تشخيص واقع التربية النوعية للمتعلمين: وجهة نظر بديلة باستخدام منحى تحليل النظم

د. رمضان سعد كريم*

أ. د. محمد عبد الحميد الطبولي **

تحاول هذه الورقة الكشف عن العوامل الحاسمة والمؤثرة في عمليات التربية والتعليم، واستبصار الترابطات والعلاقات المعقدة المكونة لظاهرة التمدرس والتعلم باستخدام منحى تحليل النظم في الإدارة التربوية لغايات تشخيص واقع التعليم في ليبيا، ضمن أبعاده الأكثر أهمية و تحديد مواطن الضعف في سياقاته العامة (كالمناهج الدراسية، وتربية المعلمين، ونظم القياس والتقويم، والإشراف التربوي) وأخرى ذات طبيعة خاصة بوصفها نمت ضمن مجالات مرحلة التعليم الثانوي العام، وذلك بهدف صياغة رؤية جديدة لتطوير ذلك المشهد، والوصول به إلى واقع تربوي افتراضي يكون أكثر فاعلية، ويؤسس لظهور مؤسسات تربوية عادلة وإنسانية.

أولاً- المناهج الدراسية

لقد نشطت حركة تطوير المناهج منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وأصبح تحديد الأغراض والقيمة، ومضامين المقررات الدراسية من أهم أهداف حركات الإصلاح التربوي، فالأهداف التربوية تفعَّل من خلال المناهج الدراسية التي تعكس إلى حد كبير مضمون طبيعة التعلم في إطار السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية العامة لذلك ، تعد المناهج الدراسية من أهم المتغيرات المؤثرة في فاعلية التعليم ، ومن المؤشرات الدالة على جودة النظام التعليمي، وتعكس إلى حد كبير قدرته على الاستجابة الفاعلة لتطلعات المجتمع وتوقعاته.

إن اكتساب المتعلمين للمعارف و امتلاكهم للمهارات، وتمكنهم من تشكيل منظومة قيمية عبر المناهج الدراسية، تنعكس انعكاسا مباشرا من خلال المقررات الدراسية ، والأنشطة المصاحبة لها، وهذا التناول يؤكد نظمية التغيير التربوي، فإجراء تغييرات في الأهداف السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، يتطلب إحداث تغييرات بدرجات متفاوتة في الأهداف التربوية، وهذه النظمية في التغيير تتطلب إحداث تغييرات مماثلة في المعارف والمهارات والقيم عبر تفعيل المناهج الدراسية، والوسائل التعليمية والأنشطة التربوية

* أستاذ التخطيط التربوي المساعد
** أستاذ علم الاجتماع

المصاحبة لها، وتدريب المعلمين على تنفيذ المنهاج الجديد، وتبصير المشرفين التربويين ومديري المدارس وأساتذة الجامعات بأدوارهم الجديدة.

تشير الخبرات التربوية، والوقائع المستمدة من ممارسات النظم التربوية إلى خاصية الفحص المتكرر للمناهج الدراسية عقب حالات الإخفاق أو بزوغ ظواهر جديدة لا تنسجم مع الأهداف السياسية والاقتصادية والاجتماعية المرسومة على المستوى الوطني، التي عادة ما تعدل لمواكبة التغيرات الإقليمية والدولية، فمع انتشار وسائل المعرفة فإن دور المناهج الدراسية، والنشاطات التربوية في صياغة الأطر الفكرية المفاهيمية للمتعلمين لا يزال متجذراً وأصيلاً وبيناً في بيئة التعلم، وفي الواقع المجتمعي ضمن مناخاته العامة.

وبفحص المناهج الدراسية وتحليلها بمرحلة التعليم العام و التعليم الجامعي في ليبيا، تبين أنها تعاني من مواطن ضعف وقصور عديدة تستوجب المعالجة، ومن بين هذه المثالب ما يلي:-

- يعد الطابع النظري التقليدي، الطابع المميز للمناهج الدراسية بمرحلة التعليم العام والتعليم الجامعي في ليبيا بما يحمله من تجزئة للمعرفة في صورة مواد منفصلة ، وموضوعات تفتقد للعلاقة العضوية، ومضامين بعيدة عن واقع المتعلمين وحاجاتهم والمشكلات والتحديات التي يواجهونها في مجتمعاتهم.
- تركز المناهج الدراسية المعمول بها بالمدارس في الوقت الراهن على أبعاد المعرفة في جوانبها الكمية، وتبتعد عن الاهتمام بالمهارات والاتجاهات والقيم.
- يعد المنحى النمطي خاصية مميزة للمناهج الدراسية المفعَّلة في مدراس التعليم العام، إذ يخضع جميع المتعلمين لدراسة المناهج نفسها، والمواد التعليمية، والخطط الدراسية، والوسائل التعليمية ، واستراتيجيات التقويم واحدة بغض النظر عن قدرات المتعلمين، واستعداداهم، وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية.
- استخدام المفهوم الأحادي الضيق للمنهج واعتماده، الذي يقتصر على المقررات الدراسية، وعمليات تطوير المناهج الدراسية عادة ما تقتصر على إعادة النظر في محتويات الكتب المدرسية كإضافة بعض المفردات، أو حذف موضوعات أخرى، أو إعادة صياغة بعض المضامين دون الأخذ في الاعتبار تطوير وسائل التعليم، وطرائق التدريس، واستراتيجيات الإدارة التربوية، والإشراف والتقويم التربوي.
- يجري تخطيط المناهج الدراسية، وتصميمها بعيداً عن مشاركة شريحة واسعة من الممارسين الحرفيين من معلمين ومشرفين تربويين، وأسهم ذلك في احتوائها لمضامين غير مناسبة لمقدرات المتعلمين، فضلاً عن ذلك فإن الوقت المخصص لتنفيذ المنهاج لا ينسجم مع الأيام الدراسية الفعلية، الأمر الذي جعل من عمليات حذف بعض المفردات أمراً واقعاً ومألوفاً في مدراس التعليم العام.

- الافتقار إلى الهدفية في التوجه، وإعداد المناهج بصورة عاجلة استجابة لظروف طارئة، وتعميمه دون تجريب على مدراس رائدة، للتأكد من فاعليته، بحث يقدم دليلا يثبت عدم جدارة المناهج المعمول بها وقت الشروع في التغيير.
- فرض هذا الوضع ظاهرة مشابهه في الجامعات التي اعتمدت على الملخصات كمقرر للمادة الدراسية. وعادة ما يتم اختيارها من كتاب محدد، كما قد تحذف بعض مضامين هذه الملخصات عقب الانتهاء من الامتحانات الجزئية، بحيث يكون المتعلم قادرا على حفظ ما تبقى منها، و يعيد استحضاره في الفحص النهائي، مما أدى إلى انتشار ظاهرة تصوير الملخصات بالجامعة، بدلا من تنوير بصيرة المتعلمين بجعلهم قادرين على اكتساب وسائل المعرفة، وتمكينهم من ممارسة أساليب التعليم الذاتي المستمر.
- تفتقر الخطط الدراسية للتحديث ضمن رؤية واضحة تحدد نوعية المخرجات المرغوبة، والمعارف، والمهارات، والاتجاهات المطلوب تشكيلها في ذواتهم، و تحديد أهميتها للمتعلم و قطاعات العمل، إذ توجد العديد من المقررات الدراسية التي يمكن أن تشكل أساسا لطرح بعض التساؤلات بخصوص عوامل القيمة المتصلة بها.

ثانياً ـ تربية المعلمين

يعد المعلم من أهم المدخلات التربوية، ومتغيراً أساسيا في أي تجديد أو تطوير تربوي، فمع أهمية المدخلات الأخرى، كالمناهج الدراسية، والوسائل التعليمية، والأبنية المدرسية، والإشراف التربوي.. يظل المعلم العامل الحاسم، والأكثر تأثيراً في فاعلية التمدرس.

لقد عملت التحولات والتبدلات المتسارعة في الإدارة، والتربية، والتكنولوجيا على إضفاء معاني جديدة على أدوار المعلمين في المدارس، تتطلب الانتقال بهم من ممارسة أدوار نقل المعرفة ونشرها إلى الإسهام الفاعل في إنتاجها وتطويرها، وما يلازم ذلك من نشاطات تربوية استشارية، وتقويمية، وبحثية أضيفت لمهام معلمي مدارس المستقبل وواجباتهم.

إن مسألة سبر الأغوار، والتنظير **Theorization** لأدوار المعلم، وتأصيل مهماته، والوصول به إلى مستويات عالية من المهنية والحرفية في بيئة معقدة وسريعة التغيير، تؤكد ضرورة الانطلاق من المسلمات التالية:

- الدافعية العالية للأداء تنمو نموّا دراماتيكيا مع إحساس المعلم بدعم المجتمع وتأييده لمهنته، وتقديره لمكانته.
- إن أداءات المعلم الصفية تتحسن عبر الانتقال بمستوى إشباعه لحاجاته إلى مستويات متقدمة في سلم ماسلو **Maslow,(1943)** وذلك من إشباع (الحاجات الفسيولوجية،إلى حاجات الأمن والاستقرار الوظيفي، إلى الحاجات الاجتماعية، وأخيراً الحاجة إلى التقدير، وتأكيد الذات المهنية والمجتمعية).

- تتوقف قدرة المعلم على الإبداع والنمو والتطور على مستوى الاستقلالية في التفكير، وهامش الحرية المتاح له في التصرف وأداء المهام.
- تؤدي بيئة العمل، ومناخات النظم التعليمية الفاعلة، دوراً مهماً في تحقيق المعلمين لذواتهم، وتعميق ولائهم للمهنة، بينما تسهم المناخات التربوية غير الصحية في انحراف طاقات المعلمين، واهتماماتهم عن الإنجازات المهنية إلى نشاطات موازية قد تعمل على إشباع حاجاتهم، إذ تنتقل معالم البيئة الخارجية ومشكلاتها لتؤثر على عمل المعلمين في الصفوف الدراسية، فالمناخات الخارجية الداعمة والمشبعة لحاجات المعلم تسهم في تحسين أداءاته الصفية.
- إن منظومة القيم المهنية، وأخلاقيات العمل التربوي تتشكل وتنمو في مناخات النظم التعليمية الصحية الخالية من معالم الفساد، ومظاهر الترهل، فتصبح القيم ظاهرة تحظى بالرعاية والاهتمام، وتؤسس لعهد قيمي وميثاق أخلاقي **Code of Ethics** يلتزم به جميع العاملين والمتعاملين، وتدعمه قيادات النظم التربوية، فالرقابة الرسمية الداخلية والخارجية تظل محدودة الأثر في تحسين تحصيل المتعلمين، وضئيلة التأثير في فاعلية وجودة التعلم ، فضلاً عن ذلك تقوض مصادر الضبط الرسمي عند تعارض أهدافها وإجراءاتها مع مصالح الجماعات الضاغطة وقيادات المجتمع المحلي، وعناصره الفاعلة التي لم تعمق معاني تفضيلات الصالح العام.

إن هذا الوضع يتطلب الانتقال إلى أبعاد المساءلة الذاتية، والاحتكام ليقظة الضمير والوجدان لتحويل المؤسسات التعليمية من منظمات إلى مجتمعات تقودها البصيرة والفضيلة المهنية ، بديلا استراتيجيا لمعالم الضبط البيروقراطي المرضي الشائع في مدارس التعليم العام.

وضمن هذه السياقات يجب أن تنطلق البرامج المهيكلة لتربية المعلمين لإعدادهم وكلاء تغيير، وأن تمكنهم من إتقان المواد التعليمية، وتنويع طرائق التدريس، والتقويم، وضبط الصف، وإدارة التعلم، والبحث والتقصي، واستخدام المصادر العلمية، وإنتاج المواد التعليمية ، وتعزيز مقدراتهم التأملية ، وأن تعمل على إدخال مفاهيم عالمية جديدة إلى بيئة التعلم، كالبيئة، والمواطنة، والمشاركة، والعمل التطوعي من خلال تعميق معاني هذه المفاهيم ودلالاتها لدى المعلمين في طور الإعداد.

إن عمليات تربية المعلمين قبل الخدمة لا تضمن امتلاك (الطالب / المعلم) للمهارات اللازمة لمواجهة تحديات العمل التربوي وتغيراته، وبما أن المعرفة ووسائلها متغيرة، نتيجة للتغيرات المتسارعة في التربية ، والتكنولوجيا، والإدارة التعليمية، لذلك يجب أن تستوعب برامج التدريب المستدامة هذه التغيرات، وأن تصمم بعد إنجاز إجراءات تقويم الأنظمة التعليمية، لتقدير الاحتياجات، وتحديد أولويات التدريب والتطوير.

إن المشـــهد العـــام لتربيـــة المعلمـــين فـــي ليبيـــا، ومحـــاولات تطـــوير الأداء التربـــوي فـــي المـــدارس مشبع بالعديد من المثالب والهنات، يمكن تحديد بعضها وذلك على النحو التالي:-

- غياب النمذجة، والرؤية الموضوعية في سياسات تربية المعلمين وتوظيفهم.
- الـــدور غيـــر الملمـــوس لنقابـــات المعلمـــين، وعـــدم وجـــود جمعيـــات مهنيـــة تربويـــة، ترسخ قيم وأبعاد العمل التربوي بجانب التنظيمات الرسمية البيروقراطية.
- إلغاء المعاهد المتوسطة لتربية المعلمين، والاعتماد على الكليات الجامعية في تأهيلهم وتدريبهم.
- معايير القبول في الكليات المعنية بتربية المعلمين في غاية التواضع، ويكاد يكون حصول المتعلم على شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو ما يعادلها الشرط الوحيد للقبول في هذه الكليات، بل قبلت المفصولين والمتعثرين في دراستهم من الكليات الأخرى، بحيث أصحبت تشير إلى جماعات الإخفاق والفشل وفقدان الطموح الأكاديمي.
- نظراً لضيق سوق العمل في ليبيا، اتجهت الغالبية العظمى من مخرجات التعليم العالي إلى المؤسسات التعليمية، حيث تم توظيفها في المدارس، دون أن يتم تأهيلها لممارسة مهنة التربية والتعليم، لكونها تفتقر إلى المعرفة التقنية والتربوية ولاسيما فيما يتعلق بطرائق التدريس، والقياس والتقويم التربوي، ونظريات التعلم، فضلاً عن ذلك وجدت شريحة واسعة امتهنت المهنة خلال فترات من الفوضى والفلتان الوظيفي، وأثناء تعليق العمل بالمعايير الموضوعية في التوظيف، والخلل والذاتية في التعيين، وبذلك وجد من يعمل كمعلم من الممرضين، ومساعديهم، والمرشدين الزراعيين، والمسرحين من القطاعات الإنتاجية والخدمية وغيـــرهم مـــن العمالـــة المـــاهرة والنصـــف مـــاهرة، ومـــن حملـــة الشـــهادات الفنيـــة المتوســـطة، وسواهم من الذين يحملون شهادات اجتياز دورة تدريبية من مراكز مهنية تجارية مرخصة وغير مرخصة، وبدون رؤية تم مطالبة هؤلاء بالانخراط في برامج تدريبية صممت لاختزال فترة التعلم والتربية في دورة تدريبية لمدة شهر أو شهرين.
- قصـور بـرامج التـدريب، ومحدوديـة أثرهـا فـي معالجـة مـواطن الضـعف فـي تربيـة المعلمـين، فعادة ما صممت بصورة عاجلة ولاعتبارات غير تربوية، ولم تسبقها عمليات تقويم للأنظمة التربوية، الأمر الذي جعلها غير قادرة على تحديد أولويات التحسين والتطوير.
- اعتمـدت بـرامج تـدريب المعلمـين أثنـاء الخدمـة علـى تقييمـات وأحكـام المشـرفين التربـويين التـي تشـوبها الذاتيـة والقصـور، والنظـرة الأحاديـة للعمـل التربـوي، إذ لـم تأخـذ فـي اعتبارهـا أن مـن بـين المسـتهدفين مـن كلـف بتـدريس مقـررات دراسـية بعيـدة عـن اختصاصـه، وما أعد لتدريسه، الأمر الذي جعل من مسألة تدريب هؤلاء عديمة القيمة.

- إن مدخلات برامج الدراسات العليا هي مخرجات التعليم الجامعي، لذلك فإن ضعف الإعداد الأكاديمي لهذه المخرجات أنعكس على نوعية التعليم الذي يقدم، و أساليب التدريس المعتمدة، بحيث شهدت معارف ومهارات وقيم مخرجات الدراسات العليا تراجعا ملحوظا، لكونهم منتجات لمراحل تعليمية سابقة، وأصبحت المفاضلة تتم على تحديد المتعلمين ذوي المعارف والمهارات الأقل انخفاضا.
- تقويض الدور المؤسسي بسبب تنامي الضغوط المجتمعية، و طبيعة العلاقات الاجتماعية المعقدة التي فرضت وجودها في اختيار وتوظيف بعض أعضاء هيأة التدريس الجامعي، و ذلك بمعزل عن القسم الأكاديمي المختص، ودون التدرج في السلك الأكاديمي (معيد- عضو هيأة تدريس) الذي يكشف عن الفاعلية الأكاديمية و المهنية لعضو هيأة التدريس قيد الإعداد، فضلا عن ذلك أدى التوسع الأفقي غير المخطط في مؤسسات التعليم العالي إلى توظيف عناصر تدريسية دون المستوى، بل تم الاستعانة بحملة الدرجة الجامعية و دبلوم الدراسات العليا في التدريس الجامعي.

ثالثاً ـ نظم التقويم والقياس التربوي

إن التمايز القائم بين المتعلمين في الاستعدادات، والميول، والاتجاهات يسوغ لتمايز مماثل في استراتيجيات التعليم والتقويم، فالاختبارات قصيرة الإجابة لا تقدم دليلا يبرهن على فهم التلاميذ للمادة الدراسية، ولا تعكس حقيقة التمدرس، وتعطي دلالات مشوهة لمستويات تحصيل المتعلمين.

ونظراً للمثالب التي صاحبت استخدام أساليب التقويم التقليدية التي ركزت على نظام الامتحانات المقالية، والتي افتقدت للصدق، والثبات، والموضوعية مما أسهم في تركيز المتعلم على الحفظ والاستظهار، وقوض الجهود الرامية لتنمية التفكير الناقد، والاستدلال، والإبداع، والتأمل في المدارس، والبعد عن واقع بيئة المتعلمين بما تزخر به من مواقف، وتحديات، ومشكلات، ظهرت أساليب تقويم بديلة رافقت حركات الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية في مطلع تسعينات القرن الماضي، عملت على توسيع نطاق التقويم بحيث يشمل الأداءات الصفية، والأنشطة الثقافية للمتعلمين بدلاً من حصر تقويم التحصيل في الاختبارات المدرسية.

إن الانتقال من ثقافة القياس إلى ثقافة التقويم الشامل لأداءات المتعلمين، يتطلب تحرير النظم التعليمية من المحددات والقيود النمطية التي حالت دون توظيف المتعلمين للمعرفة في حل المشكلات، وحجمت قدراتهم الإبداعية والابتكارية، فالتطورات التربوية المتسارعة والرغبة في بناء مجتمعات المعرفة تتطلب التحول باتجاه التقويم الأصيل لتعزيز فاعلية أداءات المتعلمين، وتمكينهم من ممارسة التفكير، والتأمل، والتحليل، والنقد، والاستنتاج، وتوظيف المعرفة في إنتاج منتجات لها قيمة.

ويتطلب التحول في أساليب التقويم، تحولات مماثلة في مكونات النظم التربوية، وفي أنماط الممارسة ، واستخدام السلطة، والتحول باتجاه مدرسة المستقبل الثرية في إمكانيتها والمشوقة، والمثيرة لاهتمامات المتعلمين والتي تضمن تفعيل استراتيجيات برامج التعليم والتقويم المستمر، فالتعليم في هذه المدرسة يتمحور حول أقصى تفهم للمتعلمين وتطوير إمكانياتهم كل حسب قدرته، وميوله، وخريطته المعرفية، عبر شخصنة القيم المهنية، وتنمية ثقافة الزمالة بين المعلمين والمشرفين والتربويين والمسؤولين عن إدارة النظم التربوية.

لقد أظهر فحص واقع مدارس التعليم العام واستقراؤه في ليبيا، وجود قصور ومواطن ضعف عديدة في أنظمة الامتحانات المعمول بها حالياً في المؤسسات التعليمية، ويمكن تحديد أهم هذه المواطن في:-

- اعتمدت على تطبيق امتحانات في نهاية السنة الدراسية، صمَمت لاستدعاء المعلومات المخزنة واسترجاعها من خلال عمليات الحفظ والتلقين طوال الفصل أو السنة الدراسية، فالامتحانات وفقاً لهذا التناول لا تقيس إلا قدرة المتعلم على أن يمثل دور الممتحن.
- أسست على الفصل بين مضامين المواد الدراسية، فالمواضيع والمواد والأهداف التعليمية منفصلة عن بعضها وعن سبل تنفيذها.
- الدور السلبي للمتعلم والمعلم في العملية التعليمية، فالمعلم ناقل ومرسل للمعرفة، والمتعلم مستقبل لها، والاختبارات تقيس مظاهر التعلم السطحي، وتقدم معلومات وهمية عن حقيقة التمدرس، فارتفاع علامات المتعلمين في الامتحانات لا يعكس مستوى اكتسابهم للمعرفة المتوقعة، أو امتلاكهم للمهارات المستهدفة في البرنامج التعليمي، مما أسهم في صياغة قرارات تربوية تفتقد للرشد والعقلانية.
- لم يحسن واضعو بعض المقررات الدراسية، توزيع المفردات على الأيام الدراسية الفعلية، مما أسهم في عدم قدرة المعلمين على تناول جميع الموضوعات المطروحة، وأمام ضعف التواصل بين أجهزة الإشراف التربوي على المستوى الوطني، واشتراك مربون غير ممارسين للتدريس في وضع أسئلة الامتحانات النهائية، طرحت أسئلة من خارج المقررات الدراسية، فضلاً عن ذلك لم تكن أسئلة الامتحانات شاملة لجميع الموضوعات والوقت المخصص لأداء بعضها لا ينسجم مع طبيعة الأسئلة المطروحة.
- عملت الأساليب التقليدية في القياس على نشر ثقافة الامتحانات، القائمة على الفصل بين التعليم والتقويم، بحيث أصبح اجتياز الامتحانات هدفاً بحد ذاته، بغض النظر عن تمكن المتعلمين من امتلاك وسائل المعرفة، ورسخت مفاهيم خاطئة نشرت الرعب بين صفوف المتعلمين

(الامتحانات عنق الزجاجة، يوم الامتحان يكرم المرء أو يهان..)، وأفرزت هذه الثقافة مشاعر الاغتراب لدى المتعلمين الناتج عن فك الارتباط بين بيئة التمدرس وواقع المتمدرس.

- صيغة الامتحانات التقليدية تعتمد على طرح أسئلة تتطلب إجابات قصيرة ومختصرة، مما أسهم في انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات على نطاق واسع بين المتعلمين، وصاحبت ذلك مظاهر سلبية، قادتها وشاركت فيها شريحة واسعة من أعضاء المجتمع المحلي (كتدخل قيادات المجتمع المحلي في سير الامتحانات، وإبعاد المخلصين للمهنة من عضوية لجانها، وعمليات التصوير المصغر لأجزاء المقرر الدراسي لاستخدامها في أغراض الغش، وتهديد لجان الامتحانات والاعتداء عليهم وعلى ممتلكاتهم..)، فالامتحانات وفقاً للتناولات التقليدية تركز على النواتج بغض النظر عن العمليات التي أسهمت في ظهور المخرجات على النحو الذي ظهرت فيه.
- اعتمدت على قياس التحصيل من خلال اختبارات الورقة والقلم، كالاختبارات الموضوعية **(الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، وتكملة الفراغات..)** والاختبارات المقالية ذات الإجابات القصيرة والمختصرة، التي غالباً ما افتقدت لخاصية الصدق بوصفها لا تقيس ما أعدت لقياسه، ولا تظهر ما تعلمه المتعلمون، وما ينبغي لهم أن يتعلموه، ولا تقدم دليلاً يحدد مستوى تمكنهم من جوانب المعرفة، وامتلاكهم لوسائلها، ولا تعكس قدرتهم على توظيف المعرفة في حل مشكلات قائمة، أو تطوير واقع معيش، فضلاً عن كونها متحيزة وغير ثابتة، ولا تراعي التمايزات والفروق المتنوعة بين المتعلمين وعلى مستوى مدارس التعليم العام.

رابعاً- الإشراف التربوي

ظهرت محاولات نشطة لتطوير ممارسات الإشراف التربوي منذ منتصف سبعينيات القرن الماضي، ومع بداية عقد الثمانيات اتسعت وتنوعت مصادر السلطة الإشرافية وأسس ذلك التحول إلى إحداث تغيير نوعي شهدته المدارس بحلول عقد التسعينيات، إذ تحول الاهتمام من تقويم المعلمين إلى التركيز على بناء مجتمع مهني تقوده مبادئ الفضيلة المهنية، عبر تعزيز العلاقات الأصيلة بين المعلمين والمشرفين التربويين، لتجاوز تبصيرهم بأدوارهم الوظيفية إلى تمكينهم من المشاركة وممارسة الأدوار الإشرافية لإحداث تغييرات عميقة في بيئة التمدرس.

إن المنظمات التربوية في حاجة إلى سلوك مهني يتصف بالأصالة والتجديد لتدشين قواعد مدارس ومجتمعات المعرفة، والمشرف التربوي، بوصفة قائدا تعليميا، يتوقع منه ممارسة أدواره في تنمية القدرات القيادية وتعزيزها لدى المعلمين.

ومع أن قضية السلطة متجذرة في التربية والإشراف التربوي، فإن المشرف التربوي يجب أن يمارس دوره بوصفه محترفا، وصاحب خبرة وبصيرة مهنية، ولا يتصرف كخبير يقرر أوجه الصواب والخطأ من الممارسات وأنماط السلوك التربوي السائد في المدارس.

وفي ظل المناخات التربوية المشبعة بالرغبة في استخدام القوة والسيطرة والنفوذ، تتمايز مصادر السلطة الإشرافية، ومستويات توظيفها من المشرفين التربويين، ويشمل ذلك البنية الهرمية والأنظمة الرسمية السائدة في المنظمة، وسلطة الخبرة الذاتية والقدرة على القيادة والتفاعل المؤثر على الآخرين، والاعتماد على البيانات والمعلومات المدعمة بالمنطق والبحث العلمي، والمعرفة النظرية المستمدة من الموقف التعليمي بوصفه مصدرا من مصادر السلطة الإشرافية، وسيطرة القيم والأفكار والمعتقدات المذوتة في الممارسة وتقاسمها مع المعلمين عبر المشاركة، والتمكين، وتعميق الأفهام لترسيخ قيم الفضيلة المهنية والإدارة الذاتية، بتفعيل مصادر السلطة الأخلاقية، ولكل مصدر من هذه المصادر إستراتيجية تفاعل تجعل من المعلمين يستجيبون لسلطة المشرف بطرق متنوعة وفقاً لطبيعة المصدر.

وتطرح هذه المصادر سيناريوهات إجرائية عديدة هدفها تحسين عمليات التعليم والتعلم، وتضمن بدرجات متفاوتة أن المنهج خُطط له كما يجب، وأنه ينفذ كما يفترض له أن ينفذ ، وأن المعلم يعلم كما أريد له أن يعلم، وأن المتعلم يتعلم بالطرق المفترض أن يتعلم بموجبها.

لقد أسهمت نظرية الإشراف التربوي في إثراء أساليب عمل المشرفين واستراتيجياتهم، وتتضمن ذلك سبل تشخيص الموقف التعليمي، وإشراك المعلمين في مختلف أبعاد العمل التربوي، كالتأمل في الخبرة التربوية واستحضارها، والتأمل في الممارسة قبل حدوث العمل لإدراك الموقف قبل حدوث الخبرة، وطرح الأسئلة التربوية الصعبة، وتطوير مخزون إشرافي يشتمل على نماذج، ومجازات، ومقارنات قد تكون مفيدة في فهم مشكلات التعلم الصفي وحلها ، عبر توفير سبل التغذية الراجعة والبحث من خلال العمل لصياغة نظرية للإشراف التربوي قائمة على الممارسات المهنية.

وتصبح الممارسات المهنية أكثر نضجاً عندما تتكون الحدوس، الناتجة عن تراكم الخبرة وتكرار الممارسة، فالممارسات الراهنة تكون ثرية وغنية مقارنة بالممارسات الماضية ، مما يؤسس لبناء نظرية الممارسة التي تتشكل من خلال البحث الإجرائي، ومعايشة اللحظة التعليمية، والتأمل في مضامين تلك اللحظة ضمن أبعاد الموقف التعليمي.

إن المشرف التربوي يجب أن يعمل على تعميق الحوار مع المعلمين والمتعلمين، بهدف تفسير أحداث غرفة الصف، وسلوك المتمدرس، وفهم البيئة التعليمية التي ينمو

فيها ذلك السلوك، ليتمكن بمشاركة المعنيين من تقديم قصة أو رواية شاملة لمظاهر التعلم الصفي، والخروج بصورة واضحة ومضيئة عن ظروف ومعطيات تحصيل المتعلمين، والاستراتيجيات الواجب اعتمادها وتفعيلها لتحسين واقع بيئة التمدرس.

ويتطلب هذا التناول تطوير معتقدات المشرفين التربويين، وتحقيق التطابق بين النظرية الممارسة والمعتنقة في العمل التربوي، وشيوع مناخات إشرافية صحية، ونظام دعم متبادل قائم على مفاهيم الزمالة المهنية، والتشاركية بين المعلم والمشرف التربوي، وتوفير بيئة منافسة تتحدى مقدرات المعلم، ومناهضة لمظاهر الاستكانة، والتهديد، وداعمة للأمن والاستقرار الوظيفي.

إن الإشراف التربوي في عصر ما بعد الحداثة يقوم على توسيع مساحة الحرية الممنوحة للمعلمين، ورفع مستوى سقف الاستقلالية في أداء المهمات التربوية، وتمكين المعلمين من تقاسم المسؤولية الأخلاقية والفكرية مع قيادات النظم التربوية.

إن تحليل واقع الإشراف التربوي في المنظمات التعليمية على المستوى الوطني، يظهر وجود ظاهرة النمطية في الممارسة، والتقليدية في السلوك الذي أفرز جملة من المثالب والآثار السلبية من بينها ما يلي:-

- كان الإشراف التربوي، ولا يزال يمارس بالمعتقدات البيروقراطية، بوصفها من مصادر الضبط الرسمي، وبمسوغ دعم القدرات المهنية، وشخصنة القيم الوظيفية للمعلمين.
- رسخت هيمنة المشرف التربوي السيكولوجية على المعلمين، علاقات **بينشخصية هرمية** قوضت روح المبادرة، والإبداع، والابتكار، وحجمت مساحة استقلالية المعلمين في سياقات التمدرس المتنوعة، و أصّلت الترابطات القائمة وفق منظور توقع وراقب، وتبعية المعلم المطلقة للمشرف التربوي، بعيداً عن مفاهيم الانفتاح، والمشاركة وعمل الفريق، والزمالة المهنية.
- لا تزال مفاهيم الإشراف، والقيادة الإشرافية التعليمية للمعلم بعيدة عن قيم النظام التربوي ومعتقداته وممارساته، ولا يزال يطلق على الوحدة التنظيمية المنظمة لعمل المشرفين (إدارة التفتيش التربوي) التي خلقت مناخات الرفض، والانفكاك، والتعليم المفقر، ونشرت الخوف، والاستكانة، والرعب بين صفوف المتعلمين والمعلمين في المدارس.
- يمارس المفتش التربوي عمله في البحث عن المفقود، فغياب حسن النية ، وفقدان الثقة، والاستخدام المفرط للسيطرة والقوة الرسمية، والرغبة في الهيمنة صفات وخصائص ملازمة لعمل المفتش التربوي الذي يعتمد استراتيجية الزيارات الصفية المفاجأة للمدارس، ويقدم وصفات جاهزة للمعلمين

توضح لهم طبيعة عملهم، وإجراءاته، تمهيداً لمحاسبة المخالفين والخارجين عنها ومعاقبتهم طبقاً للمعايير والبروتوكول التعليمي المعتمد.

- لقد هجرت النظرية والممارسة في الإشراف التربوي، مصطلح التفتيش وممارسات المفتشين منذ بداية السبعينات من القرن المنصرم، ولا يقر الأدب التربوي المعاصر بمصطلحات التفتيش والتوجيه التربوي ومفاهيمهما، بل أكدت أدبيات التربية في القرن الحادي والعشرين ضرورة الاستغناء عن مصطلح الإشراف التربوي، بالقيادات التعليمية الداعمة والمؤيدة لممارسات المعلم، والتي تقاسمه الرؤية والقيم، وتحترم إنسانيته، وتشركه في اتخاذ قرارات تحسين تحصيل المتعلمين، بوصفه زميلا في المهنة يمتلك خبرات واسعة ومعمقة، ويمارس نشاطات تربوية لها آثارها المباشرة على فاعلية التمدرس.
  - إن آليات اختيار المشرفين (المفتشين) التربويين، تتم وفق معايير الأقدمية في العمل، والاختبارات المعمول بها، للاختيار من بين المتقدمين، تفتقد لخصائص الصدق، والثبات، والموضوعية، فمضامين بعض الأسئلة ذات طبيعة ثقافية فكرية عامة، يمكن لغيرهم الإجابة عنها، ومضامين بعضها الآخر تقيس القدرة التدريسية للمتقدمين، ولا تظهر قدرتهم على مزاولة مهمات الإشراف التربوي.

خامساً - التعليم الفني والمهني

كان التعليم الفني والمهني، ولا يزال، واقعاً تحت تأثيرات اجتماعية سلبية، واتجاهات وانطباعات تربوية ومجتمعية تحتقر هذا النوع من المعرفة، وعززت منظومة القيم والموروث الثقافي والحضاري العربي هذه النظرة، إذ يستدل بعض المربين على ذلك بقول الفرزدق معيراً جريراً القَيْنْ (الحداد):-

إني بنى لي في المكارم أولى ... ونفخت كيرك في الزمان الأول.

لقد انخرط في هذا النوع من التعليم المتمدرسون الأقل حظاً في حياتهم الأسرية، وأوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، لرغبتهم في امتلاك المهارات الفنية واليدوية وحاجتهم للإعداد السريع، بهدف الالتحاق المبكر بسوق العمل، الذي يمكنهم من الحصول على عوائد مادية تساعدهم على توفير الحد الأدنى من متطلبات المعيشة وأسبابها.

فضلاً على ذلك اتجه المتعلمون غير القادرين على مواصلة تعليمهم في فروع المعرفة النظرية إلى هذا الفرع من التعليم، بحيث أصبح التعليم الفني والمهني يشير إلى جماعات الإخفاق والفشل الأكاديمي النظري، وإلى المتمدرسين الأقل حظاً في حياتهم الأسرية والاجتماعية والاقتصادية.

إن الخصائص الشخصية للمتعلمين والمعلمين والمتعاملين مع هذا النوع من التعليم سوغت لتدني مكانته المهنية، ومنزلته الاجتماعية، وأفرزت مشاعر الدونية التي شعر بها المتعلمون والعاملون في مؤسساته، وأسهم ذلك الوضع في ظهور التمايزات بين المتمدرسين والمعلمين القائمة على أساس فروع المعرفة، وعززت الفوارق المهنية على مستوى المعلمين ومخرجات التعليم الفني والمهني مقارنته بمعلمي التعليم الثانوي العام ومخرجاته، فيما عرف بأصحاب ا لياقات البيضاء وأصحاب الياقات الزرقاء، وبناء على ذلك تنامت واتسعت ظاهرة عزوف المتعلمين عن الالتحاق بمؤسسات التعليم الفني والمهني مع حاجة المجتمع لمخرجات هذا الفرع المعرفي، فالاتجاهات الأكاديمية والتفصيلات المهنية كانت، ولا تزال، ملازمة لفروع المعرفة النظرية حتى مع ضآلة فرص العمل المتاحة لمخرجات هذه الفروع.

إن هذا الوصف لحالة التعليم الفني والمهني ينسجم مع واقع نظم التربية في البلاد العربية ، ويتفرد هذا الفرع من المعرفة في ليبيا بالعديد من المثالب، يمكن إيجازها على النحو التالي:-

- غياب الفلسفة التربوية الواضحة، والرؤية التعليمية المتبصرة لغايات التعليم الثانوي وأهدافه، ورسالته ضمن منظومة النظام التربوي.
- غياب عنصر المرونة في التعليم الثانوي، وصعوبة التجسير وتغيير المسارات التعليمية، بسبب اعتماد الثانويات التخصصية التي حالت دون حرية حركة المتعلمين عبر التخصصات الأكاديمية والفنية، ولاسيّما أنهم غير قادرين على بناء اتجاهات قائمة على قدراتهم وميولهم واستعداداتهم التي يطلب منهم تحديدها بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الإلزامي.
- غياب نظم التحفيز التي تدفع المتعلمين للالتحاق بمؤسسات التعليم الفني والمهني، وتراجع معايير قبول العاملين بها، وتواضع متطلبات منح الشهادات العلمية المتخصصة.
- العوز الذي تعاني منه مؤسسات التعليم الفني والمهني في الأبنية المدرسية، والمعامل والتجهيزات والورش، والمواد التعليمية، وغياب حملات الترويج لهذا الفرع من المعرفة لنشر الوعي المجتمعي بأهميته ودوره في الحياة العامة.
- هشاشة التعليم الفني والمهني، وتراجع أداء مؤسساته وانحسارها بسبب ضعف دعامات التشريع والتمويل وانخفاض سقف التوقعات الفردية الناتجة عن الالتحاق به.
- التبدلات القائمة والمستمرة في هيكلة التعليم الفني والمهني، والتغيرات المستدامة في تبعيته الإدارية، مما أسهم في تقويض الجهود الرامية لاستبصار مشكلاته، وتقويم أداء مؤسساته، وحجم مساعي تطويرها وإعادة تنظيمها.

التوصيات والمقترحات

إن تحليل ممارسات نظام التعليم العام، وتشخيص واقع عمليات التعليم والتعلم بمؤسساته، يظهر تراجع أداءات النظام التربوي في ليبيا في أهدافه ومكوناته ومضامينه وعبر مستوياته المختلفة، وذلك ضمن أبعاد التربية الرسمية الأكثر أهمية كالمناهج الدراسية النمطية المنفصلة، والوسائل التعليمية التي لا تتجاوز السبورة والطباشير، وآليات قبول المتعلمين، وتعيين المعلمين والعاملين في المؤسسات التعليمية والتي تفتقر إلى النظرية والنمذجة، وتقييم المصادر البشرية وترقيتها وتدريبها خارج دائرة التكنيك الموضوعي، واعتماد نظم لقياس تحصيل المتمدرسين تفتقد للصدق والثبات والموضوعية، والعلاقات الهرمية البيروقراطية المشوهة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم، والنظرة المهنية والمكانة الاجتماعية المتدنية للمتعلمين والعاملين بمؤسسات التعليم الفني والمهني.

إن هذه الأبعاد تحتاج إلى إعادة نظر وإرادة تحول صادقة، هدفية التوجه، تحدث تغيرات عميقة في واقع النظم التربوية لجعلها قادرة على النمو والبقاء والتنافس بالرغم من الطرقات والتهديدات الداخلية والخارجية، وضمن هذه السياقات يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:-

- الانفتاح على الأنظمة والسياسات التربوية العربية، وعلى التجارب التربوية الدولية الرائدة، وتوطينها بعد تطويعها للبناء القيمي السائد، وثوابت المجتمع الليبي والإرث الحضاري العربي الإسلامي.
- تطوير المناهج الدراسية القائمة على الحفظ والاستظهار، واعتماد مناهج بديلة تجمع بين الأصالة والمعاصرة، وتنمي القدرة على الإبداع، والتأمل، والتفكير الناقد، وتعزز الحوار والانفتاح ، واحترام الرأي المغاير.
- تحقيق الترابط العضوي بين المناهج الدراسية، وعلى مستوى مضامين كل مادة دراسية وأهدافها، وبين ما يدرس وواقع المتمدرسين ومشكلاتهم، وتمكينهم من تحقيق أبعاد النضج المعرفي والأخلاقي والنمو القيمي، وتوسيع مساحة مشاركة مديري المدارس، والمعلمين والمشرفين التربويين في وضع المناهج الدراسية.
- تحقيق الترابط العضوي بين التربية واحتياجات خطط التنمية ومتطلبات المجتمع، وتوسيع مشاركة القطاع الأهلي، وقيادات المجتمع المتخصصة في تخطيط التعليم والإشراف على برامجه وتقييمه، وتصميم أبداله القادرة على التعاطي مع متغيرات وتحديات القرن الحادي والعشرين.
- اعتماد طرائق تدريس قائمة على أساليب التعليم التعاوني، والذاتي والعصف الذهني، والتجريب والتفكير الناقد، والتأمل وحل المشكلات بما ينسجم مع قدرات المتمدرسين وميولهم واستعداداتهم وأوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية.

- إدخال نظم المعلومات والاتصالات الحديثة، وتيسير مهمة انسيابها عبر مستويات النظام التربوي، وتأسيس مناخات تربوية متجددة وأكثر انفتاحاً، وتوفير سبل التغذية الراجعة، وتعريض جميع مستويات النظام التربوي ومكوناته للمساءلة والتقييم المستدام.
- الاهتمام باستثمار شبكة الاتصالات الدولية (الإنترنت) في المدارس، والعمل على إصدار النشرات، والمجلات التربوية، وحث المعلمين على المشاركة البحثية لنشر الوعي بمشكلات النظام التربوي، وإثراء ممارسات العاملين في مؤسساته، وتأسيس جمعيات تربوية للمعلمين تهدف إلى الرقي بمستوى حرفية ومهنية المعلم في جميع مستويات النظام التعليمي.
- اعتماد النظرية والنمذجة في إدارة النظم التربوية، ووضع معايير موضوعية واعتمادها في عمليات قبول المتعلمين، بمؤسسات التعليم العالي، وتفعيل الضوابط العلمية أثناء مزاولة الأنشطة المصاحبة لاختيار، وتعيين المعلمين والعاملين وترقيتهم، وتدريبهم؛ وكذلك قيادات النظم التربوية ومؤسساتها.
- إعداد برامج تنمية مهنية مكثفة في كليات التربية لإعادة تأهيل معلمي التعليم العام تربوياً، وأخرى تستهدف مديري المدارس لتأهيلهم في ميادين الإدارة المدرسية لمدة عامين يمنح بموجبها المعلمين دبلوم التأهيل التربوي، ويمنح مدراء المدارس دبلوم التأهيل في الإدارة المدرسية، وذلك بعد استبعاد العناصر البشرية غير المؤهلة أكاديمياً لممارسة المهنة.
- تدريب قيادات النظم التربوية في جميع مستوياتها على الأساليب الحديثة في القيادة ، كالقيادة الموقفية، والتعاملية، والتحويلية، وتعميق البعد القيمي والأخلاقي في ممارساتهم.
- توفير بيئات تعليمية دافعة ومحفزة على التعليم والعمل، وتحسين أوضاع المعلمين والعاملين بالنظم التربوية، وإشباع حاجاتهم، والارتقاء بها إلى درجات متقدمة في سلم ماسلو **Maslow,(1943)** وإثراء أدوارهم المهنية بوصفهم باحثين ومتعلمين ومطورين لفروع المعرفة المختلفة، ووكلاء تغيير في المؤسسات التعليمية.
- توسيع مساحة حرية المعلمين في التصرف، واتخاذ القرارات وتمكينهم من ممارسة أدوار القيادة التربوية والمدرسية، وتنمية مفاهيم العمل الجماعي من خلال تشكيل فرق العمل التربوي.
- التقييم المستمر لأداءات المتعلمين في مؤسسات التعليم العام، وتوفير نظم للتغذية الراجعة عبر مستويات النظام التربوي، واعتماد أساليب التقويم البديل بدلاً من اختبارات التحصيل أحادية الجانب، والانتقال من ثقافة القياس إلى ثقافة التقويم الشامل لأداءات المتعلمين، وتوفير المصادر والمقومات اللازمة لتفعيل نماذج التقييم الأكثر شمولاً واتساعاً.
- تحسين المؤشرات الكمية والأنصبة التربوية، بما ينسجم مع المعايير المعتمدة دولياً والصادرة عن منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) لضمان جودة مدخلات، وعمليات، ومخرجات النظام التعليمي

وموظفاته، وتوفير بيئة مدرسية داعمة للتعلم، وقائمة على التنافس بين المؤسسات التعليمية على المستويين المحلي والوطني.

- وضع معايير موضوعية تقيس قدرة المعلم على مزاولة مهمات الإشراف التربوي، وتفعيلها في عمليات اختيار المشرفين التربويين، بدلاً من الاعتماد على الاختبارات التحصيلية غير المسوغة والتي تفتقد لخصائص الصدق والثبات والموضوعية.
- إعادة تأهيل المشرفين التربويين لتبصرهم بمعتقدات الإشراف التربوي ونظرياته الحديثة كالإشراف الإكلينيكي، والتأملي والحواري، والتطوري، لتوسيع مشاركة المعلمين في الإشراف، وبناء علاقات إشرافية مهنية تشاركية، تُؤسَّس لشيوع مناخات مدرسية داعمة، ومنافسة، وآمنة وظيفياً، وتمهد لظهور مصادر جديدة للسلطة الإشرافية تقوم على أبعاد مهنية وأخلاقية.
- تأسيس نظم تربوية مرنة تسمح للمتعلمين تغيير مساراتهم الأكاديمية، بما ينسجم مع قدراتهم واستعداداهم وميولهم، وتكون قادرة على مجارات التغيرات المتسارعة في الطلب على التوظيف من خلال تأكيد مفاهيم التربية من أجل تعميق سلوك المواطنة، والتعليم من أجل العمل.
- اعتماد مدارس المستقبل الغنية بمكوناتها من معدات، ومختبرات، ومكتبات، ومسارح، ومرافق صحية، وخدمات للتغذية، ومرافق داعمة لمزاولة الأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية، وضبط ممارسات القطاع التربوي الأهلي، وضمان التزام مكوناته بمعايير الاعتماد ولاسيّما فيما يتعلق بقبول المتعلمين، وتعيين المعلمين، ونظم التقويم، وإجراءات منح الشهادات العلمية.
- إعادة النظر في مؤسسات التعليم الفني والمهني، وتزويدها بالمستلزمات الضرورية لتفعيل برامجها وخططها الدراسية، ومنح مكافآت مالية شهرية مغرية تدفع المتعلمين على الالتحاق بها، ونشر الوعي المجتمعي بأهمية التعليم الفني والمهني عبر وسائل الإعلام المختلفة، واعتماد سياسة تروج لمنتجاته وممارساته المهنية.
- إعادة فتح المعاهد الفنية والمهنية المتوسطة، وتنويع المعاهد العليا وتطوير عمليات التمدرس في مؤسساتها، وتسهيل مهمة التجسير بين مستويات التعليم الفني والمهني، وتحقيق الترابطات العضوية بين المناهج الدراسية، والوسائل التعليمية، وبين حاجات المجتمع عبر اعتماد نظم للتغذية الراجعة والتقييم والمساءلة المستدامة.

المصادر

• الدوسري ، راشد حماد (2004) **القياس والتقويم التربوي الحديث : مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة** . (ط1) . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

•السنبل ، عبد العزيز بن عبد الله (2004) **التربية ولتعليم في الوطن العربي علي مشارف القرن الحادي والعشرين** . (ط 1) ، الرياض : دار المريخ للنشر

• الطويل , هاني عبد الرحمن صالح **(2001) الإدارة التربوية والسلوك المنظمي : سلوك الأفراد والجماعات في النظم•** (ط3) , عمان : دار وائل للطباعة والنشر

• الطويل , هاني عبد الرحمن صالح (2001) **الإدارة التعليمية : مفاهيم وآفاق •** (ط2) عمان : دار وائل للطباعة والنشر

• الطويل , هاني عبد الرحمن (2006) **الإدارة بالإيمان : أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها •** (ط1) , عمان , الجامعة الأردنية

• العرفي , عبد الله بالقاسم و مهدي عباس عبد(1996) **مدخل إلى الإدارة التربوية •** بنغازي , منشورات جامعة قاريونس

• جابر، عبد الحميد جابر(2003) **الذكاءات المتعددة والفهم : تنمية وتعميق** .(ط 1) ، القاهرة : الفكر العربي

• دواني , كمال سليم (2003) **الإشراف التربوي : مفاهيم وآفاق •** (ط1) , عمان : الجامعة الأردنية

• عبد الدائم ، عبد الله (1983) **التربية في البلاد العربية : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 إلى عام 2000** (ط 4) ، بيروت : دار العلم للملايين

•علاّم ، صلاح الدين محمود (2004) **التقويم التربوي البديل : أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية** .(ط1) . القاهرة : دار الفكر العربي

• مطاوع , إبراهيم عصمت (2003) **الإدارة التربوية في الوطن العربي : أوراق عربية – عالمية •** (ط1) , القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

• Scriven, M . (1967) **. The Methodology Of Evaluation. In : Worthen, B.R. and Sanders, J . R . Educational Evaluation : Theory and Practice**, (pp. 60 – 106) California : Belmont Achales A jones Publication .

- Stufflebeam, D . (1971 **). Educational Evaluation and Decision Making. In : Worthen, B.R. and Sanders, J . R . Educational Evaluation : Theory and Practice**, (pp.128 – 150) California : Belmont Achales A jones Publication .
- Sergiovanni, J . and Starratt,R. (1998) **Supervision: redefinition.**

(6 th) ed. New York : McGravo – Hill Co ,