تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية من وجهة نظر الخبراء

إعداد

د. السيد علي السيد جمعة*

المستخلص: هدف البحث إلى الوقوف على تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية، على أن يتم ذلك من خلال استطلاع رأي الخبراء في مجالات عدة، وذلك من خلال: دراسة مصطلح "العدالة التربوية" دراسة تحليلية، ورصد بعض ملامح التعليم الخاص والدولي من خلال تناول بعض المؤشرات الكمية، وتحليل تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية من وجهة نظر الخبراء، ووضع بعض المقترحات والتوصيات التى يمكن الاستفادة منها للحد من تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية. واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتمثلت أداته في الاستبانة. وتوصل البحث إلى أن للتعليم الخاص والدولي تأثيرات متعددة على العدالة التربوية على كل من السياق المجتمعي للنظام التعليمي، ومدخلاته، وعملياته، ومخرجاته.

الكلمات المفتاحية: التعليم الخاص والدولي – العدالة التربوية– وجهة نظر الخبراء

مقدمة:

الحق في التعليم مثبتٌ في المادة السادسة والعشرين من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨م، وهو ما يمثل اعترافًا بالقيمة الإنسانية للتعليم، والذي يُعدُّ وسيلة رئيسة لتحرير وحماية حقوق الإنسان، وتحقيق سبل أفضل للمعيشة، فضلاً عن كونه تعزيزًا لقدرة الإنسان علي الحصول والتمتع بباقي حقوقه المشروعة التي كفلتها له الشرائع والأعراف والقوانين.

وقد أقرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) شعار "التعليم للجميع" "Education for All" خلال العقد الأخير من القرن العشرين، في أكبر توجه دولي يشهده العالم لتوفير التعليم للمجتمعات، وخاصة في الدول النامية؛ اعترافًا بأهمية التعليم لتحقيق التنمية والتقدم والسلام، وتوسيع المدارك وتنوير العقول؛ لتجنب مخاطر صدام الحضارات والثقافات.

فالتعليم يُحول الطاقة البشرية العاطلة غير الماهرة إلي قوة منتجة بغرس المهارات المطلوبة؛ لتهيئتها لسوق العمل، وهنا يتضح الإسهام المباشر للتعليم في التنمية الاقتصادية من

* أستاذ التخطيط التربوي المساعد بقسم أصول التربية ، كلية التربية – جامعة السويس.
sayedalimail2@gmail.com

خلال زيادة القدرة الإنتاجية للقوي العاملة، والتي تؤدي بالتبعية إلي زيادة القيمة المضافة لعنصر العمل من جهة، وزيادة مستويات الدخول الفردية من جهة ثانية. وقد مثلت هذه الفرضية أساسًا لنظرية رأس المال البشري التي تقوم على أن التعليم يساعد علي زيادة إنتاجية عنصر العمل، وبالتالي يسهم في تحقيق معدلات أعلي من النمو الاقتصادي (Hallak, 1991: 135 – 136).

ومن ثمَّ، يُشكِّل قطاع التعليم أهم القطاعات المجتمعية لتحقيق العدالة الاجتماعية، فالتعليم حقٌ أساسيٌ لجميع شرائح المجتمع وخاصة للمرحلة الأساسية الأولى في حياة الإنسان، وهذا ما أكدت عليه كافة المواثيق والمعاهدات الدولية، من ضرورة توفير التعليم لأفراد المجتمع كافة بصورة إلزامية، ولا يحق حرمان أي فرد من التعليم؛ وذلك لضرورته في تشكيل شخصيته وضمان مستقبله، وانعكاس ثقافته على تطور مجتمعه وتحضره.

لذلك تسعي الأمم إلى تحقيق العدالة بين أبنائها في كافة المجالات ومنها العدالة التربوية؛ إذ يرتبط مفهومها – في جوهره – بجملة من الفضائل التي يتعين أن تُعزز لدى المتعلم، والتي تُعدُّ – في حدها الأدنى – ذات طبيعة أخلاقية، وفي حدها الأعلى ذات طبيعة عقلية. ويقع على النظام التعليمي مسؤولية تعزيز تلك الفضائل؛ باعتباره سبيلاً لإعداد الكوادر العلمية التي يُبنى على سواعدها تقدم المجتمعات، وإن تحلي تلك الكوادر بفضيلة العدل يجعلهم أقدر على مواجهة ثقافة الاستهلاك التي أغرقت المجتمعات، وعلى التفكير بعقلانية، وعلى تقبل الآخر، وعلى التفكير بإيجابية، وعلى شجاعة المواجهة، وعلى التعبير عن رأيه بحرية، وعلى البت في الأمور، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام (فهمي، ٢٠٢٢: ٥٥٦).

بيد أن انتشار المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية التي تضم جميع المراحل، من رياض الأطفال حتى الجامعات بمناهجها ولغتها الأجنبية وزيادة الإقبال عليها، وزيادة أعدادها يهدد وحدة المجتمع وتماسكه، ويفقد الدولة ركنًا مهمًا من أركان تنشئة الموطن الصالح للحياة في المجتمع المحلي، وعنصرًا حيويًا من عناصر تشكيل وجدان الأجيال القادمة لبناء أسس الانتماء ومقاومة التبعية (رمضان، ٢٠١٦: ٣٦).

وفضلاً عن ذلك، فلا يمكن للمؤسسات التعليمية أن تؤدي دورها المجتمعي ما لم تتحقق فيها العدالة التربوية؛ فبدونها لا يمكن الحديث عن تكافؤ الفرص التعليمية، أو عن جودة التعليم للجميع، أو التطرق إلى إمكانية جعل المتعلم قادرًا على امتلاك مهارات وقدرات تؤهله على ممارسة التعلم الذاتي، ومن ثمة التعلم مدى الحياة.

مشكلة البحث وأسئلته:

تقوم الازدواجية على وجود نظامين تعليميين: أحدهما قومي، والآخر خاص ودولي في مجتمع واحد، وهذا يثير أكثر من قضية. فقيام تلك المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية يُعدُّ أحد المظاهر الواضحة لطبقية التعليم؛ إذ إنها أُنشئت في الأساس لخدمة طبقة معينة من أبناء المجتمع وليس كل أبنائه، كما أن الالتحاق بها أصبح مرتبطًا بفكر مجتمعي مفاده وجود طبقة متميزة عن باقي طبقات المجتمع، بالإضافة إلى السعي الحثيث لغالبية أولياء الأمور لإلحاق أبنائهم في ذلك التعليم.

كما أن التعليم الدولي –خاصة– يُكون جيلاً من المتعلمين المغتربين عن مجتمعاتهم، الفاقدين للانتماء له، المتشربين بثقافات أجنبية تخلو بشكل كبير من الطابع القومي.

بالإضافة إلى أن متطلبات الالتحاق بتلك المؤسسات التعليمية تخلو من أوجه العدالة التربوية، كما أن عملياتها وما تتضمنه من ممارسات تعليمية وتربوية تغاير بشكل كبير ما هو متبع في النظم التعليمية القومية، كما تتعمل مؤسسات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مع مخرجات هذه المؤسسات بصورة تكشف عن الطبقية المجتمعية.

كل ذلك كان له من الآثار على "العدالة التربوية"، الرامية إلى كافة مظاهر الطبقية في التعليم.

ولتحقيق "العدالة التربوية" –ذلك الهدف المجتمعي الرئيس– كان لزامًا السعي إلى الوقوف على تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية، على أن يتم ذلك من خلال استطلاع رأي الخبراء في مجالات عدة.

وعليه تتبلور مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١– ما نشأة "العدالة التربوية" ومفهومها؟

٢– ما الفرق بين مصطلح "العدالة التربوية" وبعض المصطلحات المتداخلة الأخرى؟

٣– ما متطلبات العدالة التربوية ومظاهر غيابها؟

٤– ما ملامح التعليم الخاص والدولي؟

٥– ما تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية من وجهة نظر الخبراء (دراسة ميدانية)؟

٦– ما أهم المقترحات والتوصيات التى يمكن الاستفادة منها للحد من تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية؟

أهداف البحث:

يتحدد الهدف الرئيس للبحث الحالي في محاولة الوقوف على تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية، على أن يتم ذلك من خلال استطلاع رأي الخبراء.

وعليه يسعى البحث لتحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١- دراسة مصطلح "العدالة التربوية" دراسة تحليلية من حيث: النشأة، والمفهوم، والتفرقة بينه وبين مصطلحات متداخلة أخرى، وأهم متطلبات تحقيق العدالة التربوية، ومظاهر غيابها.

٢- رصد بعض ملامح التعليم الخاص والدولي من خلال تناول بعض المؤشرات الكمية الدالة على واقع التعليم الخاص والدولي في بنية النظام التعليمي المصري.

٣- تحليل تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية من وجهة نظر الخبراء.

٤- وضع بعض المقترحات والتوصيات التى يمكن الاستفادة منها للحد من تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية.

أهمية البحث:

١- تبدو أهمية البحث من خلال القيمة النظرية التي يقدمها في: كونه يعالج قضية جوهرية، تتبلور في "العدالة التربوية"، والتي بمثابة الركن الرئيس لتحقيق التوافق والانسجام بين أفراد المجتمع؛ تماشيًا مع دور التعليم في تشكيل شخصية الإنسان وضمان مستقبله وانعكاس ثقافته على تطور مجتمعه وتحضره.

٢- كما تتحدد القيمة التطبيقية للبحث في:

- محاولته إمكانية إفادة القائمين على تطوير التعليم، والمسئولين عنه في اتخاذ قرارات سليمة فيما يتعلق بقضايا التعليم المتنوعة، وذلك من خلال تحليل تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية من وجهة نظر الخبراء. ووضع بعض المقترحات والتوصيات التى يمكن الاستفادة منها للحد من تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية.

- تعدُّد المستفيدين من البحث الحالي، مثل: وزارة التعليم التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، والمجلس الأعلى للجامعات، والجامعات والكليات المختلفة، والقائمين على مشروعات تطوير التعليم، والمهتمين بقضايا إصلاح التعليم وقضايا التنمية.

- قد يدفع البحث الحالي القائمين على تطوير التعليم إلى مزيد من الفحص والنظر النقدي في الممارسات والإجراءات التعليمية المتخذة في الوقت الحالي، وخاصة فيما يتعلق بانتشار التعليم الخاص والدولي وتأثيرهما على حاضر المجتمع المصري ومستقبله.

منهجية البحث وأداته:

تقتضي طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي؛ لتحليل الأدبيات المتعلقة بمصطلح "العدالة التربوية"، للوقوف على نشأته ومفهومه، والتمييز بينه وبين بعض المصطلحات المتداخلة الأخرى، وتحديد متطلباته ومظاهر غيابه. بالإضافة إلى رصد بعض ملامح التعليم الخاص والدولي من خلال تناول بعض المؤشرات الكمية الدالة على واقع التعليم الخاص والدولي في بنية النظام التعليمي المصري.

كما تم إعداد استبانة استطلاع رأي الخبراء حول تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية، وتتضمن الاستبانة أربعة محاور، هي: السياق المجتمعي للنظام التعليمي، ومدخلات النظام التعليمي، وعمليات النظام التعليمي، ومخرجات النظام التعليمي.

حدود البحث:

تم اعتبار مؤسسات التعليم الخاص ومؤسسات التعليم الدولي بتنوع مستوياتها في فئة واحدة؛ باعتبارها مؤسسات تؤثر بشكل أو بآخر على "العدالة التربوية"، في مقابل التعليم الحكومي بمؤسساته ومستوياته المختلفة.

خطوات السير في البحث

يسير البحث الحالي وفقًا للخطوات الآتية:

- الخطوة الأولى: تحليل الأدبيات لدراسة مصطلح "العدالة التربوية" دراسة تحليلية، من حيث: النشأة، والمفهوم، والتفرقة بينه وبين مصطلحات متداخلة أخرى، وأهم متطلبات تحقيق العدالة التربوية، ومظاهر غيابها.

- الخطوة الثانية: رصد بعض ملامح التعليم الخاص والدولي من خلال تناول بعض المؤشرات الكمية الدالة على واقع التعليم الخاص والدولي في بنية النظام التعليمي المصري.

- الخطوة الثالثة: تحليل تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية من وجهة نظر الخبراء (دراسة ميدانية).

- الخطوة الرابعة: وضع بعض المقترحات والتوصيات التى يمكن الاستفادة منها للحد من تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية.

المحور الأول: "العدالة التربوية" دراسة تحليلية:

لقد كانت العدالة وما تزال أمنية البشرية التي ترى فيها ملاذًا وضمانًا وأمنًا من الحاجة والظلم، فكل الرسالات منذ آدم عليه السلام حتى النبي المربي محمد صلى الله وعليه وسلم، سعت إلى إقامة العدالة بين الناس، فالكتب السماوية المنزلة جاءت مؤكدة الوصول إلى هذا الهدف.

وتماشيًا مع تلك الحقيقة، هدفت غالبية نظريات العدالة(١*) إلى تعزيز أوجه الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتوفير متطلبات حياتية، لصالح أفراد المجتمع، بحيث تسير حياة الأفراد بشكل جيد معقول، على أن تتضمن تلك الجهود توزيع العوائد الاجتماعية والاقصادية أيضًا بطريقة عادلة بين طبقات المجتمع المتدرجة. وتسعى غالبية تلك النظريات كذلك إلى تحديد، ولو بصورة عريضة، الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها الأشخاص، والمسؤوليات التي تقع على عاتقهم، وكيف ينبغي لهذه الحقوق والمسؤوليات أن تعزز مصالح فئات المجتمع وخاصة الفئات الفقيرة والمتدنية من حيث الظروف المعيشية والاجتماعية؟

إن المنطلق الأساسي للعدالة كمبدأ معياري لا يعني امتلاك الأشخاص أشياء متشابهة أو تحقيقهم نتائج مماثلة، فهذا أمر غير مرغوب فيه لأسباب تتعلق بالحرية الفردية وكذلك بالحاجة الاجتماعية. ومن ثم يمكن للعدالة القيام بثلاثة مهام رئيسة: أولاً، تحديد أوجه عدم العدالة المهمة من وجهة نظر أخلاقية. ثانيًا، معرفة كيف يمكن تصميم أو إصلاح المؤسسات التعليمية للحد من أوجه عدم العدالة، وربما القضاء عليها في بعض الحالات. وثالثًا، المساعدة في التعامل مع القرارات الصعبة المتعلقة بتوزيع الموارد والفرص(Merry, 2020: 1).

ولتنفيذ تلك المهام الرئيسة الثلاث المتطابقة مع روح وغرض البحث، كان القيام بدراسة مصطلح "العدالة التربوية" دراسة تحليلية من خلال معالجة ودراسة: العدالة التربوية تاريخيًا، ومفهوم العدالة التربوية، والعدالة التربوية والمصطلحات المتداخلة معها، ومتطلبات العدالة التربوية ومظاهر غيابها.

١-العدالة التربوية تاريخيًا:

تأثر النظام التربوى بالعوامل الخارجية كالركود الاقتصادى وانخفاض فرص العمل المتاحة أمام الأفراد الذين ينهون دراستهم؛ حينما سيطر على الفكر الاجتماعي تصورٌ جديدٌ

(*)-تعددت النظريات المفسرة للعدالة بصورة عامة والعدالة الاجتماعية بشكل خاص، مثل: النظرية النفعية لجون ستيوارت ميل، ونظرية المساواة لآدمز، ونظرية العدالة لجون راولز، ونظرية الحق الطبيعي، ونظرية الحرية لروبرت نوزيك.

للتربية، خلاصته أن النظام التعليمى جزء لا يتجزأ من المجتمع بخصائصه وقواه ومطالبه وأهدافه (بوستوس، ١٩٩١: ٥٢ – ٥٣).

ومن ثم، فإن معالجة مصطلح "العدالة التربوية" تاريخيًا، يأتي ضمن تتبع تطور مصطلح "العدالة" أولاً ومصطلح "العدالة الاجتماعية" ثانيًا، استنادًا إلى أن التعليم أحد أوجه الحياة الاجتماعية وجوانبها الرئيسة، ومن ثم فإن تحقيق العدالة الاجتماعية يؤدي بالضرورة إلى قيام "العدالة التربوية".

وقد شغلت العدالة حيزًا كبيرًا من تفكير واهتمامات كبار الفلاسفة والمنظرين والعلماء على مر التاريخ، وكان فلاسفة الإغريق من أوائل من تعرضوا لبحث فكرة العدالة في محاولة للوقوف على ملامحها ومضمومنها والأسس المرتكزة عليها، مع محاولة الربط بين تلك الفكرة وبين القوانين الوضعية المطبقة في الدولة.

ولقد ألف "هسيود" (٧٥٠ ق. م. – ٦٥٠ ق. م.)(*) منظومته (الأعمال و الأيام) والتي في ختامها توصل إلى "العدالة مبنية على جهد البشر و نشاطهم" (يحي، ١٩٩١: ٢٣٥)، بينما نظر "السفسطائيون" للعدالة على أنها مفهوم غامض، لا يؤمن به إلا الضعفاء؛ فهي "تحقيق مصلحة الأقوى" (صقر، ١٩٨٩: ١٢). وقد قام الفيلسوف السوفسطائي "بروتاغوراس" (٤٨٧ ق. م. – ٤٢٠ ق. م.) بتأليف كتابٍ تحت عنوان "في الدستور"، مؤكدًا أن القصاص هو عدل، وأن تحمل المرء ما قد فعل يُعدُّ ذلك هو العدل الحق.

أما "أفلاطون" (٤٢٧ ق. م. – ٣٤٧ ق. م.) فقد عالج إشكالية العدالة في كتاب "الجمهورية" من خلال طرح سؤال مفاده: ما العدالة؟ فالعدالة حسب التصور الأفلاطوني لا تقوم على المساواة، وإنما ترتكز على التوازن الطبقي، الذي يمثل نموذج النظام العادل عندما تؤدي كل طبقة مهامها ووظائفها الخاصة حسب استعدادات البشر، ولهذا رفض النظم التي سادت عصره وخاصة الديمقراطية الأثينية وراح يحدد في المدينة المثالية الجديدة الشروط التي تحقق الكمال (فاطيمة، ٢٠٢٢: ٩٠).

وتتبلور نقطة الانطلاق ليكون الإنسان عادلاً عند "سقراط" (٤٧٠ ق. م. – ٣٩٩ ق. م.) في امتناعه عن الظلم، وأن يكون هذا الامتناع نابعًا عن إرادة حقيقة (صقر، ١٩٨٩: ٥٩). وقد تحدث "أرسطو" (٤٤٥ ق. م. – ٣٨١ ق. م) عن العَدالَة باعتبارها تخص المجتمع المدني،

(*) – هِسْيُود أو هزيود أو هسيودوس: شاعر إغريقي مشهور، يظن الباحثون أنه عاش بين ٧٥٠ و٦٥٠ قبل الميلاد، ويُعد عمومًا أول شاعر كِتابي في التراث الغربي.

فذهب إلى تصنيفها إلى نوعين: عدالة تعويضية، وعدالة توزيعية، تتعلق الأولى بالحقوق والواجبات، وتتحقق من خلال إعطاء كل ذي حق حقه، وأما الثانية فتتعلق بتوزيع الخيرات العامة على كل فرد من أفراد المجتمع، وفي كلا الحالتين لا بُدَّ أن ينال جميع المواطنين حظهم على طول المدى حتى تتحقق العَدالَة (بدوي، ١٩٧٥: ١٦٥).

كما اتفق "الفارابي" (٨٤٧ م – ٩٥٠ م) مع "أفلاطون" و"أرسطو" في وضع مبادئ العدالة الاجتماعية، وهي وصول جميع أفراد الدولة إلى السعادة. ولهذا شرع كل من أفلاطون والفارابي في وضع تصور لمدينة تتحقق فيها هذه العدالة اعتمادًا على مبدأ السعادة (الوزير، ٢٠١٧: ٤٠).

والعَدالَة عند "ابن سينا" (٩٨٠ م – ١٠٣٧ م) فضيلة من الفضائل الأربع: العفة والشجاعة والحكمة والعَدالَة، والعَدالَة أصل يرجع إليها مجموعة من الفضائل تتفرع عنها (فخري، ١٩٧٨: ١٤٨).

ومن ثم، فالعدالة الاجتماعية مبدأ أخلاقي يتم في ضوءه المساواة بين البشر في الحقوق والواجبات، وفي توزيع الفرص وفي الثواب والعقاب؛ بهدف تحقيق الانسجام بين أعضاء المجتمع الواحد، فالعدالة ليست مجرد قيمة مثل سائر القيم، بل هي أعلى الفضائل الاجتماعية على الإطلاق؛ فقد اعتبر "جون ستيوارت ميل" (١٨٠٦ م – ١٨٧٣ م) "John Stuart Mill" العدالة أهم جزء وأكثر قدسية وإلزاما على الإطلاق في الأخلاق كلها، بينما ذهب "جون لوك" "John Locke" (١٦٣٢ م – ١٧٠٤ م) إلى أن العدالة وحقوق الإنسان الطبيعية هي أقوى من أن يبطلها أي نظام سياسي مهما كان (ساندل، ٢٠٠٩: ٣٦ – ٣٩).

أما "فولتير" "Voltaire" (١٦٩٤ م – ١٧٧٨ م) فقد أكد على المساواة بين الجميع، فتلك هي الحياة الحقة، حياة الإنسان الطبيعي. وربط الفيلسوف الإنجليزي "ديفيد هيوم" "David Hume" (١٧١١ م – ١٧٧٦ م) العدالة بالرفاهية التي يجب تحقيقها للفرد بوصفه مستهلكًا؛ مما يؤدي إلى احترام القوانين والالتزام بها(فولغين، ١٩٨١: ٢٩).

أما مصطلح "العدالة الاجتماعية" فقد تمت صياغته منذ أكثر من قرن ونصف، حيث استخدم هذا المصطلح لأول مرة بصقلية في عام ١٨٤٠م من قبل الكاهن "لويجي تاباريل" "Luigi Taparil" (١٧٩٣ م – ١٨٦٢ م) الذي أكد على أن جميع أفراد المجتمع يجب أن يتمتعوا بالمساواة في الحصول على العوائد والفرص داخل المجتمع بغض النظر عن أوضاعهم الحياتية الاجتماعية والاقتصادية (Miller, 1999: 245).

وفي بداية القرن العشرين أصبح مصطلح "العدالة الاجتماعية" أكثر انتشارًا؛ حيث تبناه كلاً من الاشتراكيين والليبراليين؛ حيث كان لوصول الحركات الاشتراكية كمنافسين حقيقيين على السلطة السياسية محورًا مهمًا لتطوير الأفكار حول العدالة الاجتماعية، وفي عام ١٩٢٥م طالبت الليبرالية بضرورة تبني الدول سياسات إصلاحية من شأنها أن تؤدي لتوزيعٍ عادلٍ للموارد الاجتماعية.

وفي عام ١٩٧٨م قام مجموع من علماء علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع بطرح مجموعة من القضايا حول مفهوم العدالة، وكيف يمكن لها أن توفر فرصًا مستقبلية لمواجهة المشكلات الاجتماعية؟، وكذا ضمان التوزيع العادل للموارد (Lerner, 1981: ix).

وقد اجتذب موضوع العدالة انتباه العلماء في جميع أنحاء العالم؛ حيث بدأت في عام ١٩٨٥م، سلسلة متواصلة من المؤتمرات الدولية بشأن العدالة الاجتماعية، ففي هولندا تم عقد المؤتمر الدولي بشأن العدالة الاجتماعية وأثرها على العلاقات الإنسانية (Steensma, 1991: vii).

وفي أغسطس عام ١٩٩٦م أقرت "الجمعية الوطنية للأخصائيين الاجتماعين" "National Association of Social Workers"(NASW) وثيقة تحتوي على قواعد جديدة للممارسة المهنية، حيث تغير مفهوم العدالة من معناها البسيط الناص على (غياب الظلم)، إلى اعتبارها السبيل (لمثالية المجتمع)، فالعدالة في ضوء ذلك يتم بناؤها في المجتمع نتيجة عملية مشاركة أفراد المجتمع في كل ما هو عادل (Amanda,2009: 4–5).

ومن ثم، فالعدالة في مفهومها الحديث تخطت مفهوم "الفقر" إلى مفاهيم ثقافية أوسع تشمل مضامين عالمية جديدة أهمها: الحق في الديمقراطية، والحق في التعبير عن الذات، والحق في استثمار وقت الفراغ، والحق في استثمار التكنولوجيا، والحق في التنافسية العالمية، والحق في الإبداع والابتكار، والحق في المستوى التعليمي المناسب.

كما تبين أن العدالة وما تشترطها من مساواة في الإطار الدستوري والقانوني عدالة مطلقة؛ انطلاقًا من الطبيعة المجردة للإنسان، بصرف النظر عن لونه أو عرقة أو دينه، أو مكانته الاجتماعية، طالما انطبق عليه ما يرد في القانون من أحكام كمواطن، وتنطلق عمومية الأحكام القانونية من أن الناس خلقوا متساوين، ومن ثم لا تقتصر المساواة على أفراد جماعة معينة أو طائفة معينة. وفي إطار المجتمع المحلى يصبح المواطنون متساويين أمام القانون، وعلى صعيد المجتمع الكوني فالناس متساوون، ولا فضل لأحد على الآخر سواء أكان عربيًا أو أوروبيًا أو أفريقيًا(عمار، ٢٠٠٦: ١٤).

ومن ثم يتبين أنه على اختلاف الأزمة والعصور فإن الغاية من وضع مبادئ العدالة الاجتماعية هي وصول جميع أفراد المجتمعات إلى السعادة.

٢- مفهوم العدالة التربوية:

ورد في الكثير من المعاجم اللغوية الحديث عن كلمة «عدل» و«عدالة»؛ فالعدل: ما قام في النفوس أنه مستقيم، وهو ضد الجور. والعدل: الحكم بالحق، والعدالة: وصف بالمصدر معناه: ذو عدل (الخزرجي، ١٩٨١: ٢٨٣٨).

"والعَدْلُ": هو القصد في الأمور، والأمر المتوسط بين طرفي الإفراط والتفريط. وعدل عدلاً وعدولاً: مال، ويقال عدل عن الطريق: حاد. – وإليه رجع. وفي أمره عدلاً وعدالة: استقام. – وفي حكمه: حكم بالعدل، والشيء عدلاً: أقامه وسواه، والشيء بالشيء: سواه به وجعله مثله قائمًا مقامه. "والعَدْلُ": الإنصاف، وهو إعطاء المرء ما له وأخذ ما عليه (أنيس، ٢٠٠٥: ٦٠٩).

ويمكن في ضوء ذلك إرجاع تلك المعاني إلى أصلين صحيحين: أحدهما، يدل على الاستواء، والآخر، يشير إلى الاعوجاج.

فالأصل الأول تضمن العدل بين الناس، والحكم بالاستواء، وما قام في النفوس أنه مستقيم، بينما اشتمل الأصل الثاني على الانحياد عن الطريق الصواب، والرجوع مرة أخرى للحق.

ومن ثم احتوت كلمة "العدل" أو "العدالة" معانٍ عدة: كالإنصاف، والنزاهة، ونقيض الجور، والاستقامة.

كما يطلق على هذا المصطلح في اللغة الإنجليزية "Justics"، والذي يُقصد به الإدارة الحيادية للمطالب المتضاربة، واستخدام المكافآت أوالعقوبات المستحقة، كما يعني: تحديد الحقوق وفقًا لقواعد القانون أو الإنصاف، وجوهرها أن تكون محايدة أو مجردة، والتعامل طبقًا لهذا المبدأ المثالي (Cambridge Advanced Learner's Dictionary).

وعند الحديث عن الإطار التحليلي النظري لمصطلح العدالة تبرز ثلاثة مفاهيم أساسية هي (عبد الخالق، ٢٠١٦: ٢٠٣):

- العدالة الأفقية: وتعني المعاملة المتساوية لمن هم في فئة معينة متساوية، كتوزيع أعباء وعائد التنمية بشكل متساوٍ على أبناء الجيل الواحد.
- العدالة الرأسية: والتي تعكس مفهوم اختلاف المعاملة لغير المتساوين، وهي التي يثور حولها تساؤلٌ عن كيفية الحكم علي تحقق المساواة والعدالة.

• عدالة ما بين الأجيال: وهي تجمع بين المفهومين السابقين، وهو ما يعني تحقيق المساواة بين الأجيال المختلفة في تحمل أعباء التنمية وإيراداتها، فضلاً عن تحقيق التوزيع العادل للموارد بين الأجيال المختلفة.

ومن هذا الأصل اللغوي نشأ مصطلح "العدالة التربوية"، والذي هو انعكاس لما تضمنته "العدالة" من أبعاد ومعانٍ؛ لتطبيق النزاهة والاستقامة والحيادية وعدم الجور في الميدان التربوي، والذي هو بمثابة حق من حقوق الإنسان على مر العصور التاريخية.

وعليه، تعاقبت مفاهيم "العدالة التربوية" مستشهدة بما حمله الأصل اللغوي لمصطلحي "العدل" و"العدالة" من معان وقيم.

ومن ثم، فـ"العدالة التربوية" هي فرع من جذع الشجرة الكلي الأصلي (العدل)، مُطَبَّقًا في المجال التربوي، وهو يعني: المركب الحاصل بين ما اصطلح على تسميته: بـ"تكافؤ الفرص التربوية"، وبين "العدل الاجتماعي"، على أساس أن النظام التربوي هو فرع من بنية كلية هي البنية المجتمعية، لا قيام له بصحة وعافية إلا بتوافر هذه الصحة وتلك العافية في الجسم الاجتماعي في كليته وعموميته (علي، ٢٠١١: ٣٤٤)؛ أي أن العدالة التربوية تعنى التنشئة الاجتماعية النظامية لجيل الصغار وفقًا لقواعد القانون أو الإنصاف، وجوهرها أن تكون محايدة أو مجردة.

وينظر إليها على أنها الحق في الالتحاق بالتعليم بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي للأسرة، كما تعني الحق في مواصلة التعليم دون عائق إذا كانت ميول المتعلم وقدراته واستعداداته تسمح بذلك، كما تعنى أيضًا الحق في الحصول على مستوى كيفي معين من التعليم؛ بمعنى ضرورة توافر الحد الأدنى من الإمكانيات المادية والبشرية والتنظيمية اللازمة لعملية التعليم الكفء دون تفرقة بين نوعيات التعليم ومدارسه المختلفة وبين المتعلمين أنفسهم ذكورًا كانوا أو إناث (رمزي، ٢٠٠٢: ٢٩).

وبالتالي، عُرفت على أنها: حصول كل إنسان، وخصوصًا هؤلاء الذين في مرحلة طلب التعلم، على حقه في التعليم وفي التربية بغض النظر عن أية عوائق ليست من كسبه هو مثل: الفقر، والطبقة، والمذهب، واللون، والبيئة، بحيث يكون فيصل التفرقة هو القدرة على الكسب المعرفي (علي، ٢٠٠٢: ٣٥).

وعُرفت بأنها تعنى أن توفر الدولة لكل فرد التعليم الذي يتناسب مع قدراته، وأن يتمتع بالخدمات التعليمية التي تقدمها الدولة، بحيث يكون هذا التوزيع توزيعًا عادلاً على الجميع دون تمييز أو تحيز(جوهر، ٢٠١٧: ١٧٩).

ويُنظر إليها أيضًا على أنها: إتاحة فرص تعليمية ملائمة وبيئة تربوية مناسبة لجميع أفراد المجتمع، طبقًا لما تنصه القوانين والدساتير محليًا وعالميًا" (محمد، ٢٠١٨: ١٠٣).

وتم تداول هذا المصطلح أيضًا على أنه حصول كل مواطن على حقه في التغذية الفكرية والثقافية والعلمية والسلوكية والمهارية والوجدانية دون أن يحول بينه وبين ذلك عوائق الجنس أو النوع أو اللون، والعقيدة والمذهب، والرأي والمركز المالي، والموقع الاجتماعي (علي، ٢٠٠٨ب: ١٣٨).

ويمكن الإشارة إليها على أنها هيكلة الحقوق والفرص التعليمية بطريقة تُمكن جميع المتعلمين – وليس بعضهم فقط – من الاستفادة من تجاربهم المدرسية بغض النظر عن خصائصهم الشخصية أو خلفياتهم العائلية أو مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية. وبالطبع، تتطلب العدالة التربوية ألا يتم الاهتمام فقط بالاحتياجات الفردية، ولكن أيضًا بالأهداف المجتمعية الأوسع (Merry, 2020: 26).

كما تم معالجتها على أنها إتاحة فرص التعليم لكل أبناء المجتمع، وتيسير كل العوائق التي قد تحول دون تحقيق ذلك، بغض النظر عن لون الفرد أو نوعه أو المستوى الاجتماعي الاقتصادي الذى ينتمى إليه، وكذلك توفير كافة العوامل التى تؤدى إلى استمراره في الدراسة ومواصلة تعليمه حتى التخرج، كما أنها تعني أيضًا المماثلة بين الطلاب في القبول وفي توافر العوامل التي تساعد على الاستمرار في الدراسة حتى التخرج، لكنها لا تعني أبدًا التماثل بينهم في التخرج من خلال عمليات الغش أو الفساد، فكل يكون حسب قدراته وإمكاناته ومهاراته وجدارته (الهلالي، ٢٠١٩).

وبالتالي، تؤكد التعريفات السابقة أهمية التخلص من كافة مظاهر الطبقية في التعليم؛ لتستقيم العدالة التربوية وتتحقق في أكمل صورها، فلكل فرد من أفراد المجتمع الحق الكامل في التربية والتعليم، مهما كان جنسه، أو لونه، أو دينه، أو نوعه، أو مركزه الاقتصادي، أو موقعه الاجتماعي.

كما يجب الإشارة إلى أن مفهوم العدالة التربوية يتضمن كافة أبعاد منظومة التربية والتعليم، المتعلقة بحياة التلميذ الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والمرتبطة بطبيعة المؤسسة التعليمية المنتمي إليها التلميذ، وبالمجتمع الذى هو مواطنٌ فيه.

٣-العدالة التربوية ومصطلحات متداخلة:

يُعدُّ مفهوم "العدالة التربوية" من المفاهيم المعقدة والمتداخلة مع مفاهيم عديدة وعوامل كثيرة، يهدف البحث إلى بيانها كالتالي:

- **"التعليم للجميع":**

تم دعوة دول العالم إلي التضامن والأخذ بشعار (التعليم للجميع)، في عام ١٩٩٠م، وذلك من خلال المؤتمر العالمي الأول حول "التربية للجميع" (جومتيين، تايلاند من ٥ إلي ٩ مارس ١٩٩٠)، وتم تجديد هذا العهد عام ٢٠٠٠م، من خلال المؤتمر العالمي الثاني حول "التربية للجميع" (داكار، السنغال، إبريل ٢٠٠٠).

فأهداف مبادرة "التعليم للجميع"، والتي أخذت بها دول العالم تمثل إرشادات لهذه الدول في إعداد استراتيجياتها وخططها للتطوير والتنمية، كما أنها تعتبر مبادئ توجيهية للمجتمعات، ويأتي اتساع الجهود الرامية إلي تحقيق أهداف مبادرة "التعليم للجميع" متزامنًا ذلك مع ما تبذله العديد من الدول في تحديث القطاعات الحكومية، ويمثل التعليم أكبر تلك القطاعات المعنية بهذا التحديث مباشرة (المكتب الإقليمي للتربية لمنطقة أسيا والمحيط الهادي، ٢٠٠٥: ٧).

وقد اتفق المشاركون في المؤتمر العالمي للتربية (٢٠٠٠م)، علي ستة أهداف للتعليم للجميع، اعُتبرت أساسية ويمكن بلوغها وتحقيقها، إذا ما توفر الالتزام القوي، والعزيمة الصادقة علي الصعيد الدولي، هي (اليونسكو، ٢٠٠٧: ٧):

- توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرًا وأشدهم حرمانًا.

- العمل على أن يتم بحلول عام ٢٠١٥م تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد، مجاني وإلزامي، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة.

- ضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات اللازمة للحياة.

- تحقيق تحسن بنسبة (٥٠٪) في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام ٢٠١٥م، ولا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.

- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال المرحلة الابتدائية والثانوية بحلول عام ٢٠٠٥م، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول ٢٠١٥م، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع بتعليم أساسي جيد والتحصيل الدراسي فيه.

- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع، بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلم، لا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

ومما سبق يتضح أن مؤتمر جومتيين، ومؤتمر داكار يمثلان خطوة مهمة في الاهتمام العالمي بالتعليم، وحقه، حيث أصبح كلاً منهما طريق، وإطار عمل تسترشد به الدول والمنظمات الدولية، وغير الدولية، في خطواتها لتحقيق التعليم للجميع، بل والأخذ به لتقويم ما تم إنجازه في هذا المجال.

- المساواة في التعليم:

كلمة المساواة لغة مصدر ساوى، من باب مفاعلة، يساوي مساواةً فهو مساوٍ، ومعناها المماثلة والمعادلة من حيث المقدار أو القيمة أو الثمن، ويقال هذا يساوي نقودًا أي يعادلها بالثمن، والسواء هو أن تكون المساواة بين الشيئين. و"ساواه": أي ماثله وعادله. ويقال "تساويا" في كذا: تماثلاً وتعادلاً (أنيس، ٢٠٠٨: ٤٨٤).

والمساواة اصطلاحًا هي حصول الأفراد في المجتمع على فرص متكافئة في المشاركة والنجاح في الحياة على جميع المستويات بما في ذلك المستوى الاجتماعي والاقتصادي والسياسي؛ فجوهر المساواة هو ضمان فرص الفرد أو الجماعة في المشاركة والنجاح في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، ٢٠١٨: ٨). وبالتالي، حالة من التماثل من حيث الكمية أو المرتبة أو الوضع أو القيمة أو الدرجة". وعليه، فالمساواة هي التطابق والمماثلة بين الأفراد في الحقوق والواجبات بمقتضى القاعدة القانونية التي تنظم العلاقات الاجتماعية.

ومن ثم، فإنّ المساواة في التعليم تعني أنّ كل طالب يُعامل بالطريقة نفسها، وذلك بناءً على افتراض أنّ جميع الطلاب لديهم الاحتياجات ذاتها، في حين أنّ العدالة التربوية تعني أنّ كل طالب يحصل على كل ما يحتاجه ليكون ناجحًا، بناءً على إدراك مفاده أنّ الطلاب لديهم احتياجات مختلفة.

مما سبق يتبين أن المساواة في التعليم والعدالة التربوية بينهما ثمة فرق، فالعدالة التربوية وليدة المساواة التعليمية؛ إذ اتخذت العدالة من المساواة أساسًا لوجودها، والمساواة تجعل من العدالة حقيقة ثابتة ملموسة، كما أن العدالة أعم وأشمل من المساواة.

- **ديمقراطية التعليم:**

تُعرِّف ديمقراطية التعليم بأنها: إمكانية متاحة أمام جميع الأطفال من أجل الحصول على تعليم متكافئ يتكيف مع استعداداتهم العقلية الخاصة، وعلى نحو مستقل عن تأثير الشروط الاجتماعية الخارجية كالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لعائلاتهم (Merry, 2020: 30).

ويُعرِّفها بعضهم بأنها: تحرير التعليم وتحرير المعرفة من سيطرة أيديولوجية الطبقة الحاكمة وتعديل المناهج والبرامج التعليمية، أي إصلاح التعليم في أفق التحرر من السيطرة الإيديولوجية وإلغاء التفاوت الطبقي في المعرفة المقدمة للطلاب بفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات التي حُرِمَت منه زمناً طويلاً بحكم موضعها الطبقي (بدران، ١٩٩٥: ١٨٣).

وتشير ديمقراطية التعليم أيضًا إلى حقيقة تمسك جميع الأفراد بغض النظر عن وضعهم الاقتصادي بالقيم المدنية والمعرفة والمهارات المطلوبة لتأسيس الديمقراطية في المجتمع؛ ومن أجل تلبية هذه المتطلبات، يجب على المؤسسات التعليمية أن تدمج نوعًا من التعليم يشرك في أنشطة تساعدهم على بناء شخصياتهم وتطوير مهاراتهم.

وعليه، يقيد تعريف ديمقراطية التعليم بثلاث وجهات نظر: حرية اختيار التعلم دون أي التزامات، والعمليات الديمقراطية والقيم المدنية والمواطنة وإدارة المدرسة، وتحقيق الذات (Alshurman, 2015: 856).

ومن ثم، تقوم ديمقراطية التعليم على أربع ركائز أساسية تتمثل في: المجانية، وتوفير الظروف الميسرة للتعليم، واستخدام أدوات موضوعية في التقويم، وتحسين العملية التعليمية والمشاركة في توجيهها. وبالتالي، هو مفهوم يتصل بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الخاصة بحياة التلميذ، وهي متغيرات خارجة عن نطاق وحدود المدرسة، فنوعية المسكن، والطعام والملبس ودخل الأسرة بصفة خاصة، والموقع الاجتماعي والمنطقة الجغرافية التي تقع فيها المدرسة بصفة عامة، وما يتصل بالوضع العائلي للتلميذ، المناخ الأسري والاجتماعي السائد في حياته، وغيرها من المتغيرات التي تمتد خارج نطاق الأسرة والمدرسة لتشمل الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية للدولة.

وعليه، فلم تكن صورة ديمقراطية التعليم هي الطريق المستقيم لتحقيق العدالة التربوية المنشود، ومن ثم يصبح من الضروري الاتجاه المباشر إلى مصطلح العدالة التربوي ليكون مستغرقًا لكل ما تم ذكره من أبعاد، سواء أكانت تلك المتصلة بظروف المؤسسة التعليمية نفسها، أم بالأسرة التي ينتمي إليها التلميذ، أم المجتمع الذي هو مواطن فيه (علي، ٢٠٠٥: ٦).

● **تكافؤ الفرص التعليمية:**

تَكافُؤ: (اسم)، والجمع: تكافؤات، ومصدر تَكافَأَ. وتَكافُؤُ الفُرَصِ هي: تَساوِيها حَسَبَ كِفايَةِ مَنْ يَرْغَبُ فيها، وتحقيق العدل والمساواة بين الأفراد في الخدمات والفرص والعلاج والتعليم والرعاية (أنيس، ٢٠٠٨: ٨٢٠).

وتم اقتراح مصطلح "تكافؤ الفرص التعليمية" لأول مرة بواسطة "كروسلاند" "Crosland" خلال ستينيات القرن العشرين؛ حيث أشار إلى أنه من الضروري التمييز بين نوعين من تكافؤ الفرص؛ هما: تكافؤ الفرص "الوهمية" وتكافؤ الفرص "الحقيقية"؛ إذ تستند الأولى إلى فكرة توفير فرص متكافئة للجميع خلال نظام الاختبارات والامتحانات فقط، في حين يتعلق النوع الثاني بتطبيق تكافؤ الفرص في جميع مستويات التعليم ومكوناته. فالفكرة هي أن الناس يجب أن يكونوا متكافئين ليس فقط في نقطة البداية، ولكن أيضًا فيما يتعلق بإنجازات التعلم؛ فالجميع في حاجة إلى تعليم جميع الأطفال جيدًا (Myasnikov, 2019, 584).

وقد أصدرت الولايات المتحدة الأمريكية قانون "تكافؤ الفرص التعليمية" "The Equal Educational Opportunities Act" (EEOA) لعام ١٩٧٤م، وهو قانون اتحادي للولايات المتحدة الأمريكية؛ يحظر التمييز ضد أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب، بما في ذلك الفصل العنصري للطلاب، ويتطلب من المناطق التعليمية اتخاذ إجراءات للتغلب على العوائق التي تحول دون مشاركة الطلاب على قدم المساواة (Berenyi, 2008: 642).

ويعرف تكافؤ الفرص التعليمية اصطلاحًا على أنه توفير الفرص التعليمية لكل فرد مع ضرورة تنويعها وإيجاد الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة داخل المؤسسة التعليمية، والتي تُمكِّن كل فرد من الاستفادة من هذه الفرص المتكافئة في تنمية قدراته واستعداداته ومواهبه إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه، مهما كانت خلفيته الاجتماعية وأوضاعه الاقتصادية، وما يرتبط بهذه الخلفية وتلك الأوضاع من عوامل نفسية وأكاديمية (الحبيب، ٢٠٠٥: ٦٠٣).

كما ينظر إليه بأنه توفير فرص تعليمية متكافئة لكل فرد بما تسمح استعداداته وقدراته بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وهذا التعريف يتطلب تنويعًا لمراحل التعليم وشعبه وتخصصاته، وكذا تحقيق مجانية التعليم لهؤلاء الذين تسمح لهم قدراتهم بمواصلة التعليم والاستفادة منه. ولا يعني تكافؤ الفرص التعليمية – فقط– المساواة في حق التعليم لكل الأفراد، بل الأهم من هذه المساواة هو المساواة في الفرص التي تُمكِّن الطالب من التخرج والنجاح، ومن ثم

فإنه يتضمن بالإضافة إلى التكافؤ في فرص القبول والالتحاق، تكافؤًا في فرص الاستمرار فيه والنجاح والتحصيل والإنجاز؛ إذ إنه لا خير في إتاحة فرص متساوية في مرحلة من مراحل التعليم بدون توافر المدخلات التي تُمكِّن التلاميذ من النجاح والاستمرار في الدراسة والاستفادة مما يُقدَّم لهم من خبرات (سليمان، ١٩٨٩: ٢٨١).

وبالتالي، يتمثل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في صورة مدرسة تفتح أبوابها للجميع على مبدأ التكافؤ والمساواة بين مختلف الأفراد في المجتمع. وهذا يعنى أن يتوجب على المؤسسات التربوية من مدارس وجامعات أن تستوعب جميع الراغبين بمتابعة دراستهم دون اعتبارات عرقية أو دينية أو طائفية أو جغرافية أو لأي اعتبار آخر.

وبناءً على ذلك تَبَّين لعدد من مفكري التربية أن تكافؤ الفرص التعليمية بهذا المعنى يمكن أن يجعله قاصرًا على أن يستوعب مختلف الأبعاد الضرورية للعدالة التربوية؛ إذ قد يلتحق التلاميذ بالمدرسة مجاناً بالفعل، ولكن المناخ التعليمي داخل المدرسة يمكن أن يكون متخمًا ببعض المؤشرات التي تظهر تمييزًا واضحًا لفئات من الأبناء في المعاملة لكون آبائهم مثلاً من المسئولين الكبار، أو حتى من مسئولي الإدارة التعليمية نفسها والتي تتبعها المدرسة، أو من مسئولي المدرسة، كما قد يكون التمييز – أيضًا – وفقًا لعلاقات خاصة سوية أو منحرفة، أو للون أو لعقيدة أو مذهب، أو لوضع مالي كبير، فضلاً عما اصطُلِحَ على تسميته بالمنهج الخفي، والذي تكون له قوة تأثير تفوق قوة تأثير المنهج الرسمي الصريح (علي، ٢٠٠٥: ٦).

ويخلص مما سبق إلى أن تكافؤ الفرص التعليمية هو: إتاحة الالتحاق والاستيعاب لجميع الأطفال بمراحل التعليم المختلفة من خلال توفير بيئة مدرسية تعليمية وتربوية تُمَكِّن جميع أبناء المجتمع من مواصلة التعليم وتحقيق أكبر قدر من الإنجاز الأكاديمي والتربوي تبعًا لإمكانات وقدرات كل فرد بغض النظر عن أي فوارق أو اختلافات تعود إلى المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الجنس أو الدين أو البيئة الجغرافية التي يعيش بها التلميذ.

- **استخلاصات:**

بعد استعراض مصطلح "العدالة التربوية، وبعض المصطلحات المتشابكة معه؛ يتبين استغراق مفهوم العدل التربوى كل أبعاد منظومة التربية والتعليم، سواء ما كان منها يتصل بالمؤسسة التعليمية، أم بالأسرة التى ينتمى إليها التلاميذ، أم بالمجتمع الذى هم مواطنون فيه، ولذا فهو أوسع وأشمل من المصطلحات الأخرى التى تتصل به وتتشابك معه فى بعض المعانى والدلالات كتكافؤ الفرص التعليمية، وديمقراطية التعليم.

ويوضح الجدول التالي أبرز الفروق بين المصطلحات السابق معالجتها ومصطلح العدالة التربوية:

جدول (١): أبرز الفروق بين المصطلحات السابق معالجتها ومصطلح العدالة التربوية

أوجه المفارقة	العدالة التربوية	التعليم للجميع	المساواة في التعليم	ديمقراطية التعليم	تكافؤ الفرص التعليمية
الهدف الرئيس	تحقيق العدل تربويًا وتعليميًا بين أفراد المجتمع، بما يتجاوز حدود النظم التعليمية؛ تأكيدًا بأن التربية والتعليم عمليتان ممتدتان شاملتان السياق المجتمعي المحلي والقومي والإقليمي بل والعالمي.	اتفاقية دولية وقع عليها إلزام بعض الدول بتوفير بعض المراحل التعليمية.	تساوي جميع أفراد المجتمع في الالتحاق بمؤسسات التعليم المتنوعة، وفقًا لافتراض أن جميع أفراد المجتمع متساوون في الاحتياجات التربوية والتعليمية.	الكيفية التي يسير بها النظام التعليمي إدارته بأساليب ومعايير ديمقراطية.	أن يكون لكل فرد في المجتمع فرصة متكافئة مع غيره للالتحاق بالتعليم النظامي وغير النظامي والاستمرار فه بقدر ما تؤهله قدراته واستعداداته العقلية وميوله وجهده الذاتي.
مدى التأثير	متجاوز النظم التعليمية ومؤسساتها؛ ليشمل مدى التأثير السياق المجتمعي المحلي والقومي والإقليمي بل والعالمي.	تقتصر على توفير التعليم للأطفال المحرومين في بعض دول العالم، في مراحل تعليمية محددة، وفقًا للأهداف المتفق عليها، وهي: مرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة التعليم الابتدائي، ومحو الأمية.	داخل سياق العملية التعليمية ومؤسساتها.	داخل سياق العملية التعليمية ومؤسساتها، مع السعي لتطبيق الديمقراطية في سياق المجتمع المحيط.	داخل سياق العملية التعليمية ومؤسساتها.

أهم الملامح	يستند على مبدأين؛ أحدهما: يتعلق بتكافؤ فرص التعليم بغض النظر عن الخلفية والاجتماعية للفرد، وثانيهما: يتعلق بالعدالة الاجتماعية، بحيث يتعلم كل فرد بحسب ما تؤهله له استعداداته وقدراته، وأن يحصل كل فرد على فرصة عمل تتفق مع تلك القدرات، والاستعدادات التي لديه.	التعليم للجميع مجرد التزام سياسي دولي، حيث لا تساءل الدول قانونيًا إذا لم تحقق أهدافها. كما أنها لا تغطي جميع جوانب الحق في التعليم. كما أنها تعتمد في قياس مدى تحقق أهدافها على جوانب كمية فقط يجب أن تتحقق خلال وقت معين.	أنّ كل طالب يُعامل بنفس الطريقة، وذلك بناءً على افتراض أنّ جميع الطلاب لديهم القدرات والاحتياجات نفسها.	تتجسد ديمقراطية التعليم في التوزيع العادل للخبرات التربوية بين جميع أبناء المجتمع، وهي لا تتحقق في توفير الفرص التربوية المتكافئة فحسب، بل تتحقق من خلال توفير الإمكانات المتكافئة للتحصيل التربوى بين أفراد المجتمع؛ مما يعطي ديمقراطية التعليم بعدًا يتجاوز جدران المؤسسات التعليمية.	مفهوم معقد وغير محدد، وهو مفهوم افتراضي أكثر منه وصفي وله جوانبه المتعددة، ومن ثم يمكن تحليله وتفسيره من أكثر من زاوية، وهو من المفاهيم التي تتغير تفسيراتها من مجتمع لأخر، وفي نفس المجتمع من فترة زمنية لأخري.
معالجته في الأدبيات العلمية والبحثية	يتم تناوله على أنه أحد الأطر الفكرية الحاكمة لعملية تربوية وتعليمية عادلة في سياق المجتمع، وتتباين معالجة المصطلح وفقًا لخلفية الباحث أو المشرع العلمية والثقافية.	هي أحد المواثيق الدولية المشرف عليها مظمة اليونسكو، والمحددة الملامح والأهداف، والتي يصدر للوقوف على مدى تحقق أهدافها تقارير دولية دورية.	يتم تناوله كأحد المبادئ الحاكمة لقطاع التعليم في المجتمع.	يتم تناوله كأحد المبادئ الحاكمة لقطاع التعليم في المجتمع.	يتم تناوله كأحد المبادئ الحاكمة لقطاع التعليم في المجتمع.
علاقة		علاقة الجزء	علاقة الجزء	علاقة الجزء بالكل؛	علاقة الجزء

المصطلح	ـــــــــ	بالكل؛ أي هو أحد جوانب العدالة التربوية، من حيث توفير فرص تعليمية لبعض فئات المجتمعات.	بالكل؛ أي هو أحد جوانب العدالة التربوية، من حيث توفير فرص تعليمية لبعض فئات المجتمعات.	أي هو أحد جوانب العدالة التربوية، من حيث توفير فرص تعليمية لبعض فئات المجتمعات.	بالكل؛ أي هو أحد جوانب العدالة التربوية، من حيث توفير فرص تعليمية لبعض فئات المجتمعات.
العدالة التربوية					

المصدر: (من إعداد الباحث).

ومن ثم، يتبين أن شعار "التعليم للجميع" يمكن تلخيصه في اتفاقية دولية صدقت عليها عدد من الدول لنشر التعليم بين أفراد المجتمع، مع بلورة أهداف لتحقيق ذلك، وإصدار تقارير ومؤشرات سنوية لمتابعة مدى التقدم الحادث في بنود هذه الاتفاقية، وتعتمد اعتماد كامل على ما توفره الدول من إحصائيات ومؤشرات، ومن ثم فهو بعيد كل البعد عن الواقع التربوي العادل المرغوب فيه.

كما أنه لم ينجح أيٌّ من مصطلحى تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم في تحقيق العدالة التربوى لكافة فئات المجتمع على اختلاف مذاهبهم وعقائدهم وألوانهم وأنواعهم، ومراكزهم الاجتماعية، وأوضاعهم المالية والإدارية؛ حيث إنهما لم يستوعبا كثيرًا من المتغيرات والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية التى يعيش فيها التلاميذ، فضلاً عن قصورهما في استغراق كافة جوانب العلمية التربوية والتعليمية.

ويتضح أيضًا وجود تداخلات واختلافات بين المفاهيم السابقة والعدالة التربوية، وأن هناك فرق بين المفهوم وما يقصد به وبين ما هو موجود على أرض الواقع، فالمفهوم يمثل ما ينبغي أن يكون على المستوى النظري، أما المبدأ فيمثل الجانب التطبيقي العملي؛ لذا يعد التطبيق العملي للمفاهيم السابقة في العملية التعليمية هو الأقرب إلى مفهوم "العدالة التربوية" والذي يعد مزيجًا من هذه المفاهيم ويعد المظلة التي تتضمنها جميعًا، كما أنه يتميز عن تلك المفاهيم بأنه يمتد ليشمل العدل الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع، ولكي تتحول "العدالة التربوية" بمفهومها النظري إلى واقع عملي لا بُدَّ أن يسبقه تغيرات جذرية وقررات عادلة سياسية واقتصادية واجتماعية تضمن الاستفادة المثلى بما يقدم من جهود مجتمعية في مجال التعليم.

ومن ثم، يمكن اعتبار تكافؤ الفرص التعليمية مستوى أول؛ حيث تفتح المدرسة أبوابها لجميع الطلاب دون تمييز بسبب مالي أو عقائدي أو اجتماعي أو لون أو جنس، وكانت مجانية التعليم أحد القرارات الميسرة لذلك.

ولكن قد يدخل الطالب ويجد هذا التمييز داخل أسوار المدرسة، فهنا تظهر الحاجة إلى المستوى الثاني وهو ديمقراطية التعليم؛ لتحقيق مناخ عادل وديمقراطي داخل المدرسة يساوي بين الجميع في المعاملة.

ولكن قد يأتي الطالب – أساسًا – من أسرة وبيئة فقيرة اجتماعيًا وثقافيًا لا تساعده أن يساير باقي زملائه ويتميز ويتفوق، فكان التأكيد على أهمية تحسين الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يعيش فيها التلميذ مثل نوعية السكن، والطعام، ودخل الأسرة، وغيره، وهذا هو المستوى الثالث وهو العدل التربوي، حيث يشمل الظروف الأسرية و المجتمعية المحيطة بالطالب وبالمؤسسة التعليمية (علي، ٢٠٠٥: ٦ – ٧).

ومن ثم، يجب التفرقة بين "المساواة المطلقة" أمام القانون وفي الحقوق السياسية من ناحية، وبين مفهوم المساواة الاجتماعية بمضامينها الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى. والواقع أنه يمكن الحديث في الحالة الأولى عن "العدالة المطلقة" و"المساواة التامة" بين الحالات المتماثلة في ظروفها وأوضاعها وأحوالها. ويطلق مفهوم "المساواة غير المشروطة" على تلك الحالات.

أما بعض الحالات الاجتماعية للأفراد أو الجماعات التي تقتضي "العدالة" فيها عدم المماثلة واللامساواة، فإنها تتمثل في وجود ظروف للعسر الاقتصادي، أو لظروف أسرية غير سوية، أو لضغوط من التقاليد والأعراف المقيدة في بيئة معينة. وفي مثل هذه الأوضاع تصبح "المساواة المطلقة" مع نظائرها التي لا تسود فيها تلك الظروف، مسألة غير عادلة في التمتع بحق "الفرص التعليمية" بخاصة. وتتطلب "العدالة التربوية" في هذ الصدد الذي يتسم أفراده بنوع من العجز عن تمام الانتفاع بالحق والفرص، تتطلب نوعًا من التمييز في المعاملة بما يعوض ذلك العجز إنصافًا لها.

وهذا يعني أن "العدالة التربوية" في هذه الحالات تتطلب "إنصافًا" فرضه الحاجة، أو "إنصافًا" تفرضه الضرورة، وخاصة في حالات الفقر التي تحول دون الاستفادة من غرص التعليم؛ مما يتطلب مع المجانية، معونة مادية لأسر أولئك الأطفال، أو التنازل عن الرسوم المدرسية، أو إتاحة الكتب بالمجان، وغير ذلك من الممارسات (عمار & أحمد، ٢٠١٣: ٣٧ – ٣٨).

٤- متطلبات العدالة التربوية ومظاهر غيابها:

يتبين مما سبق عرضه أن "العدالة الاجتماعية" شرطٌ لازمٌ لتحقيق العدالة التربوية؛ إذ إن فتح المدرسة لأبوابها أمام الفقراء والأغنياء معًا لا يكفي لتمام العدالة التربوية، حيث تؤثر الظروف الاقتصادية والاجتماعية سلبًا في الجهد المبذول من الطالب ومن المدرسة، وعليه فمن المطلوب أن يحظى الفقراء ببعض المزايا والخدمات التي تعينهم على التغلب على ظروف الفقر والتفاوت الطبقي والاجتماعي، وبدون العدل الاجتماعي هذا يستحيل تحقيق العدل التربوي (علي، ٢٠٠٧أ: ٢٩).

ومن ثم تتحدد متطلبات العدالة التربوية الحقيقية في ثماني ركائز رئيسة، هي (خضر، ٢٠٠٠: ١٨ – ١٩):

- إتاحة الخدمة التعليمية المطلوبة موجودة فعلاً؛ كأن تكون المؤسسة (مدرسة، أو جامعة، أو معهد) مبنية وقائمة.

- أن تكون متاحة لكل من يرغب في الالتحاق بها ممن تنطبق عليه شروط القيد في تلك المؤسسة.

- أن يكون الالتحاق بها ميسورًا دون عوائق مالية أو اجتماعية، أو سكنية، أو صعوبة المواصلات في الوصول إليها.

- المساواة في ظروف التعلم وتوفير إمكاناته ومدخلاته لجميع الملتحقين.

- المساواة في المعاملة والاحترام في المواقف المختلفة داخل مجتمع المدرسة دون تمييز في العلاقات في تعامل المدرسين مع الطلاب أو في تعامل الإدارة المدرسية معهم.

- القدرة على مواصلة التعليم في مختلف مراحله إلى أقصى ما تسمح به القدرات العلمية في التحصيل.

- التكافؤ والمساواة في تقدير نتائج التعلم سواء من خلال الاختبارات التحريرية أو الشفوية أو أعمال السنة.

- ينتهي ذلك كله بالتكافؤ في فرص العمل، وعدم التمييز في شغل الوظائف على أساس اعتبارات خارج قدرات الخريج وإمكاناته العلمية ومواهبه ومهاراته المختلفة والملائمة لنوع العمل.

ومن أهم أبعاد العدالة التربوية:

- العدالة قبل الالتحاق بالمدرسة: حيث تستوجب العدالة التعليمية تحقيق العدالة الاجتماعية بين المتعلمين قبل ذهابهم إلى المدرسة لأول مرة؛ وتلك تمثل المنطلق الأول والركيزة الأساسية التي سيبنى عليها كل ما هو آت من جوانب للعدالة التربوية.

- عدالة الالتحاق والقبول: ويقصد بها وضع معايير للقبول تضمن التحاق جميع أفراد المجتمع بفائته المختلفة – بما يشمل لاجئين ومحتاجين وأطفال شوارع وفقراء وغيرهم – بالتعليم بعيدًا عن التحيز لأي عامل (المعناوي & أخرون، ٢٠٢٢: ٣١٧).

- العدالة التوزيعية: أي عدالة توزيع الخدمات التعليمية وفقًا لمبدأ الحاجة بين جميع التلاميذ بالتعليم (كوادر بشرية – موارد مادية – توزيع المعرفة والاهتمام والرعاية والاحترام).

- العدالة الإجرائية (إجراءات الحصول علي الخدمات التعليمية): ويقصد بها العدالة في تطبيق الشروط والإجراءات المتبعة من قبل المدرسة واللازمة لحصول التلاميذ علي الخدمة دون تمييز مع الأخذ في الاعتبار مبدأ الحاجة ومبدأ الاستحقاق(رجب، ٢٠٢١: ١٦٣).

- العدالة في المعاملة: ويقصد بها أن تعامل جميع التلاميذ معاملة قائمة على الحق والعدل لا على المكانة الاجتماعية، من حيث إتاحة فرص التعليم، وتوزيع النظر والاهتمام، والجلوس في مكان بارز ليراه جميع المتعلمين، وتشير تلك العدالة أيضًا إلى ضرورة حصول كل على فرصة متكافئة مع غيره في الاستفادة من العناصر التعليمية التي تقدمها الدولة، وأن توزع تلك العناصر بالتساوي بقدر الإمكان دون تمييز.

- العدالة في النتائج (التوظيف): وتعني حصول كل فرد على فرص متكافئة مع غيره في شغل الوظيفة التي تتفق مع الشهادة الدراسية أو الدرجة العلمية الحاصل عليها؛ وذلك لأن التمييز والتفرقة في ذلك البُعد يذهب الكثير من الآمال والطموحات التي تُعدُّ دافعًا أساسيًا للإقبال على التعليم، ويُقعِد الكثيرين عن ولوج أبواب التعليم (المعناوي & أخرون، ٢٠٢٢: ٣١٨).

ويمكن الوقوف على بعض مظاهر غياب العدالة التربوية، وما يقدمه من اقتراحات للتغلب على ذلك فيما يلى :

- إقرار مجانية التعليم لا يكفي وحده، إذ لا بُدَّ من توافر الشروط اللازمة لحسن جودة العملية التعليمية، فضعف مستوى التعليم في المدارس الحكومية يأتي أثره السيىء على أبناء الفقراء، أما أبناء الأغنياء يجدون البديل مثل المدارس الخاصة والدولية ومن خلال الدروس الخصوصية والكتب الخارجية.

- خصخصة التعليم، إن نظام التعليم منحاز إلى القادرين الذين يملك أهلهم من القدرة المالية ما يتيح لهم فرصة إلحاق أبنائهم بمدارس خاصة، حيث الخدمات التعليمية أفضل، فلم يعد التعليم يمثل مصعدًا اجتماعيًا لأبناء الفقراء، فلو كانت المدارس الحكومية تمثل بالفعل بيئات تربوية تقدم الخدمة التعليمية الضرورية لوجد فيها أبناء الفقراء ملاذاً بدلاً من أن تشكل لهم قوة طرد، وبذلك ينبغي ألا

يكون اتجاه الخصخصة في التعليم صارفاً الدولة عن تقديم خدمة تعليمية جيدة في مرحلة التعليم الأولى – على الأقل – لغير القادرين (علي، ٢٠٠٧ب: ٨٨ & ٩٣).

- الغش في الامتحانات، حيث يحصل الغشاش على ما لا يستحق من خلال تسريب للامتحانات لصالح أبناء الأغنياء، وسرقة بعض صفحات من كراسات طلبة تحتوي على إجابات جيدة لتوضع في كراسات هؤلاء، إن القادرين سعوا إلى أن يسرقوا العقول وينهبوا المعرفة ليَّدعوا أحقيتهم بمواقع تعليمية متقدمة، ويكون هذا على حساب أبناء الفقراء (علي، ٢٠٠٨أ: ٥٠).

- قصور معايير التقييم والانتقاء، حتى أن آلية مكتب التنسيق أصبحت تجنح إلى صور من افتقاد العدل والموضوعية في التطبيق، لأنها تعتمد كليًا على نتيجة الامتحان النهائي للثانوية العامة، والتي يحصل فيها على درجات مرتفعة من يحصل على دروس خصوصية، حيث تقتصر الامتحانات على قياس درجة الحفظ والتذكر، فالامتحان يعني في جملة قصيرة: احفظ ثم قل، فتنجح الدروس الخصوصية في تحفيظ الطالب، وتدريبه على الأسئلة المعتاد وجودها في الامتحانات، وبالتالي فالفائز هم القادرون على دفع ثمن هذه الدروس من أبناء الأغنياء.

- اختلال الأولويات داخل النظام التعليمي، حيث تعطي الأولويات للتعليم النظامي عن التعليم غير النظامي، ولتعليم الصغار عن تعليم الكبار، وللتعليم الأكاديمي عن التعليم المهني والتقني، ولتعليم العلوم النظرية الإنسانية عن تعليم العلوم العملية الطبيعية والرياضية، وللتعليم التقليدي عن التعليم المتجدد، وتحسين تعليم الصفوة وترك سواد الشعب في سن العمل وجماهير العمال والفلاحين دون تعليم متميز، وللتعليم من بعد الكم عن التعليم من بعد الكيف (علي & حسن، ١٩٨٠: ٢٥٩).

ومن ثم، فإن خطورة تقليص أو إلغاء المجانية والتراجع عنها، والسعي إلى خصخصة وتسليع التعليم الحكومي وجلب مؤسسات أجنبية واستنبات مؤسسات تعليمية على كافة المستويات التعليمية بمصروفات باهظة لا يقدر عليها غالبية الشعب المصري، –في بلد مازال يعاني من مختلف مظاهر التخلف على جميع الأصعدة، وغياب الشفافية، وانعدام آليات المراقبة والمحاسبة، وهيمنة عقلية اقتصاد الريع– توجه خطير تنتهجه الحكومة تكمن أساسًا في تهديد التماسك الاجتماعي وتفكيك التجانس الهوياتي والقيمي للمجتمع، وزيادة نسبة الامية والجهل، وتعميق أسباب التخلف، ويتعارض ومتطلبات العصر العلمية والمعرفية القائمة على العنصر البشري في زمن أضحت تتعاظم فيه سلطة المعرفة واقتصاداتها، ويناقض المواثيق الوطنية والدولية التي تهم حقوق الإنسان... وهو ما من شأنه هدم مقومات الانتماء إلى المجموعة الوطنية واجتثاث جذور الحس الوطني، وبالتالي تهديد وحدة واستقرار وفتح مستقبل الأجيال

القادمة على آفاق مظلمة، كما يؤدي كل ذلك إلي تقليص دور الدولة ونقص حاد في أعداد الطلاب الملتحقين به، كما سيؤدي إلي زيادة عدم المساواة بين الأفراد وانعدام تكافؤ الفرص وتحقيق ديموقراطية التعليم. كما أنه سيهدد اتفاقية حقوق الإنسان والنظر إلي مجانية التعليم بوصفها حقًا إنسانيًا وضرورة مجتمعية لا غني عنها للنهوض بالمجتمع (الدهشان، ٢٠١٩: ١٧ – ١٨).

المحور الثاني: ملامح التعليم الخاص والدولي:

يُعدُّ التعليم الخاص أحد أشكال التعليم في العالم المعاصر، والذي يقوم في أساسه على التمويل الأهلي غير الحكومي والإدارة شبه المستقلة، بما يتيح له حرية الفكر والحركة العلمية نحو تحقيق أهدافه، وقد بدأت كثير من الدول – ومن بينها مصر – في التوجه نحو هذا النوع من التعليم كرد فعل لتدهور الأوضاع الاقتصادية وعجزها عن توفير التمويل اللازم للتعليم الحكومي، على اعتبار أن مفهوم التعليم في نظر الاقتصاديين هو خدمة يمكن تسويقها وبيعها لمن يقدر على دفع تكلفتها ويملك القدرات العلمية، والاستعدادات الكافية المؤهلة لها (Dennison, 2003: 8)

ونشأت بعض المدارس الخاصة خلال الاحتلال البريطاني؛ لتوفير تعليم عربي وطني لمن لا يرغب في إرسال أبنائه إلى المدارس الحكومية الإنجليزية، ثم تم التوسع في التعليم الحكومي الرسمي الوطني منذ عام ١٩٠٨م حتى قرر وزير المعارف في ذلك الوقت "سعد زغلول" جعله باللغة العربية. واستمر التعليم الخاص يلعب دوره إلى جانب التعليم الحكومي، يستقبل الطلاب الذين لم تتح لهم فرصة التعليم الرسمي، حتى تضاءل دوره منذ "مجانية التعليم الابتدائي" علم ١٩٤٤م، والتعليم الثانوي عام ١٩٥١م، والتعليم الجامعي عام ١٩٦١م.

ومع قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م، سيطرة الدولة على منظومة التعليم الرسمية سيطرة كاملة، وتركت مجالاً للتعليم الخاص تحت إشرافها وضبط تنظيمها وشروط إدارته، وكان لا يقصد مدارسه إلا من لم تتفق حالته مع شروط القبول في المدارس الحكومية لعامل السن أو تعدد مرات الرسوب؛ فكانت تلك المدارس ملجأهم الأخير لمواصلة تعليمهم، ومن ثم لم تكن قبلة مرغوبة في التوجه إليها.

وأخذت في الانتشار وصارت مجالاً للطلب عليها منذ التحول السياسي من التوجهات الاشتراكية والقومية إلى اعتماد "سياسة الاقتصاد والاستثمار الحر" بقوانين عام ١٩٧٤م وما بعدها (عمار & أحمد، ٢٠١٣: ١٠٣ – ١٠٤).

حيث شاع هذا مفهوم "التعليم الخاص" في العقود الأخيرة من القرن العشرين في ظل اقتصاديات السوق التي تبنتها معظم دول العالم، وفي هذا الإطار أصبحت فكرة الحصول على درجة أكاديمية من أجل "الصالح الخاص"؛ أي لفائدة الفرد أكثر من المجتمع، أكثر قبولاً إلى حد بعيد، فمنطق اقتصاديات السوق وأيديولوجيات الخصخصة أسهما في إقامة مؤسسات التعليم الخاص (إلتباتش، ١٩٩٩: ٣٣٢).

ومن ثم، ارتبط مفهوم التعليم الخاص بأيديولوجيات الخصخصة والتي تعد الأداة الرئيسية في التحول إلى النظام الرأسمالي واقتصاد السوق. وهي عملية تستهدف التحول الكلي أو الجزئي في وظائف ومستويات الحكومة إلى القطاع الخاص. وتتركز أنماط الخصخصة في التعليم في (هيالاب، جاند & تيلاك، ج.، ١٩٩١: ٢٧٤):

١- نمط الخصخصة القصوى: وفيه يتولى القطاع الخاص إدارة وتمويل مؤسسات التعليم دون أي إعانة أو تدخل من الدولة، وعلى الرغم من أن هذا النمط يسهم في تخفيف أعباء الدولة تجاه تمويل التعليم، إلا أن كلفته الاقتصادية على المجتمع باهظة التكاليف على المدى الطويل، ويطلق على المؤسسات التي تمثل هذا النمط مؤسسات ذات طابع خاص مطلق مثل المعاهد العالية الخاصة والجامعات الخاصة والأكاديميات الخاصة في مصر.

٢- نمط الخصخصة المعتدل: وتتولى الدولة بموجبه مسئولية تمويل التعليم بشكل شبه كامل، وتلجأ في الوقت نفسه ضمن حدود معقولة إلى مصادر التمويل الخاصة، وباعتبار أن التعليم خدمته شبه رسمية تستفيد منها الدولة والأفراد، فإن نفقات هذا التعليم تتوزع بين الدولة والطلاب وسائر مؤسسات المجتمع.

٣- نمط الخصخصة الذي يعتمد على استرداد كامل للنفقات: حيث يفترض هذا النمط استرداد كامل لتكلفة التعليم الجامعي من المنتفعين به، سواء من الطلاب أو من أصحاب العمل، أو من الاثنين معًا، ولعل هذا النمط غير مرغوب فيه، لما يتركه من آثار جانبية على التعليم فضلاً عن كونه غير قابل للتطبيق.

٤- نمط الخصخصة الذي يعتمد على الإعانة من قبل الدولة: وفيه تتلقى مؤسسات التعليم الخاصة دعمًا من الدولة، فعلى الرغم من أن هذه المؤسسات نشأت على يد هيئات أهلية، إلا أن السلطات العامة هي التي تؤمن تمويلها بشكل كامل تقريبًا، والقطاع الخاص يتولى إدارتها، ويدخل في هذه الفئة عدد من المؤسسات الأهلية للتعليم التي تحظى بمساعدات رسمية تغطي

كامل نفقاتها على وجه التقريب، وهذه المؤسسات الخاصة لا تلعب على الصعيد المالي سوى دور محدود.

في حين أن مؤسسات التعليم الدولي هي مؤسسات تتولاها السفارات والقنصليات الأجنبية التي تعدها لطلاب بعثاتها الدبلوماسية ولمواطنيها المقيمين في مصر، والتي تستقبل عددًا محدودًا من الطلاب المصريين في ضوء نفوذ أهلهم أو المصالح المشتركة بينهم وبين السفارات، ممن يتحملون مصروفاتها الباهظة. ويضاف إلى ذلك الجامعات التي تحمل أسماء دولها، ومن ثم تعتبر تعليمًا دوليًا على الرغم من أن رأسمالها كله أو الجزء الأكبر منه يتحمله أصحاب رأس المال المصري، إلا أنها تتبع مناهج دولها، ومعظم هيئات التدريس بها من الأجانب، ومنها: الجامعة الأمريكية وهي أقدمها، بل إنه لم تكن هناك جامعات خاصة أو دولية غيرها قبل عام ١٩٩٦م، والجامعة الفرنسية، والبريطانية، والألمانية، والكندية، واليابانية، غيرها. وغالبيتها يتم لتدريس فيها باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، وقد تظهر فيها شعب تدرس بالألمانية أو اليابانية (عمار & أحمد، ٢٠١٣: ١٠٥ – ١٠٦).

وعليه، أخذ القطاع الخاص والدولي يسهم بقوة في إنشاء المدارس الخاصة العربية ومدارس اللغات الخاصة، بالإضافة إلى مؤسسات التعليم العالي، وعلى الرغم من كل التحفظات التربوية والمجتمعية والجدل والحوار، إلا أن ذلك التعليم في مصر أصبح بفعل قوة وآليات السوق أمرًا واقعًا وكيانًا قائمًا لا جدال فيه، ولا يستطيع أحد أن ينكر وجوده وأهميته في المجتمع.

والخلاصة، يتضح تأثير القوى المجتمعية والتوجهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية للدولة، فيما تجسد من مساحات للتعليم المجاني والتعليم بمصروفات وتعليم دولي، ونمو الأخير من رياض الأطفال إلى الجامعات، وفيما تشير إليه قضية "العدالة التربوية" في فرص التعليم وتفاوتها بين مختلف الشرائح الاجتماعية كمًا وكيفًا (عمار & أحمد، ٢٠١٣: ٧٥).

ومن هذا المنطلق يتصدى هذا المحور بالدراسة والتحليل لبعض جوانب المنظومة المكونة للتعليم الخاص والتعليم الدولي، على النحو التالي:

أولاً – التعليم الخاص:

سيعالج هذا البعد بعض المؤشرات الكمية الدالة على واقع التعليم الخاص في بنية النظام التعليمي المصري، وذلك من خلال:

١- الواقع الكمي لمدارس التعليم الخاص:

نشأ التعليم الخاص – كما تم الإشارة سابقًا – باعتباره بديل للتعليم الحكومي الرسمي، وكان يتلحق به من لم يكن لهم فرص الإكمال بالتعليم الرسمي أو من كان مستواه التحصيلي منخفض، وغير ذلك من الأسباب.

بيد أن الواقع قد تبدل ليصبح التعليم الخاص هو التعليم المستهدف، والذي يسعى أولياء الأمور إلي إلحاق أبنائهم به على حساب التعليم الحكومي الرسمي.

ومن ثم، يظهر تطور واضح في واقع مدارس التعليم الخاص، وهو ما يبنه الجدول التالي:

جدول (٢): إحصائيات حول مدارس التعليم الخاص مقارنة بالتعليم الحكومي عام ٢٠٢٢/٢٠٢٣

نوع التعليم	عدد المدارس	عدد الفصول الدراسية	عدد التلاميذ	أجمالي المعلمين	نسبة التلاميذ لكل مدرس
تعليم حكومي	٤٩٨٠٤	٤٦٣١٧١	٢٢٦٩١٢٣٢	٨٤٣٤٩٠	١ :٢٦,٩
تعليم خاص	١٠٤٥٠	٨٨٦٤٤	٢٨٠٣٠٠٠	١١٥٢٦٣	١ : ٢,٤
إجمالي التعليم	٦٠٢٥٤	٥٥١٨١٥	٢٥٤٩٤٢٣٢	٩٥٨٧٥٣	ــــــ

المصدر: (الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٢/٢٠٢٣: ١).

يتبين من الجدول السابق أن مشاركة التعليم الخاص في واقع التعليم ما قبل الجامعي المصري أصبح حقيقة لا يمكن إنكارها، فهو يمثل ما يقرب من (١٧,٣٤٪) من إجمالي عدد المدارس، وحوالي (١٦,١٪) من إجمالي عدد الفصول، وما يعادل (١١٪) من إجمالي عدد التلاميذ، ويستقطب ما يقرب من (١٢,٠٢٪) من إجمالي عدد المعلمين.

ومن الأهمية بمكان ذكر أن عدد المدارس الخاصة عام ٢٠٢١/٢٠٢٢ كان (٩٧٤٠) مدرسة (الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣: ١)، ومن ثم فقد زاد عدد تلك المدارس خلال عام دراسي واحد فقط حوالي (٧١٠) مدرسة بنسبة تقترب من (٦,٨٪) من إجمالي عدد مدارس التعليم الخاص لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وهي نسبة ليست بالقليلة.

في حين بلغ عدد مدارس التعليم الحكومي عام ٢٠٢١/٢٠٢٢ حوالي (٤٩٠٦٧) مدرسة(الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣: ١)؛ أي أن عدد المدارس زاد خلال عام دراسي واحد فقط حوالي (٧٣٧) مدرسة بنسبة تقترب من (١,٤٧٪) من إجمالي عدد مدارس التعليم الحكومي لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وهي نسبة ضئيلة جدًا.

وعليه يُستنتج أن معدل نمو التعليم الخاص حوالي (ستة أضعاف) معدل نمو التعليم الحكومي خلال عام دراسي واحد فقط.

٢-الواقع الكمي لمؤسسات التعليم العالي الخاصة:

وافق مجلس الوزراء في الرابع والعشرين من شهر يوليو عام ١٩٩٦م على إنشاء أربع جامعات خاصة هي جامعة ٦ أكتوبر، وجامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب، وجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا وجامعة مصر الدولية (قرارات رئيس جمهورية مصر العربية، ١٩٩٦).

وتحددت أهداف هذه الجامعات في رفع مستوى التعليم والبحث العلمي، وتوفير التخصصات العلمية الحديثة بما يحقق الربط بين أهداف الجامعة واحتياجات المجتمع المتطورة , وأداء الخدمات البحثية للغير (القانون رقم ١٠١، ١٩٩١: المادة الثانية).

وأخذت هذه الجامعات في التوسع؛ ليصل عددها (٢٨) جامعة خاصة في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠ (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ٢٠٢٣)، بمعدل زيادة سنوية يقرب من (١,١٢٪)؛ أي يتم السعي لإنشاء جامعة كل سنة دراسية.

في حين أن عدد الجامعات الحكومية بلغ عم ٢٠٢٣/٢٠٢٢ حوالي (٢٧) جامعة حكومية (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ٢٠٢٣)؛ أي أن الجامعات الخاصة أصبحت تزيد عن الجامعات الحكومية التي بدءت نشأتها بالجامعة المصرية كجامعة أهلية فى الحادى العشرين من ديسمبر ١٩٠٨م؛ ومن ثم فإن معدل التوسع السنوية في الجامعات الحكومية يقارب (٠,٢٣٪).

وقد بدأت الدراسة في هذه الجامعات في العام الدراسي ١٩٩٧/٩٦، والتحق بها نحو (١٩٦٠) طالبًا وطالبة، وتضاعفت هذه الأعداد حتى وصلت إلى (٢٢١ ٧٢٧) طالبًا وطالبة في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠ (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ٢٠٢٣)، وبلغ متوسط معدل النمو السنوي لتلك الأعداد حوالي (٣٧,٢)% في تلك الفترة، وهي نسبة ليست بالقليلة.

أما بالنسبة للجامعات الحكومية فقد بلغ عدد طلابها في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠ حوالي (٤٥٧٤٥٦٢) طالبًا وطالبة (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ٢٠٢٣)، أي عدد طلاب الجامعات الحكومية تزيد عن عدد طلاب الجامعات الخاصة حوالي (٣٨٤٧٣٤١) طالبًا وطالبة.

وترجع تلك الزيادة المتنامية في أعداد الطلاب بالجامعات الخاصة إلى عدة عوامل منها (أحمد & السيسين ٢٠٠٢: ١٨٥ – ١٨٦):

- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي في مقابل محدودية فرص الالتحاق بالجامعات الحكومية، والتي تعتمد على معيار مجموع الدرجات في توزيع الطلاب على الكليات والتخصصات

المختلفة، مما قد يترتب عليه حرمان الكثير منهم من الالتحاق بالكليات والتخصصات وفقًا لرغباتهم، ومن ثم يتوجه الطلاب القادرين ماديًا إلى الالتحاق بالجامعات الخاصة لتحقيق رغباتهم.

- حرص بعض الأسر على إلحاق أبنائهم بهذه الجامعات كنوع من الوجاهة الاجتماعية، وحرصًا على تجنيب أبنائهم الاحتكاك بالطبقات الاجتماعية الأخرى، ورغبة في تحقيق طموحاتهم.
- تفضيل بعض الآباء إلحاق أبنائهم في هذه الجامعات نظرًا لما قد يتعرضون له في حالة التحاقهم بالجامعات الأوروبية أو الأمريكية من تيارات معادية وثقافات مغايرة تعوق تقدمهم الدراسي أو إخفاقهم فيه، أو انحرافهم وربما تجنيدهم ضد بلادهم في بعض الأحيان.

كما يلاحظ توجه وزارة التعليم العالي نحو التوسع في إنشاء الجامعات الخاصة والأهلية، والذي بلغ عددها (١٨) جامعة، وهي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠١٩: ١٠):

-جامعات أهلية دولية: تمثلت في الجامعة المقامة على جبل الحلال بمحافظة شمال سيناء، والأكاديمية العليا للعلوم، والعلمين الجديدة، والمنصورة الجديدة، وجامعة الملك سلمان، والجامعة اليابانية، ومدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا.

-جامعات تكنولوجية: هي جامعة القاهرة الجديدة، وجامعة قويسنا، وجامعة بني سويف.

-أفرع الجامعات الدولية: تمثلت في الجامعات الكندية، والجامعات الأوروبية، والجامعات الإنجليزية، والجامعات الإيطالية، والجامعات الأمريكية.

-معاهد ومراكز بحثية: تحددت في مدينة الفضاء المصرية، ومعهد بحوث الإلكترونيات، والمعهد القومي للبحوث الفلكية والجيوفيزيقية.

وأعلن مجلس الجامعات الخاصة الحدود الدنيا للقبول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، كالتالي: سجل الحد الأدنى للقبول بكليات الطب فى الجامعات الخاصة والأهلية (٨٢٪) و(٧٩٪)، كما سجل الحد الأدنى للقبول بكلية طب الاسنان بالجامعات الخاصة والأهلية (٨٠٪). وسجل الحد الأدنى للقبول بكلية العلاج الطبيعي في الجامعات الخاصة والأهلية الجديدة (٧٨٪)، وكما أن الحد الأدنى للقبول بكلية الصيدلة فى الجامعات الخاصة والأهلية الجديدة (٧٤٪). أما كلية الطب البيطرى سجل الحد الأدنى للقبول فى الجامعات الخاصة والأهلية (٧٠٪).

وبالنسبة لكلية الهندسة سجل الحد الأدنى للقبول بالجامعات الخاصة والأهلية (٦٨٪)، وسجل الحد الأدنى للقبول بكليات الحاسبات (٦٢٪) بالنسبة للجامعات الخاصة والأهلية. وسجل الحد الأدنى للقبول في جميع الجامعات الخاصة والاهلية (٥٥٪) للقبول فى كليات التكنولوجيا

الحيوية والعلوم الصحية التطبيقية والتمريض والإدارة والاقتصاد والعلوم السياسية والفنون والفنون التطبيقية والآداب والعلوم السينمائية والإعلام والتربية والسياحة والفنادق والحقوق والدراسات القانونية واللغات والترجمة والزراعات الصحراوية والعلوم الأساسية والآثار والزراعة (مجلس الجامعات الخاصة والأهلية).

ومن ثم، فإن سياسات القبول في الجامعات الخاصة، تعتمد بشكل أساسي على القدرة المالية، بينما تأتي القدرة العلمية أو الاكاديمية في المرتبة الثانية فقط، قد امتدت هذه السياسة إلى الجامعات الحكومية التي فتحت بشكل متزايد أقسامًا يكون التدريس فيها باللغتين الإنجليزية والفرنسية، مع رفع رسومها الدراسية.

كما أن التفاوت الكبير في نوعية التعليم الذي تقدمه الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية أدى إلى خرق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ فالجامعات الخاصة مبانيها، وتجهيزاتها، وفصولها منخفضة الكثافة، وبرامجها، ومستويات أعضاء هيئات التدريس بها، تؤدي إلى حصول طالبها على فرص تعليمية أفضل، وبالتالي الوصول إلى المـــراكز المرمـــوقة من خلال فرص العمـــل المتاحـــة أمامهـم (محمد، ١٩٩٥: ٦٩).

وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة "أحمد & السيسي" (٢٠٠٢) بأن التعليم الجامعي الخاص يضمن لطالبه جملة من الامتيازات؛ أبرزها: وفرة القاعات الدراسية المناسبة للبحث والدراسة، واعتماد الجامعات الخاصة على عدد من الأساتذة متميزن، وعلى نظم متطورة في وسائل الاتصال، وتنوع أساليب التقويم للطالب، واهتمام الجامعة بالأنشطة الطلابية، وسهولة إجراءات القبول بالجامعات الخاصة، ومراعاة الجامعة لحاجات الطالب ومواهبهم، وأخذ الجامعة الخاصة في حسبانها حاجات سوق العمل، ومتطلباته. والنظرة المتميزة للملتحقين بالجامعات الخاصة. وضمان فرص عمل جيدة، وتفضيل الدول العربية لخريجي الجامعات الخاصة للعمل بها.

وعليه، فإن الجدل والخلاف حول قضية الجامعات الخاصة، يرجع إلى طبيعة سوق العمل المصري، ومحدداته الجديدة في إطار الاعتماد على آليات السوق والاقتصاد الحر وما ينتج عن ذلك من تحولات كبيرة في طبيعة المهن والوظائف ومستويات الكفاءة المطلوبة من الخريجين، وغير المتوافرة في خريجي الجامعات الحكومية، ومن ثم فإن خريجي الجامعات الخاصة نظرًا لما يتوافر لها من إمكانات مادية وبشرية وتجهيزات مختلفة تساعد على تقديم تعليم متميز لطلابها، سوف تجعلهم يستحوذون على فرص العمل المتاحة مقارنة بخريجي الجامعات الحكومية الذين يضطرون في ضوء ذلك قبول الأعمال الأدنى في المستوى والتي لا تتطلب هذا المستوى من التعليم، مما سيجعل المجتمع المصري أمام خيار من يملك القدرة المالية سوف يحصل على فرصة

تعليمية تكافئ مقدرته، وكذلك سوف يحصل على فرصة عمل تناسب شهادته المدفوع فيها الآلاف، مما يعني ببساطة أن الفقراء وغير القادرين ماليًا والذين سوف يلتحقون بالتعليم الجامعي الحكومي لن يجدوا فرص عمل مناسبة لهم بحكم أن علومهم ومعارفهم لا تواكب مستجدات العصر ومتطلبات سوق العمل.

ثانيًا – التعليم الدولي (*):

إن الانتشار الواضح للمؤسسات التعليمية الدولية فى كل أنحاء العالم قد حوّلها إلى صناعة عالمية، وذلك بسبب عاملين مهمين: الأول اجتماعي يتعلق بالعولمة وما نتج عنها من تزايد حجم الطبقة الوسطى في العديد من الدول النامية؛ ما أدى إلى تزايد الطلب على مؤسسات التعليم الدولية التى توسعت رقعتها لتتحول من مؤسسات نخبوية إلى مؤسسات تخدم فئة من الجمهورًا أكثر اتساعًا، أما العامل الثاني فهو ذو طبيعة اقتصادية، ويتعلق بالإدراك المتزايد لدى الدول الناطقة بالإنجليزية للقيمة الاقتصادية للخدمات التعليمية الدولية والأرباح الطائلة التي من المتوقع أن تجنيها هذه الدول من التوسع في إنشاء هذه المدارس في أنحاء مختلفة من العالم.

إن هذا التزايد الواسع فى أعداد تلك المؤسسات يتطلب تحليلاً لأهدافها وممارساتها ونتائجها، ودراسة علاقتها بالتطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية العالمية؛ حيث إن لتلك المؤسسات أجنداتها المثالية والواقعية كما هو الحال بالنسبة لمن يرسلون أبناءهم إليها، وأيضًا بالنسبة لمن يقومون بالتدريس فيها، وللطلاب المقيدين بها، ولا شك أن الكيفية التى تتفاعل بها هذه التوترات في الواقع العملي لها تبعات اقتصادية واجتماعية وثقافية مهمة (Bates,2010: 17).

وشهد التعليم الدولي في مصر تطورًا منذ نشأته وحتى الوقت الراهن بفعل ما تفرضه المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المختلفة، فتأرجحت دوافع إنشاء تلك المؤسسات ما بين الهدف الديني والهدف الثقافي، كما تنوعت أيضًا، فمنها ما هو تابع للجاليات الأجنبية، وما هو تابع لمؤسسة المعاهد القومية، وقد كانت السمعة الجيدة للمؤسسات الدولية

(*) – يجب الإشارة إلى أن البيانات الخاصة بالتعليم الدولي سواء عدد المؤسسات أو أعداد الطلاب او أعداد الهيئة التدريسية والموظفين أو غير ذلك من البيانات الكمية الدالة على حال وواقع تلك المؤسسات التعليمية التي بمثابة أحد أركان النظام التعليمي المصري ذات التأثير الكبير غير متاحة وغير مكتملة، بالإضافة إلى عدم وجود أي مستند أو تقرير رسمي متعلق بها؛ لذا سعى البحث إلى تجميع البيانات الممكنة من مصارد متنوعة قدر الإمكان؛ لتحقيق هدفه العلمي.

المحرك الأساسي لظهور مؤسسات تعليمية سواء الحكومية أو الخاصة والتي تتخذ الصفة الأجنبية من خلال تقديم المناهج المصرية المحلية بلغات أجنبية.

وسيعالج البعد الحالي بعض المؤشرات الكمية الدالة على واقع التعليم الدولي – في ضوء ما هم متاح من بيانات ومعلومات – في بنية النظام التعليمي المصري، وذلك من خلال:

١–الواقع الكمي لمدارس التعليم الدولي:

شهد التعليم الدولي تطورًا ملحوظًا في الأونة الأخير في الواقع التعليمي المصري، حيث بلغ عدد المدارس الدولية (٣٤) مدرسة حسب ما نُشر على موقع "مؤسسة المدارس الدولية في مصر" "FISE"، هي منظمة غير ربحية، معترف بها بموجب قانون المنظمات غير الحكومية والجمعيات رقم (٧٠) لعام ٢٠١٧، حيث تعمل كهيئة تنظيمية تهدف إلى تقديم المساعدة الفنية للمدارس الدولية بغرض تطوير معايير وإرشادات تشغيل المدارس الدولية نحو معايير موحدة ومعايير صناعية رائدة، بهدف الاستفادة وتعزيز جودة الخدمة والنزاهة والمصداقية داخل أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين بالمدارس الدولية في مصر؛ مما يعزز الرفاهية العامة للمدارس وأولياء الأمور والطلاب. كما يلتحق بتلك المدارس حوالي (٣٩٠٠٠) طالبة وطالبة، ويعمل بتلك المدارس ما يقرب من (٥٨٥٠) موظف (مؤسسة المدارس الدولية في مصر).

وتمثلت تلك المدارس في: مدرسة الألسن، ومدرسة بريتيش كولومبيا بالقاهرة الدولية (BCCIS)، و المدرسة الكندية الدولية في مصر (CISE)، ومدرسة الشويفات مدينة ٦ أكتوبر، ومدرسة الشويفات بالقاهرة الجديدة، ومدرسة سيتي الدولية، ومدرسة مصر البريطانية الدولية (EBIS)، والمدرسة المصرية الأمريكية الدولية، والمدرسة المصرية البريطانية الدولية، ومدرسة النخبة، وأكاديمية جيمس، ومدرسة جيمس بالقاهرة، ومدارس جينيسيس الدولية، ومدرسة الخليج الإنجليزية (GES)، وأكاديمية حياة، وليسيه ألبير كامبس "Lycée Albert Camus"، ومدرسة مهارات سوبر جلوبال، وكلية المنصورة، ومدرسة متروبوليتان، والكلية المصرية الامريكية، ومدرسة مصر للغات (MLS)، والمدرسة الانجليزية الحديثة بالقاهرة (MES)، ومدرسة سيد جلال الحديثة، وكلية نارمر الأمريكية، ومدرسة نفرتاري، ومدارس نرمين إسماعيل، ومدارس الجيل الجديد الدولية (G N)، ومدرسة رجاك، ومدرسة شيراتون هليوبوليس، ومدارس سانت فاتيما، ومدارس القمم الدولية، ومدارس القرية الذكية، ومدرسة النموذج العالمي (المدارس الأعضاء في FISE).

بالإضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني أطلقت تجربة المدارس الرسمية الدولية الحكومية، عام ٢٠١٤م، حيث بدأت التجربة بمدرستين دوليتين، ثم وصلت إلى (١٩)

مدرسة، مصروفات دراسية تصل لـ (١٥) ألف جنيه، في حين أن مصروفات المدارس الدولية الخاصة تتراوح بين (٦٠) و(١٥٠) ألف جنيه. وتنقسم المدارس الدولية الحكومية إلى نوعين، الأول المدارس المصرية الدولية لتدريس المناهج البريطانية (IG)، والثاني المدارس المصرية الدولية لتدريس مناهج البكالوريا الدولية (IB) (وزارة التربية والتعليم & مؤسسة المدارس الدولية في مصر).

٢-الواقع الكمي لمؤسسات التعليم العالي الدولي:

من مؤسسات التعليم العالي التي تم إنشائها في مصر باتفاقيات دولية: الجامعة المصرية اليابانية للعلوم والتكنولوجيا، والجامعة الأمريكية، وجامعة أسلسكا، وجامعة برلين الألمانية بالجونة، والجامعة الألمانية الدولية، جامعة سنجور، والأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، والجامعة العربية المفتوحة (وزارة التعليم العالي والبحث والعلمي).

والتحق بالجامعة الأمريكية – على سبيل المثال – خلال العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩ ما يقرب من (١١٢٥) طالبًا وطالبة، وكما بلغ عدد المقيدين حوالي (٥٨٨٦) طالبًا وطالبة، وكان عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم (٣٥١) عضوًا (الادارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق، ٢٠١٩: ١)؛ أي أن الجامعة الأمريكية منفردة بلغة نسبة الملتحقين بها بالنسبة إلى أعدد الملتحقيقن في التعليم الجامعي لعام ٢٠١٨/٢٠١٩ حوالي (٠,٢٥٪) من إجمالي الملتحقين بالتعليم الجامعي الحكومي والبالغ عددهم (٢٧) جامعة.

مع العلم أن الجامعة الأمريكية تتضمن خمس كليات فقط، هي: كلية إدارة الأعمال، وكلية الشئون الدولية والسياسات العامة، وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلية العلوم والهندسة، وكلية التعليم المستمر (الجامعة الأمريكية بالقاهرة).

في حين لم تتوفر بيانات عن مؤسسات أخرى ليمكن الإشارة إلى بعض المؤشرات الكمية الموضحة لواقع هذه المؤسسات التعليمية التي بمثابة أحد أركان نظام التعليم المصري.

المحور الثالث: تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية من وجهة نظر الخبراء (الدارسة الميدانية)

يتناول المحور الحالي الدراسة الميدانية الهادفة إلى استطلاع آراء الخبراء المتخصصين تجاه تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية؛ للوقوف على انعكاسات ذلك على التعليم المصري، كما تهدف الدراسة للتعرف على اتجاهات هذه الفئات نحو بعض القضايا التى يتم الأخذ بها في ظل الاتجاه المتزايد نحو التوسع في دور القطاع الخاص والدولي في التعليم.

أولاً – إجراءات الدراسة الميدانية: وتشمل:

١–أهداف الدراسة:

أفرز اتباع مصر لسياسات الخصخصة في شتى القطاعات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، ومنها التعليم، إلى تحولات عدة في طبيعة المجتمع وتركيبه، بالإضافة إلى تغيرات ملموسة في هيكل التعليم المصري، أثرت بالضرورة على مدى تحقق العدالة التربوية، لذا تهدف الدراسة الراهنة إلى:

- **التعرف على تأثير التعليم الخاص والدولي على السياق المجتمعي المتضمن للتعليم المصري.**
- **تحديد تأثير التعليم الخاص والدولي على مدخلات النظام التعليمي.**
- **بيان بعض أوجه التغيرات في عمليات النظام التعليمي في ضوء انتشار مؤسسات التعليم الخاص والدولي.**
- **التعرف على تأثيرات التعليم الخاص والدولي على طبيعة مخرجات النظام التعليمي.**

٢ – أداة الدراسة:

لما كان الهدف من هذه الدراسة الميدانية هو استطلاع آراء الخبراء المتخصصين تجاه تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية؛ للوقوف على انعكاسات ذلك على التعليم المصري.

وبناء على ذلك كانت استبانة استطلاع آرأء الخبراء هى الأداة المفيدة لهذا الغرض مع مراعاة أن تتصف بالوضوح والاتساق، وأن تساعد أفراد العينة على الإجابة عليها بسهولة ويسر، وذلك باعتبارها من الأدوات الشائعة، التى يستخدمها المشتغلون بالبحوث التربوية على نطاق واسع للحصول على معلومات عن الاتجاهات والآراء الخاصة بموضوع ما.

وقد تم اتباع الخطوات الآتية فى بناء استبانة استطلاع الرأي:

- **تحديد المحاور الرئيسية للاستبانة وتحديد المفردات التى تتطلب معلومات من مجتمع البحث، وذلك فى ضوء الدراسة النظرية، وما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال.**
- **تم وضع – في ضوء المحاور السابق تحديدها – قائمة من العبارات التى تغطي محاور الدراسة الميدانية والتى تم تقسيمها إلى أربعة محاور – استنادًا إلى أسلوب تحليل النظم – وهي:**

- المحور الأول: السياق المجتمعي للنظام التعليمي.

- المحور الثاني: مدخلات النظام التعليمي.

- المحور الثالث: عمليات النظام التعليمي.

- المحور الرابع: مخرجات النظام التعليمي.

- تم مراعاة في إعداد الصورة الأولية للأداة أن تكون العبارات موضوعية وبسيطة كي تحقق الهدف الذي وضعت من أجله، وأن يكون عدد العبارات مناسبًا للهدف الذي وضعت من أجله.
- تم عرض الاستبانة على على السادة المحكمين من ذوى الاختصاص، فتم عرضها على عشرون محكمًا، وذلك للتأكد من صدق مضمون الاستبانة وللاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم فى تعديل هذه الصورة المبدئية لتصبح أكثر ملاءمة للحصول على استجابات صريحة ومحددة من أفراد العينة.
- في ضوء آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم، التي تم تفريغها فى جدول يشتمل على ما أبداه كل محكم على كل محور من محاور الدراسة لإجراء المقارنة بينها وتحديد ما تم الإجماع عليه من ملاحظات، وتم إجراء بعض التعديلات على الصورة المبدئية للاستبانة تمثلت فى إعادة صياغة بعض العبارات، وإعادة ترتيب بعضها.
- تم الاستقرار على كون الاختيارات التي أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة ثلاثة اختيارات تمثل كل منها درجة الموافقة على العبارة كما يلى:

العبارات	درجة الموافقة		
.....	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق

وطلب من أفراد العينة وضع علامة (✓) أمام كل عبارة طبقًا لدرجة موافقته عليها، وذلك طبقًا لأسلوب "ليكرت" "Likert" ثلاثي الأبعاد، مع اعتبار الاستجابة الوسطى (إلى حد ما) هى الاستجابة الحيادية ووزنها يعبر عن الدرجة الحيادية على أن تأخذ الاستجابة أو درجة الموافقة (الكبيرة) وزنًا نسبيًا مقداره ثلاث درجات، وأن تأخذ الاستجابة (إلى حد ما) درجتين، بينما تأخذ الاستجابة (غير موافق) درجة واحدة.

٣- الصورة النهائية للاستبانة:

تم وضع الصورة النهائية لأداة الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه أراء السادة المحكمين، وتكونت أداءة الدراسة في صورتها النهائية من (٧٠) مفردة تغطي أربعة محاور رئيسة، ويمكن توضيح عدد المفردات وتوزيعها على المحاور في الجدول التالي:

جدول (٣): عدد المفردات وتوزيعها على محاور استبانة استطلاع الرأي

م	المحور	عدد المفردات
١	السياق المجتمعي للنظام التعليمي	١٩
٢	مدخلات النظام التعليمي	٢٧
٣	عمليات النظام التعليمي	١٧
٤	مخرجات النظام التعليمي	٧

يتبن أن المحور الرابع يتضمن (٧) عبارات فقط، في حين أن المحاور الباقية تشتمل على عبارات تتراوح ما بين (١٧) و(٢٧) عبارة، ويرجع ذلك إلى طبيعة المحور وما يمكن تضمينه من مفردات؛ إذ إن مخرجات النظام التعليمي تشمل المنتج النهائي الذي يقدمه النظام التعليمي للمجتمع الخارجي المحيط به.

٤– صدق وثبات أداة الدراسة الميدانية:

تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال:

أ–صدق المحكمين:

يعبر صدق الأداة عن أن مفرداتها تقيس ما يراد لها قياسه بالفعل؛ أي أنها ترتبط بالهدف الموضوع لها وتؤدى إلى الكشف عن الظواهر أو السمات التى من أجلها يجرى البحث.

ويعتمد صدق الأداة على الصياغة الواضحة لمفرداتها التى يستدل عليها "من التحليل المبدئي لفقراته بواسطة عدد من المحكمين؛ لتحديد ما إذا كانت هذه الفقرات تتعلق بالجانب المراد قياسه، ثم القيام بعمل تكرارات لاستجابات هذه المجموعة من المحكمين، واختيار المفردات التى اتفق عليها أكبر عدد من المحكمين (منسي، ١٩٩٤: ٢٠٧).

وبعد إعداد الاستبانة فى صورتها المبدئية تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٨) محكمًا من أساتذة التربية المتخصصين في المجال، حيث طلب منهم إبداء آرائهم فى محاور الاستبانة وفقراتها سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل أو إعادة صياغة بعض الفقرات، أو أية ملاحظات أخرى يرونها، وفي ضوء التعديلات التى أبداها المحكمون، أجريت التعديلات المناسبة، وإعادة صياغة بعض الفقرات في المحاور المختلفة حتى تم التوصل إلى وضع استبانة استطلاع رأى الخبراء في صورتها النهائية الحالية.

وتم استخدام معادلة "لوشي" (١٩٧٥) "C. H. Lwshe" للتحقق من صدق المحكمين، والتي تنص على (Lawshe, 1975):

$$\text{صدق العبارة} = \frac{\text{ن و} - \text{ن}/\ ٢}{\text{ن}\ /\ ٢}$$

حيث:

- ن و = عدد المحكمين الذين وافقوا.
- ن = العدد الكلي للمحكمين.

كما حدد "لوشي" حد أدنى للدلالة على صدق المحكمين وفقًا لعدد المحكمين؛ يبينها الجدول التالي:

جدول (٤): الحدد الأدنى لقيم لوشي الدالة وفقًا لعدد المحكمين

عدد المحكمين	الحدد الأدنى لقيم لوشي الدالة	عدد المحكمين	الحدد الأدنى لقيم لوشي الدالة
٥	٠,٩٩	١٣	٠,٥٤
٦	٠,٩٩	١٤	٠,٥١
٧	٠,٩٩	١٥	٠,٤٩
٨	٠,٧٨	٢٠	٠,٤٢
٩	٠,٧٥	٢٥	٠,٣٧
١٠	٠,٦٢	٣٠	٠,٣٣
١١	٠,٥٩	٣٥	٠,٣١
١٢	٠,٥٦	٤٠	٠,٢٩

Source: (Lawshe, C. H., 1975, 566).

وبتطبيق المعادلة على محاور الاستبانة وعباراتها، تبين التالي:

جدول (٥): صدق المحكمين لعبارات الاستبانة تبعًا لمعادلة لوشي

المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث			المحور الرابع		
رقم المفردة	تكرار الموافقة	صدق المحكمين تبعًا لمعادلة لوشي	رقم المفردة	تكرار الموافقة	صدق المحكمين تبعًا لمعادلة لوشي	رقم المفردة	تكرار الموافقة	صدق المحكمين تبعًا لمعادلة لوشي	رقم المفردة	تكرار الموافقة	صدق المحكمين تبعًا لمعادلة لوشي
١	١٦	٠,٧٨	١	١٥	٠,٦٧	١	١٦	٠,٧٨	١	١٤	٠,٥٦
٢	١٦	٠,٧٨	٢	١٧	٠,٨٩	٢	١٤	٠,٥٦	٢	١٥	٠,٦٧
٣	١٧	٠,٨٩	٣	١٧	٠,٨٩	٣	١٥	٠,٦٧	٣	١٥	٠,٦٧
٤	١٦	٠,٧٨	٤	١٨	١	٤	١٨	١	٤	١٤	٠,٥٦
٥	١٧	٠,٨٩	٥	١٨	١	٥	١٤	٠,٥٦	٥	١٥	٠,٦٧

٦	١٨	١	٦	١٥	٠,٦٧	٦	١٦	٠,٧٨	٦	١٦	٠,٧٨
٧	١٧	٠,٨٩	٧	١٦	٠,٧٨	٧	١٨	١	٧	١٧	٠,٨٩
٨	١٨	١	٨	١٦	٠,٧٨	٨	١٤	٠,٥٦			
٩	١٥	٠,٦٧	٩	١٤	٠,٥٦	٩	١٥	٠,٦٧			
١٠	١٥	٠,٦٧	١٠	١٥	٠,٦٧	١٠	١٥	٠,٦٧			
١١	١٦	٠,٧٨	١١	١٦	٠,٧٨	١١	١٦	٠,٧٨			
١٢	١٦	٠,٧٨	١٢	١٥	٠,٦٧	١٢	١٦	٠.٧٨			
١٣	١٨	١	١٣	١٥	٠,٦٧	١٣	١٧	٠,٨٩			
١٤	١٧	٠,٨٩	١٤	١٥	٠,٦٧	١٤	١٨	١			
١٥	١٥	٠,٦٧	١٥	١٦	٠,٧٨	١٥	١٨	١			
١٦	١٥	٠,٦٧	١٦	١٦	٠,٧٨	١٦	١٧	٠,٨٩			
١٧	١٨	١	١٧	١٥	٠,٦٧	١٧	١٧	٠,٨٩			
١٨	١٦	٠,٧٨	١٨	١٦	٠,٧٨						
١٩	١٨	١	١٩	١٧	٠,٨٩						
			٢٠	١٨	١						
			٢١	١٨	١						
			٢٢	١٨	١						
			٢٣	١٦	٠,٧٨						
			٢٤	١٨	١						
			٢٥	١٨	١						
			٢٦	١٨	١						
			٢٧	١٧	٠,٨٩						

يتضح من الجدول السابق أنه بتطبيق معادلة لوشي تراوحت قيم صدق المحكمين ما بين (٠,٥٦) و (١)، في حين أن القيمة المرجعية الدالة التي تم تحديدها في جدول (٤) وفقًا لعدد المحكمين هي (٠,٤٩) عندما يكون عدد المحكمين (١٥) محكمًا، و(٠,٤٢) عندما يكون عدد المحكمين (٢٠) محكمًا.

وبما أن عدد محكمين أداة الدراسة الميدانية هو (١٨) محكمًا، في حين أن أصغر قيم لصدق المحكمين وفقًا لمعادلة لوشي – كما يتبن في الجدول السابق – هي (٠,٥٦)؛ ومن ثم فإن الاستبانة تمتع بصدق المحكمين.

ب–اختبار الاعتدالية:

قام الباحث بدراسة اعتدالية التوزيع الاحتمالي بإجراء اختبار "كلومجروف – سيمنروف" للعينة الاستطلاعية (ن = ١٧)، ووفقًا للخصائص السيكومترية فقد كانت نتائج إحصائية

الاختبار (٠,١٣) عند درجات حرية (١٧)، وكان الاحتمال (٠,٢)؛ أي أن قيمة "P. Value" تساوي (٢٠٪)؛ وبالتالي فإن العينة الاستطلاعية تتبع التوزيع الطبيعي.

جـ-الاتساق الداخلي:

اعتمدت الدراسة في حساب الاتساق الداخلي على معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية، وذلك باستخدام "معامل ارتباط بيرسون"؛ حيث إن العينة يتحقق بها شرط الاعتدالية.

ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلى للمحاور بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (٦): معامل ارتباط محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية ومستوى الدلالة

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
معامل الارتباط	٠,٨٥٩	٠,٩١٦	٠,٨٧٠	٠,٧٤٠
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى تمتع الاستبانة بالتجانس الداخلي.

د-ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقة "ألفا كرونباخ"، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات التي تم الحصول عليها.

جدول (٧): معاملات ثبات محاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الدرجة الكلية
معامل الثبات	٠,٧٩٩	٠,٨٦٦	٠,٨٢٨	٠,٧٢٠	٠,٩٣٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع محاور الاستبانة وكذلك الدرجة الكلية تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

ومما سبق عرضه يتضح أن الاستبانة تتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعة مما يجعلها صالحة للاستخدام في الدراسة.

٥- عينة الدراسة الميدانية:

تكونت عينة الدراسة الميدانية من مجموعة من الخبراء، من أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات المتنوعة، والمعنيين بقضايا التعليم بكليات التربية بجامعات: عين شمس، والسويس، وقناة السويس، وبورسعيد، والزقازيق، وبنها، والمنيا، وكذلك كلية الدراسات العليا بجامعة القاهرة، وكلية الإدارة والتكنولوجيا بالأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري،

وكلية الدراسات الاقتصادية والعلوم السياسية بجامعة الإسكندرية، بالإضافة إلى أعضاء هيئة تدريس بالمعهد القومي للتخطيط، وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم وضع المعايير التالية في الاعتبار عند اختيار أفراد العينة:

- أن يكون أفراد العينة على صلة وثيقة بموضوع الدراسة.
- أن يكون هناك تنوع في تخصصات العينة يتناسب مع موضوع الدراسة.
- أن يتميز أفراد العينة بالخبرة ويتحلون بأخلاقيات البحث العلمي.
- أن تضم العينة أفرادًا من جامعات وهيئات بحثية مختلفة.

وتمثلت تخصصات التربويين في: أصول التربية والتخطيط التربوي، والتربية المقارنة والإدارة التربوية، والصحة النفسية، والمناهج وطرق التدريس.

في حين تبلورت تخصصات غير التربويين في: علم الاجتماع التنموي، والإحصاء، والتنمية الاقتصادية، والاقتصاد الإسلامي، والتخطيط الاجتماعي، وإدارة الأعمال.

ويرجع ذلك إلى أن الدراسة في مجملها تهدف إلى استطلاع آراء الخبراء المتخصصين تجاه تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية؛ للوقوف على انعكاسات ذلك على التعليم المصري، لذا تم اختيار عينة التربويين لإبداء الرأى فى هذه الإجراءات التي تمس القطاع الذى هو محور عملهم الأساسي، وكذلك غير التربويين لما لهم من دراية بالسياسات الاجتماعية والاقتصادية التي ترتبط بتأثيرات التعليم الخاص والدولي على السياق الاجتماعي والاقتصادي.

ويجدر الإشارة إلى أنه تم إعداد الاستبانة باستخدام "Google Form"، وتم مخاطبة العديد من الخبراء في مؤسسات بحثية وجامعات متنوعة؛ إلا أن من قام بالاستجابة هم (٢٩) خبيرًا، وهى نسبة مقبولة نظرًا للأعباء والأعمال الكثيرة التي تشغل هذه الفئات من المتخصصين، ويبين الجدول التالي توزيع عينة الدراسة وفقًا للتخصص:

جدول (٨): توزيع عينة الدراسة وفقًا للتخصص

تخصص الخبراء												المجموع
أصول التربية والتخطيط التربوي	التربية المقارنة والإدارة التربوية	مناهج وطرق التدريس	الصحة النفسية	تنمية اقتصادية	إدارة أعمال	علم اجتماع تنموي	اقتصاد إسلامي	تخطيط اجتماعي	إحصاء	اقتصاد إسلامي		
١٢	٢	٢	٤	٢	١	٢	١	١	١	١		٢٩

يتبين من الجدول السابق أن عدد الخبراء الممثلين لعينة الدراسة من تخصص أصول التربية والتخطيط التربوي هم الأكثر تمثيلاً بنسبة (٤١,٤٪) ، يليهم الخبراء من تخصص الصحة النفسية بنسبة (١٣,٨٪)، فتخصص المناهج وطرق التدريس، والتربية المقارنة والإدارة التربوية، والتنمية الاقتصادية بنسبة (٦,٩٪)، ثم باقي التخصصات بنسبة (٣,٥٪).

ومن حيث الدرجة الأكاديمية، فقد بلغ عدد الأساتذة (٢١) أستاذًا بنسبة (٧٢,٥٪) من إجمالي عدد الخبراء، في حين بلغ عدد الأساتذة المساعدين (٥) أساتذة مساعدين بنسبة (١٧,٢٪) من إجمالي عدد الخبراء، وبلغ عدد المدرسين الجامعيين (٣) مدرسين بنسبة (١٠,٣٪) من إجمالي عدد الخبراء.

ثانيًا – نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

يتناول الجزء الحالي عرضًا لنتائج الدراسة الميدانية ومحاولة إيجاد التفسير الملائم الخاص بكل عبارة من هذه العبارات.

أ– النتائج الخاصة بالمحور الأول:

يعرض الجدول التالي نتائج استجابات أفراد العينة المستطلع الرأي عليها من الخبراء على عبارات المحور الأول المتعلق بتأثير التعليم الخاص والدولي على السياق المجتمعي للنظام التعليمي، وذلك على النحو التالي:

جدول (٩): استجابات أفراد العينة ودرجة الموافقة على عبارات المحور الأول: السياق المجتمعي للنظام التعليمي

م	العبارة	إجمالى العينة (ن=٢٩)						كا٢	مستوى الدلالة
		درجة الموافقة							
		كبيرة		إلى حد ما		غير موافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١–	يدعم التعليم الخاص والدولي فكرة تحقيق المساواة بين أفراد المجتمع.	١	٣,٤٥	٢	٦,٩٠	٢٦	٨٩,٦٥	٤١,٤٥	دالة عند ٠,٠١
٢–	ينشر التعليم الخاص والدولي فكرة العدالة الاجتماعية بين أفراد مجتمعه.	١	٣,٤٥	٥	١٧,٢٤	٢٣	٧٩,٣١	٢٨,٤١	دالة عند ٠,٠١
٣–	يعمق التعليم الخاص والدولي ثقافة التعايش في الواقع المجتمعي.	٢	٦,٩٠	٨	٢٧,٥٩	١٩	٦٥,٥١	١٥,٣٨	دالة عند ٠,٠١
٤–	يزيد التعليم الخاص والدولي من ترابط أفراد المجتمع المصري.	٠	٠	٩	٣١,٠٤	٢٠	٦٨,٩٦	٢٠,٧٦	دالة عند ٠,٠١
٥–	يدعم التعليم الخاص والدولي حق التعليم للفرد.	١٠	٣٤,٤٨	٩	٣١,٠٤	١٠	٣٤,٤٨	٠,٠٧	غير دالة

٦-	يزيد التعليم الخاص والدولي من فرص الفرد في الحصول على تعليم جيد.	١٢	٤١,٣٨	١٤	٤٨,٢٨	٣	١٠,٣٤	٧,١١	دالة عند ٠,٠٥
٧-	يزيد التعليم الخاص والدولي من دافعية أفراد المجتمع نحو التعليم.	٥	١٧,٢٤	١٧	٥٨,٦٢	٧	٢٤,١٤	٨,٥٥	دالة عند ٠,٠٥
٨-	يؤثر التعليم الخاص والدولي على أعباء الأسرة المادية والمعنوية.	٢٣	٧٩,٣٢	٣	١٠,٣٤	٣	١٠,٣٤	٢٧,٥٩	دالة عند ٠,٠١
٩-	يزيد التعليم الخاص والدولي من قدرة المجتمع على الحفاظ على هويته الثقافية.	٢	٦,٩٠	٨	٢٧,٥٩	١٩	٦٥,٥١	١٥,٣٨	دالة عند ٠,٠١
١٠-	يبعث التعليم الخاص والدولي روح التفاؤل بين أفراد المجتمع.	٣	١٠,٣٤	١٥	٥١,٧٢	١١	٣٧,٩٤	٧,٧٢	دالة عند ٠,٠٥
١١-	يوحد التعليم الخاص والدولي السياسات التعليمية المتبعة من قبل الجهات المسئولة.	٢	٦,٩٠	١٣	٤٤,٨٣	١٤	٤٨,٢٧	٩,١٧	دالة عند ٠,٠٥
١٢-	يسير التعليم الخاص والدولي وفق الإجراءات التعليمية المتبعة من قبل الجهات المسئولة.	٣	١٠,٣٤	١٥	٥١,٧٢	١١	٣٧,٩٣	٧,٧٢	دالة عند ٠,٠٥
١٣-	يدعم التعليم الخاص والدولي النشاطات الاقتصادية الهادفة داخل المجتمع.	٥	١٧,٢٤	١٢	٤١,٣٨	١٢	٤١,٣٨	٣,٣٨	غير دالة
١٤-	يساعد التعليم الخاص والدولي في مواجهة فكرة تسليع التعليم.	١٠	٣٤,٤٨	٥	١٧,٢٤	١٤	٤٨,٢٨	٤,٢١	غير دالة
١٥-	يحقق التعليم الخاص والدولي مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.	٠	٠	٥	١٧,٢٤	٢٤	٨٢,٧٦	٣٣,١٧	دالة عند ٠,٠١
١٦-	يدعم التعليم الخاص والدولي مبدأ مجانية التعليم.	٢	٦,٩٠	٠	٠	٢٧	٩٣,١٠	٤٦,٨٣	دالة عند ٠,٠١
١٧-	يؤكد التعليم الخاص والدولي أن التعليم صناعة "خاصة" أكثر منه "خدمة عامة" لذا يجب مشاركة المستفيد فى التكلفة.	٢٠	٦٨,٩٧	٥	١٧,٢٤	٤	١٣,٧٩	١٦,٦٢	دالة عند ٠,٠١
١٨-	يدعم التعليم الخاص والدولي فكرة امتلاك الدولة للمؤسسات التعليمية وإدارتها بما لا يتناسب مع آليات السوق.	٧	٢٤,١٤	٩	٣١,٠٣	١٣	٤٤,٨٣	١,٩٣	غير دالة
١٩-	يتيح التعليم الخاص والدولي خليطًا متنافرًا يحدث ازدواجية في الثقافة المصرية وفقدان خصوصيتها.	٢٤	٨٢,٧٦	٣	١٠,٣٤	٢	٦,٩٠	٣١,٩٣	دالة عند ٠,٠١

بتحليل استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول، والمتعلق بتأثر التعليم الخاص والدولي على السياق المجتمعي للنظام التعليمي يتضح:

- **أن نسبة كبيرة من إجمالى عينة الدراسة لا توافق إلى درجة كبيرة على العبارة رقم (١) (يدعم التعليم الخاص والدولي فكرة تحقيق المساواة بين أفراد المجتمع) بنسبة (٨٩,٦٥٪)، وأن هذه الآراء تأتي متوافقة مع أن دخول القطاع الخاص والأجنبي إلى قطاع التعليم يؤدي إلى تفاوتات**

في مخرجات التعليم وتهميش الفقراء (عمار، ٢٠٠٦: ١٤)، وتشير الدلالة الإحصائية (كا٢) أن العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

- جاءت استجابات معظم أفراد العينة على العبارة رقم (٢) (ينشر التعليم الخاص والدولي فكرة العدالة الاجتماعية بين أفراد مجتمعه.) أن (٧٩,٣١٪) من أفراد العينة لم توافق على هذه العبارة، وأن (١٧,٢٤٪) وافقوا لحد ما ، وأن (٣,٤٥٪) وافقوا لدرجة كبيرة، وهو ما يعني رفض عينة الدراسة فكرة "نشر التعليم الخاص والدولي للعدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمعات"، وذلك لأن العدالة الاجتماعية كفكر وتطبيق لا يمكن تحقيقها في سياق خصخصة التعليم، ووجود مؤسسات تعليمية تابعة لدول أو منظمات أجنبية.
- كانت استجابات أفراد العينة على المفردة الثالثة (يعمق التعليم الخاص والدولي ثقافة التعايش في الواقع المجتمعي) أن (٦٥,٥١٪) من أفراد العينة لم توافق على هذه العبارة، كما أكدت استجابة العينة على المفردة الرابعة ذلك، التي نصت على (يزيد التعليم الخاص والدولي من ترابط أفراد المجتمع المصري)؛ حيث إن (٦٨,٩٦٪) من أفراد العينة لم توافق على هذه العبارة، ويعنى ذلك أن التعليم الخاص والدولي يؤدي إلى التفكك والتشرذم الطبقي بين أفراد المجتمع (بدران، ٢٠٠٦: ١٩٢).
- جاءت استجابات عينة الدراسة على العبارة رقم (٥) (يدعم التعليم الخاص والدولي حق التعليم للفرد) أن (٣٤,٤٨٪) من إجمالى العينة "موافق"، وأن (٣١,٠٤٪) "موافق إلى حد ما"، وأن (٣٤,٤٨٪) "غير موافق"، وتشير الدلالة الإحصائية إلى أن العبارة غير دالة، ويرجع ذلك إلى تساوي عدد الموافقين وغير الموافين من أفراد العينة.
- كذلك جاءت استجابات العينة على العبارة رقم (٦) (يزيد التعليم الخاص والدولي من فرص الفرد في الحصول على تعليم جيد) أن (٤٨,٢٨٪) كانت محايدة (موافق إلى حد ما) إلا أن الدلالة الإحصائية تشير إلى وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥، ويعود ذلك إلى أن تمتع الفرد بتعليم جيد يرجع في الأساس إلى تحمل الأسر تكاليف ذلك.
- جاءت الاستجابات على العبارة رقم (٧) (يزيد التعليم الخاص والدولي من دافعية أفراد المجتمع نحو التعليم) جاءت الاستجابات في مجملها محايدة (موافق لحد ما) بنسبة (٥٨,٦٢٪)، في حين "لم يوافق" (٢٤,١٤٪)، ووافق بدرجة كبيرة (١٧,٢٤٪)، ومن ثم قد يسهم التعليم الخاص والدولي في زيادة الدافعية لدى أفراد المجتمع نحو التعليم.

• جاءت استجابات عينة الدراسة على المفردة رقم (٨) (يؤثر التعليم الخاص والدولي على أعباء الأسرة المادية والمعنوية) بموافقة غالبية أفراد العينة بنسبة (٧٩,٣٢٪)، و(١٠,٣٤٪) موافقة إلى حد ما، في حين أن (١٠,٣٤٪) من العينة لم يوافقوا، وتعود موافقة أفراد العينة على هذا العبارة إلى حقيقة أن التعليم الخاص والدولي يُكلف الأسرة الكثير من الأموال؛ مما يزيد من الأعباء المادية والمالية للأسرة.

• جاءت استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (٩) (يزيد التعليم الخاص والدولي من قدرة المجتمع على الحفاظ على هويته الثقافية) بحيث رفضت غالبية العينة هذه العبارة بنسبة مئوية (٦٥,٥١٪)؛ مما يؤكد أن للتعليم الخاص والدولي تأثيرًا سلبيًا على ترسيخ الهوية الثقافية في المجتمع.

• كما جاءت استجابات أفراد العينة على المفردة رقم (١٠) (يبعث التعليم الخاص والدولي روح التفاؤل بين أفراد المجتمع) أن (٥١,٧٢٪) من إجمالى أفراد العينة وافقت إلى حد ما على أن التعليم الخاص والدولي يسهم في بث روح التفائل في المجتمع، في حين أن (٣٧,٩٤٪) لم توافق على ذلك، وأن نسبة الموافقة تمثلت في (١٠,٣٤٪) من إجمالي أفراد العينة.

• جاءت استجابة أفراد العينة على المفردة رقم (١١) (يوحد التعليم الخاص والدولي السياسات التعليمية المتبعة من قبل الجهات المسئولة) أن (٤٨,٢٧٪) من إجمالى أفراد العينة لم توافق على هذه المفردة، في حين أن (٤٤,٨٣٪) من إجمالي أفراد العينة وافقوا إلى حد ما، وإن دل ذلك فإنما يدل على أن للتعليم الدولي والخاص سياسات تعليمية مغايرة لما هو متبع في التعليم الحكومي. وهذا ما أكده استجابات أفراد العينة للعبارة (١٢)، والتي تشير إلى مدى تطبيق التعليم الخاص والدولي للإجراءات التعليمية التي تُقرها الجهات المسئولة عن التعليم في المجتمع؛ حيث إن (٣٧,٩٣٪) من إجمالى أفراد العينة لم توافق على هذه المفردة، في حين أن (٥١,٧٢٪) من إجمالي أفراد العينة وافقوا إلى حد ما.

• كانت استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (١٥) (يحقق التعليم الخاص والدولي مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية) أن (٨٢,٧٦٪) من أفراد العينة لم توافق. كما أن (٩٣,١٠٪) من أفراد العينة لم توافق على العبارة (١٦) التي تتعلق بدعم التعليم الخاص والدولي لمبدأ مجانية التعليم، في حين أن (٦٨,٩٧٪) من أفراد العينة وافقوا على أن التعليم الخاص والدولي يدعم فكرة أن "التعليم صناعة خاصة" وليس "خدمة عامة"، كما أن (٤٤,٨٣٪) من أفراد العينة لم يوافقوا على ان التعليم الخاص والدولي يدعم امتلاك الدولة للمؤسسات التعليمية وإدارتها.

• جاءت استجابات أفراد العينة على العبارة رقم (١٩) "يتيح التعليم الخاص والدولي خليطًا متنافرًا يحدث ازدواجية في الثقافة المصرية وفقدان خصوصيتها" أن (٨٢,٧٦٪) من إجمالى أفراد العينة وافق هذه العبارة؛ تأكيدًا على أن التعليم الخاص والدولي يحدث تنافرًا بين أفراد المجتمع، في حين أن التعليم بشكل عام يهدف إلى تحقيق التجانس والتقارب بين أفراد المجتمعات تحقيقًا للتماسك والتكامل.

ب- النتائج الخاصة بالمحور الثاني:

يعرض الجدول التالي نتائج استجابات أفراد العينة المستطلع الرأي عليها من الخبراء على عبارات المحور الثاني المتعلق بتأثير التعليم الخاص والدولي على مدخلات النظام التعليمي، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٠): استجابات أفراد العينة ودرجة الموافقة على عبارات المحور الثاني: مدخلات النظام التعليمي

م	العبارة	إجمالى العينة (ن=٢٩)						كا٢	مستوى الدلالة
		درجة الموافقة							
		كبيرة		إلى حد ما		غير موافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١-	يزيد التعليم الخاص والدولي من قدرة كافة أفراد المجتمع من الالتحاق بتعليم متميز.	٥	١٧,٢٥	١١	٣٧,٩٣	١٣	٤٤,٨٥	٣,٥٩	غير دالة
٢-	يستقطب التعليم الخاص والدولي الطلاب المتميزين.	١	٣,٤٥	١٧	٥٨,٦٢	١١	٣٧,٤٠	١٣,٥٢	دالة عند ٠,٠١
٣-	يستقطب التعليم الخاص والدولي الكفاءات من القوى العاملة بالقطاع التعليمي.	١١	٣٧,٩٣	١٤	٤٨,٢٨	٤	١٣,٧٩	٥,٤٥	غير دالة
٤-	يحقق التعليم الخاص والدولي التنوع في المناهج والمقررات الدراسية.	١٠	٣٤,٤٨	١٥	٥١,٧٣	٤	١٣,٧٩	٦,٢٨	دالة عند ٠,٠٥
٥-	يوفر التعليم الخاص والدولي تنوعًا في الأنشطة التعليمية والتربوية.	١٣	٤٤,٨٣	١٤	٤٨,٢٨	٢	٦,٩٠	٩,١٧	دالة عند ٠,٠٥
٦-	يحقق التعليم الخاص والدولي المساواة في القوانين والإجراءات القانونية المتبعة داخل النظام التعليمي.	٣	١٠,٣٤	١٠	٣٤,٤٨	١٦	٥٥,١٨	٨,٧٦	دالة عند ٠,٠٥
٧-	يلتزم التعليم الخاص والدولي بالنمط الهندسي للمباني التعليمية المعتمد من قبل هيئة الأبنية التعليمية.	٢	٦,٩٠	١٥	٥١,٧٢	١٢	٤١,٣٨	٩,٥٩	دالة عند ٠,٠١

٨–	يتقيد التعليم الخاص والدولي بالمناهج والمقررات الدراسية المعتمدة من وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي.	٤	١٣,٧٩	١٥	٥١,٧٣	١٠	٣٤,٤٨	٦,٢٨	دالة عند ٠,٠٥
٩–	يعد الالتحاق بالتعليم الخاص والدولي ميسور دون عوائق مالية.	٠	٠	٤	١٣,٧٩	٢٥	٨٦,٢١	٣٧,٣١	دالة عند ٠,٠١
١٠–	يعد الالتحاق بالتعليم الخاص والدولي ميسور دون عوائق اجتماعية.	١	٣,٤٥	٧	٢٤,١٤	٢١	٧٢,٤١	٢١,٧٩	دالة عند ٠,٠١
١١–	يحقق التعليم الخاص والدولي أهداف تربوية وتعليمية وطنية.	٣	١٠,٣٤	١٤	٤٨,٢٨	١٢	٤١,٣٨	٧,١٠	دالة عند ٠,٠٥
١٢–	يؤكد التعليم الخاص والدولي على مبدأ تكافؤ الخدمات التعليمية لكل أفراد المجتمع.	٢	٦,٩٠	٤	١٣,٧٩	٢٣	٧٩,٣١	٢٧,٧٩	دالة عند ٠,٠١
١٣–	يحقق التعليم الخاص والدولي عدالة توزيع الخدمات التعليمية بين أفراد المجتمع.	٠	٠	٣	١٠,٣٤	٢٦	٨٩,٦٦	٤١,٨٦	دالة عند ٠,٠١
١٤–	يسهم التعليم الخاص والدولي في تحقيق عدالة المعاملة التعليمية بين أفراد المجتمع.	٠	٠	٧	٢٤,١٤	٢٢	٧٥,٨٦	٢٦,١٤	دالة عند ٠,٠١
١٥–	يُرَشّد التعليم الخاص والدولي دور الدولة في تقديم خدمات التعليم.	٠	٠	٢٠	٦٨,٩٧	٩	٣١,٠٣	٢٠,٧٦	دالة عند ٠,٠١
١٦–	يسهم التعليم الخاص والدولي في قصر دور الدولة على تحسين نوعية التعليم الحكومي.	٤	١٣,٧٩	١٣	٤٤,٨٣	١٢	٤١,٣٨	٥,٠٣	غير دالة
١٧–	يمكن التوسع فى التعليم الخاص والدولي من توفير الفرص التعليمية لغير القادرين ماديًا.	١	٣,٤٥	٩	٣١,٠٣	١٩	٦٥,٥٢	١٦,٨٣	دالة عند ٠,٠١
١٨–	يحد التعليم الخاص والدولي من استفادة القادرين ماديًا من التعليم الحكومي.	٤	١٣,٧٩	١٦	٥٥,١٧	٩	٣١,٠٣	٧,٥٢	دالة عند ٠,٠٥
١٩–	يوفر التعليم الخاص والدولي مرونة للسياسة التعليمية بقدر أكبر مما يتوافر في إطار التعليم الحكومي.	٨	٢٧,٥٩	١٣	٤٤,٨٣	٨	٢٧,٥٨	١,٧٢	غير دالة
٢٠–	يتيح التوسع فى التعليم الخاص والدولي الحد من القيود الإدارية التى تعوق حركة تطوير الخدمة التعليمية.	٩	٣١,٠٣	١٧	٥٨,٦٢	٣	١٠,٣٤	١٠,٢١	دالة عند ٠,٠١
٢١–	يتيح التعليم الخاص والدولي زيادة فرص الاختيار أمام أولياء الأمور والطلاب للالتحاق بالمدارس المتميزة.	١٦	٥٥,١٧	١١	٣٧,٩٣	٢	٦,٩٠	١٠,٤١	دالة عند ٠,٠١
٢٢–	يزيد التعليم الخاص والدولي من فعالية الرقابة	٦	٢٠,٦٩	١٨	٦٢,٠٧	٥	١٧,٢٤	١٠,٨٣	دالة عند

	ومشاركة الأسرة فى إدارة العملية التعليمية.								٠,٠١
٢٣-	يؤدى التوسع في التعليم الخاص والدولي إلى الإخلال بمبدأ التزام الدولة بتوفير الخدمة التعليمية.	١٢	٤١,٣٨	١٠	٣٤,٤٨	٧	٢٤,١٤	١,٣١	غير دالة
٢٤-	يتعارض التعليم الخاص والدولي مع المبدأ الدستورى الخاص بمجانية التعليم.	٢١	٧٢,٤٢	٣	١٠,٣٤	٥	١٧,٢٤	٢٠,١٤	دالة عند ٠,٠١
٢٥-	يؤدى التعليم الخاص والدولي إلى الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية نظرًا لاعتماده على القدرة المالية بدلا من الحاجة.	٢٤	٨٢,٧٦	٣	١٠,٣٤	٢	٦,٩٠	٣١,٩٣	دالة عند ٠,٠١
٢٦-	يُكرس التعليم الخاص والدولي تركيز الثروة لصالح الأغنياء على حساب الأغلبية من الفقراء.	٢١	٧٢,٤١	٦	٢٠,٦٩	٢	٦,٩٠	٢٠,٧٦	دالة عند ٠,٠١
٢٧-	يصبح التعليم الخاص والدولي مكانًا للفاشلين دراسيًا القادرين ماديًا.	٨	٢٧,٥٩	١٢	٤١,٣٨	٩	٣١,٠٣	٠,٩٠	غير دالة

بتحليل أراء أفراد العينة حول المحور الثاني يتضح ما يلي:

- جاءت معظم استجابات أفراد العينة على عبارات المحور في نطاق الدرجة "غير موافق"؛ حيث حصلت معظم العبارات على تكرارات مرتفعة في هذا النطاق والذي يقع بين (٨٩,٦٦٪) و(٥٥,١٨٪)، وهذا يعطي مؤشرًا أن للتعليم الخاص والدولي تأثيرًا كبيرًا على مدخلات النظام التعليمي المتنوعة.
- حصلت عبارة "يحقق التعليم الخاص والدولي عدالة توزيع الخدمات التعليمية بين أفراد المجتمع" على أعلى تكرار في استجابات عينة الدراسة؛ حيث إن (٨٩,٦٦٪) من إجمالى أفراد العينة لم يوافق على هذه العبارة، وهذا يشير إلى مدى التأثير السلبي للتعليم الخاص والدولي على عدالة توزيع الخدمات التعليمية.
- هناك شبه اتفاق بين أفراد العينة على أن التعليم الخاص والدولي إلى حد ما: "يزيد من قدرة الفرد على الالتحاق بتعليم متميز"، و"يستقطب الكفاءات من القوى العاملة في القطاع التعليمي"، و"يوفر تنوعًا في المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة التعليمية والتربوية"، و"يوفر مرونة في السياسة التعليمية"، و"يزيد من اختيار أولياء الأمور لطبيعة المدارس التي يلتحق بها أبنائهم"، و"يسهم في تفعيل المشاركة الأسرية في إدارة العملية التعليمية"، و"يُرَشّد دور الدولة في تقديم خدمات التعليم"، و"قد يصبح مكانًا للمتأخرين دراسيًا القادرين ماديًا".
- في حين أن هناك شبه اتفاق أيضًا بين أفراد العينة بأن التعليم الخاص والدولي: "لا يحقق المساواة في القوانين والإجراءات المتبعة داخل النظام التعليمي"، و"الالتحاق به غير مسيور دون

عوائق مالية واجتماعية"، و"يؤثر سلبًا على مبدأ تكافؤ الخدمات التعليمية"، وبالتالي "لا يسهم في تحقيق عدالة توزيع الخدمات التعليمية ولا في تحقيق عدالة المعاملة التعليمية بين أفراد المجتمع"، كما"يتعارض مع مبدأ مجانية التعليم"، و"يخل بمدأ تكافؤ الفرص التعليمية"، و"يُكرس تركيز الثروة لصالح الأغنياء على حساب الأغلبية من الفقراء".

- تشير نتائج الجداول السابقة إلى أن قيمة "كا٢" دالة إحصائيًا لجميع العبارات عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ومستوى الدلالة (٠,٠٥)، فيما عدا العبارة "يزيد التعليم الخاص والدولي من قدرة كافة أفراد المجتمع من الالتحاق بتعليم متميز"؛ حيث بلغت قيمة "كا٢" لهذه العبارة (٣,٥٩)، والعبارة "يستقطب التعليم الخاص والدولي الكفاءات من القوى العاملة بالقطاع التعليمي"؛ حيث بلغت قيمة "كا٢" لهذه العبارة (٥,٤٥)، والعبارة "يسهم التعليم الخاص والدولي في قصر دور الدولة على تحسين نوعية التعليم الحكومي"؛ حيث بلغت قيمة "كا٢" لهذه العبارة (٥,٠٣)، والعبارة "يوفر التعليم الخاص والدولي مرونة للسياسة التعليمية بقدر أكبر مما يتوافر في إطار التعليم الحكومي"؛ حيث بلغت قيمة "كا٢" لهذه العبارة (١,٧٢)، والعبارة "يؤدى التوسع في التعليم الخاص والدولي إلى الإخلال بمبدأ التزام الدولة بتوفير الخدمة التعليمية"، حيث بلغت قيمة "كا٢" لهذه العبارة (١,٣١)، والعبارة "يصبح التعليم الخاص والدولي مكانًا للفاشلين دراسيًا القادرين ماديًا"؛ حيث بلغت قيمة "كا٢" لهذه العبارة (٠,٩٠)؛ مما يجعل تلك العبارات غير دالة إحصائيًا عن مستوى (٠,٠٥).

جـ– النتائج الخاصة بالمحور الثالث:

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن معظم العبارات الواردة في هذا المحور تقع في نطاق درجة التحقق "غير موافق"؛ حيث وقعت درجات تكراراتها الأعلى في نطاق الدرجة "غير موافق"، وهذا ما كشفت عنه استجابات أفراد العينة مجملة على تلك العبارات، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١): استجابات أفراد العينة ودرجة الموافقة على عبارات المحور الثالث: عمليات النظام التعليمي

م	العبارة	إجمالى العينة (ن=٢٩)						كا٢	مستوى الدلالة
		درجة الموافقة							
		كبيرة		إلى حد ما		غير موافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١-	تعد قدرات الطالب أساس مواصلة الطالب للمراحل التعليمية في التعليم الخاص والدولي.	٣	١٠,٣٤	١٨	٦٢,٠٧	٨	٢٧,٥٩	١٢,٠٧	دالة عند ٠,٠١
٢-	تتقيد المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية بالمقررات الدراسية الحكومية.	٣	١٠,٣٤	١٤	٤٨,٢٨	١٢	٤١,٣٨	٧,١٠	دالة عند ٠,٠٥
٣-	تتفق معايير القبول بمؤسسات التعليم الخاص والدولي مع معايير القبول بمؤسسات التعليم الحكومي.	١	٣,٤٥	١٠	٣٤,٤٩	١٨	٦٢,٠٧	١٤,٩٧	دالة عند ٠,٠١
٤-	تنتهج المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية معايير رعاية واهتمام تتوافق مع ما يتم تقديمه في المؤسسات الحكومية.	١	٣,٤٥	١٢	٤١,٣٨	١٦	٥٥,١٧	١٢,٤٩	دالة عند ٠,٠١
٥-	توظف المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية الكوادر المصرية فقط.	٣	١٠,٣٤	٨	٢٧,٥٩	١٨	٦٢,٠٧	١٢,٠٩	دالة عند ٠,٠١
٦-	تنتهج المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية أساليب معاملة مع طلابها تتوافق مع ما هو متبع في المؤسسات الحكومية.	١	٣,٤٥	٩	٣١,٠٣	١٩	٦٥,٥٢	١٦,٨٣	دالة عند ٠,٠١
٧-	تتمتع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية بحرية إدارية ومالية أكثر من المؤسسات الحكومية.	١٨	٦٢,٠٧	١٠	٣٤,٤٨	١	٣,٤٥	١٤,٩٧	دالة عند ٠,٠١
٨-	اللغة العربية هي اللغة الرسمية لعملية التدريس في المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية.	٠	٠	٧	٢٤,١٤	٢٢	٧٥,٨٦	٢٦,١٤	دالة عند ٠,٠١
٩-	تتقيد المؤسسات التعليمية الخاصة والأجنبية بالزي المدرسي الموحد المتبع في المؤسسات التعليمية الحكومية.	٠	٠	٩	٣١,٠٣	٢٠	٦٨,٩٧	٢٠,٧٦	دالة عند ٠,٠١
١٠-	تطبق المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية معايير تقييم وتقويم متكافئة مع المعايير المطبقة بالمؤسسات الحكومية.	١	٣,٤٥	١٠	٣٤,٤٨	١٨	٦٢,٠٧	١٤,٩٧	دالة عند ٠,٠١
١١-	تخضع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية لآليات الالتحاق بالمرحلة الجامعية المتعبة في التعليم	٢	٦,٩٠	١٤	٤٨,٢٨	١٣	٤٤,٨٢	٩,١٧	دالة عند ٠,٠٥

	الحكومي.								
١٢–	تخضع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية لإشراف وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي.	٩	٣١,٠٣	١٧	٥٨,٦٢	٣	١٠,٣٥	١٠,٢١	دالة عند ٠,٠١
١٣–	تخضع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية لإشراف هيئات ومنظمات دولية وأجنبية.	١٢	٤١,٣٨	١٤	٤٨,٢٧	٣	١٠,٣٥	٧,١٠	دالة عند ٠,٠٥
١٤–	تطبق المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية وسائل تعليمية وتقنيات حديثة في عمليتي التعلم والتعليم.	١٧	٥٨,٦٢	١١	٣٧,٩٣	١	٣,٤٥	١٣,٥٢	دالة عند ٠,٠١
١٥–	تتحقق مرونة القوانين المنظمة للامتحانات المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية؛ حيث يستطيع الطالب إعادة الامتحان أكثر من مرة للحصول على الدرجة المناسبة لمستواه.	١٤	٤٨,٢٧	١٢	٤١,٣٨	٣	١٠,٣٥	٧,١٠	دالة عند ٠,٠٥
١٦–	يسود المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية بشكل عام مناخ يغلب عليه الطابع الأجنبي في طريقة لبس التلاميذ وطريقة كلامهم.	٩	٣١,٠٣	١٨	٦٢,٠٧	٢	٦,٩٠	١٣,٣١	دالة عند ٠,٠١
١٧–	يفسح التعليم الخاص والدولي المجال لمشاركة القادرين فى تحمل النفقات مقابل منافع وخدمات حقيقية تؤدى لهم.	١٣	٤٤,٨٢	١٦	٥٥,١٨	٠	٠	١٤,٩٧	دالة عند ٠,٠١

بتحليل أراء أفراد العينة حول المحور الثالث يتضح ما يلي:

- **جاءت غالبية استجابات أفراد العينة على عبارات المحور في نطاق الدرجة "غير موافق"؛ حيث حصلت معظم العبارات على تكرارات مرتفعة في هذا النطاق والذي يقع بين (٧٥,٨٦٪) و(٢٧,٥٩٪)، وهذا يعطي مؤشرًا أن للتعليم الخاص والدولي تأثيرًا كبيرًا على عمليات النظام التعليمي المتنوعة.**
- **حصلت عبارة "اللغة العربية هي اللغة الرسمية لعملية التدريس في المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية" على أعلى تكرار في استجابات عينة الدراسة في نطاق الدرجة "غير موافق"؛ حيث حصلت على (٧٥,٨٦٪) في استجابات عينة الدراسة، يليها عبارة "تتقيد المؤسسات التعليمية الخاصة والأجنبية بالزي المدرسي الموحد المتبع في المؤسسات التعليمية الحكومية"؛ حيث حصلت على (٦٨,٩٧٪) في استجابات أفراد العينة في نطاق "غير موافق" أيضًا.**
- **هناك شبه اتفاق بين أفراد العينة على أنه إلى حد ما: "تعد قدرات الطالب أساس مواصلة الطالب للمراحل التعليمية في التعليم الخاص والدولي"، و"تتقيد المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية بالمقررات الدراسية الحكومية"، و"تخضع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية لآليات**

الالتحاق بالمرحلة الجامعية المتعبة في التعليم الحكومي"، و"تخضع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية لإشراف وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي"، و"تخضع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية لإشراف هيئات ومنظمات دولية وأجنبي"، و"يسود المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية بشكل عام مناخ يغلب عليه الطابع الأجنبي في طريقة لبس التلاميذ وطريقة كلامهم"، و"يفسح التعليم الخاص والدولي المجال لمشاركة القادرين فى تحمل النفقات مقابل منافع وخدمات حقيقية تؤدى لهم".

- في حين أن هناك شبه اتفاق أيضًا بين أفراد العينة بأن التعليم الخاص والدولي: "لا تتفق معايير القبول بمؤسسات التعليم الخاص والدولي مع معايير القبول بمؤسسات التعليم الحكومي"، كما "لا تنتهج المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية معايير رعاية واهتمام تتوافق مع ما يتم تقديمه في المؤسسات الحكومية"، و"يتم توظيف كوادر غير مصرية"، وبالتالي "لا تنتهج المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية أساليب معاملة مع طلابها تتوافق مع ما هو متبع في المؤسسات الحكومية"، كما "أن اللغة العربية ليست اللغة الرسمية للتعليم"، و"لا تتقيد تلك المؤسسات بالزي الرسمي الموحد المتبع في مؤسسات التعليم الحكومية"، وأيضًا "تطبق معايير تقييم وتقويم غير متكافئة المعايير المطبقة بالتعليم الحكومي".
- كما أن هناك اجماع بين أفراد العينة على أن مؤسسات التعليم الخاص والدولي: "تتمتع بحرية إدارية ومالية أكثر من مؤسسات التعليم الحومية"، و"تطبق وسائل وتقنيات تعليمية حديثة خلال عمليتي التعليم والتعلم"، و"تطبق آلية أكثر مرونة خلال مراحل التقويم المختلفة".
- تشير نتائج الجداول السابقة إلى أن قيمة "كا٢" دالة إحصائيًا لجميع العبارات عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ومستوى الدلالة (٠,٠٥).

د- النتائج الخاصة بالمحور الرابع:

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن معظم العبارات الواردة في هذا المحور تقع في نطاق درجة التحقق "غير موافق"؛ حيث وقعت درجات تكراراتها الأعلى في نطاق الدرجة "غير موافق"، وهذا ما كشفت عنه استجابات أفراد العينة مجملة على تلك العبارات، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢): استجابات أفراد العينة ودرجة الموافقة على عبارات المحور الرابع: مخرجات النظام التعليمي

م	العبارة	إجمالى العينة (ن=٢٩)						كا٢	مستوى الدلالة
		درجة الموافقة							
		كبيرة		إلى حد ما		غير موافق			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١–	تزيد المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية من تماسك أفراد المجتمع.	٠	٠	٧	٢٤,١٤	٢٢	٧٥,٨٦	٢٦,١٤	دالة عند ٠,٠١
٢–	تنهي مؤسسات التعليم الخاصة والدولية على فكرة الطبقية بين أفراد المجتمع.	٠	٠	١	٣,٤٥	٢٨	٩٦,٥٥	٥٢,٢١	دالة عند ٠,٠١
٣–	تتساوى المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية مع المؤسسات التعليمية الحكومية في معايير التوظيف بالمؤسسات والمنشأت الاقتصادية.	٠	٠	٥	١٧,٢٤	٢٤	٨٢,٧٦	٣٣,١٧	دالة عند ٠,٠١
٤–	تحقق المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية مبدأ تكافؤ الفرص التوظيفية.	١	٣,٤٥	٥	١٧,٢٤	٢٣	٧٩,٣١	٢٨,٤١	دالة عند ٠,٠١
٥–	تمنح المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية شهادات تعادل شهادات المراحل التعليمية الحكومية.	١٤	٤٨,٢٨	١١	٣٧,٩٣	٤	١٣,٧٩	٥,٤٥	غير دالة
٦–	تتمتع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية نفسها لدى إدارات الموارد البشرية في المؤسسات والمنشأت الاقتصادية.	٧	٢٤,١٤	١٠	٣٤,٤٨	١٢	٤١,٣٨	١,٣١	غير دالة
٧–	تخضع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية الإطار العام للسياسة التعليمية لمتطلبات سوق العمل.	٧	٢٤,١٤	١٤	٤٨,٢٧	٨	٢٧,٥٩	٢,٩٧	غير دالة

بتحليل أراء أفراد العينة حول المحور الرابع يتضح ما يلي:

- **جاءت غالبية استجابات أفراد العينة على عبارات المحور في نطاق الدرجة "غير موافق"؛ حيث حصلت معظم العبارات على تكرارات مرتفعة في هذا النطاق والذي يقع بين (٩٦,٥٥٪) و(٤١,٣٨٪)، وهذا يعطي مؤشرًا أن للتعليم الخاص والدولي تأثيرًا كبيرًا على مخرجات النظام التعليمي المتنوعة.**
- **هناك شبه اتفاق بين أفراد العينة على أن مؤسسات التعليم الخاص والدولي: "لا تسهم في تماسك أفراد المجتمع"، و"تزيد من تغلل فكرة الطبقية بين شرائح المجتمع المتنوعة"، و"لا يتساوى خريجها في معايير التوظيف بالمؤسسات والمنشأت الاقتصادية مع خريجي مؤسسات التعليم**

الحكومية"، و"لا تسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص الوظيفية"، كما "أنها تتمتع بمكانة خاصة لدى إدارات الموارد البشرية في المؤسسات الاقتصادية".

- تشير نتائج الجداول السابقة إلى أن قيمة "كا٢" دالة إحصائيًا لجميع العبارات عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، فيما عدا العبارة "تمنح المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية شهادات تعادل شهادات المراحل التعليمية الحكومية"؛ حيث بلغت قيمة "كا٢" لهذه العبارة (٥,٤٥)، والعبارة "تتمتع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية نفسها لدى إدارات الموارد البشرية في المؤسسات والمنشأت الاقتصادية"؛ حيث بلغت قيمة "كا٢" لهذه العبارة (١,٣١)، والعبارة "تخضع المؤسسات التعليمية الخاصة والدولية الإطار العام للسياسة التعليمية لمتطلبات سوق العمل"؛ حيث بلغت قيمة "كا٢" لهذه العبارة (٢,٩٧)؛ مما يجعل هذه العبارات غير دالة إحصائيًا عن مستوى (٠,٠٥).

هـ- نتائج الدراسة وفقًا لمتغير التخصص:

لتحديد دلالة الفروق بين التربويين وغير التربويين في محاور الاستبانة، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٣): يبين قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تربوى	٢٠	١٣٠,٥٦	١٤,٤٧	٢,٢٤	دالة لصالح المتوسط الأعلى عند ٠,٠٥
غير تربوي	٩	١١٧	١٦,٨٤		

درجة الحرية = ٢٧.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) = ٢,٢٤ وهى قيمة دالة إحصائيًا لصالح المتوسط الأعلى عند ٠,٠٥، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الخبراء تجاه تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية، لصالح التربويين.

المحور الرابع: بعض المقترحات والتوصيات للحد من تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية:

أولاً – نتائج الدراسة الميدانية:

أسفرت الدراسة الميدانية عن أن للتعليم الخاص والدولي تأثيرات متعددة على العدالة التربوية تمثلت في:

١ – تأثير التعليم الخاص والدولي على السياق المجتمعي للنظام التعليمي:

تبلوت أبرز تلك التأثيرات في أن التعليم الخاص والدولي:

- لا يدعم فكرة تحقيق المساواة بين أفراد المجتمع.
- لا يسهم في تحقيق فكرة العدالة الاجتماعية في السياق المجتمعي.
- لا يعمق ثقافة التعايش في الواقع المجتمعي، ويسهم في ضعف أواصل التربط بين الأفراد في المجتمع الواحد، بل ويشارك في طمس الهوية الثقافية للمجتمعات، وفقدانها للخصوصية.
- يزيد من أعباء الأسرة المادية والمعنوية، ويعدم فكرة تسليع التعليم وأن التعليم صناعة خاصة أكثر من كونه خدمة عامة.
- يمثل أحد آليات عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومبدأ مجانية التعليم في الواقع المجتمعي.

٢ – تأثير التعليم الخاص والدولي على مدخلات النظام التعليمي:

تحددت أبرز تلك التأثيرات في أن التعليم الخاص والدولي:

- يزيد من قدرة كافة أفراد المجتمع من الالتحاق بتعليم متميز.
- يستقطب إلى حد ما الكفاءات من القوى العاملة بالقطاع التعليمي.
- يوفر إلى حد ما تنوعًا في المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية والتربوية.
- لا يحقق المساواة في القوانين والإجراءات القانونية المتبعة داخل النظام التعليمي.
- لا يلتزم بالنمط الهندسي للمبان التعليمية المعتمدة من قبل هيئة الأبنية التعليمية، كما لا يتقيد بالمقررات والمناهج الدراسية.
- لا يلتحق به إلا فئة من المجتمع ميسورة ماليًا وذات وضع اجتماعي معين.
- لا يسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الخدمات التعليمية أو مبدأ عدالة توزيع الخدمات التعليمية بين أفراد المجتمع.
- لا يسهم في تحقيق عدالة المعاملة التعليمية بين أفراد المجتمع.
- يزيد إلى حد ما من فعالية الرقابة والمشاركة الأسرية في إدارة العملية التعليمية.
- يؤدي التوسع فيه إلى الإخلال بمبدأ التزام الدولة بتوفير الخدمات التعليمية.
- يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ومبدأ مجانية التعليم.
- يُكرس تركيز الثروة لصالح الأغنياء على حساب الأغلبية من الفقراء.
- قد يصبح إلى حد ما مكانًا مكانًا للفاشلين دراسيًا القادرين ماديًا.

٣ – تأثير التعليم الخاص والدولي على عمليات النظام التعليمي:

تلخصت أبرز تلك التأثيرات في أن التعليم الخاص والدولي:

- لا تتفق معايير الالتحاق به مع معايير القبول بمؤسسات التعليم الحكومي.
- يوظف كوادر غير مصرية في أغلب الأوقات.
- يتمتع بحرية إدارية ومالية أكثر من المؤسسات الحوكية.
- يتم التعليم في مؤسساته بلغة أجنبية، كما تتقيد مؤسساته بزي موحد يتوافق مع الزي المتبع في المؤسسات التعليمية الحكومية.
- لا تطبق مؤسساته معايير تقييم وتوقويم متكافئة مع المعايير المتبعة في مؤسسات التعليم الحكومية.
- لا تخضع مؤسساته الجامعية لنفس آليات الالتحاق المتبعة في التعليم الحكومي.
- تخضع مؤسساته لإشراف وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي بشكل صوري.
- تخضع مؤسساته لإشراف هيئات ومنظمات دولية، وخاصة التعليم الدولي.
- يطبق وسائل تعليمية وتقنيات حديثة في عمليتي التعلم والتعليم وتتحق في مؤسساته مرونة القوانين المنظمة للامتحانات.
- يسود مؤسساته إلى حد ما مناخ تعليمي واجتماعي يغلب عليه الطابع الأجنبي.

٤ – تأثير التعليم الخاص والدولي على مخرجات النظام التعليمي:

تمثلت أبرز تلك التأثيرات في أن التعليم الخاص والدولي:

- يضعف من تماسك افراد المجتمع.
- يزيد من تغلل فكرة الطبقية بين شرائح المجتمع المتنوعة.
- لا يتساوى خريج مؤسساته في معايير التوظيف بالمؤسسات والمنشأت الاقتصادية مع خريجي مؤسسات التعليم الحكومية.
- لا يسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص الوظيفية.
- يتمتع بمكانة خاصة لدى إدارات الموارد البشرية في المؤسسات الاقتصادية.

ثانيًا – بعض المقترحات والتوصيات للحد من تأثير نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية:

إن السعي لتحقيق العدالة التربوية في المجتمع المصري لا يعني الانغلاق على الذات والبعد عن المشاركة بقوة وفعالية في حركة التقدم والنهضة العالمية، بل إن تحقيق العدالة التربوية ركيزة أساسية لبلوغ ذلك وتحقيقه.

وعليه، كان لزامًا العمل على تفعيل العدالة التربوية على أرض الواقع، ومواجهة جل العقبات التي تعيق ذلك، من تلك العقبات النمو السريع للتعليم الخاص والدولي؛ إذا أصبحت مؤسساته أكثر انتشارًا ونموًا من مؤسسات التعليم الحكومي، الذي يُمثل أحد ركائز تحقيق العدالة التربوية.

ومن ثمَّ، فإنه كان من الضروري اقتراح بعض الآليات لمواجهة تأثيرات نمو التعليم الخاص والدولي على العدالة التربوية، والتي تمثلت في:

١– توحيد الثقافة المصرية من خلال توحيد كافة أشكال وأنواع التعليم في مرحلة التعليم الأساسي، حتى تكون هناك قواسم مشتركة بين أبناء الأمة الواحدة تشكل في مجملها ما يمكن أن نسميه الذات الوطنية الثقافية، ومن ثم يربى النشء في الوطن الواحد على طرائق من التفكير والسلوك متقاربة ومتشابهة فيتواصلون ويتعاونون ويتألفون بغذاء ثقافي واحد (محمد، ٢٠١٩: ١٣٩).

٢– جعل اللغة العربية اللغة الرسمية للتعليم في كافة المدارس حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

٣– الحد من الانتشار السريع والواسع لمؤسسات التعليم الخاص والتعليم الأجنبي، من خلال سن عدد من القوانين الهادفة لذلك، ومراجعة القوانين المطبقة حاليًا.

٤– التطبيق الفعلي لعملية إشراف وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي على مؤسسات التعليم الخاص والدولي.

٥– وضع خطة حقيقية لتطوير مؤسسات التعليم الحكومي وجعلها أكثر منافسة لمؤسسات التعليم الخاص والدولي.

٦– مراجعة المناهج والأنشطة التعليمية والتربوية المطبقة في مؤسسات التعليم الخاص والدولي من قبل هيئة متخصصة؛ للوقوف على ما تتضمنه تلك المناهج من قضايا وموضوعات، ومدى ارتباطها بالمجتمع المصري وتربية أبنائه.

٧– العمل على تطبيق إطار تعليمي موحد تخضع له مؤسسات التعليم الخاص والدولي، وسن قوانين تعليمية يتم الالتزام بها في كافة مؤسسات التعليم داخل المجتمع المصري.

٨– جعل أولوية التوظيف لخريجي التعليم الحكومي من خلال إقرار قوانين تحقق ذلك، وملزمة للمنشأت الاقتصادية المتنوعة.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

أحمد، فرغلي عبد الحميد & السيسي، جمال أحمد. (٢٠٠٢). عوامل التحاق الطلاب بالجامعات الخاصة في مصر. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٧(٣)، ١٧٨ – ٢٣١.

أحمد، نجلاء رجب. (٢٠٢١). متطلبات تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، ٥٦(١)، ١٥٥ – ١٨٠.

الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية. (٢٠٢١ / ٢٠٢٢). *الملخص التعليمي للتعليم قبل الجامعي*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

الادارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق. (٢١٠٩). *النشرة الدورية ٢٠١٨/٢٠١٩* . القاهرة: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

إلتباتش، فيليب ج. (١٩٩٩). التعليم العالي الخاص: قضايا ومتغيرات من منظور مقارن، مجلة مستقبليات، ٢٩(٣)، ٣٩ – ٧٨.

أنيس، إبراهيم وآخرون. (٢٠٠٥). *المعجم الوسيط*. (٤). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

بدران، شبل. (١٩٩٥). *التربية والنظام السياسي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بدران، شبل. (٢٠٠٦). *ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي النقدي*. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

بدوي، عبد الرحمن. (١٩٧٥). *الأخلاق النظرية*. الكويت: وكالة المطبوعات.

بوستوس، فابيوم. (١٩٩١). تخطيط التربية وإدارتها في أمريكا اللاتينية.. من التفاؤل إلى الشك والريبة، مستقبليات، ١(٢١)، ٤٩ – ٦٣.

الجامعة الأمريكية بالقاهرة: كليات الجامعة.

At, https://www.aucegypt.edu/ar/schools

الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء. (٢٠٢٣). *الكتاب الإحصائي السنوي: باب التعليم*. القاهرة: الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء.

جوهر، علي صالح، وأخرون. (٢٠١٧). معوقات تحقيق العدالة التعليمية لطلاب التعليم العالي المصري. مجلة القراءة والمعرفة، (١٨٦)، ١٧٥ – ١٩٨.

الحبيب، عبد الرحمن بن محمد بن علي. (٢٠٠٥). دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٧(٢)، ٥٩٣– ٦٥٠.

الخزرجي، محمد بن مكرم بن منظور. (١٩٨١). *لسان العرب*. تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي. القاهرة: دار المعارف.

خضر، محسن. (٢٠٠٠). *من فجوات العدالة في التعليم*. سلسلة آفاق تربوية متجددة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الدهشان، جمال علي. (٢٠١٩). مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل التربوي. مجلة كلية التربية بالعريش، ٧(١٩)، ١٢٣ – ١٤٧.

رمزي، ناهد. (٢٠٠٢). العدالة الاجتماعية وديمقراطية التعليم. المجلة الاجتماعية القومية، ٥٧ (٣)، ٢٧ – ٦٥.

رمضان، بثينة عبدالرؤوف. (٢٠١٦). التعليم الأجنبي والاستبعاد الاجتماعي. مجلة كلية التربية، ٣١(٤)، ١٣٣ – ١٥٢.

ساندل، مايكل ج. (٢٠٠٩). *الليبرالية وحدود العدالة*. ترجمة محمد هناد. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

سليمان، محمد صديق حمادة. (١٩٨٩). فلسفة تكافؤ الفرص التعليمية بين النظرية والواقع دراسة تحليلية. مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي، (١)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ٢٧٨ – ٢٩٩.

صقر، مصطفى سيد أحمد. (١٩٨٩). *فلسفة العدالة عند الإغريق*. المنصورة: مكتبة الجلاء الجديدة.

عبد الخالق، عبير محمد علي. (٢٠١٦). دور التعليم في تحقيق العدالة الاجتماعية في كوريا الجنوبية وفرص استفادة مصر من التجربة الكورية، المجلة العلمية لكلية الدراسات الإقتصادية والعلوم السياسية، ١(١)، ١٩١ – ٢٤٣.

علي، سعيد إسماعيل & حسن، زينب حسن. (١٩٨٠). *دراسات فى اجتماعيات التربية*. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٢). مركزية القضية التربوية في فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها، إسلامية المعرفة، (٢٩)، ١١– ٤٦.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٥). *العدل التربوي وتعليم الكبار*. القاهرة: عالم الكتب.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٧أ). *ثقافة الإصلاح التربوي*. القاهرة: عالم الكتب.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٧ب). *كيف نربي أبناءنا؟*. سلسلة كتاب اليوم الطبي. (٢٧٩)، القاهرة: دار أخبار اليوم.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٨أ). *الفساد في التعليم*. القاهرة: عالم الكتب.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٨ب): *واتعليماه*. القاهرة: عالم الكتب.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠١١). *المواطنة في الإسلام*. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

عمار، حامد. (٢٠٠٦). تقديم، في: محسن خضر. *من فجوات العدالة في التعليم*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عمار، حامد & أحمد، صفاء. (٢٠١٢). *المرشد الأمين لتعليم لبنات والبنين في القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

فاطيمة، سلطاني. (٢٠٢٢). العدالة في الفلسفة اليونانية (مفهوم العدالة عن أفلاطون وأرسطو)، مجلة متون، ١٥(٢)، ٨٤ – ٩٧.

فخري، ماجد. (١٩٧٨). *الفكر الأخلاقي العربي*. (٢). عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

فهمي، هيام أحمد. (٢٠٢٢). العدل التربوي في التعليم الجامعي في مصر: دراسة تحليلية نقدية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(١١)، ٥١٣ – ٦٠٦.

فولغين، ف. (١٩٨١). *فلسفة الأنوار*. ترجمة هنريت عبودي. بيروت: دار الطليعة.

القانون رقم (١٠١) لسنة ١٩٩٢ بشأن إنشاء الجامعات الخاصة الصادر في ٣٠ يوليو ١٩٩٢، المادة الثانية.

قرارات رئيس جمهورية مصر العربية أرقام ٢٤٣، ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٦ لسنة١٩٩٦بشأن إنشاء الجامعات الخاصة في مصر، الجريدة الرسمية، العدد ٢٩ (مكرر) في ٢٧ يوليو ١٩٩٦.

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا. (٢٠١٨). *دليل تصميم وتنفيذ سياسات قائمة على المساواة في الدول العربية*. بيروت: الأمم المتحدة.

مجلس الجامعات الخاصة والأهلية: التقدم و القبول بالجامعات الخاصة.

At,https://www.cpnu.edu.eg/index.php/admissions-ffice/progress-and-acceptance

محمد، ثناء هاشم. (٢٠١٩). الهوية الثقافية والتعليم في المجتمع المصري: رؤية نقدية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ١٦(٨٤)، ١١٩ – ١٤٤.

محمد، عنتر لطفي. (١٩٩٥). الجامعات الخاصة وتكافؤ الفرص التعليمية في مصر دراسة نقدية. مجلة التربية المعاصرة، ١٢(٣٩)، ٥١ – ٩٨.

محمد، هانم خالد. (٢٠١٨). خريطة تعليمية مقترحة لتحقيق العدالة التربوية لبعض الفئات المهمشة من ذوى الاحتياجات الخاصة بمحافظة الشرقية. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، (٣٣)، ٨١ – ١٣٣.

المدارس الأعضاء في FISE. At, https://fise-eg.org/fise-members/

المعناوي، سمير محمد محمد & وأخرين. (٢٠٢٢). متطلبات تحقيق العدالة التعليمية بالتعليم الثانوي المصري. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٤١(١٩٣)، ٣٠١ – ٣٤٥.

المكتب الإقليمي للتربية لمنطقة أسيا والمحيط الهادي. (٢٠٠٥). *دليل التخطيط اللامركزي للتعليم– تنفيذ الخطط الوطنية لمبادرة التعليم للجميع*، بانكوك: المكتب الإقليمي للتربية لمنطقة أسيا والمحيط الهادي.

منسي، محمود عبدالحليم. (١٩٩٤). *القياس والإحصاء النفسي التربوي*. القاهرة: دار المعارف.

مؤسسة المدارس الدولية في مصر. At, https://fise-eg.org/

الهلالي، الشربيني الهلالي. (٢٠١٩). تطوير التعليم من منظور نقدي (٢)، المجلة العلمية جريدة الأهرام، ٧/٧/ ٢٠١٩.

At, https://www.ahramag.com/2019/07/07/

هيالاب، جاند & تيلاك، ج. (١٩٩١). تخصيص التعليم العالي. مجلة مستقبليات، ٢١(٢)، ٢٧١ – ٢٩٦.

وزارة التربية والتعليم & مؤسسة المدارس الدولية في مصر. الصفحات الرسمية لفروع المدارس الرسمية الدولية.

At, https://moe.gov.eg/what-s-on/news/international-public/

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (٢٠١٩). *استراتيجية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ضوء خطة التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠* . القاهرة: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

وزارة التعليم العالي والبحث والعلمي: مؤسسات تعليمية باتفاقيات دولية.

الوزير، محمد السيد. (٢٠١٧). العدالة الاجتماعية بين الفلسفة اليونانية والفلسفة الإسلامية أنماط ونماذج. حولية كلية أصول الدين والدعوة الإسلامية بطنطا، ٩(٩)، ٦١١ – ٦٥٦.

يحي، لطفي عبد الوهاب. (١٩٩١). *اليونان مقدمة في التاريخ الحضاري*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

اليونسكو. (٢٠٠٧). *إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة*. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. باريس: اليونسكو.

ثانيًا – المراجع الأجنبية:

Alshurman, Muneera. (2015). Democratic Education and Administration, Procedia - Social and Behavioral Sciences. (176), 861-869.

Amanda, Smith. (2009. *Foundations of Social Policy Justice in Human Perspective*. 3rd. (ed.). San Francisco: Brooks Cole Cengage.

Bates, R. (2010). *Schooling Internationally: Globalisation, Internationalisation and the Future for Internationa Schools*. New York: Routledge.

Berenyi, Jessica R.. (2008). "Appropriate Action," Inappropriately Defined: Amending the Equal Educational Opportunities Act of 1974, Washington and Lee Law Review. 65 (2), 639 – 674.

Dennison, George M. (2003). Privatization An unheralded in public Higher Education, Innovative Higher Education, 28 (1), 7 – 20.

Hallak, Jacques. (1991). *Education for all: High Expectations or False Hopes?*, Paris: IIEP/ UNESCO.

Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. Personnel Psychology, 28(4), 563–575.

Lerner, Melyin J. & Lerner, Sally C. (1981). *The Justice Motive in Social Behavior*. New York: Springer Science.

Merry, Michael S. (2020). *Justice and Education: Liberal Ideals, Persistent Inequality, and the Constructive Uses of Critique*. London: Palgrave Macmillan.

Miller, David. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Myasnikov, Vladimir A. & et. al. (2019). Equal Educational Opportunities For All Concept: Education Development Strategies Worldwide. Proceedings of the International Conference Education Environment for the Information Age, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, 583 – 589.

Steensma, Herman Steensma & Vermunt, Riel. (1991). *Social Justice In Hman Relations Volume 2 Societal and Psychological Consequence of Justice and Injustice.* New York: Springer Science.

The Impact of the Growth of Private and International Education on Educational Justice From the Experts' Point of View

By
Dr. El-Sayed Ali El-Sayed Gomaa
Associate Professor of Educational Planning,
Foundations of Education Dept.
Faculty of Education - Suez University
sayedalimail2@gmail.com

Abstract: This reserch aimed to determine the impact of the growth of private and international education on educational justice. This is done by exploring the opinion of experts in several fields, through: studying the term 'educational justice': analytical study, and monitoring some features of private and international education by dealing with some quantitative indicators, analyzing the effect of special education growth on educational justice from the point of view of experts, and setting some proposals and recommendations that can be used to reduce the effect of special education and international education on educational justice. The research used the descriptive approach, and its tool was the questionnaire. The research came to some results as private and international education have multiple effects on educational justice on both the societal context of the educational system, its inputs, processes, and outputs.
Key Words: Private and International Education - Educational Justice.
- the Experts' Point of View.