جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

باراديم مقترح لتحليل نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية وتحويلها الى سياسات : دراسة حالة

إعداد

د / أيمن محمد البيومي محمد إبراهيم

دكتوراة الفلسفة في التربية

تاريخ الاستلام : ٢٦ ديسمبر ٢٠٢٢م – تاريخ القبول : ١٦ ديسمبر ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

ملخص البحث :

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن تساؤل رئيس وهو: كيف يمكن تحويل نتائج الاختبارات الوطنية إلى سياسات تحقق جودة التعليم بشكل عام ؟ وللإجابة عن ذلك التساؤل لا بد من اطار قيمي حاكم وموجه لعملية تحليل نتائج التلاميذ ، ثم بناء نموذج مركب كأداة لتحليل نتائج الاختبارات الوطنية، يتضمن مؤشرات لتحليل تلك النتائج على مستوى الماكرو والمايكرو.ثم توظيف تلك النتائج في تطوير سياسات تعليم فعالة.

الكلمات المفتاحية : تحليل الاختبارات الوطنية –تطوير السياسة–باراديم– المؤشرات– نموذج مركب–الاستبعاد الاجتماعي–مقياس متعدد الابعاد.

A proposed paradigm for analyzing students' results in national assessment and turn them into policies: case study

Summary

This study seeks to answer a main question: How can the results of national tests be converted into policies that achieve the quality of education in general? In order to answer that question, it is necessary to have a framework of values governing and guiding the process of analyzing students' results, then building a composite model as a tool for analyzing the results of national tests that includes indicators for analyzing those results at the macro and micro levels. Then, employing those results in developing effective education policies

key words: Analysis of national assessment -Policy Development-Paradigm-Indicators-Equivalence Indicators-Indicators of social inclusion-Social exclusion-Multi dimension scale

مقدمة :

يوفر تحليل نتائج الاختبارات الوطنية كنزا من المعلومات عن مدى كفاءة النظام التعليمي في تحقيق اهدافه، وكذلك يوفر تغذية راجعة تفيد الساسة في اتخاذ قرارات نحو تطوير السياسات، والاستراتجيات المتبعة في النظام التعليمي على اساس علمي، ينفي عن تلك القرارات صفة التسرع اوالعشوائية كما يوفر رؤية نحو استشراف المستقبل ترتكز على الواقع؛ ومن ثم لا تصطدم به.

على ان تحليل نتائج الاختبارات الوطنية له عدة طرق كمية وكيفية؛ لأن تلك النتائج تختصر بطريقة مبسطة عمليات النظام التعليمي كلها؛ فهي تعني ان تلميذا (له مستوى اجتماعي واقتصادي ومعرفي)، حضر الى مدرسة (لها مدير ومعلمون وفيها مناهج وأنشطة، ويتابع انشطتها ادارة تعليمية وتوجهها سياسات)، على مدار مرحلة دراسية (ثلاث سنوات)؛ فإلى اي مدى نجحت تلك المدرسة في مقابلة احتياجاته الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية ؟ خاصة ان المدرسة تهدف الى خدمة التلميذ وتنشئته اجتماعيا بما يفيد نفسه ومجتمعه، كما ان اي انحراف عن هذا الهدف يعني خسارة اقتصادية وإهدرا للمال العام ، فضلا عن تضييع فرصة للتنمية وتقدم المجتمع.

كما أن الاختبار سلاح مزدوج ؛ فكما يفرز ويصنف التلاميذ وفق درجاتهم الى فئات مختلفة، فهو كذلك يفرز ويصنف سياسات التعليم والمدارس وهيئات التدريس والمناهج وفق أدائهم الى فئات متباينة، فكما يوجد تلميذ ضعيف أومتوسط أوممتاز، كذلك توجد سياسات تعليم ضعيفة وأخرى متوسطة وأخرى ذات جودة، وهو ما ينطبق على المدارس وهيئات التدريس والمناهج كذلك .

ان تصميم سياسات واستراتيجيات وبرامج تطوير المدارس وهيئات التدريس بمعزل عن نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية، هو حرث في البحر لا طائل من ورائه؛ لأنه لا يستند الى واقع يدعمه، وهو ما يفسر فشل كثير من سياسات واستراتيجيات التطوير التي تتجاهل تلك الحقيقة .

ويقدم تحليل نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية معلومات عن النظام التعليمي على مستويين هما :

١– المستوى الماكرو Macro Level ويتضمن المدارس والمناطق الجغرافية حيث يكشف التحليل عن:

- **الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والصحية للنظام التعليمي بما يفيد في تطوير سياسات واستراتيجيات، تساعد في رفع جودة النظام التعليمي وكذلك رفع جودة اداء الوزارات والمؤسسات الحكومية الاخرى؛ اعتمادا على مدخل الخدمات المتكاملة .**
- **القيم الحاكمة للنظام التعليمي مثل: تكافؤ الفرص وتحقيق الادماج الاجتماعي وتعزيز قيم المواطنة، ومدى كفاءة سياسات التطوير وعمليات المتابعة في تحقيق الاهداف المرجوة.**
- **المعدل الوطنى للتلاميذ في الاختبارات مقارنة بالمعدلات العالمية بما يوفر مؤشرات عن اداء النظام التعليمي.**
- **جودة النظام التعليمي ليس اعتمادا على مؤشرات كمية من قبيل :عدد المدارس والاجهزة والتجهيزات المدرسية ونسبة التلاميذ الى المعلمين ، بل تسند الى نواحي كيفية تخبرنا عن ماهية انعكاس السياسات الحالية على نتائج التلاميذ ومستقبلهم.**
- **صورة تفاعلية عن سياسات الاسكان والضمان الاجتماعي والرعاية الصحية وكذلك الامن، لان كل ما تقدمه الدولة من خدمات للمواطنين ينعكس على التلاميذ .**

مما يساعد صانع القرار في تحديد ماهية الوضع الراهن، وكذلك آليات واستراتيجيات تجسير الفجوة بين ما هو واقع وما هو مأمول من خلال التحليل العلمي الرصين لنتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية.

٢– المستوى المايكروMicro Leve ويتضمن التلاميذ والمعلمين في مدرسة معينة، ويكشف التحليل عن:

- **كفاءة المدرسة : حيث يكشف عن العلاقة بين المدخلات والمخرجات، وكيفية تعظيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف .**
- **كفاءة المناهج وطرق التدريس الحالية: ومدى فاعليتها في مقابلة مستويات التلاميذ، ليست المعرفية فحسب؛ بل الاجتماعية والاقتصادية كذلك .**
- **نواحي التنمية المهنية المطلوبة للمعلمين : والتي تقابل بشكل محدد نقاط الضعف في تحصيل التلاميذ .**
- **دور المدير: كقائد تربوي في تنفيذ سياسات واستراتيجيات الاصلاح.**

- **المستوى الاقتصادي الاجتماعي للتلاميذ: واستراتيجيات التغلب على المستوى المتدني لمقابلة متطلبات التطوير.**
- **دور المجتمع المحيط ومؤسسات المجتمع المدني في إعاقة او دعم جهود التطوير .**

ان عدم تحليل نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية يجعل القائمين على نظام التعليم يتعاملون مع المدارس بأسلوب واحد إصلاحاً وتطويراً؛ إذ لا تتوافر ثمة شواهد على وجود آليات تطوير سياسات وخطط التعليم، استناداً إلى نتائج الاختبارات الوطنية في المدارس الحكومية في المناطق الفقيرة في الريف والمدن، كما لا تتوافر هياكل إدارية من قبيل: مكتب فني لتنفيذ السياسات ومتابعتها، مما يزيد من حدة التباين بينهما، فضلا عن هدر الكثير من الوقت والجهد. فقد انشغل القائمون على التربية بمختلف المظاهر الخارجية للتربية والتعليم من مدارس ومبان وأدوات وإدارة وتقنيات حديثة وتمويل، وتدريب. أما ما يتصل بروح التربية وفلسفتها وأصولها من تكوين الإنسان وإثراء قدراته، ودعم تقدير الذات والاعتماد على النفس والمشاركة في المجتمع ، فلم يكن موضع همها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن تساؤل رئيس وهو: كيف يمكن تحويل نتائج الاختبارات الوطنية إلى سياسات تحقق جودة التعليم بشكل عام ؟ وللإجابة عن ذلك التساؤل،لا بد من اطار قيمي حاكم وموجه لعملية تحليل نتائج التلاميذ، ثم بناء نموذج مركب كأداة لتحليل نتائج الاختبارات الوطنية، يتضمن مؤشرات لتحليل تلك النتائج على مستوى الماكرو والمايكرو.ثم توظيف تلك النتائج في تطوير سياسات تعليم فعالة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق الاهداف البحثية التالية:

– تقديم اطار قيمي حاكم، وموجه لعملية تحليل نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية.

– فهم نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية، ووضعها في اطارها الصحيح، حيث لا يهول او يهون منها، وبما يمكن من بناء سياسات تعليمية فاعلة تستند الى الواقع تتعامل معه بكل ابعاده.

أهمية الدراسة

والدراسة الحالية هامة، اذ انها تقدم نموذجا مركبا لتحليل نتائج الاختبارات الوطنية، يوجهه اطار قيمي حاكم ويتضمن مقياسا متعدد الابعاد multi Dimension Scale، مستخدما عدة مؤشرات ، تعطي نتائج تستند الى الواقع ، ويمكن تحويلها الى سياسات على المستوى الماكرو، وبرامج على المستوى المايكرو؛ ذلك ان التحليل الدقيق والفعال لنتائج الاختبارات الوطنية، سوف يسهم في تقديم معلومات وتوصيات إلى راسمي السياسات التعليمية وصناع القرار لتعزيز فعالية التعلم، ومديري المدارس والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، وكذلك مراجعة وتصميم السياسات والخطط والمشروعات والبرامج بصورة شاملة وتكاملية، والكشف عن الفجوات في التعلم والعجز الأكاديمي.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية : الادارات التعليمية السبع بمحافظة الاسكندرية.
- الحدود الموضوعية : نتائج التلاميذ في امتحان شهادة إتمام مرحلة التعليم الاساسي.
- الحدود الزمنية : الاعوام الدراسية : ٢٠١٤\٢٠١٥ – ٢٠١٥\٢٠١٦– ٢٠١٦\٢٠١٧

منهج الدراسة

يستخدم الباحث المنهج الوصفي، لأنه المنهج الذي يتيح للباحث بناء نموذج مركب لتحليل نتائج الاختبارات الوطنية وتطوير سياسات تدخل بناء على نتائج ذلك التحليل .

خطوات السير في الدراسة : تتضمن الدراسة الحالية :

أولا : الإطار القيمي الموجه لعملية تحليل نتائج التلاميذ ، اذ لا يمكن ان تتم عملية تحليل نتائج التلاميذ بلا اطار قيمي حاكم يمثل المرجع في تفسير نتائج التلاميذ ويضبط رؤيتنا لتلك النتائج.

ثانيا : تحليل نتائج التلاميذ في الامتحانات الوطنية، في ضوء ذلك الاطار القيمي الحاكم باستخدام نموذج مركب يتضمن مقياسا متعدد الابعاد، ويستخدم مؤشرات عدة تستخدم نتائجها في تطوير سياسات على المستوى الماكرو، وبرامج على المستوى المايكرو .

اولا : الإطار القيمي لتحليل نتائج التلاميذ

لا بد ان تستند عملية تحليل نتائج التلاميذ الى اطار قيمي حاكم، يقودها الى بناء مؤشرات كاشفة لتلك القيم، ومن ثم تطوير سياسة تعليمية بناء على نتائج ذلك التحليل .

وتوجه سياسات التعليم عائلة من القيم من قبيل: تكافؤ الفرص والكفاية والمساواة، ويوجه تلك العائلة موجه رئيسي Macro drive هو الاستبعاد الاجتماعي ، الذي ينبغي ان يوجه كل ممارسات التعليم ومن ضمنها التقويم ، حيث يوجه الاستبعاد الاجتماعي عملية التقويم نحو تحقيق الادماج الاجتماعي للتلاميذ عبر تزويدهم بما ينقصهم من مهارات – والتي يكشف عنها التقويم –، بما يؤهلهم للادماج الاجتماعي .

كما أن هناك نوعان من التقويم ، النوع الاول: تنحصر أهدافه في فرز التلاميذ وتصنيفهم الى ناجحين وفاشلين أو مؤهلين اجتماعيا للمشاركة في المجتمع او مستبعدون من المجتمع؛ فالتقويم هنا منفصل عن تطوير التلاميذ او سياسات التعليم .

اما النوع الثاني من التقويم فهو ينتقل من مجرد قياس ما تعلمه التلاميذ الى عملية تحسين التعلم، عبر مناهج تكسب التلاميذ مهارات التفكير الابداعي، وحل المشكلات والتفكير النقدي وصناعة القرار،عن طريق تحليل نتائج التلاميذ في الامتحانات لتعديل المناهج وطرق التدريس بما يكسب التلاميذ تلك المهارات ، فالتقويم هنا جزء من عملية التعلم وليس عملية نهائية .[١]

ومن ثم سوف نتناول الاطار القيمي الموجه لعملية تحليل نتائج التلاميذ التعليم متمثلا في مفهوم الاستبعاد الاجتماعي

١ – الاستبعاد الاجتماعي Social Exclusion

ظهر ذلك المفهوم على يد السياسي الفرنسي " رينيه ليونار" René Lenoir عام ١٩٧٤ إذ " أشار إلى فئة من الأفراد من قبيل : المعاقين، كبار السن، العاطلين عن العمل، يجري استبعادهم من مظلة الضمان الاجتماعي التي تكفل حدا أدنى من الحياة الكريمة لكل المواطنين، والذي على الدولة أن تتدخل حتى لا يقل أي مواطن عنه [٢]، وكذلك ظهر اهتمام رئيس الوزراء البريطاني " توني بلير" بموضوع الاستبعاد الاجتماعي حيث قامت حكومة حزب العمال برئاسته في عام ١٩٩٧ بإنشاء " وحدة الاستبعاد الاجتماعي Social Exclusion

Unit [٣] " للتنسيق بين الوزارات المعنية، وفي الوقت نفسه أسس " مجلس البحوث الاقتصادية والاجتماعية "مركز تحليل الاستبعاد الاجتماعي Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE) "[٤]، ذلك أن الاستبعاد يضر بالمواطنة، لأنه لا يخلق إحساساً بالمصير المشترك بين المحرومين وبقية أفراد المجتمع؛ ومن هنا تتبدى أهمية مفهوم الاستبعاد الاجتماعي في توجيه السياسات .

ولا يوجد اتفاق على مفهوم محدد للاستبعاد الاجتماعي حيث تعرفه "وحدة الاستبعاد الاجتماعي" التابعة للحكومة البريطانية Social Exclusion Unit :" بأنه يعبر عما يمكن أن يحدث للأفراد أو منطقة ما، عند مواجهة مشكلات مركبة مثل: البطالة، وفقر المهارات ،والدخل المتدني، والإسكان العشوائي، ومعدلات جريمة مرتفعة، والرعاية الصحية المتدنية، والانفصال الأسري " [٥]، ويشير ذلك التعريف إلى الآثار الديناميكية للاستبعاد الاجتماعي والتي يمكن النظر إليها من حيث كونها أسباباً أيضاً .

وفي دراسة Ruth Levitas &et al.(2007) قاموا بتحليل العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم الاستبعاد الاجتماعي، وتوصلوا إلى مجموعة من الخصائص التي تعبر عن طبيعة هذا المفهوم وهي: " أنه مفهوم معقد، متعدد الأبعاد، يتضمن: نقص الموارد، والخدمات، وعدم القدرة على المشاركة في الأنشطة المتوفرة لغالبية السكان في الجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية"[٦]، وبذلك يتضمن التعريف السابق وصفاً لطبيعة المفهوم من حيث كونه متعدد الأبعاد ، ويتناول أبعاد المفهوم : الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، الثقافية، ويعبر عن: عملية المفهوم الرئيسة وهي : الحرمان من المشاركة، فالاستبعاد بوصفه " أزمة متعددة الأبعاد والمكونات ينطوي على حرمان من المشاركة في مجالات: الإنتاج، والاستهلاك، والمشاركة السياسية، والتفاعل الاجتماعي.[٧]، ذلك أنّ الاستبعاد ليس أمراً شخصياً ولا راجعاً إلى تدني القدرات الفردية فقط، وهو ليس موقفاً سياسياً فقط،ولا طبقياً؛ ولكنه جماع ذلك كله بوصفه أزمة متعددة الأبعاد والمكونات.

وتشكل تلك الأبعاد نموذجا مركبا، يمكننا من تحليل الاستبعاد الاجتماعي، كما أن الطبيعة التفاعلية Interactive Nature للاستبعاد الاجتماعي تعني أن هذه الأبعاد مدخلات ومخرجات في آن واحد وفق طبيعة التناول، فقد يكون المستوى المتدني من التعليم مُخرجاً يعبر عن تدني المستوى الاقتصادي للأسرة، ويعتبر كذلك مُدخلاً يعبر عما سيصيب هذا

التلميذ في المستقبل من تدني الدخل المتاح له، على أن التفاعل بين هذه الأبعاد قد يختلف من مجتمع إلى آخر وفق أنظمة الضمان الاجتماعي وشبكات الرعاية الاجتماعية ونظام الأسرة السائد والثقافة .

وقد يبدو أحد هذه الأبعاد كمتغير حاكم Macro Drives من قبيل الفقر، يؤثر على غيره من الأبعاد ويقودها؛ ويعني ذلك أنّ حدوث أي أثر سلبي في بعد ما، قد يمتد لبقية الأبعاد، وعلى ذلك فإن التدخل لإصلاح هذا الأثر لا بد أن يتم بالتوازي على عدة أبعاد حتى نخفف من أثر هذا المتغير الحاكم، كما أن التدخل في بعد واحد مثل التعليم دون بقية الأبعاد قد لا يضمن نجاح جهود الإصلاح، مما يعني ضرورة التكامل بين جميع الوزارات ومؤسسات المجتمع المدني .

٢ - الاستبعاد الاجتماعي في سياق التعليم

Social Exclusion in the context of Education

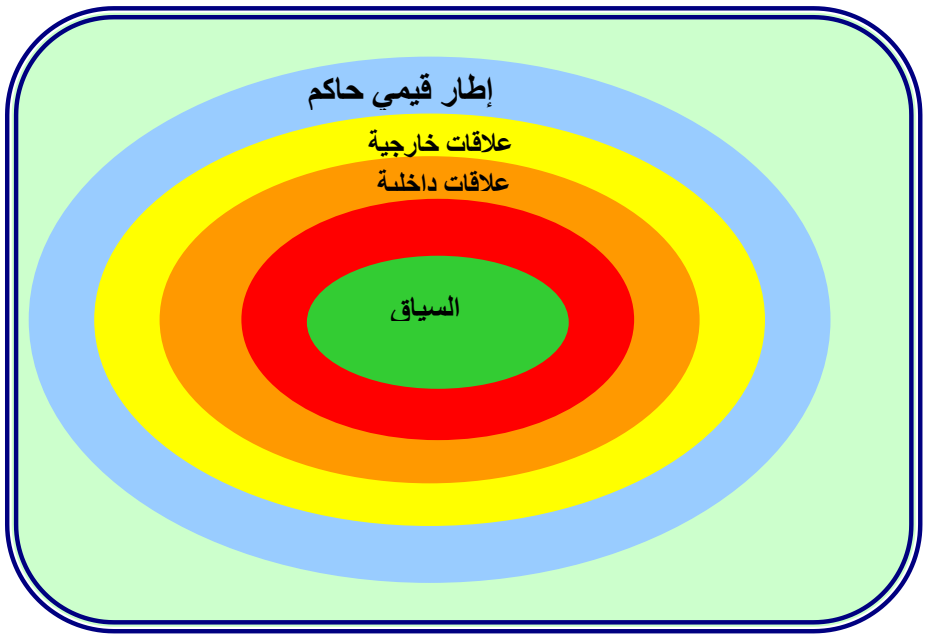
لما كان الاستبعاد الاجتماعي غير ذي موضوع، وإنما يتأتى موضوعه من السياق الذي يعالجه، حيث يوفر المتغيرات التي يتبدى أثر الاستبعاد الاجتماعي فيها، ويحدد مؤشرات الحكم بتحققه، فالاستبعاد الاجتماعي عندما يطبق في السياسة تقدم له متغيرات من قبيل: الدستور والأحزاب والحقوق الانتخابية، وفي الصحة يعنى بمتغيرات من قبيل: حق المريض في التداوي كإنسان وإعطاء كل فرد الرعاية الصحية وفق حاجته.

وفي التعليم الذي يتميز بمتغيرات متعددة ومتداخلة فنحن نتعامل مع متغيرات من داخل منظومة التعليم تشكل علاقات داخلية للمفهوم، قد تتعلق بالتلميذ مثل قدراته ومستواه الاقتصادي الاجتماعي،أو بالمدرسة من قبيل: المناهج والإدارة المدرسية والمعلمين والتجهيزات المدرسية، وهناك عناصر من خارج منظومة التعليم تشكل علاقات خارجية للمفهوم من قبيل : النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي، ويحتاج ضبط العلاقة بين تلك المتغيرات إلى إطار قيمي حاكم من قبيل : ديمقراطية التعليم والعدالة والكرامة. ويوضح الشكل (١): تحليل مفهوم الاستبعاد الاجتماعي في ضوء : السياق، المتغيرات، العلاقات، والإطار القيمي الحاكم.

ففي سياق التعليم: يكون هدف السياسة التعليمية هو: ضمان بدايات متساوية للجميع، فعندما يلتحق التلاميذ بالمدرسة مزودين بميراث اجتماعي يمكنهم من النجاح والتفوق، فإنه يجب أن يضاعف الإنفاق على من حرموا من هذه البدايات القوية، وعلى ذلك فإن الاستبعاد

الاجتماعي في سياق التعليم يشرح الارتباط بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والفرصة التعليمية في ضوء متغيرات، منها ما يشكل علاقات داخلية للمفهوم من قبيل :

التلاميذ : حيث يأتي الأطفال إلى المدرسة وهم متباينون في ميراثهم البيولوجي، من قبيل: تفكيرهم المتنوع وحبهم للاستطلاع ، وميراثهم الاجتماعي من قبيل: بيئاتهم الاقتصادية والاجتماعية، وميراثهم النفسي فمهما كانت بيئة الطفل فهو يأتي إلى المدرسة وهو يشعر بالنجاح لأنه يستخدم عقله في حل مشكلاته المتصلة بحياته؛ وهو متفائل بمستقبله، ثم يأتي دور المدرسة في التعامل مع ذلك الميراث حيث تتبدى المشكلات المدرسية في كثير من الأحيان كانعكاس كلي لكيفية تعامل المدرسة مع ميراث الفرد البيولوجي والاجتماعي، فهناك عوامل في النظام التعليمي تسبب كثيراً من تلك المشكلات بل وقد تُبرز المشكلات التي يأتي بها الطفل إلى المدرسة فمثلاً :سيكون الأقل كفاءة في التحصيل هم التلاميذ من ذوي الاحتياجات الأكثر، والتلاميذ الأكثر كفاءة هم التلاميذ من ذوي الاحتياجات الأقل مما ينتج عنه عدم العدالة في الفرص التعليمية.



شكل (١) : تحليل مفهوم الاستبعاد الاجتماعي

ويؤكد "وايز "Wise, A.(1983)" على ذلك بقوله:" إن وجود معيار للأداء المتوقع من تلاميذ مختلفين في القدرات، يتطلب نسباً مختلفة من الوقت والموارد لمقابلة تلك الاختلافات والوصول إلى نفس المعيار من الأداء، وإنّ التغاضي عن تلك الحقيقة سيؤدي إلى مقابلة عدد قليل فقط من التلاميذ لتلك المعايير"(٨)، ويعني ذلك أنّ طبيعة التدخل في المدارس ذات الاحتياجات الاجتماعية الاقتصادية الأكثر تختلف عن طبيعة التدخل في المدارس الأخرى.

الاداء الاكاديمي : حيث أنّ لكل مستوى اداء عناصر تتوزع ما بين عناصر للكفاية، وأخرى للتميز فنجد أنّ هناك حداً أدنى لتلك المهارة وهو حد الكفاية، وحداً أعلى وهو حد الامتياز. وأنّ الوصول إلى الامتياز لا بد أن يمر عبر بوابة الكفاية، ويترتب على ذلك نتيجتان وهما:أنّ سياسات التدخل لتحقيق الكفاية في التعليم تختلف عن سياسات التدخل لتحقيق الامتياز، وأنّ مطالبة الإنسان بحدود الامتياز، وهو لا يملك حدود الكفاية، يؤدي إلى إحساسه بالعجز والهزيمة، ومن ثم ينفصل عن عالمه ويفقد الرؤية الكلية لعالمه، ويتولد لديه إحساس بالاغتراب؛ أي يكون في حالة من الاستبعاد الاجتماعي.

العمليات داخل المدرسة: ويمكن أن نطلق عليها الجهود المطلوبة لمقابلة مستوى معين في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، وتشمل:جهود المعلمين، وخبراتهم، وطرق التدريس المتبعة، وكل الجهود التي تمكن التلاميذ من مواصلة التعلم. وفي سياق التلاميذ ذوي الاحتياجات الاجتماعية الاقتصادية الأكبر تصبح الجهود والموارد التي توفرها المدرسة عاملاً حرجاً في مواصلة تعلم هؤلاء التلاميذ، لأن بيئاتهم الاجتماعية "هشة" لا تمكنهم من تعويض أي خلل فيما يجب أن توفره المدرسة لهم، في حين أنّ أي خلل في جهود المدرسة بالنسبة للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الاجتماعية الاقتصادية الأقل يستطيعون تعويضه بدعم من بيئاتهم الاجتماعية الاقتصادية، فالمستوى الاجتماعي الاقتصادي المتدني للتلاميذ كاشف لطبيعة دور المدرسة في دعم تعلم التلاميذ والعكس غير صحيح.

دور المدرسة في المجتمع(٩) :الذي يتراوح ما بين دورها كأداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة في المجتمع إلى كونها تبني قدرات الإنسان وتقدم معرفة تحرر الإنسان من كل ما يقهره، ومن أبرز المساهمات في هذا الموضوع مساهمات "بولز" و"جنتز" Bowles&Gintis (1976) من خلال نظرية "الاقتصاد السياسي" The

Political Economy Theory التي تؤكد على أن المدرسة ليست محايدة؛ فبنية التنظيم الاجتماعي للمدرسة تماثل بنية التنظيم الاجتماعي في المجتمع، بحيث تخدم المدرسة المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة المسيطرة،عن طريق تشكيل شخصية الفرد ووعيه، تشكيلاً يتفق مع نمط الحياة المتوقع له، وفق وضعه الاجتماعي، حيث تعمل المدرسة على غرس قيم الولاء والطاعة والمثابرة لدى أبناء الطبقات الدنيا، ومهارات القيادة واتخاذ القرار لدى أفراد الطبقة العليا.وكذلك مساهمات "بورديو" و" باسرون" Bourdieu&Passeron (1973) من خلال نظرية "رأس المال الثقافي" The Culture Capital Theory التي تؤكد على أن المدرسة تعمل على تقديم ثقافة تطابق ثقافة الصفوة، وتجعل المقهورين يدافعون عن قاهريهم. ومن الناحية الأخرى تكسب الطبقة المسيطرة امتيازاً شرعياً، كما يطرح "ميشيل فريسنجا" Michael P.Vriesenga (2005) العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي والفرصة التعليمية من خلال ثلاثة متغيرات هي: الموارد وتتراوح من الندرة إلى الوفرة ، وأحقيات التلاميذ Students entitlements في الحصول على مخرجات متكافئة، ودور المدرسة في المجتمع الذي يتراوح من مجرد تمكين التلاميذ من القراءة والكتابة، إلى تمكينهم من الأدوات التي بها تتحقق المساواة الاجتماعية (١٠).

ومن المتغيرات التي تشكل علاقات خارجية للمفهوم: الحقوق والنظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وفيما يأتي تفصيل ذلك :

- الأحقيات : من حيث حق الفرد في الحصول على فرصة تعليمية جيدة تبني قدراته لكونه إنساناً بغض النظر عن دينه أو نوعه أو لونه.
- النظام الاجتماعي : يتراوح بين المجتمع الذي تحدد امتيازات المولد فيه، الطبقة الاجتماعية للفرد، ومن ثم امتيازات الحياة إلى المجتمع الذي يملك فيه الفرد امتيازات الحياة، بغض النظر عن امتيازات المولد، وفي سياق تلك التباينات الفردية والمجتمعية يتولد سلوك الفرد الذي يكشف عن طبيعة شبكة العلاقات الاجتماعية والاقتصادية ، فازدراء المجتمع للفرد بسبب فقره أو عجزه أمر يعزى إلى زعم شائع أنه غير جدير بأكثر مما عنده؛ لأنه لم يكن قادراً على أن يكون شيئاً أكثر مما هو عليه في الواقع بسبب قدراته المحدودة،وهذا يجعل الحياة البشرية بصفة أساسية أمراً فردياً دون الأخذ في الاعتبار الخلفية الاجتماعية للفرد

مما يعمل على الفصل بين واقع الفرد والواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه، ودون الاعتراف بدور المجتمع فيما آل إليه الفرد .

- **النظام السياسي : الذي يتراوح من التزام الدولة بتقديم خدمات تعليمية لكل أفراد الشعب إلى المرحلة التي تفكك فيها الدولة مرافقها العامة، وتنقل إلى القطاع الخاص المهام المرتبطة بالمصلحة الجماعية، وتخضعها بذلك لقانون الربح في إطار العولمة ومن ثم تصبح دولة معيبة لأن المواطن الذي يترك دون حماية يفقد صفته كمواطن ، ومن ثم برز اتجاه راديكالي نحو تغيير مجمل الأوضاع السياسية إذا ما أضرت بمصلحة الإنسان .**
- **العامل الاقتصادي : ويشمل الموارد الاقتصادية وفرص العمل المتاحة، حيث أنه لا بد من توفير حد أدنى للحياة تقتضيه الكرامة الإنسانية لجميع الأفراد، وإلا فإن الحديث عن تكافؤ الفرص يشبه حينئذ دعوة جميع أفراد الشعب إلى حفل عام، يصرف عليه من أموال الشعب، ويشتغل القائمون على الحفل بعمل التحسينات (مشكلات زائفة) من قبيل نظام اتصالات متطور لتوجيه الدعوات واستقدام الخبراء الأجانب، ولكن ولأهمية هذا الحفل (سبب منطقي) لا بد من الحضور بالملابس الرسمية، ولأن الكثير من أبناء الشعب لا يملكونها (حقيقة) فإنهم لن يتمكنوا من تلبية تلك الدعوة ولن يستفيدوا منها، فحق الأفراد في التعليم لا يقتصر على مجرد الدعوة وحجز الأماكن للأفراد ولكن بتمكينهم من الحضور والمشاركة الفاعلة .**

وتبرز نتيجة تحليل الاستبعاد الاجتماعي في التعليم في ضوء المتغيرات الداخلية والخارجية إلى أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية والإنسانية إشكالية وجود أكثر من متغير، ومن ثم يصعب تفسير عملها دون مرجعية أو إطار قيمي حاكم ، وهذه المتغيرات يوجد بينها صراع مما يؤدي إلى سيادة أحد هذه المتغيرات ، على أن هذه السيادة نسبية إلى الزمان والمكان، وهو ما يمكننا من كشف الوعي الزائف لفهمنا لأحد هذه المتغيرات ودوره في تشكيل الفرصة التعليمية، ويوجه ذلك الصراع " توتراً خلاقاً " Creative Tension بين حقوق الفرد ومسؤولية المجتمع يتم ضبطه في إطار إدراكات مختلفة لعائلة القيم التي توجه السياسة التعليمية، فعبر الزمن كانت تسود قيم على غيرها استجابة لصراع أو تغير مجتمع ، ومن ثم ينشأ توتر حتى العودة إلى الاتزان الذي يعكس جهوداً مستمرة نحو تحقيق ديمقراطية التعليم، وهذه العملية الديناميكية تتطلب تطوير حلول وأطر عمل للسياسة التعليمية، فقد كان

لكل عصر تعليمي سؤاله الأساسي الذي وجه السياسة التعليمية في عصره، وجاءت المبادرات الإصلاحية كإجابة على هذا السؤال، فالتعليم قبل الثورة كان يهمل التكافؤ والمساواة وحق الدخول المتساوي للتعليم، ثم جاءت الثورة وتم التركيز وفق مدرسة "طه حسين" على الكم دون الاهتمام بالكيف – الجودة والامتياز والكفاءة –، ثم مدرسة "إسماعيل القباني" الذي نادى بالكيف في مواجهة الكم حيث كان يرى أن تعليماً لا يهتم إلا بالجانب الكمي فقط على حساب نوعه وكيفه لا بد أن يؤدي إلى حالة من السوء تقضي على الهدف منه كلية، وفي أوائل القرن الحادي والعشرين برز الحديث عن ضرورة الاهتمام بجودة التعليم عبر قانون الجودة والاعتماد الأكاديمي.

وفي سياق مفهوم متعدد الابعاد والمستويات والمتغيرات الداخلية والخارجية لا بد من نموذج إرشادى (البارادايم) يوجهنا الى كيفية توظيف ذلك المفهوم كموجه للسياسات .

النموذج الإرشادى (البارادايم) باعتباره منهجا في التحليل

إذا نظرنا إلى هذا المفهوم من زاوية "إتيمولوجية" [١١] ، فإن اللفظ ***Paradigm*** مأخوذ عن اللفظ اليونانى ***Paradeigma***، وهو بدوره يتكون من مقطعين هما ***Para*** بمعنى "عن قرب ، أو بجانب "، و ***deknai*** بمعنى " يظهر أو يبين "، وتعنى بصفة عامة " النموذج، أو المثال، أو طريقة النظر فى شىء" [١٢]

ويعود اشتهار مصطلح البارادايم الى توماس كون " ***T.Kuhn*** (١٩٢٢–١٩٩٦)، صاحب كتابه المعنون " بنية الثورات العلمية " [١٣] الذي كان يشير الى النموذج الإرشادي باعتباره النظرية العامة، التى يلتزم بها المجتمع العلمى فى مرحلة ما، وكان يشير الى مجال النظريات العلمية منذ اقليدس ثم كوبرنيكس وكبلر وجاليليو ثم نيوتن واينشتاين. وفي كل مرحلة كان هناك بارادايم اساسي يوجه الباحثين، فعند اقليدس وارسطو كان هناك باراديم محدد يقول بأن الارض مسطحة وان الشمس تدور حول الارض، ثم سقط هذا البارادايم وظهر بارادايم جديد عند كوبرنيكوس وجاليليو يقول ان الأرض كروية وهي التي تدور حول الشمس، ومن ثم كان هدف توماس كون " ***T.Kuhn*** ابتكار نموذج تفسيري يستطيع من خلاله ان يفسر الاختلافات بين النظريات "العلمية " تحديدا ، لكن عالم الاجتماع الألماني ماكس ڤيبر (Max Weber) طبق البارادايم ايضا في مجال العلوم الانسانية فجعل المسألة تختلف عما كانت عليه لدى توماس كون فأصبح الوضع كالتالي: كنا مع مفهوم توماس كون ***T.Kuhn***

للبارادايم نقرأ " نظريات وفرضيات علمية " تنتمي للعلماء وتمتلك تفكير منضبط ومنتظم ومكتوب ، واصبحنا مع مفهوم ماكس ڤيبر **Max Weber** للبارادايم نقرأ " تحيزات: تعبر عن رؤى ثقافية ودينية للعالم وليس من تحليل نظريات علمية. فهو بالأساس نموذج تفسيري ينتمي لمحاولة فهم التمايزات العقائدية والإيمانية والأيديولوجية والثقافية. ويكفي لفهم الفارق بين هاتين الطريقتين في تضييق وتوسيع مفهوم النموذج المعرفي أن نلاحظ الفرق بين كتاب توماس كون: بنية الثورات العلمية وبين كتاب ماكس فيبر[١٤] الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية.

وتستخدم النماذج الارشادية (البارادايم) بوصفها؛أدواتا تحليلية تساعد الانسان على عملية الإدراك لواقعه ؛ لأن الإنسان لا يدرك واقعه بشكل مباشر وآلي، بل من خلال النماذج الإدراكية الكامنة في الظواهر الاجتماعية وقوانينها، وكذا في النصوص التي يقرؤها أو يكتبها، لهذا تتمثل مهمة الباحث في اكتشاف سمات النموذج المهيمن في مجتمع أو حضارة ما"[١٥]. والنماذج الإدراكية تسمى أيضا نماذج معرفية لأن: "لكل نموذج بعده المعرفي، وخلف كل نموذج معايير داخلية، تتكون من معتقدات وفروض ومسلمات، وإجابات عن أسئلة كلية ونهائية، تشكل جذوره الكامنة وأساسه العميق، وتزوده ببعده الغائي". [١٦]

ومن ثم فنحن بحاجة الى نموذج نفسيري يكشف عن طبيعة تحصيل التلاميذ، والاهم هو النموذج المعرفي الذي يكشف عن عن طريقة تعاملنا مع المعرفة فمع ان المعرفة ذات طبيعة مركبة الا اننا اختزلناها في صورة درجات، بغض النظر عن التمكنات التي يحوزها الطالب والتي تنشئ علاقة ارتباطية مباشرة مع درجته الفعلية، ومن ثم فنحن بحاجة الى مقاربة بين النموذج الاختزالي والنموذج المركب .

يتسم النموذج الاختزالي بأنه ثمرة الرصد المباشر للواقع، وهو رصد يقوم بتبسيط الظواهر الانسانية واختزالها في علاقة بسيطة . خذ على سبيل المثال :المدرسة والتي ان رصدناها من خلال نماذج اختزالية لن نرى سوى مبنى وغرفا دراسية، اما اذا تبنينا نموذجا تحليليا مركبا فإنه سيكون بوسعنا ان نرى المدرسة في ابعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، وسيكون بوسعنا حينئذ ان نميز بين مدرسة وأخرى .

وفي مقاربة اخرى يختزل النموذج الاختزالي عدم تكافؤ الفرص في صورة ارتباط بين المستويين التعليمي والاقتصادي مستخدما منهجية " الجداول" ، حيث يتم استخدامها لمقارنة

المستوى التعليمي التلاميذ – في مرحلة التعليم قبل الجامعي أو الجامعي– بمستواهم الاجتماعي والاقتصادي، ومن ثم نصل إلى ارتباط تام موجب بين المستوى التعليمي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، ورائدا منهجية الجدوال هما "جان كلود باسرون" J.Passeron و "بيير بورديو" P.Bourdeaux "، حيث طبقا تلك المنهجية في كتابهما " معاودة الإنتاج: بعض العناصر من أجل نظرية في نظام التعليم" (١٩٩٣) حيث يرد جدول يتناول " تطور الحظوظ المدرسية تبعاً للمنبت الاجتماعي فيما بين عام ١٩٦١–١٩٦٢وعام ١٩٦٥–١٩٦٦ "[١٧] ويتضمن ذلك الجدول المقارنة بين: احتمالات التحاق التلاميذ بكليات العلوم والآداب والحقوق والطب والصيدلة، والفئة الاجتماعية المهنية للأب ، وتظهر المقارنة الارتباط الشديد بين المستوى التعليمي والمستوى الاجتماعي، حيث تنال فئة " الأجراء المزارعون" أقل الحظوظ دائماً بينما تحصل فئة المهن الحرة والطبقة العليا على الحظ الأوفر.

ومن ثم تتبدى مساوئ النظام التعليمي الذي يكرس عدم تكافؤ الفرص. وينجم عن ذلك الاتجاه تهميش دور المدرسة لأنها موصومة مقدماً بأنها أداة من أدوات إعادة الإنتاج في المجتمع .

حيث تتسم منهجية النموذج الاختزالي، بعدة ملامح هي :

- تستند إلى فرضية الارتباط بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي والتعليم . وهي لذلك ترى المعلومات في إطار نمط أو علاقة، حيث يوجد عنصر واحد أو أكثر تتفاعل بشكل بسيط لتؤدي إلى نتائج بسيطة، يمكن رصدها، وبحيث تؤدي (أ) حتماً إلى (ب) دائماً في كل زمان ومكان (الارتباط الحتمي بين تدني المستوى الاجتماعي الاقتصادي وتدني مستوى التعليم)، وفي هذا الإطار يتم فصل السبب عن النتيجة فما يسبب (أ) هو (ب) فحسب، وكأن النتيجة قد لا تتحول إلى سبب بدورها (كون التلميذ متدني المستوى العلمي يجعله فقيراً) مما يجعل هذا الإطار الواحد عاجزاً عن تقديم تفسير معقول التنوع للواقع .
- تذهب إلى الواقع مستخدمة أدوات من بينها الاستبيان، لتدلل وتبحث عن مؤشرات معينة (من قبيل: نسبة التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة مقارنة بأصولهم الاجتماعية) وتقدم دلائل كمية عن هذه العلاقة؛ فهي إذ ذاك ليست محايدة تماما، حيث يبدو العالم كأداة لجمع الأدلة التي تتوافق مع هذه الفرضية، ونبذ الأدلة التي لا تتوافق معها أي أن العقل يكون في حالة من الميل نحو أدلة معينة، بما يمكن من وصفها بأنها "معرفة مزاجية "

تصدر عن عقل "غير حر"، ومن ثم لا يمكنها أن تتراكم. كما أنها تكون قد حرمت الفرصة للتطور عن طريق الفكرة والفكرة المضادة، فالمعرفة هنا "جاهزة " أي أن الباحث يدخل الميدان وله فرضية معينة يسعى لإثباتها أو تكميمها، وينتقي في غير موضوعية، من المؤشرات ما يدعم افتراضه المسبق، ويتجاهل كل ما من شأنه أن يحدث تشوها في بنيانه المعرفي، ويخرج بنتائج أكثر اتساقا من الواقع نفسه، الذي يمتلئ بالنتوءات والتعرجات، شأن الإنسان وما يصدر عنه من سلوك ، وعلى العكس من ذلك عندما يكون العقل حراً فهو لا يتعامل مع الواقع من منطلق فرضيات مسبقة، فهو ينظر إلى الواقع باعتباره مجموعة من الحوادث تنشأ بينها علاقات متداخلة ومتغيرة عبر الزمان والمكان، فهي ليست معرفة مطلقة بل ينبغي النظر إليها في سياقها الثقافي .

- تخرج بنتيجة مفادها اليأس من الوضع الحالي والاستسلام له، فهذه المنهجية قد تولد نتيجة تلك العلاقات التي تصفها وتؤكدها تفاؤلا أو تشاؤماً لا أساس له، إذ أنها قد تصعد التوقعات التي لا تتحقق، وتخفي الإمكانات التي يمكن تحقيقها في المستقبل. ومن هنا قد يمكن تفسير التضارب في تقارير الباحثين "المفرطة في التشاؤم" ، وتقارير الوزارة "المفرطة في التفاؤل" حيال نفس الظاهرة – تكافؤ الفرص– في نفس المكان – مصر– والزمان .
- تقترح حلولاً من قبيل : التربية التعويضية، أو تغيير مجمل الأوضاع السياسية أو تخصيص نسبة ثابتة للتلاميذ من ذوي الأصول الاجتماعية المتدنية في مراحل التعليم ، قاصرة المشكلة تارة على عدم وجود فرص، أو أن الفرص متاحة لكنها غير مستغلة، متناسية أصلا أن نوع التعليم الذي يقدم لهؤلاء التلاميذ على مر السنوات لم يحدث تغييراً نوعياً في وضع التلاميذ الفقراء، الذين نالوا هذه الفرصة الذهبية، ومن ثم قد تتبدى ظاهرة عزوف بعض الفقراء عن نمط التعليم الذي لم يحقق الغرض منه. وتفرض تلك النتائج الموثقة على المتلقي أن يؤمن بها ويدافع عنها، دون إدراك للسياق الاجتماعي والتاريخي للتفاصيل والوقائع، التي تفرض عليه. ومن هنا قد نتمكن من تفهم لماذا قد يدافع المقهورون عن قاهريهم؟ ، فهناك فرص تعليمية توفرها الدولة كل عام وتنشر كإنجازات تعليمية، لكن المعيار الحقيقي – وهو الواقع – يجافي تلك الإنجازات، مما يشعر

المقهورين أن هذا الوضع نتيجة عجزهم وعدم كفاءتهم، فهم يستحقون وضعهم الحالي، مما يضفي شرعية نفسية على الاستبعاد الاجتماعي من قبل المقهورين أنفسهم .

- وعلى مستوى الممارسة والتطبيق: نجد أن الحلول المقترحة لا تفيد في الممارسة، إذ أن الممارسة بطبيعتها المتعددة الأبعاد تتطلب نموذجاً تحليلياً أكثر تفصيلاً ودقة وتركيبية؛ يزود الدارس بخريطة يعرف من خلالها كل نتوءات الواقع، بأبعاده الاجتماعية والاقتصادية السياسية والثقافية. وهو ما يحسن من قدرتنا على الوصف ومن ثم التفسير والتنبؤ والتدخل.
- كما أن النتائج التي يتم التوصل إليها قابلة ببساطة للتوظيف في أي اتجاه؛ ذلك أنها منزوعة من سياقها ومن ثم يمكن فرض أي معنى عليها واستخلاص أي نتائج منها، فمثلا إذا كشفت المؤشرات عن تدني نسبة التلاميذ من ذوي الأصول الاجتماعية المتدنية في منطقة ما فهل يكون ذلك مؤشراً على تكافؤ الفرص؟! فقد يكون ذلك التدني راجعا إلى تحسن اقتصادي في مستوى المعيشة في تلك المنطقة، أو قد يشير إلى تدخل اجتماعي يقلل من الاستبعاد الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ، أو وقد يشير مثلاً إلى عزوف غالبية هؤلاء الفقراء عن الفرص التعليمية المقدمة لهم، لأن خبرتهم الواقعية أثبتت عدم جدوى هذا النمط من التعليم لهم، ومن ثم لا يمكن فهم أي نتيجة إلا في سياقها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي أفرزها، فالإنسان بطبيعته مركب وكل ما يصدر عنه يحمل صفاته، فهو ليس كائناً بسيطا يمكن اختزاله في علاقة سببية بسيطة .
- وعلى النقيض من ذلك، فإن النموذج المركب يتناول الظاهرة موضع الدراسة في ضوء أبعادها المتعددة، من حيث: وصف هذه الأبعاد كما هي في الواقع، وترتيب هذه المعرفة ترتيباً هرميا في ضوء أهميتها كأبعاد حاكمة Macro Drivers، دون التقيد بأي مسلمات مسبقة عن سيادة أحد الأبعاد على من سواها، واكتشاف العلاقات والتفاعلات بين هذه الأبعاد باستخدام مفهوم متعدد الأبعاد والمستويات مثل:الاستبعاد الاجتماعي. الأمر الذي يقدم " رؤية ديناميكية " تساعدنا على إدراك الواقع في كل أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والثقافية مما يطرح عدة محاور تمكننا من التدخل لتصحيح الوضع الحالي، ولا نستطيع أن نزعم حينئذ أن هناك حلول وحيدة صالحة لكل المشكلات

بل هناك " صيغ مركبة " تقدم حزمة من الحلول **Bundle of Solutions** تتلاءم مع طبيعة الواقع المركبة.

- ويكون الحكم على ذلك الإطار في ضوء قدرته على تفسير أكبر قدر ممكن من التفاصيل والعلاقات، ومن ثم التنبؤ بتطور تلك العلاقات. فهو ليس صيغة نهائية قد تنجح أو تفشل، كما أنه لن يهون أو يهول من الواقع، بل سيحدد توقعاتنا، وسيعرفنا بحدود إمكاناتنا، ومن ثم فهو غير قابل للتوظيف في أي اتجاه.
- وتكمن قدرة النموذج التفسيرية في قدرته على بناء مؤشرات متعددة الابعاد؛ لتكشف عن طبيعة الارقام والعلاقات التي تختبئ وراءها في سعي الى فهم افضل للواقع الانساني المعقد والمتشابك، وهو ما سوف نتعرض له في ضوء طبيعة المؤشرات ودلالتها في العلوم الانسانية.

▪ طبيعة المؤشرات ودلالتها في العلوم الإنسانية

نجد أن المؤشر عادة عبارة عن جسم متحرك (سهم)، يتحرك على سطح به مقياس، وتدل حركة المؤشر على التحولات التي تطرأ على شئ آخر. وفي العلوم الإنسانية فإن المؤشر هو شواهد" مادية" في الواقع، يمكن ملاحظتها وتدل على شئ " معنوي " ومن ثم يمكن رصد التغيرات التي تطرأ على ما هو "معنوي " بمعلومية ما هو " مادي". ففي الدراسة الحالية نحن بحاجة إلى معرفة "صورة" مفهوم تكافؤ الفرص في الواقع، وما طرأ على تلك الصورة من تحولات من خلال شواهد "مادية " تساعدنا على إدراك تلك التحولات، ومن ثم كان البحث عن تلك الشواهد في صورة مؤشرات؛ وهو ما يقودنا إلى النقطة التالية وهي أهمية المؤشر؛ فقد يمتلئ الواقع بالعديد من الشواهد المتباينة في الأهمية والدلالة ومن ثم فإن ما يحكمنا في اختيارنا لتلك الشواهد أمران هما: البعد المعرفي للمؤشر، وقدرته التفسيرية.

فالبعد المعرفي للمؤشر هو الذي يساعدنا على التمييز بين المؤشرات المهمة والأقل أهمية، وبين ماهو هامشي وجوهري، فالأهمية هنا تأتي من مدى دلالة المؤشر وارتباطه بالظاهرة موضع الدراسة فمثلا: قد تضاعف الحكومة ميزانية وزارة التربية والتعليم مقارنة بسنوات سابقة، ومن ثم فقد يستخدم هذا الشاهد كمؤشر على مدى التحسن في أحوال التعليم، لكننا بشئ من التحليل قد نلاحظ أن هذا المؤشر هامشي وقليل الأهمية بالنسبة إلى تكافؤ الفرص؛

لأنه لا يدل بصدق ووضوح على بنود هذه الميزانية وكيفية توزيعها وأولويات الإنفاق؛ ومن ثم فقد نحكم على هذا المؤشر بأنه غير ذي دلالة بالنسبة إلى تكافؤ الفرص، لكنه من ناحية أخرى قد يدل على مدى التضخم الذي لحق بالاقتصاد المصري مقارنة بفترات سابقة، أو قد يدل على الزيادة الكمية في التعليم، لكنه من ناحية أخرى لا يدلنا على مدى ارتباط هذه الزيادة بالجانب الكيفي للتعليم.

ويكتسب المؤشر قدرته على تفسير الظاهرة موضع الدراسة من خلال وضعه داخل سياقات متعددة، بما يمكننا من إدراك التحولات التي طرأت على الظاهرة موضع الدراسة والإشكاليات المرتبطة، كما يحتاج المؤشر إلى " قرائن" تؤكد لنا مدى صدق ارتباط هذا المؤشر بموضوع الظاهرة، أو مدى انفصاله عنها بحيث يصبح في النهاية مؤشراً غير ذي دلالة بالنسبة إلى موضوع الظاهرة؛ ذلك أن لا قيمة لأي مؤشر إلا في ضوء سياقه الذي يفسره فالمؤشر لا يدور في الفراغ، بل له فضاء إدراكي يتحرك فيه، وبغيره يصبح المؤشر قابلا للتوجيه إلى أي جهة ويحمَل أي معنى. وتكتسب تلك النقطة أهمية كبيرة في ضوء التدفق اللانهائي للإحصاءات والجداول، التي تحاول أن تشكل إدراكنا للواقع والتي في كثير من الأحيان قد تبنى وتصمم لتغير اتجاه الأفراد تجاه قضية ما؛ لتحقيق مكاسب طبقة أو جهة ما، ومن ثم فإن القدرة التفسيرية للمؤشر تعمل على "تصفية" تلك الأرقام لتصحح بذلك إدراكنا لواقعنا حتى يتحرر عقلنا من قيود الواقع، ومن ثم يكتسب القدرة على الفعل "الإنساني" الذي يعبر عن حرية الأفراد وقدراتهم على تشكيل حياتهم وخياراتهم التي تشكل مستقبلهم، لا عن رغبة الآخرين وخياراتهم.

وقد يكون المؤشر واحداً لكن تفسيره يختلف باختلاف المستويات الإدراكية للإنسان، والتي تعتمد أساساً على الأدوات التي بها يترجم ذلك المؤشر. وعندئذ قد تحدث مشكلات إدراكية عندما يحاول الأفراد الحكم على المضامين الثقافية لظاهرة ما من خلال مستوى إدراكهم الجزئي، مما قد ينشأ عنه عدم الفهم والغموض، وما يتبعهما من قياسات وأحكام خاطئة تؤدي إلى توليد مشكلات متسلسلة تكون سبباً للبحث في مشكلات زائفة لا تنتمي أساساً للظاهرة التي تتم معالجتها؛ مما يعني إهدار الوقت والمال والجهد فيما لا طائل من ورائه.

عند تناول نتائج " المؤشر " في العلوم الطبيعية قد نصل إلى مستويات عليا من التعميم؛ وذلك لتطابق الجوانب " البرانية" و"الجوانية" للظاهرة موضع الدراسة، أما في العلوم

الإنسانية فإن التعميم يتطلب الاعتراف بقدر من التفاوت والتباين بالنظر إلى الطبيعة المركبة للإنسان واختلاف ظاهره عن باطنه، فإن غاية ما نطمح إليه حينئذ أن نقدم نموذجا ارشاديا Paradigm يتم من خلاله تصنيف الظاهرة موضع الدراسة، فمثلا قد نطمح إلى تصنيف المدارس وفق أدائها بالنسبة إلى اطار قيمي حاكم مثل: الاستبعاد الاجتماعي، لكن هذا التصنيف ولطبيعة موضوعه الإنساني ليس قاطعا ويسمح بدرجة من التباين والتداخل بين أنماط المدارس، وقد يظهر بعض الشذوذ الذي يعبر نتوءات الواقع وهذا التصنيف ليس حكما نهائيا بل هو محاولة لفهم الواقع المركب.

تكشف المؤشرات مقاربة فكرية حول اداء النظام التعليمي الوطني مقارنة بغيره من النظم، وكذلك مقارنة اداء مدرسة ما في منطقة ما بغيرها من المدارس، مقارنة اداء الطالب بغيره من التلاميذ، واخيرا مقارنة اداء المعلم بغيره من المعلمين. مما يقدم معلومات ثمينة عن مدى كفاءة نظام التعليم .

وتنبع المؤشرات من الاطار القيمي الحاكم لسياسات التعليم، ومن ثم فان كانت المؤشرات خاطئة فلا شك ان السياسات تكون كذلك.

ثانيا : تحليل نتائج الاختبارات الوطنية

نشير هنا إلى نقطة هامة وهي أنّ استخدام نتائج المدارس في وصف أدائها، لا يعني أننا نقوّم فاعليتها التي تعتمد على عدد من المتغيرات من قبيل: الإدارة المدرسية والمدخلات والمخرجات والعمليات والمناخ المدرسي ، وإنما تعطينا تلك النتائج مؤشراً عن أدائها، وهو ما تعتمد عليه بحوث القيمة المضافة Added Value [١٨] لعزل أثر المدرسة والمعلمين على التلاميذ عن بقية المتغيرات في البيئة المحيطة.

ومن ثم فإن تحليل نتائج المدارس يهدف إلى التعرف على طبيعة الأداء في ضوء الاطار القيمي الموجه للسياسات، وبأداته التي هي النموذج المركب بمؤشراته المتعددة.

ويكون التساؤل الرئيس: كيف نحصل على تحليل موثوق لنتائج التلاميذ ؟ وكيف يمكن تفسير تلك النتائج في سياقها الاجتماعي الاقتصادي؟ اذ ان التربية لا تتم في الفراغ.

وتتعدد مستويات التحليل فهناك المستوى الماكرو(على مستوى مجموعة مدارس ومناطق جغرافية) والمستوى المايكرو (على مستوى المدرسة والطالب والمعلم). وتشكل تلك البيانات خريطة ديموغرافية للمدارس school demographic plan، والتي تمكننا من فهم

الواقع بكل تفاصيله ومحاوله تطويره اعتمادا على منهجية متكاملة في التدخل integrated approach.

ونقدم هنا مثال تطبيقي

كيف يمكن تحليل نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية، ومن ثم تحويلها الى سياسات فاعلة تستند الى الواقع؟

أ - جمع البيانات

تم الحصول على نسخة إلكترونية من نتائج التلاميذ في امتحان شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الإسكندرية" الشهادة الإعدادية " في إداراتها التعليمية السبع على مدى ثلاثة أعوام دراسية هي: ٢٠١٤/٢٠١٥، ٢٠١٥/٢٠١٦، ٢٠١٦/٢٠١٧، وتم تطبيق المعايير الآتية في اختيار المدارس:

–تم دمج المدارس الصباحية والمسائية أوالمشتركة في مدرسة واحدة طالما أنّ المدرستين اشتركتا في المبنى فهدف الدراسة هو التعرف على طبيعة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، والموقع الجغرافي بما يدل عليه من مؤشرات اجتماعية واقتصادية، يشترك فيها تلاميذ الفترتين الصباحية والمسائية أوالمشتركة.

– تم حذف نتائج المدارس التي لها نتيجتين فقط على مدى عامي ٢٠١٥/٢٠١٦، ٢٠١٦/٢٠١٧ .

وبذلك بلغ عدد المدارس الإعدادية الحكومية في محافظة الإسكندرية ٢٢١ مدرسة من أصل ٢٤٥ مدرسة حكومية وفق إحصاء سنة ٢٠١٦/٢٠١٧ ، وبذلك اشتملت المدارس الإعدادية الحكومية على ٤٧ مدرسة بإدارة شرق، و٣٩مدرسة بإدارة برج العرب، و٣٧ مدرسة بإدارة العامرية، و٣٥ مدرسة بإدارة المنتزة، و٣٤مدرسة بإدارة وسط، و٢٠مدرسة بإدارة غرب، و٩ مدارس بإدارة الجمرك.

ب - بناء المؤشرات

مرحلة بناء المؤشرات تكشف عن طبيعة البيانات، وتمكننا من تطوير سياسات تعليمية رشيدة، بناء على تحليل تلك البيانات مستندة الى اطار قيمي موجه للسياسة نحو تحقيق

الادماج الاجتماعي، ومستخدمة النماذج المركبة كأداة للتحليل تستخدم مقياسا متعدد الأبعاد تشمل ثلاثة مؤشرات هي:

- **مؤشر الحد العام (حد النجاح عند ١٤٠ درجة)** وهو النسبة بين عدد التلاميذ الحاصلين على ١٤٠درجة، والعدد الكلي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي في كل مدرسة، ويقابل ذلك المؤشر ٥٠% من المجموع الكلي للدرجات في الشهادة الإعدادية ٢٨٠درجة والذي يمثل إتمام التلميذ لمرحلة التعليم الأساسي ومن ثم فقد تم:

– حساب النسبة بين عدد التلاميذ الحاصلين على ١٤٠درجة، والعدد الكلي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي في كل مدرسة .

– ترتيب نتائج المدارس وفق مؤشر ١٤٠ درجة .

– وضع نتائج المدارس في فئات حيث تم حساب قيمة الوسيط والمتوسط والمنوال لهذا التوزيع وكانت قيمة المنوال ٧٤.١ والوسيط ٦٩.٥ والمتوسط ٦٧.٢، وبذلك كان التوزيع ملتوياً التواء سالباً كما يوضح شكل (٢)

وبوضع هذا المؤشر داخل سياقات متعددة، نجد ان البعد المعرفي لهذا المؤشر يدل على حصول التلميذ على ٥٠% من مجموع الدرجات في امتحان شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي، وباستخدام مستوى الامتحان " كقرينة" على ذلك المؤشر نجد أن الامتحان يأتي في مستوى التلميذ المتوسط، مما يعني حصول التلميذ على ٥٠% فقط من مستوى التلميذ المتوسط وقد تتدنى هذه النسبة إذا ما تمت المقارنة بمستويات أعلى للأداء الأكاديمي. كما أن هذا المؤشر لا يدلنا على مدى قدرة التلميذ على مواصلة التعليم الثانوي وما قد يمثله ذلك من تفاوت مستقبلي في الدخول الاقتصادية والمكانة الاجتماعية؛ ومن ثم يصبح هذا المؤشر غير دال على الجانب الاجتماعي والاقتصادي وهما من الأبعاد الهامة لمفهوم تكافؤ الفرص ومن ثم يفقد هذا المؤشر دلالته الاجتماعية.

كما أن البيانات تظهر التواء سالباً لمؤشر حد النجاح؛ مما يعني أن مبدأ النجاح للجميع قد لا يكشف على نحو صادق عن مستوى التلاميذ، ومن ثم تتبدى وظيفتنا في جعل مؤشر ١٤٠ درجة عاجزاً عن التدخل المباشر في تكافؤ الفرص، وليس بالتصريح بأن ثمة عيوباً قد شابت منهجية إجراء الامتحان. ويستدعي ذلك البحث عن مؤشر أكثر دلالة بالنسبة إلى تكافؤ الفرص، وهو مؤشر حد التكافؤ .

▪ مؤشر الحد الخاص (حد التكافؤ عند ٢٢٥ درجة) وهو النسبة بين عدد التلاميذ الحاصلين على ٢٢٥درجة، والعدد الكلي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي في المدرسة. وهو ما يقابل ٨٠% من المجموع الكلي للدرجات في امتحان شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي ٢٨٠درجة، أو ما يمكن أن نطلق عليه الحد الأخلاقي للنجاح ذلك أنه يمثل مؤشراً لتكافؤ الفرص من حيث قدرة التلميذ على مواصلة التعليم الثانوي، وهو ما يتفق مع مفهوم تكافؤ الفرص حيث تتاح الفرصة للتلميذ مع قدرته على استغلالها بغض النظر عن رغبته في استغلالها. ومن ثم فقد تم :

– حساب النسبة بين عدد التلاميذ الحاصلين على ٢٢٥درجة، والعدد الكلي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي في كل مدرسة .

– ترتيب نتائج المدارس وفق مؤشر ٢٢٥ درجة.

– وضع نتائج المدارس في فئات حيث تم حساب الوسيط والمتوسط والمنوال لهذا التوزيع،حيث كانت قيمة المتوسط٣٣.٣، والوسيط ٢٥.٧،والمنوال ١٠.٥، وبذلك كان المنحنى ملتوياً التواء موجباً كما يوضح شكل (٣) مما يعكس حجم تدني أداء المدارس الإعدادية الحكومية، وتظهر هنا إشارة هامة ذلك أنّ قيمة الوسيط تساوي ٢٥.٧ أي أنّ ٥٠% تقريباً – رتبة الوسيط– من المدارس الإعدادية الحكومية في محافظة الإسكندرية، تحقق نسبة تقل عن ٢٥%على مؤشر ٢٢٥ درجة، وهو ما يعني أنّ نصف المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظة الإسكندرية، تقدم فرصاً نادرة لتلاميذها بحيث قد لا يتمكن تلميذ من كل أربعة تلاميذ بها من الالتحاق بالتعليم الثانوي العام، ومن هنا بدأ يتبلور هدف للدراسة وهو رفع أداء هذه المدارس لتحقق فرصة ٤–١، وهو ما يستدعي وصف هذه العينة –١٠٧ مدرسة– وفق مؤشر ١٤٠ درجة و٢٢٥ درجة، إلا أنّ ذلك يستدعى أيضاً معرفة حجم الفجوة في أداء هذه المدارس وفق هذين المؤشرين، ومن ثم مهدت هذه النقطة لاستخدام مؤشر نسبة عدد التلاميذ الحاصلين على ٢٢٥درجة إلى عدد التلاميذ الحاصلين على ١٤٠ درجة في الخطوة التالية.

وبوضع هذا المؤشر داخل سياقات متعددة نجد ان البعد المعرفي لهذا المؤشر يدل على حصول التلميذ على ٨٠% من مجموع الدرجات في امتحان شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي، وباستخدام كم المهارات" كقرينة" على ذلك المؤشر نجد أنه بزيادة كم المهارات التي

يكتسبها التلاميذ تنخفض نسب التكافؤ في المدارس الفقيرة ولا يحدث ذلك في المدارس التي توجد في بيئات أغنى؛ مما أظهر التواء موجبا في مؤشر ٢٢٥ درجة على عكس الالتواء السالب الذي ظهر في مؤشر ١٤٠ درجة، ويعني ذلك أن المدارس الحكومية حين تفتح أبوابها للجميع فإن ثمة تركيباً هرمياً، يحكم توزيع المهارات بحيث يكون النجاح للجميع، لكن كم المهارات عند مستوى ٨٠%– حد التكافؤ، وهو ليس مستوى أداء مرتفع – ليس للجميع بل للفائقين اجتماعيا واقتصاديا، وعلى الجانب الاقتصادي يكشف مؤشر حد التكافؤ عن الفرص الاقتصادية التي ستتاح في المستقبل لمن يحصل على كم المهارات التي تؤهله لمواصلة تعليمه الثانوي ثم الجامعي .

ويكشف الجانب الاجتماعي للمؤشر عن مدى الدعم الاجتماعي الذي يحظى به بعض التلاميذ من جانب الأهل للحصول على هذا الكم من المهارات، فقد يحرص الآباء على إلحاق أبنائهم بالتعليم الثانوي العام كدليل على الامتيازات الاجتماعية الجديدة للطبقات الصاعدة، أو كدليل على نضال الطبقات الأخرى لمنع هبوطها الاجتماعي، وقد يعزف بعض الفقراء عن ذلك السباق في ضوء أولويات الحياة من حيث إشباع البطن أم العقل . ومن ثم نجد أن مؤشر حد التكافؤ تتعاظم فيه مستويات الدلالة على الأداء الأكاديمي وبخاصة كم المهارات المكتسبة كما يشير أيضا إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي؛ ومن ثم فهو يكتسب أولوية لقدرته التفسيرية الأعلى من مؤشر ١٤٠ درجة، كما ينبغي الإشارة في ذات السياق إلى أنه ليس الشأن أن يلتحق التلاميذ بالتعليم الثانوي العام، ولكن الشأن هو كم المهارات التي يكتسبها التلاميذ، والتي تتيح لهم مواصلة التعليم دون مشقة نفسية أو تعليمية تصرفهم عن مواصلة التعليم، وما يعنيه ذلك من مزيد في الفرص على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي.

إلا أن مؤشر ٢٢٥ درجة لا يكشف عن وظيفة المدرسة وتأثيرها على أداء التلاميذ؛ ذلك أنه لا يدلنا على العلاقة بين عدد الناجحين عند حد النجاح وعدد الحاصلين على ٢٢٥ درجة في مدرسة ما، في مكان ما ، بدلالته الاجتماعية والاقتصادية؛ ومن ثم كان الاتجاه إلى مؤشر تتسع قدرته التفسيرية لتشمل قرائن عن أداء المدارس وهو ما يوفره مؤشر الفجوة (فجوة الادماج الاجتماعي) .

- **مؤشر الفجوة (فجوة الادماج الاجتماعي)** وهو ما يتمم النسبة بين حد النجاح وحد التكافؤ في كل مدرسة على مدار سنوات الدراسة. ومن ثم فقد تم :

– حساب الفجوة بين حد النجاح وحد التكافؤ في صورة نسب.

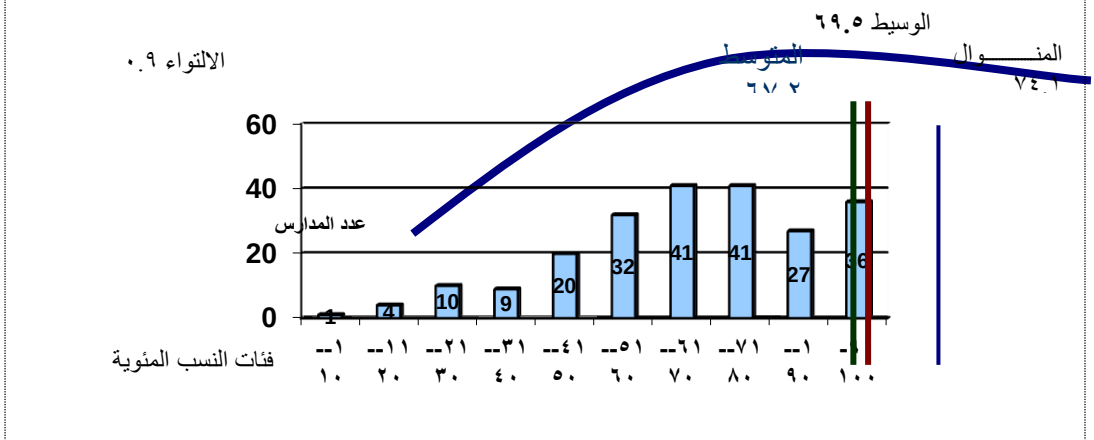
– ترتيب نتائج المدارس وفقاً لتلك النسب .

– وضع نسب الفجوات في فئات، ومن ثم دراستها حيث تم حساب قيمة الوسيط والمتوسط والمنوال لهذا التوزيع وكانت قيمة المتوسط ٤٢.٢ والوسيط ٣٧.٨ والمنوال٢٩، وبذلك كان التوزيع ملتوياً التواء موجباً كما يوضح شكل (٤) .

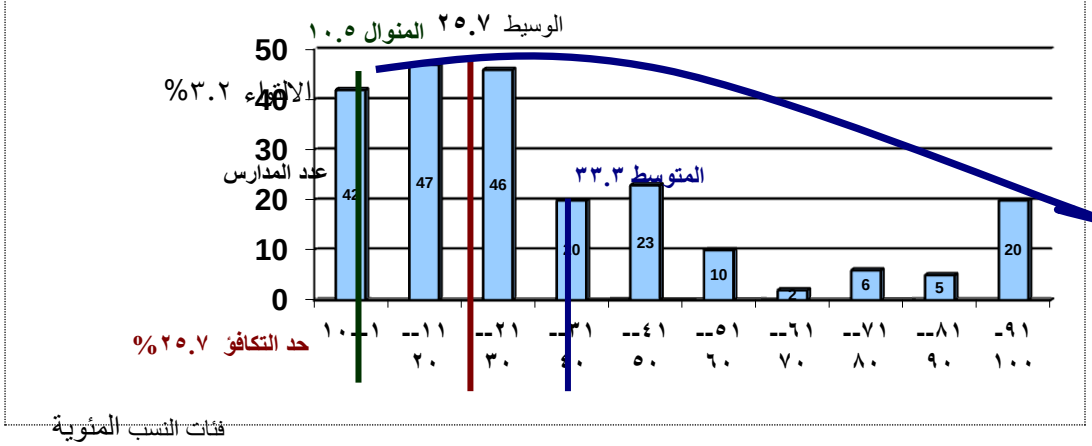
وبوضع هذا المؤشر داخل سياقات متعددة نجد أن البعد المعرفي لهذا المؤشر يدل على أداء المدارس مقارنة بالموقع الجغرافي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي فالمدارس التي توجد في المناطق ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع تكون فجوة الأداء فيها بين حد النجاح وحد التكافؤ صغيرة في حين تتسع تلك الفجوة في المدارس التي توجد في المناطق الفقيرة ومن ثم فهو يقدم " قرائن" على ارتباط المستوى التعليمي بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي؛ وهو ما يجسد نتوءات الواقع بالنسبة إلى تكافؤ الفرص.

ج – تحليل البيانات

تم تحليل البيانات على مستويين هما: المستوى الماكرو: مجموعة مدارس والمناطق الجغرافية، والمستوى المايكرو (المدرسة وطلابها ومعلموها).

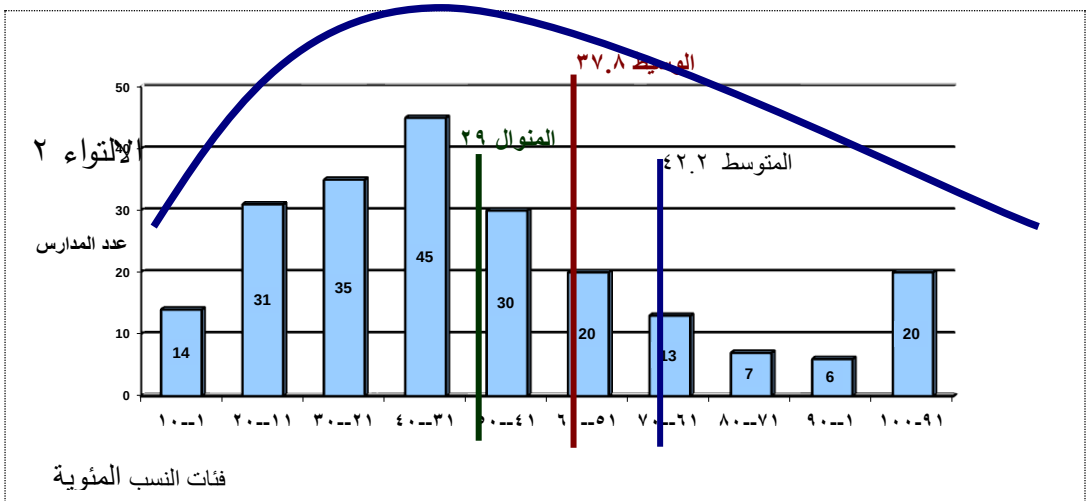


شكل ٢ توزيع المدارس الإعدادية في محافظة الإسكندرية حسب مؤشر حد النجاح - ١٤٠درجة-



شكل ٣ توزيع المدارس الإعدادية في محافظة الإسكندرية حسب مؤشرحد التكافؤ- ٢٢٥ درجة –

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)



شكل٤ توزيع المدارس الإعدادية في محافظة الإسكندرية حسب مؤشر فجوة الادماج الاجتماعي

- **التحليل على مستوى مجموعة مدارس school cluster**

تم تحليل البيانات التي تصف واقع أداء المدارس الإعدادية الحكومية في محافظة الإسكندرية باستخدام ثلاثة مؤشرات هي: حد النجاح، وحد التكافؤ، وفجوة الادماج الاجتماعي.

واستندت منهجية تحليل نتائج المدارس إلى فرضية مفادها : أنّ مدرسة ما، في مكان ما، وبمحددات اقتصادية واجتماعية قد التحق بها عدد من التلاميذ على مدى ثلاث سنوات – مدة الدراسة في المرحلة الإعدادية – فكان التساؤل: كم عدد التلاميذ الحاصلين على حد النجاح؟ وكم عدد التلاميذ الحاصلين على حد التكافؤ؟ وما حجم فجوة الادماج الاجتماعي بين هذين الحدين على مدى سنوات الدراسة الثلاث؟.

حيث تعتبر هذه المدة هي الفترة الملائمة لظهور أي أثر للإصلاحات في المرحلة الإعدادية؛ لأنه لو فرضنا أنّ سياسة ما للإصلاح قد طبقت في العام الأول، فإنها تطبق على الصفوف من الأول حتى الثالث الإعدادي؛ ومن ثم قد يظهر أثر لها في العام الأول – سنة الأساس– ثم يحدث تراكم الأثر عبر العام الثاني والثالث حيث تكون السياسة قد اكتمل تطبيقها؛ لأنّ ذلك يعني أنّ تلاميذ الصف الأول الإعدادي قد تعرضوا لها عبر ثلاث سنوات وهو ما قد يعطي مؤشراً على نجاح أو فشل تلك السياسة.

ولقد استخدمت منهجية تحليل نتائج المدارس بتقسيمها إلى أنماط وفق أداء تلاميذها في الامتحانات العامة في دراسات سابقة – مع الفارق– فنجد في دراسة " بروك أوفر" و " ليزوت " Brookover and Lezotte (1979) [١٩] حيث تناولت الدراسة ثماني مدارس ابتدائية، خمس منها صنفت على أنها متدنية الأداء حيث حقق أقل من ٥٠% من تلاميذ الصف الرابع مستوى ٧٥% في امتحان ولاية "ميتشجان" الأمريكية، وثلاث منها صنفت على أنها عالية الأداء حيث حقق ٥٠% من تلاميذ الصف الرابع مستوى ٧٥% فأعلى، والغرض من ذلك أنّ هذه الدراسة استخدمت نسبة ٥٠% من عدد التلاميذ وهو ما يقابل رتبة الوسيط في دراستنا الحالية، وطبقت حد ٧٥% للأداء الأكاديمي كحد يؤهل التلميذ لمواصلة التعليم للمراحل الأعلى، وهو ما يقابل حد ٢٢٥ درجة في دراستنا هذه كما تنتمي هذه المنهجية إلى تكنيك Outliers Studies ، حيث يتم تقسيم العينة – المدارس– إلى طبقات على خلفية متغيرات وتجري دراستها وفق أداء تلاميذها، فهناك مدارس يجري تصنيفها على أنها خارج الطبقة Outlier إذا كان أداء تلاميذها أعلى مما هو متوقع لهذه الطبقة من المدارس ومن الدراسات الهامة التي طبقت ذلك التكنيك: دراسة " شيرين" و"بوسكر"[٢٠] (Scheerens & Bosker 1997) "

وتمايز المدارس الى انماط مختلفة لا يمكن أن يعزى بصدق ووضوح إلى أحد المتغيرات كتفسير وحيد لحالة تدني اكتساب المعارف والمهارات، ذلك أن الجانب المعرفي يختفي ويختبئ بمتغيرات الجانب الاجتماعي الاقتصادي؛ ومن ثم فإن الاقتصار على الجانب المعرفي وحده عند وصف وتفسير أداء المدارس، وكذلك عند تصميم استراتيجيات للتدخل لا يكفل نجاح جهود الإصلاح، ومن ثم فإن التدخلات في مدارس نمط معين قد يكون مقبولاً اقتصارها على مجرد نقل المعرفة، لكنها لا بد أن تتسع لتشمل مدى أوسع وهو تحقيق الإدماج الاجتماعي في مدارس أنماط أخرى، بحيث تتضمن طبيعة التدخلات المقترحة تقديم: خدمات تعليمية أساسية كغيرها من المدارس، خدمات تعليمية إضافية، وخدمات اجتماعية للتعامل مع مشكلات التلاميذ والمجتمع المحيط بما يساعد على تيسير الإدماج الاجتماعي، وهنا تتبدى صعوبة تلك التدخلات إلا أنه وبالرغم من صعوبتها؛ فإنه لا يمكن تجاهلها لطبيعة دورها الحيوي في تشكيل الفرصة التعليمية. وقد يبدو أحد هذه المتغيرات كمتغير حاكم وهو المتغير الذي يشوبه القصور دون بقية المتغيرات ومن ثم يحدد نمط الفرصة التعليمية وكذلك

يحكم على التلميذ فيما يخص استمراره في التعليم من عدمه. كما أن طبيعة ومقدار الخلل في هذا المتغير الحاكم يحدد طبيعة التدخل الذي سيتم حتى نقلل أو نخفف من حدة تأثيره على الفرصة التعليمية في جانبها المعرفي؛ ذلك ان طبيعة التفاعلات بين تلك المتغيرات والتي تشكل الفرصة التعليمية، تنتج أنماطا متباينة من الفرص التعليمية يمكن ملاحظتها في تعدد أنماط المدارس.

وكما ان المدرسة لا تقع في فراغ، وانما في وسط اجتماعي اقتصادي قد يعزز من فعلها او يعيق منه، فلا بد من تحديد الموقع الجغرافي لكل مدرسة على مستوى المنطقة التي توجد بها بما يفيد في انتقاء وتصميم التدخلات بناء على الخصائص الفردية أو الأسرية، حيث تعرفنا على المناطق المتعثرة تعليمياً والتي يمكن أن تستفيد من الموارد الإضافية مثل خدمات البنية الأساسية الإضافية الحكومية (الائتمان ، الدعم الغذائي، الرعاية الصحية ، نوادي الشباب ....) .

وما يعنيه ذلك من مساهمة المناطق الجغرافية في الاستبعاد الاجتماعي لقاطنيها؛ ويحدث ذلك بسبب الصفات الذاتية لتلك المناطق من حيث موقعها وبنيتها الاقتصادية الاجتماعية، ومن ثم صفاتها المكتسبة كالبطالة، وتدني مستوى السلوك، والتعليم، والقدرة الاقتصادية، وهي الصفات التي تتأثر بتركيبة السكان خاصة عندما تتركز أشد الفئات حرماناً في تلك المناطق؛ مما يجعلها مناطق محرومة اجتماعياً داخل المدن ومناطق محرومة اجتماعياً ومعزولة جغرافياً خارج المدن تشكل "جيوبا " للمحرومين، تعكس وضعاً مرتبطاً بالاستبعاد الاجتماعي والسياسي والتفاوت في الدخول وزيادة الفقر، وانتشار العشوائيات مع ما يتضمنه ذلك من مشكلات اجتماعية وأمنية، وكذلك مشكلات تعليمية حيث تتعرض المدارس في تلك المناطق لضغوط متزايدة بسبب "سمعة" تلك المناطق، وتدني مستوى البنية التحتية الاجتماعية (الخدمات –المرافق–التنظيمات الاجتماعية) التي تجعل المعلمين يخشون العمل فيها، بالإضافة إلى زيادة العبء على المدارس في واجبها التعليمي من حيث بناء المعارف والمهارات، وواجبها الاجتماعي في محاربة فقر القدرات، وكانت النتيجة أن تكونت فصول ومدارس " للمحرومين " تحتاج إلى هيئة تدريس ذات قدرات خاصة لمقابلة تلك المتطلبات، وهو ما قد لا يتوافر في معظم الحالات مما جعل المدارس في تلك المناطق

تحمل في نشأتها بذور الفشل وتتقبله كنتيجة طبيعية لا تستدعي التدخل في إطار تدني التوقعات المرجوة من هؤلاء المحرومين.

▪ نتائج التحليل على مستوى مجموعة مدارس باستخدام مؤشرات: حد النجاح وحد التكافؤ وفجوة الادماج الاجتماعي

▪ وجود خمسة أنماط أساسية من المدارس الإعدادية الحكومية وفق أدائها عند حد التكافؤ ٢٢٥ درجة وهي :

النمط (أ) : يشتمل على أربع مدارس تجريبية، وتبلغ نسبة النجاح في مدارس النمط (أ) ١٠٠% ،ونسبة التكافؤ ١٠٠% ،وفجوة الادماج الاجتماعي صفر% ؛ وهي لذلك تقدم فرصة ٤–٤ لتلاميذها للالتحاق بالثانوي العام، كما يتلاشى في تلك المدارس أثر الموقع فمدرسة "المنير التجريبية" تقع في منطقة سوق الجمعة والمنيرة حيث تقع مدرسة "أحمس" التي تبلغ نسبة النجاح فيها ٧٦%، والتكافؤ٢٨% ،وفجوة الادماج الاجتماعي٦٣% .

النمط (ب): يشتمل على٢٤مدرسة، منها١٣مدرسة تجريبية، وهنالك ٤مدارس للفائقين والفائقات، و٢ مدرسة عسكرية رياضية، و٥ مدارس حكومية، وتتراوح نسب النجاح فيها من ٨٩% إلى ١٠٠%، ونسب التكافؤ ما بين ٧٦% إلى ٩٩%، وفجوة الادماج الاجتماعي فيها من ١% إلى ١٧% ؛ وهي لذلك تقدم فرصة ٣–٤ لتلاميذها للالتحاق بالثانوي العام، كما نجد أنه في المدارس التجريبية يتلاشى أثر الموقع فمثلاً مدرسة "الزهور التجريبية " التي تبلغ نسب النجاح فيها١٠٠%، والتكافؤ ٩٢% ،وفجوة الادماج الاجتماعي ٨% ، تقع في غيط العنب حيث يلاصق جدارها مدرسة" غيط العنب الإعدادية بنات "،التي تبلغ فيها نسبة النجاح فيها٨١%، والتكافؤ ٤٣%، وفجوة الادماج الاجتماعي ٤٨%.

النمط (ج) : يشتمل على٢٢ مدرسة حكومية عادية، وتتراوح نسب النجاح فيها من٨٠% إلى ٩٤% ، ونسب التكافؤ فيها من ٥٠% إلى ٧٢%، وفجوة الادماج الاجتماعي فيها من ٢٣% إلى ٤٣%، وهي لذلك تقدم فرصة ٤–٢ لتلاميذها للالتحاق بالثانوي العام.

النمط (د) : يشتمل على٦٤ مدرسة، وتتراوح نسب النجاح فيها من ٥٤% إلى ٩٣%، ونسب التكافؤ من ٢٥% إلى ٤٨%، وفجوة الادماج الاجتماعي فيها من ٣٦% إلى ٧٨%، وهي لذلك تقدم فرصة ٤–١ لتلاميذها للالتحاق بالثانوي العام.

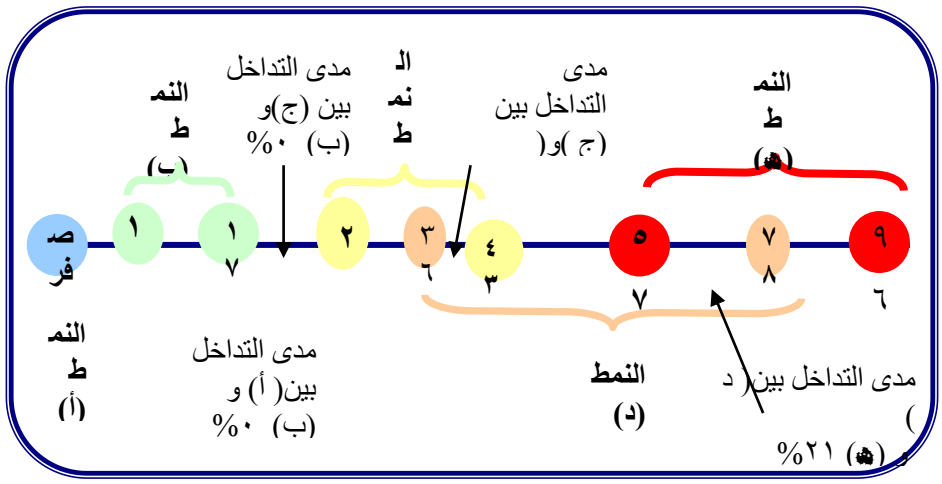
النمط(٥): يشتمل على ١٠٧ مدرسة حكومية عادية، وتتراوح نسب النجاح فيها من ١٩% إلى٨٣% ، ونسب التكافؤ من ٢% إلى ٢٤% ، وفجوة الادماج الاجتماعي فيها من٥٧% إلى ٩٦% ؛ وهي لذلك لا تقدم فرصة ٤–١ لتلاميذها للالتحاق بالثانوي العام؛ أي أنها لا تحقق تكافؤ الفرص، وتتميز هذه المدارس بارتفاع نسب النجاح فيها مقارنة بنسب التكافؤ المتدنية، ومن ثم اتساع حجم الفجوة بينهما، ويسود هذا النمط في المناطق الريفية في أبيس وخورشيد، ومناطق الأعراب في: النهضة وبرج العرب القديم والذراع البحري والمناطق الحضرية الفقيرة مثل: الورديان والقباري والعوايد والمفروزة والعامرية .

وتعبر تلك الفجوات عن طبيعة" التركيب الطبقي " للمدارس وفق أدائها، فيلاحظ أن فجوات التكافؤ مميزة للنمطين (أ) و (ب)، ويظهر قدر من التداخل في فجوات التكافؤ بين النمطين (ج) و(د)، ويزداد مدى التداخل بين النمطين (د) و (❁)؛ ويعني ذلك أنّ هناك ثمة حواجز اقتصادية واجتماعية تحول دون الانتساب إلى النمطين (أ) و (ب)، كما أنّ قدراً من الصفات المشتركة من قبيل المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومعدلات التنمية يظهر بدرجة كبيرة بين النمطين (د) و(❁)، وتقل تلك الصفات المشتركة بين النمطين (د) و(ج)، كما يوضح الشكل (٥) .

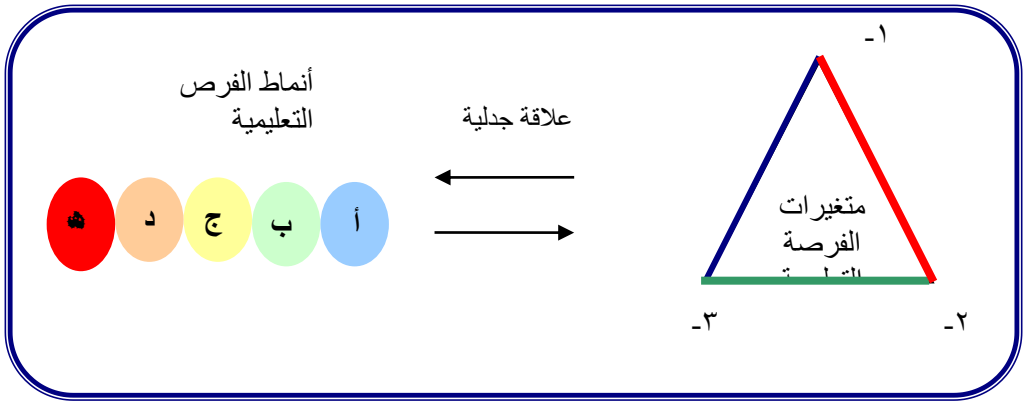
ويمكن فهم طبيعة مدى التداخل، والفجوات بين أنماط المدارس السابقة في ضوء العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تنبؤنا بصدق ووضوح عن طبيعة الجهود التي تبذلها المدرسة في الجانب المعرفي؛ فانتماء مدرسة ما إلى النمط (أ) أو (ب) لا يعني بالضرورة أنها مدرسة متميزة؛ ولكن قد يشير ذلك أن تلك العوامل الاقتصادية الاجتماعية فاعلة في جانبها الإيجابي لدعم الجانب المعرفي، بحيث يمكن أن تخبئ أي تقصير من جانب المدرسة في التعليم، وعلى النقيض من ذلك نجد أن انتماء مدرسة ما إلى أي من الأنماط (ج)، (د)، (❁)، لا يعني أنها مدارس متدنية الأداء بالضرورة؛ ولكن يكشف ذلك عن أن تلك العوامل فاعلة في جانبها السلبي بحيث أنها لا تستطيع أن "تغطي" أي تقصير من جانب المدرسة، وحينئذ لا يمكننا أن نعزو بصدق ووضوح أي تقصير في الجانب المعرفي إلى أحد المتغيرات كتفسير وحيد لحالة تدني اكتساب المعارف والمهارات ، ذلك أن الجانب المعرفي يختفي ويختبئ بمتغيرات الجانب الاجتماعي الاقتصادي، ومن ثم فإن الاقتصار على الجانب المعرفي وحده عند وصف وتفسير أداء المدارس، وكذلك عند تصميم استراتيجيات للتدخل لا يكفل

نجاح جهود الإصلاح، ومن ثم فإن التدخلات في مدارس النمطين (أ) و (ب) قد يكون مقبولاً اقتصارها على مجرد نقل المعرفة، لكنها لا بد أن تتسع لتشمل مدى أوسع وهو تحقيق الإدماج الاجتماعي في مدارس الأنماط (ج)، (د)، (هـ)، بحيث تتضمن طبيعة التدخلات المقترحة تقديم: خدمات تعليمية أساسية كغيرها من المدارس، وخدمات تعليمية إضافية، وخدمات اجتماعية للتعامل مع مشكلات التلاميذ والمجتمع المحيط ؛ بما يساعد على تيسير الإدماج الاجتماعي وهنا تتبدى صعوبة تلك التدخلات إلا أنه وبالرغم من صعوبتها فإنه لا يمكن تجاهلها لطبيعة دورها الحيوي في تشكيل الفرصة التعليمية. وقد يبدو أحد هذه المتغيرات كمتغير حاكم وهو المتغير الذي يشوبه القصور دون بقية المتغيرات ومن ثم يحدد نمط الفرصة التعليمية، وكذلك يحكم على التلميذ فيما يخص استمراره في التعليم من عدمه. كما أن طبيعة ومقدار الخلل في هذا المتغير الحاكم يحدد طبيعة التدخل الذي سيتم ؛ حتى نقلل أو نخفف من حدة تأثيره على الفرصة التعليمية في جانبها المعرفي ويوضح الشكل (٦) تلك العلاقة. حيث تكشف العلاقة الجدلية بين الأحقيات (الحق في التعليم والصحة والحياة الجيدة)، والموارد (العوامل الاجتماعية الاقتصادية) والقدرات (الخاصة بالفرد)، عن طبيعة التفاعلات بين تلك المتغيرات، والتي تشكل الفرصة التعليمية وتنتج أنماطا متباينة من الفرص التعليمية يمكن ملاحظتها في تعدد أنماط المدارس السابق ذكرها.

- **ومن ثم يمكننا أن نصف بصدق ووضوح، واقع أداء المدارس الإعدادية الحكومية في محافظة الإسكندرية كما يلي : هناك مدارس إعدادية حكومية في محافظة الإسكندرية تقدم فرصاً تتيح لتلاميذها الالتحاق بالتعليم الثانوي العام ومن ثم الجامعي مع ما يعنيه ذلك من تفاوت في الدخول والمكانة الاجتماعية، وهذه المدارس تقع في بيئات غنية وتكون فجوة الادماج الاجتماعي بين حد النجاح وحد التكافؤ صغيرة ، وأن هناك ٥٠% تقريباً من المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظة الإسكندرية يقل أداؤها عن ٢٥% على مؤشر حد التكافؤ ٢٢٥ درجة وذلك يعني أن واحداً من كل أربعة تلاميذ قد لا تتاح له فرصة الالتحاق بالتعليم الثانوي العام وهو ما قد ينفي صفة تكافؤ الفرص عن هذه المدارس . ومن ثم فإن هناك تفاوتا كبيراً بين هذين النمطين الأساسيين من المدارس**



شكل (٥) فجوات الاستبعاد الاجتماعي ومدى التداخل ين أنماط المدارس الإعدادية الحكومية في محافظة الإسكندرية



شكل (٦) المتغيرات التي تشكل الفرص التعليمية وأنماطها

* ملاحظة : نستخدم Analogy في هذا الشكل وهو يعني استعارة مفاهيم وأشكال معرفية من ميادين أخرى لزيادة المعنى وتوضيحه ذلك أن :

أ- المثلث متساوي الإضلاع في الحجم والأهمية والالتحام ولا بد أن يكون هناك اتصال وتداخل بين مكونات المثلث (الأحقيات والقدرات والموارد) ولا بد من وجود علاقات واللحظة التي تنكسر فيها لا يصبح للمثلث أي معنى –لا يصبح لتكافؤ الفرص أي معنى– ولا بد أن يكون رقم (١) –الأحقيات– قبل رقم ٢و٣ لأنه أساس التكافؤ ومنشأه ثم يأتي ٢و٣ وهم قابلين للتباديل والتوافيق .

ب- الأسهم : علاقة جدلية : فأضلاع المثلث بينها تأثير وتأثر حتى يصلوا إلى مرحلة الانصهار Fusion حتى يتكون كل جديد وهو :

ج- الدائرة– فرصة تعليمية – بحيث يصبح من الصعب معرفة نسبة كل عنصر من المثلث ويصعب تحديد نقطة بدايتها وليس بمقدورنا أن نحدد حجم ومركز كل ضلع في الدائرة .

التحليل على مستوى المناطق الجغرافية Geographical cluster

يهدف التحليل على هذا المستوى إلى تحديد المناطق التي لا تقدم فرصة ٤-١ أو تلك التي تفعل.

إجراءات التحليل

١- تحديد الموقع الجغرافي لكل مدرسة على مستوى المنطقة التي توجد بها وفق التقسيم الإداري لمحافظة الإسكندرية، كما ورد في تقرير التنمية البشرية لمحافظة الإسكندرية لعام ٢٠١٦، وتم توزيع تلك المدارس على خرائط كلما أمكن ذلك، وهذه الخرائط لها أهمية في انتقاء وتصميم التدخلات بناء على الخصائص الفردية أو الأسرية حيث تعرفنا على المناطق المتعثرة تعليمياً، والتي يمكن أن تستفيد من الموارد الإضافية مثل خدمات البنية الأساسية الإضافية الحكومية (الائتمان ، الدعم الغذائي، الرعاية الصحية ، نوادي الشباب....)، كما تستخدم تلك الخرائط كقاعدة معلومات أساسية تفيدنا في رصد التقدم في مواجهة التفاوتات التعليمية والاجتماعية.

٢– تم استخدام ثلاثة مؤشرات متعددة الأبعاد Multi Dimensions Scales تعكس البعد التعليمي والاجتماعي والاقتصادي في تلك المناطق، وقد وردت تلك المؤشرات في تقرير التنمية البشرية لمحافظة الإسكندرية لعام ٢٠١٦ وهي:

– مؤشر الترتيب على المحافظة، وهو مؤشر مركب يتكون من: مقياس التنمية البشرية، وتكوين رأس المال البشري، ووضع المرأة، والحالة الصحية، والتدفق التعليمي Education Flows، وعدم التكافؤ في التعليم، وحالة قوة العمل، والبطالة، والتمدن.

– مؤشر التنمية البشرية Human Development Index، ويشتمل على متوسط العمر المتوقع ومعدل الأمية، ومعدل الالتحاق بالتعليم الأساسي والثانوي، ومتوسط الدخل السنوي للفرد بالجنيه المصري.

– مؤشر الحالة التعليمية ويشتمل على: نسبة المعلمين إلى التلاميذ في التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي) وكثافة الفصول، ومعدل الالتحاق بالتعليم الفني ونسب الالتحاق بالتعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية والخاصة والأزهرية.

نتائج التحليل على مستوى المناطق

نجد أنّ هناك تبايناً في تكافؤ الفرص داخل المناطق، فمثلاً في قسم برج العرب نجد أنّ مناطق البرج القديم وبهيج، والغربانيات، والذراع البحري، لا تحقق مدارسها تكافؤ الفرص، بينما برج العرب الجديدة تقدم ٥٠% من مدارسها فرصة ٤–١ و٥٠% منها تقدم فرصة ٤–٢، ويمكن ملاحظة نفس الأمر في قسم الرمل، حيث نجد أنّ منطقة أبيس لا تحقق مدارسها تكافؤ الفرص، في مقابل مدارس منطقة باكوس، وسان استفانو، والظاهرية، وفلمنج ، وكذلك في أقسام محرم بك، والنزهة، والعامرية، ومينا البصل، والدخيلة.

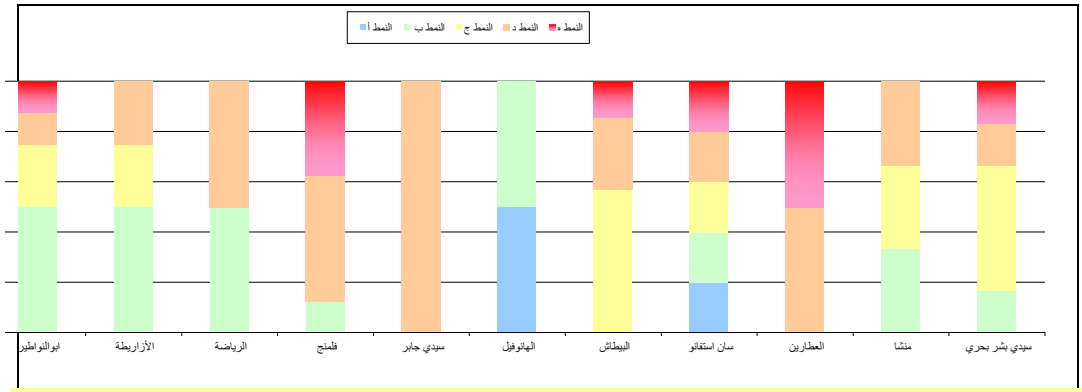
وبوصف توزيع المدارس على المناطق حسب ترتيبها على مستوى المحافظة ووفق الإرباعيات[٢١] نجد أنّ :

- **المناطق التي تقع في منطقة الربع الأول، والتي يكون ترتيبها على المحافظة من ١ إلى ٢٤ كما يوضح الشكل (٧)، تتميز بارتفاع مؤشر التنمية البشرية والذي يتراوح من ٠.٧٦٥إلى٠.٧٤٠ وكذلك ارتفاع مؤشر الحالة التعليمية والذي يتراوح من ٠.٩٠٤ إلى ٠.٨٤٨، وهي مناطق: مصطفى كامل، أبوالنواطير (سموحة)، الأزاريطة، الرياضة، فلمنج، سيدي جابر، الهانوفيل، البيطاش، سان استفانو، العطارين، منشا، سيدي بشر بحري. ويوجد**

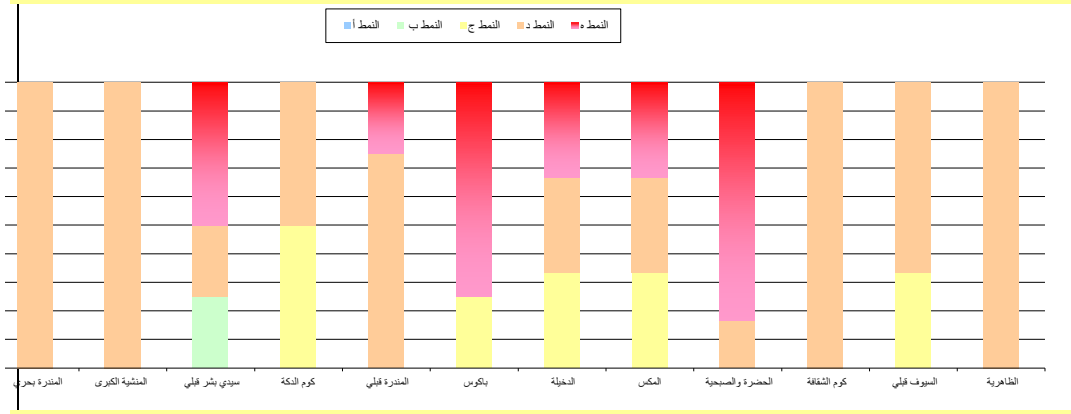
بها ٥٥ مدرسة موزعة كما يلي: ٣% منها تنتمي إلى النمط (أ)، ٢٩% منها تنتمي إلى النمط (ب)، ٢٢% منها تنتمي إلى النمط (ج)، ٣١% منها تنتمي إلى النمط (د)، ١٥% منها تنتمي إلى النمط(۞).

▪ المناطق التي تقع في منطقة الربع الثاني كما يوضح الشكل (٨) والتي يكون ترتيبها على المحافظة من ٢٦ إلى ٨٠ يتراوح مؤشر التنمية البشرية بها من ٠.٧٣٩ إلى ٠.٧٠٩ ويتراوح مؤشر الحالة التعليمية بها من ٠٨٥١ إلى ٠.٧٦٠ ، وهي مناطق : بوالينو والاسكندراني، المندرة بحري ، المنشية الكبرى ، سيدي بشر قبلي، كوم الدكة، المندرة قبلي، باكوس ، الدخيلة ، المكس ، الحضرة والصبحية ، كوم الشقافة ، السيوف قبلي،الظاهرية ، ويوجد في منطقة الربع الثاني ٣٨ مدرسة موزعة كما يلي : صفر% منها تنتمي إلى النمط (أ) ، ٢% منها تنتمي إلى النمط (ب) ، ١٣% منها تنتمي إلى النمط (ج) ، ٤٧% منها تنتمي إلى النمط (د) ، ٣٧% منها تنتمي إلى النمط (۞) .

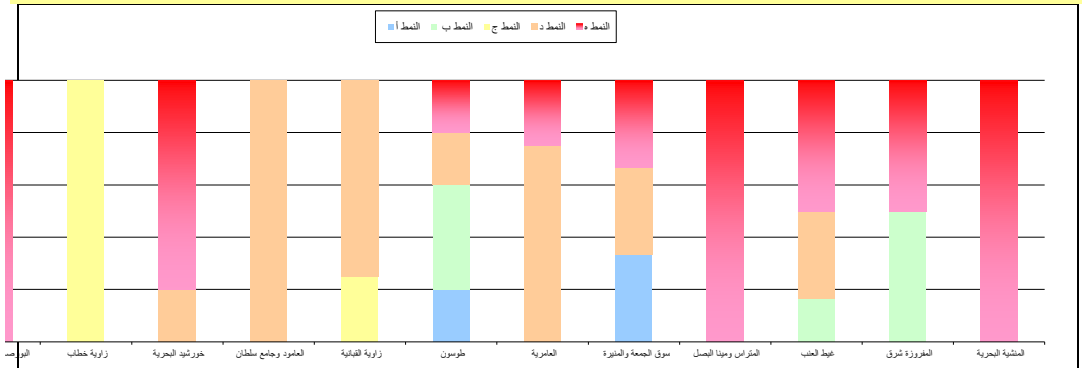
▪ المناطق التي تقع في منطقة الربع الثالث كما يوضح الشكل (٩) والتي يكون ترتيبها على المحافظة من ٨١ إلى ١١٢ ، يتراوح مؤشر التنمية البشرية بها من ٠.٧٠٨ إلى ٠.٦٨٨ ويتراوح مؤشر الحالة التعليمية بها من ٠.٧٢٧ إلى ٠.٧٣٦ ، وهي مناطق : البورصة وكفر عشري، زاوية خطاب ، خورشيد البحرية ، العامود وجامع سلطان ، زاوية القبانية ، طوسون ، العامرية ، سوق الجمعة والمنيرة، المتراس والورديان، غيط العنب ، والمفروزة شرق ، المنشية البحرية . ويوجد في منطقة الربع الثالث ٣٨ مدرسة موزعة كما يلي: ٥% منها تنتمي إلى النمط (أ) وهي المدارس التجريبية لغات و ١١% منها تنتمي إلى النمط (ب)، ٥% منها تنتمي إلى النمط (ج)، ٣٧% منها تنتمي إلى النمط (د)، ٤٢% منها تنتمي إلى النمط (۞).



شكل ٧ أنماط المدارس موزعة على المناطق وفق مؤشر التنمية البشرية والترتيب على المحافظة من رقم ١ حتى رقم ٢٤

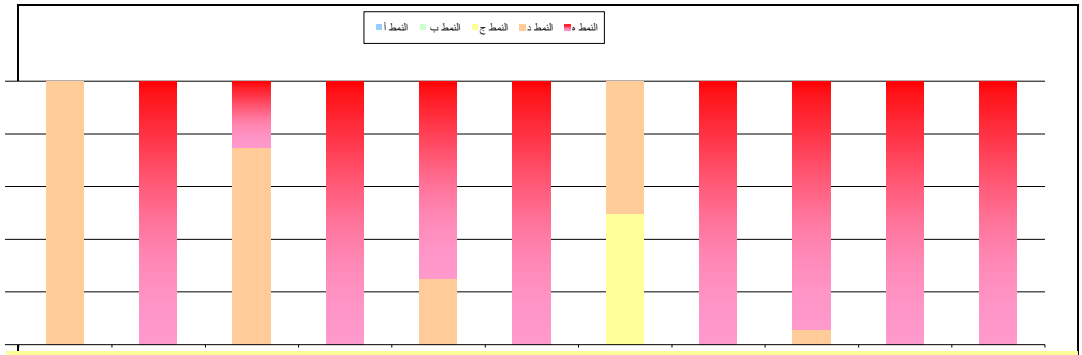


شكل ٨ أنماط المدارس موزعة على المناطق وفق مؤشر التنمية البشرية والترتيب على المحافظة من رقم ٢٥ حتى رقم



شكل ٨أنماط المدارس موزعة على المناطق وفق مؤشر التنمية البشرية والترتيب على المحافظة من رقم ٨١ حتى رقم

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)



شكل ٩ أنماط المدارس موزعة على المناطق وفق مؤشر التنمية البشرية والترتيب على المحافظة من رقم ١١٣ حتى رقم ١٣٦

- المناطق التي تقع في منطقة الربع الرابع كما يوضح الشكل (١٠)، والتي يكون ترتيبها على المحافظة من ١١٣ إلى ١٣٦، يتراوح مؤشر التنمية البشرية بها من ٠.٦٨٨ إلى ٠.٥٩٢ ، ويتراوح مؤشر الحالة التعليمية بها ما بين ٠.٧٢٧ إلى ٠.٧٣٦ ، وهي مناطق: العوايد، القباري، بهيج، الطابية، أبيس الرمل، زاوية عبد القادر، أبيس محرم بك، برج العرب الجديدة، الغربانيات، النهضة، برج العرب القديم، الذراع البحري. ويوجد في منطقة الربع الرابع ٧٩ مدرسة موزعة كما يلي : صفر% منها تنتمي إلى النمط (أ)، و صفر% منها تنتمي إلى النمط (ب)، ١% منها تنتمي إلى النمط (ج)، ١٥% منها تنتمي إلى النمط (د)، ٨٤% منها تنتمي إلى النمط (هـ).

وتشير نتائج ذلك التحليل إلى أنه على الرغم من سيادة أثر المكان بدلالته الاقتصادية والاجتماعية على نتائج المدارس بالنسبة إلى تكافؤ الفرص، إلا أنّ هذا الأثر قد تم التغلب عليه في نفس تلك المناطق عن طريق المدارس التجريبية، والتي تتميز بوجود إدارة التجريبيات تتولى اختيار مديرين من حملة المؤهلات العليا لإدارة تلك المدارس، وكذلك المعلمين من حملة المؤهلات العليا، الذين يتم اختيارهم بعد إجراء مقابلات شفوية وامتحانات تحريرية لهم للتأكد من كفاءتهم، ويتم منحهم حوافز مالية يتم تدبيرها من مصروفات التلاميذ دون تحميل ميزانية الدولة أية أعباء إضافية، كما تلقى المدارس التجريبية اهتماماً كبيراً من المتابعين حيث لا يسمح بأي تقصير فيها، في حين أنّ المدارس الحكومية المناظرة لها خاصة في مناطق الريف والصحراء غالباً ما يعزف المديرون والمعلمون من ذوي الكفاءات عن العمل بها، أي أنّ النظام التعليمي يقدم دعماً للتلاميذ ذوي الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية الأقل – تلاميذ المدارس التجريبية لغات – ولا يكترث بتقديم هذا الدعم إلى

المدارس الأخرى الأشد احتياجاً، وهذا يكشف عن أنّ النظام التعليمي يمتلك آليات لتحقيق الكفاءة والامتياز يستخدمها بفعالية في المدارس التجريبية، ويغض الطرف عنها بالنسبة إلى المدارس الأخرى.

وبذلك نجد وكما يوضح جدول(١) أنّه بزيادة ترتيب المنطقة على المحافظة أي بانتقال المدارس من منطقة الربع الأول إلى الربع الرابع تزداد مدارس النمط (هـ) وتقل أعداد مدارس الأنماط (أ) و (ب) و(ج) و(د).

- تعكس تلك النتائج الارتباط بين الموقع الجغرافي بمؤشراته الاجتماعية الاقتصادية والفرصة التعليمية المتاحة، وما يعنيه ذلك من مساهمة المناطق الجغرافية في الاستبعاد الاجتماعي لقاطنيها؛ ويحدث ذلك بسبب الصفات الذاتية لتلك المناطق من حيث موقعها وبنيتها الاقتصادية الاجتماعية، ومن ثم صفاتها المكتسبة كالبطالة، وتدني مستوى السلوك، والتعليم، والقدرة الاقتصادية وهي الصفات التي تتأثر بتركيبة السكان خاصة عندما تتركز أشد الفئات حرماناً في تلك المناطق، مما يجعلها مناطق محرومة اجتماعياً داخل المدن ومناطق محرومة اجتماعياً ومعزولة جغرافياً خارج المدن ونشير هنا إلى قضيتين :

–سياسة الحكومة ممثلة في إنشاء المساكن الحكومية حيث يتم اختيار" الأرض الفضاء "، ويصحب ذلك سياسات تخصيص المساكن الجديدة التي أدت إلى تركز فئات معينة مثل المحرومين في مناطق أصبحت بدورها محرومة اجتماعياً مثل: الإسكان الصناعي في العوايد، ومساكن الناصرية، وزاوية عبد القادر، ومساكن البتروكيماويات في العامرية، ومساكن الكيلو ٢١ ، والكيلو ٢٦ في الذراع البحري، وبذلك تعمل تلك السياسات على خلق "جيوب " للمحرومين تعكس وضعاً مرتبطاً بالاستبعاد الاجتماعي والسياسي والتفاوت في الدخول وزيادة الفقر وانتشار العشوائيات مع ما يتضمنه ذلك من مشكلات اجتماعية وأمنية، وكذلك مشكلات تعليمية حيث تتعرض المدارس في تلك المناطق لضغوط متزايدة بسبب "سمعة" تلك المناطق وتدني مستوى البنية التحتية الاجتماعية (الخدمات –المرافق– التنظيمات الاجتماعية) التي تجعل المعلمين يخشون العمل فيها،

جدول (١)

خصائص توزيع المدارس على المناطق حسب ترتيبها على محافظة الإسكندرية ووفق الإرباعيات

يزداد الترتيب على مستوى المحافظة

يقل المستوى الاجتماعي الاقتصادي

يزاد عدد مدارس النمط ( )

	الربع الرابع	الربع الثالث	الربع الثاني	الربع الأول
العدد الكلي للمدارس	٧٩ مدرسة	٣٨ مدرسة	٤٩مدرسة	٥٥ مدرسة
النمط (أ)	صفر%	٥%	صفر%	٣%
النمط (ب)	صفر%	١١%	٨%	٢٩%
النمط (ج)	١%	٥%	١٢%	٢٢%
النمط (د)	١٥%	٣٧%	٤٥%	٣١%
النمط (ه)	٨٤%	٤٢%	٣٥%	١٥%

يقل الترتيب على مستوى المحافظة

يزداد المستوى الاجتماعي الاقتصادي

يقل عدد مدارس النمط ( )

اللون	دلالته
	مدارس النمط (أ)
	مدارس النمط (ب)
	مدارس النمط(ج)

اللون	دلالته
	مدارس النمط (د)
	مدارس النمط ( )

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

بالإضافة إلى زيادة العبء على المدارس في واجبها التعليمي من حيث بناء المعارف والمهارات، وواجبها الاجتماعي في محاربة فقر القدرات، وكانت النتيجة أن تكونت فصول ومدارس " للمحرومين " تحتاج إلى هيئة تدريس ذات قدرات خاصة لمقابلة تلك المتطلبات، وهو ما قد لا يتوافر في معظم الحالات مما جعل المدارس في تلك المناطق تحمل في نشأتها بذور الفشل وتتقبله كنتيجة طبيعية لا تستدعي التدخل في إطار تدني التوقعات المرجوة من هؤلاء المحرومين، ومن ثم فإنه لا يوجد مبرر لخلق" جيوب " للمحرومين تحت إشراف الحكومة يصعب تنميتها وضبطها في ضوء إمكانيات متدنية فالإنسان لا يحتاج فقط إلى جدران أسمنتية ليسكن فيها، فالأفضل أن تدعم الحكومة شراء أو تأجير وحدات سكنية للمحرومين في مناطق متعددة بدلا من تركيزهم في مناطق محرومة.

– الخريطة المدرسية : حيث يراعى وجود "الأرض الفضاء" في إنشاء المدارس، وقد تستخدم مسوغات من قبيل نسب المواليد، في توقع الطلب على التعليم لإنشاء المدارس، دون مراعاة الطبيعة الديموغرافية للسكان والبعد الاجتماعي، وينشغل واضعو الخريطة المدرسية بالبحث عن ضالتهم في "الأرض الفضاء" ؛ ومن ثم تسهم الخريطة المدرسية من حيث أسلوب وضعها، في زيادة عدم تكافؤ الفرص بخلق مدارس للمحرومين. وكأن أهم قضية في المدرسة هي مجرد تلك الجدران الإسمنتية، دون الاهتمام بالبعد الاجتماعي، الذي سوف تتعامل معه المدرسة، وتعمل على تنميته، ومن ثم تحمل المدارس بفضل الخريطة المدرسية، وسياسات الحكومة في الإسكان، عوامل فشلها منذ اليوم الأول لنشأتها. ويشبه الأمر في ذلك تأسيس مستشفى تخصصي لجراحات القلب، في حين أنّ كل أطباء المستشفى من تخصصات أخرى، لا تمت إلى طبيعة المستشفى أو طبيعة المرضى بصلة، والأوفق أنه عند التخطيط لبناء مدارس في تلك المناطق أن تقدم صيغة جديدة للمدارس بحيث تكون المدرسة محوراً للتنمية بتقديمها خدمات متعددة من قبيل: خدمات اجتماعية من خلال ارتباطها بشبكات الضمان الاجتماعي، وصحية من خلال ارتباطها بنظم التأمين الصحي.

▪ ويوضح ذلك التحليل أنّ هناك تبايناً في تكافؤ الفرص بين المناطق: فهناك مناطق تكون نسبة المدارس التي لا تقدم تلك فرصة ٤–١هي ١٠٠% مثل: الذراع البحري، أبيس، وهناك مناطق تكون نسبة المدارس التي لا تقدم فرصة ٤–١هي صفر % مثل : مصطفى كامل وباب شرق، وهي مدارس يلتحق كل خريجيها بالثانوي العام، ويعني ذلك أنّ انتماء تلميذ ما

إلى منطقة لا تحقق مدارسها تكافؤ الفرص يزيد من احتمالية حرمانه من فرصة تعليمية جيدة ويوضح جدول (٢) ذلك التباين في تكافؤ الفرص بين المناطق.

مناقشة نتائج التحليل

من خلال تحليل أداء المدارس الإعدادية الحكومية نجد الآتي:

- أمكن التنبؤ على مدار ثلاث سنوات بأداء المدارس بالنسبة لتكافؤ الفرص حيث كانت النتيجة في حدود ± ٥% ويعني ذلك أنه لا توجد استراتيجية فاعلة لتغيير الوضع الراهن؛ الأمر الذي أدى إلى استمرار المدارس في أدائها مع ما يعنيه ذلك من أنّ ٥٠% تقريباً من تلك المدارس لا تقدم فرصة ٤-١ وهو أقل حد يمكن القبول به لنفي صفة عدم التكافؤ عنها، و يكشف ذلك عن حاجة ماسة إلى سياسة تدخل فاعلة، وبذلك كان الهدف هو كسر حاجز نسبة ٥% الذي لم تستطع تلك المدارس تجاوزه بالنسبة لتكافؤ الفرص على مدى سنوات الدراسة، كما أنّ نسبة ٥% على مؤشر حد التكافؤ تعادل ١٣.٥% على مؤشر حد النجاح، فقيمة الوسيط على مؤشر التكافؤ ٢٥.٧، وعلى مؤشر النجاح ٦٩.٥، وعلى ذلك تكون الدرجة على مؤشر حد التكافؤ تعادل ٢.٧على مؤشر حد النجاح.
- في أي منطقة كانت ومهما كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية كانت المدارس التجريبية تمثل صيغة تدخل فاعلة تحقق تكافؤ الفرص بمعدل لا يقل عن ٩٥% فمثلاً : في منطقة كرموز نجد أنّ مدرسة الزهور التجريبية لغات تحقق ٩٢% على مؤشر ٢٢٥ درجة، ويلاصق جدارها مدرسة غيط العنب التي تحقق ٤٠% على نفس المؤشر.
- تتميز المدارس التي لا تقدم فرصة ٤-١بتدني أدائها على مؤشر٢٢٥ درجة حيث يكون أقل من ٢٥% واتساع حجم الفجوة بين حد النجاح –١٤٠درجة– وحد التكافؤ– ٢٢٥درجة–.
- تتميز المدارس التي تقدم فرصة ٤-١ بارتفاع أدائها على مؤشر ٢٢٥ درجة حيث يكون مساوياً أو أكبر من ٢٥% وارتفاع حد النجاح وضيق حجم الفجوة بين حد النجاح وحد التكافؤ.

جدول ٢
النسب المئوية لأنماط المدارس في كل منطقة

القسم	المنطقة	عدد المدارس في المنطقة	النسب المئوية لأنماط المدارس في كل منطقة				الترتيب على المحافظة	مؤشر التنمية البشرية	مؤشر الحالة التعليمية
			النمط (أ)	النمط (ب)	النمط (ج)	النمط (د)	النمط (ه)			
سيدي جابر	مصطفى كامل	٤	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	%٠	١	٠.٧٦٥	٠.٩٠٤
سيدي جابر	أبو النواطير	٨	%٠	%٥٠	%٢٥	%١٢.٥	%١٢.٥	٢	٠.٧٦٣	٠.٩٠٤
باب شرق	الأزاريطة	٤	%٠	%٥٠	%٢٥	%٢٥	%٠	٣	٠.٧٦٣	٠.٨٩١
سيدي جابر	الرياضة	٢	%٠	%٥٠	%٠	%٥٠	%٠	٤	٠.٧٦٢	٠.٨٩٦
الرمل	فلمنج	٨	%٠	%١٣	%٠	%٥٠	%٣٧	٦	٠.٧٥٧	٠.٨٧٧
سيدي جابر	سيدي جابر	٤	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%٠	٧	٠.٧٥٦	٠.٨٨٢
الدخيلة	الهانوفيل	٢	٥٠ %	%٥٠	%٠	%٠	%٠	١٣	٠.٧٥٠	٠.٨٨٢
الدخيلة	البيطاش	٧	%٠	%٠	%٦٨	%٢٨	%١٤	١٤	٠.٧٥٠	٠.٨٨١
الرمل	سان استفانو	٥	٢٠ %	%٢٠	%٢٠	%٢٠	%٢٠	١٧	٠.٧٥٠	٠.٨٧٦
العطارين	العطارين	٢	%٠	%٠	%٠	%٥٠	%٥٠	١٩	٠.٧٤٧	٠.٨٥٦
محرم بك	منشا	٣	%٠	%٣٣	%٣٣	%٣٣	%٠	٢٠	٠.٧٤٧	٠.٨٤٧
النزهة	سيدي بشر بحري	٦	%٠	%١٧	%٥٠	%١٧	%١٧	٢٣	٠.٧٤٠	٠.٨٤٨
محرم بك	بوالينو والاسكندراني	١١	%٠	%٢٧	%٩	%٣٦	%٢٧	٢٥	٠.٧٣٩	٠.٨٤٤
النزهة	المندرة بحري	١	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%٠	٢٦	٠.٧٣٩	٠.٨٥١
المنشية	المنشية الكبرى	١	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%٠	٣١	٠.٧٣٥	٠.٨٥٧
النزهة	سيدي بشر قبلي	٤	%٠	%٢٥	%٠	%٢٥	%٥٠	٣٤	٠.٧٣٤	٠.٨٣٨
العطارين	كوم الدكة	٢	%٠	%٠	%٥٠	%٥٠	%٠	٤٦	٠.٧٢٤	٠.٧٩١
النزهة	المندرة قبلي	٨	%٠	%٠	%٠	%٧٥	%٢٥	٥٠	٠.٧٢٢	٠.٨١٥
الرمل	باكوس	٤	%٠	%٠	%٢٥	%٠	%٧٥	٥٥	٠.٧١٩	٠.٧٨٢
الدخيلة	الدخيلة	٣	%٠	%٠	%٣٣	%٣٣	%٣٣	٦٥	٠.٧١٥	٠.٨٠٥
الدخيلة	المكس	٣	%٠	%٠	%٣٣	%٣٣	%٣٣	٧٢	٠.٧١٣	٠.٧٩٦
محرم بك	الحضرة والصبحية	٦	%٠	%٠	%٠	%١٧	%٨٣	٧٦	٠.٧١٢	٠.٧٧٩
مينا البصل	كوم الشقافة	٢	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%٠	٧٨	٠.٧١١	٠.٧٤٩
النزهة	السيوف قبلي	٣	%٠	%٠	%٣٣	%٦٦	%٠	٧٩	٠.٧١٠	٠.٧٧٦
الرمل	الظاهرية	١	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%٠	٨٠	٠.٧٠٩	٠.٧٦٠
مينا البصل	البورصة وكفر عشري	١	%٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	٨٣	٠.٧٠٨	٠.٧٢٧
الجمرك	زاوية خطاب	١	%٠	%٠	%١٠٠	%٠	%٠	٨٦	٠.٧٠٦	٠.٧٧٢

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

النزهة	خورشيد البحرية	٥	%٠	%٠	%٠	%٢٠	%٨٠	٨٨	٠.٧٠٥	٠.٧٦٠
كرموز	العامود وجامع سلطان	٣	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%٠	٨٩	٠.٧٠٥	٠.٧٢٨
الجمرك	زاوية القبانية	٤	%٠	%٠	%٢٥	%٧٥	%٠	٩٠	٠.٧٠٥	٠.٧٦٧
النزهة	طوسون	٥	٢٠ %	%٤٠	%٠	%٢٠	%٢٠	٩٦	٠.٧٠٠	٠.٧٢٤
العامرية	العامرية	٤	%٠	%٠	%٠	%٧٥	%٢٥	٩٩	٠.٦٩٩	٠.٧٦٥
اللبان	سوق الجمعة والمنيرة	٣	٣٣ %	%٠	%٠	%٣٣	%٣٣	١٠٠	٠.٦٩٩	٠.٧١٢
مينا البصل	المتراس والورديان	٣	%٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	١٠١	٠.٦٩٩	٠.٧٦٥
كرموز	غيط العنب	٦	%٠	%١٧	%٠	%٣٣	%٥٠	١٠٢	٠.٦٩٧	٠.٧٢٥
مينا البصل	المفروزة شرق	٢	%٠	%٥٠	%٠	%٠	%٥٠	١٠٦	٠.٦٩٥	٠.٧٢٥
النزهة	المنشية البحرية	١	%٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	١١١	٠.٦٨٨	٠.٧٣٦
النزهة	العوايد	٦	%٠	%٠	%٠	%٣٣	%٦٦	١١٣	٠.٦٨٨	٠.٧٢٢
مينا البصل	القباري	٣	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%٠	١١٦	٠.٦٨٥	٠.٦٨٢
برج العرب	بهيج	٥	%٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	١١٨	٠.٦٨٢	٠.٧٢٦
النزهة	الطابية	٤	%٠	%٠	%٠	%٧٥	%٢٥	١٢١	٠.٦٧٩	٠.٦٨٠
الرمل	ابيس (الرمل)	٣	%٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	١٢٤	٠.٦٦٦	٠.٦٢٠
العامرية	زاوية عبد القادر	٤	%٠	%٠	%٠	%٢٥	%٧٥	١٢٥	٠.٦٦٥	٠.٦٦٨
محرم بك	ابيس (محرم بك)	٦	%٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	١٢٦	٠.٦٦٠	٠.٦٥٧
برج العرب	برج العرب الجديدة	٢	%٠	%٠	%٥٠	%٥٠	%٠	١٢٧	٠.٦٥٧	٠.٦٦١
برج العرب	الغربانيات	٢	%٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	١٣١	٠.٦٤٧	٠.٦١٧
العامرية	النهضة	٣٥	%٠	%٠	%٠	%٥	%٩٥	١٣٣	٠.٦٣٤	٠.٥٩٤
برج العرب	برج العرب القديم	٢	%٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	١٣٥	٠.٦٣٧	٠.٥٩٤
برج العرب	الذراع البحري	٧	%٠	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	١٣٦	٠.٥٩٢	٠.٤٦٠
	المجموع	٢٢١								

- تم استبعاد مؤشر ١٤٠درجة؛ لأنه لا يقدم دلالة واضحة عن أداء المدارس فهناك مدارس نتيجتها ٨٠% ومع ذلك تعجز عن تقديم فرصة ٤–١، وهو ما يعني أنّ نظام التعليم يقدم فرصة لا أخلاقية يتم فيها تزييف الواقع، فالتلميذ الذي يحصل على ١٤٠ درجة قد لا يتمكن من إكمال تعليمه الثانوي في المدارس الحكومية، لكنه قد يفعل ذلك في المدارس الخاصة مما يعني أنّ ذلك المؤشر غير صادق.
- تبلور هدف للسياسة نحو رفع أداء ١٠٧ مدرسة وهو ما يعادل ٥٠% تقريباً من المدارس الإعدادية في محافظة الإسكندرية حتى تقدم فرصة ٤–١ ، واقتراح استراتيجية تدخل ملائمة لرفع أداء تلك المدارس إلى ٢٥% على مؤشر ٢٢٥ درجة.
- إنّ أكبر نسبة من المدارس التي لا تقدم فرصة ٤–١ كانت في المناطق الريفية في أبيس، وخورشيد، والمنشية البحرية، والمناطق الصحراوية في النهضة وزاوية عبد القادر، والمناطق الفقيرة في كرموز وغيط العنب، ومناطق الأعراب في برج العرب القديم والذراع البحري وبهيج والغربانيات.

تحويل نتائج الطلبة في الامتحانات الوطنية على مستوى مجموعة المدارس والمناطق الجغرافية الى سياسات تعليمية

من قراءة نتائج التحليل السابقة نستطيع ان تبلور هدف للسياسة نحو رفع اداء ٥٠% تقريباً من المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظة الإسكندرية، والتي يقل اداؤها عن ٢٥% على مؤشر ٢٢٥ درجة. عبر ثلاثة مراحل:

المرحلة الاولى: مدارس الفئة (هـ): وتضم ١٠٧مدرسة حكومية عادية، وهي لا تقدم فرصة ٤–١ لتلاميذها للالتحاق بالثانوي العام ؛ أي أنها لا تحقق تكافؤ الفرص.

المرحلة الثانية: النمط (ج) : وتضم ٢٢ مدرسة حكومية عادية، وهي تقدم فرصة ٤–٢ لتلاميذها للالتحاق بالثانوي العام.

المرحلة الثالثة: مدارس النمط (د): وتضم ٦٤ مدرسة تقدم فرصة ٤–١ لتلاميذها .

ويتم تنفيذ سياسات تدخل بالتنسيق بين الوزرات المعنية، ومؤسسات المجتمع المدنى، ومؤسسة مصر الخير، ومؤسسة الزكاة وتشتمل على ما يأتي:

- اختيار الكفاءات من المديرين والمعلمين للعمل بتلك المدارس مع توفير حوافز مالية ومواصلات.
- إصلاح بنية تحتية : مد وصلات مياه ووصلات صرف صحي .. إلخ.
- توفير فرص عمل للقضاء على البطالة من خلال : مشروعات متناهية الصغر وكذلك التدريب.
- تقديم كشوفات طبية وعمليات جراحية وتوفير علاج.. إلخ.
- توزيع مواد غذائية مُدَّعمة وسلات طعام للأسر الفقيرة.. إلخ.
- تدخلات بيئية: جمع مخلفات القمامة مع بحث سبل تدويرها.

٣ – التحليل على مستوى مدرسة في القطاع(school unit within cluster)

ويعني بتحليل نتائج التلاميذ على مستوى المدرسة، والذي تكون وحدة التحليل Function Unit هي المدرسة داخل القطاع school within cluster ،والذي يتضمن مقارنة اداء مدرسة ضمن مجموعة من المدارس في محاولة ما قد يميز تلك المدرسة عن سواها وان اشتركوا في نفس نمط التمدرس school pattern . ويتضمن التحليل اسماء التلاميذ، والنسب المئوية لدرجاتهم، مقارنة بمتوسط أداء المدرسة ومتوسط أداء جميع المدارس في القطاع بما يشير الى الجوانب التي بحاجة الى تحسين او تطوير او تدريب كما يوضح جدول (٣)

٤ – التحليل على مستوى التلميذ في مدرسة في القطاع

(student in school within cluster)

وفيه تتم مقارنة اداء التلميذ ومتوسط الاداء القومي في المواد المختلفة، ومن ثم يسهل معرفة مواطن الخلل وعلاجها حيث يتم تصميم استراتيجيات تلائم أداء مجموعة من التلاميذ ضمن فئة معينة من الأداء في محاولة فهم ما قد يعيق او يساعد التلميذ على الاداء وان اشتركوا في نفس نمط التمدرس school pattern ، وذلك يساعد في تحديد سياسات التدخل الملائمة للتلاميذ.

جدول (٣)
تقرير المدرسة
تقرير المدرسة

مدرسة : .....
الصف :.....
المادة :.....

التلاميذ	النسبة المئوية	درجات الأداء في المادة	متوسط أداء المدرسة	متوسط الأداء القومي

٥ – التحليل على مستوى المعلم في مدرسة في القطاع

ويعني بتحليل اداء معلمين مادة معينة على مستوى مدرسة والذي تكون وحدة التحليل Function Unit هي المعلم في مدرسة داخل القطاع teacher in school within cluster والذي يتضمن مقارنة اداء معلمي مادة معينة في المدرسة، بمتوسط اداء معلمي نفس المادة ضمن مجموعة المدارس في محاولة فهم مردود اثر التنيمة المهنية على اداء المعلمين لزيادة فاعلية تلك البرامج والتأكد من ملاءمتها لحاجة المعلم والتلميذ.

تحويل نتائج التلاميذ في الامتحانات الوطنية الى سياسات تعليمية على مستوى المدرسة والتلاميذ والمعلمون في مدرسة

ان تحليل نتائج التلاميذ على مستوى المدرسة يكشف عن نقاط ضغف وكذلك قوة يمكن مقابلتها في اطار السياسة التعليمية عبر مجموعة من البرامج، والتي تمثل الخطط التنفيذية المزودة بجداول زمنية، وإجراءات وقواعد عمل وأوامر تشغيل توزع على العاملين، توضح دور كل منهم، وتشرح الطرق والأساليب المطلوبة.

وتهدف هذه البرامج إلى تقديم فرصة تعليمية جيدة، ومن ثم فإنّ الموارد لا تحدد طبيعة الفرصة التعليمية المقدمة بل إنّ الفرصة التعليمية هي التي تحدد طبيعة الموارد. ويتضمن

ذلك الطرح أنّ الفرصة التعليمية الجيدة لها تكلفة ينبغي تدبيرها، وعلى المجتمع أن يتولى تدبير تلك التكلفة نيابة عن التلميذ الفقير وأسرته فالجهود المبذولة حينئذ تركز على الحصول على دعم لتقديم تلك الفرصة، أما عندما تحدد الموارد طبيعة الفرصة التعليمية، فيتجلى ذلك في تدرّج جودة الفرصة التعليمية من منطقة لأخرى، وفق الموارد المتوفرة . وهذه البرامج هي:

- **برنامج دعم التميز**: ويهدف البرنامج إلى دعم التلاميذ المتميزين وهم : المتفوقون ، والموهوبون ، والتلاميذ الضعاف الذين ارتفع مستواهم الأكاديمي ويمثله الجدول (٤).
- **برنامج الإرشاد الأكاديمي**: يهدف إلى تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ، خاصة الذين يواجهون صعوبات تحول دون تعلمهم. ويمثله الجدول (٥) .
- **برنامج مركز مصادر التعلم**: ويهدف إلى تكوين مركز يدعم عملية التعلم الذاتي والمستمر للتلاميذ، من خلال استخدام المكتبة، وتكنولوجيا المعلومات، في مركز يخدم عدة مدارس على مستوى القطاع، ويقدم دورات حاسب آلي ولغة إنجليزية. ويمثله الجدول (٦) .
- **برنامج جودة الحياة المدرسية**: ويهدف إلى تحسين جودة الحياة المدرسية للتلاميذ، بحيث تكون المدرسة بيئة جاذبة للتلاميذ، فتقلل من التسرب وتكسبهم عادات صحية سليمة، تقيهم من الأمراض ويمثله الجدول (٧) .
- **برنامج تنمية الاتجاهات العلمية**: ويهدف إلى تنمية التفكير العلمي والقدرات البحثية لدى معلمي وموجهي العلوم والتلاميذ في المدارس، ويمثله الجدول (٨).
- **برنامج برنامج الخدمات المتكاملة للأسرة**: ويهدف الى توفير خدمات متكاملة لدعم الاسرة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي عبر التعاون مع مؤسسات الزكاة والمجتمع المدنى والوزارات الحكومية ويمثله الجدول (٩).

جدول 5-4: برنامج دعم التميز

الهدف : نشر ثقافة النجاح والتوقعات العالية عن طريق تقديم قدوة من التلاميـــذ : المتفوقين – الموهوبين – التلاميذ الضعاف الذين تحسن أداؤهم				الإطار الزمني		
الأنشطة	مسؤولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق	السنة 1	السنة 2	السنة 3
▪ تنظيم مسابقات أوائل الطلبة على مستوى مجموعة مدارس – القطاع.	▪ مدير المدرسة ▪ رئيس القطاع	▪ زيادة عدد التلاميذ المتفوقين ▪ انخفاض عدد التلاميذ متدني الأداء ▪ زيادة عدد التلاميذ الملتحقين بنادي العلوم في مكتبة الإسكندرية ▪ مشاركة الآباء ومؤسسات المجتمع المدني في أنشطة المدرسة	▪ وجود جدول أنشطة للمسابقات مثل أوائل الطلبة- دوري المدارس. ▪ وجود قائمة كتب سنوية للقراءات الحرة ▪ معارض لأعمال الموهوبين في الرسم والموسيقى . ▪ وجود جدول للمعسكرات والرحلات التشجيعية للتلاميذ على مستوى القطاع . ▪ وجود تسجيلات لحفلات تكريم الموهوبين والمتفوقين وتوزيع الجوائز. ▪ تقارير مكتب الدعم الفني ومكتب التقويم والمعايير حول أداء المدرسة			
▪ تنظيم دوري رياضي في إحدى اللعب على مستوى مجموعة مدارس - القطاع.	▪ مدير المدرسة ▪ رئيس القطاع					
▪ تنظيم أنشطة قراءة حرة للمتفوقين في مركز مصادر التعلم المجتمعي.	▪ المعلمون					
▪ تنمية مهارات الموهوبين في الرسم ، الموسيقى ، الرياضة بالتعاون مع مكتبة الإسكندرية وإلحاق الموهوبين بمدارس الكرة بالأندية الأوليمبي ونادي الاتحاد	▪ أخصائي اجتماعي ▪ مدير المدرسة					
▪ إقامة معسكرات ترفيهية و تعليمية ورحلات للمتفوقين والموهوبين والتلاميذ الضعاف الذين تحسن أداؤهم.	▪ أخصائي اجتماعي ▪ مدير المدرسة					
▪ تكريم المتفوقين والموهوبين في حفل نصف سنوي بمشاركة المجتمع المدني والآباء وأعضاء مجلس النواب.	▪ مدير المدرسة ▪ مكتب الدعم الفني ▪ لجنة القطاع					

جدول 5-5 : برنامج الإرشاد الأكاديمي (٥)

الهدف : تقليل حواجز التعلم التي يواجهها التلاميذ : المشكلات الأسرية – تدني المهارات الاجتماعية– تدني الثقة بالنفس – مشكلات السلوك				الإطار الزمني		
الأنشطة	مسؤولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق	السنة 1	السنة 2	السنة 3
▪ المتابعة الفردية لحالات التلاميذ المحولة من المعلمين .	▪ الأخصائي الاجتماعي	▪ انخفاض حوادث العنف والشجار في المدرسة .	▪ سجلات الحالات الفردية لدى الأخصائي الاجتماعي .			
▪ تنظيم ورش عمل حول قضايا التأخر الدراسي ، العنف، تقدير الذات .	▪ الأخصائي الاجتماعي	▪ انخفاض مشكلات السلوك في الفصول .	▪ سجلات غياب التلاميذ.			
▪ تقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي .	▪ الأخصائي الاجتماعي	▪ انخفاض نسبة الغياب .	▪ سجلات استدعاء ولي الأمر .			
▪ دعم الأنشطة الاجتماعية للتلاميذ	▪ الأخصائي الاجتماعي ▪ مدير المدرسة	▪ زيادة عدد التلاميذ المشاركين بفعالية في أسر النشاط المدرسي ▪ مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في دعم برامج تعلم التلاميذ الضعاف .	▪ عدد التلاميذ المشاركين في معارض أسر النشاط في نهاية الفصل الدراسي . ▪ المطبوعات واللوحات حول الصحة النفسية المدرسية ومشكلات السلوك والتأخر الدراسي.			
▪ عقد لقاءات وحفلات سمر مع الآباء لمناقشة حالات التأخر الدراسي .	▪ الأخصائي الاجتماعي ▪ مدير المدرسة	▪ مشاركة الآباء ومؤسسات المجتمع المدني في أنشطة المدرسة .	▪ استمارات تبرع مؤسسات المجتمع المدني لدعم برامج تعلم التلاميذ الضعاف .			
▪ متابعة غياب التلاميذ	▪ مكتب الدعم الفني ▪ لجنة القطاع ▪ الأخصائي الاجتماعي	▪ زيادة عدد التلاميذ الضعاف الذين تحسن أداؤهم وحصولهم على مكافآت من برنامج دعم التميز	▪ تقارير مكتب الدعم الفني ومكتب التقويم والمعايير حول أداء المدرسة			
▪ دعم تعلم التلاميذ الضعاف عن طريق إلحاقهم بمجموعات مدرسية مميزة مجاناً ويحصل المعلمون فيها على مكافآت	▪ المعلمون ▪ لجنة القطاع ▪ الأخصائي الاجتماعي					
▪ الزيارات المنزلية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات أسرية	▪ مدير المدرسة ▪ الأخصائي الاجتماعي					

٦

جدول 5-6 برنامج مركز مصادر التعلم

الهدف : إنشاء مركز يحتوي على مصادر تعلم : مكتبة ، أجهزة حاسب آلي ،انترنت على مستوى مجموعة مدارس –القطاع- وتفتح أبوابها بعد اليوم الدراسي لجميع التلاميذ بهدف إكسابهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والبحث العلمي				الإطار الزمني		
الأنشطة	مسؤولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق	السنة 1	السنة 2	السنة 3
▪ توفير مكتبة حديثة بها إصدارات مكتبة الأسرة وتحتوي على كتب علمية يتم إعداد قائمة سنوية بها من خلال لجنة من معلمي المدارس على مستوى القطاع	▪ مديري المدارس ▪ وكيل النشاط . ▪ وزارة الاتصالات ▪ وزارة التضامن الاجتماعي ▪ مؤسسات المجتمع المدني . ▪ مراكز الثقافة الجماهيرية	▪ زيادة عدد التلاميذ الحاصلين على I.C.D.L ▪ زيادة عدد الملتحقين بدورات اللغة الإنجليزية . ▪ زيادة المترددين على المكتبة ▪ نسبة البحوث المدرسية التي يعدها التلاميذ في وحدة مصادر التعلم . ▪ مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في دعم أنشطة الوحدة .	▪ سجلات المكتبة . ▪ دورات الحاسب الآلي . ▪ سجلات استدعاء ولي الأمر . ▪ البحوث التي أجرها التلاميذ في وحدة مصادر التعلم . ▪ حفل توزيع الجوائز في مسابقة القراءة الحرة . ▪ حفل تخرج التلاميذ من دورات الحاسب الآلي واللغة الإنجليزية			
▪ تنظيم دورات لغة انجليزية						
▪ تأهيل التلاميذ للحصول على شهادات دولية مثل I.C.D.L بالتعاون مع مراكز الثقافة الجماهيرية في الإسكندرية						
▪ عقد دورات حرة في الرسم والخط العربي وصيانة أجهزة الحاسب الآلي						
▪ تنظيم مسابقات للألعاب الجماعية باستخدام الحاسب الآلي .						
▪ تعليم التلاميذ مهارات البحث العلمي عبر شبكة الانترنت						
▪ تنظيم دورات في الرسم باستخدام برامج Photoshop & 3D.MAX						

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول 5-7 : برنامج جودة الحياة المدرسية

٧١

الهدف : زيادة جودة الحياة المدرسية لجعلها ممتعة وجاذبة للتلاميذ				الإطار الزمني		
الأنشطة	مسؤولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق	السنة 1	السنة 2	السنة 3
▪ توفير وجبة غذائية مجانية ساخنة للتلاميذ	ـ مديرية التربية والتعليم	▪ انخفاض نسبة التلاميذ الذين يعانون من سوء التغذية وفقر الدم ▪ انخفاض عدد التلاميذ متدني الأداء ▪ مشاركة الآباء ومؤسسات المجتمع المدني في أنشطة المدرسة ▪ انخفاض معدلات التسرب . ▪ زيادة عدد التلاميذ المشاركين في الأنشطة الرياضية ومدارس الكرة في النوادي . ▪ ارتفاع أداء التلاميذ في الامتحانات العامة	▪ تقارير التأمين الصحي ▪ سجلات غياب التلاميذ . ▪ مشاركة التلاميذ في مسرحة المناهج والإذاعة المدرسية . ▪ وجود محاضن للرسم . ▪ تقارير مكتب الدعم الفني ومكتب التقويم والمعايير حول أداء المدرسة ▪ نتائج الامتحانات العامة			
▪ صرف زي مدرسي مجاناً مع مراعاة جودته .	ـ مؤسسات المجتمع المدني					
▪ التوعية بأضرار التدخين والمخدرات	ـ كلية التمريض					
▪ توفير مستلزمات الأنشطة الرياضية والفنية	ـ رجال الأعمال – الأندية الرياضية					
▪ ممارسة الأنشطة الرياضية والفنية	وكيل النشاط معلم التربية الرياضية مدير المدرسة					
▪ خفض كثافة الفصول	مديرية التربية والتعليم					

جدول 5-8 :برنامج تنمية الاتجاهات العلمية

الهدف : يهدف إلى تنمية التفكير العلمي والقدرات البحثية لدى معلمي وموجهي العلوم والتلاميذ في المدارس .

الأنشطة	مسؤولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق	الإطار الزمني		
				السنة 1	السنة 2	السنة 3
▪ إنشاء نظام لتدريب معلمي وموجهي العلوم على مهارات التدريس والحاسب الآلي	ـ مديرية التربية والتعليم ـ مكتبة الإسكندرية ـ الجمعيات الأهلية	▪ زيادة نسبة عدد معلمي وموجهي العلوم الحاصلين على شهادات مثل : INTEL& ICDL ▪ زيادة مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في دعم حصول المعلمين والموجهين على تلك الشهادات .	▪ الشهادات التي يحصل عليها المعلمون والموجهون. ▪ مشاريع التعلم الالكتروني التي ينتجها المعلمون والموجهون.			
▪ تأليف كتب للأنشطة العلمية في الكيمياء والفيزياء والأحياء والفلك والجيولوجيا تركز على أنشطة علمية بسيطة يمكن إجراؤها بتكاليف قليلة مع توفر أقراص مدمجة C.D تصور تلك الأنشطة في ورش عمل حقيقية في المدارس	مديرية التربية والتعليم ـ مكتبة الإسكندرية ـ الجمعيات الأهلية ـ توجيه العلوم ـ المراكز الثقافية	▪ نشر كتاب الأنشطة العلمية على مستوى المدارس ▪ زيادة عدد التلاميذ المشاركين في الأنشطة العلمية .	▪ تسجيلات الفيديو التي توضح مشاركة التلاميذ في الأنشطة العلمية. ▪ تنظيم مسابقات علمية لأفضل الأنشطة ▪ تقارير مكتب الدعم الفني ومكتب التقويم والمحاسبير حول أداء المدارس			
▪ تنظيم اولمبياد لأفضل التطبيقات العلمية على مستوى الأساتذة والتلاميذ والمدارس	ـ مديرية التربية والتعليم ـ مكتبة الإسكندرية	▪ زيادة عدد المشاركين في الأولمبياد ▪ زيادة عدد الرعاة الرسميين للأولمبياد	▪ الأولمبياد والأنشطة المرافقة له			
▪ توفير مستلزمات الأنشطة العلمية	ـ رجال الأعمال. ـالجمعيات الأهلية	▪ زيادة تبرعات رجال الأعمال والجمعيات الأهلية	▪ توفر متطلبات تنفيذ الأنشطة في المدارس .			
▪ المشاركة في الامتحانات على المستوى الدولي مثل : امتحانات " التيمز" TIMSS	ـ توجيه العلوم	▪ ارتفاع نسب نجاح التلاميذ في تلك الامتحانات	حصول مصر على ترتيب متقدم على المستوى الدولي			

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول 5-9 :برنامج الخدمات المتكاملة للأسرة

الهدف : تقديم خدمة متكاملة للطالب لحل المشكلات التي يواجهها هو وأسرته على المستوى الاقتصادى الاجتماعي .

الأنشطة	مسؤولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق	الإطار الزمني		
				السنة 1	السنة 2	السنة 3
تحليل الخلفية الاجتماعية الاقتصادية للطلاب من خلال اعتماد الاسرة نواة للتحليل وليس الفرد	- الاخصائي النفسي - باحث اتصال مع وزارة الاسكان –وزارة الصحة – وزارة الضمان الاجتماعي مؤسسات الزكاة	▪ توفير معاش ضمان اجتماعي ▪ الحملات المشتركة مع مؤسسات الزكاة لتوفير المسكن ▪ توفير الرعاية الصحية للاسر	▪ استمارات تبرع المجتمع المدني. ▪ سجلات الحالة الاجتماعية للاسرة .			
▪ تحليل النشاط الاقتصادي في البيئة المحيطة وإمكانية تطويره	مكتب خبرة للتوظيف	▪ نشر دراسات جدوى حول الأنشطة الاقتصادية في البيئة المحيطة وطرق تمويلها ▪ توفير دورات تدريب على مهارات سوق العمل .	▪ طلبات القروض ▪ التحاق الطلاب بدورات تدريبية حول مهارات سوق العمل المحلية ▪ توفير فرص عمل لولي الامر			
▪ تحليل مهارات الطلاب وتنميتها فيما يخص سوق العمل .	- مكتب خبرة للتوظيف	▪ توفير دورات تدريب على مهارات سوق العمل ▪ زيادة عدد المشاركين في الدورات ▪ زيادة عدد الرعاة الرسميين	▪ مشاريع الطلاب ▪ تحسن البيئة الاجتماعية الاقتصادية للطلاب			

خاتمة

اما بعد ،

حاولنا في هذه الدرسة تقديم اطار قيمي حاكم موجه لعملية تحليل نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية، تمثل في الاستبعاد الاجتماعي والذي استخدم نموذجا مركبا كأداة للتحليل، واشتمل على مقياس متعدد الابعاد شمل ثلاثة مؤشرات هي: الحد العام (حد النجاح)، والحد الخاص (حد التكافؤ)، وحد الفجوة (حد الادماج الاجتماعي) ، وكان الهدف من بناء تلك المؤشرات هو زيادة قدرات النموذج المركب على التحليل والتفسير الذي امتد لمستويين هما : المستوى الماكرو : مجموعة مدارس والمناطق الجغرافية والمستوى المايكرو : المدرسة وتلاميذها ومعلموها، في محاولة لفهم نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية، ووضعها في اطار صحيح لا يهول او يهون بما يمكن من بناء سياسات تعليم فاعلة تستند الى الواقع وتتعامل معه بكل نتوءاته.

على انه من العلامات الفارقة ان نلاحظ اننا اذا قمنا بتحليل ذات نتائج التلاميذ في الاختبارات الوطنية باستخدام اطار قيمي آخر، وباستخدام نموذج اختزالي قد تختلف نتائج التحليل اختلافا كليا في مضامينها واتجاهاتها ذلك ان تحليل نتائج التلاميذ لا بد أن يحكمه اطار قيمي يوجه السياسات وأداة للتحليل هي نموذج مركب يستخدم مؤشرات مستمدة من ذلك الاطار القيمي الحاكم .

الهوامش

1. Lynette Daphne Vey. ***ENHANCING THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING AND ASSESSMENT***. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctorate of Education . University of Canberra August 2005. pP1:8
2. Jordi Estivill . ***CONCEPTS AND STRATEGIES FOR COMBATING SOCIAL EXCLUSION An overview*** . International Labour Office. Portugal.2003 .p.5.
3. See :Social Exclusion Unit ***The Social Inclusion Unit Leaflet***, England.2000 available at www.socialexclusionunit.gov
4. See: CASE brief Social Exclusion, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economic, London, 2002.
5. Gerda Jehoel-Gijsbers , Cok Vrooman **.** ***Explaining Social Exclusion .A theoretical model tested in the Netherlands*** . The Netherlands Institute for Social Research/scp. The Hague, July 2007.p.11.
6. Ruth Levitas, Christina Pantazis, Eldin Fahmy, David Gordon، Eva Lloyd and Demi Patsios ***THE MULTI-DIMENSIONAL ANALYSIS OF SOCIAL EXCLUSION***. Department of Sociology and School for Social Policy Townsend Centre for the International Study of Poverty and Bristol Institute for Public Affairs .University of Bristol .January 2007.p.9

٧. جون هيلز وجوليان لوغران و دافيد بياشو . ***الاستبعاد الاجتماعي . محاولة للفهم***، ترجمة محمد الجوهري .عالم المعرفة. الكويت . العدد ٣٤٤ أكتوبر ٢٠٠٧، ص. ٧١.

8. Wise, A., Educational adequacy: A concept in search of meaning**.** ***Journal of Education Finance***, *8*, (1983).p.304**.**
9. Jil M.Schultz., ***Schooling ,Structured Inequality, And Individual Experience: A qualitative Study***, Ph. Dissertation ,University of Maryland ,College Park ,2003. pp.15-17**.**
10. Michael P .Vriesenga., ***Judicial Beliefs and Education Finance Adequacy Remedies,*** Ph.. dissertation, School of Vanderbilt University,Nashville, Tennessee, USA, December 2005. p p:126-129.

١١. الاتيمولوجى *Etymology* هو " علم تاريخ الكلمات " ، ويعنى بدراسة الكلمة وتطور دلالاتها .

12. Peter Angeles. ***A Dictionary of Philosophy*** . New York : Harper & Row , Publishers . 1981**.**

13. Thomas S. Kuhn. ***The Structure of Scientific Revolutions*** . Chicago : The University of Chicago Press . 4th ed. 2012.

14. Max Weber.***The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism***.translated by Talcott Pasrsons with a forword by R.H.Taweney. DOVER PUPLICATIONS,INC.MINEOLA,NEWYORK. 1930

١٥. عبد الوهاب المسيري: ***رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر. سيرة غير ذاتية وغير موضوعية*** . الهيئة العامة لقصور الثقافة ، القاهرة . ٢٠٠٠، ص ٣٧١.

١٦. عبد الوهاب المسيري: ***العالم من منظور غربي***، دار الهلال، القاهرة، ٢٠٠١، ص ٢٠.

١٧. بيير بورديو و جان كلود باسيرون . ***معاودة الإنتاج " بعض العناصر من أجل نظرية في نظام التعليم "*** ترجمة : نخلة وهبة . البحرين : . وزارة التربية والتعليم مركز البحوث التربوية والتطوير. ١٩٩٣ . ص-ص: ١٦١-١٦٢.

١٨. نماذج القيمة المضافة هي مجموعة من التقنيات الإحصائية المعقدة تستخدم بيانات عن تحصيل التلاميذعلى مدى عدة سنوات لتقدير أثر المدرسة أوالمعلمين بشكل فردي وتستخدم هذه التقنية في محاسبة المدارس والمعلمين على الأداء . يمكن مراجعة :

- DANIEL F. McCAFFREY,J.R. LOCKWOOD,DANIEL M. KORETZ ,LAURA S. HAMILTON. ***Evaluating Value-Added Models for TeacherAccountability.*** Published 2003 by the RAND Corporation Pittsburgh.
- Ann Lusco . Ellen .***A VALUE-ADDED ANALYSIS OF TEACHER EFFECTS ON STUDENT ACHIEVEMENT*** . Ph. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of New Orleans in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy In Educational Administration .May, 2005

19. Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. ***Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement***. *(*East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University., (ERIC Document Reproduction Service No. ED 181 005). 1979.

20. Scheerens, J., & Bosker, R. J., ***The foundations of educational effectiveness***, New York: Elsevier.1997.

٢١. النسب المئوية مقربة لأقرب واحد صحيح .

المراجع

١. بيير بورديو و جان كلود باسيرون . ***معاودة الإنتاج " بعض العناصر من أجل نظرية في نظام التعليم*** " ترجمة : نخلة وهبة . البحرين . وزارة التربية والتعليم مركز البحوث التربوية والتطوير. ١٩٩٣ .

٢. جون هيلز وجوليان لوغران و دافيد بياشو . ***الاستبعاد الاجتماعي . محاولة للفهم*** ،ترجمة محمد الجوهري .عالم المعرفة. الكويت . العدد ٣٤٤ أكتوبر ٢٠٠٧.

٣. عبد الوهاب المسيري. ***رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر. سيرة غير ذاتية وغير موضوعية*** . الهيئة العامة لقصور الثقافة ، القاهرة . ٢٠٠٠.

٤. عبد الوهاب المسيري. ***العالم من منظور غربي***، دار الهلال، القاهرة، ٢٠٠١.

5. Ann Lusco . Ellen .***A VALUE-ADDED ANALYSIS OF TEACHER EFFECTS ON STUDENT ACHIEVEMENT*** . Ph. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of New Orleans in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy In Educational Administration .May, 2005.

6. Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. ***Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement****. (*East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University., (ERIC Document Reproduction Service No. ED 181 005). 1979.

7. Gerda Jehoel-Gijsbers , Cok Vrooman **. *Explaining Social Exclusion .A theoretical model tested in the Netherlands*** . The Netherlands Institute for Social Research/scp. The Hague, July 2007.

8. DANIEL F. McCAFFREY,J.R. LOCKWOOD,DANIEL M. KORETZ ,LAURA S. HAMILTON. ***Evaluating Value-Added Models for TeacherAccountability*****.** Published by RAND Corporation Pittsburgh 2003**.**

9. Jil M.Schultz., ***Schooling ,Structured Inequality, And Individual Experience: A qualitative Study***, Ph. Dissertation ,University of Maryland ,College Park ,2003.

10. Jordi Estivill . ***CONCEPTS AND STRATEGIES FOR COMBATING SOCIAL EXCLUSION An overview*** . International Labour Office. Portugal.2003 .

11. Lynette Daphne Vey. ***ENHANCING THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING AND ASSESSMENT***. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctorate of Education . University of Canberra August 2005.

12. Max Weber.***The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism***.translated by Talcott Pasrsons with a forword by R.H.Taweney. DOVER PUPLICATIONS,INC.MINEOLA,NEWYORK. 1930**.**

13. Michael P .Vriesenga., ***Judicial Beliefs and Education Finance Adequacy Remedies,*** Ph. dissertation, School of Vanderbilt University,Nashville, Tennessee, USA, December 2005.

14. Peter Angeles. ***A Dictionary of Philosophy*** . New York : Harper & Row , Publishers . 1981**.**

15. Ruth Levitas, Christina Pantazis, Eldin Fahmy, David Gordon، Eva Lloyd and Demi Patsios ***THE MULTI-DIMENSIONAL ANALYSIS OF SOCIAL EXCLUSION***. Department of Sociology and School for Social Policy Townsend Centre for the International Study of Poverty and Bristol Institute for Public Affairs .University of Bristol .January 2007.

16. Scheerens, J., & Bosker, R. J., ***The foundations of educational effectiveness***, New York: Elsevier.1997.

17. Thomas S. Kuhn. ***The Structure of Scientific Revolutions*** . Chicago : The University of Chicago Press . 4th ed. 2012 .

18. Wise, A., Educational adequacy: A concept in search of meaning**.** ***Journal of Education Finance***, Vol. 8, No. 3 (Winter 1983), pp. 300-315, (16 pages).published by : university of Illinois press.