بيدجوجيا

الموسرين والأثرياء

الدكتور/
أمة السلام محمد علي جحاف

كل الحقوق محفوظة

- اسم الكتاب : بيدجوجيا الموسرين والأثرياء
- اسم المؤلف : أمة السلام محمد على جحاف
- المقاس : 17 × 24 سم
- عدد الصفحات : 200 صفحة
- الإخراج الفني : الآفاق للطباعة والنشر

رقم الإيداع بدار الكتب بصنعاء
(2009/463)

الآفاق للطباعة والنشر
ت: 607915 – ف:607088

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتــويات

المحتــويات 5

الفصل الأول: 9

الإطار العام للدراسة 11

المقدمة: 11

الدراسات السابقة 16

الدراسة الأولى: 16

الدراسة الثانية: 18

الدراسة الثالثة: 19

الدراسة الرابعة: 19

الدراسة الخامسة: 21

الدراسة السادسة: 22

الدراسة السابعة: 23

الفصل الثاني: 25

الإطــار النظـري 27

أولاً.. الاتجاه الليبرالي 28

ثانيا.. الاتجاه المحافظ 30

الاتجاهان الليبرالي والمحافظ في الميزان: 32

الفصل الثالث: 47

مراجعة الأدبيات 49

مدخل تاريخي 49

نشأة التعليم الأهلي والخاص: 50

التربية في عصرالرسول ﷺ : 53

التربية في عصر الدولة الإسلامية: 53

تقاضي الأجر: مسألة خلافية: 58

التربية في العصر الحديث: 61

التعليم العام في اليمن 64

نشأة التعليم العام:.....64
أهداف التعليم العام:.....70
التعليم الأهلي والخاص في اليمن.....74
نشأة التعليم الأهلي:.....74
نشأة التعليم الخاص:.....79
أهداف التعليم الأهلي والخاص:.....81
الإنفاق على التعليم الأهلي والخاص:.....87
الإشراف على التعليم الأهلي والخاص:.....88
التعليم الأهلي والخاص ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.....91
ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.....91
التعليم الأهلي والخاص وبناء الشخصية.....97
الفصل الرابع:.....**115**
الدراسة مكانها وإجراءاتها.....117
إجراءات الدراسة.....124
أدوات الدراسة:.....124
مجتمع الدراسة:.....126
عينة الدراسة:.....126
الوسائل الإحصائية المستخدمة:.....127
جمع البيانات:.....128
معالجة البيانات:.....128

الفصل الخامس: **131**
عرض وتحليل النتائج **133**
أولاً.. الإجابة على السؤال الرئيسي الأول للدراسة: 133
التحقق من صحة فرضي الدراسة (2،1) 142
محـورا الدراسـة: التربوي، والاجتماعي/ الاقتصادي. 146
التحقق من صحة فروض الدراسة للمحورين التربوي والاجتماعي/ الاقتصادي 150
ثانياً.. إجابة السؤال الرئيسي الثاني للدراسة. 154
الفصل السادس: **181**
الخاتمة **183**
المـراجـع **186**

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

مدخل تاريخي

- المقدمة
- الدراسات السابقة

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

عزيزي القارئ، أنت تعلم أن الدول النامية، والعربية على وجه الخصوص، قد تعرضت، في فترة من فترات تاريخها، لموجة استعمارية عاتية كادت تعصف بكيانها، وتقضي على مقومات أمتها خاصة أنها استمرت ردحاً طويلاً من الزمن، تجاوز المائة عام في بعض الأقطار، عمل الاستعمار، خلال هذه الفترة الزمنية الطويلة، على تدعيم وجوده، والحفاظ على بقائه معتمداً في ذلك على ثلاثة عوامل تتمثل في: القوة، والتربية، واللغة.

ضمنت القوة العسكرية للاستعمار الوجود في أرض غير أرضه، إلا أن هذه القوة ليست من الفاعلية بمكان بحيث تحافظ على بقائه لفترة زمنية طويلة، فلجأ إلى العاملين الأكثر فاعلية وتأثيراً، هذان العاملان هما التربية واللغة، خاصة وأن الأمم المقهورة التي تقع تحت سيطرته كانت تعتمد إلى جانب كفاحها المسلح لاسترجاع مقومات شخصيتها والمحافظة عليها على أساليب أخرى كالتربية والتعليم، كما حدث في الجزائر طوال فترة احتلال فرنسا لها (تركي رابح 1974: 46)، ولذا كان لا بد له (أي الاستعمار) من استخدام نفس الأسلوب لكي يحقق لنفسه الاستقرار المطلوب، ويصدق هذا على معظم الدول الاستعمارية إن لم يكن كلها، فقد " كان الاستعماران الإنجليزي والفرنسي يوجهان التعليم في مستعمراتهما توجيهاً يخدم أهدافهما الخاصة" (أبوالفتوح رضوان 1968: 331).

ولإدراك الاستعمار ما للغة من دور في تشكيل الذهن وتحديد النظرة إلى الوجود (مصطفى حجازي 1989: 89) فقد حاول من خلال نشر لغته وثقافته عن طريق التعليم أن يبعد أبناء الوطن عن ثقافتهم الوطنية، كما عمل من خلال "التعليم باللغة الأجنبية على مسخ الثروة البشرية المتعلمة وانتزاعها من جذورها ومنعها من التواصل مع ماضيها عن طريق محاولته إذابة الشباب في الثقافة الغربية" (فكري شحاته أحمد 1988: 291). أضف إلى ذلك، فقد كانت توصيات قادة الاحتلال في باريس لجيشهم الزاحف على الجزائر في بداية الاحتلال عام 1830 تكمن في قولهم: " علموا لغتنا وانشروها حتى نحكم الجزائر، فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة " (مازن المبارك 1971: 562- 563).

ولم يتوان الاستعمار جاهداً عن العمل بإمكاناته الهائلة وفقاً لخططه المرسومة والبالغة الدقة عن القضاء على اللغة والثقافة العربيتين في مستعمراته، فجعل التحدث بلغته دليل الرفعة والسيادة والثقافة المتميزة، وتدعيماً لهذا التوجه فقد كانت مدارسه بإمكاناتها المادية

وآلياتها الحديثة تقدم تعليماً متميزاً يتسم بلغة غربية وثقافة بعيدة كل البعد عن واقع المجتمع العربي، كما حدث في مصر "عندما توسعت تلك المدارس توسعاً كبيراً، وأصبح الالتحاق بها رمزاً للمكانة الاجتماعية، وذلك لأن هذه المدارس تضع شروطاً وتحدد مستويات ثقافية واقتصادية، وأحياناً وظيفية لأسر الذين يلتحقون بها " (فكري شحاته أحمد 1988: 293) حتى توجد بذلك نوعاً من التمايز الاجتماعي بين فئات المجتمع الواحد، وقد نجح الاستعمار ولو مؤقتاً في استلاب الذات الوطنية لأبناء البلد المستعمر.

إلا أن المجتمعات أدركت ، بوعي من أبنائها، هذا التوجه الاستعماري الذي يهدد كيانها ويعمل على هدم معالم ثقافتها عن طريق فرض لغته في مدارسها وجامعاتها، فعملت على تعزيز اللغة والثقافة الوطنيتين كإحدى آليات النضال المسلح حتى تم لها الاستقلال.

ولا يشذ المجتمع اليمني عن هذه القاعدة، فهو كغيره من المجتمعات، يهدف فيما يهدف إلى تربية أبنائه وتكوين شخصياتهم في إطار الشخصية الوطنية للمجتمع بكل مقوماتها الثقافية والدينية واللغوية، كما يعمل على الحفاظ على هذه الشخصية من خلال نقل التراث الثقافي للأجيال بعد غربلته وتنقيحه عن طريق التعليم (المدرسة)، فبهذا التراث يتحقق هدف المجتمع في إيجاد شخصية متماثلة لأبنائه، وبواسطة اللغة - كناقل هام- يسهل نقل هذا التراث وتكوين الذات الواحدة، وعليه فمهما اتسعت رقعة المجتمع أو تباعدت أقاليمه أو محافظاته فإن المجتمع يحرص تماماً على تقديم منهج دراسي واحد لأبنائه حتى يضمن جيلاً وطنياً برؤية عامة ومتماثلة.

ورغبة في الوصول إلى تحقيق هذه الغاية الوطنية أُصدر قانون التعليم الأهلي والخاص عام 1981، وبتفحص هذا القانون يتبين أن الشروط التي تضمنتها بنوده تتسم بالدقة والحصافة والتكامل حتى ليخيل للمرء بأنها كفيلة بضمان تحقيق الأهداف والطموحات التي ارتضاها المجتمع لنفسه، إلا أن الرؤيا المتأنية والإدراك الواعي لطبيعة المنهج الدراسي وكذا العلاقات والممارسات الصفية واللاصفية تبين وبجلاء تام عدم فاعلية هذه الشروط مهما تبدت حصافتها ودقتها، وما يزيد الأمر تعقيداً أن معظم المؤسسات التعليمية الأهلية والخاصة ليست حريصة على التقيد بالمنهج الوطني المعتمد من قبل المجتمع (وزارة التربية والتعليم)، وتحرص كل الحرص على استقطاب مدرسين غير وطنيين.

وعلى الرغم من وضوح الرؤيا، إلا أن الاتجاه العام يوحي بعدم الاكتراث، فبدلاً من أن يسعى أبناء المجتمع اليمني الذين يشكلون وحدة اجتماعية وسياسية ودينية متجانسة إلى مايزيد ويقوي وحدتهم وتجانسهم، إذا بهم يسيرون في الاتجاه المعاكس لما ينبغي أن يكون

عليه واقع التعليم، فهم يعملون دون وعي منهم على الإخلال بتلك الوحدة وذلك التجانس ويعدون في اتجاه تدعيم التمايزات والفوارق الاجتماعية فيما بينهم.

وهذا هو ما تسعى هذه الدراسة إلى بيانه، وذلك من خلال الوقوف على بعض العوامل التي سنصل إليها عن طريق معرفة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما الذي يجعل الآباء يفضلون المدارس الأهلية والخاصة لتعليم أبنائهم ؟
- هل لأن هذه المدارس تتمتع بأبنية وتجهيزات تعليمية متميزة ؟
- هل لأن المدرسين العاملين بها يتمتعون بكفاءة عالية ؟
- هل لأنها تتمتع بمناهج وأنشطة تفوق ما يوجد في المدارس العامة ؟
- هل لقلة عدد الدارسين في الفصل الدراسي الواحد ؟
- هل لأنها تقوم بتدريس اللغات الأجنبية ؟
- هل لأنها تقدم عناية فردية للتلاميذ ؟
- هل لكونها ذات توجهات حديثة ؟
- هل لكونها تحوي فئات اجتماعية متماثلة ؟
- هل لوفرة الإمكانات المادية المتوفرة لديهم ؟
- هل لرغبة الآباء في تأهيل أبنائهم لوظائف أو لأعمال ذات مردود مالي مرتفع ؟
- والسؤال الذي يتوج الأسئلة السابقة كلها هو: إلى أي مدى يتطابق واقع المدارس الأهلية والخاصة مع تصور الآباء عنها ؟ كل هذه الأسئلة وغيرها، سوف تعيننا لتوضيح كل أبعاد الصورة لهذه الدراسة، وبناء عليه سوف نتمكن من رسمها بطريقة واضحة ومنطقية. وبمعنى أكثر تحديداً، فإن الهدف من هذه الدراسة هو الكشف أو التعرف على محددات اختيار الآباء للمدارس الثانوية الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم في الجمهورية اليمنية بحسب درجة أهمية هذه المحددات.

ولهذه الدراسة أهمية خاصة، وأهميتها هذه تبرز في تسليط الضوء على ما يفرزه التعليم المتعدد الرؤى والأيديولوجيات من تأثيرات على كل من الفرد والمجتمع على السواء. فالاختلاف والتنوع غير المدروس في التعليم داخل المجتمع الواحد يشكل خطرا على كيانه وشخصيته المتميزة، يقول Hashim (1994: 34): "إن مشكلة ثنائية التعليم (عام وديني) موضوع عاجل يواجه العالم الإسلامي، ولهذا فقد وصفه بأنه أزمة في التربية الإسلامية"، فإذا

كان وجود المعاهد الدينية إلى جانب التعليم العام يشكل أزمة، فماذا يكون حال المجتمع الذي يتواجد فيه أكثر من ثلاثة أنواع من التعليم كما هو الحال في المجتمع اليمني ؟

فوجود هذا التنوع غير المدروس - كما سبقت الإشارة إليه- في التعليم، وخاصة التعليم الخاص منه، له عواقب غير محمودة من حيث الازدواجية الثقافية التي وصفها عصام الدين هلال (1992: 18) بقوله: " وجود ثقافتين متنافرتين أو انفصام فكري"، وهذا التنافر والانفصام في التعليم يخضع أبناء اليمن لمؤثرات تربوية غير موحدة، مما يؤدي إلى زعزعة كيان المجتمع.

وعلى الرغم من كثرة وتعدد الحوارات والمناقشات التي تركز على موضوع التعليم الأهلي والخاص سواء من قبل المختصين أم غير المختصين، إلا أنها اقتصرت على تسطير بعض المقالات والاستطلاعات في الصحف اليومية، ولم ترق إلى الأبحاث العلمية الجادة، لذا فإن هذه الدراسة ستقوم بسد هذه الثغرة وذلك بدراسة الموضوع " التعليم الأهلي والخاص" لتبين واقعه ومحددات اختيار الآباء له. ولما كانت هذه الدراسة هي الأولى في اليمن، على حد علم الباحثة، فان نتائجها سوف تخدم صانعي القرار في المجتمع اليمني.

وحتى تكتسب الدراسة ونتائجها مصداقية أعلى، كان لا بد من إخضاع عدد من أبناء المجتمع للتحليل الدقيق، لمعرفة ما الذي يدفعهم للابتعاد عن دائرة التعليم العام، والذي كُرست له الأسئلة السابقة الذكر. وعليه فقد كان، وللضرورة المنهجية البحتة، لزاماً وضع عدد من الافتراضات، التي ستعمل على تحقيق تلك المصداقية، وهذه الافتراضات أو الفروض هي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء في إجمالي محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم تبعاً للجنس (ذكور – إناث).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء في إجمالي محددات اختيار المدارس الثانوية
3. الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم تبعا للمستوى الاجتماعي (عالي - متوسط - منخفض).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء في محددات المحور التربوي تبعاً للجنس (ذكور– إناث).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء في محددات المحور الاجتماعي/ الاقتصادي تبعًا للجنس (ذكور- إناث).

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء في محددات المحور التربوي تبعاً للمستوى الاجتماعي (عالي- متوسط- منخفض).

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء في محددات المحور الاجتماعي/ الاقتصادي تبعا للمستوى الاجتماعي (عالي - متوسط - منخفض).

الدراسات السابقة

يحتل التعليم عامة والتعليم الأهلي والخاص على وجه التحديد أهمية عالمية، فهو الهم الأكبر لكل من الدول والمجتمعات العلمية والأكاديمية والمؤسسات البحثية. فلو تمكن أحدنا من الإطلاع على الكم الهائل للدراسات والبحوث في مجال التعليم الأهلي والخاص، لهاله ما سيجد، وسوف نورد نمطاً من هذه الدراسات، وذلك بغرض التدليل فقط. ومن بين ما تهتم به هذه الدراسات، وهو كثير، أربع جوانب رئيسية، هي:

- البيئة الإبداعية.
- مشكلات التعليم الأهلي.
- مقارنة بين تحصيل طلاب مدارس التعليم الأهلي والعام.
- الخصائص الاقتصادية/ الاجتماعية لأُسر طلاب التعليم الأهلي.

ولن نخوض في هذه الجوانب، وسيتم عرض عينة من الدراسات، التي تمت الإشارة إليها، وهي:

الدراسة الأولى:

دراسة: Gratiot, Margaret Harding ،1979

Why Parents Choose Nonpublic Schools: Comparative Attitudes and Characteristics of Public and Private School Consumers (1979).

تهدف هذه الدراسة إلى فحص مصداقية وتأثير أربعة عوامل من أصل خمسة عوامل، وردت في الأدبيات، ذات تأثير على اختيار الآباء للتعليم الخاص لأبنائهم، وهذه العوامل هي:

- العامل الأخلاقي والديني.
- عدم الرضا عن المدارس العامة.
- سمات الأسرة.
- البحث عن المكانة الاجتماعية.
- تجنب التواصل العرقي.

وحتى يتم اختيار مكان الدراسة بشكل موضوعي يحقق أهداف الدراسة، وضعت الباحثة خمسة أسس للاختيار، وهي على النحو الآتي:

- تماثل منطقة الدراسة عرقيًا.

- تمتع مدارس المنطقة بمستوى أكاديمي مرتفع.
- تنوع مدارس المنطقة بين دينية وغير دينية.
- التحاق عدد لا بأس به من الأطفال في سن التعليم بالمنطقة بالمدارس الخاصة.
- استعداد الإدارة التعليمية في المنطقة للتعاون مع الباحث.

ووفقًا لهذه المعايير، تم اختيار منطقة Bay، لإجراء الدراسة.

ولما كانت المعلومات المطلوبة للدراسة ذات بعدين: (1) معرفة عدد طلاب المدارس الخاصة في منطقة الدراسة، (2) معرفة المعلومات الديموجرافية، واتجاهات أباء طلبة المدارس الخاصة، فقد اتبعت الباحثة إجراءات منهجية خاصة، مرت بمرحلتين: الأولى، تقوم أساسًا على الاتصال الهاتفي، والثانية، تعتمد على المقابلات المباشرة الأسر.

وقد اختيرت عينة الدراسة، البالغة 1198 أُسرة، بالطريقة العشوائية المنتظمة. أما فيما يخص أداة الدراسة، فقد استخدمت المقابلة المقننة وغير المقننة. وعولجت البيانات المجموعة من الميدان باستخدام معاملين إحصائيين: Chi- Square، لقياس الدلالة الإحصائية للفرق بين زبائن المدارس الخاصة والعامة، ومعامل Phi لتحديد قوة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة. وخلصت الدراسة للنتائج التالية:

- أن آباء طلبة المدارس الخاصة يشعرون أن التربية الأخلاقية/ الدينية أكثر توفرًا في المدارس الخاصة، منها في المدارس العامة.
- أظهر آباء طلبة المدارس الخاصة عدم الرضا عن المدارس العامة.
- أن ثلاث سمات من سمات الأسرة: الانتماء الديني، وتعلم الآباء في المدارس الخاصة، ومستوى الدخل، تعتبر مسؤولة عن تفضيل الآباء للمدارس الخاصة لتعليم أبنائهم.

الدراسة الثانية:

دراسة: Beales, Janet R & Wahl, Maureen

Given the Choice: A Study of the PAVE Program and School Choice in Milwaukee (1995).

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير إتاحة الفرصة للطلاب الفقراء للالتحاق بالمدارس الخاصة (الأهلية). ولتحقيق هذا الهدف، قام كل من المجلس التشريعي والقطاع الخاص في ولاية ملواكي (الأمريكية) بتعميم برنامجين: يدعى الأول، تفضيل أباء ولاية ملواكي (MPCP)، ويدعى الثاني، المتعاونون (PAVE). صمم البرنامجان ليتيحا الفرصة للالتحاق بالتعليم الخاص، عن طريق تقديم منح دراسية لعينة من الطلاب قوامها 2370 طالب وطالبة، أُخذت من 102 مدرسة. وقد توصلت الدراسة، باتباع المنهج المقارن، إلى النتائج التالية:

- أن إنجاز طلاب برنامج (PAVE) في الاختبارات المعيارية، تفوق على كل من طلاب برنامج (MPCP) وطلاب المدارس العامة في ولاية ملواكي.
- أن 73٪ من أسر المشتركين في برنامج (PAVE) أسر وحيدة العائل (الأب أو الأم).
- أن الخصائص الديموجرافية لطلاب (PAVE) الذين سبق لهم الالتحاق في مدارس خاصة، والذين سبق لهم الالتحاق بالمدارس العامة متطابقة.
- ذكر الآباء في البرنامجين أن سبب اختيارهم للمدارس يعود إلى نوعية التعليم والنظام، والبيئة العامة.
- أن الآباء راضين عن كمية التعليم الذي حصل عليه أبناؤهم.
- أن أطفال من ديانات مختلفة استفادوا من برنامج (PAVE).

وقد أوصت الدراسة بإشهار هذه البرامج، حتى يعلم بها كل الأطفال من ذوي الدخل المنخفض.

الدراسة الثالثة:

دراسة: Broughman, Stephen & Rohrk Carol

Private School Graduation Requirements, (1995).

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى التزام المدارس الأهلية بتوصيات اللجنة الوطنية للتميز التربوي، القاضية برفع معيار التحصيل، وزيادة السنوات المطلوبة للتخرج. ولتحقيق هدف الدراسة، اتبع الباحث المنهج المقارن، لمقارنة واقع كل من المدارس العامة والأهلية.

وبتحليل البيانات المجموعة تم التوصل للنتائج التالية:

- أن وثائق المدارس الأهلية، الخاصة بتحقيق توصية اللجنة الوطنية، لم تكن واضحة.
- أن نسبة المدارس الأهلية الملتزمة بتوصيات اللجنة الوطنية أكبر من نسبة المدارس العامة.
- أن عدد الساعات الدراسية المطلوبة في كثير من المواد، وعلى الأخص الرياضيات والعلوم، في المدارس الأهلية أكثر من تلك المطلوبة في المدارس العامة.
- تتساوى المدارس العامة والأهلية في المدة المطلوبة لدراسة اللغة.
- أن المدارس الأهلية تختلف فيما بينها في متطلبات اللغة الأجنبية، ومدة دراستها تعكس توجه هذه المدارس في إعداد الطلاب للتعليم الجامعي.

الدراسة الرابعة:

دراسة: محمد الخياط

البيئة الإبداعية في المدارس العامة والأهلية
في الجمهورية اليمنية، (1993).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر البيئة الإبداعية في مدارس أمانة العاصمة (صنعاء)، ومدى الفرق بين كل من المدارس العامة والأهلية، في توفير المناخ الملائم لتنمية التفكير الإبتكاري أو الإبداعي لدى التلاميذ. وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الإثنوجرافي، بما في ذلك المقابلة المقننة. وتكونت عينة الدراسة من 78 تربوياً؛ موزعين على

النحو التالي: (72) مدرساً ومدرسةً، (6) مدراء ست مدارس بنين وبنات، من كل من مدارس التعليم العام والأهلي، وقد اختيرت المدارس بطريقة مقصودة وهادفة.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- على الرغم من تمتع المدارس الأهلية بالوفرة المالية، مقارنة بالمدارس العامة، إلا أن ما لديها من تجهيزات لا يختلف كثيراً عن تلك المتوفرة في المدارس العامة.
- تفتقر معظم إن لم يكن كل نشاطات مدراء المدارس والمدرسين في مدارس التعليم العام والأهلي إلى التجديد، وتتركز حول الأعمال الروتينية اليومية.
- سيادة النمط الإداري التسلطي في كل من المدارس العامة والأهلية، الناتج عن عدم وجود معايير شغل المنصب الإداري، الأمر الذي أدى إلى سوء العلاقة بين المدراء والمدرسين، وعكس نفسه على الطلاب.
- تفتقر كل من المدارس العامة والأهلية إلى الكثير من النشاطات الاجتماعية التي تعمل على تقوية العلاقة بين الأفراد، وتقرب المسافات بينهم، وتحول دون الشعور بالملل والاغتراب.
- تتساوى المدارس العامة والأهلية، من حيث افتقارها لاستراتيجيات واضحة ومدروسة للعمل الإبداعي.
- تفتقر المدارس العامة والأهلية إلى الأنشطة التي تدعم التفكير الإبتكاري.
- تتساوى المدارس العامة والأهلية في شيوع طريقة التعليم التقليدية فيها.
- تعد البيئة السائدة في هذه المدارس، بيئة مغلقة، تفقد كل من المدرس والطالب الحرية والقدرة على التفاعل الخلاق.

الدراسة الخامسة:

دراسة غانم سعيد العبيدي

التعليم الأهلي في العراق بمرحلتية الإبتدائية والثانوية
تطوره ومشكلاته (1970)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التعليم الأهلي الابتدائي والثانوي، بغية تشخيص مشكلاته، من حيث أسبابها، وعوامل قيامها، وأبعادها، والنتائج المترتبة عليها، تمهيداً لتقديم المقترحات المناسبة لمواجهتها والتغلب عليها. وقد استخدم الباحث أداتين في دراسته: الأولى، الاستبانة، والثانية، الملاحظة والمقابلة غير المقننتين، وذلك لمعرفة واقع التعليم الأهلي في العراق والمشكلات التي تواجهه.

وقد تكونت عينة الدراسة من (185) مائة وخمسة وثمانين مدير ومديرة (185) مائة وخمسة وثمانين مدرسة بنين وبنات أهلية وخاصة (أجنبية)، في كل من (الموصل - بغداد - كربلاء - البصرة)، كما تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية المنتظمة.

وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن ضعف المستوى العلمي للطلاب ناتج عن نقص في كفاية الهيئة التدريسية.
- أدى كل من سياسة التساهل في قبول الطلاب، ونقص الإمكانات الفنية إلى ضعف النظام المدرسي، وعجز الإدارة عن توجيه التعليم توجيهاً صحيحاً.
- إن كثرة ما يتخلل السنة الدراسية من انقطاع المدرسين والمحاضرين عن العمل، قد أدى إلى التقصير في تدريس جميع مقررات المنهج.
- ارتفاع نسبة رسوب الطلاب في هذه المدارس.
- أن سوء المباني، وعدم صلاحيتها، أدى إلى الإخلال بالعملية التعليمية.
- إن ازدياد الإقبال على المدارس الثانوية الأهلية، أدى إلى قصر الفترة الدراسية فيها، نتيجة تعدد فترات الدراسة الذي يتجاوز الثلاث فترات.
- أدت حاجة المدارس الأهلية للمال إلى حرصها على تحقيق رغبات الطلاب الفردية، ولو على حساب العلم.

- عدم اهتمام المدارس الخاصة (الأجنبية) بتدريس مواد الدين للطلاب العراقيين أو المسلمين الملتحقين بها.
- عدم التزام المدارس الأهلية الكامل بالمناهج المدرسية.
- ضعف الرقابة والإشراف الفني على المدارس الأهلية والخاصة، مما أسفر عنه تقصيرها في تطبيق قوانين وتعليمات وزارة التربية، وعجز السلطات التربوية عن توجيه هذا التعليم توجيهاً ضابطاً سليماً.

الدراسة السادسة:

دراسة أحمد سامي أبو عبيد

أثر العوامل الاقتصادية/ الاجتماعية الثقافية والمستوى التعليمي في قرار أولياء الأمور باختيار المدارس الخاصة لتعليم أبنائهم، (1979).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاختلاف بين طلبة المدارس الخاصة والمدارس الحكومية في مستوى التحصيل، وكذلك الاختلاف بين أسر طلبة المدارس الخاصة وأسر طلبة المدارس الحكومية في خصائصها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانتان: أعدت الأولى لتحديد وضع الأفراد في عينة الدراسة على المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وأعدت الثانية لقياس اتجاهات الطلبة نحو الحداثة. أما علامات الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، فقد تم رصدها بالرجوع للسجلات الرسمية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (1357) طالباً، تم اختيارها بطريقة عشوائية متناسبة، بحيث شكلت نسبة 20٪ من مجتمع الدراسة، الذي تكون من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الخاصة والحكومية، من الجنسين والفرعين (العلمي والأدبي)، المقيدين للعام الدراسي 1979/78م.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

• دلت نتائج تحليل التباين على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (1 (P <.,.بين متوسطات طلبة المدارس الخاصة والحكومية على كل من متغيرات التجمع

الاقتصادي/الاجتماعي والتحصيلي ومتغير واحد فقط من متغيرات التجمع الثقافي، وهو متغير المستوى التعليمي للوالدين لصالح طلبة المدارس الخاصة.

- كما دلت نتائج مقارنة المتوسطات، أن متوسط علامات طلبة المدارس الخاصة يزيد زيادة ذات دلالة إحصائية (P<.,. عن متوسط علامات طلبة المدارس الحكومية على متغيرات التجمع الاقتصادي/الاجتماعي والتحصيلي، وعلى متغير المستوى التعليمي للوالدين فقط من متغيرات التجمع الثقافي، لصالح طلبة المدارس الخاصة.

الدراسة السابعة:

دراسة: Maddaus. John

The Problem of "Location" in Parental Choice of School. (1990).

تورد هذه الدراسة نتائج مبررات اختيار الآباء لمدارس أبنائهم. وتظهر الدراسات المبكرة عدم اتساق النتائج المتعلقة بأهمية موقع المدارس بالنسبة للآباء. والدراسة الحالية، تتضمن إجراء مقابلات مع 39 أسرة من سكان سيراكيوس، ولاية نيو يورك، وممن لهم أطفال ملتحقين في مدارس ابتدائية مختلفة؛ مدارس عامة أو كاثوليكية، أو خاصة غير كاثوليكية. أما فيما يتعلق بالسكان، فسكانها من البيض غالباً، ومستويات دخولهم متفاوتة، وهناك، على الأقل، أب واحد كاثوليكي، في الـ 75٪ من مجمل العائلات، قدم جده إلى الولايات المتحدة من بلد أوربي.

ويتبنى الآباء، في إلحاق أبنائهم بالمدارس، واحدة من أربع استراتيجيات: (1) السكن في حي به مدارس جيدة، (2) اختيار مدرسة كاثوليكية في أحد الأحياء، (3) اختيار مدرسة في حي آخر، و (4) اختيار مدرسة عامة في أحد الأحياء. والعامل الحاسم في التأثير على اختيار الآباء للمدرسة، لا يتعلق بالتعلم الذهني، بقدر ما يتعلق باكتساب القيم الأخلاقية. أما موقع المدرسة فهو محبذ من قبل الآباء، لما له من تأثير على نتائج الأبناء.

مما سبق تبين أن الدراسات السابقة، قد اشتركت جميعها في معالجة موضوع التعليم الأهلي والخاص، من حيث مدى كفايته، ومشكلاته، وقد تنوعت المناهج البحثية والأدوات الإحصائية المستخدمة فيها، تبعاً لتنوع أهدافها.

وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في أمور عدة منها:

1. تكوين خلفية نظرية عن الموضوع.

2. اختيار المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.
3. تكوين الإطار النظري وأدبيات الدراسة.
4. التركيز على محددات اختيار الآباء للمدارس الأهلية والخاصة لتعليم أبنائهم، كموضوع للدراسة لعدم معالجته المعالجة المطلوبة سابقاً في كل من جراتيتيوت وأبو عبيد فقد كانت الأولى دراسة مقارنة لاتجاهات وسمات الآباء في المدراس العامة والخاصة حيث ركزت على المدى الذي يؤثر فيه تعليم ولي الأمر في المدراس الخاصة أو العامة على التحاق الأبناء في أي من نوعي التعليم . أما دراسة أبو عبيد فقد ركزت على قياس تحصيل الطلبة في مدارس التعليم العام والأهلي وعلاقة ذلك بمستواهم الاقتصادي / الاجتماعي، وإن كان عنوانها أشمل من ذلك، لذا أتت هذه الدراسة ببعد آخر لم يتوفر في الدراستين المذكورتين، وهو مدى تحكم الواقع الاقتصادي / الاجتماعي للأسر على قضية التحاق الأبناء في مدارس التعليم الأهلي والخاص في اليمن وإلى أي مدى يتوافق الواقع الفعلي لهذه المدارس مع تصور الآباء عنها .

الفصل الثاني:

الإطار النظري

- الاتجاه الليبرالي
- الاتجاه المحافظ
- الاتجاهان الليبرالي والمحافظ في الميزان

الإطـار النظـري

أفرزت الكتابات التي تناولت موضوع التعليم الأهلي والخاص بالدراسة مدرستين فكريتين تمثلان إطارين نظريين، أو مرجعية فكرية للباحثين المهتمين بهذا النوع من التعليم، وهذان الإطاران هما الاتجاه الليبرالي والاتجاه المحافظ. وينبغي هنا أن نشير إلى أن الدراسة الحالية قد تبنت الاتجاه المحافظ كإطار نظري لها. وعليه فسوف يتم في هذا الفصل عرض جزئين: يتضمن الجزء الأول تقديم الاتجاهين معاً من حيث المفاهيم والمنطلقات والأهداف والوظيفة والموقف من التعليم، ثم يتم وضع الاتجاهين معاً في الميزان حتى تتضح الحيثية التي تم على أساسها تبني الاتجاه المحافظ إطاراً للدراسة. أما الجزء الثاني فسوف يتم فيه استعراض أدبيات الدراسة: مدخل تاريخي، التعليم العام في اليمن، التعليم الأهلي والخاص في اليمن، المساواة وتكافؤ الفرص، وبناء الشخصية.

تعرضت المجتمعات في العالم المعاصر لتغيرات عديدة في كافة المجالات، والمجالات السياسية على وجه الخصوص، نتج عن ذلك أن أقرت كثير من دول العالم، ومنها الدول العربية، تخليها عن بعض وظائفها التقليدية للقطاع الخاص، وأجازت التدخلات الفردية في توجيه بعض المؤسسات والأنشطة الاجتماعية والاقتصادية. وهذا الموقف إما أن يكون استجابة طبيعية لطبيعة النظام السياسي السائد، وإما أن يكون انصياعا لضغوط النظام العالمي الجديد الذي يسعى إلى تحجيم دور الدول وإبعادها عن معظم إن لم يكن كل الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية. إلا أن هذه الضغوط، حتى الآن، لم تستطع أن تحقق كل ما تهدف إليه، ورأت بعض المجتمعات عدم سحب يدها كليةً عن كثير من الأنشطة وخاصة التعليم لأهميته وخطورته، فـ " قد يكون منه وبه جمود أو انطلاق، وقد يكون به ومنه نقل وتقليد أو خلق وإبداع، وقد يكون به ومنه تبعية أو استقلال" (إبراهيم صقر 1984 : 282).

وتأكيداً للاستقلال ورفضاً للتبعية، فإن كل مجتمع يسعى إلى ضمان بقائه وتأكيد حريته في إدارة شؤونه، وعليه فهو يحاول ما أمكن تعزيز وحدته تجاه الآخر(روبرت كانتور 1989 : 83)، وأكثر الطرق ضماناً لتحقيق طموحات المجتمعات هو التعليم.

إلا أن ازدياد الضغوط العالمية واتساع رقعة أنصار الخصخصة أفسح المجال للاستثمار في معظم الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية وعلى وجه الخصوص الاستثمار في التعليم. وعلى الرغم من عدم تعارض استثمار القطاع الخاص في كافة المشاريع الاقتصادية: الإنتاجية منها والخدمية ، إلا أن الاستثمار في التعليم أحدث إشكالاً فكرياً ومجتمعياً نتج عنه انقسام

المهتمين إلى فريقين كبيرين بين مؤيد ومعارض، وأُطلق على الاتجاه المؤيد للاستثمار في التعليم بالاتجاه الليبرالي، وأُطلق على الاتجاه المعارض بالاتجاه المحافظ.

أولاً.. الاتجاه الليبرالي

ما من مجتمع إلا وله فلسفة تميزه وتعكس خصوصيته، والاتجاه الليبرالي اتجاه فلسفي غربي ظهر استجابة لواقع المجتمعات الغربية والأمريكية على وجه الخصوص، فهذه المجتمعات، وكما هو معلوم، تتعدد الأجناس والأعراق والطوائف الدينية فيها، وعليه فالليبرالية تتمثل في هذا الواقع الاجتماعي المتنوع وتعطي الجماعات والطوائف والأفراد مساحة أوسع من الاستقلالية والحرية في الوقت الذي تدعو فيه للحد من سلطة الدولة، إلا أن هذا لا يعني " أن الفرد في المجتمعات الليبرالية لا يجابه بقرارات للدولة تحمل طابع الإجبار السياسي، فبالرغم من أن الدولة تلعب دور الحارس إلا أنها مع ذلك فرضت الخدمة العسكرية الإجبارية والتعليم الإلزامي والضرائب، بالإضافة إلى أنها احتكرت الاستخدام المشروع لوسائل العنف" (السيد ياسين 1984: 9)، كل ذلك من أجل الحفاظ على وحدة المجتمع واستمراره.

والليبرالية كمفهوم " هي ذلك المذهب الذي يضع الفرد في مكانة مطلقة أعلى من الجماعة، ويعطي الأولوية للمصالح الشخصية على المصالح الاجتماعية، الأمر الذي يتجلى في إيمانه المطلق بالحريات الفردية، حرية العمل، وحرية التملك، وحرية التعاقد، وحرية التجارة، وحرية الاعتقاد والتفكير والتعبير...الخ، وهي الحريات التي إذا ما توافرت لأمكن للفرد أن يعظم من حجم منفعته الشخصية" (رمزي زكي 1996: 32).

وقد تحولت الليبرالية الجديدة " من مجرد إرهاصات لفكر اقتصادي واجتماعي جديد إلى برامج اقتصادية وسياسات اجتماعية وجدت سبيلها إلى التطبيق في بريطانيا بعد نجاح مارجريت تاتشر في الانتخابات عام 1979، وفي الولايات المتحدة بعد نجاح رونالد ريجان في انتخابات بداية الثمانينات، بل وفي غالبية دول غرب أوروبا، وأيضاً في دول شرق أوروبا بعد انهيار المنظومة الاشتراكية" (رمزي زكي 1996: 35).

ولليبرالية، كسياسة عالمية، منطلقات رئيسية ثلاثة: هذه المنطلقات هي الحرية الفردية، عدم الوصاية، والنظر إلى التعليم كشأن خاص. فبالنسبة للمنطلق الأول ترى الليبرالية "أن الحرية ضرورية للفرد من أجل تحقيق التوافق بينه وبين المجتمع، ولأنها قوة دافعة للإنتاج لكونها حقاً إنسانياً يعبر عن الكرامة البشرية" (الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة 1989: 235)، ولا ينظر للصراعات والمنافسة بين الجماعات المختلفة في المجتمع

الليبرالي على أنها عوامل تهديد للتكامل الاجتماعي، بل على أنها من العوامل التي تعزز من هذا التكامل. أما المنطلق الثاني(رفض الوصاية) فيتضمن إعطاء العاملين في الحقل الاقتصادي مرونة كبيرة في اتخاذ القرارات بعيداً عن تدخل السياسيين أو رجال الدين في أعمالهم (السيد ياسين 1984: 12)، أما المنطلق الثالث فيركز على حماية الأسر من التدخل السياسي فيما يتعلق بتعليم أبنائها، فالتعليم شأن أو مصلحة خاصة يعمل على تعزيز ودعم وحماية قيم الأسر.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن تحديد أهداف الليبرالية في هدفين رئيسيين اثنين: الهدف الأول تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الحرية الفردية باعتبارها العامل الذي يتيح للإنسان اختيار عمله الذي يتفق واستعداداته ويحقق له الدخل المطلوب، فنمو الحياة الاقتصادية وتقدمها وازدهارها إنما يتوقف على الحرية الاقتصادية (الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة 1989: 135). الهدف الثاني إقصاء الدولة أو أية سلطة عن إعاقة نشاط الأفراد في مختلف المجالات، فالدولة "... تقتصر مهمتها على حماية الأفراد والأموال، والمحافظة على الأمن والدفاع عن البلاد" (الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة 1989: 234).

وتكشف الليبرالية من خلال أهدافها عن وظائفها الأساسية المتمثلة في تعزيز الاتجاه الفردي وتعميق الاستقلالية لدى الأفراد، وتقديسها للملكية الفردية "إلى درجة جعلتها تقدم حق الملكية على حق الحياة" (رمزي زكي 1996: 34)، فقامت بفتح الطريق أمام الفرد ليستغل قدراته الخاصة في زيادة ثروته وحمايتها، وضمنت له عدم الاعتداء عليها، وعملت على توفير القوانين اللازمة لنموها واطرادها (الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة 1989: 233).

وعليه فقد انعكست الوظائف والأهداف السابقة لليبرالية على موقفها من التعليم الأهلي، فإيمانها بالتعدد والتنوع على أساس المبادئ الديموقراطية التي تعلي من حرية الاختيار ولا تذهب بحقوق الفرد أو مجموعة من الأفراد من أجل المجتمع ككل، جعلها تحرص على الحرية الأكاديمية للمواطنين، وتعزز " الاعتراف بحقوق الأفراد والهيئات الدينية والمدنية، والمجموعات العنصرية، والأقليات المختلفة في إنشاء المدارس الأهلية والخاصة " (علية فرح 1979: 397).

ثانيا.. الاتجاه المحافظ

ومع انتشار الفردية وطغيان القيم الأنانية والتهاون في مبادئ العدالة الاجتماعية والاستهانة بالتراث والاعتماد الكلي على سياسة السوق وتحجيم الدور الاجتماعي للدولة في كثير من المجتمعات الغربية، والولايات المتحدة على وجه التحديد، كان لابد من رد فعل يقف في وجه هذا التيار، خاصة بعد الكوارث الاقتصادية التي حلت بالمجتمع الأمريكي في العقد السادس من هذا القرن، فبرز الاتجاه المحافظ كطرف نقيض للاتجاه الليبرالي.

وينطلق الاتجاه المحافظ في رو آه الفلسفية من عدة منطلقات، أولها "الطاعة واحترام النظم بدلاً من الحرية" (Hass 1974: 21)، كما يرى ضرورة خضوع واحترام الأفراد للنظم والقوانين الاجتماعية، وذلك لكون الإرادات الفردية لا تمتلك القدرة على تغيير الواقع الاجتماعي عامة، وإن أية محاولة فردية للخروج على تلك القوانين بغرض تطوير وتحسين واقع فردي على حساب المصلحة العامة توقع صاحبها تحت وطأة الجزاءات الأخلاقية المجتمعية.

أما ثاني تلك المنطلقات فيتمثل في "الخبرة الإنسانية بدلاً من خبرة الأفراد" (Hass 1974: 21)، فالمحافظون يؤمنون بأن مجتمعهم بأجهزته وأنظمته القائمة مجتمع فاضل لاستناده إلى تاريخ طويل وتجارب مشتركة، وهذان المعياران من أفضل الأسس التي يقوم عليها المجتمع في دعوته إلى الفضائل، والمجتمع وفقاً لهذه الأسس هو خير من أي مجتمع يفتقر إليها ولا يستند إلا إلى مجرد الاستنتاج لما يمكن أن يُستقى من المبادئ الأولية وتجارب الآخرين (دوركين 1980: 528).

أما المنطلق الثالث فيتعلق بالتعليم، فهذا الاتجاه يرى أن التعليم شأن اجتماعي عام، ويعبر عن وجهة النظر هذه (Levin 1989: 103) بقوله: "إن من حق كل مجتمع تأكيد إعادة إنتاج ذاته، وضمان استمرار نظامه السياسي من خلال تزويد أبنائه بمجموعة من القيم والمعرفة العامة".

ولا بد بعد هذا العرض من إيراد ملخص للاتجاه المحافظ، يبين أمور عدة منها:

1- تعريف للاتجاه المحافظ.
2- مكانة الدين والأسرة.
3- مهمة التربية الدينية.
4- مهمة الدولة .

حتى تتضح الصورة تماماً. يقول عبد المنعم الحفني (481) عن الاتجاه المحافظ بأنه:

النزعة إلى المحافظة هي ارتباط الناس بالعادات والمؤسسات التي طالما عاشوا في ظلها، وتفضيلهم لما جرى عليه العمل من قواعد ... ويرى المحافظون أن الحضارة والفضيلة رهن باستمرار المؤسسات التاريخية، وأن الاستقرار السياسي يقوم على الدولة والدين والأسرة، بينما يقوم الاستقرار الخلقي على الإحساس القوي بالواجب الذي يغذيه الإيمان الديني. ويرجع المحافظون أسباب المشاكل الاجتماعية والسياسية إلى طبيعة الإنسان ... فيتوجهون بعنايتهم إلى الطبيعة البشرية ويتعهدونها بالإصلاح الخلقي والتربية الدينية ... وتضفي النزعة المحافظة مهما كان شكلها قيمة كبرى على التقاليد، التي يراها المحافظون ميراثاً اجتماعيا ناقلاً لمهارة السلف وإنجازاتهم التي تقوم عليها كل الإنجازات الحالية ... ويعتقد المحافظون أن الحكومة هي حارس التقاليد والإنجازات الموروثة ضد غباء وتواكل وجنون البشر، ومن ثم تؤكد النزعة المحافظة على الواجب أكثر من تأكيدها على الحقوق، وعلى النظام أكثر من مطالبتها بالحرية.

ومن خلال أسس ومنطلقات أنصار الاتجاه المحافظ تتبلور أهدافهم، فهم لا ينكرون التطور الذي لا يتعارض معهم أو يهدم قيم ومثل المجتمع، التي تشكل من وجهة نظرهم الكيان الحضاري لأمتهم ومجتمعهم، وهذا الكيان الحضاري، كما أشار إليه طارق البشري (1984 : 36) عند حديثه عن أهمية الموروث في حياة الأمم يقوله:

... لا يعدل عنه في جملته، لأن المعدول يفيد الهوية، ولا يعدل عن جزء منه أو أجزاء إن كان ذلك يؤدي إلى خلخلة الهوية، وإن النظر في إصلاحه يكون بمراعاة صلاح الجماعة ونفعها ونهضتها من خلاله، وليس انخلاعا عنه، وإن الإصلاح يكون بمادته الحضارية تطويرا وتعديلاً وإعادة تركيب، كل ذلك ما أمكن، وإلا فلا يعدل عن أجزاء منه إلى وافد خارج عنه، إلا إذا تحقق من ذلك وجه نفع للجماعة المشمولة بهذا الكيان، وبما لا يخل بالتجانس الحضاري له، وبما ينهضم به هذا الوافد ليشيع في كلياته ويخضع لأصوله وثوابته.

وهذا الموقف الحذر للمحافظين من عملية التحديث أو التغيير الاجتماعي يبين مدى حرصهم في الحفاظ على الصالح العام مع عدم إغفال المصلحة الفردية ما لم تمس الكيان

العام للمجتمع "... فهم يقضون بضرورة احترام شخصية الفرد، أي أن تكون معاملته على النحو الذي يريد الرجل السوي أن يعامل" (دوركين 1980: 527).

كما يهدف المحافظون أيضا إلى تعزيز القيم الإنسانية الرفيعة، والمحافظة على تماسك قيم المجتمع، وبناءً على ذلك فقد أُعطيت الدولة أو السلطة الحق في التدخل في نشاط الأفراد في مختلف المجالات، فهم يرون "أن الحكومة تأخذ على عاتقها واجب إعلاء الفضائل والقيم في المجتمع والحفاظ عليها" (دوركين 1980: 548).

أضف إلى ذلك، فإن الاتجاه المحافظ لا يرى تعارضاً بين الاستقلالية وتعزيز الروح الجماعية، فالأفراد ينبغي أن يعملوا من خلال روح الجماعة التي تضفي على أعمالهم الفضيلة، فالفضيلة والعمل الجماعي وجهان لعملة واحدة. فالفرد في أي نشاط يقوم به ينبغي عليه أن يضع مصلحة الآخرين نصب عينيه وإلا ابتعد عن الفضيلة (دوركين 1980: 528)، وأي خروج عن هذا المسار الأخلاقي يواجه برقابة السلطة الاجتماعية (الدولة)، وهذا يعني أن العمل على إعلاء القيم الأخلاقية في المجتمع ليس واجب الدولة فحسب، بل يضطلع به جميع أعضاء المجتمع، وهذا يتطلب من الأفراد النزول عن أنانيتهم وتغليب المصلحة الاجتماعية على غيرها من المصالح الفردية الضيقة.

الاتجاهان الليبرالي والمحافظ في الميزان:

لقد سبق القول أن لكل مجتمع فلسفته الخاصة التي يتحدد من خلالها أو على أساسها مجمل قيم واتجاهات ومثل وتطلعات وطموحات ذلك المجتمع الذي يعهد لمؤسساته تنشئة أجياله وفقاً لها، ووفقاً لهذا المنطلق سوف يتم عرض الاتجاهين.

تبين من العرض الخاص للاتجاه الليبرالي أنه يقوم أساساً على تقديس فكرة الحرية ورفض فكرة الوصاية على الأفراد والجماعات على السواء مهما كانت المبررات التي يوردها الآخرون، فالفرد أو الجماعة العرقية أو الدينية أو الثقافية أقدر من غيرها على تحديد احتياجاتها هي بنفسها، ومهما تكن دراية وحنكة ومعرفة الآخر (فرداً أو جماعة أو سلطة)، فإنه غير قادر على إدراك ما يريده الآخرون، وعليه فمبدأ الوصاية مرفوض من أساسه. والنتيجة المنطقية تقضي بأن يكون للأفراد والجماعات كامل الحرية في كل ما يقومون به من نشاطات اقتصادية واجتماعية، وعلى وجه الخصوص التعليم.

وهذا الاتجاه الفلسفي نشأ في الأساس في المجتمعات الغربية والأمريكية على وجه التحديد، وهذه المجتمعات، كما هو معروف، غير متجانسة السكان، فهم إما أن يكونوا

من أصول عرقية مختلفة، وإما أن يكونوا منتمين إلى ديانات أو ثقافات مختلفة، هذا التعدد والتنوع العرقي والديني والثقافي جعل نشأة الاتجاه الليبرالي استجابة طبيعية لهذا التنوع، فمن حق كل جماعة من هذه الجماعات أن تحافظ على بقائها واستمرارها.

ولما كان التعليم هو جوهر الحديث في هذه الدراسة، فإن تسليط الضوء على تصورات أنصار هذا الاتجاه في التعليم أمر أساسي. يرى الليبراليون أن مسؤولية التعليم مسؤولية الأفراد والجماعات ولا ينبغي أن يخطط له ويبرمج ثم يقدم من الخارج، بل ينبغي أن يصدر من داخل الجماعة ووفقاً لاختيار الأفراد استناداً لعدة مبررات منها:

1) حماية الجماعة بكل قيمها وتراثها.
2) حل مشكلة زيادة الطلب على التعليم الذي لا تستطيع الدولة مواجهته، وهذا ما أكده كل من) Cibulka and Boyd 1989 :11 (بقولهما: "إن من الأمور الداعية إلى قبول فتح المدارس الأهلية والخاصة هو ازدياد الطلب على التعليم والدولة غير قادرة على توفيره."
3) تحسين العملية التعليمية، فتعدد المدارس يقود إلى تحسين التعليم وتطويره، والحيثية الفكرية تؤكد "أن المنافسة بين هذه المدارس في الأساليب والإمكانات، والطرق العلمية في التدريس يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم"، (Cibulka 1989: 11, 4) وتعزيز الحرية الفردية للجماعات عن طريق اختيارها لنوع التعليم الذي ترغب فيه.وبهذا تُدعم الحرية الفردية ويتم تحقيق الاستقلالية التي يراها الليبراليون حقاً مشروعًا للأفراد والجماعات، وإذا ما سُمح للدولة في رأي Erickson (1989: 21) التدخل فينبغي أن يكون في حالات الضرورات القصوى والملحة ولا ينبغي أن تتعداه إلى تقييد حرية الأفراد، وهو يورد مماثلة طريفة ليؤكد فكرته وذلك بقوله: "... إن الدولة عندما تريد أن تطعم بعض الأطفال الجائعين لا ينبغي لها أن تطلب من كل المطاعم وجبات معينة، معدة بطريقة واحدة، ولا ينبغي لها أن تعاقب الآباء الذين يفضلون إطعام أولادهم في منازلهم". هذه الحيثية الفكرية تعكس مدى الاهتمام بحرية الاختيار الفردي، لدى الليبراليين، بعيداً عن تدخل المجتمع الذي يسعى إلى النمطية أو التوحد في التعليم، فاختيار الأفراد أو الأسر لنوع التعليم يجب أن يبدأ من الحقيقة القائلة، كما يقول Arons (1989: 67)،: "إنه ليس للحكومة سلطة في إجبار الطفل بأن يلتحق بالمدرسة الحكومية"، خاصة وأن الجماعات ترى "أن قيمها غير مقرة أو غير محمية في المدارس العامة، لذا تسعى إلى فتح مدارس خاصة أو تلحق أبناءها في

مدارس تمكنهم من الحفاظ على تلك القيم التي يخشون عليها" (Cibulka 1989: 92).

فتعددية التعليم في مثل هذه المجتمعات غير المتجانسة تضمن حماية الجماعات وتمايزها عن بعضها البعض، كما تحفظ كياناتها وتدعم خصوصياتها الثقافية، فالتجربة التاريخية تؤكد أنه أياً كانت المحاولات لصهر الجماعات المتمايزة في بوتقة واحدة، فإن انصهارها أو ذوبانها من الأمور المعقدة للغاية، فقد دأب المجتمع الأمريكي ولعقود طويلة من الزمن على التفاخر بأنه Melting Pot Society، إلا أن واقع الحال كان يسير في الاتجاه المعاكس وهو تقوقع الجماعات على نفسها (Steinberg 1980)، ومطالبتها بإقرار هذا التميز.

فكان من الطبيعي الاعتراف بحق الجماعات بتعليم خاص بها يمكنها من "تحديد الطرق التي سيتم من خلالها تشكيل الأبناء، وكذلك التأثيرات التي سيتعرضون لها" (Levin 1989: 103)، حتى وإن كان هذا التشكيل أو هذه التأثيرات ذات جوانب غير محببة، كما يراه البعض، فإن Levin (1989: 103) يرى أن المدارس الخاصة بالجماعات المتمايزة "تقوم بتزويد الأبناء بقيم وفلسفات واتجاهات قد تكون ضيقة، إلا أنها مهمة للأسر في مجالاتها الخاصة"، حتى وإن "تعارضت مع رغبة الدولة في صياغة أذهان أبناء المجتمع على نمط هي تختاره، فهذا من وجهة نظر الآباء والأسر نوع من العنف الرمزي المتمثل في النشاط التربوي الذي تفرضه الدولة فرضاً تعسفيا" (بيير بورديو1994: 7).

كما أن الليبراليين لا يرون تعارضاً بين تعددية التعليم والمصلحة العامة، كما يرون فيه تجسيدًا حقيقيًا لمفهوم التربية، فالغرض من التربية هو "... جعل تقرير الذات أمرًا ممكنًا وليس فرض خيارات فرد على فرد آخر" (Erickson 1989: 24)، وفي تعريف رادفيلد للتربية تعزيزاً لهذا التصور فهو يقول بأنها: "... الحصول على الاستقلالية وأنها الشرط الضروري للسعادة" (Erickson 1989: 24)، ولا ينبغي أن يستمر المجتمع أسيراً للرؤيا الكلاسيكية للتعليم لعدم انسجامها مع العصر، فالتعليم الكلاسيكي "... يقوم في الأساس على تقدير المختصين، والمواطن أصبح لديه الاهتمام والرغبة في أن يختار لولده من التعليم ما يريد" (Cibulka and Boyd 1989: 11)، وبناءً على ذلك الاهتمام وتلك الرغبة تصبح مهمة المدارس "تحقيق الرغبات الخاصة بالآباء الذين يبحثون عن أنسب المدارس التي تحقق لهم طموحاتهم لأبنائهم" (Levin 1983: 18).

أضف إلى ذلك، إن الليبراليين يؤكدون على التوافق بين اتجاههم والمجتمع الديموقراطي، ويعدون تدخل الدولة في فرض نمط واحد من التعليم بدعوى الحفاظ على

المصلحة العامة بتشكيل molding مواطني المستقبل (Erickson 1989: 35) إساءة إلى أهم أسس الديموقراطية، وخرقاً صريحاً للأحكام القضائية، فقرار المحكمة العليا الأمريكية الذي أورده Erickson يخرج الأبناء عن الدائرة السياسية للمجتمع، فهو ينص على "... أن الطفل ليس كائناً سياسياً تربيه الدولة وفق هواها، فهؤلاء الذين يربونه (الآباء) لهم وحدهم الحق في توجيه مصيره وإعداده للقيام بواجباته في الحفاظ على كيان أسرته أو جماعته" (Erickson 1989: 22).

كما أن هناك تصوراً تربوياً يعد من الأمور البارزة لدى الليبراليين، وهو أن التعليم التنافسي (الأهلي والخاص) يقدم تعليماً نوعياً للملتحقين به، فتتسم مخرجاته بالتفوق أو التميز، وعليه فقد أصبح "أداء الطلاب في المدارس الأهلية والخاصة معياراً لقياس نوعية التعليم في المدارس العامة" (Devins 1989: 1)، وهذا ما تؤمن به كثير من الأسر وفقاً لما أسفرت عنه نتائج دراسة فوكس 1979- 1980م والتي أكدت على "... أن معظم الآباء الذين يلحقون أبناءهم بمدارس أهلية أو خاصة لديهم اعتقاد قوي بأن المدارس الأهلية والخاصة تعطي نتائج أكاديمية جيدة" (Brian 1985: 46).

أخيراً، يؤكد هذا الاتجاه ما جاء في حديث Levin (1989: 101) عن الحوار العام الدائر حول إسهام القطاع الخاص في الخدمات العامة الذي أصبح كل من المدارس والتربية عموماً الموضوعات الرئيسية فيه، عندما أورد أربعة أسباب لأهمية إسهام هذا القطاع في المجال التربوي، حيث يشير السبب الأول منها إلى "... أن مجموعة من الدراسات الحديثة قد أوضحت أن تحصيل الطلاب في المدارس الأهلية والخاصة أعلى من تحصيل أقرانهم في المدارس العامة".

وبعد هذا العرض للاتجاه الليبرالي، كما يراه أنصاره، فهناك من يقدم له صورة مغايرة، فهناك من يرى بأن الليبرالية لم تأت إلى العالم لتحابي الأثرياء وأصحاب رؤوس الأموال وحسب، بل وتتحمس لمصالحهم وتغدق عليهم بالكثير من الامتيازات، في الوقت الذي تقسو فيه على ذوي الأجور والمرتبات وتستمر في الضغط عليهم على النحو الذي يدفعهم - رويداً رويداً- إلى حافة العدم، وإلى مادون خط الفقر المطلق (رمزي زكي 1996: 68).

كما أن الليبرالية قد تحولت بحكم أهدافها "... إلى ما يشبه الأيديولوجية الجامدة Dogma، فأصبح تحليل القضايا والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية في إطارها لا يستند إلى قواعد العلم والبحث الموضوعي، بقدر ما يستند على التهافت الأيديولوجي السطحي، الذي يتسم بالضحالة الفكرية وبؤس المحتوى" (رمزي زكي 1996: 35)، كما أنها لا تنظر

إلى التدهور الذي يحدث في أوضاع الفئات الوسطى والدنيا لأن ما تهتم به هو التحسن في أوضاع النخب الرأسمالية.

وقد امتدت جذور الليبرالية الجديدة، التي صاغت سياستها برامج التثبيت الهيكلي، إلى الدول النامية، عن طريق السياسات التي فرضتها المؤسسات الدولية، مثل البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، وهي من أكثر المؤسسات تحمساً لليبرالية الجديدة، فاستغلتا الأزمات الاقتصادية لهذه الدول وحاجتها للقروض المالية للخروج من تلك الأزمات (رمزي زكي 1996: 32) في تسويق هذا الاتجاه وجعله محور سياساتها الاقتصادية والاجتماعية، فطال كل القطاعات بما في ذلك التعليم.

والغريب في الأمر أن كثيراً من المجتمعات النامية، ومنها المجتمع اليمني، قد تمثلت هذا التوجه وجعلته جزءاً من حياتها، والأغرب من ذلك أن الفئات أو الجماعات المتنورة قد استعذبت السير وفقا له.

ولو سُلم جدلاً بأن الاتجاه الليبرالي، وفي التعليم على وجه الخصوص، له مصوغاته التي تجعله ممكن التطبيق في المجتمعات غير المتجانسة سكانياً، فإن عملية تصديره للمجتمعات المتجانسة سكانياً كالجمهورية اليمنية أمر غير مقبول منطقياً وفقاً للحيثيات التي أوردها الليبراليون أنفسهم، فالمجتمع اليمني "... يشكل وحدة دينية وثقافية واجتماعية واقتصادية متجانسة إلى حد كبير، رغم أنه من حيث التنظيم الاجتماعي، ينقسم إلى سلسلة متدرجة من المراتب الاجتماعية" (فضل أبو غانم 1985: 191)، وهذا التوحد والتجانس في المجتمع يجعل فكرة تعدد أو تنوع التعليم من الأمور التي لا تضر بوحدة الجماعة فحسب، بل إن محاولة استثماره في مثل هذه المجتمعات أمر تعسفي وبعيد عن الديموقراطية التي يستند إليها أنصار هذا الاتجاه.

وسوف تقوم الباحثة في السطور القليلة التالية بتحليل النقاط الرئيسية التي أوردها أنصار الاتجاه الليبرالي في دعمهم للتعليم الأهلي والخاص والمتمثلة في:

1- الاهتمام بالمصلحة الفردية على حساب المصلحة العامة.
2- النظر إلى المصلحة الاجتماعية على أنها مجموع المصالح الفردية.
3- التعامل مع التعليم كسلعة تخضع لظروف السوق.
4- التعليم الأهلي والخاص حل لمشكلة زيادة الطلب على التعليم.
5- مسألة الحرية الفردية والاستقلالية.

6- التعليم الأهلي وسيلة لحماية قيم الجماعة.

7- تدخل الدولة إساءة للديموقراطية.

8- نوعية التعليم والاهتمام بالنمو المتكامل للشخصية.

إنه لمن الأمور البديهية أن التربية الوثيقة الصلة بالمجتمع تعكس فلسفته وأهدافه وتراثه وقيمه وظروف حياته وألوان نشاطه، أي أنها تعكس أيديولوجيته التي يسعى المجتمع إلى جعل الصغار يشبون عليها، فينضمون إلى حماتها من الكبار (عبد الغني النوري وعبد الغني عبود 1979: 38).

ومعظم المجتمعات، إن لم يكن كلها، على اختلاف أنظمتها ترنوا إلى توحيد الشخصية العامة لمواطنيها حتى تتمكن من الحفاظ على وحدة كيانها واستقرارها، باعتبار ذلك من المصالح الوطنية العامة والإستراتيجية للمجتمع، وهذه المصلحة العامة تتضاءل أمامها الأهمية التي أعطاها أنصار الاتجاه الليبرالي لحرية الاختيار الفردي أو الأسري للتعليم الذي لا يحقق سوى مصالح فردية أو فئوية بغض النظر عن الصالح العام، والتعليم الفئوي، سواءً كان أهلياً أو خاصا، يحقق طموحات وتطلعات الفئات الاجتماعية التي يتمثل فلسفاتها، وهذا التنوع في التعليم، في المجتمعات المتجانسة على وجه التحديد، يفقد المجتمع قدرته على الحفاظ على المقومات الأساسية لبقائه واستقراره، والذي يعد من أهم الأهداف العامة للمجتمعات و"التي يتطلب تحقيقها أن يصبح التعليم في مختلف مؤسساته عملية تواصل بين الفرد والثقافة التي من خلالها يُنقل الميراث الثقافي ويعدل من قبل الجيل الجديد" (Arons 1989: 69).

ولا يمكن تصور ما يطرحه الليبراليون في معادلة (الكل يساوي مجموع أجزائه)، فالمعادلة الرياضية غير صادقة عندما يكون الحديث حول المجتمع؛ لأن الاختلاف هنا ليس في النوع فقط وليس في الدرجة وحدها، بل إنه اختلاف في النوع والدرجة على السواء، وعليه فالأهداف العامة للمجتمع لا تتحقق من خلال تحقق الأهداف المحدودة للأُسر والأفراد، "... لأن الكل الاجتماعي أكبر وأعمق من مجرد مجموع كل أفراده، فالمجتمع أساساً يتجاوز مجموع الأفراد، فهو واقع متميز بذاته، ومستقل عن وجود الأفراد" (محمود عودة: 223)، وكما هو الفرق بين الكل الاجتماعي ومجموع الأفراد، فإن هناك فرقاً بين المجال الفردي والعام في التربية، فصانعوا القرار في القطاعين العام والخاص مختلفون، ولكل منهم أغراض مختلفة أيضا، ولديهم أفاق زمنية مختلفة في صنع قراراتهم، مما يجعل التعليم العام مطلوباً بصورة خاصة نظراً للتأثيرات الاجتماعية الإيجابية للتربية، فالتربية خدمة عامة، وفوائدها تتجاوز الفوائد الفردية بشكل كبير (James and Levin 1988: 268).

وتأتي في مقدمة المصالح أو الفوائد الاجتماعية للتربية عملية الحفاظ على الميراث الثقافي الذي يحفظ كيان الأمة، وهذا الهدف هدف عام يتجاوز اهتمامات الأفراد، فالفرد لا يمكن أن يتحمل عبء شراء خدمة التعليم من أجل تحقيق هدف عام أو مصلحة عامة لا تعود له بالنفع المباشر، فهذا يدخل ضمن مسؤوليات المجتمع (الدولة)، وهذا ما يقوم به القائمون على التعليم الأهلي والخاص، فيجعلونه يميل ويتحرك وفقاً لرغبات وأهواء الأسر. ليس هذا وحسب بل إن التعليم يصبح سلعة فيكون، كما يقول Gemello and Osman (1983: 196) : "... محكوم بعدة مؤثرات هي السعر والدخل وتقدير التعليم، فمن حيث السعر إذا زاد سعر الخدمات التعليمية، بينما الأخرى ثابتة، فإننا نتوقع أن تقل كمية الطلب على التعليم، إلا أن الزيادة في الدخل وتقدير التعليم يؤديان إلى زيادة الطلب عليه، ثم أن الأسر تأخذ بعين الاعتبار كل مستوى الخدمات التعليمية المتوفرة وتختار أنسبها وفقاً للسعر المدفوع."

وهذه المضاربة على التعليم في السوق تثير قضيتين: الأولى تتمثل في أن عملية العرض والطلب تقود إلى إخراج غير القادرين على مسايرة ارتفاع أسعار التعليم من دائرة التعليم الأهلي والخاص وإعادتهم إلى دائرة التعليم العام. أما القضية الثانية فتتعلق بالمبدأ الديموقراطي المعروف **"المساواة وتكافؤ الفرص"**، التي لا تستقيم وسياسة السوق، ولما لهذا المبدأ من أهمية فسوف يفرد له جزء مستقل فيما بعد.

ويجب التنويه هنا إلى أنه مهما كان الخلاف في وجهات النظر المستند إلى الفلسفات التي يؤمن بها طرفا الخلاف حول الكل وعلاقته بأجزائه، وأيهما يستغرق الآخر بحيث يصبح وجوده وتميزه قائمًا ضمنيًا في وجود وتميز الكيان الآخر، فإن وسطية الإسلام قد حسمت الموقف دون أن تلحق الخسارة بأي من الطرفين المجتمع أو الفرد، يقول Badawi (1979: 104)

"لقد وضع الإسلام ميزانًا دقيقًا للمصالح الفردية والجماعية، فلم يضحي بالمصلحة الفردية من أجل الجماعة، كما لم يجعل المصلحة العامة في المرتبة الثانية للمصلحة الفردية."

كما أن تنشئة الأفراد على الحرية والاستقلالية الفردية يعد من الأمور التي تحبذها وتحرص على تفعيلها في البيئة المدرسية وتسعى إلى تحقيقها كهدف نهائي كل النظم التربوية والتعليمية وليست حكراً على الليبرالية، على الرغم من أن مفهوم الحرية والاستقلالية لديهم يعني حرية الجماعة في الحفاظ على كيانها واستقلالها عن باقي الجماعات الاجتماعية، لا كما هو مقصود به على وجه الإطلاق. إلا أن هذا الهدف والتطلع الإنساني النبيل - على إطلاقه- لا يخلو من بعض التعقيدات، فـ Erickson (1989: 26) يؤكد على أن فكرة

الاستقلالية الفردية "تثير مشكلتين كبيرتين: المشكلة الأولى تتعلق بعدم إمكانية تقرير وبموضوعية المتطلبات الأولية للاستقلال الفردي، والمشكلة الثانية تكمن في الحقيقة القائلة أن المدارس منحازة بطريقة ما ضد ممارسة الاستقلالية"، فقد ينتج عن تنشئة الأفراد في البيئة المدرسية على الحرية والاستقلالية بالمفهوم العام العدول عن تصورات جماعاتهم وتبني تصورات خاصة بهم، وعليه فإنه " لا ينبغي للآباء أن يتبرموا إذا اختار الشباب أيديولوجيةً غير أيديولوجية أسرهم أو دين غير دينها" (Erickson 1989: 24).

والليبراليون، كغيرهم، يدركون تماماً الدور الفاعل للتعليم في حفظ كيان المجتمع، إلا أنهم يصرفون اهتمامهم عن الدائرة العامة للمجتمع ويوجهونها إلى الدوائر الصغيرة (الجماعات والأسر)، ويأتون بحجج كثيرة تبرر اهتمامهم هذا، وقد تتسم بعض مبرر اتهم بالسذاجة أحياناً، فنجدهم، على سبيل المثال، يوردون مثالاً على عدم حق المجتمع (الدولة) في فرض نوع واحد من الطعام لكل الناس إذا أرادت أن تطعمهم كمبرر على حق الجماعات في اختيار نوع التعليم الذي يحفظ لها كيانها، ويتناسون أن المفارقة كبيرة بين التعليم والطعام، فـ"... التربية خير عام بصورة خالصة، شأنها في ذلك شأن الدفاع أو الهواء النقي الذي يجني فوائده جميع أفراد المجتمع بصورة متساوية، أما الطعام فتنحصر فوائده في الذين يستهلكونه" (James and Levin 1988: 268)، وإذا كان الليبراليون لا يقرون حق المجتمع في فرض نمط تربوي موحد يحفظ كيان وتراث المجتمع ويعزز وحدته، فإنه في المقابل لا يحق لهم إبراز وتعزيز الكيانات الجزئية في المجتمع على حساب الكيان والأيديولوجية الكلية للمجتمع.

أضف إلى ذلك، فالليبراليون يؤمنون أن تعددية التعليم تسهم إسهاماً مباشراً في تعزيز السلوك الديموقراطي، وتدخل المجتمع وفرضه نوع موحد من التعليم إساءةٌ للديموقراطية، وبتأمل هذه العبارة يتبين أنها أولاً ومن حيث المبدأ لا تنطبق على المجتمع اليمني المسلم الذي تسير مجمل تشريعاته ورُآه وأيديولوجيته وفقاً للشريعة الإسلامية، لا للديموقراطية، أما الأمر الثاني - لو سُلم جدلاً بالديموقراطية- فيتعلق بتوحيد المجتمع للتعليم، الذي يسئ إلى الديموقراطية بزعمهم. فتدخل المجتمع في السياسة التربوية وتوجيهه للتعليم لا يسئ للأُسس الديموقراطية بل على العكس من ذلك، فمن خلال التعليم الموحد يتعرض كل أبناء المجتمع، دون استثناء، إلى تنشئة موحدة تفرز جيلاً متبنياً لقيم واتجاهات وتطلعات وأهداف مشتركة، كما تشيع فيهم روح التسامح والفهم المتبادل، فالمجتمعات تؤمن إيماناً "... قوياً بدور التربية في إنجاح الديموقراطية، حيث تعمل على غرس مفاهيم المواطنة الصالحة، والإقلال من الجريمة، وتنمية القيم والمبادئ الديموقراطية في نفوس أبناء المجتمع"، أما التعليم المتعدد أو

المتنوع فيتعرض أبناء المجتمع من خلاله إلى ألوان متعددة أو مختلفة من التنشئة تقود إلى اختلاف في القيم والاتجاهات والأهداف، وفوق ذلك توجد جيلاً قائماً على التعالي والتمايز الاجتماعي، وهذا هو ما يسئ للديموقراطية (James and Levin 1988 : 269).

ومن التأثيرات البارزة للفلسفة الليبرالية على العقلية العربية الإسلامية عامة، والعقلية التربوية على وجه الخصوص، فكرة "الديموقراطية"، فالكتابات التربوية في هذه الأيام لا تخلو من الحديث عن الديموقراطية، بحيث أصبحت الشغل الشاغل للفكر التربوي العربي الإسلامي، الذي يتوخى تعزيزها في نفوس النشء، في الوقت الذي كان الحري به أن يعزز فكرة الشورى، باعتبارها جزء لا يتجزأ من التراث الإسلامي. فالتشدد للديموقراطية وإغفال الشورى لدليل واضح على عمق تأثير الفكر الغربي في أبنا المجتمعات العربية والإسلامية، مع العلم أن الديموقراطية والشورى مفهومان مختلفان من حيث المنطلقات والتوجهات. يقول محمد شمس الدين (1994 : 19): "إن ثمة اختلاف بين مرجعيتي الشورى والديموقراطية، فمرجعية الشورى دينية، ومرجعية الديموقراطية علمانية، وبهذا الاعتبار يختلفان".

وعدم صلاحية الديموقراطية كإطار أيديولوجي للمجتمع الإسلامي لا يرجع إلى أصلها العلماني الذي يعد أساس تباينها مع الشورى فحسب، بل لأنها عجزت عن أن تكون أيديولوجية كفيلة بتحقيق وحدة النسيج الاجتماعي وتماسكه في المجتمعات الغربية، التي تعد منبع ومنشأ الأيديولوجية، وهذا ما أشار إليه El Tom (1981 : 30) بقوله:

> **يتحمل المثقفون العبء الأكبر في قيادة مجتمعاتهم، إلا أن عالم الاجتماع المعروف كارل مانهايم يرى أن سلطة المثقفين في المجتمعات الغربية معدومة، لذا نجده يبحث عن قاعدة صلبة لرؤيته الاجتماعية المستندة على إيمانه الدائم بضرورة وجود الإطار الأيديولوجي الذي يضمن تماسك المجتمع، وفي حالة انعدام وجوده تنهار البنية الاجتماعية. وهذه الأيديولوجية يجب أن تكون بقوة الدين إلا أنه لا يعتقد أن المسيحية أو الديموقراطية قادرة على توفير ذلك، فهو يقول "إن الديموقراطية وبدون شك قد فقدت أي تصور لتربية المواطن الذي ترغب في إيجاده"**

أخيراً، تحفل أدبيات التعليم الأهلي والخاص بدراسات كثيرة حول فاعلية التعليم الأهلي والخاص، إلا أنها لا تجمع على رأي واحد، فكما أن هناك دراسات تفيد تفوق طلبة المدارس الأهلية والخاصة على غيرهم من طلبة المدارس العامة، فإن هناك دراسات أخرى تثبت عكس

ذلك تمامًا، وتؤكد أن تحصيل طلبة مدارس التعليم الأهلي والخاص لا يعد معياراً يقاس عليه. لذا، يفقد أنصار الليبرالية حجتهم، وعلى ضوء ذلك تصبح المدارس العامة والتي تعكس واقع المجتمع وفلسفته أقدر من غيرها على احتضان الطفل وتربيته، فقد عجزت كثير من المدارس الأهلية عن إثبات تميزها سواءً من حيث التحصيل أو من حيث اهتمامها بتكامل شخصية الطفل، ويؤكد Esty (1974 : xi) أن معظم مدارس التعليم الأهلي في المجتمع الأمريكي، والتي يفترض أن تكون بديلاً لمدارس التعليم العام، لم تستطع أن تحقق ما يفترض أن تقوم به، وذلك بقوله:

> **إن هذه الدولة (أمريكا) تريد لنظام التعليم الأهلي فيها أن يكون بديلاً للتعليم العام، إلا أن معظم المدارس الأهلية قد فشلت في أن تكون على مستوى قدراتها، وذلك بفشلها في الاستفادة من المزايا الجوهرية للاتجاه الخاص، وتتمثل قدرات تلك المدارس في اهتمامها اللامتناهي بنواحي عدة من نمو الشخصية، كالتكامل والثقة والاعتزاز بالذات والقيم الأخلاقية والسمو والوعي الذاتي والتعاون الجماعي والتي كان من الممكن تحقيقها من خلال استفادتها من المزايا التي ينفرد بها القطاع الخاص، كالعناية باختيار مهامها وأنشطتها، والسرعة في اتخاذ القرارات وتبديلها أو إلغائها وفق ما تقتضيه الظروف والأحوال.**

ويبدو أن واقع المدارس الأهلية والخاصة في المجتمع الأمريكي، من حيث نجاحها أو فشلها، من حيث قدرتها أو عدم قدرتها على تلبية المتطلبات الفردية والمجتمعية على السواء أمر لا يلقي له كثير من الآباء بالاً، وذلك لأن هذا النوع من التعليم يحقق لهم رغبات ذاتية قد لا تكون لها علاقة بالتعليم وبمخرجاته، فقد كشف استطلاع الرأي العام الذي أُجري في السبعينات من هذا القرن أن الأمريكان قليلو الفهم فيما يتعلق بالمدارس الأهلية، ففي الوقت الذي يبدي فيه بعض الآباء أنهم يريدون تربية جيدة لأبنائهم، يتضح أنهم يريدون أن يتباهوا ويتفاخروا بانتساب أبنائهم إلى هذه المدارس (Esty 1974 : xii).

وما دامت التربية خيراً عاماً وفوائدها الاجتماعية تتجاوز مجموع الفوائد الفردية، فيقتضي ذلك سيرها في اتجاه السياسة العامة للمجتمع. وينبغي أن لا يُفهم من هذا الرفض القاطع للتعليم الأهلي والخاص، فالذي نحرص عليه هو توحد كل من التنشئة السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية، والمادة العلمية المعطاة لأبناء المجتمع حتى تشكل مخرجات

النظام التعليمي وحدة اجتماعية وسياسية متماسكة، فخورة بتراثها وثقافتها وعقيدتها، ولا تشعر بالدونية تجاه الثقافات الأخرى.

أما الاتجاه المحافظ فيكاد يكون على النقيض من الاتجاه الليبرالي، فينطلق، كما تبين، من احترام النظم والقوانين الاجتماعية العامة والمقرة من قبل المجتمع بدلاً من المغالاة في الحرية الفردية، كما يؤكد على أهمية الموروث الحضاري والثقافي للمجتمع، ويعلي من شأن القيم والأخلاقيات الاجتماعية المشتركة، ويعتبر الحفاظ على ذلك من الأمور التي لا ينبغي التهاون فيها لأنها تحفظ للمجتمع تماسكه واستقراره، ولا ينكر تطور وتقدم المجتمع شريطة عدم المساس بقيمه وفضائله، فكونت هذه الرؤى الفكرية المرجعية الأساسية لكل مناشط الحياة في المجتمع وعلى رأسها التعليم.

يرى المحافظون أن أفضل أنواع التعليم هو التعليم الموحد الذي يسيطر عليه المجتمع، يخطط ويبرمج له، ويحرص على تضمينه كل ما يحفظ تماسكه واستقراره،ويقوم على الإشراف عليه ومتابعته، ويتعهد بتمويله. أما إذا تم إفساح المجال للجماعات والأفراد الولوج في هذا المجال الاجتماعي الحيوي لتقديم أنواع متعددة من التعليم، فإن ذلك يعتبر تهديدا حقيقياً لتماسك المجتمع، فالتعليم "... ملك المجتمع ومن واجب الدولة الحفاظ على النسيج الاجتماعي الذي يحدثه التعليم" (عصام الدين هلال 1992: 18).

فالتعليم في الوقت الذي هو حق لكل أبناء المجتمع هو واجب عليهم، وقضية الحق والواجب هذه لا تستطيع الجماعات أو الأفراد تأديتها في مجال التعليم بالذات وينبغي أن تضطلع به الدولة والدولة فقط، وذلك "لأن التعليم يوجه من خارجه، فهو لا يملك سلطة اتخاذ القرارات المنظمة له، ولا يملك قوة التمويل الاقتصادي لمشروعاته وبرامجه، فكان لابد أن يوجه من سلطات خارجية ذات طبيعة سياسية في المقام الأول" (فكري شحاته 1988: 277).

ويرجع إيمان معظم المجتمعات، إن لم يكن كلها، بضرورة توجيه المجتمع للتعليم إلى ما يقوم به التعليم من دور أساسي "... في تشكيل وعي أجيالها وفهمهم للواقع وتصوراتهم وردود أفعالهم تجاه كل الأشياء، لأن اعتقادات الأفراد، والتي ستصبح جزءً من شخصياتهم تشكل في المدرسة"(Arons 1989: 68)، ووجود تعليم آخر إلى جانب التعليم العام يوجد بلبلة وتصدع فكري واجتماعي، ولهذا يؤكد أنصار الاتجاه المحافظ على ضرورة أن يلتحق أبناء المجتمع في مدرسة عامة حتى تتمكن من صياغة سلوك متقارب للأفراد وتقلل من جوانب

الخلافات فيما بينهم، وذلك من أجل تحقيق عملية التنبؤ والتحكم والتنسيق بين الأنشطة، ومن ثم ضمان ثبات السلوك على وتيرة واحدة (عبد الرحمن الطريري 1413هـ:43).

والبلبلة والتصدع المشار إليهما آنفاً، ناتجتان عن اختلاف التنشئة التي سيتعرض لها الأبناء إن هم التحقوا في مدارس مختلفة الرؤى والاتجاهات (تعليم أهلي وآخر خاص)، فكل من هذه المدارس يقدم رؤيته وفلسفته الخاصة بالجماعة التي ينتفع منها، في حين ينبغي التركيز على ما هو عام ومشترك بين أبناء الأمة وتعزيزه في نفوسهم وعقولهم، والجزء الكبير الذي يمثل قاسماً مشتركاً بين أبناء الأمة الواحدة هو تراثها وثقافتها، ومهمة التعليم "... هي الحفاظ على تماسك المجتمع عن طريق دراسة التراث الثقافي للأمة" (علي هود بآباد1984:43).

ولا يرى المحافظون أي تعارض بين التعليم الموحد والديموقراطية، كما يرون أن تعددية التعليم تعيق السلوك الديموقراطي ولا تنميه. فالديموقراطية تقوم على وجود تصور مشترك بين أبناء المجتمع الواحد لواقعهم وتطلعاتهم، أو بتعبير Muller (1983: 31) التي ترى أن الديموقراطية "... تتطلب مشاركة المواطنين التي تعتمد على وجود لغة مشتركة"، وإنه لمن الطبيعي أن البيئات المختلفة لا تنتج إلا لغات مختلفة، فالمدرسة العامة، على العكس من المدارس الأهلية والخاصة، هي القادرة على إنتاج هذه اللغة المشتركة.

واللغة المشتركة أساسية لبقاء واستمرار أي نظام اجتماعي أو سياسي، والمقصود باللغة هنا هو وجود أرضية مشتركة من الاتجاهات أو الرؤى، وهذا ما أكده كل من Eston و Hass عندما أشارا إلى أنه "لا يمكن لأي نظام أن يبقى في حالة تواصل إلا في حالة نجاحه في تطوير معرفة مشتركة بين أعضائه حول القضايا والاتجاهات والقيم السياسية المشتركة" (Muller 1983: 40)، والمدرسة، كمؤسسة اجتماعية، هي التي تصهر كل الخلافات والتمايزات الاجتماعية والاقتصادية لأبناء المجتمع في بوتقة واحدة لتخرج جيلاً منسجماً ومتعاونا.

وهذه الرؤيا الاجتماعية لا يمكن أن تتكفل بها مدارس التعليم الأهلي والخاص لأنها لا تضم بين جنباتها كل الفئات الاجتماعية في المجتمع، وإنما هي حكر على فئات اجتماعية بعينها، فهذه الفئات تسعى في الأساس للتميز والترفع لا للاختلاط والذوبان في باقي الفئات

الاجتماعية، فهذا النوع من التعليم يعتبر "... وسيلة أبناء الفئات العليا التي تريد الحفاظ على ثقافتها ومكانتها الاجتماعية" (James and Levin ؛ 1983: 5)، ليس هذا فحسب، بل إن هذا النمط من التعليم يقدم لأبناء هذه الفئات أفضل الطرق للالتحاق بالنخبة (James and Levin 1983: 62)و(Fox :125) التي تمكنهم من السيطرة السياسية على مقدرات المجتمع. فهذا النوع من المدارس من حيث نشأتها وتوجهاتها "لا يمكنها أساساً أن تراعي المصلحة العامة للمجتمع، وكل ما يمكنها فعله هو خدمة الأغراض الخاصة بالطلاب وأُسرهم" (Devins 1989: 2) كما تمت الإشارة إليه، وهذه الأغراض والرغبات الذاتية والآنية، في نظر المحافظين، ذات مردود اجتماعي خطير، و" ... لو تركت الأسر وشأنها في اختيار نوع التعليم فإن الخبرة العامة، والتي تعد في غاية الأهمية لعملية تطور الأُمة، سوف تُفقد تماماً، لأن القرارات الخاصة تركز على اهتمامات الأفراد والعائلات لا المجتمعات" (Levin 1983:20).

أضف إلى ذلك، فإن لكل أُمة خصائصها الذاتية التي تتميز بها عن غيرها من الأُمم، وتجند كل مؤسساتها للحفاظ على ذلك الموروث أو الرصيد الإنساني الذي اكتسبته عبر الأجيال، والمؤسسات التربوية، كما هو معلوم، أكثر المؤسسات الاجتماعية فاعلية وتأثيراً في تحقيق ذلك الشأن، لذا أخذت المجتمعات على عاتقها الإنفاق على هذه المؤسسات، إلا أن التوجه الليبرالي لا يأبه كثيراً لذلك، لذا نجده يدعم فكرة التعليم الأهلي والخاص ويشجع دخولها السوق الاستثمارية، وهذا يسير في الاتجاه المعاكس لما تسعى إليه الأُمم فـ "... طبيعة سوق المدارس الأهلية تؤدي بالضرورة إلى تقويض الصفات العامة للأُمة، كما يذكر ذلك المتحدثون أمثال ميلتون وفردمان، والتي تعد ضرورة لمجتمع ديموقراطي مستقر" (Levin 1989: 103).

وهذه الرغبة في الحفاظ على الميراث الاجتماعي لا يستثنى منها المجتمع الأمريكي الذي يحتضن الليبرالية ويصدرها قسراً إلى المجتمعات المقهورة، فعلى الرغم من الانتقادات التي يتعرض لها التعليم الأمريكي باعتباره وسيلةً لإعادة إنتاج المجتمع الطبقي - ما تبقى من فترة الحرب الباردة- ، إلا أن الرغبة في إنتاج مجتمع متماثل انعكس على قرارات المحاكم في القضايا التي يرفعها كل من الآباء والجماعات العرقية والثقافية والتي يطالبون فيها بتعليم خاص بهم دون تدخل من الدولة، يقول Devins (1989: 2) : "إن معظم المحاكم الأمريكية

أشارت إلى أن الآباء لا يملكون حقاً دستورياً في تزويد أبنائهم بتعليم في مدرسة أهلية غير محكومة بإجراءات حكومية معقولة"، فهيمنة المجتمع إذاً أمر مطلوب ومشروع ودستوري أيضا.

من خلال العرض السابق، يتبين أن الاتجاه الليبرالي لا يخدم قضايا المجتمع اليمني ، كمجتمع إسلامي، ولا يتناسب مع عقيدته ورُآه وتطلعاته وطموحاته لأجياله الحاضرة والمستقبلية، وعليه فإن الاتجاه المحافظ هو أقرب الاتجاهين إلى الرؤيا الإسلامية، فكثير من القضايا التي أتى بها مقبولة إسلامياً، وعليه فسوف يتم اعتماده إطاراً نظرياً لهذه الدراسة.

الفصل الثالث:

مراجعة الأدبيات

مدخل تاريخي

- التربية في عصر الرسول محمد($).
- التربية في عصر الدولة الإسلامية.
- التربية في العصر الحديث.
- لتعليم العام في اليمن.
- التعليم الأهلي والخاص في اليمن.
- التعليم الأهلي والخاص ومبدأ تكافؤ الفرص.
- التعليم الأهلي والخاص وبناء الشخصية.

مراجعة الأدبيات

مدخل تاريخي

هدفت هذه الدراسة إجمالاً إلى أمرين: الأول، التعرف إلى محددات اختيار الآباء للمدارس الأهلية والخاصة لتعليم أبنائهم، والثاني، مدى التوافق بين الواقع الفعلي لهذه المدارس وتصور الآباء لها. وسيتم في هذا الجزء عرض تأريخي موجز لتطور التعليم حتى تتضح مكانة التعليم الأهلي والخاص.

فالعالم يتميز في مسيرته التاريخية بخاصية التوريث المتصل للخصائص، فالماضي يُورث في الحاضر، والحاضر منتقل بكينونته الكلية إلى المستقبل، وبهذا تنشأ اللحمة التي تجمع بين أبناء المجتمع الواحد في وحدة عضوية، وما تتعرض له المجتمعات من أحداث تنمي مع مرور الزمن وتقوي خصوصيتها "وهذا نفسه هو ما يجعل للعالم تاريخاً، أي يجعل له امتداداً في الزمن، تقع فيه الحوادث ناقلة خصائصها بعضها إلى بعض، حتى لترى الموقف الحاضر حصيلة تاريخ ماضٍ، وموجهاً لتاريخٍ مقبل" (قدري طوقان 1983: 7).

والتاريخ ليس قاصراً على الأحداث، بل إنه يجمع الأحداث والأفكار والأشخاص معاً في نطاق وحدة متفاعلة، ومن ثم فإن تاريخ العلم أو تاريخ الفكر بوجهٍ عام إنما هو تاريخ إيمان البشر بتلك العلوم أو الأفكار، وصراعهم حولها، صائغين بذلك أحداثاً يتناولها المؤرخون بالتحليل والتفسير (صلاح قنصوة 1983: 90).

والعلم في جوهره هو عبارة عن "نظام للمعرفة لا ينفصل عن النظام الاجتماعي الذي يتطور بداخله. ومن هنا فإن الحقيقة العلمية أيًا يكن موضوعها ليست حقيقة مطلقة على الإطلاق، بل هي تقوم على افتراضات متغيرة ومعلومات متجددة" (فؤاد مرسي 1984: 62). أضف إلى ذلك، فالعلم "يسير سيراً متصلاً جديده بقديمه" (زكي نجيب محمود 1990: 130)، مشكلاً بذلك سلسلةً من الأفكار الحيوية المترابطة التي يصعب في غياب الرؤية التاريخية إدراكها، وعليه فالفكر "يجب أن ينظر إليه، ككائن ينمو ويتطور، مما يعطي التاريخ أهمية بالغة في معرفة العلوم والقضايا المختلفة" (قدري طوقان 1983: 6).

فالارتباط بين التاريخ والعلم له أهميته الخاصة، إذ أن العلم كتراكم للإنجاز المعرفي عبر التاريخ، لا يمكن أن يستقيم بدون تاريخ، لذا نجد أن جورج سارتون (1961: 56) يقول بهذا الصدد:

تنبعث أهمية تاريخ العلم من استحالة انفصاله عن العلم نفسه، كما يقول (هربرت دنجل) Dingle لأن العلم عملية ممتدة خلال الزمان، ومتعارضة مع الطابع الآني Instant-aneous أو الطابع الأزلي على السواء للفلسفة التقليدية، وإذا ما ران على العلم جهل بتاريخه، فإنه لا محالة مخفق في مهمته. أي أن هناك ما يسميه (دنجل) بالعامل المفقود Missing Factor في العلم، الذي يعني لديه النقد الداخلي للعلم، والمؤسس على المعرفة التاريخية، وبدونه يمكن أن يغدو نمو العلم أخرق محفوفاً بالخطر، ولن يوجد فهم واقعي للعلم، أو بالأحرى لن يوجد علم دون نقد متواصل له، وهو بطبيعته نقد تاريخي.

وليس ثمة معرفة إنسانية لا تفقد طابعها العلمي متى نسي الناس الظروف التي نشأت في أحضانها، والمسائل التي تولت الجواب عليها، والوظيفة التي وجدت من أجلها، ولعل مصدر الجانب الأكبر من النزعات المتصوفة والخرافات التي تنال بعضاً من اهتمام المثقفين اليوم هي نتيجة للمعرفة التي جنحت عن مرساها التاريخي. لذا فإن العودة بالذاكرة إلى الوراء وتتبع تاريخ التعليم سوف يعين - وبصورة أكثر وضوح- على الإجابة على السؤال التالي:

نشأة التعليم الأهلي والخاص:

فصياغة هذا السؤال تتضمن إشارة مؤسساتية، بمعنى أن المراد معرفته هو زمن ظهور التعليم الأهلي والخاص كمؤسسة مستقلة تتولى تعليم النشء.

ولما كان السؤال ذا اتجاه مؤسساتي، فمن الطبيعي أن يتخذ الحديث عنه بعداً لا يغفل الجانب المؤسسي له، لذا فإن العرض سوف يبدأ مع البدايات الأولى للتعليم الأهلي "الساذج" أو (التقليدي)، ولكن ينبغي الإشارة هنا إلى أن التعليم الأهلي المراد إيضاحه هو الذي تمخض عن التعليم العام، وعليه يصبح تناول التعليم العام تاريخياً أمراً في غاية الأهمية وذلك لأن مفهوم عبارة "التعليم الأهلي" هو أنها عبارة تمييزية، بمعنى أنها تميز هذا النوع من التعليم عن التعليم العام.

وقبل الحديث عن التعليم والمؤسسات التعليمية في المجتمعات أو العصور المختلفة، فإنه لابد من القول أن التربية التي تتبناها مؤسسة مختصة غير تلك المعهودة في العصور القديمة

والتي كانت تتولى إعداد الفرد كفرد لمهمة محددة، فالتربية المؤسساتية تهتم بالفرد كذات مجتمعية، أي إنها "فن صناعة المواطنين"، بتعبير أبو الفتوح رضوان (1965: 63).

وبناءً على ذلك، فالتربية تعد عاملاً رئيسياً من عوامل تحقيق الشخصية الوطنية، ووسيلة فاعلة في الحفاظ على كيان الأمة، وهي كذلك للجماعات في كل من المجتمعات القديمة والحديثة على السواء (عبد الله الرشدان 1984: 33)، ومهما كانت التربية وأياً كان المجتمع (بدائي أم متحضر)، فإن الهدف الاجتماعي هو الذي يشكلها، كما سيتضح ذلك من خلال العرض التالي.

كانت التربية تتم في المجتمع البدائي بطريقة فردية وعفوية وغير مجتمعية، كما أنها لم تخضع لنظام متفق عليه، فالطفل يتعرض لها من خلال حياته اليومية دون وعي مسبق بها .

فالهدف هنا إذاً، هو مساعدة الطفل على الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه دون عناء أو غربة، أو بمعنى آخر "... إحداث التوافق والانسجام بين الفرد وبيئته المادية وغير المادية، وذلك بوسائل ثابتة ومعينة، أثناء قيامه بالأعمال، سواءً كانت هذه الأعمال متصلة بمصالحه أو عباداته" (بول منرو : 30)، فالتوافق والإنسجام بين الفرد وبيئته هو تشرب الطفل لثقافة مجتمعه، والمسؤول عن إحداث هذا التوافق هم الكبار (الوالدان)، الذين يقررون أنماط السلوك المقبولة في المجتمع والتي على الطفل أن يتشربها، وهم بهذا يؤكدون حرصهم على استمرارية مجتمعهم من خلال التطبيع الاجتماعي لأبنائهم، والذي يعد "... ضماناً لأن يحافظ المجتمع البدائي على مقوماته ومسار الحياة فيه، واستمرار النمط الذي يعيش فيه دون زعزعة أو تغيير" (عرفات سليمان 1977: 51).

أما في عصر الحضارات والإمبراطوريات فقد أصبحت العلاقات الإنسانية وخاصة في المجالات الإقتصادية والسياسية والدينية أكثر تعقيداً، فلم تعد خبرات ومهارات ومعارف المجتمعات السابقة قادرة على أن تلبي احتياجات هذه الفترة ، فكان لا بد من إحداث "تطوير في أسلوب الكتابة والأدب والفن، وظهرت الحاجة إلى المربين والمعلمين" (ملكة أبيض 1982: 21)، وهذه نتيجة واستجابة طبيعيتان لمقتضيات فقه التطور، وقد شهدت هذه الفترة اهتماماً غير معهود بالتعليم، فقد ذكر Freeman (1944: 118) "... أن الأباطرة في هذا العصر اهتموا اهتماما مباشراً بالمدارس، فكانوا ينفقون عليها من أموالهم، وتبع ذلك بالضرورة ازدياد الرقابة والإشراف على ما يعلم في تلك المدارس، واعتبروا أنفسهم حماة للتعليم والثقافة".

وينبغي أن لا يفهم من حديث الكاتبين (ملكة أبيض و Freeman) السابق أن التعليم بشكله المؤسسي قد وجد في هذا العصر (عصر الحضارات والإمبراطوريات)، فتطور الأدب

والفن وظهور الحاجة إلى المربين، والاهتمام بالتعليم لا يعني بالضرورة وجود تعليم مؤسسي، أضف إلى ذلك أن مصطلح "مدرسة" لم يظهر إلا في مرحلة متأخرة، فهو ابتكار إسلامي، كما أن التعليم في العصر الإمبراطوري لم يكن تحت إشراف الدولة، بل كان تحت سيطرة وإشراف الكنيسة والقائمين عليها الذين لم يكن همهم سوى الحفاظ على مصالحهم الخاصة، ويُؤكد ذلك عرفات عبد العزيز(1977: 61) بقوله أن: "... الكهنة في الحضارة الفرعونية القديمة يعملون بما لديهم من سلطات واسعة على صهر الاتجاهات العلمية والحرفية والفنية في بوتقة التقاليد التي كانوا هم أنفسهم يوجدونها ويعملون على تنميتها، وكانوا يعتبرون الخروج على هذه التقاليد كفراً وزندقةً، بل يعد ذلك ثورة على الإله تستوجب غضبه"، وهذا هو جوهر ما يعنيه ماكس فيبر بصراع المكانة.

وقد كان لتولي الأفراد مسؤولية التعليم، في مجتمع الحضارات والإمبراطوريات - سواءً كانوا كهاناً يسعون إلى تزييف وعي فئات المجتمع، أو مربين يهتمون بنشر قيم ومبادئ وتعاليم دياناتهم- أثره في جعل الكثير من الكتاب يجزمون على أسبقية التعليم الأهلي على التعليم العام في تلك المجتمعات وفي تلك الفترة، وقد أطلقوا عليه التعليم الأهلي لقيامه على جهود فردية، ولايمكن أن الاستنتاج من خلال التسمية "التعليم الأهلي" أن هناك تعليماً آخر غير أهلي. ويبدو Liven (1983: 17) على رأس قائمة الكتاب الذين جزموا بأقدمية التعليم الأهلي إذ يقول: "إن التعليم الأهلي من الناحية التاريخية هو أول نوع من التعليم، وإن التعليم العام لم يظهر إلا مؤخراً" ، ومع ذلك فإنه لم يشر إلى الفترة التي ظهر فيها التعليم العام وإنما اكتفى بالقول (مؤخراً). والقول الأكثر دقة هو ما أشار إليه Cibulka (1989: 2) الذي يقول "... إن التربية عبر مراحل التاريخ كانت تقدم بصورة غير رسمية عن طريق المؤسسات الدينية وغيرها" .

ويتضح من الآراء السابقة أن التعليم كان يقوم على عاتق الأفراد الذين حرصوا على تعليم الأبناء متطلبات الحياة هذا من ناحية، ومن ناحية أُخرى تولت المؤسسات الدينية التأهيل الروحي، حيث كانت المعتقدات الدينية تحتل موقع الصدارة، فهي منبع القيم والمبادئ، كما كانت الإطار الذي تشكلت على ضوئه الاتجاهات التي تحكم سلوك الأفراد، لذا كانت التنشئة الدينية لأفراد المجتمع تحتل المقام الأول في اهتمامات ومسؤوليات رجال الدين، وذلك لما لها من دور في تحقيق التماسك الاجتماعي للمجتمع وفيما يلي سيتم تسليط الضوء على التربية في العصر الإسلامي بدءاً بعصر الرسولﷺ وإنتهاءً بالعصر الحديث.

التربية في عصر الرسول ﷺ :

لقد كانت الرسالة السماوية (الإسلام) ثورة على كل ما يحط من شأن الإنسان، أضف إلى ذلك، إنها رسالة علم، فالعلم هو جوهرها، وبه تتضح دلالاتها ومفاهيمها، وهو وسيلتها لمخاطبة الناس، وللعلماء مكانة جليلة وعظيمة فيها، وفي القرآن بيان ذلك كله. ولما كان التعليم "... إما تزويداً بالمعلومات أو إلغاء، أو تقويم لها، وكذا شأن الدعوة لما فيها من تبليغ للحقائق اليقينية الموحى بها، وبيان لفساد المعتقدات الضالة وتصحيح للمفاهيم" (المكي إقلاينة 1413هـ : 36)، كان لا بد لها من أُناس يتمتعون بقدرة عالية على الكتابة لتحقيق غايتين: الأولى مخاطبة زعماء وملوك الأمم الأخرى، والثانية تسجيل مسار الدعوة وحفظها من المتطفلين، لذا فلا غرابة أن نجد "أنه كان للنبي كتاب بلغ عددهم ما ينيف على الأربعين" (ملكة أبيض 1982: 6).

وبالطبع لقد كان الرسول الأعظم ﷺ هو المعلم والمرشد والموجه الأول للأُمة الإسلامية، والمسؤول عن إدارة كل شؤونها لأنها دخلت عهد جديد تختلف أوضاعه تماماً عن أوضاع المجتمع السابق عليه، وقد كان التعليم يعد من أولويات الأمور الهامة في الدعوة، فقد كان عليه الصلاة والسلام يرسل الرسل إلى القبائل والأمصار ليعلموا أهلها القرآن أو الدين (ملكة أبيض 1982: 7).

ولم يختف الكتاب، بل تعززت مكانته، وظهر إلى جانبه المسجد كمؤسسة إسلامية ترعى شؤون المسلمين عامة بما في ذلك التعليم، "فكان في المدينة على عهد الرسول ﷺ تسعة مساجد" (عبد الرحمن النحلاوي 1983: 131)، مراكز لمحو أُمية الأُميين من العرب وتفقيههم في الدين، وكان معلم الأُمة (عليه الصلاة والسلام) هو المعلم الأول، كما تم ذكره، يقول عز من قائل عليم: **{هو الذي بعث في الأُميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين}** (الجمعة : 2). ولم ينته هذا النهج بوفاته (عليه الصلاة والسلام)، بل حملهُ المسلمون من الصحابة والتابعين حتى اليوم.

التربية في عصر الدولة الإسلامية:

تمتد هذه الفترة من عهد الخلفاء الراشدين وحتى نهاية عهد الخلافة الإسلامية، إذ استمر التعليم الفردي خلال هذه الفترة كامتداد للعصور السابقة، إلا أن هذه الفترة شهدت التركيز الأكبر على المسجد بدلاً من الكتاب - الذي لم يختف دوره- ، فقد كان

المسجد بمثابة المنارة العلمية المضيئة في مختلف عصور الدولة الإسلامية؛ فعهد إليه بوظائف متعددة كالعبادة والقيادة والحكم والتعليم. وكجزء من مسؤوليات الخليفة أو السلطان، كان الخلفاء يكلفون العلماء بإدارة حلقات الدرس في المساجد، وإلى جانب العلماء المكلفين رسمياً، كان هناك علماء آخرون نذروا أنفسهم للتعليم رغبة منهم في أداء الأمانة، باعتبارهم ورثة الأنبياء، ومن هنا بدأ تزامن التعليم الفردي - القائم على جهود ذاتية- والتعليم الرسمي أو العام الذي تتبناه الدولة، وهذا ما أكده عبد الرحمن النحلاوي (1983: 145) من أن "التعليم في عهد الخلفاء الراشدين كان قائماً في معظمه على جهود خاصة وحماس ذاتي، حتى أصبح يخضع لإشراف وتمويل الدولة الإسلامية، فكان الخلفاء يولون العلم اهتماما كبيراً، ويقدمون العطايا لبعض العلماء الذين كانوا يعقدون حلقات العلم والمناقشة".

وتجدر الإشارة، هنا، إلى أن التعليم غير الرسمي (الفردي) لم يكن ليختلف عن التعليم الرسمي من حيث الفلسفة والأهداف، فقد كانا كلاهما مشبعين بثقافة المجتمع العربي الإسلامي، ويهدفان إلى غرس وتنمية العقيدة الإسلامية والعمل على استمرارها، وتنمية العلوم المرتبطة بها، وتشكيل الإنسان العربي المسلم المتمكن من عقيدته، القادر على التفاعل في مجتمعه بقيمه ومبادئه (ملكة أبيض 1982: 6).

وعلى الرغم من المهام الجسيمة التي كانت تضطلع بها الدولة الإسلامية لترسيخ سيادتها وحماية سلطانها، فإن الحاكم المسلم (الخليفة) كان يقضًا وحريصًا على أن لا يظلم أو يحرم من هم تحت قيادته من المسلمين أو غيرهم من التمتع بحقوقهم، وأول هذه الحقوق حق التعليم، فكانت الجماعات اليهودية والنصرانية تتمتع بكامل حقوقها الدينية وغير الدينية، وفيما يتعلق بالتعليم، فقد أُعطيت هذه الجماعات "... الحرية في إنشاء المدارس الخاصة بها، وصياغة مناهجها بما يخدم أهدافها وطموحاتها، وما يحفظ كيانها المتميز، ويحميها من الذوبان الكلي في المجتمع الإسلامي" (أمة السلام جحاف 1994: 75)، ليس هذا فحسب، بل استعانت الدولة بهم للضرورة "بتعليم القراءة والكتابة في كتاتيب المسلمين لانشغال هؤلاء بمهام أخرى إدارية وعسكرية وسياسية" (ملكة أبيض 1982: 6)،

فلم يُعهد أن هؤلاء الذميين في ظل الدولة الإسلامية قد عُوملوا معاملة دونية بسبب ديانتهم، "... فالإسلام الثورة الإنسانية الكبرى أستوعبه وتمثلهم، كما استوعب وتمثل غيرهم من الأقوام، سواءً دخلوا الإسلام أم لم يدخلوه" (نصر شمالي 1984: 8).

إذاً، فالتعليم الفردي عند المسلمين قد نشأ استجابةً لحاجات قائمة في المجتمع، وظل يتأثر بتطور المجتمع ويستجيب لتطوره وتغير حاجاته، ومع ذلك فقد عجز عن مجاراة التطورات

السريعة للمجتمع، فكان أن ظهرت المدرسة (التعليم الرسمي) كبديل حيوي عنه، تحت رعاية الدولة التي تعهدت بتمويل المدارس وتزويدها بالأساتذة الممتازين والكتب النادرة، كما تكفلت بتوفير وسائل التفرغ لطلب العلم، وذلك بتقديم المساعدات المالية لطلبة العلم (محمد الأبراشي: 95).

إلا أن ما كتب عن نشأة المدارس كمؤسسات تربوية جديدة في المجتمع الإسلامي لم تغط كثيرا من الجوانب بحيث تركت عدة أسئلة دون إجابة، فليست هناك معلومات أكيدة عن البدايات الأولى لنشأنها، وأشكال وجودها، ونوعية وظائفها، ويرجع السبب في ذلك من وجهة نظر محمود قُمبر (1985: 87) إلى أن "... المؤرخين في تراثنا العربي لم يهتموا كثيراً بالكتابة في تاريخ الأفكار والمؤسسات، وإنما اهتموا كثيراً بالكتابة في السير والأحداث"، فأسفر ذلك القصور عن وجود رأيين متضاربين فيما يتعلق بالنشأة الأولى للمدرسة كمؤسسة تربوية: يقول الرأي الأول: "أن الحياة التربوية في المجتمع الإسلامي اتخذت شكلها المؤسسي في القرن الحادي عشر الميلادي" (هشام نشابه 1981: 347)، وهذا يعني أن المدارس بالمعنى الحديث قد عُرفت في القرن الرابع الهجري، ويؤكد هذا الاتجاه المقريزي بقوله: "إن المدارس لم تُعرف في عهد الصحابة والتابعين، ولم تنشأ إلا في نهاية القرن الرابع الهجري، وأن أهل نيسابور أول من بنوا مدرسة في الإسلام وسموها المدرسة البيهقية" (محمد الأبراشي: 91).

والملاحظ أن الكتاب الذين أكدوا على ظهور المدرسة في القرن الرابع الهجري لم يجمعوا على سبيل اليقين في أي عصر من عصور الدولة الإسلامية نشأة المدرسة، فعلى سبيل المثال، اكتفى محمود قُمبر (1988: 90) بالقول أن هذه المدارس: "... مدارس أهلية، أنشأها العلماء الأعلام في ذلك الزمان مثل البيهقي م/454هـ، وأبو حاتم البستي م/345هـ، والبيشكي م/453هـ وغيرها، وكان إلى جانبها مدارس أنشأتها السلطة الحاكمة".

أما الرأي الثاني فيؤكد على أن ظهور المدرسة كان في القرن الخامس الهجري، في عهد الدولة السلجوقية، ويورد ابن خلكان م/681هـ "أن نظام الملك هو أول من أنشأ المدارس، فاقتدى به الناس، وابن الورد معه في ذلك، إذ يقول عن النظام في صيغة عامة مطلقة (بنى مدارس الأمصار) وكأنها قضية لا تحتاج إلى مناقشة" (محمود قُمبر 1985: 90)، "وأول مدرسة أنشأها نظام الملك أسماها (المدرسة النظامية) نسبة إلى نظام الملك السلجوقي، وقد نشأت عام 459هـ، في بغداد" (عرفات عبد العزيز 1977: 155).

ويعتقد أن الرأي الثاني هو الأرجح؛ لأن دوافع ملوك وسلاطين الدولة السلجوقية في إقامة المدارس والإنفاق عليها، على عكس تلك التي كانت عند أهالي نيسابور، كانت دوافع

دينية وسياسية قوية، "فالملوك السلاجقة الذين انتصروا على الشيعة، بعد أن سادوا في القرنين الثالث والرابع، أرادوا أن يحاربوا الشيعة بنفس أُسلوبهم، في اتخاذ التعليم أداة لنشر المذهب الديني، ودحض عقائد المخالفين، وتكوين كوادر الدولة من أبناء المذهب" (محمود قُمبر 1985: 120)، وهذه النظرة إلى التعليم تعكس رؤيةً وفهماً عميقين إلى وظيفة التعليم باعتباره وسيلة فاعلة في تحقيق التنشئة السياسية والاجتماعية المطلوبة أو المرغوبة من قبل السلطة أو المجتمع.

ومما يعزز الرأي الثاني أيضا "أن لفظ مدرسة لم يكن قبل النظاميات لفظاً شائعاً، إذ هو مولد عند العرب، مأخوذ من العبرانية أو الآرامية، وأصله مدرس، وجمعه مداريس، ثم خُفِف فأصبح مدارس" (محمود قُمبر 1985: 94)، وهذا يوحي بأسبقية الدولة السلجوقية في إنشاء المدارس بمفهوم يقترب من المفهوم المتداول حالياً.

وهذا ما أكدته تراجم أبناء القرن الرابع الهجري، ولا سيما في سلك الدرر حيث أشار إلى "أن التدريس في ذلك القرن، كان يجري في الجوامع، فالنحو والبلاغة والأُصول والفقه وغيرها، كانت تدرس في الجامع الأموي في دمشق، والمصطلح والأدب والمعاني والبيان والحديث والفقه في الجامع الأموي في حلب" (أسامة عانوتي 1981: 148)، ويعتقد أن اليقين في تراجم أبناء ذلك الزمان الذين عاصروا الأحداث، فأصابوا الحقيقة أكثر من غيرهم من الكتاب المحدثين، الذين اعتمدوا في رواياتهم على ما تواتر من الأخبار.

إذاً، من المحتمل أن يكون أصحاب الرأي الأول؛ القائلون بظهور المدرسة في القرن الرابع الهجري، قد التبس عليهم الأمر، فقد كانت حلقات المساجد تشبه إلى حدٍ ما النظام المتبع في المدارس فقد شاهد ابن بطوطة " ... لما حل بدمشق، وأقبل على مسجدها الأموي، مدرساً يدرس الخط في الجامع نفسه، وفي حلقة أُخرى مدرس منهم يُلقن الطلبة القرآن، في آنٍ واحد، ومعلم الخط غير معلم القرآن" (أسامة عانوتي 1981: 151)، أي أن التعليم في المسجد قد توفرت فيه بعض سمات التعليم المدرسي، كوجود المعلم المختص، ونظام الحصص، مما دفع هؤلاء الباحثين إلى القول بوجود المدرسة والنظام المدرسي في ذلك القرن.

ليس هذا وحسب، بل إن العلماء في القرن الرابع الهجري، من فرط اهتمامهم بالعلم، "... حولوا بيوتهم إلى مراكز علمية، يدرسون فيها الحديث وغيره، وكانت تشبه في نظامها الضيق، ما يعرف في نظام الدراسة الأنكلوسكسونية بلفظة Seminar مثلما قد يحول معلم الخط حانوته إلى منتدى لطلبة الفن" (أسامة عانوتي 1981: 15)، "وكانت الحرف تدرس

للراغبين في الأسواق، على يد معلمي المهنة، والطب يتم تدريسه في البيمارستانات، والفلك وبقية العلوم تدرس في الجوامع" (هشام نشابه 1981: 347).

وهذا الانتشار للمراكز التعليمية التخصصية المختلفة كفيل أن يجعل المرء يصدر حكماً مطمئناً، إن هو تعجل ذلك. بأن العمل على الارتقاء بالتعليم وتطوير مؤسساته قد نال نصيباً وافراً من الاهتمام في العصور الإسلامية المختلفة من قبل الأفراد والمجتمع على حدٍ سواء.

والملاحظ أن التطور الذي لحق بالتعليم في مؤسساته التقليدية في تلك الفترة (القرن الرابع الهجري) كفيل بتوجيه أذهان الباحثين إلى تصور وجود المدرسة، خاصة وأنه كان تعليماً يرقى في أدائه إلى المستوى الذي تنشده مدارس وجامعات العصر الحديث؛ من حيث التلازم بين الأسلوب النظري والتطبيقي في مختلف العلوم والفنون، وهو ما تفتقر إليه كثير من المجتمعات النامية المعاصرة، المعروفة بحاجتها إلى التخصصات الدقيقة، وتوظيف العلم لخدمة المجتمع وتحقيق التقدم والرقي.

وبعد استعراض تطور النظام التعليمي، وتطور المؤسسات التعليمية التقليدية، لا بد من العودة إلى بداية العصور الإسلامية، وذلك للتعرف إلى الوضع الذي كان عليه المعلم عندما كان الأفراد هم الذين يتبنون التعليم؛ فأغلبهم كان يرغب في نشر العلم، فجند له نفسه، وكل رجائه هو الثواب والأجر من الله سبحانه وتعالى، بينما اتخذه البعض وسيلة للتكسب. أما فيما يتعلق بمعيار التحاق طالبي العلم فقد كان الرغبة الذاتية والدافع القوي لاكتسابه. ولم يكن للدولة الإسلامية، في بداية الأمر حضور واضح في التعليم، بل لقد كان التعليم بعيداً تماماً عن إشرافها ومتابعتها.

إلا أن التطور الذي شهده المجتمع الإسلامي واتساع رقعته بحيث شمل أممًا غير عربية وإسلامية، جعل القائمين عليه (الخلفاء) يدركون أهمية التعليم ليس في الحفاظ على كيان الأمة الإسلامية وحسب، بل في تزويد المجتمع بالقدرات التي يتطلبها تسيير شؤونه في مختلف المجالات؛ من حكام، وقضاة، وعلماء، وكتاب وغيرهم. ونظراً لهذه الأهمية، أصبح تدخل الدولة في شؤون التعليم ضرورة يفرضها واجب الحفاظ على المصلحة العامة للأمة، فهذا الواجب هو الذي حدا بالدولة إلى إنشاء المؤسسات التعليمية من كتاتيب، وزوايا، وبيوت ومدارس، كما قام الحكام بالإشراف والتوجيه والمتابعة لهذه المؤسسات التعليمية، وأوقفوا جزءاً من المال العام للإنفاق عليها وعلى القائمين بالتعليم فيها حتى لا يضطرون إلى سؤال

طلاب العلم مقابل تعليمهم (محمود قُمبر 1985: 120)، إلا أن ذلك لم يحل بين بعض المعلمين وبين تقاضي الأجر من تلاميذهم، فأصبحت قضية تقاضي المعلم للأجر مثار جدل كبير.

تقاضي الأجر: مسألة خلافية:

انقسم العلماء والكتاب المسلمون، حيال قضية استحقاق المعلم للأجر بين مؤيد ومعارض؛ يأتي كل من ابن سحنون والقابسي، في القرنين الثالث والرابع الهجريين، على رأس الفريق المؤيد لأحقية المعلم في أخذ الأجر نظير التعليم، فقد استندا في موقفهما على قاعدة دينية مفادها "أن التعليم واجب ديني ملقى على كاهل الآباء، فإذا لم يؤد الآباء هذا الواجب، فلا بد من معلم يعلم أبناءهم، ويأخذ على ذلك أجراً، وإلا كان الناس أُميين" (عبد الأمير شمس الدين 1981: 97).

وبتتبع التاريخ الإسلامي، يتبين أنه لا يخلو عصر من العصور الإسلامية إلا وكان فيه من لا يرى حرجاً في تقاضي الأجر نظير التعليم، فلهذا الموقف (تقاضي الأجر) أنصار كثر، يذكر المكي إقلاينة (1413: 43): "أن المعلم أو المؤدب في عهد الخلفاء الراشدين كان يأخذ في الغالب على عمله أجراً"، كما "ورد في بعض المراجع العربية أن الحجاج بن يوسف الثقفي، كان معلماً بأحد الكتاتيب، يأخذ الخبز من الأطفال أجراً" (محمد الأبراشي: 73)، أضف إلى ذلك، أن عبد الرحمن النحلاوي (1983: 145) يرى "أن تقاضي المعلم للأجر أمر بديهي تفرضه ضرورات الحياة، في الوقت الذي ينشغل عنها فيه بالتعليم."

ويتزعم أبو حنيفة الفريق المعارض لتقاضي المعلم للأجر، فقد حصر وجوه الكسب الاجتماعي في أربعة أوجه هي: "...الإمارة، والتجارة، والزراعة، والصناعة، ومما له دلالته أن أبا حنيفة لم يذكر العلم بين أبواب المكاسب ووجوهها" (رضوان السيد 1981: 71)، وحجته في عدم استحقاق المعلم للأجر ذات مرجعية دينية، ويؤكد ذلك رضوان السيد(1981: 17) بقوله: "إن أخذ الأجر على تعليم القرآن حرام، لأنه يحول القرآن إلى سلعة، أما أخذ الأجر على تعليم أُصول الدين والفقه فإنه يفقد الناس الثقة بالعلم، لأنهم يرون في المعلم تاجراً وفي العلم تجارة".

ولم يحرم أبو حنيفة أخذ المعلم للأجر فحسب، بل أوجب عليه مساعدة تلاميذه والإنفاق عليهم إن استطاع ذلك، ولم يكن هذا الموقف موقفاً نظرياً منه، بل إنه كان أُسلوب حياة، "...فقد كان هو بزازاً ، ينفق من مكاسب تجارته على نفسه وأُمه وتلامذته" (هيام المولى 1981: 35)، وقد حذا حذوه ابن جُماعة، الذي جاء من بعده وتبنى فكرته، فهو يرى: "أن

من واجب المعلم أن يقوم بمساعدة الطلاب مادياً ومعنوياً إذا اقتدر، ومتى اقتدر، وتفقدهم إذا اقتضى الأمر في منازلهم" (عبد الأمير شمس الدين 1984: 24).

ويبدو أن إخوان الصفاء ينهجون نفس هذا النهج، ويزيدون عليه حرص المعلم على مشاعر طلابه، فهم يرون أن من شروط تطبيق علاقة الأُبوة الروحانية، والأُخوة الإيمانية بين المعلم والمتعلم هي "أن لا يمن المعلم على التلميذ، بما ينفق عليه من المال، ولا يستحقره" (هيام المولى 1981: 35)، وهذه إشارة إلى أن الأمر قد تجاوز منع المعلم عن تقاضي الأجر نظير تعليمه الآخرين إلى وجوب مد يد العون لطالب العلم، أما ثواب أو أجر المعلم فإنه، كما يرى السبكي، "... يكون في الآخرة، حيث يجازيه الله بالخلود في النعيم، ويكثر من حسناته، ويزيل من سيئاته" (حسن صالح 1981: 115).

وقد أشار محمد الأبراشي(ص :74) إلى أن الدولة الإسلامية قد شهدت في مراحلها الأولى نوعين من المعلمين؛ النوع الأول ويمثل الغالبية الذين يقومون بالتعليم بدون أجر- كما سبقت الإشارة إلى ذلك- وهؤلاء هم الذين لم ينقطعوا انقطاعًا كاملاً للتعليم، فهم يقضون فترة الصباح في مزاولة مهنة أو حرفة ما، ينفقون منها على أنفسهم وأولادهم، فقد كان أبو حنيفة بزازاً، وكان البخاري تاجرا، لذا لم يكونوا في حاجة إلى الأجر المادي مقابل تعليمهم أبناء المسلمين، بل لقد كانوا يمدون يد العون للمحتاج منهم. أما النوع الثاني (وهم قليل) فقد كان يتقاضى الأجر نظير ما يقوم به من تعليم، إلا أنه ينبغي الإشارة هنا إلى أن الأجر لم يكن هدفًا في حد ذاته، فقد كانت الأجور زهيدة للغاية، وكان الغرض منها هو الحصول على الضروريات في الحياة.

وضروريات الحياة هذه والتي يمكن التغلب عليها بشيء من التدبير والحكمة والسعي الدؤوب في طلب الرزق، تتضاءل أمام ضرورة العلم للإنسان المسلم، والذي هو بمثابة العبادة، وسبيل من السبل المؤدية إلى الإيمان، "...مما يجعل التعليم واجب على العالم، كما نصت عليه السنة النبوية، وجوب الزكاة على صاحب المال" (هشام نشابه 1981: 347).

وعلى الرغم من تولي الدولة الإسلامية الإنفاق على التعليم، وجعله هماً من همومها الأساسية، إلا أن ظاهرة تقاضي المعلم للأجر لم يخل منها أي عصر من عصور الدولة الإسلامية، ومع ذلك، فقد ساهم الفساد الذي استشرى مؤخراً في جسد الأُمة الإسلامية في انتشاره واتساعه إلى درجة لم يسبق لها مثيل، يقول هشام نشابه (1981: 349):

... إن الفساد الذي ظهر في فترة الدولة العثمانية، كان قد انتقل إلى الأوقاف (هذه المؤسسة الإسلامية العريقة، والتي كان لها دور حاسم في حياة

المؤسسات التربوية الإسلامية) فهُدرت أموالها، وأُسيء استعمالها، والأوقاف بالنسبة للعلماء المسلمين هي الضمانة الأساسية لاستمرارهم في عملهم، وهي بالنسبة للمؤسسات الضمانة لكي تتمكن من الاستمرار، مهما تقلبت أحوال الحكام لجهة تعزيز التربية والتعليم، أو عدم تعزيزها، وهي الضمانة لبقاء العملية التعليمية والعلماء القيمين عليها أحرارًا من كل ضغط أو تأثير مادي أو معنوي .

ولم يكن اهتمام الدولة الإسلامية بالإنفاق العام على التعليم من الوقف الثابت للأموال نابعاً من كونه واجباً عليها وحقاً من حقوق المواطنين وحسب، بل من كونه جزء من تركيبتها السياسية وشكلها التنظيمي، وبعض وظائفها السيادية فالتعليم هو الركيزة الأساسية لضمان وحدة الفلسفة العامة للمجتمع، وصيانتها من التشرذم والتمزق. وتخصيص أوقاف للتعليم يحفظه من التدخلات - سواءً الفردية منها أو الجماعية- التي لا تخدم في النهاية الأهداف العامة للمجتمع بقدر ما تضر بها، ولما كان التعليم وسيلة تشكيل وعي أبناء المجتمع، فإن السماح للأفراد بتمويله - حتى مع رقابة الدولة الجزئية عليه- يتيح لهم ممارسة الضغوط على القائمين عليه وفرض رؤاهم وتصوراتهم عليه حتى تنسجم مخرجاته مع رغباتهم هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية، يؤدي إلى تزييف وعي هذه المخرجات، واستلاب ثقافتها وجعلها تابعة لا كيسة فطنة كما أراد لها الإسلام أن تكون، بل إنها قد تتحول إلى مدافعة عن الوضع الاجتماعي والسياسي القائم، مما يجعلها أداة هدم لكيان المجتمع الإسلامي وشخصيته المتميزة (أحمد الحاج 1994: 69).

إلا أن انتشار الفساد، وضياع أوقاف التعليم، أبعد الدولة عن الاهتمام بالتعليم، فنتج عن ذلك تدهور مجانية التعليم ليحل محلها التعليم بأجر، إلا أن هذا الوضع، مع طول فترته، لم يدم طويلاً، فالضائقة المالية التي أصابت الدولة الإسلامية لم تستمر، فقد أشارت الموسوعة العربية الميسرة (ص 533) إلى "أن مجانية التعليم قد عادت إلى الظهور، بعد القرن الثامن عشر، عندما أصبح العلم هو الركيزة الأساسية لوجود المجتمع الحديث، وزادت حاجة الإنسان إلى تنظيم المعرفة وتقنينها، ثم البحث عن أفضل النظم في التعليم، والتي تمكن الإنسان من تحقيق أهداف المجتمع، فأصبح واجب الدولة القيام بفتح مدارس عامة تنفق عليها وتديرها".

التربية في العصر الحديث:

عرفت المجتمعات العربية التعليم الحديث وبشكله المعاصر بعد القرن الثامن عشر، وتبعاً للتغير الذي شهدته المجتمعات العربية، تغير أيضًا الهدف من التعليم، فلم يعد كما كان في الماضي؛ حيث كانت التقوى قديماً مطمح كل المسلمين ،قادةً وعامة، فاستجاب التعليم لهذا المطلب الاجتماعي، ولما تغيرت المجتمعات، وتغيرت المطالب الاجتماعية فيها، بحيث أصبحت المكانة الاجتماعية /الاقتصادية العليا هي المطلب الملح، استجاب التعليم لها، فأصبح يعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة، ولم يعد العلم يطلب لذاته، بل "...صار وسيلة المسلمين للتسلق الاجتماعي، ولمنافسة الآخرين في الحصول على الوظيفة والجاه، فأقبلوا على طلب العلم في مؤسساته الجديدة، وأعرضوا عن طلبه في مؤسساته القديمة، لأنه العلم الذي صار يتوفر لهم أكثر من غيره، ولأنه ارتبط أكثر من غيره بالوظيفة والجاه" (علي عثمان 1981: 289).

وتغيُر دور وأهداف التعليم في المؤسسات الجديدة، لا يعني اختفاء التعليم التقليدي أو الشعبي، فقد ظل هذا النوع من التعليم مرافقًا للتعليم الحديث، وإن اقتصر دوره على الاهتمام بالأطفال قبل سن الدراسة أو بعد هذا السن بقليل، ونظرًا لأهمية هذا النوع من التعليم، باعتبار أنه يدعم ويساند التعليم العام في تحقيق الأهداف العامة للمجتمع، ولا يعيق تحقيقها، فقد أولته كثير من المجتمعات اهتمامها، ففي المجتمع المصري "... بدأت الأذهان تتنبه إلى أن نهضة الشعوب تتوقف على نهضة التعليم الشعبي، الذي يجب أن تعاون الحكومة الأهالي في سبيل نشره" (علية فرج 1979: 96)، وذلك عن طريق "...التبرعات وإيرادات الأوقاف والرسوم الدراسية التي اقترح أن تفرض على القادرين من أولياء الأُمور" (مؤتمر التعليم الإلزامي المجاني للدول العربية 1954- 1955: 14).

ولما كانت الوظيفة الرئيسة للتعليم هي الحفاظ على كيان الأُمة أو الجماعة، فقد حرصت الأقليات الدينية في المجتمعات العربية الإسلامية على أن يكون لها تعليم خاص بها، يحفظ لها تميزها الاجتماعي والثقافي والديني في الوسط الذي توجد فيه، "... فهاهم اليهود والأقباط في مصر يتمتعون بحرية إنشاء المدارس الخاصة بأطفالهم، يتعلمون فيها مبادئ القراءة والكتابة العربية والعبرية والتركية، ومبادئ دينهم بالإضافة إلى الحساب والجبر وغيرها من العلوم" (علية فرج 1979: 28)، وكذلك اليهود في المجتمع اليمني يقدمون لأبنائهم تعليماً خاصاً بهم يتمحور حول عقيدتهم وتراثهم وثقافتهم الخاصة (أمة السلام جحاف 1994: 191)، ولم يقتصر التعليم الخاص في المجتمعات العربية، حديثاً، على

الأقليات الدينية، بل تجاوزها ليشمل الجاليات الأجنبية المقيمة فيها، فأصبح لهذه الجاليات كامل الحرية في إنشاء مدارس خاصة بها، تربط من خلالها أبناءها بتاريخ وتراث وثقافة وقيم مجتمعهم الأصلي، كما تعدهم علمياً ومهنياً حتى يتمكنوا من العيش في مجتمعهم بانسجام وسلام نفسي كاملين عند عودتهم إليه.

وقد وقفت المجتمعات العربية من التعليم عامه وخاصة موقفًا وسطًا بين السيطرة الكاملة والحرية الزائدة، وتشير ملكة أبيض (1982: 29- 32) في بداية استعراضها للتعليم العام والأهلي في المجتمعات العربية، إلى أن درجة إشراف الدولة على التعليم، وكذلك درجة الحرية الممنوحة للتعليم الأهلي والخاص تختلف من مجتمع لآخر، إلا أن الذي يتبين من إجمالي العرض أن موقف هذه المجتمعات من التعليم الأهلي والخاص متشابه إلى حدٍ كبير، وهذا ما بينته رفيقة سليم (1987: 199) في دراستها عن التعليم في مجتمع البحرين، ويعود هذا التشابه في الموقف من هذا النوع من التعليم إلى تشابه هذه المجتمعات في ظروفها وبنيتها التاريخية والدينية والاجتماعية والجغرافية التي أثرت في صياغة سياستها العامة، فهي تمنح الحرية بإقامة المدارس الأهلية والخاصة، ولا تمانع في أن يلتحق أبناؤها في مدارس التعليم الخاص، كما أنها تحرص، ولو نظرياً، على أن تعمل هذه المدارس "..في حدود القانون والنظام والآداب والعقائد والقيم والأهداف الخاصة بكل مجتمع، كما صاغت شروطًا أساسية في قوانينها التعليمية، تلزم فيها المدارس الأهلية بالتقيد بالبرامج التربوية العامة والمقررات الدراسية الرسمية، وتخضع للإشراف والمتابعة المباشرة من قبل المجتمع" (ملكة أبيض 1982: 29).

ولم يقتصر الأمر على وجود أو عدم وجود القوانين واللوائح التي تنظم عمل المدارس الأهلية والخاصة، فكثير من الدول العربية قد حرصت على إصدار مثل هذه القوانين، والذي ينبغي إدراكه هو أن القوانين الصادرة لم تلزم هذه المدارس بالالتزام بالمنهج الدراسي المعمول به في المدارس العامة، بل أعطتها هامشاً واسعاً من الحرية في إضافة ما تراه من المقررات الدراسية الأجنبية، أو تخصيص قسم خاص بالدراسة باللغة الأجنبية، مما أفرغ تلك القوانين من محتواها. أضف إلى ذلك، فإن شيوع الثقافة الغربية المصاحبة للمستقدم من المقررات الأجنبية، ووجود قسم للتعليم الأوروبي، هو الذي يشكل الخطورة العظمى، لأنه يساهم مساهمة فاعلة في تنشئة الأجيال تنشئة لا تتناسب والثقافة العربية الإسلامية، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تشكيل نخبة هي أقرب إلى الغرب منها إلى العرب والمسلمين، ومن بين أفراد هذه النخبة تتشكل القيادات الحاكمة.

إذن، فالمدارس الأهلية والخاصة قد تلتزم بتنفيذ مواد القوانين واللوائح، والمجتمعات قادرة على متابعة تنفيذ هذه المدارس للقوانين، إلا أنها غير قادرة على متابعة وإدراك المنهج الخفي الذي تتبناه هذه المدارس، والذي من خلاله يُنشأ الجيل على ثقافة وقيم مجتمع آخر غريب عن ثقافته وقيمه هو.

التعليم العام في اليمن

خصص هذا الجزء من الدراسة لمناقشة نشأة التعليم العام في اليمن، ابتداءً من عصر الحضارات القديمة، ثم تم تتبع التطور المؤسسي له منذ فجر الإسلام، مرورًا بعصر الدويلات اليمنية، والحكم العثماني، والاحتلال البريطاني، والحكم الملكي وأخيرًا فترة الثورة اليمنية 1962، وحتى هذه اليوم.

نشأة التعليم العام:

من البديهي القول إن العلم أساس الحضارة، واليمن مجتمع، بشهادة التاريخ، قامت على أرضه العديد من الحضارات العريقة، والتي لا يزال الناس يعيشون أثارها فيما يشهدونه من نقوشها المكتوبة بالخط المسند، كما أن هذه الحضارات قد عرفت بنظمها الاقتصادية والإدارية والسياسية الرفيعة، ولا يمكن لمثل هذه النظم أن تقوم دون دراية علمية تنهض بها، ومما يؤكد ذلك أن كتب التاريخ تذكر "إن النظم الاقتصادية والإدارية والسياسية لهذه الحضارات كانت تضم موظفين يجيدون القراءة والكتابة والحساب" (ملكة أبيض 1982: 24)، وعلى الرغم من ذلك، فإن هذا المصدر لم يشر إلى أي من المؤسسات التعليمية التي كانت قائمة في ذلك الحين، وكل ما يمكن قوله، بحسب ما تشير إليه كتب التاريخ والنقوش التي عثر عليها، أن اليمن عرف تعليم القراءة والكتابة قبل الإسلام.

ومما يؤكد اهتمام اليمنيين بالعلم والتعليم، أن أثرهم التربوي لم ينقطع طوال فترات التاريخ، فقد "... كانت لهم إسهامات كبيرة في التربية العربية والإسلامية، في المرحلة التي امتدت منذ فجر الإسلام وحتى منتصف القرن العشرين، حيث مر التعليم في اليمن بمرحلتين؛ في المرحلة الأولى: كان التعليم منصباً على تعليم القرآن الكريم والكتابة، وبعض النحو والحساب وكانت تتم في الكتاتيب، وفي المرحلة الثانية، كان الطلبة يتابعون دراسات دينية ولغوية وأدبية، وكانت تتم في مؤسسات متعددة أهمها المسجد والمدرسة" (ملكة أبيض 1994:2)

وللمسجد دور كبير ومبكر أيضا في التعليم في العصور الإسلامية المختلفة، وفي كل البلاد التي فتحها الإسلام، ففي اليمن كان المسجد، إلى جوار الكتاب، يقوم بنشر العلم، أُسوة بمسجد رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، الذي كان منارةً للعلم والهداية، والمتتبع لتاريخ التربية الإسلامية، "...يجد أنها ترتبط ارتباطا وثيقاً بالمسجد، حيث كان المركز

الرئيسي لنشر الثقافة الإسلامية، في العالم الإسلامي بما فيه اليمن" (أحمد شلبي 1987:115).

وعليه فقد اشتهرت مساجد اليمن ودواوين علمائها بالعلم، فكان تعليم القراءة والكتابة في مقدمة اهتمامات شيوخ حلقاتها، لإيمانهم بأن مهمة المسجد لا تنحصر في تفقيه الناس وتعليمهم أمور دينهم، وكلما زادت الفوائد العلمية، وظهر أثرها على المجتمع، زاد اهتمام هؤلاء المشائخ بالدور العلمي للمسجد ولغيره من المؤسسات التربوية، وزاد إحساسهم بمسؤوليتهم تجاه تعليم أبناء المجتمع، والسير بهم في الاتجاه الذي يحقق مصلحة الأُمة الإسلامية، كما أدرك أفراد المجتمع أهمية العلم للأُمة، فشاركوا العلماء والمشائخ الإحساس بالمسؤولية، فقام القادرون بالإنفاق على المساجد وعلى طلاب العلم وعلى العلماء، وذلك عن طريق تخصيص عائدات المنازل والمزارع والأراضي التي أوقفوها لصالح العملية التعليمية وضمان استمرارها (الموسوعة اليمنية 1992: 262).

والمسجد، على العكس من المدرسة، يمتلك خاصية الاستقلالية عن السلطة الحاكمة، فهو - إضافةً إلى كونه بيت الله، فإن العالم المسلم القائم فيه لا يأخذ توجيهاته إلا من كتاب الله سبحانه وتعالى وسنة نبيه- يتمتع بحرية أكاديمية عالية، ولا يخضع لأي توجيه من الخارج، لذا، لم تكن المساجد في أغلب الأوقات ساحة للصراع المذهبي أو السياسي الذي يحاول الحكام إثارته، وشكل ظهور المدرسة فرصة جيدة للحكام، فاحتضنوها باعتبارها مؤسسة تربوية متكاملة تقع تحت سيطرتهم، وتمكنهم من فرض مذهبهم ومقاومة الدعوات والمبادئ المضادة لهم، من خلال توجيه النشء الوجهة التي تخدم المذهب الديني للسلطة السياسية في المجتمع (خالد حمودي 1978: 114).

وقد شهدت اليمن نشأة مدارس كثيرة في كل من الريف والمدينة على السواء، أما فيما يتعلق بزمن الظهور، فقد كانت "...النشأة الأولى للمدارس ... في القرن السادس الهجري، أي في نهاية الدولة الأيوبية" (إسماعيل الأكوع 1986: 6)، ومن هذه المدارس "...مدرسة الجند التي درس فيها إبن أزهر/ 528هـ، ومدرسة الإمام زيد بن الحسن م/582هـ، وكانت في الجعامي، ومدرسة سهفنة 553هـ، ومدرستان للإمام زيد اليفاعي، وزيد بن الحسن" (محمود قمبر 1988: 104). وتجدر الإشارة هنا، إلى أن العلم في اليمن قد حظي باهتمام كبير في ظل الدول الإسلامية المتعاقبة، فقد كان اليمن محط أنظار العلماء والمفكرين، وملتقى المجتهدين، وساحة لصراع الآراء والمذاهب العقائدية والفلسفية والدينية والسياسية (الموسوعة اليمنية 1992: 264).

والمدارس التي عرفتها اليمن، تنقسم إلى قسمين: "...مدارس غير رسمية أنشأها الأُمراء وعلية القوم، وتدعمها الدولة، ومدارس رسمية أمر بتأسيسها الولاة والحكام، وتتمتع بدعم رسمي من قبل المؤسسين الذين أنشأوها وأوقفوا عليها وقفياتهم (□)"(الموسوعة اليمنية 1992: 263)، ودعم الدولة للمدارس التي أنشأها الأهالي من عائد الأوقاف التعليمية، جعل هذه المدارس تخضع لإشراف وتوجيه الدولة، كما جعلها تسير في الاتجاه المرسوم للمدارس الرسمية (العامة).

ونظرًا للأهمية العلمية والسياسية والاجتماعية والدينية والثقافية للمدارس عامة، ولأهميتها السياسية للحكام على وجه الخصوص، فقد تنافس الحكام فيما بينهم على إنشاء العديد منها، فهاهم الأيوبيون "... بنوا ثلاث عشر مدرسة في مختلف أنحاء اليمن، وأوقفوا عليها الأموال التي تكفيها للقيام بمهمتها العلمية، كما ازداد عدد المدارس زيادة مطردة في عهد الدولة الرسولية، حتى أُطلق على هذه الحقبة (العصر الذهبي للمدارس) وكان الهدف الأول من إنشائها هو مقاومة المعتقدات الإسماعيلية والمذهب الزيدي" (فاروق حيدر 1992: 100).

ومن بين الأهداف التي تسعى الدول إلى تحقيقها، وتعهد بها إلى المؤسسات التربوية لتحقيقها، تزويدها بالقدرات والكفاءات والمهارات في كافة المجالات اللازمة لها لتسيير شؤونها، وهذا هو ما فعلته الدولة الرسولية عند اتساع مؤسساتها، فقد عهدت إلى المؤسسات التعليمية "... تخريج مجموعة من المختصين في المجالات المختلفة، لازدياد حاجتها إلى الأعداد الكبيرة من الموظفين، ذوي المهارات والتخصصات المتنوعة، للمشاركة في الأعمال الإدارية والفنية، كالقضاة والمدرسين والمحاسبين والنظار والأطباء والمهندسين والصناع وغيرهم " (فاروق حيدر 1992: 101).

(□) لقد كان ذلك تقليداً قديماً في طريقة الوقف، إذ تقوم الدولة الإسلامية بوقف بعض ممتلكاتها لصالح المدارس العامة وشبه العامة، عوضا عن الأموال السائلة، لضمان، استمرار هذه المدارس، وضمان المورد الثابت الذي يكفل حياة كريمة للعاملين القائمين بالعمل فيها، حيث لا تتغير الأوقاف بتغير الإمارات وتعاقب الحكام، أو تبدل أحوالهم لجهة تعزيز التربية والتعليم أو عدم تعزيزها، إذ لا يجوز للحاكم التصرف في ريعها لغير الغرض الذي أُوقفت له، وقد كان لهذه الأوقاف دور لا يستهان به في نجاح واستمرار العملية التعليمية، في مختلف العصور الإسلامية، كما أنها أكسبت المعلم حصانة ضد المؤثرات الخارجية، التي قد تنحرف به عن الأهداف السامية، فيتخذ من التعليم وسيلة لكسب الأموال (هشام نشابه 1981: 349).

ولم يُعهد في التاريخ اليمني وجود حكام أقل من أسلافهم حماساً في إقامة ورعاية المؤسسات التعليمية، باعتبار العلم أحد المكونات الأساسية لوجود دولهم، ويؤكد ذلك ما جاء في الموسوعة اليمنية (1992: 268):

.... فقد سار حكام وملوك الدولة الطاهرية، على نهج سابقاتهم من الدول، فبنوا العديد من المدارس، واهتموا برعاية شؤونها، وإيقاف الأموال على مصالحها، كما اهتموا بالتعليم في الكتاتيب والأربطة، التي كانت من أهم المؤسسات التعليمية، التي اعتمدت عليها الدولة الإسلامية منذ القدم، واستمرت تؤدي دورها إلى أن وقعت اليمن تحت الاحتلال البريطاني.

ولما كان اليمن، إبان الحكم العثماني والاحتلال البريطاني، مشطوراً إلى مجتمعين سياسيين مختلفين، فإن الحديث عن أوضاعه التعليمية سوف يكون هو أيضاً ذا جانبين: الأول خاص بالحكم العثماني (شمال اليمن)، والآخر خاص بالجزء الواقع تحت الاحتلال البريطاني (جنوب اليمن).

لقد أفرز التوسع العثماني في الوطن العربي وجهات نظر مختلفة؛ منها من يعتبره إحياءً للخلافة الإسلامية، ومنها من يعده احتلالاً قهريًا يجب مقاومته، وأيًا كانت الأسباب أو الدوافع الحقيقية للوجود العثماني في الدول العربية، ومن بينها اليمن، فلن يتم الخوض فيها، وذلك لعدم ارتباطها بموضوع الدراسة، والذي ينبغي الإشارة إليه، هو أن اليمن قد أخذ بالرأي القائل بالاحتلال العثماني، فنتج عن ذلك دخول أهل اليمن في صراع تحرري مع العثمانيين، وعليه لم يعرف التواجد العثماني في اليمن الاستقرار المطلوب. وعلى الرغم من الاضطرابات السياسية والاقتصادية التي رافقت تواجدهم، إلا أنهم تركوا بصمات واضحة في مجال التعليم، فقد شهد أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين (1849- 1918) إصلاحات كثيرة، إذ أُنشئت العديد من المدارس والمعاهد الحديثة، دون أن يؤثر ذلك على المعاهد والكتاتيب القديمة، التي تركت تؤدي دورها المعهود في التعليم (ملكة أبيض 1994:4).

ويبدو أن التواجد العثماني في اليمن، على الرغم من الاضطرابات السياسية المتصلة المذكورة آنفا، قد أفاد اليمن كثيرا، فقد شهد المجتمع اليمني على يد العثمانيين نهضة تعليمية واسعة، ويشهد على ذلك "... ما قام به حسين حلمي باشا أثناء ولايته لليمن عام 1895م، من نهضة علمية، تمثلت في قيام إدارة المعارف والمكاتب بتأسيس مدارس ابتدائية

وأُخرى إعدادية، ومدرسة للصنائع، ودار معلمين، والذي كان البؤرة الأساسية لوجود المعلمين الجيدين في عهد الإمام يحي حميد الدين" (عبد الواسع الواسعي 1346هـ : 175)، أضف إلى ذلك فقد كانت الدولة العثمانية هي القائمة على تمويل ذلك التعليم، وهذا ما أكده علي هود باعباد (1982: 53) بالقول أنه: "...أُقيمت العديد من المدارس على اختلاف أنواعها، في أنحاء مختلفة من اليمن، وكان التعليم مجاناً على نفقة الدولة."

ويمكن القول أن السياسة التعليمية للدولة العثمانية كانت تتسم بالشمولية وبعد النظر، كما أنها لم تغفل الاهتمام بالعنصر النسائي، الذي أصبحت الدول المعاصرة توليه عنايةً خاصة، رغبة منها في تحقيق المساواة، والمتأمل لهذه السياسة التعليمية ، يدرك أنها كانت موجهة لرفع مستوى المجتمع، ولتغطية متطلباته التنموية تغطية جيدة، فقد ذكر فاروق أباظة (1975: 419، 420): "...أنه كان في صنعاء ومدينة أبها عاصمة عسير- آنذاك- خمس مدارس للصناعة ولتعليم الأيتام والبنات، ومدرسة عسكرية للتعليم العسكري الإعدادي، الذي يؤدي إلى الكلية الحربية بجامعة الاستانة (إستانبول)، كما أقام العثمانيون مدرسة للصناعة في الحديدة، وقد شاهد أطلالها (نزيه العظم) الذي قام بزيارة اليمن في سنة 1927م، وكانت قد تهدمت في أعقاب الحرب العالمية الأُولى"، وفوق ذلك، فقد كان النظام هو السمة البارزة لهذه المدارس، بشهادة أمين الريحاني (168).

ونظرًا لما يتمتع به النظام التعليمي العثماني من قوة وحيوية، فقد كفل له البقاء حتى بعد انتهاء فترة بقائه في شمال اليمن عام 1918م، "...فقد استمر الوضع التعليمي على ما هو عليه، ولم يحدث أي تغيير أو تطوير للأوضاع التعليمية" (علي هود باعباد 1982: 54)، وكان من المنطقي أن يستمر هذا الوضع، وكل المساهمات في مجال التعليم كانت إضافة إليه، أو تطويراً له، وهذا بالفعل ما حدث، فـ"... في عام 1925م بدأ الإمام يحي حركة علمية وثقافية محدودة، فأسس المدرسة العلمية، ودار الأيتام، والمكتبة العامة" (عبد الواسع الواسعي 1346هـ: 275)، كما قام، كذلك، ببعض الإصلاحات التربوية، كإنشاء عدد من المدارس العامة الحديثة، وإرسال البعثات إلى الخارج (ملكة أبيض 1994: 6).

واستمر التعليم في عملية تطور متسارعة، وقبل ثورة سبتمبر 1962م "...دخل التعليم مرحلة جديدة من مراحل تطوره نتيجة لعودة بعض المبعوثين من الخارج، واستدعاء العديد من الخبراء التربويين إلى اليمن، ليسهموا في إصلاح الوضع التعليمي، حينها إتجه الإمام يحي إلى إنشاء أول وزارة معارف عام 1938م، وجعل التعليم الابتدائي إجبارياً، كما أنشأ العديد من المدارس العامة والمهنية، ومعاهد المعلمين" (علي هود باعباد 1982: 63).

أما جنوب اليمن، فقد تعرض للاحتلال البريطاني بإجماع كل المفكرين والسياسيين. وبريطانيا، على العكس من الدولة العثمانية، ذات حاجات اقتصادية مفقرة للمنطقة، وعليه فكل عمل أو مشروع تقوم به، يخدم أولاً وأخيراً أهداف تواجدها. إلا أن الذي يعني الباحثة، هنا كما هو الحال في الدولة العثمانية، هو واقع التعليم إبان وجوده.

انقسمت اليمن الجنوبية في ظل الاحتلال البريطاني إلى قسمين رئيسيين، أُطلق عليه إجمالاً عدن والمحميات، فعدن هي منطقة الوجود الاستعماري الفعلية، أما المحميات فقد كانت تحت إدارة أبناء المنطقة، ضمن النفوذ البريطاني، ووفقاً لهذا التقسيم، قام البريطانيون ببناء العديد من المدارس العامة على نمط التعليم البريطاني الحديث، أما التعليم فيما كان يعرف بمحميات عدن الغربية والشمالية والشرقية، فقد كان يتسم بالتخلف الواضح، ويقتصر على وجود بعض المدارس العامة الابتدائية والمتوسطة في بعض عواصم المحميات، كما كان تعليماً متعدد الأنظمة، فمدارس يغلب عليها الطابع الإنجليزي، وأُخرى الطابع العربي، ولكن في إطار أنظمة متنوعة (الموسوعة اليمنية 1992: 269).

وعلى الرغم من حداثة نمط التعليم الذي شيدته بريطانيا في منطقة عدن، إلا أنه لم يكن موجهاً لتحقيق أهداف طموحةً لخدمة المجتمع اليمني، بقدر ما كان يحقق أهدافاً قصيرة الأجل موجهةً في الأساس لخدمة أغراض المستعمر، فقد تمثلت مهمة المدارس، كما تذكر الموسوعة اليمنية (1992: 268- 269)، في "... توفير عدد محدود من أبناء المنطقة يجيدون اللغة الإنجليزية، لتسهيل مهمة اتصالهم بالمواطنين المحليين، وتأمين بعض الموظفين للإدارة البريطانية، وكانت هذه المدارس تتعامل مع اللغة العربية كلغة أجنبية".

فالتعليم للمستعمر أمر لا بد منه، فمن خلاله يمكن تحقيق أمرين، أحدهما في غاية الأهمية والخطورة: يتمثل الأمر الأول في توفير كادر إداري محلي وغير مكلف، أما الأمر الثاني فيتعلق بمسخ هوية الأجيال وتنشئتهم تنشئةً تجعلهم لا يتقبلون البقاء تحت الاستعمار وحسب، بل تجعلهم من أنصاره، ومن المدافعين المتحمسين لاستمرار وجوده، "... فالفتح العسكري يجب أن يقترن بفتح تعليمي معنوي، وذلك بالعمل على تحبيب الدولة المستعمرة، لحمل الأهالي على الاستسلام إلى حكمها وعلى خدمة مصالحها عن طواعية" (ساطع الحصري 1984: 87).

أضف إلى ذلك، فإن المستعمر لا يرغب في ولا يشجع على قيام تعليم وطني، لأن ذلك يسير في الاتجاه المعاكس لفلسفته وأهدافه، فالتعليم الوطني سوف يؤدي إلى ".. تكوين الشخصية الوطنية للمتعلمين، سواءً على المستوى الفردي أو الجماعي" (تركي رابح 1974:

44)، الأمر الذي يجعل بقاءه أمراً غير ممكنا، وهذا ما فعله بالفعل الاستعمار البريطاني في عدن، فلم يعرف عنه أنه أوصى بإنشاء أو عمل على إنشاء مدارس وطنية ذات توجه ومنهج وطني، بل إنه حاول أن يعزز الفرقة بين أبناء البلد الواحد؛ فجعل الانتساب إلى مدارسه حكرًا على أبناء عدن فقط، وخاصة أُولئك الذين لديهم شهادات ميلاد من قبله، إلا أن هذا الوضع لم تقبله، ولم ترتضيه الفئات الوطنية المثقفة، فعملت على إنشاء مدارس أهلية وطنية عامة، مفتوحة لكل أبناء المجتمع دون استثناء أو عوائق، وظلت هذه المدارس تعمل حتى قيام الثورة وخروجه عن المنطقة، وسوف يأتي الحديث عنها.

وبعد قيام ثورتي 26 سبتمبر 1962 في شمال اليمن، و14 أكتوبر 1963 في جنوبه، أدرك المجتمع اليمني ضرورة اللحاق بركب المجتمعات الحديثة، التي أولت التعليم عناية فائقة، باعتباره أحد العوامل المؤثرة في نهضة وتقدم الشعوب، فأخذ على عاتقه السير في اتجاه التوسع المستمر في بناء المؤسسات التعليمية العامة، حتى شهدت الفترة بين عامي 75-1989/88م تناميًا مطردًا للتعليم في ناحيتيه الكمية والكيفية، ونتيجة للزيادة المستمرة في الطلب على التعليم، لم يتوقف هذا النماء، بل مازال يتزايد حتى الآن (علي هود باعباد 1983:84).

أهداف التعليم العام:

تتبنى المجتمعات، كل المجتمعات، غنيها وفقيرها، قويها وضعيفها على السواء، التعليم والإنفاق عليه، باعتباره قوة عظيمة الأثر "... ومرجع للمجتمع يرى فيه نفسه، ويراجع ذاته، ويبحث في أوضاعه، سعياً إلى التجديد والقوة، وهو مقياس وعي الجماعة بنفسها وبمطالبها وبآمالها، وبمواطن قوتها وضعفها، وبماضيها وحاضرها، كما تراهما في مستقبلها" (محمد عفيفي 1971: 2).

ويمكن تصنيف أهداف المجتمع من التعليم في ستة محاور رئيسية: الأهداف الدينية، الأهداف الثقافية، الأهداف السياسية، الأهداف الاقتصادية، الأهداف القومية، والأهداف التربوية، وهذه الأهداف متداخلة وكثيرة التعقيد، وإذا أُريد، على سبيل المثال، إحداث تغيير في التربية، فلا بد من إعادة بناء التداخلات والعلاقات بينها (نبيه حموده 1990: 15).

وعمومية تلك المحاور تشير إلى أن صياغة الأهداف تختلف باختلاف المجتمعات، وتصاغ وفقاً لمعايير ومتطلبات بعينها، فكل "... مجتمع له بناء محدد، وبالتالي ما يشتمل عليه من

قواعد ومبادئ ومعايير وقيم، وما يتضمنه من أهداف تختلف باختلاف البنى الاجتماعية" (سمير هوانه 1986: 244).

ويتصدر هدف الحفاظ على الكيان والشخصية المتميزة للأمة، قائمة الأهداف التي تعمل المؤسسات التعليمية على تنفيذها، فالمجتمع "... عن طريق مؤسساته التعليمية التي يقع عليها عبء نقل التراث إلى الأجيال الناشئة بعد غربلته وتنقيحه، يحاول الحفاظ على القيم والأفكار والعادات والتقاليد والأعراف واللغة التي يتميز بها من خلال ترجمتها إلى أهداف ومحتويات وأنشطة تعليمية وخبرات عملية" (خديجة بخيت 1993: 477).

ولو أُمعن النظر في مجريات الأحداث العالمية المعاصرة، وأُدركت الهجمة الشرسة لليبرالية المتوحشة (بيترمارتن وشومان 1998)، لتبين مدى أهمية التركيز على تفعيل دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الهدف العام السالف الذكر، فمن خلالها يمكن مقاومة الثقافة القادمة من الغرب، والتي بهرت الكثير، إما تقليداً وإما تبنيا، "... فبعد أن كان الآباء والأجداد، يقفون على أرض الموروث، ويتحاورون فيما يصلح لمجتمعاتهم من حضارة الغرب وأدواته ليدخلونه عليها، صار الأبناء بعد الانفتاح الثقافي على العالم، يقفون على أرض الوافد، ويتحدثون عن تراث مجتمعاتهم بضمير الغائب، ويتحاورون فيما يستحضرونه منه، أي أنهم صاروا الآن يتساءلون عما يستدعون من التراث بعد أن كان الآباء يتساءلون عما يأخذون من الوافد" (طارق البشري 1984: 357).

والخطورة - في حال غياب التغذية الراجعة- تكمن في أن الإنسان يميل إلى التقليد والإقتداء بمن يعتقد أنه أقدر منه، ويؤكد ذلك الفيلسوف عبد الرحمن بن خلدون (1982: 158، 259) في مقدمته بالقول: "... حتى إذا كانت أُمة تجاور أُخرى، ولها الغلبة عليها، فيسري إليهم من هذا التشبه والإقتداء حظ كبير... والسبب في ذلك أن النفس - أبدًا- تعتقد الكمال فيمن غلبها وانقادت إليه، إما لنظره بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه، أو لما تغالط به، من أن انقيادها ليس لغلب طبيعي، إنما هو لكمال الغالب" ، وعلاقة العرب والمسلمين بالغرب هي علاقة المغلوب بالغالب، لذا فإن ثقافته يتزايد حضورها في المجتمعات العربية والإسلامية يومًا بعد يوم.

إذن، فمسؤولية صانعي القرار السياسي كبيرة وعظيمة، فلا ينبغي أن يفرغوا المؤسسات التعليمية من محتواها، استجابة لتطورات السوق، فعليهم تقع مسؤولية مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في أن تضطلع بدورها في الحفاظ على المقومات الأساسية للمجتمع، والتعامل مع الموروث؛ بما فيه من قيم ومبادئ وعادات وتقاليد، ككيان حي ينهض

ويناهض، وتربية النشئ على النظر إلى العلاقة بين الموروث والوافد على أنها علاقة مواجهة، حتى يتم الحفاظ على خصوصية وهوية مجتمعهم.

والمجتمع اليمني، كغيره من المجتمعات العربية والإسلامية، حريص على تبنى كل ما يدعم هويته وخصوصيته، مع الانفتاح الواعي على العالم، فقد تضمنت أهداف التعليم العام فيه ما يترجم توجهه العام، لذا فقد أكدت أهداف التعليم العام أُمور عدة، أهمها " تنشئة التلاميذ نشأة إسلامية، والاهتمام بالقيم الخلقية والفضائل وآداب السلوك، وتنمية وتدعيم المهارات اللغوية الخاصة باللغة العربية" (المؤتمر الدولي للتربية 1984: 4).

هذا وقد أوردت الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط (1995: 84،83) عددًا من الأهداف المكملة لما سبق، وتتميز هذه الأهداف بالانتقال من الخصوصية الفردية والمجتمعية إلى القضايا والأهداف الإقليمية والعالمية، فهي تركز على:

> **إجادة التلميذ للغة أجنبية واحدة على الأقل، وتنمية وعيه بقضايا شعبه ووطنه وأُمته العربية والإسلامية، وضرورة العمل من أجل التقدم السياسي والاقتصادي والاجتماعي لوطنه اليمني، وأداء واجباته والتمسك بحقوقه والدفاع عن حقوق الآخرين، والعمل بروح الفريق الواحد، والوعي بأسس الديموقراطية وممارستها، والوعي بقضايا أُمته ومشكلاتها،وفهم القضايا والمشكلات الدولية، وكذلك اكتساب التلميذ للمهارات العقلية واليدوية الأساسية للمهن الحرفية والفنية، وتنمية قدرته على التفكير السليم، وتنمية ميوله واتجاهاته العلمية، والتعرف على أثر العلوم في تقدم حضارة الإنسان وسد حاجاته، وتمكينه من القدرة على استخدام الأسلوب والمهارات العلمية استخدامًا وظيفيًا، وتنمية الصحة الجيدة، والتذوق الفني والأدبي لديه.**

واستناداً إلى هذه الأهداف، يصبح من اليسير على المختصين صياغة المناهج صياغة متكاملة، تكفل مخرجات قادرة على المساهمة في بناء المجتمع، كما تمكن المجتمع من تأسيس نظامه الاجتماعي على أُسس علمية مستندة على أصالة الأُمة وتراثها، ذلك التراث الذي يعد جزءًا من التراث الحضاري العربي الإسلامي الزاخر بالقيم الإنسانية، وبالاتجاهات العقلانية التقدمية، التي يمكن أن تنسجم مع الحضارات العالمية المعاصرة (عبد السميع الحربلي 1986: 144).

فالتركيز على تراث الأُمة وثقافتها، كأحد المحددات الهامة لنهضتها، لا يعني التقوقع والعزلة عن العالم، بقدر ما يستلهم الحضارات والتجارب العالمية، ويتمثلها في مسيرته لإعداد الأجيال، وبهذا يتم إفراز مركباً أصيلاً وفريدا (السيد الخميسي 1992: 44)، يمكن أبناء الأُمة من التعامل مع الآخرين من منطلق الثقة بالنفس والاعتزاز بالتراث، لا من منطلق الخانع المقلد الذليل، فالمسلم ليس بإمعة.

إلا أن المجتمع اليمني بدأ يتعرض لحمى الليبرالية، التي يصدرها الغرب إلى دول العالم الثالث، تحت مظلة العولمة، أو النظام الجديد الذي تعد الخصخصة قاعدته وعموده، وعليه دخل التعليم مجال الاستثمار الربحي، الذي لا يعرف فلسفةً ولا هدفاً ولا قيمةً خارج نطاق الربح (تقرير المدير العام لمكتب العمل العربي 1998: 47)، وعليه يصبح التعليم سلعة في السوق، لا يستند إلى فلسفة نابعة من التراث ، ولا إلى قيمة إنسانية عالية يطمح الجيل إلى بلوغها.

فالعلاقة الجدلية القوية بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، تحتم على القائمين على أُمور الأُمة توخي الحذر، والحرص على أن تكون مخرجات التعليم مخرجات يمنية عربية وإسلامية، فإنه "...إذا أمدت التربية والتعليم قطاعات المجتمع بشباب صالح إنصلح شأنها، وإن أمدتهم بشباب متحير متردد، لا يعرف قيمة يؤمن بها، ولا مثلاً نظيفاً يقتدي به، فتكون النتيجة ما نراه الآن مما نعانيه في حياتنا من فساد" (مصطفى عبد الصادق 1988: 121).

التعليم الأهلي والخاص في اليمن

هدفت الدراسة إلى بيان محددات اختيار الآباء للتعليم الأهلي والخاص الثانوي لأبنائهم، وهذا الجزء من الدراسة يعرض للحيثيات العامة لنشأتهما عامة، وبيان حيثيات نشأتهما في المجتمع اليمني على وجه التحديد، كما أن هذا الجزء قد عرض لبعض جوانب التعليم الأهلي والخاص؛ كقضية الإنفاق –وهي قضية مثيرة للجدل- ، والإشراف عليهما.

ينقسم التعليم العام في المجتمع اليمني إلى قسمين رئيسيين: القسم الأول، يتمثل في التعليم الحديث، والمتعارف عليه في كل الأقطار العربية، أما القسم الثاني منه فيسمى بالتعليم العلمي (الديني)، وهو لا يختلف عن الأول؛ فكلاهما يتكون من ثلاث مراحل تعليمية - قبل إقرار نظام التعليم الأساسي- ، وكلاهما على نفقة الدولة وتحت إشرافها، إلا أن هذا النوع من التعليم ظهر نتيجةً لعدم قناعة أو رضا جماعة من أبناء المجتمع اليمني بفلسفة ومنهج التعليم العام الذي لا يركز بالشكل المطلوب على مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية، وأفرز هذا الانقسام أو شكلت هذه الازدواجية في التعليم جدلاً واسعاً في الوسط الثقافي اليمني، فبلغ أوجه في مطلع التسعينات من هذا القرن الذي شهد توسعاً هائلاً في وجود نظامين جديدين من التعليم هما: التعليم الأهلي والخاص، والآن، فإذا كانت ازدواجية التعليم العام (عام وعلمي) قد شكلت مأزقاً ثقافياً واجتماعياً، أو كما وصفها Hashim (1994: 34) "... بأنها خطر يهدد كيان الأُمة الإسلامية"، فكيف يكون حال المجتمع وقد دخل نظامان جديدان عليه، وهذان النوعان من التعليم لهما مخاطرهما الخاصة، فإلى جانب أنهما غريبين عن المجتمع، ولا يقيمان لفلسفته وقيمه وتراثه وزناً، فهما "... يعملان على تقويض مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتكريس التفاوت الاجتماعي والثقافي داخل بنية المجتمع" (شبل بدران 1992: 17،18)، كما أنهما يعملان على زعزعة كيانه وعدم استقراره.

ومن خلال العرض التالي، الذي يتناول نشأة وتطور التعليم الأهلي والخاص كل على حدة، سيتبين وبجلاء تام مدى جدوى وضرورة وجود هذين النوعين من التعليم إلى جانب التعليم العام.

نشأة التعليم الأهلي:

مر التعليم الأهلي في المجتمع اليمني بمرحلتين: المرحلة الأولى، مرحلة التعليم الأهلي التقليدي، والمرحلة الثانية، هي مرحلة التعليم الأهلي الحديث، ففيما يتعلق بمرحلة التعليم الأهلي التقليدي فقد تم ذكره في المدخل التاريخي للتعليم الأهلي والخاص في المجتمعات

العربية والإسلامية، حيث تبين أن حيثيات نشأته لا تختلف عن حيثيات نشأة التعليم العام، بل إنه قد قام بدور التعليم العام قبل وجوده، ورديفاً له بعد نشأته، "... حتى أن المدارس الأهلية، التي أنشأها أصحابها بغرض فرض مذهب فقهي معين على الدارسين" (فاروق حيدر 1992: 11) لا يمكن التشكيك فيها أو في أهدافها، أو القول بانحراف اتجاهها عن الاتجاه العام للمجتمع الإسلامي، وذلك لأن المذاهب الإسلامية في الأصل واحدة، واختلافها في الفروع لا يمس أُصول العقيدة الإسلامية.

وقبل الحديث عن التعليم الأهلي بالمفهوم الحديث من حيث حيثيات نشأته في كل من جنوب اليمن وشمالها، فإنه يتعين أولاً إيراد حيثيات نشأة هذا النوع من التعليم بصفة عامة ليتبين، وبجلاء تام، ضرورة وجوده في أي مجتمع من المجتمعات، حتى تتضح ضرورة ومنطقية نشأته في المجتمع اليمني، تشير الأدبيات إلى أن هناك حيثيتين لنشأة التعليم الأهلي هما: عجز الدولة عن استيعاب الطلب المتزايد على التعليم، وعدم كفاءة التعليم العام، فقد ذكر James and Levin (1988: 268)

> **حالتين رئيسيتين يحتاج فيهما المجتمع للتعليم الأهلي، الأولى: ارتفاع الطلب على التعليم، في حين تكون موارد الحكومة غير قادرة على تلبية مطالب الجميع، وهذه الحالة أصبحت شائعة بصورة متزايدة في البلدان النامية، حيث تزامن التفجر السكاني المتسارع مع الضائقة الاقتصادية. والثانية: قدرة التعليم الأهلي على توفير نموذج بديل من التعليم، إذ أن التعليم العام قد أصبح في بعض بلدان العالم معرضاً للنقد، من حيث تماثل مؤسساته وانخفاض معاييره، وهذا ما شكل ضغطاً كبيرًا باتجاه الخصخصة في الولايات المتحدة وهونج كونج.**

وتضيف الباحثة حيثية ثالثة تتمثل في خضوع المجتمع للإستعمار، فيصبح مجملها ثلاث حيثيات عامة لنشأة التعليم الأهلي، ويمكن أن تعد هذه الحيثيات بمثابة معيار لمعرفة ضرورة ومنطقية قيام تعليم أهلي في أي مجتمع.

واليمن، كغيره من المجتمعات، قد عرف التعليم الأهلي الحديث منذ فترة ليست بالقصيرة، فقد كانت البداية الأُولى له في الجزء الجنوبي من اليمن الذي سيطر عليه الاستعمار البريطاني لفترة زمنية تتجاوز المائة والثلاثين عاما، إذ عمل أثناء هذه الفترة من تواجده على التمايز في التعليم بين أبناء الوطن الواحد، كما سبق ذكره، فكان لا بد من

وجود تعليم أهلي يعوض أُولئك الذين لم يسمح الوجود البريطاني بتعليمهم في مدارسه، فكان وجوده ضرورة ملحة، فقد شكل "... رد فعل للسياسة التعليمية الاستعمارية، التي كانت تفرق بين أبناء الوطن، وتخلق نوعاً من التمايزات الاجتماعية فيما بينهم، حيث كانت المدارس الحكومية، توصد أبوابها في وجه أبناء الريف، ولا تقبل إلا الطلاب المولودين في عدن، فظهر التعليم الأهلي لمواجهة هذه السياسة من جهة، ومواجهة انخفاض نسبة المسجلين في التعليم من جهة أُخرى" (الموسوعة اليمنية 1992: 247).

وقد كانت مدرسة بازرعة الأهلية في عدن باكورة وأشهر المدارس الأهلية في جنوب اليمن، أنشأتها الجمعية الخيرية الإسلامية عام 1330هـ/ 1912م في حي كريتر، وكان لهذه المدرسة دور فاعل في نشر العلم بين صفوف الشباب، كما احتضنت الكثير ممن أُوصدت أمامهم أبواب مدارس الحكومة البريطانية، أضف إلى ذلك، فإن كثيراً من قادة الحكم الحالي وكثيراً ممن ساهم في النضال من أجل التحرر من الاستعمار كانوا من مخرجات هذه المدرسة (الموسوعة اليمنية 1992: 247)، إذن، فإن معيار التواجد الاستعماري يشكل حيثية هامة لنشأة هذا النوع من التعليم في جنوب اليمن.

أما شمال اليمن، فهو الجزء الذي لم يتعرض للاستعمار، وعليه فلم يبق من حيثيات نشأة أي تعليم أهلي فيه سوى حيثيتين:

1) ارتفاع الطلب على التعليم وعجز الدولة عن مواجهة زيادة الطلب هذه.
2) عدم كفاءة التعليم العام، وقدرة التعليم الأهلي على توفير نموذج بديل.

وبالنظر إلى إحصاءات وزارة التربية والتعليم، في فترتين زمنيتين؛ الأولى من عام 1963/62- 1975/74، والثانية 1976/75- 1990، يتبين من خلال استعراض إحصاءات التعليم في الفترة الأولى، أن عدد مدارس التعليم العام وكذلك عدد الطلاب قد تزايد بصورة ملفتة للإنتباه، فبينما كان عدد المدارس عام 1963/62م على النحو الآتي: الابتدائية 119 مدرسة بها 61335 طالب وطالبة، وعدد المدارس الإعدادية 3 مدارس، بها 130 طالب وطالبة، ولا توجد مدارس ثانوية، فقد أصبح عدد المدارس والطلاب عام 1975/74 على النحو الآتي: الابتدائية 1952مدرسة، بها 232784 طالب وطالبة، الإعدادية 98 مدرسة، بها 12163 طالب وطالبة، أما المدارس الثانوية فكانت 25 مدرسة، بها 4350 طالب وطالبة (علي هود باعباد 1983: 96، 105، 112)، وكما يتضح، فإن الزيادة هنا، وإن كانت كبيرة، إلا أنها ضمن حدود قدرة الدولة، و مع ذلك، فقد شهد اليمن الشمالي (سابقاً)، في هذه الفترة، نشأة المدارس الأهلية.

أما الفترة الثانية، فقد تضاعف فيها أعداد المدارس والطلاب أضعافاً كثيرة، فكان العدد في نهاية الثمانينات على النحو الآتي: المدارس الابتدائية 4169 مدرسة، بها 602212 طالب وطالبة، المدارس الإعدادية 420 مدرسة، بها 43302 طالب وطالبة، والمدارس الثانوية 117 مدرسة، بها 11984 طالب وطالبة (الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط 1995: 49،50، 51،82)، وبدراسة الجداول الإحصائية للوزارة، يتضح أن التطور الكمي في المراحل التعليمية المختلفة، والمرحلتين الإبتدائية والإعدادية على وجه الخصوص، قد تزايد بشكل مربك لميزانية الحكومة، فقد بلغ عدد الطلاب في بداية الثمانينات من هذا القرن تسعة وعشرين ضعفاً عما كان عليه في بداية الستينات، ولم يقف هذا التزايد عند حد، بل استمر في التصاعد مسبباً مشكلة ازدحام الفصول الدراسية، "... إذ ارتفعت كثافة الصفوف الدراسية وخاصة في المدن، حيث تراوحت الكثافة الصفية بين 60- 80 طالباً وطالبة، بالإضافة إلى صغر مساحة الغرف الدراسية" (الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط 1992: 27)، إلى جانب المشكلة القائمة والمتمثلة في العجز في المعلمين.

ولمواجهة مشكلة ازدحام الفصول، فقد "... أصدرت الوزارة توجيهاتها في عام 1978/77م إلى مديري التربية والتعليم في المحافظات بتقسيم العمل في المدارس إلى فترتين صباحية ومسائية" (علي هود باعباد 1983: 167)، أما فيما يتعلق بمشكلة العجز في المعلمين، فقد "... صدرت توجيهات الوزارة بإعداد معلم الصفوف المتعددة" (الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط 1995: 27). ولم تشهد هذه الفترة الزمنية (1976/75- 1990) ظهور أية مدرسة أهلية.

وبتتبع التعليم الأهلي بعد عام 1990، يتبين أن عدد المدارس الأهلية التي أُنشئت خلال عامين اثنين فقط، قد تجاوز بعشرة أضعاف العدد الذي وجد خلال ثلاثة عقود من الزمن، ولهذه الظاهرة ما يبررها، فقد بدأت في عام 1990 إرهاصات الوحدة اليمنية، والتي كانت تدفع بالبلد إلى الحرية الفردية، كبديل لسياسة النظامين السابقين في شمال الوطن وجنوبه، الأمر الثاني، بدأت ضغوط البنك الدولي على البلد لتبني الخصخصة وجعلها قاعدة سياسية كإطار نظري لتسيير الاقتصاد .

ويبدو أن السوق هو الحكم والحاكم فيما يتعلق بنشأة التعليم الأهلي في اليمن (الشمالي)، فعلى الرغم من أن التعليم الأهلي قد ظهر إلى حيز الوجود عام 1969، فإن "... قانون التعليم الأهلي والخاص لم يصدر إلا في عام 1974م" (علي هود باعباد 1983: 261)، هذا يعني أن الإستثمار الفردي هو من صنع البداية الأُولى للتعليم الأهلي في المحافظات الشمالية "...في أواخر الستينات، إلا أن التجربة ظلت محصورة في عدد محدود من المدارس،

التي لم تقيم من قبل الوزارة رغم إعانتها لها، فكانت مدرسة الفتح بالحديدة أُولى هذه المدارس، وقد تأسست عام 1969م، ولم تخضع خضوعاً كاملاً لوزارة التربية والتعليم، لأنها أُنشأت قبل صدور القانون الخاص بالتعليم الأهلي" (الموسوعة اليمنية 1992: 246)، كما تم إنشاء كل من المدرسة الأهلية النموذجية ومدرسة آزال في صنعاء، ومدرسة محمد على عثمان الأهلية في تعز في مطلع العقد السابع من هذا القرن (على هود باعباد 1982: 261)، وتؤكد الموسوعة اليمنية (1992 :246) أن "...المدرستان معانتان من قبل الوزارة، وتطبقان المناهج الرسمية، مع قليل من الاختلاف، مثل إدخال مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، أما مدرسة محمد علي عثمان، فتطبق مناهج خاصة، وأُلزمت بتدريس مقررات التربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات".

والأفراد هم أيضاً من أحي هذا التوجه بعد عام 1990، استجابة لمشروع الخصخصة، وهذا ما أكده محمد الخياط (1993: 882)، بقوله: "إن المجتمع لم يعد هو الذي يلعب الدور الرئيسي في وضع الأهداف والإستراتيجيات التربوية لأبنائه، بل صار العكس من ذلك، فقد قام الأبناء بما ينبغي للمجتمع أن يضطلع به" وعليه، فإنه يمكن القول أن التوسع الهائل لهذا النوع من التعليم، الذي شهده المجتمع اليمني بعد الوحدة، فرضه انصياعه، كمجتمع نام يعيش ظروف سياسية واقتصادية خاصة، لمؤسسات دولية تتمثل في البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، وهما المؤسستان اللتان تتحكمان في السياسات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات التي في حاجة للقروض المالية، فتمليا عليها ما تريدان من السياسات التي تكفل مصالح الشركات متعددة الجنسية، حتى "...وإن بدا لنا أن هذه السياسات تسهم في حل بعض المشكلات آنياً، فهي حلول تتم على حساب تفاقم مشكلات أُخرى، أو إرجاء تفجر بعض المشكلات آنياً، فضلاً عن التأثير في البنية الطبقية، والعمل على تدعيم الشرائح الاجتماعية الجديدة، خاصة المالية والتجارية" (عبد الباسط عبد المعطي 1995: 32).

وهذا ما دأبت عليه الليبرالية الجديدة، بعد أن تحولت من مجرد إرهاصات لفكر اقتصادي واجتماعي جديد، إلى برامج اقتصادية وسياسات اجتماعية، وجدت طريقها إلى التطبيق في كثير من المجتمعات النامية، كاليمن، التي وقعت فريسة لديونها الخارجية، في صورة برامج التثبيت والتكيف الهيكلي التي تفرضها المؤسسات الدولية في جملة من السياسات الصارمة، التي تهدف إلى خدمة النظام الرأسمالي على حساب الطبقة الوسطى والدنيا، و"... تحجيم دور الدولة، وإبعادها عن النشاط الاقتصادي، وتخلي الحكومات عن هدف التوظف الكامل، ودولة الرعاية الاجتماعية، وإلغاء الدعم، وخفض المصروفات الحكومية الموجهة للخدمات الاجتماعية، وإلغاء إعانات البطالة، ونقل ملكية المشروعات

العامة إلى القطاع الخاص، وتحويل بعض الوظائف التقليدية للدولة تدريجياً للقطاع الخاص" (رمزي زكي 1996: 39)، إذن، وبعد هذا الاستعراض العام لواقع نشأة التعليم الأهلي في المحافظات الشمالية، يتضح أن الحيثيات السابق ذكرها لاتنطبق عليه.

نشأة التعليم الخاص:

لا يخلو مجتمع من المجتمعات، مهما بلغت درجة تجانسه الاجتماعي، من وجود نوعين من الجماعات يحرص كل منهما على استقلالية كيانها وتمايزها عن باقي أفراد المجتمع، ومع ذلك فلكل منهما أسبابه الخاصة؛ يتمثل النوع الأول في الأقليات الدينية والثقافية، وعادة ما ينتمي أفراد هذه الجماعة إلى نفس المجتمع، فهي تشترك مع أفراد المجتمع في الأصل والمنشأ والانتماء، والمجتمعات التي بها مثل هذه الجماعات "...تحاول الاعتراف بهذه الأقليات ودمجها جزئياً في المجتمع، لأن عدم الاعتراف بوجودها، فيه إلغاء لكيانها الذي تسعى جاهدةً للحفاظ عليه" (أمة السلام جحاف 1994: 21).

ولهذه الجماعات، كل الحق في حماية وجودها وحفظ كيانها، وهذا الحق قد أقرته منظمة الأُمم المتحدة في مؤتمرها عام 1961م (صابر طعيمة 1988: 9)، ويعد هذا الحق، حيثية قوية لإنشاء تعليم خاص بالأقليات الدينية والثقافية في المجتمعات، لأن تعليمها الخاص بها، هو آليتها في الحفاظ على تراثها الإنساني، "... الذي يعد من أبرز مقوماتها التي تجعلها قادرة على الإسهام في بناء حضارتها، أو على الأقل الحفاظ على بقائها، ولذا فإنها توجه عناية كبيرة، بتدريس هذا التراث، وإحياء قيمه الإنسانية في جوانبه المتعددة كالدين واللغة والتاريخ" (أمة السلام جحاف 1994: 78)، وهو ما يقصد به بحفظ الذات أو الكيان، وهو ما أكده فاروق حيدر(1992: 103) عند حديثه عن تعليم اليهود في اليمن بقوله:

> **... فجماعة اليهود في اليمن، مثلها مثل أي جماعة في العالم، تسعى إلى الحفاظ على مقومات شخصيتها التي تحفظ لها البقاء والاستمرار، من خلال تعليمها الخاص، الذي اعترف به المجتمع اليمني، كحق من حقوق الأقليات عبر التاريخ، واستمر قائمًا بذاته، ومجاوراً لغيره من أنواع التعليم في ظل الدولة الإسلامية، فقد كان للطائفة اليهودية كتاتيبها الخاصة، التي كانت تقام في معابدها وخاصة في المدن الرئيسية، التي كانت تنتشر فيها أفراد الطائفة، وتحديداً في مدينتي تعز وعدن.**

وقد استمر وجود التعليم الخاص بالأقلية اليهودية في اليمن حديثاً في إطار وجوده التقليدي القديم، وذلك لعدم اعتراف المجتمع العام (غير الرسمي) بحقها في إنشاء مؤسساتها التعليمية على النمط الحديث، فحاولت من خلال مؤسساتها التقليدية تلك، الحفاظ على تعليمها التقليدي الذي يخدمها ويحقق أهدافها (أمة السلام جحاف 1994: 190).

أما النوع الثاني من الجماعات، فيتمثل في الجاليات الأجنبية المقيمة في البلد، ويشكل التمثيل الدبلوماسي (السفارات والعاملين فيها)، والاستثمارات الأجنبية أبرز تجمع أجنبي، وهم، لا شك، يريدون تعليم أبنائهم وفقاً لمناهجهم وتراثهم وثقافتهم ولغتهم ، فكان لا بد من وجود مدارس خاصة بهم على غرار تلك التي في بلدانهم، خاصة وأن مدارس المجتمع المضيف لا تتناسب أو تخدم هدفهم من التعليم، "... لذلك اعتادت السفارات الغربية إقامة مؤسسات تعليمية، تشتمل على مراحل التعليم المختلفة، لتعليم أبناء الجاليات، كالمدارس الإنجليزية والأمريكية والفرنسية والألمانية وغيرها، المنتشرة في كثير من أرجاء الوطن العربي، إلى جانب إنشاء بعض الجامعات، التي من أشهرها الجامعة اليسوعية في بيروت 1875م، والجامعة الأمريكية في بيروت والقاهرة، والجامعة الجزائرية التي ظلت تابعة لإدارة التعليم الفرنسية حتى عام 1962م" (عبد الباسط عبد المعطي 1995: 35).

والمجتمع اليمني، كغيره من المجتمعات، لا ينكر حق هذه الجاليات في تأسيس مؤسساتها التعليمية الخاصة بها، "...فكانت مدرسة صنعاء الدولية التي أُقيمت عام 1977، إيذاناً بظهور التعليم الخاص في اليمن، وكان ذلك بعون من وزارة الخارجية ... كما أن هناك مدارس خاصة أُنشئت بعد ذلك تتبع السفارات، كالسفارة الفرنسية والباكستانية والروسية" (الموسوعة اليمنية 1992: 246).

وكما هو حال الفئات العليا في المجتمع، بدأت جماعات الميسورين في المجتمع اليمني إلحاق أبنائهم في هذه المدارس على الرغم من إرتفاع رسومها، مع العلم أنها أُنشئت لإستقبال أبناء الجاليات الأجنبية (الموسوعة اليمنية 1992: 246)، فكان أن حاولت وزارة التربية والتعليم التدخل للإشراف عليها - خاصة مدرسة صنعاء الدولية- إلا أنها لم تتمكن من ذلك بسهولة (الموسوعة اليمنية 1992: 246)، وهذا الرفض لعملية الإشراف هذه قائم على أساس منطقي للغاية، يتمثل في خدمة مثل هذه المدارس لمجتمعات غربية مسيحية أو علمانية، ليس لها أية علاقة تذكر بالثقافة العربية والإسلامية، ومع ذلك، فطلب الوزارة الإشراف قائم، هو كذلك، على أساس منطقي، يتمثل في خشية الوزارة من تفسخ الرصيد الثقافي والحضاري لأبناء المجتمع اليمني الملتحقين في مثل هذه المدارس.

كان الحري بوزارة التربية والتعليم، ليس التقدم بطلب الإشراف، بل عدم الإعتراف بالوثائق أو الشهادات التي تمنحها هذه المدارس للشباب اليمنيين، وذلك لأن قضية الإشراف ليست مهمة في حد ذاتها، خاصة، إذا عُلم أن هذا الإشراف هو إشراف جزئي للغاية، إذ يتمثل في الإشراف على المواد الدراسية التي تفرضها الوزارة مثل اللغة العربية والتربية الإسلامية، في حين أن المنهج أشمل وأعم من مجموع المواد الدراسية، إنه الحياة المدرسية بكل مكوناتها. فهذه المدارس لها خصوصيتها الفلسفية والثقافية والدينية والمجتمعية، وهذه الخصوصية تبين سبب "... المقاومة الشديدة التي لاقتها فكرة خضوع المدرسة الدولية لإشراف الوزارة من قبل القائمين على التعليم فيها" (الموسوعة اليمنية 1992 : 246).

فالسيطرة على التعليم تعني توجيهه لتحقيق الغايات والأهداف الوطنية للمجتمع، وفي حالة المدارس الخاصة، ليس للوزارة الحق في طلب الإشراف عليه، حتى وإن كان بدعوى رعاية أبناء اليمن الملتحقين به، وذلك لكونه موجه لخدمة مجتمعات أُخرى، وتدخل الوزارة في شئونه يلغي الهدف من وجوده، والإجراء الأمثل، يتمثل في اتخاذ إجراءات صارمة لإبعاد أبناء اليمن عن المدارس الخاصة، وذلك بصياغة التشريعات القانونية التي تمنع التحاقهم بها، وذلك "... لانحراف هذه المدارس عن المضمون الوطني للتعليم" (منير عبد الله، رشدي لبيب وآخرون 1972: 296)، إضافة إلى ذلك فهي، كما يذكر علي عيسى (1981: 278) "...تولد في الذين يتخرجون منها آثار عقلية، وقيماً واتجاهات خلقية ووجدانية متناقضة مع غايات المجتمع ومقاصده في تربية أفراده".

أهداف التعليم الأهلي والخاص:

يستمد التعليم أهدافه العامة في أي مجتمع من خلال مجمل دينه وفلسفته وتاريخه وتراثة وسياسته، حتى تأتي تلك الأهداف ترجمة حقيقية لآماله وتطلعاته، فعملية صياغة أهداف التعليم ليست بالأمر الهين أو اليسير، فبها يتحدد مستقبل الأمة، وانطلاقاً من هذه الأهمية فالمجتمع يوكل عملية تحديدها وصياغتها إلى من يرى فيهم القدرة على تحمل الأمانة.

ومن الطبيعي أن تكون وزارة التربية والتعليم هي المعنية بصياغة الأهداف العامة للتربية، "...باعتبارها أحد القطاعات المنفذة للسياسة العامة للدولة، وأحد إفرازات نظامها السياسي، ووسيلة لتأكيد الفلسفة التي ارتضتها الدولة لتسير عليها، ولإعداد الأجيال التي ستحقق أهداف الدولة في المستقبل" (مصطفى عبد الصادق 1988: 134)، وعليه فالوزارة هي من تفرض عليه واجباته وضع أهداف التعليم، وهي من تقع عليها مسؤولية تحقيق تلك الأهداف، وإن كانت هذه المسؤولية قد تشمل التعليم الأهلي، كونه قائمًا في الأساس لمساندة التعليم

العام، إلا أن هذا الواجب وهذه المسؤولية لا تمتد لتشمل ذلك النوع من التعليم الذي لا يتحمل المجتمع الإنفاق عليه، وعلى وجه الخصوص التعليم الخاص، لأن هناك جهات أُخرى تقوم بتحديد وجهته وتتولى رعايته وتمويله.

ومع ذلك، فإن الوزارة، إلى جانب تحديد وصياغة أهداف التعليم العام والأهلي، قد أعطت لنفسها الحق في صياغة وتحديد أهداف التعليم الخاص، ويمكن إيراد أهداف التعليم الأهلي والخاص في أربعة محاور على النحو الآتي:

- أهداف دينية.
- أهداف اقتصادية.
- أهداف اجتماعية.
- أهداف وطنية.

والتي جاءت في المادة الرابعة من قانون التعليم الأهلي والخاص رقم (37) لسنة 1981، مفصلة على النحو الآتي:

أولاً: أن التعليم الأهلي والخاص يضيف إمكانيات جديدة، إلى الإمكانيات القائمة للحكومة، مما يساعد على بلوغ أهداف التعليم وغاياته الدينية والوطنية والقومية.

ثانياً: توجيه الجهود والإمكانيات الوطنية، إلى المساهمة في تأهيل وإعداد وتدريب الكوادر البشرية، اللازمة لمشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ثالثاً: التوسع في دراسة اللغات الحية، بجانب المقررات الدراسية الرسمية الأُخرى، بغرض الإسهام في إعداد كوادر من الخريجين تتقن اللغات الأجنبية.

رابعاً: إدخال المرونة على نظام التعليم الرسمي القائم عن طريق دراسة مناهج جديدة.

ومن خلال استعراض الأهداف السابقة، يتبين عدم فاعليتها في هذين النوعين من التعليم، وعلى وجه الخصوص التعليم الخاص، وذلك لعدة أسباب، من أهمها:

1) إنهما لا يقيما وزناً لتعاليم الدين وقيمه (التعليم فيهما مختلط).
2) إنهما يحطان من قدر وقيمة اللغة العربية أمام اللغة الأجنبية.
3) إنهما يعظما الثقافة الغربية.
4) إنهما غير ملزمين بتنفيذ الخطط التنموية للدولة.

ويكفي، تأكيداً لما سبق، الإشارة إلى أن كثير من مدارس التعليم الأهلي تتسابق فيما بينها باستقدام مناهج (مقررات دراسية) غربية، حتى تستطيع أن تستقطب أكبر عدد من الطلاب، وهذا يعني أن قيم وتراث وثقافة المجتمع اليمني غير واردة، ولا يمكن لهذه المناهج أن تحقق الأهداف المرجوة للمجتمع، وذلك لعدم وجود علاقة بينها وبين البيئة المحيطة بالتلاميذ، ولا ترتبط بمقوماتهم النفسية والثقافية والاجتماعية.

وإذا كان هذا هو حال التعليم الأهلي، فمن باب أولى أن لا يُتوقع شئ من التعليم الخاص، الذي يشكل منظومة متكاملة؛ بأهدافه ومناهجه وسياسته التعليمية والقائمين عليه، والذي يسير في اتجاه خدمة القضايا الخاصة بالمجتمعات الغربية الذي أُنشئ من أجلها، فمهما بلغت محاولات المجتمع في التدخل في شؤونه، سواءً بالإشراف أو بإضافة المقررات الخاصة بالدين الإسلامي وباللغة العربية أو بالتراث، فإنه لا يمكن أن يلغي التأثير الذي سيحدثه التعليم الخاص في تشكيل شخصية التلاميذ، فالتعليم ليس مجرد مقررات دراسية تعطى، إنه عملية اجتماعية شاملة، لها أثرها على التلميذ من حيث هو فرد ومواطن في مجتمع له قيمه ومفاهيمه واتجاهاته.

ولا يكفي ما ورد في المادة (3) من قانون التعليم الأهلي والخاص، والواردة أيضاً في صفحة (2) من كراس طلب تأسيس مدرسة أهلية أو خاصة (أنظر ملحق رقم 1)، والتي تنص على أن "يحظر حظراً تاماً، الترخيص بإنشاء مدارس أهلية أو خاصة، أو مزاولة أي نوع من أنواع التعليم، إذا ثبت أن الجهة مقدمة الطلب، ذات علاقة بمنظمات أو هيئات دولية رسمية أو غير رسمية، تسعى إلى المس من سيادة الشعب اليمني، أو تستهدف التشكيك في مثله وقيمه ومعتقداته"، فإن الخطر كل الخطر يكمن في تعرض أبناء المجتمع لمناهج غير إسلامية، فقد نبه السيد أبو الحسن الندوي إلى خطورة المناهج الوافدة، ودعا إلى حماية التربية والتعليم منها بقوله: "إن روح النظام التعليمي وضميره، إنما هو ظل لعقائد واضعيه ونفسياتهم فإذا طبق منهج تعليمي غير إسلامي في بلاد مسلمة أو مجتمع إسلامي، يحدث به قبل كل شيء صراع عقلي، ثم يتدرج ذلك إلى تزعزع العقيدة والردة الفكرية... وأخيراً الردة الدينية" (عبد اللطيف عامر 1988: 470).

ولو أُخذ الهدف الثالث في محتواه التاريخي، لوجد أن حركات التحرر العربية من الاستعمار، كانت تتبنى في المقام الأول التخلص من لغة المستعمر، وهناك توجهات عدة في بعض الأقطار العربية لتعريب التعليم، والآن أصبحت كثير من الدول العربية، ومنها اليمن، تتسابق في فتح المجال للتعليم الأهلي كي يجعل تعليمه يقوم أساساً على اللغة الأجنبية، وهذا الموقف يولد مأزقاً فكرياً لدى التلاميذ، فيجعلهم غير قادرين على فهم تاريخ أُمتهم، فقد

أصبح أبناء الوطن، هم من يقوم بما لم يستطع أن يقوم به المستعمر، ليس هذا وحسب، بل لقد أُتيحت الفرصة لأبناء الوطن العربي المسلم الالتحاق بالمدارس الخاصة، على الرغم من خطورتها عليهم، وهذا ما أكده عبد الحليم عويس (1988: 109) بقوله: "... ثمة آثار خطيرة، على المستوى الفكري والسلوكي والنفسي، تتركه هذه المدارس، مهما أخفت أهدافها، والغريب أن هذا يحدث في عهود الاستقلال، بينما كان من الأهداف الأساسية لحركات الاستقلال طرد لغة المحتل الأجنبي المفروضة، فهاهي تعود - بثوب لطيف- من الباب الآخر وبأيدينا".

ويبدو أن معظم أهداف التعليم الأهلي والخاص، إن لم يكن كلها، تبدو وكأنها تبرير لوجود هذين النوعين من التعليم، فالهدف الرابع، على سبيل المثال، يتعلل بإدخال المرونة على نظام التعليم العام الرسمي، مع العلم أن إدخال المرونة لا يكون بالسماح بوجود نظم تعليمية جديدة، إلى جانب التعليم العام، الذي يفترض فيه القدرة على التجاوب لمجريات التطور والتغيير، فإذا رأت وزارة التربية والتعليم ضرورة وجود مناهج جديدة، لتحقيق أهداف مجتمعية جديدة، فرضها فقه التطور، فما عليها سوى تعديل المناهج القائمة في مدارس التعليم العام، أو إضافة مناهج أُخرى إليها، "فالمدرسة العامة تعد أهم المؤسسات الاجتماعية التي عهد إليها المجتمع بتعهد الجيل، وتربيته تربية فاعلة تحقق الهدف الاجتماعي الذي أُنشئت من أجله، وتتمثل إحدى مهام التعليم في المحافظة على قيم وعادات وتقاليد وسلوك المجتمع، دون أن تكون هذه المحافظة جامدة متحجرة، لا تتجاوب مع أحداث التغير والتطور" (محمد الخياط 1995: 43)، فالمدرسة، معروفة بقدرة استجابتها للتجديد، فيمكن إضافة كل جديد ومستحدث إلى مناهجها، على أن يرتبط عضوياً بواقع المجتمع وظروفه المتغيرة (السيد البهواشي 1993: 43).

إلا أنه لا ينبغي أن يُفهم مما سبق أن هناك رفضًا تامًا للتعليم الأهلي، وإن كان الوضع صحيحاً بالنسبة للتعليم الخاص، فالتعليم الأهلي يمكن أن يقوم بدور فاعل في مساندة التعليم العام، فهو يخفف من الضغط المتزايد عليه، هذا من ناحية، ومن ناحية أُخرى، فإنه يمكن أن يقدم تعليماً نوعياً - بحكم إمكانياته المتوفرة- قد لا يتوفر في مدارس التعليم العام، وما يُرفض في التعليم الأهلي هو توجهه غير المحدود نحو الغربنة، تمشياً مع الاعتقاد السائد أن تقدم الغرب يكمن في ثقافتهم ولغتهم، وكلما كانت المناهج المقررة غربية، كان مستقبل الأبناء أكثر ضمانا.

والحقيقة الغائبة عن الأذهان، هي أن عظمة النظم التعليمية تتمثل في روحها، وطابعها المتميز الناتج عن الصلة الشديدة والارتباط الوثيق بين تلك النظم التعليمية والمحيط الذي

يعيش فيه المتعلم، فمحيط المتعلم ينبغي أن يكون نقطة البداية، ونقطة النهاية في تعليم كل مادة، منه يستمد المتعلمون الخبرة، التي تعد أذهانهم لفهم الحقائق التي يتعلمونها، كما يستمدون المشكلات التي تحفزهم إلى البحث والتفكر (السيد البهواشي 1993: 50).

وهذا هو بعينه ما عبر عنه المربي الإنجليزي مايكل سادلر بقوله :

> **... إننا لا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية في العالم، كطفل يلهو في حديقة غناء، يقطف زهرة من هنا، وورقة من هناك، ثم نتوقع بعد ذلك، أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا، نحصل على نبات حي، إن نظام التعليم القومي شئ حي، وهو ثمرة النضال الذي غمره النسيان (محمد منير مرسي 1981: 42)، فالتعليم ليس آلةً مستوردة - حتى هذه ينبغي أن تتناسب وظروف المنطقة التي ستعمل فيها- ، إنه حياة جيل ومصير أُمة.**

وإذا كان التعليم ثمرة نضال، فإن هذا القول لا ينطبق على كل من التعليم الأهلي والخاص في اليمن، لأنهما ليسا كذلك، فهما اقتباسات من نظم وبرامج وأساليب غربية غريبة عن المجتمع الإسلامي، لذا فإنها، كما يؤكد مصطفى عبد الصادق (1988: 134): "... لم تؤت ثمارها المرجوة في أي مجتمع إسلامي، ولكن على العكس من ذلك، كانت نتائجها سلبية والاستثمارات فيها ضائعة، وينشأ الأبناء على غير ما يحب الآباء خلقاً وعلماً، ومن حقق منهم تقدماً علمياً هجر وطنه وأهله إلى الغرب أو الشرق، وترك وطنه وأُمته وشعبه".

وهذا ما دعا عدد كبير من المفكرين، وبعض المفكرين المسلمين على وجه الخصوص، إلى اتخاذ موقف من استيراد النظم التعليمية الغربية، وهاهو محمد إقبال - الشاعر الإسلامي- "...الذي أطلق على هذا النوع من التعليم (حامض التعليم) الذي يحاول إذابة الشخصية الإسلامية، ومحو خصائصها الأساسية وتشويه ملامحها، وتوجيهها وجهة غربية بحتة، في الاتجاه والسلوك والمشاعر" (عبد الحليم عويس 1988: 111). لذا، فمسؤولية وجود مثل هذه المؤسسات في المجتمعات العربية الإسلامية تقع على عاتق قادتها ومسؤوليها، الذين يعطون الحرية لأبناء الأُمة للالتحاق بمثل هذه المؤسسات، تحت مبرر الإستفادة من تطور أساليب وطرائق تعليمها، وعلى فرض قبول مثل هذا التبرير، فإن هذه المدارس:

... في الوقت نفسه تغرس الاهتمام بالحضارة الغربية، وما تحفل به من قيم وممارسات في الحياة اليومية، ويضاف إلى ذلك، أن مثل هذا النوع من المؤسسات الأجنبية، يعرض المؤسسات الوطنية، لمنافسات غير متكافئة، تكون نتيجتها لصالح المؤسسات الأجنبية، ويدلل على مثل هذا الدور، ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث، حول تشكيل قيم واتجاهات الطلبة العرب، من خريجي هذه المؤسسات، والتي أظهرت تمسكاً وتعلقاً بالحضارات الغربية (عبد الباسط عبد المعطي 1995: 35).

وما يزيد الموقف تعقيدًا، هو تبني كثير من المثقفين –من مخرجات الجامعات والمعاهد الغربية- لفكرة تعزيز التوجه الغربي في التعليم في البلاد العربية والإسلامية، "... ولهذا حظي الفكر الغربي في واقعنا المعاصر بحضور كبير وحفاوة ملحوظة، فجامعاتنا ومؤسساتنا التربوية تتخذه منطقاً ومنهجاً في صياغة برامجها، وتسطير مضامين النشء الصاعد" (الطيب بو عزة 1997: 27).

هذه التراكمات من السلوكيات، التي تعلي من الغرب وكل ما هو غربي، وتحط من كل ما هو عربي إسلامي، دليل على نجاح القائمين على تفعيل النظرية المركزية الغربية؛ "الغرب والبقية" (تركي الحمد 1996: 22)، وهذه النظرية، كغيرها من النظريات الاجتماعية الغربية،

... لا يقف خطرها عند حد الجهل ببيئتنا وتاريخها، فهي نظريات تعادينا، أو تزدرينا في أحسن الأحوال، ولذا فإن أخطر ما يصيبنا حين نستخدمها، هو أننا نخضع لتحريضها لنا على احتقار تاريخنا، ونبتلع (مسلمة) أننا أدنى، فنفقد الثقة في قدراتنا، ونجهض إمكانية الإبداع ... ومن تمثل الإحساس بالدونية، واعتبر ذلك علمًا وعقلانية كيف يبدع ؟ وإذا لم يبدع كيف يلحق بالغرب؟ (عادل حسين 1984: 263).

وكان من المتوقع ممن تتلمذوا في دول الغرب، وأصبحوا في مراكز صنع القرار القيام بدور أكثر إيجابية لخدمة مجتمعاتهم، وذلك عن طريق: أولاً بيان حقيقة الغرب المسكون بطموح الاستبداد والاستعلاء على الشعوب الأُخرى، الهادف إلى محو الخصوصيات الثقافية، وكذلك بيان أن هذا الاتجاه لم يعد منحصراً في جغرافيته المادية، ومحدوداً بسياجاتها

وتضاريسها، بل أصبح بفعل الحملة الاستعمارية، وما تلاها من تركيز وتكثيف في وسائل الاتصال والإعلام، يسكن، كفكر، مؤسسات المجتمع التربوية والإعلامية، ومن ثم يسكن عقول أبنائه وأجهزة تفكيرهم وشعورهم، ويؤثر بالتالي في صياغة سلوكهم الاجتماعي، وضبط هذا السلوك بقوانينه الوضعية ونظمه التشريعية. لم يعد الغرب آخر منفصل عن أبناء المجتمع، بل أصبح ذاتاً تتخلل واقعهم وتلابسهم ليل نهار، فلا بد إذن من دراسة هذه الذات الدخيلة التي كسرت هويتهم وأفقدتهم وحدتهم الشعورية والعقلية أو الفكرية (الطيب بو عزة 1997: 27). وثانيًا باتخاذ الإجراءات المباشرة (التشريعات)، التي تحمي الجيل من المشروع الغربي، المتمثل في التبعية.

ويأتي الاهتمام بالتعليم وبالمؤسسات التعليمية في صدارة قائمة أولويات الحماية للأجيال، فلا يُدفع بهم إلى مؤسسات تعمل على تنشئتهم تنشئة تتناقض وواقعهم، وتعزز فيهم الولاء للغرب، وفي حالة الإخلال بهذه المسؤولية، فلا غرابة أن يكون الناتج، كما يقول محمود قمبر(564): "...أفراداً كالطفيليات التي تنمو عشوائياً، ونموهم ضد أنفسهم، وضد مجتمعهم، نمو تعرفه مشكلات جنوح الأحداث، وعنف الشباب، وتطرف الجماعات، وتحلل الأخلاق، وأمراض سوء التكيف والإحباط واللامبالاة والسلبية، وغير ذلك من الظواهر المرضية"، كما يجب أن لا تُدعم - من المال العام- أية مؤسسة تعليمية تتبنى المناهج الغربية في تعليمها لأطفال الأُمة.

الإنفاق على التعليم الأهلي والخاص:

اختلفت أراء الباحثين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم، على المستويين العربي والعالمي، حول مسألة الإنفاق على التعليم الأهلي والخاص من المال العام، فانقسموا إلى فريقين: الفريق الأول يؤيد الإنفاق من المال العام، أما الفريق الثاني فيعارض هذا الإنفاق، ولكلٍ من الفريقين حيثياته التي يستند إليها في تدعيم رأيه، فالفريق المؤيد للإنفاق، يعتقد أن القطاع الخاص أقدر من القطاع العام في تقديم خدمات نوعية، وخاصة في مجال التعليم، فهم يرون أن التعليم العام "... ذو مستوى أدنى من التعليم الأهلي والخاص، ولا يناسب حاجات الجميع، من مثل بعض الطبقات الاجتماعية، والفئات العرقية والدينية، وأن الكفاءة في تقديم الخدمات الاجتماعية بما فيها التعليم، تزداد عندما يتولاها القطاع الخاص نتيجة المنافسة، استجابة لرغبات أولياء الأمور، ولذلك يرى مؤيدو هذا الاتجاه، بأنه في حالة تولي القطاع الخاص، تقديم مثل هذه الخدمات، لا بد من أن تقدم له مساعدات من قبل القطاع العام" (جاك حلاق 1984: 16).

أما الفريق المعارض للإنفاق العام على التعليم الأهلي، فيستند هو الآخر إلى سبب واحد أيضا، يتعلق هذا السبب بقضية عدم المساواة بين المواطنين من حيث الاستفادة من المال العام، فترى Muller (1983: 43) أنه: "... إذا أقرت عملية مساعدة المدارس الأهلية فهذا يعني - إذا أخذنا في الاعتبار أن الأُسر الميسورة والثرية فقط، هي التي ترسل أبناءها إلى هذه المدارس- أن المساعدة المالية، ستذهب إلى أفراد وأُسر ليسوا بحاجة للمساعدة"، مما يجعلهم يستأثرون بنصيب أوفر من الضرائب، أو بتعبير شبل بدران (1992: 11): "... يتعلم أبناء الفئات الميسورة على حساب ما يدفعه آباء الآخرين من ضرائب للخزانة العامة"، كما أن الإنفاق العام على هذه المدارس، يعين أبناء القادرين على التفوق على أبناء العامة، ويقوض الصالح العام الذي يقوم على تزويد الطلاب بخبرات تربوية عامة (فكري شحاته 1988: 261)، و(Levin 1983: 5)، مما يزيد الهوة بين الصفوة والجماهير، ويخل بالمساواة وتكافؤ الفرص في المجتمع.

ومن المعلوم أن المجتمع اليمني قد سهل عملية الاستثمار في مجال التعليم، وقياساً على ما سبق ذكره فإن هناك نوع من التعارض بين هذا النوع من التعليم (الأهلي) وبين أحد أهداف الثورة اليمنية والذي يقضي بإزالة الفوارق والامتيازات بين الطبقات أو الفئات الاجتماعية، فإذا ما تم الإنفاق على هذا التعليم من الخزينة العامة، فإنه يعد هدراً لإمكانات المجتمع، وإضراراً بقدرات الأجيال، فالتعليم العام وفقاً لهذه السياسة يصبح "... مقبرة لإبداعات أبناء الفقراء، مكرساً لرفاهية التعليم غير الحكومي" (عصام الدين هلال 1992: 14)، والوسيلة المثلى، تتمثل في عدم الدعم العام للتعليم الأهلي والخاص، وتشديد الإشراف على التعليم الأهلي، وجعل التعليم الخاص يخدم الفئات التي أُنشئ من أجلها.

الإشراف على التعليم الأهلي والخاص:

تذكر أدبيات الإشراف التربوي نوعين من التعريفات للإشراف؛ نوعًا تقليديًا ظل حتى فترة قريبة، يركز في الأساس على العلاقة بين المعلم والمادة العلمية، وهذا النوع قد أغفل الاهتمام والرعاية بمجمل النشاط المدرسي، الذي ركز عليه النوع الحديث من التعريفات، فنجد مثل هذه التعريفات في الدراسة التي أجراها المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج، والتي اعتبر فيها الإشراف على أنه "... العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواءً كانت تدريسية أو إدارية، أو تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها، والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها" (عبد الله

الذيفاني 1986: 70)، وبهذا يكون الإشراف قد تحددت ملامحه بصورة أكبر وأكثر شمولية ودقة.

فأصبحت وظيفته أو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه ذا شقين: الأول يتعلق مباشرة بالعملية التعليمية، وقد حدده بورتن Purten و بروكنر Brueckner في هدفين: "الأول: تحقيق استمرارية البرنامج التربوي، وإعادة تكييفه خلال فترة طويلة من الزمن، والثاني: تطوير بيئات مناسبة للتعليم والتعلم، كطرق التدريس، والجو النفسي والاجتماعي والمادي، والجهود التربوية المختلفة" (عبد الله الذيفاني 1986: 71)، أما الشق الثاني فيتعلق بالغاية النهائية من عملية الإشراف التربوي، والمتمثلة في "تنمية العلاقات الإنسانية في المدرسة، وتنمية روح القيادة عند الآخرين، والتنسيق بين مختلف أوجه النشاط، وتقديم المعاونة الفنية، وتوجيه العمل الجماعي" (عبد الله الذيفاني 1986: 74)، الذي يضمن "... أداء أكثر فاعلية لكافة وظائف التعليم، وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ، من أجل مشاركة ذكية وغنية في المجتمع" (عبد القادر رمزي 1996: 217)، أي أن خدمة المجتمع هي الغاية النهائية التي تتوجه العملية التعليمية لتحقيقها.

وتكمن أهمية الإشراف التربوي في أنه الوسيلة الفاعلة للتأكد من أن المؤسسات التعليمية تسير وفقاً لأهداف المجتمع، فيحرص على أن تكون "... عملية إعداد الإنسان تتفق مع فلسفة المجتمع وأهدافه وتطلعاته، ولضمان ذلك، فإن هذا الإعداد يجب أن يتم تحت إشراف وإدارة المجتمع (الدولة) مباشرة، لأنه هو المسؤول عن التعليم بجميع أنواعه" (سعيد التل 1987: 315)، حتى لا ينحرف عن وظيفته الأساسية في الحفاظ على النسيج الاجتماعي العام للمجتمع.

وتقوم ضرورة إشراف المجتمع على التعليم على أساس أنه يوجه من سلطات خارجية كما أنه لا يملك سلطة اتخاذ القرارات المنظمة له، ولا يملك قوة التنظيم الاقتصادي لمشروعاته وبرامجه، لذلك فإن السعي لإيجاد مجتمع متماثل، يتطلب من المجتمعات مزيداً من التدخل في شؤون التعليم والسيطرة عليه، والتحكم في تنظيمه وتمويله، والإشراف عليه وتوجيهه لخدمة أهداف المجتمع (فكري شحاته 1988: 277).

وهذا ينطبق تمامًا على التعليم العام، إلا أن وجود أنواع أُخرى من التعليم إلى جانبه، كالتعليم الأهلي والخاص، قد أحدث إشكالاً تربوياً وفنيا، فمن الناحية التربوية، أن هذه المؤسسات التعليمية، أُعدت في الأساس لاستقبال أبناء المجتمع الذين ينبغي إعدادهم بطريقة لا تخل بالنسيج العام للمجتمع، ومن ناحية فنية، يعتبر هذا النوع من التعليم، عملية

استثمارية، لها أهدافها الخاصة بها، والتي على ضوئها تتحدد الأهداف، وعليه تصبح الجهة المستثمرة مسؤولة عن الإشراف، وذلك لما يترتب عليه من تبعات أو التزامات.

وبدراسة الرؤية الحديثة للإشراف التربوي، يتبين، وفي ضوء تعددية التعليم تلك، أن من يمتلك المؤسسة التعليمية، هو من تقع عليه مسؤولية الإشراف عليها، لأن الإشراف في حد ذاته، يلزم القائم بعملية الإشراف بتوفير المتطلبات التي أدى غيابها إلى إعاقة العملية التعليمية عن تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يعني أن على المؤسسة المشرفة مواجهة متطلبات عديدة مثل:

1) زيادة الاعتمادات المالية المخصصة للمدرسة.
2) توفير المستلزمات العينية.
3) عقد دورات تدريبية للمدرسين والعاملين في المدرسة.
4) زيادة عدد الكادر الإداري والتدريسي للمدرسة.
5) توسيع المبنى المدرسي.

وغير ذلك من المتطلبات التي كثيراً ما تحتاجها المدارس أثناء أدائها لواجباتها.

وفي الجمهورية اليمنية، كما سبقت الإشارة إليه، هناك ثلاثة أنواع من التعليم: تعليم عام تعود ملكيته للمجتمع، وتعليم أهلي تعود ملكيته لمستثمرين يمنيين - أفراد أو مؤسسات- وتعليم خاص تعود ملكيته إما لمستثمرين أجانب، أو للسفارات العاملة في اليمن، ووفقاً لقانوني التعليم العام والتعليم الأهلي والخاص، يصبح للمجتمع اليمني حق الإشراف الكلي على التعليم العام، وهذا يعني أن للجهة المخولة (وزارة التربية والتعليم) الحق في استطاع جزء من المال العام لتطوير العملية التعليمية، وهي بهذا تعمل وفقاً للمعنى الحديث للإشراف التربوي، إلا أنها لا تمتلك الحق في الإشراف الكلي على التعليم الأهلي، وذلك لسببين: الأول، لأنها لا تمتلك حق الإنفاق عليه من المال العام. وثانياً، لأن توصياتها لتطوير العملية التعليمية قد تتعارض ورغبة المستثمر، وهذا يعني أن إشراف الوزارة سوف يقتصر على مفهومه التقليدي لا الحديث، وإذا كان هذا هو حال الإشراف على التعليم الأهلي، فإن الحق في الإشراف على التعليم الخاص يتضاءل إلى حد بعيد.

إلا أن فقه الواقع يقتضي إعادة النظر في الجدل النظري السابق، فالتعليم الأهلي أصبح واقعاً لا يمكن إغفاله هذا من ناحية، ومن ناحية أُخرى لا يمكن التراجع عنه، وذلك لما يقدمه من خدمة في التخفيف من الازدحام على التعليم العام، لذا ينبغي عليه أن لا يشذ عن فلسفة وأهداف التعليم العام، وأن يتقيد بالمناهج المقرة من قبل وزارة التربية، وهذا يتفق وما

جاء في الموسوعة العربية الميسرة (534)، والذي يؤكد أنه "... إذا كان المجتمع لا يستطيع الاستغناء عن المدارس الأهلية، فلا يسعه ... إلا أن يخضعها لرقابته وإشرافه التربوي، ويفرض عليها أنظمته ومناهجه القومية"، ويتمثل الإشراف - بعد التأكد من الالتزام بالكتب والمقررات الدراسية- في "... مراقبة موجودات المكتبات، وحجرة القراءة الحرة من كتب ومجلات ومطبوعات وصحف ومحفوظات وصور، للتأكد من عدم مساسها للمعتقدات الدينية، أو التقاليد الاجتماعية المرعية في البلاد، وعدم احتوائها على مواد دعائية لدولة معادية" (رفيقة سليم 1987: 200)، والتأكد من عدم ممارسة أية أنشطة مدرسية تحط من الشخصية الوطنية، وهذه الرقابة، وهذا الإشراف هو ضريبة السماح لمثل هذه المدارس بالاستمرار، وإذا ما تبين أنها لا تخدم أهداف المجتمع، فإن من الأولى عدم استمرارها.

وضرورة التزام المدارس الأهلية بمتطلبات المجتمع التدريسية التي تخدم أهدافه، ليست بدعة تقتصر على المجتمع اليمني العربي الإسلامي، بقدر ما هي بغية كل المجتمعات، وخاصة تلك التي تتبنى تعددية التعليم، كالولايات المتحدة الأمريكية، الذي يجسد فلسفتها الليبرالية، فهي تسعى حثيثاً نحو الوحدة في التعليم، فتلزم مدارسها الأهلية بقدر من الوحدة في المنهج التربوي، حتى تضمن به التماثل Uniformity الذي يحفظ الشخصية العامة للمجتمع، وهذا التدخل من قبل الحكومة مدعوم قانونياً، "... فمحاكم الولايات المتحدة الأمريكية عموماً، تبرر تدخل الدولة في عملية تربية الطفل، من خلال التأكيد على أن مصلحة الأمة، هي التي ينبغي الحفاظ عليها" (Erickson 1989: 35).

ومن ضمن مصالح الأُمة التي ينبغي على ولي أمرها أن يعمل على تحقيقها، هو التقريب بين أفراد الأُمة، وإزالة العوامل التي تعمل على عدم التساوي فيما بينهم، وهذا الهدف يقره ويؤكد عليه كل من الديانات والمفكرين والمنظرين ومع ذلك فهناك أحداث كثيرة تسيء إلى مبدأ المساواة، ويقف منها ولي الأمر موقف المتفرج، وأبرز هذه الأحداث، موجة التعليم الأهلي.

التعليم الأهلي والخاص
ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

إن الحديث عن المساواة وتكافؤ الفرص ليس من الأُمور الحديثة العهد، بل إنه من القضايا التي تناولها المفكرون منذ القدم، ويعد إفلاطون أبرز من تناولها بشكل مباشر وبتفصيل دقيق (الجمهورية)، وعليه فهذا المبدأ شائع إلى الحد الذي يعد الحديث فيه نوع من

التكرار الممجوج، ومع ذلك، فسوف يتم في هذا الجزء من الدراسة عرض نموذج كومبس الذي يبين فيه طوباوية فكرة المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، على مستوى التعليم العام، ومن خلال ذلك النموذج، سيتضح دور التعليم الأهلي والخاص في تعزيز عدم المساواة، وتوسيع الفجوة بين أبناء المجتمع الواحد، يقول وليم عبيد(1989 : 34):

إن التعليم حق من حقوق المواطنة، يجب أن يحظى بها الجميع،وبفرص متساوية يكفلها المجتمع، ولعل شعار التعليم كالماء والهواء الذي أطلقه المفكر المصري طه حسين عام 1950م كان تجسيداً لمفهوم ديموقراطية التعليم، وتعبيراً عن الحرمان الذي عانته الشعوب في ظل الاستعمار، وفي ظل نظم تعليمية غير ديموقراطية، كانت تسخر للمحافظة على الطبقة الاجتماعية، ولترسيخ التفرقة واللامساواة بين أبناء المجتمع، بدلاً من أن يوظف التعليم لتحقيق الحراك الاجتماعي الإيجابي، وتذويب الفوارق بين الطبقات، والإسهام في الإنتاجية لصالح المجتمع ككل .

يثير هذا القول أربع قضايا أساسية: الأُولى، أن التعليم حق من حقوق المواطن على مجتمعه مقابل الواجبات التي عليه، الثانية، تتعلق بمفهوم المساواة، ويبدو أن مفهوم المساواة، هنا، (فرص متساوية) يتحدد من خلال وظيفة التعليم، الذي يلغي متغير التمايز الطبقي بين الأفراد والثالثة، أن لا يكون التعليم موجهاً توجهاً طبقيا، والرابعة، تكمن في الوظيفة التي يؤديها التعليم لكل من الفرد والمجتمع، فهو من ناحية يذيب الفوارق بين الطبقات، بفعل توجهه، ومن ناحية ثانية، يساعد الفرد، من خلال تأهيله، على تحقيق نقلة اجتماعية نوعية في حياته.

إلا أن Coombs (1985) لا يقدم الرؤية التفاؤلية السابقة، فهو مغرق في الواقعية، ولا يرى أن المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية - على مستوى التعليم العام، المتاح جدلاً لكل أبناء المجتمع- قابلة للتحقيق، وقد حاول إيضاح تصوره هذا من خلال تقديمه لنموذج مكون من أربع عمليات، وذلك على النحو الآتي:

1- المساواة في الالتحاق.
2- المساواة في الاستمرار.
3- المساواة في التحصيل.
4- المساواة في التخرج (الشهادة) .

ويبين في كل عملية من هذه العمليات، الجوانب الاقتصادية/الاجتماعية والثقافية التي تعيق كثير من أبناء المجتمع من التمتع بحقوقهم، وأول هذه الحقوق، هو حق المساواة في الالتحاق، فالكثير من أبناء الفقراء، وأبناء المناطق الريفية، والفتيات محرومون من فرصة الالتحاق هذه.

وإذا ما التحقوا، فإن احتمال استمرارهم بالمدارس ضعيف، ويعود ذلك إلى أسباب اقتصادية واجتماعية وثقافية وجغرافية وتعليمية، والتي ذكرها كومبس (محمد الخياط 1988، 1992: 491) و (عبد اللطيف حيدر 1992: 24)، ولهاتين العمليتين أثر اجتماعي كبير في عملية التصنيف المجتمعية (بيار لاروك 1980: 99)، فكلما استمر التلميذ في دراسته، حقق مكانة أعلى من ذلك الذي يتركها مبكرا، ويبدو أن معظم من يترك التعليم مبكراً ينتمي في العادة إلى الأسر الفقيرة، ويؤكد Ottoway (1962: 112- 113) ذلك بقوله:

> **أثبتت الدراسة التي أُجريت على عينة مكونة من 10 آلاف طالب من المتسربين من المدرسة الأكاديمية في إنجلترا، أن الخلفية الأُسرية كانت أهم عامل من عوامل التسرب، فقد كانت غالبية المتسربين، من أبناء العمال غير المهرة، والعمال متوسطي المهارة، والعمال المهرة، وخلصت الدراسة إلى أنه لا يكفي وجود فرص متكافئة لدخول المدارس الأكاديمية، ولكن الأهم هو توافر فرص متكافئة للاستمرار فيها،وهذا مؤشر على استمرار أو دوام حرمان المحرومين.**

أما العملية الثالثة، والمتمثلة في "المساواة في التحصيل"، فإن بعض الكتاب لم يعطها البعد المطلوب، فهو من ناحية، قد قصرها على فترة تعليمية محددة، ومن ناحية أُخرى، ربطها ربطاً وثيقاً بمسألة تجهيز المؤسسة التعليمية، وفوق ذلك، فإنه لم يأبه بمن هم خارج جدران المدرسة، ويقول أحمد عاشور (1985 : :325) بهذا الصدد أنها:

> **إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ في مراحل التعليم الأساسية (الإلزامية) أن يتلقوا تعليماً من نفس المستوى، في مبانٍ مدرسية متقاربة، من ناحية مدى مناسبة المبنى للأهداف التعليمية، تضم نفس التجهيزات، ويدرس التلاميذ بها مناهج موحدة، ويقوم بالتدريس فيها معلمون على نفس مستوى الإعداد، كما تتساوى تكلفة التلميذ في جميع المناطق التعليمية.**

وهذه الرؤيا ارتبطت بالفلسفات الليبرالية في أوروبا، وهي التي كانت ترى التعليم وسيلة للتخلص من العوائق الخارجية؛ الاقتصادية والجغرافية التي تمنع غير القادرين من أبناء فئات الدخل المحدود في المجتمع، من الاستفادة من قدراتهم على التعليم، مما يؤهلهم للترقي الاجتماعي (أحمد صيداوي 1981: 37)، أما إذا لم يستطع هؤلاء الاستفادة من فرصة التعليم المتاحة لهم، فيعود السبب، وفقاً للمفهوم الليبرالي، لقصور في قدراتهم هم، ولا تتحمل المدرسة أو المجتمع أي وزر يذكر.

وموقف كومبس على العكس من ذلك تماماً، فهو يرى أن تحصيل التلاميذ يتأثر وبدرجة كبيرة بواقعهم الاقتصادي/الاجتماعي، وهذا ما أكده تقرير كولمان Coleman Report، الذي يقول: "...بأن الخلفية الاجتماعية/الاقتصادية للطفل، لها الأثر الأكبر على إنجازه في المدرسة" (أحمد عاشور 1985: 327)، وذلك لأن التلاميذ، تبعاً لثرائهم الثقافي، يختلفون في قدراتهم اللغوية التي تسهل أو تعوق استيعابهم وتحصيلهم (Bernistien 1977:28).

والعملية الرابعة، والمتمثلة في "المساواة في التخرج"، هي الأُخرى ذات مدلول اجتماعي، ففي حين أن المؤهلات العلمية تعني للبعض الوسيلة الوحيدة للتنافس في سوق العمل، فإنها تعد للبعض الآخر صك لشرعية استمتاعهم بما هو متاح لهم (محمد الخياط 1992: 492). أضف إلى ذلك، أن نوع المدرسة أو الجامعة المانحة للشهادة يؤثر تأثيراً كبيراً على قوة منافستها في سوق العمل.

يتضح مما تقدم أن المتغير المتحكم في عملية المساواة وتكافؤ الفرص يقع خارج نطاق المدرسة، وليست المدرسة سوى مؤسسة تعزيز وإعادة إنتاج الواقع الاجتماعي، فإذا كان المجتمع متمايزاً، فلا يمكن للمدرسة أن تخرج إلا جيلاً متمايزا، فالمدرسة، كما يرى تشاتان وجيكلر، ليست مصدر الأمراض الاجتماعية، بل هي انعكاس أمين للأمراض الناجمة عن المجتمع بوجه عام (أحمد الحاج 1994: 73)، فالتغيير ينبغي أن يكون في المجتمع، وبالتحديد في المؤسسات الاقتصادية (Tesconi, Ch and Hurwitz, E 1974: 94).

ومع ذلك فإن كثيرًا من المجتمعات العربية والإسلامية، ومنها اليمن، تنادي، في خطاباتها السياسية، بالمساواة بين أبنائها وبالعمل على تقليص الفوارق الطبقية فيما بينهم، وتسير في الوقت ذاته في الاتجاه الذي يعزز تلك الفوارق؛ فعلى سبيل المثال، يدعو الهدف الرابع من أهداف ثورة 26 سبتمبر 1962 اليمنية إلى المساواة وإزالة الفوارق والامتيازات بين

الطبقات، وضمن ذلك في دستور البلد، فقد جاء في المادة (19) من الدستور: "تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا، وتصدر القوانين لتحقيق ذلك" (دستور الجمهورية اليمنية: ص 6)، إلا أن الواقع التنفيذي لا يتوافق والدستور. وعلى الرغم من علم تلك المجتمعات بأن السماح بوجود تعليم أهلي إلى جانب التعليم العام يقوض مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (رفيقة سليم 1987: 204)، ويمنح الأقوياء قوةً إلى قوتهم، إلا أنها تمنح تشجيعات مغرية للاستثمار الأهلي في التعليم، الذي يؤدي، إضافة إلى ما سبق، إلى توزيع المقاعد الجامعية بعيداً عن ثقل الفئات الاجتماعية في التركيب السكاني في المجتمع لصالح الميسورين (شبل بدران 1992: 11).

وتحفل أدبيات التربية بمعارف دقيقة حول التعليم الأهلي والفئات الاجتماعية التي يخدمها، كما تحفل بمواقف كثير من المجتمعات منه؛ فالتعليم الأهلي وسيلة الأثرياء للترقي إلى طبقة النبلاء (بيار لاروك 1980: 87)، ويؤكد حزب العمل البريطاني على "... إن الالتحاق بالمدرسة الأهلية، يعني أكثر بكثير من مجرد التعليم، فهو في بريطانيا يعد المطلب الأساسي للعضوية في المكانة العليا، التي تسيطر على كثير من مراكز القوة والنفوذ، وبهذا فرسوم المدرسة الأهلية تشتري أكثر من مجرد النجاح في الاختبار، إنها رسوم الالتحاق بالصفوة الحاكمة، التي نعطيها ثروتها القوة، والتي تعطيها قوتها الثروة" (Brian 1985: 41)، ويبقى الجزء الأكبر من أبناء المجتمع في معزل عن ذلك كله.

ونظراً للأثر السلبي الذي يحدثه التعليم الأهلي في تعزيز التمايز بين أفراد المجتمع، فقد عمل المجتمع الألماني، في سبيل الحد من التفاوت في فرص تعليم أبناء الفئات المختلفة، على "إلغاء المدارس الأهلية والخاصة من البداية، وتحويلها إلى مدارس حكومية مجانية، تخضع كغيرها للإدارة المركزية للتعليم، فالمدارس الخاصة التي نشأت في التراث الأوربي، بهدف تقديم فرص تعليمية متميزة لأبناء الطبقات العليا في المجتمع، لا مكان لها في المجتمع الألماني، الذي وضع التعليم بجميع أنواعه ومراحله تحت سيطرة الدولة" (أحمد عاشور 1985:342).

وبدلاً من تفعيل أهداف الثورة، ومواد الدستور الداعية إلى تعزيز المساواة بين أبناء المجتمع اليمني، فقد تبنى المجتمع اليمني، مؤخراً، فلسفة الخصخصة، وفتح الباب على مصراعيه أمام الاستثمار في التعليم، وأكد هذا الاتجاه ما جاء في البرنامج العام للحكومة، والمقدم إلى مجلس النواب، والذي وضعت فيه ضمن أهدافها في المجال التربوي: "...تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في مجال التعليم الفني والعام والجامعي والتخصصي، وفق ضوابط قانونية وتربوية وعلمية محددة" (البرنامج العام للحكومة 1994: 21)، وكما هو

واضح، فإن هذا التوجه يتعارض تماماً مع تطلعات المجتمع في توفير فرص تعليمية متساوية لأبنائه ودون في دستور البلد في المادة (37) والتي تنص على "أن التعليم حق للمواطنين جميعاً تكفله الدولة بإنشاء المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية" (دستور الجمهورية اليمنية: 10).

أخيراً، ينبغي الإشارة إلى أن مهمة التعليم الأساسية تتمثل في محاولة بناء شخصية أبناء المجتمع بناءً متماثلاً يحقق الانسجام والتوافق العام للأُمة وفقاً لتراثها وثقافتها وتاريخها ومعتقداتها، وهذا الأمر لا يمكن له أن يتحقق إذا ما تقاسمت تربية الأجيال رؤى وفلسفات عديدة.

التعليم الأهلي والخاص

وبناء الشخصية

سبق الحديث في هذا الفصل عن التعليم الأهلي والخاص في الجمهورية اليمنية، وبيان ماهيته وأهدافه والفلسفة التي تحكمه وتوجهه، وبعد كل ذلك عن الواقع اليمني العربي الإسلامي. والموضوع الآن متصل به، إلا أنه أكثر خطورة وتعقيداً على المستوى التربوي والثقافي والاجتماعي والسياسي، فهو يتعلق ببناء الشخصية اليمنية العربية الإسلامية، التي يمكن الاعتماد عليها في صون كرامة الأُمة. والمؤسسة المكلفة بالقيام بهذا الدور الحيوي الهام هي المؤسسة التعليمية بكل مكوناتها وآلياتها وما يدور بداخلها. والمقصود بالمؤسسة التعليمية، هنا، ليس المادة العلمية التي تعطى للطلاب وحسب، ولا المكان الذي تقدم فيه هذه المادة، ولكن المقصود هو تجسيد هذه المؤسسة لروح وتاريخ وثقافة ولغة وعقيدة المجتمع اليمني العربي المسلم.

فبمثل هذه المؤسسة، يمكن القول وبثقة أن مخرجاتها ستكون يمنية عربية إسلامية. إلا أن هذا الأمر يبدو ميسوراً فقط من الناحية النظرية، أما الواقع فيشير إلى أن اليمن، كغيره من بعض الأقطار العربية والإسلامية، يواجه معوقات كثيرة تحول دون إيجاد مدرسة وطنية خالصة. وفيما يلي، سيتم التعرض للدور الذي لعبه الاستعمار الغربي - منذ أيامه الأولى في المنطقة العربية وحتى الآن- للحيلولة دون تحقيق الغاية المرجوة لأي من الأقطار العربية والإسلامية في بناء شخصية إسلامية قادرة على القراءة الصحيحة للسياسات الغربية، والتصدي لها بكل ثقة واعتزاز وإيمان.

إن المجتمعات كالبنان ذوات تفرد واستقلالية تامة، على الرغم من التصنيفات التي تجمع بينها في وحدات جغرافية أو لغوية أو ثقافية أو تاريخية، فكل منها يبني ذاته وينتج ثقافته على نحو متمايز عن غيره، ويكتسب خصوصيته من إطاره الإيكولوجي، ومحيطه العقلي، ونهجه في الحوار وفي التعامل، ومن ثم تتعدد المجتمعات والحضارات، وتتنوع الثقافات على مدى الزمان، في إطار الشروط الوجودية (مايكل كاريذرس1998 : 9).

وهذا التفرد أو التمايز في خصوصية المجتمعات، يجعلها على شكل أنساق مغلقةٍ إلى حد ما، مما يجعل تأثير بعضها في البعض الآخر ليس بالأمر اليسير أو الهين، ولا يتم قبول التأثيرات بدرجة واحدة، كما أن هناك تأثيرات تفوق قدرة بعض المجتمعات على الممانعة، فهي عادةً لا تأخذ من بعضها البعض عن طواعية واختيار، بل إنها "... لا تأخذ إلا إضطراراً،

مع كثير تردد، وشديد ممانعة، ومن الطبيعي أن تكون الأفكار والعقائد آخر الحلقات تأثراً، وأكثرها تمنعاً، فالفكر والعقيدة أكثر تجذراً في نفسية الشعوب من الأشياء والمظاهر" (الطيب بوعزة 1997: 26)، إذ أنها تمثل المقومات الأساسية لبنيانها، ومع ذلك، وعلى الرغم من شدة ممانعة المجتمعات ومقاومتها، إلا أن الاستلاب الثقافي والفكري كان أقوى من الممانعة أثناء عمليات الاتصال الحضاري، وعلى وجه الخصوص أثناء فترة الصدام العسكري بين الشعوب والأُمم، والذي كان نتيجته خضوع بعض المجتمعات للبعض الآخر، فمنيت المجتمعات المغلوبة بالاستعمار، الذي عمل لدعم بقائه بها على الحط من مقومات وجودها المتمثلة في ثقافتها ولغتها ومعتقداتها، وعلى الرغم من تحرر المجتمعات من الاستعمار بشكله المادي المباشر، إلا أنها لم تتحرر من الاستعمار غير المباشر والذي ظل يعمل، وبنفس الآلية، على استلاب فكر وثقافة المجتمعات المتحررة.

فالثقافة، بالمفهوم الأنثروبولوجي التقليدي، هي وسيلة الاستعمار الحديث التي تمكنه من فرض هيمنته على المجتمعات المتحررة، فهي "... مجمل العقائد التي تؤمن بها الجماعة، وتمنح المعنى للأشياء في محيطها، وما ينبثق عن ذلك من سلوك وعلاقات، إذ أنها فلسفة الجماعة ونظرتها إلى الوجود من حولها" (تركي الحمد 1996: 20)، فبالتأثير والسيطرة عليها، يتمكن الاستعمار من تسييرها لما فيه خدمة مصالحه.

وتبرز أهمية الثقافة - التي اهتم بها الاستعمار بشكليه المباشر وغير المباشر- من كونها طريق حياة للجماعة، ونمط متكامل لحياة أفرادها، فهي تمد المجتمع بالأدوات اللازمة لاطراد الحياة فيه (الفاروق زكي 1997: 8)، كما أنها تمنح الحضارات أشكالها المتميزة، "... فإذا كانت المؤسسة واحدة في بنية كل حضارة، فإن أُسلوب عملها وغايتها يتحددان وفقاً للثقافة السائدة.. ورغم أن الثقافة عنصر من عناصر الحضارة أو المدنية، إلا أن هذا العنصر بالذات، هو الذي يمنح شكلاً حضارياً معينا" (تركي الحمد 1996: 20).

والمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الفاعلة التي من خلالها يمكن تشكيل رؤى وتطلعات وطموح الأجيال، ولهذا كانت وما زالت أهم المؤسسات التي يعنى بها الاستعمار قديمه وحديثه على السواء، فمن خلالها بث أُسس ثقافته للمجتمعات المُستعمَرة، إثر هزيمتها النفسية التي تلت هزيمتها العسكرية، حتى يتمكن من تشكيل شخصية أبنائها بالشكل الذي يضمن تبعيتهم له، واستمرار نفوذه وهيمنته عليهم في آن واحد.

والتعليم أيضاً، هو الآلية الفاعلة للشعوب المقهورة للخلاص من هزيمة الذات التي عززها الغرب، ومن خلاله تستطيع الأُمم استعادة توازنها، وذلك بالتحرر من وهم تفوق الثقافة

والفكر الغربيين الذي استقر في أذهان ووجدان الكثير من المثقفين، فللتعليم رسالة أساسية، تتمثل في تكوين الشخصية الوطنية للمتعلمين، ولا غرو أن تولي الأُمم المدرسة اهتمامًا بالغا، وتجعل التعليم على رأس قائمة أولوياتها السياسية، فهو يحفظ لها كيانها وماضيها، المتمثل في تراثها الثقافي، باعتبار أن "... إحدى وظائف التعليم الأساسية في المجتمعات الإنسانية عبر مراحل التاريخ، هو المحافظة على التراث الثقافي للأُمة" (محمد النجيحي 1971: 317).

ومن هذا المنطلق، فقد حرصت دول أوربا على دعم كيانها القومي، وإبراز معالم شخصيتها القومية في العصر الحديث، ففيخته Fichte الفيلسوف الألماني يوجه قومه "بوجوب الاعتماد على التعليم في بعث الشخصية القومية الألمانية، وتوحيد الأُمة الألمانية، التي كانت ممزقة في القرن التاسع عشر، إلى عشرات الكيانات الضعيفة في دولة قومية ألمانية واحدة" (تركي رابح 1974: 47).

فالغرب الحريص على تميز شخصيته وقوته، لم يكن ولن يكون حريصاً على تميز المجتمعات التي استعمرها، بل على العكس من ذلك، فقد استغل التعليم، الذي يعد أداة بناء للشخصية العامة للمجتمع، أسوأ استغلال، إذ أن التعليم كما يرى أبو الفتوح رضوان (1968: 331): "يمكن أن يكون عامل هدم وتخريب لمقومات هذه الشخصية، فقد جعلت فرنسا مثلاً من التعليم والمدرسة سلاحاً ماضياً، لمحاربة الشخصية الوطنية للجزائر، محاولة القضاء على مقوماتها الأساسية".

ولا يزال الاستعمار الجديد يقوم بهذا الدور وبطريقة غير مباشرة في معظم دول العالم، وعلى وجه الخصوص في كثير من الدول العربية والإسلامية، وعلى أيدي أبنائها الذين تعرضوا لسياسة الاستلاب الثقافي للغرب. ونظراً لتفوق الغرب المادي على غيره من كثير من الأُمم، فقد جعل الأخيرة تستورد منتجاته المادية والفكرية على السواء، أضف إلى ذلك، فإن البيئة الداخلية للمجتمعات المتحررة أصبحت مهيأة لتقبل التأثير الغربي في كل المجالات الفكرية والثقافية والتنظيمية، فنتج عن ذلك أن "... اضطربت معه معايير الانتقاء لما يفيد العرب والمسلمين من منجزات الغرب، وشلت القدرة على التمييز بين النافع وغير النافع، وانطمست الفروق بين التجديد والتقليد، وبين النهوض والتغير، وبين الإصلاح والاستبدال" (طارق البشرى 1984: 357)، حتى أن كثيرًا من أبناء الأُمة العربية والإسلامية، لا يفكرون في طريق آخر للنهوض بمجتمعاتهم غير الطريق الذي يحدده الغرب.

واستمر توافد النظم والفكر والقيم الغربية إلى المجتمعات العربية باسم المعاصرة، وقامت بها تحت هذا الاسم علاقة التناغم بينها وبين الموروث الحضاري القائم، الذي ترادف بحكم اللزوم في هذا التصور مع الرجعية والتخلف، مع أن هذا الوافد، كانت قد انفتقت عنه الأوضاع الاجتماعية والتاريخية الأوربية في العصر الحديث، وهو يتلاءم مع تلك الأوضاع، وأفسح لها في مجال النهضة والقوة، ومع ذلك يقول (طارق البشري 1984: 362):

إنه لا شك في أن جملة من نظم الأوربيين المعاصرة، وقيمهم وأفكارهم، يمكن للمجتمعات العربية، أن تستوعب فيها، ما يعينها على النهوض، ولكن ليس من المحتم في إطار المعاصرة، أن يكون العصر الحديث الأوربي، يتطابق أو يتماثل أو يشبه العصر الحديث لدى العرب والمسلمين، إذا نظرنا إلى العصر، لا بحسبانه التواكب الزمني، ولكن باعتباره جملة الظروف والأوضاع التاريخية والحضارية والثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية في وقت ما، وأي عنصر قد تتغير وظيفته بتغير الظروف والأوضاع التي ينشط فيها.

والوافد إلى المجتمعات العربية من نظم وقيم وأفكار غربية، والتي خضعت لتأثيرها النظم التربوية العربية، لم يفد إليها اختيارًا، ولم تستوعبه هضما، بل كان نتيجة إفقار واستلاب الذات العربية "... الذي أدى إلى انهيار الصرح العلمي، الذي بنته الحضارة العربية والإسلامية، وسادت فترة من الجمود الفكري والثقافي، إلى درجة توقف عندها نمو العقل العربي، نتيجة غربته في الزمان، عندما انقطع بماضيه، وغربته في المكان عندما نأى بموقعه عن الحضارة المعاصرة، وعندما تفتحت عين العالم العربي على الفجوة الحضارية الهائلة، التي تفصل بينه وبين أوربا في العصور الحديثة، وبدأ بالأخذ بأسباب النهضة، اتجه إلى الغرب يقلده ويحاكيه، وبذلك جاءت نشأة نظم التعليم الحديثة في البلاد العربية، مقتبسة من النظم الغربية، لا سيما في ظل عجز النظم التعليمية التقليدية عن الوفاء بمتطلبات هذه النهضة" (محمد منير مرسي 1984: 141).

والجدير بالملاحظة، أن الغرب قد نجح في جعل أبناء المجتمعات المقهورة، ومنها العربية على وجه التحديد، يعيشون ازدواجية ثقافية غير متكافئة، مما جعلهم لا يرون أمامهم خيارًا آخر غير اقتباس النظم التعليمية الغربية، التي كانت تمثل لهم انعكاسًا لنهضة وحضارة وعلم، في مقابل النظم التعليمية العربية، التي كانت انعكاساً للواقع العربي الذي يعاني من

تشرذم وضعف وهوان. ويصف عبد الله المازوني عمق تأثير الازدواجية الثقافية على الوضعية في أحد الأقطار العربية (الجزائر) بقوله:

كم من الناس يعيشون حالة التردد والتمزق، تحدوهم قناعات متفرقة وعواطف متصارعة، ومصالح متناقضة. وكم آخرون يتنازلون ويستسلمون لتضحيات تضر بهم، إن التناقض ينمو تدريجياً، ليصبح استلاباً ثقافياً أو وطنياً، وقد يبلغ حدود الاستلاب المرضي، الذي يستدعي علاجاً إكلينيكياً" (الشادلي الفيتوري 1990: 74).

وهذا الضعف وهذا التمزق كان نتاجًا للسياسة الاستعمارية، التي أبعدت الإنسان العربي عن قيمه، وأفقدته الشعور بالثقة والاعتزاز بثقافته وتراث أُمته، وجعلته يفقد قدراته أمام بريق الثقافة الغربية، الذي أصابه في تكوينه النفسي، وجعله تابعاً، ودفع به بعيداً عن مواقع الصدارة والقيادة. فالتبعية، كما يقول عبد الباسط عبد المعطي (1995: 25):

... هي حالة بدأت تاريخيًا واطردت، وأصبحت بمقتضاها ثقافة المجتمع التابع تعيش تشوهاً وركوداً، من مؤشراتها ازدواجية الثقافة، وتجزئتها وتناقضها، وتفكك علاقاتها، وفي الوقت نفسه نجدها أكثر تكيفًا وارتباطًا بالخارج، تستجيب لمطالبه، وتحتفل إعجاباً وتقليداً بتاريخه وتراثه وفكره وقيمه، إنها حالة تضعف قدرة الثقافة على الاستمرار والتجدد الذاتي، والتمايز والمساهمة الفعالة في إشباع الحاجات الروحية والاجتماعية والمادية والفنية لمجتمعها، وفي إثراء الحضارة الإنسانية .

ولإنجاح سياسته تلك، فقد اعتمد الغرب "آليات وظفت لتسيير هيمنة الثقافة الغربية، ومحاصرة الثقافات الأُخرى، مثل احتكار التقنية، وتوجيه الفكر والعلم الاجتماعيين، لتأكيد تفوق الحضارة الغربية، على اعتبار أنها النموذج الأعلى، ومحطة الوصول التي على مجتمعات العالم السعي إليها، مع التشكيك في تراث الشعوب غير الغربية وقدرتها، بربطها بين التخلف وبين هذا التراث" (مختار إحسان 1995: 5).

ليس هذا فحسب، بل لقد اتجه الغرب أيضًا إلى إقامة المؤسسات المختلفة للتأثير على نحو مباشر في الثقافة العربية ومقوماتها، والتوظيف المتنامي لوسائل الإعلام، والاتصال الجماهيري لتشكيل الوعي الثقافي والاجتماعي للمواطن العربي، في اتجاه دعم تغلغل

الحضارة الغربية، والتغلغل في المؤسسات الوطنية الثقافية، بالجذب والإغراء والمكافآت المالية والمنح التدريبية، وتحديث هذه المؤسسات، وتشجيع المكاتب الاستشارية ومراكز الشباب، ومعاهد التدريب الفني والإداري، من أجل نقل الحضارة الغربية إلى المجتمعات العربية عن طريق توظيف الإنجازات العلمية والتقنية، لنفي العناصر الثقافية العربية، وغرس العناصر الثقافية الأوربية (مختار إحسان 1995: 5). وهذا الاتجاه الغربي يمارس هذه الأيام وبوضوح وجلاء تامين في الجمهورية اليمنية.

وأقوى الآليات المستخدمة أثراً في التغريب وتعزيز التبعية هو التعليم والمؤسسات التعليمية، يقول عبد الحليم عويس (1988 :109): "لقد وعى خصوم الحضارة الإسلامية خطورة التربية و(التعليم) (الذي هو جزء مهم في التربية) ولهذا أنفقوا الكثير في سبيل تغريب التعليم في بلادنا، إما مباشرة (بإقامة المدارس الخاصة) أو بواسطة تلامذتهم الذين يتكلمون بألسنتنا، ولكن عقولهم مكونة غرباً (بإقامة المدارس الأهلية) ذات النهج والأُسلوب الغربي".

وبهذا الأُسلوب، يتمكن الغرب من تحطيم شبكة التواصل الاجتماعي للمجتمعات العربية، والمتمثلة في المدارس والبيوت العلمية والكتب المقدسة، وزرع شبكة ثانية، موازية وأكثر فاعلية، تتمثل في المدارس الخاصة والأهلية - السابقة الذكر- التي ستتمكن مع الزمن وبصورة تدريجية من تدمير الشبكة القديمة، فهي تمثل ثقافة مسيطرة سياسيًا، أي مطلوبة لتسيير شوؤن الاقتصاد الحديث (برهان غليون 1986: 78). وانتشار هذه المدارس في كثير من المجتمعات العربية يؤكد نجاح هذا التوجه الاستعماري، الذي يُدعم وبأيدٍ عربية إسلامية.

وتعددية المؤسسات التعليمية التي أفرزتها السياسة الغربية في المجتمعات العربية، "...تساعد على تنمية التناقض القائم بين روافد الثقافة المحلية، ويدعم الثنائية الموجودة بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية من ناحية، والقديم والجديد من ناحية أُخرى" (محمد الغنام 1955: 221). وهذا بدوره يسلب المدرسة الوطنية دورها في تشكيل الشخصية الوطنية، باعتبارها وسيلة حيوية للتربية السياسية والاجتماعية، كما تعمل على تدعيم القيم الوطنية والاجتماعية، التي يهدف المجتمع إلى ترسيخها في وجدان أجياله (فاروق البوهي 1992: 99).

وذلك لأن الأفراد بطبيعتهم يتأثرون بأسلوب الحياة الذي يُنشئون عليه منذ الأيام الأولى من حياتهم، وبناءً على أُسلوب الحياة هذا تتحدد رُآهم وتتشكل شخصياتهم (مايكل كاريذرس 1998: 21). والمدارس الأهلية والخاصة تتميز بسيادة أسلوب الحياة الغربية فيها، الأمر الذي يجعل التلاميذ عرضة للتطبع بثقافة غير ثقافتهم الأصلية، فيتمثلونها، وبالتالي

تتحدد وفقاً لها سلوكياتهم وقناعاتهم، وبهذا الصدد، يقول مايكل كاريذرس (1998 :23): "إن السجل (التاريخ) شاهد صدق يعتد به، بالنسبة لشيء واحد على الأقل، ألا وهو عظم الفوارق بين أشكال الحياة، ويمكن أن تشتمل هذه الفوارق على اختلافات تتعلق باللغة ووسائل العيش والتنظيم السياسي، وترتيبات الحياة المحلية، والمؤسسات الدينية، والأفكار النفسية، والقناعات الخاصة بالنظرة إلى الكون والوجود والملابس، وغيرها".

ويعزى التباين في أشكال الحياة في المجتمعات إلى تباين الخبرات والظروف التي مر بها أفراد كل مجتمع، ولذا فالمجتمعات تحرص كل الحرص على تعزيز قيمها وأعرافها وعاداتها ولغتها في نفوس ووجدان أبنائها، عن طريق ترجمتها إلى أهداف ومحتويات وأنشطة تعليمية وخبرات عملية، وتضمينها المناهج الدراسية، وتحميل المؤسسات التعليمية عبء نقلها إلى الأجيال الناشئة (خديجة بخيت 1992: 477). "فالمؤسسات التعليمية تضع البذور الأساسية لطريقة التفكير، وتكوين الاتجاهات نحو كثير من قضايا الحياة، بالإضافة إلى قدرتها على تكوين نظام قيمي، يصقل مهارات الأفراد في الجوانب المختلفة" (عبد الرحمن الطريري 1413هـ: 62). إلا أن هذا الوضع لا يتناسب والتوجه الغربي الرامي إلى الهيمنة على الشعوب، فكان لا بد من زعزعته بإيجاد البديل الغربي إلى جواره، فكان التعليم القائم على أساس غربي.

ومن هذا المنطلق، فإن مدارس التعليم الأهلي والخاص، بثقافتها المغايرة، تسير باتجاه تدمير معالم الشخصية العامة للمجتمع العربي، "...بالمساس مباشرة بمنظومة القيم التي توحد عناصره، وذلك بفرض مفاهيم جديدة كونية (الوحدانية، العقلانية، المادية.. الخ)، وشرائع جديدة تنظم العلاقات الاجتماعية (دينية أو وضعية أو غيرها) وعادات جديدة من آداب مختلفة، بما في ذلك أنماط التربية المختلفة، التي تمس علاقات أعضاء الأسرة" (برهان غليون 1986: 79)، وتقيم على أنقاضها شخصية مستلبة، تدين بالولاء التام لكل ما هو غربي.

وعليه، فقد تخلى الغرب لهذه المؤسسات عن دوره، فهي تخرج كوادر محلية تعمل على استمرار التبعية وتوفير شروط إعادة إنتاجها، وبهذا تتحول بعض نتائج التبعية إلى ظروف مواتية لاستمرار التبعية، بل والمزيد منها في بعض الحالات، التي أصبحت فيها التبعية بمثابة الإرث الداخلي المتمفصل مع الكثير من مستويات البنية الاجتماعية التابعة (عبد الباسط عبد المعطي 1995: 26). وبهذا تصبح المعركة الثقافية، ليس بين المجتمع المغلوب والمجتمع الغالب، بل بين أفراد المجتمع المغلوب، "...لأن الغلبة قد تجاوزت الناحية العسكرية إلى الناحية النفسية، فأنشأت أفرادًا وفئات مستلبة متغربة، ومن الملاحظ أن الفكر الدخيل، يتموضع في البداية في الفئات الأكثر قربًا واتصالاً بالغالب ومعايشة له، وخاصة الفئات التي

تتعلم في مدارسه وجامعاته" (الطيب بوعزة 1997: 26). وهم الذين وصفهم عبد اللطيف عامر (1988: 469) بقوله:

> **...فهؤلاء لم يكونوا في المجتمعات الغربية يتلقون العلم والمعرفة فقط، ولكنهم كانوا يطبعون طبعة جديدة، وتعاد تشكيلة عقولهم لتستوعب اتجاهات الغرب وقيمه وتمثلها، ثم يعود هؤلاء مفتونين، لا بما حصلوه من علم، بل بما رأوه من بريق.**

وقد يرى البعض أن صراع الثقافات لا يمكن النظر إليه بهذه الصورة القاتمة، فالثقافات تمتلك في ذاتها قوى مُحصنة تجعلها قادرة على التعايش مع الثقافات الداخلة عليها، حتى لتصبح بعد حين وكأنها جزء منها. إلا أن هذا التبرير، يغفل أمرًا هامًا، وهو أن التأثير الثقافي للغرب لم يأت بصورة طبيعية وعفوية، وإنما هو امتداد لسياسة استعمارية تهدف في الأساس إلى تهميش دول الهامش، فالأمر لا يتعلق بتبادل تأثيرات ثقافية، بقدر ما هو صراع حضاري. والحضارات والثقافات قد تكون متداخلة ومتجاورة تاريخياً وواقعياً، ولكنها ليست كذلك سياسياً وأيديولوجياً، فهنتنجتون Huntington يؤكد في مقالته الشهيرة (صدام الحضارات) على أن هذه الحضارات متصارعة صراع الناب والمخلب (تركي الحمد 1996: 22).

وتأكيداً لما سبق ذكره، فإن الثقافة الإسلامية تمتلك من مقومات البقاء والحياة الشيء الكثير، إلا أن ما أفرزته سياسة الاستلاب الغربية في المجتمع العربي الإسلامي، تتبدى جلياً في مواقف أبناء المجتمع الواحد منها (ثقافة المجتمعات العربية) فبينما "...يرى الأولون فيها كياناً حياً ينهض ويناهض، وهم إليه ينتمون، يرى فيها الآخرون نظماً وقيماً خلت وانفصلت عن ذواتهم. الأولون يرون في العلاقة بين الموروث والوافد مواجهة، بما تعنيه من خصومة وبعد عن الحيدة، بينما يرى الآخرون فيها بدائل للاختيار، بما يعنيه ذلك من حياد إزاءهما، وبما يفترضه من عدم سابقة الانحياز" (طارق البشري 1984: 360). والموقف الأخير تفرضه المجتمعات الغربية، ولا تلزم نفسها به.

وما يزيد مواقف المدارس الأهلية والخاصة تعقيدًا، هو اعتمادها في أحيان كثيرة على معلمين أجانب - تجسيداً لتوجهها الثقافي- فالمعلم الأجنبي - بقصد منه أو دون قصد- ينفث في أذهان تلاميذه - بشكل مباشر أو غير مباشر- نمطاً من التفكير والسلوك

النفسي والمواقف الاجتماعية، التي لا تكون نافعة لنمو بلد من بلدان العالم الثالث (الشادلي الفيتوري 1990: 73).

ومع ذلك فقد نسي أو تناسى كثير من أبناء المجتمعات العربية والإسلامية، ممن تتلمذ في مدارس الغرب وجامعاته، ومن تأثر بهم، أن لكل أُمة رصيد من العادات والتقاليد والمبادئ والقيم، التي تفخر وتعتز بها، والتي تعد سنداً وتاريخاً إنسانيا يميزها بين الأُمم. كما أنه من غير الممكن الآن أو في المستقبل، أن تؤسس الأُمة لنفسها، أو تبني مجتمعها على تراث أُمة أُخرى (سامية بغاغو 1993: 53). أضف إلى ذلك، أن المجتمعات الغربية التي يتخذها هؤلاء مثلاً يحتذا، تعلي من شأن ثقافتها، وإن زورا، يقول عبد الرحمن الطريري (1413هـ : 6) في حديثه عن المجتمع البريطاني أنه: "...يعطي قيمة وقدراً لمعطياته الثقافية والحضارية، محافظاً عليها ومفاخراً ومباه بها أمام الآخرين، حتى ولو كانت هذه الأسس غير مقبولة في نظر الآخرين، إذ أن أفراد المجتمع البريطاني، لا يعطون وزناً لنظرة الآخرين نحو قيمهم وعاداتهم وتقاليدهم، بل يسعون لفرضها على الآخرين وتزيينها في عيونهم حتى يقلدوهم فيها، ويسيروا في ركبهم". ومع ذلك فأبناء المجتمع العربي الإسلامي لا تهمهم مثل هذه السلوكيات الرفيعة لينقلوها إلى مجتمعاتهم، ولو كنوع من التقليد.

ومن هذا المنطلق، فإن الأولى بالمجتمع العربي المسلم، المستمد أُسسه الحضارية من الدين الإسلامي، أن لا يكون أقل من المجتمعات الأُخرى اعتزازًا وفخرًا بقيمه ومبادئه وتراثه الإسلامي، فكل ذلك يشكل ذاته وكيانه. يقول طارق البشرى (1984: 360): "إن أمرنا مع كليات التراث الإسلامي، أمر هوية وانتماء لا ترد عليه وقفة المختار، ففي الاختيار وجه تحرر، وفي التحرر وجه تنافر مع الانتماء"، والإنسان العربي المسلم "... لديه من عناصر التأهيل القيادي ما فيه الكفاية، ولكنه فرط بها وأضاعها، عبر سنوات الضياع والتيهان الفكري، ولعل أبرز سمات ضياع الإنسان العربي على الصعيد الفكري، هو لهثه خلف تيارات وافدة باسم التجديد والتحديث والتطوير"(عبد الرحمن الطريري 1413هـ :57).

فأورثه ذلك الانهزام، بكل معانيه. ولا يبعد تماماً القول أن من بين أبرز العوامل التي أدت إلى هزيمة العرب أمام العدو الصهيوني عام 1967م، العامل التربوي، والعرب أنفسهم، كغيرهم، يدركون ذلك، فهاهي أمريكا - البلد الذي يحتكر القوة في العالم ويحدد سياسة الضعفاء الداخلية والخارجية على السواء- تجعل التعليم همها الأكبر. يقول عبد الحليم عويس (1988: 109): "...فقد أعلن تقرير أمريكي خطير، أن (التربية) هي أهم المجالات التي يجب العناية بها، والتي يجب أن تسبق التصنيع والدفاع والصحة"، لذا فقد انعقدت مؤتمرات عربية عدة لهذا الغرض، ومن بين هذه المؤتمرات، المؤتمر الذي عقد في

الكويت في فبراير من عام 1968، بهدف تنقيح الأنظمة التربوية في العالم العربي، وزيادة ربطها بتراث الأمة عبد اللطيف محمد عامر (1988: 454)، "... كسياسة مضادة للسياسة الغربية التي وجدت طريقها إلى التربية العربية الإسلامية فأفرغتها من محتواها، فأصبح لزاماً على المجتمعات العربية الإسلامية "العمل على إيجاد مناهج دراسية تكون انعكاساً حقيقياً لفلسفة المجتمع وقيمه وثقافته" (السيد البهواشي 1993: 46)، ليس هذا فحسب، بل إنه لا بد لمثل هذه السياسة، إن أُتبعت، من حماية حتى تؤتي أُكلها، وذلك بالحد إن لم يكن بالقضاء على كل العوامل والمؤثرات والمراكز والمؤسسات التي تعيق تفعيلها.

وتأكيدًا لأهمية الخصوصية الوطنية للتعليم، السالفة الذكر، فإن علماء التربية يذهبون أبعد من ذلك، فهم يرون أن تكون المناهج الدراسية معدة بطريقة تضمن خصوصية البيئات المحلية في المجتمع الواحد، وذلك "... لأن كل بيئة تختلف في ظروف نشأتها ومقوماتها الاجتماعية عن البيئات الأخرى، كما أن أفراد كل بيئة، لهم خصائصهم ومقوماتهم النفسية والثقافية والاجتماعية، التي تميزهم عن أفراد البيئات الأخرى" (يوسف خليل 1966: 227).

أما **اللغة**، وهي الوعاء الذي يحكم ويتحكم في كل ما سبق ذكره، فتعد من أهم العوامل أجمعها، "...فهي الأساس في تكوين الأُمة" كما يقول فيخته (تركي رابح 1974: 27)، وهي الوسيلة القوية لمن أراد أن يهدم أُمة من الأُمم. لذا فقد ركز عليها الاستعمار الغربي بشكليه القديم والحديث ليضمن بقاءه ويدعم استمرار هيمنته. وقد عمل أثناء تواجده وبعد رحيله على السواء، على جعل لغته لغة المال والرفعة والتباهي بين أبناء الدول التي خضعت له، بحيث أصبح الواحد منهم يشعر بالاعتزاز أثناء تخاطبه بلغة المستعمر، ولا يشذ بعض المثقفين عن هذه القاعدة، يقول جلال أمين (1984: 234): "لقد زاد ميل الكتاب العرب إلى إقحام الألفاظ الأجنبية الغربية في كتاباتهم، وكأنها دليل على سعة الاطلاع وتنوع الثقافة، بينما كان أسلافنا من الكتاب الأكثر علماً والأوسع ثقافة، يتحاشون ذلك تحاشياً تاماً، من باب الحياء والحرص على نقاء اللغة العربية وجمالها". وجماعة هذا هو حالها، فلا يمكن إلا أن تكون تابعة ذليلة لمن تجله وتوقره.

كما يورد الشادلي الفيتوري(1990: 70) قول ماكي في ازدواجية اللغة قائلاً: "عندما يصبح مزدوج اللغة عضواً في مجموعة لغوية، فإنه يتعلم كيفية بناء أفكاره، وجعل نظام القيم لديه، وكذا تجاربه ومواقفه، تأخذ شكلاً يتوافق مع النظام الثقافي للجماعة التي يود الانتماء إليها".

ولم يكن الاستعمار بغافل عما للغة من أهمية وفاعلية تفوق تواجده العسكري، فقد كان يدرك أن الانتصار العسكري والاستيلاء على السلطة، قد يحقق نصرًا سياسيًا على الدول المغلوبة، ولكنه لا يحقق النصر المطلوب، والمتمثل في القضاء على الشعوب. فلا يحدث الانصهار المرجو لهذه الشعوب، وتظل ذات كيان منفصل عن الدولة الغاصبة ما دامت حريصة على لغتها. فالشعب الذي يفقد لغته، تذوب شخصيته، وينصهر في بوتقة المستعمر، ويندمج فيها اندماجًا يفقده كل ما كان له من حياة خاصة به (تركي رابح 1974: 27). فاللغة أكثر بكثير من مجرد كلمات وألفاظ وتعابير تُتداول بين الناس، إنها ماضي وحاضر ومستقبل الأُمم، وفوق ذلك، فهي كيانها النابض و"فلسفتها في الحياة" (نقولا زيادة 1950: 66). وبهذا المعنى أيضا، يورد محمد الطائي (1990: 59) رأياً لمحمد الجابري يقول فيه:

> **إن اللغة ليست مجرد أداة للفكر، بل هي أيضاً القالب الذي يتشكل فيه الفكر، واللغة تتأثر بالبيئة، فهي لا تعكس الظروف الطبيعية فحسب، بل تحمل معها هذا الانعكاس نفسه، لنشره على أمكنة وأزمنة مختلفة، فتكون بذلك عاملاً أساسياً وأحياناً حاسماً في تحديد وتأطير نظرة أصحابها إلى الأشياء.**

لذا، فقد كانت من أولويات السياسة الاستعمارية في دول الوطن العربي، أن تكون لغته هي اللغة الرسمية المسموح بها في التعامل الرسمي، كخطوة أُولى لعزل اللغة العربية. يقول برهان غليون (1986: 79):

> **... يمكن أن يبدأ بتفكيك اللغة العربية، وفرض لغة جديدة، أولاً في الإدارة، وهذه أول قطيعة تحدث في بنيان الثقافة، إذ بقدر ما تضرب وسيلة الاتصال اللغوية بين الشعب والدولة والسلطة، تضعف اللغة المحلية بالضرورة لصالح لغة الإدارة، ويقل الاهتمام بها ويتوقف تطورها، لأن التجديدات الاجتماعية والتقنية، مرتبطة بالدولة والسلطة المركزية، وبانعزال اللغة العربية عن هذه التجديدات، تفقد محرك نموها وتطورها.**

ثم تتوجه الخطوة الثانية إلى فرض لغة المستعمر على التعليم، يقول ساطع الحصري (1984: 87): "إذا أنعمنا النظر في المناهج التي وضعها الفرنسيون لتعليم أولاد الجزائر، وجدنا أنهم جعلوا اللغة الفرنسية فيها محوراً لجميع الدروس، وقالوا بصراحة: إن المدرسة

يجب أن تكون معهداً لتعليم اللغة الفرنسية" وينبغي، هنا، إدراك أن هذه هي سياسة المستعمر بصفة عامة، فهاهو الاستعمار الإنجليزي في الهند يمارس نفس السياسة، فقد جاء في تقرير اللورد بيكالي رئيس اللجنة التعليمية في الهند "إن الموضوع الجدير بالبحث، أن ننشئ جماعة تكون ترجماناً بيننا وبين ملايين من رعايانا، وستكون هذه الجماعة هندية في اللون والدم، إنجليزية في الذوق والرأي واللغة والتفكير" (محمود شوق 1988: 228).

والخطوة الثالثة للقضاء على اللغة العربية، تتمثل في تلافي فشل الخطوتين السابقتين. فهذه الخطوة تقضي بدعم اللهجات العامية على حساب اللغة العربية، وذلك بجعل العامية لغة التعليم ، كما حدث في مصر، "...إذ قام (ديلمور) بفرض تعليمًا إلزاميًا بالعامية، وكان يهدف من ذلك، إلى تخصيص العامية المصرية لغة للتعليم والمعرفة، وقد عبر العقاد أحسن تعبير عن الموقف الوطني، عندما قال: إن الحملة الموجهة على الفصحى، تمس كل القيم وكل التقاليد الاجتماعية والدينية، وبالتالي جوهر اللغة والفكر والضمير، التي لا يعبر عنها إلا باللغة" (محمد الصيادي 1984: 132). وإذا ما تحقق ذلك، زال خطر فكرة الاستقلال، وانتفى احتمال قيام الاتحاد بين الأقطار العربية (ساطع الحصري 1984: 90)، الأمر الذي يضمن له استمرارية الوجود.

أما الخطوة الرابعة، فقد كرست لتعزيز القناعة بين أبناء الأُمة العربية بعدم قدرة لغتهم على مسايرة العصر، وعجزها عن المشاركة في ميادين العلوم والفنون المختلفة، وإن التمسك بها يؤدي إلى الركود والتخلف. يقول عبد الرحمن الطريري (1413هـ : 111):

> **... أول ضربة وجهت إلى هذه اللغة، أنها لغة جامدة وغير مرنة، لا يمكن استخدامها كلغة علمية حديثة، حيث لا متسع ولا مجال فيها للعلوم الحديثة، ولذا لا يمكن الاعتماد عليها، كلغة تعليم وتدريس وتأليف وتوثيق، فيكفي التخاطب بها في أمور الحياة اليومية.**

وعلى الرغم من وضوح وجلاء سياسة المستعمر، فإن المجتمعات العربية لا تأخذ منه إلا ما يريده هو لها أن تأخذه، وذلك لإدراكه "أن التربية هي العملية التي تضمن بواسطتها ومن خلالها الأمة أو المجتمع أو الجماعة بقاءها واستمرارها وتطورها" (Ismail 1994: 63)، لذا فالاستعمار يحرص كل الحرص على أن يكون التعليم في أرضه ولأبنائه، بكل آلياته ووسائله ومناهجه ومدرسيه، نابعاً من أرضه ومعبراً عن ثقافته وتراثه وتاريخه وتطلعاته. ففخته، الفيلسوف الألماني، لا يتصور تربية بلغة أُخرى غير اللغة الألمانية، ولذا فهو يؤكد على

"أن التربية الألمانية يجب أن تكون وطنية بمعنى الكلمة، لا مواد أجنبية مترجمة، بل باللغة الألمانية، تتدفق من ينابيعها، وتستمد قوتها من حياة هذه اللغة، التي سميناها القوة الطبيعية للأُمة" (مولود قاسم 1971: 170). ومع ذلك فالآباء حريصون على تعليم أبنائهم بلغة المستعمر، ولو كلفهم ذلك أن يستقطعوا الشيء الكثير من قوتهم.

فإذا كان للغة الألمانية تلك الأهمية الكبيرة في حياة المجتمع الألماني، وتحظى بتلك المنزلة من الاعتزاز والفخر في نفوس أبنائه، الذين يتمثلونها، ويرون فيها أسباب بقاء مجتمعهم ومصدر قوته، ولا تقتصر أهمية اللغة على الأوروبيين عامة والألمان خاصة، بل إنها مهمة لكل الشعوب والأمم دون استثناء، فها هو الزعيم الفيتنامي هوشي منه يوصي شعبه قائلاً: "حافظوا على صفاء اللغة الفيتنامية، كما تحافظون على صفاء عيونكم. تجنبوا وبعناد أن تستعملوا كلمة أجنبية في مكان بإمكانكم أن تستعملوا فيه كلمة فيتنامية" (مصباح عيسى، نجاة المطوع 1988: 53)، وبعد كل هذا، فماذا عن اللغة العربية التي تصل حد القدسية، والتي وصفها أبو الفتح عثمان بن جني (47) بأنها "...اللغة الشريفة اللطيفة، التي فيها من الحكمة والدقة والإرهاف والرقة، ما يملك الفكر ويسحر العقول، كيف لا وقد جاء في وارد الأخبار المأثورة، أنها من عند الله عز وجل، أي أنها توفيقاً منه سبحانه وتعالى، فهي وحي". أضف إلى ذلك، فاللغة العربية والدين الإسلامي لصيقان ببعضهما البعض، لا يقوم أحدهما إلا بالآخر، وقد أوضحت الجامعة السورية (دمشق وحلب) رأيهما حول العلاقة بين اللغة والدين الإسلامي - وهو سؤال الاستفتاء الذي وضعه المكتب الدائم لتنسيق التعريب في العالم العربي التابع لجامعة الدول العربية- بالقول: "... إن الإسلام والعربية مرتبطان ارتباطًا مباشرًا ... تعين بذلك تعلمها من باب الفرض المقدس كما شرح ذلك الإمام الشافعي. وإذا حصل تقاعس عن تعلم تلك اللغة، فذلك من باب ترك الفريضة والتخلي عن أحد المبادئ التي أكد عليها الوحي القرآني" (محمد الصيادي 1984: 544- 545).

إذن، فتعلم اللغة فرض على العربي المسلم، وتعليمها واجب على ولي الأمر. ومن واجبات ولي الأمر العمل على تسهيل تعلمها، وإزالة كل المعوقات التي تحول دون ذلك. وعليه فإن تعليم اللغة العربية للناشئة، يحتاج بالإضافة إلى سلامة المصدر (الكتب المدرسية) توفر القدر الضروري من الوحدة والتجانس في مؤسسات التعليم، ليتمكن المجتمع من تنشئة جيل يتمثل لغته العربية وتنعكس في مواقفه وسلوكياته. والمجتمع العربي يعاني من منافسة مؤسسات التعليم الأجنبية والأهلية التي تسير في فلكها لمؤسساته التعليمية التقليدية، وتؤكد ذلك سامية بغاغو (1992: 71) بقولها: "لا توجد مدرسة عربية وطنية، تعمق في نفوس النشء القيم العربية الإسلامية، بل هناك مدارس حديثة نسبياً على النمط الإنجليزي أو الفرنسي أو خليط

منهما، تحاول أن تنشر ثقافة البلدان المنتمية إليها بأساليبها الحديثة، في مقابل مدارس التعليم العام التي تعتمد في الغالب على أساليب تقليدية"، وتعاني قصوراً ومشكلات تعليمية لا نهاية لها.

والمجتمع اليمني، كغيره من المجتمعات العربية، وقع حديثاً تحت وطأة هذه المنافسة، فهو يعاني من تعددية نظم التعليم، فإلى جانب المؤسسات التعليمية العامة الوطنية، هناك مؤسسات تعليمية خاصة وأهلية ذات مناهج وتوجهات غربية. وهذه المؤسسات التربوية الغربية الاتجاه والمنشأ تجذب أبناء المجتمع إما لكون التعليم فيها باللغة الأجنبية، وإما لتركيزها على تعليم اللغة الأجنبية (إنجليزية كانت أو فرنسية). وقد اعتبر بعض الكتاب أن تعددية التعليم العام الوطني (ديني وغير ديني)، مع توحدهما في المنهج والأُسلوب والغاية، يحدث خللاً في البنيان الاجتماعي، يقول المكي إقلاينة (1413: 23): "...من أخطر إصابات العملية التعليمية في عالم المسلمين اليوم، هو إنتاج شخصيات مشوهة ومتناقضة وممزقة، تعيش صراعًا وانشطارًا ثقافيًا لا ينتهي، نتيجة لتناقض الموارد التعليمية، واضطراب فلسفة التعليم، التي يذهب ضحيتها الطالب".

فإذا كان هذا هو تأثير تواجد مؤسستين تعليميتين تخدمان هدف واحد، فكيف يكون تأثير المؤسسات التعليمية التي تختلف مع المؤسسات التعليمية الوطنية في الهدف والفلسفة والأُسلوب. فمؤسسات التعليم الخاصة والأهلية حديثة الظهور في المجتمع اليمني، بتركيزها على اللغة الأجنبية - وإن اقتصرت عليها- ستقود في نهاية المطاف إلى ازدواجية اللغة، وهذا ليس بالأمر الهين، "... فازدواجية اللغة كما تقول لوفيفر: "...ليست عبارة عن لغتين فقط، وإنما هي أيضاً مجموعتان بشريتان، وثقافتان تدخلان في علاقات متبادلة" (الشادلي الفيتوري 1990: 74). وشرط التأثير الثقافي المتبادل، هنا، هو التكافؤ، ولعدم وجود التكافؤ، فالغلبة للثقافة الغربية. فوجود التعليم الأهلي والخاص، إلى جانب التعليم العام في اليمن، يترتب عليه ازدواجية لغوية تفسح المجال للازدواجية الثقافية التي تتنازع الشخصية اليمنية، فتسفر مع الزمن استلابًا ثقافيًا يفقدها استقلال الهوية، لأن الثقافة التي تشربتها في هذا النوع من المدارس لا ترتبط بسياقها التاريخي والاجتماعي، فتنقطع بذلك عن ماضيها الحضاري، الذي إنبنى بتفاعل العناصر الذاتية لتلك الحضارة. يقول عبد الحليم عويس (1988: 105): "إن من الصعب إبداع حضارة واحدة، ذات نسيج واحد، بذوات متنافرة، لا تجمعها روح منسابة واحدة .. وأنه مهما اختلفت الإيقاعات في الحضارة، فيجب أن يكون الإيقاع الأقوى، هو الإيقاع الذاتي، الذي يمثل الروح العامة للأُمة".

إلا أن المدافعين عن هذا النوع من التعليم (التعليم الأجنبي)، يقولون إن المجتمع قادر على أن يحمي الأجيال، وذلك من خلال إصدار اللوائح والنظم والقوانين والتشريعات الخاصة به، والتي تبعد تأثيره غير المرغوب به. وهذا التبرير يفتقر للمنطق والإحساس بالمسؤولية؛ فأُسلوب التنشئة الاجتماعية والدينية والثقافية والسياسية في مؤسسات التعليم الخاصة والأهلية والوطنية (العامة)، متباين للغاية، نتيجة لتباين فلسفة وتوجهات وتطلعات هذه المدارس عن المدارس الوطنية، وهذا ما حمل فيخته على موقفه السابق الذكر. أضف إلى ذلك، فهذه الحقيقة لم تغب عن المجتمعات الإسلامية قديماً، فقد كانت الأسر وهي تبحث عن تربية إسلامية شاملة لجوانب الشخصية السوية: علماً وأدباً وفناً وخلقا، على وعي كامل بخطورة الثقافات الوافدة على المجتمع الإسلامي، وبالدور الذي يلعبه المعلم في عملية التطبيع الاجتماعي لأبنائها، "...فالمعلم سواءً أراد أم لم يرد، فإنه يلقي بظلاله على تلاميذه، ويطبعهم بطابعه، ويؤثر فيهم بسلوكه ويوجه عقولهم بفكره، وينمي قدراتهم بذكائه، ويجمعهم حوله بحبه، فهم يتخذون منه مثلاً وقدوة" (مصطفى عبد الصادق 1988: 138).

ولعظم الأثر الذي تتركه القدوة في شخصية الأبناء، كان اختيار المعلم من الأمور التي يجب توخي الحذر والدقة فيها، فتأثيره يفوق ذلك التأثير الذي تحدثه الأفلام والخطب (عبد الحليم عويس 1988: 93). وفي المجتمع المسلم على وجه الخصوص، لا يكتفا بأن يكون المعلم ناقلاً للعلوم المتعلقة بالعقيدة الإسلامية واللغة العربية والتاريخ والتراث الإسلامي، بل يجب أن يكون هو إسلاماً متحركا. يقول السبكي، المربي الإسلامي المعروف: "ينبغي أن يكون المعلم صحيح العقيدة، فلقد نشأ صبيان كثيرون عقيدتهم فاسدة، لأن فقيههم كان كذلك" (محمود قمبر: 563). فعلى المعلم أن يكون تجسيداً حياً للشخصية الإسلامية، متمثلاً قيم ومبادئ وأخلاقيات الإسلام، في سلوكه وعلاقاته، مع نفسه ومع الآخرين، ويؤكد مصطفى عبد الصادق (1988: 23) أهمية ذلك بقوله: "إن النصوص لا تصنع شيئاً، وأن المصحف وحده لا يعمل حتى يكون رجلاً، وأن المبادئ وحدها لا تعيش حتى تكون سلوكاً".

فالتربية ليست عملية نقل أفكار ومعارف لا صلة لها بالواقع، بل إنها صناعة المواطنين - كما ذكر آنفا- وتشكيل الإنسان، ليس غريباً على الثقافة العربية الإسلامية المقتدية بالرسول الأعظم محمد صلى الله عليه وسلم. يقول مصطفى عبد الصادق (1988: 123) في معرض حديثه عن تربية الرسول للمسلمين: "...فقد كان هدفه الأول أن يصنع رجالاً لا أن يلقي مواعظ، وأن يصوغ ضمائر لا أن يُدَبج خطباً، وأن يبني أُمة لا أن يقيم فلسفة، أما

الفكرة ذاتها فقد تكفل بها القرآن، وكان عمل محمد (ﷺ) أن يحول الفكرة المجردة إلى رجال تلمسهم الأيدي وتراهم العيون".

وكان المسلمون، عامتهم وخاصتهم، يدركون قوة تأثير المعلم على الأبناء، لذا فقد حرصوا على أن يكون معلم أبنائهم من الفقهاء المشهود لهم بالتقوى. والتراث الإسلامي غني بالأمثلة القوية الخاصة بعدم الركون إلى مهارة المعلم وحدها، بل يجب أن تكون مشفوعة بالإسلام، يقول محمود قمبر (ص540): "...فقد رفض الحجاج بن يوسف الثقفي، استخدام مؤدب نصراني مبرز في عمله، ماهر في طريقته، في تربية ولده، وفضل عليه مؤدباً مسلماً يقوم بتنبيه أولاده للصلاة عند وقتها، ويدلهم على شرائع الإسلام ومعالمه، لأنه يحرص على حسن تربية ولده تربية إسلامية خالصة".

وخلاصة القول، إن القضاء على اللغة العربية والدين الإسلامي والثقافة العربية الإسلامية - كما تم إبرازه- كانت ولا تزال الهدف الرئيسي للاستعمار الغربي بشكليه القديم والحديث، وأن وسيلته في ذلك، التوجه إلى المؤسسات التي تتعامل مع النشء، وأول هذه المؤسسات هي المدرسة، فعمل على الدفع بفكرة الاستثمار في التعليم، وزينها في عيون المسؤولين، الراغبين في الاستماع إليه، فكان له ما أراد، فأصبحت المجتمعات العربية الإسلامية تعج بالمدارس الاستثمارية (الأهلية والخاصة)، التي تغنيه مؤونة التدخل المباشر في إعاقة بناء الشخصية الإسلامية. وكما كانت المدرسة هي وسيلة الاستعمار في محاربة بناء الشخصية الإسلامية، فهي أيضاً وسيلة المسلمين عامة واليمنيين خاصة لإعادة بناء هذه الشخصية. فالتربية الإسلامية هي الأُسلوب الأمثل والكفيل ليس للحفاظ على الشخصية العامة للمجتمع وحسب، بل لإعادة بناء ما أفسده الاستعمار. يقول عبد الله التركي (1988:523):

> **إن علاج مشكلات الشباب الذي تعرض للزيغ العقدي والفساد الخلقي، وابتلي بأمراض سوء التكيف ليس بالأمر السهل ولا الميسور، فهو يقوم بالدرجة الأولى على تربيتهم تربية تعتمد على المنهج السليم، وتستقي أصولها من المصادر الصحيحة، وإذا وصفت هذه التربية في كلمتين أقول (تربية إسلامية)، ومسؤولية تطبيق هذه التربية تقع على معاهد التعليم بعامة وعلى الجامعات بخاصة، ومن المعلوم أن هناك مؤسسات أخرى ذات أثر بالغ على الشباب مثل الأسرة والإعلام والأندية الاجتماعية والثقافية والرياضية، ولكن**

تظل معاهد التعليم في مقدمتها، لما يتوافر فيها من قيادات متخصصة في التربية.

وزيادة في القول، إن المسؤولية، لا تقع على المعاهد وحدها، وإنما تقع في المقام الأول على السلطة، فولي الأمر تقع عليه كل المسؤولية. ويجب التذكير أن الغرب لا ولن يرضى عن كل ما تقدمه له المجتمعات العربية والإسلامية، حتى تدين بدينه مصداقاً لقول أعز من قائل عليم { **ولن ترضى عنك اليهود ولا النصارى حتى تتبع ملتهم**}(البقرة : 120).

الفصل الرابع:

مكان الدراسة

إجراءات الدراسة

- مكان الدراسة
- إجراءات الدراسة
- أدوات الدراسة
- مجتمع الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة
- تطبيق أداة البحث وجمع البيانات
- معالجة البيانات

الدراسة

مكانها وإجراءاتها

هدفت الدراسة إلى معرفة محددات اختيار الآباء لتعليم أبنائهم في مدارس التعليم الأهلي والخاص الثانوية في الجمهورية اليمنية، وكذلك بيان الواقع الفعلي لهذه المدارس. وباستعراض الأدبيات، تبين أن لهذا النوع من المدارس تأثيرات سلبية كثيرة على كل من المجتمع والأفراد على حد سواء، كما أنها تسير في اتجاه يتعارض وتشريعات المجتمع الهادفة إلى إزالة الفوارق بين أبنائه، وأنها، أيضاً، من الوسائل الاستعمارية المستخدمة للنيل من الهوية العربية الإسلامية.

وهذه الدراسة صممت لقياس علاقة متغيرين اثنين على محددات اختيار الآباء لهذه المدارس، والمتغيران هما: المكانة الاجتماعية؛ وقد رتبت المكانة الاجتماعية في ثلاث فئات؛ من بين الفئتين العليا والوسطى لتصبح: الفئة العليا، والوسطى، والدنيا. وقد تم التصنيف أو الترتيب على أساس مقدار الدخل الشهري للأسرة، وقد استبعد الجانب التعليمي نظراً لقلة حظ كثير من الآباء في اليمن من التعليم. أما المتغير الثاني فيتمثل في جنس أفراد العينة (ذكور وإناث).

وسيتم في هذا الجزء من الدراسة استعراض ثمانية جوانب على النحو التالي:

1. مكان الدراسة.
2. المقياس وإجراءات بنائه.
3. صدق وثبات المقياس.
4. مجتمع وعينة الدراسة.
5. الوسائل الإحصائية.
6. تطبيق الأداة.
7. جمع البيانات.
8. معالجة البيانات.

مكان الدراسة:

تقع الجمهورية اليمنية في الجزء الجنوبي الغربي من شبه الجزيرة العربية، كما تقع في جنوب غرب آسيا حوالي 300 ميل بين خطي عرض 12- 20 درجة شمال خط الاستواء. وموقع اليمن الجغرافي - ملتقى ثلاث قارات: آسيا وأفريقيا وأوربا، والإطلال على البحر الأحمر، وخليج عدن، والبحر العربي، وباب المندب- يجعلها تمتلك وبشكل مباشر حصة تدخل في صياغة قيمة الموقع الحاكم للوطن العربي (سامي شمسان وحمود السياني وآخرون 1995: 7). وتبلغ مساحة اليمن حوالى خمسمائة وخمسة وخمسين (555) ألف كم2 (عبد الله هزاع، ومحمد برعية 1993: 50)، كما يبلغ عدد السكان وفقاً لآخر إحصاء، لعام 1994م، 14.587.807 نسمة (وزارة التخطيط والتنمية 1997: 19)، وبمعدل نمو يقدر بـ (3.1٪) سنويا (يحي صالح 1993: 5).

ويتأثر مناخ اليمن بعدة عوامل، منها قربه من خط الاستواء، واختلاف تضاريسه، وقربه من مسطحات مائية عريضة، مثل البحر الأحمر والبحر العربي، فعلى الهضبة تنخفض درجة حرارة الشتاء، ويظهر الجليد على المرتفعات الشامخة، أما في الصيف فترتفع درجة الحرارة للغرب من خط الإستواء، ولكن ليس بالدرجة التي تصل إليها في باقي الجزيرة العربية، بسبب ارتفاعها من ناحية، ولوجود فصل مطير متميز، يشمل شهور يوليو وأغسطس وسبتمبر، بسبب هبوب الرياح الموسمية. أما الفصل الثاني للأمطار، فهو في شهر مارس نتيجة تأثر اليمن بمناخ البحر المتوسط، كباقي بلاد الشرق الأوسط (سيد سالم 1984: 72).

وتبعاً للتغيرات المناخية تلك، تتأثر المحاصيل الزراعية، التي تمثل عصب الاقتصاد اليمني، فعند ارتفاع 4500 قدم، تبدأ أعظم منطقة إنتاجية في اليمن، فتوجد الحبوب حيث توجد التربة الخصبة، كما توجد أنواع من أشجار الفاكهة والخضروات. أضف إلى ذلك، فهناك نباتان يستحقان الذكر بشكل خاص هما: شجرة البن، التي تنمو على المرتفعات بين حوالي 4000- 5000 قدم، وتشتهر منطقة مناخة بزراعته، ويمثل الثروة القومية لليمن منذ قديم الزمن. والنبات الثاني، هو القات، وينمو في ارتفاع بين 2400،1400 متر فوق سطح البحر. والجدير بالذكر، أن الأحوال المناخية وجودة التربة تساعد على نمو القطن (احمد فخري 1988: 72).

ولا تقل الثروة المعدنية أهمية عن الثروة النباتية، إذ يوجد في اليمن منجم مهم للحديد، وإلى جانبه، يوجد الفحم الحجري بكثرة، حتى أنه يبدو على السطح في منحدرات الجبال. وفي منطقة الصليف يوجد منجم للملح، ويحوي نسبة مرتفعة من كلوريد الصوديوم، تجعله في

مصاف أفضل المناجم في العالم. وباختصار، يمكن القول أن اليمن من البلاد الغنية معدنياً، فباطنه يحوي الكثير من الذهب والفضة واليورانيوم والنحاس والماغنيسيوم والبوتاس، أما البترول، فقد عُثر عليه منذ عهد قريب في كل من الصليف وشبوة وحضرموت (سيد سالم 1984: 19).

ومع بداية العقد السابع من هذا القرن، بدأت الصناعات الصغيرة الحديثة تدخل اليمن، كالصناعات الغذائية؛ مثل الزيت والصابون وتعليب الأسماك والألبان ومنتجاتها، وصناعات الغزل والنسيج والملابس الجاهزة. وصناعات كيماوية؛ مثل تكرير البترول والبويات. وصناعة الإسمنت، والألومنيوم، وغيرها من الصناعات التي تلعب دوراً فاعلاً في حركة الإنشاء والتعمير(احمد الحربي 1987: 19).

ومع ذلك، فإن الزراعة تكتسب أهمية عالية بين القطاعات الاقتصادية الأخرى، بما تسهم به في الدخل القومي للمجتمع، فهي المصدر الذي يغطي جزءاً لا بأس به من احتياجات السكان الغذائية الأساسية. كما يقدم القطاع الزراعي للسكان أنشطة اقتصادية مختلفة للعمل فيها، وفي نفس الوقت، يشجع على قيام الصناعات المحلية التي تعتمد على المواد الخام الزراعية الأولية، وإذا ما توفرت له المقومات الطبيعية والبشرية، فإن العائد من زيادة إنتاجيته سيسهم في فعالية الأنشطة الاقتصادية الأخرى، مما يعكس أثر ذلك في عملية التنمية الشاملة للبلاد (سامي شمسان، حمود السياني وآخرون 1995: 99).

أما من الناحية الاجتماعية، فالقبيلة تشكل الوحدة الاجتماعية الأساسية في تركيبته. واليمن، كغيره من المجتمعات، له تركيبته الهرمية؛ وقد تعرض المجتمع اليمني لتغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية كثيرة، وهذه التغيرات كفيلة بأن تحدث تعديلاً في تركيبته الهرمية المعهودة، إلا أن الدراسات الاجتماعية الحديثة له لم تتناول هذا الجانب، وعليه فإن تقسيمه الفئوي لا يزال على ما كان عليه قديماً، فهو مقسم إلى "...السادة والفقهاء والقضاة والنقباء والمشائخ والعقال، وهؤلاء هم علية القوم، ويلي هؤلاء العوام وأرباب الحرف" (إيلينا جولوبو فسكايا 1982: 98). مع العلم أن المشائخ والذين يأتون في المرتبة الثالثة، يحتلون اليوم المرتبة الأولى في المجتمع.

أما من الناحية الإدارية - والذي سيتحدد على ضوئها مكان الدراسة- فتقسم الجمهورية اليمنية إلى عشرين محافظة، عشر محافظات تقع في الجزء الشمالي، والمحافظات الأخرى تقع إلى الجزء الجنوبي والشرقي منها. وقد تم اختيار ثلاث مدن رئيسية لثلاث محافظات شمالية، لتكون مراكز للدراسة على النحو التالي: مدينة صنعاء (محافظة

صنعاء)، مدينة تعز (محافظة تعز)، ومدينة الحديدة (محافظة الحديدة)، أنظر ملحق رقم (1 - A)، ويرجع اختيار هذه المحافظات إلى الأسباب التالية:

1. عدم وجود التعليم الأهلي والخاص في المحافظات الجنوبية، أثناء فترة الحكم الاشتراكي فيها، والذي استمر من عام 1967م وحتى تمت الوحدة بين شطري اليمن عام 1990م.
2. قدم تواجد التعليم الأهلي في المحافظات المذكورة.
3. الانتشار الواسع لمدارس التعليم الأهلي والخاص في هذه المحافظات، متزامناً مع عام إعلان الوحدة، حتى وصل إجمالي تعدادها عام 1998م أربعة وستين (64) مدرسة.

وفي السطور القليلة التالية، سيتم إعطاء لمحة موجزة عن كل مدينة من مدن الدراسة.

أولاً.. صنعاء:

صنعاء عاصمة الجمهورية اليمنية، مدينة تاريخية هامة، تقع في منطقة متوسطة بين ثلاث محافظات؛ مأرب وذمار والمحويت، أنظر شكل رقم (1). وتمتاز صنعاء بجو معتدل على مدار العام؛ شتاؤها غير قارص البرودة، وصيفها غير حار، ويعود ذلك إلى ارتفاعها عن سطح البحر بـ 2470 متراً. أما تعداد سكانها، وفقاً لآخر إحصاء، فيتجاوز النصف مليون نسمة (أحمد فخري 1988: 136، 137).

وتبعاً لمناخها المعتدل هذا، تجود فيها زراعة محاصيل المناطق المرتفعة، ومن أهمها الذرة الرفيعة والشامية والقمح، والبطاطس والطماطم. ومن محاصيل الفاكهة: العنب والرمان والتين. ومن المحاصيل النقدية: البن والقات (علي الخشن وأحمد أنور 1975: 88). أما فيما يتعلق بالصناعة: فقد قامت في صنعاء، إلى جانب الصناعات الحرفية التقليدية، والمتمثلة في صناعة الذهب والفضة والبرونز اليمانية والنصال (الخناجر المحدبة)، هناك صناعات حديثة مثل الغزل والنسيج، والإسمنت، والصناعات الغذائية والكيماوية، كالسمن والصابون والزيوت والحلويات، بالإضافة إلى الصناعات الدوائية، والمشروبات الغازية والمياه المعدنية. إلا أن أبرز مقومات هذه الصناعات الوطنية وأخطرها على الاقتصاد القومي هو اعتمادها المتزايد على المواد الخام الأجنبية، مما يشكل عبئاً كبيراً على حاصلات البلاد من العملة الصعبة (الموسوعة اليمنية 1992: 576، 581).

ومن الناحية التاريخية، فصنعاء مدينة قديمة تعود تقريباً إلى القرن الأول للميلاد. أضف إلى ذلك فلصنعاء تسميات مختلفة، وقد جاء في الموسوعة اليمنية (1992: 584):

ان صنعاء من أقدم المدن العربية، فهي المسكن الطيب الذي اختاره (سام بن نوح)، وتحمل اسمه إلى اليوم (مدينة سام)، ويعني القوة والمنعة، ومنه اشتق اسم الملك السبئي (يأزل بين)، أما الاسم (صنعاء) فمشتق من الجذر القديم (صنع) بمعنى حُصن ومُنع، وهو موافق لمعنى (أزل)، ويعود أقدم ذكر لمدينة صنعاء في النقوش القديمة إلى عهد (هلك أمر بن كرب إيل وتاريهنعم) ملك سبأ وذي ريدان الذي عاش في القرن الأول الميلادي.

ومن أشهر المعالم التاريخية بمحافظة صنعاء، تلك المدينة العتيقة، التي كانت قديماً لا تحتل سوى مساحة صغيرة من قاع صنعاء الفسيح، الذي يمتد من جبل نُقُم شرقاً إلى جبل عيبان غرباً، إلا أنها تزايدت في العهود الإسلامية واتسعت دائرة سورها. وفي القرون الأخيرة استحدثت في غربها مدينة (بئر العزب)، وهي ملاصقة لها وربما تفوقها مساحةً، وكان للوجود العثماني اليد الطولى في إنشائها، فقد كان بها مساكن موظفي الدولة العثمانية وحدائقهم. وبعد ذلك، بنى بعض الأئمة فيها قصوراً لهم، وألحقوا بها بساتين لتكون متنزهاً لهم ولعائلاتهم (احمد الرازي 1987: 56).

وصنعاء القديمة، بقصورها التي تشبه ناطحات السحاب، - كباقي المدن المسورة في العالم العربي- لها سور يحيط بها وأبواب لحمايتها. وقد ذكر أحمد الرازي (1987: 58) صنعاء واصفاً إياها بقوله: "... مدينة تاريخية حصينة، تطورت قبل الإسلام وبعده لتصبح مدينة عامرة يحيط بها سور من الطين بأربعة أبواب رئيسية هي باب اليمن، وباب شعوب، وباب السبحة، وباب ستران، أما بقية الأبواب مثل باب خزيمة، وباب الشقاديف فمحدثة، عندما أُحدث حي بئر العزب، ولعل ذلك في القرن الثاني عشر أو قبله بيسير، وقد زار المدينة ابن بطوطة في عام 1877م، وقال عنها قاعدة بلاد اليمن الأولى". وظلت صنعاء حتى قيام الثورة، عام 1962م، تشمل الأحياء الثلاثة: صنعاء القديمة، وبئر العزب، وقاع اليهود، ثم بدأ التوسع يدب إليها.

ونظراً للأهمية التاريخية للمدينة، فقد حظيت باهتمام الدولة وكثير من الدول والمؤسسات العربية والدولية. وتأتي المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) على رأس المهتمين بها، فاتخذ المؤتمر العام لليونسكو، الذي انعقد في بلغراد عام 1980م قراراً يقضي بالشروع بحملة دولية لصون المدينة، وفي عام 1982م صدر قرار مجلس الوزراء اليمني بتشكيل لجنة المحافظة على مدينة صنعاء القديمة وتحسينها (الموسوعة اليمنية 1992: 586).

كما اشتهرت صنعاء بقصرها غُمدان الذي يعود تاريخه، وفقاً للنقوش، إلى 200 قبل الميلاد (Ali Oshaish 1987: 85)، ويذكر (الحسن الهمداني 1940: 150): "...أن الذي بنى غُمدان هو (إلي شرح يحصب)، وأن (شعرم أوتر) هو الذي أوصل بنيان القصور وأحاط صنعاء بحائط". ولعل (إلي شرح يحصب) هو نفسه ملك سبأ وذي ريدان. وقد مثل قصر غُمدان مقراً للحكم، ففيه نزل كل من ملوك اليمن إلي شرح يحصب وأخوه وسيف بن ذي يزن، وإليه وفد وجوه العرب ومنهم قريش برئاسة عبد المطلب جد النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) (الموسوعة اليمنية 1992: 584، 585).

ثانياً.. تعـز:

تقع مدينة تعز في مرتفعات اليمن الجنوبية، على سفح جبل صبر، الذي يبلغ ارتفاعه حوالي 3000 متر عن سطح البحر، كما تقع تعز إلى الجنوب من محافظة إب، وإلى الشرق من ميناء المخاء. وتبعد مدينة تعز عن العاصمة صنعاء بـ 256 كم، وتبعد عن الحديدة بـ 256 كم (شمسان والسياني وآخرون 1995: 144).

وتتبع مدينة تعز مناخ المناطق المرتفعة، مما يجعلها صالحة لزراعة المحاصيل الزراعية السائدة بمحافظة صنعاء. وفي مجال التصنيع، تعد مدينة تعز من أوائل المدن التي عرفت الصناعات الصغيرة والخفيفة الحديثة، ففيها توجد صناعات عدة ، كالصناعات الغذائية وصناعة المشروبات الغازية، والمياه المعدنية، وصناعة الأواني المنزلية (الومنيوم وبلاستيك)، وصناعة الأسمنت (الموسوعة اليمنية 1992: 280، 281).

أما تاريخياً، فقد ظهرت تعز بهذا الاسم "...في المصادر التاريخية في أواخر القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي، مقترناً ذكرها بوصول توران شاه الأيوبي إلى اليمن سنة 569هـ/ 1173م، على أن تعز كانت موجودة قبل ذلك، بدليل أن توران شاه رتب فيها أميراً ينوبه، مثلما صنع في زبيد وعدن، وأن أخاه طغتكين قد أعاد بناء حصنها، واتخذت قاعدة بلاد المعافر" (الحسن الهمداني 1940: 122).

وتمتاز تعز إلى جانب سورها المميز، بمعالم طبيعية ومآثر إسلامية بارزة. ويفيد صاحب كتاب (مرآة المعتبر في فضل جبل صبر) "أن تعز هي القلعة التي تسمى القاهرة، وأما ما تسمى اليوم بتعز والتي يضمها السور وفيها جامع المظفر، فكانت تسمى عُدينة، ويصف ابن المجاور في كتابه (صفة بلاد اليمن)(القرن السابع الهجري) حصن تعز بأنه بني بالجص والحجر، بأبواب وأسوار وثيقة عامرة، وليس في جميع اليمن أسعد منه حصناً، لأنه سرير الملك وحصن

الملوك... كما ذكر أنه قلعة وضعت بين مدينتين، إحداهما المغربة، والثانية تعز، والثالثة سماها (عُدينة) وتقع في لحف جبل صبر" (الموسوعة اليمنية 1992: 240).

ويعتبر الملك المظفر الرسولي أول من حول تعز إلى مدينة سنة 653هـ/1255م، وأصبحت عاصمة الدولة الرسولية، التي امتد حكمها إلى شتى بقاع اليمن. ومنذ ذلك الحين عرفت تعز بعاصمة اليمن الثانية، وقد زارها ابن بطوطة ووصفها بأنها من أحسن مدن اليمن وأعظمها، وتشير المصادر التاريخية إلى أن تعز كانت مدينة مزدهرة إبان العصر الرسولي والعهد العثماني الأول، وكانت في الغالب تفيد من موقعها على طريق التجارة الذي يربطها بالمخا غرباً وعدن جنوباً وصنعاء شمالاً، إلا أن المدينة ظلت صغيرة نسبياً منذ ظهورها، وفي إطار سورها الذي تغطيه من الخارج طبقة خفيفة من اللبن المجفف، وله بابان، الباب الكبير، وباب الشيخ موسى، ولم تتمكن من الامتداد خارج السور إلا عندما اتخذها الإمام أحمد حميد الدين في عام 1948م مقراً لإقامته، وقاعدةً لحكمه، بحيث أصبحت في مجال علاقاتها الخارجية (وإن كانت محدودة) في وضع أفضل مما كانت عليه العاصمة صنعاء، خاصة وأنها كانت أقرب من صنعاء إلى عدن، الميناء الدولي، والمستعمرة البريطانية المزدهرة آنذاك، وكان فيها دُور البعثات والقنصليات الأجنبية (الموسوعة اليمنية 1992: 240، 242).

ثالثاً.. الحديدة:

الحديدة أكبر مدن تهامة وأشهر موانئ اليمن على البحر الأحمر، تقع على بعد 226 كم إلى الغرب من صنعاء. وتتمتع بمناخ حار صيفاً ومعتدل شتاءً، لذا فإن تربتها الخصبة ومناخها الساحلي جعلاها مثالاً للمناطق التي تنتج المحاصيل الزراعية السهلية؛ مثل الذرة الرفيعة والدخن، والذرة الشامية والسمسم، ومن المحاصيل النقدية تجود فيها زراعة البن، الذي تشتهر به منطقة مناخة، وكذا زراعة القطن، والتبغ (سيد سالم 1984: 19). كما تجود فيها زراعة البطيخ، والشمام، والموز، والمانجو، وعنب الفلفل، والتمور (على الخشن وأحمد أنور 1975: 84). وفيما يتعلق بالصناعة، فقد قامت فيها العديد من الصناعات الغذائية والكيماوية والمعدنية، وصناعة الغزل والنسيج، والإسمنت، والمشروبات الغازية والمياه المعدنية، وصناعة التبغ (احمد الحربي 1987: 20).

ومن الناحية التاريخية، يرجع تاريخ الحديدة إلى القرن الثامن الهجري، حيث استخدمت كمنطقة صيد، ثم استخدمت من عام 1455م مرسى للسفن، ثم قرية وميناء صغير عام 1514م، عند مطاردة الجراكسة للسفن البرتغالية دفاعاً عن سواحل البحر الأحمر، وذلك أيام السلطان عامر بن عبد الوهاب الطاهري. وفي عام 1848م أصبحت قاعدة للأتراك

ومنطلقاً لهم إلى صنعاء، وأصبحت بوجودهم مركزاً إدارياً هاماً، وفي عام 1923م تسلمها محمد الإدريسي من الإنجليز، ثم تمكن الإمام يحي من السيطرة عليها في نفس العام (الحسن الهمداني 1940: 202). وبهذا تكتمل صورة مكان الدراسة.

إجراءات الدراسة

أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات المطلوبة على أداتين رئيسيتين هما: الإستبانة والملاحظة غير المقننة، كما يلي:

الاستبانة وإجراءات بنائها:

حتى يسهل جمع البيانات المطلوبة للدراسة، فقد تم إعداد استبانة تتعلق عباراتها بالمحددات التي يمكن أن تكون مسؤولة عن اختيار الآباء لهذا النوع من التعليم لأبنائهم. وقد تم إعداد عبارات الاستبانة على مرحلتين:

الاستبانة المفتوحة:

رغبة من الباحثة في جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات التي ستمكنها من بناء أداة الدراسة، فقد كانت أول الخطوات هي توجيه سؤال مفتوح إلى عينة استطلاعية من الأسر مؤداه: "ما الذي يجعلكم تلحقون أبناءكم بالمدارس الأهلية والخاصة ؟"، أنظر ملحق رقم (2). و قد تم إعادة صياغة إجابات الآباء على شكل عبارات تقريرية مثبتة، وتبين أن هذه الإجابات ذات محتوى تربوي واجتماعي/ اقتصادي.

الاستبانة المغلقة:

بعد إعداد المحددات التي تم الحصول عليها من إجابات الآباء، تم إضافة فقرات أو محددات أخرى من خلال الأدبيات وخبرة الباحثة، فأصبحت الاستبانة في شكلها النهائي تتكون من ثلاثة وستين محددًا في الجانبين التربوي والاجتماعي/ الاقتصادي، وروعي في صياغتها الشروط الأساسية لبناء الفقرات وفق أسلوب ليكرت (جاسم الشمري 1968: 63) حيث استخدمت خمس بدائل للإجابة أمام كل عبارة، وهي: موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، وغير موافق بشدة، لقياس مدى موافقة الآباء على محددات اختيارهم للتعليم الأهلي والخاص لتعليم أبنائهم.

وأرفقت الاستبانة بخطاب تغطية موجه للآباء، أُوضح فيه عنوان الدراسة والغرض منها، والتعليمات الخاصة بملء البيانات الشخصية وطريقة الإجابة على فقرات الاستبانة، وقد اشتملت الرسالة على نوعين من البيانات تقابل متغيرات الدراسة: النوع الأول يتعلق بجنس الآباء (ذكور - إناث)، والنوع الثاني يتعلق بتحديد مؤشرات المستوى الاجتماعي - كالسكن وطبيعته، والدخل الشهري ونوعه ومصادره - التي تم تصنيف مكانة الآباء على أساسها إلى (عليا - وسطى - دنيا).

صدق وثبات أداة الدراسة:

بعد الإنتها من إعداد الاستبانة في شكلها الأولي، أنظر ملحق رقم (2)، كان لا بد من التحقق من الصدق المنطقي لها، وذلك من خلال أسلوب التحكيم بعرضها على مجموعة من الأساتذة في كل من جامعتي صنعاء وتعز❖(□)، وذلك للتأكد من أن عبارات الاستبانة:

1. تخدم الغرض الذي صممت الأداة من أجله.
2. واضحة وسليمة الصياغة.
3. كاملة وتغطي كل الجوانب المطلوبة لإنجاز الدراسة.

وبناءً على توجيهات وآراء المحكمين، تم إعادة صياغة الأداة في شكلها النهائي، أنظر ملحق رقم (2). وقد أعتمد مقياس ليكرت الخماسي، لضمان ثبات أكبر للأداة.

الملاحظة غير المقننة:

يقصد بالملاحظة غير المقننة ملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائيًا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي وبغير استخدام أدوات دقيقة للقياس (عبد الباسط محمد

(*) الأستاذ الدكتور/ محمد عبد الله الصوفي، أستاذ البحث التربوي بكلية التربية، جامعة صنعاء
الأستاذ الدكتور/ ماجد حمزة الدفاعي، أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية، جامعة صنعاء.
الأستاذ الدكتور/ طارق رمزي، أستاذ القياس والتقويم بكلية الآداب، جامعة صنعاء.
الأستاذ الدكتور/ بدر سعيد الأغبري، أستاذ نظام التعليم في اليمن بكلية التربية، جامعة صنعاء.
الأستاذ الدكتور/ عبد الملك المقرمي، أستاذ الأنثروبولوجيا الثقافية بكلية الآداب، جامعة صنعاء.
الدكتور/ نديم محمد الشرعي، أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية، جامعة تعز.

1985: 311)، وقد اعتمدتها الباحثة في دراستها الميدانية داخل مدارس العينة، وذلك للتعرف إلى كثير من التفاصيل اللازمة للدراسة: كمعرفة المباني، والمرافق، والإمكانات، والتجهيزات، وما يدور داخل هذه المدارس من أنشطة وفعاليات.

مجتمع الدراسة:

لم تظهر مدارس التعليم الأهلي والخاص بالشكل الذي هي عليه الآن إلا مؤخرًا، إذ بلغ تعدادها هذا العام 1999م أربعة وستين مدرسة (منها خمسة وثلاثون مدرسة ثانوية) أنظر ملحق رقم (3)، وقد بلغ تعداد الطلاب اليمنيين المنتسبين لهذه المدارس، في العام الدراسي 98/ 1999م خمسة وعشرين ألف (25000) طالب وطالبة.

ولكي تحقق الدراسة هدفها المرجو، تم الرجوع إلى إدارة التعليم الأهلي والخاص بوزارة التربية والتعليم لمعرفة نوع هذه المدارس وتاريخ تأسيسها، وتبعًا لذلك تكون مجتمع الدراسة من المدارس القديمة فقط، وذلك للأسباب التالية:

1. يفترض أن مالكيها قد عملوا على إيجاد مبانٍ مدرسية طبقاً للمواصفات التربوية.
2. يفترض أن طول فترة عملها مكنها من استكمال الأجهزة والمعدات التربوية والتعليمية اللازمة.
3. يفترض أن طول فترة عملها مكنها من تشييد المرافق المطلوبة لمزاولة الأنشطة المدرسية.

عينة الدراسة:

حُددت أولاً المدارس المطلوبة للدراسة وفقاً لمعيار الأقدمية، وبذلك تم اختيار ثمان مدارس ثانوية أهلية وخاصة في مدن الدراسة الثلاثة. ومن هذه المدارس، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وذلك على مرحلتين: أولاً، تحديد الفئات الاجتماعية. ثانياً، استخدام الطريقة العشوائية المنتظمة، (Fallik and Brown 1983: 273) وذلك من واقع سجلات هذه المدارس، وعلى النحو التالي:

- مدرستان خاصتان، وأربع مدارس أهلية في مدينة صنعاء.
- مدرسة أهلية في تعز.
- مدرسة أهلية في الحديدة.

وطبقًا لما تقدم بلغ حجم عينة الدراسة ألف ومائتين (1200 أباً وأماً)، موزعة طبقياً على النحو التالي:

- مائة وخمسين أسرة (300 أباً وأماً) من الفئة العليا، بمعدل 25٪ من إجمالي حجم العينة.
- مائتين أسرة (400 أباً وأماً) من الفئة الوسطى، بمعدل 33٪ من إجمالي حجم العينة.
- مائتين وخمسين أسرة (500 أباً وأماً) من الفئة الدنيا، بمعدل 42٪ من إجمالي حجم العينة، أنظر جدول رقم (1).

جدول رقم (1)

يبين العدد والنسبة المئوية لأفراد العينة بحسب المكانة الاجتماعية

المكانة الاجتماعية	العـــــدد	النسبة المئوية
عليا	300	25
وسطى	400	33
دنيا	500	42
المجموع	1200	100

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الوسائل الإحصائية التالية للإجابة عن أهداف البحث وتساؤلاته، وهي كما يلي:

1. المتوسط الحسابي
2. الانحراف المعياري
3. اختبار (ت T-Test (؛ لتحديد أكثر المحددات مسؤلية عن اختيار الآباء لمدارس التعليم الأهلي والخاص لتعليم أبنائهم، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين الآباء في محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة لتعليم أبنائهم تبعًا للجنس (الأب- الأم).
4. تحليل التباين ANOVA ؛ استخدم للكشف عن دلالة الفروق بين الآباء في محددات اختيارهم للمدارس الثانوية الأهلية والخاصة لتعليم أبنائهم تبعًا للمكانة الاجتماعية (عليا - وسطى – دنيا).

جمع البيانات:

بعد تحديد عناوين الأسر، تم تطبيق الاستبانة عليها وقد رُوعي ضبط ظروف التطبيق وتوحيدها، ثم تم جمع الاستبانات الموزعة، وذلك على فترات متقطعة، نظراً لانشغال رب الأسرة. وقد تم توزيع الاستبانة ثلاث مرات، إذ لم يكن المسترجع منها مشجعًا في التوزيع الأول والثاني، إلا أن نسبة المسترجع في المرة الثالثة كان مشجعا، أنظر جدول رقم (2). وقد استغرقت عملية التوزيع والجمع هذه تسعين يوما.

جدول رقم (2) يبين عدد الاستبانات

الموزعة والعائدة والمفقودة، ونسبة الفاقد وفقاً للجنس والمكانة الاجتماعية

المكانة الاجتماعية	الجنس	الموزع	العائد	الفاقد	نسبة الفاقد
عليا	ذكور	150	126	24	16
	إناث	150	134	16	11
وسطى	ذكور	200	150	50	25
	إناث	200	170	30	15
دنيا	ذكور	250	180	70	28
	إناث	250	201	49	20

ولم تكن عملية التوزيع سهلة، إذ لا تزال نسبة الأمية في المجتمع اليمني عالية، وعلى وجه الخصوص بين النساء. لذا فقد عمدت الباحثة إلى زيارة عدد من أسر عينة الدراسة، في مدينة صنعاء، للتأكد من وجود الأمية بين أفرادها. فتبين أن بعض الأمهات لازلن أميات، على الرغم من رفعة مكانتهن الاجتماعية. وبناءً على ذلك، كان لا بد من تدريب معاونات على العمل الميداني، لمقابلة الأمهات اللاتي لا يُجدن القراءة والكتابة.

معالجة البيانات:

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات الموزعة من الميدان، تم تجهيزها بالصورة المبدئية استعداداً لإدخالها الكمبيوتر. وبعد ترميزها، تم إدخالها باستخدام الحزمة الإحصائية الـ

SPSS المتاحة في مركز البحوث والتطوير التربوي. وقد أعطيت بدائل الاستجابة على عبارات الاستبانة الأوزان التالية:

- موافق بشدة (5).
- موافق (4).
- غير متأكد (3).
- غير موافق (2).
- غير موافق بشدة (1).

ولما كان الهدف من الدراسة هو معرفة محددات الاختيار وفقاً للجنس والمكانة الاجتماعية للآباء، فقد تم: أولاً، تقدير المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الاستبانة، وترتيبها وفقاً لدرجة أهميتها. وثانياً، تم استخدام عدة معاملات إحصائية، والتي تساعد على الإجابة على أسئلة الدراسة من ناحية، وتساعد على التأكد من صحة الفروض، مثل:

- اختبار (ت) T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين الآباء في محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة تبعًا للجنس.
- اختبار تحليل التباين، One Way ANOVA، للكشف عن دلالة الفروق بين الآباء في محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة تبعًا للمكانة الاجتماعية، أما فيما يتعلق ببيانات الملاحظة غير المقننة، فقد تم الاستفادة منها في الإجابة على السؤال الثاني للدراسة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل النتائج

- الإجابة على السؤال الرئيسي الأول للدراسة
- التحقق من صحة فرضي الدراسة (1، 2)
- مناقشة محوري الدراسة
- التحقق من صحة فروض الدراسة (3- 6)
- الإجابة على السؤال الرئيسي الثاني للدراسة

عرض وتحليل النتائج

هدفت الدراسة إلى أمرين: الأول يتمثل في التعرف على محددات اختيار الآباء لتعليم أبنائهم في مدارس التعليم الأهلي والخاص الثانوية في الجمهورية اليمنية، وإلى أي مدى تتأثر هذه المحددات بجنس ومكانة الآباء الاجتماعية، أما الأمر الثاني فيتعلق ببيان الواقع الفعلي لهذه المدارس ومدى مطابقته لتصور الآباء عنه. وحتى يتحقق هدف الدراسة هذا، فقد تم صياغة أسئلة الدراسة في سؤالين عامين، ضم السؤال الأول محورين رئيسيين: المحور التربوي، ويضم ستة أسئلة، والمحور الاجتماعي/ الاقتصادي، ويضم أربعة أسئلة، وركز السؤال الثاني للدراسة على بيان تطابق الواقع الفعلي للمدارس الأهلية والخاصة مع تصور الآباء لهذا الواقع.

ولتحقيق هدف الدراسة، وللإجابة على أسئلتها، فسوف تسير المناقشة على النحو التالي:

1. الإجابة على السؤال الرئيسي الأول للدراسة: بيان المحددات.
2. التحقق من صحة فرضيتي الدراسة (1،2) على مستوى المحددات عامة.
3. مناقشة محوري الدراسة: التربوي، والاجتماعي/الاقتصادي.
4. التحقق من صحة فروض الدراسة (3- 6) على مستوى المحورين.
5. الإجابة على السؤال الرئيسي الثاني للدراسة: مقابلة تصور الآباء مع واقع مدارس العينة.

وقبل البدء بمناقشة وتفسير النتائج، ينبغي الإشارة إلى أمر هام، وهو أن الحاسوب، وباستخدام التحليل العاملي (Factor Analysis) باستخدام التدوير المتعامد (Orthognal)، أظهر أن فقرات الاستبانة تنتمي جميعها إلى محور واحد، مما يعني أنها تقيس متغيرًا واحدًا، لذا فقد اعتمدت الباحثة على الحس العام، فصنِفت الفقرات وفقاً لأسئلة الدراسة إلى محورين: تربوي واجتماعي/ اقتصادي.

أولاً.. الإجابة على السؤال الرئيسي الأول للدراسة: بيان المحددات.

نص سؤال الدراسة الرئيسي الأول على: " ما الذي يجعل الآباء يفضلون المدارس الثانوية الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم؟"، وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم إدخال البيانات التي تم استنباطها من تطبيق الاستبانة إلى الحاسوب لتحقيق غرضين، الأول تحديد المتوسطات الحسابية لمحددات اختيار الآباء ، والثاني ترتيب هذه المحددات تنازلياً وفقاً لإجماع الآراء عليها، والجدول رقم (3) يعرض المتوسطات في ترتيب تنازلي.

جدول رقم (3) يبين محددات اختيار الآباء للمدارس الثانوية

الأهلية والخاصة لتعليم أبنائهم مرتبة ترتيبًا تنازليًا بحسب المتوسطات

الرقم	رقم الفقرة	المحـــــــــددات	المتوسـط
1	59	لأنها مدارس غير حكومية	5
2	56	تدرس نفس مناهج المدارس الغربية	5
3	51	تساعد الطالب على الاطلاع على ثقافات مختلفة	5
4	47	النجاح مضمون في هذه المدارس	5
5	40	تمكن الطالب من مواصلة تعليمه في الدول الأجنبية	5
6	39	توفر برامج تربوية تؤهل الطالب للمستقبل الذي تنشده الأُسرة	5
7	34	وجود معلمين مهذبي الألفاظ والسلوك	5
8	33	اختيار الطلبة ذوي السمعة الطيبة	5
9	3	توفرالكتب الدراسية من بداية العام	5
10	29	توفرقدراً من الحرية في تدريس المناهج	5
11	27	تساعد الطالب على التفوق العلمي	5
12	26	أساليب التعليم المستخدمة فيها حديثة	5
13	23	توفر مباني جيدة ومريحة للطلبة	5
14	22	الحرص على استمرارية إعلام الأباء بنتائج أبنائهم	5
15	21	ندرة غياب المدرسين عن الدوام	5
16	17	تهتم بتعليم اللغات الأجنبية	5
17	16	تكسب الطالب مهارات إستخدام الكمبيوتر	5
18	15	عدم إستخدام العقاب البدني	5
19	13	سرعة حل المشكلات التي تعيق التحصيل العلمي للطلبة	5
20	11	إنتظام الدراسة منذ بداية العام الدراسي	5
21	1	عدم إزدحام الفصول الدراسية بالطلبة	5
22	62	رسومها المرتفعة تعني جودة تعليمها	4.99

الرقم	رقم الفقرة	المحـــــــــددات	المتوسط
23	55	تجعل الطالب يتطلع للعيش في مجتمع مثل المجتمعات المتقدمة	4.98
24	6	الحرص على توفيرالمدرس الكفء	4.96
25	38	يختلط الطالب بزملاء من مستواه الإجتماعي	4.96
26	54	لا تهتم بالعادات والتقاليد الإجتماعية البالية	4.94
27	48	حرصي على عدم شعور ولدي بأنه أقل من غيره	4.93
28	43	توفر القدوة الحسنة	4.89
29	53	طلابها من فئات اجتماعية عالية	4.89
30	57	لا ترهق الطلبة بالعلوم الدينية	4.88
31	49	تنمي في الطالب قوة الشخصية	4.86
32	35	تربي الأبناء على الآداب وقواعد السلوك التي ترغبها الأُسرة	4.86
33	52	المناهج الدراسية فيها لا تخدم السلطة أو الأحزاب السياسية	4.84
34	25	تعد الأبناء للقبول في أفضل الجامعات	4.84
35	37	تقدم للأبناء الإهتمام والرعاية الجيدة	4.83
36	19	إهتمام ومتابعة المدرس للواجبات المنزلية	4.82
37	5	الإهتمام بتوفيرأحدث الأجهزة والوسائل التعليمية	4.82
38	36	تقدم أنشطة تربوية تتناسب مع إهتمامات وتوجهات الأُسرة	4.82
39	2	توفر المرافق الخدمية	4.82
40	4	إستفادة الطالب من المعامل الدراسية	4.78
41	31	تلبي رغبة الأباء في نوع التعليم المقدم لأبنائهم	4.77
42	10	تهتم بتعليم الطالب إهتماماً فردياً ومباشراً	4.77
43	41	بعـده عن تدخل الحكومة	4.75
44	63	عدم تعرضها لأزمات مالية	4.74
45	50	تعود الطالب على تحمل المسؤولية	4.73
46	12	توفرالمدرسين القادرين على فهم ميول وإهتمامات الطلبة	4.73

الرقم	رقم الفقرة	المحـــــــــددات	المتوسط
47	30	تشجع الطلبة على الإبداع والإبتكار	4.67
48	24	تساعد الطالب على إستغلال إمكاناته إفضل إستغلال	4.65
49	28	تهتم كثيراً بالجانب التطبيقي في التعليم	4.56
50	61	تنافس هذه المدارس فيما بينها يجعلها تقدم تعليماً جيداً لطلبتها	4.55
51	20	إجراءات الضبط والرقابة متوفرة	4.53
52	18	تهتم بالحوار بين المدرس والطالب	4.43
53	42	يهئ بيئة تضمن عدم الإنحراف	4.41
54	45	شكوى أولياء أُمور الطلبة تلقى إستجابة فعلية ومباشرة من إدارات هذه المدارس	4.22
55	44	يحضى ولي الأمر بمعاملة طيبة عند مراجعة المدرسة	4.20
56	9	توفر إداريين ذوو خبرة وكفاءة عاليتين	4.05
57	46	علاقة الإدارة بالمدرس تتميز بالتفاهم والإحترام	3.45
58	7	الإهتمام بالأنشطة التربوية المساندة	3.35
59	8	زيادة عدد ساعات التعليم لليوم الدراسي	3.16
60	60	تمكن الطالب من الحصول على وظيفة ذات دخل مرتفع عند تخرجه منها	2.84
61	58	تهتم كثيراً بثقافة أُسر الطلبة	2.35
62	32	توفر بيئة مختلطة بين الجنسين	1.65
63	14	إعطاء دور أكبر للأُسرة في المشاركة بتعليم الطلبة	1.00

وبالتمعن في المعطيات التي تضمنها الجدول أعلاه يمكن استنتاج الآتي:

1. أن 33٪ من المحددات (21 فقرة) أجمع عليها كل أفراد العينة الذين أجابوا على الاستبانة، ليس هذا وحسب، بل كانت إجاباتهم واحدة (أوافق بشدة)، وهي درجة موافقة عالية، فأصبح متوسط كل منها (5)، مما جعلها كلها (21 فقرة) مرشحة لأن تكون رقم (1) في الترتيب.

2. أنه وعلى الرغم من عدم وجود فوارق تذكر بين متوسطات تلك المحددات (21 فقرة) السابقة الذكر، إلا أن المعالجة الآلية لها (بالحاسوب) قد رتبتها ترتيبًا تنازليًا يصعب معه إدراك منطقيته، بحيث أُعطيت الفقرة رقم (59) في الاستبانة المرتبة الأُولى، وأُعطيت الفقرة رقم (1) في الاستبانة المرتبة الواحد والعشرين، وبترتيب عشوائي للفقرات.
3. أن الـ 48٪ من المحددات (30 فقرة)، (من فقرة رقم 22 إلى فقرة رقم 51) التي تلي المحددات السابقة الذكر، وإن كانت تتفاوت فيما بينها في المتوسطات، إلا أن متوسطاتها أقرب ما تكون لأعلى متوسط (5)، إذ تقع بين متوسطي (4.99) و (4.55)، مما يجعلها في نفس مرتبة القبول التي أعطاها الآباء للمحددات السابقة عليها.
4. أن الترتيب التنازلي للفقرات جعلها موزعة بشكل متداخل بين المحورين.
5. شكلت المحددات النهائية (60 محدداً) تنظيماً متوازناً فيما بينها، ويكشف هذا التنظيم توزيعها إلى أربعة أقسام متساوية: خمسة عشر فقرة لكل قسم منها، حيث حصل الربع الأول، والربع الأخير على نسب متساوية للمحورين: التربوي 60٪ و الاجتماعي/ الاقتصادي 40٪، وحصلت المحددات الوسطى (الربع الثاني والربع الثالث)، أيضا، على نسب متساوية للمحورين: التربوي 47٪ والاجتماعي/الاقتصادي 53٪، ويلاحظ تقارب أكبر بين النسب الأخيرة من النسب الأولى.

ولإبراز الجدول بشكل أكثر وضوحاً، فقد تم تقسيم درجة قبول فقراته إلى ثلاث درجات وفقًا للمتوسطات، وذلك على النحو التالي:

- درجة قبول متدنية = (2.5 إلى 3).
- درجة قبول متوسطة = (3.1 إلى 4).
- درجة قبول عالية = (4.1 إلى 5).

ولما كان الرقم 3 في أوزان العبارات يدل على عدم قدرة الآباء على تحديد موقفهم من العبارة، فقد رأت الباحثة أن تتمثل الجانب المحافظ، واعتباره لصالح قبول المحدد قبولاً متدنيًا لا يرقى إلى مستوى القبول التام.

ووفقاً لهذا التصنيف، فقد حصلت الـ (55 فقرة الأُولى)، 91٪ من المحددات، على درجة قبول عالية، وحصلت الـ (4 فقرات) التي تليها، 7٪ من المحددات، على درجة قبول متوسطة، كما حصلت (الفقرة) الأخيرة، 2٪ من المحددات، على درجة قبول متدنية. وبهذا يصبح عدد

المحددات الفعلية والتي تعتبر مسؤولة عن دفع الآباء لإلحاق أبنائهم في مدارس التعليم الثانوي الأهلية والخاصة (60) محدداً، أي 95٪ من مجمل المحددات المعروضة على الآباء .

كما يتبين من خلال دراسة فقرات الجدول، أن الفقرة رقم (59) "لأنها مدارس غير حكومية" قد احتلت المرتبة الأولى بين المحددات، وهذه المرتبة تعطي مؤشراً هاماً، إذ أنها تعبر عن عدم رضا أو عدم قناعة الآباء بالمؤسسات التربوية الحكومية. ويبدو أن هذا المحدد قد احتل المكان المناسب له، إذ أن كثيرًا من المحددات التالية له قد أتت وكأنها تفسيراً منطقياً له، وتعبر عن موقف الآباء من المدارس الحكومية، فهم يرون أنها:

- تقليدية المناهج.
- تركز على الثقافة المحلية.
- لا تعد الطالب الإعداد الجيد للقبول في الجامعات الغربية.
- لا توفر الكتب الدراسية، وإذا توفرت لديها، فإنها توزعها في وقت متأخر.
- تتميز بتخلف أساليب وطرق التعليم المستخدمة فيها.
- لا تقنن التحاق الطلبة بها، مما يجعلها مزدحمة الفصول بالطلاب.
- لا تهتم بالتواصل مع أسر الطلبة.
- كثيرة التسيب والإهمال.
- تفتقر للأكفياء من المدرسين والإداريين.
- عديمة التواصل مع التطور التقني.
- أكثر عرضة للعمل الحزبي.
- قليلة الاهتمام باللغات الأجنبية.
- لا تولي الطلبة الاهتمام المناسب.

وغير ذلك من المحددات المذكورة والتي تشرح في الغالب واقع المدارس الحكومية. وقد أكدت الفقرة رقم (43) في الجدول "بعده عن تدخل الحكومة"، والتي لم تحصل على متوسط ضعيف، إذ بلغ متوسطها (4.75)، وهي درجة قبول عالية، موقف الآباء - وخاصة الذكور الذين يزيد متوسط إجابتهم عن هذه الفقرة بـ (0.47) عن متوسط إجابة الأُمهات- من المدارس الحكومية.

ولما كانت الأُسر تطمح عادةً إلى تقديم تعليم نوعي لأبنائها، فإنها تبحث عنه في المؤسسات التربوية التي تعتقد أنها قادرة على تقديمه، وإذا كانت المدارس الحكومية عاجزةً

عن تقديم مثل هذا النوع من التعليم، كما يعتقد أفراد عينة الدراسة، فإنهم يبحثون عنه في المؤسسات التربوية غير الحكومية (الأهلية والخاصة)، آملين أن يجدوا فيها ما لم تستطع المدارس الحكومية تقديمه لأبنائهم، وهذا ما تؤكده الفقرة رقم (6) في الجدول، والتي تشير إلى أن المدارس الأهلية والخاصة "توفر برامج تربوية تؤهل الطالب للمستقبل الذي تنشده الأُسرة".

وطموح الأُسر لأبنائها يتحدد في العادة وفقاً للمكانة الاجتماعية/ الاقتصادية لها، (الخياط 1988)، وفيما يتعلق بطموح أُسر العينة التعليمي لأبنائها فقد ورد في محددات عدة منها:

- أن يكون متخرجاً من جامعة غربية (فقرة 5).
- أن يجيد اللغة الأجنبية (فقرة 16).
- أن يكون ذا ثقافة غربية (فقرة 2، 3، 23، 26).

ويمكن إعادة هذا التوجه الغربي لدى بعض الأُسر في المجتمع اليمني إلى عوامل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تعرض لها المجتمع منذ منتصف الثمانينات من هذا القرن، والتي تتمثل في:

- اكتشاف النفط.
- تبني الاتجاه الديموقراطي في الحكم.
- تبني سياسة الانفتاح الاقتصادي: تزايد الاستثمارات المحلية والأجنبية.

فقد ساهمت هذه العوامل الثلاثة في إبراز حيوية اللغات الأجنبية المطلوبة على المستويين الاجتماعي والتجاري. فإجادة اللغة تسهل على المرء الحصول على وظيفة في المؤسسات الاستثمارية - محلية أو أجنبية- ذات العائد المالي المرتفع، ومن ناحية أخرى، فإن كثيرًا من رجال الأعمال اليمنيين لا يحسنون القراءة والكتابة، وعليه فهم يرغبون أن يتمكن أبناؤهم من إجادة اللغة الإنجليزية كي يديروا أعمالهم بأنفسهم، ويتمكنوا من التواصل وعقد الاتفاقات والصفقات التجارية مع الشركات الأجنبية، لذا فهم حريصون كل الحرص ليس على أن يتقن أبناؤهم اللغة الأجنبية وحسب، بل وأن يكونوا قادرين على التعامل ثقافياً مع المؤسسات والشركات الغربية التي يتعاملون معها.

وحتى يصل الطفل إلى هذا المستوى المأمول من قبل أُسرته، فإن واقع الحال يملي على الأُسرة أن تلحق طفلها في المدرسة التي تعده إعداداً علميًا وثقافيًا ولغويًا يساعده إما على الالتحاق بالجامعات الغربية دون أن يتعرض لجوانب نفسية واجتماعية سلبية عند التحاقه بها،

كعدم التكيف على سبيل المثال، وإما أن يلتحق بأعمال الأسرة وهو قادر على التعامل مع الغربيين بنجاح.

ويتضح من الجدول رقم (3) كذلك، أن طموح الأُسر لأبنائها تغذيه وتعززه قيم اجتماعية وثقافية متأصلة في الأُسر ذاتها، والمحددات في الفقرات (7، 8، 10، 18، 20، 28، 50، 52، 53، 57، 59) تؤكد أصالة مثل هذه القيم لدى أسر العينة فهي تعلي من شأن التهذيب والسمعة الطيبة، والحرية، واحترام الوقت، والجدية في العمل، وأن المنافسة تضمن العمل المتقن.

وبتأمل هذه القيم يتبين أنها ذات علاقة وثيقة بالمكانة الاجتماعية لأُسر العينة، التي تضم المثقفين ورجال الأعمال وأثرياء المجتمع، وهذه الفئات حريصة كل الحرص على أن ينشأ أبناؤها على كل ما من شأنه أن يرفع مكانتها ومكانة أبنائها في المجتمع.

وجدير بالإشارة، هنا، أن بعض القيم الواردة في الجدول رقم (3) تحمل أحكاماً قيمية قد لا تكون واقعية، وعلى سبيل المثال المحددات التالية:

- وجود معلمين مهذبي الألفاظ والسلوك (فقرة 7).
- اختيار الطلبة ذوي السمعة الطيبة (فقرة 8).
- توفر القدوة الحسنة (فقرة 28).
- تهيئة بيئة تضمن عدم الانحراف (فقرة 53).
- علاقة الإدارة بالمدرسين تتميز بالتفاهم والاحترام (فقرة 57).

فالعبارة الأُولى، كما هو واضح، تصدر حكماً على أن معلمي المدارس الحكومية غير مهذبي الألفاظ والسلوك، وهو حكم يحمل تعميمه شيء من القسوة وعدم الإنصاف، صحيح أن معلمي المدارس الحكومية لا يتم اختيارهم من قبل مدير المدرسة التي يعملون بها، وإنما يفرضون عليه فرضا، إلا أن هذا لا يمكن أن يكون مبرراً لوصفهم أو للحكم عليهم بعدم التهذيب. ولا تختلف العبارة الثالثة عن العبارة الأُولى، فالمدرس في معظم المدارس الحكومية وغير الحكومية، إن لم يكن في كلها، يحرص تماماً على أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه.

أما فيما يتعلق باختيار الطلبة ذوي السمعة الطيبة، ففيه أمران: الأول، أن المدارس الأهلية والخاصة،مدارس استثمارية تطلب المزيد من الملتحقين بها، ولم يتبين من شروط الالتحاق بأي من مدارس العينة شرط (السمعة الطيبة)، الأمر الثاني، أن السمعة الطيبة ليست

حكراً على فئات اجتماعية دون غيرها. ويصدق هذا على الفقرة الرابعة والمتمثلة في تهيئة بيئة تضمن عدم الانحراف.

وقد خلص الخياط في دراسته عن البيئة الإبداعية (1993) إلى عدم واقعية الفقرة الأخيرة في المحددات السابقة الذكر والتي تنص على أن العلاقة القائمة بين إدارات المدارس الأهلية والمدرسين تتميز بالتفاهم والاحترام، فقد وجد أن العلاقة السائدة تتميز بالتسلط والقهر، لا بالاحترام والتفاهم. ويمكن إرجاع عدم واقعية بعض قيم الآباء إلى رغبتهم في نوعية البيئة التي ينبغي أن يوجد أبناؤهم فيها.

أضف إلى ذلك، فإن الجدول يبرز بعداً آخر يتمثل في رغبة الأُسر (أُسر العينة) في تعزيز مكانتها الاجتماعية، وما يستتبع ذلك من إبعاد أبنائها، قدر الإمكان، عن الاختلاط بأبناء الفئات الاجتماعية الأخرى (الدنيا)، وتؤكد الفقرات (22، 25، 27، 29، 32، 41، 55) في الجدول هذا التوجه تماماً. وما يؤكد أهميتها لأُسر العينة، أن ستة محددات منها ذات درجة قبول عالية. فهذه الأُسر تلجأ لإلحاق أبنائها في المدارس الأهلية والخاصة لتضمن أمرين: الأول، أن جزءًا من الرسوم المرتفعة يذهب لتحسين نوعية التعليم المقدم لأبنائها، الأمر الثاني، أن الأُسر ذات المكانة الاجتماعية المتدنية لا تستطيع دفع رسوم هذه المدارس، وبهذا تضمن عدم حدوث الاختلاط غير المرغوب به، وتؤكد الفقرتان (25، 29) رغبة الأسر في التمايز الاجتماعي، ولا يختلف موقف الذكور عن موقف الإناث بهذا الصدد.

أخيراً، ينبغي التنويه إلى أن العبارات الثلاث (61، 62، 63) في الجدول والتي تم استبعادها تماماً من جملة المحددات التي تدفع الآباء لإلحاق أبنائهم في مدارس التعليم الثانوي الأهلية والخاصة، وذلك لتدني درجة قبولها لدى الآباء . فالفقرة رقم (63) "إعطاء دور أكبر للأُسرة للمشاركة في تعليم الطلبة"، حصلت على أدنى متوسط (1)، فالأُسر لا تعتقد، وبعد دفع المبالغ المالية الكبيرة للمدرسة، أن من واجبها مساعدة المدرسة في تعليم الأبناء، فهم يعتقدون أن المدرسة والمدرسة وحدها هي من يجب أن يقوم بتعليم الأبناء نظير ما تتحصله من مال.

أما الفقرة رقم (62) "توفر بيئة مختلطة بين الجنسين"، فقد حصلت هي الأخرى على متوسط متدني (1.65)، ويبدو الأمر، هنا، وكأن الفقرة تتعارض والتوجه العام للأُسر، فالأُسر تريد لأبنائها أن ينشأوا نشأةً غربية بعيدة عن الثقافة والتقاليد البالية للمجتمع اليمني، كما لا تحب لهم أن يرهقوا بتعلم العلوم الدينية، وهذا ما بينته الفقرتان رقم (26) "لا تهتم بالعادات والتقاليد الاجتماعية البالية"، و (30) "لا ترهق الطلبة بالعلوم الدينية"، ومع ذلك فهي

لا تحب الاختلاط بين الجنسين، وهذا ما يوحي بالتناقض، إلا أن الأمر كما يبدو مختلفاً، فعدم رغبة الآباء في الاختلاط بين الجنسين محكوم، هنا، ليس بالتشريعات الإسلامية، وإنما تحكمه التقاليد الاجتماعية التقليدية التي نشأ عليها الآباء في المجتمع اليمني، والتي تقضي بالفصل بين الجنسين.

أما العبارة الثالثة والأخيرة، فقرة (61)، "تهتم كثيراً بثقافة أُسر الطلبة"، فلم تحصل على متوسط يجعلها محدداً مقبولا كباقي المحددات، ويمكن إرجاع عدم قناعة أفراد العينة بأن الاهتمام بثقافة أُسر الطلبة جزءاً من وظائف المدارس الأهلية والخاصة إلى أنهم لا يعتقدون أن لهم ثقافة خاصة تميزهم عن باقي الفئات الاجتماعية في المجتمع. وهذا أمر مقبول، فالمجتمع اليمني الحديث لم تتحدد بعد فئاته الاجتماعية بشكل دقيق يجعل لها ثقافة خاصة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن الفئة الاجتماعية ينبغي أن يستمر وجودها لفترة زمنية طويلة تتمكن خلالها من تشكيل ثقافة متميزة عن باقي فئات المجتمع، وهذا الأمر غير وارد في التركيبة الاجتماعية الحديثة للمجتمع اليمني.

إذن، فقد بلغت المحددات التي تجعل الآباء يفضلون المدارس الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم ستين محددا، كانت نسبة موافقة الآباء عليها 95٪ مما يعطي مؤشرًا على احتمال صحة الفرض الأول للدراسة، والذي سيتقرر في المناقشة التالية.

التحقق من صحة فرضي الدراسة (1،2) على مستوى المحددات عامة

وللتحقق من صحة الفرض الأول للدراسة، والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء في محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم تبعاً للجنس" (ذكور - إناث). تم استخدام اختبار ت (T-Test) آليًا باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، انظر جدول رقم (4).

جدول رقم (4)

إختبار ت (T- Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الآباء

في محددات إختيار المدارس الأهلية والخاصة تبعاً للجنس

النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة❖
ذكور	456	287.42	11.85	002	دالة حصائياً
إناث	505	289.11	14.40	و0-	

❖ مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول رقم (4) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ذكور وإناث الآباء، في محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة،لصالح الإناث، وذلك عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني عدم صحة الفرض الأول للدراسة. ويمكن من خلال قراءة الجدول القول بأن الأُمهات أكثر رغبة في إلحاق أبنائهن في هذا النوع من التعليم، لأن احتمال ما سيقدمه من تعليم متميز يفوق ما قد يقدمه التعليم الحكومي. إلا أن واقع حال المرأة اليمنية، التي تعاني من ارتفاع نسبة الأُمية في أوساطها، قد يقود إلى الاعتقاد بأن حرصها على إلحاق أبنائها في مثل هذه المدارس تحكمه دوافع أخرى، وسيتأكد هذا الاعتقاد في المناقشة التالية لبعض المحددات.

فلو أُخذت عينة من المحددات، وصُنفت إلى صنفين: الأول، يدل على التباهي والتفاخر، والثاني، ينم عن اهتمام فعلي بتربية الأبناء، ربما يتضح الموقف الفعلي للأُمهات. ومن خلال الجدول رقم (3) يتبين أن الفقرات التي قد تنم عن التباهي، هي: (1، 2، 3، 6، 16، 17،) و(22، 25، 27)، فقرات القوس الأول، تتميز بأن لها متوسطات واحدة لكل من الآباء والأُمهات (5)، بينما فقرات القوس الثاني، متوسطاتها متفاوتة، أنظر ملحق رقم (6)، بحيث يبدو الأباء أكثر تباهياً من الأُمهات. إلا أن فقرات الجانب التربوي هي الفيصل، فالفقرات (9، 11 إلى 21) ذات متوسطات واحدة لكل من الآباء والأُمهات (5)، بينما يُلاحظ أن الفقرات (34 ، 35،36،47) متوسطاتها متفاوتة لصالح الأُمهات، هذا يعني أن التباهي ليس هو الدافع الأول لدى الأمهات لإلحاق أبنائهن بمدارس التعليم الأهلي والخاص، ولكن الأرجح أن حرمان أغلبهن من التعليم جعلهن يحرصن على أن يتلقى أبناؤهن تعليماً نوعياً ومتميزا.

أما الفرض الثاني للدراسة فينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء في محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم تبعاً للمستوى الاجتماعي" (عالي - متوسط - متدني). وللتأكد من صحة هذا الفرض، فقد استخدمت معادلة تحليل التباين (One Way Anova) باستخدام الحزمة الإحصائية الـ (SPSS)، وكانت النتائج كما هي محددة في الجدول (5).

جدول رقم (5) تحليل التباين ANOVA لدلالة الفروق بين الآباء
في محددات اختيار المدارس الأهلية والخاصة تبعاً للمكانة الاجتماعية

المكانة	العينة	المتوسط	إنحراف معياري	قيمة F	الدلالة❖
دنيا وسطى	381 320	279.32 293.90	15.498 5.963	0,0311	دالة
دنيا عليا	381 260	279.32 294.59	15.498 7.701	0,0201	دالة
وسطى عليا	320 260	293.90 294.59	5.963 7.701	0.689 -	غير دالة

❖ مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول رقم (5) أن الفروق بين الآباء من الفئتين الدنيا والوسطى كانت دالة إحصائيًا في محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم لصالح الوسطى، كما أن الفروق دالة إحصائياً أيضا بين الآباء من الفئتين الدنيا والعليا لصالح العليا، عند مستوى (0.05)، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء من الفئتين الوسطى والعليا، وهذا يعني عدم صحة الفرض الثاني للدراسة. ويمكن تفسير وجود الفروق الإحصائية بين الآباء من الفئة الدنيا و الآباء من الفئتين الوسطى والعليا في المحددات، وعدم وجود هذه الفروق بين الآباء من الفئتين الوسطى والعليا، بأن المكانة الاجتماعية للأُسرة ذات تأثير واضح على المحددات التي تدفع الآباء لإلحاق أبنائهم في المدارس الأهلية والخاصة، فكلما ارتفعت المكانة الاجتماعية للأسرة زاد حرص الآباء على إلحاق أبنائهم في هذه المدارس.

وهذا يعني أنه كلما كانت الثروة في متناول يد الأُسرة كبيرة، كلما بحثت عما تعتقد أنه أجود ما في السوق لتقتنيه عند الحاجة إليه، ولأن التعليم قد دخل سوق الاستثمار، وأصبح سلعة خاضعة للعرض والطلب، فإنه يصدق عليه ما يصدق على باقي السلع التجارية. والقادرون على الشراء يمكن أن يحصلوا على أي نوع من التعليم الذي يعتقدون أنه أجود ما في السوق. وعملاً بمبدأ المنافسة، فإن المدارس الأهلية والخاصة تتخذ من الدعاية والإعلان وسيلة لتقديم تميزها لزبائنها المنتظرين، أنظر ملحق رقم (4).

وكما هو شأن السلع الأخرى من حيث تميز بعضها عن البعض الآخر، فكذلك الحال في مؤسسات التعليم الأهلية والخاصة، فإنها تتمايز فيما بينها، من الأعلى إلى الأدنى، وفقاً لمواصفات معينة، وذلك على النحو التالي:

أولاً.. مدارس المستوى الأول (مدارس خاصة غربية) وتتصف بـ:

1. أن كتبها الدراسية غربية المنشأ والتأليف.
2. أن مدرسيها غربيون.
3. أن الحياة المدرسية فيها غربية الطابع.
4. أن لغة التعليم فيها غربية (ألإنجليزية في الغالب).
5. أن رسوم الدراسة بها مرتفعة، تبلغ خمسة عشر ألف دولار (15000$) أمريكي في العام.

ثانياً.. مدارس المستوى الثاني :

أ- مدارس خاصة غير غربية- وتتصف بـ:

1. أن كتبها الدراسية غربية.
2. المدرسون بها خليط من جنسيات غربية وشرقية غير عربية.
3. أن لغة التعليم فيها غربية، الإنجليزية في الغالب.
4. أن رسوم الدراسة بها تتراوح بين (2500$) إلى (3000$) في العام.

بـ - مدارس أهلية أمريكية - وتتصف بـ:

1. أن كتبها الدراسية غربية.
2. المدرسون بها من جنسيات غربية.
3. أن لغة التعليم فيها غربية، الإنجليزية في الغالب.
4. أن رسوم الدراسة بها تتراوح بين (2500$) إلى (3000$) في العام.

ثالثاً.. مدارس المستوى الثالث (مدارس أهلية ذات قسمين: (1)عربي و (2) إنجليزي)

-

تتصف بـ:

1- التدريس في القسم العربي باللغة العربية، مع التركيز على اللغة الإنجليزية.
2- الكتب الدراسية يمنية التأليف والمنشأ.
3- المدرسون بها يمنيون وعرب.
4- التدريس في القسم الإنجليزي باللغة الإنجليزية، مع التركيز على اللغة العربية.
5- الكتب الدراسية غربية التأليف والمنشأ.
6- المدرسون بها من جنسيات عربية.
7- رسوم الدراسة بها، ما يعادل ($400) إلى ($500) في العام.

رابعاً.. مدارس المستوى الرابع (مدارس أهلية) - تتصف بـ:

1. الكتب الدراسية يمنية التأليف والمنشأ.
2. التدريس باللغة العربية، مع التركيز على اللغة الإنجليزية.
3. المدرسون يمنيون في الغالب.
4. الرسوم الدراسية تصل إلى ما يعادل ($300) دولاراً أمريكياً.

ويعتمد اختيار الأسرة لنوع التعليم الذي ترغبه لأبنائها على قدرتها الشرائية من ناحية، وعلى تطلعاتها التربوية والوظيفية لأبنائها، من ناحية أخرى. والفروق التي وضحها الجدول رقم (5) السابق، والتي كانت لصالح الفئتين الوسطى والعليا، لدليل بين على أن القدرة الشرائية هي العامل الحاسم في اختيار نوع التعليم ونوع المؤسسة التعليمية المرغوبة، وهذا ما ستؤكده مناقشة السؤال الثاني للدراسة.

محورا الدراسة: التربوي، والاجتماعي/ الاقتصادي.

ولما كانت محددات الدراسة مقسمة إلى محورين رئيسيين، فإنه ينبغي معرفة أي منهما أكثر اعتبارًا لدى أفراد العينة، هذا من ناحية. ومن ناحية ثانية، فإن الحديث عنهما ومناقشتهما سوف يتيح الإجابة على الأسئلة الفرعية للسؤال الرئيسي الأول للدراسة. وعليه

فقد تم تبويب هذين المحورين وفقاً لأسئلة الدراسة، والفقرات التي تمثلها في الجدول رقم (3)، والترتيب التنازلي لأسئلة الدراسة بحسب أهميتها لدى الآباء ، أنظر جدول رقم (6).

جدول رقم (6)

يبين محوري وأسئلة الدراسة والترتيب التنازلي لمتوسطاتها

الرقم	المحور	بند أو محتوى الأسئلة	أرقام الفقرات	المتوسط
1	التربوي	العناية الفردية بالطلاب	8،21، 35، 42.	4.90
		الأبنية والتجهيزات التعليمية	9، 13، 37، 39، 40، - - ، - - ، - -	4.88
		كفاءة المدرسين والعاملين	7، 24، 46، 56.	4.68
		اختلاف المناهج والطرق والأنشطة	10، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 34، 36، 47، 48، 49، 51، 52، 58، 59، 62، 63، - -	4.36
2	الاجتماعي/ الاقتصادي	التماثل الاجتماعي للطلاب	25، 27، 29، - -	4.93
		التوجهات الحديثة للمدارس	1، 2، 3، 4، 5، 6، 23، 26، 28، 30، 31،32، 33، 38،41،43، 45، 50، 53، 54، 55، 57، 61	4.63
		الجانب المالي	22، 44، 60، - -	4.19

لقد تم ترتيب الجدول بطريقة قصدية، بحيث يكون المحور التربوي الأول، والمحور الاجتماعي/ الاقتصادي الثاني. وعليه فقد أوضح الجدول أن هناك أربعة بنود للمحور التربوي، وهي: العناية الفردية بالطلاب، الأبنية والتجهيزات المدرسية، كفاءة المدرسين والعاملين، واختلاف مناهج وطرق وأنشطة المدارس، وتقابل هذه البنود فقرات ذات صلة بها. وكذلك الحال فيما يتعلق بالمحور الاجتماعي/ الاقتصادي، فهو الآخر يتكون من ثلاثة بنود، وهي: تماثل الفئات الاجتماعية للطلبة، التوجهات الحديثة، الجانب المالي، وتقابل هذه البنود فقرات ذات صلة بها أيضا.

وبإيجاد متوسطات بنود المحورين، اتضح أن البند الأول من هذا المحور "العناية الفردية بالطلبة"، قد حصل على أعلى متوسط فيه (4.90)، أي أن الآباء يهتمون اهتمامًا عاليًا بأن يُعطى أبناؤهم اهتمامًا وعنايةً فردية، ويمكن أن يدل هذا على وعي تربوي عال، إذ أنه يطلب من المدرسة أن تجعل من الطالب الفرد محوراً للعملية التعليمية، وهو التوجه الحديث الذي يطلق عليه بـ Student Based Education، وهو ما قصده يعقوب نشوان (1992: 61) بقوله: "لقد توالت نظريات المنهج التقدمية التي أعادت للتلميذ مكانته في العملية التربوية فأصبح مركزها ومحورها، وعليه فقد بدأ التفكير في ميوله واهتماماته بدلاً من الاهتمام بالمادة الدراسية".

والملفت للانتباه في ترتيب بنود المحور التربوي، أن المطلع على هذا الترتيب، يكاد يجزم أن للآباء اهتمامات تربوية جيدة، فقد تلا بند العناية الفردية، كل من الأبنية والتجهيزات المدرسية (4.88)، وكفاءة المدرسين والعاملين في المدارس (4.68)، واختلاف المناهج والطرق والأنشطة (4.36). فالعلاقة وثيقة جداً بين مسألة العناية الفردية والأبنية والتجهيزات المدرسية، إذ لا يمكن أن تتم العناية الفردية بالطلبة في فصول مزدحمة، وفي بيئة مدرسية تفتقر للكثير من العوامل المساعدة على التفوق والإنجاز الفردي، كتوفر المعامل والأجهزة والوسائل التعليمية، والمكتبات، والمرافق الخدمية، وفوق كل ذلك، السعة التي ينبغي أن تتمتع بها المدرسة في العادة.

فالمدرس والإداري والعامل الكفء في المؤسسات التعليمية لا يمكن له أن يحقق العناية الفردية بالطلاب، إذا وجد نفسه في فصول يتجاوز عدد الطلبة فيها الثلاثين طالبا، ولا تتوفر له الوسائل التي تسهل عليه جودة التواصل مع طلبته. فالآباء ، كما يبدو من الجدول، على استعداد أن يخلوا جانباً رغبتهم في أن يحصل أبناؤهم على تعليم مغاير للتعليم الحكومي، على أن يحصلوا في المدارس الحكومية على العناية الفردية المطلوبة لأبنائهم، وفقاً للبنود

الثلاثة الأولى في الجدول. ومما يعزز ذلك أنهم أعطوا للبند الرابع في الجدول أدنى متوسط (4.36)، فهم، كما يبدو، يسعون للحصول على تعليم نوعي لأبنائهم مهما كانت كلفته.

أما بنود المحور الثاني، في الجدول، فقد ترتبت وفقًا لمتوسطاتها، بحيث حصلت رغبة الأسر في أن يختلط أبناؤها بزملاء من فئتهم الاجتماعية، أو قريب منها "تماثل الفئات الاجتماعية للطلبة" ، على أعلى متوسط: (4.93)، تلت تلك الرغبة، الرغبة الثانية، والمتمثلة في أن تكون المدارس التي سيلحقون بها أبناءهم ذات بريق غربي أخاذ، "التوجهات الحديثة للمدارس" (4.63)، والتي تؤكد فقراتها التوجه الغربي لدى الآباء، وقد أتى المال، أو قدرة الأسر المالية في المرتبة الأخيرة (4.19).

والتفسير المنطقي الدقيق للجدول (6) يمكن أن يتم إذا ما أُعيد ترتيب بنود الجدول وفقاً للترتيب التنازلي للمتوسطات لا على المحاور، وذلك على النحو التالي:

- تماثل الفئات الاجتماعية للطلبة (4.93).
- العناية الفردية بالطلبة (4.90).
- الأبنية والتجهيزات المدرسية (4.88).
- كفاءة المدرسين والعاملين (4.68).
- التوجهات الحديثة للمدارس (4.63).
- اختلاف مناهج وطرق وأنشطة المدارس (4.36).
- الجانب المالي (4.19).

وبالنظر إلى الترتيب المنطقي للبنود في الجدول، والذي فرضته متوسطاتها، أصبح واضحًا أن المحدد الاجتماعي (4.93) يحتل المرتبة الأولى، فهو يُبرز رغبة الآباء في أن يشكل أبناؤهم في البيئة المدرسية نسيجًا اجتماعيًا متناغمًا ومنسجمًا، يتمتع بتماثل ثقافي ووجداني يبعدهم عما سواهم من الفئات الاجتماعية الأخرى.

والعناية الفردية، والتي احتلت المرتبة الثانية (4.90)، قد أتت لتأكيد التميز الاجتماعي الذي ينشده الآباء لأبنائهم، فالمدرسة المرغوبة، هي تلك التي تعتني بالطلبة عناية فردية دون تضحية بالوسط أو المحيط الاجتماعي الذي يريد الآباء لأبنائهم أن ينشأوا فيه، والذي لا توفره لهم المدارس الحكومية التي تضم طلاباً من فئات اجتماعية مختلفة.

فالمدرسة ينبغي أن تكون عونًا للطلبة على التميز عن باقي الفئات الاجتماعية، وذلك عن طريق ما تقدمه لهم من قيم ومثل وتطلعات وثقافة وحياة مدرسية تمكنهم من التحرر من قيم وعادات وتقاليد المجتمع التي يرون أنها بالية.

وبالنظر إلى الأربعة البنود التالية، للبندين الأول والثاني، وعلى وجه الخصوص: الأبنية والتجهيزات، والتوجهات الحديثة، واختلاف المناهج والطرق والأنشطة، يتبين أن هناك مطالب فردية خاصة لأُسر العينة، منها ما لا يقوى المجتمع اليمني الفقير على مواجهتها، كالتوسع في بناء المدارس وتجهيزها بالأدوات والمعدات والوسائل العلمية المطلوبة، خاصة وأن الطلب الاجتماعي على التعليم يتزايد بصورة مستمرة، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فإن أسر العينة تفصح عن عدم رضاها عن فلسفة ومناهج وطرق وأنشطة التعليم الحكومي الذي يعتقدون أنه يفتقر للتوجهات الحديثة، والمقصود بالتوجهات الحديثة، هنا، هو تمثل الثقافة الغربية بكل صورها. لذا فهم يتوجهون نحو المدارس الأهلية والخاصة لتحقيق رغبتهم تلك، وكلما كانت المدرسة غربية الحياة والمناهج والعاملين، كلما ارتفعت مكانتها عند الآباء، وازدادت مصاريف الإلتحاق بها، واقتصرت على صفوة الصفوة في المجتمع، كما تم بيانه سابقا.

التحقق من صحة فروض الدراسة للمحورين التربوي والاجتماعي/ الاقتصادي.

الفرضان الثالث والرابع للدراسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الآباء في محددات المحور التربوي، تبعاً للجنس" (ذكور - إناث)، و ""لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الآباء في محددات المحور الاجتماعي/ الاقتصادي، تبعاً للجنس" (ذكور - إناث).

وللتحقق من هاتين الفرضيتين، فقد حُسبت الانحرافات المعيارية لكل بند من بنود المحورين التربوي - والاجتماعي/ الاقتصادي، إضافة إلى المتوسطات الحسابية المحسوبة سابقًا، واستخدم الاختبار التائي عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS)، وكانت النتائج كما هي موضحة في جدولي (7) و (8)

جدول رقم (7) إختبار ت (T-Test) لدلالة الفروق بين

متوسطات الآباء في محددات المحور التربوي تبعًا للجنس (ذكور- إناث)

النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة - T	الدلالة❖
ذكور	456	168.19	7.1194	0,0190 -	دالة
اناث	505	169.53	9.1191		

❖مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم (8) اختبار ت (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الآباء

في محددات المحور الاجتماعي/ الاقتصادي تبعًا للجنس (ذكور- إناث)

النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة - T	الدلالة❖
ذكور	456	119.228	5.9942	0.897 -	غير دالة
إناث	505	119.580	6.1717		

❖مستوى الدلالة 0.05

ومن خلال الجدولين، يتبين أن الفروق في المتوسطات بين الآباء في المحددات عامة أتت منسجمة مع النتيجة المتحصلة على مستوى المحورين، ففي الفرض الثالث للدراسة أتت النتيجة دالة لصالح الإناث، إلا أن نتيجة معالجة الفرض الرابع أتت غير دالة، وهو أمر مقبول. وعليه يصبح الفرض الثالث للدراسة غير صحيح ومرفوض، بينما يكون الفرض الرابع صحيحًا ومقبولاً.

ويمكن إعادة الاختلاف بين الآباء في المحور التربوي، واتفاقهم في المحور الاجتماعي إلى أن واقع الحياة الاجتماعية التي يعيشها الآباء والأمهات، قد أكسبهم رؤى وقيمًا وتصورات اجتماعية متماثلة إلى حد عدم التمايز فيما بينهم. أما فيما يتعلق بالجانب التربوي فالفروق فيها يمكن أن تعود إلى أن الأمهات يكدن أن يكن متفرغات للاهتمام بشئون الأبناء عامة وتربيتهم وتعليمهم على وجه الخصوص، إلا أن هذا لا يعني أن الآباء غير عابئين بشئون أبنائهم وبتربيتهم أو الاهتمام بمستقبلهم، فطبيعة الأب وطبيعة عمله (رجل أعمال) تأخذ من وقته الكثير إلى الحد الذي يجعله يغفل الاهتمام بأولاده.

الفرضان الخامس والسادس للدراسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الآباء في محددات المحور التربوي، تبعاً للمكانة الاجتماعية" (دنيا- وسطى- عليا)، و ""لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الآباء في محددات المحور الاجتماعي/ الاقتصادي، تبعاً للمكانة الاجتماعية" (دنيا- وسطى- عليا).

لقد تبين عند مناقشة دلالة الفروق بين الآباء على محددات اختيارهم للمدارس الثانوية الأهلية والخاصة لتعليم أبنائهم، تبعاً للمكانة الاجتماعية (الفرض الثاني للدراسة) أن الفروق كانت دالة بين الفئات الدنيا والوسطى والعليا لصالح الفئتين الأخيرتين، وأن الفروق غير دالة فيما بين الفئتين الوسطى والعليا ، وللتأكد من صحة الفرضين الخامس والسادس للدراسة، وعما إذا كانت النتيجة متطابقة مع موقف الآباء من المحددات عامة، فقد تم معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية Spss، واستخدام اختبار تحليل التباين Anova ، وكانت النتائج كما هي موضحة في جدولي (9)، (10).

جدول رقم (9) تحليل التباين Anova لدلالة الفروق
بين الآباء في محددات المحور التربوي تبعاً للمكانة الاجتماعية

المكانة	العينة	المتوسط	انحراف معياري	قيمة F	الدلالة❖
دنيا وسطى	381 320	162.39 172.52	8.607 5.144	0.0125❖ -	دالة
دنيا عليا	381 260	163.39 173.97	8.607 2.657	04710.❖ -	دالة
وسطى عليا	320 260	172.52 173.97	8.607 2.657	0.0446❖ -	دالة

❖ مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم (10)

تحليل التباين Anova لدلالة الفروق بين

لآباء في محددات المحور الاجتماعي تبعاً للمكانة الاجتماعية

المكانة	العينة	المتوسط	انحراف معياري	قيمة F	الدلالة❖
دنيا وسطى	381 320	116.93 121.39	7.220 3.393	0,005❖ -	دالة
دنيا عليا	381 260	116.93 120.63	7.220 5.598	0.0298❖ -	دالة
وسطى عليا	320 260	121.39 120.63	3.393 5.598	0.7575	غير دالة

❖ مستوى الدلالة 0.05

ومن الجدولين السابقين يمكن استنتاج وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الآباء في الفئة الدنيا والآباء في الفئتين الوسطى والعليا، على كل من المحورين التربوي والاجتماعي/ الاقتصادي، كما أن الفروق بين الفئتين الوسطى والعليا دالة في المحور التربوي وغير دالة في محددات المحور الاجتماعي/ الاقتصادي، مما يجعل فرضي الدراسة الأخيرين غير صحيحين وغير مقبولين. كما يتبين، أيضاً، أن نتيجة الفروق على مستوى المحورين لا تختلف كثيراً عن النتيجة المتحصلة من الفروق على المحددات بصفة عامة، وهذا التطابق شبه التام أمر منطقي ومحمود أيضا، فهو منطقي، لأن الموافقة على الكل تعني ضمناً الموافقة على الجزء، أما كونه محموداً فيعني أن عدم التطابق المنطقي بين النتيجة الكلية والجزئية يشكك في سلامة الإجراءات التي تمت في معالجة بيانات المحددات ككل، أو في معالجة بيانات المحورين.

وخلاصة القول إن ما يدفع الآباء لإلحاق أبنائهم في المدارس الثانوية الأهلية والخاصة يتمثل في ستين محدداً موزعة على الجانبين الاجتماعي/ الاقتصادي والتربوي، التي حددتها أسئلة الدراسة، والتي أجاب الآباء عليها كلها بنعم. إلا أن النتيجة الإيجابية التي اتضحت من خلال المناقشة السابقة، لا تُظهر سوى رغبة وتطلعات الآباء لنوع التعليم ولنوع المؤسسات التعليمية التي يودونها لأبنائهم، ولا تبين إن كان التعليم المطلوب، والمؤسسات التعليمية المرغوبة تقدم بالفعل ما يتوقع الآباء منها أم لا، والذي من أجله يتحملون الأعباء المالية المطلوبة منهم. وهذا ما ستظهره مناقشة السؤال الرئيسي الثاني للدراسة.

ثانياً.. إجابة السؤال الرئيسي الثاني للدراسة.

كان من أهداف الدراسة، أيضا، التعرف على مدى التطابق بين واقع المدارس الأهلية والخاصة وتصور الآباء عنه، وهذا بعينه ما ذهب إليه السؤال الرئيسي الثاني للدراسة، وللإجابة على هذا السؤال، كان لا بد من اتباع وسيلة أُخرى، غير الاستبانة، لمعرفة مدى تطابق واقع المدارس الأهلية والخاصة مع تصور الآباء ، لذا فقد دُرِست مدارس العينة عن طريق الاحتكاك المباشر بها، بإخضاعها للملاحظة، والدراسة الأرشيفية لسجلاتها، وقد استغرق هذا العمل الميداني خمسين يوماً: ثلاثين يوماً منها في مدينة صنعاء، وعشرين يوماً في محافظتي تعز والحديدة.

ووفقاً لتقسيم المدارس، في الجزء الأول، فإن مدارس العينة موزعة على النحو التالي:

- مدرسة واحدة من المستوى الأول.
- ثلاث مدارس من المستوى الثاني.
- مدرستين من المستوى الثالث.
- مدرستين من المستوى الرابع.

وقبل البدء بعرض نتائج الدراسة الميدانية لهذا الجزء، ينبغي الإشارة إلى أمرين: الأول، يتعلق بطبيعة المدارس القديمة والحديثة. الأمر الثاني، يوضح سير مناقشة السؤال الثاني للدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1. طبيعة المدارس الأهلية والخاصة:

يمكن تقسيم المدارس الأهلية والخاصة في الجمهورية اليمنية إلى قسمين:

- ❖ القسم الأول تم إنشاؤه قبل الوحدة اليمنية عام 1990م.
- ❖ القسم الثاني تم إنشاؤه بعد عام 1990م.

ولكل قسم من هذين القسمين سمات وخصائص يتسم بها، وذلك على الوجه الآتي:

مدارس قبل الوحدة اليمنية عام 1990م:

تتسم هذه المدارس بالخصائص التالية:

- بُنيت منذ البداية لتكون مدرسة.
- تتميز بفناء واسع لممارسة الأنشطة.

- ذات فصول واسعة.
- العقار ملك للمؤسسين.
- نسبتها المئوية مقارنة بالمدارس الحديثة لا تتجاوز 7٪.

من هذه المدارس، هناك مدرسة خاصة واحدة نموذجية بكل المعايير، فهي تمتاز بالآتي:

- تمتلك مساحة أرض واسعة، تقدر بمليونين ومائتين ألف (2.200000) متر مربع
- صُمم المبنى ليكون مدرسة منذ البداية.
- حجرات الدراسة واسعة.
- بها ملاعب رياضية متعددة (مسقوفة ومفتوحة).
- بها صالات أنشطة متعددة.
- بعيدة عن مركز المدينة.
- وفيرة المرافق الخدمية.
- الإداريون ذوو كفاءات عالية.
- تمتاز بثراء في الإمكانات المكتبية.
- نسبة المدرسين إلى الطلبة مثالية (مدرس واحد لكل خمسة طلاب).
- مؤهلات المدرسين عالية (لا تقل عن ماجستير).
- المدرسون ذوو خبرات تربوية جيدة.
- التعليم فيها قائم على نظام طريقة التحصيل Outcome Based Approach.
- وفرة المعامل والوسائل التعليمية.
- تتبع طريقة الإرشاد الأكاديمي.
- واضحة الفلسفة والأهداف والمنهجية المنفذة لها.

مدارس بعد الوحدة اليمنية عام 1990م:

تتسم هذه المدارس بالخصائص التالية:

- كلها ليست مملوكة لمؤسسيها (بالإيجار).
- بُنيت في الأساس لتكون شقق أو فلات سكنية، وليست مدارس.
- ضيقة المساحة.

- تفتقر إلى ساحة للألعاب.
- تفتقر إلى المرافق الخدمية.
- ليست لها مواصفات المبنى المدرسي.
- تفتقر إلى الحد الأدنى من دورات المياه،
- تفتقر إلى صالات للأنشطة الطلابية.
- تفتقر للإمكانات الإدارية والمكتبية والتعليمية.
- معظم مدرسيها متواضعو التأهيل والخبرة التربوية.

2. سير مناقشة السؤال الثاني للدراسة:

ستسير مناقشة السؤال الثاني للدراسة بناءً على الآتي:

- أنه سيتم تسليط الضوء على تلك المحددات، البالغ عددها أربعين (40) محدداً، والتي تبين من خلال مناقشتها في الجزء الأول، أن الآباء يلحقون أبناءهم في المدارس الأهلية والخاصة وفقاً لها، اعتقادًا منهم أنها متوفرة فيها.
- أن 88٪ من هذه المحددات تقع متوسطاتها بين (4.5) إلى (5)، وهو مستوى عال، كما سبق بيانه.
- أن مناقشة واقعية المحددات سوف تبرز الدلالات الإحصائية تبعاً للجنس والمكانة الاجتماعية.
- أن المناقشة سوف تسير وفقاً لتسلسل متوسطات هذه المحددات.
- أن المناقشة سوف تلتزم بتلك المحددات التي أجابت عن أسئلة الدراسة في الجانب التربوي، حتى يتضح حضورها من عدمه في الواقع المدرسي لمدارس العينة.

المناقشة

ما الذي يجعل الآباء يفضلون المدارس الأهلية والخاصة لأبنائهم ؟ كان هذا هو السؤال الرئيسي الأول للدراسة، وقد أوضحت المحددات التربوية والاجتماعية سبب تفضيل الآباء لهذا النوع من التعليم، وتقديمه على التعليم الحكومي. إلا أن معظم المحددات، وكما تبين سابقاً، لا تعطي مؤشراً فعلياً يتجاوز مجرد الرغبة أو الطموح لدى الآباء ، كما أنه يصعب الحكم على عدم تمثل المدارس الأهلية والخاصة لها دون دراسة مباشرة لواقع هذه المدارس، وهذا ما تم فعله للإجابة على السؤال الثاني.

اشتملت أسئلة الدراسة على محورين اثنين: المحور التربوي، والمحور الاجتماعي/ الاقتصادي، ولكل محور من هذين المحورين أسئلة فرعية ذات عدة فقرات تضمنتها الاستبانة، شكلت في مجموعها محددات الدراسة، وعند مناقشة السؤال الأول، عدلت النتائج التي تم التوصل إليها ترتيب الأسئلة الفرعية، فاتخذت أسئلة المحور التربوي الذي يعد الأساس في الإجابة على السؤال الثاني ترتيباً معيناً حيث أصبحت العناية الفردية بالطلاب رقم (1)، الأبنية والتجهيزات التعليمية رقم (2)، وكفاءة المدرسين والعاملين رقم (3)، وأخيراً، اختلاف المناهج والطرق والأنشطة، وعلى هذا الترتيب سوف تسير المناقشة.

هل تفضيل الآباء للمدارس الأهلية والخاصة لأبنائهم يرجع إلى عنايتها الفردية بالتلاميذ؟

هل تفضيل الأباء للمدارس الأهلية والخاصة لأبنائهم يرجع إلى قلة عدد الدارسين في الفصل الدراسي الواحد بهذه المدارس ؟

يتعلق هذان السؤالان من أسئلة الدراسة بالجزء الخاص بالعناية الفردية، وهناك مؤشرات عدة تدل في مجموعها على المقصود بالعناية الفردية، ومن هذه المؤشرات:

1) قلة عدد الدارسين في الفصل الدراسي الواحد.
2) الاهتمام بتعليم الطلبة اهتمامًا فرديًا ومباشرا.
3) تنوع أساليب التعليم.
4) المتابعة المستمرة من قبل المدرسين للواجبات المنزلية.
5) اتباع نظام أرشيفي لمتابعة الأنشطة العلمية والعامة للطلبة.
6) اتباع نظام الإرشاد و الإشراف العلمي والاجتماعي.

وكل هذه المؤشرات تقوم بالأساس ليس على الاعتراف بمبدأ الفروق الفردية بين الطلاب وبعضهم البعض وحسب، بل على العمل بمقتضاه، وكذلك الاعتراف بأن للفرد الواحد قدرات مختلفة، يتميز في بعضها ويخفق في بعضها الآخر، وبهذا الصدد يذكر أحمد راجح (1970: 372) أن الطلاب: "... يختلفون بعضهم عن بعض من حيث قدراتهم وسماتهم الشخصية، كذلك تختلف قدرات الفرد الواحد وسماته من حيث القوة والضعف...فقد يكون متفوقاً في القدرة الموسيقية، ودون المتوسط في القدرة اللغوية، أو يكون ماهراً في الرسم، وغير ماهر في الخطابة، أو يكون شديد الميل إلى دراسة العلوم الاجتماعية بادي النفور من دراسة العلوم الرياضية ... وبناءً على هذا، فمن يصلح لدراسة أو لعمل معين، قد لا يصلح لدراسة أو لعمل آخر، ومن يفشل في دراسة أو عمل معين، لا يتحتم أن يفشل في أعمال أخرى".

وهذا النص يشمل المؤشرات الستة السابقة للعناية الفردية، والذي حظي بأعلى متوسط في مكونات المحور التربوي (4.90)، وبالنظر إلى المحددات المكونة له، يتضح أن الأباء قد أجمعوا وبنفس القوة على أهمية (قلة عدد الدارسين في الفصل الدراسي الواحد،) والذي حصل على أعلى متوسط (5)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيه بين الآباء على المستويين: مستوى الجنس، ومستوى المكانة الاجتماعية. أما دلالة باقي محددات العناية الفردية، فهي، على مستوى الجنس دالة إحصائياً في واحد منها لصالح الإناث وفي الآخر لصالح الذكور، وعلى مستوى المكانة فهي دالة لصالح الفئتين الاجتماعيتين الوسطى والعليا.

لذا فقد كانت هذه المؤشرات أساسية عند إجراء الملاحظة والعمل الأرشيفي في المدارس، وكما هو معلوم، فإن كل المدارس الأهلية والخاصة على السواء، تعلن عن أن عدد الدارسين في الفصل الدراسي الواحد لا يتجاوز العشرين طالباً كحد أقصى، لذا فهي مؤهلة لتقدم تعليماً نوعياً للملتحقين بها. إلا أن الدراسة الميدانية تبين عكس ذلك تماماً، وذلك وفقاً للأسس التالية:

1. أن هناك مساحة معيارية للفصل الدراسي.
2. أن هناك مساحة معيارية للطالب الواحد.
3. أن ازدحام وعدم ازدحام الفصل الدراسي يقاس بالأساسين (1،2).

يقول فتحي فرج (1990: 181) إن : "...مساحة الصف وفقاً لتصميم منظمة اليونسكو لا تقل عن 8 x 6 متر مربع"، وأن المساحة المخصصة للطالب داخل الصف "... بحسب قرار ندوة الأسس التربوية 1.5 x 1.5 متر مربع" (محمد الشهاري و حسن عبد الملك 1992: 3).

وبتطبيق الأسس السابقة على فصول مدارس العينة تبين:

- أن مساحة معظم الفصول الدراسية في معظم المدارس التي أنشئت قبل الوحدة (5 مدارس) قريبة جداً من المساحة المعيارية، تقع فيما بين (38) متر مربع و (48) متر مربع.
- أن مساحة الفصول الدراسية في المدارس التي أنشئت بعد الوحدة (مدرستين)، ليست معيارية، تقع فيما بين (16) متر مربع و (24) متر مربع.
- أن المسافة الفاصلة بين الطلاب في معظم مدارس العينة (7 مدارس) ليست معيارية.
- أن مدرسة خاصة واحدة مساحة كل من فصولها الدراسية، وتلك المخصصة للطالب معيارية.

وعليه، فمن الواضح أن أهم مؤشر من مؤشرات العناية الفردية، (قلة عدد الدارسين في الفصل الدراسي الواحد) والذي يؤثر تأثيراً حيوياً على الوفاء بباقي المؤشرات، لا تحققه معظم مدارس العينة.

أما فيما يتعلق بالمؤشر الثاني، والمتمثل في (الاهتمام بتعليم الطلبة اهتمامًا فرديًا ومباشرا)، يتحقق في الأساس من خلال منهج أو طريقة تعليمية واضحة ومحددة، وهذه الطريقة هي ما يطلق عليها بالتعليم القائم على النتيجة Outcome Based Approach، فهذه الطريقة لا تنظر إلى طلاب الفصل الواحد على أنهم حالة واحدة، بل تعتبر كل طالب حالة قائمة بذاتها، ويجب أن يتلقى التعليم المناسب لقدراته، لا أن يفرض عليه مسايرة زملائه في الفصل.

شكل هذا المفهوم آلية فاعلة لدى الباحثة مكنتها من تحديد المدرسة التي تهتم بتعليم الطلبة اهتمامًا فرديًا ومباشرا. وبتطبيق هذه الآلية على مدارس العينة تبين أن معظم المدارس (7 مدارس)، لا تمتلك أي نوع من الأدبيات التي توضح طريقة التعليم المتبعة بها، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى تبين من خلال الملاحظة أن هذه المدارس السبع تتبع الطريقة التقليدية في التعليم والمتبعة أساساً في المدارس الحكومية، بمعنى آخر، إنها لا تختلف عن المدارس الحكومية، فهي تعتبر كل طلاب المستوى الدراسي حالة واحدة، ويمكن إعادة السبب في ذلك إلى كثافة الطلاب في الفصل الدراسي الواحد، وإلى قلة عدد المدرسين، ويعيد القائمون على إدارة معظم هذه المدارس عملية الاكتفاء بالحد الأدنى من المدرسين والعاملين بها، إلى عدم قناعة مؤسس أو مؤسسي هذه المدارس بزيادة التوظيف.

ولم تشذ عن مدارس العينة، سوى مدرسة خاصة واحدة تعمل بطريقة (التعليم القائم على التحصيل)، فقد لوحظ أن لها أدبيات خاصة بها، توضح للآباء كل ما يتعلق بها: من فلسفة، وأهداف، ومناهج، وطرق، وأنشطة، أنظر ملحق رقم (5). أضف إلى ذلك، فعدد الطلبة في الفصل الدراسي الواحد لا يتجاوز خمسة عشر (15) طالبا، وهذا العدد أقل من العدد المعياري، وأن عدد المدرسين يكفل تقديم تعليم نوعي متميز للطلبة، إذ تصل نسبة المدرسين إلى الطلبة مدرس واحد لكل خمسة طلاب. ففي هذه المدرسة تتم مساعدة الطالب ليحقق محصلة نوعية متميزة في مختلف العلوم، دون أن يكون مقيداً بملازمة جماعته العمرية، ففي الوقت الذي يدرس فيه طالب المستوى التاسع، على سبيل المثال، الرياضيات في الصف التاسع، يدرس موضوعًا آخر كا لكيمياء أو الفيزياء في صف أعلى أو أدنى من مستواه.

وفيما يخص مؤشر تنوع أساليب التعليم، فلم تكن النتيجة بمختلفة عما تمت ملاحظته في المؤشرين السابقين، فقد لوحظ اقتصار معظم، إن لم يكن كل، مدرسي معظم مدارس العينة على إتباع أسلوب المحاضرة أو الإلقاء على الطلبة، ويفيد كثير من المدرسين أن ضيق الوقت وقلة الإمكانات المتاحة، تقعدهم عن تنويع طرق تعليمهم للطلبة، إلا أن واقع الحال يشير إلى أن تواضع تأهيل معظمهم، قد يكون سبباً في اقتصارهم على اتباع الطريقة المألوفة في التعليم في كثير من المدارس، فهي أقلها جهدا.

وفي المدرسة الخاصة المتميزة عن باقي مدارس العينة، لوحظ أن الطلبة يتعلمون بالطرق التالية:

- طريقة الإلقاء والمحاضرة من قبل المدرس.
- طريقة الإلقاء والمحاضرة من قبل الطالب.
- طريقة نقاش فريق من الطلبة لباقي الطلاب.
- طريقة التعليم عن طريق فريق من المدرسين.
- طريقة المائدة المستديرة (طلاب ومدرس).
- طريقة لعب الدور (التمثيل).

أما المتابعة المستمرة من قبل المدرسين للواجبات المنزلية للطلبة، فتعد في غاية الأهمية بالنسبة لآباء الطلبة، فقد حصلت هذه الفقرة أو المحدد على متوسط عالٍ من قبل الآباء، وتبين أن حرص الأُمهات يفوق حرص الآباء ، أنظر جدول رقم (11).

جدول رقم (11) اختبار ت (T- Test)

لدلالة الفروق بين متوسطات الآباء في محدد متابعة المدرسين للواجبات المنزلية للطلبة تبعاً للجنس (ذكور- إناث)

النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة ❖
ذكور إناث	456 505	4.627 5.000	0.4841 صفر	0.038 -	دالة

❖مستوى الدلالة 0.05

كما تبين أن الآباء من الفئتين الاجتماعيتين الوسطى والعليا أكثر اهتمامًا بمتابعة المدرسين لواجبات أبنائهم من أباء الفئة الدنيا، أنظر الملحق رقم (6). فقد لوحظ أن مدارس العينة دون استثناء، تقوم بمتابعة واجبات الطلبة المنزلية، إلا أن جدية هذه المتابعة تختلف من مدرس لأخر، ومن مدرسة لأخرى، ففي حين يكتفي بعض المدرسين بمعرفة من قام بالعمل

المنزلي فقط، يتجاوز البعض مجرد المعرفة إلى اتخاذ إجراءات تعود بالنفع على الطالب، ومجمل القول، إن الطلبة الملتحقين بمثل هذه المدارس يحظون بمتابعة تكاد تكون مستمرة لأعمالهم المنزلية. وهذا مؤشر يقود إلى الاعتقاد بأن المستوى العلمي للطلاب متحسن، نتيجة للمثابرة من قبل الطلبة، والمتابعة من قبل المدرسة لتقدم وعدم تقدم الطلبة العلمي، حتى تتمكن من اتخاذ الإجراءات الكفيلة بمعالجة نواحي القصور إن وجدت.

ومتابعة تقدم وعدم تقدم الطلبة لا يتأتى إلا بتحقق المؤشر الخامس من مؤشرات العناية الفردية، والذي ينص على اتباع المدرسة لنظام أرشيفي خاص بالطلبة لمتابعة أنشطتهم العلمية والعامة، وهذا الجهد الذي تقوم به المدرسة يقدم صورة واضحة للآباء عن جدية المدرسة هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية يسهل على المدرسة متابعة الطلبة، وتزويد الآباء بمستوى أبنائهم العلمي والعام، كما يحدد الجوانب الإبداعية في شخصية الطلبة، والتي تحتاج إلى تعاون كل من البيت والمدرسة،

وقد تبين من خلال الدراسة الأرشيفية لمدارس العينة، أن كلها دون استثناء تتبع نظام الأرشفة لحفظ سجلات ووثائق الطلبة، إلا أن الذي وُجد بالفعل أن نظام الأرشفة في معظم المدارس (7 مدارس) نظام شكلي وتقليدي في آن واحد: فأرشيف هذه المدارس لا يحوي سوى البيانات المطلوبة من الطالب عند التحاقه بالمدرسة، ونتائج الاختبارات السنوية، وهذه البيانات لا تعطي صورة واضحة وكاملة عن الطلبة، وهذا ليس هو المتوقع من هذه المدارس، إذ أن المتوقع منها هو الاهتمام المتكامل بشخصية الطالب، لا الاهتمام بالناحية العلمية فقط.

وقد لوحظ أن مدرسة خاصة واحدة، من بين مدارس العينة، هي من يولي الطلبة العناية والرعاية المطلوبة لنمو شخصياتهم من معظم جوانبها، فملفات الطلبة في هذه المدرسة تحتوي على:

- متطلبات الالتحاق.
- نتائج الاختبارات الدورية والنهائية.
- استمارة خاصة بالاهتمامات.
  - العلمية.
  - الفنية.. كتابة، شعر، غناء، موسيقى، تمثيل، رسم ونحت، تصوير وتحميض، أشغال يدوية.
  - الرياضية.
  - الاجتماعية.. أعمال التطوع، حماية البيئة.

• تقارير خاصة من المدرسين المختصين بالجوانب السابقة.

• ملخصات المشاريع العلمية للطلبة، مع بيان رقمها المكتبي.

ومن خلال قراءة أي ملف، يتمكن القارئ من تكوين صورة واضحة عن صاحب ذلك الملف بكل سهولة ويسر. إلا أن الذي يبدو من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات، أن هذه المدرسة، كغيرها من مدارس العينة، ملقي على عاتقها كل الجهد المتعلق بالاهتمام بالطلبة، فالآباء - ذكوراً وإناثاً- لم يبدو أية رغبة بمعاونة المدارس في تربية وتعليم أبنائهم، وعذرهم في ذلك أنهم يدفعون مبالغ كبيرة لهذه المدارس نظير تعليمها لأبنائهم، ولأن هذا المحدد قد حصل على أدنى متوسط فقد تم استبعاده من بين المحددات، كما تقدم بيانه.

والملاحظ لمؤشرات العناية الفردية السابقة، يدرك الترابط العضوي القائم بينها، لذا فإن المؤشر السابق (رقم 5) لا يمكن تفعيله بشكل جيد دون أن يكون لدى المدرسة نظام تغذية له، ونظام التغذية هذا يتمثل في اتباع المدرسة نظام الإرشاد والإشراف العلمي والاجتماعي. وهذا النظام يتميز بأهمية خاصة، إذ أنه يشكل حلقة وصل بين الطالب والمدرسة والأسرة.

وعلى الرغم من حيوية هذا النظام في ذاته، وإجماع الآباء - ذكوراً وإناثاً، وعلى كل المستويات الاجتماعية- على أهميته بالنسبة لهم، حيث كان من بين المحددات التي حصلت على أعلى متوسط (5)، إلا أن الباحثة لم تجد إلا مدرسة خاصة واحدة، من بين مدارس العينة، تعمل به. ففي هذه المدرسة، لوحظ أن كل مدرس مسؤول مسؤولية كاملة عن إرشاد وتوجيه طلبته، دون إغفال أو تهميش لأعمال واختصاصات الأخصائيين، فالجميع يتعاونون لإنجاح مهمة المدرسة.

ومجمل القول، فقد تبين أن سبع مدارس من مدارس العينة الأهلية والخاصة لا تحقق سوى 17٪ من مؤشرات العناية الفردية بالطلبة، وأن مدرسة واحدة فقط تقدم لطلبتها العناية الفردية المطلوبة.

هل تفضيل الآباء للمدارس الأهلية والخاصة لأبنائهم يرجع إلى تمتع هذه المدارس بأبنية وتجهيزات تعليمية متميزة ؟

يشكو كل من الدارسين و آبائهم والعاملين في والمسؤولين عن المدارس الحكومية من مشكلات عديدة تعوق سير العملية التعليمية في هذه المدارس، ومن أبرز المشكلات التي تتعرض لها المدارس الحكومية ما يلي:

- عدم قدرة المدرسة على الاستيعاب الأمثل للطلبة (ضيق المساحة).

- العجز في التجهيزات (مقاعد، سبورات، معامل، وسائل تعليمية، أدوات أنشطة رياضية وفنية.
- شحة الكتب الدراسية.
- تأخر توزيع الكتاب المدرسي على الطلبة.
- عدم كفاية المرافق الخدمية.
- عجز في مدرسي المواد العلمية (رياضيات وفيزياء).
- الضيق المالي.

وفي جو تكتنفه المشكلات السابقة، يتعذر على أية مؤسسة تعليمية القيام بواجبها التعليمي والتربوي بالشكل المطلوب، لذا يتوجه القادرون من أبناء المجتمع اليمني لإلحاق أبنائهم في المدارس غير الحكومية (الأهلية والخاصة)، آملين أن يحصل أبناؤهم على بيئة تعليمية مناسبة، خالية من مشكلات المدارس الحكومية، تسهل عليهم تحصيلهم العلمي، وتنمي جوانب شخصياتهم من خلال ما تقدمه لهم من أنشطة تربوية واجتماعية متنوعة. خاصة وأن وظيفة المدرسة الآن، لم تعد قاصرة على اكتساب المعارف والمهارات، بقدر ما أصبحت بحق المؤسسة الاجتماعية، التي تترك أكبر الأثر في إعداد الأجيال للحياة، "... فهي في الواقع مجتمع صغير متكامل، ويجب أن تكون صورة نموذجية في مبانيها وتجهيزاتها وطريقة إدارتها، وأن تكون مكانًا جيدًا ومتسعًا وشيقًا، يجد التلميذ فيه الانطلاق والقدرة على التعبير عن كل طاقاته وإبداعاته بما تهيئه من ألوان النشاط، وما توفره من معدات وأدوات ومرافق" (فتحي فرج 1990: 180).

ومن خلال كل من مشكلات المدرسة الحكومية، وحديث فتحي فرج، يصبح تحديد مؤشرات لتمتع المدارس بأبنية وتجهيزات تعليمية متميزة أمراً ميسوراً بشكل يسهل تحديده وقياسه، وذلك على النحو الآتي:

- أن تكون مساحة المدرسة معيارية.
- أن توفر المدرسة القدر الأمثل من المقاعد، والسبورات، والمعامل، والوسائل التعليمية، ومستلزمات الأنشطة الرياضية والفنية.
- أن تعمل المدرسة على توفير الكتاب المدرسي المطلوب.
- أن تحرص المدرسة على أن يكون الكتاب المدرسي في يد الطالب من أول يوم للدراسة.
- أن تتوفر في المدرسة المرافق الخدمية الكافية لاستخدام كل من المدرسين والطلاب:

❖ مكتبة.

❖ حجرات جلوس للمدرسين.

❖ حجرة الخدمة الاجتماعية (للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين).

❖ عيادة طبية.

❖ صالات للنشاط الفني (مرسم، تدبير منزلي، تمثيل، موسيقى).

❖ دورات مياه للمدرسين وأخرى للطلاب.

❖ ملاعب رياضية.

- أن تعمل المدرسة على توفير العدد المناسب من المدرسين والاختصاصيين.
- أن تكون للمدرسة ميزانية مبوبة لتغطية مصروفاتها التشغيلية والتعليمية.

وعلى الرغم من أن هذه المؤشرات في غاية الأهمية لتقديم تعليم نوعي للطلاب، إلا أن أهميتها للآباء تختلف بحسب جنسهم ومكانتهم الاجتماعية، ففي حين يجمعون على إعطاء أهمية واحدة لبعضها، يتفاوتون في أهمية المؤشرات الأخرى، فعلى سبيل المثال: أجمع الآباء - ذكوراً وإناثاً، ومن مختلف المكانات الاجتماعية- على أهمية (توفر مبانٍ جيدة ومريحة) و (توفر الكتب المدرسية من بداية العام الدراسي)، بحيث حصل كل من هذين المحددين أو المؤشرين على أعلى متوسط (5).

أما باقي مؤشرات هذا الجزء، وعلى وجه الخصوص: (توفير الأجهزة والوسائل) و (توفير المرافق الخدمية)، الذين لا يقلان تأثيراً على تنمية قدرة الأبناء العلمية، وكذلك على تنمية شخصياتهم،فإنهما يلقيان قبولاً لدى الآباء أكثر من الأمهات، أنظر جدول رقم (12) وجدول رقم (13).

جدول رقم (12)

اختبار ت (T- Test) لدلالة الفروق بين متوسطات

الآباء في محدد أو مؤشر توفير الأجهزة والوسائل تبعاً للجنس (ذكور- إناث)

النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة❖
ذكور إناث	456 505	5.000 4.661	0.000 0.9502	0.008	دالة

❖ مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم (13)

اختبار ت (T- Test) لدلالة الفروق بين متوسطات

الآباء في محدد أو مؤشر توفير المرافق الخدمية تبعاً للجنس (ذكور- إناث)

النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة❖
ذكور إناث	456 505	4.906 4.735	0.2926 0.6791	0.015	دالة إحصائياً

❖ مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدولين رقم (12)، ورقم (13) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الأباء لصالح الذكور في كلا المحددين أو المؤشرين. ويمكن إعادة هذا الاختلاف بين الأباء إلى طبيعة عمل كل من المرأة والرجل في المجتمع اليمني، فاتساع دائرة تعامل الرجل مع الأجهزة والوسائل وإحساسه بالحاجة إليها لتسهيل الأعمال يجعلها أكثر أهمية لديه كما أن طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها كل من الذكور والإناث في المجتمع اليمني حيث دائرة الإناث الاجتماعية أكثر ضيقاً من دائرة الذكور تجعل الذكور من الآباء أكثر تقديرًا للحرية والانطلاق والقضاء على عزلة الطلبة التي تتأتى من خلال توفر بعض المرافق الخدمية.

ومجمل القول، فإن كل المؤشرات السابقة تحضا بأهمية عالية لدى الآباء، وعلى كل المستويات الاجتماعية، وعليه فمسألة توفرها في المدارس أمر هام وملح، وانطلاقًا من هذا المبدأ، سوف تعرض الباحثة مدى توفر كل منها في مدارس العينة، وذلك على النحو الآتي:

1. سعة المدرسة

تعد سعة مساحة المدرسة من الأمور الهامة في العمل التربوي، فضيق المدرسة يحد من انطلاقة الطلبة، ويكبت قدراتهم الإبداعية، وقد درجت كثير من الدول على تحديد مساحة معيارية لكل من الصف الدراسي، والورش، والمعامل، والفناء المدرسي وفقاً لعدد طلبة المدرسة، فمتوسط مساحة الفناء المخصصة للطالب تصل إلى خمسة أمتار مربعة (محمد حافظ: 444)، و(محمد الشهاري وحسن عبد الملك 1992: 523).

وبتطبيق هذا المعيار على مدارس العينة، اتضحت أمور عدة:

1) أن مدرستين فقط من مدارس العينة (مدرسة أهلية ومدرسة خاصة) مساحة فنائهما تفوق المساحة المعيارية.

2) أن هناك ثلاث مدارس أهلية بها أفنية، إلا أن مساحاتها ضيقة جداً بالنسبة لعدد طلبتها، فهي لا تصل إلى ربع المساحة المعيارية.

3) أن هناك ثلاث مدارس: مدرستان أهليتان ومدرسة خاصة ليس بها مساحة مخصصة للفناء.

4) أن معظم المدارس ذات الأفنية، مدارس تم إنشاؤها قبل الوحدة (1990م)، أما المدرستان اللتان تفتقران للأفنية، فقد تم إنشاؤهما بعد عام 1990م.

وعليه فمعظم المدارس الأهلية والخاصة تفتقر لكثير من الأنشطة، ويعود ذلك إلى عدم وجود المساحة الكافية لإقامة الملاعب الرياضية المختلفة، وأن النشاط الرياضي المشاهد في معظم هذه المدارس يتمثل فقط في طابور الصباح، هذا في المدارس التي تمتلك مساحة، أما تلك التي تفتقر للمساحة فلا يقوم فيها نشاط رياضي يذكر.

ومن بين مدارس العينة، هناك مدرسة خاصة واحدة يتمتع طلبتها بمزاولة معظم الألعاب الرياضية، فسعة مساحتها، التي لم يستخدم منها إلا الجزء اليسير، مكنها من إقامة ملاعب مكشوفة لكل من كرة القدم والسلة والطائرة والتنس الأرضي، إلى جانب الصالة المغلقة المزودة بصالات لألعاب مشابهة، كما أن هناك خزانات خاصة بالطلبة لحفظ أمتعتهم أثناء مزاولة النشاطات.

2. التجهيزات

من الصعب على أية مؤسسة تعليمية القيام بواجبها دون أن تمتلك الحد الأدنى من التجهيزات والوسائل المطلوبة للتعليم والأنشطة المصاحبة، كالمقاعد، والسبورات، والمعامل، والوسائل التعليمية، ومستلزمات الأنشطة الرياضية والفنية، ومن خلال ملاحظة سير العمل في مدارس العينة، تأكد للباحثة أن معظم هذه المدارس لا تشكو من عجز في المقاعد والسبورات، وأن خمس منها لا يشكو معظم أساتذتها من عدم وجود حجرات معامل، مع العلم أن مدرستان منها يشكو مدرسوها من عدم ملاءمة حجرات المعامل للعمل، وذلك لضيقها وسوء تهويتها وإضاءتها، وباختصار فهي لم تعد في الأساس لتكون معامل.

أما فيما يتعلق بكفاية هذه المعامل للعمل بالشكل المطلوب، فقد تبين الآتي:

1) أن ست مدارس من مدارس العينة، معاملها ذات تجهيزات بسيطة:

- تحتوي على زجاجيات أولية وتقليدية.
- لا تكفي لإجراء معظم التجارب المطلوبة.

2) أن أساتذة المواد العلمية في هذه المدارس لا يشكون من عدم توفيرالمدارس للمحاليل الكيميائية المطلوبة، وقد تبين أن معظم المدارس الأهلية تحصل على هذه المحاليل من مخزن وزارة التربية والتعليم، وهذا يتم على حساب عجز المحاليل في المدارس العامة.

3) أن المدرسين هم من يجري التجارب، والطالب يكتفي بملاحظة ما يجري.

3. الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية في جميع المراحل التعليمية، بصفة عامة، والتعليم الثانوي على وجه الخصوص، وكل من له علاقة بالتعليم يدرك أهمية ذلك، لذا فقد كان هذا المؤشر أو المحدد من بين المحددات التي أجمع عليها الآباء - ذكوراً وإناثاً و من كل الفئات الاجتماعية- والتي حصلت على أعلى متوسط (5).

وقد لوحظ أن كل مدارس العينة الأهلية منها والخاصة، دون استثناء، وتقديراً منها لأهمية الكتاب المدرسي، استطاعت أن تضمن لطلبتها الحصول على الكتاب المقرر، في المواد المختلفة، في وقت مبكر من العام الدراسي، وهي بهذا تكون قد التزمت بـ"... الكفاية المعيارية لتوزيع الكتاب المدرسي (والتي) تساوي 1: 1، أي مجموع الكتب المقررة للصف، تساوي الكتب الموزعة فعلاً في الصف" (محمد الشهاري و حسن عبد الملك 1992: 5،3).

إلا أن الأمر الذي يجب التنبه إليه هو أن المدارس الخاصة لا تستخدم الكتاب المدرسي الحكومي، وأن المدارس الأهلية هي من يستخدم هذا الكتاب، لذا فإن عملية توفير المدارس الأهلية للكتاب المدرسي الحكومي يكون في العادة على حساب مدارس التعليم العام الحكومية، والتي يشكو القائمون عليها من العجز الدائم في الكتاب المدرسي، مع العلم أن وزارة التربية والتعليم لا تدخل المدارس الأهلية في خطتها عند طباعة الكتاب المدرسي.

4. المرافق الخدمية

يقضي كل من الطلبة والمدرسين والإداريين والعاملين وقتاً طويلاً في المدرسة، وعلى المدرسة أن تواجه حاجة كل المنتمين إليها، وأن تقدم لهم بيئة جاذبة لا طاردة، ولا مملة، وتوفير المدرسة للمرافق الخدمية الكافية لاستخدام من فيها، هو أحد الأسس الهامة لإنشاء المؤسسات التعليمية. والمرافق الخدمية المطلوبة تتمثل في: حجرات دراسية، المكتبة، حجرات جلوس للمدرسين، حجرة للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، عيادة طبية، مرسم، حجرة

تدبير منزلي، صالة تمثيل، حجرة موسيقى، مسرح، دورات مياه للمدرسين والمدرسات و الطلاب، وملاعب رياضية مختلفة.

وليس المهم هو مدى توفر هذه المرافق، بل يجب أن تكون معيارية:

1) حجرات دراسية بالمواصفات التي (سبق مناقشتها(،
2) مكتبة (مساحة واسعة + كتب متنوعة ووفقاً للعمر + مرتبة وفقاً للفهرس العلمي + مقاعد للقراءة + قرطاسية(،
3) حجرة جلوس للمدرسين وأخرى للمدرسات مجهزة بالمقاعد والطاولات،
4) حجرة للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين (مجهزة بالمقاعد والطاولات والمكتبات اللازمة لحفظ ملفات حالات الطلبة(،
5) عيادة طبية (طبيب + ممرضة + صيدلية)، 6) دورات مياه للطلبة بعدد الصفوف الدراسية. (بعضها من محمد الشهاري و حسن عبد الملك 1992: 5،3).

وبالملاحظة تبين أن معظم المدارس الأهلية والخاصة (5 مدارس) بها مكتبات، إلا أن ثلاث مدارس فقط (مدرسة أهلية ومدرستين خاصة) تعمل مكتباتها بصورة منتظمة، أما المدرستان الأخريان فمكتباتهما مغلقتان بصورة دائمة. وفيما يتعلق بباقي مواصفات المكتبة الموضحة سابقاً، فلا تتوفر إلا في مدرسة خاصة واحدة.

أما فيما يخص الحجرات المخصصة للمدرسين وللأخصائيين، فقد لوحظ أن العجز فيها واضح في معظم مدارس العينة (6 مدارس)، ففي حين تفتقر معظم المدارس لحجرات الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، وهو أمر له ما يبرره لعدم وجود هؤلاء الأخصائيين، فإن المدرسات يقضين وقت فراغهن (بين الحصص) بالتجول في ردهات المدرسة، وذلك لعدم وجود حجرة خاصة بهن غير تلك الخاصة بالمدرسين، كما تفتقر هذه المدارس للعيادة الطبية.

أضف إلى ذلك، فنفس المدارس تفتقر لمعظم الحجرات التي تعمل على تنمية المواهب وصقل القدرات لدى الطلاب، كالمرسم، وحجرة التدبير المنزلي، وحجرة الموسيقى، والمسرح، وهي من الأمور التي لا تقل أهمية عن الصفوف الدراسية.

5. الكادر المدرسي

يتكون كادر المدرسة، في العادة، من ثلاث شعب:

- شعبة الإدارة:

- مدير ونائب مدير المدرسة. - السكرتارية،
- شؤون الطلاب. - الشؤون المالية والإدارية.
- الفراشون وعمال النظافة.

❖ شعبة التدريس:

- مدرسو المواد. - المعاونون (فنيو معامل).
- مدرسو المهارات (الفنية والرياضية والموسيقية والمسرحية والتدبير المنزلي).

❖ شعبة الاختصاصيين:

- أمين مكتبة. - أخصائي اجتماعي وأخصائي نفسي.
- طبيب وممرض.

ويجب أن يتمتع العاملون في المدرسة بالكفاءة المطلوبة لتقديم خدمة نوعية للطلاب، وتتحدد الكفاءة بالمؤهل العالي المتميز في مجال التخصص، وبالخبرة العملية الجيدة في مجال اختصاصه، أي ينبغي أن يكون مشهودًا له بالمهارات الأدائية، والمعارف الأكاديمية (رشدي طعيمة 1986: 22).

ويعد الحرص على توفير الكوادر المؤهلة والكفأة، في كافة المجالات الإدارية والتدريسية والفنية، دليل على إدراك المدرسة لأهمية هذه الكوادر في إنجاح العملية التعليمية، وكلما كانت المدرسة حريصة على البحث عن التميز، كلما ارتفع مؤشر اهتمامها بتقديم خدمة نوعية لطلابها، ونظراً لأهمية كفاءة الكوادر في العمل، فقد حضيت محدداتها في الاستبانة بالقبول العالي من قبل الآباء ، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (4.05) و (4.96).

وعليه فالإجراءات التي تتبعها المدرسة في استقطاب العاملين بها، توضح مدى اهتمامها الفعلي بتوفير الأقدر على العمل، وذلك على النحو التالي:

- **شعبة الإدارة:**

تم التركيز في هذه الفقرة على أربعة أمور هي: عدد الأقسام الإدارية في المدارس، وعدد الإداريين، وطريقة استقطاب (توظيف) الإداريين، والمؤهلات العلمية لهم.

فمن حيث اكتمال الأقسام الإدارية: تبين أن كل مدارس العينة الأهلية منها والخاصة تضم الاختصاصات الإدارية المبينة سابقاً. أما عدد الإداريين: لوحظ أن كل مدارس العينة

تغطي احتياجاتها منهم، إلا أن هناك اختلافاً بين مدارس العينة في طريقة استقطاب الإداريين: ففي حين تقوم 25٪ من مدارس العينة (مدرستين خاصتين) بالإعلان المحلي والدولي عن وظائف المراكز الإدارية العليا في المدرستين، تشغل معظم المراكز الإدارية بباقي المدارس إما عن طريق المعرفة الشخصية، وإما عن طريق الوساطة، وينبغي الإشارة أيضاً، إلى أن مدرسة واحدة من المدرستين الخاصتين تتميز إعلاناتها بأنها أكثر اتساعًا وانتشارًا من الأخرى، حيث تبين أن الأخيرة تبحث عن إداريين من جنسية واحدة، في حين لا تهتم الأولى بذلك.

أما فيما يتعلق بالمؤهلات العلمية وخبرة المرشحين للعمل الإداري: فقد اتضح أن مدرسة خاصة واحدة تحرص على أن لا يقل مؤهل المتقدم عن ماجستير، ولا تقل خبرته العملية عن سبع سنوات، وهذا ما وضحته سجلات المدرسة، وفوق ذلك فمدير المدرسة يحمل مؤهلاً علمياً عاليا (Ed.D)، أما باقي العاملين فمؤهلاتهم لا تقل عن بكالوريوس جامعي، بينما لا تولي مدارس العينة الأخرى هذا الجانب أهمية كبيرة، فسجلات إداريها تشير إلى أن مؤهلات معظم الإداريين بين الثانوية والجامعة (بكالوريوس) للمراكز العليا، ودون ذلك للوظائف الأخرى، ناهيك عن مدة الخبرة ومجالها، فهي غير متضمنة في الملفات.

- **شعبة التدريس:**

هناك معايير متبعة لتحديد العدد المطلوب من المدرسين للعمل في المدارس العامة اليمنية، منها:

1) نصاب المدرس.
2) التخصص المزدوج.
3) احتياطي المواد. مع أخذ هذه المعايير في الاعتبار، سوف يتم إيضاح وضع المدرسين في مدارس العينة، وذلك من حيث:

عدد المدرسين والمعاونين: أوضحت الدراسة الميدانية، أن هناك اختلافاً بين مدارس العينة في تحديد العدد المطلوب من المدرسين، ويعود هذا الاختلاف، في الأساس، إلى فلسفة وأهداف هذه المدارس، ففي حين يتحدد العدد المطلوب من المدرسين في معظم مدارس العينة (7 مدارس) من خلال النصاب الأسبوعي المخصص للمدرس، والذي يتراوح ما بين اثنين وعشرين (22) ساعة إلى خمسة وعشرين (25) ساعة في الأسبوع، تنفرد مدرسة خاصة واحدة بجعل عدد الطلبة هو المعيار المناسب لتحديد عدد المدرسين، ففلسفتها التربوية تقضي بأن تكون نسبة المدرسين إلى الطلبة (5: 1). ومما لوحظ في معظم مدارس العينة، أنها لا توظف

إلا العدد الفعلي اللازم للعمل، تجنباً لزيادة المصروفات، وفي حالة غياب أحد المدرسين - لأي عذر- تعطل وقت الطلبة، إذ يوكل بتعهدهم إما إلى أحد المدرسين المتواجدين في المدرسة، دون مراعاة لتخصصه (المهم أن يملأ الفراغ)، وإما إلى مدرس الرياضة البدنية.

أما أمناء المعامل في مدارس العينة، فقد لوحظ أن معظم مدارس العينة (6 مدارس)، لا توليهم العناية المطلوبة، ويكفي أن يكون لدى أمين المعمل معرفة بسيطة في الكيمياء ليشغل وظيفة أمين معمل، ويعزى هذا، في رأي القائمين على هذه المدارس، إلى أن طبيعة عمله بسيطة، تتمثل في تهيئة المعمل والمحافظة عليه بعد خروج الطلبة منه، بينما تحرص مدرستان (أهلية وخاصة) من مدارس العينة على أن يكون أمين المعمل متخصص وذو خبرة جيدة.

المؤهلات: تحرص معظم مدارس العينة (7 مدارس) على استقطاب المدرسين الحاصلين على الشهادة الجامعية (بكالوريوس تربية)، في حين تحرص مدرسة خاصة واحدة على استقطاب المدرسين ذوي المؤهلات العليا (أعلى من بكالوريوس)، ويعود السبب في هذا الاختلاف إلى رغبة معظم هذه المدارس في تقليل الإنفاق.

طريقة الاستقطاب (التوظيف): تبين أن أربع مدارس من مدارس العينة تتبع طريقة الإعلان والمفاضلة بين المتقدمين كل بطريقته، ففي الوقت الذي تقوم مدرستان (أهلية وخاصة) بالإعلان عن حاجتهما في الصحف العالمية والمحلية، تعلن مدرسة خاصة عن حاجتها محلياً وفي الدولة التابعة لها، وتعلن المدرسة الأهلية الرابعة عن حاجتها محلياً فقط. وعند تسلم طلبات التوظيف تتم المفاضلة بين المتقدمين، ومقابلة من تم ترشيحهم للعمل.

الخبرة والكفاءة: تبين أن كل مدارس العينة تسعى لاستقطاب المدرسين الذين يتمتعون بخبرة وكفاءة عالية، وهذا أمر محمود ويحسب لها، إن اقتصر على المدارس الخاصة، أما إذا كان هذا الحال يشمل المدارس الأهلية، ففي الأمر خطورة على مدارس التعليم العام (الحكومي)، وتبرز هذه الخطورة في أن وزارة التربية والتعليم - ضمن خطتها في مساعدة وتشجيع المدارس الأهلية- تنتدب بعض المدرسين للعمل في هذه المدارس، إلا أن الوزارة أو إحدى إداراتها لا تحدد هي من ينتدب ولمدة كم، بل إن الانتداب يتم عن طريق ترشيح مديري المدارس الأهلية لبعض المدرسين، الذين يتمتعون بخبرة وكفاءة عالية، وهم بهذا يفقرون مدارس التعليم العام (الحكومي) من الكفاءات الجيدة فيها لصالح مدارسهم وطلبتهم، وهذا يعزز مبدأ عدم المساواة وتكافؤ الفرص الذي تمت الإشارة إليه.

مدرسو المهارات: تبين للباحثة أن معظم مدارس العينة (6 مدارس) لا تولي معظم المهارات الواجب توفر اختصاصيين للقيام بها أية أهمية، فهي (المهارات) إما أن تكون غير فاعلة في

المدرسة، وإما أن يوكل بها لغير المختص، فعلى سبيل المثال، لوحظ أن مدرسي التربية الرياضية في ست مدارس من مدارس العينة، ليسوا مؤهلين للقيام بهذه المهمة، وكذلك الحال بالنسبة للتربية الفنية (الرسم)، والتدبير المنزلي. أما الموسيقى فقد تبين أن خمس مدارس من مدارس العينة، بها مدرسون مؤهلون موسيقيًا، ولم تجد الباحثة سوى مدرسة أهلية واحدة تحتضن مخرجاً مسرحياً بتأهيل عالٍ.

اختصاصات أُخرى: هناك ثلاثة مرافق حيوية لاكتمال العمل المدرسي، وهذه المرافق هي: المكتبة، الخدمة الاجتماعية والنفسية، والعيادة الطبية. وعلى الرغم من أهمية هذه المرافق، إلا أن الاهتمام بها يكاد يكون معدوماً في معظم مدارس العينة، فقد لوحظ أن أمناء المكتبات غير مؤهلين علمياً في معظم مدارس العينة، ولا يختلف الوضع في تعيين الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، إذ تبين أن معظم المدارس (6 مدارس) يقوم بعمل الخدمة الاجتماعية والنفسية فيها أفراد غير مؤهلين علمياً. أما فيما يتعلق بالعيادة الطبية فهي غير متوفرة تماماً في معظم مدارس العينة، وأن مدرسة خاصة واحدة بها وحدة طبية متكاملة.

6. ميزانية المدرسة

لم تستطع الباحثة في هذا الجزء من الدراسة أن تحصل على أية بيانات مكتوبة، إذ أن مدارس العينة تعتبرها جزءاً من أسرارها لا يمكن إعطاء بيانات عنها، لذا لم تستطع الباحثة تحديد ما هو مخصص للإنفاق على الأنشطة الطلابية، وتطوير العملية التعليمية بهذه المدارس.

ومجمل الحديث: أن السعة المطلوبة غير متوفرة، والتجهيزات والمرافق الخدمية ضعيفة في معظم مدارس العينة، أما الكادر الإداري والتدريسي فهو مقبول في بعض المدارس، والميزة الواضحة في كل مدارس العينة أن الكتاب المدرسي لا يشكل لها أية مشكلة على الإطلاق.

هل تفضيل الآباء للمدارس الأهلية والخاصة لأبنائهم يرجع إلى اختلاف مناهجهاوطرائقها وأنشطتها ؟

يتبين من الجدول رقم (6) أن الإجابة على هذا التساؤل حضيت بنصيب وافر من عدد محددات الدراسة، فقد بلغت أربعة وعشرين محدداً، وبنسبة 37٪ من مجمل المحددات، وهي ممثلة في الفقرات (10، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 32، 34، 36، 41، 47، 48، 49، 51، 52، 58، 59، 62، 63). عشرة محددات منها (43٪) وافق عليها الآباء بالإجماع، فكانت من بين المحددات التي حصلت على أعلى متوسط (5)، وبهذا

المتوسط تصبح الفروق بين الآباء على مستوى النوع والمكانة الاجتماعية معدومة، أما المحددات الباقية، فهي في معظمها دالة لصالح الإناث ولصالح المكانتين الاجتماعيتين: الوسطى والعليا، أنظر ملحق رقم (6).

إلا أن الأكثر أهمية في هذا الجزء هو بيان مستوى تلبية المدارس الأهلية والخاصة لرغبة الآباء. فالسؤال المطروح في الدراسة ذو ثلاث شعب: اختلاف المناهج، اختلاف الطرائق التعليمية والإدارية للمدارس، واختلاف الأنشطة المتبعة بها وينبغي الإشارة هنا إلى أن بعض محددات بند التوجهات الحديثة يندرج ضمن بند اختلاف مناهج وطرق وأنشطة المدارس الأهلية والخاصة وسوف يتم، فيما يلي، بيان مدى فاعلية هذه الشعب الثلاث في مدارس العينة.

1. اختلاف المناهج

تتحدد محددات اختلاف المناهج في الفقرات التالية:

- تهتم بتعليم اللغات الأجنبية.
- تعد الأبناء للقبول بأفضل الجامعات.
- تلبي رغبة الآباء في نوع التعليم المقدم لأبنائهم.

يتوقع الآباء من مدارس التعليم الأهلي والخاص تعليمًا غير الذي يجدونه في المدارس العامة، وبناءً على ذلك، حضيت هذه المحددات بقبول عالٍ من قبلهم، فحصلت على متوسطات عالية تتراوح ما بين (5) و (4.6)، وواقع الحال يؤكد تلبية معظم مدارس العينة لتوقعات الآباء في جانب اختلاف المناهج، فقد تبين أن كل مدارس العينة تجعل اللغة الإنجليزية أساسًا للتعليم (المدارس الخاصة، والأقسام الإنجليزية في المدارس الأهلية)، ومادة

يتوقع الآباء من مدارس التعليم الأهلي والخاص تعليمًا غير الذي يجدونه في المدارس العامة، وبناءً على ذلك، حضيت هذه المحددات بقبول عالٍ من قبلهم، فحصلت على متوسطات عالية تتراوح ما بين (5) و (4.6)، وواقع الحال يؤكد تلبية معظم مدارس العينة لتوقعات الآباء في جانب اختلاف المناهج، فقد تبين أن كل مدارس العينة تجعل اللغة الإنجليزية أساسًا للتعليم (المدارس الخاصة، والأقسام الإنجليزية في المدارس الأهلية)، ومادة هامة في الأقسام العربية. ولما كانت معظم المناهج المقدمة للطلاب في مدارس العينة مناهج غربية، فتصبح هذه المدارس قادرة على تلبية رغبة الآباء في تقديم التعليم الذي يرغبونه لأبنائهم، والذي بواسطته تتمكن هذه المدارس من إعداد الأبناء للالتحاق بالجامعات الغربية.

وعلى الرغم من أن المدارس الأهلية والخاصة قد نجحت في تلبية رغبة الآباء في نوع التعليم المطلوب، إلا أنها- وخاصة المدارس الأهلية- تخطت، تحت تأثير تلبية رغبة الآباء، كثيراً من القواعد الإدارية والاجتماعية، المقرة رسمياً والمتعارف عليها اجتماعياً، فمن ناحية القواعد الإدارية الرسمية، وضعت وزارة التربية والتعليم في قانون التعليم الأهلي والخاص العديد من الشروط التي تضمن عدم اختلاف المناهج الدراسية والطرق والأنشطة التربوية التي يتلقاها أبناء المجتمع في هذه المدارس، عن المناهج والأساليب الرسمية المعتمدة في المدارس العامة.

فقد نصت المواد (17، 18) على أن " تعتبر المناهج والكتب الدراسية المقررة على طلبة المدارس الحكومية في مراحل التعليم وفروعه المختلفة، هي الأساس في اختيار مناهج وكتب التعليم الأهلي والخاص، ويجوز الاستثناء بقرار من الوزير مبني على دراسة فنية من لجان تشكل لهذا الغرض.." " يحق للمدارس المخصصة لأبناء الجاليات أن تستخدم لغتها في التعليم، شريطه أن تدرس اللغة العربية فيها كلغة ثانية، وفي الحالة التي يتضح فيها أنها تقبل طلاباً يتمتعون بالجنسية اليمنية عموماً، يصبح تدريس المناهج الرسمية التالية لهم باللغة العربية إلزامياً: 1) التربية الإسلامية، 2) اللغة العربية، 3) التربية الوطنية والقومية والتاريخ. مع التقدي التام بتدريس الكتب الرسمية المقررة في هذه المواد. (قانون التعليم الأهلي والخاص رقم 37 لسنة 1981: 8).

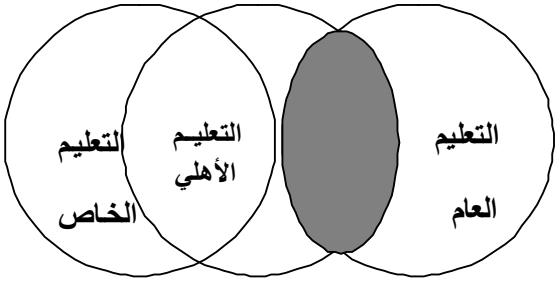
ومع ذلك، فالمدارس الخاصة التي يدرس فيها طلاب يمنيون، وكذلك المدارس الأهلية ذات المنهج الغربي لا تلتزم ببنود هذا القانون: فهي لا تدرس المقررات اليمنية، واللغة العربية ليست لغة التدريس الثانية فيها، وليس أدل على ذلك، من كونها لا تضمن في الشهادات الممنوحة للطلاب، أنظر ملحق رقم (7). أضف إلى ذلك، أن الذي يحدث، وكما لوحظ، أن إحدى المدارس الخاصة تدرس مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية كمواد اختيارية- وليست إجبارية- لمن أراد من الطلاب اليمنيين، وذلك في يوم الإجازة الأسبوعية. وهذا السلوك من قبل هذه المدرسة يحمل رسالة ذات بعدين إلى الطلاب اليمنيين: البعد الأول، أن هاتين المادتين ليستا ذات قيمة. البعد الثاني، دفع الطلاب إلى الاستمتاع بيوم الإجازة بدلاً من صرفه في شيء لا يستحق. وهذا السلوك يضمن تنشئة اجتماعية تقلل من شأن الدين، وذلك في ركنيه الأساسيين: اللغة، والدين، كما تبين سابقاً، وإجمالاً، فمعظم المدارس الأهلية والخاصة لا تلتزم بالمنهج الرسمي للوزارة. (تقرير مركز البحوث والتطوير التربوي: 1997).

وجاء في المادة (9) من القانون " فيما عدا مدارس الجاليات التي يقتصر القبول فيها على الطلاب الأجانب، يعتبر مدرس التربية الإسلامية، مشرفاً مقيماً داخل المدرسة، يحق له أن

يعترض كتابياً على أي سلوك مغاير لقواعد السلوك الإسلامي، وأن يطالب بتغيير أو حذف أو إضافة الكتب المقررة، وله أن يبلغ الجهات المختصة بذلك، ويكون اختياره من قبل الوزارة وجوبياً " (قانون التعليم الأهلي والخاص رقم 37 لسنة 1981: 9). وهذه المادة لا يعمل بها، وتتصرف هذه المدارس بعيداً عن القانون وتعليمات الوزارة، دون أي رقيب.

أما من الناحية الاجتماعية، فتتفق المدارس الأهلية والخاصة في نوع البيئة المدرسية التي تقدمها لطلابها، فهذه البيئة عادة ما تغفل معظم أن لم يكن كل قواعد وأعراف وعادات وتقاليد المجتمع اليمني، وذلك من خلال ممارساتها التدريسية اليومية أو ما تقوم به من حفلات دورية، وأنشطة، تعلي في محصلتها من شأن الثقافية الغربية، والسلوكيات المرتبطة بها، على حساب الثقافة اليمنية العربية الإسلامية، ".. والتأثير الوحيد الذي يتركه مثل هذا الاهتمام بكل ما له علاقة بالحضارة الغربية، في عقول الأحداث من غير الشعوب الأوروبية، إنما هو الشعور بالنقص فيما يتعلق بثقافتهم الخاصة، وبماضيهم التاريخي الخاص.. وهكذا يتربون تربية منظمة على احتقار ماضيهم ومستقبلهم، اللهم إلا إذا كان مستقبلاً مستسلماً للمثل العليا الغربية" (محمود شوق 1988: 233).

فالتعليم الأهلي وإن حرصت وزارة التربية على تقييده ببعض البنود هو أقرب ما يكون للتعليم الخاص منه للتعليم العام، أنظر شكل رقم (2)، الذي يبين هذه العلاقة.



" مقتبس بتصرف من Zais 1995: 176"

شكل (2) يبين العلاقة بين التعليم العام والأهلي والخاص

يتبين من الشكل السابق رقم (2) أن التعليم الخاص يشمل ويستغرق معظم التعليم الأهلي، ولم يبق لعلاقة التعليم الأهلي بالتعليم العام إلا الشيء اليسير، وعليه فما ينطبق على التعليم الخاص من مسخ للهوية العربية الإسلامية، ينطبق على التعليم الأهلي في وضعه الحالي.

فالمدارس الأهلية، في جملة انسياقها خلف المناهج الغربية- الذي يطلبه السوق- تقصر في إعطاء المقررات، التي تفرضها وزارة التربية بهدف تنمية الثقافة العربية الإسلامية في نفوس الأجيال من ناحية، وحفظ كيان المجتمع اليمني وخصوصيته الثقافية من ناحية ثانية، حقها من العناية والاهتمام. ففي حين توصي وزارة التربية والتعليم بأن تكون مقررات التربية الإسلامية واللغة العربية والتربية والوطنية والقومية والتاريخ مواد أساسية في المدارس الأهلية (الغربية)، فإن هذه المدارس، الخاصة، تعتبرها هامشية، فلا تضيف درجاتها إلى مجموع الطالب- إن درست له- كما لا تظهرها في الشهادات التي يمنحها، أنظر ملحق رقم (7)، بل إنه، وفي أوقات كثيرة لا يعقد لها اختبار.

ومهما كان الأثر الذي يتركه سوء اهتمام المدارس الأهلية والخاصة بالمقررات الدراسية ذات الصلة بالكيان الحضاري للمجتمع اليمني، الذي أنبنى عبر السنين، والذي ضم في رحابة العديد من المذاهب والمدارس والنظم والقيم، فإن القانون ليس محقاً، في فرض تلك المقررات كحل لمشكلة التباين بين مناهج التعليم الأهلي والخاص ومناهج التعليم العام، لأن التربية ليست مجموع المقررات الدراسية التي يلزم بها الطالب، بل تعني في جوهرها ما أشار إليه Brohi (1979: 63) في حديثه عن التربية والأيديولوجية بقوله: " إننا ندرك أن التربية تعني المشاركة في العملية الثقافية، التي من خلالها تتخذ الأجيال المتلاحقة من الرجال والنساء مواقفهم من تاريخ أمتنا المستند على قاعدة الالتزام الأيديولوجي لنهج الحياة الإسلامية" .

كما أن النظر إلى التربية على أنها مجموع المقررات الدراسية، بما فيها مقرر التربية الإسلامية، يعزز الحدود الفاصلة بين هذا المقرر وغيره من المقررات في مختلف النظم التعليمية، فالإسلام، كما هو معروف، دين وحياة، ومادة ومنهج، يجب أن يتبع في تربية النشء داخل المدرسة، ونظام هذه المدارس في تقديم هذا المقرر، يشعر الطالب " أن الإسلام ليس سوى واحد من عدة مواضيع مدرسية في العلم والمعرفة، وبأن غير الدين من المواضيع الأخرى، له أيضاً مجالاته المستقلة والخاصة، فتعود هذا الطالب على ألا يتوقع من الدين، أجوبة تجيب عنها العلوم الأخرى " (علي عثمان 1982: 278)، وبهذا تضعف قدسية كل ما يتعلق بالدين لدى النشء، فيسهل بذلك السيطرة عليه وتوجيهه.

وبالنظر إلى بعض المحددات التي يتبناها الآباء مثل: (لا تهتم بالعادات والتقاليد الاجتماعية البالية) و(لا ترهق الطلبة بالعلوم الدينية) و(تدرس نفس المناهج الغربية)، توضح من ناحية انبهار كثيرة من الآباء والمسؤولين والتربويين ببريق الحضارة الغربية، بحيث أصبحوا يرجون لأبنائهم وأبناء أمتهم أن ينشأوا عليه، لذا فقد عملوا على تشجيع تواجد المؤسسات التعليمية الغربية، وتلك التي تهتدي بهداها، وهذا ما قصده عبد اللطيف عامر

(1988: 471) بقوله: " إن هذه النظم المستوردة من مجتمعات تبشر العالم بحضارة جديدة، قد أخذ بريقها بأبصار بعض أبناء العالم الإسلامي، فتحمسوا لها ودعوا إلى الأخذ بما جاءت به من خير أو شر على السواء، وفي مجال الأخذ بها، نسي المشتغلون بالتربية، والقائمون على تنفيذ هذه الدعوة مقومات أمة إسلامية لها تاريخ وحضارة ومنهج، ولم يعد للدين وجود في التعليم، إلا تلك الحصص المتواضعة، التي يلقى إلى التلاميذ فيها، بالقشور الدينية من غير المتخصصين". ومن ناحية أخرى، فإن موقف الآباء والمسؤولين هذا قد منح مثل هذه المدارس مبرراً لتجاهل ليس ثقافة المجتمع ودينه وقيمه وحسب، بل القرارات الرسمية التي منحتها الوجود، وسهلت لها العمل.

2. اختلاف الطرائق التعليمية والإدارية للمدارس:

ولا تقل توقعات الآباء في هذا الجزء عن توقعاتهم في الجزء السابق، إلا أن معظم المدارس لم تستطع أن ترتفع بطرقها إلى المستوى المتوقع منها، فمن حيث (توفير قدر من الحرية في تدريس المناهج) و (حداثة أساليب التعليم) و (تشجيع الطلبة على الإبداع) و (الاهتمام بالحوار بين المدرس والطالب)، فقد تبين أن معظم مدارس العينة (7 مدارس) تلزم مدرسيها بمناهج دراسية محددة، كما تبين أن مدرسي هذه المدارس يتبعون الأسلوب التقليدي في التعليم، الذي لا يتيح فرصة للطلاب للإبداع، ، وينسحب هذا الوضع على الحوار بين المدرسين والطلبة. ولم تجد الباحثة سوى مدرسة خاصة واحدة تقدم أكثر مما هو متوقع منها.

ومن الطرق التي تتميز بها مدارس العينة بالإجماع: عدم استخدام العقاب البدني، وندرة غياب المدرسين عن الدوام، وانتظام الدراسة من بداية العام الدراسي.

3. اختلاف الأنشطة المتبعة:

أما الأنشطة التربوية المساندة لعملية التعليم فهي ضعيفة في معظم مدارس العينة، عدا مدرسة خاصة واحدة، فقد لوحظ أن اليوم المدرسي في هذه المدارس رتيب وخال من التجديد والنشاط، إذا استثنيت أنشطة الرياضة البدنية والموسيقى في بعض المدارس، أي أن ما يدور في معظم مدارس العينة من طرائق وأنشطة لا يختلف كثيراً عما يسير في مدارس التعليم العام الحكومية.

وكان من المتوقع أن تعمل هذه المدارس - كمدارس استثمارية- على تنمية كثير من الاهتمامات، كالاهتمامات الزراعية أو الصناعية أو الحرفية لطلابها، لا أن تكون صورة مكررة لمدارس التعليم العام، المفتقرة لكثير من الإمكانات، وهذا ليس بالأمر الغريب على

المدارس الأهلية، فالمدارس الأهلية السودانية تعمل به منذ عام 1927م (سعاد عبد العزيز 1991: 132).

ولكي تتضح الصورة بجلاء، ويتبين الدور الفعلي للمدارس من حيث تلبيتها لرغبة الآباء، وتميزها على مدارس التعليم العام، كان لا بد من إيجاز ما سبق في جدول خاص، أنظر جدول رقم (14).

جدول رقم (14)

يلخص مدى تميز مدارس التعليم الأهلي والخاص

المحـــدد	درجة تنفيذه			نوع المدرسة وعددها			ملاحظات
	عالي	وسط	متدني	أهلي	خاص	العدد	
قلة الدارسين في الفصل			X	X	X	7	م خاصة عالية
التعليم الفردي			X	X	X	7	م خاصة عالية
تنوع أساليب التعليم			X	X	X	7	م خاصة عالية
متابعة الواجبات	X			X	X	8	كلها عالية
أرشيف الأنشطة			X	X	X	7	م خاصة عالية
الإرشاد العلمي	X				X	1	
اختلاف المناهج	X			X	X	8	كلها عالية
اختلاف الطرق			X	X	X	7	م خاصة عالية
اختلاف الأنشطة			X	X	X	7	م خاصة عالية
سعة المدرسة	X			X	X	2	
التجهيزات		X		X	X	7	م خاصة عالية

المرافق		X		X	X	7	م خاصة عالية
الكادر الإداري		X		X	X	7	م خاصة عالية
الكادر التعليمي		X		X	X	7	م خاصة عالية

وبالنظر إلى الجدول (14)، يتبين أن مدرسة خاصة واحدة فقط، هي التي يجد فيها الآباء ضالتهم، فهي قادرة وبحكم فلسفتها، وأهدافها العملية، وإمكاناتها المادية والفنية، على تقديم تعليم نوعي للأبناء. وماعدا هذه المدرسة، فإن باقي مدارس العينة - سواءً كانت أهلية أم خاصة- تتأرجح بين الدرجات الدنيا والوسطى في تلبية تطلعات الآباء، وهي للمستوى الأدنى أقرب، وذلك على النحو الآتي:

- ❖ 100٪ من بنود الجدول (14) السابق تحققت وبدرجة عالية في مدرسة خاصة واحدة.
- ❖ 7٪ من بنود الجدول (14) السابق:
  - سعة المدرسة: تحققت وبدرجة عالية في مدرسة أهلية واحدة.
- ❖ 14٪ من بنود الجدول السابق:
  - اختلاف المناهج:
  - متابعة الواجبات: تحققت وبدرجة عالية في كل المدارس.
- ❖ 29٪ من بنود الجدول السابق:
  - التجهيزات: - المرافق:
  - الكادر الإداري: - الكادر التعليمي:

تحققت وبدرجة متوسطة في سبع مدارس أهلية وخاصة.

- ❖ 43٪ من بنود الجدول السابق:
  - اختلاف الأنشطة: - اختلاف الطرق: - نظام الأرشفة:
  - تنوع أساليب التعليم: - العناية الفردية:
  - قلة الدارسين في الفصل: تحققت وبدرجة متدنية في سبع مدارس أهلية وخاصة.

وعليه فقدرة معظم هذه المدارس عاجزة عن الوفاء بما يقارب 50 ٪ من تطلعات الأباء لأبنائهم، وبهذا يصبح وضع هذه المدارس كباقي معظم مدارس التعليم العام، والفرق

الوحيد بينها وبين معظم مدارس التعليم العام هو أن الأولى قادرة على إشباع الجانب الاجتماعي لا الأكاديمي للآباء.

الفصل السادس:

الخاتمة

- نتائج الدراسة
- التوصيات

الخاتمة

وبعد الاستعراض المكثف لكل أبعاد هذه الدراسة، فإننا نختتمها بإعادة القول بأنها هدفت إلى الكشف أو التعرف على محددات اختيار الآباء للمدارس الثانوية الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم في الجمهورية اليمنية، وببيان تأثير كل المتغيرات المتحكمة في الموضوع. وعليه فقد خلصنا إلى عدد كبير من النتائج، أهم هذه النتائج هو:

1. أن هناك ستين محدداً، معظمها على درجة عالية من الأهمية، تدفع الآباء لتفضيل المدارس الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم.
2. أن المحددات الاجتماعية/ الاقتصادية أكبر تأثيراً على قرار الآباء من المحددات التربوية في اختيار نوع المدرسة.
3. أنه كلما ارتفعت مكانة الأسرة اجتماعياً، ارتفع معها ميلها للتعليم الأهلي والخاص.
4. أن الآباء (أفراد العينة) يعزفون عن إلحاق أبنائهم في المؤسسات التعليمية الحكومية.
5. أن الآباء يميلون إلى تخفيف المتطلبات الدراسية في مقررات التربية الإسلامية على أبنائهم.
6. أن معظم مدارس العينة في معظم إمكاناتها وتجهيزاتها وأنشطتها، تتماثل مع مدارس التعليم العام الحكومية.
7. أن معظم مدارس العينة تلبي تطلعات الآباء الاجتماعية/ الاقتصادية، ولا تلبي تطلعاتهم التربوية لأبنائهم.
8. أن معظم مدارس العينة لا تتطابق مع تصورات الآباء عنها.
9. أن مدرسة خاصة واحدة، بفلسفتها، وأهدافها، ومناهجها، وإمكاناتها، ووسائلها، وطرقها، وأنشطتها، وسعتها، تفوق تصورات الآباء عنها.
10. أن الآباء لا يسألون عن مناهج وإمكانات المدارس التي يلحقون أبناءهم بها.
11. في الوقت الذي يتطابق فيه المبنى المدرسي لمعظم المدارس الأهلية والخاصة التي أنشئت قبل الوحدة ومواصفات المدرسة، فإن المبنى المدرسي للمدارس الأهلية والخاصة التي أنشئت بعد الوحدة غير مطابق لتلك المواصفات.
12. أن معظم المدارس الأهلية تستقطب المعلمين ذوي الكفاءات الجيدة من التعليم العام للعمل بها.

13. أن معظم المدارس الأهلية تعتمد على بعض المستلزمات التعليمية للتعليم العام لتسيير العملية التعليمية بها.

14. أن معلمي المدارس الأهلية والخاصة يفتقرون للأمان الوظيفي في هذه المدارس نتيجة اعتمادها نظام التعاقد السنوي مع المعلمين دون تثبيت لأحدهم مهما كانت مدة خدمته.

15. أن إشراف وزارة التربية والتعليم على معظم المدارس الأهلية والخاصة محدود إن لم يكن معدوما.

16. أن الحياة المدرسية للمدارس الخاصة تكسب الطالب اليمني ثقافة وقيم واتجاهات من أنشئت هذه المدارس من أجلهم، وتبعده عن ثقافة وقيم واتجاهات ودين بلده.

17. أن معظم المدارس الأهلية والخاصة، وعلى الرغم من قدراتها المالية، لا تفعل التعليم الأساسي القائم على تنمية الجوانب المهارية والحرفية لدى طلبتها.

18. أن معظم مدارس التعليم الأهلي لا تلتزم بقرارات ولوائح ونظم وزارة التربية والتعليم.

19. أن الفروق دالة إحصائيا بين الآباء في مجمل محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم لصالح الإناث (الأمهات)، (الفرض الأول مرفوض).

20. أن الفروق دالة إحصائيا بين الآباء في محددات اختيار المدارس الثانوية الأهلية والخاصة في تعليم أبنائهم لصالح الفئتين الاجتماعيتين الوسطى والعليا، وغير دالة بين الفئتين الاجتماعيتين الوسطى والعليا، (الفرض الثاني مرفوض).

21. أن الفروق بين الآباء دالة إحصائيًا في محددات المحور التربوي لصالح الإناث (الأمهات)، (الفرض الثالث مرفوض).

22. أن الفروق بين الآباء غير دالة إحصائيًا في محددات المحور الاجتماعي/ الاقتصادي تبعًا للجنس، (الفرض الرابع مقبول).

23. أن الفروق بين الآباء دالة إحصائيًا في محددات المحور التربوي وفقًا للمكانة الاجتماعية لصالح الفئتين الوسطى والعليا،كما أنها دالة إحصائيا بين الفئتين الوسطى والعليا لصالح العليا، (الفرض الخامس مرفوض).

24. أن الفروق بين الآباء دالة إحصائيًا في محددات المحور الاجتماعي/ الاقتصادي وفقًا للمكانة الاجتماعية لصالح الفئتين الوسطى والعليا، وغير دالة بين الفئتين الوسطى والعليا، (الفرض السادس مرفوض).

وبناءً على ما خلصنا إليه من نتائج، ووفقاً للنتائج الملخصة والمشار إليها أعلاه، فإننا نوصي كل المهتمين وصانعي القرار، وكل من له علاقة بموضوع الدراسة بالتالي:

1. إلزام المدارس الأهلية بتدريس المنهج المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم على طلبة التعليم العام.
2. إلغاء الأقسام الإنجليزية من مدارس التعليم الأهلي، على أن تقرر اللغة الإنجليزية فيها كلغة ثانية ابتداءً من الصف الأول أساسي.
3. إلزام المدارس الأهلية بتوفير الإمكانات والتجهيزات الضرورية لأية مدرسة، على أن يتوقف تجديد رخصة العمل الممنوحة لها على تقديمها لتقرير سنوي بالإضافات التي تدخلها على المدرسة.
4. إلزام المدارس الأهلية الحالية بتوفير المبنى المدرسي المتطابق والمواصفات، وعدم منح أي ترخيص لمدرسة أهلية لا تمتلك ذلك المبنى.
5. إلغاء برنامج انتداب معلمي التعليم العام للعمل في مدارس التعليم الأهلي، حتى يتحقق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص.
6. تفعيل الجانب الرقابي على ممتلكات وزارة التربية والتعليم، ومعاقبة كل من وجدت في مدرسته أدوات أو أجهزة أو معدات أو غير ذلك من ممتلكات الوزارة.
7. إصدار تشريع وزاري يلزم مدارس التعليم الأهلي بتطبيق نظام تثبيت المعلمين اليمنيين العاملين بها بعد مدة خدمة تحددها الوزارة.
8. تفعيل إشراف المختصين على مدارس التعليم الأهلي، واعتماد تقاريرهم في تجديد رخص استمرار هذه المدارس في العمل.
9. عدم السماح للطلاب اليمنيين بالالتحاق بالمدارس الخاصة، وعدم توثيق أو قبول الشهادات التي تمنحها هذه المدارس في مؤسسات التعليم العام والجامعي.
10. إلزام المدارس الأهلية بتفعيل فلسفة التعليم الأساسي القائمة على تنمية الجوانب الحرفية والمهارية لدى طلبتها، مع تقديم تقرير سنوي بذلك وتحت توقيع المشرف الوزاري.
11. سحب رخصة مزاولة العمل عن أي مدرسة أهلية لا تلتزم بلوائح ونظم وقرارات الوزارة.
12. تحجيم أثر الحضارة الغربية في التعليم الأهلي، لأن أهداف التعليم اليمني تسودها النظرة الإسلامية.

المراجع

- أباظه، فاروق عثمان: " الحكم العثماني في اليمن"، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، 1975م.
- ابن جني، أبي الفتح: "الخصائص"، تحقيق محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر، ط2، جـ1، بدون تاريخ.
- ابن خلدون، عبد الرحمن: "مقدمة ابن خلدون"، بيروت، دار مكتبة الهلال، 1986م.
- أبو النيل، محمود السيد: "الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي"، سلسلة علم النفس، رقم8، بيروت، دار النهضة العربية، 1987.
- أبو زينة، فريد وعدنان عوض: "جمع البيانات واختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية، أبحاث اليرموك"، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الأول، العدد الثاني، (65- 98)، 1985.
- أبو عبيد، أحمد سامي: "أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمستوى التعليمي في قرار اختيار أولياء الأمور للمدارس الخاصة لتعليم أبنائهم"، رسالة ماجستير، كلية التربية- الجامعة الأردنية، 1979.
- أبو غانم، فضل: "البنية القبلية في اليمن بين الاستمرار والتغير"، رسالة ماجستير، مطبعة الكاتب العربي، 1985.
- أبيض، ملكة: "التربية المقارنة- التربية في الوطن العربي"، دمشق، المطبعة التعاونية، 1982.
- ـــــ "تاريخ التربية في العصور القديمة"، دمشق، مطابع مؤسسة الوحدة، 1982.
- ـــــ "تاريخ التربية وعلم النفس"، دمشق، مطبعة الإنشاء، 1994.
- ـــــ "نظام التعليم في اليمن"، غير منشور، 1994.
- أحمد، سعاد عبد العزيز: "قضايا التعليم الأهلي في السودان"، الجزء الأول، ط2، دار جامعة الخرطوم للنشر، 1991.
- أحمد، فكري شحاته: "تربية الصفوة وبناء القوة في المجتمع المصري المعاصر"، مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، يناير 1988، (276- 302).
- إقلاينة، المكي: "النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى"، كتاب الأمة رقم (34)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر، 1413هـ.

- الأبراشي، محمد عطية: "التربية الإسلامية وفلاسفتها"، ط2، دار الفكر العربي، بدون تاريخ.
- "الإدارة العامة للإحصاء والتخطيط، التعليم في موكب الثورة و الواحدة- بيانات وأرقام"، مجلة التربية، الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم، 1995.
- الأكوع، إسماعيل: "المدارس الإسلامية في اليمن"، ط2، بيروت، مؤسسة الرسالة، صنعاء، مكتبة الجيل الجديد، 1986.
- البشري، طارق: "نحن.. الموروث والوافد، بحث مقدم للندوة السنوية للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية"، بعنوان إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، (26- 28) فبراير 1983، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، 1984.
- البوهي، فاروق شوقي: "التعليم بين تزييف وتنمية الوعي السياسي لدى المتعلمين"، مجلة التربية المعاصرة، المؤتمر العلمي الخامس نحو تعليم ثانوي أفضل، الجمعية المصرية للمناهج، جـ1، 1993.
- "البيان الختامي لندوة واقع التعليم الأهلي والخاص وسبل تطويره"، مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد الحادي عشر والثاني عشر، السنة الرابعة، أكتوبر، 1996.
- التركي، عبدالله عبد المحسن: المقدمة، بحوث وتوصيات ندوة تربية الشباب المسلم ودور الجامعات فيها، الجامعة الإسلامية- إسلام أباد، باكستان، الرياض، إدارة الثقافة والنشر- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1988.
- التل، سعيد: "مقدمة في التربية السياسية لأقطار الوطن العربي"، عمان، دار اللواء للصحافة والنشر، 1987.
- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية.
- الحاج، أحمد: "الأيديولوجية والتربية.. هل التربية جهاز أيديولوجي"، مجلة الثوابت، العدد الثالث، يناير- مارس1994 (64 - 97).
- الحجار، أحمد بهاء: "تربية الذميين في المجتمع الإسلامي في العصور الوسطى"، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة المنوفية، 1990.
- الحربلي، عبد السميع: "مسؤوليات المربين العرب في التصدي للتحدي الإسرائيلي"، المؤتمر العلمي لكلية التربية – الكويت، الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986.

- الحربي، أحمد: "25 عاماً من العطاء التعاوني في ظل ثورة 26 سبتمبر 1962 – 1987 الاتحاد العام للمجالس المحلية للتطوير التعاوني"، 1987.
- الحصري، ساطع: "أحاديث في التربية والاجتماع"، سلسلة التراث القومي، الأعمال القومية لساطع الحصري، ط2، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر 1984.
- الحفني، عبد المنعم: "الموسوعة الفلسفية"، بيروت، دار ابن زيدون، مكتبة مدبولي، ط2، بدون تاريخ.
- الحمد، تركي: "هل من جديد في الفكر السياسي؟ الفكر السياسي ومتغيرات العصر"، مجلة عالم الفكر، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، أكتوبر- ديسمبر 1996 (9 - 30).
- الحكومة اليمنية: "البرنامج العام للحكومة"، المقدمة إلى مجلس النواب 26 جماد الأول، 1415هـ.
- الخشن، علي علي وعبد الباري، أحمد أنور: "إنتاج المحاصيل"، مصر، دار المعارف، 1975.
- الخميسي، السيد سلامة: "الإعداد الثقافي للمعلم ومشكلة الهوية الثقافية في أقطار الخليج العربي"، مجلة التربية المعاصرة، العدد 24، السنة التاسعة، ديسمبر 1992 (34- 64).
- الخياط، محمد أحمد: "البيئة الإبداعية في المدارس اليمنية"، مؤتمر دور الأسرة والمدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية، قطر، 25- 28 مارس 1996.
- ـــ "تكافؤ الفرص التعليمية في الجمهورية اليمنية"، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة، السياسات التعليمية في الوطن العربي، كلية التربية- جامعة المصنورة، 7- 9 يوليو 1992.
- ـــ " واقع إعداد طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية"، المؤتمر العلمي الخامس، نحو تعليم ثانوي أفضل، الجمعية المصرية للمناهج، القاهرة، 2- 5 أغسطس 1993.
- الذيفاني، عبد الله أحمد: " قراءة وتلخيص لموضوع تربوي- الإشراف التربوي"، مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، السنة الأولى، العدد الأول، سبتمبر 1986 (67 - 82).

- الرازي، أحمد عبدالله: "تاريخ مدينة صنعا"، تحقيق حسين العمري، دمشق، دار الفكر، ط3، 1987.
- الرشدان، عبدالله: "علم الاجتماع التربوي"، عمان، دار عمان، 1984.
- الريحاني، أمين: ملوك العرب، الجزء الأول، بيروت، دار الجيل، ط8، بدون تاريخ.
- السيد، فؤاد البهي: "علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري"، القاهرة، دار المعارف، ط5، 1986.
- السيد، ضوان: " أبو حنيفة والمنهج التربوي الإسلامي "، مجلة الفكر العربي، العدد 21، السنة الثالثة، مايو – يوليو 1981 .
- الشمري، جاسم فياض: "قياس اتجاهات العمال نحو زملائهم المعوقين في بعض المؤسسات الإنتاجية، كلية الآداب- جامعة بغداد"، رسالة ماجستير غير منشورة، 1968.
- الشهاري، محمد هاشم وحسن عبد الملك: " المعايير والترتيبات"، الندوة الوطنية الأولى للخارطة المدرسية، مركز البحوث والتطوير التربوي، بالتعاون مع مركز بحوث التنمية الدولية بكندا ((I.D.R.C، 2 -3 فبراير 1992.
- الصيادي، محمد المنجي: "التعريب وتنسيقه في الوطن العربي"، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط3، فبراير، 1984 .
- الطائي، محمد باسل: " حول تكوين العقل العربي- دراسة نقدية في إطروحات محمد عابد الجابري"، مجلة آفاق عربية، السنة الخامسة عشرة، العدد السابع، تموز 1990(56- 63).
- الطويري، عبد الرحمن: " العقل العربي وإعادة التشكيل"، كتاب الأمة، رقم(35)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، قطر، شوال 1413هـ.
- العبيدي، غانم سعيد: "التعليم الأهلي في العراق بمرحلته الابتدائية والثانوية تطوره ومشكلاته"، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، 1970.
- الغنام، محمد أحمد: "تعداد أنواع التعليم في مصر- أسبابه ونتائجه وعلاجه"، رسالة ماجستير، معهد التربية العلمية، جامعة عين شمس، 1955.
- الفيتوري، الشادلي: " الإزدواجية اللغوية والإزداوجية الثقافية في الوطن العربي"، (ترجمة وتلخيص) رشيد بناني، مجلة آفاق عربية، السنة الخامسة عشرة، العدد التاسع، تموز، 1990.

- المبارك، مازن: "دور اللغة العربية في التعليم العالي والجامعي"، المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي، دمشق، وزارة التعليم العالي، 1971.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: " رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي"، الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الأول لوزارة التربية والتعليم والمعارف العرب- طرابلس، 5- 6 ديسمبر 1998.
- الموسوعة العربية الميسرة: الجزء الأول، بدون تاريخ.
- الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة، الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض، ط2، 1989.
- الموسوعة اليمنية: المجلدان الأول والثاني، صنعاء، مؤسسة العفيف الثقافية، 1992.
- المولى، هيام: " طبيعة العلاقة بين العالم والمتعلم في نماذج من الفكر التربوي الإسلامي"، مجلة الفكر العربي، العدد 21، السنة الثالثة، مايو- يوليو 1981.
- النحلاوي، عبد الرحمن: "أصول التربية الإسلامية وأساليبها"، دمشق، دار الفكر العربي، ط2، 1983.
- النوري، عبد الغني عبود: "نحو فلسفة عربية للتربية"، دار الفكر العربي، ط2، 1979.
- الهمداني، الحسن أحمد: الإكليل، الجزء الثامن، 1940.
- الواسعي، عبد الواسع: "تاريخ اليمن المسمى فرجة الهموم والحزن في تاريخ اليمن"، القاهرة، المطبعة السلفية ومكتبتها، 1364هـ.
- أمين، جلال: " بعض مظاهر التبعية الفكرية في الدراسات الاجتماعية في العالم الثالث"، الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، 26 – 28 فبراير 1983، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، 1984.
- باعباد، علي هود: أنظمة التعليم وفلسفاتها في دول العالم، منشورات جامعة صنعاء، 1984.
- ـــــ: "نظام التعليم في الجمهورية العربية اليمنية"، منشورات جامعة صنعاء، 1984.
- ـــــ: "دراسة تحليلية لبعض مشكلات التعليم والمعلم في الجمهورية العربية اليمنية"، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، منشورات جامعة صنعاء، 1983.
- بخيت، خديجة أحمد: "منهج الاقتصاد المنزلي في إطار ثقافي عربي"، المؤتمر العلمي الخامس، نحو تعليم ثانوي أفضل، الجمعية المصرية للمناهج، القاهرة، 1993.

- بدران، شبل: " الجامعة الأهلية وديمقراطية التعليم"، مجلة التربية المعاصرة، العدد الثاني والعشرون، السنة العاشرة، أغسطس 1992 (11- 21).
- بغاغو، سامية السعيد: " نحو رؤية تربوية للتعامل مع التراث" مجلة التربية المعاصرة، العدد الخامس والعشرون، السنة العاشرة، يناير 1993 (53- 87).
- بورديو، بيير: العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي" ، ترجمة: نظير جاهل، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1994.
- بو عزة، الطيب: " في نقد الفكر الغربي"، مجلة قضايا دولية، العدد 376، السنة الثامنة، 24 مارس، 1997 (26 - 29).
- بيترمارتن، هانس وشومان، هارولد: فخ العولمة، ترجمة عدنان عباس علي، مراجعة رمزي زكي، عالم المعرفة، عدد 239، أكتوبر 1998.
- بيوتروفيكس، م.ب: "اليمن قبل الإسلام والقرون الأولى للهجرة"، ترجمة محمد الشعيبي، دار العودة، بيروت، 1987.
- جحاف، أمة السلام محمد: التربية اليهودية، رسالة ماجستير، كلية التربية/ جامعة صنعاء، 1994.
- جولوبوفسكايا، إيلينا: "ثورة 26 سبتمبر في اليمن"، ترجمة قائد محمد طربوش، دار ابن خلدون، بيروت، 1982.
- حافظ، محمد: "التخطيط للتربية والتعليم"، القاهرة، مكتبة مدبولي، بدون تاريخ.
- حجازي، مصطفى: التخلف الاجتماعي- سيكولوجية الإنسان المقهور، لبنان، معهد الإنماء العربي، صنعاء، مكتبة أبي ذر الغفاري، ط5، 1989.
- حسن، عبد الباسط محمد: أصول البحث الاجتماعي، القاهرة، مكتبة هبه، ط9، 1985.
- حسين، عادل: " النظريات الاجتماعية الغربية- قاصرة ومعادية"، الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، (26- 28) فبراير 1983، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، 1984.
- حلاق، جاك: " النفقات التربوية الكلية وكلفة الوحدات التعليمية في البلدان النامية"، مجلة التربية الجديدة، العدد 31، 1984 (23 - 42).

- حمود، رفيقة سليم: "التعليم الأهلي في البحرين"، دائرة التربية، جامعة البحرين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1987.
- حمودي، خالد خليل: "نشأة المدارس في العصر الإسلامي"، مجلة آفاق عربية، العدد الأول، السنة الرابعة، أيلول 1978 (112 - 115).
- حيدر، عبد اللطيف: "رؤى ديمقراطية في المنهج الدراسي"، مجلة التربية المعاصرة العدد الرابع والعشرون، السنة التاسعة، ديسمبر 1992 (22 - 33).
- حيدر، فاروق أحمد: "التعليم في اليمن في عهد دولة بني رسول خلال القرنين السابع والثامن الهجري"، رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة عين شمس، 1992.
- دوركين، رونالد: مذهب الحرية، تاريخ الفلسفة في أمريكا خلال 200 عام، إعداد بيتركاز، ترجمة: حسني نصار، مكتبة الانجلو المصرية، 1980.
- ديورانت، ول: قصة الفلسفة، ترجمة فتح الله المشعشع، بيروت، مكتبة المعارف، ط4، 1979.
- رابح، تركي: "التعليم والشخصية الوطنية- دراسة تربوية للشخصية الجزائرية"، رسالة دكتوراه، 1964.
- راجح، أحمد عزت: أصول علم النفس، الإسكندرية، المكتب المصري الحديث، ط8، 1970.
- رسام، عبد الباقي: " إدارة التعليم الأهلي والخاص"، ندوة واقع التعليم الأهلي والخاص وسبل تطويره، صنعاء (16- 17) سبتمبر 1995.
- رضوان، أبو الفتوح: أسس التربية في الوطن العربي، القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، 1965.
- ـــ: القومية العربية، القاهرة، الهيئة العامة للكتب العلمية، ط2، 1968.
- رمزي، عبد القادر: في الإدارة المدرسية والإشراف المدرسي، عمان، المركز العربي للخدمات الطلابية، 1996.
- زكي، رمزي: لليبرالية المتوحشة- ملاحظات حول التوجهات الجديدة للرأسمالية المعاصرة، القاهرة، دار المستقبل العربي، 1993.
- ـــ: " الليبرالية الجديدة تقول: وداعاً.. للطبقة الوسطى"، عالم الفكر، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، أكتوبر/ ديسمبر 1996(31 - 74).
- زيادة، نقولا: العروبة في ميزان القومية، بيروت، 1950.

- سارتون، جورج: تاريخ العلم، الجزء الثالث، ترجمة: توفيق الطويل وآخرون، القاهرة، دار المعارف، 1961.
- سالم، سيد مصطفى: تكوين اليمن الحديث- اليمن الإمام يحيى 1904- 1948، القاهرة، مكتبة مدبولي، ط3، 1984.
- سليمان، عرفات: اتجاهات التربية عبر العصور، دراسة تحليلية مقارنة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1977.
- سليمان، منير عبدالله ولبيب رشيد وآخرون: تاريخ نظام التعليم في جمهورية مصر العربية، مكتبة الانجلو المصرية، ط3، 1972.
- سيف، عبدالله هزاع ومحمد سعيد برعية: " التوزيع السكاني مؤثراته.. ونتائجه"، الندوة الوطنية لأوضاع السياسة السكانية في الجمهورية اليمنية، المجلس الوطني للسكان- الأمانة العامة، صنعاء 20 – 22 نوفمبر 1993.
- شلبي، أحمد: " التربية والتعليم في الفكر الإسلامي"، موسوعة الحضارة الإسلامية، القاهرة، مكتبة النهضة الحديثة، 1987.
- شمالي، نصر: ملاحظات أساسية حول تاريخ المسألة اليهودية، دمشق، مكتب الخدمات الطباعية، ط2، 1985.
- شمس الدين، عبد الأمير: " التربية عند ابن سحنون والقابسي"، الفكر العربي، العدد 21، السنة الثالثة، مايو – يوليو 1981.
- ـــ: المذهب التربوي عند ابن جماعة، رسالة دكتوراه، دار اقرأ، 1984.
- شمس الدين، محمد مهدي: " حوار حول الشورى والديمقراطية"، منبر الحوار، السنة التاسعة، العدد 34، خريف 1994 (10 - 31).
- شمسان الدين، سامي محمد ومحمود محمد السياني وآخرون: جغرافية الجمهورية اليمنية، منشورات وزارة التربية والتعليم، 1995.
- شوق، محمود محمد: " المعوقات التي تحول بين الجامعات الإسلامية وتربية شباب المسلمين لخدمة دينهم وأمتهم"، ندوة تربية الشباب المسلم ودور الجامعات فيها، الجامعة الإسلامية العالمية- إسلام آباد- باكستان، الرياض، دار الثقافة والنشر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1988.
- صالح، حسن: " النظر في التربية عند السبكي"، الفكر العربي، العدد21، السنة الثالثة، مايو – يوليو 1981.

- صقر، إبراهيم: " أزمة الديمقراطية وإشكالية العلوم الاجتماعية"، الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، 26- 28 فبراير، 1983، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، 1984.
- صيداوي، أحمد: " تطور مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية"، الفكر العربي، العدد الرابع والعشرون، 1981 (32- 54).
- طعيمة، رشدي أحمد: " الكفايات اللازمة لمعلم التعليم الأساسي"، مؤتمر التعليم الأساسي والحاضر والمستقبل، القاهرة، كلية التربية، الزمالك، 1986.
- طعيمة، صابر: محنة الأقليات الإسلامية والواجب نحوها، بيروت، دار الجبل، 1988.
- طوقان، قدري حافظ: العلوم عند العرب، بيروت، دار إقرأ، ط2، 1983.
- عاشور، أحمد كمال: تكافؤ الفرص التعليمية- نظرة تحليلية مقارنة، مركز البحوث التربوي- جامعة قطر، المجلد الثاني عشر، 1985.
- عاقل، نبيه: تاريخ العرب القديم- عصر الرسول، سلسلة تاريخ العرب والإسلام، رقم (1) ،بيروت، دار الفكر، ط3، 1983.
- عانوتي، أسامة: " المدارس والتدريس من خلال سلك الدرر للمرادي"، الفكر العربي، العدد21، السنة الثالثة مايو – يوليو 1981.
- عامر، عبد اللطيف: " المشكلات الشبابية الناجمة عن ازدواج التعليم البلاد الإسلامية"، ندوة تربية الشباب المسلم ودور الجامعات فيها، الجامعات الإسلامية العالمية- إسلام آباد –باكستان، الرياض، دار الثقافة والنشر، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، 1988.
- عبد المعطي، عبد الباسط: " التبعية الثقافية في الوطن العربي في الآليات والمجالات والتفسير"، مستقبل العالم الإسلامي، السنة الخامسة، العدد 16، خريف 1995 (21- 73).
- عبيد، وليم: " ديمقراطية التعليم"، دراسات تربوية، المجلد الخامس، الجزء 22، 1989(34- 43).
- عثمان، علي عيسى: " النظام التعليمي السائد في المجتمعات الإسلامية واستبداله بنظام إسلامي"، الفكر العربي، العدد 21، السنة الثالثة، مايو- يوليو 1981.

- عزيز، مختار إحسان: " الثقافة والتحديات المعاصرة"، مستقبل العالم الإسلامي، السنة الخامسة، العدد 16، خريف 1995 (2- 6).
- عفيفي، محمد الهادي: في أصول التربية ، القاهرة، الطبعة الفنية الحديثة، 1971.
- عكاشة، محمود ومحمد الصوفي وآخرون: مقدمة في مناهج البحث التربوي، منشورات جامعة صنعاء، 1990.
- عودة، محمود: تاريخ علم الاجتماع- مرحلة الرواد، الجزء الأول، بيروت، دار النهضة العربية، بدون تاريخ .
- عويس، عبد الحليم: " وسائل تربية شباب الجامعات إسلامياً وإعدادهم لخدمة الأمة"، ندوة تربية الشباب المسلم ودور الجامعات فيها، الجامعة الإسلامية العالمية- إسلام آبا- باكستان، الرياض، دار الثقافة والنشر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1988.
- عيسى، مصباح الحاج ونجاة عبد العزيز المطوع: " التعريب ومشكلة استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت"، المجلة التربوية، العدد الخامس عشر، المجلد الرابع- شتاء 1988، صـ47 – 94.
- غليون، برهان: مجتمع النخبة، دراسات في الفكر العربي، بيروت، معهد الإنماء العربي 1986.
- فخري، أحمد: اليمن ماضيها وحاضرها، صنعاء، المكتبة اليمنية للنشر والتوزيع، ط2، 1988.
- فرج، علية علي: " التعليم في مصر بين الجهود الأهلية والحكومية"، دراسة في تاريخ التعليم، دار المعارف الجامعية، 1979.
- فرج، فتحي السيد: " رؤية نقدية للمباني المدرسية"، التربية المعاصرة، السنة السابعة، العدد الرابع عشر، يناير 1990 (180- 194).
- قاسم، مولود: " اللغة والشخصية في حياة الأمم"، الثقافة، العدد الثاني، مايو 1971 (16- 21).
- قنصوة، صلاح: فلسفة العلم، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، ط2، 1983.
- قمبر، محمود: أدوار المدرس الوظيفية- دراسة في التراث التربوي الإسلامي، مركز البحوث التربوي، جامعة قطر، رقم (92)، يناير 1986، دراسات وبحوث في التربية، 1988.

- ـــ: الشخصية الإسلامية نموذج وتربية، مركز البحوث التربوي، جامعة قطر، بدون تاريخ.
- ـــ: نشأة المدارس وتنوع وظائفها في المجتمعات الإسلامية، دراسات في التربية الإسلامية وأصولها النظرية والفلسفية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 1985.
- قميحة، جابر: " آثار التبشير والاستشراق على الشباب المسلم"، ندوة تربية الشباب المسلم ودور الجامعات فيها، الجامعة الإسلامية العالمية- إسلام آباد- باكستان، الرياض، دار الثقافة والنشر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1988.
- كاريذرس، مايكل: لماذا يتفرد الإنسان بالثقافة؟- الثقافات البشرية: نشأتها وتنوعها، ترجمة: شوقي جلال، عالم المعرفة، رقم 229، يناير 1989.
- كانتور، روبرت: السياسة الدولية المعاصرة، ترجمة: أحمد ظاهر، مركز الكتب الأردني، 1989.
- لاروك، بيار: الطبقات الاجتماعية، ترجمة: جوزف كبه، سلسلة زدني علما، بيروت- باريس، منشورات عويدات، ط2، 1980.
- محسن، يحيى صالح: " النمو السكاني محدداته.. ومؤثراته"، الندوة الوطنية لأوضاع السياسة السكانية في الجمهورية اليمنية، المجلس الوطني للسكان، الأمانة العامة، صنعاء، 20- 21 نوفمبر 1993.
- محمود، زكي نجيب: " نافذة على فلسفة العص"، العربي، الكتاب السابع والعشرون، أبريل 1990.
- مرسي، فؤاد: " المنهج بين الوحدة والتعددية- رؤية تحليلية"، الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، 26- 28 فبراير 1983، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، 1984.
- مرسي، محمد منير: نظم التعليم العربية بين واقعها ومحاولة تطويرها، مركز البحوث التربوي رقم 78، دراسات وبحوث في التربية، المجلد السابع عشر، جامعة قطر، 1988.
- ـــ: المرجع في التربية المقارنة، القاهرة، عالم الكتب، 1981.
- مركز البحوث والتطوير التربوي: " تطور التعليم في الجمهورية اليمنية (1981- 1983)، تقرير مقدم إلى الدورة التاسعة والثلاثين للمؤتمر الدولي للتربية، جنيف، أكتوبر، صنعاء، مايو 1984.

- مصطفى، مصطفى عبد الصادق: " التخطيط لتعليم الشباب من منظور إسلامي"، ندوة تربية الشباب المسلم ودور الجامعات فيها، الجامعة الإسلامية العالمية- إسلام آباد- باكستان، الرياض، دار الثقافة والنشر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1988.
- منرو، بول: المرجع في تاريخ التربية، ترجمة: صالح عبد العزيز، جـ1، بدون تاريخ.
- مؤتمر التعليم الإلزامي في مصر، بالاتفاق مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية، ديسمبر 1954 – 1955.
- نشوان، يعقوب: المنهج من منظور إسلامي، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع 1992.
- وزارة التخطيط والتنمية: الجهاز المركزي للإحصاء كتاب الإحصاء السنوي لعام 1997، مطابع مؤسسة الثورة للطباعة والنشر، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التخطيط والتنمية: الجهاز المركزي للإحصاء كتاب الإحصاء السنوي لعام 1997، مؤسسة الثورة للطباعة والنشر، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية والتعليم: قانون التعليم الأهلي والخاص رقم 37 لسنة 1981، الجمهورية العربية اليمنية.
- هلال، عصام الدين: " التوأمة التعليمية والأمن القومي"، التربية المعاصرة، العدد الرابع والعشرون، السنة التاسعة، ديسمبر 1992 (10 - 12).
- هوانه، سمير: " نظام التعليم في الكيان الإسرائيلي: التطور الكمي والنوعي في التعليم العام حتى بداية الثمانينات" ، مؤتمر الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي، كلية التربية – جامعة الكويت، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1986.
- ياسين، السيد: " الديمقراطية والعلوم الاجتماعية- دراسة حول مشكلات التبرير والنقد والالتزام"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الثاني عشر، ربيع 1984 (7 - 79).
- يوسف، يوسف خليل: القومية العربية ودور التربية في تحقيقها، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، 1966.
- يونس، الفاروق زكي: " نظرية الثقافة" عالم المعرفة، العدد 223، يوليو 1997.

- Alkhayyat, mohammed ahmed al-akhdam children's access to primary education in taiz, yemen arab republic, university of iowa, u.s.a, 1988.
- Arons, stephen educational choice as a civil right strategy public values, privat schoolsm, the falmer press 1984.
- Badawi, zaki " traditional islamic education-its aims and purposes in the present day", amis and objectives of islamic education. Edited by: syed muhammed al-naquib al-attus, king abdulaziz university,jeddah 1979.
- Beales, janet & wahl, Maureen given the choice: a study of the pave program and school choice in Milwaukee, reason foundation, los angeles, CA, 1995.
- Bernstein, basil " social class, language, and socialization", power and ideology in education, edited by Jerome karabel and A.H. halsey new york, oxford university press, 1977.
- Braian, salter power and policy in education, the falmer press, 1985.
- Btohi, A. k " education in an ideogical state", aims and objectives of Islamic education, edited by: syed muhammed al-naguib al-attus, king abdulaziz university, Jeddah, 1979.
- Broughman, Stephen & rohr, carol. L private school education requirements, issue brief, national center for education statistics (ed), Washington, dc, 1995.
- Cibulka, james rationales for private schools: a commentary, the falmer press, London. New york. Phliadelphi, 1989.
- Coombs, Philip h. the world crisis in education, new york oxford university press, 1985.
- Devins, neal " introduction", private schools and public values, the falmer press, 1989.
- Ei – tome, basheer " education and cociety", edu
- Ei – tome, basher " education and society", education and society in the muslim world, edited by: Mohammed wasiullah khan, hodder and Stoughton, king abdulaziz university, Jeddah, 1981.
- Erickson Donald liberation perspectives on schooling, the falmer pess, 1984.

- Esty, john c choosing a private school, dodd mead & company, new york, 1974.
- Fallik, fred & Brown, bruce statistics for behavioral sciences, the Dorsey press, 1983.
- Fox, Irene private schools and public issues, the parent view, Macmillan, London, no date.
- Freeman, butts a cultural history of education, new york mc graw-hill, 1944.
- Gemella john & osman, jack w " the choice of public and private education: an economist's view" public dollars for private schools, the case of tuition tax credits, temple university press, Philadelphia, 1988.
- Glen, hass curriculum planning: a new approach, 4th edition, allyn and bacon inc, boston London sydon Toronto, 1983.
- Gratiot, Margaret harding why parents choose nonpublic schools: comparative attitudes and characteristics of public and private school consumers, Stanford university, 1979.
- Hashim, rosnami " educational dualism in Malaysia: progress and problems towaed integration", muslim education quarterly, spring vii, no3.1994, Pp.
- Ismail, sha'ban muftah " Islamic education in north America: reality factand responsibility ", muslim education quarterly, spring vii no3, 1994.
- James, e & Levin, H. M the public / private division of institutions and organizations, brighton, the falmer press, 1988.
- James, Thomas questions about educational choice: an argument from history, temple university press, phpiladelphia, 1983.
- James, Thomas & Levin, henry " who should go – and when?", public dollars for private schools, the case of tuition tax credits, temple university press, Philadelphia, 1988.
- Levin, henry " educational choice and the pains of democracy", public dollars for private schools, the case of tuition tax credit, temple university press, Philadelphia, 1983.

- Levin h & james, t "introduction", public dollars for private schools, the case of tuition tax credits, temple university pressm Philadelphia, 1988.
- Maddaus, john the problem of "location" in parental choice of school, ERIC, number ED348154.
- Muller, carol blue " the social and political consequences for increased public support for private schools, the case of tuition tax credits, temple university press, philadelphia, 1988.
- Oshaish, ali " old sana'a as an existing model for the eslamic city "the middle east city: ancient tradition confront a modden world, edited abdulaziz y. saqqaf, paragon house publishers, new york, 1987.
- Ottoway, a. k. c education and society, London, routledge and kegan paul, 1962.
- Steinberg, Stephen the ehnic myth, race, ethnicity, and class in America, becom press, boston, 1981.
- Tesconi, ch. A & Hurwitz, e education for whom, new york, dodd, mead and company, 1974.

Zais, Robert s curriculum principles and foundations, Thomas y. crowell, harper & row, new york. Hagerstown. San Francisco. London, 1976 .□