

التمييز التربوي في الوطن العربي.. المظاهر والأسباب والنتائج

د. يزيد عيسى السورطي*

* قسم أصول التربية - كلية التربية، الجامعة الهاشمية - الأردن .



التمييز التربوي في الوطن العربي.. المظاهر والأسباب والنتائج



ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مظاهر وأسباب ونتائج التمييز التربوي في الوطن العربي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي. وظهرت نتائج الدراسة أن التربية العربية بشكل عام تعاني من عدة مظاهر تمييزية كالتمييز الطبقي، والتمييز الجغرافي، والتمييز الجنسي. كما بينت النتائج أن هناك أسباباً اجتماعية واقتصادية وتاريخية وسياسية وتعليمية للتمييز التربوي. وأوضحت الدراسة أيضاً بعض نتائج التمييز التربوي في الوطن العربي والتي من أهمها إعادة إنتاج التمييز في المجتمع، وزيادة الرسوب والتسرب، وتهديد الأمن الاجتماعي والتربوي.

مقدمة:

إن الفشل في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما يرى مايكل يونج، أهم سلبية في النظام التربوي التقليدي؛ (هلال، ١٩٨٧). وكثيراً ما يكتنف مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الغموض وذلك لاختلاف مفاهيمه وتعدد الرؤى إليه. فهناك المفهوم المحافظ والذي مفاده أن الله سبحانه أعطى الأشخاص مواهب مختلفة ومتنوعة، وأن على كل فرد أن يستخدم مواهبه على خير وجه. ويجب على المؤسسات التعليمية اختيار الموهوبين فقط وإعدادهم وتأهيلهم لخدمة الاقتصاد الوطني.

ومع تطور الأوضاع الاقتصادية في الغرب وظهور الحاجة إلى أيد عاملة متعلمة ومدرّبة انتشر المفهوم اللبرالي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يرى أن كل فرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاية والذكاء واللذين يمكن قياسهما بوسائل شتى مثل اختبارات الذكاء والتحصيل وغيرها، ويجب الاعتماد عليهما وحدهما بدلاً من الاعتماد على الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية

والاتصالات الشخصية كأساس للانتقاء للمؤسسات التعليمية. كما يجب أن يصمم النظام التعليمي بطريقة تساعد على إزالة العوائق الاقتصادية والجغرافية التي تحول دون استفادة الطلاب القادرين من أبناء الطبقات الدنيا من ذكائهم الموروث الذي يؤهلهم للتقدم الاجتماعي؛ (صيداوي، ١٩٨١).

وهناك مفهوم آخر لتكافؤ الفرص التعليمية يركز بشكل أكبر على الظروف الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، ويدعو إلى المساواة في المسيرة التعليمية من البداية إلى النهاية، ويشدد على ظروف سير العمل في المدرسة، ويركز على علاقة كل ذلك في إيجاد الصعوبات المدرسية لمختلف الطبقات، أي أنه يهتم بالمساواة في نسب النجاح المدرسي والمهني بين مختلف الطبقات الاجتماعية؛ (وهبة، ١٩٨١). «فمن أهم شروط إيجاد تكافؤ في الفرص التعليمية توافر تكافؤ في الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأفراد في المجتمع لأن تكافؤ الفرص التعليمية لا يعني مجرد فتح أبواب التعليم على مصاريحها بالمجان لجميع أفراد الشعب دون اعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد الأسرية المتباينة، وبصرف النظر عما هم عليه سلفاً من فروق صارخة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وإنما معناه أنه في الوقت الذي تفتح فيه أبواب التعليم على مصاريحها بالمجان لجميع الأفراد يكون هؤلاء الأفراد متكافئين، ولو بمقدار، في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، وتكون هذه الظروف بالحد الذي لا يسمح بضياح فرص التعليم على أحد أو تهديدها أو التأثير عليها»؛ (علي، ١٩٨٧، ص ٣٣٥).

إن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يعني بصورة أو بأخرى غياب كل أشكال التمييز التربوي. وقد تم تعريف التمييز التربوي، حسب الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم التي أبرمت سنة ١٩٦٠، كما يلي: «أي تفرقة أو استثناء أو قصر أو تفضيل يجري على أساس الجنس أو اللغة، أو الدين، أو المعتقدات السياسية أو غيرها، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي، أو الحالة الاقتصادية، أو المولد، يقصد منه، أو ينشأ عنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم أو الإخلال بها»؛ (تقرير عن التربية في العالم، اليونسكو، ١٩٩٣،

ص ٥٤). إن التمييز التربوي مشكلة تعاني منها الكثير من دول العالم التي ينتشر فيها العديد من مظاهر عدم تكافؤ الفرص التعليمية مثل استئثار المدن بمعظم الامكانيات والامتيازات التعليمية على حساب المناطق الريفية الشاسعة، وتمتع التعليم الأكاديمي النظري بمنزلة أسمى من التعليم المهني التطبيقي، وتناقص الفرص التعليمية للفقراء والنساء؛ (البوهي، ١٩٨٩). وقد دفع الانتشار الواسع لمظاهر التمييز التربوي في بلدان كثيرة بعض الباحثين إلى النظر لإمكانية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية على أنها مجرد «أسطورة جذابة»؛ (اسماعيل، ١٩٨٨، ص ١٢٨) وهي نظرة فيها الكثير من التشاؤم الذي قد يحبط بذل المزيد من الجهد نحو القضاء على التمييز التربوي. وتحاول هذه الدراسة تقصي واقع التمييز التربوي في الوطن العربي وتحليل مظاهره وأسبابه ونتائجه. ولأغراض هذه الدراسة سيتم النظر إلى تكافؤ الفرص التعليمية على أنه المساواة في فرص التعليم وامتيازاته لكافة أفراد المجتمع بغض النظر عن الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومكان السكن، وبذلك يكون التمييز التربوي الغاء تلك المساواة أو الاخلال بها.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

- ١ - ما أهم مظاهر التمييز التربوي في الوطن العربي؟
- ٢ - ما أهم أسباب ظاهرة التمييز التربوي في الوطن العربي؟
- ٣ - ما أهم نتائج وجود ظاهرة التمييز في التربية العربية؟

وسيتم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة أجزاء رئيسية بالإضافة إلى الخاتمة، وسيعمل الباحث على تخصيص كل جزء للإجابة عن أحد أسئلة الدراسة.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة عوامل أهمها ما يلي :

- ١ - تعالج هذه الدراسة ظاهرة التمييز التربوي التي تمثل مشكلة لها دور كبير في إضعاف التربية وعاقة عملية تحقيقها لأهدافها.
 - ٢ - أن العدالة والتمييز في التعليم من الأمور المعقدة التي تحتاج إلى تدبر واع ودراسة متأنية وجهد علمي ونقدي جاد من الباحثين في التربية والاجتماع؛ (البيلاوي، ١٩٨٦).
 - ٣ - التركيز كثيراً في البحوث المختلفة على دراسة التمييز العنصري والطائفي والجنسي والعرقي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي وإهمال التمييز التربوي الذي لا يقل أهمية عن باقي صور وأشكال التمييز بل قد يفوقها أثراً وخطراً.
 - ٤ - يرتبط التمييز التربوي كثيراً بمسائل مهمة منها التكافؤ في الفرص التعليمية والتكافؤ في فرص الحياة المختلفة ويرتبط أيضاً بسائر متطلبات العدالة في المجتمع؛ (وهبة، ١٩٨١).
- لذا تأتي هذه الدراسة كمحاولة لاعطاء هذا الموضوع المهم جزءاً من العناية التي يستحقها ولسد بعض النقص في الدراسات التي تعالجه.

أولاً: مظاهر التمييز التربوي في الوطن العربي

تعاني التربية العربية بشكل عام من مظاهر متعددة من التمييز أهمها التمييز الطبقي والتمييز الجنسي، والتمييز الجغرافي، وفيما يلي إلقاء لبعض الضوء على كل نوع من أنواع التمييز السابقة :

١ - التمييز التربوي الطبقي :

إن فرص التعليم التي يحصل عليها الطلاب تتأثر عادة بالأصول الاجتماعية والاقتصادية لهم؛ (البوهي، ١٩٨٩). ويكاد الوضع الطبقي للطلاب في الوطن

العربي بشكل عام يكون المحدد الأساسي لمستوى ومضمون تعليمه. فالتعليم، منهجاً وإدارة ونظاماً وقبولاً وسياسة، يتحيز بدرجة كبيرة لصالح الأغنياء وضد الفقراء؛ (بدران، ١٩٩٣)، فالأغنياء هم المستفيدون الأساسيون، رغم أنهم قلة، من فرص التعليم وثماره، ليس فقط على مستوى التعليم العام بل وعلى مستوى التعليم العالي أيضاً؛ (علي، ١٩٨٨). أما الفقراء فنصيبهم من التعليم متواضع، وفرصهم فيه محدودة لأن التعليم العربي بشكل عام، كما يقول د. محمد أحمد الغنام، «يهادن الفقر ويتعايش معه مولياً ظهره له، بدلاً من أن يتصدى لمحاربته بالمواجهة المباشرة والشاملة وتضييق الخناق عليه توطئة لقطع دابره بين الناس». ويشير د. الغنام إلى أن الفقراء «والكبار» منسيون بوجه عام في واقع السياسات التعليمية، وأن نسبة كبيرة من الأطفال الذين ينتمون لأسر فقيرة يعانون من الأمية، وأن نسبة لا يستهان بها من أبناء الفقراء ما تكاد تلحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب، وأن أبناء الفقراء الذين ينضمون للتعليم ويتمكنون من الاستمرار فيه بنجاح حتى التخرج هم قلة؛ (علي، ١٩٨٧، ص ٣٣٣ - ٣٣٤). وقد أوضحت نتائج إحدى الدراسات أن ٧٥٪ من الدارسين في مدارس ومراكز محو الأمية في دولة عربية لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية عندما كانوا في سن السادسة بسبب الفقر؛ (الراوي، ١٩٨٧).

وبينت نتائج دراسات أخرى أن كثيراً من أطفال البلاد الفقيرة يتسربون بعد السنوات الأولى من التعليم؛ (حمادة ١٩٨٤).

وتنتشر في العديد من الدول العربية فكرة انتقاء الطلاب وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة والتي بموجبها يوزع أصحاب التحصيل المرتفع الذين ينحدرون عادة من أصول طبقية غنية على المدارس والفروع الثانوية الأكاديمية ليواصلوا فيما بعد تعليمهم العالي. في حين يوزع أصحاب التحصيل المنخفض على مؤسسات التعليم الفني والمهني والذي ينتهي عادة بانتهاء المرحلة ولا يسمح بمواصلة الدراسة فيما بعد؛ (بدران، ١٩٨٧). ولذلك فإن معظم من يلتحقون به هم الفقراء المضطرون الذين لم يجدوا لهم أماكن في التعليم الثانوي الأكاديمي لذلك نجد الكثيرين منهم يحملون إحساساً بالدونية عن أقرانهم الآخرين؛ (إبراهيم، ١٩٩١)، فقد أثبتت نتائج الكثير من الدراسات أن طلاب التعليم الأكاديمي يتمتعون بإمكانات اقتصادية

ومستويات اجتماعية وأحيانا عقلية أفضل بكثير من تلك التي لدى طلاب التعليم الفني والمهني؛ (حسان وآخرون، ١٩٩١). وقد ورد في التقرير الختامي لأحد المؤتمرات العلمية التي عقدت في دولة عربية بعض سلبيات التعليم المهني والفني في تلك الدولة والتي أهمها ما يلي:

- تلتصق الدونية بهذا النوع من التعليم عند الكثير من الطلاب وأولياء أمورهم حتى أن أغلب المتحمسين لهذا النوع من التعليم إنما ينادون به لأبناء الغير وليس لأبنائهم.
- يكرس التعليم الفني والمهني أوضاعا مهنية واجتماعية متردية لأنه تعليم مغلق تقريبا لا يتاح إلا لعدد محدود من خريجيهِ فرص اكمال دراساتهم العليا.
- ترتفع نسبة البطالة بين خريجي هذا النوع من التعليم، فقد أكدت الإحصاءات أن تلك النسبة بلغت ٢٨٪ بينما بلغت نسبة البطالة بين خريجي الجامعات ١٢٪ من مجمل بطالة المتعلمين؛ (التقرير الختامي وتوصيات المؤتمر العلمي الثالث عشر عن مستقبل التعليم الفني. مجلة دراسات تربوية، ١٩٩٤).

وللابتعاد عن التعميم في الحديث عن التمييز الطبقي في الوطن العربي نأخذ التعليم في مصر كمثال وذلك لتشابه الوضع التعليمي في معظم الدول العربية بنظيره في مصر. يرى د. شبل بدران أن النظام التعليمي في مصر «يخدم أبناء الطبقة المسورة ويشكل أداة شرعية لإبعاد أبناء الطبقة الفقيرة»، وأن التعليم ليس أكثر من ميدان للتنافس والسباق والانتقاء، وأن التفوق في ذلك الميدان يكاد يقتصر على من يملك القدرة المالية والمكانة الاجتماعية؛ (بدران، ١٩٩٣، ص ١٧٧). ويشير الدكتور بدران إلى معاناة مصر من أزمة تربوية طاحنة وحادة تكاد تمس مختلف جوانب العملية التربوية بدء من التمييز في القبول في المدارس ومعاهد التعليم، مروراً بما يجري داخل الفصول وقاعات الدروس، وانتهاء بالمستويات العلمية والثقافية المتدنية للخريجين. ومن أهم مظاهر تلك الأزمة ازدواجية النظام التعليمي وانقسامه إلى نظامين يتوازيان، يختص أحدهما باستقبال الغالبية العظمى من الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا، في حين يقتصر النظام الآخر على تعليم أبناء الصفوة والأغنياء؛ (بدران، ١٩٨٧). أي أن النظام التعليمي يحايي الأغنياء ويتحيز ضد الفقراء الذين يحرمون من

الكثير من الفرص والامتيازات والحقوق التعليمية. ولذلك رأى بعض التربويين أن النظام التعليمي المصري، كغيره من الكثير من النظم التربوية العربية، أرستقراطي إلى حد بعيد فالطبقة القادرة اجتماعيا واقتصاديا تجد الأبواب مفتوحة والفرص متاحة والتشجيع متوافراً والامكانات موجودة مما يجعل إمكانية التفوق والاستمرار في التقدم مضمونة تقريباً؛ (حسان وآخرون، ١٩٩١). وقد بينت نتائج دراسة أجريت على طلبة جامعة الاسكندرية أن طلاب كليات الطب والصيدلة، وهما من كليات المقدمة، يتفوقون على أقرانهم في الكليات الأخرى من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية، وأن التوزيع النسبي للطلاب على مختلف كليات الجامعة يتأثر كثيراً بانتمااتهم الطبقية، فقد وجد أن كليات الطب والصيدلة والآداب يمثل فيها الطلاب ذوو المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتقدم نسبة أكبر مما توجد في الكليات الأخرى. كما أن أبناء الفئات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا يفضلون الالتحاق بكليتي التربية والتجارة وذلك لضمان طريق سريعة للعمل بعد التخرج ولقلة نفقات الدراسة فيهما قياساً بالكليات الأخرى؛ (البوهي، ١٩٨٩). إن التعليم في مصر، كالتعليم في الوطن العربي بشكل عام، يتحيز للصفوة والنخبة ويعمل على خدمتهم والحفاظ على امتيازاتهم ويسهم في إدامة عدم المساواة وتوسيع الهوة بين الفقراء والأغنياء وزيادة الفروق الاجتماعية والاقتصادية؛ (بدران، ١٩٩٣).

إن التمييز الطبقي كمظهر من مظاهر التمييز التربوي ليس مقصوراً على العالم العربي فقط بل يكاد يكون ظاهرة عالمية. ففي فرنسا مثلاً كانت نسبة الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا لدخول النظام التعليمي إلى نسبة الفرص المتاحة أمام أبناء العمال الزراعيين هي ٨٠ : ١، ونسبة الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا إلى نسبة الفرص المتاحة لأبناء الصناعة هي ٤٠ : ١ ونسبة الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا إلى نسبة الفرص المتاحة لأبناء الإداريين هي ٢ : ١؛ (البيلوي، ١٩٨٦). كما تفيد الإحصاءات في فرنسا أيضاً أن لأبناء الطبقة العليا فرصاً تفوق ٧ أضعاف فرص أبناء العمال الزراعيين وه ٥ أضعاف فرص أبناء العمال والمزارعين في اختيار أنواع الدراسة التي تؤدي إلى التعليم العالي مباشرة في حين يتكدس أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا في الصفوف الثانوية التي تقود إلى

التعليم المهني والفني القصير الأمد أو إلى انقطاع الدراسة مع نهاية التعليم الإلزامي. أما في التعليم العالي فيتوجه معظم أبناء الأغنياء إلى التخصصات الاجتماعية والاقتصادية الأكثر قيمة كالطب والصيدلة والحقوق والعلوم الاقتصادية بينما يقبل أبناء الفقراء على كليات العلوم والآداب؛ (إبراهيم، ١٩٨١ «أ»). إن للوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة في فرنسا دوراً أساسياً في تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب، فقد بينت نتائج دراسة أن ٧٦٪ من أبناء الفئات العليا ينهون دراستهم الابتدائية في الوقت المحدد أو يتقدمون على هذا الوقت في حين أن ٧٤,٣٪ من أبناء العمال يتأخرون دراسياً. وأظهرت نتائج دراسة أخرى أنه في نهاية السنة الابتدائية الأولى يحصل ٦٣٪ من أبناء الطبقات الدنيا على نتائج غير كافية أو متدنية في تعلم القراءة والكتابة، وأن ١٥٪ فقط منهم كانت نتائجهم مقبولة، في حين أن ٨٦٪ أبناء الفئات العليا يحصلون على نتائج جيدة؛ (إبراهيم، ١٩٨١ «ب»). أن التجربة الفرنسية المثقلة بالتمييز التربوي تكاد تعكس بكل دقة تجارب البلدان الأوروبية الغربية جميعها؛ (إبراهيم، ١٩٨١ «أ»). والوضع في أمريكا ليس أفضل بكثير في هذا المجال حيث يسود التمييز بأوجهه المختلفة نظام التعليم الأمريكي. فالفرص والامكانيات التعليمية المتاحة أمام الفقراء أقل من تلك المتاحة للأغنياء، فمثلاً المدارس المتاحة أمام أبناء الفقراء أقل ملاءمة وتجهيزاً من حيث محتوى الكتب والمعدات والمعلمين المؤهلين، وأضعف من حيث محتوى التعليم من مدارس الأغنياء، كما أن فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم غير متكافئة فاحتمال عدم تمكن أبناء الأسر التي يقل دخلها عن ٣٠٠٠ دولاراً سنوياً من الالتحاق بالكليات أكثر بمعدل ٦ مرات مقارنة بأبناء الأسر التي عادل دخلها السنوي ١٥٠٠٠ دولاراً. كما أن فرص التخرج من الكلية بنجاح، كما أشارت نتائج إحدى الدراسات، أصبحت معتمدة بشكل مطرد على الخلفية للفرد؛ (بولز وبدران، ١٩٩٤). «إن هذه الحقائق لا تعني بحال «تبرير» الأمر الواقع في الوطن العربي باعتبار الظن أن الظاهرة ما دامت عالمية فلماذا «تخصيص» الوطن العربي بالنقد والملام؟ والحق، إن المسألة ليست مجرد توجيه لوم ونقد، وإنما هي «رفع درجة الاهتمام والاحساس في الخطر»

ذلك أن الخطر عندما يكون «محصوراً» فإن محدوديته قد توحى بالتكاسل والتهاون وأما عندما نبصر «استشراء» الداء فلا بد من عملية «استنفار» لمواجهة الخطر؛ (علي، ١٩٨٧، ص ٦٤).

وهكذا يتبين أن هناك تمييزاً تربوياً في الوطن العربي وفي أجزاء أخرى من العالم يتم على أساس طبقي جوهره استحواذ الأغنياء على النصيب الأكبر من فرص التعليم وامتيازاته على حساب الفقراء. فالانتماء الطبقي للفرد أصبح في كثير من الأحيان لا يحدد سلفاً مستقبله التعليمي فقط بل ويؤثر أيضاً على آماله وتطلعاته وانجازاته وفرص حياته؛ (Bill, 1993). إن الانتماء الطبقي يؤثر على الطموح المستقبلي، فقد أوضحت نتائج إحدى الدراسات العربية أن الوالدين اللذين ينتميان إلى الطبقة الوسطى يفترضان أن أطفالهما سيلتحقون بالتعليم العالي وأنهما يظهران درجة من القلق على مستقبل أطفالهما وأنهما يفترضان أن أطفالهما سيلتحقون بعمل مهني كالطب والهندسة أما الوالدان الفقيران فإنهم يظهران درجة أقل من القلق على مستقبل أطفالهما ويكونان أقل طموحاً بالنسبة للمستوى التعليمي المستقبلي لابنائهما. كما أن غالبيتهم ترى أن أطفالهم سيعملون في الصناعة أو الأعمال الكتابية؛ (البوهي، ١٩٨٩). والخلاصة أن الفرص التعليمية كثيراً ما تختلف باختلاف الخلفية الاجتماعية والاقتصادية؛ (وبستر، ١٩٨٦). ولذلك كثيراً ما تستحوذ الأقلية العربية المتقدمة اجتماعياً واقتصادياً على «بركات وخيرات» التعليم. فالوضع التربوي العربي عموماً لا يختلف كثيراً عن الموقف في إحدى الدول العربية الخليجية والذي لخصه أحد الباحثين كما يلي: «إن صفوة قليلة من الشباب هي التي تتمتع بنعم التعليم العام حقاً في مراحل الثلاث وهي التي تحتكر لنفسها ما يترتب على ذلك من المغامرات الاجتماعية فيما بعد»؛ (رضا، ١٩٩٠، ص ١٠٤).

٢ - التمييز التربوي الجنسي:

ينص الاعلان العالمي حول التربية للجميع على أنه «يجب أن تمنح الأولوية القصوى لضمان توفير التربية للفتيات والنساء وتحسين نوعيتها وإزالة كل العقبات التي تحول دون مشاركتهن على نحو فعال. كما ينبغي القضاء على كل القوالب

الفكرية الجامدة القائمة على التمييز بين الجنسين في مجال التربية والتعليم» (مجلة التربية الجديدة، ١٩٩٥، ص ٩١). ولم يكتف الإسلام بجعل التعليم حقاً للذكور والانات على حد سواء بل اعتبر طلب العلم واجباً على الجنسين معاً. وتسعى معظم الدول العربية إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للذكور والانات عبر تطبيق مجانية التعليم وزيادة الانفاق على التعليم وتعميم التعليم. وقد حققت بعض النجاح في هذا المجال. ولكن بالرغم من ذلك ما يزال هناك عدم تكافؤ في الفرص التعليمية في الوطن العربي بشكل عام بين الذكور والانات؛ (زاهر، ١٩٩٠)، حيث يغلب على التعليم العربي بمختلف مستوياته وأنواعه التمييز ضد الاناث وترجيح كفة الذكور. فما زالت الكثيرات من النساء العربيات يعانين من الأمية، فحسب إحصاءات ١٩٩٥ بلغت نسبة الأمية بين الاناث ٦٢٪ وبلغ متوسط سنوات «الت مدرس» للانات ٢,٢ سنة وللذكور ٤,٦ سنة؛ (عمار، ١٩٩٥).

أما في عام ١٩٩٥ فقد بلغت نسبة الأمية بين الاناث ٦٢٪؛ (مجلة التربية الجديدة، ١٩٩٥). وإذا نظرنا إلى نسب التحاق الاناث في المدارس والجامعات، وجدنا تحيزاً واضحاً ضد الاناث. ففي الفترة ما بين ١٩٧٥ - ١٩٨٠ كان معدل التحاق الاناث في المراحل الدراسية المختلفة بالنسبة لمجموع المسجلين في الوطن العربي كما يلي: المرحلة الابتدائية (٣٨,٣٪)، المرحلة الثانوية (٣١,٤٪)، المرحلة الجامعية (٢٤,١٪)؛ (بدران، ١٩٨٦). وفي سنة ١٩٨٥ كانت نسبة الاستيعاب في مراحل التعليم المختلفة كما يلي: المرحلة الابتدائية: الذكور (٩٧,٢٪)، والانات (٧٥,٢٪)، المرحلة الثانوية: الذكور (٥٥٪)، والانات (٣٩,٥٪)، مرحلة التعليم العالي: الذكور (٥٥٪)، والانات (٦,٩٪) (سارة، ١٩٩٠). أما احصاءات ١٩٩١ فتشير إلى أن نسبة التحاق الاناث بالمراحل التعليمية الأربع بلغت ٤٣٪؛ (مجلة التربية الجديدة، ١٩٩٥).

إن التعليم في البلاد العربية بشكل عام يحابي الذكور على حساب الاناث، فعلى سبيل المثال يرى أحد الباحثين العرب في سياق تقييمه لتعليم المرأة في بلده أن النظام التعليمي المطبق في ذلك البلد العربي يسمح باستثثار الذكور بنسبة أكبر من التعليم الابتدائي والثانوي والعالي مما يجعل الهوة بين الطبقات الاجتماعية

أكثر عمقا ويجعل إناث الطبقات الدنيا أكثر حرمانا من الدعم الحكومي المقدم للخدمة التعليمية مما يقلل من فرص العمل، والعمل الذي يتيح دخلا أكثر ومكانة اجتماعية أعلى؛ (نجيب، ١٩٩٤).

وكثيراً ما تواجه الفتاة العربية صعوبات عديدة تحول دون اكمال مراحلها التعليمية وتجعلها عرضة للانقطاع عن الدراسة والتسرب من المدرسة فنسبة من يترك المدرسة من الاناث أكثر من الذكور في معظم الدول العربية؛ (العامري وأخريتان، ١٩٩٥). ويبدو أن ظاهرة التمييز التربوي ضد المرأة تنتشر في معظم دول العالم وبدرجات متفاوتة، فمن صور التمييز الجنسي في المدارس الأميركية على سبيل المثال وجود ممارسات تمييزية بين الذكور والاناث يقوم بها المعلمون، وعدم المساواة في المشاركة في الأنشطة المدرسية، والتمييز بين الطلاب والطالبات في المناهج؛ (Bendixen et al., 1996). إن النظام التعليمي الأميركي ذو بنية لا تساعد كثيراً على تعزيز المساواة بين الجنسين. وينظر بعض التربويين الأميركيين للمدرسة الأميركية كأحد البنى الاجتماعية التي أقامها الذكور الأميركيون من ذوي الأصول الأوروبية الذين ينتمون للطبقة الوسطى والطبقة العليا للحفاظ على قوتهم ومكانتهم وهيمنتهم الاقتصادية والاجتماعية عن طريق إعادة انتاج التمييز الذي يخدم مصالحهم. ولتحقيق ذلك، يتم استخدام المدرسة كأداة لتزويد الاناث والفقراء بالخبرات والمعارف والمعلومات التي تقيهم مصدرا جيد الاعداد ورخيصا في آن واحد. وفي نفس الوقت تقوم المدرسة بتعليمهم لقبول الأمر الواقع والرضا بالدونية الاجتماعية والاقتصادية؛ (Grossman & Grossman, 1994).

إن التمييز على أساس الجنس ما يزال إذا أحد مظاهر التمييز التربوي في الوطن العربي بشكل عام ولذلك يعتبر أحد المعوقات الحقيقية أمام تحقيق تكافؤ فعال في الفرص التعليمية.

ولكن رغم ذلك هناك بوادر مشجعة تحتاج إلى دعم تتمثل في الجهود المبذولة في دول عربية عديدة لتحقيق المساواة التعليمية بين الذكور والاناث، ففي دول الخليج العربي الست (السعودية والامارات وقطر والبحرين والكويت وسلطنة عُمان) بلغت نسبة الذكور ونسبة الاناث لطلبة المراحل الابتدائية

والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية ٥٠,٥٪ و ٤٩,٥٪ على التوالي وذلك حسب احصاءات عام ١٩٩٢، وهما نسبتان متقاربتان. كما بلغت نسبة استيعاب التلاميذ في التعليم الابتدائي، حسب بيانات عام ١٩٩٠، في ثلاث دول منها هي الامارات والبحرين وقطر ١٠٠٪ رغم أن تلك النسبة في الدولة الست بلغت حوالي ٨٨,٨٪؛ (الجلال، ١٩٩٦).

٣ - التمييز التربوي الجغرافي:

رغم سعي العديد من الدول العربية إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لابناء الريف والبادية من خلال توسيع شبكة المدارس في مناطقهم وتوفير التعليم المجاني لهم ونشر الوعي بأهمية التعليم بينهم لم تحقق الدول العربية بشكل عام المساواة التعليمية بين أبناء المدن والريف والبادية فمثلا بلغت نسبة التسجيل لأبناء الأسر الريفية في إحدى الدول العربية كما يلي: المرحلة الابتدائية (٣,٣٪)، المرحلة الاعدادية (٢٠٪)، التعليم الثانوي العام (١٢,٦٪) التعليم الثانوي الفني (٥,٥٪)، التعليم العالمي (٠,٩٪)؛ (بدران، ١٩٩٣). وتشير الاحصاءات المتوافرة حول ثلاث دول عربية فقط هي الجزائر ومصر والمغرب، كما يبين الجدول رقم (١)، إلى أن نسبة الأمية في المناطق الريفية أعلى منها في المناطق الحضرية.

جدول رقم (١) نسب الأمية حسب مناطق السكن*

الدولة	السنة	النسبة المئوية للأمية
الجزائر سكان المدن سكان الأرياف	١٩٨٧	٤٢,٩
		٧١,٢
مصر سكان المدن سكان الأرياف	١٩٨٦	٤٠,١
		٦٠,٩
المغرب سكان المدن سكان الأرياف	١٩٨٢	٥٠,٢
		٨٦,٢

* المصدر: مجلة التربية الجديدة، ١٩٩٥

إن التمييز التربوي ضد الريف بشكل خاص يكاد يكون ظاهرة تعاني منها الدول النامية بشكل عام، فقد أشارت الاحصاءات مثلاً إلى أن هناك تبايناً بين المدن والريف في الدول النامية بالنسبة للتسجيل المدرسي، فمعدلات تسجيل الطلاب في المناطق الريفية أدنى بثلاث مرات من معدلات تسجيلهم في المدن؛ (طه، ١٩٨٩).

ثانياً: أسباب التمييز التربوي في الوطن العربي

للمييز التربوي في الوطن العربي بشكل عام أسباب متعددة أهمها ما يلي:

١ - الأسباب الاجتماعية والاقتصادية

إن المجتمع العربي بشكل عام ذو تركيب طبقي هرمي تفصل بين أغنيائه وفقرائه هوة عميقة ولا يوجد بينهم سوى طبقة متوسطة صغيرة تنمو أو تتقلص ببطء حسب الأوضاع العامة السائدة؛ (بركات، ١٩٩١). وهناك تزايد في حدة التباين الطبقي العربي ففي بعض البلدان العربية يزيد الدخل الفردي السنوي عن ٢٢ ألف دولار بينما لا يزال أقل من ١٠٠ دولار في بلدان عربية أخرى؛ (الخميسي، ١٩٨٨). وقد أحصيت الفروق بين أدنى الدخل وأعلىها فتيين أن النسبة كانت واحداً إلى نصف مليون؛ (بدر، ١٩٨٥). وقد رافق زيادة حدة التباين في التركيب الطبقي ببطء في عملية الحراك الاجتماعي التي كانت في الثمانينيات في الكثير من الأقطار العربية أبطأ مما كانت عليه في السبعينيات والستينيات؛ (طه، ١٩٩١). وعلى صعيد التنمية يشير دليل التنمية البشرية الصادر سنة ١٩٩٢ أن غالبية البلدان العربية لم تحقق سوى مستوى متوسط إلى منخفض من التنمية البشرية. ومن الجدير بالذكر أن التنمية البشرية هي العملية التي تعني بتوسيع نطاق الاختيار أمام الأفراد عن طريق زيادة فرصهم في مجالات التعليم والصحة والدخل والعمالة، وتهتم بتطوير قدرات الإنسان واستخدامها في الانتاج، وتعمل على تنمية الناس واحداث التنمية عن طريق الناس؛ (خيرى، ١٩٩٣).

أما في ميدان التنمية الاجتماعية والثقافية والتي تعني «تحقيق التوافق الاجتماعي لدى أفراد المجتمع بما يعنيه هذا التوافق من إشباع بيولوجي ونفسي واجتماعي؛ (أحمد، ١٩٧٩، ص ٩٦)، فإن الانجازات متواضعة حيث ما تزال الحاجات الأساسية لغالبية السكان في البلدان العربية غير مشبعة بعد؛ (الخميسي، ١٩٨٨). وقد أجاد د. نادر فرجاني وصف هذا الوضع المتردي حين قال: «ثلاث حقائق تصدم العربي المتأمل في الثمانينيات في تطور الوطن العربي في النصف الثاني من القرن العشرين: إن الإنسان العربي يعيش واقعاً متردياً. وإن هذا التردّي يزداد، وإن استمرار التردّي يدفع بالعرب إلى هوة سحيقة قد تجعل منهم أكثر شعوب البسيطة تخلفاً في مطلع القرن الحادي والعشرين»؛ (فرجاني، ١٩٨٥، ص ٣١).

وهناك مؤشرات على ازدياد تفاقم حدة الفقر في أجزاء كثيرة من الوطن العربي فحسب احصاءات ١٩٩٠ كان عدد العاطلين عن العمل في الدول العربية حوالي ٢٣ مليوناً، وأصبح ٤٠ مليون فرد في عتبة متردية من الفقر، كما أشار إلى ذلك تقرير عالمي صدر عام ١٩٩١؛ (الزعيمي، ١٩٩١). واستناداً إلى تقرير برنامج الأمم المتحدة الانمائي عن التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ فإن حوالي ٧٣ مليون عربي يعيشون تحت خط الفقر وأن أكثر من عشرة ملايين عربي يعانون من نقص في التغذية؛ (المستقبل العربي، ١٩٩٧). وأن إحصاءات المستقبل العربي عام ١٩٩٠ تشير إلى استيراد ما قيمته ٣٠ مليار دولار من الغذاء سنوياً وتشير أيضاً إلى بلوغ الديون الخارجية حوالي ٢٠٠ مليار دولار. كما أن حوالي ٥٠٪ من مجموع السكان في الوطن العربي يعيشون في الأرياف ويحصلون على خدمات أقل من المناطق الحضرية. فعلى سبيل المثال بلغت نسبة المستفيدين من الخدمات المقدمة في الأرياف في الأعوام ١٩٨٧ - ١٩٩٠ ٥٠٪ في الصحة، و٥٦٪ من المياه، و٢٥٪ من الصرف الصحي، في حين بلغت نسبة المستفيدين من هذه الخدمات في المناطق الحضرية ٩٢٪، و٩٠٪، و٨١٪ على التوالي؛ (حمود، ١٩٩٥).

وللتدليل على صحة الصورة العامة السيئة للوضع الاجتماعي والاقتصادي

في الوطن العربي بشكل عام يمكن أخذ إحدى الدول العربية كمثال وذلك للتشابه الكبير بينها وبين معظم الدول العربية وذلك كما يلي: تشكل الطبقة العليا في تلك الدولة العربية حوالي ٥٪ من مجموع السكان وتستحوذ على أكثر من ٢٥٪ من الدخل القومي، أما الطبقة الفقيرة فتمثل أكثر من ٧٥٪ من السكان ولكن نصيبها من الدخل القومي لا يتجاوز ٢٥٪؛ (بدران، ١٩٩٣). وقد زادت الفوارق بين الطبقات تزايداً كبيراً منذ السبعينيات أي منذ اعلان سياسة الانفتاح؛ (العيسوي، ١٩٨٩).

وهناك أسباب اجتماعية ساهمت في زيادة حدة التمييز التربوي ضد الاناث منها تصنيف الأفراد على أساس جنسهم، وانتشار ظاهرة تفضيل الذكور على الاناث واعتبار الذكور «عزوة وسنداً» والنظر إلى الاناث كعبء و«حمولة زائدة». وهذا التفضيل يظهر أحياناً قبل الولادة حيث يشيع القلق عند البعض من احتمال كون المولود انثى وتعم الأمنيات بأن يكون ذكراً ويظهر بعد ذلك في أسلوب الاستقبال للمولود الجديد حيث تكون الأنثى قادماً ثقيلاً يستقبله البعض بوجه «مسود وهو كظيم». ويستمر التمييز ضد الفتيات بعد ذلك من خلال التفريق في المعاملة وتقسيم الأدوار والتسلط والحرمان من التعليم والنظرة الدونية؛ (محمود، ١٩٩٣، حمود، ١٩٩٥).

وهكذا يتبين أن هناك تمييزاً اقتصادياً واجتماعياً واضحاً في الدول العربية وبدرجات متباينة. ويمكن بشكل عام القول أن هناك هوة تزداد عمقاً بين الأغنياء والفقراء وبين سكان المدن والريف، وبين الذكور والإناث. وكثيراً ما يكون للتمييز الاقتصادي والاجتماعي آثار ضارة أهمها انعكاسه السلبي على التربية وإيجاد أشكال متعددة من التمييز التربوي. فالمجتمع الذي تنتشر فيه العدالة الاجتماعية والاقتصادية غالباً ما يحرص على تكافؤ الفرص التربوية والتعليمية بين أفرادها. أما المجتمع الذي يسيطر عليه التمييز الاجتماعي والاقتصادي فقلما يسلم من ظاهرة التمييز التربوي لأنه كما قال الاستاذ جاك حلاق: «هل يستطيع مجتمع ظالم في جوهره أن يدخل في مشادة مع ذاته، وأن

يستحدث نسقا عادلا في ميدان ما؟». إن التمييز الاقتصادي والاجتماعي المستشري في أقطار عديدة من الوطن العربي سبب رئيسي من أسباب التمييز التربوي الذي تعاني منه تلك الأقطار.

٢ - الأسباب التاريخية :

لقد خضعت أجزاء كبيرة من الوطن العربي للاستعمار الذي عمل جاهدا على حرمان الأغلبية من حقوقها في التربية والتعليم وأغدى الامتيازات والفرص التربوية والتعليمية على الصفوة صاحبة السطوة والنفوذ التي عملت على خدمته وأصبحت رصيذاً استراتيجياً مستقبلياً له. إن الاستعمار عمل على زرع بذور التمييز التربوي في معظم البلدان العربية التي سيطر عليها حيث حرم الكثير من الفقراء والنساء وسكان الأرياف من حقهم في التعلم مما زاد من استشراف مشكلة الأمية لأن المستعمرين أدركوا أن الأمة الجاهلة تكون ضعيفة وبلا حول ولا إرادة مما يسهل السيطرة عليها واستغلال ثرواتها وخيراتها فراحوا يمنعون نشر التعليم لمعظم المواطنين ويضعون القيود عليه ويعيقون مسيرته؛ (عزيز، ١٩٨٤). كما أن سيطرة الاستعمار أدت إلى هدم النظام التعليمي القائم واستبدلوا به نظاماً مستورداً يخدم أهداف المستعمر ويكرس التبعية له ويعزز التحيز لمصالح الأقلية صاحبة السلطة التي لديها الاستعداد لمهادنته والسير في ركابه؛ (الصافي، ١٩٨٩).

لقد كانت السلطات المستعمرة مترددة في انفاق الأموال على التعليم لأن التعليم قد يشجع الطموح والثقة والمعرفة بين الخاضعين للاستعمار مما قد يؤدي إلى تحديه ومقاومته. وكان الذين ينتمون إلى المدارس الاستعمارية ذات الامتيازات الكبيرة والامكانات الضخمة يجندون عادة من العائلات الثرية التي تنتمي للأقليات المتنفذة. وبما أن المناصب القليلة مقتصرة على أبناء الذوات فإن أولئك الذين كانوا يقبلون في المدارس تمتعوا بظروف متميزة وأصبحوا جزءاً من النظام الاستعماري بسهولة. إن كثيراً من أولئك التلاميذ تسلموا مهمات القيادة السياسية بعد منح الاستقلال من قبل الادارة الاستعمارية الراحلة ليحكموا الدول «المستقلة» حديثاً؛ (وبستر، ١٩٨٦).

ويمكن أخذ الوضع التعليمي في لبنان في عهد الانتداب الفرنسي كمثال على دور الاستعمار في إذكاء حدة التمييز التربوي في المجتمع والذي يمكن تلخيصه كما يلي: (علي، ١٩٨٧).

- ١ - فرض الانتداب الحرمان على الطبقات الشعبية التي لا تستطيع دفع أقساط المدارس الخاصة والأجنبية.
 - ٢ - حصر الانتداب التعليم الثانوي بنسبة قليلة من البرجوازية المتوسطة الميسورة والقادرة على ارسال أبنائها إلى المدارس الخاصة والأجنبية في غياب التعليم الثانوي الرسمي.
 - ٣ - حصر الانتداب التعليم العالي بنسبة قليلة من اللبنانيين تمثل البرجوازية الكبيرة وبقايا الاقطاع.
 - ٤ - لعب التعليم الثانوي دور «الغربال» الطبقي ليس فقط عن طريق حصر المتسبين إليه بالمدارس الأجنبية والخاصة فقط بل أيضاً عن طريق تطبيق منهج التعليم الثانوي الفرنسي الذي كان لا يستطيع متابعة التعليم فيه سوى أبناء الأغنياء «المتفرنجين» الذين يتكلمون اللغة الفرنسية في منازلهم.
- لقد عمل الاستعمار على التحكم بالتعليم في البلدان العربية التي سيطر عليها وأيقن أن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لن يخدم مصالحه فسعى لجعل النظم التعليمية تمييزية ومتحيزة للفئة المتغربة التي عملت كوكيل عنه بعد رحيله.

٣ - الأسباب السياسية

للسياسة تأثير كبير على التربية، فكثيراً ما تصطبغ الأنظمة التربوية بألوان الأنظمة السياسية في المجتمعات، وكثيراً ما تكون التربية انعكاساً للواقع السياسي القائم. فالنظام السياسي المبني على العدل والمساواة ينشيء عادة نظاماً تربوياً ذا كفاية عالية أساسها تكافؤ الفرص التعليمية، أما النظام السياسي المعتمد على

التفريق بين الناس والتعامل معهم بمعايير مختلفة فغالبا ما يقيم نظاماً تربوياً أساسه التمييز وغياب العدالة في توزيع الفرص والخدمات والامتيازات التربوية والتعليمية. وبما أن سياسات بعض الأنظمة السياسية العربية تفتقر إلى أبسط أسس العدل والمنطق لقيامها على التمييز بين أفراد الشعب في مختلف شؤون الحياة، والتحيز ضد الأغلبية، ومحاربة الفئة القليلة الموالية والمتنفذة وحصر معظم المناصب والثروات والسلطات فيها، فقد أفرزت تلك الأنظمة السياسية أنظمة تربوية تمييزية ذات مسربين: المسرب الأول متقدم ويطغى عليه الطابع التغريبي، ويقود إلى المال والجاه والمراكز والنفوذ، وتستأثر به الفئة الحاكمة ومناصروها ومحازبوها. أما المسرب الثاني فهو يقدم تعليماً مختلفاً مخصصاً لباقي أفراد الشعب، وهو تعليم مدخلاته ومخرجاته سيئة، وفرص العمل التي يقود إليها محدودة، وتأثيره على الحراك الاجتماعي بسيط.

أن ضعف الاهتمام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في عدد من الدول العربية يعود جزئياً لأسباب سياسية جوهرها تركيز القوة والسلطة في تلك الدول في يد قلة تتحكم بمقدرات المجتمع، وتهتم بمصالحها أولاً، وتهمل المصالح والحقوق الأساسية للمجتمع وأفراده؛ (بدر، ١٩٨٥). إن صدق العمل من أجل تحقيق تنفيذ مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية مرتبط بالسياسة العليا للنظام السياسي الحاكم ويتمثل باتخاذ قرار سياسي صادق وجدي يقضي بتحقيق تكافؤ فرص التعليم بشكل فعال أمام الجميع؛ (وهبة، ١٩٨١). لقد أسهم التمييز السياسي في عدد من الدول العربية في تقوية جذور التمييز التربوي فيها.

٤ - الأسباب التعليمية:

هناك عوامل مرتبطة بالنظم التربوية العربية أسهمت في زيادة حدة التمييز التربوي في الوطن العربي ضد سكان الريف والبادية وتعلق بالواقع التعليمي في تلك المناطق أهمها؛ (الراوي، ١٩٨٧) (يعقوب، ١٩٩٥) (مجلة التربية الجديدة، ١٩٩٥) (علي، ١٩٩٥) (خيري، ١٩٩٣) (بدران، ١٩٩٣):

- ١ - نقص المدارس وبعدها عن أماكن السكن. فقد أشارت نتائج إحدى الدراسات أن ١٥,٨٪ من الدارسين في المدارس ومراكز محو الأمية في إحدى الدول العربية لم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية عندما كانوا في سن السادسة بسبب عدم وجود مدارس في مناطقهم، وأن ٩,٨٪ منهم أصبحوا أميين بسبب بعد المدارس عن مواقع سكنهم.
- ٢ - افتقار المدارس إلى التجهيزات الأساسية والغرف الصفية.
- ٣ - لا تحقق المناهج الدراسية الحاجات الأساسية لسكان الريف والبادية ولا تتناسب مفرداتها مع خصائص بيئاتهم.
- ٤ - نقص الوسائل التعليمية والأنشطة الدراسية وقلة المكتبات والمختبرات والملاعب.
- ٥ - صعوبة المواصلات تجعل من وصول الطلبة إلى مدارسهم عملية صعبة.
- ٦ - اعتقاد بعض الآباء أن المدرسة تغير مفاهيم وسلوك الأبناء النابعة من تقاليدهم وقيمهم الاجتماعية الموروثة التي يتشبثون بها.
- ٧ - الشك في جدوى التعليم يقلل الدافعية للتعلم.
- ٨ - عدم توافر المعلمين المؤهلين فكثيرا ما تكون البيئات الريفية والبدوية حقل اختبار للمعلم المبتدئ، وبعد سنوات من المران ينتقل بنتائج خبراته إلى مدن كبرى وأحياء راقية.

ثالثاً: نتائج التمييز التربوي في الوطن العربي.

للتمييز التربوي في الوطن العربي نتائج سلبية وانعكاسات خطيرة أهمها ما يلي:

١ - إعادة إنتاج التمييز في المجتمع

ينبغي على التعليم أن يكون وسيلة لنشر العدل والمساواة، وأداة لزيادة تلاحم المجتمع وتماسك أفرادها، وألية لتخفيف حدة التباين الطبقي وردم الهوة

بين الفقراء والأغنياء؛ (البوهي، ١٩٨٩). ولكن الواقع كثيراً ما يكون مغايراً لذلك بحيث تصبح وظيفة النظام التربوي إعادة إنتاج التمييز الاجتماعي، والمحافظة على بنية المجتمع القائم، وإعادة إنتاج علاقات النفوذ الطبقي فيه، وابقاء النمط الاجتماعي السائد فيه عبر ما يقدمه من تبريرات نظرية لمواقع التفاوت الطبقي. حتى اعتبر بعض التربويين أن اللامساواة في المجتمع أحد نتائج التمييز التربوي. ولكن إذا كان من المقبول أن التربية تسهم في تعميق اللامساواة الاجتماعية فإنه من الخطأ جعلها المسؤولة الوحيدة عن تلك اللامساواة؛ (البيلاوي، ١٩٨٦). وترى المدارس والاتجاهات النقدية بشكل عام أن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تهيمن على النظام التربوي فيه. وتتمثل هذه الهيمنة في علاقة التوافق القائمة بين بنية النظام التربوي وبين بنية علاقات الإنتاج الطبقي القائمة في المؤسسات الانتاجية في المجتمع وذلك من خلال فعل اجتماعي مباشر من قبل القوى المسيطرة؛ على، (١٩٩٥). إن النظام التربوي في كثير من دول العالم يستبدل دوره التغييري والاصلاحي ويتحول إلى عامل من عوامل تثبيت الظلم واللامساواة في المجتمع لأنه هو نفسه أصلاً يفتقر إلى الصلاح والعدالة والتكافؤ. إن هذا الوضع ينطبق إلى حد كبير على عدد من البلدان العربية التي تقوم الأنظمة التربوية فيها بتكريس التمييز الاجتماعي وزيادة حدته وإطالة أمده، والمحافظة على الوضع القائم بمساوئه الكثيرة، وتوسيع رقعة التفاوت الاجتماعي، وتقنين اللامساواة، (بدران، ١٩٩٣)، ودعم سكونية المجتمع وجهوده بدلاً من دعم الحراك الاجتماعي فيه. إن التربية التي تقوم في كثير من جوانبها على التمييز تسهم في دعم التمييز بأشكاله المختلفة في المجتمع.

٢ - زيادة التسرب والرسوب

من أهم النتائج السلبية للتمييز التربوي زيادة نسبة الهدر التعليمي الناتج عن الرسوب والتسرب. وقد بلغت نسبة الهدر التعليمي في الوطن العربي في الفترة من ١٩٧٦ - ١٩٨١ ٢٤٪ (حسان، ١٩٨٩). والتسرب هو ترك الطالب

لدراسته قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها؛ (عبدالدائم، ١٩٧٩). ومن الملاحظ أن التسرب يكثر بين الفئات الأكثر تعرضاً للتمييز التربوي كالفقراء والاناث وسكان القرى.

ففي إحدى الدول العربية بينت نتائج إحدى الدراسات أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين الفقراء والمعدمين حيث بلغت ٤٥,٦٪، وكانت أقل نسبة تسرب بين أبناء التجار حيث بلغت حوالي ٣,٤٪، ولم يوجد بين المتسربين حالة واحدة لأي من أبناء ذوي الدخل المرتفعة؛ (بدران، ١٩٩٣). وفي دولة عربية أخرى، يشكل التعليم الابتدائي ٥٨٪ من مجمل الجسم الطلابي للنظام التعليمي كله. ولا يصل منه إلى التعليم المتوسط إلا ١٩,٢٪ أي أن ٣٨,٨٪ من مجموع الطلبة ينسحبون من هذا التعليم قبل اتمامه أو ينقطعون عن مواصلة تعليمهم بعد اتمامه أو يرسبون فيتكبدسون فيه. ثم أن أكثر من نصف طلبة التعليم المتوسط لا يكملون مسيرتهم المتوسطة ولا يبلغون المرحلة الثانوية، وكل ذلك لأسباب اقتصادية واجتماعية؛ (رضا، ١٩٩٠).

أن كثيراً من الطلبة الفقراء يضطرون للتسرب من الدراسة بحثاً عن العمل. ويعاني معظمهم من ظروف صعبة حيث لا تتوافر في بيوتهم الظروف الصحية الملائمة والتغذية الكافية؛ (البوهي، ١٩٨٩)، ويواجهون صعوبات بسبب الدخل الفردي الضئيل ومستوى المعيشة المنخفض. وبينت نتائج بعض الدراسات أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة تسهم في تدني التحصيل الدراسي وزيادة نسبة الرسوب؛ (بكره، ١٩٩٤)، وبما أن معظم الفقراء وسكان القرى والبادية يعانون من ظروف اقتصادية واجتماعية غير ملائمة فإن نسبة التسرب والرسوب بينهم أعلى لأن إمكانية توافر المكان المناسب لهم للدراسة من حيث الاضاءة والتهوية والهدوء نادرة وفرصة تزويدهم بتغذية جيدة ومتوازنة ضئيلة؛ (البوهي، ١٩٨٩)، فقد بينت نتائج إحدى الدراسات التي أجريت في دولة عربية أن جميع المتسربين ينتمون إلى بيئات ذات مستويات اقتصادية واجتماعية متدنية؛ (ناصر، ١٩٩٥). وأوضحت نتيجة دراسة أخرى

أجريت في نفس تلك الدولة العربية أن معدل التسرب في القرى يساوي ثلاثة أضعاف معدله في المدن؛ (عدس، ١٩٨٩). وبعد استعراضه لعدد من الدراسات التي أجريت حول التسرب والرسوب في الوطن العربي، توصل د. عبدالله عبدالدائم إلى نتائج مهمة منها ما يلي:

- ١ - هناك معدلات تسرب مرتفعة اجمالاً في الوطن العربي.
- ٢ - العاملان الرئيسان في ضعف الكفاية الداخلية لنظم التعليم في البلاد العربية هما الرسوب أولاً ثم التسرب.
- ٣ - ترتفع معدلات التسرب لدى الاناث بشكل عام أكثر من الذكور.
- ٤ - ترتفع معدلات التسرب في القرى أكثر منها في المدن؛ (عبدالدائم، ١٩٨٧).

إن التمييز التربوي إذن يسهم في اضعاف الكفاية الداخلية للنظم التربوية العربية بشكل عام من خلال زيادة نسبي التسرب والرسوب فيها.

٣ - تهديد الأمن الاجتماعي والتربوي:

تشكل الفئات التي يستهدفها التمييز التربوي القاعدة العريضة في معظم البلدان العربية. وهذا يعتبر مصدراً رئيسياً من مصادر تهديد أمن المجتمع واستقراره لأن مصادرة حقوق الأغلبية «وتهميش» دورها من شأنهما أن يساعدوا في إيجاد احباط خطير وإحداث هزة في الاستقرار الاجتماعي. ثم ينعكس الاحباط وضعف الاستقرار على مسيرة التنمية العربية؛ (صايغ، ١٩٨٥)، فعدم توفير الاستقرار والأمن - بالمعنى الطوعي والإيجابي لا بفعل القبضة الحديدية، وغياب العدل والمساواة وحقوق الإنسان من أهم أسباب وعوامل القصور التنموي العربي؛ (صايغ، ١٩٩٤).

إن شعور الفقراء والنساء وسكان الريف والبادية بالغبن في المجال التربوي

يعرض البناء الاجتماعي للتصدع، «فالظلم والاستغلال والطغيان هم الآباء الشرعيون لكل مظاهر العنف»؛ (حرب، ١٩٨٧، ص ٦) الذي إذا انتشر في مجتمع ما هز كيانه وقوض أركانه.

إن الدوافع لدى الإنسان كثيرة ومتنوعة وهي تعمل وراء كل أشكال السلوك فتدفع إليها وتثيرها وتوجهها ويشعر الفرد بالضيق حين يكون هناك ما يعوق إشباع دوافعه وكثيرا ما ينتهي احباط دوافع الفرد إلى الاضطراب والسلوك العدواني. فلاحباط حالة تسبب التوتر والضيق. وحين يحاول الأفراد التخلص من الآثار السلبية للاحباط الذي يعانون منه فإنهم قد يلجأون للانتقام والعنف. وقد بينت نتائج عدة دراسات أن ممارسة المجتمع للاضطهاد والتمييز ضد بعض فئاته كثيرا ما تقود إلى الاحباط الذي يؤدي بدوره إلى حدوث ثورات عنيفة تنزل الضرر بمصادر الاحباط وأسبابها؛ (الرفاعي، ١٩٨٧).

إن التمييز التربوي أحد الأخطار الكبيرة التي تهدد أيضاً الأمن التربوي العربي الذي يمكن النظر اليه كتعبير عن «قدرة الأمة العربية من خلال نظامها التربوي على حماية الكيان الذاتي العربي ونظام القيم العربية التاريخية الثابتة، المادية والمعنوية، من خلال منظومة من الوسائل التربوية والثقافية، حمايتها من خطر التهديد المباشر أو غير المباشر، خارج الحدود المتمثل في (الغزو الثقافي)، أو داخل الحدود المتمثل في مظاهر التخلف، وتوفر المناخ الفكري والاجتماعي السليم تشريعاً وتنظيماً القادر على الابداع وتجاوز الواقع سعياً إلى المستقبل أفضل»؛ (علي، ١٩٨٩، ص ١٨). إن التمييز التربوي يضعف مناعة المجتمع العربي ضد الأخطار الداخلية والخارجية ويجعله أكثر عرضة للتهديد في أمانة الشامل لأن التمييز التربوي صورة من صور الظلم، والظلم، كما يقول ابن خلدون، يؤذن بخراب العمران؛ (حرب، ١٩٨٧).

الخاتمة

بالرغم من أن من أهم أهداف التربية في الوطن العربي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية؛ (العبيدي، ١٩٨٥) إلا أن الواقع يشير إلى أن التربية العربية بشكل عام ما تزال تعاني من ظاهرة استمرار التمييز التربوي وزيادة حدته؛ (عبس، ١٩٨١). إذ يعتبر التمييز التربوي من أهم أوجه القصور في التربية العربية، فهناك تمييز في فرص التعليم بين الإناث والذكور، وبين أبناء الريف والبادية من جهة وأبناء الحضر من جهة أخرى، وبين الفقراء والأغنياء؛ (إبراهيم، ١٩٩١). ورغم تعدد مظاهر الأزمة الحقيقية التي تواجه النظم التربوية العربية؛ (طه ١٩٩١). إلا أن التمييز أو عدم تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يعد من أهم تلك المظاهر؛ (فرحان، ١٩٨٦). فبالرغم من الإنجازات الكمية التي حققتها التربية في الوطن العربي، إلا أنها ما تزال بشكل أساسي للنخبة والصفوة؛ (زاهر، ١٩٩٠). وقد ذهب بعض الباحثين في تقديمهم للتربية العربية إلى مدى أبعد من اتهامها بالتمييز ضد بعض الفئات والجماعات والطبقات، فأروا أنها أيضاً تعمل على تكريس التمييز وتقنيته وتقوية جذوره؛ (بدران، ١٩٩٣)، وهي في ذلك لا تختلف كثيراً عن مثيلاتها في دول العالم الثالث الأخرى التي تعمل على إعادة إنتاج التمييز في المجتمع؛ (Clinget, 1980).

إن التمييز في التربية العربية مشكلة لها انعكاسات خطيرة ليس فقط على حاضر التربية العربية ومستقبلها ولكن أيضاً على وجود الوطن العربي نفسه. وثمة عدد من النظم التربوية العربية النخبوية التي توجهها فلسفة تربوية أعدت «من وحي القلة، ولخدمة أغراض القلة، ولم تعبر عن حاجات الجماهير. ولم يشترك في بلورتها وتحديد مساراتها إلا الفئات المختارة، أي أنها لم تسترشد إلا بمفاهيم الخاصة. وقصرت عن استيعاب مصالح الجماهير، ولم يكن لها جذورها في الفكر الديمقراطي وحرية الأفراد والجماعات وكرامة الإنسان ودوره الخلاق، وتساند المجتمع وتكافله واستعداداته للتغيير والتطور»؛ (يوسف،

١٩٨٥، ص ١٥). وما تزال السياسات والممارسات القائمة على الظلم واللامساواة المنتشرة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية في عدد من البلدان العربية تزود التمييز التربوي فيها بأسباب الحياة والاستمرار وما تزال العديد من السياسات والممارسات التربوية التمييزية التي خلفها الاستعمال تسيطر على الميدان التربوي والتعليمي.

وإذا كان من الصعب القضاء المبرم على ظاهرة التمييز التربوي العربي على المدى القصير، فلا بد من التفكير بالتقليل من حدة الظاهرة. وللتخفيف من التمييز في التربية العربية يمكن اقتراح ما يلي:

- ١ - متابعة تطبيق مبدأ تعميم التعليم وزيادة مدة التعليم الإلزامي لتصبح عشر سنوات على الأقل.
- ٢ - إتخاذ اجراءات جادة وبذل جهود حثيثة من أجل القضاء على الأمية.
- ٣ - زيادة فرص التلاميذ في النجاح والاستمرار في الدراسة.
- ٤ - شمول الريف والبادية بجميع خطط التنمية بكافة مستوياتها وأنواعها.
- ٥ - تحقيق المساواة الاقتصادية والاجتماعية وذلك بالتقدم بالمجتمع العربي بخطوات صادقة وتدرجية نحو الاسلام كمنهج حياة يضمن المساواة والعدالة للجميع ويحارب التمييز بكافة صوره.
- ٦ - محاربة النظرة الدونية للمرأة والتي ما زال يتبناها عدد لا يستهان به من الأفراد في الوطن العربي.
- ٧ - الاستفادة من التراث التربوي الإسلامي في مكافحة التمييز التربوي عبر التأكيد على الالتزام والعدل والمساواة بين الجنسين.
- ٨ - مساهمة القطاع الخاص والجمعيات الخيرية في دعم تعليم الفقراء والفتيات وأبناء الريف والبادية مادياً.
- ٩ - قيام الاذاعة والتلفزيون باعداد برامج تعليمية موجهة للفئات المحرومة من التعليم الرسمي.

- ١٠ - زيادة مستوى الانفاق على التعليم والتأكيد على مجانية التعليم .
- ١١ - تبني الحرية والشورى والعدالة والمساواة والمشاركة في المجال السياسي .
- ١٢ - التخلص من الارث الاستعماري في مجال التعليم والذي يقوم على محاباة أبناء الأغنياء على حساب أبناء الفقراء ، الاهتمام بالمدن وإهمال القرى والسعى لتجهيل الناس لتسهيل قيادتهم .
- ١٣ - مد شبكة المدارس للقرى والمناطق النائية .
- ١٤ - تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين في مدارس الريف والبادية لتشجيعهم على البقاء والاستقرار في تلك المناطق .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١ - إبراهيم، جميل (١٩٨١). نظرة نقدية للثقافة المدرسية: من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية الفكر العربي، العدد ٢٤، السنة ٣.
- ٢ - إبراهيم، جميل (١٩٨١ب). ديمقراطية التربية... واقع هي أم وهم؟. الفكر العربي، العدد ٢٤، السنة ٣.
- ٣ - إبراهيم، سعد الدين (محرر) (١٩٩١). تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين... الكارثة والأمل. عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٤ - إبراهيم، محمود أبو زيد (١٩٩٤). اشكالية تعليم المرأة. التربية المعاصرة، العدد ٣، السنة ١١.
- ٥ - أحمد، لطفي بركات (١٩٧٩). التربية والتنمية في الوطن العربي. الرياض: دار المريخ.
- ٦ - إسماعيل، سعاد خليل (١٩٨٨). أنماط التعليم غير النظامي. عالم الفكر، العدد ٢، المجلد ١٩.
- ٧ - بدر، عبد المنعم محمد (١٩٨٥). مقدمة عن التغيير والتنمية. في كتاب دراسات في المجتمع العربي، عمان: اتحاد الجامعات العربية.
- ٨ - بدران، شبل (١٩٨٧). أزمة تربية أم أزمة طبقة؟. التربية المعاصرة، العدد ٨.
- ٩ - بدران، شبل (١٩٩٣). كما يكون المجتمع تكون التربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ١٠ - بدران، شبل (١٩٩٤). المرأة ومشاكل التعليم والعمل. التربية المعاصرة، العدد ٣٠، السنة ١١.

- ١١ - بركات، حليم (١٩٩١). المجتمع العربي المعاصر. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ١٢ - بكره، عبدالرحيم الرفاعي (١٩٩٤). بعض العوامل الاجتماعية والتربوية ذات العلاقة بالتفوق الدراسي. دراسات تربوية، العدد ٨٥، المجلد ٩.
- ١٣ - البيلاوي، حسن (١٩٨٦). دراسة نقدية في فكر بيير بوردو. دراسات تربوية، العدد ٣، السنة الأولى.
- ١٤ - بولز، صمويل وبدارن، شبل (١٩٩٤). التعليم غير العادل ونشأة التقسيم الاجتماعي للعمل. التربية المعاصرة، العدد ٣٢، السنة ١١.
- ١٥ - البوهي، فاروق شوقي (١٩٨٩). الأصل الاجتماعي - الاقتصادي لطلاب الجامعة المصرية. دراسات تربوية، العدد ١٨، المجلد ٤.
- ١٦ - البوهي، فاروق شوقي (١٩٩٣). الرسوب في التعليم الابتدائي بدولة البحرين. التربية المعاصرة، العدد ٢٨، السنة ١٠.
- ١٧ - تقرير عن التربية في العالم (١٩٩٣) عمان: اليونسكو.
- ١٨ - التقرير الختامي وتوصيات المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر عن مستقبل التعليم الفني لرابطة التربية الحديثة ١٣ - ١٥/٧/١٩٩٣ (١٩٩٤). دراسات تربوية، العدد ٦٩، المجلد ١٠.
- ١٩ - الجلال، عبدالعزيز عبدالله (١٩٩٦). التربية والتنمية. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ٢٠ - حجازي، مصطفى (١٩٨١). المناخ الأسري والاجتماعي وتكافؤ فرص التعليم. الفكر العربي، العدد ٢٤، السنة ٣.
- ٢١ - حرب، أسامة الغزالي (محرر) (١٩٨٧). العنف والسياسة في الوطن العربي، عمان: منتدى الفكر العربي.

- ٢٣ - حسان، حسان محمد (١٩٨٩). دور التربية غير النظامية في تحقيق الأمن القومي العربي. دراسات تربوية، مج ٤، العدد ٢٠.
- ٢٤ - حسان، حسان محمد وآخرون (١٩٩١). الأصول الاجتماعية للتربية. القاهرة.
- ٢٥ - حمادة، عبدالمحسن (١٩٨٤). مدخل إلى التربية. الكويت: مطبعة السلام.
- ٢٦ - حمود، رفيقة سليم (١٩٩٥). معوقات الابداع في المجتمع العربي. مستقبل التربية العربية، العدد ٢، المجلد ٢.
- ٢٧ - خيرى، مجد الدين (١٩٩٣). مؤشرات التنمية البشرية العربية وتطورها. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد ٣ المجلد ٨.
- ٢٨ - الخميسي، سيد سلامة (١٩٨٨). تحديث التربية العربية. القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٩ - الراوي، مسارع (١٩٨٧). دراسات حول محور الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي. بيروت: المكتبة العصرية.
- ٣٠ - رضا، محمد جواد (١٩٩٠). السياسة التعليمية في دول الخليج العربية. عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٣١ - الرفاعي، نعيم (١٩٨٧). الصحة النفسية. دمشق: جامعة دمشق.
- ٣٢ - زاهر، ضياء الدين (١٩٩٠). كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل. عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٣٣ - الزعيمي، محمد (١٩٩١). التحديات الحاضرة والمستقبلية ومواجهتها على المستوى التربوي في الوطن العربي. رسالة المعلم، العدد ٤، المجلد ٣٢.

- ٣٤ - سارة، ناثر (١٩٩٠). التربية العربية (منذ ١٩٥٠). عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٣٥ - الصافي، هاشم أبو زيد (١٩٨٩). الأمية في الوطن العربي. عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٣٦ - صايغ، يوسف (١٩٨٥). التنمية العربية والمثلث الحرج. في كتاب التنمية العربية.. الواقع الراهن والمستقبل. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٣٧ - صايغ، يوسف (١٩٩٤). التنمية العربية: من قصور الماضي إلى هاجس المستقبل. عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٣٨ - صيداوي، أحمد (١٩٨١). تطور مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية. الفكر العربي، العدد ٢٤، السنة ٣.
- ٣٩ - طه، حسن جميل (١٩٨٩). التطور التربوي على المستوى الدولي. دراسات تربوية، العدد ٢٠، المجلد ٤.
- ٤٠ - طه، حسن جميل (١٩٩١). التعليم غير النظامي ودوره في التنمية في الوطن العربي. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ١، المجلد ٦.
- ٤١ - العامري، أروى وأخريتان (١٩٩٥). واقع التعليم الأساسي للبنات والنساء في الدول العربية مع التركيز على المناطق الريفية والنائية. التربية الجديدة، العدد ٥٥.
- ٤٢ - عبدالدائم، عبدالله (١٩٧٨). التربية في البلاد العربية. بيروت: دار العلم للملايين.
- ٤٣ - عبس، إبراهيم (١٩٨١). اللامساواة في الحظوظ والحركة الاجتماعية في المجتمعات الصناعية المعاصرة. الفكر العربي، العدد ٢٤، المجلد ٣.

- ٤٤ - العبيدي، غانم (١٩٨٥). التربية والتعليم في المجتمع العربي. في كتاب **دارسات في المجتمع العربي**، عمان: اتحاد الجامعات العربية.
- ٤٥ - عدس، عبدالرحمن (١٩٨٩). أسباب التسرب في المدارس الابتدائية في الوطن العربي. بحث مقدم إلى ندوة ظاهرة التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي في الوطن العربي. تونس.
- ٤٦ - عزيز، محمد الصالح (١٩٨٤). قصور السياسة التربوية في الوطن العربي. **مجلة الأمة**، قطر، العدد ٥٠.
- ٤٧ - علي، سعيد اسماعيل (١٩٨٧). الفكر التربوي العربي الحديث. سلسلة **عالم المعرفة**، الكويت، العدد ١١٣.
- ٤٨ - علي، سعيد اسماعيل (١٩٨٩). الأمن التربوي العربي. القاهرة: عالم الكتب.
- ٤٩ - علي، سعيد اسماعيل (١٩٩٥). فلسفات تربوية معاصرة. سلسلة **عالم المعرفة**، الكويت، العدد ١٩٨.
- ٥٠ - علي، عمر محمد (١٩٨٨). رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي من أجل تحقيق التنمية المستقبلية في الوطن العربي. دمشق: دار طلاس.
- ٥١ - عمار، حامد (١٩٩٢). في تطوير القيم التربوية... رأي آخر. القاهرة: دار سعاد الصباح.
- ٥٢ - عمار، حامد (١٩٩٥). من همومنا الثقافية والتربوية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ٥٣ - العيسوي، إبراهيم (١٩٨٩). أزمة مصر الاقتصادية. **دراسات تربوية**، العدد ١٦، المجلد ٤.
- ٥٣ - فرجاني، نادر (١٩٨٥) عن غياب التنمية في الوطن العربي. في كتاب **التنمية العربية... الواقع الراهن والمستقبل**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- ٥٤ - فرحان، اسحق أحمد (١٩٨٦). أزمة التربية في الوطن العربي من منظور اسلامي. عمان: دار الفرقان.
- ٥٥ - مجلة التربية الجديدة (١٩٩٥). اليونسكو، العدد ٥٦ (خاص).
- ٥٦ - المستقبل العربي حال الأمة العربية... الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية للأمة العربية خلال العام ١٩٩٦. المستقبل العربي، العدد ٢١٩، السنة ٢٠.
- ٥٧ - معوض، جلال (١٩٨٦). أزمة المشاركة السياسية في الوطن العربي. في كتاب الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٥٨ - محمود، وسف سيد (١٩٩٣). مشكلات طلاب الجامعة في مصر (٢). دراسات تربوية، العدد ٥٠.
- ٥٩ - ناصر، إبراهيم (١٩٩٥). التوجيه المهني للمتسربين من المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية العليا (الصفين الخامس والسادس). دراسات الجامعة الاردنية، العدد ٢، المجلد ١٩ (أ).
- ٦٠ - نجيب، كمال (١٩٩٤). تعليم المرأة وتطور اندماج مصر بالسوق الرأسمالي العالمي. التربية المعاصرة، العدد ٣٠، المجلد ١١.
- ٦١ - هلال، عصام الدين علي (١٩٨٧). الأساس الطبقي لانتاج المعرفة. التربية المعاصرة، العدد ٧.
- ٦٢ - وبستر، اندرو (١٩٨٦). مدخل لسوسيولوجيا التنمية. ترجمة حمدي حميد. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- ٦٣ - وهبة، نخلة (١٩٨١). تكافؤ الفرص التعليمية... معناه ومعايير اكتشافه. الفكر العربي، العدد ٢٤، المجلد ٣٣.
- ٦٤ - يوسف، عبدالقادر (١٩٨٥). أزمة التربية في الوطن العربي. التربية الجديدة، العدد ٣٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1 - Arnowitz, S. & Giroux, H. (1993). **Education Still Under Siege**. Bergin & Garvey, West Port, CT. U.S.A.
- 2 - Bendixen, N., et al. (1996). The Quest For Gender Equity in America's School. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, 17(2).
- 3 - Bill, H. (1993). The Importance of Social Class to Multicultural Teaching and Planing. **Multicultural Teaching to Combat Racism in School Community**, 11(3).
- 4 - Clinget, R. (1980). Education and Empolyment After Independence. In J. Simmons (Ed.) **The Education Dilemma**. Pergamon Press, Oxford.
- 5 - Grossman, H. & Grossman, S. (1994). **Gender Issues in Education**. Allyn & Bacon, Boston, Massachusetts, U.S.A.