مجلة فصل الخطاب Journal of Faslo el-khitab
ISSN:1071-2335/ E-ISSN:2602-5922/ Legal Deposit N°: 2012-1759
مجلد 11، عدد رقم: 02، جوان 2022، صص: 567 - 574
تاريخ الاستلام(2021/12/31)تاريخ القبول (2022/05/19)تاريخ النشر (2022/06/30)

إستراتيجية الإصلاح وإستشراف مستقبل المنظومة التعليمية لمسايرة المشهد التربوي المعاصر

The Strategy of Reforming and Foreseeing the Future of the Educational System to Keep Pace with the Contemporary Educational Scene

حميدة مداني
جامعة ابن خلدون تيارت(الجزائر)، hemidamadaniiinsp14@gmail.com

ملخص:

إن المتأمل في العالم اليوم يرى حقيقة ما كان بالأمس القريب حلما، أصبح حقيقة تفرض وجودها بفضل التطور الرهيب لوسائل الإعلام، والإتصال التي تشهدها التكنولوجية الرقمية على الخصوص.

لقد تزامن كتابة مقالتي هذه ووباء الكورونا، الذي كان في شقه النفعي يحقق معنى العنوان الذي تقدمت به، وهو تحقيق العملية التعليمية، وتعميمها على نطاق واسع، فتطبيق التعليم عبر البث الفضائي التلفزيوني، أو الإذاعي، والتعليم الإلكتروني عبر الأنترنت، وغيرها انما حضوره في مثل هذه المو اقف يغني عن كثير من التساؤلات والتخمينات، وهذا بطبيعته يوفر تعليما لقاعدة كبيرة من المتعلمين الذين يحرّرون من عامل الوقت والأسلوب الذي يختارونه عبر التكنولوجيا المتوفرة.

كلمات مفتاحية: التعليم الإلكتروني، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية، بيداغوجيا المشاريع.

Summary:

The Contemplator of the world today sees the reality of what was just yesterday a dream, which has become a reality that dictates its existence thanks to the unprecedented development of the media, and the communication witnessed by digital technologies in particular. The writing of this article coincided with the corona epidemic, which in its utilitarian

المؤلف المرسل: حميدة مداني، الإيميل : hemidamadaniiinsp14@gmail.com

apartment fulfilled the meaning of the title I submitted, namely, the realization of the educational process and its wide dissemination. The application of education through satellite television, radio, electronic education through the internet, etc
Keywords: e-learning, competency approach, textual approach, entrepreneurship pedagogy.

إن التعليم الالكتروني حرّر الارتباط التقليدي بعاملي المكان والزمان الى الاعتماد على المواجهة غير المباشرة في اكتساب المعرفة، والمهارات المختلفة، ولعل معظم الخدمات المستخدمة عبر التقنيات الالكترونية سهلت وشجعت التربويين على سلوك هذا السبيل والاستفادة من خدماتها المتمثلة في :

1- حرية ابداء الرأي والمناقشة، و طرح الأسئلة التي تحرر أولئك الذين يشعرون بالخوف والخجل، وإن كان هذا لا يخلو من عراقيل جمة، لعل من بينها على سبيل المثال :

أ- تقبل مشروع المدرسة الالكتروني بدل التقليدي، وهذا من خلال قيام الحاسوب مقام المعلم الذي ساهم في تطوير واثراء مختلف البرمجات في جميع التخصصات، وان كانت التجربة على كل حال محتشمة خصوصاً في الجزائر، لأنّ كثير من الدول المتقدمة قطعت أشواطاً ربما نحتاج إلى عشريات سنوية للالتحاق بها .

ب- الكيفية المتفق عليها للتعلم بواسطة التقنيات الحديثة.

ج- العامل الاقتصادي، وإن كان الجزائر قد فوتت فرصة البحبوحة في كثير من تمويل المشاريع، ولعل أضعف الإيمان في ذلك هو هذا المشروع بالذات.

د- ضعف القاعدة الفعلية والبنية التحتية للاتصالات (داخل المدينة تجد بعض الأحايين سرعة التدفق لا تتجاوز 1ميغا) بينما في دول متقدمة تجد في الارياف العتبة الدنيا هي 4جيغا).

ه- التقليل من الحجم السّاعي داخل المدرسة في جميع الأطوار وهذا بدوره يقلل أيضاً من الورقية بكل أشكالها في مختلف الملفات.

2-الاتصال المباشر : التخاطب الصوتي والكتابي على اختلافه، والتخاطب عن طريق الصورة والصوت ونحن في أمس الحاجة اليه في جامعاتنا خصوصاً مثل الحالات الطارئة كما هو الحال في انتشار هذا الفيروس(كورونا).

3- المشاركة الفعّالة، والنشطة لكل متعلم من خلال الاستجابة الظاهرة التي يتطلبها العمل المنوط به.

4- يوفر التعلم عن طريق الحاسوب تعزيزاً آنيا كما هو الحال في التغذية الراجعة للاستجابات السلوكية المرغوب فيها، عكس التعليم التقليدي الذي ينتظر فيه المتعلم التعزيز عن طريق أوراق الاجابة التي تعاد بعد أيام إليه، إن لم نقل اسابيع عند بعض الأساتذة الجامعيين.

5-يحرّر التعليم الالكتروني الالتزام بتسلسل الدروس التعليمية، والمحاضرات فتتركفرصة الإختيار بالتنظيم للمادة التدريسية حسب رغبة وقدرة وإستعداد المتلقي أياً كان ؛

من التلميذ في المرحلة الإبتدائية إلى الطالب الجامعي.

إنّ المتتبع لمنظومتنا التربوية الجزائرية بمختلف مراحلها بدءاً بالتعليم الإبتدائي ؛هذه المرحلة التي تتضمن إعطاء تربية قاعدية تبنى على جملة من المعارف المهيكلة التي يحصل من خلالها متعلم هذه المرحلة على جملة من المقاربات وهي:

أ-المقاربة بالكفاءات :

ماينبغي عمله في هذه المرحلة هو تقديم عمل يبدع فيه المعلم من خلال أنشطة يستقي مضامين تعلماتها من الكتاب المدرسي، وحدود المنهاج حتى يحصر دائرة مدرك متعلم هذه المرحلة ولا يتجاوزها، ولذلك عندما نتحدث عن الأهداف التعلمية يجب أن نحددها كما يلي:

" يجب عدم الخلط بينها وبين النشاطات التعلمية من حيث هي نشاطات تيسر تحقيق الهدف الخاص.

إنّ الأهداف التعلمية تمثل مسعى التدريس إلى إحداث تغيرات دائمة عند المتعلم خلال وبعد وضعية بيداغوجية، بينما النشاطات التعليمية في سياق بيداغوجي تمثل الوسائل الموصلة إلى هذه الأهداف، وفي حين يصنف الهدف التعلمي توقعاً معيناً نحو ما يجب أن يوجه إليه من خلال حصص التدريس، فالنشاط التعلمي نشاط يسعى إلى تفعيل قدرات التلميذ بقصد تحقيق هدف خاص ".[1]إنّ عمل المعلم هو الذي من شأنه أن يضع تلميذه في السكة الصحيحة؛ فحذاقة ومهارة المعلم هي التي تثير دافعية متعلميه؛ حيث يستقي الوضعية من المحيط القريب حتى تكون في ذهن الجميع دون إهمال لتوقعات ينتظرها منهم مع صبره، وحرصه الشديدين، وعدم تذمره أو إمتعاضه في حالة الأخطاء المتكررة من طرف تلامذته، مع إعطاء فرصة التصحيح للزميل داخل الحجرة، وأثناء التقويم التكويني الذي يصاحب الزمن الاطول لتقديم الأنشطة.

ويكون ذلك وفق شد بصري إذا تعلق الأمر بنشاط التعبير وحضور الوسيلة المحسوسة فردياًأو جماعياً إن تعلق الأمر بنشاط آخر، وكي يتسنى لنا بلوغ هذه البيداغوجيا لابد من تحقيق مظاهر الفاعلية التي تثبت نجاعة وتحقيق هذه المقاربة من خلال:

1-توفير الحافز، ولن يتأثر ذلك دون ربط تعلمات الحجرة بالحياة اليومية في مظهريها النفسي والإجتماعي، حتى يجعل من المتعلمين أكثر إقبالا على التفاعل مع الدروس وذلك من خلال إستمالتهم بأساليب يحبونها، وخلق المنافسة بينهم كإستعمال بطاقات الإستحسان ومدى وقعها على شعور متعلم هذه المرحلة بالذات.

2-لا بد من تحقيق الكفاءة الإستعراضية من خلال الربط الآفقي بالنسبة للمرحلة الإبتدائية ببقية الأنشطة الآخرى كون المعلم يدرس جميع المواد.

أما في المرحلة الجامعية نراها في تداخل المقاييس وإستقائها من بعضها البعض.

3-تعويد التلاميذ على التدريب الملائم، وهذا من شأنه أن يكشف التدرب على مختلف التعلمات غير المتشابهة والتي قد تظهر في ضعف النتائج من خلال الإختبارات لعدم التدرب الجيد على المهارات والقدرات.

4-التغذية الراجعة: وتتم من خلال التثبيت، وتصحيح الخطأ أثناء التعلم وكذا في تصحيح الإختبارات ؛ويكون ذلك جماعياً حتى يستفيد الجميع دون تكرار لنفس الخطأ.

ب- المقاربة النصية:

إنّ المقاربة النصية في المرحلة الإبتدائية تستدعي تجنيد، وإستثمار مفاهيم النص وظواهره اللغوية المختلفة(الصرفية، والنحوية، والإملائية) حيث إن النص في هذه المرحلة ينطلق من فك الرموز إلى التعامل مع النص القصير؛ وصولا إلى المرحلة النهائية في المرحلة الإبتدائية بالقراءة المسترسلة ؛ وتمثل بذلك ملمح متعلم المرحلة الإبتدائية الذي إرتقى إلى أعلى مستويات القراءة في هذه المرحلة بإستخدام الأساليب اللّغوية المتعددة في هذه المرحلة(التعجب، والتحذير، والإنكار، والنهي...).

أما ما يتعلق بنشاط التعبير الشفوي والكتابي يوظف فيه المكتسبات، والقوالب التعبيرية المختلفة التي تتلاءم وطبيعة النص المطروق، فهو يعتمد السند البصري في المراحل التعليمية الآولى ما يسمى بمرحلة الإيقاظ والتعلمات الأولية ؛ ليصل إلى محاكاة الاشياء والتعبير الخيالي في مرحلة التعمق والتحكم، وبالتالي يصل في مرحلة الوضعية الإدماجية الى إنتاج نصوص يلتزم فيها بشروط الموضوع؛ ويحافظ على نوع النص (خبري، أو حجاجي، أو وصفي، أو سردي)، فالمقاربة النصية في هذا المستوى تسعى إلى اكتساب آليات إنسجام التعبير الشفوي والكتابي لتصب في النهاية في مجرى الإنتاج[2].

إن السؤال المطروح في ظل الإصلاح التربوي في منظومتنا هل حقق فعلا ملمح متعلمي مختلف الأطوار التعلمية بما في ذلك نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية ؟ وإذا لم يكن كذلك فأين الخلل؟، أهو في الأستاذ!، أم في المتعلم أو الطالب ؟ أم في البرنامج؟.

وللإجابة على هذه الأسئلة سنقف على جملة من العوامل المساهمة في نتائج هذه الإصلاحات؛ لعل أهمها يبدأ بقراءة النص المقدم في المرحلة الإبتدائية، والمتمثل في برمجة إعتمدت على نصوص حملت كل معاني الصنعة والتكاليف، بل حتى الجفاء الذي لازمها وغابت تلك النصوص المشوقة، وشدنا حنين الماضي إلى تلك التراكيب بينة المعاني محكمة الأساليب ذات

صبغة عربية، أو جزائرية مأخوذة من سياقنا العامالقريب من بيئة أطفالنا وروح ثقافتنا، وتعبر عن عادات وتقاليد مجتمعاتنا، وتساير مثلنا، وقيمنا الإسلامية رغم أن المنهاج والكتاب المدرسي يعرفان في مقدمتهما على تعدد النصوص وتنوعها بين المحلية والعالمية لإكتشاف عادات؛ وتقاليد مجتمعنا، وعادات وتقاليد مجتمعات أُمم أخرى من باب التفتح على النصوص العالمية، غير أن ذلك لم يرق إلى مستوى ما أعلن عليه في المنهاج، وكانت هناك مغالطة في الحقيقة، أي أنّ النصوص أقل مستوى مما روّج لها.

أما السبب الثاني فيرجع إلى المعلم نفسه، وذلك بسبب عدم تكوينه وإعتماد طرائق حديثة للمقاربات الجديدة مع الإجتهاد في بعض الأمور كالتي تتعلق بالنصوص التي تكون من انتاجه، كما أنّه إختلط عليه الأمر في الكيفية التي يطرق بها النصوص، فأصبح لديه هاجس عدم تفريقه بين إستخدام طريقة التلقين، أو إعتماد مقاربة الكفاءات، وفي ذلك يقول محمد عطية الإبرشي:"فالمدرس الحديث هو الذي ينتظر حتى يتعلم الأطفال على إنفراد أو جماعات، ينتظر حتى يقوم الفرد بما يستطيعه من العمل، يزود بالضروري من الآراء ليتقدم في مشروعه، وينجح في عمله ولا يزيد بالإنتظار الإنسحاب التام أو عدم التدخل مطلقاً بل يزيد مراقبة المتعلم بصبر وقيادته بحكمة وروية وإرشاده عند الحاجة".[3]

ويقول في هذا الشأن تيسير الدويك وآخرون: " كما أن عدم توافر الإستقرار المادي والنفسي عند المعلم الأمر الذي يقلل من رغبته في التدريس وحماسته في العمل والتزامه بالسلوك التربوي المناسب مع الطلبة والزملاء، وهذا بدوره ينعكس سلبا على الطلبة وعلى تحصيلهم الدراسي"[4].

أما السبب الثالث في المتعلم نفسه لعدم تربية الدافعية الحقيقية لديه، ويرجع ذلك إلى مسؤولية الأولياء في تحفيز أبنائهم ومتابعتهم عن كثب، إذا أرادوا أن يحققوا ملامح متعلمي هذه المرحلة بالفعل والذي نص عليه المنهاج.

ولعل النتائج في نهاية إمتحان المرحلة الإبتدائية لا تعكس المستوى الحقيقي للمتعلم؛ إذ نرى أنه في دورة2013 تجاوزت نسبة النجاح سقف 80٪ بينما رسب هؤلاء المتعلمون في السنة أولى متوسط بنسبة 15٪، وهي نتائج كارثية تبيّن مدى إزدياد الهُوة بين المرحلتين لتصل نتائج الرسوب في المرحلة الثانوية للسنة أُولى إلى نسبة 10٪، وهذا إن دلَّ فإنما يدل على الشرخ الحاصل بين كل الأطوار التعليمية، لتزداد الكارثة الحقيقية في نظام ل.م.د ؛ وبحكم الخبرة المتواضعة والمناقشات المتتالية مع أساتذتنا الذين لهم باع طويل، وخبرة شملت مختلف الإصلاحات التي مسّت الجامعة يجمعون على أنّ هذا النظام أثبت فشله، ولم ينتج ما كان منتظر منه اللّهم ما تعلق بالطلبة الذين زاولوا دراساتهم في النظام الكلاسيكي والتحقوا فيما بعد بهذا النظام.

إنّ الممارسات التقليدية التي لا تزال تسيطر على مختلف الأطوار الدراسية بما في ذلك الجامعة الجزائرية ؛جعل حتى من التقويم منبع خوف وقلق بالنسبة للمتعلم والطالب لأنه يرى نصب عينيه حكما مسبقاً يتمثل في المعاقبة أو المجازاة، ويرى ذلك أويلات -ouellette- (1990)" الفعل التقويمي على أنّه سيرورة ديناميكية وليس عنصراً معزولاً، فالتقويم يسمح بالحوار كما يجب أن تؤدي الوضعية التي تحدثه ويتحدث محمد صديق حسن عن التقويم وأساليبه حيث يقول في ذلك "التقويم في منظومتنا لا يسير كما يجب، وبالتالي لا يؤدي دوره المنتظر منه، فهو اِلى يومنا هذا يعتمد على الإمتحانات، ويتخذها هدفاً في حد ذاتها وليست وسيلة للإرتقاء وتنمية الجوانب المختلفة من شخصية التلميذ"5.

كما أنّ هناك سبب رابع يرتبط أشد الإرتباط بهذه البيداغوجيا الحديثة، وهو الوسيلة التي يعتبر حضورها في المرحلة الإبتدائية ماكان بالأهمية في فهم الفكرة وترسيخها على مستوى هذا الطور الذي تعلماته تستدعي حضور الوسيلة (المحسوس، والملموس، والمجسم) وبقوة ويذكر في هذا الشأن ابو الفتوح رضوان مدى أهمية الوسيلة حيث يقول:" ما جعل النظام التربوي يفتقد اِلى الوسائل التعلمية لتقديم أحسن تربية وتعليم وتقدم أحسن الخدمات للعاملين بقطاع التعليم والإحتفاظ بالتلاميذ وجذبهم للدراسة"6. كما أدرج في مختلف مراحل التعلم بيداغوجيا المشروع :

وهو من أهم انواع البيداغوجيا والطرائق التربوية الحديثة، وهي تعطي حرية للمتعلم والإعتماد على النفس في معالجة أهم المشاكل الحياتية التي تعترضه؛ كما أنها تربط الحياة المدرسية بالحياة الإجتماعية، وتتيح فرصة البحث والتقصي، وترتيب المعلومات والتفكير المنظم، وحسن التصرف في مواجهة المشكلة، كذلك اِستخدام آليات الربط الأُفقي للمواد من خلال تداخلها وهي طريقة مستقبلية للبحث والتقصي وتربية روح الملاحظة ليفهم المتعلم والطالب كل ما يدور حوله ويجد التفسير العلمي السليم الذي يشبع رغبته وفضوله في مستوى إدراكه، ويذكر في هذا الإطار محمد ارزقي بركان:" وقد ترجع فكرة المشروع في التعليم اِلى مربي القرن 18 والقرن 19 ميلادي كرسو، بستالوزي، هاربارت، فروبل، وغيرهم حين نادوا بحرية الطفل وإعطائه المكانة المناسبة في عملية التربية والتعليم وجعله مركز الاهتمام تدور حوله العملية التربوية"7.

أما المنهاج الدراسي في الأطوار(الإبتدائي، والمتوسط، والثانوي) يستخدم أُسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها، وذلك بنهج مبدأ التعلم الحلزوني الذي يتميز بترسيخ الفكرة وبناء المعرفة، و التوسع في مستوى تناول المفهوم من خلال الارتباط الجانب العمري بالجانب الإدراكي، وهذا يحتم على المعلم تنشيط دروسه وفق منطق التدرج من السهل اِلى الصعب، ومن البسيط اِلى المركب، ومن العام اِلى الخاص، اِلى أن يصل اِلى المرحلة الجامعية حيث يبدأ في حل طلاسم الأفكار؛ والتعامل مع التعقيد، كما أن المنهاج الدراسي يحرص فيه البيداغوجيون عند تصميم أهدافه

وبناء أبعاده على تلبية إحتياجات التلاميذ العقلية والجسمية والحس حركية في مختلف المستويات والأطوار التعليمية قبل الجامعة، ليتخذ فيما بعد أشكال تقديم المحاضرات في المراحل الجامعية بناء على جملة من الإعتبارات تكون أكثر فاعلية وإستراتيجية.

وفي الأخير لا يمكن في أي حال من الأحوال أن ننكر جوانب عدّة يحق لنا أن نسميها إيجابية لعل من بينها إدراج جملة من الأنشطة التي تميز المرحلة الإبتدائية، أو قل إن شئت مرحلة ما قبل التمدرس والمتمثلة في نشاط الإيقاظ العلمي والتكنولوجي وأهميته في بناء مواصفات التفكير العلمي عند متعلمينا، وذلك من خلال إستغلال فضولهم وإندفاعهم، وكثرة اسئلتهم في تفسير بعض الظواهر العلمية، ونحسبها لا شك طفرة نوعية في مجال الإصلاح ؛وسابقة إيجابية تنير عقول أبنائنا بمفاهيم بسيطة على مستوى إدراكهم وفهمهم أُولى مبادئ النقد والشك في مستوياته الأولى، ليصقل فيما بعد مع التدرج العمري، لأن يصل إلى مراحله المتقدمة مع الدراسات العليا.

كما أنه يمكن التذكير بأن الحجوم الساعية المقرّرة لتدريس اللغة العربية من الناحية المنطقية إذا ما قورنت بوتائر التدريس للغات الأُم تعتبر الجزائر وسوريا والاردن، ومصر، والمغرب من بين الدول التي يحضى عندها تدريس اللغة العربية الأولوية إذ نجد مثلاً في الجزائر في طور الإيقاظ (سنة أولى، وثانية إبتدائي) يصل حجم اللغة العربية إلى 11 ساعة وربع، ويصل في طور التعمق والتحكم إلى 8 ساعات وربع، وهذا الحجم يقارب بقية الدول المذكورة، بينما يفوق في نفس المستويات الحصص المخصصة للغة الرسمية في فرنسا(الفرنسية) والألمانية (في ألمانيا) بساعتين تقريباً إلّا أن التحصيل في أرض الواقع لم يصل إلى درجة ما أقره المنهاج؛ينظرفي مناهج المرحة الابتدائية(الارقام مستقاه من جداول الخدمة).

ومن خلال تقويمنا لعمر المنهاج في عشريته الأُولى ؛ وقبل دخول تعديلات الجيل الثاني التي لا تخلو من نفس المتلازمات نرى حقيقته مرة في الميدان، وهي أن إصلاح منظومتنا أنتج لنا أطفالا لا يحسنون عملية التواصل اللغوي، يخطئون في قراءة النص، و لا يلتزمون بأبجدياته(علامات الوقف) ناهيك عن توفر جملة من البديهيات التي تأخذ من نشاط الرياضيات في المرحلة الإبتدائية والتي قُزّمت وقلصت فيها محتويات تتعلق بالجانب الفكري المكون في المراحل العمرية الأُولى ؛والمتعلق بإدراج الآلة الحاسبة في السنة الثانية إبتدائي والتي عودت أبناءنا على العمل الجاهز الذي يحدّ من عملية التفكير والإبداع، ويقضي على أهمية الحساب الذهني الذي لا مناص منه لكل متعلم لا بحجة علمي، وأدبي كما يدّعي البعض.

هذه النتائج أثرت على مسار ذلك التلميذ الذي يصبح طالباً في الجامعة، وتصوروا حجم الكوارث مع النظام الجديد في الجامعة ؛ولكم النتائج التي نقف عليها يومياً من خلال تعاملنا مع طلبتنا نستثني من ذلك النزر القليل ؛ الذي كان له حظ الإجتهاد والعمل وتعهد المثابرة والحرص.

واليوم يحق لنا كباحثين أن نكشف عن حجم التخبط الذي تعيش فيه منظومتنا التربوية على جميع الأصعدة، كما يحق لنا أن ننقد ونكشف الخلل ونعين على تنبيه القائمين على منظومتنا إِشراك أهل الإختصاص والميدان، والأخذ بالدراسات الجامعية والنتائج المتوصل إليها في جامعاتنا، وهي ثمار لآلاف الرسائل الجامعية في المنظومة الكلاسيكية ونظام ل م د والتي ترقى إلى الأعمال الجيدة؛ وتكلف لجان مشتركة بين وزارتي التعليم العالي والبحث العلمي ووزراة التربية لإِستخلاص النتائج من أجل إِشراك ذلك في إعداد البرامج والوصول إِلى آليات ؛وطرائق تكفل العمل الميداني من زبدة نتائج التجارب المحلية لا المستوردة دون محاباة أو جهوية أملاً في بناء جيل الغد.

مراجع البحث وإحالاته:

1- الوثيقة المرافقة المنهاج الدراسي للسنة الثانية إِبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية ديسمبر 2003.

2- يُنظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية ديسمبر 2003.

3- محمد عطية الإبرشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، بيروت، 1993، ص :159-160.

4- تيسير الدويك وآخرون، أسس الادارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1998، ص : 269.

5- حسن محمد صديق محمد، التسرب والتنمية: الأسباب والدوافع، مجلة التربية، العدد 100، مارس 1992.

6- أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأُنجلو المصرية، القاهرة، 1993.

7- محمد ارزقي بركان، الرواسي، دار القصبة، ط1، 1994، ص :97.

قائمة المصادرو المراجع:

1 - أبوالفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأُنجلو المصرية، القاهرة، 1993.

2- تيسير الدويك وآخرون، أسس الادارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1998.

3- حسن محمد صديق محمد، التسرب والتنمية: الأسباب والدوافع، مجلة التربية، العدد 100، مارس 1992.

4- محمد ارزقي بركان، الرواسي، دار القصبة، ط1، 1994.

5- محمد عطية الإبرشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، بيروت، 1993.