الدروس الخصوصية بدولة الكويت بين الحاجة والمحاذير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية دراسة تحليلية في علم الاجتماع التربوي

إعداد

د. أحمد جعفر الكندري

المجلة العلمية ـ جامعة دمياط

العدد ٦٩ يوليو ٢٠١٥

ملخص البحث

يهتم هذا البحث بتحليل الدروس الخصوصية بين الحاجة والمحاذير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية كمحاولة لوضع ضوابط علمية تفصل بين الطموحات الذاتية التي يحملها الطالب وحقيقة الإمكانات والقدرات الفعلية المتاحة له، بناء عليه تحددت أهداف البحث في: الكشف عن الأسباب التي أدت إلي حاجة الطالب الكويتي إلى الدروس الخصوصية، سواء كانت هذه الأسباب تربوية تعليمية أو عوامل اقتصادية أسرية، وتشخيص الأبعاد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للانتشار السريع للدروس الخصوصية من خلال المظاهر والمؤشرات الدالة علي هذه الأبعاد، علاوة علي تقديم وجهة نظر نقدية للأساليب والاستراتيجيات التربوية والاجتماعية والقانونية التي يتم الاعتماد عليها للحد من انتشار الدروس الخصوصية، ثم طرح إطار اجتماعي/ تربوي يمكن من خلال تطبيقه وممارسته الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية علي المدى القريب والقضاء عليها علي المدى البعيد.

اعتمد البحث منهجيا علي المنهج التاريخي لرصد نشأة وتطور ظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت، والمقارنة لتشخيص حال الدروس الخصوصية حسب المنطقة التعليمية وحسب نوع التعليم وحسب المستوى الاقتصادي للأسرة وفق متصل موحد (القبول/ الرفض) اما نظريا فاعتد علي مقولات خمسة اتجاهات هي الاتجاه النقدي ومدخل التبادل، ونظرية الغرس الثقافي، ونظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية النسق العالمي.

أيضا تناول البحث عدد من الاعتبارات الأساسية الحاكمة لتحليل إشكالية البحث، وكشف عن حال التعليم بدولة الكويت في عالم متغير، وارتبط بذلك توضيح حالة التعليم في الكويت بين معطيات الفكر ومتطلبات الواقع، والاهم من ذلك كشف عن أوضاع التعليم في الكويت بين التكلفة الاقتصادية والعائد التنموي من خلال منظور تتبعي مقارن.

توصل البحث إلي عدد من النتائج أهمها: أن إجمالي ما انفق من ٢٤٠ ألف أسرة كويتية علي الدروس الخصوصية خلال٢٠١١م وصل إلي ١,٣٠٢,٢٤٠,٠٠٠ دينار

كويتي، ووجود العديد من المبررات التي تتبناها الأسرة الكويتية لإرسال أبنائهم إلى الدروس الخصوصية بدءًا من ضعف الأداء المدرسي حتى الوجاهة الاجتماعية والتفاخرية الفجة، إلا أن الأبرز يتلخص في الارتباط القائم بين الدروس الخصوصية وتدني المستوى الدراسي للطالب، فالعملية برمتها تؤكد الاتجاه إلي شراء الشهادات العلمية للأبناء بعيدا عن التثقيف والتربية.

مقدمة البحث

ثمة اتفاق عام بين الباحثين على أن العالم يعيش منذ بداية التسعينات من القرن الماضي العديد من التحولات الكبرى بفعل التحول نحو الرأسمالية وبلورة عوامل واليات وأهداف عولمة طالت انعكاساتها الحادة كافة مناحي الحياة وأثرت في كافة المجتمعات، بدرجات متفاوتة، إلا أن من الملاحظ أن المجتمعات العربية ونظمها المختلفة كانت، وما تزال، أكثر المجتمعات تأثرا بهذه التحولات مقارنة بمناطق عديدة من العالم وفق عوامل موضوعية وأخرى ذاتية يختص بها كل مجتمع على حدة، كما يلاحظ مدى تأثير العولمة الثقافية على النظم التربوية العربية بمفرداتها بدءا من طرق التدريس والمقررات الدراسية حتى الانتقال نحو راسملة النظام التعليمي برمته، فسرعان ما ظهر الارتباط القائم بين المستوى الاقتصادي للأسرة ومدى إمكانية مواصلة التعليم بل والتحكم في نوعيته ومساراته، ويعود ذلك إلى ثلاثة أسباب رئيسية، أولها: مدى انتشار المؤسسات التربوية الخاصة بفعل تراجع دور الدولة عن وظائفها، ثانيها: تصاعد قيمة التعليم فى أطار فشل تحقيق التنمية بعيدا عن ما هو ثقافي، ثالثها: الانتقال من القيم التربوية التقليدية القائمة على العطاء إلى قيم تربوية محدثة هدفها الربح بفعل إحلال القيم المادية محل القيم الروحانية.

وتعد الدروس الخصوصية كظاهرة باتت منتشرة فى كافة مراحل التعليم أهم المظاهر الدالة على راسملة التعليم في الوطن العربي، فلم يعد التعليم هو الهدف التربوي الأسمى فى المؤسسات التربوية بل تبلورت أسباب تحقيق الربح من خلال التدريس كمهنة، ويتجلي ذلك في مرحلة التعليم قبل الجامعي بقدر ما يظهر في التعليم الجامعي وان اختلفت المسميات، وقد أثارت هذه الظاهرة العديد من التساؤلات منها على سبيل المثال: لماذا انتشرت الدروس الخصوصية في المجتمعات العربية؟ والى أي مدى تأثرت المؤسسات التربوية، خاصة المدارس والجامعات بهذه الظاهرة؟ وهل تعد الدروس الخصوصية طريقا موازيا للعطاء المؤسسي أم أن المسألة برمتها باتت تحمل طابع الإحلال؟ وما هي انعكاسات الدروس الخصوصية على العلاقة التربوية القائمة بين المعلم والمتعلم؟ والى أي مدى تؤثر الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة العربية؟ وهل يعد التعليم فى إطار الدروس الخصوصية وتكاليفها الاقتصادية مشروعا

اقتصاديا ناجحا للأبناء أم أن تزايد بطالة المتعلمين تؤكد العكس من ذلك؟ وهل يمكن بالفعل القضاء على الدروس الخصوصية من خلال تحسين الأوضاع الاقتصادية للمعلم أم أن المسالة باتت عصية نتيجة فعالية المحددات التربوية والاقتصادية؟

للإجابة على هذه التساؤلات، وغيرها، يأتي هذا البحث لتحليل الانعكاسات التربوية التي أحدثتها عملية التحول بالتعليم نحو الرأسمالية "المشوهة وغير المكتملة" في دولة الكويت كنموذج، مع اتخاذ الدروس الخصوصية احد– إن لم تكن ابرز– المظاهر الدالة على هذه الانعكاسات.

أولا: الملامح الأساسية للبحث

١ - مشكلة البحث

علي الرغم من تاريخية الدروس الخصوصية حيث يؤرخ لها البعض بدروس سقراط إلى أفلاطون ودروس الأخير إلي أرسطو مع الاختلاف في الهدف والمضمون، إلا أن الاتفاق يدور علي حقيقة مفادها: أن ظاهرة الدروس الخصوصية تعد احد المشكلات البارزة في النظام التربوي العربي، ويعود هذا التشخيص إلى العديد من المظاهر الدالة على مدى وحدة انعكاساتها السلبية سواء علي مستوى الطالب أو الأسرة أو النظام التعليمي برمته، فالدروس الخصوصية تنطوي علي العديد من المظاهر الدالة علي وجود خلل وظيفي في النظام التعليمي بدءا من سلبية الأداء المدرسي حتى المستوى التحصيلي للطالب مرورا بالإرهاق الاقتصادي (إن صح التعبير) للأسرة من خلال التربح المقصود من المدرسين بعيدا– بل ضد– الأهداف التعليمية والتربوية.

ويمكن القول: أن انتشار هذه الظاهرة قد جاءت استجابة للعديد من التغيرات المجتمعية التي مرت بها المجتمعات العربية– وما تزال– علي الصعيد البنائي منذ منتصف السبعينات من القرن الماضي منها علي سبيل المثال لا الحصر: رأسملة التعليم وازدواجية التعليم الخاص والحكومي في اغلب المجتمعات العربية إن لم يكن جميعها، وتشيؤ منظومة القيم التربوية سواء التي تحاول أن تغرسها الأسرة في أبنائها

أو نظيرتها التي باتت تنطوي عليها هذه المجتمعات مع الاختلاف في الدرجة والترتيب والاتفاق في نوعية هذه القيم.

وان كانت الدروس الخصوصية كظاهرة تربوية ومشكلة اجتماعية قد نالت اهتمام بعض الباحثين والمتخصصين في علم الاجتماع والتربية والمهتمين بقضايا التعليم في الوطن العربي– سواء علي المستوى القطري أو القومي– والتي يمكن رصدها من خلال البحوث والندوات والمؤتمرات والمقالات، وكذا من الناحية العملية من خلال حملات توعية واتفاقيات شبه بوليسية كمحاولة للضبط الاجتماعي والتربوي وسن قوانين محرمة لإعطاء الدروس الخصوصية إلا أن المحصلة النهائية لهذا الاهتمام وهذه الإجراءات لم يؤد إلا إلي المزيد من الانتشار والارتفاع في أسعار هذه الدروس بل وتبنى المدرسون استراتيجيات جديدة تدفع إلي إجبار الأسرة والمجتمع إلي التسليم بضرورتها وحتميتها، بمعنى آخر يمكن توجيه العديد من الانتقادات لما تم تقديمه من اهتمامات بحثية وكذا ما تم اتخاذه من إجراءات عملية.

أما علي الصعيد المحلي الكويتي فتثير ظاهرة الدروس الخصوصية العديد من التساؤلات من نوع: إلى أي مدى تلبى الدروس الخصوصية اشباعات الطالب الكويتي الثقافية والتربوية؟ وهل بالضرورة تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية احد الدلالات المؤكدة علي ضعف الأداء الدراسي داخل المدرسة؟ ما هى أوجه التشابه والاختلاف بين طلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة قياسا بالاتجاه نحو الدروس الخصوصية ومعدلات الإنفاق الأسري والنتاج التحصيلي؟ ما موقع المدرس– الكويتي والوافد– من الدروس الخصوصية في ضوء الأبعاد الاجتماعية ذات العلاقة (المكانة/ العلاقة مع الطلاب/ التفاعل والعلاقات الأسرية والقبلية/ العمليات الاجتماعية بين المدرسين وبعضهم البعض)؟ ما هي اتجاهات أولياء الأمور نحو ظاهرة الدروس الخصوصية في ضوء الأبعاد الاقتصادية (الإنفاق الأسري المادي/ المنح والهدايا المقدمة للمدرس/ تقديم خدمات اقتصادية للمدرس)؟ إلى أي مدى تتيح الدروس الخصوصية مستوى تحصيلي للطالب يتسم بالتراكم المعرفي؟

في ضوء هذا المد والجزر يأتي هذا البحث لمناقشة وتحليل ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر علمية بعيدا عن الانفعالات البحثية من ناحية وتوضيح الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بصورة موضوعية.

٢- الأهمية العلمية والعملية للبحث

أ- الأهمية العلمية

- تقديم تصور معرفي عن نشأة وتطور ظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت.
- رصد مدى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية باعتبارها مشكلة اجتماعية وتربوية.
- إلقاء الضوء علي المبررات الذاتية والموضوعية التي يتبناها الطالب وتعتمدها الأسرة الكويتية وفق مقولة الحاجة.
- تشخيص المحددات البنائية بدولة الكويت التي أدت إلى وجود انعكاسات سلبية حادة تهدد النظام التربوي بمختلف جوانبه.

ب- الأهمية العملية

- لفت انتباه المخطط التربوي إلي مدى خطورة انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وما تحمله من أثار سلبية ذات أبعاد مستقبلية.
- لفت انتباه الأسرة الكويتية إلي الآثار السلبية للدروس الخصوصية قياسا بما هو معرفي ثقافي ذات علاقة بالابن /ة وقياسا بما هو اقتصادي ذات صلة بالتكلفة الاقتصادية.
- إثارة الرأي العام الكويتي لرفض رأسملة التعليم من خلال الدروس الخصوصية.

٣- أهداف البحث

أ- الكشف عن الأسباب التي أدت إلي بلورة حاجة الطالب الكويتي إلى الدروس الخصوصية، سواء كانت هذه الأسباب تربوية تعليمية أو عوامل اقتصادية أسرية.

ب- تشخيص الأبعاد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للانتشار السريع للدروس الخصوصية من خلال المظاهر والمؤشرات الدالة علي هذه الأبعاد.

ج– تقديم وجهة نظر نقدية للأساليب والاستراتيجيات التربوية والاجتماعية والقانونية التي يتم الاعتماد عليها للحد من انتشار الدروس الخصوصية.

د– طرح إطار اجتماعي / تربوي يمكن من خلال تطبيقه وممارسته الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية علي المدى القريب والقضاء عليها علي المدى البعيد.

٤- نوع البحث

يعد هذا البحث من البحوث الوصفية التحليلية.

٥- تساؤلات البحث

أ– كيف نشأت وتطورت ظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت؟

ب–إلي أي مدى يمكن الاعتقاد بان ثمة مبررات ذاتية خاصة بالطالب وأخرى موضوعية خاصة بالأسرة والمدرس والمجتمع العام لانتشار الدروس الخصوصية تحت مسمي الحاجة؟

ج– إذا كانت ظاهرة الدروس الخصوصية مشكلة اجتماعية فهل تعكس بالضرورة خلل وظيفي للنظام التربوي الكويتي أم أن الأمر يدخل في إطار بنائي لا يمكن التحكم فيه ولا يمكن تحديد مساراته؟

د– ما هي الأبعاد والمحاذير الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لانتشار الدروس الخصوصية بدولة الكويت؟

هـ– لماذا لم تؤد الأساليب التعليمية– رغم الإنفاق الحكومي المتزايد– والاتفاقات التربوية والقانونية إلي الحد من انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بل أدت إلي ارتفاع أسعارها وامتداده حسب المنطقة والمرحلة التعليمية وحسب المساقات الدراسية؟

و– ما هي السيناريوهات المستقبلية البديلة من منظور اجتماعي تربوي للحد من انتشار الدروس الخصوصية بدولة الكويت علي المدى القريب والقضاء عليها علي المدى البعيد؟

٦- حدود البحث ومجالاته

الحد الجغرافي: المناطق التعليمية الستة بدولة الكويت (الفروانية/ الجهرة/ مبارك الكبير/ العاصمة/ حولي/ الأحمدي).

الحد الزمني: من الناحية التحليلية منذ نشأة الدروس الخصوصية منتصف السبعينات من القرن الماضي حتى الآن بصورة تتبعيه، أما من الناحية الأكاديمية فقد استغرق هذا البحث تسعة شهور (مارس/ نوفمبر ٢٠١٥م).

الحد البشري: تتركز وحدة الاهتمام التحليلي هنا علي الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة وبصورة متزايدة علي طلاب المرحلة الثانوية، والمدرسون الذين يعطون الدروس الخصوصية، وأرباب الأسر الذين يتحملون التكلفة الاقتصادية.

٧- فروض البحث

أ- أن ثمة بعد تاريخي يحمل صفة التراكم لظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت أدى إلي بلورة الاعتقاد بحاجة الطالب إليها دون الالتفات إلي أية اعتبارات معرفية ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أخري.

ب- أن الاتجاه الكويتي نحو رأسملة التعليم من خلال الموافقة علي إنشاء مدارس وإدارات للتعليم الخاص وإنشاء مدارس للجاليات الأجنبية قد أدى إلى التحول الوظيفي بالعملية التعليمية من الجانب التربوي التثقيفي إلي الجانب الاقتصادي الربحي، وبالتالي إعطاء شرعية مفقودة للدروس الخصوصية وانتشارها.

ج- أن الانتشار السريع والمتزايد للدروس الخصوصية بدولة الكويت يتناسب طرديا مع الخلل الوظيفي في النظام التعليمي والأساليب التربوية.

د- يفترض البحث وجود أبعاد معرفية ثقافية وأخرى اجتماعية وثالثة اقتصادية تمثل حركة المد والجزر بين الموافقة علي انتشار الدروس الخصوصية من ناحية والرفض المطلق لها من ناحية ثانية، بل والتأرجح لدى البعض من خلال ازدواجية الخطاب اليومي أيضا من ناحية ثالثة.

هـ- أن الأساليب التعليمية والاستراتيجيات التربوية والقانونية التي تم تبنيها للقضاء علي ظاهرة الدروس الخصوصية قد افتقدت إلي إمكانية التنفيذ بسبب بعدها عن تحديد المراحل والوسائل البديلة اللازمة لذلك مما أدى إلي المزيد من الانتشار والارتفاع بالتكلفة الاقتصادية.

و– أن هناك ضرورة ملحة إلي صياغة إطار اجتماعي تربوي يوضح السيناريوهات (المشاهد) المستقبلية البديلة لمشكلة الدروس الخصوصية.

٨- منهجية البحث وأدوات جمع البيانات

يستند البحث علي عدد من المناهج البحثية هي:

أ– المنهج التاريخي: لرصد نشأة وتطور ظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت.

ب– المقارنة: لتشخيص حال الدروس الخصوصية حسب المنطقة التعليمية وحسب نوع التعليم وحسب المستوى الاقتصادي للأسرة وفق متصل موحد (القبول/ الرفض).

ج– الاتجاه النقدي: لتقديم وجهة نظر تقويمية حول الأساليب التعليمية والاستراتيجيات الاجتماعية والقانونية التي تم تبنيها للقضاء– وليس الحد من– علي الدروس الخصوصية مع طرح البديل الاجتماعي والتربوي.

أما من حيث أدوات جمع البيانات فتتركز في العديد من الكتب والمؤلفات في مجال علم الاجتماع التربوي عامة وما يرتبط منها بالدروس الخصوصية سواء كظاهرة أو مشكلة اجتماعية، إلى جانب التقارير الإحصائية والمؤشرات الكمية ذات العلاقة بالانتشار وبالتكلفة الاقتصادية (الإنفاق الأسري / الإنفاق الحكومي علي قطاع التعليم ومساراته).

ثانيا- الإطار النظري للبحث

١: الاعتبارات الأساسية الحاكمة لتحليل إشكالية البحث

يوجد عدد من الحقائق التي يجب أخذها في الاعتبار عند محاولة تحديد الأبعاد الرئيسية لتحليل العلاقة بين التعليم والتنمية في المجتمعات العربية، وتتلخص أبرزها في النقاط التالية.

أ– تناولت الدراسات التربوية ظاهرة الدروس الخصوصية مع التركيز على أسبابها وطرق علاجها إلا أن المسئولين في التربية والتعليم لم يكتب لها النجاح في الحد من هذه الظاهرة، حتى وصل الأمر إلى تأييد أولياء الأمور بالتحاق أبنائهم بالدروس الخصوصية كما أشارت أحدث دراسة بنسبة (86% الصالحي وملك والكندري، الكويت ٢٠١١)، فهل وصل الأمر أن ينفق أولياء الأمور من ميزانية الأسرة من أجل

شراء نجاح وتفوق أبنائهم؟ علماً بأن هناك أصوات تصرخ بتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وأنها تشكل أعباء مالية على كاهل رب الأسرة

ب – أن الدروس الخصوصية سواء كظاهرة اجتماعية لها أبعاد اقتصادية وثقافية واضحة ليست وليدة العصر الراهن وان اختلفت المظاهر الدالة عليها، فالتعليم بدأ مع بداية الإنسان حيث أن الله عز وجل علم الإنسان ما لم يعلم من خلال تزويده بوسائل يتلقى منها العلم وما يجهله أو يسبب له التحدي فيقبل الإنسان على العلم والتعلم، ونتيجة لتعقد مناحي الحياة والحاجة إلى بعض الوظائف الخاصة فأن الإنسان يتعلم ويتدرب عليها كي يوفر لنفسه لقمة العيش، ويقال أن سقراط الفيلسوف اليوناني هو أول من مارس الدروس الخصوصية وكان يعلم أفلاطون الفيلسوف المشهور، ثم أصبح أفلاطون معلم أرسطو وهذا لأخير أصبح معلم الإسكندر المقدوني، وأصبح المعلم الخصوصي معروفاً لدى كبار رجالات الدولة قبل وبعد الإسلام، وعرف هذا المعلم ب "المؤدب"، وهناك المطوع أو الملا أو المعلم مسميات معروفة في مجتمعات العصور الوسطى وما بعدها في ظل نظام الكتاب أو الكتاتيب

ج– أن تحليل أسباب ومظاهر الدروس الخصوصية بدولة الكويت لا تنفصل عن الانعكاسات الإيجابية والسلبية للعولمة في إطارها الثقافي وآلياتها الاقتصادية، كما ترتبط بالتحديات السياسية والأمنية التي فرضها النظام العالمي الجديد على الدول الأقل تطوراً عامة، فلا شك أن هذه الانعكاسات وتلك التحديات قد أدت إلى تشكيل أبعاد جديدة قد تكون معوقات فاعلة أمام أداء النظم التربوية لوظائفها، كما بلورت دوافع نحو ضرورة التفكير في مخرجات مغايرة للتعليم عن طريق رسم استراتيجيات جديدة.

ب–أن السجال لا يزال دائراً بين الباحثين المهتمين بالعلاقة بين الدروس الخصوصية والتراكم الفكري لدى الطالب سواء من حيث النوع أو الدرجة، ويتضح ذلك من خلال وجود مفاهيم أساسية تتسم بالتباين والاختلاف في التعريف والأبعاد[1]، وكذا وجود عدد من الفروض البحثية التي تعكس مواقف متناقضة من النظام التعليمي في إطاره المعرفي، فما بين الرفض التام والقبول المطلق لانعكاسات الدروس الخصوصية وتقييمها تتشكل الأفكار الأساسية وفق متصل يعكس أزمة واضحة خاصة بمدى القدرة

على تشخيص حالة النظام التعليمي وديناميا‌ته، ويدلل على ذلك العديد من المظاهر مثل مستويات تحليل التحصيل الدراسي كعملية اجتماعية ودرجة الاغتراب عن الواقع الثقافي والمعرفي المعاش بالفعل، علاوة على تجاهل عناصر فاعلة ذات صلة بأزمة التعليم ومؤسساته كطبيعة التكوينات الاجتماعية الثقافية على سبيل المثال.

د–أن تحليل ظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت وسرعة انتشارها لابُد أن يستند على معرفة دقيقة للتطور التاريخي لبنية المجتمع، ويأتي ذلك بغرض الوقوف على المنعطفات التاريخية التي أفرزت شروطاً ومتطلبات أدت إلي حاجة الطالب للدرس الخصوصي، سواء كانت هذه المنعطفات معرفية الطابع أو ثقافية المضمون، وسواء تبلورت وفق تغيرات موضوعية أو تحولات ذاتية لدى الطالب أو كليهما معاً، فبدون هذا الفهم التاريخي البنائي تظل التحليلات قاصرة على ما هو فوقي دون الاعتماد على الوجود (التحتي) الحاكم لمسيرة الدروس الخصوصية وتطور أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

هـ–أن تحليل الدروس الخصوصية بين الحاجة والمحاذير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من منظور علم الاجتماع التربوي لابد أن تأتي في ضوء مقولة التغير، فالبحث في مجال التربية أو في مجال التعليم أو في العلاقة بينهما ذات علاقة مباشرة بأسباب مظاهر التغير ونتائجه، ويتضح ذلك في ضوء مفاهيم وقضايا فرعية مثل الحراك الاجتماعي ومعاييره، والتدرج الاجتماعي وآلياته، ومنظومة القيم وتبدلاتها، ونوعية الحياة ومدى إشباع الحاجات على الصعيدين الفئوي والبنائي، والوعي الاجتماعي المختزن داخل العقلية الفردية والجماعية في المجتمع، والتنظيم الاجتماعي وديناميا‌ته الداخلية وفعاليته الخارجية.

و–أن تحليل الدروس الخصوصية بين الحاجة والمحاذير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تنطوي علي الانقسام الايديولوجى الحاد بين فريقين، أولهما ينطلق من التحليل الذاتي المعتمد على تقسيم تعاطي الدروس الخصوصية إلى مفردات وعناصر فرعية، وتستند على النطاق المحلى دون سواه نظرياً وامبيريقياً والتوصل إلى نتائج لا ترقى إلى مستوى التعميم النسبي أو المطلق وتعكس وجهات نظر ذاتية، ثانيهما يقف على

العكس من ذلك (الموضوعي) حيث الاعتماد في تحليل أسباب ومظاهر وآثار الدروس الخصوصية على التجريد المطلق، ويتجلى ذلك في المفاهيم المستخدمة والفروض المقدمة ويستند في التحليل على النطاق البنائي دون النظر إلى اختلاف الظروف النوعية الموضحة للفروق القائمة بين الفئات الاجتماعية المكونة لهذا البناء، مع صياغة أحكام مطلقة وتعميم تعسفي[٢]، وما يجعل تحليلات ونتائج هذه الظاهرة غير واضحة حتى الآن، يتلخص فى غياب الحوار بين الفريقين وعدم الالتزام بمعطيات ما يحدث فى مكونات العملية التعليمية، تحت وطأة تحكم الانتماءات الإيديولوجية فى تحليلات هذا الباحث أو ذاك[٣]، والمقصود بالقول أن تحديد الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت تستلزم الربط بين البعدين الذاتي والموضوعي بهدف الوصول إلى نتائج ومعالجات قابلة للتطبيق والممارسة الفعلية.

ز-إذا كان البعد الثقافي للتعليم يعني في أبسط معانيه القدرة على تكوين وبناء قدرات الإنسان ليصبح مفكراً ومبدعاً وواعياً من خلال الرقى بطاقاته الاستيعابية وتطوير قدراته المعرفية بحيث تتلاءم اختياراته مع معطيات الواقع المعيشي[٤]، فان هذا يعنى في الوقت نفسه بناء إنسان قادر على توظيف المعرفة والدمج بين المعارف والخبرات الحياتية وإنتاج التكنولوجيا الملائمة لتحقيق التنمية المتواصلة أو المعززة، وبالتالي فإن الوصول إلى هذا الهدف يتوقف على ما يقدمه التعليم كنظام كلى ومراحل مترابطة غير منفصلة عن بعضها البعض، فالواقع يؤكد الاتصال والتأثير فيما بينها كما أن الإشكالية برمتها ذات علاقة بمدى القدرة على الوصول إلى مجتمع متعلم ومثقف بالفعل وقابل للاستمرار[٥].

ح- يتطلب تحليل الدروس الخصوصية بين الحاجة والمحاذير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وضع ضوابط علمية تفصل بين الطموحات الذاتية التي يحملها الطالب أو ذاك وحقيقة الإمكانات والقدرات الفعلية المتاحة له سواء ذات الصلة بالتعليم ومؤسساته أو المتحكمة في رسم حدود فعلية وواقعية لتحديد أهدافه، ويعود هذا القول إلى تراكم مراحل الفشل التي مرت بها المجتمعات نتيجة عدم الفصل بين المثال الواقع،

خاصة وأن هذه المجتمعات باتت الآن غير قادرة سياسياً أو اقتصادياً أو ثقافياً على تحمل عواقب تجارب تعليمية غير مجدية في ضوء ثورة الاتصالات وعولمة المعرفة وتحديات النظام العالمي الجديد التي طالت الهوية الوطنية[٦].

٢- الاتجاهات النظرية المفسرة لإشكالية البحث

أ: الاتجاه النقدي: علي الرغم من الشهرة التي تتمتع بها البنائية الوظيفية بفروعها التي تعكس الفكر المحافظ إلا أن الاتجاه النقدي يعد ابرز الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع على الإطلاق، ويعود ذلك إلى العديد من الأسباب الموضوعية، منها علي سبيل المثال لا الحصر: العمق التاريخي الذي ينطوي عليه هذا الاتجاه والتطور الطبيعي الذي أدى إلى تراكم علمي فاعل يتجلي في تعدد الفروع الخاصة به، فما يزال هناك فروع تتولد الآن بفعل ما أحدثته العولمة من تداعيات سلبية على مختلف الأبنية الاجتماعية والنماذج الاقتصادية والثقافية والأساليب التربوية حتى داخل المجتمعات التي أنشأتها وروجت لها، والتي تتضح من جانب الأفكار المعارضة للعولمة وأيضا المظاهرات الدالة على رفضها كأسلوب حياة واستراتيجيات محلية وعالمية، إلى جانب الثورات العلمية التي أحدثها هذا الاتجاه والتي كان لها الدور الفاعل في تطور علم الاجتماع واكتسابه الاستقلالية المطلقة على الأقل من حيث الموضوعات الخاصة به، فمنذ أن طرح ماركس آرائه حول البرجوازية وممارساتها والوعي الزائف وحتمية الوقوف ضد عوامله من اجل مجتمع أكثر عدالة وأكثر شفافية[٧]حتى ما يتم طرحه من جانب ناقدي العولمة وممارساتها وتداعياتها[٨] شهد الفكر الاجتماعي العديد من الرؤى النقدية التي أهمها: الخيال السوسيولوجي لدى رايت ميلز وضرورة الربط بين الإنسان والمجتمع والتاريخ وتأثير وسائل الاتصال الجماهيري وقادة الرأي على مجموعة الادراكات التي تختزنها، و أن غياب الإحساس الأصيل بالمشكلات الواقعية الحقيقية يؤدي إلى أن نقرأ في اللاواقع [٩]، الأفكار التي قدمها انطونيو جرامشي حول فكرة السيطرة وتداعياتها في غياب الفكر الثوري، ليس علي الصعيد السياسي فقط بل تمتد إلى الدلالات السوسيولوجية أيضا، والاهم من ذلك وفق موضوع هذا البحث حول الوضعية الخاصة بالمثقفين وابتعادهم عن التأثير الاجتماعي كنتيجة للعلاقة القائمة بين المثقف والسلطة، مع

إضفاء صفة التمييز بين المثقف التقليدي والمثقف العضوي، تلك العلاقة أدت من وجهة نظره إلى بلورة وعي مزدوج لدى الجماعات الاجتماعية، حيث يتأرجح الوعي هنا بين إيديولوجية السيطرة التي تمليها الطبقة الحاكمة والأيديولوجيا العملية[١٠]، إلى جانب ما قدمه هوركهايمر حول الوعي الإنساني[١١]، وتحليلات هربرت ماركيوز حول العلاقة بين العقل والثورة ونقده للإنسان ذات البعد الواحد[١٢]، وأطروحات يورغن هابيرماس حول مدى تأثير الموقع في تحديد درجة الفهم من ناحية والقدرة علي اختيار أساليب تحليل الواقع المعاش بالفعل من ناحية ثانية[١٣]، وغيرهم الكثير، أما على صعيد الواقع فيمكن التأكيد على أن كل فرد (وكل جماعة أيضا) يحمل في مخزونه الذهني ومشاعره درجة ما من عدم الرضي والبحث عن بدائل حياتية.

بناء عليه يستند هذا البحث على أدبيات هذا الاتجاه لفهم وتحليل الأسباب الذاتية التي أدت إلي حاجة الطالب الكويتي للدروس الخصوصية والعوامل الموضوعية ذات الصلة بنظام التعليم ومفردات العملية التربوية إلي الاستجابة إلي هذه الحاجة وساعدت علي انتشارها وارتفاع تكلفتها الاقتصادية علي الأسرة الكويتية، وتبنى أهمية الخروج من دائرة الانعكاسات الثقافية والتعليمية السلبية، والتي تتسم بالحدية والفعالية شبه المطلقة كأسلوب لرفض هذا الواقع والدخول إلى النقدية التي تسمح بطرح البديل الذي يساعد علي بقاء واستمرار أداء النظام التربوي لوظائفه.

ب-مدخل التبادل: ويقوم هذا الاتجاه الذي ظهرت ملامحه خلال الستينيات من القرن الماضي على تحليل التبادل القائم في ثنايا عملية التفاعل القائمة داخل الجماعات الصغيرة، خاصة وأن التبادل ذاته يتم بناء على مبدأ القوة وعدم التكافؤ، وبالتالي فإن التفاعل ككل لا يخلو من مبدأ نفعي قدم له فلسفيا ديفيد هيوم[١٤]، أما وحدة التحليل الأساسية لهذا الاتجاه فتتمثل في قيم التبادل القائمة على مبدأ التكلفة والعائد، وإن كان هذا الاتجاه قد ظهر على يد جورج هومانز وبيتربلاو فان مدى نجاحه في تحليل أزمة الواقع المعاصر جاءت من خلال إسهامات لاحقة عديدة[١٥]، ويساعد هذا الاتجاه هنا في تحليل أسباب ومظاهر وتداعيات انتشار الدروس الخصوصية بدولة الكويت، وخاصة بالتكلفة الاقتصادية ذات العلاقة بالإنفاق الأسري علي الدروس

الخصوصية وكذا العائد المعرفي للطالب الكويتي قياسا بنوعيته وإمكانية تحقيق صفة التراكم العلمي اللازم لبناء إنسان كويتي جديد، وأيضا التفاعل والعلاقات القائمة بين المدرسة والمجتمع، وفق مبدأ التكلفة والعائد سواء عند اختيار اتجاهات الطلاب الكويتيين نحو التعليم الحكومي والخاص على صعيد الذات الواحدة أو علي صعيد الأسرة أو علي صعيد البناء الاجتماعي وما يتضمنه من عوامل للتغير والتبدل في معايير التمايز المعرفي والتحصيلي.

ج- نظرية الغرس الثقافي: تنطلق المسلمة الأساسية هنا في أن ما تقدمه وسيلة الإعلام يتخطى جانب الترفيه من ناحية والمكاسب الاقتصادية التجارية من ناحية ثانية إلى خارج حدودها عن طريق ما تتركه لدى الفرد والجماعة من آثار تكون خاضعة في أغلب الأحيان لعمليتي التوظيف والإشباع[١٦]، وتندرج هذه الآثار من وجهة نظر أنصار نظرية الغرس الثقافي إلى ثلاثة نماذج وفق الدرجة، فهناك نموذج الآثار القوية، والمحدودة والمعتدلة، وإذا كان الأخير يعد هو الأقوى في عملية الاتصال بين المرسل والمتلقي ويعد من وجهة نظر البعض غير كاف بمفرده[١٧]، إلا أنه يمكن التأكيد على حدة فاعلية هذا النموذج إذا أتصل الأمر بالعلاقة بين ما يتم تقديمه من جانب المدرس الخصوصي والطالب الكويتي من الناحية العلمية ودرجات الإشباع التربوي والتعليمي لدى الطالب ومقارنتها باليات الغرس ذات العلاقة بالمتطلبات والطموحات الثقافية بوسائلها والياتها وأهدافها أيضا.

د- نظرية التعلم الاجتماعي:تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو نظرية التعلم بالنمذجة "وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية" لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط بين المثير والاستجابة) ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس ألبرت باندورا وولترز وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات هي:السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية[١٨]، وتنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده: أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ

سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج يتم الإقتداء بسلوكياتهم.

وترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ[١٩]، ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن[٢٠]، كما يتضمن التعلم بالملاحظة جانباً انتقائياً، إذ ليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى الأنماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها، فقد يعمل الأشخاص على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين، وهكذا فإن الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكيات النماذج، وأداء بعض الجوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ[٢١].

ومن خلال الانتقال بهذه المقولات نحو تحليل ظاهرة الدروس الخصوصية وأبعادها يمكن الاستفادة منها في تشخيص مبدأ الحتمية التبادلية بين المدرس الخصوصي والطالب ورصد التبدل القائم في أنماط التفاعل التربوي بينهما وأشكال العلاقات البيئية– داخل المدرسة وخارجها– وانعكاساتها علي تحديد المكانة الاجتماعية والموقع الاقتصادي للمدرسين الخصوصيين.

هـ–نظرية النسق العالمي: ويعد أحدث الاتجاهات النظرية على الإطلاق، فقد أوضح والرشتاين أن العالم يعيش ثقافة فوضى وإعطائها معنى أخلاقي وبالتالي سميت ثقافة الفوضى الخلاقة[٢٢]، أما القضية الأساسية لهذا الاتجاه الجديد فتتلخص في: أن العالم يتخذ شكل نسق مترابط وفق آليات ثقافية واقتصادية وسياسية إلا أن الحقيقة تقف على العكس من ذلك حيث وجود العديد من الصراعات والعودة إلى الجذور الثقافية بفرص الدفاع عن الذات والهوية.

ووفقا لذلك يتم استخدام هذا الاتجاه هنا للكشف عن التحديات التي أفرزتها ظاهرة الدروس الخصوصية في ديناميات التفاعل المعرفي داخل المدارس بمراحلها المختلفة، ومجموعة الأزمات التي يعاني منها النظام التربوي بدولة الكويت التي أصبحت تتطلب

تفعيل العلاقة بين المدرسة ومنتجاتها الفكرية والبشرية من ناحية والأسرة والمجتمع المجتمع من ناحية ثانية، فالانطلاق من اعتبار الدروس الخصوصية بدولة الكويت احد مظاهر ثقافة الفوضى يمكن اعتبار العلاقة بين الطالب الكويتي ومجتمعه تفتقد إلي قوانين تحكمها أو تتنبأ بمساراتها، كما أن التعامل مع ما تقدمه العملية التعليمية بات ينعكس من خلال أنماط سلوكية لحظية ترتبط بانفعالية ورمزية ولكن دون معنى، وبالتالي يمكن اعتبار الدروس الخصوصية ومدي انتشارها احد مظاهر ثقافة الفوضى إن لم يكن أبرزها علي الإطلاق.

٣ - التعليم بدولة الكويت في عالم متغير: الجدليات الحاكمة

مرت العلاقة بين العرب والعالم بأربعة مراحل أساسية منذ الفتح الإسلامي لأوربا في القرن السابع الميلادي حتى المرحلة الحالية التي تؤكد كافة أشكال الهيمنة الغربية على المقدرات العربية، ودون الدخول في تفاصيل هذه المراحل إلا أن المحصلة النهائية لهذه المراحل لم تأت في صالح العرب قياساً بمخرجات التعليم بل وبلورت تبعية تربوية وعوامل فاعلة للتهميش الثقافي والمعرفي، علاوة على خلق مشكلات جديدة تضاف إلى مشكلات أخرى ذات طابع تاريخي تراكمي.

وإذا كان عدم التكافؤ هو الحقيقة الواضحة في الوقت الحاضر فإن ذلك يرتبط كسبب ونتيجة بالعلاقة القائمة بالفعل بين التعليم وإستراتيجية (القطرية والقومية) ومؤشرات التنمية العربية، ويتضح ذلك من خلال ثلاثة جدليات تعد بصورة أو بأخرى مظاهر دالة على وجود علاقة بين التعليم والتنمية، كما تعد من وجهة نظر هذا البحث معوقات تنموية فاعلة في المجتمعات العربية كما هي الآن.

وعلى الرغم من مدى تأثير هذه الجدليات إلا أن هذا لا يعنى بالضرورة وفى كل الأحوال عدم إمكانية الوصول بالواقع المعاش في الكويت إلى تنمية بشرية شاملة وقابلة للاستمرار والتجديد، ويدلل على ذلك عدد من التجارب التنموية التي استندت على المدخل المعرفي والتقدم الثقافي بدءاً من النموذج الياباني[٢٣] والنموذج الماليزي حتى النجاحات الملموسة في التجارب التنموية لبعض دول أمريكا اللاتينية.

وإذا كانت هذه الجدليات تتداخل مع بعضها البعض وفقاً لمدى تأثيرها في تحليلات الدروس الخصوصية بين الحاجة والمحاذير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في دولة الكويت في صورتها الفردية والجماعية فإنها تعد إفرازاً طبيعياً لتغيرات سريعة تتم في النظام التربوي كنسق فرعي ووظائف متعددة وفي نفس الوقت استجابة لمثيرات بلورتها تحولات كبرى موازية لها في البناء الاجتماعي الكويتي، وتتلخص هذه الجدليات في:

١- العلاقة بين التراث والعاصرة[٢٤]

ينطوي كل من النظام التربوي والتعليمي الكويتي على عناصر ومفردات متداخلة تكشف عن تناقضات واضحة وتعكس في نفس الوقت أزمة واضحة تظهر نتائجها السلبية قياساً بمتصل التنمية/ التخلف، فالتراث يتفاعل مع المعاصرة بصورة متوازية في المؤسسات التعليمية (الكتاب مقابل المدرسة الأجنبية) وفى منظومة القيم التي تقدمها كل من الأسرة والمجتمع في ثنايا عملية التنشئة الاجتماعية وفي تحديد المواقف والأهداف العملية من التعليم وفى محتوى المقررات والمناهج الدراسية وما تتضمنها من معلومات ذات مصادر متنوعة إن لم تكن متناقضة، وفى طرق التدريس التي يتم ممارستها والتأرجح بين التلقين والفهم، بالإضافة إلى التباين الحاصل فى محددات العلاقة التربوية والاقتصادية بين الأستاذ والطالب.

ولا شك أن هذا التداخل وفق هذه التأثيرات يشكل تحدياً كبيراً أمام المخطط الكويتي في المجال التربوي ويمثل عائقاً أمام تطبيق استراتيجيات التعليم بالكويت، فالكويتيون يرتبطون بالماضي ويقدسونه– شانهم في ذلك شان المجتمعات العربية الأخرى، ويساعد على ذلك اتساع التراث الخاص بهم، إلا أن تفاعلهم مع الماضي ينطلق من التمجيد المطلق وغياب أية نزعة نقدية يمكن أن تساعدهم على تبنى عملية انتقاء لازمة ومطلوبة[٢٥]، كما أنهم– الكويتيون– ليس لديهم أية استعدادات ذاتية أو جماعية للبحث في تفاصيل تراثهم والإجابة على تساؤل أساسي مؤداه: لماذا أدى هذا التراث إلى التعايش في حالة تخلف معرفي وثقافي على العكس مما أحدثه التراث في مناطق أخرى؟ وبنفس المنظور وبصورة موازية يتفاعل الكويتيون مع عصرية مشوهة وغير مكتملة تخضع لعملية انتقاء يتم بموجبها تبنى عناصر سلبية من ناحية وتؤكد فشل

النظامين التربوي والتعليمي معاً من ناحية ثانية[٢٦]، فليس من الصعوبة الكشف عن هذا التناقض أو بالأدق عن هذه الازدواجية من خلال الفعل الاجتماعي، والأداء المهني، وأشكال العلاقات الاجتماعية، ومفردات الوعي الاجتماعي ومكوناته وغيرها، أما في مجال التعليم فيتجلى ذلك من خلال التعايش الفارق بين المعلومات ومصادرها وغياب الإبداع الذاتي والجماعي، فإما النقل من مصادر تاريخية أو الترجمة من مؤلفات أجنبية وكلاهما يغترب عن الواقع المعاش وينفصل عن المتطلبات التنموية في إطارها الثقافي، بل ويدفع إلى ترسيخ التبعية سواء لماضي سحيق أو لخارج ذات أهداف ومضامين استعمارية.

ب- العلاقة بين الداخل والخارج:

شهدت المجتمعات العربية عدد من العلماء والرواد العرب في كافة العلوم أمثال جابر بن حيان (٧٢١- ٨١٣م) والخوارزمي (٧٨١-٨٤٧م) وابن سينا (٩٨٠-١٠٣٧م) وعبد الرحمن بن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦م) وغيرهم، بالإضافة إلى وجود عدد كبير من التنويريين العرب الذين حاولوا تحقيق تنمية عربية بمدخل ثقافي أمثال محمد عبده (**١٨٤٩- ١٩٠٥م**)، ورفاعة الطهطاوى (١٨٠١-١٨٧٣م)، وعبد الرحمن الكواكبى (١٨٧٤- ١٩٠٢م)، وغيرهم ولكن على الرغم من هذا التعدد والتراكم فإن المراحل التالية للاستقلال السياسي قد شهدت غياب- غير متعمد في أغلب الظن- الرؤى التنموية التي تلبي طموحات الجماعات الاجتماعية وتوقعاتهم من النظام التعليمي، ووفق هذه المفارقة التاريخية لا يمكن لهذا البحث الارتكاز على مقولة الميراث الاستعماري كتبرير لحالة التخلف التي استمرت طوال ما يزيد عن أربعة عقود، فالمؤشرات الإحصائية تؤكد استمرار وجود معدلات- وإن انخفضت- للأمية من ناحية والتدني في إشباع الحاجات المعرفية من ناحية ثانية، بمعنى آخر فإن التساؤل المطروح هنا مؤداه.. لماذا لم تصل الكويت إلى التنمية الثقافية أو على الأقل الحد من التخلف الثقافي القائم، وكيف غابت استراتيجيات لازمة لتطوير التعليم أو على الأقل الانتقال إلى آفاق معرفية مطلوبة؟.

لا شك أن الإجابة هنا ترتبط بالعلاقة التي سادت بين الكويت والخارج المتمثل بالأساس في المستعمر القديم، وكذا بقوى محدثة ظهرت فعاليتها السلبية على الأصعدة القطرية بدرجة أو بأخرى، ودون الدخول في تفاصيل هذه العلاقة من الناحية السياسية والاقتصادية فإن الأهم هنا التركيز على مضمون هذه العلاقة عن طريق اتخاذ التعليم وحدة تحليلية، فالملاحظة ذات الصلة بالواقع التعليمي هنا تشير إلى عدم التكافؤ الحاصل بين مقومات التعليم داخل الكويت ونظيرتها في دول المركز الرأسمالي، والاشتراكي أيضاً، وهذا الأمر يعد طبيعياً إلى حد ما على صعيد بعض المجتمعات بسبب تشابكه مع عدم التكافؤ الاقتصادي[٢٧]، ولكن الأمر يتعدى ذلك كثيراً من خلال التبعية المعرفية واتجاهاتها نحو تهميش الذات الوطنية وغياب الوظيفة الأساسية للتعليم، فالمنظومة التربوية وإستراتيجية التعليم بالكويت لم تنفصل عن الخارج منذ الاستقلال السياسي حتى الآن[٢٨]، وما زالت النماذج التعليمية الخارجية هي صاحبة المصداقية مقابل التشكيك في الكفاءات البشرية التي ينطوي عليها الداخل، وهنا تبرز مدى مسئولية المثقف والمعلم والمخطط الاجتماعي الكويتي وصانع القرار معاً لأن الإشكالية هنا تتمثل في غياب المنحنى الأيديولوجي اللازم لإحداث التوحد المعرفي بين الجماعات الاجتماعية وبعضها، فلا شك أن غياب الالتزام الوطني والبعد القومي لحساب الخارج أدى إلى إغفال الواقع وعدم رؤيته بموضوعية[٢٩].

ويمكن القول أن العلاقة غير المتكافئة بين الكويت والخارج متعدد الدوائر أدت إلى بلورة ازدواجية لدى المعلم ومؤسسات التعليم معاً، علاوة على التشتت الحاصل في مكونات التعليم كمنظومة، فالمظاهر تشير إلى وجود فكر تربوي عقلاني مقابل فكر خرافي، وفكر محافظ مقابل فكر راديكالي، وخليط ومركب من إستراتيجيات للنهوض بالتعليم غير محددة الهوية والمعالم، تنقل عن الخارج وتتحدث عن الموروث الخاص بالداخل، موجز القول أن الخطاب التعليمي الموجه بدولة الكويت لا ينطوي على الوضوح أو التوحد ويعبر عن أزمة متفاقمة تعد أحد أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في بعدها التربوي وأيضاً في أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بل والسياسية أيضا.

ج- العلاقة بين الفرد والمجتمع

إذا كانت المشكلة الاجتماعية في أبسط معانيها هي الخلل في العلاقة بين الفرد والمجتمع، وأن تفسيراتها السوسيولوجية قد اختلفت بين المدارس الفكرية[٣]، فإنه قياساً بالتعليم يختلف الأمر بصورة شبه مطلقة، فمن جهة لابد من الانطلاق بالتأكيد على وجود مشكلة ما في التعليم يجب حلها والحد من آثارها السلبية ويدلل عليها العديد من المظاهر، ومن جهة ثانية لا يمكن إلقاء المسئولية كاملة على أحد طرفي هذه العلاقة (الفرد/ المجتمع)، ومن جهة ثالثة فإن النتاجات النهائية لهذه المشكلة تحمل طابعاً مستقبلياً لأنها تتصل بثقافة الأمة وإمكانية بقائها.

وانطلاقاً من تحليل الدروس الخصوصية بين الحاجة والمحاذير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية يمكن القول أن العلاقة بين الفرد الكويتي ومجتمعه تعد علاقة معقدة نظراً لارتباطها بتحديات ثقافية ومعرفية كبرى، فقد أحدث الانفتاح الثقافي غير المنضبط والتدفق الإعلامي وثورة الاتصالات حالة من الازدواجية بين روح العصر وشرعيتها وروح التراث الوطني (الكويتي والعربي) وحقوقه، وبالتالي فإنه لا يمكن تحليل أسباب ونتاجات ظاهرة الدروس الخصوصية بالكويت من منظور جزئي أو محلى لأن ذلك يعنى أن التحليل يكون عاقراً ويكون مجرد سباحة ضد التيار، إن صح التعبير، بناء عليه فإن تحليل الدروس الخصوصية بين الحاجة والمحاذير الاقتصادية والاجتماعية والثقافية قياسا بجدلية العلاقة بين الفرد الكويتي ومجتمعه لابُد وأن تعتمد على مدخل متعدد الأبعاد يتمثل في:

أ- البحث في كيفية بناء الكوادر القائمة بالتعليم، خاصة المعلمين، سواء من حيث النشأة العلمية والتكوين الثقافي أو من حيث توزيعاتهم حسب التخصص العلمي، ومدى حاجة سوق العمل لها، ولا يقتصر الأمر هنا على ما هو فردى بل يتصل بهذه الكوادر ككتلة واحدة أو جماعة ذات خصائص مميزة.

ب- تحديد نتائج الأداء المهني للمعلم الفرد قياساً بإشباع حاجاته الأساسية من ناحية والأهداف التنموية التي نشأت المؤسسات التعليمية من أجل تحقيقها.

ج-تشخيص التغيرات الاجتماعية فيما يتصل بالتعليم كقيمة اجتماعية، خاصة وان ذلك يعد الوعاء الأساسي الذي تتفاعل داخله العملية التعليمية برمتها، فالمسألة تتصل بالمكانة ومعاييرها، والمؤهل الدراسي ووظيفته.

د- تحديد المتطلبات المعرفية التي يمكن تلبيتها من خلال التعليم، فالتخلف ليس له عامل واحد والتنمية الثقافية لا يمكن تحقيقها إلا من خلال نظم متداخلة بصورة جدلية تفرز بتفاعلاتها تنظيم اجتماعي تربوي ذات أسس مغايرة وقادر على تشكيل انعكاسات إيجابية.

ه- وهذا هو الأهم، رصد العلاقة بين الفرد والمجتمع فيما يتصل بالتعليم في ضوء المؤثرات الخارجية وكيفية استجابة هذه العلاقة في مجملها لهذه المؤثرات، خاصة بعد أن تحول العالم معرفيا إلى قرية صغيرة في إطار العولمة الثقافية[٣١].

٤: التعليم في الكويت بين معطيات الفكر ومتطلبات الواقع

أجريت العديد من الدراسات التي تهتم بقياس التنمية على المستوى العالمي وظهرت نتائجها من خلال تقارير إحصائية يدور مضمونها حول ترتيب أقاليم ودول العالم وفق مؤشرات دون أخرى، واستندت في ذلك على متوسط الدخل الفردي بشكل رئيسي للحكم على موقع هذه الدولة أو تلك في مصفوفة عالمية[٣٢]، ولكن سرعان ما أوضح الواقع زيف هذه التقارير وابتعاده عن مؤشرات أخرى ذات طابع كيفي تعد هي الأولى بالقياس والتحليل.

في ضوء هذه المفارقة أصبح الاهتمام خلال العقد الأخير من القرن الماضي، سواء من جانب المؤسسات العالمية أو القطرية، بضرورة قياس التنمية وفق ثلاثة مؤشرات أساسية هي التعليم والصحة والدخل[٣٣]، على أن تكون هذه المؤشرات هي المفتاح، إن صح القول، لمؤشرات فرعية أخرى ذات صلة بنوعية الحياة ومدى إشباع الحاجات، والعدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان من حيث الخدمات والمرافق والحرية التعبيرية وغيرها، وبناء عليه تراجعت النظرة المادية للتنمية وحلت محلها النظرة المعنوية التي تعنى رؤية وقياس جوهر التعليم الذي يركز على البشر بما يملكون من خبرات ومهارات وإمكانات ذاتية وموضوعية قابلة للتطوير، وبناء عليه أصبح التعليم في

عصر العولمة والمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال يمثل أهم ركائز التنمية لما يؤديه من وظائف أساسية وهامة في حياة البشر واعتماده كأهم جوانب الاستثمار الوطني.

لقد كشفت التقارير الإحصائية بعض المؤشرات التي تؤكد التطور الحاصل في معدلات الإنفاق علي التعليم بدولة الكويت، فوفقا لعام ٢٠١١م بلغت ١,٩٣١,٣ مليون دينار بواقع ١١,٣٦% من إجمالي مصروفات الوزارات حسب القطاع، ارتفعت إلي ٢,٤٥٩,٤ مليون دينار عام ٢٠١٢م بواقع ١٢,٧٤% من إجمالي مصروفات الوزارات حسب القطاع، إلا أن الأخطر من ذلك وفق موضوع هذا البحث يتلخص في الدلالات الكيفية للإحصائيات الواردة التي تكشف عن مدي التوسع في التعليم الخاص، إذ بلغ أعداد المدرسين بالتعليم الحكومي ٣٦,١٧٥ مدرس وأعداد الطلاب بنفس التعليم ٣٣١,٥٥٥ طالب وفقا لبيانات عام ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م، مقابل ٩,٤٤٠ مدرس و ١٥٥,٧٧٣ طالب بالتعليم الخاص وفقا لنفس العام، وتبدلت المظاهر وفقا لعام ٢٠١٣/ ٢٠١٤م، حيث بلغ عدد المدرسين بالتعليم الحكومي ٦٠,٩٠٢ مدرس وعدد الطلاب ٣٦٠,٨٤٥ طالب، مقابل ١٤,٣٤٠ مدرس و٢٤٩,١٦٣ طالب بالتعليم الخاص[٣٤]، فابرز التساؤلات المطروحة هنا بصورة علمية مشروعة وفقا لإشكالية هذا البحث تتلخص في: إلى أي مدى استطاعت دولة الكويت تحقيق تنمية من خلال التعليم في ظل تحديات العولمة السياسية والاقتصادية والثقافية؟

إن الإجابة على هذا التساؤل تتطلب طرح ثلاثة مسائل فرعية تكشف في مجملها غياب التنمية المعرفية والتطور الثقافي بسبب عدم الالتفات إلى التعليم كمؤثر تنموي ومظهر للتخلف، وتتلخص هذه المسائل في التعليم بين التكلفة الاقتصادية والعائد التنموي، وهدر الإمكانية، إلى جانب طرح معوقات التنمية الثقافية من خلال مدخل يجمع بين العام والخاص، وفيما يلى عرض مختصر لهذه المسائل:

أ – التعليم في الكويت بين التكلفة الاقتصادية والعائد التنموي: منظور تتبعي مقارن

درجت معظم الكتابات على تبرير حالة التخلف في المجتمعات العربية من خلال الميراث الاستعماري وانخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم دون الالتفات إلى الأسباب

الموضوعية لتكريس حالة التخلف الثقافي في هذه المجتمعات، وبناء عليه يحاول البحث هنا طرح منظور مقارن بين الكويت وعدد من الدول العربية وعدد آخر من الدول الأجنبية، منها ما يمكن اتخاذه نموذجاً مثالياً ومنها ما يتشابه في مظهر أو أكثر مع النموذج الكويتي، والتي كانت إلى وقت قريب تصنف ضمن دول العالم الثالث (كما كان دارجاً آنذاك)، ولكنها استطاعت تحقيق طفرات تنموية واضحة، ويوضح الجدول التالي بداية معدلات الإنفاق على التعليم في الدول العربية وتطورها ما بين عامي ١٩٧٠ و٢٠٠٥م.

جدول رقم (١) يوضح تطور معدلات الإنفاق العام على التعليم في الدول العربية ما بين عام ١٩٧٠ وعام ٢٠٠٥م

الدولــة	الإنفاق العام على التعليم							
	% من الدخل القومي الإجمالي				% من الإنفاق العام الإجمالي			
	١٩٧٠	١٩٨٠	١٩٩٠	١٩٩٦-٢٠٠٥	١٩٧٠	١٩٨٠	١٩٩٠	١٩٩٥-٢٠٠٥
الأردن	٣٧	٦,٦	٧,٠	٥,٠	٩,٣	١٤,٤	١٧,١	١٦,٠
الإمارات	-	١,٣	١,٧	١,٦	-	-	١٤,٦	٢٧,٤
البحرين	-	٢,٩	٥,٠	٣,١	-	٩,٤	١٤,٦	١٥,٠
تونس	٧,١	٥,٤	٦,٢	٧,٠	٢٣,٢	١٦,٤	١٣,٥	٢٨,٧
الجزائر	٧,٩	٧,٨	٥,٥	٥,١	٣١,٦	٢٤,٣	٢١,١	٢٤,٠
جيبوتي	-	-	-	٧,١	-	-	١٠,٥	٢٧,٣
السعودية	٣,٥	٤,١	٦,٠	٦,٧	٩,٨	٨,٧	١١,٧	٢٧,٦
السودان	-	٤,٣	-	٠,٨	-	٩,١	-	٨,٠
سورية	٣,٩	٤,٦	٤,٣	٣,٥	٩,٤	٨,١	١٧,٣	٩,٠
الصومال	١,٠	١,٠	-	-	٧,٦	٨,٧	-	٢,٠
العراق	-	٣,٠	-	-	-	-	-	-
عمان	-	٢,١	٣,٥	٤,٣	-	٤,٠	٧,٢	٩,٤
فلسطين	-	-	-	-	-	-	-	١٧,٨
قطر	٣,٣	٢,٦	٣,٤	٢,٩	٨,٩	٧,٢	-	١٠,٥
الكويت	٤,٢	٢,٤	٣,٢	٤,٥	١١,٢	٨,١	٣,٤	١٤,٢
لبنان	-	-	-	٢,٧	-	١٣,٢	-	١١,٠
ليبيا	٤,٥	٣,٤	-	-	١٧,٤	-	-	-
مصر	٤,٨	٥,٧	٣,٨	٤,١	١٥,٨	٩,٤	٢٦,١	١١,٣
المغرب	٣,٥	٦,١	٥,٥	٦,٨	١٦,٦	١٨,٥	-	٢٧,٢
موريتانيا	-	-	-	٢,٤	-	-	-	٢٣,٠
اليمن	-	-	-	٥,٧	-	-		١٥,٩

١- البيانات لعام ٢٠٠٧. ٢- البيانات لعام ١٩٨١. ٣- البيانات لعام ٢٠٠٦.

المصدر: مصادر وطنية، اليونسكو، كتاب الإحصاء السنوي ١٩٩٩، وقاعدة معلومات اليونسكو، يناير ٢٠٠٨، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية، أعداد مختلفة، اليونيسيف، قاعدة المعلومات، يناير ٢٠٠٨.

ويلاحظ من خلال البيانات الواردة أن الكويت تتجه نحو ارتفاع معدلات الإنفاق كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي خلال السنوات الأخيرة شانها في ذلك شان الأردن والإمارات وتونس والسعودية وعمان ومصر سواء تم مقارنة عام ٢٠٠٥م بعام ١٩٧٠م أو بعام ١٩٩٠م، بينما اتجهت دولاً أخرى نحو الانخفاض كالبحرين والجزائر وسورية وقطر، وإن كان هذا التباين يعكس ظروف نوعية تنطوي عليها دولة الكويت إلا أن الدلالات الأخرى تؤكد ارتفاع معدلات الإنفاق على التعليم قياساً بالإنفاق العام الإجمالي بجميع الدول العربية (عدا سورية) بل تضاعفت النسبة المئوية الخاصة بعدد من الدول قياساً بالإنفاق العام الإجمالي كالإمارات (١٤,٦% عام ١٩٨٠م مقابل ٢٧,٤ في المتوسط خلال العقد ١٩٩٥- ٢٠٠٥) وتونس (١٣,٥% عام ١٩٩٠م مقابل ٢٨,٧ عام ٢٠٠٦م) وجيبوتي (١٠,٥% عام ١٩٩٠ مقابل ٢٧,٣% خلال العقد ١٩٩٥-٢٠٠٥م، والسعودية (١١,٧ عام ١٩٩٠ مقارنةً بـ٢٧,٦% خلال العقد نفسه) وغيرها، ويؤكد ذلك عدد من الحقائق تتلخص أهمها في:

- الارتكان على التعليم كمدخل لتحقيق التنمية.
- الاتجاه نحو التوسع في عدد المؤسسات التعليمية ذات العلاقة.
- محاولة الحصول على التقنيات الحديثة في إطار ممارسة تكنولوجيا التعليم.
- تزايد حالة الانفتاح على الخارج في مجال التعليم سواء من خلال إيفاد الطلاب أو الاستعانة بالخبرات الأجنبية (الأمريكية والأوربية بخاصة في الكويت).

ولكن... على الرغم من هذه المحاولات فإن من الملاحظ استمرار الانطواء على الأمية الأبجدية، والجدول التالي يوضح تطور معدلات الأمية في الكويت (١٦ سنة فأكثر) وأيضاً لدى الشرائح الشبابية (١٥-٢٤ عاماً) بحسب النوع (ذكور وإناث).

جدول رقم (٢) يوضح مدى استمرار حالة الأمية في المجتمعات العربية لدى الجماعات الاجتماعية ما فوق ١٥ سنة عامة ولدى الشرائح الشبابية خاصة بحسب النوع (ذكور/ إناث)

الدولة	معدل الأميــة (%)											
	الفئة العمرية (١٥ سنة فما فوق)						الفئة العمرية (١٥-٢٤)					
	بين الذكور	بين الإناث	جملة	بين الذكور	بين الإناث	جملة	بين الذكور	بين الإناث	جملة	بين الذكور	بين الإناث	جملة
	١٩٩٠			٢٠٠٥			١٩٩٠			٢٠٠٥		
الأردن	١٠,٠	٢٧,٩	١٨,٥	٤,٣	١١,٦	٧,٩	٢,١	٤,٧	٣,٣	٠,٥	٠,٢	٠,٤
الإمارات	٢٨,٨	٢٩,٤	٢٩,٠	٢٣,٢	١٧,٣	٢١,٢	١٨,٣	١١,٤	١٥,٣	١٠,٦	٤,٠	٧,٤
البحرين	١٣,٢	٢٥,٤	١٧,٩	٧,٤	١٣,٦	١٠,٠	٣,٨	٥,٠	٤,٤	١,٣	٠,٧	١,٠
تونس	٢٨,٤	٥٣,٥	٤٠,٩	١٢,٦	٢٨,٥	٢٠,٦	٧,٢	٢٤,٨	١٥,٩	١,٤	٧,٣	٤,٣
الجزائر	٣٥,٧	٥٨,٧	٤٧,١	١٤,٤	٢٨,٤	٢١,٤	١٣,٩	٣١,٩	٢٢,٧	٤,٨	١١,٣	٨,٠
جيبوتي	٣٣,٢	٦٠,٣	٤٧,٠	٢٠,١	٣٨,٦	٢٩,٧	١٧,٨	٣٥,٨	٢٦,٨	٩,٠	١٥,١	١٢,١
السعودية	١٧,٤	٣٦,٣	٢٥,٣	١٤,٢	٢٦,٧	١٩,٦	٨,٨	٢١,٤	١٤,٦	٤,٠	٦,٤	٥,١
السودان	٤٠,٠	٦٨,٥	٥٤,٢	٢٦,٨	٤٦,٨	٣٦,٩	٢٤,٤	٤٦,٠	٣٥,٠	١٤,٥	٢١,٨	١٨,١
سورية	١٨,٢	٥٢,٥	٣٥,٢	٩,٤	٣٣,٩	٢١,٦	٧,٨	٣٣,١	٢٠,١	٣,٦	١٦,٦	١٠,٠
الصومال	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
العراق	٤٨,٧	٨٠,٣	٦٤,٣	٤٣,٤	٧٤,٨	٥٨,٩	٤٣,٦	٧٥,١	٥٩,٠	٣٩,١	٦٨,٦	٥٣,٥
عمان	٣٢,٧	٦١,٧	٤٥,٣	١٥,١	٢٩,٥	٢١,٧	٤,٦	٢٤,٦	١٤,٤	٠,٢	٠,٩	٠,٦
فلسطين	–	–	–	٣,١	١١,٤	٧,٢	–	–	–	١,٤	١,٤	١,٤
قطر	٢٢,٦	٢٤,٠	٢٣,٠	٦,٤	١٢,٥	٩,٤	١١,٧	٧,٠	٩,٧	٥,٩	١,٩	٣,٩
الكويت	٢٠,٧	٢٧,٤	٢٣,٣	٥,٠	٧,٧	٦,٠	١٢,١	١٢,٨	١٢,٥	٦,٩	٥,٠	٦,٠
لبنان	١١,٧	٢٦,٩	١٩,٧	٦,٤	١٦,٦	١١,٧	٤,٥	١١,٤	٧,٩	٢,١	٥,٤	٣,٧
ليبيا	١٧,٢	٤٨,٩	٣١,٩	٦,٦	٢٥,٨	١٥,٩	١,١	١٧,٣	٩,٠	٠,٢	٤,٥	٢,٣
مصر	٣٩,٦	٦٦,٤	٥٢,٩	١٣,٠	٣٥,٥	٢٥,٣	٢٩,١	٤٩,٠	٣٨,٧	٢١,٢	٣٢,١	٢٦,٥
المغرب	٤٧,٣	٧٥,١	٦١,٣	٣٤,٥	٥٨,٥	٤٦,٥	٣٢,٠	٥٨,٠	٤٤,٧	٢٠,٥	٣٤,٠	٢٧,٢
موريتانيا	٥٣,٧	٧٦,١	٦٥,٢	٤٧,٥	٦٧,٠	٥٧,٤	٤٤,٥	٦٣,٩	٥٤,٢	٤٢,١	٥٦,٥	٤٩,٣
اليمن	٤٤,٨	٨٧,١	٦٧,٣	٢٧,٥	٦٦,٦	٤٧,٠	٢٦,٥	٧٥,٠	٥٠,٠	١٣,٥	٤٢,١	٢٧,٦

١- البيانات لعام ٢٠٠٧. ٢- البيانات لعام ٢٠٠٦.

المصدر: مصادر وطنية، اليونسكو، "كتاب الإحصاء السنوي، ١٩٩٩"، وقاعدة معلومات اليونسكو، يناير، ٢٠٠٨.

وبالنظر إلى البيانات الواردة بالجدول يمكن ملاحظة:

– إن كل الكويت قد حققت تقدماً ملحوظاً من خلال انخفاض معدلات الأمية وفق مؤشرات عام ٢٠٠٥م قياساً بعام ١٩٩٠م، إلا أن الملاحظ أيضاً استمرار التفاوت بين الذكور والإناث بما يدل على استمرار فعالية القيم الاجتماعية الخاصة بتعليم الإناث.

– وبالمقارنة بين الكويت وبعض المجتمعات العربية يلاحظ استمرار حالة الأمية لدى الشرائح الشبابية (١٥–٢٤سنة) حيث ترتفع نسبياً في السودان والعراق وجيبوتي ومصر والمغرب وموريتانيا وإن تفاوتت المؤشرات الإحصائية، وإن كان هذا الاستمرار يرتبط أحياناً بظروف اقتصادية (السودان، مصر، المغرب) أو سياسية (العراق) فإن هذا يعني أيضاً تدني قيمة التعليم لدى بعض الجماعات الاجتماعية الكويتية، بخاصة في ارتباطه بالبطالة ومعدلاتها وأيضاً عدم توافقه مع متطلبات سوق العمل.

– إذا كانت حالة الأمية الأبجدية مستمرة في الكويت فإن الأخطر من ذلك قياساً بالتنمية وشروطها مدى انتشار أشكال الأمية الأخرى، فالتنمية الثقافية لا تعني معرفة القراءة والكتابة ولكنها ترتبط بمؤشرات بخاصة أبرزها الوعي بالقضايا المحلية والإقليمية والعالمية، ونوعية الادراكات الناجمة عن التعليم، ومدى اكتساب القيم التنموية على الصعيدين الفردي والجماعي، والأهم من ذلك القدرة على التعبير والتحليل والنقد للعديد من المواقف الحياتية، وإن كانت القياسات الخاصة بذلك ترتبط بروح العصر والتحولات الثقافية العالمية إلا أنها تعد المقياس الحقيقي والموضوعي لمدى فعالية التعليم في تحقيق التنمية.

وبالانتقال إلى المقارنة بين الكويت وعدد من الدول الأجنبية سواء في أوضاع التعليم وتكلفته الاقتصادية أو في ما يتصل بالمردود التنموي المتمثل في الدخل ومدى إشباع الحاجات والمستوى الصحي والأداء الاقتصادي، فإن الجدول التالي يوضح الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي والإنفاق الحكومي وأيضاً بحسب المراحل التعليمية.

جدول رقم (٣- أ) يوضح المقارنة بين المجتمعات العربية وبعض المجتمعات الأخرى قياساً بالإنفاق العام على التعليم وتوزيعاته بحسب المراحل التعليمية (١٩٩٠- ٢٠٠٠م)

الدولة	الإنفاق العام على التعليم			الإنفاق العام على التعليم بحسب المرحلة التعليمية (من جميع المستويات التعليمية %)					
	كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي		كنسبة من إنفاق الحكومة الإجمالي	ما قبل المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الابتدائية		التعليم الثانوي		التعليم العالي	
	١٩٩٠	٢٠٠٠-٢٠	١٩٩٠	١٩٩٠	٢٠٠٠-٢٠	١٩٩٠	٢٠٠٠-٢٠	١٩٩٠	٢٠-٢٠٠٠
النرويج	٧,٠	٧,٦	١٤,٦	٣٩,٥	١٦,٢	٢٤,٧	٣٣,٠	١٥,٢	٢٧,٥
السويد	٧,١	٧,٧	١٣,٨	٤٧,٧	١٤,٨	١٩,٦	٣٦,٤	١٣,٢	٢٨,٣
الولايات المتحدة الأمريكية	٥,١	٥,٧	١٢,٣	–	١٧,١	–	٣٥,٣	–	٢٥,٢
المملكة المتحدة	٤,٨	٥,٣	–	٢٩,٧	١١,٥	٤٣,٨	٤٧,١	١٩,٦	٢٠,٦
فرنسا	٥,٣	٥,٦	–	٢٧,٣	١١,٤	٤٠,٧	٤٩,٧	١٣,٨	١٧,٧
إيطاليا	٣,١	٤,٧	–	٣٣,٠	١٠,٣	٦٣,٢	٤٦,١	–	١٨,٥
هونغ كونغ	٢,٨	٤,٤	١٧,٤	٢٦,٦	٢٣,٣	٣٨,٨	٣٢,٨	٣٠,٨	٣٢,٤
إسرائيل	٦,٣	٧,٥	١١,٣	٤٣,٠	–	٣١,٣	٢٩,٨	١٦,٢	١٦,٧
اليونان	٢,٤	٤,٠	–	٣٤,١	–	٤٥,١	٣٤,١	١٩,٥	٣٢,٤
الأرجنتين	–	٤,٠	–	٣,٤	١٣,٨	٤٤,٩	٣٩,٢	٤٦,٧	١٧,٥
أوروغواي	٢,٧	٢,٦	١٥,٩	٣٧,٥	٩,٦	٣٠,٣	٣٤,٤	٢٢,٦	٢١,٥
ماليزيا	٥,١	٨,١	١٨,٣	٣٤,٣	٢٠,٣	٣٤,٤	٣٣,٥	١٩,٩	٣٣,٣
البرازيل	–	٤,٢	–	–	١٢,٠	–	٤٠,١	–	٢١,٦
إكوادور	٤,٣	١,٠	١٧,٢	٣٤,٤	٨,٠	٣٤,٢	٣٦,١	١٨,٣	٥,٢
تركيا	٢,٢	٣,٧	–	٥٨,١	–	٢٩,٤	٣٠,١	–	٣٢,٢
إيران	٤,١	٤,٩	٢٢,٤	٣٣,٢	١٧,٧	٣٩,٢	٣٦,٠	١٣,٦	١٧,١
السلفادور	١,٩	٢,٩	١٦,٦	–	٢٠,٠	–	٢٣,٦	–	٦,٦
إندونيسيا	١,٠	١,٢	–	–	٩,٠	–	٣٩,٣	–	٢٣,٦
جنوب إفريقيا	٥,٩	٥,٣	–	٧٥,٦	١٨,٥	–	٣١,٣	٢١,٥	١٤,٦
الهند	٣,٧	٤,١	١٢,٢	٣٨,٩	١٢,٧	٢٧,٠	٤٠,١	١٤,٩	٢٠,٣

جدول رقم (٣- ب) يوضح المقارنة بين الكويت والمجتمعات العربية وبعض المجتمعات الأخرى قياساً بالإنفاق العام على التعليم وتوزيعاته بحسب المراحل التعليمية (١٩٩٠- ٢٠٠٠م)

الدولــة	الإنفاق العام على التعليم				الإنفاق العام على التعليم بحسب المرحلة التعليمية (من جميع المستويات التعليمية %)					
	كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي		كنسبة من إنفاق الحكومة الإجمالي		ما قبل المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الابتدائية		التعليم الثانوي		التعليم العالي	
	١٩٩٠	٢٠٠٠-٢٠	١٩٩٠	٢٠٠٠-٢٠	١٩٩٠	٢٠-٢٠٠٠	١٩٩٠	٢٠٠٠-٢٠	١٩٩٠	٢٠-٢٠٠٠
قطر	٣,٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الإمارات العربية المتحدة	١,٨	١,٦	١٤,٦	٢٢,٥	-	٤٥,٦	-	٥٠,٤	-	٢,٤
البحرين	٤,١	-	١٤,٦	-	-	-	٤٥,٨	-	-	-
الكويت	٤,٨	-	٣,٤	-	٥٣,٤	-	١٣,٦	-	١٦,٠	-
ليبيا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
عمان	٣,١	٤,٦	١١,١	-	٥٤,١	٣٥,٩	٣٧,٠	٤٧,٤	٧,٤	٩,٢
لبنان	-	٢,٧	-	١٢,٣	-	-	-	-	-	٢٨,٥
تونس	٦,٠	٦,٤	١٣,٥	١٨,٢	٣٩,٨	٣٢,٩	٣٦,٤	٤٤,٤	١٨,٥	٢٢,٨
الأردن	٨,١	-	١٧,١	-	-	-	٦٢,٤	-	٣٥,١	-
فلسطين المحتلة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الجزائر	٥,٣	-	٢١,١	-	-	-	-	-	-	-
سوريا	٤٠	-	١٧,٣	-	٣٨,٥	-	٢٨,٢	-	٢١,٣	-
مصر	٣,٩	-	-	-	-	-	-	-	-	-
جزر القمر	-	٣,٩	-	٢٤,١	٤٢,٤	٤٥,٧	٢٨,٢	٤٠,١	١٧,٣	٧,٧
السودان	٦,٠	-	٢,٨	-	-	-	-	-	-	-
جيبوتي	٣,٥	-	١٠,٥	-	٥٨,٠	-	٢١,٧	-	١١,٥	-
اليمن	-	٩,٥	-	٣٢,٨	-	-	-	-	-	-
موريتانيا	-	-	-	-	٣٣,٣	-	٣٧,٧	-	٢٤,٩	-

وبالنظر إلى البيانات الواردة يمكن ملاحظة:

– أن الكويت تعد متقدمة تتجه نحو المزيد من الإنفاق على التعليم سواء قياساً بالناتج المحلي الإجمالي أو كنسبة من الإنفاق الحكومي، فما بين عامي ١٩٩٠ و ٢٠٠٠م ارتفعت في النرويج ٦% و ١,٦% على التوالي، والسويد ٠,٦% و ١% على التوالي، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ٠,٦% و ٤,٨% على التوالي وغيرها، أما في الدول العربية فقد انخفضت في الإمارات على سبيل المثال ٠,٢% كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، أما في الدول المصنفة سابقاً كدول عالم ثالث (بحسب ما أطلق عليها وفق تقسيمات العالم قبل عام ١٩٨٩م) فيلاحظ ارتفاعها في ماليزيا بنسبة ٣% و ٢% قياساً بالناتج المحلي والإنفاق الحكومي على التوالي، وفي تركيا ١,٥% قياساً بالناتج الإجمالي وفي الهند ٠,٤% و ٠,٥% على التوالي، وإن كان غياب بعض البيانات عن الدول العربية أمراً وارداً إلا أن ما يمكن التأكيد عليه أن على الرغم من اتجاهات الحكومات العربية نحو المزيد من الإنفاق على التعليم فإن هذا الارتفاع لا يتساوى مع الأهمية الخاصة به لتحقيق التنمية الثقافية المأمولة.

– أن التعليم الجامعي يحظ بميزانية كبرى في الكويت مقارنة بالإنفاق على مرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي، وذلك على العكس مما يحدث في الدول المصنفة على أنها متقدمة أو الدول الأخرى ذات التجارب التنموية الناجحة ولو إلى حدٍ ما، ويعني ذلك أن التنمية الثقافية لا تتعدى في أهدافها لدى المخطط التربوي والاجتماعي، وأيضاً لدى صانع القرار العربي معرفة القراءة والكتابة، دون الالتفات إلى أهمية التطوير واستحداث مدخلات جديدة ومغايرة في منظومة التعليم بصفة عامة.

وبالرغم من هذا الاختصار في حدود التنمية الثقافية ومضمونها فإن الهوة بين التكلفة والعائد تتأكد وفق المقارنات نفسها، حيث يوضح الجدول التالي مؤشرات الإلمام بالقراءة والكتابة والالتحاق بالمدارس ما بين عام ١٩٩٠ و ٢٠٠٣م.

جدول رقم (٤-أ) يوضح المقارنة بين الكويت والمجتمعات العربية وبعض المجتمعات الأخرى قياساً بالإلمام بالقراءة والكتابة والالتحاق بالمدارس (١٩٩٠-٢٠٠٣م)

الدولة	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين (% من عمر ١٥ وما فوق)		معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الشباب (% من عمر ١٥-٢٤ وما فوق)		صافي نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي (%)		صافي نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي (%)		الأطفال الذين يصلون إلى الصف الخامس (%من تلاميذ الصف الأول)		طلاب التعليم العالي في العلوم والرياضيات والهندسة (% من جميع طلاب التعليم العالي)
	١٩٩٠	٢٠٠٣	١٩٩٠	٢٠٠٣	١٩٩٠/٩١	٢٠٠٢/٠٣	١٩٩٠/٩١	٢٠٠٢/٠٣	١٩٩٠/٩١	٢٠٠١/٠٢	١٩٩٨-٢٠٠٣
النرويج	–	–	–	–	١٠٠	١٠٠	٨٨	٩٦	١٠٠	١٠٠	١٨
السويد	–	–	–	–	١٠٠	١٠٠	٨٥	١٠٠	١٠٠	–	٢٧
الولايات المتحدة الأمريكية	–	–	–	–	٩٧	٩٢	٨٥	٨٨	–	–	–
اليابان	–	–	–	–	١٠٠	١٠٠	٩٧	١٠١	١٠٠	–	٢٠
فرنسا	–	–	–	–	١٠٠	٩٩	–	٩٤	٩٦	٩٨	–
إيطاليا	٩٧,٧	–	٩٩,٨	–	١٠٠	١٠٠	–	٩١	–	٩٦	٢٤
إسرائيل	٩١,٤	٩٦,٩	٩٨,٧	٩٩,٦	٩٢	٩٩	–	٨٩	–	٨٥	٣١
اليونان	٩٤,٩	٩١,٠	٩٩,٥	٩٩,٥	٩٥	٩٩	٨٣	٨٦	١٠٠	–	٣٠
أوروغواي	٩٦,٥	٩٧,٧	٩٨,٧	٩٩,١	٩٢	٩٠	–	٧٣	٩٤	٩٣	–
ماليزيا	٨٠,٧	٨٨,٧	٩٤,٨	٩٧,٢	٩٤	٩٣	–	٧٠	٩٨	٨٧	٤٠
البرازيل	٨٢,٠	٨٨,٤	٩١,٨	٩٦,٦	٨٦	٩٧	١٥	٧٥	–	–	–
إكوادور	٨٧,٦	٩١,٠	٩٥,٥	٩٦,٤	٩٨	١٠٠	–	٥٠	–	٧٤	–
تركيا	٧٧,٩	٨٨,٣	٩٢,٧	٩٦,٦	٨٩	٨٦	٤٢	–	٩٨	–	٢١
إيران	٦٣,٢	٧٧,٠	٨٦,٣	–	٩٢	٨٦	–	–	٩٠	٩٥	–
السلفادور	٧٢,٤	٧٩,٧	٨٣,٨	٨٨,٩	٧٣	٩٠	–	٤٩	–	٦٩	٢٢
إندونيسيا	٧٩,٥	٨٧,٩	٩٥,٠	٩٨,٠	٩٧	٩٢	٣٩	٥٤	٨٤	٨٩	–
جنوب إفريقيا	٨١,٢	٨٢,٤	٨٨,٥	٩٣,٩	٨٨	٨٩	–	٦٦	٧٥	٦٥	١٧
الهند	٤٩,٣	٦١,٠	٦٤,٣	٧٦,٤	–	٨٧	–	–	–	٨٤	٢٠

جدول رقم (٤-ب)

يوضح المقارنة بين الكويت والمجتمعات العربية وبعض المجتمعات الأخرى قياساً بالإلمام بالقراءة والكتابة والالتحاق بالمدارس (١٩٩٠-٢٠٠٣م)

الدولة	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين (% من عمر ١٥ وما فوق)		معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الشباب (% من عمر ١٥-٢٤ وما فوق)		صافي نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي (%)		صافي نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي (%)		الأطفال الذين يصلون إلى الصف الخامس (%من تلاميذ الصف الأول)		طلاب التعليم العالي في العلوم والرياضيات والهندسة (% من جميع طلاب التعليم العالي)
	١٩٩٠	٢٠٠٣	١٩٩٠	٢٠٠٣	١٩٩٠/٩١	٢٠٠٢/٠٣	١٩٩٠/٩١	٢٠٠٢/٠٣	١٩٩٠/٩١	٢٠٠١/٠٢	١٩٩٨-٢٠٠٣
قطر	٧٧,٠	٨٩,٢	٩٠,٣	٩٨,٦	٨٩	٩٥	٧٠	٨٢	٦٤	–	١٦
الإمارات	٧١,٠	٧٧,٣	٨٤,٧	٩١,٤	٩٩	٨٣	٥٨	٧١	٨٠	٩٣	–
البحرين	٨٢,١	٨٧,٧	٩٥,٦	٩٩,٣	٩٩	٩٠	٨٥	٨٧	٨٩	٩٩	٢١
الكويت	٧٦,٧	٨٢,٩	٨٧,٥	٩٣,١	٤٩	٨٣	–	٧٧	–	–	–
ليبيا	٦٨,١	٨١,٧	٩١,٠	٩٧,٠	٩٦	–	–	–	–	–	٣١
عمان	٥٤,٧	٧٤,٤	٨٥,٦	٩٨,٥	٦٩	٧٢	–	٦٩	٩٧	٩٨	–
لبنان	–	–	٩٢,١	–	٧٨	٩١	–	–	–	٩٢	٢٨
تونس	٥٩,١	٧٤,٣	٨٤,١	٩٤,٣	٩٤	٩٧	–	٦٥	٨٧	٩٦	٣١
الأردن	٨١,٥	٨٩,٩	٩٦,٧	٩٩,١	٩٤	٩٢	–	٨٠	–	٩٧	٣٠
الأراضي الفلسطينية المحتلة	–	٩١,٩	–	٩٨,٧	–	٩١	–	٨٤	–	–	١٩
الجزائر	٥٢,٩	٦٩,٨	٧٧,٣	٩٠,١	٩٣	٩٥	٥٤	٦٧	٩٥	٩٧	–
سوريا	٦٤,٨	٨٢,٩	٧٩,٩	٩٥,٢	٩٢	٩٨	٤٣	٤٣	٩٦	٩١	–
مصر	٤٧,١	٥٥,٦	٦١,٣	٧٣,٢	٨٤	٩١	–	٨١	–	٩٨	–
المغرب	٣٨,٧	٥٠,٧	٥٥,٣	٦٩,٥	٥٧	٩٠	–	٣٦	٧٥	٨١	١٩
جزر القمر	٥٣,٨	٥٦,٢	٥٦,٧	٥٩,٠	٥٧	٥٥	–	–	–	٧٢	١١
السودان	٤٥,٨	٥٩,٠	٦٥,٠	٧٤,٦	٤٣	٤٦	–	–	٩٤	٨٤	–
جيبوتي	–	–	٧٣,٢	–	٣١	٣٦	–	٢١	٨٧	٨٠	٢٢
اليمن	٣٢,٧	٤٩,٠	٥٠,٠	٦٧,٩	٥٢	٧٢	–	٣٥	–	٧٦	–
موريتانيا	٣٤,٨	٥١,٢	٤٥,٨	٦١,٣	٣٥	٦٨	–	١٦	٧٥	٦١	١٠
الدول العربية	٥٠,٨	٦٤,١	٦٨,٤	٨١,٣	–	–	–	–	–	–	–

ويتبين من خلال الجدول عدد من الحقائق يتلخص أبرزها في:

- أن الكويت تتشابه إلى حدٍ ما مع المجتمعات التي كانت تتشابه معها من قبل فيما يتصل بمعدل القراءة والكتابة لدى البالغين (١٥ سنة فأكثر) حيث لم تصل إلى ١٠٠% من مجموع السكان، وذلك على العكس من الدول (المتقدمة) حيث وصلت في جميعها نسبة الـ١٠٠% إلى جانب إسرائيل أيضاً، مع ملاحظة التفاوت النسبي القائم بين المجتمعات العربية وبعضها البعض.
- أن الكويت تتدني بها صافي نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي مقارنةً بمعظم المجتمعات محل المقارنة سواء المتقدمة أو المتشابهة معها تاريخياً، فمن الملاحظ أنها تقل عن معدل الـ٩٠% من إجمالي عدد الشباب أما المجتمعات الأخرى فما بين ٩٠% و١٠٠% من الإجمالي نفسها.

وإن كانت هاتين الحقيقتان توضحان وجود ظاهرة التسرب الدراسي إلا أنها ترتبط بعوامل بنائية بدءاً مما هو اقتصادي خاص بجدوى التعليم حتى ما هو ثقافي ذات علاقة بالتعليم كقيمة اجتماعية وأحد معايير المكانة الاجتماعية وأحد شروط الحراك الاجتماعي أيضاً.

وبالانتقال إلى المقارنة بين الكويت وما عداها من دول عربية وأخري أجنبية في أولويات الإنفاق، أو بالأحرى أولوية الإنفاق على التعليم مقارنةً بالإنفاق على الصحة والإنفاق العسكري، فالجدول التالي يوضح الأولويات في الإنفاق العام ما بين ١٩٩٠-٢٠٠٣م.

جدول رقم (٥-أ) يوضح أولويات الإنفاق قياساً بالتعليم والصحة والأمن في الدول العربية مقارنة بدول أخرى مختارة (١٩٩٠-٢٠٠٣م)

الدولــة	الإنفاق العام على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)		الإنفاق العسكري (% من الناتج المحلي الإجمالي)		مجموع خدمة الدين (% من الناتج المحلي الإجمالي)	
	١٩٩٠	٢٠٠٠-٢٠	١٩٩٠	٢٠٠٣	١٩٩٠	٢٠٠٣
النرويج	٧,٠	٧,٦	٢,٩	٢,٠	–	–
السويد	٧,١	٧,٧	٢,٦	١,٨	–	–
الولايات المتحدة الأمريكية	٥,١	٥,٧	٥,٣	٣,٨	–	–
اليابان	–	٣,٦	٠,٩	١,٠	–	–

المملكة المتحدة	٤,٨	٥,٣	٤,٠	٢,٨	–	–
فرنسا	٥,٣	٥,٦	٣,٥	٢,٦	–	–
النمسا	٥,٣	٥,٧	١,٠	٠,٨	–	–
إيطاليا	٣,١	٤,٧	٢,١	١,٩	–	–
ألمانيا	–	٤,٦	٢,٨	١,٤	–	–
هونغ كونغ	٢,٨	٤,٤	–	–	–	–
إسرائيل	٦,٣	٧,٥	١٢,٤	٩,١	–	–
اليونان	٢,٤	٤,٠	٤,٧	٤,١	–	–
الأرجنتين	–	٤,٠	١,٢	١,٢	٤,٤	١٠,٨
أوروغواي	٢,٧	٢,٦	٢,٥	١,٦	١٠,٦	٧,٨
ماليزيا	٥,١	٨,١	٢,٦	٢,٨	٩,٨	٩,١
البرازيل	–	٤,٢	٢,٥	١,٦	١,٨	١١,٥
إكوادور	٤,٣	١,٠	١,٩	٢,٤	١٠,٥	٨,٩
الصين	٢,٣	–	٢,٧	٢,٣	٢,٠	٢,٦
تركيا	٢,٢	٣,٧	٣,٥	٤,٩	٤,٩	١١,٧
إيران	٤,١	٤,٩	٢,٩	٣,٨	٠,٥	١,٢
السلفادور	١,٩	٢,٩	٢,٧	٠,٧	٤,٣	٣,٧
إندونيسيا	١,٠	١,٢	١,٨	١,٥	٨,٧	٨,٩
جنوب إفريقيا	٥,٩	٥,٣	٣,٨	١,٦	–	٢,٧
الهند	٣,٧	٤,١	٢,٧	٢,١	٢,٦	٣,٤

جدول رقم (٥–ب) يوضح أولويات الإنفاق قياساً بالتعليم والأمن في الكويت مقارنة بالدول العربية بدول أخرى مختارة (١٩٩٠–٢٠٠٣م)

الدولــة	الإنفاق العام على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)		الإنفاق العسكري (% من الناتج المحلي الإجمالي)		مجموع خدمة الدين (% من الناتج المحلي الإجمالي)	
	١٩٩٠	٢٠٠٠–٢٠	١٩٩٠	٢٠٠٣	١٩٩٠	٢٠٠٣
قطر	٣,٥	–	–	–	–	–
الإمارات	١,٨	١,٦	٦,٢	٣,١	–	–
البحرين	٤,١	–	٥,١	٥,١	–	–
الكويت	٤,٨	–	٤٨,٥	٩,٠	–	–
ليبيا	–	–	–	٢,٠	–	–
عمان	٣,١	٤,٦	١٦,٥	١٢,٢	٧,٠	٠,٠

لبنان	–	٢,٧	٧,٦	٤,٣	٣,٥	١٧,١
تونس	٦,٠	٦,٤	٢,٠	١,٦	١١,٦	٦,٤
الأردن	٨,١	–	٨,٩	١٥,٦	١١,٧	
الأراضي الفلسطينية المحتلة	–	–	–	–	–	–
الجزائر	٥,٣	–	١,٥	٣,٣	١٤,٢	٦,٥
سوريا	٤,٠	–	٦,٩	٧,١	٩,٧	١,٦
مصر	٣,٩	–	٣,٩	٢,٦	٧,١	٣,٤
المغرب	٥,٣	٦,٥	٤,١	٤,٢	٦,٩	٩,٨
جزر القمر	–	٣,٩	–	–	٠,٤	٠,٨
السودان	٦,٠	–	٣,٦	٢,٤	٠,٤	٠,٢
جيبوتي	٣,٥	–	٦,٣	–	٣,٦	٢,٥
اليمن	–	٩,٥	٧,٩	٧,١	٣,٥	١,٦

وبالنظر إلى البيانات الواردة يمكن ملاحظة:

– أن الإنفاق على التعليم يرتفع عن نظيره في المجال العسكري في معظم الدول كالنرويج والسويد والولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا على العكس من دول أخرى كإسرائيل وأورجواي وماليزيا وتركيا، أما في الدول العربية فالإنفاق العسكري يفوق في معظم هذه الدول الإنفاق على ما هو خدمي (سواء التعليم والصحة) كالإمارات والكويت وعمان والأردن وسوريا وغيرها، فإذا علمنا أن الإنفاق العسكري العربي يتركز فقط في شراء الأسلحة بشروط دولية ومحاذير وتهديدات أمنية يمكن رصد الآتي:

- عدم وجود قاعدة تقنية تعكس نسب الملتحقين بالعلوم والرياضيات والهندسة في الكويت، فالإنتاج ليس هو السائد مقابل سيادة الشراء.
- أن الإنفاق على التعليم لا يشغل المكانة الأولى في الكويت على الرغم من انتشار شعار التنمية بمدخل ثقافي وما شابه من شعارات.

ويمكن القول أن ثمة مؤشرات أخرى تؤكد غياب البعد الثقافي أو تغييبه بصورة مقصودة في الكويت، حيث يتمثل ذلك في الأداء الاقتصادي بعيداً عن غرس قيم تنموية كالدافعية والإنجاز ومتوسط الساعات الإنتاجية الفعلية في اليوم الواحد وسياسات التوظيف والتشغيل والتمايزات الاقتصادية والاجتماعية سواء بين المجتمعات وبعضها

أو داخل المجتمع العربي الواحد، وغير ذلك من المؤشرات، وبناء عليه جاءت أربعة بلدان عربية فقط من بين ٥٧ بلد أو منظمة حققت (جدلاً) تنمية بشرية مرتفعة هي الإمارات والبحرين وقطر والكويت، مع التأكيد أن ذلك لا يرتبط بالضرورة بوجود تنمية ثقافية بهذه البلدان بقدر ما يرتبط بعدد السكان الإجمالي من ناحية ومتوسط الدخل القومي في كثير من الأحيان، ويدل على ذلك أيضاً أن هذه البلدان تعتمد على نمط الإنتاج الخارجي من خلال المورد الواحد (النفط) مقابل ثلاثة عشرة بلداً عربياً من بين ٨٨ بلداً حققت تنمية بشرية متوسطة، وهي (الأردن وتونس والجزائر وجزر القمر وليبيا وسوريا والسودان وعمان ولبنان ومصر والمغرب والسعودية والأراضي الفلسطينية) إلى جانب جيبوتي واليمن اللتان جاء من بين ٣٣ بلداً حققت تنمية منخفضة، والجدول رقم ٦ التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

يوضح تصنيف البلدان بحسب مجاميع التنمية البشرية لعام ٢٠٠٣م

تنمية بشرية مرتفعة (دليل التنمية البشرية ٠,٨٠٠ فما فوق)	تنمية بشرية متوسطة (دليل التنمية البشرية ٠,٥٠٠ إلى ٠,٧٩٩٩)	تنمية بشرية منخفضة (دليل التنمية البشرية أقل من ٠,٥٠٠)
الإمارات العربية المتحدة	الأراضي الفلسطينية المحتلة	جيبوتي
البحرين	الأردن	اليمن
قطر	السودان	
الكويت	تونس	
	الجزائر/ جزر القمر / ليبيا	
	سوريا/ السودان / عمان	
	لبنان/ مصر/ المغرب/ السعودية	

٥- الأسباب الموضوعية والذاتية لانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت: الحاجة

توجد العديد من الأسباب التي أدت إلي سرعة انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت، منها ما هو ذاتي يرتبط بحاجة الطالب الفرد إلي اللجوء إلى الدروس الخصوصية بصورة جبرية– بدرجة أو بآخري– ومنها ما هو موضوعي ذات علاقة

بالنظام التعليمي كنسق اجتماعي له دوره ووظائفه في إطار البناء الاجتماعي الكويتي، ويمكن إيجاز هذه الأسباب وفقا لما يلي:

أ – الأسباب الذاتية

– عدم قدرة بعض الطلاب علي الاستيعاب الدراسي والتحصيل المأمول، سواء تم ذلك بفعل كثافة بعض الفصول أو بسبب تطوير بعض المقررات الدراسية.

– المنافسة والمحاكاة بين الطلاب فيما يتصل بالتقييم وسياساته المتبعة بالمدرسة الكويتية.

– الانتقال من مرحلة خجل الطالب من اعتماده علي الدروس الخصوصية في مراحل تاريخية سابقة إلي مرحلة التفاخر والمظهرية الفجة من خلال المباهاة بقدرة أسرته علي الإنفاق.

– طبيعة التفاعل الرسمي بين المدرس والطالب داخل المدرسة واختلافها بصورة شبه جذرية عن نظيره غير الرسمي خلال الدرس الخصوصي، والطرفان يعدان مسئولان عن ذلك بصورة متساوية من وجهة نظر هذا البحث.

– الرغبة لدى الطالب بالشعور بالاستقلالية التامة في تلقي العلوم.

– تبنى الطالب لقيمة الاتكالية بفعل بعض أساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية.

ب – الأسباب الموضوعية

– تطوير بعض المقررات الدراسية بصورة غير مدروسة وبعيدا عن الإمكانيات والقدرات الفعلية لأغلبية الطلاب.

– الارتكان علي التعليم كأحد معايير المكانة الاجتماعية للفرد كبديل عن الانتماء القبلي والمستوى الاقتصادي للأسرة، ويأتي ذلك بعد التأكد من أن الثروة النفطية لا تدفع إلي التنمية البشرية المستدامة بل كانت احد معوقاتها وفق العديد من الرؤى التفسيرية للتنمية.

– ثورة المعلوماتية التي أدت إلي وضوح الفجوة بين الكويت والمجتمعات المتقدمة قياسا بالادراكات ونوعيتها.

– ارتفاع معدلات العمالة الوافدة إلي دولة الكويت خاصة للتدريس بالمدارس الخاصة.

– تعدد النماذج التعليمية بدولة الكويت بحيث باتت احد المعوقات التربوية.

– ممارسة بعض المدرسين لطرق تدريس تقليدية لا تعكس روح العصر ولا تلبي الاحتياجات المعرفية لبعض الطلاب، ويرتبط بذلك أنماط تقليدية من الإدارة والقيادة التربوية.

– ضغوط بعض الأسر الكويتية فيما يختص بتحديد المسار التعليمي للأبناء دون القدرة عن اكتشاف الميول والرغبات الحقيقية لهم.

ثالثا: نتائج البحث

المحاذير الناجمة عن انتشار الدروس الخصوصية بالكويت: مدخل متعدد الأبعاد

١- الأبعاد والمحاذير الاجتماعية لانتشار الدروس الخصوصية بدولة الكويت: مدخل سوسيولوجي

يحاول البحث هنا التركيز على مجموعة المعوقات ذات الصلة بالتعليم واستراتيجياته بدولة الكويت والتي دفعت إلي بلورة محاذير ذات مضمون اجتماعي تولدت– وما تزال من الانتشار السريع للدروس الخصوصية وفق الموضوع الأساسي لهذا البحث، وتنقسم هذه الأبعاد والمحاذير من الناحية التحليلية إلي مستويين، الأول علي صعيد الماكرو (Macro)، الواسع والثاني علي صعيد الميكرو (Micro)الضيق، فقياسا بالمستوى الأول يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- الهوة بين الموارد والسكان، فإذا كانت الكويت تختلف فيما بينها في هذه المعادلة سواء لصالح الموارد والفائض منها فإنه قياسا بإشكالية هذا البحث الأمر يتركز في عدم توازى الإنتاج الفعلي والأداء الاقتصادي الحقيقي مع الخلل القائم في مكونات الهرم السكاني حيث تزايدت نوعية وحجم القوى المعالة مقابل التدني

في نوعية وحجم القوى العاملة النشطة وتوزيعاتها سواء حسب النوع أو حسب النشاط الاقتصادي.

ولا شك أن هذا الخلل يؤثر سلبياً على تراجع القيمة الاجتماعية والاقتصادية للتعليم، إلى جانب تراجع الميزانيات الوطنية المخصصة للتعليم أمام أولويات الإنفاق على القطاعات الإنتاجية الأخرى.

ب- الاتجاه نحو رأسملة التعليم سواء بحثاً عن مصادر للتمويل أو في إطار المحاكاة والتقليد للنموذج الغربي، فالتعليم من حيث نوعيته وفرص مواصلته بات مرتبطاً بالموقف المالي للأسرة، وتتزايد وطأة هذا الأمر في ضوء ما أفرزته التحولات الاقتصادية من حراك اجتماعي غير منضبط داخل الكويت، وزيادة أعداد العاطلين عن العمل "الحقيقي" بفعل عولمة البطالة[٣٥]، والأهم من ذلك تصاعد حدة المشكلات التعليمية المزمنة.

ج-انتشار ظاهرة التسرب من التعليم، فبالرغم من زيادة الارتباط بين التنمية البشرية والتعليم حسب ما تم ذكره ومعطيات الواقع التي تشير إلى أن الخروج من النفق المظلم للتخلف الثقافي يتوقف على التعليم في ظل الصراع المعرفي بالداخل والحضاري بالخارج، فقد تراجع التعليم كقيمة اجتماعية بالكويت لفترة زمنية ليست قصيرة مقابل تقديم قيم أخرى دالة على وجود ثقافة استهلاكية مشوهة تتيح صعود بعض الفئات، والأفراد أيضاً، بصورة طفيلية.

د- غياب مؤسسات المجتمع المدني وتهميش دورها، بحيث يمكن التأكيد على غياب مفهوم المجتمع المدني عن الواقع الفعلي، فالحوارات حول هذه المؤسسات التعليمية الكويتية ودورها التربوي لا يتعدى ما هو فوقى دال على سيادة خطاب مغترب عن الواقع، فالقراءة المتأنية لمعطيات الواقع الاجتماعي الكويتي تشير إلى أن الابتعاد عن العمل التطوعي بات هو القاعدة الخاصة بهذه المؤسسات كما أصبح التمويل هو العامل المستقل لإمكانية أداء هذه المؤسسات لدورها الثقافي والتربوي، بل وتشير القراءة نفسها على وجود علاقات واضحة بين هذه المؤسسات،

أو معظمها، والخارج الإقليمي والعالمي وبالتالي باتت أداة فاعلة للاختراق الثقافي والمعرفي، والسياسي أيضاً.

ه- غياب التخطيط الاستراتيجي للعملية التعليمية، فعلى الرغم من اهتمام دولة الكويت بالتعليم خلال العقدين الأخيرين فإن الرؤية الإستراتيجية المتكاملة التي تدفع نحو فعالية دور التعليم في التنمية الثقافية والتراكم المعرفي مازالت غائبة، ويدلل عليها العديد من المظاهر سواء تم اتخاذ أحد عناصرها كوحدة تحليلية (إعداد المعلم/ طرق التدريس/ المقررات المقدمة وغيرها) أو تم تبنى المنظور الكلى لهذه العناصر وعلاقتها ببعضها البعض، أو تم رصد النتائج النهائية للاستراتيجيات المتبعة بدءاً من نوعية التعليم حتى تأثير التعليم على الأنماط المعرفية والسلوكية للمتعلم (جدلاً).

أما علي صعيد الميكرو Micro فيمكن تلخيص المحاذير وفقا لما يلي:

* اكتساب الطالب الاتكالية والخنوع كقيمة تربوية وممارسة حياتية بحيث لا يستطيع الاعتماد على نفسه في بلورة ثقافة ذاتية تتسم بالتراكم المعرفي.

* إهدار وقت الطالب فبدلاً من صرف وقته بالمراجعة وكتابة الواجبات المنزلية فأنه يقضيه بتلقي الدروس الخصوصية.

* الإرهاق المنظم والمتبادل بين الطالب والمدرس الخصوصي بما يحول بالأخير إلي عدم قدرته علي الأداء المهني الفعال داخل المدرسة بل والغياب المتكرر، إلي جانب إرهاق الطالب وقلة النوم خاصة عندما تكون ساعات تلقي هذه الدروس ليلاً وبعد منتصف الليل نتيجة انشغال المعلم بهذه الدروس بما يؤدى به إلي الغياب أو الحضور الشكلي بالمدرسة.

* تدني المكانة الاجتماعية والتربوية للمدرسة– خاصة الحكومية منها– ويعود ذلك إلي استهتار بعض الطلاب بالمدرسة وإثارة الفوضى وإخلال نظام الفصل لقناعتهم عدم جدوى الدروس في المدرسة طالما يتلقون الدروس الخصوصية، وبالتالي تراجع مكانة

المدرسة كمؤسسة تعليمية في نظر أولياء الأمور وأبنائهم لاعتقادهم أن التعليم الأفضل يكون من خلال الدروس الخصوصية.

* إقامة علاقات مشبوهة بل ومحاولات تحرش جنسي بين المدرس الخصوصي وبعض الطالبات والأمثلة علي ذلك كثيرة إلا أن معظمها لا يتم الإبلاغ عنها أو معرفتها من جانب الأسرة.

* تدنى المكانة الاجتماعية للمدرس بصورة واضحة حينما يتم شراؤه– إن صح القول– من جانب أسرة الطالب، وبالتالي فقدانه لدوره التربوي بصورة مطلقة.

٢- الأبعاد والمحاذير الثقافية لانتشار الدروس الخصوصية بدولة الكويت

يحاول البحث هنا إلقاء الضوء على الملامح الثقافية التي تبرز واقع تعليمي مأزوم وتؤكد أزمة النظام المعرفة وتدنى الوعي في الكويت بسبب انتشار الدروس الخصوصية، ويمكن تلخيص أهم هذه الملامح في النقاط التالية:

أ– أن دولة الكويت تمر الآن بمرحلة التوسع السريع في عدد الطلاب المقيدين بالمراحل التعليمية المختلفة سواء من خلال مؤسساتها التعليمية الوطنية أو استعارة مؤسسات تعليمية من الخارج، والانطلاق في ذلك يأتي من منظور أن التعليم حق لكل مواطن دون الإجابة على تساؤلات هي الأهم مؤداها: كيف ولماذا يتم هذا التوسع؟ وما هي العناصر المحدثة التي يمكن تقديمها؟ فعدم الإجابة هنا أدى إلى أن يكون التوسع كمياً دون الانتقال به إلى ما هو كيفي يرتبط بنوعية التعليم ومدى الحاجة إليه في التنمية، ويدلل على ذلك بطالة الخريجين كنموذج.

ب– هبوط الأداء التربوي والتعليمي وفق ظروف بنائية، فمع اتجاه الفئات الاجتماعية نحو الثقافة الاستهلاكية وتدنى التعليم كقيمة اجتماعية دفع بالكوادر التربوية إلى التمسك بالأيديولوجيات العملية والدخول إلى سوق العمل من باب أخر سواء كرجال أعمال (مدراء مراكز بحثية) أو فتح مشروعات ذات صلة يمكن أن تدر دخلاً آخر (مطابع/ مكتبات/ دار نشر) والأقل حظاً يتجه إلى التوسع الأفقي بالعمل في أكثر من مؤسسة دون الالتفات إلى نوعية الأداء.

ج – تدنى مستوى التحليل النقدي لدى المتفاعلين في إطار المؤسسة التعليمية، ولا تقتصر أسباب ذلك بالضرورة إلى العلاقة القائمة بين الثقافة والسياسة أو بالأحرى بين المثقف والسلطة بل يرتبط أيضاً في الكويت بالنشأة العلمية والتكوين الثقافي وتدنى دافعيه التطوير الذاتي في ثنايا عملية التنشئة الاجتماعية، وإن كان هذا يرتبط بالظروف البنائية السابق ذكرها في البند (ب) إلا أن المسألة تتعلق بالقدرة على الابتكار والإبداع الخاص بطرح بدائل موضوعية للواقع التعليمي المأزوم.

د – ظهور مؤسسات تعليمية تهدف إلى الربح المادي دون النظر إلى الخدمات التربوية والثقافية التي قامت من أجلها، فلا يمكن اعتبار هذه المؤسسات مكملة لانتقاصات موجودة في المؤسسات الحكومية وفق معدلات الإنفاق المتزايدة (الجدول رقم– ١– السابق) ولكن الأقرب أنها أحد أشكال الرأسمالية المشوهة التي لا تعكس الظروف النوعية لدولة الكويت، فبدءاً من المدارس الخاصة حتى تلك المؤسسات التي تشكل فروعاً لمدارس غربية لا تسعى، أغلبها على الأقل، إلى إحداث طفرة تعليمية أو ثقافية، ويؤكد ذلك الشروط المادية المعلنة والتي لا تتماشى مع أغلبية الفئات، فالأقرب في المعنى هو الاتجار بالتعليم (إن صح التعبير).

هـ – ويعد محصلة لما سبق، والذي يتلخص في ضعف مؤسسات ومراكز البحث العلمي في المجال التربوي في دلالة على استمرارية حالة التخلف، فالكوادر التي تم إفرازها تنطوي على ضعف علمي واضح، وغياب التنسيق البحثي بين مؤسسات التطوير التربوي، والخلط بين العلاقات الاجتماعية والأخرى التعليمية وانعكاساتها السلبية، وتقليدية النظريات والمناهج المستخدمة، تلك هي الأوضاع الحاكمة لعمل المؤسسات التعليمية ومؤسسات البحث العلمي في الكويت، بحيث يمكن إدراج مدي انتشار الدروس الخصوصية ومتوسطات الإنفاق الأسري عليها تحت مصطلح صناعة الفساد داخل مؤسسات التعليم.

إن هذه الملامح تكتسب انعكاساتها السلبية عندما يتم ربطها بالتطور الحاصل في انتشار الدروس الخصوصية وارتفاع التكلفة الاقتصادية اللازمة لها، والذي تدلل عليها

(الانعكاسات السلبية) نماذج ثقافية مغايرة بدءاً من اليابان وتجربة النمور الآسيوية حتى محاولة أمركة العالم من خلال آليات ثقافية أبرزها على الإطلاق التعليم والبحث العلمي.

وبناء عليه يمكن التأكيد على أربعة قضايا فرعية تتلخص في:

– أن هناك تمفصل واضح بين معطيات الفكر الخاص بتطور التعليم بالكويت واستراتيجياته والمتطلبات المعرفية الثقافية.

– أن هذا التمفصل دفع بالمؤسسات التعليمية الكويتية إلى الاغتراب الذاتي والموضوعي ويرتبط بذلك حالة "التوهان" التي يعانى منها التعليم.

– أن الاتجاه بالتعليم نحو الاستثمار الشخصي والجماعي من خلال الدروس الخصوصية ينطوي على مخاطرة كبرى لما لها من آثار ثقافية سلبية سواء في الحاضر أو المستقبل.

– أن القضاء علي الدروس الخصوصية بدولة الكويت في حاجة إلى هزة كبرى أو انتفاضة من نوع جديد بحثاً عن إستراتيجية تعليمية واضحة ودافعة للتنمية الثقافية حتى ولو بشكل نسبى.

٣–الأبعاد والمحاذير الاقتصادية لانتشار الدروس الخصوصية بدولة الكويت

لابد من الانطلاق هنا من حقيقة مفادها: أن من الصعوبة بمكان إمكانية تقدير التكلفة الاقتصادية للأسرة الكويتية علي الدروس الخصوصية وفقا لاعتبارات بحثية، إلا أنه– ورغم ذلك– وجدت بعض التقارير التي توضح هذه التكلفة، حيث جاء في تقرير عن تأثير الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة السعودية أن بعض الأمهات يضعن مبلغاً من المصروف الشهري للدروس الخصوصية خاصة عند اقتراب الامتحانات ويتركن الترفيه وشراء الملابس وهناك من تقترض لتوفير المبلغ المطلوب لهذه الدروس وبعضهن تبيع بعض مجوهراتها، وبعض الأسر تلغي السفر في العطلة الصيفية[٣٦]، وأنه تم ضبط مدرس خصوصي يجمع ٣٢٠٠٠ ريال شهرياً [٣٧]، وتم تقدير حجم

الإنفاق على الدروس الخصوصية في دولة الإمارات بحوالي ٢٠٥ ملايين درهم، وصرح أحد أولياء أمور الطلبة أنه انفق ١٠ آلاف درهم خلال السنة الدراسية على الدروس الخصوصية وان ابنه لم ينجح في بعض المواد[٣٨].

ولاشك أن ولي الأمر له دور كبير في المشكلة فمع حبه الشديد لابنه ورغبته في ألا يقصر معه في أي شيء يحاول أن يوفر له جميع السبل للنجاح والتفوق وهو ممن يتحمل فاتورتها التي فاقت كل التصورات فأولياء الأمور انتهوا من أعباء وميزانية كل شهر وبدأت مصروفات بدء العام الدراسي ودخلوا في ميزانية جديدة تستمر معهم طوال العام الدراسي وهي ميزانية الدروس الخصوصية وقد تضاعفت الميزانية هذا العام وبلغت ذروتها نتيجة مبالغة المعلمين في أسعارهم.

أيضا تختلف أسعار الدروس الخصوصية بحسب كل مرحلة تعليمية فالمرحلة الابتدائية أقلهم حيث وصلت الأسعار في المادة الواحدة إلي ٨٠٠ ريال سعودي في الشهر بمعدل ٣ حصص في الأسبوع، أما المرحلة الإعدادية فتزيد عنها قليلا ليتراوح سعر المادة ما بين ١٢٠٠ وال ١٥٠٠ ثم تصل الأسعار إلي ذروتها في المرحلة الثانوية وخاصة الثانوية العامة لتتراوح من ٢٠٠٠ إلى ٢٥٠٠ ريال في الشهر وتختلف المواد الأدبية في المرحلة الثانوية أسعارها عن المواد العلمية[٣٩]، ونتيجة لارتفاع الأسعار فقد ارتفعت أسعار الدروس الخصوصية في السعودية حيث أشارت بعض الإحصائيات أن الأسر السعودية تنفق ٧٠ مليون ريال سعودي على الدروس الخصوصية[٤٠]، كما ورد في تقرير جريدة الشرق الأوسط (مايو ٢٠١١) عن اقتحام المعلمين والمعلمات السعوديين تجربة الدروس الخصوصية مع وجود مجاميع التقوية في المدارس ومن أسباب إقبال الطلبة على هذه الدروس رفع المعدل لدخول كليات الطب والصيدلة والهندسة والإقبال يكون شديداً على اللغة الانجليزية والمواد العلمية، ومن الأسباب كثرة الفصول بالطلبة[٤١]، فقد صرحت إحدى المعلمات السعوديات أن الحصة الواحدة تكلف الطالب ٧٠ ريالاً بينما تدريس الكتاب الواحد يكلف الطالب ١٥٠٠ ريال في الدروس الخصوصية[٤٢]، في نفس الوقت أشارت دراسات وتقارير رسمية في مصر أن الإنفاق العائلي على الدروس الخصوصية قد بلغ ١٥ مليار جنيه

مصري[٤٣]، وظهرت دراسات في مصر تبين أن التعليم في طريقه إلى أن يصبح سلعة تجارية تحتاج إلى دعاية وإدارة جيدة، فقد ذكرت إحدى الدراسات أن الدروس الخصوصية تأخذ ٢٥% من دخل الأسرة وهناك شكوى بتدني التعليم الحكومي مما دفع أولياء الأمور إلى الاعتماد على الدروس الخصوصية، وأن الجودة التعليمية يجدها صاحب القدرة المالية[٤٤]، وفي دراسة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء في مصر أشارت إلى أن وطأة الدروس الخصوصية تثقل كاهل رب الأسرة المصرية لعامي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩[٤٥].

بناء عليه تشير القراءة المتأنية لديناميات ظاهرة الدروس الخصوصية في الكويت إلى العديد من المظاهر الدالة علي مدى خطورتها علي حاضر ومستقبل العملية التعليمية منها علي سبيل المثال:

* الاعتماد شبه المطلق علي المدرس الوافد الذي يهدف إلي الكسب (غير المشروع في كثير من الأحيان) بعيدا عن الأهداف التعليمية والمهام التربوية التي تم الاتفاق عليها، ودون الالتفات إلى التباين القائم بين النظم التربوية علي المستوى القطري.

* وجود شرائح متعددة من أولياء الأمور ذات مستوى اقتصادي يتسم بالتباين تؤيد إرسال أبنائهم لتعاطي الدروس الخصوصية وصلت وفق نتائج إحدى الدراسات (دراسة ألصالحي وملك الكندري ٢٠١١م).

* أن إجمالي ما انفق من ٢٤٠٠٠٠ أسرة كويتية علي الدروس الخصوصية عام ٢٠١١م تعدى المليون دينار كويتي ٢٤٠٠٠٠ × ٥٤٢٦ دينارا في المتوسط = ١,٣٠٢,٢٤٠,٠٠٠ دينارا على الدروس الخصوصية خلال سنة دراسية واحدة[٤٦].

* وجود العديد من المبررات التي تتبناها الأسرة الكويتية لإرسال أبنائهم إلى الدروس الخصوصية بدءً من ضعف الأداء المدرسي حتى الوجاهة الاجتماعية والتفاخرية الفجة.

* الارتباط القائم بين الدروس الخصوصية وتدني المستوى الدراسي للطالب، فالعملية برمتها تؤكد الاتجاه إلي شراء الشهادات العلمية للأبناء بعيدا عن التثقيف والتربية.

* الارتباط بين انتشار الدروس الخصوصية والعديد من مظاهر الفساد المالي والإداري بوزارة التربية علي مستوى المناطق التعليمية الستة (تسريب امتحانات الشهادة الثانوية يونيو عام ٢٠١٣م نموذجًا).

الهوامش:

١) شكري عبد المجيد: الانتفاضة وانعكاساتها على أوضاع المرأة الفلسطينية، دراسة ميدانية على عينة من الفتيات بقطاعات التعليم العالي، غزة، مركز شئون المرأة، ٢٠٠٣، ص١٥–١٩.

٢) حول هذا الانقسام يمكن الرجوع إلى العديد من المراجع التي اهتمت بأزمة النظرية في علم الاجتماع، منها على سبيل المثال لا الحصر:

– محمد عاطف غيث: الموقف النظري في علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثالثة ١٩٨٧.

– أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، ١٩٩٨.

- عبد الباسط عبد المعطى، شكري عبد المجيد: النظرية الاجتماعية، المفهومات/ الاتجاهات/ الرؤى، غزة، دار المنارة، الطبعة الثانية، ٢٠٠١م.

٣) حول مقولة الالتزام وأثرها في البحث الاجتماعي: أحمد مجدي حجاوي: أمية المثقف العربي، الإبداع وأزمة الفكر السوسيولوجي، بيروت، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ١٥١، سبتمبر ١٩٩١، ص ٩٧ – ١١٣.

٤) جامعة الدول العربية: العولمة والتعليم والتنمية البشرية، اجتماع خبراء وحدة البحوث والدراسات السكانية، المنتدى العربي للتنمية البشرية ٢١ – ٢٢ فبراير ٢٠٠١م.

٥) حول شروط المجتمع المدني: شكري عبد المجيد: نحو بناء مجتمع مدني عربي– تحلي التحديات القائمة والشروط اللازمة بالواقع المعاصر، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر المجتمع المدني، جامعة الأزهر، ٢١–١٩٩٩/١٠/٢٣م.

6) Marc Jynch: Globalization and international Democracy Internet annual studies review 2001, 2(3) pp91-102.

7. K. Mannheim ; Ideology of Knowledge , in K. Mannheim, Ideology and utopia , Rutledge and Kegan pawl, London and Henley 1979.

[٨] – أحمد مجدي حجازي: العولمة بين التفكيك وإعادة التركيب – دراسات في تحديات النظام العالمي الجديد، القاهرة، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م

[٩] – تشارلز رايت ميلز: الخيال السوسيولوجي، ترجمة عادل الهواري، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٨٦ م.

[١٠] – ف. أ. فومينا، الوعي الاجتماعي وقوانين تطوره ، ترجمة فؤاد المرعي، دار الفجر، حلب ، د. ت.، ص ٢٣-٣٤.

[١١]– السيد الحسيني: نحو نظرية اجتماعية نقدية، القاهرة، مطابع سجل العرب ١٩٨٢ م، ص ٥٦-٦٢

[١٢]– هربرت ماركيوز، العقل والثورة ، ترجمة فؤاد زكريا ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط١، ١٩٧٠.

[13]– Raymond Geuss ،The Idea of a Critical Theory ،Cambridge University Press ،1981.

[14]–– J.Finkle and R. Galle; Social change and Modernization, London, Cambridge university, 1973.

[١٥] طلعت إبراهيم لطفي: بيتر بلاو ومدى إسهامه في تطور نظرية التبادل الاجتماعي، الكويت، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد ٤٦، ص ١١٤-١٣٩.

[16] – Aboulafia, Mitchell (ed.) (1991) Philosophy, Social Theory, and the Thought of George Herbert Mead. SUNY Press.

[17] James Iull: "Media communication culture: A Global Approach" Oxford policy.

[18] – A. Bandura ; Going Global with Social cognitive Theory: From prospect to pay dirt: In: S. I. Donaldson. D. E. Berger and K Pezdek (eds) The rise of Applied Psychology: New frontiers and Rewarding carrers. Mahwah. N J Lawrence Erlbaum 2006.

[19]– G. V. Caprara. C. Regalia. e. Scaini & A. Bandura ; Impact Of Adolescents , Filial Self – Efficacy On Quality Of Family Functioning

And Satisfaction. Journal Of Research On Adolescence. Vol 15 , No 7, 2005.

[20]– M. Katherine ; Communication Theories, Perspective , Processes and Contexts (eds) New York , Mc Graw – Hill 2005.

[21] – A. Bandura; Organizational Application Of Social Cognitive Theory. Australian Journal Of Management VOL 13. No 2.1988

[22]– Immanuel Wallerstein2011: The Modern World-System, vol. IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789–1914. Berkeley: University of California Press.

٢٣) عبد الفتاح سعد الدين: مستقبل التنمية العربية بن طموحات الاستقلال ومخاطر التبعية، بيروت، مجلة اليقظة العربية، المركز الدولي للطباعة والنشر، المجلد ٣، العدد ٣، مارس ١٩٨٧٧م، ص ١٧ – ٣٠.

٢٤) حول هذه العلاقة بالتفصيل: سعد الدين إبراهيم وآخرون: التراث والمعاصرة فى الوطن العربي، ندوة فكرية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م.

٢٥) سمير أمين: البعد الثقافي لمشكلة التنمية، تأملات في أزمة الفكر العربي المعاصر، بيروت، مجلة الفكر العربى، المجلد ٧، العدد ٤٥، مارس ١٩٨٧م.

٢٦) أسامه الخولي (محرراً): العرب والعولمة، مجموعة بحوث ومناقشات الندوة العلمية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر، ١٩٩٨م.

٢٧) أكدت العديد من الدراسات تأثير عدم التكافؤ الاقتصادي وانعكاساته على الأوضاع الحياتية في كل من دول المركز والمحيطات وبصفة خاصة أصحاب مدرسة التبعية، للمزيد:

- G.A. Frank: the development and underdevelopment, Monthly Review , No18 , 1966; Capitalism and development in jatim America, Manthly Review , New York, press 1977.
- T. Cardoso; Dependency and development in Latin America , Transly M.usguidi, Larkely union of California, press 1979.

٢٨) ليس من الصعوبة معرفة اتجاهات العلاقات الثقافية المرتبطة بما هو اقتصادي، بين المجتمعات العربية ودول الاستعمار القديم، فإلى جانب وجود خصوصيات فرضتها العلاقة القديمة توجد استمرارية لعلاقة الاعتماد الدال على استمرارية التبعية، وما تزال الدول الاستعمارية القديمة تنظر إلى الدول التي كانت مستعمراتها القديمة نفس النظرة وإن اختلفت المظاهر، ولعل في نموذج لبنان/ سوريا/ تشاد/ الجزائر/ السعودية/ البحرين/ وغيرها ما يؤكد ذلك.

٢٩) يستند البحث هنا على المقولات التي طرحها انطونيو جرامشي حول المثقف التقليدي والمثقف العضوي وتأثير ذلك على غياب الالتزام بالقضايا الأساسية وبالتالي عدم رؤية الواقع بموضوعية أو شفافية، للمزيد:

– JJ. Gramsci; Fontana, Claims, Great Britain, 1977.

٣٠) حول الاختلافات الأيديولوجية في تعريف المشكلة الاجتماعية:

– شادية على قناوي: المشكلات الاجتماعية وإشكالية اغتراب علم الاجتماع، رؤية من العالم الثالث، القاهرة، دار الكتب القومية، الطبعة الثانية، ١٩٩٣م، ص ٦٥ –٩٢.

٣١) حول آليات العولمة الثقافية وانعكاساتها على الأسرة والطفل وبما يجعل التعليم فى مهمة صعبة، إن صح القول، يمكن الإطلاع على:

– باقر النجار: العولمة ومستقبل الأسرة في الخليج العربي، مجلة المستقبل العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، السنة ٢٧، ألعدد ٣٠٨، أكتوبر ٢٠٠٤م، ص ١٢٩ – ١٤٢.

- صبري مصطفى البياتي: المعلوماتية وانعكاساتها السلبية على الطفل العربي، مجلة المستقبل العربي، نفس العدد سابق الذكر، ص١٤٣ – ١٥٣.

٣٢) حول هذه المؤشرات وموضوعاتها يمكن مراجعة تقارير التنمية البشرية التي صدرت عن صندوق النقد الدولي خلال عقد الثمانينيات من القرن الماضي، وكذا التقارير التي أصدرتها بعض المجتمعات العربية خلال عقدي الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي.

٣٣) عبد القادر محمد عبد القادر: اتجاهات حديثة في التنمية، الإسكندرية، الدار الجامعية ١٩٩٩ ف، ص ٩١ – ٩٤.

٣٤) لمزيد من التفاصيل: دولة الكويت: المجموعة الإحصائية السنوية ٢٠١٣م، العدد الخمسون، الباب الثامن ص ١٩٥- ٢١٩.

٣٥) حول عولمة الفقر والبطالة ومظاهرها بالتفصيل:

- Http: //w.w.w Mualimuy Bekintn. Cam/arl, arnews/ akty alr 2002 / amly 041d200htm /.

٣٦) مجلة التجارة، الرياض في عددها ٤٠٦ شهر صفر ١٤١٧هـ.

٣٧) مجلة اليمامة في عددها ٧٧٩ بتاريخ ١٤٠٤/٢/٢٦هـ.

٣٨) موقع منتدى مون الالكتروني بالإمارات.

٣٩) صحيفة الوسط البحرينية العدد٣١٣٧ الأحد ١٠أبريل ٢٠١١.

٤٠) السابق.

٤١) جريدة الشرق الأوسط ٣١مايو ٢٠١١ العدد ١١٨٧٢.

٤٢) موقع منتدى طريق السهم السعودي، أغسطس ٢٠٠٧.

٤٣) تقرير مجلس الشورى المصري ٢٠١٢م.

٤٤) مجلة المعلم، جمعية المعلمين، التعليم التجاري، سبتي، ٢٠٠٩/١٢/١٣م.

٤٥) صحيفة الوطن العربي، العدد ٤٥، الخميس ١٢/٨/ ٢٠١١.

٤٦) دراسة سلمان الشطي وعباس السبتي انظر على الموقع الاليكتروني التالي:

http://www.minshawi.com/node/2539

قائمة المراجع

أولا- المراجع العربية:

١) أحمد مجدي حجازي: العولمة بين التفكيك وإعادة التركيب– دراسات في تحديات النظام العالمي الجديد، القاهرة، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

٢) أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، ١٩٩٨م.

٣) أحمد مجدي حجاوي: أمية المثقف العربي، الإبداع وأزمة الفكر السوسيولوجي، بيروت، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد ١٥١، سبتمبر ١٩٩١م.

٤) أسامه الخولي (محرراً): العرب والعولمة، مجموعة بحوث ومناقشات الندوة العلمية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر، ١٩٩٨م.

٥) باقر النجار: العولمة ومستقبل الأسرة في الخليج العربي، مجلة المستقبل العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، السنة ٢٧، ألعدد ٣٠٨، أكتوبر ٢٠٠٤م.

٦) تشارلز رايت ميلز: الخيال السوسيولوجي، ترجمة عادل الهواري، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ١٩٨٦م.

٧) جامعة الدول العربية: العولمة والتعليم والتنمية البشرية، اجتماع خبراء وحدة البحوث والدراسات السكانية، المنتدى العربي للتنمية البشرية ٢١ – ٢٢ فبراير ٢٠٠١م.

٨) دولة الكويت: المجموعة الإحصائية السنوية، العدد الخمسون، ٢٠١٣م.

٩) سعد الدين إبراهيم وآخرون: التراث والمعاصرة فى الوطن العربي، ندوة فكرية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م.

١٠) سمير أمين: البعد الثقافي لمشكلة التنمية، تأملات في أزمة الفكر العربي المعاصر، بيروت، مجلة الفكر العربى، المجلد ٧، العدد ٤٥، مارس ١٩٨٧م.

١١) السيد الحسيني: نحو نظرية اجتماعية نقدية، القاهرة، مطابع سجل العرب ١٩٨٢م.

١٢) شادية على قناوي: المشكلات الاجتماعية وإشكالية اغتراب علم الاجتماع، رؤية من العالم الثالث، القاهرة، دار الكتب القومية، ط٢، ١٩٩٣م.

١٣) شكري عبد المجيد: الانتفاضة وانعكاساتها على أوضاع المرأة الفلسطينية، دراسة ميدانية على عينة من الفتيات بقطاعات التعليم العالي، غزة، مركز شئون المرأة، ٢٠٠٣م.

١٤) شكري عبد المجيد: نحو بناء مجتمع مدني عربي– تحلي التحديات القائمة والشروط اللازمة بالواقع المعاصر، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر المجتمع المدني، جامعة الأزهر، ٢١-١٩٩٩/١٠/٢٣م.

١٥) صبري مصطفى البياتي: المعلوماتية وانعكاساتها السلبية على الطفل العربي، مجلة المستقبل العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، السنة ٢٧، ألعدد ٣٠٨، أكتوبر ٢٠٠٤م.

١٦) طلعت إبراهيم لطفي: بيتر بلاو ومدى إسهامه في تطور نظرية التبادل الاجتماعي، الكويت، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد٤٦، ٢٠٠٦م.

١٧) عبد الباسط عبد المعطى، شكري عبد المجيد: النظرية الاجتماعية، المفهومات/ الاتجاهات/ الرؤى، غزة، دار المنارة، ط٢، ٢٠٠١م.

١٨) عبد الفتاح سعد الدين: مستقبل التنمية العربية بن طموحات الاستقلال ومخاطر التبعية، بيروت، مجلة اليقظة العربية، المركز الدولي للطباعة والنشر، المجلد ٣، العدد ٣، مارس ١٩٨٧م.

١٩) عبد القادر محمد عبد القادر: اتجاهات حديثة في التنمية، الإسكندرية، الدار الجامعية ١٩٩٩م.

٢٠) ف. أ. فومينا: الوعي الاجتماعي وقوانين تطوره، ترجمة فؤاد المرعي منشورات دار الفجر، حلب، د. ت..

٢١) محمد عاطف غيث: الموقف النظري في علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ط٣، ١٩٨٧م.

٢٢) هربرت ماركيوز، العقل والثورة، ترجمة فؤاد زكريا، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٠م.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1) Bandura ; Going Global with Social cognitive Theory: From prospect to pay dirt: In: S. I. Donaldson. D. E. Berger and K Pezdek (eds) The rise of Applied Psychology: New frontiers and Rewarding carrers. Mahwah. N J Lawrence Erlbaum 2006.

2) Bandura; Organizational Application Of Social Cognitive Theory. Australian Journal Of Management VOL 13. No 2.1988.

3) Aboulafia Mitchell, Philosophy, Social Theory, and the Thought of George Herbert Mead. SUNY Press, 1991.

4) G. V. Caprara. C. Regalia. e. Scaini & A. Bandura ; Impact Of Adolescents, Filial Self– Efficacy On Quality Of Family Functioning And Satisfaction. Journal Of Research On Adolescence. Vol 15 , No 7, 2005.

5) G.A. Frank: the development and underdevelopment, Monthly Review, No18, 1966; Capitalism and development in jatim America, Manthly Review, New York, press 1977.

6) Immanuel Wallerstein 2011: The Modern World-System, vol. IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789–1914. Berkeley: University of California Press.

7) J.Finkle and R. Galle; Social change and Modernization, London, Cambridge university, 1973.

8) James Iull: "Media communication culture: A Global Approach" Oxford policy, 1998.

9) M. Katherine; Communication Theories, Perspective, Processes and Contexts (eds) New York, Mc Graw – Hill 2005.

10) Marc Jynch: Globalization and international Democracy Internet annual studies review 2001. K. Mannheim; Ideology of Knowledge, in K. Mannheim, Ideology and utopia, Rutledge and Kegan pawl, London and Henley 1979.

11) Raymond Geuss, The Idea of a Critical Theory, Cambridge University Press, 1981.

12) T. Cardoso; Dependency and development in Latin America, Transly M.usguidi, Larkely union of California, press 1979.