	2.76	0.740	أحيانًا
	نسبة	-	42.0	40.0	18.0			
44-أهتم بالجانب النوعي للعملية التعليمية، والتأكد من فهم التلاميذ	تكرار		45	40	15	2.70	0.717	أحياناً
	نسبة		45.0	40.0	15.0			

المصدر: مخرجات Spss

بالنسبة لفقرة تشديد الاستاذ على مسؤولية التلميذ من خلال التقويم الذاتي كانت إجابات الاساتذة في لبنان غالباً بمتوسط حسابي (1.85) وانحراف معياري (0.806) بدرجة جودة مرتفعة، أما في سورية كانت إجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.740) بمستوى جودة متوسطة.

بالنسبة لفقرة إهتمام الاستاذ بالجانب النوعي للعملية التعليمية، والتأكد من فهم التلاميذ، كانت إجابات الاساتذة في لبنان دائمًا بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.696) بدرجة جودة مرتفعة جدًا، أما في سورية كانت إجابة المدرسين أحيانًا بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.717) بمستوى جودة متوسطة.

ثالثاً: عرض نتائج تحليل الاستبيان الثالث من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق

الاستبيان الثالث كان لأساتذة الجامعات الذين يدرسون في السنة الاولى الجامعية لقياس مخرجات العملية التعليمية في المرحلة الثانوية، أي مدى توفرالكفاءات والمهارات عند الطلاب الذين انهوا المرحلة الثانوية حيث ينظرإليهم على أنهم المنتج وهم أيضاً (الزبون الداخلي) فآراؤهم تمثل قاعدة حقائق تساعد في اتخاذ القرار خاصة بالنسبة للطلاب المستفيدين والذين قد أنهوا المرحلة الثانوية، انطلاقا من فكرة إنه لا يمكن تطوير الواقع التعليمي بدون الاصغاء لآراء الطلبة .

أ- التوزيع التكراري والمتوسطات الحسابية لإجابات أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق

جدول (90) النوع والرتبة والكلية والقسم التي يدرس فيهاالاستاذ الجامعي في كليات الجامعة اللبنانية

النوع	العدد	%	القسم	العدد	%	رتبة الاستاذ	العدد	%
ذكر	35	70.0	رياضيات	3	6.0	أستاذ	14	28.0
انثى	15	30.0	كيمياء	2	4.0	أستاذ مساعد	10	20.0
Total	50	100.0	إدارة	12	24.0	مدرس	26	52.0
			اللغة العربية	5	10.0	Total	50	100.0
الكلية	**العدد**	**%**	فلسفة	3	6.0			
العلوم	6	12.0	إدارة تربوية	7	14.0			
الاقتصاد وإدارة الاعمال	15	30.0	المناهج وطرائق التدريس	8	16.0			
التربية	15	30.0	هندسة مدنية	2	4.0			
الهندسة	4	8.0	معلوماتية	3	6.0			
الاداب والعلوم الانسانية	8	16.0	اللغة الانكليزية	3	6.0			
الحقوق	2	4.0	قانون	2	4.0			
Total	50	100.0	Total	50	100.0			

المصدر: مخرجات Spss

- يبين الجدول رقم (90) توزع متغيرات الدراسة حسب النوع والرتبة والكلية والقسم التي يدرس فيها الاستاذ الجامعي وفقا للاستبيان الثالث الذي شمل أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون السنة الاولى في كليات (التربية والاقتصاد والعلوم والهندسة والاداب والحقوق) في الجامعة اللبنانية حيث نرى أنه :

بالنسبة للنوع : تشكل نسبة الاساتذة الجامعيين الذكور 70.0% بزيادة كبيرة عن نسبة الاناث 30.0%.

بالنسبة لرتبة الاستاذ الجامعي: أن 28% برتبة استاذ، 20% برتبة استاذ مساعد، 52% برتبة مدرس .

بالنسبة للكلية التي يدرس فيها الاستاذ الجامعي: نرى أن نسبة 30% في كلية التربية و30% في كلية إدارة الاعمال و16% في كلية الاداب والعلوم الانسانية و12% في كليات العلوم و8% في كلية الهندسة و4% في كلية الحقوق .

بالنسبة للقسم الذي يدرس فيه الاستاذ الجامعي: نرى أن النسبة الاكبر24% من الاساتذة في قسم الادارة و16% في قسم المناهج وطرائق التدريس و14% في قسم الادارة التربوية و10% في قسم اللغة العربية و6% في قسم الفلسفة و6% في قسم اللغة الانكليزية و6%في قسم المعلوماتية و6% في قسم الرياضيات و4% في قسم الكيمياء و4% في قسم الهندسة الهندسة و4% في قسم القانون العام .

جدول (91) النوع والرتبة والجامعة والكلية والقسم التي يدرس فيهاالاستاذ الجامعي في كليات جامعة دمشق								
النوع	**العدد**	**%**	**رتبة الاستاذ**	**العدد**	**%**	**القسم**	**العدد**	**%**
ذكر	25	69.4	استاذ	6	16.7	رياضيات	2	5.6
انثى	11	30.6	استاذ مساعد	18	50.0	اللغة العربية	4	11.1
Total	36	100.0	مدرس	12	33.3	كيمياء	1	2.8
			Total	36	100.0	الاقتصاد	2	5.6
						ادارة الاعمال	1	2.8
الكلية			**العدد**	**%**		اللغة الانكليزية	3	8.3
						المناهج وطرائق التدريس	4	11.1
كلية العلوم			5	13.9		القانون العام	2	5.6
كلية الاقتصاد			3	8.3		الادارة الهندسية	1	2.8
كلية التربية			11	30.6		الهندسة الانشائية	1	2.8
كلية الهندسة المعلوماتية			4	11.1		النظم والشبكات الحاسوبية	2	5.6
كلية الهندسة المدنية			2	5.6		البرمجيات	2	5.6
كلية الاداب والعلوم الانسانية			9	25.0		الفلسفة	2	5.6
كلية الحقوق			2	5.6		أصول التربية	7	19.4
Total			36	100.0		علم الاحياء	2	5.6
						Total	36	100.0

مصدر: مخرجات Spss

- بين الجدول رقم (91): توزع متغيرات الدراسة حسب النوع والرتبة والكلية والقسم التي يدرس فيهاالاستاذ الجامعي وفقا للاستبيان الثالث الذي شمل أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون السنة الاولى في كليات (التربية والاقتصاد والعلوم والهندسة المدنية والهندسة المعلوماتية والاداب والعلوم الانسانية والحقوق) في جامعة دمشق، حيث نرى أنه:

بالنسبة للنوع : شكلت نسبة الاساتذة الذكور 69.4% بزيادة كبيرة عن نسبة الاناث 30.6%.

بالنسبة لرتبة الاستاذ الجامعي: أن 16.7% برتبة استاذ، 50.0%برتبة استاذ مساعد، 33.3% برتبة مدرس .

بالنسبة للكلية التي يدرس فيها الاستاذ الجامعي نرى أن النسبة الاكبر 30.6% يدرسون في كلية التربية و25.0% في كلية الاداب والعلوم الانسانية و13.9% في كلية العلوم و 11.1 % في كلية الهندسة المعلوماتية و8.3% في كلية الاقتصاد مقابل و5.6% في كلية الهندسة المدنية و5.6% في كلية الحقوق .

بالنسبة للقسم الذي يدرس فيه الاستاذ الجامعي: نرى أن النسبة الاكبر 19.4% من الاساتذة يدرسون في قسم اصول التربية و11.1% في قسم المناهج وطرائق التدريس و11.1% في قسم اللغة العربية و8.3% في قسم اللغة الانكليزية و5.6 % في قسم الاقتصاد و5.6 %% في قسم الرياضيات و5.6% في قسم القانون العام و5.6%في قسم النظم والشبكات الحاسوبية و5.6% في قسم البرمجيات و5.6% في قسم الفلسفة و5.6% في قسم علم الاحياء و2.8% في قسم الكيمياء و2.8% في قسم الادارة الهندسية و2.8% في قسم الهندسة الانشائية و2.8% في قسم الادارة .

ب-الاجابة على السؤال الثالث: هل هناك دور لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة المخرجات (الكفاءات والمهارات) التي اكتسبها طالب المرحلة الثانوية في بداية سنته الاولى في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق ؟

جدول (92) الكفاءات والمهارات التي اكتسبها خريج المرحلة الثانوية عند انتسابه للسنة الاولى الجامعية من وجهة نظرأساتذة كليات الجامعة اللبنانية								
	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
1- يمتلك الطالب المعارف القدرات المهارات الضرورية	تكرار	-	35	15	-	2.30	0.462	غالباً
	%	-	70.0	30.0	-			
2- يوظف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم	تكرار	-	20	30	-	2.60	0.494	أحياناً
	%	-	40.0	60.0	-			
3- لدى الطالب القدرة على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة	تكرار	-	12	26	12	3.00	0.699	أحيانا
	%		24.0	52.0	24.0			
4- يمتلك الطالب مهارات الاتصال الفعال	تكرار	6	7	28	9	2.84	0.953	أحياناً
	%	12.0	14.0	56.0	18.0			
5- يعطي الخريج انطباع ايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية (المحاضرات الابحاث)	تكرار	-	17	24	9	2.84	0.710	أحياناً
	%	-	34.0	48.0	18.0			
6- -تتوافرلديه روح المبادرة للعمل كفريق للوصول الى أهداف مشتركة	تكرار	10	16	17	7	2.46	1.05	غالباً
	%	20.0	32.0	34.0	14.0			
7- يمتلك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة	تكرار	8	23	17	2	2.26	0.777	غالباً
	%	16.0	46.0	34.0	4.0			
8- يتميز بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا	تكرار	2	16	24	8	2.76	0.770	أحياناً
	%	4.0	32.0	48.0	16.0			
9- يشارك في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة	تكرار	4	11	11	24	3.20	1.14	أحياناً
	%	8.0	22.0	22.0	39.0			
10- يواجه المواقف والمشاكل اليومية بجدارة واستقلالية ذاتية	تكرار	12	16	20	2	3.24	0.870	أحياناً
	%	24.0	32.0	40.0	4.0			
المجموع الكلي	تكرار	-	21	25	4	2.77	.5070	أحياناً
	%	-	38.0	64.0	8.0			

مصدر: مخرجات Spss

للاجابة على هذا السؤال قمنا بتحليل المجال الثاني من الاستبيان حيث يبيّن الجدول رقم (118) و(119):

- أن إجابات الاساتذة في كليات الجامعة اللبنانية جاءت أحياناً على المجموع الكلي للفقرات بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.507) كذلك كانت إجابات الاساتذة في كليات جامعة دمشق أحياناً على المجموع الكلي للفقرات بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.395) بمستوى جودة متوسطة، أما على مستوى كل فقرة فقد تبيّن أنه:

بالنسبة للفقرة الاولى المتعلقة بامتلاك الطالب المعارف، القدرات، المهارات الضرورية أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابواغالباً بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.462)، كذلك في سورية أجابواغالباً بمتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (0.280) بمستوى جودة مرتفعة .

بالنسبة للفقرة الثانية المتعلقة بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (0.494)، كذلك في سورية أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.576) بمستوى جودة مرتفعة .

بالنسبة للفقرة الثالثة المتعلقة بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة، أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.699)، كذلك في سورية أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري (0.487) بمستوى جودة متوسطة .

بالنسبة للفقرة الرابعة المتعلقة بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال، أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.84) وانحراف معياري (0.953)، كذلك في سورية أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (0.554) بمستوى جودة متوسطة .

بالنسبة للفقرة الخامسة المتعلقة باعطاء الخريج انطباع ايجابي عن قدرته على تحمل أعباء المرحلة الجامعية أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.84) وانحراف معياري (0.710) كذلك في سورية أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.484) بمستوى جودة متوسطة .

بالنسبة للفقرة السادسة المتعلقة بتوافرروح المبادرة لدى التلميذ للعمل كفريق للوصول الى أهداف مشتركة، أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابواغالباً بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (1.05) مستوى جودة مرتفعة. أما في سورية أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.682) جودة متوسطة

بالنسبة للفقرة السابعة المتعلقة بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة، أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابواغالباً بمتوسط حسابي (2.26) وانحراف معياري (0.777) مستوى جودة مرتفعة كذلك في سورية أجابوا غالبًا بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.691) بمستوى جودة مرتفعة.

بالنسبة للفقرة الثامنة المتعلقة بحرص الطالب على تطوير ذاته مهنياً وعلميا يبين الجدول أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.770)، كذلك في سورية أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.639) بمستوى جودة متوسطة .

بالنسبة للفقرة التاسعة المتعلقة بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة، أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.14)، كذلك في سورية أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.637) بمستوى جودة متوسطة .

بالنسبة للفقرة العاشرة المتعلقة بقدرة الطالب على مواجهة المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية أن النسبة الاكبرمن الاساتذة في لبنان أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري(0.870)، كذلك في سورية أجابوا أحياناً بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (0.540) بمستوى جودة متوسطة .

جدول (93) الكفاءات والمهارات التي اكتسبها خريج المرحلة الثانوية عند انتسابه للسنة الاولى الجامعية من وجهة نظرأساتذة كليات جامعة دمشق

	المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط	الانحراف	النتيجة
1- يمتلك الطالب المعارف القدرات المهارات الضرورية	تكرار	-	33	3	-	2.08	0.280	غالباً
	%	-	91.7	8.3	-			
2- يوظف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم	تكرار	-	10	23	3	2.80	0.576	أحياناً
	%	-	27.8	63.9	8.3			
3- لدى الطالب القدرة على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة	تكرار	-	7	27	2	2.86	0.487	أحيانا
	%	-	19.4	75.0	5.6			
4- يمتلك الطالب مهارات الاتصال الفعال	تكرار	-	7	25	4	2.91	0.554	أحياناً
	%	-	19.4	69.4	11.1			
5- يعطي الخريج انطباع ايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية (المحاضرات الابحاث)	تكرار	-	9	26	1	2.77	0.484	أحياناً
	%	-	25.0	72.2	2.8			
6- تتوافرلديه روح المبادرة للعمل كفريق للوصول الى أهداف مشتركة	تكرار	2	11	21	2	2.63	0.682	أحيانًا
	%	5.6	30.6	58.3	5.6			
7- يمتلك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة	تكرار	3	10	22	1	2.58	0.691	غالبًا
	%	8.3	27.8	61.1	2.8			
8- يتميز بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا	تكرار	1	13	20	2	2.63	0.639	أحياناً
	%	2.8	36.1	55.6	5.6			
9- يشارك في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة	تكرار	2	6	26	2	2.77	0.637	أحياناً
	%	5.6	16.7	72.2	5.6			
10- يواجه المواقف والمشاكل اليومية بجدارة واستقلالية ذاتية	تكرار	-	2	24	10	3.22	0.540	أحياناً
	%	-	5.6	66.7	27.8			
المجموع الكلي	تكرار	-	10	24	2	2.75	0.395	أحياناً
	%	-	27.8	66.6	5.6			

المصدر: مخرجات Spss

المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج اختبارفرضيات الدراسة

أولاً: اختبار الفرضية الاولى على الاستبيان الاول

من الشروط في الاختبارات الاحصائية المعلمية أن يكون التوزيع الاحتمالي للبيانات المستخدمة هو التوزيع الطبيعي[127](Normal Distribution) الذي يعتبرمن أهم التوزيعات في علم الاحصاء وأساساً لكثير من النظريات الإحصائية الرياضية ويلعب دوراً اساسيًا في اختبارات الفروض الاحصائية، لانه قد لا تتوافر في المجتمع موضع الدراسة أن يكون توزيع هذا المجتمع له توزيع طبيعي أو يقترب منه.

من هنا ولدراسة جوهرية الفروقات المعيارية وقبل استخدام تحليل التباين علينا التأكد من أن توزيع البيانات طبيعي ومتجانس، ففي حال تحقق ذلك سنستخدم اختبار تحليل التباين الاحادي (Three Way Anova) من خلال دراسة العلاقة بين المتغير التابع (y) والمتغيرالمستقل (x) للتعرف على مدى وجود فروقاً جوهرية، أما في حال كان توزيع البيانات غير طبيعي وغيرمتجانس فسوف نستخدم اختبار كروسكال- والس (Wallis – Kruskal (H-Test .

أ- اختبارالطبيعة (Test of Normality) للفرضية الاولى : لدراسة جوهرية الفروق عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعايير(المؤهل العلمي الخبرة) لمديري الثانويات العامة في لبنان وسورية.

جدول (94) اختبارالطبيعة Test of Normality للمعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظرمديري الثانويات العامة في لبنان وسورية

المعايير	لبنان				سورية			
	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
المعيار الاول : شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	1.89	0.56	0.19	0.93	2.23	.674	0.73	1.3
المعيار الثاني : تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	2.5	0.44	0.99	0.91	2.48	.372	0.13	0.08

المصدر: مخرجات spss

بيّنت نتائج الجدول رقم (94) المتعلق باختبارالطبيعة للمعايرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظرمديري الثانويات العامة في لبنان وسورية

بالنسبة للمعيارالأول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية في لبنان أن معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.19)، أما المعيار الثاني المتعلق بتطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية فإن معامل

127 - وليد عبد الرحمن خالد الفرا .(2009).تحليل الاستبيان باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS، ادارة البرامج والشوؤن الخارجية، الندوة العالمية للشباب، الجزائر، ص17.

الالتواء (Skewness) قد أخذ القيمة (0.99) وهما أكبرمن(0) وبالتالي فإن البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي.

كذلك في سورية بالنسبة للمعيار الأول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية أن معامل الالتواء Skewness) أخذ القيمة (0.73)، والمعيار الثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية أخذ القيمة (0.13) وهما أكبرمن (0) وبالتالي فإن البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي .

من هنا ضرورة إجراء اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal (H-Test) للإجابة على الفرضية الاولى:

ب- دراسة الفرضية الاولى:

هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعايير(المؤهل العلمي، الخبرة) لمدير الثانوية في لبنان وسورية.

1- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان وسورية)

بيّنت نتائج الجدول رقم (95): بالنسبة للمعيار الاول عدم وجود فروق جوهرية حول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة 0.422 وهي أكبر من مستوى0.05

أما بالنسبة للمعيارالثاني يوجد فروق جوهرية حول مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان حيث اخذ القيمة001. 0 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05.

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين على مدى تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(15.13) حملة شهادة الماجستير.

جدول (95) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (المؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان)

مصدر التباين المؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				المؤهل العلمي	التكرار	Mean Rank
المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	1.724	2	0.422			
المعيار الثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	14.186	2	0.001	إجازة	32	36.97
				الكفاءة في التربية	16	29.09
				ماجستير	12	15.13
				Total	60	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (96): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعايير المتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في سورية.

بالنسبة للمعيارالاول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية نلاحظ أن مستوى الدلالة أخذ القيمة 0.00 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(4.00) حملة شهادة الماجستير.

وكذلك بالنسبة للمعيارالثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية اخذ القيمة 0.002 وهي أصغرمن مستوى الدلالة 0.05، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(3.25) حملة شهادة الماجستير.

جدول (96) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (المؤهل العلمي لمديرالثانوية في سورية)

مصدر التباين المؤهل العلمي لمديرالثانوية في سورية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				المؤهل العلمي	التكرار	Mean Rank
المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	22.140	2	0.000	اجازة	19	21.00
				دبلوم التأهيل التربوي	9	6.44
				ماجستير	2	4.00
				Total	30	-
المعيار الثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	12.40	2	0.002	اجازة	19	19.42
				دبلوم التأهيل التربوي	9	9.94
				ماجستير	2	3.25
				Total	30	-

المصدر: مخرجات spss

2- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (سنوات الخبرة لمدير الثانوية لبنان وسورية)

جدول (97) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (سنوات الخبرة لمدير الثانوية في لبنان)

مصدر التباين سنوات الخبرة لمدير الثانوية في لبنان	Chi-Square قيمة مربع كا المحسوبة	درجات الحرية df	مستوى الدلالة .Sig
المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	5.538	5	0.354
المعيار الثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	6.949	5	0.224

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (97): أنه لا يوجد فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعايير المتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمديرالثانوية في لبنان، والسبب يعود الى أن المعيارالاول تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية أخذ القيمة (0.354) وكذلك المعيارالثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية أخذ القيمة (0.224) وهما أكبرمن مستوى الدلالة 0.05.

جدول (98) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (سنوات الخبرة لمديرالثانوية في سورية)

مصدرالتباين سنوات الخبرة لمديرالثانوية في سورية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.
المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	9.83	5	0.08

Ranks

	سنوات الخبرة	التكرار	Mean Rank
المعيار الثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	اقل من خمس سنوات	2	25.75
	5واقل من 10 ىسنوات	4	22.88
	10سنوات واقل من15 سنة	6	14.25
	15سنة واقل من 20 سنة	8	18.00
	20سنة واقل من25 سنة	6	6.75
	أكثر من 25 سنة	4	13.00
	Total	30	25.75

المصدر: مخرجات spss

بيّنت نتائج الجدول رقم (98): بالنسبة للمعيارالاول عدم وجود فروق جوهرية شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمديرالثانوية في سورية حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة 0.08 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05 .

أما بالنسبة للمعيارالثاني يوجد فروق جوهرية حول مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمديرالثانوية في سورية حيث اخذ القيمة 017. 0 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 .

حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين على مدى تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمديرالثانوية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(6.75) أصحاب الخبرات الأعلى الواقعة بين 20سنة واقل من 25 سنة.

ثانياً: اختبار الفرضية الثانية على الاستبيان الاول

دراسة جوهرية الفروق عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادر التعليمي والاداري) وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان وسورية).

أ- اختبار الطبيعة (Test of Normality) للفرضية الثانية:

جدول(99)اختبارالطبيعةTest of Normality للمعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان وسورية)

المعايير	لبنان				سورية			
	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
المعيار الثالث : دافعية واداء المدير	2.10	.515	0.01	1.15	2.48	.418	0.08	1.62
المعيار السابع : تقويم الكادر التعليمي والاداري في المدرسة	2.20	.583	0.77	.396	2.46	.492	0.34	1.13

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (99) المتعلق باختبارالطبيعة للمعايرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان وسورية.

بالنسبة للمعيارالمتعلق بدافعية وأداء المدير في لبنان أن معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.01) والمعيار المتعلق بتقويم الكادرالتعليمي والاداري في المدرسة أن معامل الالتواء(Skewness) أخذ القيمة (0.77) وهما أكبرمن(0) وبالتالي فإن البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي .

كذلك في سورية بالنسبة للمعيارالمتعلق بدافعية وأداء المدير أن معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.08) والمعيار المتعلق بتقويم الكادرالتعليمي والاداري في المدرسة أخذ القيمة (0.34) وهما أكبرمن (0) وبالتالي فإن البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي .

من هنا ضرورة إجراء اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal (H-Test) للإجابة على الفرضية الثانية.

ب-هناك فروق جوهرية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان وسورية

بيّنت نتائج الجدول رقم (100): وجود فروق جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية

حيث نلاحظ في لبنان أن مستوى الدلالة على معيار دافعية واداء المدير أخذ القيمة 0.000، وكذلك بالنسبة لمعيار تقويم الكادر التعليمي والاداري في المدرسة اخذ القيمة 0.001 وهما أصغر من مستوى الدلالة 0.05 .

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين على معيار دافعية وأداء المدير وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(15.38) حملة شهادة الماجستير .

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين على معيارتقويم الكادرالتعليمي والاداري في المدرسة وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو (17.25) اي حملة شهادة الماجستير .

جدول (100) اختبار كروسكال- والس Kruskal – لدراسة جوهرية الفروق بين المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان

مصدرالتباين المؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				المؤهل العلمي	التكرار	Mean Rank
المعيار الثالث : دافعية واداء المدير	16.336	2	0.000	إجازة	32	38.25
				الكفاءة في التربية	16	26.34
				ماجستير	12	15.38
				Total	60	-
المعيار السابع : تقويم الكادر التعليمي والاداري في المدرسة	13.069	2	0.001	إجازة	32	30.84
				الكفاءة في التربية	16	39.75
				ماجستير	12	17.25
				Total	60	-

المصدر: مخرجات spss

جدول (101) اختبار كروسكال- والس Kruskal – لدراسة جوهرية الفروق بين المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمديرالثانوية في سورية

مصدرالتباين المؤهل العلمي لمديرالثانوية في سورية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				المؤهل العلمي	التكرار	Mean Rank
المعيار الثالث : دافعية واداء المدير	8.512	2	0.014	اجازة	19	19.03
				دبلوم التأهيل التربوي	9	9.67
				ماجستير	2	8.25
				Total	30	-
المعيار السابع : تقويم الكادر التعليمي والاداري في المدرسة	13.204	2	0.001	اجازة	19	19.74
				دبلوم التأهيل التربوي	9	8.28
				ماجستير	2	7.75
				Total	30	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (101): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين بين المعايير المتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في سورية حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة على معيار دافعية واداء المدير أخذ القيمة 0.014، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 . كما أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح المعيارالأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(8.25) حملة شهادة الماجستير .

وكذلك بالنسبة لمعيار تقويم الكادرالتعليمي والاداري في المدرسة اخذ القيمة 0.001 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح المعيارالأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو (7.75) حملة شهادة الماجستير .

ثالثًا: اختبارالفرضية الثالثة على الاستبيان الثاني

دراسة جوهرية الفروق عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمفهوم وشروط تطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعايير (المؤهل العلمي، مادة الاختصاص) لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان وسورية

أ- اختبار الطبيعة (Test of Normality) للفرضية الثالثة:

جدول(102) اختبارالطبيعةTest of Normality حول المعاييرالمتعلقة بمفهوم وشروط تطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعايير (المؤهل العلمي، مادة الاختصاص) لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان وسورية

المعايير	لبنان				سورية			
	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
المعيارالاول:شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	1.60	.635	0.84	.408	2.27	.690	0.48	1.07
المعيار الثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	2.23	.695	0.56	.622	2.49	.555	0.35	1.03

المصدر: مخرجات spss

بيّنت نتائج الجدول رقم (102) المتعلق باختبارالطبيعة للمعايرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في لبنان وسورية

بالنسبة للمعيار الأول شروط تحقيق وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية في لبنان أن معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.84)، والمعيار الثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية أن معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.56) وهما أكبرمن(0) وبالتالي فإن البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي

كذلك في سورية بالنسبة للمعيار الأول شروط تحقيق وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية أن معامل الالتواء Skewness) أخذ القيمة (0.48)، والمعيار الثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية أخذ القيمة (0.35) وهما أكبرمن (0) وبالتالي فإن البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي .

من هنا ضرورة إجراء اختبار كروسكال- والس (Wallis – Kruskal (H-Test للإجابة على الفرضية الثالثة:

ب- دراسة الفرضية الثالثة :

هناك فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعايير(المؤهل العلمي، مادة الاختصاص) لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان وسورية

1- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان وسورية)

جدول (103) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان)

مصدرالتباين المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				المؤهل العلمي	التكرار	Mean Rank
المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	31.77	2	0.00	إجازة	96	123.3
				الكفاءة في التربية	62	85.2
				ماجستير	42	70.6
				Total	200	-
المعيار الثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	55.21	2	0.00	إجازة	96	131.9
				الكفاءة في التربية	62	68.4
				ماجستير	42	75.9
				Total	200	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (103): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعايير المتعلقة بشروط تحقيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان .

بالنسبة للمعيار الاول المعيار الأول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية نلاحظ أن مستوى الدلالة أخذ القيمة 0.00، وكذلك بالنسبة للمعيار الثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية الذي اخذ القيمة 0.00 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 .

حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(70.6) حملة شهادة الماجستير.

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على مدى تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(68.4) شهادة الكفاءة في التربية .

جدول (104) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (المؤهل العلمي لمدرس التعليم الثانوي في سورية)

مصدر التباين المؤهل العلمي لمدرس التعليم الثانوي في سورية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				المؤهل العلمي	التكرار	Mean Rank
المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	64.53	2	0.000	اجازة	64	67.55
				دبلوم التأهيل التربوي	20	15.75
				ماجستير	16	25.72
				Total	100	-
المعيار الثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	60.70	2	0.000	اجازة	64	66.87
				دبلوم التأهيل التربوي	20	16.43
				ماجستير	16	27.63
				Total	100	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (104): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعايير

المتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا المؤهل العلمي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية .

بالنسبة للمعيارالاول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية نلاحظ أن مستوى الدلالة أخذ القيمة 0.000، وكذلك بالنسبة للمعيارالثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية الذي اخذ القيمة 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(15.75) دبلوم التأهيل التربوي، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على مدى تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(16.43) دبلوم التأهيل التربوي .

2-هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعيار (اختصاص الأستاذ في المرحلة الثانوية في لبنان وسورية)

جدول (105) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (اختصاص الأستاذ في المرحلة الثانوية في لبنان

مصدر التباين اختصاص الأستاذ في المرحلة الثانوية في لبنان	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الاختصاص	التكرار	Mean Rank
المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	24.41	12	0.018	رياضيات	56	114.89
				فيزياء	22	119.43
				كيمياء	16	107.25
				علوم حياة	11	109.68
				اقتصاد	27	65.98
				فلسفة	7	63.79
				تاريخ	10	105.25
				جغرافيا	10	93.70
				التربية الوطنية	6	117.83
				االلغة العربية	20	85.63
				اللغة الفرنسية	4	132.38
				ادب انكليزي	7	75.00
				علم الاجتماع	4	106.13
				Total	200	-
المعيار الثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	36.67	12	0.000	رياضيات	56	112.04
				فيزياء	22	88.14
				كيمياء	16	120.16
				علوم حياة	11	134.32
				اقتصاد	27	56.83
				فلسفة	7	79.93
				تاريخ	10	103.80
				جغرافيا	10	94.15
				التربية المدنية	6	161.75
				االلغة العربية	20	108.25
				اللغة الفرنسية	4	66.63
				ادب انكليزي	7	71.14
				علم الاجتماع	4	128.38
				Total	200	-

- بيّنت نتائج الجدول رقم(105): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعايير المتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لاختصاص الأستاذ في المرحلة الثانوية في لبنان .

بالنسبة للمعيارالأول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية نلاحظ أن مستوى الدلالة أخذ القيمة 0.018، وكذلك بالنسبة للمعيارالثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية الذي اخذ القيمة 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 .

حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعيارالاختصاص كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب Mean Rank) وهو(63.79) اختصاص الفلسفة.

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على مدى تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيار الاختصاص كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو (56.83) اختصاص الاقتصاد .

جدول (106) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal لدراسة جوهرية الفروق بين شروط تحقيق وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (اختصاص مدرس المرحلة الثانوية في سورية)

المعايير	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الاختصاص	التكرار	Mean Rank
المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	30.580	10	0.001	رياضيات	14	51.68
				فيزياء	11	46.50
				كيمياء	6	37.83
				علوم	8	31.00
				تاريخ	8	73.63
				جغرافيا	10	63.90
				التربية الوطنية	3	59.17
				االلغة العربية	7	69.57
				اللغة الفرنسية	15	34.73
				االلغة الانكليزية	3	99.00
				معلوماتية	15	41.97
				Total	100	-
المعيار الثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	23.373	10	0.009	رياضيات	14	54.68
				فيزياء	11	49.36
				كيمياء	6	39.25
				علوم	8	35.25
				تاريخ	8	68.81
				جغرافيا	10	70.60
				التربية الوطنية	3	55.50
				االلغة العربية	7	62.57
				اللغة الفرنسية	15	33.10
				االلغة الانكليزية	3	79.00
				معلوماتية	15	41.97
				Total	100	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (106): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعايير المتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لاختصاص مدرس المرحلة الثانوية في سورية .

بالنسبة للمعيار الاول شروط تحقيق وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية نلاحظ أن مستوى الدلالة أخذ القيمة 0.001، وكذلك بالنسبة للمعيار الثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية الذي أخذ القيمة 0.009 وهي أصغرمن مستوى الدلالة 0.05 .00

حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعيارالاختصاص كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(31.00) اختصاص العلوم .

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على مدى تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيارالاختصاص كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو (33.10) اختصاص اللغة الفرنسية.

رابعًا: اختبار الفرضية الرابعة على الاستبيان الثاني

دراسة جوهرية الفروق عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية).

أ- **اختبار الطبيعة (Test of Normality) للفرضية الرابعة**

جدول(107) اختبارالطبيعةTest of Normality حول المعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية

المعايير	لبنان				سورية			
	المتوسط	الإنحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح	المتوسط	الإنحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
المعيارالرابع: إستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية	2.58	1.23	0.03	1.30	2.95	.752	0.24	1.30
المعيار الخامس: تنظيم وإدارة الصف الفعالة	1.77	.514	0.36	0.001	2.69	.589	0.57	0.63
المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال	1.73	.570	0.46	0.309	2.74	.630	0.43	1.06
المعيارالسابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ	1.88	.718	0.66	0.019	2.36	.464	0.79	1.06
المعيارالتاسع: التقييم	1.84	.529	0.26	0.32	2.50	.369	0.11	1.22

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (107) المتعلق باختبارالطبيعة للمعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية

نلاحظ بالنسبة لمعيارإستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية في لبنان أن معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.03)، كذلك معيار تنظيم وإدارة الصف الفعالة أخذ القيمة (0.36) ومعيار التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال أخذ القيمة (0.46) ومعيار المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ أخذ القيمة (0.66) ومعيارالتقييم أخذ القيمة (0.26) وجميعها أكبرمن(0) وبالتالي فإن البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي .

كذلك في سورية بالنسبة لمعيارإستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية أن معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.24)، كذلك معيار تنظيم وإدارة الصف الفعالة أخذ القيمة (0.57) ومعيار التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال أخذ

القيمة (0.43) ومعيار المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ أخذ القيمة (0.79) ومعيارالتقييم أخذ القيمة (0.11) وجميعها أكبرمن(0) وبالتالي فإن البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي . من هنا ضرورة إجراء اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal (H-Test) للإجابة على الفرضية الرابعة .

ب- دراسة الفرضية الرابعة

1- دراسة جوهرية الفروق عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان

جدول(108) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان)

مصدر التباين المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				المؤهل العلمي	التكرار	Mean Rank
المعيار الرابع: إستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية	64.536	2	0.00	اجازة	96	128.43
				كفاءة كلية التربية	62	95.16
				ماجستير	42	44.55
				Total	200	-
المعيار الخامس: تنظيم وإدارة الصف الفعالة	13.050	2	0.00	اجازة	96	115.31
				كفاءة كلية التربية	62	83.73
				ماجستير	42	91.42
				Total	200	-
المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال	20.119	2	0.00	اجازة	96	119.30
				كفاءة كلية التربية	62	86.02
				ماجستير	42	78.90
				Total	200	-
المعيار السابع:المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ	18.428	2	0.00	اجازة	96	118.67
				كفاءة كلية التربية	62	83.74
				ماجستير	42	83.70
				Total	200	-
المعيار التاسع: التقييم	19.857	2	0.00	اجازة	96	119.27
				كفاءة كلية التربية	62	80.69
				ماجستير	42	86.85
				Total	200	128.43

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم(108): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان) .

نلاحظ في لبنان أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.000)بالنسبة لمعيارإستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية وهو أصغرمن مستوى الدلالة 0.05 حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(44.55) حملة شهادة الماجستير.

كذلك معيار تنظيم وإدارة الصف الفعالة أخذ القيمة (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(83.73) حملة شهادة الكفاءة في كلية التربية .

أما معيارالتخطيط والتطبيق للتعليم الفعال أخذ القيمة (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05 حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(78.90) حملة شهادة الماجستير.

كذلك معيارالمهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ أخذ القيمة (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05 حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(83.70) حملة شهادة الماجستير.

أما معيارالتقييم فقد أخذ القيمة (000.) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05 حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(80.69) حملة شهادة الكفاءة في كلية التربية .

2- دراسة جوهرية الفروق عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية

جدول(109) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية)

مصدر التباين المؤهل العلمي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				المؤهل العلمي	التكرار	Mean Rank
المعيار الرابع: إستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية	38.87	2	0.00	اجازة	64	64.93
				دبلوم التأهيل التربوي	20	16.50
				ماجستير	16	35.28
				Total	100	-
المعيار الخامس: تنظيم وإدارة الصف الفعالة	50.37	2	0.00	اجازة	64	66.20
				دبلوم التأهيل التربوي	20	20.85
				ماجستير	16	24.75
				Total	100	-
المعيار السادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال	53.77	2	0.00	اجازة	64	62.86
				دبلوم التأهيل التربوي	20	27.50
				ماجستير	16	29.81
				Total	100	-
المعيار السابع:المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ	38.65	2	0.00	اجازة	64	63.87
				دبلوم التأهيل التربوي	20	23.78
				ماجستير	16	30.44
				Total	100	-
المعيار التاسع: التقييم	38.77	2	0.00	اجازة	64	64.93
				دبلوم التأهيل التربوي	20	16.50
				ماجستير	16	35.28
				Total	100	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (109): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعايير المتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية .

نلاحظ في سورية أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.000) بالنسبة لمعيارإستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية وهو أصغرمن مستوى الدلالة 0.05 حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(16.50) حملة دبلوم التأهيل التربوي .

كذلك معيارتنظيم وإدارة الصف الفعالة أخذ القيمة (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(20.85) حملة دبلوم التأهيل التربوي .

أما معيارالتخطيط والتطبيق للتعليم الفعال أخذ القيمة (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05 حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(27.50) دبلوم التأهيل التربوي .

كذلك معيار المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ أخذ القيمة (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05 حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(23.78) حملة دبلوم التأهيل التربوي .

أما معيارالتقييم فقد أخذ القيمة (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05 حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالمؤهل العلمي كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(16.50) حملة دبلوم التأهيل التربوي .

خامسًا: اختبار الفرضية الخامسة على الاستبيان الثاني

دراسة جوهرية الفروق عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المبحوثين حول المعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيارإختصاص الاستاذ أوالمدرس في التعليم الثانوي في لبنان وسورية.

أ- اختبار الطبيعة (Test of Normality) للفرضية الخامسة

جدول (110) اختبارالطبيعة Test of Normality حول المعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيار إختصاص الاستاذ أوالمدرس في التعليم الثانوي في لبنان وسورية

المعيار	لبنان				سورية			
	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
المعيار الثامن: محتوى وأهداف المناهج	2.74	.876	0.24	0.30	2.85	.290	0.50	1.07

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (110): المتعلق باختبارالطبيعة للمعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيارإختصاص الاستاذ أوالمدرس في التعليم الثانوي في لبنان وسورية

نلاحظ بالنسبة للمعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج في لبنان أن قيمة معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.24) وهوأكبرمن القيمة (0)، كذلك في سورية أن قيمة معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.50) وهوأكبرمن القيمة (0) وبالتالي فإن البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي، من هنا ضرورة إجراء اختبار كروسكال-والس Wallis – Kruskal (H-Test) للإجابة على الفرضية الخامسة :

جدول (111) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيارإختصاص استاذ التعليم الثانوي في لبنان

مصدر التباين إختصاص استاذ التعليم الثانوي في لبنان	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الاختصاص	التكرار	Mean Rank
المعيار الثامن: محتوى وأهداف المناهج	45.98	12	0.00	رياضيات	56	114.90
				فيزياء	22	78.68
				كيمياء	16	115.63
				علوم حياة	11	108.68
				اقتصاد	27	50.15
				فلسفة	7	85.21
				تاريخ	10	95.60
				جغرافيا	10	142.75
				التربية الوطنية	6	142.08
				اللغة العربية	20	122.20
				اللغة الفرنسية	4	48.63
				ادب انكليزي	7	116.14
				علم الاجتماع	4	62.75
				Total	200	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (111): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار المتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيارإختصاص استاذ التعليم الثانوي في لبنان حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (000.) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05، كما أظهرت إجابات الاساتذة على المعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج أنها كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(48.63) اختصاص اللغة الفرنسية

جدول (112)) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيار إختصاص مدرس التعليم الثانوي في سورية

مصدر التباين إختصاص مدرس التعليم الثانوي في سورية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الاختصاص	التكرار	Mean Rank
المعيار الثامن: محتوى وأهداف المناهج	48.37	10	0.00	رياضيات	14	32.00
				فيزياء	11	31.73
				كيمياء	6	16.42
				علوم	8	26.81
				تاريخ	8	76.50
				جغرافيا	10	67.05
				التربية الوطنية	3	69.00
				اللغة العربية	7	68.71
				اللغة الفرنسية	15	65.57
				اللغة الانكليزية	3	69.00
				معلوماتية	15	51.93
				Total	100	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (112): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار المتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيارإختصاص مدرس التعليم الثانوي في سورية حيث أن مستوى الدلالة أخذ

القيمة (000.) أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وأظهرت إجابات الاساتذة على المعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج أنها كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(26.81) اختصاص العلوم .

سادسًا: اختبار الفرضية السادسة على الاستبيان الثالث

دراسة جوهرية الفروق عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين المعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طلاب المرحلة الثانوية في بداية سنتهم الاولى والمعاييرالمستقلة (الكلية،الرتبة) لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق

أ- اختبار الطبيعة (Test of Normality) للفرضية السادسة :

جدول(113) اختبارالطبيعة Test of Normality حول المعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طلاب المرحلة الثانوية في بداية سنتهم الاولى والمعايير المستقلة (الكلية، الرتبة) لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق

المعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طلاب المرحلة لثانوية في بداية سنتهم الجامعية الاولى	لبنان				سورية			
	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
1- يمتلك الطالب المعارف القدرات المهارات الضرورية	2.30	.462	0.90	1.24	2.08	.280	3.14	8.37
2- يوظف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم.	2.60	.494	0.42	1.90	2.80	0.57	.009	.101
3- لدى الطالب القدرة على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة	3.00	.699	0.00	.885	2.86	0.48	.378	1.07
4- يمتلك الطالب مهارات الاتصال الفعال	2.84	.955	0.25	.366	2.91	0.55	.052	.483
5- يعطي الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية	2.84	.710	0.24	.947	2.77	0.48	.564	.159
6- تتوافرلدى الطالب روح المبادرة للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة	2.54	1.01	0.31	.074	2.63	0.68	.537	.395
7- يمتلك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجياالمعلومات التربوية الحديثة	2.26	.777	0.04	.434	2.58	0.69	.864	.383
8- يتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا	2.76	.770	0.10	.350	2.63	0.63	.209	.092
9- يشارك الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة	3.20	1.14	0.32	.802	2.77	0.63	1.18	2.20
10- يواجه الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية	3.24	.87	0.11	1.01	3.22	0.54	.151	0.02

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (113) اختبارالطبيعة للمعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طلاب المرحلة الثانوية في بداية سنتهم الاولى والمعايير المستقلة (الكلية، الرتبة) لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق .

بالنسبة للمعيارالاول المتعلق بامتلاك الطالب المعارف القدرات المهارات الضرورية في لبنان نلاحظ أن معامل الالتواء (Skewness) أخذ القيمة (0.90) كذلك في سورية أخذ القيمة (3.14) أكبرمن القيمة (0) .

كذلك المعيارالثاني المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم نلاحظ أن معامل الالتواء (Skewness) في لبنان أخذ القيمة (0.42) كذلك في سورية أخذ القيمة (0.009) أكبرمن القيمة (0).

أما المعيارالرابع المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال نلاحظ أن معامل الالتواء (Skewness) في لبنان أخذ القيمة (0.25) كذلك في سورية أخذ القيمة (0.052) أكبرمن القيمة (0).

أماالمعيارالخامس المعلق باعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية نلاحظ أن معامل الالتواء (Skewness) في لبنان أخذ القيمة (0.24) كذلك في سورية أخذ القيمة (.564) أكبرمن القيمة (0).

أما المعيارالسادس المتعلق بتوافرلدى الطالب روح المبادرة للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة نلاحظ أن قيمة معامل الالتواء (Skewness) في لبنان أخذ القيمة (0.31) كذلك في سورية أخذ القيمة (.537) أكبرمن القيمة (0) .

أما المعيارالسابع المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة نلاحظ أن قيمة معامل الالتواء (Skewness) في لبنان أخذ القيمة (0.04) كذلك في سورية أخذ القيمة (0.864) أكبرمن القيمة (0).

أما المعيار الثامن المتعلق بتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا نلاحظ أن قيمة معامل الالتواء (Skewness)في لبنان أخذ القيمة (0.10) كذلك في سورية أخذ القيمة (0.209) أكبرمن القيمة (0).

أما المعيارالتاسع المتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة نلاحظ أن قيمة معامل الالتواء (Skewness) في لبنان أخذ القيمة (0.32) كذلك في سورية أخذ القيمة (1.18) أكبرمن القيمة (0).

أما المعيارالعاشر المتعلق بقدرة الطالب على مواجهة المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية نلاحظ أن قيمة معامل الالتواء (Skewness)في لبنان أخذ القيمة (0.11) كذلك في سورية أخذ القيمة (0.151) أكبرمن القيمة (0).

انطلاقًا من أن هذه البيانات لا تتوزع حسب التوزيع الطبيعي. من هنا ضرورة إجراء اختباركروسكال- والس Wallis –Kruskal أما بالنسبة للمعيارالثالث المتعلق بقدرة لطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة نلاحظ أن قيمة معامل الالتواء (Skewness) في لبنان أخذ القيمة (0.00) وهي تساوي القيمة (0) وبالتالي فإن هذه البيانات تتوزع حسب التوزيع الطبيعي، من هنا قمنا باجراء اختبارتحليل التباين الثلاثي عليه (Three Way Anova) .

1- اختبار كروسكال- والس (Wallis – Kruskal (H-Test أوتحليل التباين الثلاثي Three Way Anova على الاستبيان الثالث في لبنان

جدول (114) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيارالمتعلق بقدرة الطالب على توظيف المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	Chi-Square قيمة مربع كا المحسوبة	درجات الحرية df	مستوى الدلالة .Sig
المعيارالاول: يمتلك الطالب المعارف والقدرات والمهارات الضرورية	3.11	5	0.683

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (114): عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين بين المعيار الاول المتعلق بامتلاك الطالب المعارف والقدرات والمهارات الضرورية والمعيارالمستقل(الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.683) وهو أكبرمن مستوى الدلالة 0.05 .

جدول (115) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيارالثاني : يوظف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم.	26.67	5	.000	العلوم	6	10.50
				الاقتصاد وادارة الاعمال	15	22.17
				التربية	15	32.17
				الهندسة	8	35.50
				الاداب والعلوم الانسانية	4	10.50
				الحقوق	2	35.50
				Total	50	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (115): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار الثاني المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (000.) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(10.50) كلية الاداب والعلوم الانسانية .

أما المعيارالثالث المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة أخذ القيمة (0.00) وهويساوي القيمة (0) وبالتالي فإنه يتوزع حسب التوزيع الطبيعي، وبالتالي يجب دراسة جوهرية الفروقات لهذا المعيارعبر استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (Three Way Anova).

جدول (116) تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova) لدراسة جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	درجات الحرية df	مجموع المربعات Sum of Squares	متوسط مجموع المربعات Mean Square	فـF	مستوى الدلالة Sig.
المعيارالثالث: لدى الطالب القدرة على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة	5	3.93	.787	1.72	0.149

المصدر: مخرجات spss

- بينت نتائج الجدول رقم (116) عدم وجود فروق جوهرية، بين المعيارالثالث المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة والمعيار المستقل (الكلية) أن مستوى الدلالة (0.149) وهو أكبرمن مستوى الدلالة (0.05)

جدول (117) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال والمعيارالمستقل(الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)			
مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	Chi-Square قيمة مربع كا المحسوبة	درجات الحرية df	مستوى الدلالة .Sig
المعيار الرابع: يمتلك الطالب مهارات الاتصال الفعال	7.40	5	0.192

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (117): عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار الرابع المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.192) وهوأكبر من مستوى الدلالة 0.05

جدول (118) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق باعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)			
مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	Chi-Square قيمة مربع كا المحسوبة	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.
المعيار الخامس: يعطي الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية	2.91	5	0.713

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (118): عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار الخامس المتعلق باعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.713) وهوأكبر من مستوى الدلالة 0.05.

جدول (119) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بتوافر روح المبادرة لدى الطالب للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)						
مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيار السادس: تتوافرلدى الطالب روح المبادرة للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة	11.09	5	0.049	العلوم	6	40.00
				الاقتصاد وادارة الاعمال	15	19.60
				التربية	15	22.70
				الهندسة	8	28.94
				الاداب والعلوم الانسانية	4	25.25
				الحقوق	2	34.00
				Total	50	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (119): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار السادس المتعلق بتوافر روح المبادرة لدى الطالب للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.049) وهوأصغرمن مستوى الدلالة 0.05، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على المعيارووفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(19.60) كلية الاقتصاد وإدارة الاعمال .

جدول (120) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجياالمعلومات التربوية الحديثة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	Chi-Square قيمة مربع كا المحسوبة	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.
المعيارالسابع: يمتلك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجياالمعلومات التربوية الحديثة	5.82	5	0.324

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (120): عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار السابع المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.324) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 .

جدول (121) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيار الثامن: يتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا	14.42	5	0.013	العلوم	6	30.50
				الاقتصاد وادارة الاعمال	15	33.37
				التربية	15	24.90
				الهندسة	8	13.00
				الاداب والعلوم الانسانية	4	20.50
				الحقوق	2	16.00
				Total	50	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (121): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيارالثامن المتعلق بتميزالطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.013) وهوأصغرمن 0.05 كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(13.00) كلية الهندسة .

جدول (122) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيار المتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)			
مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	Chi-Square قيمة مربع كا المحسوبة	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.
المعيارالتاسع: يشارك الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة	6.19	5	0.288

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (122): عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار التاسع المتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليه اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.288) أكبرمن 0.05 .

جدول (123) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيارالمتعلق بمواجهة الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)						
مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيارالعاشر: يواجه الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية	14.72	5	0.012	العلوم	6	13.50
				الاقتصاد وادارة الاعمال	15	29.43
				التربية	15	33.03
				الهندسة	8	17.50
				الاداب والعلوم الانسانية	4	22.50
				الحقوق	2	13.50
				Total	50	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (123): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار العاشرالمتعلق بمواجهة الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.012) وهوأصغرمن مستوى الدلالة 0.05، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على المعياروفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(13.50) كلية العلوم.

2- إجراء اختبار كروسكال- والس (Wallis – Kruskal (H-Test على الاستبيان الثالث في سورية

جدول (124) اختبار كروسكال- والس Wallis – Kruskal للتعرف على جوهرية الفروق بين المعيارالمتعلق بقدرة الطالب على توظيف المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى جامعة دمشق)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square قيمة مربع كا المحسوبة	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.
المعيارالاول: يمتلك الطالب المعارف والقدرات والمهارات الضرورية	9.545	6	0.145

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (124): عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين بين المعيارالاول المتعلق بامتلاك الطالب المعارف والقدرات والمهارات الضرورية بشكل ملائم والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.145) وهوأكبر من مستوى الدلالة 0.05 .

جدول (125) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيارالثاني : يوظف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم.	15.805	6	0.015	العلوم	5	8.80
				الاقتصاد	3	16.50
				كلية التربية	11	20.50
				هندسة المعلوماتية	4	13.75
				الهندسة	2	13.75
				الاداب والعلوم الانسانية	9	26.33
				الحقوق	2	13.75
				Total	36	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (125): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيارالثاني المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.015) وهوأصغرمن مستوى الدلالة 0.05، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(8.80) كلية العلوم .

جدول (126) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة والمعيارالمستقل والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيارالثالث: لدى الطالب القدرة على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة	14.370	6	0.026	العلوم	5	17.60
				الاقتصاد	3	15.33
				كلية التربية	11	22.32
				هندسة المعلوماتية	4	8.25
				الهندسة	2	12.50
				الاداب والعلوم الانسانية	9	22.61
				الحقوق	2	12.50
				Total	36	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (126): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيارالثالث المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.026) وهوأصغر من مستوى الدلالة 0.05، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(8.25) كلية هندسة المعلوماتية .

جدول (127) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيار الرابع: يمتلك الطالب مهارات الاتصال الفعال	15.613	6	0.016	العلوم	5	13.60
				الاقتصاد	3	24.83
				كلية التربية	11	21.32
				هندسة المعلوماتية	4	8.00
				الهندسة	2	12.00
				الاداب والعلوم الانسانية	9	23.22
				الحقوق	2	12.00
				Total	36	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (127): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار الرابع المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.016) وهوأصغرمن مستوى الدلالة 0.05، وأظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank)وهو(8.00) كلية هندسة المعلوماتية .

جدول (128) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق اعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل أعباء المرحلة الجامعية والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)

مصدر التباين: الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيار الخامس : يعطي الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل أعباء المرحلة الجامعية	18.460	6	0.005	العلوم	5	15.50
				الاقتصاد	3	16.67
				كلية التربية	11	22.50
				هندسة المعلوماتية	4	9.38
				الهندسة	2	5.00
				الاداب والعلوم الانسانية	9	24.00
				الحقوق	2	13.75
				Total	36	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (128): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار الخامس المتعلق باعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل أعباء المرحلة الجامعية والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق، حيث نرى أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.005) أصغر من 0.05، وأظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب وهو(5.00) كلية الهندسة

جدول (129) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بتوافر روح المبادرة لدى الطالب للعمل كفريق للوصول الى أهداف مشترك والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)

مصدر التباين: الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيار السادس: تتوافرلدى الطالب روح المبادرة للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة	20.23	6	0.003	العلوم	5	20.80
				الاقتصاد	3	8.00
				كلية التربية	11	19.64
				هندسة المعلوماتية	4	4.75
				الهندسة	2	16.00
				الاداب والعلوم الانسانية	9	26.56
				الحقوق	2	16.00
				Total	36	-

- بيّنت نتائج الجدول رقم (129): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار السادس المتعلق بتوافرروح المبادرة لدى الطالب للعمل كفريق للوصول الى أهداف مشترك والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.003) وهوأصغر من مستوى الدلالة 0.05.

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(4.75) كلية هندسة المعلوماتية .

جدول (130) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيارالسابع: يمتلك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة	30.334	6	0.000	العلوم	5	10.40
				الاقتصاد	3	8.50
				كلية التربية	11	24.50
				هندسة المعلوماتية	4	5.25
				الهندسة	2	8.50
				الاداب والعلوم الانسانية	9	24.50
				الحقوق	2	30.25
				Total	36	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (130): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيارالسابع المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق، أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.00) وهوأصغرمن مستوى0.05 .

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب(Mean Rank) وهو(5.25) كلية هندسة المعلوماتية .

جدول (131) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيارالثامن: يتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا	19.85	6	0.003	العلوم	5	24.50
				الاقتصاد	3	24.50
				كلية التربية	11	15.00
				هندسة المعلوماتية	4	6.25
				الهندسة	2	8.00
				الاداب والعلوم الانسانية	9	25.72
				الحقوق	2	16.25
				Total	36	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (131): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيارالثامن المتعلق بتميزالطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.003) وهوأصغر من مستوى الدلالة 0.05، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(6.25) كلية هندسة المعلوماتية .

جدول (132) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيارالتاسع: يشارك الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة	23.73	6	0.001	العلوم	5	21.50
				الاقتصاد	3	21.50
				كلية التربية	11	21.32
				هندسة المعلوماتية	4	4.50
				الهندسة	2	3.50
				الاداب والعلوم الانسانية	9	23.06
				الحقوق	2	13.50
				Total	36	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (132): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار التاسع المتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة 0.001 وهوأصغرمن من مستوى الدلالة 0.05.

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(3.50) كلية الهندسة .

جدول (133) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعيار المتعلق بمواجهة الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)

مصدر التباين الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Ranks		
				الكلية	التكرار	Mean Rank
المعيارالعاشر: يواجه الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية	13.519	6	0.035	العلوم	5	17.90
				الاقتصاد	3	20.17
				كلية التربية	11	25.32
				هندسة المعلوماتية	4	11.25
				الهندسة	2	8.00
				الاداب والعلوم الانسانية	9	16.39
				الحقوق	2	14.50
				Total	36	-

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (133): وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيار العاشرالمتعلق بمواجهة الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها الطالب في سنته الاولى في جامعة دمشق) حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.035) وهوأصغر من مستوى الدلالة 0.05، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة وفقا لمعيارالكلية كانت لصالح الأدنى فى متوسط الترتيب (Mean Rank) وهو(8.00) كلية الهندسة .

جدول (134) اختبار كروسكال- والس Wallis–Kruskal لدراسة جوهرية الفروق للمعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طلاب المرحلة الثانوية في بداية سنتهم الاولى والمعيار المستقل الرتبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق

المعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طلاب المرحلة لثانوية في بداية سنتهم الجامعية الاولى	مصدر التباين رتبة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية			مصدر التباين رتبة أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق		
	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.	Chi-Square	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.
المعيار الاول: يمتلك الطالب المعارف القدرات المهارات الضرورية	.738	2	0.691	.707	2	0.702
المعيار الثاني: يوظف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم.	.879	2	0.644	.144	2	0.931
المعيارالثالث: لدى الطالب القدرةعلى التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة	1.40	2	0.497	.063	2	0.969
المعيار الرابع: يمتلك الطالب مهارات الاتصال الفعال	4.82	2	0.089	1.649	2	0.438
المعيار الخامس: يعطي الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية	3.37	2	0.185	.197	2	0.906
المعيارالسادس: تتوافرلدى الطالب روح المبادرة للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة	1.26	2	0.531	2.369	2	0.306
المعيار السابع: يمتلك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجياالمعلومات التربوية الحديثة	1.62	2	0.444	.419	2	0.811
المعيارالثامن: يتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا	1.27	2	0.530	3.015	2	0.222
المعيارالتاسع: يشارك الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة	4.21	2	0.122	1.048	2	0.592
المعيار العاشر: يواجه الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية	2.75	2	0.252	1.925	2	0.382
المجموع الكلي (المهارات والكفاءات التي اكتسبها طالب المرحلة الثانوية)	4.42	2	0.109	.325	2	0.850

المصدر: مخرجات spss

- بيّنت نتائج الجدول رقم (134):

عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول المجموع الكلي للمعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الاولى والمعيارالمستقل (رتبة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية) حيث كان مستوى الدلالة (0.109) وهوأكبر من مستوى الدلالة 0.05 .

وكذلك عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول المجموع الكل للمعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الاولى والمعيارالمستقل (رتبة أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق) حيث كان مستوى الدلالة (0.850) وهوأكبرمن مستوى الدلالة (0.05).

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها المقترحة

المبحث الاول: مناقشة نتائج الدراسة

المبحث الثاني: التوصيات المقترحة

المبحث الاول: مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة نتائج المتوسط المرجح والانحراف المعياري والفرضيات للإستبيان الاول من وجهة نظر مديري الثانويات في لبنان وسورية

أشار الاستبيان الاول من وجهة نظرمديري الثانويات الرسمية في لبنان وسورية على المجموع الكلي للمعايير التسعة وبعد إحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أفراد العينة على كافة المعايير بالنسبة الى لبنان أن المتوسط الحسابي الكلي لكافة المعايير(2.45) بانحراف معياري (0.371) وتعني أن المديريقوم بهذا الاداء غالباً (مستوى جودة مرتفعة)، أي أن مستوى أهمية ودورالجودة من وجهة نظرمديري الثانويات كان مرتفعاً قريبا من المتوسط أما في سورية فقد تبين أن المتوسط الحسابي الكلي لكافة المعايير(2.70) بانحراف معياري (0.216) وتعني أن المديريقوم بهذا الاداء أحيانًا (مستوى جودة متوسطة). أي أن مستوى أهمية ودورالجودة من وجهة نظرمديري الثانويات كان متوسطاً، ولكن عند مناقشة كل معيار على حدى بينت النتائج ما يلي:

أ- المعيار الاول : مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التربية

أظهرت نتائج هذا المعيارفي لبنان أنه جاء بمتوسط حسابي كلي (1.81)غالباً بانحراف معياري(0.504) كذلك في سورية فقد تبين أنه جاء بمتوسط حسابي كلي(2.16)غالباً بانحراف معياري (0.631) مستوى جودة مرتفعة.

نلاحظ أنه بالرغم من أغلب المديرين كانوا موافقين على المعاييرالخاصة بالجودة، كونهم هم المستجيبين أنفسهم ومن الطبيعي أن يكونوا موافقين من وجهة نظرهم فهم يريدون أن يكونوا متميزين في الادارة .

ب- المعيار الثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية

أظهرت نتائج هذا المعيارفي لبنان أنه جاء بمتوسط حسابي (2.62) أحياناً بانحراف معياري (0.278) مستوى جودة متوسطة، أما في سورية فقد تبين أنه جاء بمتوسط حسابي كلي (2.48)غالباً بانحراف معياري (0.372) مستوى جودة مرتفعة لكنها قريبة من المتوسط .

لكن بالرغم من ذلك يوجد ضعف عند المديرين في فهم وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم، لانه وبعد القراءة المتفحصة لمبادئ ديمنج وجدنا أن متطلبات النجاح والنهوض بالنظام التربوي يتطلب التطبيق الناجح لهذه المبادئ وخاصة المبادئ (1-2-3-5-11)، دون أن ننسى أن فكرة الجودة لا تتولد من التفتيش، بل من تحسين الأداء، من هنا أهمية التوقف في الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والقيام ببناء الجودة من الأساس من هنا إن مبدأ التفتيش للتأكد من توفرالجودة في المخرجات يعتبرصيغة علاجية ذا تكلفة عالية جداً وبالإمكان الاستعاضة عنها بصيغة وقائية أقل تكلفة .

من هنا أهمية وضرورة تقبل الجميع مبادئ الجودة الشاملة والعمل على التدريب على استخدام أدوات الجودة الشاملة في التربية عبراستحداث أقسام للجودة الشاملة في الإدارات التعليمية لتقديم المساعدة الفنية للمدارس والثانويات، والإشراف على تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة في كل الأقسام عبروجود معاييرلحالات النجاح، وإعطاء حوافز للمديرين عند تطبيق المراحل الأولية للجودة الشاملة في التربية .

وهذا ما يتفق مع دراسة جويلى (2002) على أن أهم متطلبات تحقيق الجودة تحديد الأهداف والأفكارهي إشراك جميع الأطراف المستفيدة والتركيزعلى المناخ التعليمي والإدارة الواعية والتأكيد على التحسين المستمر والتغذية الراجعة كما ينسجم مع النتيجة التي توصلت اليها (Regauld,1993) والتي اظهرت أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة كان من أفضل الاساليب الادارية المستخدمة في التطويروالتغييرمن أجل التحسين المستمر.

كما تتفق مع دراسة (الجرجاوي وشريف حماد، 2004) التي أوصت بمجموعة من التوصيات منها عقد دورات في إدارة الجودة الشاملة لكافة العاملين والاهتمام بتطبيق معاييرالجودة الشاملة في كافة مرافق الجامعة.

ج- المعيار الثالث: دافعية وأداء المدير

أظهرت نتائج هذا المعيارفي لبنان أنه جاء بمتوسط حسابي (2.10)غالباً بانحراف معياري (0.515)مستوى جودة مرتفعة، كذلك في سورية فقد جاء بمتوسط حسابي (2.48)غالباً بانحراف معياري (0.418) مستوى جودة مرتفعة لكن قريبة من المتوسط .

وبالتالي هناك ضرورة لتدريب المديرين سواء في لبنان أوسورية لاكتساب الخبرة الادارية، انطلاقا من أن عمل مدير الثانوية على درجة عالية من التعقيد وذلك لطبيعة التغييرالمستمر للمجتمع المدرسي وتأثيره بالمتغيرات المتنوعة المحيطة والتي تؤثر في أداء الطلاب ورسالة المدرسة. هذا مع العلم أن قانون تعيين مديري الثانويات في لبنان يجب أن يعدّل ليشمل عدة شروط ومن أهمها شرط توفرشهادة في الادارة التربوية وهذا غير موجود ويخضع لاعتبارات طائفية ومناطقية، أما في سورية فقد أصبح يشترط لتعيين مديرالثانوية أن يكون حاصلاً على دبلوم التأهيل التربوي .

د- المعيارالرابع: الواقع المالي والاداري للثانوية

أظهرت نتائج هذا المعيارفي لبنان أنه جاء بمتوسط حسابي (3.32)أحيانًا بانحراف معياري (0.429)، كذلك في سورية فقد جاء بمتوسط حسابي (3.20) أحيانًا بانحراف معياري (0.128) مستوى جودة متوسطة .

من هنا أهمية تخفيف الأعباء الملقاة على كاهل مديري الثانويات بالعمل على توفير الكوادر البشرية المعاونة لهم بشكل دائم ليتسنى لهم القيام بدورهم الفني بفاعلية تجاه تنمية المعلمين فنياً، وتفويض بعض صلاحياتهم واعتماد المشاركة مع الاساتذة في اتخاذ القرار، وتبني أساليب التقويم المتطورة، والتشجيع في الاطلاع على كل ما هو جديد في البرامج والمناهج التربوية والعمل الدائم على توظيف التقنية الحديثة وتقنيات المعلومات عبرتوفيرالأجهزة والأدوات التقنية وتشجيع المعلمين على إستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل دائم وضرورة كل ذلك يتطلب زيادة الميزانية المخصصة للتعليم الثانوي وإعطاء حوافزمادية ومعنوية لمديري المدارس المتميزين .

ه- المعيارالخامس: البنية التحتية للثانويات

أظهرت نتائج هذا المعيارفي لبنان أنه جاء بمتوسط حسابي (2.15)غالبًا بانحراف معياري (0.605) مستوى جودة مرتفعة، أما في سورية فقد جاء بمتوسط حسابي (2.74) أحيانًا بانحراف معياري (0.450) مستوى جودة متوسطة .

من هنا ضرورة استبدال المباني المستأجرةغيرالمهيأة كبيئة تعليمية بمبانٍ أخرى ذات بيئة محفزة للتعليم والتعلم عبر العناية بالمبنى بالصورة التي تحقق أهداف المرحلة التعليمية من ناحية، وضع مبنى الثانوية وغرف التدريس والغرف الخاصة بالأعمال الادارية وتزويد كل الثانويات بالمختبرات والتجهيزات ومصادرالتعلم التقنية الحديثة، وإنشاء وتوفير ملاعب لممارسة الانشطة الرياضية وقاعة للمحاضرات والمسرح .

و- المعيارالسادس: أداء وفعالية منسقي المواد في الثانوية

أظهرت نتائج هذا المعيار في لبنان أنه جاء بمتوسط حسابي (2.25)غالبًا بانحراف معياري (0.764) مستوى جودة مرتفعة، أما في سورية فقد تبين أنه جاء بمتوسط حسابي (2.72) أحيانًا بانحراف معياري (0.171) مستوى جودة متوسطة.

من هنا ونتيجة لاقتصارعملية التنسيق في أغلب الاحيان على المواد العلمية (الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات والعلوم) لا بد من ضرورة وجود منسقين بشكل دائم لمواد اللغة العربية والاجنبية والتاريخ والجغرافيا والتربية والفلسفة

نظراًلأهميةعمل المنسقين في تحقيق نظام رتيب للجهود الجماعية للوصول الى هدف عبر تطويركفاءة وجودة الاداء عند الاساتذة على مستوى الثانوية.

ز- المعيار السابع: تقويم الكادر التعليمي والاداري في المدرسة

أظهرت نتائج هذا المعيارفي لبنان أنه جاء بمتوسط حسابي (2.20) غالبًا بانحراف معياري(.583) مستوى جودة مرتفعة، أما في سورية فقد جاء بمتوسط حسابي(2.46) أحيانًا بانحراف معياري (.492) مستوى جودة متوسطة .

من هنا ضرورة تقويم الأساتذة بناء لزيارات صفية وأراء المرشدين والمنسقين وبناء للنتائج المدرسية والرسمية للتلاميذ، بالاضافة الى شمول عملية التقييم النظاروالمعلمين والموظفين الاداريين وعقد اجتماعات دورية واستثنائية مع الاساتذة فردية كانت أم جماعية وحسب كل مادة أو مرحلة، بهدف مناقشة أساليب ومشكلات العمل في الثانوية، وبالتالي تحقيق الفاعلية في التنسيق بين أفراد المجموعة، بالاضافة الى عقد لقاءات دورية شهرية وفصلية وسنوية لكشف أي انحراف عن الخطة الموضوعة.

ح- المعيارالثامن: الخطط والمناهج الدراسية

أظهرت نتائج هذا المعيارفي لبنان أنه جاء بمتوسط حسابي (3.03) أحيانًا بانحراف معياري (0.655)، كذلك في سورية فقد جاء بمتوسط حسابي (3.16) أحيانًا بانحراف معياري (0.268) مستوى جودة متوسطة.

من هنا ضرورة التزام الاساتذة بوضع خطة سنوية للمنهج الدراسي موزعة على الاشهروالاسابيع وذكر الاهداف للمحاور والفصول، ودراسة إمكانية إقتراح إدخال تعديلات دورية على المناهج الدراسية الرسمية من خلال الملاحظات التي يجب إعلامها للمرشدين التربويين الذين بدورهم يرفعون التقاريرالى مديرية التربية كذلك ضرورة الاهتمام بجودة المناهج الدراسية من حيث محتواها ووضوح أهدافها في تلبية حاجات ورغبات المستفيدين الذين هم الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع إلى جانب الاهتمام بطرق التدريس ووسائل التقويم على أن تكون أولويتها العمل على تحقيق التحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم.

ط- المعيارالتاسع: المتعلق بتقويم وإرشاد الطلاب

أظهرت نتائج هذا المعيار في لبنان أنه جاء بمتوسط حسابي (2.73) أحياناً بانحراف معياري (0.375)، كذلك في سورية فقد تبين أنه جاء بمتوسط حسابي (2.81) أحيانًا بانحراف معياري (0.346) مستوى جودة متوسطة.

من هنا ضرورة تفعيل عمل الارشاد والتوجيه في وزارة التربية في لبنان وسورية أكثروأعطاءها صلاحيات قانونية لكي تتمكن من القيام بمهمتها في تقديم خدمات وتوجيه التلاميذ والطلاب الى التخصصات الجامعية بالاضافة الى وجود برنامج تعويضي بشكل دائم للتلاميذ المقصرين تعليميا وبرنامج لمساعدة التلاميذ اصحاب المشكلات السلوكية .

<u>مناقشة الفرضية الاولى:</u>

أ- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان وسورية)

بيّنت نتائج المعيارالاول عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) حول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان، بالمقابل يوجد فروق جوهرية حول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في سورية، لصالح حملة شهادة الماجستير.

أما بالنسبة للمعيارالثاني فإنه يوجد فروق جوهرية حول مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان وسورية ، لصالح حملة شهادة الماجستير.

من هنا نرى أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي للمدير(ماجستير) كانت الحصيلة العلمية والعمليات السلوكية الادارية مرتفعة ونظرًا للقناعة أكثر من قبل هؤلاء المديرين بالادارة العصرية التي تتسم بالموضوعية والتفكير العلمي في اتخاذ القرارات دون أن ننسى انه قد يكون هناك تشابه حتى مع المدراء الذين يحملون فقط اجازات جامعية

ب- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بشروط تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في التربية والمعيارالمستقل (سنوات الخبرة للمديرفي ثانويات لبنان وسورية)

بيّنت النتائج أنه لا يوجد فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعيارالاول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمدير الثانوية في لبنان وسورية.

كذلك عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعيارالثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمديرالثانوية في لبنان.

بالمقابل بينت النتائج وجود فروق جوهرية حول مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمدير الثانوية في سورية، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين وفقًا لمعيارسنوات الخبرة لمديرالثانوية كانت لصالح أصحاب الخبرات الأعلى الواقعة بين 20سنة واقل من 25 سنة.

من هنا نرى أنه بالرغم من أهمية الخبرة الطويلة لمديرالثانوية، إلا أن الفئات الاقل خبرة قد تتمتع بالدافعية والحماس بشكل كبير إتجاه عملية ادارة الجودة الشاملة كونها قد تكون على استعداد لخوض تجارب تربوية جديدة بالاضافة الى امكانية اطلاع كل الفئات على الادب التربوي الحديث الذي يركزعلى إدارة الجودة الشاملة كونها حلا مناسباً للمشكلات التربوية.

<u>مناقشة الفرضية الثانية:</u>

أ- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادر التعليمي والاداري) وفقًا لمعيار (المؤهل العلمي لمديرالثانوية في لبنان وسورية).

بيّنت النتائج وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة (دافعية وأداء المدير- تقويم الكادرالتعليمي والاداري) وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لمدير الثانوية في لبنان وسورية .

حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين على معيار دافعية وأداء المديروفقًا لمعيارالمؤهل العلمي في لبنان وسورية كانت لصالح حملة شهادة الماجستير، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات المديرين على معيارتقويم الكادرالتعليمي والاداري في المدرسة وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي في لبنان وسورية، كانت لصالح حملة شهادة الماجستير .

ثانياً: مناقشة نتائج المتوسط المرجح والانحراف المعياري والفرضيات للإستبيان الثاني من وجهة نظرأساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية

أشار الاستبيان الثاني من وجهة نظرأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية على المجموع الكلي للمعايير التسعة وبعد إحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أفراد العينة على كافة المعايير:

أشارت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي من وجهة نظرأساتذة التعليم الثانوي في لبنان على كافة المعاييركان (2.15) والانحراف معياري (0.407) وهذا يعني أن الاساتذة يقومون بهذا الأداء غالباً (مستوى جودة مرتفعة) .

أما في سورية فقد تبين أن المتوسط الحسابي الكلي من وجهة نظرالمدرسين في التعليم الثانوي العام على كافة المعايير كان (2.64) والانحراف المعياري (0.435) وهذا يعني أن المدرسين أحياناً ما يقومون بهذا الأداء (مستوى جودة متوسطة). وعند مناقشة كل معيار على حدى بينت النتائج ما يلي:

أ- المعيار الاول : مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التربية

أظهرت نتائج هذا المعيارمن وجهة نظرالاساتذة في لبنان متوسط حسابي (1.60) دائمًا وانحراف معياري (0.635) مستوى جودة مرتفعة جدًا، أما من وجهة نظر المدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.27) غالبًا وانحراف معياري (0.690) مستوى جودة مرتفعة.

من هنا نرى أن أغلب الاساتذة كانوا موافقين على المعاييرالخاصة بالجودة، كون أنفسهم مستجيبين ومن الطبيعي أن يكونوا موافقين من وجهة نظرهم فهم يريدون أن يكونوا مميزين في إدارة الجودة .

ب- المعيار الثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية

أظهرت نتائج هذا المعيارمن وجهة نظرالاساتذة في لبنان متوسط حسابي (2.23) غالباً وانحراف معياري(0.690) كذلك جاء من وجهة نظرالمدرسين في سورية بمتوسط حسابي (2.49) غالباً وانحراف معياري(0.555) مستوى جودة مرتفعة .

من هنا أهمية تقبل جميع الاساتذة والمدرسين في لبنان وسورية لجميع مبادئ الجودة الشاملة والتدريب على استخدام أدوات الجودة الشاملة في التربية عبراستحداث أقسام للجودة الشاملة في الإدارات التعليمية لتقديم المساعدة الفنية للاساتذة في المدارس والثانويات، والإشراف على تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة في كل الأقسام عبروجود معايير لحالات النجاح، وإعطاء حوافزللاساتذة عند تطبيق المراحل الأولية للجودة الشاملة في التربية.

وهذا ما يتفق مع دراسة (كنعان أحمد علي 2007) التي خلصت إلى ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح التربوي، أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي و المحلي وفق أنظمة الجودة العالمية تبني المقياس الذي أعده الباحث كأداة للتقييم الذاتي لبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

ج- المعيارالثالث: العوائق الموجودة في عملية التعليم

أظهرت نتائج هذا المعيارمن وجهة نظرالاساتذة في لبنان متوسط حسابي (2.86) أحيانًا وانحراف معياري (0.643) كذلك من وجهة نظرالمدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.92) أحيانًا وانحراف معياري (0.305) مستوى جودة متوسطة .

من هنا ضرورة الاخذ بالاعتبارالفروقات الفردية للتلاميذ خاصة في الصفوف ذات الاعداد الكبيرة، والتغلب على عوائق ضخامة المنهج بالتعويض بساعات إضافية، ومتابعة عملية التنسيق كما ونوعا وتسهيل عمل المرشدين وتقبل إرشاداتهم ومتابعتهم التربوية.

د- المعيارالرابع: إستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية

أظهرت نتائج هذا المعيارمن وجهة نظرالاساتذة في لبنان متوسط حسابي (2.58) غالبًا وانحراف معياري (1.23) مستوى جودة مرتفعة قريبة من المتوسط ، أما من وجهة نظر المدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.95) أحياناً وانحراف معياري (0.752) مستوى جودة متوسطة .

من هنا ضرورة إلزام وتدريب كل الاساتذة والمعلمين مهما كانت أعمارهم ومؤهلاتهم العلمية على استعمال قاعات التدريس المزودة بالتقنيات الحديثة، والاستفادة القصوى من المكتبات المدرسية التي تحوي المصادر والمراجع التي تلبي الحاجات التعليمية لكافة المواد في المرحلة الثانوية بشكل دائم، نظرا لأهميتها في العملية التعليمية.

ه- المعيارالخامس: تنظيم وادارة الصف الفعالة

أظهرت نتائج هذا المعيارمن وجهة نظرالاساتذة في لبنان متوسط حسابي (1.80)غالبًا وانحراف معياري (0.514) مستوى جودة مرتفعة، أما من وجهة نظرالمدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.69) أحياناً وانحراف معياري (0.589) مسستوى جودة متوسطة.

من هنا يتوجب دائماً على الاساتذة في التعليم الثانوي خاصة في سورية ضرورة وضع إجراءات لإدارة الصف وتلبية حاجات التلاميذ اليومية ووضع حد للتخلص من قلة الانتباه والمشاغبات قبل أن تتحول الى مشاكل كبرى بالاضافة الى تنظيم وإدارة غرفة الصف باسلوب التوازن بين النوعية والتحديات في نشاطات التلميذ مع اعطاء الأولوية لتحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم الرامي إلى التحسن في قدرات ومهارات ومعارف واتجاهات الطلبة بشكل متواصل.

و- المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال

أظهرت نتائج هذا المعيارمن وجهة نظرالاساتذة في لبنان متوسط حسابي (1.73) دائمًا وانحراف معياري (0.529) مستوى جودة مرتفعة جدًا، أما من وجهة نظر المدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.74) أحياناً وانحراف معياري (0.630) مستوى جودة متوسطة.

من هنا يتوجب على المدرسين في سورية اعتماد كل طرق التدريس الناشطة البعيدة عن التلقين والحفظ والتي تشجع الإبداع والفهم والتزود بالمعارف ومحاولة تطبيقها وربطها بالحياة اليومية، بالاضافة الى عملية تخطيط الدروس عبروضع أهداف واضحة ومنظمة بشكل منطقي للوصول الى الكفايات المطلوبة، و تطويرأهداف الاسئلة والنشاطات بما يتناسب مع المهارات المعرفية عند التلميذ.

المعيارالسابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ في التعليم

أظهرت نتائج هذا المعيارمن وجهة نظرالاساتذة في لبنان متوسط حسابي (1.88) غالباً وانحراف معياري (0.718) مستوى جودة مرتفعة، كذلك من وجهة نظرالمدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.36) غالباً وانحراف معياري (0.464) مستوى جودة مرتفعة .

من هنا يتوجب ضرورة إلزام ومشاركة أساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية بشكل دائم في ورش العمل والدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية لتطوير أدائهم وفاعليتهم، بالاضافة الى مشاركتهم في النشاطات التعليمية خارج الثانوية للتعرف على الاستراتجيات التعليمية الجديدة والتعاون الدائم مع المرشد التربوي للاستفادة من خبرته لتحسين وتطويرأدائهم وأداء طلابهم، دون أن ننسى التعاون مع الزملاء الاخرين لتحقيق أهداف المهنة والاستفادة من تجاربهم في ثانويات اخرى عن طريق تطبيق أفكار وانشطة جديدة في الواقع المدرسي .

ح- المعيار الثامن: أهداف المناهج

أظهرت نتائج هذا المعيارمن وجهة نظرالاساتذة في لبنان متوسط حسابي (2.74) أحياناً وانحراف معياري (0.876) مستوى جودة متوسطة، كذلك في من وجهة نظر المدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.85) أحياناً وانحراف معياري (0.290) مستوى جودة متوسطة.

من هنا ضرورة الاهتمام الدائم بجودة المناهج الدراسية سواء في لبنان أو سورية من حيث محتواها ووضوح أهدافها لتلبية حاجات ورغبات المستفيدين (الطلبة ،أولياء الأموروالمجتمع) أي ضروة أن تبين قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الطارئة واستنباط الحلول، وملائمتها لمتطلبات سوق العمل ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

ط- المعيار التاسع: عملية التقييم

أظهرت نتائج هذا المعيارمن وجهة نظرالاساتذة في لبنان متوسط حسابي (1.84) غالبًا وانحراف معياري (0.529) مستوى جودة مرتفعة، كذلك من وجهة نظرالمدرسين في سورية جاء بمتوسط حسابي (2.50) غالبًا وانحراف معياري (0.369) مستوى جودة مرتفعة.

من هنا ضرورة التركيزبشكل دائم على إستعمال وتطبيق المعرفة لتنمية قدرة التلميذ على الشرح والتفسير والتحليل ووضع ملاحظات على الفروض والاختبارات ومناقشة اخطاء التلميذ وتصحيحها، والاستخدام الامثل لعملية التقييم التشخيصي والتكويني المستمرللصف بشكل منتظم لاكتشاف اي إنحراف في أداء التلميذ وإعلام الادارة عبر تقارير دورية والإهتمام بالجانب النوعي للعملية التعليمية للتأكد من فهم جميع التلاميذ .

مناقشة الفرضية الثالثة:

أ- هناك فروق جوهرية عند مستوى($0.05\geq\alpha$) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمفهوم وشروط تطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعيار(المؤهل العلمي لأستاذ التعليم الثانوي في لبنان وسورية)

بيّنت النتائج وجود فروق جوهرية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين إجابات المبحوثين بالنسبة للمعيارالأول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية، والمعيار الثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقًا لمعيار المؤهل العلمي لأستاذ التعليم الثانوي في لبنان وسورية

حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقًا المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان كانت لصالح حملة شهادة الماجستير، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على مدى تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان كانت لصالح حملة شهادة الكفاءة في التربية .

بالمقابل أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي في سورية كانت لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على مدى تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيارالمؤهل العلمي في سورية كانت لصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي .

من هنا نرى في لبنان وسورية، أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي لأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي (الكفاءة في التربية، دبلوم التأهيل التربوي) سواء كان على مستوى شروط المتغيرات المتعلقة بالجودة الشاملة في التربية أو تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية كانت الجودة مرتفعة، وذلك لأن الحصيلة العلمية والعمليات السلوكية الادارية مرتفعة ونظرا للقناعة من قبل الاساتذة اليوم بأهمية ودورالادارة التي تتسم بالموضوعية والتفكيرالعلمي في اتخاذ

القرارات وكون أغلبهم على استعداد لخوض تجارب تربوية جديدة بالاضافة الى امكانية اطلاعهم على الأدب التربوي الحديث الذي يركز على ادارة الجودة الشاملة كونها حلا مناسباً للمشكلات التربوية .

ب- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمفهوم وشروط تطبيق الجودة الشاملة في التربية وفقًا لمعيار(اختصاص أستاذ ومدرس المرحلة الثانوية في لبنان وسورية)

بيّنت النتائج وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) بين إجابات المبحوثين بالنسبة للمعيارالأول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية، وكذلك بالنسبة للمعيارالثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي اقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعياراختصاص أستاذ ومدرس المرحلة الثانوية في لبنان وسورية.

حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على المعيار الاول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعياراختصاص أستاذ المرحلة الثانوية في لبنان كانت لصالح اختصاص الفلسفة، وعلى المعيار الثاني مدى تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعيار اختصاص أستاذ المرحلة الثانوية في لبنان كانت لصالح اختصاص الاقتصاد، في المرحلة الثانوية كونهم من خريجي كليات الاقتصاد وإدارة الاعمال ونظراً لاحتواء مناهجهم على محاور لها علاقة بعلم الادارة والاقتصاد .

أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على المعيارالاول شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية وفقا لمعياراختصاص مدرس المرحلة الثانوية في سورية، كانت لصالح اختصاص العلوم، وعلى المعيارالثاني تطبيق مبادئ الجودة التي إقترحها ديمنج في العملية التربوية وفقا لمعياراختصاص مدرس المرحلة الثانوية في سورية كانت لصالح اختصاص اللغة الفرنسية.

<u>مناقشة الفرضية الرابعة:</u>

هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعايير المتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيار (المؤهل العلمي لأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية)

بيّنت النتائج وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية وفقًا لمعيارالمؤهل العلمي لأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي في لبنان وسورية .

بالنسبة لمعيارإستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح حملة شهادة الماجستيرلأساتذة التعليم الثانوي في لبنان ولصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية.

كذلك معيار تنظيم وإدارة الصف الفعالة أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح حملة شهادة الكفاءة في كلية التربية لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان، ولصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية.

أما معيارالتخطيط والتطبيق للتعليم الفعال، أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح حملة شهادة الماجستيرلأساتذة التعليم الثانوي في لبنان، ولصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية.

كذلك معيارالمهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين أداء ودافعية الاستاذ، أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح حملة شهادة الماجستيرلأساتذة التعليم الثانوي في لبنان ولصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية.

أما بالنسبة لمعيارالتقييم أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح حملة شهادة الكفاءة في كلية التربية لأساتذة التعليم الثانوي في لبنان ولصالح حملة دبلوم التأهيل التربوي لمدرسي التعليم الثانوي في سورية.

وهذا دليل انه كلما زاد المستوى التعليمي للاستاذ الثانوي في لبنان وسورية زاد تقبله للمعاييرالمتعلقة بمدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية.

مناقشة الفرضية الخامسة:

1- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيار(اختصاص الاستاذ أو المدرس في التعليم الثانوي في لبنان وسورية)

بيّنت النتائج وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول المعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج وفقًا لمعيارإختصاص استاذ ومدرس التعليم الثانوي في لبنان وسورية .

حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على المعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج كانت لصالح اختصاص أساتذة الاقتصاد في التعليم الثانوي في لبنان.

كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على المعيارالمتعلق بمحتوى وأهداف المناهج كانت لصالح مدرسي العلوم في التعليم الثانوي في سورية .

ثالثًا: مناقشة نتائج المتوسط المرجح والانحراف المعياري والفرضيات للإستبيان الثالث من وجهة نظرأساتذة كليات الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق

أ- الاجابة على السؤال الثالث: هل هناك دور لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة المخرجات (الكفاءات والمهارات) التي اكتسبها طالب المرحلة الثانوية في بداية سنته الاولى في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق ؟

بينت النتائج أن إجابات الاساتذة على المجموع الكلي للفقرات في كليات الجامعة اللبنانية جاءت أحياناً بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.507) بمستوى جودة متوسطة.

كذلك جاءت على المجموع الكلي للفقرات في كليات جامعة دمشق أحياناً بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.395) بمستوى جودة متوسطة.

مناقشة الفرضية السادسة:

أ- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الاولى والمعيار المستقل (الكلية التي يدرس فيها الاستاذ الجامعي في لبنان)

- **بيّنت النتائج وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين بين كل من :**
  - المعيارالثاني المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية)، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية الاداب والعلوم الانسانية .
  - المعيارالسادس المتعلق بتوافرروح المبادرة لدى الطالب للعمل كفريق للوصول لأهداف مشتركة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية) حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة على كانت لصالح كلية الاقتصاد وإدارة الاعمال .
  - المعيارالثامن المتعلق بتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية) وأظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية الهندسة
  - المعيارالعاشرالمتعلق بمواجهة الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية، أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كان لصالح كلية العلوم .

- **كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين حول:**

– المعيارالاول المتعلق بامتلاك الطالب المعارف والقدرات والمهارات الضرورية والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية .

– المعيارالثالث المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة والمعيار المستقل الكلية التي يدرس فيها الاستاذ في الجامعة اللبنانية .

– المعيارالرابع المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية .

– المعيارالخامس المتعلق باعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل أعباء المرحلة الجامعية والمعيار المستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية .

– المعيارالسابع المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجياالمعلومات التربوية الحديثة والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية.

– المعيارالتاسع المتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في الجامعة اللبنانية .

ب- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الاولى والمعيار المستقل (الكلية التي يدرس فيها الاستاذ الجامعي في سورية)

- **بيّنت النتائج وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين بين كل من :**

– المعيارالثاني المتعلق بتوظيف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية العلوم .

– المعيارالثالث المتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق، أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية هندسة المعلوماتية.

– المعيارالرابع المتعلق بامتلاك الطالب مهارات الاتصال الفعال والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية هندسة المعلوماتية .

– المعيارالخامس المتعلق باعطاء الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل أعباء المرحلة الجامعية والمعيار المستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق) حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية الهندسة .

– المعيارالسادس المتعلق بتوافرروح المبادرة لدى الطالب للعمل كفريق للوصول الى أهداف مشتركة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)، كما أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية هندسة المعلوماتية .

– المعيارالسابع المتعلق بامتلاك الطالب المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية هندسة المعلوماتية .

– المعيارالثامن المتعلق بتميز الطالب بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا والمعيارالمستقل (الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق)، حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية هندسة المعلوماتية

– المعيارالتاسع المتعلق بمواجهة الطالب المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق) حيث أظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية الهندسة

– المعيارالعاشرالمتعلق بمشاركة الطالب في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق) وأظهرت المتوسطات أن إجابات الاساتذة كانت لصالح كلية الهندسة.

- **كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) لإجابات المبحوثين بين:**

المعيارالاول المتعلق بامتلاك الطالب المعارف والقدرات والمهارات الضرورية بشكل ملائم والمعيارالمستقل الكلية التي انتسب اليها في سنته الاولى في جامعة دمشق، حيث أن مستوى الدلالة أخذ القيمة (0.145) أكبرمن المستوى (0.05)

ج- هناك فروق جوهرية عند مستوى(α≤0.05) بين إجابات المبحوثين حول المعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الاولى والمعيار المستقل (رتبة الاستاذ في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق)

- بيّنت النتائج عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) حول المجموع الكلي للمعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الاولى والمعيارالمستقل (رتبة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية) حيث كان مستوى الدلالة (0.109) وهوأكبر0.05.

كذلك بينت عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى (α≤0.05) حول المجموع الكل للمعاييرالمتعلقة بالكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الاولى والمعيارالمستقل (رتبة أعضاء هيئة التدريس في جامعة دمشق) حيث كان مستوى الدلالة (0.850) وهوأكبر(0.05).

من هنا أهمية امتلاك طالب المرحلة الثانوية في لبنان وسورية المعارف القدرات المهارات الضرورية بشكل دائم وتوظيفها في مجال تخصصه، وكذلك أن تكون لديه القدرة في التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة عبراستخدام مهارات الاتصال الفعال، وزيادة قدرته في تحمل أعباء المرحلة الجامعية (المحاضرات الابحاث) والعمل الدائم على تطوير ذاته مهنياً، عبر امتلاكه المهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة وتشجيعه على المشاركة الدائمة في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة للاستفادة من مضمونها وأهدافها، وتدريبه على مواجهة المواقف والمشاكل اليومية التي تواجهه في المجتمع بجدارة وباستقلالية ذاتية .

المبحث الثاني: التوصيات المقترحة

في ضو النتائج التي توصلت اليها الدراسة فإن الباحث يقدم مجموعة توصيات دون أن ننسى الجودة العالية والشاملة المطلوبة في منظومة إكتساب المعرفة يجب أن تكون وثيقة الصلة بالاحتياجات الخاصة بهذا البلد، لإن ما هو مناسب لبلد مثل لبنان وسورية قد لا يكون مناسباً لبلد اخر .

أولاً: وضع استراتجية لإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسورية

إنطلاقا مما سبق وبعد تحليل الاستبيانات الثلاث نرى أنه أصبح للقيادات التربوية أدوارًا جديدة ومستقبلية تبدأ بمدخلات العملية التعليمية مرورًا بالعمليات التعليمية وانتهاء بالمخرجات التعليمية، لذلك لابد من التركيز على برامج إدارة الجودة الشاملة لتنمية السلوكيات والمهارات عند الطلاب التي تدعم توجهات الخطة وتوظيف مخرجات التعليم والتي تعد من أهم التحديات المعاصرة التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية.

أ- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التربوية في لبنان وسوريا:

إن الاقتناع بضرورة تطبيق ادارة الجودة الشاملة شيء، والتطبيق الفعلي لها شيء اخر فهذا الاخير بحاجة الى إحداث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التعليمية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي، لا لمجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع، ومن هذه المتطلبات :

1- دعم وتأييد الادارة التربوية في لبنان وسورية (على مستوى الدولة والمؤسسات التربوية) لنظام إدارة الجودة الشاملة .

2- ترسيخ ثقافة الجودة بين الافراد الذين لهم علاقة بالشأن التربوي، بشكل يجعلهم ينتمون الى ثقافة إدارية تنظيمية جديدة.

3- تنمية الموارد البشرية ، على مستوى المديرين والمعلمين والمشرفين والمرشدين والموظفين .

4- تطويروتحديث المناهج والهياكل التنظيمية وتبني أساليب التقويم المتطورة لاحداث التجديد التربوي .

5- المشاركة الحقيقية لجميع الفعاليات بالمؤسسة في صياغة الاهداف والخطط اللازمة لجودة عمل المؤسسة وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في المراحل والمستويات المختلفة .

6- تفويض الصلاحيات الادراية والتنظيمية للمديرين في لبنان وسورية، بعيداً عن المركزية في اتخاذ القرارت.

ب- مراحل بناء الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسوريا:

إن مدخل أسلوب إدارة الجودة الشاملة من الأساليب الحديثة في تطوير العملية التعليمية، وكذلك البحث باستمرارلإيجاد أسلوب مشترك يمكن فريق العمل من توليد الأفكار الجديدة في أي موضوع بطريقة مبدعة وخلاقة، والسعي المتواصل لتحقيق أفضل النتائج عبر المراحل التالية:

1- مرحلة الإعداد والسياسات:عبرإعادة تنظيم العمل وفق العمليات الإدارية الجديدة ومشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة على المستويين الإداري والوظيفي

2- المهارات القيادية: عبرتوزيع المهام والمسؤوليات على كل فرد بما يتفق مع قدراته وإمكاناته، وتحديد السلطات المناسبة له بما يتفق مع مسؤولياته.

3- المسؤولية الاجتماعية: توثيق العلاقات الإنسانية بين الافراد في جميع الادارات التربوية ومدارس التعليم الثانوي ومعالجة المشكلات وتذليل الصعوبات التي تواجه أعضاء المؤسسة التربوية.

4- التخطيط الاستراتيجي : عبرالتعرف على الاتجاهات الحديثة في التخطيط الاستراتيجي، والمشاركة في وضع الخطط المتكاملة، وصياغة الرؤية والرسالة لمدارس التعليم الثانوي، وترجمة الأهداف إلى خطوات تنفيذية، وتحديد الأولويات ووضع بدائل جديدة واختيار البديل الأمثل .

5- القياس والتحليل للأداء :عرض الطرق والأساليب التي يتبعها الأفراد في مدارس التعليم الثانوي في لبنان وسورية من خلال أداء العمل، والاستفادة من قياس الأداء في معرفة واقع الأداء الحالي وتحليل الفجوة بين الأدائيين الحالي والمستقبلي .

6- التدريب : بهدف إكساب المديرين والاساتذة بمدارس التعليم الثانوي في لبنان الخبرات والمهارات التي تسهم في تطوير العمل وتعديل الاتجاهات بما يحقق الأهداف المرسومة لرفع مستوى أداء العملية التعليمية والتربوية، نظراً لأهمية جميع العاملين في المدرسة من قيادة تربوية وإدارة مدرسية ومعلمين ومشرفين، ويمكن أن تشمل أنواع التدريب حسب الاهداف العامة الموضوعة في الثانويات، برامج تأهيلية وعلاجية وإثرائية .

7- البرامج التعليمية وطرق التدريس: التي تكون طرق تدريسها بعيدة عن التلقين وتشجع الإبداع وتكشف عن المواهب الكامنة لدى الطلبة (الطالبات).

8- المباني التعليمية وتجهيزاتها: عبر توافر الشروط الهندسية والصحية والسلامة، وتوفر المكتبة المدرسية والمعامل العلمية واللغوية وكافة الأجهزة والإنترنت والساحات المكشوفة والمغطاة وحجم المبنى وقابليته للاستيعاب، وتوفير نصيب كاف للتلميذ من مساحة المبنى.

9- الدعم المالي (الإنفاق التعليمي): عبر اعتماد ميزانية أداءلا ميزانية بنود وتشمل النواحي العينية والمادية.

10- الأنشطة والتقويم: ، أن تشمل كفايات المعلمين والمناهج الدراسية والمباني وتجهيزاتها، وتقويم الأدوات التعليمية لكل مرحلة على أن يكون شاملاً ومتكاملاً، وتوفيرالخدمات والأنشطة والبرامج الإنمائية والوقائية والعلاجية لجميع الطلاب لتحقيق الاستفادة القصوى من العملية التعليمية والتربوية .

ثانيًا: رفع كفاءة وفعالية المدخلات والعمليات التعليمية في مؤسسات التعليم الثانوي في لبنان وسورية

أ-رفع كفاءة وفعالية مديري الثانويات في لبنان وسوريا:

يجب أن تتجه مؤسسات التعليم الثانوي إلى تطوير كفاءة وفعالية مدير الثانوية في سبيل تطوير العملية وانجاز أهداف ومخرجات تعليمية بجودة مرتفعة، من هنا لا بد من أن تتوفرعدة خصائص في مديري الثانويات في لبنان وسوريا وهي

1. أن يفهم الأهداف والسياسة العامة للتعليم والأنظمة واللوائح المنظمة للعملية التعليمية بوصفه قائداً تربوياً وعليه أن يكون على صلة بفروع مؤسسات الدولة المختلفة في مجتمعه المحلى وعلى معرفة بالمؤسسات والمنظمات التربوية والعلمية بهدف الإفادة منها في تحقيق رؤية المدرسة ومهمتها.
2. أن يكون لديه المهارة والكفاءة في تكوين الرؤية العلمية المشتركة وحفز الآخرين على الالتزام بها .
3. أن يعمل على بناء ثقافة مدرسية تربوية تعتمد على رفع مستوى التعلم وروح التعاون، والعمل بطريقة فاعلة ومفيدة للطلاب .
4. أن يسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم لجميع طلاب الثانوية، عبرالتركيزعلى المشكلات التي تعترض عمليتي التعليم والتعلم أكثرمن التركيزعلى المشكلات الروتينية اليومية .
5. أن يديرالثانوية بفعالية عبرإيجاد بيئة تعليمية وتربوية، وأن يجيد التعامل مع تقنيات المعلومات الحديثة بطريقة ناجحة، لأنها تعد من ضروريات العصر الحديث في المجالات التربوية.

ب- رفع كفاءة وفعالية أساتذة التعليم الثانوي في لبنان وسوريا :

يجب أن تتجه الادارات والمؤسسات التربوية إلى تطويرورفع كفاءة وفعالية أساتذة التعليم الثانوي من أجل إنجاز أهداف ومخرجات تعليمية بجودة مرتفعة، من هنا لا بد من أن تتوفرعدة خصائص في أساتذة التعليم الثانوي في لبنان وسوريا وهي :

1. أن يكون ملماً بدرجة كافية بالتخصص والعلم الذي يقوم بتدريسه، حيث أصبح لزاماًعلى الاساتذة والمعلمين أن يتابعوا ما يستجد في مجال تخصصهم من أبحاث ودراسات .

2. أن يقوم بتخطيط الدروس بطريقة علمية، التي يجب ألا تترك للمصادفة أوالعشوائية، فالجهود العشوائية غير المخططة لم تعد تتماشى مع طبيعة التعليم وتطوره في هذا العصر.

3. أن يكون لديه القدرة على استخدام طرائق وأساليب تدريس متنوعة، تتناسب مع طبيعة الموضوع ومع قدرات الطلاب والإمكانيات المتاحة.

4. أن يكون لديه اتصال فعال يستطيع أن يطرح ما يريد بطريقة صحيحة وبلغة مفهومة وبأسلوب مؤثرومقنع.

5. إستخدام المهارات التي تساعدعلى إثارة الانتباه والدافعية نظرًالاهمية اشراك الطلاب في عملية التعليم والتعلم وجعلهم عناصرايجابية ومشاركة وليست أطرافاً سلبية يقتصردورها على التلقي .

6. ابراز خصائص المجتمع ومبادئه وظروفه لان العملية التعليمية والتربوية لا يمكن فصلها عن المجتمع فهي تتأثر بهذا المجتمع وتؤثر فيه .

7. إدارة وتنظيم بيئة الصف لزيادة فاعلية التدريس، وعدم إقتصارإدارة بيئة التعلم على ضبط الفصل ومعاقبة الطلاب الخارجين عن النظام ولا يعني الضبط جعل الطلاب صامتين مستقبلين فقط بل لابد من جعلهم عناصرمتفاعلة ومشاركة وفق الإجراءات والضوابط المناسبة .

8. استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية من حاسوب آلي وإنترنت وغيرها، لأنها تحقق العديد من الفوائد العلمية كايضاح الأفكار والمعارف المطروحة، وجذب انتباه المتعلمين، وجعل الدروس أكثر تشويقاً .

9. إستخدام الأساليب والأدوات المناسبة للقياس والتقويم التربوي نظرًا لدوره الحيوي في العملية التربوية فالقياس ليس غايةً في حد ذاته بل هو وسيلةٌ لتطويرعملية التعليم والتدريس خاصة، والتقويم عملية مستمرة يمارسها المعلم بشكلٍ يومي من خلال الأسئلة والأنشطة ويستمر ليشمل الاختبارات الشهرية والسعي والفصل.

10. التعاون مع إدارة المدرسة والزملاء والمرشدين النفسيين والتربويين لتشمل العديد من الأنشطة والأعمال داخل الثانوية، رغبةً في تسيير أمور المدرسة وتسهيلاً لتعلم الطلاب وتوفير البيئة المناسبة لهم.

11. تمهين مهنة التعليم، عبر السعي في لبنان وسوريا لوضع مهنة التدريس في مصاف أعلى وجعلها من أهم المهن مثل مهنة الطب والهندسة، لأن عملية تمهين التعليم تعتبرحجرالزاوية لأي رغبة في خلق مدرسة أو ثانوية قادرة على العطاء وذات مستوى جودة مرتفعة .

12. الاستمرارية في التطويرالمهني للمعلم كي يسايرالعصر ويحقق المزيد من الفاعلية والإنتاجية، عن طريق متابعته ما يستجد من أبحاث ودراسات ومؤلفات وذلك بحضور الندوات والمؤتمرات والاجتماعات وورش العمل والدورات التدريبية التي تتصل بعمله أوبمجال الثقافة والمعارف العامة .

ج- تطويرمناهج التعليم الثانوي في لبنان وسورية :

إن عملية بناء المنهج وتطويره عملية معقدة ومهمة، وتتطلب معارف ومهارات، منها :

1. الإعداد المناسب للمتخصصين في مجال تطويرالمناهج، عبر توفر خصائص ومتطلبات معرفية وتوقعات أدائية تحدد نوعية الأفراد المسؤولين عن تطويرالمنهج وتقويمه عبر جمع المعلومات والبيانات للوصول إلى أحكام نوعية بشأن مدى استفادة الطلاب من خبرات المنهج واتخاذ قرارات بخصوص عمليات تطوير المنهج وتطبيقه ومدى تحقيق نتائجها المرغوبة .

2. تقييم مواطن القوة ونقاط الضعف في المنهج قبل تطبيقه، وفعاليته أثناء وبعد تطبيقه، والتي يمكن في ضوئها تعديل ودعم أو وقف نشاطات المنهج المختلفة، ويمكّن التقييم مشرفي المناهج من إصدارالأحكام وتقديم دواعيها وتبريراتها، حيث يجب أن تركز أدوات التقويم على ماذا يعرف الطلاب ؟ وماذا يستطيعون أن يعملوا؟ والتي تمثل إحدى المدخلات المهمة في عملية التقويم، لتقديم الأحكام بشأن نوعية المحتوى وتنظيمه، وخبراته.

3. مشاركة المجتمع المحلي ومجالس الأهل في وضع المناهج وتوجيهها، بما ينسجم مع المفهوم المعاصر للمعرفة في المرحلة الثانوية ويتناسب مع متطلبات سوق العمل والتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

ثالثًا: رفع مستوى مخرجات التعليم الثانوي(الطلاب) في لبنان وسورية

إن النظام التربوي لا بد من أن يسعى لتحقيق مخرجات نوعية ويعمل لبناء وتنمية هذه الجوانب لدى متعلم المستقبل حتى يستطيع هذا الطالب أن يكون مصلحاً لغيره، من هنا تأتي أهمية تأهيل الطالب علمياً وصحياً وثقافياً ونفسياً حتى يكون مخرجًا بنوعية جيدة، حيث أن المواصفات الاساسية المطلوبة لخريجي المرحلة الثانوية في لبنان وسورية هوأن يكون:

1. مفكرًا، من هنا أهمية ودور التعليم في تنمية التفكيرالابداعي والانفعالي، لذلك هناك ضرورة لتدريس التفكيرليس كمادة منفصلة ومهارات مستقلة، انما من خلال جميع المواد الدراسية وعلى جميع المستويات التعليمية من خلال جميع الخبرات التي يمر بها الطالب.

2. منتجاً، أي يستطيع استثمار ما تعلمه من حقائق ونظريات وقيم أوأي شكل من أشكال المعرفة لانتاج منتجات وهذا النوع من الطلاب يمثل صمام الامان للمجتمعات التي تسعى إلى المنافسة العالمية ولتحقيق تنمية شاملة واقتصاد قوي، لأن المعرفة لا تكون معرفة إلا إذا تحولت إلى عمل مُنتج أو مُثمر، فالعلاقة بين المعرفة والانتاج علاقة قديمة جديدة اتفق عليها الاجيال، ولذلك لا بد من محاولة فهم هذه العلاقة بشكل أفضل وأعمق حتى يُمكن للتعليم إذاما أراد النجاح، أن يقدم لنا مخرجات تستطيع ترجمة الافكارإلى أعمال والنظريات إلى مُنتجات.

3. مُتقناً، لإن الانتاج وحده لا يكفي، فلا بد من أن يصاحب الانتاج الإتقان فتكون المنتجات المادية والمعنوية التي تقوم بانتاجها مُتقنة ونوعية، لذلك كان لا بد من إشاعة ثقافة الجودة والإتقان وغرس قيمها لدى طلابنا في المؤسسات التعليمة الثانوية حتى يتمكنوا من أن يمارسوها في المستقبل، عن طريق تربية مقصودة وتنمية مدروسة وبرامج منظمة والمؤسسات التربوية يجب أن تتحمل جزءًا من مسؤولية تنمية قيمة الإتقان والجودة لدى طلابنا .

كما رأينا واذا نجحنا في بناء هذه المواصفات (التفكير والانتاج والإتقان) فإننا نكون قد نجحنا في عملية بناء الجودة في المخرجات التعليمية .

الخاتمة

إن النتائج التي تم التوصل اليها في هذا البحث تتعلق بالثانويات الرسمية في لبنان وسورية، من هنا دوروأهمية إدارة الجودة الشاملة للإرتقاء بجودة ونوعية التعليم في لبنان وسورية ودفع عملية التنمية الى الأمام عبرالتركيزعلى مراحل التعليم الثانوي، هو توجه لا بد منه، شرط أن يتكامل لضمان نجاحه التوجه لترقية جودة ونوعية التعليم في جميع مراحله ومن من أجل أن تكون هذه الدراسة ذات أهمية وفي سبيل تحقيق التوصيات المقترحة لا بد من :

1. العمل على نشر ثقافة الجودة للمرحلة الثانوية بمساراتها المتنوعة في كل من لبنان وسورية وتحديد أهدافها وسياساتها وتشريعاتها التربوية بدقة وعناية لتحقيق مخرجات كمية ونوعية وفقًا لمتطلبات السوق المحلي تمتاز بالكفاءة والدينامكية وتواكب متطلبات عصرالعولمة والتكنولوجيا والاقتصاد المعرفي والفضاء الإلكتروني .
2. ترقية جودة النوعية في جميع مراحل التعليم وخاصة التعليم الثانوي من خلال إعادة تفعيل ثلاثية التعليم التقليدية (الاستاذ، الطالب، المدرسة) وتحويلها إلى عملية تعليمية أكثرحداثة تتمثل عناصرها في: الاستاذ العصري، الطالب الإيجابي المدرسة الذكية، تكنولوجيا التعليم الحديثة، المناهج التعليمية الغنية المحتوى النظري وذات الصلة مع الواقع العملي .
3. إنشاء هيئة وطنية مستقلة للاعتماد وضمان الجودة خاصة بالتعليم الثانوي تختص باعتماد الشهادات الدراسية وتعمل في ظل نظم متكاملة للمراجعة الداخلية للجودة وضمان الجودة والاعتماد المحلي والعالمي .
4. تصميم برنامج مركزي لتنسيق قبول خريجي المرحلة الثانوية في المؤسسات التعليم العالي أو مؤسسات التدريب والتأهيل المهني، تشترك فيه جميع القطاعات المعنية، بحيث يتم استيعاب خريجي الثانوية العامة وكذلك الذين لم يستكملوها بعد في مواقع الدراسة والعمل والإنتاج حسب قدراتهم وميولهم واحتياجات التنمية.
5. مؤامة مخرجات التعليم كمًا وكيفًا لحاجات سوق العمل مع الاخذ في الاعتبار التطورات المستقبلية في سوق العمل عبرتطوير المناهج الدراسية بحيث تعتمد على مبادئ التعلم الذاتي والتقنيات الحديثة .
6. إدخال المعلوماتية في مراحل التعليم كافة وتدريب الاساتذة والمديرين على استخدام تقنيات الحديثة.
7. التركيز على طريقة المشروع وحل المشكلات في عمليات التعليم.
8. تنويع التعليم الثانوي في سورية بحيث لا يقتصرعلى العلوم والاداب فقط إنما يجب أن يشتمل على اختصاصات أخرى تتناسب مع تصنيفات المهن ومجالات العمل في الاسواق المحلية والعالمية
9. تناولت هذه الدراسة دورإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي في مرحلة التعليم الثانوي في لبنان وسورية (محافظة دمشق) وهناك حاجة لإجراء مثل هذه الدراسة في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين .كما يمكن اخذ وجهات نظر أخرى كالسلطة المشرفة على المدارس الثانوية .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. أبومراد، مفيد، دراسات في التربية والثقافة، دار الحداثة ، بيروت ، الطبعة الاولى، 2002 .
2. إسماعيل، حساني، استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم، رسالة ماجستير تخصص القياس في علم النفس وعلوم التربية، البليدة، آيار2014 .
3. أحمد، احمد إبراهيم، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دارالوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003 .
4. آكوف،راسل ، وضع التعليم على النهج الصحيح، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الاولى، 2009.
5. أركارو، جانيس، إصلاح التعليم الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، ترجمة د. سهير بسيوني، دار الأحمدي للنشر، القاهرة، 2001 .
6. اتكنسون، فيليب، إدارة الجودة الشاملة، التغيير الثقافي: الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة جـ1، تعريب عبدالفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، 2001 .
7. البناء، رياض رشاد، وحسين، عبدالرضا علي، مشروع تطبيق نظام إدارة الجودة في مدارس وزارة التربية والتعليم، خطة عمل مقدمة إلى وزير التربية والتعليم، الوثيقة الثانية، البحرين، ايلول 2006 .
8. التقي، عبد المحسن، وآخرون، "انطباعات الطلبة عن جودة الخدمة في جامعة الكويت والتعليم التطبيقي والجامعات الخاصة"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 36، العدد 3، 2008 .
9. التنمية البشرية، تقارير برنامج الامم المتحدة الانمائي، عن أعوام: 1998،2013 .
10. تضمين المفاهيم الاخلاقية والقانونية والمجتمعية للتعامل مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المناهج الدراسية، ورقة عمل مقدمة في اجتماع الخبراء بتاريخ 13 شباط 2008 ، القاهرة.
11. تونسيند، باتريك وجيبهارت. جون، كيف تحقق الجودة ؟ ترجمة بيت الأفكار الدولية، أميركا، توزيع المؤتمن للتجارة، الرياض، 2001 .
12. التعليم الثانوي الرسمي واقعه وشروط تطوير، المؤتمر التربوي الخامس، رابطة أساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان، ايار 2006 .
13. التفتيش التربوي في لبنان، تقاريرعن الاعوام 2005 و 2006 .
14. جعفر، قبس زهير، "جودة الخدمة واثرها في تحقيق رضا الزبون "، مجلة العلوم الاقتصادية والادارية جامعة بغداد، المجلد16، العدد 2010،58 .
15. جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن، دار جامعة عدن للطباعة والنشر،2010 .
16. جابلونسكي. جوزيف، إدارة الجودة الشاملة، تطبيق إدارة الجودة الشاملة: نظرة عامة، جـ2 تعريب عبدالفتاح السيدالنعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك" الجيزة، القاهرة، 2001 .

17. حسن، وسام : دراسة مقارنة لنظامي إعداد معلمي رياض الاطفال في انكلتراوالولايات المتحدة الامريكية وإمكانية الإفادة منها في تطوير نظام إعداد معلمي رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، رسالة، ماجستير، قسم التربية المقارنة، كلية التربية،جامعة دمشق،2010.
18. حسين، نجود شاكرونعمة، نغم حسين، "ادارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية "، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والادارية، المجلد 1، العدد 2، 2010 .
19. الحسنيه، سليم إبراهيم، "مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد25 ،العدد2، 2009 .
20. حاتم، البصيص، ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي، تطويرالكفايات الأدائية للمعلم في ضوء معاييرالجودة، بحث مقدم للمؤتمرالدولي العربي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأردن،2011 .
21. حمزاوي، سيد محمد، قياس الأداء في المنظمات والمؤسسات المعاصرة، كلية التربية، الرياض 2013
22. حسين، عبدالرضا، وآخرون، الخطوط العريضة لمنظومة مركزالجودة، وزارة التربية، البحرين،2006
23. الحسيني، عبد الحسن، تطوير البرامج التعليمية وتعزيز البحث العلمي، وزارة التربية، بيروت 2004 .
24. الحسيني، عبد الحسن، سياسات التعليم العالي في مواجهة العولمة الاقتصادية والثقافية، لبنان،2005.
25. الحسيني، عبد الحسن، إستراتجيات العلوم والتعليم ودورها في بناء الدولة، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت، الطبعة الاولى، 2007 .
26. الحر، عبد العزيز محمد، التربية والتنمية والنهضة، شركة المطبوعات النشر، بيروت، ط 1 2003 .
27. الدرادكة، مأمون وآخرون، إدارة الجودة الشاملة ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان 2001 .
28. داود الحدابى، محمود عكاشه، "التنبؤ بجوده الخدمه التعليمية المقدمه لطلاب الجامعات في سياق مفاهيم العولمة جامعه العلوم والتكنولوجيا "، صنعاء، مجله الدراسات الاجتماعيه ، العدد 21، 2006 .
29. دليل المدارس للتعليم العام، المركز التربوي للبحوث والانماء ،لبنان، من العام 2004حتى العام 2013
30. زكريا، أحمد محمد عزام، "معايير الاعتماد العام والخاص ودورها في رفع جودة خدمات التعليم العالي" جامعة الزرقاء الاهلية، الاردن، مجلة العلوم الانسانية ،العدد 33، 2008 .
31. سنقر، صالحة : تطور التعليم العالي في سورية من عام 1970 وحتى 2000 وتوجهاته المستقبلية،وزارة التعليم العالي، دمشق، 2000 .
32. السعدية، حمدة الكفايات الإدائية اللازمة لدى المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم بولاية السويق في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، دراسات تربوية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15،العدد الاول، مارس2014 .
33. السامرائي، مهدي، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الانتاجي والخدمي، بغداد، دارجرير،2007 .
34. سترونغ، جايمس، مميزات المدرس الفعال ، الدار العربية للعلوم ناشرون ،الطبعة الاولى 2008 .
35. السماوي،عبد الرقيب، دراسة تحليلية: تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المؤتمر العلمي الرابع، جامعة عدن، 2010.
36. سعيد،عبدالله، جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره ،الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العالي ، جامعة حلب،2007 .

37. سوسن مجيد، محمد الزيادات، الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008 .
38. شيرين حامد أبو وردة، "نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر"، كلية التجارة ، جامعة المنصورة، المجلد 31، العدد الأول، 2007 .
39. الصغير، أحمد حسين، "معاييرتقويم أداء المعلم دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات"، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، المجلد5، 2008 .
40. صخري، عمرومرايمي محمد، "الجودة الشاملة في بناء القدرات البشرية الجزائرية"، مجلة بحوث اقتصادية عربية، العدد43 ، 2008.
41. الإطار العام لاستراتجية التربية والتعليم، مؤتمرجودة التعليم من أجل التنمية، بيروت، 2010 .
42. طرابلسية، شيراز محمد، إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي، ط 1،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان،2011.
43. العزاوي، محمد عبد الوهاب، إدارة الجودة الشاملة" ، ط 1، اثراء للنشر والتوزيع، الاردن 2010 .
44. علي،عيسى ، التربية في الوطن العربي، ط2، قسم التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة دمشق، 2000.
45. عابدين، محمود،علم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2000 .
46. العيسى، أحمد، إصلاح التعليم في السعودية، دار الساقي، الطبعة الاولى، 2009 .
47. عبد العزيز سمير، إقتصاديات جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة الإيزو، رؤية إقتصادية وإدارية، دارالإشعاع، ط1، مصر، 2000.
48. الاعداد التربوي وتعزيز الملاك في التعليم الرسمي ضرورة ملحة لتطويرالمدرسة الرسمية، المؤتمر التربوي الرابع، رابطة أساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان، حزيران 2004 .
49. علام ، صلاح الدين، التقويم التربوي المؤسّسّ ، دار الفكر العربي، عمان ،2003 .
50. الغزالي، ناصر، واقع النظم التعليمية في سورية ،2008 .
51. الغزالي، اسامة احمد، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، بنغازي،2009.
52. الفرا، وليد عبد الرحمن خالد، تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الاحصائي spss، إدارة البرامج والشوؤن الخارجية، الندوة العالمية للشباب، الجزائر، 2009.
53. قبيسي، حسان، النظام التعليمي في لبنان ، الجامعة الاسلامية في لبنان ، ط1 ، بيروت، 2012 .
54. كنعان، أحمد علي، تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة: مقياس مقترح لتقويم الأداءالتدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق: بحث مقدم إلى المؤتمر القومي السنوي الثاني المنعقد في مركزتطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس في الفترة من 18-19 ديسمبر2005 .
55. لوبران، مارسيل، تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار الفارابي ، الطبعة الاولى، 2009 .
56. المفرج، وآخرون، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. وزارة التربية بالكويت، وحدة بحوث التجديد التربوي،2007.
57. مارتال، فيني، الادارة الفعالة للموظفين، الدار العربية للعلوم ناشرون ، الطبعة الاولى، 2009 .
58. مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، المطبوعات الجامعية، ط 3، الجزائر، 2011

59. محمد ابو ناصر، فتحي، مدخل الى الادارة التربوية، النظريات والمهارات، مصر، 2009 .
60. المناهج التعليمية في لبنان مقترحات اولية للتعديل ومتطلبات التطبيق، المؤتمر التربوي الثاني، رابطة أساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان، حزيران 2001 .
61. المخلافي، سلطان سعيد، " نظام مقترح لقياس جودة التعليم في الجامعات اليمنية"، جامعة تعز، مجلة دراسات وبحوث تربوية، العدد الرابع، 2008.
62. محمد سعيد ، ابو طالب واخرون ، علم التربية العام ، دار النهضة العربية ، بيروت ،ط1، 2001 .
63. نظام التقييم التربوي بين النظرية والتطبيق، المؤتمر التربوي الثالث، رابطة اساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان، حزيران 2002 .
64. نظام التقييم التربوي بين النظرية والتطبيق، المؤتمر التربوي الثالث، رابطة اساتذة التعليم الثانوي الرسمي في لبنان، حزيران 2002 .
65. يوسف العبدالله، ابراهيم، رفع الكفاءة الانتاجية للمؤسسة المدرسية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر الطبعة الأولى ، 2010.
66. يوسف، بومدين، "إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز"، مجلة الباحث، الجزائر، العدد 5، 2007 .

ثانياً: المراجع الاجنبية :

1. Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st Century: retrospect and prospect. Comparative Education, 36(3), 357-371. Retrieved August, 29, 2011, from EBSCO online database, Education Research Complete database. http://search.ebscohost.com/login.asp

2. Chaan – Iuan Ho, Yi – Ling Lee (2007): The development of an etravel service quality scale, science Direct Tourism Management 28.

3. Chieh Hsiung Wan, (2009): A study of the relationship between student and Faculty satisfaction of service quality within Asia University in Taiwan ,Adissertation submitted doctor of education.

4. Cotton, Kathleen. Applying (2001) :Total Quality Management Princples to Secondary Education, School Improvement Research Servies (SIRS), the Office of Educational Research and Improvement, U.S.

5. Crosby , PhilipB (1979) Quality is free : The Art of Making Quality Certain , New york : Me Craw Hill Book company P.19.

6. cheng, Y C ,(2003):School educational quality, conceptualization Monitoring , and enhancement , In sit ,P .K .Tam , P. Quality in Education.p14.

7. Helgesen, Q. (2008), “Marking for higher education: a relationship marketing approach”, Journal of marketing for higher education, Vol.18, No.1: 50- 75.

8. Hernanades , Justo Rolando , Jr (2002) Total Quality Management inEducation: the Application of TQM in Texas School Destrict.
9. Hoffeherr , D,Glen ,"Breakthrough thinking in total quality management" American economic press ,New York (2004).
10. Internationale de l'Education (2001b) Rapport du thème 1:Partenariat pour atteindrel'éducation pour tous. Bruxelles : Internationale de l'Education CSEE (2002) La qualité dans l'éducation: Présentation du travail duCSEE 1995-2001. Bruxelles: CSEE
11. Jaradat, Mohammed Hasan.(February, 2013). Impact Degree of the Total Quality Management On The Public Schools Effectiveness In The GovernorateOf Jarash Viewed By The Educational Superrvisors, European Scientific Journal, vol.9, No.4.
12. Lokesh Koul (1993): Methodology of Education Research, rikas publishing house pntli, New Delhi.
13. - Mulford, B. (2004): Aligning The Objectives and Functions of Secondary Education to the New Realities of the 21st Century, In The Proceedings of the International Conference on the Reform of Post Basic Education (Muscat 22nd24thDecember 2002). From Internet: (www.unesco.org/documents .
14. Poston Jr. William. (2001)"Comprehensive Study Of Factors Impacting Perceived Quality in School Organizations : Findings from research on quality assessment in Iowa school districts " VoIume 5 number 19.
15. Rudolf O . Large, Tatjana König (2009): Agab model of purchasing's internal service quality: concept, case study and internal survey, journal of purchasing & supply Management 15 , 24-32.
16. Sabet, Saleki, Roumi, Dezfoulian Amin.(September ,2012). A Study on Total QualityManagement in Higher Education Industry in Malaysia, International Journal of Business and Social Science Vol. 3 No. 17.
17. Sharar Muhammad Mahyub (2008): The service quality of education in the international college university of science and technology , Master of Business Administration ,University Malaysia.
18. Kanna V. K., & etal (2008) : " TQM Planning, Desin & Implementation " .New Age International , New Delhi.
19. Safakli, Okan V; San, Eda (2007), The Appropriateness of Principal, Teacher

and Student Elements to TQM in Learning Environment: Case of Secondary School in Norther Cyprus, Journal of Transnational Management Volume: 12 Issue: 3 Publisher:

20. Tunks, R, "Fast Track to Quality" ,McGraw Hill Book. Co , New York ,(2002).
21. Tasheh, Ghnaim Hmoud .(February, 2013). Obstacles To TheApplication Of A Total Quality Management (TQM) In Higher Education Institutions InThe State Of Kuwait, European Scientific Journal ,vol.9, No.4.

ثالثاً: مواقع على الانترنت

1. http://www.s@ France lon de la recherché.
2. http:// www.syrianeducation.org.
3. http:// www.mokarabat.com
4. http://www.google.com /top/middle east/education/research centers.
5. http://www.nwrel.org.
6. http://www.moe.gov.
7. http : //www.Ahrwar.Org.
8. http://www. Najah centers/qau/quau.
9. http://www.cas.gov.lb.
10. http://www.crdp.org.
11. http://www.SciRP.org/journal/ce

الملاحق

الملحق رقم (1) : الإستبيان الاول: من وجهة نظرمدراء الثانويات الرسمية في لبنان وسورية

الملحق رقم (2) : الإستبيان الثاني: من وجهة نظرأساتذة ومدرسي التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية

الملحق رقم (3): الإستبيان الثالث: من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق

الملحق رقم (4) : قائمة بأسماء السادة المحكمين

الملحق رقم (5): كتاب تسهيل مهمة في كليات جامعة دمشق

الملحق رقم (6): كتاب تسهيل مهمة في مديرية تربية دمشق

الملحق رقم(7): كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية في سورية

الملحق رقم (1): الإستبيان الاول: من وجهة نظرمدراء الثانويات في لبنان وسورية

المتغيرات الديمغرافية

1- الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

2- العمر:من 30 الى اقل من 35 سنة ☐ من 35 الى اقل من 40 سنة ☐ من 40 الى اقل من 45 سنة ☐
من 45 الى اقل من 50 سنة ☐ من 50 الى اقل من 55 سنة ☐ اكثر من 55 سنة ☐

3- المؤهل العلمي : الشهادة :..... الاختصاص :.....

4- عدد سنوات الخبرة في الادارة :

أقل من خمس سنوات ☐بين5 وأقل من 10 ىسنوات☐ بين 10وأقل من15 سنة☐ بين15وأقل من 20 سنة☐
بين 20 وأقل من25 سنة ☐ بين 25 وأقل من 30 سنة ☐

معلومات عن الثانوية

5- المرحلة : المتوسط ☐ الثانوي ☐ متوسط وثانوي ☐

أولاً: مرحلة الاعداد والسياسات لقياس مفهوم الجودة في التربية

المعيار الاول : شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية :	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
1- تطبيق مجموعة من المعايير التربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي عبر تضافر جهود كل العاملين في المجال التربوي					
2- تنمية الموارد البشرية (معلمين ومشرفين)					
3- تطوير المناهج واساليب التقويم					
4- تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد					
5- دراسة المتغيرات السائدة والمحتملة الاقتصادية السياسية والاجتماعية وكل ما ينعكس أثره على الإدارة المدرسية.					

المعيار الثاني: مدى تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
6- تحديد الهدف وخلق حاجة مستمرة الى التعليم					
7- تبني فلسفة جديدة للتطوير					
8- التوقف عن الإعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والإستعاضة عنها بالأساليب الإحصائية.					
9- الاستمرارية في تحسين العمليات المتعلقة بالتطوير والتدريب المستمر على نحو متواصل					
10-تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة فردية والتركيز على تكوين سلوك الفريق					
11-اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل					
12-تشجيع التعبير عن الشعور بالرضا والثقة والولاء التنظيمي					
13-تقليل الشعارات والمواعظ والنقد					

ثانيا : مرحلة الاعداد والتدريب لمديراللثانوية

المعيار الثالث: دافعية وأداء المدير	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
14- هناك حاجة للمدير للمتابعة والتدريب المستمر لتحسين ادائه					
15- إشراك الهيئة التعليمية في عملية توزيع الحصص الاسبوعية					
16- تبني اساليب التقويم المتطورة					
17- تشجيع المعلمين الاطلاع على الجديد في البرامج والمناهج التربوية					
18- تفويض بعض الصلاحيات للمروؤسين					
19- تشجيع المعلمين على إستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات					
20- توفير جو مريح للعمل					
21- المشاركة في ادارة المدرسة					

المعيار الرابع: الواقع المالي والاداري للثانوية	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
22- ضعف موازنة المدارس الثانوية					
23- كثرة الأعباءالموكلة للمدير					
24- نقص الكادرالإداري في الثانوية					
25- يوجد حوافز معنوية للمديرين					
26- يوجد حوافزمادية للمديرين					

المعيار الخامس: البنية التحتية للثانويات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
27-توفر غرف تدريس وغرف خاصة بالاعمال الادارية					
28-توفرمختبرات وتجهيزات مصادر التعلم التقنية					
29-توفر ملاعب ممارسة الأنشطة الرياضية					
30-توفر مكتبة وقاعة محاضرات ومسرح					

ثالثا: مرحلة قياس وتحليل أداء مدير الثانوية

المعيار السادس : أداء وفعالية منسقي المواد في الثانوية	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
31- توفر منسقين لمواد الفيزياء والرياضيات					
32- توفر منسقين لمواد الكيمياء وعلوم حياة					
33- توفر منسقين لمواد الاقتصاد والاجتماع					
34- توفر منسقين لمواد اللغات العربية والاجنبية					
35- توفر منسقين لمواد التاريخ ،الجغرافيا ، التربية والفلسفة					
36- هناك فعالية لعمل المنسقين في تطوير أداء الاساتذة على مستوى الثانوية					

المعيار السابع : تقويم الكادر التعليمي والاداري في المدرسة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
37-يتم تقويم الاساتذة بناءً على متابعة المرشدين والمنسقين					
38-شمول عملية التقويم في المدرسة النظار والمعلمين والموظفين					
39-عقد لقاءات واجتماعات دورية بين المدير والاساتذة (شهرية ، فصلية، سنوية)					

المعيار الثامن: الخطط والمناهج الدراسية	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
40- يتم توجيه الاساتذة لوضع خطة للمنهج الدراسي في بداية كل عام					
41- تعتمدون منهجا دراسيا خاصا بالمدرسة					
42- تدخلون تعديلات على المناهج الدراسيةالرسمية					

المعيار التاسع : تقويم وإرشاد الطلاب	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
43- يتم تقويم التلاميذ بناء لاختبارات شهرية وفصلية وسنوية					
44- تقدم المدرسة خدمات الارشاد لتوجيه التلاميذ الى التخصصات الجامعية					
45- لديكم برنامج تعويضي للتلاميذ المقصرين تعليمياً					
46- لديكم برنامج خاص لمساعدة التلاميذ اصحاب المشكلات السلوكية					

الملحق رقم (2) : الاستبيان الثاني: من وجهة نظرأساتذة (مدرسي) التعليم الثانوي الرسمي في لبنان وسورية

معلومات عن الثانوية

1- مراحل التعليم : متوسط ☐ ثانوي ☐ متوسط وثانوي ☐

المتغيرات الديمغرافية

2- الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

3- العمر:من 25 الى اقل من 30سنة ☐ من 30 الى اقل من 35سنة ☐ من 35 الى اقل من40سنة ☐

من 40 الى اقل من 45سنة ☐ من 45 الى اقل من 50سنة ☐ من50 الى اقل من 55سنة ☐ اكثر من 55☐

4- المؤهل العلمي :.....
5- الاختصاص الذي يدرسه الاستاذ (المعلم).....
6- الدورات التدريبية التي تابعها الاستاذ :

العدد	الموضوع	الجهة المنظمة	تاريخها

أولاً: مرحلة الاعداد والسياسات لقياس مفهوم الجودة في التربية

المعيار الاول: شروط تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التربية	**دائماً**	**غالباً**	**أحيانا**	**نادراً**	**أبداً**
1- تطبيق مجموعة من المعايير التربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي عبر تضافر جهود كل العاملين في المجال التربوي					
2- تنمية الموارد البشرية (معلمين ومشرفين)					
3- تطوير المناهج واساليب التقويم					
4- تحديث الهياكل التنظيمية					
5- دراسة المتغيرات السائدة والمحتملة الاقتصادية السياسية والاجتماعية وكل ما ينعكس أثره على الإدارة المدرسية.					

المعيار الثاني: تطبيق مبادئ الجودة التي أقترحها ديمنج في العملية التربوية	**دائماً**	**غالباً**	**أحيانا**	**نادراً**	**أبداً**
6- تحديد الهدف وخلق حاجة مستمرة الى التعليم					
7- تبني فلسفة جديدة للتطوير					
8- التوقف عن الإعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والإستعاضة عنها بالأساليب الإحصائية.					
9- الاستمرارية في تحسين العمليات المتعلقة بالتطوير والتدريب المستمر على نحو متواصل					
10- تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة فردية والتركيز على تكوين سلوك الفريق					
11- اعتماد الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل					
12- تشجيع التعبير عن الشعور بالرضا والثقة والولاء التنظيمي					
13- تقليل الشعارات والمواعظ والنقد					

ثانياً: مدخلات إدارة وتنظيم العملية التعليمية عند الاستاذ أو المدرس

المعيار الثالث :العوائق الموجودة في عملية التعليم	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
14- مستوى التلامذة					
15- ضخامة المنهج					
16- نقص التنسيق في الثانوية					
17- نقص في المتابعة والارشاد					

المعيار الرابع: استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
18- استخدام قاعات تدريس مزودة بتقنيات حديثة.					
19- إستخدام المكتبة التي تحوى مصادر ومراجع تلبي الحاجات التعليمية لكافة المواد في المرحلة الثانوية					

المعيار الخامس: تنظيم وادارة الصف الفعالة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
20-اضع اجراءات لادارة الصف وتلبية حاجات التلاميذ اليومية					
21- أضع حداً للتخلص من قلة الانتباه والمشاغبات قبل ان تتحول الى مشاكل كبرى					
22- أنظم استمرارية وتنقلا في غرفة الصف باسلوب التوازن بين النوعية والتحديات في نشاطات التلميذ.					

المعيارالسادس: التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
23- أعتمد طرق تدريس بعيدة عن التلقين والحفظ تشجع الإبداع والفهم والتزود بالمعارف ومحاولة تطبيقها وربطها بالحياة اليومية					
24-أعتمد الطرق الناشطة في التعليم التي تركز على بناء المعرفة عند التلميذ من خلال (عمل المجموعات- الابحاث...)					
25- أخطط الدروس عبر وضع اهداف واضحة ومنظمة بشكل منطقي من خلال محتوى المادة للوصول الى الكفايات المطلوبة					
26- أقوم بعملية تطوير أهداف الاسئلة والنشاطات بما يتناسب مع المهارات المعرفية عند التلميذ					
27- أنوّع في طرح الاسئلة التي تعكس نوع المضمون لتحقيق الاهداف والكفايات المناسبة					
28- أشجع طلابي على استخدام مصادر المعلومات التي تتيحها الثانوية لدعم أغراض التعلم والتعليم					

المعيار السابع: المهارات والإستراتيجيات التي تساعدعلى تحسين اداء ودافعية الاستاذ	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
29- أشارك في ورش العمل والدورات التدريبيةالتي تنظمها وزارة التربية لتطويرالاداء والفاعلية					
30- أفضل المشاركة في النشاطات التعليمية خارج الثانوية للتعرف على الاستراتجيات التعليمية الجديدة					
31- أتعاون مع المرشد التربوي للاستفادة من خبرته لتحسين وتطويرادائي واداء طلابي.					
32- أتعاون مع زملائي في تحقيق أهداف المهنة والاستفادة من تجاربهم في ثانويات اخرى.					
33- أعتمد طرقاً لإيصال مفاهيم وكفايات تربوية عن طريق تطبيق أفكار وانشطة جديدة في الواقع المدرسي.					

ثالثاً: مرحلة تقييم المناهج وقياس وتحليل أداء الاستاذ الثانوي

المعيار الثامن : محتوى واهداف المناهج	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
34- أرى أن المناهج المبنية على الكفاءات تبين قدرة المتعلم على مواجهة مواقف طارئة تسمح باستنباط الحلول المناسبة.					
35- أرى أنها تلائم متطلبات سوق العمل ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية					
36- أعتبر انها قادرة على ربط التلميذ بواقعه ومساعدته على حل مشكلاته					
37- أعتبرانها قادرةعلى مواكبة العصر وتنمية طرق التفكير النقدي والعلمي					

المعيار التاسع: التقييم	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
38- أركزعلى استعمال وتطبيق المعرفة من اجل تنمية القدرة عند التلميذ على الشرح والتفسير والتحليل.					
39- أعتبر الفروض عاملا اساسياً في نجاح التلميذ ولا بد من اشراك الاهل في عملية اتمامها					
40- اقوم بشكل مستمر بوضع ملاحظات على الفروض والاختبارات ومناقشة اخطاء التلميذ وكيفية تصحيحها					
41- استخدم التقييم التشخيصي بهدف التأكد من ان المتعلم يمتلك المعارف الضرورية					
42- استخدم التقييم التكويني المستمر للصف بشكل منتظم لاكتشاف اي انحراف في اداء التلميذ وإعلام الادارة عبر تقارير دورية					
43- أشدد على مسؤولية التلميذ من خلال التقويم الذاتي					
44- أهتم بالجانب النوعي للعملية التعليمية،والتأكد من فهم التلاميذ					

الملحق رقم (3): الاستبيان الثالث: من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية وجامعة دمشق

تم تصميم هذه الإستبانة للمساعدة في جمع البيانات اللازمة.حيث ستكون آراؤكم وانطباعاتكم المبنية على تجربتكم ونأمل أن تنال اهتمامكم واستجابتكم السريعة.

المجال الاول : تضمن: الجنس، الجامعة، الكلية، القسم، الرتبة الاكاديمية للاستاذ الجامعي .

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الجامعة : .....الكلية .....القسم :.....

الرتبة الاكاديمية : أستاذ ☐ أستاذ مساعد ☐ مدرس ☐

المجال الثاني: الكفاءات والمهارات التي اكتسبها طالب المرحلة لثانوية في بداية سنته الاولى الجامعية

يرجى وضع اشارة X لتحديد اجابتك على كل عبارة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
1. يمتلك الطالب المعارف القدرات المهارات الضرورية					
2. يوظف الطالب المعارف والمهارات التي اكتسبها في مجال تخصصه بشكل ملائم.					
3. لدى الطالب القدرة على التعامل مع المشكلات داخل المحاضرة					
4. يمتلك الطالب مهارات الاتصال الفعال					
5. يعطي الخريج الانطباع الايجابي عن قدرته على تحمل اعباء المرحلة الجامعية(المحاضرات- الابحاث)					
6. تتوافرلديه روح المبادرة للعمل كفريق للوصول الى أهداف مشتركة					
7. يمتلك مهارة في استعمال تكنولوجيا المعلومات التربوية الحديثة					
8. يتميز بالحرص على تطوير ذاته مهنياً وعلميا					
9. يشارك في المؤتمرات والنشاطات التي تجري في الجامعة					
10. يواجه المواقف والمشاكل اليومية بجدارة وباستقلالية ذاتية					

الملحق رقم (4) : قائمة بأسماء السادة المحكمين

ت	الاسماء	اللقب العلمي والشهادة	التخصص	جهة العمل
1	د. يونس عواد	أستاذ مساعد /دكتوراه	إدارة أعمال	كلية الاقتصاد/ جامعة دمشق
2	د.حسن صالح	رئيس قسم إدارة الاعمال/أستاذ مساعد /دكتوراه	إدارة أعمال	كلية العلوم الاقتصادية وإدارة الاعمال/ الجامعة اللبنانية
3	د. رعد الصرن	رئيس قسم إدارة الاعمال /أستاذ مساعد/دكتوراه	إدارة أعمال	كلية الاقتصاد/ جامعة دمشق
4	د. جمال اليوسف	أستاذ مساعد في قسم إدارة الاعمال/دكتوراه	إدارة أعمال	كلية الاقتصاد/ جامعة دمشق
5	د. محمد فرحات	رئيس قسم الاقتصاد /أستاذ/دكتوراه	إقتصاد	الجامعة اللبنانية كلية العلوم الاقتصادية وإدارة الاعمال/ الجامعة اللبنانية
6	د حسان قبيسي	أستاذ مساعد/دكتوراه	إدارة تربوية	الجامعة اللبنانية / كلية التربية / الجامعة اللبنانية
7	د. أحمد زرقط	مدير الكلية/أستاذ مساعد/دكتوراه	إقتصاد	الجامعة اللبنانية/ كلية العلوم الاقتصادية وإدارة الاعمال/ الجامعة اللبنانية- النبطية
8	د.أنور ترحيني	مدير كلية /أستاذ مساعد/دكتوراه	إحصاء	كلية الاقتصاد والادارة/ الجامعة الاسلامية في لبنان فرع صور
9	د. ناجي الجمال	أستاذ مساعد في قسم إدارة الاعمال/دكتوراه	إدارة الاعمال	الجامعة اللبنانية كلية العلوم الاقتصادية وإدارة الاعمال/ الجامعة اللبنانية
10	د. تيريز الهاشم	مديرة كلية/ أستاذ ة / دكتوراه	إدارة تربوية	الجامعة اللبنانية / كلية التربية / الجامعة اللبنانية

الملحق رقم 5: كتاب تسهيل مهمة في كليات جامعة دمشق

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
رئيس الجامعة
-٥-

الموضوع : .....
التصنيف : .....

الرقم : ٩٠٠ت/٥

السيد الدكتور عميد كلية :
(الآداب والعلوم الإنسانية- الإعلام - الاقتصاد – التربية – الحقوق- الزراعة- السياحة – الشريعة)
(الصيدلة – الطب – طب الأسنان – العلوم – العلوم السياسية – الفنون الجميلة – الهندسة المدنية)
(الهندسة المعلوماتية – الهندسة المعمارية – الهندسة الميكانيكية والكهربائية – الكلية التطبيقية)
(المعهد العالي للغات – المعهد العالي للتنمية الإدارية – المعهد العالي لبحوث الليزر وتطبيقاته)
(المعهد العالي للبحوث والدراسات الزلزالية - المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية)
(التربية – الآداب- العلوم – الحقوق – الاقتصاد – الطب البيطري) درعا
(الآداب- الاقتصاد- الهندسة الميكانيكية والكهربائية – العلوم – التربية – الزراعة – الفنون الجميلة) السويداء
(التربية – الآداب والعلوم الإنسانية – الاقتصاد – الحقوق – العلوم) القنيطرة

يرجى تسهيل مهمة طالب الدكتوراه **عدنان علي يعقوب** المسجل في كلية الاقتصاد لتطبيق الاستبيان المرفق لزوم البحث الذي يعده بعنوان: " دور إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي – دراسة مقارنة عن التعليم الثانوي في سوريا و لبنان " في كليتكم وذلك بإشراف الدكتور **يونس عواد**.

دمشق في ــا
ادبية

نائب رئيس جامعة دمشق
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور جمال العباس

صورة الى :
ــ السيد الدكتور المهندس أمين الجامعة .

١٢ تشرين ٢٠١٥ - ٣٠ محرم ١٤٣٧

الملحق رقم (6): كتاب تسهيل مهمة من جامعة دمشق الى مديرية التربية في دمشق



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
رئيس الجامعة

الموضوع :
التصنيف :

الرقم : ٧٢٠٠ / ص

إلـــى مديريـــة تربيـــة دمشـــق

يرجى تسهيل مهمة طالب الدكتوراه **عدنان علي يعقوب** المسجل في كلية الاقتصاد لتطبيق الاستبيان المرفق لزوم البحث الذي يعده بعنوان: " دور إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي – دراسة مقارنة عن التعليم الثانوي في لبنان وسوريا " في المدارس الثانوية في دمشق وذلك بإشراف الدكتور **يونس عواد** .

علماً أن جامعة دمشق لاتتحمل أية نفقات جراء ذلك .

شـــــــاكرين تعاونكـــــم ،،،

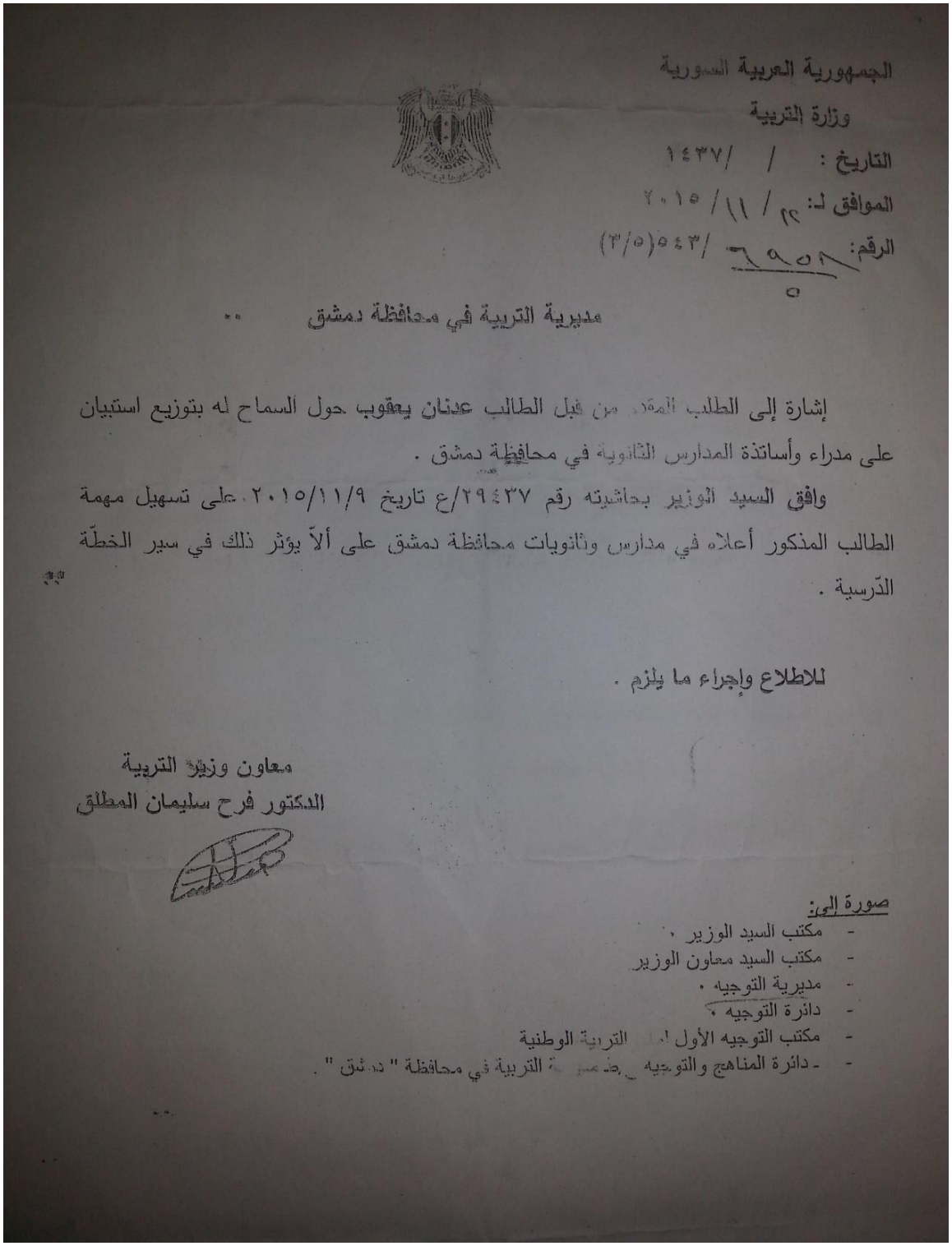
دمشق في ـــا
أديبة

نائب رئيس جامعة دمشق
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور جمال العباس

٣٠ تشرين الثاني ٢٠١٥ ١٨ صفر ١٤٣٧

الملحق رقم(7): كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية في المدارس الثانوية العامة في سورية



الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
التاريخ : / /١٤٣٧
الموافق لـ: ١٢ / ١١ / ٢٠١٥
الرقم: ٦٩٥٨ /٣/٥(٥٤٣)

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من قبل الطالب عدنان يعقوب حول السماح له بتوزيع استبيان على مدراء وأساتذة المدارس الثانوية في محافظة دمشق .

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ٢٩٤٣٧/ع تاريخ ٢٠١٥/١١/٩ على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه في مدارس وثانويات محافظة دمشق على ألاّ يؤثر ذلك في سير الخطّة الدّرسية .

للاطلاع وإجراء ما يلزم .

معاون وزير التربية
الدكتور فرح سليمان المطلق

صورة الى:
- مكتب السيد الوزير .
- مكتب السيد معاون الوزير
- مديرية التوجيه .
- دائرة التوجيه .
- مكتب التوجيه الأول لـ التربية الوطنية
- دائرة المناهج والتوجيه في مديرية التربية في محافظة " دمشق " .

Abstract

In this research to find out the role of total quality management in the educational field through a comparative study on secondary education in Lebanon and Syria, Then prove or deny some hypotheses application on a sample of public high schools in Lebanon, from the triangle) Director and teacher and student (because they are the most important elements in making the human dimension.

The Importance of the study for it shows the role of total quality management in the development of secondary education institutions, on the basis of the very important for education role in the foundation of the system to acquire knowledge, recognize the reality of secondary education in Lebanon and Syria on the basis of the elements of success and quality improvement and quality, which may constitute a material for discussion and thinking for the future to improve quality and efficiency of secondary education in Lebanon and Syria.

The study is aimed at trying to bring about a qualitative development cycle to work and school institution (high school) to suit the educational and administrative developments, seeking to develop management skills for managers in the educational institution and increase educational efficiency Masters secondary and measuring the quality of educational output level (competencies and skills) available in graduates of formal secondary education, Use descriptive analytical method, using SPSS program by statistical methods averages, standard deviations, and the coefficient of Cronbach Alpha test. ANOVA) .Test of Normality، Kruskal (H-Test) – Wallis A sample of the study population in Lebanon and Syria (Damascus) and included three questionnaires:

First: The point of view of director in the public high schools(public) according to a random sample (60) questionnaire in Lebanon ,and (30) questionnaire in Syria(Damascus province)

Second: The point of view of public secondary education teachers in schools(public) according to a random sample (200) questionnaire in Lebanon ,and (100) questionnaire in Syria (Damascus province)

Third:The point of view of teaching at the Lebanese University and the University of Damascus colleges staff members in accordance with a random sample, (50) The identification of the Lebanese University faculties and (36) The identification of the faculties of the University of Damascus.

The study found the following results:

1. For the first questionnaire from the point of director public high schools:

The arithmetic average of the total in Lebanon for all the criteria (2.45) and standard deviation (0.371) means that this performance is often director (high level of quality).

In Syria, it has been shown that the arithmetic average of the total for all of the criteria (2.70) and

standard deviation (0.216) means that this performance director sometimes (the level of medium quality).

2. For the second questionnaire from the point of of secondary school teachers

The arithmetic average of the total in Lebanon for all the criteria (2.15) and standard deviation (0.407) This means that professors often do this performance (the level of high quality).

In Syria, the arithmetic average of the total for all of the criteria (2.64) and standard deviation (0.435) This means that teachers often do this performance (the level of high quality).

3. For the third questionnaire from the perspective of university teaching staff:

The arithmetic average of the total from the perspective of professors at the Lebanese University faculties all of the criteria (2.77) and standard deviation (0.507), and this means that sometimes what competencies and skills available in the graduates of secondary school students in the level of medium quality. In Syria, the arithmetic average of the total for all of the criteria (2.75) and standard deviation (0.395) This means that sometimes what competencies and skills available in the graduates of secondary school students in the level of medium quality.

A- First hypothesis:

1- The absence of significant differences at ($0.05 \geq \alpha$) about the criteria the first conditions for achieving total quality management in accordance with scientific criteria secondary to the director in Lebanon, against the existence of substantial differences in accordance with criterion secondary to the director in Syria, for master's degrees.

2- There are significant differences at ($0.05 \geq \alpha$) about the extent of the application of the second criterion proposed by the Deming quality in the educational process, according to scientific criterion secondary to the director in Lebanon and Syria in favor of the principles that Master's degree holders

3- The absence of substantial differences at ($0.05 \geq \alpha$) between the responses of the respondents about first criterion conditions for achieving total quality management According to the criterion of years of experience to the director of secondary in Lebanon and Syria.

4- The lack of significant differences at ($0.05 \geq \alpha$) between the responses of the respondents about the extent of the application of quality about second criterion proposed by the Deming principles in the educational process according to the criterion of years of experience to the director of secondary in Lebanon

5- There are fundamental differences about the extent of the application of quality proposed by Deming in the educational process, according the criterion of years of experience to the director Syria for the benefit of holders of experiences between the top 20 year in which the principles of and less than 25 years..

B- the second hypothesis:

There are significant differences at ($0.05 \geq \alpha$) on standards relating to (Motivation and performance of director Evaluate the educational and administrative staff) according to criterion scientific director for secondary education in Lebanon and Syria for the benefit of master's degree holders

C- **the third hypothesis:**

The existence of substantial differences at (0.05≥α) between the responses of professors and teachers about:

- The first criterion conditions for achieving total quality management in education and qualification according to the standard in favor of a Master in Lebanon certificate and diploma educational qualification in Syria.
- The second criterion over the application of quality proposed by Deming in the educational process, according to criterion science for the benefit of certificate of competency in education in Lebanon and the campaign of Teacher Education Diploma which principles In syria.
- The first criterion conditions for achieving total quality management in education according to the standard of competence was in favor of the Philosophy in Lebanon and the competence of science in Syria.
- The second criterion over the application of quality proposed by Deming in the educational process, according to The standard of competence in favor of the jurisdiction of the economy In Lebanon, the jurisdiction of the French language in Syria.

D- Fourth hypothesis:

here are significant differences at (0.05≥α) between the responses of professors and teachers about:

- Standard on the use of tools and techniques of educational qualification, according to the standard in favor of a campaign a Master in Lebanon certificate and diploma educational qualification in Syria.
- Standard on the organization and effective classroom management, according to the criterion of qualification for the campaign efficiency degree in the College of Education in Lebanon and the campaign of educational qualification Diploma in Syria.
- The criterion regarding the planning and implementation of effective education and qualification according to the standard in favor of a campaign a Master in Lebanon certificate and diploma educational qualification campaign in Syria
- Standard on the skills and strategies that will help improve the performance and motivation professor, according to criterion science of a campaign a Master in Lebanon and diploma educational qualification campaign in Syria.
- Standard on evaluation according to the criterion of qualification for the campaign efficiency degree in the College of Education in Lebanon and the campaign of educational qualification Diploma in Syria.

F- fifth hypothesis:

There are significant differences at (0.05≥α) between the responses of professors and teachers about criterion the content and goals of the curriculum, according to criterion in favor of the jurisdiction of the economy in Lebanon and the competence of science in Syria.

G - Sixth hypothesis:

The absence of significant differences at (0.05≥α) for answers about the respondents:

- The first criterion relating to the possession of knowledge the student and the capacity and the necessary skills, according to the standard college at the Lebanese University and the University of Damascus.
- Third criterion on the student's ability to deal with problems within the lecture, according to standard college at the Lebanese University in exchange for the presence of significant differences in favor of the Faculty of Informatics Engineering at the University of Damascus.
- Fourth criterion on owning a student of effective communication skills, according to the standard college in Lebanon in exchange for the presence of significant differences in favor of the Faculty of Informatics Engineering at the University of Damascus.
- Fifth criterion relating to give the graduate a positive impression about his ability to carry the burden of Undergraduate according to criterion at the Lebanese University in exchange for the presence of significant differences in favor of the College of Engineering at the University of Damascus.
- Seventh criterion, concerning possession of student skill in the use of modern educational information technology, according to criterion at the Lebanese University in exchange for the presence of significant differences in favor of the Faculty of Informatics Engineering at the University of Damascus.
- On the ninth criterion student participation in conferences and activities that take place at the university, according to criterion at the Lebanese University in exchange for the presence of significant differences in favor of the College of Engineering at the University of Damascus.

There are significant differences at (0.05≥α) for answers about the respondents:

- The second criterion relating to the employment of the knowledge and skills acquired in his field properly according to criterion in favor of the College of Arts and Humanities at the Lebanese University and college students Science at the University of Damascus.
- -The sixth criterion relating to the availability of the entrepreneurial spirit of the student to work as a team to reach common goals, according to criterion as for the benefit of the Faculty of Economics and Business Administration at the Lebanese University and in favor of the Faculty of Engineering Informatics at Damascus University.
- The eighth criterion on student excellence diligence to develop itself professionally and scientifically according to the standard college in favor of the Faculty of Engineering at the Lebanese University and in favor of the Faculty of Engineering Informatics at the University of Damascus.
- Tenth criterion on student attitudes and confront the problems of daily and deservedly autonomy according to criterion of the Faculty of Science at the Lebanese University and for the College of Engineering at the University of Damascus.

The absence of significant differences at (0.05≥α) for answers about the respondents:
The total number of criterion on competencies and skills acquired by high school students at the beginning of his first year and the standard Independent (The rank of teaching at the Lebanese University and the University of Damascus Staff).

The study concluded that a number of recommendations including:

1. Put strategy for the possibility of the application of total quality in secondary education institutions in Lebanon and Syria management.
2. increase the efficiency and effectiveness of educational inputs and processes in secondary education institutions in Lebanon and Syria
3. raising the level of secondary education outputs (students) in Lebanon and Syria.
4. Work to spread the culture of quality at the secondary level diverse stages in all of Lebanon, Syria and define its objectives and policies Educational and legislation carefully to achieve the quantity and quality of output, according to the requirements of the local market and keep pace with the requirements of the era of globalization and technology and knowledge-based economy and cyberspace.
5. Design a centralized program to coordinate the acceptance of secondary school graduates in institutions of higher education or vocational training and rehabilitation institutions, involving all sectors concerned, so as to accommodate high school graduates as well ,who did not complete the study sites, work and production according to their abilities and preferences and the needs of development.
6. This study examined the role of total quality management in the field of education in secondary education in Lebanon and Syria (Damascus) and there is a need to conduct such a study in basic education from the point of of managers and teachers, it can also take other points of view as the authority supervisor of secondary schools.

Damascus University

College of Economic

Business Administration Departement

The role of total quality management in the educational field

A comparative study For secondary education

in Lebanon and Syria

A study prepared For the Degree of ph.D.in Business Administration

Preparation

Adnan Ali Yacoub

Supervised by:

Dr. younos Aoad

Assistant Professor of business Administration

Faculty of Economics Damascus University

Dr. Hassan salih

Assistant Professor of business Administration

Faculty of Economics business and Lebanon University

2015-2016