[١]

مكانة حقوق الطفل فى التعليم

أ.د. شبل بدران

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

وعميد كلية التربية السابق- جامعة الإسكندرية

مكانة حقوق الطفل فى التعليم

أ.د. شبل بدران*

بدلاً من المقدمة:

تنطلق الورقة من مسلمات أساسية فى حق الطفل فى التعليم والتنمية، وتلك المسلمات تنحصر فى العديد من الاتفاقيات والمواثيق الدولية والإقليمية والمحلية التى اِعتمدت فى تعليم الطفل والتى كانت جّلها تالية للإعلان العالمى لحقوق الإنسان فى ١٢ ديسمبر ١٩٤٨ والذى نص على العديد من المواد الصريحة على حق الإنسان فى التعليم وضرورة أن توفره الدولة دون عوائق اجتماعية أو اقتصادية أو جنسية أو دينية أو عرقية، الحق فى التعليم يجب أن تتيحه الدولة لأفرادها لتحقيق الحياة الإنسانية الكريمة.

ويعتبر الالتزام السياسى بحقوق الطفل فى مصر هاماً للغاية، حيث تعد مصر واحدة من أول عشرين دولة على مستوى العالم تصدق على اتفاقية حقوق الطفل، وكانت إحدى الدول التى قادت الدعوة لانعقاد القمة العالمية للطفولة عام ١٩٩٠.

وصدر قانون الطفل فى عام ١٩٩٦ متوائماً واتفاقية حقوق الطفل واعترافاً بمكانة الطفل كمحور للخطط القومية التى أدرجت الحكومة مكون الطفولة فى الخطة الخمسية للتنمية (١٩٩٧-٢٠٠٢) كما قامت مصر بمد العقد الأول لحماية الطفل المصرى إلى عقد ثان ليغطى الفترة

* أستاذ التربية الخاصة، جامعة قناة السويس، جامعة عمان العربية.

حتى عام ٢٠١٠، ولقد نص إعلان العقد الثانى لحماية الطفل المصرى ورعايته الذى أطلق عام ٢٠٠٠ على: الاهتمام بحق الطفل فى التعليم والرعاية الصحية وعدم التمييز..... ألخ.

ولا شك أن كل تلك الجهود التى بذلت وتبذل نحو تعظيم حقوق الطفولة فى مصر تأتى بثمارها فى الاعتراف بتلك الجهود وبذل الجهود لتحقيقها على أرض الواقع، من هنا أصبح من المسلم به أن تلك الحقوق فى أمس الحاجة إلى المتابعة والتفعيل واقعياً وإزالة كافة العوائق والسدود التى تقف فى طريق تحقيقها سواء كانت سدوداً تتعلق بثقافة المجتمع أو بالسدود والعوائق المالية والمادية التى تدفع تلك الحقوق للتحقق فى الواقع المعيش.

وانطلاقا من كل ذلك فإن الورقة الحالية تعالج العديد من القضايا المحورية فى حق الطفل فى التعليم والتنمية من خلال التصور التالى:

أولاً: نظم ومراحل التعليم:

يمتاز التعليم المصرى بالتنوع والتشعب فى جميع مراحله، فنظام التعليم المصرى ينطلق من المراحل الدنيا (الحضانة ورياض الأطفال.... إلى الجامعة) إلى المراحل العليا، وخلال تلك الرحلة فى الصعود يتشعب إلى: تعليم عام وتعليم فنى، وتعليم خاص وتعليم حكومى وأزهرى، وتعليم إستثمارى خاص، وتعليم بلغات أجنبية وتعليم أجنبى، من هنا فنظام التعليم يعتبر مرحلة الطفولة ورياض الأطفال خارج سلم التعليم.

ويبدأ السلم التعليمى من المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية وتسمى المرحلتين بمرحلة التعليم الأساسى الذى من المفترض أن يُكّون

ويشكل الطفل فى إطار من المواطنة والمساواة وتكافؤ الفرص، وهو تعليم مجانى لجميع أبناء الوطن دون تميز أو تحيز طبقى أو جنسى، ثم مرحلة التعليم الثانوى ويتشعب إلى تعليم ثانوى عام يؤدى إلى الجامعة والتعليم العالى، ثم تعليم فنى (تجارى، صناعى، زراعى) وهذا النوع من التعليم يعد تعليماً متدنياً فى مستواه وجودته، نظراً لأنه يضم أفقر الفئات الاجتماعية فى المجتمع، كما أنه عاجز عن تقديم عمالة فنية ماهرة قادرة على الالتحاق بسوق العمل.

ولا شك أن تلك الازدواجيات التى يعيشها النظام التعليمى تنطلق أساساً من أساليب التقويم- الامتحانات- التى تفرز الطلاب وفق الدرجات الأعلى، ويعد التعليم العام المؤدى إلى الجامعة هو أفضل أنواع التعليم من وجهة نظر الطلاب والمواطنين.

إن أساليب التقويم والامتحانات التى تعتمد الحصول على أعلى الدرجات، وفى ظل غياب لدور المدرسة التعليمى وصعود وتنامى دور الدروس الخصوصية والمراكز التعليمية-التعليم الموازى-التى تقدم الخدمة التعليمية مدفوعة الأجر، تشكل أداة للفرز الاجتماعى والطبقى لمواصلة التعليم.

لذلك فإن توزيع الطلاب على أنواع التعليم المختلفة مرتبط أشد الارتباط بالوضع والمكانة الاجتماعية والقدرة المالية على تحمل نفقات ومصروفات التعليم الخاص والاستثمارى والتعليم الأجنبى.

أذن النظام التعليمى المصرى فى بنيته يعتمد المكانة الاجتماعية والقدرة المالية معياراً حاكماً فى تقديم الخدمة التعليمية بوصفها سلعة تباع وتشترى فى السوق، وليس بوصفها حق أصيل للطلاب، هذا الحق

لم يعد هناك مجالاً للتراجع عنه حيث نصت المواثيق الدولية والاتفاقيات الدولية والإقليمية على هذا الحق وفى إطار من النوعية أو الجودة.

والذى يعنينا فى هذه الورقة ليس كل ذلك وليس كل الطلاب ولكن الذى يوجه الدراسة الحالية هو مكانة حقوق الأطفال فى التعليم ومدى تحقق تلك المكانة، من هنا فإن الورقة تنصرف بالأساس إلى دراسة الفئات الاجتماعية الأكثر احتياجاً والأكثر فقراً فى المجتمع، فالأغنياء والقادرين ليس أمامهم مشكلة فى الحصول على التعليم فى صورته المجانية أو فى كلفته العالية، طالما أن المعيار فى توزيع الطلاب والحصول على التعليم يتأسس على إعتبار الحصول على أعلى الدرجات فى الامتحانات والتى يمكن الحصول عليها خارج المدرسة ومن خلال الدروس الخصوصية والمراكز التعليمية، فالأغنياء ليس أمامهم مشكلة، ومن ثم فهم خارج نطاق الورقة.. وتنصرف الورقة دراسة وفهماً إلى تلك الفئات المستبعدة وغير القادرة والتى تحول ظروفها الاقتصادية والاجتماعية دون استكمال تعليمها أو الحصول على حق التعليم من الأساس.

ثانياً: واقع تعليم الطفل:

الاستيعاب، الإتاحة–التمدرس:

لقد كان عقد التسعينات فرصة كبيرة لإحراز تقدم فى توسيع فرص الاستيعاب فى التعليم المصرى. ففى تلك الفترة، زاد عدد مدارس التعليم الأساسى بحوالى ١١ ألف مدرسة، وزاد إجمالى الطلاب المقيدين بالتعليم قبل الجامعى بجميع المراحل الدراسية حوالى ١٢.٨ مليون فى عام ١٩٩١/٩٠ إلى حوالى ١٥.٦ مليون فى عام ١٩٩٩/٩٨.

وتشير البيانات المتاحة الرسمية الخاصة بالالتحاق بالمدارس بأن مصر فى طريقها لتحقيق الهدف المتمثل فى الاستيعاب الكامل للأطفال الذين يقعون فى سن السادسة على الصعيد القومى. كما تشير بيانات وزارة التربية والتعليم أن صافى معدل الالتحاق بالمدارس على المستوى الابتدائى (الست سنوات الأولى من التعليم الأساسى) وصل إلى ٩٢% عام ١٩٩٩/٩٨. وطبقاً للمسح القومى للمراهقين عام ١٩٩٧ أن ٨٩% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٨ إلى ١٠ سنوات مقيدين بالمدارس (فى أى مرحلة) فى العام الدراسى ١٩٩٧/٩٦ رغم أن التفاوت بين المحافظات كان كبيراً.

فقد كانت المعدلات أعلى بكثير بين سكان الحضر عنها بين سكان الريف فى كل المناطق، وكان قيد الإناث فى هذه الفئة العمرية مساوياً تقريباً لقيد الذكور فى المناطق الحضرية وكان أقل قليلاً فقط فى ريف الوجه البحرى، ولكن الفجوة النوعية فى القيد بالمدارس ظلت كبيرة جداً فى ريف الوجه القبلى، مما يؤكد أهمية إستهداف هذه المنطقة بالجهود الخاصة بتشجيع قيد الإناث بالمدارس.[١]

كما أن معدلات الالتحاق تميل للانخفاض بين أكبر الفئات العمرية سناً وهو أمر مقلق فى ضوء سوق العمل الذى يتطلب بشكل متزايد مهارات متقدمة تتجاوز تلك التى يمكن اكتسابها فى سنوات الدراسة الأولى وحدها، وقد أوضح المسح القومى للمراهقين أن ٧٨% من الفئة العمرية ١٢-١٤ سنة و٥٨% فقط من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥-١٨ سنة كانوا مقيدين بالمدارس (أى مرحلة) من العام الدراسى ١٩٩٧/٩٦.

ومرة أخرى كانت معدلات الالتحاق القومية تخفى تفاوتاً كبيراً بين المناطق. فقد كان الالتحاق بالنسبة لكل من الفئتين العمريتين أعلى ما يكون فى المحافظات الحضرية وأدنى ما يكون فى الوجه القبلى ومتدنياً بين سكان الريف بالمقارنة بسكان الحضر فى كل المناطق، وفيما عدا ريف الوجه القبلى كانت الفجوة النوعية فى الالتحاق فى أكبر الفئة العمرية سناً أينما وجد لصالح الإناث.

ولقد ارتفعت معدلات الالتحاق لكل الأعمار بين الجماعات المتتابعة من الطلبة فى أثناء الفترة من ١٩٨٤/٨٣ إلى عام ١٩٩٧/٩٦ وترجع هذه الزيادة إلى ارتفاع معدلات الالتحاق بين الفئات المحرومة وأيضاً المناطق المحرومة.

ومع مقارنة عقد التسعينات بمطلع الألفية الثالثة، وفى إطار اتفاقية "داكار" عام ٢٠٠٠ "التعليم للجميع" وكافة الاتفاقيات الدولية التالية لذلك والتى تؤكد على تحقيق الاستيعاب الكامل لكافة الأطفال فى سن التعليم وتحقيق تعليم متميز للجميع.

فقد تطور إعداد التلاميذ فى مراحل وأنواع التعليم المختلفة بين عامى ١٩٩٢/٩١-٢٠٠٣/٢٠٠٢، فإننا نجد أن هناك تزايداً ملحوظاً فى معدل النمو بلغ ٢٧.٥٥% بالقياس إلى سنة الأساس وذلك ما يتضح من خلال الجدول التالى.

جدول (١)

تطور أعداد التلاميذ من عام ١٩٩٢/٩١ إلى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢(٢)

بيان	١٩٩٢/١٩٩١			٢٠٠٣/٢٠٠٢		
	بنون	بنات	جملة	بنون	بنات	جملة
ما قبل الابتدائى	١١٤٨٤٧	١٠٨٢٠٤	٢٢٣٠٥١	٢٣٣٧٢٥	٢١٢٦٢١	٤٤٦٣٤٦
الابتدائى	٣٥٩٨٩٧٠	٢٩٤٢٧٥٥	٦٥٤١٧٢٥	٣٧٥٤٢٤١	٣٤١١٣٧٩	٧١٦٥٦٢٠
الفصل الواحد	--	--	٢١٧٣٢	١٩٩٠	٥٥٣١٦	٥٧٣٠٦
الإعدادى	١٩٧٣٣٨١	١٦١٩٩٨٤	٣٥٩٣٣٦٥	٢٢٤١٨٤٨	٢٠٢٦٤٧١	٤٢٦٨٣١٩
التربية الخاصة	٩٤٠٦	٥٠٢٢	١٤٤٢٨	٢١٧٣٦	١٢٣١٥	٣٤٠٥١
الثانوى العام	٣١٨٩٦٧	٢٥٣٠٥٩	٥٧٢٠٢٦	٦١١٦٥٢	٦٣٨٠٥٤	١٢٤٩٧٠٦
الصناعى	٣٩٠٨٦٤	١٣٠٨٦٠	٥٢١٦٧٠	٦٤٦٨٣٨	٣٤٨٥٥١	٩٩٥٣٨٩
الزراعى	١٠٢٩٠٩	٢٩٨٧٨	١٣٢٧٨٧	١٩٩٥٨٠	٥٢٨٤٦	٢٥٢٤٢٦
التجارى	١٣٧٣٠٨	٣١٨٤١٩	٤٥٥٧٢٧	٣٤٦٠٠٦	٦٢٠٣٣١	٩٦٦٣٣٧
المعلمين	١٠٢٨٤	١٥٠٥١	٢٥٣٣٥	--	--	--
الجملة	٦٦٥٦٩٣٦	٥٤٢٣١٧٨	١٢١٠١٨٤٦	٨٠٥٧٦١٦	٧٣٧٧٨٨٤	١٥٤٣٥٥٠٠

نسبة القيد الصافى فى مرحلة التعليم الابتدائى:

يمكن القول أن إجمالى الجمهورية قد حققت القيد الكامل (نسبة القيد الصافى ١٠٠%) فى عام ٢٠٠١، كما حققت المحافظات الحضرية عدا محافظة بورسعيد ومحافظات دمياط والشرقية والغربية والإسماعيلية والجيزة وأسوان والبحر الأحمر وجنوب سيناء النسبة الكاملة للقيد الصافى لمرحلة التعليم الابتدائى فى عام ٢٠٠١. وقد حققت محافظتين أخريتين تلك النسبة فى عام ٢٠٠٤ لتنضم إلى المحافظات السابقة وهما محافظتى بورسعيد والوادى الجديد وقد اقتربت بعض المحافظات من تخفيض نسب القيد الصافى الكاملة وهى: القليوبية، كفر الشيخ، البحيرة، أسيوط، قنا، أسوان، البحر الأحمر، أما باقى المحافظات، بنى سويف، سوهاج، شمال سيناء فتحتاج إلى جهد أكبر حتى تستطيع اللحاق بالمحافظات الأخرى أما محافظة الفيوم فقد سجلت أقل نسبة للقيد الصافى بلغت ٨٩% مما يستدعى مضاعفة الجهود التعليمية بها.

جدول (٢)

التغير النسبى فى نسبة القيد الصافى فى مرحلة التعليم الابتدائى بين عامى ٢٠٠١/٢٠٠٤[٣]

البيان / المحافظة	نسبة القيد الصافى%		التغير النسبى
	٢٠٠١	٢٠٠٤	
القاهرة	١٠٠	١٠٠	٠
الإسكندرية	١٠٠	١٠٠	٠
بورسعيد	٩٧	١٠٠	٣
السويس	١٠٠	١٠٠	٠
دمياط	١٠٠	١٠٠	٠
الدقهلية	١٠٠	١٠٠	٠
الشرقية	١٠٠	١٠٠	٠
القليوبية	٩٥	٩٧	٢
كفر الشيخ	٩٩	٩٧	– ٢
الغربية	١٠٠	١٠٠	٠
المنوفية	٩٤	٩٢	– ٢
البحيرة	٩٧	٩٨	١
الإسماعيلية	١٠٠	١٠٠	٠
الجيزة	١٠٠	١٠٠	٠
بنى يوسف	٩١	٩٣	٢
الفيوم	٨٦	٨٩	٣
المنيا	٩٥	٩٦	١
أسيوط	٩٤	٩٣	– ١
سوهاج	٩٢	٩٠	– ٢
قنا	٩٩	٩٨	– ١
أسوان	١٠٠	٩٨	– ٢
البحر الأحمر	١٠٠	٩٨	– ٢
الوادى الجديد	٩٩	١٠٠	١
مطروح	٨٤	٩٦	١٤
شمال سيناء	٨٤	٩٠	٧
جنوب سيناء	١٠٠	١٠٠	٠
إجمالى الجمهورية	٩٩	١٠٠	١

نسبة القيد الصافى فى مرحلة التعليم الاعدادى:

تعد هذه الحلقة من التعليم "الحلقة الثانية من التعليم الأساسى" والتى يعكس مؤشرها بوجه عام عدم تحقيق النسبة الكاملة للقيد الصافى لمرحلة التعليم الاعدادى ونسبة القيد فى مرحلة التعليم الابتدائى، مما يعكس مدى ارتفاع نسبة التسرب من التعليم الاعدادى بوجه خاص ويوضح الجدول التالى أن هناك تحسناً طفيفاً لإجمالى محافظات الجمهورية فى عام ٢٠٠٤ عن عام ٢٠٠١ حيث ارتفع المعدل من ٨١% إلى ٨٣% على التوالى وبدراسة التباينات بين المحافظات نجد التالى:

- بعض المحافظات انخفضت فيها النسبة فى عام ٢٠٠٤ عنها فى عام ٢٠٠١ مما يعكس وطأة ارتفاع نسبة التسرب فيها وهى محافظات القاهرة، بورسعيد، دمياط، الشرقية، الوادى الجديد.
- بعض المحافظات تحسنت فيها النسبة عام ٢٠٠٤ عنها عن عام ٢٠٠١ مما يعطى مؤشراً طيباً لمدى التقدم لهذا المؤشر وهى محافظات المنوفية، البحيرة، بنى سويف، المنيا، أسيوط، سوهاج، قنا أما باقى المحافظات فكان التغير فيها سواء سلباً أم إيجاباً محدوداً.

جدول (٣)

التغير النسبى فى نسبة القيد الصافى فى مرحلة التعليم الاعدادى بين عامى ٢٠٠١/٢٠٠٤(٤)

البيان / المحافظة	نسبة القيد الصافى%		التغير النسبى
	٢٠٠١	٢٠٠٤	
القاهرة	٩٤.١	٨٧.٤	٧ –
الإسكندرية	٩٤.١	٩١.٥	٣ –
بورسعيد	٨٧.٤	٧٤.٨	١٤ –
السويس	٨٢.٠	٨١.٧	٠
دمياط	٩٩.٤	٨٠.٠	٢٠ –
الدقهلية	٨٣.٣	٧٩.٩	٤ –
الشرقية	٩٠.٣	٧٨.٧	١٣ –
القليوبية	٧٩.٥	٧٨.٧	١ –
كفر الشيخ	٧٩.٢	٩٣.٦	١٨
الغربية	٩٥.١	٩٣.٨	١ –
المنوفية	٧٨.٢	٨٥.٧	١٠
البحيرة	٧٥.٩	٨٢.٣	٨
الإسماعيلية	٨٥.٤	٨٤.١	٢ –
الجيزة	٧٧.١	٧٧.٣	٠
بنى يوسف	٥٦.٧	٧١.٧	٢٦
الفيوم	٦٣.٣	٧٠.٧	١٢
المنيا	٥٩.٤	٨١.٣	٣٧
أسيوط	٦٥.٥	٧٨.٦	٢٠
سوهاج	٧١.٢	٨٩.٦	٢٦
قنا	٧٤.١	٩٥.٨	٢٩
أسوان	١٠٠.٠	٩٨.٩	١ –
البحر الأحمر	١٠٠.٠	٦٣.٨	٣٦ –
الوادى الجديد	٩٠.٤	٦٨.٨	٢٤ –
مطروح	٤٥.٩	٧٢.٩	٥٩
شمال سيناء	٧٧.٢	٦٨.٦	١١ –
جنوب سيناء	٩٤.٣	٤٨.١	٤٩ –
إجمالى الجمهورية	٨١.١	٨٣.٢	٣

مدى إمكانية تحقيق المحافظات لهدف الألفية المتعلق بالتعليم بحلول عام ٢٠١٥:

من استقراء المؤشرات التى تعكس الاتجاهات السابقة والوضع الحالى فقد تم تصنيف مدى إمكانية تحقيق المحافظات الهدف فى المستقبل إلى ثلاث مجموعات هى:

- محافظات سوف تحقق الهدف
- محافظات يمكنها تحقيق الهدف ببذل جهود أكبر
- محافظات لا يمكنها تحقيق الهدف

وقد تم الاعتماد على أن يكون الوضع الحالى هو الوضع فى عام ٢٠١٥ وتم تجزئة الفترة المستقبلية حتى عام ٢٠١٥ إلى نقطتين زمنيتين هما عام ٢٠١٠ وعام ٢٠١٥ على التوالى.

وحتى يتسنى التأكد من إمكانية تحقيق هذه المحافظات للهدف فقد تم دمج نسبة القيد الصافى للمرحلتين الابتدائية والإعداد لعام ٢٠٠٤ كما هو موضح فى الجدول التالى وذلك باعتبار أن المرحلتين التعليميتين لهما نفس الأهمية وبترتيب المحافظات حسب النسبة الأعلى فالأقل ثم تقسيم تلك المحافظات إلى ثلاث مستويات هى:

- محافظات اقتربت من تحقيق الهدف ٩٤-٩٩% وهى محافظات أسوان، الغربية، قنا، الإسكندرية، كفر الشيخ، القاهرة.
- محافظات تحتاج إلى جهد أكبر لتحقيق الهدف ٨٦-٩٣% وهى محافظات الإسماعيلية، السويس، البحيرة، دمياط، الدقهلية، سوهاج، الشرقية، المنيا، المنوفية، الجيزة، القليوبية، بورسعيد.

- محافظات يصعب أن تحقق الهدف ٧٤-٨٥% وهى محافظات الوادى الجديد، مطروح، بنى سويف، البحر الأحمر، الفيوم، شمال سيناء، جنوب سيناء.

جدول (٤)

النسبة العامة للقيد فى التعليم الأساسى عام ٢٠٠٤[٥]

المحافظة	ابتدائى	إعدادى	النسبة العامة
القاهرة	١٠٠.٠	٨٧.٤	٩٣.٧
الإسكندرية	١٠٠.٠	٩١.٥	٩٥.٧
بورسعيد	١٠٠.٠	٧٤.٨	٨٧.٤
السويس	١٠٠.٠	٨١.٧	٩٠.٨
دمياط	١٠٠.٠	٨٠.٠	٩٠.٠
الدقهلية	١٠٠.٠	٧٩.٩	٨٩.٩
الشرقية	١٠٠.٠	٧٨.٧	٨٩.٣
القليوبية	٩٦.٨	٧٨.٧	٨٧.٧
كفر الشيخ	٩٦.٨	٩٣.٦	٩٥.٢
الغربية	١٠٠.٠	٩٣.٨	٩٦.٩
المنوفية	٩١.٧	٨٥.٧	٨٨.٧
البحيرة	٩٧.٨	٨٢.٣	٩٠.٠
الإسماعيلية	١٠٠.٠	٨٤.١	٩٢.٠
الجيزة	١٠٠.٠	٧٧.٣	٨٨.٧
بنى يوسف	٩٣.٢	٧١.٧	٨٢.٥
الفيوم	٨٨.٥	٧٠.٧	٧٩.٦
المنيا	٩٦.١	٨١.٣	٨٨.٧
أسيوط	٩٢.٩	٧٨.٦	٨٥.٧
سوهاج	٨٩.٧	٨٩.٦	٨٩.٧
قنا	٩٧.٥	٩٥.٨	٩٦.٦
أسوان	٩٨.٣	٩٨.٩	٩٨.٦
البحر الأحمر	٩٧.٩	٦٣.٨	٨٠.٩
الوادى الجديد	١٠٠.٠	٦٨.٨	٨٤.٤
مطروح	٩٥.٦	٧٢.٩	٨٤.٣
شمال سيناء	٩٠.٣	٦٨.٦	٧٩.٥
جنوب سيناء	١٠٠.٠	٤٨.١	٧٤.١
إجمالى الجمهورية	١٠٠.٠	٨٣.٢	٩١.٦

ولعل الموقف فى عقد التسعينات على مستوى المحافظات وليس على مستوى الأفراد أو الفئات الاجتماعية لم يختلف كثيراً حيث ظلت الصورة متقاربة ولم تتقدم كثيراً حيث بلغ نسبة من هم خارج التعليم– جدران المدرسة–حوالى ٢٠% فى عام ١٩٩٥ والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٥)

عدد الأطفال خارج التعليم المدرسى بمراحله المختلفة

على مستوى المحافظات للعام ١٩٩٥/٩٤ (٦)

المحافظة / البيان	المحافظات الحضرية	وجه بحرى	وجه قبلى	الحدود	المجموع
الأطفال خارج التعليم	٣٦٥٨٠٢	١٢٩٨٣٣٩	١٥٩٥٢٥٦	٣٧٠٢٤	٣.٣٩٦.٤٢١
السكان فى سن التعليم	٢٩٤٢٥٢٣	٧٥٣٩٧٤٢	٦١٨٠٠٢٢	٣١٧٩٢٥	١٦.٨٨٠.٢١٢
النسبة	١٢.٤	١٧.٢	٢٥.٨	١٧.٠	١٩.٣

والجدول التالى رقم (٦) يوضح نسبة غير الملتحقين بالتعليم فى سن٦–١١ لعام ١٩٩٨ وهى نسبة ترتفع بين الفقراء عن متوسطى الحال والأغنياء حيث بلغت فى الريف للفقراء ١٤.٧ مقابل ١٠.١٣ فى الحضر وبلغت ١١.٣ لمتوسطى الحال فى الريف مقابل ٤.٣ فى الحضر وبلغت ٥.٨ للفقراء فى الريف مقابل صفر فى الحضر.

جدول (٦)

نسبة الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة من المجموعة العمرية ٦-١١ عام ١٩٩٨/٩٧

وفقاً لمحل الإقامة والمستوى الاقتصادى للأسرة(٧)

محل الإقامة / المستوى الاقتصادى	ريف	حضر	المجموع
فقير	١٧.٤	١٠.٣	١٥.٣
متوسط	١١.٣	٤.٣	٩.٣
ثرى/ غنى	٥.٨	--	٢.٨
المجموع	١٢.٨	٥.٠	١٠.٢

ومن هنا يتضح لنا أن غير الملتحقين يقع غالبيتهم من الفقراء الذين هم فى حاجة إلى مزيد من الدعم والمساندة.

الأمية بين السكان فى الفئة العمرية (١٥-٢٤ سنة):

يعد مؤشر نسبة الأمية بين السكان فى الفئة العمرية (١٥-٢٤سنة) مؤشراً جيداً على الجهود المبذولة فى رفع كفاءة العملية التعليمية فى استيعاب الأطفال فى سن التعليم وتحقيق تعميم التعليم الأساسى.

ويشير الجدول التالى رقم (٧) إلى تباين الجهود بين المحافظات فى القضاء على ظاهرة الأمية والحد من انتشارها فى الفترة ما بين عام ١٩٩٨، ٢٠٠٤، فنجد على سبيل المثال أن أكثر المحافظات التى نجحت فى تقليص تلك النسبة فى سوهاج وقنا والفيوم ومطروح بالإضافة إلى مدينة الأقصر.

جدول (٧)

تطور نسبة الأمية بين السكان (١٥-٢٤سنة) على مستوى محافظات الجمهورية خلال الفترة من ١٩٩٨-٢٠٠٤[٨]

البيان / المحافظة	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	التغير ما بين عامى ١٩٩٨- ٢٠٠٤
القاهرة	٥.٣	٦.٤	٤.٠	٢.٨	٢.٢	١.٢	١.٧	٣.٦
الإسكندرية	٥.٩	٤.٦	٥.٦	٤.٤	٢.١	٣.٤	٢.٧	٣.٢
بورسعيد	١.٨	٠.٦	١.٦	٠.٥	١.١	٠.٣	١.٥	٠.٤
السويس	١.٣	٤.٣	٣.٤	٣.٧	٣.٩	٣.٨	١.٥	- ٠.٢
دمياط	١١.٣	٩.٦	١١.٣	٧.٨	٨.٨	١٤.٧	١١.١	٠.٣
الدقهلية	١٥.٦	١١.٣	١٥.٦	٩.٩	٩.٧	٩.٨	٧.٢	٨.٤
الشرقية	١٦.٠	١٧.٠	١٤.٤	٨.٥	٧.٩	٦.٨	٦.٣	٩.٧
القليوبية	١٩.١	١٩.٣	١٨.٢	١٤.٧	١٥.٠	١٣.٤	٩.٨	٩.٣
كفر الشيخ	٢١.٣	١٤.٦	١٤.٢	١٣.٧	١١.٣	١٤.٥	١٣.٠	٨.٣
الغربية	١٠.١	١٠.٨	١٠.١	٩.٧	٧.٩	٨.٠	٦.٦	٣.٥
المنوفية	١١.٠	١٢.٤	١٢.٠	١١.٢	٦.٦	٨.٥	٨.٧	٢.٣
البحيرة	٢١.٧	٢١.٦	٢١.٣	٢١.٢	٢١.٧	١٨.٣	٢١.٥	٠.٢
الإسماعيلية	٨.٤	١٢.٧	١٣.٣	١١.٥	٤.٩	١.٩	١.٠	٧.٣
الجيزة	١٢.٨	١٥.٧	١٦.٥	١١.٦	٨.٢	٩.٢	٨.٩	٣.٩
بنى يوسف	٣٨.٥	٣٤.٧	٣٧.١	٣٤.٨	٣٤.٥	٣٥.٧	٣١.٤	٧.١
الفيوم	٣٦.٨	٢٩.٣	٣٠.٨	٢٤.٤	٢٨.٩	٢٥.٤	٢٥.٠	١١.٩
المنيا	٣٢.٠	٣٠.٤	٣٥.٠	٣٤.٤	٣١.٨	٣١.٤	٢٧.٤	٤.٦
أسيوط	٢٨.٤	٢٣.٥	٢٩.٣	٢٣.٥	٢٣.٩	٢٦.١	٢١.٩	٦.٥
سوهاج	٣١.٦	٣٢.٠	٢٤.٢	٢٥.٩	٢٤.٢	١٩.٥	١٨.٦	١٣.٠
قنا	٢٣.٩	١٨.٩	١٤.٩	١٧.٤	١٤.٧	١٢.٣	١١.٩	١١.٩
أسوان	١١.٦	١٢.٧	٥.٥	٤.١	١.٥	٩.١	٨.١	٣.٤
الأقصر	٢١.٤	١٤.٧	٦.٦	٦.٩	٥.٢	٢.٨	٣.٠	١٨.٤
البحر الأحمر	٤.٨	٢.٧	٢.٠	٤.٦	١.١	١.٩	٣.٩	١.٠
الوادى الجديد	١.١	١.٩	٢.٠	٢.٥	٠.٦	٢.٠	٠.٨	٠.٣
مطروح	١٢.٣	١٨.٤	٦.٣	٤.٩	٤.٥	١.٧	٢.٤	١٠.٠
شمال سيناء	٨٠	١٤.٦	١٧.٦	١٧.٠	١.٠	١٦.٣	١٤.٢	- ٦.٣
جنوب سيناء	NA	NA	١١.١	١.٥	٣.٠	١.٤	٣.٠	--
إجمالى الجمهورية	١٧.٥	١٦.٥	١٦.٥	١٤.٥	١٣.٢	١٢.٨	١١.٩	٥.٦

ومن الممكن تقسيم محافظات الجمهورية إلى أربع مجموعات من واقع إنجازاتها فى مجال القضاء على الأمية بين الفئات العمرية الصغيرة كما يلى:

محافظات ذات نسبة أمية منخفضة (أقل من ٥%):

تضم هذه المجموعة محافظات (الوادى الجديد، الإسماعيلية، بورسعيد، السويس، القاهرة، مطروح، الإسكندرية، جنوب سيناء، البحر الأحمر، مدينة الأقصر) وبقليل من الجهود يمكن لهذه المحافظات القضاء على الأمية تماماً.

محافظات ذات نسبة أمية متوسطة (٥-١٠%):

وتضم هذه المجموعة محافظات (الشرقية، الغربية، الدقهلية، أسوان، المنوفية، الجيزة، القليوبية) وجدير بالذكر أن تلك المحافظات مع بذل مزيداً من الجهود ستتمكن من القضاء على الأمية تماماً فى تلك الشريحة العمرية.

محافظات ذات نسبة أمية فوق المتوسط (١١-٢٠%):

تضم هذه المجموعة محافظات (دمياط، قنا، كفر الشيخ، شمال سيناء، سوهاج) وعلى تلك المحافظات تبنى البرامج والأنشطة التى تساعدها فى سد منابع الأمية فى إطار خطة منظمة للقضاء على الأمية.

محافظات ذات نسبة أمية مرتفعة (أعلى من ٢٠%):

وتشمل محافظات (البحيرة، أسيوط، الفيوم، المنيا، بنى سويف) وجدير بالذكر أن هذه المحافظات عليها بذل جهود مكثفة ليس فقط فى

إصلاح التعليم الأساسى بل أيضاً فى تبنى برامج فاعلة لإعادة تأهيل المتسربين أو غير الملتحقين بالنظام التعليمى.

التسرب:

يعد التسرب ظاهرة إقتصادية وإجتماعية بالأساس وترتبط أشد الارتباط بالفقر وبواقع الأسر الفقيرة والمحرومة، حيث أجمعت الدراسات الرسمية والدولية التى تناولت تلك الظاهرة فى نظام التعليم فى مصر ولا سيما مرحلة التعليم الابتدائى أن التسرب يزداد بازدياد عدد أفراد الأسرة، ويندر أن يتواجد فى الأسر قليلة العدد، كما أنه يندر أن يتواجد فى الأسر متوسطة الحال ذات الدخل الثابت والقادر على إقامة مقومات الحياة، ويزداد التسرب فى الأسر ذات الدخل المنخفض والأسر التى يغيب عنها عائلها بإرادته أم بغيرها، وهنا إلى جانب العامل الاقتصادى والاجتماعى عوامل تربوية وتعليمية لعل من أبرزها، أن المدرسة المصرية الآن أصبحت قوة طرد للطلاب لأسباب عديدة يأتى على رأسها قسوة وسوء الإدارة المدرسية، إنفصال المناهج والمقررات الدراسية عن حياة الطلاب، العنف المتبادل داخل جدران المدرسة، تخلف أساليب التقويم–الامتحانات–التى تنحصر فى بعد واحد وحيد هو قياس الجانب المعرفى المعلوماتى عن طريق التذكر والحفظ، وغياب قياس الجانب المهارى والوجدانى، كما يعود أيضاً إلى تخلف طرائق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل المعلمين غير المؤهلين تربوياً.

كل تلك العوامل وغيرها كثير يدفع إلى ترك الأطفال المدرسة سواء للأسباب الاقتصادية والاجتماعية الأقوى أم إلى الأسباب التى ترجع إلى المدرسة كمؤسسة تعليمية ذاتها، حيث يشكل إزدياد التسرب فى مرحلة

التعليم الأساسى ولا سيما الحلقة الأولى منه- التعليم الابتدائى- الست سنوات الأولى نسبة مرتفعة، والإحصاءات الرسمية فى ذلك تشير إلى:[٩]

- إن ظاهرة التسرب من الظواهر التى تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر، خصوصاً فى القرى عنها فى المدن، وتبرز هذه الظاهرة فى الأحياء الشعبية من المدن التى يتسم سكانها بقلة الدخل، وتنخفض أو تكاد تنعدم فى الأحياء الراقية والمرتفعة الدخل. كذلك فإن الظاهرة أكثر ظهوراً فى القرى البعيدة عن مواقع المدرسة وبصفة خاصة فى القرى النائية، كما أنها أكثر وضوحاً بالنسبة للبنات عنها للبنين وعلى الأخص فى الريف وبين الأوساط محدودة الدخل.

كما تؤكد نتائج الدراسات التى أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسى ١٩٧٢/٧١ على ما يلى:[١٠]

- أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٤٥.٦% وأقل نسبة بين أبناء التجار ٣.٤% أما أبناء العمال فكانت ٣٢.٦% وأبناء الموظفين ٦.٧% وأن أعلى نسبة تقع فى الأسر التى عدد أفرادها ٥ أفراد ٢٥.٢% ثم ٤ أفراد ٢٢% ويلى ذلك الأسر التى عددها ٧ فأكثر والتى عددها ٣ أفراد، حيث تبلغ فى كلا الحالين ١٥.٤% وأقل نسبة فى الأسر التى عددها أقل من ثلاثة أفراد ٦.٧% وتتفاوت فى القرى المختلفة.
- إن الفقر ومستوى المعيشة والمستوى الاقتصادى والاجتماعى له تأثير على تسرب التلاميذ حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع بينما ٣٧.٥% لذوى الدخل المتوسط ٥٦.٢% لذوى الدخل المنخفض.

إن حجم التسرب فى التعليم الأساسى لعام ١٩٨٤/٨٣ = إجمالى الأطفال فى سن الإلزام (التلاميذ المقيدين فى مدارس التعليم الأساسى + تلاميذ المدارس الخاصة + تلاميذ المعاهد الأزهرية الابتدائية والاعدادية = ١٥مليون- (٧.٢٤٣.٩٩٨ + ٢٣٦.٧٣٤+٢٣١.٤٠) = ١٥ مليون طفل- ٧.١٨٧.١٣٣)، معنى ذلك أن حجم التسرب من التعليم الأساسى (من مرحلة العمر ٦- ١٥ سنة) تعادل (٢٥% من إجمالى الأطفال فى سن الإلزام فى البلاد)(١١) وفى دراسة للمركز القومى للبحوث التربوية والبنك الدولى-مارس ١٩٨٠، جاء فيها أن نسبة التسرب من التعليم الابتدائى ٢٩% بنين، ٣٣% بنات (جريدة الأهالى، ١٩٨٣/١١/٢).

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب-حسب بيانات الوزارة-من التعليم الابتدائى تعانى منها الأسر الفقيرة ٤٠% من عدد السكان، وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة، حيث أن دواعى التسرب اقتصادية واجتماعية بالدرجة الأولى، وتنتفى فى الأحياء الراقية حيث يسكن أصحاب الثروة والسلطة وأصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أياً ما كانت هذه النفقات.

ويرتفع التسرب من المدرسة بشكل كبير بعد الصف الخامس الابتدائى الذى يتزامن مع نهاية المرحلة الأولى من التعليم الأساسى (المرحلة الابتدائية) وأيضاً بعد السنة الثامنة التى تشير إلى بداية الانتقال من التعليم الأساسى الإلزامى إلى التعليم الثانوى غير الالزامى. وفى المتوسط هناك ١٣% من الطلاب فى المدرسة الابتدائية لا يواصلون الدراسة حتى المرحلة الثانية من التعليم الأساسى، وهناك واحد تقريباً من كل خمسة أطفال ممن تم إدخالهم بنجاح فى نظام التعليم الرسمى لا يصلون أبداً إلى الصف الأخير من التعليم الأساس، وتكون معدلات

التسرب متساوية تقريباً بين الذكور والإناث حتى الصف السادس، ولكن نسبة الذكور أكبر من الإناث فى الصفوف التالية.

ويؤكد مسح عام ١٩٩٧ للأطفال من سن ٦-٨ أن معدل تسرب الأطفال من الدراسة قبل إنهاء المرحلة الإعدادية قد تزايد بالفعل على مر الزمن، فقد تسرب ٢٠% من مجموع الأطفال الذين التحقوا بالمدارس فى ١٩٧٧ قبل إتمام المرحلة الإعدادية بينما أخفق ٢٥% من مجموع الأطفال الذين دخلوا المدرسة فى ١٩٨٦ فى الوصول إلى نهاية المرحلة الإعدادية.

لقد كان هناك حوالى ٤ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ٧-١٨ سنة و١.٧ مليون طفل من ٧ إلى ١٤ سنة (مدى العمر الرسمى للتعليم الإلزامى) خارج جدران المدرسة فى أثناء العام الدراسى ١٩٩٦ /١٩٩٧ إما لأنهم تسربوا من المدرسة أو لأنهم لم يدخلوها أصلاً، ما الأسباب الكامنة وراء استمرار ظاهرة وجود الأطفال خارج المدارس، من الواضح أن الإجابة عن هذا السؤال تعتبر أمراً حاسماً بالنسبة لوضع استراتيجيات لتحقيق القيد الشامل.

لقد وجد المسح القومى للمراهقين فى عام ١٩٩٧ أن السبب الأكثر شيوعاً لعدم التحاق الأطفال على الإطلاق بالمدرسة كما جاء على لسان الأطفال هو سبب اقتصادى، أى عدم قدرة الأسرة على تغطية نفقات الدراسة[١٢] وهذه النتائج تؤيد ما انتهت إليها الدراسات السابقة فى هذا المجال والتى مفادها أن المصروفات المدرسية التى أعيد إدخالها فى مصر فى أواخر الثمانينات والدروس الخصوصية، مضافاً إليها المصروفات النثرية التى يتكبدها الآباء مقابل بنود مثل الزى المدرسى والأدوات المدرسية الضرورية والمصروف اليومى والكتب الخارجية

والتبرعات التى تقدم للمدارس تشكل عبئاً ثقيلاً على الأسر الفقيرة، ولها الاعتبار الأساسى فى تقرير ما إذا كانوا يرسلون أطفالهم للمدارس من عدمه.

وقد قدر فى أواخر التسعينات أن متوسط ما يتكلفه التلميذ الواحد فى التعليم الأساسى بين الأسر الفقيرة كان يصل إلى ١٢٥ جنيهاً مصرياً فى السنة يذهب منها ما يقرب من ٦٠%، ١٨% إلى الدروس الخصوصية وللمصروفات الدراسية على التوالى ولا شك أن الدروس الخصوصية أحد أهم أزمات التعليم فى مصر وهى تعبير واضح وصريح على غياب دور المدرسة فى التعليم وإنتقال التعليم من المدرسة إلى المنزل.

كما أوضح المسح القومى للمراهقين لعام ١٩٩٧ أن السببين الثانى والثالث الأكثر أهمية لعدم التحاق الأطفال بالمدرسة على الإطلاق هو تدنى العائد الناتج من التعليم، الحاجة الشديدة للمساعدة على الأعمال المنزلية وهذان السببان ذكرتهما الإناث أكثر مما ذكرهما الذكور والأكيد أن ذلك يرتبط بالأساس بالأسر الفقيرة والأكثر احتياجاً ولا علاقة لذلك بالتعليم الخاص أو الأجنبى أو الاستثمارى أو الأسر القادرة ماليا.

ولم تثبت فاعلية التدابير التشريعية التى قضت بضرورة انتظام الأطفال بالمدارس فى معالجة ظاهرة التسرب، وينص قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ على ضرورة قيام المدرسة بإخطار ولى أمر الطفل إذا لم يذهب الطفل إلى المدرسة فى الوقت المحدد أو لم يحضر بانتظام لفترة معينة دون عذر مقبول، ولكنه يفرض غرامة رمزية فقط قدرها ١٠ جنيهات مصرية على ولى الأمر إذ لم يعد الطفل للمدرسة، ونتيجة لذلك

فنادراً ما يهتم مديرو المدارس بمتابعة حالات التسرب أو تسجيلها رسمياً أو بحثها عن طريق الأخصائى الاجتماعى أو النفسى "والتلاميذ على الورق" أى التلاميذ الذين تسربوا من المدرسة بالفعل ولكن ملفاتهم ما زالت مدرجة فى المدرسة، وقد صدر قانون عمالة للأطفال فى عام ١٩٩٦ والذى يمنع تشغيل الأطفال أقل من سن ١٥، وبذلك تم تدارك تضارب طال أمده بين سن التعليم الالزامى والسن المسموح به لعمل الأطفال ولكن القانون لا يغطى القطاع الزراعى حيث يوجد عدد كبير من الأطفال العاملين، ليس ذلك فقط الريف، بل فى المدينة تزداد النسبة لتصل إلى حوالى ٢ مليون من أطفال الشوارع دون مأوى أو ملاذ، إن الواقع ينضح بالتناقضات التى تؤكد غيبة فاعلية التشريعات ومتابعتها على أرض الواقع والجداول التالية توضح نسبة التسرب فى التعليم الابتدائى والاعدادى خلال الفترة من عام ١٩٩١/٩٠- ٢٠٠٣/٢٠٠٢ بالنسبة للذكور والإناث.

جدول (٨)

أعداد ونسب المتسربين والمتسربات فى مرحلة التعليم الابتدائى خلال الفترة من ١٩٩٢/١٩٩١ إلى الفترة ٢٠٠٣/٢٠٠٢ (١٣)

السنة الدراسية	بنون			بنات			جملة		
	المقيد	المتسرب	النسبة%	المقيد	المتسرب	النسبة%	المقيد	المتسرب	النسبة%
١٩٩٢/٩١	٣٥٣٢٢١٦	١٠٢٥١٨	٢.٩٠	١٢٦٤٧٠٧	٨٢٢٠٥	٦.٥٠	٤٧٩٦٩٢٣	١٨٤٧٢٣	٣.٨٥
٢٠٠٣/٢٠٠٢	٣٧٥٨٣٩١	٤٢١٥٤	١.١٢	٣٣٨٢٩١٢	١٨٠١١	٠.٥٣	٧١٤١٣٠٣	٦٠١٦٥	٠.٨٤

من الجدول السابق يتضح أن هناك انخفاضاً ملحوظاً فى نسب التسرب فى مرحلة التعليم الابتدائى، حيث:

- انخفضت نسب التسرب فى التعليم الابتدائى، لتصل إلى أدنى حد لها فى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢، حيث بلغت ٠.٨٤%، بعد أن كانت ٣.٨٥% فى عام ١٩٩٢/١٩٩١.
- انخفضت نسبة التسرب للإناث فى المرحلة نفسها، لتصل إلى أدنى حد لها، حيث بلغت ٠.٥٣% فى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢، بعد أن كانت ٦.٥% فى عام ١٩٩٢/١٩٩١ وذلك نتيجة للاهتمام المتزايد بتعليم الإناث.

جدول (٩)

أعداد ونسب المتسربين والمتسربات فى مرحلة التعليم الاعدادى خلال الفترة من ١٩٩١/١٩٩٠ إلى الفترة ٢٠٠٣/٢٠٠٢(١٤)

السنة الدراسية	بنون			بنات			جملة		
	المقيد	المتسرب	النسبة%	المقيد	المتسرب	النسبة%	المقيد	المتسرب	النسبة %
١٩٩٢/٩١	١٥٣٢٠٥٢	١٧٦٧٩٤	١١.٥٤	١٢٤١٤٣٧	١٢٣٠٤٥	٩.٩١	٢٧٧٣٤٨٩	٢٩٩٨٣٩	١٠.٨١
٢٠٠٣/٢٠٠٢	١٥١٤٣٦٠	٦٠٩٨٩	٤.٠٣	١٣٦٥٦٣٦	٤٠٩٠٩	٣.٠٠	٢٨٧٩٩٩٦	١٠١٨٩٨	٣.٥٤

يتضح من الجدول السابق أن هناك انخفاضاً ملحوظاً فى نسب التسرب فى مرحلة التعليم الاعدادى، حيث:

- انخفضت نسبة التسرب فى التعليم الإعدادى إلى أدنى حد لها، فبعد أن كانت النسبة ١٠.٨١% فى عام ١٩٩٢/١٩٩١، انخفضت لتصل إلى ٣.٥٤% فى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢.
- ونتيجة لتعزيز مفهوم "التعليم للجميع" والاهتمام بتعليم الإناث، انخفضت نسبة التسرب بينهن إلى أدنى حد، فبعد أن كانت ٩.٩١% فى عام ١٩٩٢/١٩٩١ انخفضت إلى ٣% فى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ كذلك انخفضت نسبة التسرب بين البنين خلال الفترة نفسها من ١١.٥٤% إلى ٤.٠٣%.

- زيادة نصيب الفرد من متوسط سنوات التعلم وذلك على مستوى الدولة:

لقد كان من نتيجة التوسع الكمى والتطوير النوعى للمدارس، وزيادة المعروض من فرص التعليم المتكافئة، وزيادة معدلات الاستيعاب فى التعليم الابتدائى، ومواجهة ظاهرة التسرب على النحو الذى تقدم أن زاد متوسط نصيب الفرد من التعليم عام ١٩٩٠ حيث بلغ حوالى ٣.٥٧% وفى عام ٢٠٠٠ وصل إلى حوالى ٥.٠٥% وبزيادة مقدراها ٤٢% تقريباً خلال تلك السنوات

وعلى الرغم من كل الجهود التى بذلت وتبذل لتحقيق الاستيعاب الكامل ومواجهة ظاهرة التسرب التى هى بالأساس ظاهرة اقتصادية واجتماعية وتعليمية إلا أن البيانات المتاحة رغم تفاوتها وتناقضها أحياناً بين بيانات رسمية وبيانات دولية، تشير إلى أن النسبة تبلغ حوالى ١٠% من إجمالى مرحلة التعليم الأساسى وتلك معضلة تربوية واقتصادية وتعليمية فى حاجة إلى مزيد من الجهد وزيادة التمويل والاهتمام حتى يحقق التعليم الأساسى نسبة الاستيعاب الكاملة ويحول دون وجود ظاهرة

التسرب التى تقع فى الأسر الأشد فقراً وفى الريف والمناطق العشوائية وبين الإناث بنسب أكبر من الذكور.

ويرتبط بظاهرة التسرب، الرسوب، وهى ظاهرة فى جوهرها تربوية تعليمية، حيث تطرح سؤالاً، لماذا يرسب الطلاب والأطفال فى الامتحانات؟! أو لماذا يوجد الفشل المدرسى لأطفالنا؟! لا شك أن الجواب، جواب تربوى بالأساس.

فالمناهج الدراسية والمقررات الدراسية جافة بعيدة عن حياة الأطفال، مفارقة للواقع الاجتماعى والاقتصادى المعيش ولا تحقق نفعاً للأطفال، ويضاف إلى جفاف المناهج الدراسية، طرائق التدريس التقليدية والتى تعتمد على التلقين من جانب المعلم وفى غيبة عن المتعلم، وهى تؤدى إلى كره من الأطفال للمعرفة وللعلم، ناهيك عن أساليب التقويم البالية والتى تحصر هدفها فى قياس الجانب المعرفى المعلوماتى ولا تقيس الجوانب المهارية أو السلوكية أو الوجدانية مما تؤدى إلى حصر العملية التعليمية فى ثلاثية "التلقين، الحفظ، التذكر" وإلى رسوب الأطفال الذين لا يستطيعون الاستعانة بالمنشطات مثل الدروس الخصوصية أو الكتب الخارجية أو الوصول إلى مصادر للتعلم غير الكتاب المدرسى أو المعلم.

وتشير غالبية الدراسات(١٥) التى أهتمت بالفقر فى مصر إلى إرتفاع نسبة الرسوب بين الأسر الفقيرة والريف والإناث دون الذكور وهذا يؤكد من جديد ارتباط كفاءة العملية التعليمية بالوضع الاقتصادى والاجتماعى للأطفال، فالفقراء هم وحدهم الذين يواجهون قسوة المدرسة والنظام التعليمى بمفردهم وبصدورهم العارية، مما يؤدى إلى وقوعهم فى

أسر الرسوب المدرسى والذى تعانى منه الأسر الفقيرة والأطفال الذين لا يملكون القدرة على الاستعانة بمصادر أخرى للتعلم.

٣- البيئة المدرسية: بيئة التعلم:

تنطلق الورقة الحالية من مفهوم واسع وشامل حول البيئة المدرسية- بيئة التعلم- حيث تنظر إليها من خلال أساليب التقويم المستخدمة واستراتيجيات التدريس وإدماج التكنولوجيا داخل الفصل المدرسى والأنشطة التربوية المصاحبة للمنهج ومجمل العلاقات والتفاعل الاجتماعى داخل المدرسة، بين الطلاب والمعلمين، والمعلمين والإدارة، ولا تكتفى الورقة بالنظر إلى البيئة المدرسية بحصرها فى الأبنية التعليمية والأجهزة والمعامل.

إن البيئة المدرسية هى بيئة مهيئة للتعلم الجيد والنشط الذى يدخل فى اعتباره مجمل الممارسات التربوية والإنسانية التى تتم داخل جدران المدرسة وربما خارجها أيضاً.

وتعانى البيئة المدرسية بالمفهوم السابق، من إستخدام أساليب للتقويم بالية وقديمة تعتمد على ثلاثية (التلقين، الحفظ، التذكر) ومن هنا فإن تلك الأساليب تقيس فقط القدرة على الحفظ للمعلومات الساكنة غير المرتبطة بحياة الأطفال أو المتعلمين لذا فهى تعتمد إستراتيجية فى التدريس تتوقف على التلقين وضخ المعلومات وحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات ولا تعتمد من قريب أو بعيد على استراتيجيات تجعل المتعلم فاعلاً وليس مفعولاً به على طول الخط، تعتمد على الحوار أو النقاش أو إعطاء المتعلمين فرصة للتعبير عن آرائهم ورؤاهم فى المناهج أو

المقررات الدراسية، أنها إستراتيجيات تعتمد المتعلم بوصفه كياناً قابلاً للحشو والملىء فقط، وليس كياناً فاعلاً قادراً على الإدراك والوعى والمشاركة.

وتعانى بيئة التعلم أيضاً من فرض مقررات ومناهج دراسية لا تحقق حاجات المتعلم ورغباته وتطلعاته، فهى مقررات ومناهج جامدة ساكنة تتم بأحادية التوجه والفهم ولا تعتمد على النسبية ولا تنطلق من إن المعارف والمعرفة المقدمة نسبية ومتغيرة بتغير الزمان والمكان، إنها ترسخ قيمة ثبات هذه المعرفة وقدسيتها وثباتها وأحادية توجهها، من هنا فإن العوائد ونواتج التعلم تأتى مفارقة لحياة المتعلمين وغير قادرة على المساهمة فى ربط المدرسة بالواقع الاجتماعى المعيش. ولقد أدى كل ذلك إلى غياب دور المدرسة عن الحياة وجعلها مكان لتلقى المعارف، ولقد أدى كل ذلك إلى تساوى المدرسة مع مراكز الدروس الخصوصية والمنازل وأى مكان أخر يمكن أن يتلقى فيه المتعلم المعرفة والمعلومات، لأن مجمل فاعليات المدرسة لا تتحقق داخلها ولكن ربما تتحقق خارجها.

أما البيئة المدرسية–بيئة التعلم–على صعيد الأبنية المدرسية فإن الوضع ليس بأحسن حال، ففى مطلع التسعينات كانت غالبية المدارس نسبة لا تقل عن ٥٠% غير صالحة لخلق بيئة التعلم، فهناك العديد منها لم يكن بها مياه صالحة للشرب أو لم يكن بها كهرباء، ولا أفنية ولا ملاعب ولا مكتبات ولا أجهزة حاسب آلى، كان الوضع فى غاية السوء.

ولقد ساعد زلزال ١٩٩٢ وما حدث فى المجتمع من مبادرات حكومية وشعبية ومجتمع مدنى نحو بناء العديد من المدارس، ولقد أدى ذلك الوضع إلى تحسين ملموس فى البنية المدرسية للمدارس التى

سقطت نتيجة الزلزال وكذا تلك المدارس التى لم تكن صالحة قبل وبعد ذلك الزلزال.

لقد تم ترميم أبنية المدارس خلال التسعينات بمعدل ٣٠٠٠ مدرسة كل عام وتم تجهيز أعداد كبيرة من كل من المدارس المجددة والتى بنيت حديثاً بالمعدات التكنولوجية والوسائل البصرية مثل أجهزة الكمبيوتر والتليفزيون والفيديو (الوسائط المتعددة للتعلم) ولقد تم خلال العقدين الماضيين بناء حوالى ١٣ ألف مدرسة، وكانت الاستثمارات المخصصة لبناء المدارس تنطلق من بناء ٣٥٠٠ مدرسة سنوياً ثم انخفض المعدل إلى ١٥٠٠ مدرسة سنوياً ثم انخفض إلى حوالى ٧٥٠ مدرسة سنوياًن ولعل الموقف الراهن الآن لا ينبأ عن نية أو توجه حكومى نحو استكمال البنية المدرسية.

وعلى الرغم من كل تلك التحسينات إلا أن رفع مستوى المنشآت المدرسية يظل تحدياً كبيراً، فما زال العديد من المبانى المدرسية غير صالح للاستخدام.

ورغم أنه تم إلغاء الفترات الثلاث، فما زالت بعض المدارس تعمل فترتين خاصة فى المرحلة الإعدادية والثانوية، وتكدس الفصول يعد مسألة مقلقة بشكل خاص، فقد كان متوسط عدد التلاميذ فى الفصل ٤٢ تلميذا فى المرحلة الابتدائية و٤٤ تلميذا فى الفصل للمرحلة الإعدادية وهذا لا يستبعد أن هناك العديد من المدارس تصل فيها كثافة الفصل إلى أكثر من ٧٠ تلميذا و٥٠ تلميذا فى المرحلة الابتدائية والإعدادية.

وما زالت الفصول الدراسية فى مجملها لا تشكل بيئة تعلم جيدة ولا تحقق أى تحسن فى العملية التعليمية لقياس المقومات الأساسية لبيئة التعلم.

جدول (١٠)

تطور أعداد المدارس حسب الفترة الدراسية ١٩٩٢/٩١ إلى ٢٠٠١/٢٠٠٠(١٦)

السنة	المرحلة	مدرسة يوم كامل	مدرسة صباحية	جملة يوم كامل والصباحية	مسائية فترة ثانية	مسائية فترة ثالثة	مدرسة تعمل فترتين	مدرسة تعمل ٣ فترات	جملة
١٩٩١/١٩٩٢	ما قبل الابتدائى	٠	١١٩٦	١١٩٦	٠	٠	٠	٠	١١٩٦
	ابتدائى	٥٦٠١	٥٣١٠	١٠٩١١	٣١٧٢	٦٠	١٢١٥	٣	١٥٣٦١
	إعدادى	١٩٥٤	١٦٠٠	٣٥٥٤	١١٠٧	١٥	١١٧٦	١	٥٨٥٣
	ثانوى عام	٧٩٧	٢٩٥	١٠٩٢	٧٥	٠	١٩	٠	١١٨٦
	ث صناعى	١٠٦	٥٧	١٦٣	٣٨	١	٢١٣	٤	٤١٩
	ث زراعى	٨٠	١٦	٩٦	٣	٠	١	٠	١٠٠
	ث تجارى	١٧٥	١٢٦	٣٠١	٣٥٢	٠	١٥٥	٠	٨٠٨
	الجملة	٨٧١٣	٨٦٠٠	١٧٣١٣	٤٧٤٧	٧٥	٢٧٧٩	٨	٢٤٩٢٣
٢٠٠٠/٢٠٠١	ما قبل الابتدائى	٠	٣٩١٩	٣٩١٩	٠	٠	٠	٠	٣٩١٩
	ابتدائى	٦٣٧٤	٦٨٤٦	١٣٢٢٠	١٧٣١	٣	٥٩٢	٠	١٥٥٤٦
	إعدادى	٣٢٣٩	٢٥٨٦	٥٨٢٥	١١٦٣	٠	٧٨٤	٠	٧٧٧٢
	ثانوى عام	١١١٣	٤٠٠	١٥١٣	٤٧	٠	١٠١	٠	١٦٦١
	ث صناعى	٢٠٤	١٩٩	٤٠٣	٦٠	٠	٣٢٩	٠	٧٩٢
	ث زراعى	٦٥	٧٢	١٣٧	٦	٠	٢٦	٠	١٦٩
	ث تجارى	١٧٢	١٤٨	٣٢٠	٢٣٤	١١	٣٥٦	٠	٩٢١
	الجملة	١١١٦٧	١٤١٧٠	٢٥٣٣٧	٣٢٤١	١٤	٢١٨٨	٠	٣٠٧٨٠

يتضح من الجدول السابق وجود تطور كبير للتوجه لنظام اليوم الكامل حيث ارتفعت النسبة لمدارس اليوم الكامل والفترة الصباحية من ٧٠.٣% فى عام ١٩٩٢/٩١ إلى ٨٣.٩% فى عام ٢٠٠١/٢٠٠٠.

والجدول التالى يوضح كثافة الفصول الدراسية ومعدل التلاميذ إلى المعلمين والتسرب والرسوب ولا شك أن كل ذلك يؤثر سلباً على الكيف

التعليمى للعملية التعليمية ويجعل التعليم غير قادر على تقديم نوعية جيدة من المعارف والمعلومات مما يؤثر سلباً على مستوى التلاميذ.

جدول (١١)

كثافة الفصول ومعدل الطلاب للمعلمين والتسرب والرسوب لعام ٢٠٠٠/٢٠٠١-٢٠٠١/٢٠٠٢ (١٧)

العام الدراسى	٢٠٠٠/٢٠٠١		٢٠٠١/٢٠٠٢	
الحالة / البيان	الابتدائى	الاعدادى	الابتدائى	الاعدادى
كثافة الفصول	٤١.١١	٤٣.٩	٤٠.٩	٤٣.٥
معدل معلم/ تلميذ	٢٢.٢٦	٢١.٢	٢٢.٥	٢١.٣٨
التسرب%	١.١	٣.١٣	٠.٨٦	٢.٣٤
الرسوب%	٤.٤٦	٩.٤٦	٣.٨٨	٨.٣٩

كما تشير البيانات الموضحة فى الجدول السابق رقم (١١) إلى أن كثافة الفصول ما زالت مرتفعة نسبياً حيث تصل إلى ٤١ فى الابتدائى و٤٣.٥ فى الاعدادى، بينما المعدل المستهدف هو ٣٦ فى الحلقتين. كما تشير إلى أن معدل تلميذ/ معلم جيد بوجه عام، ولعل من أهم إنجازات النظام التعليمى فى السنوات الأخيرة الانخفاض الملموس فى نسبة التسرب التى بلغت فى السنة الأخيرة ٠.٨٦ فى الابتدائى و٢.٣٤ فى الاعدادى، كما تحسنت أيضاً نسبة الرسوب وهنا نحن نتحدث عن متوسط عام ولا يعنى ذلك غياب كثافة عالية للفصول تصل إلى ٧١ طالب ومعدل تلميذ/ للمعلم للغاية وتعوق الأداء التعليمى.

ثانياً: الحرمان من التعليم- الفئات المحرومة:

يشكل التعليم أحد أهم الأدوات الضرورية لتحقيق التنمية فى المجتمع وتسعى الدولة من خلال سياسات التعليم وتوجهات النظام

التعليمى برمته نحو تحقيق "التعليم للجميع" فى الحضر والريف والذكور والإناث والأغنياء والفقراء، وهناك العديد من الإجراءات والسياسات التى تتخذ لتحقيق تلك الأهداف، إلا أن قلة الموارد المالية وتعظيم التمويل للتعليم يحول دون تحقيق تلك الأهداف على أرض الواقع، فالواقع المعيش يمتلىء بالعديد من الصور والمشاهد المعاشة التى تؤكد وجود فوارق بين الريف والحضر والذكور والإناث والأغنياء والفقراء.

وما يعنينا هنا هو تلك الفئات المحرومة من التعليم والتى تحول ظروفها الاقتصادية والاجتماعية دون استكمال التعليم أو التسرب منه او الرسوب فيه، وتجمع كل الدراسات التى تتعلق بهذا الشأن أن الفقر أحد أهم الأسباب التى تحول دون التحاق الأطفال بالتعليم أو الاستمرار فيه.

١. تضييق الفجوة التعليمية بين الذكور والإناث:[١٨]

يأتى الاهتمام بتعليم الإناث انعكاساً للقناعة بدور الإناث فى تحقيق التنمية البشرية المنشودة من ناحية، وتعبيراً عن حقهن الذى كفله لهن الدستور فى الحصول على فرص تعليمية مساوية لتلك التى يحصل عليها الذكور من ناحية أخرى، فضلاً عن أن هذا الأمر بات ينظر إليه على أنه أحد المقتضيات، التى تحقق مبدأ التنوع Diversity كأحد المبادىء الحاكمة لثقافة الجودة الشاملة فى التعليم، ومن هنا فقد هدفت الجهود إلى توفير فرص تعليمية كافية ومتنوعة للبنات.

أ – قبول أكبر عدد من الملزمات فى التعليم الابتدائى.

ب– استحداث مدارس جديدة لتعليم البنات.

وفى هذا الصدد تشير الإحصاءات إلى حجم الجهود الحثيثة التى تبذل لتضييق هذه الفجوة من خلال زيادة الاهتمام بتعليم الإناث حيث

شهدت الساحة التربوية اهتماماً متزايداً بتعليمهن، بل وخصصت لهن نماذج تعليمية، تمكنهن من الاستمرار فى الدراسة دون عوائق نفسية أو اقتصادية أو اجتماعية وقد كان من ثمرات هذه الجهود أن ضاقت الفجوة بين البنين والبنات، وهذا ما يوضحه الجدول التالى.

جدول (١٢)

تضييق الفجوة بين الإناث والذكور[١٩]

البيان	١٩٩٢/١٩٩١	٢٠٠٣/٢٠٠٢	نسبة الزيادة%
بنون	٦٦٥٦٩٣٦	٨٠٥٧٦١٦	%٢١.٠٤
بنات	٥٤٤٤٩١٠	٧٣٧٧٨٨٤	%٣٥.٥٠

وبالرجوع إلى الجدول السابق رقم (١٢)، يمكن القول بأن الجهود المتواصلة فى مجال الاهتمام بتعليم البنات–من خلال توفير فرص تعليمية كافية ومناسبة ومتنوعة–قد ساعدت فى تضييق الفجوة التعليمية بينهن وبين الذكور، حيث يتضح من الجدول السابق (١٢) أن نسبة الزيادة فى تعليمهن بلغت ٣٥.٥% فى الفترة بين عام ١٩٩٢/٩١ وعام ٢٠٠٣/٢٠٠٢م فى حين كانت نسبة الزيادة فى تعليم البنين خلال نفس الفترة ٢١.٠٤%.. وبالتأكيد فإن هذا يشير إلى نجاح الجهود فى هذا المجال، إن الجهود الرامية لتفعيل تعليم البنات قد استحدثت صيغاً لمدارس جديدة تتناسب مع ظروفهن منها:

- مدارس الفصل الواحد
- مدارس المجتمع
- المدارس الصغيرة

- **مدارس الفصل الواحد:**

وهـى نمـوذج تعليمـي، يواجـه حاجـات الفتيـات، ويمكـنهن مـن الاستمرار فـى الدراسـة، لا سيما وأن بعضـهن قد تعرضـن لترك الدراسـة نتيجة لظروف خارجة عن إرادتهن، سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية، أم نتيجة لضغط العادات والتقاليد المنتشرة بالريف.

وتهدف هذه المدارس إلى:

- توفير فرص التعليم للبنات فى أماكن إقامتهن دون معوقات –اقتصادية أو اجتماعية–تحول دون تعليمهن.
- تمكين الفتيات من المهارات الحياتية والتكوين المهنى، بما يساعد على تنمية مهارات تكوين مشروعات الصناعات الصغيرة.

وقد ساعدت هذه المدارس على زيادة فرص التعليم للبنات، حيث تشير الإحصاءات إلى مدى نجاح هذه المدارس فى تحقيق أهدافها، فقد كان عدد التلميذات بها عام ١٩٩٣/١٩٩٤ حوالى ٢٩٢٦ تلميذة فى حين بلغ عددهن حوالى ٥٥٣١٦ تلميذة فى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، كما سمح لخريجاتها بمواصلة الدراسة بالمرحلة الإعدادية والثانوية، وتم رفع سن القبول لهن حتى سن ٢٠ للمرحلة الثانوية، و٢٢ عاماً لمن هن فى مناطق نائية، تمكيناً لهن من الاستمرار فى التعليم، وتمتاز هذه المدارس بتوفير بيئة تعليمية مرنة، تتناسب وظروف المجتمع واحتياجات الدراسات، فضلاً عن إعداد الفتيات للمشاركة فى التنمية الشاملة والدخول إلى سوق العمل.

وقد بـدأ المشـروع بعـدد ٢١٣ مدرسـة فـى عـام ١٩٩٣/١٩٩٤، وأصبح عددها حوالى ٢٧٩١ فى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، هذا ومن الجدير بالذكر أنه نظراً لأهمية هذا النوع من المدارس. فقد بادرت الوزارة بإنشاء

إدارة على المستوى المركزى لمتابعة هذه المدارس، وهى الإدارة العامة للفصل الواحد.

- **مدارس المجتمع:**

وهى صيغة أخرى تأتى فى إطار الإهتمام بتعليم البنات، وتهدف إلى:

- توفير فرص التعليم فى المناطق الأقل حظاً والمحرومة من الخدمات التعليمية بمشاركة المجتمعات المحلية، فى إطار التعاون بين وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونيسيف.
- بدأت مدارس المجتمع عام ١٩٩٢م بإنشاء ٤ مدارس، وفى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ بلغ عدد هذا النوع من المدارس ٢٠٢ مدرسة، موزعة على ثلاث محافظات بالوجه القبلى، وهى (أسيوط، سوهاج، قنا).
- كما أنشأت جمعية الطفولة والتنمية فى أسيوط ١٥٠ مدرسة مجتمع.

وتقوم الدراسة بهذه المدارس (مدارس المجتمع والفصل الواحد) على أساس تعدد المستويات، وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإعداد كتب ومواد تعليمية مصاحبة، وأنشطة تعليمية تعلُمية لهذه المدارس، مع مواصلة تدريب معلماتها على إدارة وتنظيم هذا الفصل بأسلوب تربوى يساعد على نجاح العملية التعليمية، كما يعتمد هذا الأسلوب على التعلم المتمحور حول التلميذ، حيث تصبح المعلمة ميسرة للعملية التعليمية.

وقد تم تزويد هذه المدارس بأركان تعليمية تساعد على اكتشاف قدرات التلاميذ وتدعيمها فى مجالات اللغة، والرياضيات، والعلوم والفنون

المختلفة، بما يساعد على تأصيل المنهج، وتعميق فكرة التعلم الذاتى، والتوجيه للبحث والاطلاع.

ويخضع التلاميذ فى هذه المدارس لنظام التقويم المستمر من خلال حقيبة تقويمية، تمثل كافة مجالات التعليم التى يؤديها التلميذ بالفصل، ولتلبية احتياجات البيئات المختلفة، فقد روعى أن يكون قبول التلاميذ فى هذه المدارس بمعدل ٣٠% للبنين و٧٠% للبنات.

- **المدارس الصغيرة:**

وهى صيغة ثالثة من الصيغ التى استحدثت فى إطار الإهتمام بتعليم البنات، وتهدف إلى توفير فرص التعليم فى المناطق الأقل حظاً من الخدمات التعليمية، بمشاركة المجتمعات الأهلية والمنظمات الدولية. وقد بلغ عدد هذه المدارس ٥ مدارس بالقاهرة، و٢٥ مدرسة بسوهاج، و١٣ مدرسة بالفيوم.

ويجرى توسيع هذه النماذج بالتعاون مع الجمعيات الأهلية التى رخص لها بإنشاء مدارس على غرارها، للوصول بالتعليم إلى جميع الفئات.

وتميزت هذه النوعية من المدارس بالاهتمام بالشراكة المجتمعية من خلال:

- لجان تعليم مجتمعية تتكون من المهتمين بقضية التعليم فى المجتمعات المحلية والجمعيات الأهلية، ورجال الأعمال حيث يركزون على إحتياجات البيئة، وسد إحتياجات المدرسة ودفعها نحو توفير مزيد من فرص التعليم، وقد أثرت هذه المجالس بآرائها المميزة فى إحداث تطورات فى الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والحضارية التى

كان لها أثرها فى المشاركة السياسية لهذه البيئات فى الممارسات الديمقراطية لأفرادها، لاسيما المرأة.

هذه النوعيات من المدارس– وإن كانت تعكس الاهتمام بتعليم الفتيات– فإنها تمثل إحدى المبادرات الوطنية للوصول بالخدمات التعليمية للمناطق الأكثر حرماناً، مما يمكن معه النظر إليها باعتبارها تحقق هدفين فى الوقت نفسه.. فهى إلى جانب كونها تسهم فى تضييق الفجوة التعليمية بين الذكور والإناث، فإنها تسهم كذلك فى تضييق الفجوة التعليمية بين المناطق الفقيرة والمناطق الغنية، باعتبار هذا الأمر قضية تحتل مكاناً بارزاً فى الفكر التربوى الوطنى والجهود الرامية إلى تحقيق مبدأ "التعليم للجميع" والوصول بالخدمة التعليمية إلى جميع مستحقيها فى جميع المناطق.

كما قد يكون من المهم– فى هذا الإطار– الإشارة إلى أن هذه التجارب التعليمية تعكس الحرص على تعميق مفهوم الشراكة المجتمعية فى خدمة الأهداف التعليمية، من خلال دمج المنظمات غير الحكومية فى قضايا التربية، وتشجيعها على اقتحام مجال التعليم والمشاركة فيه.

وتضع وزارة التربية والتعليم مجموعة من الضوابط فى هذا الشأن، حتى تأتى الخدمة التعليمية المقدمة من هذه المنظمات بصورة إيجابية.

وفى سبيل دعم هذه المنظمات وتسهيل عملها أوجدت الوزارة من خلال أجهزتها آلية تستطيع دمج هذه المنظمات فى كيان الوزارة نفسها، تتمثل فى: الإدارة العامة للجميعات الأهلية، التى تتولى التنسيق بين سياسات الوزارة وجهود المنظمات غير الحكومية فى هذا الشأن.

٢. تضييق الفجوة التعليمية بين الريف والحضر:

وفى إطار مد الخدمة التعليمية إلى جميع المناطق وتضييق الفجوة بين الريف والحضر، يحظى الريف بالرعاية الأكثر من الإهتمام حيث تهدف الجهود إلى.

- زيادة معدلات المبانى المدرسية فى المناطق الريفية وشبه الصحراوية.
- إنشاء مدارس متخصصة تشبع احتياجات البيئة المحلية سواء كانت زراعية أم صناعية أم صحراوية حيث ترتبط المدرسة من حيث البحث والمنهج باحتياجات البنية المحلية.

وتؤكد الإحصاءات زيادة أعداد المدارس بالريف ويوضح الجدول التالى ذلك.

جدول (١٣)

يوضح نسبة الزيادة فى المدارس والتلاميذ فى الريف والحضر

١٩٩٢/٩١-٢٠٠٣/٢٠٠٢ (٢٠)

البيان	١٩٩٢/١٩٩١				٢٠٠٣/٢٠٠٢			
	مدارس		تلاميذ		مدارس		تلاميذ	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
حضر	١١٠٨٦	٤٣.٣	٦٤٨١٣٧١	٥٣.٦	١٣٤٨٩	٤١.٠٥	٧٦٨٩٦٤٨	٥٠.١
ريف	١٤٥٣٠	٥٦.٧	٥٦٢٠٤٧٥	٤٦.٤	١٩٣٧٣	٥٨.٩٥	٧٦٥٤٤٩٥	٤٩.٩
الجملة	٢٥٦١٦	١٠٠	١٢١٠١٨٤٦	١٠٠	٣٢٨٦٢	١٠٠	١٥٣٤٤١٤٣	١٠٠

يتضح من الجدول السابق (١٣) أن هناك اهتماماً متنامياً بالريف، كما تعكسه الزيادة فى أعداد المدارس والتلاميذ فى هذه المناطق، الأمر الذى يوضح مدى النجاح فى تضييق الفجوة التعليمية بين الريف والحضر،

خلال الفترة من عام ١٩٩٢/١٩٩١ إلى عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢، والوصول بها إلى حدودها الدنيا، هذا مع العلم بأن الإحصاءات السابقة لأعداد المدارس والتلاميذ فى الريف والحضر، لم تشمل مدارس التربية الخاصة والفصل الواحد ٢٠٠٣/٢٠٠٢.

ويوضح الجدول التالى رقم (١٤) معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة لفئة العمر ١٥-٢٤ حسب الموقع الجغرافى ويتضح من الجدول أن المحافظات الأشد فقراً وحرماناً تحيز الفروق واضحة بين الذكور والإناث (سوهاج، قنا، أسيوط، المنيا، بنى سويف، الفيوم، البحيرة، المنوفية).

جدول (١٤)

معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة (١٥-٢٤) حسب النوع لمحافظات الجمهورية عامى ١٩٩٨، ٢٠٠٤[٢١]

المحافظة	١٩٩٨			٢٠٠٤		
	ذكور	إناث	الفجوة	ذكور	إناث	الفجوة
القاهرة	٩٤.٩٥	٩٤.٥٠	٠.٤٥	٩٨.١٦	٩٨.٤٨	-٠.٣٢
الإسكندرية	٩٣.٥٤	٩٤.٧٣	-١.١٩	٩٧.٥١	٩٧.١١	٠.٤٠
بورسعيد	٩٨.٥٧	٩٧.٨	٠.٧٧	٩٩.٠٦	٩٨.٠٣	١.٠٣
السويس	٩٧.٩٨	٩٩.٤٦	-١.٤٨	٩٨.٤٤	٩٨.٥١	-٠.٠٧
دمياط	٨٧.٧٦	٨٩.٥٨	-١.٨٢	٨٧.٥٨	٩٠.٢٧	-٢.٦٩
الدقهلية	٨٥.٥٨	٨٣.١٨	٢.٤٠	٩٢.٥٣	٩٣.١٢	-٠.٥٩
الشرقية	٨٧.٣٩	٨٠.٦٨	٦.٧١	٩٥.٢٨	٩٢.١٦	٣.١٢
القليوبية	٨٣.٩٧	٧٧.٨٨	٦.٠٩	٩١.٨٨	٨٨.٥٨	٣.٣٠
كفر الشيخ	٨٢.٢	٧٥.٢٥	٦.٩٥	٨٧.١٦	٨٦.٩٢	٠.٢٤
الغربية	٩١.٩٥	٨٧.٩٤	٤.٠١	٩٣.٩١	٩٢.٩٤	٠.٩٧

المحافظة	١٩٩٨			٢٠٠٤		
	ذكور	إناث	الفجوة	ذكور	إناث	الفجوة
المنوفية	٩١.٣٣	٨٦.٦	٤.٧٣	٩٢.٨٦	٨٩.٧١	٣.١٥
البحيرة	٨٧.٥٤	٦٨.٩٧	١٨.٥٧	٨٠.٨٨	٧٦.٠٨	٤.٨٠
الإسماعيلية	٩٤.٤٦	٨٨.٧٩	٥.٦٧	٩٩.٧٨	٩٨.١٢	١.٦٦
الجيزة	٩٢.٢٨	٨٢.٠٥	١٠.٢٣	٩٣.٢٦	٨٨.٨٦	٤.٤٠
بنى يوسف	٧١.٦١	٥١.٣٨	٢٠.٢٣	٧٥.٧٧	٦١.٤٩	١٤.٢٨
الفيوم	٦٩.٦٨	٥٦.٦٤	١٣.٠٤	٧٩.٩٩	٧٠.١١	٩.٨٨
المنيا	٧٧.٣٣	٥٨.٦٤	١٨.٦٩	٨٢.٢٩	٦٢.٩١	١٩.٣٨
أسيوط	٨١.١٦	٦٢.٠٥	١٩.١١	٨٤.١٢	٧٢.٠٢	١٢.١٠
سوهاج	٧٩.٥٥	٥٧.٢٥	٢٢.٣	٨٩.٢٨	٧٣.٥٣	١٥.٧٥
قنا	٨٧.٢٨	٦٥.٠٢	٢٢.٢٦	٩٤.٠٥	٨٢.١٢	١١.٩٣
أسوان	٩١.٢٤	٨٥.٦٢	٥.٦٢	٩٤.٢	٨٩.٥٤	٤.٦٦
الأقصر	٨٣.٢٨	٧٣.٨٦	٩.٤٢	٩٨.٢٢	٩٥.٨٢	٢.٤٠
البحر الأحمر	٩٧.٢٥	٩٣.١٠	٤.١٥	٩٧.٠٤	٩٥.٢٤	١.٨٠
الوادى الجديد	٩٩.٠١	٩٨.٧٥	٠.٢٦	٩٨.٩٥	٩٩.٤٢	-٠.٤٧
مطروح	٩٤.١٢	٨١.١٩	١٢.٩٣	٩٩.٢٥	٩٥.٩٧	٣.٢٨
شمال سيناء	٩٧.٣٥	٨٦.٧	١٠.٦٥	٩٢.٥٣	٧٩	١٣.٥٣
جنوب سيناء	--	--	٠	١٠٠	٩٤	٦.٠٠
إجمالى الجمهورية	٨٦.٧٩	٧٨.١٩	٨.٦	٩٠.٥٦	٨٥.٥٧	٤.٩٩

ومن الجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم قد تبنت نماذج لمدارس، تتناسب ومتطلبات تحقيق هذا الهدف ومن أمثلتها.

- **المدارس الريفية:**

وهى نوعية من المدارس تبرز الإهتمام بسد الفجوة التعليمية بين الريف والحضر، إعمالاً لمبدأ "التعليم للجميع"، حيث تم إنشاء مدارس، روعى فى تصميمها أن تتناسب والحاجات التعليمية للبيئات الريفية.

- **المدارس شبه الصحراوية:**

وهى نوعية أخرى من المدارس، التى تبرز الإهتمام بتوفير فرص تعليمية مناسبة لأبناء المناطق الصحراوية، أسوة بأقرانهم فى المناطق الأخرى، وتحقيقاً لمبدأ "التعليم للجميع" حيث حرصت على أن يكون البناء المدرسى متلائماً مع الطبيعة الصحراوية وظروفها المناخية وخصائص التلاميذ بها ومن ثم فقد روعى فى تصميم هذه المدارس ضرورة أن تكون متسعة، وألا تكون مرتفعة، وأن تكثر بها مساقط الإضاءة ومنافذ التهوية وهذه المدارس توجد بمناطق سيوة وسيناء ولكن عددها قليل لأن التجربة ما زالت فى بدايتها وتدعم من المؤسسات الدولية.

٣. الإهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة:

لا جدال فى ان الاهتمام بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، إنما يعبر عن عمق النظرة الحضارية لمجتمعنا وعن الإهتمام بتلك الفئة من أبناء الوطن، ويعكس الحرص على تحقيق أحد أهم المبادىء التى تنهض عليها ثقافة الجودة الشاملة فى التعليم، والمعروف بمبدأ التنوع Diversity من خلال توفير فرص تعليمية كافية ومناسبة لتعليم هذه الفئات من خلال:

- إنشاء مدارس متخصصة لتعليم هذه الفئة من الأطفال والتلاميذ.
- إعداد المعلم القادر على التعامل مع هذه الفئة من الطلاب وتأهيله.
- توفير تكنولوجيا معينة مناسبة مع ظروف إعاقتهم.
- إعداد مناهج وكتب دراسية تتناسب مع احتياجاتهم وظروفهم.

والجدول التالى يوضح تطور أعداد مدارس وفصول وتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

جدول (١٥)

أعداد مدارس وفصول وتلاميذ مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة للعام ١٩٩٢-٢٠٠٣ (٢٢)

العام الدراسى	المدارس	الفصول	التلاميذ
١٩٩٣/١٩٩٢	٢٦٨	١٧٤١	١٦٢٩٧
٢٠٠٣/٢٠٠٢	٦٧٩	٣٥٠٧	٣٤٠٥١
نسبة الزيادة%	١٥٣.٣٥	١٠١.٤٣	١٠٨.٩٤

٤. الآليات المتاحة لسد تلك الفجوات:

لعل الاستراتيجية التى يجب أن يعتمد عليها فى مواجهة تلك الفجوات بين الريف والحضر والذكور والإناث والأغنياء والفقراء هى الاهتمام أولاً وفق خطة محددة ومعلنة وذات تمويل واضح وكاف لسد الفجوة، فالاهتمام بالريف أولاً وسد الفجوة فيه وكذا الإناث والفقراء وذلك من خلال صيغ تعليمية جديدة قد لا تكون صيغ رسمية، بل يمكن استخدام دور العبادة والمراكز والنوادى ومقار الأحزاب السياسية كمواقع لإقامة نظم تعليمية متحركة يتم بناء مناهج دراسية ومقررات دراسية تهدف بالأساس إلى إكساب هؤلاء المحرومين المعرفة والقدرة على

التعامل مع الحياة من خلال الاهتمام بالمهارات الأساسية، مهارات التواصل، والعمل، والتعاون، وكذا الأسس العامة للمفاهيم والقيم الحاكمة فى المعرفة والمناهج الدراسية، ويمكن ان يسمح لهؤلاء المحرومين من مواصلة تعليمهم فى المراحل والمستويات الدراسية الأخرى إن رغبوا فى ذلك، المهم أن تكون تلك الصيغ متوفرة فى المناطق العشوائية والفقيرة وتقدم المعرفة والمهارات الأساسية التى تعين هؤلاء على العمل وتحقيق تنمية ذاتية لهم ولمجتمعهم، وإلى جانب ما سبق فإن الأمر يحتاج إلى تشجيع الجهود الذاتية والتطوعية للمساهمة فى بناء المدارس وزيادة المخصصات المالية للأبنية المدرسية وتحديث وتطوير المناهج والكتب الدراسية فى ضوء متطلبات العصر والحياة العصرية. وتحقيق نظام اليوم الكامل والاهتمام بالأنشطة المدرسية والتربوية ورفع القيمة الأدبية للمعلم وتحسين مستواه الأكاديمى والاقتصادى وعلاج ظاهرة التسرب من الحلقة الابتدائية وذلك من خلال تنظيم برنامج يعمل على إلحاق من لم يتمكنوا من دخول المدارس الابتدائية أو من تسربوا فيها بفصول محو الأمية والاستمرار فى حملة تعليم الإناث وتدعيمها مع إعطاء الأولوية لصغيرات السن بين الإناث فى الريف والبيئات الحضرية الفقيرة وتشديد العقوبات والالتزام بتطبيق القوانين والتشريعات الخاصة بمنع تشغيل الأطفال. أعتقد أن كل ذلك يساهم بشكل جوهرى وأساسى فى تفعيل آلية تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص فى التعليم.

ثالثاً: نفقات التعليم- كلفة التعليم المباشرة وغير المباشرة:

شهد عقد التسعينات ارتفاع مخصصات التعليم سواء بالأسعار الجارية أو بالأسعار الثابتة. فقد ارتفعت مخصصات التعليم من ٤.٧٨١

مليار جنيه عام ١٩٩١/٩٠ إلى حوالى ١٥.٠٨٠ مليار جنيه عام ١٩٩٧/٩٦ (٢٢.٦% من إجمالة الموازنة و٦.٦% من الناتج المحلى الإجمالى) وبزيادة قدرها ٢١٥% خلال خمس سنوات فقط ثم ارتفعت إلى ١٨.١٨٩ مليار جنيه عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ (١٨.١% من إجمالى الموازنة و٥.٤% من الناتج المحلى الإجمالى).

ولقد حدث هذا الارتفاع فى مخصصات التعليم على الرغم من قيد الموارد الذى كان يعانى منه الاقتصاد المصرى خاصة فى التسعينات والذى أدى إلى تطبيق برنامج الإصلاح الاقتصادى والتكيف الهيكلى عام ١٩٩٢/٩١ بالاتفاق مع كل من صندوق النقد والبنك الدوليين، ذلك البرنامج الذى كان يهدف إلى تقليص الإنفاق العام كشرط أساسى للتمويل، ولقد تراوحت النسبة المخصصة للتعليم قبل الجامعى خلال فترة التسعينات حوالى ٥٨% من إجمالى مخصصات التعليم. فقد بلغت ٥٨.٨% عام ١٩٩١/٩٠ و٥٣.٣% عام ١٩٩٧/٩٦ ثم ارتفعت إلى حوالى ٦٥.٥% عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ وعلى الرغم من هذا الارتفاع فى مخصصات التعليم إلا أنه يمكن القول أن التعليم لا زال يعانى من قصور فى الموارد المالية وذلك بسبب التدهور السابق للتعليم خلال عقدى السبعينات والثمانينات والذى نتج أصلاً من نقص الموارد المالية المخصصة للتعليم وعلى ذلك فهناك جزء كبير من الموارد يخصص لتعويض هذا التدهور.

وبالإضافة إلى نقص الموارد المالية، يعانى التعليم من سوء توزيع الإنفاق والتى تخفض من كفاءة هذا الإنفاق ومن عدم القدرة على تحسين نوعية التعليم برمته، حيث نجد أن النسبة الكبيرة للإنفاق الجارى (الأجور

والمرتبات والمكافآت) على حساب الإنفاق الاستثمارى ونجد أيضاً تحيزاً واضحاً للتعليم الجامعى والعالى على حساب التعليم ما قبل الجامعى.

فعلى الرغم من الحاجة الشديدة إلى بناء مدارس جديدة سواء للتعويض فى نقص المدارس لمقابلة الاحتياجات المستقبلية وزيادة السكان يميز تكوين الإنفاق العام على التعليم فى مصر بتحيز واضح تجاه الإنفاق الجارى وقد بلغت نسبة الإنفاق الجارى إلى جملة الإنفاق على التعليم قبل الجامعى خلال الفترة من ١٩٩٧/٩٦ إلى ٢٠٠١/٢٠٠٠ نسبة مرتفعة للغاية حيث وصلت إلى ٩٥.٣% فى المتوسط خلال الفترة المشار إليها، كما أن متوسط نسبة الأجور والمرتبات إلى جملة الإنفاق على التعليم قبل الجامعى خلال تلك الفترة ٨٠.٩% وقد أدى استمرار التحيز للإنفاق الجارى فى غير صالح الإنفاق الاستثمارى والرأسمالى (وهو النمط الذى ساد خلال عقد الثمانينات والتسعينات) إلى استمرار النقص فى المدارس والفصول وارتفاع كثافة الفصول واستمرار وجود الفترات الثانية فى بعض المدارس.

ويشير نمط توزيع مخصصات التعليم فى مصر عن تحيز لصالح التعليم الجامعى والعالى على حساب التعليم قبل الجامعى والتعليم الأساسى تحديداً (الابتدائى والاعدادى) فقد وصل التعليم قبل الجامعى- والذى يضم حوالى ٩٤% من إجمالى الطلاب) فى المتوسط خلال الفترة من ١٩٩٧/٩٦ إلى عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ على ٦٧.٢% من ميزانية التعليم فى حين وصل التعليم الجامعى والعالى (والذى يضم حوالى ٦% من إجمالى الطلاب) على ٣٢.٨% من ميزانية التعليم. ولعل هذا التحيز فى غير صالح التعليم قبل الجامعى يؤدى إلى نقص المخصصات المالية مع ما يترتب على ذلك من تخفيض عرض الفرص

التعليمية من ناحية وتقليل جودة التعليم من ناحية أخرى ويشير فى ذات الوقت إلى الإهتمام بالتعليم العالى على حساب التعليم الأساسى.

ويعانى الإنفاق على التعليم من تحيز جغرافى أيضاً حيث نجد أن إقليم وجه بحرى والحدود يحصلان على نسبة من الإنفاق العام الجارى لمرحلة التعليم ما قبل الجامعى أعلى من نصيبها النسبى فى عدد السكان فى سن التعليم فى عام ١٩٩٥/٩٤ بينما يحصل وجه قبلى والمحافظات الحضرية على نسبة أقل فى نفس العام. وانخفاض نسبة ما يحصل عليه المحافظات الحضرية من إنفاق رغم ارتفاع معدلات القيد فيها، يرجع إلى انتشار التعليم الخاص على نحو أكبر كثيراً من الأقاليم الأخرى.

يزداد نصيب متوسطى الدخل من الإنفاق العام فى مرحلة التعليم قبل العالى فى عام ١٩٩٨/٩٧ على كل من الفقراء والأغنياء (بالترتيب)، بينما يزداد نصيب الأغنياء على كل من المتوسطين والفقراء (بالترتيب) فى الإنفاق العام فى مرحلة التعليم العالى وبصورة إجمالية يحتل متوسطو الدخل النصيب الأكبر من الإنفاق على التعليم فى جميع المراحل، يليهم الأغنياء ثم الفقراء[٢٣] فإذا أخذنا فى الاعتبار اعتماد الأغنياء بصورة أساسية على تعليم أبنائهم فى مدارس خاصة وقلة أعدادهم بالنسبة لغيرهم من الفقراء ومتوسطى الدخل، فإن الأرجح أن الإنفاق العام على التعليم يميل لصالحهم، وهو بالقطع لغير صالح الفقراء ويتدعم هذا الاستنتاج بالنظر إلى أن نصيب الأسر الغنية من الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلى يفوق نصيب الأسر الفقيرة حيث بلغت هذه النسبة ١.٥٥٨% للأغنياء مقابل ١.١٨٣ للفقراء ومن الطبيعى ان يزداد نصيب الأسر الغنية من الإنفاق الخاص على التعليم

كنسبة مئوية من الناتج المحلى الإجمالى ومن ثم يزداد النصيب من جملة الإنفاق العام والإنفاق الخاص.[٢٤]

وإلى جانب ما سبق، نجد أن القطاع المنزلى–الأسرة المصرية– يتحمل نصيباً متزايداً من تكاليف التعليم كنتيجة لجعل التعليم خصوصياً– خصصة التعليم– بصورة خبيثة كرد فعل لعدم كفاءته الداخلية وقد انعكس هذا فى الإنفاق من الجيب الخاص لأولياء الأمور على أشياء خارج المدرسة–المدرسة الموازية–كالدروس الخصوصية والكتب الخارجية وغيرها والتى يمكن ترجمتها على أنها تكاليف لفرص أعلى من التعليم تقع على عاتق أولياء الأمور ذوى الدخول المنخفضة. وتشير الإحصائيات الواردة فى تقرير التنمية البشرية ١٩٩٨/٩٧ إلى أن: متوسط الإنفاق على التعليم بالنسبة للطالب الواحد ٥٦١ جنيه مصرى ما يعادل ١٥٠ دولار أمريكى (١٠٠٧ جنيه مصرى فى المناطق الحضرية، ٢٨٥ جنيه فى المناطق الريفية) بمعنى كلفة الطالب فى الحضر حوالى ٣٠٠ دولار أمريكى مقابل ٨٠ دولار أمريكى فى الريف.

وكان معدل الإنفاق على الطالب الواحد بالنسبة للأغنياء فى المناطق الحضرية سبعة أمثال قيمة الإنفاق من جانب الفقراء، مقارنة بـ ٣.٨ أمثال من جانب الطبقة الوسطى، وبالنسبة لمن يقطنون الحضر والذين يقطنون الريف أيضاً بالنسبة للأغنياء والفقراء على حد سواء، حيث تحولت ظاهرة الدروس الخصوصية إلى مدارس موازية للمدارس الرسمية فى المنازل.[٢٥]

وتشير النتائج الإحصائية أن معدل إنفاق أولياء الأمور على الطالب الواحد فى الدروس الخصوصية من مقابل الأغنياء ٦ أمثال

نظيره من مقابل الفقراء، ويقبل أولياء الأمور هذا الإنفاق نظير خدمة تعليمية أفضل من تلك التى تؤديها المدرسة حيث فقدت المدرسة القدرة على تقديم نوعية جيدة من التعليم والتدريس.

إن مثل هذه العملية "التخصيصية" وبالأحرى الخصوصية غير اللائحية للعملية التعليمية قد تحد من فرص السماح للفقراء ولمتابعة تعليم ذى نوعية أفضل وهو التعليم الذى يتم من خلال الدروس الخصوصية فقد وجد أن حوالى نصف الطلاب المقيدين بالتعليم يأخذون دروس خصوصية مقارنة بنسبة ٦٠% من الطلاب الأغنياء ونسبة الطلاب الأغنياء الذين يأخذون دروساً خصوصية أعلى من نسبة نظرائهم من الفقراء فى كل المستويات التعليمية، وتشير الإحصائيات لعام ١٩٩٨/٩٧ إلى العلاقة بين المستوى الاقتصادى والاجتماعى وتعاطى الدروس الخصوصية فى كافة مراحل التعليم حيث:[٢٦]

- فى التعليم الأساسى ٤٥.٨% للفقراء، مقابل ٦١.٤% للفئات الوسطى، ٦٤.٦% للأغنياء.
- فى التعليم الثانوى ٦٦.١% للفقراء، مقابل ٨٨.٦% للفئات الوسطى، ٨٣.٦% للأغنياء.
- فى المعاهد العليا ٥٣.٥% للفقراء، مقابل ٦٧.٧% للفئات الوسطى، ٨٥.٧% للأغنياء.
- فى الجامعة ٧.٨% للفقراء، مقابل ١١.٧% للفئات الوسطى، ١٦.٢% للأغنياء.

- وفى جميع الأحوال من يأخذون دروس خصوصية فى جميع أنواع التعليم ومراحل التعليم ٥١.٣% للفقراء، مقابل ٦٣.٣% للفئات الوسطى، ٦٠.٥% للأغنياء.
- وعلى الرغم من كل ذلك فإن تكلفة الطالب المفرد فى مراحل التعليم قبل الجامعى تشير إلى أن تكلفة الطالب خلال العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٠ تصل إلى حوالى ١٥٠ دولار أمريكى مقابل ٣٥٠٠ دولار فى إسرائيل و ٦٥٠٠ دولار فى أمريكا، ١٢ ألف دولار فى سويسرا.

ويتضح من خلال ما سبق أن الموارد المالية المخصصة للتعليم قبل الجامعى تستنزف فى الأجور والمرتبات ولا تبقى شيئاً يقيد فى الاستثمارات الجارية والإنشاءات كما تتحمل الأسرة المصرية عبئاً مالياً نظراً لعدم قيام المدرسة بدورها وغياب هذا الدور فى كافة المراحل والمستويات، مما يحمل الفقراء وحدهم العبء نظراً أيضاً لحاجاتهم إلى التعليم بوصفه محركاً إجتماعياً لهم يحقق طموحاتهم فى حياة أفضل وأكثر عدلاً وحرية.

رابعاً: العنف والإساءة للأطفال داخل المدارس.

لقد شهد المجتمع المصرى خلال العقدين الماضيين مظاهر عديدة للعنف سواء كان عنف أفراد أم عنف مؤسسات وأجهزة، ولقد انعكس ذلك بصورة أو بأخرى إلى داخل جدران المدرسة، وذلك إنطلاقاً من أن المدرسة مؤسسة إجتماعية ليست منعزلة عن المجتمع المحيط بها، فهى مرآه تعكس نمط القيم والثقافة السائدة فى المجتمع بصورة أو بأخرى من خلال الطلاب والمعلمين والعاملين، إلا أن الجديد فى ظاهرة العنف هذه

هى وجود اتجاه أو تيار يعتقد أن تلك الظاهرة ناتجة عن حالات الفقر التى يعيشها الطلاب، ولكن ذلك الاتجاه لا يجد مصداقية له داخل جدران المدرسة لأننا نشاهد مظاهر العنف فى المدارس الحكومية والمدارس الخاصة والاستثمارية.. فالعنف والإساءة للأطفال لم يعد قاصراً فقط على المدارس الفقيرة بل شمل مدارس الأغنياء وبصورة غير مسبوقة وإن إختلف أسبابه ومظاهره.

وبصرف النظر عن اختلال ميزان القيم الاجتماعية فى المجتمع الكبير وفى المدرسة وطغيان القيم المادية المرتبطة بالوضع الاجتماعى والاقتصادى، إلا أن الشاهد الأكيد أمامنا أن تلك المظاهر جديدة على الحياة المدرسية وعلى ثقافة المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية تسعى نحو تعديل السلوك والقيم فى المجتمع من خلال التوسع فى التعليم ونشر المدارس فى ربوع الوطن.

وهناك أسباب عديدة ومتنوعة للعنف داخل المدرسة بعضها يعود إلى المدرسة ذاتها وإدارتها والعلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل الاجتماعى القائمة بين أفراد المؤسسة التعليمية وطرق التدريس واستراتيجياته التى تعتمد التلقين وسلطة المعلم، وكذلك المناهج والمقررات الدراسية المنعزلة تماماً عن حياة الطلاب وعدم اشتباكها بواقع الحياة المعيش وكذلك أنماط وأساليب الإدارة المدرسية داخل المدرسة وكذلك أساليب إدارة الفصل الدراسى من قبل المعلم.

كل ذلك يؤدى إلى وجود ظاهرة العنف داخل المدرسة وهناك أسباب أخرى تعود إلى ما يسود داخل المجتمع الكبير من ثقافة العنف واستخدامه أسلوباً للتعامل.

إن المشهد التربوى المعاصر يمتلىء بالعديد من الصور، طلاب يمسكون بالسيوف والآلات الحادة والعصى، فى سلوكهم مع بعضهم البعض، وسلوكهم مع إدارة المدرسة والتعامل مع المعلمين.. صور جديدة لا شك أن أحد أهم أسبابها غياب العدالة فى المجتمع واعتماد العنف طريقاً للحصول على الحق فى مواجهة طغيان السلطة والمؤسسة، لكن هناك صور أخرى من العنف يلجأ إليها بعض المعلمين فى صراعهم على الدروس الخصوصية أو فى محاولة إجبار الطلاب على فعل سلوك معين أو عدم قدرة المعلمين على السيطرة على سلوك الطلاب.

وتشير العديد من الدراسات الميدانية والنظرية والتربوية التى عالجت ظاهرة العنف فى المدرسة إلى العديد من الحقائق المؤلمة، منها:

- ضعف إدارة المدرسة، سيطرة الخوف على التفاعل بين المعلم والتلميذ مما يسىء للعلاقة بينهما بالإضافة لأشكال السيطرة الزائدة.
- أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث، وأن الطلاب من المستويات الاقتصادية المتدنية أكثر عنفاً من المتوسطة عن العليا.
- يتفوق التلاميذ الذكور عن الإناث فى العنف الجسدى.
- قدرة الذكور فى مرحلة التعليم الثانوى العام والفنى على "العنف الكلامى" بصورة واضحة تتمثل فى: الشتيمة والسب والاعتراض بصوت عال على المعلم وإدارة المدرسة مستغلاً فى ذلك القدرات البدنية وكذلك الأدوات الحادة والأسلحة البيضاء والخفيفة.

ومع استطلاع آراء المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين حول أشكال العنف المنتشرة بين التلاميذ فقد جاءت النتائج على النحو التالى:[٢٧]

١. احتلت المرتبة الأولى المشاجرات بالأيدى وباستخدام آلات حادة والألفاظ النابية بنسبة ١٠٠%.
٢. فى المرتبة الثانية جاء العنف الموجه من الطلاب نحو المدرس أو الناظر أو المدير فى صورة شتائم أو مشاجرات مع إدارة المدرسة حتى بلغت النسبة ٤٠%.
٣. أحتل العنف الموجه نحو الأثاث المدرسى ومرافق المدرسة المرتبة الثالثة بنسبة ٢٨%.
٤. وبالنسبة للمدارس المشتركة اتضح أن الطلاب يتجهون للعنف ليظهروا بصورة الرجال أمام البنات (الطالبات) ليفوزوا بإعجابهم وبلغت نسبة ذلك ٢٣%.

ولقد عبر المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين عن آرائهم فى أسباب العنف المدرسى فيما يلى:

١. تعد المشكلات الأسرية من أهم الأسباب المؤدية للعنف بين الطلاب من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت نسبتها ٩٦%.
٢. جاء فى المرتبة الثانية ضعف العلاقة بين المعلم والأخصائى الاجتماعى والأسرة حيث بلغت نسبتها ٥٣%.
٣. جاء فى المرتبة الثالثة قصور دور الإعلام فى توجيه الشباب بعرض الأفلام والمسلسلات التى تدفع إلى العنف وبلغت نسبة ذلك ٤٠%.

- **الآثار السلبية للعقاب البدنى للأطفال:** [٢٨]

إن هناك العديد من الآثار السلبية للعقاب البدنى تتمثل فى:

- أن العقاب يؤدى إلى الإساءة إلى الطفل:

يرى الكثير أن العقاب البدنى يصاحبه استخدام متكرر وشديد للألم البدنى. فيرون أن هذا العقاب يمكن أن يتصاعد، ليتحول إلى نوع من الضرب المبرح، أو على الأقل يزيد من خطر انخراط من يقوم بالعقاب إلى تعدى العقاب إلى أحداث الإساءة الجسدية فيمن يقع عليه العقاب.

- أنه يعد مهيناً للشخص:

ويعنى هذا أن العقاب يُقلل من قيمة الشخص أمام الناس وأمام ذاته فالعقاب يجعل الشخص يشعر بالخجل والعار أمام الآخرين، مما يقلل من تقدير الشخص لذاته.

- أنه يحطم الطالب نفسياً:

فالعقاب البدنى له العديد من الآثار النفسية السلبية مثل: إصابة الأشخاص الذين وقع عليهم العقاب بالاكتئاب، والكبت والقسوة، وفقد الثقة بالنفس ومستوى مرتفع من القلق.

- نشوء علاقات سيئة بين المعلمين والأطفال:

إن لجوء المعلم للعقاب البدنى يشير إلى فشل هذا المعلم فى الحد من التصرفات السيئة للطلاب باستخدام طرق أخرى مثل: استخدام السلطة الخلقية للمعلم، واستخدام نظام للثواب، أو استخدام وسائل أخرى للعقاب أكثر مناسبة وأقل شدة، أى أن المعلم قد فشل فى خلق مناخ من الاحترام المتبادل بينه وبين الطلاب. وهم بهذا قد فقدوا القدرة على توصيل توقعاتهم لفظياً للأطفال بشكل لطيف ثم بشكل أكثر شدة، أى

أنهم لا يقومون بتبنى طرق عقاب لطيفة فى البداية ولكنهم يلجأون مباشرة للعصا وكثيرون من هؤلاء المعلمين لا يؤمنون بأهمية استخدام أسلوب الثواب الأمثل لتربية النشء.

- القضاء على قدرة الطالب على التفكير الناقد:

فالعقاب البدنى أيضاً يؤدى إلى قبول الأطفال للتفكير غير الناقد لكل ما يدور حولهم، فإذا شعر الأطفال بالخوف من معليمهم، فإنهم يتجنبون طرح أى أسئلة أو التفكير فيما يمليه عليهم المعلم من أوامر أو وجهات نظر، أى أن العقاب البدنى يمكن أن يتحول إلى نوع من الضرب بهدف الخضوع للسلطة.

فالمعلمون الذين يستخدمون العقاب بشكل منظم وقاس مع الطلاب يصبحون مصدراً للخوف بدلاً من الاحترام وفى هذا المناخ يصبح طبيعياً أن تختفى قدرة الطلاب على ممارسة التساؤل وإعمال العقل كما ستتلاشى قدراتهم الناقدة.

- أنه لا يكبح السلوك السيىء:

يرى المنظرون أن هذا النوع من العقاب غير فعال لأنه لا يساعد على ردع هؤلاء الذين تتم معاقبتهم لممارسة السلوكيات غير الحميدة.

كما يرى المنظرون أن استخدام العقاب البدنى قد يعلم الأطفال درساً خطأ وهو أن العنف طريقة ملائمة لحل المشاكل أو لتسوية الخلافات فالطفل يتعلم أنه إذا لم يعجبه تصرف شخص آخر فإن من حقه أن يلحق الأذى أو يؤلم هذا الشخص وعلى المدى القصير فإن الأطفال الذين يتعرضون للعقاب يميلون ميلاً شديداً إلى استخدام العنف

ضد معليمهم وزملائهم أو حتى الممتلكات الحكومية أما على المدى البعيد فيعتقد أن عدداً كبيراً من الأشخاص مرتكبى الجرائم قد تعرضوا للعقاب البدنى، فى أثناء طفولتهم وهكذا فالعنف يولد المزيد من العنف.

ولذا يجب على كل مرب ومعلم أن يكون مرهف الحس، لتوقع ما يصدر من طلابه، وعليه أن يحتويهم بمعاملة عادلة وليس العقاب البدنى ومما يدفع بعض المعلمين للجوء للعقاب البدنى كوسيلة للتربية والتعليم وكعقاب للطلاب على أخطائهم–رغم أثاره السلبية الكثيرة–للأسباب التالية:

- معاناة الكثير من المعلمين من ضغوط نفسية واجتماعية نابعة من العمل أو الحياة اليومية.
- إفتقاد الكثير من المعلمين لأساليب أخرى لضبط الفصل.
- الكثير من المعلمين ليس لديهم القدرة على إبداع وابتكار أنشطة تعليمية ثرية يستوعب من خلالها طاقات المتعلمين وقدراتهم.
- ضعف شخصية المعلم وعدم قدرته على إستيعاب سلوكيات المتعلمين التى قد تؤدى إلى إثارة المشكلات.
- ممارسة الطلاب للعنف والشغب داخل الصف الدراسى.
- إرتفاع الكثافة داخل الصف مما يسبب الشغب داخل الصف الدراسى، فلا يجد المعلم وسيلة سوى العقاب البدنى وسيلة سهلة وسريعة للتحكم فى الطلاب.

ويتضح لنا مما سبق أن هناك أسباب تتعلق بالمدرسة ذاتها وأسباب تتعلق بالظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلاب وأسباب تعود

إلى سيادة ثقافة العنف فى المجتمع، والأمر يتطلب منا أن تقوم المؤسسة التعليمية بدورها وذلك من خلال.

١. تفعيل دور الأخصائى الاجتماعى والنفسى داخل المدرسة وتفعيل العلاقة السليمة بين المدرسة والأسرة من خلال الندوات والزيارات التى يمكن أن تقوم بها الأسرة من خلال إشراكها فى نشاط المدرسة الخارجى.

٢. تفعيل دور الأنشطة التربوية داخل المدرسة بما تحقق أهدافها فى أن يعبر الطلاب عن أنفسهم وبأنفسهم.

٣. تطوير المناهج الدراسية والمقررات الدراسية بحيث ترتبط بحياة الطلاب وتواجه مشكلاتهم.

٤. ديمقراطية الإدارة المدرسية من خلال إعطاء تلك الإدارة سلطات وصلاحيات تجعلها أكثر قدرة على مواجهة المشكلات التى تواجه المدرسة يومياً دون ضرورة الرجوع الدائم والمستمر إلى المستويات الأعلى.

٥. إستخدام الإعلام التربوى داخل المدرسة بما يساعد على تعديل سلوك الطلاب وتقديم السلوك الإيجابى.

٦. إشراك الطلاب من خلال اتحاد الطلاب من المساهمة والمشاركة فى إدارة الفصل الدراسى والمدرسة بما يجعلهم يشعرون بأنهم شركاء فى الإدارة وتحميلهم المسئولية فى المشاركة فى إدارة المدرسة والفصل الدراسى.

٧. فيما يتعلق بحالات الإساءة إلى الأطفال داخل المدرسة فإن ذلك يتطلب القيام بدور جديد للأخصائى الاجتماعى والنفسى فى مواجهة تلك الحالات وذلك من خلال التوعية للهيئة التدريسية بالمدرسة.

خامساً: مقاربات منهجية ووجهة نظر حول مكانة حقوق الطفل فى التعليم:

من خلال ما سبق يتأكد لنا أن كافة المواثيق الدولية التى صدرت عن المنظمات الدولية والمتعلقة بحقوق الإنسان بشكل عام وحقوق الطفل بشكل خاص، وكذا كافة القوانين والتشريعات الوطنية التى صدرت بهذا الخصوص تؤكد على حق الإنسان عامة والطفل خاصة فى التعليم، وأهمية وضرورة أن يصل التعليم إلى كافة الأطفال فى ربوع الوطن بصرف النظر عن الوضع الاجتماعى أو الاقتصادى أو الدينى أو الجنسى، بل تنص كافة القوانين والتشريعات الوطنية التى صدرت خلال العقدين الماضيين على أهمية التواصل مع الفئات الأشد حرماناً والأكثر إحتياجا ولا سيما فى الريف وبين الفقراء.

وإنطلاقاً من كل ذلك، فإن الجهود العديدة التى بذلت من قبل الدولة أو مؤسسات المجتمع المدنى والمنظمات الأهلية والمنظمات الدولية، لم تستطع للآن أن تحقق الأهداف التى سعت إليها.

ولا شك أن العائق الأساسى والجوهرى أمام كل ذلك يتمثل فى التمويل وفى ثقافة المجتمع وفى الإيمان الحقيقى بتلك القيم التى دعت إليها المنظمات والهيئات الدولية والوطنية، وذلك ربما يعود إلى طبيعة البنية الاجتماعية فى المجتمع المصرى وهى بنية ذات طبيعة قاسية

قائمة فى الأساسى على الطبقية، تلك الطبقية التى تشهد صراعاً حاداً بين هؤلاء الذين يملكون كل شىء، وهم قلة، وهؤلاء الذين لا يملكون أى شئ، وهم الأكثرية التى تتجاوز ٦٠% من سكان هذا الوطن.

ويمكن أن نطرح بعض القضايا الأساسية المرتبطة بمكانة حقوق الطفل فى التعليم والتى تعوق تعميم التعليم على كافة الأطفال الراغبين فى الالتحاق به، فى تلك القضايا الأساسية:

١. يشكل التسرب من التعليم الابتدائى السبب الرئيسى فى ارتفاع نسبة الأمية.

٢. عدم كفاءة العملية التعليمية والتربوية ورداءة نوعية التعليم، تعود إلى انخفاض المستوى العلمى للخريجين وإنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية والمراكز التعليمية، وإنتقال عملية التعليم والتعلم من المدرسة إلىالمنزل، مما يضعف القيمة الأدبية لإحترام المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية وكذلك المعلم بوصفه مربياً.

٣. إنتشار ظاهرة المدارس متعددة الفترات، والكثافة العالية للفصول الدراسية، مما يعكس قصوراً واضحاً فى قلة الأبنية التعليمية وعدد المدرسين الذى بلغ العجز فيهم حوالى ١٦١ ألف معلم والاستعانة بمعلمى الضرورة، معلمى الحصص بالأجر.

٤. ظاهرة عمالة الأطفال وتدنى قيمة التعليم لدى بعض الفئات وخاصة فى الريف، وارتفاع أجور العمالة الزراعية والحرفية والنظرة المجتمعية للريف باعتبار الطفل مصدر دخل يؤدى إلى تسرب التلاميذ من المدارس فى سن مبكر، والاتجاه نحو العمل فى الأعمال الهامشية وغير الإنسانية، مما يمثل انتهاكاً صارخاً لحقوق الطفل.

٥. ظاهرة أطفال الشوارع ولما لها من أثار تربوية ونفسية واجتماعية، وتعد مؤشراً على غياب دور الدولة والمؤسسات المعنية وعدم قدرتها المالية والتربوية على مواجهة تلك الظاهرة التى تتنامى فى المجتمع، وفى القاع منه، وتحديداً لدى أبناء الفقراء وأبناء الأسر المفككة إجتماعياً.

- **سياسات مقترحة:**

لاشك أن مواجهة تلك القضايا المرتبطة بتعميم التعليم ونشره بوصفه أحد أهم روافع التنمية والتقدم فى المجتمع، وقبل ذلك بوصفه حقاً أصيلاً للإنسان وللطفل، تتطلب تضافر العديد من الجهود من الدولة ومن مؤسسات المجتمع المدنى والمؤسسات الدولية الداعمة وخلق روح من التضامن والمساندة الاجتماعية.

١. أهمية وجود دعم سياسى وشعبى للتعليم، والتأكيد المتواصل على إعتباره قضية للأمن القومى، والسعى المستمر لتوفير الموارد المالية الكفيلة لجعله يتصدى لهذه المهمة الوطنية.

٢. خلق علاقة جديدة بين التعليم بمراحله المختلفة والدولة تقوم على أساس "الشراكة" أو التعاون بين مؤسسات المجتمع المدنى والأهلى فى دعم الجهود الحكومية الخاصة بالتعليم.

٣. ضرورة التفكير الجدى فى التحول عن صيغ التعليم التقليدية القائمة على الفصول التقليدية والتعليم المتزامن، واللجوء إلى التعليم المستند إلى التكنولوجيا المتقدمة والقادرة على إتاحة فرص تعليمية جديدة للمجتمع، مع إمكانية وجود تعليم عن بعد للمجتمعات النائية يعود

إلى إزالة القيود والحواجز فى الفراغ أمام أى فرد وفى أى مكان وفى أى زمان.

٤. إعادة توزيع الموازنات الحكومية، بشكل يعيد التوازن بين التحيز للنفقات الجارية والنفقات الاستثمارية تلبية للتوسع فى بناء المدارس.

٥. إعادة النظر فى توزيع الموارد المالية على المراحل التعليمية وفقاً لأدوارها التنموية والمجتمعية، بالإضافة إلى العوائد المتوقعة منها، مع النظر فى إدخال نظم المنح والقروض الطلابية للفقراء والأكثر احتياجاً وحرماناً.

٦. إيلاء المناطق الريفية والنائية أهمية خاصة عند توزيع الموارد المالية، وتلبية احتياجاتها الشرعية فى الحصول على خدمات تعليمية مستحقة ولا سيما فيما يخص بإنشاء مدارس التعليم الأساسى ولعل الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدنى ورجال الأعمال فى ذلك يصبح أمراً محتماً.

٧. إعطاء المؤسسات التعليمية مزيداً من الاستقلالية المالية فى ضوء لا مركزية واعية ورشيدة ومسئولة.

٨. تحريك حماسة الجهود والمبادرات الشعبية والوطنية للمشاركة فى تمويل التعليم، عن طريق الهبات والمنح والتبرعات، كما يلزم استخدام النظام الضريبى فى توفير حوافز لمن يتبرع للتعليم من رجال الأعمال والأفراد العاديين، وفى نفس الوقت تفرض منه ضريبة إضافية على الأنشطة الترفيهية لصالح التعليم شريطة أن تخصص تلك الضريبة للتعليم فى إطار من الشفافية والمحاسبية.

٩. تيسير حصول الفقراء على الفرص التعليمية والاستمرار فيها بإلغاء المصاريف التى تعوق مشاركتهم تعليمياً وإدخال نظم للمنح والبطاقات Vouchers تغطى تكاليف التحاق المتعلم الفقير وتكلفة الفرصة التعليمية البديلة لتمكينهم من الاستمرار فى مراحل التعليم المختلفة ويمكن الاستفادة فى تجارب بعض الدول النامية مثل: باكستان، كولومبيا، وبنجلاديش.

١٠. تشجيع الجهود الذاتية والتطوعية للمساهمة فى بناء المدارس.

١١. زيادة المخصصات المالية للأبنية التعليمية.

١٢. تحديث المناهج والمقررات الدراسية فى ضوء متطلبات العصر.

١٣. تحقيق نظام اليوم الكامل والاهتمام بالأنشطة المدرسية والتربوية.

١٤. علاج ظاهرة التسرب من الحلقة الابتدائية وذلك من خلال تنظيم برنامج يعمل على إلحاق من لم يتمكنوا من دخول المدارس الابتدائية أو من تسربوا منها بفصول محو الأمية.

١٥. أهمية الاستمرار فى حملة تعليم الإناث وتدعيمها مع إعطاء الأولوية لصغيرات السن بين الإناث فى الريف والبيئات الحضرية الفقيرة والأشد حرماناً.

١٦. أهمية تشديد العقوبات والالتزام بتطبيق القوانين والتشريعات الخاصة بمنع تشغيل الأطفال.

المراجع:

- منظمة الأمم المتحدة للأطفال، وضع الطفولة والأمومة فى مصر–تحليل على أساس الحقوق– (القاهرة، اليونسيف، ٢٠٠٣)، ص ٤٤.
- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)، ص ٤١.
- وزارة التخطيط والتنمية المحلية، تقييم أداء المحافظات، نحو تحقيق أهداف الألفية، (القاهرة، وزارة التخطيط، يونيو ٢٠٠٦)، ص ٢٩.
- المرجع السابق، ص ٣٢.
- المرجع السابق، ص ٣٦.
- محيا زيتون، الإنفاق العام الاجتماعى ومدى استفادة الفقراء–التطورات والآثار– (القاهرة، كتاب الأهرام الاقتصادى العدد ١٣، نوفمبر ١٩٩٨)، ص ٣١.
- I.N.P (1998), p.15.
- وزارة التخطيط والتنمية المحلية، تقييم أداء المحافظات، مرجع سابق، ص ٣٤.
- شبل بدران، ديمقراطية التعليم فى الفكر التربوى النقدى، (القاهرة، دار عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٦)، ص ١٨٢.
- المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم (القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨١)، ص ص ١١١–١١٢.
- الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء، النشرة الإحصائية، حول نظم التعليم والتوظيف فى مصر، العدد الخامس، (القاهرة، أكتوبر، ١٩٨٦)، ص ٢٢.

- منظمة الأمم المتحدة للأطفال، وضع الطفولة والأمومة فى مصر، مرجع سابق، ص ٤٨.
- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص ٤٢.
- المرجع السابق، ص ٤٣.
- كريمة كريم، دراسات فى الفقر والعولمة، مصر والدول العربي، ترجمة سمير كريم، (القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٥)، ص ص ٤٣-٤٦.
- World Bank, (1990 a), Making Adjustment work for the poor, A Framework for policy reform in Africa.
- ـــ (1990 b), Poverty Alleviation and Adjustment in Egypt, June 6.
- ـــ (1990 c), Poverty, world Development Report 1990.
- ـــ (2002).
- فايز مراد مينا، التعليم فى مصر الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، (القاهرة، منتدى العالم الثالث، ٢٠٠١)، ص ٩٧-١٠٦.
- عبد الخالق فاروق، البطالة بين الحلول الجزئية.. والمخاطر المحتملة، (القاهرة، المحروسة، ٢٠٠٤)، ص ص ٨٢-٨٤.
- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، عشرون عاماً من عطاء رئيس مستنير، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١)، ص ٥٩.
- وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونسكو الإقليمية، الخطة الوطنية للتعليم للجميع ٢٠٠٢/٢٠٠٣- ٢٠١٥/٢٠١٦،(القاهرة، وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٣)، ص ٦٢.

- فايز مراد مينا، التعليم فى مصر، الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠، مرجع سابق، ص ١٣٢.
- التربية والتعليم، مبارك والتعليم، التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص ٤٤.
- شبل بدران، مكانة حقوق الإنسان فى التعليم، (القاهرة، دار عين للدراسات والبحوث الإنسانية الاجتماعية، ٢٠٠٥)، ص ٥٨.
- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص ٤٨.
- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعينة للسنوات ١٩٩٨/٢٠٠٤، (القاهرة، ٢٠٠٥)، ص ص١٨-٢٢.
- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص ٥١.
- I.N.P Egypt, Human Development report, 1997/98, (Egypt, I.N.P. 1998), p. p 40 -45
- I.N.P (1998), p.49.
- شبل بدران، ديمقراطية التعليم فى الفكر التربوى النقدى، مرجع سابق ص ص ١٨٠-١٨٥.
- I.N.P I bid., p. 37.
- أميمة منير جادو، العنف المدرسى بين الأسرة والمدرسة والإعلام، (القاهرة، السحاب للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥)، ص ص ٦٩-١٠٠.
- مصطفى عبد السميع، جيهان كمال محمد، قضايا تربوية معاصرة، (القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٦)، ص ص ٨٣-٨٨.
- شبل بدران، تكافؤ الفرص فى نظم التعليم، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢)، ص ص ٢٨-٥٣.