عدالة الفرص التعليمية والطموح

"دراسة حالة لمن التحقن بمدارس الفصل الواحد بمحافظة بني سويف"

دكتور/ حوته حسين سعد حسين

المدرس بقسم الاجتماع كلية الآداب

جامعة بني سويف

الملخص باللغة العربية

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بوجه عام إلى التعرف على أثر العدالة في توزيع الفرص التعليمية على الطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف، وقد تضمن هذا الهدف عدة أهداف أخرى من أبرزها التعرف على العلاقة بين المؤسسة التعليمية والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف. والتعرف على العلاقة بين التنشئة الأسرية والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف، كذلك التعرف على العلاقة بين الفقر والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العادات والتقاليد والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف، وأخيرًا هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين عدم المساواة بين الجنسين والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

الإطار المنهجي:

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من عشر حالات من خريجات الفصل الواحد في محافظة بني سويف، ممن حصلن على مؤهلات عليا، ومؤهلات متوسطة، بالإضافة إلى من توقف طموحهن العلمي عند مرحلة الفصل الواحد لظروف قهرية، باستخدام منهج دراسة الحالة، من أجل التعمق في دراسة تلك الحالات والكشف عن بعض العوامل والظروف التي تبدو غامضة لديهن، بالإضافة إلى استخدام المنهج المقارن من أجل التعرف على أوجه الشبه والاختلاف في العديد من الظروف والعوامل المشتركة والمتباينة لدى حالات الدراسة.

نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة عن وجود تأثير فعال للمؤسسة التعليمية في التأثير على الطموح العلمي لدى بعض الحالات وتشجيعهن على مواصلة مشوارهن التعليمي، بالإضافة إلى وجود العديد من العوامل الأسرية القهرية التي كانت سببًا في تجاوز أعمارهن وتأخر التحاقهن بالمدارس الابتدائية العادية والتحاقهن بمدارس الفصل الواحد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى التأثير الفعال للفقر كعامل سلبي أثر في تلك الحالات، وكعامل إيجابي كان من الأسباب التي دفعت تلك الحالات إلى المثابرة وتحقيق طموحهن العلمي، كما كشفت نتائج الدراسة عن التأثير الفعال للعادات والتقاليد كأحد العوامل التي كانت سببًا في تأخر التحاقهن بالمدارس العادية والتحاقهن بالفصل الواحد وحرمان بعضهن من التمتع بحقوقهن في الانتظام في الحضور بالمؤسسة التعليمية والاستفادة منها بفاعلية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى التأثير الفعال لعدم المساواة بين الجنسين وحرمان الفتيات من التعليم وتفضيل تعليم الذكور، مع استمرار تأثير هذا العامل حتى تخرج بعضهن من الجامعة.

مـقدمه:

إن الشعور بالعدالة واتخاذها نبراسًا في الحياة والحكم يدفع المجتمع بقوة للأمام ويجعله قادرًا على أن يتجاوز كل مشكلاته في طمأنينة وسلام، وكذلك فإن النمو الاقتصادي وما يلحق به من تنمية اجتماعية وثقافية وسياسية يحقق ثمارًا تزدهر بها الحياة على نحو أفضل إذا ارتبطت مبادئ إرساء العدالة بمبدأ المساواة والتوازن بين الفئات الاجتماعية المختلفة؛ حتى يُمكن القضاء على الظلم والفساد داخل المجتمع (١).

لقد كانت قضية العدالة الاجتماعية – ولا تزال – إحدى أهم قضايا التطور الاجتماعي والاقتصادي في تاريخ مصر الحديث والمعاصر، وكان التعليم – ولا يزال – من أهم مجالات البحث في أوضاع العدالة الاجتماعية والتعرف على مدى تحقيقها في الواقع، حيث تعد العدالة التعليمية وسيلة أساسية من وسائل الحراك الاجتماعي على أساس القدرات والمهارات المكتسبة، وليس على أساس المكتسبات الاجتماعية والاقتصادية الموروثة، فهي أداة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين من أجل الحصول على حقوقهم الأساسية وفي مقدمتها حق التعليم ذاته والعدالة التعليمية لكل فئات المجتمع (٢).

ويُعد مبدأ العدالة التعليمية وتوفير التعليم من أبسط الحقوق الأساسية التي تنادي بها العدالة الاجتماعية من أجل ضمان تحقيق مبدأ المساواة في المجتمع؛ حيث تُعد قيمة العدالة الاجتماعية من أبرز القيم الأساسية التي تتبناها الشعوب فضلاً عن الفوائد التي تتعلق بكفاءة التفوق والطموح العلمي والذي ينعكس بدوره على طبيعة المجتمع، فكان لابد أن يعمل المجتمع على توفير الفرص التعليمية كشكل من أشكال العدالة التعليمية التي تنبثق من العدالة الإنسانية التي تنادي بها الشعوب (٣).

ففي الحقيقة يمكن القول أن عدم تحقيق العدالة التعليمية والشعور بالظلم الاجتماعي بين شرائح معينة من المجتمع من شأنه أن يؤثر على طبيعة الحياة الاجتماعية، والسياسية، والثقافية في المجتمع؛ لعدم تطبيق مبدأ المساواة التعليمية بين طوائف

المجتمع المختلفة والتي تؤثر على معدلات الإنجاز والتفوق العلمي للأفراد، وتراجع مستوى الطموح العلمي لديهم. فمما لاشك فيه أن رفع قيمة الإنجاز التعليمي لدى بعض الطلاب المحرومين من خلال تحقيق بعض الموارد المتاحة بشكل مناسب يتماشى مع إمكاناتهم من شأنه أن يؤدي إلى شعورهم بنوع من الإنصاف والعدالة، وتحقيق أكبر قدر ممكن من تنمية المواهب والقدرات الإبداعية لدى تلك الشرائح من أفراد المجتمع .

ويُعد الطموح من أهم عوامل نجاح الفرد والمجتمع، خاصة إذا ارتبطت به العدالة في توزيع الفرص التعليمية على كافة شرائح المجتمع، فلقد أشارت الدراسات إلى أن العدالة التعليمية تؤثر إيجابيًّا في رفع مستوى الطموح بالنسبة للفرد، باعتبار أن ذلك يزيد من ثقة الفرد بنفسه، ويرفع من مستوى طموحه وبخاصة في المجتمع؛ فعن طريق الطموح تستطيع أن تبني الأمة نفسها، وتعيد بناء الإنسان على أرضها؛ فلابد من الاهتمام بالتعليم ونشره، ومساعدة غير القادرين وتيسير الطرق لديهم؛ لتحقيق مستوى ممكن من الطموح والإنجاز(٤).

حيث تهدف السياسة التعليمية إلى العمل على نمو وازدهار البناء الاقتصادي، وتمكين مبادئ العدالة الاجتماعية، والقدرة على إنجاز الأهداف التعليمية المختلفة داخل المجتمع، من خلال دعم الطموح الطلابي كمبدأ أساسي من مبادئ العدالة الاجتماعية، التي تسعى الأنظمة التعليمية في مختلف بلدان العالم على الحد من السلبيات التي تعوق تحقيق الطموح التعليمي للطلاب والعمل على تشجيع الذات؛ كون التعليم يسهم في تحقيق العدالة الاجتماعية بأشكالها المختلفة، الأمر الذي يؤثر على مستوى الازدهار الاقتصادي في المجتمع.

ويرى كولما أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مستوى الإنجاز والطموح العلمي للطلاب: مثل، فرص التحصيل العلمي، والجنس، واللغة، والطبقة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والثقافة، والمساواة بين الجنسين (٥). وفي هذه الدراسة سوف يتم التركيز على تحديد التأثير الفعلي لخمسة أبعاد أساسية متعلقة بعدالة الفرص التعليمية – والمتمثلة في المؤسسة التعليمية، التنشئة الأسرية، الفقر، العادات والتقاليد،

وعدم المساواة بين الجنسين– وأثرهما على مستوى الطموح العلمي الذي حققنه خريجات مدارس الفصل الواحد في محافظة بني سويف.

وتهدف هذه الدراسة بوجه عام إلى التعرف على العلاقة بين عدالة الفرص التعليمية التي تعرضن لها خريجات مدارس الفصل الواحد خلال مشوارهن التعليمي، ومستوى الطموح التعليمي لديهن، وكذا التعرف على الصعوبات والمعوقات التي أثرت عليهن طيلة مشوارهن التعليمي، وكيف استطاعوا الاستفادة من العدالة التعليمية التي أتيحت إليهن في زيادة وتنمية طموحهن التعليمي.

ولهذا البحث أهمية نظرية وتطبيقية في آنٍّ واحد. فبالنسبة للأهمية النظرية، فالدراسة تسعى إلى التعرف على مدى ملائمة القضايا الفكرية لنظرية العدالة التعليمية لماكسين غرين في دراسة قضية العدالة التعليمية والطموح عند بعض شرائح المجتمع، كونه الموجه النظري في هذه الدراسة. أما عن الأهمية التطبيقية، تهدف الدراسة إلى التوصل إلى حلول ومقترحات من شأنها إمكانية تحقيق العدالة في توزيع الفرص التعليمية، وزيادة الفرص العلمية والفكرية لتنمية المواهب والقدرات العلمية، وبخاصة لدى طالبات الفئات المحرومة في المجتمع.

مشكلة البحث

تأخذ العلاقة بين التعليم والعدالة في توزيع الفرص التعليمية أهمية كبيرة، وتنتشر في مجتمعنا المصري أشكالاً مختلفة من أوجه القصور في عدالة الفرص التعليمية التي تعاني منها بعض الفئات المحرومة والمهمشة في المجتمع، خاصة لدى طالبات مدارس الفصل الواحد(٦)المتسربات من التعليم لظروف ترجع لطبيعة المؤسسة التعليمية ذاتها، أو لظروف اجتماعية متنوعة، وأثر ذلك على مستوى الطموح العلمي لدى تلك الفتيات، بالإضافة إلى زيادة نسبتهن في تلك المدارس، وتجاوز أعمارهن إلى أكثر من اثنى عشرة عامًا، مما دفع الباحث إلى محاولة التعرف على ما توفره الدولة من موارد وإمكانات حقيقية لهذا النوع من التعليم، وما تقدمه من منتج تعليمي حقيقي يخدم المجتمع، وكذا التعرف على الصعوبات والمشكلات التي تواجه الفتيات داخل هذه الفصول، وأثر ذلك

على طموحهن ورغبتهن في مواصلة مشوارهن التعليمي في ضوء التوزيع العادل للفرص التعليمية اللاتي يحصلن عليها داخل هذه الفصول، على الرغم من وجود فئة من الفتيات لازالت لم تُكمل تعليمها حتى الآن؛ مما دفع إلى البحث وراء العوامل المسببة لذاك. ومن أبرز العوامل التي جذبت اهتمام الباحث لهذا الموضوع أيضًا كون زوجته تعمل مدرسة في إحدى مدارس الفصل الواحد في محافظة بني سويف، الأمر الذي مثل دافعًا قويًّا للباحث لدراسة هذا الموضوع–عن قرب– بالإضافة لرغبته في تحديد أبعاد قضية هامة من قضايا التعليم التي قد تكون مهدرة في مصر وهي الاهتمام بهذه الشرائح المهملة من قبل المجتمع بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص. هذا ومما جعل الباحث يشعر بمعايشة الموضوع وشعوره به، رغبه منه في التعرف على أهدافه وما يقدمه من خدمات لتلك الفئات وعلاقة ذلك بمستوى طموحهن العلمي.وننتهي إلى سؤال هام مؤداه: ما أثر عدالة الفرص التعليمية على الطموح العلمي لخريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟

أولاً : أهداف الدراسة:

تمت الإشارة سابقًا إلى الهدف الرئيسي لهذه الدراسة، ويمكن صياغة أهداف الدراسة تفصيلاً فيما يلي:

١– التعرف على العلاقة بين المؤسسة التعليمية والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

٢– التعرف على العلاقة بين التنشئة الأسرية والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

٣– التعرف على العلاقة بين الفقر والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

٤– التعرف على العلاقة بين العادات والتقاليد والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

٥- التعرف على العلاقة بين عدم المساواة بين الجنسين والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

ويمكن صياغة خمسة أسئلة أساسية لهذه الدراسة:

١- ما أثر المؤسسة التعليمية على الطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف ؟

٢- ما أثر التنشئة الأسرية على الطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف ؟

٣- ما أثر الفقر على الطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف ؟

٤- ما أثر العادات والتقاليد على الطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف ؟

٥- ما أثر عدم المساواة بين الجنسين على الطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف ؟

مؤشرات العدالة التعليمية على المستوى المحلي:

يشير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة الصادر عام ٢٠١٣ م بأن مصر تحتل المرتبة الـ ١١٢ عالميًّا من بين ٣٦٠ دولة على هذا المستوى (١). وفي الحقيقة إن رفع معدل الحصول على التعليم وعدالة الفرص التعليمية كان ولا يزال أولوية تنموية في مصر، فرغم ارتفاع معدلات الالتحاق بالمدارس خلال الأعوام العشرين الماضية، لم تحقق مصر التغطية الكاملة لأنواع التعليم المختلفة، مثل: التعليم الابتدائي مثلاً، حيث يشير تقرير التنمية البشرية في مصر أن ١١٪ ممن هم في الفئة العمرية (١٨- ٢٩ سنة) لم يلتحقوا بالمدارس إطلاقًا، فمنهم (٨٪ من الفتيات، وهذا يعني أن ١٦٪ من الإناث اللاتي بين الثالثة عشر والتاسعة عشر لم يلتحقن بالمدارس مطلقًا، كما تشير بيانات التعداد السكاني أن ١٪ ممن تتراوح أعمارهم بين السادسة والثامنة عشر لم يذهبوا إلى

المدارس إطلاقًا. أما في الريف فقد توصل التقرير إلى أن ٨٠,٤٪ ممن لم يلتحقوا بالمدارس كانوا فتيات ينتمون إلى أسرة أشد فقرًا وهذا يعني أن الفتيات الريفيات أقل حظًا في الحصول على حقهن في العدالة التعليمية، كما أشار التقرير أن ٦٦٪ من المتسربين من الذكور يقطنون في مناطق ريفية، ويتضاءل وجود التلاميذ في الأسر الفقيرة كلما ارتقينا في مراحل التعليم، حيث نجد أن ٤,٣٪ فقط من طلاب التعليم العالي يأتون من الفئات منخفضة الدخل والأشد فقرًا، كما أن معظم طلاب الجامعات الحكومية يأتون من الفئات منخفضة الدخل والأشد فقرًا، حيث يأتي معظمهم من فئتي الشريحة الرابعة بنسبة (٢٧,١٪) والشريحة الخامسة بنسبة (٤٦,٥٪) فالأكثر ثراءًا منهم أكثر حرمانًا من حقهم في العدالة التعليمية. ومن بين الذين استكملوا تعليمهم نجد أن ٥٢٪ لا يأتون من الفئة ذات المستوى المتوسط ومعظمهم من المناطق الحضرية. وهذا يوضح العلاقة بين البيئة الاجتماعية ومستوى الطموح العلمي والخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطلاب(٨).

أما فيما يتعلق بنسب وكثافة الفصول والطالبات بمدارس الفصل الواحد بمحافظة بني سويف، راجع الملحق رقم (٣).

ثانيًا مفاهيم الدراسة:

تُعد المفاهيم الركيزة الأساسية لأي علم، لكونها مؤشرًا يعكس ملامح الموضوعات والعناصر التي تحتويها. وكذلك المعايير والقواعد النمطية التي يرتكز عليها، وفي هذه الدراسة سوف يتم التعرض لمفهومين أساسيين هما: مفهوم الطموح، ومفهوم العدالة التعليمية.

١- مفهوم عدالة الفرص التعليمية:

تعد عدالة الفرص التعليمية أحد مكونات العدالة الاجتماعية، وقبل الإشارة إلى مفهوم العدالة يود الإشارة إلى مختلف السياقات الاجتماعية: من سبل الهيمنة المختلفة

التي توجد في المجتمع، وكيفية إطفاء الطابع المؤسسي على العملية الانتقالية للعدالة، وكيف يتم تطبيقها بشكل رسمي أو غير رسمي سواء على الأشخاص أو المجتمعات(٩).

وتعرف العدالة لغويًّا بأنها " إحدى الفضائل الأربع التي اهتم بها الفلاسفة من قديمًا فهي تعني: الحكمة والشجاعة، والعفة، والعدالة، (العدل) : هو الإنصاف، وهو إعطاء المرء ماله وآخذ ما عليه، وفي القرآن الكريم " ولا يُقبل منها عدل " إعدال . (العدلً): المثل والنظير(١٠).

وتعرف العدالة الاجتماعية بأنها " مجموعة من التفاعلات الاجتماعية المعقدة والمتشابكة التي من شأنها أن تؤثر على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي ... إلخ وحصول الأفراد على حقوقهم المختلفة داخل المجتمع(١١).

أما عدالة الفرص التعليمية فتعرف بأنها " مجموعة الجهود التي يقدمها النظام التعليمي؛ بهدف الوصول إلى الفرص وتحسين الكفاءات العامة والمخرجات التعليمية، وتحقيق أكبر قدر ممكن من المساواة والكفاءة التعليمية من خلال تطبيق مبادئ العدالة الاجتماعية (١٢).

ويمكن تعريف عدالة الفرص التعليمية إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها " مقدار ما وفرته الدولة من إمكانات ومساعدات مادية وعلمية ساعدت خريجات الفصل الواحد في الوصول إلى مستوى طموحهن العلمي وإكمال مشوارهن التعليمي داخل محافظة بني سويف"

٢- مفهوم الطموح .

الطموح في اللغة (طمح) بصره إليه – طَمُوحًا – وطِماحًا : نظر. و– إلى الأمر : تطلع وأستشرق،(أطمحه): جعله يطمح، (الطماحُ) : الكثير الطموح، (الطمُوحُ) : يقال رجل طموح شديدُ التطلع (١٣).

أما الطموح اصطلاحيًّا يعرف بأنه " هو ما يأمل الإنسان تحصيله أو الوصول إليه، مع البحث عن الوسائل التي تساعده على تحقيق إنجازه " (١٤).

ويُعرف مستوى الطموح بأنه: "المستوى الذي رسمه الفرد لنفسه ويرغب في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة أو إنجاز أعماله اليومية" (١٥).

ويعرف الطموح إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه " معدل النجاح والإنجاز والتفوق الذي هدف إلى تحقيقه طالبات مدارس الفصل الواحد بمحافظة بني سويف، وما بذلوه من كفاح وجهد ساعدهن على ذلك" .

فمن الملاحظ سابقًا أن عدالة الفرص التعليمية تعد عاملاً أساسيًّا من عوامل الطموح العلمي لدى الطلاب، كونها تعمل على تشجيع الطلاب وتنمية مواهبهم ومهاراتهم وإعطاءهم الحرية في التعبير عن أفكارهم ومقترحاتهم وطموحاتهم العلمية مما يساعدهم على تنمية تلك الطموحات وخروجها إلى النور وعالم الواقع.

ثالثاً: الإطار النظري للدراسة

لقد قدم المنظرون أشكالاً متنوعة من الأنماط الأساسية للعدالة الاجتماعية بأنواعها المختلفة، وطرحوا من القضايا الفكرية والممارسات ما دفع إلى تطوير وتنمية قضايا العدالة في جميع المجتمعات بأشكالها المختلفة، الأمر الذي دفع هؤلاء المنظرون إلى إمكانية دراسة التطورات الاجتماعية التاريخية للعدالة وعلاقة ذلك بمستقبل المجتمع الإنساني(١٦). وتقوم نظرية العدالة الاجتماعية والتعليمية على فكرة أن الهويات الاجتماعية مثل العرف والطبقة وعدم المساواة بين الجنسين ...إلخ وغيرها تعد عناصر أساسيه توجد في المجتمع، وتمثل هويات وقضايا اجتماعية هامة تحتاج إلى مزيد من الشرح والتحليل، وبيان أثرها على العديد من الأبعاد الأخرى داخل المجتمع(١٧).

وفي هذه الدراسة سوف يتم الاعتماد على نظرية العدالة التعليمية عند ماكسين غرين **Maxin Green**. ودراستها لقضايا العدالة التعليمية؛ خاصة لدى بعض الفئات المحرومة في المجتمع؛ التي تعاني من مشكلات اجتماعية وأسرية متنوعة، وأثر ذلك على مستوى الطموح العلمي للأفراد.

ماكسين غرين والعدالة التعليمية •:

ارتبطت أعمال ماكسين غرين في العدالة التعليمية بالعديد من المفكرين والحقوقيين وآراءهم في العدالة الاجتماعية من، أمثال: جان بول سارتر وهانا أرنون، وموريس مرك بونتي، وأعمال جون رولز، في ضوء القضية الأساسية للعدالة الاجتماعية على جميع أشكالها، التي مكنت الفرد من الحصول على حقوقه في ضوء ما يرتبط به من مسئوليات وما يتربط به من مبادئ وحقوق تجعله قادرًا على خلق عالم متفتح من الثقافات والقدرات العلمية والتنظيمية التي تهدف إلى تحقيق الديمقراطية والحرية بأنواعها المختلفة (١٨).

تحدثت ماكسين غرين عن العدالة الاجتماعية باعتبارها تُعبر عن شعور الأفراد بحصولهم على حقوقهم بغض النظر عن شروط التفاوت المتعلقة بالبيئة الاجتماعية سواء كانت مرتبطة بالطبقة أو العرف أو الدين أو المستوي الاقتصادي أو العادات والتقاليد أو المساواة بين الجنسين ، ودعت إلى ضرورة الاهتمام بدور البيئة في رفع مستوي الوعي العلمي للطلاب(١٩).

كما أكدت ماكسين غرين على دور المؤسسة التعليمية في تحقيق العدالة التعليمية من خلال إشارتها لدور المدرسة والفصل الدراسي والمعلم في مساعده الطالب على البدء فيما أسمته برحلة الحياة أو الحرية، ومن ثم المشاركة في تغيير الأوضاع داخل

• هي الفيلسوفة التعليمية والناشطة الحقوقية ماكسين غرين، ولدت في ٢٣ ديسمبر١٩١٧م ، حصلت على البكالوريوس من كلية بارنارد بجامعة كولومبيا عام ١٩٣٨م ، وحصلت على الماجستير عام ١٩٤٥م، وحصلت على الدكتوراه عام ١٩٥٥م من جامعة نيويورك، وفي عام ١٩٦٥ عملت كعضو هيئة تدريس في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، وفي عام ٢٠٠٣ أسست مؤسسة ماكسين غرين للعدالة الاجتماعية والفنون والتعليم، كما عملت رئيس سابق لجمعية البحوث التربوية الأمريكية، وجمعية الدراسات التربوية الأمريكيةAESA ، وفي عام ٢٠٠٤م حصلت على وسام الشرف من كلية المعلمين ببرنارد، بالإضافة إلى حصولها على العديد من الجوائز التقديرية مثل جائزة الإنجاز العلمي وجائزة الإنجاز مدى الحياة، كما حصلت على زمالة برنامج فولبريت نظرًا لمساهماتها البارزة في مجال العدالة التعليمية والبحث في الحقوق التربوية والتعليمية للثقافات الاجتماعية، واهتمامها بقضايا التعليم والحقوق التعليمية . en wikapedia. Org/ wiki/ Maxine_ Greene

المجتمع، مشيرة إلى أن الأفراد قادرون على تحدي الصعاب والتفكير بالشكل الذي يؤدي إلى النجاح والإنجاز داخل المجتمع وتنمية طموحهم العلمي والفكري(٢٠).

هذا يعني أن ماكسين غرين أولت اهتمامًا وعناية أساسية بدور المؤسسات التعليمية داخل المجتمع في رفع معدل العدالة التعليمية وتنمية المواهب والقدرات التعليمية والثقافية للأفراد من خلال إتاحة الفرص من قبل المجتمع للتعبير عن اتجاهاتهم وثقافاتهم العلمية والتطرق لطبيعة البيئات التي ينتمي إلها هؤلاء الأفراد. فقد أكدت على دور المؤسسة التعليمية في نبذ فكرة الفئات المهيمنة والحرمان من العدالة التعليمية، وكذلك دورها في إطفاء الطابع العلمي والثقافي على جميع فئات المجتمع وإعطاء الفرصة للجميع من أجل التعبير عن أرائهم وتحقيق طموحاتهم العلمية، فالمؤسسة التعليمية من وجهة نظر غرين هي قاعدة أساسية من قواعد الديمقراطية التعليمية.

تحدثت ماكسين غرين عن الفقر والظلم وعلاقته بالعدالة التعليمية، حيث ترى غرين أن الظلم والفقر قد يكون عاملاً من عوامل الطموح العلمي في المجتمع(٢١). حيث دعت إلى ضرورة حصول الأفراد على حقوقهم بغض النظر عن التفاوتات الطبقية والاقتصادية أو تلك المتعلقة بالجنس، وأكدت على دعوتها لجميع فئات المجتمع في البحث وراء كيفية إتاحة الحقوق لجميع الأفراد وتنمية وعيهم العلمي بشكل ديمقراطي(٢٢).

يتضح مما سبق أن الفقر يُعد عاملاً أساسيًّا يزيد من مستوى الطموح العلمي للأفراد، من خلال بذل قصارى جهدهم لكي يثبتوا للمجتمع قدراتهم ورغبتهم في إحداث تغيير فعلي في حياتهم الشخصية بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، بصرف النظر عن إمكاناتهم المادية وطبقاتهم الاجتماعية التي ينتمون إليها.

كما تحدثت غرين عن الوعي الثقافي ودور العادات والتقاليد في تنمية الطموح العلمي للطلاب، لذا دعت غرين الأفراد إلى تنمية قيمهم الديمقراطية والقضاء على ملامح الظلم الاجتماعي الواقع عليهم، وإعطاءهم الفرصة في مجال الإبداع وتنمية الطموح العلمي بهدف التخلص من تأثير تلك العادات وخاصة في بعض المجتمعات

والفئات المهمشه والمحرومة ونبذ آثار الظلم وعدم المساواة والبحث وراء تحقيق الإنجاز والطموح العلمي، والاستفادة من أوجه العدالة التعليمية(٢٣).

وسوف يتم الاعتماد على هذا المنظور كموجه نظري لهذه الدراسة نظرًا لما يحققه من فائدة علمية يتم الاستفادة منها في دراسة العدالة التعليمية وعلاقتها بمستوى الطموح العلمي لدى الطلاب، ودور المؤسسات التعليمية ودورها في تنمية المستوى التعليمي لهم من خلال ما تتيحه من وسائل وغايات تساعدهم على تنمية طموحهم التعليمي. بالإضافة إلى دورها في دراسة بعض العوامل الأخرى المرتبطة بأوجه العدالة، مثل: الفقر، والمستوي الاقتصادي ودوره كدافع لزيادة الطموح العلمي لدى الطلاب، والقدرة على مواجهة الصعاب وتذليل العقبات بهدف الوصول إلى أعلى مستوي من النجاح، بالإضافة لدور النظرية في بيان أثر الموروث الثقافي والعادات والتقاليد في تنمية الوعي الفكري والضمير العلمي لدي الطلاب من خلال دورها في مواجهة أنماط العادات والتقاليد السلبية والتي تنتشر في بعض المجتمعات والطبقات الاجتماعية وخاصة الفقيرة والمهمشه والتي يسيطر عليها نمطًا من العادات السلبية والقاسية التي تؤثر في طموحهم العلمي، والاستفادة من أوجه العدالة التعليمية التي كفلتها الدولة للطلاب في الوصول لأعلى مستوى ممكن من الطموح.

رابعًا: الدراسات السابقة

بمسح التراث العلمي للدراسات والأبحاث التي أُجْريت على موضوع الطموح وعلاقته بالعدالة التعليمية، يمكن الإشارة إلى أبرز البحوث التي تناولت مجموعة من القضايا الفكرية التي ترتبط بالموضوع ارتباطًا مباشرًا. ومن أبرز هذه الدراسات دراسة " جين ديلون وآخرون " إحباط الطموح والوصول إلى التكيف الاجتماعي، خيارات ما بعد التعليم الإلزامي والوظيفي للطلاب"(٢٤). و دراسة كارول بارون:" رأس المال الثقافي، والطموح والتفاوت في بناء التعليم : تحليل مقارن"(٢٥). ودراسة هاري برايفوس "العدالة التعليمية والاجتماعية والاقتصادية داخل الفصول"(٢٦). ودراسة" جون لوجلو " التنشئة السياسية في الأسرة والتحصيل الدراسي للشباب ومستوى الطموح "(٢٧). ودراسة "

كاري هارتويج وآخرون" استخدام إطار العدالة الاجتماعية لتنظيم نوعية التعليم في المدارس التنزانية "(٢٨). ودراسة " يوجيسكا " الطموح : انخفاض مستوي الطموح كمظهر من مظاهر انعدام التكيف الاجتماعي بين الشباب الصيني في أسبانيا"(٢٩). ودراسة " باريتكيا مارسيليون " طبيعة القيادات التربوية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، العمل والتعليم، والنشاط الديمقراطي "(٣٠). وأخيرًا دراسة: إيمي طوسون وآخرون "العدالة التعليمية للجميع: منهج ومدخل تنمية القيادات التربوية"(٣١). حيث كشفت نتائج تلك الدراسات عن وجود مؤثرات اجتماعية تؤثر على عملية الطموح العلمي لدى الطلاب؛ تمثلت في: عدم تطبيق مبادئ العدالة الاجتماعية في العديد من الجوانب، وسيطرة بعض الثقافات في بعض المجتمعات؛ خاصة تلك التي ترتبط بمعايير وتقاليد تؤدي إلى تراجع الطموح العلمي والرغبة في الإنجاز، وطبيعة الأفكار والأيدلوجيات الفكرية والسياسية التي تعتنقها الأسرة وأثرها على مستوى الطموح العلمي للطلاب، والاتجاه الثقافي والمعرفي نحو موضوعات معينة، بالإضافة إلى مجموعة من المشكلات الأسرية الأخرى، مثل: عدم المساواة بين الجنسين في مجال التعليم، وعدم الحرية في اتخاذ القرارات، وكذا الفقر وأثر التطلعات المهنية والعوامل الاقتصادية الموجودة في البيئة الاجتماعية المحيطة على معدلات طموحهم، والمستوى التعليمي للوالدين، ومحل الميلاد والإقامة، ، كما أشارت تلك الدراسات إلى ارتفاع المستوي التعليمي لدي الطلاب الذين ينتمون إلى المناطق الحضرية ذات الدخول المرتفعة، بالإضافة لإنخفاض مستوي العدالة والفرص التعليمية لديهم.

تعقيب: من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاقة بين عدالة الفرص التعليمية والإنجاز والطموح التعليمي ومستوي التحصيل العلمي للطلاب، يلاحظ أن هذه الدراسات قد اهتمت بدراسة الطموح العلمي والأكاديمي على عينات متعددة من الشباب في مراحل التعليم المختلفة، وركزت على دراسة آثر العوامل الاجتماعية والطبقية والثقافية في التأثير على طموحهم العلمي والأكاديمي، وتناولت العديد من متغيرات العدالة التعليمية، وكان لذلك أثرٌ وانعكاس علمي واضح لدى الباحث. لكنها لم تتناول فئة أساسية من التعليم؛ خاصة فئة المحرومين من طالبات

الفصل الواحد الذين يقعون تحت مستوى اقتصادي منخفض وثقافة أسرية متدنية وعادات وتقاليد مسيطرة ، الأمر الذي كرس لديهن العديد من التراكمات الاجتماعية. وأثر على مستوى طموحهن واستعدادهن العلمي وعلاقة ذلك بمستوى التفوق والإنجاز العلمي الذي حققناه على مدار مشوارهن التعليمي. وهذا ما ستتناوله الدراسة الحالية من خلال البحث في طبيعة العلاقة بين ما أتيح لتلك الفتيات من عدالة تعليمية والعوامل التي زادت من مستوى طموحهن العلمي طيلة مشوارهن التعليمي.

خامسًا:الإجراءات المنهجية للدراسة

تعتمد الدراسة على عدة أدوات منهجية نذكرها فيما يلي:

١- مجالات الدراسة:

تعتمد الدراسة على ثلاثة مجالات أساسية (المجال الجغرافي، والمجال البشري، والمجال الزمني) حيث تم تحديد المجال الجغرافي إلى سبعة مراكز بمحافظة بني سويف وهم مركز سمسطا، ومركز الفشن، ومركز الواسطى ومركز ناصر، ومركز إهناسيا، ومركز ببا، ومركز بني سويف، وربما أراد الباحث أن تغطي الدراسة جميع مراكز المحافظة. أما عن المجال البشري، فقد تم تحديده على عينة من خريجات الفصل الواحد والحاصلات على مؤهلات عليا ومتوسطة، وممن تسربن من الفصل الواحد ولم يكملن تعليمهن. أما المجال الزمني، فقد استغرقت عملية جمع البيانات حوالي أربعة أشهر بدأت من مايو ٢٠١٤ حتى نهاية أغسطس من نفس العام .

٢- منهج الدراسة:

يُستخدم في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة، لكونة أداة بحثية في مجال العلوم الاجتماعية، بهدف دراسة الظواهر المعقدة في سياقاتها الاجتماعية المختلفة(٣٢). وإلقاء الضوء على بعض القضايا الاجتماعية ذات الزوايا المتعددة من أجل التعمق في دراسة بعض الحالات التي تحتاج إلى مزيد من التفسير(٣٣).

وقد استخدم هذا المنهج بهدف التعمق في دراسة الحالات، حيث يتم إجراء دراسات حالة على بعض الفتيات اللاتي تخرجن من مدارس الفصل الواحد والحاصلات على مؤهلات عليا، ومتوسطة، وممن تسربن ولم يكملن تعليمهن؛ نظرًا لأهمية الموضوع والحاجة إلى التحليل المتعمق في تلك الحالات.

كما تم استخدام المنهج المقارن، بهدف إلقاء الضوء على أوجه الشبه والاختلاف بين الحالات موضوع الدراسة، خاصة في ضوء المتغيرات المختلفة التي تم تناولها في موضوع البحث، والوقوف على أبرز النقاط التي ارتبطت بنتائج الدراسة بوضوح.

٣- أدوات جمع البيانات:

تم استخدام دليل الحالة كوسيلة لجمع البيانات من الحالات. حيث يُركز دليل الحالة على التاريخ التطوري للحالة من خلال البحث في العديد من المتغيرات والعوامل التي أثرت في حياتها بهدف التعمق والتحليل، حيث يهتم بدراسة ظاهرة معينة يمكن قراءتها من خلال التعمق(٣٤). ونظرًا للحاجة الماسة إلى التعمق في دراسة تلك الحالات ولطبيعة الموضوع، فكان من الأفضل استخدام دليل الحالة كأداة منهجية مناسبة لجمع البيانات .

ويتكون دليل الحالة في هذه الدراسة من ستة عناصر أساسية هي:

أ – البيانات الأولية

ب – بيانات عن العلاقة بين المؤسسة التعليمية والطموح التعليمي للخريجات.

جـ– بيانات عن العلاقة بين التنشئة الأسرية والطموح التعليمي للخريجات.

د – بيانات عن العلاقة بين الفقر والطموح التعليمي للخريجات.

هـ – بيانات عن العلاقة بين العادات والتقاليد والطموح التعليمي للخريجات.

و- – بيانات عن العلاقة بين عدم المساواة بين الجنسين والطموح التعليمي للخريجات.

وللتحقق من مدى سلامة وصحة دليل الحالة، قام الباحث بعرضه على نخبة من السادة الأساتذة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم الاجتماع بكلية الآداب بجامعة بني سويف للتأكد من سلامة وصحة البيانات الأساسية التي أحتوى عليها دليل الحالة، فقد تم استبعاد بعض النقاط المحرجة التي تبدو عليها الصعوبة، كما تم استبعاد النقاط المقررة ومعالجة بعضها حتى يتماشى الدليل مع طبيعة الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.

٤– عينة الدراسة:

يستخدم في هذه الدراسة لعينة كرة الثلج Snoball Sample ويعد هذا النوع من العينات من نمط العينات غير الاحتمالية، ويستخدمها الباحث عندما يقوم بإجراء دراسته على عدة مناطق جغرافية متسعة وعلى عينات يصعب الوصول إليها إلا بالرجوع إلى سلسلة من الإخباريين الذين يكونوا بمثابة الموجه له بهدف التوصل لعينة البحث التي يرغب في دراستها (٣٥).

ونظرًا لإجراء الدراسة على عدة مناطق جغرافية داخل محافظة بني سويف، ونظرًا لعدم معرفة الباحث بعينة البحث في البداية، فقد استخدم هذه العينة من خلال الرجوع إلى مدير إدارة التعليم المجتمعي ببني سويف• والذي أرشده بالذهاب إلى السادة رؤساء أقسام التعليم المجتمعي بالمحافظة ثم توجيهه إلى السادة مديري المدارس والموجهين بتلك الأقسام، وبعض الميسرات من أصحاب الخبرة، ومن خلالهم تم الوصول إلى عينة البحث التي يرغب الباحث في الوصول إليها، وهن خريجات الفصل الواحد التي أكملن مشوارهن التعليمي وحصلن على مؤهلات عليا ومتوسطة، وممن لم يكملن تعليمهن وتوقف طموحهن التعليمي عند مراحل تعليمية معينة.

• راجع الملحق رقم (١)

وقد استخدم الباحث عينة مكونة من عشر حالات من الفتيات في سبعة مراكز بمحافظة بني سويف. تم اختيار الحالات وفقًا لكثافة الفصول الموجودة في كل مركز على حدى [••]، حيث مثلت الحالة الثانية والرابعة مركز إهناسيا، والثالثة والخامسة مركز الواسطى، والحالة السادسة مركز بني سويف، أما السابعة فهي مركز سمسطا، ، والتاسعة مركز الفشن، والثامنة والعاشرة مركز ببا، والأولى مركز ناصر، مع مراعاة اختلاف المؤهلات العلمية والتخصصية لكل حالة على حدة، للرجوع إلى خصائص العينة، راجع الملحق رقم(٢)[•••].

أولاً: النتائج المتعلقة بالعلاقة بين المؤسسة التعليمية والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

أولاً: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير فعال للمؤسسة التعليمية على الحالات محل الدراسة، كما أشارت إلى دورها في مساعدتهن وتوجيههن نحو إكمال مشوارهن التعليمي، بما احتوته تلك المؤسسة من طرق ووسائل دعم ساعدتهن من خلال ما وفرته لهن من عدالة تعليمية منذ بداية حياتهن التعليمية –الالتحاق بمدارس الفصل الواحد– حتى إكمال تعليمهن في مرحلة التعليم الجامعي، بهدف إشباع طموحهن التعليمي وإثبات ذاتهن وتحقيق حلمهن مثل غيرهن من الطالبات اللاتي التحقن بالمدارس العامة كبداية لمشوارهن التعليمي. حيث يتضح لنا من الحالات العشر أن هناك من استطعن أن يحققن طموحهن العلمي حتى الشهادة الجامعية، وتأثروا تأثيرًا فعالاً بما قدمته المؤسسة التعليمية من مساعدات، رغم ما عانت منه هذه الحالات من ظروف ومعوقات كانت كافية للقضاء على طموحهن العلمي، مثل الحالات الستة الأولى، فقد حصلن على مؤهلات عليا، وهناك من لا يزال في مرحلة التعليم الجامعي مثل الحالة السابعة. ومنهن من انتهى طموحة التعليمي عند مرحلة التعليم المتوسط فقط مثل الحالة الثامنة. ومنهن من توقف طموحهن العلمي ولن يكملن تعليمهن مثل الحالة التاسعة والعاشرة، ولعل ذلك

[••] أنظر الملحق رقم (٣).

[•••] أنظر الملحق رقم (٢).

يرجع لأسباب متعددة –سوف تتضح فيما بعد–. وقد تنوعت الخدمات التي قدمها الفصل الواحد للحالات، تمثلت هذه الخدمات في إنقاذ بعض الحالات التي تجاوز سن التحاقهن بالمدارس العادية، بأعمار صارخة تراوحت بين العشر سنوات والاثنتي عشرة عامًا كما في الحالة الأولى، والثانية، والثالثة، والسادسة، والسابعة التي التحقت بالفصل الواحد وكان عمرها اثنتي عشرة عامًا. كما تمثلت هذه الخدمات في تشجيع بعض الحالات ودفعهن إلى التفوق العلمي والبحث عن حقهن في التعليم، من خلال ما قدمته الميسرات(٣٦) من مساعدات وتسهيلات كان من أهمها تجاوز بعض الحالات لمراحل تعليمية معينة للخروج من بعض المشكلات التي واجهتهن آنذاك، كالانتقال من فصل محو الأمية إلى الصف الثالث الابتدائي كما في الحالة الثانية، والانتقال من الصف الثالث الابتدائي إلى الصف الخامس الابتدائي كما في الحالة الثالثة عن طريق عقد اختبارات تكميلية للحالة آنذاك(٣٧)، والانتقال من فصل الليل(٣٨) إلى الفصل الواحد كما هو الحال في الحالة الرابعة، ومدى تزليل الصعوبات والمعوقات التي وقفت أمام تلك الحالات ومحاولة تذليلها لخدمتهن وتنمية طموحهن العلمي، مدعمًا بجهد الميسرات ورغبتهن في إعطاء الفرص لهن كي يحصلن على حقهن التعليمي. كما تمثلت هذه الخدمات في المساعدات المادية والمهنية لبعض الحالات، مثل الحالة الرابعة التي كانت تحصل على مكافآت مادية من قبل بعض الميسرات لمساعدتها في إكمال التعليم والخروج من ظلام الجهل الذي كان مخيمًا عليها وعلى أسرتها، حيث تقول: " الفصل الواحد صاحب فضل كبير علي لأنه كان نقطة البداية الحقيقية في خروجي من النفق المظلم الذي لاقيته في أسرتي إلى النور والتعليم ورؤية الدنيا بشكل مختلف " .

ثانيًا: تمثلت تلك الخدمات في المساعدات المهنية لبعض الحالات، كما في الحالة الخامسة التي تعلمت مهنة النقش على الزجاج، تلك المهنة التي ظلت تساعد الحالة طيلة حياتها على الإنفاق على نفسها من خلال نقش بعض اللوح الزجاجية وبيعها في الأسواق، والحصول على المقابل المادي التي كانت تساعد به أسرتها الفقيرة، والإنفاق على متطلباتها المختلفة حتى الزواج، حيث تقول" قدمت لي ميسرات الفصل كل أنواع المساعدات المختلفة، سواء المادية، والمهنية، لأني أتعلمت مهنة النقش على

الزجاج التي لازالت حتى الآن أتكسب منها وأساعد زوجي في تحسين دخلة". وهناك من ساعدها الفصل الواحد على اكتساب روح المثابرة والجهد مثل الحالة الخامسة، من خلال ما قدمته الميسرات لها من حب المثابرة والبحث عن النجاح، وعدم التمسك أو التأثر بالعادات السيئة التي أرستها أسرتها الممتدة بعدم تعليم الفتاة للزواج، وساعدتها على التفوق والنجاح، وتنمية روح المعرفة. وتتفق هذه النتيجة مع آراء ماكسين غرين في العدالة التعليمية، والتي تؤكد على دور المؤسسة التعليمية في تحقيق النجاح التعليمي للطلاب من خلال دورها في زيادة معدلات الإنجاز والتفوق العلمي لهم، وحثهم على روح المثابرة والاهتمام وبذل الجهد بهدف الارتفاع بمعدلات الطموح الأكاديمي للطلاب ووضعهم على طريق النجاح وبلوغ أقصى طموحاتهم وحصولهم على حقوقهم في العدالة التعليمية (٣٩).

ثالثًا: قام الفصل الواحد بدور المتكفل الاجتماعي لبعض الحالات، فقد كان بديلاً للأسرة البيولوجية لبعض الحالات من خلال التكفل المادي الكامل لهن من قبل بعض الميسرات، مثل الحالة السادسة التي تكفلتها إحدى الميسرات بالإنفاق المادي الكامل عليها طيلة مرحلة الفصل الواحد نتيجة تخلي والدها عن الإنفاق عليها لعدم رغبته في تعليم الفتاة، متمسكًا بالعادات القديمة، حيث تقول: " الفصل الواحد كان بالنسبة ليا الملجأ الوحيد، علشان الأبله..... اللي أتكفلت بيا طول فترة تعليمي بهذه المرحلة حتى انتقلت للمرحلة الإعدادية ". والحالة الثامنة أيضًا، من خلال مساعدتها في البحث عن حقها في التعليم وتحقيق طموحها، مع العمل على تحسين دخل الأسرة، خاصة بسبب سجن والدها، فتكفلت المدرسة بمعظم نفقاتها التعليمية، من خلال ما كانت تحصل عليه من مساعدات مادية من بعض الميسرات حتى أتمت تعليمها في مرحلة التعليم المتوسط. بالمقارنة بالحالة الأولى التي كانت تنظر إلى تلك المؤسسة على أنها مؤسسة دون المستوى، وربما يرجع ذلك لانخفاض المستوى العلمي للميسرات، خاصة أن معظمهن حصلن على المؤهل المتوسط فقط، فكان ضعف مستواهن العلمي سببًا في عدم تقدير الحالة لدورهن العلمي في حياتها، باعتبارها نقطة عبور فقط لسلم التفوق والنجاح، حيث تقول: " الفضل يرجع في تفوقي في الفصل الواحد لوالدي وأشقائي الذين كانوا دائمي

الاهتمام بحالتي، وتشجيعي على التفوق واجتياز تلك المرحلة بنجاح". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إيمي طوسون وآخرون، التي توصلت إلى وجود علاقة بين مبادئ العدالة التعليمية واتجاه المعلمين نحو العمل على تحقيق الفرص الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية للطلاب داخل المؤسسات التعليمية، كما أشارت الدراسة إلى أنه على القادة التربويين العمل على تشجيع الأبناء والاستفادة من قدراتهم ومواهبهم الخاصة وعدم التوقف عند مستوي معين من الإبداع؛ بل لابد من الاستفادة من مواهبهم وإبداعهم وتشجيعهم على ذلك، وتذليل ما يواجههم من صعوبات ومعوقات مختلفة تؤثر عليهم(٤٠)

رابعًا: هناك من الحالات من لم يستفدن بالخدمات العلمية لتلك المؤسسة لخروجهن لعدم إكمال تعليمهن بها لظروف اجتماعية قهرية، مثل الحالتي التاسعة والعاشرة، حيث تسربت الأولى من المرحلة الإعدادية، من أجل مساعدة الأب في مهنته. والثانية التي تسربت من مرحلة الفصل الواحد ولم تكمل تعليمها لأسباب سوف تتضح لاحقًا ، حيث تقول: " أنا لم أستفيد بخدمات ومساعدات الفصل الواحد، لأني تركته، ولم أكمل تعليمي".

خامسًا: لازالت المؤسسة التعليمية تقوم بدورها الفعال لحالات الدراسة من أجل البحث عن حقهن في عدالة التعليم، ولم تتوقف عند مرحلة معينة، ويتضح ذلك من خلال ما قدمته تلك المؤسسة من قبل معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية من مساعدات تمثلت في خدمات ومساعدات علمية ومادية وفكرية ساعدت الحالات على مواصلة الكفاح والعطاء والمثابرة من أجل تحقيق ما تمنينه في حياتهن العلمية، الأمر الذي ساعدهن على اجتياز هذه المرحلة التعليمية بنجاح، باستثناء الحالتين التاسعة والعاشرة اللاتي لم يكملن تعليمهن– ولابد أن نشير أن المؤسسة التعليمية تستمر في تكفل خريجات الفصل الواحد ماديًّا حتى نهاية المرحلة الثانوية– وجاءت هذه المساعدات على شكل تحمل المؤسسة بالمصروفات الدراسية كاملة لجميع الحالات. وكذا المساعدات العلمية المتمثلة في إلحاق بعض الحالات بالمجموعات المدرسية دون مقابل مادي،

كشكل من أشكال التشجيع العلمي والتربوي، مثل الحالات الأولى والثانية، و الرابعة، والثامنة. كما قدمت المؤسسة التعليمية بعض المساعدات المادية لبعض الحالات مقابل جهدهن وما يقمن به من أعمال مثل الحالة السابعة التي ساعدها المعلمون بالمدرسة على تحمل مسئولية الإنفاق على نفسها من خلال شراء ما كانت تنتجه من منقوشات على الزجاج، والحصول على مقابل مادي كثمن لشراء هذه المنقوشات، بالإضافة لتدخل المؤسسة التعليمية في تلك المرحلة بالتكفل الكامل لبعض الحالات مثل الحالة السادسة التي تكفلتها مديرة المدرسة الإعدادية، لعدم رغبة الأب في الإنفاق عليها في التعليم.

ومنهن من لم يستفدن من تلك الخدمات التي قدمتها المؤسسة التعليمية في تلك المرحلة مثل الحالة الخامسة التي حصلت على تلك المرحلة بالمنازل، بسبب ظروفها الاجتماعية، وإجبارها على الزواج –كما سيتضح لاحقًا–. والحالة التاسعة التي خرجت من تلك المرحلة التعليمية. والحالة العاشرة التي خرجت من مرحلة الفصل الواحد ولم تصل لتلك المرحلة نظرًا لظروفها الأسرية الصعبة التي حتمت عليها ترك التعليم .

ففي الحقيقة يمكن القول، أن هذه المرحلة على وجه الخصوص قد مثلت أهمية خاصة لتلك الحالات، لأنها هي التي تبعت مرحلة الفصل الواحد مباشرة، فكانت بمثابة خطوة مهمة للخروج من ظلام الجهل وعدم تكافؤ الفرص التي تعرضن لها في مرحلة الفصل الواحد، خاصة في نظرتهن لأنفسهن على أنهن يختلفن عن طالبات المدارس العادية اللاتي حصلن على المرحلة الابتدائية من مدارس عادية، فكن ينتظرن هذه المرحلة حتى يثبتن لأنفسهن أنهن ليسوا أقل من الحالات التي التحقت بالتعليم في المدارس الحكومية، وكي يثبتوا للمجتمع أنهن يستطعن تحقيق التفوق والنجاح، وفي الحقيقة لم تبخل المؤسسة التعليمية حينئذ عن تلك الحالات بتوجيه كافة أنواع المساعدات لهن.

سادسًا: لم ينته دور المؤسسة التعليمية في تقديم خدماتها ومساعدتها للحالات حتى التحقن بالمرحلة الثانوية، وهناك زاد من إدراك الحالات لقيمة الالتزام بمعايير تلك المؤسسة والإفادة من خدماتها وما تقدمه لهن من مساعدات ونصائح حتى يتمكن من تحقيق طموحهن التعليمي الذي هدفن إليه منذ التحاقهن بالفصل الواحد، فهناك من

الحالات من حصلت على التشجيع المعنوي من قبل المدرسة حتى استطاعت الحصول على مجموع مرتفع أدخلها إحدى كليات القمة كما في الحالة الأولى(٤١) . وهناك من حصلن على الدعم المادي والمعنوي في آن واحد، والمتمثل في الإعفاء من المصروفات المدرسية والالتحاق بالمجموعات الدراسية دون مقابل مادي، بالإضافة لاشتراكهن في معظم أنشطة المدرسة التربوية، والمسابقات العلمية، وحضور الندوات الثقافية والعلمية، وغيرها من المساعدات العلمية والتربوية والمادية اللاتي ساعدتهن في الحصول على حقهن من عدالة الفرص التعليمية، الأمر الذي زاد من تفوقهن ونبوغهن، فدفعهن إلى إكمال مشوارهن التعليمي وتحقيق طموحهن العلمي من خلال العمل الدوؤب الذي ساعدهن في الالتحاق بالجامعة وتحقيق طموحهن التعليمي كما في الحالة الثانية، حيث تقول: " أتغيرت حياتي لما دخلت المرحلة الثانوية ورأيت التشجيع المستمر من قبل المعلمين والمعلمات في المدرسة حتى وضعوني في موضع المسئولية أمام نفسي وأمامهم لتحقيق التفوق والنجاح ودخول الجامعة". والحالة الثالثة، التي تقول: " على الرغم من حالتي المادية الصعبة، فلم أشعر بالفرق بيني وبين باقي الفتيات في تلك المرحلة، ودا بفضل الله، ثم بفضل المعلمين". والحالة الرابعة أيضًا، حيث تقول: " بجد أنا عمري ماهنسى المرحلة الثانوية التي ساعدتني على إثبات ذاتي أمام والدي وأشقائي، وأمام الناس كلهم، ومساعدة المدرسة ليا على تحقيق النجاح واثبات أني موجودة". والحالة السادسة، التي تقول: " المدرسة الثانوية ساعدتني في أني مكنش عبأ كبير على الرجل الذي تكفل بتعليمي، فكانت المدرسة بتقدم ليا كل ما احتاجه على قدر المستطاع". كما قدمت المؤسسة التعليمية العديد من الخدمات والمساعدات المادية والمعنوية في آن واحد، كما حدث مع الحالة السابعة التي غيرت مصيرها لظروفها الاجتماعية، وتحسين وضع أسرتها المادي، فساعدتها المؤسسة التعليمية على تنمية مواهبها الثقافية والفنية وقدمت أعمالها الفنية في العديد من المعارض كنوع من التشجيع المادي، بالإضافة إلى التشجيع المعنوي الذي ساعدها على تجاوز تلك المرحلة بكل مصاعبها واستطاعت الالتحاق ببرنامج التعليم المفتوح بجامعة بني سويف. وهذا يعبر عن الدور الفعال لتلك المؤسسة

في مساعدة الحالات على حصولهن على حقهن من عدالة الفرص التعليمية، والبحث وراء تحقيق طموحهن اللاتي هدفن إليه طيلة حياتهن.

ولكن رغم ذلك، هناك من الحالات اللاتي لم يستفدن مما قدمته تلك المرحلة من خدمات ومساعدات، مثل الحالة الخامسة والتي حصلت على الشهادة الثانوية بالمنازل، والحالتين التاسعة والعاشرة اللتين تركن التعليم وتوقف طموحهن عند المرحلتين الابتدائية والإعدادية. بالمقارنة مع الحالات الأولى والثانية والثالثة والرابعة والسابعة والثامنة.

سابعًا: تأتي الجامعة وقد بلغت الحالات قمة شعورهن بالعدالة لكونهن حصلن على حقهن مثل غيرهن من الفتيات، ولا تزال المؤسسة التعليمية تقدم مساعدتها ولم تنته حتى مرحلة الجامعة، فقد التحقت الحالة الأولى بكلية الصيدلة، والثانية بكلية التربية، والثالثة والرابعة بكلية الآداب، والخامسة بكلية الخدمة الاجتماعية، والتحقت الحالة السادسة بكلية العلوم، والتحقت الحالة السابعة بكلية الحقوق برنامج التعليم المفتوح. فقد أفادت الحالات من الخدمات والمساعدات الجامعية، فهناك من حصلن على خدمات مادية ومعنوية مثل تخفيف المصروفات الجامعية، والحصول على بعض الكتب الدراسية عن طريق الدعم، ومكافآت التشجيع والتفوق التي اعتادت الحالتان الأولى والثانية الحصول عليها من قبل إدارة الجامعة، وقسم رعاية الشباب، وقد عبرت الحالة الأولى عن ذلك قائلة: " أنا كنت متفوقة في كلية الصيدلة، وكنت دائمًا بحصل على مكافآت تشجيعية من إدارة الكلية بسبب نجاحي وتفوقي". كما تقول الحالة الثانية " أنا طلعت من العشرين الأوائل بالكلية، وكنت دائمة الحصول على المكافآت من الكلية، بالإضافة لتشجيع الأساتذة لي" . وهناك من التسهيلات والمهارات العلمية والثقافية والتربوية التي قدمتها الجامعة كمؤسسة تعليمية لتلك الحالات مثل غيرهن من طالبات الجامعة، سواء الحصول على الكتب الدراسية بالمجان من بعض الأساتذة، أو الاشتراك في الندوات العلمية والأنشطة الطلابية التي تقدمها الجامعة للطلاب والطالبات، والدورات الصيفية كدورات التنمية البشرية وتنمية المواهب الفكرية كما في الحالات

الثانية والثالثة والرابعة،.. أما الحالة الخامسة فقد حصلت على الشهادة الجامعية بالمنازل نظرًا لظروفها الاجتماعية، وحصلت هي الأخرى على بكالوريوس الخدمة الاجتماعية. وهذا يشير لدور المؤسسة التعليمية في تقديم كافة أنواع المساعدات التي تطلبتها تلك الحالات حتى حصلن على حقهن من عدالة الفرص التعليمية وتحقيق ماتمنينه من طموح وتفوق علمي .

مما سبق يتضح الدور الفعال الذي قدمته المؤسسة التعليمية على مدار مراحلها المختلفة، وإسهاماتها المستمرة حتى مكنت تلك الحالات من الخروج من النفق المظلم الذي تعرضن له نتيجة ظروفهم والاجتماعية القاسية، حتى تمكنوا من الحصول على حقهن في عدالة الفرص التعليمية مثل غيرهن من الفتيات اللاتي التحقن بالمدارس العادية منذ بداية تعليمهن بالمدارس الابتدائية العادية، وحصولهن على الشهادات الجامعية اللاتي كن يطمحن في الحصول عليها. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية ماكسين غرين، حيث أشارت لدور المؤسسات التعليمية في رفع معدل الإنجاز التعليمي للطلاب، وحثهم دائمًا وراء البحث عن التفوق، مؤكدة على أن استمرار تجاهل بعض المؤسسات التعليمية للحقائق والمعايير المتعلقة بالأفراد الذين ينتمون إلى المجتمعات والفئات المحرومة من شأنه أن يقودها إلى عدم القدرة على فهم المجتمع. بل لابد على المؤسسة التعليمية من البحث وراء العوامل التي تعمل على تحفيز الأفراد، لكون العدالة التعليمية تحقق لتلك الفئات المحرومة الوسائل الأساسية لتشكيل الطابع المماثل لجميع الطلاب حتى تتمكن من خلق أفراد قادرين على تحقيق التفوق والطموح الأكاديمي والعلمي (٤٢). وهذا ما يجيب عن التساؤل الأول الذي تم صياغته لهذه الدراسة ومؤداه: " ما أثر المؤسسة التعليمية على الطموح العلمي لخريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟"

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالتنشئة الأسرية والطموح التعليمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف

أولاً: كشفت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل الأسرية التي كمنت وراء تأخر سن التحاق الحالات بالمدارس العادية والتحاقهن بمدارس الفصل الواحد،

والتي ظلت تلازم بعض الحالات حتى تخرجهن من الجامعة، فقد جاءت هذه الأسباب متعددة ومختلفة، بل جاءت هذه الأسباب بمثابة عائقٍ أساسي حال دون التحاق بعض الحالات بالمدارس الابتدائية العادية والتحاقهن بمدارس الفصل الواحد، وكان من أبرز هذه الأسباب جهل الوالدين، وعدم وعيهن بمبادئ العدالة التعليمة وقيمها وتفضيل تعليم الذكور على الإناث، وعدم تسجيلهن بسجل المواليد، وزيادة عدد أفراد الأسرة، كما جاء بالحالة الأولى، التي تنتمي لأسرة كبيرة الحجم مكونة من أحد عشر فردًا، الأمر الذي انعكس عليها بالسلب، فأدى لتأخرها عن سن الالتحاق بالمدارس العادية خمسة أعوام؛ فالتحقت بالفصل الواحد وكان عمرها اثني عشر عامًا آنذاك، حيث تقول الحالة" " في حالتي كان هناك سببان أساسيان لدخولي الفصل الواحد: الأول، وهو متمثل في العائق الاجتماعي والاقتصادي. والثاني: زيادة عدد أفراد الأسرة، وأنا كنت رقم (٦) في الأبناء، ومكنتش مقيدة في سجل المواليد" . وهذا يعني أن لجهل الأسرة وكثافة حجمها دورًا في تأخر التحاق الحالة بالمدرسة العادية، والتحاقها بالفصل الواحد.

ثانيًا: تعد السلطة الذكورية من أبرز العوامل الأسرية التي أدت إلى تأخر التحاق الحالات بالمدارس العادية، وتجاوز سنهن والتحاقهن بالفصل الواحد، كما في الحالة الثانية، فنظرًا لتسلط الجدّ الذي كانت تقيم معه ورفضه تعليم الإناث، فقد ارتبط بذلك تعرضها للظلم، وتجاوز سن التحاقها بالمدارس الابتدائية العادية، وكان سببًا في التحاقها بالفصل الواحد، فلم تلتحق بالتعليم إلا بعد وفاة جدها وكانت قد بلغت من العمر أحد عشر عامًا وقتئذٍ، حيث تقول " دخولي الفصل الواحد في البداية كان يرجع إلى أنني كنت أعيش مع جدي وملازمة له، وكان لا يرغب في تعليم الإناث، فلم أحصل على حقي في التعليم إلا بعد وفاة جدي، وكان قد فاتني سن الالتحاق بالمدارس العامة.(٤٣)

ثالثًا: يعد قهر الفتيات، وإجبارهن على الخروج للعمل، وترك التعليم من قبل الوالدين من أبرز العوامل الأسرية التي أدت لتجاوز سن بعض الفتيات والتحاقهن بالفصل الواحد، مثل الحالة الثالثة التي خرجت للعمل في الحقل لجمع القطن منذ طفولتها، بالإضافة لفشل إخوانها الذكور، مما جعل الأب يشعر بخيبة أمل في مستقبل أبنائه

التعليمي، فترتب على ذلك إهدار حق الحالة في الحصول على حقها في عدالة الفرص التعليمية مثل غيرها من الفتيات في نفس المرحلة التعليمية، حيث تقول: " التحقت بالفصل الواحد بسبب عدم رغبة والدي في التعليم ورغبت في خروجي للعمل بالحقل لتحسين مستوانا المادي، هذا ماجعل أبي يتجاهل تعليمي بالمدارس العادية وإلحاقي بالفصل الواحد(٤٤). والحالة التاسعة التي التحقت بالفصل الواحد لأسباب تعود لمساعدة والدها في العمل في مقهى يُنصب يوميًّا في الأسواق، من أجل الرغبة في تحسين دخله؛ كونها الفتاة الوحيدة للأب، الأمر الذي جعلها تتخلى عن مشوارها التعليمي، وتوقف طموحها العلمي عند المرحلة الإعدادية. وتتفق هذه النتيجة مع رأي ماكسين غرين في نظريتها عن العدالة التعليمية، حيث ترى أن البشر قادرون على تحدي الصعاب، وإكمال رحلة الحياة، والمشاركة في تحسين أوضاعهم بشكل خاص وأسرهم بشكل عام، ويكونوا قادرين على تحقيق النجاح والإنجاز والطموح العلمي والفكري في المجتمع.

رابعًا: هناك من العوامل الأسرية ما تعلق بسيطرة ظلام الجهل، ورغبة الوالدين في الزواج المبكر للفتاة وتركها للتعليم، مثل الحالة الرابعة، التي نشأت في أسرة ريفية مكونة من أحد عشر أخًا وأخت سيطر عليها ظلام الجهل لوالدين لا يدركون قيمة التعليم، مع الرغبة المحلة في زواجها مبكرًا وعدم البحث عن التعليم على الإطلاق . والحالة الخامسة التي نشأت في أسرة ممتدة مكونة من سبعة عشر فردًا، مسيطرًا عليها عادات الزواج المبكر من أبناء العمومة، بهدف زيادة النسل، وإشباع حاجات الأسرة، دون الوضع في الحسبان قيمة التعليم ودوره، حيث تقول: " التحقت بقسم الليل وأنا عمري ثلاث عشرة عامًا، لأن كان كل اهتمامهم أني أتجوز من ابن عمي وأنجب علشان يتسع حجم الأسرة، فتجاهلوا تعليمي ". والحالة السابعة أيضًا التي أرجعت سبب تجاوزها لسن المدارس العادية والتحاقها بالفصل الواحد للظروف الأسرية المادية، ورغبة الأب في زواجها مبكرًا من أحد الأقارب، مما ترتب علية تجاوز الحالة لسن الالتحاق بالمدارس العادية فالتحقت بالفصل الواحد، وكانت قد بلغت من العمر اثنى عشرة عامًا وقتئذٍ إذًا، حيث تقول " عانيت أشد المعاناة من الظروف الاجتماعية والمادية التي كانت محيطة

بالأسرة التي نشأت بها، ورغبة والدي الملحة في زواجي وأنا عمري اثنى عشر عامًا ". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جين ديلون التي ترى أن هناك من البيئات الاجتماعية ما يسيطر عليها أنماط معينة من الثقافات التي قد تقف عثرة أمام بحث بعض الأبناء عن الإنجاز والتفوق وتحقيق طموحهم العلمي(٤٥).

خامسًا: هناك من العوامل الأسرية ما تعلق بحرمان الفتاة من التعليم، ووصفه بالعار الذي يلحق بمن يسلكه، متأثرًا بقهر المجتمع وأحكامه المتسلطة خشية من سخرية الآخرين، كما في الحالة السادسة التي نشأت في أسرة فقيرة تنظر لتعليم الفتاة على أنه يمثل عارًا يصيب الإنسان عند خروج الفتاة لتحصيله، وتعرضه للسخرية من قبل الأقارب، الأمر الذي ترتب عليه التحاق الحالة سرًا بقسم الليل، حيث تقول " خوف والدي من كلام الناس ووصف التعليم بالعار في تلك الفترة كان السبب في تأخر التحاقي بالمدرسة العادية والتحاقي سرًا بقسم الليل".

سادسًا: يعد غياب أحد الوالدين أو كليهما من أبرز العوامل الأسرية التي أدت إلى التحاق بعض الحالات بمدارس الفصل الواحد لأسباب تمثلت في وفاة الوالدين، مثل الحالة العاشرة، التي توفي والديها وكان عمرها ثلاث سنوات، فتكفلها أحد الأقارب الذي كان رافضًا لتعليم الفتاة، فتجاوزت سن الالتحاق بالمدارس العادية والتحقت بالفصل الواحد بسبب تدخل البعض وإقناعه بتعليمها، حيث تقول: " أنا ولدت في منزل ريفي فقير جدًا ، كان أبويا متوفي، وأمي توفت بعد ثلاث سنوات من ولادتي، وأخذني أحد الأقارب الذي لم يكن لديه رغبة في إلحاقي بالتعليم، لولا تدخل بعض الأقارب وأقنعه بذلك". وهناك من ارتبط التحاقها بالفصل الواحد بسبب غياب الأب للسجن، وعدم وجود عائل للإنفاق عليها، مثل الحالة الثامنة، التي أهملت التحاقها بالمدرسة العادية رغبة في الإنفاق على أشقائها وشقيقاتها بسبب سجن والدها وخرجت للعمل مع والدتها لتحسين دخل الأسرة، مما ترتب عليه تقدم سنها، والتحاقها بالفصل الواحد، حيث تقول: " نشأت في أسرة ريفية فقيرة جدًا، وألحقت بي ظروف صعبة منها سجن والدي،

فلم أجد من يهتم بي في حياتي ولا إلحاقي بالتعليم، ، فالتحقت بالفصل الواحد وكان عمري تسع سنوات".

مما سبق يتضح أنه من أبرز العوامل الأسرية التي أدت إلى تجاوز سن التحاق الحالات بالمدارس العادية بالفصل الواحد، زيادة عدد أفراد الأسرة، وتجاهل تعليم الفتاة، وعدم تسجيلهن بسجل المواليد، وسيطرة السلطة الذكورية ، والرغبة في عمل الفتاة وتحسين دخل الأسرة، وإجبار الفتاة على الزواج المبكر، والقهر وسيطرة ظلام الجهل، ووصف التعليم بالعار، كما جاء بالحالات من (الأولى إلى السابعة، والحالة التاسعة)، وهناك من ارتبط بغياب احد الوالدين وعدم وجود عائل مثل الحالة الثامنة، وهناك من تعرضت لوفاة الأب والأم وتكفل أحد الأقارب برعايتها بالإضافة لعدم اهتمامه بتعليم الفتاة كما في الحالة العاشرة. وهذا يعبر عن تأثير الظروف البيئية والأسرية المحيطة كسبب في إلحاق الحالات بالفصل الواحد، فلم تذكر واحدة منهن عدم رغبتها في التعليم كسبب في إلحاقها بالفصل الواحد، بل أبدين جميعهن اهتمامهن بالبحث وراء حقهن في العدالة التعليمية وإشباع طموحهن العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جون لوجو، التي كشفت عن ظهور تأثير واضح لعملية التنشئة الاجتماعية وطبيعة الأفكار والأيدلوجيات الفكرية والتربوية التي تعتنقها الأسرة على مستوى الطموح العلمي للطلاب والاتجاه الثقافي والمعرفي نحو موضوعات معينة. كما أشارت الدراسة إلى تأثير المستوى التعليمي والاقتصادي والثقافي للوالدين وطبيعة البيئات الاجتماعية على مستوى الطموح العلمي للطلاب، حيث كشفت الدراسة عن وجود علاقة طردية بين انخفاض الوعي الثقافي والتعليمي للأسرة وارتفاع معدل الطموح العلمي للطلاب، الذي يؤثر على تطلعات الأبناء الذاتية ورغبتهم في تحقيق النجاح (٤٦). وهذا ما يجيب عن التساؤل الثاني الذي تم صياغته لهذه الدراسة ومؤداه: " ما تأثير التنشئة الاجتماعية الأسرية على الطموح العلمي لخريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟

ثالثًا:النتائج المتعلقة بالعلاقة بين الفقر والطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

أولاً: بعد التعرض لملامح التطور التعليمي، وتأثير التنشئة الاجتماعية الأسرية على الطموح العلمي لحالات الدراسة، يتم تفسير العلاقة بين الفقر وأثره على تحقيق الطموح العلمي لدى الحالات، حيث يشير التحليل السوسيولوجي المتعمق للحالات عن ظهور تأثير واضح لعامل الفقر على الطموح العلمي، فرغم سلبية الفقر وما ارتبط به من معوقات وصعوبات واجهة الحالات، كان سببًا من الأسباب التي أدت بهن إلى النجاح وزيادة الطموح العلمي لديهن، وهذا ما يتضح من التحليل المتعمق لحالات الدراسة، الذي يشيد بدور الفقر كدافع للنجاح وتحقيق الطموح العلمي، كما في الحالات من الأولى إلى السابعة، مع اختلاف المسببات التي تعلقت بكل منهن، وقد يكون الفقر سببًا من أسباب توقف الطموح العلمي عند مرحلة تعليمية معينة، مثل الحالة الثامنة التي توقف طموحها عند مرحلة التعليم المتوسط، وقد يكون سببًا رئيسيًّا في القضاء على الطموح العلمي، مثل الحالة التاسعة التي انتهى طموحها عند المرحلة الإعدادية، والعاشرة التي توقفت عند مرحلة الفصل الواحد، فعلى الرغم من الظروف والمعوقات المادية الصعبة التي ارتبطت ببعض الحالات في بدابة مشوارهن التعليمي والمرتبط بالحرمان الناتج عن قصور الأسرة وعجزها عن المساعدة في الالتحاق بالمدرسة الابتدائية مثل باقي الفتيات لأسباب تعود لضعف المستوى الاقتصادي الناتج عن زيادة عدد أفراد الأسرة، كما في الحالة الأولى، فإنها استطاعت أن تحصل على حقها من عدالة الفرص التعليمية، وحققت طموحها العلمي الذي كانت تبغي الوصول إليه وهو الالتحاق بإحدى كليات القمة متجاهلة للعقبات والسلبيات التي واجهتها تأثرًا بهذا العامل. كما كان الفقر سببًا في تأخر بعض الحالات عن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية العادية، نتيجة انخفاض مستوى دخل الأسرة، لسفر الأب بالخارج، وتكفل الأقارب بها مثل الحالة الثانية، فنتيجة لما سبق اتجهت الحالة للإقامة مع جدها، ونظرًا لما كان يسيطر على الجد من عادات وتقاليد متعلقة بمنع الفتاة من التعليم–كما سيتضح بالتفصيل لاحقًا– فقد حرمت الحالة من حقها في

الالتحاق بالتعليم الابتدائي بالمدارس العامة، لتجاوزها سن الالتحاق به، والتحقت بالفصل الواحد، حيث تقول: " كنت أقيم مع جدي في طفولتي، وكان أبي يسافر للخارج، وكان لسوء المستوي المادي لأسرتي واتجاهي للمعيشة مع جدي سببًا أساسيًّا في عدم إلحاقي بالمدارس الابتدائية العادية، فلم ألتحق بالفصل الواحد إلا بعد وفاته".

ثانيًّا: كما أدى الفقر إلى اتجاه بعض الحالات للعمل بهدف الإنفاق على أسرهن وتحسين دخلهن، فكن ضحية لهذا العامل، وترتب عليه تأخر التحاقهن بالمدرسة العادية، لانشغالهن بالعمل، كما في الحالات الثالثة والرابعة، والخامسة، والثامنة. فكان ذلك سببًا في خروجهن للعمل منذ طفولتهما للحصول على الأجر كي يساعدن أسرهن المتدنية الحال في مواجهة مصاعب الحياة، فكان نتيجة ذلك إهمال أسرهن، وعدم الاهتمام بالبحث عن حقهن في العدالة التعليمية مثل باقي الفتيات في هذا العمر، مع التركيز على ما يدرونه من دخل يساعدهن على تحسين ظروف معيشتهن، بصرف النظر عن مستقبل أبنائهن التعليمي، وظلت هذه المأساه محيطة بتلك الحالات في فترة الدراسة حتى الجامعة، سواء بمساعدة الأم في تجارة الخضار كما في الحالة الثالثة، والعمل بالحقل كما في الحالة الرابعة حتى يتثنى لهن القدرة على الإنفاق على متطلبات الدراسة، ومواجهة المصاعب الناتجة عن الفقر، ولكن استطعن الحصول على مؤهلات عليا، وتحدين الفقر وتذليل عقباته لخدمتهن، كما يتضح في قول الحالة الثالثة: " نشأت في أسرة فقيرة، وكان مستواي الاقتصادي منخفض، فكنت أخرج للعمل في موسم جمع القطن وكان دا سبب من الأسباب التي أدت إلى تأخر التحاقي بالتعليم الابتدائي العادي والذهاب للفصل الواحد –كما سبق الذكر ". وتتفق هذه النتيجة مع جينا سكوتين في دراستها عن"تكافؤ الفرص التعليمية" حيث ترى أن مجتمع الجدارة والعدالة التعليمية يتطلب كسر الحواجز أمام جميع شرائح المجتمع بهدف الحصول على حقوقهم التعليمية بصرف النظر عن طبقتهم الاجتماعية التي ينتمون إليها، فليس من العدالة أن يتم حرمان أبناء طبقة اجتماعية معينة من التعليم نتيجة لانتمائهم لطبقة فقيرة، فلابد من إعطاء الفرص التعليمية لجميع الأبناء داخل شرائح المجتمع المختلفة، بصرف النظر عن ظروفهم المادية(٤٧).

ثالثًا: كان الفقر سببًا لاستغلال الآباء لأبنائهن، وظهور ما يسمى بالمساومة الجسدية، والحرمان من التعليم مقابل الزواج المبكر من أحد الأقارب لتحسين وضع الأسرة المادي، مثل الحالة الخامسة، فنتيجة لانخفاض الدخل الأسري، ساومها الأب على الزواج من أحد الأقارب الميسور الحال مقابل استمرارها في التعليم، فقد كان الفقر هنا عاملاً متسلطًا على الحالة، واستطاعت التغلب عليه، وحصلت على شهاداتها التعليمية المختلفة حتى الجامعة بالمنازل، حيث تقول: " كان والدي فقير جدًا ويعمل في دولة ليبيا، وأسرتنا كبيرة، فساومني على الزواج مقابل أني أكمل تعليمي، والحمد لله حصلت على الشهادات العلمية بالمنازل، لعدم قدرتي على الإنفاق على مصاريف التعليم".

رابعًا: كان الفقر سببًا من أسباب تحويل المسار العلمي لدى بعض الحالات، وإلحاقهن بمستويات تعليمية لم تشبع طموحهن كما كانوا يتمنون، فنتيجة للفقر الذي تعرضت له بعض الحالات، وعدم قدرة الأب على الإنفاق عليها، وتكفلها من قبل الآخرين، ترتب عليه تحويل المسار العلمي لها إلى إحدى التخصصات التي كانت أقل من مستوى طموحها العلمي، مثل الحالة السادسة؛ فنتيجة تكفلها من قبل الآخرين، وارتفاع نفقة التعليم، ترتب على ذلك عدم دخول الحالة لإحدى كليات القمة لارتفاع نفقات المصاريف، ولجأت إلى كلية العلوم لكونها الأقل في التكلفة، كي تتمكن من الحصول على حقها في العدالة التعليمية رغبة منها في تحقيق طموحها العلمي. وكذلك الحالة السابعة، التي حولت مسارها التعليمي من التعليم الثانوي إلى التعليم الفني نظرًا لعدم قدرة الأب على الإنفاق، وتدني مستواه المادي، فاختارت الحالة تغيير مسارها العلمي نظرًا للفقر المدقع التي عاشته أسرتها من أجل إسعاد الآخرين، حيث إنها تقول: " نشأت في أسرة فقيرة يخيم عليها ظلام الفقر، ولكن نظرًا لمستوى والدي المنخفض وعدم قدرته على الإنفاق حولت مساري من التعليم الثانوي العام إلى التعليم الفني كونه أقل في المصروفات حتى يتمكن والدي من تجهيز شقيقتي". وتتفق هذه النتيجة مع آراء ماكسين غرين؛ التي أكدت على ضرورة حصول الأفراد على حقوقهم بغض النظر عن التفاوتات الطبقية والاقتصادية أو تلك المتعلقة بالجنس، وأكدت على دعوتها لجميع

فئات المجتمع في البحث وراء كيفية إتاحة الحقوق لجميع الأفراد وتنمية وعيهم العلمي بشكل ديمقراطي؛ بصرف النظر عن مستواهم الطبقي والاقتصادي الذي ينتمون إليه(٤٨).

خامسًا: بالمقارنة مع الحالة الثامنة، التي كان الفقر من أبرز الأسباب التي أدت إلى توقف طموحها العلمي عند مستوى التعليم المتوسط، لأسباب تعود إلى سجن الأب، وعدم وجود عائد اقتصادي، وتكفل الأقارب بتعليمها، فاضطرت للخروج للعمل مع والدتها لتحسين دخل الأسرة، الأمر الذي أدى بالحالة إلى اختصار مسارها التعليمي واكتفائها بالمؤهل المتوسط ، حيث تقول " الظروف اللي أتعرضت ليها كانت أقوى مني، بسبب، سجن والدي، وفقر أسرتي وعدم وجود عائل للبيت، خرجت للعمل مع والدتي، واكتفيت بالدبلوم " . (والحالتان التاسعة والعاشرة) التي كان الفقر عاملاً أدى إلى القضاء على طموحهن العلمي بسبب عجزهم عن الإنفاق على التعليم، فقد تركت الأولى التعليم من أجل العمل مع والدها بالأسواق لتحسين وضع الأسرة المادي،. والأخيرة خرجت من مرحلة الفصل الواحد لوفاة أبويها وخدمة من تكفلها، حيث تقول: " كان لازم أرضى بحظي علشان أقدر أعيش، لأن الحاج..... اللي تكفل بيا بعد وفاة والدي ووالدتي كان فقير، فاضطررت إلى موافقته حتى أتمكن من الحياة الكريمة". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "هاري برايفوس" عن وجود علاقة بين الفقر والمستوي الاقتصادي لأسر الطلاب، وانخفاض مستوي العدالة والفرص التعليمية، حيث أشارت الدراسة إلى انخفاض المستوى التعليمي لدى الطلاب الذين ينتمون إلى المناطق الريفية ذات الدخول المنخفضة، وذلك لسيطرة عامل الفقر، وعدم توافر الفرص والموارد التعليمية التي تساعدهم على ذلك، مما قد يؤثر بالسلب على قدراتهم ومواهبهم(٤٩).

مما سبق يمكن القول أنه إذا كان للفقر أثرٌ سلبيٌ على الحالات تمثل في تجاوز التحاقهن بالمدارس العادية، والتحاقهن بالفصل الواحد نتيجة لتجاوز أعمارهن، لظروف تعود لانخفاض مستوى معيشة أسرهن نتيجة لانخفاض العائد المادي، وما ترتب عليه من صعوبات ومشقات عانت منها الحالات، فلابد من الإشارة إلى أن هذا العامل كان له

تأثيرٌ إيجابي عليهن، خاصة أنه كان من العوامل الأساسية التي دفعتهن إلى ضرورة البحث عن حقهن في العدالة التعليمية، الأمر الذي كان له بالغ الأثر في زيادة مستوى طموحهن العلمي، والبحث وراء الحصول على أعلى الشهادات الجامعية، ولاسيما أن حصول الحالة الأولى على بكالوريوس الصيدلة من أبرز الحقائق التي تؤكد مدى تحديها لعامل الفقر وتحويله إلى دافع إيجابي. وكذلك حصول الثانية على بكالوريوس التربية، والثالثة والرابعة على الآداب، والخامسة على بكالوريوس الخدمة الاجتماعية، فقد خرجن للعمل باليومية والحقل وتجارة الخضار من أجل الصمود وتحقيقهن لطموحهن اللاتي هدفن لتحقيقه، وحصول السادسة على كلية العلوم، والسابعة ببرنامج التعليم المفتوح بجامعة بني سويف. وحصول الثامنة على دبلوم التجارة، وهذا ما يؤكد تحديهم للفقر وتحويله إلى دافع ايجابي للنجاح والتفوق. بالمقارنة مع (الحالتين التاسعة والعاشرة) التي استطاع الفقر التغلب عليهن، وكان سببًا من أبرز الأسباب التي أدت للقضاء على طموحهن العلمي، وخروج الأولى من المرحلة الإعدادية، والثانية من مرحلة الفصل الواحد، لخروجهن للعمل نظرًا لظروف الفقر القاسية التي أحيطت بهم. وتتفق هذه النتيجة مع آراء ماكسين غرين في العدالة التعليمية، حيت تؤكد على ضرورة أن تعطى الفرصة والحرية والعدالة التعليمية لجميع الأفراد، خاصة الذين يأتون من طبقات كادحة تقع تحت خط الفقر لكي يعبرو عن آرائهم بشكل ديمقراطي، وحصولهم على حقهم في العدالة التعليمية بهدف زيادة تطلعاتهم ورغبتهم العلمية في تحقيق طموحهم العلمي الذي هدفهن إليه(٥٠)، وهذا ما يجيب عن التسأول الثالث الذي تم صياغته لهذه الدراسة ومؤداه " ما أثر الفقر على الطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟"

رابعًا: النتائج المتعلقة بتأثير العادات والتقاليد على الطموح التعليمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

أولاً: كشفت نتائج الدراسة عن الدور الفعال والقوي للعادات والتقاليد والموروث الثقافي لدى أسر الحالات، وما ترتب عليها من أثار سلبية أثرت على مشوارهن التعليمي بما احتوته من صعوبات وعراقيل مثلت عاملاً أساسيًّا وراء تأخر حصولهن على حقهن من

عدالة الفرص التعليمية وتحقيق طموحهن وآمالهن التعليمية فيما رغبن فيه من تعليم، ورغم ذلك، استطعن تحدي هذه العادات وتحقيق طموحهن وإن كان قد كلف ذلك بعض الحالات جهدًا في تقدم عمرهن، هذا الجهد كان مضاعفًا عن جهود غيرهن من الفتيات اللاتي التحقن بالتعليم العادي منذ بداية حياتهن، واللاتي لم تُفرض عليهن العادات والتقاليد بهذا الشكل الحاد الذي فرض على حالات الدراسة وانعكس ذلك في مشوارهن التعليمي. فمنهن من استطعن تحويل سلبيات العادات والتقاليد التي تعرضن لها إلى ايجابيات استطعن من خلالها أن يحصلن على حقهن من عدالة التعليم والوصول إلى طموحهن التعليمي، وأثبتن أمام الجميع قدرتهن على النجاح وتحدي الصعاب. وتنوعت أشكال العادات والتقاليد السلبية التي أثرت في تلك الحالات، فهناك ما ارتبط بعادات حرمان الفتاة من التعليم، وتفضيل تعليم الذكور على الإناث، كما في الحالتين الأولى والثانية، فقد تأثرت الحالة الأولى بالعادات والتقاليد السلبية التي كانت سائدة ببلدتها والمتعلقة بحرمان الفتاة من التعليم، مما ترتب علية تجاوز سن التحاقها بالتعليم العادي، خاصة في تجاهل الأب لها ونسيانها في التحاقها بالمدرسة؛ لعدم رغبته في تعليم الإناث، متأثرًا بحدة العادات والتقاليد التي كانت شائعة في بلدتها في تلك الفترة الزمنية، والحالة الثانية التي تأثرت بعادات وتقاليد الجد السلطوية المتعلقة بالنظرة للفتاة على أنها جسد متدن ليس له أحقية التعليم، ولا أحقية التعبير عن الرأي، وقد ظلت متأثرة بهذه العادات حتى وفاة الجد وقد بلغت من العمر أحد عشر عامًا، والتحقت بالفصل الواحد آنذاك – بعد وفاة الجد–، وهذا يتضح في قول الحالة: " لقد تأثرتُ كثيرًا بحدة العادات والتقاليد، وكان ده السبب في عدم دخولي لمرحلة التعليم الابتدائي في المدارس العادية نظرًا لسيطرة هذه العادات المظلمة على جدي".

ثانيًا: وهناك عادات وتقاليد ارتبطت بحرمان الفتاة من التعليم رغبة في زواجها في فترة مبكرة من عمرها كالحالتين الخامسة والسابعة، فنظرًا لطبيعة الأسرة التي نشأن فيها وما ارتبط بها من عادات وتقاليد متسلطة تعلقت بزواج الفتاة من أحد الأقارب في سن مبكر، وعدم خروجها للتعليم، وامتناع الآباء عن الإنفاق عليهن ، تأخر التحاقهن

بالمدارس العادية وتجاوز أعمارهن إلى سن الثلاثة عشر عامًا عند التحاقها بالفصل الواحد كما في الحالة الخامسة، وأثنى عشر عامًا في بالحالة السابعة.

ثالثًا: يعد خروج الفتاة للعمل من أبرز العادات السلبية التي سيطرت على أسر بعض الحالات، والتي ترتب عليها تجاوز عمرهن عن الالتحاق بالمدارس العادية والتحاقهن بالفصل الواحد، كما في الحالة الثالثة، التي ظلت تسيطر عليها سلبية هذه العادات حتى تخرجت من الجامعة، حيث خرجت للعمل في فترة مبكرة من طفولتها(٥١)، بغية المساعدة في الإنفاق على الأسرة، فترتب على ذلك تجاوز سن الالتحاق بالمدارس العادية، لكون الأب تسيطر عليه عادات قهر الفتاة وحرمانها من التعليم، والاهتمام بما تحققه من عائد يفيد الأسرة فقط، حيث تقول: " لم أعيش طفولتي مثل باقي الفتيات التي نشأت في أحضان أبويها، فكان معتقد والدي عن الفتاة أنها خلقت للعمل فقط، وأنها تشبه العبيد تعمل لمساعدة الأسرة فقط، ومن العار ذهابها للتعليم". والحالة الرابعة التي سيطر عليها ظلام الجهل والعمل داخل الأسرة برعي الأغنام وتربية المواشي، وبيعها في الأسواق، متأثرة بالعادات والتقاليد الدونية للفتاة، دون مراعاة ظروف الفتاة كأنثى، رغبة من الأب في أن يثبت للجميع أنه لايزال محافظًا على عاداته وتقاليده المتأصلة على مصلحة ابنته، وهي عدم خروج الفتاة للتعليم، حيث تقول: " سيطرت على والدي عادات وتقاليد سلبية، تنظر للفتاة على أنها آلة للعمل في أي مكان لمساعدة الأم في تربية المواشي، والعمل بالأسواق ولابد عليها من الخضوع والالتزام لسلطته فقط". ولكن لابد من الإشارة إلى أن الحالات السابقة من (الأولى إلى الرابعة) لم يتوقف طموحهن العلمي، واستطعن مواجهة تلك الصعاب، وحصلن على حقهن في العدالة التعليمية، وحققن طموحهن العلمي بالحصول على الشهادة الجامعية. مقارنة بالحالة التاسعة التي تركت تعليمها في مرحلة الفصل الواحد رغبة في الخروج مع والدها لمساعدته في العمل بالأسواق، بغية تحسين دخله المادي، حيث تقول: " أنا تركت التعليم علشان أعمل مع والدي في المقهى المتحرك الذي كان ينتقل به يوميًّا في الأسواق، فلم أهتم بتعليمي وخرجت من مرحلة الفصل الواحد ". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوجيسكا، التي كشفت عن جود علاقة بين انخفاض نسبة الطموح العلمي للشباب

الصيني في أسبانيا ويرجع ذلك لارتباطهم بالمشاريع التجارية والأعمال الاقتصادية والتي تجعلهم ينظرون لها على أنها الركيزة الأساسية لطبيعة الحياة و التنمية المستقبلية بالنسبة لهم باعتبارها بديلاً للتواصل الدراسي وتنمية الطموح العلمي، نظرًا لتأثير الموروث الثقافي والعادات والتقاليد التي تأصلت عند أسر هؤلاء الشباب والتي أثرت في طموحهم العلمي والتي تؤدى إلى اتجاههم نحو السوق والعمل باعتباره بمثابة عامل إستراتيجي يساعدهم على التكيف مع طبيعة البيئة الاجتماعية (٥٢).

رابعًا: هناك من الحالات من تجاوز عمرهن الالتحاق بالمدارس العادية رغبة من آبائهن في عدم تعليم فتياتهن كون أن التعليم يشبه بالعار، مثل الحالتين السادسة والعاشرة، فقد عانت الأولى من سلبية الأب ورفضه لتعليمها، وعدم الرغبة في الإنفاق عليها، والإنفاق على الذكور فقط، فكان يعتقد بأمية الفتاة وبقائها في بيت والدها خشية تعرضه للانتقاد واللوم من قبل أشقائه وأقاربه الذين كانوا لا يعتقدون في تعليم الفتاة حتى لا ينتابهم العار من وجهة نظرهم، وقد رجع ذلك على الحالة بالإيجاب، حيث استطاعت الحصول على الشهادة الجامعية– بكالوريوس العلوم– وتحقيق طموحها العلمي التي هدفت إليه من ترك منزل والدها وبقائها مع أحد مشايخ القرية التي تكفل بتعليمها. بالمقارنة مع الحالة العاشرة التي لم تتأثر بالعادات والتقاليد التي كانت متأصلة لدى من تكفلها من الأقارب، الذي لم يكن يعتقد في تعليم الفتاة، فحرمها من التعليم خوفًا من انتقاد أهل البلدة له في خروج الحالة المستمر إلى المدرسة، فعكف على عدم خروجها للتعليم حفاظًا على تقاليد البلدة وعاداتها، فترتب على ذلك خروجها من مرحلة التعليم الإعدادي وتوقف طموحها عند تلك المرحلة، حيث تقول: " العادات والتقاليد دمرت حياتي وقضت على طموحي، فترتب على ذلك خروجي من مرحلة التعليم الإعدادي، وعدم إكمال تعليمي" . وتتفق هذه النتيجة مع آراء ماكسين غرين، حيث أشارت لتأثير الوعي الثقافي ودور العادات والتقاليد وأثر ذلك في تنمية الطموح العلمي للطلاب؛ فقد أشارت غرين إلى أن هناك من العادات والتقاليد ما يؤثر على اتجاه الأفراد نحو الطموح العلمي، حيث دعت لتنمية قيم الديمقراطية والقضاء على ملامح الظلم الاجتماعي الواقع على الأفراد، وإعطاءهم الفرصة في مجال الإبداع وتنمية الطموح العلمي بهدف التخلص

من تأثير تلك العادات وخاصة في بعض المجتمعات والفئات المهمشه والمحرومة ونبذ آثار الظلم وعدم المساواة والبحث وراء تحقيق الإنجاز والطموح العلمي، والاستفادة من أوجه العدالة التعليمية(٥٣).

من الحالات العشر السابقة يتضح لنا التأثير السلبي للعادات والتقاليد التي نشأت فيها الحالات، خاصة فيما يتعلق بتأخر سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية العامة والتحاقهن بمدارس الفصل الواحد رغبة في تعليم الذكور دون الإناث كما في الحالة الأولى، وهناك من سيطر عليها عادات الجد المتسلطة بحرمان الفتاة من التعليم كونه جسدًا ناقصًا، ومن الحالات التي تأثرت بعادات حرمان الفتاة من التعليم والخروج للعمل منذ طفولتهن كما بالحالتين الثالثة والربعة، وهناك من تأثرت بعادات الزواج المبكر مثل الحالة الخامسة التي حصلت على الشهادة الجامعية عن طريق المنازل، وهناك من تأثرت بالعادات التي توصم تعليم الفتاة بالعار مثل الحالة السادسة، والحالة الثامنة التي استطاعت تحدي العادات والتقاليد التي سلطت عليها بسبب سجن والدها وعدم خروجها للتعليم، ولكن لابد من الإشارة إلى أن تلك الحالات استطعن الصمود أمام تلك السلبيات التي ارتبطت بتلك العادات والتقاليد وحولتها إلى إيجابيات تم الإفادة منها كدافع للحصول على حقهن في عدالة الفرص التعليمية وتحقيق طموحهن العلمي، وحصلن على الشهادات الجامعية مثل الحالات من الأولى إلى السادسة، والحالة الثامنة التي حصلت على مؤهل متوسط، والسابعة التي لازالت بالتعليم الجامعي – برنامج التعليم المفتوح– ، ولكنها أثرت بالسلب في الحالتين التاسعة والعاشرة، وكانت سببًا من أسباب تركهن للتعليم وتوقف طموحهن العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع رأي ماكسين غرين، حيث ترى أن للتعليم واكتساب الثقافات والمعارف والمهارات أثرًا فعالاً في بقاء الأفراد في المجتمع، وتعمل بشكل إيجابي على تحقيق معدلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية داخل المجتمعات الإنسانية، كما يسهم التعليم في تنوير تلك الثقافات المختلفة لدى جميع الأفراد، وتسعى بدورها في إتمام البرامج الإنمائية والعمل على تطوير المنظومة التعليمية بأنواعها المختلفة وزيادة الطموح العلمي للأفراد (٥٤).

خامسًا: النتائج المتعلقة بتأثير عدم المساواة بين الجنسين على الطموح التعليمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف.

أولاً: كشفت نتائج الدراسة عن التأثير الفعال لعدم المساواة بين الجنسين على بعض الحالات، وعدم ظهوره بوضوح لدى بعضها البعض، واختفائه لدى بعضهن. ومن أبرز أشكال عدم المساواة بين الجنسين في التعليم، ما تعرضت له الحالات (الثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة). متمثلاً في أشكال التسلط الوالدي والتمييز في المعاملة بينهن وبين إخوانهن الذكور، وإجبارهن على الخروج للعمل كما بالحالة الثالثة، بالإضافة إلى ما لاقينه من اعتراضات من قبل أشقائهن على استمرارهن في التعليم، كحرمانهن من المصروف وتمزيق الكتب الدراسية، والتعرض لهن بالضرب التوبيخ والاستهجان من قبل آبائهن، بالإضافة لإجبارها على العمل وترك التعليم من قبل أشقائهن، والنظرة المتدنية لهن لكونهن جسدًا خلق للطاعة فقط كما في (الحالة الرابعة) وهناك ما تمثل في إجبارهن على الزواج والاكتفاء بتعليم الذكور فقط، مثل (الحالة الخامسة) مما جعلها تكمل دراستها حتى الجامعة عن طريق المنازل خشية بطش والدها وزوجها وأشقائها وإجبارها على ترك التعليم، فنتيجة لهذا التمييز حُرمت من الحصول على حقها في المشاركة التعليمية في المدرسة والجامعة مثل باقي الفتيات، ووظلت في المنزل لخدمة زوجها وأشقائها الذكور، حيث تقول: " أتعرضت لأسوء أنواع المعاملة من قبل والدي وأشقائي، كانوا دايمًا بيعقبوني كوني فتاة، ليس لي الحق في التعليم ولا الخروج، لدرجة أني حرمت من ميراثي الشرعي في والدي كوني فتاة". كما كان لظلم الأب، وعدم اقتناعه بتعليم الفتاة، والاهتمام بتعليم الذكور فقط وتمييزهم من أبرز السلبيات النوعية التي تعرضت لها الحالة السادسة، حيث حرمت من التعليم حتى بلغت عشر سنوات، بالإضافة للسلبية الكبيرة التي لاقتها في المعاملة من قبل الأشقاء الذكور الذين كانوا دائمي السخط عليها، تقول الحالة: " أنا أتعرضت لظلم كبير من قبل والدي من أجل الاهتمام بالذكور، وكان نتيجته أنه أكفلني لأحد مشايخ القرية كي يتولى تعليمي ويتحمل نفقاته". ورغم ذلك استطاعت هذه الحالات تحدي تلك العقبات، واستطعن الحصول

على حقهن من فرص العدالة التعليمية وإكمال مشوارهن التعليمي، وتحقيق ما تمنينه من طموح حتى حصلن على الشهادة الجامعية.

ثانيًا: بالمقارنة مع بعض الحالات التي لاقت تأثيرًا طفيفًا من قبل هذا العامل في بداية مشوارهن التعليمي، مثل (الحالة الأولى، والثانية، والسابعة) فنظرًا لما تعرضت له الحالة الأولى من تجاهل من قبل الأب لزيادة عدد أفراد الأسرة، وانشغال الأب بأمور الحياة، واهتمام الأب بتعليم الذكور أكثر من الإناث، تجاوز سن التحاق الفتاه بالتعليم العادي، ولكن سرعان ما تداركت الأسرة ذلك، وسارعت بإلحاق الحالة بمدرسة الفصل الواحد كي تنال حقها من العدالة التعليمية، فقد اتخذت شقيقها الأكبر قدوة لها والتحقت بنفس الكلية التي التحق بها، وهي كلية الصيدلة، وهذا يتضح في قول الحالة: " لم أشعر بعدم المساواة بيني وبين أخواتي الذكور إلا في بداية مشواري العلمي وكان لا يذكر، وسرعان ما تلاشى". كذلك الحالة الثانية، فقد تعرضت للظلم والتفرقة بينها وبين أشقائها الذكور في بداية حياتها نتيجة إقامتها مع الجد، وسرعان ما تلاشت تلك السلبيات بمجرد وفاة الجد وإقامتها مع والدها الذي أسرع بإلحاق الحالة إلى التعليم، كي تحصل على حقها، وكان أشقاؤها الذكور دائمي التشجيع لها، وقد مثلت القدوة والعقل المفكر لهم. كما استطاعت الحالة السابعة إكمال مشوارها التعليمي من خلال ما لاقته من تشجيع من قبل شقيقها الأكبر ورفضه لزواجها في سن مبكر، وتشجيعه الدائم كي تحقق ما تمنته من طموح علمي؛ لكي تحصل على حقها من عدالة التعليم رغم ما تعرضت له من ظلم طيلة مشوارها التعليمي والعمل من أجل الإنفاق على التعليم، حيث تقول: " لم أتأثر بالتفرقة بيني وبين أشقائي الذكور إلا بشكل طفيف جدًا بحكم البيئة، ولكن كان دايمًا أخويا الكبير بيشجعني على التعليم، والدليل على ذلك رفضه للعريس الذي تقدم لخطبتي وأنا في مرحلة الفصل الواحد" . وتتفق هذه النتيجة مع رأي ماكسين غرين في العدالة التعليمية، حيث ترى أن للديمقراطية التعليمية، والقدرة على صنع القرار والعمل على تغذية عقول الأبناء والتشجيع الأسري والمساواة بين الأبناء دون تفريق بينهم، طبقًا للنوع أثرًا فعالاً على مستقبل أبنائهم وسعيهم وراء تحقيق مستقبلهم العلمي(٥٥).

ثالثًا: بالمقارنة مع بعض الحالات التي لم تتعرض لتأثير هذا العامل مطلقًا، مثل الحالة الثامنة، فبعد سجن والدها لم تجد الحالة أمامها إلا الخروج للعمل بجانب التعليم كي تساعد والدتها في الإنفاق على أشقائها الصغار، لكونها الأخت الأكبر سنًا التي تحملت عبء الإنفاق على أسرتها دون إجبار من أحد، حيث تقول " أنا كنت دايمًا بحس أني زى الراجل، لأن الأقدار وضعتني في هذا الوضع" . والحالة التاسعة التي كانت فتاة وحيدة لوالدها، فكانت تلاقي الاحترام والتقدير من قبل الأب، حيث تقول: " أنا بنت وحيدة، ولم أشعر بالتمييز، والدي كان دائم الاهتمام برعايتي، بس أنا سبت التعليم علشان أساعده في لقمة العيش" .

مما سبق يتضح تأثير عدم المساواة بين الجنسين بوضوح لدى بعض الحالات مثل: الثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة، وانخفاض نسبته لدى الحالات الأولى، والثانية، والسابعة، واختفاءه لدى الحالات الثامنة والتاسعة، والعاشرة . وهذا ما يجيب عن التساؤل الخامس الذي تم صياغته لهذه الدراسة ومؤداه: " ما أثر عدم المساواة بين الجنسين على الطموح التعليمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟"

ملخص بأهم نتائج الدراسة

يمكن صياغة نتائج الدراسة في النقاط الآتية:

أولاً: كشفت نتائج التحليل السوسيولوجي عن الدور الفعال للمؤسسة التعليمية على الحالات محل الدراسة، ودورها في مساعدتهن وتوجيههن نحو إكمال مشوارهن التعليمي، بما احتوته تلك المؤسسات من طرق ووسائل دعم من خلال ما وفرته لهن من عدالة تعليمية منذ بداية حياتهن التعليمية –الالتحاق بمدارس الفصل الواحد– حتى مرحلة التعليم الجامعي. كمساعدات مادية وثقافية ومهنية وتربوية، وإكسابهن روح المثابرة والجهد، وتنمية المواهب الفكرية (كما في الحالات من الثانية حتى الثامنة) الأمر الذي زاد من تفوقهن ونبوغهن، فدفعهن إلى إكمال مشوارهن التعليمي، بالمقارنة مع الحالة الأولى التي كانت تنظر إلى تلك المؤسسة على أنها دون المستوى، والحالتان التاسعة

والعاشرة اللتين لم يستفدن بالخدمات العلمية لتلك المؤسسة، وتوقف طموحهن العلمي لظروف متعلقة بتسربهن من التعليم وعدم إكمال تعليمهن لظروف اجتماعية قهرية. وهذا ما يجيب عن التساؤل الأول الذي تم صياغته لهذه الدراسة ومؤداه" ما أثر المؤسسة التعليمية على الطموح العلمي لخريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟"

ثانيًا: أشارت نتائج الدراسة عن ظهور العديد من العوامل الأسرية التي كانت سببًا في إلحاق الحالات بالفصل الواحد وتجاوز سن التحاقهن بالمدارس العادية، وقد تمثلت هذه العوامل في زيادة عدد أفراد الأسرة، وتجاهل تعليم الفتاة، وسيطرة السلطة الذكورية ، والرغبة في عمل الفتاة وتحسين دخل الأسرة، والرغبة في التزويج المبكر للفتاة، والقهر، وسيطرة ظلام الجهل، ووصف التعليم بالعار، كما جاء بالحالات من (الأولى إلى السابعة، والحالة التاسعة)، وهناك من ارتبط بغياب أحد الوالدين، وعدم وجود عائل مثل الحالة الثامنة، وهناك من تعرضت لوفاة الأب والأم وتكفل أحد الأقارب برعايتها كما في الحالة العاشرة. وهذا يعبر عن تأثير الظروف البيئية والأسرية المحيطة كسبب في إلحاق الحالات بالفصل الواحد، فلم تذكر أيٌّ منهن عدم رغبتها في التعليم كسبب في إلحاقها بالفصل الواحد، بل أبدين جميعهن اهتمامهن بالبحث وراء حقهن في العدالة التعليمية وإشباع طموحهن العلمي.. وهذا ما يجيب عن التساؤل الثاني الذي تم صياغته لهذه الدراسة ومؤداه: " ما تأثير التنشئة الاجتماعية الأسرية على الطموح العلمي لخريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟

ثالثًا: أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير عامل الفقر كأبرز العوامل التي تأثرت بها الحالات، فقد ظهر ذلك بوضوح على شكلين: سلبي، تمثل في كونه عاملاً من العوامل التي كانت سببًا في التحاق الحالات بالفصل الواحد نتيجة تجاوز سنهن عن الالتحاق بالمدارس العادية، لظروف تعود لانخفاض مستوى معيشة أسرهن نتيجة لانخفاض العائد المادي، وما ترتب عليه من صعوبات ومشقات عانت منها تلك الحالات، إلا أنه كان له تأثيرٌ إيجابي عليهن، خاصة أنه كان من العوامل الأساسية التي دفعتهن إلى ضرورة البحث عن حقهن في العدالة التعليمية، وزيادة طموحهن العلمي، والبحث وراء الحصول على

أعلى الشهادات الجامعية، فقد استطاعت الحالات تحدي عامل الفقر، واستطعن الحصول على مؤهلات عليا كما في الحالات (من الأولى إلى السادسة)، والحالة السابعة التي التحقت ببرنامج التعليم المفتوح. وهذا ما يؤكد تحديهم للفقر وتحويله إلى دافع إيجابي للنجاح والتفوق. وكان من الأسباب التي أدت إلى توقف طموح إحدى الحالات عند مرحلة التعليم المتوسط، (الحالة الثامنة)، بالمقارنة مع الحالتين(التاسعة والعاشرة) التي استطاع التغلب عليهن، وكان سببًا من أبرز الأسباب التي أدت للقضاء على طموحهن العلمي، وخروج الأولى من المرحلة الإعدادية، والثانية من مرحلة الفصل الواحد، بسبب خروجهن للعمل نظرًا لظروف الفقر القاسية التي أحيطت بهم. وهذا ما يجيب عن التسأول الثالث الذي تم صياغته لهذه الدراسة ومؤداه: " ما أثر الفقر على الطموح العلمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟"

رابعًا: كما كشفت نتائج الدراسة عن التأثير السلبي للعادات والتقاليد التي نشأت فيها الحالات كسبب في تأخر سن التحاقهن بالمدارس الابتدائية العامة والتحاقهن بمدارس الفصل الواحد، فقد جاءت هذه العادات متمثلة في حرمان الفتاة من التعليم وتفضيل تعليم الذكور كما في الحالة الأولى، وهناك من العادات من حرم الفتاة من التعليم، متأثرة بعادات الجد المتسلطة والنظر للفتاة على أنها جسدٌ ناقصٌ مثل الحالة الثانية، ومن العادات ما تعلق بحرمان الفتاة من التعليم لخروجها للعمل منذ طفولتهن كما في الحالتين الثالثة والرابعة، وعادات الزواج المبكر التي تأثرت بها الحالة الخامسة فترتب على ذلك حصولها على الشهادة الجامعية عن طريق المنازل، وهناك من العادات من وصمت التعليم بالعار الذي يلحق بمن يسلكه مثل الحالة السادسة، والحالة الثامنة. ولكن لا بد من الإشارة إلى أن تلك الحالات استطعن الصمود أمام تلك السلبيات التي ارتبطت بهن، واستطعن تحويلها إلى ايجابيات تم الاستفادة منها كدافع للحصول على حقهن في عدالة الفرص التعليمية وتحقيق طموحهن العلمي، وحصلن على الشهادات الجامعية مثل الحالات من الأولى إلى السادسة، والحالة الثامنة التي حصلت على مؤهل متوسط، والسابعة التي لا تزال بالتعليم الجامعي – برنامج التعليم المفتوح– ، بالمقارنة مع الحالتين (التاسعة والعاشرة) التي أثرت بالسلب عليهن وكانت سببًا من أسباب تركهن

للتعليم وتوقف طموحهن العلمي. وهذا ما يجيب عن التساؤل الرابع الذي تم صياغته لهذه الدراسة ومؤداه" ما أثر العادات والتقاليد على الطموح التعليمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟"

خامسًا: كشفت نتائج الدراسة عن التأثير الفعال لعدم المساواة بين الجنسين على بعض الحالات، وعدم ظهوره بوضوح لدى بعضها الآخر، واختفائه لدى بعضهن. وقد جاءت أشكال عدم المساواة بين الجنسين متمثلة فيما لاقته الحالات (الثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة). أشكال التسلط الوالدي والتمييز في المعاملة بينهن وبين إخوانهن الذكور، وإجبارهن على الخروج للعمل كي يساعدوا في تعليم أشقائهن الذكور، بالإضافة إلى ما لاقته من اعتراضات من قبل أشقائهن على استمرارهن في التعليم، كحرمانهن من المصروف، وتمزيق الكتب الدراسية، والتعرض لهن بالضرب التوبيخ والاستهجان من قبل آبائهن، بالإضافة لإجبارهن على العمل وترك التعليم من قبل أشقائهن، والنظرة المتدنية لهن كونهن جسدًا خلق للطاعة، وإجبارهن على الزواج المبكر كما في الحالات (الثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة) ولكن على الرغم من ذلك استطاعت الحالات السابقة تحدي تلك العقبات واستطعن الحصول على حقهن من فرص العدالة التعليمية، وإكمال مشوارهن التعليمي، وتحقيق ما تمنينه من طموح حتى حصلن على الشهادة الجامعية. بالمقارنة مع بعض الحالات التي لاقت تأثيرًا طفيفًا من قبل هذا العامل في بداية مشوارهن التعليمي، مثل (الحالات الأولى، والثانية، والسابعة). نتيجة مساعدة الأسرة لها كما بالحالة الأولى، ومساعدة الأشقاء الذكور كما في الحالتين(الثانية، والسابعة).. كما اختفى تأثير هذا العامل نهائيًّا لدى بعض الحالات، مثل الحالة الثامنة، لكونها الأخت الأكبر سنًا التي تحملت عبء الإنفاق على أسرتها دون إجبار من أحد لمساعدة أشقائها الصغار. والحالة التاسعة التي كانت الفتاة الوحيدة لوالدها، فكانت تلاقي الاحترام والتقدير من قبل الأب. وهذا ما يجيب عن التساؤل الخامس الذي تم صياغته لهذه الدراسة ومؤداه" ما أثر عدم المساواة بين الجنسين على الطموح التعليمي لدى خريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف؟"

هذا وقد انتهى الباحث إلى مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

١- على الدولة العمل على رفع كفاءة النظم التعليمية والثقافية، خاصة لدى الشرائح المحرومة من المجتمع، التي تنتمي إلى القرى الصغيرة، خاصة في صعيد مصر.

٢- العمل على التوسع في إنشاء فصول التعليم المجتمعي في العديد من القرى المحرومة، من أجل التقليل من نسبة التسرب من التعليم، خاصة لدى الفتيات اللاتي خضعن لظروف أسرية قهرية، حتى يتمكن من الحصول على حقهن في العدالة التعليمية.

٣- الحث على إزالة كافة الفوارق النوعية التي تميز تعليم الذكور عن الإناث، خاصة في الأسر ذات المستوى الثقافي المنخفض.

٤- يجب على القائمين بشئون الدعاية الدينية العمل على نشر القيم الإسلامية السمحة التي تدعوا إلى المساواة بين الأبناء، ورفع الوعي الثقافي والديني لدى أسر الفتيات المحرومات من التعليم، ونبذ العادات والتقاليد السلبية المنتشرة، خاصة التي تحرم الفتاة من الحصول على حقها في التعليم.

٥- تعزيز دور منظمات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية في زيادة الاهتمام بالفئات المحرومة من التعليم، كالمتسربات من التعليم بصفة عامة، ومدارس الفصل الواحد بصفة خاصة، في بعض القرى النائية والفقيرة بصعيد مصر، والعمل على توفير سبل ووسائل الدعم المادي والمعنوي ووسائلة التي تعمل على تطوير تلك المؤسسات التعليمية والنهوض بها.

٦- يجب على وسائل الإعلام العمل على نشر الوعي العلمي والثقافي من | أجل تشجيع جميع الأسر على المشاركة التعليمية، وإعطاء الفرصة لفتياتهن من الحصول على حقهن في التعليم وتنمية طموحهن العلمي، من أجل محاربة الأمية وظلام الجهل.

٧- العمل على تطوير الوسائل التعليمية في العديد من المراحل التربوية، خاصة في أقسام التعليم المجتمعي، وتنظيم الدورات التدريبية والتثقيفية لميسرات الفصل الواحد، من أجل رفع قيمة العمل، والإنجاز، والاستعداد التربوي والأكاديمي.

المراجع والملاحق

١- أحمد زايد، دولة العدل الاجتماعي : مركزية القيمة ولا مركزية الحكم، تحرير سعيد المصري، إبريل ٢٠١١، ص٧.

٢- ناهد رمزي وآخرون، العدالة الاجتماعية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلد الثالث : دراسة للمنظومة التعليمية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المشروع الدائم للتعليم والتنمية، القاهرة ،٢٠٠٧، ص٣.

3- Kotzee Ben, "Education justice epistemic justice and leveling down", Education Theory, Vol (63), Issue (4), 2013, p332.

٤- توفيق محمد توفيق، دراسة لمستوي الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدي طلبة الجامعة الإسلامية بغزه، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير، في التربية كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزه، ٢٠٠٥، ص٢٣.

5- Jaeob W James and Holsinger B Donald, Inequality in Education: Acritical analysis comparative, Education Research Center, 2009, p4.

٦- عندما زادت نسبة المتسربات من التعليم خاصة في القرى الصغيرة لظروف اجتماعية واقتصادية، صدر القرار الوزاري رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣م بشأن إنشاء مدارس الفصل الواحد متعددة المستويات في الأماكن المحرومة من التعليم والبعيدة عن مدارس التعليم العام، وتعرف مدارس الفصل الواحد بأنها" مؤسسة تعليمية من حجرة واحدة تبلغ مساحتها من ٩٠إلى ١١٠ مترًا، وتستوعب دارسات من مختلف الأعمار ومتعددة المستويات التعليمية من الصف الأول إلى الصف السادس في مبنى واحد تقام في الأماكن المحرومة من الخدمات التعليمية والبعيدة عنها"، ويهدف إلى القضاء على ظاهرة التسرب من التعليم، خاصة للإناث وإعطاء الفرصة لمن لايستطيع الالتحاق بالمدارس العامة لظروف اجتماعية واقتصادية، والقضاء على الأمية، ونشر الوعي البيئي والصحي للأم المصرية، ومد الخدمة التعليمية للمناطق المحرومة، والقضاء على العادات والتقاليد

العلمية الخاطئة التي تنتاب تلك القرى، وتدريب الدارسات على الأعمال المهنية: مثل، التريكو، والتفصيل، والاقتصاد المنزلي، والتسويق لهذه المنتجات، ومنح الدارسات جميع الحقوق التعليمية مثل أي طالب في أي مدرسة دون مقابل حتى بدء مرحلة التعليم الجامعي، بالإضافة إلى استفادة الدارسات من الأنشطة، وربط المدرسة بالبيئة المحيطة بها وتفاعل الدارسات والميسرات والمدرسات مع الأسرة والمجتمع المحيط بالمدرسة. عقد مقابلات مع مدير إدارة الفصل الواحد ببني سويف، راجع الملحق رقم(١). شخصيات مشهورة تخرجت من الفصل الواحد: مثل هربرت هوفر، الرئيس الحادي والثلاثون للولايات المتحدة الأمريكية، وكان مهندسًا وإداريًّا ناجحًا، روبرت منزليس: رئيسًا للوزراء بأستراليا. شيبارد آلن: أول أمريكي يصعد إلى الفضاء، وخامس إنسان يمشي على القمر، جسيس كارول أوتس الكاتبة الحائزة على جائزة البولتزر. الرجوع إلى in Swiss. comwww.Study .

٧- هاجر عمران، التعليم في العدالة: العقد الاجتماعي بعقد ندوة حول العدالة في التعليم، جريدة المال، الأربعاء أبريل ٢٠١٤.

٨- تقرير التنمية البشرية مصر، ٢٠١٠،ص٤٦.

9-Carpebeart Loretta and Milovanvic DraGan, Social Justice: Theories Issue, and Movements, London, Rutgers University Press, 2007, p.10.

١٠- المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤،، ص ٤٠٩.

11- Carpebeart Loretta and Milovanvic DraGan, Op Cit, p.21.

12- Levin Henry and Others, "Does Educational privatisation promote Social justice", Oxford Review of Education, Vol (39), Issue (4), Aug 2013, p.514.

١٣- المعجم الوجيز، مرجع سابق، ص٣٩٤.

١٤- عبدالله بن سليمان بن محمد الرؤوف، بناء الطموح لدي الطلاب، المملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة القصيم، مكتب التربية والتعليم في جنوب بريد ٥ ص٢.

١٥- نيفين عبدالرحمن المصري، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوي الطموح الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزه، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزه ،٢٠١١، ص٦٩.

16 – Carpebeart Loretta and milovanovic DraGan, Op Cit, p.2.

17 –Warren Karen and Others, "Social justice in out door experience Tial education! State of knowledge review", Journal of Experiential Education, Vol (37) Issue (1), 2014, 91.

18– – Kisaka Sella T and Osman Ahmed A, "Education as aquent to freedom: reflections on Maxine Greene", Journal of Emerging trends In Educational Research and Policy Studies, Vol (4), Issue (2), 2013, p.339.

19– Joseph Zajda and Others, Introduction: Education and Social Justice, Review of Education, 2006, p.11.

20– Kisaka Sellat and Osman Ahmed, Op Cit, p.338.

21– Joseph H Zajda and Others, Op Cit, p.12.

22– Joseph H Zajda and Others, Op Cit, p.11.

23– Seungho Moon and Others, "Releasing the Social imagination: art esthetic experience and Citizenship in education", Journal of Creative Education, Vol (4), Issue (3), March 2013, p.223.

24– Dillon Jean and Others, "Realisable or thwarted ambitions : access To social work,s students pos– compulsory education and

career choices", Intornathnal Journal of learning Vo (17) Issue(2) 2010 po. 215 – 228 .

25– Barone Carole, "culture capital ambition and the explanation on inqualities in learning qut comes: acomprative analysis" Journal of Edu– cation, Vo(40) Issue(6) Dec2006 pp. 1039 – 1058 .

26– Brighouse Harry," Educational Justice and socio economic segregation in schools", Journal of Philosophy of Education, Vol (41), No (4), Nov 2007, PP575–590.

27– Laug Lo Jon , "Poltical socializion is the Family and youy people education achievement and ambition", British Journal of Sociology, of Education Vol(32) Issue(1) Jan2011,pp.53–74.

28– Hartwig kari A, "Using a social just justice Framwork to assess educational Quality in Tanzania schools", International Journal of Educational Develop ment, Vol(33) Tssue (5) sep2013 pp.487.496.

29– Yiu Jessica , "Calibrated ambitions low educational ambition as afrom of strategic adaptation among chinesc youth in spain" , Journal of In ternational Mi grat ion Review , vol (47) Issue(3) , Fall 2013,pp.573–611.

30– Marcellino particia Ann , "Preparing educational leaders For social justice action learning and democratic a ctivism" , International Journal of Educational , Vol (7) , No (3) Oct 2013 .

31– Toson Emy L, and Others," Educational Justice for all: The capability approach and inclusive education leader ship" International Journal of Inclusive Education, Vol (17), Issue (5), May 2013, pp.490–506.

32- Bxter Pamela and Jack Susan, Qualitative Case Study Methodology: Study Desiegn and Implementation for Novice Researchrs, New Yourk Teachers College Press. 2006.

33- Rolf Johnsson, Case Study Methodology, International Association Of People- Environment Studies, Stocholm, 2003,P.5.

34- Ipid, P.5.

35- Heckathorn Douglas D, "Snowball versus respondent-driven sampling", "Journal Of Social Methodology", Aug 2004, P.335.

٣٦- - *تعرف الميسرة* بأنها "معلمة حاصلة على دبلوم متوسط أو مؤهل عال، وربما تكون غير تربوية، ولكنها مدربة تدريب خاص للتعامل مع دارسات الفصل الواحد متعددة المستويات، وتقوم بتعليم الدارسات وتوجيههن وتقديم النصيحة لهن، وتيسير المعلومات وتبسيطها حسب سن كل دارسة. حيث يتم تقسيم الفصل إلى مستويين: المستوى الأول، ويحتوي على صف أول وثاني وثالث و تقوم بالتدريس لهن ميسرة من ذوي المؤهلات المتوسطة، المستوى الثاني:ويحتوي على صف رابع وخامس وسادس وتقوم بالتدريس لهن معلمة من حملة المؤهلات العليا إن وجد. وكل ميسرة تقوم بالتدريس في الفصل الواحد يتم تدريبها على التعلم النشط للتعامل مع أعمار الدارسات المختلفة، وكذا استخدام الأركان التعليمية لكل مادة، تيسيرًا على الدارسات ووصول المعلومة لهن بسهولة. عقد مقابلات مع مديري إدارات الفصل الواحد بالمحافظة، راجع الملحق رقم(١).

٣٧- في تلك الفترات ورغبة في تشجيع الفتيات اللاتي تجاوزت أعمارهن الالتحاق بالتعليم العادي، ونظرًا لتجاوز سن بعض الحالات مما كان يمثل لديهن عائقًا اجتماعيًّا من قبل أسرهن وإجبارهن على ترك التعليم والزواج المبكر، تم عقد اختبارات تكميلية لبعض الحالات التي كانت تحقق تفوقًا ملحوظًا بالفصل الواحد، يستطعن من خلاله تجاوز مرحلة تعليمية إلى التي تليها ، من أجل تخفيف العبء على تلك الحالات وأسرهن، وتشجيعهن على الالتحاق بالتعليم، وتعويض ما فاتهن من تفاوت في أعمارهن.

٣٨- *فصل الليل*: نتيجة لارتفاع نسبة الأمية في المجتمع ، خاصة لدى الإناث، قامت الدولة بإنشاء مشروع محو الأمية وتعليم الكبار، بهدف العمل على محو أمية أكبر عدد ممكن ممن لن يقرأن ولا يكتبن في المجتمع، خاصة في قرى الصعيد، فقدت الدولة كافة أنواع المساعدات لدى مجموعة من الميسرات واللاتي قمن بإنشاء فصول لمحو الأمية في منازلهن تعمل ليلاً، بهدف جمع أكبر عدد ممكن من الأمين، مع توافر الوقت المتاح لهن، خاصة أن هذا الفصل كان يعمل ليلاً ن، بعد انتهاء الإناث من أعمالهن المنزلية . عقد مقابلات مع مديري إدارات الفصل الواحد بالمحافظة، راجع الملحق رقم(١).

39- Kisaka Sellat and Osman Ahmed, Op Cit, p.337.

40- Toson Emy L, and Others,, Op Cit, P501.

٤١- يلاحظ تغير نظرة الحالة للمؤسسة التعليمية في المرحلة الإعدادية والثانوية، بالمقارنة مع رأيها في المستوى المتدني لمؤسسة للفصل الواحد، ربما يعود ذلك لما لاحقته الحالة من اهتمام متزايد من قبل معلمي تلك المرحة، بالمقارنة مع مرحلة الفصل الواحد.

42- Kisaka Sellat and Osman Ahmed, Op Cit, p.338.

٤٣- يفيد مسح النشيء، بأن فتيات الريف يشكلن ٨٠.٤% ممن لم يلتحقوا بالمدارس على الإطلاق، هذا إلى جانب أن فتيات الأسر الأشد فقرًا لم يذهبوا إلى مدارس التعليم الأساسي مطلقًا، وقد أشار التقرير إلى أن نسبة تسرب الفتيات من التعليم الأساسي تصل إلى ١٧% ممكن لم يكمن تعليمهن الأساسي. تقرير التنمية البشرية مصر ٢٠١٠، ص ٣٧.

٤٤- ذكر في التعريف بالفصل الواحد أنه يحتوي على عدد من الطالبات في مراحل تعليمية مختلفة من الصف الأول إلى الصف السادس الإبتدائي في قاعة واحدة، وتقوم ميسرتان أو ثلاث بالتدريس لتلك المراحل المختلفة.

45- Dillon Jean and Others, Op Cit, P.227.

46-Laug Lo Jon , "Op Cit,pp.72-74.

47- Schouten Gina, "fair educational opportunity and the distribution of natural ability: toward aprioritarian principle of education justice", Journal of philosophy of Education, vol (46), Issue (3), 2012, p472.

48- Joseph H Zajda and Others, Op Ci t, p.11.

49- Brighouse Harry Op cit, PP 588-590.

50- Turn Tina, Op Cit, p.3.

٥١- "يُعد طفلاً كل من لم يبلغ الثامنة عشرة من عمره، ولكل طفل الحق في أسم وأوراق ثبوتية، وتطعيم إجباري مجاني ورعاية صحية وأسرية، أو بديلة وتغذية أساسية، ومأوى آمن، وتربية دينية، وتنمية وجدانية ومعرفية. وتكفل الدولة حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وتأهيلهم واندماجهم في المجتمع. وتلتزم الدولة برعاية الطفل وحمايته من جميع أشكال العنف والإساءة وسوء المعاملة والاستغلال الجنسي والتجاري. لكل طفل الحق في التعليم المبكر في مركز للطفولة حتى السادسة من عمره، ويحظر تشغيل الطفل قبل تجاوز سن إتمام التعليم الأساسي، كما يحظر تشغيله في الأعمال التي تعرضه للخطر" (دستور جمهورية مصر العربية ٢٠١٤، مادة " ٨٠").

52- Yiu Jessica ,, Op Cit, Pp608-610.

53- Seungho Moon and Others, Op Cit, p223-224.

54- Kisaka Sellat and Osman Ahmed, Op Cit, p.338.

55- Seungho Moon and Others, Op Cit, p.224.

جامعة بني سويف
كلية الآداب

ملحق رقم (١) الخطاب المرسل من الكلية إلى مدير إدارة الفصل الواحد بالمديرية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الفاضل/ مدير عام إدارة الفصل الواحد بمديرية التربية والتعليم ببني سويف

تحية طيبة وبعد،،،،،،

نفيد علم سيادتكم بأن الباحث/ حوته حسين سعد حسين، المدرس بقسم الاجتماع بالكلية، يقوم بإجراء بحث علمي عن مدارس وخريجات الفصل الواحد بمحافظة بني سويف، ويحتاج إلى المزيد من المعلومات والبيانات والإحصاءات المتعلقة بالدارسات بتلك المدارس، وكذا إمداده بمعلومات عن خريجات الفصل.

لذا نرجو من سيادتكم مساعدته في بإمداده ببعض المعلومات البحثية المتعلقة بموضوع البحث.

ولسيادتكم جزيل الشكر

مدير الكلية

جامعة بني سويف
كلية الآداب
٤٢٣٨٦

الحالة	الحالة الاجتماعية	السن	سن التحاقها بالفصل الواحد	محل الميلاد	المؤهل العلمي	عدد أفراد الأسرة
الحالة الأولى	متزوجة	٣٤	١٢ سنة	مركز ناصر	كلية الصيدلة	١١
الحالة الثانية	متزوجة	٢٩	١١ سنة	مركز إهناسيا	كلية التربية	٩
الحالة الثالثة	خاليه	٢٧	١٠ سنوات	مركز الواسطى	الآداب	٨
الحالة الرابعة	متزوجة	٢٨	٩ سنوات	مركز إهناسيا	الآداب	١١
الحالة الخامسة	متزوجة	٣١	٨ سنوات	مركز الواسطى	الخدمة الاجتماعية	١٧
الحالة السادسة	متزوجة	٣٢	١٠ سنوات	مركز بني سويف	كلية العلوم	٨
الحالة السابعة	متزوجة	٣٣	١٢ سنة	مركز سمسطا	برنامج التعليم المفتوح جامعة بني سويف	٧
الحالة الثامنة	متزوجة	٢٧	٩ سنوات	مركز ببا	مؤهل متوسط	٦
الحالة التاسعة	متزوجة	٢٧	٨ سنوات	مركز الفشن	الإعدادية	٣
الحالة العاشرة	متزوجة	٢٤	٩ سنوات	مركز ببا	الابتدائية	٤

بيان بعدد المدارس و الدارسات لكل صف على حدة بادارة الفصل الواحد للعام2011/2012

الادارات	المستوى الاول					المستوى الثانى				المستوى الثالث				المستوى الرابع				المستوى الخامس				المستوى السادس				الاجمالى			
	م	ف	عدد الطلبة			ف	عدد الطلبة			ف	عدد الطلبة			ف	عدد الطلبة			ف	عدد الطلبة			ف	عدد الطلبة			ف	عدد الطلبة		
			ذ	ا	ج		ذ	ا	ج		ذ	ا	ج		ذ	ا	ج		ذ	ا	ج		ذ	ا	ج		ذ	ا	ج
بنى سويف	61	61	53	87	140	61	42	207	249	61	23	169	192	61	30	264	294	61	38	274	312	61	-	93	93	61	186	994	1180
الواسطى	127	127	10	628	638	127	104	711	815	127	114	807	921	127	25	418	443	127	2	387	389	127	-	353	354	127	256	3304	3560
ناصر	67	67	70	206	276	67	40	212	252	67	55	349	404	67	17	285	302	67	8	158	166	67	-	170	171	67	175	126	143
اهناسيا	174	174	133	783	916	174	137	614	751	174	136	698	834	174	151	778	929	174	63	510	573	174	31	492	523	174	651	3841	4492
ببا	86	86	95	467	562	86	31	490	521	86	41	520	561	86	34	391	425	86	11	337	348	86	-	317	318	86	213	252	273
سمسطا	51	51	26	109	135	51	15	166	181	51	8	149	157	51	8	168	176	51	10	141	151	51	8	115	123	51	75	848	923
الفشن	99	99	11	460	471	99	12	484	496	99	15	515	530	99	39	716	755	99	22	713	735	99	2	338	340	99	101	322	332
الاجمالى	665	665	398	2740	3138	665	381	2884	3265	665	392	3207	3599	665	304	3020	3324	665	154	2520	2674	665	44	1878	1922	665	1657	5995	176522

م : مدارس | ف : فصول | ذ : ذكور | ا : اناث | ج : جملة

مصدر البيان : - ادارة الفصل الواحد | **تاريخ البيان : - 2/2012**

التعليق :

تمثل ادارة اهناسيا النصيبة الكبرى من اجمالى الطلبة للمرحلة على مستوى المحافظة حيث بلغت 24% بينما اقل تقع فى مركز سمسطا حيث بلغت 503% من اجمالى الطلبة للمرحلة على مستوى المحافظة

التوصيات :

الاهتمام بزيادة عدد مدارس الفصل الواحد بمركز سمسطا لاستيعاب الفتيات المتسربات من التعليم 0