كلية التربية

قسم أصول التربية

دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة

Role of new programmes at College of Education, Minya University in foregrounding certain aspects of social, professional and academic Exclusion from the perspective of College faculty and students

د. علاء محمد ربيع محمد عمر

أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية، جامعة المنيا.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الوقوف على دور البرامج الجديدة المستحدثة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي لطلاب البرامج المعتادة من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة سواء الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس، وتقديم مقترحات وآليات لمواجهة هذا الإقصاء، والذي قد يترتب على إنشاء تلك البرامج الجديدة، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، من خلال استبانة طُبقت على (٣٥٠) طالبًا بالبرامج المعتادة، و(١٠٨) عضوًا من أعضاء هيئة تدريس بهذه البرامج؛ للتحقق من دور البرامج الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي.

وتوصل البحث إلى عدة نتائج، منها: أنه تم رصد تحقق (كبير) لدى عينة الطلاب، وتحقق (متوسط) لدى عينة أعضاء هيئة التدريس، لكون البرامج الجديدة بجميع فعالياتها تؤثر في إبراز مظاهر الإقصاء لدى هؤلاء الطلاب بشكل عام، وتحتاج إعادة نظر، وتعديل، وإصلاح لكثير من إجراءاتها ولوائحها، وقدَّم البحث في نهايته مجموعة من المقترحات الخاصة بمواجهة هذا الإقصاء لطلاب البرامج المعتادة بكلية التربية، كإنشاء وحدة جامعية لمواجهة أشكال الإقصاء، تتبع رئاسة الجامعة، لدمج جميع الطلاب في إطار واحدة داخل هذا الصرح العلمي، وتوقيع بروتوكولات بين كلية التربية والمدارس المتميزة تسمح بمشاركة طلاب جميع البرامج سواء المعتادة أو الجديدة بالتدريب الميداني بهذه المدارس، وتوجيه المدارس المميزة للاعتماد على أساليب علمية في اختيار احتياجاتها من المعلمين، دون التحيز لخريجي البرامج الجديدة، واستحداث أنشطة طلابية تجمع طلاب البرامج المعتادة والجديدة معًا؛ ليتبادلا الخبرات المختلفة، والاعتماد على آلية عادلة في إسناد المقررات لأعضاء هيئة التدريس بجميع البرامج.

الكلمات المفتاحية: (البرامج الجديدة– الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي– العدالة التعليمية – مجانية التعليم)

Abstract

The present study aims at exploring the role of the newly established programmes at College of Education, Minya University in foregrounding the academic, professional and social exclusion of students of the regular programmes – from the perspective of both students and university staff. The study offers certain proposals and mechanisms to avoid such potential exclusion. Descriptive method has been followed, in which a questionnaire is administered to 350 students and 108 teachers who all belong to the regular programmes.

The study has come up with certain conclusions, among which are the following. Generally, the data show that the phenomenon of marginalization of the students of the regular programmes has been observed to be 'Great' in the student-sample and 'average' in the teacher-sample. This shows that the new programmes with all their activities do foreground the phenomenon of exclusion for these students. The study proposes that these programs require reconsideration, modification and rectification of many of their regulations and procedures. The study ends up with certain recommendations. For instance, a unit, directly connected to University presidency, could be established to address the different forms of exclusion. In addition, College of Education might sign some protocols with well-established schools according to which all the students, those of the new programmes as well as those of the regular programmes, participate in field training in those schools. Further schools might be advised to base their hiring of teachers on scientific methods, without any prejudice for graduates of the new programmes. Novel student activities that would involve students of the two categories alike are recommended, so that students exchange their experiences. Finally, assigning courses to the teaching staff should follow a fair mechanism in all programmes.

Keywords: (New programmes – academic, professional and social exclusion, educational justice – free education)

مقدمة البحث:

التعليم بحق هو طريق النمو والنهضة في أي مجتمع، ويجب أن تُتاح فرصه العادلة لجميع أفراد المجتمع على حدٍ سواء، فالتعليم ليس عطية تقدمها المجتمعات لأبنائها، لكنها حقوق للمواطنين، والتزامات من جانب الدولة عليها أن تؤديها، فالتعليم لم يعد خدمة تُقدم لأبناء المجتمع فحسب، بل أصبح أحد أهم أركان الأمن القومي للمجتمع حينما يبتعد التعليم بخريجيه من أنصاف المتعلمين غير المؤهلين، والاقتراب إلى عناصر مؤهلة تأهيلاً مناسبًا، يدعم جميع مجالات المجتمع، ولا يجعله عُرضة للقلاقل والنزاعات، فنهضة المجتمعات لا تتحقق بالتمني أو عطف الآخرين بل بجهود جميع أبناء الوطن دون استبعاد أحد منهم، لذلك فالتعليم يُعدُّ هدفًا في حد ذاته ووسيلة لتحقيق التنمية في كافة جوانبها، كما أنه وسيلة رئيسة من وسائل الحراك الاجتماعي على أساس القدرات والمهارات، وليس على أساس الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية الموروثة، مما يوفر فرصًا مؤديًا لتوزيع عادل في الدخول، وتخفيف واضح من حدة الفقر.

إن التعليم هو إحدى الآليات الأكثر كفاءة في الحفاظ على قيمة الإنسان، بحيث تتسع فرص ممارسة ما يملك من قدرات، وتعزيز ما يملك من إرادة، وأصبح من المهم أن ينهج التعليم نهج العدل والتكافؤ والديمقراطية، ويصبح البحث عن مدى توافر العدل في مجتمع، وممارسة الديمقراطية، رهنًا بمدى توافر العدل التربوي، الذي يعني حصول الإنسان على حقه في التربية والتعليم، دون أن يحول بينه وبين هذا عوائق اللون، أو الجنس، أو الامتيازات الطبقية، أو العقدية والمذهب، أو القدرة المالية، أو غيرها من معيقات (علي، ٢٠٠٧، ص. ١)، لذا فإن الدولة مهما كانت ظروفها الاقتصادية يجب أن تعمل على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، من خلال إجراءات متعددة ترمي إلى تذليل المعوقات المادية وتحييدها، خاصة إذا كان الحق في التعليم تكفله الدولة بتشريعاتها الدستورية، وخططها التربوية، والاقتصادية، والاجتماعية (الصغير، ٢٠١٩، ص. ١١)، مع ضرورة عدم الاكتفاء بالمساواة فقط في حق التعليم كمؤشر لحدوث العدل التربوي.

إن الطالب الذي يحصل على ٧٥٪ –على سبيل المثال– يُتوقع أن يواصل دراسته بنجاح، ويجب ألا تقف أية حواجز مالية تعوق هؤلاء من استكمال دراستهم الجامعية، فتراجع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة يعزز من الشعور بالظلم لدى الشباب، ويدفع بعضهم إلى مناصبة الدولة العداء، والانخراط في مجالات العنف ضدها، ومن ثَمَّ فإن الإنصاف في التعليم، وإتاحته للجميع، هو أُفق الأمان، ومرتكز الازدهار الوطني، وأساس من أسس تحقيق ديمقراطية التعليم (اليونسكو، ٢٠١٤، ص. ١٤٦)، لذلك فمجانية التعليم علامة حضارية لا ينبغي التفريط فيها، وضمان اجتماعي حقيقي لتحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع أبناء المجتمع الواحد على اختلاف طبقاتهم، ومن المهم التمسك بها، دون محاولة المساس بها تحت أي ضغوط، أو ظروف اجتماعية واقتصادية؛ لما ينتج عن ذلك من ظلم اجتماعي لأبناء الطبقات الفقيرة (النجار، ٢٠١٦، ص. ٣٣٦)، ومجانية التعليم في مصر ليست بدعة جديدة بل هي حق طبيعي لكل فرد كفله الدستور والقوانين المتعددة التي صدرت بشأن التعليم منذ نشأته حتى الوقت الحاضر، وهي تمس صورة الوطن في عيون المواطنين، فالوطن والمواطنة ليست وجدانيات فحسب، لكنها حقوق وواجبات (عبيد، ١٩٩٢، ص. ١٥)، ومجانية التعليم التي حصل عليها الشعب المصري بُذل فيها الكثير، والشعوب لا تُضحي بسهولة عن مكاسب توصلت إليها بعد كفاح تاريخي طويل؛ لذلك المساس بها انتهاك لكرامتها (الوكيل، ٢٠١٥، ص. ٣١١)، ولا يجب أن تُجزأ فيتمتع بها بعض دون الآخر؛ لأنها أصبحت سمة هذا العصر في معظم دول العالم المتقدمة، فتعطي هذه الدول قروضًا لطلابها في التعليم الجامعي لاستكمال دراستهم، وتفخر دائمًا بأن فرصة التعليم موجودة للجميع.

والجامعة أقيمت لتقديم العلم والثقافة، اللذان يؤديان بالإنسان المتعلم المثقف أن يسلك طريقه في الحياة، في توازن بين طموح الفرد وضروريات الحياة بما يحقق التوازن الاجتماعي، فكلما ارتفع مستوى التعليم والثقافة كان السلوك الإنساني نحو الأجود، والأفضل، والأرقى، لذلك يحتل التعليم الجامعي مكانته المحورية ضمن سلم التعليم،

فهو نتاج سعي الطالب طوال المراحل التعليمية السابقة، وهو فرصة للترقي الاجتماعي والطبقي لمتوسطي ومحدودي الدخل (أبو العلا، ٢٠١٩، ص. ١٥٤)، فالجامعة مؤسسة تمد المجتمع بالقوى البشرية المحركة لكل مقدراته، والمبتكر لكل مستحدثاته، والتعليم الجامعي مسئول عن إعداد وبناء جيل جديد بفكر يستوعب متغيرات العصر، ويجيد تطبيق المعرفة بشكل مرن؛ لملاحقة التتغيرات المعاصرة، وهذا يفرض مطالب جديدة على التعليم الجامعي؛ لتأهيل خريج يتوائم مع تلك التغييرات المعاصرة (موسى، ٢٠٢٠، ص. ١٧٥)، لذا فالتعليم الجامعي الحكومي في مصر يمثل أداة النهوض بالمجتمع، فهو يستهدف رقي الإنسان، وتحسين ظروفه المعيشية، وهو ما يضع على عاتق المجتمع المصري بكافة أنظمته وأفراده مسئولية المحافظة على استمرار مجانية التعليم الجامعي الحكومي، بما يتناسب وتزايد الطلب على التعليم الجامعي، والعمل بكل السُبل لدعم مجانيته، بما يحقق توفير تعليم جامعي يتميز بالجودة للجميع (الصغير، ٢٠١٩، ص. ٤)، في ظل اعتياد المصريين على ديمقراطية التعليم الجامعي المجاني وتكافؤ الفرص التعليمية على أساس معيار الكفاءة العلمية، فالدولة تكفل تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، وأن التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية مجاني في مراحلة المختلفة، مما انعكس على حياة المجتمع المصري بالرضا والقناعة، فالجميع سواء أمام التعليم الجامعي، وأن الاجتهاد والتفوق من أهم سُبل الالتحاق بالجامعات المصرية وفق مكاتب للتنسيق، مما ساهم هذا في تحقيق الأمن، والاستقرار، والاندماج في المجتمع المصري أكثر مما يسود مجتمعات أخرى (الوكيل، ٢٠١٥، ص. ٣١١).

لكن من الملاحظ أيضًا أن المجتمع المصري يمكن وصفه بالمجتمع الطبقي، حيث يتمايز إلى طبقات وفئات متباينة، فيه من يملك الكثير، وفيه من لا يملك شيئًا وهم كُثر (قمر، ٢٠١٦، ص. ١)، وهذا جعل هذه الطبقة لم تستطع حتى الآن الاندماج داخل المجتمع، لما تلمسه من لامساواة في عديد من سُبل التفاعل الاجتماعي ومنها التعليم، وهذه اللامساواة أفرزت وأظهرت الاستبعاد والحرمان والإقصاء (الديب ومحمد، ٢٠١٥، ص. ٢٠٨) بأشكاله المتعددة، منها: الإقصاء الأكاديمي، أو المهني،

أو الاجتماعي، والذي يهدد التماسك الاجتماعي، ويثبت التمايز الطبقي، ويهدر قيم العدالة الاجتماعية، ويُقسِّم المجتمع لفريقين متمايزين، الأول لا يحتاج هذا المجتمع، والثاني لا يحتاجه المجتمع، وتظهر على المنظومة التعليمية عديد من المظاهر الداعمة لذلك، والتي أفرزتها المعوقات الاقتصادية، وقلة الإنفاق على التعليم الجامعي، وتبني مصر سياسات الانفتاح والإصلاح الاقتصاديين، وبرامج التكيف الهيكلي، وجعلت الكثير يرى التعليم الجامعي سلعة خاصة.

فتحولت التربية والتعليم من رسالة سامية إلى سلعة تجارية وبضاعة استهلاكية تُباع وتُشترى، وأضحى التعليم الجامعي أحد المشاريع الاستثمارية، والتي تخضع لقانون العرض والطلب، ويستطيع البعض الحصول عليها، بينما يعجز البعض الآخر عن ذلك، ويتم تسويقها والترويج لها بأساليب شتى (التريكي، ٢٠١٢، ص. ٣٩٣)، ولم تكن كليات التربية بعيدة عن تلك التحولات، والتي أفرزت بداخلها برامج أُطلِق عليها البرامج المميزة أو البرامج الجديدة، التي تضع ضمن شروط التحاق الطلاب بها شرط المقابل المادي، الذي قد لا يستطيع الطلاب تحقيقه، رغم قدرتهم على استيفاء باقي شروط الالتحاق الأخرى، وأهمها شرط الكفاءة العلمية والأكاديمية، وجعل منسوبي كليات التربية بعضهم ضمن برامج جديدة تُقدم ما تُقدمه البرامج المعتادة لكنها باللغة الإنجليزية، وبرامج معتادة تقدم برامجها باللغة العربية، ودون شرط المقابل المادي، إضافة إلى برامج أخرى تقدمها كلية التربية بمصروفات مادية ليست بالقليلة كبرنامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM، كل هذه البرامج جعلت هناك ازدواجية واضحة بين منسوبي كلية التربية، والتي قد يكون لها عديد من الآثار الأكاديمية والمهنية والاجتماعية.

مشكلة البحث:

طوفان التغيير الذي تُحدثه الثورة الصناعية الرابعة يتطلب معه تغيير جوهري في التعليم الجامعي المصري، وإلا سيواجه المجتمع المصري صدمة المستقبل التي تحدث عنها "آلفين توفلر" في كتابه صدمة المستقبل (توفلر، ١٩٩٠، ص. ٢٠)،

فالجامعات المصرية في حاجة ماسة للوقوف على مدى تكافؤ التخصصات الموجودة في الوقت الراهن مع متطلبات سوق العمل والوظائف المستقبلية: كأمن المعلومات، وتحليل البيانات، وإنتاج الطاقة البديلة، والقانون الفضائي، والاقتصاد الرقمي، وتشير الأدبيات إلى أن ٦٠٪ من وظائف المستقبل لم تُعرف بعد، مما يؤكد ضرورة استحداث تخصصات جديدة في الجامعات المصرية تُلبي سوق العمل المستقبلي (الصغير، ٢٠٢١، ص. ٢٠)، فإعداد الكوادر البشرية هي جوهر رسالة الجامعة، ولا ينبغي أن تكون نمطية بل متطورة بفعل التطور في المعرفة أو التكنولوجيا أو التغيير في هيكل العمالة ومهارات العمل، إلا أن الدلائل تُشير إلى أن هناك خللاً جوهريًا في حالة التكيف بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل، سواء لقلة مناسبة التخصصات المطروحة، أو لضعف مهارات ومعارف الخريجين (أحمد، ٢٠١١، ص. ٣٠٤)، مما يوجب ضرورة الاستفادة القصوى من قدرات ومهارات الشباب الجامعي، وتوظيفها بكفاءة وفعالية وعدالة حسب تلك القدرات، ودون تكبيلها بمتطلبات مادية لا يقدر عليها أصحاب تلك المهارات وهذه القدرات، بنظرة بعيدة المدى، هادفة إنتاج كوادر صالحة لمتطلبات المستقبل القادم.

لذلك فمجانية التعليم ليست توجهًا اجتماعيًا وإنما تطبيق تلجأ إليه الدول الرشيدة كي تضمن الاستفادة من قدرات أبنائها كافة، بغض النظر عن إمكاناتهم المادية، فكأن التعليم المجاني استثمار ذو عائد آجل يعطي مردودًا يفوق كثيرًا رأس المال الذي استُثمر فيه (الدهشان، ٢٠١٨، ص. ١٢٥)، وإن إلغاء المجانية سيُحدث تمايزًا طبقيًا أساسه الموقع الاقتصادي والاجتماعي للفرد مُهددًا بذلك أمن المجتمع، لذلك تمت المناداة منذ ستينيات القرن العشرين بأن الضرورات الاقتصادية والسياسية لا تُبيح المحظورات التربوية (عمار، ٢٠١٠، ص. ٢٣٦)؛ لأنه كيف يتحقق التميز للجميع في ظل حرمان أبناء الفقراء من التعليم المتميز، وحرمانهم من فرصة اختيار الالتحاق به وفق قدراتهم ومهاراتهم، وسيادة مبدأ أن التعليم لمن يدفع أكثر بدلاً من التعليم لمن يقدر عليه، فمن مظاهر أزمة بنية التعليم المصري غياب تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية

وخصخصة التعليم (سليمان وآخرون، ٢٠٢١، ص.٣٧٥)، وقلة قدرة كل الفئات الاجتماعية النفاذ لفرص التعليم، والتمتع بخدمة تعليمية ذات نوعية جيدة، تمكِّن الطالب من الحصول على فرصة عمل مستقبلية مناسبة، كمظهر من مظاهر العدالة الاجتماعية في التعليم الجامعي (الوكيل، ٢٠١٥،٣٠٣)؛ لذلك فالمجانية لازالت شعارًا يردد عبر وسائل الإعلام فقط، رغم أن الإقرار بها حق يستلزم معه ممارسات تشريعية داعمة لما قرره الدستور وتُبرز التزام الدولة بها (جوهر والباسل، ٢٠١٩، ص. ١٤)

وإذا كانت السماء كما ذكر الحوت (٢٠١٧) لا تستبعد الفقراء فتحرمهم من التميز العقلي فلا تحرموا تنمية المجتمع من القدرات العقلية المتميزة لأبناء الفقراء، كما إنه من المهم تيسير القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع، وعلى أساس الكفاءة، وقد أقرت اتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم بأن أي تمييز، أو استبعاد، أو قصر، أو تفضيل على الحالة الاقتصادية ينشأ عنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم، أو الإخلال بها يعتبر تمييزًا في التعليم، وقد تعهدت الدول الأطراف ضمان تكافؤ مستويات التعليم في جميع المؤسسات التعليمية، وتعادل الظروف المتصلة بجودة التعليم المُقدم ونوعيته، كما تعهدت الدول الأطراف في ميثاق الشباب الإفريقي ٢٠٠٦ بتوفير فرص التعليم العالي للجميع بصورة متساوية، وعلى الصعيد الوطني نصَّت المادة (٢١) من الدستور المصري لسنة ٢٠١٤ على أن الدولة تكفل توفير التعليم الجامعي وفقًا لمعايير الجودة العالمية، وتعمل على تطوير التعليم الجامعي، وتكفل مجانيته في جامعات الدولة ومعاهدها (جمهورية مصر العربية ، ٢٠١٤، ص. ١٢).

ورغم التمسك بالمجانية في التعليم الجامعي إلا أن الواقع يُظهر غير ذلك، فعديد من نتائج الدراسات تؤكد ذلك، فدراسة النجار (٢٠١٦) أشارت إلى أن مجانية التعليم الجامعي ليست لها وجود على أرض الواقع؛ بسبب ضعف تمويل الجامعات الحكومية، مما دفعهم لاستحداث برامج تعليمية متميزة بمصروفات مرتفعة داخل التعليم الحكومي المجاني، ودراسة أبو العلا (٢٠١٩) التي أشارت أنه رغم تحمل الدولة رسميًا

مسئولية تمويل التعليم العالي إلا أنه منذ تسعينيات القرن العشرين جرى تخفيض مساهمة الدولة في هذا الأمر على أن تقوم الجامعات بتحمل العجز عبر استراتيجيات تنويع مصادر الدخل، وهنا بدأت الجامعات البحث عن موارد إضافية عبر عدة وسائل منها استحداث البرامج المميزة أو الجديدة، ودراسة محمود (٢٠٢١) التي أظهرت مبادرات التوجه نحو الخصخصة في التعليم الجامعي، والتي من أبرزها برامج التعليم الجديد المميز، والتي هدفها المُعلن تقديم خدمات تعليمية بلغات أجنبية للقادرين على دفع المقابل المادي، لكنها خصخصة جزئية للتعليم تحت ما يُسمى سياسة استرداد التكاليف، في ظل تفشي أزمة التمويل، بغض النظر عن أحوال تلك البرامج التي تعاني من ضعف في عديد من إجراءاتها: كالضعف في أداء منسقي تلك البرامج، وقلة توفير معايير لاختيار أو لتقييم أداء منسوبي تلك البرامج، وضعف الاهتمام بتنفيذ الخطط التدريبية لرفع كفاءة الأجهزة الإدارية بها (ص.٣٢، ١٠٧)، ودراسة شكر (٢٠٢١) التي أشارت أن واقع النظام التعليمي الجامعي يعاني من ازدواجية داخل الجامعات الحكومية، ما بين برامج تقليدية وأخرى مميزة أو جديدة بدءًا من عام ٢٠٠٦ (ص. ١٢١).

وهناك من تساءل كيف تعمل الدولة على تقليل المقبولين بالجامعات كل عام بسبب الشكوى من بطالة خريجي الجامعات، وفي الوقت نفسه تشجع ظهور جامعات خاصة، وتعليم مفتوح، وبرامج مماثلة تُقدِّم لسوق العمل آلافًا من الطلاب كل عام، لذا خلص بأن الدعوة إلى إلغاء المجانية تنطوي على أهداف أيديولوجية خفية تؤدي إلى قصر التعليم الجامعي على النخبة، وتحقيق أرباح طائلة للطبقات الغنية، الذي هو في النهاية مساس بالأمن القومي للمجتمع (علي، ١٩٩٣، ص ٣٣)، وتحويل التعليم الجامعي إلى خدمة بمقابل بدعوى رفع كفاءته سيزيد من نسبة التفاوت بين المنتفعين بالخدمة التعليمية في القدرة على أداء المقابل المادي، وهو ما يحمل عديدًا من التأثيرات السلبية: كإهدار مبدأ تكافؤ الفرص، ويفقد الجامعة حياديتها تجاه الطلاب، ويعمق التمييز بينهم على أساس القدرة الاقتصادية، ويحول التعليم إلى نظام للنخبة والقلة القادرة على دفع التكلفة، مما قد يؤدي

للاستبعاد والإقصاء الاجتماعي لفئات محددة غير قادرة على شراء تلك السلعة (عبد السيد، ٢٠١٦، ص. ٣٨٣).

والبرامج الجديدة أو المميزة التي لجأت إليها مختلف الجامعات الحكومية بدعوى تقديم خدمة خاصة، ونوع مميز من التعليم داخل نفس التخصصات المتاحة بالكلية لكن بإحدى اللغات الأجنبية، يرى كثير أنها داعمة لتفاقم التفاوت الاجتماعي، وغياب معايير العدالة الاجتماعية (مغيث، ٢٠١٦، ص. ١٥٦)، كما تُرى بأنها صورة من صور الالتفاف على مجانية التعليم من خلال تحصيل تكلفة التعليم من الطلاب (علي، ٢٠٠٨أ، ص. ١٦٤)، فمن يستطيع دفع مقابل وسائط تعليمية متطورة، ومبانٍ مجهزة، ومادة علمية حديثة، ويقتطع مما يدفعه رواتب لأساتذة جاءوا خصيصًا للتدريس له لأنه يدفع أكثر سوف يحصل على مستوى تعليمي جيد، أما من لا يملك دفع مقابل كل ما سبق سوف يظل يدرس في نفس قاعات الدراسة غير الصالحة للتدريس، وبدون وسائط تعليمية، ويُدرِّس له أساتذة يتقاضون رواتب لا تكفيهم، وبالتالي تكون النتيجة أنه يحصل على مستوى تعليمي ردئ (عبد السيد، ٢٠١٦، ص. ٣٨٣)، وهذا ما أكدته عديد من الدراسات، كدراسة النجار (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها مدى ملاءمة ورضا طلاب البرامج الجديدة عن قاعات الدرس، ومدى جاهزيتها ومناسبة أعداد الطلاب بها، على خلاف ما تم رصده بالبرامج المعتادة أو التقليدية من قلة جاهزية، وأعداد كبيرة داخل قاعات الدرس، ناهيك عن أساليب التدريس، وحرية الاختيار المتاحة لطلاب البرامج الجديدة، والاعتناء بهم لأقصى حد، والحرص على تلبية رغباتهم، لتصبح الجامعة وكأنها تعاني من مرض انفصام الشخصية في التعامل مع طلاب البرامج المعتادة وطلاب البرامج الجديدة، وأيضًا أظهرت الدراسة أن هناك فروقًا بين شهادة التعليم الجامعي التي يحصل عليها طالب البرامج الجديدة أو المميزة، وأنها أكثر تميزًا من شهادة البرامج المعتادة، مما يعكس ذلك شعورًا بالإحباط لدى طلاب البرامج المعتادة، الذين تساووا مع زملائهم في الالتحاق بالكلية من خلال مجموع الشهادة الثانوية العامة، ثم تميزوا عنهم في الشهادة بسبب القدرات المادية (النجار، ٢٠١٦، ص. ٣٢٩– ٣٣٤).

لذلك فهذه البرامج يراها كثير بأنها تُعمق التفاوت الاجتماعي، وتغيِّب معايير العدالة الاجتماعية داخل الجامعات الحكومية، التي يُفترض أن يعامل فيها الطلاب سواسية بغض النظر عن خلفيات عائلاتهم الاجتماعية، لذا فهذه البرامج قد تؤدي إلى إعادة إنتاج التفاوت الطبقي، وما يترتب عليه من أزمات اجتماعية، فقد بدأ – بالتدريج – طلاب هذه البرامج في النظر بتعالٍ إلى أقرانهم الدارسين باللغة العربية، وبعضهم رفض الدراسة معهم في المقررات المشتركة باللغة ذاتها (خربوش، ٢٠١٤، ص. ٦٢)، كما أغلقت هذه البرامج – الجديدة – تخصصات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالكلية، وجعلت منها حكرًا للقادرين على دفع مصروفاتها (أبو العلا، ٢٠١٩، ص. ١٥٧) مثل برامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين STEM بكليات التربية، وهذا يُظهر قلة موضوعية حكم المحكمة الإدارية العليا بأحقية مجالس الجامعات الحكومية في تحديد المقابل المالي للقيد بالبرامج الجديدة كونها أنظمة اختيارية، وأن هذه المبالغ تمثل مقابلاً للخدمة المتميزة التي تُقدمها البرامج، وأن ذلك لا يتعارض مع مجانية التعليم، الذي لا ينتقص من المقاعد المجانية المتاحة (عبد الهادي، ٢٠١٨، ص. ١)، لكن الحكم أشار أيضًا لوجود فروقات موضوعية، ونوع مختلف من التعليم يواكب العصر، وحصره لمن يقدر على دفع مصروفاته، وهو ما يصب في تأكيد إهدار هذه البرامج لقيمة المساواة، وأنها تُشكل تمييزًا في جودة ونوع التعليم على أساس القدرة المالية، ويجعل خريجي البرامج المعتادة بما تلقوه من برامج غير مميزة عُرضة بشكل كبير لخطر الاستبعاد والإقصاء بجميع أشكاله وألوانه، وعرضة للبطالة التي تُفكك النسيج الاجتماعي، وتُضعف العلاقة بين الفرد والمجتمع، ويتلاشى معها التماسك الاجتماعي.

ونتيجة كون التعليم العالي حقًا من الحقوق الأساسية للمواطن، ويجب أن يكون خدمة عامة مجانية تُقدم في الأساس لمن يستحقها، من خلال مؤسسات حكومية، فإن عديدًا من الدراسات دعت للتخلص من هذه الازدواجية: كدراسة عبد السيد (٢٠١٥) التي رفضت أن يصبح التعليم العالي سلعة تُباع وتُشترى، وتُكرس التفاوت والتمايز الطبقي، لذا دعت لعدم استمرار تلك البرامج الجديدة، ودراسة الوكيل (٢٠١٥) التي أظهرت أن

تلك البرامج تمثل تحايلاً على مجانية التعليم، وتُقوض دعائم ديمقراطية التعليم، وتُكرس للطبقية الاجتماعية، وتُهدد الكيان الجامعي، ودراسة النجار (٢٠١٦) التي أظهرت أن هذا التعليم المميز يمثل إهدارًا لميزانية الأسرة، وأن هدفه الأساس الربح وأن الإصرار على التوسع فيه بالجامعات الحكومية لا يوجد ما يبرره، إلا أن يكون هذا النوع من التعليم خاصًا بأبناء الطبقات الغنية؛ حتى يتميز أبناؤها عن غيرهم من أبناء المجتمع.

وللتأكد من خطورة الظاهرة، وتفاقمها، وعدِّها مشكلة تتطلب الرصد، استدعى ذلك إجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلاب البرامج المعتادة بكلية التربية جامعة المنيا، ممن يوجد بالكلية برامج جديدة في نفس تخصصاتهم، بلغ عددهم (١٥) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة، ووجه إليهم – في مقابلة جماعية بتاريخ ٢٩-١١-٢٠٢٢ – سؤالاً مفتوحًا حول تأثير وجود البرامج الجديدة عليهم داخل وخارج الكلية، وكانت استجاباتهم تدور معظمها حول قلقهم من ندرة توفر فرص عمل لهم بعد التخرج، في ظل وجود هؤلاء – طلاب البرامج الجديدة –، وحين تم الإشارة لرؤيتهم عن كيفية التعامل داخل الكلية، والخدمات المقدمة في ظل وجود تلك البرامج، أشار بضعهم لحالة من الإحباط الذي تغمره قلة الحيلة من جانبهم لقدر التميز الذي يحظى به طلاب البرامج الجديدة على حسابهم في الخدمات بأنواعها المختلفة من قاعات، ومعامل، وأساتذة، وإجراءات.

لهذا جاء هذا البحث لرصد دور تلك البرامج الجديدة المستحدثة بكلية التربية في إفراز وإظهار وإبراز عديد من مظاهر الإقصاء المتنوعة لطلاب البرامج المعتادة، سواء إقصاء أكاديمي داخل المؤسسة التعليمية نفسها بإجراءاتها منذ قبول هؤلاء الطلاب وانتسابهم للبرنامج وحتى تخرجهم، وكذلك إقصاء مهني من خلال فرص العمل المتاحة أمامهم، ونظرة وتقدير أصحاب العمل لهم ولمؤهلهم، وأيضًا إقصاء اجتماعي من خلال نظرة المجتمع الخارجي لهؤلاء الطلاب، ونظرتهم هم لزملائهم من طلاب البرامج الجديدة، ونظرة زملائهم لهم داخل وخارج المؤسسة التعليمية، ومحاولة وضع عدة مقترحات لمواجهة ذلك الإقصاء لطلاب البرامج المعتادة، لذا يسعى البحث الحالي محاولاً الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة؟
٢. ما دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء المهني من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة؟
٣. ما دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة؟
٤. ما مقترحات مواجهة الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي لطلاب البرامج المعتادة والذي قد يترتب على إنشاء البرامج الجديدة بكلية التربية؟

أهداف البحث .

هدف البحث الحالي إلى:

١. البحث في طبيعة البرامج الجديدة – المُقدَّمة من كليات التربية، والخاصة بإعداد معلمين بمواصفات محددة – وعلاقتها بالعدالة الواجبة في التعليم.
٢. الكشف عن العوامل التعليمية المؤدية للإقصاء بأنماطه المتعددة، والنظريات المفسرة لتلك الظاهرة.
٣. التأكيد على خطورة تسليع التعليم الجامعي، وتحييد مجانيته.
٤. الوقوف على دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة.
٥. تقديم مقترحات وآليات لمواجهة الإقصاء الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي لطلاب البرامج المعتادة، والذي قد يترتب على إنشاء البرامج الجديدة بكلية التربية.

أهمية البحث

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. كونه يتناول مرحلة تعليمية مهمة وهي مرحلة التعليم الجامعي، والذي مع نهايتها يتحدد مستقبل خريجي الجامعة، من خلال فرص العمل التي تُهيئها لهم تخصصاتهم الجامعية.

٢. يتناول قضية أو مشكلة مركبة، فالإقصاء الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي الذي يتعرض له طلاب البرامج المعتادة بكلية التربية بالجامعات الحكومية، قد يجعلهم خارج إطار العدالة الاجتماعية في التعليم، نتيجة إفرازات خصخصة التعليم الجامعي، وظهور البرامج الجديدة أو المميزة بكليات الجامعة الحكومية، وما قد يترتب على ذلك من آثار سلبية، فالبحث يلفت الانتباه لما قد تفعله البرامج الجديدة في مخرجات التعليم الجامعي، وأنه من المناسب البحث عن بدائل أخرى، دون المساس بالعدالة التعليمية في برامج القبول.

٣. تبصير المسئولين، ومتخذي القرار التعليمي في الجامعات الحكومية المصرية بخطورة إقصاء الشباب اللائق والمناسب لسوق العمل، من إعداده إعدادًا مناسبًا، وفق قدراته واستعداداته وإبداعاته، دون تهميشه واستبعاده لأسباب وشروط ليس له دخل فيها، تحرم المجتمع من نهضة حقيقية تُبنى على سواعدهم، وقد تجعل منه خطرًا على ذلك المجتمع حال الاستمرار في إقصائه، من خلال كراهية تحدث بين طلاب الكلية الواحدة، حينما يتلقى أقرانهم تعليمًا مميزًا مدفوع الأجر، وهذا الإقصاء له آثارٌ تتجاوز الواقع المعاش إلى المستقبل بوجه عام.

٤. كونه محاولة للكشف عن مسئولية البرامج الجديدة في تعرض كثير من طلاب الجامعات الحكومية بالبرامج المعتادة لظاهرة الإقصاء والاستبعاد الأكاديمي، أو المهني، أو الاجتماعي، والتي تحمل مخاطر وتمايز اجتماعي، وبها من المضامين التي تحدد طبيعة العلاقة بين الدولة وأفراد المجتمع، وما يترتب عليها من سياسات تُسهم في تحقيق المساواة بين الأفراد، بما يضمن القضاء على أشكال الاختلال، وتحقيق التماسك الاجتماعي.

٥. قد يُسهم البحث الحالي في الاقتراب من مفاهيم العدالة التعليمية، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة الاجتماعية، والحد من التمايز والتفاوت التعليمي الناتج عن تفاوت الخلفيات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية داخل المجتمع؛ للحد من إعادة إنتاج الطبقية غير المنصفة، مما يستدعي البحث عن بدائل أخرى؛ لتحسين تمويل الجامعات، دون المساس بتلك العدالة التعليمية والتربوية.

٦. قد تُحفز نتائجه الباحثين على إجراء مزيد من البحوث المعنية بالبرامج الجديدة في كليات أخرى، أو ظاهرة وقضية الإقصاء التعليمي في مراحل تعليمية أخرى دعمًا لخطورتها على مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص.

حدود البحث

يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

١. الإقصاء والاستبعاد سواء الأكاديمي، أو المهني، أو الاجتماعي لطلاب البرامج المعتادة بكلية التربية جامعة المنيا.

٢. منسوبي البرامج المعتادة من طلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنيا، والذين طُبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

٣. كلية التربية جامعة المنيا، والتي ضمن برامجها برامج معتادة أو تقليدية، وأخرى جديدة بمصروفات.

منهج البحث وأداته

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، الذي يتلاءم ويتناسب بفنياته وأدواته مع طبيعة البحث وموضوعه، فهو يعتمد على وصف وتفسير ظاهرة أو مشكلة ما ملموسة في الواقع، أو بعبارة أخرى كما هي في الواقع، بشكل دقيق للغاية، والتعبير عنها كيفيًا أو كميًا، وذلك بالاستعانة بالأدوات الملائمة لجمع البيانات والمعلومات (أبو سمره، والطيطي، ٢٠٢٠، ص. ٤٦)، وحيث إنَّ المنهج هو مجموعة عمليات عقلية، وخطوات وإجراءات

عملية وفق منطق عقلي، تمكن الباحث من الوصول إلى نتائج علمية، فإنَّ البحث الحالي، ومن خلال المنهج الوصفي يسعى إلى الوقوف على دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة، وذلك من خلال استبانة مصممة لذلك؛ لكونها من أدوات المنهج الوصفي، معتمدًا على الوثائق والمراجع المختلفة المتصلة بالموضوع، ثم دراسة وتحليل هذه البيانات الكمية، التي يتم الحصول عليها ميدانيًا، والتوصل لنتائج البحث، وتقديم مقترحات وآليات لمواجهة الإقصاء الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي لطلاب البرامج المعتادة.

مصطلحات البحث:

١ – البرامج الجديدة:

هي برامج دراسية داخل الجامعات الحكومية، تعتمد دراسيًا على أنماط حديثة معتمدة عالميًا، ويحق للطالب الالتحاق بها بشرط الحصول على الحد الأدنى للقبول في كليات القطاع المعني للبرنامج، دون إضافة شروط جديدة، على أن يسهم الطالب في هذه البرامج بجزء من تكاليف دراسته، وتعتمد التكلفة الإجمالية للفصل الدراسي على عدد الساعات التي يدرسها، مع تحديد رسم الساعة حسب كل برنامج، وتكون الدراسة فيها بنظام الفصول الدراسية التقليدية، أو بنظام الساعات المعتمدة للفصول الدراسية المنفصلة، وباللغة الإنجليزية، أو الفرنسية، وقد تشترك البرامج مع مؤسسات تعليمية أجنبية، أو لا تشترك (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٦، ص. ٢)، وعرفها النجار (٢٠١٦) بأنها "برامج تعليمية مستحدثة، داخل التعليم الجامعي الحكومي المجاني، يتم الالتحاق بها مقابل مصروفات عالية الثمن، وتقوم على نظام الساعات المعتمدة، واللغة الإنجليزية لغة أساسية للتدريس، ويُمنح الطلاب شهادات جامعية متميزة، تتناسب مع متطلبات سوق العمل" (ص. ٣٠٣).

ويُقصد بالبرامج الجديدة إجرائيًا في البحث الحالي، البرامج التي تُقدمها كلية التربية جامعة المنيا لطلابها، ممن انطبقت عليهم شروط الالتحاق بالكلية، وفق تنسيق التحاق طلاب المرحلة الثانوية العامة بالجامعة، إضافة لشرط المصروفات المقررة

للالتحاق بتلك البرامج، معتمدة على أعضاء هيئة تدريس بالكلية، وبعض من خارجها – ذات الصلة كالعلوم والزراعة–، وكذلك مبانيها وكوادرها الإدارية، وهي تمنح خريجيها درجة البكالوريوس في العلوم والتربية، إما من ذات شعبتها باللغة الإنجليزية (كبرنامج إعداد معلم الرياضيات باللغة الإنجليزية، وبرنامج إعداد معلم الكيمياء باللغة الإنجليزية، وبرنامج إعداد معلم العلوم البيولوجية والجيولوجية باللغة الإنجليزية، وبرنامج إعداد معلم العلوم شعبة التعليم الأساسي باللغة الإنجليزية، وبرنامج إعداد معلم الرياضيات شعبة التعليم الأساسي باللغة الإنجليزية)، أو من خلال شعب جديدة مستحدثة بمصروفات لإعداد معلم تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في تخصصات الفيزياء، والكيمياء، والبيولوجي، والجيولوجيا، والرياضيات.

٢ – الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي:

الإقصاء نقيض الاندماج أو الاستيعاب، وهو تنحي مجموعة أو فئة عن إطار المجتمع والجماعة؛ لأسباب قد تكون سياسية، أو اجتماعية، أو تعليمية، أو عُرفية، أو غيرها (عسكر، ٢٠٠٩، ص. ٦٠)، وهو بمثابة سُبل تُسد فيها المسالك أمام أعداد كبيرة من الأفراد للانخراط الكامل في الحياة الاجتماعية الواسعة (غدنز، ٢٠٠٥، ص. ٣٩٤)، فهو عملية معقدة، ومتعددة الأبعاد تنطوي على نقص، أو حرمان من موارد، وحقوق، وخدمات، وقلة قدرة على المشاركة في العلاقات والأنشطة المتاحة لكثير من أفراد المجتمع في مجالات متنوعة اقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وثقافية، مما يؤثر في نوعية حياة الأفراد، وأشكال الإنصاف والتماسك في المجتمع ككل (Lakshmanasamy, T, 2013, 23) ، وعدم مشاركة الفرد في تلك الأنشطة ترجع لأسباب لا سيطرة له عليها، رغم كونه راغبًا في المشاركة (هيلز وآخرون، ٢٠٠٧، ص. ٧١)، فالإقصاء أو الاستبعاد ينكر على جماعات معينة في المجتمع حقها في الفرص المتكافئة قياسًا إلى غيرها، وهو ما يقود إلى تدني قدرة الفرد على المشاركة في الوظائف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع (أبو النصر، ٢٠١٢، ص. ٢٠).

والإقصاء الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي إجرائيًا هو – في البحث الحالي– الحرمان والمنع من حقوق ومزايا –أكاديمية تعليمية: ترتبط بالمُناخ التعليمي السائد داخل المؤسسة التعليمية ونظمها وإجراءاتها في إعداد طلابها، ومهنية: ترتبط بقيمة المؤهل الدراسي، ودوره في توفير فرص العمل المناسبة، واجتماعية: ترتبط بالعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وإمكانية تحقيق الحراك الاجتماعي الصاعد– قد أقرتها الدساتير والقوانين العالمية والمحلية بِعدِّها جزءًا أصيلاً من مبادئ المواطنة –كالحق في التعليم وضمان مجانيته بشكل فعال في مراحله المختلفة وخاصة التعليم العالي– مع السماح لفئات أو جهات تُقصر اشتراك والتحاق أفراد المجتمع في أنشطة تعليمية، أو اجتماعية بناء على القدرات المادية، أو النفوذ السياسي والمجتمعي، دون مراعاة الاستعدادات والمهارات الحقيقية لأفراد المجتمع، مما قد يؤدي إلى غياب المواطنة والاندماج الاجتماعي، وعدم القدرة على اللحاق، فهو حالة من فقدان القدرة، ومعظم مقومات القوة، في ظل غياب مسئولية الدولة، وواجبها في إحقاق الاندماج في المجتمع؛ لمنع تمزق الترابط الاجتماعي، وفقدان المواطنة، والديمقراطية.

٣- منسوبي البرامج المعتادة:

المقصود بهم إجرائيًا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بتلك البرامج، فالطلاب هم طلاب البرامج التقليدية، أو المعتادة، أو غير الجديدة، ممن يلتحقون بكلية التربية بناءً على درجاتهم في شهادة الثانوية العامة، وفق تنسيق الجامعات، ولا يدفعون سوى الرسوم البسيطة المقررة لاستخراج البطاقة الجامعية، فلا يدفعون مصروفات مثلما يدفعها طالب البرامج الجديدة، وعضو هيئة التدريس المقصود هنا هو من يُدرِّس لطلاب البرامج المعتادة سواء من داخل الكلية أو من كلية أخرى كالعلوم أو الزراعة.

الدراسات السابقة:

نظرًا لتركيز البحث الحالي على دراسة العلاقة والتأثير المباشر وغير المباشر للبرامج الجديدة والمميزة، والتي تُحد من عدالة التعليم، وتقترب به إلى السلعة المادية،

وتؤدي إلى الإقصاء والاستبعاد داخل المجتمع الواحد، لذلك يتناول البحث مجموعة من الدراسات التي رصدت العلاقة بين التعليم والإقصاء والاستبعاد، وأخرى عن العدالة التعليمية داخل التعليم الجامعي، وعوامل حجبها أو التأثير عليها، والتي منها استحداث تلك البرامج الجديدة.

والمجموعة الأولى من هذه الدراسات هي الدراسات المهتمة بالعلاقة بين التعليم والإقصاء والاستبعاد، فهدفت دراسة جو اسباركس Jo Sparkes (١٩٩٩) إلى رصد العلاقة بين التعليم والاستبعاد الاجتماعي، واعتمدت على المنهج الوصفي، وهي دراسة مفاهيمية تأصيلية ليست ميدانية، حيث أكدت أن انخفاض مستويات تحصيل الطلاب يُعدُّ أمرًا حاسمًا في توليد الإقصاء الاجتماعي والحفاظ عليه، وأظهرت أن الالتحاق بالمؤسسات التعليمية مهمًا في تقليص الاستبعاد الاجتماعي، وتوصلت أيضًا إلى أن هناك مجموعة من العوامل تحدد التباين في التحصيل العلمي مثل مجموعات الحرمان الاجتماعي، والتي تؤثر بقوة على أداء المؤسسات التعليمية، كما أكدت الدراسة على أهمية وفعالية الأسلوب الذي يوفِّر حوافز تكافئ التحسين في مستويات الطلاب، وأنه يقلل من الاستبعاد الاجتماعي، أما دراسة عبد العال (٢٠١٢) فقد هدفت إلى إلقاء الضوء على تحليل مفهوم الاستبعاد الاجتماعي، وما يتضمنه من أبعاد ومؤشرات، ورصد وتحليل أبرز التحديات وانعكاساتها على الاستبعاد الاجتماعي في مصر، وكذلك ملامح الاستبعاد بين خريجي المدارس الثانوية الصناعية، وكذلك أهم المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس الاستبعاد الاجتماعي، ومحاولة وضع تصور مقترح لمواجهة تلك الظاهرة داخل هذه المدارس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال الاستبانة التي طُبقت على عينة من طلاب مدارس التعليم الثانوي الصناعي بمحافظتي القاهرة والجيزة، كما اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل الوثائق والسجلات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، منها: وجود إشكاليات في الواقع الفعلي لمؤسسات المجتمع المصري، جعلها لا تتلاءم مع الاتجاهات العالمية في تربية وإعداد خريجي المدارس الثانوية الصناعية، وكذلك عدم وجود برامج واضحة تعتني بهذه الفئة من الطلاب؛ لمواجهة الاستبعاد الاجتماعي.

وهدفت دراسة عبد السيد (٢٠١٦) إلى بلورة مفهوم تسليع التعليم العالي ومحدداته والآثار المترتبة عليه، وكذلك الوقوف على مفهوم الاستبعاد الاجتماعي وأسبابه والنتائج المترتبة عليه، وكذلك دراسة طبيعة العلاقة بين تسليع التعليم العالي والاستبعاد الاجتماعي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة طُبقت على عينة غرضية من طلاب المعهد العالي للهندسة والتكنولوجيا بطنطا، وبعض طلاب برامج التعليم المفتوح والانتساب والانتظام بجامعة طنطا بلغ عددهم (٧٨٠) طالبًا، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، منها: غلبة النظرة السلبية للمبحوثين عن التعليم العالي، وأنه أصبح مجرد سلعة تُباع وتُشترى، ويُكرس التفاوت والتمايز الطبقي، وضرورة أن يكون التعليم العالي خدمة عامة مجانية، يُقدم من خلال مؤسسات عامة، وأظهرت الدراسة بعض مظاهر تسليع التعليم العالي في انتشار الدروس الخصوصية به، مما هدد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والاتجاه إلى خصخصة برامج التعليم الجامعي الحكومي مثلما حدث مع استحداث البرامج المميزة داخل الجامعات، وكذلك انتشار الجامعات الخاصة، مع تأكيد الدراسة على رفض التوسع في ذلك؛ لعدم حرمان محدودي الدخل من التعليم العالي المناسب، وأظهرت الدراسة موافقة غالبية المبحوثين على كون تسليع التعليم العالي من أكبر الآثار السلبية في بروز الاستبعاد الاجتماعي، وانتشار الغش، والحصول على الشهادة بأقصر الطرق وأيسرها.

أما دراسة قمر(٢٠١٦) فقد هدفت إلى تحليل ظاهرة الاستبعاد الاجتماعي في التعليم المصري، وهي دراسة مفاهيمية تأصيلية، تناولت الكيفية التي يعكس بها التعليم التركيب الاجتماعي في أي مجتمع، وأن المؤسسة التعليمية في المجتمع الطبقي هي أداة في يد الطبقة المسيطرة، وأن المجتمع المصري يوصف بأنه مجتمع طبقي به طبقتان ليس بينهما وسط، إحداهما أقلية تملك كل شيء، والثانية أغلبية لا تملك شيئًا، وأن هذه المعطيات تُشكل أبعاد مفهوم الاستبعاد الاجتماعي، وقد سعت الدراسة لتقييم أوضاع التعليم في مصر، متناولة ظاهرة الاستبعاد الاجتماعي تاريخيًا، موضحة لأهم مظاهره، وآثاره، والتداعيات التي نجمت عنه، ثم طرحت في نهايتها بعض التصورات

والمقترحات للحد من عملية الاستبعاد الاجتماعي في التعليم المصري، منها: ضرورة النهوض بالتعليم الحكومي ليتقارب في مستواه مع التعليم الخاص، عن طريق الدعم المادي، وحُسن إدارته، وضمان استقلالية سياسة التعليم وثباتها، وضرورة تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، والعمل على إيصال التعليم المناسب إلى جميع المناطق المحرومة.

وكذا هدفت دراسة عبد الله (٢٠١٦) إلى دراسة إشكالية انتشار التعليم الأجنبي في بعض بلدان الوطن العربي ومنها مصر ودوره في تكريس الاستبعاد الاجتماعي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والدراسة نظرية وليست ميدانية، وقد ألقت الضوء على مفهوم الاستبعاد الاجتماعي، وعلى انتشار التعليم الأجنبي في أرجاء الوطن العربي، وما ترتب على هذه الانتشار من تكريس للاستبعاد الاجتماعي، نتيجة تعرضهم للاستلاب الثقافي، والاغتراب عن مجتمعهم، وهويتهم الثقافية، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الأجنبي جعل فئة ليست بالقليلة من المجتمع تشعر أنها ليست في حاجة إلى المجتمع، وهذه بالطبع الفئات المسيطرة والمهيمنة، وهذا يُكرس لأحد أشكال الاستبعاد الاجتماعي الإرادي الطوعي، كما يحول هذا فئات المجتمع إلى جزر ثقافية منعزلة، وتتعدد ولاءات الأفراد داخل المجتمع الواحد، ويضعف التماسك الاجتماعي، بينما كان هدف دراسة الحوت (٢٠١٧) الوقوف على العلاقة بين التمييز في التعليم وبين ضغوط الفقر والاستبعاد، وهي أيضًا دراسة مفاهيمية تأصيلية، ناقشت كون نهضة المجتمعات لن تتحقق إلا بجهود كل أبناء الوطن، دون استبعاد أحد منهم في سياق العدل الاجتماعي خاصة في إطار التعليم، وأنه لن يتحقق التميز بمجرد إعلان الحكومة لذلك، لكن هذا يحتاج متطلبات مهمة في ظل واقع يُشير إلى ضعف المؤسسات التعليمية وتمويلها، وتستنكر الدراسة إمكانية حدوث التميز للجميع، في ظل حرمان أبناء الفقراء من التعليم المتميز، رغم أنهم متميزون عقليًا، لكن لا يُقدم لهم تعليمًا متميزًا.

وهدفت دراسة الصبحي (٢٠١٨) إلى إلقاء الضوء على مفهوم الاستبعاد الاجتماعي، والوقوف على واقعه في المجتمع المصري، والعوامل التعليمية المؤدية إليه،

ودور النظام التعليمي في الوقاية منه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في محاولة للمواجهة التربوية للاستبعاد الاجتماعي بأسلوب التحليل الفلسفي، وتوصلت الدراسة لكون المجتمع المصري في الوقت الراهن نموذجًا للاستبعاد الاجتماعي، كما استنكرت الدراسة كون هناك مطالبات بالحق في الطعام والصحة والسكن في ظل هذه الثورة المعرفية التكنولوجية، وأن هذا الاستبعاد يؤثر على التعليم، ويجعل فرصه غير متكافئة، وأن الواقع التعليمي الحالي يعاني كثيرًا من صور الحرمان في مختلف المجالات، وأن الإصلاح التعليمي يجب أن يبدأ من الإصلاح المجتمعي، والحد من سوء الاستبعاد الاجتماعي، وأظهرت الدراسة أن الاستبعاد من التعليم بسبب تدني مستوى التحصيل، أو الغياب المتكرر، أو المناخ المدرسي السيئ، أو حجم الفصل غير المناسب، أو سوء تعامل المعلمين يؤدي إلى الاستبعاد الاجتماعي، وكذا لا بُدَّ من إشباع الحاجات الأساسية، وإتاحة الفرص المتكافئة لجميع سكان المجتمع، أما دراسة شعبان (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى الوقوف على واقع مظاهر ومؤشرات وآثار الاستبعاد الاجتماعي في التعليم الثانوي الفني بمحافظة المنيا، واستخدم البحث المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على (٧٥٨) معلمًا ومعلمة بالمدارس الثانوية الفنية، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: تحقق مظاهر الاستبعاد الاجتماعي الداخلية والخاصة بالتعليم الثانوي الفني بمحافظة المنيا بدرجة عالية في النواحي النفسية والأكاديمية للطلاب، وأخيرًا كانت دراسة البحري (٢٠٢١) التي هدفت إلى الوقوف على ظاهرة الإقصاء الاجتماعي من خلال عرض نشأة الظاهرة، وتطور مفهومها، ومدى ارتباطه بمفاهيم التمييز، والحرمان، وعدم التمكين، والنسبية، والدينامية، وتناولت الدراسة أشكال ونماذج وأبعاد الإقصاء الاجتماعي، والعوامل المسهمة في ظهور مشكلة الإقصاء الاجتماعي، كالعوامل الذاتية، والاقتصادية، والثقافية، والإثنية، وسوء التخطيط الحضري، ثم تناولت أكثر الفئات عُرضة للإقصاء الاجتماعي ومنهم الشباب من عمر ١٥– ٢٤ عامًا، ثم تناولت بعض النظريات المفسرة لمشكلة الإقصاء الاجتماعي، كالنظرية الصراعية، ونظرية الوصم، ثم تناولت الآثار المترتبة على الإقصاء الاجتماعي، كالفقر، والبطالة، والتطرف، وانتهت ببعض المعالجات والمقترحات

لتلك المشكلة، ومنها: ضرورة النظر لكل فرد في المجتمع على أنه رأس مال بشري، ورسم السياسات الاجتماعية الكفيلة بإدماج كافة الفئات في المجتمع.

أما المجموعة الثانية من الدراسات السابقة فهي الدراسات المهتمة بالعدالة التعليمية داخل التعليم الجامعي، وعوامل حجبها، أو التأثير عليها، والتي منها استحداث تلك البرامج الجديدة، فقد هدفت دراسة شورني Chorney (٢٠١٠) إلى الوقوف على الآثار السلبية الرئيسية للاتجاه المتزايد نحو تسليع التعليم العالي، وقد جعل الطلاب مستهلكين والأساتذة مقدمي خدمة، وارتباطها بنتائج التعليم الليبرالي للقرن الحادي والعشرين، وذلك بالتركيز على أخلاقيات المواطنة، وتوصلت الدراسة إلى أن لتسليع التعليم العالي آثارًا أخلاقية سلبية، غالبًا ما تكون ضمنية مثل: عدم الارتباط بين الطلاب والمعلمين، وكذلك تآكل القيم الأخلاقية التقليدية للمواطنة، كما هدفت دراسة البدوي وأسعد (٢٠١٢) إلى التأكيد على أن غياب العدالة التعليمية في التعليم العالي لا يقتصر على الالتحاق بالتعليم العالي من عدمه بل يمتد إلى فرص الالتحاق بأنواع وتخصصات التعليم العالي المختلفة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وهي دراسة نظرية تأصيلية، وتوصلت لعدة نتائج، منها: تمتع الطلاب الذين ينتمون للأسر الأغنى بأعلى فرص الالتحاق بأفضل الكليات والأقسام، مما يعطي مزيدًا من الدعم للأغنياء، وبذلك فإن أوجه عدم العدالة في فرص الالتحاق تتواجد بقوة، وأن سياسة مجانية التعليم العالي بهذا الشكل لم تحقق الهدف المنشود منها، والمتمثل في المساواة، بل تؤدي إلى مزيد من عدم العدالة.

أما دراسة تشيبنجو Tshabangu (2013) فقد هدفت إلى الوقوف على عوامل تسليع التعليم، وتحديات إتاحة التعليم العالي، والارتفاع في الرسوم الجامعية، وأثرها على إتاحة التعليم العالي في ناميبيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي النوعي، باستخدام المقابلة شبه المقننة على عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتوصلت إلى أنه رغم أن ناميبيا خطت خطوات واضحة في تمويل التعليم بشكل عام، فإن تمويل التعليم العالي يتناقص باستمرار عبر الزمن، مما كان له تأثير سلبي على إتاحته، خاصة للطلاب ذوي الخلفيات الفقيرة أو محدودي الدخل، وهدفت

دراسة النجار (2016) إلى التعرف على أثر تطبيق سياسة التعليم الجامعي المميز على مبدأ العدالة الاجتماعية، والتعرف على العلاقة بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية، واختيار نوعية التعليم، وكذلك الوقوف على خصائص التعليم المتميز، ومستقبل المجانية في ظل هذا النوع من التعليم الجامعي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك الأسلوب المقارن، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: تمتع طلاب التعليم الجامعي المتميز بمستويات اقتصادية واجتماعية عالية عن طلاب التعليم الجامعي المعتاد، وأن أهم أسباب الالتحاق به هي الحصول على خدمة تعليمية متميزة، والحصول على شهادة جديدة، متميزة، محط أنظار الجميع، وتوصلت الدراسة أيضًا لضرورة الاهتمام باستمرارية المجانية وبتفعيلها بدلاً من جعلها شعارًا فقط؛ لضمان التحاق أبناء الطبقات الفقيرة بالتعليم الجامعي.

أما دراسة محمود (٢٠١٧) فقد هدفت إلى الوقوف على تأثير التمايز التعليمي بين طلاب البرامج المميزة والعادية بالجامعات المصرية الحكومية على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة ومقابلة مقننة لعينة من الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، ومسئولي البرامج المتميزة ببعض الكليات بجامعة القاهرة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، منها: وجود تمايز تعليمي بين طلاب البرامج المميزة والعادية في كليتي الهندسة والتجارة في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب، وأكدت هذه النتيجة نتائج المقابلات التي أُجريت مع أعضاء هيئة التدريس، وانتهت الدراسة بمجموعة من الآليات والمقترحات لعلاج سلبيات البرامج المميزة، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في ظل التوسع في إنشاء البرامج الجديدة، منها: زيادة ميزانية الدولة للإنفاق على التعليم الجامعي الحكومي، بما يكفل جودة العملية التعليمة، وتكافؤ الفرص لكل الطلاب؛ حتى لا يكون التعليم المتميز حكرًا على الأغنياء فقط، والبحث عن بدائل غير تقليدية لتمويل التعليم العالي، وتحديث وتطوير البرامج العادية بما يناسب متطلبات سوق العمل، وكذا في عام (٢٠١٧) فقد هدفت دراسة جوهر إلى الوقوف على معوقات تحقيق العدالة التعليمية لطلاب التعليم العالي في مصر، وتقديم تصور مقترح للتغلب

على تلك المعوقات، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحديد مفهوم العدالة التعليمية، ومعايير تطبيق تلك العدالة لدى طلاب التعليم العالي المصري، والتي منها معيار الحاجة، ومعيار الجدارة، ومعيار القبول والالتحاق، وظروف التعليم الداخلية، والظروف الاقتصادية، والاجتماعية، وفرص العمل بعد التخرج، وتوصلت الدراسة لعدة معوقات، منها: الاقتصادية كالإخفاق في تحسين توزيع الدخل، ومعوقات تمويلية تتمثل في عجز وسوء توزيع مخصصات الإنفاق الحكومي على التعليم، ومعوقات تعليمية كقلة كفاءة منظومة التعليم، ومعوقات جغرافية تتعلق بقلة العدالة في الالتحاق حسب المناطق الجغرافية، ومعوقات اجتماعية تعود للخلفية الاجتماعية – ثروة الوالدين ومستواهم العلمي – وتأثير ذلك على تحقيق العدالة التعليمية بين الطلاب، وكذلك الزيادة السكانية، وأيضًا انتشار البرامج الموازية بلغات أجنبية متعددة في معظم الجامعات الحكومية، والتي تتطلب مصروفات مرتفعة مقارنة بالبرامج المعتادة شبه المجانية، والتي تُقدم خدمات تعليمية أقل جودة، وانتهت الدراسة بمقترحات منها: تشجيع الوصول المكاني إلى التعليم العالي عن طريق القروض الطلابية، وتحمل الطالب الراسب مصاريف دراسته كاملة.

وهدفت دراسة أبو العلا (٢٠١٩) إلى إلقاء الضوء على قضية اللامساواة في الجامعات، واتخذت من البرامج الخاصة نموذجًا على ذلك، وهي دراسة نظرية، تناولت ماهية، ونشأة، وأهداف البرامج المميزة بالجامعات الحكومية، ثم تناولت قضية مجانية التعليم والمساواة في ضوء البرامج المميزة، وأظهرت أن تلك البرامج تُعمق التفاوت الاجتماعي، وتغيب معايير العدالة الاجتماعية داخل الجامعات الحكومية، التي يُفترض أن يعامل فيها الطلاب بمساواة، وتعرضت الدراسة لموقف الدستور والمواثيق الدولية من هذه البرامج، وأنها لا تناسب الفارق الكبير في المصروفات، وأن لهذه البرامج عديدًا من التأثيرات السلبية، بخلاف تفريغها لجوهر مجانية التعليم فهي تُكرس الانقسام الطبقي، وتغلق المجال أكثر أمام الحراك الاجتماعي الطبقي، بينما هدفت دراسة أرناؤوط (٢٠٢٠) إلى الإفادة من آليات ضمان التعليم العادل في التعليم الجامعي في رومانيا والنرويج والبرازيل، والكشف عن الجهود المبذولة في ضمان التعليم العادل في مؤسسات

التعليم الجامعي في مصر، والتوصل لإجراءات مقترحة لتبني آليات لضمان التعليم العادل في ضوء خبرة تلك الدول، واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، من خلال مدخل بيريداي، وتوصلت الدراسة لإطار مقترح ضمن إجراءاته التأكيد على توفير مفهوم ضمان التعليم العادل بحيث لا تؤثر الظروف الخارجية عن سيطرة الفرد، مثل: مكان الميلاد، والجنس، والدخل، على وصول الفرد إلى فرص التعليم الجامعي، وقدرته على الاستفادة منها، مع ربط هذا المفهوم بمفهوم الجودة، واعتبارها دالة للمساواة، وضرورة تنوع مصادر تمويل المؤسسات الجامعية، كصناديق التطوير المؤسسي المخصصة على أساس تنافسي، والمنح، والتبرعات.

وهدفت دراسة سليمان والنجار ومراد (٢٠٢١) إلى التعرف على رؤية أعضاء هيئة التدريس لجدلية العلاقة بين أزمة التركيب الطبقي وبنية التعليم في مصر، من خلال الوقوف على مظاهر اختلال التركيب الطبقي، وانعكاس ذلك على بنية التعليم المصري، وكيف أثرت العوامل الخارجية والداخلية في إيجاد أزمة المجتمع المصري البنائية، وتقديم مقترحات لتجاوز أزمة المجتمع البنائية والتعليمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الاثنوجرافي، والمقابلة العميقة، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة جدلية بين أزمة التركيب الطبقي وبين التعليم المصري، وأنها نتيجة تأثير عوامل خارجية، مثل: عولمة الاقتصاد، والضغوط الاقتصادية، والهيمنة السياسية، والضغوط الثقافية، والأخلاقية، والتعليمية، وكذلك نتيجة لتأثير عوامل داخلية مثل العوامل الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية للمجتمع المصري، كما تتعدد مظاهر أزمة التركيب الطبقي للمجتمع المصري، ومنها: ارتفاع معدلات البطالة، والتفاوت في الدخل بين الطبقات، وتزايد حدة الفقر في مصر، وتآكل الطبقة الوسطى، وكذلك تتعدد مظاهر أزمة بنية التعليم المصري، والتي منها: غياب تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، وخصخصة التعليم، والدروس الخصوصية، والتعليم المتميز، مع تعدد أنماط التعليم في مصر، وانتهت الدراسة بإسهامات لتفعيل رؤية أعضاء هيئة التدريس لتجاوز أزمة المجتمع البنائية والتعليمية، ومنها: ضرورة تعزيز العدالة الاجتماعية، وتنمية أنماط جديدة للاستثمار

الذي يخلق فرصًا كافية للتوظيف، مع إعادة النظر في سياسات واستراتيجيات التنمية، وضرورة توفير ضمانات لحصول الجميع على فرص التعليم، وضمان استمراريته خاصة للطبقات الفقيرة، وفي العام نفسه (٢٠٢١) هدفت دراسة شكر إلى تحليل العلاقة بين البرامج الجديدة بالجامعات الحكومية والاستبعاد الاجتماعي، وهي دراسة تأصيلية، أكدت على تأثير ظاهرة الاستبعاد الاجتماعي في تهديد التماسك الاجتماعي، وتثبيت التمايز الطبقي، وإهدار قيم العدالة الاجتماعية، والتضامن الاجتماعي بين أفراد المجتمع، وأكدت أن التعليم أداة مهمة لاستيعاب جميع فئات المجتمع، وإزالة العوالق الاجتماعية والاقتصادية، مما يؤثر على فرص الحياة، وأشارت الدراسة للمواثيق والدساتير التي تلزم الدولة بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين في الحقوق التعليمية وخاصة التعليم الجامعي، وكفالة مجانيته في جامعات الدولة، لكن هناك جملة من التحديات المجتمعية يشهدها المجتمع المصري أدت لظهور أنماط مختلفة داخل الجامعات الحكومية، منها البرامج الجديدة، والتي يسهم فيها الطالب بتكاليف دراسته، مما قد يُكرس الاستبعاد الاجتماعي لبعض الفئات الاجتماعية، سواء في معايير القبول، ونسب الاستيعاب، وبنية التعليم.

وأخيرًا دراسة محمد (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تقويم البرامج المميزة بكلية التربية جامعة دمنهور في ضوء متطلبات سوق العمل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال استبانة تم تطبيقها على (١٥٤) طالبًا وطالبة، و(٥٢) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، منها: جاء واقع أهداف تلك البرامج، ومناهجها، وأساليب تدريسها، وأعضاء هيئة التدريس والطلاب بها، وأساليب التقويم، والبنية التعليمية، والإدارة بتلك البرامج بدرجة متوسطة، كما توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير (عضو هيئة التدريس/ طالب) لصالح فئة أعضاء هيئة التدريس، وانتهت الدراسة بعدة توصيات، منها: ضرورة تقليل العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس؛ ليصبح متوافقًا مع المعايير العالمية لعدد الطلاب، وتطوير برامج التقييم الخاصة بطلاب البرامج المميزة؛ ليكون أكثر تنوعًا، وضرورة

وضع خطة لتطوير تلك البرامج في ضوء متطلبات سوق العمل، وتوفير عدد كاف من الأساتذة لكل مقرر، مع إطلاق الحرية في اختيار الطلاب للأستاذ الذي يقوم بالتدريس.

تعقيب – من خلال العرض الموجز لهذه الدراسات يُلحظ ما يلي:

١. تأكيد عديد من الدراسات على كون التعليم العالي سلعة تُكرس الإقصاء والاستبعاد والتمايز الطبقي، بدلاً من أن يكون خدمة مجانية عامة، وأوصت بضرورة التصدي لذلك، كدراسة البدوي وأسعد (٢٠١٢)، ودراسة عبد السيد (٢٠١٥)، ودراسة قمر (٢٠١٦)، ودراسة الحوت (٢٠١٧)، ودراسة الصبحي (٢٠١٨)، ودراسة أبو العلا (٢٠١٩)، وهذا مما يؤكد الفجوة البحثية الحالية الرامية لدراسة آثار أحد تلك البرامج الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء بأشكاله المتنوعة.

٢. أظهرت نتائج بعض الدراسات تأثير التمايز التعليمي على مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة التعليمية، كدراسة محمود (٢٠١٧)، ودراسة جوهر (٢٠١٧)، وهذا مما يدعم مشكلة البحث في كون هذا التمايز له من التأثيرات السلبية الكثير، ومنها في صور إقصاء أكاديمي ومهني واجتماعي.

٣. أوضحت عديد من الدراسات مفهوم الإقصاء والاستبعاد في التعليم، كونه من المفاهيم المتشابكة والغامضة، التي تتعدد أبعاده ومجالاته، كدراسة عبد السيد (٢٠١٥)، ودراسة عبد الله (٢٠١٦)، ودراسة الصبحي (٢٠١٨)، مما كان لها تأثير في تحديد التعريف الإجرائي للمصطلح في البحث الحالي.

٤. أظهرت بعض الدراسات العلاقة بين البرامج الجديدة أو المميزة والإقصاء أو الاستبعاد، كدراسة أبو العلا (٢٠١٩)، ودراسة شكر (٢٠٢١)، مما يؤكد مشكلة البحث الحالي.

٥. أوصت عديد من الدراسات بضرورة تعميق وتكثيف الدراسات الخاصة بعدالة التعليم الجامعي ومجانيته، في ظل الخطوات المتسارعة للابتعاد عن ذلك، والدواعي والأسباب والآثار المترتبة على ذلك، كدراسة شورني Chorney (٢٠١٠)، ودراسة النجار (٢٠١٦)، ودراسة محمود (٢٠١٧)، ودراسة أبو العلا (٢٠١٩)، ودراسة

سليمان وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة محمد (٢٠٢٢)، مما يجعل البحث الحالي استجابة لتلك التوصيات.

٦. ندرة الدراسات –على حد علم الباحث– التي تناولت تأثير البرامج الجديدة أو المميزة بكليات التربية بالجامعات المصرية في إبراز مظاهر الإقصاء سواء الأكاديمي أو المهني أو الاجتماعي.

٧. لُوحظ أن عديدًا من الدراسات التي تناولت قضية الإقصاء وعلاقته بالتعليم كانت دراسات مفاهيمية تأصيلية وليست ميدانية، كدراسة جو اسباركس JoSparkes، ودراسة قمر (٢٠١٦)، ودراسة الحوت (٢٠١٧)، ودراسة أبو العلا (٢٠١٩)، ودراسة شكر (٢٠٢١)، بينما البحث الحالي يسعى لتأكيد إحدى هذه العلاقات بشكل إجرائي ميداني، من خلال آراء من يطلق عليهم المتضررين من أحد البرامج، التي قد تُكرس لظاهرة الإقصاء في العملية التعليمية، وهم طلاب البرامج المعتادة غير الجديدة.

٨. يختلف البحث الحالي عن كثير من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التعليم والإقصاء بشكل عام، أو العلاقة بين التمييز في التعليم والفقر والاستبعاد، أو الاستبعاد الاجتماعي في التعليم العام فقط، أو التحديات المترتبة على تسليع التعليم العالي بشكل عام، أو اللامساواة في الجامعات، بينما البحث الحالي يهتم وينشغل بالوقوف على رصد تأثير البرامج الجديدة أو المميزة بكليات التربية بالجامعات المصرية في إبراز مظاهر الإقصاء سواء الأكاديمي، أو المهني، أو الاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة، كخطوة نحو التنبيه بخطورة تلك البرامج، بممارساتها الحالية.

٩. البحث الحالي في سبيل سعيه لتحقيق أهدفه لا شك أنه استفاد مما تم عرضه من الدراسات السابقة في نواحٍ عدة، منها: تأكيد مشكلة البحث، وتحديد المفاهيم، وإثراء الإطار النظري، وبناء أدوات البحث، وكذلك في تفسير النتائج.

الإطار النظري للبحث:

الاستفادة القصوى من قدرات ومهارات جميع أفراد المجتمع هدف مهم، ومطلب حيوي؛ لإحداث التنمية المستدامة في جميع المجالات، وتسعى جميع المجتمعات عالميًا وإقليميًا لتوظيف جميع تلك القدرات، دون تجاهل بعضها، أو إقصائها، أو استبعادها، في ظل نوع من العدالة التعليمية خاصة في مرحلة التعليم الجامعي، وفق نصوص الدساتير والقوانين الداعمة لمجانية هذا التعليم، ودون استحداث برامج قد يكون لها كثير من التأثير السلبي على ذلك، مثل البرامج الجديدة أو المميزة بكليات الجامعة، ومنها كلية التربية، وفيما يلي تقديم لتلك المتغيرات الخاصة بطبيعة البرامج الجديدة بكلية التربية، والعدالة في التعليم، ودور المجانية في تحقيقها، والإقصاء الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي كنتيجة سلبية لتلك المظاهر.

أولاً – البرامج الجديدة بكلية التربية:

ويُطلق عليها البرامج المتميزة، أو النوعية، أو غير التقليدية، أو غير المعتادة، أو البرامج المميزة الجديدة، أو البرامج الخاصة، ويُعرف البرنامج التعليمي بداية بأنه "مجموعة من المقررات، والأنشطة التعليمية، التي تحددها المؤسسة؛ لتحقيق جدارات الخريج المطلوبة لحصول الطالب على درجة علمية في تخصص معين" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣، ص. ٣٢)، أما البرامج الجديدة فيعرفها المجلس الأعلى للجامعات (٢٠٠٦) بأنها برامج دراسية داخل الجامعات الحكومية، تُقدم بمقابل مادي، جنبًا إلى جنب مع البرامج العادية أو المعتادة، التي تقدمها كليات الجامعات المختلفة منذ إنشائها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٦، ص. ٢)، وعرفها أحمد (٢٠١٩) بأنها برامج دراسية خاصة داخل الجامعات الحكومية المصرية، تعتمد دراسيًا على أنماط حديثة معتمدة عالميًا، ويحق للطالب الالتحاق بها بشرط الحصول على الحد الأدنى للقبول في كليات القطاع المعني بالبرنامج، على أن يسهم الطالب في هذه البرامج بجزء من تكاليف

دراسته (ص. ٣٦٥)، وتعرفها شاهين (٢٠٢٢) بأنها حزم جديدة من البرامج الأكاديمية الجامعية، ذات رؤى وأهداف وفلسفة جديدة، تسعى إلى دمج الصيغ والنظم الجديدة في التعليم والتقييم بالجامعات المصرية، من خلال تقديم تخصصات نادرة، وبينية جديدة باللغات الأجنبية، تدعم الإبداع، والابتكار، وريادة الأعمال، وتؤدي دورًا أساسيًا في تحسين جودة منتج المتخرج المصري؛ كي يصبح مؤهلاً لسوق العمل محليًا ودوليًا، وقادرًا على المنافسة والتميز فيه، فضلاً عن تحقيق التميز والتفوق الأكاديمي للجامعة في تبوؤ مكانة أفضل بين الجامعات العالمية، بالإضافة إلى تحقيق تدفقات تمويلية لتنمية مواردها الذاتية، والانفاق على تطوير العملية التعليمية (ص. ٢٠٦)، وهي كما تم تعريفها إجرائيًا – في هذا البحث – برامج تقدمها كلية التربية لطلابها بمصروفات محددة، ويتم التدريس فيها باللغة الإنجليزية، وتمنح خريجيها درجة البكالوريوس في العلوم والتربية باللغة الإنجليزية، وتضم كلة التربية جامعة المنيا سبعة برامج، منها ما هو من ذات شعب وبرامج الكلية المعتادة، ومنها المستحدثة كبرنامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين STEM، والتي ليس لها نظير في البرامج المعتادة، أو التقليدية بالكلية.

وقد ظهرت البرامج الجديدة في الجامعات الحكومية المصرية بشكل عام – وفق رؤية من يؤيد إقرارها – كرد فعل طبيعي لما شهده الوطن العربي ومجال التعليم العالي على وجه الخصوص منذ عقد التسعينيات من القرن العشرين من تيارات العولمة، وثقافة السوق، وتغليب آلياته في مجال التعليم العالي، والخصخصة التي انعكست على توجه الحكومة في الوقت ذاته نحو تخفيض إنفاقها على التعليم الجامعي، حيث سمحت الحكومة المصرية للجامعات الحكومية بافتتاح شعب خاصة بمصروفات (السيد، ٢٠١٧، ص. ٢٢٠)، وهو ما يعبر عن خصخصة جزء من داخل الجامعات الحكومية ذاتها، وذلك لتوفير تمويل للتعليم الجامعي الحكومي، كما جاءت تلك البرامج الجديدة – من وجهة نظر من يؤيد إقرارها – استجابة للاهتمام بعوامل جودة أنظمة التعليم؛ لضمان تحقيق تعليم بمستويات متميزة تقترب من المستويات العالمية، وظهور

تخصصات وعلوم جديدة، مما يتطلب مؤسسات تتصدى لتخريج المتخصصين فيها، وزيادة المخصصات المالية للتعليم (شكر، ٢٠٢١، ص. ١٥٤) .

وكانت بداية استحداث هذه البرامج الجديدة بالجامعات الحكومية المصرية مع بداية العام الأكاديمي ٢٠٠٦– ٢٠٠٧، من خلال (٣٣) برنامجًا جديدًا في (١٣) جامعة حكومية مصرية، جاءت في مقدمتها القاهرة، والإسكندرية، وعين شمس، وبعدها استحدث عديد من البرامج في جامعات أخرى – منها جامعة المنيا – لتزداد إلى أكثر من (٢٠٠) برنامجٍ جديدٍ في العام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٢، ص. ٢).

ويسعى كل برنامج من البرامج الجديدة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة به، وفقًا لطبيعته وتخصصه، لكن هناك أهداف عامة لهذه النوعية من البرامج المستحدثة، يتمثل أهمها في رفع مستوى الأداء في منظومة الجامعة الحكومية ببرامج دراسية متطورة، تتبع المعايير الأكاديمية القياسية بكل كليات الجامعات الحكومية، بما يضمن تحقيق مستوى متميز من الأداء يتفق ومعايير الجودة، وتوفير برامج حديثة مطلوبة لسوق العمل المحلي والدولي؛ لإعداد خريجين ينافسون وبقوة محليًا، واقليميًا، وعالميًا، وتحقيق كثافة طلابية تحقق النسب والمعايير القياسية، ومحاولة اجتياز إحدى العقبات في طريق تطوير التعليم من تدني مرتبات أعضاء هيئة التدريس، بتقديم مكافآت مرتبطة بالأداء (شحاته وعبد القادر، ٢٠٠٨، ص. ١٢)، ومساعدة الطالب على العمل بفاعلية كفرد، أو من خلال فريق في تصميم وتنفيذ المشروعات الابتكارية، والإسهام من خلال ما تُدره من موارد مالية في تحسين الوضع المالي لكل العاملين بالجامعة، وتطوير البنية التحتية الأساسية التي تخدم طلاب الجامعة كافة، والتعاون الأكاديمي الدولي مع الجامعات المتميزة بالخارج؛ لإثراء وتطوير البرامج، ونشر ثقافة التعليم القائم على التميز والإبداع والابتكار، والأخذ بالنظم الجديدة في التعليم والتقييم؛ لإعداد متخرج متميز قادر على المنافسة في سوق العمل (محمود، ٢٠١٧، ص. ٢٧٧)، وبالنسبة لأهداف البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا، تمثلت في تمكين

طلاب برامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية من المهارات الأساسية لتدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية، واستخدام الوسائط التكنولوجية المعاصرة في الإعداد والتأهيل بصورة فعالة؛ لمواكبة التحديات التعليمية المعاصرة، وإنشاء منظومة جديدة للدراسة على مستوى البكالوريوس بالكلية؛ لتتوافق مع احتياجات سوق العمل المحلي والإقليمي، والتي يمكن اعتبارها نموذجًا لبرامج مماثلة (أحمد، ٢٠١٩، ص. ٤٠٢).

ويتبين من الأهداف السابقة سعي تلك البرامج لإعداد خريجين لحياة أكثر تعقيدًا، وسوق عمل ينتظر تخصصات نادرة، ومعقدة، وكفاءات متنوعة، إضافة للتدفقات التمويلية الداعمة لتحسين الأوضاع المالية والبنية الأساسية لتلك الجامعات، وإسهامًا في تحسين السمعة الأكاديمية لها، لكن هذا السعي من غير المنصف أن يقتصر على نسبة قليلة من أبناء الوطن، ويُحرم منه السواد الأعظم من طلاب تلك الجامعات، التي بإمكانها الإسهام الفعال الفعالة في هذه النهضة المتوقعة.

وهذه البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا لها رؤية تسعى من خلالها هذه البرامج إلى الريادة في إعداد معلمي العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية على المستوى المحلي والقومي؛ لتلبية الاحتياجات المهنية النوعية للمؤسسات التعليمية، ورسالتها إعداد معلم نوعي لتدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية، قائم على التوجيه المهني في ضوء المؤشرات الأكاديمية، واحتياجات سوق العمل، وفي ظل تحقيق ذلك صدر القرار الوزاري رقم (٣٤٤٧) بتاريخ ٢٣– ٩– ٢٠١٣ بشأن إجراء تعديل اللائحة الداخلية للكلية بمنح درجة البكالوريوس في برامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية للحلقة الأولى (الابتدائية)، والحلقة الثانية (الإعدادية) تخصصات: الكيمياء، والفيزياء، والبيولوجي، والجيولوجي، والرياضيات، ولهذه البرامج منسق يصدر قرار تعيينه من رئيس الجامعة، ولهذه البرامج معايير وشروط للقبول والالتحاق بها، بالإضافة إلى الشروط العامة المنصوص عليها في اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات أن يكون متفرغًا للدراسة بالكلية، وأن ينجح فيما تُجريه الكلية من اختبارات شفوية أو تحريرية؛ للتحقق من

لياقته لمهنة التعليم، وأن يكون حاصلاً على ٩٠٪ على الأقل في مادة اللغة الإنجليزية في الثانوية العامة أو ما يعادلها، ويُشترط لقبول الطالب في شعبة الكيمياء حصوله على نسبة ٨٠٪ على الأقل في مادة الكيمياء في الثانوية العامة أو ما يعادلها، وكذلك حصوله على ٨٠٪ على الأقل في مجموع المواد العلمية كشرط لقبوله في برنامج العلوم بالتعليم الأساسي، وتتحدد أولوية قبول الطلاب بالبرنامج وفقًا لترشيحات مكتب التنسيق المرسلة إلى كلية التربية لتخصص العلوم والرياضيات، كما تتحدد أولوية الطلاب المقبولين طبقًا للمجموع الكلي للدرجات الحاصل عليها الطالب في الثانوية العامة، مُضافًا إليها درجة اللغة الإنجليزية (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص. ٣٥).

والدراسة نظامية لمدة أربع سنوات، كل سنة فصلين دراسيين، ويتم تدريس المواد المقررة في اللائحة الداخلية لكلية التربية ببرنامج إعداد معلم العلوم والرياضيات في البرامج المعتادة، وعلى نحو يقرره مجلس الكلية، بحيث لا تقل نسبة التدريس باللغة الإنجليزية عن ٧٥٪ من مقررات البرنامج (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص. ٣٨)، هذا بالنسبة لبرامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية، أما بالنسبة لبكالوريوس العلوم والتربية (تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM)، فتتم وفق نظام الساعات المعتمدة؛ لإعداد معلم قادر على تنمية الطالب بطريقة متكاملة في المحتوى المعرفي للتخصص، وكذلك الجوانب التكنولوجية، والاجتماعية، وتوزع المقررات الدراسية بالبرنامج على أربعة مستويات دراسية (ثمانية فصول دراسية)، ويمنح البرنامج درجة بكالوريوس في العلوم والتربية (تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM) تخصص الفيزياء، أو الكيمياء، أو البيولوجي، أو الجيولوجي، أو الرياضيات، وتُحدد قيمة الرسوم الدراسية وفقًا للائحة مالية وإدارية يُقرها مجلس الجامعة (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص. ٦-١١-١٦)، وتُقدم الكلية لهذه البرامج مجموعة تسهيلات داعمة، منها: توفير المناخ الصحي بجميع منشئات البرنامج، من حيث السعة المكانية، والتهوية، والإضاءة، وتخصيص قاعات تدريسية مستقلة لطلاب هذه البرامج مناسبة لعددهم، وتوفير مكتبة رقمية متصلة بالإنترنت، بمقر مُؤمَّن،

ويحتوى على المرافق الأساسية، ووجود معامل خاصة يسهل التواجد فيها بصفة مستمرة، وتزويد تلك البرامج بإدارة للأزمات، وهذه البرامج يتم وضع ضوابط وسياسات الدراسة بها مسبقًا، ويتم إعلام الطلاب الراغبين في الالتحاق بالبرامج في بداية العام الجامعي، من خلال مطويات، وملصقات توضح هذه السياسات، وكذلك من خلال بعض اللقاءات بين منسقي هذه البرامج والطلاب، وأيضًا من خلال الموقع الالكتروني للكلية، وشبكات التواصل الاجتماعي (أحمد، ٢٠١٩، ص. ٤٠٦– ٤٠٨).

وللبرامج الجديدة – من وجهة نظر من يؤيد إقرارها – عدة إيجابيات، أبرزها أنها توفر تخصصات علمية حديثة معترف بها عالميًا، ومطلوبة في سوق العمل كنوع من التجديد التربوي، الذي يُعد سمة من سمات النظم التعليمية الحديثة، وتوفر تلك البرامج بيئة تعلم تحقق النمو العلمي لهؤلاء الطلاب، وتعتمد هذه البرامج على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفاءة في التخصصات المختلفة، يتم اختيارهم بعناية، كما يتم تدريبهم على عديد من المهارات التعليمية، بمعاونة الوحدات والمراكز الموجودة بالكلية (محمود، ٢٠٢١، ص. ١٠٨)، كما أنها تُقدم حلولاً لمشكلات مازال يعاني منها التعليم الجامعي الحكومي، كتقليل أعداد المقبولين، مما يسمح لهم بحرية الرأي والتعبير داخل المحاضرة أو المختبر، وتوفير التجهيزات التكنولوجية الحديثة المناسبة لأعدادهم، وأوجدت هذه البرامج منافسة بين الجامعات الحكومية في إنشاء برامج جديدة تفي باحتياجات المجتمع، وأيضًا جعلت هذه البرامج الجامعات الحكومية تنافس الجامعات الخاصة في توفيرها لتعليم ذي جودة، ومطلوبًا في سوق العمل، كما أن هذه البرامج تحول دون سفر بعض الطلاب للتعليم في الخارج، كما أنها تخضع لرقابة الجامعات الحكومية، وجميع اللوائح الإدارية بها، مما يُحد من عوامل الفساد بها مقارنة بالجامعات الخاصة أو الأجنبية، إضافة لما تقدمه هذه البرامج من موارد تُستثمر في العملية التعليمية داخل الجامعات الحكومية، والتي تصل إلى ٦٠٪ من تلك الموارد (شكر، ٢٠٢١، ص. ١٦٩) كمصدر للتمويل الذاتي للجامعات الحكومية، يدعمها لتحقيق أهدافها، وأنشطتها التعليمية، والبحثية، وتعمل هذه البرامج

على تعزيز القدرة التنافسية العالمية، وتحقيق التميز والتفرد للجامعات، من خلال تخصصات لا يستطيع المنافسون تقليدها، كما تعمل هذه البرامج على تحقيق الريادة العلمية والأكاديمية من خلال توفير بيئة عمل ديناميكية داعمة للنمو العلمي والأكاديمي للطلاب، ومناخ إيجابي يسمح بتبادل الأفكار الإبداعية، وتشجيع إجراء البحوث والمشروعات التنافسية، التي تتيح الفرصة للطلاب ليكونوا رواد أعمال قادرين على الإنتاج والنجاح في تلبية متطلبات سوق العمل (Jones, C. & English, J., 2004, 417) (عبد الوهاب، ٢٠١٨، ص ٨٤٦)، وتُمكن هذه البرامج خريجيها من الحصول على شهادة متميزة، فالمتأمل لسوق العمل يجد أن اللغة الإنجليزية أصبحت شرطًا أساسيًا للالتحاق بأهم الوظائف مكانة، وأكثرها عائدًا، خاصة في ظل التوسع في القطاع الخاص، وتعدد الشركات الخاصة (النجار، ٢٠١٦، ص. ٣٢٦).

لكن حينما يتم التدقيق في هذه المزايا أو الإيجابيات كما يعرضها مؤيدو تلك البرامج، يُلاحظ أن كثيرًا منها يُظهر مدى ما تفعله تلك البرامج في الإخلال بمبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية، ويجعلها – البرامج – من أقوى دواعي ومظاهر الإقصاء والاستبعاد سواء كان أكاديميًا، أو مهنيًا، أو اجتماعيًا، فحينما يقتصر التحاق الطلاب بتلك التخصصات الحديثة والمرغوبة من سوق العمل كبرامج إعداد معلم مدارس المتفوقين STEM على طلاب بعينهم، لديهم قدرة مادية أكثر من غيرهم من طلاب الكلية نفسها، فهذا إقصاء أكاديمي ومهني واجتماعي لمن يريد الالتحاق ولا يستطيع ماديًا، وحينما توفر بيئة التعلم بتلك البرامج نموًا علميًا مميزًا وحلاً لمشكلات تزايد أعداد الطلاب، أو قلة التجهيزات، فهذا عين الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي، والذي يجد معه طالب البرامج المعتادة نفسه أضعف من زملائه خريجي تلك البرامج؛ بسبب قلة تمرسه وتدريبه ببرامجه المعتادة، وحينما يتم اختيار الكفاءات من أعضاء هيئة التدريس لهذه البرامج دون غيرهم، فهذا اعتراف بكون طلاب البرامج المعتادة هم طلاب – إن جاز التعبير – درجة ثانية، ويأتي الاهتمام بهم بعد الانتهاء من توفير الكوادر المناسبة للبرامج الجديدة، ثم من يتبقى يكون لهم، وهذا أيضًا قمة الإقصاء الأكاديمي، وحتى حديثهم عن

توفير بيئة أكاديمية تتميز بالحرية، والسماح بتبادل الأفكار الإبداعية، مما تفتقده البرامج المعتادة هو إقصاء للكوادر المتميزة بالبرامج المعتادة لإبراز مواهبها وقدراتها، وتأتي شهادة خريجي هذه البرامج، والتي تُظهر كونهم اجتازوا تلك البرامج باللغة الإنجليزية، لتكون دعمًا لهم في سوق العمل، وهنا يُلاحظ إحباطات الإقصاء بكل أشكاله وآثاره.

ومثلما طرح مؤيدو تلك البرامج عديدًا من مزاياها، وأهميتها، وجدواها، طرحوا أيضًا بعضًا من نقاط الضعف فيها، كانخفاض إجمالي عدد الطلاب الملتحقين بتلك البرامج، وقلة، وفعالية أنظمة تقييم أداء منسقي ومشرفي تلك البرامج، وكذلك أعضاء هيئة التدريس بها، وقلة وجود معايير محددة لاختيار من يقدم المقررات الأكاديمية والتربوية والثقافية، واعتماد كثير من الأعضاء على طريقة المحاضرة التقليدية بشكل كبير في التدريس بتلك البرامج، وتدني فعالية نظم الإرشاد الأكاديمي للطلاب، وعدم وجود أنظمة لدعم المتعثرين دراسيًا في تلك البرامج، ونقص الخبرة والعمق الإداري لبعض العاملين في تلك البرامج، ومحدودية المهارات التسويقية، وضعف الاهتمام بتوفير خدمة صحية مناسبة للطلاب، وقلة توافر التجهيزات المناسبة لممارسة كل نوع من أنواع الأنشطة الطلابية (أحمد، ٢٠١٩، ص. ٤١١) (محمود، ٢٠٢١، ص. ١٠٧)، وتُدلل نقاط الضعف تلك على ما سبق طرحه من كون خصخصة أجزاء كبيرة من التعليم الجامعي كانت وراء الهدف من إقرار تلك البرامج في الجامعات الحكومية، بغض النظر عن مستوى تلك البرامج، وما قد تشوبه من ضعف، فالبعد الاقتصادي والمادي كان هو الأكثر أهمية، وليس تحسين العملية التعليمية، أو تحسين مخرجات التعلم.

ثانيًا – العدالة في التعليم ودور المجانية في تحقيقها:

قبل تناول ظاهرة الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي، من الضروري تناول قضية العدالة في التعليم بشكل عام، وحتميتها في التعليم الجامعي، ودور المجانية فيها؛ لبيان آثار ما قد تفعله المستحدثات الجديدة، كتلك البرامج الجديدة أو المميزة بكليات التربية في إبراز مظاهر الإقصاء بأنماطه وأشكاله المتعددة، فتحقيق

العدالة بين أفراد المجتمع مبدأ تعليمي مشتق من فلسفة المجتمع، فجميع أبناء المجتمع لهم الحق المتساوي في اكتمال نمو شخصيتهم، بغض النظر عن الأصل الاجتماعي، أو المكانة الاقتصادية، فالتعليم يجب أن يوفر للجميع إمكانات نمو متساوية، ويسمح لهم بالحصول على معارف ومهارات ملائمة، في ظل سياسات تعليمية ديمقراطية، ترتفع بالمستوى التعليمي لجميع المواطنين، حسب قدراتهم، دون اصطفاء نخبة فقط من أبناء المجتمع.

والعدالة هي الحالة التي ينتفي فيها الظلم، والاستغلال، والقهر، والحرمان من الثروة والسلطة، أو من كليهما، والتي يغيب فيها الفقر، والتهميش، والإقصاء الاجتماعي، وتنعدم الفروق غير المقبولة اجتماعيًا بين الأفراد، والجماعات، والأقاليم داخل الدولة، والتي يتمتع فيها الجميع بحقوق اقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وبيئة متساوية، وحريات متكافئة، ويعم فيها الشعور بالإنصاف، والتكافل والتضامن والمشاركة الاجتماعية، والتي يُتاح فيها لأعضاء المجتمع فرص متكافئة لتنمية قدراتهم وملكاتهم، وإطلاق طاقاتهم من مكامنها، وحُسن توظيفها لصالح الفرد، وبما يكفل له إمكانية الحراك الاجتماعي الصاعد من جهة، ولصالح المجتمع في الوقت نفسه من جهة أخرى، والتي لا يتعرض فيها المجتمع للاستغلال الاقتصادي وغيره من مظاهر التبعية من جانب مجتمع أو مجتمعات أخرى (العيسوي، ٢٠١٥، ص. ١٩٩).

والعدالة التعليمية هي ضمان إتاحة فرص متكافئة للجميع؛ للحصول على خدمات تعليمية جيدة المستوى، دون أي شكل من أشكال التميز، سواء على أساس النوع، أو المستوى الاجتماعي، أو المنطقة، أو أي أساس آخر (العربي، ٢٠١٢، ص. ١٣٤)، أو هي إتاحة فرص التعليم لكل أبناء المجتمع، وتيسير كل العوائق التي تحول دون تحقيق ذلك، بغض النظر عن الاختلافات الاجتماعية، أو الاقتصادية، وتوفير كافة العوامل التي تؤدي إلى استمراره في الدراسة، ومواصلة تعليمه حتى التخرج، وتعني المماثلة بين الطلاب في القبول، وفي توافر العوامل التي تساعد على الاستمرار في الدراسة حتى التخرج، لكنها لا تعني أبدًا التماثل بينهم في التخرج، فكل حسب قدراته،

وإمكاناته، ومهاراته، وجدارته (الهلالي، ٢٠١٩، ص. ١)، والعدالة في التعليم الجامعي تعني تكافؤ الفرص في إتاحة التعليم الجامعي كمًا وكيفًا، بما يضمن التكلفة المادية، والمدخلات الخاصة بشروط الالتحاق، والعمليات الدراسية داخل قاعات الدراسة والمعامل، ومستويات أعضاء هيئة التدريس، وأعداد الطلاب داخل القاعات، وما يتضمنه ذلك من تكافؤ في المخرجات بما يضمن لجميع الطلاب فرصًا متكافئة في الالتحاق بسوق العمل، في كافة القطاعات المختلفة.

وبتتبع حالة العدالة التعليمية في مصر في العصر الحديث منذ ١٩٥٢ حتى الآن، يُلاحظ أنها سعت في البداية لترسيخ مبادئ العدالة الاجتماعية، والمساواة، والحرية، وتكافؤ الفرص لصالح الفئات الفقيرة والمعدمة، بتوفير خدمات التعليم بالمجان، وعده أحد أدوات تحقيق العدالة الاجتماعية بشكل عام، وهنا تحسنت العدالة الاجتماعية مقارنة بما كانت عليه في العهد الملكي قبل ثورة ١٩٥٢، وهذا التحسن ظهر في مواثيق وطنية كثيرة، أقرت حقوقًا أساسية، كحق المواطن في التعلم بقدر ما يتحمل استعداده ومواهبه، ثم تدهور مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مع الانفتاح الاقتصادي في الفترة من ١٩٧٠ وحتى ١٩٨٠، وأُعيد توزيع الفرص الاجتماعية من الفقراء إلى الأغنياء، وقد سُنت عديد من التشريعات تم بمقتضاها فتح المسار على مصراعيه للقطاع الخاص المحلي والأجنبي، وحدثت تحولات في سياسة التعليم، واندفاع نحو التعليم الخاص، أما مرحلة العولمة فمنذ الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي تراجعت السياسات العامة المبنية على العدالة الاجتماعية، حتى كادت أن تختفي في نهاية القرن الماضي ومطلع القرن الحالي، وقد عملت العولمة على تكوين شرائح اجتماعية جديدة من مواطني الدولة، مرتبطة ومنتمية إلى أصحاب رؤوس الأموال والشركات العالمية، وهذا لا يقوم على فكرة العدالة الاجتماعية، وبدأ يُسمع منذ عام ١٩٩٦ بأن التعليم الخاص والأجنبي يُمثل الجناح الآخر لتطوير التعليم المصري، والذي لا يستطيع النهوض إلا بهما معًا، وبدأ يقفز التعليم الخاص ليصبح موقع جذب للشرائح المالكة للثروة والسلطة، وبدأ يستقر في الأذهان أن كل ما هو خاص أكثر كفاءة وأرفع مستوى مما هو حكومي، وفي ظل هذا المناخ

تراجعت مفاهيم العدالة الاجتماعية، ومنذ مطلع الألفية الجديدة شرعت الدولة في التخلي عن مسئوليتها التعليمية بالتدريج، وبدأت تظهر مفاهيم غامضة أو فنية من أهمها المشاركة المجتمعية، وارتباط التعليم بسوق العمل، واللامركزية، والمعايير، والتقييم، والتميز، ومثل هذه المفاهيم مع ما يحيط بها من مصداقية في ظاهرها إلا أنها توظف تبرير، وتغطية لتخلي الدولة عن مسئوليتها الدستورية، وفي ظل ذلك سعت الحكومة لرفع مستوى التعليم الحكومي عن طريق هيئة الاعتماد والجودة؛ لمراقبة عمل المؤسسات التعليمية والحصول على الاعتماد مع تقديم كافة أشكال التوجيه والإرشاد والدعم للتحسين المستمر، ومنذ ذلك الوقت دخلت المؤسسات التعليمية سباق الحصول على الاعتماد، وتطبيق معايير الجودة، لكن يبقى السؤال مطروحًا حول مدى تحقيق الجودة في التعليم، وإلى أي مدى أسهم في تحقيق العدالة التعليمية التي انهارت جراء الانفتاح الاقتصادي والعولمة، وفيما يتعلق بالإنفاق على التعليم تُشير الدراسات بشكل واضح إلى تراجع نصيب الانفاق على التعليم من جملة الإنفاق الحكومي العام مقارنة بدول عربية وأخرى نامية (شحاتة وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٢٨٥– ٢٩٥).

ومن خلال ذلك يُلاحظ تراجع مستوى العدالة التعليمية، رغم كونها مطلبًا مجتمعيًا من المفترض أن تسعى إليه الدولة، وتبذل جهودًا لتحقيقه، لكن السياسة التعليمية تحتفظ كثيرًا بالخطوط الرئيسة على مستوى الأهداف مثل مبدأ تكافؤ الفرص ومجانية التعليم، في حين يُشير الواقع إلى تحيز ضد الطبقات التي انهارت في ظل سياسة الانفتاح الاقتصادي لصالح الطبقات الأعلى.

وللعدالة التعليمية في التعليم العالي معايير تُقرب الفرد من الحصول على هذا الحق، الذي يتطلب تحقيقه التزامًا من المعنيين باتخاذ جميع التدابير والإجراءات الضرورية؛ لتأمين تكافؤ الفرص لجميع الأفراد، فيما يخص الالتحاق بالمؤسسة التعليمية، وتكافؤ الفرص في المعاملة، والمتابعة، والنجاح، ومن هذه المعايير معيار "الحاجة"، والمقصود به تبني المجتمع لوسائل وبرامج تُعوض ضعف كفاءة البيئة التي ينمو فيها بعض الطلاب، ممن لم تسمح لهم بيئتهم الأسرية في تنمية قدراتهم العقلية

كالذكاء، وتقديم مساعدات لهم؛ لتحييد العامل المادي لجعل التسابق بين الطلاب على أساس الجدارة المعتمدة على القدرات الذهنية فقط، ويدعو معيار "الجدارة" لضرورة معاملة جميع الطلاب بالتساوي، دون تفرقة، ومن المعايير معيار "القبول والالتحاق" وطبقًا للإعلان العالمي لحقوق الإنسان ينبغي أن يستند القبول في التعليم الجامعي وفقًا لمعايير الكفاءة والمثابرة والمواظبة لدى من يريدون الالتحاق، كمعايير موضوعية، بعيدة عن التحيز لأي فئة أو طبقة في عملية القبول، ومن المعايير الأكثر صعوبة وتعقيدًا العدالة وفقًا لمعيار "ظروف التعليم الداخلية" بمعنى حصول كل طالب على فرصة متكافئة مع غيره في الاستفادة من المصادر والعناصر والخدمات التعليمية التي تقدمها الدولة، وأن يتم توزيعها حسب الاحتياجات قدر الإمكان، فالكفاءة الداخلية للمنظومة التعليمية لابد أن تتسم بالعدالة والإنصاف في توزيع الفرص التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، ومن المعايير أيضًا "مراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلاب" أثناء تحديد فرص الطلاب للالتحاق بالجامعة؛ حتى يتم محاولة تحييد عامل الثروة والتعليم عند الوالدين، خاصة للطالب الذي يتمتع بخلفية اقتصادية واجتماعية منخفضة، وآخر هذه المعايير "المساواة في التأثيرات التعليمية" على فرص الحياة، أو فرص العمل بعد التخرج، ويؤكد هذا المعيار ضرورة حصول كل خريج من التعليم الحكومي على فرص متكافئة مع غيره في الحصول على العمل المناسب، وفق المبدأ الديمقراطي "الرجل المناسب في المكان المناسب" (جوهر وغنيم، ٢٠١٧، ص. ١٨٢– ١٨٦).

وإذا كانت بعض الدراسات ترى أن الاقتصار على التكافؤ في القبول غير كافٍ لتحقيق العدالة في فرص التعليم، وأنه لا بُدَّ من العدالة في الظروف الداخلية للتعليم (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٤، ص. ٣٣)، إلا أن الواقع يؤكد أن معيار المساواة في القبول هذا أصبح غير موجود في ظل تطبيق تلك البرامج الجديدة، وأن طموحات وآمال كثير من الطلاب تبحث الآن عن تحقيق ذلك المعيار، دون تحمل أسرهم عناء تلك المصروفات، فالواقع يُشير إلى نقل تكلفة التعليم العالي من على كاهل

الحكومة إلى القطاع الخاص، وكذلك لرؤية الجامعات الحكومية حول التنقيب عن مصادر داعمة لتمويلها.

وهناك عدة متطلبات لتحقيق العدالة التعليمية داخل التعليم الجامعي الحكومي، وأولى هذه المتطلبات هي المجانية الحقيقية للالتحاق بالتعليم الجامعي، فمجانية التعليم هي إزالة المعوقات المادية أمام الفرد؛ لمواصلة تعليمه، بهدف تخريج أكبر قاعدة من المتعلمين، للمشاركة في بناء المجتمع والنهوض به، وتحييد العامل المادي في الحصول على التعليم، تحقيقًا لمبدأ المساواة الاجتماعية، التي تُشكِّل المُناخ المناسب للممارسة الديمقراطية (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١٤، ص. ٤)، وهي أيضًا زيادة معدل الإنصاف والعدالة بخفض العوائق المالية بالنسبة للأسر صاحبة الدخول المنخفضة (راي، ٢٠٠٧، ص. ٣٩)، وأن ينال كل فرد في المجتمع حقه المشروع في التعليم، دون قيد أو شرط مادي، باعتبار التعليم ثمرة يحتاجها الجميع، في إطار من الشفافية، والحيادية، والنزاهة (جوهر والباسل، ٢٠١٥، ص. ٦).

وإذا كان التعليم ليس مجرد سلعة استهلاكية، أو مشروع استثماري صِرف، بل عملية ذات أثر جوهري في حياة الآباء، والأبناء، والمجتمع، فهو خدمة عمومية، والأصل فيه أن يكون مجانًا؛ لضمان تكافؤ الفرص بين مختلف شرائح المجتمع من مستحقيه، في إطار مسئولية الدولة تجاه الأفراد، وهذا التساوي أو العدل لا يُقصد منه المعني المطلق للكلمة، لكن العدل بينهم في الحصول على الفرص التعليمية، فديمقراطية التعليم الجامعي تقتضي إتاحته لكل من يثبت أنه جدير بهذه الدراسة، بصرف النظر عن طبقته الاجتماعية، أو وضعه الاقتصادي، ثم تقتضي ديمقراطية التعليم الجامعي أيضًا عدم إتاحته للطلاب الذين لا يُظهرون استعدادًا للدراسة، حتى ولو كانوا من طبقة الأغنياء القادرين على دفع رسومه الجامعية، لذلك فالمجانية لمن؟ وتمشيًا مع قيم الديمقراطية يجب أن تُمنح المجانية للممتازين من الطلاب سواء كانوا قادرين أو غير قادرين ماديًا كحافز لهم، مع تحديد مدى الامتياز المطلوب.

ومبدأ العدالة الاجتماعية منذ القدم هو من اهتمامات الدولة، إلا أنه لم يترسخ بعد حتى جاءت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، وأعلنت هذا المبدأ ضمن مبادئها الستة، وتمثل أهم مظاهر ذلك في إعلان مبدأ مجانية التعليم الجامعي عام ١٩٦١، وزادت نسبة التحاق الطلاب بالجامعة، مُعبِّرة عن طموح الآباء للأبناء، ومبدأ تكافؤ الفرص، وأصبح معيار القبول بالجامعة المجموع الذي يحصل عليه الطالب، وليس قدراته المادية (بهاء الدين، ١٩٩٧، ص. ٢٧)، وفي دستور مصر ١٩٧١ في مادته (٢٠) التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية مجاني في مراحله المختلفة (جمهورية مصر العربية،١٩٧١)، وفي دستور مصر ٢٠١٤ في مادته (١٩) التعليم حق لكل مواطن وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية بجامعاتها ومعاهدها وفقًا للقانون (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤)، وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن ٤٪ من الناتج القومي الإجمالي، تتصاعد تدريجيًا حتى تتفق مع المعدلات العالمية (عويضة، ٢٠١٩ ص. ٤٠٩).

ومجانية التعليم كمبدأ لا ينبغي أن يختلط مع مجانية التعليم كتطبيق، فليس المسئول عن هبوط المستوى التعليمي، وعن زيادة أعداد الملتحقين بالجامعة هي المجانية، وإنما نظام تعليمي أتاح للطلاب حفظ مجموعة مقررات دراسية لم يجد فرصته في إتقانها داخل مدرسته، فلجأ للدروس الخصوصية؛ كي ينجح ويحصل على المجموع الذي يمكنه من طرق أبواب التعليم الجامعي؛ ليصل من خلاله لفرصة عمل مناسبة (الجاحد، ١٩٨٧، ص. ٨٢٢)، والربط بين مجانية التعليم والتدهور وعدم الكفاءة يُعدُّ نوعًا من التفكير الخرافي، الذي يقوم على الربط بين أمرين لا رابطة بينهما أصلاً كما يقول فلاسفة الفكر (الدهشان، ٢٠١٨، ص. ١٣٠)، كما أن الصيحات المتصاعدة الناظرة للتعليم من منظور اقتصادي، وأنه استثمار وليس مجرد خدمة بدأ ينظر لها بعض المفكرين على عدم الاكتفاء بالنتائج والعوائد الثقافية والإنسانية والاجتماعية، وتركها جانبًا والبحث عن العوائد الاقتصادية للتعليم، بعده مشروع اقتصادي تم الإنفاق عليه، ويُنتظر عوائده المادية وسط ما يعانيه المجتمع من تدهور اقتصادي، وهنا

ظهرت وتنامت كلمة ترشيد مجانية التعليم الجامعي، والتي ذكر مؤيدوها دواعي لها، منها: زيادة تكلفة التعليم الجامعي سواء في المباني، والأجهزة، والمعامل، والمدخلات كافة ، وزيادة أعداد الطلاب المقيدين بالجامعات عامًا بعد عام، وارتفاع مستوى دخول عدد كبير من أولياء الأمور بما يمكنهم من تغطية عجز ميزانية الجامعات، والحاجة الملحة لتحسين أوضاع التعليم الجامعي، التي وصلت لدرجة خطيرة من انخفاض نوعية خريجي الجامعات في جميع التخصصات، مما يهدد سمعة الجامعات المصرية، وهذا يحتاج توفير مصادر تمويل لازمة، وترشيد المباني لاستخدامها كحافز لرفع نسبة النجاح في الجامعات، وتقليل نسبة الفاقد، وهذا الترشيد ضروري للقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية بالجامعة، والحد منها (سليمان، ١٩٨٥، ص. ٣٨).

والتعليم في مصر لم يعُد مجانيًا، فإن ثمة رسومًا حقيقية تُفرض في حالات كثيرة كما في أقسام اللغات والبرامج المميزة والجديدة في الجامعات، ورغم إضافتها لمهارات إتقان لغات أجنبية، فإن معنى هذا أن من يدفع أكثر يحصل على خدمة أفضل، وهذا مرفوض من منطلق مبدأ المساواة، وإتاحة الفرصة المتكافئة للجميع، والنظام التعليمي الحالي غير كفء، والمسألة لا تتوقف على الموارد وحدها، فالأهم هو الرؤية، لكن الموارد شرط ضروري لتنفيذ الرؤية السليمة، وهي ليست – حاليًا – في متناول الدولة، وهنا كثير من الدول نهضت تعليميًا دون إلغاء المجانية، كسنغافورة – الأولى عالميًا –، والولايات المتحدة الأمريكية – الثالثة عالميًا –، وسويسرا – الخامس عالميًا –، وكندا وألمانيا وفنلندا تطبق المجانية بكل مراحلها التعليمية، كما أن المجانية لم تمنع الدولة المصرية من تنفيذ خطط الوزارة التي أنفقت مليار جنيه على المنهج الجديد للصف الأول الابتدائي، وأن مصر ارتفعت من المركز (١٣٧) إلى المركز (١٠٠) في التصنيف العالمي لمجرد أن لدينا رؤية، وهذا الارتفاع حدث في وجود مجانية التعليم، فالتعليم ضرورة وليس سلعة، وتحقيق متطلبات الجودة يكون من خلال إتاحته للجميع، والمجانية ليست سمة للمجتمعات الاشتراكية، بل إن الدول الرأسمالية الرشيدة كألمانيا تأخذها لإدراك جدواها للمجتمع، وتعتمد غالبية الدول العالمية على

مجانية التعليم، فمثلاً أمريكا، وبريطانيا، واليابان، وفرنسا، وألمانيا دول رأسمالية، وتعتمد على مجانية التعليم، والذي يستمر في بعضها حتى الجامعة، لكن الواقع المصري يعاني من التحايل على المجانية، من خلال الدروس الخصوصية، وأقسام اللغات، والبرامج الخاصة والجديدة في الجامعات، والخلل الحقيقي في أوضاع التعليم ناتج عن تدني الإنفاق على التعليم، وليس المجانية، لذلك يجب إعادة النظر في موازنة التعليم، والمبالغ المتدنية المخصصة للإنفاق على هذا القطاع، والتي تلتهم الأجور معظمها، مع وضع خطط واضحة لكيفية إنفاق الموازنة بما يؤدي إلى إحداث تطوير حقيقي (الدهشان، ٢٠١٨، ص. ١٢٩).

خاصة في ظل قلة تقبل كثير من أفراد المجتمع لفكرة إلغاء المجانية أو تحييدها، وهذا ما أكدته دراسة النجار (٢٠١٦) من رفض غالبية المبحوثين من طلاب البرامج المميزة والبرامج المعتادة بالتعليم الجامعي إحلال التعليم الجامعي المميز محل التعليم المعتاد، ورفض استمراره رغم خصائصه ومميزاته في تقديم خدمة تعليمية متميزة؛ لوجود وعي لديهم بأهمية التعليم المجاني، وخطورة غيره من أشكال التعليم الأخرى، وأن أسباب التمسك بالمجانية من جانب هؤلاء الطلاب تمثل مظهرًا من مظاهر العدالة الاجتماعية والمساواة بين أفراد المجتمع، وهذا ما أكدته أيضًا دراسة خليفة (٢٠٠١) من أهمية وجود المجانية لاستمرار التحاق أبناء الفقراء المتميزين بالتعليم الجامعي، لذا فإن خطورة ضرب، أو إلغاء المجانية، والتراجع عنها، والسعي إلى خصخصة، وتسليع التعليم الجامعي الحكومي بمصروفات باهظة توجه خطير من جانب الحكومة، يهدد التماسك الاجتماعي والقيمي للمجتمع، ويتعارض مع متطلبات العصر العلمية، والمعرفية القائمة على العنصر البشري، ويتناقض مع المواثيق الوطنية والدولية التي تهتم بحقوق الإنسان، فمصر في حاجة لإصلاح منظومة التعليم؛ حتى يصبح التعليم عنوان تقدمها، وليس دليل أزمتها.

يتضح مما سبق ارتباط مجانية التعليم بتحقيق العدالة التعليمية، وركيزة أساسية وخطوة مهمة لتحقيقها، على الرغم من أن تطبيق المجانية ليس كافيًا لضمان تحقيقها، وأن مجانية التعليم حق أصيل من حقوق الأفراد في المجتمع، وذلك بنص الدستور

المصري، ومن ثم يجب توفير ضمانات لمجانية التعليم، كمبدأ دستوري حتى تتحقق كاملة، فالمجانية لزيادة فعالية التعليم من حيث إشباع الحق فيه، ولا يجوز الحد منها كأسلوب لتمويل التعليم.

وثاني متطلبات تحقيق العدالة التعليمية داخل التعليم الجامعي الحكومي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، بمعنى أن يكون لكل فرد في المجتمع فرصة متكافئة مع غيره في الالتحاق بالتعليم، والاستمرار فيه، بقدر ما تؤهله قدراته، واستعداداته العقلية، وميوله، وجهده الذاتي، وأن يحصل على نصيب متكافئ من الخدمات التعليمية التي تقدمها حكومته، وألا يعوقه أي عامل خارجي من الحصول على هذه الفرصة، سواء تعلق العامل بظروف التعليم الداخلية، أو بالظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والأسرية في المجتمع ككل، وكذا حقه في الحصول على فرصة متكافئة مع غيره في شغل الوظيفة التي تتفق مع شهادته الدراسية، أو الدرجة الجامعية الحاصل عليها (الدهشان، ١٩٩٣، ص. ٥)، ويرى أصحاب الاتجاه الليبرالي الاستحقاقي، وكذلك الاتجاه الراديكالي أن المصدر الرئيس للتباين في الفرص التعليمية هو تباين الخلفية الاقتصادية والاجتماعية، لذا يؤكد الليبراليون أن هذا التباين يمكن أن يتم خفضه بإصلاح النسق التعليمي نفسه، والسماح للطلاب بالترقي فيه حسب كفاءتهم التي تُقاس بوسائل منها اختبارات الذكاء، والتحصيل الدراسي، حتى يكون للتعليم دور في إحداث تغيير اجتماعي تقدمي عن طريق إنتاج رأس المال البشري، الذي يمهد لمجتمع منتج، يتميز بوجود فرص عالية للترقي الاجتماعي، تعكس العلاقة بين القدرات والفرص، أما الاتجاه الراديكالي يؤكد أن التغيير الحقيقي في النسق التعليمي يتطلب مزيدًا من التغيير في بناء المجتمع، حتى يحدث التحام بين تكافؤ الفرص التعليمية وسائر أنواع التكافؤ في الحياة الإنسانية (العجمي، ٢٠٠٧، ص. ٢٥).

والترابط بين العدالة والمساواة في فرص الحصول على التعليم، والعمل اللائق، والحراك الاجتماعي الصاعد، يقترب بشروط، أولها: غياب التمييز بين المواطنين، وإزالة كل ما يؤدي إليه من عوامل، وغياب ما يترتب عليه من نتائج سلبية، كالتهميش،

والإقصاء، والحرمان من بعض الحقوق، وثاني هذه الشروط توفير الفرص نفسها، فلا معنى للحديث عن تكافؤ فرص العمل، ومواطن الشغل والعمل غائبة، وهذا يترتب عليه التزامات وسياسات وإجراءات كفيلة بتوقير فرص العمل، وثالثها تمكين الأفراد من الاستفادة من الفرص، ومن التنافس على قدم المساواة من أجل نوالها، فاغتنام الفرص قد يرتبط بتوافر قدرات معينة، مثل: مستوى تعليمي معين، أو امتلاك مهارات محددة، والمنافسة على الفرص ستفتقر إلى التكافؤ عندما تتسع الفروق في القدرات بين المتنافسين، وهنا تظهر الحاجة إلى دور الدولة في إتاحة التعليم لبناء القدرات وتنميتها (العيسوي، ٢٠١٢، ص. ١).

وهناك أركان أو مستويات يقوم عليها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي، أولها تحقيق التكافؤ في القبول والالتحاق الجامعي، والذي بدوره يتطلب تحقيق المجانية أولاً حتى لا يقف المال حائلاً بين التعليم والالتحاق بالتعليم الذي يتناسب مع قدراته ومؤهلاته، مع ضرورة الالتزام بمقياس موضوعي للمفاضلة بين المقبولين، مثل مجموع الدرجات، أو السن، دون تحيز، لذا من الضروري أن تتسم سياسات القبول بالجدارة، والعدالة، والشفافية، والمساواة، وثاني هذه الأركان تحقيق التكافؤ في الظروف الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، أو ما يُطلق عليه التكافؤ الاجتماعي، أو التقارب بين المتعلمين في الفرص الاقتصادية والاجتماعية بالمقدار الذي لا يسمح بضياع فرص التعليم على أحدهم، أو تحديدها، أو التأثير فيها، وهنا تأتي أهمية المنح التشجيعية للنابهين والمتفوقين ممن ينتمون لأسر فقيرة، وثالث هذه الأركان التكافؤ في تحقيق الخدمات التعليمية المماثلة والمتساوية للجميع، والخاصة بظروف التعليم الداخلية، مثل: حداثة المباني الدراسية، ومستوى التجهيزات، أو الكثافة، أو كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وغير ذلك مما له أثره على جودة المخرجات التعليمية، ورابع هذه الأركان أو المستويات العدالة في فرص العمل بعد التخرج، وأن تكون الفرص المميزة متاحة ومفتوحة لجميع المؤهلين المتقدمين لها، وعدم قصرها على فئة دون أخرى، والتمييز والتفرقة في هذا الجانب يذهب بالكثير من الآمال والطموحات الدافعة

لإقبال الطلاب على التعليم، فعدم اطمئنان الفرد في الحصول على الفرصة المناسبة لعمل مناسب لدراسته ربما يقعده عن الاستمرار في التعليم مهما كان مجانيًا (محمود، ٢٠١٧، ص ٢٥٤– ٢٦٤).

أما ثالث متطلبات تحقيق العدالة التعليمية داخل التعليم الجامعي الحكومي جودة التعليم، خاصة في ظل تزايد أعداد الطلاب، وقد اتفقت التشريعات الدستورية مع ذلك، فقد نص دستور ٢٠١٢ في المادة (٥٨) على أن "لكل مواطن الحق في التعليم عالي الجودة" (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ص. ٢١)، واتسق مع ذلك دستور ٢٠١٤ في المادة (١٩) الخاصة بتوفير التعليم لكل مواطن، وفقًا لمعايير الجودة العالمية (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، ص. ١١)، ووفق متطلبات العصر الحديث أنشئت الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد ووضعت معايير لجودة التعليم لجميع مكونات العملية التعليمية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١، ص. ١١)، وكان من أهدافها توكيد الثقة بالمستوى المحلي والإقليمي والدولي في جودة مخرجات العملية التعليمية، بما لا يتعارض مع هوية الأمة، والتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها، طبقًا للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة، ولكل نوع من المؤسسات التعليمية (رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٦، ص. ٢)، ورابع هذه المتطلبات كفالة الدولة للتعليم، فإنفاق الدولة على التعليم أحد مقومات تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، وقد نص دستور ٢٠١٢ في مادته (٥٨) على أن تُشرف الدولة على التعليم، وتخصص له نسبة كافية من الناتج القومي، وكذلك دستور ٢٠١٤ في مادته (١٩) على التزام الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي على التعليم لا تقل عن ٤٪ من الناتج القومي، لكن لوحظ بشكل واضح أن المخصصات المالية تُنفق على أجور ومرتبات العاملين، وهو ما يحتاج مراجعة من قبل الهيئات المعنية في الدولة، فالإنفاق على التعليم وسيلة للارتقاء بمستوى النظام التعليمي وتحقيق أهدافه، وخامس تلك المتطلبات ديمقراطية التعليم، التي لا تعني مجرد السماح للأفراد بالالتحاق بالتعليم بل وجود فرص تعليمية متساوية لضمان فرص النجاح فيه، مع تعامل ديمقراطي مع

الطلاب، وتنمية روح النقد، وتعدد الآراء، والتسامح حيال آراء الغير، والسعي وراء التفوق، واحترام قرار الأغلبية، وتحمل مسئولية القرار، وتنشر الديمقراطية في التعليم حينما يتم جعله مجانيًا وفق الاستعداد والقدرات، وحينما تُنمي المناهج قدرة الطلاب على الاستقصاء، وإدراك نسبية الحقيقة من خلال أستاذ ديمقراطي، دون إخلاله بالمعارف الأساسية، لزرع تلك المعرفة، والاكتشاف عن طريق البحث والتفكير، وديمقراطية إدارة التعليم، حينما يشترك كل أعضائها في إدارتها، وتوجيهها، والرقابة عليها، وتفهم ديمقراطية التعليم على أنها نمط في التربية يشعر فيه الطالب بمفهوم المساواة، والفرص المتكافئة، بل والعدالة الاجتماعية أيضًا، وبذلك فديمقراطية التعليم هي الأشمل والعدالة التعليمية تُعد جزءًا لا يتجزأ منها (شحاتة وعبد القادر، ٢٠٠٨، ص. ٢٧٩).

ويُضاف إلى هذه المتطلبات عديد من الممارسات والإجراءات، منها: ضرورة تعديل نظم التعليم المفتوح، وكذلك نظام الانتساب، الذي خرج عن هدفه الأصلي الذي جاء من أجله، وتطوير الأنشطة الطلابية بالجامعة، وتنويعها، ومراعاة ميول ورغبات الطلاب بها، وتطوير أساليب التقويم للتعرف على قدرات الطلاب المختلفة (الوكيل، ٢٠١٥، ص. ٣٢٥).

وإذا كان ما سبق متطلبات جوهرية لتحقيق عدالة تعليمية واجتماعية داخل التعليم الجامعي، إلا أن هناك عديدًا من مظاهر ضعف تلك العدالة، منها: المجانية الشكلية للتعليم الجامعي، حيث أصبحت الجامعة في يد الطبقة الحاكمة والمسيطرة في المجتمع، التي تُشكله طبقًا لحاجاتها، وتترجم الجامعة بآلياتها ووظائفها مصالح القوى الطبقية الحاكمة، وظهرت دعوات رامية لإلغاء المجانية، بمبررات فحواها ضعف التمويل، وأن المجانية مسئولة عن تدهور مستوى التعليم، وهذه فرضيات سابقة تُعيد إنتاج أوضاع طبقية لفتح الطريق أمام أبناء الأغنياء على كسب المنافسة التعليمية بامتيازات عديدة، في حين يكون أبناء الفقراء لهم التعليم الفني دون الوصول للجامعة، بهدف تصفية مجانية التعليم، وهنا على السياسة التعليمية الرسمية اتخاذ موقفٍ مؤداه

التركيز على حق الإنسان في التعليم، وتذليل كافة العقبات المادية أمامه؛ للحصول على هذا الحق، ومن مظاهر ضعف تلك العدالة أيضًا ضعف فعالية الأنشطة الطلابية في تحقيق العدالة بين الطلاب؛ بسبب قلة الوقت المخصص لها، وعدم دمجها في عمليات تقويم الأداء، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس، وضعف الموارد اللازمة لممارسة الأنشطة، والقصور في برامج الرعاية الاجتماعية، والأنشطة الثقافية للاتحادات الطلابية، أما أساليب التقويم فتصيبها جوانب قصور عديدة، أبرزها الاقتصار على الامتحانات التي تقيس القدرة على الحفظ دون القدرات العليا، وتحولت الامتحانات هدفًا وليست وسيلة، كما أنه لا توجد معايير واضحة للتقويم، مما جعل التقويم مظهرًا من مظاهر ضعف العدالة التعليمية، ويُضاف إلى ذلك المظهر الثغرات الواضحة في تطبيق سياسات التعليم المفتوح، وأصبح معه هذا التعليم بابًا خلفيًا لقبول أصحاب المجاميع المنخفضة، كما يُضاف أيضًا لتلك المظاهر وجود وإقرار البرامج المميزة التي سرعان ما توسعت وانتشرت لتشمل تقريبًا كافة الجامعات الحكومية، ولا عجب من أن تتجه سياسات التعليم التي تسعى جاهدة للحد من نمو الإنفاق العام إلى الاستفادة من هذا الوضع بإقامة برامج دراسية داخل الجامعات الحكومية، يتم التدريس فيها باللغة الأجنبية، طالما سيتحمل الطالب مقابل هذه الخدمة رسومًا مرتفعة، قد يصب جانبًا منها في ميزانية الدولة، رغم كونها تحايلاً على مجانية التعليم، كما تُكرس الطبقية الاجتماعية، وتضع فروقًا واضحة بين من يقدر على الدفع، ومن لا يقدر، معبرة عن خطرًا سياسيًا واجتماعيًا كبيرًا (الوكيل، ٢٠١٥، ص. ٣١٠).

وفي ظل مظاهر ضعف تحقيق العدالة التعليمية، هناك معوقات تحقيق تلك العدالة بين طلاب التعليم الجامعي الحكومي، منها: المعوقات الاقتصادية، في ظل ارتفاع معدلات الفقر في مصر، وانتشار الدروس الخصوصية، وقلة قدرة طلاب الأسر منخفضة الدخل من الالتحاق بالجامعات، والمعوقات التمويلية، وسوء توزيع المخصصات المالية للتعليم العالي، والمعوقات التعليمية، الخاصة بقلة كفاءة أداء منظومة التعليم سواء الكفاءة الداخلية، مثل: مؤشر عدد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس، أو الكفاءة الخارجية،

مثل: عدم توافق المهارات في سوق العمل، والمعوقات الجغرافية، التي تمنع بعض الطلاب من الالتحاق بالتعليم العالي، والمعوقات الاجتماعية، الخاصة بالخلفية الاجتماعية للوالدين، ومستواهم العلمي المؤثر على دعم تعليم أولادهم، والذي يؤثر على نوع الجامعة والكلية التي يلتحقون بها، حتى مع ثبات المتغيرات الأخرى ومنها الثروة، ومعوق الزيادة السكانية الذي يُعيق زيادة فرص التعليم الجامعي، ومعوق انتشار البرامج الموازية – بلغات أجنبية متعددة – في معظم الجامعات الحكومية، والتي يتطلب الالتحاق بها مصروفات مرتفعة نظير تقديم خدمة تعليمية عالية الجودة، بالمقارنة بالبرامج المعتادة شبه المجانية، التي تُقدم خدمات تعليمية أقل جودة، ومن ثم فإن الطلاب المقيدين في هذه البرامج – الأخيرة – والذين غالبًا ينتمون لشرائح فقيرة يحصلون على تعليم أقل جودة، ويكتسبون مهارات لا تتناسب مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل التنافسي، ولعملية التنمية بشكل عام (محمود، ٢٠١٧، ص. ١٨٦)، كل هذه المظاهر تمثل مؤشرات خطيرة لبروز الإقصاء والاستبعاد بأنماطه المتعددة.

ثالثًا – الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي:

أ – مفهوم ونشأة المصطلح ومظاهره ومؤشرات قياسه وأسبابه وأنواعه وبعض النظريات المفسرة .

تعددت مدلولات ومرادفات مصطلح الإقصاء والتي منها: الاستبعاد، والانعزال، والانغلاق، والغلو، والانكماش، والانسحاب، والتهميش، واللاتكيف، واللانتساب، وغالبًا ما ارتبطت هذه المصطلحات بطوائف وجماعات انطبعت واتصف منخرطوها بإحدى المصطلحات السابقة، وهو منع الأفراد من التمتع بالموارد، والحقوق، والمشاركة السياسية، والثقافية، والاقتصادية، مما يحول دون القدرة على التفاعل وعكسه الاستيعاب والاحتواء، وتحقيق الاندماج، وهو يؤدي وظيفة الكشف عن البنية الاجتماعية داخل أي مجتمع، وهو ليس مشكلة فرد، وإنما مشكلة اجتماعية، أو مجتمع بكامله (مختار، ٢٠١٣، ص. ٢٧٨)، وهو حرمان الأفراد من حقوق المواطنة المتساوية على كل المستويات: كالمشاركة في الإنتاج والاستهلاك، والعمل السياسي، والحكم والإدارة

والتفاعل الاجتماعي (Mok, & Lau, 2013, 6)، وقد يكون الإقصاء والاستيعاب هو محاولة البعض تأمين مركز متميز على حساب جماعة أخرى بإخضاعها، ومن ثم إضعافها، واختزال مصالحها، أو مسخ هويتها إلى حد التنكيل والتشويه والقمع (هليز وآخرون، ٢٠٠٧، ص. ٢٤)، وهو عمليات يتم فيها حظر الأفراد والجماعات بشكل منهجي من الحصول على الحقوق والفرص والموارد التي تكون متاحة لكثير بعدِّها داعمة لتحقيق الاندماج الاجتماعي (حسن، ٢٠١٥، ص. ٤٨٩)، والفرد يُقصى ويُستبعد اجتماعيًا إذا هو مقيم جغرافيًا في المجتمع، ولا يشارك في نشاطات المواطنين العادية في ذلك المجتمع، كالنشاط الاستهلاكي، ونشاط المدخرات كالرواتب التقاعدية، وملكية المنزل، والنشاط الإنتاجي كالعمل بأجر، والتعليم والتدريب، والنشاط السياسي (بيس، ٢٠١٥، ص. ١٣)، لذلك فالإقصاء قد يكون أحد أشكال الانغلاق الاجتماعي، الناتج عن استحواذ وسيطرة قلة من فئات المجتمع على الامتيازات والمكاسب والمصالح التي تحتاج إلى الحماية والسيطرة، فالإقصاء هو محاولة هذه الفئة لتأمين موقع يتمتع بالفوقية على حساب فئات أخرى وسلب مصالحها، وبذلك يشعر أصحاب الفئات الخاضعة بالاغتراب والعزلة والإقصاء داخل المجتمع الذي يعيشون فيه (فريجة، ٢٠١٧، ص. ٦٥)، فالإقصاء أو الاستبعاد هو طرد المواطن أو الفرد خارج المنظومة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، بشكل لا يعتبره أحد المكونات الرئيسية في البناء الاجتماعي سياسيًا واجتماعيًا واقتصاديًا وثقافيًا (Komter, 1996, 316)، وهو ناشئ عادة من فشل وإخفاق الدول في توفير الحقوق والمزايا المتاحة عادة لأعضائها لبعض الأفراد والجماعات داخل المجتمع كالعمل، والسكن الملائم، والرعاية الصحية، والتعليم المناسب، والتدريب وغيرها .

وعند محاولة رصد نشأة وتطور مصطلح الإقصاء، يظهر أنه ليس جديدًا، ولا يعود فقط لبداية السبعينيات من القرن العشرين – كما أشار بعضٌ – بل قد يعود لكتابات "دوركايم" في نظريته الاجتماعية، حينما أشار عام ١٨٩٥ لأهمية التماسك الاجتماعي، والمشكلات الناجمة عن ضعف الروابط الاجتماعية، وأثر ذلك على

العلاقة بين أفراد المجتمع والدولة، ودعى الدولة إلى المحافظة على تحقيق التماسك الاجتماعي بكافة الوسائل المتاحة (حجازي، ٢٠٠٠، ص. ٨٣)، وقد يعود أيضًا لكتابات "ماكس فيبر" حينما أشار إلى الإقصاء والاستبعاد على أنه أحد أشكال الانغلاق الاجتماعي، الذي تؤمِّن به جماعة لنفسها مركزًا متميزًا على حساب جماعة أخرى (هليز، ٢٠٠٧، ص. ٢٤)، أما بدايات استخدام المصطلح بلفظة الإقصاء أو الاستبعاد الاجتماعي كان عام ١٩٧٤ في فرنسا على لسان وزيرة الخارجية للعمل الاجتماعي "روني رينية لينوار" (Rene Lenoir) حينما تحدثت عن الفئات المهمشة في المجتمع، والآثار المترتبة عليهم من جراء هذا الإقصاء والاستبعاد، فالمجتمع به جماعتان منفصلتان، واحدة تُشارك في كل الأنشطة، وتحظى بأفضل الوظائف، وتتمتع بمستوى معيشي جيد، وفئة أخرى محرومة من هذه المزايا والامتيازات، وتفتقر إلى تكافؤ الفرص، وأشارت لضرورة تحسين ظروف هذه الفيئة؛ لتعزيز التماسك الاجتماعي؛ لضمان حماية المجتمع من التفكك (بوطرقة، ٢٠١٩، ص. ٦١)، ووجد صُناع السياسة في هذا المصطلح تعبيرًا مناسبًا يجنبهم أزمة استخدام مفاهيم الفقر والحرمان، واعتبروه بديلاً جديدًا أنيقًا يمكن استخدامه كثيرًا دون عناء المجاهرة بكلمة الفقر أو الحرمان (بيس، ٢٠١٥، ص. ١٢٤)، وفي السنوات التالية لطروحات "لينوار" تم تطوير المفهوم وتوسيع آفاقه ليشمل جميع الناس المحرومين جزئيًا أو كليًا من المشاركة في مجتمعهم، وفي المجالات المختلفة للحياة الاجتماعية (Beall, 2002, 6).

وللإقصاء داخل المجتمع عديد من المظاهر منها العام، ومنها ما يخص مجال التعليم، ومن هذه المظاهر: "التمييز" على أساس الجنس، أو الرأي، أو الأصل الاجتماعي، أو الحالة الاقتصادية مما يلغي المساواة في المعاملة في عديد من المجالات كالتعليم، ويظهر التمييز بعدة أشكال، منها: المباشر ومنها غير المباشر، أو الواضح وغير الواضح، والتي تتناقض بجميع الأحوال مع الأسس الأولية لحقوق الإنسان، ومنها تقليص الإنفاق على الخدمات العامة أو العمومية، التي تُقدم للطبقات الهشة والفقيرة، وكذلك ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات، ومنها "الحرمان" فالإقصاء

يُظهر ذاته بشكل مستمر عن طريق حرمان الأفراد، وعجزهم عن الاقتراب من الوسائل التي تعود عليهم بالمنافع، مقارنة بآخرين لديهم فائض من الوسائل والمنافع، وهذا ما يجعل الإقصاء أو الاستبعاد نسبيًا، حيث يكون الفرد مستبعدًا حينما تتم مقارنته بأعضاء آخرين في المجتمع ذاته، ومدى مقدرته على التأقلم مع وضعهم، وتصور الحرمان يتمثل في فكرة الفرد نفسه على ما ينبغي أن يحصل عليه وما يحصل عليه فعلاً، فالملاحظ الخارجي قد يعتقد أن هناك أشكالاً متفاقمة من الحرمان، بينما يعتقد الفرد المحروم أن هذا النظام الطبيعي للأشياء، لذلك فالحرمان نسبي، يُشير إلى الدرجة التي يشعر عندها الفرد أنه محروم، وما يترتب على ذلك من غضب أو عداء (الحوراني، ٢٠١٢، ص. ٢٣١)، ومنها – المظاهر – "عدم التمكين" أي قلة الحصول على الخدمات بأنواعها المختلفة (عاشور وفريجة، ٢٠١٩، ص. ٩٨)، فبالإضافة للوضع الاقتصادي والفقر الذي يعاني منه البعض داخل المجتمع، والشعور بالمكانة الاجتماعية المتواضعة، يُضاف إلى ذلك عدم تمكينهم من عديد من الخدمات مقارنة بغيرهم في الالتحاق بالمدارس، والجامعات، والوظائف المناسبة، والمشاركة المجتمعية، والخدمات الصحية المناسبة.

ومن مظاهر الإقصاء في مجال التعليم التهميش الكلي والحرمان من القبول في النظام التعليمي، ومن الوصول لأساسيات التعليم، والقدرة على القراءة والكتابة والحساب، أو التهميش المبكر وهو الاستبعاد من نظام التعليم الرسمي قبل الإلمام بالمهارات الأساسية، والتهميش عن طريق الاستيعاب أي تقسيم خدمات التعليم إلى نوعين من الجودة المختلفة، الأمر الذي يوحي لقطاعات اجتماعية ما أنها تظل في النظام التعليمي، لكن دون ضمان الإلمام بالمهارات الأساسية المطلوبة والمرغوبة، أو حرمان أي شخص من الالتحاق بأي نوع من أنواع التعليم، في أي مرحلة من مراحله المختلفة، بناء على عوامل ليس له دخل فيها، كالإمكانيات المادية، أو قصر فرص أي فرد على نوع ذي مستوى أدنى من التعليم، أو إنشاء أو إبقاء نظم تعليمية منفصلة لأشخاص بعينهم دون الآخرين؛ لأسباب وعوامل غير منصفة (جمال الدين، ٢٠١٦، ص. ٧٠٩)، أو التمييز

بين الطلاب في الاستفادة من الخدمات التعليمية المتاحة داخل المؤسسة التعليمية، أو حل النزاعات التي تحدث بين الطلاب بأساليب غير عادلة، أو إهمال الطلاب ذوي الهمم، أو إلزام طلاب بتنفيذ بعض التعليمات المجحفة دون غيرهم لأسباب غير منصفة .

ومن هذه المظاهر – أيضًا – ترك المؤسسة التعليمية للالتحاق بالتعليم الحِرفي ذي العوائد الاقتصادية المباشرة والسريعة والالتحاق بسوق العمل؛ لقلة القدرة على الاستمرار في تحمل نفقات التعليم ومتطلباته المادية (حسين، ٢٠٠٧، ص. ٣٨) وأيضًا من هذه المظاهر اللامساواة الرقمية Digital Inequality، نتيجة انتشار التكنولوجيا الرقمية وتقنياتها في المجتمعات عامة، وما يترتب على ذلك من قلة تكافؤ في الحصول على الخدمات الرقمية المرتبطة في الأصل بعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية، وتصنيف الأفراد إلى فقراء معلوماتيًا ورقميًا – المستبعدين رقميًا –، وأغنياء معلوماتيًا ورقميًا – مدمجين رقميًا –، هذا التفاوت الذي يعود إما للفقر، أو التوزيع الجغرافي الذي يحرم بعض المناطق الريفية والنائية من تلك الخدمات (Unesco & Netexplo France, 2019, 34) ومن مظاهر الإقصاء والاستبعاد أيضًا ارتفاع تكلفة التسجيل في البرامج الخاصة بالجامعات الحكومية، واقتصار التعليم المميز على أبناء الأغنياء (عبد السيد، ٢٠١٦، ص. ٤٥٣).

ورغم صعوبة قياس الإقصاء والاستبعاد داخل المجتمعات علميًا؛ لكونه نسبيًا ومتغيرًا، لكن هناك جهود بُذلت لقياسه، وتحديد مؤشراته حسب ما يُقدم له من تعريف، ففي المجتمعات النامية يُنظر إلى الإقصاء من خلال ما إذا كان الناس يمكن لهم الاستفادة من الفرص أم أنها تندرج تحت متوسط الإنجازات، وكذلك يقوم على أفكار مثل استبعاد الأشخاص الذين يعيشون في المناطق النائية، أو الجماعات القبلية، وقد وضع نهجًا أكثر شمولاً لقياس الإقصاء، حُددت مؤشراته في عدد من المجالات، هي: البعد الاقتصادي والموارد الاقتصادية كالفقر، وانخفاض الدخل، وملكية السكن، والديون، ونقص المواد الأساسية، والوصول إلى الخدمات العامة والخاصة كخدمات رعاية الأطفال، والشباب، وكبار السن، والمرافق العامة، والموارد الاجتماعية كالدعم

الاجتماعي للأسرة، ومشاركة المرأة في سوق العمل، والمشاركة في الحياة الاقتصادية والسياسية، والمشاركة الاقتصادية كالمشاركة في العمل، والوصول إلى الموارد والسلع، وانخفاض الأجور، وظروف العمل، والبطالة، والعمل غير مدفوع الأجر، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والدعم المجتمعي، والمشاركة الثقافية كهيمنة النخبة، ورأس المال الثقافي، والتحصيل العلمي، والوصول إلى التعليم، والفجوة الرقمية، والمستوى التعليمي، والمشاركة السياسية كالاستبعاد من عضوية الأحزاب، وإتاحة الانتخابات للجميع، والسلوك الانتخابي، وتسجيل الناخبين، والصحة والرفاهية كمؤشرات نوعية الحياة، وحالات الانتحار، والصحة العقلية والبدنية، والبيئة المعيشية كالتشرد، ونوعية السكن، وحركة المرور، وتلوث الهواء، والوصول إلى الفضاء المفتوح، ومنع الجريمة، والعدالة الجنائية في حماية الطفل، والأمن والأمان، والسلامة الشخصية، والتمييز (Levitas et al., 2007, 18)، ومن الواضح من تلك المؤشرات اهتمامها بإمكانية الوصول إلى التعليم أو الحرمان من فرصه المتعددة داخل المجتمع، أو عدم قدرته على الحصول على الدعم التعليمي المناسب وفق رغبته وقدرته.

وهناك أربعة مؤشرات أساسية لقياس عملية الإقصاء، الأول يتحقق إذا كان إجمالي دخل الأسرة المعيشية يقل عن نصف المتوسط العام لدخل الأسرة المعيشية في الدولة، والثاني إذا لم يتم تصنيف الفرد في فئات النشاط الاقتصادي المختلفة كأن يعمل لحسابه الخاص، أو يعمل لدى آخرين، أو طالب، أو لا يعمل ولكن يرعى شئون الأسرة، والثالث حيث لا يقوم الفرد بالإدلاء بصوته في الانتخابات العامة، ولا يكون عضوًا في أي تنظيم سياسي، والرابع يركز على أن الفرد يدخل في عِداد المستبعدين إذا افتقد إلى شخص آخر يقدم له الدعم حال الاحتياج إليه، شخص يستمع إليه، ويؤازره لكي يخرج به من أزمته (Byrne, 2005, 45)، ومن الواضح أن المؤشرين الأول والثاني من المؤشرات الاقتصادية، في حين أن الثالث سياسي، والرابع أقرب إلى أن يكون مؤشرًا نفسيًا ووجدانيًا أو معنويًا.

ونتيجة الاختلاف في تحديد مفهوم الإقصاء والاستبعاد داخل المجتمع اتسعت الرؤى في تحديد أسباب ذلك الإقصاء، لذلك برز في ذلك المجال ثلاث مدارس أو اتجاهات فكرية في تحديدها لأسباب الإقصاء، دارت حول الإجابة عن سؤال: من الذي يقوم بالإقصاء؟ وكانت الإجابات حسب المنطلقات الفكرية، بأن الاتجاه الأول يضع سلوك الأفراد وقيمهم الأخلاقية في المقام الأول، وركز الاتجاه على الأفراد المقصيين والمستبعدين اجتماعيًا، وألقى عليهم اللوم؛ لأنه يعتبرهم المسئولين عن وضعهم هذا، وهم الذين وضعوا أنفسهم في هذا الموضوع، أما الاتجاه الثاني يشدد على أهمية دور المؤسسات والنظم المجتمعية، التي تجعل من الفرص المتاحة أمام بعض الأفراد والجماعات دون غيرهم بما يُقيد الفرص أمام الآخرين، والاتجاه الثالث يشدد على أهمية التمييز، ونقص الحقوق المنفذة فعلاً كسبب رئيسي في الإقصاء، وبذلك يكون المستبعدون واقعين تحت رحمة الأقوياء، وهذا الاتجاه يُلقي بالمسئولية على الصفوة بصورة كاملة(الديب ومحمد، ٢٠١٥، ص. ٢١٥).

وبعيدًا عن الاتجاهات والمدارس الفكرية، تتعدد العوامل والأسباب والدوافع التي تُسهم في ظهور ظاهرة الإقصاء، ومنها: "العوامل الذاتية" التي تكون إما فردية أو مجتمعية، حينما يختار بعض الأفراد بشكل طوعي الانعزال عن المجتمع كآلية لتحفيز الجانب الإبداعي والفكري لديهم، أو كسر بعض القوانين والأعراف المجتمعية، وبالتالي يتم إقصائهم واستبعادهم نتيجة لذلك، وكذلك بعض الأقليات التي تمتلك ثقافات مختلفة عن باقي المجتمع، تشعر بالقلق تجاه الثقافة الكلية في المجتمع، فتضع حواجز بينها وبين بقية فئات المجتمع، وبذلك هي التي تستبعدهم من محيطها، و"العوامل الاقتصادية" القائمة على فكر تصنيف الناس وفقًا لوضعهم في سوق العمل، فهم إما داخله أو خارجه، سواء كان هذا السوق أو الاقتصاد رسمي نظامي، أو غير رسمي وغير نظامي، فالثروة أصبحت أهم أسباب الإقصاء، أو الاندماج في المجتمع، و"العوامل الثقافية" فكل مجتمع له ثقافة كلية عامة تمثل عادة ثقافة الجماعة المهيمنة، وعندما يتم مخالفة هذه الأطر من قبل جماعات معينة يتم إقصائهم، كونهم يعتنقون ثقافة مهددة للثقافة الكلية، و"العوامل الدينية" التي

يُلاحظ قيام المجتمعات بإقصاء جماعات دينية من فرص الحصول على خدمات الرعاية الاجتماعية الأساسية من تعليم وصحة ومسكن؛ نتيجة لهذه الاعتبارات، وعامل "سوء التخطيط الحضري العمراني" وتزايد الفوارق في الخدمات والفرص بين المدن والقرى، مما يدفع كثيرًا إلى النزوح نحو المدينة التي تكون غير مستعدة لاستقبال كل هؤلاء، مما يجعل نزوحهم غير مخطط، وإقامتهم بشكل عشوائي، لا تتوفر فيه أبسط مقومات العيش الكريم، مما يُشعرهم بالإقصاء المجتمعي (البحري، ٢٠٢١، ص. ٢٧٥)، والمتمعن في قضية الإقصاء والقضايا التي تشملها، وهوية الفئات المقصاه يلاحظ بروز الطابع الاقتصادي لهذه الظاهرة، فحين النظر إلى الفقر، وانقطاع الدخل، أو انعدامه، والجوع، والبطالة، وأزمة السكن، والصحة، والاقتصاد غير الرسمي، فهذه كلها محددات اقتصادية.

ويرى حسن (٢٠١٥) أنه من المستحيل تحديد سبب واحد محدد في سياق الإقصاء والاستبعاد المجتمعي، فهناك عديد من العوامل، منها: "الفقر" الذي لا يجعلهم يحصلون على الخدمات الصحية، والتعليمية، والخدمات العامة المناسبة، والذي يجعلهم يسكنون في أماكن غير مناسبة، مع نقص السلع، ويؤدي كذلك لضعف قنوات الاتصال الاجتماعي، والشعور بالعزلة، وقضاء وقت أقل مع أقرانهم؛ لانشغالهم بالعمل، ومن العوامل "النوع" فالتمييز ضد المرأة يُعرضها للإقصاء في كثير من المجالات، و"البطالة" التي تُشكل خطرًا على التماسك الاجتماعي، وتمنع المواطنين من المشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، و"التحيز المؤسسي" من متخذي القرار لصالح أشخاص على حساب آخرين، دون مراعاة لما تسببه قراراتهم من إقصاء واستبعاد لبعض العاملين كنوع من التمييز، والعزلة الاجتماعية من جانب بعض الجماعات؛ لاحتكار بعض الفرص لمجموعة معينة حسب الحالة الاجتماعية، أو الأصل، أو الدين، أو اللغة، وقد تكون مؤسسات الدولة هنا سبب في الإقصاء، عندما تميز عمدًا القوانين والسياسات، أو البرامج والنظم الاجتماعية، التي قد تأخذ موقفًا من بعض الأفراد في المجتمع.

أما "العوامل التعليمية" فقد أشارت عديد من الدراسات بأن عدم توفر فرص التعليم المتكافئ لمختلف شرائح المجتمع، وقلة قيام الدولة بدورها في توفير التعليم

بصورة مجانية حقيقية هو من أبرز أسباب الإقصاء، فلا يمكن أن تتم عملية التنمية والاندماج ومحاربة الإقصاء دون استخدام سلاح التعليم، فنصف الشباب من عمر ١٦ إلى ١٩ عامًا ممن يتركون الدراسة يعانون من تهميش وإقصاء في المستقبل، بجانب المشكلات الأخرى المُركَّبة الناتجة منها البطالة والعزلة بأنواعها (بن زينة، ٢٠١٩، ص. ١٥)، ويشير عسكر (٢٠٠٩) إلى أن الأفراد الذين يتخرجون من التعليم بمستويات تعليمية منخفضة معرضون بشدة لخطر الإقصاء الاجتماعي؛ لارتباط ذلك بالدخل والبطالة، هذا بالإضافة إلى قلة التزام عديد من المؤسسات التعليمية بالحقوق والقوانين الدستورية، كالحق في التعليم وضمان إتاحته (شعبان، ٢٠٢٠، ص. ٢٢٧)، وكذلك سياسات الخصخصة التعليمية، والمناخ الاجتماعي السائد في كثير من المؤسسات التعليمية، الذي تعوزه الديمقراطية في كثير من نواحيه، ويتسم في مجمله بالتفرقة والازدواجية ما بين من يملك القدرة المادية ومن لا يملكها.

والإقصاء أو الاستبعاد سواء كان أكاديميًا، أو مهنيًا، أو اجتماعيًا له نوعان أو وجهان متقابلان هما: الإقصاء الجبري اللاإرادي، والإقصاء الطوعي الإرادي، والشكل الأول: الإقصاء الجبري أو القصري، وهو الأكثر انتشارًا وشيوعًا كونه يركز على إقصاء الطبقات الفقيرة المهمشة والمحرومة –القابعين في القاع–، والتي أجبرتهم الظروف والعوامل الاقتصادية والاجتماعية على الحرمان من الخدمات، والحقوق الأساسية، والفرص التي يتيحها المجتمع، وهم يمثلون غالبية الناس، فهم فئة كثيرة العدد قليلة القوة والمال، والشكل الثاني: الإقصاء الطوعي أو الإرادي، أو ما يُسمى ثورة جماعات الصفوة أو إقصاء الأغنياء، فهذه الجماعات الثرية تنسحب من النظم العامة، ويختارون طواعية أن يعيشوا بمعزل عن بقية أفراد المجتمع –فئة العوام–، ويتقوقعون داخل أسوارهم الخاصة، التي تسودها مظاهر البذخ والترف؛ لأنهم يملكون رأس المال، ولهم مؤسساتهم التربوية والتعليمية الخاصة بهم، والتي لا يقدر على تكاليفها إلا هم، ولهم مؤسساتهم الصحية الخاصة بهم، وكذلك مواصلاتهم، ومواقعهم الالكترونية المدفوعة، أي يعيشون في مجتمعات خاصة بهم، لا يُسمح لعامة الشعب التغلغل

بداخلها، فهم مجتمع داخل المجتمع (مختار، ٢٠١٣، ص. ٢٧٨)، واستقلال الأغنياء هذا يمنع فرصة التواصل بين جميع أفراد المجتمع الواحد، ويزيد من حدة التوتر، ويؤجج مشاعر الحقد الطبقي بين أفراد المجتمع الواحد.

وظاهرة الإقصاء داخل المجتمع لها مجموعة سمات وخصائص، منها: أن شكل الاتصال يُشير إلى تباعد العلاقات بين الأفراد والجماعات داخل المجتمع، وكذلك المشاركة المجتمعية غير متكافئة، وأن الإقصاء عملية دينامية تراكمية، حيث تتشكل الخبرات الحالية نتيجة الخبرات الماضية، والتي تؤثر في الخبرات والظروف الحياتية المستقبلية، وهي عملية نسبية، حيث يُقاس الإقصاء في ضوء معايير مجتمعية تختلف من مجتمع لآخر، ومن فترة زمنية لأخرى، ومن مكان لآخر، فالحكم ليس مطلقًا، والإقصاء له أبعاد كثيرة منها: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والجغرافية، وهو يعبر عن إرادة أصحاب القوة القادرين على السيطرة وعلى اتخاذ القرار وتنفيذه، كما تتعدد آليات الإقصاء والاستبعاد، والتي منها: الإبادة، والنفي، والتخلي، والنبذ، والفصل، والتمييز (Scutella, Rosanna et al., 2009, 42).

وهناك عديد من النظريات الاجتماعية المفسرة لظاهرة الإقصاء والاستبعاد الاجتماعي، حسب رؤيتهم حول مفهوم الإقصاء، فمن منطلق إعادة التوزيع يُرى أن الإقصاء أو الاستبعاد هو المسئول الرئيس عن الاستغلال واللاعدالة الاجتماعية، ومن منطلق أخلاقي مرتبط بوضع الطبقة الدنيا فإن هذه الطبقة ليست مسئولة عن وضعها وفقرها بل هي مُفْقَرَةٌ بموجب الإقصاء، ومن منطلق اجتماعي تكاملي يُرى أن الإقصاء يولد اللاتكامل، والانقسام المجتمعي، ويهدد استقرار المجتمع، وهذه المنطلقات تمثل صراع بين إرادة أصحاب القوة والخاضعين أو المستبعدين، فالإقصاء عملية اجتماعية تعود للحرمان من خلال منطق القوة الذي تُبنى عليه عملية الاستبعاد في رغبة صاحب القوة الذي يوظف مقدرته في استبعاد الآخرين (Fischer, 2008, 21)، وتظهر هذه الحقيقة في نماذج تفسير الإقصاء، منها، نموذج التضامن، الذي يؤكد العلاقات الاجتماعية التضامنية بين الفرد والدولة، والتي تُصان بموجب القيم المجتمعية، ويكون

الإقصاء – هنا – حينما تُمزَّق رابطة التضامن، وتنجرف القيم، ونموذج التخصص، الذي يُركز على التبادل التعاقدي للحقوق والواجبات بين أعضاء المجتمع، ويُشير – هنا – الإقصاء إلى وجود مقاييس تمييزية، تمنع الأفراد من المشاركة بحرية في ذلك التبادل؛ لافتقارهم القدرة المطلوبة، والقصور – هنا – راجع للأفراد أنفسهم، ونموذج الاحتكار، وركيزته أن القوة تخلق النظام الاجتماعي، فالفرص تتركز في أيدي أصحاب القوة دون غيرهم، مع خلق آليات تقيد وصول الآخرين غيرهم لتلك الفرص، والإقصاء – هنا – من خلال السيطرة على المصادر واحتكارها من قِبل بعض الجماعات (Silver, 1994, 544).

ومن النظريات المفسرة لظاهرة الإقصاء الاجتماعي النظرية الوظيفية البنائية، التي ترى أن المجتمع مؤسسات بينها علاقة وظيفية متبادلة، وأن للمؤسسات التعليمية الصدارة على غيرها من المؤسسات لوظيفتها في استمرارية المجتمع، وترى النظرية أن كل فرد لديه قدرات مختلفة عن غيره، وعلى الإنسان البحث لاستغلال تلك القدرات التي تتناسب مع طبقته الاجتماعية التي ولد فيها، وأن توافر مؤسسات التعليم كلها بوضع متساو لن ينتج عنه إلا الضرر، لكن المحافظين من أنصار هذا الاتجاه أكدوا ضرورة انتقاء الموهوبين وتعليمهم؛ لأنهم يمثلون دعمًا للاقتصاد الوطني، بما يملكونه من قدرات، ومن ثم إتاحة فرص واسعة ومتساوية في عملية الحراك الاجتماعي، لكن بشكل عام فإن أنصار هذه النظرية أكدوا ضرورة عدم المساواة بين الأفراد بحكم انتماء الفرد لطبقة اجتماعية معينة، وعلى النظام التعليمي التحيز لفئة معينة، وعلى العكس من تلك النظرية وهذا الاتجاه ظهرت النظرية الليبرالية، للانتقال من مجتمع يرث فيه الأبناء عن الآباء امتيازات المكانة الاجتماعية، إلى مجتمع يدخل فيه الطلاب للنظام التعليمي على قدم المساواة، ويترقون في دروبه بناءً على كفاءاتهم، شريطة ألا يفشل في اجتيازه الفرص التعليمية المتاحة، ثم ظهرت النظرية أو الاتجاه الراديكالي، أو اتجاه الصراع، ويرى هذا الاتجاه أن النظام التعليمي وسيلة لإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية نفسها، ومن ثم تصنيف الأفراد إلى فئتين، الأولى مالكة، والثانية غير مالكة، أي أن له دورًا

في استبعاد مجموعة من طبقات المجتمع قهريًا، لذلك فهناك ضرورة أن ينال جميع الأفراد الحقوق نفسها، سواء في الالتحاق بالتعليم، أو الاستفادة من نتائجه، بما يتطلب إجراء تغييرات أساسية وجذرية في بنية النظام التعليمي (شكر، ٢٠٢١، ص. ١٣٣).

ونتج عن هذا الاتجاه الراديكالي نظريات منها نظرية الاقتصاد السياسي التي أكدت علاقة التربية بالمجتمع أن وظيفة المؤسسة التعليمية إعداد الطالب للمستقبل، من خلال غرس صفات وخصائص تمكنهم من التعامل بنجاح مع متطلبات سوق العمل، وهنا المؤسسة التعليمية إحدى آليات إعادة الإنتاج، فتحاول الصفوة المسيطرة تحقيق أغراضها، وأصبح التعليم يعزز السيطرة والخضوع لمتطلبات سوق العمل، الذي تحدده الفئات المسيطرة، وهنا يظهر التفاوت الطبقي في صور التشعيب والازدواجية في بنية النظم الاجتماعية، ويحظى – عندئذ – أبناء الطبقة العليا بأنماط راقية من التعليم غير تلك الأنماط التي تُترك لأبناء العامة (أحمد، ٢٠٠٣، ص. ١٥٥)، ووفقًا لهذه النظرية تمثل جماعات الصفوة، والمصالح، والقدرة المالية الطبقة القاهرة في المجتمع، وتسعى إلى بسط نفوذها بإلحاق أبنائها بالبرامج المميزة والجديدة التي يتطلبها سوق العمل، بما يخدم مصالحها، وإجبار الطبقات الأخرى غير القادرة على الابتعاد عن تلك الفرص، وتعتمد هذه الطبقة المسيطرة مؤسسات التعليم العالي في تكريس هذا الإقصاء، وفرض هيمنتها على الطبقات الأخرى، منعًا لوصولهم لتلك الفرص، ومن أهم آليات تلك الطبقة المسيطرة في تحقيق أهدافها تصنيف الطلاب داخل المؤسسات التعليمية، ومن ثم اختلاف مسارات التعليم، والذي سيُسمح فيه لأبنائهم بالالتحاق بالتخصصات الحيوية، وفق اشتراطاتهم المادية، وإقصاء أبناء الطبقات المتوسطة والدنيا.

وهناك نظرية رأس المال الثقافي، حيث انتقلت هذه النظرية من التركيز على العلاقة بين التربية والاقتصاد إلى التركيز على الأيديولوجية ورأس المال الثقافي، فالمؤسسة التعليمية قادرة على توليد علاقات القوى الراهنة، وعلى عاتق المؤسسة الانتقاء الاجتماعي المبني على المعايير الثقافية للطبقة المسيطرة، فنقل المعرفة يستخدم لمساندة الصفوة الاجتماعية للحصول على القوة، من خلال جبر أو قهر ثقافي بواسطة

قوة قسرية، حيث توصف ثقافة الطبقة المسيطرة بأنها الثقافة العامة لكل طبقات المجتمع، ومنها يشتق محتوى التعليم، الذي يُنقل إلى كل فئات المجتمع، من خلال النظام التربوي، ويصير التعليم –بالتبعية– وسيلة للإقصاء الاجتماعي، حينما يعيد التعليم إنتاج النظام الاجتماعي القائم لدى الصفوة، ويُصبح أبناء الطبقة الدنيا غير مزودين بما يساعدهم على التكيف مع ثقافة المؤسسة التعليمية فيبدو كالمستبعدين والمحرومين (العريفي، ٢٠١٤، ص. ٣٣٢).

أما النظرية الصراعية تفترض أن المجتمع فيه حالة من عدم المساواة، وهناك تفاوت شديد بين طبقات المجتمع، فهناك أناس في قاعدة الهرم يفتقدون للسلطة والقوة والثروة، وهناك أناس في قمة الهرم يمتلكون القوة والسلطة والثروة، والإقصاء يحدث عندما تمارس الطبقة العليا نفوذها في استبعاد الفئات الأخرى وقهرها؛ للحفاظ على مصالحها (البحري، ٢٠٢١، ص. ٢٧٩)، وهناك نظرية المقاومة، التي تُشير إلى إمكانية مقاومة الإنسان رغم كل الظروف التي تُحد من إرادته، والتي نجحت فيها المؤسسات التعليمية في المجتمعات الرأسمالية في تأمين استمرارية الطبقة الحاكمة، وتأمين قبول ثقافتها كثقافة سلطوية، ومنع الطبقة المحكومة من أسماع صوتها كنوع من الضبط الاجتماعي لصالح الطبقة المهيمنة، لكن وعي الخاضعين بحقوقهم المستلبة قد يقودهم إلى مقاومة القوة المجحفة، لكن حدوث التغيير الحقيقي يتطلب أن تكون قوة المقاومة أكبر من قوة المحافظة على التوازن (الحوارني، ٢٠٠٨، ص. ٢٦٢)، بينما تنطلق النظرية النقدية التحررية "لباولو فريري" من ضرورة تطوير وعي المقهورين لنقد أفكار الجماعات المهيمنة التي تقهرهم، والعلاقات المسكوت عنها، والمقبولة على أنها حتمية يحتاجون تفكير نقدي لفحص الأسباب الجذرية لقهرهم؛ حتى يمكنهم صياغة عالمهم من خلال القدرة على ربط الخبرة والفهم والفعل الاجتماعي معًا؛ لإحداث تغيير اجتماعي، وهي عملية يجب أن يقوموا بها بأنفسهم، فالتحرر لا يأتي من السماء بل يجب أن يأتي من القاع، ومن خلال الوعي يبدأ الفقراء في نبذ كل مسميات التحقير

المستخدمة من قبل القاهرين، كي تبدأ المجتمعات المقهورة في رؤية نفسها في شكل جديد إيجابي (Thompson, Jane., 2000, 2).

وآخر هذه النظريات نظرية الوصم، أو التوسيم، أو الوصمة الاجتماعية، والتي أشار فيها "جوفمان Goffman" كون مفهوم الوصم مرتبطًا بالعيوب والتشوهات الجسدية، أو الأمراض النفسية والعقلية، أو الانتماءات العرفية والدينية مثلاً، أو السمات السلبية وغير المرغوبة من قبل المجتمع، سواء في بعض الوظائف، أو مجالات التعليم وأنواعه، مما قد يمنع الشخص المحدد من الحصول على القبول الكامل من المجتمع، وهناك خطوات تُشكل عملية الوصم الاجتماعي تبدأ بإيجاد اختلافات بين الناس، ثم إنشاء صور نمطية بدلالات سلبية على بعض الأشخاص أو المجالات، ثم يتم التقسيم بين "هم" و"نحن"، ثم يعاني الفرد الموصوم من التحامل والتمييز وفقدان الوضع، ثم تصبح علاقات الفرد غير متكافئة، حيث يتم وصم أولئك الذين لديهم طاقة أقل، بينما من يتمتع بمزيد من القوة يمكنه الإفلات من الوصم وآثاره (Link & Phelan, 2001, 367)، وإذا طُبِّقت نظرية الوصم الاجتماعي التي يتم من خلالها توسيم طلاب البرامج المعتادة بكلية التربية وإقصائهم أكاديميًا ومهنيًا واجتماعيًا، فتكون مظاهرها كما يلي: أولاً تحديد الاختلافات بين الأفراد تبعًا لطبيعة العمل، أو المكانة، أو الوضع الاقتصادي، وتقسيمهم إلى فئات متنوعة، وبذلك تقوم جماعات المصالح أو المهيمنة بتحديد الاختلاف بين طلاب البرامج المعتادة وطلاب البرامج الجديدة من حيث نوعية الطلاب، والمقررات، والوظائف التي يعدون لها، وبناء على هذا التحديد يتم تشكيل صور نمطية ذهنية لدى الأفراد، تتضمن معتقداتهم ورؤاهم نحو طلاب البرامج المعتادة، والتي غالبًا تكون سلبية، تدور حول تهميشهم من القبول الاجتماعي، وتوسيمهم ببعض الخصال السلبية مثل متلقي تعليم الدرجة الثانية، وضعاف المستوى التعليمي، وتؤيد جماعات المصالح تلك الصورة ويتم تقسيم وتمييز طلاب البرامج المعتادة عن نظائرهم من البرامج الجديدة والمميزة، وفقًا لهذا التمييز والتقسيم يصدر المجتمع سلوكًا تمييزيًا

سلبيًا أثناء التعامل مع طلاب البرامج المعتادة، مما يشعرهم بالوصم والإقصاء، وعدم الثقة بأنفسهم، والقهر، وغيره من المفاهيم السلبية.

وللإقصاء والاستبعاد الاجتماعي عديد من الآثار السلبية، والمخاطر المتشعبة، التي تؤثر في استقرار المجتمع، وتؤرق تماسكه وتضامنه، وتفكك نسيجه الوجداني المترابط، ومن أبرز هذه الآثار: عدم تحقيق العدالة الاجتماعية، فيؤدي الإقصاء إلى وجود فرص تعليمية ومهنية غير متكافئة، بما يتعارض مع كافة المواثيق والحقوق في الواقع المعيش، كما يهدد الإقصاء التضامن الاجتماعي الداعم لمشاعر الرفقة والألفة، وتقبل الأشخاص كبشر لهم احتياجات وحقوق وصلات تجمعهم، فما من تماسك اجتماعي بغير تضامن اجتماعي، الذي يأتي من خلال أسس مادية للمشاركة في حياة المجتمع عن طريق الخدمات العامة كالمؤسسات التعليمية والصحية، لكن الواقع يُشير إلى كون تلك المؤسسات صارت داعمة للإقصاء أكثر مما تُقدمه من تضامن من خلال مستوى جودة هذه الخدمات وكيفية تقديمها، ومن آثار الإقصاء انتشار العنف في المجتمع من خلال جماعات رافضة للدولة، وللتسلسل الهرمي للأوضاع الاجتماعية وللسلطوية المستقرة في المجتمع، بفعل ظروف قد تكون قاهرة ولا يستطيع الأفراد مواجهتها، فالإقصاء يختزل القيمة الوجودية للفرد كإنسان له حقوق وامتيازات، لذلك يشعر المستبعدون بأنهم يؤدون واجبات دون أن يكون لهم حقوق، وهذا يولد الحرمان لديهم، وهذا الحرمان ينتج الحقد والكراهية والعداء، وهذه محفزات رئيسة للعنف الذي يشير إلى عدم الالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للمجتمع، وشعوره بحالة من اللارضا والغضب والعداء وكذلك الصراع (الحوارني، ٢٠١٢، ص. ٢٣١)، وقد يولد ذلك أفرادًا متطرفين فكرًا وقولاً وسلوكًا، فكما أن المجتمع لا يتسامح مع المقصيين ويستبعدهم، فهؤلاء المقصون أيضًا لا يتسامحون مع المجتمع كردة فعل مضادة، ويبدؤون بتبني أفكار متطرفة تجعلهم صيدًا سهلاً للجماعات الإرهابية، الذين يغرسون فيهم كره الآخر، ومشاعر الحقد تجاه من أقصاهم، فيتم تجنيدهم لزعزعة استقرار المجتمع وتماسكه (دحام، ٢٠٢٠، ص. ١٢٥).

ومن الآثار السلبية أيضًا الفقر، حينما يتم حرمان المقصين من امتلاك الوسائل التي تُسهم في تحسين مستواهم المعيشي ودخلهم كالتعليم والتوظيف والتدريب المهني، فإذا كان الفقر يُنظر له على أنه أحد أسباب الإقصاء فهو في حد ذاته نتيجة سلبية من نتائج الإقصاء، فالفقير الذي لا يحظى بفرصته للمشاركة، ولا توفر له الدولة خدمات الرعاية الاجتماعية من تعليم مناسب، وصحة، وإسكان، ولا توفر له فرصًا متكافئة مع غيره للتطوير والتوظيف سيظل قابعًا في أسفل الهرم، وسيورث الفقر لأبنائه، وكذلك تزداد معدلات البطالة مع تزايد الإقصاء، وينشئ عن ذلك تزايد في عدد الفئات المهمشة في المجتمع التي تعتمد على الدولة، وعلى برامج الرعاية والضمان الاجتماعي للحصول على المنح والمساعدات، ويظهر العمل غير النظامي، الذي تنتهك فيه حقوق الكثير من العمال (البحري، ٢٠٢١، ص. ٢٨١)، كل هذه الآثار يُضاف إليها الآثار النفسية للإقصاء والاستبعاد الاجتماعي، ففي ظل شعور الفرد المستبعد بالاستغلال، والإهانة، وعدم الاحترام، والإحساس بالدونية، والحرمان، وانعدام قيمته وقدرته على التطلع والطموح لتغيير ظروف فقره، هنا قد يُصاب الفرد بالإحباط، والاغتراب، والانغلاق، والعزلة، وفقدان الهُوية، والانتماء، ومشكلات الاكتئاب النفسي.

ب – الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي لطلاب البرامج المعتادة بالجامعات كنتيجة سلبية للبرامج الجديدة:

إن انتشار البرامج الجديدة والمميزة في كنف الجامعات الحكومية يترتب عليه مجموعة من الانتهاكات، التي تُكرس الإقصاء والاستبعاد على مستويات مختلفة، مكونة جملة من الانعكاسات والآثار السلبية يمكن وضعها ضمن مظاهر الإقصاء سواء كان أكاديميًا، أو مهنيًا، أو اجتماعيًا، فيحدث الإقصاء الأكاديمي حينما يعاني التعليم الجامعي بفعل تلك البرامج من ازدواجية، حيث تُعضد البرامج الجديدة ظهور مستويين للتعليم مختلفي الجودة داخل جدران الجامعة نفسها، فهذه البرامج توفر لطلابها بيئة تعليم مميزة، تتوافر فيها الإمكانات اللازمة لقيام بيئة تعليمية ذات جودة عالية، مزودة

بالمستحدثات التكنولوجية، والأماكن الخاصة المجهزة، بينما لا يجد زملاؤهم في الكلية نفسها ما يجده هؤلاء من قاعات، ومعامل مجهزة، ووسائل وأساليب تعلم حديثة، تمكنهم من اكتساب المهارات والخبرات العملية المتميزة، فضلاً عن قلة أعدادهم، وانتقاء أعضاء هيئة تدريس متميزين لهم، إضافة لكون الدراسة بهذه البرامج باللغة الإنجليزية؛ استجابة للتغييرات التي ميزت سوق العمل، كما تعتمد هذه البرامج على التعاون العلمي مع جامعات أجنبية، في حين لا يرقى التعليم المعتاد إلى مستوى ما تقدمه تلك البرامج الجديدة، بما يحمله من كثافة الطلاب داخل القاعات، وندرة الوسائل، وقلة الإمكانيات، ومخرجات تقليدية أصبح لا يحتاجها سوق العمل، وبذلك يُحرم الطالب في الكلية نفسها من التعليم المميز، ويجد نفسه تعلم تعليمًا من الدرجة الثانية في الكلية نفسها مع قرينه الذي حصل على نفس مجموعه تقريبًا، نظرًا لعدم قدرته على دفع الرسوم الدراسية المفروضة (شكر، ٢٠٢١، ص. ١٧٠).

أما الإقصاء المهني فيرتبط بالتأثيرات التعليمية على فرص الحياة، وما يُقدمه التعليم للطالب من مهارات وسلوكيات واتجاهات تمكنه من الحصول على فرص للالتحاق بسوق العمل؛ للحصول على دخل مناسب، لكن التفاوت الواضح في المستوى الأكاديمي والمهاري بين خريجي البرامج الجديدة والمعتادة يؤثر على فرص الحياة، وتتراجع فرص عمل خريجي البرامج المعتادة أمام خريجي البرامج الجديدة، فالبرامج الجديدة تُخرج طالبًا متوافقًا مع متطلبات سوق العمل، التي أصبحت تتطلب قوى عاملة تتوافر فيها مهارات جديدة مغايرة لما سبق كإتقان اللغات، ومهارات الحاسوب، وتحصيل المعارف الحديثة بطرائق غير تقليدية، ومهارات التواصل، والذي أصبح معه تغيير التركيب المهاري والمهني لقوى العمل ضرورة، وهذا يعني أن متطلبات سوق العمل متحيزة لفئة على حساب أخرى، فيضع –سوق العمل– شروطًا ومواصفات واحتياجات للالتحاق به لا تنطبق على خريجي البرامج المعتادة، مما يسهم في زيادة معدلات البطالة في خريجي تلك البرامج خاصة بعد توقف الدولة عن سياسة الالتزام بتعيين الخريجين، وترك الأمر لقوى العرض والطلب، مما يكرس الحقد الاجتماعي وتزداد الهوة

بين أبناء المجتمع، مما يكون له مردوده من حيث تأصيل الشعور بالظلم، والحرمان، والإقصاء(علي، ٢٠٠٨ب، ص. ٩).

إضافة للإقصاء الأكاديمي والمهني الذي سببته البرامج الجديدة، فإنها تقوم بعملية إقصاء اجتماعي لطلاب البرامج المعتادة وأسرهم أيضًا، فبجانب إهدار المساواة، وتكافؤ الفرص التعليمية، وتفريغ جوهر مجانية التعليم، فهي تُكرس للانقسام الطبقي، وتوارث الفقر، وإغلاق المجال أكثر أمام الحراك الاجتماعي الطبقي(مرعي، ٢٠١٦، ص. ٣٧)؛ لأنها تؤدي إلى حراك اجتماعي من النوع المضمون، الذي يضمن فيه أبناء الطبقة الثرية المستويات التعليمية، والوظائف، والمكانات الاجتماعية العليا لأبنائهم، مما يُشكل مجتمعًا مغلقًا، غير قادر على تحقيق الحراك التسابقي (الشخيبي، ٢٠٠٢، ص. ٢٤٢)، وإذا كان "باولو فريري" أشار إلى أن الطبقة المهيمنة التي تملك القوة التي تُميزها عن الطبقات الدنيا تنظر إلى تلك الطبقات نظرة دونية، وأن طريقة حياتهم لا بُدَّ وأن تكون أفضل من الآخرين، وغير مساوية لهم، ولن تنوي أن تكون هذه الفئات متساويين معها في المستقبل، لذا ترمي إلى المحافظة على هذه الفروقات، وتحرص على بقاء المسافة الموجودة بينها (عبد الله، ٢٠١٦، ص. ١٤٤)، لكن هناك من يعانون ضيق العيش من أصحاب الطبقة المتوسطة، ويضاعفون عملهم، ويُضحون ببعض المطالب الحياتية من أجل توفير أموال التحاق أبنائهم بهذه البرامج، لما يشعرون به من ضمان فرص عمل أكبر لخريجيه، ورغبتهم المتعاظمة في الحراك الطبقي، ويتضررون ضررًا بالغًا من الارتفاع المستمر في أسعار تلك البرامج، ويُعيدون ترتيب مواردهم وأولوياتهم، ويضيقون على أنفسهم للإنفاق على تعليم أبنائهم (أبو العلا، ٢٠١٩، ص. ١٥٩)، لكن الطبقات الدنيا لا يمكنها فعل ذلك وبالتالي يشعر أبناؤها بهامشية وجودهم، وعدم جدوى شهاداتهم الدراسية التي تفوقوا للحصول عليها من أجل تحقيق رغباتهم في مستقبل أفضل، وتكمن الخطورة في نظرة هؤلاء للنظام الاجتماعي نظرة المسئولية عن ذلك الإقصاء، مما يزيد من مشاعر التذمر والإحباط وتتعمق الفئوية والتمايز المعيق للحراك الاجتماعي، وتغيب المشاركة المجتمعية، مما يعرقل تحقيق

التنمية البشرية، وتضاؤل الحس الوطني والمدني لديهم، في ظل تدني وضعهم الاجتماعي ومكانتهم المجتمعية.

واقع دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة:

تمَّ تناول الإطار النظري للبحث من خلال تناول البرامج الجديدة ببيان تعريفها، ودوافع ظهورها ونشأتها، وهدفها، وفلسفتها، ومعايير ونظم القبول بها، وأيضا تناول العدالة التعليمية ودور المجانية في تحقيقها والعوامل المؤثرة فيها، وكذلك تناول الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي، من حيث مفهومه، ونشأته، ومظاهره، ومؤشرات قياسه، وأسبابه، وأنواعه، وبعض النظريات المفسرة له، وكونه نتيجة سلبية للبرامج الجديدة، وبعد أن تمَّ عرض الدراسة النظرية، والتي اتَّضح فيها خطورة وجود تلك البرامج بهذه الإجراءات والشروط على طلاب البرامج المعتادة، لذلك كانت هناك حاجة ماسة لإجراء الدراسة الميدانية؛ للوقوف على واقع دور تلك البرامج في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة، والإجابة عن بعض أسئلة البحث وتحقيق أهدافه.

لذا يدور الجزء الحالي من البحث حول الدراسة الميدانية، التي هدفت إلى الوقوف على دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس)، والتي لم تُجر عليها دراسة لذلك من قبل –في حدود علم الباحث–، وذلك من خلال الاستبانة، التي مرَّت بمجموعة من الإجراءات، بدأت بتحديد الغرض منها، ثم بنائها في ضوء الإطار النظري للبحث ودراساته السابقة، وقد تضمنت الاستبانة عبارات تقيس دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة

(الطلاب – أعضاء هيئة التدريس)، ولتحديد صدق الاستبانة تمَّ عرضها في صورتها الأولية البالغ عددها (٤٢) عبارة (ملحق١) على مجموعة من السادة المحكِّمين من أساتذة التربية ببعض الجامعات المصرية والسعودية، بلغ عددهم (١٧) محكمًا (ملحق٢)، من خلال صدق المحتوى؛ حتَّى تكون أداة القياس ناجحة في قياس ما وضعت لقياسه، ومن نتائج التحكيم أجمع المحكِّمون على مناسبة العبارات لموضوع البحث بنسبة عالية وصلت إلى (٩٢٪)، ومن حيث صياغة العبارات بدقة ووضوح، فقد أُجريت مجموعة من التعديلات على بعض العبارات يُظهرها جدول خاص بذلك (ملحق٣) ، ومن حيث مناسبة المقياس الثلاثي (كبيرة . متوسطة . ضعيفة) لرصد الواقع أجمع السادة المحكَّمون على مناسبة المقياس لطبيعة البحث وهدفه، أما عن ثبات استبانة البحث فطُبِّقت الاستبانة على عينة استطلاعية لحساب الثبات مكونة من (٢٥) طالبًا من طلاب البرامج المعتادة بكلية التربية جامعة المنيا، و(٢٠) عضو هيئة تدريس ممن درَّسوا لطلاب البرامج المعتادة والبرامج الجديدة معًا بكلية التربية جامعة المنيا، وتمَّ استخدام معامل "الفاكرونباخ" لحساب الثبات، من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وكان معامل الثبات لاستبانة رصد الواقع لدى الطلاب (٠,٩٨٢)، ولدى أعضاء هيئة التدريس (٠,٩٧١)، وهذه القيمة تشير إلى ثبات مناسب للاستبانة ، وبعد بناء الاستبانة، والتأكد من صدقها وثباتها، أصبحت في صورتها النهائية صالحة للتطبيق (ملحق٤).

وقد جاءت عينة البحث في صورة عينة طبقية، تمَّ من خلالها تطبيق استبانة البحث على (٣٥٠) طالبًا من طلاب البرامج المعتادة بكلية التربية جامعة المنيا، ممن لهم برامج مماثلة لتخصصهم باللغة الإنجليزية، أو كما يُطلق عليها البرامج الجديدة، و(١٠٨) عضو هيئة تدريس ممن درَّسوا لطلاب البرامج المعتادة والبرامج الجديدة معًا بكلية التربية جامعة المنيا من خلال رابط خُصّص لذلك (https://forms.gle/oqqdmMWawYvCk1Nh7)، وتمَّ التطبيق النهائي في الفترة من ١٣ / ٢/ ٢٠٢٣ وحتَّى ٢٦ / ٢ / ٢٠٢٣، وقد واجهت الباحث بعض

الصعوبات والعقبات أثناء عملية التطبيق، منها صعوبة الوصول لعينة أعضاء هيئة التدريس لكونهم من كليات مختلفة كالتربية والعلوم والزراعة، اتصل بعضها بتشكيك بعض أفراد العينة من جدوى هذا الأمر، وتخوفهم من الإجابة عن بعض العبارات بالرغم من عدم ذكر أسمائهم، وقد تمَّ التغلب على هذه الصعوبة من خلال إقناعهم بأهمية هذا العمل لهم أولاً، وبأنَّ رأيهم لن يضرَّهم على الإطلاق، وستكون آراؤهم محل سرية بالغة من جانب الباحث، وقد تمَّت المعالجة الإحصائية للبيانات الناتجة عن تطبيق استبانة الدراسة الخاصة برصد دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة (الطلاب – أعضاء هيئة التدريس) من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الاستبانة، وقد تم وضع ميزان تقديري للاستبانة لتحديد دور البرامج الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء في ضوء جدول (١) التالي:

جدول (١)

دور البرامج الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء في ضوء الحدود الدنيا والعليا لمتوسطات الاستجابات

الفئة	دور البرامج الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء	الحد الأدنى	الحد الأعلى
الأولى	ضعيفة	١	أقل من ١,٦٧
الثانية	متوسطة	١,٦٧	أقل من ٢,٣٤
الثالثة	كبيرة	٢,٣٤	٣

نتائج تطبيق أداة الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها:

بعد تطبيق أداة الدراسة الميدانية على عينة الدراسة تمَّت معالجة بياناتها إحصائيًا بما يتناسب معها من أساليب؛ حتَّى تكون النتائج معبرة عن دور البرامج

الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء، وهذا للإجابة عن بعض أسئلة البحث كما سيظهر على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على:

ما دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة؟

وللإجابة عن هذا السؤال كان لزامًا تَعرُّف أبرز مظاهر الإقصاء الأكاديمي الناتج عن تلك البرامج، وقد تمَّ ذلك في الإطار النظري للبحث، وقد تُرجمت هذه المظاهر إلى عبارات تضمنتها أداة الدراسة – الاستبانة – الخاصة برصد الواقع، وفيما يلي نتائج تطبيق أداة الدراسة على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يخص المحور الأول، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على المحور الأول الخاص باستبانة دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	أهمل تجويد وتحديث وترابط مقررات البرامج المعتادة.	2.057	0.532	متوسطة	1.750	0.435	متوسطة
2	قلة الاهتمام بتطبيق وتوظيف مقررات البرامج المعتادة في المعامل والمختبرات.	2.400	0.491	كبيرة	1.130	0.337	ضعيفة
3	استخدام طريقة المحاضرة التقليدية في التدريس لطلاب البرامج المعتادة في مقابل استخدام طرق تدريس متنوعة مع طلاب البرامج الجديدة.	2.152	0.541	متوسطة	1.806	0.398	متوسطة

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
4	الحد من عدالة إتاحة مصادر التعلم المقدمة لطلاب البرامج المعتادة مقارنة بطلاب البرامج الجديدة.	2.886	0.319	كبيرة	2.250	0.435	متوسطة
5	السماح لطلاب البرامج الجديدة في المشاركة في صنع القرار التعليمي داخل البرنامج وإغفال ذلك مع طلاب البرامج المعتادة.	2.457	0.499	كبيرة	2.685	0.467	كبيرة
6	قلة مناسبة الأداء الأكاديمي لبعض أعضاء هيئة التدريس تجاه واجباتهم الأكاديمية مع طلاب البرامج المعتادة مقارنة بأدائهم مع طلاب البرامج الجديدة.	2.214	0.555	متوسطة	1.806	0.398	متوسطة
7	قصر تدريس عديد من أعضاء هيئة التدريس المتميزين لطلاب البرامج الجديدة دون البرامج المعتادة.	2.600	0.686	كبيرة	2.630	0.692	كبيرة
8	قلة إتاحة فرص تحسين درجة الأعمال الفصلية أو حرية تحديد موعد اختبارات الأعمال الفصلية أو السماح بإعادتها لدى طلاب البرامج المعتادة مقارنة بطلاب البرامج الجديدة.	1.943	0.532	متوسطة	1.750	0.435	متوسطة
9	قصر عديد من الأنشطة الجامعية المميزة على طلاب البرامج الجديدة دون غيرهم.	2.657	0.475	كبيرة	1.806	0.398	متوسطة
10	ندرة الاهتمام باكتشاف ورعاية المواهب والابتكارات الطلابية بالبرامج المعتادة مقارنة بما يحظى به طلاب البرامج الجديدة	2.429	0.689	كبيرة	2.009	0.502	متوسطة

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
	من رعاية.						
11	قلة الاهتمام بصيانة وتحديث الأجهزة التعليمية والمرافق الخاصة بالبرامج المعتادة مقارنة بسرعة الاستجابة لمتطلبات البرامج الجديدة.	2.886	0.319	كبيرة	1.574	0.713	ضعيفة
12	تخصيص قاعات تدريسية ومعامل ومختبرات ذات جودة عالية داخل الكلية مستقلة لطلاب البرامج الجديدة وحجبها عن طلاب البرامج المعتادة.	2.986	0.227	كبيرة	3.000	0.000	كبيرة
13	توجيه نظم الإرشاد الأكاديمي لطلاب البرامج الجديدة واهمال تحقيق ذلك مع طلاب البرامج المعتادة.	1.714	0.565	متوسطة	2.130	0.337	متوسطة
14	قلة تدريب طلاب البرامج المعتادة عمليًا بالمدارس المميزة مقارنة بإتاحة ذلك لطلاب البرامج الجديدة.	2.886	0.319	كبيرة	3.000	0.000	كبيرة
15	قصر التحاق طلاب كلية التربية ببرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين STEM على من يدفع مصروفاتها.	3.000	0.000	كبيرة	3.000	0.000	كبيرة
	المحور ككل	2.560	0.198	كبيرة	2.155	0.140	متوسطة

يتضح من خلال استعراض استجابات عينة الدراسة – طلاب وأعضاء هيئة التدريس – على محور مظاهر الإقصاء الأكاديمي ككل – كما بالجدول السابق – أن عينة الطلاب أظهرت تحققًا (كبيرًا) لدور البرامج الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي لديهم، بينما أظهرت عينة أعضاء هيئة التدريس ممن يُدرِّس لهؤلاء الطلاب

ولغيرهم أن البرامج الجديدة دورها (متوسط) في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي لطلاب البرامج المعتادة؛ وقد تعود هذه الاستجابات غير المتوافقة بشكل عام لكون الطلاب ليسوا على دراية كبيرة ببعض الإجراءات الأكاديمية التي تُجرى بالكلية لكن أعضاء هيئة التدريس في الغالب على دراية بها، فيما يختص بالتجهيز لتدريس المقررات، وتهيئة الظروف المناسبة لذلك، كما أن الطلاب قد يقدمون ويطرحون وجهة نظرهم وفق المكتسبات التي يحصلون عليها أو يرجون الحصول عليها داخل الكلية، وقد تكون تلك النظرة من خلال رغبة في الحصول على جميع المميزات والفرص، دون الانتباه لوجود متغيرات كثيرة تخص الأعداد أو الإمكانات، وهذا ما قد ينتبه له أعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم.

لكن لم تكن درجة التحقق بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مختلفة بشكل كامل في كل مفردات المحور، فهناك خمس مفردات اتفقت عليها عينتا الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بأنها تتحقق بدرجة (كبيرة)، وتمثل دورًا كبيرًا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي، مثل (تخصيص قاعات تدريسية ومعامل ومختبرات ذات جودة عالية داخل الكلية، مستقلة لطلاب البرامج الجديدة، وحجبها عن طلاب البرامج المعتادة، وقلة تدريب طلاب البرامج المعتادة عمليًا بالمدارس المميزة مقارنة بإتاحة ذلك لطلاب البرامج الجديدة، وقصر التحاق طلاب كلية التربية ببرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين STEM على من يدفع مصروفاتها)، وهذه ممارسات ليس غريبًا أن يحدث حولها اتفاق؛ لكونها ملموسة ومحسوسة للعيان، فالجميع يرصد حرمان الطلاب بالبرامج المعتادة من استعمال وتوظيف هذه القاعات ذات الجودة العالية، رغم أنه يمكن توظيفها بشكل يسمح للجميع الاستفادة منها حال إعداد جداول مناسبة لذلك، في ضوء مناسبتها لأعداد الطلاب، لكن يبدو أن هناك حرصًا شديدًا على الحفاظ عليها وتخصيصها فقط لطلاب البرامج الجديدة كسمة مميزة لهم دون غيرهم، ودون مراعاة لاحتياجات أو مشاعر طلاب البرامج المعتادة، وكذلك الحال حينما يتم إرسال وتوجيه طلاب البرامج الجديدة لمدارس اللغات والمدارس المميزة دون غيرهم، وكأنها إشارة واضحة لإدارة تلك المدارس

بأن هؤلاء الطلاب هم من تعدُّهم الكلية مناسبين وصالحين للعمل لديكم في المستقبل القريب، وأن غيرهم غير مناسب ولا يصلح التعاقد معهم حال تقدمهم بذلك، رغم أن هذه المدارس لم تشترط على كليات التربية أن تُرسل إليها طلابًا بعينهم للتدريب لديهم، لكن هذا التوجه أمر داخلي من المؤسسة الجامعية نفسها، وكأنها توجه رسالة بأن هؤلاء الطلاب المتميزين منسوبي البرامج الجديدة هم للمدارس المتميزة فقط، أما برنامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين STEM وقصره على من يدفع مصروفاته، فهو إقصاء أكاديمي واضح في وجه من لا يستطيع تحمل نفقاته، وهو أمر لم يستحسنه الطلاب ولا أعضاء هيئة التدريس؛ لما يحمله من حرمان بعض الأكفاء والمتميزين من الالتحاق بتلك البرامج رغم رغبتهم وقدرتهم الأكاديمية على النجاح في ذلك، وهذا ما أكدته اللائحة الداخلية لبرامج البكالوريوس في العلوم والتربية (تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM) في تخصصات (الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والجيولوجيا والرياضيات) باللغة الإنجليزية، في مادتها رقم (١٦) الخاصة بالرسوم الدراسية التي يحدد قيمتها مجلس الجامعة (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص. ١٦)، كما أظهرت عينة الدراسة إجماعًا على (قصر تدريس عديد من أعضاء هيئة التدريس المتميزين لطلاب البرامج الجديدة دون البرامج المعتادة)، سواء كان ذلك بفعل إدارة الكلية حينما تخطط لإعداد جداول الدراسة، أو بفعل هؤلاء الأعضاء أنفسهم، ورغبة كثير منهم في الاشتراك في التدريس لطلاب تلك البرامج؛ لما تُدره عليهم من مكافأة مالية، وكذلك لتوفيرها عديدًا من المزايا والإمكانيات المتوفرة أثناء التدريس، من معامل، وقاعات مجهزة، وأعداد طلاب مناسبة، لدرجة أن عديدًا من الأساتذة الكبار ممن اعتادوا التدريس لطلاب الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراة فقط لوحظ تسجيل رغباتهم في التدريس لهذه البرامج دون غيرها، مما قد يحرم عديدًا من طلاب البرامج المعتادة من الاستفادة من خبرات هؤلاء الأساتذة.

كما اتفقت عينتا البحث – الطلاب وأعضاء هيئة التدريس– على خمس مفردات أيضًا، لكن الاتفاق – هنا – على كونها تتحقق بدرجة (متوسطة)، وتمثل دورًا متوسطًا في إبراز مظاهر الإقصاء الأكاديمي، مثل (استخدام طريقة المحاضرة التقليدية في

التدريس لطلاب البرامج المعتادة في مقابل استخدام طرق تدريس متنوعة مع طلاب البرامج الجديدة، وقلة إتاحة فرص تحسين درجة الأعمال الفصلية، أو حرية تحديد موعد اختبارات الأعمال الفصلية، أو السماح بإعادتها لدى طلاب البرامج المعتادة مقارنة بطلاب البرامج الجديدة، وقلة مناسبة الأداء الأكاديمي لبعض أعضاء هيئة التدريس تجاه واجباتهم الأكاديمية مع طلاب البرامج المعتادة مقارنة بأدائهم مع طلاب البرامج الجديدة)، وقد يكون وجود هذه الممارسات لدى عينتي الدراسة بشكل متوسط نتيجة محاولة أعضاء هيئة التدريس الاعتماد على طرق تدريس متنوعة مع طلاب البرامج المعتادة، لكن وفق المتاح لهم من إمكانات، وحسب أعداد الطلاب بالقاعات والمعامل، وهذا ما بينته إحصائيات أعداد طلاب البرامج المعتادة مقارنة بأعداد طلاب البرامج الجديدة، فعلى سبيل المثال فإن عدد طلاب برنامج إعداد معلم الرياضيات في فرقه الأربعة (٦٠٦) طالبًا، بينما عددهم في البرامج الجديدة (١١٦) طالبًا (نظام ابن الهيثم لإدارة شئون الطلاب بجامعة المنيا، ٢٠٢٢، ص. ١)، وكذلك الحال مع محاولة إتاحة فرص تحسين درجات الأعمال الفصلية من جانب بعض الأعضاء دون غيرهم أثناء التدريس لطلاب البرامج المعتادة، وأيضًا هناك تفاوت ملحوظ في الأداء الأكاديمي لبعض الأعضاء حسب البرنامج؛ والذي قد يعود لطبيعة المتابعة أثناء التدريس بالبرامج الجديدة، مقارنة بقلة هذه المتابعة أو نمطها غير الفعَّال في متابعة تدريس الأعضاء في البرامج المعتادة، وكذلك قد يعود لكون التدريس بالبرامج الجديدة يتم من خلال عقود يتم تجديدها كل فصل دراسي، وهذا ما أكدته اللائحة الخاصة ببرنامج إعداد معلم العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية من كون التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس يتم تجديده في بداية كل فصل دراسي حسب التخصص والاحتياج (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص. ٥٨) ، وبالتالي سيحاول عديد من الأعضاء الظهور بالمظهر اللائق أكاديميًا؛ حتى يستمر في التدريس لتلك البرامج، وعلى النقيض من ذلك في تعاملهم مع البرامج المعتادة، والتي تؤمِّن له اللوائح والقوانين الجامعية نوع من الاستقرار، وقلة القلق أثناء التدريس به، ولوحظ أيضًا (توجيه نظم الإرشاد الأكاديمي لطلاب البرامج الجديدة، وإهمال تحقيق ذلك

مع طلاب البرامج المعتادة)، وخاصة مع طلاب برامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين STEM، والتي يتم التدريس فيها بنظام الساعات المعتمدة، والتي يكون للإرشاد الأكاديمي بها دور حيوي في توجيه الطلاب لسبل النجاح الأكاديمي المناسب لقدراتهم، وهذا ما تؤكده اللائحة الداخلية لبرامج البكالوريوس في العلوم والتربية باللغة الإنجليزية STEM من خلال "توفير مرشد أكاديمي من أعضاء هيئة التدريس، وذلك لتقديم النصح والإرشاد خلال فترة دراسته، ولمساعدته في اختيار المقررات الدراسية الأساسية والاختيارية اللازمة لمجال تخصصه" (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠٢٠، ص. ١٢)، لكن في المقابل يشعر طالب البرامج المعتادة بقدر من الإقصاء الأكاديمي حينما يجد زميله يجلس مع عضو هيئة التدريس للمناقشة حول سُبل الإسراع التعليمي له، أو المشكلات التي قد تواجهه تجاه تحقيق ذلك، أما هو فلا يربطه بأستاذه سوى المحاضرة داخل قاعات الدرس، وقد يعود كون هذه الممارسة جاءت بشكل (متوسط)؛ لاهتمام بعض الأعضاء بتخصيص جزء من وقتهم لاستقبال الطلاب في كل البرامج، ومحاولة إرشادهم فيما يخص مسيرتهم الأكاديمية.

لكن اختلفت استجابات عينة الدراسة على بعض المفردات، فبعض الممارسات اعتبرها الطلاب متحققة بدرجة (كبيرة)، وأن وجود تلك البرامج الجديدة مثَّل بالنسبة لهم مظهرًا من مظاهر الإقصاء الأكاديمي، لكن على النقيض اعتبرها أعضاء هيئة التدريس متحققة بدرجة (ضعيفة)، أي أن البرامج الجديدة قد يكون دورها محدودًا في إبراز هذا الإقصاء الأكاديمي، ومن هذه الممارسات (قلة الاهتمام بتطبيق وتوظيف مقررات البرامج المعتادة في المعامل والمختبرات، وقلة الاهتمام بصيانة وتحديث الأجهزة التعليمية والمرافق الخاصة بالبرامج المعتادة مقارنة بسرعة الاستجابة لمتطلبات البرامج الجديد)؛ وقد يعود ذلك لكثرة أعداد طلاب البرامج المعتادة داخل المعامل والمختبرات، وقلة قدرة أعضاء هيئة التدريس على تطبيق جميع التجارب أو التمارين أو النماذج على جميع الطلاب، والاكتفاء بعرض بعضها دون جميعها، واقتناع الأعضاء بأن تقديم نماذج من ذلك كافٍ لإيصال المعلومات والمهارات، بينما الطلاب من وجهة نظرهم يحتاجون لتجربة

كل شيء، وعلى جميع الطلاب، وكذلك الحال مع صيانة وتحديث الأجهزة والمرافق فالطلاب يرغبون تحسينها بسرعة كبيرة تتناسب وأعدادهم الكبيرة، بينما أعضاء هيئة التدريس يدركون صعوبة ذلك، وقد يرى بعضهم –من الأعضاء– ضرورة عدم اهتمام وانشغال الطالب بتلك المرافق بهذا الشكل، والاهتمام أكثر بدراسته الأكاديمية فقط داخل أروقة الجامعة، متغافلين –هؤلاء الأعضاء– أهمية هذه المرافق في ممارسات الطالب اليومية التي قد تصل لاستمراره ومكوثه بكليته ساعات تصل لقرابة نصف اليوم، والذي قد لا يلحظها بعض أعضاء هيئة التدريس كثيرًا لقلة مكوثهم بالكلية طويلاً مثل الطلاب، ولوجود مرافق خاصة بهم داخل الكلية دون غيرهم.

وفي ظل هذا الاختلاف بين استجابات عينة الدراسة، لوحظ اختلاف آخر في بعض الممارسات التي اعتبرها الطلاب متحققة بدرجة (كبيرة)، بينما عدَّها أعضاء هيئة التدريس متحققة بدرجة (متوسطة) كـ (الحد من عدالة إتاحة مصادر التعلم المقدمة لطلاب البرامج المعتادة مقارنة بطلاب البرامج الجديدة، وقصر عديد من الأنشطة الجامعية المميزة على طلاب البرامج الجديدة دون غيرهم، وندرة الاهتمام باكتشاف ورعاية المواهب والابتكارات الطلابية بالبرامج المعتادة مقارنة بما يحظى به طلاب البرامج الجديدة من رعاية)، فالطلاب يرون أنهم قد حُرموا من عديد من الفرص التعليمية داخل وخارج مؤسستهم الأكاديمية، في ظل قلة إتاحة التعرف على مصادر تعلم متنوعة تتوافر بالكلية، أو بمؤسسات التدريب داخل المدارس المتميزة، والتي لا تُتاح لهم فرصة التعرف عليها، والاستفادة منها، وأيضًا يرى الطلاب أن الكلية تميل للاعتماد على مشاركة طلاب البرامج الجديدة في معظم الأنشطة الطلابية؛ لثقتها بهم وفي قدرتهم على تمثيل الكلية في الأنشطة الطلابية داخل وخارج الجامعة أكثر من ثقتها بطلاب البرامج المعتادة، وهذا انعكس بدوره –من وجهة نظرهم– على الاهتمام باكتشاف مواهبهم دون الاهتمام بمثل هذا مع طلاب البرامج المعتادة، بينما رأى أعضاء هيئة التدريس أن تلك الممارسات تُسهم بدور متوسط في كون البرامج الجديدة تُبرز مظاهر الإقصاء الأكاديمي لطلاب البرامج المعتادة؛ وقد يعود ذلك لاقتناع عديد من الأعضاء بأهمية دور الطالب في البحث عن

مصادر تعلم ذاتية دون الانتظار لما تقدمه المؤسسة التعليمية، في ظل ما تُكبل به من أعباء، وسط الأعداد الكبيرة من الطلاب، وكذلك قد يُرجع عديد من أعضاء هيئة التدريس اقتصار الأنشطة الطلابية على طلاب البرامج الجديدة إلى قلة مشاركة طلاب البرامج المعتادة أنفسهم في هذه الأنشطة، والذي قد يعود لقلة قربهم من مسؤولي الأنشطة، ومكاتب رعاية الطلاب، التي تهتم وتبحث عن اكتشاف جميع المواهب الطلابية سواء بالبرامج الجديدة أو المعتادة؛ لأنها ترى ذلك من صميم عملها الذي يتم تقييمها عليه داخل الكلية، فهي لا يعنيها كون الطالب بالبرامج الجديدة أو المعتادة، بل ما يهمها مستوى موهبته ومشاركته في أنشطة الكلية لإحراز مستوى متقدم بين كليات الجامعة، مقارنة بطلاب البرامج المعتادة ونظرتهم التي قد يشوبها التحفظ على عديد من الممارسات التي تتم داخل أروقة الكلية والجامعة، والتي حينما لا يستطيع بعضهم الاستفادة منها، أو توظيفها، يتناولونها من جانب كونها تعيق مسيرتهم الجامعية، وأن عدم المشاركة والاهتمام يعود لأسباب أخرى بعيدة عنهم.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:

ما دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء المهني من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة؟

وللإجابة عن هذا السؤال كان لزامًا تَعرُّف أبرز مظاهر الإقصاء المهني الناتج عن تلك البرامج، وقد تمَّ ذلك في الإطار النظري للبحث، وقد تُرجمت هذه المظاهر إلى عبارات تضمنتها أداة الدراسة – الاستبانة – الخاصة برصد الواقع، وفيما يلي نتائج تطبيق أداة الدراسة على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يخص المحور الثاني، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على المحور الثاني الخاص باستبانة دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء المهني

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
١٦	قلة جدوى شهادة تخرج طلاب البرامج المعتادة لدى أرباب العمل مقارنة بشهادة طلاب البرامج الجديدة.	2.771	0.421	كبيرة	1.991	0.502	متوسطة
١٧	ارتبط مفهوم الخريج الكفء أو المتميز بالبرامج الجديدة أكثر منه بالبرامج المعتادة.	2.457	0.499	كبيرة	2.880	0.327	كبيرة
١٨	قلة ملائمة مواصفات خريجي البرامج المعتادة لاحتياجات سوق العمل في ظل تواجد خريجي البرامج الجديدة.	1.714	0.565	متوسطة	2.130	0.337	متوسطة
١٩	حجَّمت البرامج الجديدة عديدًا من الفرص الوظيفية المحلية المناسبة أمام خريجي البرامج المعتادة.	2.886	0.319	كبيرة	2.444	0.499	كبيرة
٢٠	قللت البرامج الجديدة من حصول خريجي البرامج	2.514	0.501	كبيرة	2.315	0.467	متوسطة

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
	المعتادة على فُرص عمل مناسبة ببعض الدول العربية والأجنبية.						
٢١	ضعف اهتمام ومتابعة ورعاية وحدة الخريجين بالبرامج المعتادة لخريجيها مقارنة بما يتم مع خريجي البرامج الجديدة.	1.714	0.565	متوسطة	2.315	0.467	متوسطة
٢٢	ارتفاع رواتب ومكافئات خريجي البرامج الجديدة حال توظيفهم مقارنة بخريجي البرامج المعتادة.	2.943	0.232	كبيرة	2.444	0.499	كبيرة
٢٣	استبعاد كفاءات عديد من طلاب البرامج المعتادة من سوق العمل لعدم قدرتهم على الالتحاق بالبرامج الجديدة.	2.771	0.421	كبيرة	٢.٣٤٥	0.٤٧٧	كبيرة
٢٤	ازدياد معدلات البطالة بين خريجي البرامج المعتادة.	2.985	0.226	كبيرة	2.444	0.499	كبيرة
٢٥	زيادة شعور طلاب البرامج المعتادة بالقلق والتوتر نحو مستقبلهم المهني.	2.886	0.319	كبيرة	2.806	0.398	كبيرة

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
	المحور ككل	2.666	0.127	كبيرة	2.390	0.215	كبيرة

يتضح من خلال الاطلاع على استجابات عينة الدراسة الميدانية ككل – الطلاب وأعضاء هيئة التدريس – على محور مظاهر الإقصاء المهني اتفاق عينتي الدراسة على تحقق دور البرامج الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء المهني بدرجة (كبيرة)، وقد يعود ذلك لارتفاع معدلات البطالة بشكل عام بين الشباب، وازدحام المجال التعليمي بعديد من المعلمين الذي قلَّص بدوره احتياج سوق العمل لكل هؤلاء الخريجين من كليات إعداد المعلمين بأنواعها وبرامجها المختلفة، وبروز المدارس الجديدة كمدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM، ومدارس اللغات التي أصبحت تهتم بتلبية احتياجاتها من خريجي البرامج الجديدة فقط، وهذا ما أبرزته إحدى الدراسات من سعي بعض المؤسسات التعليمية غير التقليدية أو الجديدة – سوق العمل – بتلبية احتياجاتها التعليمية من البرامج المميزة، كسمة من سمات النظم التعليمية الحديثة، وكنوع من التجديد التربوي لها (محمود، ٢٠٢١)، وبالتالي شعر الجميع سواء الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس بتأثير تلك البرامج – الجديدة – في إقصاء خريجي البرامج المعتادة مهنيًا.

وقد ظهر الاتفاق بين عينتي الدراسة في هذا المحور في أغلب مفرداته، حيث كانت درجة التحقق (كبيرة) في ست مفردات بعدِّها تُبرز مظاهر الإقصاء المهني، حيث (ارتبط مفهوم الخريج الكفء أو المتميز بالبرامج الجديدة أكثر منه بالبرامج المعتادة) لدى أرباب العمل، مما (حجمت معه البرامج الجديدة عديدًا من الفرص الوظيفية المحلية المناسبة أمام خريجي البرامج المعتادة)، وحدث ما يمكن أن يطلق عليه احتكار خريجي البرامج الجديدة للوظائف المتوقعة، أو المتوفرة مستقبلاً، وقلة قبول خريجي البرامج المعتادة في الوظائف المتميزة والمرموقة مع إتاحتها لخريجي البرامج الجديدة، وفي ظل

ذلك تم (استبعاد كفاءات عديد من طلاب البرامج المعتادة من سوق العمل لعدم قدرتهم على الالتحاق بالبرامج الجديدة)، رغم كفاءاتهم وقدراتهم الأكاديمية اللائقة؛ نتيجة قلة امتلاكهم مصروفات تلك البرامج، مما ترتب عليه (ازدياد معدلات البطالة بين خريجي البرامج المعتادة)، نظرًا لعدم الإقبال عليهم في ظل وجود خريجي البرامج الجديدة، والذين لهم سابق معرفة بأرباب العمل أثناء التدريب الميداني والزيارات الميدانية، وهذا ما أظهرته دراسة سليمان والنجار ومراد (٢٠٢١) من أن تعدد أنماط التعليم في المؤسسة التعليمية الواحدة يؤثر في معدلات البطالة للفئة الأقل تميزًا داخلها، وفي مقابل ذلك (ارتفاع رواتب ومكافئات خريجي البرامج الجديدة حال توظيفهم مقارنة بخريجي البرامج المعتادة)، و(زيادة شعور طلاب البرامج المعتادة بالقلق والتوتر نحو مستقبلهم المهني)، فمن المعلوم أن التحاق الطالب بإحدى الكليات مرتبط بشكل كبير بنظرته وتوقعه للالتحاق بسوق عمل مناسب بعد التخرج، فالمستقبل المهني حُلم لدى كل طالب في مرحلة دراسته، ووجود مثل هذه المظاهر أو الممارسات – الناتجة عن البرامج الجديدة – والتي قد لا يدركها كثير من الطلاب قبل التحاقهم ببرامجهم المعتادة تؤثر بشكل كبير في إقصاء هؤلاء الطلاب مهنيًا، وسط اعتراف مجتمعي كبير خاصة لدى مسئولي سوق العمل بقلة الحاجة إليهم والتشكيك في مناسبتهم للوظائف المتاحة، وهذا ما أكدته دراسة محمود (٢٠٢١) من اهتمام أرباب المدارس المميزة بالتعاون والتواصل مع مسئولي البرامج الجديدة بمؤسسات أعدادهم دون غيرهم.

كما اتفقت عينتا الدراسة الميدانية – الطلاب وأعضاء هيئة التدريس – على مفردتين في هذا المحور لكن هذا الاتفاق كان على كونها تتحقق بدرجة (متوسطة)، أي تُمثل دور متوسط في إبراز مظاهر الإقصاء المهني من خلال (قلة ملائمة مواصفات خريجي البرامج المعتادة لاحتياجات سوق العمل في ظل تواجد خريجي البرامج الجديدة)؛ وقد يعود هذا المستوى من التحقق إلى كون خريجي البرامج المعتادة يمتلكون عديدًا من المعارف والمهارات التي تدعمهم في سوق العمل، لكن قد يُضعفها ويجعلها أقل وزنًا في المقارنة أو المنافسة وجود البرامج الجديدة التي تدعم تدريب طلابها بشكل

جيد في مؤسسات شبيهة بمؤسسات سوق العمل، وكذلك تواصلها الدائم والمستمر بأرباب سوق العمل؛ للتعرف على احتياجاتهم الأكاديمية والفنية، ومحاولة تلبيتها في مواصفات خريجيها، وهذا ما تؤكده بعض بنود اللائحة الخاصة ببرنامج إعداد معلم العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية في مميزات البرنامج من إمكانية العمل في مدارس اللغات والمعاهد المتميزة (كلية التربية جامعة المنيا، ٢٠١٩، ص. ٩)، ويتعلق بهذا أيضًا (ضعف اهتمام ومتابعة ورعاية وحدة الخريجين بالبرامج المعتادة لخريجيها مقارنة بما يتم مع خريجي البرامج الجديدة)، والتي من المفترض أن تكون حلقة وصل بين خريجي البرامج المعتادة وسوق العمل، لكن الملاحظ قلة قيامها بهذا الدور، وتأديته مع خريجي البرامج الجديدة، لكن قد يكون ذلك بسبب اهتمام أرباب العمل أنفسهم وحرصهم على التعرف على أعداد خريجي البرامج الجديدة وتخصصاتهم الدقيقة لجدولة الاستفادة منهم وتوظيفهم مستقبلاً، وهذا ما أكدته دراسة محمود (٢٠٢١) من اهتمام أرباب العمل من مديري المدارس المميزة بالتواصل مع مسئولي البرامج الجديدة بصورة منتظمة ومستمرة.

لكن اختلفت استجابات عينة الدراسة على مفردتين بذلك المحور، فقد اعتبر الطلاب (أن البرامج الجديدة قللت من حصول خريجي البرامج المعتادة على فُرص عمل مناسبة ببعض الدول العربية والأجنبية) بدرجة (كبيرة) بسبب (قلة جدوى شهادة تخرج طلاب البرامج المعتادة لدى أرباب العمل مقارنة بشهادة طلاب البرامج الجديدة)، وهذا في ظل رغبة قوية من هؤلاء الطلاب؛ لتحسين أحوالهم المادية، وإحداث نوع من الحراك الاجتماعي الصاعد، حينما يتمكن هؤلاء الطلاب من الحصول على فرصة عمل لائقة، بمقابل مجزٍ، يسمح لهم بتكوين أسرة، والحصول على مسكن ملائم؛ لذلك عدَّها الطلاب مؤثرًا ومؤشرًا كبيرًا لإقصائهم مهنيًا، بينما جاءت هاتان المفردتان بدرجة (متوسطة) لدى عينة أعضاء هيئة التدريس؛ وقد يعود ذلك لاقتناع هذه العينة بأهمية حصول طلاب البرامج المعتادة على هذه الشهادة التي ستسمح لهم المرور لسوق العمل، حتى ولو بعد جهد، وبحث، وتدريب تكميلي، وغيره من ممارسات التكوين

والإعداد المتتابع والذاتي – في كثير من الأحيان – من خلال هؤلاء الطلاب، وكذلك لقلة ربط أعضاء هيئة التدريس بين ندرة الحصول على فرص عمل بالدول الخارجية ووجود تلك البرامج الجديدة، فالمتعمق في دراسة استقطاب المعلمين بدول الخليج وغيرها من الدول الأجنبية يرى انتشار ممارسات الإحلال الوطني لديهم، أو توطين الوظائف التعليمية في المدارس بديلاً عن هذا الاستقطاب، وذلك وفق قرار وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية – على سبيل المثال – (٢٠٢١)، وبالتالي الفرص أصبحت ضعيفة وقليلة على جميع البرامج وليس البرامج المعتادة فقط.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على:

ما دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الاجتماعي من وجهة نظر منسوبي البرامج المعتادة؟

وللإجابة عن هذا السؤال كان لزامًا تَعرُّف أبرز مظاهر الإقصاء الاجتماعي الناتج عن تلك البرامج، وقد تمَّ ذلك في الإطار النظري للبحث، وقد تُرجمت هذه المظاهر إلى عبارات تضمنتها أداة الدراسة – الاستبانة – الخاصة برصد الواقع، وفيما يلي نتائج تطبيق أداة الدراسة على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يخص المحور الثالث، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على المحور الثالث الخاص باستبانة دور البرامج الجديدة بكلية التربية جامعة المنيا في إبراز مظاهر الإقصاء الاجتماعي وكذلك الاستبانة ككل

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
٢٦	أسهمت البرامج الجديدة في	2.829	0.377	كبيرة	1.926	0.559	متوسطة

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
	تكريس وإعادة التمايز والتفاوت الطبقي بين طلاب الكلية (طبقة عليا، طبقة دنيا).						
٢٧	جعلت البرامج الجديدة خريجي البرامج المعتادة غير قادرين على التفاعل والانصهار مع المجتمع.	2.333	0.465	متوسطة	1.130	0.337	ضعيفة
٢٨	تحويل جزءًا كبيرًا من المؤسسات التعليمية الجامعية الحكومية إلى مواقع للأغنياء فقط.	2.975	0.236	كبيرة	2.324	0.470	متوسطة
٢٩	حرمان محدودي الدخل من طلاب البرامج المعتادة من التعليم المواكب لمتطلبات سوق العمل مما كان له أثر في التحاقهم بهذا السوق.	2.829	0.377	كبيرة	2.806	0.398	كبيرة
٣٠	معاناة طلاب البرامج المعتادة من تعنت بعض الإداريين في ظل تعقد الإجراءات الجامعية التنظيمية مقابل تذليل جميع العقبات التنظيمية أمام طلاب البرامج الجديدة.	2.241	0.431	متوسطة	1.685	0.467	متوسطة
٣١	شعور طلاب البرامج المعتادة بتخلي الدولة تدريجيًا عن دورها	2.886	0.319	كبيرة	2.444	0.499	كبيرة

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
	في إتاحة التعليم الجامعي المناسب للجميع كخدمة عامة.						
٣٢	الاعتماد على القدرة المالية للطالب ضمن سياسات قبول الطلاب بالكلية تنفي مبدأ العدالة الاجتماعية.	2.829	0.377	كبيرة	2.130	0.337	متوسطة
٣٣	أفرزت البرامج الجديدة منافسة سلبية بين طلاب الكلية جميعهم بدلاً من التعاون الإيجابي النافع.	2.457	0.499	كبيرة	1.574	0.713	ضعيفة
٣٤	النظرة الدونية لطلاب وخريجي البرامج المعتادة وأحيانًا التنمر عليهم من قِبل منسوبي البرامج الجديدة.	2.543	0.691	كبيرة	1.130	0.337	ضعيفة
٣٥	يغلب على معالجة النزاعات والاختلافات التي قد تنشب بين طلاب البرامج الجديدة وطلاب البرامج المعتادة داخل الكلية قلة الانصاف لصالح طلاب البرامج الجديدة.	1.943	0.532	متوسطة	2.065	0.568	متوسطة
٣٦	اعتراض ورفض بعض طلاب البرامج الجديدة للدراسة مع طلاب البرامج المعتادة في القاعة نفسها للمقرر الدراسي	1.714	0.565	متوسطة	1.500	0.870	ضعيفة

م	المفردة	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق
	المشترك واللغة نفسها والأستاذ نفسه مما يدعم الشعور بالدونية لدى طلاب البرامج المعتادة.						
٣٧	يوسم (يوصم) طالب البرامج المعتادة مجتمعيًا بالضعف وانخفاض المهارات والقدرات دون التثبت من ذلك.	2.829	0.377	كبيرة	1.750	0.435	متوسطة
٣٨	صعوبة تحقيق الحراك الاجتماعي الصاعد، وقلة اطمئنان خريجي البرامج المعتادة على تحقيقه داخل المجتمع.	2.886	0.319	كبيرة	2.315	0.467	متوسطة
٣٩	تدني المكانة الاجتماعية لخريجي البرامج المعتادة مقارنة بخريجي البرامج الجديدة.	2.771	0.421	كبيرة	2.130	0.337	متوسطة
٤٠	اغتراب وانغلاق وعزلة كثير من طلاب وخريجي البرامج المعتادة.	2.714	0.452	كبيرة	1.870	0.337	متوسطة
	المحور ككل	2.749	0.156	كبيرة	1.919	0.163	متوسطة
	الاستبانة ككل	2.657	0.146	كبيرة	2.125	0.116	متوسطة

يتضح من خلال استعراض استجابات عينة الدراسة – الطلاب وأعضاء هيئة التدريس – على محور مظاهر الإقصاء الاجتماعي ككل أن عينة الطلاب أظهرت تحقق

(كبير) لدور البرامج الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء الاجتماعي لديهم، بينما أظهرت عينة أعضاء هيئة التدريس أن البرامج الجديدة دورها (متوسط) في إبراز تلك المظاهر لدى طلاب البرامج المعتادة؛ وقد تعود هذه الاستجابات غير المتوافقة بين العينتين لكون عينة الطلاب غير متقبلين، وغير مستوعبين لوجود نوعين ومستويين للتعليم داخل المؤسسة التعليمية نفسها، مما كون لديهم شعورٌ بالانقسام الطبقي والمنافسة غير المتوازنة، وأغلق أمامهم المجال أمام الحراك الاجتماعي، الذي يؤثر – بالطبع – سلبًا على مكانتهم الاجتماعية، وهذ ما أكدته دراسة أبو العلا (٢٠١٩) من أن وجود برامج مميزة بالجامعات الحكومية بجانب البرامج التقليدية تُعمق التفاوت الاجتماعي، وتغيب معايير العدالة الاجتماعية داخل الجامعات الحكومية، وتعيق مسيرة الحراك الاجتماعي الصاعد، بينما كانت استجابة أعضاء هيئة التدريس على هذا المحور ككل أنه يتحقق بدرجة (متوسطة)، والذي قد يعود لاقتناع هذه العينة بأن هذا التنوع داخل نفس المؤسسة التعليمية من خلال برامج مختلفة قد يُحدث نوعًا من المنافسة المقبولة، وأن الحراك الاجتماعي والمكانة الاجتماعية للفرد لا تتوقف فقط على مؤهله الدراسي، ومستواه التعليمي.

ولم تختلف درجة التحقق بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في كامل مفردات المحور، فهناك اتفاق في أربع مفردات اتفقت عليها عينتا الدراسة، اثنتان منهم تتحقق بدرجة (كبيرة)، وتعبر عن دور هذه البرامج الجديدة في إبراز مظاهر الإقصاء الاجتماعي حينما (تحرم محدودي الدخل من طلاب البرامج المعتادة من التعليم المواكب لمتطلبات سوق العمل مما كان له أثر في التحاقهم بهذا السوق)، فالاهتمام الزائد بالبرامج الجديدة، وقلة قدرة طلاب البرامج المعتادة من الالتحاق به حجَّم قدرتهم على تطوير معارفهم ومهاراتهم بشكل متميز وعصري، مثلما يتم الاهتمام به بالبرامج الجديدة، مما أثر بشكل واضح في تقبل الآخرين لهم في جميع الأوساط المهنية والاجتماعية، وهذا أحدث (شعورًا لدى طلاب البرامج المعتادة بتخلي الدولة تدريجيًا عن دورها في إتاحة التعليم الجامعي المناسب للجميع كخدمة عامة)، وذلك الشعور يتماشى مع ما هو

مُشرَّع بالدساتير والقوانين المصرية التي أظهرت مسئولية الدولة عن توفير وإتاحة التعليم الجامعي المجاني، دون تمييز بين الطلاب لأسباب غير أكاديمية، لا دخل للطالب فيها، وهذا ما أكده الدستور المصري لسنة ٢٠١٤، في مادته (٢١)، من تكفل الدولة بمجانيته، والتزامها بمعايير الجودة العالمية به (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، ص. ١٢)، وهناك مفردتان اتفقت عينتا الدراسة على تحققهما بدرجة (متوسطة)، تمثلت في (معاناة طلاب البرامج المعتادة من تعنت بعض الإداريين في ظل تعقد الإجراءات الجامعية التنظيمية، مقابل تذليل جميع العقبات التنظيمية أمام طلاب البرامج الجديدة، كما يغلب على معالجة النزاعات والاختلافات التي قد تنشب بين طلاب البرامج الجديدة وطلاب البرامج المعتادة داخل الكلية قلة الإنصاف لصالح طلاب البرامج الجديدة)؛ وقد يعود ذلك لكون هذه المعالجات تتم من خلال بعض الإداريين أو الأفراد غير المتمكنين مهنيًا ووظيفيًا وليس جميع المسئولين، وقد تكون نتيجة المخزون المعرفي الخطأ لدى بعض الإداريين بأن من يدفع مقابل تعليمه من الضروري أن تُذلل له كل العقبات، وتمييزه عن غيره، واستثناءه من عديد من الإجراءات على حساب باقي الطلاب، وهذا بالطبع رفضته عينة الطلاب وكذلك أعضاء هيئة التدريس بشكل متوافق، وعدَّوه من مسببات الإقصاء الاجتماعي، لكن بدرجة متوسطة؛ لأنه لم ينتشر في جميع سلوكيات هؤلاء المسئولين.

لكن اختلفت استجابات عينة الدراسة على كثير من المفردات، فبعض الممارسات عدَّها الطلاب متحققة بدرجة (كبيرة)، وأن البرامج الجديدة بالنسبة لهم مظهر من مظاهر الإقصاء الاجتماعي، لكن عدَّها أعضاء هيئة التدريس متحققة بدرجة (متوسطة)، ومن ذلك رؤية الطلاب بأن هذه البرامج (حولت جزءًا كبيرًا من المؤسسات التعليمية الجامعية الحكومية إلى مواقع للأغنياء فقط)، وأن (الاعتماد على القدرة المالية للطالب ضمن سياسات قبول الطلاب بالكلية تنفي مبدأ العدالة الاجتماعية)؛ وهذا قد يعود لمعاناة الطلاب من قلة قدرتهم على الاستفادة من جميع مرافق المؤسسة التعليمية التي ينتسب لها الطالب، وشعوره بالحرمان نتيجة عجزه المالي من الالتحاق بهذه البرامج الجديدة مما

خلق لديه قناعة بغياب العدالة الاجتماعية، بينما أعضاء هيئة التدريس قد يرون أن وجود هذه البرامج يدعم المؤسسة التعليمية، لكنه يحتاج أعادة نظر، وترتيب لآليات وإجراءات استمرار تلك البرامج بما يبعدها من أن تكون سببًا في القضاء على مبدأ العدالة الاجتماعية بين طلاب الكلية.

كما رأت عينة الطلاب بأن (البرامج الجديدة أسهمت في تكريس وإعادة التمايز والتفاوت الطبقي بين طلاب الكلية "طبقة عليا، طبقة دنيا") بدرجة كبيرة، مما ترتب عليه (وسم أو وصم طالب البرامج المعتادة مجتمعيًا بالضعف وانخفاض المهارات والقدرات دون التثبت من ذلك)، وأيضًا (صعوبة تحقيق الحراك الاجتماعي الصاعد، وقلة اطمئنان خريجي البرامج المعتادة على تحقيقه داخل المجتمع، وتدني المكانة الاجتماعية لخريجي البرامج المعتادة مقارنة بخريجي البرامج الجديدة، ثم اغتراب وانغلاق وعزلة كثير من طلاب وخريجي البرامج المعتادة)، كل هذا نال درجة تحقق (كبيرة) لدى هؤلاء الطلاب، بينما كانت درجته (متوسطة) لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد يعود ذلك لبعض الفتور في علاقة الأستاذ بطلابه، والتي قد يترتب عليها قلة قدرته على استشعار ما يعانيه الطلاب من وجود تفاوت طبقي بين الطلاب، وإحساس طلاب البرامج المعتادة بأنهم أصبحوا طبقة دنيا داخل مؤسستهم التعليمية، وأن مجتمعهم الخارجي خاصة أرباب العمل قد يصفوهم بالضعف الأكاديمي والمهاري، دون محاولة التأكد من ذلك، أو وضعهم في اختبار تجريبي يُظهر ذلك، لكن عضو هيئة التدريس لم يقتنع بذلك، ويرى فيهم كثير من المتميزين، ويرى أن هذا حكم عام من جانب الطلاب قد يجانبه الصواب، لذا جاءت استجابته (متوسطة) على ذلك، أما الحراك الاجتماعي الصاعد ومستوى المكانة الاجتماعية فدائمًا يربطه الطلاب بالمهنة فقط؛ لذلك جاءت استجاباتهم حوله بدرجة (كبيرة)، بينما أعضاء هيئة التدريس قد يرون أن الحراك الاجتماعي والمكانة لهم عديد من العوامل، منها المهنة، لكن لها عوامل أخرى كثيرة بإمكان الطلاب استيفاءها لتحقيق ذلك كالأخلاق والثقافة والقدرات، حتى لا يتعرض هؤلاء الطلاب لهذا الاغتراب وتلك العزلة والانغلاق.

ورأت عينة الطلاب أيضًا أن (البرامج الجديدة أفرزت منافسة سلبية بين طلاب الكلية جميعهم بدلاً من التعاون الإيجابي النافع)، في ظل (النظرة الدونية لطلاب وخريجي البرامج المعتادة وأحيانًا التنمر عليهم من قِبل منسوبي البرامج الجديدة)، وأن هذه الممارسات تمثل درجة (كبيرة) في إظهار الإقصاء الاجتماعي، بينما عينة أعضاء هيئة التدريس كانت استجاباتهم حول ذلك بدرجة (ضعيفة)، وقد يعود ذلك للحساسية الشديدة من جانب طلاب البرامج المعتادة تجاه طلاب البرامج الجديدة، والترقب الواضح لجميع تصرفاتهم وأفعالهم، سواء المقصودة أو غير المقصودة، بينما قد يرى أعضاء هيئة التدريس أنه لا داعي لهذا التحفظ في التعامل من جانب كلا الفريقين، فلا ذنب لطالب البرامج الجديدة نفسه بأن أسرته استطاعت دفع مصروفات التحاقه بينما عجزت أسرة طالب البرامج المعتادة، فالطالب هنا أو هناك ليس هو المسئول عن ذلك، وأنه من الطبيعي أن تكون المنافسة موجودة بين البرنامجين، لكنها من الأجدر أن تكون شريفة، أما التنمر وغيره، فهذا قد يحدث من جميع الطلاب سواء في البرامج الجديدة أو المعتادة، ولدى الأغنياء أو الفقراء، ومن الواجب تحجيمه، لما يترتب عليه من آثار سلبية كبيرة على جميع الأطراف.

وانتهت فقرات هذا المحور باستجابتين (متوسطة) من جانب الطلاب، و(ضعيفة) من جانب أعضاء هيئة التدريس حول (جعل البرامج الجديدة خريجي البرامج المعتادة غير قادرين على التفاعل والانصهار مع المجتمع، واعتراض ورفض بعض طلاب البرامج الجديدة للدراسة مع طلاب البرامج المعتادة بالقاعة نفسها للمقرر الدراسي المشترك واللغة نفسها والأستاذ نفسه مما يدعم الشعور بالدونية لدى طلاب البرامج المعتادة)، وقد يعود ذلك من جانب الطلاب إلى تحفظهم الدائم تجاه ممارسات طلاب البرامج الجديدة، وقلقهم الزائد من استيعاب المجتمع لهم في ظل وجود خريجي البرامج الجديدة، بينما يرى أعضاء هيئة التدريس أن هذا القلق من جانب طلاب البرامج المعتادة ليس في موضعه، وعليهم الجد والاجتهاد للاندماج داخل المجتمع دون قلق من وجود تمييز متوقع، وكذلك ما يصدر عن بعض طلاب البرامج الجديدة من رفض أو

اعتراض على الدراسة مع طلاب آخرين قد تكون حالات فردية وليست جماعية أو عامة، خاصة وأن جداول هؤلاء الطلاب مختلفة تمامًا عن طلاب البرامج المعتادة، وما قد يحدث هو إجراء فردي من جانب عضو هيئة التدريس وليس نظامًا، وبالتالي لا يمثل ظاهرة يمكن الحكم عليها، أو تكوين وجهة نظر حولها.

وبشكل عام من خلال استعراض استجابات عينة الدراسة على الاستبانة ككل بجميع محاورها يظهر تحقق (كبير) لدى عينة الطلاب، وتحقق (متوسط) لدى عينة أعضاء هيئة التدريس، وهذا قد يُرى أنه نتيجة منطقية لموقف الطلاب من تلك البرامج، وكذلك عدم انجراف أعضاء هيئة التدريس لإصدار آراء وأحكام سريعة أو ظاهرية حول تلك البرامج، فالطالب دائمًا ينظر للموضوع أو الظاهرة من جانب الاستفادة المباشرة والسريعة، والتأثير الفوري عليه، بينما عضو هيئة التدريس ينظر للظاهرة من عدة زوايا قد يغفل الطالب بعضها؛ لذلك جاءت استجاباتهم بأنها متوسطة وليست كبيرة، فهي تؤثر في إبراز ظاهرة الإقصاء بشكل عام، وتحتاج إعادة نظر، وتعديلاً، وإصلاحًا، لكن من وجهة نظرهم ليست الصورة بالعمومية التي أظهرتها استجابات عينة الطلاب، وقد تعود استجابات أعضاء هيئة التدريس أيضًا لمقدار استفادتهم من تلك البرامج ماديًا ولوجستيًا، حينما توفر لهم مكافأة مالية، وقاعات، ومرافق لائقة بهم، كل هذه أمور قد تكون أثرت في استجاباتهم بشكل عام.

وفي ضوء هذه الاستجابات وتلك النتائج التي مثلت إجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث، وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الخاص بالمقترحات، يُقدِّم البحث فيما يلي لمجموعة مقترحات لمواجهة الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي لطلاب البرامج المعتادة، والمترتب على استحداث البرامج الجديدة بكلية التربية.

مقترحات مواجهة الإقصاء الأكاديمي والمهني والاجتماعي لطلاب البرامج المعتادة بكلية التربية:

١. الالتزام بخطط منهج التربية الإسلامية القرآني والنبوي الصالح لكل زمان ومكان، في ضمان التكافل الاجتماعي المطلوب، للقضاء على معظم مظاهر الإقصاء المجتمعي.

٢. الاهتمام بالمواطنة كمفهوم وممارسة يومية وحياتية؛ لارتباطها بتحقيق مجتمع العدالة، والمساواة، وتكافؤ الفرص، وعدم التمييز، وحقوق الإنسان، ويشترك في تحقيق ذلك المجتمع ككل، والدولة بخدماتها المختلفة، ومناهضتها للتمييز في سوق العمل، والوصول إليه، وتعزيز أُطرها القانونية والتنظيمية التي تمنع التمييز، وتحظر أنماطه، وتسهل الحصول على الخدمات والفرص التعليمية والاقتصادية والصحية.

٣. تبني المجتمع المصري لمنهج التمكين الاجتماعي، من خلال النظر لكل فرد في المجتمع على أنه رأس مال بشري من الضروري استثماره وتطويره، من خلال إتاحة وتوفير وتيسير الخدمات الأساسية لكل أفراد وأطياف المجتمع، في ظل اتباع نهج المساءلة والشفافية، لحفظ الحقوق وردع الانتهاكات.

٤. التمسك الكامل بالمجانية في إطار سيادة الدولة؛ لأن التخلي عن المجانية هو تخلي عن هوية الدولة، ومن ثم يجب التأكيد على هذا المضمون، وبناء رؤية مستقبلية داعمة له، مع وضع آلية إجرائية يتحمل فيها الطالب الجامعي الراسب مصروفات أو تكاليف دراسته عند تكرار رسوبه وطلبه الإعادة.

٥. إعادة النظر في السياسات التي حولت مصر تدريجيًا إلى مجتمع تتمايز فيه الطبقات بشكل حاد؛ لتحقيق التنمية المستقلة التي تهدف رفاهية الإنسان، من خلال سيطرة الدولة على مواردها، وتوجيه استثماراتها إلى مشروعات ترفع مستوى المعيشة وفي مقدمتها التعليم، والحد من البطالة، ودعم المشاركة الشعبية لخلق فرص عمل لكل فرد قادر على العمل، أو راغب فيه.

٦. قيام منظمات المجتمع المدني والجمعيات الخيرية بدورها في حث الحكومة وتوجيهها إلى الالتزام الدستوري، وتأمين حق الأفراد في الحصول على التعليم المنصف، في ظل تعزيز سيادة القانون، وزيادة المساءلة، والتأثير على صانعي القرار؛ لتحسين الخدمات التعليمية المقدمة للمواطنين.

٧. ضمان استقلالية سياسة التعليم وثباتها، بحيث لا تؤثر فيها التغييرات السياسية الطارئة، وأن يتم الالتزام فيها بتأكيد الهوية الثقافية واستنفار كل إمكاناتها الإيجابية.

٨. العمل على تحقيق جودة التعليم الجامعي الحكومي، وزيادة الإنفاق عليه، وإحكام مراقبة الدولة وإشرافها عليه، وتوفير ضمانات الوصول المناسب إليه، مع قلة الإفراط في التوسع في البرامج الجديدة والمميزة في التعليم الجامعي الحكومي.

٩. البحث عن بدائل غير تقليدية لتمويل التعليم الجامعي، كتخصيص جزء من الضرائب للتعليم الجامعي، وربط خريجي الجامعة من رجال الأعمال الميسورين بقنوات دعم الجامعة، واقتراح أوقاف للجامعة يُنفق من ريعها على برامج الجامعة.

١٠. ترشيد الإنفاق، والحد من الهدر في الموارد أكثر من البحث عن زيادة الموارد في التعليم، وعدم ضياع جانب كبير منها في مدخلات لا جدوى من ورائها، فيمكن للجامعة توفير موارد كثيرة لدعم تعليم الطلاب من خلال إدارة حكيمة لتلك الموارد.

١١. إنشاء وحدة داخل الجامعة لمواجهة أشكال الإقصاء أو الاستبعاد بأنواعه المختلفة، تتبع رئاسة الجامعة، وتكون مهمتها الأساسية الدمج الاجتماعي لجميع الطلاب في بوتقة واحدة داخل هذا الصرح العلمي.

١٢. الاهتمام بإنشاء وتفعيل صناديق دعم الطلاب محدودي الدخل، الممولة من المنح والإعانات وإسهامات رجال الأعمال وأرباب العمل، والتي تدعم المتفوقين من غير القادرين والراغبين في الالتحاق بتلك البرامج الجديدة، وتسهيل التحاقهم بها.

١٣. دعم الجامعات الحكومية ومجانية التعليم بها، من خلال تفعيل تحويلها إلى جامعات منتجة، من خلال تسويق بحوثها العلمية، واستشاراتها تجاه المشروعات العلمية في خدمة المجتمع، وتحويل الوحدات الزراعية والتقنية والصناعية بها إلى

وحدات إنتاجية مربحة، واستثمار أملاكها حسب متطلبات السوق، وتحسين بنيتها التحتية ومرافقها من خلال صناديقها الخاصة.

١٤. تعديل بعض سياسات قبول الطلاب بالتعليم الجامعي، والاعتماد على سياسة الانتقاء كسبيل لتحقيق المساواة في التعليم الجامعي، والتي تُركز على الاستحقاق، وتحديد من تتوافر لديه القدرات التي تساعده على الاستمرار في الدراسة.

١٥. حال وجود توجه علمي أو عالمي بضرورة تواجد نوعين من الدراسة داخل التخصص نفسه، أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، فمن الواجب جعل قبول واختيار الطلاب في كل برنامج وفق معايير علمية وموضوعية، وليس وفقًا للبعد الاقتصادي أو الاجتماعي فقط، حتى لا يتأكد كون الهدف الحقيقي وراء تلك البرامج هو البعد المادي فحسب.

١٦. وضع آليات حقيقية لتحسين وتطوير البرامج المعتادة بما يتناسب ومتطلبات سوق العمل، والتركيز على التدريب العملي أكثر من الجانب النظري؛ لتتوافق وتتشابه في مقرراتها ولغتها مع البرامج الجديدة، ليكون الفارق بينهم فقط – حال الإجبار على وجودها – في أماكن الدراسة وتوقيتها، مما ينعكس على مستوى مخرجات البرامج المعتادة، ويجعلها قادرة على المنافسة في سوق العمل المحدود.

١٧. استحداث تشريع يمكِّن الطلاب من القبول بالجامعات الحكومية وبالكلية والبرنامج المرغوب فيه ممن لم يتمكنوا من الالتحاق به بسبب المجموع، بشرط التجاوز عن ١٪ أو ٢٪ على الأكثر، ويكون ما يدفعونه من مصروفات مقابل التحاقهم بالكلية، وتكون دراستهم في القاعات نفسها والمعامل مع طلاب البرامج المعتادة دون تفرقة، وبذلك تتحصل الجامعة على الدعم المالي، دون استحداث برامج تُكرِّس للطبقية والإقصاء داخل المجتمع، فالتمييز بين طلاب البرنامج نفسه، والكلية نفسها، والجامعة بعينها أمر لا يقبله كثير.

١٨. استحداث مجلس بالجامعة يُطلق عليه "مجلس المستقبل"، مهمته دراسة مدى تكافؤ التخصصات الموجودة في الوقت الراهن مع متطلبات سوق العمل والوظائف المستقبلية؛ لتعديل ما يتطلب ذلك بالبرامج المعتادة، لتتناسب واحتياجات سوق العمل المستقبلي.

١٩. التزام العدالة والشفافية في اختيار المعيدين من الأوائل في الأقسام والبرامج الجديدة والمعتادة، وعدم التساهل في منح طلاب البرامج الجديدة درجات لا يستحقونها بدعوى التوسع في هذه البرامج، أو لأنهم يدفعون مقابل هذه الخدمة التعليمية، وتحقيق العدالة في مكافأة وتحفيز المتميزين من الجانبين، من خلال المكافئات المالية والمعنوية.

٢٠. تطبيق إجراءات جامعية تمنع التمييز في المعاملة، أو في تقديم الخدمات بالكلية الواحدة بين طلاب البرامج الجديدة والمعتادة، مع التأكيد على إتاحة الخدمات التعليمية للطلاب جميعهم بصورة متساوية.

٢١. توقيع بروتوكولات بين كلية التربية والمدارس المتميزة، تسمح بمشاركة طلاب جميع البرامج سواء المعتادة أو الجديدة بالتدريب الميداني بهذه المدارس، والاستفادة من إمكاناتها، وتوظيفها بشكل مفيد للجميع، وعدم قصرها على طلاب البرامج الجديدة فقط.

٢٢. اقتراح آلية منصفة وعادلة لتوجيه المدارس المميزة للاعتماد على أساليب علمية أكاديمية في اختيار احتياجاتها من المعلمين، بغض النظر عن كونهم من خريجي البرامج الجديدة أو المعتادة، ليكون الاختيار وفق الكفاءة والاستحقاق والتميز، وبرواتب مماثلة لخريجي جميع البرامج.

٢٣. عقد لقاءات دائمة بين المستفيدين في سوق العمل والطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ لتوجيههم لمتطلبات سوق العمل، ليتم مراعاتها في البرامج الدراسية المقدمة لطلاب البرامج المعتادة.

٢٤. استحداث مشروعات وأنشطة طلابية تجمع طلاب البرامج المعتادة وطلاب البرامج الجديدة معًا؛ ليتبادلا من خلالها الخبرات المختلفة، ويشعروا أنهم تحت مظلة كلية واحدة تهتم بهم جميعًا.

٢٥. إطلاع طلاب البرامج المعتادة على عديد من الإجراءات الأكاديمية المتبعة بالكلية والجامعة، لدمجهم داخل المجتمع الجامعي، من خلال وسائل ميسرة لجميع الطلاب، لإزالة أي فجوة أو مؤثر يجعل هؤلاء الطلاب في حالة من الاغتراب، أو العزلة الأكاديمية.

٢٦. التزام الجامعة بمجموعة من الإجراءات الرادعة، والقابلة للتنفيذ لكل من يتطاول أو يؤذي مشاعر الآخرين داخل الحرم الجامعي؛ لتحجيم مظاهر وآثار التنمر الطلابي بجميع أشكاله وأنماطه.

٢٧. تحفيز أعضاء هيئة التدريس على توظيف طرق تدريس فعالة، وإجراءات مرنة ومتنوعة في التعامل مع طلاب البرامج المعتادة، وإرشادهم أكاديميًا بشكل عملي، وربط ذلك بتقارير أنشطة هؤلاء الأعضاء، والتي يكون لها دور جوهري في تحديد درجة نشاط التقدم للترقية، أو الحصول على المنح الدراسية، أو الحصول على حافز الجودة، أو أي ميزات جامعية أخرى.

٢٨. الاعتماد على آلية عادلة في إسناد المقررات لأعضاء هيئة التدريس، بما يُفعِّل استفادة جميع طلاب البرامج من الأعضاء المتميزين، كأن يُسند المقرر المتشابه أو المتماثل في كلا البرنامجين الجديد والمعتاد لعضو هيئة التدريس نفسه، حتى تكتمل الفائدة لجميع الطلاب.

٢٩. تنفيذ الكلية برامج تنموية فاعلة، لتنمية قدرات طلاب البرامج المعتادة بعد التخرج، لزيادة كفاءاتهم ومهاراتهم لتتناسب ومتطلبات سوق العمل.

مراجع البحث

أولاً – المراجع باللغة العربية:

أبو العلا، عبد المجيد. (٢٠١٩). اللامساواة في الجامعات الحكومية: البرامج الخاصة نموذجًا. مجلة الديمقراطية، مؤسسة الأهرام، ١٩(٧٦)، ١٥٤–١٦٠.

أبو النصر، محمد زكي. (٢٠١٢). الاستبعاد الاجتماعي – الوجه الآخر للسياسة الاجتماعية. المكتب الجامعي الحديث.

أبو سمرة، محمود أحمد، الطيطي، محمد عبد الإله. (٢٠٢٠). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. دار اليازوري.

أحمد، حمدي علي. (٢٠٠٣). مقدمة في علم اجتماع التربية. دار المعرفة الجامعية.

أحمد، دينا علي حامد. (٢٠١١). متطلبات تفصيل العلاقة بين التعليم الجامعي المصري والتحول في سوق العمل. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٧(١)، ٢٧٦-٣٢٢.

ـــــــــــــــــــ. (٢٠١٩). البرامج المميزة بجامعة المنصورة مدخل لتدويل التعليم تصور مقترح. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ١٠٦(١)، ٣٦١-٤٠٧.

أحمد، مها مراد علي. (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية للبيئة التنظيمية الجامعية في البرامج غير التقليدية (البرامج الجديدة) بكليات جامعة المنيا في ضوء الاستراتيجية التنافسية لمايكل بورتر. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٣٤(٤)، ٣٣٦-٤٤٥.

أرناؤوط، أحمد إبراهيم سلمي. (٢٠٢٠). ضمان التعليم العادل بالتعليم الجامعي في بعض الدول الأجنبية ومدى الإفادة منها في مصر. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٦(٥)، ١٣٣-٣٦١.

البحري، غنيمة حسن. (٢٠٢١). الإقصاء الاجتماعي. مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين في الشارقة، ٣٨(١٤٩)، ٢٦٧-٢٨٦.

البدوي، أسماء، أسعد، راجي. (٢٠١٢). المساواة للجميع سياسة مجانية التعليم العالي في مصر تخلق عدم تكافؤ الفرص – التعليم العالي في مصر هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص. مجلس السكان الدولي. القاهرة.

بن زينة، محمد علي. (٢٠١٩). إنتاج الهامشية: الانقطاع المدرسي والإقصاء الاجتماعي لدى الشباب في المناطق الحدودية التونسية "دراسة حالة غار الدماء". مجلة عمران للعلوم الاجتماعية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات بتونس، ٢٧(٧)، ٢٢-٣٤.

بهاء الدين، حسين كامل. (١٩٩٧). التعليم والمستقبل. دار المعارف.

بوطرقة، نوال. (٢٠١٩). عن الاقصاء الاجتماعي والمقصيين الاجتماعيين. مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة بالجزائر، (١٦)، ٦١-٦٤.

بيس، روبين. (٢٠١٥). الاستبعاد الاجتماعي مفهوم يحتاج إلى تعريف (مازن محمد، ترجمة). مجلة عمران للعلوم الاجتماعية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات بتونس، ٤(١٤). (٢٠٠١). ١٢٣- ١٣٨.

التريكي، محمد. (٢٠١٢). التسليع التربوي في المغرب. مجلة أون مغاربة الإلكترونية، (١٥)، ١-٢٣.

توفلر، آلفين (١٩٩٠). صدمة المستقبل المتغيرات في عالم الغد (محمد ناصف، ترجمة؛ ط١). الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية.

الجاحد، أحمد عبد الرحمن عبد اللطيف. (١٩٨٧، إبريل ٦-٧). التعليم... والمجانية المفترى عليها [بحث مُقدم]. المؤتمر العلمي لرابطة التربية الحديثة "نحو مشروع حضاري تربوي لمصر"، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

جمال الدين، نادية يوسف، عبد الشافي، دينا حسن، وأحمد، فاطمة محمد. (٢٠١٦). المشاركة المجتمعية وتحقيق الاندماج الاجتماعي في التعليم. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، ٢٤(١)، ٦٨٨-٧٤٠.

جمهورية مصر العربية. (١٩٧١). دستور مصر ١٩٧١. المادة (٢٠)، الجريدة الرسمية، العدد (٣٦)، القاهرة.

ـــــــــــــــ. (٢٠١٢). دستور مصر ٢٠١٢. المادة (٥٨)، الجريدة الرسمية، العدد (٥١)، القاهرة.

ـــــــــــــــ. (٢٠١٤). دستور مصر ٢٠١٤. المادة (١٩، ٢١)، الجريدة الرسمية، العدد (٣)، القاهرة.

جوهر، علي صالح حامد، غنيم، رانيا وصفي عثمان. (٢٠١٧). معوقات تحقيق العدالة التعليمية لطلاب التعليم العالي المصري. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٧(١٨٦)، ١٧٥-١٩٨.

جوهر، علي صالح، الباسل، ميادة محمد فوزي. (٢٠١٩). المجانية في التعليم رؤية واقعية وبدائل مقترحة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦١(٦١)، ١-٢٦.

ـــــــــــــــ. (٢٠١٥، إبريل٢٥-٢٦). متطلبات دعم مجانية التعليم للعدالة التعليمية بين المصريين [بحث مُقدم]. المؤتمر العلمي التاسع لكلية التربية جامعة سوهاج "التعليم والعدالة الاجتماعية"، سوهاج، جمهورية مصر العربية.

حجازي، أحمد مجدي. (٢٠٠٠). علم اجتماع الأزمة. دار قباء.

حسن، سعودي محمد. (٢٠١٥). الاستبعاد الاجتماعي: الانتهاك الصارخ لحقوق المواطنة: الأسباب، الأبعاد، آليات المواجهة. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، ١(١)، ٤٨٥-٥٠٦.

حسين، أحمد. (٢٠٠٧). الاستبعاد الاجتماعي. المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٤٤(٣)، ١٢٩-١٤١.

الحوارني، محمد عبد الكريم. (٢٠٠٨). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع – التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفية والصراع. دار مجدلاوي.

ـــــــــــــــــــــــ. (٢٠١٢). الاستبعاد الاجتماعي والثورات الشعبية: محاولة للفهم في ضوء نموذج معدل لنظرية الحرمان النسبي. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، ٥(٢)، ٢٢٢-٢٦١.

الحوت، محمد صبري. (٢٠١٧). التميز في التعليم بين سندان الفقر ومطرقة الاستبعاد. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٢(٩٦)، ١-٤.

خربوش، محمد صفي الدين. (٢٠١٤). التعليم الجامعي في مصر... بعض المشكلات ومقترحات التطوير. مجلة أحوال مصرية، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، (٥٤)، ٦٠-٧٥.

خليفة، محروس محمود. (٢٠٠١). سياسة التعليم الجامعي في مصر: من مشكلات العجز الراهن إلى تحديات الاعتماد على آليات السوق. دار المعرفة الجامعية.

دحام، مروان عايش. (٢٠٢٠). الاستبعاد الاجتماعي وأثره في التطرف. مجلة الدراسات التاريخية والثقافية، ١١(١١)، ١١٧-١٣٥.

الدهشان، جمال علي خليل. (١٩٩٣). تكافؤ الفرص التعليمية المفهوم ومظاهر التطبيق في عصور الازدهار الإسلامي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، (٣)، ١- ٤٤.

ـــــــــــــــــــــــ. (٢٠١٨). مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل التربوي. مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، (١٠٩)، ١٢٣-١٤٧.

الديب، هدى أحمد أحمد علوان، محمد، محمود عبد العليم. (٢٠١٥). الاستبعاد الاجتماعي ومخاطرة على المجتمع. المجلة العربية لعلم الاجتماع – إضافات، الجمعية العربية لعلم الاجتماع، (٣٢)، ٢٠٨-٢٢١.

راي، مارك. (٢٠٠٧). سلطة الإدارة التعليمية على المستوى المحلي – سلطة الإدارة ومجانية التعليم توجهات وآليات وتوترات سياسية. مجلة المستقبليات، اليونسكو، ٣٧(١)، ٣٧-٥٤.

رئاسة الجمهورية. (٢٠٠٦). قانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. الجريدة الرسمية، يونية ٢٠٠٦.

سليمان، محمد صديق حمادة. (١٩٨٥). مجانية التعليم الجامعي بين الإلغاء والترشيد. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤(٥)، ٢٧-٤٧.

سليمان، هناء إبراهيم إبراهيم، النجار، فاطمة رمضان عوض، مراد، حسام إبراهيم الدسوقي. (٢٠٢١). رؤية أعضاء هيئة التدريس لجدلية العلاقة بين أزمة التركيب الطبقي وبنية التعليم المصري دراسة اثنوجرافية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بني سويف، ١٨(١٠٧)، ٣٣٦-٤٢٥.

السيد، نسرين محمد. (٢٠١٧). التعليم في مصر وتوجهات العولمة والليبرالية الجديدة – مقارنة من منظور عالمي. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية. ٣٢(٣)، ٢١١-٢٦١.

شاهين، نجلاء أحمد محمد. (٢٠٢٢). استراتيجية المحيط الأزرق مدخل لتسويق البرامج المميزة بجامعة بنها "تصور مقترح". مجلة تطوير الأداء الجامعي، مركز تطوير الأداء الجامعي بجامعة المنصورة، ١٨(١)، ١٨٥-٢٦١.

شحاتة، نهى صبحي، شاذلي، ناهد عدلي، إسماعيل، طلعت حسيني، عيد، سعاد محمد. (٢٠٢١). متطلبات تحقيق العدالة الاجتماعية في مصر من خلال التعليم "دراسة تحليلية". مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٦(١١٣)، ٢٤٧-٣١٠.

شحاته، إبراهيم سعد، عبد القادر، فاروق. (٢٠٠٨). تقرير نتائج ومتابعة وتقييم البرامج الجديدة. وحدة إدارة المشروعات بوزارة التعليم العالي.

الشخيبي. علي السيد. (٢٠٠٢). علم اجتماع التربية المعاصر "تطوره – منهجيته – تكافؤ الفرص التعليمية. دار الفكر العربي.

شعبان، زينب محمود. (٢٠٢٠). مظاهر وآثار الاستبعاد الاجتماعي في التعليم الثانوي الفني المصري دراسة تحليلية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٦(٢)، ٢٠٩-٢٧٦.

شكر، أماني عبد الحميد محمد أحمد. (٢٠٢١). البرامج الجديدة بالجامعات الحكومية والاستبعاد الاجتماعي. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، ١٣(٣)، ١١٩-١٨٨.

الصبحي، منير أحمد مدين. (٢٠١٨). دور النظام التعليمي في مواجهة الاستبعاد الاجتماعي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٤(٢)، ٥٨٥-٦٠٨.

الصغير، أحمد حسين. (٢٠١٩). تصور مقترح لدعم مجانية العليم الجامعي الحكومي وضمان جودته. مجلة المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٥٩(٥٩)، ١-٣٣.

ـــــــــــــــــ. (٢٠٢١). الجامعات المصرية وتحقيق متطلبات وظائف المستقبل في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٨٨(٨٨)، ١-٢٢.

عاشور، بدرة، فريجة، أحمد. (٢٠١٩). مظاهر الاستبعاد الاجتماعي – دراسة نظرية. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة بالجزائر، ٨(٢)، ٨٩-١٠٤.

عبد السيد، وجدي شفيق عبد اللطيف. (٢٠١٦). تسليع التعليم العالي وسؤال الاستبعاد الاجتماعي. مجلة بحوث الشرق الأوسط، مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس، ٤(٣٧)، ٣٧٩-٤٦٨.

عبد العال، محمد سيد ضاحي. (٢٠١٢). التعليم والاستبعاد الاجتماعي بمصر – دراسة تتبعية لخريجي المدارس الفنية الصناعية. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.

عبد الله، بثينة عبد الرؤوف رمضان. (٢٠١٦). التعليم الأجنبي والاستبعاد الاجتماعي. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣١(٤)، ١٣٣-١٥٢.

عبد الهادي، أحمد. (٢٠١٨). مجلس الدولة.. أحقية الجامعات الحكومية في تحديد المصروفات حتى لو جاوزت اللائحة. جريدة اليوم السابع، بتاريخ ١٦-٧-٢٠١٨.

عبد الوهاب، إيمان جمعة. (٢٠١٨). مسارات التحول بمؤسسات التعليم الجامعي المصري نحو صيغة الجامعة الريادية دراسة استشرافية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢(١)، ٨١٢-٨٦٤.

عبيد، وليم. (١٩٩٢). مصر في عيون أبنائها أو قضية مجانية التعليم. مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، ٧(٤١)، ١٥-١٩.

العجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧). التعليم الموازي لضمان تكافؤ الفرص التعليمية. دار الجامعة الجديدة.

العربي، أشرف. (٢٠١٢). اقتصاديات التعليم العالي في مصر بين خياري العام والخاص واعتباري العدالة والكفاءة – التعليم العالي في مصر هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص. مجلس السكان الدولي. القاهرة.

العريفي، أمنية رمضان. (٢٠١٤). رأس المال وإعادة الإنتاج عند بير بورديو (١٩٣٠-٢٠٠٢). مجلة فكر وإبداع، رابطة الأدب الحديث، (٨٣)، ٣٢٥-٣٦٧.

عسكر، نجيب. (٢٠٠٩). الاستبعاد الاجتماعي ودور النظام التعليمي في الوقاية منه. مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإعلام والنشر التربوي، اليمن، ٤(٢٩)، ٦٠-٦٢.

علي، سعيد إسماعيل. (١٩٩٣). مستقبل التعليم المصري في ظل الخصخصة. مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، ٨(٥٢)، ٣٣-٣٧.

ـــــــــــــــــ. (٢٠٠٧). عسكرة التعليم. القاهرة، عالم الكتب.

ـــــــــــــــــ. (٢٠٠٨أ). جامعات تحت الحصار. عالم الكتب.

ـــــــــــــــــ. (٢٠٠٨ب). واتعليماه. عالم الكتب.

عمار، حامد. (٢٠١٠). مجانية التعليم ... مطلب اجتماعي وحق دستوري "ندوات الرابطة". مجلة رابطة التربية الحديثة، ٣(٨)، ٢٣٥-٢٣٦.

عويضة، منال أبو الفتوح قاسم. (٢٠١٩). رؤية مقترحة لمواجهة التحديات التي تواجه مجانية التعليم في مصر. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٥٩(٥٩)، ٣٩٣-٤٤٧.

العيسوي، إبراهيم. (٢٠١٢، أكتوبر ١). العدالة الاجتماعية من شعار مبهم إلى مفهوم مدقق. جريدة الشروق، القاهرة.

ـــــــــــــــــ. (٢٠١٥). الآفاق المستقبلية لتحقيق العدالة والتنمية في اقتصاد الربيع العربي- حالة مصر. مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، ١٥(١)، ١٧٨-٢١٥.

غدنز، أنتوني. (٢٠٠٥). علم الاجتماع – مع مدخلات عربية (فايز الصباغ، ترجمة). المنظمة العربية للترجمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية ببيروت.

فريجة، الذهبي إبراهيم. (٢٠١٩). الاستبعاد الاجتماعي للتلميذ وعلاقته بالفشل الدراسي دراسة ميدانية في مركز التكوين المهني والتمهين ببلدية الدبيلة- ولاية الوادي [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة محمد خضير بالجزائر.

قمر، عصام توفيق. (٢٠١٦). الاستبعاد الاجتماعي في التعليم المصري دراسة تحليلية. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (٥٣)، ١-١١٦.

كلية التربية جامعة المنيا. (٢٠١٩). اللائحة الخاصة ببرنامج إعداد معلم العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية. ١-١٣٠.

ـــــــــــــــــ. (٢٠٢٠). اللائحة الداخلية لبرامج البكالوريوس في العلوم والتربية (تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM) في تخصصات (الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والجيولوجيا والرياضيات) باللغة الإنجليزية. ١-١٦١.

محمد، إيمان سامي عبد النبي. (٢٠٢٢). دراسة تقويمية للبرامج المميزة بكلية التربية جامعة دمنهور في ضوء متطلبات سوق العمل. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤١(١٩٣)، ٢٠٧-٢٦١.

محمود، أيسم سعد مجدي. (٢٠١٧). التمايز التعليمي بين طلاب البرامج المميزة والعادية بالجامعات الحكومية المصرية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب "البرامج المميزة بجامعة القاهرة نموذجًا". مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٧(٤)، ٢٦٦-٢٩٨.

محمود، وفاء عبد الفتاح. (٢٠٢١). التخطيط لتسويق البرامج المميزة بكلية التربية جامعة بنها باستخدام أسلوب تحليل القيمة وبيستل. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٢(١٢٦)، ٢٧-١٣٤.

مختار، رحاب. (٢٠١٣). ظاهرة الاستبعاد الاجتماعي في عالمنا المعاصر مقاربة حول: المفهوم، الأنواع، المظاهر، والأشكال. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٢(١٥٢)، ٢٧٤-٢٨٩.

مرعي، إيمان. (٢٠١٦). التعليم الخاص: تقييم الواقع وتطوير الأداء. مجلة رؤى مصرية، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، ٧(١٨)، ٢٨-٤٤.

مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. (٢٠١٤). تقييم سياسة مجانية التعليم قبل الجامعي وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية. مطبوعات المركز، القاهرة، ١-٥٥.

مغيث، كمال. (٢٠١٦). تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية في التعليم. مجلة الديمقراطية، مؤسسة الأهرام، (١)، ١٣٥-١٧٨.

موسى، كريمة سعودي عبد العال. (٢٠٢٠). كفاءة البرامج الخاصة بجامعة أسيوط باستخدام التحليل التطويقي للبيانات دراسة تقويمية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢(٢)، ١٧٤-١٩٨.

النجار، ياسر السيد إبراهيم. (٢٠١٦). التعليم الجامعي المتميز ومبدأ العدالة الاجتماعية. حوليات آداب عين شمس، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ٤٤، ٣٠٠-٣٤٦.

نظام ابن الهيثم لإدارة شئون الطلاب بجامعة المنيا. (٢٠٢٣). إحصائية أعداد الطلاب للعام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ بكلية التربية، ١-٢.

الهلالي، الهلالي الشربيني. (٢٠١٩). تطوير التعليم من منظور نقدي (٢) – العدالة الاجتماعية في التعليم. المجلة العلمية أهرام، مؤسسة الأهرام، ٧-٧-٢٠١٩.

هيلز، جون، لوغران، جوليان، وبياشو، دافيد. (٢٠٠٧). الاستبعاد الاجتماعي: محاولة للفهم (محمد الجوهري، ترجمة). عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت، (٣٤٤).

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١١). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. الإصدار الثالث، القاهرة.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١٣). المعايير القومية الأكاديمية المرجعية.. قطاع التربية. الإصدار الأول.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (٢٠٠٦). قرار المجلس الأعلى للجامعات رقم (٤٤٤) بتاريخ ٤-٧-٢٠٠٦.

ـــــــــــــــــــــــــــ. (٢٠٢٢). مشروع متابعة وتقييم البرامج الجديدة، www. Heep.edu.eg

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (٢٠٢١). السعودية تقرر توطين الوظائف التعليمية بالمدارس الأهلية والعالمية، متاح في https://www.alarabiya.net/aswaq/economy/2021/05/08/

الوكيل، فيروز رمضان عبد الباري. (٢٠١٥). العدالة الاجتماعية في العملية التعليمية بالجامعات الحكومية المصرية رؤية نقدية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، ٥٧(١)، ٢٩٥-٣٣٦.

اليونسكو. (٢٠١٤). التقرير العالمي الحادي عشر لرصد التعليم للجميع: التعليم والتعلم – تحقيق الجودة للجميع (ط.١).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Beall, J. (2002). Globalization and social exclusion in cities: framing the debate with lessons from Africa and Asia. Environment and Urbanization, Vol (14), Issue (1). https://doi.org/10.1177/095624780201400104

Byrne, D. (2005). Social exclusion (2nd ed., Issues in society). Maidenhead: Open University Press.

Chorney, T.T. (2010). The Commercialization of Higher Education as a Threat to the Values of Ethical Citizenship. UCFV Review: 2(1): 8-27. Retrieved from: http://journals.ufv.ca/rr/RR21/article-PDFs/chorney.pdf

Fischer, A.M. (2008). Resolving the Theoretical Ambiguities of Social Exclusion with Reference to Polarisation and Conflict. DESTIN

Working Paper No.90, Development Studies Institute, London School of Economics and Political Science, London, United Kingdom.

Jones, C. & English, J. (2004). A Contemporary Approach to Entrepreneurship Education, Education and Training, Vol (46), No (8/9).

Komter, A. E. (1996). Reciprocity as a Principle of Exclusion: Gift giving in the Netherlands. Sociology, Vol. (30), Issue (2). https://doi.org/10.1177/0038038596030002006

Lakshmanasamy, T. (2013). How Deep is Caste Discrimination and Social Exclusion? Methodologies for Measuring Economic Deprivation of Dalits. Indian Journal of Dalit and Tribal Studies and Action, Vol. (1), Issue (1) No. (3).

Levitas, RA., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, EHRR., & Patsios, D. (2007). The Multi-dimensional Analysis of Social Exclusion. (246 plus additional Appendix 7 ed.) Department for Communities and Local Government (DCLG).http://www.cabinetoffice.gov.uk/social_exclusion_task_force/publications/multidimensional.aspx

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. Annual Review of Sociology, Vol. (27), Issue (1). doi:10.1146/annurev.soc.27.1.363

Mok, K.-H., & Lau, M.K.W. (Eds.). (2013): Managing Social Change and Social Policy in Greater China: Welfare Regimes in Transition (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315887579

Scutella, Rosanna. & Kostenko, Weiping. & Wilkins, Roger. & Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research. (2009). Estimates of poverty and social exclusion in Australia a multidimensional approach. [Parkville, Vic.]: Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, http://pandora.nla.gov.au/tep/31506.

Silver H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms, International Labour Review, Vol. (133), No. (5/6).

Sparkes, J. (1999). Schools, education and social exclusion. LSE STICERD Research Paper: No. CASE029: 1-47. Retrieved from:https://eprints.lse.ac.uk/6482/1/Schools,_Education_and_Social_Exclusion.pdf

Thompson, Jane. (2000). Emancipatory Learning, The NIUCE (National Institute of Adult Continuing Education) Library and Information Service,

Tshabangu, I., Matakala, V., & Zulu, A. (2013). Equitable access to higher education: Trends, modificationand quality dimensions in Namibia. International Journal of Education, 5(1), 120–130. doi:10.5296/ije/v5i1.

Unesco & Netexplo France (2019). Human Learning at The Digital Era, Paris: UNESCO: Netexplo.
http://www.aughty.org/pdf/emancipatory_learning.pdf.