نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي

إعداد

د/ وفاء عبد الفتاح محمود

مدرس أصول التربية

كلية التربية - جامعة بنها

نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي

إعداد

د/ وفاء عبد الفتاح محمود

مدرس أصول التربية

كلية التربية- جامعة بنها

ملخص البحث

هدف البحث إلى اقتراح نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي، ولتحقيق هذا استخدم البحث المنهج الوصفي في جمع المعلومات المتعلقة بنظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي والتخطيط للتعليم الأساسي والعدالة الاجتماعية في التعليم ومبادئها، تفسير وتحليل آليات التفاوت الاجتماعي في التعليم الأساسي على ضوء النظرية، وذلك للتوصل إلى الاسهامات التي تقدمها نظرية إعادة الإنتاج للتخطيط التربوي لمعالجة فجوات العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي. كما تم استخدام أسلوب النماذج السببية في بناء نموذج تخطيطي لتزويد المخطط التربوي بإطار تحليلي سببي يأخذ في اعتباره العناصر الرئيسة للعدالة في التعليم الأساسي ضمن السياق المجتمعي المحيط، حيث يركز على العلاقة بين التعليم كنظام اجتماعى والبنية الاجتماعية والطبقية السائدة في المجتمع.

الكلمات المفتاحية:

التخطيط التربوي، النمذجة في التخطيط التربوي، العدالة الاجتماعية في التعليم، نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي.

Planning Model for Achieving Social Justice in Basic Education in Light of Social Reproduction Theory

Abstract

The research aimed to propose a planning model for achieving social justice in basic education in the light of social reproduction theory. To achieve this, the research used the descriptive approach in gathering information related to social reproduction theory, planning for basic education, social justice in education and its principles, interpretation and analysis of social inequality mechanisms in basic education on The light of the theory, in order to arrive at the contributions that the reproduction theory provided to educational planning to address social justice gaps in basic education. Causal models were also used in building a planning model to provide the educational planner with a causal analytical framework that takes into account the main elements of social justice in basic education within the surrounding societal context, as it focuses on the relationship between education as a social system and the social and class structure prevailing in society.

Keywords:
Educational Planning, Modeling in Educational Planning, Social Justice in Education, Social Reproduction Theory.

مقدمـــــة:

يشكل قطاع التعليم أهم القطاعات المجتمعية لتحقيق العدالة الاجتماعية؛ فالتعليم حق أساسي لكافة شرائح المجتمع وخاصة في المرحلة الأولى من حياة الإنسان، وهذا ما نصت عليه المواثيق والمعاهدات الدولية، وأكدت على ضرورة توفير التعليم لكافة أفراد المجتمع بصورة إلزامية ومجانية، ولا يحق حرمان أي فرد من التعليم وذلك لضرورته في تشكيل شخصية الإنسان وضمان مستقبله وانعكاس ثقافته على تطور مجتمعه وتحضره. (الدهشان، ٢٠١٥، ١٠٤-١٠٥)

ومع الإتفاق على أن المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، التي أوكل اليها المجتمع مهمة التربية والتعليم، ووظيفتها نقل ثقافة المجتمع وعاداته من جيل إلى جيل، بالإضافة إلى عملية تنقية مختلف المعارف وتلقينها للأبناء وفق مراحل متدرجة، إلا أن بعض الباحثين في التربية لا يرون في هذه الوظيفة الظاهرة إلا قناعا للدور الذي تؤديه المدرسة في المجتمع، منهم من وصفها بالأداة الأيديولوجية، ومنهم من شكك في نزاهتها، وأكد أنها تمارس عنفًا رمزيًا ضد الطبقة الدنيا في المجتمع، وبالتالي فلا يمكن تحقيق أهم مبدأ من مبادئ وجودها؛ ألا وهو تعزيز المساواة والعدالة في الفرص التعليمية لأبناء مختلف الطبقات الاجتماعية. (المالكي، ٢٠١٨، ١١٢)

وكشف علم الاجتماع التربوي المعاصر في توجهه النقدي المستمر عن الوظائف الأيديولوجية للمدرسة؛ فالمدرسة لا تكتفي بعملية الفرز الطبقي وإعادة إنتاجه، بل تعمل على تأصيل ثقافة أيديولوجية تكرس هذا التباين الطبقي وتؤصله. وتم الكشف أيضًا عن الدور السلطوي للمدرسة، حيث كشفت الدراسات أن المدرسة تمارس دورها في تبرير الأنظمة السياسية القائمة وتأصيل أيديولوجياتها الاستبدادية والعمل على ترويض الناشئة ترويضًا سياسيًا يضمن للأنظمة السياسية قوتها واستمرارها ومشروعيتها التاريخية. (مجيدل؛ ووطفة، ٢٠٠٩، ٣٤٥) وبذلك أكد أصحاب الاتجاه النقدي في مجال علم الاجتماع التربوي على أن المدرسة في المجتمعات المعاصرة ترسخ وتدعم التفاوت الاجتماعي والطبقي للمنتسبين إليها، وتكرس سياسة التبعية لنظام سياسي قائم.

وتتجلى هذه الصورة الاجتماعية الطبقية للمؤسسات التعليمية في نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي للعالم الفرنسي بيير بورديو، حيث يقرر أن التعليم لا يعمل بمعزل عن البنية الطبقية للمجتمع، وتقوم المدرسة بإعادة إنتاج الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية القائمة، وتحمي مصالح الطبقة المسيطرة، وتعمل على نقل فلسفتها وثقافتها إلى التلاميذ، ويرى "بورديو" أنه لا

توجد وظيفة للنظام الاجتماعي بمعزل عن التركيبة العامة للمجتمع، وبمعزل عن العلاقات الطبقية التي تسود المحيط الاجتماعي، وبالتالي ليس هناك تعليم محايد تمامًا في وظيفته. (النجار، ٢٠١٦، ٣٠٥)

وجاء في دراسة (Ahrens, 2014, 19-20) على أن نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي تقرر أن المؤسسات التعليمية ليست مؤسسات لتكافؤ الفرص التعليمية ولكنها أدوات للحفاظ على عدم المساواة الاجتماعية بين الطبقات، وأن المراحل الأولى من النظام التعليمي هي التي يحدث فيها معظم أنماط إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة، وأن الخلفيات الاجتماعية الطبقية للتلاميذ تتزايد في التخفي خلف العلاقات الاجتماعية التي يمتلكونها من التعليم.

وأكدت دراسة (Bourdieu & Passeron, 1990, 5-6) أن التربية الأسرية لها تأثير إلى حد ما على العملية التعليمية، حيث يمنح الآباء أطفالهم رأس مال اجتماعي وثقافي، والسلطة المدرسية تسعى إلى إعادة إنتاج ثقافة الطبقات المسيطرة حيث تمارس عنفًا رمزيًا على أبناء الطبقات الدنيا، مما يسهم في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة داخل النظام التعليمي الذي يميل إلى احتكار العنف الرمزي.

وتشير دراسة (Eric, 2012, 23) أن نظرية إعادة الإنتاج تنظر إلى رأس المال الاجتماعي والثقافي على أنه شرعي من خلال الطريقة التي يتم بها تنظيم المجتمع، وتبدأ هذه العملية من البيئة المنزلية ثم المدرسة حيث يتطلب من المعلمين والمدراء والمناهج الدراسية نقل الرموز المرتبطة بالطبقة العليا والمتوسطة من المجتمع، كما ترتبط المعرفة بالهيمنة الأيديولوجية من قبل المجموعات القوية على المجموعات الأقل قوة في المجتمع، ويتم توصيل الرسائل الأيديولوجية من خلال الممارسات التعليمية.

وبالتالي تنعكس الفوارق الاجتماعية الطبقية في المفاضلة عند الالتحاق بالمدارس ومعدلات الرسوب واحتمالات النجاح والترفيع، وباختصار فإن العلاقات الاجتماعية للإنتاج يتردد صداها في المدارس؛ فالمدرسة استجابة لضغوط من الطبقة الرأسمالية وغيرها من جماعات الضغط الاجتماعي تحاول بناء التنظيم الاجتماعي للتعليم المدرسي بحيث يتوافق مع العلاقات الاجتماعية وما يسميه التربويون المنهج الخفي، ولهذا المنهج أهمية كبرى سواء كانت العلاقات بين الطلاب علاقات تدريجية هرمية تنافسية، أو كانت تقوم على المساواة والتعاون، وسواء كانت العلاقات بين الطلاب والمعلمين والجماعة الأوسع من ذلك في المدرسة ديمقراطية

أو تسلطية فإنها تعد مؤشرات أفضل لما يتعلمه الطلاب بالفعل في المدارس من المناهج الرسمية. (بدران، ٢٠١١، ٣٣-٣٤)

ووفقًا لنظرية إعادة الإنتاج فإن التفاوت بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة في التعليم يعكس التفاوت الموجود في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع. لذلك يلتحق أبناء الأسر الفقيرة بمدارس تتسم بالبنية التحتية الأسوأ، وعدد أقل من المعلمين المؤهلين، وتلاميذ أقل طموحاً، بالإضافة إلى ممارسات تربوية تقليدية مقارنةً بالمدارس في المناطق الأكثر ثراءً، مما يؤدي إلى حصولهم على نتائج تعليمية متدنية.

فقد أكدت دراسة (عدوي، ١٩٩٦، ٢٧٩) أن التفاوت موجود بين الطبقات الاجتماعية في فرص التعليم، وأن الطبقة الاجتماعية التى تحظى بنسبة أكبر من مقاعد التعليم الأساسي، هى الطبقة الأكثر حظًا من حيث المكانة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية.

كما أكدت دراسة (Eric, 2012, 4) على أن المزيد من أطفال الأسر الفقيرة لا يزالون غير قادرين على الوصول إلى التعليم الأساسي، وأن النظام المدرسي الخاص بهم لا يزال يعاني من نقص البنية التحتية المدرسية الأساسية وسوء الكفاءة في كثافة الفصول ومعدلات النجاح في الاختبارات الرسمية، حيث توجد اختلافات كبيرة في الأداء بين المدارس الحضرية والريفية.

ولهذا تشير دراسة (Zajda, 2010, xvii) أن التوزيع غير المتكافئ لرأس المال الاقتصادي والاجتماعي والسياسي يجعل من الصعب على المخططين التربويين وصناع السياسات معالجة التفاوتات الاجتماعية في المدارس على مستوى العالم.

وفي هذا الإطار كذلك تشير دراسة (قمبر، ١٩٨٢، ٢٣) إلى أن التخطيط للتعليم الأساسي يهتم بالأطر الإجمالية للحركة التعليمية المعبرة عن زيادات في التسجيل الطلابي، وارتفاع في نسب التدفق الصفي، ونمو متصاعد في أعداد المتخرجين على طول المراحل التعليمية. ولم يهتم بدرجة مماثلة بالقيمة الجوهرية للحركة الرقمية. فتزايد معدلات التسجيل يخفي وراءه نسبة كبيرة من المحرومين الذين تحول بينهم وبين الالتحاق بالتعليم ظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية لم يكشف عنها التخطيط أو يذلل عقباتها، كما أن نسب النجاح والترفيع لم تبين نوعية الناجحين وهوية الراسبين وبيئات المتسربين. ولم تحلل القيم الموضوعية للنجاح أو الرسوب. على العكس، عمل التخطيط التربوي على تعزيز مواقع الفئات المحظوظة في المجتمع، وزاد في امتيازاتها. ولا تزال المسافات تفصل وتمايز بين تعليم الريف والحضر، أبناء المثقفين والعمال، الذكور والإناث.

كما تؤكد دراسة (بدران، ١٩٩٨، ٦٩- ٧٠) أن العدالة التي روجت لها مدرسة استثمار رأس المال البشري أضحت لامساواة وذلك لفشل النظام التعليمي في تأدية دوره الاجتماعي، بل أصبح يؤدي إلى التمايز الاجتماعي والطبقي ويساعد على اتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع.

لذلك أصبح على المخطط التربوي تشخيص الجوانب المجتمعية الأساسية للتعليم تشخيصًا يتجاوز الإحصاءات الرقمية، ويهتم بتحديد مقدار ما يوجد من تفاوت بين أبناء الطبقات الاجتماعية في مدى استفادتهم من التعليم، مما سيتعين عليه أن يتجه إلى علم الاجتماع التربوي الذي يهتم بالأهداف وعلاقات الاتصال التربوي والأساليب والسلطة التربوية والمناهج التعليمية في علاقتها بالقوى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية للمجتمع.

في حين أكد (Macris, 2010, 25) أن نظرية إعادة الإنتاج تهتم بتحليل السياسات والممارسات التربوية التي تسهم في إعادة إنتاج أشكال الهيمنة والتفاوتات الاجتماعية. فقد توفر النظرية أساسًا لفهم كيف ولماذا التفاوتات الاجتماعية في التعليم للوصول إلى رؤية توجه التخطيط التربوي في معالجة فجوات العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي.

ومن هذا المنطلق تتبدى الحاجة إلى نموذج علمي للتخطيط التربوي معتمد على نظريات علم الاجتماع التربوي يستهدف الحد من التفاوتات الاجتماعية في التعليم الأساسي، والانتقال بالنظام التعليمي الذي يؤسس لسياسات وممارسات تربوية مرتبطة بالإقصاء والاصطفاء الاجتماعي والتفاوت الطبقي، إلى نظام يحقق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية.

قضيـــة البحـــث:

على الرغم من إتاحة الفرص أمام جميع الأفراد للحصول على التعليم دون اعتبارات عرقية أو دينية أو طائفية أو جغرافية أو غيرها، وفتح المدارس في مختلف المناطق، وضمان الدول لحق التعليم المجاني والإلزامي، إلا أن هذه الفرص لم تكن متكافئة اجتماعيًا بين أبناء الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، ذلك أن التخطيط التربوي يهتم بتحديد معدلات المشاركة في التعليم، والتنبؤ بأعداد الملتحقين بالتعليم وتقدير معدلات القيد الطلابي لتوفير الأماكن التعليمية وتلبية مطالب جميع أبناء المجتمع، ولم يهتم بدرجة مماثلة بالسياق الاجتماعي والثقافي لهذه النواحي الكمية؛ فالتنبؤ بمعدلات الالتحاق يخفي وراءه نسبة من المحرومين من التعليم لظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية، كما أن تقدير معدلات النجاح

والرسوب والتسرب لم يبين نوعية الناجحين والراسبين والمتسربين من أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة. ومن ثم لا يقدم المخطط التربوي تفسيرات كافية حول العوامل المرتبطة بالالتحاق والنجاح أو الرسوب والتسرب، والتي تؤثر في تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم.

ووفقًا للاتجاه الراديكالي النقدي الحديث في علم الاجتماع التربوي، فلقد أضحت النظم التعليمية أداة لإعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعي القائم في المجتمع من خلال السياسات والممارسات التربوية. وعليه، تصبح جهود المخطط التربوي لتحقيق قدر كاف من العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي التي تركز على إتاحة التعليم للجميع وإصلاح العوائق الكمية والمالية والمادية، بدون التركيز على البنية الاجتماعية التي تتم من خلالها العملية التعليمية وكيفية تفاعلها مع البنية الاجتماعية الطبقية في المجتمع عاجزة عن تقدم حلاً عمليًا يغير من طبيعة البنية الاجتماعية والأسس الثقافية والمعايير الأخلاقية وعلاقات الاتصال التربوي الإيجابي لأفراد النظام المدرسي.

وفي سياق هذا التوجه يمكن الاستفادة من نظرية إعادة الإنتاج- أحد الاتجاهات الراديكالية النقدية الحديثة – في فهم وتحليل وتفسير دور النظام التعليمي في ترسيخ وإعادة إنتاج التفاوت بين الطبقات الاجتماعية، للوصول إلى اسهامات تقدمها نظرية إعادة الإنتاج للتخطيط التربوي للحد من التفاوتات الاجتماعية في التعليم الأساسي.

ومن ثم يمكن صياغة قضية البحث في السؤال الرئيس التالى:

- **كيف السبيل نحو تصميم نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي ؟**

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية تتمثل فيما يلى:

١- ما الإطار الفكري لنظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي؟

٢- ما دواعي التوجه نحو نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج؟

٣- ما آليات إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج؟

٤- ما الاسهامات التي تقدمها نظرية إعادة الإنتاج للتخطيط التربوي في معالجة فجوات العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي؟

٥- ما النموذج التخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي ؟

أهـــــداف البحـــــث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على المفهومات الأساسية لنظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي.
- تحديد دواعي التوجه نحو نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج.
- تحديد أهم آليات إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج.
- توضيح الاسهامات التي تقدمها نظرية إعادة الإنتاج للتخطيط التربوي في معالجة فجوات العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي.
- اقتراح نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي .

أهميـــــة البحـــــث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

- تنبع أهمية هذا البحث من اعتبارات سوسيولوجية وتربوية متنوعة، حيث يتناول نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي لبيير بورديو وتفسيرها لقضية العدالة الاجتماعية في التعليم في علاقتها بالبنية المجتمعية السائدة؛ فالفكرة المحورية للنظرية تنطلق من توضيح عملية إعادة إنتاج البنية الاجتماعية المتفاوتة طبقيًا؛ باعتبار المؤسسات التعليمية في المجتمعات المعاصرة أحد الآليات الأساسية في الإبقاء على النمط الاجتماعي السائد في تلك المجتمعات، وبذلك تنطوي نظرية إعادة الإنتاج على اسهامات وإمكانات نظرية في توضيح العلاقة بين التعليم والبنية الاجتماعية الطبقية في المجتمعات المعاصرة.
- كما أنه يعالج موضوعًا جديدًا ، وهو التخطيط التربوي في علاقته بنظريات علم الاجتماع التربوي المعاصر. يركز المخطط التربوي على الجوانب الكمية والمالية والمادية للمؤسسات التربوية في بناء الخطة التعليمية لتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية، ويندر أن يتقصى جوانب البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع وعلاقتها بالنظام التعليمي، ولقد أكد العديد من الباحثين في مجال علم الاجتماع التربوي على أن المؤسسات التعليمية تكرس إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي والطبقي وأوضاع عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية من خلال

السياسات والممارسات التربوية؛ وبذلك تصبح المدرسة غير ديمقراطية، وينحصر دورها في خدمة مصالح الطبقة العليا، وتكريس سياسة التبعية لنظام سياسي قائم، الأمر الذي أدى إلى التفاوتات الاجتماعية في التعليم. من هنا تأتي أهمية هذا البحث الذي يقترح نموذج للتخطيط التربوي لتحقيق العدالة الاجتماعية على ضوء نظرية إعادة الإنتاج حيث يتقصى العلاقة بين التحاق التلاميذ وإتمامهم التعليم الأساسي وبين البنية الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع والبنية الاجتماعية والثقافية التي تتم من خلالها العملية التعليمية.

منهجية البحث:

- تقتضي طبيعة البحث استخدام **المنهج الوصفي:** "الذي يتمثل في مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادًا على جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافيًا ودقيقًا؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث". (الكسباني، ٢٠١٢، ٨٦) ومن ثم يستخدم المنهج الوصفي في جمع المعلومات المتعلقة بنظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي، والتخطيط للتعليم الأساسي من حيث مفهومه وأهدافه والنمذجة في التخطيط التربوي، والعدالة الاجتماعية في التعليم ومبادئها، ورصد وتحليل مظاهر غياب العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي في علاقتها بالبنية الاجتماعية والطبقية السائدة، وكذلك تفسير وتحليل آليات التفاوت الاجتماعي في التعليم الأساسي على ضوء النظرية، وذلك للتوصل إلى الاسهامات التي تقدمها نظرية إعادة الإنتاج للتخطيط التربوي لمعالجة فجوات العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي.
- **أسلوب النماذج السببية :** "يعتمد أسلوب النماذج السببية في التنبؤ على أن حدثًا يتطور من خلال أسباب تقود إلى نتائج، وعلى ذلك فإن دراسة الأسباب تتيح للمخطط التنبؤ بمستقبل الأحداث في صورة النتائج المحتملة لتلك الأسباب، ويستخدم لذلك نموذج المدخلات والمخرجات باعتبار أن دراسة المدخلات لنظام ما، يتيح التنبؤ بالنتائج المستقبلية لتلك النظام". (حافظ؛ والبحيري، ٢٠٠٦، ٢٢٦)

" وتقوم النماذج على اعتبار أن عدة متغيرات تؤثر في المتغير المراد التنبؤ به، وفي حالة معرفة هذه المتغيرات، يُبنى نموذج يستخدم للتنبؤ بالمتغير ذي العلاقة، حيث يتم بناء نموذج للتنبؤ السببي قائم على إدماج كل العوامل المؤثرة في المتغير، وأيضًا كل التفاعلات

المهمة المعروفة بين هذه العوامل، وقد يكون النموذج لفظيًا، ولكنه في أغلب الأحوال يكون نموذجًا رياضيًا". (الشرقاوى، ٢٠١٧، ٩١-٩٢)

ومن ثم يستخدم البحث أسلوب النمذجة السببية في بناء نموذج يتصف بخواص النماذج السببية لتزويد مخططي التعليم بإطار تحليلي سببي عقلاني يأخذ في اعتباره المكونات والعناصر الرئيسة للعدالة الاجتماعية في التعليم ضمن السياق المجتمعي المحيط بمتغيراته المتعددة، حيث يركز على العلاقة بين التعليم كنظام اجتماعى والبنية الاجتماعية والطبقية السائدة في المجتمع، مما يساعد في وضع خيارات وبدائل لتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية على المستوي الكمي والنوعي.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث المصطلحات التالية:

- **النمـــوذج Model:**

يعرف النموذج بأنه: " مخطط أو وصف دقيق للنظام حاليًا، وهو إنعكاس لسلوكه في الماضي، ويمكن أن يتنبأ بسلوك النظام مستقبلاً". (البوهى، ٢٠١١، ٦٦) ويعرف بأنه: "صياغة علمية للعلاقات المتداخلة بين عناصر نظام معين أو بين أكثر من نظام وذلك بهدف تيسير رؤية الواقع المعقد، ومحاولة التنبؤ بمستقبله بشكل متوازن يأخذ في اعتباره العلاقات السلوكية والفنية داخل النظام ومن حوله". (أبو طاحون، ٢٠١٠، ١٧٩)

- **التخطيط Planning:**

التخطيط عملية مقصودة لاتخاذ قرارات بالنسبة للمستقبل، وتنطوى على تحديد الغايات والأهداف، ورسم الاستراتيجيات، وتحديد البرامج لتحقيق الأهداف، وتخصيص الموارد المطلوبة(Aggarwal&Thakur,2003,9) ؛ ولذلك يمثل التخطيط العملية التي يمكن من خلالها تحديد ما نريد أن نفعل، وكيفية الوصول إلى ما نريد، ومتى وأين ومن يقوم به؟.

- **العدالة الاجتماعية في التعليم Social Justice in Education:**

مصطلح العدالة الاجتماعية في التعليم يشير إلى موقف أخلاقي يهدف إلى إتاحة فرص تعليمية متساوية لجميع التلاميذ من مختلف الطبقات العرقية والإثنية والاجتماعية والثقافية ونوع الجنس (Ahrens, 2014, 10)، حيث إنه يرفض التمييز وعدم المساواة في الوصول إلى التعليم، فهو يؤكد أن التعليم حق للجميع.

وتشير العدالة الاجتماعية إلى تكافؤ الفرص في توزيع الخدمات والموارد والمسؤوليات بين أفراد المؤسسة، وعندما تظهر حالة ما بأنها غير عادلة اجتماعيًا، مما يدعى أن الفرد أو عدة أفراد، يتمتعون بمزايا أقل مما يجب أن يتمتعوا به، أو يتحملون أعباء أكثر مما ينبغي عليهم تحمله، بالنظر إلى أعضاء المجتمع المعنيين الآخرين، ومن ثم فإن العدالة الاجتماعية تدور حول فهم واستجواب كيف يتصرف الأفراد أو المجموعات المختلفة بالمقارنة مع الآخرين في سياق النظام التعليمي أو على نطاق أوسع في المجتمع. (Wilson-Strydom, 2015, 145) مما يعني أنه لا يتم توزيع الخدمات والموارد والمسؤوليات بالتساوي بين وداخل المؤسسات التعليمية، بل يجب ترتيب ذلك بطريقة عادلة تعود بالنفع على الجميع وفقًا لمعايير معينة.

وتعرف بأنها: إمكانية متاحة للتلاميذ كافة، من أجل الحصول على تعليم متكافئ يتجاوز المساواة الرسمية في الوصول للتعليم إلى توفير فرص تعليمية متكافئة من حيث توزيع عادل للخدمات التربوية بين المناطق التعليمية حسب حاجة كل منطقة، وقدرات التلاميذ واستعداداتهم العقلية بغض النظر عن الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لعائلاتهم بما يضمن تكافؤ النتائج، حتى يتسنى للطلاب الذين لديهم قدرات واستعدادات ومواهب مماثلة أن ينجزوا على نحو متساوٍ فيما يتعلق بالإنجازات التعليمية.

- **نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي Social Reproduction Theory:**

تقرر نظرية بورديو أن البنية الاجتماعية يتم الحفاظ عليها وإعادة إنتاجها من قبل المجتمع على جميع المستويات على أساس رأس المال الاقتصادي والثقافي والاجتماعي والرمزي، مما يحقق نظامًا اجتماعيًا طبقيًا يحافظ على الطبيعة الهرمية للمجتمع ويعززها. (Brown, 2016, 15)

ويرى بورديو أن إعادة الإنتاج يحدث في العملية التربوية لأن المدرسة مكان لفرض التعسف الثقافي وشرعية الطبقات المسيطرة لتحقيق اللامساواة، وأن هذا الفعل التربوي يجهله غالبية الأفراد؛ فهو بشكل خاص يخفي الأيديولوجية التقليدية لتكافؤ الفرص، التي تهدف إلى جعل الأفراد يتقبلون أن المدرسة تعمل على توفير المساواة التامة في الحظوظ للطلاب ولا تعطي النجاح إلا لمستحقيه. (أنصار، ١٩٩٢، ٣٨)

ويطبق إعادة الإنتاج الاجتماعي في التعليم من خلال المناهج التربوية وعلاقات البيداجوجيا وتفاعل المعلم مع الطلاب. (Smith, 2018, 12)

خطـــوات الســيـــر فـــي البحـــث:

يسير البحث الحالي وفقًا للمحاور التالية:

- **المحور الأول:** الإطار الفكري لنظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي.
- **المحور الثاني:** دواعي التوجه نحو نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج.
- **المحور الثالث:** آليات إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج.
- **المحور الرابع:** نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي.

وعلى ضوء خطوات البحث، تسير المحاور البحثية على النحو التالي:

المحور الأول: الإطار الفكري لنظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي:

تقوم نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي لبورديو على أساس: كيف أن جيلاً ما يحاول أن يضمن بقاءه في الأجيال الجديدة ونقل سماته إليها من خلال التعليم الذي يؤدي دورًا بارزًا في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي؛ فأطفال الطبقات الميسورة يكونون في حالة تكيف سهلة مع ما يتوقعه التعليم منهم، بينما يجد أطفال الطبقات الدنيا صعوبة في مواجهة التحديات أمامهم، ويتصرف أفراد المجموعتين وفق معطيات تربيتهم، حيث يعتقد بورديو أن سهولة التكيف، تأتي كنتيجة جهد اجتماعي ضخم بذله الآباء، يزود هذا الجهد الأبناء بالاستعداد من ناحية السلوك ومن ناحية الفكر، مما يضمن لهم النجاح في النظام التعليمي، ثم يقومون بدورهم بتوريث هذا في المجال الاجتماعي الأوسع، أي الطبقة الاجتماعية التي يحتلها الأبناء. (العريفي، ٢٠١٤، ٣٥٣) وبذلك فالمؤسسات التعليمية في المجتمعات تعتبر أحد الآليات الأساسية في إعادة الإنتاج الاجتماعي.

ويوضح بورديو إن جزءًا من عملية انتقال الثقافة لا يتمثل فقط في استقرار النهج الذي يقوم عليه نظام المجتمع، ولا في استقرار القيم والمعتقدات الرئيسة لهذه الثقافة فحسب، وإنما يتمثل أيضًا في استقرار النظم السياسية داخل المجتمع، لذلك ينظر إلى عملية التنشئة الاجتماعية باعتبارها عملية يتم بواسطتها منح النظم السياسية شرعيتها وسلطتها. (الخليل، ٢٠١٤، ٣٥) وبذلك تركز هذه النظرية على أن المجتمع بظواهره ومشكلاته لا يمكن أن يفسر بمنطق أحادي الجانب، فمن الضروري الأخذ في الاعتبار الأبعاد الاجتماعية معًا لأي ظاهرة.

المفهومات الأساسية لنظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي:

يأخذ مفهوم إعادة الإنتاج مكانة مركزية ويشكل نقطة تقاطع مفهومات أخرى في نظرية بورديو، وهى مفهومات تتمحور حول مسألة إعادة الإنتاج الاجتماعي تربويًا مثل: الهابيتوس، ورأس المال، والسلطة الرمزية للغة، والعنف الرمزي، والإقصاء والاصطفاء الاجتماعي. (وطفة، ٢٠١٣، ٦) ويمكن توضيح هذه المفهومات الأساسية على النحو التالي:

١- الهابيتوس(Habitus):

لقد قدم بورديو مفهوم الهابيتوس للدمج بين البني الموضوعية للمجتمع والأدوار الذاتية للأفراد الذين يعيشون فيه. الهابيتوس هو مجموعة من الاستعدادات وصور من السلوك يكتسبها الأفراد من خلال التفاعل في المجتمع، ويعكس المفهوم مختلف الأوضاع التي يشغلها الناس في مجتمعاتهم. (عبد العظيم، ٢٠١١، ٦١)

كماعرف بيير بورديو الهابيتوس بأنه جملة الاشتراطات الملازمة لطبقة معينة في ظروف الوجود تنتج منظومات من الاستعدادات الدائمة والقابلة للتوريث؛ فهي مقعدة ومنظمة بصفة موضوعية دون أن تكون في ذلك إنتاجا للانصياع لقواعد وبذلك فهي مسيرة بصفة جماعية دون أن تكون إنتاجا للفعل المنظم. (على، ٢٠١٨، ١٤٥)

فالهابيتوس وليد بنية الظروف المادية في المجتمع، ويغرس نمط الخصائص النفسية للفرد وبدون وعي منه خلال تنشئته الاجتماعية، وخاصة في المراحل الأولى من طفولته. فعن طريق تفاعل الفرد – خلال أسرته – مع الاحتمالات الموضوعية الموجودة في المجتمع، وكذلك عن طريق تفاعله مع الضرورات الخارجية – التي تتمثل في واقعات اجتماعية مثل تقسيم العمل، والأخلاق الاجتماعية، والنزعات والميول والرغبات – تتولد في الفرد ، وبدون وعي منه، تطلعات وممارسات تتكامل موضوعيا مع تلك العوامل الموضوعية الخارجية المحيطة به، بحيث تستبعد في النهاية التطلعات والممارسات الأقل احتمالا في عملية التفاعل هذه، وبذلك تتشكل وتبني الخصائص النفسية للفرد ، تلك الخصائص التي تكون إدراكه وتفضيلاته لكل خبرة تالية بعد ذلك. (البيلاوي، ١٩٨٦، ١٢٩)

وبذلك يعد الهابيتوس بمثابة مجموعة من الاستعدادات التي يكون الفرد قد اكتسبها أو تطبع عليها من خلال التنشئة الاجتماعية، والاستعدادات مجموعة من الميول والرغبات والتصورات والأفعال والتصرفات والسلوكيات والمعتقدات والإدراكات ورؤى العالم والاتجاهات والمواقف المتعلقة بالتفكير والإدراك والإحساس.

ويعني هذا أن الهابيتوس عبارة عن مجموعة من البنى المعرفية والإدراكية المستدمجة، ويتم إنتاجها في بيئة اجتماعية محددة. ويعاد إنتاج هذه البيئة من خلال قدرة الهابيتوس على التوليد. وعليه، لا يقتصر الهابيتوس على توجهات الأفراد وتصوراتهم وملكاتهم الشخصية فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى الاستعدادات الجمعية. (عبد العظيم، ٢٠١١، ٦٢) ومن ثم فالهابيتوس مجموعة من التصرفات اليومية كالتذوق والملابس والأثاث والفن وعادات الاستهلاك، وأهم من ذلك، المهارات أو إتقان عملي، ويتأسس الهابيتوس بشكل أساسي في الأسرة ، وتؤدي المدرسة أيضًا دورًا رئيسيًا في ذلك. وبشكل أكثر تحديدًا يترجم الهابيتوس المواقف الطبقية المختلفة المحددة بأشكال مختلفة من رأس المال إلى سلوك يمكن ملاحظته. (Riley, 2017, 111) وبالتالي فإن الهابيتوس يتكون من التصرفات التي تعلمها الفرد من العيش في بيئة اجتماعية معينة.

إذن الخصائص النفسية هي ما يتم غرسه في الفرد خلال تنشئته الاجتماعية وسط ظروف مادية (موضوعية معينة)، وهذه الظروف تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية، والظروف الموضوعية لكل طبقة هي التي تكون في النهاية الخصائص البنيوية للطبقة من الناحية النفسية ويطلق عليها بورديو: الطابع النفسي الطبقي أو روح الطبقة، وبنية الطابع النفسي للطبقة، أو الروح الطبقية إذن هي التي تغرس وتستدخل خلال التنشئة الاجتماعية للفرد، لكن ليس معنى ذلك أن بنية الطابع النفسي للفرد هي نسخة مطابقة لبنية الطابع النفسي للطبقة، وهو ما يمكن القول أن الطابع النفسي للفرد يتفرد عن روح الطبقة التي تنتمي اليها أسرته نوعيا، فعلى سبيل المثال: " فان بنية الخصائص النفسية المكتسبة من الأسرة تميل إلى أن تحدد عملية بناء الخبرات المدرسية، وعلى وجه التحديد تقبل أو تمثل التوجهات التربوية فيها، وفي نفس الوقت فإن الخصائص النفسية الجديدة التي تم تكونها من خلال المدرسة، تؤثر على الخبرات التالية، بمعنى تقبل وتمثل التوجهات الثقافية في العمل .. وهكذا". (البيلاوي، ١٩٨٦، ١٢٩-١٣١)

ويعني هذا أن الهابيتوس يسمح للفرد بتوليد مجموعة من الممارسات الجديدة التي تتلاءم مع العالم المجتمعي الذي يعيش فيه؛ فإنه بمثابة محرك قوي وديناميي، يتخذ طابعا تطبيقيا، ويتحكم في أفعال الإنسان، فيما يخص هوايته وثقافته وتربيته وعمله وتغذيته واستهلاكه.

وبالتالي يساعد مفهوم الهابيتوس على توضيح سبب ميل الطلاب من الطبقتين المتوسطة والعليا إلى اتخاذ موقف إيجابي أكثر تجاه التعليم ومتابعة الدراسة، في حين أن

الطلاب من الطبقة العاملة يدركون عادة أنهم لا يستطيعون البقاء إلا في الطبقة العاملة ومن ثم تكون طموحاتهم و توقعاتهم التعليمية أقل (Keung, 2016, 21)؛ فالحال أن المبادئ الكامنة المولدة للممارسات في النظام التعليمي تنسجم مع الهابيتوسات الخاصة بهم، حيث يقوم هؤلاء الطلاب من الطبقة العاملة بإقصاء أنفسهم عن النظام، ناظرين إلى التعليم والتعليم الجامعي خاصة على أنه ليس لأمثالهم، وعلى النقيض من ذلك، يعتبر الطلاب من الطبقة الوسطى مواصلة التعليم خطوة طبيعية.

٢- رأس المال Capital:

يؤكد بورديو على وجود أنواع مختلفة لرأس المال مثل رأس المال الاقتصادي والثقافي والاجتماعي والرمزي، ويرى أنه لا يمكن فهم تحليل أشكال إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي دون نظريته الأوسع لرأس المال وكذلك مفهوم الهابيتوس، ففي نظريته، فإن أساس كل رأس مال هو رأس المال الاقتصادي، كسبب ونتيجة لامتلاك رأس المال الاجتماعي والثقافي. كما يزعم أيضًا أن حيازة رأس المال والوصول إليه موزع بشكل غير متساو في المجتمع. (Rogosic & Baranovic, 2016,89) ويمكن توضيح هذه الأنواع على النحو التالي:

أ. رأس المال الاقتصادي Economic Capital

يعتبر رأس المال الاقتصادي أكثر أنواع رأس المال شهرة وهو السبب الرئيس في جميع أشكال رأس المال الأخرى، وينظر بورديو لجميع أنواع رأس المال على أنها أشكال محولة من رأس المال الاقتصادي، ويمكن تحويل أشكال رأس المال الأخرى إلى رأس مال اقتصادي (مثل تحويل بيانات الاعتماد التعليمية إلى وظيفة مهنية ذات رواتب عالية)، ويمكن استخدام رأس المال الاقتصادي في السعي لتحقيق أشكال أخرى من رأس المال (على سبيل المثال، يمكن استخدام دخل الأسرة لدفع خدمات الرسوم المدرسية والدروس الخصوصية). (Cheng, 2012, 12)

وعلى الرغم من أن بورديو لا يوافق على تخفيض رأس المال إلى رأس المال الاقتصادي، إلا أنه يرى أن رأس المال الاقتصادي هو الوسيلة الأكثر مباشرة للوصول إلى مكانة أعلى في المجتمع حيث يتم التعرف عليه وتحديد قيمته على الفور عبر الحقول. (Brown, 2016, 16-17)

ب. رأس المال الثقافي Cultural Capital

يشير مفهوم رأس المال الثقافي إلى الأصول اللغوية والثقافية المختلفة التي يرثها الأفراد حسب الموقع الطبقي الذي تشغله أسرهم؛ حيث يرث الطفل من أسرته مجموعة المعاني

والصفات الخاصة بأسلوب الحياة وأنماط التفكير وأنواع الاتجاهات التي تحظى بقيمة ومكانة اجتماعية معينة. (عمر، ٢٠٠٧، ١٠٦) ويعبر هذا المفهوم، عن مجموعة الرموز والمهارات الثقافية واللغوية والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة، ويمكن إعادة إنتاجها، واستمرارها ونقلها خلال العملية التربوية.

بهذا المعني يكون الرأسمال الثقافي مجموع المعارف والكفايات والمهارات من مختلف الأصناف النظرية والعملية في إطار ثقافة معينة، واستثماره في حقل اجتماعي معين، يجلب لمالكه قيمة مضافة مادية أو رمزية أو هما معًا، ويعرف بأنه طاقة اجتماعية أو رصيد ثقافي يمتلكه الفرد ويعتمد عليه في التميز والمنافسة داخل النظام الاجتماعي (التميمي، ٢٠١٦، ١٢٨)، وبذلك يتمثل رأس المال الثقافي في تراكم أنواع المعرفة المتعلقة بالممارسات والإشارات الثقافية المهيمنة، على سبيل المثال الأعمال الفنية والأدبية، حضور أو المشاركة في المسرح والمتاحف والفن وحضور الندوات... الخ. (Smith, 2018,17) وتبدأ عملية تحقيق الفرد لتراكم عالي من الرأسمال الثقافي منذ الولادة، وتمتد فترة التراكم بإمتداد عملية التنشئة الاجتماعية.

ووفقًا لبورديو يوجد رأس المال الثقافي في أشكال متنوعة: يتمثل في أشكال موضوعية منها: السلع الملموسة ثقافياً: مثل الكتب والأعمال الفنية والآلات ذات التقنية العالية، ويمكن زيادة هذا النوع من رأس المال عن طريق تحويله إلى رأس المال الاقتصادي، كما يتمثل في أشكال رأس مال مؤسسي مثل الشهادات العلمية أو أوراق اعتماد تدل على مستوى من الكفاءة الثقافية المعترف بها صراحة أو ضمنيًا من قبل الآخرين في المجتمع، والشكل النهائي يتمثل في رأس المال المتجسد مثل تصرف الشخص أو أهليته، والقاعدة المعرفية الشخصية ومهارات الفرد. (Escoffery, 2007,32)

وبالتالي أصبحت بعض الأشياء المادية معبرة عن الوضع الاجتماعي، ويمكن اعتبار الأدب والفن والموسيقى الكلاسيكية والسلع أو الموارد التعليمية، رأس مال ثقافي محدد، مثل أي سلعة لديها القدرة على نقل الوضع رمزياً. ورأس المال الثقافي المؤسسي هو اعتراف بالكفاءة الأكاديمية والثقافية ، وهذا له قيمة معترف بها عالمياً في سوق العمل ، ورأس المال المتجسد هو ثروة خارجية يتم تحويلها إلى جزء لا يتجزأ من الشخص، وإن تجسيد رأس المال الثقافي يعني الحصول على تقدير متأصل للأشياء الملموسة المثقفة العالية، والمشاركة بكل سهولة في أنشطة مثل الفن أو الأوبرا أو المسرح، والتمتع بها، وهناك شكل معين من أشكال رأس المال الثقافي المتجسد هو رأس المال اللغوي ، "يُعرّف بأنه إتقان اللغة". (Bourne, 2015, 26-27)

من بين الأشكال الثلاثة لرأس المال الثقافي، يتيح الشكل المؤسسي للأفراد من جميع التصنيفات الاجتماعية الوصول إلى رأس مال ثقافي إضافي، على النقيض من ذلك ، فإن رأس المال المتجسد أو الموضوعي يتطلب الالتزام بالمواقف والمعتقدات والقيم التي تراعي منذ الولادة؛ فهناك اختلافات بين شخص لديه بعض المعرفة والاستحواذات الثقافية من خلال الأسرة وشخص لديه رأس مال ثقافي من خلال الحصول على أوراق اعتماد تعليمية.

وطبقًا لبورديو فإن مقدار رأس المال الثقافي الذي يمكن أن يكتسبه الفرد ويراكمه، يعتمد على عدد من العوامل: منها الفترة الزمنية والبناء الاجتماعي والطبقة الاجتماعية وقدرات الأفراد، وهذا يعني أن هناك تباين ما بين الأفراد فيما يكونوه من أرصده رأس المال طالما أن هناك اختلافًا في هذه العوامل. وهذا لا يعني بأي حال من الأحوال عدم إمكانية نقل وتحويل رأس المال الثقافي، لأن هذا المفهوم منذ أن صاغه بورديو قد استخدم بهدف شرح وتفسير قدرة بعض أعضاء النخبة على نقل مكاناتهم المتميزة إلى أطفالهم. (أبو دوح، ٢٠١٦، ١٠٤)

وينتج رأس المال الثقافي ويوزع ويستهلك في مجال خاص به، يسميه بورديو مجال الثقافة: وهذا المجال هو مجال فكرى متخصص له منطقه الخاص وعملياته المميزة وله مؤسساته الخاصة، وله هويته وأيديولوجيته في الاستقلال عن المجالات والممارسات الاجتماعية الأخرى. لكن مجال الثقافة وإن كان مستقلا استقلالا نسبيا من المجالات الاجتماعية الأخرى، الا أنه داخل في علاقة تناظر مع مجال الصراع الطبقي الدائر في المجتمع، ولذلك نجد أن مجال الثقافة ينتظم حول تناقض بين ثقافة وأيديولوجية القوى المسيطرة في المجتمع التي تسعى إلى تحقيق الثبات والتوازن فيه وبين ثقافة وأيديولوجية القوى الأخرى في المجتمع التي تسعى إلى تحقيق التغير والتقدم، وإذا كان مجال الثقافة هو مجال إنتاج وتوزيع رأس المال الثقافي الذي تسعى القوى الاجتماعية السائدة إلى السيطرة عليه واحتكاره ، فإن النظم التربوية هي التي ترعى وتحافظ على بنية توزيع واستهلاك رأس المال الثقافي، ومن ثم فهذه النظم التربوية هي البؤرة الحقيقية لكل صراع اجتماعي في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة، المتقدمة والنامية على السواء. (البيلاوي، ١٩٨٦، ١٢٨)

ج. رأس المال الاجتماعي Social Capital:

يعرّفه بيير بورديو بأنه إجمالي الموارد الفعلية أو المحتملة التي ترتبط بشبكة العلاقات المؤسسية للتعارف والاعتراف المتبادلين بين الأفراد، ويتعلق رأس المال الاجتماعي بالموارد التي تم تطويرها من خلال المشاركة في الشبكات الاجتماعية وتفعيل تلك الموارد لتحقيق منافع

اجتماعية (Escoffery, 2007, 28)؛ فالانتماء لجماعة ما يمنح كل عضو من أعضائها سندًا من الثقة والأمان الجماعي.

ورأس المال الاجتماعي هو مجموعة من القيم التي تتولد لدى الأفراد كنتيجة مباشرة أو غير مباشرة لعضويتهم في روابط اجتماعية، على نحو يساعدهم على تحقيق أهدافهم المشتركة، ومواجهة التحديات المشتركة بطريقة سلمية وفي سياق من التفاعل البّناء. (حمد، ٢٠١٥، ١٤٥)

وهكذا يرى بورديو أن رأس المال الاجتماعي يشير إلى المنافع التي يحصل عليها الفاعلون الاجتماعيون بموجب علاقتهم في الشبكات الاجتماعية، هذه المنافع تؤدي إلى عدم المساواة بين الطبقات الاجتماعية، حيث إنه ينتج من الطبقة العليا ولأجلها ليستمر وجودها.

د. رأس المال الرمزي Symbolic Capital

يعرفه بورديو بأنه الموارد المتاحة للفرد نتيجة امتلاكه سمات محددة كالشرف والهيبة والسمعة الطيبة والسيرة الحسنة التي يتم إدراكها وتقييمها من جانب أفراد المجتمع. (عبد العظيم، ٢٠١١، ٦٥)

كما يرى بورديو أن رأس المال الرمزي هو مثل أية ملكية أو أي نوع من رأس المال يكون مدركًا من جانب فاعلين اجتماعيين، من خلال مقولات إدراك والتي هى نتاج إدماج التقسيمات في بنية توزيع هذا النوع من رأس المال (قوي/ضعيف، كبير/ صغير، غني/فقير، مثقف/ أمي...) ويترتب على ذلك أن الدولة التي تمتلك وسائل ترسيخ مبادئ التقسيم لبنياتها الخاصة هى مكان لممارسة السلطة الرمزية. (بورديو، ١٩٩٨، ١٣٦)

وتختلف درجة تمركز رأس المال الرمزي في المجتمع تبعا لدرجة الاعتراف أو القبول أو الاعتقاد في السلطة، فمن خلال عملية التمركز هذه، تتأكد خصائص الهيمنة والسيطرة التي تعكس اختلافًا في المواقع وفي موازين القوى أو درجات الصراع، وبذلك فإن رأس المال الرمزي يدخل في مختلف المجالات، وفي مختلف أشكال السلطة والهيمنة، أو في مختلف أشكال العلاقات الاجتماعية، فأي علاقة اجتماعية هي علاقة سلطة، وتحتوي على رأس مال رمزي، وعلى معان متجددة، فخاصية الشرف مثلا تحمل معان أخلاقية محددة، بحيث إن من يملك خصائص الشرف، (مثل القيم والمعتقدات والتصرفات) يعتبر شريفًا، ويكون الشخص الشريف موضع احترام وثقة وتقدير تبعا لما يملكه من رأس مال رمزي، ومن ثم يرتبط رأس المال الرمزي بأهمية الموقع الذي يشغله الفرد، أو بالقيمة التي يضفيها الناس عليه، وهذه القيمة تتعلق بأنظمة الاستعدادات والتصورات للأشخاص المتوافقة مع البني الموضوعية القائمة، حيث تسمى السلطة المرتبطة برأس المال الرمزي بالسلطة الرمزية. (العريفي، ٢٠١٤، ٣٤٥-٣٤٦)

ويستخدم رأس المال الرمزي للدلالة على قوة الطبقة المهيمنة في فرض المعاني من خلال الشرعية، ويمثل شكلاً من أشكال القوة المقنعة التي تتطلب الاعتراف والالتزام والطاعة بالشرعية، إنها تنطوي على السمات القيمة (مثل لهجة الفرد) التي يمكن أن تكون مادية ولكن لا يتم التعرف عليها بهذه الصفة. (Cheng, 2012, 12-13)

وينظر بورديو إلى رأس المال حيث يجسد كل نوع من أنواعه كمية مختلفة من الموارد، رأس المال الاقتصادي (يشمل المال والممتلكات)، رأس المال الثقافي (السلع والخدمات الثقافية بما في ذلك أوراق الاعتماد التعليمية)، رأس المال الاجتماعي (المعارف والشبكات والروابط) ، ورأس المال الرمزي (الاجتماعي والثقافي) ، وبالتالي، قد يمتلك أفراد معينون إجمالي رأس المال بشكل أو بآخر، وقد تتم هيكلة رأس المال هذا بنسب مختلفة. وفقًا لذلك، على الرغم من أن اثنين من "الأشخاص" قد يكون لهما نفس إجمالي الكمية لرأس المال، يمكن أن يكون لأحدهما نسبة أكبر من رأس المال الثقافي والآخر من رأس المال الاقتصادي، عمومًا ، يحدد حجم وهيكل رأس المال موقع الفرد في الفضاء الاجتماعي أو التقسيم الطبقي، ولكن يوجد داخل كل فئة من هذه الفوارق فرق آخر بين تلك التي لديها نسبة أكبر من رأس المال الاقتصادي أو الثقافي (Riley, 2017, 110-111) ، وبالتالي من المفترض أن يوفر مفهوم رأس المال خريطة للانقسامات الاجتماعية الرئيسة في المجتمع المعاصر.

٣- العنف الرمزي Symbolic Violence

يعرف العنف الرمزي بأنه استخدام الرموز والدلالات والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه. ويأخذ هذا النوع من العنف صورة رمزية خفية ملتبسة تمكن مُمارِسها من الوصول إلى غايته وتحقيق ما يصبو إليه من سيطرة وهيمنة دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة. (وطفة(أ)، ٢٠١١، ٥٥-٥٦)

والعنف الرمزي هو القوة المستخدمة في أي مجال للشرعية وإعادة إنتاج التسلسل الهرمي الطبقي، وتمارس هذه القوة من خلال هيمنة القواعد والتقنيات السياسية لتشكيل العقل دون استخدام القوة البدنية أو القوانين، حيث إنه من خلال الأيديولوجية والخطاب، يتم تدريب الأفراد عبر التعسف الثقافي لمكانهم في المجتمع وما قد يتوقعونه منه، وفي هذه العملية يغرس العنف الرمزي الهابيتوس لإنتاج تصرفات دائمة للفرد ومن الممكن أن تتغير. ويأتي ارتباط رأس المال بالعنف الرمزي على أساس أنه إذا لم يكن لدى الشخص النوع الصحيح و الكم الكافي من رأس المال، فمن المحتمل أن يكون ضحية للعنف الرمزي. (Kvasny& Truex III ,2000, 283-284)

ويعرفه بورديو وباسرون بأنه كل سلطة تملك دلالات وتفرضها على أنها شرعية وقادرة على أن تواري علاقات القوة التي تؤصل قوتها. (بورديو؛ وباسرون، ٢٠٠٧، ١٠٢) ويأخذ العنف الرمزي عند بورديو صورة سلطة قادرة على فرض نظام من الدلالات والمعاني بوصفها مشروعة، وذلك عبر عملية إخفاء علاقات النفوذ والقوة التي توجد في أصل هذه القوة ذاته، وهذا يعني: (وطفة؛ وآخرون، ٢٠٠٩، ١٧٩-١٨٠)

- أن العنف الرمزي يأخذ صورة سلطة تفرض نفسها على نسق من الأفراد.
- أن هذه السلطة تفرض نظامًا من الدلالات والقيم والمعاني الرمزية.
- أن هذا العنف يأخذ طابعة رمزية اعتباطية، وهذه الاعتباطية ناجمة عن دور هذا العنف في تعزيز اللامساواة الاجتماعية، وتأصيل الفوارق الطبقية، وإضفاء طابع الشرعية على معطياتها من أجل تمجيد طبقة اجتماعية بعينها، لما تمتلك هذه الطبقة من نفوذ وقوة وقدرة اقتصادية وثقافية. ويؤخذ مفهوم الاعتباط هنا بمعيار وافتقار هذا العنف لأية معايير منطقية أو مبادئ أخلاقية أو فكرية من أي نوع.

واعتمد بورديو في تصوره لمفهوم السلطة الرمزية على أنها سلطة لا مرئية، ولا يمكن أن تمارس إلا بتأييد أولئك الذين يأبون الاعتراف بأنهم يخضعون لها ويمارسونها (بورديو، ٢٠٠٧، ٤٨)، ولكون هذه السلطة غير مرئية فتأثيرها أشد وقعًا لأنها تستهدف المستوى النفسي والذهني للفرد بطرق وأساليب منظمة مبنية على التستر وراء الأقنعة المعتادة كالتقاليد والقوانين وما هو شائع بين الناس. (علي؛ وأحمد، ٢٠١٦، ٤١)

ويضيف بورديو إن السلطة الرمزية من حيث هي قدرة على تكوين المعطى عن طريق العبارات اللفظية، ومن حيث هي قدرة على الإبانة والإقناع، وإقرار رؤية عن العالم أو تحويلها، ومن ثمة قدرة على تحويل التأثير في العالم، وبالتالي تحويل العالم ذاته، قدرة شبة سحرية تمكن من بلوغ ما يعادل ما تمكن منه القوة (الطبيعية أو الاقتصادية) بفضل قدرتها على التعبئة. وهذه السلطة لا تعمل عملها إلا إذا أعترف بها، وهذا يعني أن السلطة الرمزية لا تتجلى في المنظومات الرمزية، وإنما في كونها تتحدد بفضل علاقة معينة تربط من يمارس السلطة بمن يخضع لها، أي أنها تتحدد ببنية المجال التي يؤكد فيها الاعتقاد ويعاد إنتاجه. (بورديو، ٢٠٠٧، ٥٥-٥٦)

المحور الثاني: دواعي التوجه نحو نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج :

تعدّ مسألة تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم من أكثر القضايا الاجتماعية التربوية إثارة للجدل منذ بداية الثورة الصناعية في القرن التاسع عشر، حيث كانت البلدان الرأسمالية تجتاز مرحلة توسعها الاقتصادي وصعودها السياسي والثقافي. وقد كان من مصلحة علاقات الإنتاج الرأسمالية في هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم على قطاعات أوسع من السكان، وأن تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة مهما كانت الفئة الاجتماعية التي ينحدرون منها، وتبريرا لهذه المصلحة الموضوعية بدأ المخططون التربويون وعلماء الاجتماع التربوي يحثون على ضرورة استثمار رأس المال البشري، وتوفير الفرص التعليمية المتكافئة للجميع. (بدران، ١٩٩١، ٢٣-٢٤)

أولا: التخطيط للتعليم الأساسي:

يعتبر التخطيط التربوي وسيلة الدول لتطوير نظمها التعليمية عن طريق تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال في سن التعليم الإلزامي في جميع مناطق البلاد، وتوفير ما يتطلبه هذا الاستيعاب الكامل من المعلمين والإداريين والمباني المدرسية والأجهزة والأدوات التعليمية وغيرها، وكذلك تجويد وتحسين نوعية التعليم عن طريق تحديد فلسفته واتجاهاته وأهدافه بصورة واضحة، وتطوير مناهجه وربطها بحياة الطلاب واحتياجاتهم المستقبلية واحتياجات المجتمع ومتطلبات العصر وتطوير طرقه وأساليبه وأدواته وتحديث إداراته والارتفاع بمستوى إعداد المعلمين وتحسين المباني المدرسية وغيرها(عبد الحي، ٢٠٠٦، ٣٩-٤٠)، بما يحقق ذلك عدالة توزيع الخدمات التعليمية وتكافؤ الفرص والنتائج.

١- مفهوم التخطيط التربوي:

التخطيط التربوي هو عملية عقلانية تستهدف أهدافا تربوية معينة ويستخدم وسائل لتحقيق هذه الأهداف. وهو عمل مرشد وموجه يراعي الموارد والإمكانات المتاحة ويعمل على استخدامها أفضل استخدام. (أبو كليلة، ٢٠٠٢، ١١)

ويعرف بأنه عملية تتيح وضع مخطط منهجي لأوجه البرامج والمشروعات التي ينبغي الاضطلاع بها من أجل تحقيق الأهداف التربوية في حدود إمكانات وتطلعات بلد ما في طريقها نحو التطوير المستمر. (Unesco, 1991, 4) كما يعرف بأنه عملية علمية تهدف إلى تطوير

أداء النظام التعليمي خلال فترة زمنية محددة، من خلال تحديد مجموعة من الأهداف المستقبلية وفقًا لأولويات معينة، وتحديد البدائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف واختيار أنسبها في ضوء الموارد والإمكانات المتاحة؛ بما يمكن المؤسسة التعليمية من تحقيق الأهداف المرجوه منها بكفاءة وفعالية. (الشرقاوى، ٢٠١٧، ٣٩)

يعرف كذلك بأنه عملية علمية تستشرف المستقبل وتستلهم الحاضر والماضي وتعبئ الإمكانات المتاحة، وصولاً إلى أفضل بدائل أو خيارات محتملة أو ممكنة ومرغوب فيها، والإستعداد لاتخاذ قرارات بشأنها في ضوء استثمار أمثل لعناصر الكيف والكم في النظم التعليمية. (زاهر، ١٩٩٢، ٢٣)

كما يعرف بأنه العملية المتصلة المستمرة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية، وغايتها أن يحصل الطلاب على تعليم كاف ذى أهداف واضحة. (فهمي، ٢٠٠٨، ٢٦)

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التخطيط التربوي بأنه: عملية علمية منظمة ومستمرة، يتم من خلالها تحديد السياسات والبرامج والمشروعات والأنشطة التي يمكن بواسطتها تحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التربوية خلال فترة زمنية محددة، ووفق أولويات معينة في ضوء الموارد والإمكانات المتاحة والاحتياجات المستقبلية.

٢- أهداف التخطيط التربوي:

تُشتق أهداف التخطيط التربوي من الأهداف العامة للمجتمع وفي إطار خططه القومية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومن ضمن أهداف التخطيط التربوي ما يلي:(عبد الحي، ٢٠٠٦، ٣٩-٤٢)

أ. الربط بين التربية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ فالتنمية التربوية الأداة الأساسية لأى تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية.

ب. ضمان تحقيق التوزيع العادل للموارد البشرية والمادية، والاستخدام الأمثل لها.

ج. تحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم في السن الرسمي للتعليم الأساسي، وتحقيق العدالة في توزيع الخدمات التعليمية في جميع مناطق البلاد.

د. تحسين نوعية التعليم، وزيادة إنتاجيته وكفاءته الداخلية والخارجية بالتقليل من نسب رسوب وتسرب الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

هـ. استثمار الموارد المالية المخصصة للتعليم أفضل استثمار ممكن، وضمان تحقيق التوزيع العادل لها على أنواع ومستويات التعليم المختلفة.

و. توثيق الصلة بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي وأشكال التعليم الأخرى، حيث تتكامل جميع أشكال التعليم في البلاد.

٣- النمذجة في التخطيط التربوي:

تعتبر النماذج موضوعا هامًا للمخطط التربوي؛ حيث إن النموذج تجريد لنظام واقعى أو حقيقى ويمكن عن طريقه الحصول على التنبؤات وصياغة الاستراتيجيات. ويستخدم النموذج لتحليل المتغيرات المتنوعة للنظام. (توفيق، ٢٠٠٣، ٢٥١)

ويمثل النموذج اتجاهًا علميًا لحل مشكلة ما أو لإنجاز هدف ما، وكل نموذج يحتوي على عناصر نظرية وأخرى أمبريقية، وبناء النموذج يتعلق بكيفية المواءمة بين هذه العناصر بطريقة ملائمة. (الحوت، ١٩٨٦، ١٨-١٩) وغالبًا ما تصمم النماذج التخطيطية بسبب تعذر رؤية الظواهر والعمليات الحقيقة، وعليه فإن النموذج يقدم خدمة جيدة في توضيح العمليات والظواهر لاسيما المعقدة منها، ويسهم بذلك في دراسة الشئ الذي وضع لتصوره وفحص النظرية التي بنى عليها. (أبو طاحون، ٢٠١٠، ١٧٩)

والنماذج أنواع منها وصفية تصف الموقف الحالي، وتنبؤية تتناول المستقبل، ومعيارية تبين مدى الأداءات والممارسات المحتملة المرتبطة بالأهداف. وتأتي أهمية النماذج في التخطيط في قدرتها على مساعدة المخططين في فهم النظام والتنبؤ بما سيحدث فيه مستقبلا، واستكشاف البدائل. (عبابنة، ٢٠١٥، ١٥٩)

ثانيا: العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي:

يعد التعليم الأساسي أداة الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع، من خلال غرس قيمه في أبنائه، وبالتالي إتاحة التعليم لجميع أبناء المجتمع تعني تقليل التفاوتات الاجتماعية، مما يدعم تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم.

١- ما هية التعليم الأساسى:

يعرف التعليم الأساسي على أنه: التعليم الذي يزود الفرد في المجتمع بالمعارف والاتجاهات والمهارات الأساسية التي تمكنه من النمو الشامل المستمر، وتعده للتعامل مع غيره من أفراد المجتمع والتفاعل الناجح مع بيئته، والتعاون مع غيره على النهوض بهذه البيئة وعلى

تقدم حضارة المجتمع عمومًا. وعلى هذا فإنه يساعد الفرد على كشف الميول والمواهب والاستعدادات بحيث يهيئه لتلقي الدراسات المهنية المناسبة للانخراط في الحياة أو متابعة الدراسة في المراحل التعليمية الأعلى. (إسماعيل، ٢٠١١، ٣٠)

والتعليم الأساسي هو مجمل الحد الأدنى من التعليم الضروري لكي يكتسب التلميذ المعارف والخبرات والمهارات الأساسية والعلاقات الاجتماعية التي يحتاجها من أجل التنمية كفرد، وأخذ مكانه كعضو في مجتمع محلي ووطني ودولي. (Eric, 2012, 27)

وتنص المادة (١٦) من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١على أن " التعليم الأساسى يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادت التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكى يكون مواطناً منتجاً في بيئته ومجتمعه". (جمهورية مصر العربية، رئاسة الجمهورية، ١٩٨١، ٥)

وينقسم التعليم الأساسي إلى حلقتين، **الابتدائية** ومدتها ست سنوات وهي تقابل المستوى الأول (إسكد-١) وفقًا للتصنيف الدولي لنظم التعليم، وتناظر المرحلة العمرية من ٦ إلى ١١ سنة، ويلتحق التلميذ بحلقة التعليم الابتدائي في سن ٦ إلى ٨ سنوات، حيث إن عمر ست سنوات يشكل العمر الرسمي للالتحاق بالتعليم. أما الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فهي الحلقة **الإعدادية** ومدتها ثلاث سنوات، وتناظر المرحلة العمرية من ١٢-١٤ سنة، وهي تقابل المستوى الثاني من التصنيف الدولي (إسكد- ٢)، وتعمل الحلقة الإعدادية على تأهيل الطفل للالتحاق بالمرحلة الثانوية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ١٦)

ويعرف التعليم الأساسي بأنه: القاعدة الأساسية للنظام التعليمي باعتباره المرحلة الأولى من التعليم، وهو تعليم إلزامي ومجاني يكتسب فيه التلاميذ المعارف والخبرات والمهارات الأساسية والاتجاهات والسلوكيات التي تسهم في إعدادهم للحياة ومواصلتهم التعليم في المراحل الأعلى.

وبناءً على ما تقدم يمكن إجمال أهداف التعليم الأساسي فيما يأتي: (البشير، ٢٠٠٤، ٥٢-٥٣)

أ. تزويد التلميذ بالحد الأدنى من المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات التي تتناسب مع المجتمع الذي يعيش فيه.

ب. إعداد الفرد للمواطنة بحيث تكون له شخصية متكاملة في النواحي العقلية والجسمية والروحية والاجتماعية وغيرها.

ج. تكوين مواطن متوافق مع نفسه، وبيئته ومجتمعه، مواطن لديه إحساس عميق بالانتماء لبيئته ولمجتمعه.

د. غرس الاتجاهات والقيم التي تعبر عن روح المجتمع وتعكس آماله وأهدافه الحاضرة والمستقبلية.

هـ. اكتساب التلميذ عادات وسلوكيات العمل من الدقة والإتقان والإبداع، وكذلك الاتجاهات الإيجابية نحوه.

٢- تعريف العدالة الاجتماعية في التعليم:

يقصد بالعدالة لغويًا: "عدل يعدل، عدالة وعدولة، فهو عدل وعادل. عدل القاضي: كان منصفا، متجنبا للظلم والجور، مرضي الحكم، عكسه ظلم. عدل الأب بين أبنائه – إمام عادل – العدالة الإلهية". وعدالة التوزيع: " قيام الدولة بتوزيع الحقوق والواجبات بين الأفراد حسب كفاياتهم في حدود المصلحة العامة". (عمر، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨، ١٤٦٧-١٤٦٨) وبناءً على المعنى اللغوي للعدالة يفهم أن العدالة الاجتماعية: نظام اجتماعي يعمل على إزالة الفوارق الاجتماعية الكبيرة بين طبقات المجتمع من خلال التوزيع العادل للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين الأفراد حسب كفاياتهم.

ويشار إلى العدالة الاجتماعية في معناها الاصطلاحي بأنها: " تلك الحالة التي ينتفي فيها الظلم والاستغلال والقهر والحرمان من الثروة أو السلطة أو كليهما، ويغيب فيها الفقر والتهميش والإقصاء الاجتماعي وتنعدم الفروق غير المقبولة اجتماعيًا بين الأفراد والجماعات والأقاليم داخل الدولة، ويتمتع فيها الجميع بحقوق اقتصادية واجتماعية وسياسية وبيئية متساوية وحريات متكافئة، ويعم فيها الشعور بالإنصاف والتكافل والتضامن والمشاركة الاجتماعية، وتتاح فيها لأعضاء المجتمع فرص متكافئة لتنمية قدراتهم وملكاتهم وإطلاق طاقاتهم من مكامنها وحسن توظيفها لمصلحة الفرد وبما يكفل له إمكانية الحراك الاجتماعي الصاعد، من جهة، ولمصلحة المجتمع في الوقت نفسه من جهة أخرى، ولا يتعرَض فيها المجتمع للاستغلال الاقتصادي وغيره من مظاهر التبعية من جانب مجتمع أو مجتمعات أخرى". (العيسوي، ٢٠١٤، ٩٥-٩٦)

وتعتمد العدالة الاجتماعية على الاحترام والإنصاف وكذلك على التوزيع العادل للمنافع والمسؤوليات للجميع. ويشمل ذلك الاهتمام بالمنظور الفردي في نفس الوقت الذي يتم فيه التعامل مع قضايا التمييز والاستبعاد والاحترام، لا سيما على أساس العرق والجنس والاحتياجات الخاصة والطبقة الاجتماعية. (Wallace, 2015, 283)

وتشمل العدالة الاجتماعية الأبعاد الاقتصادية والقانونية والسياسية؛ فالعدالة الاجتماعية هي الفضيلة التي ترشدنا في إيجاد تلك التفاعلات الإنسانية في المؤسسات، وتستند العدالة الاجتماعية مع الإشارة إلى العدالة الاقتصادية على ثلاثة مبادئ رئيسة: مبدأ المشاركة، مبدأ التوزيع، مبدأ التآلف. (Zajda, 2010, xiv)

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف العدالة الاجتماعية بأنها: بناء أخلاقي يهدف إلى إعطاء كل فرد فرص متكافئة لتنمية قدراته وإطلاق طاقاته من مكامنها في المؤسسات التي ينبغي أن تكون للجميع، والتوزيع العادل للموارد المتاحة بين أفراد المجتمع حسب كفاياتهم، كما تركز على اهتمامات والتزامات ومسؤوليات الفرد تجاه الآخرين، وذلك بما يكفل لكل فرد إمكانية الحراك الاجتماعي الصاعد، من جهة، ومصلحة المجتمع من جهة أخرى.

وتعد المساواة Equality أمر أساسيًا لجميع أفكار العدالة الاجتماعية، وتعني المساواة التشابه فيما يتعلق بالبشر ومجتمعاتهم، والتشابه هو مسألة تتعلق بالحكم أكثر من القياس، وذلك ببساطة لأن كل شخص هو فرد فريد. الحكم حول الموارد يعتبر مساواة عادلة عندما يأخذ في الاعتبار احتياجات الطلاب، فقد يحتاج الطلاب المعوقون في بعض الأحيان إلى موارد أكثر من تلك التي تتمتع بالقدرة، اعتمادًا على طبيعة الإعاقة والبيئة. (Wallace, 2015, 283)

ويعرف عدم المساواة الاجتماعية بأنه الاختلافات بين المكانة الاجتماعية لمختلف الفئات السكانية مثل الطبقات أو الطوائف أو الفئات العمرية. كما يشير إلى الاختلالات الهيكلية المتأصلة في أداء المؤسسات الاجتماعية، مثل التعليم والصحة والعدالة والحماية الاجتماعية. وتؤثر هذه التباينات في الأدوار والوظائف والقرارات والحقوق والعوامل المحددة لها على مستوى ونوعية الحصول على الخدمات والحماية لمختلف الفئات، بالإضافة إلى فرص الحياة والقدرة على التطلع إلى نتائج معينة وبلوغها. (المجلس الدولي للعلوم الاجتماعية؛ وآخرون، ٢٠١٦، ٢٢).

ويعد تكافؤ الفرص والنتائج Equal Opportunity and outcome– أيضًا– من المصطلحات الأساسية للعدالة، فمن شأن المجتمع اجتماعيًا أن يضمن حصول كل فرد على

فرصة للاستفادة من توفير التعليم لا تقل عن غيره. كما يتوقع أن لا تحقق أي مجموعة اجتماعية، في المتوسط، أفضل أو أسوأ من الفئات الاجتماعية الأخرى، وبطبيعة الحال فإن بعض الأفراد سوف يحققون وبل يجب عليهم أن يحققوا أكثر من غيرهم، والإنجازات التعليمية المختلفة هي مثال على قضية العدالة الاجتماعية. (Wallace, 2015, 283)

ويتمثل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية في صيغة مدرسة تفتح أبوابها للجميع على مبدأ التكافؤ والمساواة دونما تمييز بالمطلق، وتقتضي هذه الصيغة أن تقوم المدرسة باستيعاب جميع الأطفال في سن الدخول إلى المدرسة دون اعتبارات عرقية أو دينية أو طائفية أو جغرافية، أو غيرها. وبالتالي فإن العدالة التربوية تتجسد في التوزيع العادل للخدمات التربوية بين أفراد المجتمع. (المالكي، ٢٠١٨، ١١٨-١١٩)

كما يفترض تكافؤ الفرص أنه ينبغي أن تتاح لجميع الأفراد فرص متكافئة حسب قدراتهم الفردية ومواهبهم وجدارتهم بغض النظر عن مكان الإقامة والخلفية الاجتماعية والاقتصادية والجنس والأصل والهوية الثقافية وما إلى ذلك. ويتعلق تكافؤ النتائج بالدخل والثروة والعمالة والتحصيل الدراسي، ومن الناحية النظرية يعد مبدأ تكافؤ الفرص سهلاً. بيد أن تحديده بدقة وقياسه أمر أصعب بكثير، حيث لا يمكن في كثير من الأحيان الكشف عن حالات عدم المساواة في الفرص إلا من خلال النتائج التي تسفر عنها. وبالنسبة للعديد من المحللين، فإن السعي لتكافؤ الفرص ليس بكافٍ. وقد تبقى العقبات والممارسات التي تمنع الناس من النجاح في الحياة، بالنسبة إليهم، يجب أن يكون الهدف بدلاً من ذلك تكافؤ النتائج، حتى يتسنى لأولئك الذين لديهم مواهب وقدرات مماثلة – والاستعداد لاستخدامها – أن ينجزوا على نحو متساوٍ فيما يتعلق بالتحصيل العلمي. (المجلس الدولي للعلوم الاجتماعية؛ وآخرون، ٢٠١٦، ٢٣).

واللامساواة واللا تكافؤ في الفرص التعليمية في المدرسة، يعني غياب العدالة التعليمية، بحكم أن المدرسة وظيفتها استيعاب جميع الأبناء دون تمييز، ومن أهم مبادئها المساواة والعدل، وعلى هذا يمكن أن تكون المدرسة عادلة في عملية استيعاب الأطفال والتحاقهم بها دون تمييز لأي اعتبارات كالعرق ولون البشرة والطبقة، لكن تقوم المدرسة بعملية اصطفاء وفقا لمعايير الذكاء والاجتهاد ولعوامل اجتماعية مختلفة، وهذا يعني أن شروط الدخول المتكافئ إلى المدرسة لا تتضمن تأكيدا للممارسة العادلة في المدرسة. (المالكي، ٢٠١٨، ١١٩)

وبذلك تعني العدالة الاجتماعية في التعليم أن يكون لكل فرد في المجتمع فرصة متكافئة مع غيره في الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله قدراته واستعداداته العقلية

وميوله وجهده الذاتي، وأن يحصل على نصيب متكافئ من الخدمات التعليمية التي تقدمها حكومته، وألا يعوقه أي عامل خارجي من الحصول على هذه الفرصة سواء تعلق العامل بظروف التعليم الداخلية أو تعلق بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والأسرية في المجتمع ككل. (الدهشان ، ٢٠١٥، ١٠٨)

٣- مبادئ العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي:

يتضمن تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي الأسس والمبادئ التالية: (الشخيبي، ٢٠٠٢، ٢٤٤-٢٤٥)

- حصول جميع أبناء المجتمع على فرص تعليمية متكافئة مع غيرهم في الالتحاق بالتعليم والاستفادة من خدماته والاستمرار فيه لأقصى ما تؤهلهم له قدراتهم واستعداداتهم.
- تقديم الحكومة الوطنية خدماتها التعليمية لجميع المواطنين، ويشمل ذلك الإشراف على التعليم وتمويله، توزيع الخدمات التعليمية وفقا لمبدأ العدالة أو الحاجة بين جميع الأفراد والمدارس والمناطق الجغرافية والسكانية.
- التطبيق الحقيقي لسياسات الإلزام في التعليم ومجانيته والمساواة في معاملة الطلاب في المواقف المختلفة داخل مجتمع الدراسة.
- اختيار وتصنيف الطلاب في مراحل التعليم وأنواعه المختلفة بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز لفئة معينة.

ثالثا: مظاهر غياب العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي وعلاقتها بالبنية الاجتماعية والطبقية السائدة:

يؤدي التعليم دورًا واضحًا في التمايز الاجتماعي والطبقي داخل المجتمعات الصناعية المتقدمة وداخل المجتمعات المتخلفة حيث يتحيز التعليم منهجًا وإدارة، ونظامًا وقبولاً وسياسة لصالح الأغنياء ضد الفقراء، وعلى الرغم من الشعارات البراقة التي رفعها كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والبلدان المتخلفة عن حياد التعليم وعن أنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعداتهم التي تؤهلهم للالتحاق به، نسى أصحاب تلك الشعارات أن القدرات والاستعدادات اجتماعية طبقية بالدرجة الأولى، لأن البناء الهرمي لنظام التعليم والبناء الهرمي للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والإدارة تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء، والقدرات والاستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعي لأن شروط القبول والنجاح تأتي من

تلك الاستعدادات التي يدعمها تفوق أبناء الأغنياء واستمرارهم في التعليم عن أبناء الفقراء لعدم مقدرتهم المادية على تنمية تلك القدرات والاستعدادات. (بدران، ١٩٩٨، ١٠٧) وهناك العديد من المظاهر الكاشفة لفجوات العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي، تتضح فيما يلي:

١- مجانيـــة التعليـــم:

أعلن كثير من الحكومات الوطنية تطبيق سياسة مجانية التعليم في مراحل التعليم المختلفة لجميع أبناء المجتمع دون اعتبار للمستوى الاقتصادي والاجتماعي أو الجنس أو العنصر أو المنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها الفرد، وأن تتولى الدولة مسئولية الإشراف على التعليم، والإنفاق عليه في جميع مراحله، مثال ذلك ما أعلنته الحكومة المصرية عن مجانية التعليم لمراحل التعليم المختلفة بداية من الأربعينات وانتهاء بتعميم المجانية في جميع مراحل التعليم المختلفة بما فيها التعليم الجامعي مع بداية الستينيات. (الشخيبي، ٢٠٠٢، ٢١٣).

وأشار الدستور المصري في عام ٢٠١٤م في المادة (١٩) إلى أن "التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمى في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفهومات المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقاً لمعايير الجودة العالمية. والتعليم إلزامى حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في 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 وتشرف الدولة عليه لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمية لها". (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤)

وبذلك تؤكد المجانية على أن أبناء المجتمع على اختلاف طبقاته لهم الحق في التعليم، فلا تميز لأحد على آخر بسبب القدرة المالية، وإنما التميز فقط في القدرات الذهنية. وواقع الأمر أن مجانية التعليم مبدأ دستوري، لابد لها من ضمانات حتى تتحقق كاملة، فإن كثافة الفصول وقصور الخدمات التعليمية، مما لا يتحقق الهدف من مجانية التعليم بوصفها أسلوبا لتمكن الفرد من التعليم، ومن ناحية أخرى فإن انتشار الدروس الخصوصية قد أرهق الآباء بالمصروفات فجعل المجانية شعارًا ناقص المضمون، ولهذا فإن وقفة جادة حازمة لابد من اتخاذها لكي تصبح المجانية ضمانا لوصول الحق في التعليم. (بدران، ١٩٩٨، ٩٨-٩٩)

وتشكل الرسوم الدراسية عائقًا أساسيًا أمام التحاق أطفال الأسر الفقيرة بالمدارس الابتدائية والإعدادية، إضافة إلى أن هناك العديد من التكاليف الأخرى التي تعوق هذه الأسر الفقيرة، مثل: الزي المدرسي، والدوروس الخصوصية، والكتب الخارجية، وتكلفة الفرصة البديلة التي تشمل خسارة الدخل الذي كان متوقعًا الحصول عليه جراء عمل التلميذ. (الزنفلي، ٢٠١٧، ١٤٩-١٥٠) ففي بنغلادش ومصر، تنفق الأسر الغنية أربعة أضعاف ماتنفقه الأسر الفقيرة على الدوروس الخصوصية. وقد يوسع اللجوء إليها من الفجوة بين نوعية التعليم الذي يتلقاه الأطفال الأغنياء والتعليم الذي يتلقاه الأطفال الفقراء؛ حيث يتعمد كثير من المعلمين إغفال بعض محتوى المنهج خلال اليوم الدراسي لإلزام التلاميذ على طلب الدوروس الخصوصية. (اليونسكو، ٢٠١٢، ٧٦)

ويرى أنصار الاتجاه الراديكالي أن مجانية التعليم لا يقصد بها إعفاء الطلاب من المصروفات المدرسية فحسب، ولكنها تشمل مصروفات أخرى خفية أكثر من المصروفات المدرسية لا تتحملها إلا الأسر الغنية والمتوسطة، أما الأسر الفقيرة فلا تستطيع أن تواجه ذلك، وبالتالي غالبًا ما تحمل أبناءها على الانسحاب من المدرسة أو اتخاذ الطرق الأقصر والأكثر تواضعًا في التعليم. (الشخيبي، ٢٠٠٢، ٢١٨)

٢- الإلـــزام فـــي التعليـــم:

مع إعلان توصيات الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الإنسان في التعليم والخدمات الصحية والاجتماعية في نهاية الأربعينات، أعلن معظم الحكومات الوطنية قانون الإلزام في التعليم، ووفقًا لهذا القانون تحدد الحكومة سنًا معينًا يصل إليه أى طفل في المجتمع بضرورة التحاقه بأقرب مدرسة ابتدائية من محل إقامته، والأسرة التي يتخلف أحد أبنائها عن الالتحاق بالتعليم تتعرض للإجراءات القانونية. وتختلف فترة الإلزام من دولة إلى أخرى طبقًا لإمكاناتها الاقتصادية والبشرية. (الشخيبي،٢٠٠٢، ٢١٣-٢١٤) والتزم معظم بلدان العالم بتوفير التعليم للجميع، وقد حظى هذا الهدف بدعم سياسي ورصد ومتابعة واسعة النطاق، ومع هذا فإن قانون الإلزام الذي يستلزم الاستيعاب الكامل للتلاميذ، ما زال بعيدًا عن تحقيق أهدافه وخاصة لأبناء الأسر الفقيرة.

ويؤكد تقرير اليونسكو في عام ٢٠١٧ أنه يوجد ٦٤ مليون طفل بنسبة ٩ % ممن هم في سنّ التعليم الابتدائي غير ملتحقين بالمدارس على الصعيد العالمي، وكانت نسبة غير الملتحقين بالتعليم الابتدائي ٤% في الفئة العليا من البلدان متوسطة الدخل، و ١٠% في الفئة

الدنيا من البلدان متوسطة الدخل، و ٢٠ % في البلدان منخفضة الدخل، ٣% في البلدان مرتفعة الدخل. (اليونسكو، ٢٠١٩، ١٢٨-١٢٩) حيث يقع على كاهل الفئات الأكثر فقراً والأشد حرماناً العبء الأكبر والأثقل، فحظ الأطفال الأكثر فقراً في العالم في الالتحاق بالمدارس يتدنى ست مرات تقريبا عن حظ الأطفال الأكثر ثراءً.

وأما عن المجتمع المصري تشير إحصاءات وزارة التربية والتعليم أن مصر لم تستطيع تحقيق الاستيعاب الكامل لكل الأطفال بالغي السن الرسمي للتعليم حتى عام ٢٠١٩/٢٠١٨ ، حيث إن إجمالي أعداد التلاميذ المقيدين في الصف الأول عمر ٦ سنوات (١٠٦٠١٣١٧) طفلاً، يمثلون نسبة الاستيعاب الصافي ٨٧,٦% من مجموع الأطفال (١٢١٠٨٧٦٦) في عمر ٦ سنوات عام ٢٠١٩/٢٠١٨. (وزارة التربية والتعليم(أ)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، ٢٠١٩)

أى أن حوالى ١٢,٤% من أطفال الفئة العمرية ٦ سنوات في أول أكتوبر خارج جدران المدرسة لا يتلقون أي تعليم نظامي، وقد يرجع ذلك لعدم قدرة النظام للوصول لجميع الأطفال في سن ٦ سنوات وعدم امتلاكه لعوامل الجذب اللازمة، إضافة إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية مثل عدم قدرة الأسر الفقيرة على تحمل نفقات التعليم، وتفضيل بعض هذه الأسر وجود الطفل خارج المدرسة ليزاول بعض الأعمال التي توفر دخلاً يعين الأسرة.

٣- التســـــرب:

إن العدالة التعليمية لا تتحقق في قدرة نظام التعليم على الاستيعاب الكامل لكل الأطفال فحسب، وإنما هناك بعد آخر وهو إتمام المرحلة التعليمية، ويمكن تحديد هذا الجانب باستخدام معدل التسرب قبل إنهاء مرحلة التعليم الأساسي، ومعدل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الإعدادي، ومعدل الانتقال من التعليم الإعدادي إلى التعليم الثانوي.

وتشير الاحصاءات الرسمية في ذلك إلى أنه في الفترة من عام ٢٠١٣ إلى ٢٠١٧ على المستوى العالمي، كانت نسبة إتمام التعليم الابتدائي ٨٥%، ونسبة إتمام التعليم الإعدادي ٧٣%، والتعليم الثانوي ٤٩%. وكانت نسبة إتمام التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي هي على التوالي ٩٦ %، ٨٤%، ٦٠% في الفئة العليا من البلدان متوسطة الدخل، و ٨٥ %، ٧١%، ٤١% في الفئة الدنيا من البلدان متوسطة الدخل، و ٥٩ %، ٣٢%، ١٨% في البلدان منخفضة الدخل، ٩٩% ، ٩٧%، ٨٦% في البلدان مرتفعة الدخل. (اليونسكو، ٢٠١٩،

١٣٠) وأن مقابل كل ١٠٠ من الطلاب الأكثر ثراء الذين أكملوا التعليم الابتدائي والمرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي، كان عدد الطلاب الأشد فقراً على التوالي ٣٦ و ١٩ و ٧ . (اليونسكو، ٢٠١٦، ٤٣) ويتضح من ذلك أنه يوجد تدن في إتمام التعليم في البلدان منخفضة الدخل، والاحتفاظ بالتلاميذ حتى إنهاء مراحل التعليم الثلاث مازال يحتاج إلى تحسين.

وجاء في احصاءات وزارة التربية والتعليم بمصر أن عدد المتسربين في الحلقة الابتدائية لعام ٢٠١٨/٢٠١٧ قد وصل إلى (٤٣١٨٧) متسربًا من إجمالي عدد المستجدين لعام ٢٠١٧/٢٠١٦ والذي بلغ (١٠٨١٩١٥٧)، ومعدل التسرب (٠,٤٠%). (وزارة التربية والتعليم(ب)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، ٢٠١٩) في حين وصل عدد المتسربين في التعليم الإعدادي لعام ٢٠١٨/٢٠١٧ إلى (١٣٦٧١٥) متسربًا من إجمالي عدد المستجدين لعام ٢٠١٧/٢٠١٦ والبالغ (٤٤١٢٠٨١)، ومعدل التسرب (٣,١٠ %). (وزارة التربية والتعليم(ج)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، ٢٠١٩) وبذلك وصل عدد المتسربين من التعليم الأساسي في عام ٢٠١٨/٢٠١٧ إلى (١٧٩٩٠٢) متسربًا، أي أنه يتسرب عدد كبير من التلاميذ من مرحلة التعليم الأساسي.

كما أن معدل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الإعدادي ما بين عامي ٢٠١٨/٢٠١٧ ٢٠١٩/٢٠١٨ قد وصل إلى (٩٩%)، ومعدل الانتقال من التعليم الإعدادي إلى التعليم الثانوي ما بين عامي ٢٠١٨/٢٠١٧ ٢٠١٩/٢٠١٨ قد بلغ (٨٣,٠٥%). (وزارة التربية والتعليم (د)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، ٢٠١٩) أي أنه يوجد (١%) من التلاميذ لم يتموا التعليم الابتدائي، (١٦,٩٥%) من التلاميذ لم يتموا التعليم الإعدادي. وبالتالي فهناك من التلاميذ من لم يتموا مرحلة التعليم الأساسي.

ولقد كشفت بحوث أجريت في مصر عن أن احتمالات التسرب من التعليم بالنسبة إلى الأطفال الذين يرتادون مدارس جيدة الأداء هى أقل بكثير من احتمالات تسرب الأطفال الذين يرتادون مدارس ذات مستويات أدنى، وأن أطفال الأسر الفقيرة هم أكثر عرضة للتسرب من التعليم من أطفال الأسر الغنية، والنسب الأقل لإتمام مرحلة التعليم الأساسي توجد بشكل واضح على صعيد أطفال المناطق النائية والمناطق العشوائية وأطفال الأسر الفقيرة. (الزنفلي، ٢٠١٧، ١٤٨-١٤٩)

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب يعاني منها أبناء الفقراء أكثر من أبناء الأغنياء، حيث يمتلك التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر من الطبقة المتوسطة والعليا رأس مال اقتصادي واجتماعي وثقافي يتوافق مع المدارس، بينما يدخل العديد من التلاميذ إلى المدارس بمستويات

منخفضة من رأس المال الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بسبب كونهم من أبناء الطبقات الفقيرة ، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم والتسرب والفشل الأكاديمي لأعداد من هؤلاء التلاميذ.

٤- سوء توزيع الخدمات التعليمية:

غالبًا ما يكون توزيع البنية التحتية والإنفاق العام على التعليم مصدرًا لغياب العدالة. فقد يرجع غياب التكافؤ بين طبقات المجتمع في حظوظها من فرص التعليم المتاحة إلى التفاوت الموجود بين الأبناء في إمكانية الوصول إلى مكان الخدمة التعليمية. إن توزيع شبكة التعليم في الواقع لا يكون على النحو الذي يساعد بعض السكان في سن التعليم على الالتحاق بالمدرسة. وفي الحقيقة يتأثر أبناء الطبقة الاجتماعية الدنيا أكثر من غيرها بابتعاد المواقع الجغرافية لمؤسسات التعليم، إذ لا تسطيع أسرهم تحمل نفقات توصيلهم من وإلى المدرسة أو نفقات معيشتهم في المنطقة التي يوجد بها مكان الخدمة التعليمية. (عدوي، ١٩٩٦، ٢٨٧-٢٨٨)

وفي الواقع، إذا تركزت الموارد التعليمية في بعض المناطق المعينة من البلاد، كالعاصمة مثلاً، يكون للطلاب الذين يعيشون في هذه المنطقة مدرسة مجهزة تجهيزًا جيدًا وقريبة من منزلهم، وكتاب دراسي لكل منهم، وصفوف غير مكتظة، مع توافر عدد كاف من المعلمين، وغير ذلك. وفي مقابل ذلك، نجد المناطق الأخرى تعاني من سوء التجهيز: تضم عددًا قليلاً من المدارس، الأمر الذي لا يشجع الأهل على إرسال أطفالهم إلى المدرسة بسبب بعد المسافة، هذا بالإضافة إلى سوء التجهيزات بالمدارس التي تعزز الرسوب. وبالتالي يؤدي النظام التربوي إلى فروق واضحة بين الأطفال الذين يعيشون في المناطق الغنية وأولئك الذين يعيشون في المناطق المحرومة. ويمكن للنظام التعليمي تحقيق مصلحة الأطفال الأكثر فقرًا بشكل أفضل إذا ركز الإنفاق على التعليم على مستويات التعليم الدنيا. ومن شأن خيارات الميزانية التي تفضل التعليم الأساسي أن تطال الذين يواجهون صعوبات أكبر من حيث الالتحاق بالتعليم. (اليونسكو،٢٠١٣، ٣٠-٣١)

٥- الإزدواجية في التعليم:

يعد التنوع في التعليم من أبرز مظاهر غياب العدالة الاجتماعية في النظام التعليمي؛ ففي معظم المجتمعات لا يتناسب المعروض من الأماكن في التعليم الرسمي مع الطلب الاجتماعي على التعليم، ومن ثم يستطيع القادرون إدخال أبنائهم في التعليم الخاص، ولا يخلو مجتمع واحد من المجتمعات الرأسمالية من التعليم الخاص، ولكن تتباين السياسات المتبعة؛ بهدف السيطرة على هذا التعليم وضبط حركته وفق الحركة السياسية والاجتماعية. وهذا التعليم

الخاص يكرس بالفعل الطابع الطبقي للمجتمع، ويدعم الفوارق بين الفئات المختلفة، وليست هناك صيغة مثلى، تسمح لأن يتعايش التعليم الخاص والتعليم الرسمي دون إهدار لمبدأ العدالة في التعليم. (الدمرداش؛ وآخرون، ٢٠١٣، ١٧٢-١٧٣)

ويشهد المجتمع المصري تغيرات في البناء الطبقي الاجتماعي نتيجة اتباع الدولة سياسات اقتصادية نتج عنها فوارق جمة بين الطبقات، أدت إلى انقسام شرائح المجتمع إلى أغنياء وفقراء، وزيادة في نسبة الفقر، وتآكل الطبقة الوسطى في المجتمع المصري. وقد أدى ذلك إلى توجه الطبقات القادرة نحو الإقبال على التعليم الخاص والأجنبي، بينما توجهت الطبقات الفقيرة إلى التعليم الرسمي، الأمر الذي يتعارض مع مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ١٠)

وتشير احصاءات وزارة التربية والتعليم بمصر إلى أن إجمالي أعداد الطلاب المقيدين بالتعليم الأساسي الخاص في زيادة مطردة؛ حيث بلغ عدد المقيدين في التعليم الابتدائي الخاص (١١٩٧٨٨٩) تلميذا في عام ٢٠١٨/٢٠١٩ مقابل (٩٤٨٤٤٠) تلميذًا في عام ٢٠١٤/٢٠١٥ بزيادة قدرها(٢٤٩٤٤٩) تلميذًا، وبلغ عدد المقيدين في التعليم الإعدادي الخاص (٣٧٥٤٠١) تلميذا في عام ٢٠١٨/٢٠١٩ مقابل (٣٠٢٢٨١) تلميذًا في عام ٢٠١٤/٢٠١٥ بزيادة قدرها(٧٣١٢٠) تلميذًا (وزارة التربية والتعليم(هـ)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، ٢٠١٩)، ويرجع هذا الإقبال المجتمعي على التعليم قبل الجامعي الخاص إلى ارتفاع مستوى الجودة التعليمية التي تقدمها المدارس الخاصة.

وأصبح التعليم الخاص طريقًا لترسيخ الطبقية الاقتصادية والاجتماعية، حيث تغيرت النظرة إلى التعليم، من التزام تتحمله الدولة تجاه الشعب ولاسيما غير القادرين منه بحكم المسئولية العامة للدولة، إلى نوع من التعبير عن المسلك الفردي الذي يعكس المسئولية الشخصية لمن يطلب أو يرغب في الحصول عليه؛ مما يؤثر تأثيرًا عكسيًّا على فرص التعليم للفئات الفقيرة وسكان الريف؛ فالفئات الفقيرة هي الأكثر تضرُّرًا حيث ارتفاع مصروفات الدراسة، كذلك فإن التوسع في التعليم الخاص يتركز في المدن ومعدلات زيادته في الريف محدودة. (محمود، ٢٠١٧، ١٧٣)

وعلى ضوء ما سبق من مظاعر غياب العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي، يقول بورديو أن شعار ديمقراطية التعليم، الذي رفعته المجتمعات الغربية الحديثة، كان وهما صريحا، ويهدف أول ما يهدف إلى تأكيد عملية إعادة الإنتاج الاجتماعي الذي تمارسه القوى المسيطرة

من خلال النظم التعليمية القائمة، وتغطى بها ما تقوم به هذه النظم من انتقاء اجتماعى، حيث إن أبناء الطبقات العليا هم الذين يحتلون مدارس ذات نوعية ومستوى أرقى، وأن البنية الاجتماعية والثقافية التي تتم من خلالها العملية التعليمية سبب فشل كل جهود الإصلاح التربوي الذي يركز فقط على إزالة العقبات الاقتصادية التي تعوق تكافؤ الفرص التعليمية. (البيلاوي، ١٩٨٦، ١٣٤)

ويتضح أن مصلحة الرأسمالية هي تنميط بنية التعليم المدرسي وفقا للعلاقات الاجتماعية في الإنتاج الرأسمالي، وفي المقابل فمن صالح الطبقة الرأسمالية أن تضبط النمو الكمي للنظام التعليمي وفقا للتوسع في الأسلوب الرأسمالي في الإنتاج وبسبب التركيز الأيديولوجي واسع الانتشار على التعليم كطريق للنجاح، فقد يتجاوز الطلب الشعبي على التوسع التربوي السريع المناسب لاحتياجات التعيين بالوظائف في الأسلوب الرأسمالي في الإنتاج فتحدث التناقضات بين المصالح الشعبية والمصالح الرأسمالية. (بدران، ٢٠١١، ٣٤)

المحور الثالث: آليات إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج:

يرى بورديو أن المدرسة أداة في يد الطبقة البرجوازية لإعادة إنتاج ثقافتها الخاصة وتحويلها إلى المتعلمين، ويشير بورديو إلى أن من يتعامل مع هذه الثقافة لا بد أن يمتلك أسرارها ومفاتيحها التي تساعده في تفكيك الشيفرة الرمزية لمعالم وحدود واتجاهات هذه الثقافة. وبناء على هذا، لا يستطيع التعامل مع تلك الثقافة إلا أبناء الطبقات المسيطرة، بينما يفشل أبناء الطبقات الأدنى في التعامل معها نظرًا إلى عدم امتلاكهم الشيفرة الرمزية التي تمكنهم من التعامل معها، وهكذا تبدأ عملية الإقصاء التربوي لأبناء الطبقات الفقيرة بطريقة تبدو لهم مشروعة. ومن ثم تترك الطبقات الكادحة موقعها في السلم الاجتماعي طوعا وتتخلى عنه لصالح الطبقات المسيطرة في المجتمع. وفي مقابل ذلك، فإن أبناء الطبقة التي تسود يعملون بصورة مستمرة على زيادة رصيدهم الثقافي والاجتماعي، وتحويل رأس المال الثقافي إلى رأسمال اقتصادي يحقق جدواه في دائرة الحياة الاجتماعية، من أجل مزيد من السيطرة. وهكذا، وعلى هذه الصورة يتحول التعليم إلى أداة لإعادة الإنتاج الطبقي بكل معانيه ودلالاته الرمزية والحسية. (وطفة(ب)، ٢٠١١، ١٢-١٣) حيث تقوم المدرسة عبر عمليات تربوية متعددة بإقصاء أبناء الفئات والطبقات المهمشة في المجتمع، من جهة، وتعمل من جهة ثانية على اصطفاء أبناء الطبقات البرجوازية بوصفهم نخبة وصفوة علمية وثقافية وفكرية.

أولاً: علاقة الاتصال البيداجوجي (العلاقات الاجتماعية للاتصال التربوي):

مصطلح (الاتصال البيداجوجي Pedagogical Communication)، في تعبيره عن العلاقة الاجتماعية للاتصال البيداجوجي عند بورديو، يشير إلى مركب من العلاقات يتكون من رأس المال الثقافي، أي مجموعة التمكنات الثقافية واللغوية والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة، والتي اختيرت لكونها جديرة بإعادة إنتاجها واستمرارها ونقلها خلال عملية التربية، ومجموعة علاقات القوى السائدة بين الجماعات الاجتماعية، وهذا المركب العلائقي، الذي يتكون من رأس المال الثقافي وعلاقات القوى التي تتم من خلالها العملية التربوية، هو ما يكون بالفعل العلاقات البنيوية الموضوعية داخل نظام تعليمي ما. (على، ١٩٩٥، ١٤٦)

وإذا كانت فعالية العملية التربوية هي محصلة التفاعل بين بنية علاقة الاتصال البيداجوجي داخل المدرسة والأصول الاجتماعية للتلاميذ كما تبدو في رأس المال الثقافي والخصائص النفسية لهؤلاء التلاميذ؛ فإن هذه العلاقة واضحة وبشكل مباشر في المراحل الأولى من النظام التعليمي، وربما حتى المرحلة الثانوية. لكن هذه العلاقة قد تضعف في مرحلة التعليم العالي بالرغم من استمرارية تأثير البينية الاجتماعية الطبقية داخل النظام التعليمي. وفي ضوء هذا الفهم لفعالية الاتصال التربوي، نجد بورديو شديد الانتقاد لتلك الدراسات التي تحاول تحديد سبب النجاح أو الإخفاق الدراسي بعوامل منفصلة مثل الخلفية الاجتماعية للتلاميذ أو الجنس أو كفاءة المعلم، وغيرها. إن النجاح والفشل أو حتى الانخراط في نوع من التعليم بالنسبة لبورديو لا يمكن إرجاعه إلى أي من هذه العوامل خارج إطار النظام التربوي أو داخله. إنما يرجع النجاح والفشل إلى جملة من العوامل التي تعمل جميعها في كل واحد، كنسق من العوامل السببية التي تؤثر تأثيرا غير مرئي في سلوك الطلاب واتجاهاتهم، ومن ثم في نجاحهم أو رسوبهم أو انقطاعهم عن مواصلة التعليم بعد فترة زمنية. (بدران؛ والبيلاوي، ٢٠٠٣، ١٢٢-١٢٤)

ثانيًا: السلطة التربوية:

تتشكل أداة السلطة التربوية في عملية إعادة الإنتاج الاجتماعي في العنف الرمزي بآلياته الطبقية. يقول بورديو وباسرون في هذا السياق " كل فعل بيداغوجي إنما هو موضوعيًا، عنف رمزي على اعتبار أنه فُرِضَ، بواسطة سلطة اعتباطية لاعتباط ثقافي" (بورديو؛ وباسرون، ٢٠٠٧، ١٠٣)؛ فالمدرسة تشكيل من تشكيلات القهر والتطبيع الثقافي، حيث يأخذ القهر الثقافي صورة عنف رمزي، وبالتالي فإن الآثار النفسية لهذا النوع من العنف تكون أشد وأخطر من مختلف الأشكال الأخرى للعنف، وذلك عندما نأخذ بعين الاعتبار أن هذا العنف الرمزي

يتدفق باستمرار، ويستمر متواترا بفعاليته الرمزية على مدى سنوات متلاحقة ومتعاقبة في الحياة المدرسية، حيث يعمل على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس، ويضعهم تحت هيمنة عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة. فالعنف الرمزي وفقاً لهذه الصيغة يأخذ صورة ضغط ثقافي استلابي غامض ومبهم، حيث لا يمكن للتلميذ أن يكتشف أبعاده وملابساته، وهو إزاء هذا الغموض الرمزي للدلالات والمعاني الثقافية الضاغطة يقف موقف اللامبالاة والاستسلام، غير قادر وليس له الحق أيضًا في أن يفعل شيئا آخر، ليس له الحق حتى في أن يستسلم كأن ينام في الفصل الدراسي أو يخرج، بل يجب عليه أن يصغي ويستمع ويدعي للمشاركة في تعزيز الفعالية التربوية في داخل الصف. (وطفة؛ وآخرون ، ٢٠٠٩، ١٨٠)

وفي تصوير درامي لدورة رأس المال الثقافي في المؤسسات التربوية، بين بورديو أن قوانين رأسمال والسوق تحكم رأس المال الثقافي في المدرسة، وهنا يبدو أن رأس المال الثقافي يولد قوته الذاتية وفقاً لآليات ثقافية شبيهة بالقانونية الرأسمالية الحادثة في عالم الاقتصاد، ورؤوس الأموال الكبيرة تتنامي بصورة متسارعة بينما تتلاشى رؤوس الأموال الصغيرة. وعندما يدخل الأطفال أبناء الطبقة البرجوازية، إلى المدرسة فإنهم يمتلكون رأس مال ثقافية جديرة بالاهتمام، والمدرسة بقوانينها وأنظمتها تتلقي فوائد وفوائض رؤوس الأموال المودعة فيها، أما زاد أبناء الطبقات المهمشة فيتميز بضعفه وهامشيته، ولذلك فإن القوانين الرأسمالية للثقافة تقف عاجزة عن رعايته وتنميته. وهذا يعني أن أبناء البرجوازية يزدادون غنى فكريًا وثقافيًا، بينما يزداد أبناء المهمشين فقرا. (وطفة؛ وآخرون ، ٢٠٠٩، ١٨١-١٨٢)

وغني عن البيان أن السلطة الرمزية للغة تأخذ مجالها الحيوي في مجال المؤسسات التربوية ولا سيما في مجال المدرسة، التي تتحول إلى ساحة للصراع الرمزي بين مختلف القوى الاجتماعية الفاعلة داخل المجتمع. فالرمزية السائدة في المدرسة تمثل نوعًا من السلطة الاجتماعية، التي تحاول أن تشكل الأطفال على الأيديولوجيا الاجتماعية السائدة. هذا ويعلن بورديو وباسرون، في أعمالهما المختلفة – حول السلطة الرمزية للغة والعنف الرمزي – بأن الفعل التربوي فعل رمزي لغوي بالدرجة الأولى، وبالتالي فإن أي نشاط تربوي هو، موضوعي، نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه قوة تفرض من قبل جهة اجتماعية معينة. (وطفة، ٢٠١٣، ٣٣-٣٤)

فيما يتعلق بالتعليم المدرسي، من المفترض أن تلاميذ الطبقة الاجتماعية العليا يستخدموا لغة متقدمة إلى حد ما تتوافق إلى حد كبير (أو على الأقل أكثر توافقًا ، مقارنة بأقرانهم من الطبقة العاملة) مع اللغة المستخدمة من قبل المعلمين، وأن تكون المحادثات أكثر تعبيرًا، ويتم التحدث بطلاقة ، ويتم تسهيل الاتصال بسهولة وراحة وأرضية مشتركة. إن التركيب اللغوي "المفصل" الذي يستخدمه طلاب الطبقة المتوسطة والعليا يضعهم في ميزة في الكتابة الأكاديمية والعلمية، ويضمن بشكل غير مباشر ورمزي أن يتم تصويرهم على أنهم طلاب متفوقون ثقافيًا. (Bourne, 2015, 26-27) وبذلك تصبح التمكنات اللغوية نفسها عامل طرد من التعليم لمجموعة من الطلاب الذين يمتلكون تمكنات لغوية متواضعة.

ثالثًا: المناهج الدراسية:

يشكل المنهج المدرسي نسقًا متكاملاً من العناصر والوظائف المترابطة فيما بينها بعلاقات وعمليات تقود، بفعل صيرورتها الداخلية، إلى تحقيق غايات تربوية محددة. ويميز الباحثون التربويون بين منظومتين من الأهداف التربوية العامة في السياسات التربوية: فهناك أهداف رسمية معلنة، وأهداف خفية؛ وتتمثل الأهداف الصريحة في لوائح سياسية تحدد للتربية مسارها المعلن وللأنظمة التربوية القائمة غاياتها المحددة. ولكن الأهداف التربوية الخفية غالبًا ما توضع لخدمة النظام السياسي والاجتماعي القائم، حيث تكمن وظيفتها في الحفاظ على ما يسمى الاستقرار الاجتماعي، والضبط الأخلاقي وبث القيم الطبقية وغرس الطاعة والانضباط في نفوس المتعلمين. (وطفة(أ)، ٢٠١١، ٩٢-٩٣)

إن هذا ما جعل بعض الباحثين ينبه إلى خطورة الأهداف الضمنية للتعليم؛ ذلك أن التعليم إذا كانت له أهداف معلنة يهتدى بها فهناك أخرى خفية توجه كثيرين، من بينهم آلاف المعلمين، وأهداف التعليم المسطورة في دستور والمطبوعة في تشريعات حدودها واضحة ومعالمها يسهل التعرف عليها. غير أن مكامن الخطورة، في أهداف ضمنية يصعب الاهتداء إليها في حين أنها تحرك لا شعوريا كثيرا من منظمات وأفراد. ووزارة التربية مثلا مازالت تعتبر البيئات الريفية والنائية حقل اختبار للمعلم المبتدئ، وبعد سنوات من المران ينقل بنتائج خبراته إلى مدن كبرى وأحياء راقية وفقا لطلبه وأحيانا بناء على أوامر الوزارة خدمة لمدارس جيدة، وكلما كانت تقديرات المعلم أعلى، أسرعت الوزارة في تنفيذا طلباته، وفي نفس الوقت نجد انحيازا لا شعوريا لفئات جعلتهم هدفا وضد فئات جعلتهم حقلاً لتجاربه. (على، ١٩٩٥، ١٥٦-١٥٧)

وهكذا يكون المنهج الخفي صورة للسلطة الرمزية في المدرسة، والتى تؤدي وظائف غير منظورة وتعلم أشياء غير معلنة في برامجها ومناهجها الرسمية. كما إن كثيرًا مما يتعلمه التلميذ في المدرسة قد لا يرتبط جوهريًا بمحتويات المقررات بل يرتبط بعملية ترويض الطالب على مفهومات وقيم ومعايير تعبر عن حياة الطبقة الاجتماعية المسيطرة، وبذلك تهدف المدرسة إلى ترسيخ مبدأ اللا تكافؤ بين التلاميذ.

رابعًا: التقييـــم المدرســـي:

قدم بورديو وصفًا لكيفية تمتع الأطفال المنتمين لأصول اجتماعية عليا بمزايا ثقافية تتجاوز – على الرغم من أنها غالباً ما تكون موازية– وضعهم الاقتصادي المواتي. إنها أحد الأصول (غير الملموسة) التي تمتلكها وتنشرها الطبقات الوسطى والعليا للحفاظ على مكانتها الاجتماعية وحمايتها، حيث يغرس الآباء في أطفالهم ثقافة غنية بالمحتوى الفكري تكملة لما تقوم به المؤسسات التعليمية والامتحانات الرسمية. تنص نظرية بورديو على أنه من خلال التباين في رأس المال الثقافي، فإن أطفال الطبقة العليا يحققون نجاحًا في التعليم ويمكنهم لاحقًا الحصول على مناصب ذات مكانة مهنية عالية، مما يعكس إلى حد كبير طبقتهم الأصل، في حين أن نظراءهم من الطبقة العاملة يكافحون. (Bourne, 2015, 24-25)

كما يشير بورديو إلى أن الأطفال المعرضين لثقافة النخبة في المنزل هم الأكثر حظاً في المدارس، حيث يتعرف المعلمون على هذه الميزة ويقدرونها، وبالتالي يستبعدون الأطفال الآخرين الذين يفتقرون إلى رأس مال ثقافي مماثل وهذا الإجراء يعرض أبناء الطبقة العاملة أو التلاميذ من الأقليات إلى شكل من أشكال "العنف الرمزي" يجبرهم على إيجاد آلية تنافسية تكافئ فقط رأس المال الثقافي المهيمن. وهكذا تظهر الثقافة المهيمنة على عكس ما هي عليه حقًا، قد يوصف بأنه تعسف عبر عملية (سوء فهم)، وباستخدام هذه المعايير التعسفية للتقييم يقال إن المعلمين يقدمون التحيز في تصنيفهم للأداء التعليمي من خلال تقدير الكفاءات المتعلقة بثقافة النخبة بدلاً من الأداء الدراسي، وبالتالي، تقوم المدارس بإعادة إنتاج أشكال معينة من الحراك الاجتماعي بين الأجيال والنتائج الطبقية. (Tzanakis, 2011, 77)

كما يتجلى العنف الرمزي في أكثر صوره الاستلابية في أوضاع التقييم المدرسي، ولا سيما الامتحانات، حيث يوضع القوي والضعيف في حلبة صراع واحدة، وهكذا يجد أبناء الأميين والفقراء أنفسهم مع أبناء المثقفين والأغنياء في صراع مميت في غرف الامتحانات وقاعاتها. وهكذا نجد عبر السنوات المشهد الواحد نفسه لأطفال معدمين ثقافيًا يقادون إلى قاعات الامتحانات بهدوء، وذلك من أجل إقناعهم- بصورة خفية رمزية- بأنهم لا يساوون شيئا في الحياة الفكرية والثقافية، وأن قيمتهم الإنسانية والاجتماعية تحددها كلمات ترتسم على صفحات امتحانية صماء، وبنتائج هذه الامتحانات المصممة مسبقا سيتحملون مسؤولية الاندثار في المهمل الاجتماعي، أي في أزقة العاطلين عن العمل وأروقة المهمشين في الحياة الاجتماعية. (وطفة(أ)، ٢٠١١، ٩٠)

ولأن العقوبات الجسدية أصبحت ممنوعة في أغلب البلدان، فقد بدأت بعض المؤسسات المدرسية تعول بصورة تدريجية على العقاب الرمزي مثل الازدراء والتهميش والتبخيس والإهمال والتهكم والسخرية.

إن أبناء المهمشين يعانون فاقة وسطهم الاجتماعي ثقافيًا، وهم يأتون إلى المدرسة محملين بزاد ثقافي مختلف عن حدود وبنية الثقافة المدرسية، ويجدون أنفسهم مكرهين على احتقار ثقافتهم، أما أبناء البرجوازية فإنهم يأتون إلى المدرسة وفي جعبتهم ثقافة مجانسة لثقافتها، إن لم تكن أكثر رقيأ وأهمية، وعندما يدخلون حلبة السباق المدرسي يكون النجاح حليفهم، بينما يكون الفشل المدرسي من نصيب أبناء المهمشين. وهذا يعني أن رأس المال الثقافي لأبناء الفقراء يتلاشى بينما يزداد ثراء أبناء الفئات العليا وتتنامى ثروتهم الثقافية. وهنا يمكن تشبيه وضعية المدارس بوضعية البنوك التجارية، وثقافة الطلاب بالودائع المالية، ومن كانت ودائعه أكثر ثقلت موازينه مع الزمن وكثرت إيراداته، ومن كانت ودائعه أقل قلت موازينه في عالم الثقافة والفكر والنجاح. وهكذا يكون حصاد الودائع الرأسمالية في المدارس مزيدًا من النجاح والتفوق المدرسي، بينما يكون حصاد الفقراء من التلاميذ كثيرًا من الجراح في صورة الإخفاق والفشل. (وطفة؛ وآخرون، ٢٠٠٩، ١٨١-١٨٢)

المحور الرابع: نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي:

تكمن التفاوتات الاجتماعية في التعليم الأساسي- وفقًا لنظرية إعادة الإنتاج- في سياسات وممارسات تربوية تمييزية يستبعد من خلالها أبناء الأسر الفقيرة، واستمرار علاقات التفاوت الاجتماعي بين الطبقات الاجتماعية في المجتمع؛ فطالما أن النظام التعليمي يعاني من قصور في تكافؤ الفرص وتوزيع الخدمات التعليمية، وقصور في توزيع رأس المال الاجتماعي والثقافي توزيعًا عادلا على التلاميذ على حد سواء فإنه سيظل واضعًا العقبات أمام أبناء الأسر الفقيرة. لذلك فإن اتخاذ المخططين التربويين إجراءات تركز على تعزيز الفرص التعليمية لضمان تعميم الالتحاق بالتعليم الأساسي ومواصلته، وتعزيز الرغبة لدى التلاميذ على التعليم والتعلم قد يكون ضروريًا لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم. **وسوف يتم أولاً عرض أهم النتائج التى أسفر عنها البحث في المحاور السابقة كما يلى:**

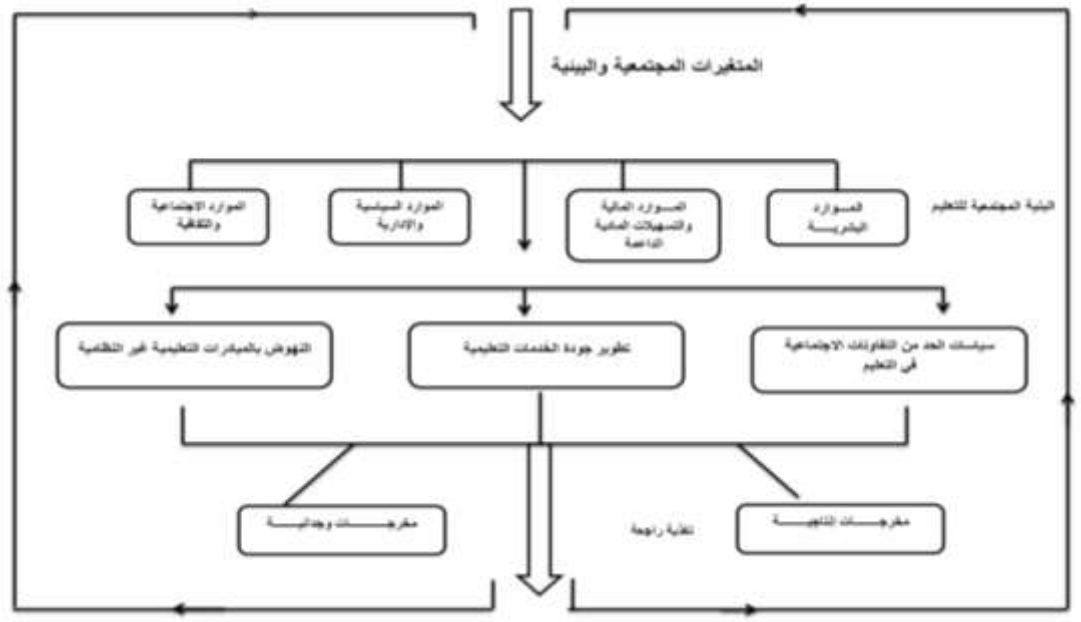
- يتحيز التعليم منهجًا وإدارة ونظامًا لصالح الأغنياء ضد الفقراء في كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والبلدان المتخلفة.
- ترتبط قدرات واستعدادات التلاميذ بالأصل الاجتماعي لأن شروط القبول والنجاح تأتي من تلك الاستعدادات التي يدعمها تفوق أبناء الأغنياء في التعليم عن أبناء الفقراء.
- تتطلب مجانية التعليم ضمانات حتى تتحقق كاملة، ولهذا لابد من اتخاذ إجراءات لكي تصبح المجانية ضمانا للوصول إلى الحق في التعليم.
- تشكل الرسوم والمصروفات الدراسية وتكلفة الفرصة البديلة عائقًا أساسيًا أمام التحاق أبناء الأسر الفقيرة بالتعليم الأساسي.
- يرى أنصار الاتجاه الراديكالي أن الأسر الفقيرة لا تستطيع تحمل المصروفات الدراسية ومصروفات أخرى خفية، وبالتالي غالبًا ما تحمل أبناءها على الانسحاب من المدرسة أو اتخاذ الطريق الأقصر في التعليم.
- إن قانون الإلزام في التعليم الذي يستلزم الاستيعاب الكامل للأطفال في السن الرسمي للتعليم، ما زال بعيدًا عن تحقيق أهدافه وخاصة لأطفال الأسر الفقيرة.
- يوجد تدن في إتمام التعليم في البلدان منخفضة الدخل، والاحتفاظ بالتلاميذ حتى إنهاء مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي مازال يحتاج إلى تحسين.

- إن احتمالات التسرب من التعليم للأطفال الذين يرتادون مدارس جيدة الأداء أقل بكثير من احتمالات تسرب الأطفال الذين يرتادون مدارس ذات مستويات أدنى.
- أن النسب الأقل لإتمام مرحلة التعليم الأساسي توجد بشكل واضح على صعيد أبناء المناطق النائية والمناطق العشوائية وأبناء الأسر الفقيرة.
- يمكن للنظام التعليمي تحقيق مصلحة أطفال الأسر الفقيرة بشكل أفضل إذا ركز الإنفاق على التعليم على مستويات التعليم الدنيا، وتطال خيارات الميزانية التي تفضل التعليم الأساسي الذين يواجهون صعوبات أكبر من حيث الالتحاق بالتعليم.
- توجهت الطبقات الغنية نحو الإقبال على التعليم الخاص والأجنبي، بينما توجهت الطبقات الفقيرة إلى التعليم الرسمي، مما يدعم الفوارق بين الفئات الاجتماعية ويتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- يعاني أبناء الفقراء من التسرب من التعليم أكثر من أبناء الأغنياء، حيث يمتلك أبناء الطبقة المتوسطة والعليا رأس مال اقتصادي واجتماعي وثقافي يتوافق مع المدارس، بينما يدخل أبناء الطبقات الفقيرة إلى المدارس بمستويات منخفضة من رأس المال الاقتصادي والاجتماعي والثقافي مما يؤدي إلى تسرب أعداد منهم.
- إن البنية الاجتماعية والثقافية التي تتم من خلالها العملية التعليمية سبب فشل جهود الإصلاح التربوي الذي يركز فقط على إزالة العقبات الاقتصادية التي تعوق العدالة التعليمية.
- تتضح الاسهامات والإمكانات النظرية العامة التى تقدمها نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي للتخطيط التربوي في معالجة التفاوتات الاجتماعية في التعليم الأساسي في النقاط التالية:
  - إن عملية إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي في المجتمع هي محصلة علاقة تفاعل بين بنية العلاقات داخل المدرسة وبين العلاقات الطبقية خارجها.
  - يحافظ النظام التعليمي على بنية الثقافة السائدة في المجتمع من خلال السياسات والممارسات التربوية، فهولاء التلاميذ أبناء الطبقات العليا الذين يمتلكون رأس مال ثقافي هم الذين يحصلون على المزيد منه بالفعل.
  - فعالية العملية التربوية هي محصلة التفاعل بين بنية علاقة الاتصال البيداجوجي داخل المدرسة والأصول الاجتماعية للتلاميذ.

- تقوم المدرسة من خلال الممارسات التربوية بإقصاء أبناء الطبقات الفقيرة، من جهة، ومن جهة ثانية تقوم باصطفاء أبناء الطبقات البرجوازية بوصفهم نخبة علمية وثقافية.
- إن تأثير البينية الاجتماعية الطبقية للتلاميذ يكون واضحًا في المراحل الأولى من النظام التعليمي، ويقل ويتزايد في التخفي في مراحل التعليم الأعلى.
- يرجع النجاح أو الرسوب أو الانقطاع عن مواصلة التعليم إلى جملة من العوامل السببية (تعليم الوالدين، الظروف المادية، الطبقة الاجتماعية وغيرها) التي تعمل جميعها في نسق واحد، وتؤثر تأثيرًا غير مرئي في سلوك التلاميذ واتجاهاتهم.
- إن العنف الرمزي داخل المدارس يعمل على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس، ويضعهم تحت هيمنة عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة.
- أن أبناء الطبقات الغنية يمتلكون رأس مال ثقافي جدير بالاهتمام من قبل المدرسة، أما رأس المال الثقافي لأبناء الطبقات الفقيرة فإنه يتميز بضعفه، وتقف القوانين الرأسمالية للثقافة المدرسية عاجزة عن رعايته وتنميته.
- إن السلطة الرمزية للغة السائدة في المدرسة تمثل نوعًا من السلطة الاجتماعية، التي تحاول أن تشكل الأطفال على الأيديولوجيا الاجتماعية السائدة.
- تعد سيطرة ثقافة الطبقات العليا على مؤسسات النظام التعليمي عامل طرد من التعليم لمجموعة من أبناء الطبقات الفقيرة الذين يمتلكون تمكنات ثقافية ولغوية متواضعة.
- أن الأهداف التربوية الخفية غالبًا ما توضع لخدمة النظام السياسي والاجتماعي القائم، حيث تكمن وظيفتها في الحفاظ على ما يسمى الاستقرار الاجتماعي الطبقي.
- تعتبر البيئات الريفية والنائية حقل اختبار للمعلم المبتدئ، ويعد ذلك انحيازا لا شعوريا للفئات العليا التى جعلتهم السلطة هدفًا في مقابل الفئات الدنيا التي جعلتهم حقلاً لتجاربها.
- إن أبناء الطبقة العليا يحققون نجاحًا في التعليم ويمكنهم لاحقًا الحصول على مناصب ذات مكانة مهنية عالية، في حين أن نظراءهم من الطبقة العاملة يكافحون أو يستبعدون.
- يظهر تحيز المعلم في تقييم الأداء التعليمي للطالب بتقدير الطلاب الذين يمتلكون ثقافة النخبة.

النموذج التخطيطي المقترح: " نموذج العدالة في التعليم":

وفي ضوء ما سبق، يمكن اقتراح نموذج تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي، ويقوم النموذج على اعتبار أن عدة متغيرات تؤثر على العدالة الاجتماعية في التعليم، ويقوم أيضًا على ضرورة إدماج كل هذه المتغيرات وكل التفاعلات بين هذه المتغيرات لتقديم خيارات وبدائل ممكنة تكون بمثابة أداة لصناعة قرارات علمية سليمة لضمان قدر كاف من العدالة في التعليم.



شكل (١) نموذج العدالة في التعليم

وفي هذا السياق فإن النموذج يمكن أن يستند إلى:

أولاً: مسلمـــات النمـــوذج:

١- توفر قرارات سياسية بتخفيض التكاليف المباشرة وغير المباشرة في التعليم الأساسي، وتحقيق المجانية فعليًا.

٢- توفر قرارات سياسية للإلزام بالالتحاق بالتعليم الأساسي والبقاء فيه وإتمامه.

٣- توفير الأبنية المدرسية لمرحلة التعليم الأساسي في كل المناطق النائية والمتطرفة الأكثر احتياجًا.

٤- توفر المساعدات المادية والمالية لأبناء الأسر الفقيرة والفئات الأكثر احتياجًا على نحو يؤهلهم للالتحاق بالمدارس والبقاء فيها حتى إتمام التعليم الأساسي.

٥- الإنصاف والعدالة في توزيع الخدمات التعليمية، وتوفيرها في المناطق النائية والمحرومة التي تفتقر إلى الخدمات.

٦- الإنصاف والعدالة في توزيع رأس المال الاجتماعي والثقافي على جميع التلاميذ.

٧- توفر البرامج التعليمية التي تساعد على إلغاء التفاوت الاجتماعي في المعرفة المقدمة للتلاميذ

٨- توفر البرامج التعليمية التعويضية التي تساعد على رفع مستوى أبناء الطبقات الفقيرة وذلك بتمكينهم من وسائل وأدوات استخلاص المعرفة والثقافة التي خص بها بعض الفئات الاجتماعية.

٩- تخطى تأثير البنية الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع على البنية الاجتماعية والثقافية التي تتم من خلالها العملية التعليمية بما يحقق العدالة الاجتماعية.

١٠- مرونة السلطة الإدارية، حيث إن التصلب الإداري ينعكس سلبا على مستوى إنتاجية المدرسة، ويكرس انخفاضا في مستوى التفاعلات التربوية بين أطرافها وعناصرها المكونة.

١١- الترابط بين أجهزة النظام التربوي والأجهزة الاجتماعية الأخرى داخل المجتمع.

ثانيًا: هدف النموذج:

يسعى النموذج إلى تقديم تصور تخطيطي لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي. وفي هذا الصدد يحاول النموذج التخطيطي تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١- التعرف على العوامل المجتمعية والبيئية المؤثرة في عملية التخطيط التربوي، وكيف يمكن أن تؤثر بدورها في تحقيق الأهداف التعليمية.

٢- التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الفوارق الاجتماعية والطبقية في التعليم الأساسي وكيف يمكن أن تؤثر بدورها في تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي.

٣- بيان التدابير الهادفة لتعزيز إلتحاق التلاميذ بالتعليم الأساسي وإتمامه، ولأبناء الفئات الفقيرة خاصة وتعزيز الرغبة لدى التلاميذ في التعليم والتعلم تحقيقًا للتكافؤ في التحصيل الدراسي.

ثالثًا: خطوات بناء النموذج:

يشتمل النموذج التخطيطي المقترح لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي على ضوء نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي على مجموعة من الإجراءات المتفاعلة فيما بينها، ويمكن تحديدها في الخطوتين الرئيستين التاليتين:

الخطوة الأولى: تحديد المتغيرات المجتمعية والبيئية:

تعني كافة الأحداث والقوى التي تقع في البيئة الخارجية الحاضنة للنظام التعليمي؛ وذلك لتحديد التأثيرات التي تفرضها هذه المتغيرات على النظام التعليمي، وتؤثر بطرق مختلفة على قدرة المخطط التربوي في أداء مهامه وتحقيق أهدافه.

١ – المتغيرات السكانية:

تعتبر المتغيرات السكانية المتغير الرئيس في أى منظومة مجتمعية، وتتصل هذه المتغيرات بعديد من الخصائص من أهمها البنية العمرية والجنسية والتعليمية للسكان، وكذلك البنية التربوية لهم حسب مستويات وأنواع التعليم المنجزة، وبنى السكان الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، واتجاهات النمو السكاني والهجرات. بالإضافة إلى الخصائص الشخصية للأفراد وهى انعكاس مباشر لكافة المتغيرات السابقة، وتتصل بمجموعة من الاتجاهات والمعتقدات والسمات الشخصية التي تشكلت عن طريق التنشئة الاجتماعية وعن طريق عمليات التعليم والتعلم. (زاهر، ١٩٩٣، ٢٨٤-٢٨٥)

كما تعد المتغيرات السكانية أول ما يخطر على ذهن المخطط على إعتبار أن أحد المهام الأولى التي تواجهه، سواء كان الهدف إنشاء شبكة جديدة من المدارس أو توسيع الشبكة الحالية أو تحديثها وتعديلها، هو تقدير أعداد الأطفال الإجمالية أو المحتمل خدمتهم بواسطة النظام التعليمي في فئات العمر المختلفة، أو تحديد نسبة معينة من هذه الأعداد والتي قد تستلزم التوسع في مراحل التعليم المقابلة لاستيعابهم. (الحوت، ١٩٨٩، ٢٩٩) في حين يتطلب التخطيط التربوي تصنيف جميع السكان إلى طبقات اجتماعية في أماكن إقامتهم، لدراسة التفاوتات الطبقية في التعليم.

٢ – المتغيرات الاجتماعية:

يسعى المخطط التربوي إلى الإسهام في تنمية المجتمع وتغييره، وإلى أي مدى يمكن للتعليم أن يحدث هذا التغيير في الاتجاه المرغوب فيه، والتغيير في المجتمع يحدث تغييرًا في النظام التعليمي؛ فعند الحديث عن العلاقة بين التعليم والطبقة الاجتماعية عادة ما يوضع في الاعتبار أولاً: سير النظام التعليمي ضمن ثقافة معينة، ثانياً: العلاقة بين النظام التعليمي وهيكل السلطة، من حيث: من يتحكم في التعليم؟ من الذى يصنع القرار التعليمي؟ كيف تتأثر عمليات صنع القرار بالهياكل الاجتماعية القائمة؟، ثالثًا: يمكن النظر في وظيفة النظام التعليمي في عملية التغيير الاجتماعي والثقافي أو في الحفاظ على الوضع الراهن.(Cerych, 1968, 2)

لذلك، يعتمد التنفيذ الفعال لأهداف الخطة التربوية على مدى توافقها مع أهداف مجموعة كاملة من مراكز صنع القرار المستقلة إلى حد ما أو غير سلطات التخطيط نفسها. ويجب أن تأخذ الأهداف الموضوعة في الخطط الوطنية في الاعتبار التباينات الإقليمية والحالة المحددة لكل منطقة، وهذا يعتمد إلى حد كبير على الأهمية النسبية لكل منطقة، وعلى الروابط المحلية التي تنشأ بين مسؤولي الحكومة المركزية ومجموعات المصالح المحلية خلال مراحل مناقشة السياسات الوطنية وتطبيق الخطط. (Malan, 1987,62)

٣- المتغيرات الاقتصادية:

النظام الاجتماعي في مجمله ومن ضمنه النظام التعليمي يخضع لقوة النظام الاقتصادي ونوعه وطبيعته. فمن ناحية قوة النظام الاقتصادي، فإن التخطيط للتعليم من حيث أهدافه والإمكانات المتاحه له ومناهجه يخضع بشكل مباشر لقوة النظام الاقتصادي. والاقتصاد المتقدم يستطيع أن يوفر للتخطيط المتطلبات المناسبة لتقديم تعليم جيد في صورة مدارس يتوفر فيها جميع الإمكانات التعليمية، ومدارس على قدر عال من مستويات التعليم والتدريب، وإدارة ناجحة من حيث الأفراد المؤهلين أو التكنولوجيا الإدارية المتقدمة، ومن حيث المناهج والكتب الجيدة. كما أن الاقتصاد المتقدم يستطيع أن يؤجل عمل الأطفال إلى سن متأخر نسبيًا مما يتيح لهم فرصة طويلة للانتظام في البرنامج التعليمي. وفي المقابل كلما تخلف الاقتصاد الوطني، زادت حاجته إلى عمالة الأطفال في أعمار مبكرة مما يجعل من الصعب على التخطيط التربوي تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال حتى سن معين. (فهمي، ٢٠٠٨، ٦٧-٦٨) ويظهر لهذا التخطيط مشكلات يصعب حلها كمشكلات الرسوب والتسرب وغيرها.

٤- المتغيرات الثقافية:

الثقافة من أهم العناصر التي تحدد طبيعة التخطيط التربوي وأهدافه وأساليبه؛ فهي التصورات الجماعية المشتركة لأفراد المجتمع التي تتضمن فلسفته، وإذا تعارضت هذه النظرة مع الخطة التربوية فإنها تشكل عائقًا في التنفيذ. (عبابنة، ٢٠١٥، ٤١) وعادة ما تكون في المجتمع الواحد ثقافات متعددة، ويرجع ذلك إلى وجود قوميات متعددة أو جماعات لغوية متعددة أو طوائف دينية متعددة أو غير ذلك، وأن وجود هذه الثقافات المتعددة دائمًا يسبب مشكلات للتخطيط التربوي، ومن ثم يجب على المخطط التربوي أن يضع في حساباته تعدد الثقافات وضرورة التخطيط لكل هذه الثقافات انطلاقًا من نظرة المجتمع إلى وحدته القومية، وأن يضع

الخطة المناسبة التي لاتتعارض مع هذه الثقافات، وألا يجعل منها عاملاً من عوامل تفكك المجتمع؛ فالتربية الصحيحة تأخذ بمبدأ وحدة الثقافة لا عينية الثقافة، والثقافة الواحدة للمجتمع لا تنفي التنوع، فهناك أقليات قومية ولغوية ودينية لابد وأن تؤخذ بعين الاعتبار تحقيقًا لمبدأ ديمقراطية التعليم والتنوع فيه، غير أن مراعاة الأوضاع الخاصة بهذه الأقليات لا يعني قبول تعدد الثقافات في البلد الواحد، بل يعني تنوعها فقط في إطار الوحدة الثقافية القومية. (عبد الحي، ٢٠٠٦، ١٣٠)

٥- المتغيرات السياسية:

السياسة هي الخطوط العامة التي يعمل التخطيط في ضوئها، فإذا كانت هناك حاجة إلى التخطيط لأي مرحلة تعليمية لابد من الرجوع إلى أهداف المرحلة. وإذا كانت هناك حاجة إلى التخطيط لأى عنصر من عناصر المنظومة التعليمية، لابد من الرجوع إلى السياسات الفرعية المتعلقة بالقضية موضوع التخطيط. كما تتأكد تلك العلاقة من خلال الدور الذي يقوم به المخطط بالنسبة لصانعي السياسة التعليمية؛ إذ يقوم بدراسة الواقع، ويستكشف بدائل السياسة المختلفة، ومدى مناسبتها وإمكانية تطبيقها، ويتوقع نتائجها ويقدمها إلى صانع السياسة لاختيار أفضلها. (عيد، ٢٠١٣، ٦٨)

وتضم السياسة الوسط السياسي العام الذي يعمل فيه المخطط من أحزاب وقوى سياسية وتأثر التعليم بالعوامل الخارجية للهيئات المانحة للهبات والتبرعات، وتأثير المنظمات الدولية والأحداث السياسية، هذا فضلاً عن جماعات الضغط السياسي. (حجي، ٢٠٠٢، ٩٣) حيث إنه يوجد في كل مجتمع جماعات تمارس ضغطًا على التربية لتحقيق أهدافها الخاصة، وعلى المخطط التربوي أن يحيط علمًا ببنية مراكز صنع القرار المكونة للمجتمع، وبالأثر الضاغط الذي تمارسه، حتى إذا كان بعض مراكز صنع القرار غير متورط قانونًا في الخيارات التعليمية، فقد يكون من المفيد ، وفي بعض الحالات من الناحية السياسية، التشاور معهم من أجل ضمان مشاركتهم في وضع الخطة وفي مراحل تنفيذها، أو على الأقل عدم معارضتهم للتنفيذ.

الخطوة الثانية: تحديد المتغيرات الداخلية للنموذج وآلياته:

يتضمن تخطيط التعليم وفقًا لهذا النموذج تشخيص البنية المجتمعية الأساسية للتعليم؛ مما يعطى صورة واضحة عن النظام التعليمي وعلاقته بالبنية المجتمعية والطبقية السائدة وذلك لوقوف المخطط التربوي على أسباب إنخفاض إنتاجية النظام التعليمي المتعلقة بمدى الاستيعاب

الكامل للأطفال، ومدى نجاح التلاميذ أو تسربهم ورسوبهم وصولاً لبعض العمليات أو الآليات التي يمكن من خلالها تحقيق المساواة في الالتحاق بالتعليم ومواصلته والعدالة في الإنجاز التعليمي.

١- مدخلات النموذج:

تمثل كافة الموارد والمؤثرات التي تستنهض النظام إلى الحركة وهي التي تتفاعل مع بعضها البعض محددة بذلك خصائص النظام وجودته. (زاهر، ١٩٩٣، ١٢٠) ويمكن حصر أهم الموارد والمؤثرات الأكثر ارتباطًا بنموذج العدالة فيما يلي:

أ. **الموارد البشرية:** تتمثل في التلاميذ والمعلمين والجهاز الإدارى والأسرة، ومن أهم البيانات والمعلومات اللازمة للمخطط التربوي على سبيل المثال: إجمالي عدد السكان في السن الرسمي للتعليم حسب مستوى الطبقة الاجتماعية، معرفة مدى قدرة النظام على تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال، بحيث إن لم يحظ جميع الأطفال بالفرص نفسها للالتحاق بالتعليم لا يكون النظام التربوي قد أعطى لكل طفل فرصة الحصول على التعليم. لذا يعتبر معدل الالتحاق مؤشرًا هامًا للعدالة.

وكما يتطلب الأمر مؤشرات تسمح بقياس التقدم خلال المراحل الدراسية، ومنها معدلات قيد التلاميذ ومعدلات الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الإعدادي، ومعدلات النجاح والرسوب والتسرب للتلاميذ موزعين حسب مستوى الطبقة الاجتماعية. وكذا معرفة المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين ومصادر إعداد المعلم ونوعية المعلمين حسب الوظيفة ونصاب المعلم من التدريس ونصاب المعلم من التلاميذ وكفاءة المعلم وبرامج إعداده وتدريبه أثناء الخدمة ومدى التوازن بين الجانب الأكاديمي والتربوي والثقافي ومستويات ومعدلات وظائف الجهاز الإداري وتوضيح مهامه ومسئولياته من الناحية الفنية والإدارية وذلك وفقًا للريف والحضر مما يوضح الفروقات في نتائج تعلم التلاميذ.

وإضافة إلى ذلك تحديد الظروف المادية للآباء، فكلما إرتفع الدخل قل الاعتماد على الأبناء وإعطائهم أكبر قدر ممكن من التعليم والمستوى الثقافي للآباء والمكان الذي يسكنون فيه وبعده عن المدرسة والزمن الذي يستغرقه التلميذ للانتقال إلى المدرسة ووسائل المواصلات المستخدمة، والطموح لدى بعض أبناء الطبقة الفقيرة وغيرها.

ب. **الموارد المالية والتسهيلات المادية الداعمة:** تتمثل في المخصصات المالية للتعليم والمباني والتجهيزات الفنية والبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات. وتتضمن المخصصات

المالية للتعليم معرفة الإنفاق العام للدولة على التعليم طبقًا للموازنة العامة للدولة والإنفاق العام على التعليم قبل الجامعي من جملة الإنفاق على التعليم ونصيب الطالب من جملة الإنفاق على التعليم والإنفاق الأسري على التعليم والعلاقة بين الثروة والالتحاق بالتعليم الابتدائى وإنهاء مرحلة التعليم الأساسي والتمويل من أصحاب العلاقات. والأبنية المدرسية من حيث نمط البناء وتاريخه وعددها وحالة المرافق الموجودة بها والوضع بالنسبة للمرافق الصحية والمياه والكهرباء ومدى قربها من المناطق السكنية وأماكن إقامة التلاميذ وعدد الفصول الدراسية وكثافتها والمعامل والتجهيزات والوسائل التعليمية المرفقة بها ومدى مقابلتها لأعداد الطلاب ومدى ملاءمتها للعملية التعليمية ومدى توافر الوسائل المناسبة لتحقيق الأمن والسلامة بالمدارس ومدى توافر المناخ الصحي في المباني المدرسية. بالإضافة إلى الحاسبات الآلية المتاحة للتلاميذ ومدى ملاءمتها لخدمة أغراض التعليم وأنواع وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات المتاحة ومدى إتاحة خدمة الانترنت وغيرها. وفي ضوء ما يتوفر من الموارد المالية والمادية يمكن التخلي عن أهداف تعليمية معينة أو المضي قدمًا نحو تحقيقها.

ج. **الموارد السياسية والإدارية:** تتمثل في القوانين والتشريعات والقواعد والقرارات الحكومية التي تنظم التعليم وتحكم سياسته فيما يتعلق بتوفير الخدمات التعليمية والتي يجب أخذها بعين الاعتبار في عملية التخطيط التربوي، والأنشطة والخدمات التي تقدمها المؤسسات الاجتماعية المختلفة بما في ذلك القضايا المتعلقة بفاعلية المساعدات، حيث إنه تتعدد الأجهزة التي تشارك في عملية التخطيط لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي، ويمكن للمخطط أن يحدد بدقة مسؤوليات المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تؤثر في العملية التعليمية.

د. **الموارد الاجتماعية والثقافية:** تتمثل في الموارد التي ترتبط بالقيم والمعايير والمعتقدات والاتجاهات والسلوكيات والأطر الأخلاقية للمجتمع التعليمي وعلاقتها بالبنية الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع ويظهر ذلك في المناهج والسلطة التربوية والإمتحانات والاتصال التربوي القائم بين المعلمين والمدراء والتلاميذ وأي أفراد آخرين في المجتمع المدرسي. مما يتطلب معرفة مدى اهتمام المناهج بالفرد من حيث ميوله وحاجاته ومشكلاته، ومدى ملاءمتها للمفهومات والقيم والمعايير التي تعبر عن حياة الطبقة الاجتماعية السائدة ومعرفة أداة السلطة التربوية وأنواع العقوبات ونوعية السلطة الرمزية للغة وعلاقتها بالخلفية الثقافية والاجتماعية للتلاميذ والتمكنات اللغوية للتلاميذ واللغة المستخدمة من قبل المعلم وطريقة تدريس المحتوى الدراسي، حيث إنه يمكن للأطفال التقدم بالطريقة نفسها في المدرسة بصرف النظر

عن خصائصهم الفردية ولكن دون الحصول على نفس الفرص من حيث اكتساب المعرفة والمهارات خلال المراحل التعليمية، وتكون النتيجة هي تحصيلاً تعليميًا متدنيًا في الاختبارات لبعض التلاميذ الأقل فرصًا، بالإضافة إلى تحديد مدى جدوي وسيلة التقويم المدرسي المتبعة.

وبناءً على ما سبق من مدخلات النموذج يتم تشخيص البنية المجتمعية الأساسية للتعليم من خلال جمع البيانات والمعلومات وتحليلها مع الاستعانة بالتقارير المختلفة في كافة المجالات والمؤتمرات واللقاءات والندوات، إضافة إلى قواعد البيانات والمعلومات المتاحة ومراجعة بعض الوثائق من منظور تربوي وإجراء استطلاع الرأي والبحوث إذ لزم الأمر وكذلك كتابات المتخصصين في مجال علم الاجتماع التربوي ونظرياته. وهناك حاجة لتقييم أهمية البيانات والمعلومات المفقودة في حال حدوث ذلك، وقد لا يكون من الممكن جمع البيانات والمعلومات المفقودة كافة خلال فترة التشخيص، وعندئذ يمكن إجراء التقديرات التقريبية في ضوء البيانات والمعلومات المتاحة.

٢- عمليات النموذج وآلياته:

يعتمد النموذج المعد لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي وفق تقدير الموارد البشرية والمالية والمادية والسياسية والاجتماعية والثقافية خلال فترة زمنية محددة على ثلاث آليات رئيسة، هي:

أ- توفير الفرص التعليمية لضمان تعميم الالتحاق بالتعليم الأساسي ومواصلته

يعد تحقيق المساواة والإنصاف بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة في الوصول إلى التعليم وتحسين معدلات الاستيعاب والقيد في التعليم الأساسي النظامي خلال فترة زمنية محددة هو الخطوة الأكثر أهمية نحو تحقيق العدالة الاجتماعية، حيث إنه إذا لم يكن لدى بعض الأطفال فرصة الدخول إلى المدرسة أو فرص الاستمرار فيها، فإن توزيع الخدمات التعليمية الأخرى قد لا يكون عادلاً. ويمكن أن يتحقق ذلك بتوفير سياسات وإجراءات للحد من التفاوتات الاجتماعية في التعليم بين المناطق المختلفة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- ينص قانون التعليم على حق كل طفل في سن السادسة إلى سن الرابعة عشرة في التعليم المجاني والإلزامي، وتخصص المدارس الخاصة ٢٠% من الأماكن الدراسية لقبول التلاميذ الفقراء مقابل التزام الدولة بنصيب التلميذ من الإنفاق على التعليم في هذه المدارس.

- وضع جدول بالرسوم والمصروفات الدراسية بحسب أنواع المدارس في المناطق المختلفة، وإلغاء الرسوم والمصروفات الدراسية بالكامل، وتوفير الزي المدرسي، والمستلزمات المدرسية مجانًا في المدارس الابتدائية والإعدادية الحكومية التي يرتادها أبناء الفقراء.
- تقديم المنح الدراسية للمتفوقين من أبناء الأسر الفقيرة، وغير المتفوقين من أبناء الأسر الأكثر فقرًا المنتظمين في المدرسة بنسبة ٨٥% من أيام العام الدراسي على الأقل، وتحقيق ٥٠% فأكثر في التقييم المدرسي، وذلك لتشجيع هذه الأسر على إرسال أولادهم إلى المدرسة بإنتظام.
- منح رواتب شهرية لأسر التلاميذ الفقراء في مقابل إنتظام أولادها بنسبة ٨٥% في الحضور إلى المدرسة.
- منح التلاميذ الذين يسكنون بعيدًا عن المدارس دراجات مجانية لمساعدتهم على الانتقال من منازلهم إلى المدارس.
- تشجيع الفئات الأكثر حظًا اقتصاديًا واجتماعيًا في المناطق النائية على التبرع لبناء المدارس.
- التوزيع العادل لشبكة المدارس بين مختلف المناطق بحيث تمتد خدمة التعليم إلى المناطق الريفية والمهمشة من خلال بناء المدارس في القرى التي تفتقر إليها أو حين تكون المدارس الموجودة بعيدة جدًا وإضافة فصول إلى المدارس التي بها مساحات فارغة، وينبغي أن تكون هذه المدارس عالية الجودة في إمكاناتها.
- فتح فصول مجمعة في المناطق المحرومة تتناسب مع البيئة والظروف المحلية، حيث يتولى معلم واحد عدة صفوف في آن واحد، مما يمكن الأطفال من الالتحاق بالمدرسة الحصول على التعليم شريطة أن يكون المعلم قد تلقى التدريب المناسب وألا يكون حجم الفصل كبيرًا.
- فتح مدارس ذات فترتين في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية في القدرة الاستيعابية للمدارس الموجودة، وفي المناطق الحضرية والريفية ذات المدارس المحدودة شرط ألا يؤدي ذلك إلى تقليص وقت التدريس، وأن يقتصر نظام الفترتين على المباني فقط وليس الموارد البشرية، مع مراعاة السياق الاجتماعي والثقافي لهذه المناطق.

ب-تطوير جودة الخدمات التعليمية:

حتى ينجح المخطط التربوي في زيادة فعالية النظام التعليمي في تحقيق العدالة الاجتماعية لابد من تعزيز الرغبة لدى التلاميذ في التعليم والتعلم تحقيقًا للتكافؤ في التحصيل الدراسي، ويتم ذلك بتطوير جودة الخدمة التعليمية في مختلف المناطق وفي الوحدات التعليمية الأكثر احتياجًا خاصة، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال البرامج التالية:

- **تحسين البنية التحتية المدرسية**

ويتطلب تحقيق ذلك الإجراءات التالية:

- تجديد وترميم المباني الحالية التي تتوافر فيها مواصفات الخدمة التعليمية المناسبة.
- توفير التجهيزات والتسهيلات المناسبة (المرافق- الفصول- الساحات لممارسة الألعاب).
- توفير المعامل والفصول الدراسية المجهزة بكافة احتياجات التلاميذ والمحفزة للتحصيل العلمي.
- توفير عيادات طبية لتقديم الخدمات الصحية للتلاميذ.
- توفير وسائل التجهيزات الأمنية والسلامة العامة.
- توظيف الموارد والمنح الدولية والمحلية لتحسين البنية التحتية للمدارس.

- **تصميم مناهج دراسية تترجم فلسفة المجتمع وثقافته**

بناء مناهج دراسية للتعليم الأساسي تتفق مع فلسفة المجتمع وثقافته، وتهدف هذه المناهج إلى الحفاظ على القيم والمبادئ الأصيلة للمجتمع وترسيخها، وذلك لجعل التلاميذ قادرين على التكيف مع البيئة المدرسية ومجتمعهم. وتتحدد أهم معايير بناء المناهج الدراسية في:

- مراعاة تعليم اللغة الأم في السنوات الأولى من التعليم الأساسي وذلك لتعزيز الذاتية الثقافية.
- تضمين المناهج ما ينمي الميول والاتجاهات الإيجابية نحو التغيير الاجتماعي والثقافي.
- تضمين المناهج المبادئ والمهارات والقيم والاتجاهات الملائمة لقدرات التلاميذ واستعداداتهم العقلية.
- مراعاة محتوى المنهج التكامل والتدرج في تقديم البنية المعرفية إلى التلاميذ حسب أعمارهم.
- مراعاة محتوى المنهج رفع مستوى التلميذ بإنتظام وذلك بتمكينه من وسائل وأدوات استخلاص الثقافة بحيث يؤهل محتوى كل برنامج المتعلم ليستقبل البرنامج الأعلى.
- مراعاة محتوى المنهج تنمية مفهومات وقيم ومعايير لدى التلميذ بما يؤدي إلى تطوير النظام الاجتماعي.
- تنظيم المنهج بصورة جماعية بحيث يشترك في تخطيطه المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع التربوي.

- **تحسين السلطة التربوية وفق منهجيات الاتصال البيداجوجي:**

تمتلك السلطة التربوية من المعلمين ومدراء المدارس عددًا من القيم والامتيازات المهنية مثل: الثبات، الصبر، العطف واحترام شعور الآخرين، الإخلاص في العمل، السيطرة على الذات، سهولة الاتصال اللغوي، الروح المرحة واللطف في التعامل وحب الأطفال، الاهتمام بمشكلات التلاميذ، التعامل بعدالة وإنسانية بما يعزز الشعور بالأمان والثقة لدى التلاميذ، الاستعداد الدائم لمساعدة التلاميذ، تجنب العقاب الرمزي مثل الازدراء والتهميش والتبخيس والإهمال والتهكم والسخرية، إظهار التقدير والثناء. والإلمام بالمعلومات الكافية حول الوسط الاجتماعي للأطفال واحتياجاتهم، وتقدير ظروفهم، امتلاك القدرة على تكييف التعليم وفق حاجات التلاميذ، القدرة على اتخاذ القرار. ويتحقق ذلك من خلال عدة مسارات مرتبطة بالعمليات والعلاقات بين الفاعلين، منها ما يلي:

- تدريب المدراء والمعلمين من خلال سلسلة منظمة من الأنشطة التي تؤدى إلى تأهيلهم أكاديميًا وتربويًا وثقافيًا ونفسيًا وأخلاقيًا وسلوكيًا للالتزام بالامتيازات المهنية.
- إشراك قادة المجتمع وأولياء الأمور في الحياة المدرسية وحثهم على اتخاذ بعض القرارات الرئيسة المرتبطة بالمدرسة في أوجه مختلفة من عمل المدرسة (تربوية وإدارية ومالية).
- التنوع في استراتيجيات التقويم وتقييم أداء التلاميذ بموضوعية وفق معايير واضحة ومحدودة.
- تقديم الحوافز المادية أو المعنوية والاجتماعية أو كليهما على الأداء المتميز من جانب المعلمين والمدراء وفق منهجيات الاتصال التربوي.

ج- النهوض بالمبادرات التعليمية غير النظامية:

تعد المبادرات والبرامج المجتمعية المقدمة من المؤسسات التعليمية وأجهزة الدولة من الوزارات المختلفة، والأحزاب السياسية، والقطاع الخاص والمجتمع المدني و الجمعيات الأهلية وأعضاء المجتمع المحلي ووسائل الأعلام المختلفة وغيرها أمراً ضروريا في عملية التخطيط التربوي. ومن هذه البرامج التي تؤدي دورًا أساسيًا وجوهريًا في تحقيق قدر كاف من العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي ما يلي:

- **برنامج التوعية الوالدية:** يهدف البرنامج إلى رفع المستوى الثقافي للآباء والأمهات، وتوعية الأسر الفقيرة بأهمية إرسال الأبناء إلى المدرسة وإقناعهم بأن كل زيادة في التعليم استثمار

جيد يعطى في النهاية عائدا أكثر مما أنفق عليه، ويحقق مشاركة الآباء والمعلمين وغيرهم من المهتمين بالتعليم من خلال التعاون بين الوزارات والأجهزة التي تشارك في عملية التخطيط لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي ومنها أجهزة الإعلام؛ باعتبارها موردًا محددًا لمدى نجاح السياسة التعليمية.

- **البرامج التعليمية التعويضية الإضافية:** تهدف برامج التعليم التعويضي إلى رفع معدل التمكنات الثقافية واللغوية وتحسين الخصائص النفسية لدى التلاميذ ضعاف التحصيل الذين لا يرثون من ذويهم القدرات المعرفية الأساسية التي يحتاجون إليها تعويضًا عما فاتهم حتى يتحقق تكافؤ النتائج، شريطة أن يكون لهذه البرامج نفس معايير التعلم المطبقة في المدارس.
- **برنامج الرعاية الصحية والتغذية المدرسية:** يعمل برنامج التغذية المدرسية على تحقيق هدفين اثنين، أولهما تأمين تغذية تساعد التلاميذ على التعلم وتسهم في تحقيق رفاههم في المستقبل، وثانيهما دمج السياسات التعليمية والصحية والبيئية والزراعية بهدف الإسهام في تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية والزراعية. (اليونسكو، ٢٠١٨، ١٠٧) ويشجع برنامج الرعاية الصحية والتغذية المدرسية المجانية في المدارس الحكومية الأسر الفقيرة على إبقاء أولادها في المدرسة. وتقديرًا لأهمية برامج التغذية المدرسية لجميع التلاميذ في التعليم الأساسي النظامي في مختلف المناطق الفقيرة من خلال التعاون بين وزارات الزراعة والصحة والتضامن الاجتماعي والتعليم يقوم المخطط التربوي بإدراج هذه المبادرة في الخطة التربوية.

٣- مخرجات النموذج:

تتمثل في ثلاثة مخرجات أولاها مخرجات إنتاجية، وهي تلك التي تتمثل في النتائج الملموسة، وهناك أيضًا مخرجات وجدانية تتصل بردود الأفعال ونتائجها الإنتاجية، وأخيرًا التغذية الراجعة. (زاهر، ١٩٩٣، ٢٨٩-٢٩٠) وتتضح مخرجات نموذج العدالة على النحو التالي:

- **مخرجات إنتاجية:** تتمثل في التوزيع المتكافئ للموارد الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية للنظام التعليمي بين المناطق المختلفة وفق احتياجاتها، ومن ثم تحقيق المساواة والعدالة في الفرص التعليمية لأبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، ورفع معدلات الاستيعاب الصافي والإجمالى، ورفع معدلات القيد الصافي والاجمالى، وكفاءة النظام التعليمي برفع معدلات النجاح وخفض معدلات الرسوب والتسرب نتيجة رضا التلاميذ، إضافة إلى المبادرات المجتمعية.

- **مخرجات وجدانية:** تتمثل في التحول السلوكي والنفسي والأخلاقي لأفراد المجتمع المدرسي مما ينعكس بشكل إيجابي على الخصائص النفسية للتلاميذ من أفعال وتصرفات وسلوكيات ومعتقدات وإدراكات ومهارات اجتماعية، بما يحقق إحساس أفراد المجتمع- متخرجوا المدارس- بمكانتهم وأدوارهم وهذا من شأنه أن يدعم العدالة في المجتمع الذى ينتمون إليه.
- **التغذية الراجعة:** التقويم المستمر لمدخلات وعمليات ومخرجات النموذج ككل لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية.

خـــاتمـــــة:

يعد تحقيق قدر كاف من العدالة الاجتماعية في التعليم الأساسي شرط ضروري لنجاح الخطة التنموية التى تهدف إلى تطوير المجتمع وتقدمه، ووفقًا لنظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي أصبحت النظم التعليمية تؤدي إلى إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي والطبقي القائم في المجتمع. وتم الاستفادة من نظرية إعادة الإنتاج في فهم وتحليل وتفسير دور النظام التعليمي في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة، والوصول إلى اسهامات تقدمها النظرية للتخطيط التربوي للحد من التفاوت الاجتماعي في التعليم الأساسي. ومن ثم اقتراح نموذج تخطيطي يأخذ في اعتباره العناصر الرئيسة للعدالة في التعليم في إطار السياق المجتمعي المحيط، حيث يركز على تحديد العوامل المجتمعية والبيئية المؤثرة في عملية التخطيط التربوي، وتشخيص البنية المجتمعية الأساسية للتعليم، والعمليات التي يمكن من خلالها تعزيز إلتحاق التلاميذ بالتعليم الأساسي وإتمامه، وتعزيز الرغبة لدى التلاميذ في التعليم والتعلم تحقيقًا للعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية.

المـراجـــع

أولاً: المراجـــع العربيـــة:

١. أبو دوح، خالد كاظم (٢٠١٦): النخب الاجتماعية في مصر.. دراسة على ضوء مقولات رأس المال وأشكاله لدى بورديو، دار النخبة للطباعة والنشر، الجيزة.

٢. أبـو طـاحون، أمـل لطفـي (٢٠١٠): التخطـيط التربـوي واعتباراتـه الثقافيـة والاجتماعيـة والاقتصادية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

٣. أبو كليلة، هادية محمد (٢٠٠٢): دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

٤. إسماعيل، محمد صادق (٢٠١١): تطوير التعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي، دار العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥. أنصار، بيار(١٩٩٢): العلوم الاجتماعية المعاصرة، ترجمة: نخلة فريفر، المركز الثقافي العربي، بيروت.

٦. بـدران، شـبل (١٩٩١): ديمقراطيـة التعلـيم والثقافـة المجانيـة وتكـافؤ الفـرص أهـم معـالم ديمقراطية التعليم والثقافة، مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، السنة الثامنة، العدد (١٩).

٧. بدران، شبل (١٩٩٨): ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، السنة (١٥)، العدد (٥٠).

٨. بدران، شبل (٢٠١١): التعليم والحرية.. قراءات في المشهد التربوي المعاصر، آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٩. بـدران، شـبل؛ والبـيلاوي، حسـن حسـين (٢٠٠٣): علـم اجتمـاع التربيـة المعاصـر، الطبعـة الثانية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

١٠. البشـير، محمـد مزمـل (٢٠٠٤): التعلـيم الأساسـي مفهومـه وخصائصـه وأهدافـه، مجلـة دراسات تربوية، المجلد الخامس، العدد التاسع.

١١. بورديو، بيير (١٩٩٨): أسباب عملية.. إعادة النظر للفلسفة، تعريب: أنور مغيث، دار الأزمنة الحديثة، لبنان– بيروت.

١٢. بورديو، بيير (٢٠٠٧): الرمز والسلطة، ترجمة: عبد السلام بنعبد العالي، الطبعة الثالثة، دار توبقال، المغرب.

١٣. بورديو، بيير؛ وباسرون، جان كلود: إعادة الإنتاج.. في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
١٤. البوهى، فاروق شوقي (٢٠١١): التخطيط التربوي.. عملياته ومداخله وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم، دار الوفاء، الإسكندرية.
١٥. البيلاوي، حسن حسين (١٩٨٦): التربية وبنية التفاوت الاجتماعي الطبقي.. دراسة نقدية في فكر بيير بورديو، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد الأول، العدد الثالث.
١٦. التميمي، علي صبيح (٢٠١٦): القهر ومشروعية سلطة الدولة، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان.
١٧. توفيق، صلاح الدين محمد (٢٠٠٣): المحاكاة وتطوير التعليم، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد التاسع، العدد (٢٩).
١٨. جمهورية مصر العربية (٢٠١٤): دستور جمهورية مصر العربية٢٠١٤ ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.
١٩. جمهورية مصر العربية، رئاسة الجمهورية (١٩٨١): قانون التعليم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، مادة ١٦، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.
٢٠. حافظ، محمد صبري؛ والبحيري، السيد السيد محمود (٢٠٠٦): تخطيط المؤسسات التعليمية، عالم الكتب، القاهرة.
٢١. حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٢): اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي.. التعليم والأسرة والإعلام، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٢. حمد، إسعاف (٢٠١٥): رأس المال الاجتماعي.. مقاربة تنموية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٣١)، العدد الثالث.
٢٣. الحوت، محمد صبري (١٩٨٦): النماذج الرياضية كأداة للتخطيط التربوي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد الأول، العدد الأول.
٢٤. الحوت، محمد صبري (١٩٨٩): تكنيك الخريطة المدرسية.. المفهوم والأهداف والإجراءات، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الثامن، السنة الرابعة.
٢٥. الخليل، سمير (٢٠١٤): دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي.. إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان.

٢٦. الـدمرداش، إحسـان؛ وآخـرون (٢٠١٣): الديمقراطيـة والتعلـيم فـي مصـر، المكتبـة الأكاديمية، القاهرة.
٢٧. الدهشان، جمال على (٢٠١٥): رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول بالجامعات المصرية لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، مجلة نقد وتنوير، العدد الثاني.
٢٨. زاهر، ضياء الدين (١٩٩٢): التخطيط الشبكي للبرامج والمشروعات التعليمية، سلسلة دراسات في التربية(٢)، دار سعاد الصباح، الكويت.
٢٩. زاهر، ضياء الدين(١٩٩٣): تعليم الكبار منظور استراتيجي، سلسلة دراسات في التربية(٩)، دار سعاد الصباح، الكويت.
٣٠. الزنفلـي، أحمـد محمـود (٢٠١٧): الخطـة الوطنيـة للتعلـيم للجميـع(٢٠٠٢/٢٠٠٣-٢٠١٥/٢٠١٦): دراسة تقويمية، دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٩٥)، الجزء الثاني.
٣١. الشخيبي، علي السيد محمد (٢٠٠٢): علم اجتماع التربية المعاصر.. تطوره- منهجيته- تكافؤ الفرص التعليمية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب (٢٣)، دار الفكر العربي، القاهرة.
٣٢. الشرقاوى، أميرة محمود (٢٠١٧): أساليب التخطيط التربوي.. رؤية تحليلية نقدية، سلسلة التربية والمستقبل العربى(٨)، المؤلف، توزيع مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٣٣. عبابنـة، صـالح أحمـد (٢٠١٥): التخطـيط التربـوي المعاصـر.. النظريـة والتطبيـق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٣٤. عبد الحي، رمزي أحمد (٢٠٠٦): التخطيط التربوي.. ماهيته ومبرراته وأسسه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
٣٥. عبـد العظـيم، حسـني إبـراهيم (٢٠١١): الجسـد والطبقـة ورأس المـال الثقـافي.. قـراءة فـي سوسيولوجيا بيير بورديو، مجلة إضافات، العدد (١٥).
٣٦. عـدوي، محمـد أحمـد علـي (١٩٩٦): التفاوتـات الطبقيـة فـي فـرص التعلـيم: التشـخيص والعلاج من وجهة نظر مخطط التعليم، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٧).
٣٧. العريفي، أمينـة رمضـان (٢٠١٤): رأس المـال وإعادة الإنتـاج عند بيير بورديو (١٩٣٠-٢٠٠٢م)، مجلة فكر وإبداع، رابطة الأدب الحديث، المجلد (٨٣).

٣٨. علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٥): فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، العدد (١٩٨)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
٣٩. علي، الطاهر لقوس؛ وأحمد، ملاح (٢٠١٦): السلطة الرمزية عند بيير بورديو، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد(١٦).
٤٠. علي، عليوة (٢٠١٨): الصراع وإدارة الصراع.. عند كل من "آلان توران، بيار بورديو، ميشال كروزيه"، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد الثاني، العدد التاسع.
٤١. عمر، أحمد مختار(١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م): معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الثاني، عالم الكتب، القاهرة.
٤٢. عمر، سعيد إسماعيل (٢٠٠٧): في التربية والتحول الديمقراطي.. دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنرى جيرو، آفاق تربوية متحددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ١٠٦.
٤٣. عيد، سعاد محمد (٢٠١٣): تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، سلسلة التربية والمستقبل العربى(٤)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٤٤. العيسوي، إبراهيم (٢٠١٤): العدالة الاجتماعية والنماذج التنموية مع اهتمام خاص بحالة مصر وثورتها، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت.
٤٥. فهمي، محمد سيف الدين (٢٠٠٨): التخطيط التعليمي.. أسسه وأساليبه ومشكلاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٤٦. قمبر، محمود مصطفى (١٩٨٢): أزمة التخطيط التربوي وجهة نظر نقدية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة الأولى، العدد الأول.
٤٧. الكسباني، محمد السيد علي (٢٠١٢): البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس (٥٠)، دار الفكر العربي، القاهرة.
٤٨. المالكي، حنان (٢٠١٨): إشكالية اللامساواة في الحظوظ والفرص التعليمية في المدرسة، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد الثاني.
٤٩. المجلس الدولي للعلوم الاجتماعية؛ وآخرون(٢٠١٦) : التقرير العالمي للعلوم الاجتماعية ٢٠١٦.. تحدي حالات عدم المساواة.. مسارات من أجل تحقيق عالم يسوده العدل، اليونسكو، باريس.

٥٠. مجيدل، عبد الله؛ ووطفة، علي أسعد (٢٠٠٩): علم الاجتماع التربوي والمدرسي دراسة في سوسيولوجيا المدرسة، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (٢٣)، العدد (٩٢).
٥١. محمود، وفاء عبد الفتاح (٢٠١٧): مداخل التخطيط التربوي.. رؤية مستقبلية، سلسلة التربية والمستقبل العربى(٧)، المؤلف، توزيع مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٥٢. النجار، ياسر السيد إبراهيم (٢٠١٦): التعليم الجامعي المتميز ومبدأ العدالة الاجتماعية.. دراسة ميدانية مقارنة، حوليات آداب عين شمس، كلية الآداب، جامعة عين شمس، المجلد (٤٤).
٥٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤): الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠، التعليم المشروع القومي لمصر، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
٥٤. وزارة التربية والتعليم (أ)،الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي (٢٠١٩): كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٨/٢٠١٩، القاهرة، ٢٠١٩، جدول (نسبة الاستيعاب الصافي والإجمالي.. جملة للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ متاح على: www.moe.gov.eg
٥٥. وزارة التربية والتعليم (ب)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي (٢٠١٩): كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٨/٢٠١٩، القاهرة، ٢٠١٩، جدول (أعداد ونسب المتسربين من المرحلة الابتدائية ما بين عامي ٢٠١٦/٢٠١٧- ٢٠١٧/٢٠١٨) متاح على: www.moe.gov.eg
٥٦. وزارة التربية والتعليم (ج)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي(٢٠١٩): كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٨/٢٠١٩، القاهرة، ٢٠١٩، جدول (أعداد ونسب المتسربين من المرحلة الإعدادية ما بين عامي ٢٠١٦/٢٠١٧- ٢٠١٧/٢٠١٨) متاح على: www.moe.gov.eg
٥٧. وزارة التربية والتعليم (د)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي(٢٠١٩) : كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٨/٢٠١٩، القاهرة، ٢٠١٩، جدول (معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية ومرحلة التعليم الثانوي العام ما بين عامي ٢٠١٧/٢٠١٨- ٢٠١٨/٢٠١٩)، وجدول (معدل الانتقال من المرحلة الإعدادية وإلى مرحلة التعليم الثانوي الفني ما بين عامي ٢٠١٧/٢٠١٨- ٢٠١٨/٢٠١٩) متاح على: www.moe.gov.eg
٥٨. وزارة التربية والتعليم(هـ)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي (٢٠١٩) : كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٨/٢٠١٩، القاهرة، ٢٠١٩، (جدول تطور" مدارس، فصول، تلاميذ" حسب المرحلة- جملة خاص)متاح على: www.moe.gov.eg

٥٩. وطفة(أ)، على أسعد (٢٠١١): رأسمالية المدرسة في عالم متغير.. الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية، سلسلة الدراسات (٤)، إتحاد الكتاب العربي، دمشق.
٦٠. وطفة(ب)، علي أسعد (٢٠١١): تكافؤ الفرص الأكاديمية في جامعة الكويت.. تأثير متغيرات الوسط الاجتماعي، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، العدد (٢٩).
٦١. وطفة، على أسعد (٢٠١٣): الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو.. العنف الرمزي بوصفة ممارسة طبقية في المدرسة، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول.
٦٢. وطفة، على أسعد؛ وآخرون (٢٠٠٩): إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، المجلة العربية لعلم الاجتماع- إضافات، الجمعية العربية لعلم الاجتماع، العدد الخامس.
٦٣. اليونسكو (٢٠١٢): التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٢.. الشباب والمهارات.. تسخير التعليم لمقتضيات العمل، اليونسكو، باريس.
٦٤. اليونسكو (٢٠١٣): تحليل خيارات السياسات والاختيار من بينها.. تحسين الالتحاق بالتعليم والعدالة والنوعية، البرنامج التدريبي حول تخطيط القطاع التربوي، الوحدة التدريبية الرابعة، اليونسكو، باريس، ٢٠١٣، ص ص ٣٠-٣١
٦٥. اليونسكو (٢٠١٨): التقرير العالمي لرصد التعليم لعام ٢٠١٧/٢٠١٨.. المساءلة في مجال التعليم..الوفاء بتعهداتنا، اليونسكو، باريس، ٢٠١٨، ص ١٠٧.
٦٦. اليونسكو (٢٠١٩): التقرير العالمي لرصد التعليم لعام ٢٠١٩.. الهجرة والنزوح والتعليم.. بناء الجسور لا الجدران، اليونسكو، باريس، ٢٠١٩، ص ص ١٢٨-١٢٩.
٦٧. اليونسكو(٢٠١٦): ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم.. التعليم من أجل الناس والكوكب.. بناء مستقبل مستدام للجميع، اليونسكو، باريس.

ثانيًا: المراجـــع الأجنبيـــة:

1. Aggarwal, Y. P. & Thakur, R. S. (2003): Concepts and Terms in Educational Planning A guidebook, National institute of Educational Planning and Administration, New Delhi.
2. Ahrens, Niki (2014): Parallels between Social Justice Education and a Nature Preschool: A Qualitative Case Study, A Master of Education Thesis, University of Washington, Washington.
3. Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990): Reproduction in Education, Society and Culture, Translated from the French by Richard Nice, Sage Publications, New Delhi.

4. Bourne, Mary (2015): Social-Class Inequality in Educational Attainment and Participation in England, Doctor of Philosophy in The Faculty of Humanities Thesis Thesis, University of Manchester, England.
5. Brown, Natalie Jane (2016): Understanding Transfer Student Bachelor's Degree Attainment: Using Bourdieu's Theory of Social Reproduction, Doctor of Philosophy Thesis, Department of Educational Leadership and Policy, The University of Utah, Salt Lake City.
6. Cerych, L. (1968): The Sociological Dimension of Educational Planning, Fundamentals of Educational Planning: Lecture-Discussion Series, No. 30, IIEP, Unesco, Paris.
7. Cheng, Shiuh-Tarng (2012): Cultural Capital, Economic Capital, and Academic Achievement: Some Evidence From Taiwan, Doctor of Philosophy Sociology Thesis, Michigan State University, East Lansing, Michigan.
8. Eric, Mofortiah Meneiymoh (2012): The State School Mapping Policy and The Reinforcement of Social Inequality: An Analysis of the Provision of Basic Education in Cameroon, Master of Philosophy in Comparative and International Education, Institute of Educational Research, Faculty of Education, University of Oslo, Norway.
9. Escoffery, Veronica E. (2007): Social Reproduction Theory and Parental Involvement in Head Start: Investigating The Parents' Perspective, Doctor of Philosophy in Education Thesis, Faculty of The Rossier School of Education, University of Southern California, Los Angeles.
10. Keung, Pui Chi (2016): Post-Secondary Educational Expectations of Hong Kong Adolescents: Integrating Pierre Bourdieu's Social Reproduction Theory and Amartya Sen's Capability Approach, Doctor of Philosophy in Education Thesis, The Chinese University of Hong Kong, Shatin.
11. Kvasny, Lynette & Truex III, Duane (2000): Information Technology and The Cultural Reproduction of Social Order: A Research Paradigm, in Baskerville, R., et. al (eds.): Organizational and Social Perspectives on Information Technology, IFIP International Federation for Information Processing , Laxenburg .

12. Macris, Vicki (2010): The Ideological Conditions of Social Reproduction, Journal for Critical Education Policy Studies, Vol.9, No.1.
13. Malan, Thierry (1987): Educational Planning as a Social Process, Fundamentals of Educational Planning Series, No. 33, IIEP, Unesco, Paris.
14. Riley, Dylan (2017): Bourdieu's Class Theory: The Academic as Revolutionary, Catalyst journal, Vol. 1, No. 2.
15. Rogosic, Silvia& Baranovic, Branislava (2016): Social Capital and Educational Achievements: Coleman vs. Bourdieu, CEPS Journal, Vol. 6, No. 2.
16. Smith, Arielle J.(2018): Social Reproduction in The Community College Classroom, Doctor of Philosophy in Educational Leadership Thesis, San Francisco State University, California.
17. Tzanakis, Michael (2011): Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies, Educate journal, Vol. 11, No. 1.
18. Unesco (1991): The Process of Educational Planning: Training Materials in Educational Planning, Administration and Facilities, Module II: Prerequisites Educational Planning, Division of Educational Policy and Planning, , Unesco, Paris.
19. Wallace, Susan(ed.) (2015): A Dictionary of Education, 2nd ed., Oxford University Press, New York.
20. Wilson-Strydom, Merridy (2015): University Access and Theories of Social Justice: Contributions of The Capabilities Approach, Journal of Higher Education, Vol. 69.
21. Zajda, J. (2010): Globalization, Education, and Social Justice, in Zajda, Joseph (ed.): Globalization, Education and Social Justice: Globalisation, Comparative Education and Policy Research 10, Springer Science + Business Media B.V., London.