دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	سبل تطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية
المصدر:	التعريب
الناشر:	المركز العربى للتعريب والترجمة والتأليف والنشر
المؤلف الرئيسي:	هيكل، نمير اسماعيل
مؤلفين آخرين:	فادان، يوسف محمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	مج 8 , ع 16
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	1998
الشهر:	ديسمبر
الصفحات:	157 - 192
رقم MD:	13654
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	AraBase
مواضيع:	الهندسة المعمارية، الجامعات، العالم العربي، الإصلاح التعليمي، السياسة التعليمية، كليات الهندسة، التصميمات الهندسية، التطوير التربوي، القياس التربوي، التقييم التربوي، الجودة الشاملة، التعليم الجامعي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/13654

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

سبل تطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية

د. نمير إسماعيل هيكل و د. يوسف محمد فادان
كلية العمارة والتخطيط بجامعة الملك سعود

1 ـ مستخلص الدراسة

تناولت هذه الدراسة موضوع سبل تطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية بهدف الخروج من الجمود الحالي ومواكبة العصر وتطوير ممارسة مهنة العمارة في المجتمع. ولتحقيق ذلك قام الباحثان بتحليل حالات دراسية على ثلاثة مستويات: الأول وهو الدراسات والأبحاث والندوات المتعلقة بتطوير التعليم العالي ومؤسساته. والثاني هو مستوى الدراسات والأبحاث والندوات المتعلقة بتطوير برامج التعليم الأكاديمية والمهنية. أما المستوى الثالث فهو ينقسم إلى قسمين: القسم الأول هو الدراسات والأبحاث والندوات المتعلقة بتطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية. والقسم الثاني هو طبيعة التعامل مع المشكلات الإجرائية لبرامج التعليم المعماري في الجامعات العربية.

من الدراسات التحليلية تبين أن هناك حاجة إلى استخدام الأساليب التربوية في تقويم برامج التعليم المعماري بهدف تطويرها. وبناءً عليه تحددت سبل تطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية، واقتراح إطار استراتيجي وحتمية وجود مقاييس ومعايير مقننة لتقويم فاعلية أدائها. وقدمت الدراسة عدة توصيات لتطوير برامج التعليم المعماري.

2 ـ مقدمة

لقد أصبح تطوير التعليم مطلباً جوهرياً وأساسياً للمجتمعات المعاصرة. وضرورة ملحة لمواجهة تحديات العصر التي تتمثل في ثورة المعلومات والاتصالات والعلوم والتقنيات الحديثة والتي واكبها تغيرات وأحداث اقتصادية وثقافية واجتماعية. وفي مجال التعليم العالي اهتمت الدول بتطوير مؤسساته ووحداته الأكاديمية والمهنية للارتقاء بمستوى المخرجات المؤهلة للتعامل مع هذه الأحداث والمتغيرات والمستجدات المتسارعة.

ومما لاشك فيه أن التعليم المعماري كأحد برامج التعليم الأكاديمية والمهنية يتأثر بالتغيرات والمستجدات ذات العلاقة بالبيئة والعمران، بينما لم تحظَ برامجه بالاهتمام اللازم بحيث تكون لها القدرة على المساهمة الفعالة في الارتقاء بمستوى البيئة العمرانية من خلال تخريج معماريين مؤهلين لمواجهة والتعامل مع تلك التغيرات والأحداث المتسارعة.

ومن هنا كانت أهمية دراسة سبل تطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية للخروج من أزمة التقليد والجمود إلى تأصيل هذه البرامج وتطوير شخصيتها وتأكيد هويتها المحلية واستيعاب مستجدات العصر التقنية بما يتلاءم مع احتياجات المجتمعات العربية وتطلعاتها المستقبلية.

3 ـ مشكلة الدراسة

يرى الباحثان أن برامج التعليم المعماري تفتقر إلى التطوير وأن هناك جموداً ملحوظاً في تلك البرامج يظهر في عدم تفاعلها مع التغيرات السريعة الحاصلة في مجالات التقنية والاتصالات والمعلومات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية. محاولات التطوير الحالية أخذت مناحي متفرقة ومجزأة ولا يشملها إطار استراتيجي شامل للتطوير، وقد شمل ذلك المشكلات الإجرائية لتنفيذ البرنامج وكذلك الدراسات والأبحاث المتعلقة بذلك. كما يرى الباحثان أن

عمليات تطوير برامج التعليم المعماري لا تعتمد الأساليب التربوية للتقويم وينقصها المقاييس والمعايير المقننة التي تحكم عملياتها بأسلوب علمي يعتمد عليه.

4 ـ أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في سبل تطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية، واقتراح إطار استراتيجي لإجراء عمليات التطوير.

وتكمن أهمية الدراسة في إبراز أهمية تطوير برامج التعليم المعماري الحالية للخروج من التقليد والجمود لكي تواكب العصر وتستوعب المتغيرات والمستجدات بحيث تسهم بفاعلية في تطوير ممارسة مهنة العمارة.

5 ـ منهجية الدراسة

قام الباحثان بتحليل مجموعة من الحالات الدراسية ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة حيث قسمت إلى ثلاثة مستويات بهدف استنتاج سبل تطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية، وهذه المستويات هي:

- المتسوى الأول هو مستوى التعليم العالي ومؤسساته.
- المستوى الثاني هو مستوى التعليم الأكاديمي والمهني.
- المستوى الثالث هو مستوى التعليم المعماري.

أدى تحليل الحالات الدراسية السابقة للمستويات الثلاثة إلى الخروج بنتائج وتوصيات هذه الدراسة.

6 ـ مصطلحات الدراسة

استخدم الباحثان المصطلحات التالية للدلالة على:

استراتيجية: ويقصد بها مجموعة من القواعد العامة التي تعنى بوسائل تحقيق هدف ما (الوكيل 1980م).

التطوير في مجال التعليم: ويقصد بالتطوير في مجال التعليم عادة مجموعة التغيرات التي تحدث في نظام تعليمي معين بقصد زيادة فاعليته أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع ومطالبه. وقد يكون التطوير جذرياً يصل إلى مستوى الإصلاح الشامل reform، أو أن يكون جزئياً يشمل جانباً من جوانب النظام بما يجعله تجديداً أو استحداثاً innovation (فهمي، 1989م).

برنامج تعليم معماري: وهو برنامج متكامل لتعليم مهنة العمارة ضمن وحدة تعليم أكاديمية على مستوى التعليم العالي في الجامعات العربية. ومكونات هذا البرنامج هي: الأهداف، المدخلات، البيئة، المنهج، تنفيذ المنهج، المخرجات، مصادر التقويم، أدوات التقويم.

التقويم: وهو علم يضم عمليات مختلفة تتبع في جمع البيانات وتفسيرها، من أجل تقرير قيمة أو جدوى برنامج ما، للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغاؤه أو اختيار بديل من بين مجموعة من البدائل في ضوء معايير عملية (الصانع وآخرون، 1981م).

7 ـ الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بتطوير التعليم العالي وبرامجه الأكاديمية في الجامعات العربية

إن المتتبع للأبحاث والدراسات والندوات الجارية في مجال التعليم يلحظ مدى حرص الجهات المسؤولة عن التعليم على تبني مؤسسات التعليم الجامعي ووحداته المتخصصة بنظم التقويم الشامل المستمر بهدف تطوير العملية التعليمية وضمان جودة المعارف والمهارات المكتسبة من قبل الخريجين لمزاولة المهن المختلفة. وكان للمركز العربي لبحوث التعليم العالي التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ولاتحاد الجامعات العربية، ولجنة التعليم التابعة

لاتحاد المهندسين العرب، ومكتب التربية العربي لدول مجلس التعاون الخليجي دور في إبراز أهمية التقويم وذلك من خلال نشر دراسات عن تقويم التعليم العالي وعن تقويم وحدات التعليم العالي في مجالاته المختلفة مثل التربية وإعداد المعلمين والطب وطب الأسنان والمحاسبة والعلوم الإدارية والهندسة والصيدلة والتمريض. لأن مفهوم التقويم الشامل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التطوير من حيث إنه يعني جودة العملية التعليمية وكفاية الخريجين وقدرة البرامج التعليمية على استيعاب المستجدات ومتغيرات المستقبل.

1.7 ـ تطوير التعليم العالي

اطلع الباحثان على مجموعة من الندوات والأبحاث والدراسات التي تعنى بتطوير التعليم العالي في الجامعات العربية، وكان من بينها الندوات الفكرية لرؤساء ومديري جامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي، وكذلك ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية. حيث تميزت هاتان الندوتان بالاهتمام بموضوع تطوير الجامعات ووحداتها الأكاديمية وتقويمها.

أولاً: وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري جامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

ضمن وقائع الندوة الفكرية الثانية والتي عقدت في رحاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة/ المملكة العربية السعودية خلال الفترة من 23 ـ 25 رجب 1405هـ الموافق 13 ـ 15 نيسان/ أبريل 1985م، حيث كان من أهم ما ورد في مذكرة المدير العام للمكتب وفي ضوء التوصية (ثانيا/4) والتي نصت على دعوة المدير العام إلى إقتراح معايير التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني على أن تعرض على الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء. وقد قام المكتب بإعداد المعايير والاستمارات والنماذج المقترحة في المجالات التالية:

1. الأهداف العامة والجوانب الإدارية والمالية واتخاذ القرارات.

2. البرامج التعليمية الجامعية.
3. أعضاء هيئة التدريس.
4. المكتبة.
5. أنظمة المعلومات والوحدات المساعدة (الجامعة والتقنية).
6. أوجه النشاط والخدمات الطلابية.
7. الدراسات العليا.
8. البحث العلمي والتأليف والترجمة والنشر.
9. الكفاية الخارجية للتعليم الجامعي.

ومن التوصيات التي اتخذها مجلس التعليم العالي لجامعات دول مجلس التعاون الخليجي في دورته العادية الخامسة عشرة التي انعقدت بالموصل/ الجمهورية العراقية للمدة من 10 ـ 11 كانون الثاني/ يناير 1987م التوصية التاسعة والتي نذكر منها ما ينص على: دعوة جامعات الدول الأعضاء إلى الأخذ بأسلوب التقويم الذاتي لبرامجها الأكاديمية مستعينة من ذلك بالمشروع الذي قدمه المكتب.

وضمن وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج والتي عقدت في بغداد خلال الفترة من 20 ـ 22 شعبان 1407هـ الموافق 18 ـ 20 أبريل 1987م ورد في مذكرة الأمين العام ما يلي: "ويسرني أن أعرض على ندوتكم الموقرة مجلد التقويم الذاتي لجامعات الدول الأعضاء للاطلاع والمناقشة وتبني هذا البرنامج الحيوي تقديراً للنتائج المتوقعة من تطبيقه والأخذ به حتى تساير جامعاتنا احدث برامج تقويم الأداء، كما آمل أن تتبنى ندوتكم دعوة جامعات الدول الأعضاء للبدء فوراً في تقويم أنفسها تقويماً ذاتياً وتقويم برامجها الأكاديمية مستعينة بالمعايير والنماذج والاستمارات التي أقرها فريق العمل التحضيري وتبني تعزيز توصية مجال التعليم العالي في دورته الخامسة

عشرة فيما يصدر عن ندوتكم الموقرة من توصيات (وقائع الندوة الفكرية الثالثة، 1987هـ، ص ص83، 84). وقد حدد تقرير الندوة الأهداف المتوقع تحقيقها من التقويم الذاتي:

- غايات إجرائية تكمن في تطوير آلية تعتمدها جامعات الدول الأعضاء للتقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني والاستفادة من نتائج عملية التقويم لمعالجة الجوانب السلبية ونقاط الضعف وتعزيز الجوانب الإيجابية ونقاط القوة. وتوفير البيئة المناسبة التي تساعد على نمو المؤسسات الجامعية إيجابياً. وتوفير قاعدة معلومات عن الجامعة لاعتمادها أساساً للحكم على أداء الجامعة، وبالتالي توظيف هذه المعلومات لاعتماد (اعتراف) الجامعة الأخرى على المستوى الإقليمي أو الدولي بتلك الجامعة من حيث إنها تستوفي معايير الكفاية والفاعلية المقررة لجودة التعليم الجامعي أو تتجاوز هذه المعايير كما أن النتائج المتوقعة من التقويم الذاتي تكمن فيما يأتي.

آ - تحقيق المستوى الأكاديمي والعلمي للجامعات وفق المعايير المتعارف عليها أكاديمياً.

ب - تماثل مستوى ومتطلبات التخصصات المتماثلة في الجامعات بما يكفل تطورها والرفع من مستواها.

جـ - تعزيز جودة ونوعية التعليم الجامعي بجامعات الدول الأعضاء (الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية).

د - تزويد صانعي القرارات بالجامعة بالمعلومات الدقيقة والواضحة والحديثة واعتماد هذه المعلومات أساساً لترشيد القرارات التي تيم اتخاذها.

وقد صدرت عن الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج فيما هو متعلق بموضوع التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني لجامعات الدول الأعضاء بالمكتب التوصيات التي نذكر منها ما يلي:

1. الأخذ بالتقويم الذاتي في المرحلة الحالية من قبل جامعات الدول الأعضاء مع مراعاة الظروف الخاصة بكل جامعة.

2. أن يقوم المكتب ببعض المهام والتي منها تعميم تجارب التقويم الذاتي بين جامعات الدول الأعضاء وتطوير المعايير والنماذج والاستمارات المستخدمة في التقويم في ضوء نتائج تجربتها في جامعات الدول الأعضاء (مكتب التربية العربي، مسيرة الندوات الفكرية، 1994م، ص ص 27 ـ 28).

ثانياً: ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية:

عقدت الندوة في مدينة الرياض خلال الفترة من 25 ـ 28 شوال 1418هـ الموافق 22 ـ 25 فبراير 1998م. سعياً لاستشراف المستقبل وتحليل مستجدات التعليم العالي، هدفت هذه الندوة إلى دراسة واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لتعزيز الجوانب الإيجابية المتعددة وتطويرها واقتراح البدائل اللازمة للتفاعل مع معطيات الحاضر ومستجدات المستقبل في أبعاده المختلفة. ولتحقيق أهداف الندوة تناول المشاركون قضايا مهمة في التعليم العالي وكان من بينها موضوع التقويم في التعليم العالي الذي خصصت له الجلسة الثالثة عشرة في اليوم الثالث من الندوة.

ومن ضمن الأبحاث التي قدمت في هذه الجلسة ما هو متعلق بهذه الدراسة البحث الذي قدمه البابطين، 1998م، بعنوان "**أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي**". ومن أهم ما ورد في هذا البحث ما صرح به عن أهمية التقويم بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي حيث قال "إن المؤسسة التي تنشد النجاح والتفوق لابد أن ترى في عملية التقويم ضرورة لا تملك خيار رفضها. ومن هنا برزت أهمية التقويم لمؤسسات التعليم العالي وذلك للوقوف على مستوى ما تحققه من إنجازات وللتعرف على جوانب القوة ونواحي الضعف. ولاشك أن المسؤولين في وزارة التعليم العالي، والجامعات السعودية يدركون أهمية تقويم العملية الأكاديمية لما يقدمه من حقائق ومعلومات وبيانات أساسية لاتخاذ القرارات المناسبة. وعليه فقد بذل أصحاب القرار جهوداً في مراجعة برامج التعليم العالي وخططه بهدف تجديدها وتطويرها لتتناسب وحاجات

المجتمع الحالية وتطلعاته المستقبلية" (البابطين، 1998، ص 644). كما تطرق البابطين إلى العقبات التي تحد من فاعلية تطوير البرامج الأكاديمية للتعليم العالي والتي نورد منها ما يلي:

- تداخل مقررات المنهج في برامج التعليم.
- عدم تنويع أساليب التدريس.
- انخفاض الكفاية الداخلية في برامج التعليم المعماري.
- انخفاض الكفاية الخارجية.
- افتقار الأقسام الأكاديمية إلى استراتيجية مستقبلية واضحة لتطوير خططها.
- ضعف الترابط بين التعليم العالي ومؤسسات المجتمع.
- افتقار عضو هيئة التدريس إلى الإعداد التربوي.

هذا وقد صدر عن هذه الندوة عدة توصيات نذكر من بينها ما هو متعلق بالتقويم وتطوير التعليم العالي وهي التوصية السابعة والتي نصت من خلال مداولات الجلسة الختامية على "الأخذ بمبدأ التقويم الشامل والمستمر لجميع عناصر العملية التعليمية في التعليم العالي". وقد حددت لهذه التوصية آليات التنفيذ التالية:

- أن تنشأ في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي وحدة أو إدارة تعنى بالتقويم الذاتي للمؤسسة.
- دراسة إمكانية إنشاء هيئة للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي.
- الاستفادة من خدمات التقويم الخارجي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي.
- توفير الأنظمة واللوائح التي تضمن الاستفادة من نتائج عمليات التقويم في التعليم العالي.
- أن يستهدف التقويم في التعليم العالي الرفع من مستوى أداء المؤسسة وبرامجها ومراجعة أهداف التعليم العالي في ضوء مؤشرات الحاضر والمستقبل.
- ان يتم توفير برامج لتدريب القائمين على شؤون التقويم الأكاديمي في التعليم العالي.

- العمل على تنويع أساليب تقويم أداء الطلبة في جميع برامج مؤسسات التعليم العالي والاستفادة من خبرات الآخرين في ذلك.
- وضع المعايير والضوابط العلمية المتقدمة لمناهج وبرامج التعليم العالي وفق المتبع عالمياً.

ثالثاً: التقويم بالاعتماد لبرامج التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية:

تتمتع مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بقدر كبير من الاستقلالية والحرية في وضع أهدافها وبرامجها التعليمية وأساليب تنفيذها. ويرجع هذا إلى عدم فرض الحكومة الفدرالية الإشراف المباشر على مؤسسات التعليم العالي، وتركه لحكومات الولايات المحلية، ولم تشمل مسؤولية وزارة التربية التابعة للحكومة الفدرالية التخطيط للتعليم وتوجيهه والإشراف عليه مركزياً. ولقد كان المردود الإيجابي لهذه الاستقلالية والحرية توفر فرص تجريب الأساليب التربوية والتعليمية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي رسمتها لنفسها. وبالتالي فقد انعكس ذلك على خريجي تلك المؤسسات التعليمية من حيث المهارات والخلفية العلمية في التخصص المهني الواحد. ومن هنا برزت الحاجة إلى تقليل الفجوة بين خريجي المؤسسات التعليمية المختلفة من حيث المهارات والمعارف في التخصص الواحد والتأكد من مستوى وجودة العملية التعليمية.

ولتحقيق هذين الهدفين كان لا بد من توفر نظام للتقويم يكفل مساواة جميع الخريجين من حيث المهارات والمعرفة في التخصص المهني الواحد لكي يتسنى لهم ممارسة المهنة، وكذلك للتأكد من تحقيق المؤسسة التعليمية لأهدافها بالمستوى المطلوب. وبما أن الحكومة الفدرالية لا تتولى وضع المعايير التعليمية والإشراف على تنفيذها ومراقبة مؤسسات التعليم العالي كما تفعل الكثير من الدول الأخرى، فقد ظهرت مؤسسات تطوعية من خلال الجمعيات والاتحادات والهيئات المهنية هدفها تحسين عمليات التعليم وتطويره وذلك بوضع معايير وشروط إجراءات

منظمة تعرف بنظام الاعتماد. ويقصد بالاعتماد هو أن البرنامج التعليمي المهني في المؤسسة التعليمية، أو المؤسسة التعليمية نفسها أثبتت بأنها قد استوفت المعايير المقررة لجودة التعليم.

إن التأكد من استيفاء الشروط والمعايير هو في الواقع عملية تقويمية شاملة تهدف إلى قياس فاعلية برامج التعليم الجامعي بأسلوب علمي منظم ومستمر، تقوم به لجنة منبثقة عن هيئة الاعتماد. وقد استطاعت هيئات ومجالس الاعتماد أن تكتسب ثقة المؤسسات التعليمية من جهة وثقة القطاع الحكومي والخاص من جهة أخرى، وأصبحت قرارات اعتماد برامج ومؤسسات التعليم العالي تؤخذ بجدية حيث تعتمد عليها كثير من الدوائر الحكومية المختصة بالتمويل في إقرار أحقية المؤسسات التعليمية للدعم المالي من عدمه. وفي مجال مزاولة المهنة فإن ارتباط هيئات ومجالس الاعتماد بمؤسسات القطاع الخاص المهنية أدى إلى اشتراط الحصول على الدرجة المهنية من برنامج تعليم مهني معتمد يؤهل المتقدم إلى دخول امتحان مزاولة المهنة (الرشيد، 1986م).

2.7 ـ تطوير برامج التعليم الأكاديمية والمهنية

اطلع الباحثان على دراسات وندوات عن تقويم وحدات التعليم الأكاديمي والمهني في مجالات مختلفة مثل التربية وإعداد المعلمين والطب وطب الأسنان والصيدلة والتمريض والعلوم الإدارية والهندسة والمحاسبة. وقد اتضح بأن هناك محاولات جادة من الجهات المسؤولة عن هذه البرامج المهنية المتخصصة لتقويم وتطوير وتحقيق التميز في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع عن طريق إعداد الدراسات والبحوث التقويمية وعقد الندوات التي تناولت البحث عن سبل تطوير هذه البرامج التعليمية المتخصصة وإصدار المجلات المتخصصة التي تعنى بتطوير التعليم. ومن الإسهامات المفيدة لغرض هذه الدراسة تم اختيار الدراسات التي تناولت البحث في تقويم برامج التعليم الجامعي الأكاديمية وتطوير التعليم الهندسي والتعليم المحاسبي.

أولاً: تقويم فاعلية أداء برامج التعليم الجامعي الأكاديمية:

تؤكد الدراسات التي تعنى بالتعليم العالي أن تطوير عمليات التعليم وتقويمه أمران متلازمان، حيث أنه لا يمكن إجراء عمليات التطوير إلا بمعرفة واقع العملية التعليمية حتى يمكن التأكيد على إيجابياته والعمل على تلافي سلبياته. ولإجراء التقويم بهدف التطوير يؤكد خبراء القياس والتقويم التربوي بأن عمليات التقويم لابد أن تتم من خلال توفر مقياس مقنن يقيس فاعلية أداء برامج التعليم الأكاديمية. ففي الدراسة التي أعدها القرني 1995، بعنوان "**مقياس التقويم لفاعلية برامج التعليم الجامعي الأكاديمية**" يرى أن قصور مستوى أداء مخرجات البرامج الأكاديمية في البيئة العربية يعود إلى عدم وجود آليات وأساليب علمية محكمة يمكن استخدامها في تحديد درجة فاعليتها (القرني، 1995م ص ص 129 ـ 130)، ولذلك فقد هدف القرني في دراسته هذه إلى بناء عناصر، ومصادر، وأدوات مقياس شامل محكم يمكن استخدامه في تقويم فاعلية مكونات برامج مؤسسات التعليم الجامعي الأكاديمية في البيئة العربية بصفة موضوعية (القرني 1995، ص 131). ويؤكد القرني صلاحية المقياس الذي صممه لتقويم أي برنامج من برامج التعليم الجامعي الأكاديمية، وينوه أيضاً بإمكانية "استخدام أبعاد المقياس أو بعضها حسب طبيعة البرنامج ـ موضوع التقويم ـ وأهداف تقويمه" (القرني 1995م، ص 129).

ثانياً: تطوير برامج التعليم الهندسي:

مما يدل على اهتمام القائمين على برامج التعليم الهندسي وجود لجنة خاصة منبثقة عن اتحاد المهندسين العرب تعنى بتطوير التعليم الهندسي، وهي لجنة التعليم الهندسي التي من مجالات إسهامها في تطوير التعليم الهندسي:

- إصدار مجلة بعنوان "التعليم الهندسي"، وهي مجلة علمية ثقافية نصف سنوية تعنى بتطوير التعليم الهندسي من خلال نشر البحوث والدراسات والاستطلاعات عن كليات الهندسة بالجامعات العربية.

- عقد الندوات والمؤتمرات للبحث في قضايا التطوير والارتقاء بمستوى التعليم ومردوده على مهنة الهندسة.

ومن الدراسات التي تلقي نظرة فاحصة على التعليم الهندسي ومناهجه الدراسية وتبحث في سبل تطويره الدراسة التي قام بها د. محمد الحيدر بعنوان **واقع التعليم الهندسي في الوطن العربي وسبل تطويره**. بين الحيدر في دراسته هذه أن برامج التعليم الهندسي في دول الخليج تحاكي بصورة كبيرة برامج التعليم الهندسي الأنجلو أمريكية، كما بين أن الأبحاث العلمية في كثير من الدول العربية لا تناقش قضايا رفع مستوى التعليم الهندسي (الحيدر 1992م، ص 26). وقد أشار إلى النقاط المهمة التي ناقشها مؤتمر المخطط الهيكلي للتعليم الهندسي في البلاد العربية التي عقد بالكويت سنة 1985م حيث كان من أهم تلك النقاط ما ذكر في أولاً بأن "أغلب الجامعات العربية لا تخرج مهندساً يمكنه العمل بعد التخرج مباشرة وأنه يحتاج إلى تدريب قد يمتد إلى سنتين أو ثلاث سنوات. وما ذكر في ثالثاً بأن الجامعات العربية "لا تعمل على تخريج الأطر اللازمة على المستوى الهندسي أو الإشراف المطلوب، ولكنها تخرج أطراً لسد احتياجات البلاد الآنية بينما المطلوب أن تخرج مهندساً مبدعاً ليمكنه أن يواجه التغيرات التي تطرأ على تخصصه ليلحق بركب العلم وتضييق الفجوة القائمة بينه وبين التقدم، ولن يتم ذلك ما لم تعمل هذه الجامعات على إكساب الطالب المهارات والقدرات اللازمة لمواكبة التطورات التقنية". ومن واقع التعليم الهندسي الذي ناقشه مؤتمر المخطط الهيكلي للتعليم الهندسي في البلاد العربية توصل الحيدر إلى قناعة بضرورة وجود التخطيط السليم لمدخلات العملية التعليمية وضرورة وضع البرامج بصورة تتيح حرية التطوير الكلي والجزئي ومتابعة التغيرات العلمية والتقنية" (الحيدر 1992م، ص 29). ومن خلال تناوله للمدخلات الأساسية عند تخطيط التعليم الهندسي والتي حددها الحيدر في الطالب والمناهج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس أبدى ملاحظة مهمة على واقع حل المشكلات الإجرائية التطويرية للمناهج الدراسية حيث يقول " لا تزال الجهود التي تبذل لتطوير المناهج الهندسية جهوداً نظرية ويمكن أن

نسميها تغيراً في المناهج وليست تطويراً لها..." (الحيدر 1992م، ص 35). فالتطوير الذي يقصده هو "ارتقاء محسوب وينفذ تدريجياً خلال فترة انتقالية، آخذاً بالمضمون أساساً نحو الوصول للوضع الأفضل" (الحيدر 1992م، ص 40). ولذلك فقد استنتج من دراسته لواقع التعليم الهندسي بأن "التعليم الجامعي عامة والهندسي خاصة بحاجة إلى إعادة نظر فيه على ضوء التفجير الكبير في حجم المعرفة الإنسانية والتطور الهائل في المجالات التقنية الصناعية" (الحيدر 1992م، ص 40). كما يرى أنه "لم يعد ممكناً اعتبار حجم المعرفة المقدمة للطالب غاية تعليمية وحيدة ووافية وإنما استعيض عنها ـ كهدف تربوي ـ بضرورة تزويد طالب العلم بالمهارة في تعلم الأشياء الجديدة بصفة مستمرة بجهوده الخاصة" (الحيدر 1992م، ص 40).

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تستند إلى دراسة شاملة قام بها الحيدر والدهشان سنة 1987 م بعنوان "**دراسة مقارنة بين برامج ومناهج كليات الهندسة في جامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج**"، حيث شملت هذه الدراسة برامج وخطط الدراسة بكليات الهندسة في جامعات دول الخليج العربي، والخطط الدراسية ببعض الجامعات الأمريكية والكندية، ومقارنة بين متطلبات التخرج من كليات الهندسة في الجامعات الخليجية ومتطلبات التخرج من الجامعات الأمريكية، وكذلك معايير الاعتراف بالبرامج الأكاديمية الجامعية بكليات الهندسة طبقاً للنظام الأمريكي، والهندسة التطبيقية والدراسات العليا في كليات الهندسة في جامعات الخليج العربي وتطوير المناهج الهندسية.

ثالثاً: تطوير برامج التعليم المحاسبي الجامعي:

تقوم الجمعية السعودية للمحاسبة بدور فاعل في تطوير مهنة المحاسبة والتعليم والتأهيل المحاسبي وذلك من خلال:

- إصدار مجلة ربع سنوية متخصصة بعنوان "**مجلة المحاسبة**" تنشر موضوعات متعلقة بشؤون المهنة وتأهيل المحاسبين.

- دأبت الجمعية على عقد ندوات سنوية تعنى بسبل تطوير مهنة المحاسبة في المملكة العربية السعودية.

ولقد تم تخصيص الندوة السابعة لسبل تطوير المحاسبة في المملكة عن موضوع التعليم والتأهيل المحاسبي بالمملكة العربية السعودية والتي عقدت في رحاب جامعة الملك سعود/ كلية العلوم الإدارية/ قسم المحاسبة خلال الفترة من 23 ـ 24 رجب 1417هـ الموافق 4 ـ 5 ديسمبر 1996م. ففي تقديم رئيس قسم المحاسبة ورئيس اللجنة المنظمة للندوة السابعة لسبل تطوير المحاسبة في المملكة العربية السعودية قال "دأب قسم المحاسبة على تنظيم الندوة كل سنتين اعتباراً من 1401 هـ إدراكاً من القسم بأهمية التقاء أصحاب الفكر والاختصاص من أكاديميين وممارسين لتدارس السبل الكفيلة بالنهوض والارتقاء بمهنة المحاسبة. ولاشك أن ما نلمسه اليوم من تقدم وازدهار لمهنة المحاسبة في المملكة ثمرة ملموسة لمساهمات الندوات الست السابقة" (الطاسان 1996، ص1). ويستطرد قائلاً "ويمثل الموضوع الرئيسي للندوة السابعة" التعليم والتأهيل المحاسبي في المملكة موضوعاً في غاية الأهمية حيث شهد العالم خلال العقدين الماضيين تطورات اقتصادية وتقانية (تكنولوجية) كبيرة أثرت في التعليم بصفة عامة والتعليم المحاسبي بصفة خاصة" (الطاسان 1996م، ص1). ونظراً لأن التعليم المحاسبي هو أحد الأركان الأساسية لإعداد المحاسبين وتمكنهم من القيام بدورهم في المجتمع ومقابلة مسؤولياتهم والتزامهم تجاهه، وحيث أن هذه المسؤوليات والالتزامات تتغير دوماً مواكبة للتغير في الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتقانية المحيطة بالمجتمع، لذا كان لابد أن تقوم الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى على أنها المسؤولة عن توفير التعليم المحاسبي بإعادة النظر في برامج الدراسة وتعديلها بما يتفق وهذه التغيرات والتطورات المستمرة بحيث توفر للمجتمع الخريج المزود بالمهارات والمعارف الواسعة والذي يمتلك المقدرة التحليلية التي تمكنه من أداء دوره وتحمل مسؤولياته، وتمكنه من مواجهة التحديات والمنافسة الشديدة" (الطاسان 1996م، ص1).

وضمن توصيات الندوة المذكورة أعلاه نصت التوصية الثالثة على "التأكيد على أهمية تناسق برامج ومنهجيات أقسام المحاسبة بالجامعات السعودية وتطويرها بحيث تواكب التطورات الاقتصادية والمهنية والتقانية وأهمية تشجيع أقسام المحاسبة على وضع الأطر الملائمة لتقويم التعليم المحاسبي بأبعاده المختلفة، مع ضرورة التنسيق بين هذه الأقسام، ويوصي المشاركون بإنشاء لجنة علمية دائمة للتنسيق بين أقسام المحاسبة في الجامعات السعودية والمؤسسات التعليمية الأخرى، على غرار اللجنة الدائمة لأقسام المحاسبة بدول مجلس التعاون الخليجي: (الندوة السابعة لسبل تطوير المحاسبة في المملكة العربية السعودية، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، 1996م، ص 32).

ومن الموضوعات الهامة التي وردت ضمن أبحاث الندوة موضوع اقتراح وضع إطار استراتيجي للتطوير وذلك في الورقة المقدمة من الباحثين (الوابل وجمعة، 1996) بعنوان **"برنامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية دراسة مقارنة وإطار استراتيجي مقترح للتطوير"**، وقد خلصت هذه الورقة إلى وجود تفاوت كبير بين متطلبات التخرج في الجامعات المختلفة في حجم ونوع المعرفة التي يحصل عليها الطالب (الوابل وجمعة، 1996م، ص ص 35 ـ 54). ويعزى هذا التفاوت إلى عدم وجود إطار استراتيجي واضح تعمل في ضوئه أقسام المحاسبة بالجامعات السعودية. ولذا فقط تضمن الجزء الأخير من الورقة إطاراً استراتيجياً مقترحاً لتطوير التعليم المحاسبي بالجامعات السعودية، وهو يناسب أيضاً للتطبيق في الجامعات الأخرى. ويقوم هذا الاتجاه الاستراتيجي على ضرورة تحديد رسالة أقسام المحاسبة بوضوح وهي تتمثل في تحقيق التميز في اكتشاف المعرفة ونقلها وتطبيقها والتزويد بالمهارات المحاسبية. وذلك في ظل مجموعة من القيم الأساسية تم ترجمة هذه الدراسة إلى أهداف يتعين تحقيقها والتي تتمثل في:

- تحقيق التميز في البحوث المحاسبية.
- تحقيق التميز في التعليم المحاسبي.

ـ المساهمة في تحقيق التميز في التطبيق المحاسبي.

ويتم بعد ذلك وضع الاستراتيجية الملائمة لتحقيق هذه الأهداف ثم تحول الاستراتيجية إلى خطط قابلة للتنفيذ (الوابل وجمعة 1996م، ص 53).

وفي ورقة أخرى مهمة بعنوان " **نحو إطار لتقييم التعليم المحاسبي**" أعدها د. كمال مصطفى سنة 1996م، جاء فيها أن هذه الدراسة تسعى إلى إلقاء الضوء على القضايا المعاصرة المهمة والاتجاهات الحديثة في مجال تقييم التعليم المحاسبي. ويمكن أن تكون هذه المداخل جزئية تتناول عنصراً واحداً أو شاملة تتناول التعليم المحاسبي في برنامج أو كلية بجميع أبعاده" (مصطفى 1996م، ص 76). ويقول إنه قد حاول أن يقدم إطاراً فكرياً لتقييم التعليم المحاسبي (مصطفى 1996م، ص 96).

يثمن الباحثان الجهد الذي تقوم به الجمعية السعودية للمحاسبة وقسم المحاسبة في كلية العلوم الإدارية بجامعة الملك سعود في سبيل تطوير مهنة المحاسبة في المملكة العربية السعودية. وربط المهنة بالتعليم والتأهيل ومشاركة جميع الهيئات المعنية بمهنة المحاسبة في المجتمع السعودي سواء في الجامعات او المؤسسات المهنية أوالهيئات المتخصصة في تطوريها والعمل باستمرار على استيعاب المستجدات والمتغيرات للحاضر والمستقبل مما يرقى بمهنة المحاسبة ويحافظ باستمرار على إيجابياتها وعلاج سلبياتها أولاً بأول.

8 ـ واقع تطوير برامج التعليم المعماري وطبيعة التعامل مع المشكلات الإجرائية في الجامعات العربية

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى البحث في واقع تطوير برامج التعليم المعماري وكيف يتم، حيث وجد الباحثان بأن واقع التطوير يمكن حصره في مجالين أساسيين هما: الدراسات والأبحاث التي قام بها المنظرون الأكاديميون والمهنيون، أما المجال الثاني فهو يمثل طبيعة

التعامل مع المشكلات الإجرائية لبرامج التعليم المعماري من خلال القائمين والمنتسبين إليه، وقد قام الباحثان بدراسة مجموعة من الحالات البحثية والإجرائية التي نعرض منها ما يلي:

1.8 الدراسات والأبحاث والندوات المتعلقة بتطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية

بعد مراجعة مجموعة من الدراسات والأبحاث المتعلقة بتطوير التعليم المعماري في الجامعات العربية تم اختيار بعض من تلك الدراسات التي تتميز بالنظرة العملية لواقع حل مشكلات تطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية. وقد تم تحليل هذه الدراسات والأبحاث من خلال علاقة موضوع البحث بالتطوير والتقويم وطبيعة التعامل مع المشكلة البحثية ومدى انتمائه لمكونات برامج التعليم المعماري.

من الدراسات التي تناولت موضوع أهداف التعليم المعماري الدارسة الخاصة بعنوان "**أهداف التعليم المعماري في المملكة العربية السعودية**" (السليمان 1991م).

يتمي هذا البحث إلى بُعد رئيسي من أبعاد برامج التعليم المعماري وهو بُعد الأهداف. ويسهم في تقويم الأهداف الحالية للتعليم المعماري في المملكة العربية السعودية، ويناقش الظروف والمتغيرات والمستجدات ومدى تأثيرها على فلسفة التعليم المعماري وأهدافه واتجاهاته. وقد نوه السليمان في بحثه عن "عدم توفر الميكانيكية الكافية لدفع عجلة الأهداف نحو التحقيق ومراقبة عجلة التحقيق وتتبع سيرها بأسلوب علمي سليم" (السليمان 1991م، ص12)، مما يعني عدم وجود تقويم وقياس مقنن لتتبع تحقيق الأهداف (غياب المقياس). كما يذكر الباحث أن هناك أهدافاً عامة للتعليم المعماري ترتبط بها كل مؤسسات التعليم المعماري في المملكة. حيث إن أهداف التعليم تعني المواصفات المطلوبة من خريج كلية العمارة والتخطيط. وبناءً على البحث الميداني الاستبياني للتعرف على أولويات التعليم المعماري والبيئة من وجهة نظر قاعدة عريضة من المعماريين والمخططين في مختلف قطاعات المهنة، استنتج السليمان سلسلة الأولويات التي يتوقع أن تخدم كمظلة تندرج تحتها تلك الأهداف

خلص في بحثه إلى وجوب إعادة النظر في أولويات الأهداف وإمكانات تحقيقها. وقد أشار إلى عدم وضوح خطة تنفيذ البرنامج او انعدامها كلياً، وعدم أخذ آراء وتجارب القاعدة العريضة من الممارسين ومن لهم معرفة بالمهنة، وعدم وجود قنوات تنسيق واتصال بين مدارس العمارة في المملكة. ويطالب بإعادة النظر في خطط ومناهج مدارس العمارة في المملكة. لكي تمكن خريجيها من تفهم طبيعة واحتياجات المجتمع المسلم داخل المملكة. ويعد هذا البحث من الأبحاث التي تركز على أحد المحاور الرئيسية لبرنامج التعليم المعماري وهو الأهداف.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع مخرجات التعليم الدراسة التي عنوانها "**مواصفات وكفاءة خريجي كليات العمارة والتخطيط في المملكة وعلاقة ذلك ببرامج تلك الكليات**" (السليمان 1992م). وقد هدف هذا البحث إلى قياس فعالية وتأهيل كليات العمارة والتخطيط في تخريج مهنيين أكفياء بالمقارنة مع خريجي الجامعات غير السعودية من وجهة نظر المشاركين في العملية التعليمية وممارسة المهنة. كذلك تهدف إلى التعرف على مدى استجابة تلك الكليات للمواصفات المطلوبة في الخريج ليمارس عمله بكفاية. تظهر الدراسة قدراً جيداً من الثقة في درجة تأهيل الخريج وكفايته خصوصاً من وجهة نظر خريجي الجامعات غير السعودية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. تظهر الدراسة أيضاً المواصفات المطلوبة من قبل السوق المحلية من خريجي كليات العمارة والتخطيط إضافة إلى المقررات والبرامج التي يجب إضافتها إلى تلك الكليات. وقد خلص الباحث إلى وجود أوجه تميز وأوجه قصور في مستوى الخريج، واستثنى الباحث أوجه التميز حيث يسهل على برامج التعليم المعماري أن تحافظ عليها. وقد وجد أن أوجه القصور في كفاية الخريجين تستلزم الكثير من المراجعة والتبصر. كما ذكر السليمان أنه "ففيما يتعلق بتدني إنتاجية وجدية الخريج من الجامعات السعودية يجب على البرامج القائمة إعادة النظر في فلسفتها وأهدافها وخططها وأساليب التنفيذ والتطبيق لتلك الخطط. ففي مضمار الإنتاجية والجدية مثلاً يبدو أن البرامج القائمة لم تبذل ما فيه الكفاية لغرس بعض الصفات والخصائص اللازمة لتخصص مهنة العمارة، فبخلاف الكثير من

التخصصات في الجامعة تحتاج كليات العمارة والتخطيط أن تغرس في نفوس طلابها حب المهنة التي هم بصددها والشغف بها أثناء المراحل الأولى من التعليم. وقبل ذلك حسن الاختيار من الطلاب المتقدمين من الثانوية العامة قدر الإمكان. كما أن مقياس الأداء لإنتاجية الطالب لا تخضع في أغلب الأحيان لمعايير علمية معتبرة تمكن من تخريج معماريين ومخططين أكفياء بطريقة تضمن كفاية الأداء وجودته وانتظامه، بغض النظر من يكون أستاذ المقرر، إضافة إلى ما في ذلك من العدل في التقويم. كما أن ضعف القدرة على الإبداع يستتبع المراجعة والمتابعة المستمرة للمناهج ومحتوياتها وطرق تدريسها والقائم على تدريسها بشكل يضمن لتلك البرامج أن تكون على قدم المساواة مع البرامج العالمية" (السليمان 1992م، ص 27).

ومن هنا نخلص إلى أهمية حسن اختيار الطلاب المتقدمين للبرنامج، ووجود مقياس لقياس فاعلية الأداء لإنتاجية الطالب، وأهمية المراجعة والمتابعة المستمرة للمناهج ومحتوياتها وطرائق تدريسها وأعضاء هيئة التدريس. وهذا يؤكد أهمية وجود تقويم شامل لبرامج التعليم المعماري.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع تأصيل مفهوم العمارة الإسلامية العربية في الجامعات العربية الدراسة التي قام بها نجم 1989م وعنوانها "**مدخل لتعليم العمارة العربية المعاصرة**"، حيث يرى أن الوطن العربي يجابه اليوم تحدياً قاسياً في تحديد هويته المعمارية النابعة من بيئة مجتمعه وطبيعته ولعل تعليم العمارة العربية المعاصرة في المدارس والجامعات العربية يبتكر من الأساليب الفعالة للقضاء على هذا التحدي، وإيجاد جيل معماري يعمل على فرض هوية للنمط المعماري في المدن العربية" (نجم 1989، ص 92). وينتقد نجم برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية بأنها تتبنى وتقلد مناهج تعليم العمارة في العالم الغربي وقد أشار إلى ذلك بقوله: "... حيث أصبح لدى العالم العربي عدد كبير من المعماريين الذي يهتمون بنقل وتقليد ما يشاهدونه في البلاد الأجنبية من عمارة حديثة أنشئت في بيئات تختلف عن بيئة المجتمعات العربية والإسلامية التي تحتاج إلى تطوير جذري حتى تتمكن من تخريج معماريين درسوا

مبادئ العمارة العربية الإسلامية واقتنعوا بها وأصبحوا مستعدين لممارستها" (نجم 1989م، ص 102). ويدعو نجم إلى تغير جذري في برامج التعليم المعماري يهدف إلى تأصيل العمارة العربية الإسلامية والمحلية في مناهج التعليم المعماري في الجامعات العربية، وينتمي هذا البحث إلى مفهوم أكثر شمولية لتطوير برامج التعليم المعماري، ولكنه يركز فقط على تطوير المنهج.

وفي دراسة نقدية مشابهة للتعليم المعماري في الجامعات العربية بعنوان "**العمارة الإسلامية في التعليم المعماري في العالم العربي**" يشير إبراهيم 1989م، إلى الانقسام الفكري بين مناهج التعليم المعماري في الوطن العربي ويؤكد "... خصوصية المناهج التعليمية للعمارة الإسلامية في الجامعات العربية.." (إبراهيم 1989م، ص 60)، كما يذكر أن "... العملية التعليمية تتطلب ركائز علمية لأسس تقويم الإنتاج الفكري للطالب في السنوات الدراسية المختلفة تبعاً لقدراته التحصيلية، فالعملية التعليمية في المجال المعماري ترتكز أساساً على أسس التقويم والنقد العلمي الموضوعي، وهذا ما لا توفره معظم مناهج التعليم المعماري في الجامعات العربية للأساتذة أو الطلبة على حد سواء.." (إبراهيم 1989م، ص60). ويرى إبراهيم أن إشكالية التعليم المعماري في الوطن العربي تتمثل في أنها "... تضع طالب العمارة بعيداً عن واقعه الحضاري من ناحية أو واقعه العملي والتطبيقي من ناحية أخرى، فيخرج من العملية التعليمية مبتدئاً ويتحسس طريقه في واقع جديد عليه. وهكذا يضيع الطالب في الفجوة التي تقع بين النظرية والواقع... النظرية المستمدة جذورها من الفكر الغربي والواقع المتمثل بالخصائص الثقافية والاقتصادية والاجتماعية السائدة والبيئة المحلية، ولم يصل التعليم المعماري في العالم العربي إلى حل لسد هذه الفجوة العلمية.." (إبراهيم 1989م، ص 60). ويدعو إبراهيم أيضاً في قوله ".. ولابد أن يعقد المعماريون العرب مؤتمراً خاصاً لتطوير التعليم المعماري بحيث يكون المنهج الإسلامي هو الموجه للعملية التعليمية" (إبراهيم 1989م، ص61). كما يضيف إبراهيم في دراسته النقدية عن التعليم المعماري في الجامعات العربية قوله أن "تطوير المناهج

هنا يرتبط بتطوير الفكر المعماري عند الأستاذ أولاً حتى يمكن أن ينقله بالتبعية إلى القاعدة الطلابية، ولذلك فإن مشاركة أساتذة العمارة في الجامعات العربية في تطوير العملية التعليمية على أساس المنهج الإسلامي الصحيح... هو مفتاح" (إبراهيم 1989م، ص 61). ويضيف أن المناهج العلمية تتطلب أيضاً "عرض تاريخ العمارة الإسلامية من المنظور العقائدي وليس من المنظور الشكلي أو التشكيلي فقط حتى يمكن استنباط القيم الثابتة التي يمكن أن تمتد إلى عمارة اليوم وعمارة الغد، وحتى يمكن تحديد الخصائص المتغيرة بتغير المكان والزمان. وتخلص هذه المناهج إلى تحديد الأصول الملزمة والفروع التي فيها مساحة أكبر للاجتهاد" (إبراهيم 1989م، ص 61).

وفي مقالة البروفيسور جيرالد إم مك كيو Gerald M. McCue بعنوان: Thoughts About Architectural Education، وهي مقالة منقحة ومطورة من خطاب ألقاه مك كيو في العاشر من مايو سنة 1992م في الندوة التي أقيمت بكلية العمارة والتخطيط بجامعة الملك سعود في ختام زيارته كأستاذ زائر للكلية، حيث ألقى الضوء في مقاله المذكور على الأهداف الأساسية لحاضر ومستقبل التعليم المعماري في المملكة العربية السعودية. كما بين في مقاله بأن التأهيل للممارسة المهنية في الجامعات ذات الطبيعة البحثية يجب أن تتضمن مناهجه معارف ومهارات مستقاة من النظرية والممارسة في مجال المهنة. وفيما يتعلق بالتعليم المعماري ومستقبله في المملكة فقد بين أن لمضامين المعرفة والمهارات والقيم التراثية أهمية كبيرة في التعليم المهني وذلك لما عرف عن المجتمع السعودي من التزامه بالمحافظة على عاداته وتقاليده وتراثه وقيمه وما يقابله من ضرورة مواءمة التقنيات الحديثة بتلك القيم المعيشية، بالإضافة إلى الوعي المطلوب لاستمرارية التراث العمراني القديم والمحافظة عليه لمواجهة التغيرات السريعة في جميع القطاعات الاقتصادية والعمرانية وزيادة حجم التطورات الحضرية وتعقديها. ويذكر McCue بأن هذه الجوانب المهمة تبرز تحدياً جديداً للمعماريين السعوديين. وتحت هذه الظروف حذر McCue من تبني نماذج للتطوير مستوردة من مناطق

أخرى من العالم قد لا تكون مناسبة، حيث أن تبني مثل هذه النماذج التطويرية مخاطرة تعمل على تدهور البيئة الإقليمية والمحلية في المملكة وتسبب في تدهور أنماط المجاورات السكنية (McCue 1992م، ص4).

ومن هذا المنطلق فقد حدد McCue هدفاً أساسياً للتعليم المعماري وهو تدريس طلاب العمارة كيف يفكرون كمعماريين (McCue 1992م، ص6). وقد عدد أربعة أغراض objectives لتحقيق هذا الهدف الصريح الشامل ، وهذه الأغراض هي:

- تحفيز الاهتمام في مجال المعرفة والخبرة المهنية بتنمية القدرة على استمرار عملية التعلم خلال مزاولة المهنة.
- تطوير قدرات الطالب على التفكير الدقيق في كل من طرق المعرفة.
- تحقيق البراعة الفائقة للمهارات الشخصية في التصميم.
- تطوير الاهتمام في المشاكل المعاصرة والمشاركة فيها تعاونياً.

وقد أضاف McCue في الغرض الرابع بأنه لا أفضل من مساعدة الطلاب في تطوير قدراتهم للتفكير المهني من تناول مشاريع حقيقية (McCue 1992م، ص7).

وفيما يخص نوعية مخرجات التعليم المعماري أوضح McCue رأيه بأنه يؤيد تخريج وتأهيل متخصصين في مستوى ما بعد مرحلة البكالوريوس وأنه يؤمن بأن برامج التعليم المعماري على مستوى الدراسات الجامعية (البكالوريوس) يجب أن تؤهل معماريين ذوي مهارات متعددة للبدء في دخول المهنة مع التوقعات بأنهم سوف يكلفون بمهام عدة خلال حياتهم العملية، حيث أن تأهيل خريجي برامج التعليم الجامعية سوف لا يجدون الفرصة لتغيير وتطوير اهتماماتهم الخاصة مع الوقت. كما أن تأهيل متخصصين مهرة يمكن أن يتم مع الوقت خلال الممارسة أو مع التعليم ما بعد الجامعي في مرحلة متأخرة. وقد دعم موقفه هذا في الاستراتيجية التي قدمها لتحقيق الصفة الأساسية للمعماري العام من خلال تطوير التفكير

التحليلي للمعماري في أساليب عدة من الفكر جنباً إلى جنب مع البراعة المتميزة في التصميم (McCue 1992م، ص8).

في دراسة بعنوان "**تأهيل وممارسة وتطوير**" أعدها د. سامي عنقاوي وآخرون، والتي قدمت في الاجتماع السنوي الثاني للجمعية السعودية لعلوم العمران بجدة سنة 1411 هـ الموافق 1990م، تهدف إلى تطوير مهنة العمارة من خلال النظر إلى المهنة بمنظور شامل يبدأ بتأهيل المعماري وتدريبه وإعادة النظر في الأساليب التي تحكم ممارسة مهنة العمارة في المجتمع السعودي، وقد نوه عنقاوي وزملاؤه الباحثون في قولهم "يبدأ تأهيل المعماري في المرحلة الجامعية، وفيها يتلقى تعليمه الأساسي في المجالات المرتبطة بالعمارة. لذا ينبغي دراسة برنامج الدراسة الجامعية، ومراجعة المناهج الدراسية وتطويرها بطريقة واقعية وفق المعايير والأسس المحلية لخدمة احتياجات المجتمع، وتطويعها لتتمشى مع متطلبات البيئة والخلفية الحضارية والدينية وتساهم بفعالية في دفع عجلة التنمية (عنقاوي وآخرون 1990م، ص 1).

ومن خلال ندوة تأصيل العمارة المحلية في التعليم العمراني دعا صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن سليمان بن عبد العزيز إلى تأصيل مفهوم العمارة المحلية في برامج التعليم العمراني بالجامعات السعودية حيث أشار في خطابه إلى أنه "قد حان الوقت لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي تقول إن التراث العمراني المحلي لا يتناسب مع النهضة العمرانية الحالية ولا يتوافق مع التطلعات المستقبلية" (ندوة تأصيل العمارة المحلية في التعليم العمراني 1998م). ويؤكد في خطابه أيضاً أن "عمارة اليوم التي لا تنطلق مستفيدة من عمارتنا المحلية عبر الأزمان وهي عمارة قاصرة. كما أن العمارة التي وفدت إلى البلاد على أنها عمارة مستقبلية متفوقة لم تزدهر إلا في غياب الوعي الحقيقي والتطبيق والتطوير الصحيح للعمارة المحلية" (ندوة تأصيل العمارة المحلية في التعليم العمراني، 1998م).

كما يدعو الأمير سلطان بن سلمان إلى "تخريج معماريين سعوديين يحملون لواء العمارة المحلية، منطلقين في رسالتهم بأننا هنا قد سئمنا تبني المدارس المعمارية الأخرى متظاهرين بأنها إبداعات محلية..." (ندوة تأصيل العمارة المحلية في التعليم العمراني، 1998م).

هذا النوع من التوجه يعتبر بمثابة دعوة لإعادة تأسيس برامج التعليم المعماري في الجامعات السعودية ويعني أن توجه برامج التعليم المعماري الحالية تبنت ولازالت تتبنى برامج تعليم معماري غربية مستوردة ومقلدة. لذلك فإن هذه الدعوة التي وجهها سمو الأمير سلطان بن سليمان إلى المسؤولين عن برامج التعليم المعماري في المملكة العربية السعودية تعتبر دعوة تطوير لأن يكون لمدارس العمارة في المملكة العربية السعودية شخصيتها المستقلة المحلية المتميزة.

ومن خلال عرض أوراق كليات العمارة والتخطيط في هذه الندوة صرحت ورقة عمل كلية العمارة والتخطيط بجامعة الملك فيصل "بأن معظم برامج التعليم في كليات العمارة في المملكة العربية السعودية وضع وصمم من قبل خبرات أجنبية كان يغيب عنها أهمية العمارة المحلية. ولما تقتضيه المصلحة العامة من العناية بالموروث العمراني المحلي للمدن السعودية وإبراز هويتها وعراقتها فقد بات من الضرورة بمكان إعادة النظر في برامج كليات العمارة والتخطيط التعليمية وصياغتها بما يخدم العمارة المحلية والحفاظ عليها" (ورقة عمل كلية العمارة والتخطيط، جامعة الملك فيصل 1998م، ص2). كما صرحت الورقة بما يلي " في الحقيقة أن موضوع هام كموضوع العمارة المحلية والحفاظ عليها إنما هو توجه فكر يؤصل القيم ويربط الحاضر بالماضي وينشئ جيلاً مرتبطاً بموروث الآباء والأجداد من ثقافة ودين وقيم اجتماعية. لذلك يستحق الكثير من العطاء والتضحية، فبرامج التعليم المعماري الحالية لا تفي ولا ترتقي إلى طموحات الهدف المنشود من تأصيل العمارة المحلية في مناهج التعليم العمراني (ورقة عمل كلية العمارة والتخطيط، جامعة الملك فيصل 1998م، ص8).

لوحظ أن إعادة النظر في برامج التعليم المعماري يكون بناءً على ظروف تحتم ذلك، والدليل على ذلك أن ندوة تأصيل العمارة المحلية في برامج التعليم المعماري في الجامعات السعودية، حتى كانت معظم الأوراق المقدمة من مدارس العمارة تسعى لإثبات وجود عدد من المقررات والساعات التدريسية التي تتناول موضوع العمارة التقليدية في برامجها.

يُستخلص من الدراسات السابقة أن تتفق جميعاً على أن مناهج التعليم المعماري في الجامعات العربية مقلدة ومستوردة، وأن هناك حاجة إلى تأسيس مدرسة فكرية محلية للتعليم المعماري.

ورغم تميز هذه الدراسات والأبحاث والندوات إلا أنه يمكن أن تكون أكثر تأثيراً وفاعليةً وإسهاماً في تطوير التعليم المعماري إذا كان هناك إطار فكري شامل يربط هذه الدراسات والأبحاث ويوحد الجهود المتناثرة بحيث تصب تحت مظلة فكرية تؤصل برامج التعليم المعماري وتعمل على تطويره. كما يجب أن يكون لبرامج التعليم المعماري في الجامعات العربية جذور راسخة تعتمد على فكر محلي أصيل نابع عن احتياجات المجتمع والبيئة بكل مؤثراتهما وأن الفكر التطويري يجب أن يكون جزءاً من الإطار الشامل للفكر التعليمي، وإن إطار التقويم الشامل المستمر لبرامج التعليم المعماري جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

2.8 طبيعة التعامل مع المشكلات الإجرائية لبرامج التعليم المعماري في الجامعات العربية

هذا الموضوع يحتاج لبحث مستقل لحصر نوع المشكلات وطرق التعامل معها في مجالس الأقسام والكليات التي لديها برنامج تعليم معماري في الجامعات العربية، ويكون هذا البحث الإجرائي في أربعة برامج تمثل مختلف مناطق الوطن العربي مثل المغرب العربي ووادي النيل وبلاد الشام والجزيرة العربية. ودون هذه الدراسة الإجرائية الموثقة من محاضر مجالس الأقسام والكليات المعنية لا نستطيع سوى التعامل مع الموضوع من واقع الخبرة الشخصية للباحثين في صورة مجموعة من الفرضيات التي تحتاج للبحث والإثبات. فالتفاعل مع المشكلات حالياً يعتمد على ما يطرحه المسؤول الإداري رئيس مجلس برنامج التعليم المعماري

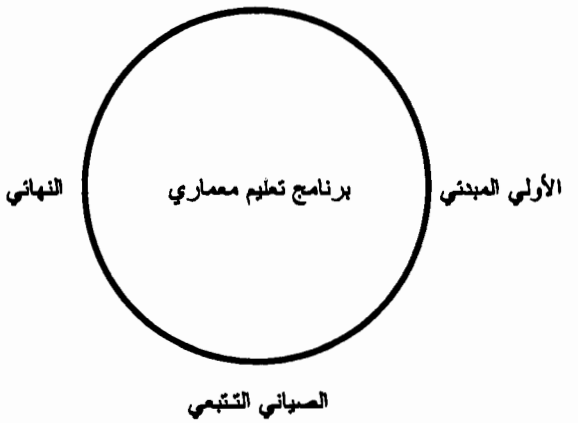
بناءً على رغبته في تسيير أمور القسم الإدارية الروتينية مثل التعينات والترقيات، وشؤون الطلاب ومشاكلهم وشؤون أعضاء هيئة التدريس ومشاكلهم ومشاكل الامتحانات وتنظيم البرنامج الزمني والجدول الدراسي وطرح المقررات وإدارة وتنفيذ المنهج والنواحي الإدارية والمالية للبرنامج.

أما النواحي الفكرية والتطويرية وتحسين مستوى الأداء والارتقاء بمستوى البرنامج وعضو هيئة التدريس وأساليب التدريس ومواكبة العصر والتفكير في مستقبل البرنامج وتطويره في ضوء المستجدات والمتغيرات المتسارعة، وكذلك خدمة المجتمع ووضع الخطط والاستراتيجيات للبحث العلمي وتطوير البرنامج وقياس الكفاية الداخلية والخارجية له، فهي أمور وموضوعات لا تنال القسط الكافي من الدراسة والبحث، ولا يتم الوصول بشأنها إلى قرارات تنفيذية تساعد البرنامج على التطوير والخروج من الجمود.

كما أنه لا تتوافر وسيلة لتقويم أداء البرنامج سوى التقرير السنوي الذي عده رئيس القسم بمفرده ويركز فيه على أداء أفراد الجهاز الإداري والفني وأعضاء هيئة التدريس والمعيدين. ويتناول التقرير السنوي الإيجابيات والمعوقات التي تواجه القسم في سبيل القيام بدوره لتحسين مستوى الأداء فيه.

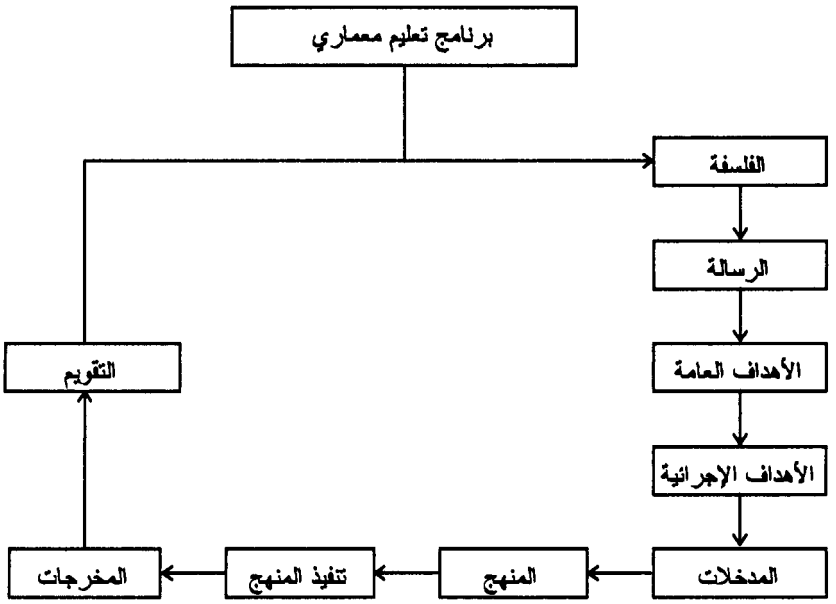
ولكون هذا التقرير يعد من قبل رئيس البرنامج التعليمي فقط فهو يمثل وجهة نظر فردية ويفتقد إلى الشمولية والاستمرارية والجماعية في تقويم مستوى فاعلية أداء البرنامج من حيث الأهداف والمدخلات والبيئة والمنهج وتنفيذ عملياته والمخرجات والكفاية الداخلية والخارجية للبرنامج والمعايير المقننة لقياس مستوى الإنجاز. ويجب أن يكون هناك أنواع أخرى من التقويم بالإضافة إلى التقرير السنوي باستخدام أنواع التقويم المختلفة الذاتي والبدائي والصياني والنهائي (الشكل 1).

ويجب أيضاً أن يقوم بالتقويم لجان داخلية وخارجية لضمان الحكم الموضوعي على متسوى فاعلية أداء البرنامج. وبذلك نستطيع معرفة إيجابيات البرنامج وسلبياته بحيث يساعد ذلك على اتخاذ القرارات المناسبة بشأن البرنامج والحفاظ على إيجابياته ودفعها إلى الإمام وعلاج جوانب القصور والعمل على تحسينها.



الشكل (1) أنواع التقويم حسب وقت إجرائه

مما سبق يتضح انه يجب أن يكون للبرنامج سياسة تقويمية شاملة ومستمرة لها إطار استراتيجي وخطة لتقويم مختلف مكوناته. هذا الإطار الاستراتيجي يجب أن يشمل فلسفة البرنامج ورسالته المنشودة لخدمة المجتمع وأهدافاً عامة وإجرائية واستراتيجية تحقق هذه الأهداف بحيث تختار من ضمن بدائل واستراتيجيات متنوعة. ويلي ذلك تحديد متطلبات بيئة البرنامج وتصميم المنهج المناسب ووضع الخطط المناسبة لتنفيذ عملياته وأساليب تقويم مدخلاته ومخرجاته للحكم على مدى تحقيق الأهداف الموضوعة مع تنوع مصادر وأدوات تقويمه والاستفادة من النتائج في التغذية الراجعة من حيث إعادة النظر في فلسفته وأهدافه واستراتيجية. فبرنامج التعليم المعماري يجب النظر إليه كمنظومة متكاملة بكل أجزائه ومكوناته (الشكل 2)



الشكل (2) إطار استراتيجي مقترح لتطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية

9 ـ الحاجة إلى استخدام الأساليب التربوية في تقويم برامج التعليم المعماري بهدف تطويره

من الدراسات السابقة تبين أن مؤسسات التعليم العالي ووحداته الأكاديمية وبرامجه المهنية المتخصصة أخذت على عاتقها تقويم برامجها كوسيلة لتطوير وتحسين مستوى أدائها نظراً للظروف الاقتصادية والتقنية وثورة الاتصالات والمعلومات والمتغيرات السريعة والمستجدات التي تستدعي إعادة النظر في التعليم لمواجهة تحديات المستقبل. والبرامج التي لا تأخذ بهذا المنحى التطويري سوف تتجمد وتتخلف عن الركب الحضاري العالمي ولا تستطيع خدمة مجتمعاتها من خلال برامجها الأكاديمية والمهنية، حيث أن تطوير المهن يبدأ من تطوير التعليم. ومن الملاحظ أن برامج التعليم المعماري لم تأخذ موضوع تطوير برامجها بشكل جدي باستخدام الأساليب التربوية السليمة. ومن هنا كان لزاماً على برامج التعليم المعماري في

الجامعات العربية تعرف الأساليب التربوية للتقويم التي تشمل الأطر الفكرية والمفاهيم والمعايير والمقاييس المقننة لتبدأ عمليات تطوير برامجها على أسس علمية سليمة واستخدامها في التقويم.

1.9 مفهوم التقويم وأنواعه:

التقويم علم يضم عمليات مختلفة تتبع في جمع البيانات وتفسيرها من أجل تقرير قيمة أو جدوى برنامج ما، للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغاؤه أو اختيار بديل له من بين مجموعة من البدائل في ضوء معايير عملية (الصانع، وآخرون 1983م). وفيما يخص أنواع التقويم التربوي فهناك نوعان هما الأول: التقليدي بالامتحانات ويتعامل مع مشكلات برامج التعليم بشكل مجزأ. وقد أصبح هذا النوع غير مجد بسبب محدوديته وعدم شموليته لمختلف مكونات البرنامج التعليمي . والثاني المعاصر الذي يتضمن كل العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية مثل الأهداف والمنهج والبيئة التي يؤدي فيها البرنامج التعليمي وتقويم أساليب التدريس وأعضاء هيئة التدريس والطلبة ومخرجات البرنامج. كما أن المفهوم المعاصر للتقويم يتعامل مع البرنامج التعليمي كمنظومة متكاملة حيث يؤثر كل عنصر من مكوناته في مستوى فاعلية أدائه (الغنام 1983م).

2.9 نماذج التقويم وأنواعها:

اتفق التربويون على أن نموذج التقويم عبارة عن خطة أو تصور مسبق منظم ودقيق لعملية التقويم التربوي (الصانع وآخرون، 1981م). وللتقويم أنواع متعددة جمعها شبلي سنة 1983 وعرضها وفق تصنيف يضم تحت كل فرع من فروعه الأنواع التي تجمعها صفة عامة مميزة نذكر منها على سبيل المثال وليس الحصر: التقويم بحسب وقت إجرائه ويشمل التقويم التمهيدي والتطويري والنهائي والتتبعي. والتقويم بحسب درجة الشمولية، مكبر (كلي) أو مصغر (جزئي) أو بحسب درجة الشكلية رسمي أو غير رسمي، أو بحسب نوع المعلومات والبيانات كمي أو نوعي، أو بحسب نوع القائمين به داخلي أو خارجي أو مشترك، أو بحسب

طبيعة معالجة المعلومات والبيانات وصفي أو مقارن أو تحليلي ، أو بحسب الموقف من الأهداف معتمد على الأهداف أو غير معتمد عليها (شبلي، 1983م). كما أن هناك تصنيفاً رباعياً لماكلوسكي يشمل النماذج الكلاسيكية التي تؤكد تقويم البرنامج في ضوء مدى تحقيقها للأهداف، مثل نموذج تالير وهاموند والنماذج المعتمدة التي تركز على عمليات البرنامج كما في نموذج ستيك وسكرفين ونماذج النظم التي تتعامل مع البرنامج التعليمي كمنظومة متكاملة بكل عناصره وجوانبه من أهداف وعمليات ومخرجات مثل نموذج ستفلبيم (Stufflebeam, 1983). ونماذج التناقض التي تعتمد على المعايير، إذ ينبغي مقارنة النتائج التربوية بالمعايير المحددة التي يتم في ضوئها تقويم البرنامج مثل نموذج بروفوس (Provus, 1971).

وهناك أيضاً تصنيف رباعي آخر لبوفام لنماذج التقويم وهي نماذج الهدف Goal Attainment Models وهذا النوع من نماذج التقويم عبارة عن تقرير مدى تحقيق أهداف البرنامج مثل نموذج هاموند (Hammond, 1972). والنوع الثاني وهو نماذج إصدار الأحكام في ضوء معايير داخلية Judgement Model Emphasizing Intrinsic Criteria، هذه المعايير تتعلق بعمليات تنفيذ البرنامج مثل نموذج ستيك والنوع الثالث هو نماذج إصدار الأحكام في ضوء معايير خارجية Judgement Model Emphasizing Extrinsic Criteria. ويركز على معايير تتعلق بالمخرجات مثل نموذج (Stufflebeam, 1971). أما النوع الرابع فهي نماذج تسهيل القرار التي تؤكد أن يكون التقويم بالشكل الذي يخدم متخذي القرارات فيما يخص البرنامج الذي يراد تقويمه مثل نموذج ستفلبيم Decision-Facilitation Model (Popham, 1975). ونورد في الفقرة التالية تعريفاً مختصراً لنموذج ستفلبيم The C I P P Evaluation Model نظراً لأهميته وشموليته مقارنة بنماذج التقويم التربوية الأخرى.

3.9 نموذج ستفلبيم The C I P P Evaluation Model:

يصنف نموذج ستفلبيم ضمن النماذج التي تساعد على اتخاذ القرارات بشأن البرنامج التعليمي في تصنيف "بوفام" لأنواع نماذج التقويم. ويصنف ضمن نماذج النظم في تصنيف

"ماكلوسكي McCluskey (توفيق، 1983م). ويهدف هذا النموذج إلى تطوير برنامج التعليم من خلال المساعدة على اكتشاف إيجابياته وسلبياته، ورفع مستواه ومساعدة القائمين عليه على اتخاذ القرارات بشأنه، والاستفادة من التغذية الراجعة للتقويم في تحسين مستوى الأداء بشأن تخطيط وتنفيذ عمليات البرنامج. ولذلك فهو يخدم الأغراض الخاصة للتقويم البنائي Formative Evaluation الذي يساعد على اتخاذ القرارات بشأن البرنامج Decision Making. كذلك يخدم الأغراض الخاصة للتقويم النهائي Summative Evaluation الذي يساعد التعرف على إيجابيات البرنامج وسلبياته Accountability، وهو يتميز في كونه اكثر نماذج التقويم شمولية ويميل إلى منحى النظم System Evaluation، أي يتعامل مع البرنامج التعليمي على أساس أنه منظومة متكاملة. كما أنه يتصف بالشمولية والاستمرارية ويساعد على صيانة وتحسين نوعية عمليات تشغيل البرنامج.

نستخلص من ذلك أنه بعد وضع الإطار الاستراتيجي لتطوير برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية الذي ورد في (2.8) الفقرة أنه يتبع ذلك حتمية تصميم نموذج تقويم شامل مستمر لقياس فاعلية أداء برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية بهدف استخدام الأساليب العلمية التربوية المقننة لتطوير التعليم على أسس علمية يعتمد عليها.

10 ـ النتائج والتوصيات

وقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1. غياب الفكر التطويري لبرامج التعليم المعماري ويتصف بكونه مجزأ ومشتتاً ولا يجمعه إطار.
2. برامج التعليم المعماري في الجامعات العربية مستوردة ومقلدة وجامدة.
3. الحاجة إلى تأصيل مدارس فكرية للتعليم المعماري ذات شخصية مستقلة.

ومن توصيات هذه الدراسة ما يلي:

1. دعوة أقسام العمارة إلى إعادة النظر في برامجها والخروج من الجمود الحالي واستخدام أساليب التقويم التربوية.
2. الدعوة إلى تقويم برامج التعليم المعماري بهدف تطويرها.
3. تأسيس هيئات محلية وإقليمية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لبرامج التعليم المعماري.
4. البدء فوراً في تبني ندوات تعقد سنوياً على المستوى المحلي والإقليمي للبحث في قضايا التعليم المعماري وسبل تطويره.
5. حتمية توفير مقياس مقنن لتقويم فاعلية أداء برامج التعليم المعماري.

المراجع

- الوكيل حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين، "**أسس بناء المناهج وتنظيماتها**"، نوفمبر 1980م، ص.
- فهمي، محمد سيف الدين، 1409هـ/1989م، اتجاهات التغير والتطوير في التعليم الجامعي وموقف دول الخليج منها، مجلة رسالة الخليج العربي، يصدرها مكتب التربية العربي بدول الخليج، العدد 28، السنة التاسعة، ص ص 127 ـ 152.
- الصانع، محمد عبد الله وآخرون، "**تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي**"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ وحدة البحوث التربوية، الكويت، جمادى الأولى 1401هـ / 1981م.
- وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، من 20 ـ 1407/8/22هـ الموافق من 18 ـ 20 /1987/4م، بغداد، العراق.
- مسيرة الندوات الفكرية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، 1415هـ، الموافق 1994م، ص ص 27 ـ 28.
- ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رؤى مستقبلية من 25 ـ 28 شوال 1418 هـ الموافق من 22 ـ 25 فبراير 1998م، الرياض.
- البابطين، عبد العزيز بن عبد الوهاب، 1998م، أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي، أبحاث وأوراق عمل الندوة، الجزء الثالث، ص ص 643 ـ 662.
- الرشيد، محمد أحمد، "**ملف التقويم الذاتي**"، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 20 ـ 1407هـ/1986م، ص ص 229 ـ 227.
- القرني، علي سعد محسن، "**مقياس التقويم لفاعلية برامج التعليم الجامعي الأكاديمية**" مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، 1995م، ص ص 129 ـ 159.
- الحيدر، محمد عبد الرحمن، "**واقع التعليم الهندسي في الوطن العربي وسبل تطويره**"، رسالة الخليج العربي، العدد 14، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1412هـ/ 1992م، ص ص 23 ـ 45.
- الحيدر، محمد عبد الرحمن، والدهشان، محمد عز الدين، "**دراسة مقارنة بين برامج ومناهج كليات الهندسة في جامعات الدول العربية بمكتب التربية العربية لدول الخليج**"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1407.
- الطاسان، محمد بن صالح، 1996م، تقديم الندوة، كلية العلوم الإدارية، كتيب الندوة السابعة لسبل تطوير المحاسبة في المملكة العربية السعودية، التعليم والتأهيل المحاسبي بالمملكة العربية السعودية، عقدت بجامعة

الملك سعود، كلية العلوم الإدارية، قسم المحاسبة، في الفترة من 23 ـ 24 رجب 1417هـ الموافق من 4 ـ 5 ديسمبر 1996م، ص ص 1 ـ 2.

- الوابل، وابل بن علي وجمعة إسماعيل إبراهيم، 1996م، برامج التعليم المحاسبي في الجامعات السعودية دراسة مقارنة وإطار استراتيجي مقترح للتطوير، كتيب الندوة السابعة لسبل تطوير المحاسبة في المملكة العربية السعودية: التعليم التأهيل والمحاسبي بالمملكة العربية السعودية، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض، ص ص 35 ـ 54.

- مصطفى، كمال خليفة أبو زيد، 1996م، نحو إطار لتقييم التعليم المحاسبي، كتيب الندوة السابعة لسبل تطوير المحاسبة في المملكة العربية السعودية: التعليم والتأهيل المحاسبي بالمملكة العربية السعودية، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض، ص ص 75 ـ 114.

- السليمان، طارق محمد عقيل، 1441هـ/ 1991م، "أهداف التعليم المعماري في جامعات المملكة العربية السعودية"، مجلة جامعة الملك سعود ، العمارة والتخطيط، المجلد الثالث، الرياض، ص ص 3 ـ 29.

- السليمان، طارق محمد عقيل، 1412هـ 1992م، "مواصفات وكفاءة خريجي كليات العمارة والتخطيط في المملكة العربية وعلاقة ذلك ببرامج تلك الكليات" مجلة جامعة الملك سعود ، العمارة والتخطيط، المجلد الرابع، الرياض، ص ص 3 ـ 36.

- نجم، رائف يوسف، 1989م، مدخل لتعليم العمارة العربية المعاصرة، مجلة المدينة العربية، العدد 39 صفر، ص ص 91 ـ 109.

- إبراهيم، عبد الباقي صفر 1410هـ "العمارة الإسلامية في التعليم المعماري في العالم العربي"، مجلة المدينة العربية، 39.

- McCue, Gerald., "**Thoughts About Architectural Educaion**" Journal of King Saud Auniversity, Architectur and planning, V 6, K. S. U Libraries, 1414 A.H./ 1994A. D., p p 3 - 9.

- عنقاوي، سامي محسن، وآخرون، 1411هـ/1990م، المعماري:تأهيل وممارسة وتطوير الاجتماع السنوي الثاني للجمعية السعودية لعلوم العمران، جدة.

- ندوة تأصيل العمارة المحلية في التعليم العمراني، المنعقدة في 1418/7/26هـ الموافق في 1997/11/26م.

- الغنام، محمد أحمد، 1403هـ/1983م، "نحو رؤية جديدة للتقويم التربوي: نظرة نظامية، كتيب محاضرات دورة التقويم التربوي المنعقدة في الفترة من 29 جمادى الأولى إلى 18 جمادى الأخرى 1401هـ الموافق من

4 ـ 23 أبريل 1981م، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ص ص 89 ـ 99.

ـ الشبلي/ إبراهيم مهدي، 1981م، "أنواع التقويم"، كتيب محاضرات دورة التقويم التربوي المنعقدة في الفترة من 29 جمادى الأولى إلى 18 جمادة الأخرى 1401هـ الموافق من 4 ـ 23 أبريل 1981م، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ص ص 89 ـ 99.

- Stufflebeem, D. L., **"The C I P P Model for Program Evaluation"** in Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation, Madaus, G. F., et al. (Editors), Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston, 1983.

- Provus, Malcolm, **"Discrepancy Evaluation"** Berkeley, California: McCutchan, 1971.

- Hammond, R. L. **"Evaluation at the Local Level"**, (Mimeograph), Tucson, Arizona: EPIC Evaluation Center, 1972.

- Stufflebeem, D. L., et al., **"Educational Evaluation and Decision Making"** Itasca, Illinois: Peacock, 1971.

- Popham, James W., **"Educational Evaluation"** Englewood Cliff, New jersey: Prentice - Hall, 1975.