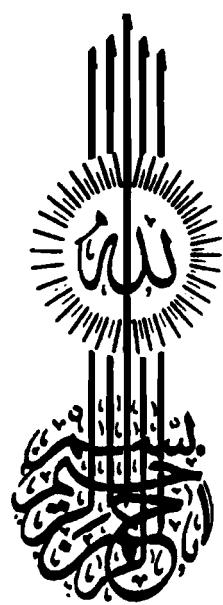




التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية



رسالة التربية وعلم النفس، ع (٢٢)، ص ص ١ - ١٨١ ، الرياض (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

العدد الثاني والعشرون ١٤٠١ - ١٠٢١ رمضان ١٤٢٤هـ

البيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريقي	معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد
الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطيرري	معالي الأستاذ الدكتور حمود بن عبد العزيز البدر
الدكتور عبد الله عبد الحميد محمود	معالي الأستاذ الدكتور عبد الله العبيد
الأستاذ الدكتور حسن علي مختار	معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي
الدكتور زهير أحمد الكاظمي	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعى
الأستاذ الدكتور سليمان بن محمد الوابلي	الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله الحبشي
الأستاذ الدكتور علي بن محمد التويجري	الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود	الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي
	الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله المنيع

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور علي بن سعد القرني
عضوأ	الأستاذ الدكتور سعيد بن عبد الله دليس
عضوأ	الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن البشر
عضوأ	الأستاذ الدكتور راشد بن جده الكثيري
عضوأ	الدكتور أحمد بن محمد العيسى

© ١٤٢٤ هـ/٢٠٠٣ م الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص ب ٢٤٥٨ ، الرياض ١١٤٥١ المملكة العربية السعودية

جميع الآراء في هذه السلسلة تعبر عن وجهة نظر كاتبها
ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية

تقديم

يتشرف أعضاء هيئة تحرير رسالة التربية وعلم النفس بتقديم العدد الثاني والعشرين، الذي اشتمل على خمس دراسات تربوية واجتماعية قيمة.

تناولت الدراسة الأولى موضوع اتجاهات رواد مكتبة الملك عبد العزيز العامة نحو المكتبة الإلكترونية بمدينة الرياض، بينما انصبت الدراسة الثانية على الإجراءات والأنظمة للتراخيص والضوابط المعتمدة في التعليم العالي الأهلي والأجنبي في دول الخليج العربية.

وناقشت الدراسة الثالثة التربية الفنية المبنية على المجتمع ومتزلتها بين النظريات الأخرى في هذا المجال.

أما الدراسة الرابعة فتناولت آراء الإمام البخاري التربوية في (كتاب العلم) في صحيح البخاري.

وبالله التوفيق ومنه السداد،

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

الموضع	رقم الصفحة
تقديم هـ	
اتجاهات رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة نحو المكتبة الإلكترونية بمدينة الرياض	الرياض
جمال بن عبدالعزيز الشهان..... ١-٣٤	
الإجراءات والأنظمة للتراخيص والضوابط المعتمدة في التعليم العالي	
الأهلي والأجنبي في دول الخليج العربية	
حسن أبو بكر العولقي ، منير بن مطني العتيبي..... ٣٥-٩٤	
التربية الفنية المبنية على المجتمع ومنزلتها بين النظريات الأخرى في هذا المجال	
محمد بن حسين الضويحي ٩٥-١٣٤	
آراء الإمام البخاري التربوية في (كتاب العلم) - في صحيح البخاري -	
عبد الرحمن عبد الخالق حجر الغامدي ١٣٥-١٨٢	

اتجاهات رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة نحو المكتبة الإلكترونية بمدينة الرياض

جمال بن عبدالعزيز الشرهان

أستاذ مشارك بقسم وسائل وتقنيات التعليم ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ،
الرياض ، المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة. استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة نحو المكتبة الإلكترونية "كأحد مراكز مصادر التعلم" بمدينة الرياض. وقد صمم الباحث استبانة تم توزيعها على رواد المكتبة، وقد شملت عينة الدراسة (١١٢) من هؤلاء الرواد، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم الباحث وسائل إحصائية مناسبة لتحليل البيانات وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي :

- ١ - ٩٤,٦٪ من عينة الدراسة ترى أهمية الاستفادة من شبكة الإنترنت في الحصول على الكتب والبحوث والدراسات ورسائل الماجister والدكتوراه وغير ذلك من المكتبة الإلكترونية.
- ٢ - ٩٨٪ من عينة الدراسة لم تستند من الخدمات التي تقدمها مكتبة الكوخرس الإلكترونية والمكتبة البريطانية الإلكترونية الموجودة على شبكة الإنترنت.
- ٣ - ٨٠٪ من عينة الدراسة ترى أن موقع المكتبات الإلكترونية العربية عبر شبكة الإنترنت قليلة.
- ٤ - ٩٤٪ من عينة الدراسة يحصلون على المعلومات الإلكترونية من موقع الردادي (Raddadi)، وأن ٩١٪ يحصلون عليها من موقع ياهو (Yahoo). بينما ٦٣٪ يحصلون عليها من موقع التافيسا (Altavista).
- ٥ - ٩٨٪ من عينة الدراسة ترى ضرورة توفير النشرات التعريفية والأدلة الخاصة بمواقع المكتبات الإلكترونية في شبكة الإنترنت لدى رواد المكتبة.
- ٦ - طرحت عينة الدراسة بعض الأسباب التي تحد من تفعيل دور المكتبة الإلكترونية. وخلصت الدراسة في نهايتها إلى تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائجها.

مقدمة

إن التطور الهائل لتقنيات الاتصال الحديثة واتساع رقتها لا بد أن يؤثر بعمق في استخدام المعلومات والبيانات المختلفة؛ فالإمكانيات الهائلة في أنظمة المعلومات وطرق حزنها ومعالجتها وإيجاد بنوك المعلومات، هي من مظاهر التقدم الذي نلاحظه في مجال الاتصالات. وإذا أضفنا إلى ذلك القدرات الجديدة لتبادل البيانات وربط شبكات المعلومات بعضها البعض على المستوى العالمي، أدركنا مدى تأثير قطاع المكتبات وخدمات المعلومات بهذه المستجدات. فالنشر الإلكتروني يُعد إنتاجاً حديثاً في تاريخ الإنسانية الطويل، والذي تميز بسرعة انتشاره وتفوقه في اختراق المعارف والمعلومات العديدة ونشرها. وهو يُعد أحد مراكز مصادر التعلم ومن الروافد المهمة في العملية التعليمية. وبذلك أصبح لزاماً على المكتبات الحديثة القيام بنشر كشافاتها، ومستخلصاتها، ونظم استرجاع المعلومات الخاصة بها من خلال مواقعها المحددة على شبكة الإنترنت لسايرة هذا التطور الهائل في مجال الاتصالات؛ ثم بناء نظم الأرشفة الضوئية بدلاً من المصغرات الفيلمية، وتكوين قاعدة للبيانات تحفظ الكتب والمدوريات والمقالات والتقارير والنشرات الهامة والخرائط والصور الثابتة والمحركة وغير ذلك؛ ثم إصدار نشراتها بشكل دوري دون أية تكاليف طباعية، وإنما يتم ذلك عن طريق الواقع المحدد لها في شبكة الإنترنت؛ وهو يعتبر امتداداً للمكتبة الشاملة التي تتضمن المواد المطبوعة وغير المطبوعة.

فالنشر الإلكتروني له تأثير فعال في إيجاد تغييرات جذرية على خدمات المعلومات في المكتبة الإلكترونية؛ كما أن الانفجار المعلوماتي والتغيرات التقنية تعد من أهم التحديات التي تواجهها المكتبة في الوقت الحالي، مما دعا المكتبات إلى الانتقال من الأنظمة التقليدية إلى الأنظمة الآلية في نشر المعلومات الإلكترونية التي تتضمن المواد النصية وغير النصية. وأصبح الاهتمام منصبًا على المكتبة الإلكترونية

وما تقدمه من خدمات سريعة وما توفره من إمكانيات حديثة، وأوعية معلومات وفهارس إلكترونية متطرفة وسرعة إنجاز للمعلومات سواءً من ناحية الكم أو الكيف، جعلها في مصاف التحديات الجديدة في مجال تزويد المستفيدين بالمعلومات الإلكترونية المطلوبة، وبالتالي رفع مستوى خدمات المكتبة الإلكترونية لتلبى الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمتعلمين في ظل نظام متكامل وشامل يقدم خدمات المعلومات بأشكالها المتطورة.

فالقائمون على المكتبات تناط بهم مهام جديدة ينبغي على صنوفها أن يعملوا بجد ومثابرة لتحويل المكتبات التقليدية إلى مكتبات إلكترونية؛ تتضمن المواد المطبوعة وغير المطبوعة. إذ أن للمكتبات الإلكترونية دوراً هاماً في تلبية حاجات المتعلمين بأوعيتها المتنوعة والمقروءة إلكترونياً، لأنها تُعد البيئة التعليمية المناسبة التي يتم فيها تيسير العملية التعليمية بطريقة علمية سليمة فالمكتبة الإلكترونية كأحد مراكز مصادر التعلم تتيح الفرصة للمتعلمين لتنمية معارفهم وقدراتهم عن طريق استثمار المصادر التعليمية المتنوعة التي تتحقق مبدأ التعلم الذاتي للمتعلم.

وإيماناً من الباحث بأهمية المكتبات الإلكترونية كأحد مراكز مصادر التعلم، فإنه سيحاول التعرف على اتجاهات رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة نحو المكتبة الإلكترونية بغية الوصول إلى مجموعة من التوصيات لعلها تكون ذات فائدة كبيرة للقائمين على المكتبات نحو المكتبة الإلكترونية. ولعل هذه النتائج والتوصيات تسهم في فهم الواقع، ومن ثم العمل على تطويره، والبحث على زيادة الإقبال على المكتبة الإلكترونية من قبل رواد المكتبة.

مشكلة الدراسة

نظراً لانتشار المكتبات الإلكترونية في العديد من دول العالم المتقدمة ودورها

الفاعل في تقديم الخدمات المعلوماتية المختلفة للقراء من خلال مواقعها المحددة على شبكة الإنترنت. وإيماناً من الباحث بأهمية المكتبات الإلكترونية كأحد مراكز مصادر التعلم فإن الدراسة الحالية ترتكز على كشف اتجاهات رواد مكتبة الملك عبد العزيز العامة نحو استخدام المكتبات الإلكترونية من خلال مواقعها المنتشرة على شبكة الإنترنت على أساس أن المكتبات الإلكترونية تعد مكاناً مفتوحاً للرواد تهئ لهم جواً تعليمياً غير تقليدي وغير محدد بمكان وزمان يستطيع الفرد أن يحقق طموحاته العلمية والعلمية في الحصول على المعلومات الإلكترونية المختلفة. وعليه فإن مشكلة الدراسة تمحور في الإجابة على السؤال التالي :

ما اتجاهات رواد مكتبة الملك عبد العزيز العامة نحو المكتبة الإلكترونية؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى :

- ١ - معرفة مدى استخدام رواد مكتبة الملك عبد العزيز العامة بشبكة الإنترنت أسبوعياً في قاعة الإنترنت.
- ٢ - معرفة مدى استفادة رواد المكتبة من شبكة الإنترنت في الحصول على المعلومات الإلكترونية المختلفة.
- ٣ - معرفة أهم الواقع على شبكة الإنترنت التي يستقي منها رواد المكتبة المعلومات المختلفة والخاصة بالمكتبة الإلكترونية.
- ٤ - معرفة مدى استفادة رواد المكتبة من الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت من خلال الدخول إلى موقع المكتبات الإلكترونية.
- ٥ - معرفة الطرق التي تساعد رواد المكتبة في زيادة الاستفادة من المكتبة الإلكترونية بقاعة الإنترنت.

٦ - معرفة الأسباب التي أدت إلى عدم إلمام رواد المكتبة بالمكتبة الإلكترونية.

أهمية الدراسة

- ١ - تأتي أهمية الدراسة من أهمية المكتبات الإلكترونية كأحد مراكز مصادر التعلم ودورها الفاعل في خدمة العملية التعليمية بما تقدمه من خدمات وفوائد عديدة للمتعلمين؛ كما أنها تُعد حقلًا استكشافيًّا للمعلومات في مختلف المجالات العلمية والأدبية؛ بما تتضمنه من مواد نصية كالكتب والمجلات والبحوث والدراسات وغيرها. وأيضاً المواد غير النصية كالرسوم والصور الثابتة والمحركة والأصوات وغير ذلك.
- ٢ - ندرة الدراسات والبحوث الميدانية عن المكتبات الإلكترونية كما أنها - في حدود علم الباحث - تعد الدراسة الوحيدة التي تناولت هذا الموضوع في مكتبة الملك عبدالعزيز العامة.

حدود الدراسة

- ١ - اقتصرت هذه الدراسة على رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة الكائنة في حي الروضة بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية وهم من الرجال.
- ٢ - تركز الدراسة على تحديد اتجاهات رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة نحو المكتبة الإلكترونية كأحد مراكز مصادر التعلم؛ وحددت في الفترة التي طبقة فيها أداة الدراسة من ١٤٢٣-١٤٢٥ هـ.

أدبيات الدراسة

شبكة الإنترنت والنشر الإلكتروني

إن كلمة إنترنت مشقة من مقطعين هما (International) و (Network) أي

الشبكة العالمية، وقد عرفها بيتر (١٩٩٨) بأنها نظام يتكون من أجهزة الكمبيوتر المتصلة بعضها ببعض بحيث تتمكن من المشاركة "المعلومات"، لأنها أكبر شبكة كمبيوترات في العالم وهي مفتوحة للجميع من يملكون الاتصال (ص ١٤).

وترتبط تلك الأجهزة وفق بروتوكول موحد يسمى (TCP)، وأن شبكة الإنترنت تتضمن نصوص فائقة (Hyper text) وهي التي ساعدت على انتشار النشر الإلكتروني لتصبح شبكة الإنترنت مكتبة العالم التي تحتوي على أهم إنتاج إلكتروني منشور عبر العالم. فشبكة الإنترنت لها دور هام في إنتاج كميات هائلة من الصفحات الإلكترونية، سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى الرسمي أو على هيئة مجموعة أفراد بدعم من مؤسسات النشر العالمية.

وقد بدأت الثورة الحقيقية للإنترنت في عام ١٩٩٣ م عندما تم إنشاء الشبكة العنكبوتية (World Wide Web) والتي أتاحت الفرصة لإمكانية التصفح لمحتوياتها سواء كانت نصوصاً أو رسوماً أو صوراً أو أفلاماً متحركة أو مؤثرات صوتية أو غير ذلك (الشهان، ٢٠٠٠ : ١٣٥).

وأصبح الويب (Web) هو الوسيلة المثلثة لتصفح كل الأوعية المشورة إلكترونياً بجانب البريد الإلكتروني الذي أصبحت أهم مميزاته تكمن في سرعة نقل المعلومات وسهولة نسخ الإصدارات الإلكترونية ونقلها بين الأفراد والهيئات. ونتيجة للاتساع الهائل للشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" فقد ظهر مصطلح يطلق عليه شبكة المعلومات الرقمية والذي تم من خلاله زيادة سرعة نقل المعلومات الإلكترونية إلى المستفيدين عبر الأقمار الصناعية؛ فأصبحت شبكة الإنترنت تلعب دوراً هاماً في الوصول إلى المعلومات الإلكترونية، كما أنها تشكل العمود الفقري في جميع أنحاء العالم لنشر المعلومات الإلكترونية المختلفة سواء كانت كتاباً أو مجلات أو صحفاً أو نشرات أو دراسات أو بحوثاً أو رسائل أو رسوماً أو صوراً ثابتة أو متحركة أو غير

ذلك ، ولقد حظيت شبكة الإنترنت باهتمام العديد من الباحثين والمهتمين وبالأشخاص مجال المكتبات والمعلومات ، فقد اعتبرها صادق (١٩٩٦) أداة تقنية لربط المكتبات بعضها ببعض وتحويلها إلى الشكل الإلكتروني القابل للتعامل مع الإنترت (ص ٧).

النشر الإلكتروني

تعود تجارب النشر الإلكتروني إلى فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية وهي الفترة التي شهدت الإرهاصات الأولى لكثير من الاختراعات والتصورات العلمية التي أدت إلى تطوير كبير في الصناعات العلمية والتي منها النشر الإلكتروني الذي ظهر وانتشر في بداية الثمانينيات وتطور مع بداية التسعينيات تطوراً سريعاً بسبب وجود الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" في كثير من دول العالم المختلفة.

ويرى أبو خضراء (١٩٨٨) أن عملية النشر الإلكتروني تقوم بتوزيع المعلومات من خلال وسائل إلكترونية كالاقراص والشرايط المغنة والشرايخ الضوئية (ص ٣٤).

وقد عرف الشطي (١٩٩٩) النشر الإلكتروني على أنه "استرجاع وعرض وإدخال وتبادل المعلومات إلكترونياً عن طريق الشبكات مثل الإنترت وعن طريق الوسائل المتعددة "الأقراص المدمجة" ، (ص ٨٦).

ويعرف حسين (١٩٩٦) النشر الإلكتروني على أنه "عملية استخدام أجهزة وأنظمة تعمل بالحاسوب الآلي في الابتكار والإبداع والصف وتوظيف الصفحات وإنتاج وإخراج صفحات نموذجية كاملة ومتدرجة ، تتيح تقنيات النشر الإلكتروني الحديثة إمكانية العرض المسبق للصفحات وتحريرها وتوظيف صفحات نهائية بأسلوب تفاعلي" (ص ٢٩٧).

بينما عرفه عبدالهادي (١٩٩٩) على أنه "عبارة عن تحويل الأوعية التقليدية

(خاصية الورق) إلى أوعية رقمية يمكن متابعتها عبر الشبكات والأقراس الضوئية" (ص ٣٩).

والنشر الإلكتروني من وجهة نظر الباحث هو عبارة عن تحويل الأوعية التقليدية التي تتضمن الأوراق المكتوبة إلى أوعية رقمية يمكن متابعتها عبر الشبكات والأقراس الضوئية. أو بمعنى آخر هي عملية تحويل المعلومات ونقلها رقمياً في ملفات إلكترونية يتم حفظها على أوعية إلكترونية يسهل التعامل معها من قبل المستفيدين من خلال الشبكات الحاسوبية. سواء كانت نصية أم غير نصية؛ وتساعد على التعلم الذاتي.

أهداف النشر الإلكتروني

هناك العديد من الأهداف العامة للنشر الإلكتروني يمكن أن نوجزها على النحو التالي :

- ١ - الاتصال العلمي لتوفير المعلومات المتنوعة والحديثة.
- ٢ - سرعة عمليات البحث العلمي في ظل السباق التكنولوجي لعملية الاتصال.
- ٣ - توفير المعلومات الإلكترونية لمستخدمي شبكة الإنترنت في مختلف الميادين والعلوم على مستوى العالم.
- ٤ - وضع الإنتاج الفكري والعلمي التعليمي لدول العالم على شكل أوعية إلكترونية.
- ٥ - تعميق فرص تبادل المعلومات الإلكترونية عبر إنشاء آلاف المواقع التعليمية أو غيرها عبر شبكة الإنترنت.
- ٦ - نشر البحوث والدراسات العلمية على المستوى الأكاديمي.

ميزات النشر الإلكتروني

إن النشر الإلكتروني له مميزات عديدة من حيث الشكل أو المضمون أو مستوى الأداء أو الكفاءة والانتشار وفيما يلي نلخص أهم الميزات التي يتمتع بها النشر الإلكتروني كما أوردها الشرهان (٢٠٠١ ، ص ٧٩) :

- ١ - تتسم أوعية النشر الإلكتروني بالسرعة الهائلة في نشر المعلومات وتؤدي دوراً متنامياً في اختراع المعلومات وحفظها.
- ٢ - دعم العملية التعليمية وإمكانية التعليم عن بعد وتوفير المعلومات البحثية على المستوى العالمي.
- ٣ - تؤدي دوراً هاماً في القضاء على مركزية وسائل الإعلام والاتصالات الرسمية من خلال الاتصال بالشبكة العالمية للمعلومات والإنترنت وتوفير المعلومات الحديثة والمتنوعة بواسطة أوعية النشر المتعددة وفقاً لاهتمامات الفرد ورغباته.
- ٤ - تتسق بالتفاعلية بين المشاركين من خلال تبادل المعلومات والخبرات بين الأفراد.
- ٥ - الاشتراك في بعض أوعية النشر الإلكتروني مجاناً مثل المجالات والنشرات المختلفة والحصول على نسخ منها.
- ٦ - إن النشر الإلكتروني اختصر التكلفة المادية للطباعة التقليدية من حيث إعداد النسخ والإجراءات الالزامية للطباعة والمتطلبات المالية والموارد البشرية والأجهزة والآلات التي تستهلكها الطباعة التقليدية.
- ٧ - هيأ النشر الإلكتروني إمكانية خزن المادة العلمية والاحتفاظ بها وإعادة استخدامها للطباعة كلما دعت الحاجة إليها دون آية تكاليف مادية، كما أن وسائل النشر الإلكتروني لا تحتاج إلى مخازن كبيرة أو مساحات واسعة لحفظ محتوياتها، وإنما تكتفى مساحات صغيرة لحفظ الأسطوانات المدمجة.

سلبيات النشر الإلكتروني

- على الرغم من أهمية النشر الإلكتروني إلا أنه لا يخلو من سلبيات يمكن أن نوجزها على النحو التالي :
- ١ لا توجد الأرضية القانونية للنشر الإلكتروني والإيداع القانوني بين دول العالم المتغيرة والنامية تضمن حقوق المؤلفين والناشرين في الوقت الحاضر.
 - ٢ مع انتشار الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" ظهرت صعوبة الرقابة والتمييز بين المعلومات الإلكترونية الأصلية والمسروقة.
 - ٣ وجود بعض المشكلات المتعلقة بالاتصالات الهاتفية في بعض الدول النامية والتي تؤثر سلباً على خدمات النشر الإلكتروني بالنسبة للمستفيدين.
 - ٤ وجود بعض الأفراد الذين يقومون ببث الفيروسات في أجهزة الحواسيب، وبالتالي القضاء على المعلومات الإلكترونية الموجودة في ذاكرة الحواسيب.
 - ٥ ليس من المؤكد أن الحفظ والتخزين الإلكتروني هو أكثر تحملًا من الحفظ الورقي على المدى البعيد، فالموضوع يحتاج إلى المزيد من الدراسات والتجارب.

المكتبة الإلكترونية كأحد مراكز مصادر التعلم

إن مراكز مصادر التعلم يُعد البيئة التعليمية المناسبة لمارسة العديد من الأنشطة التربوية المختلفة بما يتضمنه من مواد مطبوعة وغير مطبوعة ويعتبر المركز المكان المناسب لتحقيق التعليم الذاتي والجماعي والمستمر، وإن المكتبة الإلكترونية تُعد أحد مصادر التعليم الحديثة التي يتضمنها المركز بما تحتويه من معلومات نصية كالكتب والمجلاط والبحوث والدراسات وغيرها ذلك ومواد غير نصية كالرسوم والخرائط والصور المرئية الثابتة والمحركة وغير ذلك.

وتعتبر المكتبة الإلكترونية هي البيئة المناسبة لمارسة العديد من الأنشطة

التعليمية والبحثية المختلفة، وقد ظهرت المكتبات الإلكترونية نتيجة لانتشار المعلومات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت بشكل سريع، مما أدى إلى انتشار المكتبات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت وأصبح دورها يتجلّى في توفير المصادر المختلفة في شكلها الإلكتروني سواء كانت كتب أم مجلات أم دوريات أم صحف أم بحوث أم دراسات أم شرائح شفافة أم صور ثابتة أم صور متحركة، أم رسوم أم أسطوانات مدمجة أم أسطوانات صوتية أم غير ذلك، وتزويدها للمتعلمين المستفيدين بشكل عام.

وتقوم المكتبة الإلكترونية على مبدأين أساسين كما أشار إليهما كينيث هما:

- ١ - تحقيق أوسع وصول ممكن للمعلومات.
 - ٢ - استخدام تقنية النشر الإلكتروني لتنمية وإدارة مصادر المعلومات.
- (المشار إليه في الشيمي، ١٩٩٥).

وقد عرفتها التل (٢٠٠٠) على "أنها تلك المكتبة التي توفر مجموعة منظمة من المصادر في شكلها الإلكتروني سواء أكانت مخزنة على الأقراص (الضوئية) المدمجة أو أقراص مرنة أو صلبة، مع إتاحة الإمكانية للمستفيد للوصول إلى هذه المصادر وإلى غيرها من خلال شبكات المعلومات" (ص ٣٥٥).

فالمكتبة الإلكترونية تتضمن مجموعة من المعلومات الرقمية يستطيع المستفيد الحصول عليها باستخدام فهرس المكتبة والتعرف على المعلومات الموجودة فيها، ويعتمد نجاح المكتبة على توافر مصادر النص الكامل وآليات الاسترجاع والبحث الكافية فقد أكد جاكوبز Jacobs (Jacobs, ١٩٩١) المشار إليه في الشرهان، ٢٠٠١ : ص ٧٠) في دراسته على أهمية وجود المكتبات العالمية الإلكترونية وذلك لدورها الفعال في تقديم الخدمات المعلوماتية بواسطة توافر أنوعية المعلومات الإلكترونية والمسجلة على الأقراص الضوئية المدمجة.

فالمكتبات الإلكترونية تتيح الفرصة للأفراد في الاطلاع على المادة العلمية على الشبكات الحاسوبية الكبيرة والمت坦مية عبر دول العالم المختلفة والمزودة بوسائل متعددة على هيئة أشكال رقمية إلكترونية. وبصورة إجمالية فإن أهم مميزات المكتبات الإلكترونية تمثل بالآتي :

- ١ - تُعد حفلاً استكشافياً للمعلومات الهائلة والتنوعة أمام المستفيدين.
- ٢ - تلعب دوراً فاعلاً في تمية المجتمع المعلوماتي العالمي من خلال دورها كمزود للمعلومات أو كمتحف لها في بعض الأحيان.
- ٣ - قابلية المكتبة في التخزين والتنظيم وبيث المعلومات الجديدة إلى المستفيدين من خلال قنوات إلكترونية.
- ٤ - المقدرة على ربط متعدد المعلومات بالباحث عنها من خلال قنوات إلكترونية (كينيث المشار إليه في الشيمي ، ١٩٩٥ : ٧٥-٧٦).

المكتبة الإلكترونية ودورها في مجال التعليم

مع تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ظهرت الحاجة إلى وجود المكتبة الإلكترونية والتي ترتكز في عملها على تحويل بيانات المكتبة إلى أوعية إلكترونية (العبدلي ، ٢٠٠١ : ٣٨). ولا شك أن استخدام المكتبة الإلكترونية في التعليم أدى إلى تطور مهم في العملية التعليمية وأثر على طريقة أداء المعلم والمتعلم وإنجازاته نظراً لاحتواها على معلومات عديدة ومتعددة تخدم جميع التخصصات التعليمية. فهي تُعد أداة للبحث والاكتشاف للحصول على المعلومات الإلكترونية الهائلة. كما أن تكنولوجيا التعليم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولذا فإن أي تطور يحدث في تكنولوجيا التعليم لابد وأن يكون مرجعاً إلى تطور وسائل الاتصال والمعلومات. وتُعد المكتبة الإلكترونية أحد مراكز مصادر

التعلم الحديثة والهامة ، فهي المكان الطبيعي الذي يرتاده المتعلم لتلبية حاجاته من المعلومات بأوعيتها المختلفة والتي لها دور مهم في تحسين العملية التعليمية لخدمة المعلم والطالب والباحث.

ويعتقد الباحث أن المكتبة الإلكترونية يمكن أن تساهم في تطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس والارتقاء بمستوى الخدمات المعلوماتية في مجال التعليم وأثر ذلك على طريقة أداء المعلم وإنجازاته في غرفة الفصل الدراسي . فالمكتبة الإلكترونية لا تعامل مع المعلومات النصية فقط ، وإنما تعامل مع الوسائل السمعية والبصرية والتي تشتمل على الصور ، والرسوم ، والصوت ، والفيديو ، والصور المتحركة ، والأشرطة السمعية ، والأسطوانات المدمجة ، والخرائط وغير ذلك ، والتي تؤدي إلى استثارة اهتمام الطالب أو المستفيد بتتنوع المعلومات والخبرات التي تهيئها الوسائل التعليمية ، مما يساعد على ترغيب المتعلم وتشويقه ، علاوة على دورها الفاعل في توضيح المادة العلمية وتدعيم العملية التعليمية لدى الطالب والباحثين وغيرهم . ونظرًا لأهمية المكتبة الإلكترونية في مجال التعليم ، فقد اهتم كثير من مراكز مصادر التعليم في الدول المتقدمة بتوفير خدمة المكتبات الإلكترونية لدى الطلاب في المدارس والجامعات والمعاهد وغيرها من المؤسسات التعليمية إدراكاً لأهمية هذه التقنية في العملية التعليمية .

نبذة مختصرة عن مكتبة الملك عبدالعزيز العامة

تم افتتاح مكتبة الملك عبدالعزيز العام في رجب ١٤٠٨ هـ / ٢٧ فبراير ١٩٨٧ م وهي مؤسسة خيرية أنشأها صاحب السمو الملكي الأمير عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود وللي العهد ونائب رئيس مجلس الوزراء ورئيس الحرس الوطني . ويأتي إنشاء هذه المؤسسة العلمية والتربوية إيماناً من سموه الكريم بأهمية العلم ودوره في تنمية

المجتمع ونموه. وتعمل المكتبة على تقديم الخدمات المكتبة لجميع فئات المجتمع بما تتضمنه من كتب ومجلات ومخطبات ووثائق تقدر أوعيتها ٨٠٠٠ مادة علمية. وقد قامت مكتبة الملك عبدالعزيز العامة - فرع الروضة بافتتاح قاعة للإنترنت في ١٩١٤٢١/١٠/٢٠، وتتضمن ٢٠ جهازاً للحاسوب مخصصة للرجال متصلة بالشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت". أتاحت من خلالها جميع فهارس وقواعد البيانات من خلال شبكة الإنترنت فأصبحت المكتبة بذلك من أوائل المكتبات العربية التي يمكن مشاهدة محتوياتها من خلال الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" (نشرة مكتبة الملك عبدالعزيز العامة : ٢٠٠٢م).

الدراسات السابقة

بالنظر إلى حداة مشكلة البحث ، فإن هنالك ندرة في الدراسات والبحوث التي أجريت حولها. فقد أكد عارف والعريني (٢٠٠٢) في دراستهما المعنونة "مكتبة الإنترت العامة نموذج للمكتبات الرقمية" إلى ندرة الدراسات والبحوث التي تغطي المكتبة الرقمية أو الإلكترونية إن لم يكن عدم وجود مشاريع وتجارب للمكتبات الرقمية التي تتبناها المكتبات بمختلف أنواعها في الوطن العربي. وقد توصلت الدراسة إلى عدم قيام المكتبات العربية باستغلال مصادر المعلومات المتاحة لها على شبكة الإنترت لبناء مجموعات خاصة بها لتقديم خدمات تخدم احتياجات مستفيديها من خلال مشروع تطوير المكتبة الرقمية أو الإلكترونية. وقد أوصى الباحثان في دراستهما القائمين على المكتبات بجميع أنواعها وخصوصاً العامة والأكاديمية في الوطن العربي بضرورة البدء في التفكير العملي في إنشاء مكتبات رقمية إلكترونية مستفيدين من المكتبات الرقمية في دول العالم المتقدمة كما أوصيا بضرورة دعم الأبحاث التي تهدف إلى التعريف بالمكتبات الرقمية وتطوير خدماتها (ص ٢ -

(١٩).

وقد أجرى جرجيس وبومعرافي (٢٠٠١) في دراسته حول التراث العلمي العربي على الإنترنت. وقد هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة معايير تقويم الواقع العربية على شبكة الإنترنت. وقد توصلت الدراسة إلى ضعف الواقع العربية على شبكة الإنترنت وغياب العمل المؤسسي الجماعي وظهور العمل الفردي غير المتقن.

وقد تناول مكتب مارك فريسكو للاستشارات (Marcfresco, ١٩٩٦) دراسة حول تأثير المصادر الرقمية "المعلومات الإلكترونية" على قاعات القراءة البريطانية وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التأثير الذي يمكن أن تحدثه على رواد المكتبة في قاعات القراءة البريطانية عند الدخول إلى مصادر المعلومات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت. وتوصلت الدراسة إلى زيادة الطلب من قبل الرواد لإيجاد مساحات إضافية لقاعات القراءة في المكتبة والرغبة في البقاء مدة أطول للحصول على المعلومات الإلكترونية المختلفة من خلال الاتصال بشبكة الإنترنت.

وأجرى مكسا وفيليب (Miksa & Philip, ١٩٩٨) دراسة حول المكتبة الرقمية : الحقيقة والواقع. وتوصلت الدراسة إلى أهمية المكتبة الرقمية كمصدر للمعلومات الإلكترونية المتطورة وأنها لا تحتاج إلى مكان يطلق عليه مكتبة ، وإنما يمكن توزيعها على مجموعة من الخوادم (Servers) في أماكن متبااعدة ليتم ربطها بعضها البعض بواسطة شبكة الإنترنت لتقديم خدماتها المعلوماتية المتنوعة إلى المستفيدين.

وتناول الشرهان (٢٠٠٢) في دراسته حول آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في شبكة الإنترنت ، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة استخدام شبكة الإنترنت في مجال التعليم للحصول على المعلومات الإلكترونية بصورة سريعة وأنها ذات فائدة كبيرة للاطلاع على المراجع والبحوث المتنوعة ، كما أنها تعد منفذًا من منافذ المعرفة الحديثة وهي أفضل مكتبة يمكن أن يرجع إليها

الأستاذ والطالب والباحث وغيرهم (ص ٥٦٦-٥٦٧).

وقد أجرى العبيد (٢٠٠٢) دراسة حول مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من شبكة الإنترن特. وتوصل في دراسته إلى أن ٥٠٪ من عينة الدراسة لديها الرغبة في زيادة مهارة البحث والاستكشاف العلمي، وأن ٤٥٪ من عينة الدراسة استفادة من شبكة الإنترنط في الحصول على المعلومات الإلكترونية كالكتب والمجلات وغيرها من خلال مواقعها المحددة على شبكة الإنترنط (ص ١٢٩).

وأجرى أبو عزة (٢٠٠١) دراسة حول واقع استخدام شبكة الإنترنط من قبل طلبة جامعة السلطان قابوس. وقد توصل الباحث إلى أن غالبية طلبة الجامعة يستخدمون شبكة الإنترنط يومياً بمعدل ساعتين فأكثر ونسبتهم ٧٢٪، وهو يُعد مؤشراً يعبر عن مدى الاهتمام بشبكة الإنترنط من قبل طلاب الجامعة للحصول على المعلومات المختلفة من الواقع العامة والواقع ذات العلاقة بتخصصاتهم الدراسية.

وتناول الخباز وجوهر (٢٠٠٢) في دراستهما حول مدى استعداد العاملين في مكتبات كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في التعامل مع التغيرات الحديثة للمكتبة الرقمية وتحديد مدى الاستفادة من شبكة الإنترنط.

وتوصلت الدراسة إلى أن ٦٨٪ من عينة الدراسة تستخدم شبكة الإنترنط للتتصفح العام وأن ٤٥٪ تبحث عن فهارس المكتبات على شبكة الإنترنط، بينما ٢٧٪ تتصفح عن قوائم الناشرين.

وقد أجرى عليان (٢٠٠٢) دراسة حول إدارة التنمية البشرية في المكتبات الرقمية "دراسة وثائقية" بهدف إلقاء الضوء على إدارة التنمية البشرية في المكتبات الرقمية في مختلف جوانبها، وتقديم أداء العاملين في المكتبات الرقمية. وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة تطوير وتنفيذ المكتبة الإلكترونية لبرامج التدريب والتنمية المناسبة

للعاملين فيها وأهمية قيام الباحثين في الدول العربية بإعداد المزيد من الدراسات والبحوث في مجال المكتبات الرقمية.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي تناولت المكتبة الإلكترونية، كما أنه لا توجد دراسة - حسب علم الباحث - للمجتمع السعودي بحثت في موضوع الدراسة، وإن هذه الحقيقة تزيد من أهمية الدراسة الحالية كما أن هذه الدراسة ما هي إلا محاولة لدعم الدراسات السابقة، الأمر الذي من شأنه - في المحصلة النهائية - الارتفاع بمستوى الخدمات التعليمية والبحثية التي تقدمها المكتبات العامة من خلال الاستفادة من المعلومات الإلكترونية التي تقدمها المكتبة الإلكترونية لروادها.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة :

بما أن الهدف الرئيس للدراسة هو التعرف على اتجاهات رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة نحو المكتبة الإلكترونية، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الذي "لا يهدف فقط إلى وصف الظواهر ووصف الدافع كما هو بل إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره" (عيادات، ١٩٩٣ : ٢٢٠).^(١)
مجتمع الدراسة وعينتها :

تألف مجتمع الدراسة من رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة في فرع الروضة الذين يستخدمون قاعة الإنترنت في الفترة الصباحية والمسائية موزعين على مختلف التخصصات والمستويات الدراسية وقد تم تطبيق أداة الدراسة في الفترة من ٢٥-١٤٢٣ هـ. وقد بلغ عدد رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة الذين وزعت عليهم

(١) بيلك ، ذوقن وترن (١٩٩٣م) . البحث العلمي : مفهومه أهواهه ، أساليبه ، ط ٢ ، الرياض ، دارأسامة للنشر والتوزيع ، ص ٢٢٠ .

الاستبانة (١٥٠) فرداً، إلا أنه مع تطبيق الاستبيانات استبعدت بعضها لعدم استكمال الإجابة عليها ولو جود نقص كبير فيها، وقد تم استعادة (١١٢) استيانة وهي عينة الدراسة وتمثل (٤٧٪) من الاستبيانات الموزعة.

أداة الدراسة :

استخدم الباحث الاستيانة وقد مرت هذه الأداة بالمراحل التالية :

- ١ - بعد مراجعة الباحث للدراسات التي لها علاقة بالنشر الإلكتروني وعلى ضوء خبرته بموضوع الدراسة قام بتصميم الاستيانة بصورةها الأولية.
- ٢ - وللحتحقق من صدق الاستيانة قام الباحث بتوزيع (١٣) استيانة على (١٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في أقسام وسائل وتقنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والتربية، بكلية التربية - جامعة الملك سعود، وطلب منهم التفضل بإيادء الملاحظات حول مدى وضوح و المناسبة الاستيانة لأهداف الدراسة.
- ٣ - تم استلام الردود من قبل السادة الممكرين وتم إدخال بعض التعديلات على الاستيانة بناءً على ملاحظاتهم، وتم إعادة صياغة بعض فقرات الاستيانة وحذف فقرات أخرى منها، ثم قام الباحث بصياغة الاستيانة في شكلها النهائي. وقد تكونت من قسمين هما :
 - **القسم الأول :** وتضمن معلومات شخصية عن أفراد العينة.
 - **القسم الثاني :** ويقيس هذا القسم أراء أفراد العينة حول المكتبة الإلكترونية، وشبكة الإنترنت ودورها في الحصول على المعلومات الإلكترونية، وقد تضمن هذا القسم (١١) فقرة طلب فيها من أفراد العينة الاستجابة وفق سلم استجابة (نعم ، لا)، أو

الاختيار من ضمن عدة بدائل بحيث سمح للمستجيب اختيار أكثر من بديل ، فعلى سبيل المثال طلب من العينة تحديد أكثر من موقع على شبكة الإنترنت مثل : Ajeeb, Raddadi, yahoo وغيرها لاستقصاء المعلومات الإلكترونية ، بحث تم بعد تطبيق الأداة رصد التكرارات والنسب المئوية لكل استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس.

صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة باعتبار هذا الارتباط مؤشراً يعزز من اتساق الفقرات فيما بينها في قياس ما أعدت لقياسه. والجدول رقم (١) يوضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستوى ١٠٠% .
الجدول رقم (١). معاملات الارتباط بين كل فقرة من خطوات الأداة والدرجة الكلية

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
دالة	٤٢٠	١
دالة	٣٥٠	٢
دالة	٥٣٠	٣
دالة	٥٠٠	٤
دالة	٤٥٠	٥

تابع جدول رقم (١).

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
دالة	٥٨٠	٦
دالة	٦٨٠	٧
دالة	٧٤٠	٨
دالة	٨١٠	٩

١٠	٧٣٠	دالة
١١	٦٧٠	دالة

دالة عند مستوى (١٠٠%).

كما تم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل كرونباخ ألفا الذي أظهر أن الأداة تميز مستوى من الثبات بلغ ٨٢٪، وتعود هذه القيمة مرتفعة بالنسبة لمستوى ثبات الأداة. ولذا يمكن القول أن الاستبانة ثابتة ويعتمد عليها في قياس ما أعددت لقياسه.

تحليل بيانات الدراسة :

اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أهداف الدراسة والتي

شملت ما يلي :

- ١ - حساب التكرار لمعرفة اتجاهات رواد مكتبة الملك عبد العزيز العامة نحو المكتبة الإلكترونية ومعرفة مدى أهميتها.
- ٢ - معامل الارتباط لبيرسون لتحديد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة.
- ٣ - النسب المئوية لتحديد درجة الأهمية بين أفراد عينة الدراسة.
- ٤ - معامل كرونباخ ألفا لتحديد مستوى ثبات الأداة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أسفرت الدراسة عن نتائج عديد وتسهيلًا لعرضها فقد جرى تصنيفها في

جزأين هما :

الجزء الأول - معلومات عامة :

تم تحليل بيانات عينة الدراسة وفق الجنسية والمرحلة التعليمية والعمر ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). وصف عينة الدراسة

المتغير	العينة	النكرار	النسبة المئوية %
الجنسية	Saudi	١٠٦	٩٤,٦
	غير سعودي	٦	٥,٤
الجـمـوع		١١٢	%١٠٠
العمر	أقل من ٢٠ سنة	١٧	١٥,٢
	من ٢٠ - ٤٠ سنة	٩٠	٨٠,٣
	من ٤٠ سنة وأكثر	٥	٤,٥
الجـمـوع		١١٢	%١٠٠
المرحلة التعليمية	الثانوية	١٧	١٥
	Diploma	-	-
	بكالوريوس	٨٠	٧١,٤
	ماجستير	١٥	١٣,٤
	أخرى	-	-
الجـمـوع		١١٢	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن غالبية رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة هم من السعوديين وعدهم (١٠٦) ونسبتهم ٩٤٪، وتتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ إلى ٤٠ سنة، وعدهم ٩٠ ونسبة ٣٠٪. غالبيتهم من حملة البكالوريوس وعدهم ٨٠ ونسبة ٧١٪، بينما نجد أن تكافؤ في عدد أفراد العينة إلى حد ما في مرحلتي الثانوية والماجستير حيث بلغ عددهم (١٧ ، ١٥) ونسبة ١٥٪، ١٣٪.

الجزء الثاني – النتائج ذات الصلة بواقع المكتبة الإلكترونية :

للإجابة عن سؤال الاستبيان الأول المتعلق بعدد الساعات التي يقضيها رواد المكتبة بقاعة الإنترنت بحثاً عن المعلومات خلال الأسبوع الواحد (انظر الجدول رقم ٣)، فقد أفاد (٩١٪) وعدهم (١٠٢) من عينة الدراسة بأنهم يقضون مدة (١ - ٣) ساعات أسبوعياً، بينما نجد أن (١٧) من أفراد العينة ونسبة ٣٦٪ يقضون ما بين (٤ - ٦) ساعات أسبوعياً، و (٣) من أفراد العينة ونسبة ٦٪ يقضون ما بين (٧ - ٩) ساعات أسبوعياً. وهذا العدد من الساعات التي يقضيها الرواد تعد قليلة مقارنة بعدد الساعات المكتبة للرواد خلال فترة الدوام الصباحية ٨ - ٢ ظهر، وفي الفترة المسائية من (٤ - ٨٣٠)، ولكن غالبية العينة تقضي (١ - ٣) ساعات أسبوعياً في قاعة الإنترنت بحثاً عن المعلومات الهامة لديها.

وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة أبو عزة (٢٠٠١) والتي توصلت إلى أن معظم طلاب الجامعة ونسبة ٧٢٪ يستخدمون شبكة الإنترنت بمعدل ساعتين فأكثر يومياً للبحث عن الواقع العامة والواقع ذات العلاقة بتخصصاتهم الدراسية.

الجدول رقم (٣). يوضح عدد الساعات التي يقضيها رواد مكتبة الملك عبدالعزيز العامة في قاعة الإنترنـت

عدد الساعات	التكرار	النسبة %
٣ - ١	١٠٢	٩١
٦ - ٤	٧	٦٣
٩ - ٧	٣	٢٦
١٢ - ١٠	-	-
١٥ - ١٣	-	-
١٨ - ١٦	-	-
٢١ - ١٩	-	-
٢٤ - ٢٢	-	-
٢٧ - ٢٥	-	-
المجموع	١١٢	١٠٠

وللإجابة عن سؤال الاستبانة الثاني والمتعلق بمدى الاستفادة من شبكة الإنترنـت في الحصول على المعلومات الإلكترونية، أشار (٧١) من أفراد العينة ونسبتهم ٤٣٪ أنهم يستفيدون من شبكة الإنترنـت في الحصول على المعلومات الإلكترونية، بينما أشار (٤١) من عينة الدراسة ونسبتهم ٣٦٪ لم تستفيد من شبكة الإنترنـت. وهذا يؤكد ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها العبيد (٢٠٠٢) بأن ٤٥٪ من عينة الدراسة قد استفادوا من استخدام شبكة الإنترنـت في الحصول على المعلومات الإلكترونية والتعرف على الكتب والمجلاـت وغيرها من خلال مواقعها المحددة على شبكة الإنترنـت.

وللإجابة عن سؤال الاستبانة الثالث والمتعلق بأهمية استخدام شبكة الإنترنـت في الحصول على الكتب والبحوث والدراسات ورسائل الماجستير والدكتوراه وغيرها

من المكتبة الإلكترونية. فقد أجاب غالبية عينة الدراسة والبالغ عددهم (١٠٦) ونسبتهم ٩٤٪ بأهمية وضرورة استخدام الشبكة في الحصول على المعلومات العديدة من المكتبة الإلكترونية وهذا يؤيد ما توصلت إليه دراسة الشرهان (٢٠٠٢) على أن شبكة الإنترنت تعد منفذًا من منافذ المعرفة الحديثة وهي أفضل مكتبة يمكن أن يرجع إليها الأستاذ والطالب والباحث وغيرهم، وكذلك دراسة مكسا وفيليب (Miksa & Philip, 2000) إلى أهمية المكتبة الرقمية كمصدر للمعلومات الإلكترونية.

وللإجابة عن سؤال الاستبانة الرابع والمتصل بالمواقع الموجودة على شبكة الإنترنت التي يمكن للعينة استقاء المعلومات الإلكترونية منها والخاصة بالمراجعة، فقد أشارت الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة ونسبتهم ٩٤٪ وعدهم (١٠٦) بأنهم يحصلون على المعلومات من موقع (Raddadi)، وأن (١٠٢) من عينة الدراسة ونسبة ٩١٪ يحصلون عليها من موقع (Yahoo)، وبليه ٨٥٪ وعدهم (٩٥) من موقع (Ajeeb)، وأن ٨٤٪ وعدهم (٩٤) يحصلون على المعلومات من موقع (Google)، وأن ٨٢٪ وعدهم (٩٢) من موقع (Ayna). بينما الواقع التالية في شبكة الإنترنت، فإن الإقبال عليها كان قليلاً من عينة الدراسة والتي منها موقع (Infoseek) وعدهم (١٤) ونسبة ١٢٪، يليه موقع (Netscape) و (Amazon) وعدهم (٧) ونسبة ٦٪، بينما النسبة القليلة جداً من عينة الدراسة ونسبة ٣٪ وعدهم (٤) قد استخدموا موقع (Altavista) في البحث عن المعلومات الإلكترونية بشبكة الإنترنت، انظر الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). يوضح الواقع التي تلجم إليها عينة الدراسة في الحصول على المعلومات الإلكترونية والخاصة بالمراجع المتنوعة وغيرها

الموقع	النكرارات	النسبة %
Raddadi	١٠٦	٩٤
Yahoo	١٠٢	٩١
Ajeeb	٩٥	٨٥
Google	٩٤	٨٣.٩
Ayna	٩٢	٨٢
Infoseek	١٤	١٢
Netscape	٧	٦.٢
Amazan	٧	٦.٢
Altavista	٤	٣.٦

وللإجابة عن سؤال الاستبيان الخامس والتعلق بمدى الاستفادة من الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت في الدخول على موقع مكتبة الكونجرس الإلكترونية وموقع المكتبة البريطانية الإلكترونية على سبيل المثال. فقد أجابت غالبية عينة الدراسة وعدهم (٩٤) ونسبتهم ٨٣.٩٪ بأنهم لم يستفيدوا من تلك الخدمات وأن أقل من ربع العينة هي التي ذكرت أنها استفادت من مواقع المكتبات الإلكترونية للحصول على المعلومات وعدهم (١٨) ونسبتهم ١٦٪، ويعتقد الباحث أن هذه النسبة مرتفعة جداً تشكل منعطفاً خطيراً خاصة وأن غالبية العينة لم تستفد من الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت في الدخول على موقع المكتبة الإلكترونية في الحصول على المعلومات المختلفة التي يعزى ربما إلى قلة معرفة عينة الدراسة بالمكتبة الإلكترونية وأن غالبيتهم لا يعرفون أهمية ودور المكتبة الإلكترونية في الحصول على المعلومات المختلفة، وهذه النسبة تعد منعطفاً جديداً وتحتاج إلى المزيد من الدراسات

والبحوث وتأثر بطبيعة الحال على معدل الاستفادة من خدمات شبكة الإنترت في الحصول على المعلومات المتوعة من المكتبات الإلكترونية.

وللإجابة عن سؤال الاستبانة السادس والمتعلق بمعرفة عينة الدراسة بموقع المكتبات الإلكترونية العربية المتخصصة على شبكة الإنترت، فقد أشار أكثر من ثلاثة أرباع عينة الدراسة وعدهم ٩٠ ونسبتهم ٣٨٪ أن موقع المكتبات الإلكترونية العربية قليلة جداً، بينما ذكر ٦٣٪ وعدهم (٧) أن لديهم معرفة بموقع المكتبات العربية على شبكة الإنترت، في حين أن ٤١٪ وعدهم (١٥) تركوا الإجابة دون تعليق. وهذا يؤيد ما توصلت إليه دراسة جرجيس وبومعرافي (٢٠٠١) إلى ضعف الواقع العربي على شبكة الإنترت.

وللإجابة عن سؤال الاستبانة السابع والمتعلق بقيام عينة الدراسة بعملية نسخ أو حفظ للمعلومات الإلكترونية الموجودة في المكتبة الإلكترونية أو من الواقع المختلفة على شبكة الإنترت. فقد أجاب (٨١) من عينة الدراسة ونسبة ٣٧٪ وعدهم بالقيام بعملية نسخ أو حفظ المعلومات الإلكترونية بواسطة أجهزة الحاسب الخاص بهم وأن ٧٪ وعدهم (٣١) لم يقوموا بذلك العمل.

وللإجابة عن السؤال الثامن والمتعلق بأهمية توفير النشرات التعريفية بموقع المكتبات الإلكترونية. فقد ذكرت غالبية العينة أهمية وضرورة توفير النشرات التعريفية وعدهم (١٠٠) ونسبة ٢٩٪، وهذه النتيجة تعطي دلالة على إدراك عينة الدراسة بأهمية وضرورة توفير الواقع المختلفة للمكتبات الإلكترونية على شبكة الإنترت ليتم الاستفادة منها في الحصول على مصادر المعلومات المختلفة لأنها تعد مصدراً قوياً لتنمية المعارف الإنسانية في شتى المجالات.

وللإجابة عن السؤال التاسع والمتعلق بأهمية حفظ موقع المكتبات الإلكترونية "مجلد المحفوظات في جهاز الحاسوب". فقد أجاب ثلاثة أرباع العينة تقريباً وعدهم (

(٨٢) ونسبتم ٢٧٣٪ بأهمية ذلك، في حين ترك ٢٦٨٪ وعدهم (٣٠) الإجابة دون تعليق.

وللإجابة عن السؤال العاشر والمتعلق بتوعية مستخدمي شبكة الإنترنت بأهمية استخدام المكتبة الإلكترونية للحصول على المعلومات المهاولة التي تعرفنا بمقتضيات المكتبة الإلكترونية، فقد أجبت غالبية أفراد العينة وعدهم (١٠٦) ٩٤٪ بأهمية برامج التوعية وإحساس العينة بحاجتهم إلى تلك البرامج التوعوية التي تعرفهم بخدمات المكتبات الإلكترونية في توفير أوعية المعلومات الإلكترونية البحثية والمتقدمة والتي تعد حفلاً استكشافياً للمعلومات المهاولة والمتعددة التي تخدم الباحثين والمستفيدين بشكل عام، في حين ذكرت نسبة قليلة جداً ٦٪ وعدهم (٦) من عينة الدراسة أنهم لا يرون أهمية ذلك.

وللإجابة عن السؤال الحادي عشر والمتعلق بأهمية عملية البحث العلمي وتعزيزها من خلال ربط مكتبة الملك عبدالعزيز العامة بالمكتبات الإلكترونية المحلية والدولية. فقد أجبت غالبية عينة الدراسة وعدهم (١٠٢) ونسبة ٩١٪ بأهمية ربط المكتبة بالمكتبات الإلكترونية سواء المحلية أو الدولية للحصول على المعلومات الإلكترونية المهاولة وسهولة الدخول إليها من خلال شبكة الإنترنت في حين تركت نسبة قليلة ٩٪ وعدهم (٩) الإجابة دون تعليق.

ويستطيع الباحث أن يستنبط من تلك النتائج التوجه الإيجابي من عينة الدراسة نحو استخدام تقنية المكتبات الإلكترونية وأن هناك تأكيداً وتركيزًا على أهمية تأمين المعلومات والأدلة التي تعرفهم بواقع المكتبات الإلكترونية لاستخدامها في البحث والدراسة.

ثم طرح الباحث في الاستبانة سؤالاً مفتوحاً يطلب من أفراد العينة كتابة الأسباب التي أدت إلى عدم معرفتهم بالمكتبة الإلكترونية، وقد أجبت العينة عن

السؤال المفتوح وعدهم قليل لا يتجاوز (١٢) ونسبتهم ٧٠٪ بالأسباب التالية :

- ١- لا توجد نشرات أو أدلة تُعرف رواد المكتبة بموقع المكتبات الإلكترونية على شبكة الإنترنت.
- ٢- قلة الواقع العربية المتخصصة في المكتبات الإلكترونية.
- ٣- قلة المعرفة بالمكتبات الإلكترونية وصعوبة اللغة الأجنبية في البحث عن المعلومات الإلكترونية الأجنبية.
- ٤- ندرة الكتب العربية الإلكترونية عن شبكة الإنترنت.
- ٥- عدم وجود موقع محفوظة في أجهزة الحاسوب تتعلق بالمكتبات الإلكترونية.
- ٦- لا توجد برامج توعوية بمكتبة الملك عبد العزيز العامة تعرفنا بالمكتبات الإلكترونية.
- ٧- موقع الكتب الإلكترونية العربية بمعشرة وغير منظمة ولا توجد في دليل واحد.
- ٨- لا توجد إشارة في مناهجنا التعليمية في المرحلة الثانوية عن المكتبات الإلكترونية.
- ٩- عدم تدريب رواد المكتبة على كيفية الدخول إلى موقع المكتبات الإلكترونية وكيفية توظيفها لخدمة العملية البحثية.
- ١٠- لا توجد تغطية إعلامية كافية تعرف الباحثين بالمكتبات الإلكترونية وأهميتها في الحصول على المراجع الإلكترونية المتنوعة والحديثة.
- ١١- ارتفاع سعر خدمة الإنترنت بالمملكة العربية السعودية لا يساعد الباحث في استكشاف المعلومات المطلوبة في منزله والتي تتعلق بمقتنيات المكتبات الإلكترونية التي قد تستغرق وقتاً أطول في البحث عن المعلومة.
- ١٢- ضعف المكتبات العربية في نشر معلومات إلكترونية على شبكة الإنترنت مقارنة بالمكتبات الأوروبية والأمريكية.

الوصيات

في ضوء ما أسفه عنه البحث من نتائج يمكن استخلاص الوصيات التالية :

ضرورة رفع مستوى الوعي التعليمي للاستفادة من المكتبات الإلكترونية كأحد مراكز مصادر التعلم في الحصول على المعلومات الإلكترونية الهائلة مع وضع الخطط الالزامية لتنمية المتعلم بأهمية المكتبات الإلكترونية عن طريق النشرات التعريفية والأدلة والصحف والإعلانات الدعائية وغيرها من وسائل الإعلام المختلفة ، لخدمة العملية التعليمية والبحثية.

- إصدار مجلة إلكترونية متخصصة في شبكة الإنترنت تُعنى بمواقع المكتبات الإلكترونية وتُعرف بالمعلم والباحث بالكتب والمراجع الجديدة.
- ضرورة تزويد أمناء المكتبات ومتخصصي المعلومات بالمهارات الجديدة التي تعرضها التكنولوجيا الرقمية المتقدمة لتعريف رواد المكتبة من الطلاب والباحثين وغيرهم بأهمية استخدام المكتبات الإلكترونية في البحث العلمي.
- إعادة النظر في مناهج المدارس والمعاهد والكليات بجامعاتنا الخليجية والعربية لمواكبة التطورات الهائلة في مجال النشر الإلكتروني وتكنولوجيا المعلومات ؛ وإيجاد مادة تعليمية يسمى المكتبة الإلكترونية ، بغية تدريسيها في المؤسسات التعليمية المختلفة.
- توفير فهارس موحدة لكل الوثائق المنشورة إلكترونياً على مستوى المكتبات الإلكترونية في دول العالم المختلفة وتزويد المتعلمين والباحثين بها.
- تنمية العلاقة البحثية بين الناشر (المؤلف) والمكتبة الإلكترونية التي ينبغي أن تؤدي دوراً رائداً في تشجيع النشر الإلكتروني.
- تطوير المكتبات العربية الإلكترونية وزيادة توفير مصادر المعلومات الإلكترونية

على شبكة الإنترنت بشكل يتلاءم مع طبيعة التطورات التقنية بما يخدم العملية التعليمية.

- العمل على إزالة الصعوبات والعقبات التي تحد من وجود المكتبات العربية الإلكترونية على شبكة الإنترنت.

أما الدراسات التي يمكن الخروج بها من هذه الدراسة فهي:

- إجراء الدراسات العلمية والمسحية لقياس مدى الاستفادة من أوعية المعلومات الإلكترونية في الجامعات السعودية، تجرى على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

- إجراء دراسة لمعرفة علاقة استخدام المكتبة الإلكترونية كأحد مراكز مصادر التعلم بتحصيل الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

- إجراء دراسة مسحية لمعرفة واقع استخدام المكتبات الإلكترونية في المكتبات العربية ومدى استفادة رواد منها.

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال المكتبات الإلكترونية في الدول العربية، فدراسة عليان (٢٠٠٢) أكدت أهمية إجراء العديد من الدراسات والبحوث حول المكتبات الإلكترونية.

المراجع

أبو خضراء، حسن (١٩٨٨). النشر الإلكتروني، رسالة المكتبة، مجلة الفيصلية المتخصصة، مجلد ٢٣ ، العدد ٣.

أبو عزه، عبدالجيد صالح (٢٠٠١). واقع استخدام شبكة الإنترنت من قبل طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة مكتبة الملك فهد، المجلد ٦١، العدد ٢)، الرياض.

بيتر، كرت (١٩٩٨). الدليل الكامل إلى الإنترنت، ترجمة : سامح خلف، الدار العربية للعلوم. التل ، شادية (٢٠٠٠). التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، بحث منشور في المؤتمر الذي نظمته جامعة الزرقاء الأهلية في الفترة من ١٦ - ١٨ أيار ٢٠٠٠ ، الأردن.

جرجس، نادين (١٩٩٩). الإنترنت والمشروعات التكاملة، ط ١ ، مكتبة الفلاح، الكويت.

- جريجس، جاسم؛ وبومعرافى، بهجة (٢٠٠١). التراث العلمي العربى والإنترن特، المجلة العربية للمعلومات، مجلد ٢٢ ، العدد ١.
- حسين، سمير حمد (١٩٩٨). مستقبل النشر الإلكتروني العلمي ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، مجلة النشر العربي ، جامعة الكويت ، العدد ٥٦ ، السنة ١٤ .
- الخبار، فاخر؛ وجوهر، عبدالرزاق (٢٠٠٢). مدى استعداد العاملين في مكتبات كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في التعامل مع التغيرات التكنولوجية الحديثة للمكتبة الإلكترونية وتحديد مدى الاستفادة من شبكة الإنترن特 ، دراسة ميدانية ، المؤتمر والمعرض العربي لجمعية المكتبات المتخصصة والفنون ، المكتبة الإلكترونية وتحديات التغيير ، الدوحة ، ١٩ - ٢١ محرم ١٤٢٣ ، الموافق ٢ - ٤ أبريل ٢٠٠٢ م.
- الشهران، جمال عبدالعزيز (٢٠٠٢). دراسة آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة الملك سعود في شبكة الإنترن特 ، مجلة جامعة الملك سعود ، م ١٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، (٢) ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- الشهران، جمال عبدالعزيز (٢٠٠١). الكتاب الإلكتروني ، المدرسة الإلكترونية والمعلم الافتراضي ، الطبعة الأولى ، مطبع الحميضي ، الرياض .
- الشهران، جمال عبدالعزيز (٢٠٠٠). الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليمية ، الطبعة الأولى ، مطبع الحميضي ، الرياض .
- الشطي، قصي (١٩٩٩). النشر الإلكتروني العربي ، مجلة العربي ، العدد ٤٩١ ، أكتوبر ، الصفة ، الكويت .
- صادق مصطفى، أمينة (١٩٩٦). دور المكتبة في التدريب على استخدام شبكة الإنترن特 ، ندوة جامعة القاهرة ، ١٩ - ٢٥ أكتوبر ١٩٩٦ ، القاهرة .
- عارف، محمد؛ والعربى، محسن (٢٠٠٢). مكتبة الإنترن特 العامة نموذج للمكتبات الرقمية: دراسة تحليلية لأهدافها ووظائفها وخدماتها ، المؤتمر والمعرض العربي لجمعية المكتبات المتخصصة والفنون ، المكتبة الإلكترونية وتحديات التغيير ، الدوحة ، ١٩ - ٢١ محرم ١٤٢٣ ، الموافق ٢ - ٤ أبريل ٢٠٠٢ م.

عبد الهادي، زين (١٩٩٩). النشر الإلكتروني : التجارب العالمية مع التركيز على عمليات إعداد النص الإلكتروني ، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات ، المكتبة الأكاديمية ، المجلد (٦) ، العدد الثاني عشر.

العبيدي ، إبراهيم (٢٠٠٢). مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" ، رسالة ماجستير ، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

عيادات ، ذوقان وآخرون (١٩٩٣م). البحث العلمي : مفهومه ، أدواته ، أساليبه ، ط ٢ ، الرياض ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الرياض.

العيبدلي ، لولوه (٢٠٠١). الإنترت والمكتبات ، إدارة المكتبات ، سلسلة تبسيط علوم المكتبات ، العدد (٩) ، وزارة التربية ، الكويت.

عليان ، رحبي (٢٠٠٢). إدارة التنمية البشرية في المكتبات الإلكترونية "دراسة وثائقية" ، المؤتمر والعرض العربي لجمعية المكتبات المتخصصة والفنون ، المكتبة الإلكترونية وتحديات التغيير ، الدوحة ، ١٩ - ٢١ محرم ١٤٢٣ ، الموافق ٤ - ٤ أبريل ٢٠٠٢م.

كينيث إي داولين (١٩٩٥) (Kenneth E. Dowlin). المكتبة الإلكترونية ، الآفاق المترقبة وواقع التطبيق ، ترجمة حسين عبدالرحمن الشيمي ، قسم المكتبات والمعلومات بكلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض.

مكتبة الملك عبد العزيز العامة (٢٠٠٢). نشرة مختصرة عن مكتبة الملك عبد العزيز ، الرياض. The Marc Fresco consultancy (1996).

The Impact of Digital Resources on British Library research and Innovation, Report 3, UK.

Miksa, F. and Philip, D. (1998).

Intellectual Realities and the Digital Library.

<http://www.csoll.tamu.edu/d194/miksa.html>

**The attitudes of king Abdul-Aziz Public Library readers and
researchers towards the electronic library as Learning
Resource Centers in Riyadh city.**

Jamal Abdulaziz Al-Sharhan

*Associate Professor, Department of Curricula, Teaching Methods, college of
Education, King Saud university, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of this study is to investigate the attitudes of library readers / researchers in King Abdul-Aziz Public Library towards the electronic library in Riyadh city.

The study sample consisted of (112) readers and researchers of King Abdul-Aziz Library.

The analysis of data showed the following results:

1. %94.6 of sample was concerning the importance and usefulness of the internet in finding books, studies, PhD and Master thesis, and etc. from electronic libraries.
2. %83.9 of sample was not getting any usefulness services from the Congress and British electronic Libraries through internet sites.
3. %80.3 of sample indicated that there is lack of Arabic electronic libraries numbers in internet sites.
4. %94 of sample were getting electronic information from Raddadi site and %91 from Yahoo, while %3.6 from AltaVista.
5. %98.2 of sample was concerning the necessities of providing brochures in electronic libraries' sites for the readers /researchers in Library.
6. The sample indicated some reasons which limit the Library electronic role.

According to the findings of the study, some recommendations are adopted.

الإجراءات والأنظمة للتراخيص والضوابط المعتمدة في التعليم العالي الأهلي والأجنبي في دول الخليج العربية

حسن أبو بكر العولقي^(١)، منير بن مطفي العتيبي^(٢)

(١) أستاذ مشارك بقسم الإدارة التربوية (٢) أستاذ مشارك بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة. إن واقع التعليم العالي عامّةً، والأهلي خاصّةً، في دول مجلس التعاون المبني على التوسيع المتزايد، كمياً وأفقياً، في مؤسّساته وتعدد أنماطه وخصائصه وفروعه، يبرز الحاجة إلى وجود أنظمة ولوائح وجود أنظمة وهيئات مهنية لمنع الاعتماد الأكاديمي، وفق معايير علمية ومهنية لضمان جودة التعليم ونوعيته، و بما يحقق الأهداف العامة والخاصة من ورائه.

وتنفيذاً لقرار لجنة مجلس وزراء التعليم العالي والبحث العلمي بدول مجلس التعاون، في اجتماعهم الخامس بسلطنة عمان في شهر شوال ١٤٢٠ هـ، المتضمن إجراء دراسة مسحية عن "الإجراءات والأنظمة للتراخيص والمعايير والضوابط المعتمدة في التعليم العالي الأهلي والأجنبي في دول مجلس التعاون"، فإن هذه الدراسة تتبع النظم والضوابط والمعايير والإجراءات المستخدمة في مجال الترخيص للتعليم الأهلي، بهدف الوصول إلى مجموعة مقترحة من الضوابط والمعايير التي يمكن تبنيها من أجل تنسيق السياسات والإستراتيجيات تجاه التعليم العالي الأهلي والأجنبي بدول المجلس.

ويعتبر التعليم العالي الأهلي والخاص في دول مجلس التعاون تجربة حديثة، وقد كانت دولة الإمارات العربية المتحدة، هي أولى دول المجلس في خوض تجربته في منتصف الثمانينات ومطلع التسعينيات الميلادية لعدد من الكليات والجامعات الخاصة والأجنبية. وبذلت المملكة العربية السعودية أيضاً الترخيص لعدد من الكليات الخاصة على مستوى برامج الدبلوم العالي والبكالوريوس في نهاية التسعينات. وفي سلطنة عمان صدرت الموافقة المبدئية لأول كلية خاصة في العام ١٩٩٤م، وهناك الآن تسع كليات خاصة، وتميز معظم هذه الكليات بارتباطها بمؤسسات تعليم عالي أجنبية معظمهما في المملكة المتحدة. وفي دولة قطر صدر قرار وزير التربية والتعليم والتعليم العالي بتاريخ ٢٠٠٠/٤/٢٠ م بشأن تنظيم إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاص. كما أن مجلس الوزراء الكويتي أصدر قراراً في العام الماضي (٢٠٠٠م)

بالسماح للجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأجنبية بفتح فروع تعليمية لها في دولة الكويت. أما دولة البحرين فيمثل هذا النوع من التعليم العالي وجود جامعة الخليج المدعومة من قبل دول المجلس بها، إضافة إلى بعض المعاهد المهنية الخاصة.

وفي الدراسة تم استعراض الأنظمة والإجراءات المتبعة في مجال الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الأهلية ومارستها لعملها في بعض البلاد العربية والعالمية، مثل اليمن ومصر والأردن والمغرب والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة واليابان.

وانتهت الدراسة إلى تقديم مقترنات بالأنظمة والإجراءات والمعايير والضوابط التي يمكن تبنيها في مجال الترخيص بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية ومتابعة نشاطاتها ومارستها.

المدخل إلى الدراسة*

إن التوسع المتزايد، كمياً وأفقياً، في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية وتعدد أنماطه وخصائصه وفروعه (١٧٥ جامعة عربية في عام ١٩٩٨م)، وبشكل غير منضبط أحياناً، سيؤثر على المستوى النوعي للتعليم العالي فيها. ومع التجربة العربية لمفهوم التعليم العالي "الأهلي أو الخاص، فإنه" من الجميل جداً أن تسعى الأقطار العربية إلى محاولة ضبط المستوى النوعي للتعليم الجامعي فيها عن طريق معايرة مستوياتها العلمية والأكاديمية بالمعايير الأكاديمية المعتمدة، في محاولة جادة لرصد المستويات النوعية لمؤسساتنا الأكاديمية ورفعها إلى مصاف المؤسسات الأكاديمية العالمية" (جامعة البحرين، ٢٠٠٠م، ص ٢).

وبالتالي فإن وجود أنظمة معينة للتراخيص بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الأهلية والخاصة بدول مجلس التعاون ومن ثم وجود هيئة مهنية تمنع الاعتماد الأكاديمي باستمرار هذه المؤسسات، وفق معايير أكاديمية (علمية ومهنية)، سوف يضمن الجودة لمستوى التعليم المقدم بما يحقق الأهداف العامة والخاصة وراء إنشائها.

* أعدت هذه الدراسة بتكليف من الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م

ومنح الترخيص للمؤسسات التعليمية يعني "متعها بالحد الأدنى المطلوب من الخصائص العلمية في مستوى برامجها وقدرتها على الحفاظ على المستوى المطلوب في الحاضر والمستقبل" (السلطان، ١٤٢١هـ، ص ٣).

والاعتماد الأكاديمي مفهوم حديث نسبياً في المنطقة العربية، وقد نشأ في الولايات المتحدة الأمريكية كنشاط اختياري غير حكومي يهدف إلى الارقاء بنوعية التعليم في الكليات والجامعات. وتطور ليكون أداة قوية وفاعلة في ضمان سمعة وقيمة الخبرة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية.

وهناك نوعان من الاعتماد ينظر إليهما باعتبارهما أمرين مفيدين وضروريين للحفاظ على جودة التعليم العالي. وينطوي النوع الأول على تقويم المؤسسة ككل، ولذا فهو يسمى "الاعتماد المؤسسي". أما النوع الثاني فينطوي على تقويم برامج أكاديمية معينة داخل إطار المؤسسات، مثل الطب، والهندسة، والقانون، والتربية، وإدارة الأعمال وغيرها، ومن ثم فإنه يعرف باسم "الاعتماد التخصصي" (جامعة البحرين، ٢٠٠٠م، ص ٣).

أهداف الدراسة

يشهد التعليم العالي على المستوى العالمي نمواً سريعاً نتيجة الإقبال الشديد عليه، مما جعل من مشاركة القطاع الخاص أمراً ضرورياً للمساهمة الفعالة في هذا المجال. ومن هذا المنطلق نجد أن التعليم العالي الأهلي والأجنبي يشهد نمواً متزايداً في بعض دول المجلس وتباطئ في دول أخرى. ومع هذا التوسع لدور التعليم العالي غير الحكومي بدول مجلس التعاون -وفي ظل عدم وجود تنسيق فيما يتعلق باللوائح والأنظمة التي ترخص إنشاء مثل هذه المؤسسات التعليمية، وكذلك عدم وجود معايير وضوابط موحدة للاعتماد الأكاديمي لمثل هذه المؤسسات -فإن الحاجة إلى

وجود مثل هذا التنسيق أمر ضروري لدول المجلس ، لكي ينظم هذا النوع من التعليم العالي حفاظاً على توازنه وعلى جودته النوعية. وعلى ضوء ذلك تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي :

- ١- التعريف بالأنظمة والإجراءات المتبعة عالمياً في مجال الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية ومارستها لعملها.
- ٢- توفير معلومات كمية عن مؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية في دول المجلس.
- ٣- حصر الأنظمة واللوائح الموجودة في كل دولة للترخيص لمؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية ، ومارسة نشاطاتها (أسلوب الإشراف والمتابعة) في دول المجلس.
- ٤- تحديد الإجراءات المتبعة للترخيص في دول مجلس التعاون.
- ٥- اقتراح الأنظمة والإجراءات والمعايير والضوابط التي يمكن تبنيها في مجال :
 - أ- الترخيص بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية.
 - ب- متابعة نشاطات ومارسات مؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية المرخص لها لضمان التزامها بمعايير الترخيص.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الضوابط والمعايير التي يمكن تبنيها للترخيص لمؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية بدول مجلس التعاون السنت : دولة الإمارات العربية المتحدة ، دولة البحرين ، المملكة العربية السعودية ، سلطنة عمان ، دولة قطر ، ودولة الكويت.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في وصفها لواقع مؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية في دول الخليج العربية، والمنظمة واللوائح الموجودة، والإجراءات المتبعة في كل دولة، واستعراض بعض التجارب العربية والعالية، ومن ثم استخلاص ما يفيد من أنظمة واجراءات ومعايير وضوابط يمكن تبنيها من قبل الجهات المسؤولة عن قطاع التعليم العالي الأهلي في دول الخليج العربية.

مصطلحات الدراسة

- ١ - ضوابط الترخيص: المعايير والأنظمة التي توضع مسبقاً، ومتفق عليها، وتطبق على كل مؤسسة تعليم عالي أهلية أو أجنبية بدول المجلس، تتقدم بطلب إلى الجهة المعنية للترخيص بإنشائها.
- ٢ - معايير الاعتماد الأكاديمي: "يقصد بها تلك الأبعاد التي تحدد مستوى النوعية أو تعبّر عنها، ويدخل في ذلك عدد كبير من الموضوعات منها القائمون على المؤسسة أو البرنامج ومصادر التعليم والتعلم، وأهداف المؤسسة أو البرنامج، والمنافع المتوقعة" (الخطيب و الجبر، ١٩٩٩م، ص ٢٣).
- ٣ - الاعتماد الأكاديمي: "الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي" (العتبي و غالب، ١٩٩٦م، ص ١٠٠). وهذا يعني أن المؤسسة التعليمية القائمة عند تقييمها لا زالت تحقق الأغراض العلمية والمهنية المطلوبة أو المعيار المقبول للجودة في برامجها التعليمي المعلن والمتوافق عليه من قبل الجهات المعنية والمتخصصة.

٤ - مؤسسة التعليم العالي الأهلية: "هي مؤسسات تعليم عالي أهلية ينشئها ويمولها ويديرها أفراد (القطاع الخاص)، وهي مؤسسات مستقلة تعمل على تشغيل أموالها وإدارتها بنفسها بعيداً عن سيطرة الدولة وفق القوانين المنظمة لها" (الأغبري، ٢٠٠٠م، ص ٧٦). كما أن هناك مؤسسات تعليمية غير حكومية، تقوم على إنشائها مؤسسات خيرية ذات شخصية اعتبارية، وتهدف إلى تقديم برامج تعليمية عليا (فوق المستوى الثانوي). وبشكل عام يقصد بالتعليم العالي الأهلية "التعليم المبرمج لما فوق الثانوي الذي يقوم على إدارته وتغويله القطاع الخاص مقابل رسوم دراسية تحصل من الطلاب، أو الجهات المالكة، أو ترعاه المؤسسات غير الرسمية، من أوقاف، أو هبات، أو تبرعات" (البدر، ١٤٢١هـ، ص ٧٠). ويقصد بها في هذه الدراسة الكليات والجامعات الأهلية والأجنبية بدول مجلس التعاون، والتي تقدم برامج متنوعة، تمنح لخريجيها شهادات دبلوم عالي (ستانان)، أو الشهادة الجامعية (البكالوريوس والماجستير).

٥ - مؤسسة التعليم العالي الأهلية الأجنبية: هي فروع لمؤسسات تعليمية، ترتبط بجامعات، أو كليات، أو معاهد أجنبية، وتشرف عليها إشراف كامل، وتقدم برامجها وخدماتها في دولة أو أكثر من دول مجلس التعاون.

الإطار النظري وتجارب عربية وعالمية

١ - أهمية قيام الجامعات والكليات الأهلية وأسبابه:

يلاحظ على التعليم العالي في العقود الأخيرة اتساعه بشكل كبير، وتعدد مؤسساته وتنوعها، والزيادة المستمرة في تكلفته. وبذلك فإن الحافظة على أدنى

المعايير المقبولة فيما يتعلق بالنوعية والكفاءة في ظل هذه المعطيات تأثرت بشكل كبير، خاصة في دول العالم الثالث حيث تكون معظم مؤسسات التعليم العالي حكومية تعتمد بالتالي على الدعم الحكومي المباشر (Gill & Gill, 2000, p. 127).

وبذلك يتضح "أن الاهتمام بالتعليم الأهلي الجامعي قد جاء متأخراً وفرضته الواقع الزيادة المطردة في أعداد خريجي وخريجات الثانوية العامة بما يفوق وبشكل كبير الطاقة المتاحة لقبول الطلاب بمنشآت التعليم العالي الحكومي" (الشدادي ١٤٢١هـ، ص ٣). إضافة إلى أسباب أخرى من أهمها:

١. كثرة عدد الطلاب في الجامعات الحكومية وعدم تمكن هذه الجامعات من استقبال المزيد منهم.
٢. إغلاق أبواب الجامعات الحكومية أمام الطلبة الذين حصلوا على مجموع منخفض في الثانوية العامة.
٣. انخفاض مستوى التعليم في الجامعات الحكومية وتوقع الحصول على تعليم أفضل في الجامعات الأهلية.
٤. استعداد القطاع الخاص لأداء دوره الاجتماعي بالاستثمار في قطاع التعليم.
٥. الظروف الاقتصادية الدولية المتقلبة والتي أثرت بلا شك على اقتصاديات المنطقة، مما جعلها غير قادرة على زيادة الطاقة الاستيعابية في المؤسسات الحكومية أو تشييد مؤسسات إضافية لمقابلة الطلب المتزايد على التعليم الجامعي الأهلي.
٦. رؤية بعض الآباء حول إلحاق أبنائهم في الجامعات الأهلية، لأن الجامعات الحكومية غير قادرة على توفير فرص تعليم جيدة لأبنائهم.
٧. عدم مناسبة توقيت الدراسة في الجامعات الحكومية لمن يجمعون بين الدراسة والعمل.
٨. عدم رضا بعض الطالبات عن الاختلاط في الجامعات الحكومية.

٩. صعوبة الإجراءات الرسمية للقبول في الجامعات الحكومية (الجاميل وأبيض، ص ٢٨١).

كما يتفق الكثير من التربويين والمهتمين ب مجالات التعليم العالي على أن وجود مثل هذه المؤسسات الأهلية والخاصة سوف يوجد قيام المنافسة بين الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية مما يؤدي إلى جودة العمل العلمي؛ وإشعار الطالب بالمسؤولية إزاء دراسته بسبب الرسوم الدراسية التي يدفعها في الجامعات الأهلية؛ وإتاحة فرص عمل إضافية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الوطنية (أهلية وحكومية).

وفي نفس الوقت نجد البعض يتحفظ على هذا النوع من التعليم خشية أن تطفى عليه السلبيات التالية (الحضرمي، ٢٠٠٠م؛ راجح، ٢٠٠٠م) :

- ١ - استهداف الربح بالدرجة الأولى وتحول التعليم من خدمة اجتماعية إلى سلعة تجارية.
- ٢ - اجتذاب الموسرين من الطلبة مما يؤدي إلى اختلال تكافؤ الفرص التعليمية واتساع الفجوة بين من يستطيع دفع الرسوم ومن لا يستطيع.
- ٣ - غلبة غير المواطنين على طلبة الجامعات.
- ٤ - عدم وجود مبان خاصة ومستقلة للجامعات الأهلية، فأغلب المباني تكون مستأجرة ولا تتناسب مع مواصفات الحرم الجامعي المعروف.
- ٥ - إهمال أنواع التعليم العالي غير الجامعي كالمعاهد العليا الفنية والمتوسطة.
- ٦ - غلبة التخصصات فيها على الأقسام والدراسات التقليدية وندرة التخصصات والدراسات التي يحتاج إليها المجتمع وسوق العمل.
- ٧ - غياب التنسيق والتكميل بين الجامعات الأهلية والحكومية بما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية فيها.

٢- تجارب عربية وعالمية:

التعليم العالي الأهلي (الخاص) في الجمهورية اليمنية:

تعود بداية تأسيس التعليم العالي في الجمهورية اليمنية إلى عام ١٩٩٢ م حيث أنشئت الكلية الوطنية للعلوم والتكنولوجيا وبدأت العمل في العام الدراسي ١٩٩٤ /٣٩ بعد الحصول على ترخيص من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وللقها إنشاء جامعة العلوم والتكنولوجيا التي حصلت على الترخيص في بداية عام ١٩٩٤ م وبشرت عملها في العام الدراسي ١٩٩٥ /٩٤ م. وأستمر بعد ذلك الترخيص للجامعات اليمنية تباعاً مثل الجامعة اليمنية، وجامعة سباء، وجامعة العلوم التطبيقية، وجامعة أروى، وجامعة الإيمان، وجامعة تعز، ثم جامعة الأحقاف. وقد حصلت معظم هذه الجامعات على تراخيص إنشاء من المجلس الأعلى للجامعات اليمنية المفوض بمنع هذه التراخيص وإجازة منهاجها والاعتراف بالشهادات التي تمنحها والإشراف العام على التعليم الجامعي غير الحكومي (الشيباني، ص ١٦-١٧).

ويشير (الحاج، ٢٠٠٠ م، ص ص ١٤-١٥) إلى "إن خصخصة التعليم في اليمن ظاهرة جديدة ترجع إلى بداية التسعينات، ففي عام ١٩٩٤ م انفتح الباب واسعاً أمام خصخصة التعليم العالي في اليمن، وخلال أربع سنوات فقط نشأت ثمان جامعات خاصة، ست منها في صنعاء، وواحدة في تعز، والأخرى في حضرموت. وكلها تقرباً افتتحت كليات وأقسام متماثلة تقربياً، بل وافتتحت في هذا العمر القصير برامج للدراسات العليا (دبلوم عال، وماجستير، ودكتوراه). ويؤخذ على هذا التسريع في افتتاح الجامعات الأهلية في اليمن وبهذا الشكل، غياب قواعد ومعايير موضوعية لافتتاح هذه الجامعات، حتى أن معظم هذه الجامعات كانت أن تعتمد في كوادرها التدريسية والإدارية والفنية على الجامعات الحكومية، وبخاصة جامعتي

صنعاء وعدن". وبلغ عدد الجامعات في الجمهورية اليمنية (خمسة عشر جامعة) منها ٧ جامعات حكومية، وما يزيد على ١٦٠ كلية. وتشابه أهداف قيام الجامعات الأهلية في اليمن مع غيرها من البلدان العربية التي لديها مؤسسات تعليم عالي أهلي، حيث أجمل ذلك (الشيباني، ٢٠٠٠م، ص ١٨-١٩) فيما يلي:

- ١- تقديم تعليم أرقى وأعلى من الجامعات الحكومية.
 - ٢- حل مشكلات الطلاب والطالبات الذين لا يقبلون في الجامعات الحكومية لأسباب مختلفة.
 - ٣- تخفيف العبء والازدحام على الجامعات الحكومية.
 - ٤- التقليل من هجرة أعضاء هيئة التدريس من خلال تشكيل مصدر إضافي لهم.
 - ٥- إيجاد حالة من التنافس بين الجامعات اليمنية الحكومية والأهلية.
 - ٦- إتاحة الفرصة لأفراد المجتمع للدراسة التخصصات المرغوبة والمطلوبة في سوق العمل والتي تنسجم مع رغبات الدارسين.
 - ٧- تحقيق تنوع في مستويات التعليم العالي وتنوع في البرامج والأنظمة التي تمكن الدارسين من الالتحاق بالمستويات المناسبة لهم.
 - ٨- تلبية احتياجات سوق العمل من خلال فتح تخصصات مطلوبة بكثرة.
- وتکثر الانتقادات إلى التسرع في تجربة التعليم العالي في اليمن وبشكل عشوائي، بعيداً عن اتباع أنظمة ولوائح خاصة للتاريخ مثل هذه المؤسسات، ويؤكد خطورة ذلك (القربي، ٢٠٠٠م، ص ٦) بقوله: "المؤسف أن ذلك قد تم قبل وضع ضوابط وقوانين تنظم قطاع التعليم الخاص، مما أدى إلى الانفلات وغياب المعايير وتكرار الأخطاء التي يعني منها التعليم الحكومي". ويعارض ذلك بما هو متبع في الدول، وبيانها هي المسؤولة عن التشريع والترخيص والإشراف والرقابة

على مؤسسات التعليم العالي إما من خلال وزارة مختصة أو أجهزة متخصصة ضمناً لمستواه والتزامه بالمعايير العلمية والأكاديمية. ويضيف بأنه من "الواضح أننا في اليمن قد تسرعنا بمنح التراخيص لعدد من الجامعات الخاصة، قبل أن توضع المعايير التي على ضوئها تمنع هذه الجامعات التراخيص، دون التأكد من توفرها في هذه المؤسسات، الأمر الذي ينذر بكارثة إذا لم يصحح بصورة عاجلة".

التعليم العالي الأهلي (الخاص) في جمهورية مصر العربية:

ظهرت بعض الجامعات والمعاهد الأهلية والتي يشرف عليها المجلس الأعلى للجامعات، وذلك نظراً لعدم قدرة الجامعات الحكومية على التمكن من تلبية احتياجات الطلبة. وتعتبر الجامعة الأمريكية بالقاهرة والتي أنشئت عام ١٩٥٤ م اقدم الجامعات الخاصة في مصر.

وفي عام ١٩٩٢ م صدر قانون إنشاء الجامعة الأهلية الخاصة (١٠١) والذي من أهم بنوده (بفاغو، ١٩٩٤ م) :

- ١ - يجوز إنشاء جامعات خاصة تكون أغلبية الأموال المشاركة في رأس المال مملوكة لمصريين، ولا يكون غرضها الأساسي تحقيق الربح، ويصدر بإنشاء الجامعات الخاصة، وتحديد نظامها قرار من رئيس الجمهورية بناء على طلب جماعة المؤسسين، وعرض وزير التعليم وموافقة مجلس الوزراء.
- ٢ - أن تدير الجامعة أموالها بنفسها، وتحدد مصروفاتها الدراسية وللجامعة الخاصة أن تقبل التبرعات والوصايا والهبات والمنح التي تحقق أغراضها، سواء من داخل جمهورية مصر العربية أو من خارجها بما يتفق ومصالح البلاد، وتغنى مبالغ التبرعات والهبات من ضرائب الدخل.

- ٣- أن يعين وزير التعليم مستشاراً للجامعة يكون ممثلاً له لمدة ستين قابلة للتجديد بعد التشاور مع مجلس الأمناء ويكون عضواً بمجلس الجامعة.
- ٤- أن يختص مجلس الجامعة بصفة خاصة بما يأتي :
- أ. تحديد شروط القبول بكل قسم أو كلية أو معهد عال متخصص أو وحدة بحثية.
 - ب. تحديد قواعد اختيار العمداء والوكلاه و المجالس الأقسام والكليات والمعاهد العليا المتخصصة والوحدات البحثية ، ويعين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من مصر أو من الخارج. ويجب موافقة وزير التعليم على تعيين أو تجديد المرشحين من غير المصريين لشغل الوظائف القيادية ووظائف هيئة التدريس.
 - ٥- يكون للجامعة مجلس أمناء يشكل على النحو الذي تبينه اللائحة الداخلية لها من بين المؤسسين وغيرهم على أن يكون من بين أعضائه رئيس الجامعة ونخبة من كبار العلماء والأساتذة المتخصصين والشخصيات العامة ، ويشكل مجلس الأمناء الأول بقرار من جماعة المؤسسين.
 - ٦- يختص مجلس الأمناء بتعيين رئيس الجامعة ونوابه وأمينها العام وأعضاء مجلس الجامعة ، ويكون تعيين رئيس الجامعة لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد بعد موافقة وزير التعليم ، ويجب أن يكون رئيس الجامعة مصرياً.
 - ٧- كما يضع مجلس الأمناء بعدأخذ رأي مجلس الجامعة اللوائح الداخلية لإدارة شئون الجامعة وتسيير أعمالها ، وتتضمن القواعد الخاصة استخدام صافي الفائض الناتج عن نشاط الجامعة طبقاً لميزانيتها السنوية.

- ٨ يكون للجامعة شخصية اعتبارية خاصة ويمثلها رئيسها أمام الغير وت تكون من أقسام أو كليات أو معاهد عليا متخصصة أو وحدات بحثية ويبين القرار الصادر بإنشاء الجامعة الأحكام المنظمة لها وبصفة خاصة :
- أ. تكوين الجامعة.
 - ب. تشكيل مجلس الجامعة وغيره من المجالس الجامعية واللجان المنبثقة عنها واحتياطاتها، ونظم العمل بها.
 - ج. بيان الدرجات العلمية والشهادات والdiplomas التي تمنحها الجامعة والشروط العامة للحصول عليها.
 - د. شروط قبول الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية أو ما يعادلها وكذلك القواعد العامة للمنحة المحفوظة أو بالمجان للطلبة المصريين.
 - هـ. نسبة الطلاب الذين يقبلون بالجامعة على أن لا تقل نسبة الدرجات الحاصلين عليها في شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها عن ٦٥٪ من مجموع الدرجات، وبما يحقق تكافؤ الفرص.
- ٩ تعتبر الدرجات العلمية والشهادات والdiplomas التي تمنحها الجامعة الخاصة معادلة للدرجات العلمية والشهادات والdiplomas التي تمنحها الجامعات المصرية وفقاً للقواعد والإجراءات المقررة لمعادلة الدرجات العلمية.
- وبذلك تم الترخيص لكل من جامعة مصر الدولية، وجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة السادس من أكتوبر، وجامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب، وجميعها في العام ١٩٩٦م. وبهدف التعليم العالي الأهلي إلى التجاوب مع رغبات الطلاب وإلهاقهم بخصصات جديدة، والارتقاء بمستوى الأداء الجامعي، وتحفيض المصروفات المالية على الدولة، ومسايرة التقدم والتطور التعليمي.

ويرى رجال التربية المصريين إن الجامعات والكليات والمعاهد الأهلية لا بد أن تقع تحت إشراف الدولة حيث تكون التخصصات التي تتبعها في نطاق السياسة التعليمية للدولة. كما يؤيد ذلك استحالة قيام جامعة أهلية على مستوى متقدم وبمواصفات عالمية بموارد مالية خاصة نظراً لضخامة التكاليف، فلا غنى من مساعدة الحكومة فيها، لأن غياب المساهمة الحكومية سيؤدي إلى ارتفاع الرسوم الدراسية، مما سيجعلها محدودة على طبقة معينة وهي القادرة على دفع الرسوم (كعكي، ١٤٢١هـ، ص ٦٢-٦٣).

التعليم العالي الأهلي (الخاص) في الأردن:

تمتاز الأردن بأنها تفتقر إلى مقومات التعليم العالي، كما أن المرونة في قبول غير الأردنيين جعلتها ملائمة للطلاب الوافدين؛ ولهذا ازداد فيها التعليم العالي بعامة والأهلي بخاصة، وتعتبر الجامعة الأردنية أول وأقدم جامعة في الأردن ١٩٦٢م (البدار، ١٤٢١هـ). وأشار (محمود، ١٩٩٦م، ص ٨٣-٨٦) إلى أنه "في نهاية عقد الثمانينات وبداية التسعينات بدأ التوجه الاستثماري نحو إنشاء الجامعات الخاصة، حيث قامت وزارة التعليم العالي الأردنية بوضع تعليمات يسمح بموجها للممولين بالاستثمار في الجامعات، وقد تم بالفعل إنشاء أول جامعة خاصة بالأردن عام ١٩٩٠م. ومن أبرز مبررات إنشاء الجامعات الخاصة بالأردن:

- ١ - عدم تمكن الجامعات الرسمية من تجاوز طاقاتها الاستيعابية السنوية البالغة حوالي ٤٠٪ من حملة شهادة الثانوية العامة.
- ٢ - محدودية فرص التعليم العالي المتاحة لأبناء المغتربين الأردنيين.
- ٣ - قيام حرب الخليج وخروج مئات الآلاف من الأردنيين من الكويت وغيرها من دول الخليج.

- ٤- اندلاع الانتفاضة الفلسطينية واستمرار إغلاق الجامعات في الأراضي المحتلة فترة طويلة من الزمن، مما أدى إلى توجه العديد من الطلبة الفلسطينيين صوب الجامعات الأردنية الخاصة بهدف استكمال دراساتهم.
- ٥- تزايد الاهتمام العالمي بنهج الخصخصة في قطاعات عدّة ومن بينها التعليم.
- ٦- توفير مصادر دخل جديدة من العملة الصعبة لدعم الاقتصاد الوطني وتحسينه.
- ٧- تخفيض نسبة الطلبة الأردنيين الملتحقين بجامعات أجنبية.
- ومن الجامعات الأهلية في الأردن جامعة عمان الأهلية (١٩٩٠م) وجامعة فلادلفيا، وجامعة العلوم التطبيقية الأهلية، وجامعة الإسراء الأهلية بعمان، وجامعة البناء الأردنية، وجميعها أنشئت عام ١٩٩١م؛ كما أن جامعة آل البيت، وجامعة الزيتونة الأردنية، وجامعة جرش الأهلية أنشئت في عام ١٩٩٢م، ثم جامعة الزرقاء الأهلية وجامعة إربد الأهلية في العام ١٩٩٤م. ويضاف إلى ذلك عدد كبير من كليات المجتمع والمعاهد المتوسطة (٥١ كلية ومعهد)، منها ٢٨ كلية حكومية، و ٢١ كلية مجتمع خاصة، وأثنان تابعتان لوكالة الغوث الدولية، بالإضافة إلى ثلاث كليات تبرير متوسطة، اثنان منها تتبعان لوزارة الصحة، وواحدة تتبع القوات المسلحة الأردنية (الرشدان وهمشري، ٢٠٠٢م، ص ٣٦١).

وقد صدر القانون رقم (٢٦) لسنة ١٩٩٩م "قانون الجامعات الخاصة" في الأردن، والذي ينظم النهج الأكاديمي لمثل هذه المؤسسات من حيث ضوابط وإجراءات الترخيص، فيما يتعلق بأهلية المؤسسة للترخيص المبدئي والنهائي لممارسة نشاطها الأكاديمي، ومن ثم متابعة تلك المؤسسات لضمان الاستمرارية للنوعية التعليمية والعلمية الجيدة. وتوجد في الأردن "لجان الاعتماد العام" لمؤسسات التعليم

العالي، مكونة من قبل مجلس الاعتماد في مجلس التعليم العالي للتأكد من أن المؤسسة مؤهلة للتدرис تأهلاً عاماً بعد تحقيقها للمعايير التي تم وضعها من أجل الاعتماد العام. وعادة ما تكون المعايير محددة ومطورة من قبل مجلس الاعتماد ويكون عمل اللجنة تطبيقية بحسب الاستمرارات والبيانات المعيبة بمعرفتها. كما أن هناك أيضاً ما يسمى "لجان الاعتماد الخاص"، مكونة من قبل مجلس الاعتماد في مجلس التعليم العالي، بهدف التأكد من أن الجامعة المعتمدة اعتماداً عاماً مؤهلة للتدرис تخصص معين بعد تحقيقها لكافة الشروط والمعايير الخاصة بالاعتماد الخاص. وعادة ما تكون المعايير محددة ومطورة من قبل مجلس الاعتماد، ويكون عمل اللجنة تطبيقية بحسب الاستمرارات والبيانات المعيبة بمعرفتها (السلطان، باشیخ، الحمود، ١٤٢١هـ، ص ١٤٦).

التعليم العالي الأهلي (الخاص) في المغرب:

افتتحت أول مؤسسة للتعليم العالي الخاص بالمغرب سنة ١٩٨٤م بالدار البيضاء، ومنذ ذلك الحين شهد هذا القطاع نمواً مطرداً حيث تجاوز عدد مؤسساته الخمسين (٥٠). وتأتي من أبرز الأسباب الداعية إلى وجوده: الإسهام في بعض الإشكاليات التي يتعرض لها الطلبة المغاربة مع شروط القبول في الجامعات الحكومية المغربية، مثل أكاديمية البكالوريا، إذ لا يقبل من تجاوزت شهادته الثانوية العامين بعد التخرج من الثانوية العامة أو ما يعادلها، ويتضح ذلك من الإحصائيات التي تبين أن ثلث المسجلين في التعليم العالي الخاص بالمغرب هم من يعانون من هذا الشرط مع الجامعات الحكومية. كذلك يمكن أن يضاف إلى هذه الأسباب، إدراك الطلبة لعدم ملاءمة بعض التخصصات المفتوحة أمامهم في القطاع العمومي – وخصوصاً العلمي – مع طموحاتهم وإنشغالاتهم. ويعاني التعليم العالي الخاص في المغرب من مشكلة

التوزيع الجغرافي لمؤسساتاته وتركزها في المدن التجارية المهمة وفقاً لرغبة المؤسسين وأصحاب رؤوس الأموال. كما يلاحظ غياب جل التخصصات الصناعية والطبية، التي تقتضي تجهيزات ومخابر ومعدات ثقيلة، من تخصصاته، والتركيز على التخصصات التجارية والبنكية والتكنولوجية. وتقريراً ما تكون الغايات والأهداف من وراء إنشاء مؤسسات التعليم العالي الأهلي والخاص في البلاد العربية متشابهة، ففي المغرب نجد التطلعات تنصب على ما يلي:

- ١- فتح المجال أمام الراغبين بتوفير اختيارات وتخصصات متعددة ومطلوبة في سوق العمل.
 - ٢- التخفيف من الضغط على ميزانية الدولة باستقطاب عدد وافر من طالبي التعليم.
 - ٣- الرفع من المردودية الإجمالية للتعليم ككل.
 - ٤- التخفيف من المجهود الوطني للتعليم لأن تكاليف التكوين في القطاع الخاص تبقى منخفضة.
 - ٥- إذكاء روح المنافسة بين مختلف المؤسسات العمومية والخصوصية في التعليم العالي لصالح الطالب.
 - ٦- نشر وعي مجتمعي جديد وعلاقة تعاقدية جديدة بين المؤسسة والمتعلم
- تضع كل طرف أمام مسئoliته (الشكيلي، ١٩٩٦م، ص ٢٢).

إجراءات الترخيص والمراقبة للتعليم العالي الأهلي في المغرب:

يحدد القانون ٨٦ وزارة التعليم العالي، الجهة المسئولة التي تدرس طلب التقديم من جانبه الإداري ومن جانبه التربوي، وهي التي تعain في المكان المؤسسة وتهلل تجهيزاتها وتبحث مدى ملاءمة الملف الإداري والتجهizi مع الواقع، وقد

أحدث في وزارة التعليم العالي إدارة خاصة تسمى (مديرية التعليم العالي الخاص) تضطلع بكل هذه القضايا.

وفي إجراءات الترخيص، تضع وزارة التعليم العالي المغربية الشروط لفتح مؤسسة للتعليم العالي الخاص: من تعبئة النموذج المطلوب وصور شخصية وإثباتية للمؤسسين ونسخة من التصميم المفصل للمؤسسة مصادق عليه من السلطات المعنية، مع تبيان قاعات الدروس النظرية والتطبيقية والمرافق الإدارية والصحية. وكذلك نسخة من التصميم الذي يبين الطاقة الإيوائية للمرافق الدراسية، مع نسخة من شهادة الملكية للمكان، وشروط أخرى تتعلق بالمدير المقترح للمؤسسة (الشكيلي، ١٩٩٦م، ص ٢٩).

التعليم العالي الأهلي (الخاص) في الولايات المتحدة الأمريكية:

"تمتّع الكليات والمعاهد والجامعات باستقلالية كبيرة، حيث تقوم بإدارة شئونها التعليمية تبعاً لنصوص دستورية خاصة بكل ولاية ... وللقطاع الخاص الحق في إنشاء الجامعات بشرط حصوله على ترخيص، وتعتمد على ذاتها في التمويل ولا تحصل على منح حكومية. كما دعت الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات القطاع الخاص للاستثمار في التعليم، وقدّمت بعض المؤسسات منح مقابل تقليل الضرائب المستحقة عليها للدولة" (كعكي، ١٤٢١هـ، ص ٦٠).

وتبلغ نسبة التعليم العالي الأهلي في أمريكا ٥٥٪ ومع ذلك فإن الكليات والجامعات الحكومية تقاضى رسوماً على الطلاب. وتعتمد هذه الجامعات والكلليات الأهلية في نفقاتها على مصادر متعددة منها: التبرعات، والأوقاف، والاستثمارات، وعقود استشارات ومحوث، إضافة إلى الرسوم الدراسية. ومن النماذج في التعليم العالي الأهلي جامعة هارفرد، وجامعة ييل، وهذه الجامعات توفر لها من

(البدر، ١٤٢١هـ، ص ٨٤).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم الترخيص على ثلاث مستويات : على مستوى الولاية للترخيص المبدئي ؛ وعلى مستوى إقليمي ؛ وعلى مستوى التخصصات من جمعيات ومؤسسات مهنية. وحصلت هذه المؤسسات على تفويض لها في الصالحيات من قبل حكومات الولايات والحكومة الفدرالية بغرض توحيد الأسس التي يقوم عليها التعليم العالي. ويطلب منها تقرير سنوي وتخضع للتقييم السنوي من قبل الحكومة للتأكد من الجودة ومدى الالتزام بها من قبل مؤسسات الاعتماد وحتى يجدد لها ترخيصها. تنهض بمسؤولية الاعتماد الأكاديمي "المؤسسي" و"التخصصي" هيئات مستقلة ومنفصلة ؛ فيما يكون الاعتماد المؤسسي إقليمياً حيث يتم الاعتماد لمؤسسة التعليم العالي من قبل إحدى هيئات الاعتماد الإقليمية، يكون الاعتماد التخصصي قومياً، حيث يتم الاعتماد لمؤسسة التعليم العالي من قبل إحدى هيئات التخصصية والمرخص لها للعمل بهذا المجال من قبل وزارة التربية على مستوى الدولة ككل.

وتقوم هيئة الاعتماد بتشكيل لجان وفرق زائرة يختار أعضاؤها من الجامعات المنتشرة في كافة أنحاء أمريكا. وتقوم كل من هذه اللجان بوضع وتنفيذ مستويات لتقدير واعتماد التعليم العالي الخاصة بالمؤسسات المعنية، وهي مستويات معروفة ومقبولة دولياً وتركز على الجودة. وعلى المنظمة المعنية بالاعتماد أن تتأكد من أن المؤسسة التي يجري تقييمها يتوفّر لديها الحد الأدنى من المتطلبات والمستويات أو المعايير. وهذا يعني أن تكون قد أوفت بمتطلبات عامة تتعلق بالرسالة، الترخيص بالعمل، اللوائح، أعضاء هيئة التدريس، البرامج الدراسية، الموارد المالية، والسمعة.

وقد حددت رابطة الكليات والمدارس بالشمال الأوسط (North Central)

المعايير الخمسة التالية: Association of Colleges and Schools)

- ١- أن يكون للمؤسسة أهدافاً واضحة تم الإعلان عنها، وتماشى مع رسالتها، وتناسب مع مقومات مؤسسة التعليم العالي.
- ٢- أن تقوم المؤسسة بإعداد تنظيم فاعل لمواردها البشرية والمادية الالزمة لتحقيق أغراضها.
- ٣- أن تقوم المؤسسة بمهمة التعليم وأي مهام أخرى تكون قد حددتها لنفسها.
- ٤- أن تكون المؤسسة قادرة على مواصلة تحقيق أغراضها، وتعزيز فاعلية وقوه التعليم بها.
- ٥- أن تسم ممارسات وعلاقات المؤسسة بالنزاهة والتكامل.

وفي الآونة الأخيرة تم إنشاء (مجلس الاعتماد للتعليم العالي) والذي يكون دوره الاعتراف بمنظمات الاعتماد من خلال ما يقوم به من مراجعة وتدقيق لأعمالها، ولا يتم اعتماد المؤسسات ولا البرامج الأكاديمية عن طريقه (مشروع لإنشاء المركز العربي للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، ص ص ٤-٣). وتبغ أهمية الاعتماد من ضمن نوعية التعليم واستمرارية المؤسسة التعليمية في أداء رسالتها وفي ترشيد الإنفاق على التعليم العالي وعلى البحث والتطوير فيها. حيث "استطاعت الولايات المتحدة الأمريكية ومن خلال برامج الاعتماد أن تحسن وتطور التعليم بشقيه الأهلي والحكومي. الأمر الذي انعكس على جودة التعليم وعلى مستوى وعلى المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي" (السلطان، باشيخ، الحمود، ١٤٢١هـ، ص ١٥٢).

وهناك ما يسمى بهيئات الاعتماد العام والاعتماد الخاص، وفي النوع الأول، يتم اعتماد المؤسسة التعليمية ككل وليس لها دخل في التخصصات الفرعية. ويتم

عادة للمؤسسات الجديدة أو للتجديد للمؤسسات الحالية لفترة عشر سنوات مع تقديم تقرير كل خمس سنوات من قبل مؤسسات التعليمية. وتعتبر هيئات الاعتماد العام المستوى الثاني في الاعتماد ويجب الحصول على القبول منها حتى تستطيع العمل وذلك بعد الحصول على الترخيص. وهناك ثمانى هيئات (Commissions) في الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد أكثر من أربعة آلاف جامعة، وبناء على معايرها والتي في غالبيتها تعتمد الجودة النوعية للحصول على مخرجات تعليم محددة. وتم عملية الاعتماد من خلال تقديم الدراسة التشخيصية للجامعة أو الكلية (Self-Study)، وتحال للجنة مكونة من ١٠-٨ أشخاص متقطعين، تكونها الهيئة، وتقوم اللجنة بزيارة المؤسسة للتحقق من صحة البيانات وإجراء مقابلة مع الطلاب والأساتذة بعيداً عن تدخل المؤسسة.

وفي النوع الثاني، تكون مؤسسات الاعتماد الخاص من هيئات وجمعيات مهنية أو مؤسسات تعليمية حسب التخصصات مثل (جمعية كليات الطب، جمعية التعليم، جمعية الحاسوبات، جمعية الإدارة، وجمعية المهندسين). وتعتمد الجمعيات على أعداد كبيرة من المتقطعين (من المهنيين والأكاديميين) للقيام بهذا العمل والذي يتم بدافع التعلم والخبرة ويضاف للسيرة الذاتية، وتدفع الجامعة طالبة الاعتماد مصاريف الفريق من سفر وإقامة (السلطان، باشيخ، الحمود، ١٤٢١هـ، ص ص ١٥٣-١٥٧).

التعليم العالي الأهلي (الخاص) في المملكة المتحدة:

يقوم النظام التعليمي في بريطانيا بتوفير برامج التعليم، وخاصة التعليم المهني والتدريب، وعن طريق الكليات المدعومة الخاصة بالتعليم عن بعد، وذلك في شكل تعليم إضافي كمستوى غير متقدم، ويقوم بتوفير هذا النوع من التعليم القطاع

الخاص، ويحصل الخريج على مؤهل أكاديمي، أو مهني في مجالات الصناعة، أو الأعمال التجارية (عككي، ١٤٢١هـ، ص ٦٠). وينص الإطار الإداري للتعليم العالي في بريطانيا على "أن مؤسسات التعليم العالي مؤسسات تعاونية ومستقلة قانونياً، تهدف بشكل عام إلى توفير التعليم والقيام بالبحث، ويكون مجلس إدارتها مسؤولاً عن حسن سير العمل بها، والتخطيط لمستقبلها" (أبو عمه، ٢٠٠٠م، ص ٥٧). إلا أن كل الجامعات في بريطانيا هي جامعات حكومية ما عدا جامعة باكنجهام، ١٩٧٦م، (Buckingham)، وتعتمد الجامعات البريطانية في تمويلها على مصادر خاصة ومتعددة كالأوقاف، والمنح، والهبات، والرسوم الدراسية، وعقود الجامعات مع الشركات، والبراعات، ورسوم الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع (أبو عمه، ٢٠٠٠م، ص ٢٧).

وفي بريطانيا يقوم مجلس التعليم العالي (Higher Education Quality Council) بتقويم كل جامعة بريطانية حسب قدرتها التدريسية، ويهتم بالحصول على نوعية التعليم، وتقويم مستوى التدريس، وتحث الجامعات على تطوير أساليب التدريس فيها، وذلك حسب خطة زمنية لتقويم تخصصات معينة. وحدد المجلس عناصر التقويم بدقة منها؛ المصادر التعليمية مثل: المكتبة والمعامل، وأسلوب التدريس، ونوعية ومستوى المنهج التعليمي وطرق التدريس. كما استخدم المجلس لجاناً من أساتذة الجامعات والخبراء لمساعدته في إجراء هذه العملية، وحددت درجات فاعلية التدريس لكل تخصص (أبو عمه، ٢٠٠٠م، ص ٢٩).

كما تعدد تقارير مجلس أو مجالس تمويل التعليم العالي (HEFC) بفروعه الثلاثة في إنجلترا وويلز واسكتلندا من أهم وأوثق التقارير عن مستوى الجامعات

البريطانية. وتعتمد بعض المجالات التعليمية داخل بريطانيا وخارجها إلى عمل تصنيف لهذه الجامعات معتمدة على تلخيص نتائج هذه التقارير.

ويحدد المجلس عدداً من المواضيع التي ينخوط لتقويمها في الجامعات البريطانية مسبقاً، ويشعر الجامعات، كما يعين فترة إجراء التقويم وأسماء المقومين أو المحكمين. كما ينشر المجلس شروط ومتطلبات إجراء تقويم ذاتي تقوم به الأقسام أو الوحدات أو التخصصات التي يشملها التقويم. ويؤكد المجلس على ضرورة توضيح أهداف وغايات المقررات، وأهداف البرامج الدراسية ومقررات الدراسات العليا والبرامج المشتركة. وتعتمد جان الدراسات الميدانية على مؤشرات تقرير التقويم الذاتي، وتقوم بالنظر في كل أنواع التدريس والتعلم بما في ذلك حضور المحاضرات، الحلقات الدراسية وزيارة ورش العمل والمعامل، ومقابلة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية والفنية المساعدة، وكذلك مراجعة ملفات المقررات ووثائقها. كما يتم فحص المصادر التعليمية المتوفرة للطلاب ومراجعة الدعم المعنوي للمجتمع الطلابي. ويتم عادة الاتفاق بين مجلس تمويل التعليم العالي ومؤسسات التعليم العالي البريطانية على مواعيد زيارات لجنة الحكم، ومراحل التقويم، وذلك بعد استلام صيغة معلومات عامة تعدّها المؤسسة التعليمية على العناصر السابقة.

ويقوم مجلس تمويل التعليم العالي بترشيح أعضاء لجان الحكم، ويتم تدريبهم على عملية التقويم قبل وقت كاف. ويتم اختيار أعضاء اللجان عادة بناء على ترشيح بعض المؤسسات التعليمية بعد الأخذ في الاعتبار الخبرة في مجال التعليم العالي، كما يتم الحصول على بعضهم عن طريق الاتصال المباشر أو الإعلان، ويتم تدريب أعضاء اللجان في مؤسسة تطوير كوادر الكليات والجامعات (Staff Development Agency)، ويركز التدريب على كيفية استخدام التقويم الذاتي ومدى ملاءمة أهداف المقررات والمهارات، التي يجب أن يتميز بها المحكم

والإمام بأساليب التعليم وتنوعها والاتساق في استخدام طرق التعبير، وكيفية الوصول إلى قرار أو تحديد عناصر اتخاذ القرارات والمهارات الالزمة لجمع وتحليل البيانات وكيفية تلخيصها تقريرياً أو وصفياً. كما يتم تدريب الأعضاء على أساليب وطرق إجراء المقابلات، وتحديد المنهج وأهدافه، وكيفية حضور بعض الأشطة التدريسية وتقويمها ورصد الملاحظات عليها.

وتتلخص أعمال اللجان في تحديد مقدرة المؤسسة وكفاءتها فيما يتعلق بستة عوامل أو عناصر رئيسية للتقويم هي : تصميم المنهج ومحتوياته وتنظيمه ؛ التدريس والتعلم وتقويمهما ؛ تدرج الطلاب في البرنامج وتحصيلهم ؛ الإرشاد والدعم المتوفر للطلاب ؛ المصادر التعليمية ؛ والتحكم النوعي وكيفية ضمانه وزيادته. وينتهي التقويم بإعطاء قيمة كمية عبارة عن درجة تتراوح ما بين درجة إلى أربع درجات. ويتم اطلاع المؤسسة التعليمية عليها قبل نشرها لأخذ ملاحظاتها أو اعتراضها عليها إن وجد، وبعد ذلك يجري نشر هذه المعلومات (أبو عمه، ٢٠٠٠م، ص ص ٨١-٨٥).

كما أنه يوجد في بريطانيا عدة هيئات ومؤسسات و مجالس تعمل بالتعاون مع مؤسسات التعليم العالي في تحديد الأهداف التعليمية ، وفي تقويم ومراجعة متغيرات النظام التعليمي ، وفي ضمان سلامة النوعية بالإبقاء على العناصر الجيدة وتحديد نقاط القصور التي يمكن للمؤسسات التعليمية أن تعمل على تطويرها. ويتركز عمل هذه المجموعة على تقويم عنصري البحث والتعليم، وإيجاد معلومات وتقويمات كاملة وشاملة لكل التخصصات والبرامج العلمية في الجامعات، وكليات التعليم العالي ، وتوفيرها للطلاب الراغبين في الالتحاق بها (أبو عمه، ٢٠٠٠م، ص ٩٥). وإنجمالاً نجد أن مسئولية الاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة، أسندت في عام ١٩٩٢م إلى مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا وويلز (Higher Education

وتقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم (Funding Council for England and Wales) في مؤسسات التعليم العالي التي تمولها. وفي عام ١٩٩٥م أعيد النظر في الطريقة المتبعة في التقييم بحيث تحقق ثلاثة أغراض: الأول تشجيع التحسين والتطوير، الثاني توفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناءً على الأهداف والأغراض كما تحددها كل مؤسسة، والثالث هو ضمان الحصول على مردود ذي قيمة لتمويل العام الذي يستثمر في التعليم العالي. وفي عام ١٩٩٧م انتقلت هذه المسئولية إلى وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA)، وهي هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة مؤسسات التعليم العالي. وتبدأ هذه العملية من داخل كل مؤسسة حيث تقوم بعمل تقييم ذاتي، يتبعه عملية تقييم أولي للتقييم الذاتي، ثم زيارة ميدانية للمؤسسة، ثم إعداد التقرير النهائي. ولدى كل مؤسسة مكتب يسمى "مكتب ضمان الجودة"، وهذا يقوم بتنسيق جهود التقييم بها (مشروع لإنشاء المركز العربي للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، ص ٥).

التعليم العالي الأهلي (الخاص) في اليابان:

رغم أن بعض الجامعات القديمة في اليابان كانت جامعات خاصة، إلا أنه منذ عام ١٨٧٠م اعتبرت الحكومة المركزية أن قطاع الجامعات الأهلية هو وسيلة لها الرئيسية لتحقيق أغراضها. ومنذ أواخر القرن التاسع عشر كانت الحكومة مصممة على إلغاء التعليم العالي الخاص قبل أن تغير رأيها وتعترف بأهميته. وحتى أوائل السبعينيات احتفظت الحكومة بموقفها المحايد إزاءه الذي لا يؤيد أو يسيطر على القطاع الخاص. وكانت سياسة التعليم العالي تقوم أساساً على توفير الاعتمادات الحكومية للمعاهد الوطنية حتى تضمن مستوى هذا القطاع، بينما تترك للمعاهد الخاصة مواجهة حاجة المجتمع إلى التوسيع في التعليم الذي يلي المرحلة الثانوية.

ومع غياب الدعم الحكومي والتوجيه، أصبح القطاع الخاص أشد حساسية للاستجابة لاحتياجات السوق. ويهتم التعليم العالي الأهلي بمجالات المناهج الأقل تكلفة، فمثلاً تؤكد الجامعات الخاصة على كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية حيث تقل النفقات على العلوم التي تحتاج إلى مختبرات كثيرة التكلفة.

وفي أواسط الخمسينيات بدأت الهوة بين القطاع الخاص والعام تزداد اتساعاً تبعاً لزيادة الإقبال على التعليم العالي، ولم تقبل المعاهد والجامعات الحكومية إلا أعداداً قليلة. بينما بدأت الجامعات الخاصة في زيادة أعداد الطلاب الذين تقبلهم في مقابل نقص أعضاء هيئة التدريس والمباني. وزادت المعاهد والجامعات الأهلية من رسوم الدراسة وبالتالي مصروفاتها، وأمام مثل هذه التغيرات والمشكلات في التعليم العالي الأهلي وجدت الحكومة ضرورة إيجاد توازن بين القطاعين العام والخاص وأنشأت بذلك مؤسسة خاصة للارتقاء بالتعليم، ووفرت لها الدعم المالي. ويكون مجلس إدارة هذه المؤسسة من ممثلين عن الجامعات الأهلية، وبعض التقاعددين من العاملين في مجالات الخدمات العامة والمواطنين من ذوي الرأي. وتشمل سياسة الحكومة تجاه التعليم الأهلي الجامعي أيضاً تقديم المنح والهبات لمؤسسات التعليم العالي الأهلي، والمساعدات للطلبة أغلبها على هيئة قروض، كما تقدم منح خاصة للباحثين لإجراء البحوث (الطوبيجي، ١٩٨٧م، ص ص ١٣٢-١٣٣).

ويوجد في اليابان تعليم عال حكومي محلي وحكومي قطري وأهلي، ومن الجامعات الأهلية في اليابان جامعة كونان كوبى والتي أنشئت عام ١٩٥١م. وفي الوقت الحاضر هناك ثلاثة أنواع من مؤسسات التعليم العالي هي الجامعات، الكليات المتوسطة، والكليات الفنية. وتعتبر الوظائف الرئيسية للجامعات في اليابان هي تدريب الطبقة المثقفة القيادية للجهاز الحكومي والاقتصاد والتجارة وللمجتمع بشكل عام، وكذلك إجراء الأبحاث لخدمة الاحتياجات القومية، وتأخذ العلوم

الفنية والعلمية قدراً كبيراً من الاهتمام والعناية (البدر، ١٤٢١هـ؛ أبو زيد، ١٩٨٩م؛ الطوبيجي، ١٩٨٧م).

مؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية في دول مجلس التعاون

يعتبر التعليم العالي الأهللي والخاص في دول مجلس التعاون تجربة حديثة، وقد كانت دولة الإمارات العربية المتحدة، هي أولى دول المجلس في خوض تجربته في منتصف الثمانينات ومطلع التسعينات الميلادية لعدد من الكليات والجامعات الخاصة والأجنبية. وبدأت المملكة العربية السعودية أيضاً الترخيص لعدد من الكليات الخاصة على مستوى برامج الدبلوم العالي والبكالوريوس في نهاية التسعينات، بدأت الدراسة الفعلية في خمس كليات منها، إضافةً إلى فرع للجامعة العربية المفتوحة. وتأتي سلطنة عمان الدولة الثالثة من دول المجلس في خوض هذه التجربة لتسع كليات خاصة، ولكنها تمنع الدبلوم العالي فقط في برامج مختلفة، وتميز معظم هذه الكليات بارتباطها بمؤسسات تعليم عالي أجنبية معظمها في المملكة المتحدة. وفي دولة قطر صدر قرار وزير التربية والتعليم والتعليم العالي بتاريخ ٤/٢٠٠٠م بشأن تنظيم إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاص، وهناك معهد الشقب الأهلي للبنات، الذي لا يسعى للربح. كما أن مجلس الوزراء الكويتي أصدر قراراً في العام الماضي (٢٠٠٠م) بالسماح للجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأجنبية بفتح فروع تعليمية لها في دولة الكويت، كما أن الجامعة العربية المفتوحة قد اخذت الكويت مقراً رئيساً لها. أما مملكة البحرين فلا توجد فيها كليات أو جامعات أهلية، عدا وجود جامعة الخليج المدعومة من قبل دول مجلس التعاون الخليجي، وفرع للجامعة العربية المفتوحة، إضافةً إلى بعض المعاهد المهنية الخاصة. ويشير الغيلاني (٢٠٠٠م، ص ٤) إلى حداثة هذه التجربة في دول مجلس التعاون بصورة عامة، ويعلل ذلك بالتزام دول

المجلس خلال العقود الماضية بمجانية التعليم، والتطورات الاقتصادية وزيادة مخرجات التعليم الثانوي سنوياً، وزيادة الطلب على التعليم العالي بمعدلات عالية، كل ذلك أدى إلى فرض واقع جديد على دول المنطقة، الأمر الذي شجع بعض دول المجلس، دولة الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان والمملكة العربية السعودية بإتاحة فرصة للقطاع الخاص للاستثمار في التعليم.

ومن هذا المنطلق فإنه سيتم التعرض لمؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية في كل من الإمارات وعمان وال سعودية، من حيث مسمياتها، أعداد الطلاب وجنسياتهم، وكذلك أعضاء هيئة التدريس، البرامج والتخصصات التي تقدمها ومستويات تلك البرامج، والرسوم التي تقاضاها عن الطلاب.

نشأة وتطور التعليم العالي الأهلي (الخاص) في دولة الإمارات العربية المتحدة:
 ترجع بداية نشأة مؤسسات التعليم العالي الخاصة في الإمارات إلى منتصف عقد الثمانينات ومطلع عقد التسعينات، ولكن دون وجود ضوابط حاكمة، أو جهة إشرافية، على تلك المؤسسات في بداية نشأتها. وقد يرجع وجود مثل تلك المؤسسات الخاصة في دولة الإمارات إلى أسباب عديد لعل من أهمها:

- ١ - زيادة عدد خريجي الثانوية العامة، إضافة إلى عجز المؤسسات الحكومية عن استيعاب المزيد من الطلبة، وخاصة من غير المواطنين.
- ٢ - زيادة الطلب على بعض التخصصات الفنية المطلوبة بشكل كبير من قبل القطاع الخاص.
- ٣ - العامل الجغرافي، حيث يفضل الطلبة، وخاصة الطالبات المواطنات، المعاهد والكليات القريبة من مناطق سكناهم.

٤- القدرة على الجمع بين الوظيفة والدراسة بالنسبة للمواطنين الذين لا تتيح لهم ظروفهم فرصة التفرغ الكامل للدراسة في الجامعة.

٥- رغبة الكثير من الوافدين بتكميله أبنائهم دراساتهم العليا بجوارهم، وخصوصاً الذين عاشوا فترة زمنية طويلة في الإمارات (شاهين، ١٩٩٦، ص ٣٧).

وأقدم هذه المؤسسات هي كلية العين المتوسطة التي أنشئت عام ١٩٨٥ م، وأعقبها في عام ١٩٨٦ م إنشاء ثلاث كليات هي : كلية الدراسات العربية والإسلامية ، كلية دبي الطبية للبنات ، وكلية شرطة دبي ، وهي بالإضافة إلى جامعة عجمان للتكنولوجيا وكلية دبي للصيدلة تعتبر جامعات وكليات مستقلة . وهناك جامعات وكليات مرتبطة بمؤسسات تعليمية دولية مثل : كلية الاتصالات للهندسة ، كلية الشارقة ، كلية الأفق ، الجامعة الأمريكية في دبي ، والجامعة الأمريكية في الشارقة . وتقدم الكليات بشكل أساسي برامج في الكمبيوتر والهندسة وإدارة الأعمال والعلوم الطبية والسياحة.

وقد حدد القانون الاتحادي رقم (٤٦) لسنة ١٩٩٢ م قواعد وإجراءات الترخيص للمؤسسات المعنية بالتعليم العالي بالدولة ، ليؤكد ذلك قرار مجلس الوزراء رقم ٢٨/٢٤٠ لسنة ١٩٩٣ م والذي جعل من اختصاص وزارة التعليم العالي "الترخيص بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاصة واعتمادها والإشراف عليها في إطار الخطة العامة للتعليم العالي" (شاهين، عبد الرحيم، ١٩٩٦، ص ٣٨).

وتوضح الجداول التالية (١ ، ٢ ، ٣) عدد الطلبة الدارسين بمؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية بدولة الإمارات العربية المتحدة وجنسيتهم ، وكذلك أعضاء هيئة التدريس ، ومستويات البرامج المقدمة ، إضافة إلى الرسوم الدراسية ، للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ م.

الجدول رقم (١). عدد الطلبة الدارسين بالجامعات والكليات الأهلية بدولة الإمارات العربية المتحدة
للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠م حسب الجنس والجنسية

الرقم	اسم الكلية	الجنس	الجنسية	المجموع
		ذكر	أنثى	إماراتي
			إماراتي	غ.
١	كلية الدراسات العربية والإسلامية - دبي	٦٤٦	٢٣٦	١٣٩٢
٢	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا	٣٢٨٢	٤٨٨٩	٢٥٣٠
٣	كلية شرطة دبي	٥١٠	٢٩	٣٩٢
٤	كلية اتصالات الهندسة - الشارقة	٢٥٢		٢٥٢
٥	كلية دبي الطبية للبنات		٢٨٩	١٠٣
٦	كلية دبي للصيدلة		٩٦	٦٥
٧	كلية دبي للطيران		٥١	٥٤
٨	جامعة ولورنجونج الأسترالية - دبي	٥٧	٤٦	١٠١
٩	الجامعة الأمريكية في دبي	٣٨٨	٤٥٢	١٣٣
١٠	جامعة الشارقة	١٠٨٤	٢٠٥٧	١٤١٤
١١	الجامعة الأمريكية بالشارقة	١٠٢٣	٧٨٢	٣٦٨
١٢	كلية دبي للدراسات التطبيقية	٣٠٥	٣٣٥	٤٠٥
	المجموع	٧٧٢٤	١١٤٣٥	٧٠٧٦
	المصدر: الملحقية الثقافية بسفارة دولة الإمارات العربية المتحدة بالرياض.		١١٩٨٢	١٩٠٥٩

الجدول رقم (٢). إحصائية بعدد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات الأهلية بدولة الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

رقم	اسم الكلية	الإنشاء	التاريخ	أعضاء هيئة التدريس
١	كلية الدراسات العربية والإسلامية - دبي	١٩٨٧ م	١٩٩٤ م	٥٣
٢	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا	١٩٨٨ م	١٩٩٤ م	٤٨٤
٣	كلية شرطة دبي	١٩٨٧ م	١٩٩٤ م	٢٩
٤	كلية اتصالات الهندسة - الشارقة	١٩٨٩ م	١٩٩٤ م	٣٢
٥	كلية دبي الطبية للبنات	١٩٨٦ م	١٩٩٦ م	*١٩
٦	كلية دبي للصيدلة	١٩٩٢ م	١٩٩٨ م	٢٠
٧	جامعة الشارقة	١٩٩٧ م	١٩٩٩ م	٢٣٤
٨	جامعة الأمريكية بالشارقة	١٩٩٧ م	١٩٩٩ م	١٥١
الجموع				
١٠٢٢				

* أعضاء هيئة التدريس مشتركون مع كلية دبي للصيدلة.

المصدر: الملحقية الثقافية بسفارة دولة الإمارات العربية المتحدة بالرياض.

الجدول رقم (٣). الشهادة العلمية ومدة الدراسة والرسوم الدراسية لمؤسسات التعليم العالي في الإمارات.

رقم	اسم الكلية	الشهادة العلمية	مدة الدراسة	الرسوم الدراسية
١	كلية الدراسات العربية والإسلامية - دبي	ليسانس	٤ سنوات	الدراسة بالمجان وتدفع الكلية إعانة مالية للطلبة المحتاجين = ١٠٠٠ درهم شهرياً
٢	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا	بكالوريوس	٥-٤ سنوات	إجمالي الرسوم للبكالوريوس ما بين

الرسوم الدراسية	مدة الدراسة	الشهادة العلمية	اسم الكلية	الرقم
٨٠,٣٠٠ - ٦٥,٨٠٠ درهم ١,٣٠٠ + درهم للتسجيل				
مجانًا ويعين الطالب برتبة مرشح براتب ٥٠٠٠ درهم شهرياً	٤ سنوات	ليسانس	كلية شرطة دبي	٣
مجانًا ويدفع للطالب بين ١٥٠٠-٥٠٠ حسب المستوى العلمي.	٥ سنوات سنة ٢	بكالو ريوس -دبلوم	كلية اتصالات الهندسة - الشارقة	٤
٤٠,٠٠٠ درهم سنويًا	٤ سنوات و ٨ شهور	بكالور يوس	كلية دبي الطبية للبنات	٥
٢٦,٠٠٠ درهم في الفصل الدراسي	٤ سنوات	بكالور يوس	كلية دبي للصيدلة	٦
إجمالي الرسوم = ٢٦,٠٠٠ درهم	٤ سنوات	بكالور يوس	جامعة الشارقة	٧
٣٥,٠٠٠ كلية الآداب والعلوم ما عدا علوم الحاسوب ٤٠,٠٠٠ والكليات الأخرى ٤٠,٠٠٠ درهم سنويًا	٤ سنوات	بكالور يوس	الجامعة الأمريكية بالشارقة	٨

المصدر: الشاهين، عبدالرحيم (١٩٩٦م). التعليم العالي الخاص في دولة الإمارات العربية المتحدة: رؤية مستقبلية. في كتاب الجامعات الخاصة في البلدان العربية، تحرير علي أومنيل. عمان: منتدى الفكر العربي.

نشأة وتطور التعليم العالي الأهلي (الخاص) في المملكة العربية السعودية:

مع معدلات زيادة النمو السكاني (٣٥٪) وارتفاع الوعي بأهمية التعليم والرغبة في استكماله من التعليم العام إلى التعليم العالي ، في الوقت الذي تتجه فيه الدولة إلى ترشيد الإنفاق نتيجة للضغط الناشيء على الإيرادات العامة بسبب تذبذب أسعار البترول ، ومع إنطلاقة المسئولية الكبرى لتحقيق أهداف التنمية سواء الاقتصادية أو الاجتماعية بالقطاع الخاص ، فقد اتجهت الدولة إلى تشجيع القطاع الخاص وفتح المجال أمامه للاستثمار في قطاع التعليم العالي. وتدعم مجلة غرفة تجارة الرياض ، التي تمثل رأي القطاع الخاص في عاصمة المملكة ، هذا التوجه عندما أوضحت بأنه " ظهرت عدة أسباب ملحة تبرز إنشاء كليات أهلية يأتي في مقدمتها إتاحة الفرصة التعليمية لمن لن يتمكنوا من مواصلة تعليمهم الجامعي من خريجي الثانوية العامة في إطار الطاقة الاستيعابية الحالية للجامعات .. ففي العقود الماضية فيما قبل التسعينيات لم تكن هناك دعوة لإنشاء كليات أهلية حيث كان عدد خريجي الثانوية العامة متوازناً وفي حدود معقولة تستوعبها الطاقات المتاحة للجامعات والمعاهد العالية " (تجارة الرياض ، ٢٠٠٠م ، ص ٢٨)، ولا شك أن لذلك ما يبرره أيضاً للأسباب التالية :

- ١- إن الدولة لا تستطيع الاستمرار في إنشاء جامعات حكومية لاستيعاب هذا الكم الهائل من خريجي المدارس الثانوية .
- ٢- إن سياسة العولمة وتشجيع الاستثمار الأجنبي والخاص والشخصية وغيرها من السياسات تؤكد اهتمام الدولة بزيادة دور ومسؤوليات القطاع الخاص.
- ٣- إن التعليم العالي الآن بحاجة إلى حجم كبير من الاستثمارات لتحقيق مواكبه للتقنيات المستحدثة والمتحورة في تنفيذ العملية التعليمية.

٤- إن إنشاء كليات أهلية محلية سيوفر ما ينفق على إبعاد الطلاب للتعليم بالخارج مع تجنب المخاطر التي تصاحب هذا الإبعاد من وجودهم في مجتمعات قد تختلف عاداتها وتقاليدها عن عادات وتقاليد مجتمعنا.

٥- الإسهام في حل المشكلة القائمةتمثلة في ضعف المواءمة بين المخرجات التعليمية واحتياجات سوق العمل.

٦- زيادة مستوى الأداء التعليمي أو ما يعرف بالكفاءة الداخلية للتعليم.

وقد تضمن قرار مجلس الوزراء السعودي رقم (٣٣) عام ١٤١٨ هـ الموافقة على تكين القطاع الأهلي من إقامة مؤسسات تعليمية لا تهدف إلى الربح، للمساهمة في تلبية احتياجات التنمية مكملة بذلك الدور الذي تقوم به الجامعات الحكومية، ثم صدر قرار مجلس التعليم العالي بتاريخ ١٤١٩/٢/٦ هـ المتضمن الموافقة على اللائحة التنظيمية للكليات الأهلية غير الربحية والذي توج بالموافقة السامية الكريمة بتاريخ ١٤١٩/٤/٣ هـ.

وتعتبر وزارة التعليم العالي هي صاحبة الصلاحية في إعطاء التراخيص للكليات الجامعية الأهلية، وتم تشكيل لجنة عامة للترخيص والاعتماد للكليات الأهلية برئاسة مدير جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وقد حددت القواعد التنفيذية والإجرائية المنظمة لللائحة التنظيمية للكليات الأهلية، المقترحة من قبل اللجنة، المعايير التي سوف تتبع لمنح التراخيص للكليات الجامعية. والعلاقة بين الكليات الأهلية ووزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية تتم من خلال: التخطيط المشترك بدأً من مرحلة إنشاء وحتى أثناء عمل الكلية؛ والتنظيم المشترك (الاعتماد، التقييم، الرقابة).

ووفقاً للمادة (٣) من اللائحة التنظيمية للكليات غير الربحية، الصادرة من مجلس التعليم العالي السعودي "يكون إنشاء الكلية بقرار من وزير التعليم العالي

على أن يراعى عند إنشائها ألا تكون فرعاً لمؤسسة أو مؤسسات تعليمية أجنبية أو تحت إشرافها أو تشاركها منح الدرجات العلمية" (أبو الخير، ١٤٢١هـ، ص ٤٠). وتم منح ٣٣ ترخيصاً مبدئياً تقريباً لإنشاء جامعات وكليات أهلية في عدد من مدن المملكة.

وفي الوقت الحالي تقدم بعض الكليات والجامعات الأهلية خدماتها التعليمية، ومنها:

١ - جامعة الأمير سلطان الأهلية بالرياض.

٢ - كلية الأمير سلطان لعلوم السياحة والفندقة بأبها.

٣ - كلية عفت الأهلية للبنات.

٤ - كلية دار الحكمة الأهلية بمجددة.

٥ - الكلية التطبيقية الأهلية بالباحة.

وفي المملكة العربية السعودية هناك تفكير جدي في إنشاء هيئة للتقويم والاعتماد الأكاديمي، أكد التقرير النهائي للتقويم الشامل للتعليم في المملكة (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م) عليها، عندما أشار إلى أنه "تشتد الحاجة إلى هذه الهيئة في ظل التوجه إلى الترخيص لجامعات أهلية، تقل مسؤولية الدولة في إدارتها وتنحصر صلاحيتها في التأكيد من التزام مؤسسة التعليم العالي بالمعايير الأكاديمية، وتقديم خدمات تعليمية بمستوى مهني وعلمي مناسب. كما سيكون لهيئة التقويم والاعتماد الأكاديمي فوائد في غرس روح التنافس بين الجامعات الحكومية والأهلية، وفي القيام بدور الموجه للتخصصات المفيدة وفي توضيح مواطن الضعف وتكرار البرامج وفي تقويم الأداء البحثي للجامعات وكليات التعليم العالي. ومن ثم يؤدي إلى دفع مؤسسات التعليم العالي إلى الاستخدام الأمثل لمواردها بما في ذلك بنود

البحث العلمي والتوجه للتمويل الذاتي والتجاري للأبحاث" (اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ص ص ١٤٤-١٤٥).)

وتوضح الجداول التالية (٤، ٥، ٦) عدد الطلبة الدارسين بمؤسسات التعليم العالي الأهلية بالمملكة العربية السعودية وجنسياتهم، وكذلك أعضاء هيئة التدريس، ونوعية البرامج المقدمة ومستوياتها، إضافةً إلى الرسوم الدراسية، للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠م.

الجدول رقم (٤). أعداد الطلبة المنتظمين في الدراسة بالكليات الأهلية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢١هـ/٢٠٢٢م حسب الجنس والجنسية.

الرقم	اسم الكلية	الجنس				الجنسية	المجموع
		ذكور	إناث	غير سعودي	سعودي		
١	كلية الأمير سلطان الأهلية للبنين بالرياض	٤٤٠	٦٣	٣٧٧			٤٤٠
٢	كلية عفت الأهلية للبنات بمدينة جده	٦١٣	٣٤	٧٩	١١٣		٦١٣
٣	كلية دار الحكمة الأهلية للبنات بمجدہ	١٩٥	٦١	١٣٤	١٩٥		١٩٥
٤	كلية الأمير سلطان الأهلية للسياحة والفنادق للبنين بأبها	٩٠	٣	٨٧			٩٠
المجموع							٨٣٨

المصدر (الكليات المعنية مباشرةً للباحثين).

عدد الطالبات المتوقع للفصل الدراسي الثاني ١٤٢١هـ / ١٤٢٢هـ (٤٠ طالبة).

٧١ ... الإجراءات والأنظمة للتراخيص والضوابط المعتمدة في التعليم...

الجدول رقم (٥). أعضاء الهيئة التدريسية بالكليات الأهلية بالملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢٢هـ / ١٤٢١هـ حسب الجنس والجنسية.

الجنس	الجنسية		الجنس	اسم الكلية	الرقم
	غير سعودي	Saudi			
٥٢	٤٤	٨	٥٢	كلية الأمير سلطان الأهلية للبنين بالرياض	١
٢٨	٢٢	٦	٢٨	كلية عفت الأهلية للبنات بمدينة جده	٢
٣٢	٢٣	٩	٣٢	كلية دار الحكمة الأهلية للبنات بمجهه	٣
١٦	١٠	٦	١٦	كلية الأمير سلطان الأهلية للسياحة والفنادق للبنين بأبها	٤
١٢٨	المجموع				

المصدر: الكليات المعنية مباشرةً للباحثين، عدا كلية دار الحكمة، وكلية الأمير سلطان الأهلية بالرياض (بيانات أولية من وزارة التعليم العالي).

الجدول رقم (٦). البرامج الدراسية والشهادة العلمية ومدة الدراسة والرسوم الدراسية لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

الرسوم	الشهادة العلمية	البرامج	اسم الكلية	الرقم
٣٠٠٠ ريال سعودي سنويًا	البكالوريوس (٤ سنوات)	-علوم الحاسوب -نظم المعلومات -الادارة المالية -المحاسبة -التسويق	كلية الأمير سلطان الأهلية للبنين بالرياض	١
٥٠٠٠	البكالوريوس (٤ سنوات)	-علوم الحاسوب -نظم المعلومات -الطفولة المبكرة	كلية عفت الأهلية للبنات بمدينة جده	٢
٤٠٠٠		-اللغة الإنجليزية والترجمة		
لقاء التخصصات سنويًا		-علم النفس التربوي		

الرقم	اسم الكلية	البرامج	الشهادة العلمية	الرسوم
٣	كلية دار الحكمة الأهلية للبنات بجده	-نظم المعلومات الإدارية -التعليم الخاص -التصميم الداخلي	البكالوريوس (٤ سنوات) دبلوم (ستان)	٥٦٠٠٠ سعودي سنوياً
٤	كلية الأمير سلطان الأهلية للسياحة والفنادق للبنين بأبها	-علوم السياحة -علوم الفندقة	بكالوريوس (٤ سنوات، ١٥٦ ساعة معتمدة) -دبلوم (ستان، ٨٨ ساعة معتمدة)	٣٣٠٠٠ سعودي سنوياً

المصدر (الكليات المعنية مباشرةً للباحثين).

نشأة وتطور التعليم العالي الأهللي (الخاص) في سلطنة عمان:

نظراً للتطور الذي يشهده القطاع الخاص العماني ، والدور التنموي والاقتصادي الذي يضطلع به ، فإن الحاجة أصبحت مؤكدة إلى وجود الموارد البشرية الوطنية التي على عاتقها يقع المشروع التنموي العماني ونجاحه. ومن هذا المنطلق وإيماناً بأهمية إقامة كليات جامعية خاصة لتساهم في هذه الشمولية ، فقد صدر المرسوم السلطاني رقم ٩٦/١٨ في شأن الكليات والمعاهد العليا الخاصة بتاريخ ١٨/٢/١٩٩٦م ، وتلا ذلك القرار الوزاري رقم ٩٦/٩ بتاريخ ٢/٣/١٩٩٦م بإصدار اللائحة التنظيمية للكليات والمعاهد الخاصة ، الذي ألغى وحل محله القرار الوزاري رقم ٣٤/٢٠٠٠ بإصدار اللائحة التنظيمية للكليات والمعاهد العليا الخاصة. ومن أبرز الأهداف لهذا التوجه :

١ - استيعاب الأعداد المتزايدة والسريعة من مخرجات الثانوية العامة والتي لم

تمكن مؤسسات التعليم العالي الحكومية من استيعابها.

٢- العمل على تنمية المهارات الإدارية والفنية بما يواكب التطور التكنولوجي والمعروفي في العالم وذلك من خلال إنشاء كليات جامعية نوعية متخصصة.

٣- الإسهام في رفع مستوى التعليم والبحث العلمي وتوفير التخصصات العلمية الحديثة لإعداد المتخصصين والفنانين في شتى المجالات..

٤- فتح المجال للقطاع الخاص للاستثمار في التعليم العالي ليساهم بجانب القطاع العام في تنمية القوى البشرية وفقاً لاحتياجات الفعلية لسوق العمل.

وبتاريخ ٢٤/٩/١٩٩٤ م صدرت الموافقة المبدئية لأول كلية خاصة في السلطنة وهي كلية العلوم الإدارية، ثم تلا ذلك إنشاء العديد من الكليات الخاصة والتي ترتبط أكاديمياً بجامعات وكليات عالمية معظمها من بريطانيا ما عدا كلية واحدة ترتبط أكاديمياً بجامعة أمريكية، وجميع هذه الكليات تقع في العاصمة مسقط عدا كلية واحدة تم إنشائها في الباطنة "بصحار" (الصعيري، ١٩٩٩).

وقد بدأت عمان بالترخيص لأول كلية أهلية في عام ١٩٩٥ م، ومن ثم تلت ذلك تراخيص للكليات أخرى، كما تم خلال العام ١٩٩٩ م الإعلان عن تأسيس أربع جامعات أهلية. وللحفاظ على جودة التعليم الأهللي قامت السلطنة باتخاذ عدة خطوات هامة لضبط الجودة، منها تشكيل لجنة للتنظيم والإشراف ضمت ممثلين وخبراء من الوزارات المعنية ومن القطاع الخاص، وانصبّت مهمة هذه اللجنة في متابعة سير هذه الكليات والخطوات التي يتطلب عليها إتباعها وتقديم التجربة، ومن ثم رفع التوصيات بشأنها إلى مجلس الوزراء. كما أن وزارة التعليم العالي أنسأت مديرية عامة ودوائر لمتابعة هذه الكليات في البلاد لضمان الجدية والجودة فيها. وأهم أهداف هذه الكليات هو تخريج مجموعة من حملة الدبلوم والدبلوم العالي وذلك لسد حاجة القطاع الخاص من الكوادر المؤهلة علمياً للمساهمة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الغيلاني، ٢٠٠٠ م، ص ٤). ومن أهم أهداف هذه

الكليات :

١. المساهمة في رفع معدل النمو الاقتصادي والاجتماعي من خلال تنمية الموارد البشرية.
٢. المساهمة في مد القطاع العام والخاص بأيدي عاملة مؤهلة ومدرية ومعدة إعداد مناسب.
٣. تشجيع ودعم البحوث العلمية والدراسات التي تساعد على تنمية البلاد.
٤. سد الفجوة بين العرض والطلب على مواصلة التعليم الجامعي.

وتوضح الجداول التالية (٧ ، ٨ ، ٩) عدد الطلبة الدارسين بمؤسسات التعليم العالي الأهلية بسلطنة عمان وجنسياتهم، وكذلك أعضاء هيئة التدريس، ونوعية البرامج المقدمة ومستوياتها، للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠م.

الجدول رقم (٧). عدد الطلبة الدارسين بالكليات الأهلية بدولة عمان للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠م حسب الجنس والجنسية.

الرقم	اسم الكلية	الجنس	الجنسية	المجموع		
		ذكور	أنثى	عماني	غير عماي	
١	كلية العلوم الإدارية	٣٦١	٣٢٩	٦٧١	١٩	٦٩٠
٢	الكلية الحديثة للتجارة والعلوم	٢٩٣	٢١٠	٤٦٦	٣٧	٥٠٣
٣	كلية مسقط للعلوم الإدارية والتكنولوجيا	١٦٨	٧٩	٢٤١	٦	٢٤٧
٤	الكلية الوطنية للعلوم والتكنولوجيا	٢٩٢	١١٣	٣٩٩	٦	٤٠٥
٥	كلية صحار للعلوم التطبيقية	٣٣٧	١٧٤	٥٠٦	٥	٥١١
٦	كلية هندسة الإنفاء والسلامة	١٨		١٨		١٨

تابع جدول رقم (٧).

الرقم	اسم الكلية	الجنس	الجنسية	المجموع
		ذكر	أنثى	عماني غير عماني
٧	كلية كاليدونيان الهندسية	٣٧٦	٥٢	٣٨٨
٨	كلية مزون للإدارة والعلوم التطبيقية	١٩	٢٩٨	٣١٣
٩	كلية الزهراء للبنات		٢٤٧	١
٣٣٦٧	المجموع			

المصدر: الملحقية الثقافية لسلطنة عمان بالريلاض.

الجدول رقم (٨). إحصائية بعدد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات الأهلية بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠

الرقم	اسم الكلية	الجنس	الجنسية	المجموع
		ذكر	أنثى	عماني غير عماني
١	كلية العلوم الإدارية	١٥	١٥	٥
٢	الكلية الحديثة للتجارة والعلوم	١٩	١٢	٧
٣	كلية مسقط للعلوم الإدارية والتكنولوجيا	١١	١٦	٢
٤	الكلية الوطنية للعلوم والتكنولوجيا	١٥	٢	١٧
٥	كلية صحار للعلوم التطبيقية	٢٩	٧	٣٦
٦	كلية هندسة الإطفاء والسلامة	٩	١	٩
٧	كلية كاليدونيان الهندسية	٢٣	١٤	١
٨	كلية مزون للإدارة والعلوم التطبيقية	٢	٢٠	٢٠
٩	كلية الزهراء للبنات	٤	٧	١٠
٢٢٢	المجموع			

المصدر: الملحقية الثقافية لسلطنة عمان بالريلاض.

الجدول رقم (٩). سنة التأسيس والبرامج الدراسية والشهادة العلمية ومدة الدراسة لمؤسسات التعليم العالي في عمان.

الرقم	اسم الكلية	سنة التأسيس	الخصصات	الشهادات العلمية
١	كلية العلوم الإدارية	١٩٩٥ م	- إدارة أعمال - إدارة السياحة - المحاسبة - تقنية المعلومات	- دبلوم تأسيسي (١ سنة) - دبلوم عال مدته ستان
٢	الكلية الحديثة للتجارة والعلوم	٩٧/٩٦	- إدارة أعمال - علوم حاسب - اقتصاد	دبلوم جامعي (ستان)
٣	كلية مسقط للعلوم الإدارية والتكنولوجيا	٩٨/٩٧	- الآداب - برجمة وهندسة الحاسوب - إدارة - الأعمال - الهندسة والبيئة	الشهادة الوطنية العليا (HNC) لمدة عام ونصف الدبلوم الوطني العالي (HND) لمدة عام
٤	الكلية الوطنية للعلوم والتكنولوجيا		- إدارة الأعمال	دبلوم عال (ستان)
٥	كلية صحار للعلوم التطبيقية	١٩٩٨ م	- إدارة أعمال - الهندسة	دبلوم عال مدته ثلاث سنوات
٦	كلية هندسة الإنماء والسلام		- هندسة مكافحة الحرائق	دبلوم عال (ستان)
٧	كلية كاليدونيان الهندسية	٩٧/٩٦	- هندسة إلكترونية == مدنية == ميكانيكية - إدارة هندسة	دبلوم عالي (ستان)
٨	كلية مزون لإدارة والعلوم التطبيقي		- إدارة الأعمال - المحاسبة - الحاسوب الآلي - اللغة الإنجليزية	الدبلوم العالي (ستان) (Associate Degree)
٩	كلية الزهراء للبنات		- إدارة الأعمال - المحاسبة - الحاسوب الآلي - اللغة الإنجليزية	الدبلوم العالي (ستان)

المصدر : ١- الصيعري، عبدالقادر علي (١٩٩٩م). التجربة العمانية في مجال الكليات الخاصة: ملامح وتطورات. ورقة مقدمة إلى اللقاء الثالث لممثلي الجامعات ومؤسسات التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية الصناعية بدول الخليج العربية والذي ينظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج، الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

٢- الحجري، عامر سلطان (٢٠٠١م). دور التعليم العالي الخاص في زيادة الطاقة الاستيعابية لنظام التعليم العالي في سلطنة عمان. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة تنويع مصادر تمويل التعليم العالي، بتاريخ ٩/١١/١٤٢١هـ - ٣/٢/٢٠٠١م. مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الأنظمة واللوائح للتراخيص لمؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية

الإمارات العربية المتحدة:

تشير وثيقة "معايير الترخيص" الصادرة عن هيئة الاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، طبعة ٢٠٠١م ، أبو ظبي ، بأنه يتم مراجعة وتنقيح هذه الوثيقة من آن لآخر لتتواءم مع تغير الظروف والتطورات التي تطرأ على التعليم العالي. وأنه على كل معهد متقدم للترخيص الالتزام واستيفاء متطلبات الترخيص طبقاً لما هو موجود في الطبعة الأحدث من هذه الوثيقة .

وتشير الوثيقة إلى أنه يتبع على جميع المؤسسات الخاصة العاملة في دولة الإمارات العربية المتحدة والتي تقدم مناهج دورية أو نظرية أو عملية أو تطبيقية لمدة سنة واحدة أو أكثر بعد الدراسة الثانوية (أو ما يعادلها) في دولة الإمارات العربية المتحدة ، أن تحصل على ترخيص تقوم بتجديده مرة كل سنتين ، وذلك ليتم الاعتراف بها رسمياً من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالدولة . ويعتمد الترخيص على متطلبات وإجراءات المعايير، وتقع مسؤولية تقديم الطلب والحصول على الترخيص على عاتق المؤسسة وحدتها والتي يجب عليها أن تلتزم بالمتطلبات الواردة في المعايير بشكل مستمر. فشهادة الترخيص هي ثمرة تقييم متواصل داخلياً من

قبل المؤسسات نفسها، وخارجياً من قبل هيئة الاعتماد الأكاديمي بالوزارة. وتحتوي الوثيقة على الأبواب التالية :

الأول : أساسيات الترخيص .

الثاني : أهداف المؤسسة .

الثالث : البرنامج التعليمي .

الرابع : خدمات الدعم التعليمية.

الخامس : الإجراءات الإدارية .

السادس : فعالية المؤسسة .

السابع : إجراءات ومعايير اعتماد البرامج الأكademie .

المملكة العربية السعودية:

صدرت "لائحة الكليات الأهلية" في العام ١٤٢١هـ الموافق ٢٠٠١م لتحل محل "اللائحة التنظيمية للكليات الأهلية غير الربحية" الصادر في العام ١٤١٩هـ . وتشير اللائحة الصادرة عن الإدارة العامة للتعليم العالي الأهلي ، بوزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، أنه يصرح بإنشاء كليات أهلية من قبل المؤسسات الخيرية أو الشركات التي لا يقل عدد الشركاء فيها عن خمسة أشخاص وفقاً لأحكام هذه اللائحة بقرار من الوزير في إطار السياسة التعليمية للمملكة. وتحتوي اللائحة على ثمان وعشرون مادة .

كما صدرت عن الإدارة العامة للتعليم العالي الأهلي بوزارة التعليم العالي "القواعد التنفيذية والإجراءات الإدارية والفنية للائحة الكليات الأهلية" مع بداية العام ١٤٢٢هـ ، وتحتوي على ثمان عشرة مادة. وتقوم "اللجنة العامة للترخيص والاعتماد" المشكلة بموجب قرار من وزير التعليم العالي ، بدراسة تقارير اللجان المتخصصة لمجالات الاعتماد العام والاعتماد الخاص.

سلطنة عمان:

صدر مرسوم سلطاني بإصدار نظام الجامعات الخاصة في العام ١٤٢٠ هـ الموافق ١٩٩٩ م ويحتوي على ثلاثة عشر مادة، تلا ذلك بأيام صدور اللائحة التنفيذية لنظام الجامعات الخاصة من قبل وزارة التعليم العالي، وتحتوي على الأبواب التالية :

.الأول : إجراءات إنشاء الجامعات الخاصة.

.الثاني : الوظائف القيادية وأعضاء هيئة التدريس.

.الثالث : شؤون الطلاب.

.الرابع : الشؤون المالية.

.الخامس : العلاقة بين مؤسسات الدولة والجامعات الخاصة.

.السادس : الجزاءات.

كما صدر في نفس التاريخ السابق مرسوم سلطاني في شأن إنشاء الكليات والمعاهد العليا الخاصة ، وتلاه صدور اللائحة التنظيمية للكليات والمعاهد العليا الخاصة من قبل وزارة التعليم العالي وتحتوي على أربع وثلاثون مادة .
ويجيز نظام الجامعات الخاصة إنشاء جامعات تكون أغلبية الأموال المشاركة في رأس المال مملوكة لعمانيين ولا يكون غرضها الأساسي تحقيق الربح ، ويتولى مجلس التعليم العالي تحديد عدد الجامعات الخاصة التي يجوز الترخيص بإنشائها.

وقد صدر مرسوم سلطاني ينص على أن توفر الحكومة لمؤسسات التعليم العالي الأرضي المناسبة اللازمة لها ، وتنحى ما يعادل ٥٠٪ من رأس المال المؤسسة المدفوع بحد أقصى ثلاثة ملايين ريال عماني ، وتعفى من أداء جميع الضرائب المفروضة على المؤسسات والشركات لمدة خمس سنوات اعتباراً من تاريخ البدء في مزاولة النشاط ويجوز تجديد الإعفاء لمدة خمس سنوات أخرى .

دولة قطر:

تشير اللائحة التنفيذية بشأن تنظيم إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاص الصادرة في العام ٢٠٠٠م من قبل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بأن الترخيص النهائي يصدر بقرار أميري بعد التوصية التي ترفع من مجلس التعليم العالي، ولا يجوز للمؤسسة مباشرة النشاط قبل صدور هذا القرار. وتحتوي اللائحة على اثنى عشرة مادة ومجموعة من الملحق المتعلقة بطلب ترخيص، وبنوعية المباني والمرافق والأدوات والتجهيزات والمصادر التعليمية، والهيكل التنظيمي.

دولة الكويت:

تشير اللائحة التنفيذية بشأن إنشاء الجامعات الخاصة الصادرة عن وزارة التعليم العالي في العام ٢٠٠٠م بأن المقصود بذلك الجامعات الخاصة والكليات والمعاهد العليا الخاصة وفروع الجامعات الأجنبية التي تتبع في مناهجها وكوادرها جامعات أجنبية. ويتولى مجلس الجامعات الخاصة برئاسة وزير التعليم العالي وعضوية ثمانية أعضاء كل ما يتعلق بقواعد وإجراءات الترخيص. وتحتوي اللائحة على الأبواب التالية :

الأول : التعريفات وتشكيل واصحاصات مجلس الجامعات الخاصة.

الثاني : شروط ترخيص المنشأة التعليمية الخاصة.

الثالث : إجراءات الترخيص.

الرابع : إدارة المنشأة التعليمية الخاصة.

الخامس : شؤون أعضاء هيئة التدريس.

السادس : الشؤون الطلابية والدرجات العلمية.

السابع : الشؤون المالية.

الثامن : أحكام عامة.

الإجراءات المتبعة للتراخيص في دول مجلس التعاون

يتعلق التراخيص في الإمارات بالمؤسسة التعليمية بكاملها وبكل ما تقدمه من البرامج الدراسية. ويقع قرار التراخيص في ثلاثة فئات هي : موافقة ؛ تحت الاختبار ؛ مرفوضة. وللحصول مبدئياً على شهادة ترخيص ينبغي على المؤسسة أن تحصل على شهادة رسمية بالصلاحية عن طريق عمل الخطوات التالية :

- ١- تبليغ هيئة الاعتماد الأكاديمي رسمياً بنيتها تقديم طلب.
- ٢- تقدم للهيئة طلباً لشهادة الصلاحية يحتوي على الأدلة الواضحة والمستندات الثبوتية الالازمة بأنها تستوفي أو أنه لديها القدرة على أن تستوفي متطلبات المعاير المتعلقة بأهداف المؤسسة والبرنامج التعليمي ، والخدمات التعليمية المساعدة والعملية الإدارية والفاعلية المؤسسية.
- ٣- تخضع للتقييم من قبل أعضاء الهيئة من خلال زيارتهم لمقر المؤسسة.
- ٤- تسلم إشعاراً بأن الهيئة قد قبلت طلب الصلاحية الرسمية المقدم من المؤسسة.
- ٥- تحدد موعداً للجتماع مع أعضاء الهيئة المباشرة في عملية إعداد طلب أهلية الاعتماد لبرنامج مقترح.

ولاستمرارية التراخيص ، تحصل المؤسسة على شهادة رسمية بتجديد التراخيص باتباع الخطوات التالية :

١. تقدم فقط البرامج المعتمدة أو التي قد تم تصنيفها من قبل الوزير على أنها مؤهلة للاعتماد.

٢. تقدم للهيئة طلباً لتجديد الترخيص ، وعليها أن ترفق مع الطلب الأدلة الواضحة والمستندات الثبوتية بأنها تستوفي ، أو أن لديها القدرة على أن تستوفي متطلبات المعايير.

وفي المملكة العربية السعودية يتم الترخيص بإنشاء الكلية وفق الخطوات

التالية :

- ١- الترخيص المبدئي : وهو الموافقة الأولية من الوزارة على إنشاء الكلية.
 - ٢- الاعتماد العام : باعتبار الكلية المرخصة ترخيصاً مبدئياً مؤهلة تأهلاً عاماً بعد استيفائها للمواصفات والمعايير الفنية والإنسانية والتنظيمية.
 - ٣- الاعتماد الخاص : باعتبار الكلية المرخصة ترخيصاً مبدئياً المعتمدة اعتماداً عاماً مؤهلة لتدريس تخصص معين بعد تحقيقها للمعايير التي تضعها الوزارة.
 - ٤- الترخيص النهائي : السماح للكلية المعتمدة ببدء نشاطها.
- ولكل خطوة من الخطوات الأربع السابقة شروط ومواصفات يلزم توفيرها وإنجازها منصوص عليها في "القواعد التنفيذية والإجراءات الإدارية والفنية للائحة الكليات الأهلية".

وفي سلطنة عمان تم إجراءات إنشاء الجامعة الخاصة عن طريق تقديم طلب من المؤسسين أو من ينوب عنهم إلى وزارة التعليم العالي ، وتقوم الوزارة بالتحقق من استيفاء الشروط والضوابط ، ثم يتولى الوزير عرض الطلب على مجلس التعليم العالي. وخلال ستة أشهر من موافقة مجلس التعليم العالي على إنشاء الجامعة الخاصة على المؤسسين أن يقدموا المشروع التنفيذي للمنشآت الجامعية وأجهزتها ومرافقها ، وتفاصيل مكونات النظام الأكاديمي والإداري والمالي. وبعد استكمال المستندات يصدر وزير التعليم العالي قراراً بإنشاء الجامعة الخاصة.

ونفس الإجراءات تقريراً تقوم بها وزارة التعليم العالي فيما يتعلق بإجراءات ترخيص الكليات ومعاهد العليا الخاصة.

كما صدر مرسوم سلطاني في العام ٢٠٠١م بإنشاء "مجلس الاعتماد" الذي يختص بإعداد الدراسات والبحوث الازمة حول متطلبات ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي واعتماد البرامج المطروحة بها، ووضع أساس هذا الاعتماد، واعتماد مؤسسات التعليم العالي، واعتماد البرامج المطروحة في تلك المؤسسات، وتقويم متطلبات المهارات المطلوبة لمارسة المهن، والتأكد من استيفاء البرامج الأكademieة مؤسسات التعليم العالي لهذه المتطلبات، وإعداد التقارير عن مدى جودة البرامج التي تطرحها مؤسسات التعليم العالي، ووضع الإجراءات الازمة لتقويم ومراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي.

وفي قطر يتم إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاص على مرحلتين هما:

١ - الترخيص المبدئي : وهو الإشعار الموجه من مجلس التعليم العالي بالموافقة الأولية على إنشاء المؤسسة.

٢ - الترخيص النهائي : وهو القرار الأميري الذي يصدر بإنشاء المؤسسة بعد التوصية التي ترفع من مجلس التعليم العالي باستكمال كافة الشروط وكافة الأعمال والتجهيزات.

وفي الكويت يقدم طلب الترخيص من قبل المؤسسات أو الأفراد إلى وزارة التعليم العالي ، ويقوم مجلس الجامعات الخاصة بدراسة الطلب. ويقوم المؤسسين أو من ينوب عنهم خلال سنة من تاريخ الموافقة بقبول الطلب ، من حيث المبدأ ، التقدم بالمستندات التالية :

١ - مشروع لأبنية المنشأة التعليمية الخاصة و مواقعها وتجهيزاتها.

٢- ضمانات مالية بنسبة معينة من قيمة إنشاء المشروع يحددها مجلس الجامعات الخاصة.

ويصدر مجلس الجامعات الخاصة توصياته التي يعرضها الوزير على مجلس الوزراء لاستصدار المرسوم الخاص بإنشاء المنشأة التعليمية الخاصة متضمناً الضوابط لنشاطاتها وإدارتها.

اقتراح بالأنظمة والإجراءات والمعايير والضوابط التي يمكن تبنيها في مجال الترخيص بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية

ومتابعة نشاطها ومارساقها

يتم الترخيص في دولة الإمارات العربية المتحدة للمؤسسة التعليمية بكاملها وبكل ما تقدمه من البرامج الدراسية. ويقع قرار الترخيص في ثلاثة فئات هي: موافقة ؛ تحت الاختبار ؛ مرفوضة.

وفي المملكة العربية السعودية يتم الترخيص بإنشاء الكلية وفقاً لخطوات محددة تشمل على: الترخيص المبدئي، والاعتماد العام، والاعتماد الخاص، ثم الترخيص النهائي بالسماح للكلية المعتمدة ببدء نشاطها.

وفي سلطنة عمان تتم إجراءات إنشاء الجامعة الخاصة عن طريق تقديم طلب من المؤسسين أو من ينوب عنهم إلى وزارة التعليم العالي، وتقوم الوزارة بالتحقق من استيفاء الشروط والضوابط، ثم يتولى الوزير عرض الطلب على مجلس التعليم العالي.

وفي قطر يتم إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاص على مرحلتين هما: الترخيص المبدئي، وهو الإشعار الموجه من مجلس التعليم العالي بالموافقة الأولية

على إنشاء المؤسسة ؛ والترخيص النهائي ، وهو القرار الأميركي الذي يصدر بإنشاء المؤسسة بعد التوصية التي ترفع من مجلس التعليم العالي باستكمال كافة الشروط وكافة الأعمال والتجهيزات.

وفي الكويت يقدم طلب الترخيص من قبل المؤسسات أو الأفراد إلى وزارة التعليم العالي ، ويقوم مجلس الجامعات الخاصة بدراسة الطلب ويصدر توصياته التي يعرضها الوزير على مجلس الوزراء لاستصدار المرسوم الخاص بإنشاء المنشأة التعليمية الخاصة متضمناً الضوابط لنشاطاتها وإدارتها.

وفي الدراسة تم استعراض الأنظمة والإجراءات المتبعة في مجال الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الأهلية ومارستها لعملها في بعض البلاد العربية والعالمية ، مثل اليمن ومصر والأردن والمغرب والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة واليابان.

وبناءً على ما سبق تسعى الدراسة إلى تقديم مقتراحات بالأنظمة والإجراءات والمعايير والضوابط التي يمكن تبنيها في مجال الترخيص بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية ومتابعة نشاطاتها ومارستها. ومن هنا تقدم الدراسة الاقتراحات التالية:

أولاً - اقتراحات عامة تتعلق ب نوعية المؤسسات والمؤسسات التعليمية:

١. إتاحة الفرصة للأفراد والمؤسسات الخيرية والشركات المحلية والخليجية ثم الأجنبية في المشاركة والمساهمة في إنشاء الكليات والجامعات والمعاهد لما فوق المرحلة الثانوية.
٢. دعم الدولة مادياً ومعنوياً للأفراد والشركات والجمعيات الخيرية المحلية الذين يرغبون في إنشاء مؤسسات تعليم عالي أهلية.
٣. السماح لفروع معاهد وكليات وجامعات أجنبية بما يخدم المصلحة العامة

ويتطابق مع أنظمة منظمة التجارة العالمية.

٤. تيسير ووضوح إجراءات الترخيص ومرونتها حسب طبيعة المؤسسة (معهد، كلية، جامعة، فرع لمعهد أو كلية أو جامعة أجنبية).
٥. تشجيع المنافسة والالتزام بمعايير الجودة الشاملة العالمية في التعامل مع المؤسسات التعليمية الأهلية عند الترخيص وتحديد الترخيص.
٦. تشجيع التنوع وتحفيز إنشاء معاهد وكليات وجامعات في مناطق الاحتياج عن طريق الدعم المادي والمعنوي وتيسير الإجراءات، والمشاركة الحكومية بأساليب مختلفة.
٧. عدم التشدد في الأنظمة والإجراءات والمعايير والضوابط بحيث يمكن مساواة المؤسسات الأهلية في هذا الإطار بمؤسسات التعليم الحكومية.
٨. التطوير للأنظمة واللوائح الحالية في ضوء التغيرات المحلية والعالمية.
٩. الاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس بدول مجلس التعاون في اللجان الاستشارية والميدانية فيما يتعلق بمتتابعة خطوات الترخيص أو الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الأهلي.

ثانياً - اقتراحات تتعلق بشروط وإجراءات الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية:

١. الترخيص بإنشاء مؤسسات التعليم العالي الأهلي (معاهد، كليات، جامعات) وفقاً للأنظمة واللوائح في كل دولة.
٢. أن تكون المؤسسة أو المنشأة التعليمية الأهلية ملية لاحتياجات المجتمع.
٣. يقدم طلب الترخيص إلى الجهة المختصة.
٤. أن يتضمن طلب الترخيص معلومات كافية وواافية تلبي طلبات الجهات

المسؤولة وتماشي مع الشروط والمواصفات التي حددتها.

٥. تقوم الجهات المختصة بالبت في طلب الترخيص في فترة زمنية لا تزيد عن ثلاثة أشهر إما بالموافقة أو الرفض.

٦. بعد الموافقة تقوم الجهة المستفيدة بتقديم البيانات والمستندات خلال فترة ستة أشهر حسب طلب الجهات المختصة في كل دولة.

٧. تصدر التوصية النهائية بالترخيص بإنشاء المؤسسة أو المنشأة التعليمية متضمناً الضوابط المنظمة لنشاطها وإدارتها ومجاليها والدرجات العلمية التي تمنحها.

٨. بعد استكمال المقومات المادية والبشرية للمؤسسة التعليمية يحدد تاريخ بدء الدراسة بقرار من الجهات المختصة.

٩. يمكن أن تمر خطوات الترخيص بمرحلتين، مثلاً: ترخيص مبدئي وترخيص نهائي.

ثالثاً- اقتراحات تتعلق بعملية متابعة مؤسسات التعليم العالي الأهلية والأجنبية:

١. تحديد فترة زمنية لتجديد ترخيص المؤسسة أو المنشأة التعليمية حسب ظروف ورؤى كل دولة. وهذا يعني حصول جميع البرامج التي تقدمها المؤسسة على الاعتماد الأكاديمي أو الأهلية للاعتماد.

٢. القيام بزيارات ميدانية لمؤسسة التعليم العالي الأهلية من قبل الجهات المختصة، تتم باتفاق وتنسيق مسبق.

٣. ترفع المؤسسة التعليمية تقريراً سنوياً للجهات المختصة.

المراجع

- أبو الخير، يحيى محمد (١٤٢١هـ). مقومات التعليم العالي الأهلية وضوابطه. ورقة مقدمة إلى ندوة التعليم العالي الأهلية في المملكة العربية السعودية ، ١٨-١٩/١١/١٩١٤هـ الموافق ١٢-١٣/٢٠٠١م ، الرياض : جامعة الملك سعود.
- أبوزيد، حمدي حمزه (١٩٨٩م). اليابان: دروس ونماذج وإنجازات خارقة. الرياض : مطابع الفرزدق التجارية.
- أبو عمه، عبدالرحمن محمد (٢٠٠٠م). التعليم العالي في بريطانيا. الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الأغبري، بدر سعيد (٢٠٠٠م). التعليم الجامعي الأهللي في اليمن بين التأييد والمعارضة. مؤتمر التعليم العالي الأهللي ، ٣٠-٥/٦/٢٠٠٠م ، صنعاء : جامعة آروى.
- البدر، حمود عبدالعزيز (١٤٢١هـ). التعليم العالي الأهللي : تجارب بعض الدول العربية والإسلامية، والأجنبية. ورقة مقدمة إلى ندوة التعليم العالي الأهللي في المملكة العربية السعودية ، ١٨-١٩/١١/١٤٢١هـ الموافق ١٢-١٣/٢٠٠١م ، الرياض : جامعة الملك سعود.
- بناغو، سامية السعيد (١٩٩٤م). رؤية مستقبلية للجامعات الخاصة في مصر في ضوء القانون ١٠١ لسنة ١٩٩٢م. التربية المعاصرة. العدد ٣١.
- تجارة الرياض (٢٠٠٠م)، العدد ٤٥٥٥ ٤٤٥٥٤ - جمادى الأولى ١٤٢١هـ ، الرياض.

جامعة البحرين (٢٠٠٠م). تصورات واقتراحات جامعة البحرين حول "مشروع إنشاء المركز العربي للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي" المقدم من قبل جامعة الإمارات العربية المتحدة العين - فبراير ٢٠٠٠م.

الجاميل ، عبد الرحمن عبد السلام ، وملكة أبيض ، التعليم الأهلي الجامعي ، مجلة الفكر التربوي العربي ، السنة السابعة ، العدد الرابع ، ١٩٩٩ م، ص ص ٢٧٤ - ٢٧٦. في الشيباني ، أمين أحمد (٢٠٠٠م). أهداف وسياسات التعليم العالي ودورها في التنمية. مؤتمر التعليم العالي الأهلي ، ٢٠٠٠/٦/١ - ٣/٥ ، صنعاء: جامعة آروي.

الحاج ، أحمد علي (٢٠٠٠م). التعليم الجامعي الأهلي في اليمن. مؤتمر التعليم العالي الأهلي ، ٢٠٠٠/٦/١ - ٣/٥ ، صنعاء: جامعة آروي.

الحجرى ، عامر سلطان (٢٠٠١م). دور التعليم العالي الخاص في زيادة الطاقة الاستيعابية لنظام التعليم العالي في سلطنة عمان. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة تنوعي مصادر تمويل التعليم العالي، بتاريخ ١٤٢١/١١/٩ هـ - ٢٠٠١/٢/٣ م. مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية. الحضرمي ، جمال عبد الرحمن (٢٠٠٠م). "تنمية مفهوم الاستثمار في التعليم العالي الأهلي". مؤتمر التعليم العالي الأهلي ، ٢٠٠٠/٦/١ - ٣/٥ ، صنعاء: جامعة آروي.

الخطيب ، محمد شحات و عبدالله عبداللطيف الجبر (١٩٩٩م). إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم. رسالة الخليج العربي ، عدد (٧٣).

دولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠١م). معايير التراخيص. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، أبو ظبي : هيئة الاعتماد الأكاديمي.

دولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٠م). مشروع لإنشاء المركز العربي للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي . ورقة قدمت أثناء الاجتماع الخامس لوزراء التعليم العالي بدول المجلس ، فبراير ٢٠٠٠م ، مسقط .

دولة الكويت ، وزارة التعليم العالي ، اللائحة التنفيذية للقانون رقم (٣٤) لسنة ٢٠٠٠م بشأن إنشاء الجامعات الخاصة .

دولة قطر ، وزارة التربية والتعليم العالي ، اللائحة التنفيذية للقانون رقم () لسنة ٢٠٠٠م بشأن تنظيم إنشاء مؤسسات التعليم العالي الخاص ، الدوحة ، ٤/٢٠٠٠م .

الرشدان ، عبدالله زاهي و همشري ، عمر أحمد (٢٠٠٢م). نظام التربية والتعليم في الأردن. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

سعد ، عبدالجبار عبدالله (٢٠٠٠م). التعليم الجامعي في اليمن ودوره في خدمة التنمية. مؤتمر التعليم العالي الأهلي ، ٥/٣٠ - ٦/١ /٢٠٠٠م ، صنعاء : جامعة آروى .

السلطان ، خالد صالح (١٤٢١هـ). التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة إلى اجتماع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول وضع ضوابط ومعايير واضحة للترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في البلاد العربية " خلال الفترة من ١٤٢١/٢/١٠-٩هـ الموافق ٢٠٠٠/٥/١٤-١٣م ، عمان : الأردن .

السلطان ، خالد صالح ، وعبدالرحمن محمد باشيخ ، ومحمد عبدالله الحمود (١٤٢١هـ). أنظمة التعليم العالي الأهلي : تجارب وتطبيقات. ورقة مقدمة إلى ندوة التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية ، ١٤٢١/١١/١٩-١٨هـ الموافق ١٣-١٢ /٢٠٠١م ، الرياض : جامعة الملك سعود .

سلطنة عمان، مرسوم سلطاني رقم (٤١/٩٩) بإصدار نظام الجامعات الخاصة، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، الجريدة الرسمية، العدد (٦٤٨).

سلطنة عمان، مرسوم سلطاني رقم (٤٢/٩٩) بشأن إنشاء الكليات ومعاهد العليا الخاصة، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، الجريدة الرسمية، العدد (٦٤٨).

سلطنة عمان، وزارة التعليم العالي، قرار وزاري رقم ٢٠٠٠/٣٤ بإصدار اللائحة التنظيمية للكليات ومعاهد العليا الخاصة، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، الجريدة الرسمية، العدد (٦٧٣).

سلطنة عمان، وزارة التعليم العالي، قرار وزاري رقم ٩٩/٣٦ بإصدار اللائحة التنفيذية لنظام الجامعات الخاصة، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م، الجريدة الرسمية، العدد (٦٥٠).

سلطنة عمان، وزارة التعليم العالي، قرار وزاري رقم ٢٠٠١/٧٤ بإنشاء مجلس الاعتماد، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، الجريدة الرسمية، العدد (٦٩٨).

الشاهين، عبدالرحيم (١٩٩٦م). التعليم العالي الخاص في دولة الإمارات العربية المتحدة: رؤية مستقبلية. في كتاب الجامعات الخاصة في البلدان العربية، تحرير علي أومليل. عمان: منتدى الفكر العربي.

الشدادي، عبدالله (١٤٢١هـ). التعليم الجامعي الأهلي : أهميته..تخطيطه..ضوابطه. ورقة مقدمة إلى ندوة التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، ١٨-١٩/١١/١٤٢١هـ الموافق ٢٠٠١/٢/١٣، الرياض : جامعة الملك سعود.

الشكيلي، الطيب (١٩٩٦م). التعليم الخاص بالمغرب حصيلة وآفاق. في كتاب الجامعات الخاصة في البلدان العربية، تحرير علي أومليل. عمان: منتدى الفكر العربي.

شيخ، خالد راجح (٢٠٠٠م). اقتصاديات التعليم وأفاقه المستقبلية في اليمن. مؤتمر التعليم العالي الأهلي، ٢٠٠٠/٦/١ - ٥/٣٠ م، صنعاء: جامعة آرلو.

الصيعرى، عبدالقادر علي (١٩٩٩م). التجربة العمانية في مجال الكليات الخاصة: ملامح وتطلعات. ورقة مقدمة إلى اللقاء الثالث لممثلي الجامعات ومؤسسات التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية الصناعية بدول الخليج العربية والذي ينظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج، الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

عبدالرحمن، سعد وحسين الطوبجي (١٩٨٧). التعليم في اليابان. (كتاب مترجم)، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدير الطفولة العربية.

العتيبي، منير مطني و محمد سعيد غالب (١٩٩٦م). معايير مقتضبة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية. رسالة الخليج العربي، عدد (٥٨).

الغيلاني، جمعه صالح (٢٠٠٠م). تجربة السلطنة في مجال التعليم الجامعي الخاص. ورقة مقدمة للقاء الرابع لممثلي الجامعات بدول الخليج العربية خلال الفترة ٢٤ - ٢٦ / ٤ / ٢٠٠٠م: الكويت.

الفليح، خالد فهد (١٤٢١هـ). تجربة الغرفة التجارية الصناعية بالرياض في تفعيل التعاون بين قطاعي التعليم والأعمال. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الرابع لممثلي الجامعات وقطاع التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية في دول الخليج العربية، ١٩-٢١ / ١٤٢١هـ الموافق ٢٤-٢٦ / ٤ / ٢٠٠٠م، الكويت.

القربي، أبو بكر عبدالله (٢٠٠٠م). التعليم العالي الحكومي في اليمن... إلى أين؟ مؤتمر التعليم العالي الأهلي، ٢٠٠٠/٦/١ - ٥/٣٠ م، صنعاء: جامعة آرلو.

كعكي، سهام محمد (١٤٢١هـ). تنظيم التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية مع الاستفادة من الاتجاهات التنظيمية العالمية المعاصرة. ورقة مقدمة إلى

ندوة التعليم العالي الأهلـي في المملكة العربية السعودية ، ١٩-١٨/١١/١٤٢١ هـ

الموافق ١٢-١٣/٢٠٠١ م ، الرياض : جامعة الملك سعود.

اللجنة العليا لسياسة التعليم (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م) . التقويم الشامل للتعليم في المملكة العربية السعودية ، الرياض.

محمود، أمين عبدالله (١٩٩٦م). الجامعات الخاصة في الأردن: قراءة أولية.. في كتاب الجامعات الخاصة في البلدان العربية، تحرير علي أو مليل. عمان: منتدى الفكر العربي.

المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الإدارة العامة للتعليم العالي الأهلـي ، لائحة الكليات الأهلـية ، ١٤٢٠ هـ.

المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الإدارة العامة للتعليم العالي الأهلـي ، القواعد التنفيذية والإجراءات الإدارية والفنية للائحة الكليات الأهلـية ، ١٤٢٠ هـ.

ال التربية الفنية المبنية على المجتمع ومنزلتها بين النظريات الأخرى في هذا المجال

د. محمد بن حسين الضوبحي

أستاذ مساعد . قسم التربية الفنية ، كلية التربية . جامعة الملك سعود ،
الرياض . المملكة العربية السعودية

ملخص البحث . تتناول هذه الدراسة موضوع التربية الفنية التي تعتمد على المجتمع بوصفه مصدراً رئيساً من مصادر المعرفة . ولدراسة هذه النظرة فقد عرض الباحث النظريات السابقة لها والتي تشمل نظريات : التذوق الفني ، والإنتاج الفني ، والتطور الإبداعي ، وتكون المفاهيم ، والصحة العقلية ، والتربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية .

وبعد توضيح الجوانب الإيجابية والسلبية للنظريات السابقة لنظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع ، أوضح الباحث نشأت هذه النظرية ، وعرضها حسب ما كتبها مؤسسها بيتر لندن في كتابه "أخطاء خارج الصف الدراسي" .

وتبع طريقته في تطبيق هذه النظرية ، واقتراحاته للمعلمين ليقدموا التربية الفنية من خلالها للتלמיד . فاللدين ينشأ في بيئه معينة ، لها دور كبير في التأثير عليه . وما تقدمه تلك البيئة ينبغي أن يكون هو الأساس لما يتعلمته التلميذ . فالتعليم القائم على أساس بيئي اجتماعي يفيد الدارس كثيراً لقربه منه ، فهو يده لهم بطريقة فاعلة في تطوير مجتمعه لاحقاً .

ولично الباحث بعض المواقف التعليمية التي استقاها مبكر النظرية بيتر لندن من بيئات مختلفة واقرحها ، ليساعد بها معلمي التربية الفنية . وعرض الباحث بعد ذلك مشكلات تطبيقها ، في البيئات المختلفة ، وفي مدارس المملكة خاصة . واختتم الباحث الدراسة بتخلص شامل لها . وببعض التوصيات التي يأمل أن تضيف شيئاً جديداً لميدان التربية الفنية .

مقدمة

طللت التربية الفنية تتجدد عبر العقود المتالية، التي انتظمت القرن السابق (القرن العشرين). وقد ظهرت عدة نظريات وفلسفات في التربية الفنية. وما إن تظهر نظرية جديدة حتى يسرع الناس لتطبيقها. وهذا طبيعي ؛ فالإنسان بطبيعة ميال إلى التجديد، ومعلمو التربية الفنية هم أكثر الناس ميلاً لحب التجديد بطبيعة مادتهم التي يدرسونها ، وهي الفنون.

وبعد أن يبدأ التطبيق الحقيقي للنظرية تظهر السلبيات ، وتبدأ – بناء على ذلك – مجموعة من العلماء في التفكير في نظرية جديدة. ويهتمي أحدهم إلى نظرية جديدة بالفعل ، ويتبعه الناس ، وتنشر النظرية وتعتم ، وتطبق ولكن بمرور الزمن تكشف للناس جوانب القصور فيها ، ويبدأ التفكير في نظرية بديلة وهكذا.

وفي هذا البحث استعراض للنظريات الرئيسية التي اشتهرت وطبقت في مجال التربية الفنية. ثم هناك عرض لنظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع community-based art education ، وبحث عن مدى إمكانية تطبيقها في مدارسنا بالعالم العربي. وهي من أحدث النظريات التي استحدثت وطبقت بالغرب ؛ – خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح نظريات التربية الفنية التي طبقت بالفعل في الغرب. ومحاولة دراسة أهدافها ومكوناتها ، وجوانب الجدّة فيها. والظروف التي ظهرت فيها ، والأسباب التي أدت إلى هجرها. كما تهدف الدراسة إلى توضيح البيئة التي ظهرت فيها تلك النظريات ، والموقع التاريخي لها والمؤثرات الثقافية ، التي أسهمت في ظهورها . كما تذكر أولئك الذين ابتكرروا هذه النظريات.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما موقع نظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع من بقية النظريات التربوية الفنية ؟
- ٢ - ما أكثر النظريات شهرة في مجال التربية الفنية من تلك التي سبقت نظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع وما السلبيات والإيجابيات لكل نظرية من تلك النظريات ؟
- ٣ - لماذا نبذ الناس كل واحدة من تلك النظريات وانتقلوا إلى التي تليها ؟ وهل أسباب الانتقال إلى النظرية التي يفضلونها أسباب حقيقة ، أم أنهم كانوا يتقلون حباً في التجديد من أجل التجديد.
- ٤ - هل تعد نظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع والتي يدعو لها الناس لتطبيق في التربية الفنية اليوم أفضل من النظريات التي سبقتها ؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها من الدراسات الرائدة أو النادرة عن نظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع. فالدراسات الخاصة بالنظريات المطبقة بالتربية الفنية عامة نادرة جداً، ولأن نظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع من النظريات الحديثة جداً فلم يسبق أن كتبت عنها دراسات عدّة باللغة العربية حسب علم الباحث، ومن هنا تتضح أهمية هذه الدراسة.

كما أن الدراسة تكتسب أهمية إضافية من توضيح نظريات التربية الفنية المختلفة، وعرضها مبسطة للمعلم ليتخير منها ما يلائمه ، ويلاائم من يعلمهم ، بعد أن يلم إلماً تاماً بخلفيات تلك النظريات وأهدافها وسلبياتها وإيجابياتها.

حدود الدراسة

تفتقر هذه الدراسة على عدد محدد من النظريات التي طبقت بالفعل في مجال التربية الفنية ، وتستبعد بعض النظريات مثل نظرية " معرفة الأطفال " أو النظرية الفنية العلمية **art-science** وسوف نركز على النظريات التالية :

- ١ نظرية التذوق الفني **art appreciation**
- ٢ نظرية الإنتاج الفني **art production**
- ٣ نظرية التطور الإبداعي **creative development**
- ٤ نظرية تكوين المفاهيم **concept formation**
- ٥ نظرية الصحة العقلية **mental health**
- ٦ التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية **discipline-based art education**

وأسباب الاقتصر على هذه النظريات هي:

- ١ كثرة ما كتب عن النظريات التي تم استبعادها.
- ٢ قلة الأبحاث التي تناولت بالدراسة هذه المدارس المذكورة.
- ٣ تضمن محتوى بعض تلك النظريات في هذه التي تم استعراضها في هذه الدراسة ولهذا تم الاقتصر عليها.

مصطلحات الدراسة

١ - نظرية **theory**

الأصل اللغوي لمصطلح نظرية يأتي من الكلمة " نظر ". وهي تحمل معاني كثيرة، منها أبصره ، وتأمله بعينه ، ونظر فيه : تدبر وفكـر . ويقال فلان ينظر ويعتـاف : يتـكون وينـظر لـفلـان : رـئـى لـه وـأـعـانـه ... وـنـظرـيـنـاـنـاـسـ : حـكـمـ وـفـصـلـ بـيـنـهـمـ ...

نظره : حفظه ورعاه . ونظر الشيء : انتظره ، يقال : نظرت فلاناً حتى الظهر : انتظرته ، ومنه المثل " إن غداً لنا ناظره قريب " (١ ، ص ٩٣٢) . واضح أن أصل النظرية قد استقام الناس من الدلالات الثلاث الأولى لهذا اللفظ .

وقد يستخدم بعض الناس لفظ (النظرية) ليعبروا به عن أفكار مختلفة . وفي الغالب تكون هذه الأفكار وليدة ملاحظات ووصف وعميم . غير أن هذا لا يكفي لتكوين النظرية ، لأن النظرية تستدعي وضع فرضيات ، واختبار هذه الفرضيات وتحليلها بغرض الوصول إلى نتائج ثابتة ومقنعة . مما يصح أن يطلق عليه مصطلح " نظرية " لابد من أن يكون قد تكون عن طريق .. " حجج ودلائل التجارب المقننة تقنياً دقيقاً ، أو تأتي من التشخيص الإكلينيكي الشامل ، أو من التحليل المنطقي ، أو من تجارب واكتشافات القوانين " (٢ ، ص ١٣) .

وهذا المعنى هو الذي سوف يتم استخدامه في هذا البحث .

٢ - التربية الفنية المبنية على المجتمع :

هذا مصطلحان اختار الباحث أن يضعهما معاً لأنهما مرتبان في هذا البحث . فالرتبة الفنية art education مصطلح يعني ممارسة الأنشطة الفنية ، لا من أجل الحصول على النتائج (end products) المتمثلة في الأعمال الفنية المكتملة من لوحة أو قطعة نحت ، أو خزف ، أو نسيج ، أو نحوه فقط ، إنما الهدف الرئيس (بجانب الحصول على عمل فني) هو ما يكتسبه الدارس (الطفل) من قيم ، نتيجة لمارسته للإنتاج أو الإبداع الفني . وهذه القيم التي تتحققها التربية الفنية لا تقتصر على القيم الجمالية فقط والتي يتعرف عليها الدارس بمارسته للأعمال الفنية ، إنما تشمل أيضاً القيم الدينية والاجتماعية والحياتية . فلممارسته الفن ومعالجة الخامات لإنتاج أي عمل فني لابد للدارس من أن يتحلى بالصبر ومارسه . والصبر قيمة دينية واجتماعية .

والعمل الفني لا يمكن أن يكون جميلاً ما لم يتصف بالإتقان. والإتقان قيمة دينية حث عليها الدين الحنيف، ومنها قول الرسول صلى الله عليه وسلم "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه".

أما المهارات التي يكتسبها، وتنمية القدرات، والتآزر والتعاون الذي يحدث بين الحواس المختلفة مثل التآزر البصري اليدوي eye-hand co-operation فهي أشياء يحتاجها كل فرد من أفراد المجتمع حتى يؤدي دوره المناطق به في هذه الحياة أداءً متميزاً.

أما الشق الثاني من المصطلح (المبنية على المجتمع) فمصدرها المجتمع. وقد ورد في قواميس اللغة العربية (جمع) ضم بعضه إلى بعض... وأجمع القوم : اتفقوا ... (والجماعة) العدد الكبير من الناس .. والمجتمع: علم يبحث في نشوء الجماعات الإنسانية ونموها، وطبيعتها وقوانينها ونظمها. ويقال: رجل اجتماعي : مزاول للحياة الاجتماعية، كثير المخالطة للناس) (١ ، ص ١٣٥).

وأصبح معنى المجتمع اليوم يعني مجموعة الناس التي تعيش في مكان معين، وقد اتخذت لها نظماً معينة، تعارف عليها كل الأفراد. ويقابلها في اللغة الإنجليزية society ، ويستخدمها الغربيون أيضاً لمعنى الرفقـة ، والعشرة ، والجمعيـة إلى جانب معنى المجتمع.

والتربيـة الفنية المبنـية على المجتمع تتألف من المصطلـحين السابقـين معاً. وأصبحت مصطلـحاً يعني التـربية الفـنية التي تستمد مـصادرها من المجتمع ، ولا تعتمـد على منهج عـام قد لا يـمت إلى المجتمع بشـيء ، ولا يـأبه لما به من مـصادر يمكن أن تبنيـ الدارـسين ، ويـجعل المسؤولـين بـمعزل عن الحاجـة إلى (استيراد) منهج غـريب على بيـئـتهم ، وفرضـه على أـبنـاء ذـلـك المجتمع المـحدـد كما فعلـت بعض النـظـريـات الأخرى.

الخلفية التاريخية

تكون مفهوم التربية الفنية في أواخر القرن التاسع عشر، وأصبح ميدان التربية الفنية ميداناً مستقلاً بذاته، و مختلفاً مع (تدريس الفنون). ونشأت كليات خاصة للتربية الفنية، بجانب الكليات الخاصة بالفنون بنوعيها: الفنون الجميلة fine arts والفنون التطبيقية applied arts. وكليات أو أكاديميات الفنون art academies أقدم بكثير من كليات التربية الفنية، وتمتد جذورها إلى عصر النهضة. فقد كافح ليوناردو دافنشي كثيراً لإقناع الناس بأن الفن شيءٌ أكاديميٌّ وعلميٌّ وليس حرفٌ من الحرف، ولابد أن تكون له (أكاديمية) خاصة لتدريس قوانينه ونظرياته. وما قاله ليوناردو بهذا الصدد:

"إذا قلت إن العلوم ليست علوماً آلية إنما هي علوم عقلية ، فإني أقول إن التصوير التشكيلي من العلوم العقلية. فكما تعالج الهندسة والموسيقى نسب القيم المتواصلة ، وتعالج الرياضيات النسب غير المتواصلة ، فإن التصوير التشكيلي يعالج كل القيم المتواصلة إضافة إلى نسب الظل ، والضوء ، والمسافة " (٣، ص ٢٣).

ونشأت أول أكاديمية فنون منذ عصر النهضة أي منذ عصر ليوناردو دافنشي الذي عاش في الفترة ما بين ١٤٥٢ و ١٥١٩ م. وتم إنشاء أول أكاديمية فنون ، بالمعنى الكامل للأكاديمية عام ١٥٦٣ م في مدينة فلورنسا بإيطاليا. وتلتها أكاديمية روما التي تم إنشاؤها عام ١٥٩٣ م ثم أكاديميات في كل من تورين ، ومانتو ، وفينيس (البنديقية) ونابولي وكلها في إيطاليا. ثم ظهرت بعد ذلك أكاديميات خارج إيطاليا. فظهرت الأكاديمية الملكية للتصوير التشكيلي والنحت بفرنسا عام ١٦٤٨ م وتلتها أكاديميات ألمانيا وأسبانيا والإنجليزية وقد تزايد عدد أكاديميات الفنون في أوروبا في نهاية القرن

الثامن عشر فأصبح يربو على المائة أكاديمية، وكانت منتشرة في أغلب الأقطار الأوروبية" (٤، ص ٢٦).

ولابد من أن نذكر هنا أن كليات الفنون أو الأكاديميات كانت تدرس كلاً من الإنتاج الفني، وتاريخ الفن، والنقد، والرؤية الجمالية. ففي ذلك الوقت كانت النظريات الجمالية قد أصبحت فرعاً أساسياً من فروع الفلسفة. وكانت دراسة الفن بالأكاديميات وفقاً على الأغنياء فقط" (٥، ص ٥٨).

أما كليات التربية الفنية فلم تظهر إلا في القرن التاسع عشر بعد انتشار الصناعة وظهور المدارس النظامية، وإدخال مادة الفنون لتدرس مع ثلاثة المواد المعروفة عندهم بمصطلح (RS) ويعنون بها reading , writing , arithmatics (٦، ص ٦٤). ومنذ ذلك الوقت بدأت النظريات التربوية الفنية في الظهور وكلما ظهرت نظرية تبعتها أخرى إلى أن تم الوصول إلى هذه النظرية التي يأمل الباحث أن يوضح جوانبها المختلفة في هذه الدراسة.

وقد تأثرت النظريات التربوية الفنية بالابحاث الأخرى وخاصة ابحاث علم النفس التي اعتمدت كثيراً على الأطفال وعلى فنونهم. يقول الباحث فيل بيرسون Phil Pearson

"لقد أمدت رسوم الأطفال علماء النفس بالمادة التي يحتاجونها لأبحاثهم، تماماً كما تم المصنوعات اليدوية artifacts العلماء المختصين في دراسة الإنسان أو علماء الانثروبولوجيا anthropologists بالعلوم التي تجعل من العلوم الإنسانية شيئاً مفهوماً. فالرسوم تقدم حقائق مثيرة تمكن من معرفة الإنسان في طفولته. ويمكن الاعتماد على الأطفال في تقديم الرسوم للأبحاث كلما اقتضى الأمر ذلك" (٧، ص ٣٥٠).

والنظريات في مجال التربية الفنية ورسوم الأطفال نوعان: نوع يبحث في خصائص رسوم الأطفال، وسماتها، وعلاقتها بالنمو العقلي والبدني والإدراكي

للطفل ، وما إلى ذلك. ونوع آخر يبحث في الفنون من حيث تدريسها للأطفال (أو الدارسين عموماً) وأهدافها وغاياتها التي تسعى إلى تحقيقها. وازداد الاهتمام برسوم الأطفال لأن الرسوم ، أو لغة التشكيل عامة ، هي اللغة التي يجيدها الأطفال قبل إجادتهم للغة الكلام بفترة طويلة. ولهذا فهي اللغة الأولى التي يمكن أن يعبر بها الأطفال عن مشاعرهم وأحساسهم وأفكارهم ومشكلاتهم منذ فترة مبكرة جداً من حياتهم. فالأطفال :

“ يستخدمون الرسوم كوسائل للوصف ويستخدموها بوصفها لغة يصوروون بها بيئاتهم الملمسة والأشخاص الذين يهمونهم ، والأحداث التي تثير اهتمامهم ، (٢٠٣ ، ص ٨).

وكما يقول دوغ بوغتون Doug Bouhton ورشيل ماسون Rachel Mason ” يعد طرق العديدة التي يمكن أن يتم بها التعرف على الثقافة أو الفن يعد طريقة من الطرق العديدة التي تتنشر بها ، والطرق التي تحفظها ، أو الطرق التي تتحول بها . وللفن ميزة على اللغة التي هي الوسيلة التعليمية ، وذلك لأن الفن لا يتقييد بالمفردات أو الكلمات . ” (٩ ، ص ١٠).

ولمعرفة الأطفال خاصة ، والناس عامة من خلال الفن التشكيلي . نشط البحث في مجال التربية الفنية فظهرت نظريات التربية الفنية ، ورسوم الأطفال ، وتشعبت وكثرت . ويمكن تصنيفها نوعياً إلى قسمين كما ذكرنا سابقاً.

فالقسم الأول الذي يبحث في خصائص ومميزات وسمات رسوم الأطفال

يشمل نظريات مثل :

- النظرية العقلية التي توضح أن الطفل يرسم ويصور ما يدركه.
- النظرية الادراكية والتي تؤكد أن إدراك الطفل يمكن أن يقاس من خلال التفاصيل التي يوردها في رسومه.

▪ نظرية الحسي والبصري : والتي تقسم الأطفال (والفنانين) إلى قسمين :
قسم مركز على رسم احساسية دون الاهتمام بمظاهر ما يرسم من أشياء من حيث
نسبها الصحيحة ، كما يفعل القسم الثاني وهو البصري.

▪ نظرية المجال المستقل ، وغير المستقل . والتي تقسم الأطفال إلى منطقتين
محبين للاكتشاف والى مقيدتي محدودي التصرف حال الأشكال التي يصورونها من
بيئاتهم.

نظرية مراحل النمو والتي تؤكد وجود روابط وثيقة بين العمر العقلي والقدرة
الفنية وقد اوجدت بيترس لانتيز peatrice lantiz مقياساً سمي باسمها لقياس هذا
في النمو (١٠، ص ص ١٥-١)

وفي هذا البحث سيعرض الباحث لنوع الثاني من هذه الأبحاث ، على النحو
الذي ذكره تحت عنوان " حدود الدراسة ". وذلك باختيار بعض تلك النظريات.
فالنظريات التالية نظريات تتصل بال التربية وطرق تدريس الفن أو تقديمها للأطفال في
المدارس . وذلك بغرض الاستفادة القصوى من الفنون والتي أصبحت مادة يعترف
بها في التعليم العام في كل أرجاء العالم اليوم.

وأصبح من المعروف " إن للفن دوراً رئيساً في التعليم المعاصر الذي نقدمه
لأطفالنا ، وللنائسين عامة . وهذا صحيح وينبع الاهتمام به مهما كانت ظروفنا
الاقتصادية ، والاجتماعية في عالم اليوم . " (١١، ص ٣).

بعض النظريات السابقة لنظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع

تابعت نظريات كثيرة في مجال التربية الفنية، في الفترة التي استمرت لحو
قرن من الزمان، أي منذ أواخر القرن التاسع عشر. ومن هذه النظريات:

نظرية التذوق الفني : Art Appreciation

ظهرت هذه النظرية نتيجة للتحرر النسبي الذي أدخل في تدريس الفنون بالمدارس، بعد أن أصبح الاهتمام كبيراً بالأطفال، ويطرق تفكيرهم وغواهم. وكانت فكرة هذه النظرية قد بدأت منذ القرن التاسع عشر حيث قدمها ميني سوازي Minnie Swaze (٦ ، ص ٢٣) وانتشرت أفكاره وتبعه كثيرون فنشر هذه النظرية دعا أصحاب هذه النظرية إلى التحرر من القيود السائدة في تدريس الفنون بالمدارس في ذلك الوقت، من تقييد التلاميذ بالرسم الهندسي، ورسم النماذج التي تعرض عليهم، أو تصوير الأشكال الهندسية. وبدلاً من ذلك أصبح المعلمون يأخذون تلاميذهم إلى خارج قاعات الرسم، أي إلى الطبيعة ليصوروها وليدرسوا جمالها، وعناصرها. وإضافة إلى ذلك أصبحت دروس التربية الفنية – حسب نظرية التذوق الفني – تشمل على بعض الصور المستسخة من أعمال الفنانين السابقين الذين حققوا شهرة عالمية. وظهرت المرحلة الأولى لهذه النظرية وهي مرحلة دراسة الصورة picture study وهدفها أن يجعل الأطفال بالمدارس .. " قادرین على تذوق الأعمال الفنية المميزة، وأن يجعلهم مدركين للسعادة التي يحدوها هذا التذوق الفني ، وإن يجعلهم يتأثرون بما تصوره تلك اللوحات من قيم تشمل حب الوطن ، والشفقة ، والشجاعة ، والتقوى والجمال ، وكل القيم التي أهدتها الفنانون السابقون للعالم ". (٦-ص ٥).

وقد استخدمت مستنسخات لوحات فناني عصر النهضة أمثال ليوناردو دافنشي ، ومايكيل أنجلو ، ورفائيل للتدرس. وأصبحت دراسة التذوق الفني بالمدارس غير مقتصرة على تدريس القيم الجمالية والفنية ، واستخراجها أو ملاحظتها في الأعمال الفنية. بل أصبحت أيضاً تشمل ما تعكسه اللوحات المعروضة المختارة من معانٍ أخلاقية بجانب قيمها الفنية والجمالية.

وكان هذا تطور كبير من حيث أهداف التربية الفنية. فبمقارنة المحتوى الذي يدرسه التلاميذ في التربية الفنية تحت نظرية (التذوق الفني) بما سبقه من برنامج دراسي تتضح الأسباب التي جعلت التربويين يؤيدون هذه النظرية، ويتركون ما كان سائداً. فما كان يدرس في السابق محدد ومحصور، ومتشابه في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. وخير مثال على ذلك استخدام الكتب الدراسية في المدارس في كل هذه الأقطار. وتناولها واعتبارها المادة المختارة لتدريس بوصفها التربية الفنية. وكان لفرنسا دور رئيس في ذلك (إضافة إلى إنجلترا).

هذا وكان الرسم هو الأساسي في تدريس الفنون وكان القول السائد بين الفنانين ومعلمي التربية الفنية هو إن الرسم هو السلسلة الفقرية للفنون drawing is the backbone of art. ولهذا فقد نال ما نال من اهتمام في المجالات الفنية والتربية. وكان لكتاب فرنسووير M-Francoeur "الرسم الخططي" Linear Drawing أثر كبير في تدريس التربية الفنية (الرسم). فقد تمت ترجمة الكتاب إلى اللغة الإنجليزية، وانتقل إلى الولايات المتحدة بعد ترجمته بتصرف ليلاطم التلاميذ هناك. وقد ذكر مترجمه ذلك وقال عنه انه "مترجم عن اللغة الفرنسية من الكتاب الذي ألفه فرانسوير . وقد تمت تهيئته بحيث يكون صالحًا للاستخدام في مدارس التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية" (١٢ ، ص ١ صورة الغلاف) (انظر الشكل رقم ١).

ويشتمل الكتاب على عدة أنشطة بجانب الرسم وموزعة إلى عدد من الدروس. وهي كما يلي مترجمة من الشكل ٢ ، (انظر الشكل رقم ٢) الجزء الأول : إلى

- ١ - الدرس الأول : الخطوط المستقيمة.
- ٢ - الدرس الثاني : الكتل والأشكال.
- ٣ - الدرس الثالث : الدوائر.

٤ - الدرس الرابع : الأشكال الأسطوانية.

٥ - الدرس الخامس : الصب.

٦ - الدرس السادس : النظم المعمارية.

أما الجزء الثاني من الكتاب فيشتمل على ما يلي :

- عناصر المظهر الخطي.

- أسئلة على ما سبق (من نقاط).

- مسائل في الحساب والهندسة.

الفصل الأول : الخطوط.

الفصل الثاني : الأسطح.

الفصل الثالث : الكتل والأحجام. (٦ ، ص ص ١٥ ، ١٦).

وإلى جانب الرسم ظهر كتاب التصميم الفني (الرسم والكتابة) Graphics عام ١٨٣٥ ولم يكن مقتصرًا على المدارس ، بل كان للعائلات وأيضاً كما هو موضح على غلافه الخارجي (الشكل رقم ٣) وتلا هذا كتاب آخر يحمل الاسم نفسه وهو Graphics الذي ذكر مؤلفه انه كتب "لتربية الفن ولتدريب اليد" (١٣ ، صفحة الغلاف For the Education of the eye and the training of the hand. (شكل ٤)).
 ورغم أن النقلة كانت كبيرة بين ما سبق وبين نظرية "التذوق الفني" فإن هذه الأخيرة أيضاً لم تستمر لفترة طويلة. فقد شعر المربيون بعدم جدوى الاقتصار على تدريس الفن بهذا التحديد. لأن التذوق لا يمكن أن يكون هو الهدف الوحيد لتدرис الفنون بالمدارس. ولهذا فقد ظهرت النظرية التالية والتي تدعوا إلى أن يعمل التلاميذ على إنتاج الأعمال الفنية. وبهذا أطلق عليها اسم نظرية الإنتاج .art production الفني

نظرية الإنتاج الفني: Art Production

أوجد هذه النظرية، الأستاذ (بروفسور) الأمريكي ويزلي داو Wesley Dow وهو أستاذ الفنون الجميلة بجامعة كولومبيا - نيويورك الولايات المتحدة الأمريكية. وقد بنى نظريته على أنقاض نظرية "التذوق الفني". فتدريس التذوق الفني يستدعي وصف الأعمال وتحليلها، والتعرف على عناصرها ومكوناتها، ودراسة الأسس الجمالية بها، ودراسة طرق تحقق الانسجام بالعمل الفني ، والجوانب التي ينبغي أن تراعى حتى يمكن للعمل الفني أن يوصف بأنه جميل.

أدلت دراسات ويزلي داو إلى تعرفه على التكوين composition وأوضحت أنه يتكون من ثلاثة عناصر هي :

- الخطوط lines وهي التي تحدد عناصر العمل التشكيلي.
- القيمة value وهي المضيء والمعتم بالعمل الفني.
- اللون : وهي الألوان التي يشتمل عليها الشكل.

أما بالنسبة للأنسجام فقد اشترط لتوافره بالعمل الفني خمسة عناصر وهي:

- التضاد Opposition
- الانتقال transition
- الترابط/التابع subordination
- التكرار repetition
- التماثل symmetry

وتقوم نظرية ويزلي داو "الإنتاج الفني" على اعتبار أن التحليل السابق للأعمال الفنية يجعل التلاميذ قادرين على فهم أسرار الجمال في الأعمال الفنية. فإذا ما درسوا هذا التحليل في المدارس فإنهم يمكن أن يتبعوا أعمالاً فنية متميزة. وبهذا فإن دروس التربية الفنية يمكن أن تجعل التلاميذ مبدعين (منتجين) لأعمال فنية.

وانتشر الاهتمام بالتكوين وأصبح "من المهم أن يكون الشخص ملما بنظم الرموز ليفهم الفنون لكي يتمكن من قراءة وكتابة الرموز في مجالات مثل التصوير التشكيلي والنحت". (١٤، ص ١٠٢).

وانتقدت هذه النظرية بأنها تركز على الإنتاج الفني رغم انه ليس هو الهدف الرئيس للتربية الفنية. من وجهة نظر نقادها . وذلك للأسباب التي يمكن تلخيصها فيما يلي :

١. إن التربية الفنية تدرس لجميع التلاميذ بالمدارس . وليس لمن سوف يتخصصون في الفن كفنانيين.
 ٢. إن عدداً قليلاً جداً من التلاميذ هم الذي سوف يتخصصون في الفنون
 ٣. إن دراسة الفن بهذا التخصص ينبغي أن تكون في كلية الفنون .
 ٤. إن تتبع الفن ودراسته بهذه الصورة يجعله اقرب ما يكون إلى الحرفة.
- ولهذا بدأ البحث عن نظرية جديدة ، فظهرت النظرية التالية :-

التربية الفنية للتطور الإبداعي :Creative Development

شغل موضوع الإبداع الفلاسفة وعلماء النفس والتربويين منذ أواخر القرن التاسع عشر. وقد عملوا على توفير الجو الدراسي الملائم بالمدارس ليمكّنها من إعداد تلاميذ يُكَبِّنُ أَنْ يَكُونُوا مُبْدِعِين. ومن أشهر من سعى في هذا المجال الفيلسوف الأمريكي جون ديوي John Dewey فقد قام بجولات في أرجاء بلاده الواسعة ورأى التلاميذ في مدارس البيئات المختلفة ، وعاد ليصفها بأنها مدارس قاسية على الطفل ، فقد رأى الأطفال يجلسون هادئين صامتين في صفوف منتظمة وعلى مقاعد ثابتة لا تتحرك. ووصف ذلك بأنه :

١- مقيد لحرية الطفل النفسية.

٢- محمد لحريته البدنية (لا حركة).

٣- محمد لحريته الفكرية، فلا مجال لاستخدام تفكيره إذ عليه الاستماع فقط. وأضاف أن المواد التي تدرس له نفسها غير ملائمة لتفكيره، وأوضح أن مثل هذا النظام التعليمي لا يمكن أن يتخرج منه أناس ذكاء أو مفكرون أو مبدعون فالذكاء والتفكير والإبداع تتطلب حرية جسمية، وعاطفية، وفكرية.

ودعا جون ديوي لضرورة أن يستخدم التلاميذ ذكاءهم، وأن تحتوي دروسهم على مشكلات قريبة منهم، وتستحوذ على اهتمامهم. كما أشار إلى ضرورة أن ينظر إلى التلميذ على أنه كلُّ واحد ولا يمكن أن يتجزأ إلى جزئين : عقل وجسم.

وأحدثت أفكار جون ديوي أثراً كبيراً في المجال التربوي. وتبعه كثير من التربويين الحادبين على تحقيق أهداف التربية. وتكونت بناء على آرائه رابطة المعلمين القدميين progressive education association وتبنت أفكاره وكانت تدعى إلى ضرورة إتاحة الفرصة للتلميذ ليعبر عن ذاته. فالتعبير عن الذات self expression عنصر رئيس من عناصر الإبداع. وأضافوا نقطة ثانية وهي عدم تدخل المعلم بطريقة مباشرة noninterference في عملية التعلم.

ومع بداية العشرينات من القرن العشرين أصبح موضوع الإبداع يسيطر على أفكار كل المفكرين والتربويين. وتأثرت المناهج المدرسية بهذا الموضوع وسعى المعلمون لتحقيق الإبداع في تلاميذهم من خلال ما يدرسوهم. وأصبح للتربيبة الفنية دور رئيس في تحقيق الإبداع. لأنها بطبعتها تتيح للتلاميذ التعبير عن أنفسهم من خلال أعمالهم الفنية. وهي ليست كالمواد الدراسية الأخرى التي يلقن فيها المعلمون التلاميذ. وأصبحت نظرية التربية الفنية "للتطور الإبداعي" منتشرة ومؤيدة من كل الجهات.

ودعا لهذه النظرية فيكتور دي أميكو Victor D 'Amico من خلال كتابه "التدريس الإبداعي في الفن Creative Teaching in art" والذي نشره عام ١٩٤٤ م. وقد سبقه بعض المربين بكتب في هذا المجال ومنهم مارجريت ماياس Margaret Mathias مؤلفة كتاب "تدريس الفنون" The Teaching of art وبيل بواس Bell Boas مؤلف كتاب الفن في المدرسة art in the school. (١٥، ص ٨٦)

وقد انتقدت نظرية "التربية الفنية للتطور الإبداعي" بأنها حددت دور معلم التربية الفنية. فلتحقيق الحرية التي تؤدي للإبداع أصبح لا يتدخل في أعمال التلاميذ بل يترك كل تلميذ يرسم ما يشاء من أشياء. وقل التوجيه في مجال التربية الفنية. ولم يعد هناك دور يذكر لمعلم التربية الفنية.

غير أن الاهتمام بالإبداع دفع بمعلمي كل المواد إلى التدريس بطريقة تتحققه. وأهم مظاهر ذلك عدم تدخل المعلم أثناء عملية التعلم ونبذ التلقين. وأدى كل ذلك لتهيئة الجو لظهور النظريات التالية في التربية الفنية وهي :

التربية الفنية لتكوين المفاهيم Concept Formation

دفعت محاولة تحقيق الإبداع بالمعلمين إلى تجريب طرق جديدة في التدريس ، وفي معاملة التلاميذ بوصفهم مساهمين إسهامات أساسية في عملية التعلم. وأدى ذلك لظهور طريقة التدريس المعروفة باسم طريقة المشروع project method والتي اكتشفها الأستاذ (الجامعي) وليم هيرد كلباتريك Kilpatrick William heard وهو أحد تلاميذ جون ديوي. وقد أوضح طريقته في كتابه المشهور الذي اسماه "طريقة المشروع: استخدام العمل الهدف في العملية التربوية " The project Method: the use of Purposeful Act in the Educative Process . وتعتمد هذه الطريقة على النماذج والصور ، والتي يستخدمها جميع المعلمين. فكثر الإقبال على إعداد الصور والمجسمات والنماذج المختلفة ، وكل هذه "فنون" .

ولهذا أصبحت الفنون المحور الرئيس الذي تدور حوله كل المواد الدراسية بالمدرسة. وأصبح معلم التربية الفنية أهم معلم بالمدرسة، ويلجأ إليه جميع المعلمين يطلبون منه النماذج والصور والمجسمات لاستخدامها في التدريس. وامتد الاهتمام إلى الطلاب البارزين في الفنون، حيث كانوا يساهمون في إعداد هذه النماذج والصور. وأضحت الفنون هي الأساس لتكوين المفاهيم بالمدارس، وارتبط دورها بهذا الغرض، وعمل وجودها بالمدارس بهذا الهدف، وأنشر اسم هذه النظرية: "ال التربية الفنية لتكوين المفاهيم".

وامخرط معلمو التربية الفنية، وتلاميذها البارزون، بل وبعض الفنانين من خارج المدارس في عملية "تكوين المفاهيم" الرسم والتجمسي والتلوين والصب والنحت وكل الأنشطة الفنية التي تتطلبها المقررات الدراسية. وازدهرت الفنون ازدهاراً عظيماً، وامتلأت بها المدارس، وشعر المسؤولون والإداريون التربويون، وكل المعلمين والأباء وجميع الطلاب بأهمية الفنون.

واستمر الأمر على هذه الحالة لعدة سنوات؛ وبعدها بدأ النقد يظهر، ويسلب هذه النظرية رونقها وجاذبيتها. فعلى الرغم من وجود كل هذه (الفنون) من نماذج ومجسمات وصور، غير أنها تفتقر إلى شيء أساسى قد ينفي عنها صفة الفن أصلاً. إذ أصبحت هذه الفنون (تصنع) بناء على طلب معلمي الجغرافيا والاقتصاد والتاريخ واللغة، وانعدم فيها عنصر التعبير عن الذات، وتصوير الأحاسيس والمشاعر والأفكار والمفاهيم الخاصة بالفنان (أو التلميذ الفنان). ولهذا بدأ التفكير في إيجاد هدف جديد للتربية الفنية. فظهرت النظرية التالية:

التربية الفنية للصحة العقلية : Mental Health

تعزى هذه النظرية إلى المربيه والعالمة النفسية مارجريت نومبرج Margaret Naumberg مؤلفة كتاب "الطفيل والعالم " The Child and the World ". فقد صورت المعاناة التي يلاقيها الطفل أثناء عملية ثوء المستمر وتطوره وضغوط القوانين الصارمة بالمنزل وبالدرسة. وذهبت إلى أن خلاصه من بعض هذه الضغوط في المدرسة يكون في دروس الفن. وأوضحت أن دروس الفن عندما تقدم بطريقة ذكية فإنها تسهم في إزاحة الضغوط لأنها تتيح للتلמיד فرصة التعبير عن نفسه والتنفس عما بنفسه من جراء الأوامر والتواهي المتعددة التي يواجهها التلميذ.

وكانت الفكرة الأولى لهذه النظرية قد استلهمت من أفكار عالم النفس سigmund Freud الذي تحدث عن الرغبات وال الحاجة النفسية إلى التنفس عن المكبوتات وناقش مصادر الانفعالات، وأوضح الشعور واللاشعور وأثر كل تلك العوامل على تصرف الشخص.

ووجد بعض علماء التربية علاقة بين فنون الطفل وبين الحاجات والرغبات اللاشعورية التي تؤثر في سلوكه وتوجهه. وخلصوا إلى أن ممارسة الفنون بالمدارس أو التربية الفنية ستخلصه من ضغوطه ، وتتيح له فرص التعبير عن مشاعره وأحساسه ، ففيها متنفس له ، وتحقيق للصحة العقلية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالصحة النفسية. وعلى هذا فإن التربية الفنية في نظرهم هي بمثابة العلاج الوقائي بالنسبة للطفل فهي تحميه من الضغوط التي تسبب الأمراض النفسية ، والتي تحول بدورها للأمراض عقلية.

وهكذا أيد كثير من المربين النظرية التي تقول إن التربية الفنية إنما تهدف لتحقيق الصحة العقلية.

واستمر التأييد لهذه النظرية منذ الثلاثينيات والأربعينات والخمسينات من القرن الماضي (القرن العشرون) ووجدت استحساناً وقبولاً لدى الجميع. ومنذ السبعينيات بدأ بعض العلماء يفكرون في نظرية جديدة . وقد لاحظوا أن التربية الفنية منذ نشأتها قد ارتبطت بهدف من الأهداف أو بأي شيء آخر لخدمته . فقد بدأت بخدمة الصناعة ، ومعرفة الأطفال ، وخدمة المواد الأخرى نظرية (تكوين المفاهيم) وهكذا ، وفكروا في أن تكون التربية الفنية مادة قائمة بذاتها لها أهدافها وطراقيها لتحقيق ما تصبووا إليه ، وتقوم بدورها في تأثيرها على الأطفال أو الدارسين ، وتنمية جميع جوانب شخصياتهم. وظهرت النظرية التالية لتحقيق هذه الغايات :

التربية الفنية النظامية: Discipline- Based Art Education

ظهرت هذه النظرية في أواسط السبعينيات من القرن الماضي. وقد بدأها باركان Barkan عام ١٩٦٦ م وتبعة إيليوت آيزنر Eliot Eisner فأصبحت نظرية كاملة . وقد عرفت هذه النظرية باسم—Discipline Based Art Education— وقد ترجمت إلى العربية عدة ترجمات . منها ترجمة الدكتور عبد الله مهنا المها الذي اختار أن يترجمها إلى (التربية الفنية النظامية) كما في كتابه "التخطيط لتدريس التربية الفنية" إذ أفرد لها فصلاً كاملاً في هذا الكتاب (وهو الفصل الثاني) وقسمه لعنوانين وهما :

١- منهج التربية الفنية

٢- عناصر التربية الفنية . وببدأ العنوان الأول بقوله :

"إن تطبيق محتوى التربية الفنية النظامية (DBAE) قد مختلف ، وتنوع وتغير هكذا بالتزاء في الأفعال الثانية بدلاً من الياء) فيما بين منطقة وأخرى (و) رغم ذلك

فلا بد من احتواء كل منها على الخصائص الأساسية التي تضع الفن ضمن محتوى التعليم العام" (١٦، ص ٨٣).

وهناك ترجمة أخرى في كتاب "التربية الفنية، مداخلها، وتاريخها وفلسفتها" وقد وضعها مؤلفها للمصطلح السابق (DBAE) فجعله "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" ، فقال :

" وأشهر النظريات اليوم نظرية التربية الفنية المبنية على الفن يوصفه مادة دراسية Discipline - Based Art Education وقد ألفت لها عشرات الكتب والبحوث (١٧، ص ٢١)

وعلى كل فإن هذه النظرية قد اشتهرت ، وطبقت في كثير من الأقطار الأوروبية والأفريقية والآسيوية والعربية خاصة دول الخليج كالكويت والمملكة العربية السعودية .

وقد وجدت دعماً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية ، وتبنتها أكبر المؤسسات الثقافية الفنية وهي مؤسسة جيتي Getty Foundation. فهذه المؤسسة طبعت أغلب إصدارات هذه النظرية ، ودعمت الأبحاث والباحثين . بل وحددت منحاً دراسية تدرج لدرجة الدكتوراه في مجال التربية الفنية . وهذا واحد من الأسباب الرئيسية التي جعلتها أكثر النظريات انتشاراً واستمراراً في الولايات المتحدة . وقد انتشرت في أقطار العالم بواسطة طلاب الدكتوراه الذين يتخصصون في التربية الفنية ، ويتعرفون على هذه النظرية وطرق تطبيقها بالمدارس .

وتقوم هذه النظرية على اعتماد الجانب النظري ، واعتباره جزءاً مهماً في التربية . ولهذه النظرية أربعة أعمدة تقوم عليها . فهي تشتمل على :

١- تاريخ الفن Art History

٢- النقد الفني Art Criticism

٣- علم الجمال Aesthetic

٤- الإنتاج الفني (Art Production studio)

وتميزت هذه النظرية عن سائر النظريات الأخرى بأنها لم تقتصر على الإنتاج الفني (الذي يسمى استديو) بل شملت جوانب عدّة من الحياة وجعلت التلميذ يتعدّد منذ صغره على سعة الأفق ، ودراسة الشيء من جوانب عدّة . وقد عمل التربويون على التأليف في كل جوانب هذه النظرية ، وكثُرت المراجع ، والمواد التربوية . ووضعت المناهج في التربية الفنية وهي تشتمل على طرق تطبيق هذه النظرية . وتوفّرت المصادر والوسائل التربوية من مستندات ، وشراائح صوّتية ، ومن وحدات دراسية ، ودورس مُعدّة من قبل مختصين . ورغم هذا الانتشار ، وهذا الدعم الواسع ، وهذه المراجع والمواد التعليمية الوفيرة ، فإن هذه النظرية أيضاً قد وجدت من يعارضها ، وكانت أهم أسباب المعارضة أن هذه النظرية تقدم الفن الأوروبي المتمثل في تاريخ الفن الغربي فقط ، وبوصفه الأساس لكل الفنون في البيئات والمجتمعات المختلفة . كأنها تجعل الفن من الإغريق والرومان إلى عصر النهضة ثم إلى المدارس الحديثة كالتأثيرية ونحوها من المدارس المعاصرة مثل المفاهيمية أو مدرسة الفكرة ولهذا سعى البعض في أن يحاول إيجاد بديل لها . وكان هذا البديل المقترن هو :

التربية الفنية المبنية على المجتمع Community - Based Art Education

ارتبطت هذه النظرية باسم بيتر لندن Peter London ، وأوضح طرق تفزيذها في كتابة "أُخط خطوة إلى الخارج : التربية الفنية المجتمعية" (Step Outside: Based Art Education-Community) وبهذا العنوان كان يخاطب المعلمين ويطلب منهم الخروج إلى خارج حجرة الدرس ، ليشاهدو الفنون المنتشرة في مجتمعاتهم وبيئاتهم ، وأن يجعلوها أساساً لموادهم الدراسية التي يقدمونها للتلاميذ .

يذكر ديفيد بيكر David W.Baker (أستاذ الفن بجامعة وسكونسون) في مقدمته لكتاب بيت لندن أن الكتاب يؤكد على أثر المجتمعات أو البيئات على كل من ينشأ ويترعرع عليها . وأنه يؤكد أيضاً على أهمية الدور الذي يلعبه التعليم القائم على أساس بيئي اجتماعي في مجال الفنون التشكيلية . والكتاب رسالة إلى المعلمين في كل المراحل الدراسية وفي كل مجالات التعليم . فهو يركز على أهمية العلم في كل مكان في إفاده التلاميذ بطرق تمكنهم من مقابلة حاجاتهم الفردية بطريقة متجدة ، وتحفز مقدراتهم على الإسهام في بناء مجتمعاتهم التي سوف يعيشون فيها ، وينشأون فيها ، ويتنافسون عليها .

ويستمر ديفيد بيكر ليقول :

إن التعليم القائم على مصادر البيئة أو المجتمع والذي يهتم بالفن ، وبالخبرات الشبيهة بالفن قد نوقشت نظرياً وعملياً في هذا الكتاب . وقد اعتمد بيت لندن على عدة مصادر لوضع تعليم الفن في إطار تعليم لا يعترف بالزمان ، ونحتاجه احتياجاً شديداً" (١٨ ، ص vii)

ويذكر مؤلف الكتاب أنه لابد من الاهتمام بالتعليم المباشر ، وأن كتابه هذا يقدم لمعلمي التربية الفنية الذين شعروا بأن مادتهم أصبحت كالitem المعزول عن المجتمع ، وأنها لا تعبر عن الأطفال في برائتهم وتجاربهم البسيطة وال مباشرة ، ويدرك أننا نتعلم أفضل عندما تكون لدينا رغبة أكيد في التعليم ، وعندما يرتبط تعليمنا بأشخاص لهم أهمية قصوى في حياتنا ، وبأصدقائنا ، وأفراد عائلاتنا ، ويعملمنا . وعلى النقيض من ذلك فإن تعلمنا يضعف عندما يكون كل أولئك خارج مجال اهتماماتنا التعليمية . فالتعلم يزدهر بالبيئة والمجتمع ، ويتدهور بغيابهما .

واستشهد بقول مارتن لوثر كنج (Martin Luther King Jr) بأننا أما إن نعيش في هذا العالم كإخوان أو نموت كأغبياء . فالتعليم الفاعلي المؤثر هو ذلك التعليم

الذي يعتمد على ربط كل من الأطفال ، وأولياء أمورهم ، والمعلمين ، والإداريين والمواطنين بوصفهم فريقاً متحدداً . والعالم خارج الفصل أكثر ثراء من المعلومات التي تقدم داخل الفصل . وأن الانغلاق والاكتفاء بالعلومات التي تقدم داخل حجرة الدراسة تضر بالمعلمين وبتلاميذهم على حد سواء .

محتويات الكتاب

قسم بيتر لندن كتابة إلى خمسة فصول تحدث في الفصل الأول والذي أسماه "عندما نشاهد بأنفسنا" (Seeing for ourselves) عن أن التعبير الفني ينشأ من التجربة الذاتية ، وأن كل الفنون تكون أعمق وأكثر ثراء في المعنى عندما تكون مبنية على تجارب مهمة ورغم هذا فتعلمنا اليوم يتم من خلال أخبار ومعلومات قديمة عن العالم الخارجي الذي نعيش فيه . فعلى بعد أمتار من باب الغرفة الدراسية توجد الحياة كاملة ، والتي ينبغي في أن ندخلها في تعليمنا . وأن نهتم بتجارب أطفالنا التي يعيشونها في بيئاتهم ، وبمشاكلهم التي تواجههم وطرق حلولها ، وألا نجعل المدارس تقدم معلومات قديمة بعيدة عن الطفل .

فالتعلم ...

"يبدأ بالتجارب المباشرة التي يعيشها الشخص في هذا العالم ، ولهذا يكون مفيداً ..."

فالتجارب المباشرة تهتم بالمشاركة والتفاعل مع الموضوع مباشرة بكل ألوانه وملامسه ، وتفاعلاته وتفرده . فمواجهة العالم الطبيعي فيها عنصر المفاجأة والتوقع ، وتشبه إلى حد كبير المشاركة في لعبة رياضية ومقارنتها مع مشاهدتها مصورة في شريط فيديو" (١٨، ص ١٢)

واختار بيتر لندن للفصل الثاني عنوان "ماذا يوجد بها لنا ولهم؟"

What is in It for Them (And Us)?

وبناءً بأن النظام التعليمي في مجال التربية الفنية لابد من أن يكون مبنياً على كيفية تفكير الفنانين وعلى ما يفعلونه . وأن ذلك ما تفعله التربية الفنية المجتمعية تماماً . فهي تتيح للأطفال فرص الاكتشاف والتعرف على الأشياء في بيئاتهم لأنها تكون الشكل التعبيري الفني لديهم . وتصنع اعتباراً كبيراً لاهتماماتهم . والأطفال يدرسون أشياء مثل "من هو بيرو فرانسيسكو ؟

كيف يتم ضرب الكسور العشرية ؟

كيف تقول "شكراً" باللغة الإسبانية ؟

متى اكتشف ماجلان المحيط الهادئ ؟ (١٨ ، ص ٣١)

وأغلبها لا علاقة لها بما يحتاجه الطفل ، وبما يثير اهتمامه .

وال التربية المجتمعية على النقيض من ذلك تهتم باهتمامات الطفل وتعرفه بنفسه وبمكانه الذي يعيش فيه ، وطرق التوصل إلى المكان الذي يعتزم الوصول إليه . فهي تركز على ما يحدث في بيئه الطفل في الوقت نفسه الذي يعيش فيه الطفل قبل أن تهتم بما يحدث في بيئات أخرى لأناس آخرين .

وتتصف التربية الفنية المجتمعية - كما يذكر المؤلف في هذا الفصل - بأنها ملائمة وذات صلة بحياة الطفل it is relevant وأنها معاصرة Contemporary وأنها في متناول الجميع it is accessible ، وأنها تهتم بالسلامة ، وأنها غير مكلفة ، وأنها طبيعية وسهلة ، وأنها تداخل مع المواد الدراسية الأخرى interdisciplinary ، وأنها تحفز نقل التعليم Enhances the transferability of learning وأنها تساعد على تحقيق الذات Nurtures self - identity ، وتحسن صور الشخص عن نفسه self esteem ، وأنها لا تهمل المتخلفين دراسياً It Encompasses Children at Risk و تكتشف الأبعاد الخفية للمجتمع أو البيئة It Reveals Hidden Dimensions of the

Community وتحقق الترابط في المجتمع والبيئة ، وتبني علاقة وطيدة بين المدرسة والمجتمع .

أما الفصل الثالث فقد أسماه :

نبدأ من حيث نحن Beginning where we Are وفيه يحدد بيتر لندن منهجاً دراسياً متكاملاً يمكن أن يتبعه معلمو التربية الفنية لتحقيق أهداف هذه النظرية . ويدرك أن أغلب المعلمين يعتمدون على بعض المصادر البيئية من خلال الزيارات الميدانية والعروض ، والمحادثات ، وليلي أولياء الأمور ولكن هذه المصادر ينبغي أن تكون في صلب العملية التعليمية وألا تعامل معاملة هامشية في المنهج الدراسي وضرورة التعرف عليها ومن ثم استخدامها استخداماً جيداً . وأوضح كيفية تقديم المجموعات التعليمية للمجتمع . وناقشها بالتفصيل مبتدئاً بالمعلم ثم باللاميذ ، فالآباء (أولياء الأمور) ، فالزملاء أو الأصحاب ، فالإدارة ، وأفراد المجتمع . وناقش دور كل واحد ، وما يمكن أن يسهم به في العملية التعليمية في إطارها البيئي أو المجتمعي .

واختار بيتر لندن للفصل الرابع اسم " الخطو للخارج : مسلسل بصري " ليكون عنواناً لهذا الفصل Stepping Outside: A Visual Odeyssey ويبدأ بالمثل

القديم :

أنا أسمع فأنسى ،
وأرى فأتذكر ،
وأعمل فأفهم .

ويذكر إن المعلمين غالباً ما يفكرون في الدروس والوحدات والمنهج . وأنه بناءً على ذلك أفرد هذا الفصل لوصف عدد من الدروس أو المشاريع . وأخذ عدداً من المدارس وجعل بيئاتها مصادر للمنهج الدراسي ، وقال إنه بدأ في إعداد هذا الفصل "

بوصفي فناناً وبوصفي مربياً في الوقت نفسه فحاولت أن أرى بدني وأكتشف القيمة التعليمية والجمالية التي يمكن أن ألاقيها عندما أسير بجوار هذه المدارس." (١٨ ، ص ٨٢) وأرفق حديثه بعدد من الصور التي جمعها (وعنوانها عنوان):

"من على بعد مائة قدم من مدرسة ابتدائية في بلدة صغيرة"

"One Hundred Feet from an Elementary School in a Small Town"

وجعل العنوان نفسه مدخلاً لدراسات بعض البيئات والمجتمعات الأخرى التي

أعد منها دروسه. وهي :

- مائة قدم من مدرسة بمدينة صغيرة.

- مائة قدم من مدرسة بمدينة نيويورك.

وأتبعها بالعناوين التالية :

- على مسافة خمس دقائق مشياً من مدرسة ريفية.

- على مسافة خمس دقائق مشياً من مدرسة بمدينة صغيرة.

- على مسافة خمس دقائق مشياً من مدرسة بمدينة كبيرة.

- المبني المهجور.

- السيارة المحطمة.

- الحواجز والأسوار.

- عربة الخدمات.

- البوابات.

- الكتابة (الخط).

- ساحل البحر.

- المرفأ.

واختتم الفصل بأن ركز على أن مثل هذه الدروس في التربية الفنية المبنية على المجتمع تتبع للتلاميذ فرضاً غير محدودة لتجارب متعددة. وأنهم قد يلاحظون أشياء

تلفت نظر المسؤولين تجاه بعض السلبيات في البيئة التي يعيشون فيها ، وبالتالي يسهمون في إصلاحها.

وسمى الفصل الخامس باسم التطور بطريقة طبيعية : خبرات حقيقة للتربيـة الفنية المجتمعـية :

Evolving Naturally: Authentic Experiences for a Community – Based Art Education Program

بدأ فيه بالقول بأن أول الخبرات الإنسانية لدى الطفل تبدأ باكتشاف نفسه ، وأحساسه ومصادرها ، من لسان وفم وأصابع ، ومنها يندرج إلى التعرف على البيئة والاكتشافات الأخرى ، ويعدد بعد ذلك ثمانين نشاطاً يمكن أن يقوم بها الشخص على التعرف على البيئة المدرسية ، وعلى البيئة التي يعيش فيها وعلى المجتمع من حوله .

واختار بيتر لندن للفصل السادس والأخير اسم " حول النظرة الأولى في عيون الغوريلا " . On First Looking into a Gorilla's Eye

وحكى فيه قصة ببرنامج تلفازي يصور التعامل مع الغوريلا وأطفالها وكيف أن الغوريلا جاءت لتمسح على وجهه لأنه أطعم أطفالها . وأردف هذه القصة بقصته هو مع طفله الجديد وكيف أنه تعرف على الأطفال من خلاله . وما كان يظنه معرفة لهم لم يكن شيئاً حقيقياً . وخلص من ذلك أن التربية الفنية المبنية على المجتمع تجعل المعلم يبدأ مع التلاميذ ببدايات جديدة ، تجعله يشعر بأن معرفته السابقة بالفن وبالتدريس لا تساوي شيئاً ذا بال.

وانتشرت النظرية وكانت لها إصدارات خاصة ، وكتب فيها عدد من الباحثين أحاجاً مؤيدة ، ومفسرة لدورها . ومن هؤلاء بول دنكوم Paul Duncum الذي يقول " إن التنظير في إطار الحياة اليومية يعتمد على السرعة التي تتدفق بها العلامات والصور والتي يتسبـع بها النسيـج الـيومـي في حضـارـتنا المعاصرـة " (١٩) ،

ص ٢٩٥) ، وفي بحثه صدى لما قاله بيتر لندن عن مجتمع المدينة الذي حضر له الدروس .

ويقول جوديث بيرتون Judith M. Burton "على كل فإن اشغال الأطفال في المجال الفني والنتائج عن عالم تجاربهم الخاصة يكون أساساً دائماً لاعتبارات جمالية لاحقة " (٢٠ ، ص ٣٤٢)

وفي بحثه تأييد لاعتماد التجارب الخاصة للأطفال ، والناتجة من خبراتهم اليومية ومعايشهم للواقع في بيئتهم .

ورغم سرعة انتشار النظرية المبنية على المجتمع في التربية فإن عدد المطبقين لها لم يرتفع ، بل إنه أخذ في التناقض . وفي حقيقة الأمر فإن نظرية التربية الفنية النظامية – أو التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية قد صارت أقوى من أن تحتل محلها نظرية أخرى .

ولم تكن نظرية التربية الفنية المجتمعية هي الأخيرة بل تبعتها نظرية تدعو إلى جمع العلوم والفنون وسميت باسم النظرية الفنية العملية Art – Science . وقد الفت فيها الأبحاث أيضاً . ولعل أهم كتاب فيها هو كتاب " الفنون والفيزياء " Art and Physics الذي يقول مؤلفة :

" إن موضوع الفراغ Space ، والزمن والضوء تهم لدرجة كبيرة الفيزيائي والفنان . ومنذ عصر الإغريق القدامى حاول الفلاسفة سبر غور العلاقات بين هذا الثلاثي . كما حاول النحاتون والمصورون أيضاً فهم العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة . " (٢٨ ، ص ٢٨)

ولم يكن حظ هذه النظرية من النجاح كبيراً فلم يؤيدها كثير من الناس ولم يكتب لها الاستمرار .

الخلاصة والتوصيات

تعد نظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع في التربية الفنية من النظريات المعاصرة التي جذبت عدداً لا يستهان به من المؤيدین . وهي تخاطب المهتمين بالتعليم البيئي الاجتماعي ولها أهداف سامية. ولهذا فقد رأى كثیر من التربويین ضرورة تطبيقها في الغرب. ومن هؤلاء "ولبریخت Ulbricht" في البحث المعنون "للمجتمع صورة التربية الفنية في المجتمع".

"Polishing the image of art education in the community" فقد ورد في

ذلك البحث "إذا كان هدفنا هو إحياء الفن والتربية الفنية ونشرها بين الناس فعلينا أن نطور طرق دعمنا لهما وأن نربطهما ربطاً وثيقاً بالمجتمع ". (٢٣ ، ص ٧)

ويقول آخر :

"يمكن أن ننظر إلى المدارس بأنها مؤسسات وبأنها بيوت خاصة داخل بيوت أكبر منها. وهذه البيوت الكبيرة بدورها تحتوى على منظمات ومؤسسات عديدة ". (٢٤ ، ص ٥٧)

وتتيح التربية الفنية المبنية على المجتمع التفاعل الكامل بين الأجزاء المختلفة التي تكون هذا المجتمع الكبير. وإدراك هذا الدور الذي يمكن ان تلعبه الفنون عندما تدرس بالمدارس زاد من عدد المؤيدین لهذه النظرية في الولايات المتحدة خاصة، بوصفها المنشأ الذي ظهرت فيه . ومنها انتقلت إلى بيوت أخرى.

أما في عالمنا العربي فتعد النظرية حديثة ورغم هذا فقد دعا بعض الباحثين إلى ضرورة تطبيقها في بيوتنا العربية والإسلامية حيث قال :

"وعانى التربية الفنية في المملكة العربية السعودية من بعض القصور في فهمها واستيعاب أهدافها ، وهذا خلل نابع في طبيعته من عدم وضوح رسالة التربية الفنية

ودورها التربوي والفنى في خدمة المجتمع . ويمكن لل التربية الفنية من خلال اتجاه البيئة الاجتماعية أن تبني بين التلاميذ الشعور بالمسؤولية الاجتماعية وتوثيق الصلة بكلّة أفراد وطبقات ومؤسسات المجتمع الذي يعيشون فيه .

ولا ريب أن وعي المجتمع بأهمية التربية الفنية من خلال هذا الاتجاه سيبتعد بال التربية الفنية عن التهميش وقلة الاهتمام ، ، (٣٤ ، ص ٢٢)

ويذهب الباحث إلى ابعد من ذلك حيث لا يقترح تطبيقها على المملكة العربية السعودية فقط بل يقول : "والحاجة ماسة ليس فقط في المملكة العربية السعودية بل في بلادنا العربية كافة أن يسعى أهلتخاذ القرار في مجال التربية الفنية إلى المثابرة في السعي نحو دراسة وتحليل كافة النظريات والاتجاهات التي تصب في تعزيز العلاقة بين التربية الفنية والمجتمع الذي تعمل فيه . ، ، (٣٤ ، ص ٢٢).

وعلى الرغم من اقتناع الباحث بجدوى تطبيق التربية الفنية المبنية على المجتمع ، دون غيرها من النظريات فان هذه النظرية لم يكتب لها النجاح الباهر من ناحية التطبيق بحيث تغطي على ما سبقها من نظريات مثل نظرية التربية الفنية النظامية (D B A E) ويعزى ذلك لفقر بعض البيئات وعدم توفر المصادر الملائمة التي يمكن أن تمد التلاميذ بأفكار ، وتلهمهم ، وتسهم في بنائهم . والفقر هذا ليس وقعاً على الجانب المادي ، بل أيضاً على الجوانب التي لا يمكن أن يفيد سكانها التلاميذ بأي صورة من الصور وهناك البيئات القاحلة المجدبة التي لا تتوفر فيها أي مصادر مفيدة .

وحتى في حالة عدم تطبيق هذه النظرية كاملة فإن هناك بعض الجوانب التي تقييد معلمي التربية الفنية ، وتفيد تلاميذهم وتشري مادة التربية الفنية .

التوصيات

يرى الباحث ضرورة أن يهتم معلمو التربية الفنية في بيئتنا العربية بالجانب النظري في التربية الفنية ، وذلك بعرض النظريات بعد تبسيطها لفهمها الدارسون .

يقترح الباحث أن يركز معلمو التربية الفنية . على عرض نظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع خاصة على تلاميذهم لما فيها من محامد كثيرة تقييد في العملية التربوية عامة ، وفي مجال التربية الفنية خاصة وتكسب الدارس فهماً عميقاً ليثبته فيقدرها .

يقترح الباحث أن يعمل معلمو التربية خاصة ، والتربويون عامة ، على نشر نظرية التربية الفنية المبنية على المجتمع ففيها فوائد جمة لكل قطاعات المجتمع .

المراجع

- ١- إبراهيم ، أنيس ومنتصر عبدالحليم والصواحي ، عطية ، وأحمد ، محمد خلف الله ، (ط ٢) المعجم الوسيط ، المجلد الثاني ، دار احياء التراث العربي ، القاهرة ١٩٦٠ م .
- ٢- زكي ، لطي محمد ، نظريات في السلوك الفني وتطبيقاتها التربوية ، مطابع دار المعارف ، القاهرة . (لا يشتمل على سنة الطبع) .
3. Macdonald, Stuart. *The History and Philosophy of Art Education.* London: University of London Press, 1970.
4. Chilvers, Ian. *The Concise Oxford Dictionary of Art and Artists.* Oxford: Oxford University Press, 1990.
5. Efland, A. D. Curriculum Antecedents of Discipline – Based Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, (2) 57-94, 1987.
6. Foster Wygant. *Art in American Schools in the 19th Century*, Cincinnati, Inter wood Press, 1983.
7. Pearson, Phil, Towards a Theory of Children's Drawing as Social Practice, *Studies of Art Education, A Journal of Issues and Research*, 2001, -42(4).
8. Korzenik, Diana, *A Developmental History of Art Education*, is Gregory Stephen and Charlotte, Cecilia, *Framing the past: Essays on Art Education*, The National Art Education Association, Reston, Virginia 1990.
9. Boughton, Doug and Mason, Rachel, *Beyand multicultural Art Education: International Perspectives*, Waxman Munster, New York 1999.

10. Lantz, Peatrice, Easel Age scale, Los Angeles, California Test Bureau, 1955.
11. Robinson, Ken, The Arts in School, Principles, Practice and provision Calouste Gulbenkian Fundation, Landon <1989.
12. Peale , Rembrandt, Graphics: A manual of Drawing and Writing, B&G Collins, New York, 1935.
13. Peale, Rembrandt, Graphics, the art of accurate Delineation, E & J. Biddle, Philadelphia, 1854.
14. Gardner, Howard, A cognitive View of the Arts, in Research Readings for Disalpine - Based, Art Education: A Journey Beyond Creating, the National Art Education Association , Reston , 1988.
15. Victor D 'Amico, Creative Thinking in Art, McGraw Hill, New York 1945
١٦. المها ، عبدالله مهنا ، التخطيط لتدريس التربية الفنية ، مكتبة الفلاح ، الكويت للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٩٣
١٧. فضل ، محمد عبدالجبار ، التربية الفنية مداخلها ، و تاريخها ، و فلسفتها ، النشر العلمي والمطبع ، جامعة الملك سعود ، الرياض المملكة العربية السعودية ، ١٩٩٦
18. London, Peter. Step Outside. Community – Based Art Education. Forward by David W. Baker, Heinemann, Portsmouth, U.S.A. Inc. 1994.
19. Paul Duncum, A Case for an Art Education of Everyday Aesthetic Experiences, Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research, 1999, 40(4), 295-311.

20. Burton, Judith M., The Configuration of Meaning= Learner-Centered Art Education Revisited. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 2000 41(4), 330-345.
21. Shlain , Leanard ,Art &Physics ,Quill William Morrow ,New York 1991.
٢٢. العمود ، يوسف بن ابراهيم ، إتجاه التربية الفنية القائمة على البيئة الاجتماعية. (دراسة وصفية تحليلية) ، علوم وفنون ، دراسات وبحوث ، مجلة جامعة حلوان ، المجلد الثالث عشر ، العدد الأول ، يناير ٢٠٠١ م
- 23.Ulbricht , J. , Polishing the Image of Art Education in the Community, the National Art Education Association Magazine , January 2002. Reston, Virginia
24. Marche , Theresa, Towards a Community Model of Art Education History, *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 2000, 42 (1). Virginia, Reston.

ملاحق البحث

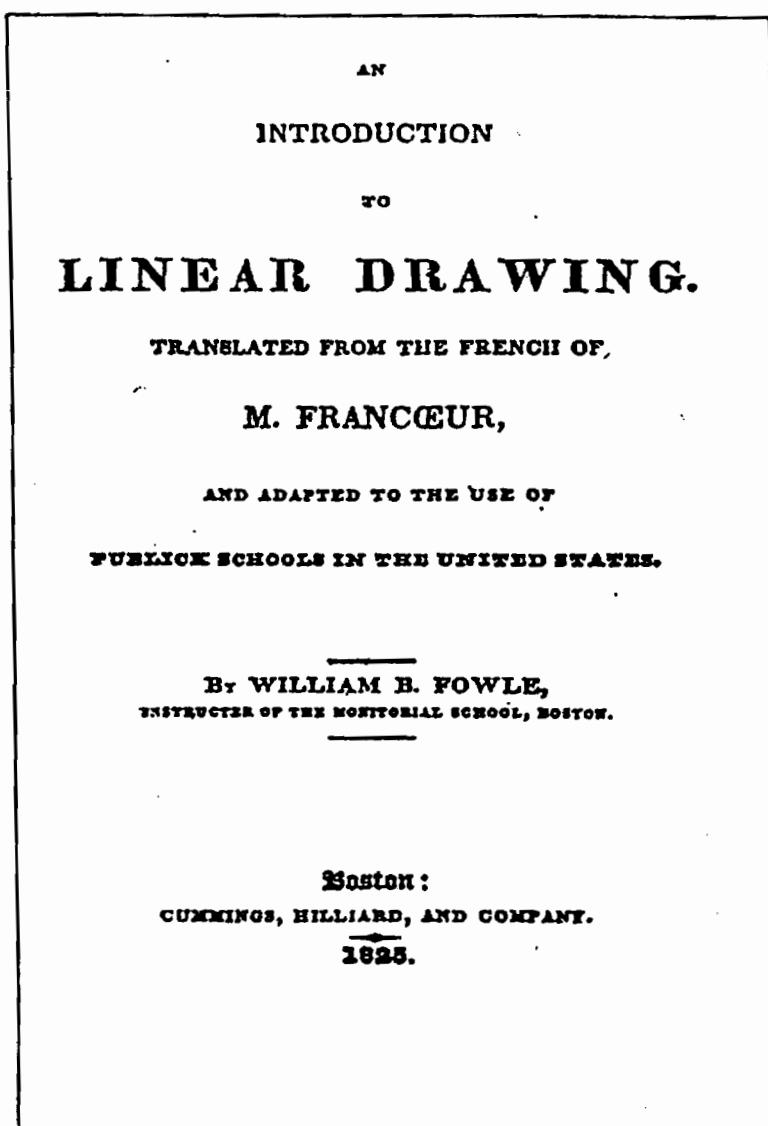


Figure 3. From Fowle's translation of Francoeur, first edition. (1)

الشكل (١) غلاف كتاب فرانكويرت الذي انتشر في أوائل القرن التاسع -

CONTENTS.

PART FIRST.

	PAGE	
FIRST CLASS	Right Lines	1
SECOND CLASS	Solids, Figures, &c.	10
THIRD CLASS	Circles, &c.	15
FOURTH CLASS	Cylinders, Cones, &c.	25
FIFTH CLASS	Mouldings, &c.	34
SIXTH CLASS	Orders of Architecture	40
QUESTIONS on Part I		46
APPENDIX to Part I.		

PART SECOND.

ELEMENTS of Linear Perspective	55	
QUESTIONS on the preceding	67	
PROBLEMS in Arithmetic and Geometry	69	
SECTION I.	Lines	73
SECTION II.	Surfaces	77
SECTION III.	Solids or Volume	83

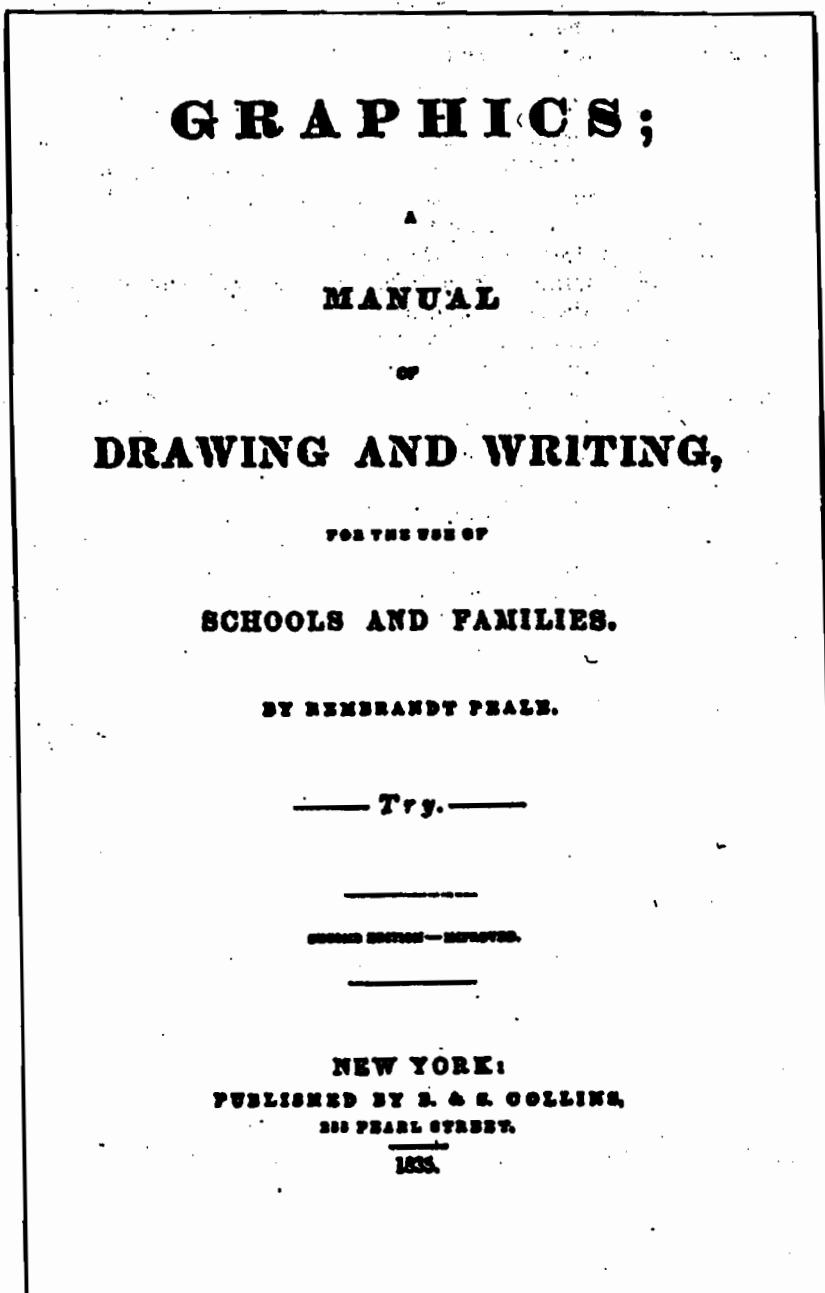
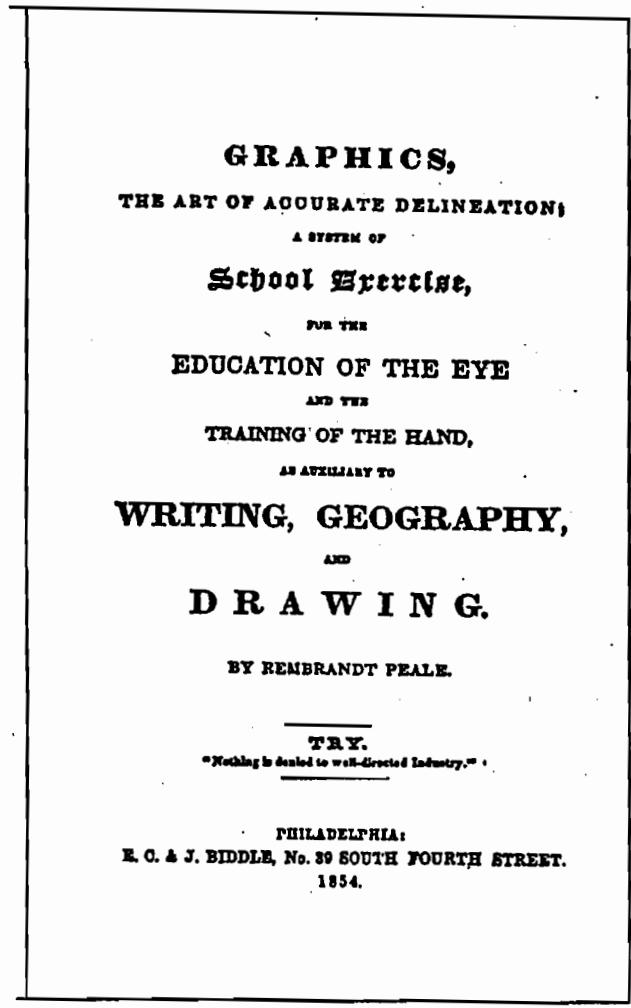


Figure 5. From Peale's *Graphics*: title pages, editions of 1835 and 1854. (2)

-الشكل (٣) للتصميم الفني : كتاب عمل في الرسم والكتابة .

وتاريخه ١٨٣٥ م



Community –Based Art Education and its Position Among other theories in this Discipline

Dr. Mohammed Husain A. Al-Doyhi

*Assistant Professor, College of Education,
Art Education Department. Riyadh – Saudi Arabia.*

Abstract: Re-newal in the realm of art education was so evident during all the decades that formed the last Century (the twentieth Century). So many art education theories and philosophies have emerged and as soon as one starts to flourish another one will appear and art educators (who are fond of renewal) follow it, and started applying it by introducing it, to their students.

Soon after a theory is applied and put to praxis its short comings appear and consequently it is replaced by another. This process lead to the founding of numerous art education theories. This research depicts some selected ones and compares them to the Community –Based art Education, with the aim of investigating the possibilities of applying this theory in the Arab world.

آراء الإمام البخاري التربوية في "كتاب العلم" - في صحيح البخاري -

عبد الرحمن عبد الخالق حجر الفامدي

أستاذ مساعد ، قسم التربية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أبرز العوامل التي أهلت الإمام البخاري بأن يلقب بإمام المحدثين وبأمirs المؤمنين في الحديث ، وعن الآراء التربوية التي أودعها في كتابه الجامع الصحيح "كتاب العلم" ، الذي يعد ثاني كتاب في تراث الأمة الإسلامية بعد القرآن الكريم ، وعن كيفية الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم في وقتنا الحاضر .

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي (المنهج الوثائقي) وذلك بجمع المخائق والمعلومات التي أوردها البخاري في "كتاب العلم" ثم استبانت ما تحمله من مدلولات تربوية ، ثم تصنيفها وتبويبها حسب الموضوعات المعرف عليها لدى علماء التربية المعاصرین. هذا وقد كشفت الدراسة أن الإمام البخاري أول عالم من علماء الأمة الإسلامية أفرد كتاباً مستقلاً في مجال التربية والتعليم ، اسمه "كتاب العلم" ، فهو أول من أسس مبادئ التربية الإسلامية على أحکام شرعية وقواعد فقهية . وقد تضمنت أبوابه التي أشتهر بها البخاري عن غيره من المحدثين ، والتي أودعها في "كتاب العلم" آراءً تربوية متميزة ، وكانت تلك الآراء في غالبيتها قد سبقت الفكر التربوي المعاصر ، وقد صنف الباحث تلك الآراء التي استنبطها من أبواب البخاري تحت عدد من الموضوعات ، وهي ؛ فضل العلم ، وأهداف التربية والتعليم ، ومبادئ التربية ، وأساليبها ، والنظام ، والأمانة العلمية ، وأماكن التعلم وتعليم المرأة . وقد بين الباحث كيفية الاستفادة من تلك الأفكار التربوية في وقتنا الحاضر .

الفصل الأول

مدخل عام للبحث

أولاً: المقدمة:

ظهر في هذه الأمة أئمة وعلماء حفظوا للأمة الإسلامية دينها وتراثها، وأسهموا إسهامات إيجابية وفعالة في شتى مجالات المعرفة؛ ومن هؤلاء الإمام البخاري، الذي أفنى حياته في طلب العلم وخدمته، وقد وفقه الله في ذلك ، ومنحه قدرات فائقة أهلته بأن يلقب بإمام المحدثين وبأمير المؤمنين في الحديث [٣٠، ص ١٠]. وقد أهدى لهذه الأمة الإسلامية كتابة "الجامع الصحيح" ، الذي يعتبر ثاني كتاب في تراثنا الإسلامي بعد القرآن الكريم من حيث الصحة [٣٠، ص ١١]. ولا يزال هذا الكتاب موضع تقدير وإعجاب العلماء المسلمين حتى وقتنا الحاضر، كما لا يزال محظوظاً بـ عدد من الشرح والمحللين.

ومحاولة الباحث المتواضع في هذا البحث هي عملية تقليدية لمن سبقه في شرح صحيح البخاري ، ولكن الباحث حاول أن يقدم شيئاً جديداً ألا وهو استنباط الآراء التربوية من النصوص التي أودعها الإمام البخاري في صحيحه "كتاب العلم".

وقد يقول قائل: بأن الإمام البخاري محدثاً وليس تربوياً. فنقول له: إذا كانت التربية لا تعدو عن كونها عملية إصلاح حياة الفرد والجماعة [٣٦، ص ١٣] ، وإذا كان عمل المحدث أو الفقيه أو الإمام ينصب في المقام الأول على إصلاح حياة الفرد والجماعة، متخدناً الجانب الديني مرتكزاً أساسياً في هذا الإصلاح، فإنه ينطوي من يظن أن المحدث أو الإمام أو الفقيه ليس مربياً ، وممتنع وصل طالب العلم إلى هذه الدرجة فمن باب أولى أن يطلق عليه مربياً ، ولكن ليس كل مرب يستطيع أن يصل إلى درجة الإمام أو المحدث أو الفقيه. ولهذا فإن علماء أهل الحديث والفقه أكبر فنات الفكر الإسلامي إسهاماً في التعليم ، وبالتالي هم الذين أسسوا مبادئ التربية

الإسلامية على أحكام شرعية وقواعد فقهية ، وعملوا بكثرة في ميادين التربية والتعليم ، وكان لعدد منهم بعض الكتابات التربوية^(*).

هذا بالإضافة إلى أن الإمام البخاري قد زاول مهنة التربية والتعليم ، فقد قرأ التاريخ والجامع الصحيح على من يرغب التزود بالعلم [٣٠] ، ص ٢٥ [.] كما أن حياة الإمام البخاري وطريقة تعلّمه تعتبر منهاجاً يحتذى به في طلب العلم والمعرفة.

ثانياً - مشكلة البحث :

إن للأمة الإسلامية شخصية متميزة ورسالة سامية ومصادر قيمة ، وقد سطر التاريخ لهذه الأمة عصرًا زاهراً ومجداً تليداً. واليوم أصبحت - مع الأسف - أمة الإسلام في مؤخرة الأمم ، وما ذلك التأخير إلا أنها فرطت في مصادرها وتراثها المجيد قولاً وعملاً. فمشكلة الأمة الإسلامية ليست عتاداً وعدة ، وإنما تكمن في نظامها التربوي ، والتي استعانت في وقتنا الحاضر بنظم تربية مستوردة ، وهذه النظم لن تخدم بالدرجة الأولى إلا قيم وعقائد ونظم واضعيها ، وكان لراماً علينا نحن عشر المربين أن نستقي نظمنا التربوية من مصادرنا الأساسية ، وما هذا البحث المتواضع إلا جزءاً يسيراً في علاج مشكلتنا التربوية.

من العرض السابق تتلخص مشكلة البحث في ؟

ما الآراء التربوية للإمام البخاري في كتاب العلم - في صحيح البخاري؟

(*) ومن بينهم : الإمام محمد بن سحنون (ت ٢٥٦) ، صاحب كتاب "آداب المعلمين والتعلمين" ، وقد أجمع عدد من الباحثين بأنه أول مؤلف تربوي مستقل [١] ، ص ٣٠٥ . بينما يرى الباحث بأن كتاب "العلم" في صحيح البخاري هو أول مؤلف تربوي وذلك بالنظر إلى تواريخ حياة الإمامين ومن بين الفقهاء أيضاً الذين كتبوا في ميادين التربية ؛ الفقيه القابسي (ت ٤٠٣) صاحب كتاب "أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والتعلمين" ، والفقيق ابن عبد الرب صاحب كتاب "جامع بيان العلم وفضله" الذي يعد من بين كتب التربية الإسلامية النفيسة ، وغيرهم من الفقهاء.

ثالثاً - أهداف البحث :**هدف البحث إلى النقاط التالية:**

- ١- الحديث عن حياة الإمام البخاري ، وأعماله ، وأهم العوامل التي أثرت فيه .
- ٢- استنباط أهم الآراء التربوية التي حوتها تراجم البخاري في كتابه "العلم" .
- ٣- كيفية الاستفادة من تلك الآراء التربوية في وقتنا الحاضر .

رابعاً - أهمية البحث :

- ١- يعد الإمام البخاري أكبر من خدم السنة ، ومن الذين أسسوا مباديء التربية الإسلامية على أحكام شرعية وقواعد فقهية ، وبالتالي ستسهم آراؤه التربوية في تأصيل التربية .
- ٢- والباحث المتأمل في عناوين الأبواب التي أودعها البخاري في كتابه "العلم" يجد فيها من المعانى التربوية ومدلولاتها ما لم يسبقها غيره من المحدثين ، ولهذا فإن عبقرية البخاري ، ومستواه العلمي ، وتبصره في علم الحديث تكمن في أبوابه (تراجمه) التي أودعها في صحيحة . وبالتالي تكمن أهمية هذا البحث في كونه يتناول آراء أول كتاب في مجال التربية والتعليم .
- ٣- للتربية الإسلامية فلسفتها الخاصة ، وتستند هذه الفلسفة على الكتاب الكريم والسنة المطهرة ، ثم آراء الأئمة والعلماء المسلمين الذين نقلوا إلينا الشيء عن مربى هذه الأمة محمد ﷺ وأهمية فهم الأمة الإسلامية فلسفة تربيتها فهماً صحيحاً أصبح ضرورة ملحّة يتطلّبها عصرنا المعاصر ، نظراً لما تعرّض له الأمة الإسلامية من حملات غربية حول تعديل أنظمتها التربوية . ويعد من الخطرا الجسيم على أي مجتمع من المجتمعات تطبيق نظاماً تعليمياً مستورداً ، يقول أحد أساندته أمريكا الدكتور

"كونانت" : "إن عملية التربية ليست عملية تعاط وبيع وشراء ، وليس بضاعة تصدر إلى الخارج أو تستورد إلى الداخل ، إننا في فترات من التاريخ خسرنا أكثر مما ربحنا باستيراد نظرية التعليم الإنجليزية والأوروبية إلى بلادنا الأمريكية" [٤٠] ، ص ٥٨ ، فإذا كان هذا هو حال أمتين بدين واحد ولغة واحدة ، فكيف بنا نحن المسلمين الذين لا نتفق معهم في الدين ، ولا اللغة ، ولا العادات والتقاليد والقيم ، كيف نرضى بتطبيق نظمهم التربوية.

خامساً — أسئلة البحث :

أجواب البحث عن الأسئلة الآتية:

١. كيف كانت حياة الإمام البخاري ، وما العوامل التي أثرت فيه والتي جعلته يصل إلى هذه المنزلة العلمية الرفيعة؟
٢. ما أهم الآراء التربوية التي يمكن استنباطها من ترجم (أبواب) الإمام البخاري في كتابه "العلم" في صحيح البخاري؟
٣. كيف يستفاد من تلك الآراء التربوية في وقتنا الحاضر؟

سادساً — حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على نبذة مختصرة عن حياة الإمام البخاري وعن العوامل التي أثرت في حياته ، وعن أهم الآراء التربوية التي أودعها في ترجمة "أبوابه" في كتابه العلم .

سابعاً — منهج الدراسة:

لقد استخدم الباحث المنهج التاريخي (المنهج الوثائقي) ؛ وذلك بجمع الحقائق والمعلومات التي أوردها الإمام البخاري في كتابه العلم ، كما استخدم الباحث المنهج الاستباطي ؛ وذلك باستنباط الآراء والأفكار التربوية في ضوء المفاهيم

التربية المعاصرة ، ثم ترتيبها وتصنيفها [٢٧] ، ص ١٧٣]. حسب الموضوعات المتعارف عليها لدى علماء التربية المعاصرين .

الفصل الثاني

الإمام البخاري وعصره الذي عاش فيه

أولاً - نسب الإمام البخاري وحياته:

هو أبو عبد الله محمد بن أبي الحسن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن الأحنف يَزْدِبْهُ الْجَعْفَى بالولاء [٨، ص ١٨٨] ، ولد سنة ١٩٤ هـ . وكان والده تقىً عالماً ، ذا سعة في الرزق ، اشتغل بعلوم السنة ، وقد خرج حاجاً قبل سنة ١٧٩ هـ ، وزار المدينة ولقي فيها مالكاً [٨، ص ١٩٠] .

نشأ محمد في كنف أمّه وصحبة أخيه أحمد ، لأن والده توفي وهو صغير ، وقد التحق بالكتاب لطلب العلم ، وحفظ الحديث وهو ابن عشر سنين [٤ ، ص ٦] ، وفي عام ٢١٠ هـ خرج حاجاً مع أمّه وأخيه ، وبعد أن أدى فريضة الحج مكث بالحجاز ستة أعوام رغبة في طلب العلم ، ثم ارتحل إلى بلاد عديدة ؛ منها الشام ومصر والبصرة والكوفة ، ثم عاد إلى نيسابور ، واستقبل استقبال حفاوة وتكريم ، وازدحم الناس عليه ، ولكن حсадه وعلى رأسهم محمد بن يحيى الذهلي دبروا له المكيدة والمؤامرة واتهموه في مسألة اللفظ بالقرآن [٣٠ ، ص ٢٢٣] . ونظرًا لمكانة الذهلي بخراسان وخشية من وقوع الشر غادر البخاري نيسابور إلى بخارى ، واستقبله عامة أهل البلد ومكث مدة بها إلى أن وقع بينه وبين الأمير خلاف ، وذلك بسبب طلب الأمير منه بأن يحضر منزله ويقرأ التاريخ والجامع على أولاده ، وامتنع من ذلك لأنه لا يريد أن يخوض بالسماع قوماً دون آخرين ، فنفاه عن البلد فخرج إلى بيكند وأقام أياماً فمرض بها حتى مات سنة ٢٥٦ هـ [٣٠ ، ص ٦] .

ثانياً: العوامل التي ساعدت الإمام البخاري:

- ١- عاش الإمام البخاري في أسرة تؤمن بالله رباً وبيهوداً رسوله صلى الله عليه وسلم وبالإسلام ديناً ، وبهذا تربى في أسرة إسلامية منذ ولادته .
- ٢- التحاقه بالكتاب لطلب العلم ، وقد تولع بقراءة القرآن الكريم ، وكان في رمضان " يقرأ في السحر ما بين النصف إلى الثالث من القرآن ، وكان يختتم بالنهار كل يوم ختمة "[٤] ، ص [١٢].
- ٣- تنقلاته إلى بلدان العلم والمعرفة ، وقد ارتحل . كما أشار الباحث سابقًا إلى الحجاز والشام ومصر والبصرة والكوفة ، وكان يوجد بهذه البلدان التي زارها عدد من المدارس الفقهية واللغوية .
- ٤- اتصاله بعدد من الأئمة والمخاتير والعلماء شخصياً أو عن طريق كتاباتهم ، فقد تأثر بكتابات عبد الله بن المبارك ، كما تأثر بأفكار الأئمة الأربع ، وقد جالس الإمام أحمد بن حنبل وتردد عليه كثيراً ، كما تأثر البخاري بأستاذه إسحاق بن راهويه ، وإليه يعود الفضل في توجيه الإمام البخاري بتصنيف كتابه المشهور "الجامع الصحيح" [٤] ، ص [٢٢].
- ٥- قدرته على الحفظ والاستبطان ، منح الله الإمام البخاري قدرة فائقة في الحفظ ، وظهرت هذه القدرة في البخاري منذ الصغر ، فعندما سُئل كيف كان بدء أمرك في طلب الحديث ؟ قال : ألمت حفظ الحديث وأنا في الكتاب . قيل لي : وكم أتي عليك إذ ذاك ؟ قال : عشر سنين أو أقل [٤] ، ص [٦]. وقد قدم علماء بغداد للإمام البخاري مائة حديث قد قلبوها متونها وأسانيدها ، بقصد امتحان حفظه للأحاديث ، فنجح بذلك واستطاع أن يعيد مائة حديث دفعة واحدة عن ظهر قلب بعد أن رد كل متن إلى إسناده وكل إسناد إلى متنه ، واعترف أهل بغداد بفضلاته

وشهدوا بتفريده في علم الرواية والدرایة ، وأقرّوا له بالحفظ [٨] ، ص ١٨٩] ويقول ابن بشار : " حفاظ الدنيا أربعة ؛ أبو زرعة بالرى ، ومسلم بن الحجاج بن سابور ، وعبد الله بن عبد الرحمن الدارمي بسمرقند ، ومحمد بن إسماعيل البخاري ببخارى " [٤] ، ص ٢٩٥] ، وقد حفظ الإمام البخاري ثلاثة ألف حديث بأسانيدها [٣٠] ، ص ٣٠] ، وقد عرف مولده أكثر الصحابة والتابعين الذين روى لهم ووفاتهم ومساكنهم . وقد انتقل من مرحلة الحفظ إلى مرحلة الاستنباط والاستدلال والاجتهاد ، وقد أودع في كتابه الصحيح عدداً من القضايا التي اجتهد فيها مدعماً ذلك بالدلائل التي يراها مناسبة من السنة . قال التوسي : " لم يعقد البخاري الاقصار على الأحاديث فقط بل أراد الاستنباط منها والاستدلال لأبواب أرادها " [١٧] ، ص ٣٠].

ثالثاً مؤلفاته:

لقد كانت السنة ممزوجة بأقوال الصحابة وفتاوي التابعين وغيرهم في الفترة السابقة لحياة الإمام البخاري ، ثم قام البخاري بعمل جليل حيث قام بجمع الأحاديث وتصنيفها وتبويبها ، فهو أول من صنف في الصحيح [٣٠] ، ص ٦] . وقد اتخذ منهجاً علمياً في منهجه الصحيح ، فكان يعتمد على الرواية وصحة السند ، وعني به عنابة فائقة . وقد مكث (١٦) عاماً في عمل دئوب في الجامع الصحيح ، وقد بلغ عدد الأحاديث التي جرد منها الصحيح (٦٠٠) ألف حديث ، وحوى جامعه (٩٠٨٢) حديثاً بما في ذلك المكرر ، وأودع فيه (٣٥٥٣) باباً (ترجمة) . كما أن البخاري لم يقتصر على سرد الأحاديث كغيره من المدونين السابقين للأحاديث رسول الله ﷺ ، وإنما امتاز عنهم بالاستنباط ، وأودع الشيء الكثير من اجتهاداته المدعمة بالأدلة من القرآن والسنة ، واستخرج بفهمه العميق من المتون معانٍ كثيرة فرقها في أبواب كتابه [٣٠] ، ص ١٦] . وأصبح أصح الكتب بعد القرآن الكريم ،

وصار جامعه محط أنظار العلماء والمحدثين تناولوه بالشرح والتفسير ، وبلغ عدد رواة الجامع الصحيح تسعون ألفاً [٨] ، ص [٩] ، ومن أشهر شروح كتاب البخاري وأوسعها هو "فتح الباري" لابن حجر العسقلاني . وقال الكثير من علمائنا : " بأن شرح كتاب البخاري دين على الأمة " [١٩] ، ص [٣٠] وبعد كتاب العلم من صحيح البخاري من أهم كتبه الذي أورد فيه عدداً من القضايا المتعلقة بالتربية والتعليم ، وقد حوى هذا الكتاب (٥٣) باباً ؛ أي يعني أن البخاري قد ناقش في كتابه العلم (٥٣) قضية . وللبخاري عدد من الكتب منها ؛ الأدب المفرد في الحديث . أسماء الصحابة . الأسماء والكنى . بر الوالدين . التاريخ الصغير . التاريخ الكبير . تفسير القرآن . ثلاثيات في الحديث . الجامع الصحيح كذا . الجامع الصغير كذا . الجامع الكبير كذا . خلق أفعال العباد . العوالى في الحديث . كتاب الأشربة . كتاب الرفاق . كتاب السنن في الفقه . كتاب الضعفاء . كتاب الفوائد . كتاب القراءة خلف الإمام . كتاب الوجدان . كتاب الهيئة . المبسوط في الحديث وغير ذلك [٣] ، ص [١٦].

رابعاً: العصر الذي عاش فيه البخاري:

يمثل العصر الذي عاش فيه الإمام البخاري والذي زار فيه عدداً من الأقطار العربية والإسلامية قمة ما وصلت إليه الثقافة الإسلامية لأن ذلك كان في العهد العباسي الأول . حيث ازدهر النشاط العلمي حول العلوم الدينية والدنيوية ، ونشأت فرق ومذاهب واتجاهات في كل علم شرعاً كان هذا العلم أو طبيعاً ، وتنافست الفرق فيما بينها كل في مجال تخصصه وكونوا ما يعرف بالفريق البحثي في وقتنا الحاضر ، وظهر مئات العلماء في كافة العلوم ، حملوا رسالة العلم والتعليم ، وظهرت آلاف الكتب والمصنفات ، وقد أسهم علماء الأمة الإسلامية في تلك الحقبة بمراجعة وتصحيح الأخطاء التي اكتشفوها في الحضارات الأجنبية ، وقاموا بإضافات

رائعة في كافة العلوم ، بل ابتكرروا علوماً جديدة [٢٩] ، ص ١٠٦] كما نشطت الفرق الإسلامية ، فنشط علماء السنة في هذه الفترة ، وظهرت المذاهب الفقهية ومن أشهرها ؛ (المالكي ، والحنفي ، والشافعي ، والحنابلة) ، ونشطت أيضاً فرق الشيعة ، والجبرية ، والمعتزلة وغيرها من الفرق ولقد أوجدت هذه نوعاً من النشاط الفكري ، واختلاف الرأي ، ولعل محة خلق القرآن لم ي أكبر شاهد ، فقد أصابت آثار هذه المحة بعض علماء الأمة الإسلامية وعلى رأسهم الإمام أحمد بن حنبل الذي سجن وضرب بالسياط [٣٢] ، ص ١٠٢] ، كما لحقت أضرارها الإمام البخاري نفسه في مدينة نيسابور.

الفصل الثالث

آراء الإمام البخاري التربوية في كتاب العلم ، والاستفادة منها

أولاً - رأيه في فضل العلم :

باب فضل العلم [٢] ، ص ٢١] ، بدأ البخاري بالنظر في فضل العلم قبل النظر في حقيقته ومفهومه ، وذلك جرياً وراء الأسلوب المتبع في الكتابة عند العرب قد يبدأ وهو البدء بفضيلة المطلوب للتشويق إليه إذا كانت حقيقته مكشوفة معلومة [٢٨] ، ص ١٤١] ويستدل البخاري على هذا الباب بقوله تعالى : "يرفع الله الذين أمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" (المجادلة : ١١). وأن الله يرفع المؤمن العالم على المؤمن غير العالم ، ورفعة الدرجات تدل على الفضل كما "تشمل المعنوية في الدنيا بعلو المنزلة وحسن الصيت ، والحسنة في الآخرة بعلو المنزلة في الجنة" [٢٨] ، ص ٢٨] .

فالإسلام قد أكد أهمية المعرفة والعلم ورفع من قيمتها و شأنهما بماله يؤكده ويرفعه أي دين آخر ، والشاهد على ذلك أن أول آية نزلة على مربى هذه

الأمة محمد ﷺ تحدث على القراءة والتعلم ، قال تعالى " إقرأ باسم ربك الذي خلق " (العلق : ١).

ويعد مربى هذه الأمة محمد ﷺ ، أول مؤسس حركة تعليمية ظهرت في جزيرة العرب ، وكان الهدف الأول من هذه الحركة هو تفهم تعاليم الإسلام بصورة واضحة ، ثم إصلاح حال مجتمعه لأن الحركات الإصلاحية الهدافة تولي العلم أهمية بالغة . فالعلم هو أساس الحضارة والتقدم والرقي .

والعلم في الإسلام كما أورده ابن حجر هو : " العلم الشرعي الذي يفيد معرفة ما يجب على المكلف من أمر دينه في عبادته ومعاملاته ، والعلم بالله وصفاته ، وما يجب له من القيام بأمره ، وتنزييهه من النعائص " [٢٨ ، ص ١٤١] . فالعلم الذي يشيد به الإسلام ويدعو إليه ؛ هو العلم بمفهومه الشامل ، فالقرآن الكريم دعا إلى النظر في مظاهر الوجود ومظاهر الحياة ، كما دعا إلى دراسة الكائنات الحية والنباتات والجمادات ، وإلى بذائع صنع الله في هذا الكون ، وكل المعارف التي تؤدي إلى خير الإنسان وخير المجتمع .

والإمام البخاري لم يعرّف العلم وإنما بين فضله وأهميته ، وذلك اعتقاداً منه إنّه في غاية الوضوح فلا يحتاج إلى تعريف ، وقال : " هو أبين من أن يبيّن " [٢٨ ، ص ١٤١] .

ثانياً - رأيه في أهداف التربية والتعليم :

١- باب من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين [٢ ، ص ٢٥] . يرى الإمام البخاري في هذا الباب بأن معرفة الإنسان أمور دينه من أهداف التربية والتعليم لقول رسول الله ﷺ : " من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين وإنما أنا قاسم والله يعطي ولن تزال هذه الأمة قائمة على أمر الله لا يضرهم من خالفهم حتى يأتي أمر الله " [٢ ، ص ٢٥] .

وذكر ابن حجر بأن كلمة فقه ، تأخذ عدة معانٍ ؛ يقال فقه بالضم إذا صار الفقه له سجية ، وفقه بالفتح إذا سبق غيره إلى الفهم ، وفقه بالكسر إذا فهم [٢٨] ، ص [١٦٥].

فالتفقه في الدين من أهم الأهداف العامة للتربية الإسلامية ، وبتحقيق هذا الهدف يتحقق تحقيق هدف ما صرخ به الحق سبحانه وتعالى في قوله : " وما خلقت الجن والإنس إلا يعبدون " (الذاريات : ٥٦) بمعنى أن العبادة الصحيحة نتاج التفقه في الدين ، ويعود تبصير الأمة بأمور دينها مطلباً أساسياً تسعى الدول الإسلامية إلى تحقيقه ، وخاصة في هذا العصر الذي شُوّه فيه صورة الإسلام الحقيقة ومفاهيمه الصحيحة ، وأصبح يكال له التهم والطعن والتشكيك فيه من كل حدب وصوب ، وأخذ مفهوم الإسلام يفسر حسب الأهواء والمصالح والأيديولوجيات الأخرى ، ونتائج عن ذلك هذا الوضع الخطير الذي يهدد أمن الأمة الإسلامية وحياتها . ولهذا فإن من أهم غايات التعليم في المملكة العربية السعودية هو " فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها وتزويد الطلاب بالقيم والتعاليم الإسلامية " [٦ ، ص ٢٨].

٢. باب قول النبي ﷺ اللهم علمه الكتاب [٢ ، ص ٢٧]. يفهم من هذا أن الإمام البخاري يرى أن تعلم كتاب الله هدفاً أساسياً من أهداف التعليم ، ونلحظ أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين هذا الهدف والمطلب السابق ذكره ، ويعود فهم كتاب الله وفهم تعاليمه شرطاً أساسياً للحياة المأهولة ، فيه الخير كل الخير وفيه الصلاح والنجاح في الدارين الأولى والآخرة ، لقول رسول الله ﷺ : " وأنني قد تركت فيكم ما لن تضلوا بعده إن اعتصتم به كتاب الله " [١٠ ، ص ٥٦] . فالقرآن الكريم هو المصدر الأول لجميع الأحكام العملية ، وجميع الأنظمة التي تطبق في المجتمع الإسلامي ، سواءً كانت أنظمة اجتماعية ، أو أنظمة اقتصادية ، أو أنظمة سياسية ، أو أنظمة

عسكرية ، أو أنظمة تربوية ... الخ . وصدق الله حين يقول : " ونزلنا عليك الكتاب تبياناً لكل شيء " (النحل : ٨٩) . فما من نظام يتعلّق بحياة الفرد أو الجماعة إلا ونجد القرآن الكريم بين لنا قواعده وأسسها ومبادئه ، وترك للعقل البشري الاجتهد في بعض جزئياً ته وبعض تفاصيله لكي يتافق مع متغيرات العصر ومستجداته .

٣ـ باب الاغباط في العلم والحكمة [٢، ص ٢٦] ، ويفهم من هذه الترجمة أن الإمام البخاري يعتبر إيتاء الحكمة هدفاً من أهداف التربية الإسلامية ، ويستدل على ذلك بحديث رسول الله ﷺ ، قال : " لا حسد إلا في اثنين رجل آتاه الله مالاً فسلط على هلكته في الحق ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضى بها ويعلّمها " [٢، ص ٢٦] . وكانت الحكمة هدفاً من أهداف مربى هذه الأمة محمد ﷺ لأصحابه ، كما في قوله تعالى : " هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلّمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين " (ال الجمعة : ٢) . يقول أحد الباحثين [٣٢، ص ٥٠] : إنه تتنوع معاني كلمة الحكمة حسب استعمالها في القرآن والحديث بتنوّع المهارات والوظائف العقلية والنفسية التي ينبغي على الإنسان أن يمارسها في هذه الحياة ؛ فهي تأتي بمعنى " العبرة " كما في قوله تعالى : " ولقد جاءهم من الأنبياء مافية مزدجر ، حكمة باللغة فما تغنى النذر " (القمر : ٥٤) ، وتأتي بمعنى " الإتقان " ، قال تعالى : " آلل ، كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خير " (هود : ١) ، وبمعنى " الحلول المناسبة " ، قال تعالى : " وما جاء عيسى بالبيانات قال قد جئتكم بالحكمة ولأبن لكم بعض الذي تختلفون فيه فاتقوا الله وأطیعون " (الزخرف : ٦٣) ، وبمعنى " القدرة على التمييز بين الخطأ والصواب والنافع والضار " ، قال تعالى : " الشيطان يعدكم الفقر ويأمركم بالفحشاء ، والله يعدكم مغفرةً منه وفضلاً والله واسع عليم ، يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتى خيراً كثيراً " (البقرة : ٢٦٨-٢٦٩) ، وتأتي بمعنى " الفهم والمعرفة

" قال تعالى : " ولقد آتينا لقمان الحكمة " (لقمان : ١٢) ، وتأتي بمعنى " صواب الرأي وحسن النظر في الأمور ، جاء في الحديث : " لا حسد إلى في اثنين ؛ رجل آتاه الله مالاً فسلط على هلكته في الحق ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضى بها ويعلمها " [٢، ص ٢٦] وهو الحديث الذي أخذ البخاري ترجمة هذا الموضوع منه .

فالحكمة من الأهداف الهمة التي تشدها التربية الحديثة في وقتنا الحاضر ، يقول أحد الباحثين : " إن من أكبر أغراض التربية تعليم الأجيال كيف يستخدمون تفكيرهم في شق الطريق أمامهم في الحياة " [٢٦، ص ٢٦٨] .

من العرض السابق يتضح أن الأهداف التربوية التي استنبطت من بعض أبواب الإمام البخاري تعد من أهم الأهداف الأساسية التي تسعى المجتمعات الإسلامية إلى تحقيقها ، لأنها مامن أمة إسلامية إلا وهي تندادي بغرس العقيدة الصحيحة في نفوس الناشئة ، ومع الأسف الشديد ظلت تلك الأهداف شعارات تردد دون أن ترسم لها الإجراءات الواجب عملها في مؤسساتنا التعليمية ، وأن سبب تأخر الأمة الإسلامية - في هذا العصر - وضعفها وانحطاطها يكمن في عدم تحقيقها تلك الأهداف ، بعد أن كانت الدولة الإسلامية أكبر دولة عرفها التاريخ فقد امتدت رقعتها من الصين شرقاً إلى المحيط الأطلسي ووسط أوروبا غرباً ، ومن وسط آسيا الصغرى شمالاً إلى السودان والصحراء الكبرى في أفريقيا جنوباً وما ذلك إلا نتيجة تطبيق أسس العقيدة تطبيقاً سليماً في ميادين الحياة المختلفة .

وأخيراً فإن هذه العقيدة تهدي الإنسان إلى طريق الخير في الحياة وتحقق له السعادة في الدارين ، وليس هذا هو هدف الإسلام فحسب بل هو هدف الرسالات السابقة أيضاً [٤٢، ص ٤٨]

ثالثاً: رأيه في مبادئ التربية:

(١) باب فضل من عَلِمَ وعَلِمَ [٢، ص ٢٠] ، ويُستدل بهذا الباب على مبدأين يقصدهما الإمام البخاري ، وهما :

أ. مبدأ وجوب التعلم والسعى من أجله من قبل المتعلم ، فطلب العلم في الإسلام فريضة دينية ، وقد جعل الإسلام المرأة والرجل في المقام نفسه من حيث طلب العلم ، لقول رسول الله ﷺ : " طلب العلم فريضة على كل مسلم " [٣٣] ، ص ٨١] وشجع الإسلام على التعلم وجعله من الأعمال التي يؤجر عليها فاعلها ، وهو من أفضل الأعمال ، ويستدل البخاري على ذلك بقول رسول الله ﷺ : " من سلك طريقاً يطلب به علمًا سهل الله له طريقاً إلى الجنة " [٢، ص ٢٥] . فالتعليم هو السبيل الأمثل نحو تحقيق تقدم الأمة دينياً واقتصادياً واجتماعياً وسياسياً وفي كافة مجالات الحياة . وقد أخذت بعض الدول المتقدمة كما أشار أحد الباحثين [٢٠، ص ٣٧١] ، بإلزامية التعليم فيها ، وهذا يدل على أنها أدركت فضل ما سبق إليه الإسلام .

بـ - مبدأ وجوب التعليم من قبل العلماء ، ويستدل البخاري على هذا المبدأ والمبدأ السابق بقول رسول الله ﷺ : " مثل ما بعثني الله به من الهدي والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضاً فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا وأصاب منها طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلاً فذلك مثل من فقهه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلمَ وعلمَ ، ومثل من لم يرفع بذلك رأساً ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به [٢، ص ٢٨] .

فالإسلام حثّ على نشر العلم وتعليم الناس ؛ لينتشر العلم بينهم وتعلم فائدته ، كما حذر من كتم العلم النافع ، وخاصة العلوم الشرعية التي بينها الله

للناس ، قال تعالى : " إن الذين يكتمون ما أنزلنا من البيانات والهدى من بعد ما بیناهم للناس في الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون " (البقرة : ١٥٩) .

ومتى استقر الإيمان بوجوب التعلم والتعليم ، وأيقن كل فرد أن دينه لا يستقيم إلا إذا تعلم ثم عمل بعلمه وأسهم في نشر العلم ، لم يعد الناس عندئذٍ بحاجة إلى من يلزمهم بإرسال أولادهم إلى المدارس [٣٩ ، ص ٢٠٧-٢٠٨]

٢ - باب ما جاء في العلم وقول الله تعالى : " وقل رب زدني علما " (طه : ١١٤) ، ويمكن أن يستتبع من هذا الباب مبدأ يعبر عنه التربويين المحدثين " بالتربيـة المستمرة " ، لأن الاستزادة تستلزم الاستمرار في طلب العلم مدى الحياة . وروى ابن قتيبة أنه قال : " لا يزال المرء عالماً ما طلب العلم ، فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل " [٣٤ ، ص ٢٦٩] ، وفي هذا حضن صريح على التزام مراجعة العلم وتعهده مدى الحياة ، قال رسول الله ﷺ : " تعاهدوا هذا القرآن فهو الذي نفس محمد بيده لهو أشد تفلتاً من الإبل في عقلها " [٣٩٥ ، ص ١٩٥] . ويطبق هذا المبدأ تنمية العلوم ، وتكثـر الاخـتـارات والاكـشـافـات ، وتـوـجـدـ الـخـلـولـ الـمـلـائـمـةـ وـالـمـوـافـقـةـ بـيـنـ تـطـورـ ظـرـوفـ الـحـيـاةـ وـالـعـاـمـلـ معـ النـاسـ وـبـيـنـ ثـوـابـ الـإـسـلـامـ وـأـسـسـهـ .

(٣) باب العلم قبل القول والعمل ، ويستدل البخاري على هذا الباب بقوله تعالى : " فاعلم أنه لا إله إلا الله " ، وأراد بهذا الباب أن العلم شرط في صحة القول والعمل ، فلا يعتبران إلا به ، فهو متقدم عليهم لأنـه مـصـحـحـ لـلنـيـةـ المصـحـحةـ للـعـلـمـ . [٢٨ ، ص ١٦٠] ويفهم من هذا الباب أن العلم مطلب أساسـيـ لـصـحةـ العملـ ، ويفهم منه أيضاً مبدأـ منـ المـبـادـئـ الـهـامـةـ فيـ التـرـيـةـ الـإـسـلـامـيـةـ أـلـاـ وـهـوـ "ـ الـرـبـطـ بـيـنـ الـعـلـمـ وـالـعـلـمـ بـهـ " ؟ أي ربط المعلومات النظرية بالتطبيق والممارسات العملية ، فلا قيمة لمعرفة أو نظرية أو إيمان لا يتبعه عمل بمقتضاه ، ومن الآيات المؤيدة لهذا المبدأ ، قوله تعالى : " يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون كبر مقتاً عند الله أن

تقولوا مالا تفعلون" (الصف : ٣٢) ، ولهذا فقد تعوذ الرسول من العلوم والمعارف التي لا يستخدمها الفرد ولا ينفع بها في حياته ، فقال : "اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع" [١٦ ، ص ٤٨٠] . وفي نظر الباحث أن تربية الأجيال في وقتنا الحاضر تفتقر إلى الممارسة العملية أكثر من افتقارها إلى المعرفة نفسها ، فمؤسساتنا التعليمية تهتم بمحسو أذهان الطلاب بالمعارف ولكن قد يتذرع على معظمهم تطبيقها في حياتهم العملية وهذا قصور في مدارسنا وتأخر في تنمية مجتمعاتنا . وقد تنبه علماء الغرب لهذه القضية ، ولعل "جون ديوي" الذي يعد من رواد التربية الحديثة ، خير من تناول هذا الجانب بإيضاح ، حيث يقول "فالتلف أو الضياع الكبير في التربية متأن من عجزه - أي الطالب - عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعاً تاماً وحراً يجري داخل المدرسة نفسها . وهو في الوقت ذاته يرى نفسه عاجزاً عن استعمال ما يتعلمه من المدرسة في حياته اليومية . وهذه هي عزلة المدرسة ، إنها انزال عن الحياة" [١١ ، ص ٨٣] .

(٤) باب من خص بالعلم قوماً دون قوم كراهية أن لا يفهموا وقال علي حدثوا الناس بما يعرفون أتحبون أن يُكذب الله ورسوله [٢ ، ص ٤١] ، ويستنبط من هذا الباب مبدأ "مراعاة الفروق الفردية" أي أن الناس يتفاوتون في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ورغباتهم . وهناك عدد من الآيات القرآنية المؤكدة على وجود فروق فردية بين الناس ، وأن الناس مقامات ودرجات ، كما في قوله تعالى : "وهو الذي جعلكم خلاف الأرض ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم في ما آتاكم" (الأنعام : ١٦٥) وهذا التفاصل والتفاوت موجود أيضاً بين الأنبياء والرسل ، قال تعالى : "تلك الرسل فضلنا بعضهم على بعض ، منهم من كلام الله ورفع بعضهم درجات" (البقرة : ٢٥٣) . ويعود هذا التفاوت بين الناس ضرورة من ضرورات الحياة ، وبدونه يصعب تبادل المنافع والمصالح بينهم ، ويؤدي إلى عدم

توازن الحياة ، يقول الإمام علي : " لا يزال الناس بخimer ما تفاوتوا فإذا استووا هلكوا ". [٢١ ، ص ١٠٩]

وقد عمل علماء المسلمين بهذا المبدأ ، وراعوا استعدادات الطلاب وميولهم وقابليتهم للتعلم ، ووجوههم خواص التخصصات التي تؤهلهم لها تلك الميول والقابليات ، وقد طُبِّق ذلك على الإمام البخاري ، حيث بدأ بتعلم الفقه على يد محمد بن الحسن ، فقال له : اذهب فتعلم علم الحديث . لما رأى ذلك أيلق بطعنه . فتوجه إلى علم الحديث ، فبرع في هذا العلم ، ولقب بـ يماماً الحدثين [٢٥ ، ص ١٩٢] كما كان يوسف بن حبيب مختلف إلى الخليل بن أحمد يتعلم منه العروض ، فصعب عليه تعلمه ، فقال له الخليل يوماً : من أيّ بحر قول الشاعر ؟ إذا لم تستطع شيئاً فدعه وجاوزه إلى ما تستطيع .

فقطن لما عناه الخليل ، فترك العروض ، وأخذ يتعلم النحو وقواعد اللغة حتى أصبح في ذلك عالماً مشهوراً [٢٥ ، ص ١٩٢].

وقد أولت التربية الحديثة هذا المبدأ أهمية بالغة ، وجعلت طرق التربية والتعليم تعتمد على الصفات العقلية لكل فرد ، وهذه الصفات تختلف قوة وضعفاً بين الأفراد ، وأصبح لزاماً على المدرس الناجح أن يفرق بين طلابه من حيث طبيعة أجسامهم وحظهم من الذكاء وميولهم وأمزجتهم بحيث يمكن تزويد كل فرد بما يلائمه [٢٦ ، ص ٣٦].

(٥) باب تحريض النبي ﷺ وفدي عبداً لقيس على أن يحفظوا الإيمان والعلم ويخبروا به من وراءهم ، وقال مالك بن الحويرث ، قال لنا النبي ﷺ : أرجعوا إلى أهليكم فعلمونهم [٢ ، ص ٣٠]. ويستتبع من هذا الباب مبدأ ؛ وهو " التعليم للجميع " ، فالتعلم في الإسلام حق للجميع ، فهو لم يقتصر على فئة دون أخرى ، ولا على طبقة دون طبقة ، أو فرد دون آخر . وأن حق التعليم وتزكية النفس

وتطهيرها ، والانتفاع بالتعلم لا يقتصر على غني أو فقير ، ولا على ذكر أو أنثى ، ولا على صغير أو كبير ولا على بصير أو كفيف ، مادم هذا الفرد عنده قابلية ورغبة للتعلم ، وهذا ما نلمحه في قصة الصحابي عبد الله بن أم مكتوم ، كما في قوله تعالى : " عبس وتولى ، أن جاءه الأعمى ، وما يدريك لعله يزكي ، أو يذكر فتنفعه الذكرى " (عبس : ٤٠) .

رابعاً: رأيه في أساليب التربية :

(١) باب من أعاد الحديث ثلاثة ليفهم عنه ، فقال ألا وقول الزور فما زال يكررها ، وقال ابن عمر : قال النبي ﷺ هل بلغت ثلاثة [٢، ص ٢٣] . يشير الإمام البخاري إلى أسلوب هام في عملية التربية والتعليم ؛ وهو تكرار الجملة المفيدة لقصد الفهم ، ويستشهد البخاري على ذلك بحديث أنس عن النبي ﷺ قال : " أنه كان إذا تكلّم بكلمة أعادها ثلاثة حتى تفهم عنه " [٢، ص ٣٢] ، كما يستشهد الإمام البخاري في هذا الباب بحديث يفهم منه أن التكرار يستعمل أيضاً لتأكيد مبدأ أو حكم شرعي أو حقيقة ، فعن عبد الله بن عمرو ، قال : تخلف رسول الله ﷺ في سفر سافرناه ، فأدركنا وقد أرهقنا الصلاة صلاة العصر ونحن نتوضاً فجعلنا نسح على أرجلنا فنادي بأعلى صوته ويل للأعاقب من النار مرتين أو ثلاث [٢، ص ٣٢] .

ويعد هذا الأسلوب ؛ أي أسلوب التكرار والإعادة من أقدم الأساليب في التدريس ، فقد طبقة الصينيون قبل عام (٥٥١) ق.م ، حيث كانت التربية عندهم " تتم عن طريقة المحاكاة والتقليد والإعادة والتكرار " [٣٦، ص ٣٦] . وإذا كانت التربية الحديثة تقلل من شأن هذه الطريقة ، وتوصمها بأنها طريقة تقليدية عتيقة [١٦، ص ١٦] . فعلينا معشر المسلمين أن لا نتأثر بهذه الأفكار ، وأن نعلي من شأن استخدام هذه الطريقة في تدريس بعض المواد ؛ فعلى سبيل المثال من الطرق المفضلة

لتدريس القرآن الكريم هي طريقة التكرار والإعادة لكي نصل بالطالب إلى سلامة النطق الجيد . واقتان مخارج الحروف ، وتقدير حروف المد [٤٩ ، ١٧] .

(٢) باب حفظ العلم ، وفي هذا الباب يشير البخاري إلى الحفظ كوسيلة من وسائل التعلم ، ويستشهد بالصحابي أبي هريرة ، وذلك لأنه كان أحفظ الصحابة لحديث رسول الله [٢٨ ، ٢١٤] . ويعتبر الحفظ من أهم أساليب العلم عند المسلمين ، نظراً لاعتمادهم على الذاكرة آنذاك أكثر من اعتمادهم على الكتابة ، وكانتوا يفخرون بالعلم الذي " حوتة الصدور " لا بالعلم الذي " حوتة السطور " [٢٥ ، ١٨٥] . ومن هنا كره فريق من السلف الصالح من الصحابة والتابعين كتابة الحديث كيلا يتتكل على الكتابة وحدها فتضيق ملكرة الحفظ [٢٤ ، ٦٨] ، وكان الحفظ هو صنيع كل من روى الحديث من صحابة رسول الله ، ماعدا عبد الله بن عمرو بن العاص فقد كان له صحيفة يكتب فيها [٣٠٤ ، ١٢] . وقد طبق البخاري هذه الوسيلة في تعلمه ، وكان من أحفظ الأئمة لأحاديث رسول الله .

وإذا كانت التربية الغربية تقلل من شأن هذه الطريقة باعتبارها من الطرق التقليدية ، ولكونها تضعف الإبتكار والتفكير لدى الطالب ، فإنها من الطرق الهمة في تدريس بعض المواد وخاصة القرآن الكريم . يرى أحد الباحثون أن من أهداف تدريس التربية الإسلامية أن يحفظ المتعلمون قدرًا من القرآن الكريم والحديث الشريف باعتبارهما أسس التشريع الإسلامي ؛ لأن المسلم في حاجة إلى حفظ جزء من القرآن وما يتيسر له من السنة في حياته الدينية ، ومن ناحية أخرى فإن من حق هذه النصوص علينا أن نحفظها في صدورنا بجانب حفظها في الكتب أو غير ذلك ، ضماناً لاستمرارها [١٧ ، ٥٨] .

ويرى بعض الباحثين أن هناك علاقة بين الفهم والحفظ والتذكر ، ويقول : " أن الفهم أساسى وضروري في الحفظ والتذكر ، ولكن الفهم غير كاف وحده

للحفظ والتذكر ، ولابد للمتعلم من أن يبذل جهداً إضافياً لكي يحفظ ويتذكر في المستقبل ، إذن إقرأ لفهم أولاً ، وإذا فهمت قرأت لحفظ ثانياً ، ولكي تحفظ بما حفظت للمستقبل تذكره عند الحاجة ثالثاً [٢٣ ، ص ٣٥٨] ، إلا أن التربية الإسلامية لم تستخدم هذا الأسلوب في التدريس لكي يجعل الدارس كالبيغاء يردد ما يسمعه من الآخرين دون رؤية ودون فهم ، بل حذر الإسلام من ذلك كما في قوله تعالى : " ولا تقفُ ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كلّ أولئك كان عنهم مسئولاً " (الإسراء : ٣٦) ، وحذر الإسلام أيضاً من حفظ العلم الذي لا يؤثر في سلوك الفرد ، والذي لا يترجم إلى سلوك يزاوله في حياته اليومية ، وقد ذم الله اليهود على تلك الفعلة ، قال تعالى : " مثل الذين حملوا التوراة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفاراً " (الجمعة : ٥) .

٣ - باب القراءة والعرض على المحدث ، ويستشهد البخاري في هذا الباب برأي سفيان الثوري ومالك أنهما كانا يربان القراءة والسماع جائزًا [٢٠ ، ص ٢٢] . وقد عمل بهذه الطريقة بعض علماء المسلمين ، وذلك بالسماح لطلابهم بالفتوى والرد على الأسئلة في حضرتهم ، وقد كلف زيد بن ثابت الحجاج بن عمر الذي كان يجلس عنده للتعلم ، بإفقاء رجل من اليمن حول مسألته التي وجهها لزيد بن ثابت ، وهي قوله : " إن عndي جواري ليس نسائي اللائى أكن بأعجـب إلـى منهـن وليس كلهـن يعجـبـنـي أـن تـعـمـلـنـي أـنـأـعـزـلـ؟ " ، فقال زيد : أفتـهـ يا حـجـاجـ ، فقال الحجاجـ : غـفـرـ اللـهـ لـكـ إـنـاـ نـجـلـسـ إـلـيـكـ لـتـعـلـمـ مـنـكـ ، فقالـ : أـفـتـهـ ، قالـ الحـجـاجـ للـسـائـلـ : " هو حـرـثـكـ إـنـ شـئـتـ سـقـيـتـهـ وـإـنـ شـئـتـ عـطـشـتـهـ " وـكـنـتـ أـسـمـعـ ذـلـكـ مـنـ زـيـدـ بـنـ ثـابـتـ ، فقالـ زـيـدـ : صـدـقـ [٢٤ ، ص ١٢٢] .

وبحانـبـ الطـرـيقـةـ المـأـلـوـفـةـ فـيـ التـدـرـيسـ ؛ وـهـيـ طـرـيقـةـ الـإـلـقـاءـ مـنـ قـبـلـ الـمـدـرـسـ وـالـسـمـاعـ مـنـ قـبـلـ الـدـارـسـ ، يـُسـتـنـبـطـ مـنـ هـذـاـ الـبـابـ بـأـنـ الـبـخـارـيـ يـشـيرـ إـلـىـ طـرـيقـةـ

أخرى في التعليم ؛ وهي أن يكون الإلقاء من قبل الدارس والسماع من قبل المدرّس ، وهذه الطريقة تعطي الطالب فرصة التحدث وعرض ما لديه من أفكار وأراء ، وتعينه على الاعتماد على نفسه ، ودور المدرّس في هذه الطريقة هو التوجيه والإرشاد والإيضاح والتفسير والتعليق والنقد وتقديم المعلومات عندما تقتضي الحاجة . وهذه الطريقة تتطلب من المدرّس الإمام الجيد بجمع جوانب الموضوع الذي يقوم بتدريسه ، لأن تصورات كل فرد تختلف . في بعض الأحيان . عن الآخرين في الموضوع الواحد ، وبالتالي ستدرك آراء ووجهات نظر متعددة ، فإن لم يكن المعلم أهلاً للتدرّيس فسيقع لا محالة في حرج مع طلابه ، لأن الطلاب بهذه الطريقة هم الذين يسيرون الدرس بخلاف الطريقة الإلقاء التي يسير المعلم فيها الدرس .

ويستخدم هذا الأسلوب نكون قد جعلنا الطالب هو محور العملية التعليمية بدلاً من أن يكون المعلم هو محورها في طريقة الإلقاء ، وهذا ما تنادي به التربية الحديثة [٢٥، ص ٥١٢]

٤- باب ما كان النبي ﷺ يتخلّهم بالموعظة والعلم كيلا ينفروا ، ويستدل في هذا الباب بحديث عبد الله بن مسعود ، قال كان النبي ﷺ يتخلّلون بالموعظة في الأيام كراهة السّامة علينا [٢، ص ٢٥] ، يشير الإمام البخاري في هذا الباب إلى مراعاة التشويق وعدم التغافل عن العلم . وأساليب التشويق التي دعت إليها التربية الإسلامية عديدة ومتنوعة ؛ كالتيسيير على المتعلم ، وتخبييب العلم إليه ، وهذا ما يفهم من الحديث الذي أورده البخاري في الباب نفسه ، قال رسول الله ﷺ : "يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا" [٢، ص ٢٥] ، والابتعاد عما ينفر المتعلم كاستخدام الغلظة أو الشدة ، وهذا ما تشير إليه الآية الكريمة عن مربي هذه الأمة محمد ﷺ ، قال تعالى : "فيما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانقضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم" (آل عمران : ١٥٩) . وكذلك الابتعاد عن

الإطالة على المتعلمين في التعلم كيلا تنفر الدارسين ، وتولد عندهم الكراهة والسامة من التعلم :

وقد تنبأ علماء المسلمين إلى أسلوب التشويق ، ودعوا إلى العمل به ، قال عبد الله بن مسعود : " على العالم أن يحدث المتعلمين ماداموا يحدثونه بأبصارهم فإذا غضوا عليه أن يمسك " [٣٢، ص ٧٤] ، وقال علي بن أبي طالب : " أن القلوب تمل كما تمل الأبدان " [٢٤، ص ١٢٦] .

كما أقرّ علماؤنا الأوائل في التربية إثابة الصبي على كل فعل جميل يأتي به ، يقول ابن مسكونيه : " وي مدح الصبي إذا ظهر شيء جميل منه ثم يمدح بكل ما يظهر منه من خلق جميل وفعل حسن ويكرم عليه " [١٤، ص ٢٧٤] . وإلى مثل هذا ذهب إليه علماء الغرب في التربية ، وعلى رأسهم (ثورننديك) الذي أكد دور الشواب في تقييم السلوك في صورة شواهد تجريبية ثابتة في رسالته للدكتوراه [١٥، ص ٢٥] .

٥. باب من سمع شيئاً فراجع حتى يعرفه [٢، ص ٣٤] وذكر ابن حجر إن أبي ذر زاد على هذا الباب كلمة " فلم يفهمه " ، ويصبح " من سمع شيئاً فلم يفهمه فراجعه " [٢٨، ص ١٩٧] ، وذكر البخاري في هذا الباب أن عائشة كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا راجحت فيه حتى تعرفه . ويفهم من هذا الباب أنه ينبغي على طالب العلم استيصال الأفكار والمعلومات ، وعدم الإكتفاء بسماع المعلومة دون فهمها ، بل لابد من الوقوف عليها ، ومعرفة حدودها وإزالة الغموض تماماً عن جميع جوانبها ، وبذلك تكون المعرفة واضحة في الذهن [٤٢، ص ١٠٤] .

كما يستتبط من هذا الباب أيضاً أسلوباً من أساليب التربية الإسلامية وهو أسلوب " التعزيز " ؛ أي ينبغي على المتعلم إعادة الدرس الذي تعلمه لكيلا ينسى . وهذا الأسلوب من الأساليب التي نفتقرها في تربيتنا المعاصرة لأن معظم الدارسين

آخر عهدهم بالكتاب أيام الامتحانات ، وبالتالي ينسون الشيء الكثير مما تعلموه في مدارسهم بعد تخرجهم منها

٦- لقد ركز البخاري على أسلوب من أهم أساليب التربية والتعليم والذي يسهم في تنمية الاجتهد لدى طالب العلم ، ويحرره من التقليد ومن الركود العقلي ، ألا وهو أسلوب الحوار "الأسئلة" . وقد أورد البخاري أبواباً عديدة حول هذا الأسلوب ، يود الباحث إيجازها في النقاط الآتية :

أ- باب طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم ، ويستشهد البخاري في هذا الباب بحديث ابن عمر عن النبي ﷺ ، قال : "إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنها مثل المسلم حدثوني ما هي ، قال : فوق الناس في شجر البوادي ، قال عبد الله : فوقع في نفسي أنها النخلة ، ثم قالوا حدثنا ما هي يا رسول الله ، قال : هي النخلة " [٢٢ ، ص ٢٢] .

وبحانب استخدام مربى هذه الأمة محمد ﷺ أسلوب الحوار (السؤال) ليختبر ما عند أصحابه من العلم ، فقد استخدمه ﷺ في شد انتباه أصحابه حول شرح موضوع ما ، فنجد رسول الله ﷺ عندما أراد أن يعرف الغيبة لأصحابه ، قد بدأ بسؤال لشد الانتباه ، فقال : "أندرون ما الغيبة ؟" ثم شرع بعد ذلك في تعريف الغيبة ، فقال : "ذكرك أخاك بما يكره ، إن كان فيه ما تقول فقد اغتبته وإن لم يكن فقد بهته " [٥ ، ص ٢٨٤] .

كما أستخدم رسول الله ﷺ السؤال في بناء الموضوع الجديد على المعرف السابقة ، فطرح على أصحابه أسئلة عن أشياء سبق فهمهم لها ، فقال : "أيّ يوم هذا ؟" قالوا: يوم حرام ، قال : "فأيُّ بلدٍ هذا ؟" قالوا: بلد حرام ، قال : "فأيَّ شهر هذا ؟" قالوا: شهر حرام . وبعد أن فرغ من تلك الأسئلة ، ربط الموضوع الجديد بالموضوع السابق والذي مشابه له في الحرمة ، فقال : "فإِنَّ دماءكم

وأموالكم وأعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا [٢٤، ص ٢]

وقد استطاع مرب هذه الأمة محمد ﷺ ثبيت تعاليم الإسلام في نفوس أصحابه عن طريق المنطق والعقل بواسطة الأسئلة في بعض المواطن ؛ والشاهد على ذلك أن رسول الله ﷺ عندما رأى تهافت الناس على مغانم الدنيا ومصالحها ، فحدث أنه مر بجدي أسك ميت ، فتناوله فأخذ بأذنه ثم قال : "أيكم يحب أن هذا له بدرهم ؟" فقالوا : والله لو كان حيَا كان عيّناً فيه لأنّه أسك . فكيف وهو ميت ؟ فقال : "فوالله للدنيا أهون على الله من هذا عليكم" [٣٥، ص ٩٣].

وقد شاع استعمال هذا الأسلوب عند علماء المسلمين ، وكانوا يصفون السؤال بنصف العلم ، قال الإمام علي بن أبي طالب : "العلم خزائن ، وفتحه السؤال ، فأسلوا يرحمكم الله ، فإنه يؤجر فيه أربعة ؛ السائل ، والمعلم ، والمستمع ، والمحب لهم" [٤، ص ٩٢]. ويرى علماء المسلمين أن المعلم إذا لم يتح للمتعلمين أن يسألوه ويسألهم ينقص علمه ويتوقف نهجه [٢٤، ص ١٠٨].

والأسئلة من أفضل الوسائل التي تعين المعلم في ثبيت المعلومات في أذهان طلابه ، كما تساعده على ربط مواضيع الدرس بعضها ببعض ، كما تكشف له مدى فهم طلابه الدرس ، وعن طريق الأسئلة يمكن إشراك جميع التلاميذ في الدرس ، وشد انتباهم إليه ، واستشارة معلوماتهم العامة المرتبطة بالدرس [٢٦، ص ٢٢٥-٢٢٢].

ب - باب من سُئلَ عَلِمًا وَهُوَ مُشْتَغِلٌ فِي حَدِيثِهِ فَأَتَمَ الْحَدِيثَ ثُمَّ أَجَابَ السَّائِلَ، ويُسْتَشَهِدُ الْبَخَارِيُّ بِحَدِيثِ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: "بِينَمَا النَّبِيُّ فِي مَجْلِسٍ يَحْدُثُ الْقَوْمَ جَاءَهُ إِعْرَابِيٌّ فَقَالَ مَتَى السَّاعَةِ؟ فَمَضَى رَسُولُ اللهِ ﷺ يَحْدُثُ فَقَالَ بَعْضُ الْقَوْمِ سَمِعَ مَا قَالَ فَكَرِهَ مَا قَالَ، وَقَالَ بَعْضُهُمْ بَلْ لَمْ يَسْمَعْ، حَتَّى إِذَا قَضَى

حديثه ، قال : أين أراه السائل عن الساعة ؟ ، قال : هاؤنا يا رسول الله ، قال : فإذا ضيغت الأمانة فانتظر الساعة ، قال : كيف إضاعتها ؟ ، قال : إذا وسد الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة . ” [٢١ ، ص ٢] . ويستفاد من هذا الباب بأن على المعلم أن يؤجل إجابة السؤال الذي يطرح عليه أثناء الشرح إلى ما بعد الانتهاء من الشرح ، لأنَّه من المستحسن أن يكون شرح الموضوع مستمراً ، وخاصة إذا كان السؤال خارجاً عن الموضوع . أما إذا كان السؤال هاماً وضرورياً ، أولئك علاقة بالفكرة التي يتحدث عنها المدرس ، ففي هذه الحالة يستحسن الإجابة على السؤال ثم مواصلة شرح الموضوع ، كما فعل رسول الله ﷺ حينما سُئل وهو يخطب فقطع خطبته وأجاب السائل ثم أتم الخطبة [٢٨ ، ص ١٤٢] .

ج - باب من أجاب الفتيا بإشارة اليد والرأس ، ويستشهد البخاري في هذا الباب بحديث ابن عباس ” أن النبي ﷺ سُئل في حجته ، فقال : ذبحت قبل أن أرمي ، فأوْمأ بيده ، قال : لا حرج ، وقال : حلقت قبل أن أذبح ، فأوْمأ بيده ولا حرج [٢٩ ، ص ٢] ”

ويفهم من هذا الباب أن الإجابة على السؤال بإشارة اليد أو الرأس في بعض الأحيان كافية ، وعادة تستخدم في الإجابة عن الأسئلة التي لا تتطلب تفسيراً أو توضيحاً أو تعليلاً من قبل المدرس . كما يستتبع من هذا الباب أيضاً استخدام الإيماءات (الإشارات) واللفظ معًا في أسلوب الحوار (الأسئلة) ، فإنَّ إجابة المدرس التي تكون بالإشارة واللفظ معًا تعلق في ذهن الطالب أكثر من الإجابة باللفظ فقط . لأنَّ المدرس في هذه الحالة يشرك حاستين من حواس التعلم في آنٍ واحد ، وبالتالي يقضى المدرس حاسة السمع ، وبالإشارة يوقف حاسة الإبصار ، وهذا الأمر يسر للطالب فهم الدرس ، فكلما زاد عدد حواس التعلم في موضوع ما زاد فهم الطالب له ، وهذا ما نلمحه في مفهوم بعض الآيات ، قال تعالى : ” علم اليقين ” (التكاثر :

٥)، وقال تعالى : " عين اليقين " (التكاثر : ٧)، وقال تعالى : " حق اليقين " (الواقعة : ٩٥) فالآية الأولى تعني ما علمه الإنسان عن طريق الخبر وبالسماع ، والآية الثانية ما شاهده وعاينه بالبصر ، والآية الثالثة ما باشره ووجده وذاقه وعرفه بالاعتبار ، فاشتراك أكثر من حاسة لتعلم المعرفة يزيد من حقيقتها وصدقها لدى المتعلم .

د- باب من أجاب السائل بأكثر ما سأله ، ويستشهد البخاري في هذا الباب بحديث ابن عمر عن النبي ﷺ أن رجلاً سأله ما يلبس المحرم ، فقال : لا يلبس القميص ولا العمامة ولا السراويل ولا البرنس ولا ثوباً مسه الورُس أو الزعفران فإن لم يجد النعلين فليلبس الخفين وليقطعهما حتى يكونا تحت الكعبين "[٢، ص ٤٢]" .

من الطرق المألوفة في التدريس أن تكون الإجابة على حسب السؤال ، إلا أنه يستنبط من هذا الباب طريقة أخرى ؛ وهي إجابة السائل بأكثر ما سأله ، فينبغي على المعلم أن تكون إجابة السؤال شافية كافية لجميع الجوانب ، لأن السائل في حاجة إلى توضيح ذلك ، وكذلك في حالة انتباه جيد عما يقال في هذا الصدد ، وأن سؤاله علامة من علامات دوافعه لتعلم الشيء الذي سُأله عنه ، وعلى المعلم أن يستغل سؤاله ، وأن يستغل الموقف التعليمي لتزويد الدارس بالمعرفة والمعلومات ، وهذا ما تنادي به التربية الحديثة ؛ وهي أن " المعلومات والنظريات والحقائق تأتي عرضاً ومتقطعة كلما دعت الضرورة إليها في تفسير موقف أو توضيح مشكلة " [٢٢] ، ص ٣٦٥ .

كما يفهم من هذا الباب طريقة الإجابة التي تعطي الطالب فهماً أوسع للمسألة التي سُأله عنها ، فذكر المحدورات وتوضيحها وحصرها أكثر فائدة للطالب من ذكر المباحثات ، لأن المباحثات في كل جانب من جوانب الحياة عديدة ، والشاهد على ذلك ما تشير إليه القاعدة الفقهية "الأصل في الأشياء الإباحة [٤١، ص ٦٥]

وهذا ما نلمحه أيضاً في أكثر من موطن في القرآن الكريم وهو حصر وتقيد وتوضيح الأشياء المحرمة وإطلاق الأشياء المباحة .

فلو سُئل المعلم مثلاً عن الأطعمة المباح أكلها في الإسلام فإن الجواب الشافى والكافى لمثل هذا السؤال حصر الأطعمة المحرمة التي ورد ذكرها في القرآن ، لأن الأطعمة المحرمة تعدّ على الأصابع أما المباحة فيصعب حصرها .

٧- باب من ترك بعض الاختيار مخافة أن يقصر فهم بعض الناس عنه فيقعوا في أشدّ منه ، ويستشهد البخاري بحديث رسول الله لعائشة ، قال : " يا عائشة لولا قومك حديث عهدهم - قال ابن الزبير بـ كـ فـ رـ . لـ تـ قـ ضـتـ الـ كـ عـ بـةـ فـ جـ عـ لـ تـ لـ هـ لـ بـ اـ بـ يـ بـ يـ خـ رـ جـ وـ نـ " [٢ ، ص ٤٠] . ومن هذا يفهم أن البخاري يشير إلى التيسير في بداية التعلم ثم التدرج بالتعلم شيئاً فشيئاً .

وهذا الأسلوب ؟ أي أسلوب التدرج قد طبقه مربى هذه الأمة محمد ﷺ فبدأ بترسيخ العقيدة في نفوس أصحابه ثم التدرج بهم إلى ترسیخ الأحكام الشرعية بعد ذلك ، وهذا ما روتته عائشة رضي الله عنها ، قالت : " إنما نزل أول ما نزل منه سورة من المفصل ، فيها ذكر الجنة والنار ، حتى إذا تاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام ، ولو نزل أول شيء لا تشربوا الخمر لقالوا لا ندع الخمر أبداً ، ولو نزل لاتذنوا لقالوا لا ندع الزنا أبداً " [٢ ، ج ٦ ، ص ١٠١] . ومن وصايا أحد علماء المسلمين لطالبه في هذا الجانب ، قال له : " لا تكبر هذا العلم إنما هو أودية فإذا أخذت فيه قبل أن تبلغه قطع بك ، ولكن خذه مع الليالي والأيام " [٤ ، ص ١٠٤] .

وأسلوب التدرج يتطلب من المعلم أن يبدأ بتدريس المواضيع البسيطة لطلابه ، ثم يتنقل بهم شيئاً فشيئاً إلى المواضيع الأشدّ صعوبة ، وهذا ما ذكره ابن خلدون في مقدمته ، فقال : " أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على

التدريج شيئاً فشيئاً وقليلأً قليلاً ، بحيث يبدأ العلم بمسائل الفن العامة وأصوله الجملة ، ثم يرفع به إلى الفن ثانية فيستوفي الشرح والبيان فيه ، ويخرج عن الإجمال ثم يرفع به ثالثة فلا يترك عويساً ولا مبهمأً ولا منغلقاً إلا أوضنهه ” [٧ ، ص ٥٣٣] .

٨- باب التناوب في العلم ، ويستشهد البخاري في هذا الباب بحديث عمر ، قال : ” كنت أنا وجار لي من الأنصار فيبني أمية بن زيد ، وهي من عوالي المدينة ، وكنا نتناوب النزول على رسول الله ﷺ ينزل يوماً وأنزل يوماً ، فإذا نزل جنته بخبر ذلك اليوم من الوحي وغيره ، وإذا نزل فعل مثل ذلك ” [٢ ، ص ٣١] .

والإمام البخاري يورد لنا طريقة في التعلم ضمن هذا الباب ، ونحن أحوج إلى تطبيقها في وقتنا الحاضر ، وخاصة في تعليم الكبار ، حيث هناك أعداد من الذين لهم الرغبة الشديدة في مواصلة تعليمهم ولكن عدم تفرغهم قد يكون عائقاً في ذلك. فطريقة التناوب تعتبر حلاً مناسباً ، ومن ثم يتم نقل ما تلقاه الحاضر من العلم إلى رفاقه الذين منعهم ظروف العمل من الحضور .

وإذا كانت التربية الغربية تشيد بطريقة ” دالتن ” التي استطاعت أن تقوم بتدريس ثمانية فصوص ؛ وذلك بمساعدة الطلاب بعضهم بعضاً ، وقالت هذه المربيّة : ” لقد كان أول اشتغالى بالتعليم بمدرسة ريفية بها أربعون تلميذاً في ثمانية أقسام في مستويات مختلفة ، وكان عليّ إذاً أن أعد عملاً يفرغ له سبعة من هذه الأقسام ، بينما ألقي درساً على القسم الثامن ، ولقد رأيت أن خير حل للمشكلة أن أتعهد لكل تلميذ منهم بعمل يفرغ له ، إلى أن يتاح لي أن أشرف على ما قام به ، وإلنجاح هذه الطريقة ، رأيت أن أطلب إلى كبار التلاميذ مساعدة صغارهم ، وقد استجابوا لهذه الرغبة ” [٩ ، ص ١٠] . وهذا ما ذهبت إليه التربية الإسلامية قبل أربعة عشر قرناً .

٩- باب الغضب في الموعظة والتعليم إذا رأى ما يكره ، ويستشهد البخاري

في هذا الباب بحديث أبي مسعود الأنصاري ، قال : قال رجل يا رسول الله لا أكاد أدرك الصلاة مما يطول بنا فلان ، فما رأيت النبي في موعظة أشدّ غضباً من يومئذ ، فقال : " أيها الناس إنكم منفرون فمن صلى بالناس فليخفف فإن فيهم المريض والضعف وهذا الحاجة " [٢١ ، ص ٢١] .

ويفهم من هذا الباب أن الإمام البخاري يشير إلى استخدام أسلوب الشدة في بعض المواقف التعليمية ، وهذا الأسلوب لا يتعارض مع الأسلوب - الذي سبق ذكره - والذى ينبغي على المعلم أن يكون رحيمًا عطوفاً بطلابه ، والتربية الناجحة هي التي تجمع بين الدين والخزم ، فالمواقف التعليمية تستلزم الدين في مواطن ، وتستلزم الشدة في مواطن أخرى . وقد ضرب المثل الأعلى مربى هذه الأمة محمد ﷺ في الخزم والشدة عندما ترتكب حدود الله أو حرماته كما في قوله : " إنما هلك من كان قبلكم أنهم كانوا يقيمون الحد على الوضيع ، ويتركون الشريف ، والذي نفسي بيده لو فاطمة فعلت ذلك لقطعت يدها " [٢ ، ج ٨ ، ص ١٦] . فتسامح المدرس عندما يرى منكراً فعله الطالب ، يؤدي إلى نتائج وخيمة ، ووباء اجتماعي خطير على الطالب وعلى المجتمع . ومن ضمن الوصايا التي قالها الرشيد لعلم ولده ، قال : " ولا تعن في مسامحته ، فيستحلّي الفراغ ويألفه ، وقومه ما استطاعت بالقرب والملائنة ، فإن أباهمما فعليك بالشدة والغلظة " [١٩٢ ، ص ١٩٢] .

وإن الرحمة بالتعلم والشفقة عليه مطلبٌ أساسي ، ولكن في الوقت نفسه يجب أن لا يصل ذلك إلى حد التدليل . إن ما نسمعه ونشاهده من عدم احترام بعض الطلاب للمدرس والتمرد عليه ، أو التعدي عليه قد يؤول ذلك إلى غياب الخزم والشدة مع تلك الفئة من الطلاب ؛ وأن تربية التدليل لا تولد إلا جيلاً مائعاً .

فالمعلم ينبغي أن يتصف باللين والخزم في آنٍ واحد مع طلابه " وأن لا يكون قاسياً عليهم فينفرهم ويفقد جوؤهم إليه واستفادتهم منه والتفاهم الروحي حوله ، ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ويفقد احترامهم له ومحافظتهم على النظام " [٢٦ ، ص ١٦٣] .

١٠- باب الخروج في طلب العلم ، ورحل جابر بن عبد الله مسيرة شهر إلى عبد الله بن أنيس في حديث واحد [٢ ، ص ٢٧] ، فقد قال جابر : بلغني عن رجل حديث سمعه من رسول الله ، فأشتريت بعيراً ، ثم شدلت رحلي فسررت إليه شهراً حتى قدمت الشام ، فإذا عبد الله بن أنيس ، فقلت للباب : قل له جابر على الباب ، فقال : ابن عبد الله ؟ قلت : نعم . فخرج فاعتنقني ، فقلت : حديث بلغني عنك أنك سمعته من رسول الله ، فخشيت أن أموت قبل أن أسمعه ، فقال : سمعت رسول الله يقول : " يحشر الله الناس يوم القيمة عراة " [٢٨ ، ص ١٧٤] .
 يشير الإمام البخاري في هذا الباب إلى أسلوب من أساليب التربية الإسلامية ألا وهو أسلوب الرحلة . وقد ارتحل البخاري إلى عدد من الأقطار لطلب العلم . وقد اشترط بعض المحدثين على أن يرحل الطالب إلى المعلم ويصحبه ويأخذ العلم عنه مشافهة [٣٢ ، ص ٩٩] .

وقد ارتحل عدد من طلاب اللغة العربية إلى الbadia ليقف الطالب على اللسان العربي الأصيل ، وكان بعضهم يرحل برحل الbadia وينزل بنزولهم ، ومن رحل إلى الbadia ؛ الخليل بن أحمد ، وبشار بن برد ، والكسائي ، والشافعي [٢٥ ، ص ١٥٢] .

ولا زال الخروج إلى طلب العلم قائماً حتى يومنا هذا . فالجامعات الإسلامية مخط أنظار طلاب العلم وقادسيه من جميع أرجاء المعمورة لتعلم العلوم الدينية ،

كما لا يزال الابتعاث إلى الخارج - ولدول الغرب بالذات . يشكل القاعدة الأساسية وخاصة في المجالات والتخصصات النادرة .

خامساً : رأيه في النظام :

أورد البخاري عدداً من الأبواب تتعلق بهذا الموضوع ، ويمكن إيجازها في النقاط الآتية :

أ- باب من جعل لأهل العلم أياماً معلومة ، ويستشهد في هذا الباب بما كان يفعله عبد الله بن مسعود ، فكان يذكر الناس في كل خميس [٢٥ ، ص ٢] يفهم من ترجمة البخاري أن تحديد أوقات العلم من الأشياء الهامة للمعلم والمتعلم على حد سواء ، إن تنظيم الأوقات له دور كبير في التحصيل ومن أهم العوامل المساعدة له [٤٣ ، ص ٧٣] ، فأوقات التعلم يجب أن تعرف من قبل المعلم والمتعلم ، وينبغي على كل منها الالتزام والحضور في الموعد المحدد . ولأهمية ذلك في عملية التربية والتعليم نجد كافة المؤسسات التعليمية تهتم بمتابعة الحضور والغياب لمدرسيها وطلابها يومياً . حضور الطالب والتزامه بمواعيد الدروس علامة من علامات نجاحه في الحياة العلمية . ولا بد للإنسان الذي يريد أن يحقق هدفاً في الحياة أن يجبر نفسه على الخضوع للنظام ، يقول أحد الباحثين "إن التنظيم يكسب الإنسان قوة فائقة " [٣٨٦ ، ص ٣١]

ب- باب العلم والوعظة بالليل ، ويستشهد البخاري بحديث أم سلمة ، قالت : استيقظ النبي ﷺ ذات ليلة ، فقال : "سبحان الله ماذا أنزل الليلة من الفتن ، وماذا فتح من الخزائن ، أيقطوا صواحب الحجر فرب كاسية في الدنيا عارية في الآخرة " [٢ ، ص ٣٧] .

ويستفاد من هذا الباب أن أوقات التعلم ليست مقصورة على النهار فقط ، بل يجوز أن تكون بالليل ، وهذا ما فعله رسول الله . وهذا النظام معمول به في بعض مؤسساتنا التعليمية ، حيث تقوم بعملية التدريس ليلاً إضافة إلى التدريس نهاراً ، وقد حلّ هذا النظام بعض المشكلات ؛ مثل عدم توفر قاعات الدراسة بالنهار في بعض المؤسسات التعليمية ، نظراً لكثره طلابها أو ضيق مبانها ، أو عدم تمكن حضور طلابها بالنهار لأنشغالهم ببعض الأعمال.

ج- باب من قعد حيث يتهي به المجلس ، ومن رأى فرجة في الحلقة فجلس فيها ، ويستدل في هذا الباب بحديث أبي واقد الليثي أن رسول الله ﷺ بينما هو جالس في المسجد والناس معه إذ أقبل ثلاثة نفر ، فأقبل اثنان إلى رسول الله ﷺ وذهب واحد ، قال فوقا على رسول الله ﷺ ، فأماماً أحدهما فرأى فرجة في الحلقة فجلس فيها ، وأماماً الآخر فجلس خلفهم ، وأماماً الثالث فأدبر ذاهباً ، فلما فرغ رسول الله ﷺ ، قال : " ألا أخبركم عن النفر الثلاثة ؟ أماماً أحدهم فأوى إلى الله فآواه الله ، وأماماً الآخر فاستحيا فاستحيا الله منه ، وأماماً الآخر فأعرض فأعرض الله عنه [٢٤ ، ص ٢] .

يفهم من هذا الباب أن حلقة التعلم مفتوحة لمن أراد أن يلتحق بها ، وليس لكل طالب علم مكان مخصص للجلوس فيه ، ويحسن أن تملأ الصفوف الأولى من حلقة العلم ، ثم من أتى بعد ذلك يجلس حيث انتهت به الحلقة .

إن هذه الآراء التي تفهم من ترجمة البخاري هي ما تنادي به التربية الحديثة ، وذلك أن يأخذ الطالب المكان الذي يرغبه ما لم يسبب مضايقة لرفاقه أو مخالفة لتنظيم الإدارة ، وأن يلتزم طالب العلم بالهدوء عند دخوله الصف الدراسي والخروج منه ، وأن لا يؤذи الآخرين أو يشوش عليهم ، وعلى المعلم مراعاة استباب الهدوء والنظام داخل الصف .

د- باب الإنصات للعلماء ، ويستشهد البخاري في بابه بحديث جرير ، قال : إن النبي ﷺ قال له في حجة الوداع : استنصلت الناس ، فقال : " لا ترجعوا بعدى كفاراً يضرب بعضكم رقاب بعض " [٢، ص ٣٨] .

ويستتبط من هذا الباب أن من بين الآداب التي ينبغي على طالب العلم التحلي بها ، الإنصات للمعلم عندما يتحدث ، ومن واجب المعلم أيضاً أن ينصت طلابه قبل الشرح وهذه من أولويات الأعمال التي ينبغي عليه القيام بها في الخصبة . وقد قال سفيان الثوري : " أول العلم الاستماع ، ثم الإنصات ، ثم الحفظ ، ثم العمل ، ثم النشر " [٢٨، ص ٣١٧] . وهذه التوجيهات من المرتكزات الهامة في عملية التربية والتعليم ، وهي ما تسمى " الانتباه " ، وبقدر ما يكون طالب العلم متنبهأً بقدر ما يكون التعلم جيداً .

هـ- باب من برك على ركبته عند الإمام أو المحدث ويستدل البخاري في هذا الباب بحديث أنس بن مالك ، قال : " إن رسول الله خرج فقام عبد الله بن حذافة فقال : من أبي ؟ فقال : أبوك حذافة ، ثم أكثر أن يقول سلوني . فبرك عمر على ركبتيه فقال : رضينا بالله ربنا ، وبالإسلام ديننا ، وبمحمد نبياً ، فسكت " [٢، ص ٣٢] . ثم أورد البخاري باب من سأله وهو قائم عالماً جالساً ، ويستشهد في هذا الباب بحديث أبي موسى قال : " جاء رجل إلى النبي ﷺ ، فقال : يا رسول الله ؟ ، ما القتال في سبيل الله ؟ فإن أحدهما يقاتل غضباً ، ويقاتل حمية ، فرفع إليه رأسه ، قال : وما رفع إليه رأسه إلا أنه كان قائماً " [٢، ص ٤٠] .

يفهم من هاتين الترجمتين جواز تلقى العلم جالساً أو قائماً ، أو ما شابه تلك الأوضاع وفي حدود الآداب . والمعلم عندما يقدم المعلومة في البيئة والوقت المناسبين للطالب ، فإنه في هذه الحالة يعطيه حرية الحركة والنشاط داخل الفصل ، وبالتالي يعطيه الجرأة في التعبير عن سجايده الحقيقة ، وبذلك يكتشف للمعلم

موهاب الطالب وميوله وسلوكياته . يقول أحد رواد التربية المعاصرة : " بدون هذه الحرية يستحيل على المدرس أن يعرف الأفراد الذين وكل إليه أمرهم ، ذلك بأن الطاعة والهدوء المفروضين قسراً ، يحولان بين التلاميذ وبين التعبير عن سجايدهم الحقيقة ، ويفرضان عليهم طابعاً واحداً مصطنعاً ، ويفضلان المظهر على الخبر ، ويضعان في المكان الأول من الاعتبار أهمية الاحتفاظ بالظاهر الخارجي لانتباه التلاميذ وأدبيهم وطاعتهم ، وكل من له خبرة بالمدارس التي كان يسودها هذا النظام يعلم جيداً أن الأفكار والتخيلات والرغبات وأنواع النشاط الماكر المخادع كانت تجري مجرىها خلف هذا القناع دون أن يعيوها عائق ، ولم تكن تنكشف للمدرس إلا حين يؤدي عمل خارجي إلى الكشف عنها " [١٢ ، ص ٥٧-٥٨] . والحرية هنا لا تتعارض مع ما أشار إليه الباحث في مراعاة استتابب الهدوء والنظام في الفصل .

و- باب من استحيا فأمر غيره بالسؤال ، ويستشهد البخاري في هذا الباب ، بما فعله علي بن أبي طالب ، عندما أمر المقداد أن يسأل النبي عن المدى فسأله ، فقال : " فيه الوضوء ، [٢ ، ص ٤٢] . وإذا كان إعطاء الطالب الحرية من الأهمية بمكان ، إلا أنه في الوقت نفسه هناك بعض الطلاب يمنعهم الحياة من التحدث مع المدرس ، أو عرض استفساراتهم وأسئلتهم عليه ، أو الخوف منه ، أو قد يكون لديهم صعوبة في النطق أو ما شابه ذلك ، فمن الحلول المناسبة لهذا الموقف التعليمي ما أشار الإمام البخاري إليه في هذا الباب وهو الجواز لطالب العلم أن يأمر غيره بالسؤال عنه .

سادساً : رأيه في الأمانة العلمية :

١- باب ما يستحب للعالم إذا سُئلَ أيَّ الناس أعلم فيكل العلم إلى الله ، ويستدل في هذا الباب بحديث رسول الله ؛ قال : " قام موسى النبي خطيباً فيبني

إسرائيل فسئل أيُ الناس أعلم ؟ ، فقال : أنا أعلم ، فعتب الله عليه إذ لم يرد العلم إليه [٢، ص ٣٩] . ويفهم من هذا الباب أن الإنسان مهما زاد علمه واتسعت معارفه سيظل محدود العلم والمعرفة عمما هو في علم الله ، وما قدّمه الإسلام إلى المنهج العلمي ، مبدأ " لا أدري " [٢١، ص ٢٦٣] ، وقد عمل علماء المسلمين بذلك ، فها هو مالك بنأنس عندما جاءه رجل ، فقال له : " يا أبا عبد الله جئتك من مسيرة ستة أشهر ، حملني أهل بلدي مسألة أسألك عنها ، قال : فسل ، فسألَه الرجل عن المسألة ، فقال : لا أحسنها ، قال : فبَهتَ الرجل كأنه قد جاء إلى من يعلم كل شيء ، فقال : أي شيء أقول لأهل بلدي إذا رجعت إليهم ، قال : تقول لهم ، قال مالك : لا أحسن " [٢٤، ص ٥٣] .

فالعلم لا حدود له ، ولا يستطيع أي إنسان أن يَلْمَ به ، ثم أن المعلم لا حرج عليه عندما يسأل طلابه عن مسائل لا يعلمها ، ثم يجيب بكلمة " لا أدري " ، وهذه الإجابة أفضل بكثير من الاجتهاد الخاطئ في الإجابة ، أما الأسئلة التي لها علاقة بالدرس الذي يقوم بتدريسه ، فالإجابة بكلمة " لا أدري " قد تؤدي إلى زعزعة ثقته في نفوس طلابه ، وقد يضعف تقديرهم واحترامهم له إن كثُرت لديه . وعلى المعلم أن يَلْمَ بماذا ، وأن يكون كثير الإطلاع ، ميالاً لإثناء معارفه ، وأن لا يقف بمعالماته عن المستوى الذي حصل فيه على الشهادة [٢٦، ص ١٦٢]

٢- باب ما يذكر في المناولة ، وكتاب أهل العلم بالعلم إلى البلدان ، ويستشهد البخاري في هذا الباب بحديث النبي ﷺ حيث كتب لأمير السرية كتاباً وقال : لا تقرأه حتى تبلغ مكانكذا وكذا ، فلما بلغ ذلك المكان قرأه على الناس وأخبرهم بأمر النبي ﷺ [٢، ص ٢٣] . وقال ابن حجر المناولة ؛ هي أن يعطي الشيخ الطالب الكتاب فيقول له : هذا سمعي من فلان ، أو هذا تصنيفي فأروه عني . والمكاتبة ؛ هي أن يكتب الشيخ حديثه بخطه ، أو يأذن لمن يثق به بكتبه ،

ويرسله بعد تحريره إلى الطالب ، ويأذن له في روايته عنه [٢٨ ، ص ١٥٤] . وقد اهتم علماء المسلمين بالأمانة العلمية في نقل العلم إلى الآخرين ، وعُرف عندهم ما يسمى بالإجازات العلمية قبل معرفة الشهادات الدراسية في العهد الأول للإسلام ، وهي تدل على المستوى العلمي لمن منحت له "إذ أن الشيوخ ما كانوا يمنحون الإجازة من هذا النوع إلا من كان ذا معرفة تهيء له أن يجيد تدريس الكتاب المجاز به ، أو رواية الأحاديث المأذون له في روايتها ، ويشترط لصحة الإجازة أن يكون المجيز عالماً بما يجيئ به ، ثقة في دينه وروايته ، معروفاً بالعلم ، وأن يكون المستجيز من أهل العلم ، متسمًا بسمة حتى لا يوضع العلم إلا عند أهله" [١٨ ، ص ٢٦٧] .

إن هذه الآراء التي تستتبعها من هذا الباب تفتقر تطبيقها بعض المؤسسات التعليمية ، وتعد من أخطر ما تواجهه التربية والتعليم ، فهناك بعض جامعات الغرب ، قد تساهلت في منح الشهادات العلمية وخاصة لشباب الأمة الإسلامية [٣٧ ، ص ٨٧] ، ثم يناظرون بمسؤولية نقل العلم والمعرفة بحكم الشهادات التي يحملونها ، ولكن كما يقال : "فائد الشيء لا يعطيه" .

٣- باب إثم من كذب على النبي ﷺ ، ويستشهد البخاري في هذا الباب بحديث علي ، يقول : "قال رسول الله ﷺ : لا تكذبوا عليَّ فإنه من كذب على فليلِج النار" [٢ ، ص ٣٥] . ويستتبط من هذا الباب أن من بين الأمانة العلمية ، بل من أهمّها عدم الكذب وخاصة في كتاب الله وسنة رسوله ، لما يترتب على ذلك من أمر خطير في إخلال قوانين حياة الأمة الإسلامية وشرائعها . وقد حذر الله من ذلك ، قال تعالى : "فَمَنْ أَظْلَمُ مَنْ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا لِيُضْلِلَ النَّاسَ بِغَيْرِ عِلْمٍ (الأنعام: ١٤٤) . وأخبر سبحانه أن الإنسان مسؤول عن كل ما يتحدث به دون ثبت أو رواية صادقة ، قال تعالى : "وَلَا تَقْفَ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلَّهُوكَانَ عَنْهُ مَسْؤُلًا" (الإسراء: ٣٦) .

وعلى المعلم أن يلتزم الصدق في كل شيء وخاصة في نقل المعارف والمعلومات لطلابه من غير تحريف أو لبس أو غموض ، وعليه أن يتجنب طلابه نقل ما لم ثبت صحته من المعلومات ، وما لا تتوفر لديه القناعة التامة بصحته . وأن خالفته لذلك سيترتب عليه نتائج سلبية " لأن الطلاب وخاصة الناشئين منهم يتأثرون بسلوك معلّمهم كما يتأثرون بكلامه فهو قدوتهم في كل ما يقول ويعمل " [٣٨ ، ص ١٥٧].

سابعاً : رأيه في تعليم المرأة

١- باب تعليم الرجل أمه وأهله ، ويستدل في هذا الباب بحديث أبي بردة ، قال : قال رسول الله ﷺ " ثلاثة لهم أجران ؛ رجل من أهل الكتاب آمن بنبيه وآمن بمحمد ﷺ ، والعبد الملوك إذا أدى حق الله وحق مواليه ، ورجل كانت عنده أمة فأدبها فأحسن تأدبيها ، وعلّمها فأحسن تعليمها ، ثم اعتقها فتزوجها فله أجران " [٢ ، ص ٣٣] . كما أورد البخاري باباً حول تعليم الرجل أهله ؛ وهو باب تحرير ض النبي . وقد عدّ لقيس على أن يحفظوا الإيمان والعلم ، ويخبروا من ورائهم ، وقال مالك بن الحويرث : قال النبي ﷺ : " ارجعوا إلى أهليكم فعلموهم " [٢ ، ص ٣٠] . فمن واجب الرجل تعليم أهله ومن يعولهم .

٢- باب عظة الإمام النساء وتعليمهن ، ويستشهد البخاري في هذا الباب بحديث ابن عباس ، قال : " إن رسول الله ﷺ ، خرج ومعه بلال فظن أنه لم يُسمّع النساء فوعظهن وأمرهن بالصدقة " [٢ ، ص ٣٣] . ويستتبع من هذا الباب أحقيّة المرأة في التعلم ، وهكذا تمكنت المرأة من بلوغ أقصى درجات العلم والمعرفة في ظهور الإسلام ، وقد ترجم ابن حجر حياة (١٥٤٣) محدثة ، وقال عنهن إنهن كنّ ثبات عالمات [١٨ ، ص ٣٣٦-٣٣٥] . ومع أن الإسلام لم يجعل الجنس عائقاً للمرأة

دون تلقي العلم ، إلا أن التعليم بين النساء لم يكن منتشرًا انتشاره بين الرجال في بعض عهود خلت وكان السواد الأعظم من النساء غير متعلم [١٨ ، ص ٣٢٩] . وجاءت التربية الحديثة موافقة لما جاءت به التربية الإسلامية في أحقيّة المرأة في التعلم ، وانتشر تعليم النساء وأصبح مساوياً أو مقارباً من انتشار تعليم الرجال ، وأثبتت بعض الدراسات أن قدرة المرأة على التعلم لا تختلف عن قدرة الرجل ، حيث أن المرأة لا تقل ذكاء عن الرجل [٢٣ ، ص ٣٢٨] .

ولم تعد مسألة تعليم المرأة مسألة خلاف ، وإنما الخلاف يكمن في الإفراط الزائد والبالغة في تعليم المرأة ، وجعلها تلتحق بأي تخصص تريده ، مما قد يؤدي بالمرأة إلى ارتياد أعمال لا تليق بأنوثتها .

٣. هل يجعل للنساء يوماً على حدة في العلم ، ويستشهد البخاري في هذا الباب بحديث أبي سعيد الخدري ، قال : " قال النساء للنبي ﷺ غلبنا عليك الرجال فاجعل لنا يوماً من نفسك فوعدهن يوماً لقيهن فيه فوعظهن وأمرهن " [٢] ، ص [٣٤] .

وبجانب ما يدعو إليه هذا الباب من أحقيّة تعليم النساء كما للرجال أحقيّة في ذلك ؛ فإنه يستتبع من هذا الباب أيضاً قضية في غاية الأهمية بالنسبة لتعليم النساء ، وهي الفصل بين الرجال والنساء في التعليم ، مستشهاداً الإمام البخاري بما فعله مربى هذه الأمة محمد ﷺ مع النساء ، حيث خصّص لهن حلقة مستقلة عن الرجال ، وحدد لهن موعداً . وسار على نهجه علماء المسلمين ، وذلك بفصل البنات عن الصبيان في التعلم " وأن البنت لم تلتحق بالكتاب صبية ، ولم تجلس في حلقات الرجال شابة ، وكان الغالب أن تتعلم في المنزل عن طريق أحد أقاربها أو

بمُؤدب يدعى لها" [١٨، ص ٣٣٢]. ومن هذا يتضح أن الفكر الإسلامي لا يجيز تطبيق التعليم المختلط في مؤسساتنا التعليمية ، وخاصةً بعد سن التمييز .

ثامناً : رأيه في مكان التعلم .

لقد أورد البخاري باباً واحداً يتعلق بهذا الموضوع ، وهو ؛ باب ذكر العلم والفتيا في المسجد ويستشهد في هذا الباب بحديث عبد الله بن عمر ، قال : " إن رجلاً قام في المسجد فقال : يا رسول الله من أين تأمرنا أن نهلل ؟ فقال : رسول الله يهـلـلـ أهلـ المـدـيـنـةـ منـ ذـيـ الـخـلـيـفـةـ ، وـيـهـلـلـ أـهـلـ الشـامـ منـ الـجـحـفـةـ ، وـيـهـلـلـ أـهـلـ نـجـدـ منـ قـرـنـ ، وـقـالـ اـبـنـ عـمـرـ وـيـزـعـمـونـ أـنـ رـسـوـلـ الـلـهـ قـالـ : وـيـهـلـلـ أـهـلـ الـيـمـنـ مـنـ يـلـمـلـمـ " [٢، ص ٤٢] ويستتبـطـ منـ هـذـاـ الـبـابـ أـنـ بـجـانـبـ كـوـنـ الـمـسـجـدـ مـكـانـ عـبـادـةـ ، إـلـاـ أـنـ رـسـوـلـ الـلـهـ كـانـ يـسـتـخـدـمـ لـتـعـلـيمـ أـصـحـابـهـ أـمـورـ دـيـنـهـمـ وـدـنـيـاهـمـ ، فـكـانـ يـعـلـمـ الـجـاهـلـ ، وـيـفـتـىـ السـائـلـ ، وـيـعـبـرـ الرـؤـيـاـ ، وـيـبـيـنـ الـأـحـكـامـ ، وـانـطـلـقـ تـعـلـمـ الـقـرـاءـةـ وـالـكـتـابـةـ مـنـ مـسـجـدـ رـسـوـلـ الـلـهـ ، فـكـانـ مـرـكـزاـ تـرـبـوـيـاـ" [٢٩، ص ٨٤] وتـزـايـدـتـ حلـقاتـ الـتـعـلـيمـ فـيـ الـمـسـاجـدـ تـزـايـدـاـ كـبـيرـاـ ، وـقـدـ ضـمـ بـعـضـ حلـقاتـ الـتـعـلـيمـ آـلـافـ الطـلـابـ ، مـثـلـ حلـقةـ أـبـيـ الدـرـدـاءـ الـتـيـ كـانـتـ تـعـقـدـ فـيـ الشـامـ ، وـكـانـتـ الـمـسـاجـدـ عـامـرـةـ بـتـلـاوـةـ الـقـرـآنـ وـدـرـاسـتـهـ وـتـلـقـيـهـ ، وـدـرـاسـةـ الـعـلـومـ الـأـخـرـىـ كـالـفـقـهـ وـالـحـدـيـثـ وـالـتـفـسـيـرـ وـغـيـرـهـاـ مـنـ الـعـلـومـ .

ولـاـ زـالـتـ الـمـسـاجـدـ حـتـىـ وـقـتـنـاـ الـحـاضـرـ مـنـ أـهـمـ أـماـكـنـ الـتـعـلـمـ لـمـ تـقـومـ بـهـ مـنـ

تـوجـيهـ وـإـصـلاحـ لـلـنـاشـئـةـ .

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه، يوصي الباحث بما يلي:

١ - أن يكون التفقة في الدين من أهم أهداف التربية في مجتمعنا المسلم، إن كان هذا الأمر من المسلم به لدى المربين المسلمين، إلا أنه مع الأسف الشديد لم يفهم هذا الهدف بمفهومه الواسع، ولم يطبق على كافة العلوم، وفي مختلف جوانب الشخصية كما ينبغي. وهذا الأمر أدى إلى فهم قاصر عن حقيقة الإسلام، ومن ثم أدى إلى ما يسمى " بالتلخّف العقدي" الذي يعد أساس التلخّف في حياة الأمة الإسلامية. والأمر يحتاج إلى إعادة نظر في الإجراءات الكفيلة لتحقيق هذا الهدف، ويأتي في المقدمة المناهج وطرق تدرسيها.

لقد أكد البخاري مبادئه تربوية قيمة، وقد ذهبت التربية المعاصرة إلى تأكيدتها والعمل بها، وما يستنبط من أدلة البخاري على تلك المبادئ أن غالبيتها وصلت إلى درجة الوجوب، ومنها وجوب التعلم، وجوب التعليم، وجوب مراعاة الفروق الفردية ، وجوب التيسير، وغيرها. ولهذا فإن إلزام المربى والمربى بها لم يقتصر على كونها واجب تربوي ، بل واجب ديني أيضاً.

لقد أشار البخاري إلى عدد من أساليب التربية، وقد أشادت التربية الحديثة ببعضها وقللت شأن البعض الآخر، مثل التكرار والحفظ ، وهذه الأساليب التي قد قلللت التربية الحديثة من شأنها تتفق وخصوصيات تربتنا الإسلامية. ولكن ينبغي تطبيقها وفق التوجيهات الصائبة ، وأن يصاحب تلك الأساليب الفهم دائماً. إن الأنظمة التربوية التي أشار إليها البخاري ، وإن كانت أنظمة بسيطة وبدائية ، إلا أنها لا تعد أساسية وهامة في وقتنا الحاضر ، وأن العمل بها يسهم في نجاح العملية التعليمية ، مثل استباب الهدوء ، والنظام بين الطلاب ، وحضورهم في الموعد المحدد للدرس ، والانتباه ، وغير ذلك.

إن الأمانة مطلوبة في كل شيء ، وخاصة في عملية التربية والتعليم ، وعلى المعلم أن يتحرج الأمانة ، والتحقق عن كل ما ينقله إلى طلابه من معارف

ومعلومات ، وخاصة في وقتنا الحاضر الذي كثُر فيه تشويه الحقائق ، وبالذات في ثقافة الأمة الإسلامية.

إن تعليم المرأة حق من حقوقها كما أكد البخاري ، ولم يعد ذلك مسألة خلاف في تربيتنا المعاصرة ، وإنما الخلاف يكمن في كيفية تعليم المرأة وماذا تعلم . فينبغي أن تعلم المرأة التخصصات التي تؤهلها إلى الأعمال التي تليق بأنوثتها .

المراجع

١. الأهوانى، أحمد فؤاد. التربية في الإسلام. القاهرة، دار المعارف بمصر، بدون تاريخ.
٢. البخارى. صحيح البخارى. تركيا، استنبول، المكتبة الإسلامية، ١٩٨١ م.
٣. البغدادى، إسماعيل باشا. هدية العارفين. بيروت، دار إحياء التراث العربى ، ج ٦، ١٩٥٥ م.
٤. البغدادى، الخطيب. تاريخ بغداد. بغداد، المكتبة العربية، ج ٢ ، بدون تاريخ.
٥. البناء، أحمد عبد الرحمن. الفتح الربانى. (ترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل ، القاهرة، دار الشهاب ، بدون تاريخ).
٦. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة. الرياض ، ١٤٠٥ هـ.
٧. ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون. القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى ، بدون تاريخ.
٨. ابن خلكان. وفيات الأعيان. بيروت ، دار الثقافة ، ج ٤ ، بدون تاريخ.
٩. دالتون. التربية على طريقة دالتون. (ترجمة زكيا ميخائيل)، ط ٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٤ م.
١٠. أبو داود. سنن أبي داود. حلب ، المطبعة العلمية ، ١٣٥٢ هـ.
١١. ديوي، جون. المدرسة والمجتمع. (ترجمة أحمد حسن)، بيروت ، دار مكتبة الحياة ، ١٩٦٤ م.
١٢. ديوي، جون. الخبرة والتربية. (ترجمة محمد رفعت رمضان)، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، بدون تاريخ.

- ١٣- السباعي، مصطفى. السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي. ط٣، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٢ هـ.
- ١٤- سبكي، أحمد. التربية الإسلامية. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٨ م.
- ١٥- سيموندز، برسيفال. الدراسات التي تعلمها التربية من علم النفس. (ترجمة عبد الرحمن صالح عبد الله)، دمشق، دار الفكر التربوي، ١٩٧٤ م.
- ١٦- السيوطي، جلال الدين. صحيح الجامع الصغير وزيادته. (تحقيق محمد ناصر الدين الألباني)، ط٢، بيروت، المكتب الإسلامي.
- ١٧- الشافعي، إبراهيم. التربية الإسلامية وطرق تدرسيها. الكويت، مكتبة الفلاح، ١٤٠١ هـ.
- ١٨- شلبي، أحمد. التربية الإسلامية. ط٧، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٢ م.
- ١٩- شمس الدين، عبد الأمير. الفكر التربوي عند ابن خلدون. بيروت، دار أقرأ، ١٤٠٤ هـ.
- ٢٠- شهلا، جورج، وأخرون. الوعي التربوي. ط٣، بدون ناشر، ١٩٧٢ م.
- ٢١- الشيباني، عمر محمد. فلسفة التربية الإسلامية. ط٥، طرابلس، الشركة العامة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥ م.
- ٢٢- الشيباني، عمر محمد. تطور النظريات والأفكار التربوية. ط٢، ليبيا، الدار العربية للكتاب، ١٣٩٧ هـ.
- ٢٣- عاقل، فاخر. معالم التربية. ط٢، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٦٨ م.
- ٢٤- ابن عبد البر. جامع بيان العلم وفضله. (تصحيح ومراجعة عبد الرحمن عثمان)، المدينة المنورة، المكتبة السلفية، ١٣٨٨ هـ.

- آراء الإمام البخاري التربوية...
١٧٩
٢٥. عبد الدائم، عبد الله. التربية عبر التاريخ. ط٣، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٨م.
٢٦. عبد العزيز، صالح. التربية وطرق التدريس. ط٧، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٣٩١هـ.
٢٧. عبيدات، ذوقان، وآخرون. البحث العلمي. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.
٢٨. العسقلاني، أحمد بن حجر. فتح الباري. بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر، بدون تاريخ.
٢٩. الغامدي، عبد الرحمن بن حجر. مدخل إلى التربية الإسلامية. الرياض، دار الخريجي، ١٤١٨هـ.
٣٠. القاسمي، جمال الدين. كتاب حياة البخاري. بدون مكان النشر، مطبعة العرفان، ١٣٣٠هـ.
٣١. كاريل، الكسيس. الإنسان ذلك المجهول. (تعريب شفيق فريد)، بيروت، مكتبة المعارف، بدون تاريخ.
٣٢. الكيلاني، ماجد عرسان. تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية. ط٢، عمان، جمعية عمال المطبع التعاونية، ١٩٨٣م.
٣٣. ابن ماجة. سنن ابن ماجة. (تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، وآخرون)، القاهرة، عيسى البابي الحلبي وشركاه، بدون تاريخ.
٣٤. مرسي، محمد منير. فلسفة التربية. القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٣م.
٣٥. مسلم. صحيح مسلم. القاهرة، المطبعة المصرية، ج١٨، ١٣٤٩هـ.
٣٦. ناصر، إبراهيم. مقدمة في التربية. الأردن، عمان، ١٩٧٩م.
٣٧. نجاح، زغلول راغب. أزمة التعليم المعاصر. القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٣م.

٣٨. النحلاوي، عبد الرحمن. أصول التربية الإسلامية وأساليبها. دمشق، دار الفكر، ١٣٩٩هـ.
٣٩. النحلاوي، عبد الرحمن. التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة. بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٢هـ.
٤٠. الندوي، أبو الحسن علي. التربية الإسلامية الحرة. ط٤، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٢هـ.
٤١. الندوي، علي أحمد. القواعد الفقهية. دمشق، دار القلم، ١٤٠٦هـ.
٤٢. ياجن، مقداد. أهداف التربية الإسلامية وغايتها. الرياض، مطبع القصيم، ١٤٠٦هـ.
٤٣. ياجن، مقداد. توجيه المتعلم في ضوء التفكير التربوي الإسلامي. الرياض، دار المربخ، ١٤٠٢هـ.

Factors leading to student's transference among faculties In King Saud University

Abdul Rahman Bin Hajar Al-Ghamdi

*Assistant professor – Department of Education – Faculty of Education
King Saud University – Kingdom of Saudi Arabia*

Research Brief. This study aim at the determination of number of students transferred among faculties in King Saud University and the factors leading to their transference that has been explained in four aspects such as (university system , specialization, student and faculty teaching staff member).

In this study , the researcher depends on the questionnaire , official documents , records and statistics issued from the university , the researcher followed the number of the students who have been transferred among faculties during five semesters , beginning from the first semester ١٤٢٠/١٤٢١H , and ending with the first semester ١٤٢٢/١٤٢٣H. The questionnaire has been applied to (١٩٢) , whom represented a part from the transferred students to the following faculties : education, business administration , engineering, computer and sciences.

The study results explained the number of students who have been transferred among faculties during the five semesters according to the faculties that interchange the transference.

Also the study results discovered the factors leading to the transference the student's, in addition to that revealed an existence of differences in the sample persons responses concerning some of the factors leading to their transference to the different faculties.

Moreover, the researcher presented many of the beneficial recommendations

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**

Published by
**SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**

ISSUE 22

ISSN 1021 – 4011

Nov. 2003

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**

