



Educational Governance and Its Role in Building an Effective and Equitable Education System in Libya:

A Policy and Indicator-Based Analytical Study

* Mohammed Al-Qadthafi Mohammed Al-Nuayray 

Assistant Professor - Department of Educational and Psychological Sciences - Faculty of Education, University of Tripoli, Libya

Mhm.alfituri1@gmail.com

*Corresponding Author: * Mohammed Al-Qadthafi Mohammed Al-Nuayray

Keyword

Educational Governance – Education Policy – Educational Effectiveness – Equity and Equal Opportunities – Governance Indicators – Libya

Abstract

This study aims to analyze the current state of educational governance in Libya and examine its role in building an effective and equitable education system within a complex political and institutional context characterized by instability and fragmented decision-making. The study is grounded in the assumption that deficiencies in educational governance constitute a key structural factor underlying the decline in educational effectiveness, the deterioration of learning outcomes, and persistent inequities in access to educational opportunities.

The study adopts a descriptive-analytical approach and a public policy analysis framework, relying on the analysis of official documents and national and international reports, alongside contemporary theories of educational governance. It also proposes an analytical set of governance indicators—covering transparency, accountability, efficiency, effectiveness, and educational equity—without employing field surveys or questionnaires.

The findings reveal that the Libyan education system suffers from weaknesses in its institutional and legislative framework, limited accountability mechanisms, weak performance-based evaluation, and insufficient use of data in educational decision-making. The results further indicate a significant gap between educational expenditures and achieved outcomes, reflecting structural shortcomings in the governance system.

The study concludes that educational reform in Libya requires the adoption of a comprehensive governance-oriented approach that strengthens transparency and accountability, institutionalizes performance indicators, and ensures policy continuity, thereby contributing to improved educational quality and the realization of educational equity.

Received : 20/04/2026

Accepted : 06/05/2026

DOI:

<https://doi.org/10.64943/jkc.2026.040213>

حوكمة التعليم ودورها في بناء نظام تعليمي فعال وعادل:

دراسة تحليلية في السياسات والمؤشرات لليبيا نموذجاً

* محمد القذافي محمد النعيري 

أستاذ مساعد - قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية طرابلس - جامعة طرابلس

Mhm.alfituri1@gmail.com

*الباحث المرسل:	* محمد القذافي محمد النعيري
الكلمة المفتاحية	الملخص
حوكمة التعليم – السياسات التعليمية – الفاعلية التعليمية – العدالة وتكافؤ – الفرص – مؤشرات الحكومة – ليبيا	يهدف البحث إلى تحليل واقع حوكمة التعليم في ليبيا، وبيان دورها في بناء نظام تعليمي فعال وعادل، في ظل سياق سياسي ومؤسسي يتسم بعدم الاستقرار وتعدد مراكز صنع القرار. وتنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن اختلال الحوكمة التعليمية يمثل أحد العوامل البنيوية الرئيسة المفسرة لضعف فاعلية النظام التعليمي، وضعف جودة مخرجاته، واختلال العدالة وتكافؤ الفرص. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تحليل السياسات العامة، من خلال تحليل الوثائق الرسمية والتقارير الوطنية والدولية، وتوظيف إطار نظري لنظريات الحوكمة التعليمية. كما سعت إلى بناء مؤشرات تحليلية لقياس أبعاد الحوكمة التعليمية، تشمل الشفافية، والمساءلة، والمحاسبية، والفاعلية، والعدالة التعليمية، دون الاعتماد على أدوات ميدانية. وتوصلت الدراسة إلى أن النظام التعليمي في ليبيا يعاني من ضعف في الإطار المؤسسي والتشريعي الحاكم للتعليم، وغياب آليات واضحة للمساءلة وربط الأداء بالنتائج، فضلاً عن محدودية استخدام البيانات في صنع القرار التعليمي. كما أظهرت النتائج وجود فجوة بين الموارد المخصصة للتعليم ومستوى الفاعلية التعليمية المتحققة، بما يعكس قصوراً في منظومة الحوكمة. وتخلص الدراسة إلى أن إصلاح التعليم في ليبيا يتطلب تبني مقاربة شاملة لحوكمة التعليم، تقوم على تعزيز الشفافية والمساءلة، وبناء مؤشرات أداء واضحة، وضمان الاستمرارية المؤسسية، بما يساهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق العدالة التعليمية.

تاريخ القبول: 2026/05/06

تاريخ الإستقبال: 2026/04/20

DOI: <https://doi.org/10.64943/jkc.2026.040213>

المبحث الأول: الإطار المنهجي للبحث

أولاً مشكلة البحث : على الرغم من الأهمية الاستراتيجية التي يحظى بها التعليم في الخطاب الرسمي الليبي، فإن واقع المنظومة التعليمية يشهد ضعفاً ملحوظاً في مستوى الفاعلية، وضعفاً في جودة المخرجات، واختلالاً في العدالة وتكافؤ الفرص بين المناطق والفئات الاجتماعية. وتُظهر التقارير الوطنية والدولية أن هذه الإشكالات لا يمكن تفسيرها فقط بعوامل التمويل أو المناهج، بل ترتبط أساساً بضعف حوكمة التعليم، المتمثل في غياب الشفافية، وضعف المساءلة والمحاسبية، وتشتت مراكز صنع القرار، وغياب مؤشرات الأداء والتقييم المؤسسي.

وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في قصور منظومة حوكمة التعليم في ليبيا عن بناء نظام تعليمي فعّال وعادل ومستدام.

ثانياً: تساؤلات البحث

التساؤل الرئيس: ما واقع حوكمة التعليم في ليبيا، وما أثرها في فاعلية النظام التعليمي وجودة مخرجاته؟ مع الاهتمام وتتبع التساؤلات الفرعية

1. ما ملامح الإطار المؤسسي والتشريعي الحاكم للتعليم في ليبيا؟
2. ما مستوى الشفافية والمساءلة والمحاسبية في إدارة التعليم؟
3. كيف تؤثر حوكمة السياسات التعليمية على فاعلية الأداء التعليمي؟
4. ما أثر حوكمة التمويل والموارد البشرية على جودة التعليم؟
5. إلى أي مدى تسهم حوكمة التعليم في تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص؟
6. ما إمكانية بناء مؤشرات لقياس حوكمة التعليم وفاعليته في السياق الليبي؟

ثالثاً فرضيات الدراسة: تنطلق الدراسة من الفرضيات الآتية:

1. يرتبط ضعف حوكمة التعليم في ليبيا بتراجع فاعلية النظام التعليمي.
2. يسهم غياب الشفافية والمساءلة في انخفاض جودة مخرجات التعليم.
3. تؤدي المركزية المفرطة وتعدد مراكز القرار إلى إضعاف الاستمرارية المؤسسية للسياسات التعليمية.
4. يرتبط اختلال العدالة التعليمية بغياب مؤشرات حوكمة قائمة على البيانات.
5. يمكن بناء مؤشر حوكمة تعليمية ملائم للسياق الليبي يفسر فجوة الأداء بين الموارد والنتائج.

رابعاً أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- تحليل واقع حوكمة التعليم في ليبيا في ضوء النظريات المعاصرة.
- تشخيص مواطن الخلل البنوي في صنع وتنفيذ السياسات التعليمية.
- تحليل أثر الحوكمة على فاعلية الأداء وجودة المخرجات التعليمية.
- بناء إطار مؤشرات لقياس حوكمة التعليم وفاعليته.
- تقديم تصور علمي لإصلاحي لحوكمة التعليم في ليبيا.

خامساً: أهمية الدراسة

الأهمية العلمية:

- الإسهام في أدبيات حوكمة التعليم في الدول الهشة.
- ربط نظريات الحوكمة التعليمية بالتطبيق في السياق الليبي.

الأهمية التطبيقية

- دعم صناع القرار بإطار تحليلي قائم على الحوكمة.
- توفير مؤشرات قابلة للتطبيق دون أدوات ميدانية مكلفة.
- تعزيز التوجه نحو سياسات تعليمية قائمة على الأدلة.

سادساً: حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: حوكمة التعليم العام.
- الحدود المكانية: الدولة الليبية.
- الحدود الزمنية: 2015-2025.
- الحدود المنهجية: تحليل سياساتي - مؤسسي - وثائقي.

سابعاً: منهج الدراسة وأدواتها وتعتمد على

1. المنهج الوصفي التحليلي.
2. منهج تحليل السياسات العامة.
3. تحليل الوثائق الرسمية والتقارير الدولية.
4. بناء مؤشرات حوكمة مركبة.
5. ولا تعتمد الدراسة على الاستبيانات أو المسوح الميدانية.

ثامناً: الدراسات السابقة (عرض تحليلي مختصر

- أظهرت دراسات اليونسكو (2017، 2019) أن ضعف الحوكمة يمثل أحد أبرز معوقات تحقيق جودة التعليم في الدول الخارجة من النزاعات.
 - وأكد البنك الدولي (2018) أن تحسين التعلم يرتبط بنوعية الحوكمة أكثر من حجم الإنفاق.
 - كما شددت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD 2019) على أهمية الحوكمة القائمة على الأدلة والمؤشرات.
 - أما الدراسات الليبية، فقد أشار الصيد (2013) إلى تبعية التعليم للتحويلات السياسية، في حين أبرز العربي (2015) ضعف المساءلة المؤسسية، وربط الشارف (2017) غياب التشريعات التعليمية الحديثة بضعف الحوكمة.
- وتتميز الدراسة الحالية بدمج التحليل النظري بالتطبيق، وبناء مؤشرات حوكمة ملائمة للسياق الليبي.

تاسعاً: المصطلحات الإجرائية

تُستخدم المصطلحات الآتية بالمعاني الإجرائية المحددة أدناه، وذلك لضبط المفاهيم وتوحيد دلالاتها في سياق التحليل:

1. حوكمة التعليم : تُعرّف إجرائيًا بأنها مجموعة الآليات المؤسسية والتشريعية والتنظيمية التي يتم من خلالها صنع السياسات التعليمية وتنفيذها وتقويمها، بما يشمل توزيع الصلاحيات، وآليات الشفافية والمساءلة والمحاسبية، واستخدام البيانات في اتخاذ القرار، بما يضمن فاعلية النظام التعليمي وعدالته واستمراريته.
2. الفاعلية التعليمية: تُعرّف إجرائيًا بأنها قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه المعلنة بكفاءة وجودة، من خلال تحويل الموارد التعليمية المتاحة إلى نتائج تعليمية ملموسة، مثل معدلات الإتمام، وجودة التعلم، وتحسين مخرجات التعليم، في إطار زمني ومؤسسي محدد.
3. العدالة التعليمية: تُعرّف إجرائيًا بأنها مدى ضمان النظام التعليمي تكافؤ الفرص في الوصول إلى التعليم الجيد، والاستمرار فيه، والاستفادة من مخرجاته، دون تمييز جغرافي أو اجتماعي أو اقتصادي، مع مراعاة الفوارق بين المناطق والفئات.
4. الشفافية التعليمية: تُعرّف إجرائيًا بأنها درجة إتاحة المعلومات والبيانات المتعلقة بالسياسات التعليمية، والتمويل، والأداء المؤسسي، ونتائج التقويم، وإمكانية الوصول إليها من قبل الفاعلين التربويين والمجتمع.
5. المساءلة التعليمية : تُعرّف إجرائيًا بأنها مجموعة الآليات التي يتم من خلالها مساءلة الفاعلين في النظام التعليمي عن أدائهم وقراراتهم، وربط النتائج التعليمية بالمكافأة أو التصحيح، سواء على المستوى الإداري أو التربوي أو المالي.
6. المحاسبية) : تُعرّف إجرائيًا بأنها الإجراءات الرسمية والرقابية التي تهدف إلى التحقق من الالتزام بالقوانين واللوائح التعليمية، وحسن استخدام الموارد المالية والبشرية، بما يضمن النزاهة والكفاءة في إدارة التعليم.
7. السياسات التعليمية : تُعرّف إجرائيًا بأنها مجموعة التوجهات والقرارات الرسمية التي تعتمد عليها الدولة لتنظيم التعليم وتوجيهه، وتشمل التشريعات، والخطط، والبرامج التنفيذية، وآليات التقويم والمتابعة.
8. مؤشرات حوكمة التعليم : تُعرّف إجرائيًا بأنها معايير كمية ونوعية تُستخدم لقياس مستوى الحوكمة التعليمية، وتشمل مؤشرات الشفافية، والمساءلة، والفاعلية، والعدالة، والاستمرارية المؤسسية، بما يسمح بتقييم الأداء ومقارنته زمنياً ومؤسسياً.
9. الاستمرارية المؤسسية : تُعرّف إجرائيًا بأنها قدرة النظام التعليمي على الحفاظ على استقرار السياسات والهياكل الإدارية، وضمان تنفيذ البرامج التعليمية على المدى المتوسط والطويل، بعيداً عن التقلبات السياسية أو الإدارية.
10. جودة مخرجات التعليم: تُعرّف إجرائيًا بأنها مستوى ما يحققه النظام التعليمي من نواتج تعلم قابلة للقياس، تعكس كفاءة المتعلمين، وملاءمة التعليم لمتطلبات التنمية وسوق العمل، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية الوطنية.

11. الحوكمة القائمة على المؤشرات: تُعرّف إجرائيًا بأنها نمط من حوكمة التعليم يعتمد على استخدام مؤشرات أداء واضحة ومعلنة في التخطيط والتنفيذ والتقييم، بما يحد من القرارات الارتجالية ويعزز صنع السياسات القائمة.

المبحث الثاني: الحوكمة التعليمية مفاهيم، نظريات، مرتكزات، ومبادئ ابعاد , عناصر تشغيلية.

أولاً: مفاهيم: الحوكمة في اللغة مشتقة من جذر حكم، وتعني التوجيه أو السيطرة على شيء ما. اصطلاحاً: تشير الحوكمة (Governance) إلى: مجموعة القواعد، النظم، الآليات والممارسات التي تُنظم وتوجه إدارة عمل أي كيان (حكومي، شركة، منظمة) لضمان الشفافية، العدالة، المساءلة، والكفاءة. تشمل العلاقات بين الجهات الإدارية، مجالس الإدارة، أصحاب المصالح، والجمهور. باختصار: الحوكمة هي إطار إدارة وتوجيه المؤسسات والدولة بكفاءة وشفافية ومسؤولية لتحقيق الأهداف العامة والتوازن بين المصالح.

ظهر المصطلح في الثمانينات والتسعينات في سياقات إصلاحات إدارية واقتصادية، وأصبح شائعاً في أبحاث البنك الدولي في أواخر 1980-1990 لربطه بالإدارة الرشيدة والتنمية.

بعض المصادر تشير إلى أول استخدام رسمي للكلمة في 1976 في سياق حوكمة الشركات في الولايات المتحدة.

○ من أبرز المنظرين والمساهمين في دراسة الحوكمة

دانيال كوفمان Daniel Kaufmann وأرت كراي — Aart Kraay طورا مؤشرات الحوكمة العالمية (Worldwide Governance Indicators) التي تُستخدم عالمياً كمقياس لحالة الحوكمة في الدول.

○ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية — (OECD) وضعت أطراً ومبادئ للحوكمة العامة والخاصة.

○ اللجنة الدولية للحوكمة العالمية — (Commission on Global Governance) قدمت تعريفات شاملة للحوكمة على مستوى الشؤون الدولية.

لماذا حوكمة التعليم؟ سؤال تأسيسي في أي بحث جاد حول إصلاح التعليم، ويمكن الإجابة عنه علمياً على ثلاثة مستويات: السبب البنيوي، والوظيفي، والتحويلي.

السبب البنيوي

1. تعقّد النظام التعليمي

لم يعد التعليم: مؤسسة واحدة أو قراراً مركزياً بسيطاً بل أصبح: نظاماً متعدد الفاعلين ومتداخل المستويات (مدرسي – محلي – وطني) ومتشابكاً أيضاً مع الاقتصاد، والسياسة، والتكنولوجيا،

وسوق العمل و الحوكمة هي الإطار الذي: ينظم هذا التعقيد ويمنع الفوضى أو التضارب في الصلاحيات.

2. فشل النماذج الإدارية التقليدية من النماذج المركزية الصارمة أدت إلى: بطء القرار وضعف الاستجابة للأزمات وهدر الموارد.

"فجوة بين السياسات والواقع المدرسي الحوكمة جاءت لتجاوز الإدارة البيروقراطية نحو:

إدارة تشاركية مرنة قائمة على الأداء"

لماذا حوكمة التعليم؟ (السبب الوظيفي)

1. لضمان جودة التعليم الحوكمة: بربط الأهداف بالنتائج وان يخضع الأداء للمتابعة والتقييم وتمنع العشوائية في تنفيذ السياسات. "بدون حوكمة: الجودة تصبح شعارًا لا ممارسة.

2. لتعزيز المساءلة والشفافية "حوكمة التعليم: تحدد من يقرر من ينفذ من يُحاسب."

3. وبأي معايير وهذا يؤدي إلى: الحد من الفساد تعزيز الثقة المجتمعية عدالة توزيع الموارد لتحسين كفاءة استخدام الموارد في ظل: محدودية التمويل، تضخم الإنفاق دون نتائج.

4. تعمل الحوكمة على: ربط التمويل بالأداء، تقليل الهدر، توجيه الموارد للأولويات الحقيقية.

لماذا حوكمة التعليم؟ (السبب التحولي)

1. لأن التعليم يواجه أزمات متلاحقة مثل: الجوائح، النزاعات، التحولات الرقمية، عدم الاستقرار

الاقتصادي " الحوكمة الرشيدة: تجعل النظام التعليمي قادرًا على الصمود والتكيف."

2. لمواكبة التحولات المعاصرة اذ الحوكمة ضرورية للتحويل الرقمي، التعليم المدمج الذكاء الاصطناعي، التعلم مدى الحياة بدونها: تتحول التكنولوجيا إلى عبء لا أداة تطوير.

3. لتحقيق العدالة التعليمية اذ الحوكمة: تضمن تكافؤ الفرص، تحمي الفئات الهشة، تقلص الفجوات الجغرافية والاجتماعية. " العدالة التعليمية لا تتحقق بالنية بل بالحكم الرشيد."

رابعًا: لماذا حوكمة التعليم لتحقيق الفعالية؟

العلاقة السببية المباشرة:

حوكمة رشيدة ← قرار تعليمي جيد ← تنفيذ منضبط ← متابعة وتقويم ← نتائج تعليمية فعالة

أي أن: الفعالية التعليمية ليست ناتج الصدفة بل ثمرة نظام حوكمي متكامل

تبرز حوكمة التعليم كضرورة بنيوية ووظيفية في ظل تعقّد النظم التعليمية وتزايد الأزمات والتحولات المعاصرة، إذ تمثل الإطار المنهجي الذي ينظم العلاقات بين الفاعلين، ويضمن الشفافية والمساءلة والكفاءة، ويحوّل السياسات التعليمية من نصوص تنظيمية إلى ممارسات فعالة تحقق الجودة والعدالة والاستدامة. نؤكد ان التعليم نظام معقد، و الإدارة التقليدية لم تعد كافية. لأن الأزمات تتطلب قرارات مرنة، ولأن الجودة والعدالة لا تتحققان دون مساءلة

والفعالية التعليمية تبدأ بالحوكمة وهي مجال بحثنا وليبيا نموذج للبحث .

ثانياً: المرجعية الفكرية والفنية للحوكمة التعليمية

حظي مفهوم الحوكمة التربوية باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية المعاصرة، خاصة مع التحول من نماذج الإدارة المركزية التقليدية إلى نماذج أكثر تعقيداً تقوم على التشاركية والمساءلة والفعالية. ويُعد ستيفن جاي بال (Stephen J. Ball) من أبرز المفكرين التربويين الذين تناولوا الحوكمة من منظور سوسيولوجي نقدي، حيث ربط بين حوكمة التعليم وشبكات الفاعلين والسياسات العابرة للدولة، مؤكداً أن الحوكمة ليست مجرد تنظيم إداري بل نمط لإنتاج القرار التربوي وتوزيع السلطة داخل النظام التعليمي. كما أسهم جيرالد غريس (Gerald Grace) في ترسيخ البعد الأخلاقي للحوكمة التربوية، من خلال ربطها بالقيادة التعليمية والقيم العامة، معتبراً أن فعالية الحوكمة لا تُقاس فقط بالكفاءة، بل بقدرتها على تحقيق العدالة والشرعية المؤسسية. وفي سياق الإصلاح التعليمي القائم على الأداء، برز مايكل باربر (Michael Barber) بوصفه أحد المنظرين التطبيقيين لحوكمة التعليم، حيث ركّز على حوكمة التنفيذ وربط السياسات بالنتائج عبر مؤشرات قياس واضحة، وهو ما أسهم في نقل الحوكمة من إطار معياري إلى أداة تشغيلية. كما قدّم مارك برونس (Mark Bruns) إسهامات مركزية في ربط الحوكمة التعليمية بالمساءلة وتحسين أداء المدارس، خاصة في سياقات الدول النامية، مؤكداً أن جودة الحوكمة شرط لازم لتحقيق الفعالية التعليمية. وإلى جانب هؤلاء، لعبت الإسهامات المؤسسية الصادرة عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية واليونسكو دوراً مرجعياً في بلورة الحوكمة التربوية كمجال معرفي تطبيقي، من خلال نماذج تربط بين عناصر الحوكمة (كالشفافية والمساءلة) وأبعادها (كالعدالة والجودة والفعالية)، وهو ما أسس لانتقال الحوكمة من مفهوم إداري عام إلى إطار تحليلي سياساتي خاص بالتعليم.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المرجع الأم، ومن أدق المراجع في: التفريق بين الأدوات والنتائج، الحوكمة متعددة المستويات

اليونسكو مرجع أساسي في: العدالة، المشاركة، الحوكمة الأخلاقية

رابعاً: نظريات الحوكمة التعليمية

يُعد الإطار النظري حجر الأساس في تفسير ظاهرة الحوكمة التعليمية وفهم أبعادها المعقدة، إذ لا يمكن تحليل واقع الحوكمة أو تقويم فاعليتها بمعزل عن الأطر النظرية التي تفسر علاقة الدولة بالمؤسسات التعليمية، وتحدد طبيعة السلطة، وصناعة القرار، والمساءلة، وتوزيع الأدوار بين الفاعلين. وتكتسب دراسة نظريات الحوكمة التعليمية أهمية خاصة في السياقات الهشة أو الانتقالية، حيث تتقاطع الاعتبارات السياسية والمؤسسية مع متطلبات الجودة والعدالة التعليمية.

1. مفهوم الحوكمة التعليمية في الأدبيات التربوية: تشير الحوكمة التعليمية إلى مجموعة القواعد والآليات والعمليات التي يتم من خلالها توجيه النظام التعليمي، وإدارته، ومساءلته، بما يضمن تحقيق أهداف التعليم بكفاءة وعدالة واستدامة (اليونسكو، 2017، 20).

ولا تقتصر الحوكمة التعليمية على الإدارة المدرسية أو التنظيم الإداري، بل تشمل:

الإطار التشريعي والقانوني، السياسات التعليمية، توزيع الصلاحيات بين المركز والمحيط، آليات المساءلة والشفافية، مشاركة الفاعلين (الدولة، المجتمع، القطاع الخاص).

2. نظرية الحوكمة الرشيدة: نشأت نظرية الحوكمة الرشيدة في أدبيات التنمية والإدارة العامة، وجرى توظيفها لاحقاً في مجال التعليم. وترتكز على مجموعة من المبادئ أبرزها:

الشفافية، المساءلة، المشاركة، سيادة القانون، الفاعلية، والاستجابة المجتمعية

(البنك الدولي، 2018، 99) تؤكد هذه النظرية أن جودة التعليم لا تتحقق فقط عبر المناهج أو التمويل، بل من خلال نظام حوكمة يضمن حسن استخدام الموارد، ومساءلة صناع القرار، وعدالة توزيع الفرص التعليمية

3. نظرية الحوكمة الشبكية: تقوم على فكرة أن الدولة لم تعد الفاعل الوحيد في إدارة القطاعات العامة، بل تشاركها شبكات من الفاعلين تشمل المجتمع المدني، والقطاع الخاص، والمنظمات الدولية (Rhodes, 1997, 53). الحوكمة الشبكية في التعليم، تعني هذه النظرية: إشراك المجتمع المحلي، تعزيز دور المؤسسات غير الحكومية، وبناء شراكات متعددة المستويات.

4. نظرية الحوكمة متعددة المستويات: تركز هذه النظرية على توزيع السلطة التعليمية بين مستويات متعددة: المركزي، الإقليمي، المحلي، والمؤسسي (Hooghe & Marks, 2003, 234) الحوكمة متعددة المستويات والتعليم وتُعد هذه النظرية ذات أهمية خاصة في:

اللامركزية التعليمية، تفويض الصلاحيات، تحسين الاستجابة للاحتياجات المحلية.

5. نظرية المساءلة التعليمية: تركز هذه النظرية على ربط الأداء التعليمي بالمساءلة، سواء كانت: مساءلة إدارية، مساءلة مالية، مساءلة تربوية (OECD, 2019, 61) المساءلة تعني جودة التعليم وأن غيابها يؤدي إلى: هدر الموارد، ضعف الأداء

6. نظرية الحوكمة القائمة على الأدلة: تؤكد هذه النظرية على استخدام البيانات والمؤشرات في اتخاذ القرار التعليمي، بدل الاعتماد على التقديرات السياسية أو الشخصية (OECD, 2019, 64). أهميتها في التعليم، تحسين التخطيط، رفع كفاءة الإنفاق، دعم العدالة التعليمية. وتتطلب هذه النظرية بنية معلوماتية وإحصائية متقدمة.

خامساً: تجارب دولية رائدة في حوكمة التعليم (نماذج متنوعة)

أولاً: فنلندا – حوكمة الثقة والاحتراف المهني لماذا تُعد تجربة متفردة؟

1. غياب التفتيش المركزي التقليدي 2. غياب الاختبارات الوطنية الموحدة حتى نهاية التعليم الأساسي 3. تركيز على المعلم كمحور الحوكمة

خصائص الحوكمة: 1. حوكمة لامركزية قائمة على الثقة 2. استقلال المدارس في التنفيذ

3. مساءلة ناعمة قائمة على التقييم الذاتي

النتيجة: 1. جودة عالية 2. عدالة تعليمية 3. كفاءة إنفاق مرتفعة

الحوكمة لا تعني بالضرورة التشدد الرقابي، بل قد تقوم على الثقة حين تتوافر الكفاءة المهنية.

ثانياً: سنغافورة – حوكمة الأداء والانضباط المؤسسي لماذا نجحت؟

1. دولة محدودة الموارد 2. راهنت على التعليم كأداة بقاء وتنمية

خصائص الحوكمة: 1. مركزية استراتيجية 2. مساءلة صارمة 3. ربط الترقية بالأداء

4. تخطيط بعيد المدى

أدوات الحوكمة: 1: مؤشرات أداء دقيقة 2: نظم تقييم صارمة 3: استثمار كثيف في إعداد المعلم

الحوكمة الفعالة قد تكون مركزية، إذا كانت ذكية، قائمة على البيانات، وخالية من التسييس.

ثالثاً: كوريا الجنوبية – حوكمة التنمية والضغط المجتمعي السياق: خرجت من الحرب إلى دولة صناعية متقدمة

خصائص الحوكمة: 1. دولة قوية تقود الإصلاح 2. مشاركة مجتمعية عالية 3: ثقافة تعليمية تنافسية

أدوات: 1. امتحانات وطنية صارمة 2. مساءلة مؤسسية 3. استثمار مكثف في STEM

الحوكمة هي التفاعل بين الدولة والمجتمع عنصر حاسم في فعالية الحوكمة التعليمية.

رابعاً: كندا – حوكمة التعدد واللامركزية الذكية ما الذي يميزها؟

1. دولة فيدرالية 2. تنوع لغوي وثقافي واسع

خصائص الحوكمة: 1. التعليم مسؤولية الأقاليم 2. معايير وطنية غير مركزية 3. مساءلة محلية قوية

النتيجة: جودة مستقرة، عدالة نسبية، قدرة على الابتكار المحلي

الحوكمة هنا اللامركزية لا تعني الفوضى إذا كانت محكومة بمعايير واضحة.

خامساً: ألمانيا – حوكمة النظام المزدوج

خصوصية التجربة: الربط بين التعليم العام والتعليم المهني

خصائص الحوكمة: 1. شراكة بين الدولة والقطاع الخاص 2. أطر قانونية صارمة 3. مساءلة

مشتركة. النتيجة: انخفاض البطالة، مواعمة التعليم مع سوق العمل

الحوكمة الفعالة توسع دائرة الفاعلين ولا تحتكر القرار.

سادساً: اليابان – حوكمة القيم والانضباط المؤسسي

جوهر التجربة: 1. التعليم أداة لبناء المواطن 2. خصائص الحوكمة 3. مركزية القيم

4. لامركزية التنفيذ 5. مساءلة أخلاقية قبل أن تكون رقمية

تُظهر التجارب الدولية الناجحة في حوكمة التعليم أن فعالية النظم التعليمية لا ترتبط بنمط واحد للحكومة، بل بمدى انسجامها مع السياق الوطني، وقدرتها على تحقيق التوازن بين الاستقلالية والمساءلة، وبين المركزية الاستراتيجية واللامركزية التنفيذية. وقد نجحت دول مثل فنلندا وسنغافورة وكندا وألمانيا واليابان في تطوير أنظمة تعليمية فعالة عبر نماذج حوكمة متباينة، لكنها اشتهرت في وضوح الرؤية، وربط الأداء بالمساءلة، وتكريس التعليم كأولوية وطنية. تُظهر التجارب الدولية أن: نهضة التعليم لا تتحقق بتغيير المناهج فقط، بل بإصلاح الحوكمة التي تُنتج المناهج، وتدير الموارد، وتُسائل الفاعلين. وعليه، فإن الدول الناجحة اشتهرت في: وضوح الرؤية والسياسات، مساءلة الأداء، ربط التمويل بالنتائج، استقلالية مهنية داخل إطار وطني صارم، لكنها اختلفت في الأدوات والمسارات، الحوكمة ليست تقنية فقط، بل ثقافية وقيمية.

سادسا: مؤشرات قياس الحوكمة التعليمية: يمكن قياس الحوكمة التعليمية باستخدام:

✚ مؤشرات البنك الدولي: مثل مؤشر فعالية الحكومة، مؤشر الشفافية، مؤشر محاربة الفساد.
✚ مؤشرات اليونسكو: مؤشر التوزيع العادل للموارد، مؤشر المشاركة المجتمعية، مؤشر الجودة التعليمية.

✚ مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD): نظام تقييم السياسات، مؤشرات الأداء، مؤشرات العدالة والتكافؤ.

هذه المؤشرات تُستخدم في ليبيا لتقييم فاعلية السياسات التعليمية وقياس الأداء المؤسسي على مستوى الجامعات والمدارس (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2021)

الحوكمة التعليمية ليست مجرد إطار شكلي، بل محرك رئيسي للتجديد والتطوير في التعليم. إن دمج عناصر الحوكمة مع الأبعاد المختلفة، وقياسها باستخدام مؤشرات واضحة، يعزز الفعالية المؤسسية، جودة المخرجات، وتطوير السياسات التعليمية. التجارب العربية مثل ليبيا، مصر، الجزائر، والسعودية أظهرت أن الحوكمة تساهم في استقرار المؤسسات التعليمية وتحقيق نتائج ملموسة في الأداء التعليمي.

اعتمد البحث على مؤشرات الحوكمة العالمية للبنك الدولي (WGI) لقياس الإطار السياساتي العام، وعلى إطار اليونسكو لتحليل الحوكمة التعليمية قطاعياً، وعلى مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لربط الحوكمة بالفعالية التعليمية والعائد التعليمي.

في إطار حوكمة التعليم، لا توجد تجربة واحدة مثالية تصلح للاستنساخ، بل توجد نماذج دولية متنوعة نجحت لأنها صاغت حوكمة تعليمية منسجمة مع سياقها السياسي والاقتصادي والثقافي. فيما يلي عرض تحليلي مقارنة لتجارب دول نهضت تعليمياً، مع إبراز خصائص التميز والتفرد في كل تجربة،

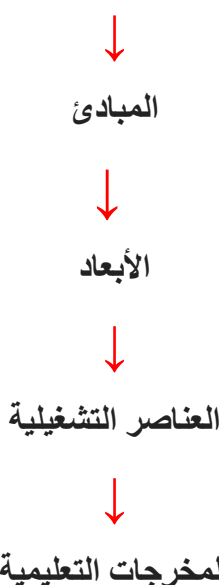
تُظهر التجارب الدولية أن: نهضة التعليم لا تتحقق بتغيير المناهج فقط، بل بإصلاح الحوكمة التي تُنتج المناهج، وتُدير الموارد، وتُساءل الفاعلين. وعليه، فإن الدول الناجحة اشتهرت في: وضوح الرؤية والسياسات، مساءلة الأداء، ربط التمويل بالنتائج، استقلالية مهنية داخل إطار وطني صارم، لكنها اختلفت في الأدوات والمسارات.

سابعاً: الحوكمة التعليمية، مرتكزات، ومبادئ إبعاد، عناصر تشغيلية، المخرجات الحوكمة التعليمية "بنية الحوكمة التعليمية"

أصبحت الحوكمة التربوية في الأدبيات المعاصرة إطاراً تحليلياً شاملاً يتجاوز الإدارة التقليدية للتعليم، ليشمل منظومة مترابطة من القيم والآليات والمؤشرات، أبرزها: الشفافية، المساءلة، المحاسبية، الحوافز، الفاعلية، الاستمرارية، والعدالة. ولا تعمل هذه المكونات بصورة منفصلة، بل في علاقة تفاعلية ديناميكية تؤثر مباشرة في جودة التعليم ومخرجاته، وفي قدرة النظام التعليمي على الاستجابة للتغيرات المجتمعية والاقتصادية والمعرفية (UNESCO, 2017, 18). كما تُظهر التحليلات أن الحوكمة التربوية ليست خياراً إدارياً، بل شرطاً بنيوياً لبناء منظومة تعليمية معاصرة رصينة، قادرة على تحقيق الجودة، والعدالة، والاستدامة. ويظل نجاح الحوكمة مرهوناً بتكامل عناصرها، ووضوح فوائدها، وتوافر ضمانات فاعليتها، بما يحولها من إطار نظري إلى ممارسة مؤسسية فاعلة تؤثر إيجاباً في مخرجات التعليم والتنمية البشرية.

البنية الهرمية للحوكمة التعليمية

المرتكزات



أولاً: المرتكزات: تقوم الحوكمة التربوية على مجموعة من المرتكزات الفكرية والمؤسسية التي تشكل الإطار البنيوي الناظم لعمل النظام التعليمي وتوجّه مسارات إصلاحه وتطويره. وتتمثل هذه

المرتكزات في النظر إلى التعليم باعتباره سياسة عامة ذات أولوية وطنية، لا مجرد خدمة اجتماعية، بما يستوجب إخضاعه لآليات التخطيط، والضبط، والتقويم، والمساءلة. كما تركز الحوكمة التربوية على فصل الأدوار بين صنع السياسة وتنفيذها وتقويمها، بما يمنع تركيز السلطة التعليمية ويعزز الشفافية والكفاءة المؤسسية. ويُعد اعتماد الحوكمة القائمة على الأدلة مرتكزاً محورياً، حيث تُبنى القرارات التربوية على البيانات والمؤشرات ونتائج التقويم، لا على الاعتبارات الانطباعية أو الظرفية. وتؤكد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن هذه المرتكزات تمثل الأساس الذي يسمح للحوكمة بالانتقال من مجرد تنظيم إداري إلى أداة فاعلة لضبط الإصلاح التعليمي وضمان اتساقه واستدامته، في حين تشير تقارير اليونسكو إلى أن غياب هذه المرتكزات يؤدي إلى هشاشة السياسات التعليمية وتفكك مبادرات التجديد، مهما بلغت جودتها الفنية. وعليه، فإن مرتكزات الحوكمة التربوية تشكل القاعدة التي تُبنى عليها المبادئ والعناصر والأدوات، وتحدد قدرة النظام التعليمي على تحقيق الفعالية والعدالة وجودة المخرجات. تمثل الشرط البنوي السابق لأي ممارسة حوكمة.

جدول رقم "1"

المرتکز	الوظيفة في النموذج
الإطار القانوني	يحدد الشرعية والصلاحيات
السياسة التعليمية	يحدد الاتجاه الاستراتيجي
الهيكل المؤسسي	ينظم العلاقات بين الفاعلين
القدرة المؤسسية	تُمكن التنفيذ
البيئة السياسية والإدارية	تحدد قابلية التطبيق

• بدون المرتكزات لا توجد حوكمة، بل إدارة شكلية

ثانياً: المبادئ: تستند الحوكمة التربوية إلى مجموعة من المبادئ الحاكمة التي تُوجّه سلوك المؤسسات التعليمية وتضبط ممارساتها أثناء تصميم السياسات وتنفيذها وتقويمها، وتمثل هذه المبادئ البوصلة القيمية والمعارية التي تضمن انتقال الحوكمة من مستوى التنظيم الشكلي إلى مستوى الفاعلية المؤسسية. وتتمثل أبرز هذه المبادئ في الشرعية القانونية التي تضمن وضوح القواعد واستقرار السياسات، والشفافية التي تكفل إتاحة المعلومات التعليمية وتمكين الفاعلين من الاطلاع على القرارات ونتائج الأداء، والمساءلة والمحاسبة التي تربط الصلاحيات بالمسؤوليات وتحد من الهدر وسوء الاستخدام. كما تقوم الحوكمة التربوية على مبدأ المشاركة والصوت بوصفه آلية لتعزيز التوافق المجتمعي وتحسين جودة القرار التربوي، إلى جانب مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص الذي يوجّه السياسات نحو تقليص الفوارق التعليمية وضمان الإنصاف في توزيع الموارد والخدمات. ويضاف إلى ذلك مبدأ الكفاءة والفعالية الذي يربط الإنفاق التعليمي بالعائد التعليمي والمجتمعي. وتشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن هذه المبادئ لا تعمل منفصلة، بل تتكامل داخل منظومة واحدة، بحيث يؤدي اختلال أي مبدأ منها إلى إضعاف الحوكمة ككل، بينما تؤكد تقارير اليونسكو أن الالتزام بهذه المبادئ يمثل شرطاً أساسياً لتحويل الإصلاحات التربوية إلى مسارات مستدامة قائمة على الجودة والمساءلة وتحسين النتائج.

تمثل الضبط القيمي والمعياري لسلوك النظام. جدول رقم "2"

المبدأ	دوره في النموذج
الشفافية	إتاحة المعلومات
المساءلة	ربط السلطة بالمسؤولية
المشاركة	إشراك أصحاب المصلحة
العدالة	ضمان تكافؤ الفرص
الكفاءة	حسن استخدام الموارد
النزاهة	منع الفساد
الاستجابة	التفاعل مع المتغيرات
الاستدامة	ضمان الاستمرارية

- المبادئ لا تقاس مباشرة، بل تنعكس في الأبعاد والعناصر

ثالثاً الأبعاد:

تمثل مجالات التحليل والتفكير العلمي للحكومة. جدول رقم "3"

البعد	مجال التحليل
البعد المؤسسي	هياكل وصلاحيات
البعد الإداري	القيادة والموارد البشرية
البعد المالي	التمويل والكفاءة
البعد الرقابي	المتابعة والتقييم
البعد التشاركي	المجتمع وأصحاب المصلحة
البعد الأكاديمي	الجودة والمناهج والتقويم

- الأبعاد هي الجسر بين المبادئ والتطبيق

رابعاً: العناصر التشغيلية:

تمثل أدوات التنفيذ الفعلي للحكومة. جدول رقم "4"

العنصر	وظيفته
هياكل اتخاذ القرار	تحويل السياسات إلى قرارات
نظم المعلومات	دعم القرار بالبيانات
مؤشرات الأداء	القياس والتقويم
آليات المساءلة	تصحيح الانحراف
التخطيط الاستراتيجي	توجيه الموارد
المتابعة والتقويم	تحسين الأداء
المشاركة المجتمعية	تعزيز الشرعية

• العناصر = قابلية التشغيل)

خامساً: المخرجات التعليمية

تمثل النتائج النهائية للحوكمة الرشيدة.

جودة التعليم. العدالة وتكافؤ الفرص , كفاءة الإنفاق, الثقة المجتمعية , تحسين المخرجات التعليمية, استدامة النظام التعليمي, تؤسس بنية الحوكمة التعليمية على تدرج هرمي يبدأ بالمرتكزات البنيوية التي تُمكن وجود الحوكمة, ثم المبادئ المعيارية التي تضبط ممارستها, مروراً بالأبعاد التحليلية التي تفسر مظهراتها, وصولاً إلى العناصر التشغيلية التي تجعلها قابلة للتطبيق والقياس, بما ينعكس في مخرجات تعليمية تتسم بالجودة والعدالة والكفاءة والاستدامة. ويؤكد مارك برونسون ودينيس ليونارد أن هذه العناصر تمثل “البنية التحتية للحوكمة التعليمية”, ولا يمكن تقييم أداء النظام التعليمي دون قياس مدى فاعلية هذه الأدوات في التطبيق المؤسسي.

حوكمة التعليم والفعالية المؤسسية. تتحقق الفعالية التعليمية بوصفها قدرة النظام التعليمي على تحويل الموارد والسياسات إلى نتائج تعلم ذات جودة وعدالة واستدامة, من خلال تفعيل مبادئ الحوكمة التربوية بوصفها محددات حاکمة للأداء المؤسسي. فهذه المبادئ لا تعمل كقيم مجردة, بل كآليات سببية تؤثر مباشرة في كفاءة استخدام الموارد, وجودة القرارات, واتساق التنفيذ, وتحقيق العائد التعليمي. وكلما ارتفع مستوى الالتزام بمبادئ الحوكمة, ارتفع مستوى الفعالية التعليمية,

ثامناً: ضمانات فاعلية الحوكمة التربوية واستدامتها

لا تتحقق فاعلية الحوكمة التعليمية بمجرد تبني مبادئها, بل تتطلب مجموعة من الضمانات المؤسسية والتنفيذية, من أهمها:

- الاستقرار التشريعي والمؤسسي: حماية السياسات التعليمية من التقلبات السياسية قصيرة المدى (Fullan, 2007,92).
- بناء القدرات المؤسسية: تأهيل القيادات التعليمية والإدارية على مفاهيم الحوكمة وإدارة الأداء (OECD, 2019,88).
- أنظمة معلومات تعليمية موثوقة: توفير قواعد بيانات دقيقة لدعم التخطيط والتقييم والمساءلة (World Bank, 2018,118).
- الربط بين التقييم وصنع القرار: استخدام نتائج التقييم في تحسين السياسات وليس لأغراض شكلية (Patton, 2015,312).
- تعزيز ثقافة النزاهة والمسؤولية داخل المؤسسات التعليمية, بما يحوّل الحوكمة من نصوص إلى ممارسة (Hood, 2010,83).

تُظهر التحليلات أن الحوكمة التربوية ليست خياراً إدارياً, بل شرطاً بنيوياً لبناء منظومة تعليمية معاصرة رصينة. ويظل نجاح الحوكمة مرهوناً بتكامل عناصرها, ووضوح فوائدها, وتوافر ضمانات فاعليتها, بما يحولها من إطار نظري إلى ممارسة مؤسسية فاعلة تؤثر إيجاباً في مخرجات

التعليم والتنمية البشرية. لم تعد الحوكمة في التعليم مفهومًا إداريًا تقنيًا يقتصر على تنظيم العمل المؤسسي، بل غدت إطارًا استراتيجيًا شاملاً يُنظّم العلاقات بين الفاعلين، ويضبط مسارات صنع القرار وتنفيذه وتقويمه، بما يضمن جودة التعليم، وعدالته، واستدامته. وتؤكد الأدبيات التربوية المعاصرة أن جودة مخرجات التعليم لا تتحقق بمعزل عن حوكمة رشيدة تقوم على الشفافية، والمساءلة، والمحاسبية، والحوافز، والفاعلية، والاستمرارية، والعدالة، في إطار تفاعلي متكامل (UNESCO, 2017,18) ومن المهم

ربط كل مبدأ بأثره في الفعالية التعليمية.

1. مبدأ الشرعية القانونية ← الاستقرار والاتساق المؤسسي

يسهم مبدأ الشرعية القانونية في تعزيز الفعالية التعليمية من خلال ضمان وضوح الأطر التشريعية واستقرار السياسات التعليمية، بما يقلل من الارتباك المؤسسي وتضارب القرارات، ويتيح للمؤسسات التعليمية العمل ضمن رؤية واضحة طويلة المدى. ويؤدي غياب هذا المبدأ إلى سياسات متقلبة تضعف القدرة على التخطيط وتحقيق نتائج تعليمية مستدامة.

الأثر المباشر:

استقرار السياسات , اتساق التنفيذ, تقليص الهدر الإداري

2. مبدأ الشفافية ← تحسين جودة القرار والأداء

ترتبط الشفافية ارتباطاً مباشراً بفعالية التعليم، إذ تتيح إتاحة البيانات والمعلومات التعليمية للفاعلين وصناع القرار، مما يحسّن من جودة التخطيط والمتابعة والتقويم. كما تؤدي الشفافية إلى رفع مستوى الثقة المؤسسية، وهو عنصر حاسم في إنجاح الإصلاحات التعليمية وتحقيق نتائج ملموسة.

الأثر المباشر: قرارات مبنية على بيانات, تحسين المتابعة, رفع الثقة في النظام التعليمي

3. مبدأ المساءلة والمحاسبة ← رفع كفاءة الأداء

تعد المساءلة من أقوى المبادئ تأثيراً في الفعالية التعليمية، حيث تربط الصلاحيات بالنتائج، وتدفع المؤسسات التعليمية إلى تحسين أدائها لتحقيق الأهداف المحددة. وتُظهر التجارب الدولية أن النظم التعليمية التي تفتقر إلى آليات مساءلة واضحة تعاني من ضعف المخرجات، حتى في ظل توفر الموارد.

الأثر المباشر: تحسين الأداء المؤسسي, خفض الهدر, تعزيز ثقافة النتائج

4. مبدأ المشاركة والصوت ← جودة السياسات وقابليتها للتنفيذ

يعزز مبدأ المشاركة الفعالية التعليمية من خلال إشراك المعلمين، والإدارات، والطلبة، والمجتمع في صنع القرار التربوي، مما يرفع من واقعية السياسات وقابليتها للتطبيق. كما تقل مقاومة الإصلاحات التعليمية كلما اتسع نطاق المشاركة، وهو ما ينعكس إيجاباً على النتائج التعليمية.

الأثر المباشر: سياسات أكثر واقعية، تنفيذ أفضل، تقليل فجوة السياسة-التطبيق

5. مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص → فعالية شاملة لا انتقائية

لا تتحقق الفعالية التعليمية الحقيقية دون عدالة، إذ تؤدي الفوارق التعليمية إلى إضعاف الأداء الكلي للنظام حتى وإن تحسنت بعض المؤشرات الجزئية. ويسهم هذا المبدأ في توجيه الموارد والسياسات نحو الفئات والمناطق الأقل حظاً، بما يرفع المتوسط العام لجودة التعليم ويعزز العائد الاجتماعي.

الأثر المباشر: تقليص الفجوات التعليمية، رفع متوسط الأداء العام، تعزيز العائد المجتمعي للتعليم

6. مبدأ الكفاءة والفعالية ← تعظيم العائد التعليمي

يربط هذا المبدأ بين الإنفاق التعليمي والنتائج المتحققة، ويعد حجر الزاوية في قياس الفعالية التعليمية من منظور سياساتي. فالنظام التعليمي الفعال ليس الأكثر إنفاقاً، بل الأكثر قدرة على تحويل الموارد إلى تعلم ذي جودة وقيمة مضافة اقتصادية واجتماعية.

الأثر المباشر: تحسين العائد على الاستثمار التعليمي، ترشيد الموارد، استدامة الإصلاح

يتضح أن مبادئ الحوكمة التربوية لا تمثل عناصر أخلاقية أو تنظيمية معزولة، بل تشكل منظومة سببية متكاملة تؤثر مباشرة في مستوى الفعالية التعليمية. ومن ثم، فإن أي محاولة لتحسين فعالية التعليم دون معالجة اختلالات مبادئ الحوكمة تظل قاصرة، إذ إن الفعالية التعليمية هي المحصلة النهائية لمدى التزام النظام التعليمي بهذه المبادئ في التصميم والتنفيذ والتقييم.

تاسعاً: فوائد الحوكمة التربوية في تحسين جودة التعليم ومخرجاته

تؤدي الحوكمة الرشيدة في التعليم إلى مجموعة من الفوائد البنوية التي تنعكس مباشرة على جودة التعليم ومخرجاته، ومن أبرزها:

- تحسين جودة السياسات التعليمية عبر الانتقال من القرارات الارتجالية إلى القرارات القائمة على الأدلة والبيانات (Patton, 2015,309).
- رفع كفاءة استخدام الموارد والحد من الهدر المالي والإداري من خلال الشفافية والرقابة (World Bank, 2018,112).
- تعزيز الثقة المجتمعية في المؤسسات التعليمية، بما يدعم الاستقرار المؤسسي والاستمرارية (OECD, 2019,61).
- تحسين أداء المعلمين والقيادات من خلال ربط الحوافز بالتقويم الموضوعي للأداء (Hanushek, 2011,473).
- تحقيق العدالة التعليمية وتقليص الفجوات بين المناطق والفئات الاجتماعية (UNESCO, 2020,45).

وتؤكد تقارير اليونسكو أن النظم التعليمية ذات الحوكمة القوية تحقق نتائج تعلم أفضل حتى في ظل محدودية الموارد، مقارنة بنظم تفتقر إلى الحوكمة رغم وفرة التمويل (UNESCO, 2017,31)،

لا يمكن اختزال الحوكمة التربوية في كونها إطاراً تنظيمياً شكلياً أو بنية إجرائية محايدة، بل تمثل في جوهرها محركاً ناظماً وموجهاً لكافة التحولات التربوية التجديدية والتطويرية داخل النظام التعليمي. فالتحولات المرتبطة بتحديث المناهج، وتطوير أساليب التدريس، وإدماج التقنيات التعليمية، وإصلاح نظم التقويم، لا تتحقق بمعزل عن منظومة حوكمة فاعلة قادرة على تنسيق السياسات، وضبط الأدوار، وربط الصلاحيات بالمساءلة، وتوجيه الموارد نحو أولويات الإصلاح. وقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أن الحوكمة التعليمية الفعالة لا تعمل كإطار خارجي محيط بالإصلاح، بل كآلية داخلية تضبط إيقاع التغيير وتضمن اتساقه واستدامته، من خلال الربط بين الرؤية الاستراتيجية والتنفيذ العملي ونتائج الأداء. وفي السياق ذاته، تشير تقارير اليونسكو إلى أن غياب الحوكمة يؤدي إلى تفكك الإصلاحات التربوية وتحولها إلى مبادرات جزئية معزولة، في حين يتيح وجود حوكمة قوية تحويل التجديد التربوي إلى عملية ممنهجة ومستمرة قائمة على الأدلة والتقويم والتحسين المتدرج. وعليه، فإن الحوكمة تُعد شرطاً بنيوياً سابقاً لأي تحول تربوي عميق، وليست مجرد غلاف إداري للإصلاح، إذ بدونها يفقد التحديث التعليمي قدرته على الانتقال من مستوى النوايا والسياسات إلى مستوى الأثر والنتائج.

عشراً : تأثيرات الحوكمة في محتوى ومناهج واساليب وتقنيات التعليم

الحوكمة ليست حوكمة شكل دون محتوى، لكنها لا تتدخل في المحتوى بالطريقة نفسها التي تتدخل بها السياسات البيداغوجية. حيث يمكن التفريق الحاسم بين ثلاثة مستويات لمنع الخلط، يجب التمييز بين:

أولاً: السياسة التعليمية : تحدد ماذا نُدرّس؟ ولماذا؟

تشمل: الأهداف، الفلسفة، التوجهات الكبرى

ثانياً: المحتوى البيداغوجي : يحدد كيف نُدرّس؟ وبأي أدوات؟ وبأي مضامين؟

يشمل: المناهج، طرق التدريس، التقويم، التقنيات

ثالثاً. الحوكمة التعليمية : تنظّم من يقرّر؟ كيف؟ وفق أي معايير؟ وتحت أي مساءلة؟

الخلط يحدث عندما نتوقع من الحوكمة أن تكتب المنهج أو تختار الطريقة التدريسية، وهذا ليس دورها المباشر. هل الحوكمة تهتم بالمحتوى التعليمي؟

نعم، ولكن اهتماماً غير مباشر، بنيوياً، حاكماً، لا بيداغوجياً.

الحوكمة لا تكتب المنهج، لكنها تحدد من يكتب المنهج، وتحت أي معايير وبأي آليات مراجعة وتحت أي مساءلة علمية ومجتمعية

ثالثاً. كيف تؤثر الحوكمة فعلياً في المحتوى دون أن تصيغه؟

1. المناهج الدراسية. جدول رقم "5"

إذا غابت الحوكمة: يُحتكر المنهج، تُغلق عملية المراجعة، يتكرّس الجمود
الحوكمة تؤثر على: ثانياً: كيف تتدخل الحوكمة في المحتوى التعليمي فعلياً؟
استقلالية هيئات تطوير المناهج، الشفافية في مراجعة المحتوى، إشراك الخبراء والمعلمين
ربط المناهج بالأهداف الوطنية وسوق العمل
في أنظمة ذات حوكمة ضعيفة: المناهج تُفرض مركزياً، دون مراجعة دورية، دون مساءلة علمية.
في أنظمة ذات حوكمة رشيدة: لجان مستقلة. معايير واضحة. تقويم خارجي دوري
الحوكمة لا تصنع المحتوى، لكنها تتحكم في شروط إنتاجه، وضبطه، وتقويمه، ومساءلة القائمين عليه.

ثانياً: كيف تتدخل الحوكمة في المحتوى التعليمي فعلياً؟

2: أساليب التدريس الحوكمة لا تقول: استخدم التعلم النشط
لكنها تقرر: هل يُدرّب المعلم؟ هل يُقيّم الأداء التدريسي؟ هل تُربط الترقية بالكفاءة؟
بدون حوكمة: تظل الطرق التقليدية سائدة، بلا مساءلة أو تطوير
الحوكمة: لا تختار طريقة التدريس
لكنها تقرر: سياسات التدريب، معايير الكفاءة المهنية. آليات تقييم أداء المعلم
إذا غابت الحوكمة: تتجمد الأساليب، يسود التلقين، تغيب المحاسبة
3: التقنيات التعليمية الحوكمة لا تختار الأداة، لكنها: تحدد أولويات الاستثمار. تراقب جدوى الإنفاق.
تمنع الهدر التقني تقنيات تعليمية بلا حوكمة = أجهزة بلا أثر
4: التقويم والقياس الحوكمة لا تضع أسئلة الامتحان، لكنها: تحدد من يصمم أدوات التقويم، تقرر
معايير النزاهة ولكنها تضمن استقلالية التقييم
تقويم بلا حوكمة = تضخيم نتائج دون جودة
الحوكمة تحدد: استقلالية جهات التقويم، معايير العدالة والشفافية
استخدام نتائج التقويم في تحسين السياسات

لذلك: الاختبارات الوطنية والدولية هي أدوات حوكمة قبل أن تكون أدوات قياس.
رابعاً: إذا هل الحوكمة حوكمة إطار وشكل؟ الحوكمة تحكم الجوهر عبر الشكل، ولا تنفصل عنه
الحوكمة ليست حوكمة محتوى، لكنها حوكمة إنتاج المحتوى وضبط جودته ومساءلة القائمين عليه.
لا تعني الحوكمة التعليمية إدارة شكلية منفصلة عن مضمون العملية التعليمية، بل تمثل الإطار الناظم
الذي يحكم كيفية إنتاج هذا المضمون واعتماده وتنفيذه وتقويمه. فالفرق الجوهرى بين الحوكمة
والسياسات البيداغوجية يكمن في أن الأولى لا تصوغ المحتوى التعليمي مباشرة، لكنها تضبط
مسارات اتخاذ القرار المتعلقة به، وتضمن خضوعه لمعايير الجودة والمساءلة والمراجعة الدورية.
وعليه، فإن ضعف الحوكمة لا يؤدي فقط إلى اختلال إداري، بل ينعكس مباشرة على جمود المناهج،
وتدني فعالية أساليب التدريس، وضعف مصداقية نظم التقويم.
الحوكمة التعليمية هي:

إطار ناظم يحدد كيف تُصاغ السياسات التعليمية، وكيف تُتخذ القرارات، وكيف تُدار الموارد، وكيف
تُسأل المؤسسات التعليمية عن أدائها ونتائجها.

الحوكمة لا تضع المنهج بنفسها، لكنها تحكم من يضع المنهج، وتحدد بأي معايير ووفق أي آليات مساءلة وتقويم، وبما يضمن الجودة، والعدالة، والكفاءة، والفعالية بمعنى أدق: الحوكمة لا تصنع المحتوى، لكنها تتحكم في شروط إنتاجه، وضبطه، وتقويمه، ومساءلة القائمين عليه. الدستور بالنسبة للقوانين، أو قواعد اللعبة بالنسبة للأداء داخل الملعب الحوكمة التعليمية ليست إدارة شكلية منفصلة عن مضمون العملية التعليمية، بل تمثل الإطار الناظم الذي يحكم كيفية إنتاج هذا المضمون واعتماده وتنفيذه وتقويمه. فالفرق الجوهرى بين الحوكمة والسياسات البيداغوجية يكمن في أن الأولى لا تصوغ المحتوى التعليمي مباشرة، لكنها تضبط مسارات اتخاذ القرار المتعلقة به، وتضمن خضوعه لمعايير الجودة والمساءلة والمراجعة الدورية. وعليه، فإن ضعف الحوكمة لا يؤدي فقط إلى اختلال إداري، بل ينعكس مباشرة على جمود المناهج، وتدني فعالية أساليب التدريس، وضعف مصداقية نظم التقويم.

الحادي عشر: الحوكمة وأنظمة الجودة الشاملة

هل أنظمة الجودة الشاملة (TQM) هي تطبيق عملي للحوكمة التعليمية؟

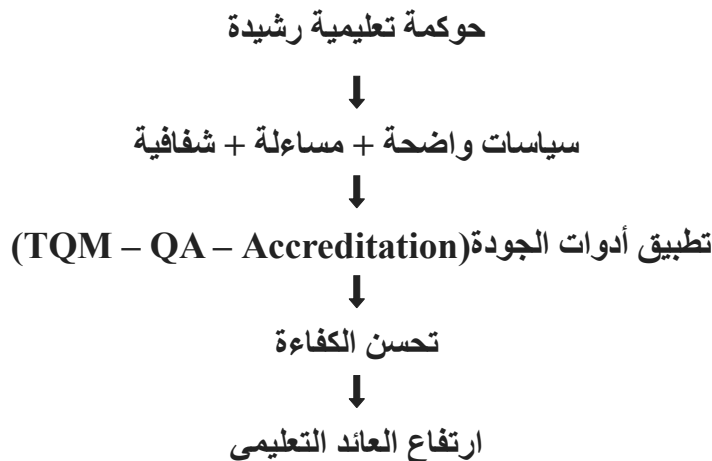
الجودة الشاملة جزء من الحوكمة لكنها ليست الحوكمة نفسها ويتضح ذلك من الفرق المنهجي بين الحوكمة والجودة الشاملة. جدول رقم "6"

وجه المقارنة	الحوكمة التعليمية	الجودة الشاملة في التعليم
المستوى	استراتيجي – سياساتي	تشغيلي – إداري
الدور	يحدد من يحكم وكيف	يحسن كيف تُنفذ
التركيز	القرار، المساءلة، الشفافية	الأداء، التحسين، العمليات
النطاق	النظام التعليمي ككل	المؤسسة أو البرنامج
العلاقة	الإطار الحاكم	أداة تنفيذ داخل الإطار

لا يمكن تطبيق جودة حقيقية دون حوكمة رشيدة،
لكن يمكن وجود حوكمة دون جودة فعالة (حوكمة شكلية)

سادساً: العلاقة بين الحوكمة والجودة في نموذج تحليلي

النموذج الصحيح:



لا تُختزل الحوكمة التعليمية في كونها إطاراً شكلياً أو إدارياً منفصلاً عن جوهر العملية التعليمية، بل تمثل منظومة سياساتية حاکمة تتحكم بصورة غير مباشرة في محتوى التعليم ومناهجه وأساليبه تدريسه وتقويمه، من خلال تنظيم آليات اتخاذ القرار، وتوزيع الصلاحيات، وضبط معايير المساءلة والجودة. وتُعد أنظمة الجودة الشاملة إحدى الأدوات التشغيلية المنبثقة عن الحوكمة، وليست بديلاً عنها، إذ إن فعاليتها تبقى مشروطة بوجود حوكمة رشيدة تضمن الشفافية، والاستقلال المؤسسي، وربط الأداء بالمساءلة والتمويل.

المبحث الثالث: حوكمة التعليم في ليبيا وبناء نظام تعليمي فعّال وذو فاعلية

يواجه النظام التعليمي في ليبيا جملة من التحديات البنوية المرتبطة بطبيعة الدولة الريعية، والتقلبات السياسية، وضعف الاستقرار المؤسسي، مما انعكس سلباً على فاعلية التعليم وجودته وعدالته. وعلى الرغم من التوسع الكمي في التعليم، فإن غياب إطار واضح لحوكمة التعليم أسهم في تعميق الفجوة بين السياسات المعلنة والممارسات الفعلية. وانطلاقاً من ذلك نتجه إلى تحليل واقع حوكمة التعليم في ليبيا، وبيان أثرها في بناء نظام تعليمي فعّال، من خلال تشخيص الأطر التشريعية والمؤسسية، وآليات الأداء والمساءلة، والعدالة التعليمية، والتمويل، والموارد البشرية.

جدول (7): الأبعاد الرئيسية لحوكمة التعليم في ليبيا

البعد الحوكمي	التعريف الإجرائي في السياق الليبي	الغاية
الشفافية	إتاحة المعلومات والبيانات التعليمية والمالية للجمهور	الحد من الغموض والهدر
المساءلة	وضوح المسؤوليات وإمكانية المحاسبة	تحسين الأداء

المشاركة	إشراك الفاعلين (مدارس-مجتمع جامعات)	شرعية القرار
الكفاءة	الاستخدام الأمثل للموارد	تقليل الهدر
الفاعلية	تحقيق الأهداف التعليمية	جودة المخرجات
العدالة	تكافؤ الفرص التعليمية	الاستقرار الاجتماعي
الاستدامة	استمرارية التعليم رغم الأزمات	حماية النظام

المحور الأول: الإطار العام للحوكمة

تُعد حوكمة التعليم أحد المرتكزات الأساسية لبناء نظم تعليمية فعّالة وقادرة على الاستجابة للتحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية. فهي لا تقتصر على الجوانب الإدارية والتنظيمية، بل تمثل إطاراً شاملاً يضبط صناعة السياسات التعليمية، وآليات تنفيذها، وأدوات تقويمها وفق مبادئها.. هناك مدخلين أساسيين لفهم طبيعة اختلالات الحوكمة التعليمية وحدود فاعليتها.

1: الإطار التشريعي والمؤسسي

رغم نص الإعلان الدستوري الليبي (2011) على أن التعليم حق مكفول للمواطنين، إلا أن هذا المبدأ لم يُترجم إلى قوانين تعليمية حديثة أو لوائح حوكمة واضحة تحدد الصلاحيات والمسؤوليات. وقد أدى هذا الفراغ التشريعي إلى تداخل الاختصاصات بين الوزارة والهيئات التابعة لها، وإلى ضعف المساءلة المؤسسية (الشارف، 2017، 138).

أولاً: السياق السياسي والمؤسسي

اتسم النظام التعليمي الليبي، منذ نشأته الحديثة، بدرجة عالية من المركزية الشديدة، حيث احتكرت الدولة عملية صنع القرار التعليمي في مختلف مراحلها، من التخطيط إلى التنفيذ والتقييم. وقد ارتبط هذا النمط الإداري الذي لم ينظر للتعليم قطاعاً استراتيجياً قائماً على الاستقلال المؤسسي والمعايير المهنية (الصيد، 2013، 91)

. ويمكن رصد أبرز ملامح هذا السياق فيما يلي:

- تعدد مراكز القرار التعليمي نتيجة الانقسام السياسي والإداري مما أدى إلى ازدواج السياسات وتناقض القرارات.
- غياب التنسيق المؤسسي بين وزارة التعليم والهيئات التابعة والجهات الرقابية، مما أضعف وحدة النظام التعليمي.
- تراجع القدرة الرقابية والتقويمية في ظل ضعف الهياكل الإدارية وغياب نظم معلومات تعليمية موثوقة.

وتؤكد الأدبيات الدولية أن النظم التعليمية في الدول الخارجة من النزاعات عندما تقتصر إلى أطر حوكمة واضحة ومستقرة، تميل إلى فقدان الفاعلية المؤسسية، حتى وإن حافظت شكلياً على استمرارية تقديم الخدمة التعليمية (اليونيسكو، 2020، 31) وينطبق هذا التحليل بدرجة كبيرة على الحالة الليبية، حيث استمر التعليم بوصفه خدمة عامة لكنه فقد الكثير من قدرته على تحقيق الجودة والإنصاف والاستدامة.

ثانياً: الإطار التشريعي

1. الإطار التشريعي والمؤسسي

رغم نص الإعلان الدستوري الليبي (2011) على أن التعليم حق مكفول للمواطنين، إلا أن هذا المبدأ لم يُترجم إلى قوانين تعليمية حديثة أو لوائح حوكمة واضحة تحدد الصلاحيات والمسؤوليات. وقد أدى هذا الفراغ التشريعي إلى تداخل الاختصاصات بين الوزارة والهيئات التابعة لها، وإلى ضعف المساءلة المؤسسية، وظهور فجوة بنيوية بين السياسة والتنفيذ، حيث تتحول القوانين إلى نصوص غير مُفعّلة، وتفقد المؤسسات التعليمية قدرتها على العمل وفق منطق الأداء والنتائج (البنك الدولي، 2018، 23). تكشف المقارنة بين النصوص الدستورية والواقع العملي في ليبيا عن فجوة واضحة بين الإقرار القانوني بحق التعليم وبين تفعيل مبادئ الحوكمة التعليمية. فغياب التشريعات التنفيذية، وضعف البناء المؤسسي، واستمرار المركزية، كلها عوامل أسهمت في إفراغ مبدأ الحوكمة من مضمونه العملي. ويرى الشارف أن «غياب التشريعات المنظمة لحوكمة التعليم أدى إلى سيادة منطق الإدارة بالأوامر بدل الإدارة بالمعايير (الشارف، 2017، 134)، وهو ما انعكس في ضعف الشفافية، وتضارب القرارات، وغياب المساءلة المؤسسية ويؤكد هذا الواقع أن الإشكال في حوكمة التعليم الليبي لا يكمن في الأطر التشريعية والقانونية. بل في غياب مبادئ الحوكمة التعليمية.

المحور الثاني: حوكمة السياسات التعليمية

تُعد حوكمة السياسات التعليمية حجر الزاوية في بناء نظم تعليمية فعّالة، إذ تمثل الإطار الذي تنتقل من خلاله الرؤى والأهداف التعليمية من مستوى التخطيط إلى حيز التنفيذ والتقييم. ولا تتحقق فاعلية السياسات التعليمية بمجرد صياغتها، بل تتطلب منظومة حوكمة متكاملة تضمن المشاركة، والاعتماد على الأدلة، والاتساق بين التخطيط والتنفيذ، إضافة إلى المساءلة المبنية على مؤشرات أداء واضحة. وفي السياق الليبي، تكشف التجربة العملية عن اختلالات جوهرية في حوكمة السياسات التعليمية، سواء في مرحلة صناعة السياسة أو في مرحلة تنفيذها ومتابعتها، وهو ما انعكس سلباً على فاعلية النظام التعليمي واستدامته.

إن تحليل حوكمة السياسات التعليمية في ليبيا من خلال محورين رئيسيين: صناعة السياسة التعليمية، وتنفيذ السياسات وضعف المساءلة، مع ربط ذلك بالإطار النظري والمعايير الدولية لحوكمة التعليم.

1: صناعة السياسة التعليمية

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن صناعة السياسة التعليمية الفعّالة تقوم على جملة من المبادئ، أبرزها: المشاركة المجتمعية، والاعتماد على البيانات والأدلة، والتقييم الدوري، والاتساق مع الأهداف التنموية الوطنية (منظمة التعاون الاقتصادي الاوروبي, 2019, 44) ويؤكد تقرير اليونسكو حول ليبيا أن السياسات التعليمية تعاني من ضعف الاتساق بين التخطيط والتنفيذ بسبب غياب آليات الحوكمة (اليونسكو, 2019, 42) وهو ما يعني أن عملية صناعة السياسة التعليمية تتم غالبًا في إطار إداري مغلق يفتقر إلى التشاركية والتكامل المؤسسي. ويؤدي هذا النمط من الصياغة إلى إنتاج سياسات تعليمية ذات طابع إداري أو ظرفي، تفتقر إلى الرؤية الاستراتيجية بعيدة المدى. كما أن غياب التحليل المبني على الأدلة يُفضي إلى تبني سياسات لا تستجيب للاحتياجات الفعلية للمتعلمين أو للمناطق التعليمية المختلفة، مما يكرّس الفوارق التعليمية ويقوّض مبدأ العدالة في التعليم. وتشير الأدبيات المقارنة إلى أن السياسات التعليمية غير القائمة على البيانات غالبًا ما تعيد إنتاج الإخفاقات السابقة بدل معالجتها. (البنك الدولي, 2018, 25).

2: تنفيذ السياسات التعليمية وضعف المساءلة

تمثل مرحلة تنفيذ السياسات التعليمية الاختبار الحقيقي لفاعليتها، إذ تتحول الأهداف المعلنة إلى ممارسات مؤسسية داخل المدارس والإدارات التعليمية. غير أن تنفيذ السياسات التعليمية في ليبيا يواجه تحديات بنيوية تتعلق بضعف الحوكمة، أبرزها:

- ضعف المساءلة الإدارية والمؤسسية.
- تداخل الصلاحيات بين المستويات المركزية والمحلية.
- غياب مؤشرات أداء واضحة لقياس مدى تحقق أهداف السياسات.

. وتشير تقارير البنك الدولي إلى أن النظم التعليمية التي لا تعتمد مؤشرات أداء واضحة في تنفيذ السياسات تميل إلى فقدان الكفاءة والفاعلية، حتى مع توافر الموارد المالية (البنك الدولي, 2018, 26), نخلص إلى أن حوكمة السياسات التعليمية في ليبيا تعاني من اختلالات بنيوية في مرحلتها الصناعية والتنفيذ، حيث تُصاغ السياسات في إطار مركزي مغلق، وتُنفذ في بيئة تفتقر إلى المساءلة ومؤشرات الأداء (العريبي, 2015, 76). حيث تُنفذ السياسات التعليمية دون وجود آليات واضحة لمساءلة الجهات المنفذة عن النتائج، أو لمراجعة الأداء وتصحيحه. ويؤدي هذا إلى اتساع الفجوة بين ما هو مخطط وما هو مُنجز فعليًا وقد يسهم هذا في تقويض فاعلية السياسات التعليمية وإضعاف أثرها في تحسين جودة التعليم. (منظمة التعاون الاقتصادي الاوروبي, 2019, 48) وعليه، فإن إصلاح التعليم في ليبيا يستلزم إعادة بناء حوكمة السياسات التعليمية على أسس تشاركية، قائمة على الأدلة، ومسنودة بنظم مساءلة واضحة، بما يضمن الاتساق بين التخطيط والتنفيذ وتحقيق الاستفادة التعليمية. ضعف هذه المؤشرات يفسر التباين الكبير بين الخطاب الرسمي والواقع التعليمي في ليبيا.

المحور الثالث: حوكمة الأداء والفاعلية التعليمية

تُعد حوكمة الأداء والفاعلية التعليمية أساسية ومحورية فهي ترتبط مباشرة بتطبيق معايير الجودة، وقياس المخرجات التعليمية، وربط الموارد التعليمية بالنتائج المحققة لتحقيق أهدافه التنموية بكفاءة وفعالية. ويعاني النظام التعليمي من اختلالات هيكلية في متابعة الأداء وتقييم الفاعلية، مما يحد من قدرة المؤسسات التعليمية على تحسين الجودة، ويؤثر على استدامة السياسات التعليمية (اليونيسكو، 2020، 67) ان تحليل واقع حوكمة الأداء والفاعلية التعليمية في ليبيا، من خلال ثلاثة محاور رئيسية:

1. مؤشرات قياس الأداء التعليمي

تشمل هذه المؤشرات: معدل التمدرس، نسب النجاح والرسوب، كفاءة استخدام الموارد، ومستوى اكتساب المهارات والمعارف الأساسية (منظمة التعاون الاقتصادي الاوروبي، 2019، 52) وعدم مواءمة المخرجات لسوق العمل. ويرى البنك الدولي أن المشكلة الأساسية ليست في الوصول إلى التعليم، بل في جودة الحوكمة التعليمية. (البنك الدولي، 2018، 57)

وفي ليبيا، تشير الدراسات إلى أن النظام التعليمي يعاني من:

غياب نظم تقييم الأداء اذ لا توجد في ليبيا منظومة وطنية متكاملة لـ:

قياس الأداء المدرسي. تقويم المعلمين. تقويم السياسات التعليمية. غياب مؤشرات شاملة تربط الأداء بالنتائج. اعتماد البيانات الجزئية وغير المحدثة. ضعف التناسق بين مستويات الإدارة التعليمية المختلفة. ويؤكد الزروق أن الاعتماد على الامتحانات النهائية فقط لا يحقق مساءلة حقيقية ولا يعكس جودة النظام التعليمي (الزروق، 2016، 102) ويؤكد العريبي أن غياب مؤشرات أداء دقيقة يؤدي إلى صعوبة تقييم فاعلية المدارس، ويحد من قدرة صانعي القرار على تصحيح المسار. (العريبي، 2015، 88)

2. آليات المتابعة والتقويم

■ تعتبر المتابعة والتقويم العمود الفقري لحوكمة الأداء، حيث تتيح التعرف على مكامن القوة والضعف، وتصحيح الانحرافات، وتحسين جودة التعليم. غير أن الواقع الليبي يظهر ضعفاً في:

- آليات الرقابة الداخلية على المدارس والإدارات التعليمية.
- استخدام أدوات تقييم غير معيارية، غالباً إجرائية.
- ضعف نشر النتائج وتقارير الأداء بشكل دوري وشفاف .

ويشير تقرير البنك الدولي إلى أن النظم التعليمية التي تفتقر إلى آليات متابعة فعالة تواجه صعوبة في تحسين الجودة، حتى في حال وجود تمويل كافٍ (البنك الدولي، 2018، 88)

3: تأثير حوكمة الأداء على فاعلية النظام التعليمي

تؤكد الأدبيات أن تحسين حوكمة الأداء يؤدي إلى رفع فاعلية النظام التعليمي من خلال:

ربط التمويل بالنتائج , تعزيز المساءلة المؤسسية. , تقليل الفجوات بين التخطيط والتنفيذ. وفي ليبيا، ينعكس ضعف الحوكمة في الأداء على جودة المخرجات، وعلى قدرة النظام على الاستجابة للاحتياجات التعليمية، مما يكرس الفوارق بين المدارس والمناطق المختلفة أن حوكمة الأداء والفاعلية التعليمية في ليبيا تعاني من اختلالات هيكلية تشمل ضعف مؤشرات الأداء، وغياب آليات المتابعة والتقييم، وتأثيرها على جودة التعليم. ويستلزم إصلاح النظام التعليمي وإعادة بناء منظومة مؤشرات الأداء وربطها بالحوكمة، وتعزيز الرقابة والمساءلة، وتفعيل ثقافة التقييم المستمر لضمان استدامة فاعلية النظام التعليمي. الخلل ليس في الالتحاق، بل في حوكمة الجودة والنتائج.

المحور الرابع: حوكمة العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية

تمثل العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية معياراً أساسياً لقياس فاعلية أي نظام تعليمي، إذ يضمن توزيع الموارد والفرص تكافؤ الوصول إلى التعليم لجميع الفئات والمناطق. وفي ليبيا تواجه سياسات العدالة التعليمية تحديات كبيرة بسبب المركزية، وتفاوت توزيع الموارد، وتأثير النزاعات على بعض المناطق (اليونيسكو، 2020، 72). ان تحليل واقع حوكمة العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم الليبي، من خلال ثلاثة محاور رئيسية

1: مؤشرات العدالة التعليمية

تشمل مؤشرات العدالة التعليمية: التوزيع الجغرافي للموارد، الفرص المتاحة للفئات الضعيفة والمناطق النائية. القدرة على الوصول إلى التعليم الجيد دون تمييز. (البنك الدولي، 2018، 102). وفي ليبيا، تشير البيانات إلى تفاوت ملحوظ بين المناطق الحضرية والريفية، وبين المناطق المستقرة والمناطق المتأثرة بالصراع، مما يعكس ضعف تطبيق مبادئ العدالة في توزيع الموارد (الصيد، 2013، 125).

2: تكافؤ الفرص في الوصول إلى التعليم

يعد تكافؤ الفرص شرطاً أساسياً لضمان العدالة التعليمية. وفي ليبيا، يواجه النظام التعليمي تحديات مرتبطة بفجوات تعليمية واضحة بين:

المدن الكبرى والمناطق النائية و تفاوت جودة التعليم بين مدن الساحل والجنوب، الذكور والإناث في بعض المناطق الريفية. ويشير تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي إلى أن ضعف الحوكمة أدى إلى توزيع غير عادل للخدمات التعليمية. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2020، 61). كذلك تفقر ليبيا إلى سياسات واضحة لحوكمة تعليم بشأن ضعف دعم الفئات الأكثر احتياجاً (اليونيسكو، 2020، 74) مثل ذوي الإعاقة والفقراء والمهجرين، المتأثرين بالنزاعات. ويرى المقرِف أن «غياب إطار حوكمة للفئات الخاصة يجعل العدالة التعليمية مجرد شعار» (المقرِف، 2018، 149) ويؤكد

العربي أن غياب سياسات واضحة لتكافؤ الفرص يؤدي إلى اتساع الفجوات التعليمية بين فئات المجتمع(العربي، 2015، 95).

3: دور الحوكمة في معالجة الفجوات التعليمية

تُعد الحوكمة التعليمية أداة فعالة لتقليل الفجوات وتحقيق العدالة، من خلال: تعزيز الشفافية في توزيع الموارد , وضع مؤشرات متابعة لتقييم مدى العدالة. تمكين المجتمعات المحلية من المشاركة في اتخاذ القرار (منظمة التعاون الاقتصادي الاوروبي, 2019, 61). وفي ليبيا، تشير التجربة إلى أن ضعف الحوكمة يحد من قدرة السياسات التعليمية على معالجة التفاوتات، ويؤدي إلى استمرار الفوارق بين المناطق والفئات.(البنك الدولي , 2018, 105). أن حوكمة العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية في ليبيا تواجه تحديات متجذرة تتعلق بتفاوت توزيع الموارد وعدم كفاية البنية التحتية التعليمية في بعض المناطق، وغياب مؤشرات قياس واضحة للعدالة. ويتطلب إصلاح التعليم بتعزيز الحوكمة لضمان توزيع عادل للفرص والموارد، وتفعيل المشاركة المجتمعية، وربط التمويل بالمرجات التعليمية لتحقيق تكافؤ الفرص والجودة والاستدامة، العدالة التعليمية قد تغيب لغياب الحوكمة لا لغياب الموارد.

المحور الخامس: حوكمة تمويل التعليم

يمثل التمويل التعليمي أحد المحددات الأساسية لفاعلية النظام التعليمي وجودته، ولا يقتصر دوره على توفير الموارد، بل يمتد إلى كيفية إدارتها وتوزيعها ومراقبة استخدامها. وتُعد حوكمة التمويل التعليمي أداة مركزية لضمان الكفاءة، والشفافية، والاستدامة المالية.

وفي ليبيا، يعاني تمويل التعليم من ضعف الحوكمة، حيث يتركز الإنفاق على الجوانب التشغيلية دون ربطه بالأداء أو النتائج التعليمية . (اليونيسكو, 2019, 88)

خصائص الإنفاق التعليمي في ليبيا: تشير التقارير الدولية إلى أن ليبيا تخصص نسبة معتبرة من الإنفاق العام للتعليم، إلا أن أثر هذا الإنفاق على الجودة محدود بسبب:

ضعف التخطيط المالي بعيد المدى. غياب أولويات واضحة في توزيع الموارد, محدودية الرقابة على الصرف (البنك الدولي , 2018, 201). ويرى (الصيد، 2013، 162) أن المشكلة في التعليم الليبي ليست في حجم الإنفاق، بل في غياب الحوكمة الرشيدة للموارد المالية. وفي السياق الليبي، تبرز إشكالية تمويل التعليم لا في مستوى التخصيص المالي فحسب، بل في كيفية إدارة هذا التمويل، وآليات توزيعه، ودرجة خضوعه للمساءلة والتقويم.. إذ اتسم تمويل التعليم تاريخياً باعتماده شبه الكامل على الإنفاق الحكومي في ظل اقتصاد ريعي قائم على الموارد النفطية. وقد أسهم هذا النمط في تعزيز مركزية القرار المالي، حيث تُدار مخصصات التعليم من خلال الموازنة العامة للدولة، دون تنويع حقيقي لمصادر التمويل أو إشراك فاعلين آخرين في تحمل كلفة التعليم (الصيد، 118، 2013) ورغم أن الإنفاق العام مقبول فإن غياب التخطيط المالي المرتبط بالأداء، وضعف التنسيق بين السياسات المالية والسياسات التعليمية، جعل هذا الإنفاق أقل أثراً على جودة التعليم ومخرجاته. وتشير تقارير البنك الدولي إلى أن الدول التي لا تربط تمويل التعليم بمؤشرات الأداء تعاني من فجوة بين حجم الإنفاق والنتائج التعليمية المحققة (البنك الدولي , 2018, 92). تُقاس حوكمة تمويل التعليم من خلال

مجموعة من المؤشرات التي تعكس كفاءة إدارة الموارد المالية وعدالتها وشفافيتها. ومن أبرز هذه المؤشرات:

1: الشفافية المالية : في ليبيا، تعاني الموازنة التعليمية من ضعف في إتاحة المعلومات التفصيلية، سواء على مستوى البرامج أو المناطق التعليمية؛ كما أن الإفصاح، والتدقيق يتطلب ربط الإنفاق بالأهداف. مع غياب تقارير تقييم الإنفاق. محدودية دور الأجهزة الرقابية في القطاع التعليمي. وتؤكد منظمة التعاون الاقتصادي الأوروبي "OECD" أن غياب الشفافية المالية يفتح المجال لهدر الموارد ويقوض الثقة في المؤسسات التعليمية. (منظمة التعاون الاقتصادي الأوروبي، 2019، 134) مما يحد من قدرة الباحثين وصنّاع القرار على تحليل كفاءة الإنفاق اليونيسكو، 2020، 103).

2: العدالة في توزيع الموارد: تُعد مؤشرًا مركزيًا لحوكمة التمويل. غير أن الواقع الليبي يشير إلى وجود اختلالات في توزيع الإنفاق بين الحضر والريف، وبين المناطق المستقرة وتلك المتأثرة بالنزاعات، مما يعمّق الفجوات التعليمية (البنك الدولي، 2018، 94) إذ يُفترض أن تُوجّه الموارد وفق الاحتياجات الفعلية للمناطق والفئات المختلفة.

3: الكفاءة والفعالية المالية: تعكس قدرة النظام على تحقيق أفضل النتائج التعليمية بأقل كلفة ممكنة. ويؤدي غياب آليات المتابعة والتقييم المالي في ليبيا إلى صعوبة قياس العائد التعليمي على الإنفاق، وتحول التمويل إلى عملية إجرائية تفتقر إلى منطق الأداء والنتائج (منظمة التعاون الاقتصادي الأوروبي، 2019، 67)

4: حوكمة الإنفاق التعليمي بين التخطيط والتنفيذ تمثل مرحلة تنفيذ الموازنة التعليمية الاختبار الحقيقي لحوكمة التمويل. ففي ليبيا، تتأثر عملية التنفيذ بجملة من التحديات، أبرزها:

- تداخل الصلاحيات بين الجهات المالية والتعليمية.
- ضعف الرقابة المالية المتخصصة في قطاع التعليم.
- غياب نظم معلومات مالية تربط الإنفاق بالمخرجات التعليمية.

ويؤكد (العريبي، 2015، 102) أن ضعف التنسيق بين التخطيط المالي والتخطيط التربوي أدى إلى إنفاق تعليمي غير موجه نحو تحسين الجودة أو تحقيق العدالة. كما أن الاعتماد على بنود إنفاق تقليدية تركز على الأجور والتسيير، يحد من الاستثمار في تطوير المناهج، والبنية التحتية، وبناء القدرات البشرية.

5: التمويل التعليمي والمساءلة تشكل أحد الأعمدة الأساسية لحوكمة تمويل التعليم، إذ تضمن استخدام الموارد وفقا للأهداف المعلنة وتحد من الفساد وسوء الإدارة. غير أن المساءلة في السياق الليبي تعاني من ضعف مؤسسي، نتيجة غياب مؤشرات أداء مالية وتعليمية مترابطة، وعدم تفعيل أدوات التدقيق والتقييم المستقل (اليونيسكو، 2020، 105). وتشير الأدبيات المقارنة إلى أن غياب المساءلة المالية في التعليم يؤدي إلى تآكل الثقة في السياسات التعليمية،

6: استدامة التمويل وربطه بالنتائج: تسعى النظم التعليمية الحديثة إلى ربط التمويل بالأداء والنتائج التعليمية لضمان الكفاءة والاستدامة. إلا أن التمويل في ليبيا لا يزال:

قائماً على الموازنات التقليدية، غير مرتبط بمؤشرات الجودة أو التحصيل، ضعيف الاستجابة للفوارق الجهوية والعدالة التعليمية. مما يضعف قدرة النظام على تحقيق الاستدامة، خاصة في الدول التي تمر بمرحلة انتقالية. ويشير تقرير اليونسكو إلى أن «التمويل غير القائم على النتائج يحد من فاعلية السياسات التعليمية» (اليونسكو، 2019، 92) تكشف التجربة الليبية أن ضعف حوكمة تمويل التعليم أسهم في تقويض فاعلية النظام التعليمي، حيث لم ينعكس حجم الإنفاق على تحسين نوعية التعليم أو تعزيز العدالة التعليمية. ويؤكد ذلك أن الإشكالية لا تكمن في نقص الموارد فقط، بل في غياب نموذج حوكمة مالية يربط التمويل بالتخطيط، والتنفيذ بالتقويم، والإنفاق بالنتائج التعليمية. وتشير اليونسكو إلى أن إصلاح تمويل التعليم في الدول يتطلب اعتماد نماذج حوكمة مرنة، قائمة على الشفافية، وتوجيه الموارد نحو الأولويات التعليمية، وربط التمويل بمؤشرات الأداء والجودة. كما أن حوكمة تمويل التعليم في ليبيا تعاني من اختلالات بنيوية تتعلق بمركزية القرار المالي، وضعف الشفافية، وغياب العدالة في توزيع الموارد، وافتقار المساءلة. وغياب الربط بين الإنفاق والنتائج، ومحدودية الاستدامة المالية. ويتطلب الإصلاح اعتماد موازنات قائمة على الأداء، وتعزيز الرقابة، وربط التمويل بمؤشرات الجودة والعدالة التعليمية. التعليم في ليبيا ممول لكنه غير محكوم. وقد انعكس هذا الواقع سلباً على فاعلية النظام التعليمي وقدرته على تحقيق الجودة والاستدامة. وعليه فإن إصلاح التعليم في ليبيا يستلزم إعادة بناء حوكمة التمويل التعليمي على أسس تقوم على ربط الإنفاق بالأداء، وتعزيز الشفافية والمساءلة، وتوجيه الموارد وفق الاحتياجات الفعلية، بما يضمن تحقيق العدالة والفاعلية التعليمية.

المحور السادس: حوكمة الموارد البشرية التعليمية في ليبيا

تمثل الموارد البشرية جوهر أي نظام تعليمي، وفي السياق الليبي، تعاني إدارة الموارد البشرية التعليمية من اختلالات هيكلية ناجمة عن المركزية، وضعف التخطيط، وغياب معايير الجدارة، ما انعكس سلباً على جودة المخرجات التعليمية واستدامة الأداء المؤسسي (البنك الدولي، 143) 2018، إذ أن تحليل واقع حوكمة الموارد البشرية التعليمية في ليبيا ينظر فيه من خلال:

1: سياسات التوظيف والتعيين في التعليم الليبي

تشير الأدبيات إلى أن الحوكمة الرشيدة في التوظيف التعليمي تقوم على معايير الكفاءة، والتخصص، والاحتياج الفعلي، بعيداً عن الاعتبارات غير المهنية غير أن واقع التوظيف في التعليم الليبي يتسم بعدة إشكاليات، من أبرزها:

- ضعف الربط بين التعيين والاحتياجات الحقيقية للمؤسسات التعليمية.
- غياب مسابقات مهنية شفافة قائمة على الجدارة.
- تضخم الكادر التعليمي في بعض التخصصات مقابل عجز في تخصصات أخرى.

ويؤكد (الشارف، 2017، 176) أن سياسات التوظيف في التعليم الليبي افتقرت إلى التخطيط الاستراتيجي مما أدى إلى اختلال التوازن بين الكم والنوع.

2: التنمية المهنية وبناء القدرات :

تعد التنمية المهنية المستمرة عنصرًا محوريًا في حوكمة الموارد البشرية، حيث تسهم في تحسين الأداء وضمان مواكبة التحولات التربوية والتكنولوجية. إلا أن برامج التدريب في ليبيا تعاني من طابعها الشكلي وغير المنتظم. و ضعف ارتباطها بحاجات المعلمين الفعلية مع غياب آليات تقييم أثر التدريب على الأداء التعليمي. ويرى العربي أن غياب استراتيجية وطنية للتنمية المهنية أضعف من كفاءة المعلمين وأسهم في تدني جودة التعليم (العربي، 2015، 112)

3: تقويم الأداء والمساءلة المهنية

تقوم الحوكمة الحديثة على تقويم موضوعي للأداء وربطه بالحوافز والترقية والمساءلة. غير أن نظام تقويم الأداء في التعليم الليبي يتسم بـ:

- اعتماد نماذج تقليدية غير مبنية على مؤشرات أداء.
- ضعف دور التفنيس التربوي في التقييم النوعي.
- غياب الربط بين نتائج التقويم واتخاذ القرار الإداري.

ويرى (العيساوي، 2014، 118) أن غياب الحوكمة في اختيار القيادات أحد أسباب ضعف الفاعلية التعليمية ويشير تقرير البنك الدولي إلى أن النظم التعليمية التي لا تربط تقويم الأداء بالمحاسبة تعاني من جمود مؤسسي وضعف في التحسين المستمر (البنك الدولي، 2018، 147). أن حوكمة الموارد البشرية التعليمية في ليبيا تواجه تحديات بنيوية تتعلق بضعف سياسات التوظيف، وقصور برامج التنمية المهنية، وغياب أنظمة فعالة لتقويم الأداء والمساءلة. ويتطلب الإصلاح بناء إطار وطني لحوكمة الموارد البشرية التعليمية قائم على الجدارة، والتخطيط الاستراتيجي، والتقويم المستمر.

إلى أن أزمة التعليم في ليبيا ليست أزمة موارد أو تشريعات فقط، بل هي في جوهرها أزمة حوكمة تعليمية. فقد أدى ضعف الإطار الحاكم لصنع القرار، وغياب المساءلة والشفافية، واختلال العدالة في التوزيع، إلى تراجع فاعلية النظام التعليمي رغم الإمكانيات المتاحة. وأن أي إصلاح تعليمي حقيقي في ليبيا يقتضي بناء منظومة حوكمة تعليمية متكاملة، تقوم على وضوح الصلاحيات، والمحاسبية، والمشاركة المجتمعية، وربط التمويل بالأداء. أي إصلاح تعليمي في ليبيا لن ينجح دون حوكمة المعلم والقيادة، حوكمة التعليم والفعالية المؤسسية

المبحث الرابع: المدخل السياساتي في الحوكمة التعليمية في ليبيا: مؤشرات قياس وتطبيقات عملية

اعتمد هذا البحث المدخل السياساتي (Policy-oriented Approach) بوصفه الإطار المنهجي الأنسب لتحليل موضوع البحث، وذلك لكونه يركّز على دراسة السياسات العامة بوصفها نتاجًا مؤسسيًا منظمًا يخضع لمراحل محددة تشمل: صياغة السياسة، اتخاذ القرار، التنفيذ، المتابعة، والتقويم. ويُعد هذا المدخل من أكثر المداخل استخدامًا في دراسات السياسات التعليمية المعاصرة، نظرًا لما يتيح من أدوات تحليلية ومنهجية لفهم كيفية تشكّل السياسات التعليمية، ومدى اتساقها مع

الأهداف المعلنة، وكفاءتها في تخصيص الموارد، وعدالتها في توزيع الفرص التعليمية وفعاليتها في تحقيق النتائج المتوقعة. كما يتيح المدخل السياسي تجاوز المقاربة الوصفية أو الأيديولوجية المرتبطة بالمدخل السياسي، من خلال التركيز على السياسة التعليمية كنسق عام يخضع لمعايير الحوكمة والمساءلة والأداء، ويُعزّز اختيار هذا المدخل بقدرته على الربط بين الأبعاد التشريعية، والمالية، والمؤسسية، والتنفيذية للسياسات التعليمية، بما يسمح ببناء مؤشرات تحليلية قابلة للقياس والمقارنة، خاصة في سياق دراسة النظم التعليمية وتحليل تجارب الإصلاح التربوي في الدول .

المدخل السياسي في حوكمة التعليم: أصبحت حوكمة التعليم أحد المداخل المركزية لفهم أداء النظم التعليمية في سياق الدولة الحديثة، لا بوصفها إدارة تشغيلية للمؤسسات التعليمية فحسب بل باعتبارها منظومة سياسات عامة تتفاعل فيها القرارات والمؤسسات، والموارد والمساءلة، والنتائج. ويأتي المدخل السياسي بوصفه إطاراً تحليلياً يركّز على كيفية صنع السياسات التعليمية وتنفيذها وتقويمها، وما ينتج عن ذلك من آثار على الجودة، والعدالة، والفعالية، والاستدامة. يُعرّف المدخل السياسي بأنه " إطار تحليلي يدرس السياسات العامة من حيث تصميمها، وتنفيذها، وتناسقها، ومساءلتها، وأثرها، بوصفها عملية ديناميكية متعددة الفاعلين والمستويات. وفي مجال التعليم، وعليه، فإن "السياساتي" ليس مؤشراً منفرداً ولا اختباراً، بل مدخل/إطار تحليلي يمكن ترجمته إلى مؤشرات قياس أو أدوات تقويم.

الجزء التاريخي للمدخل السياسي

ارتبط تطوّر المدخل السياسي بأعمال عدد من المفكرين والمنظرين في علم السياسات العامة، وفي مقدمتهم هارولد لاسويل (Harold D. Lasswell) الذي يُعد من أوائل من أسسوا لتحليل السياسات بوصفها عملية عقلانية موجّهة لحل المشكلات العامة من خلال ربط المعرفة بصنع القرار، ثم هيربرت سايمون (Herbert Simon) الذي أسهم في ترسيخ البعد التحليلي للسياسات من خلال مفهوم العقلانية المحدودة، وديفيد إيستون (David Easton) الذي قدّم تصوراً نسقياً يربط المداخلات والمخرجات والتغذية الراجعة في تحليل السياسات العامة. وقد انتقل هذا المدخل من الإطار النظري إلى التطبيق العملي عبر تبنيّه من قبل منظمات دولية كبرى مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في تحليل سياسات التعليم والحوكمة القائمة على الأدلة، واليونسكو (UNESCO) في تقييم السياسات التعليمية من منظور الإنصاف والجودة، والبنك الدولي (World Bank) في ربط السياسات بكفاءة الإنفاق والنتائج التنموية. كما اعتمدته دول متقدمة مثل فنلندا وكندا وسنغافورة في إصلاح نظمها التعليمية من خلال سياسات مبنية على التحليل والتقويم المستمر، ما عزّز فعالية الحوكمة التعليمية ورفع جودة المخرجات، وهو ما يؤكد مكانة المدخل السياسي كإطار علمي تطبيقي معتمد في تحليل السياسات العامة المعاصرة.

مرتكزات المدخل السياسي في حوكمة التعليم

يمكن تلخيص المرتكزات النظرية للمدخل السياسي في ستة أبعاد رئيسية:

1. صنع السياسات المبني على الأدلة
2. الاتساق بين السياسات التعليمية وبقية السياسات العامة
3. المساءلة السياساتية والمؤسسية
4. العدالة وتكافؤ الفرص
5. الاستقرار والاستدامة طويلة المدى
6. المشاركة والشفافية (الصوت)

هذه المرتكزات تمثل جوهر الحوكمة التعليمية في الأدبيات الدولية المعاصرة.

يُعد المدخل السياساتي أحد أهم المداخل المعاصرة في تحليل النظم التعليمية، إذ يركّز على جودة تصميم السياسات التعليمية، واتساقها، وآليات تنفيذها ومساءلتها، وقد تبنته منظمات دولية مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبنك الدولي واليونسكو بوصفه أداة مركزية لتحسين فعالية التعليم وتحقيق العدالة والاستدامة.

المدخل السياساتي في حوكمة التعليم – الحالة الليبية

اعتمدت المدخل السياساتي لتحليل حوكمة التعليم في ليبيا، باعتباره الإطار المنهجي الأقدر على تفكيك السياسات التعليمية بوصفها سياسات عامة تخضع لمراحل الصياغة والتنفيذ والمتابعة والتقييم. ويُتيح هذا المدخل دراسة آليات الحوكمة التعليمية من حيث وضوح الأطر التشريعية وتوزيع الصلاحيات بين المستويات المركزية والمحلية، وكفاءة إدارة الموارد المالية والبشرية، ومستويات المساءلة والشفافية في اتخاذ القرار التعليمي. كما يسمح المدخل السياساتي بتجاوز التفسيرات السياسية العامة المرتبطة بسياق عدم الاستقرار، والانتقال إلى تحليل علمي منضبط للسياسات التعليمية القائمة، ومدى اتساقها مع مبادئ الحوكمة الرشيدة، وقدرتها على تحسين الأداء المؤسسي وجودة المخرجات التعليمية. وبذلك، يوفّر هذا المدخل أساساً منهجياً لبناء مؤشرات تحليلية قابلة للقياس والتقييم، تسهم في تشخيص واقع حوكمة التعليم في ليبيا واقتراح بدائل إصلاحية قائمة على الأدلة.

فقد أثبتت التجارب الدولية والعربية أن غياب التحليل السياساتي يؤدي إلى فجوة بين السياسات المخططة والنتائج الفعلية على الأرض، وهو ما يعكس الحاجة الملحة لتطبيق هذا المدخل في السياق الليبي (اليونسكو، 2023، 274).

ويُميز التحليل السياساتي بين المستوى الإداري الذي يهتم بالإجراءات اليومية، وبين المستوى السياساتي الذي يبحث في أسباب النتائج، تصميم السياسات، وأثرها طويل المدى على النظام التعليمي. وبهذا، يصبح المدخل السياساتي محركاً رئيسياً لتحسين الفعالية التعليمية من خلال تحليل العلاقة بين القرارات والسياسات وأدائها على الواقع التعليمي (اليونسكو، 2024، 274). تشير الدراسات المحلية إلى أن الحوكمة التعليمية في ليبيا تواجه تحديات متعددة، أبرزها: عدم استقرار السياسات التعليمية بسبب التغيرات السياسية والاجتماعية. نقص آليات المساءلة والشفافية في تنفيذ السياسات. غياب مؤشرات الأداء القابلة للقياس، ما يحد من قدرة صانعي القرار على تقييم فعالية

استناداً إلى التجارب العربية والدولية، يمكن تطبيق مؤشرات قياس السياسات التعليمية في ليبيا ضمن أربعة محاور رئيسة: جدول رقم "8"

المحور	المؤشر	طريقة القياس
الشفافية	توافر معلومات واضحة عن الميزانية والسياسات	تحليل الوثائق الرسمية والتقارير السنوية
المشاركة	إشراك المعلمين، الطلاب وأولياء الأمور في صياغة السياسات	استبيانات ومقابلات مع أصحاب المصلحة
المساءلة	وجود مؤشرات أداء ومراجعة دورية	مراجعة تقارير الأداء السنوية وبيانات الرقابة
الفعالية	تحقيق الأهداف التعليمية المحددة	مقارنة نتائج الطلاب/المؤسسات مع الأهداف المرجوة

الاستنتاجات

1. المدخل السياساتي أداة حيوية لفهم الحوكمة التعليمية في ليبيا وتحليل أثر السياسات على النتائج الفعلية.
2. غياب مؤشرات الأداء القابلة للقياس كان السبب الأساسي في ضعف بعض البرامج التعليمية.
3. تطبيق مصفوفة مؤشرات الحوكمة يوفر رؤية واضحة لتحديد الثغرات ومناطق التحسين.
4. تعزيز الشفافية، المشاركة، المساءلة والفعالية من خلال هذا المدخل يؤدي إلى تحسين جودة التعليم واستدامة الإصلاحات.

فيما يلي مثال تطبيقي محكم لأهم قضية سياسية-تربوية يمكن إخضاعها للمدخل السياساتي:

قضية مركزية/لامركزية القرار التعليمي في ليبيا

تُعد قضية مركزية القرار التعليمي من أكثر القضايا السياسية-التربوية جوهرية في السياق الليبي، وهي تمثل نموذجاً واضحاً لإخضاع التحليل وفق المدخل السياساتي. فالنظام التعليمي الليبي يتسم تاريخياً بتمركز عالٍ لصلاحيات التخطيط، وإعداد المناهج، وتعيين القيادات التعليمية، وتوزيع الموارد المالية داخل وزارة التعليم، مع محدودية أدوار السلطات المحلية والمؤسسات التعليمية في صنع القرار (عبد السلام، 2019، 142). ومن منظور سياساتي، لا تُفهم هذه القضية بوصفها إشكالاً إدارياً فحسب، بل باعتبارها نتاجاً معضلة سياسية، وتشريعية، ومؤسسية أثّرت في طبيعة توزيع السلطة داخل النظام التعليمي.

ويُبرز المدخل السياساتي أن مركزية القرار تؤثر مباشرة في فعالية السياسات التعليمية، إذ تؤدي إلى فجوة بين السياسات المصاغة وواقع المدارس المحلية، خاصة في البيئات غير المستقرة أو المتباينة تنموياً، كما هو الحال بين المناطق الليبية (اليونسكو، 2021، 41). ووفق هذا المدخل، تُحلّل القضية عبر تتبع دورة السياسة العامة: من صياغة السياسة التعليمية في المستوى المركزي، مروراً بآليات

تنفيذها في المستويات المحلية، وصولاً إلى تقييم نتائجها على جودة التعليم والإنصاف وتكافؤ الفرص. وتشير دراسات عربية معاصرة إلى أن غياب اللامركزية المقننة يضعف المساءلة، ويحد من قدرة المدارس على الاستجابة لاحتياجات المتعلمين، ما ينعكس سلباً على مؤشرات الجودة التعليمية (الحربي، 2020، 166). ويُفضي التحليل السياسي لهذه القضية إلى استنتاج مفاده أن الإصلاح التعليمي في ليبيا لا يمكن أن يتحقق عبر تعديل المناهج أو زيادة الإنفاق فقط، بل يتطلب إعادة هندسة سياسية لمستويات صنع القرار التعليمي، من خلال نقل بعض الصلاحيات التخطيطية والتنفيذية إلى المستويات المحلية ضمن إطار حوكمة واضح. ويُعد هذا التحول من مركزية القرار إلى لامركزية منضبطة أحد أهم رهانات السياسة التعليمية الحديثة، لما له من أثر مباشر في تحسين الكفاءة، وتعزيز المشاركة، ورفع جودة المخرجات التعليمية (الزبيدي، 2022، 75)

مركزية/لامركزية القرار التعليمي في ليبيا: تحليل وفق المدخل السياسي

تُعد مركزية القرار التعليمي في ليبيا إحدى أبرز القضايا السياسية التي أثّرت بعمق في فعالية النظام التعليمي وجودته. إذ تتركز أغلب الصلاحيات الاستراتيجية والتنفيذية داخل وزارة التعليم، بما يشمل وضع السياسات، واعتماد المناهج، وتوزيع الموارد، وتعيين القيادات، مقابل أدوار محدودة للمستويات المحلية والمؤسسات التعليمية (عبد السلام، 2019، 142). ووفق المدخل السياسي، تُصنّف هذه القضية باعتبارها قضية توزيع سلطة داخل النظام التعليمي، وليست مجرد مسألة تنظيم إداري.

السياق السياسي والمؤسسي للقضية

نشأت مركزية القرار التعليمي في ليبيا ضمن سياق سياسي اتسم بتغليب الدولة المركزية على حساب الحكم المحلي، ما انعكس على بنية النظام التعليمي وتشريعاته. وتشير الأدبيات التربوية العربية إلى أن النظم التعليمية في الدول الانتقالية غالباً ما تحتفظ بمركزية عالية بدافع ضبط الاستقرار السياسي، حتى وإن كان ذلك على حساب الكفاءة التعليمية (الزبيدي، 2022، 71). وفي الحالة الليبية، تعزز هذا النمط نتيجة ضعف الأطر التنظيمية للحكم المحلي، وعدم وضوح العلاقة بين السلطة التعليمية المركزية والبلديات.

الفاعلون السياسائيون: وفق المدخل السياسي، تُحلّل القضية من خلال تحديد الفاعلين المؤثرين في صنع القرار التعليمي، وهم: وزارة التعليم بوصفها الفاعل المركزي وصاحب السلطة التشريعية والتنفيذية. السلطات المحلية (البلديات ومكاتب التعليم) ذات الدور التنفيذي المحدود. المؤسسات التعليمية (المدارس والجامعات) كمستفيد مباشر دون سلطة قرار حقيقية. المنظمات الدولية (اليونسكو، البنك الدولي) كمؤثر غير مباشر عبر التقارير والدعم الفني (اليونسكو، 2021، 40). ويُظهر هذا التوزيع اختلالاً واضحاً في توازن القوة داخل النظام التعليمي إذ تتم صياغة السياسات التعليمية في ليبيا غالباً داخل دوائر مركزية مغلقة، مع ضعف آليات التشاور المجتمعي أو إشراك الفاعلين المحليين. ويشير الحربي (2020، 165) إلى أن هذا النمط يؤدي إلى سياسات معيارية

موحدة لا تراعي الخصوصيات الجغرافية والاجتماعية، وهو ما يُعد أحد أبرز أوجه القصور السياساتي في النظام التعليمي العربي عموماً.

في مرحلة التنفيذ، تظهر فجوة واضحة بين القرار المركزي والتطبيق الميداني. فالمدارس والمكاتب التعليمية المحلية تُكَلَّف بتنفيذ سياسات لم تشارك في تصميمها، مع محدودية الموارد والصلاحيات مما يؤدي إلى ضعف الالتزام وغياب الابتكار المؤسسي (عبد السلام، 2019، 147). ويبرز هنا مفهوم فشل التنفيذ بوصفه نتيجة مباشرة للمركزية المفرطة.

تقييم السياسة وقياس الأثر : يفقر النظام التعليمي الليبي إلى آليات مؤسسية مستقلة لتقييم أثر السياسات التعليمية. وغالباً ما يقتصر التقييم على تقارير داخلية تركز على الامتثال الإداري بدلاً من قياس الأثر على جودة التعلم والإنصاف والكفاءة (اليونسكو، 2021، 43). ويُعد هذا القصور أحد المؤشرات السلبية في حوكمة التعليم وفق المعايير الدولية.

التحليل السياساتي للقضية: يكشف التحليل السياساتي أن مركزية القرار التعليمي أدت إلى:

ضعف المساءلة التعليمية.

محدودية الاستجابة للاحتياجات المحلية.

تراجع فعالية السياسات التعليمية رغم توفر الإطار التشريعي.

ويرى (الزبيدي، 2022، 75) أن اللامركزية التعليمية ليست هدفاً بحد ذاتها، بل أداة سياساتية لتحسين الفعالية وجودة المخرجات.

البدائل السياساتية المقترحة: وفق المدخل السياساتي، تُطرح بدائل عملية، أبرزها:

اللامركزية المقننة: نقل صلاحيات محددة (التخطيط المدرسي، إدارة الموارد) إلى المستوى المحلي ضمن إطار حوكمة واضح.

تعزيز المساءلة متعددة المستويات بدل الرقابة المركزية الصرفة.

إشراك الفاعلين المحليين في صياغة السياسات التعليمية.

وتُعد هذه البدائل متوافقة مع الاتجاهات الدولية في إصلاح التعليم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية , 2019, 58)

الآثار المتوقعة على الفعالية التعليمية: من المتوقع أن يؤدي التحول من المركزية إلى اللامركزية المنضبطة إلى: تحسين كفاءة استخدام الموارد. رفع جودة التعليم واستجابته للسياقات المحلية. تعزيز ثقة المجتمع في النظام التعليمي.

وهو ما ينعكس إيجاباً على مؤشرات الفعالية التعليمية (الحربي، 2020، 168).

تؤكد هذه الدراسة أن قضية مركزية القرار التعليمي في ليبيا تمثل نموذجاً تطبيقياً واضحاً للمدخل السياساتي، حيث لا يمكن فهم اختلالات النظام التعليمي أو إصلاحها بمعزل عن تحليل بنية السلطة،

وتوازن الفاعلين، وآليات صنع القرار. وعليه، فإن أي إصلاح تعليمي مستدام في ليبيا يقتضي إعادة بناء السياسة التعليمية على أسس حوكمة تشاركية ولا مركزية رشيدة.

جدول مؤشرات سياساتية لقضية المركزية واللامركزية في التعليم الليبي . جدول رقم "9"

المشكلة السياسية	الفاعلون الرئيسيون	القرار / التوجه السياسي	الأثر على النظام التعليمي	مؤشرات القياس السياسية (كمية / نوعية)
تمركز صنع القرار التعليمي في المستوى المركزي	وزارة التعليم – الإدارات المركزية	احتكار صياغة السياسات والتشريعات التعليمية	بطء الاستجابة لاحتياجات المدارس والمناطق	•نسبة القرارات الصادرة مركزياً. •متوسط زمن اتخاذ القرار. •درجة مواءمة القرار مع الواقع المحلي
ضعف صلاحيات الإدارات التعليمية المحلية	وزارة التعليم – مراقبات التعليم	تفويض إداري محدود دون تفويض مالي أو تشريعي	انخفاض كفاءة التنفيذ وضعف المبادرة المحلية	•نسبة الصلاحيات المفوضة رسمياً. •وجود لوائح تفويض واضحة. •مستوى استقلالية التنفيذ
غياب اللامركزية المالية	وزارة المالية – وزارة التعليم	مركزية إعداد الميزانية وتوزيع الموارد	اختلال العدالة في توزيع الموارد	•الإنفاق لكل طالب حسب المنطقة. •مرونة إعادة تخصيص الموارد محلياً
ضعف مساءلة المدارس	وزارة التعليم – إدارات المدارس	ربط المساءلة بالمركز بدل المجتمع المحلي	انخفاض المحاسبية وتحمل المسؤولية	•وجود مجالس مدرسية فاعلة. •عدد تقارير الأداء المدرسي
عدم إشراك الفاعلين المحليين في صنع السياسة	وزارة التعليم – البلديات – المجتمع المدني	سياسات مصاغة دون تشاور موسع	فجوة ثقة بين النظام التعليمي والمجتمع	•آليات المشاركة المجتمعية. •عدد جلسات التشاور
تطبيق سياسات موحدة على سياقات غير متجانسة	وزارة التعليم	تعميم اللوائح دون تكييف محلي	تدني الفعالية في المناطق الطرفية	•فروق التحصيل بين المناطق. •معدلات التسرب حسب الموقع
ضعف التخطيط المحلي المبني على البيانات	الإدارات المحلية – المدارس	الاعتماد على بيانات مركزية عامة	قرارات غير دقيقة محلياً	•توفر قواعد بيانات محلية. •استخدام المؤشرات في التخطيط

المشكلة السياسية	الفاعلون الرئيسيون	القرار / التوجه السياسي	الأثر على النظام التعليمي	مؤشرات القياس السياسية (كمية / نوعية)
تداخل الصلاحيات بين المستويات الإدارية	وزارة التعليم – الإدارات المحلية	غموض تشريعي في توزيع الأدوار	ازدواجية القرار وتعطيل التنفيذ	• وضوح الأطر القانونية • عدد النزاعات الإدارية
مقاومة التغيير نحو اللامركزية	قيادات مركزية – كواثر إدارية	الحفاظ على الوضع القائم	تعثر إصلاح الحوكمة	• برامج بناء القدرات المحلية • اتجاهات القيادات نحو التفويض
غياب نموذج وطني واضح للامركزية التعليمية	السلطة التشريعية – وزارة التعليم	عدم اعتماد إطار وطني للحوكمة اللامركزية	إصلاحات جزئية غير مستدامة	• وجود استراتيجية وطنية للامركزية • مؤشرات التقدم في التنفيذ

إذا المشكلة ليست إدارية فقط بل سياسية – مؤسسية تتعلق بتوزيع السلطة. القرار المركزي يولد آثاراً غير مقصودة على الكفاءة والعدالة. اللامركزية غير المكتملة (إدارية دون مالية أو مساءلة) تُعد نمطاً شائعاً في الحالة الليبية.

اللامركزية بدون حوكمة في التعليم الليبي أقرب إلى تفويض إداري شكلي منها إلى حوكمة لامركزية، وهو ما يفسر محدودية الفعالية، وضعف الاستجابة للسياقات المحلية، وانخفاض العائد التعليمي. اللامركزية غير المكتملة تُضعف الكفاءة، لأن المسؤولية لا تُقابلها سلطة، ولا تُربط بالمحاسبة.

الاستنتاج والتحليل النهائي :

ضعف اللامركزية يحدّ من قدرة التعليم على إنتاج قيمة مضافة اقتصادية واجتماعية، ما يُضعف العائد التعليمي على مستوى الفرد والدولة.

جدول: أثر اللامركزية على الأداء التعليمي في ليبيا جدول رقم "10"

البعد	إنفاق التعليم	الكفاءة	العائد التعليمي
مركزية مرتفعة	إنفاق غير مرّن	كفاءة منخفضة	عائد محدود
لامركزية جزئية (الحالة الليبية)	إنفاق غير موجه	كفاءة متوسطة – منخفضة	عائد ضعيف
لامركزية حوكمية	إنفاق قائم على النتائج	إنفاق قائم على النتائج	عائد عالٍ

ينطلق الاشتقاق السياساتي للعلاقة بين اللامركزية التعليمية والكفاءة والعائد التعليمي من فرضية بنوية مفادها أن توزيع السلطة داخل النظام التعليمي لا يُعد متغيراً تنظيمياً محايداً، بل يمثل عاملاً سببياً يؤثر في كفاءة تشغيل النظام وقدرته على إنتاج قيمة تعليمية مضافة. ففي السياق الليبي، تؤدي محدودية اللامركزية التعليمية وخاصة غياب التفويض المالي المقترن بالمساءلة إلى ضعف قدرة

المستويات المحلية على توظيف الموارد وفق الاحتياجات الفعلية، مما ينعكس مباشرة في انخفاض الكفاءة التعليمية، كما يظهر في ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، وطول المسار الدراسي الفعلي مقارنة بالخطط. ووفق هذا المنطق، تُفهم الكفاءة التعليمية بوصفها متغيرًا بسيطًا ناتجًا عن نمط الحوكمة، وليست نتيجة مستقلة بذاتها. وبما أن العائد التعليمي المتمثل في اكتساب الكفايات وتحسين القابلية للتوظيف وتعظيم الأثر الاجتماعي والاقتصادي للتعليم يعتمد في جوهره على كفاءة تحويل المدخلات إلى مخرجات ذات جودة. فإن ضعف الكفاءة الناجم عن المركزية المفرطة يؤدي بالضرورة إلى تدني العائد التعليمي حتى في ظل مستويات إنفاق مرتفعة نسبيًا. وعليه، يمكن صياغة العلاقة التفسيرية على النحو التالي: كلما ارتفعت درجة اللامركزية الحوكمية المنضبطة، تحسّنت الكفاءة التعليمية، ومن ثم ارتفع العائد التعليمي؛ بينما يؤدي استمرار المركزية غير المقترنة بالمساءلة إلى حلقة مفرغة من الهدر وانخفاض الفعالية، وضعف العائد التنموي للتعليم. وتؤكد هذه المعادلة أن إصلاح التعليم في ليبيا هو في جوهره إصلاح سياساتي في الحوكمة قبل أن يكون إصلاحًا فنيًا في المناهج أو زيادة في الموارد. تُظهر نتائج مؤشر اللامركزية والحوكمة التعليمية في ليبيا أن محدودية التفويض المالي والمؤسسي تشكل قيدًا بنيويًا على كفاءة الإنفاق والعائد التعليمي. فغياب الربط بين السلطة والمسؤولية والمساءلة يؤدي إلى ضعف الفعالية حتى في ظل توافر الموارد. وعليه، فإن تحسين الأداء التعليمي لا يرتبط بزيادة الإنفاق بقدر ما يرتبط بإعادة هندسة الحوكمة التعليمية نحو لامركزية منضبطة قائمة على النتائج. أن اللامركزية التعليمية، حين تُمارس في إطار حوكمي منضبط، لا تمثل مجرد خيار تنظيمي أو إعادة توزيع إداري للصلاحيات، بل تُعد مدخلًا بنيويًا لإعادة بناء فعالية النظام التعليمي وتعظيم عائد التنموي. فقد أظهر التحليل السياساتي أن استمرار المركزية المفرطة في التعليم يحدّ من كفاءة الإنفاق ويضعف الاستجابة للاحتياجات المحلية، ويُفرغ السياسات التعليمية من قدرتها على إحداث أثر ملموس في جودة المخرجات. في المقابل فإن اللامركزية الحوكمية التي تقوم على وضوح الأدوار، وتكامل التفويض الإداري والمالي، وربط السلطة بالمساءلة تسهم في تعزيز الكفاءة التشغيلية وتحسين استخدام الموارد ورفع مستوى العائد التعليمي على المستويين الفردي والمجتمعي. وعليه، فإن إصلاح التعليم في السياق الليبي لا يمكن أن يتحقق عبر تعديلات جزئية في المناهج أو زيادة الإنفاق فقط بل يتطلب تحولًا سياساتيًا واعيًا نحو حوكمة تعليمية لامركزية، تُوازن بين وحدة السياسة التعليمية ومرونة التنفيذ المحلي، وتُعيد ربط القرار التعليمي بمؤشرات الأداء والنتائج الفعلية. في ضوء ما توصلت إليه الدراسة البحثية من نتائج، يبرز اتجاه بحثي لاحق يتمثل في الانتقال من تحليل حوكمة التعليم وفق المدخل السياساتي إلى قياس أثر هذه الحوكمة باستخدام مؤشرات أداء قياسية. إذ إن المدخل السياساتي، رغم قدرته على تفكيك السياسات التعليمية وتحليل مكوناتها، يظل في حاجة إلى استكمال أدوات كمية تقيس مدى تحقق النتائج الفعلية على مستوى الكفاءة والجودة والعدالة. وعليه، يمكن أن تتجه الدراسات المستقبلية نحو بناء إطار وطني لمؤشرات قياس فاعلية حوكمة التعليم في ليبيا، يركز على الربط بين مدخلات السياسات وعملياتها ومخرجاتها، بما يسمح بتقييم الأداء المؤسسي بصورة دقيقة، ودعم اتخاذ القرار التعليمي القائم على الأدلة، وتعزيز التحول نحو حوكمة تعليمية قابلة للقياس والمساءلة.

خاتمة البحث

تؤكد نتائج هذه الدراسة أن حوكمة التعليم تمثل ركيزة أساسية لتطوير النظام التعليمي في ليبيا، لما لها من دور في تعزيز الفاعلية المؤسسية، وتحسين كفاءة إدارة الموارد، وترسيخ مبادئ الشفافية والمساءلة في صنع القرار التعليمي. وقد أظهر تحليل واقع الحوكمة التعليمية أن التحديات القائمة تعود بدرجة كبيرة إلى ضعف تكامل السياسات التعليمية، وتباين آليات تنفيذها، ومحدودية أدوات المتابعة والتقييم، الأمر الذي أثر في جودة المخرجات التعليمية وقدرة النظام على الاستجابة لمتطلبات التنمية.

وفي هذا الإطار، برز المدخل السياساتي كخيار منهجي ملائم لتحليل حوكمة التعليم في ليبيا، لكونه يتعامل مع السياسة التعليمية بوصفها سياسة عامة قابلة للتحليل والتقييم وفق معايير الأداء والحوكمة، بعيداً عن المقاربات الوصفية أو السياسية العامة. وقد أتاح هذا المدخل تفكيك السياسات التعليمية وربطها بالأبعاد التشريعية والمالية والمؤسسية، وبناء مؤشرات تحليلية تسهم في تشخيص مواطن الخلل واقتراح بدائل إصلاحية قائمة على الأدلة.

وعليه، تخلص الدراسة إلى أن اعتماد المدخل السياساتي في تحليل وصياغة السياسات التعليمية يُعد شرطاً لازماً لتعزيز حوكمة التعليم ورفع فاعلية النظام التعليمي في ليبيا، ودعم الانتقال نحو نظام تعليمي أكثر كفاءة وجودة واستدامة.

وبذلك، يبرز أن حوكمة التعليم، حين تُعالج ضمن إطار سياساتي قائم على التحليل والتقييم القائمين على الأدلة، تمثل مدخلاً استراتيجياً لإعادة بناء النظام التعليمي في ليبيا على أسس مؤسسية رشيدة قادرة على تحقيق الفاعلية والجودة والاستدامة.

المراجع والمصادر

1. بن زروق، الحسن (2016). تمويل التعليم في الدول النامية. الرباط: أفريقيا الشرق.
2. الجابري، محمد عابد (1995). الديمقراطية وحقوق الإنسان. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
3. الحربي، فهد بن عبد الله (2020). الحوكمة التعليمية والمساءلة المؤسسية. الرياض: مكتبة العبيكان..
4. حمدي، حسين (2014). إدارة التعليم المعاصر. القاهرة: دار الفكر العربي.
5. الزروق، أحمد (2016). تقييم الأداء التربوي. طرابلس: دار البيان.
6. الزيدي، أحمد بن حسن (2022). تحليل السياسات العامة في التعليم: مدخل تطبيقي عربي. عمان: دار المسيرة.
7. الشارف، سالم (2017). الحوكمة والإدارة العامة في ليبيا. بنغازي: جامعة بنغازي.
8. الشارف، محمد (2017). السياسات التعليمية في ليبيا. بنغازي: جامعة بنغازي إدارة التعليم في ليبيا. طرابلس: دار الفرجاني.

-
9. الصيد، علي (2013). التعليم في ليبيا: الواقع والتحديات. طرابلس: مركز البحوث التربوية،
 10. عبد الدائم، عبد الله (1999). التربية عبر التاريخ. بيروت: دار العلم للملايين.
 11. عبد السلام، محمد (2019). السياسات التعليمية وتحليل النظم التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي..
 12. العربي، أحمد. (2015) إدارة التعليم وتحديات الإصلاح في ليبيا. طرابلس: مركز البحوث التربوية.
 13. العربي، سالم (2015). إدارة التعليم في ليبيا. طرابلس: دار الفرجاني
 14. العيساوي، محمد عبدالسلام. (2018). السياسات التعليمية والحوكمة الرشيدة: مدخل سياساتي لتحسين كفاءة النظم التعليمية العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
 15. المقريف، عبد السلام (2018). العدالة التعليمية في ليبيا. مصراتة: دار الحكمة
 16. النجدي، أحمد (2010). اقتصاديات التعليم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
 - 17.. ديوان المحاسبة الليبي (2019). التقرير السنوي. طرابلس،
 18. منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. (2019). (OECD).
 19. البنك الدولي 2018. 2019 (2020 2021 2022 2023 2024 2025). (World Bank). (2017)
 20. اليونسكو – المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية (2021). حوكمة التعليم وجودته في الدول العربية. بيروت.
1. (2017). 2018. 2019 (2020 2021 2022 2023 2024 2025) (UNESCO) اليونسكو.
 2. Education in Libya: Governance Challenges and Policy Gaps.
 3. Education Policy Outlook.
 4. Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press.
 5. Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education.
 6. OECD (2015). 2017>2018. 2019 Education Governance Review.
 7. Hooghe, L., & Marks, G. (2003). Unraveling the central state. American Political Science Review,
 8. Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods (4th ed.). Sage.

9. Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
10. Hanushek, E. (2011). The economic value of higher teacher quality. Economics of Education Review,
11. Qualitative Research & Evaluation Methods
12. Rawls, J. (1971). A Theory of Justice. Harvard University Press.
13. Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. American Economic Review.
14. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
15. UNDP (2020). Human Development Report – Libya.
16. UNESCO (2017). Education and Good Governance.
17. UNESCO (2019). Education Sector Analysis: Libya
18. Washington, DC: World Bank.
19. World Bank (2018). Governance and Education in Fragile States.
20. World Development Report: Learning to Realize Education's Promise.
21. UNESCO (2021). Education Governance in Arab States. Paris OECD (2019). Education Governance Reforms. Paris