نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر
على ضوء الخبرة الأمريكية

إعداد
أ.م.د./ أحمد إبراهيم سلمى أرناؤوط
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية – جامعة العريش

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقديم نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر على ضوء الخبرة الأمريكية ، من خلال تعرف الأسس النظرية لنظام التعليم البديل وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة، وتحديد واقع نظام التعليم البديل فى الولايات المتحدة الأمريكية فى إطار سياقه الثقافى والمجتمعى، ومحاولة رصد محاولات التعليم البديل وأشكاله فى مصر، والوصول لمجموعة من البدائل المقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر، ووضع نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر فى ضوء الخبرة الأمريكية ، وبما يتفق مع ظروف المجتمع المصري.

وفي ضوء طبيعة الموضوع، وهدفه، اعتمد الباحث على أسلوب تحليل النظم **Analysis Approach System** فى إطار الدراسات التربوية المقارنة حيث تم الاعتماد على الأبعاد الخمسة في الدراسات التربوية المقارنة وهى: البعد التاريخى، البعد الوصفى، البعد التحليل الثقافى ، البعد المقارن التفسيرى، والبعد التنبؤى" .

وبعد توظيف المعالجة المنهجية للدراسة، تم التوصل إلى بدائل مقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر، ومقارنة البدائل المطروحة وفق معايير محددة، تم التوصل إلى نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر فى ضوء الدراسة النظرية وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية ، وبما يتفق مع ظروف المجتمع المصرى.

الكلمات المفتاحية : التعليم ؛ نظام التعليم البديل ؛ الطلاب المعرضين لخطر

A proposed System for Alternative Education in Egypt in light of the American experience

Prepared by
Dr. Ahmed Ibrahim Selmy Arnaout
Associate Professor of Comparative Education and Educational Administration
Faculty of Education – El Arish University

Research Summary

The study aimed to present a proposed system for alternative education in Egypt in light of the American experience, by identifying the theoretical foundations of the alternative education system in accordance with contemporary educational literature, and to determine the reality of the alternative education system in the United States of America in the context of its cultural and societal context, and to try to monitor the attempts and forms of alternative education in Egypt, reaching a set of proposed alternatives for the alternative education system in Egypt, and developing a proposed system for alternative education in Egypt in light of the American experience, and in accordance with the conditions of the Egyptian society.

In light of the nature of the topic and its goal, the researcher relied on the System Analysis Approach in the context of comparative educational studies, where relying on the five dimensions in comparative educational studies, which are: the historical dimension, the descriptive dimension, the cultural analysis dimension, the interpretive comparative dimension, and the predictive dimension. "

After employing the systematic treatment of the study, proposed alternatives to the alternative education system in Egypt were reached, and the alternatives offered were compared according to specific criteria. A proposed system for alternative education in Egypt was reached in light of the theoretical study and the experience of the United States of America, and in accordance with the conditions of the Egyptian society.

Key words: education; alternative education system; Students at risk

المحور الأول- الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة

شهدت السنوات الماضية، اهتماما ملحوظا بالشباب المعرض لخطر الاستبعاد والتسرب من المدرسة، أو الذين يتم استبعادهم بالفعل، الأمر الذى يستدعى اهتماما بتعليمهم وتوفير نظم تعليمية تلبى احتياجاتهم المتنوعة، لأنهم يشكلون جزءًا كبيرا من الطبقة الدنيا المتزايدة باستمرار ممن يعيشون على هامش المجتمع.

وأصبحت تلبية احتياجات الطلاب المحرومين من نظام التعليم التقليدى أكثر أهمية اليوم، حيث تتزايد أعداد الطلاب الذين لم ينجح نظام التعليم التقليدى الراهن بالنسبة لهم، وبالتالى يعد التعليم البديل أحد الحلول الممكنة التي تبنتها العديد من الدول لمعالجة مشكلة الطلاب الذين لا يستوفون النتائج والمعايير التعليمية المرغوبة فى بيئات التعليم التقليدي(Lehr& Others,2009,p.1)، ومن هنا تتضح أهمية اغتنام الطلاب الفرص التعليمية للتسجيل فى البيئات غير التقليدية من أجل تلبية احتياجاتهم، وتحديد الخصائص التى تساهم في نجاح المدارس البديلة، ودعم العناصر التي تعزز نجاح الطلاب بها.

وفى محاولة لتقليل معدل التسرب وتعزيز النجاح الأكاديمى للطلاب، يجادل عدد من المعلمين والمسؤولين بأنه يجب تقديم خيارات تعليمية بديلة وغير تقليدية للطلاب المعرضين لخطر الرسوب في المدرسة؛ فمنذ بداية التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، تم توفير بدائل لمجموعات مختلفة من الأفراد على أساس العرق والجنس والوضع الاجتماعي، حيث شكلت هذه الخيارات إطارًا للتركيبة المتغيرة للنظام التعليمى. ولعقود من الزمان، تم تقديم طرق تعليم بديلة للطلاب الذين يعانون في بيئة الفصل الدراسى التقليدى، بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة أو الطلاب الذين يعانون من مشاكل الانضباط(Rennie Center for Education Research & Policy,2014)/(Slaten&Others,2015). الأمر الذى يؤكد حقيقة أنه ليس لدى جميع الطلاب نفس الطموحات وأنه ليس كل الطلاب يتعلمون بالطريقة نفسها، فقد تقدمت المدارس البديلة لتلبية احتياجات الطلاب الذين تخدمهم.

ومن ناحية أخرى، استخدمت العديد من المناطق التعليمية مجموعة متنوعة من البرامج للتغلب على مشكلة التغيب عن المدرسة، حيث تسعى العديد من الأنظمة المدرسية إلى برامج تعليمية بديلة، لمواجهة الآثار السلبية لضعف حضور الطلاب وانقطاعهم على المدارس. ورغم تصميم برامج التعليم البديل بطريقة تتطلب من الطلاب الذهاب إلى المدرسة في حرم تعليمى بديل أو إخراجهم من الفصل الدراسى العادى، يتمثل أحد المخاوف في أن التعليم البديل يمنع الطلاب من الحصول على تعليم جيد، إلا أن هذه البرامج – بعد عدة سنوات من التشغيل – فشلت في إثبات فاعليتها التعليمية للطلاب الذين تمت إحالتهم إليها(Campbell,2011, p.15).

ويعد التغيب عن المدرسة مشكلة متنامية في الولايات المتحدة تمتد إلى ما بعد المدرسة، الأمر الذى يؤثر سلبا على الطالب والأسرة والمجتمع؛ فقد صل معدل الغائبين إلى ٣٠ % في بعض الولايات، ففي مدينة نيويورك ، يتغيب حوالي ١٥٠.٠٠٠ طالب من أصل ١٠٠٠٠٠٠ يوميًا، بينما تفيد تقارير منطقة مدارس لوس أنجلوس الموحدة أن ١٠ % من طلابها يتغيبون كل يوم ويعود نصف هؤلاء الطلاب بأعذار مكتوبة. كما أفاد المعلمون في جورجيا أن تغيب الطلاب مشكلة مزمنة في جميع أنحاء الولاية، الأمر الذى أدى لوضع القانون الفيدرالى "عدم ترك أي طفل (NCLB) " ضغطاً هائلاً على المدارس وأنظمة المدارس لتلبية متطلبات الحضور سنويا، فضلاً عن المساءلة عن أداء الطلاب(Campbell,2011, p.23)، وبالتالى تمتد عواقب هذه الضغوط إلى المجتمعات وليس المدارس فحسب، وهو ما دفع الآباء والمعلمون وسلطات وقادة المجتمع للبحث عن برامج تعليمية بديلة لمواجهة مشكلة التغيب عن المدرسة.

وقد أثار ذلك القلق بشأن الفجوات التعليمية بين الطلاب من الأقليات وغير الأقليات، والحرمان الاجتماعي والاقتصادي، وسوء الوصول إلى التعليم، والمشاكل المتعلقة بممارسات الاستيعاب حفيظة مجموعة أكبر من الخيارات التعليمية للمتعلمين، في مقابل الخلفيات المحلية والوطنية والعالمية، ومن هنا تلعب نظم التعليم البديلة دورًا متزايد الأهمية في تحقيق الأهداف التعليمية المتمثلة في الشمولية والأهمية والديمقراطية .(Hemmer&Others,2013, pp. 655-656)

وفى العديد من الدول، مثل إدخال التعليم الممول من الدولة على نطاق واسع حدثًا تاريخيًا كبيرًا للغاية داخلها، حيث ساعد على تمكين قطاعات كبيرة من المجتمع كانت محرومة سابقًا من خلال توفير "الوصول إلى المعرفة"؛ ومع ذلك، لا يتم وصف التعليم الحكومي بشكل دائم كقوة من أجل "الصالح العام" حيث يمكن رؤيته أيضًا أداة لإعادة إنتاج عدم المساواة الاجتماعية من خلال العمل "كوسيلة للقمع" (Francis &Mills,2012, P.251). وهذه النتائج المختلفة هي نتيجة للوظائف التي يمكن أن يؤديها التعليم الحكومى، من خلال قدرته على توفير المعرفة والإبداع، وتلبية متطلبات الاقتصاد القومى (Sliwka &Yee,2015, p.175).

ويعتقد **سليكوا و يي Sliwka &Yee** أن التعليم البديل (AE) يلعب دورًا مهمًا في هذا التحول في التركيز، حيث تقوم المدارس في الأنظمة الحكومية عبر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بتوسيع فلسفتها فى التدريس بشكل متزايد لإنشاء إطارات تعليمية تهدف إلى دمج التنمية المعرفية، والاجتماعية العاطفية للمتعلمين، وكان هذا التحول مدفوعًا بمقدمي التعليم البديل الذين يكتسبون شعبية بين الآباء، لإيجاد مناهج أكثر شمولية للتعليم والتركيز على تنمية إمكانات الطلاب(Sliwka &Yee,2015, p.175).

في روسيا الحديثة – كما هو الحال في العديد من بلدان العالم – لوحظ اهتمام متزايد بأشكال التعليم البديل، حيث يعزز التعليم البديل المعانى والقيم الجديدة للثقافة التعليمية، كالتفاهم المتبادل والحوار والشراكة والتعاون الإبداعي والدعم التربوي والتنمية الذاتية والتنظيم الذاتي وتقرير المصير للشخص الناشئ. ورغم ذلك، لا توجد شبكة متطورة من المدارس البديلة، وربما ترجع لمجموعة من الأسباب، أبرزها، الافتقار إلى الدعوة الفعالة لأفكار هذه المدارس وخبراتها، إلا أنه فى السنوات الأخيرة، أصبحت دراسة التعليم البديل في روسيا والخارج ذات أهمية متزايدة، ويرجع ذلك إلى أن أهم مطلب التعليم الحديث ليس فقط الحاجة إلى تزويد الطلاب بالمعرفة، وإنما تكوين شخص أخلاقى على استعداد تام للتعلم الذاتى، ولديه المهارات والكفاءات لاكتساب معرفة جديدة (Valeeva &Others,2016,p.274,pp.317-318).

وفى المملكة المتحدة، أشار وزير الدولة للتعليم آنذاك، مايكل جوف في الأول من سبتمبر ٢٠١١، فى خطاب ألقاه إلى مجموعة من الأطفال أطلق عليها "الطبقة التعليمية

الدنيا"، والتي تم تحديدها على أنهم "التلاميذ الذين هم خارج التعليم العام ويفشلون في تحقيق نموا أكاديميا وينمون بدون مهارات ليصبحوا بالغين وأعضاء ناجحين في المجتمع"(Taylor,2012,p.2). ومن هنا انتقد تايلور "نظام التعليم المعيب، والذى فشل في توفير التعليم المناسب والمساءلة المناسبة لبعض الأطفال الأكثر ضعفا في البلاد"، مشيرا إلى أن "الحكومة لا يمكنها الاستمرار في احتجاز هؤلاء الأطفال، وستدفع ثمنا باهظاً" إذا استمروا في إخفاق هؤلاء الأطفال، ونتيجة لضعف الاهتمام، هناك القليل من البيانات الموثوقة أو لا تتوفر لأعداد التلاميذ الذين يحضرون تعليم بديل في المملكة المتحدة، رغم تقدير وزارة التعليم بوجود ١٤،٠٥٠ تلميذ في وحدات إحالة التلاميذ (PRUs) و ٢٣،٠٢٠ فى إطارات أخرى بديلة من خلال الدوام الكامل أو الجزئى .(Wiseman, 2017, p.9)

وفى أستراليا، قدمت حكومة العمل الفيدرالية الأسترالية برنامج التقييم الوطني السنوى لمحو الأمية والحساب (NAPLAN) لجميع الطلاب فى السنوات الخامسة والسابعة والتاسعة مع أداء المدارس الفردية التى يتم نشرها على موقع الهيئة الأسترالية للمناهج والتقييم والتقارير (ACARA). كما أدت الطبيعة العالية للمخاطر لهذه الاختبارات ونشر النتائج إلى مراجعات حكومية، وخداع المعلمين والمديرين، وإعادة تركيز المناهج والتعليم في المدارس نحو المطالب الملحوظة للاختبارات"، حيث يمكن ملاحظة أن التركيز على هذا النوع يؤدى لتفاقم وإدامة عدم المساواة الاجتماعية، الأمر الذى يؤدى لانسحاب الطلاب من الطبقات العاملة، مما يتطلب توفير التعليم البديل لتوفير فرصة للمساعدة في "إعادة" هؤلاء لمسار التعليم(Mills &McGregor,2012, pp.252-256).

ومن ناحية أخرى، يتم توفير التعليم البديل في أستراليا من خلال ما يُشار إليه بمدارس "الفرصة الثانية" أو "المرنة" التي تلبي احتياجات الطلاب الذين يأتون من أسر فقيرة أو من ذوي الدخل المنخفض، بحيث تميل هذه المدارس إلى زيادة الاهتمام بالطالب، وزيادة المرونة في هيكل ونوع التعليم المقدم، والتى تضمنت ما يأتى(Mills&McGregor,2012, p.854):

- **مركز فرنفيل التعليمFernvale Education Centre** ، مدرسة تمولها الكنيسة للفتيات اللاتي يعانين من مشاكل عائلية ومشكلات شخصية خطيرة.

- **مدرسة وودلاندز فلكسيWoodlands Flexi Schoo**، مدرسة إقليمية تشرف عليها مدرسة ثانوية وتدعمها المنظمات المجتمعية للتلاميذ الذين يعيشون في منازل ريفية منخفضة الدخل.
- **مدرسة كيف ستريت فليكسي Cave Street Flexi**، مدرسة صغيرة جدًا تقع في منزل داخل منطقة حضرية تتكون من معلم واحد وأخصائي اجتماعي يقدم الطعام للشباب حتى سن ١٦ عامًا.
- **مدرسة فيكتوريا ميدوز فليكسي Victoria meadows Flexi**، مدرسة داخل المدينة بها أطفال تتراوح أعمارهم من ٥ إلى ٢٥ عامًا ويتم تمويلها بشكل مشترك من قبل الكنيسة ومجلس المدينة ومركز التعلم، وهى مدرسة متعددة الثقافات يعيش فيها العديد من التلاميذ بشكل مستقل.

وفي محاولة لزيادة معدلات التخرج وتحسين الخبرات التعليمية لجميع الطلاب، توسعت المدارس البديلة في معظم أنحاء البلاد كوسيلة لتعليم الطلاب الذين لا يتم تلبية احتياجاتهم في المدارس التقليدية، حيث تعرف المدارس البديلة، والتى تعرف على أنها مدارس تعليمية متخصصة، تعمل عادة خارج المدارس التقليدية. كما أنها تعرف بأنها تلك التي لا تفرض على الطلاب تكاليف إضافية للالتحاق بها، وهي مفتوحة لجميع الطلاب الذين يرغبون في التسجيل طوعيًا ولديهم استقلال إدارى (Zolkoski & Others, 2015, pp.231-243).

وتُعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول البارزة في سياسات الإصلاح التعليمي؛ حيث اتخذت إجراءات إصلاحية عديدة للتغلب على الانتقادات الشديدة التي وجهت لنظامها التعليمي او التي تمثل أبرزها في؛" عدم رضا أولياء الأمور عن العملية التعليمية وتطلعهم لمزيد من فرص المشاركة، وزيادة مظاهر العنف على اختلاف أشكاله وصوره داخل التجمعات المدرسية؛ وانخفاض مستوى أداء الطلاب في الاختبارات القياسية العالمية(باركي،ستانفورد،٢٠٠٥، ص١٤). كما أعرب عدد من أولياء الأمور عن مرور أطفالهم بخبرة مدرسية سيئة بمدارس التعليم العام، حيث اتسمت مدارسهم بمعدلات أكاديمية متدنية، ومعدلات مرتفعة من حوادث العنف، ومناخ مدرسى سلبى(Hart,2011,p.30). لذلك بذل القائمون على العملية التعليمية جهود اً متواصلة لتطوير هذه المنظومة وتحسين أدائها بما يؤهلها لتلبية طموحات مجتمعها وتحقيق أهدافه.

ومن ناحية أخرى، لوحظ أن أكثر من ٢٠٪ من طلاب جورجيا لم يتخرجوا من المدرسة الثانوية مع أقرانهم في عام ٢٠١٥ ، حيث أفاد بعض الدراسات أن أكثر من مليون طالب أمريكي يتسربون من المدرسة كل عام. كما أفادت العديد من الدراسات أن هناك العديد من العوامل التي قد تساهم في قرار الطالب ترك المدرسة قبل التخرج، كالصعوبات الأكاديمية، والإعاقات الذهنية، والمشاكل السلوكية، وقلة المشاركة، وتأثيرات الأقران، وظروف التعايش، وتقييم الوالدين والمجتمع للتعليم ، والخبرات المدرسية غير السارة(Bradley &2011,pp. 521-545)/(Foley&Others,2014, pp.906-944).

ومن ثم استهدفت عملية إصلاح منظومة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إحداث إصلاحات هيكلية وجذرية للحد من مظاهر الانتقادات وجوانب القصور التي يعاني منها نظامها التعليمي، وكان من أبرزها "حركة التعليم البديل Alternative Education Movement، التي أتاحت لأولياء الأمور وللطلاب فرص الالتحاق بصيغ تعليمية بديلة خارج نطاق التعليم المدرسي التقليدي القائم، وكذلك أتاحت للمدارس مساحة واسعة من الاستقلالية في إدارة شئونها من خلال تبني نمط الإدارة الذاتية؛ مما سمح لها بالابتكار والتجديد في المجال التربوى، وتمكينها من تحقيق التميز الأكاديمي وزيادة قدرتها على تلبية احتياجات مجتمعها المحلي وتطلعاته(محمد، ٢٠١٦، ص٥٤٧).

وفى مصر، حققت وزارة التربية والتعليم عدة انجازات فى مختلف مجالات التعليم قبل الجامعى، رغم التحديات التى تواجهه من تحديات التطوير وندرة التمويل. كما اعتمدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى(٢٠١٤-٢٠٣٠)، والتى تضمن عدة مؤشرات، أهمها: ضمان حصول الجميع على التعليم دون تميز بين أبناء الوطن، وإتاحة الفرص المتكاملة لاستيعاب وتعليم جميع الأطفال من عمر(٥-١٨)، وتحسين قدرة المدرسة على الاحتفاظ بهم والحد من تسربهم(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤، ص ص ٦٦-٦٧) ؛ خاصة فى ظل تزايد أعداد المتسربون من التعليم قبل الجامعى لأسباب مختلفة، وصل إلى ما يقرب ١.١٢٢.٤٠٠ متسرب، وفقا لما رصدة الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء فى كتابه الدورى ٢٠١٧/٢٠١٨(الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٧) ، وهو ما يؤكد الحاجة لنظام مقترح للتعليم البديل فى مصر للتغلب على ذلك، ومن هنا تتضح الحاجة للدراسة الحالية، والتى تستهدف وضع نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر على ضوء الخبرة الأمريكية.

مشكلة الدراسة

تشير الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي، في إطار تحليلها لمؤشرات السياق الاجتماعي والاقتصادي والساسي للتعليم قبل الجامعي في مصر، إلى بعض جوانب القصور، مثل غياب نظام مؤسسي متكامل للمتابعة والتقويم، ورغم أن هناك العديد من الإدارات التي تقوم بعناصر من المتابعة والتقويم لكنها تعمل في غياب كامل للتنسيق، كما أن هناك غياب المحاسبية والشفافية في النظام التعليمي.

ويشير أحد التقارير التي يصدرها مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، إلى أن مصر تواجه عقبة عدم الوصول لمعدلات التمويل العالمية، سواء فيما يخص نسبة الإنفاق على التعليم من الإنفاق الحكومى أو من الناتج القومي الإجمالى، ومن ثم تحتاج مصر لسد الفجوة التمويلية المطلوبة لتحقيق زيادة الإنفاق على التعليم وصولا للمعدلات المستهدفة بهدف الوفاء بالالتزام الدستوري الذي يتضمن هدف الالتزام بالمعايير العالمية فى جودة الخدمات التعليمية(مجلس الوزراء، أبريل٢٠١٤، ص ١٥).

وقد تمكنت الدولة من استيعاب ما يزيد على٩٠% من السكان في سن التعليم، إلا أن الوصول إلى ما تبقي من هذه الشريحة العمرية يشكل تحديًا؛ فهي تحتاج إلى حلول نوعية خلاقة للتعامل مع جانبي العرض والطلب، حيث إن عدم توفر الفصول لا يشكل العائق الرئيس في كثير من هذه الأحوال. ورغم نجاح السياسات التعليمية نسبيًا فى قدرتها على الاستيعاب، إلا أننا نجد أن الاحتفاظ بالتلاميذ حتى إنهاء مراحل التعليم الثلاث مازال يحتاج إلى تحسين، فقد بلغ إجمالى عدد المتسربين وفقا لما رصده الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء لتعداد ٢٠١٧ حول ظاهرة التسرب من التعليم للطلاب فى الفئة العمرية من ٦- ٢٠ عام، وهناك نحو ٣٢١.٨ ألف طالب متسرب من المرحلة الابتدائية، و ٤٥١.٦ متسرب من المرحلة الإعدادية، ومن المرحلة الثانوية، يوجد نحو ٣٤٩ ألف متسرب، أكثرها فى محافظات القاهرة والجيزة وسوهاج. ومن هنا يتطلب الحل للقضاء على ظاهرة التسرب من التعليم حزمة من التدخلات تعتمد على الاستهداف الجغرافي، والتحويلات النقدية المشروطة التي تجمع بين تقديم الدعم المالى للأسر، وبرامج محو الأمية، والتعليم والتدريب فى برامج بناء المهارات التى يحتاجها سوق العمل(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٤،ص ص ١٨-٢٠)/(الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء،٢٠١٧).

ولما كان التعليم هو مفتاح النمو الاحتوائي فى أى دولة، لذا يجب أن تتاح فرص التعلم الكافي والعادل – سواء تعليم جامعى أو قبل جامعى – إلى كل الأفراد على حد سواء، إضافة إلى أن معظم الآراء المؤيدة لمجانية التعليم، تستند في الأساس إلى اعتبارات العدالة؛ فبغض النظر عن تأثيرها على اعتبارات الكفاءة، إلا أن هذا لا يعنى أن مجانية التعليم – لكل الأفراد أغنياء وفقراء– وحدها تحقق العدالة لأن التجارب الدولية أثبتت أن المجانية فى كثير من الأوقات أكثر المستفيدون منها هم الأغنياء، كما أنها فى كثير من الأوقات تكون عائق لتحقيق الكفاءة والكفاية(عبد العزيز،٢٠١٨، ص٣٩).

ويلاحظ غياب الصيغ التعليمية البديلة المقترنة بحركة اختيار المدرسة بمصر، كمنظومة متكاملة بما تحمله من ظهير تشريعى وقانونى، وأسس ومبادئ نظرية، وممارسات تربوية؛ إضافة لما يتسم به التعليم المصرى من مركزية واضحة وقصور ملامح المرونة بشأن إدارة مؤسساته التعليمية والمناهج، ومحدودية قدرته على تلبية الاحتياجات المختلفة لطلبته. أما فيما يتعلق بوجود بعض صيغ المدارس الجاذبة والمدارس التعاقدية بالتعليم المصري؛ يلاحظ من خلال مطالعة دليل المدارس المصرية المتاح على الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم، من تصنيف للمدارس الحكومية بمصر؛ وبما ورد بالأدبيات التربوية المختلفة بشأن وصف نظم التعليم بمصر وأنواعه؛ يمكن أن نؤكد عدم مثل هذا النوع من نظم التعليم البديل، على نحو صريح بمنظومة التعليم العام المصرى(محمد، ٢٠١٦، ص ص ٦٤٠-٦٤١)، الأمر الذى يؤسس لوجود الدراسة الحالية التى تستهدف وضع نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر على ضوء الخبرة الأمريكية.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن التوصل إلى نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر على ضوء الخبرة الأمريكية ؟.

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما الأسس النظرية لنظام التعليم البديل وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة؟.

- ما واقع نظام التعليم البديل فى الولايات المتحدة الأمريكية فى إطار سياقه الثقافى والمجتمعى؟.
- ما محاولات التعليم البديل وأشكاله فى مصر؟.
- ما البدائل المقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر؟.
- ما النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر فى ضوء الخبرة الأمريكية، وبما يتفق مع ظروف المجتمع المصرى؟.

منهج الدراسة وخطواتها

في ضوء طبيعة الموضوع، وهدفه، والذى يتمثل في الوصول إلى نظام مقترح للتعليم البديل في مصر على ضوء الخبرة الأمريكية ، اعتمد الباحث على أسلوب تحليل النظم System Analysis Approach فى إطار الدراسات التربوية المقارنة حيث الاعتماد على الأبعاد الخمسة في الدراسات التربوية المقارنة وهى: البعد التاريخى، البعد الوصفى، البعد التحليل الثقافى ، البعد المقارن التفسيرى، والبعد التنبؤى. ولهذا اعتمد البحث على الخطوات المنهجية التالية(فتحى وزيدان،٢٠٠٣، ص ص ١٨١-١٨٤)/(محمد وقرنى،٢٠٠٦، ص ص ١١١-١١٢):

- **الخطوة الأولى:** مرحلة وصف النظام عن طريق جمع المعلومات اللازمة للتعرف على واقع الظاهرة التربوية وذلك من خلال القوانين واللوائح والتشريعات التربوية، والبحوث والتقارير والمراجع الأولية والثانوية في دولة الباحث.
- **الخطوة الثانية:** مرحلة تشخيص النظام الحالى، واكتشاف ما به من مشكلات، وذلك بعرض الواقع ومشكلاته، ومقارنة هذا الواقع بالاتجاهات المعاصرة.
- **الخطوة الثالثة،** مرحلة وصف النظام في دول المقارنة ، بجمع المعلومات اللازمة للتعرف على واقع نظام الظاهرة البحثية في دول المقارنة من خلال استعراض البحوث والتقارير، والكتب والأدلة والنشرات المتعلقة بموضوع البحث.
- **الخطوة الرابعة:** وضع البدائل المقترحة واختيار البديل الأفضل من خلال استعراض البدائل المحتملة من الدراسة المقارنة، وتنتهى هذه الخطوة بوضع نظام مقترح للظاهرة البحثية.

أهداف الدراسة : تتجه الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تعرف الأسس النظرية لنظام التعليم البديل وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة.

٢- تحديد واقع نظام التعليم البديل فى الولايات المتحدة الأمريكية فى إطار سياقه الثقافى والمجتمعى.

٣- محاولة رصد محاولات التعليم البديل وأشكاله فى مصر.

٤- محاولة الوصول لمجموعة من البدائل المقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر.

٥- وضع نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر فى ضوء الخبرة الأمريكية، وبما يتفق مع ظروف المجتمع المصري.

أهمية الدراسة ومبرراتها : تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

١) تأتى هذه الدراسة متزامنة مع زيادة الالتزام الواضح من الدولة نحو التعليم وتطويره، وذلك لمواجهة تحديات الالفية الثالثة بكل ما تحمله من وعود تفرض تقليل معدلات التسرب، إضافة إلى المساعدة فى تطوير وعي جميع أصحاب المصلحة بالخيارات والأساليب المتاحة التي يمكن تنفيذها داخل أنظمة المدرسة لمساعدة الطلاب المعرضين للخطر، ودعم النجاح الأكاديمي للطلاب، وتحسين معدلات التخرج من المدرسة.

٢) ربما تُعدُّ هذه الدراسة من أولى الدراسات العربية – على حد علم الباحث– التي تناولت نظام التعليم البديل في مصر، وكونها تساعد في وصف خصائص نظام التعليم البديل في الولايات المتحدة الأمريكية وإنشاء نظام مقترح للتعليم البديل في مصر وإنشاء إطار عمل يكون مفيدًا للمسئولين الذين يفكرون في إمكانية تصميم مثل هذه المدارس في أنظمتهم الخاصة.

٣) قد تكون هذه الدراسة ذات أهمية لصناع القرار الذين يسعون إلى تقديم خيارات بديلة للمساعدة في إبقاء الطلاب في المدرسة، بما يجعل القادة التربويون على دراية أفضل بالمكونات اللازمة للتنفيذ الناجح لنظام التعليم البديل في مناطقهم التعليمية، إضافة إلى مساعدتهم على توفير المعلومات واستراتيجيات واساليب مبتكرة لمحاولات التعليم البديل الموجودة بالفعل، بحيث يمكن توظيف نتائج هذه الدراسة لوضع نظام للمدارس البديلة من خلال عرض الخصائص الفعالة لها.

٤) قد يساعد الفهم الواضح لنظام التعليم البديل قد يجد القادة التربويون داخل مصر وخارجها أن هذا البحث مفيد عند التفكير في تصميم وتطوير مدارس بديلة غير تقليدية، كما قد يكون القادة أكثر قدرة على تحديد واستخدام مجموعة واسعة من الاستراتيجيات التعليمية ومناهج البرامج التي ستلبي احتياجات الطلاب المعرضين لخطر التسرب من المدرسة، أو للطلاب الذين لا يتعملون بشكل جيد في الفصل الدراسي التقليدى.

٥) القيادات التعليمية، ومنشئي البرامج ، والمعلمين على بدء نظم تعليم بديلة للطلاب وصيانتها وتحسينها، إضافة إلى تزويدهم ومديري البرامج بالمعلومات اللازمة لمعالجة المخاوف المتعلقة بتشغيل وتمويل ودعم هذا النوع من المدارس.

حدود الدراسة

تناولت الدراسة الحالية العديد من الحدود المرتبطة بالموضوع على النحو التالى:

١) **الحد المكانى:** اقتصرت الدراسة الحالية في معالجتها لنظام التعليم البديل في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قدمت الولايات المتحدة – منذ نشأتها – بدائل تعليمية لمواطنيها، كما ساعدت لامركزية التعليم في معظم تاريخه إلى طرح العديد من الخيارات والبدائل المصممة لتلبية احتياجات الولايات أو المجموعات أو المنظمات داخل الولايات المتحدة الأمريكية.

٢) **الحد الموضوعى:** تناولت الدراسة الحالية نظام التعليم البديل، باعتباره نظاما مكونا من مجموعة من المدخلات والعمليات والمخرجات، على النحو التالى:

أ- فيما يتعلق بمدخلات نظام التعليم البديل، اقتصرت الدراسة على المدخلات التالية:

١. فلسفة وأهداف التعليم البديل.
٢. معلم التعليم البديل.
٣. التشريعات المنظمة للتعليم البديل.
٤. هيكل وعناصر التعليم البديل.
٥. الطلاب الذين تخدمهم المدارس البديلة.
٦. مناهج التعليم البديل.

ب-فيما يتعلق بعمليات نظام التعليم البديل، اقتصرت الدراسة على العمليات التالية:

١. إدارة وتنظيم برامج التعليم البديل.

٢. مصادر تمويل برامج التعليم البديل.

ج-فيما يتعلق بمخرجات نظام التعليم البديل، اقتصرت الدراسة الحالية على المخرجات التالية:

١. تقييم نظام التعليم البديل.

٢. تحسين جودة برامج التعليم البديل.

٣. التعليم البديل والطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة.

مصطلحات الدراسة

١- نظام التعليم البديل (Alternative Education system):

تعدّدت تعريفات النظام، فمنها ما يشير إلى أنه" مجموعة من العناصر أو المفردات التي تعمل معا لتحقيق هدف معين، أو مجموعة من المكونات التي ترتبط ببعضها البعض وبينها علاقات تفاعلية تمكنها من تكوين كل متكامل من أجل تحقيق هدف معين(الكردي والعبد،٢٠٠٢، ص ٤٩). وهناك من يعطي النظام تفصيلا أكثر على أنه" مجموعة من الأجزاء أو النظم الفرعية التي تتداخل العلاقات بين بعضها وبين النظام الذي يضمها والتي يعتمد كل جزء منها على الآخر في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها هذا النظام الكلي(المغربي،٢٠٠٢، ص ١٧). أما **الحسين** فيعرفه على أنه" مجموعة من العناصر أو الأجزاء التي تتكامل مع بعضها، وتحكمها علاقات وآلياتُ عملٍ معينة وفي نطاق محدد بقصد تحقيق هدف(الحسين،١٩٩٤، ص ٢٣)

ويتفق الباحث مع تعريف **الكيلانى** وآخرون للنظام باعتباره:" مجموعة عمل تتكون من العنصر البشري وعنصر الآلات والمكائن مجتمعة ببعضها بعضاً، ويجب أن تربطها علاقات محددة وقوانين شاملة، ويجب أن يكون لكل جزء من مكونات النظام دوره المرسوم وصيغة محددة لتحقيق هدف محدد(الكيلاني وآخرون،٢٠٠٠،ص ١٥).

ووفقًا لتعريفات التعليم البديل في القواميس والموسوعات التعليمية المختلفة، يكتسب المرء انطباعًا بأن أصول المصطلح يمكن أن تقع في أوروبا وأمريكا في عشرينيات

القرن الماضي، وأن الحركة تطورت لاحقًا في الولايات المتحدة، خاصة منذ الستينيات وما بعدها. ومع ذلك، بدأت دول مثل اليابان وتايلاند أيضًا في الدفاع عن شرعية التعليم البديل في الثمانينيات، وفحص الحركات اللاحقة في آسيا يشير فقط إلى أن تطوير التعليم البديل لم يكن بأي حال من الأحوال مركزًا على الغرب، ولكن حركات كما تم تنفيذ طابع مماثل بشكل مستمر فى مناطق أخرى أيضًا، وبهذا يصبح أكثر وضوحًا عند فحص التعليم البديل كدالة لإصلاح التفكير المقبول في المجتمع، وخاصة التفكير المقبول في مجال التعليم(Nagata,2016,p.6).

أما **اصطلاحا فيعرف التعليم البديل alternative Education**، باعتباره نظام تربوي يستهدف إتاحة فرص مناسبة لفراد حرموا من التعليم النظامي الرسمي لأسباب معينة، بحيث يتخذ شكل مغايرا للنظام الرسمي، قد يكون فى شكل فصول مسائية أو برامج إذاعية وتليفزيونية، يعتمد ف إعدادها على التكنولوجيا الحديثة(الهوية وآخرون،٢٠١٥، ص٤٩).

كما يشمل التعليم البديل العديد من الأساليب التربوية التي تختلف عن طرق التدريس السائدة، يمكن العثور على بيئات التعلم البديلة هذه داخل المدارس الحكومية والمدارس المستقلة والمدارس المستقلة بالإضافة إلى بيئات التعلم المنزلية. تؤكد العديد من البدائل التعليمية على صغر حجم الفصول الدراسية والعلاقات الوثيقة بين الطلاب والمعلمين والشعور بالانتماء للمجتمع. كما يختلف الإطار القانوني لمثل هذا التعليم حسب المنطقة، ويحدد أي التزام بالتوافق مع الاختبارات والصفوف القياسية السائدة، أو اختلاف المناهج وطرق التدريس، كما هو الحال في مدارس والدورف ومونتيسوري، بحيث تشمل مرادفات كلمة "بديل" في هذا السياق "غير تقليدي" وغير معياري.

ومن ناحية أخرى، يعرف التعليم البديل، بأنه: مدرسة غير تقليدية، خاصة في الأهداف التربوية وأساليب التدريس والمناهج الدراسية، والمدرسة البديلة، هي بيئة تعليمية مصممة لاستيعاب الاحتياجات التعليمية والسلوكية أو الطبية للأطفال والمراهقين والتي لا يمكن معالجتها بشكل مناسب في بيئة مدرسية تقليدية

(Encyclopedia of Chaildren's Health, 2010)
www.healthofchildren.com/A/Altemative-School.html,at:24/1/2021

كما تعرف **المدارس/ البرامج التعليمية البديلة، بأنها** تلك التى تقدم المدارس والبرامج التعليمية البديلة خيارات غير تقليدية للطلاب الذين قد يعانون في بيئة المدرسة التقليدية. قد يحتاج هؤلاء الطلاب إلى مناهج وإعدادات أكثر إبداعًا للتعلم (Georgia Department of Education,2015b)

http://www.gadoe.org/School-Improvement/School-Improvement-Services/Pages/Alternative-Education-Program-and-Magnet-Schools.aspx

ويقصد **بنظام التعليم البديل** في الدراسة الحالية: "بأنه ذلك النظام التعليمى الذى تقدمه المدارس المتوسطة والثانوية الرسمية وغير الرسمية، بحيث تلبي احتياجات الطلاب التي لا يمكن تلبيتها عادةً في المدارس العادية وتوفر تعليمًا غير تقليديا، يستهدف خدمة الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسى داخل النظام التعليمي التقليدي، كما يشمل التعليم البديل المتعلمين ذوي الإعاقة، أو المسجونين أو الذين يعانون من مشاكل سلوكية من خلال برامج تعليمية بديلة".

الدراسات السابقة

رغم الاهتمام بقضايا التعليم البديل على المستويين الأكاديمى والبحثى، إلا أنه يلاحظ وجود ندرة نسبية فى الدراسات العربية بشكل عام والمصرية بشكل خاص التى تتناول التعليم البديل، إذ اهتمت بعض الأدبيات الأكاديمية والبحثية الأجنبية بدراسة قضايا التعليم البديل، والتى سيتم عرضها من الأحدث للأقدم، وذلك على النحو الآتى:

١) **دراسة أوسكار إسبينوزا وآخرون (٢٠٢٠)** Oscar Espinoza&Others ، **بعنوان: " ما هى العوامل التى يتوقع انخراط المتسربين فى المدارس الثانوية البديلة في شيلى؟** "(Espinoza&Others,2020, p.49):

استهدفت الدراسة تحسين التعليم إحدى استراتيجيات حكومة تشيلي للحد من عدم المساواة الاقتصادية، حيث أنشأت مؤخرا نظاما لمراكز الفرصة الثانية التي تسجل الشباب خارج المدرسة ممن لم يكملوا المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة المنهج المسحى، حيث تم إكمال الاستبيانات من خلال عينة تمثيلية من ١١١٢ طالبًا ، تم اختيارهم من ١٨ مركزًا من أصل ١٣٤ مركزًا تابعًا لوزارة التربية والتعليم فى شيلى.

وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم المستجيبين عن رضاهم عن برنامجهم، حيث اتضح أن هناك اختلافات كبيرة بين الفتيان والفتيات عبر المراكز، كما اتضح أن الطلاب

الذكور أكثر عرضة للتسرب من المدرسة الثانوية العادية بسبب الصعوبات الأكاديمية؛ حيث أنهم أكثر عرضة للمشاركة في مراكز الأنشطة الرياضية، كما أوضحت النتائج أن الفتيات أكثر عرضة لترك المدرسة بسبب الوضع الأسري، وباعتبارهم أكثر انخراطا في مراكز الأنشطة الأكاديمية.

٢) **دراسة إليزابيث كريستين نيلسون** Elizabeth Christine Nelson(٢٠١٩)، **بعنوان:" أفضل ممارسات برنامج التعليم البديل: تحليل مقارن لثلاثة برامج تعليم بديل فى مدرسة ثانوية فى منتصف ولاية ميسوري"**(Nelson,2019, p.23):

استهدفت الدراسة عرض أفضل ممارسات برنامج التعليم البديل من خلال مقارنة تحليلية لثلاثة برامج تعليم بديل فى مدرسة ثانوية فى منتصف ولاية ميسوري، وذلك من خلال توفير التعليم لجميع الطلاب، بمن فيهم الطلاب المعلقون. إضافة إلى إجراء تقييمات داخلية لضمان جودة البرنامج، رغم وجود عدد قليل من اللوائح الحكومية لتقييم هذه البرامج، من خلال تحديد ستة مجالات قائمة على أفضل الممارسات البحثية حاسمة لنجاح برنامج بديل، وهذه المجالات الستة هى: المناهج، والتقييم، والمشاركة، والتعليم، والقيادة، والهياكل. كما حددت دراسة الطرق المختلطة هذه خصائص البرنامج، ومقارنة أداء الموقع في أفضل مجالات الممارسات الستة، وتحليل البيانات لاستكشاف العلاقة بين بيانات المنطقة والأداء في أفضل مجالات الممارسات.

واستخدمت الدراسة استبيانين وردود مكتوبة من موظفين معتمدين وغير معتمدين لبرنامج بديل لمقارنة البيانات في ثلاثة مواقع برامج بديلة في منطقة وسط ميسوري، حيث ركز المسح خصائص البرنامج على فصل وعزل الطلاب المعرضين للخطر الذين يعانون من مشاكل سلوكية، ومن ثم تقديم المشورة والتدخلات التى تدعم الطلاب المعرضين للخطر.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أظهرت نتائج مسح مقياس ليكرت للأداء في مجالات أفضل الممارسات ومنح المشاركين الفرصة لتضمين الردود المكتوبة المتعلقة بالمجالات الستة، حيث اظهرت النتائج، نقص دعم المنطقة فيما يتعلق بالمنهج، عدم الاتساق في ممارسات التقييم، المشاركة النشطة من خلال العلاقات بين المعلم والطالب، بناء القيادة الداعمة والمتجاوبة ، ونقص التطوير المهنى المطبق.

٣) **دراسة بيتر أ. فرناندیز** Peter A. Fernandez (٢٠١٩)، **بعنوان:" اعتبارات المدرس والمدير بشأن أهمية وانتشار مكونات برنامج التعليم البديل الثانوي"**(Fernandez,2019, p.22):

استهدفت الدراسة تحديد ما يعتبره المسؤولون والمعلمون الثانويون مكونات مهمة لبرامج التعليم الثانوي البديل، حيث تم استخدام برامج التعليم البديل لأكثر من خمسين عامًا لتعليم الطلاب المعرضين للخطر في مناطق المدارس العامة والخاصة.

واستخدمت الدراسة المنهج التحليلى المسحى لمكونات البرنامج هي الأكثر انتشارًا في البرامج الثانوية البديلة الحالية، حيث تم استخدام عينة من ٣١ مشاركًا (١٨ معلمًا ثانويًا و ١٣ إداريًا ثانويًا) من مناطق تعليمية مختلفة في ولاية بنسلفانيا، بحيث تمثلت الأداة المستخدمة مسحا إلكترونيا مكونا من ٣٥ سؤالًا، شملت أسئلة الاختيار من متعدد، ومقاييس التصنيف، وقوائم المراجعة، وعددا من الأسئلة المفتوحة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن كلا من الإداريين والمعلمين اعتبروا المكونات التالية: إرشاد الطلاب ، ودعم الإدارة المدرسية للبرامج، ومنهج قوي محوره الطالب وقابل للتخصيص، هى المكونات الأكثر أهمية في برامج التعليم الثانوي البديل. بينما تضمنت المكونات الأكثر انتشارًا لبرامج التعليم الثانوي البديل الحالية: استهداف سلوكيات معينة، وزيادة الحضور، والتركيز على الأكاديميين، ووضع أهداف انتقالية لما بعد التخرج، إضافة لأهمية مراعاة هذه المكونات أثناء إنشاء برامج التعليم الثانوي البديل وتحسين البرامج الموجودة.

٤) **دراسة لورا جيمينيز وآخرون** Laura Jimenez & Others (٢٠١٨)، **بعنوان:" مخطط لأنظمة المساءلة للمدارس الثانوية البديلة"** (Jimenez& Others,2018,pp.5-6):

استهدفت الدراسة تصميم مخطط لأنظمة المساءلة وقياس الفروق الدقيقة في تجارب الطلاب في المدارس البديلة، الأمر الذى يمكن من خلاله توفير رؤى أكثر ملاءمة لنجاح الطلاب في هذه المدارس.

واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل الكمي للبيانات من إدارة التعليم بمدينة نيويورك **(NYCDOE)**، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أنه يمكن للمعلمين البديلين دعم أنظمة المساءلة المدرسية التي تقيس بدقة أكبر النجاح التعليمي في المدارس

البديلة، وأوصت الدراسة بضرورة ربط الحصول على الائتمان بجودة الاعتمادات المكتسبة وإعادة تعريف معدل التخرج ليشمل جميع الطلاب المسجلين، بغض النظر عن مجموعة الالتحاق التقليدية.

٥) دراسة توني إيفرز Tony Evers (٢٠١٨)، بعنوان:" برامج التعليم البديل "(Evers,2018,p.3):

استهدفت الدراسة تقديم إجابات للأسئلة المتداولة وإرشادات للمقاطعات أثناء قيامهم بتطوير وتوسيع برامج التعليم البديلة، إضافة إلى تحديد استراتيجيات التعليم البديلة الناجحة واستخدام هذه الاستراتيجيات كأساس لتحسين فرص التعلم لجميع الأطفال.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: البيئة المدرسية التقليدية أقل فاعلية بالنسبة للأعداد المتزايدة من الطلاب. كما يجد بعض الطلاب نجاحًا في برامج تعليمية بديلة أصغر تحاول دمج التعلم والعمل الهادف، إضافة إلى أن المناطق التعليمية بولاية ويسكونسن، تواجه تحدي تطوير برامج تعليمية بديلة لتلبية احتياجات طلابها، والتى تتراوح من التدخل المبكر للمتعلمين المعرضين للخطر الذين يبدأون الطالب على المسار الصحيح إلى برامج "الفرصة الأخيرة".

٦) دراسة أمل عبد الفتاح محمد (٢٠١٧) بعنوان: "خبرة الصين في تعليم الظل وإمكانية الإفادة منها فى مصر"(محمد، ٢٠١٧):

استهدفت الدراسة تقديم إطار مقترح لسياسات التعليم المصرى، تجاه الدروس الخصوصية فى ضوء الإطار النظري للدراسة والخبرة الصينية، وبما يتفق المعطيات الثقافية للمجتمع المصرى وظروفه المعاشة .

واستخدمت الدراسة صيغة الدراسة القطرية **Single–Nation Study** كأحد أساليب المنهج المقارن لمناسبته طبيعة القضية المطروحة والهدف منها. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أبرزها: تقسيم سياسات التعليم المصرية المستهدفة لمواجهة الدروس الخصوصية إلى: أولا– سياسات علاجية ، تستهدف معالجة جوانب القصور وتحسين النوعية في مدارس التعليم العام، وثانيا – سياسات وقائية، تستهدف الحد من انتشار وتزايد الدروس الخصوصية بين طلاب التعليم العام في مصر، وثالثا– سياسات بديلة، تستهدف تطبيق بعض مظاهر الدروس الخصوصية فى التعليم العام والتأكيد على آثارها الإيجابية.

٧) **دراسة لوسي الشريف وسارفروز نيزوف** Lucy El–Sherif& Sarfaroz Niyozov **(٢٠١٥)، بعنوان:" التعليم البديل "الناجح": هل مازلت تعيد إنتاج عدم المساواة؟ حالة برنامج مدرسة المجتمع في مصر"**((El-Sherif &Niyozov,2015:

استهدفت الدراسة تعرف خصائص التعليم البديل الفعال، من خلال تحليل حالة برنامج مدرسة المجتمع في مصر، باعتبار التعليم المجتمعي هو شكل بديل من أشكال التعليم الذي يركز على الشراكات بين المجتمع والدولة، ومنظمات المساعدة، والمنظمات غير الحكومية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، حيث استندت إلى البيانات المأخوذة من المقابلات والملاحظات المتعمقة، وفحصت العلاقة بين برنامج المدارس المجتمعية **(CSP)** والديناميكيات التي شكلته. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أبرزها: أن العوامل الحاسمة في نجاح البرنامج تتمثل في تكلفته للطلاب، والقرب المادي، وجودة التدريس، كما واجه الطلاب تحديات كبيرة في التعليم الثانوي التقليدى، كما أن نموذج مدرسة المجتمع يتقارب إلى حد كبير مع التعليم التقليدى.

٨) **دراسة أريراتانا والفا وأخرون Ariratana Wallapha&Others (٢٠١٤)،بعنوان: "الإدارة التعليمية للمدارس البديلة في شمال شرق تايلاند– دراسة متعددة الحالات"**(Wallapha & Others,2014, pp.1001-1005):

استهدفت الدراسة اقتراح مبادئ توجيهية للإدارة التعليمية للمدارس البديلة في شمال شرق تايلاند، حيث تضمنت عينات البحث مدرستين بديلتين كدراسة حالات متعددة، تكونت أداة الدراسة من أسئلة مقابلة شبه منظمة ، وسجل ملاحظة تشاركية وغير تشاركية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى) ، وتوصلت الدراسة لبعض النتائج، على النحو الآتى:

- السياسات والأهداف عازمة على التركيز على الرؤية الأخلاقية، والمعرفة والمهارات الحياتية، والحق وحرية التعليم، وتشكيل مجتمع عادل، قبول المجتمع المحلي. كما ركزت الإدارة التعليمية على منهج متكامل ومرن ، والتعليم المتمركز على الطلاب،

ومساعدة الطلاب على حل مشاكلهم، ومشاركة المجتمع والقطاعات المتعددة التخصصات، وتطوير إمكانات المعلمين والإداريين باستخدام المفهوم التأملي.

- يتم توجيه السياسات والأهداف من خلال التركيز على الشبكات التشاركية للآباء والأمهات والقطاعات متعددة التخصصات من أجل توفير إدارة التعليم مدى الحياة وتطوير الطلاب.
- يركز نمط نشاط إدارة التعلم على تطبيق المفاهيم التأملية ، والتعليم غير الرسمي، وأنشطة التفكير النقدي مع أولياء الأمور والمجتمع.

٩) دراسة ليندا دارنيل لاوزLinda Darnell Laws (٢٠١٣)، بعنوان:" وجهات نظر المعلمين حول استراتيجيات المدرسة البديلة في مدرسة واحدة: دراسة حالة"(Laws,2013):

استهدفت دراسة الحالة النوعية إلى تعرف تصورات المعلمين لاستراتيجيات منع التسرب المستخدمة في مدرسة بديلة واحدة ووصف كيفية نظر المعلمون إلى استراتيجيات منع التسرب المستخدمة لتقليل معدلات التسرب وزيادة معدلات التخرج لطلاب المدارس البديلة، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: كيف يتم استخدام استراتيجيات الوقاية من التسرب في هذه المدرسة البديلة؟.

واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة، حيث تم جمع البيانات ذات الصلة المتعلقة بحالة هذه المدرسة البديلة باستخدام بروتوكول مقابلة مع معلم المدرسة البديل ، والمسح الديموغرافي، والملاحظات الميدانية للباحث. كما تضمنت بيانات الدعم ملفات بيانات الولاية والمنطقة والمدرسة الموجودة، من خلال المجالات الاتية: بناء مهارات الطلاب ، وتعزيز جودة المعلم ، وتعزيز ثقافة المدرسة والمناخ الإيجابي.

وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن وجهات نظر المعلمين لاستراتيجيات المركز الوطني لمنع التسرب **(NDPC)** الأكثر فاعلية للمدارس البديلة لتقليل التسرب وزيادة معدلات التخرج كانت موجودة بدرجات متفاوتة من التنفيذ. كما أشارت ردود المعلمين إلى أن أقوى مجالات التنفيذ كانت في الثقافة والمناخ المدرسي الإيجابي، بينما جاءت ردود المعلمين تجاه مجال تطوير الموظفين المتخصصين محدودًا.

١٠) دراسة لين م. هيمر وآخرونLynn M. Hemmer & others (٢٠١٣)، بعنوان:" تحليل نقدي لسياسة المساءلة في المدارس البديلة: الآثار المترتبة على قادة المدارس"(Hemmer&Others,2013):

استهدفت الدراسة تحليل سياسات المساءلة، تزامنا مع التوسع في التعليم البديل لضمان الوصول إلى التعليم والفرص، والمعايير الأكاديمية العالية، وزيادة معدلات التخرج. كما تستهدف الدراسة فحص كيفية تنفيذ قادة المدارس البديلة لسياسات المساءلة، لوجود مجموعة تناقضات بين خبرات التعلم المفيدة للطلاب المعرضين للخطر ونتائج المعايير القائمة على الأداء.

واستخدمت الدراسة استراتيجية موضوعية نوعية لتحليل البيانات جنبًا إلى جنب مع إطار ثلاثي الأبعاد لتحليل الخطاب لفحص كيفية قيام سبعة من قادة المدارس في خمس مدارس بديلة في كاليفورنيا وتكساس بتفسير وإدارة سياسة المساءلة.

وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أبرزها: تقارب الخطابات المحيطة بطبيعة الطلاب المعرضين للخطر والامتثال للسياسة، مما أوجد فكرة مفادها أن قادة المدارس البديلة يفتقدون للاستقلالية. كما توجد مجموعة من القيود، التى تحول دون تعيين العديد من الإداريين من قبل مقاطعاتهم للعمل كخبير طالب معرض للخطر عند تصميم أو دعم البرامج الأكاديمية والاجتماعية في مدارسهم البديلة، ومن ثم يفتقدون استقلاليتهم بسبب من الضغوط الناتجة عن معايير المساءلة.

١١) دراسة رواء صبيح (٢٠١٣)، بعنوان:" تفعيل لامركزية الإدارة المدرسية بمصر في ضوء مدارس حق الاختيار وتطبيقاتها في بعض الدول "(صبيح،٢٠١٣):

استهدفت الدراسة إطار مقترح لتفعيل لامركزية الإدارة المدرسية بمصر في ضوء مدارس حق الاختيار وتطبيقاتها في بعض الدول، حيث شملت الصيغ التي تم تناولها بالدراسة، وهى المدارس التعاقدية بولاية البرتا بكندا، والمدارس المستقلة بقطر، ومدارس المستقبل بنيوزيلاندا والبحرين.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الأسلوب الإداري في مدارس حق الاختيار يتسم بالديمقراطية والاستقلالية، ويقوم على اللامركزية والمرونة في اتخاذ القرارات والمشاركة الفعالة بين المدير والمجتمع المحلي وأولياء الأمور دون الخضوع للوائح سلطات التعليم، إلا فيما يخص الأمن والسلامة والصحة، والحقوق المدنية للطلاب

والعاملين بالمدرسة، والمعايير العامة للمناهج الدراسية . إضافة إلى أن مركزية صنع واتخاذ القرارات التعليمية بمصر على الرغم من توجهات الخطاب الرسمي المعلن نحو اللامركزية في إدارة التعليم.

١٢) دراسة أمل أحمد حسن محمد (٢٠١٣)، بعنوان:" دراسة مقارنة لبعض صيغ حركة اختيار المدرسة بالتعليم قبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية "(محمد،٢٠١٣):

استهدفت الدراسة إجراء دراسة مقارنة لبعض صيغ حركة اختيار المدرسة بالتعليم قبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية

واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى تنوع البدائل التعليمية وحرية الاختيار، ومدارس المتفوقين والمتفوقات، والمساءلة والشفافية، والالتزام بمعايير الجودة، وتحرير السوق والتنافسية، ولامركزية التعليم والإدارة الذاتية للمدرسة، والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية. بينما أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات للاستفادة من حركة اختيار المدرسة في تطوير التعليم قبل الجامعي بمصر مع مراعاة اختلاف السياق المجتمعي العام بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية.

١٣) دراسة ميشيل لين جود Michele Lynn Gode (٢٠١٢)، بعنوان:" دور قادة الرأي في فعالية وقبول برامج التعليم البديل "(Gode,2012, p.19):

استهدفت الدراسة فحص الدور الذي يلعبه قادة المدارس البديلة في نشر ابتكار برنامج التعليم البديل داخل منطقتهم ، لا سيما فيما يتعلق بفاعلية وقبول برامج التعليم البديلة، وفهم كيف يمكن للمقاطعات التعليمية الاستفادة من قادة المدارس البديلة في تطوير برامج تعليمية بديلة فعالة ونشر المعلومات المتعلقة ببرنامج التعليم البديلتوجد برامج تعليمية بديلة ، في شكلها الحالي.

واستخدمت الدراسة منهج البحث النوعى، حيث تم استخدام المقابلات وجمع الوثائق والتحقق من صحة المستجيبين. وتوصلت الدراسة إلى أن قادة المدارس البديلة يعتبرون أنفسهم قادة رأي بسبب خبرتهم وإمكانية قيام الآخرين بالبحث عنها للحصول على معلومات حول التعليم البديل. بينما شعر قادة المدارس البديلة بقوة بشأن مقاييس الفعالية لبرامجهم باعتبارها فردية مثل برامجهم. كما توجد وصمة عار مرتبطة بالتعليم البديل، نظرًا لإمكانية قيام قادة المدارس البديلة بدور قائد الرأي في الحد من وصمة العار المرتبطة بالتعليم البديل.

١٤) دراسة أمينة التيتون (٢٠١٠) بعنوان: " التعليم البديل – اتجاهات ورؤى لتعليم المستقبل"(التيتون،٢٠١٠):

استهدفت الدراسة توضيح مفهوم التعليم البديل، ورصد التعليم البديل من منظور سياقاته الفلسفية والتاريخية، تصنيف التعليم البديل من وجهات نظر مختلفة، والتعرف على طلاب التعليم البديل، والتعرف على ملامح التعليم البديل الناجح.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، باعتبارها دراسة نوعية **(Qualitative)**، لاستعراض لتاريخ التعليم البديل، وتصنيفاته،والفلسفات التي بني عليها؛ وعرض لتجارب عالمية، من خلال وصف السياقات التي نشأ فيها التعليم البديل، والتفاصيل ذات العلاقة .

وتوصلت الدراسة لضرورة الالتفات للتعليم البديل وأهميته، بتشكيل شبكة عربية للتعليم البديل، تطالب بتشريعات تنشره وتحمي خريجيه من التمييز، وتقوم بتبادل المعلومات الخاصة بهذا المجال، وتعقد اجتماعات ومؤتمرات على مستوى العالم العربى، وتشارك في المؤتمرات الدولية السنوية لمتابعة الجديد على مستوى العالم.

١٥) دراسة وليام سي بيليفيلد، آنا ستلفيلد William C. Bielefeld, Anna Stubblefield **(٢٠٠٩)، بعنوان:" أفضل ممارسات برنامج التعليم البديل – تحليل سياسات الولاية المرتبطة ببرامج المدارس البديلة** (Bielefeld&Others,2009,p.14):

استهدفت الدراسة الحالية فحص أفضل ممارسات برنامج التعليم البديل من خلال تحليل سياسات الولاية المرتبطة ببرامج المدارس البديلة . كما هدفت الدراسة لتحديد العوامل التي أدت إلى البرامج الناجحة، بعد مراجعة بعض الأدبيات والنظر في بعض سياسات الولاية للتعليم البديل، حيث قرر الفريق التركيز على تحليل سياسة الولاية التي توجه التعليم البديل في الخمسين ولاية ومقاطعة كولومبيا.

واستخدمت الدراسة المنهج التحليلى، من خلال مراجعة الأدبيات المتوفرة حول التعليم البديل مع التركيز بشكل خاص على تلك العوامل التي تؤدي إلى تجارب ناجحة للطلاب المعرضين للخطر في بيئة بديلة، من خلال تناول المعايير الأربعة هى:

١. تنظيم وهيكل المدارس البديلة.
٢. المنهج.
٣. القيادة.
٤. المناخ المدرسي.

وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الولايات لديها سياسة للتعليم البديل، لكن القليل منها قابل تعريف الفريق للجودة العالية، إضافة إلى تركيز سياسات الولايات على الهيكل التنظيمي والمناهج أكثر مما ركزت على الثقافة والقيادة.

١٦) دراسة جوزيف كريج ديهارت Joseph Craig DeHart (٢٠٠٧)، بعنوان:" آثار مدخلات الطلاب في تنظيم المدرسة وتشغيلها وحوكمتها على معدل التسرب في مدارس وبرامج آيوا البديلة"(DeHart,2007, p.11):

استهدفت الدراسة فحص الاختلافات في معدل التسرب بين ٤١ مدرسة / برنامجًا ثانويًا بديلًا في ولاية أيوا وفقًا لاستخدام سبعة أنواع محددة من مدخلات الطلاب في تنظيم المدرسة وتشغيلها وحوكمتها، والتى شملت: (أ) الأساليب التعليمية ، (ب) تحديد انضباط الطالب ، (ج) التخطيط للأنشطة المنهجية ، (د) تخطيط المناهج ، (هـ) تقييم المعلم ، (و) التقييم الذاتي للطالب للتقدم و (ز) أداء الطلاب.

واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، من خلال مقارنة أوجه التشابه بين نموذج المتدرب الرئيسي التقليدي وتأثير مدخلات الطلاب على النجاح الأكاديمي، حيث تم فحص أنواع مدخلات الطلاب لجميع الطلاب، والطلاب حسب الجنس، والطلاب حسب حالة الأقليات العرقية والإثنية، والجمع بين حالة الأقليات والجنس.

وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أثرت مساهمة الطلاب في تنظيم وتشغيل وإدارة المدارس / البرامج البديلة بشكل كبير على معدل التسرب لطلاب الأقليات العرقية والإثنية. كما قلل استخدام عقود الطلاب للأداء، والجمع بين السماح للطلاب بالتقييم الذاتي لتقدمهم مع القدرة على التخطيط للأنشطة المشتركة للمناهج الدراسية، من معدلات التسرب لطلاب الأقليات العرقية والإثنية.

١٧) دراسة حافظ محمد (٢٠٠٧)، بعنوان:" مدارس حق الامتياز في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وكيفية الافادة منها في مصر "(حافظ، ٢٠٠٧):

استهدفت هدفت الدراسة التعرف على الأسس النظرية لمدارس حق الامتياز (المدارس التعاقدية)، ورصد خبرة تطبيق كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا لها، مع تحليل تجربة كل دولة في ضوء خلفياتها التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ كما استعرضت الدراسة مبررات الأخذ بهذه الصيغة فى التعليم المصري في ضوء مجموعة من التحديات الراهنة – الداخلية والخارجية – وصولا لتقديم تصور مقترح لإمكانية تطبيق مدارس حق الامتياز في التعليم المصري.

١٨) دراسة إبراهيم الزهيري (٢٠٠٤)، بعنوان:" المحاسبية في مدارس حق الاختيار: مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر "(الزهيري،٢٠٠٤):

استهدفت الدراسة تحديد ماهية المحاسبية ومعاييرها وعلاقتها بالاستقلالية والشفافية في التعليم؛ من خلال رصد واقع مدارس حق الاختيار في بعض الدول المتقدمة .اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن للتعرف على بعض مدارس حق الاختيار التي شملت : المدارس المستقلة، والمدارس التعاقدية، ومدارس الغد في ضوء خبرة الولايات المتحدة وانجلترا واستراليا ونيوزيلندا.

أشارت الدراسة إلى كيفية الاستفادة من المحاسبية في مدارس حق الاختيار في دعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم المصري، وكيف يمكن للمشتغلين بالبحوث التربوية والمهتمين بقضايا تحسين جودة التعليم ومخرجاته، والقائمين على رسم سياسات التعليم وتطوير إدارته، الاستفادة من هذه الدراسة في دعم اللامركزية بمصر بما يتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ومواجهة تحدياته.

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد العرض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية، يمكن التوصل لمجموعة من الاستخلاصات والملاحظات، والتى تعكس مجموعة الموجهات العامة لتلك الدراسة، عند تناولها بعض صيغ التعليم البديل، وكذلك المنهجية المتبعة عند المعالجة، وبعض جوانب التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وكذلك جوانب استفادة الدراسة الحالية منها؛ وتفصيل ذلك على النحو الآتى:

١- هناك جهود بحثية حثيثة قليلة تناولت التعليم البديل بالبيئة فى حدود علم الباحث، مثل دراسة في حدود علم الباحث حيث ظهرت صيغ التعليم البديل فى عدة دراسات، مثل دراسة أمل عبد الفتاح محمد تقديم إطار مقترح لسياسات التعليم المصرى، تجاه الدروس الخصوصية فى ضوء الإطار النظري للدراسة والخبرة الصينية ودراسة رواء صبيح التى استهدفت الدراسة إطار مقترح لتفعيل لامركزية الإدارة المدرسية بمصر في ضوء مدارس حق الاختيار وتطبيقاتها في بعض الدول، ودراسة أمل أحمد حسن محمد التى استهدفت الدراسة إجراء دراسة مقارنة لبعض صيغ حركة اختيار المدرسة بالتعليم قبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية ، أما دراسة أمينة التيتون، فقد استهدفت الدراسة توضيح

مفهوم التعليم البديل، ورصد التعليم البديل من منظور سياقاته الفلسفية والتاريخية، فى حين استهدفت دراسة حافظ محمد التعرف على الأسس النظرية لمدارس حق الامتياز(المدارس التعاقدية)، ورصد خبرة تطبيق كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا لها، وأخيرا دراسة إبراهيم الزهيري، التى استهدفت الدراسة تحديد ماهية المحاسبية ومعاييرها وعلاقتها بالاستقلالية والشفافية في التعليم؛ من خلال رصد واقع مدارس حق الاختيار في بعض الدول المتقدمة، ومن الجدير بالملاحظة أن صيغة المدارس التعاقدية كانت من أكثر الصيغ ظهورا بالدراسات السابقة وكذلك بالأدبيات العربية الأخرى.

٢- اتضح مدى الاهتمام بالأخذ بالتعليم البديل من خلال ما تم تقديمه من دراسات؛ خاصة الدراسات التربوية الحديثة، حيث تعد ظاهرة عالمية، حيث قامت عدة دول بخوض هذه التجربة فى مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكي، حيث ظهرت الولايات المتحدة فى أكثر من دراسة مقارنة باعتبارها من الدول الرائدة فى هذا المجال، يتلوها وإنجلترا واستراليا.

٣- يلاحظ استخدام معظم الدراسات المنهج المقارن باعتباره أنسب المناهج لدراسة ظاهرة تربوية جديدة تم تطبيقها فى عدة دول، ولم تتعمق بعد فى مجتمعنا العربي بشكل عام والمصرى بشكل خاص. ومن ناحية أخرى استعانت العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية بالمنهج الوصفى وأساليبه المختلفة ، بغرض رصد واقع التجربة وتحديد العلاقات القائمة بينها والمتغيرات ذات الصلة بها .

٤- يرصد الباحث بعض جوانب التشابه وجوانب الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، حيث تتضح بعض القواسم المشتركة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية منها، مشاركة موضوع الدراسة وإن لم يتضح بشكل صريح فى الدراسات العربية وإنما أشارت اليه الدراسات العربية لخصائص وفلسفة التعليم البديل. بينما تمثلت جوانب الاختلاف في الهدف الرئيس للدراسة الحالية وهو تقديم نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر على ضوء الخبرة الأمريكية، والمنهجية التى اتبعتها الدراسة الحالية وهو أسلوب تحليل النظم وهو مالم تستخدمه أيا من الدراسات السابقة سواء كانت عربية أم أجنبية.

٥- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التقديم للدراسة الحالية ، وتحديد مشكلة الدراسة؛ وتحديد مصطلحات الدراسة واستقراء ملامح الأسس النظرية لنظام التعليم البديل وفقا للأدبيات العالمية المعاصرة.

ومما سبق، استفاد الباحث من استعراض هذه الدراسات المختلفة التي تتباين في الأهداف ومناهج البحث وفي مناطق التطبيق، وتعكس رؤى متنوعة حول موضوعها، وذلك في تحديد مشكلة بحثه واختيار المنهجية المناسبة لها. كما كان لهذه الدراسات أثر في تحديد كثير من الجوانب المهمة ذات العلاقة بالإطار النظري للدراسة والنظام المقترح للتعليم البديل في مصر على ضوء الخبرة الأمريكية، هذا إلى جانب الاستفادة من أدواتها المستخدمة في تصميم منهجية الدراسة وأساليب تحليلها، وبالتالي دعم نتائج الدراسة الحالية وعرض النظام المقترح ومنطلقاته الفكرية على مختلف أبعادها.

خطوات السير فى الدراسة

سارت الدراسة وفقا لعدد من الخطوات وفقا للمنهجية المستخدمة فى الدراسة، على النحو الآتى:

- **الخطوة الأولى**، وتتضمن تحديد الإطار العام للدراسة، والذى يشمل مقدمة الدراسة ومشكلتها، وأهداف الدراسة وأهميته، وحدود الدراسة ومصطلحاتها، والدراسات السابق ، وخطوات السير فى الدراسة.
- **الخطوة الثانية**، وتتضمن تحديد الأسس النظرية لنظام التعليم البديل فى ضوء تحليل الأدبيات التربوية المعاصرة.
- **الخطوة الثالثة**، وتتضمن وصف واقع نظام التعليم البديل فى الولايات المتحدة الأمريكية وتحليله فى ضوء سياقه الثقافى.
- **الخطوة الثالثة**، وتتضمن وصف وتشخيص واقع محاولات التعليم البديل وأشكاله فى مصر.
- **الخطوة الرابعة**، وتتضمن التوصل إلى بدائل مقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر، ومقارنة البدائل المطروحة وفق معايير محددة، بهدف اختيار البديل الأنسب لنظام التعليم البديل فى مصر بما يتلاءم مع واقع المجتمع المصرى.
- **الخطوة الخامسة**، وتتضمن التوصل إلى نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر فى ضوء الدراسة النظرية وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وبما يتفق مع ظروف المجتمع المصرى.

المحور الثانى- الأسس النظرية لنظام التعليم البديل وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة

يجيب المحور الثانى عن السؤال الأول، ونصُّه: ما الأسس النظرية لنظام التعليم البديل وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة؟ . وجاءت الإجابة عنها على النحو الآتى:

أولا – نشأة نظام التعليم البديل وتطوره:

ترجع الجذور الأولى للتعليم البديل إلى منتصف القرن السابع عشر، حيث أشار العديد من الرواد الذين عارضوا في البداية تقديم التعليم الحكومي أمثال كتاب جان جاك روسو "Emile" الذي نشر في عام ١٧٦٢ إلى أن التعليم يجب أن يتبع أنماط النمو الفطري للطفل بدلاً من الاستجابة لمتطلبات المجتمع. ويمكن رؤية مثال مبكر لهذا الرفض للتعليم الحكومي من قبل برونسون ألكوت Bronson Alcott الذي بدأ مدرسة المعبد في بوسطن في عام ١٨٣٤ بسبب تركيز المدارس الأمريكية المبكرة على الحفظ والتلاوة عن ظهر قلب (Sliwka,2008, p.1) / (Levin,2006,p.1) .

وشهدت العقود الأولى من القرن العشرين، ظهور العديد من حركات التعليم البديلة التي أثبتت فعاليتها، والتى يمكن عرضها على النحو الآتي(Sliwka,2008, p.1):

١- في عام ١٩٠٧، افتتحت طبيبة الأطفال الإيطالية ماريا مونتيسوري أول بيت للتعليم الابتدائي بناءً على خبراتها الخاصة في تنمية الطفل **Casa de Bambini** ، كما تأسست أول مدرسة والدورف من قبل الفيلسوف النمساوي رودولف شتاينر **Rudolf Steiner** في عام ١٩١٩، وذلك بسبب الانتقادات الرسمية لطرق التدريس المبتكرة، فى حين استقال المعلم الفرنسي، سيليستين فرينت في عام ١٩٣٥ من وظيفته كمدرس في المدرسة الحكومية لبدء مدرسته الخاصة في فونس. أما في أمريكا الشمالية، شكل جون ديوي وفرانسيس باركر وآخرون حركة تعليمية تقدمية استندت إلى الاعتقاد بأن التعليم يجب أن يخدم في المقام الأول احتياجات الأطفال ويركز على الفهم والعمل والخبرة بدلاً من التقيد بالمعرفة والحفظ.

٢- من خلال كتابها المؤثر "قرن الطفل **The Century of the Child**"، ١٩٠٩، كانت المربية السويدية إلين كي **Ellen Key** من بين أوائل دعاة التعليم المرتكز على الطفل، حيث أسس مصلحو التعليم الألمان هيرمان ليتز **Hermann Lietz**،

وبول غايب **Paul Geheeb**،وكيرت هان **Kurt Hahn** حركة المدرسة الريفية"**Landerziehungsheime**"، والتى هدفت إلى تزويد الأطفال بتعليم شامل منعزل عن الآثار السلبية للحياة الحضرية الصناعية.

٣- خلال الستينيات والسبعينيات، نما التعليم البديل ليصبح حركة اجتماعية واسعة النطاق، ففى كتاب ايفان اليتش **Ivan Illich**، شكك نيل وهارتموت فون هينتيج في أوروبا، وجون هولت، وجوناثان كوزول، وهربرت كول في الولايات المتحدة ، وباولو فريري في البرازيل في قيم وأساليب التعليم الحكومي، حيث شهدت هذه الفترة انتقادات عميقة للتعليم العام، مما أدى إلى اندلاع مظاهرات الطلاب وإضرابات المعلمين في العديد من البلدان. ونتيجة لذلك، تم إدخال أول مدرسة جاذبة في نظام المدارس الحكومية الأمريكية.

٤- بحلول التسعينات، حفز تحول الصناعة إلى اقتصاد المعرفة نقاشاً حول مستقبل النموذج المعياري للتعليم، حيث وضعت العديد من أنظمة المدارس التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أحكامًا لتحقيق قدر أكبر من الاستقلالية للمدارس الحكومية، وقد مكنت بعض الدول الآباء والمعلمين المبتكرين من تلقي التمويل الحكومى لتأسيس المدارس ذات الملفات الشخصية الخاصة، مثل مدارس الميثاق في الولايات المتحدة. ومع بداية القرن الحادي والعشرين، تم تطوير العديد من ممارسات التدريس في المدارس البديلة، مثل التعلم المستقل الذي يركز على الطلاب والتعليم القائم على المشاريع والتعاون التعاوني.

ويعتقد أن "الجذور الفلسفية للتعليم البديل مستمدة من تقاليد تعليمية ذات صلة ولكن متضاربة، بين "تقدمية" و"تحررية"، حيث ترتبط الحركة التقدمية في الغالب الذي سلط الضوء على الحاجة إلى مطابقة التدريس والمناهج الدراسية مع الاندماج التدريجي لمراحل نمو الطفل في المجتمع من خلال فرص التعلم التجريبي المخطط لها(Levin,2006,p.1). إضافة إلى ما يؤكد عليه التقليد الليبرالي من حق الوالدين والأطفال في اتخاذ خياراتهم التعليمية والحياة الخاصة، حيث يمكن اعتبار **أس نيل AS Neil** في المملكة المتحدة **وجون هولت John Holt** في الولايات المتحدة الأمريكية

روادًا لهذه الفلسفة، معتقدين أنه من الضروري "دعم الحرية الفردية والخير الفطري للطفل فى مقابل التوافق المؤسسي والاجتماعي والتأثيرات الفاسدة للمجتمع المعاصر"(Miller,2007:http://www.educationrevolution.org/history).

وعلى الرغم من أن هناك ميزات متشابهة بين هذه التقاليد، إلا أن لها وجهات نظر مختلفة فيما يتعلق بمحتوى المنهج مع التقدميين الذين يؤمنون بالتخطيط الدقيق للتجارب التعليمية للمتعلم في حين أن الإجهاد الليبرالي عدم التدخل والنمو الطبيعي، مدعومًا بخيار التلميذ والحرية الشخصية. كما يمكن وصف النمو في توفير التعليم البديل الذي تم على مدار العقود الأخيرة من الثمانينات على أنه عودة إلى وقت ما قبل التعليم الجماعي مع هوراس مان لتذكيرنا بأن الجهود الرائدة لمركزية التعليم العام كانت معارضة من البداية من قبل الزعماء الدينيين الذين اعتبروا التعليم مسعى شخصي وعائلي ومجتمعي وليس برنامجًا سياسيًا تفرضه الدولة(Sliwka,2008, p.1).

وقد استعادت شعبية التعليم البديل زخمها في نهاية التسعينيات في شكل برامج قسائم حكومية وخاصة، أو المدارس المستأجرة، أو البرامج الجاذبة، في محاولة لتلبية الحاجة إلى الاختيار والتنوع، حيث تم تقديم عددا من من برامج ومدارس التعليم البديل، وصلت فى الولايات المتحدة إلى حوالى ٣٩% من المناطق التعليمية على مستوى الولاية تقدم مدارس أو برامج بديلة. كما أن مدارس التعليم البديل تقع بشكل غير متناسب في المناطق الحضرية، والمناطق التي بها عدد كبير من الطلاب من الأقليات، والمناطق ذات التركيزات العالية من الفقر، مما يجعلها عرضة لعدم المساواة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتعليمية، والتى نجحت بعضها فى تلبية الحاجة لتوفير الاختيار والتنوع داخل عملاق بيروقراطي احتكاري للتعليم العام(Kim &Taylor,2018, pp.210-211).

وفي السنوات الأخيرة، خففت معظم الأنظمة المدرسية قبضتها على التعليم وسمحت بتوفير استقلالية أكبر في التعليم ووفرت التمويل الحكومي لأشكال جديدة من التعليم، مثل مدارس الميثاق في الولايات المتحدة الأمريكية ، والمدارس المجانية في المملكة المتحدة ومدارس المستأجرة في نيوزيلندا. وتعد هذه الاستقلالية المتزايدة نتيجة مباشرة للفلسفة الليبرالية الجديدة والتى تمثلت فى قيام السياسة الحكومية بتقليص حجم القطاع العام من خلال إدخال قوى السوق(Wiseman,2016, pp. 239 – 240).

وقد تطلب هذا التسويق الابتعاد عن نظام الحكومة المحلية والمركزية، مع التركيز على اختيار الوالدين داخل سوق تعليمي، ونتيجة لهذه الاستقلالية المتزايدة، يعتقد Sliwka أننا سنستمر في رؤية العديد من ممارسات التدريس "التجريبية" التي تم تطويرها في إطار التعليم البديل لتصبح جزءًا لا يتجزأ من توفير هذه الثقافة السائدة، ويتضح من الإدماج الحالي للطلاب، والتعلم المستقل القائم على المشاريع، والتى تمثل العناصر الأساسية لتوفير التعليم البديل(Sliwka &Yee,2015, pp. 175-183).

وفى الهند، ففى أوائل القرن العشرين ، ظهرت بعض الأشكال التعليمية للتعليم، ومن الأمثلة البارزة على ذلك جامعة Visva-Bharti التابعة لـــ Rabindranath Tagore ، ومركز Sri Aurobindo الدولي للتعليم التابع لـــ Sri Aurobindo، ومثال المهاتما غاندي للتعليم الأساسي، ومدارس Krishnamurti ومدرسة Peepal Grove، وفي السنوات الأخيرة، تم تشكيل العديد من المدارس البديلة الجديدة (http://en.m.wikipedia.org,2020).

وفى روسيا، لا توجد شبكة متطورة من المدارس البديلة في روسيا اليوم، ويرجع ذلك إلى الافتقار إلى الدعوة الفعالة لأفكار هذه المدارس وخبراتها، إلا أنه يتم اتخاذ بعض الخطوات لمعالجة الوضع جزئيًا، عن طريق إنشاء مجتمعات عبر الإنترنت من ذوي التفكير المماثل، الذين يتعرفون على بعضهم البعض، ويتشاركون معلوماتهم وخبراتهم. ورغم الجهود الضئيلة للتعليم البديل فى روسيا، إلا أنه تم تطوير أفكار التعليم البديل من خلال كتابات تربوية ليو تولستوي (١٩٩٠)، مثل تجربة مدارس بي بلونسكي (١٩٧٩) و إس تي شاتسكي (١٩٦٤)، وفى الوقت الذى يتزايد أتباع التعليم البديل في الوقت الحاضر، يتوسع مجتمع التعليم الروسي والدولي المهتم باستمرار بتغيير نظام المدارس التقليدية(Valeeva &Others,2016,p.274, pp.319-320).

وفى كازاخستان، فتوجد عدة أنواع من التعليم البديل، أبرزها: الدراسات الخارجية، ونظام مدرسة مونتيسوري، ونظام تعليم والدورف، والتعليم المنزلي، والتعليم عن بعد، حيث تم تطوير طريقة مونتيسوري بشكل كبير في كازاخستان على مستوى مؤسسات ما قبل المدرسة ومراكز إعادة تأهيل الأطفال. وترجع ملامح ضعف الاعتراف العام بالمدارس البديلة، مثل عدم وجود آلية موثوقة لدعم المدارس غير التقليدية. لذلك، يواجه

إنشائها عددًا من الصعوبات مع عرقلة واضحة من جانب المؤسسات التعليمية الحكومية. كما تم تسهيل ذلك – إلى حد ما – من خلال حقيقة أنه لا يوجد تضامن ضروري بين المدارس البديلة في روسيا، مما تسبب في غياب الموقف الإيجابي لوزارة التعليم والعلوم تجاه المدارس البديلة(Valeeva &Others,2016,p.274, pp.319-320). ومن هنا، يجب على مدارس التعليم البديل أن تنشر خبرتها بشكل متزايد وأن تعبر عن رأيها بشأن المشاكل والتحديات التي تواجهها في تنظيمها، إضافة إلى ضرورة المشاركة وتبادل النتائج التي تم التوصل إليها.

ولا تزال مدارس التعليم البديل الحكومية التى تديرها بعض الدول تعاني اليوم من بعض السلبيات التي تعتبرها مكبًا أو مستودعًا للطلاب المعرضين للخطر والذين يتخلفون عن الركب أو الذين يعانون من مشاكل سلوكية أو الأحداث الجانحين، وهذه السلبيات هي بعض من أكبر العوائق أمام نجاح التعليم البديل. ويتمثل الافتراض الضمني لهذه السلبيات أن الفشل التعليمي للطلاب نتج بشكل كبير عن عوامل فردية مثل الفقر أو حالة الأقليات أو خصائص الأسرة، وتتجاهل العوامل الخارجية مثل الحالة المدرسية والعوامل المجتمعية، وهذا هو نموذج تفكير العجز الذي يلقي باللوم على طلاب الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة أو فشلهم في المدرسة. كما يتم تجاهل العوامل النظامية، مثل تتبع المدرسة، وعدم المساواة في تمويل المدرسة، والتمايز في المناهج الدراسية(Kim &Taylor,2018, pp.2011-2012).

ويضاف لهذه السلبيات انخفاض جودة التعليم والمعلم وعدم تحمل المسئولية في شرح سبب فشل بعض الطلاب في المدرسة، حيث يُلام الطلاب على إخفاقاتهم ويُنظر إليهم على باعتبارهم عبئا على المدارس من ناحية والحكومات من ناحية.

ثانيا – مفهوم نظام التعليم البديل وأنواعه:

يفتقر مصطلح التعليم البديل، لتحديد دقيق، نظرا لأنه يتضمن مداخل مختلفة، إلا أن مصطلح "التعليم البديل" بمعناه الشامل يغطي جميع الأنشطة التعليمية التي تقع خارج النظام المدرسي التقليدي، بما في ذلك البرامج الخاصة للمتسربين من المدارس والطلاب الموهوبين، والتعليم المنزلي، وما إلى ذلك(Sliwka,2008, p.1).

ويعتقد ميلز وماكجريجور Mills& McGregor أنه لا يوجد تعريف متفق عليه للتعليم البديل بسبب اتساع وتنوع البرامج المعروضة على مستوى العالم، إلا أن هذا المفهوم التعليم البديل يمكن رؤيته كمدخل لتعطيل وتحدي القواعد الافتراضية للمدارس التي تعطي الأولوية للمراقبة والسيطرة والممارسة التأديبية على تلك التربوية.

ومن هنا، فإن عدم وجود تعريف للتعليم البديل يترك تحديد برامج التعليم البديل (AEPs) لتقدير المناطق التعليمية التي يقيمون فيها، وهو ما يعنى أن المدرسة البديلة هي ما يريده مزود الخدمة، اعتمادًا على الاحتياجات المتنوعة للطلاب في منطقة مدرسية معينة، مما يجعل من الصعب تحديد ووصف المدارس البديلة بشكل شامل" (Gode,2012, p.19) ، وبالتالي تؤدى احتياجات منطقة المدرسة إلى تحديد الغرض من برامج التعليم البديل AEP، بحيث يتم تطوير معظم المدارس والبرامج البديلة داخل المجتمع لتلبية الحاجات التعليمية المتصورة للطلاب.

ومن ناحية أخرى، يعرف رايموند مورلي Raymond Morley، **التعليم البديل** على أنه طرق لتوفير خيارات لتمكين كل شخص من أن يكون ناجحا ومنتجا، وطرق لنشر التعددية الثقافية توفر قدراً كبيراً من الخيارات، بما يحقق التميز فى المجتمع بصفة عامة والمدارس بصفة خاصة(Morley,1991, p.5). وهكذا تصبح المدرسة البديلة في المنظور الأول هي المدرسة التي تلبي احتياجات الطلاب، التى لا يمكن أن تقابل فى المدرسة التقليدية، وتلعب هذه المدارس دور المساعد للمدرسة التقليدية.

ويحدد **جانيت إل بول Janet L. Poole** المدارس البديلة، على أنها تلك التي تنفذ ممارسات مناسبة لتلبية احتياجات الطلاب، وقابلة للاستخدام في بيئة مدرسية، وقادرة بكفاءة على تحقيق نتائج إيجابية للطلاب، وتزيد الأداء التعليمي للطلاب المعرضين لخطر الفشل في المدرسة حتى يتمكنوا من تلبية المعايير الأكاديمية والتخرج بنجاح (Poole,2016,p.12)، ومن هنا تعيد المدارس البديلة الفعالة إشراك الطلاب في عملية التعلم، ومن هنا فلأن التعريفات قد تختلف إلى حد ما، فإنها تتعلق جميعها بزيادة نجاح الطلاب.

ويعرف سليكوا Slikwa التعليم البديل بأنه: مدخل للتدريس والتعلم بخلاف التعليم الحكومى المقدم من الدولة، والذى عادة ما يأخذ شكل مدارس عامة أو مدرسة خاصة، بحيث يتضمن مناهج وبرامج دراسية مبتكرة ومرنة، تعتمد إلى حد كبير على اهتمامات الطلاب واحتياجاتهم الفردية(Sliwka,2008, pp.1-2).كما يتضمن التعليم البديل بمعناه الأوسع والأشمل، جميع الأنشطة التعليمية التي تقع خارج نطاق نظام المدارس التقليدية، ويتضمن عدداً من طرق التدريس والتعلم التي تختلف عن نظريتها في التعليم التقليدي (Farrell&Hartwell,2008,p.l9).

ورغم تمحور الفكرة الرئيسة لمفهوم التعليم البديل إلى المدارس البديلة حول توفير الاختيار والفرصة للطلاب الذين لم تكن لديهم تجارب ناجحة في المدرسة التقليدية (Silchenko,2005, p.1) ، إلا أنه يشوب بعض الغموض مفهوم كلمة البديل، لتحمل أحيانا معان تنطوي على السلبية، حيث ترتبط بالبرامج العلاجية التي تقدم للطلاب المتسربين، أو المحتمل تسربهم، أو الذين يحتاجون إلى مساعدة ممن لم يستطيعوا مواصلة التعليم في المدارس التقليدية لمشكلات سلوكية أو اجتماعية أو أكاديمية، مثل الشباب في خطر. وفي أوقات أخرى تعني كلمة "البديل" الفلسفة الذي يقوم عليه التعليم (كالتمركز حول الطالب) في المدرسة البديلة، وهو ما يمكن أن يتضمن الأصالة والإبداع والتجديد، وفي أساليب التعليم، والفرص المتميزة لطالب موهوب في هذا النوع من التعليم (Hasazi&others,2001,p.9).

أما فيزيل (Fizzell)، فلا ينظر إلى التعليم البديل على أنه إجراء، أو برنامج، وإنما منظور يستند إلى العديد من الطرق التي يمكن التعلم من خلالها، أو العديد من البيئات والبني التي يمكن أن يحدث فيها ومن خلالها هذا التعلم؛ بالإضافة إلى أن جميع الأفراد يمكن أن يتعلموا ومن مصلحة المجتمع أن يصل الجميع إلى مستوى معين من التعليم كمستوى الثانوية العامة، ولتحقيق ذلك لابد من توفير مزيد من التنوع فى الهياكل والبيئات، بحيث يستطيع أي شخص إيجاد ما يناسبه، وما ييسر تقدمه (Fizzell:http://altCTnatiVe-education.org/altedhome/whatisaltemativeed.html).

ومنذ نشأته، قدم التعليم البديل عددًا لا يحصى من الفرص التعليمية، وخلال السنوات العشرين الماضية ، تم تطبيق مصطلح التعليم البديل بشكل عشوائي على مجموعة كبيرة ومتنوعة من البرامج لدرجة أن معناه قد غمض في إرباك بين المعلمين والطلاب وعامة الجمهور، ومن هنا تم إطلاق التعليم البديل لتحقيق أغراض متباينة ومصممة لتعمل بشكل مختلف عن بعضها البعض(Gode,2012, p.17).

ولهذا يفرق البعض بين تعليم "**الفرصة الثانية**" **والتعليم** "**البديل**"؛ حيث يأخذ التعليم البديل شكل مسارات منهجية منفصلة تقدم في مراحل مختلفة من النظام التعليمي. تقدم معظم الأنظمة مسارًا رئيسيًا، على شكل مسار أكاديمي متطلب نسبيًا يؤدي إلى الدراسة في جامعة، وطرق بديلة، مخصصة للطلاب الأقل قدرة أو الأقل طموحًا. التعليم البديل غير مخصص لأولئك الذين يتطلعون إلى إكمال تعليم عالى أو جامعى لمدة أربع سنوات، وغالبًا ما تكون الطرق البديلة مهنية وتهيئ الطلاب للدخول الفوري إلى سوق العمل(Shavit & Others,2002,pp.106-107).

أما **تعليم الفرصة الثانية** فيستند إلى الاعتقاد بأن المدارس والطلاب على حد سواء يخطئون في كثير من الأحيان عند اتخاذ قرار الانسحاب من الطريق الرئيسي ، وأنه يمكن تصحيح هذه الأخطاء، وبالتالى يصبح الغرض منه تزويد الطلاب الذين لم ينجحوا على الطريق الرئيسي بفرصة أخرى للقيام بذلك، ليس عبر طريق موازٍ، ولكن بدلاً من ذلك من خلال بوابات الدخول إلى المسار الرئيسي(Shavit & Others,2002,pp.106-107). ومن هنا يستند تعليم الفرصة الثانية لعدة معايير، يمكن من خلالها تقييم هياكل الفرصة الثانية تشمل: إمكانية الوصول، الفعالية، والمعادلة، حيث يمكن لبرامج الفرصة الثانية أن تقدم إحساسًا متجددًا بالإمكانات للفئات المحرومة في المجتمع، والتي قد تكون فرصتها في التنقل محدودة في المسار التقليدي.

ومن ناحية أخرى، كتب **آرون Aron** أن التعليم البديل يعمل على ضمان أن يجد كل شاب طريقًا نحو الأهداف التعليمية فى المجتمع، بحيث تركز المدارس والبرامج البديلة على ما يمكن أن تقدمه للطالب، وليس على المشكلات التي واجهها في الماضي، ومن هنا يصبح التعليم البديل عنصر حيوي في نظام التعليم الكلي(Aron,2003, p.7).

كما يشير التعليم البديل إلى البرمجة التعليمية التي تتناول واحدة على الأقل من المجالات الثلاثة: منع التسرب، أو التعليم الخاص، أو الشباب المعرضين للخطر، حيث تشترك هذه المجالات الثلاثة في عدة خصائص، كصغر حجم الفصل، والتأكيد على العلاقات الفردية بين المعلمين والطلاب، وخلق بيئة داعمة، وإنشاء مناهج دراسية تركز على الطالب، والسماح بمرونة في الهيكل مع مدخلات الطلاب(DeHart,2007,p.11).

ويلاحظ مما سبق، اتفاق التعريفات السابقة وخلطها بين التعليم البديل والمدارس البديلة، فهى تشير لذلك النوع من المدارس، والتى تمثل بيئة تعليمية مصممة لاستيعاب الاحتياجات التعليمية أو السلوكية أو الطبية للأطفال والمراهقين والتي لا يمكن معالجتها بشكل مناسب في بيئة مدرسية تقليدية.

ومن ناحية أخرى تتعدد محاولات تصنيف نماذج التعليم البديلة الحالية لم تحظى بالإجماع، حيث يضم التصنيف المبكر للبرامج البديلة للفئات الخمس التالية (Angelo &Zemanick,2009, p.23):

- فصول دراسية بديلة Alternative classrooms، وفصول دراسية قائمة بذاتها داخل مدرسة تقليدية تقدم برامج متنوعة في بيئة مختلفة.
- برامج المدرسة داخل المدرسة School–within–a–school programs، داخل المدارس التقليدية ، ولكن بها برامج تعليمية شبه مستقلة أو متخصصة.
- مدارس بديلة منفصل Separate alternative schools، متميزة جسديًا عن المدرسة العادية وتقدم برامج تكيف أكاديمية واجتماعية مختلفة.
- المدارس المستمرة Continuation schools، للطلاب الذين لم يعودوا يذهبون إلى المدارس التقليدية ، أو الطلاب المتسربين أو الموقوفين عن العمل.
- المدارس الجاذبة Magnet schools، مدارس متخصصة قائمة بذاتها تركز على مجالات مناهج معينة (تستخدم في المقام الأول كعلاج لإلغاء الفصل العنصري.

ولا تزال هناك أنماط أخرى تركز على المشكلات التعليمية للطلاب أو التحديات الفريدة التي تعرض لهم، وتشمل هذه المجموعات(Angelo &Zemanick,2009, p.25):

- **الطلاب الذين تخلفوا عن الدراسة الأكاديمية** خلال فترة المراهقة ويحتاجون إلى تدخلات تعليمية قصيرة الأجل لإعادتهم إلى المدرسة.
- **الطلاب الذين ينتقلون إلى مرحلة البلوغ بسبب المواقف الخاصة بما في ذلك الأبوة** ، والحاجة إلى تربية الأشقاء ، أو التنقل من خلال نظام قضاء الأحداث.

- **الطلاب الأكبر سنًا متأخرون للغاية في الائتمان والمهارات الأكاديمية** ، ولكن يمكنهم استخدام العلاج أو التسريع للانتقال إلى كليات المجتمع أو المهن.
- **الطلاب الأكبر سنًا الذين يعانون من نقص كبير والذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية لمواصلة الدراسة** أو الحياة المهنية والذين لديهم عادة التعلم المتعدد والاهتمامات الاجتماعية العاطفية.

وعلى الرغم من وجود أنواع عديدة من المدارس البديلة، إلا أن **رايويد Raywid** صاغ وصنف الأنواع العديدة إلى الفئات الثلاث المتميزة التالية وفقًا للتركيز الرئيسي للبرنامج وعدد الطلاب(Poole,2016,pp.37-38):

١ – **مدارس الابتكار الشعبية Popular Innovation Schools**، مصممة لتكون أكثر تحديًا. غالبًا ما يشار إليها باسم "المدارس المختارة schools of choice" وتبدو مثل المدارس الجاذبة، لأنها تؤكد على ابتكار المناهج الدراسية من أجل جذب الطلاب.

٢ – **مدارس الفرصة الأخيرة Last Chance Alternative Schools**، والتى تهدف إلى خدمة الطلاب المشاغبين باستمرار والذين تم إعطاؤهم بديلاً للتعليق أو الطرد، هذه ليست مدارس مختارة ، لأنها تؤكد على تعديلات السلوك والعلاج.

٣ – **المدارس البديلة العلاجية Remedial alternative schools**، التى تهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من مشاكل أكاديمية أو اجتماعية أو عاطفية، من خلال التأكيد على وجود بيئة إيجابية ورعاية حيث يركزون على طرق حل المشكلات لمساعدة الطلاب المعرضين للخطر.

ومن هنا، تتضح أهمية تلبية احتياجات الطلاب المعرضين لخطر التسرب من المدرسة، وهو ما دعا لإنشاء نوع رابع من المدارس البديلة التي تجمع بين المدارس المختارة والأفكار المبتكرة والعلاجية لتشكيل "فرصة ثانية" المدرسة التي يمكن أن توفر فرصة أخرى للطلاب الذين لم يحققوا النجاح في بيئة المدرسة التقليدية.

وهكذا يمكن القول بأن مختلف أنواع التعليم البديل، تؤكد على ضرورة إيجاد مدارس مختلفة، وبيئات تعلم متنوعة داخل النظام التعليمي، من أجل ضمان تحقيق كل شخص للأهداف التعليمية التي وضعها المجتمع، فالأفراد لا يتعلمون بنفس الطريقة، بل يحتاج كل منهم إلى طريقة مختلفة ليحرر من خلالها طاقاته الإبداعية الكامنة فيه من الكبت والتعنت والقيود التي يفرضها التعليم التقليدي.

ثالثا – أسباب الاهتمام ببرامج التعليم البديل:

احتلت قضية توفير أفضل تعليم لجميع الطلاب قدرًا كبيرًا الأهمية في المجال التعليمي؛ فخلال السنوات الماضية، ازدادت مبادرات تحسين التعليم مع الحاجة إلى اتخاذ تدابير أعلى للمساءلة. كما يعد مؤشر الاستعداد للكلية والوظيفة (CCRPI) ونظام فعالية مفاتيح المعلم (TKES) ومتطلبات التخرج الجديدة ضمن خطط واستراتيجيات التحسين الجديدة التي يتم تنفيذها من أجل تعزيز مستويات تحصيل الطلاب وفعالية المعلم (Georgia Department of Education,2015b: http://www.gadoe.org/School-Improvement/School-Improvement-Services/Pages/Alternative-Education-Program-and-Magnet-Schools.aspx).

ويشير التزايد المستمر لبرامج التعليم البديل (AEPs) في جميع أنحاء العالم، إلى تزايد الجهود قادة المدارس لوضع نظام لمساعدة الطلاب المحتمل تركهم للدراسة، ومن أجل معالجة أزمة التسرب، والحد من العبء المالي الذي يتركه المتسربون داخل المجتمع، الأمر الذى أدى لجعل برامج التعليم البديل AEPs خيارًا تعليميًا قابلاً للتطبيق للشباب المعرضين للخطر. الأمر الذى يدعو لتحديد الأهداف العليا للتعليم البديل، فى المشهد المتغير للتعليم الحكومى العام، من خلال(Gode,2012, p. 5, p.27-28):

- التأكد من أن كل شاب قد يجد طريقا لتحقيق الأهداف التعليمية للمجتمع.
- استيعاب التعددية الثقافية وإتاحة العديد من الخيارات التعليمية أمام الطلاب.
- توفير الاختيارات لتمكين كل شخص من النجاح والإنتاجية.
- التعرف على نقاط القوة والقيم لكل فرد للبحث عن أفضل الخيارات المتاحة لجميع الطلاب وتوفيرها.
- تحقيق التميز في أي نظام عام ومجتمعى.
- معالجة التحول المدرسى.

ويمكن تناول الأسباب التى تدعو للاهتمام ببرامج التعليم البديل والتى ترجع فى مجملها للمتغيرات المرتبطة بالترك المبكر للمدرسة، فقد يكون الخروج المبكر من المدرسة نتيجة لظروف فردية، كما أنه عادة ما يكون نتيجة لمزيج معقد من العوامل، تأتى فى مقدمتها العوامل الاجتماعية والاقتصادية، كالوضع الاجتماعي والاقتصادي SES

، والعلاقات الأسرية، والجنس، والحواجز اللغوية والثقافية، وخلفية السكان الأصليين، وضعف الإنجاز، والرغبة/ الضغط لكسب المال، ومجموعة من القضايا المتعلقة بالمدرسة كالسياسات المدرسية والممارسات التربوية والعلاقات بين المعلم والطالب (Lowe & Others,2009, pp.461-476).

ومن ناحية أخرى، تقف مجموعة من الأسباب وراء الاهتمام ببرامج التعليم البديل، حيث يمكن إجمالها فى عوامل الخطر لدى الطلاب المعرضين لخطر التسرب من المدرسة والتى تم ربطها بالتسرب بشكل عام، حيث يمكن تقسيم عوامل خطر الفشل المدرسى إلى المجالات الثلاثة التالية: أسباب اجتماعية واقتصادية، أسباب شخصية، أسباب متعلقة بالمدرسة. وتفصيل ذلك على النحو الآتى(Smith &Thomson,2014, pp.2-3):

أ. أسباب اجتماعية واقتصادية:

وتشمل هذه العوامل محدودية تعليم الوالدين، والفقر، والحياة المنزلية غير المستقرة، والأسرة منفردة العائل، ونقص الدعم الوالدى، حيث ترتبط هذه العوامل بالوضع الاقتصادي للطالب وأسرته المباشرة، كما قد لا يعرف الآباء الذين لديهم تجارب مدرسية سلبية – الذين لديهم تعليم محدود أو وجهة نظر سلبية عن المدرسة – كيفية الدفاع عن أطفالهم وقد لا يقدّرون التعليم فوق الاحتياجات الأكثر إلحاحًا، مثل العمل لكسب المال.

ب. أسباب شخصية:

وتشمل العوامل التي تؤثر على الطلاب وفرصهم في ترك المدرسة العمل لأكثر من ١٢ ساعة في الأسبوع ، والمشكلات القانونية (المشاركة في نظام المحاكم)، والحمل، وتعاطي المخدرات، والحواجز اللغوية. كما يمكن للعوامل الشخصية أن تجعل الذهاب إلى المدرسة أمرًا صعبًا بالنسبة لبعض الطلاب، ويمكن أن تؤثر بشكل كبير على التطور النفسي للطلاب، الأمر الذى يضطر الطلاب إلى العمل للمساعدة في إعالة أسرهم، أو تحمل مسئولية تربية الأطفال بأنفسهم، أو قد لا يتلقون الدعم اللازم عند مواجهة المشكلات المتعلقة بالمدرسة.

ج. أسباب متعلقة بالمدرسة:

يمكن أن تؤثر الأسباب المتعلقة بتجربة المدرسة على قرار الطالب بالتسرب من المدرسة بدرجة أكبر من العوامل الشخصية والاجتماعية، حيث تتضمن العوامل المتعلقة بالمدرسة مشاكل الحضور، والاحتفاظ بالصفوف الدراسية، ونقص الائتمان، والأداء الأكاديمي الضعيف، والمشكلات السلوكية وصعوبات التعلم، والتى غالبا ما يصبح الطلاب محرومون من حق الاختيار ويزداد احتمال توقفهم عن الحضور، مما يزيد من شعورهم بالفشل الدراسي.

ومن هنا أسندت معظم الأبحاث حول الانسحاب المبكر من المدرسة المسؤولية السببية عن الفعل إلى الطالب. فعلى سبيل المثال، تم تفسير المغادرة المبكرة كدالة لانخفاض احترام الذات (المتولد داخل المدرسة أو خارجها) والإحباط من تجربة المدرسة، والتى غالبا ما يكون السلوك التخريبي هو العامل الحاسم للطلاب الأكبر سنًا، كما قد يكون الألم أو الإحراج الناتج عن الفشل الأكاديمي دافعًا كافيًا للمغادرة، ولكن أيضًا قد يكون العلاج غير السار (خاصة التنمر) من قبل زملاء الدراسة أو المعلمين. بينما قد يشعر الطلاب بالعزلة مع عدم وجود إحساس "بالانتماء" في المدرسة ، مما يدفعه إلى المغادرة من خلال تجارب وعلاقات أكثر متعة خارج المدرسة، كما قد تدفع عروض العمل احتياجات الأسرة الملحة أو تساهم في تقدير الذات، وتشجع الطلاب على ترك المدرسة(Espinoza&Others,2020, p.49). ومن هنا يلاحظ، أن الطالب الذي يعيد صفًا واحدًا هو أكثر عرضة للتسرب من المدرسة يكون أكثر عرضة بنسبة أربعة أضعاف للتسرب من المدرسة من الطلاب الذين لم يتم الاحتفاظ بهم، كما يؤدي الفشل المزمن في المدرسة إلى صعوبة الحفاظ على الانضباط الذاتي وغالبًا ما يعاني هؤلاء الطلاب من مشاكل سلوكية، وبالتالى يتضح التداخل بين هذه الأسباب التى تدفع للاهتمام ببرامج التعليم البديل.

رابعا – مكونات نظام التعليم البديل: يمكن تناول هذه المكونات على النحو الآتى:

١– مدخلات نظام التعليم البديل: يمكن تناول هذا المحور على النحو الآتى:

أ– فلسفة وأهداف التعليم البديل:

يمكن تحديد فلسفة التعليم البديل من خلال ما تضمنته حركة التعليم الجديدة التي ازدهرت في أوروبا وأمريكا خلال عشرينيات القرن الماضي، حيث يتمثل الأساس الفلسفي والنظري للتعليم البديل قد تشكل في عشرينيات القرن الماضي، والتى تأثرت من قبل المنظرين التربويين، ورواد الحركة التعليمية الجديدة وحركة التعليم التقدمى، التي برزت فى الغالب خلال العشرينات من القرن الماضى، والتى أكسبت التعليم البديل فلسفته من خلال تمحوره حول الطفل، وإعطاء قيمة للفردية، وتأكيدها على الحياة، وتعلقها بالأهمية على تنمية الحساسية الجمالية من خلال الفن، والحكم الديمقراطي للحياة المدرسية (Nagata,2016,p.2).

وتتأثر فلسفة التعليم البديل، بالطبيعة المتغيرة، مما يعقد مهمة الوصول إلى تعريف موحد له، حيث تبدو لمدارس البديلة اليوم مختلفة تمامًا عن المدارس البديلة الأصلية التي ظهرت فى الستينيات، من خلال احتوائه مجموعة واسعة من الخيارات لخدمة الطلاب ذوي الظروف والاهتمامات والقدرات المختلفة؛ بالإضافة إلى انتقال اطار التعليم البديل بعيدًا عن المدارس الخاصة أو برامج التعليم الخاص إلى إطارات أقل تقليدية مع برامج خاصة تستهدف مجموعات محددة من الطلاب، ومع انتشار البرامج البديلة، تتغير السياسات التي تحكمها، ومن هنا يشترك نظام التعليم البديل الحالى في نفس الفلسفة التى سبقته وهى "معيار أو مقياس واحد لا يناسب الجميع"(Porowski &Luo,2014, p.1).

ومن هنا، يمثل التعليم البديل منظور أكثر منه برنامج، إذ أنه مبني على المعتقدات بأن هناك العديد من الطرق المتنوعة لتصبح متعلمًا وأنواع عديدة من البيئات التعليمية والهياكل المختلفة، علاوة على ذلك ، يقر التعليم البديل بأنه يمكن تعليم الجميع ومن مصلحة المجتمع الفضلى ضمان تعليم الجميع على الأقل والحصول للحصول على تعليم ثانوي عام بمستوى الإتقان. ولتحقيق ذلك يتطلب أن نقدم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والخيارات، بحيث يمكن لكل طالب أن يجد "مسارًا" مريحًا لتسهيل التقدم والتعلم الفردي(Indrani,2016, pp.199-200).

ومع تزايد عدد برامج التعليم البديل (AEPs)، غالبًا ما يختلف الغرض من كل برنامج حسب احتياجات وتوقعات المنطقة التابع لها المدرسة، ومع ذلك، تتم إحالة الطلاب تقليديًا إلى البرامج البديلة المعاصرة عندما تعيق عوامل مثل التغيب عن المدرسة، وقضايا الانضباط، والفشل الأكاديمي فرصهم في النجاح في مدرسة ثانوية تقليدية. كما يضاف لما سبق، ما يقوم به بيئات التعلم البديلة في توفير خيارات للطلاب لتعزيز إنجازهم وتحقيق أهدافهم وطموحاتهم. ومن هنا يستجيب الطلاب بشكل إيجابي للهياكل البديلة التي تعتمد على مهاراتهم وقدراتهم وأنماط التعلم الخاصة بهم، فغالبا ما تكون البيئات البديلة في طليعة الممارسات المبتكرة وهي موجهة لمساعدة جميع الطلاب في تلبية معايير عالية للأداء الأكاديمي(Gode,2012, p. 5, p.28).

وتهدف برامج التعليم البديل إلى منح "الآلاف من الشباب فرصة ثانية لإكمال متطلبات التخرج والحصول على دبلوم المدرسة الثانوية" (McKee&Conner,2007,p.48). كما تهدف لتقديم فرصًا أخرى للتعلم من خلال المزيد من الأساليب الفردية للطلاب الذين لا يحققون أداءً جيدًا في الفصول الدراسية التقليدية، خاصة للطلاب المعرضين للخطر الذين يعانون، بحيث توفر بيئة مختلفة تسمح لهم بالنجاح(Caroleo,2014,pp.35-46).

وعلى الرغم من أن هيكل وتنظيم المدارس قد يختلف نوعًا ما، إلا أن المدارس البديلة مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات الطلاب الذين تخدمهم، حيث تخدم المدارس مجموعة متنوعة من الطلاب الذين غالبًا ما يختلفون اجتماعيًا وأكاديميًا وعاطفيًا عن أقرانهم في المدارس العامة(Caroleo,2014,pp.35-46). إضافة إلى تصميم البرامج التعليمية البديلة لتلبية كل من احتياجات الفرد واحتياجات القوى العاملة، وبالتالي تقديم الطعام بشكل خاص للطلاب الذين يتم تصنيفهم غالبًا على أنهم منخفضون التحصيل في المسار الأكاديمي والذين يسكنون الحدود من مجتمع الطلاب، بسبب خطر التحديات الاجتماعية والاقتصادية أو الشخصية. كما تهدف هذه البرامج إلى توفير الفرص للطلاب لإبداع أفكارهم والابتكار والتعبير عنها، ومن خلال ربط التدريب المهني أو التقني بريادة الأعمال والشراكات المجتمعية أو الشركات، كما تعيد هذه البرامج بناء رأس المال الاجتماعي لتحقيق فائدة واسعة النطاق. علاوة على ذلك ، لا تساعد البدائل التعليمية في صنع القرار الفردي فحسب ، بل إنها تحرز أيضًا التنظيم الشامل لنظام التعليم نظرًا للمزايا المثبتة لمسار تعليمي مختلط(Al-Ani,2017, p.324).

وتعكس الأهداف السابقة، تميز مدارس التعليم البديل بالالتزام بالفحص الذاتي المستمر والتغيير، وإنشاء الهياكل والعمليات الديمقراطية، وعملية التعلم التعاوني بين الطلاب والمعلمين، ومجتمعات التعلم التى تعترف بتفرد الطالب استنادا إلى الرأي القائل بأن لكل شخص الحق لتعبيره عن نفسه(Magadleya& Others,2019, p.86). كما أن هذا النوع من التعلم الذي يحدث في البيئات البديلة يناسب بشكل أفضل احتياجات الطلاب، إضافة إلى المرونة والمناهج الفردية والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة على الطلاب واحتياجاتهم(Wilson &Others,2011,pp.32-39).

ولكل ما سبق، فإن مزايا المدارس والبرامج البديلة تشمل منهجًا مرنًا، وحجم فصل أصغر، وبيئة أكثر استرخاءً، حيث يتجسد التعليم البديل من خلال منهجه المصمم خصيصًا والذي يمكن تعديله لتلبية احتياجات الطلاب. عادة ما يكون حجم الفصل أصغر من حجم المدرسة التقليدية، مما يسمح للطلاب بتلقي المزيد من الوقت التعليمي الفردي مع المعلم، كما أنه يمنح المعلم مزيدًا من الوقت للتركيز على السلوكيات التصحيحية التي عادة ما يتم تجاهلها أو تضخيمها في بيئة صف أكبر(Caroleo,2014,pp.35-46). ومن هنا فإن المناخ والبيئة التعليمية للمدارس البديلة غير مهددة وداعمة للطلاب، وتحسن المسؤولية تجاه الجوانب الأكاديمية والسلوكية، وقادرة على التحلى بالمرونة والتعامل مع القضايا الاجتماعية للطلاب، وتخلق شعورًا بالأمان لدى الكثيرين، وفى مقدمتهم الطلاب المعرضين للخطر.

ب- معلم التعليم البديل:

يلاحظ من المسارات المختلفة في تعليم المعلمين للمدارس البديلة، أنه لا يوجد تعريف موحد لـــ "المعلم" في التعليم البديل؛ فبالنظر إلى مجموعة المفاهيم المختلفة للتعلم والتدريس في مدارس التعليم البديل، يسهل ما لا يمثله المعلم في التعليم البديل، لأن جميع نماذج التعليم البديل تركز على المتعلم ، ولا يُنظر إلى المعلمين على أنهم مجرد وكلاء لتقديم المناهج الدراسية، حيث يتراوح دور المعلم من كونه مدربًا على الجانب الذي يمكن للطلاب الاعتماد عليه إلى مزود ومنظم ومدير التعلم المخصص في بيئات التعلم التجريبية. وقد تخلت العديد من المدارس البديلة عن المعلم الواحد في تقاليد الفصل

الدراسى، حيث يوجد فى معظم فصول مدارس التعليم البديل معلم رئيسي يدعمه معلم ثانٍ أو مساعد، بحيث يعمل المعلمون عادةً مع طفل واحد أو طفلين في كل مرة، لتقديم المشورة وملاحظة الطلاب الذين يعملون بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة مختارة ذاتيًا، وفي العديد من مدارس التعليم البديل، يقضي المعلمون المتزايدة وقتًا في الإرشاد وتيسير عملية التعلم للأفراد أو المجموعات الصغيرة مقارنة بإعطاء الدروس مباشرة(Sliwka,2008, pp.6-8).

ويمكن تحديد دور أقل تدخلا للمعلم تدخلاً في المدارس الديمقراطية أو الحرة، حيث يقوم المعلمون بتدريس الفصول الدراسية في أوقات محددة وعلى الطلاب أن يقرروا ما إذا كانوا سيحضرون الفصول الدراسية(Sliwka,2008, pp.6-8). ولذلك تضع مدارس التعليم البديل إرشادات واضحة تعكس الدور المطلوب للمعلمين، بحيث يكون الأطفال تحت السيطرة الكاملة للمعلمين، إضافة الى تحقيق التوازن بين الدعم والتدخل ومعرفة متى لا يتدخل في نشاط الطفل. كما يجب تقديم الأنشطة من خلال توفير المواد، حالما يكون الطلاب جاهزين للدرس، كما يتعين على المتعلمين التعرف على اهتمامات الطفل واحتياجاته ومتابعتها، ومساعدة الطفل في التعبير عنها عند الاقتضاء ولذلك، فإن دور المعلمين في مدارس التعليم البديل غير مباشرا، حيث تتمثل إحدى مهامهم الرئيسة في إعداد بيئة تعليمية محفزة تتكون من مواد تعليمية قائمة بذاتها يتم تصحيحها ذاتيًا ومناسبة لمرحلة النمو التي يعيشها الطفل، في حين يقضي مدرسو التعليم البديل في الصفوف الدراسية وقتًا كبيرًا في إنشاء مواد تعليمية تناسب الاحتياجات الخاصة للمنهج الدراسي المتنامي وقدرات الطلاب(Sliwka,2008, pp.7-8).

ولا يهتم المعلمون الفعالون في برامج التعليم البديل AEPs بتدريس اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية فحسب، بل يجب عليهم أيضًا تقديم تدخلات واستراتيجيات للتعامل مع العدوان بين الأشخاص ومهارات التعامل مع الآخرين، وإحداث تأثيرات إيجابية طويلة المدى للشباب المعرضين للخطر، بالإضافة إلى التواصل مع الطلاب على المستوى الشخصي من أجل صياغة خطة علاجية لتوجيه الطالب إلى النجاح الشخصي، وبالتالى يجب أن يكون لديهم الإعداد المناسب والمعرفة بالتدخلات لدعم الأطفال ذوي الاحتياجات السلوكية الاجتماعية(McGuire,2019,p.18).

ومن ناحية أخرى يتم تقديم التدريب المهني، من خلال ما يتم تقديمه من دعم خاص بالتدريب المهني للمدرسين وهيئة المعاونين والإداريين، ولا سيما الذين يتعاملون مع الطلاب الذين يعانون مشكلات سلوكية، حيث ترتبط البرامج والمدارس البديلة بخدمات دعم متبادلة مقدمة من أولياء الأمور والمجتمع إلى المدارس وخدمات تقدمها المدارس إلى المجتمع(التيتون، ٢٠١٠، ص١٥٧٠).

وغالبًا ما يظهر المعلمون الذين يتقدمون للعمل في مدارس بديلة حرصًا على تبني بيئة تعليمية متنوعة واستخدام طرق خاصة بكل طالب، مثل خدمة الطلاب الذين يعانون من مشاكل سلوكية، أو صعوبات في التعلم أو تاريخ من ضعف الحضور أو تجاهل الدعوات لمستويات عالية من الإبداع والتعاطف، متوازنة مع فهم كيفية مساعدة الطلاب ليصبحوا مسؤولين عن مشاركتهم في تعلمهم. ورغم ذلك تميل البرامج البديلة القوية إلى توظيف المعلمين الذين أثبتوا نجاحهم في خدمة الطلاب المعرضين للخطر، وتوظيف المعلمين ذوي الخبرة وبرواتب أعلى، ومن هنا يبدو من الضروري أيضًا توفير موظفين إضافيين لتعزيز النمو البدنى والاجتماعى والعاطفى الصحى(Silchenko,2005, p.1). ومن هنا يتضح العبئ الكبير الذى يجب أن يقوم به معلمو التعليم البديل، نظرا لتعدد الأدوار التى يقومون بها سواء تعليمية أو سلوكية.

ج- التشريعات المنظمة للتعليم البديل:

حيث يمكن لمعظم المجتمعات زيادة خياراتها التعليمية البديلة، سواء داخل أنظمة المدارس العامة أو خارجها، بحيث يتم منح الطلاب الذين يتركون المدرسة قبل التخرج مسارات للعودة إلى التعليم، ويمكن رؤية توسيع الخيارات للمدرسة الثانوية وإيجاد مسارات متعددة للتخرج على نطاق أوسع كجزء من أي جهد ناجح لإصلاح المدرسة(Martin&Brand,2006, p.18).

ورغم التركيز الكبير على معدلات التخرج، تُظهر العديد من الدول اهتماما كبيرا بأن توفير البدائل وتوسيع الخيارات التعليمية، يجب أن يكون جزءًا من أي جهد ناجح لإصلاح المدارس على مستوى الدولة، بحيث تحدد كل دولة ملامح التعليم البديل من خلال مجموعة متنوعة من التشريعات والسياسات والتى تتفاوت كثيرا بين بين الدول، فقد تتحمل الدولة المسؤولية عن جوانب مختلفة من التعليم البديل، بما في ذلك طلب وتحديد التعليم البديل، والتمويل، والطلاب وتوضيح قضايا المناهج ونظام التقييم، واعتماد المعلمين(Martin&Brand,2006, p.9).

ومن ناحية أخرى، يمكن عرض ملامح التشريعات المنظمة لبرامج التعليم البديل من خلال تحديد سلطات وواجبات الدول تجاه تنظيم التعليم البديل، بحيث تؤكد على واجب تطوير السياسات والمبادئ التوجيهية لبرامج التعلم البديل، وتقديم المساعدة الفنية في تنفيذ البرامج وتقييم البرامج، بحيث يتعين على مجالس التعليم اعتماد معايير لتعيين الطلاب في برامج التعلم البديلة، والتى من أهمها: وصفًا للبرامج والخدمات التي يوصى بتقديمها في برامج التعلم البديلة وعملية لضمان أن الواجب مناسب للطالب وأن والدي الطالب يشاركون في القرار، بحيث يتعين على مجلس الولاية أيضًا اعتماد سياسات تحدد ما يشكل مدرسة بديلة وبرنامجًا تعليميًا بديلاً (North Carolina Department of Public Instruction,2014, p.1). إضافة إلى تقديم المناطق التعليمية خدمات تعليمية للطلاب الذين تم تحديدهم على أنهم عرضة لخطر التعليق أو الطرد من المدرسة، بحيث يجوز لأي منطقة تعليمية تقديم خدمات تعليمية للطلاب المعرضين لخطر التعليق أو الطرد التقدم بطلب للحصول على التمويل من خلال برامج الدعم الطلابي للمساعدة في تقديم مثل هذه الخدمات التعليمية(https://codes.findlaw.com/co/title-22-education/co-rev-st-sect-22-33-202.html).

ومن هنا، تتضح ضرورة أن تتضمن نطاق التشريعات المنظمة للتعليم البديل، ضرورة توفير المجالس الحاكمة للطلاب المطرودين إمكانية الوصول إلى برنامج تعليمي بديل تديره الدولة، أو المشرف العام على المدارس، أو اتحاد المناطق التعليمية بالدولة، من أجل تقديم برامج تعليمية بديلة مناسبة للطلاب الذين ينحرف تقدمهم التعليمي عن ذلك المتوقع للانتقال الناجح إلى حياة منتجة أو الطلاب الذين يتعارض سلوكهم مع تعلمهم أو تعلم الآخرين.

د- هيكل وعناصر برامج التعليم البديل:

يعد الهيكل التنظيمي مكونا رئيسا للمدارس البديلة الناجحة، حيث توفر مدارس التعليم البديل هياكل مرنة مناسبة لنجاح جميع الطلاب وزيادة إنجازهم الدراسي، بحيث تتمثل إحدى السمات الرئيسة لبرامج التعليم البديل الناجحة هى الهيكل التنظيمي الذى يتضمن: الحجم الصغير والاستقلالية النسبية والبرامج الشاملة والبيئة الآمنة والاستشارة والانفصال عن المدرسة التقليدية(Bielefeld & Others,2009,p.14).

ومن ناحية أخرى، يصف **دينتى Denti** هذه المكونات الهيكلية على النحو الآتى(Bielefeld & Others,2009,pp.14-15):

أ) **الحجم الصغير**، نظرا لضرورة تسهيل الاهتمام الشخصي وتعزيز الشعور بالمجتمع في المدرسة البديلة، تكون كل من المدارس والفصول صغيرة، ومن الناحية المثالية، يجب أن تكون نسب الطلاب إلى المعلمين ١٠: ١ أو أقل، ولا تزيد عن ١٥: ١.

ب) **الاستقلالية النسبية**، فمعظم برامج التعليم البديل الناجحة لديها درجة ما من إجراءات التشغيل القياسية للمنطقة، حيث يشارك المعلمون، وكثيرًا من الطلاب، في الإدارة وصنع القرار، وفي تحديد أهداف المدارس وتوجيهها نحو عملها المستمر.

ج) **البرامج الشاملة**، تشتمل برامج التعليم البديل على التعلم التجريبي والمكونات المهنية لربط ما يتعلمه الطلاب في المدرسة بحياتهم وعملهم في المستقبل.

د) **الاستشارة**، تعد برامج الاستشارة جزءًا لا يتجزأ من المنهج الدراسي، ولا تقتصر على القضايا الأكاديمية، لكنها تساعد الطلاب على التعامل مع المشاكل والأحداث في المدرسة وفي حياتهم اليومية.

ه) **البيئة الآمنة**، حيث تتمتع المدارس البديلة بسمات البيئة المدرسية المنظمة وتوقعات سلوكية صارمة واضحة للطلاب والموظفين، كما تدار بطريقة عادلة ومتسقة.

و) **الانفصال عن المدرسة التقليدية**، حيث تحقق البرامج الانفصال إما عن طريق إقامتها في منطقة متميزة من المدرسة التقليدية (مثل جناح معين) أو عن طريق الانتقال إلى موقع مختلف تمامًا.

وتمثل العناصر السابقة، مكونات رئيسة غير تقليدية تختلف عن الهيكل التنظيمى للمدارس التقليدية، حيث يتمتع بالحرية والاختيار لدى الطلاب لنظام التعليم الذى يتماشى والاحتياجات المتباينة للطلاب، ومن هنا تتضح الحاجة بناء نظام مجود للتعليم البديل يخدم جميع الطلاب وفقا لاحتياجاتهم بطريقة عادلة ومنصفة.

د – الطلاب الذين تخدمهم المدارس البديلة:

لما كانت بعض برامج التعليم البديل تخدم الطلاب المتقدمين أكاديميًا والطلاب الباحثين عن التعليم المهنى والتقنى، إلا أن معظمها يخدم الطلاب المعرضين لخطر الفشل المدرسى أو المهمشين من النظام المدرسى التقليدى(Porowski &Luo,2014, p.2) ، حيث يتم تصميم برامج التعليم البديل للاستجابة للطلاب الذين لم ينجحوا في البيئة

المدرسية التقليدية، أو المعرضين لخطر التسرب أو الذين قد تسربوا بالفعل من المدرسة التقليدية. ومع ذلك، فإن أسباب تسرب الطلاب كثيرة وقد تشمل جميع جوانب حياة الطلاب، من خلال المجالات الأربعة للتحديات التى تحول دون إكمال الدراسة، كما هى موضحة بالجدول التالى (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE),https://www.doe.mass.edu/alted/altedguide.docx):

جدول رقم (١)

التحديات التى يواجهها الطالب لخطر إكمال المدرسة

تحديات ذات صلة بالطالب	تحديات ذات صلة بالمدرسة
الحضور / التغيب عن المدرسة مشاكل السلوك / الانضباط احتياجات الصحة النفسية رعاية الأشقاء الحمل / الأبوة والأمومة تعاطي المخدرات علاقات الأقران السيئة التعليق / الطرد انسحاب الأصدقاء المرض / الإعاقة	الصراع بين ثقافتي البيت والمدرسة نظام الانضباط غير الفعال عدم وجود المشورة الكافية المناخ المدرسي السلبي عدم وجود المناهج ذات الصلة عدم وجود الدعم المناسب لمتعلمي اللغة الإنجليزية الاستخدام العالي للتعليق / الطرد توقعات منخفضة
تحديات ذات صلة بالعائلة	**تحديات ذات صلة بالمجتمع**
الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض انخفاض مشاركة الوالدين توقعات منخفضة للوالدين حواجز لغة الوالدين التي تتعارض مع المنزل والمدرسة الاتصال العنف المنزلي إدمان الوالدين / أفراد الأسرة	نقص خدمات دعم المجتمع نقص الدعم المجتمعي للمدارس ارتفاع معدل حدوث النشاط الإجرامي عدم وجود ترابط بين المدرسة والمجتمع قلة المواصلات العامة التشرد

Source: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), " **Alternative Education Guide - Designed to answer questions to improve and/or create alternative education programs**", Success After High School. https://www.doe.mass.edu/alted/altedguide.docx.

ويلخص جيري مينتز Jerry Mintz ملامح الطالب المرشح للتعليم البديل وهى(Mintz,http//:www.educationrevolution.org):

- يكره المدرسة، وهذا دليل على وجود خطأ ما في نظام المدرسة، لأن الطفل بطبيعته يحب التعلم.
- يجد صعوبة في التعامل مع الكبار، ويقتصر تعامله مع مجموعة صغيرة من أقرانه.
- يهتم بالماديات في محاولة لتعويض شعور لديه بالنقص، الأمر الذي يعكس سطحية نظام التعليم الذي يتربى فيه.
- يعود من المدرسة مجهداً لأن خبراته التعليمية لا تمنحه طاقة.
- يشتكي من صراعات ومن أوضاع ظالمة، مما يعني عدم ملاءمة عمليات حل الصراع والتواصل فى المدرسة.
- يفقد اهتمامه في التعليم المبدع من خلال الفن والموسيقى والأشكال الفنية الأخرى، مما يعني قصور التشجيع لهذه النواحي، واعتبارها ثانوية مقارنة بالتعليم الأكاديمى.
- يسوف في أداء الواجبات حتى اللحظة الأخيرة، لأن الواجب ممل ولا يثير فضوله.
- لا يحكى عن أحداث يومه.

وخلصت دراسة أجراها المركز الوطني لتقييم التعليم والمساعدة الإقليمية (NCEE) إلى أن الطلاب في البرامج البديلة غالبًا ما يكونون هناك بسبب التحديات الأكاديمية أو العاطفية، إضافة إلى ضعف الحضور، والتعليق، والطرد، والضغط الأسري، والصعوبات العاطفية، وصعوبات التعلم ، والدرجات الضعيفة ، السلوك التخريبي في الفصل أو الحمل (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), .https://www.doe.mass.edu/alted/altedguide.docx)

وتتفق دراسة **تونى أيفرنز Tony Evers** والشروط السابقة، حيث تتضمن القائمة النموذجية لمعايير اختيار طلاب التعليم البديل، ما يلي(Evers,2018,p.3):

- حضور ضعيف للطلاب.
- درجات الرسوب (D / F).
- التعرض للأزمات العائلية.
- القضايا الاجتماعية / العاطفية / الطبية.
- أداء دون المتوسط في التقييمات.
- مشاكل الانضباط.
- قضايا تناول المخدرات والكحول.
- السلوك الإجرامي للطلاب .
- العلاقات السيئة بين الأقران.
- الطلاب الحاصلين على تقييمات "عالية المخاطر" في الملف الشخصى الذي يضعه المعلم.
- قصور كبير في الاعتمادات المالية.

ويخلص المركز الوطني لمنع التسرب من المدرسة إلى أن غالبية طلاب المدارس البديلة يتأثرون بشكل كبير وسلبي بصدمات الطفولة، ولأسباب متنوعة، تخدم العديد من المدارس البديلة أعدادًا كبيرة بشكل غير متناسب من الطلاب الملونين، والطلاب الفقراء، والطلاب ذوي الإعاقة، والذكور. في حين أن مهمة البرامج البديلة هي تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب الأكثر تعرضًا للخطر، وليس كموقع بديل للطلاب الذين يعانون من مشاكل، حتى يمكن استبعادهم من المدارس التقليدية(Daggett & Others,2020,p.4).

ولكل ما سبق، يؤدى توجيه التعليم البديل لمجموعات معينة من الشباب إلى توجيه المنهج أو الطريقة، فقد يتم تصميم برامج بديلة للطلاب المعلقين أو المطرودين، أو المتسربين، أو المراهقين الجانحين، أو الطلاب ذوي الإعاقة، والطلاب الذين يعانون من سلوكيات صحية عالية المخاطر، والطلاب الباحثين عن التعليم المهنى والتقنى، ولكل فئه من هذه الفئات لها طريقتها ومنهجها فى التعامل والتعلم على حد سواء.

هـ – مناهج التعليم البديل:

تتمتع نظم التعليم البديل بحرية كبيرة في تصميم مناهجها، ومن خلال مواءمة المحتوى الأساسي لتدريسها مع الاختبارات المركزية. ومن القواسم المشتركة الملحوظة بين معظم المدارس البديلة هي محاولتهم لتدريس منهج متكامل لا يفصل بشكل صارم بين مجالات المواد التقليدية، بل يركز على الترابط بين التخصصات، إضافة إلى تبنى نهجًا متكاملًا، يربط بين تخصصات منفصلة في دراسات الكون المادية وعالم الطبيعة والخبرة البشرية.

وتتضمن المناهج التربوية في التعليم البديل، هياكل مختلفة، كما هو الحال في الفصول الدراسية المفتوحة ، وعلاقات مختلفة بين المعلم والطالب، كما هو الحال في المدارس المدارس المجانية ، أو اختلاف المناهج وطرق التدريس كما هو الحال في مدارس والدورف ومونتيسوري. وهناك العديد من المدارس البديلة الفردية منتشرة في جميع أنحاء العالم، حيث تستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب التربوية. يمكن عرض هذه المناهج التربوية هي كما يلي(Indrani,2016, pp.201-202):

(أ)**في عام ١٩٦٩**، أسس الفيلسوف والمعلم الهندي جيدو كريشنامورتي مدرسة بروكوود بارك، تتمتع المدرسة بقاعدة أخلاقية قوية وتركز على كل من التميز الأكاديمي وكذلك التطور الروحي من خلال الاستكشاف بين الحرية والمسؤولية والتأمل والتحرر من العمل المتمركز حول الذات والصراع الداخلي، بالإضافة إلى تقدير الطبيعة والحفاظ عليها.

(ب) **في عام ١٩٢٢**، قامت المصلحة التعليمية الأمريكية هيلين بانكهورست بتطوير خطة مختبر دالتون ، بتمكين الطلاب من العمل بشكل مستقل داخل نظام المدارس العامة، حيث توجد مدارس دالتون اليوم في أستراليا والولايات المتحدة واليابان وروسيا وأوروبا الوسطى وإنجلترا وألمانيا وهولندا.

(ج) **ترى المدارس التي تم تصميمها** على غرار أصول التدريس الخاصة بالمعلم الفرنسي سيليستين فراينت، أن اهتمام الطفل وفضوله الطبيعى كنقطة انطلاق للتعلم ومحاولة استخدام تجربة الأطفال الحقيقية كفرص حقيقية للتعلم.

(د)فى عام ١٩٢٧ ، أسس بيتر بيترسن Jenaplan-Schule وهو مشروع تعليمي تقدمي، يستند إلى ثلاث أفكار أساسية: عمل الطالب المستقل، والعيش والتعلم في المجتمع، ومشاركة الطلاب وأولياء الأمور في الحياة المدرسية.

ويتقدم الأطفال فى بيئة التعلم المعدّة النموذجية للمدارس البديلة، من خلال الأشياء الملموسة والخبرات اللمسية إلى التفكير المجرد والكتابة والقراءة والعلوم والرياضيات، بحيث يؤدي كل نشاط إلى مستوى جديد من التعلم، فعلى سبيل المثال، يتمثل الغرض الرئيس لمواد الرياضيات العملية هو جعل المفاهيم المجردة واضحة وملموسة، وإرساء الأساس للتطور المعرفى والتحضير للانتقال التدريجى إلى التفكير المجرد (Sliwka,2008, p.8).

ويتم التعلم في مجموعات مختلطة الأعمار، حيث يتكون اليوم المدرسي النموذجي من كتلة مدتها ١٠٠ دقيقة ، حيث يعمل الطلاب في مشروع متعدد التخصصات، ويعمل الطلاب بشكل مستقل في مشروع يختارونه ذاتيًا بالإضافة إلى طقوس التداول واللعب والاحتفال. واليوم، توجد المدارس المصممة على غرار Jenaplan في ألمانيا وهولندا ولكنها ليست شكلا من شبكة منظمة(Angelo &Zemanick,2009, p.215). ومن ناحية أخرى، تسهل خطط التدخل الفردى منهجًا منظمًا، وهو أمر ضروري للنجاح الأكاديمي في المدرسة البديلة، بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة لتتبع القدرة لتلبية احتياجات المتعلمين المعرضين للخطر. مع هذه النتائج، تم اتخاذ قرارات أكاديمية للتركيز على احتياجات كل طالب. ونظرًا لأن غالبية الطلاب في البرنامج قد حققوا نجاحًا أكاديميًا محدودًا ، كان من الضروري تنفيذ نهج مختلف للتدريس داخل الفصل الدراسي (Angelo &Zemanick,2009, p.215).

وغالبًا ما يختلف محتوى المناهج وفقًا لنوع الاعتماد المقدم ولكن يركز الكثير منهم على نقل المهارات الأساسية لطلابهم، ربما لأن معظم البرامج ما تكون قصيرة ولا يوجد وقت كافٍ لتغطية كميات كبيرة من النظرية؛ يفتقر العديد من الطلاب إلى المهارات الأساسية، بحيث يصبح هذا هو المحور الأساسي للتعليم ؛ وغالبًا ما تكون المهارات المحددة هي ما يريد الطلاب تعلمه. وبالإضافة إلى المهارات الحياتية الأساسية، تؤكد

العديد من برامج التعليم البديل على التطوير الوظيفي وتوفر للطلاب خيارات متعددة للمسار الوظيفي، بما في ذلك (Aron&Zweig,2003, pp.25-26:

- ورش عمل للتوعية المهنية / الاختيارات.
- برامج الاستكشاف المهني.
- التلمذة الصناعية.
- برامج العمل / الدراسة المعدلة.
- مكتب المتحدثين.
- زيارات العمل.
- (إعداد فني بالشراكة مع كليات المجتمع) .
- التدريب المهني / الفني.
- الربط بين المدرسة وبرامج العمل.
- خبرة في العمل.
- فترات التدريب.
- المنهج والتعليم.

وعادة ما يتم تعليم المهارات الأساسية (القراءة، والكتابة والحساب) بصورة متكاملة وليست منفصلة كالتعليم التقليدي، وتوجد مواد دراسية غائبة عن التعليم التقليدي، مثل التعليم البيئي، والتعليم الروحي، ومواد أخرى تنبع من اهتمامات الطلاب والمدرسين، والفلسفات التي تقوم عليها المدارس، بحيث تتكامل المناهج لتعني بالمهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي على حد سواء. كما تتمتع برامج التعليم البديل الناجحة بمرونة عالية بالنسبة للمعلمين في تصميم الاستراتيجيات والطرق التي يستخدمونها في العمل مع طلابهم، مثل التعليم الفردي، والتعليم التعاوني، والتعليم القائم على القدرات، وتدريس الفريق، وتدريس الأقران، والتدريس متعدد الذكاء، من خلال مناهج تتراوح ما بين التركيز على المهارات الأساسية، والمهارات التي تنمي الشخصية وتعدل السلوك، كالمهارات الاجتماعية، ومهارات حل الصراع(التيتون، ٢٠١٠، ص١٥٧٠). ولما سبق، تفرض السمات السابقة لمناهج التعليم البديل، ضرورة تمتع الطلاب بفرص اختيار ما يودون تعلمه وعمله في ضوء احتياجاتهم الخاصة، إضافة إلى توافر الأنشطة الفنية والموسيقية والرياضية بما يضمن تحقق استفادة جميع الطلاب منها .

٢- **عمليات نظام التعليم البديل فى التعليم المعاصر:** يمكن تناول هذه العمليات على النحو الآتي:

(أ) **إدارة وتنظيم برامج التعليم البديل:**

تحاول الحكومات بناء علاقات جديدة مع مبادرات التعليم البديل من خلال اتجاهين (Nagata,2016,p.5)

- **الاتجاه الأول**، يمكن رؤية حركات دمج التعليم البديل الحالى في نظام التعليم الرئيس في البلدان المختلفة، حيث اجتذبت المدارس المتكاملة أو المدارس ذات الطابع الخاص في نيوزيلندا والمدارس المتخصصة في كوريا الجنوبية الاهتمام كمدارس بديلة لها سجلات مثبتة بالفعل والتي يتم اعتمادها رسميًا وتتلقى الإعانات الحكومية.

وتتلقى تايلاند أيضًا اهتمامًا بحركة عامة نحو اعتماد التعليم البديل بموجب المادة ١٢ من قانون التعليم الوطني والقوانين الأخرى. فى الولايات المتحدة، يمكن فهم قانون عدم ترك أي طفل في الخلف (No Child Left Behind) لعام ٢٠٠١ الذى أعلنته إدارة بوش على أنه إشارة إلى فرص دعم البرامج المبتكرة، وإتاحة إمكانيات جديدة للمرافق التعليمية الخاصة، بخلاف المدارس المستقلة.

- **الاتجاه الثانى**، ويتضمن الحركة الرامية إلى إنشاء مدارس بديلة تم تشكيلها بمبادرة خاصة بتمويل عام من البداية، أي تلك المدارس الفريدة الممولة من القطاع العام والتي يديرها القطاع الخاص، ومن الأمثلة البارزة عليها المدارس المستقلة في الولايات المتحدة. وقد أثرت هذه المبادرات على حركات الإصلاح التعليمي في اليابان، حيث قامت المنظمات غير الربحية والمنظمات الأخرى بصياغة تشريعات مقترحة لمدرسة الميثاق.

وتتم رعاية برامج التعليم البديل وإدارتها من خلال مجموعة متنوعة من الكيانات، تشمل(Aron&Zweig,2003,p.29):

- المنظمات المجتمعية غير الربحية (CBOs).
- وكالات التعليم الحكومية أو المحلية.
- المدارس المستأجرة.

- أقسام أو وكالات تعليم الكبار.
- وكالات قضاء الأحداث.
- مدارس التعليم قبل الجامعى K-12 العامة أو الخاصة.
- مؤسسات الصحة النفسية.
- البرامج الممولة اتحاديًا.
- الشركات الخاصة الهادفة للربح.

ومن الناحية التنظيمية، تمتلك العديد من برامج التعليم البديل سياسات وإجراءات تنظيمية مختلفة عن تلك الموجودة عادةً في مدارس التعليم قبل الجامعى K-12 الحكومية. فعلى سبيل المثال، يحتفظ البعض بساعات وجداول زمنية غير تقليدية في سياق المدارس العادية، ولديهم سياسات قبول وخروج مفتوحة، وتعليم مخصص للاحتياجات الفردية للطالب. ومن ناحية أخرى، هناك روابط قوية لبرامج التعليم البديل بعالم العمل، مما قد يعني سياسات وإدارة أكثر تشابهًا مع تلك الموجودة في مكان العمل، من خلال فرق العمل أو المشرفون أو بطاقات الوقت أو جدولة التدريس الأكاديمي بالتزامن مع العمل أو التدريب المهنى. ومن ناحية المساءلة الإدارية في التعليم البديل، هناك قضايا خاصة يجب مراعاتها في هذا المجال ، ويرجع ذلك أساسًا إلى أن إجراءات المساءلة والنتائج المستخدمة في المدارس العادية لا تكتمل دائمًا لدرجة ليست ذات صلة ببرنامج التعليم البديل الذي يتسم بطابع انتقالي بشكل أساسي، فعلى سبيل المثال، يهدف إلى الانتقال عودة الطلاب إلى المدارس العادية أو خارج برنامج خاص مثل احتجاز الأحداث أو مركز العلاج. كما يجب أن تتضمن تدابير المساءلة التعليمية البديلة تدابير قصيرة المدى تتبع "القيمة المضافة" المستمرة أو تدرك أن بعض الشباب قد يدخلون ويخرجون من البرنامج قبل تحقيق تقدم ملحوظ، كما تتضمن نتائج الأداء الأخرى مقاييس لتحفيز الطلاب والقدرة على إتقان المحتوى، بحيث يفترض أن مديرى البرامج والوكالات الراعية لبرامج التعليم البديلة لديهم نوع من معلومات الإدارة الداخلية(Aron&Zweig,2003,p.29).

وختاما، يتفق الباحث مع رؤية **رايت واكلى Oakley& Wright**، حيث يجوز لبرامج التعليم البديل، والتى يتم توفيرها من خلال الشراكة مع واحد أو أكثر من أنظمة

المدارس الأخرى، أو تكون موجودة داخل أو خارج حرم المدرسة التقليدية، أن تقوم بما يلى(Wright& Others,2019, pp.5-6):

- يجب أن توفر برامج التعليم البديل، نفس المواد التعليمية والموارد والكتب المدرسية كتلك المتوفرة في البيئة التقليدية.
- التركيز على فنون اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية وإدارة السلوك الشخصي.
- التأكد من أن الحد الأقصى لحجم الفصل لا يتجاوز ١٥: ١.
- تزويد كل طالب في التربية الخاصة بالخدمات والتعديلات كما هو موضح في برنامج التعليم الفردي الخاص به (IEP).
- توفير احتياجات الطلاب التعليمية والسلوكية.
- توفير التعليمات التي ستمكن الطلاب من العودة إلى برنامج التعليم العادي أو المهني والتقني في أسرع وقت ممكن.
- تقديم التدخلات الأكاديمية والسلوكية، بالإضافة إلى الإرشاد لتمكين الطلاب من إحراز تقدم أكاديمي وتعلم السلوك المناسب اجتماعيًا أثناء حضور البرنامج.
- فصل الطلاب المشاغبين عن الطلاب غير المتمردين الذين تم تعيينهم في البرنامج.
- فصل الطلاب الأكبر سنًا عن الطلاب الأصغر سنًا.
- إضفاء الطابع الفردي، قدر الإمكان، على متطلبات الخروج الأكاديمي والسلوكي لكل طالب تم تعيينه في البرنامج.

(ب)مصادر تمويل التعليم البديل:

تتطلب نظم التعليم البديل موارد بشرية ومالية أكثر من المدارس التقليدية، وتكلفة أكثر للعمل على احتياجات كل تلميذ، الأمر الذى يشكل المزيد من التحديات لإدارتها، ولديها مستويات أقل من تحصيل الطلاب ومعدلات تخرج أقل. في حين أن هناك مدارس بديلة تتمتع بموارد جيدة ، ولديها مرافق ممتازة ، ويعمل بها معلمين ذوي مهارات عالية ومتخصصين، إلا أن هناك أيضًا مدارس بديلة لا تتلقى سوى موارد متبقية، وتقع في

أسوأ المرافق، ويعمل بها معلمين لم يتمكنوا من النجاح أو الحصول على فرص عمل في المدارس التقليدية(Daggett & Others,2020,p.4).

ومن ناحية أخرى، تتباين هياكل التمويل بين برامج التعليم البديلة، حيث تعتمد معظم ميزانيات برامج التعليم البديلة على مجموعة متنوعة من مصادر التمويل غير الموثوقة، مثل المنح والمساهمات الخيرية ورسوم الخدمة. كما تتلقى بعض برامج التعليم البديل أيضًا أموالًا تعليمية حكومية ومحلية، على الرغم من أن هذه الأموال غالبًا ما تكون أقل من التمويل لكل تلميذ الذي تتلقاه المدارس التقليدية. ومن هنا يجب الإجابة عن هذه الأسئلة سواء على مستوى البرنامج أو الوكالة ما يلى: هل تختلف التكاليف الفعلية لتعليم شبابنا الأكثر ضعفًا عن تلك الخاصة بالأطفال الآخرين؟ كيف يؤثر تعدد مصادر التمويل على نزاهة برامج التعليم البديل؟، هل يسمح باستخدام مرونة أكثر للتمويل لأن القيود المرتبطة بمصدر ما قد لا تنطبق على مصدر آخر، أم أنه يقوض البرنامج من خلال خلق حالة من عدم اليقين المالي والتعقيد الإداري؟(Aron&Zweig,2003,p.30).

وتعكس مصادر التمويل للتعليم البديل درجة الاستقرار التى تتمتع بها المدارس البديلة، ومن هنا تتضح ضورة أن تؤكد أن التشريعات إلى آلية التمويل عادلة على مستوى الدولة، تراعى الظروف الاقتصادية المتغيرة، بحيث تمتلك تشريعات وسياسات رسمية، تراعى توفير ميزانيات حكومية ومحلية للحصول على أموال كافية لنفقات التعليم(Lehr& Others,2009,pp.26-27).

وهناك تحدٍ آخر يتعلق بتمويل التعليم البديل، وهو أن العديد من البرامج لا تعبر قطاعات، مثل التعليم الثانوي والتعليم ما بعد الثانوي والصحة العقلية وأنظمة القوى العاملة. وبالتالى، قد يجد مقدم التعليم البديل صعوبة في الحصول على أموال مركزية لدعم مداخل تربط التعليم والتدريب وأنظمة الرعاية الصحية، ومثل هذا الجهد أمر صعب للغاية(Martin&Brand,2006, pp.4-5). ويضاف لما سبق، تحد آخر، وهو أن معظم التمويل المتاح يدعم الأنشطة المنفصلة والمتميزة لبرامج التعليم البديل، مثل الإرشاد والتوجيه وبرامج التدخل في تعاطي المخدرات أو تدخل الوالدين / الأسرة، فقد لا تحتاج برامج التعليم البديل إلى هذه الأنشطة، ولكنها بدلاً من ذلك تحتاج إلى دعم مستمر.

٣- مخرجات نظام التعليم البديل فى التعليم المعاصر: يمكن تناول هذه المخرجات على النحو الآتي:

(أ) تقييم نظام التعليم البديل:

يتم تقييم النجاح في مدارس التعليم البديل من خلال المستويات الأكاديمية والاجتماعية، وبالتالي، تشجع المدارس "الناجحة" طلابها على التفوق في الأكاديميين، مع ضمان تعلمهم للمهارات الاجتماعية اللازمة للنجاح في الحياة، ورغم تنوع تصورات مفهوم "النجاح" في البيئات البديلة، ومع ثم، فإن علامات النجاح السائدة فى أدبيات التعليم البديل، تميل إلى عكس المؤشرات السائدة للنجاح، من خلال التركيز على أربعة مؤشرات رئيسة(Aaron,2006):

- انخفاض السلوك السئ.
- بناء المهارات الاجتماعية / العاطفية.
- معدلات أعلى.
- معدلات الحضور والتخرج.

ويلاحظ أن هناك تخوفا من استخدام مؤشرات نجاح مماثلة بين المدارس البديلة والمدارس العادية، حيث يشير **ألميدا وآخرون Almeida & Others** إذا كانت المدارس البديلة تخدم الطلاب خارج المسار التقليدى أو المتسربون العائدون بشكل أساسي من خلال الوقت الذى يقضيه الطلاب بالفعل خارج المدرسة، وهم معرضون بشكل خاص لاعتبارهم دون المستوى المطلوب أو الفشل في ظل هذه السياسات، حتى لو حقق طلابهم تقدمًا ثابتًا"(Almeida&Others,2010, p.12).

ومع ذلك، يجب على الفرد أن يضع في اعتباره أن المدارس البديلة غالبًا ما يتم انتقادها بسبب وظيفتها "كخزانات متنقلة"، حيث يتغذى الطلاب على نظام غذائي منخفض التوقعات ومنخفض الجودة الأكاديمية. إضافة إلى توافر الدراية بإمكانيات المعلمين والمدارس لتدفق الطلاب لمسارات تعليمية ضيقة توفر فرصًا محدودة للحياة. وبالتالي، فإن كيفية تحديد النجاح من قبل المدارس البديلة يمكن أن يكون لها آثار خطيرة على أنواع التعليم التي سيحصل عليها طلابهم، وعدم الاتساق فى معدلات نجاح المدارس البديلة، ويرجع ذلك إلى الأهداف المتغيرة للبرنامج / المدرسة وصعوبة تحديد النجاح في بيئة مدرسية بديلة(Birioukov,2018, p.2).

ويتمثل الخطر الكامن في المدارس البديلة فى انخفاض التوقعات بالنسبة للطلاب، وهناك أدلة وافرة لإبراز كيف يمكن للتوقعات المتناقصة أن تدفع الطلاب إلى المسارات الأكاديمية المنخفضة، والتي لها تأثير سلبى على نتائج تعليمهم. كما أشارت عدد من الدراسات التى توثق نجاح الطلاب على المستويين الأكاديمي والاجتماعي، والتى تؤكد أن النجاح فى المدارس البديلة من خلال تقييمات متوسط الدرجات (GPA)، بالإضافة إلى معدلات الحضور والتخرج، مع ذلك، قد يكون مفهوم "النجاح" في بيئة مدرسية بديلة مضللاً، لأنه يستخدم علامات نجاح مماثلة توجد بشكل شائع في المدارس العادية(Birioukov,2018, p.2).

وعادة ما يتم تقييم نجاح المدارس البديلة من خلال مؤشرات مثل، معدلات الحضور، ومعدلات التسرب، ومشاركة أولياء الأمور، والاتجاهات نحو المدرسة أثناء الدوام وبعده، والإنتاجية في المجتمع بعد المدرسة، والرضا المرتفع حول تلبية الحاجات الاجتماعية، وتقدير الذات والأمن، وتحقيق الذات، ومعدلات ومستويات المشكلات السلوكية(التيتون، ٢٠١٠، ص١٥٧٠). ومن هنا يتضح أن هناك اتفاقا حول المعايير التى يتم من خلالها تقييم النجاح فى مدارس التعليم البديل، والتى تشمل: مستوى تلبية الحاجات الاجتماعية، ومتوسط الدرجات(GPA)، ومعدلات الحضور والتخرج، والتى أكدت عليها معظم أدبيات التعليم البديل.

(ب)تحسين جودة برامج التعليم البديل:

لا تقتصر جوانب الغموض فى تعريف التعليم البديل، فتحديد مفهوم ضمان الجودة فى برامج التعليم البديل (AEPs) معقد بنفس القدر الموجود فى تحديد مفهومه، ومع الأخذ في الاعتبار مدى البرامج التي يحددها اختصاصيو التوعية تحت مظلة التعليم البديل، يحتاج قادة المدارس إلى تحديد الغرض من برنامجهم قبل أن يتمكنوا من تحديد ما إذا كان البرنامج يتمتع بالجودة أم لا. كما لوحظ أنه "إذا افترضنا وجود مدارس بديلة لجماهير مختلفة وأغراض مختلفة، فليس هناك سبب للحكم على جودة جميع المدارس البديلة باستخدام معايير متطابقة، ومن هنا، فلتغير الرسالة والهيكل الخاص بالمدارس البديلة، يصعب تحديد الجودة وقياسها(Gode,2012, p.29).

وهذا الخلاف حول جودة التعليم في المدارس البديلة، دفع بعض مسؤولي التعليم لاستخدام منهج والمدارس البديلة، نظرًا لكون الطلاب المعرضين للخطر هم المستهدفون بالمدارس البديلة، يجب أن تستمر أساليب التعلم والمناهج والأساليب التعليمية في المرونة من أجل تلبية احتياجات الطلاب، فليس كل الطلاب يتعلمون بنفس الطريقة . (Wilson &Others,2011,pp.32-39)/(Caroleo,2014,pp.35-46)

وتسهم برامج التعليمي البديل بشكل كبير فى تقليل معدل التسرب وزيادة معدل تخرج الطلاب المعرضين للخطر، ومن هنا تبرز الاختلافات بين البرامج البديلة والمدارس التقليدية، حيث تشترك البرامج التعليمية البديلة عالية الجودة فى سمات معينة، يمكن إجمالها فى ثلاثة مجالات رئيسة(Smith &Thomson,2014, pp.5-6):

أ- **السمات الشخصية / العاطفية:** وهى الخصائص أو السمات التي تجعل الطلاب يشعرون بالانتماء والملكية في المدرسة أو البرنامج، من خلال احتواء البرامج البديلة الناجحة على بيئة شخصية وذات مغزى للطلاب، إضافة إلى طاقم عمل مدرسي ملتزم ومهتم، ومشاركة فاعلة للطلاب في العمليات المدرسية. كما تحتوي العديد من الإعدادات البديلة الناجحة على برامج إرشاد يشارك فيها طاقم المدرسة والطلاب وأولياء الأمور، بحيث يتم إجراء اتصالات شخصية ذات مغزى ويتلقى الطلاب المساعدة في القضايا الشخصية والعائلية،

ب- **السمات الأكاديمية:** تتضمن هذه السمات تنظيم المقررات والمناهج التي يتم تدريسها في المدرسة، وتوفير دورات أكاديمية خاصة، وتعديل المناهج الدراسية ، وطرق التدريس الفردية ، والمساعدة الفردية (الأكاديمية والسلوكية) للطلاب. بالإضافة إلى توفر تدريبًا مهنيًا ومنهجًا متكاملًا يجعل الروابط بين الفصل الدراسي وعالم العمل، والعمل على توفير فرص للمشاركة في برامج التطوع أو الخدمة والفرص اللامنهجية والإثراء خارج الفصل الدراسي. كما تسمح البرامج الناجحة أيضًا بجدول زمني أكثر مرونة يتيح للطلاب العمل وفقًا لسرعتهم الخاصة مع خيارات مثل دروس عبر الإنترنت، وفصول الدراسة الصيف ، واليوم الممتد (الصباح الباكر أو المساء).

ج- **السمات الهيكلية: وتتضمن** الخصائص الهيكلية للمدرسة أو البرنامج مهمة أيضًا، من خلال توفير بيئة أصغر من المدارس العادية مع انخفاض نسبة الطلاب إلى المدرسين، إضافة إلى أن البرامج الناجحة لها رسالة واضحة فيما يتعلق بالغرض والأهداف من البرنامج، كما يجب أن تتمتع البرامج البديلة بمعايير عالية للسلوك والحضور والأداء مع التركيز على المساءلة الفردية والمسؤولية.

ويضيف الباحث لما سبق، تضمين البرامج الناجحة موضوعات كحل المشكلات وإدارة الصراع وتحديد الأهداف في المنهج الدراسي، وتحديد دقيق للقواعد وتطبيقها بشكل عادل ومتسق بين جميع الطلاب الخاضعين للبرنامج أو المدرسة.

ومن ناحية أخرى، تطرح دراسة **اندريانى Indrani** عدة سمات لبرامج التعليم البديل عالية الجودة، على النحو الآتى(Indrani,2016, pp.202-203):

أ- **التدريس الأكاديمي:** بحيث تركز البرامج الناجحة بشكل واضح على التعلم الأكاديمي الذي يجمع بين المعايير الأكاديمية العالية والتدريس أو التعليم أو المناهج الجذابة والإبداعية وثقافة التوقعات العالية لجميع الطلاب. كما يجب أن يكون التعلم وثيق الصلة وقابل للتطبيق على الحياة خارج المدرسة والتعلم وفرص العمل في المستقبل.

ويضاف لما سبق، بعدا أخر يتضمن التعلم التطبيقي باعتباره عنصر مهم في البرنامج الأكاديمى، بحيث يمكن لأصحاب العمل فيه لعب أدوار مهمة كشركاء، إضافة إلى تناول المناهج التعليم والاهتمامات المهنية للطلاب، إلى جانب تمتع المناهج الدراسية بالصرامة الأكاديمية والارتباط بمعايير الدولة وأنظمة المساءلة. كما يشترط قيام الطلاب بتخصيص خطط التعلم ووضع أهداف التعلم بناءً على خططهم الفردية، بحيث تتاح الفرص للشباب للإمساك وتسريع المعرفة والمهارات، ويتوفر مزيج من الأساليب التعليمية لمساعدة الشباب على تحقيق الأهداف الأكاديمية.

ب- **هيئة التدريس:** حيث يتم اختيار المعلمون في البرامج البديلة الناجحة ليكونوا جزءًا من البرنامج، من خلال استخدام تقنيات التأديب الإيجابية بشكل روتيني، وإقامة علاقة مع الطلاب والأقران، ولديهم توقعات عالية من الشباب، ومعتمدون في مجال المحتوى الأكاديمي لديهم ومبدعون في فصولهم الدراسية، ولهم دور في إدارة المدرسة وتصميم البرامج والمناهج.

ج- **التطوير المهني:** بحيث تزود البرامج البديلة الناجحة المعلمين بأنشطة التطوير المهني المستمرة التي تساعدهم على الحفاظ على التركيز الأكاديمي ، وتعزيز استراتيجيات التدريس، وتطوير أساليب تعليمية بديلة، كما يتضمن تطوير الموظفين مدخلات المعلم والعمل مع الزملاء وفرص تفقد ومراقبة التدريس في أماكن أخرى.

د- **الحجم والتسهيلات:** حيث تتسم العديد من برامج التعليم البديل بنسب منخفضة من المعلمين/الطلاب ولديها فصول صغيرة تشجع علاقات الرعاية بين الشباب والبالغين . إضافة إلى وجود مبانٍ نظيفة وجيدة الصيانة – وليست مبان مدرسية تقليدية – تكون جذابة وتعزز الرفاهية العاطفية والشعور بالفخر والأمان.

ه- **بناء الإحساس بالانتماء للمجتمع:** بحيث ترتبط برامج التعليم البديلة بمجموعة واسعة من المنظمات المجتمعية (الثقافية، والخدمات الاجتماعية، والتعليمية ، إلخ) ومجتمعات الأعمال لتقديم المساعدة والفرص للمشاركين، بحيث يمكن لمقدمي التعليم البديل تزويد طلابهم بفرص التظليل الوظيفي والتدريب الداخلي والمتحدثين الضيوف وجولات الشركة وتلقي مدخلات قيمة في مناهجهم وتطوير مشاريعهم من خلال الشراكات مع مجتمع الأعمال، إضافة إلى توفر الاتصالات مع المنظمات المجتمعية الرعاية الصحية وخدمات الصحة العقلية والفرص الثقافية والترفيهية للشباب في مدارسهم.

و- **القيادة والحكم والإدارة والإشراف:** حيث تبرز العديد من أدبيات التعليم البديل الحاجة إلى الاستقلال الإداري والبيروقراطي والمرونة التشغيلية، بحيث يجب أن يشارك المسؤولون والمعلمون وموظفو خدمات الدعم والطلاب وأولياء الأمور في الجوانب المختلفة للبرنامج. إضافة إلى تبنى هذا الاستقلال الثقة والولاء بين

الموظفين، وتمتع برنامج التعليم البديل الناجح بقيادة قوية ومتفاعلة ومستمرة ومختصة ، ويفضل أن يكون ذلك من خلال مدرس أو مدير يدير البرنامج.

ز- **دعم الطلاب:** بحيث تدعم برامج التعليم البديل الناجحة طلابها من خلال برامج فردية مرنة مع توقعات عالية وقواعد سلوك واضحة. وتوفير الفرص للشباب للمشاركة بدور فاعل في الأمور المدرسية. إضافة إلى تصميم الهيكل والمناهج والخدمات الداعمة مع وضع كل من الاحتياجات التعليمية والاجتماعية للطالب في الاعتبار، والمتابعة اليومية لجميع الطلاب الغائبين أو المتأخرين وتطوير أنظمة المكافآت لتعزيز الحضور والإنجاز الأكاديمي، مع توافر برامج مرنة ومنظمة للغاية. أما القواعد المدرسية، فيساعد الطلاب في إنشائها ، وهى قليلة وبسيطة ويتم تطبيقها باستمرار، تتيح للطلاب الانتقال من المدرسة إلى العمل ومن المدرسة الثانوية إلى التدريب ما بعد المدرسة الثانوية.

ومن ناحية أخرى، تحدد دراسة **أنجيلو وزيمانيك Angelo andZemanick** عدة مؤشرات لجودة برامج التعليم البديل، على النحو الآتى (Angelo &Zemanick,2009, pp.18-19)

- حد أقصى لنسبة المعلمين / الطلاب هو ١٠:١ .
- قاعدة طلابية صغيرة لا تزيد عن ٢٥٠ طالبًا.
- مهمة محددة بوضوح وقانون الانضباط.
- رعاية أعضاء هيئة التدريس بالتطوير المستمر للموظفين.
- توقعات عالية لإنجاز الطلاب لدى طاقم المدرسة.
- برنامج تعليمي خاص بتوقعات الطالب وأسلوب التعلم.
- جدول زمني مرن بمشاركة ودعم المجتمع.
- الالتزام التام بمساعدة كل طالب على تحقيق النجاح.

وهناك مستوى عالٍ من التداخل بين القوائم – بل بالنسبة للبرامج من أنواع مختلفة – مما يشير إلى وجود درجة معينة من الإجماع حول السمات الأساسية للتعليم البديل عالي الجودة، حيث تشمل القوائم العديد من العوامل التي تعتبر حاسمة للتعليم الفعال والمدارس

بشكل عام، حيث تتمثل الخصائص الأساسية للتعليم البديل عال الجودة على النحو الآتى(Aron&Zweig,2003, p.31):

- أهداف محددة بوضوح لتوجيه كل من التقييم والتسجيل.
- التنفيذ الكامل دون اتباع نهج تجزيئي لهيكلة البرامج.
- الحكم الذاتي.
- المناخ المتمركز حول الطالب.
- تكامل البحث والممارسة في مجالات مثل التقييم والمناهج وكفاءات المعلم وتكامل خدمات التربية الخاصة.
- تدريب ودعم المعلمين الذين يعملون مع السكان المعرضين للخطر من ذوي الإعاقات أو غير المعوقين.
- روابط إلى وكالات متعددة، وهو عنصر قد يصبح ذا أهمية متزايدة لأن البدائل مطلوبة لخدمة الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

وتمثل هذه المواصفات مثالاً على الصراع الذي شهده التعليم البديل منذ نشأته، بحيث يجب أن يكون للبرامج البديلة مهمة واضحة وتوقعات عالية لإنجاز الطلاب مع الحفاظ على المرونة لاحتياجات تعلم الطلاب والحصول على دعم مجتمعي واسع، أما من خلال جودة العاملين، فتتمثل التحدي المتمثل في التركيز على الاحتياجات العاطفية والأكاديمية للطلاب.

التعليم البديل والطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة:

يتمثل أحد التحديات الرئيسة التي يواجها نظام التعليم البديل فى ضمان توفير الخدمات التعليمية المناسبة لجميع الطلاب، حيث يتم تقديم خدمات كافية لبعض الطلاب الحاصلين على الاضطرابات العاطفية والسلوكية (EBD) في إطار التعليم العام، كالفصول الدراسية العادية وفصول الموارد؛ ولذلك، تتضح أهمية إعطاء مزيد من الاهتمام للطلاب ذوى المشاكل السلوكية والتعليمية المعقدة، والتى لا يمكن تلبية احتياجاتهم فى حرم مدرسى نموذجى، لذلك، تبحث العديد من أقسام المدارس عن طرق بديلة لتلبية الاحتياجات المتنوعة لهؤلاء الطلاب، أحدها هو الالتحاق بالمدرسة البديلة (Zolkoski& Others,2016, p.232).

ويلاحظ أن مدارس التعليم البديل توفر خيارًا مرغوبًا للعديد من الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، ممن يحاولون إكمال المدرسة بنجاح، حيث يعد تحسين معدل إتمام الدراسة للطلاب ذوي الإعاقة شاغلاً وطنياً كبيراً، ومن أهم ملامح العلاقة بين نظام التعليم البديل والطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة ، ما يلى(Lehr,2004,pp.2-3):

١- تشير الإحصاءات إلى أن معدل التسرب للطلاب ذوي الإعاقة يقارب ضعف معدل طلاب التعليم العام، لذا تساعد عوامل مثل الدعم الإضافي / الإرشاد للطلاب، وإعدادات أصغر وأكثر شخصية، والعلاقات الإيجابية مع الكبار، والأهداف التعليمية والانتقالية الهادفة، والتركيز على الحياة والمهنية المهارات ببعض مدارس التعليم البديل الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة على إتمام المدرسة بنجاح لأولئك المعرضين لخطر التسرب، وضرورية لإبقاء الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة.

٢- يكون تسجيل الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس البديلة بسبب الحماية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الذين تم طردهم أو تعليقهم لأسباب تأديبية بحيث يتمتع معلمو المدرسة بسلطة تغيير وضع الطفل المعاق إلى بيئة تعليمية بديلة مؤقتة مناسبة (IAES) لمدة لا تزيد عن ١٠ أيام دراسية إلى الحد الذي يمكن فيه تطبيق هذا التنسيب البديل على الأطفال غير المعوقين وللمدة نفسها التي يتعرض فيها الطفل غير المعوق للتأديب .

٣- إمكانية تغيير وضع الطفل المعاق إلى بيئة تعليمية بديلة مؤقتة مناسبة (IAES) مناسب لمدة لا تزيد عن ٤٥ يومًا إذا ما تقرر أن الوضع الحالي لهذا الطفل من المحتمل أن يؤدي إلى إصابة الطفل أو الاخرين.

٤- يقوم فريق برامج التعليم الفردي (IEP) بتحديد بيئة تعليمية بديلة مؤقتة مناسبة (IAES)، تمكن الطفل من التقدم بشكل مناسب في المناهج الدراسية العامة والاستمرار في تلقي تلك الخدمات، والتي تمكن الطفل من تحقيق الأهداف المحددة في برامج التعليم الفردي (IEP) للطالب وتشمل الخدمات المصممة لمعالجة السلوك الذي أدى إلى التغيير في الموضع من أجل منع تكرار هذا السلوك.

ومن هنا، يمكن عرض أهم القضايا ذات العلاقة بالطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، على النحو الآتى(Lehr,2004,pp.4-6):

١- **عدد الطلاب المخدومين وفئة الإعاقة، مثل** محدودية البيانات أو عدم توفرها عن عدد الطلاب ذوي الإعاقة الذين يتم خدمتهم في مدارس بديلة.

٢- **قضايا التسجيل، حيث** يُنظر إلى المدارس البديلة عمومًا على أنها خيار آخر متاح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، أو يتم طرد الطلاب من المدرسة التقليدية بطريقة خفية أو علنية، فبدلا من وضع الطلاب في بيئة أكثر تقييدًا أو وضعًا مكلفًا ، يتم اقتراح مدارس بديلة كخيار آخر.

٣- **تقديم الخدمات، من خلال** توفير وجودة الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة ضمن إعدادات المدرسة البديلة، ومدى مناسبة مؤهلات وتوافر الموظفين المرخصين في التربية الخاصة، وما إذا كان الطلاب يتمتعون بإمكانية الوصول إلى مجموعة محتوى المناهج الدراسية ومجالات المواد المتاحة في المدارس العامة التقليدية، إضافة إلى التساؤلات حول توفير أو جودة الخدمات المطبقة للطلاب ذوي الإعاقة، ومستوى الترخيص للمعلمين، والموارد المتاحة لتلبية احتياجات الطلاب.

ولا يجوز استبعاد الطلاب ذوي الإعاقة من الالتحاق ببرنامج تعليمي بديل، حيث يتولى فريق برنامج التعليم الفردي للطفل (IEP) المسئولية عن تحديد احتياجات الطفل، والخدمات ذات الصلة المطلوبة لتلبية تلك الاحتياجات ، ومكان تقديم هذه الخدمات. كما يجب توفير الخدمات ذات الصلة من قبل الأفراد المؤهلين الحاصلين على شهادة التربية الخاصة، حتى يتسنى تعليم الأطفال ذوي الإعاقة من خلال المشاركة مع الأطفال غير المعوقين بالقدر المناسب لكل طفل. بالإضافة إلى السماح للأطفال ذوي الإعاقة بالمشاركة والتقدم في المناهج الدراسية العامة والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية وغيرها من الأنشطة غير الأكاديمية(Wright& Others,2019, p.16).

ومن هنا، تتضح أهمة الدور الذى يقوم التعليم البديل فى الوفاء باحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، من خلال اهتمامه بمؤهلات معلميه وتوافر الترخيص لهم في التعليم الخاص في المدارس البديلة وما إذا كانت هذه المدارس ستكون قادرة على تلبية متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في البيئة الأقل تقييدًا بمدارس التعليم البديل، وبالتالى، تتضح أهمية مراجعة معايير الالتحاق، ومفهوم التعليم البديل، وجودة البرامج التعليمية في المدارس البديلة والتى تبدو ذات أهمية لمواجهة هذه التخوفات التى تحيط علاقة برامج التعليم البديل بالطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.

المحور الثالث- واقع نظام التعليم البديل فى الولايات المتحدة الأمريكية فى إطار سياقه الثقافى والمجتمعى:

يجيب المحور الثالث عن السؤال الثاني، ونصُّه: ما واقع نظام التعليم البديل فى الولايات المتحدة الأمريكية فى إطار سياقه الثقافى والمجتمعى؟. وجاءت الإجابة عنه على النحو الآتى:

أولا – واقع نظام التعليم البديل فى الولايات المتحدة الأمريكية:

تمثل الجهود الرائدة التي بذلها هوراس مان Horace Mann's فى الولايات المتحدة الأمريكية لمركزية التعليم العام معارضة منذ البداية من قبل الزعماء الدينيين والنقاد الآخرين الذين اعتبروا التعليم مسعى شخصي وعائلي ومجتمعي، وليس برنامجًا سياسيًا يتم تفويضه من قبل الدولة. كما أشار العديد من منتقدي نظام المدارس العامة إلى إميل جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau's Émile ، المنشور في عام ١٧٦٢، والذي جادل فيه بأن التعليم يجب أن يتبع النمو الفطري للطفل بدلاً من مطالب المجتمع. وطوال القرن التاسع عشر، ومن هنا اتهم مصلحو التعليم في العديد من البلدان أنظمتهم المدرسية الحكومية بتأديب الشباب من أجل التوحيد السياسي والاجتماعي ونجاح مجتمع صناعي ناشئ، فعلى سبيل المثال، بدأ برونسون ألكوت Bronson Alcott مدرسة المعبد فى بوسطن فى وقت مبكر من عام ١٨٣٤، لأنه رفض الحفظ والتلاوة عن ظهر قلب السائدة في المدارس الأمريكية المبكرة(Sliwka,2008, pp.1-2).

ولقد بدأ عالم التعليم البديل في التحول ببطء في أوائل الثمانينيات حيث تغير المناخ السياسي أيضًا في الولايات المتحدة منذ الثمانينيات، كانت الليبرالية الجديدة إحدى الأيديولوجيات البارزة في التعليم، سواء في الولايات المتحدة أو على الصعيد الدولي، والتي ركزت حول تأسيس رأسمالية السوق الحرة داخل التعليم، والذي يستند إلى أن المنافسة هي السمة المميزة للعلاقات الإنسانية، حيث يتمثل منظور الليبرالية الجديدة في التعليم في أن المنافسة والمساءلة الفردية للمعلمين والطلاب ستحقق نتائج أفضل، ولكنها تخلق عن غير قصد مدارس حيث تُمنح الدرجات ودرجات الاختبار الأولوية على التعلم والنمو(McGregor & Others,2015, pp.608-625).

وفي عام ١٩٨٣، تم إصدار كتاب أمة فى خطر A Nation at Risk، حيث تم التركيز على الأهداف الليبرالية الجديدة في التعليم ، وعلى وجه التحديد الكفاءة الاجتماعية والنمو الاقتصادي، بينما يتجاهل أيضًا العدد الكبير من المتسربين من التعليم في الولايات المتحدة. ولقد تغير مشهد التعليم بشكل كبير منذ عام ١٩٨٣، مع زيادة التركيز على التعليم العام لمساعدة الاقتصاد على تلبية احتياجاته من رأس المال البشري، ولقد عززت خطابات الليبرالية الجديدة شكل التعليم باعتباره منافسة، بدلاً من التعليم كنمو وتعلم، وبالتالى تزايد التركيز المزدوج على المعايير التعليمية والاختيار التعليمي، بغرض قياس التعليم وضمان عدالته(Kantor &Lowe,2013,pp.25-39)/(Mills &Others,2013,pp.13-18).

ومع التحول الأخير في السلطة السياسية في الولايات المتحدة، استمر النمو فى عدد المدارس المستقلة، إضافة الى مساعدة الأموال الفيدرالية في دعم هذا الجهد، فمنذ قانون التعليم الابتدائي والثانوي لعام ١٩٦٥، ركز التعليم في الولايات المتحدة بشكل خاص على هدف نجاح جميع الطلاب في المدرسة (United States Department of Education,2017a,https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml)/(United States Department of Education,2017b,https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html). ولذلك ركزت العديد من مبادرات التعليم الوطنية، مثل قانون عدم ترك أي طفل وراء الركب على إنجازات جميع الطلاب. وإذا كان الأمر كذلك، فقد تتوفر المزيد من الأموال لفتح مدارس بديلة، ومع ذلك، من المحتمل أن يكون هناك خفض للأولوية في المساواة في التعليم لصالح الترويج لسوق تعليمى، مما يؤدى إلى تقليل الأموال المخصصة للتعليم العام، حيث يتم تحويل الأموال إلى المدارس الخاصة من خلال نظام القسائم التعليمية(Rotherham,https://www.usnews.com/opinion/knowledge-bank/articles/2017-01-09/what-matters-to-betsy-devos-donald-trumps-pick-for-education-secretary).

وعلى الرغم من إمكانية إرجاع أشكال مختلفة من التعليم البديل إلى منتصف القرن الثامن عشر مع وجود فرص الاختيار على أساس الجنس والعرق والوضع الاجتماعي؛ فقد بدأت المدارس البديلة في الظهور خلال أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن الماضى، كوسيلة لتقديم فرص متساوية لجميع الطلاب للحصول على تعليم فعال. وخلال هذه الفترة، أصبح المواطنون الأمريكيون غير راضين عن نظام التعليم العام

البيروقراطي الشبيه بالآلة، إضافة إلى المعارضة من المربين وأولياء الأمور والطلاب معارضة التصميم التعليمي التقليدي وتقييم الطلاب وأنشأوا شكلاً من أشكال المدارس "الحرة" ذاتية الحكم. ونظرًا لعدم الحصول على تمويل من الدولة، تمكنت هذه المدارس من التحرر من تفويضات الدولة والعمل مع منظمات وأساليب وطرق تفكير تعليمية مختلفة في مدارسها من أجل إنشاء أنظمة تركز على الطفل لتلبية احتياجات الطلاب(Poole,2016,p.12).

وبداية من عام ٢٠٠١، والذى بدأ بقانون "عدم ترك أي طفل وراء الركب" واستمراره في ظل تقييم النظم الاجتماعية والبيئية، أمكن للولايات المتحدة تصميم أنظمة مساءلة تقيس بشكل أفضل الخصائص الفريدة للمدارس البديلة وخصائص طلابها، فى الوقت الذى اتسم بعدم الإجماع للمدارس البديلة؛ تحدد كل ولاية تكوينات الصفوف ومعايير الأهلية الخاصة بها، وهذا الافتقار إلى الإجماع جعل من الصعب التأكد من مدى جودة خدمة هذه المدارس لطلابها(Jimenez& Others,2018,pp.5-6).

وتأكيدا لذلك قدم المركز الوطني لإحصاءات التعليم (NCES) نتائج وبيانات ديموغرافية للمدارس البديلة، والتى تم وصفها، بأنها "مدرسة ابتدائية / ثانوية عامة تلبي احتياجات الطلاب التي لا يمكن تلبيتها عادةً في برنامج مدرسي عادي، حيث توفر المدرسة تعليمًا غير تقليدي؛ وتعمل كعامل مساعد لمدرسة عادية؛ وتقع خارج فئات التعليم العادي أو الخاص أو التعليم المهنى". ونظرًا لأن الولايات تقرر ما يعتبر مدرسة بديلة لأغراض المساءلة الفيدرالية للمدارس، فهناك تباينات في حسابات عدد هذه المدارس وعدد الطلاب، وما النتائج التي يولدونها عند مقارنة بيانات الولاية والبيانات الفيدرالية في هذه المدارس(Jimenez& Others,2018,pp.5-6).

ويمكن العثور على دليل على التناقضات على مستوى المقاطعات والولايات والمستوى الفيدرالي في التقديرات التى يقدمها المركز الوطني لإحصاءات التعليم (NCES) حيث كان عدد المدارس البديلة في في ٢٠٠٥-٢٠٠٦ حوالى ٦،٤٤٨ ، وفى عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ حوالى ١٠٣٠٠، وفي ٢٠٠٩/٢٠١٠ حوالى ٦٢٩٣ ، بينما وصلت فى العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ حوالى ٤٥٤٨ مدرسة بديلة وحوالى ٤٣٥،٠٨٨ طالبًا

مسجلين في هذه المدارس على مستوى البلاد، وهو ما يمثل حوالي ١٧ % من جميع المدارس الثانوية العامة وما يقرب من ٣ % من طلاب المدارس الثانوية العامة(Jimenez& Others,2018,p. 6) ، فى حين أنه تم تسجيل ما يقدر بـــ ١٤.٩ مليون شاب فى الصفوف ٩-١٢ فى عام ٢٠١٥ (United States Department of Education,2016a, http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372

وتقدم الأرقام أعلاه صورة عن مدى ملاءمة المدارس البديلة في المشهد العام للتعليم في الولايات المتحدة ، فإن ما لا تنقله هذه الصورة هو كيف تغيرت هذه الأرقام في العقد الماضى، حيث يرجع ذلك جزئيًا إلى كيفية استجابة المناطق التعليمية للمدارس البديلة في عصر الاختيار والمعايير، فقد تمت إعادة هيكلة العديد من المدارس البديلة وإغلاقها وتوحيدها، بينما زاد عدد المدارس المستقلة، حيث أغلقت المدارس المصنفة على أنها "بديلة". وبين عامي ٢٠٠٠ و ٢٠١٢ ، مثلت المدارس العامة البديلة ١٣-٣٥٪ سنويًا من المدارس العامة التى تم إغلاقها(United States Department of Education,2016b, https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=619

بينما ظل العدد الإجمالي للمدارس العامة في البلاد مستقرًا نسبيًا في السنوات الأخيرة ، ففى العام الجامعى ٢٠١٦-٢٠١٧ ، تم إغلاق ١٠٩٨ مدرسة. وقد سجلت المدارس التي أغلقت أبوابها حوالي ١٨٩ ألف طالب في العام الدراسي السابق (٢٠١٥-١٦). ومن بين المدارس التي تم إغلاقها، كانت ٧٣٨ مدرسة نظامية، و ٦٦ مدرسة تعليم خاص، و١٠ مدارس مهنية، و٢٨٤ مدرسة بديلة. من بين هذه المدارس المغلقة، تم تصنيف ١٨١ كمدارس خاصة. كما كان عدد المدارس التي أغلقت في ٢٠١٦-٢٠١٧ أقل من العدد في ٢٠٠٠/٢٠٠١ والذى مثل حوالى ١١٩٣ مدرسة. ومع ذلك، تذبذب عدد حالات إغلاق المدارس السنوية خلال هذه الفترة ، حيث تراوحت بين ١٠٩٨ و ٢١٦٨ (United States Department of Education,2018, https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=619

ورغم ذلك يلاحظ أن إغلاق المدارس لا يعكس بالضرورة عدد المبانى المدرسية التى تم إغلاقها، نظرًا لأن المدرسة قد تشترك في مبنى مع مدرسة أخرى، أو قد تحتوي إحدى المدارس على عدة مبانٍ.

ثانيا – نشأة نظام التعليم البديل وتطوره:

تاريخياً، تعايشت النماذج البديلة للتعليم مع نظام التعليم العام منذ إنشائه في النصف الأول من القرن التاسع عشر، حيث أثارت محاولات الدولة لتوفير تعليم مشترك وموحد ثقافياً لجميع الأطفال استجابة المعلمين وأولياء الأمور والطلاب الذين رفضوا المشاركة في هذه الأنظمة، حيث تتسم أشكال التعليم غير المدرسي التى تم تصميمها بالتنوع. ومن هنا يمكن إرجاع التعليم البديل إلى بداية التعليم الرسمى فى الولايات المتحدة لحركة التعليم التقدمى، التى مهدت الطريق لتأسيس حركـــة التعليم البديل المعاصر (Gode,2012, pp.22-23).

وقد ساعدت المدارس البديلة في تشكيل تاريخ التعليم بعد أن نشأت من الاحتياجات الاجتماعية الناشئة المنبثقة عن التغيرات في القيم خلال فترات الانتقال، حيث تعتبر الإصلاحات التعليمية والسياسية في الستينيات ، البدائل الجديدة والمبتكرة والمدفوعة بالطلب لتلبية احتياجات عدد متزايد من الطلاب المتعثرين، وهو ما أدى لولادة مدارس بديلة كما نعرفها اليوم . إلا أنه خلال هذه الفترة كانت هذه المدارس مدارس متخصصة لم تلتزم بالمعايير الذي يبدو أنه يحدث في البيئات المدرسية التقليدية في جميع أنحاء البلاد. ورغم عدم الرضا في نشأتها، سعت حركة المدرسة البديلة إلى خلق خيارات جديدة وتنوع للطلاب الذين لم ينجحوا في المدارس التقليدية، حيث تم العثور على البدائل التعليمية بشكل تقليدى في شكل مدارس مجانية أو المدارس الحرة، والتي كانت مدارس خاصة، والتى تم تطويرها لسد ثغرات تعليم الطلاب المعرضين للخطر، والتى تركتها المدارس الحكومية التقليدية من حيث الطلاب المعرضين للخطر(Gode,2012, pp.22-23)

وفى عام ١٩٦٥، أعلن الرئيس الأمريكي جونسون "الحرب" على الفقر وانتقل التركيز من التميز إلى الإنصاف. ومن خلال التمويل الحكومى، تم وضع مجموعة من برامج التعليم البديل مع فئتين واسعتين، أولهما تلك الموجودة في التعليم العام والأخرى الموجودة خارجه(Lange &Sletten,2002, p.9). كما سعت المدارس البديلة خلال هذه الفترة إلى إضفاء الطابع الشخصي على التجارب التعليمية للأقليات المناضلة والطلاب المحرومين اقتصاديًا للنجاح في المدرسة، من خلال استخدام التصميمات

المبتكرة والديمقراطية، أنشأت المقاطعات مدارس بدون جدران ، ومدارس داخل مدارس، والمدارس الجاذبة، والمدارس المستمرة ، ومدارس متعددة الثقافات والتى تتبنى نهجًا غير تنافسي محوره الطفل يتميز باختيار الوالدين والطالب والمعلم (Hemmer&Others,2013, pp.656-657). ومن هنا، تماشى انتشار المدارس البديلة فى خلال هذه الفترة مع التركيز المتزايد فى التعليم على الإنصاف والنجاح الأكاديمي لجميع الطلاب، والذي تميز بقانون التعليم الابتدائى والثانوى لعام ١٩٦٥، والذي كان جزءًا من الرئيس ليندون جونسون "الحرب على الفقر"، وقدمت التمويل للتعليم الابتدائى والثانوى وركزت على المساواة في الحصول على تعليم جيد (Tierney,2018, p.3).

وبحلول السبعينيات، جعلت التأثيرات المذكورة أعلاه الثقافة الأمريكية ناضجة للتعليم البديل، حيث تزايدت المدارس البديلة إلى درجة أنه في عام ١٩٧٤ اعتمد اتحاد الشمال المركزي للكليات والمدارس وثيقة رسمية تحدد معايير المدارس البديلة، وهذه الوثيقة التى تضمنت: "سياسات ومعايير اعتماد مدارس الاختيار ومدارس الوظائف الخاصة"، حيث شرعت التعليم البديل وجعلته جزءًا من التعليم السائد الذي يستحق التمويل والدعم الحكوميين"(DeHart,2007, p.23).

وقد شهدت الثمانينات، دعم غير مقصود للتعليم البديل في الثمانينيات من خلال تقرير "أمة في خطر: ضرورة الإصلاح التربوي"، الذي نشرته اللجنة الوطنية للتميز في التعليم عام ١٩٨٣، وما قدمه التقرير من توصيات ضرورية حتى يصبح التعليم الأمريكي قادرًا على المنافسة عالميًا، حيث زادت هذه التوصيات من الحاجة إلى التعليم البديل لأنها دعت إلى: (أ) زيادة متطلبات التخرج التي تتمحور حول المنهج الدراسي ، (ب) زيادة معايير الأداء والسلوك للطلاب، و (ج) طول مدة أيام وسنوات الدراسة"(DeHart,2007, pp.23-24)، وفي نهاية الثمانينيات ، تبنت أكثر من ١٥ ولاية تشريعات لزيادة خيارات المدارس البديلة ، حيث كان لدى ٣٥ ٪ من المناطق التعليمية في جميع أنحاء الولايات المتحدة شكلاً من أشكال التعليم البديل (Gode,2012, pp.22-23). وبالتالى مثلت هذه التوصيات ضرورة للولايات المتحدة للتنافس في الاقتصاد العالمي، إلا أنها جعلت من المحتمل ألا يتمكن عدد كبير من الطلاب المهمشين من تلبية هذه المعايير.

ونظرًا لانخفاض كل من التمويل وتدنى حالة التدريب المهني والفنى، وجد الطلاب أنفسهم أقل مشاركة في البرامج التي يمكنهم دراستها، ربما لكون المنهج الدراسي الجديد غير مثير للاهتمام وغير ذي صلة بحياة الطالب، مما جعل الأمر أكثر صعوبة في وصول الأداء للمستوى الأعلى. بالإضافة إلى عدم قدرة الطالب على تحمل طول اليوم والسنة الدراسية، ومن هنا كان سببا لترك المدرسة والبحث عن بديل، استجابة للزيادة الناتجة في معدلات التسرب والمخاوف من آثار هذه التغييرات على الطلاب ، تحولت المدارس إلى التعليم البديل كوسيلة لتنفيذ التغييرات الموصى بها وتلبية احتياجات الطلاب غير القادرين أو غير الراغبين في النجاح نتيجة لهذه التغييرات" (DeHart,2007, p. 24) ، وخلال هذا الوقت، توسع التعليم البديل ليشمل المتسربين والآباء المراهقين والطلاب ذوي الطموحات الفنية أو المهنية، إلا أنه فى كثير من النواحي، كانت هذه المدارس بديلة بالاسم فقط ومثلت مناهج غير فعالة وكثيراً ما كانت عقابية أدت إلى عزل الأطفال، ووصمهم وفصلهم عن المدارس التقليدية السائدة(Hemmer&Others,2013, p. 657).

ومثلت الفترة من التسعينيات إلى أوائل القرن الحادي والعشرين فترة تنافس واختيار المدرسة ضمن السياق الأوسع للإصلاح الهيكلى ، ولم يكن التعليم البديل قادرًا على البقاء فوق الاضطرابات التي أدخلت على المدارس العامة عن طريق الخصخصة والمنافسة(Nagata,2016,p.3). ومن هنا، أصبح الاهتمام ببرامج التعليم البديل بدرجة أقل حول الاختيار وبدرجة كبيرة حول عزل الطلاب الذين لا يمكن إدارتهم في بيئة الفصل الدراسي العادية، بحيث أصبح انخفاض المستوى، والتسرب من عن المدرسة، والفشل الأكاديمي أساسا لتطوير مدارس بديلة حكومية، لا سيما في الضواحى والمناطق الحضرية .

ومنذ عام ٢٠٠٠ وما بعدها، لا تزال برامج التعليم البديل تتكون من جدولة مناسبة، وتعليم شخصي، ونسب منخفضة من الطلاب إلى المعلمين، كما توفر برامج التعليم البديل فرصًا متزايدة للشباب في بيئة تعلم أكثر تفاعلًا. كما عززت وزارة التعليم الأمريكية السياسة التي تسمى معدل التخرج الكلى ومعدل لأربع سنوات ، والذي يضمن لجميع الطلاب التخرج في غضون أربع سنوات، حيث أثر تحسين السياسة على برامج التعليم البديل لأنها توفر الوصول إلى الفرص التعليمية للطلاب المعرضين للخطر، وتلبية الاحتياجات الطلاب الذين يصعب تعليمهم(Fernandez,2019, p.22) (Gode,2012, pp.22-23).

وعلى الرغم من اعتماد عناصر توفير التعليم البديل في نظام التعليم السائد، يُنظر إلى طالب واحد من بين كل ثلاثة طلاب "للتسرب" من المدرسة، ويُنظر إلى هذه المشكلة على أنها مشكلة متصاعدة، كما تُظهر معدلات التسرب المرتفعة وانخفاض معدلات التخرج، إضافة إلى زيادة مشاكل الانضباط وحرمان الطلاب من الحقوق ، أن بيئة المدرسة التقليدية ليست فعالة في تعليم العديد من الطلاب في مجتمع اليوم". كما يتم توجيه معظم توفير التعليم البديل نحو الفئات المعرضة للخطر، حيث تفشل المدارس التقليدية غالبًا في تلبية احتياجاتهم، ومن هنا تتحدد عوامل الخطر الرئيسة المرتبطة بمعدل التسرب على النحو الآتى"(Smith&Thomson,2014, p.111):

- **اجتماعي/ اقتصادي**؛ كمحدودية تعليم الوالدين، والفقر، والحياة المنزلية غير المستقرة، والأسر الوحيدة الوالد ونقص الدعم الأبوي، تحتاج إلى كسب أموال إضافية.
- **شخصي**؛ العمل أكثر من ١٢ ساعة في الأسبوع ، مشاكل قانونية ،الحمل، إساءة استخدام المواد ، حواجز اللغة.
- **العوامل المتعلقة بالمدرسة**، الحضور والأداء والسلوك.

ومن هنا، أدت هذه العوامل، لتمتع مدارس التعليم البديل، بمزيد من الحرية في استخدام المناهج التعليمية الخاصة بالطلاب، إضافة إلى أنها تتمتع بمزيد من الاستقلالية في مدارس التعليم البديل فيما يتعلق بأدوار القادة والمؤسسين والزملاء المشاركين، الذين يعملون على توفير تعليم أكثر استجابة لثقافة المتعلمين(Colter,2007,pp.3-4) ، ومن هنا يلاحظ تمتع مدارس التعليم البديل بحرية كبيرة في تقديم أنظمة تعليمية مستجيبة ثقافيا، ترتكز على الاعتقاد بأن الطلاب المتنوعين ثقافيا ولغويا يمكنهم التفوق في الجوانب الأكاديمية، بحيث يتم تقدير ثقافتهم ولغتهم وتراثهم وتجاربهم واستخدامها لتسهيل تعلمهم وتطويره، وبحيث يتم تزويدهم بإمكانية الوصول إلى المعلمين والبرامج والمناهج والموارد عالية الجودة.

ثالثا – مفهوم نظام التعليم البديل وأنواعه:

يعد توثيق كيفية تعامل الدول مع التعليم البديل في القانون خطوة أولى نحو فهم الدور الذي يلعبه التعليم البديل في نظام المدارس العامة في أمريكا، حيث تم نشر الوثائق المجمعة الوحيدة لقوانين الولاية بشأن التعليم البديل في عام ١٩٩٨، الأمر الذى دعا الباحثون ما إذا كانت كل ولاية لديها تعليم بديل وما إذا كان لدى الولاية تعريفًا وتشريعات وسياسات/ إجراءات حكومية معتمدة ومساعدة فنية ومراقبـــة الامتثال. (Lehr& Others,2009,p.20)

ويقدر المركز الوطني للوقاية من التسرب وجود ٥٠٠٠ برنامج بديل إضافي خارج هذا العدد ، مما يضع العدد الإجمالي للمدارس والبرامج البديلة في حوالي ١٠٠٠٠، ووفقًا لتقرير Grad Nation لعام ٢٠١٧ ، تم تصنيف ٦٪ من المدارس الثانوية في البلاد كمدارس بديلة (Deeds&DePaoli,2017)

http://www.aypf.org/wp-content/uploads/2017/11/Measuring-Succes_Accountability-for-Alt.-Ed.-.pdf

وغالبًا ما يكون لدى الولايات أو أنظمة المدارس المحلية خيار تعيين وحدات بديلة كمدارس أو برامج، اعتمادًا على ما إذا كانت مقاييس الطلاب مثل التسجيل والحضور والتقدم الأكاديمي ومعدلات التخرج والمقاييس الأخرى وتبنيها إما منفصلة عن المقاييس أو داخلها من المدارس التقليدية(Daggett & Others,2020,p.2).

ويفرق البعض بين برنامج التعليم البديل والمدرسة البديلة، ففى كثير من الأحيان يتم استخدام المصطلحين "المدرسة البديلة" و "برنامج التعليم البديل" بالتبادل دون اعتبار للآثار، حيث يتم تشغيل برنامج بديل ، سواء في الموقع أو خارج الموقع ، من قبل منطقة المدرسة (أواتحاد المناطق التعليمية) ويظل الطلاب متصلين لأغراض التسجيل والاختبار وتقرير أداء المدرسة وما إلى ذلك ، بمدرسة معينة بها رقم معين بقسم التعليم العام. من ناحية أخرى، فإن المدرسة البديلة، سواء في الموقع أو خارج الموقع ، يتم تشغيلها من قبل منطقة المدرسة (أو اتحاد المناطق التعليمية) كمدرسة مستقلة. كما أن المدرسة البديلة لديها رمز المدرسة المعين من قبل إدارة شؤون الإعلام وكل بيانات الحضور والاختبار والتسجيل يتم الإعلان عنها من قبل تلك المدرسة، كما تخضع المدرسة لجميع متطلبات قانون التعليم الابتدائي والثانوي، بما في ذلك التعيين المحتمل كمدرسة تحتاج إلى تحسين .(Evers,2018,p.2)

وعلى الرغم من أن ٤٨ ولاية تحدد التعليم البديل، إلا أن تعريفاتها تختلف اختلافًا كبيرًا، وكذلك مناهجها، حيث توصلت مراجعة حديثة لتشريعات الولاية بشأن التعليم البديل إلى أن الولايات لديها تشريعات أو سياسات تقدم أوصافًا تفصيلية للمدارس والسياسات البديلة في الولايات، والبعض الآخر لديه وصف قصير، وفى بعض الأحيان، غامض للبرامج والسياسات(Martin&Brand,2006, p.2).ومن ناحية أخرى، تم الوصول إلى تعريفات التعليم البديل من المواقع الإلكترونية لوزارة التعليم في جميع الولايات الخمسين ومقاطعة كولومبيا، وكذلك مواقع الويب التي تحتوي على قوانين الولاية والقوانين الإدارية، حيث تبين أنه لدى ٤٣ ولاية ومقاطعة كولومبيا تعريف رسمي للتعليم البديل في عام ٢٠١٣ ، مقارنة بـــ٢٢ ولاية في عام ١٩٩٨ و ٣٤ في عام ٢٠٠٢ (Porowski &Luo,2014, p.4)

ويحدد قانون ولاية أوريغون المنقح (ORS) برنامج التعليم البديل بأنه "مدرسة أو مجموعة فصل منفصلة مصممة لخدمة احتياجات الطلاب التعليمية واهتماماتهم على أفضل وجه ومساعدة الطلاب في تحقيق المعايير الأكاديمية للمنطقة التعليمية والولاية"، حيث يوضح تعريف ORS بشكل أكبر من خلال المتطلبات الموجودة في قواعد ولاية أوريغون الإدارية، والتي تتطلب أن كل برنامج بديل عام أو خاص معتمد من قبل مجلس منطقة المدرسة" يتوافق مع متطلبات معينة مثل وضع الطلاب، والحفاظ على خطط انتقال الطلاب والنقل. (Hinds,2013, p.35)

وعندما عالجت الولايات تعريفها للتعليم البديل، تضمنت ٢٨ ولاية توصيفًا لمستوى الصف الدراسي للطلاب الذين تم خدمتهم، وضمن تلك الولايات الثماني والعشرين، حددت أربع وعشرون ولاية طلاب المدارس الثانوية في تعريفهم ، بينما تضمنت اثنتان من الولايات طلاب المدارس المتوسطة، ولم يكن هناك سوى ثلاثة عشر ولاية خاطبت طلاب المرحلة الابتدائية على وجه التحديد في تعريفهم. وقد كان الاهتمام بالمجالات الأكاديمية والسلوكية هو ما دفع التركيز للدول عند صياغة تعريفاتها الفردية للتعليم البديل، حيث اشارت دراسة استقصائية لسياسات مستوى الولاية بشأن التعليم البديل ، أن نصف الولايات إلى أن المدارس البديلة مصممة لمنع الطلاب من التسرب من المدرسة. (Porowski &Luo,2014, p.3)

ويحدد معهد العلوم التربوية IES معايير محددة ضمن لوائح الدولة بشأن موقع مدرسة بديلة. يتم تحديد المواقع المحتملة لمدرسة بديلة من قبل خمس وثلاثين ولاية في دراستهم. ثمانية عشر ولاية تسمح لبرامج بديلة أن تكون موجودة في أماكن منفصلة أو مرافق مدرسية . (Porowski &Luo,2014, p.8). ومن ناحية أخرى، يُعرِّف برنامج التعليم البديل بموجب المادة (§115.28)، باعتباره "برنامجًا تعليميًا معتمدًا من قبل مجلس المدرسة، يستخدم هياكل مدرسية بديلة أو متكيفة وأساليب تدريس ناجحة ومدمجة في الفصول الدراسية التقليدية القائمة أو البرامج المنهجية المجدولة بانتظام أو التي يتم تقديمها بدلاً من البرامج المنهجية المجدولة بانتظام ، ولا يشمل برنامج التعليم البديل مدرسة خاصة أو برنامج تعليمي خاص في المنزل"(Evers,2018,p.1).

وينص تعريف إدارة التعليم بولاية نيويورك (NYSED) للتعليم البديل على أنه يشمل أي بيئة غير تقليدية توفر منهجًا ابتدائيًا أو متوسطًا أو ثانويًا شاملاً، بحيث يتحقق إتقان معايير التعلم والحصول على شهادة المدرسة الثانوية من خلال هيكل برنامج يركز على المتعلم، وفرص تعلم متعددة، ومراجعة متكررة لأداء الطلاب وملاحظاتهم ، والاستخدام المبتكر لموارد المجتمع والمدارس لدعم تنمية الشباب (New York State Education Department,2010, http://www.emsc.nysed.gov/ssae/AltEd/AlternativeEducationMakingDifference.htm

كما وضعت وزارة التعليم الأمريكية تعريفًا عمليًا للتعليم البديل، يسعى إلى تصوير التعليم البديل كفرصة تعليمية إيجابية، من خلال كونها: مدرسة ابتدائية / ثانوية حكومية أو خاصة تلبي احتياجات الطلاب التي لا يمكن تلبيتها عادةً في مدرسة عادية ، وتوفر تعليمًا غير تقليديا، وتعمل كمساعد لمدرسة عادية، أو تعليم خاص أو تعليم مهنى" . (Gode,2012, p.18)

ومن ناحية أخرى، يتفق تعريف قاعدة البيانات الأساسية لوزارة التعليم الأمريكية بشأن التعليم الابتدائي والثانوي العام، مدرسة التعليم البديل بأنها "مدرسة ابتدائية/ ثانوية عامة تلبي احتياجات الطلاب التي لا يمكن تلبيتها عادةً في مدرسة عادية ، وتوفر غير تقليدية التعليم ، أو يكون مساعدًا لمدرسة عادية، أو يقع خارج فئات التعليم العادي أو التعليم الخاص أو التعليم المهني، ولم يتم حتى الآن تطوير وقبول نموذج محدد لأنواع

عديدة من مدارس وبرامج التعليم البديل التي تقع ضمن هذا التعريف الواسع إلى حد ما وقبولها من قبل المجال. أما على المستوى الفيدرالي، يتم تعريف المدرسة البديلة بأنها "مدرسة ابتدائية / ثانوية عامة تلبي احتياجات الطلاب التي لا يمكن تلبيتها عادةً في مدرسة عادية، أو توفر تعليمًا غير تقليدي، أو تعمل كمساعد لمدرسة عادية، أو تقع خارج الفئات التعليم النظامي أو الخاص أو المهني. (Aron,2006, p.3)

ورغم الاختلافات بين التعريفات السابقة، إلا أنه عند قول "مدرسة بديلة"، يتمثل جزء من التحدي المتمثل في تحديد المدارس البديلة في التنوع الواسع للمدارس التي يمكن تسميتها بالمدارس البديلة، حيث إن أي مدرسة تقع خارج الشكل المعياري للمدارس التقليدية هي بحكم التعريف تكون بديلة.

وتناقش أحد الدراسات العديد من الأبعاد المهمة التي يمكن استخدامها في تطوير التصنيف من خلال الفئة المستهدفة والغرض من البرنامج ومحتواه، والإعداد المادي المتعلق بالمدارس العادية أو المؤسسات الأخرى مثل العلاج السكنى ومرافق قضاء الأحداث، الاهتمام التعليمي أو تقديم الاعتماد، الإدارة المحلية أو الرعاية، وكيفية التمويل. كما تميز هذه الأبعاد البرامج البديلة عن البرامج التقليدية. حيث يعتمد التصنيف الثلاثي الأنواع الذي طورته **ماري آن رايويد Mary Anne Raywid**، على أهداف البرنامج بصفته المميزة وقد تم وصفه على النحو التالى: (Aron,2006, pp.3-4,p.20)

١- **تقدم مدارس النوع الأول**، خيارات تعليمية بدوام كامل ومتعددة السنوات للطلاب من جميع الأنواع ، بما في ذلك أولئك الذين يحتاجون إلى المزيد من التفرد، أو أولئك الذين يسعون إلى تقديم منهج مبتكر، أو المتسربين الراغبين في الحصول على دبلوماتهم، بحيث يقدم البرنامج التعليمي الكامل للطلاب الاعتمادات اللازمة للتخرج، ويختار الطلاب الحضور. **وتتضمن** الخصائص الأخرى الاختلاف عن التنظيم والممارسات المدرسية القياسية والتى تتضمن تحرير القيود والمرونة والاستقلالية وتمكين المعلمين والطلاب؛ من خلال طاقم عمل مهني؛ الحجم الصغير والطبقات الصغيرة ؛ ومنهج شخصي مخصص للطالب بالكامل يبني شعورًا بالانتماء ويتميز بالتعليم الفردي، والعمل الذاتي، والاستشارات المهنية. كما تتراوح النماذج من المدارس داخل المدارس إلى المدارس الجاذبة،

والمدارس المستأجرة ، والمدارس بدون جدران، والمدارس التجريبية، والمدارس التي تركز على العمل والمدارس القائمة على العمل، وبرامج التعافي من التسرب، والمدارس بعد ساعات العمل، والمدارس في أماكن غير نمطية مثل مراكز التسوق والمتاحف".

٢- **تتميز مدارس النوع الثانى**، بخصائصها المتميزة بالانضباط، والتي تهدف إلى الفصل، واحتواء، وإصلاح الطلاب المضطربين، وعادة لا يختار الطلاب الحضور، ولكن يتم إرسالهم إلى المدرسة لفترات زمنية محددة أو حتى يتم استيفاء متطلبات تقويم السلوك، نظرًا لأن التنسيب قصير المدى، فإن المنهج يقتصر على عدد قليل من البرامج الأساسية المطلوبة أو التى يتم توفيره بالكامل من قبل "المدرسة المنزلية" كقائمة بالمهام الدراسية، كما تشمل النماذج المألوفة مدارس الفرصة الأخيرة ومدرسة الايقاف الداخلية.

٣- **تقدم برامج النوع الثالث، إطارات** علاجية قصيرة المدى ولكن للطلاب الذين يعانون من مشاكل اجتماعية وعاطفية تخلق حواجز أكاديمية وسلوكية أمام التعلم، وعلى الرغم من أن برامج النوع الثالث تستهدف مجموعات سكانية معينة، إلا أنها تقدم المشورة والوصول إلى الخدمات الاجتماعية والعلاج الأكاديمي، بحيث يمكن للطلاب اختيار عدم المشاركة ".

ويلاحظ أن مدارس النوع الأول، تتضمن العديد من برامج التعليم البديل الأصلية التي تم تطويرها لشباب المعرضين للخطر وغالبًا ما يشار إليها باسم "الابتكارات الشعبية" أو "البدائل التعليمية الحقيقية"، كما تتناسب برامج التسرب من المدارس الثانوية أو المتسربين المحتملين والتي تقع فى إطار الإدارات التعليمية من الفئة الأولى، إلى جانب البرامج الأحدث للطلاب غير القادرين على اجتياز اختبارات موحدة. أما النوعان الآخران أكثر تصحيحية، أحدهما تأديبي بشكل أساسي (برامج "الفرصة الأخيرة" أو "السجن الناعم") والأخرى علاجية تسمى (برامج "العلاج")، حيث تعمل معظم هذه المدارس تعمل بشكل منفصل عن المدارس النظامية، على الرغم من أن بعض المدارس ترعاها.

وهناك تصنيف آخر، اقترحته **ميليسا رودريك Melissa Roderick** من جامعة شيكاغو، والتى تضع احتياجات الطلاب التعليمية في بؤرة الاهتمام، وبدلا من التركيز على الخصائص الديموغرافية للطالب أو عامل الخطر، حيث يتم التركيز على المشكلات التعليمية أو التحديات التي يواجهها الطلاب، والتى تتضمن:(Aron&Zweig,2003, p.28)

- **الطلاب الذين ابتعدوا عن المسار الصحيح**، لأنهم وقعوا في مشاكل ويحتاجون إلى أنظمة تعافي قصيرة المدى لإعادة توجيههم إلى المدارس الثانوية.
- **الطلاب الذين انتقلوا قبل الأوان إلى مرحلة البلوغ** إما لأنهم – على وشك أن يصبحوا – آباء ، أو أن لديهم مواقف منزلية لا تسمح لهم بالذهاب إلى المدرسة بانتظام، على سبيل المثال ، الأطفال المهاجرون الذين يرعون الأشقاء أثناء عمل والديهم، أولئك الذين يخرجون من نظام قضاء الأحداث، وما إلى ذلك.
- **الطلاب الذين خرجوا عن المسار بشكل كبير من الناحية التعليمية**، ولكنهم أكبر سنا ويعودون للحصول على الاعتمادات التي يحتاجونها للانتقال إلى كليات المجتمع (أو برامج أخرى) بسرعة كبيرة، وتشمل هذه الأفراد الأكبر سنا الذين هم على بعد بضع نقاط من التخرج (كثير منهم تركوا في سن ١٦ أو ١٧)، أو ينتقلون من نظام السجن، أو لديهم حمل وأصبحوا مستعدون لإكمال تعليمهم الثانوي.
- **الطلاب الذين تخلفوا بشكل كبير عن التعليم لديهم مشاكل كبيرة**، ومستويات قراءة منخفضة للغاية، وغالبًا ما يتجاوزون سن الدراسة، وقد تخرج عدد من هؤلاء الأطفال من التعليم الخاص. كما تشمل من تتراوح أعمارهم بين ١٧ و ١٨ عامًا ممن لديهم مستويات قراءة في الصف الثالث والرابع ولم يتخرجوا أبدًا من الصف الثامن أو الذين ذهبوا إلى المدرسة الثانوية لبضع سنوات ولكنهم لم يجمعوا أي رصيد.

رابعا – أسباب الاهتمام ببرامج التعليم البديل:

منذ نشر كتاب "أمة في خطر" في عام ١٩٨٣ دق ناقوس الخطر حول جودة المدارس في البلاد، كانت الولايات المتحدة في طريقها نحو إعادة هيكلة نظامها التعليمي، ففي عام ١٩٩٠، لاحظت اللجنة الحزبية المعنية بمهارات القوى العاملة الأمريكية بقيادة

نائبين سابقين لوزارة العمل الأمريكية في تقريرها خيار أمريكا: مهارات عالية أو أجور منخفضة!، أن الولايات المتحدة، على عكس جميع البلدان الأخرى التي تتنافس مع الاقتصاد، وليس لديها نظام لمعايير التعليم يحدد ما يحتاج جميع الطلاب إلى معرفته والقيام به لتحقيق النجاح في اقتصاد القرن الحادي والعشرين(Aron,2006, p.1).

ومنذ ذلك الحين، ركزت الولايات المتحدة ومختلف المناطق التعليمية جهودها على اعتماد معايير أكاديمية عالية، وتحسين المساءلة، وتحقيق التميز، حيث واصل قانون عدم ترك أي طفل، الذي اقترحه الرئيس بوش وأقره الكونغرس في عام ٢٠٠١ ، الدفع لتعزيز مدارس أمتنا من خلال نظام معايير الدولة، والاختبارات ونظام المساءلة الوطني، وجهد مستهدف لمساعدة أداء المدارس والطلاب(Aron,2006, p.1).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مسارات بديلة للنجاح التعليمي في كل خطوة على الطريق ، تتراوح من التدخل المبكر الأساسي واستراتيجيات الوقاية في السنوات الأولى ، إلى تعدد الخيارات البديلة عالية الجودة في أنظمة K-12 السائدة في المدارس الإعدادية والثانوية، وأخيرا الفرص خارج التيار الحكومى لأولئك الذين لم يتمكنوا من التعلم والازدهار في نظام التعليم الحكومى.

وقد شهد التعليم العام في الولايات المتحدة تحولاً جذريًا خلال السنوات الثماني الماضية، فمنذ تطبيق قانون عدم ترك أي طفل من الخلف لعام ٢٠٠١ (NCLB)، واجه الآباء والمعلمون والإداريون والمجالس المدرسية والمجالس التشريعية تحدي تحقيق تقدم سنوي مناسب (AYP) لجميع الطلاب، الذى يتطلب تطبيق الدول نفس المعايير العالية للتقدم الأكاديمي على جميع طلاب التعليم العام لضمان تحقيق الطلاب لأهداف نمو سنوية قابلة للقياس. تم تطبيق التقدم السنوي المناسب (AYP) وقياسه لجميع طلاب التعليم العام، وكذلك الفئات الفرعية لطلاب التعليم العام على النحو المحدد من قبل المجموعات العرقية والاجتماعية الاقتصادية والإعاقة ومحدودية الكفاءة اللغوية المحدودة (U. S. Department of Education,n.d.,https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg2.html#sec1111).

وفي السنوات الأخيرة، طورت الأنظمة المدرسية والسلطات التعليمية الأخرى برامج بديلة مصممة لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب بشكل أفضل. فمعظم البرامج البديلة

موجهة نحو الطلاب "المعرضين للخطر"، الذين تجعل ظروفهم البيئة المدرسية التقليدية غير فعالة لتلبية احتياجاتهم. كما يعتبر الطلاب بشكل عام "معرضين للخطر" عندما تكون لديهم خصائص تجعلهم من المحتمل أن يتركوا المدرسة، ويمكن أن يساعد التحديد والتدخل المبكر في منع الطلاب "المعرضين للخطر" من التسرب من المدرسة (North Carolina Department of Public Instruction (NCDPI),2016,p.27).

ومن هنا يمثل التسرب من المدرسة تحديًا بالغ الأهمية لمعيشة الفرد، ليس فقط للفرد والنظام المدرسي، ولكن للمجتمع أجمع.

ومن ناحية أخرى، توجد نسبة أعلى من البالغين الذين تركوا الدراسة عاطلون عن العمل مقارنة بالبالغين الذين حصلوا على شهادة الدراسة الثانوية، حيث يشكل المتسربون من المدارس الثانوية أيضًا نسبًا أعلى من نزلاء السجون في البلاد، وبمقارنة أولئك الذين تسربوا من المدرسة الثانوية مع أولئك الذين تخرجوا، فإن متوسط التسرب من المدرسة الثانوية يرتبط بحوالي ٢٤٠ ألف دولار من التكاليف التي يتحملها اقتصاد الدولة على مدار حياته مع انخفاض الإعانات الضريبية، وزيادة الاعتماد على الرعاية الطبية والرعاية الاجتماعية، وأعلى مستويات الإجراءات الجنائية(Poole,2016,pp.10-11).

وتظهر تقارير التعليم الوطنية الأخيرة أن ما يقرب من ١٠٪ – ما يقدر بنحو ٣.٨ مليون شاب في سن الدراسة – قد تسربوا من المدرسة الثانوية وظلوا بدون دبلوم أو شهادة التخرج ، كما ينعكس هذا في المجتمعات الغربية الأخرى، مثل المملكة المتحدة، بمعدلات تزيد قليلاً عن ٩ ٪ – أو ما يقرب من ١٦٨٠٠٠ – من الشباب في سن المدرسة غير الملتحقين بالتعليم أو التوظيف أو التدريب. علاوة على ذلك ، يشكل هؤلاء الشباب ما يقرب من نصف أولئك الذين يتلقون الرعاية الاجتماعية وما يقرب من نصف نزلاء السجون في العديد من المجتمعات الغربية، بما في ذلك الولايات المتحد، وهو ما أظهرته عدد من الدراسات أن أكثر من ٥٠٪ من الطلاب المتسربين يفعلون ذلك بحلول الصف العاشر (سن ١٥–١٦) ، ولكن غالبًا ما يبدأ الفشل المدرسي قبل وقت طويل من تاريخ التسرب (Smith &Thomson,2014, pp.1-2).

ونتيجة لذلك، أصبحت الولايات تركز على اعتماد معايير أكاديمية عالية، وتحسين المساءلة، وتحقيق التميز لجميع الطلاب، من أجل ضمان استمرار الطلاب غير التقليديين في مدارس التعليم البديل، وبحيث بدأت المناطق التعليمية في استثمار المزيد من الوقت والمال في برامج التعليم البديل وفي خطط التعلم الفردية المصممة لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة لجميع الطلاب.

خامسا – مكونات نظام التعليم البديل: يمكن تناول هذه المكونات على النحو الآتى:

(١) مدخلات نظام التعليم البديل: يمكن تناول هذا المحور على النحو الآتى:

(أ) فلسفة وأهداف التعليم البديل:

تنسب فلسفة التعليم البديل إلى جان جاك روسو، ويوهان هاينريش بيستالوزي ، وفريدريك فروبيل، ودعا هؤلاء الفلاسفة والمربون إلى أنواع التعليم التي تثمن التعليم الذي يركز على الطفل، على عكس التعليم الذي يركز على المطالب المجتمعية، حيث أخذ بيستالوزي فلسفات روسو ووضعها موضع التنفيذ في المدارس، بينما تابع فروبل الذي درس في إحدى مدارس بستالوزى هذا العمل، مع التركيز على الاحتياجات الفردية وقدرات الطلاب(Tierney,2018, p.3).

وتؤكد حركة المدارس البديلة على الإنجاز الفردي والتنفيذ وتمكين الطلاب من حرية التعلم والتحرر من القيود، حيث يشرح نيل، الفلسفة الكامنة وراء هذه المدارس ، قائلا: "رأيي هو أن الطفل حكيم وواقعي ، إذا تُرك لنفسه دون اقتراح من أي نوع من الكبار ، فسوف يتطور بقدر ما هو قادر على التطور"(Young,1990,p.9) . فى حين تختلف فلسفة التعليم البديل – كما هو محدد في الأدب وممارساته في آلاف المناطق التعليمية – عما سبق، حيث تعكس فلسفة التعليم البديل فى الولايات المتحدة فى الوقت الحالى ، إمكانية الوصول، وذلك من خلال كونه مدخلا بديلا لطرق وعمليات التعليم الحكومى التقليدي ، وجزءا من نظام التعليم العام، بالتالى فإنه متاح بشكل عام لجميع الطلاب والأسر بغض النظر عن الدخل أو الحالة الاجتماعية أو الموقع. (DeHart,2007, p. 21)

ومن ناحية أخرى، تتحدد فلسفة مدارس التعليم البديل وبرامجه وفق سياسة مجلس التعليم بالولاية، حيث تصمم برامج التعليم البديلة كخدمات للطلاب المعرضين لخطر التغيب عن المدرسة أو الفشل الأكاديمي أو المشكلات السلوكية أو التسرب من المدرسة، ومن هنا يجب تصميم البرامج البديلة لتلبية احتياجات الطلاب الذين لم ينجحوا في بيئة المدارس العامة العادية.(North Carolina Department of Public Instruction,2014, p.1)

وتتبع مدارس التعليم البديل فلسفة ومنهجية تعليمية، تتميز بمجموعة خاصة من المواد التعليمية، والفصول الدراسية متعددة الأعمار، والعمل الذي يختاره الطلاب في مجموعات زمنية أطول، وبيئة تعاونية مع موجهي الطلاب، وغياب الاختبارات والدرجات، وتعليم الأفراد والمجموعات الصغيرة المهارات الأكاديمية والاجتماعية. كما تعزز الدافع الجوهري للتعلم، من خلال توفير أنواع مختلفة من المدارس البديلة مجموعة كبيرة من الحرية لطلابها ضمن حدود معقولة للسلوك المناسب، وتشجيع التعلم النشط فى الأنشطة الموجهة جزئيا أو كليا(Sliwka,2008, pp.4-5).

ومع مرور الوقت، اكتسبت حركة المدارس البديلة العامة زخما وقبولا، وفي المقابل، أدى الانخفاض في المدارس البديلة الخاصة إلى حاجة إضافية للمدارس البديلة الحكومية، كما أدى هذا النمو إلى زيادة قبول البدائل، وخاصة في مجال التعليم الحكومي، بما يساهم فى خلق حركة المدرسة البديلة، أثناء تقديمها فرصًا للطلاب الذين لم ينجحوا في المدارس التقليدية(Kim,2010, p.78).

وتهدف برامج التعليم البديل إلى دعم الطلاب الذين يعانون من ضعف في التكوين الأكاديمى، والذين يعانون من صعوبات في التعلم، أو يعانون من مشاكل عاطفية أو سلوكية، أو هم ضحايا الطلاب الآخرين الذين يعانون من مشاكل سلوكية، أو يظهرون خطرًا كبيرًا للتسرب من المدرسة، أو يظهرون الحاجة إلى تعليمات فردية (Kim,2010, p.78) ، ففى مسح للسياسات على مستوى الدولة بشأن التعليم البديل، حيث أشارت نصف الولايات إلى أن المدارس الأصلية قد تم تصميمها لمنع الطلاب من التسرب من المدرسة(Coles & Others,2009, p.4).

وتستهدف المدارس البديلة من خلال برامجها التعليمية المتنوعة والشخصية نقاط القوة لدى الطلاب، بحيث تقدم البرامج غير التقليدية تجارب وفرص تعليمية فريدة من نوعها تتحدى في كثير من الأحيان الهياكل التقليدية الملزمة بمناهج جامدة، بحيث توفر ملاذا آمنا للطلاب الذين تعرضوا للتنمر أو الذين شعروا بالإهمال أو الرفض في البيئات المدرسية الشاملة(Silchenko,2005, p.1).

ومع تزايد أعداد برامج التعليم البديل (AEPs)، غالبًا ما يختلف الهدف من كل برنامج حسب احتياجات وتوقعات المنطقة التعليمية، ومع ذلك، يتم عادةً تحويل الطلاب إلى البرامج البديلة المعاصرة عندما تعوق عوامل مثل التغيب عن المدرسة وقضايا الانضباط والفشل الأكاديمى فرص نجاحهم في المدرسة الثانوية التقليدية (Gode,2012, p.28) ، وبالتالى، يتحدد الغرض من التعليم البديل في توفير بيئات التعلم اللازمة من خلال خيارات لتعزيز تحصيل الطلاب، وتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، مما يساعد على سرعة استجابتهم، بشكل إيجابي للهياكل البديلة التي تعتمد على مهاراتهم وقدراتهم وأساليب التعلم الخاصة، وتوفير الممارسات المبتكرة والموجهة لمساعدة جميع الطلاب في تلبية المعايير العالية للأداء الأكاديمى.

(ب)معلم التعليم البديل:

تتطلب قوانين التعليم بالولايات المتحدة من المناطق التعليمية توظيف معلمين مرخصين ومعتمدين بشكل مناسب، حيث تتحدد متطلبات لترخيص معلم التعليم البديل فى (Evers,2018,p.5) (https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/tepdl/pdf/pi34-7-31-2018.pdf)

أ- أن يكون حاصلاً على ترخيص مناسب صادر من الدائرة أو ترخيص برنامج تعليم بديل.

ب- أن يكون الترخيص المناسب الذي يحمله الشخص العامل في برنامج تعليم بديل في مستوى الصف أو المادة التي يدرسها باستثناء ما يلى:

- يجوز للشخص الحاصل على رخصة تعليم ابتدائي نظامي أن يقوم بتدريس المهارات الأساسية للقراءة وفنون اللغة والرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية للحصول على رصيد مدرسي ثانوي إذا كان مستوى الصف الدراسي الذي يتم تدريسه لا يتجاوز مستوى الصف الدراسي لترخيص المعلم.

- يجوز للشخص الذي يحمل ترخيصًا عاديًا للتدريس أن يقوم بالتدريس خارج منطقة الترخيص الخاصة به إذا كان التعليم بالتعاون مع مدرس مرخص له بشكل صحيح. وبموجب هذه الفقرة، يجب أن يكون المعلم المرخص بشكل صحيح مرخصًا على مستوى الصف وفي مجال الموضوع الذي يتم تدريسه ويجب عليه تشخيص الاحتياجات التعليمية للطلاب، ووصف إجراءات التدريس والتعلم، وتقييم آثار التعليم.

ج- يجب أن يحصل على موافقة من برنامج معتمد من الولاية للتحقق من أن مقدم الطلب قد استوفى الكفاءات المحددة فى قانون التعليم بالولايات "اعتماد برنامج تعليم المعلمين والتراخيص، بحيث يجوز إصدار ترخيص برنامج تعليم بديل لمدة ٥ سنوات ويسمح لحامله بتدريس أى مادة محددة في الصفوف من ٦ إلى ١٢ إذا كان حامله قد تطوع لهذه المهمة.

ويستخدم المعلمون مجموعة متنوعة من التقنيات الفعالة والاستراتيجيات التعليمية لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة والاهتمامات والمهارات الأساسية والمعرفة السابقة وذلك لتمكينهم من تلبية معايير الولاية المحددة لجميع الطلاب. كما تعكس استراتيجيات التدريس والتدريس الخاصة بهم وعيهم بالاختلافات الثقافية على وجه الخصوص وكذلك قد يكون لها تأثير سلبي على تعلم الطالب أو سلوكه، بالإضافة إلى أهمية إدراك المعلمون الذين يعملون مع الطلاب مع برامج تعليمية فردية (IEPs) محتوى برنامج تعليم فردىIEP بما في ذلك التسهيلات والتدخلات وتنفيذ متطلبات برنامج التعليم الفردى. كما لا توجد متطلبات خاصة أو إضافية لترخيص المعلم لشخص ما للتدريس في برنامج بديل، بل يجب أن يظهروا معرفة بالمحتوى للمواد الأكاديمية الأساسية التي يقومون بتدريسها، بالإضافة إلى لوائح الترخيص التي يتطلبها القانون (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE)
https://www.doe.mass.edu/alted/altedguide.docx

ويجب أن تقوم برامج التعلم البديل بتوظيف معلمين ملتزمين بإنشاء بيئات تعلم آمنة ومنظمة ورعاية ودعوة والحفاظ عليها بالإضافة إلى ذلك ، يجب أن يكونوا مؤهلين تأهيلاً عالياً وعلى دراية بالجوانب التالية ويستخدمونها بشكل فعال، مثــل:
(North Carolina Department of Public Instruction (NCDPI),2016, pp.16-17)

- إدارة النزاعات وحلها.
- أساليب التعلم والتعليم المتمايزة.
- مبادئ تنمية الطفل.
- التنوع ومحو الأمية الثقافية.
- التعليم الفردى.

ويستخلص مما سبق، ضرورة أن يكون لإدارة التعليم البديل مدخلات في اختيار الموظفين، وقياس مدى إلمامهم بفلسفة ومفهوم التعليم البديل، إضافة إلى امتلاكهم ترخيصًا مناسبًا للمجالات التي تم تكليفهم بالتدريس فيها، وخبرة فى العمل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات أكاديمية وسلوكية، وفى حالة توظيف معلمين مرخصين مبدئيًا (ILTs)أو معلمين مساعدين تحت الاختبار، فيجب توفير الدعم المناسب لتنمية الموظفين والتوجيه.

(ج) التشريعات المنظمة للتعليم البديل:

تتفاوت سياسات وتشريعات الشاملة للتعليم البديل بين الولايات، فلدى بعض الولايات تشريعات وسياسات تقدم أوصافًا تفصيلية للمدارس البديلة، ولدى البعض الآخر أوصاف قصيرة وغامضة في بعض الأحيان للبرامج والسياسات. وعندما يتم تضمين سياسة المدرسة البديلة في نظام تعليمى أساسى، فإنها غالبًا ما تكون أقل شمولاً مما هي عليه عندما يكون هناك قانون محدد يتناول التعليم البديل(Lehr& Others,2009,p.22) ، حيث يوجد في كاليفورنيا ، وإيداهو ، وأيوا ، ومينيسوتا ، وأوريجون، وويسكونسن تشريعات توضح بالتفصيل العملية التي سيتم من خلالها تحديد الطلاب المعرضين لخطر الفشل في المدرسة ودعمهم للتخرج من المدرسة الثانوية. كما يتطرق التشريع إلى كيفية تحديد الطلاب، وما هي أشكال الدعم التي يجب توفيرها وكيف يمكن لصناديق التعليم الحكومية دعم الطلاب في برامج التعليم البديل المناسبة(Martin&Brand,2006, p.10).

وفي جميع الولايات، هناك مكونان واضحان: تعريف الولاية ومعيار أهلية الطالب، كما تشارك الولايات المكونات التالية في تشريعات الولاية: إنشاء برامج المنح، ونماذج البرامج، وبيان مسؤوليات وكالة التعليم المحلية والوكالة التعليمية الحكومية للبرامج البديلة، بحيث تقوم كل منطقة بإنشاء برامج تعليمية بديلة، وإنشاء لجنة مراجعة لتحديد المستوى للنظر في التوظيف المناسب للطلاب المشاغبين الذين يسعون إلى إعادة القبول، وشروط عدم النجاح وعدم الإنتقال(Bragg & Others,2008, p.65).

وقد وضعت العديد من الولايات معايير الالتحاق، حيث أشارت مراجعة تشريعات وسياسات الولاية إلى أربعة معايير عامة لتسجيل الطلاب في المدارس البديلة: استيفاء شكل من أشكال معايير الخطر، أو التعليق أو الطرد من مدرسة عادية ، أو الاضطراب في بيئة التعليم العامة ، وعدم تحقيق النجاح في المدارس التقليدية. كما تفرض غالبية الولايات على الطلاب استيفاء معيار أو أكثر من المعايير المعرضة للخطر كشرط للالتحاق بالبرنامج البديل، فبعض الولايات لديها لغة تتضمن قائمة شاملة بالإرشادات الخاصة بالمخاطر (مثل مينيسوتا)، حيث تضمنت معايير الخطر عادة حالة التسرب، وتاريخ التغيب عن المدرسة، والإساءة الجسدية ، وتعاطي المخدرات أو حيازتها، والتشرد. كما تضمنت بعض الولايات تشريعات تشير إلى أنه يمكن للطلاب الالتحاق بمدارس بديلة نتيجة لإحالات من المحكمة ، أو انتهاكات مرتكبي الجرائم الجنسية ، أو كخيار طوعي(Lehr& Others,2009,p.26).

ووفقا لتعديلات التى تم اقرارها فى ٢٠٠٥، تم حذف شرط أن تقوم الإدارات التعليمية بإبلاغ بيانات الطرد سنويًا إلى وزارة التربية والتعليم، وبدلاً من ذلك تخوّل المشرف العام للتعليم العام بجمع هذه البيانات كجزء من مراجعة الامتثال الدورية والمنسقة. وبهذا تم الغاء المطلب القائل بوجوب قيام المشرف العام على الولاية بتطوير وتحديث أدلة كل عامين وتوزيع أدلة الهيئات العامة والخاصة التي تقدم خدمات لطلاب التعليم الخاص ذوي الإعاقات "منخفضة الانتشار". كما تم إلغاء مطلب قيام إدارة التعليم في الولاية بنشر تقرير سنوي عن الجرائم المدرسية في المدارس وتوزيعها على وكالات التعليم المحلية(0150/ab_110_bill_20050718_chaptered.pdf).

وتشترط بعض الولايات أن تخطر المنطقة الطالب بتوافر برامج التعليم البديل عندما يكون لديه سجل حضور غير منتظم، أو يعاني من مشكلتين تأديبيتين حادتين خلال فترة ثلاث سنوات، أو يتم النظر فيه للطرد أو التسرب أو الانسحاب من المدرسة العامة، أو فشل في تلبية أو تجاوز جميع معايير الولاية في الصفوف ٣ و ٥ و ٨ و ١٠. حيث يعرّف التشريع "الأطفال المعرضين لخطر عدم التخرج من المدرسة"، على أنهم طلاب في الصفوف من ٥ إلى ١٢ معرضين لخطر عدم التخرج من المدرسة لأنهم متسربون أو اثنان أو أكثر مما يلى(Martin&Brand,2006, pp.10-11):

- سنة أو أكثر بعد فئتهم العمرية في عدد اعتمادات المدرسة التي تم الحصول عليها.
- سنتان أو أكثر بعد فئتهم العمرية في مستويات المهارات الأساسية.
- معتاد التغيب عن المدرسة.
- فاقد الأبوين.
- المنحرفون قضائيا.
- تلاميذ الصف الثامن الذين كانت درجاتهم في كل مجال دون المستوى الأساسي، أو الذين فشلوا في الامتحان، أو الذين فشلوا في الترقى إلى الصف التاسع.

ومن أهم ملامح تشريعات التعليم البديل، ببعض الولايات ما يلى:

- **فى ولاية أوهايو**، يمكن لمجالس المدارس المحلية أن تنشئ مدرسة بديلة لطلاب K-12 المعلقين ، أو الذين يعانون من مشاكل التغيب عن المدرسة، أو يعانون من فشل أكاديمي، أو يظهرون سلوكًا مدمرًا، كما يجب أن يوفر برنامج التعليم البديل مجموعات أو مجتمعات تعلم صغيرة، واستخدام تكنولوجيا التعليم، وأحكامًا لبرامج التعلم السريع في القراءة والرياضيات.
- **فى ولاية ميسوري** ، يخدم نظام التعليم البديل الطلاب الذين يواجهون صعوبة في المدرسة ويتم تحديدهم على أنهم عرضة لخطر التسرب ؛ هم في سن المدرسة ، الذين تركوا المدرسة ويرغبون في إعادة الالتحاق بفصول التعليم البديل ؛ هم خريجو المدارس الثانوية (أو حاصلون على شهادة معادلة)، ممن يجدون صعوبة

في العثور على عمل أو يرغبون في التدريب المهني ؛ أو هم أشخاص ليس لديهم مدرسة ثانوية أو دبلوم معادل الذين يجدون صعوبة في العثور على عمل أو يريدون التدريب المهني(Martin&Brand,2006, p. 11) .

- **فى ولاية أريزونا:** يجوز لمديريات المدارس التعاقد مع أي هيئة عامة أو شخص خاص بغرض توفير برامج تعليمية بديلة، حيث يعرف التعليم البديل، باعتباره آليه لتعديل البرامج الدراسية في المدرسة واعتماد طرق التدريس والمواد والتقنيات لتوفير التعليم لأولئك الطلاب في الصفوف ٦-١٢ الذين لا يستطيعون الاستفادة من البرامج الدراسية فى المدرسة والبيئة الدراسية العادية (https://www.azleg.gov/viewdocument/?docName=https://www.azleg.gov/ars/15/00796.htm).
- **فى ولاية كاليفورنيا،** يتعين على مجالس الإدارة توفير فرص الوصول إلى برنامج تعليمي بديل للطلاب الذين تم طردهم، بحيث يتم تشغيل مثل هذا البرنامج من قبل المنطقة التعليمية ، أو المشرف على المدارس في المقاطعة ، أو اتحاد المناطق أو من خلال اتفاق شراكة مع المشرف على المدارس في المقاطعة" (Silchenko,2005, p.3)
- **فى ولاية كولورادو،** يتطلب قانون الولاية من مجلس الولاية تبني قواعد تحدد المعايير وعملية التقديم للمدرسة لتعيين حرم تعليمي بديل، من خلال تتناول القواعد التالية (Silchenko,2005, pp.4-5) :

أ. المعايير التي يجب أن تلتقي بها المدرسة ليتم تعيينها في حرم تعليمي بديل، بما في ذلك:

- وجود مهمة متخصصة وخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة أو السكان المعرضين للخطر.
- أن تكون مدرسة مستقلة.
- وجود مسؤول ليس تحت إشراف مسؤول في مدرسة عامة أخرى.
- وجود ميزانية منفصلة عن أي مدرسة عامة أخرى.
- وجود طرق غير تقليدية لتقديم التعليمات.
- خدمة الطلاب الذين يعانون من قيود شديدة تمنع الإدارة المناسبة للتقييمات.

ب.خدمة الطلاب، أكثر من ٩٥٪ منهم لديهم برنامج تعليم فردي.

ج.خدمة الطلاب، الذين يحضرون على أساس عدم التفرغ ويأتون من مدارس أخرى حيث يتم حساب هؤلاء الطلاب غير المتفرغين.

د. خدمة مجتمع الطلاب، بحيث يستوجب أكثر من ٩٥٪ من الطلاب بتعريف الطالب عالي المخاطر.

- **أما فى ولاية أوهايو**، يجب على المدرسة البديلة تحديد خطة لتقييم فعالية المدرسة وبرنامجها التعليمي وإبلاغ نتائج التقييم إلى الجمهور. ووفقًا لخطة المدرسة البديلة، يجوز لمجلس التعليم المحلي أن يوظف المعلمين والموظفين غير المدرسين اللازمين للقيام بواجباته والوفاء بمسؤولياته، أو قد يتعاقد مع كيان غير ربحي أو ربحي لتشغيل المدرسة البديلة. https://codes.ohio.gov/ohio-revised-code/section-3313.533

ومن ناحية أخرى، يُسمح للمقاطعات بإنشاء مراكز بديلة للتعليم والعمل للمتسربين من المدارس، بحيث يمكن إنشاء مثل هذا المركز في مدرسة ثانوية مستمرة أو مدرسة للبالغين، أو قد تتعاقد المنطقة مع منظمة مجتمعية خاصة غير ربحية لتوفير المركز. بحيث يتوجب على المراكز القيام بـــ (Silchenko,2005, p.4):

١- تعليم المهارات الأكاديمية الأساسية، مع التركيز على تحسين دافعية الطلاب للإنجاز ، من أجل الحصول على عمل أو العودة إلى المدرسة العادية.

٢- العمل على أساس سريري يتمحور حول العميل، بما في ذلك تشخيص القدرات التعليمية، وتحديد الأهداف الفردية، وتقديم برامج تعليمية فردية، وتوفير برامج تشمل المزج بين التدريس في الفصول الدراسية والتدريب أثناء العمل والمهارات المهنية المحددة التي تعكس الطلب في سوق العمل، وشراكة قوية مع سوق العمل والأعمال والصناعة.

(د) هيكل وعناصر برامج التعليم البديل:

يعد النظر إلى التعليم البديل، باعتباره مبادرة داخل منطقة مدرسية عامة أو تعاونية تعليمية أنشئت لخدمة الطلاب المعرضين للخطر الذين لا يتم تلبية احتياجاتهم في بيئة المدرسة التقليدية، بحيث يتم تأسيسها كبرنامج داخل مدرسة أو قد يتم إنشاؤها كمدرسة

منفصلة، وذلك كالآتي (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), https://www.doe.mass.edu/alted/altedguide.docx

- كبرنامج ، يعمل داخل مدرسة واحدة أو يكون برنامجًا تابعًا لمدرسة أو منطقة واحدة أو أكثر، بحيث تكون البرامج البديلة تابعة لمدرسة واحدة على الأقل لديها رمز مدرسة معين من قبل الإدارة.
- كمدرسة، بحيث تعمل كمدرسة قائمة بذاتها لقوانين ولوائح التعليم بالولاية التي توجه تشغيل المدارس ويجب أن تخصص لها الإدارة رمزًا للمدرسة.
- يعد قرار إنشاء مدرسة أو برنامج قرارًا محليًا يجب أن تتخذه منطقة المدرسة العامة، بدعم من لجنة المدرسة ، بناءً على عوامل عدة، تشمل عدد الطلاب المراد خدمتهم، واحتياجات التوظيف، والدعم المتاحة والتمويل.

ومن ناحية يتم تصميم هيكل برامج التعليم البديل، على النحو الآتى: (Evers,2018,p.2)

١- **النوع الأول، غرفة موارد أو موارد مدرسية Resource Room or Resource Teacher**، بحيث يتكون البرنامج البديل من غرفة منفصلة و معلم ، مع توفير خدمات إضافية (مهارات التدريس والتوجيه وإدارة الصف ومجموعة التعلم الصغيرة والتعليم الفردي، وبحيث يتراوح استخدام الطلاب من خدمات ما بعد المدرسة وغرف الدراسة إلى ساعات متعددة من التدريس.

٢- **النوع الثانى، مدرسة داخل مدرسة school-within-a-school**، بحيث يتم وضع البرنامج داخل مبنى المدرسة ولكن في منطقة منفصلة أو مجموعة من الفصول الدراسية.

٣- **النوع الثالث، برنامج الانسحاب Pullout Program**، بحيث يتم إخراج الطالب من بيئة المدرسة التقليدية لحضور برنامج التعليم البديل إما في الموقع أو خارج الموقع، كما تدير بعض المناطق برامجها في موقع بديل، مثل واجهة متجر أو مركز مجتمعي أو مدرسة سابقة.

ومن ناحية أخرى، يمكن عرض عناصر التعليم البديل، على النحو الآتى: (Bielefeld&Others,2009,pp.16-17)

١- **حجم المدرسة**، لم يكن هناك الكثير من البحث بشأن أدلة على نجاح الطلاب في المدارس البديلة، ومع ذلك ، كان هناك قدر كبير من التقارير الاستقصائية من مختلف الدول التي أشارت إلى أن طلاب التعليم البديل يحققون تغييرات إيجابية وكبيرة ممن تسربوا من المدرسة الثانوية وعادوا إلى المدارس البديلة. كما وجدوا علاقة مباشرة بين معدل التسرب وحجم المدرسة، فكلما صغر حجم المدرسة ، انخفض معدل التسرب.

٢- وفي كتاب اللحاق بركب الأطفال The Kids Left Behind، ممن يعانون من الفقر، يلاحظ أن المدرسة الصغيرة ذات البيئة الشخصية ضرورية للاحتياجات التعليمية (للطلاب)" وكلما كانت المدرسة أكبر، يتوقع ازدياد اضطرابات الطلاب، مما يعنى النقص شبه الكامل من العنف والنجاح الأكاديمي للطالب بشكل ملحوظ في المدارس الصغيرة على غرار المدارس الكبيرة.

٣- **الاستشارة**، حيث تعد برامج الإرشاد جزء لا يتجزأ من المناهج الدراسية، فهي لا تقتصر على القضايا الأكاديمية ، ولكنها تساعد الطلاب على التعامل مع المشكلات والأحداث في المدرسة وفي حياتهم اليومية.

٤- **بيئة آمنة**، فالمدارس البديلة لديها بيئة مدرسية منظمة وتوقعات سلوكية صارمة واضحة للطلاب والموظفين. تدار الانضباط بطريقة عادلة ومتسقة.

٥- **الانفصال عن المدرسة التقليدية**، حيث تحقق البرامج الانفصال إما عن طريق إقامة نفسها في منطقة مميزة من المدرسة التقليدية (مثل جناح معين) أو عن طريق الانتقال إلى موقع مختلف تمامًا.

ومن هنا، يمكن وضع برنامج تعليم بديل في موقع منفصل عن منطقة المدرسة، بحيث يمكن تشغيل برنامج تعليم بديل في موقع منفصل عن منطقة المدرسة، وفق ما يؤكده القانون الإداري للولايات المتحدة، والذى يؤكد على ضرورة تشغيل المرفق الذي يضم برنامجًا بديلاً بطريقة تضمن سلامة وصحة الطلاب والمعلمين، بحيث يُطلب من

مجلس إدارة المدرسة/ وكالة التعليم المحلية الامتثال لجميع اللوائح ورموز الولاية وأوامر وزارة التجارة ووزارة الصحة والخدمات الأسرية، بالإضافة إلى جميع قوانين وأنظمة السلامة والصحة المحلية المعمول بها (Evers,2018,p.7)
(https://docs.legis.wisconsin.gov/code/admin_code/pi/8/01/2/i)

ومن هنا تعكس درجة وضوح التشريعات الخاصة بالتعليم البديل درجة المرونة والتميز التى تتمتع بها هذه البرامج والتى تنعكس فى جودة المخرجات الخاصة بهذا النظام.

(٥) الطلاب الذين تخدمهم المدارس البديلة:

تخدم المدارس البديلة مجموعة واسعة من الطلاب الذين يعانون من عوامل خطر مختلفة، وهي موجودة لتحقيق مجموعة متنوعة من الأغراض والنتائج. خلصت دراسة أجراها المركز الوطني لتقييم التعليم والمساعدة الإقليمية (NCEE) إلى أن الطلاب في البرامج البديلة غالبًا ما يكونون هناك بسبب التحديات الأكاديمية أو العاطفية، بما في ذلك ضعف الحضور، والتعليق، والطرد، والضغط الأسرى، والصعوبات العاطفية، وصعوبات التعلم، والدرجات الضعيفة، السلوك التخريبى فى الفصل (Daggett & Others,2020,p.4).

وتصف ثمانية وعشرون ولاية أعمار للطلاب الذين ستقدم لهم برامج التعليم البديل، حيث تميل البرامج البديلة إلى مخاطبة الطلاب في الصفوف الثانوية، مع ٢٤ ولاية تخدم صفوف المدارس الثانوية و ٢٢ ولاية تخدم صفوف المدرسة المتوسطة، بينما تتضمن ثلاث عشرة ولاية صراحة درجات المدرسة الابتدائية؛ وأربعة فقط يحددون الطلاب حسب العمر"(Porowski &Luo,2014, p.4).

ومن ناحية أخرى، تستهدف برامج التعليم البديل في الغالب الطلاب الذين يعانون من مشاكل سلوكية (٣٥ ولاية)، بما في ذلك الطلاب الذين يعطلون الفصول الدراسية والطلاب الذين يرتكبون مخالفات تأديبية شديدة ويجب إزالتهم من التعليم العادي. كما تستهدف ثماني ولايات الطلاب المراهقات الذين يعانون من مشاكل أكاديمية، بما في ذلك الطلاب الذين يعانون من درجات اختبار منخفضة والطلاب المتأخرين في اعتمادات المدرسة. كما تستهدف ثماني عشرة ولاية الطلاب المصنفين على أنهم "في خطر"، وهي

فئة يمكن أن تشمل الحمل ، والتشرد ، وحالة التسرب، والمشاكل التأديبية، والفشل الأكاديمي، والتغيب عن المدرسة، وإساءة استخدام المخدرات والكحول، والاعتداء الجسدي أو الجنسي. بينما تحدد ثلاث عشرة ولاية السكان المستهدفين بشكل عام وتوجه إلى الطلاب غير القادرين على الاستفادة من بيئة المدرسة العادية، فى حين تستهدف ولايات أخرى الطلاب المعرضين لخطر التسرب من المدرسة الثانوية أو الذين تسربوا (١١ولاية) والطلاب الذين يعانون من مشاكل التغيب عن الدراسة أو الحضور (٩ ولايات) "(Porowski &Luo,2014, p.4).

وتقدم مدارس التعليم البديل مجموعة متنوعة من الخدمات للطلاب، حيث يشير تقرير التحليل الإحصائي الذي أجراه المركز الوطني للإحصاءات التربوية، إلى أن أكثر من ثلاثة أرباع المقاطعات كان لديها مناهج تؤدي إلى الحصول على شهادة الثانوية العامة(٩١%)، والإرشاد الأكاديمي(٨٧%)، والسياسات التي تتطلب حجمًا أصغر من الفصل الدراسي مما كانت عليه في المدارس النظامية(٨٥%)،والتعليم العلاجي (٨٤ %) وفرصة للتعلم الذاتي (٨٣ %) ، والتدخل في الأزمات / السلوك (٧٩ %) والإرشاد الوظيفى (٧٩ %) ، والبرامج البديلة للطلاب المعرضين للخطر من خلال نظام قضاء الأحداث (٨٤ %) ، وتعاونت ٧٥% من المناطق مع وكالات الصحة العقلية المجتمعية، وتعاونت ٧٠% مع أقسام الشرطة و٦٩% تعاونت مع خدمات حماية الأطفال (Bielefeld&Others,2009,p.17).

ومن ناحية أخرى، تتولى لجنة المدرسة (فريق مساعدة الطلاب)، إحالة الطالب الذي يظهر صعوبات أكاديمية أو اجتماعية أو سلوكية كبيرة تعرضه لخطر الفشل المدرسى من قبل الوالد أو الوصى أو المعلم أو مدير المدرسة. حيث يقوم فريق مساعدة الطلاب، بالمهام الآتية(North Carolina Department of Public Instruction,2014, p.9):

- مراجعة المعلومات الاستدلالية لدعم أسباب الإحالة.
- توثيق الأفراد المشاركين في القرار.
- توثيق مشاركة الوالدين من عدمه.
- تطوير ومراجعة خطة التدخل / الإجراء / خطة التعليم الشخصية(PEP) .
- توثيق استراتيجيات الوقاية / التدخل أو الموارد أو الخدمات الموصى بها.

- تقييم وتوثيق فعالية التدخلات.
- إتاحة جميع المعلومات الاستدلالية للكيان الذي يتخذ قرار التنازل.
- تقديم معلومات مكتوبة إلى الوالدين أو الأوصياء فيما يتعلق بحقوق الإجراءات القانونية.
- تسهيل نقل الطلاب للانتقال الناجح إلى البرنامج البديل.
- إرسال جميع سجلات الطلاب إلى المدرسة أو البرنامج البديل.
- المشاركة في انتقال الطلاب إلى المدرسة النظامية.

ويتضمن تنسيب الطلاب بمدارس التعليم البديل/ أو البرامج البديلة، وفقا للمادة **(115C-105.48.)** من الدستور الأمريكى، أن تقوم المدرسة المحولة قبل إحالة الطالب إلى مدرسة بديلة أو برنامج تعليم بديل، بتوثيق الإجراءات التي تم استخدامها لتحديد الطالب على أنه معرض لخطر الفشل الأكاديمي، وذكر أسباب إحالة الطالب إلى مدرسة بديلة أو برنامج تعليم بديل، وتزويد المدرسة البديلة أو برنامج التعلم البديل بجميع سجلات الطلاب ذات الصلة

(https://www.ncleg.gov/EnactedLegislation/Statutes/PDF/BySection/Chapter_115C/GS_115C-105.48.pdf

ومن هنا، يستنتج ضرورة أن يقوم الموظفون في المدرسة البديلة أو برنامج التعلم البديل بمراجعة السجلات المحالة من المدرسة المحولة ولتحديد خدمات الدعم واستراتيجيات التدخل الموصى به للطالب، وتشجيع أولياء الأمور على تقديم مدخلات تتعلق باحتياجات الطلاب.

(و) مناهج التعليم البديل:

تتسم المناهج الدراسية المقدمة في برامج التعليم البديل بالصرامة من الناحية الأكاديمية، والإتاحة لجميع الطلاب، ومتوافقة مع معايير الولاية وأنظمة المساءلة، كما يجب أن يكون المنهج الدراسى وثيق الصلة ثقافيًا ليعكس خلفيات الطلاب، وبالتالي يكون مفهومًا ومفيدًا للطلاب، فى حين أن البرنامج الأكاديمى قائم على المعايير، فلا ينبغي أن يكون موحدًا (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), https://www.doe.mass.edu/alted/altedguide.docx

يجب على المجالس المحلية تقييم ما إذا كانت المدارس البديلة وبرامج التعلم البديلة تتوافق مع معايير مجلس الولاية التي تم تطويرها بموجب المادة (24) GS 115C-12 وما إذا كانت تتضمن أفضل الممارسات لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب وتقليل السلوك التخريبى

https://www.ncleg.net/enactedlegislation/statutes/html/bysection/chapter_115c/gs_115c-47.html

كما تتميز المدارس البديلة بتقديم المناهج الفردية، وألا تكون المدارس البديلة "مناطق احتجاز" تؤدي إلى عدم اكتمال الطلاب، إضافة إلى أهمية السياسات التي تقيس نمو تعلم الطلاب مقابل معايير الولاية وتبني مساءلة المدرسة لإرساء المساءلة للمدارس البديلة، ومن ثم تتضمن السياسات أحكامًا لتقييم البرنامج أو المدرسة (Silchenko,2005, p.2)

وعلى الرغم من أن التدريس الأكاديمي المنتظم ضمني، فإن ٢١ ولاية فقط تدرج صراحة هذا المكون في تعريفها العملى، تشتمل العناصر الأخرى للتعليم الأكاديمي الموجودة في تأكيد الدولة على التعليم العلاجي، وتدريس المحتوى، كالرياضيات والقراءة، والمناهج القائمة على الأدلة، والتعلم النشط، والتعلم الجماعى، والتعلم الرقمي، والدروس الخصوصية، والدعم الأكاديمي. بينما أدرجت ٢٤ ولاية خدمات المشورة في برامج التعليم البديل، لأن العديد من البرامج تستهدف الطلاب الذين يعانون من مشاكل سلوكية، فليس من المستغرب أن تفرض ١١ ولاية خدمات سلوكية، والتي تشمل حل النزاعات وإدارة الغضب والدعم السلوكى الإيجابى والتشكيل السلوكى والتدخلات المعرفية والسلوكية"(Porowski &Luo,2014, p.8).

وتحدد ثلاث عشرة ولاية المهارات الاجتماعية وخدمات الدعم، بما في ذلك تطوير المهارات الاجتماعية، وتعليم المهارات الحياتية ، والمهارات لزيادة التوظيف والنجاح في المجتمع. بينما تقدم اثنتا عشرة ولاية التعليم المهني، والذي يشمل مكان العمل أو التدريب الوظيفي، والتعليم المهني، والاستعداد الوظيفي، والاستشارات المهنية.

ويجب أن تراعي برامج التعلم البديل الإرشادات التالية عند تطوير المناهج وطرق التدريس للطلاب المسجلين في مدرستهم أو برنامجهم، وهى (North Carolina Department of Public Instruction,2014, p.15)

- دمج التعليم الفردى والمهارات الحياتية في جميع أنحاء المناهج الدراسية.
- دمج الإدارة الإيجابية للطلاب ووساطة الأقران وحل النزاعات في الممارسات التأديبية.
- منح رصيد الدورة لكل فصل أو برنامج معين .
- الاستفادة من الخدمات المجتمعية للتوجيه.
- استخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة ومناسبة من الناحية التنموية.
- استخدم العروض العملية والتجارب الواقعية.
- وضع معايير وقواعد السلوك.
- تحديد أنماط التعلم.
- استخدم استراتيجيات متباينة في العروض التقديمية التعليمية.
- توفير تفاعل واحد لواحد مع الطلاب.
- استخدم خطط التعليم المخصصة(PEPs).
- استخدم التكنولوجيا.
- تقديم جدول زمني مرن.
- تقييم ومراقبة نتائج الطلاب لتحقيق النجاح.
- استخدم أنظمة تقديم الدعم التعليمي.

ومن هنا، يعد ضمان وصول الطلاب إلى منهج صارم مع ضمان السماح في ذات الوقت بتقديم هذا المنهج بطريقة غير تقليدية أمرًا صعبًا في أحسن الأحوال؛ لكنه ذو أهمية كبيرة، فى تحقيق جودة برامج التعليم البديل.

(٢) عمليات نظام التعليم البديل فى التعليم المعاصر: يمكن تناول هذه العمليات على النحو الآتى:

(أ) إدارة وتنظيم برامج التعليم البديل:

يتم رعاية برامج التعليم البديل أو إدارتها من قبل مجموعة متنوعة من الكيانات بما في ذلك(Aron,2003, p.15):

- المنظمات المجتمعية غير الربحية.
- وكالة التعليم الحكومية أو المحلية.
- مدارس الميثاق.
- أقسام أو وكالات تعليم الكبار.
- وكالات قضاء الأحداث.
- المدارس العامة أو الخاصة فى الصفوف K-12.
- مؤسسات الصحة أو الصحة العقلية.
- البرامج الممولة اتحاديًا.
- الشركات الخاصة الهادفة للربح.

وتدار المدارس والبرامج البديلة من قبل عدد من الوكالات، بما في ذلك وكالات التعليم الحكومية والمحلية، والمدارس المستأجرة، ومؤسسات الصحة العقلية، ووكالات قضاء الأحداث، والبرامج الممولة اتحاديًا، أو الشركات الخاصة. كما توفر البرامج عادةً إعدادات أصغر من الفصول الدراسية التقليدية، وتؤكد على الأساليب التعليمية الجديدة والتعلم العملي، ولديها هيكل مرن، وتقدم خدمات وبرامج لتجارب الأفراد والمجموعات الصغيرة، كما يمكن توفير التعليم أثناء أو بعد ساعات الدوام المدرسي أو في عطلات نهاية الأسبوع (Cable&Others,2009, p.8).

وتحدد ٣٤ ولاية المواقع المحتملة لبرامج التعليم البديل، حيث تسمح ثمانية عشر ولاية ببرامج بديلة في مواقع منفصلة أو مرافق مدرسية، وتشمل المواقع المنفصلة كليات المجتمع ومراكز الترفيه ومنظمات الأحياء، بينما تشمل الإطارات الأخرى التعليم المنزلي والتعلم عبر الإنترنت ومرافق قضاء الأحداث(Porowski &Luo,2014, p.8).

بينما تعمل معظم المدارس البديلة في حرم تعليمى منفصل عن المدارس التقليدية، وتقع فى منطقة محايدة ولديهم إمكانية الوصول إلى وسائل النقل العام"(Nelson,2019, p.23).

ومن ناحية أخرى، يمكن عرض مسؤوليات مجلس التعليم بالولايات وإدارة التعليم العام فيما يتعلق ببرامج التعلم البديل، حيث تشمل مسؤوليات مجلس التعليم بالولاية وإدارة التعليم العام، ما يلى(North Carolina Department of Public Instruction,2014, p.4):

١- وضع سياسات وإجراءات لبرامج التعلم البديلة.
٢- تقييم عمليات وفعالية برامج التعلم البديل.
٣- تقديم المساعدة الفنية وتطوير الموظفين.
٤- مراجعة السياسات والخطط على مستوى المنطقة لبرامج التعلم البديلة.
٥- تقديم التغذية الراجعة للمقاطعات التعليمية حول خططها وبرامجها.
٦- مراقبة تنفيذ وفعالية البرامج.
٧- تقييم البرامج الممولة واستخدام الأموال للبرامج المعرضة للخطر والبرامج البديلة.

وفيما يتعلق بمسؤوليات وكالة التعليم المحلية (LEA) المتعلقة ببرامج التعلم البديل، ما يلى: (North Carolina Department of Public Instruction,2014, p.5)

١- إنشاء برنامج تعليمي بديل واحد على الأقل للطلاب المعرضين لخطر الفشل المدرسي بسبب الاحتياجات الأكاديمية أو السلوكية.
٢- إنشاء عملية عادلة ومنصفة لتخصيص الطلاب لبرامج بديلة خالية من السمات المثقلة والتعسفية.
٣- سياسة وخطة مكتوبة معتمدة من قبل مجلس التعليم المحلي لتخصيص الطلاب لبرنامج تعليم بديل.
٤- وضع خطة بالتزامن مع سياسات وإجراءات الدولة.
٥- جعل الخطة والعملية والإجراءات متاحة للآباء حسب الحاجة.
٦- توصيل الخطة إلى مديري المدارس الفرعية.

وفيما يلى يمكن عرض أهم مسؤوليات مجلس إدارة المدرسة (Wright& Others,2019, p.7):

- تتبنى مجالس المدارس المحلية سياسات وإجراءات لتشغيل برامج التعليم البديل، بحيث تشمل السياسات والإجراءات، الإجراءات القانونية الواجبة، كتقديم المشورة للطالب والخاصة بالمخالفة، ومعايير الأهلية وعملية وضع الطلاب في البرنامج، بما في ذلك تكوين فريق الانتقال، والذي قد يكون فريق المدرسة الحالي مثل فريق دعم المعلم، والتعليم المستمر للطلاب.
- إشراك الآباء والوكالات المجتمعية؛ طول ووقت اليوم الدراسي؛ خطة منح الاعتمادات؛ سياسة الانضباط في المنطقة، وخطة التوظيف (فريق عمل متنوع ثقافيًا ومتحفزًا)؛ مؤهلات الموظفين وحدود حجم الفصل (١٥: ١)؛ معايير إكمال برنامج التعليم البديل أو العودة إلى التعليم العادي؛ ومقاييس الأداء وعملية تقييم البرنامج.
- يجب تطوير القواعد واللوائح التي تتناول الاحتياجات الفريدة لطلاب البرنامج البديل ونشرها على أولياء الأمور والطلاب.
- يجب على مجالس المدارس أن تطمئن الآباء إلى أن مدارس التعليم البديل ليست سجون وأن المعلمين متعلمين محترفين.

ونظرا لقلة مؤلفات المتعلقة بشكل خاص بالمساءلة الإدارية في التعليم البديل، هناك قضايا خاصة يجب مراعاتها في هذا المجال، ويرجع ذلك أساسًا إلى أن إجراءات المساءلة والنتائج المستخدمة في المدارس العادية ليست دائمًا مناسبة للتعليم البديل. فعلى سبيل المثال، لا يعد استخدام معدلات التخرج من المدرسة الثانوية أو إكمال درجة علمية مناسبًا لبرنامج تعليم بديل التى تتسم بطابع انتقالى بشكل أساس(Aron,2003, p.17).

وتنص المادة (§ 115C-47) الصلاحيات والواجبات بشكل عام (مجالس التعليم المحلية)، حيث تنص المادة (32 a) لوضع السياسات والمبادئ التوجيهية لإنشاء برامج التعلم البديلة، حيث تتضمن هذه الإرشادات (North Carolina Department of Public Instruction,2014, p.4)

١- وصفًا للبرامج والخدمات التي سيتم تقديمها.
٢- عملية للتأكد من أن المهمة مناسبة للطالب وأن والدي الطالب مشاركون في القرار.
٣- وضع استراتيجيات من أجل توفير برامج تعليمية بديلة، عندما يكون ذلك ممكنًا ومناسبًا، للطلاب الذين يتعرضون للتعليق أو الطرد على المدى الطويل.

ومن ناحية أخرى ، وتتضمن الخطوات التنظيمية التي يجب على المنطقة المدرسية اتخاذها لإعداد برنامج تعليم بديل، وذلك من خلال الخطوات التالية (Evers,2018,p.4) (https://mps.milwaukee.k12.wi.us/MPS-English/OBG/Clerk-Services/MPS-Rules-and-Policies/Administrative-Policies/Chapter-07/Administrative_Policy_07_37.pdf.

١- إنشاء لجنة دراسة التعليم البديل على مستوى المنطقة التعليمية والتى تشمل المعلمين والإداريين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع (الخدمات الاجتماعية ، وإنفاذ القانون ، وقادة الأعمال).
٢- جمع بيانات المنطقة وتقييم الحاجة إلى برنامج من خلال التقارير الأكاديمية، وإحالات التأديب، والتقارير الإرشادية، وسجلات الحضور، وإشعارات محكمة الأحداث، ومن هنا يتم وضع خريطة للموارد الموجودة وتحديد فجوات الخدمة، ووضع رؤية مشتركة.
٣- تطوير خطة برنامج تعليمي بديل، من حيث الموقع سواء فى الموقع أو خارجه، والحجم والأسلوب والهيكل، والفئة العمرية، ونوع التلميذ المراد خدمته وعملية اختيار الطلاب، والموارد (الموظفون، التمويل، احتياجات المكان، الخدمات)، والشركاء (التعليم العالى، إنفاذ القانون، الصحة العقلية، الخدمات الاجتماعية، الأعمال التجارية).
٤- وضع أهداف وغايات قابلة للقياس مدفوعة بنتائج الطلاب وإنشاء جدول زمني.
٥- وضع سياسة المنطقة التعليمية (بما في ذلك موافقة مجلس إدارة المدرسة) للبرنامج، مع وضع فى الاعتبار القيمة العظمى للتمويل.
٦- إدراك أن سياسة التخرج من المدرسة الثانوية للمنطقة التعليمية يجب أن تتضمن أيضًا الطلاب الذين يخدمهم برنامج التعليم البديل.

٧- تطوير أو الحصول على منهج تعليمي بديل يتوافق مع المعايير الأكاديمية للمنطقة التعليمية وأهداف التعلم الأخرى.

٨- إنشاء بيانات أساسية في بداية البرنامج، تقييم البرنامج على أساس سنوي.

وتتحدد مسئولية الكيان الذي يتخذ قرارات التكليف أو إحالة للطلاب لمدارس التعليم البديل، وهى(North Carolina Department of Public Instruction,2014, pp.10-13):

أ- **مسئوليات الفريق متعدد التخصصات**، بحيث يقوم الفريق بـــ :

- أن يكون فريقًا متعدد التخصصات مكونًا من ثلاثة أفراد أو أكثر على دراية بالإضافة إلى الوالدين.
- تلقي ومراجعة قرارات الإحالة.
- جدولة الاجتماع.
- تقديم إخطار كتابي إلى الوالدين / أو الوصي بوقت ومكان وتاريخ الاجتماع.
- توثيق التدخلات المحددة في الخطة للطالب.
- وثيقة المعلومات الاستدلالية التي تدعم الإحالة.
- توثيق مشاركة الوالدين، أو عدم وجودها.
- تزويد المدرسة أو البرنامج البديل بجميع سجلات الطلاب ذات الصلة.
- نصح أولياء الأمور أو الأوصياء بحقوق الإجراءات القانونية الواجبة للطالب وعملية الاستئناف.
- تقديم إخطار كتابي إلى الوالد/ ولي الأمر، والمدرسة المحولة ، بقرار الإحالة أو عدم الإحالة.

ب-**الوالدين**، بحيث يجب أن يكون الآباء:

- على علم بمستوى تقدم طفلهم.
- أن يتم دعوتهم للمشاركة في القرارات التي تؤثر على طفلهم.
- إبلاغهم كتابيًا بالقرار بشأن تخصيص أو عدم تخصيص طفلهم لبرنامج أو مدرسة تعليم بديل.

ج-مصادر البيانات لاستكشاف الحاجة لبرنامج أو مدرسة تعليم بديل، التي يمكن استخدامها في استكشاف الحاجة إلى موضع بديل، وهى:

- سجلات الانضباط
- سجلات الحضور.
- عدد السنوات التي يتخلف فيها الطالب عن الصف الدراسي.
- السجل التراكمي للطالب.
- سجلات الأطفال الاستثنائية (EC).
- مقابلات مع الطالب والمعلم (المعلمين) وأولياء الأمور / الوصي.
- الزيارات المنزلية التي يقوم بها المعلم أو الأخصائي الاجتماعي أو موظفو المدرسة الآخرون.
- الملاحظات التي تم إجراؤها في بيئة التعليم النظامي للطالب من قبل طرف ثالث مناسب.
- تقرير الطالب الذاتي.
- مجموعة عمل الطالب في الفصل الدراسي العادي.
- السجلات الطبية.
- معلومات الفحص الأكاديمي والسلوكي.

د- مسؤوليات العاملين ببرنامج التعليم البديل، والخاصة بالقيام بما يلى:

- الاجتماع لمراجعة جميع السجلات المحالة من المدرسة المحولة أو اللجنة.
- تحديد نقاط القوة ومجالات الحاجة بناءً على جميع البيانات المتاحة.
- تعديل أو تطوير خطة التدخل / إجراء خطة التعليم الشخصية(PEP) .
- تقديم نسخة مكتوبة من الخطة إلى الوالدين / الأوصياء.
- التأكد من تنفيذ برامج التعليم الفردي للطلاب ذوي الإعاقة.
- تشجيع مشاركة الوالدين أو الأوصياء خلال فترة تسجيل الطالب.

ه- **التسجيل/الخروج من برنامج التعلم البديل**، بحيث تتضمن عمليات انتقال البرامج البديلة الناجحة، ما يلى:

- إدراك واستعداد المدرسة المستقبلة لدخول الطالب.
- المدرسة المستقبلة هي أنسب بيئة تعليمية بناءً على البيانات المتاحة.
- استمرار التقييمات المناسبة.
- تتوفر الاستشارة أو خدمات الدعم الأخرى.
- التدخلات واستراتيجيات الدعم متاحة لتسهيل نجاح الطلاب.
- الحفاظ على الاتصالات المفتوحة بين أولياء الأمور والطلاب والوكالات.
- الطالب لديه وسيلة مواصلات إلى المهمة الجديدة.

(ب)مصادر تمويل التعليم البديل:

ويقدم كل تيار تمويل تحديات وفرص متميزة خاصة به، حيث تواجه العديد من برامج التمويل الفيدرالية مثل قانون استثمار القوى العاملة (WIA) وقانون بيركنز (Perkins Act) تحديات مثل قضايا كفاية الدخل ؛ واستخدام المناهج المعتمدة ومتطلبات الاعتماد للمعلمين ؛ ومتطلبات إعداد التقارير الشاملة. كما توفر مدارس التعليم البديل الاستقلالية على مستوى ما، لكنها تواجه في العديد من الولايات عوائق أمام تأمين التمويل الذي يمكن الوصول إليه بسهولة من قبل المدارس الحكومية التقليدية، على سبيل المثال، إذا كانت المدرسة المستأجرة تتبع وكالة التعليم المحلية الخاصة بها (LEA)، فغالبًا لا تمتلك القدرة على مواكبة جميع الأعمال الورقية المطلوبة مقارنة بالإدارات المدرسية مع العديد من المكاتب الإدارية والموظفين. كما لا تتلقى العديد من المدارس البديلة تمويلًا للمرافق أو وسائل النقل أو الدعم المناسب لبدء وإتمام عمليات التخطيط والتنظيم وتطوير مدارس جديدة (Thakur&Henry,2015, p.11).

تتسم مسارات التمويل لبرامج التعليم البديل على المستوى المحلي بالتفكك، بينما تتدفق أموال القوى العاملة الفيدرالية إلى المقاطعات والمدن، وتأتى صناديق التعليم للمجتمعات من خلال وكالات التعليم المحلية. وبالتالي ، فإن التعاون على المستوى المحلي أمر حاسم لبرمجة التعليم البديل الفعال والمستدام. في المجتمعات التي تتمتع فيها وكالات المقاطعة

والمدينة بعلاقات عمل جيدة مع نظام التعليم وهناك مستوى عالٍ من التعاون عبر الأنظمة ، هناك إمكانات أكبر بكثير لبرامج التعليم البديل ذات الجودة التي تقلل من فترات انقطاع الشباب عن التعليم والتدريب(Martin&Brand,2006, pp.18-19).

ولكل ولاية مجموعة من السياسات واللوائح والإجراءات الخاصة بها فيما يتعلق بتدفقات تمويل التعليم، مما يجعل المقارنة والمواءمة بين الولايات غير مجدية. وفى الوقت الذى حصلت معظم مواقع التعليم البديل على حصص حكومية أو محلية من التمويل لكل تلميذ كمصدر تمويل أساسي لها، إلا أنه يختلف المبلغ الذي يمكن لكل برنامج الوصول إليه حسب الولاية ويتم تحديده أيضًا من خلال "نوع" المسار. أما فيما يتعلق بالحصول على تمويل الدولة لكل تلميذ، فغالبًا ما يختلف وفقا لعدد المسجلين وطرق الحساب بين مسارات التعليم البديل والمدارس التقليدية.

وليس من المستغرب أن تكون هياكل التمويل بين برامج التعليم البديل شديدة التغير، حيث تستند معظم ميزانيات برامج التعليم البديل إلى مجموعة متنوعة من مصادر التمويل غير الموثوق بها، مثل المنح والمساهمات الخيرية ورسوم الخدمة. وقد تتلقى برامج التعليم البديلة أيضًا أموالًا تعليمية حكومية ومحلية على الرغم من أن هذه الأموال غالبًا ما تكون أقل من التمويل لكل تلميذ التي تحصل عليها المدارس التقليدية(Aron,2003, p.17).

ومع تزايد إنشاء عدد متزايد من البرامج والمدارس لتوفير الخدمات التعليمية للشباب خارج نظام التعليم العام K-12 التقليدى، بدء البحث عن كيفية توسيع الدعم لخدمات التعليم البديل، ففى الوقت الذى تدعم الولايات المدارس المحلية من خلال صيغة تتضمن متوسط الحضور اليومي (ADA) أو متوسط العضوية اليومية (ADM) ؛ رسوم ضريبية وميزانية الولاية. ومن أجل تلبية احتياجات الطلاب، تكمل معظم المواقع أموال التعليم الحكومية والمحلية من خلال موارد من تيارات وبرامج التمويل الفيدرالية الأخرى، مثل قانون استثمار القوى العاملة (WIA) وقانون كارل بركينز Carl Perkins للتعليم المهنى والتقنى (Perkins Act)، وقانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقة (IDEA) ، نظرا لأهمية توفير أموال تكميلية من أجل تقديم خدمات الدعم، والحفاظ على أحجام الفصول الصغيرة، ودفع التسهيلات، وتقديم خدمات أخرى(Thakur&Henry,2015, p.10).

ومن هنا تختلف الجهات الراعية والهيئات الإدارية ومقدمو التمويل، فهناك المنظمات المجتمعية غير الهادفة للربح، ووكالات التعليم الحكومية أو المحلية، والمدارس المستأجرة ، ووكالات تعليم الكبار، ووكالات قضاء الأحداث، والمدارس العامة والخاصة من الروضة حتى ١٢، ووكالات الصحة العقلية، والتى قد ترعى بعض البرامج. من أجل البرامج التي تقدم خدمات للطلاب المعرضين للخطر وغير التقليديين، سيأتي التمويل من مصادر اتحادية ومصادر حكومية ومصادر محلية وأموال خاصة (Martin&Brand,2006, p.2)

وفى حين أنه من الممكن لمدارس وبرامج التعليم البديل الاستفادة من أموال الولايات والأموال المحلية ، إلا أنها غالبًا ما تكون عملية معقدة يصعب التنقل فيها، حتى بعد أن تتمكن المدارس والبرامج من الوصول إلى الأموال، فإنها تواجه العديد من التحديات مثل(Lehr& Others,2009,pp.26-27):

- **استدامة التمويل**، في بعض الحالات، يجب إعادة التفاوض على التمويل كل عام، مما يجعل من الصعب وضع الخطط والتوقعات.
- **التمويل الخاص**، نظرًا لأن بعض المدارس قادرة على الوصول إلى التمويل العام، أصبح الحصول على التمويل الخاص أكثر صعوبة.
- **العدالة في التمويل**، غالبًا ما تتلقى المدارس البديلة تمويلًا أقل من المنطقة من المدارس العامة التقليدية من الروضة حتى الثانية عشرة ، ولكنها قد تخدم بصورة أكبر الطلاب ذوي الاحتياجات. وفي بعض الحالات، يحقق الطلاب في البيئات التعليمية البديلة نفس مقدار الإيرادات للمنطقة كما لو كانوا في المدارس الحكومية التقليدية من مرحلة الروضة حتى الثانية عشر ولكن لا يزالون يتلقون موارد أقل.
- التأخير في التمويل، فى بعض الحالات، يتم التعهد بالتزامات التمويل ، ولكن المدارس قد لا تتلقى الأموال الفعلية لمدة عامين.
- **حساب متوسط الحضور اليومى**، في بعض الحالات، يتم استخدام طرق مختلفة لحساب متوسط الدعم او التمويل وفقا لمعدل الحضور اليومي للطلاب في المدارس الحكومية التقليدية من الروضة حتى الثانية عشرة مقارنة بتلك التي تلتحق بمدارس وبرامج التعليم البديل، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى تمويل أقل للمدارس البديلة.

ومن هنا يتوقف استمرار منح التمويل فى السنة الدراسية اللاحقة على معدل الحضور اليومي (ADA) أو معدل العضوية اليومية (ADM) على إجمالي الحضور، مما يعني أن البرامج غالبًا ما لا تتلقى أي أموال تعليمية حكومية لأكثر من اثني عشر شهرًا أو أكثر بعد أن تفتح أبوابها. من أجل تلبية احتياجات السكان الشباب بشكل ملائم ، تعزز مواقع التعليم البديل أيضًا التمويل من خلال مجموعة متنوعة من المصادر التي تشمل المؤسسات والصناديق الخاصة (العديد من مسارات التعليم البديل خاصة وغير ربحية) والشركات المحلية والمصادر الحكومية خارج التعليم(Thakur&Henry,2015, pp.10-11).

ويستنتج مما سبق، خضوع مسارات التعليم البديل لتقلبات في التمويل، حيث لا توجد ضمانات للتمويل المستمر والمستدام، وفى بعض الحالات، يتركز استقرار التمويل على توقيت تحرير التمويل، ومن هنا يتأخر التمويل في هذه الحالات ، الأمر الذي يضع عبئًا على مقدمي البرامج للبحث عن مصادر التمويل الفيدرالية وإما ملاءمتها مع التدخلات الحالية أو تغيير التدخلات الحالية لاستيعاب أهداف البرنامج الفيدرالى، ولا ينتج عن أي من الخيارين تغطية كافية وشاملة لبرامج التعليم البديل، وبعد مراجعة قائمة مسارات التمويل المحتملة التى يمكن أن تدعم جهود التعليم البديل.

(٣) مخرجات نظام التعليم البديل: يمكن تناول هذه المخرجات على النحو الآتى:

(أ) تقييم نظام التعليم البديل:

من ناحية تقييم برامج التعليم البديل، تنص المادة (24) 115C-12 على أن يقوم مجلس الولاية بتقييم فعالية برامج التعلم البديلة، ووفقًا لتقديره، أي برامج أخرى ممولة من المدارس البديلة / تخصيص الطلاب المعرضين للخطر، بحيث يجب على الوحدات الإدارية بالمدرسة المحلية تقديم تقارير إلى مجلس التعليم بالولاية حول كيفية إنفاق الأموال في مدارس التعليم البديل / تخصيص الطلاب المعرضين للخطر، بحيث يجب أن تتعاون مع مجلس التعليم بالولاية في تقييم برامج التعليم البديل. ومن ناحية أخرى، يُطلب من كل وكالة تعليم محلية (LEA) أن يكون لديها مدرسة تعليم بديل واحدة على الأقل أو برنامج تعليم بديل، ومع ذلك، يُسمح لمجلس الولاية بالموافقة على الطلبات الواردة من المجالس المحلية للإعفاء من هذا المطلب (North Carolina Department of Public Instruction,2014, p.7)

وتمثل معايير الاعتماد كإطار لعملية التقييم، حيث توفر عملية اعتماد المدارس الإقليمية إطارًا مفيدًا للنظر في كل من تصميم المدرسة ذات الجودة والتقييم ، ويُنظر إليها على أنها أكثر فائدة من بطاقات التقارير المدرسية أو قوائم التحقق، بحيث يتضمن اعتماد المدارس والأنظمة المدرسية زيارات ميدانية منتظمة جنبًا إلى جنب مع التخطيط والتقارير المنتظمة والتأكيدات التي تستند إلى معايير الجودة الشائعة مثل الهدف والتوجيه والحوكمة والقيادة والتدريس والتقييم للتعلم والموارد وأنظمة الدعم، واستخدام نتائج التحسين المستمر. ولطالما حافظت منظمات الاعتماد على عمليات التقييم المنتظمة ذات الأساليب المختلطة التى تحضر إلى معايير الجودة المتفق عليها بشكل عام والتي تكون مصحوبة بمؤشرات ونماذج تتناول رسالة المدرسة والقيادة والمناهج الدراسية والتعليم والتقييم ، وتوفر موارد للتحسين المستمر(Hinds,2013, pp.89-90).

واستنادًا إلى "مجموعة متزايدة من الأبحاث التي تشير إلى الخصائص المشتركة بين برامج التعليم البديل والمدارس الناجحة"، أفادت الرابطة الوطنية لمجالس التعليم بالولايات، يتم تقييم برامج التعليم البديل، من خلال حيث الدرجات المحسنة، ومعدلات الحضور في المدرسة والتخرج؛ وانخفاض في السلوكيات التخريبية أو العنيفة والتعليق؛ وإحساس أفضل بالاتجاه والذات بين الطلاب المشاركين". تشمل الخصائص التي يحددونها ما يلي(Aron&Zweig,2003, pp.32-33):

- **التوقعات/المعايير الأكاديمية العالية**، حيث وجد الباحثون باستمرار أن البرامج / المدارس الناجحة تضع معايير تعليمية واضحة وعالية وتوقعات لطلابها.
- **معايير عالية للتفاعلات الشخصية/الاجتماعية**، فبرامج / المدارس التعليمية البديلة الناجحة لديها معايير محددة للسلوكيات.
- **خطط التعليم والتدخل المتمحورة حول الطالب**، فالبرامج/ المدارس الناجحة لها هيكلها ومناهجها وخدمات دعمها المصممة مع وضع كل من الاحتياجات التعليمية والاجتماعية للطلاب في الاعتبار.
- **نسبة المدرسين/الطلاب**، حيث يلاحظ أن انخفاض نسب المعلمين / الطلاب مهم لنجاح جهود التعليم البديل. تتراوح من ٨ إلى ٢٥ طالبًا لكل معلم ، يبلغ متوسط نسبة الجهود الناجحة ١-١٦.

- **الإدارة القائمة على الموقع/المرونة** – مع وجود أنظمة وقياسات مساءلة واضحة وقوية ، فإن البرامج والمدارس البديلة الناجحة غالبًا ما تكون خالية من الإدارة المركزية.
- **مشاركة الوالدين والمجتمع**، حيث تعد مشاركة الوالدين والمجتمع أمرًا بالغ الأهمية لنجاح البرامج / المدارس البديلة.
- **برنامج مقابل مدرسة**، حيث يتم تصميم العديد من جهود التعليم البديل الناجحة بشكل خاص إما كبرامج أو مدارس. البرامج مخصصة للطلاب الذين قد يحتاجون إلى تدخلات قصيرة المدى لتجاوز مشكلة أو موقف معين له تأثير سلبي على تعليمهم..
- **الموقع**، فموقع موقع برنامج التعليم البديل أو المدرسة أنه حاسم لنجاحه. غالبًا ما يتم وضع البرامج داخل مدرسة تقليدية. في بعض الأحيان يكونون موجودين داخل مدرسة أو وكالة مجتمعية.

(ب)تحسين جودة برامج التعليم البديل:

لما كانت المدارس البديلة تخدم أعدادًا كبيرة بشكل غير متناسب من الطلاب ذوي عوامل الخطر المتعددة، والطلاب الملونين، والطلاب الفقراء، والطلاب المتأثرين بالصدمات، فعادةً ما يكون للمدارس البديلة معدلات تخرج أقل، وغالبًا ما تكون باهظة الثمن وصعبة التشغيل، وتحتل مرتبة أقل في تدابير المساءلة من المدارس الأخرى، ومن هنا تتضح أهمية تحسين تحصيل الطلاب في هذه البيئات لما له من أهمية متزايدة حيث أصبحت المناطق مسؤولة الآن عن سد فجوات التحصيل بين المجموعات الفرعية ضعيفة الأداء، والتى غالبًا ما تسكن المدارس البديلة(Daggett & Others,2020,p.1).

ولما كان التمييز بين المدارس والبرامج البديلة ليس مهمًا حال تحسين الفعالية ونتائج الطلاب، سواء تم تحديدها كمدرسة أو برنامج، فإن هذه الوحدات لديها مرافق وميزانيات وطاقم عمل وسياسات ومناخ وخدمات طلابية وطرق تقديم تعليمي. علاوة على ذلك، تختلف هذه الوحدات على نطاق واسع في الموقع والغرض والبرمجة والنهج لخدمة الطلاب. والأهم من ذلك، أن جودة الوحدات البديلة تختلف اختلافًا كبيرًا من حيث

المكاسب السلوكية والإنجاز الأكاديمي ونتائج التخرج والعائد على الاستثمار (Deeds&DePaoli,2017)
,http://www.aypf.org/wp-content/uploads/2017/11/Measuring-Succes_Accountability-for-Alt.-Ed.-.pdf.

ولهذه الأسباب، فإن استراتيجيات تحسين الجودة قابلة للتطبيق بشكل متساوٍ على جميع أنواع الوحدات البديلة ، سواء كانت مدرسة أو برنامجًا. ومن هنا، يجب على المدارس والبرامج البديلة، الالتزام بمعايير جودة المدارس والبرامج البديلة من حيث (North Carolina Department of Public Instruction,2014, pp.5-6)

١- إنشاء رسالة وأهداف ونتائج متوقعة.
٢- تحديد السكان المستهدفين.
٣- تخصيص وتسجيل الطلاب في البرنامج البديل.
٤- تعيين ممثل واحد على الأقل للمشاركة في قرارات التعيين والانتقال.
٥- توفير مشاركة الوالدين / الوصي في قرارات التعيين والانتقال.
٦- الحصول على الوثائق المستخدمة لتحديد الحاجة إلى المهمة.
٧- الحصول على واستخدام المعلومات من المدرسة المحولة التي تحدد التدخلات والاستراتيجيات أو الإجراءات السابقة التي تم اتخاذها.
٨- توفير خطوات عملية الاستئناف للوالدين.
٩- الحصول على بيانات عن الطلاب المراد تحويلهم إلى البرنامج البديل.
١٠- وضح كيف سيتم نقل الطلاب إلى البرنامج.
١١- تمتع ببيئات تعلم آمنة ومنظمة ومهتمة وجذابة.
١٢- أن يكون لديك إجراءات استقبال ورسالة فعالة تتناول الإعداد والخطط للطالب.
١٣- أن يكون لديه أعضاء هيئة تدريس وموظفين مؤهلين تأهيلاً عالياً وفعالاً.
١٤- وجود عدد كافٍ من أعضاء هيئة التدريس والموظفين لتنفيذ مهمة البرنامج.
١٥- لديك نسبة صغيرة من الطلاب إلى المدرسين ، ١٠: ١ أو أقل ، ولكن لا تزيد عن ١٥: ١.

١٦- الحصول على نسبة من الأطفال الاستثنائيين بمعدل لا يزيد بشكل ملحوظ عن تلك الخاصة بالمنطقة.

١٧- التأكد من أن الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة يتم تقديمها وفقًا لبرنامج التعليم الفردي للطالب.

١٨- التمتع بالمرونة في تنفيذ استراتيجيات تقديم التعليمات.

١٩- استكمال المنهج والتعليم بالمهارات الحياتية ، وتعليم الشخصية ، وإدارة الصراع ، والإعداد الوظيفي.

٢٠- تعزيز التوقعات العالية للطلاب.

٢١- توفير فرص التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والموظفين.

٢٢- تزويد الموظفين وأولياء الأمور والطلاب بنسخ من الكتيب الذي يتضمن سياسات وإجراءات ومعايير المدرسة أو البرنامج.

٢٣- إقامة علاقة تعاونية وداعمة مع المدارس المحولة وتشجيعها على الاستثمار في نجاح الطلاب والبرنامج.

٢٤- إقامة علاقة تعاونية وداعمة مع الوالدين.

٢٥- إقامة علاقة تعاونية وداعمة مع المجتمع.

٢٦- تقييم البرامج والإجراءات.

وفي محاولة لتحديد الممارسات الناجحة لجودة المدارس والبرامج، ظهرت عشرة موضوعات مرتبطة بأفضل الممارسات، والتى تضمنت: مهمة وغرض واضحان، مناخ وثقافة مدرسية إيجابية، تعليم أكاديمي عالي الجودة، خطط تعلم فردية، أحجام الفصول الصغيرة، سياسات وإجراءات انضباط واضحة ومتسقة، التخطيط الانتقالي، خدمات دعم الطلاب، أهمية توجيه مشاركة الوالدين والتقييم. ويمكن تفصيل ذلك على النحو الآتى: (Witty,2011,pp.24-37)

- **المعيار الأول: رؤية ورسالة واضحتين**، بحيث تحدد المدارس والبرامج البديلة الناجحة هدفها بوضوح وبالتالي تتبنى مهمة رسمية تتوافق مع الغرض، بحيث تصمم المدارس والبرامج البديلة مصممة بناءً على احتياجات المستخدم النهائي وتخدم أغراضًا مختلفة.

- **المعيار الثاني: المناخ الإيجابي والثقافة**، فازدهار المدارس والبرامج البديلة تؤسس وتحافظ على مناخ وثقافة إيجابية، ويمكن وصف المناخ والثقافة على أنهما المعتقدات والمواقف والسلوكيات التي تميز بيئة المدرسة ، بالإضافة إلى سلامة البيئة. كما يشمل: كيف يشعر المعلمون والطلاب ، وكيف يعاملون بعضهم البعض.
- **المعيار الثالث: تعليم أكاديمي عالي الجودة ، بحيث** تركز غالبية المدارس والبرامج البديلة المزدهرة على توفير تعليم أكاديمي عالي الجودة ، إضافة إلى أن يكون التدريس وثيق الصلة ومتمحور حول الطالب وغالبًا ما يتضمن أنشطة عملية ديناميكية، علاوة على تكيف المعلمون مع أساليب التعلم المختلفة ويقدمون تعليمات ذاتية عند الضرورة. وبالمثل، تحدد الولايات الحاجة إلى تعليم عالي الجودة يتوافق مع معايير الولاية.

وعلى سبيل المثال، في جورجيا، من المتوقع أن تستخدم المدارس والبرامج البديلة معايير الولاية والمناهج الدراسية الأساسية، بالإضافة إلى تقديم تعليم قائم على البحث يعزز تعلم الطلاب وإنجازاتهم. وبالمثل، يُطلب من مدارس وبرامج نورث كارولينا تقديم الدورة الدراسية القياسية للولاية أثناء تنفيذ الاستراتيجيات والأساليب التعليمية التي تؤثر بشكل إيجابي على نمو الطلاب وتطورهم.

وفي أوكلاهوما، تشير الإرشادات إلى أنه يجب أن يشارك الطلاب بنشاط في التعلم مع تعديل التعليمات بناءً على احتياجات الطلاب المتباينة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يلبي التعليم احتياجات التعلم لكل طالب وأن يتضمن فرصًا للتدريب العملي والأنشطة الموجهة نحو المشاريع. يلاحظ مجلس التعليم بولاية تينيسي أن المدارس والبرامج البديلة يجب أن تدمج معايير الولاية، وتشمل استراتيجيات التدريس المبتكرة، وتقدم تقنيات تعليمية قائمة على الأبحاث، وتوفر الموارد اللازمة لتعزيز تعلم الطلاب وإنجازهم.

- **المعيار الرابع: خطط التعلم الفردية**، بحيث تخصص المدارس والبرامج تعليم الطالب من خلال تطوير خطة التعلم، بحيث يتم وضع الخطط بناءً على احتياجات المتعلم. وغالبًا ما تتضمن الخطة تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية، بالإضافة إلى تنظيم مجموعة من خدمات الدعم التي تضمن إكمال المتعلم للخطة بنجاح.

وتقر الولايات، بأهمية التعلم الفردي للطلاب، وهو ما يظهر في العديد من إرشادات الولاية. ففي أوكلاهوما ، تقوم المدارس والبرامج بوضع خطة فردية للتعليم بناءً على احتياجات الطالب والتي تمثل أنماط التعلم المختلفة. كما يوصي مجلس التعليم بولاية تينيسي بأن تضع المدارس والبرامج خطة تفرد منهاج الطالب وتعليماته لإشراك الطالب وتحديه. علاوة على ذلك، تم بناء الخطط حول احتياجات الطالب المتباينة، وتتضمن خطة لمراقبة التقدم ، وتشمل مراجعة التحصيل الائتماني الحالي، واستخدام البيانات في صنع القرار، ودمج أهداف تغيير أنماط السلوك السلبي (إن وجدت) ودمج خطة تخرج الطالب. يُطلب من المدارس والبرامج البديلة في فرجينيا إكمال خطة تعليمية فردية لكل طالب مسجل.

- **المعيار الخامس: أحجام الفصول الصغيرة**، حيث يتفق الباحثون على أن العامل المميز للمدارس البديلة الناجحة هو انخفاض نسبة الطلاب إلى المعلمين، وهو ما يسمح من الناحية العملية على التعليم الشخصي والمزيد من المساعدة الفردية من المعلم. ففى ولاية كارولينا الشمالية، تكون النسبة الموصى بها من ١٠ إلى ١ أو أقل ولا تزيد عن ١٥ إلى ١، أما حجم الفصل الموصى به في ولاية تينيسي هو ١٢ إلى واحد، وتتوافق هذه النسب مع المعايير الحالية التي تميل إلى أن تكون حوالي ١٠ إلى ١. كما أنه يتم قبول أحجام الفصول الصغيرة كأفضل ممارسة مع كون ١٠ إلى ١ هي النسبة المثلى بين الطلاب والمعلمين.
- **المعيار السادس: سياسات وإجراءات الانضباط الواضحة والمتسقة، حيث** تقوم المدارس والبرامج البديلة الناجحة تقليديًا بوضع سياسات وإجراءات انضباط واضحة ومتسقة، بالإضافة إلى استخدام دعم السلوك الإيجابي. وغالبًا ما يتضمن ذلك إنشاء رمز تأديب مكتوب يتم تطبيقه وتعزيزه باستمرار من قبل أعضاء هيئة التدريس والموظفين، بحيث يتضمن هذا أيضًا توحيد الإجراءات الإجرائية التي تحدث عندما يتم كسر سياسات الانضباط.

وتشير عدة ولايات إلى أهمية وضع سياسات وإجراءات انضباط واضحة ومتسقة، ففي ولاية كارولينا الشمالية ، يُطلب من المدارس والبرامج البديلة أن يكون

لديها أنظمة مدرسية كاملة فعالة وإيجابية لإدارة السلوك. وبالمثل، توصي تينيسي المدارس والبرامج بوضع مدونة سلوك مكتوبة تكون مفهومة بوضوح ومقبولة ومطبقة باستمرار على جميع الطلاب. كما يستشهد مجلس التعليم بولاية تينيسي أيضًا باستخدام نظام المستوى كمثال على آلية دعم السلوك. وتعتبر جورجيا فريدة من نوعها من حيث أن المدارس والبرامج يجب أن يكون لديها مدونة سلوك مع القواعد التي تحكم سلوك الطلاب والموظفين.

- **المعيار السابع: التخطيط الانتقالي، حيث** تتضمن هذه العملية التخطيط لخروج الطالب من المدرسة أو البرنامج، بحيث تكون إجراءات الخروج عادلة وواضحة وسهلة الفهم ، بالإضافة إلى متابعة طويلة الأجل لضمان نجاح الطالب بعد الخروج من البيئة البديلة. كما تستشهد عدة ولايات التخطيط الانتقالي كعنصر ضروري لخدمات التعليم البديل، حيث تؤكد وزارة التعليم بجورجيا أن المدارس والبرامج الفعالة توفر خدمات انتقالية مناسبة بطريقة عادلة ومنصفة لمساعدة الطالب على الدخول المسبق من خلال ما بعد الخروج. تقر إدارة التعليم العام في ولاية كارولينا الشمالية الحاجة إلى تطوير الخدمات التي تسهل عمليات الانتقال الناجحة من وإلى البيئة البديلة. بالإضافة إلى ذلك ، يتطلب مركز المساعدة الفنية في أوكلاهوما مدارس وبرامج بديلة لتطوير عمليات القبول والفحص. يوصي مجلس التعليم بولاية تينيسي، بأن تنفذ المدارس والبرامج خططًا انتقالية رسمية للطلاب الذين يدخلون ويخرجون لضمان احتمالية نجاح الطالب.
- **المعيار الثامن: خدمات دعم الطلاب،** فغالبا ما يكون وصول الطلاب إلى خدمات الدعم موجودًا في المدارس والبرامج البديلة المزدهرة، من خلال التعاون مع الوكالات الحكومية وغير الربحية الأخرى، بالإضافة إلى مجموعات المتطوعين، تستطيع المدارس والبرامج تقديم خدمات شاملة كاملة تتناول الصحة الاجتماعية والعاطفية والجسدية ورفاه الطلاب. وعلى سبيل المثال، توصي ولاية كارولينا الشمالية بأن تقوم المدارس والبرامج بتنمية علاقة تعاونية وداعمة مع الوكالات المجتمعية الأخرى لتوفير نظام دعم للطلاب. وبالمثل، يشير مركز المساعدة الفنية

في أوكلاهوما إلى الحاجة إلى دمج الموارد والخدمات التعاونية الجارية لتلبية مجموعة واسعة من احتياجات الطلاب. كما توصي إرشادات تينيسي المدارس والبرامج بتطوير برنامج شامل لمساعدة الطلاب يتضمن الإحالات إلى وكالات المجتمع حسب الحاجة ويقدم المشورة لجميع الطلاب.

- **المعيار التاسع: مشاركة الوالدين، فمن** السمات العالمية الأخرى بين المدارس والبرامج البديلة الناجحة وجود مشاركة أبوية كبيرة. هذا يتجاوز بكثير اجتماعات الوالدين مع المعلم، كما تقدم المدارس والبرامج الناجحة ورش عمل وندوات حول موضوعات الأبوة والأمومة مثل الإشراف المناسب على الطفل، ومهارات التأقلم، والتواصل، والصحة والعافية، والتعزيز الإيجابى، ومجموعة متنوعة من الموضوعات الأخرى الموجهة نحو تحسين حياة الطالب.

(ج) التعليم البديل والطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة:

ترجع بداية التربية الخاصة في أوائل القرن العشرين، حيث شكل أولياء الأمور مجموعات مناصرة للمساعدة في إيصال الاحتياجات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة إلى نظر الجمهور، اكتسبت هذه المجموعات الزخم في منتصف القرن. في عام ١٩٦١، أنشأ الرئيس جون كينيدي لجنة الرئيس حول التخلف العقلي. تضمنت توصيات اللجنة تقديم مساعدات فيدرالية للولايات. في عام ١٩٦٥، وقع ليندون جونسون على قانون التعليم الابتدائي والثانوي، الذي يوفر التمويل للتعليم الابتدائي، وتنظر إليه مجموعات المناصرة على أنه يوسع الوصول إلى التعليم العام للأطفال ذوي الإعاقة (The History of Special Education in the United States, 2020)
http://www.specialednews.com/the-history-of-special-education-in-the-united-states

وعلى الرغم من هذين الحدثين المهمين، بحلول سبعينيات القرن العشرين، كان عدد قليل نسبيًا من الأطفال ذوي الإعاقة يتلقون تعليمهم في المدارس العامة. تم سن قانونين فيدراليين فى عام ١٩٧٥، قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (EHA) وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA). كما يؤسس قانون الصحة البيئية (EHA) الحق في التعليم العام لجميع الأطفال بغض النظر عن الإعاقة، بينما يتطلب قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA) من المدارس توفير تعليم فردي أو تعليم خاص للأطفال ذوي الإعاقات المؤهلة،

وبموجب قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA) ، يجب على الدول التي تقبل الأموال العامة للتعليم توفير تعليم خاص للأطفال المؤهلين ذوي الإعاقة (The History of Special Education in the United States, 2020)
http://www.specialednews.com/the-history-of-special-education-in-the-united-states

وزاد الاهتمام بالمدارس البديلة والطلاب الذين تخدمهم بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة، حيث أشارت النتائج أيضًا إلى أن حوالي ١٢٪ من جميع الطلاب في المدارس والبرامج البديلة للطلاب المعرضين للخطر هم طلاب التربية الخاصة مع برامج التعليم الفردي (IEP) ، حيث تتفاوت النسبة المئوية لطلاب التربية الخاصة بشكل كبير بين المناطق، حيث تتراوح من ٣٪ إلى ٢٠ ٪ (عادةً الطلاب الذين يعانون من إعاقات في التعلم أو إعاقات عاطفية / سلوكية). من الواضح أن الطلاب ذوي الإعاقة يذهبون إلى مدارس بديلة ؛ ومع ذلك ، تظل الأسئلة حول مدى وكيفية خدمة الطلاب ذوي الإعاقة في هذه الأماكن(Lehr,2004,p.1).

ويحدد قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA) إرشادات محددة بشأن التعليم العام المناسب المجاني، من بينها أن التعليم يجب أن يصمم لتلبية احتياجات الفرد من الأطفال ذوي الإعاقة، كما يتطلب قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA) أيضًا أن يحدث التعليم في بيئة أقل تقييدًا ويتطلب من المدارس أن تأخذ إعاقة الطفل فى الاعتبار عند فرض الانضباط. وعلى الرغم من أن قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA) و قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (EHA) لا يشمل جميع الأطفال ذوي الإعاقة، إلا أن هذين القانونين لهما دور فعال في ضمان التعليم العام المجاني لملايين الأطفال ذوي الإعاقة كل عام منذ إقرار القانون(The History of Special Education in the United States, 2020,
http://www.specialednews.com/the-history-of-special-education-in-the-united-states

وعلى الرغم من قوانين الحضور الإلزامية التي سنتها كل ولاية بحلول عام ١٩١٨، فقد تم دعم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة في المحاكم الأمريكية، حيث تدل قضايا المحكمة على استبعاد الطلاب ذوي الإعاقة بعد عام ١٩١٨، بينما قضت محكمة الاستئناف في مقاطعة أوهايو، في عام ١٩٣٤، بأن قانون الحضور الإجباري للولاية يسمح للدولة باستبعاد الأفراد، بينما دعمت المحكمة العليا في إلينوي ، في عام ١٩٥٨ ،

التشريع الذي مكّن مسؤولي المدرسة من الحق في حرمان الأطفال الذين اعتُبروا مختلين عقليًا من التعليم(Bragg & Others,2008, p.56).

ومع ذلك، كان لدى غالبية الولايات، بحلول أوائل السبعينيات، قوانين تلزم المدارس بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، ومع ذلك، كما استشهد بها يل، رودجرز أند لودج (١٩٩٨) سن الكونغرس في عام ١٩٧٥ ، قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (EAHCA) الذي يلزم بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، حيث أشار إلى المشاركة الكبيرة للحكومة الفيدرالية في طلب تعليم عام مجاني ومناسب للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة(Bragg & Others,2008, p.65).

وهناك مجموعة من الاعتبارات الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة والتى يجب أن تقوم بها وكالات التعليم المحلية(LEAs)، وهى على النحو الآتى

(Wright& Others,2019, pp.5-6) (Cobey,2016,p.14)

- إذا اشتبه في أن الطالب الخاضع للنظر في التعيين لبرنامج تعليم بديل هو طفل معاق ، فيجب على وكالات التعليم المحلية (LEAs) إجراء تقييم أولي كامل وفردى للطفل لتحديد الأهلية والتنسيب.
- إذا تم تحديد أن الطفل مؤهل للحصول على التعليم الخاص والخدمات ذات الصلة، فيجب تطوير برنامج التعليم الفردي (IEP) للطفل ضمن جداول زمنية محددة. يجب أن يعتمد التنسيب التعليمي لطفل معاق في برنامج بديل على برنامج التعليم الفردي الخاص به.
- يجب على كل وكالة تعليمية محلية (LEAs) عقد اجتماع بغرض تطوير أو مراجعة برنامج التعليم الفردي (IEP) لكل طفل معاق،وقبل النظر في تعيين أي طفل من ذوي الإعاقة في برنامج التعليم البديل ALP ، يجب تحديد أنه يمكن توفير جميع المحتوى المطلوب لبرنامج التعليم الفردي (IEP).
- يجب إجراء أي مراجعات في برنامج التعليم الفردي (IEP) للطفل من قبل فريق برنامج التعليم الفردي (IEP) مع جميع الضمانات الإجرائية والإجراءات القانونية الواجبة الممنوحة للوالدين أو الأوصياء أو الوالدين البديلين في عملية المراجعة هذه.

- يجوز لموظفي المدرسة نقل طالب إلى بيئة تعليمية بديلة مؤقتة لمدة لا تزيد عن ٤٥ يومًا دراسيًا وبغض النظر عما إذا كان قد تم تحديد السلوك على أنه قد تجلى في ارتباط بإعاقة الطفل، إذا كان الطفل: يحمل سلاحًا أو يمتلك سلاحًا في حرم المدرسة أو يمتلك أو يستخدم عقاقير غير مشروعة عن قصد، أو يبيع أو يطلب بيع مادة خاضعة للرقابة، أثناء تواجده في المدرسة أو التسبب في إصابة بدنية خطيرة لشخص آخر أثناء تواجده في المدرسة، أو في مبنى المدرسة.
- يجب أن يتخذ فريق برنامج التعليم الفردي (IEP) التابع للطالب قرار استبعاد الطالب المعاق من المكان التعليمي الحالي للطالب بسبب مخالفات تأديبية. يجب تأديب الطلاب ذوي الإعاقة الذين ينتهكون مدونة قواعد سلوك الطلاب أو الذين ينخرطون في سلوك غير لائق أو أنشطة تخريبية أو محظورة أو أفعال ضارة لأنفسهم أو الآخرين.

ومن ناحية أخرى تلتزم مجالس المدارس المحلية بالقوانين واللوائح الفيدرالية والخاصة بالولاية المعمول بها في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة المودعين في برامج التعليم البديل، بحيث يكون معلمو ذوى الاحتياجات الخاصة ومتفرغون، ومتاحًا في الموقع عندما يتم وضع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس بديلة مستقلة. كما يجب على فريق برنامج التعليم الفردي (IEP) وضع خطة مكتوبة للطالب، والتي تشمل البرامج الأكاديمية ، والمكونات السلوكية، ومعايير إعادة الالتحاق بالمدرسة الأصلية أو إلى مكان آخر مناسب، وأحكام للمراجعة الدورية لتقدم الطالب. بالإضافة إلى ضرورة أن يكون لدى الطالب الذي تم تحديده على أنه من ذوي الاحتياجات الخاصة معلم معتمد في مجال التربية الخاصة يعمل معه في موقع التعليم البديل(Cobey,2016,p.14) . ومن هنا تعكس هذه الملامح للعلاقة بين التعليم البديل والطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، أهمها وضع الخطط المكتوبة، والخاصة بالبرامج الاكاديمية، وخصائص المعلم المتفرغ، وخطط التعليم الفردية التى يستند إليها معلمو التعليم البديل والتى تناسب طبيعة التعامل مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.

المحور الرابع - محاولات التعليم البديل وأشكاله فى مصر

يجيب المحور الرابع عن السؤال الثالث، ونصُّه: ما محاولات التعليم البديل وأشكاله فى مصر؟. وجاءت الإجابة عنها على النحو الآتى:

أولا – محاولات وأشكال التعليم البديل فى مصر:

ارتبط التعليم البديل منذ نشأته ، بفكرة الحرية، والكفاح ضد سياسات المعايير والتعليب الذي يفرضه التعليم الموحد، والثقافة الأحادية، فقبل فترة الستينيات لم يكن أمام الأسر سوى القليل من الخيارات إلى جانب التعليم التقليدي، والتى تقتصر معظمها على المدارس الدينية والمدارس الخاصة التى تستهدف الصفوة، الأمر الذي ساهم في ظهور حركات معارضة، ورافضة للانصياع إلى أجندة التعليم التقليدي الذي يتخطى التنوع الثقافى، ويتجاهل الاختيار الشخصي، والإبداع الشخصي والتفرد الشخصي، والنمو الروحي، والعيش في مجتمع ديمقراطي(التيتون، ٢٠١٠، ص١٥٣٩).

ومن غير المقبول في عصر ثورة الاتصالات والتكنولوجيا الرقمية والثقافات المتعددة المنفتحة على بعضها، الاستمرار في دعم التعليم التقليدي بصورته الحالية الأقرب إلى اتجاه عصر الصناعة الذي ينظر إلى الأشخاص باعتبارهم أدوات تستخدم للصناعة والتنمية وتحقيق التنافسية في الاقتصاد العالمى. ومن الجدير بالذكر إذا أردنا مستقبلا أفضل من الواقع الحالى، ضرورة إعادة النظر في منظومة التعليم التقليدى، وفتح الآفاق أمام مدى واسع من التعليم والمدارس القائمة على فلسفات ورؤى مختلفة تساهم كل منها بما لديها للوصول إلى تعليم متكامل لا يقتصر على فلسفة واحدة ولا أيديولوجية ثابتة ولا طريقة واحدة للتعليم(التيتون، ٢٠١٠، ص١٥٤١). وبالتالى تتضح أهمية إعادة النظر فى قراءة الأفكار القديمة فى مجال التعليم البديل، والتي ثبت جدارتها بصورة متجددة، من أجل لاستخلاص ما يمكن الإفادة منه.

وفي ظل المتغيرات الداخلية والتحديات الخارجية التي تتعرض لها نظم التعليم المعاصرة؛ يسعى الكثير منها لتحقيق التنوع والمرونة وتوفير خيارات متعددة أمام الطلاب وأولياء أمورهم؛ حيث أضحت المرونة سمة رئيسة فى بنية نظام التعليم ومناهجه ومساراته، ووسائله مطلبا ضروريا لمواجهة الحاجات المتجددة للمجتمعات المعاصرة.

وبالنظر لمنظومة التعليم فى مصر، تتضح أمام ولى الأمر بعض ملامح حرية اختيار المدرسة – لكن في نطاق ضيق – حيث يمكن لولي الأمر المفاضلة بين مدارس التعليم الحكومي والتعليم الخاص؛ بحيث يتاح له داخل كل نوع بعض البدائل المختلفة. ومن ناحية أخرى تتنوع المدارس الحكومية والتي يمتد بعضها خلال جميع مراحل التعليم قبل الجامعي كالمدارس الأزهرية، ومدارس اللغات والمدارس العامة. كما تتاح بعض أنواع المدارس بالمرحلتين الاعدادية والثانوية، كالمدارس الرياضية؛ وكذلك المدارس المتاحة بالمرحلة الثانوية فقط كالمدارس العسكرية؛ هذا بالإضافة للمدارس الحكومية التي تقدم خدماتها لذوى الاحتياجات الخاصة بأنواعها خلال مختلف مراحل التعليم، وكذلك مدارس المتفوقين بالمرحلة الثانوية فقط؛ هذا بالإضافة إلى المدارس الحكومية غير العامة كمدارس النيل التابعة لمجلس الوزراء(محمد، ٢٠١٦، ص ص ٦٤٠-٦٤١).

وفيما يتعلق بالتعليم الخاص، فتتنوع الخيارات أمام ولى الأمر، بحيث توجد المدارس العادية التي تتشابه مع المدارس الحكومية العامة من حيث طبيعة المناهج المقدمة، رغم أنها تتميز عنها بتوفير اهتمام أكبر بالطلاب والمباني والمرافق المدرسية...الخ؛ وكذلك المدارس ذات الصبغة الدينية التابعة لجمعيات دينية؛ وكذلك المدارس الدولية بأنواعها(محمد، ٢٠١٦، ص ٦٤١).

ويضع الجهاز المركز للتعبئة العامة والاحصاء مجموعة من الأسباب التى تقف وراء زيادة معدلات التسرب ، منها: صعوبة الوصول للمدرسة، عدم توافر الرغبة لدى الفرد، عدم رغبة الاسرة، الظروف المادية أو وفاة أحد الوالدين، أو انفصال الوالدين، أو تكرار الرسوب، العمل أو الزواج، أو الاعاقة(الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء،٢٠١٧). ولهذا يمكن القول أن محاولات تحسين الجودة لا تبلغ أهدافها، ولئن دعت الضرورة أن تكون المرحلة السابقة مرحلة ضمان الحق في التعليم، فالمطروح اليوم كسب رهان التعليم الجيد للجميع، فى ظل غياب سياسات واصلاحات تعليمية تؤسّس على المعطيات الموضوعية ومعرفة دقيقة بالأوضاع التربوية السائدة.

ومن ناحية أخرى، لا يزال نجاح النظم التعليمى، دون المأمول، وخارج دائرة التنافسية المحلية والعالمية، حيث تواجه تحديات متعددة تجعل مسألة المؤشرات تكتسي أهمية بالغة، من بينها أربعة تحديات، يمكن رصدها على النحو الآتى:

- **أولا:** طبيعة المنظومة ذاتها المتميزة بتنوع مكوناتها وتشابكها وتعدد تفاعلاتها ، الأمر الذى يتطلب الاحتكام إلى معطيات موضوعية ودقيقة حول كيفية تشغيل المنظومة، ومواطن قصورها؛ الأمر الذي لا يمكن تحقيقه دون امتلاك مؤشرات عالية الوضوح والدقة.
- **ثانيا:** التحولات الجوهرية في الحياة الإنسانية التي تفرض ضرورة استشراف المستقبل والاستعداد له، من خلال تبنى مؤشرات منتقاة بعناية، تساعد على طرح الاحتمالات، وتوقع الأحداث الممكنة، وبالتالى على وضع التصورات والبدائل المناسبة.
- **ثالثا:** صعوبة توفير الموارد المادية اللازمة، حيث لم يعد توفير الميزانية المطلوبة لتنفيذ السياسة التعليمية سهلا ، ومن ثَم بات لِزاما على المسؤولين توفير براهين وبيانات دقيقة؛ الأمر الذي يصعب أيضًا إثباته دون توفر مؤشرات متّفق عليها وموثوق بها.
- **رابعا:** الفجوة التي تفصِل الأنظمة التعليمية، وما يتطلبه من هدر الكفاءات العالية فى مجالات التخطيط والمتابعة والتقييم، والاستناد إلى مؤشّرات كفيلة بأن تخبِر عن المسافة الفاصلة عن الهدف، والخيارات لبلوغ المستوى المأمول(قطيط،٢٠١٧، ص ص ٨٧-٨٨).

ولا زالت تعانى منظومة التعليم الرسمي في مصر من أعراض تكاد تصل به إلى ضعف فائدته وفعاليته، وذلك منذ تأسيس نظام التعليم الرسمى، إبان عهد محمد علي والعهد الناصري، وخلال العقد الثالث للألفية الثالثة؛ فمخرجات التعليم الرسمي الحكومى، لا تتوافق مع الأهداف والمعايير التي وضعها النظام من أجل تحقيقها، حيث انتشرت البطالة بين خريجي الجامعات والكليات المختلفة، وهو ما يمثل مؤشر لكفاءة منظومة التعليم الرسمى. أما على المستوى الشخصي، يمكن ملاحظة ضيق قطاع واسع من

الطلاب والأساتذة بالمستوى المعرفى المقدم في مؤسسات التعليم الرسمي، حيث يطغى النظام البيروقراطى على تقديم المعرفة وجوهر عملية التعلم، فى ظل تدنى أوضاع مؤسسات التعليم على مختلف مستويات(الحسيني، **مركزية التعلم في مصر واحتكار الدولة للمعرفة– هل من تعليم بديل محاولة للفهم**،٢٠١٥) http://www.shafaff.com/article/3945

ومن هنا يمكن القول أن التعليم البديل – بحُكم المضمون والنشأة – دائما ما يوفره أفراد أو جماعات داخل المجتمع بشكل تلقائي وحُر، ولا يكون خاضعاً للدولة. كما أن مفهوم التعليم البديل– كما يوحي معناه – هو ذلك النوع من التعليم الرسمي التابع للدولة، ومن ثم تأتى النشأة التاريخية للتعليم البديل بالتزامن مع نشأة التعليم الرسمي النظامي الذي تبنته الدولة الحديثة(الحسيني، **مركزية التعلم في مصر واحتكار الدولة للمعرفة– هل من تعليم بديل محاولة للفهم**،٢٠١٥) http://www.shafaff.com/article/3945

وصاحب مفهوم التعليم البديل – منذ ظهورة – ظهور أنواع عديدة غير نظامية سُميت على أسماء مبتكري مناهجها، كمدارس منتسوري، ومدارس والدورف(السيبوي،**ماذا تعرف عن "التعليم البديل"" ؟ومتى ظهر في وطننا العربي؟**،**https://keynin.com**). بالإضافة إلى المدارس الديمقراطية والحرة والتي تعتمد على القدرة الإبداعية للطفل بشكل أساسي. كما تعتبر الحلقات النقاشية أحد أشكال التعليم البديل؛ إذ يوجد عليها اختلاف من قِبل الخبراء حول كونها تعليمًا بديلًا من عدمه، فى حين يعتبره الأغلبية تعليما مكملا (الحسيني، **مركزية التعلم في مصر واحتكار الدولة للمعرفة– هل من تعليم بديل محاولة للفهم**، ٢٠١٥)
http://www.shafaff.com/article/3945

وقد ساعد انتشار شبكة الانترنت مع بداية القرن الحادي والعشرين ، وهوما أدى لظهور عدة أنواع وأشكال مختلفة للتعليم البديل، مثل التعليم عن بُعد عبر شبكة الإنترنت، أو ما يعرف بـــالـــ MOOCs ، وهي النموذج الأكثر نجاحًا، وسهولة، والأقل تكلفة للتعليم البديل؛ إذ يقوم عدد من المتخصصين في مجالٍ ما بتسجيل مقاطع فيديو؛ تشرح جزءٍ ما، في مجاله، بطريقةٍ مختلفة، ويقوم بنشره على شبكة الإنترنت؛ حتى يستطيع أي شخص في العالم أن يشاهده؛ ليتعلم شيئًا ما(السيبوي،**ماذا تعرف عن "التعليم البديل" ؟ ومتى ظهر في وطننا العربي؟**)https://keynin.com

ونظرا لقلة الكتابات النظرية فى مجال التعليم البديل – عالميا ومحليا – والتى لم تظهر إلا أوساط ضيقة، لأسباب متعددة، تتخطى قدرة الباحث على التغطية الشاملة لها، كما أن المناخ السياسي والاجتماعي فى مصر لا يشجع على نمو البدائل التعليمية، نظرا للمركزية الشديدة واحتكار الدولة لتقديم الخدمات التعليمية للمواطنين، وقلة السماح لمنظمات المجتمع المدني والأفراد للتدخل فى التعليم، بالإضافة إلى المعوقات الاجتماعية، والتى تتمثل فى تخوف الآباء من تجربة وسائل تعليمية غير تقليدية. كما تمثل المحاولات الأولى عربيا عن التعليم البديل من خلال كتيب معنون: "أصول التربية وفن التدريس"، عام ١٩١٤م، والذى كتيبه المُعلِّم "أمين مرسي قنديل"، حيث مثل هذا الكتيب دليلًا لإرشاد الطلاب في "مدرسة المدرسين العليا"؛ ليكونوا مُدرّسين أكفاء؛ حيث كان يرفض الحفظ والتكرار، ويشجع الطلاب على التفكير النقدي والتصوري، كما أعطى الكتيب بعض النصائح، كطرح التساؤلات داخل غرفة التدريس، وتشجيع المدرسين للطلاب بمحاولة الإجابة على تساؤلات أصدقائهم بطريقة تعاونية، إضافة إلى تقديم النصح للمعلم(الحسيني، **مركزية التعلم في مصر واحتكار الدولة للمعرفة- هل من تعليم بديل محاولة للفهم**،٢٠١٥) http://www.shafaff.com/article/3945

وساعدت الجهود التى بذلت خلال العقود القليلة الماضية لتحسين جودة التعليم وفاعليته وكفاءته على تحقيق تكافؤ الفرص من خلال زيادة معدلات التحاق وقبول الفئات المحرومة من الخدمات التعليمية؛ إلا أنه رغم المردود النسبي الملحوظ لتلك الجهود؛ إلا أن نظام التعليم مازال يشوبه بعض جوانب القصور؛ نظرا لما يعانيه التعليم بمصر من عدة مشكلات تتعلق بالسياسة التعليمية، والتخطيط، والمناهج الدراسية، والإدارة والتمويل(البوهي،٢٠١٤، ص ص ١٣١-١٣٤) ؛ وهو ما يستدعى بذل المزيد من البحث المستمر بتتبع تجارب الدول المختلفة فى مجال الإصلاح التعليمى، من أجل تبنى سياسات تعليمية جديدة ترقي بمنظومة التعليم فى مصر.

وانطلاقا مما نص عليه الدستور المصرى فى المادة ١٩، والذى أكد على أن التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية، وتأصيل المنهج العلمى فى التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز. كما تلتزم الدولة بمراعاة

أهدافه فى مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقا لمعايير الجودة العالمية. ومن ثم تكفل الدولة مجانية التعليم بمختلف مراحلة فى مؤسسات الدولة المختلفة، إضافة إلى التزام 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(دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤).

ومع تجدد الانتقادات لنظام التعليم الرسمى على مدى العقود الماضية، ظهرت الدروس الخصوصية في النظام التعليمي ، حتى أصبحت بديل عن الحضور للمدرسة، حيث وجه النقد من قبل العديد من المنظمات الدولية لنظام التعليم المصري، لبعده عن التفكير النقدي وضعف إعداد طلبته لسوق العمل، كان ذلك دافع مهم للعديد من المصريين للبحث عن بدائل تعليمية، فظهر التعليم المنزلى، من خلال تلقى الطلبة دروسهم بالمنزل تحت إشراف الوالدين أو مدرس خصوصي أو أحدهما. ورغم ذلك تقر بعض الدول هذا الوضع والبعض الآخر يعتبره غير قانوني أو مقيد بظروف محددة، وفي مصر تقر نوع من التعليم المنزلي وهو النوع الذي يسجل الطلبة في المدارس ويدرسون المناهج التقليدية وفي آخر السنة يقدمون امتحاناتهم في مدارس عادية منتسبين إليها. وبذلك تكون أسباب ظهور التعليم البديل في مصر مختلفة عن بقية الدول، فلم يكن مشكلته الأساسية هي سيطرة الدولة عليه ولا أن تكون الدولة هى مصدر المعرفة الأساسي وما يتبناه التعليم من تكييف الطلاب لخدمة المجتمع المنتمين إليه وليس لتطوير قدراتهم الإبداعية، بل كانت هناك عدة أسباب وراء ظهور التعليم البديل وهي(**التعليم البديل في مصر**،٢٠١٧، ص ١١):

- الشكوى المتكررة من ضعف جودة التعليم الرسمي في مصر.
- استخدام أساليب قديمة تقليدية في المدارس النظامية كالحفظ والتكرار.
- تأخر مناهج التعليم المستخدمة عن العصر الحديث، مما يجعل الطلاب غير مؤهلين لسوق العمل.
- انتشار الدروس الخصوصية، التى أدت لارتفاع العبء المادى على الأسرة المصرية
- قلة إمكانية التعليم فيال مدارس الدولية، نظرا لارتفاع مصاريفها، واستخدامها مناهج لا تتناسب مع طبيعة المجتمع المصرى.

ورغم هذه العوامل المعيقة، إلا أنها لم تمنع ظهور بعض أشكال التعليم البديل فى بعض البلاد العربية، حيث بدأت بعض دور الحضانة والمدارس فى تطبيق منهج مونتسورى. كما تم إنشاء مؤسسة دولية لمونتسورى معتمدة من قبل مؤسسة دولية فى لندن، فى عام ٢٠٠٩، بحيث تقوم هذه المؤسسة بتدريبٌ المدرسينٌ والمتدربينٌ على مناهج مونتسورى (**التعليم البديل في مصر**،٢٠١٧، ص ١١).

أما مدارس والدورف ، فتوجد مدرسة واحدة فى مصر، تتبع منهج شتينٌجر، هى مدرسة سيكٌم، كما تم إنشاء حضانة والدورف عام ١٩٨٦، ثم مدرسة عام ١٩٨٩، من خلال مزرعة سيكٌم بمحافظة الشرقية، والتى أنشاها ابراهيم أبو العيش، عام ١٩٧٧، بغرض إنتاج محاصيلٌ زراعيةٌ حيوية ، لا يتم استخدام الأسمدة الكيمٌاويةٌ أو المبيدٌات فى زراعتها، ولقد سجلت المدرسة ، كمدرسة خاصة فى مصر، بحيث تتبع منهج الوزارة المركزى ، بالإضافة لتطبيق منهج شتنٌجر، مثل الرسم، الموسيقٌى، الأعمال اليدٌوية والزراعة وغيرها من الأنشطة التى تحفز الطفل على الاكتشاف وخلق علاقة مع البيئٌة المحيطٌة به(عبد الرحمن،٢٠١٤، ص ص١٤-١٥).

وتعد مدارس المجتمع أحد أنواع المدارس المعترف به من قبل وزارة التربيةٌ والتعليمٌ فى مصر، ومن المنظمات الدولية كاليوٌنسكو واليونيسيف، وهى مدارس فى المناطق الأكثر فقرا، حيث تهدف لإعادة الأطفال المتسربينٌ من المدارس الى التعليم من خلال مناهج دراسيةٌ مخصصة، طرق تدريسٌ قائمة على المشاركة، يكون فيها المعلم ميسرا(عبد الرحمن،٢٠١٤، ص ص١٤-١٥).

وشهدت مصر مؤخرا ظهور مجموعة من المبادرات التى تحاول تقديم بدائل تعليمية أكثر فعالية من التعليم الحكومى الرسمى، بما يساهم فى توفير بدائل تعليمية خاصة بعد ثورة ٢٥ يناير، والتى مثلت تجليا لطاقات مجتمعية تؤمن بأهمية ومركزية المعرفة لمستقبل أفضل. ويمكن عرض هذه المحاولات على النحو الآتى : (عبد الرحمن،٢٠١٤، ص ص١٤-١٥) (**التعليم البديل في مصر**،٢٠١٧، ص ص ١٣-١٥):

١- **معهد القاهرة للآداب والعلوم الحرة**، يعد أول برنامج لمبادرة اكتشاف الذات للتنمية، حيث تعد مؤسسة جديدة أنشأها مجموعة من الشباب فى عام ٢٠١٣، بحيث تم تسجيلها كجمعية أهلية غير حكومية غير هادفة للربح ، تحمل رقم (٥١٤٧)، وتشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعي، وذلك بغرض تقديم حزمة من المعلومات فى الآداب والثقافة والعلوم الاجتماعية والإنسانية لمختلف طلبة وخريجى الجامعات وتسهيل إلتحاقهم ببرامج دراسية بالدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) من بعض الجامعات الأجنبية. كما تهدف لتوسيع دائرة المعارف والمهارات الخاصة بالاتصال والتواصل لدعم فرصهم في سوق العمل، وذلك على مدار عام دراسى، يتم خلاله التركيز على أربعة مكونات رئيسة فى مجال الآداب والعلوم الإنسانية: المنهج العام، وحلقات دراسية عن موضوعات بعينها، وبرامج لخدمة المجتمع، ومشروعات تطبيقية.

٢- **علّمني**، وتعد مؤسسة مصرية مسجلة ، غير هادفة للربح، حيث تهدف لتغيير مفهوم التعليم في مصر، حيث نشأت المؤسسة عام ٢٠١٠، باعتبارها مبادرة لجمع التبرعات اللازمة لإعادة الأطفال المتعسرين مادياً للمدارس، وبعد فترة قصيرة بدأت فى تطوير نموذج تعليمي خاص ، مصمم للتركيز على مهارات المتعلم . كما قامت بإنشاء مدرسة علمني المجتمعية بالجيزة ، وهى مبادرة للتنمية المهنية للمعلمين والمديرين والأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس والمؤسسات التعليمية بمختلف أنحاء الجمهورية.

٣- **أكاديمية التحرير**، تعد أحد أهم المؤسسات التعليمية غير الهادفة للربح ، والتى تقدم طريقة مختلفة للتعليم ، للمنهج الدراسي المصري في مراحل الإعدادي والثانوي، من خلال طرق محفزة لعقول الطلاب، بحيث تمكنهم من الاختيار والتفكير، وذلك من خلال تبنى نظام التعليم المدمج، وهذا بأن يتعلّم الطالب جزئيا عن طريق الإنترنت مع قدرته على التحكم في زمان ومكان وترتيب وسرعة التعلم. هذا إلى جانب أن يتعلم جزئيا وجها لوجه في أي مكان تحت إشراف مُعلّم أو أكثر، كما تقدم أكاديمية التحرير دروس مجانية عالية الجودة من خلال استخدام أساليب الألعاب لزيادة تفاعل الطالب مع الدروس ،إضافة إلى التواجد على الأرض وجها لوجه مع الطالب من خلال مشروع" انزل علّم".

٤- **جمعية ألوان وأوتار**، وهى أحد المبادرات التى تم تأسيسها فى ديسمبر من العام ٢٠٠٥ ، وهى أحد الجمعيات الأهلية المشهرة لدى وزارة التضامن الاجتماعي، حيث جاءت فكرتها من أطفال الهضبة الوسطى، ففي عام ٢٠٠٤ ، اكتشفت مؤسِسة ألوان وأوتار أن أطفال المنطقة لم يكن لديهم أماكن لعرض الفنون البصرية و الأدائية ، كما أنه ليس لديهم فرص الوصول إلى ممارسة الفنون البصرية والأدائية ومن ناحية أخرى، تهدف الجمعية لتوفير مساحة آمنة ومشجعة للأطفال والشباب لاكتشاف الذات والتعبير عنها وتنمية مهاراتهم وقدراتهم الفكرية والإبداعية ، إضافة إلى تطوير الحس الفنى وحب التعلم لديهم، ومن هنا توفر الجمعية نموذجا فريدا يجمع بين الفن والتعليم غير التقليدي، الذى يهدف إلى اصطحاب الأطفال في رحلات تعليمية، تلهمهم تنمى معارفهم وتمدهم بالأدوات التى تساعدهم على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي.

٥- **افكا للفنون والثقافة**، وهى أحد الجمعيات التى تأسست الجمعيةٌ عام ٢٠٠٤، بهدف تعليم الأطفال من خلال الفنون والإبداع، إيمانا بحقهم فى الحصول على منتج فنى وثقافى عالى الجودة. كما تقوم الجمعية بتنظيم نوادى صيفية وورش عمل ثقافية ومهرجانات سنوى للحكاوى .

٦- **مدرسة نماء للتنمية المستدامة**، وهى مدرسة أنشئت عام ٢٠٠٥، باعتبارها مبادرة اجتماعيةٌ، مكونة من مجموعة من الشباب، باحتضان من جمعيةٌ نهضة المحروسة، ومركز حوار الحضارات بكليةٌ الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة منذ ٢٠٠٥، حيث يتم اختيار ٢١ شابا وفتاه من مختلف أنحاء الجمهورية، من ذوى الاهتمام بالعمل الاجتماعي والتنموي، يتم حضورهم لمدة أسبوعينٌ ورش عمل ومحاضرات وزيارات ميدانية حول مفاهيم وتطبيقات التنمية فى مصر.

٧- **مدرسة نهر النيل**، وهى مدرسة أنشأتها سيدّة مجريةٌ **ديدّى انادراما** فى ٢٠١١، والتى أنشأت العديد من المدارس والحضانات فى بلاد مختلفة . حيث يذهب أطفال قريةٌ البحاروة فى محافظة الجيزة إلى هذه المدرسة المبنية فى وسط قريتّهم للعب وتعلم اللغتين العربيةٌ والإنجليزيةٌ، الرسم والموسيقّى وممارسة الأنشطة الأخرى من خلال البيئّة المحيطّة بهم. ولقد قامت إحدى الجمعيات الأهليةٌ المصريةٌ بالتواصل

معها وتولت إدارة المدرسة وتوفيرٌ المتطوعينٌ كمدرسينٌ فى المدرسة ، حيث أنها كانت قائمة على شخص **ديدٌى** وبعض المتطوعينٌ الأجانب منذ نشأتها، لكن ذلك لا يمّنع ان الأطفال ذاهبون إلى مدرسة عامة فى قريةٌ قريبٌة ثم يتّوجهون الى مدرسة نهر النيلٌ ليقّضوا بها بقيةٌ اليوّم.

٨- **معهد القاهرة للفنون والعلوم الليبرالية**، هو مبادرة مسجلة كجمعيةٌ أهليةٌ أيضًا فى ٢٠١٢، تهدف لتقديم حزمة من المعلومات فى الآداب والثقافة والعلوم الاجتماعية الإنسانية لطلبة وخريجّى الجامعات المصريةٌ ، بغرض تسهيل عملية الالتحاق ببرامج دراسيةٌ للحصول على درجة الماجستيرٌ والدكتوراه من جامعات أجنبيةٌ . كما إن المعهد كجمعية أهليةٌ مصريةٌ يوّاجه مشاكل خاصة بالتمويلٌ، بالإضافة إلى موقعه فى منطقة شعبيةٌ فى القاهرة يجّعله يواجه بعض الضغوط من ساكنى المنطقة، حيثٌ انهم غير معتادون على تردد بنات وشباب فى مكان واحد للتعلم فى هذا المكان.

ومن ناحية أخرى، هناك بعض المبادرات الاجتماعية التى تعتمد بشكل رئيس على التعلم باللعب كطريقة للتعلم، بالإضافة إلى تلك التجارب القائمة بشكل ثابت فى مكان بعينه . ومن هذه المبادرات، هناك تجربتين مميزتين فى مصر، هما: **سفرنى ومينى مدينٌة**، حيث قامت امرأتان اجنبيتّان بالتعاون مع ٨١ فردا بتأسيس هاتين المبادرتين فى عام ٢٠١١، وقد حصلتا المبادرتينٌ على احتضان قانونى من جمعيةٌ مصريةٌ هى نهضة المحروسة.

وكل هذه الأنشطة تأتى فى نطاق المجتمع المدنى ، حيث لا توجد قوانين فى مصر تتيح إنشاء هذه الكيانات بشكل مستقل، كما أن معظم مبادرات التعليم البديل تأتى فى سياق المجتمع المدنى، الأمر الذى يفرض عليها العديد من القيود على تلك الجمعيات، حيث لا يستطيعون الحصول على تمويل ، بالإضافة إلى الرقابة الشديدة على أنشطة تلك الجمعيات من قبل وزارة التضامن الاجتماعي، ولا يسمح لهم بدخول المدارس، لأنها تعتبر ملحقة لهذه الجمعيات. ومن ناحية السياسية، فإن التعليم فى مصر مازال مركزيا وموجها ولا يسمح بأن يكون هناك أشكال مختلفة للنظام التعليمى النظامى.

المحور الخامس - البدائل المقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر والموازنة بينها:

يمكن عرض البدائل المقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر والموازنة بينها، وذلك على النحو الآتى:

(أ) البدائل المقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر:

يجيب هذا المحور عن السؤال الرابع، ونصُّه: ما البدائل المقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر؟. وجاءت الإجابة عنها على النحو الآتى:

أولا – نظام التعليم البديل من خلال التعليم الحكومى:

تنطلق فكرة هذا البديل من سعى الدولة لتوحيد جهودها نحو تحسين التعليم ونظمه المختلفة، من منطلق مسئوليتها المجتمعية التى تحتم عليها الاهتمام بالتعليم فى مختلف نواحيه، ومن هنا لا يمكن أن تعمل الدولة بشكل مختلف فى معالجتها لكل مؤسسة تعليمية، وهو ما يفرض، توجيهها نحو توحيد جهودها فى الإصلاحات التعليمية، وهو ما يظهر هذا البديل من خلال السماح بتحويل كل أو جزء من المدرسة الحكومية الرسمية إلى مدارس للتعليم البديل. كما يتضمن، هذا البديل الاستفادة من نظام التعليم الرسمى الحالى مع إجراء بعض التعديلات وفقا لطبيعة نظام التعليم البديل، وإضافة بعض الإجراءات، مثل:

١- **الابقاء على توفير مجموعة واسعة من الخيارات التعليمية** من خلال مدارس التعليم الرسمى لخدمة الطلاب ذوي الظروف والاهتمامات والقدرات المختلفة، بالإضافة إلى انتقال اطار التعليم البديل بعيدًا عن المدارس الخاصة أو برامج التعليم الخاص إلى إطارات أقل تقليدية مع برامج خاصة تستهدف مجموعات محددة من الطلاب، ومع انتشار البرامج البديلة، تتغير السياسات التي تحكمها، ومن هنا يشترك نظام التعليم البديل الحالى في نفس الفلسفة التى سبقته وهى "معيار أو مقياس واحد لا يناسب الجميع.

٢- **إتاحة الفرصة من خلال نظام التعليم الحكومى** لضمان أن يجد كل شاب طريقا للأهداف التربوية للمجتمع، واستيعاب التعددية الثقافية لدينا مما يتيح العديد من الخيارات، لتمكين كل شخص من النجاح والإنتاجية.

٣- **أن يكون هناك اتفاق على مجموعة من المعايير الواضحة**، التى يمكن من خلالها، توفير بيئات التعليم البديلة للطلاب لتعزيز إنجازهم وتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، بحيث تستجيب مدارس التعليم الحكومى للهياكل البديلة التي تعتمد على مهاراتهم وقدراتهم وأنماط التعلم الخاصة بهم، مما يجعل هذه البيئات البديلة في طليعة الممارسات المبتكرة الموجهة لمساعدة جميع الطلاب في تلبية معايير عالية للأداء الأكاديمى.

٤- **أن يتم إعداد وتدريب الأفراد التى تتولى تقييم الأداء المدرسى**، من خلال ما يتم تقديمه من دعم خاص بالتدريب المهني للمدرسين وهيئة المعاونين والإداريين، ولا سيما هؤلاء الذين يتعاملون مع الطلاب الذين يعانون مشكلات سلوكية، بحيث يتم ربط البرامج والمدارس البديلة بخدمات دعم متبادلة مقدمة من أولياء الأمور والمجتمع إلى المدارس وخدمات تقدمها المدارس إلى المجتمع.

٥- **أن يتم رفع التقارير الخاصة بمدارس التعليم البديل** – بعد تجميعه فى تقرير واحد – إلى الإدارات التعليمية التابعة، وبناء عليها يتم على اساسها تنظيم مدارس التعليم البديل الحكومى فى ضوء الإمكانات والموارد التى تمتلكها.

ثانيا – نظام التعليم البديل من خلال التعليم الخاص:

ويقوم هذا البديل على افتراض أن نظام التعليم البديل لا يقتضي قبول عدد كبير من الطلاب داخله، ومن ثم ينطلق هذا التوجه المستقل لنظام التعليم البديل نحو دعم الاستقلالية بأبعادها المختلفة، والتى من أهمها الاستقلالية الإدارية للمدارس الخاصة فى التمويل والإدارة ، والتى تؤكد على حرية المدارس الخاصة البديلة فى إدارة نظمها التعليمية المختلفة، ومن ثم يقوم هذا البديل على تشكيل لجنة يرأسها رئيس مجلس الأمناء، بغرض وضع مجموعة المعايير التى يتم من خلالها القبول لطلاب التعليم البديل للحصول على البدائل التعليمية بشكل تقليدي في شكل مدارس خاصة، والتى تم تطويرها لسد ثغرات تعليم الطلاب المعرضين للخطر، والتي تركتها المدارس الحكومية التقليدية من حيث الطلاب المعرضين للخطر، وهو ما يعنى تعيين المدارس الخاصة كوكالة تعليم بديلة خاصة.

ويتمثل دور مجلس الأمناء بالمدرسة الخاصة البديلة، فيما يأتى:

١- القيام بعمل مسوحات لآراء الطلاب ومديرى المدارس والآباء وأعضاء المجالس المحلية فيما يتعلق ببنود كل فئة من فئات الطلاب التى تقبلها نظام التعليم البديل.

٢- توفير مجموعة من الاختبارات التى تجرى لطلاب التعليم البديل فى مدارس التعليم البديل فى العلوم الأساسية بناءا على معايير محددة يتولى تحديدها مجلس الأمناء.

وفى ضوء هذه الخطوات يتم تجميع هذه التقارير، وتقديمها إلى مجلس الأمناء المنتخب على مستوى المديرية، بحيث تقرر أولويات كل إدارة تعليمية من الموارد والإمكانات المادية والبشرية التى يتطلبها نظام التعليم البديل. وإعداد خطط للإدارات التعليمية للمدارس الخاصة البديلة للعام المقبل لقبول الطلاب، من خلال معايير واضحة للأداء المدرسى.

ثالثا – نظام متوازن للتعليم البديل من خلال الشراكة بين التعليم الحكومى والخاص:

يقوم هذا البديل على افتراض أن وضع نظام للتعليم البديل يتم من خلال الشراكة بين التعليم الحكومى والخاص، وذلك من خلال لجنة للتعليم البديل على مستوى المنطقة التعليمية وإنشاء وحدة للتعليم البديل، بحيث تقوم بتقييم أداء المدارس التعليم البديل الحكومية، من خلال تقييم الطلاب من مختلف الجوانب، من خلال بطاقات تقارير سنوية، يتم بناء عليها تحويل الطلاب من الفصول الدراسية التقليدية إلى فصول مميزة خاصة بمصروفات.

وينطلق هذا النظام المتوازن من فكرة المسئولية المشتركة من قبل القطاع الحكومى والخاص نحو التعليم والنظم المختلفة، والتى من أهمها نظام التعليم البديل. بحيث تقدم التقارير ما يأتى:

١- تقديم معلومات شاملة عن المدارس بحيث يستفاد منها فى التخطيط لتطوير هذا النوع من المدارس المختلطة.

٢- معلومات قائمة استنادا إلى المقارنات بين المدارس الحكومية والخاصة (البديلة)، واحتياجاتها وأدائها طوال الوقت.

ومن هنا، يتم بناء على تلك المعلومات تعيين نقاط القوة والضعف داخل المدرسة ، وإبراز وإثابة المدارس ذات الأداء العالي، وتوفير المساعدات والموارد فى المدارس الأقل تطويرا، وإخبار الآباء والعامة بأداء المدرسة، بالإضافة إلى تشكيل فريق فحص خارجي لفحص المدارس ذات الأداء المنخفض.

(ب) الموازنة بين البدائل المقترحة لنظام التعليم البديل فى مصر:

يمكن الموازنة بين البدائل التى تم عرضها، والتى تشمل(نظام التعليم البديل من خلال التعليم الحكومى، ونظام التعليم البديل من خلال التعليم الخاص، والنظام المتوازن للتعليم البديل من خلال الشراكة بين التعليم الحكومى والخاص) من خلال مجموعة من المعايير، والتى تتضمن المتغيرات السياسية والاقتصادية بالدولة، والثقافة المجتمعية، ودرجة الاستقلالية، والتوقيت الزمنى وإمكانية التنفيذ . ويمكن تفصيل ذلك على النحو الآتى:

١- المتغيرات السياسية والاقتصادية بالدولة:

فمن ناحية ما يشهده المجتمع المصرى، يعتبر البديل الأول والمتمثل فى النظام الحكومى لنظام التعليم البديل غير مناسب مع النظام السياسي فى الدولة، حيث إن هذا النظام على الرغم من كونه مركزيا ويميل إلى الأداء المركزى، إلا أنه على المستوى التشريعى يميل إلى تدعيم اللامركزية بصفة عام، ويلاحظ أن هذا البديل يدعم المركزية بشكل أكبر مما يمثل عبئا كبيرا على الدولة، كما أنه يخالف توجهات الدولة على المستوى التشريعى، مما يجعل هذا النظام غير مناسب.

ومن ناحية أخرى، يعتبر البديل الأول، غير مناسب للإمكانات الاقتصادية للدولة المصرية، حيث أنها فى الوقت الحالى ليست فى حالة استعداد لتحمل التكلفة الاقتصادية لتوجيه نظام التعليم البديل بالتعليم قبل الجامعى، وهو ما يتطلب جهدا وتنظيما كبيرين، فى الوقت الذى تنشغل فيه بالأنشطة الاقتصادية بشكل أكبر.

ويعتبر البديل الثانى، والمتمثل فى نظام للتعليم البديل من خلال نظام التعليم الخاص، غير مناسب للنظام السياسي فى الدولة، والذى يميل بشكل كبير الى المركزية، حيث إن سيطرة الدلولة وتدخلها فى نظام التعليم الخاص لا يعنى تدخلها فى توجيهه،

حيث إن الدلولة ترى ان التعليم مسئوليتها فى المقام الأول، وهذا النظام يعطى مدارس التعليم الخاص استقلالية كبيرة، الأمر الذى يتنافى ودور الدولة فى دعم نظام التعليم فى الدولة وتوجيهه، ومن هنا تتضح عدم مناسبة هذا البديل والنظام السياسي بالدولة. كما يعتبر هذا البديل، غير مناسب للإمكانات الاقتصادية، حيث إن نظام التعليم الخاص فى الوقت الحالى، غير قادر على الاستقلال بشكل كبير، وتحمل متطلبات توفير نظام التعليم البديل.

أما البديل الثالث، والمتمثل فى نظام متوازن للتعليم البديل من خلال الشراكة بين التعليم الحكومى والخاص، هو البديل الأمثل، حيث أنه يتيح نوع من التوازن بين المركزية وتدخل الدولة فى تنظيم التعليم البديل، واللامركزية التى تدعو الدولة من خلال اعطاء مزيد من الاستقلالية لنظام التعليم البديل، بحيث يتوافق هذا البديل فعليا مع توجه الدولة المركزي، وتشريعيا مع الدولة للامركزية.

ويعتبر البديل الثالث، والمتمثل فى النظام المتوازن بين التعليم الحكومى والخاص للتعليم البديل، هو البديل الأمثل للإمكانات الاقتصادية للدولة المصرية، حيث أن التكلفة الاقتصادية لإنشاء نظام التعليم البديل فيه تكون متوازنة بين التعليم الحكومى والخاص.

٢- الثقافة المجتمعية:

حيث يلاحظ أن البديل الأول، والمتمثل فى النظام الحكومى للتعليم البديل، قد يلقى بعض القبول لمناسبته بعض الشئ مع الثقافة السائدة فى المجتمع المصرى، نظرا لميل المجتمع المصرى نحو المركزية، غير أنه قد يتعارض بشكل أو بأخر مع ثقافة المجتمع المصرى وتوجههم نحو الاستقلالية، باعتبارهم أصحاب التوجهات الفكرية المستقلة داخل الدولة المصرية.

أما البديل الثانى، والمتمثل فى النظام الخاص لنظام التعليم البديل غير مناسب مع الثقافة السائدة فى المجتمع المصرى، والتى لم تتعود بشكل كاف على الحرية الكاملة فى أداء العمل، وربما يؤدى النظام الخاص للتعليم البديل إلى العديد من الممارسات التى تتعلق بالبعد عن الشفافية والمعيارية، وخاصة أن نظام التعليم الخاص والمسئولين عنه سيكون لهم السيطرة شبة المطلقة على نظام التعليم البديل، والتى يمكن أن تؤدى الى ظهور بعض الممارسات غير السوية والتى تتنافى مع العدالة المجتمعية.

أما البديل الثالث والمتمثل فى النظام المتوازن بين التعليم الحكومى والخاص لنظام التعليم البديل من خلال الشراكة بين التعليم الحكومى والخاص هو البديل الأمثل، حيث أن يتوافق وثقافة المجتمع المصرى، بحيث يتمتع نظام التعليم البديل بالاستقلالية، وفى ذات الوقت هناك توجيه وتدخل من الدولة، يتمثل فى عمليات الرقابة والعدالة والتمويل.

٣- درجة الاستقلالية للتعليم قبل الجامعى:

حيث لا يتناسب البديل الأول، والمتمثل فى نظام للتعليم البديل من خلال نظام التعليم الحكومى، بشكل واضح مع ما تؤكد عليه ابعاد الاستقلالية لنظام التعليم، حيث يؤكد هذا البديل على التدخل الحكومى فى نظام التعليم البديل، وتنميطه بشكل واحد متشابه، فى حين أن الاستقلالية تدعم حرية نظام التعليم البديل المقترح فى تصريف شؤونه الداخلية، وفق الظروف والامكانات المتاحة.

فى حين لا يتناسب البديل الثانى، والمتمثل فى نظام للتعليم البديل من خلال التعليم الخاص، كما أنه غير منطقى، فعلى الرغم من ان هذا البديل يدعم الاستقلالية بشكل كبير جدا ، إلا أنه غير مناسب، حيث إن نظام التعليم البديل مازال فى حاجة إلى تمويل حكومى وتوجيه موحد من قبل الدولة، والتى هى فى الأصل أهداف الدولة التى تسعى لتحقيقها، ومن ثم فالاستقلالية المطلقة فى الوقت الحالى على الاقل غير مناسبة للمجتمع المصرى.

ومن ناحية أخرى، يعتبر البديل الثالث، والمتمثل فى نظام متوازن للتعليم البديل من خلال الشراكة بين التعليم الحكومى والخاص، هو البديل الأمثل، حيث يدعم الاستقلالية، مع الحفاظ على مصادر التمويل من قبل الحكومة، فى ضوء توجهات الدولة الفكرية والاقتصادية والسياسية للدولة المصرية ومسئوليتها عن دعم التعليم البديل فى مصر.

٤- التوقيت الزمنى وإمكانية التنفيذ:

يعد البديل الأول والمتمثل فى نظام للتعليم البديل من خلال نظام التعليم الحكومى، غير مناسب فى التوقيت الحالى لتنفيذ هذا البديل، فالدولة لا يتاح لها فى الوقت الحالى وضع نظام مركزى للتعليم البديل، لما يقع عليها من مسئوليات اقتصادية وسياسية، كما أنها لا تمتلك الوقت الكافى لتحقيق هذا البديل. كما لا توجد إمكانية لدى الدولة المصرية

فى الوقت الحاضر لتحمل نظام حكومى مركزى للتعليم البديل وفق الوقت المتاح أو الامكانات الاقتصادية للدولة.

ومن ناحية أخرى، يعتبر البديل الثانى غير مناسب مع الوقت المتاح لإمكانية تنفيذ هذا البديل، حيث أن لازال أمام التعليم الحكومى الوقت الكبير ليصبح لديه القدرة على تحمل مسؤوليتها بدون تدخل الدولة ومساندتها. كما لا يتناسب هذا البديل مع إمكانية التنفيذ ، حيث أنه يتنافى ومفهوم المشاركة فى التعليم، كما أن الدولة لا يمكن ان تتخلى عن مسئوليتها الرئيسة عن دعم التعليم بشكل عام والبديل بشكل خاص، باعتبار أن التعليم أهم مرتكزات الأمن القومى المصرى.

ويعتبر البديل الثالث، والمتمثل فى نظام متوازن للتعليم البديل من خلال الشراكة بين التعليم الحكومى والخاص، هو البديل الأمثل، حيث أن لا يحتاج وقت كبير للتنفيذ، لأنه يعتمد بشكل كبير على تضافر جهود الدولة لتنفيذه، الأمر الذى يقلل الوقت المتاح لإمكانية تنفيذ هذا البديل. كما أن البديل الثالث، هو الأمثل، حيث إن لديه إمكانية تنفيذ كبيرة فيما يرتبط بالوقت المناسب للتنفيذ والإمكانات والمشاركة بين التعليم الحكومى والخاص لتوفيره.

وختاما، فإن البديل الأمثل لنظام التعليم البديل هو البديل الثالث، والمتمثل فى الشراكة بين التعليم الحكومى والخاص لنظام التعليم البديل، والذى يتناسب والمعايير التى اختيارها للموازنة بين البدائل، وبناء على ذلك يتبنى البحث فى محوره الأخير البديل الثالث تفصيلا.

المحور السادس - النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر فى ضوء الخبرة الأمريكية

يجيب المحور السادس عن السؤال الخامس، ونصُّه: ما النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر فى ضوء الخبرة الأمريكية، وبما يتفق مع ظروف المجتمع المصرى؟.

وبناء على الإطار النظرى للبحث الذى تضمن نظام التعليم البديل من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية، ومن هنا يطرح البحث الحالى، نظام مقترح للتعليم البديل فى مصر يراعى فيه الظروف الراهنة للبيئة المصرية، وسوف يتم عرضه تفصيليا على النحو الآتى:

(أ) المنطلقات الفكرية التى يستند عليها النظام المقترح:

يعتمد النظام المقترح على اختيار البديل المتوازن والمتمثل فى نظام مقترح للتعليم البديل من خلال الشراكة بين التعليم الحكومى والخاص، ومن ثم هناك مجموعة من المنطلقات التى يرتكز عليها اختيار هذا النظام والتى يمكن عرضها على النحو الآتى:

١-لما كان هناك صعوبة لجمع بيانات دقيقة لنظام التعليم البديل وأشكاله فى مصر، لذا فإن صياغة سياسات تعليمية تجاه وضع نظام للتعليم البديل فى مصر، يعتمد فى المقام الأول على رؤية صناع السياسات التعليمية الشاملة لهذا النظام وتأثيراته فى مصر، وغيرها من الدول ذات السياق الثقافى والاجتماعى المماثل.

٢-انطلاقا من الأثار الإيجابية التى يحققها النظام المقترح للتعليم البديل فى المجتمع المصرى وأهمها تحقيق مفهوم الاتاحة والعدالة لنظام التعليم لمختلف الفئات بالمجتمع المصرى، إلا أنه بدون توافر هذا النوع من نظم التعليم فى مصر، فإنه تترتب عليه أثار غير مرغوبة أهمها تزايد التباينات الاجتماعية بين فئات المجتمع المصرى، ومن هنا، يتوجب على صناع السياسات التعليمية، مراعاة مدى قدرة نظام التعليم البديل على معالجة أو يحتمل أن يصبح قادرا على حل المشكلات المرتبطة بالأهداف التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والتحكم فيها.

٣-يمكن أن يسهم وضع النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر فى تقديم مؤشرات قوية لصناع السياسات التعليمية عن حجم ومدى الضغوط والتغييرات التى حدثت فى المجتمع المصرى ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا ، وأسريا من خلال مختلف

المستويات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والثقافية، ومن هنا أصبح وضع نظام للتعليم البديل فى مصر أهم نقاط التحول فى التعليم المصرى.

٤-تنامى بعض المبادرات للتعليم البديل التى تعمل بشكل عشوائى وغير تشريعى، وبشكل واضح على المستويات العالمية والاقليمية والمحلية، لافتا انتباه صناع السيات التعليمية والتربويين والباحثين فى المجال التربوي والتعليمى لآثاره العميقة على نظم التعليم الرسمى. إضافة إلى الفهم المتعمق والمدروس لمؤشرات العرض والطلب على هذا النوع من التعليم فى مصر فى ظل تزايد الفجوات بين مرئيات السياسة التعليمية القائمة على البحوث الأكاديمية المتخصصة من ناحية، والاهتمامات واضعى السياسات وممارساتهم من ناحية أخرى.

٥-التوجه العالمى الذى يؤكد على المسئولية المجتمعية نحو التعليم البديل، والذى يمكن من خلاله يتوجب على الدولة المساهمة فى المسئولية المجتمعية لنظم التعليم البديل، انطلاقا من الدور الاجتماعى للدولة نحو دعم التعليم بمختلف نطمه ومؤسساته، وذلك من خلال تظافر مختلف الجهات ذات العلاقة بالتعليم البديل.

٦-توجه الدولة المصرية فى الوقت الحالى للاهتمام بالتعليم ومؤسساته كافة، وخاصة التعليم البديل، خاصة مع اعتبار عام ٢٠١٩م عاما للعلم، وهو ما يفرض على وزارة التربية والتعليم بالدولة، الاهتمام بنظم التعليم المختلفة وفى مقدمتها نظام التعليم البديل فى أقل وقت ممكن، كى تحصل على ترتيبات متقدمة فى التصنيفات العالمية لمختلفة.

٧-وجود الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والتى تلعب دورا كبيرا فى تجويد نظم التعليم قبل الجامعى، من خلال دعم تطبيق نظم الجودة، ومن بينها عمليات نظام التعليم البديل كل على حدة، فى حين أن تشكيل هذه الهيئة على المستوى القومى المركزى، مما يؤكد على الموازنة بين المركزية فى النشأة والاستقلالية فى الأداء من خلال وحدات الجودة.

٨-توافر الأمن التعليمى لطلاب التعليم البديل، من خلال عملية إدارة وتنظيم التعليم البديل، وتوفير التمويل الازم من قبل الدولة، وتوفير التشريع المناسب والداعم.

٩-توجد بعض عمليات نظام التعليم البديل تتم على المستوى المركزى، كعملية التمويل، وهى عملية واضحة المعالم، أثبتت نجاحها التنظيمى بشكل كبير، فى حين توجد بعض العمليات التى تتم على مستوى الإدارة التعليمية، كعمليات إدارة وتخطيط نظام التعليم البديل، مما يؤكد على أن التوازن بين المركزية والاستقلالية فى عمليات نظام التعليم البديل، أمر ضرورى فى النظم التعليمية البديلة المختلفة.

(ب) مكونات النظام المقترح:

يتكون النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر من مجموعة من المدخلات والعمليات والمخرجات، والتى يمكن تناولها بالتفصيل فى ضوء المحاور الفرعية الآتية:

(١) مدخلات النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر:

تتمثل مدخلات النظام المقترح للتعليم البديل في مصر في ضوء العمليات التالية:

أ- فلسفة وأهداف التعليم البديل فى مصر:

تتسم فلسفة النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر بما يلى:

١. تستند فلسفة التعليم البديل إلى ما تقوم عليه حركة التغييرات التعليمية التى يشدها المجتمع المصرى على مستوى التعليم قبل الجامعى، والتى تنعكس حول ضمان التعليم لكل فئات المجتمع، إضافة إلى تمحوره حول الطفل، وإعطاء قيمة للفردية، وتأكيده على الحياة، وتنمية الحساسية الجمالية، والحكم الديمقراطي للحياة المدرسية.

٢. تعكس فلسفة التعليم البديل إمكانية الوصول، باعتباره مدخلا بديلا لطرق وعمليات التعليم الحكومى العام، بحيث يكون متاح بشكل عام لجميع الطلاب والأسر بغض النظر عن الدخل أو الحالة الاجتماعية أو الموقع.

٣. تتحدد فلسفة مدارس التعليم البديل وبرامجه وفق السياسة العامة للدولة المصرية، والتى تهدف لإيجاد برامج تعليمية بديلة كخدمات للطلاب المعرضين لخطر التغيب عن المدرسة أو الفشل الأكاديمى أو من يعانون من المشكلات السلوكية أو التسرب من المدرسة، بحيث يتم تصميم هذه البرامج لتلبية احتياجات الطلاب الذين لم ينجحوا في بيئة المدارس العامة.

٤. ضرورة أن تتبع مدارس التعليم البديل فلسفة تعليمية، تتميز بتوظيف مجموعة متنوعة من المواد التعليمية ، والفصول الدراسية متعددة الأعمار، ونظام العمل الذي يختاره الطلاب في مجموعات زمنية أطول، وبيئة تعلم تعاونية، وغياب نظام الاختبارات والدرجات، بما يعزز الدافع الجوهري للتعلم.

ومن ناحية أخرى، يهدف النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر بما يلى:

١. تهدف برامج التعليم البديل إلى منح الشباب فرص بديلة لإكمال متطلبات التخرج، إضافة لتقديم فرصًا للتعلم من خلال الأساليب الفردية للطلاب ممن يحققون أداءً جيدًا في الفصول الدراسية التقليدية، خاصة للطلاب المعرضين للخطر، ومن خلال بيئة تعليمية داعمة .

٢. تهدف برامج التعليم البديل لتلبية كل من احتياجات الفرد واحتياجات القوى العاملة، والطلاب منخفضو التحصيل في المسار الأكاديمي والمناطق الحدودية.

٣. تهدف برامج التعليم البديل إلى توفير الفرص للطلاب للإبداع والابتكار والتعبير عنها، وربط التدريب المهني أو التقني وريادة الأعمال والشراكات المجتمعية، وبناء رأس المال الاجتماعي.

٤. تهدف برامج التعليم البديل إلى دعم الطلاب الذين يعانون من ضعف التكوين الأكاديمى، وصعوبات التعلم، أو من يعانون من مشاكل عاطفية أو سلوكية.

٥. تستهدف برامج التعليم البديل من خلال برامجها التعليمية المتنوعة والشخصية نقاط القوة لدى الطلاب، بحيث تقدم البرامج غير التقليدية تجارب وفرص تعليمية فريدة من نوعها تتحدى الهياكل التعليمية التقليدية والمناهج الجامدة.

ب- معلم التعليم البديل فى مصر:

يتسم معلمو التعليم البديل فى النظام المقترح فى مصر بمجموعة من الملاح كما يلى:

١. تتمثل المهمة الرئيسة لمعلمو التعليم البديل في إعداد بيئة تعليمية محفزة تتكون من مواد تعليمية قائمة بذاتها ويتم تصحيحها ذاتيًا مناسبة لمرحلة النمو التي يعيشها الطفل.

٢. أن تتضمن معظم فصول مدارس التعليم البديل معلم رئيس يدعمه معلم ثانٍ أو مساعد، بحيث يعمل المعلمون عادةً مع طفل واحد أو طفلين في كل مرة ، بحيث يتم لتقديم المشورة وملاحظة الطلاب بشكل فردي أو مجموعات صغيرة مختارة ذاتيًا.

٣. أن يهتم معلمو التعليم البديل بتقديم استراتيجيات للتعامل مع العدوان بين الأشخاص ومهارات التعامل مع الآخرين، وألا يهتم المعلمون في برامج التعليم البديل بتدريس اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية فقط.

٤. أن تولى وزارة التربية والتعليم اهتماما بتقديم التدريب المهني لمعلمو التعليم البديل وهيئة المعاونين والإداريين، خاصة من يتعاملون مع الطلاب الذين يعانون مشكلات سلوكية.

٥. أن يمتلك معلمو التعليم البديل ترخيصا مناسبا صادرا من الأكاديمية المهنية للمعلمين، بحيث يكون الترخيص مناسب لمستوى الصف أو المادة التي يدرسها

٦. أن يمتلك معلمو التعليم البديل موافقة من برنامج معتمد من الدولة، بحيث يتم التحقق من استيفاء المعلمين للكفاءات المحددة فى قانون التعليم قبل الجامعى، بحيث يتم إصدار ترخيص برنامج تعليم بديل لمدة ٥ سنوات ويسمح لحامله بتدريس أي مادة محددة في الصفوف من ٦ إلى ١٢ .

٧. أن يستخدم معلمو التعليم البديل مجموعة متنوعة من التقنيات الفعالة والاستراتيجيات التعليمية لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المتنوعة والاهتمامات والمهارات الأساسية والمعرفة السابقة وذلك لتمكينهم من تلبية معايير التعليم التى تصدرها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

ج- التشريعات المنظمة للتعليم البديل فى مصر:

تتسم التشريعات المنظمة للتعليم البديل فى النظام المقترح بما يلى:

١. أن تؤكد التشريعات الخاصة بالتعليم البديل على مكونان رئيسان : تعريف معتمد للتعليم البديل ، ومعيار الأهلية للطالب، إضافة إلى بيان مسؤوليات وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية، والخاصة بإنشاء برامج تعليمية بديلة، وإنشاء لجنة مراجعة لتحديد المستوى للنظر في التوظيف المناسب للطلاب الراغبين فى إعادة القبول، وشروط عدم الانتفال.

٢. أن توضح تشريعات التعليم البديل العملية التي يتم من خلالها تحديد الطلاب المعرضين لخطر الفشل في المدرسة ودعمهم للتخرج ، من خلال تحديد أشكال

الدعم التي يجب توفيرها وكيف يمكن لصناديق التعليم الحكومية دعم الطلاب في برامج التعليم البديل المناسبة.

٣. أن تتسم تشريعات التعليم البديل بالمرونة، وتشجيع وزارة التربية والتعليم على توسيع خيارات التعليم للشباب عن طريق توجيه أو تشجيع الوزارة على توسيع الخيارات لإكمال الدراسة، إضافة لتوضيح معايير الالتحاق، والتى تتضمن: استيفاء شكل من أشكال معايير الخطر، أو التعليق أو الطرد من مدرسة عادية، أو الاضطراب في بيئة التعليم العامة، وعدم تحقيق النجاح في المدارس التقليدية، وإمكانية الالتحاق بمدارس بديلة نتيجة لإحالات من المحكمة، أو انتهاكات مرتكبي الجرائم الجنسية، أو كخيار طوعي.

٤. أن يوجه التشريع كل مجلس إدارة مدرسة لتحديد الأطفال المسجلين الذين يعتبرون معرضين للخطر كل عام ووضع خطة لوصف كيفية تلبية مجلس المدرسة احتياجاتهم، بحيث يجب على المناطق التعليمية توفير برامج للأطفال المعرضين للخطر مصممة للسماح لهم بتلبية متطلبات التخرج من المدرسة وتوجيهها لتحديد الوكالات الخاصة غير الربحية وغير الطائفية المناسبة في منطقتهم لتلبية هذه المتطلبات.

٥. اهتمام التشريع بوضع مواد جديدة تخص إدارة وتنظيم برامج التعليم وألية تمويل هذه البرامج، وتوظيف معلميه.

د- هيكل وعناصر التعليم البديل فى مصر:

يتميز هيكل التعليم البديل فى النظام المقترح بما يلى:

١. **الحجم الصغير**، بما يسهم فى تسهيل الاهتمام الشخصي وتعزيز الشعور بالمجتمع في المدرسة البديلة، تكون كل من المدارس والفصول صغيرة، بحيث تكون نسب الطلاب إلى المعلمين ١٠: ١ أو أقل، ولا تزيد عن ١٥: ١.

٢. **الاستقلالية النسبية**، بحيث يشارك المعلمون، الطلاب، في الإدارة وصنع القرار، وفي تحديد أهداف المدارس وتوجيهها نحو عملها المستمر.

٣. **البرامج الشاملة**، والتى تشمل على التعلم التجريبى والمكونات المهنية لربط ما يتعلمه الطلاب في المدرسة بحياتهم وعملهم فى المستقبل.

٤. **الاستشارة**، بحيث لا تقتصر على القضايا الأكاديمية، لكنها تساعد الطلاب على التعامل مع المشاكل والأحداث في المدرسة وفي حياتهم اليومية.
٥. **البيئة الآمنة**، بحيث تتمتع المدارس البديلة بسمات البيئة المدرسية المنظمة وتوقعات سلوكية صارمة واضحة للطلاب والموظفين.
٦. **الانفصال عن المدرسة التقليدية**، بحيث تحقق البرامج الانفصال، من خلال إقامتها في جناح معين من المدرسة التقليدية أو عن طريق الانتقال خارج المدارس التقليدية فى حرم تعليمى مستقل.

ومن ناحية هيكل برامج التعليم البديل، يتم تصميم بعض البرامج على النحو الآتى:

١. **غرفة موارد أو موارد مدرسية**، بحيث يتكون البرنامج البديل من غرفة منفصلة ومعلم، وبحيث يتم توفير خدمات إضافية مثل مهارات التدريس والتوجيه وإدارة الصف ومجموعة التعلم الصغيرة والتعليم الفردي، واستخدام الطلاب لخدمات ما بعد المدرسة وغرف الدراسة لساعات تدريسية متعددة.
٢. **مدرسة داخل مدرسة**، بحيث يتم وضع البرنامج داخل مبنى المدرسة وفي منطقة منفصلة أو مجموعة من الفصول الدراسية.
٣. **برنامج الانسحاب**، بحيث يتم إخراج الطالب من بيئة المدرسة التقليدية لحضور برنامج التعليم البديل إما في الموقع أو خارج الموقع.

٤. **الطلاب الذين يخدمهم التعليم البديل فى مصر:**

من أهم ملامح الطلاب فى النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر بما يلى:

١. تخدم بعض برامج التعليم البديل تخدم الطلاب المتقدمين أكاديميًا والباحثين عن التعليم المهنى والتقنى، إلا أن معظمها يخدم الطلاب المعرضين لخطر الفشل المدرسى أو المهمشين من النظام المدرسى التقليدى. كما يتم تصميم برامج بديلة مختلفة للمراهقات الحوامل والطلاب المعلقين أو المطرودين ، والمتسربين، والمراهقين الجانحين، والطلاب ذوي الإعاقة، والطلاب الذين يعانون من سلوكيات صحية عالية المخاطر.

٢. يتسم الطالب المرشح للتعليم البديل بعدة صفات: يكره المدرسة ، ويجد صعوبة في التعامل مع الكبار، ويقتصر تعامله مع مجموعة صغيرة من أقرانه، ويهتم بالماديات في محاولة لتعويض شعور لديه بالنقص، الأمر الذي يعكس سطحية نظام التعليم الذي يتربى فيه، ويعود من المدرسة مجهداً لأن خبراته التعليمية لا تمنحه طاقة، ودائم الشكوى من الصراعات والأوضاع الظالمة، مما يعنى عدم ملاءمة عمليات حل الصراع والتواصل فى المدرسة.

٣. أن الطلاب في البرامج البديلة غالبًا ما يكونون هناك بسبب التحديات الأكاديمية أو العاطفية، مثل: ضعف الحضور، والتعليق، والطرد، والضغط الأسرى، والصعوبات العاطفية، وصعوبات التعلم، والدرجات الضعيفة، السلوك التخريبي.

(٢) عمليات نظام التعليم البديل فى مصر :

تتمثل عمليات النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر في ضوء العمليات التالية:

(أ) إدارة وتنظيم التعليم البديل فى مصر:

١- يتم إدارة برامج التعليم البديل من خلال مجموعة متنوعة من الكيانات، تشمل:

- منظمات المجتمع المدنى والجمعيات غير الربحية.
- وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية التابعة .
- أقسام أو وكالات تعليم الكبار.
- وكالات قضاء الأحداث.
- مدارس التعليم العامة والخاصة لمختلف الصفوف K-12.
- مؤسسات الصحة العقلية.
- البرامج الممولة اتحاديًا.
- الشركات الخاصة الهادفة للربح.

٢- تتمثل مسؤوليات مديريات التربية والتعليم فيما يتعلق ببرامج التعلم البديل، وهى:

- وضع سياسات وإجراءات لبرامج التعلم البديلة.
- تقييم عمليات التعلم البديل وفعالية برامجه.
- تقديم المساعدة الفنية وتطوير الموظفين.

- مراجعة السياسات والخطط على مستوى المديرية التعليمية.
- تقديم التغذية الراجعة للمديريات التعليمية حول خططها وبرامجها.
- مراقبة تنفيذ وجودة البرامج.
- تقييم البرامج الممولة واستخدام الأموال لتمويل البرامج البديلة.

٣- تتمثل مسؤوليات إدارات التعليم المحلية فيما يتعلق ببرامج التعلم البديل، ما يلى:

- إنشاء برامج تعليم بديل واحد على الأقل للطلاب المعرضين لخطر الفشل المدرسى بسبب الاحتياجات الأكاديمية أو السلوكية.
- إنشاء عملية عادلة ومنصفة لتخصيص الطلاب لبرامج بديلة.
- وضع سياسة وخطة مكتوبة معتمدة من قبل الإدارة التعليمية لتخصيص الطلاب لبرنامج تعليم بديل.
- وضع خطة بالتزامن مع سياسات وإجراءات الدولة.
- جعل الخطة والعملية والإجراءات متاحة للآباء حسب الحاجة.
- توصيل الخطة إلى مديري المدارس التابعة للإدارة التعليمية.

٤- تتحدد مسئولية الكيان الذي يتخذ قرارات التكليف أو إحالة للطلاب لمدارس التعليم البديل، وهى:

أ. **الفريق متعدد التخصصات**، بحيث يتكون أن يكون فريقًا متعدد التخصصات مكونًا من ثلاثة أفراد أو أكثر، بالإضافة إلى الوالدين، بحيث تتولى تلقي ومراجعة قرارات الإحالة، وجدولة اجتماع، وتقديم إخطار كتابي إلى الوالدين / أو الوصي بوقت ومكان وتاريخ الاجتماع.

ب. **مشاركة الوالدين**، بحيث يكون الآباء على علم بمستوى تقدم طفلهم، ودعوتهم للمشاركة في القرارات التي تؤثر على طفلهم.

ج. **مصادر البيانات لاستكشاف الحاجة لبرنامج أو مدرسة تعليم بديل**، التي يمكن استخدامها في استكشاف الحاجة إلى موضع بديل، وهى: سجلات الانضباط والحضور، وعدد السنوات التي يتخلف فيها الطالب عن الصف الدراسي، والسجل التراكمي للطالب، والمقابلات مع الطالب والمعلم (المعلمين) وأولياء الأمور،

والزيارات المنزلية ، والملاحظات التي تم إجراؤها في بيئة التعليم النظامي للطالب ، وتقرير الطالب الذاتي، ومجموعات عمل الطالب في الفصل الدراسي العادي.

د.**مسؤوليات العاملين ببرنامج التعليم البديل**، بحيث يتولوا المسئولية عن التأكد من حدوث ذلك بفعالية، ومراجعة السجلات المحالة من قبل المدرسة المحولة وتحديد خدمات الدعم واستراتيجيات التدخل اللازمة للطالب.

ه.**التسجيل / الخروج من برنامج التعلم البديل:** بحيث تتاح الخدمات متاحة لتسهيل عمليات الانتقال الناجحة للطالب من وإلى المدرسة العادية وبرنامج التعلم البديل، بحيث تتضمن عمليات الانتقال، ما يلى: استعداد المدرسة المستقبلة لدخول الطالب، واستمرار التقييمات المناسبة، وتوفر الاستشارة أو خدمات الدعم الأخرى، والحفاظ على الاتصالات المفتوحة بين أولياء الأمور والطلاب والإدارات التعليمية.

٥- يتم تنظيم برامج التعليم البديل على مستوى المديريات التعليمية ، من خلال الخطوات التالية :

- إنشاء لجنة دراسة التعليم البديل على مستوى المديرية التعليمية والتى تشمل المعلمين والإداريين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع (الخدمات الاجتماعية ، وإنفاذ القانون ، وقادة الأعمال).
- جمع بيانات المديرية التعليمية وتقييم الحاجة إلى برنامج من خلال التقارير الأكاديمية، وإحالات التأديب، والتقارير الإرشادية، وسجلات الحضور، وإشعارات محكمة الأحداث، ومن هنا يتم وضع خريطة للموارد الموجودة وتحديد فجوات الخدمة، ووضع رؤية مشتركة.
- تطوير خطة برنامج تعليمي بديل، من حيث الموقع سواء فى الموقع أو خارجه، والحجم والأسلوب والهيكل، والفئة العمرية، ونوع التلميذ المراد خدمته وعملية اختيار الطلاب، والموارد (الموظفون ، التمويل، احتياجات المكان، الخدمات)، والشركاء (الجامعات، منظمات المجتمع المدنى، الصحة العقلية ، الخدمات الاجتماعية ، الجمعيات الأهلية غير الربحية).

- وضع سياسة المديرية التعليمية (بما في ذلك موافقة مجلس إدارة المدرسة) للبرنامج، مع وضع فى الاعتبار القيمة العظمى للتمويل.
- إدراك أن سياسة التخرج من المدرسة الثانوية للمنطقة التعليمية يجب أن تتضمن أيضًا الطلاب الذين يخدمهم برنامج التعليم البديل.
- تطوير مناهج تعليمية بديلة تتوافق مع المعايير الأكاديمية التعليمية وأهداف التعلم الأخرى.

(ب)مصادر تمويل التعليم البديل فى مصر:

تتمثل ملامح مصادر تمويل التعليم البديل وفقا للنظام المقترح فى مصر فيما يلى:

١- تعتمد معظم ميزانيات برامج التعليم البديلة على مجموعة متنوعة من مصادر التمويل، مثل المنح والمساهمات الخيرية ورسوم الخدمة، كما تتلقى بعض برامج التعليم البديل أيضًا أموالًا تعليمية حكومية ومحلية.

٢- أن تحصل جميع مواقع التعليم البديل على حصص حكومية أو محلية من التمويل لكل تلميذ كمصدر تمويل أساسي لها، مع اختلاف المبلغ الذي يمكن لكل برنامج الوصول إليه حسب الولاية، كما يختلف حجم التمويل وفقا لعدد المسجلين وطرق الحساب بين مسارات التعليم البديل والمدارس التقليدية.

٣- يتم تمويل برامج التعليم البديل إلى حد كبير من خلال الإيرادات العامة والخاصة للدولة والمحلية ؛ ومع ذلك ، تدير العديد من الوكالات الفيدرالية البرامج التي يمكن الوصول إليها من خلال برامج التعليم البديل ، سواء تلك المرتبطة بنظام التعليم العام من الروضة وحتى الثانية عشرة وتلك التي يتم تنظيمها وإدارتها من قبل المنظمات المجتمعية.

٤- أن يتوقف استمرار منح التمويل فى السنة الدراسية اللاحقة على معدل الحضور اليومي (ADA) أو معدل العضوية اليومية (ADM) وإجمالي الحضور، من أجل تلبية احتياجات السكان الشباب بشكل ملائم ، تعزز مواقع التعليم البديل أيضًا التمويل من خلال مجموعة متنوعة من المصادر التي تشمل المؤسسات والصناديق الخاصة (العديد من مسارات التعليم البديل خاصة وغير ربحية) والشركات المحلية والمصادر الحكومية خارج التعليم.

(٣) مخرجات النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر:

تتمثل مخرجات النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر فى ضوء المخرجات التالية:

(أ) تقييم نظام التعليم البديل، وذلك من خلال:

١- قيام المديريات التعليمية بتقييم فعالية برامج التعلم البديلة، بحيث يجب على الوحدات الإدارية بالمدرسة المحلية تقديم تقارير إلى الإدارة التعليمية التابعة، حول كيفية إنفاق الأموال فى مدارس التعليم البديل وتخصيص الطلاب المعرضين للخطر.

٢- تقييم النجاح فى مدارس التعليم البديل من خلال المستويات الأكاديمية والاجتماعية، من خلال تشجع المدارس البديلة طلابها على التفوق الأكاديمية، مع ضمان تعلمهم للمهارات الاجتماعية اللازمة للنجاح فى الحياة.

٣- تتعدد مؤشرات تقييم التعليم البديل، بحيث يعتمد تقييم التعليم البديل، على متوسط الدرجات (GPA)، ومن خلال: انخفاض السلوك السئ، وبناء المهارات الاجتماعية / العاطفية، ومعدلات أعلى، ومعدلات الحضور والتخرج، ومعدلات التسرب، ومشاركة أولياء الأمور، والاتجاهات نحو المدرسة أثناء الدوام وبعده، والإنتاجية في المجتمع بعد المدرسة، والرضا المرتفع عن تلبية الحاجات الاجتماعية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، ومعدلات ومستويات المشكلات السلوكية.

(ب) تحقيق جودة نظام التعليم البديل فى مصر، وذلك من خلال:

١- **تبنى خطط التعلم الفردية**، بحيث تخصص المدارس والبرامج تعليم الطالب من خلال تطوير خطة التعلم، بحيث يتم وضع الخطط بناءً على احتياجات المتعلم، وأن تقوم المدارس والبرامج بوضع خطة فردية للتعليم بناءً على احتياجات الطالب والتي تمثل أنماط التعلم المختلفة، وأن تضع المدارس والبرامج خطة تفرد منهج الطالب وتعليماته لإشراك الطالب وتحديه.

٢- **توفير مناخ تعليمى إيجابي وثقافة**، فازدهار المدارس والبرامج البديلة تؤسس وتحافظ على مناخ وثقافة إيجابية، وترسيخ الإحساس بالانتماء للمجتمع والأسرة، فضلاً عن ضمان وجود بيئة تعليمية آمنة ومنظمة ومهتمة.

٣- **الاهتمام ببناء تعليم أكاديمي عالي الجودة،** بحيث تركز غالبية المدارس والبرامج البديلة المزدهرة على توفير تعليم أكاديمي عالي الجودة ، إضافة إلى أن يكون التدريس وثيق الصلة ومتمحور حول الطالب وغالبًا ما يتضمن أنشطة عملية ديناميكية، إضافة إلى تقديم تعليم قائم على البحث يعزز تعلم الطلاب وإنجازاتهم. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يلبي التعليم احتياجات التعلم لكل طالب وأن يتضمن فرصًا للتدريب العملي والأنشطة الموجهة نحو المشاريع.

(ج) متطلبات تنفيذ النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر:

يعتمد تنفيذ النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر على العديد من المتطلبات الفكرية والتشريعية والتنظيمية والإدارية والمادية. والتى يمكن تناولها كما يلى:

١- **تتضمن المتطلبات الفكرية للنظام المقترح للتعليم البديل فى مصر،** إعادة النظر فى رؤية نظام التعليم قبل الجامعى فى مصر ورسالته، على دعم التكامل بين التعليم الحكومى والخاص، وإيضاح الفلسفة التى يقوم عليها النظام المقترح للتعليم البديل فى مصر للجهات ذات العلاقة بالنظام المقترح، من أجل تسهيل عملية تنفيذه بشكل فعال، بالإضافة إلى وضع مجموعة من الاستراتيجيات الواضحة والمحددة لتنفيذ النظام المقترح، وتحديد الافراد المنوط بهم تنفيذ تلك الاستراتيجيات والاهداف الرئيسة لها. كما تتضمن المتطلبات الفكرية، بالإضافة إلى تهيئة المناخ المناخ المدرسي والتعليمى بالدولة، لتقبل النظام المقترح، من حيث الاستعداد بتوفير التمويل اللازم على هذا النظام، واستعدادها لاستحداث هذا النظام، وعقد مجموعة من الندوات والدورات لإيضاح مكونات النظام المقترح، وكيفية تنفيذه، والمعوقات التى تواجهه وسبل التغلب عليها.

٢- **تتضمن المتطلبات التشريعية للنظام المقترح للتعليم البديل فى مصر،** وضع وإدخال التشريعات على قانون تنظيم التعليم قبل الجامعى فى مصر، من قبل المجالس التشريعية فى مصر، بما يتوافق والمكونات التى يبنى عليها النظام المقترح، وتعديل اللوائح والقوانين المرتبطة بمنح مزيد من الاستقلالية المالية بما يتيح توفير مصادر تمويل ذاتية للتعليم البديل. إضافة إلى تشكيل لجان متخصصة تتولى مسئولية تنفيذ النظام المقترح، تتكون من خبراء فى هذا النظام.

٣- **تتضمن المتطلبات التنظيمية للنظام المقترح للتعليم البديل فى مصر**، عقد مؤتمرات علمية على المستوى القومى تضم الجهات ذات العلاقة بنظام التعليم البديل، يوضح أهداف النظام ومكوناته ومبرراته وأهميته ومعوقاته . كما تتضمن إعطاء مزيد من الاستقلالية للجهات التنفيذية فى وزارة التربية والتعليم لتنفيذ النظام المقترح وخاصة الجوانب الادارية والاكاديمية، وإشراك الخبراء المتخصصين فى الإدارة والتشريع وكذلك الفئات والهيئات والاشخاص فى المشاركة فى صنع القرارات المرتبطة بتنفيذ النظام المقترح، وتفير قنوات اتصال فعالة بين الجهات ذات العلاقة بهذا النظام والمجلس الاعلى للتعليم قبل الجامعى ووزارة المالية.

٤- **تتضمن المتطلبات الإدارية للنظام المقترح للتعليم البديل فى مصر**، توفير نظام إدارى كفوء لتنفيذ النظام المقترح، بالاضافة لوضع معايير فنية وإدارية وتقنية لاختيار المشاركين فى الجانب الادارى لتنفيذ النظام المقترح، كما تتضمن تدريبهم على طرق العمل بهذا النظام واستراتيجيات العمل، والية التغلب على معوقات التنفيذ، وتنمية مهارات متخذى القرار بوزارة التربية والتعليم، لاتخاذ قرارات حاسمة فيما يخص تنفيذ النظام المقترح، والبدء فى تطبيق التصور بصورة تدريجية، وتقويم المخرجات المبدئية بشكل أولى، والعمل على تلافى السلبيات، ومن ثم تعميمه.

٥- **تتضمن المتطلبات المادية للنظام المقترح للتعليم البديل فى مصر**، توفير الميزانية المالية لتحقيق النظام المقترح للتعليم البدي، للإنفاق على استحداث بعض التنظيمات كالمكاتب واللجان بوزارة التربية والتعليم وأخرى على مستوى المديريات التعليمية والإدارات، إضافة لتوفير المبانى والميزانيات التى تلزم لتنفيذ هذا النظام.

(د)معوقات تنفيذ النظام المقترح وأساليب التغلب عليها:

يمكن عرض بعض المعوقات المتوقع أن تواجه تنفيذ النظام المقترح، ومن ثم اقتراح سبل التغلب عليها على النحو الآتى:

١- **طول المدة التى تستغرقها الإجراءات التشريعية للبدء فى تنفيذ النظام المقترح،** ويمكن التغلب على ذلك ، من خلال تبنى الرئاسة المصرية توجها يدعو للشراع فى التعديلات التشريعية اللازمة لتنفيذ النظام المقترح، نظرا لما قد يحققه من فائدة تعود على النظام التعليمى فى مصر.

٢- **ضعف مستوى تقدير بعض الافراد والجهات ذات العلاقة،** تجاه النظام المقترح للتعليم البديل، ويمكن التغلب على ذلك من خلال، عقد مؤتمر قومى وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية ، لتوضيح ما يتعلق بهذا النظام، وفلسفته، ومنطلقاته، ومكوناته، ومتطلباته.

٣- **التشكيك فى النظام المقترح ومواجهة التغيير،** الذى يمكن أن يصاحب هذا النظام، ويمكن التغلب على ذلك ، من خلال تهيئة الراى العام والمناخ التعليمى، لتقبل فكرة التغيير، من خلال عقد المؤتمرات القومية، واللقاءات الحوارية لمناقشة بعض المعوقات التى تصاحب تنفيذ النظام المقترح.

٤- **ضعف مستوى تدريب القائمون على تنفيذ النظام المقترح،** ويمكن التغلب على ذلك من خلال تشكيل لجنة متخصصة لاختيار الافراد وإعداد الكوادر فى هذا الصدد، واهتمام وحدات التدريب بالأكاديمية المهنية للمعلمين لتدريب هؤلاء الافراد بشكل متفرد ليستطيعوا تنفيذ النظام المقترح على الوجه الأمثل.

٥- **قلة الموارد المالية اللازمة للتنفيذ،** ويمكن التغلب على ذلك زيادة ميزانية الانفاق على التعليم قبل الجامعى، وتوفير مصادر تمويل ذاتية للانفاق على البرامج التى يقدمه التعليم البديل وفقا للنظام المقترح.

٦- **ضعف التغذية الراجعة عند تنفيذ النظام المقترح،** ويمكن التغلب على ذلك من خلال التقويم المستمر لعمليات النظام المقترح ومخرجاته، والتعرف على سلبيات التنفيذ بشكل سريع، بغرض الحصول على تغذية راجعة مستمرة.

قائمة المراجع

أولا- المراجع العربية:

"**التعليم البديل في مصر**" ، مركز هردو لدعم التعبير الرقمي، القاهرة ، ٢٠١٧.

إبراهيم عباس الزهيري:" **المحاسبية في مدارس حق الاختيار، مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر**"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ٥٥ ، جزء ١، ٢٠٠٤.

أحمد مصطفى الحسين:" **تحليل السياسات – مدخل جديد للتخطيط في الأنظمة الحكومية**"، ط٤، جمعية الاجتماعيين، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٤.

أمل أحمد حسن محمد:" **دراسة مقارنة لبعض صيغ حركة اختيار المدرسة بالتعليم قبل الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية**"، مجلة التربية المقارنة والدولية، العدد الخامس ، يونيو ٢٠١٦.

أمل عبد الفتاح محمد :"**خبرة الصين في تعليم الظل وإمكانية الإفادة منها فى مصر**"، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٤١، الجزء ٢، ٢٠١٧.

أمينة التيتون:" **التعليم البديل : اتجاهات ورؤى لتعليم المستقبل**"، المؤتمر الدولي الخامس – مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، المركز العربي للتعليم والتنمية، ج ٢، ٢٠١٠.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء :" **التسرب من التعليم للطلاب فى الفئة العمرية من ٦- ٢٠**" ، القاهرة، ٢٠١٧.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء :" **النتائج النهائية للتعداد العام للسكان والاسكان والمنشئات لعام ٢٠١٧**" ، القاهرة، ٢٠١٧.

حافظ محمد حافظ:" **مدارس حق الامتياز في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وكيفية الافادة منها في مصر**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠٠٧.

دستور جمهورية مصر العربية:"**المادة ١٩ من الدستور المصرى**"، ، القاهرة ، ٢٠١٤.

رواء محمد صبيح:" **تفعيل لامركزية الإدارة المدرسية بمصر في ضوء مدارس حق الاختيار وتطبيقاتها في بعض الدول**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق،٢٠١٣.

سلوى محمد عبد العزيز: "**تمويل التعليم العالي فى مصر لتحقيق النمو الاحتوائي ودعم التنمية المستدامة**"، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، يناير ٢٠١٨.

شاكر محمد فتحى وهمام بدراوى زيدان:"**التربية المقارنة : المنهج – الاساليب – التطبيقات**"، المجموعة العربية للنشر، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص ١٨١-١٨٤.

عبد الحميد المغربي:" **نظم المعلومات الإدارية :الأسس والمبادئ**"، المكتبة العصرية، المنصورة،٢٠٠٢.

عثمان الكيلاني وآخرون:"المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية"،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠.

عدنان محمد قطيط :"**تحسين مؤشرات التنافسية للتعليم قبل الجامعي في مصر: سيناريوهات بديلة**"، المؤتمر الدولي لمعهد التخطيط القومي" نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر"، المؤتمر الدولي لمعهد التخطيط القومي "نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر"، في الفترة من ٦-٨ مايو ٢٠١٧، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠١٧.

فاروق شوقي البوهي:"**المرجع في التربية المقارنة**"، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ٢٠١٤.

فورست باركي، وبيفرلي ستانفورد:"**مهنة التعليم، المؤثرات على حياة المعلمين المهنية**"، ترجمة: ميسون يونس عبد الله، دار الكتاب الجامعي، غزة، ٢٠٠٥.

مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار :"**تقييم سياسة مجانية التعليم قبل الجامعي وأثرها على جودة مخرجات العملية التعليمية**"، أبريل٢٠١٤.

محمد عبد الحميد محمد وأسامة محمود قرنى:"**تصميم البحوث التربوية: مبادئ وتطبيقات**"، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٦.

ملحقة سعيدة الهوية وآخرون:" **المعجم التربوى**" ، المركز الوطن للوثائق التربوية، الجمهورية الجزائرية الديوقراطية الشعبية، ٢٠١٥.

منال الكردي وجلال العبد:" **مقدمة في نظم المعلومات الإدارية(النظرية – الأدوات – التطبيقات)**"، الدار الجامعية، الإسكندرية،٢٠٠٢.

نيرة عبد الرحمن: "**مفهوم واشكاليات التعليم البديل فى العالم العربي**"، مؤتمر :"تنمية المرأة – رؤيةٌ نسويةٌ حول العدالة الاجتماعية"، نوفمبر ٢٠١٤.

وزارة التربية والتعليم :"**الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠ – التعليم المشروع القومي لمصر "معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل**"، القاهرة، ٢٠١٤.

ثانيا-المراجع الأجنبية:

A.Porowski & J. L.Luo:"**How do states define alternative education?**", Washington, DC, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance,2014.

A.Sliwka & B.Yee:"**From Alternative Education to the Mainstream: Approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world: from alternative education to the mainstream**", European Journal of Education, 50 (2),2015.

A.Sliwka:"**The Contribution of Alternative Education**", In OECD Innovating to Learn, Learning to Innovate, Paris: OECD, 2008.

Amanda Smith & Margareta Maria Thomson:"**Alternative education programmes: synthesis and psychological perspectives**", Educational Psychology in Practice:

theory, research and practice in educational psychology, Association of Educational Psychologists, 2014.

Anton Birioukov:"**Defining success in an alternative school setting**", paper presented to The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, U.S.A, April 2018.

Ariratana Wallapha & Others:" **An Educational Management of Alternative Schools in Northeastern Thailand: Multi-cases Study**", Social and Behavioral Sciences,Issue(116),2014.

Asia V. Austin Colter:"**An Afrocentric Analysis of Leadership in Three Alternative Education Schools in Philadelphia**", A Dissertation of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, the Temple University Graduate Board, 2007.

B. Francis & M.Mills:"**Schools as damaging organisations: instigating a dialogue concerning alternative models of schooling**", Pedagogy, Culture & Society, 20 (2),2012.

Beena Indrani:" **Alternative Education: A New Emerging Approach** ",International Journal in Management and Social Science ,Vol.4.,Issue(4), April 2016.

Bill Daggett & Others:"**Effective Strategies for alternative School Improvement**", National Dropout Prevention Center, U.S.A, 2020.

C. L.Bradley & L. A.Renzulli:"**The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school**", Social Forces, 90(2),2011.

C. M. Lange & S. J.Sletten:"**Prepared for: Project FORUM. National Association of State Directors of Special Education 1800 Diagonal Road**", Suite 320-1-Alexandria, VA 22314,2002.

C.Almeida&Others:"**Reinventing alternative education: An assessment of current state policy and how to improve it**", Boston, MA: Jobs for the Future,2010.

C.M.Hart:"**Voucher policies and the responses of three actors: Parents, private schools, and public schools**", Doctoral Dissertation, Human Development and Social Policy, Evanston Northern western university, Illinois,2011.

Camilla A. Lehr&Others:"**Alternative Schools - A Synthesis of State-Level Policy and Research**",Remedial and Special Education,Vol.30., No.1., January/February 2009.

Camilla Lehr:"**Alternative Schools and Students With Disabilities: Identifying and Understanding the Issues**", Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition, National Center on Secondary Education and Transition, Vol. 3 , Issue 6 ,2004.

Carey M. Wright&Others:"**Alternative Education Support Manual**", Office of Compulsory school Attendance Enforcement, Mississippi Department of Education, 2019.

Cathy McDaniel Campbell:"**The Impact of an Alternative Education Intervention (Student Transition and Recovery) on Middle Schools' Attendance, Academic Performance, and Discipline**", Electronic Theses and Dissertations, Georgia Southern University, Spring 2011.

Charlie Taylor:"**Improving Alternative Provision**", The Government's Expert Adviser on Behaviour,2012,p.https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180581/DFE-00035-2012.pdf.at:30/12/2020.Paul

Wiseman:" **Alternative education provision – international perspectives**", in: Brendan Bartram (ed),"**International and Comparative Education - Contemporary Issues and Debates**", The Routledge Education Studies Series, 2017.

Drew Samuel Wayne Hinds :"**Evaluating Alternative High Schools: Program Evaluation in Action**", A dissertation for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership: Administration, Portland State University, 2013.

Elizabeth Christine Nelson:"**Alternative Education Program Best Practices: A Comparative Analysis of Three Mid-Missouri High School Alternative Education Programs**", A Dissertation for the degree of Doctor of Education, School of Education, Lindenwood University,2019.

Frank D'Angelo & Robert Zemanick:"**The Twilight Academy: An Alternative Education Program That Works**", Preventing School Failure, Vol. 53, No. 4.,Summer 2009.

G. McGregor & Others:"**Excluded from school: Getting a second chance at a 'meaningful' education**", International Journal of Inclusive Education,19(6), 2015.

Gavin Tierney:"**Alternative Schools in the United States: How History, Policy, and Definitions of Success Define Alternative Schools and the Youth Who Attend Them**", in: "International Perspectives on Alternative Education. Policy and Practice" , Martin Mills, Gillean McCluskey(Eds):"**International perspectives on alternative education: Policy and** practice", Institute of Education (IOE) Press, London, 2018.

H. Coles & Others:"**Exemplary practices in alternative education: Indicators of quality programming",** Manassa, VA: National Alternative Education Association,2009.

H. Kantor & R . Lowe:'**Educationalizing the Welfare Stare and Privatizing Education: The Evolution of Social Policy Since The New Deal**", In P. Carter, K. G., Welner, & G. Ladson-Billings, (Eds.),"**Closing the opportunity gap: What America must do to give every child an even chance**", Oxford University Press,2013.

J. H. Kim & K. A.Taylor:"**An alternative for whom: Rethinking alternative education to break the cycle of educational inequality**", The Journal of Educational Research, 101 (4),2018.

J.Kim:"**Narrative inquiry into (re) imagining alternative schools: a Case Study of Kevin Gonzales**", International Journal of Qualitative Studies in Education(1),2010.

J.McKee & E.Conner:" **Alternative schools, mainstream education**", Principal Leadership, 8(4), 6., 2007.

James Vince Witty :"**Tennessee Practitioner Perceptions of the Construct, Content and Utility of Exemplary Practices in Alternative Education: Indicators of Quality Programming for Use as an Evaluation Instrument**", A Dissertation for the Doctor of Education Degree, Tennessee at Chattanooga University, 2011.

Janet L. Poole :"**Characteristics of Effective Alternative Schools in Georgia: Leaders' Perceptions**", A Dissertation for the Degree Doctor of Education, Georgia Southern University , 2016.

Jason Lee McGuire:"**A Review of the Alternative Education Program in a Small, Rural South Carolina School**

District", Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree of Of Doctor of Education in Educational Leadership, Wingate University, August 2019.

Joseph Craig DeHart:"**The effects of student input into school organization, operation and governance on dropout rate in Iowa alternative schools and programs**", A dissertation for requirements for the degree of Doctor of Philosophy of Education, Iowa State University, 2007.

Joseph P. Farrell & Ash Hartwell:"**Planning for Succeeful alternative schooling**", IIEP,UNESCO,2008.

K.Foley&Others:"**Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision**", Journal of Human Resources, 49(4),2014.

K.Wilson & Others:"**Re-engaging young people with education and training: What are the alternatives?**", Youth Studies Australia, 30(4),2011.

Kelly E. Cable&Others:" **Alternative Schools: What's in a Name?**", Education Policy Brief, Vol.7., No.4., 2009.

L.Mosen-Lowe & Others:"**Students 'at-risk' policy: competing social and economic discourses**", Journal of Education Policy, Vol.24., no. 4, 2009.

L.Y. Aron& J.M. Zweig:"**Educational Alternatives for Vulnerable Youth: Student Needs, Program Types, and Research Directions**", The Urban Institute , November 2003.

L.Y. Aron:"**An Overview of Alternative Education**", First in a series of papers on alternative education for the U.S. Department of Labor, January 2006.

L.Y.Aron:"**Towards a typology of alternative education programs: A compilation of elements from the literature**", Washington, DC,Urban Institute, 2003.

Linda Darnell Laws :"**Teachers' perspectives on alternative school strategies in one school: A case study**", A Dissertation for the Degree of Doctor of Education (Educational Administration), Mississippi State university, May 2013.

Lucy El-Sherif & Sarfaroz Niyozov:"'**Successful' Alternative Education: Still reproducing inequalities? The Case of the Community School Program in Egypt**", Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale, 44(2),2015.

Lynn M. Hemmer&Others:"**Critical analysis of accountability policy in alternative schools: implications for school leaders**", Journal of Educational Administration, Vol. 51., No. 5, 2013.

M. Mills & G . McGregor"**Alternative Education Sites and Marginalised Young People: 'I wish there were more schools like this one**",International Journal of Inclusive Education, 16 (8),2012.

M. Mills &Others:"**Alternative Education Provision: A dumping ground for 'wasted lives' or a challenge to the mainstream?**", Social Alternatives, 32(2),2013.

M.Caroleo:"**An examination of the risks and benefits of alternative education**", Relational Child & Youth Care Practice, 27(1),2014.

Mala B. Thakur & Kristen Henry:"**Financing Alternative Education Pathways - Profiles and Policy**", National Youth Employment Coalition, Washington, DC, 2015.

Michele Lynn Gode :"**The role of opinion leaders in the effectiveness and acceptance of alternative education programs**", Dissertation For The Degree of Doctor of Education, Fordham University, New York , 2012.

Nancy Martin & Betsy Brand:"**Federal, State, and Local Roles Supporting Alternative Education**", paper was prepared for and funded by the U.S. Department of Labor , American Youth Policy Forum, June 2006.

North Carolina Department of Public Instruction (NCDPI):"**Alternative learning programs and schools: Standards and implementation procedures**", Raleigh, NC: Howard Lee, 2016.

North Carolina Department of Public Instruction:"**Policies and Procedures for alternative learning Programs and Schools Gradesk-12**", Safe & Healthy Schools Support Division, August 2014.

Oleg Silchenko:"**State Policies Related to Alternative Education**", State Notes, Alternative Education, November 2005.

Oscar Espinoza&Others:" **What factors predict the engagement of dropouts in alternative secondary schools in Chile?**", Improving Schools, Vol. 23., No.1., 2020.

P. Paulette Bragg & Others:"**Procedures and Services Needed To Facilitate A Successful Transition For Students with Disabilities Enrolled In Georgia's CrossRoads Alternative Education Programs**", Auburn University, 2008, p.65.

P.Wiseman:"**Stability and Change during Periods of Re-organisation: A cultural historical investigation into Children's Services (in England)",** International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), Special Issue, 5 (1),2016.

Peter A. Fernandez:"**Teacher and Administrator Considerations on the Importance and Prevalence of Secondary Alternative Education Program Components**", A Dissertation of Requirements for the Degree Doctor of Education, Widener University, June 2019.

Raymond E. Morley:"**Alternative Education, a publication of National Dropout Prevention**", IOWA Department of Education, 1991.

Rennie Center for Education Research & Policy:"**Alternative education: Exploring innovations in learning. Cambridge**", MA: Rennie Center for Education Research &Policy, 2014.

Roza A. Valeeva &Others:"**Alternative education: Comparative study of the American, Russian and Kazakhstan experience**", Mathematics Education, 2016, 11(1).

S. M. Zolkoski & Others:"**Factors associated with student resilience: Perspectives of graduates of alternative education programs, Preventing School Failure**", Alternative Education for Children and Youth, 60(3),2015.

C. D.Slaten &Others:"**Towards a critically conscious approach to social and emotional learning in urban alternative education: School staff members' perspectives**", Journal for Social Action in Counseling and Psychology, 7(1),2015.

Staci M.Zolkoski& Others :"**Factors Associated With Student Resilience: Perspectives of Graduates of Alternative Education Programs**", Preventing School Failure, 60(3),2016.

Susan Brody Hasazi & others:"**Report on Alternative Education Schools /Programs In Vermont**", university ofVermont,2001.

T.Young:"**Public Alternative Education**", New York, NY: Teachers College Press, 1990.

Tony Evers:" **Alternative Education Programs**", Wisconsin Department of Public Instruction, State Superintendent,U.S.A., 2018.

Tony Evers:" **Alternative Education Programs**", Wisconsin Department of Public Instruction, State Superintendent,U.S.A., 2018.

Wajeha Al-Ani:"**Alternative education needs in Oman: accommodating learning diversity and meeting market demand**", International Journal of Adolescence and Youth, Vol.22.,No.3., 2017.

William C. Bielefeld & Others:"**An analysis of state policies connected with a lternative school programs**", Saint Louis University , A Project the Requirements for the Degree of Doctor of Education, 2009.

William Cobey:"**Alternative Learning Programs and Schools - Standards and Implementation Procedures**",Safe and Healthy Schools Support Division, Department of Public Instruction,2016.

WilliamC.Bielefeld&Others:"**An analysis of state policies connecte d with alternative school programs**", Saint Louis University , A Project the Requirements for the Degree of Doctor of Education, 2009.

Wissam Magadleya& Others:"**Alternative education in Palestinian-Arab society in Israel: Rationale and characteristics**", International Journal of Educational Development , Issue(67), 2019.

yoshiyuki Nagata:"A**lternative Education**", the Asia-Pacific Region : Issues, Concerns and Prospects, National Institute for Educational Po licy Research, Tokyo, Japan, 2016.

Yossi Shavit & Others:"**SCHOOLING ALTERNATIVES, INEQUALITY, AND MOBILITY IN ISRAEL**", Schooling and Social Capital in Diverse Cultures, Volume 13,2002.

ثالثا- مواقع انترنت:

أيمن الحسيني: "**مركزية التعلم في مصر واحتكار الدولة للمعرفة- هل من تعليم بديل محاولة للفهم؟**"، ٢٠١٥. **http**://www.shafaff.com/article/3945 .(٢٠٢١/١/١).

عبد الرحمان السيبوي:" **ماذا تعرف عن ""التعليم البديل"" ؟ومتى ظهر في وطننا العربي؟** " ٢٠٢٠ https://keynin.com.. (٢٠٢١/١/٢٠).

What does alternative education mean?-Definitions for alternative education" **https://www.definitions.net/definition/alternative+education, at:19/7/2020.**

C-105.48.) ,**https://www.ncleg.gov/EnactedLegislation/Statutes/PDF/BySection/Chapter_115C/GS_115C-105.48.pdf.at:12/4/2020.**

[G.S. 115C- 47 (32a)] https://www.ncleg.net/enactedlegislation/statutes/html/bysection/chapter_115c/gs_115c-47.html, at:12/4/2020.

[PI 8.01 (2) (i)].https://docs.legis.wisconsin.gov/code/admin_code/pi/8/01/2/i,at:25/5/2020.

§115.28 (7) (a), 118.19, and 118.21, Stats. https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/tepdl/pdf/pi34-7-31-2018.pdf . at:20/2/2020.

§118.33 (1) (d), Stats. https://mps.milwaukee.k12.wi.us/MPS-English/OBG/Clerk-Services/MPS-Rules-and-Policies/Administrative-Policies/Chapter-07/Administrative_Policy_07_37.pdf. at:22/1/2021.

A Rotherham :"**What does Betsy DeVos believe?**", U.S. News.Retrieved: https://www.usnews.com/opinion/knowledge-bank/articles/2017-01-09/what-matters-to-betsy-devos-donald-trumps-pick-for-education-secretary. at:15/9/2020.

ARIZ. REV. STAT. § 15-796, https://www.azleg.gov/viewdocument/?docName=https://www.azleg.gov/ars/15/00796.htm.at:12/2/2020.

C.Deeds & J.DePaoli:"**Measuring success: Accountability for alternative education (Policy Brief)**", The American Youth Policy Forum and Civic Enterprises,2017. Retrieved at: http://www.aypf.org/wp-content/uploads/2017/11/Measuring-Succes_Accountability-for-Alt.-Ed.-.pdf. 22/9/2020.

C.Deeds & J.DePaoli:"**Measuring success: Accountability for alternative education (Policy Brief)**", The American Youth Policy Forum and Civic Enterprises,2017. Retrieved at:
http://www.aypf.org/wp-content/uploads/2017/11/Measuring-Succes_Accountability-for-Alt.-Ed.-.pdf. 22/9/2020.

COLO. REV. STAT. § 22-33-202.
https://codes.findlaw.com/co/title-22-education/co-rev-st-sect-22-33-202.html.at:12/2/2020.

Encyclopedia of Children's Health:"**Alternative School**", 2010. Retrieved from
www.healthofchildren.com/A/Altemative-School.html,at:24/1/2021.

Georgia Department of Education:""**Alternative education Program and Magnet Schools**", 2015b.Retrieved from
http://www.gadoe.org/School-Improvement/School-Improvement-Services/Pages/Alternative-Education-Program-and-Magnet-Schools.aspx.at:12/12/2020.
http://www.leginfo.ca.gov/pub/bill/asm/ab_0101-0150/ab_110_bill_20050718_chaptered.pdf.At:25/10/2020.

Jerry Mintz:"**Ten Signs that you need to find a different kind of education for Your Child**", Education Revoulution Site :www.educationrevolution.org. at: 17/12/2020.

Laura Jimenez& Others:"**Blueprint for Accountability Systems for Alternative High Schools**", Center for American Progress' K-12 Education, June 2018, pp.5-6. https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2018/06/15/452011/blueprint-accountability-systems-alternative-high-schools/.at:17/11/2020.

Laura Jimenez& Others:"**Blueprint for Accountability Systems for Alternative High Schools**", Center for American Progress' K-12 Education, June 2018.
https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2018/06/15/452011/blueprint-accountability-systems-alternative-high-schools/.at:12/11/2020.

M. Levin:"**Alternative Education**",2006,p.1.
http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/.At: 16/6/2020.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), " **Alternative Education Guide - Designed to answer questions to improve and/or create alternative education programs**", Success After High School. https://www.doe.mass.edu/alted/altedguide.docx.

New York State Education Department:"**Safe schools and alternative education: Alternative education: Making a difference**", 2010. Retrieved http://www.emsc.nysed.gov/ssae/AltEd/AlternativeEducationMakingDifference.html. at:22/2/2020.

OHIO REV .ANN. 3313.533§. https://codes.ohio.gov/ohio-revised-code/section-3313.533,at:22/5/2020.

R.Miller:"A Brief History of Alternative Education",2007,p.1 http://www.educationrevolution.org/history.at:"17/7/2020.

Robert Fizzell:"**One view of Altemtive education**", Edu-serve, Educational development services, http://altCTnatiVe-education.org/altedhome/whatisaltemativeed.html. At: 12/2/2020.

The History of Special Education in the United States, 2020, http://www.specialednews.com/the-history-of-special-education-in-the-united-states.htm.at:26/12/2020.

U. S. Department of Education:"**Improving basic programs operated by local educational agencies", Part a**, (n.d.). Retrieved: https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg2.html#sec1111 .at: 6/11/2020.

United States Department of Education:"Closed schools- How many public schools in the United States have closed?", 2018. Retrieved from https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=619. At:24/11/2020.

United States Department of Education:"Fast facts", National Center for Education Statistics, 2016b,Retrieved from https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=619.at:12/5/2020.

United States Department of Education:"Fast facts",National Center for Education Statistics, 2016a, Retrieved from http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372.at:12/5/2020.

United States Department of Education:"No Child Left Behind", Elementary and Secondary Education Act (ESEA), 2017a. Retrieved https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml.at:22/11/2020.

United States Department of Education:"Race to the Top Fund", 2017b , Retrieved https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html.at:22/11/2020.