كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

تعليم المهمشين في مصر على ضوء بعض الاتجاهات الدولية الحديثة "رؤية مقترحة"

إعداد

د/ أسماء الهادي إبراهيم عبد الحي
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة المنصورة

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثامن السبعون . أكتوبر ٢٠٢٠م

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

مقدمة

تعد قضية تربية وتعليم المهمشين واحدة من أهم القضايا الاجتماعية متعددة الأبعاد اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا، والمطروحة على الساحة التربوية عالميًا ومحليًا، فقد تطورت النظرة المجتمعية للفئات المهمشة من كونهم عالة على المجتمع ويعاملون بدافع الشفقة بالعزل في مؤسسات اجتماعية خاصة لإشباع احتياجاتهم الأساسية إلى كونهم أعضاء فاعلين ومؤثرين في المجتمعات على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

فالدولة الحديثة هي دولة الدستور والقانون، التي يسود فيها السلام الاجتماعي، وتتيح الفرص المتساوية لجميع المواطنين، وتوسع خياراتهم ولا تهمش أي فئة من فئات المجتمع، وتمكن جميع مواطنيها وتضمن لهم الشفافية والمحاسبة والمشاركة الشعبية وتحافظ على حقوق الإنسان فيها(رمضان، ٢٠١٥، ١٦٢).

ولأن التعليم حق يجسد آمال وأحلام وتطلعات الأطفال والأسر والجماعات والأمم في جميع أنحاء العالم، ويعد الطريق الأضمن للخروج من دائرة الفقر والتهميش على مستوى الأفراد والمجتمعات، فهو يأتي في مقدمة اهتمامات الشعوب وأولوياتها، لذا تزايد الاهتمام العالمي بتعليم المهمشين مع تنامي النظام الاقتصادي القائم على العولمة وظهور الأزمات الاقتصادية على مستوى العالم، وبشكل مضاعف في الدول النامية، مما دفعها إلى التوجه نحو تطبيق سياسات وبرامج هيكلية للإصلاح الاقتصادي أدت بشكل ملحوظ إلى عديد من الآثار السلبية خاصة على الفقراء، كان من أهمها التهميش الاجتماعي لكثير من الفئات الاجتماعية، وحرمانهم من الحقوق والفرص الاجتماعية والاقتصادية المتاحة(المجلس القومي للطفولة والأمومة،٢٠٠٣، ٢).

بالإضافة إلى تصاعد رغبة عديد من الدول النامية في تعزيز قدرتها التنافسية وتحقيق التنمية المستدامة، من خلال بناء المزيد من القوى العاملة، وتجنب تعطيل القوى المهمشة، والتوجه نحو الاستثمار في التعليم؛ من منطلق أن التعليم الجيد يحقق معدلات نمو اقتصادي وتنمية أكثر سرعة واستدامة؛ فالمتعلمون أكثر قدرة من غيرهم على الحصول على الوظائف، وكسب أجور ورواتب أعلى، والتكيف على نحو أفضل مع الصدمات الاقتصادية (World Bank,2011, b).

وقد انعكست مظاهر الاهتمام العالمي بتربية وتعليم المهمشين في المؤتمرات التي اهتمت بالتعليم وقضاياه وضرورة إتاحته للجميع؛ ففي مؤتمر جومتيين ١٩٩٠م تبنى المجتمع الدولي مبادرة التعليم للجميع والتي هدفت إلى توفير التعليم لجميع فئات المجتمع صغارًا وكبارًا أغنياء وفقراء(UNDO and et all,1990)، وفي مؤتمر داكار ٢٠٠٠م تم إعادة التأكيد على بذل المزيد من الجهد بتوفير تعليم مجاني وجيد لجميع الأطفال والشباب والكبار، من خلال الاتفاق الدولي على ستة أهداف تلزم الدول المشاركة على تحقيقها بحلول عام ٢٠١٥م(UNESCO,2000 ,15-17)، هذه الاهداف هي:

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

(٢) العمل على تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد ومجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات الإثنية.

(٣) ضمان تلبية حاجات التعلُّم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلُّم واكتساب المهارات اللازمة للحياة.

(٤) تحقيق تحسين بنسبة ٥٠ % في مستويات محو أمية الكبار ولاسيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.

(٥) إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي تحقيق المساوة بين الجنسين في ميدان التعليم، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد.

(٦) تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلُّم، ولاسيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

ومؤخرًا خصصت خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ المعتمدة في الأمم المتحدة من قادة العالم في سبتمبر ٢٠١٥، الهدف الرابع –من أهدافها السبعة عشر– للتعليم والذي ينص على" ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع" (اليونسكو،٢٠١٥).

وعلى صعيد مصر، عقدت عدة مؤتمرات وفاعليات للاهتمام بتربية وتعليم المهمشين كان من أبرزها: مؤتمر كلية التربية جامعة المنوفية بعنوان "تربية الفئات المهمشة في المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، في سبتمبر ٢٠١٨، ثم الملتقى العربي الأول لمدارس التربية الخاصة والدمج في ذات الشهر ضمن اهتمام الدولة المصرية بهذه الفئة والذي قرر تخصيص عام ٢٠١٨ لذوي الاحتياجات الخاصة.

مشكلة البحث

على الرغم من الاهتمام العالمي والمحلي بتربية وتعليم المهمشين، فإنه وفقًا للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام ٢٠١٧-٢٠١٨، يوجد في العالم نحو ٢٦٤ مليون طفل وشاب لم يلتحقوا بالتعليم، ونحو ٣٨٧ مليون طفل في سن التعليم الاساسي لم يحققوا حد الكفاءة في القراءة، وأن بلد واحد من كل خمسة بلدان تكفل حق التعليم المجاني والإلزامي للأطفال، ويرجع ذلك إلى تقاعص الحكومات ومنظمات المجتمع والقطاع الخاص عن أدوارهم المنشودة في تحقيق العدالة الاجتماعية وتحقيق أهداف التنمية المنشودة (اليونسكو، ٢٠١٨، xvi) مما يعني استمرار التفاوت الطبقي وعدم المساواة الاجتماعية وتزايد في أعداد الفقراء والمهمشين إلى أن أصبحوا يمثلون قوة كبيرة في دول العالم خاصة دول العالم الثالث ومنها مصر.

وفي مصر بلغ معدل الاستيعاب التعليمي ٨٠.٧% من إجمالي السكان في سن الإلزام (٦سنوات) عام ٢٠١٣/٢٠١٤، وبلغت نسبة المتسربن من مرحلة التعليم الابتدائي ٣٢.٢% منهم ٤٥.٥ الف متسرب من البنين و٢٧.٨ ألف متسربة من البنات وذلك عام ٢٠١٢/٢٠١٣، بالإضافة إلى ٣٤.٩% نسبة التسرب في المرحلة الإعدادية في ذات العام منهم (٩٤.٦ ألف متسرب من البنين و٩٣.١ ألف من البنات)، وينتشر التعليم الخاص بصورة أكبر في المناطق الحضرية عنه في الريف المصري (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٥، ٥-٦).

هذه الإحصائيات التي تدلل على اختلال ميزان العدالة الاجتماعية والتعليمية في المجتمع المصري، الذي أدى إلى التهميش الاجتماعي للعدد غير قليل من أبناء في المجتمع المصري، ظهروا في فئات مهمشة مثل: الأميين، والأطفال العاملين، والأطفال بلا مأوى، والفتيات المحرومات من التعليم، والأطفال ذوي الإعاقة، وغيرهم.

وفي سبيل معالجة هذه القضية التربوية والاجتماعية تم رصد بعض الدراسات العربية والأجنبية وتحديد اهدافها وتحليل نتائجها للتعرف على الاهتمامات البحثية في هذا المجال، وكانت أبرزها: دراسة القرعاوي (٢٠٠٤) والتي استهدفت تحديد دور المسجد في تعليم الفئات المهمشة، وقد توصلت الدراسة إلى أن للمسجد دور وأهمية كبرى فى التعليم، ومنها ارتباط الدافع الاجتماعى بالدافع الدينى على أساس ان طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، كما أن المسجد يوفر الأوقات المناسبة لتعليم بعض الفئات حسب ظروفهم، بالإضافة إلى أنه يمكن استحداث مناهج عملية وظيفية تجمع بين النظرية والتطبيق وتخلو من الحشو بما يناسب هذه الفئات.

ودراسة واتنس Watkins (٢٠١٠) والتي استهدفت تحديد الطرق الأساسية لتوفير فرص التعليم للمهمشين كمدخل لتحقيق التعليم للجميع، وقد توصلت إلى ثلاث طرق أساسية ومهمة وهي؛ أولا: تحمل التكاليف ويمكن أن يحدث ذلك من خلالإلغاء الرسوم المدرسية، وتقديم برامج الإعانات المالية للمجموعات المهمشة، والعمل على إحضار المدارس للمجتمعات المهمشة، والاستعانة بالمناهج الأكثر مرونة التى توفر التعليم والتعليم متعدد الدرجات في المناطق النائية، ثانيا: توفير البيئة التعليمية المناسبة من خلال: الاهتمام باختلاف اللغة وايضا توفير الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وأيضا الدعم المالي للمدارس لتحسين بيئة التعلم، ثالثا: ضمان الحقوق والواجبات من خلال سن التشريعات والقوانين اللازمة لتيسير حصول المهمشين على فرص تعليمية مناسبة لهم.

بالإضافة إلى دراسة حسن (٢٠١٢) والتي عمدت إلى تحديد دور الجمعيات الأهلية فى الحد من التهميش الموجه ضد المرأة المعاقة، وتحديد أشكال وأسباب التهميش الإجتماعي الموجه ضد المرأة المعاقة، وتبين أن هناك العديد من الأسباب الخاصة بتهميش المرأة المعاقة، ومن هذه الأسباب ما يرجع إلى المرأة المعاقة نفسها وإلى أسرتها إلى المجتمع المحلى؛ كما أن المرأة المعاقة تواجه العديد من صور التهميش الإجتماعى والاقتصادى والصحى والسياسي.

ودراسة زايد (٢٠١٣) والتي استهدفت الكشف عن العلاقة بين التعليم من حيث فرصه ونوعه والاستمرار فيه ونمط الحياة الذى يخلقه، وبين المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وقد توصلت إلى أن أبناء الشرائح العليا يحصلون على فرص تعليمية أكبر، ليس فقط بحكم

انتمائهم الطبقي ولكن أيضاً بحكم البنية الطبقية للتعليم ذاته؛ وأن أبناء الطبقة الفقيرة أقل قدرة على مواصلة التعليم الجامعي؛ كما توصلت الدراسة إلى أن التعليم يلعب دوراً فاعلاً في عمليات الدمج والتهميش الاجتماعي.

ودراسة بتكوفستا Petkovska (٢٠١٥) والتي استهدفت تدريب المعلمين على التعامل مع المهمشين المدمجين في فصول العاديين وتوصلت إلى أنه يجب أن يكون المعلمين على دراية جيدة بجميع أشكال الاستبعاد الممكنة ومظاهرها واكتشافهم في الوقت المناسب، وأن يتحلوا بالمهارات التالية: التحكم في الصف، المهارات الإدارية، القدرة على التعامل مع الانضباط، القدرة على إشراك جميع الطلاب، الاستخدام الصحيح للإيماءات حسب الموقف، وإعطاء ردود الفعل التربوية السليمة، وأن يشتركوا في تحليل أعمق لخلفية الطلاب الثقافية والاجتماعية، وانتماءاتهم الوطنية والدينية والعرقية والثقافية ، وظروفهم الاقتصادية ، فضلاً عن سماتهم الشخصية وحالتهم الصحية، كما يجب عليهم القيام بذلك في المراحل الأولية باستخدام جميع الموارد المتاحة ، ويجب أن يتم ذلك بالتنسيق مع العوامل المدرسية الأخرى ذات الصلة كالأخصائي النفسي، والزملاء.

وأيضا دراسة سليم (٢٠١٨) والتي استهدفت الكشف عن واقع الفرص التعليمية المتاحة لبعض الفئات المهمشة من ذوى الاحتياجات الخاصة بمراحل التعليم قبل الجامعي بمحافظة الشرقية، وتبين قلة الوعي بأهمية توفير الرعاية الكاملة لتلك الفئات، ووجود قصور كبير في الفرص التعليمية المقدمة بمراحل التعليم قبل الجامعي لهم وخاصة ذوي الإعاقة الفكرية والبصرية.

وأخيرا دراسة عثمان (٢٠١٨) والتي استهدفت الوقوف على متطلبات تطبيق التعليم الشامل لتمكين بعض الفئات المهمشة في مصر، وبينت الدراسة أن أهم هذه المتطلبات :صياغة التشريعات التعليمية الداعمة للتعليم الشامل، بالإضافة إلى متطلبات تتعلق بالإدارة المدرسية، ومتطلبات تتعلق بتأهيل المعلمين لتحقيق أهداف التعليم الشامل، ومتطلبات تتعلق بتطوير المناهج الدراسية لتلبية متطلبات التعليم الشامل، ومتطلبات تتعلق بالبيئة المدرسية الداعمة للتعليم الشامل، ومتطلبات تتعلق بالمشاركة المجتمعية الداعمة للتعليم الشامل.

بالإضافة إلى ماسبق، فإن استمرار تفاقم أعداد المهمشين اجتماعيا وتعليميا وتعدد صورهم وفئاتهم، وضعف حمايتهم من العوامل المؤدية إلى تهميشهم، والتقاعس في دعمهم

لحصولهم على حقوقهم، يعد خطرا يهدد أمن المجتمع واستقراره، ويعوق قدرته في انجاز خططه التنموية ورؤاه المستقبلية، لذا أصبح توفير الفرص التربوية والتعليمية الجيدة للفئات المهمشة في المجتمع المصري أمرًا ضروريًا وملحًا، ومن ثم جاءت فكرة البحث الحالي لتبحث في الاتجاهات الدولية الحديثة في تعليم المهمشين، والتي يمكن الاستفادة منها في توفير فرص تعليمية لهذه الفئات تحقيقًا لمبدأ العدالة الاجتماعية، وحفظًا لحقوق الإنسان، وتماشيًا مع أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠، ووقاية من مخاطر إهمالهم وعدم تلبية احتياجاتهم، ومن ثم تمثلت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن توفير فرص التعليم للفئات المهمشة في المجتمع المصري على ضوء بعض الاتجاهات الدولية الحديثة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة البحثية الآتية:

١. ما الإطار الفكري الحاكم للتهميش والفئات المهمشة؟
٢. ما أبرز الاتجاهات الدولية الحديثة في تعليم الفئات المهمشة؟
٣. ما الرؤية المقترحة لتوفير فرص التعليم للفئات المهمشة في المجتمع المصري في ضوء تلك الاتجاهات؟

أهداف البحث

يستهدف الحالي وضع رؤية مقترحة لتوفير فرص تعليمية للفئات المهمشة في المجتمع المصري وذلك وفقا لبعض الاتجاهات الدولية الحديثة، ولتحقيق هذا الهدف الرئيس، استهدف البحث مايلي:

١. تحديد المفهوم العلمي للتهميش والمهمشين.
٢. توضيح الخصائص المميزة لمفهوم التهميش.
٣. تحديد العوامل المؤدية للتهميش في المجتمع المصري.
٤. التعرف على بعض الفئات المهمشة في المجتمع المصري.
٥. الكشف عن المخاطر المجتمعية للتهميش.
٦. توضيح بعض الاتجاهات الدولية الحديثة في مجال تعليم المهمشين.
٧. الاستفادة من بعض الاتجاهات الدولية الحديثة في توفير فرص التعليم للمهمشين في مصر.

أهمية البحث

تنطلق أهمية البحث من:

١. أهمية قضية البحث وهي أحد القضايا التربوية والاجتماعية الملحة على الساحة العالمية والمصرية في ظل التحديات الاقتصادية والسياسية التي يمر بها العالم في العصر الحالي.
٢. اهتمام البحث بتحقيق جانب مهم من جوانب العدالة الاجتماعية في المجتمع المصري وهو إتاحة فرص التعليم للجميع دون تمييز.
٣. وضع رؤية قد تساهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ والتي حددتها الأمم المتحدة في٢٠١٥.
٤. توضيح اعتبارات علمية مهمة تتعلق بتعليم المهمشين يمكن أن يضعها المسئولون والمهتمون بقضايا التعليم في المجتمع في الاعتبار عند اتخاذهم القرارات أو حل المشكلات او وضع تصورات وخطط مستقبلية في هذا المجال.
٥. استفادة قطاع كبير من الفئات المهمشة في إتاحة فرص التعليم لهم بطرق ووسائل تتناسب مع ظروفهم واحتياجاتهم وتطلعاتهم لحياة أفضل.

منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، وذلك بوصف وتحليل وتفسير الكتابات العلمية والتقارير المحلية والدولية والإحصاءات الرسمية التي تناولت قضية المهمشين وتوفير فرص التعليم لهم ، وفي ضوء ذلك تم تحقيق هدف البحث في وضع رؤية مقترحة لتوفير فرص التعليم للفئات المهمشة في المجتمع المصري.

مصطلحات البحث

بعد الاطلاع على الدراسات والأبحاث العلمية مجال اهتمام قضية البحث، تم تعريف مصطلحات البحث تعريفا إجرائيا بما يتناسب مع قضية البحث وخلفيته العلمية على النحو الآتي:

- التهميش: حالة تعبر عن حرمان مجموعة من أبناء المجتمع من حق أو أكثر من حقوقهم الإنسانية والمجتمعية في مجتمع ما؛ نتيجة لتعرضهم لعوامل وظروف قاسية ولا

يمتلكون المقدرة على مواجهتها، مما أدى إلى ضعف ممارستهم حرياتهم وواجباتهم داخل المجتمع.

- التهميش التعليمي: الحرمان من حق التعليم، أي حرمان الأفراد في أي مرحلة من مراحلهم التعليمية من حقهم في التعليم، نتيجة لتعرضهم لعوامل وظروف قاسية ولا يمتلكون المقدرة على مواجهتها.
- الفئات المهمشة: مجموعة الأفراد الذين حرموا من حق أو أكثر من حقوقهم الإنسانية والمجتمعية في مجتمع ما نتيجة لعوامل وظروف قاسية ولم يتمكنوا من مواجهتها، وأدت إلى ضعف ممارستهم لحرياتهم وواجباتهم داخل المجتمع.

محاور البحث

المحور الأول: التهميش والمهمشين (إطار فكري).

المحور الثاني: بعض الاتجاهات الدولية الحديثة في تعليم المهمشين.

المحور الثالث: رؤية مقترحة لتوفير فرص التعليم للفئات المهمشة في المجتمع المصري.

المحور الأول: التهميش والمهمشين (إطار فكري)

إن ممارسات الإقصاء والتهميش نحو الأفراد أو الجماعات أو المناطق تعود إلى بداية التاريخ، إلا أنها لقيت اهتمامًا واسعًا على الساحات العلمية والاجتماعية والدولية خاصة في القرن العشرين نتيجة للتحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الحادثة في نهايات هذا القرن، ويحاول المحور الحالي دراسة وتحليل بعض التعريفات العلمية للتهميش والمهمشين ثم وضع تعريف محدد لهما، وتحديد خصائص التهميش، والعوامل التي قد تؤدي إلى التهميش التعليمي، وملامح والاحتياجات التعليمية لبعض الفئات المهمشة، وأخيرًا أهم مخاطر هذا التهميش على الفرد والمجتمع.

أولاً: مفهوم التهميش والمهمشين

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التهميش والمهمشين، نظرًا لتعدد الخلفيات العلمية والمجالات الحياتية التي تناولته، وتعدد وجهات النظر الفكرية والفلسفية التي حاولت تفسيره، ومن ثم يحسن- بداية- الاحتكام إلى الأصل اللغوي للفظي" التهميش" و"المهمشون" أملاً في فهم دلالات المفاهيم الاصطلاحية كما تناولتها الأدبيات والدراسات والتقارير المختلفة:

فقد ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة : همَّشَ يهمِّش، تهميشًا، فهو مُهمِّش، والمفعول مُهمَّش، وهمَّش الكتابَ ونحوَه أضاف ملاحظات على هامشه أو حاشيته، وهمَّش الموضوعَ: جعله ثانويًّا، لم يجعله من اهتماماته المباشرة والمُلِحَّة (عمر، ٢٠٠٨، ٢٣٦٥)

كما ورد في معجم الغني (أبو العزم، ٢٠١٣) معنى كلمة تَهْمِيش بأنها: مصدرهَمَّشٌ، و"حَاولَ تَهْمِيشَهُ" : جَعْلَهُ عَلَى الهَامِشِ، أيْ عَدَمَ إعْطَائِهِ أهَمِّيَّةً، وجاء في معنى كلمة مُهَمَّشٌ ما يلي: "مَوْضُوعٌ مُهَمَّشٌ": مَوْضُوعٌ هَامِشِيٌّ، أَيْ ثَانَوِيٌّ. "قَضِيَّةٌ مُهَمَّشَةٌ"، و"شَابٌّ مُهَمَّشٌ": أَيْ يَعِيشُ عَلَى هَامِشِ الْمُجْتَمَعِ. "يَعْرِفُ الْمُجْتَمَعُ الْحَدِيثُ فِئَةً مِنَ الْمُهَمَّشِينَ".

وفي اللغة الإنجليزية يشير التهميش Marginalization وفقا لقاموس ويبستر الأمريكى Webster Dictionary إلى : وضع شخص ما فى مكانة ضعيفة أو غير مهمة داخل مجتمع أو مجموعة، والمهمشون Marginalized هم هؤلاء الأفراد الذين يقعون على حافة أو خارج حدود المجتمع أو المجموعة.

ومن ثم فإن المعنى اللغوي لمصطلح التهميش، يحمل معاني: قلة الأهمية، وعدم المساواة، وتأخر ترتيب الاهتمام لشخص ما أو موضوع معين.

أما اصطلاحًا، فقد تناول الباحثون في مجال علم النفس والاجتماع والتربية مفهوم "التهميش" في المجتمع بعدة مصطلحات، ترادفت لدى البعض وتمايزت لدى الآخرين؛ فقد أشار زقزوق (١٩٩٩، ١٨٤) إلى أن مفهوم التهميش الاجتماعي يتسع لأكثر من معنى؛ فهو لا يقتصر على تدني الدخل نظرًا للفقر، وإنما يتسع ليشمل الاستقطاب والتفاوت وعدم المساواة، مبينًا أنه إذا كان عدم المساواة يحدد موقع الأفراد على محور رأسي فإن التهميش أو الاستبعاد الاجتماعي تنظر إلى موقعهم على محور أفقي أي داخل أو خارج المنظومة المجتمعية.

كما يعبر التهميش الاجتماعي عن آليات اجتماعية تسبب عدم المساواة بين أفراد المجتمع الواحد، ووجود شكل من أشكال الحرمان من التمتع بشكل متساو بخيرات هذا المجتمع(عبد العال، ٢٠١٢، ١٧).

بينما عرفه عوض(٢٠١، ٦) بأنه: "الواقع الاجتماعي والاقتصادي للأشخاص الذين يعيشون خارج الأطر الاجتماعية التقليدية"

بينما يرى غزال(٢٠١٥، ٢١) أنه: ظاهرة اجتماعية معقدة تعبر عن عدم المساواة الناجمة عن الفرقة الاجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد وذلك من خلال الحرمان من التمتع بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والصحية.

ويرى بتكوفسكا (Petkovska, 2015, 216) أنه يعبر عن الاستبعاد الاجتماعي لأقلية معينة أو مجموعة فرعية، مصحوبا بإهمال لاحتياجاتها والتقليل من أهميتها ومشاركتها في المجتمع.

وقد حدده عبد العال (٢٠١٨) بأنه" جملة الإجراءات والخطوات المنظمة، التى على أساسها توضع الموانع أمام أفراد أو جماعات، حتى لا يحصلوا على الحقوق والفرص والموارد، وخدمات السكن والصحة والتعليم والتوظيف والمشاركة السياسية، وغيرها من الحقوق المتاحة للأفراد والجماعات الاخرى، والتى هى أساس التكافل الاجتماعى".

ورأى هاشم (٢٠١٨، ١٥٨) أن التهميش يعبر عن اقصاء بعض الفئات المجتمعية من الخدمات التعليمية والصحية إلى جانب انخفاض مستوى المعيشة والحرمان من خدمات البنية الأساسية.

وقد ميَّز عبد المنعم(٢٠١١) بين مفهومي "التَّهمِيش" و"الإستبعاد"، فالتهميش هو مفهوم أوسع من الاستبعاد، حيث يرتبط بظاهرة الفقر، ويرتبط عند البعض الآخر بفكرة إنعدام الفاعلية، وغياب الدور والمشاركة الفاعلة في المجتمع، بينما الإستبعاد كمفهوم، فهو ظاهرة خطيرة، كونه يعكس "ثقافة" قد تُمثل عاملاً مساعداً في انقسام المجتمع وازدياد طبقيته، لذا بين يونس (٢٠١٠، ١٣٥) أن الاستبعاد نوعين هما:

١. استبعاد الموجودين في قاع المجتمع، وعزلهم عن التيار الرئيس للفرص التي يتيحها المجتمع للمشاركة في المؤسسات العامة.
٢. استبعاد الجماعات الثرية من النظم العامة والممارسات اليومية؛ حيث يستبعد جزء من المجتمع أنفسهم اجتماعيا نظرا لاكتفائه واستغنائه عن باقي فئات المجتمع (النخبة).

كما وضح برغال(٢٠١٦، ١٨) الفرق بين مفهومي "التهميش" و"الضعف"؛ حيث يشير التهميش إلى نقص الخدمات وضعف الوصول إلى المعلومات، ويرتبط بالعامل الجغرافي، أما الضعف فيتعلق بحالة أكثر عمقا تشير إلى نقص الحقوق والاستبعاد بسبب

تأثير عوامل مختلفة التأثير ناتجة عن الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والبيئية والثقافية وغيرها.

أما مصطلح "المهمشين" فجاءت التعريفات متماشية بشكل عام مع ما ورد من تعريفات للتهميش، مؤكدة ما تضمنته هذه التعريفات من دلالات ومعاني، وفيما يأتي بعض تعريفات المهمشين كما وردت في بعض الأدبيات والدراسات العلمية:

- الفئات المهمشة: يستخدم مصطلح المهمشين لوصف الناس أوالآراء أوالهويات أوالظواهر التي تم تركها أو استبعادها من مركز المجتمع المهيمن.(Davy,2016,2)، كما أنها مجموعة الأفراد التي تعاني من نقص الخدمات والحقوق والتمييز والفقر أو أيا من الظروف التي تتصل بالبيئة الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية المحيطة (برغال،٢٠١٦، ١٧).
- الأطفال المهمشون:" كل الأطفال من أي سن كانوا– قبل الرشد– يعانون من الحرمان أو عدم الاستقرار النفسي أو العائلي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي.." (رجائي،٧،١٩٩٩)، وينتمون إلى المجتمعات الفقيرة اجتماعياً واقتصادياً، ولا يكادون يحصلون على أي فرصة للحصول على الحد الأدنى من التعليم، ومعظمهم من الأطفال العاملين، والفقراء الحضريين، وغيرهم من الطبقات المتخلفة، والأشخاص الذين يعيشون في المناطق الريفية النائية، والإقليات (Bandyopadhyay,2006,103).
- الطلاب المهمشون: الطلاب الذين ينتمون إلى مجموعات هامشية داخل المجتمع، والتي تشمل: الطلاب من عائلات فقيرة للغاية، والأطفال المشردين، والأطفال اليتامى، والأطفال الذين يعملون في عمل الأطفال، والأطفال الذين يعانون من إعاقات، والذين يظهرون إحدى الخصائص التالية: تراكم سنوات أقل في التعليم، أو ارتفاع خطر التسرب من المدرسة، أو ضعف الحضور، أو انخفاض التحصيل (Oonge,2013,43)، كما أنهم أولئك الأشخاص المحرومون من الالتحاق بالمدارس أو الذين يحصلون على تعليم ضعيف الجودة(Alaraji,2016,53).

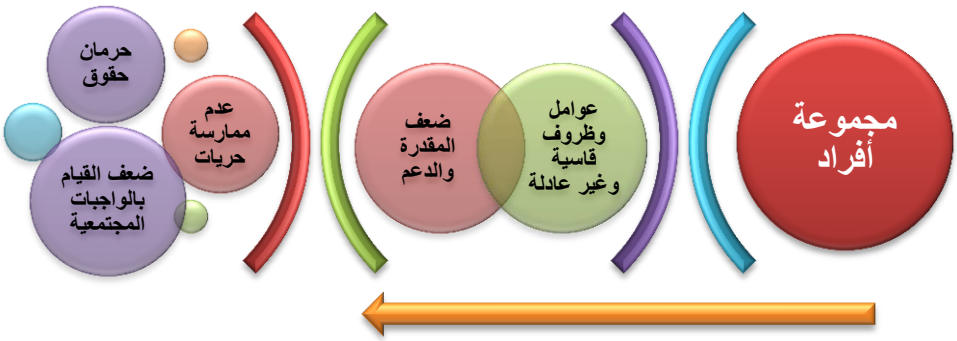
من العرض والتحليل للتعريفات اللغوية والاصطلاحية لمفهومي "التهميش"و"المهمشين"، اتضح الآتي:

١. التهميش مفهوم نسبي يختلف باختلاف النظرة الفلسفية والمجتمعية والمرجعية البحثية.
٢. يحدث التهميش نتيجة عوامل وظروف اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية وغيرها.
٣. يُحرم المعرضون لظروف التهميش من الحقوق والواجبات والحريات التي يتمتع بها ويمارسها أبناء المجتمع المستقرون.
٤. التهميش يؤدي إلى تأثيرات سلبية على المهمشين وعلى المجتمع ككل.

ومن ثم يمكن للباحثة أن تحدد مفهوم التهميش بما يتناسب مع قضية البحث وخلفيته العلمية بأنه: حالة تعبر عن حرمان مجموعة من أبناء المجتمع من حق أو أكثر من حقوقهم الإنسانية والمجتمعية في مجتمع ما؛ نتيجة لتعرضهم لعوامل وظروف قاسية ولا يمتلكون المقدرة على مواجهتها، مما أدى إلى ضعف ممارستهم حرياتهم وواجباتهم داخل المجتمع.

وبالتالي فإن التهميش التعليمي يعني: الحرمان من حق التعليم، أي حرمان الأفراد في أي مرحلة من مراحلهم التعليمية من حقهم في التعليم، نتيجة لتعرضهم لعوامل وظروف قاسية ولا يمتلكون المقدرة على مواجهتها.

وبالتالي يمكن تعريف المهمشين بأنهم: مجموعة الأفراد الذين حرموا من حق أو أكثر من حقوقهم الإنسانية والمجتمعية في مجتمع ما نتيجة لعوامل وظروف قاسية ولم يتمكنوا من مواجهتها، وأدت إلى ضعف ممارستهم لحرياتهم وواجباتهم داخل المجتمع.



شكل(١): العناصر المكونة لمفهوم التهميش (تصميم الباحثة)

ثانيًا: خصائص التهميش

يتميز التهميش عن غيره من الظواهر والمشكلات الاجتماعية بعدد من الخصائص، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

(١) إجباري أو اضطراري: فلا يكون التهميش اختياريًا وبرغبة الأفراد وإرادتهم إنما يكون إجباريًا اضطراريًا (الحوت، ٢٠١٨، ٥)؛ فهو يحدث نتيجة لتعرض فئة أو مجوعة من الأفراد في المجتمع لعوامل وظروف اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية أو سياسية أو غيرها، أجبرت هذه الفئة على الدخول في حالة التهميش على غير رغبة منهم وإنما اضطروا لذلك.

(٢) نسبي: إن التهميش ليس مقصورًا على منطقة معينة أو زمان معين،وإنما موجود في كل المجتمعات وعلى مر العصور، ولكن بأشكال مختلفة وبمقادير متفاوتة (يونس،٢٠١٠، ١٣٤)، فالمهمّش لا يمكن أن يكون مهمّشا في حدّ ذاته، بل بالنّسبة إلى حالة أو وضع مركزيّ، يمكن أن نتحدّث عن قرية أو منطقة أو بلد مهمّش مثلًا، ويمكن أن نتحدّث عن فئات مهمّشة في مكان محدّد، وتهميش المكان قد يرتبط بتهميش فئات اجتماعيّة، كما هو الشّأن بالنّسبة إلى الأحياء أو الشّوارع الفقيرة، أو الشّوارع التي نجد فيها أنشطة يرفضها المجتمع(الدهشان، ٢٠١٨).

(٣) يؤدي إلى الحرمان من الحقوق: تكاد تتفق التعريفات الواردة في الأدبيات العلمية بأن التهميش هو حرمان فرد أو فئة من المجتمع من حق أو أكثر من حقوقه في المجتمع باعتباره إنسان (حقوق الإنسان)، وباعتباره مواطن (حقوق المواطنة)، كالحرمان من الحق في التعليم والسكن والرعاية الصحية والحصول على فرص العمل والانتفاع بموارد المجتمع وبنيته التحتيه، والحرية في التعبير عن الرأي واختيار المصير(العساسفة، ٢٠١١، ١١؛غزال، ٢٠١٥، ١٥؛ برغال،٢٠١٦، ١٨ – ٢٠).

(٤) سلبي التأثير: ويعني أن التهميش لا بد وأن يترك آثارًا سلبية ومخاطر على الفرد والجماعة المهمشة وعلى المجتمع ككل، تختلف حدتها ونوعيتها وفقا لنوع ومستوى التهميش، والجهود المبذولة للحد منها، مثل انعزال هذه الفئات عن المجتمع وعن المشاركة فيه وعن قيامها بواجباتها اتجاهه (يونس،٢٠١٠، ١٣٤)، وما يترتب على ذلك من خلل في التركيبة الاجتماعية وخلق بؤر خارجة عن تقاليد المجتمع وقيمه

وأهدافه التنموية، والتي قد تتسبب في انتشار الظواهر المجتمعية السلبية مثل العنف والجريمة والإرهاب وغيرها.

(٥) بحاجة إلى الدعم والمساندة: إن الفئات المهمشة تعاني من فقر القدرة أي عجزها عن امتلاك القدرات البشرية اللازمة للحصول على حقها في الكيان الاجتماعي(ناس وسالم، ٢٠٠٤، ٢٦٣)، ومن ثم فهي قوى بشرية فقدت استطاعتها على مواجهة عوامل تهميشها سواء كانت عوامل ذاتية مثل الإعاقة أو الإصابة بالمرض أو فقد مصدر الرزق أو كانت عوامل بيئية ومجتمعية وسياسية مثل المنطقة الجغرافية والفقر وتدني الدخل والحروب والصراعات السياسية وغيرها، ففي جميع الحالات لا تتمكن هذه الفئات من حماية نفسها من التهميش أو تعويض حرمانها من حقوقها إلا إذا وفرت لها فرص الدعم الحكومي والمساندة المجتمعية.

ثالثًا: العوامل المؤدية إلى التهميش التعليمي

تعددت وتنوعت العوامل التي تؤدي إلى حرمان أفراد أو جماعات من حقوقهم ومشاركتهم واندماجهم داخل المجتمع مما يعرضهم إلى خطر التهميش الاجتماعي، لدرجة يصعب معها حصر العوامل المؤدية إلى التهميش بكل صوره واستيفاؤها في حدود الورقة البحثية الحالية.

لذا فإنه سوف يتم التركيز على العوامل المؤدية إلى الحرمان من حق التعليم (التهميش التعليمي)، أي حرمان الأفراد في أي مرحلة من مراحلهم التعليمية من حقهم في التعليم، نتيجة لتعرضهم لعوامل وظروف قاسية ولا يمتلكون المقدرة على مواجهتها، كما ستركز الورقة على العوامل ذات التأثير المباشر في إحداث التهميش التعليمي في ضوء ما ورد في الأدبيات والدراسات العلمية خاصة ما يقترب منها لواقع اللمجتمع المصري، ويمكن توضيح هذه العوامل على النحو الآتي:

(١) الفقر الاقتصادي(المادي): ترتبط أوضاع الفقر وأحوال الفقراء ارتباطًا وثيقًا بالتحولات الاقتصادية والسياسية التي حدثت في منتصف السبعينيات من القرن الماضي، وهي بداية التحول من اقتصاد تديره الدولة الى اقتصاد رأس مالي تقلص فيه دور الدولة إلى حد التهميش في مجالات الإنفاق الاستثماري، والتوجه نحو الخصخصة والاستغناء عن عدد كبير من العمالة، وتقليص الدعم الموجه للسلع الغذائية وبعض السلع الاساسية،

بالإضافة إلى تقلص الإنفاق العام على الخدمات وفي مقدمتها التعليم(عبد الستار،٢٠٠٧، ٢٣٦).

وفي شتى أرجاء العالم، يرتبط فقر الأسرة بأكثر العوائق التي تواجه تعليم أبنائها، ويحول دون حصولهم على حق التعليم (معهد اليونسكو للإحصاء واليونيسف، ٢٠١٤، ١٣)، فحيث ينتشر الفقر تقل فرص التعليم، فالفقر يولد الفقر، وكذلك الأمية تولد الأمية المفضية إلى الفقر والتردي والتهميش الاجتماعي (عبد الستار،٢٠٠٧، ٢٤٤).

ويحدد الفقر من خلال مقارنة الاستهلاك الفعلي للفرد أو الأسرة بالحد الأدنى من الاحتياجات الأساسية الغذائية وغير الغذائية لها، وبناء على ذلك يعتبر الفرد أو الأسرة في مصر فقيرة إذا انخفض مستوى الاستهلاك الفعلي للأسرة عن خط الفقر المحدد في مصر عام ٢٠١٥ بحوالي ٣٩٢٠ جنيه للفرد سنويًا أي ما يعادل ٣٢٦ جنيه للفرد في الشهر،(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦، ١-٢) وبذلك بلغت نسبة الفقراء في مصر ٢٧.٨% من جملة السكان، ينتشر غالبيتهم في المحافظات الحدودية وفي الريف، وغالبية هذه الأسر يعولها رجال وتتكون من ٦ أفراد فأكثر، وترتفع فيها نسبة الأمية، وغالبيتهم يعملون بأجر يومي ومن ذوي العمالة المتقطعة، وتصل إلى غالبيتهم خدمات الكهرباء والمياة، وتقل خدمات الصرف الصحي(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦، ٢٠).

ويزداد الفقر حدة وقسوة حينما تتولى المرأة مسئولية الإنفاق الكلي على أسرتها وتعاني من الفقر وظروف اجتماعية ونفسية قاسية كونها أرملة أو مطلقة أو مهجورة أو متزوجة من مسن أو مريض أو مسجون أو عانس وتتولى رعاية أخوتها ووالديها وغالبًا ما تسكن في مناطق عشوائية وتعمل أعمالاً بسيطة ذات دخل بسيط وغير ثابت شهريًا (غزال، ٢٠١٥، ٢٣).

والأسر الفقيرة سرعان ما تضحي بتعليم الأبناء أو أحدهم ليكون عونًا لقضاء متطلبات الحياة، حيث يضطر نسبة كبيرة من أبناء الفقراء إلى الانقطاع عن الدراسة للبحث عن عمل مقابل أجور تعود إلى أسرهم لمواجهة نفقات المعيشة، خاصة وأن مشوارهم التعليمي لن يقدم لهم عائدا ماديًا سريعًا وملموسًا من وجهة نظرهم لمواجهة متطلبات الحياة(عباس ورجب، ٢٠٠٨، ١٢٢).

(٢) الإعاقة: تعد الإعاقة أكثر العوامل الشخصية انتشارًا وتهميشًا لأصحابها، كونها تؤدي إلى ضعفٍ أو عجزِ جزءٍ من أجزاء جسم الإنسان أو حاسة من حواسه، سواء كانت لأسباب وراثية أو بيئية كالحوادث والأمراض، وتعوق قدرة هذا الإنسان عن ممارسة حياته بشكل طبيعي وغالبًا ما يحتاج مساعدة من الآخرين، مثل المرض والإعاقة الجسدية أو العقلية.

وتعتبر الإعاقة أقل العوامل ظهورًا للعيان، ولكنها أكثر تأثيرًا في إحداث التهميش عامة وفي مجال التعليم خاصة (بيومي،٢٠١١، ٤٤٧)؛ فغالبًا ما يبدأ استبعاد المعوقين اجتماعيًا في وقت مبكر ويكون أحد أعراضه التهميش من التعليم الأساسي، ففي عديد من البلدان النامية لا يلتحق الأشخاص ذوو الإعاقة بالمدارس، إما لأن أسرهم تعزلهم، أو لأن المؤسسات التعليمية ترفض استقبالهم، ومن ثم يحرمون من فرصة تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب، وهو مايؤدي إلى زيادة فرص تهميشهم من فرص التعليم الأعلى (منظمة العمل الدولية، ٢٠١٥، ٤).

(٣) البعد الجغرافي: يعاني سكان المناطق الجغرافية البعيدة عن أماكن الخدمات المدنية من سوء التخطيط العمراني وافتقار الخدمات الأساسية مثل المدراس والمستشفيات والمراكز الثقافية، والمياة النقية والصرف الصحي، وتكون فيها المساكن متباعدة، والطرق غير الممهدة وتندر فيها وسائل المواصلات، (عبد الستار، ٢٠٠٧، ٢١٩) وتبعد عنها الخدمات التعليمية، وضعف المتابعة الميدانية من جانب المسئولين.. وغيرها- مما يؤدي إلى حرمان سكان هذه المناطق من فرص التعليم الجيد مقارنة بالمجتمعات التي تسكن مناطق جغرافية ممهدة والذي يعد من أهم عوامل التهميش، خاصة في مناطق الصعيد وبين فتياتها بشكل اكبر (بديوي، ٢٠٠٤، ٣٩٥؛ بيومي،٢٠١١، ٤٤٧).

(٤) الموروثات الثقافية: تلعب الموروثات الثقافية دورًا مهمًا في تشكيل التهميش الاجتماعي، ويقصد بها مجموعة القيم والأعراف الاجتماعية والعادات والتقاليد والتي تمثل ضوابط سلوكية لأبناء المجتمع، فعلى سبيل المثال فإن الموروثات الثقافية التي تؤمن بتفوق الذكور ودونية الإناث، وأعلت من مكانة الرجل وسيطرته، وأعطته سلطة مطلقة على المراة يفرض عليها الخضوع له وتلبية احتياجاته المادية أدى ذلك إلى تهميش أدوارها الاجتماعية وإهدار حقوقها في امتلاك مكانة اجتماعية مرموقة ومؤثرة باعتبار أنها غير قادرة على اتخاذ القرارات والمشاركة الفعالة في نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية

والسياسية، مما أنتج أجيالاً نشأت على هذه الموروثات وأسهمت بدورٍ كبيرٍ في زيادة تهميش المراة في المجتمع (الفدعم، ٢٠١٤، ٤٥٩-٤٦٠)، فكثير من البلدان لا تقدر تعليم البنات حق قدره، مما أدى إلى انخفاض نسب التحاقهن بالتعليم وزيادة فرص تسرب اللاتي التحقن به، نتيجة لظروف مثل زواج القاصرات، الحمل المبكر، العمل المنزلي (مون، ٢٠١٢، ١٥).

(٥) مشكلات النظام التعليمي: تؤدي قلة الموارد المالية بالمدارس على جعلها غير قادرة على جذب المعلمين المؤهلين أو ممارسة أساليب التدريس الحديثة، مما يؤدى إلى انخفاض جودة المدارس وانخفاض مستوى التعليم بها مما يعمل على زيادة نسبة التسرب (Alaraji, 2016,50-51) إلى جانب ما يعانيه الطفل الفقير من الجوع وسوء التغذية نتيجة لعدم توفير النظام التعليمي احتياجاتهم من التغذية اليومية (مون، ٢٠١٢، ١٩).

كما أن هناك عوامل تعليمية أخرى قد تؤدي إلى ترك الطفل للمدرسة مثل: قسوة المعاملة من قبل المعلمين واستخدام العنف وأساليب العقاب المدرسي العنيفة، أو زيادة تكلفة التعليم وخاصة الدروس الخصوصية والوجبات الغذائية (أبو الجود، ٢٠١١، ١٤٥)

ويعاني نظام التعليم المصري عدة مشكلات هي: الإحجام عن الالتحاق بالتعليم، وعدم الاستيعاب الكامل لكل الملزمين، وارتفاع كثافة الفصول والعمل بنظام الفترات، وتدني حالة المباني وقلة التجهيزات، والتأخر والرسوب الدراسي، والتسرب من التعليم، وارتفاع نسب الأمية بين المتعلمين، وانخفاض أعداد المعلمين، وضعف الإنفاق الحكومي على التعليم (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٥، ٦١)، وهي من الأسباب التي أدت إلى ظاهرة التسرب التعليمي في مصر وانضمام المتسربين إلى قوائم الفئات المهمشة في المجتمع.

(٦) غياب العدالة الاجتماعية: تتحقق العدالة الاجتماعية في المجتمع حين يكون لكل أبناء المجتمع دون استثناء نفس الحقوق، وعليهم نفس الواجبات، ويمارسون الحرية بمعانيها المنضبطة، في إطار من المساواة العادلة، التي تحقق المصلحة المجتمعية القائمة على المشاركة من جميع فئات المجتمع ومؤسساته وقطاعاته(عبد الحي، ٢٠١٦، ٦١٨).

إن غياب العدالة الاجتماعية وتطبيق معاييرها في المجتمع يعد أقوى العوامل التي تؤدي إلى الى ظهور العوامل السابقة أو تقوية تأثيرها السلبي على المهمشين، فحين

تختل موازين العدالة الاجتماعية ينتشر الفقر ويعجز المعاقين وقاطني الأماكن النائية والفتيات من أن يحسنوا من أحوالهم ويعالجوا ضعف قدرتهم في اقتناص حقوقهم الإنسانية والوطنية.

كما أن العلاقة بين التعليم والعدالة الاجتماعية ليست فقط علاقة جزء بكل أو خاص بعام؛ بمعنى أن التعليم أحد الحقوق التي تضمنتها مواثيق العدالة الاجتماعية لمواطنيها والتي تسعى إلى إتاحة هذا الحق في إطار من المساواة العادلة والحريات المنضبطة، إلا أن العلاقة بينهما في جوهرها علاقة تأثير وتأثر متبادلة؛ فلا تتحقق العدالة الاجتماعية في مجتمع ما دون تحقيق العدالة في التعليم، ولا يمكن أن تتحقق العدالة في التعليم في ظل غياب سياسات العدالة الاجتماعية الشاملة للمجتمع كله، وبالتالي لايمكن أن يحدث إصلاح تربوي بعيدًا عن الإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

فغياب العدالة الاجتماعية يتبعه غياب العدالة فى التعليم، فالطلاب الأغنياء والفقراء لا يتلقون نفس نوعية التعليم؛ حيث يلتحق الطلاب الفقراء بالمدارس الحكومية غير المجهزة، والتي تفتقر إلى الحد الأدنى من المرافق اللازمة لممارسة النشاط التعليمي بكفاءة، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التعلم لدى الأطفال الملتحقين بهذه المدارس، بالإضافة إلى الفصول المزدحمة بشدة، والعكس صحيح بالنسبة لطلاب الأغنياء (Bandyopadhyay,2006, 102).

وبذلك يعكس التعليم التركيبة الاجتماعية في أي مجتمع؛ بل ويساعد على بقائها واستمرارها وتدعيمها أيدلوجيا، فالمدرسة في المجتمع الطبقي ماهي إلا أداة لحفظ واستمرار الطبقية، فكيفما يكون المجتمع تكون المدرسة، ويظهر ذلك في الواقع المصري (قمر، ٢٠١٦، ٣)؛ حيث إن التغيرات التي حدثت في المجتمع المصري منذ منتصف سبعينات القرن العشرين والتي دعمت وبقوة الانفتاح الاقتصادي والقوى الرأسمالية في المجالات المختلفة قد فتحت فرص الاستثمار الاقتصادي في التعليم، فلم يعد التعليم متاحًا للجميع "التعليم الجمعي" كما كان في فترة الستينات من ذات القرن، بل أصبح "تعليمًا طبقيًا" تتمايز فيه الفرص التعليمية وينعم القادرون ماديًا وأبناء الطبقات الاجتماعية العليا بالأفضل والأرقى منها، وصاحب ذلك مقدرة الدولة على توفير فرص

متكافئة للجميع، ومن ثم حُرم أبناء الطبقات الصغيرة والمتوسطة من بعض فرص التعليم ومن جودتها غالبًا، وتبع ذلك أيضا إغلاق فرص الحصول على الوظائف اللائقة بعد الانتهاء من التعليم مقارنة بأبناء الطبقات العليا، ومن ثم أصبح الحراك الاجتماعي انتقائيًا، وتفاقمت صور التهميش الاجتماعي بشكل واضح في المجتمع المصري(زايد، ٢٠١٣، ٣٢).

ومن المظاهر الواضحة لاختلال العدالة التعليمية في مصر ما كشف عنه تقرير التنمية البشرية (٢٠١٠)، بأن الوضع الاجتماعي- الاقتصادي وخلفية الأسرة هما أهم مؤشرين للتنبؤ بالإنجاز التعليمي بمصر، فأطفال كل من شريحتي الثروة الوسطى والعليا احتمال أداؤهم في امتحانات الشهادات العامة أفضل بدرجة أكبر من أطفال الشريحة الدنيا، كما أن احتمال أن يكون الطالب متفوقًا يزيد بدرجة كبيرة إذا كان طالبا من مدرسة خاصة أو تجريبية، كما يشير التقرير أيضا أن حالة الفقراء في مصر أسوأ بالمقارنة بالأغنياء من حيث الالتحاق بالتعليم خاصة الإناث منهم (البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ومعهد التخطيط القومي، ٢٠١٠، ص٤).

رابعًا: بعض الفئات المهمشة تعليميًا

حدد رجائي(١٩٩٩، ٧) الأطفال المعرضوت للتهميش تعليميا في المجتمع هم الفئات التالية: الأيتام، والفقراء، والمعوقون، وغير المتعلمين، والمشردون، والنازحون، واللاجئون، والممزقون عائليا، والأطفال غير الشرعيين، والأطفال المتكفل بهم، بينما حصرهم هاشم(٢٠١٨، ١٥٨) في أربع فئات هم: المرأة، والطفل، والمسن، والمعاق.

وقد حددهم عبد العال(٢٠١٨) في الفئات التالية: الفقراء الذين يعيشون دون خط الفقر،الفتيات المتضررات من التمييز الجنسي، الشباب العاطل عن العمل، الأطفال المحرومون من طفولتهم: فهناك الأطفال العاملون، والأيتام، والجانحون، والمشردون، واللقطاء، وخدم المنازل، وذوو الاحتياجات الخاصة، والمتخلفون عقليا، والأطفال المسجونون، والأطفال المحرومون من الأوراق الثبوتية (عديمو الجنسية)، والأطفال المتأثرون بالحرب.

وفيما يلي توضيح لبعض الفئات المهمشة التي تنتشر بوضوح في المجتمع العربي المصري وتناولتها التقارير والأدبيات العلمية بالتحليل والدراسة وأبرز احتياجاتهم التربوية والاجتماعية:

(١) الأطفال العاملون: الأطفال العاملون هم كل من يعمل بيده في صنعة أو مهنة او بناء أو غيرها دون أن يصل سن البلوغ (أبو الجود، ٢٠١١، ١٤١)، وترجع أسباب عمالة الأطفال إلى تدني الحالة المادية للأسرة وحاجتها للعمل لتدبر ظروف المعيشة، أو نتيجة لاقتناع الأسرة بعدم أهمية تعليم الطفل مقارنة بضرورة تعلمه لحرفة أو صنعة تؤمن مستقبله وتدر عليه دخلاً في ظل انتشار ظاهرة البطالة بين المتعلمين وتدني أجورهم مقارنة بفئة العمال والحرفيين، أو رغبة الآباء في توريث أبنائهم الصنعة التي يحترفونها، بالإضافة إلى استغلال أصحاب الأعمال لتدني أجور الأطفال العاملين وضعف الحماية المجتمعية من قبل مؤسسات الدولة، ويعاني هؤلاء الأطفال من حرمانهم من حق التعليم والاستمرار فيه، وتدني مستواهم التعليمي في مدارسهم، ورغبة غالبيتهم في التعليم والعمل معًا (أبو الجود، ٢٠١١، ١٥٢، ١٦٩).

(٢) الأطفال بلا مأوى: الطفل بلا مأوى أو طفل الشارع هو الطفل الذي لم يتجاوز عمره سن الثامنة عشر سنة ميلادية، وعجزت أسرته عن إشباع حاجاته الأساسية الجسمية والنفسية والثقافية كنتاج لواقع اجتماعي واقتصادي تعايشه الأسرة، أو فصل عنها لظروف معينة، دفعت به إجبارًا ودون اختيار حقيقي منه إلى الشارع، كمأوى بديل معظم الوقت أو كل الوقت بعيدًا عن الرعاية والحماية الاجتماعية، يمارس فيه أنواعًا من الأنشطة لإشباع حاجاته من أجل البقاء، مما يعرضه للخطر والاستغلال والحرمان من الحصول على حقوقه المجتمعية، ويعرضه أحيانًا للمساءلة القانونية بهدف حفظ النظام العام (المجلس القومي للطفولة والأمومة،٢٠٠٣، ٥).

وهؤلاء الأطفال إما أن يكونوا بلا أسرة أو مجهولي النسب، أو أنهم يقضون معظم الوقت في الشارع ولكنهم يترددون على زيارة أسرهم، أو أن هؤلاء يعيشون مع أسرهم على أرصفة وساحات الشوارع، أو أنهم ملتحقون بدور رعاية أو مؤسسات إيوائية ومعرضون للرجوع للشارع (World Health Organization,2013,2).

إن هؤلاء الأطفال يمثلون فئة مجتمعية مهمشة يعانون حرمانًا شديدًا من حقوقهم الإنسانية والمجتمعية، لذا فهم بحاجة إلى توفير الخدمات التعليمية مثل: الالتحاق بالمدارس النظامية، أو تنظيم فصول محو الأمية من غير الملتحقين بالمدارس، تهيئة خدمات تعليم مساندة لتمكينهم من التحصيل واجتياز السنوات الدراسية المقررة، إكسابهم مهارات حياتية مختلفة، إلى جانب احتياجهم الملح – نظرًا لظروفهم وخصائصهم النفسية والاجتماعية – إلى خدمات الرعاية الاجتماعية ممثلة في: مسكن ملائم وآمن، الرعاية النفسية والتأهيل للاندماج المجتمعي، الرعاية الصحية، التغذيه الصحية، الرعاية الأسرية، التربية الاستهلاكية، التدريب الاقتصادي، البرامج الثقافية والترفيهية (الأبشيهي، ٢٠١٦، ٦٧).

(٣) الفتيات المحرومة من التعليم: ينتشر حرمان الفتيات من التعليم مع انتشار الفقر أو بين الأسر الفقيرة، حيث أكدت عدة تقارير محلية ودولية على أن الإناث الفقراء يمثلون نسبة عالية في المستويات المحرومة من التعليم، ويرجع السبب في أن معظم الأسر الفقيرة تعتبر تعليم الإناث تكلفة زائدة ولا مردود منه، ومن ثم لا تفضل تلك الأسر التحاق بناتها بالتعليم، خاصة الأسر التي تعولها أنثى(عبد الستار،٢٠٠٧، ٢٢٤).

(٤) الأطفال ذوي الإعاقة: الطفل ذوي الإعاقة هو أي طفل يختلف أو ينحرف عن غيره من الأطفال في جانب أو أكثر من جوانب شخصيته، بحيث يبلغ الاختلاف من الدرجة التي نشعر عندها الجماعة أنه بحاجة إلى خدمات خاصة أو لديه احتياجات معينة تختلف عن احتياجات أقرانه من العاديين، وقد يكون هذا الاختلاف في أي جانب من جوانب النمو (الجانب العقلي والمعرفي والجسمي واللغوي والانفعالي الاجتماعي) وقد يجمع بين عدد من هذه الجوانب في وقت واحد (يامنة، ٢٠١٢، ٧٢).

فالطف المعاق هو كل طفل لا يستطيع أن يؤدي واجباته الفردية أو الاجتماعية نتيجة لعجز خِلقي أو غير خِلقي (كبر وآخرون،٢٠١٦، ٧)

وتختلف الإعاقات في طبيعتها، وتصنف إلى الإعاقات الحسية مثل حالات القصور البصري أو السمعي؛ والإعاقات البدنية مثل القصور في الحركة وبنية العظام؛ والإعاقات الذهنية مثل حالات العجز عن التعلم والفهم والتركيز؛ والإعاقات النفسية الاجتماعية مثل

حالات القصور التي تسببها اضطرابات المزاج والسلوك الناتج عن سوء التكيف والأمراض النفسية(منظمة العمل الدولية، ٢٠١٥، ٣).

وتتطلب الاحتياجات التربوية لذوي الإعاقة (العاجز وعساف،٢٠١٤، ٨٠؛ الشباطات،٢٠١٦، ٢٢٤) توفير عدة أمور هي:

١. توفير مستلزمات مكانية وتجهيزات تتناسب وخصائص واحتياجات كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. إعداد وتهيئة المناخ المدرسي والبيئة الصفية بما يسهل التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ويجذبهم نحو الاندماج في العملية التعليمية.

٣. الرعاية التربووية والتأهيل الاجتماعي.

٤. الرعاية الصحية والبدنية.

٥. التواصل والتعاون مع الأسرة.

(٥) أطفال المناطق المتطرفة والعشوائية: تعد سُكنى العشوائيات والمناطق المتطرفة تعبيرًا مأساويًا عن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية المتردية داخل كيان المجتمع المصري، فهي مناطق لا يتوافر فيها الحد الأدنى لمقومات المعيشة الضرورية، وتعد هذه المناطق بؤر توتر اجتماعي وتلوث أخلاقي وقيمي، يعيش سكانها تحت خط الفقر، ومعدل حجم الأسرة كبير يصل الى ٨ أفراد، غالبًا ما يعول الأسر أطفال أو نساء (عبد الستار،٢٠٠٧، ٢٥٤)، وتنتشر الأمية بين أفرادها، ويمثل الإناث نسبة كبيرة من الأميين في هذه المناطق، وغالبية الأميين ينتمون إلى أسر يكون رب الأسرة فيها أميا، ويعملون في أعمال عارضة أوموسمية قليلة الدخل(عبد الستار، ٢٠٠٧، ٢٥٥).

يحتاج هؤلاء الأطفال إلى فرص التعليم الأساسي، وتوفير نظم تعليمية تراعي ظروف العيش لديهم، وأن ترتبط المناهج التعليمية باحتياجاتهم الحياتية، وتوفير المعلمين الأكفاء والقادرين على التعايش في ظروف هذه المناطق، ومراعاة عاداتهم وتقاليدهم وموروثاتهم الثقافية، والتواصل والمتابعة المستمرة من قبل المسئوليين للمدارس في هذه المناطق، وتييسر وسائل مواصلات آمنة، التدريب على بعض الحرف والمهن، وتقديم وجبة غذائية للتلاميذ، الرعاية الصحية المتكاملة، وفتح المدارس في الإجازات الصيفية لممارسة الأنشطة الفنية والرياضية المختلفة(بديوي، ٢٠٠٤، ٣٩٧).

(٦) الأميون: حدد القانون رقم ٨ لسنة ١٩٩١ بشأن محو الأمية وتعليم الكبار الأمي بأنه" كل مواطن يتراوح عمره بين الرابعة عشرة والخامسة والثلاثين غير المقيد بأية مدرسة ولم يصل فى تعليمه إلى مستوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى".

يحتاج الأميون إلى جانب محو أميتهم الهجائية، تنمية مهاراتهم الحياتية بما يمكنهم من محو "فقر القدرة" لديهم وذلك بتمكنهم من إدارة حياتهم والتعايش مع متطلباتها ومشكلاتها بإيجابية، ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر والاتصال الفاعل مع الآخرين، وتمكينهم من القيام بأي عمل في الحياة اليومية"، وتتمثل هذه المهارات في (عبد الستار، ٢٠٠٧، ٢٥٠؛عبد الجواد وعبد القوي،٢٠١٢، ٤٥٠):

- مهارات إدارة الحياة (اتخاذ القرار، استثمار الوقت، تحمل المسئولية، الاعتماد على النفس)
- التأهيل المهني والإعداد لسوق العمل.
- التعامل الآمن مع البيئة وحمايتها.
- الوعي بالحقوق والواجبات.
- الحفاظ على الصحة الجسمية والنفسية والإسعافات الأولية.
- ترشيد الاستهلاك.
- المواطنة وقبول الآخر وإثراء الحوار.
- المشاركة السياسية الإيجابية.
- الالتزام بالقيم والأخلاقيات والأعراف المجتمعية.
- التعلم مدى الحياة.
- التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- التدريب المهني والحرفي وإدارة المشروعات الصغيرة.
- الوعي الصحي والبيئي.

لذا يحتاج الأميون إلى برامج لتعليم الكبار لتلبي احتياجاتهم التعليمية، ونظرًا لكون غالبية الأميين من الفقراء وساكني المناطق العشوائية والأكثر احتياجًا، فإن هذه البرامج لن تجدي نفعًا إلا إذا تم اشباع حاجاتهم الاجتماعية والاقتصادية وتحسين أحوالهم المعيشية أيضاً(عبد الستار،٢٠٠٧، ٢٥٧).

خامسًا: مخاطر التهميش التعليمي

يترك التهميش آثارًا سلبية ومخاطر جسيمة على الفرد والمجتمع، والتي تمثل دافعاً قوياً للدولة ومؤسساتها لبذل الجهد تجاه علاج ظاهرة التهميش في المجتمع المصري، للحد من هذه المخاطر والتي من أبرزها:

١. الهدر التربوي والتعليمي: يؤدي التهميش في صوره المختلفة -خاصة التعليمي- إلى ما يعرف بالهدر التربوي والتعليمي؛ حيث لا يتم استثمار ما يخصص لهؤلاء المهمشين من خدمات تعليمية مثل الأماكن داخل المدرسة والكتب الدراسية والأجهزة والوسائل التعليمية ورواتب المعلمين، وهو ما يكلف الدولة أموالاً طائلة لايجني المجتمع أرباحها اجتماعياً واقتصادياً، كما تهدر ما أنفقته الأسرة في تعليمه وتربيته مسبقًا إذا التحق بالدراسة ثم انقطع عنها (أبو الجود، ٢٠١١، ١٥٦)

٢. ارتفاع معدلات الأمية: يؤدي التهميش التعليمي إلى ارتفاع معدلات الأميةوما يترتب على ذلك من إضعاف قدرة الفرد الإنتاجية، وتقليل مشاركته في التنمية الاقتصادية ومشروعاتها المستحدثة، فضلاً عن زيادة العبء الاقتصادي اللازم لتصميم برامج محو الأمية وتنفيذها وهو ما يمثل عبئا اقتصاديًا ضخماً على اقتصاد الدولة(حنا، ٢٠١٦، ١٢٤).

٣. تهيئة البيئة المناسبة لانتشار الفكر المتطرف والعمل الإرهابي؛ حيث إن البطالة والفقر وانتشار الجهل وقصور النظم التعليمية والتشبع بالأفكار المتطرفة بالإضافة إلى غياب العدالة الاجتماعية وغيرها من مظاهر تهميش الشباب في المجتمعات والدول النامية من أهم العوامل التي تنمي البيئة المواتية التي تستغلها الجماعات الإرهابية من أجل تحقيق مصالحها السياسية، (كامل،٢٠١٢، ١٣) وذلك باستقطاب هؤلاء الشباب وتجنيدهم مهارياً وفكرياً ومادياً من أجل القيام بالعمليات الإرهابية بمختلف أساليبها وأهدافها.

٤. اتجاه الشباب المهمش نحو خلق ثقافة خاصة بهم: حيث يحاول الشباب التمركز حول عالمهم الاجتماعي الخاص وتطوير هويتهم المرتبطة بمجتمعهم المحلي وبيئتهم المكانية أكثر من ارتباطها بهوية المجتمع الأكبر، ومن ثم يصيغون لأنفسهم قيماً خاصة، وعادات وتقاليد معادية في الغالب للمجتمع الأكبر ومنفصلة عنه، لذا يتعمد الآباء عدم الحاق أبنائهم بالمدرسة خوفًا من هدم وتغيير ثقافتهم الخاصة (رمضان،٢٠١٥، ١٥٦).

٥. نقل الفقر عبر أجيال من الأسر: حيث إنه إذا تم ترك هؤلاء الأطفال المهمشين دون تعليم أو حرمانهم من سنوات كافية من التعليم الجيد بنوعية جيدة، فسوف يواجهون فرصًا أقل في المستقبل للحصول على وظائف آمنة، ومستوى معيشي لائق، وظروف صحية مناسبة، ومشاركة سياسية فعالة (Alaraji,2016,50)

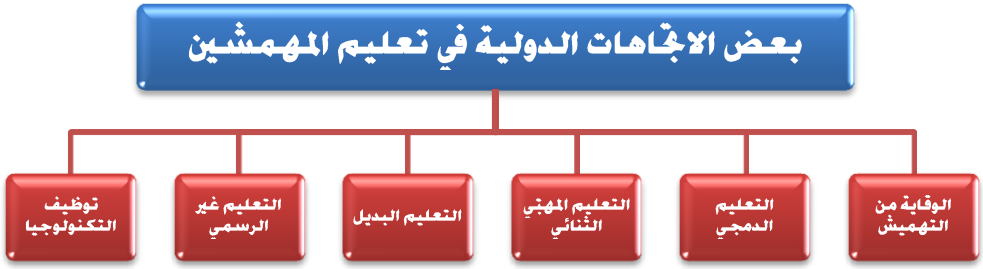
٦. تفكك النسيج والوحدة الاجتماعية: ففى ظل افتقاد العدل التربوى بين مناطق عديدة داخل المجتمع الواحد، وظهور وانتشار المدارس الخاصة والدولية التي تقوم بتطبيق نظام تعليمي أجنبي (إنجليزي، أمريكي، فرنسي، كندي) وغيرها من الصيغ، يمكن أن تتحول فئات المجتمع إلى جزر ثقافية منعزلة، وتتعدد ولاءات الأفراد داخل المجتمع الواحد، ويعمل ذلك على عدم وجود وحدة في الفكر والعمل بين فئات المجتمع، مما يسهم في قلة التفاعل وضعف تماسك أفراد المجتمع وارتباطهم وهو ما يطلق عليه (ضعف الاحتواء الاجتماعي أو الاستبعاد الاجتماعى)، ويؤدي ذلك إلى تفكك النسيج الاجتماعي وتصبح هذه المجتمعات غير قادرة على حماية أبنائها من الاستلاب الثقافي والتبعية(الدهشان،٢٠١٨).

٧. الشعور بالهامشية والاغتراب، حيث يؤدي التهميش الاجتماعي إلى شعور الفرد بعدم الاندماج الكامل في مجتمعه، وعدم قدرته على التمتع بحقوقه الأساسية (السياسية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية)، وضعف دوره في التأثير فيمن حوله وفي الأحداث الاجتماعية والسياسية في مجتمعه، وهو ما قد يؤدي إلى اغتراب هؤلاء الشباب وشعورهم بالانفصال عن ذاتهم مشاركتهم في نشاطات لا تتناسب مع رغباتهم وطموحاتهم، والعزلة الاجتماعية والتنصل من مسئوليات المجتمع، بالإضافة إلى الشعور بالعجز وانعدام المعايير المجتمعية أو عدم تقبلها وما إلى ذلك (محمد،١٩٩٧، ٥٧٣-٥٧٤؛ رجائي،١٩٩٩، ٨)

مما سبق يتضح أن انتشار عوامل التهميش وقوة تأثيرها وتزايد مظاهر التهميش التعليمي وفئاته وتعدد وتنوع احتياجاتهم التعليمة، وما يتركه ذلك التهميش من مخاطر مجتمعية واقتصادية وتعليمية، إنما يفرض ضرورة البحث عن التوجهات الحديثة التي يمكن أن تسهم تربية وتعليم المهمشين عامة وفي المجتمع المصري بشكل خاص، وهو ما سوف يتناوله المحور الثاني من هذا البحث.

المحور الثاني: بعض الاتجاهات الدولية الحديثة في تعليم المهمشين

يظل تعليم المهمشين حقًا واجبًا تأديته من قبل الدولة والمجتمع، وفي هذا الإطار وفي ظل السعي نحو تحقيقه بشكل يراعي معايير العدالة الاجتماعية والمستحدثات العصرية وأهداف التنمية المستدامة دوليًا ومحليًا، ظهرت عدة اتجاهات وتطبيقات وممارسات في مجال تعليم الفئات المهمشة، حاولت الباحثة عرض أبرزها من خلال ما تناولته الأدبيات التربوية والاجتماعية والتجارب الدولية المتاحة، اجتهدت الباحثة في تصنيفها في ستة اتجاهات رئيسة كما يبينها الشكل(٢):



شكل(٢): بعض الاتجاهات الدولية في تربية وتعليم المهمشين (تصميم الباحثة)

وفيما يلي توضيح لهذه الاتجاهات الستة مع الإشارة إلى بعض الصور التطبيقية لها سواء محليًا أو دوليًا في حدود ما توصلت إليه الباحثة:

الاتجاه الأول: الوقاية من التهميش في التعليم الأساسي

يقصد بهذا الاتجاه جميع الجهود والسياسات الرسمية وغير الرسمية الموجهة نحو الوقاية من التهميش التعليمي والحد من تفاقمه وانتشاره، خاصة فيما يتعلق بإتاحة التعليم الأساسي والحد من التسرب منه باعتباره المنبع الرئيس للتهميش من التعليم، ويمثل الحرمان منه أقوى مظاهر الحرمان من التعليم وأشدها ضررًا على الفرد والمجتمع.

فالتعليم الأساسي يُكسب الفرد مهارات ومعلومات ومعارف وسلوكيات تساعد على زيادة إنتاجيته، وحصوله على فرص عمل أفضل دخلاً، كما أنه يمنح الفرد الثقة التي يحتاجها حتى يندمج في المجتمع ويوجه حياته بشكل صحيح، كما يوسع اختياراته ويجعله أكثر وعيًا بحقوقه الاجتماعية والمدنية والسياسية، كما يمكنه من المشاركة في عمليات التغيير الديمقراطي والاجتماعي (هيرفكينز،٢٠٠٢، ٣٢٤)، لذا وجهت الجهود الدولية

والمحلية الرسمية وغير الرسمية نحو تعميم التعليم الأساسي وإتاحته والحد من مظاهر التسرب منه، والسطور التالية توضح ذلك:

☒ **بعض صور الوقاية من التهميش في التعليم الأساسي**

فيما يلي بعض الجهود التي تقوم بها بعض الدول بشكل رسمي وغير رسمي سعيًا نحو الحد من تهميش بعض الفئات المجتمعية وضمان إتاحة حق التعليم للجميع:

(١) جهود حكومية رسمية: اهتمت عديد من الحكومات بتطبيق إستراتيجيات ناجحة تستهدف الفئات المهمشة في مجتمعاتها وتوفير التعليم الأساسي لهم، مثل إصلاح التعليم الصيني في عام ٢٠٠٤ الذي استهدف طلاب الريف؛ فقد اعتمدت وزارة التعليم الصينية التعليم الإلزامي المجاني لمدة تسع سنوات لجميع الأطفال في المناطق الريفية من أجل تحسين نوعية التعليم والحد من معدلات التسرب في المدارس الابتدائية الريفية، كما تم إعفاء الطلاب من الأسر الفقيرة ذات الدخل المنخفض من الرسوم المدرسية وتكاليف الكتب المدرسية، وزيادة المخصصات المالية للتعليم من ٢.٥٪ إلى ٣.٤١٪ من الناتج المحلي الإجمالي للبلاد(Yoxall, 2005).

وتعد مصر من الدول التي اتخذت اجراءات تشريعية للوقاية من التهميش التعليمي، حيث تنص المادة (١٩) من الدستور المصري ٢٠١٤ على أن :"التعليم حق لكل مواطن.... والتعليم إلزامى حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة فى مؤسسات الدولة التعليمية، وفقاً للقانون. وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومى للتعليم لا تقل عن ٤% من الناتج القومى الإجمالى، تتصاعد تدريجيا حتى تتفق مع المعدلات العالمية"، إلا أنه مازالت هناك عقبات وتحديات تواجه الدولة المصرية تحول دون استيفاء جميع المواطنين على حقهم في التعليم المكفول دستوريًا، أهمها الأوضاع الاقتصادية وضعف إجراءات العدالة الاجتماعية.

(٢) جهود المنظمات الدولية: لمواجهة تهميش التعليم فى عديد من البلدان النامية، قدم البنك الدولى الدعم اللازم لتعميم التعليم الأساسي في عديد من البلدان الفقيرة مثل الهند وبنغلاديش وباكستان وإثيوبيا وزامبيا وطاجيكستان، وتم تصميم وتنفيذ عديد من البرامج وفقًا لاحتياجات تلك البلدان (Alaraji, 2016, 53) ؛ حيث قامت الحكومة

الهندية بالعديد من المبادرات السياسية المدعمة من البنك الدولي لمواجهة تهميش التعليم، ومنها (Bandyopadhyay,2006,103):

- تعديل الدستور ليُلزم الدولة بتوفير التعليم المجاني والإلزامي للأطفال حتى سن ١٤ سنة.
- أن يحمي الدستور الهندي الدين والأقليات والخيارات التعليمية للأقليات.
- العمل على توفير التعليم لجميع الطبقات بنفس الجودة.
- اعتماد استراتيجيات محددة للحد من التسرب وتوفير التعليم غير الرسمي للأطفال الذين لا يستطيعون الالتحاق بالمدارس الرسمية، مع اعتماد نهج شامل لمعالجة الاحتياجات التعليمية للأطفال العاملين والفتيات والأطفال الفقراء وجميع المجموعات المهمشة والنظر في قضايا المحتوى والعملية والجودة بشكل أكثر كفاءة، ليصبح شعار "التعليم للجميع" هو التوجه الأساسي لسياسة التعليم الهندية، وقد تم إعطاء الأولوية للتعليم الأساسي.

(٣) جهود المنظمات المحلية: هناك بعض المنظمات غير الحكومية التى تساعد فى الوقاية من التهميش فى التعليم مثلما حدث فى بنغلاديش، حيث أكدت بعض التقارير الدولية أن نتائج هذه البرامج كانت متساوية أو أفضل من نتائج نظام التعليم الحكومي من حيث تحسين عدد الأطفال المسجلين في النظام الأساسي، واستكمال معدلات الالتحاق به، وكانت العوامل الكامنة وراء نجاح هذه البرامج أنها استخدمت اللغة المحلية، وطبقت منهجاً مبسطًا يركز على مهارات القراءة والكتابة والحساب، وكانت قريبة من المجتمعات التي تخدمها، كما شجعت هذه البرامج مشاركة المجتمع المحلي في اختيار المعلمين، ودفع رواتبهم، وتوفير الأراضي أو المباني، ورصد وتقييم البرامج، وساعدت في عملية التخطيط وجدولة الفصول الدراسية.. وما إلى ذلك، وقد حصل الأطفال المهمشون الذين شاركوا في هذه البرامج على فوائد أخرى غير التعليم، في بعض الحالات، تلقوا الملابس والزي المدرسي والتغذية اليومية والكتب المدرسية وغيرها من أنواع الدعم النفسي والاجتماعي (Alaraji,2016,70-71).

الاتجاه الثاني : التعليم الدَمْجي Inclusive Education

يُعرف التعليم الدمَجْي بأنه عملية تعليمية تمكن جميع الأطفال من التعلم واالمشاركة في الحياة المدرسية في أنظمة التعليم الرسمي وبشكل فعال، فهو يواجه الثقافات والسياسات والممارسات التي تؤدي إلى تهميش البعض، ويعمل على إزالة المعوقات التي تواجه التعلم والمشاركة المدرسية، فكثير من الدول تقدم فرصًا تعليمية خاصة ومنعزلة عن التعليم العام للمهمشين من الأطفال خاصة ذوي الاحتياجات الخاصة (Save the Children UK.2006,1)، فالتعليم الدمجي لا يستثني أحدا من التلاميذ بغض النظر عن الفروق الفردية والصعوبات والإعاقات التي تواجههم لتلبية احتياجاتهم التعليمية الفردية (مكاوي، ٢٠١٧، ١٠٧).

وتؤكد فلسفة التعليم الدمجي على أن المدارس ينبغي أن تستوعب جميع الأطفال بغض النظر عن الظروف الجسدية أو الفكرية أو الاجتماعية أو العاطفية أو اللغوية أو غيرها، وينبغي أن يشمل ذلك الأطفال المعوقين والموهوبين وأطفال الشوارع، والأطفال من سكان مناطق نائية أو بدوية، والأطفال من الأقليات اللغوية أو العرقية أو الثقافية، وغيرهم من الفئات المحرومة أو المهمشة (UNESCO ,2003,4) ، حيث يستند التعليم الدمجي إلى عدد من المبادئ الداعمة لحقوق الإنسان في التعليم ممثلة في: تكافؤ الفرص التعليمية ووحدتها، القبول المجتمعي، التكافل والترابط، الاندماج والمشاركة، والتمكين من التعليم، والمساءلة واحترام سيادة القانون (Duci and et all,2016.7)

☒ صور من التعليم الدمجي:

فيما يلي صور تطبيقية لاتجاه التعليم الدمجي للفئات المهمشة:

(١) الدمج بنظام السندات التعليمية Educational vouchers :السندات التعليمية هي شكل من أشكال تمويل التعليم، يعتمد على السندات أو الكوبونات التي تصرف من قبل الدولة عادة لأولياء الأمور أو للطلبة أنفسهم لسداد المصروفات الدراسية للمدارس التي يختارونها بأنفسهم (محفوظ، ٢٠١٧،٢٦).

وعلى الرغم من أن هذه السندات لا يُستهدف بها الفئات المهمشة فقط، بل يمكن أن يستفيد بها أي من أولياء الأمور والطلاب الراغبين في الحصول على فرص تعليمية أفضل أو أكثر مناسبة لرغباتهم، إلا أنها قد أسهمت في تيسير التحاق الفئات المهمشة

بالمدارس الخاصة وتخفيف العبء عن كاهل النظام الحكومي في تحمل تكلفة هؤلاء الطلاب، حيث تم تمويلها من قبل جهات غير حكومية بهدف تقديم فرص تعليمية جيدة لهذه الفئات.

فقد طبقت السندات التعليمية في كولومبيا وإقليم السند في باكستان وأوغندا، من أجل توفير فرص تعليمية جيدة للمهمشين وبتمويل غير حكومي، ولاقت نجاحًا جيدًا وساهمت في زيادة نسبة التحاق هذه الفئات بالمدارس الخاصة، ومن مستوى التحصيل التعليمي لهم، ومعدلات تخرجهم، إلا أنها لاقت بعض التحديات في تطبيقها مثل: إصرار المدارس الخاصة على انتقاء الطلاب الذين يتقدمون إليها وفقا لهذا النظام، كما أن هناك سندات لا تتحمل سوى نصف تكلفة الطالب نظرًا لارتفاع هذه التكلفة في بعض المدارس، بالإضافة إلى أن بعض المدارس الخاصة تنتهج عزل وفصل هؤلاء الطلاب في فصول خاصة بهم، وبالرغم من مساهمة هذا النظام في زيادة نسبة التحاق الفئات المهمشة في بعض البلدان بالتعليم، إلا أنها في بعض الأحيان سببت لهم التهميش النفسي داخل هذه المدارس نتيجة للتمييز في المعاملة بين هؤلاء الطلاب وطلاب المدرسة من الأثرياء(اليونسكو،٢٠١٨، ٥٢).

(٢) الدمج التربوي لذوي الإعاقة: يعد التعليم الدمجي أكثر شيوعًا وارتباطًا بالتربية الخاصة وخاصةً فئة المعاقين؛ نتيجة للانتقادات التي وجهت لاتجاهات عزل المعاقين سواء في مدارس خاصة أو في فصول ملحقة بمدارس العاديين، حيث تتجه سياسة الدمج نحو مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين في الصفوف الدراسية.

ويُعرف الدمج التربوي للمعاقين بأنه: عملية مشاركة الأطفال العاديين للأطفال المعاقين في بيئة صفية واحدة داعمة، وتلبية الاحتياجات التربوية والاجتماعية للجميع بشكل متكافئ بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم (كبر وآخرون،٢٠١٦، ٧).

ويحقق الدمج التربوي لذوي الإعاقة مجموعة من الأهداف منها (القريوطي،٢٠١٥، ٥٢؛ حسن وآخرون ،٢٠١٥، ١٨١-١٨٣):

- تحقيق التعليم المتكافئ للمعاقين مع أقرانهم من العاديين في المجتمع.
- إبراز وتقوية قدرات واستعدادات ومهارات الطالب المعاق للتعليم وإضعاف ما يحيط به من ملابسات معوقة مما ييسر عمليات نموه التعليمية والاجتماعية والنفسية.

- الانخراط في الحياة العادية، والتفاعل مع الآخرين، وتيسير عملية التطبيع الاجتماعي وقدرتهم على الاندماج بسهولة في المجتمع.
- تخليص الطلاب العاديين من الأفكار الخاطئة عن زملائهم ذوي الإعاقة وأساليب التعامل الخاطئة معهم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم.
- استيعاب أكبر عدد ممكن من ذوي الإعاقة، وذلك ب الخدمة التعليمية لهم في المناطق البعيدة والمحرومة من خدمات التربية الخاصة، كالقرى الريفية والحدودية.

ويتنوع الدمج ويظهر في أشكال ثلاثة هي: الدمج الكلي؛ والذي يُدمج فيه التلميذ طوال الوقت مع أقرانه العاديين في اليوم الدراسي، والدمج الجزئي؛ حيث يقضي التلاميذ المعاقين فترة معينة من الوقت يوميًا مع أقرانهم العاديين ثم يَفْصلون في فصول مستقلة خاصة بإشباع احتياجاتهم الخاصة، والدمج الاجتماعي الأكاديمي؛ ويتم دمج التلاميذ المعاقين مع أقرانهم العاديين أثناء ممارسة الأنشطة خارج الفصل الدراسي مثل أنشطة التربية الرياضية والتربية الفنية والرحلات وغيرها، ولكل من هذه الأشكال أسسه ومبادئ تطبيقه وفقا لخصائص كل فئة من المعاقين ووفقا لإمكانيات المدرسة والمعلمين(حسن وآخرون ،٢٠١٥، ١٨١-١٨٣).

ويلقى الدمج التربوي لذوي الإعاقة اهتماما ملحوظا في معظم دول العالم وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وإيطاليا؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية صدر قانون "التربية لكل الأطفال" عام ١٩٧٥، والذي بمقتضاه الأطفال المعاقين تربية عمومية مجانية ملائمة في وسط تربوي أقل تقييدا أو تحديدا ممكنا، حيث تتمثل فلسفة وأهداف المدارس العامة في أمريكا في توفير برامج تعليمية مناسبة لجميع الطلاب المعاقين وفق قدراتهم وصلاحيتهم للدمج، وفي إيطاليا سمح القانون الأهلي رقم (٥١٧) لسنة ١٩٧٧ بوضع بعض الأنظمة التي تحدد أن يكون داخل الفصل الدراسي (٢٠) طالبا عاديا وعدد(٢) من الطلبة ذوي الإعاقة(العطار، ٢٠١٥، ٩٧)

وفي المملكة العربية السعودية وضعت الأمانة العامة للتربية الخاصة مجموعة من الضوابط لتطبيق أسلوب الدمج أهمها: أن تكون الإدارة المدرسية مهيئة لاستقبال ورعاية الطلاب المعاقين ورعايتهم، وأن لا يتجاوز عدد الطلاب في الفصل (٢٥) طالبا، وضرورة

حصول المعلمين على دورات تدريبية لتاهيلهم للتعامل مع نظام الدمج، ويتم الدمج التربوي في الصورتين: الدمج الجزئي، والدمج الكلي(العطار، ٢٠١٥، ٩٧).

وتتجه مصر بشكل واضح نحو تطبيق الدمج التربوي لذوي الإعاقة، حيث طبق الدمج التربوي في مدارس التعليم العام في إطار قرار وزاري رقم (٢٦٤) بتاريخ ٧/١١/ ٢٠١١، بشان قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام، ومؤخرًا عقد رئيس الجمهورية المؤتمر العربي الأول لمدارس التربية الخاصة والدمج في القاهرة في سبتمبر ٢٠١٨.

الاتجاه الثالث: التعليم المهني الثنائي Dual Learning System

التعليم المهني الثنائي أو التعليم المزدوج هو نمط من أنماط التعليم الفني، تشترك فيه شركات ومصانع القطاع الخاص مع المؤسسات التعليمية الحكومية في تنفيذ الخطة الدراسية للطلاب لتلبية احتياجات هذه الشركات بهدف توظيف الخريجين، حيث تتحمل الشركات مع المؤسسة التعليمية تصميم المناهج والإشراف الأكاديمي على الطلاب وتقويمهم (الأنصاري،٢٠٠٨، ٩٣).

ومنذ بضع سنوات أخذ ما يعرف بنظام التعليم المهني الألماني المزدوج يحظى باهتمام متزايد من صناع السياسات التعليمية في بعض الدول العربية مثل المغرب والإمارات العربية المتحدة ومصر ولبنان، وتقدم ألمانيا من جهتها المساعدة لهذه الدول في تطوير نظام للتأهيل والتدريب المهني فيها.

☒ **بعض صور التعليم المهني الثنائي:**

فيما يلي بعض صور تطبيق اتجاه التعليم المهني الثنائي للفئات المهمشة خاصة التي يتناسب معها التعليم والتدريب المهني:

(١) التلمذة المهنية **Apprenticeships** : هي نظام (برنامج) تعليمي يطبق بشكل واضح وشائع في ألمانيا، يتميز بالمزج بين تلقي المعلومات الأكاديمية والتطبيقات العملية بالمدرسة ضمن معايير وظيفية ومهنية محكمة والتدريب في مواقع العمل بالشركات والمؤسسات، ويهدف إلى تحسين مخرجات التعليم الفني والمهني لضمان إتقان الطلبة والطالبات للمهارات المهنية والوظيفية الأساسية التي يتطلع إليها سوق العمل، والكفايات الأكاديمية التي تطلبها مؤسسات التعليم العالي بالإضافة إلى إتاحة الفرصة أمام البنين

والبنات للالتحاق ببرامج التعليم الفني والمهني، ومن أهم ملامح نظام التلمذة المهنية (الأنصاري، ٢٠٠٨،٩٥-٩٦):

- يمكن الالتحاق بنظام التلمذة المهنية عند مستويات تعليمية مختلفة.
- كل مهنة لها منهج تدريبي معتمد ومعمم على كل الملتحقين بهذا النظام، وتتعاون عدة جهات في تصميمه بحيث تمثل قطاعات العمل والتعليم ونقابات العمال.
- يتقدم المتدرب إلى الشركة التي يختارها مباشرة، ويمكن للطالب أن يلتحق بنظام التعليم الثنائي أثناء فترة التلمذة.
- يتم تقييم الطالب من قبل هيئة ممثلة عن المدرسة والصناعة، ويتم منح الطالب شهادة دبلوم التلمذة المهنية بعد اجتيازه للامتحانات وتعتمد من قبل الغرفة التجارية.

ومن أهم مميزات هذا البرنامج احتواؤه على مناهج متطورة تدمج بين المعرفة الأكاديمية والتعلم التطبيقي، وتطرح التخصصات المطلوبة بسوق العمل، وذلك بالاعتماد على طرق تدريس تراعي تطبيق استراتيجيات التعلم باستخدام التقنية الحديثة، وينفذ هذا البرنامج بالتعاون مع مؤسسات القطاع الخاص من خلال لجنة من ممثلي سوق العمل تعنى بالتدريب الميداني الذي يهدف إلى إتقان الطلبة، والطالبات للكفايات المهنية، بحيث تتبنى الشركات والمؤسسات الطلاب والطالبات المتميزين بالتدريب وصرف المكافآت أثناء فترة الدراسة والتدريب في فترة الإجازات بحيث يتخرج الطالب أو الطالبة ويجد الوظيفة دون تكبد عناء البحث عن وظيفة، وبالتالي يحدد الطالب اتجاه في مرحلة مبكرة من العمر، ويجد الاستقرار والأمان الوظيفي، ويطبق هذا البرنامج طوال فترة الدراسة للطالب أو ألطالبة في المرحلة الثانوية، وتطبق لبنان النظام التعليمي الألماني المزدوج منذ عام ١٩٩٥؛ كما بدأت مصر منذ منتصف التسعينات من القرن الماضي تطبيق ما عرفت "مبادرة مبارك . كول" للشراكة بين ألمانيا ومصر (فطاني، ٢٠٠٠؛ Cedefop,2017,6).

(٢) التكامل الرأسي للتعليم والتدريب المهني: يستهدف هذا النظام إعطاء فرصة للعاملين والحرفيين باستكمال تعليمهم وتدريبهم في النظام التعليمي، والاعتراف بما لديهم من خبرات ومعارف ومهارات مهنية سابقة، وإمدادهم بمزيد منها حتى يتمكنوا من الحصول على شهادة علمية تعادل ما تمنحها المدارس والمعاهد المهنية، ويقوم هذا النظام على

حرية تنقل الطالب بين ساعات العمل وساعات الدراسة المحددة له، وتقييم التعليم السابق غير الرسمي لدى الطالب، وصياغة المؤسسات الصناعية والحكومة للسياسات التي تيسر تطبيق هذا النظام وجعله مقبولاً ومعترفاً به لدى المجتمع وأسواق العمل الرسمية، ويتضمن هذا النظام أربعة جوانب أساسية هي: الجوانب الاقتصادية، والفنية المهنية، والاجتماعية، والسياسية(ميشرا، ٢٠١٤، ٤٧٠).

وقد اتجهت الهند نحو تطبيق نظام التكامل الرأسي؛ حيث إن معظم سكانها مهنيا بشكل غير رسمي في الفنون والحرف والصناعات التراثية، نتيجة التلمذة والتدريب المنحدر عبر الأجيال، والممارسة والخبرات المهنية في مواقع العمل، غير أن هؤلاء الكوادر لا يتوافر لهم سبيل للاعتراف بكفاءتهم ومعارفهم ومهاراتهم التي اكتسبت بشكل غير رسمي، أو وسيلة لقياسها وتقويمها، أوا عتمادها وإجازتها، في مقابل أن القطاعات الاقتصادية الرسمية تعاني من عجز في القوى العاملة الماهرة التي يعمل كثير منها من خلال فرص الاقتصاد غير الرسمي(ميشرا، ٢٠١٤، ٤٦٥)، ويتميز هذا النظام بأنه (ميشرا، ٢٠١٤، ٤٧٤-٤٧٥؛ Basant & Mishra,2017,3):

- يمنح الطلاب المهمشين ممن يمتلكون مهارات مهنية وحرفية فرصة التعليم الرسمي وتحصيل المؤهلات العلمية.
- يضفي الشرعية على التعلم الذي حققه الطلاب بأنفسهم في مواقع غير رسمية.
- يقضي على تكرار ازدواجية المادة التي يعرفها الطلبة من قبل، وبذلك يكون التدريب أقل فائدة وأقل مللا.
- يقلص الوقت الذي يحتاج إليه الطلبة ليحصلوا على مؤهل رسمي، كما يقلل تكلفة الحصول عليه.
- يرفع من مستوى اعتزاز الطلاب بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم لما حققوه من انجاز تعليمي وكونهم انضموا الى فئة المتعلمين والمعترف بشهادتهم العلمية.
- يدعم تقبل الطلاب وتفهمهم لقيمة التعلم بوصفه عملية تستمر مدى الحياة.

وقد واجه هذا النظام عدة تحديات كان منها: التفاوت الكبير بين الطلاب في المعارف والمعلومات والمهارات مما أدى إلى صعوبة تصميم البرامج التي تحقق التكامل الرأسي بشكل كبير، انتشار الأمية أو انخفاض المستوى التعليمي للطلاب العاملين، صعوبة إجراء اتفاقيات

تعاون مع الجهات والمصانع التي تضم هؤلاء الطلاب، صعوبة توفير حوافز ومكافأت للمتخرجين من هذا النظام، احتكار بعض أرباب الاعمال للعمال وعدم السماح لهم بالالتحاق ببرامج التكامل الرأسي، وتعد مبادرة جرام تارانج بجامعة سنتوريون في الهند إحدى المبادرات التي حققت نجاحا في تطبيق نظام التكامل الرأسي، كما أنها لم تقتصر فقط على التدريب المهني، بل قدمت لهم مستويات متنوعة من الإرشاد المهني والدعم اللازم لاستكمال شهاداتهم الدراسية لأعلى الدرجات العلمية في مجالهم أثناء قيامهم بأشغالهم (Basant & Mishra, 2017, 3).

الاتجاه الرابع: التعليم البديل Alternative education

يشير التعليم البديل إلى الأساليب والأنشطة التعليمية التي تقع خارج نطاق المدرسة التقليدية، وتقوم على تلبية حاجات المتعلم، مثل: برامج التربية الخاصة والأطفال المحرومين من التعليم لظروف صعبة(Carnie,2003,2)، وهى ليست بديلة للنظام العام لكنها موازية له، حيث تستهدفت الأطفال في سن التعليم الأساسي، وتقدم لهم برامج تتوافق مع برامج التعليم النظامي، وقد تتحمل الحكومة كل تكاليف هذه البرامج أو تعتمد على المانحين الخارجيين الذين لتغطية جميع النفقات(Alaraji,2016,54)

وتعرف المدرسة البديلة بأنها المدرسة التي تلبي احتياجات الطلاب، التي لا يمكن أن تتحقق في المدرسة التقليدية من خلال إيجاد مدارس مختلفة، وبيئات تعلم متنوعة، لضمان تحقيق كل شخص للأهداف التعليمية التي وضعها المجتمع وسياساته التعليمية وفق ميوله وقدراته وظروفه المجتمعية (التيتون، ٢٠١١، ٤٨).

وتتميز المدارس البديلة بكونها مدارس مرحبة بالأطفال ومشجعة لهم، ومتمركزة حولهم، وتتصل الأنشطة فيها بأنماط ومثيرات الحياة لديهم، وتراعي خصائص البيئة المحلية، كما تتميز بالمرونة في المنهج الدراسي، ونظام الدراسة كتحديد مواعيد الدراسة، والخصائص الشخصية للاطفال، واختلافهم في النوع، والسن والظروف الاجتماعية، وغالبًا ما تصمم الفصول الدراسية بما يمكن الميسرين بالجلوس والتحاور مع الاطفال ذوي القدرات والخصائص المختلفة رمضان،٢٠٠٦، ١٥٨؛ التيتون، ٢٠١١، ٢٢٦-٢٢٧).

وقد شكلت المدارس البديلة التي قامت بطرحها الجهات الدولية المهتمة بالتعليم مثل اليونيسيف واليونسكو وغيرها تجديدًا حقيقيًا؛ أسهم في توصيل التعليم إلى فئات محرومة،

واستطاعت مساعدة عديد من الطلاب على تخطي مشكلاتهم مع التعليم التقليدي ومع ظلم المجتمع(التيتون، ٢٠١١، ٢١٩).

☒ **بعض صور التعليم البديل**

تتعدد وتتنوع صور التعليم البديل للفئات المهمشة يمكن تناول بعضها على النحو الآتي:

(١) مدارس التعليم المجتمعي: وهي مدارس تهدف إلى توفير فرص التعليم للأطفال في المناطق الأقل حظًا في الخدمة التعليمية خاصة الفتيات، حيث تقدم الفرص التعليمية في أماكن إقامتهم للتغلب على المعوقات الاقتصادية والاجتماعية التي تحول دون تعليمهم، وبلغت أعداد مدارس التعليم المجتمعي في مصر ٤.٨الف مدرسة عام ٢٠١٣/٢٠١٤، يتوقع زيادتها إلى ٦.٢ ألف مدرسة عام ٢٠٢٤/٢٠٢٥(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٥، ١٦).

ومن أمثلة هذه المدارس:

- مدارس المجتمع: وقد تم إنشاء هذه المدراس وفق اتفاقية وزارة التربية والتعليم المصرية ومنظمة اليونسيف عام ١٩٩٢؛فقد أُنشئت عدد من المدارس في صعيد مصر بهدف توفير فرص تعليم للفتيات الفقيرة والمحرومة من الخدمات التعليمية في المناطق الريفية، خاصة القرى والنجوع والكفور، وتتولى الجمعيات الأهلية مسئولية هذه المدارس بمعاونة هيئة اليونسيف ووزارة التربية والتعليم (رمضان،٢٠٠٦، ١٥٨).
- مدارس الفصل الواحد: وهي نوع من المدارس تسعى لتحقيق أهداف التعليم للجميع بالتعليم الأساسي، وتسمى أيضا المدارس الصغيرة، أو مدارس الفصول متعددة المستويات، أو المدرسة المنفردة، أو المدرسة ذات المعلم الواحد، وجميعها تهدف إلى إلى توفير فرص تعليمية للفتيات في سن ٦-١٣ سنة في المناطق النائية، والمحرومات من التعليم والمتسربات منه، وهي عبارة عن مدرسة تضم فصلاً واحدًا، يدرس فيه عدة مستويات أو صفوف دراسية معا في نفس الوقت والمكان، حيث يضم كل مستوى دراسي فتيات من أعمار مختلفة، ويقوم بالتدريس فيها معلمات إناث فقط وذلك بمشاركة جمعيات المجتمع المدني، والمهتمين بشئون التعليم، ووزارة التربية والتعليم المصري(عمارة،٢٠٠٠، ١٠٤؛ صابر، ٢٠١٧، ١٣٨).

- المدارس الصديقة لتعليم الأطفال في ظروف صعبة: تهدف هذه إلى تطبيق نموذج تربوي مرن يتيح فرصة التعليم من جديد للأطفال في ظروف صعبة، وتوسيع الالتحاق بالتعليم للأطفال المحرومين نتيجة الفقر، أو العمالة، أو فقدان العائل، وإعادة إلحاق أطفال الشوارع بالتعليم الرسمي، أو اختيار مهنه مناسبة لهم، والسعي لدمج أطفال الشوارع اجتماعيا في بيئة سليمة، وتقديم الدعم والمسانده النفسية والاجتماعية للأطفال من قبل أخصائيين اجتماعيين، وإكساب الأطفال مهارات وخبرات عملية، وقيم إجتماعبة سليمة، واستخدام المدارس الصديقة كمركز للتعليم المجتمعي لأهالي الأطفال في الفترة المسائية (مكتب اليونسكو الإقليمي، ٢٠٠٨، ٩).

(٢) المدارس الجاذبة Magnate schools : بدأ هذا النوع من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينيات من القرن الماضي، ضمن محاولات التجديد والإصلاح التربوي بطرح بدائل تعليمية جديدة، حيث كانت تختلف هذه المدارس عن المدارس التقليدية في العديد من الجوانب أهمها: أنها تجذب طلابا من مختلف الخلفيات العرقية، وتقف موقف المناهض للتمييز العنصري، وتقدم مناهج متخصصة، وتستخدم طرق تدريس متنوعة وجاذبة، وتتيح للطالب أن يركز على مجال اهتمام معين كالعلوم والتكنولوجيا والفنون البحتة والهندسة والرياضيات وغيرها، ويمكنها أن تقدم بدائل تعليمية مثل مدرسة جاذبة منتسوري Montessori، أو مدرسة متحف جاذبة، كما أنها تتلقى تمويلاً إضافيًا من قبل الجهات غير الحكومية(التيتون، ٢٠١١، ٨٥).

وقد طبقت عدة دول عربية صيغة المدرسة الجاذبة كان أشهرها في المملكة العربية السعودية في منطقتي الباحة ومكة المكرمة، حيث استحدثت تغييرات جاذبة في البيئة المدرسية، مما جعلها تحقق نجاحات ملحوظة ظهر في زيادة الطلب الاجتماعي عليها من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي(الخميسي، ٢٠١٥، ١٧٣-١٧٤).

وقد قدم (الخميسي،٢٠١٥) اتجاهًا مستحدثًا لدمج نموذجي المدرسة الجاذبة والمدرسة صديقة الطفل لتصبح "مدرسة جاذبة صديقة الطفل" يمكنها أن تقدم فرصا تعليمية جاذبة وذات جودة تربوية في جميع مكوناتها للأطفال بصفة عامة وللفئات المحرومة من التعليم بشكل خاص.

(٣) مدارس التربية الخاصة: تهدف مدارس التربية الخاصة إلى تلبية الاحتياجات الأساسية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما يتطلبه ذلك من إجراء التعديلات اللائحية والبيئية الفاعلة (عابدين وأحمد ونصر، ٢٠١٠، ٢)، وقد بلغت أعداد مدارس التربية الخاصة في مصر ٩٠٣ مدرسة عام ٢٠١٣/٢٠١٤ وتشمل مدارس المكفوفين وضعاف البصر مثل مدارس النور، ومدارس الصم والبكم وضعاف السمع مثل مدارس الأمل، ومدارس المعاقين عقليا والقابلين للتعلم مثل مدارس التربية الفكرية (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٥، ٦).

الاتجاه الخامس: التعليم غير الرسمي

يشير سولبرتسون وكونستانت (Culbertson & Constant, 2015, 21) إلى أن التعليم غير الرسمي هو مزيج بين برامج تديرها منظمات غير حكومية وأفراد عاديين، تضم برامج الفنون الترفيهية والألعاب الرياضية، وبرامج الدروس الخصوصية لمتابعة مناهج التعليم الرسمي، وبرامج التعليم الديني، والبرامج التدريبية على المهارات واللغات، وبذلك فهو يوفر فرص التعليم للذين لم ينخرطوا فى سلك التعليم النظامي أو الذين قدر لهم الإخفاق فيه لعوامل خارجة عن إرادتهم مثل : الفقر وانخفاض مستوى معيشة الأسرة الثقافي أو الإصابة بعاهات عقلية أو جسدية (أبو خليل،٢٠٠٣، ١٤٤).

وتقوم فلسفة التعليم غير الرسمي على أن النمو والتنمية والحد من الفقر تعتمد كلها على المعرفة والمهارات التي يكتسبها الفرد لا على عدد السنوات التي قضاها في فصول الدراسة؛ فقد يفتح الحصول على شهادة أبواب التوظيف، لكن مهارات العامل هي التي تحدد إنتاجيته وقدرته على التكيف مع الفرص المتاحة، كما أن المعرفة والمهارات تسهمان أيضا في قدرة الفرد على تكوين أسرة تتمتع بالصحة والتعليم والمشاركة في الحياة المدنية، لذا ظهر اتجاه قوي نحو تشجيع غيرالتعليم الرسمي منذ مراحل مبكرة من العمر وفي مرحلة المراهقة سواء داخل النظام المدرسي أم خارجه؛ باعتبارهما من المراحل العمرية الخصبة للتعلم وهي أكثر المراحل التي قد لا يلتحق فيها الطفل بالتعليم النظامي الرسمي (World Bank ,2011,4).

☒ بعض صور التعليم غير الرسمي

يأخذ التعليم غير الرسمي صورًا متعددة وغير نمطية، وفقا للفئة المستهدفة، والهدف منه، كأن يكون الهدف من البرنامج تنمية معلومات ومعارف أو تنمية مهارات يدوية أو اجتماعية أو مهنية، أو دعم الموهبة والإبداع، كما أنه غالبًا ما يأخذ شكل المبادرات والحملات والمشروعات المحددة بتوقيت وفئة وأماكن معينة، ولعل السطور التالية توضح ذلك:

(١) تعليم الأطفال في المناطق الفقيرة والمحرومة:

- مشروع "اتبنى طالب" لمؤسسة "تبني" في مصر: تستهدف مؤسسة "تبني" خدمة الأطفال في منطقة منشية ناصر الفقيرة في القاهرة من خلال برنامج "اتبنى طالب" الذي يهدف بالأساس إلى محو أمية طلبة المدارس الابتدائية، وتعليمهم القراءة والكتابة وبعض المهارات، إضافة إلى افتتاح معمل كمبيوتر لتدريبهم على الأساسيات المعرفية للحاسب الآلي، مروراً بالبرامج المكتبية، ووصولاً إلى مهارات البرمجة،، وقد أثمر عن استفادة ١٥٠ طالبا وطالبة (الشاعر، ٢٠١٦).
- مشروع اليونسكو للتعليم غير الرسمي للأطفال في مخيم الزعتري بالأردن: ويقدم برنامجه دروساً أساسية في اللغة العربية والرياضيات، مع جلسات للدعم النفسي والاجتماعي، إضافة إلى الموسيقى والأنشطة الترفيهية، وقد استغرق ستة أشهر انتهت في فبراير ٢٠١٦ واستفاد من المشروع أكثر من ٢٠٠ طفل(الشاعر، ٢٠١٦)

(٢) محو الأمية وتعليم الكبار:

- بروتوكول التعاون بين الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار مركز تعليم الكبار بكلية التربية جامعة المنوفية : وذلك لنشر الوعى بالمشروع القومي لمحو الأمية وتعليم الكبار، وقد اعتمد المركز على رؤية المشاركة المجتمعية والنزول الميدانى والتواصل مع وحدات محو الأمية بمحافظة المنوفية ومراكزها، وحقق تطورًا كبيرًا في خطة التعليم للأميين؛ حيث تمكن المُشاركون من محو أمية ٨١٥٤ مواطنا(موقع كلية التربية جامعة المنوفية)
- مبادرات "مؤسسة فودافون مصر لتنمية المجتمع": فقد عقدت شراكة مع وزارة الشباب والرياضة والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار عام ٢٠١٥، لدعم مبادرة جديدة لمحو الأمية تحت عنوان "المصريون يتعلمون"، والتي تهدف إلى تشجيع الأميين

للتسجيل والانضمام إلى فصول محو الأمية وذلك من خلال مراكز الشباب المنتشرة في كل محافظات مصر، وإلى تحفيز الشباب المصري للمشاركة سواء عن طريق تعليم الأميين أو تسجيلهم بالفصول لمحو أميتهم، ومبادرة "العلم قوة" لمحو الأمية فى مصر فى خمس سنوات بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربيه والعلم والثقافه (اليونسكو) وجمعية صناع الحياة ومنظمات المجتمع المدنى والجمعيات الأهلية والهيئات المعنية وبالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، بهدف دعم ٢٠ جمعية أهلية تعمل في مجال محو الامية على مستوى جمهورية مصر العربية.(موقع مؤسسة فودافون مصر لتنمية المجتمع)

الاتجاه السادس: توظيف التكنولوجيا في تعليم المهمشين.

إن نظم التعليم الخاصة بالفئات المهمشة ليست ببعيدة عن مواكبة التكنولوجيا، فإذا كانت هذه الفئات قد حرمت من حقها في التعليم، فمن حقها أن تحصل على هذا التعليم بأحدث الوسائل والتقنيات المواكبة للعصر، لذا ظهر اتجاه قوي داعم لاستخدام التكنولوجيا في تعليم المهمشين، كل فئة حسب احتياجاتها من هذه التكنولوجيا.

فقد أكد تقرير الاجتماع الثاني للجنة التحضيرية للقمة العالمية لمجتمع المعلومات (٢٠٠٣) على أن مجتمع المعلومات" هو مجتمع يؤدي إلى الحد من الفقر وتكوين الثروات لإشباع الاحتياجات الأساسية لجميع بني الإنسان وتلبية حقوقهم"، وأنه "ينبغي تشجيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية الموارد والطاقات البشرية...مع توجيه اهتمام خاص للأفراد الذين يعانون من حالات العجز".كما "يجب توجيه مجتمع المعلومات صوب القضاء على الفروق الاجتماعية والاقتصادية القائمة في مجتمعاتنا، وتجنب بزوغ أشكال جديدة من الاستبعاد، ليصبح قوة إيجابية من أجل شعوب العالم كافة بواسطة المساعدة على تقليل التفاوت بين البلدان المتقدمة والنامية، علاوة على التفاوت داخل البلدان".

☒ **صور توظيف التكنولوجيا في تعليم المهمشين.**

يمكن توضيح صور توظيف التكنولوجيا في تعليم المهمشين من خلال الآتي:

(١) المنصات التعليمية Educational platforms : المنصات التعليمية عبارة عن شبكة تعليمية مجانية، تُستخدم لتبادل الأفكار ومشاركة المحتويات التعليمية، وتستخدم المنصات أساليب تدريس غير تقليدية كالعمل التعاوني، الذي يزيد القدرة على حل المشكلات التعليمية بين الطلبة، وفتح مجالات الحوار والنقاش لتوسعة مداركهم (Gomes& Gomes, 2011, 119)

كما تعرف بأنها مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت التي توفر للمعلمين والمتعلمين والآباء وغيرهم من المشاركين في التعليم بالمعلومات والأدوات والموارد لدعم وتعزيز تقديم التعليم والإدارة. (Homanova& Prextova, 2017, 196).

ومن أهداف المنصات التعليمية ما يلي(الرشيدي والسكران، ٢٠١٨، ٧):

- **تقديم خبرات ومواقف تعليمية متعددة ومتنوعة وغنية بالمثيرات البصرية والسمعية للمتعلمين.**
- **خلق بيئة تعليمية تفاعلية متكاملة من خلال التنوع في مصادر المعلومات الإلكترونية المثيرة والجاذبة للمتعلمين.**
- **التغلب على بعدي الزمان والمكان الذين يعترضان المعلم والمتعلم.**
- **إكساب الطلاب مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات المتطورة.**

وللمنصات التعليمية فوائد متعددة؛ فهي تسمح للطلبة بالتفاعل والمشاركة في العملية التعليمية، كما أنها تقدم محتوى متنوع وثري من المعلومات المتاحة على شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت"، ويمكن للطلبة تسجيل المحاضرات وتخزينها واسترجاعها في الأوقات التعليمية المناسبة لهم، فهي بيئة تعليمية ثرية ومرنة تزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم والعمل التعاوني (الغرابية، ٢٠١٦، ٤).

وقد أسهمت المنصات التعليمية في تلبية الاحتياجات التعليمية للفقراء والمهمشين في البلدان النامية؛ وذلك من خلال توفير فرص تعليمية عادلة تمتد إلى الفئات السكانية المهمشة والفقيرة، ومواجهة نقص البنى التحتية للتعليم والتكنولوجيا، ونقص المعلمين المدربين، وكذلك القيود الاجتماعية والثقافية المفروضة على الفتيات

والنساء فى بعض البلدان، والقرارات غير الملائمة المتعلقة بالسياسات والتمويل، والتي أدت إلى زيادة الفجوة بين الأغنياء والفقراء والريفيين والحضريين وبين الجنسين(Gulati,2008,11-12).

ومن أمثلة المنصات التعليمية باللغة العربية :

- بنك المعرفة المصري https://www.ekb.eg
- منصة إدراك للتعلم المدرسي https://www.edraak.org
- منصة رواق للتعليم المفتوح https://www.rwaq.org/
- منصة زادي للعلوم الشرعية https://zadi.net/

(٢) تكنولوجيا المساندة Support technology لتعليم ذوي الإعاقة: تسهم التكنولوجيا بشكل كبير في تعليم مهارات الحياة اليومية والمهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأفراد ذوي الإعاقة، فالمعينات السمعية والبصرية والحركية أسهمت في منحهم مزيدًا من الاستقلالية والحرية والحركة والتنقل، لذا فقد نالت اهتمامًا وتطورًا هائلاً في السنوات القليلة الماضية، وسوف تحتل مكانة كبيرة في المستقبل القريب لمساندة المعاقين للخروج من دائرة التهميش إلى دائرة الاندماج الطبيعي في مجتمعهم وبيئتهم.

إن أحد أهم مزايا استخدام التكنولوجيا في مجال التربية الخاصة هي الطبيعة الفردية للتعليم، والذي يشكّل أهم أساس تقوم عليه التربية الخاصة للمعاقين، وبالتالي ترتبت على هذه الميزة عدة مميزات أخرى: فهي تعمل على التقليل من آثار الإعاقة أو إزالتها، وتقديم المساندة في عملية التعلم، وتعزيز الفرص الإبداعية لهم، كما أنها تساعد في إثراء المناهج التعليمية، ويزيد من تفاعلهم زملاءهم في الصف، وييسر لهم التواصل مع مصادر المعرفة المختلفة، كما تسهم بشكل كبير في خفض مستويات التوتر والانفعالات لديهم مما يمكنهم من التمتع بالعملية التعليمية والاستفادة منها، تجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية، وأبقى أثرًا، وأقل احتمالاً للنسيان، ومن ثم رفع مستواهم الأكاديمي وزيادة التحصيل (أبو هواش، ٢٠٠٨، ٧؛ Onyije & Francis 2012,72؛ الملاح،٢٠١٦، ٧-٨).

وقد حظي مجال تكنولوجيا المعلومات لذوي الإعاقة اهتمامًا ملحوظًا على المستوى الدولي والعربي، فقد تضمنت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن هيئة

الأمم المتحدة في مارس عام ٢٠١٦، تعزيز إمكانية الوصول إلى المعلومات والتكنولوجيا باعتبارها من الأمور الأساسية في تحقيق خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠، وخاصة فيما يتعلق بذوي الإعاقة (الأمم المتحدة،٢٠١٦، ٢)، كما عقد المؤتمر الدولي السادس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لنفاذ ذوي الإعاقة في جامعة السلطان قابوس في عمان بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وبعض المنظمات الأخرى في ١٩ نوفمبر ٢٠١٧، وقد عرضت على هامش المؤتمر نتائج دراسة استقصائية دولية لقياس مدى تحقيق متطلبات نفاذ ذوي الإعاقة إلى تكنولوجيا المعلومات كما وردت في الاتفاقية، وذلك في ١٢ دولة عربية موقعة عليها هي: مصر وسلطنة عُمان والجزائر، والعراق، ولبنان، وموريتانيا، والمغرب، والسودان، وفلسطين، وتونس، واليمن، وأشارت النتائج إلى تقدم مجموعة من الدول العربية وفقا للمعدلات العالمية تأتي في مقدمتها: مصر لعملها على تعزيز النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وسلطنة عُمان لأدائها القوي في كافة المجالات.

كما تم إطلاق مشروع (توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة) في يوم ٢٨ يناير ٢٠١٧، ب مدينة جيبوتي العاصمة، والذي يهدف إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من استخدام التكنولوجيا المساندة، وإكسابهم المهارات الأكاديمية والاجتماعية التي تقلل من اعتمادهم على الآخرين، واندماجهم في الأنشطة الاجتماعية، وتنمية مهاراتهم الحياتية والعملية، وكذلك تأهيل المدربين القائمين على هذه الفئة من خلال مجموعة من البرامج التدريبية المتخصصة (الإسيسكو، ٢٠١٧).

المحور الثالث : رؤية مقترحة لتوفير فرص التعليم للفئات المهمشة في مصر

في ضوء التعرف على الإطار الفكري للتهميش والمهمشين، من حيث المفهوم والخصائص، وعوامل التهميش التعليمي، وأبرز الفئات المهمشة واحتياجاتها التربوية، وإلقاء الضوء على بعض الاتجاهات الحديثة في مجال تربية وتعليم المهمشين وصور تطبيقية لها محليًا ودوليًا، توصلت الورقة البحثية إلى عدة اعتبارات أساسية تمثل أسس ومبادئ نظرية موجهة للمهتمين والقائمين على تربية وتعليم المهمشين بفئاتهم المختلفة على المستويين التخطيطي والتنفيذي في المجتمع المصري، هذه الاعتبارات هي:

(١) التعليم حق للجميع، يجب إعطاؤه الأولوية في سياسات الإصلاح المجتمعي، وتوفيره في ضوء معايير تعليمية عادلة، بمعنى توفير خدمات تعليمية متنوعة، وذات جودة، ويسهل الوصول إليها، وتراعي المساواة في المعاملة مع الأقران، وعدالة في تقدير النتائج التعليمية، ومدعمة ببرامج تحسينية وتعويضية للمتعثرين والمحرومين تحديدا.

(٢) مسئولية توفير حق التعليم عامة وللمهمشين خاصة هي مسئولية مشتركة بين الحكومة والمجتمع المدني والقطاع الخاص والمؤسسات التعليمية والبحثية –خاصة كليات التربية–ووسائل الإعلام ودور العبادة وأفراد المجتمع، وإلقاء العبء على أي منهم لا يحقق النتائج المرجوة.

(٣) توحيد الرؤية المشتركة بين جميع القطاعات والجهات المساهمة في تربية وتعليم المهمشين، وأن توازن هذه الرؤية بين الاتجاهات الدولية والاحتياجات المحلية.

(٤) أن يتم التعامل مع قضية التهميش التعليمي في ثلاثة اتجاهات متوازية هي: الوقاية والعلاج والمساندة؛ الوقاية تعني الوقاية من التهميش وظهور فئات مهمشة جديدة، والعلاج يعني تقديم فرص تعليمية حقيقية للفئات المهمشة الموجودة في المجتمع، والمساندة تعني استمرار الدعم المادي والمعنوي والتكنولوجي والتعليمي والاجتماعي والنفسي للفئات المعرضة للتهميش أو المهمشة فعلاً.

(٥) تهيئة النظم والبرامج التربوية والتعليمية المقدمة لأي فئة من الفئات المهمشة بحيث تتضمن جانب التأهيل الاجتماعي والنفسي مصاحبًا للجانب التعليمي، حيث يحتاج المهمشون إلى برامج لتأهيلهم ودمجهم في النظام التعليمي كي يتمكنوا من الاستمرار فيه ويحقق أهدافه المنشودة.

(٦) التخطيط القائم على جمع المعلومات من مصادر موثوقة ودقيقة عنصر أساسي في تحديد الفئات المهمشة وأماكنها واحتياجاتها التعليمية، فلكل فئة ولكل فرد داخل هذه الفئة طبيعة وظروف خاصة واحتياجات مختلفة، ومن ثم يجب أن تكون الخدمة التعليمية المقدمة لفئة معينة مخططة بدقة لتلبية احتياجاتها.

(٧) الاستثمار في التعليم والتوسع في مصادر الدعم المالي والتمويل لمشروعات رعاية وتعليم المهمشين ضرورة مجتمعية في ظل الظروف الاقتصادية للدولة.

(٨) ضمان المساءلة، حيث إن الضمان الوحيد لتنفيذ الخطط والمسئوليات على النحو المرجو هو تنفيذ إجراءات المساءلة العادلة والناجزة على كافة المستويات والقطاعات.

وفي ضوء الاعتبارات السابقة، يمكن اقتراح بعض المتطلبات التي تسهم في توفير فرص التعليم للفئات المهمشة في المجتمع المصري على النحو الآتي:

١. **الوقاية من التهميش التعليمي وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.**

يمكن الوقاية من التهميش التعليمي وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي من خلال:

- التوسع في إنشاء ورفع كفاءة مدارس التعليم الأساسي والثانوي خاصة في المناطق البعيدة جغرافيًا، بما يحقق معايير الجودة والجذب للطلاب.
- وضع آلية لمتابعة حالة الطلاب في سن التعليم المدرسي، ولرصد حالات عدم الالتحاق أو التسرب أو الرسوب بصفة دورية لا تزيد عن أسبوعين، حتى يمكن التعامل مع هذه الحالات ووقايتها من التعرض لخطر التهميش التعليمي.
- وضع آلية للتواصل مع الأطفال غير المستقرين تعليميا والمعرضين لترك التعليم الأساسي تحت رعاية ومسئولية الجهات الرسمية، بحيث يكون لها الصلاحية في التعامل مع هؤلاء الأطفال ووقايتهم من خطر التهميش.
- تشريع القوانين وجدية تطبيقها فيما يخص التحاق الطلاب بالمدرسة، وجزاءات رادعة لأولياء أمور التلاميذ غير الملتحقين أوالمتسربين من التعليم.
- الاشتراك في مشروعات دولية داعمة اقتصاديًا وممولة لإنشاء المدارس وصيانتها.
- توجيه المسئولية الاجتماعية للقطاع الخاص نحو إنشاء ورفع كفاءة مدارس التعليم الأساسي والثانوي، وتحمل تكاليف التعليم لبعض أبناء الأسر الفقيرة.
- تشجيع ودعم منظمات المجتمع المدني في التواصل مع الأسر الفقيرة بأسلوب"طرق الأبواب" للكشف عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية لأبنائهم وتقديم الدعم لهم من أجل إلحاق واستمرار أبنائهم في التعليم.

٢. **دمج المهمشين في مدارس التعليم العام الرسمي الحكومي أو الخاص.**

يمكن دمج الفئات المهمشة من الأطفال الفقراء والعاملين والأطفال بلا مأوى وسكان العشوائيات والفتيات المحرومات من التعليم وذوي الإعاقة القابلين للدمج، وذلك من خلال:

- **تطبيق نظام السندات التعليمية الممولة من القطاع الخاص، بحيث يخصص لكل طفل من هؤلاء الأطفال مبلغاً يغطي تكلفة تعليمه في مدارس التعليم الحكومي أو الخاص.**
- **الاستعانة بالمجتمع المدني والقطاع الخاص لتوفير خدمات الرعاية الاجتماعية والنفسية وخدمات السكن والمعيشة للأطفال الذين تم دمجهم بعد تسربهم وتهميشهم إلى مسار التعليم العام، نظرا لاحتياجاتهم لهذا النوع من الرعاية.**
- **التوسع في تهيئة مدارس التعليم العام والفني، وإدارتها، ومعلميها، لتطبيق نظام دمج ذوي الإعاقة في مختلف مدارس التعليم العام والفني.**

٣. **التوسع في تطبيق نظام التعليم المهني الثنائي:**

طالما أن الفقر هو من أهم أسباب حرمان عدد كبير من الطلاب من التعليم وتوجههم نحو العمل وتركهم المدرسة في مصر، فمن المناسب أن يتم التوسع في نظام التعليم المهني الثنائي للجمع بين التعليم والعمل للطلاب دون أن يخالف ذلك حقوقهم الإنسانية والقانونية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

- **تطبيق نظام التلمذة المهنية للأطفال من سن ١٤ سنة**
- **تطبيق نظام التدريب المهني بأسلوب التكامل الرأسي لمن هم أعلى من سن ١٨ سنة.**
- **نشر ثقافة التعليم المهني الثنائي في المجتمع خاصة بين الطبقات الفقيرة.**
- **وضع مزايا للمصانع والشركات المساهمة في تطبيق التلمذة المهنية كالإعفاء من بعض الضرائب مثلا.**
- **وضع تشريعات منظمة للمصانع والشركات المشاركة في تطبيق التلمذة المهنية والتدريب بأسلوب التكامل الرأسي.**

٤. **التنوع والتوسع في مدارس التعليم البديل في كافة المراحل التعليمية.**

يعد التعليم البديل من أنسب التوجهات لتربية وتعليم المهمشين الذين لا يكون العائق أمامهم الفقر فقط، ولكن يعانون ظروفًا خاصة وغير عادية، مثل السكن في مناطق نائية أو في مناطق صراع وحروب أو مناطق، أو إعاقة لا تقبل الدمج التربوي، لذا يقترح ما يأتي:

- التوسع في مدارس التعليم المجتمعي للفتيات، سواء الممولة من المنظمات الدولية مثل اليونسكو، أو إنشاء مدارس على غرارها ممولة من القطاع الخاص والجهود المجتمعية وتدار من قبل منظمات المجتمع المدني تحت إشراف وزارة التربية والتعليم.
- التوسع في إنشاء مدارس التربية الخاصة ورفع كفاءتها بما يحقق معايير الجودة ويحقق الاحتياجات التعليمية للمعاقين غير القابلين للدمج.
- تطبيق نظام المدرسة الجاذبة صديقة الطفل للأطفال المهمشين ويمكن تعميمها على مستوى الجمهورية.
- فتح قنوات تبادلية بين مدارس التعليم العام ومدارس التعليم البديل بحيث يمكن التنقل بينهما، ويراعى في ذلك أن لا تتباعد المناهج الدراسية بشكل كبير بين النظامين.

٥. **دعم برامج وأنشطة التعليم غير الرسمي للأطفال والكبار.**

تعد المساهمات المجتمعية التي تتمثل في مشروعات ومبادرات تعليم غير رسمية من المساهمات التي تساعد في نشر التعليم والمعرفة والثقافة وتنمي المهارات والمواهب لدى الأطفال والكبار من المهمشين، ويقترح لتنفيذ هذه الممارسات مايأتي:

- التوسع في مشروعات ومبادرات محو الأمية وتعليم الكبار ونشرها ودعمها والمشاركة فيها من قبل مؤسسات المجتمع خاصة طلاب الجامعات.
- إنشاء حاضنات أعمال لدعم مشروعات ريادة الأعمال الاجتماعية خاصة في مجال تعليم المهمشين.
- زيادة الوعي المجتمعي بأهمية المساهمة في مشروعات ومبادرات التعليم غير الرسمي خاصة بين طلاب الجامعات.

- التوسع في مشروعات التعليم غير الرسمي الممولة من المنظمات الدولية المهتمة بتعليم الأطفال والكبار المهمشين مثل اليونسيف واليونسكو والبنك الدولي.
- توجيه المسئولية الاجتماعية للقطاع الخاص نحو العمل في مجال التعليم وإنشاء مبادرات تعليمية للفئات المهمشة والمحرومة.

٦. **توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إتاحة وتيسير التعليم للجميع خاصة المهمشين.**

نظرا لأن المجتمع الحالي مجتمع يقوم على المعلومات وتكنولوجيا الاتصال، فيجب أن تدمج التكنولوجيا في كل الجهود الموجهة نحو تعليم المهمشين، لذا يقترح الآتي:

- تخصيص جهاز مركزي يختص بحصر المهمشين تعليميًا نتيجة لظروف الفقر أو المرض أو الإعاقة أو السكن في الأماكن المتطرفة والعشوائية، وعمل قاعدة بيانات تفصيلية ومصنفة وفقاً للفئات والأماكن والنوع وما إلى ذلك .. يمكن الدخول على هذه البيانات للجهات المساهمة في تقديم الخدمات التعليمية والاجتماعية وغيرها في ضوء اللوائح المنظمة لاستخدام هذه القاعدة.
- نشر الوعي والتدريب على استخدام منصات التعليم ومصادر المعرفة المتاحة خاصة بنك المعرفة المصري، وذلك في الجامعات وفي وسائل الإعلام المختلفة.
- دعم وتشجيع ريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا التعليم التي تستهدف تقديم محتوى علمي متوافق مع المناهج التعليمية الرسمية، أو محو الأمية وتعليم الكبار، أو تنمية مهارات لغوية وما إلى ذلك.
- تشجيع القوافل المتنقلة المصطحبة لبعض الأجهزة الإلكترونية وتطبيقاتها الحياتية والتعليمية، والتي تستهدف محو الأمية الإلكترونية لدى طلاب المدارس والجامعات خاصة في المناطق الريفية والأماكن المهمشة.
- التوسع في مجال التكنولوجيا المساندة لذوي الإعاقة وإعطاء الأولوية في توفير هذه التكنولوجيا للطلاب المعاقين في مراحل التعليم المختلفة بالاستعانة بالقطاعات الاقتصادية المختصة في المجال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. الأبشيهي، أحمد عبد الحميد (٢٠١٦). خدمات الرعاية الاجتماعية بالمؤسسات الإيوائية الأهلية والحد من الاستبعاد الاجتماعي للأطفال بلا مأوى، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ع(٥٥)، يناير، ٥٣-١١٣.

٢. أبو الجود، فاطمة عوضين عبدالله (٢٠١١). الاحتياجات التعليمية للأطفال العاملين بمحافظة دمياط- دراسة حالة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع(٧٥)، ج(١)، يناير، ١٣٨-١٧٤.

٣. أبو العزم، عبد الغني (٢٠١٣). معجم الغني الزاهر، الدار البيضاء، مؤسسة الغني للنشر.

٤. أبو خليل، محمد إبراهيم (٢٠٠٣). التعليم المتناوب كصيغة تربوية لتعليم الكبار فلسفته وأهدافه ومتطلبات تطبيقه في مصر في ضوء خبرة بعض الدول، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ع(٥)، ديسمبر ،١٣٢-١٩٩.

٥. أبو هواش، راضي محمد جبر(٢٠٠٨). التكنولوجيا المساندة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومعوقات استخدامها في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

٦. الإسيسكو(٢٠١٧). إطلاق مشروع توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة في جمهورية جيبوتي، متاح على : https://www.isesco.org.ma/ar/2017/02/17

٧. الأمم المتحدة(٢٠١٦). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الدورة التاسعة لمؤتمر الدول الأطراف في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، نيويورك، في الفترة ١٤-١٦ يونية، متاح على : http://www.un.org/disabilities/documents/COP/9/RT3/CRPD_CSP_2016_4-1603540A.pdf (٢٠١٨/٩/٢٠).

٨. الأنصاري، عيسى بن حسن(٢٠٠٨). من التعليم إلى العمل- تدريب وتوظيف الشباب، الأردن، دار الفارس للنشر والتوزيع.

٩. بديوي، رزق منصور محمد(٢٠٠٤). الاحتياجات التربوية للمتسربين من الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي- دراسة ميدانية على المجتمع البدوي بمحافظة شمال سيناء، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع(٣٣)، يونيو، ٣٦٦-٤١٤.

١٠. برغال، وسيم (٢٠١٦). دراسة تحليلية واقع فئات الشباب الضعيفة والمهمشة في فلسطين، صندوق الأمم المتحدة للسكان، متاح على: https://palestine.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/YVS%20Report%20-%20Ar.pdf (بتاريخ: ٢٠١٨/٩/١٥).

١١. البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، ومعهد التخطيط القومي (٢٠١٠). مصر تقرير التنمية البشرية ٢٠١٠- شباب مصر: بناة مستقبلنا، مصر متاح على موقع: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/243/egypt_2010_ar.pdf (بتاريخ: ٢٠١٨/٩/١٠)

١٢. بيومي، عبدالله (٢٠١١). أساليب مواجهة مشكلات الحرمان والتهميش في مجال محو أمية الكبار، المؤتمر السنوي التاسع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي-رؤى مستقبلية، في الفترة من ١-٣اكتوبر ، ٤٤١-٤٥٤.

١٣. تقرير الاجتماع الثاني للجنة التحضيرية للقمة العالمية لمجتمع المعلومات (٢٠٠٣)، جنيف، ١٧-٢٨ فبراير

١٤. التيتون، أمينة (٢٠١١). المدرسة الديموقراطية ثورة التعليم التقليدي، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٥. جمهورية مصر العربية. القانون رقم ٨ لسنة ١٩٩١ بشأن محو الأمية وتعليم الكبار.

١٦. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٥). تطوير التعليم الأساسي في مصر، مايو.

١٧. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٦). خصائص الأسر الفقيرة في مصر في ٢٠١٥، ديسمبر.

١٨. حسن، رانيا حمدي محمد ومصطفى،يوسف عبد المعطي والسيد، سيد الجارحي وعثمان، منى شعبان(٢٠١٥).متطلبات تفعيل دمج المعاقين بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ع(٤)،ج(٢)، ١٧٥-٢٠٨.

١٩. حسن، سعودي محمد (٢٠١٢). دور الجمعيات الأهلية في الحد من التهميش الإجتماعي الموجه ضد المرأة المعاقة، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانساني، مصر، ع (٣٣)، ج(٢)، أكتوبر، ٥٣٥ – ٥٨٦

٢٠. حنا، تودري مرقص(٢٠١٦). المدرسة الجاذبة مدخل لمعالجة ظاهرة تسرب الفتيات من التعليم، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، ع(٥)، ديسمبر،١١٩-١٤٤.

٢١. الحوت، محمد صبري(٢٠١٨). التنمية بين التهميش وغيبة العدالة، ملخصات بحوث المؤتمر العلمي الثامن الدولي الرابع لكلية التربية جامعة المنوفية" تربية الفئات المهمشة في المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة– الفرص والتحديات، في الفترة من ١١–١٢ سبتمبر.

٢٢. الخميسي، السيد سلامة(٢٠١٥). المدرسة الجاذبة صديقة الطفلبين الضرورات التربوية والخيارات التعليمية..لماذا وكيف؟، المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثاني لكلية التربية جامعة بورسعيد" نحو مدرسة صديقة للطفل"، في الفترة ١٨–١٩ ابريل، ١٦٦–١٧٩.

٢٣. الدهشان، جمال (٢٠١٨). كلمة رئيس المؤتمر التي ألقيت في المؤتمر العلمي الثامن الدولي الرابع لكلية التربية جامعة المنوفية" تربية الفئات المهمشة في المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة– الفرص والتحديات، في الفترة من ١١–١٢ سبتمبر.

٢٤. الراشدي، عبدالله بن أحمد بن عبدالله والسكران، عبدالله بن فالح بن راشد(٢٠١٨). المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات – جامعة عين شمس، ع(١٩)،ج(١)، ١–٣٨.

٢٥. رمضان، محمد (٢٠١٥). الاستبعاد الاجتماعي كمدخل لدراسة المشكلات الاجتماعية– مقاربة نظرية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالاسماعيلية، ع(١٤)، سبتمبر، ١٥١–١٧٠.

٢٦. رمضان، محمد جابر(٢٠٠٦). الجهود التربوية للجمعيات الأهلية في مدارس المجتمع بمحافظة سوهاج– دراسة ميدانية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مج(٢٢)، يناير، ١٥٥–١٨٠.

٢٧. زايد، أحمد (٢٠١٣). التعليم والطبقية في مصر: دائرة الإدماج والتهميش، المجلة العربية لعلم الاجتماع، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ع(١١)، يناير، ٩–٣٤.

٢٨. زايد، أحمد (٢٠١٣): التعليم والطبقة في مصر : دائرة الإدماج والتهميش، المجلة العربية لعلم الاجتماع، جامعة القاهرة، كلية الآداب، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، ع ١١، يناير، ٩ – ٣٤

٢٩. زقزوق، اسماعيل (١٩٩٩). المهمشون بين النمو والتنمية، القاهرة، مركز البحوث العربية.

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

٣١. الشاعر، صالح عبد العظيم(٢٠١٦). التعليم غير الرسمي لدعم الفئات الضعيفة، منظمة المجتمع العلمي العربي، متاح على موقع:http://arsco.org/article-detail-125-7-0 (بتاريخ:٦/١٠/٢٠١٨).

٣٢. الشباطات، أحمد محمد(٢٠١٦). الاحتياجات التأهيلية والخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مج(٢٤)، ع(١)، يناير، ١٨٩-٢٢٦.

٣٣. صابر، مشيرة إبراهيم(٢٠١٧). صيغ تعليم الفتيات في المناطق المحرومة من التعليم لعلاج مشكلة التسرب، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة حنان درويش للخدمات اللوجيستية والتعليم التطبيقي، الاسماعيلية، ع(٦)، ١٢٤-١٤٦.

٣٤. عابدين، محمود عباس وأحمد، محمد صلاح الدين و نصر، حنان حسن سليمان(٢٠١٠)، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع(٦٦)، يناير، ١-٤٠.

٣٥. العاجز، فؤاد علي مصطفى و عساف، محمود عبد المجيد رشيد(٢٠١٤). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، غزة، مج(٢٢)،ع(٤)، اكتوبر ٧٣-١٠٦.

٣٦. عباس، وفيه محمد ورجب، مصطفى(٢٠٠٨).تربية الأطفال في المناطق العشوائية- دراسات نظرية، القاهرة، دار العلم للملايين.

٣٧. عبد الجواد، السيد مسعد و عبد القوي، وفاء محمد(٢٠١٢). محو الأمية والمهارات الحياتية للشباب المهمشين وأثرها في التنمية المستدامة، المؤتمر السنوي العاشر" تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي"، مركز تعليم الكبار ، جامعة عين شمس ، ابريل، ٤٤٣-٤٦٦.

٣٨. عبد الحي، أسماء الهادي(٢٠١٦)، التشريعات الدستورية المصرية على ضوء معايير العدالة الاجتماعية في التعليم دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع(٧٠)،ج(٤)، اكتوبر، ٥٩٧-٦٤٥.

٣٩. عبد الستار، رضا محمد(٢٠٠٧). تعليم الكبار من أجل تمكين الفقراء بالمناطق الأكثر احتياجا في مصر-رؤية استشرافية، آفاق جديدة في تعليم الكبار، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ع(٤)، ٢١٢-٣١٤.

٤٠. عبد العال، محمد سيد ضاحي (٢٠١٢). التعليم والاستبعاد الاجتماعي بمصر- دراسة تتبعية لخريجي المدارس الفنية الصناعية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤١. عبد المنعم، مي مجيب (٢٠١١). سياسات التضمين والتهميش- دراسة الحالة المصرية ١٩٩١-٢٠٠٨، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

٤٢. عبدالعال، حسن (٢٠١٨). تحليل مفهوم التهميش وتطبيقه –نموذج تربية المهمشين من أطفال سكان المقابر، محاضرة ألقيت في المؤتمر العلمي الثامن الدولي الرابع لكلية التربية جامعة المنوفية" تربية الفئات المهمشة في المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة- الفرص والتحديات، في الفترة من ١١-١٢ سبتمبر.

٤٣. عثمان، رانيا وصفي (٢٠١٨). متطلبات تطبيق التعليم الشامل لتمكين بعض الفئات المهمشة فى مصر فى ضوء تجارب بعض الدول، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مج (٣٣)، عدد خاص، سبتمبر،ص ص ٣٣٤ - ٣٧٣

٤٤. العساسفة، رامي عودة الله (٢٠١١). مؤشرات الاستبعاد الاجتماعي وعلاقتها بالعنف الطلابي- دراسة ميدانية في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

٤٥. العطار، محمد محمود (٢٠١٥). دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية تصور مقترح، مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، ع(٢)، يناير، ٨٠-١١٨.

٤٦. عمارة، سامي فتحي(٢٠٠٠). بعض التجارب التربوية المعاصرة في مجال مدارس الفصل الواحد للفتيات وإمكانية الاستفادة منها في تطوير التجربة المصرية، مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ،س(١٧)، ع(٥٦)، ديسمبر، ١٠١-١٤٩.

٤٧. عمر، أحمد مختار(٢٠٠٨)، معجم اللغة العربية المعاصرة، مج(٣)، القاهرة، عالم الكتب.

٤٨. عوض، محسن (٢٠١٢). قضايا التهميش والوصول إلى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية- نحو مقاربات جديدة لمكافحة التهميش في العالم العربي، القاهرة، المنظمة العربية لحقوق الإنسان، متاح على موقع:-http://www.sjrcenter.org/media/k2/attachments/Qadaya-Tahmeesh2012.pdf (بتاريخ: ٢٠١٨/٩/١٠).

٤٩. الغرابية، سارا سامح مصطفى(٢٠١٦). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية الوعي الصحي لدى طالبات الصف السادس الأساسي واتجاههن نحوها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٥٠. غزال، إيناس محمد فتحي (٢٠١٥). الاستبعاد الاجتماعي للمرأة العاملة في قطاع العمل غير الرسمي في المجتمع المصري- دراسة سوسيولوجية على عينة من النساء المعيلات في مدينة

الأسكندرية، حوليات آداب عين شمس، كلية الآداب جامعة عين شمس، مج(٤٣)، يونية، ١٣-٤٤.

٥١. الفدعم، محمد علي (٢٠١٤). الموروثات الثقافية وأثرها في تهميش دور المرأة: دراسة ميدانية في مدينة الرمادي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد،ع(١٠٥)، ٤٤٩-٥٠٠.

٥٢. فطاني، عدنان محمد(٢٠٠٠). برنامج التلمذة المهنية، المنهل. متاح على : https://www.manhal.net/art/s/5519 (بتاريخ:٢٠١٨/٩/٢١)

٥٣. القرعاوي، سليمان بن صالح (٢٠٠٤). دور المسجد في تعليم الفئات المهمشة، المؤتمر السنوى الثاني عشر – التعليم للجميع، ع (١٢)، جامعة حلوان، مارس، ٧٩٥- ٨١٣

٥٤. القريوطي، إبراهيم أمين(٢٠١٥).اتجاهات أولياء الأمور نحو الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العمانية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس،مج(٢)، ع(٨)،٤٩-٥٩.

٥٥. قمر، عصام توفيق عبد الحليم (٢٠١٦). الاستبعاد الاجتماعي في التعليم المصري- دراسة تحليلية، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات، القاهرة، س(١٧)، ع(٥٣)، يناير، ١-٤.

٥٦. كامل، محمد عبد السلام (٢٠١٢). مشكلة تهميش الشباب اجتماعيا بين الواقع والحل: قراءة لبعض آراء الشباب العربي، مجلة فكر وإبداع، مكتبة الأنجلو المصرية، مج (٧٢)، ديسمبر، ١١-٤٣.

٥٧. كبر، محمد الأمين محمد و الكنين، فاطمة محمد والمبارك، عبد الصادق عبد العزيز وخليفة، علي أحمد وكرار، أحمد خليفة(٢٠١٦).واقع دمج الأطفال المعاقين في مرحلة التعليم الأساسي في السودان، مجلة دراسات تربوية ، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، مج(١٧)، ع(٣٣)، يونيو،١-٣٤.

٥٨. المجلس القومي للطفولة والأمومة(٢٠٠٣). الاستراتيجية القومية لحماية وتأهيل وإدماج أطفال الشوارع، القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء.

٥٩. محفوظ، راندا رفعت محمد(٢٠١٧). الكوبونات التعليمية صيغة مقترحة لتحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التربية الخاصة بمصر- دراسة تحليلية، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، سوهاج، س(١٨)، ع(١١٩)، أغسطس، ١-٩٤.

٦٠. محمد، محمد إبراهيم الدسوقي (١٩٩٧). دراسة مقارنة بين المهمشين وغير المهمشين من طلاب الجامعة في أبعاد الاغتراب وبعض خصائص الشخصية، مجلة دراسات نفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة،مج(٧)، ع(٤)، اكتوبر، ٥٤٥-٦٢١.

٦١. معهد اليونسكو للإحصاء واليونيسف (٢٠١٤). تجديد الالتزام بوعد التعليم للجميع- نتائج من المبادرة العالمية المتعلقة بالأطفال خارج المدرسة، مونريال، كندا.

٦٢. مكاوي، محمد(٢٠١٧). أثر الدمج المدرسي الشامل على شخصية الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر الأساتذة، الندوة الوطنية "وضعية الإعاقة في المغرب- الأبعاد النفسية والاجتماعية والتربوية" ، مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، المغرب، ابريل، ١٠٣-١٢١.

٦٣. مكتب اليونسكو الإقليمي و وزارة التربية والتعليم مصر(٢٠٠٨). المدارس الصديقة للاطفال في ظروف صعبة- الأمل في طفولة بلا معاناة، بيروت.

٦٤. الملاح، تامر المغاوري(٢٠١٦). تكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة- الأجهزة التعليمية وصيانتها، شبكة الألوكة.

٦٥. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(اليونسكو)(٢٠١٥). خطة التنمية المستدامة، متاح على موقع: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/development-agenda/ (بتاريخ:٢٠١٨/٩/٢٦).

٦٦. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(اليونسكو)(٢٠١٨). التقرير العالمي لرصد التعليم ٢٠١٧/ ٢٠١٨ " المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا، ط(٢)، باريس.

٦٧. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)(٢٠١٧). المؤتمر العلمي الدولي السادس في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ونفاذ الأشخاص ذوي الإعاقة ، جامعة السلطان قابوس ، عمان، ١٩ ديسمبر.

٦٨. منظمة العمل الدولية (٢٠١٥). الاقتصاد غير المنظم والعمل اللائق- دليل موارد سياسية، متاح على موقع : https://www.ilo.org/beirut/publications/WCMS_371828/lang--ar/index.htm (بتاريخ: ٢٠١٨/٩/١٨).

٦٩. موقع كلية التربية جامعة المنوفية: http://mu.menofia.edu.eg/edu/NewsDetails/126985/ar

٧٠. موقع مؤسسة فودافون مصر لتنمية المجتمع:
http://www.vodafone.com.eg/vodafoneportalWeb/ar/P76001523313019246263 03

٧١. مون، بان كي (٢٠١٢). التعليم أولا، نيويورك، الأمم المتحدة.

٧٢. ميشرا، موكتي (٢٠١٤). تطوير المهارات والتدريب المهني بأسلوب التكامل الرأسي للشباب المهمشين اجتماعيا واقتصاديا– الخبرة لدى مبادرة جرام تارانج وجامعة سنتوريون بالهند (الرافعي، عبد الرحمن: مترجم)، مجلة مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، مصر ،مج(٤٤)، ع(٢)، يونيو ٤٦١-٤٩٦.

٧٣. ناجي، رجاء (١٩٩٩). الأطفال المهمشون قضاياهم وحقوقهم، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

٧٤. ناس، السيد محمد و سالم، سيد سالم (٢٠٠٤). التعليم قبل الجامعي والفقر دراسة للواقع المصري في ضوء الخبرة الدولية، مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية ،القاهرة، مج(١٠)،ع(٣٢)، يناير، ٢٥٥-٣٠٧

٧٥. هاشم، صلاح (٢٠١٨). الحماية الاجتماعية للفقراء–قراءه في معنى الحياة لدى المهمشين، الجيزة، أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.

٧٦. هيرفكينز ،إليفين(٢٠٠٢).إسراع الخطى من أجل التعليم للجميع– تقليص الفقر من خلال التعليم الأساسي(النجار ،زينب علي: مترجم)، مجلة مستقبليات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، مج(٣٢)، ع(٣)،٣٢٣-٣٣٥.

٧٧. وزارة التضامن الاجتماعي(٢٠١٢). اللائحة النموذجية للعمل بالمؤسسات الإيوائية للاطفال المحرومين من الرعاية الأسرية.

٧٨. يامنة، إسماعيلي(٢٠١٢). التنظيمات التعليمية والتربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات ، القاهرة، س(١٣)، ع(٣٨)، ابريل، ٦٩-٩٢.

٧٩. يونس، إيهاب محمد (٢٠١٠). الاستبعاد الاجتماعي والاقتصاد غير الرسمي في مصر، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة،جامعة عين شمس، ع(٤)، أكتوبر، ١٣١-١٦٥.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

80. Alaraji, Faiza (2016).*Primary Education Reforms Targeting Marginalized Groups: the Role of Local Non-Government Organizations*

in Slum Affairs in Cairo, Master, Dissertation, School of Global Affairs and Public Policy, The American University in Cairo.

81. Bandyopadhyay, Madhumita (2006). Education of Marginalised Groups in India: From the Perspective of Social Justice, *Social Change*, Vol. (36), No. (2), June, PP. 98-113.
82. Basant, Rakesh & Mishra, Pulak (2017). *Vertical Integration, Market Structure and Competition Policy: Experiences of Indian Manufacturing Sector during the Post-Reform Period*, Indian Institute of Management, India , available at: https://web.iima.ac.in/assets/snippets/workingpaperpdf/11903850902017-09-02.pdf (in date: 13/9/2018)
83. Carnie, Faiona (2003).*Alternative Approaches to Education*, London, Routiedge.
84. Cedefop (2017). *Apprenticeship review: Italy- Building education and training opportunities through apprenticeships*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
85. Culbertson, Shelly& Constant ,Louay(2015). *Education of Syrian Refugee Children-Managing the Crisis in Turkey*, Lebanon, and Jordan, RAND Corporation, Santa Monica, Calif.
86. Davy, E. Lyn (2016). *Culturally Responsive Leadership: How principals employ culturally responsive leadership to shape the school experiences of marginalized students*, Ph.D. Dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
87. Delors, Jacques (1996).L*earning: the Treasure Within : Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris : Unesco Pub.
88. Duci, Veronika, Ndrio, Marina, Dragot, Edmond , Agolli ,Irida & Ismaili, Emanuela (2016). *Facing The Challenges of Inclusive Education in Albania*, Institute of Public Opinion , Albania
89. Gomes , Bruno & Gomes, Rui (2011). Platforms to Support e-Learning in Higher Education Institutions, *2nd International Conference on Education and Management Technology*, IPEDR Vol.(13), Singapore, avilable at: http://www.ipedr.com/vol13/24-T00040.pdf (in date:25/9/2018).
90. Gulati, Shalni (2008).Technology-Enhanced Learning in Developing Nations: A review, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol.(9), No.(1) , February, Available at: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/477/1011(in date:1/10/2018).

91. Homanova, Zuzana & Prextova, Tatiana (2017). Educational Networking Platforms Through the Eyes of Czech Primary School Students, *European Conference on e-Learning* , 195-204.

92. Onyije, Liverpool E. & Francis, Briggs (2012). Technology Solution for the Marginalized, *European Scientific Journal,* Vol.(8), No.(13), June, PP 71-80

93. Oonge, Harrison Ntabo (2013). *Access, Retention, and Progression of Marginalized Students in Kisii Schools, Kenya*, Ph.D. Dissertation, College of Education and Human Services, West Virginia University, Morgantown, West Virginia.

94. Petkovska, Viktorija (2015). Coping With Marginalized Students Inclusion in EL Teacher Training, *Journal of Education and Practice*, Vol.(6), No.(18), PP 216- 220.

95. Save the Children UK (2006), *Inclusive Education A policy statement*, Available at: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/SC%20UK%20IE%20policy%20English.pdf (in date: 18/9/2018).

96. Solga, Heike, Protsch, Paula, Ebner, Christian& Brzinsky-Fay, Christian (2014).*The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges*, WZB Berlin Social Science Center.

97. UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK (1990).*World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs. Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, Jomtien, Thailand 5-9 March, avilable at: http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf (in date:18/9/2018).

98. UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action, *Education for All: Meeting our Collective Commitments, The World Education Forum* ,26-28 April , Dakar. avilable at: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf (in date:18/9/2018).

99. UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education Conceptual Paper A challenges &A Vision*, Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf (in date: 18/9/2018).

100. Webster Dictionary, Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/marginalization?src=search-dict-hed (in date: 13/9/2018).

101. World Bank (2011). *World Bank Group Education Strategy 2020" Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development"*, Washington.

102. World Health Organization (2013). *Working With Street Children, Module1"Aprfile of Street Children*, Switzerland.

103. Yoxall, J. (2005). *Conflicts Surrounding Rural Education Reforms In China*, Mary Baldwin College, avilable at: http://www.virginiareviewofasianstudies.com/wp-content/uploads/2012/06/VRASYoxall.pdf (in date: 22/9/2018).