المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الرابع عشر - العدد الثامن والأربعون 2021م

مجلة عربية علمية ربعية محكمة تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا بالإشتراك مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355

- مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي من وجهة نظر الطلبة بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية في جامعة طبرق

  حسام مراجع مؤمن النعاس رحمة صبحي عمر حسين حمدي عطية سالم حماد أمنة نوح متموح أدريس

- المعايير التّربوية والفنية لتصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال من وجهة نظر خبراء تكنولوجيا التّعليم

  أحمد محمد المباريدي

- مستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين

  محمود عبد المجيد عساف وائل محمود كراز

- اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس من وجهة نظرهم – جامعة بخت الرضا – السودان

  محمد علي محمد علي الضو

- واقع تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات

  فتح الإله محمد احمد محمد الشريف الحسين عوض الأمين

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

معامل التأثير العربي (http://www.arabimpactfactor.com)

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

2016	2017	2018	2019	2020
0.7	0.68	0.82	1.13	1.08

المجلة مفهرسة في المواقع التالية:

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الرابع عشر – العدد (٤٨) ٢٠٢١م

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي ياغي – الأردن

أ.د. سوسن شاكر عبد المجيد – العراق

أ.د. محمود الوادي – الأردن

أ.د. محمد عبد الله الصويغ – اليمن

أ.د. خليل الخليلي – البحرين

أ.د. حسن زر داني – المغرب

أ.د. سهام القرضاوي – قطر

أ.د. بشير الزعبي – الأردن

أ.د. عبدالله مسلم – السعودية

أ.د. جواهر المضحكي – البحرين

أ.د. خليل الدليمي – العراق

أ.د. هنري العويض – لبنان

أ.د. نادية بدراوي – مصر

أ.د. محمد بدر أبو العلا – الإمارات

أ.د. يونس عمر – فلسطين

أ.د. نورية العواضي – الكويت

أ.د. إسماعيل الجبوري – العراق

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي – اليمن

نواب رئيس التحرير

أ.د. عبد اللطيف مصلح محمد – اليمن

أ.د. نعمان قايد النجار – اليمن

هيئة التحرير

أ.د. عمرو عزت سلامة – الأردن

أ.د. عبد الرحيم الحنيطي – الأردن

أ.د. عبد العزيز برغوت – ماليزيا

أ.د. محمود فتحي عكاشة – مصر

أ.د. فيصل الحاج – السودان

أ.د. عبد اللطيف حيدر الحكيمي – اليمن

أ.د. عماد ابو الرب – الإمارات

د. رجاء محمد ديب الجاجي

مساعد التحرير

أ. نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

أ. مشارك د. عبدالحميد الشجاع

د. محمد حسين خاقو

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي – قسم البحث العلمي والنشر – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي – جامعة العلوم والتكنولوجيا – اليمن

ص . ب: 13064 تلفون: 00967 1 373237 تحويلة: 6261

البريد الإلكتروني: ajqahe@ust.edu

الموقع الإلكتروني: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

أولا: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1. تُعنى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بالبحوث العلمية في مجال ضمان الجودة.
2. تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالميا في كتابة البحث العلمي.
3. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية:
   - أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.
   - أن يكون البحث مكتوبا بلغة سليمة.
   - أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلا من رسالة علمية.
   - أن يكون البحث مطبوعا بواسطة الحاسوب.
   - بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Traditional Arabic) وبحجم (14).
   - بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Ramman) وبحجم (12) .
   - أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.
   - أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.
   - أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).

ثانيا: إجراءات التقديم للنشر:

1. يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:
   - صفحة العنوان: بحيثُ تخصص الصفحة الأولى من البحث للعنوان شريطة أن لا يتجاوز عدد كلمات العنوان (15) كلمة وأن لا يتم الإشارة إلى اسم وعنوان صاحب البحث .
   - الملخص باللغة العربية: تخصص له الصفحة الثانية من البحث بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن يتبعه الكلمات المفتاحية التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
   - الملخص باللغة الإنجليزية Abstract : تخصص له الصفحة الثالثة من البحث للملخص بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن تتبعه الكلمات المفتاحية (Keywords) التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
   - المقدمة Introduction: تتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة بحيث يتم دمج الإطار النظري والدراسات السابقة معا بطريقة علمية ناقدة، وتشمل المقدمة على العناوين الفرعية الآتية: (مشكلة الدراسة، وأسئلتها/ فرضياتها، ومصطلحات الدراسة وحدودها).
   - المنهج والإجراءات Methods: ويتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة).
   - النتائج Results: يتم التطرق للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول/الفرضية الأولى ، تليه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني/الفرضية الثانية، وهكذا.
   - مناقشة النتائج Discussion: وتتضمن العمق في مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تمت الإشارة إليه في المقدمة أو غير ذلك من دراسات أخرى.
   - الاستنتاجات والتوصيات Conclusion & Recommendations: بحيث يقدم الباحث ملخصا لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وفي ضوء النتائج ومناقشتها يقدم التوصيات والمقترحات.

- **المراجـع References: توثيق المراجع: تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسـخة السادسة)** (American Psychological Association, APA 6th Edition). **وحسب ما يأتي:**
  - **ترتيب المراجع أبجديا والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.**
  - **إبراز عنوان المرجع أو اسم المجلة بالتسطير المحدد ، وعدم ترقيم المراجع.**
  - **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملا / المؤلفون ، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يليه عنوان الكتاب " بخط مائل"، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.**

مثال(1): عبوي ، زيد (2006). *ادارة الجودة الشاملة*، عمان ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مثال(2): المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، *الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

مثال(3): إدريـس، ثابت عبد الرحمان والمرسـي، جمال الدين (2006). *الإدارة الاسـتراتيجية : مفاهيم ونماذج تطبيقية*، الدار الجامعية، القاهرة.

- **عند اسـتخدام الدوريات(المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسـم صاحب المقالة كاملا، ثم تاريخ النشـر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسـم المجلة ورقم المجلد " بخط مائل "، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.**

مثـال: صبري، هاله(2009). جودة التعليم العـالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي» تجربة التعليم الجامعي الخاص في الاردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 2(4)، 148-176.

- **الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسـة حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والانتحالات الأدبية والعلمية (Plagiarism).**

2. **توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث Cover Letter) وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.**
3. **ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:**

الجمهورية اليمنية- ص.ب: 13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: ajqahe@ust.edu

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر:

1. تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
2. في حالة قبول البحث مبدئيا يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة ، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
3. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن يُعاد إرسال البحث إلى المجلة بعد التعديلات خلال مدةٍ أقصاها شهر، وإلا فسيتم استبعاد البحث من النشر.
4. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر – على الأكثر – من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم المجلد الذي سينشر فيه البحث.
5. في حال الموافقة على نشر البحث ؛ للمجلة الحق في إخراج البحث بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
6. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة العربية لضمان جودةٍ التعليم الجامعي بعد موافقة هيئة التحرير على نشر البحث.
7. ما يرد في البحث من معلومات يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورةٍ آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو الهيئة الاستشارية للمجلة.

موقعنا على الانترنت:

http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

محتويات العدد:

الموضـــــــــوع	الصفحة
مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي من وجهة نظر الطلبة بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية في جامعة طبرق حسام مراجع مؤمن النعاس رحمة صبحي عمر حسين حمدي عطية سالم حماد أمنة نوح متموح أدريس	1
المعايير التّربوية والفنية لتصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال من وجهة نظر خبراء تكنولوجيا التّعليم أحمد محمد المباريدي	33
مستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية محمود عبد المجيد عساف وائل محمود كراز	59
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس من وجهة نظرهم - جامعة بخت الرضا - السودان محمد علي محمد علي الضو	87
واقع تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السودانية فتح الإله محمد احمد محمد الشريف الحسين عوض الأمين	105

مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي من وجهة نظر الطلبة بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية في جامعة طبرق

حسام مراجع مؤمن النعاس[1,*]
رحمة صبحي عمر حسين[2]
حمدي عطية سالم حماد[2]
أمنة نوح متموح أدريس[2]

الاستلام: 30/يناير/2021
التحكيم: 22/فبراير/2021
القبول: 20/مارس/2021

© 2021 University of Science and Technology, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] محاضر بقسم المحاسبة، جامعة طبرق، ليبيا (مدير مكتب ضمان الجودة بالجامعة يناير 2017 – يناير 2020)
[2] طلبة قسم المحاسبة، جامعة طبرق، ليبيا
* عنوان المراسلة: hussam.alnaas@tu.edu.ly

مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي من وجهة نظر الطلبة بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية في جامعة طبرق

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق وفقا لمعايير المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، وذلك من وجهة نظر الطلاب بالبرنامج، فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الحالة، بناء على أنموذج التقييم الصادر عن المركز الوطني والخاص ببرنامج الدراسة الجامعية، وتم توزيع قائمة الاستقصاء على مجتمع الدراسة بالكامل والبالغ عددهم 36 طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: عدم تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة الخاصة بكل محاور التقييم ببرنامج الدراسة الجامعية (البرنامج التعليمي، وأعضاء هيئة التدريس، وخدمات الدعم التعليمية، الشئون الطلابية، والمرافق، وضمان الجودة، والتحسين المستمر). وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمعايير ضمان الجودة في كافة البنود والمحاور.

الكلمات المفتاحية: الجودة، الاعتماد البرامجي، التعليم العالي، برنامج الدراسة الجامعية.

The Extent of Applying Quality Assurance and Program Accreditation Standards from Students' Perspective in the Accounting Department, Faculty of Economics and Political Sciences – Tobruk University

Abstract:

The study aimed to investigate to what extent quality assurance and program accreditation standards are applied from students' perspective in the accounting program at the Faculty of Economics and Political Sciences at the University of Tobruk in accordance with the standards of the National Center for Quality Assurance and Accreditation of Educational and Training Institutions. The study used the descriptive and analytical method based on the evaluation form issued by the National Center for the undergraduate programs. The survey forms were distributed to the entire study population of 36 male and female students. Major study findings revealed that quality assurance and program accreditation standards regarding the evaluation aspects of the university study program (educational program, faculty members, educational support services, student affairs, facilities, quality assurance and continuous improvement) are not applied in the accounting program. The study recommended the need to pay attention to quality assurance standards in all items and themes.

Keywords: quality, program accreditation, higher Education, undergraduate program.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

المقدمة:

يحظى موضوع الجودة باهتمام كبير من قبل المؤسسات التعليمية بعد أن تنبهت تلك المؤسسات إلى أهمية تطوير وتحسين الأداء الخدمي (الصالحي وجاب الله، 2016)، ففي الماضي كان دور الجامعات مقتصرا على عملية التعلم والتعليم، وفي الوقت الحاضر اتسع دورها ليشمل تقديم الأنشطة والمشاريع البحثية والاستشارية، وهذا التوسع في دور الجامعات استدعى الحاجة إلى تطوير ما يعرف بإدارة الجودة (Choueiri & Gedeon, 2011, 2). وتعد الجودة أهم الوسائل والأساليب المتبعة لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحاضر، الذي أطلق عليه بعض المفكرين أنه "عصر الجودة" (الطيب، 2012، 2014). "فلم تعد الجودة ترفا ترنواليه الهيئات التعليمية أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية؛ بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل بقاء الروح بالهيئة التعليمية" (الجنابي وطاهر، 2008، 174).

وكان السبب الرئيسي للاتجاه نحو الجودة هو ما تعانيه الجامعات في الدول النامية من اتساع حدة المنافسة بين المؤسسات التعليمية في عصر العولمة، الذي يشهد انفجارا علميا ومعرفيا هائلا نتيجة للتغير السريع والاستخدام الهائل لتقنية المعلومات بمختلف مجالاتها (Choueiri, Choueiri, & Choueiri, 2012a; Darwish & Asouly, 2011; Maadawi, 2012; Mohamed, 2011; Tamtam, Olabi, Naher, & Gallagher, 2011؛ الحيالي، 2012؛ زنبيل والحنيش، 2013؛ طرابلسية، 2015)، بالإضافة إلى وجود قصور واضح في المخرجات الجامعية بالدول النامية، ومن بينها ليبيا، وتلك المخرجات لا تتناسب مع متطلبات سوق العمل، حيث أثبتت العديد من الدراسات أن هذه الفجوة ترجع إلى ضعف أداء الجامعات وابتعادها عن تطبيق معايير الجودة (Choueiri, Choueiri, & Choueiri, 2012b; Losse, Beaujean, & Schmitt, 2014; Sarea & Alrawahi, 2014؛ اشميلة والطرلي، 2013؛ الخرابشة، 2019؛ الصقع، 2014؛ العيساوي وزغينين، 2014؛ الكيلاني، 2000؛ المشاط والشاوش، 2014؛ المقلة ولربش، 2016؛ النعاس وعقوب، 2016؛ النفراوي، 2004؛ شكشك، 2014؛ قمبر، 2016؛ كريبات، 2015؛ لربش والمقلة، 2013؛ مسعود وغومة، 2010). "ومشاكل التعليم في ليبيا ليست بجديدة، ولكنها تفاقمت اليوم لما تمر به ليبيا من إعادة إعمار وانفتاح على العالم الخارجي" (زكري، 2015، 65)؛ "لذا فقد أصبح هناك اهتمام واضح وجاد بالأساليب الإدارية التي تدار بها تلك المؤسسات، بالإضافة إلى الاهتمام ببرامجها التعليمية، لضمان مستوى جودةٍ مناسبٍ لما تقدمه من مخرجات تُسهم في تطور ورقي المجتمع" (الوسيمي، 2011، 154).

"إن عدم الاهتمام بجودة البرامج والمؤسسات التعليمية قد يؤدي إلى تهميشها وربما اندثارها كليا" (عبدالمعطي، 2015، 1). وهذا الاهتمام لا يتأتّى إلا من خلال عملية التقييم الذاتي لجامعاتنا، على أن تستند تلك العملية إلى معايير محددة يتضح من خلالها مستوى تنظيمها وكفاءة أدائها، مما يمكنها من أداء رسالتها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وفق هذه المعايير، ويدعم موقفها العلمي التنافسي بين الجامعات على المستوى العالمي، ويضمن لها ثقة المجتمع بمخرجاتها (Staub, Hodel, & Reisner, 2014؛ إبراهيم ونايف، 2012).

"وفي ليبيا يبرز دور المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، الذي يقوم بمنح هذه المؤسسات ضمانا لجودة أدائها وخدماتها التعليمية والتدريبية، واعتمادها بعد اتباع سلسة من إجراءات تقييم الأداء للمؤسسات التعليمية والتدريبية العامة والخاصة وفقا لمعايير تم تطويرها بما يتماشى مع معايير الجودة العالمية" (مرجين، 2012، 267)، علما بأن الجودة وضمانها تعتمد على توفير الأدوات والأساليب المتكاملة التي تساعد الجامعات على تحقيق نتائج مرضية معتمدة على وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن متخذي القرار في الجامعات من الوقوف على مؤشرات القصور والقوة داخل تلك المؤسسات، وأن ما هو موجود حاليا في الجامعات الليبية يحتاج إلى تحسين قبل ضمانه، فالجودة تعني أن نرى أنفسنا بشكل أفضل كما يرانا الآخرون، وليس كما نرى نحن أنفسنا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

"وقد تعددت التعريفات حول مفهوم الجودة، فالجودة في معظم مشتقاتها في العربية لا تخرج عن مفاهيم: (الإتقان، والإحسان، والتميز، والأفضلية)، بينما تدور مفردة (Quality) المقابلة في الانجليزية ومثيلاتها في لغات الغرب، حول مفاهيم: (المطابقة، والمواصفة، والنوعية)" (سعيد، 2012، 109)، فقد عرفها معهد المعايير الوطني الأمريكي (ANSI) وجمعية ضبط الجودة الأمريكية (ASQC) بأنها: "المزايا والخصائص الكلية للسلعة أو الخدمة التي تؤكد على قدرتها في تلبية الاحتياجات" (الشراري، 2013، 94).

ويعرفها الخرابشة (2015، 82) بأنها: "عبارة عن جهود الهدف منها تقديم الخدمة أو المنتج بمواصفات عالية تحقق رضا العملاء والمستفيدين والعاملين، ويتم تقديمها بطريقة صحيحة ومن المرة الأولى وبتكلفة مبررة، والوصول بالمنظمة إلى تطوير وتحسين مستمرين يمكّنها من البقاء في مستوى تنافسي جيد مع المنظمات المماثلة محليا وخارجيا، مستفيدين من كافة الموارد البشرية والمادية المتاحة لتحقيق هدف المنظمة".

اما مفهوم ضمان الجودة فهو مصطلح عام وشامل يشير إلى عملية تقويم مستمرة لجودة نظام التعليم العالي ومؤسساته وبرامجه (الحولي، 2012). "وهناك خلط بين مصطلح ضبط الجودة (Quality Control) وضمان الجودة (Quality Assurance)، حيث تم استخدامهما كمصطلحين مترادفين" (البيطار، 2013، 106). فقد ميز Harvey وBrown (2001، 143) بينهما، وأشار إلى "أن ضمان الجودة هو عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه الجودة، أما ضبط الجودة فهو مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى تطابق المنتج لمجموعة من المعايير المحددة مسبقا، وقد تؤدي عند الضرورة إلى تعديل في عمليات الإنتاج ليصبح المنتج أكثر إتقانا مع المواصفات المرسومة، وعلى المستوى العلمي الواقعي فإن عمليتي ضمان الجودة وضبط الجودة يجب أن تتلازما بحيث تتبع الثانية الأولى وتؤثر فيها" (البقور، 2016، 23).

وعرفه عليمات (2015، 128) بأنه "مجموعة النشاطات التي تتخذها الجامعة لضمان أن معايير محددة وضعت مسبقا للمنتج يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهي القوة المرشدة وراء نجاح البرنامج أو المقرر الدراسي، وهذا الأمر يستدعي أن تندمج آلياتها في جميع نشاطات الجامعة".

"بينما يُنظر إلى الاعتماد بأنه رتبة أكاديمية، أو وضع علمي يمنح للمؤسسة أو لبرنامج علمي مقابل استيفاء المؤسسة معايير وشروط دولية وفق ما يتفق عليه من مؤسسات التقويم التعليمية والتربوية أو جهات الاعتماد، ويعد الاعتماد خطوة أساسية نحو التميز في إطار توافقها وانسجامها مع المعايير المحددة وتيسير سبل الاعتراف بها من قبل الأوساط الأكاديمية الدولية والقدرة على التنافس مع أقرانها من الجامعات" (الزفري، 2012، 14).

ويرى Prados، Peterson وLattuca (2005، 165) "أن الاعتماد بمؤسسات التعليم هو بمثابة ضمان لجودة مخرجات التعليم العالي بالنسبة لسوق العمل، وأن هؤلاء الطلاب قد تخرجوا من مؤسسات معترف بها قد حققت الحد الأدنى من الكفاءة، ومن ثم يُعد الاعتماد بمثابة شكل من أشكال حماية المستهلك".

أما الاعتماد البرامجي فقد عرفه مصطفى (2015، 119) بأنه "تقييم البرامج بمنظمة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة وبما يتفق مع المعايير العالمية المحددة".

اما التعليم العالي فيعرفه اليونسكو على أنه "برامج الدراسة والتدريب على البحوث بعد المرحلة الثانوية، توفرها الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى المعترف بها بصفتها مؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة" (UNESCO, 1998, 1).

كما عرفه المنصوري (2013، 137) بأنه "تلك الهيكلية التي تشتمل عليها المرحلة الثالثة من التعليم، حيث يحتل موقعا فريدا في قمة المنظومة التعليمية؛ بمعنى أن التعليم العالي بمعاهده وكلياته وجامعاته وسائر مؤسساته يمثل معنى التعمق في الفكر والاستزادة الراقية منه في تجلياته النظرية والعلمية".

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

"وأول من نقل فكرة الجودة في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية هو ماكلوم بالدريج (Malcolm Baldrige)، ثم عملت الكليات الأمريكية بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة نقلا عن اليابان؛ ولذلك تطورت في بداية الثمانينيات وازداد التطبيق في التسعينيات وخاصة في الجامعات، ففي مؤتمر اليونيسكو 1988م حُدد أن الجودة في التعليم مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته، مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا" (بن ونيسة، 2016، 115).

وذكر الديك (2012، 253) أن ضمان الجودة في التعليم العالي "يعني تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وإن مستوى جودة فرص التعلُم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية، وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية".

أدركت ليبيا الدور المهم والحيوي لمنظومة التعليم في التنمية الشاملة، كما أنها وعت التحديات المحلية والعالمية التي تواجهها، وأهمية تطوير جودة المنظومة من خلال الأخذ بمنهجيات واتباع آليات ضمان الجودة والاعتماد؛ لذا تم إنشاء المركز بناء على قرار (164) لسنة 2006م، الصادر عن اللجنة الشعبية العامة (سابقا). ويتمتع المركز بالشخصية الاعتبارية والذمة المالية المستقلة، وهو الجهة المخولة قانونا بتطوير ومتابعة شؤون ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في ليبيا وفقا لقانون التعليم رقم (18) لسنة 2010م (النعاس، 2017).

أنواع الاعتماد بالمركز:

يقوم المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا بمنح نوعين رئيسيين من الاعتماد:

الاعتماد المؤسسي:

هو اعتماد المؤسسة ككل وفقا لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر، ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية، والطلابية المساندة والمناهج، ومستويات إنجاز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية، حيث يتقرر في الاعتماد المؤسسي، بأن تلك المؤسسة المستهدفة قد حققت أو وصلت إلى الحد الأدنى على أقل تقدير من معايير الاعتماد، لتصبح معتمدة لمدة زمنية محددة، إذا فالاعتماد شهادة تثبيت ضمان الجودة، وهي مهمة وضرورية للمؤسسة في علاقاتها مع الطلبة والأساتذة وسوق العمل والمجتمع المحلي.

الاعتماد البرامجي:

الاعتراف بأن البرنامج التعليمي في مؤسسة ما قد حقق أو وصل إلى الحد الأدنى على أقل تقدير من معايير الكفاية والجودة المحددة سلفا من قبل المركز، وينقسم الاعتماد البرامجي إلى:

1. الاعتماد البرامجي للدراسة العليا.
2. الاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية.

محاور الاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية:

قسمت محاور الاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية بناء على السمات العامة للأنشطة والعمليات والوظائف التي يتكون منها برنامج الدراسة الجامعية، وهذه المحاور هي:

المحور الأول: البرنامج التعليمي.

المحور الثاني: هيئة التدريس والكوادر المساندة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

المحور الثالث: خدمات الدعم التعليمية.
المحور الرابع: الشؤون الطلابية.
المحور الخامس: المرافق.
المحور السادس: ضمان الجودة والتحسين المستمر.

وعلى الرغم من ندرة الدراسات التي تتناول متطلبات الجودة والاعتماد للبرامج المختلفة الصادرة عن المركز الوطني في ليبيا، حسب علم واطلاع الباحثين، فأن هناك اهتماما متزايدا بالتوجه نحو جودة التعليم العالي من خلال العديد من الدراسات، حيث ناقشت دراسة كلٍّ من العامري (2012)، محمود وفرج (2012)، الفرجاني (2014)، وشبشابة (2016) مفهوم ومعايير الجودة الشاملة في التعليم العالي، ومدى تطبيق محاور إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في ليبيا، فقد بينت دراسة العامري (2012) أن هناك إمكانية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة شريطة اقتناع القيادات العليا في الجامعة أو وزارة التعليم العالي، في حين جاءت نتائج دراسة محمود وفرج (2012) أن الأكاديمية الليبية تطبق محوري إدارة الجودة الشاملة (البرامج التعليمية، وخدمات الدعم التعليمي) بنسبة متوسطة. أما دراسة الفرجاني (2014)، فقد توصلت إلى أن جامعة بنغازي لا يمكنها تطبيق فلسفة الجودة الشاملة في الوقت الحاضر على الرغم من وجود إدارة للجودة الشاملة بالجامعة، ومنسقين للجودة في كل كلية وقسم، وهي نفس نتائج دراسة شبشابة (2016)، التي أجريت بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طرابلس. كما قامت دراسة الفطيمي، ابوشيبة، والتير (2015) بتقييم مؤشرات الجودة وقياسها في الجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة مصراتة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن مستوى تطبيق مؤشرات الجودة بالكلية لم ترق إلى توقعات أعضاء هيئة التدريس ورضاهم، وهي نتائج مقاربة للنتائج التي توصلت إليها دراسة أبو خريص وشكشك (2014) حيث توصلت الدراسة إلى العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وكانت المعوقات المتعلقة بالهيئة التدريسية في مقدمتها.

كما هدفت دراسة Mousa (2011) إلى تحديد مفهوم ضمان الجودة وإمكان تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، وكذلك المساهمة في تطوير المجتمع المحيط بالجامعة، وغرس ثقافة الجودة، والاستفادة من تجربة جامعة النجاح في تطبيق إجراءات ضمان الجودة، وتوصلت هذه الدراسة إلى أهمية وحدة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، كما تم تجربتها بجامعة النجاح، على الرغم من أن مؤسسات التعليم العالي قد تواجه بعض العقبات في تطبيق مفهوم الجودة. كما بينت الدراسة أهمية تحقيق بنود الجودة المختلفة التي تؤثر في ضمان واعتماد الجودة.

أما دراسة موسى (2013)، فقد هدفت إلى التعرف على مدى توافر متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا بأقسام المحاسبة بالجامعات الليبية الحكومية، وذلك باستخدام أنموذج التقويم البرامجي لتدقيق جودة واعتماد برامج الدراسات العليا الصادر عن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، وذلك بتطبيق محاور البرنامج الخمسة على المسئولين عن برنامج الدراسات العليا بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد جامعة الزاوية، وتوصلت الدراسة إلى توافر متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي بمحور اللوائح والنظم التعليمية بنسبة 71 %، بينما بقية المحاور (مواصفات البرنامج التعليمي، المصادر والتقنيات التدريسية، الإدارة الأكاديمية، ضمان الجودة والتحسين المستمر) لا تتوافر فيها متطلبات الجودة والاعتماد بعد أن تحصلت على نسب (27 %، 37 %، 48 %، 4 %) على التوالي.

كما هدفت دراسة الهرامشة (2016) إلى التعرف على دور الالتزام بأخلاق التعليم الجامعي في ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، حيث تكونت عينة الدراسة من طلاب السنة الرابعة في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية والمالية في تخصصات الاقتصاد، وإدارة الأعمال، والمحاسبة، والعلوم المصرفية، ونظم المعلومات الإدارية، في جامعات (الزرقاء، الجامعة الهاشمية، جامعة مؤتة، الجامعة الأردنية)، خلال الفصل الدراسي الأول 2012/ 2013. حيث تم تحليل 157 استبانة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

بنسبة استعادة 98 %، وقد توصلت الدراسة إلى وجود دور كبير للالتزام بالمسئولية الأخلاقية في ضمان جودة التعليم العالي، ووجود مساهمة متوسطة لأخلاقيات مهنة التعليم في ضمان الجودة. ومن أهم توصيات الدراسة تبني مدونة الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من قبل الجامعات.

وهدفت دراسة النعاس (2017) إلى التعرف على مدى توافر متطلبات الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية في جامعة طبرق وفقا لمعايير المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية من وجهة نظر القائمين على البرنامج (عميد الكلية، المسجل، الدراسة والامتحانات، شئون الطلبة، الشئون الإدارية والمالية، المكتبة)، بكلية الاقتصاد والعلوم السياسة، وذلك بتطبيق أنموذج التقييم الصادر عن المركز الوطني والخاص ببرنامج الدراسة الجامعية، وعن طريق المقابلات الشخصية والملاحظة توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: توافر متطلبات الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية الخاصة بمحوري (البرنامج التعليمي والشئون الطلابية) بنسبة 55 %، 70 % على التوالي، وعدم توافر متطلبات الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية الخاصة بمحاور (أعضاء هيئة التدريس، خدمات الدعم التعليمية، المرافق، وضمان الجودة والتحسين المستمر) بنسبة 44 %، 5 %، 12 %، 49 % على التوالي.

وتوصلت دراسة مرجين (2019) إلى وجود عدد من العراقيل والتحديات التي واجهت عمليات تطبيق المعايير والاعتماد البرامجي للتعليم الجامعي الحكومي في ليبيا، أهمها: شح المصادر المالية للإنفاق على برامج الجودة والاعتماد، والأنشطة والفعاليات المصاحبة لها، وعدم وجود سياسات واضحة في بعض الجامعات لتطبيق الجودة والاعتماد. وبينت الورقة بأن العراقيل والتحديات لا تزال كما هي، بالرغم من مرور أكثر من عشر سنوات على إصدار أول معايير لتقييم الجودة والاعتماد في ليبيا والذي كان عام 2008م.

وبمراجعة الأدبيات السابقة، نلاحظ أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة في الآتي:

1. استخدمت هذه الدراسة أنموذج التقييم الصادر عن المركز الوطني في ليبيا، وهو ما يميزها عن دراسة كلٍ من العامري (2012)، محمود وفرج (2012)، الفرجاني (2014)، وشبشابة (2016) التي اهتمت بدراسة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
2. ركزت هذه الدراسة على تقييم برنامج (الدراسة الجامعية) في جامعة طبرق وفق أنموذج المركز الوطني في ليبيا، في حين أن دراسة موسى (2013)، استخدمت أنموذج التقييم الخاص ببرنامج (الدراسات العليا) الصادر عن المركز الوطني في ليبيا، وتطبيقه على جامعة الزاوية.
3. استخدمت هذه الدراسة أنموذج التقييم الصادر عن المركز الوطني في ليبيا الخاص ببرنامج الدراسة الجامعية وذلك من وجهة نظر الطلاب المقيدين ببرنامج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق، في حين أن دراسة النعاس (2017)، استخدمت نفس انموذج التقييم ولكن من وجهة نظر القائمين على البرنامج.

مشكلة الدراسة:

يمثل التعليم العالي قمة الهرم التعليمي، وأي خلل في مكونات التعليم العالي يؤثر سلبا في تدني جودة المتخرجين الذين يُعتبرون عائقا كبيرا للتنمية في شتى مجالاتها (حمدان، 2013)، ونظرا لانخفاض الأداء الأكاديمي لطلاب المحاسبة بالجامعات الليبية الذي تبين من خلال الفجوة بين التعليم والمهنة (الفطيمي، 2010) ، وتدني المستوى الأكاديمي لطلبة المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق نتيجة للعديد من العوامل البيئية (النعاس وعقوب، 2017). جاءت السياسات الاستراتيجية لوزارة التعليم العالي بليبيا، للعمل على تحسين جودة الخدمات التعليمية، وتطوير البيئة التعليمية من خلال تطبيق معايير المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، في زمن باتت فيه الجودة ومعاييرها سمة من سمات العصر؛ كونها ركيزة أساسية لنموذج الإدارة الجديدة؛ وكذلك تعتبر الجودة هي الاداة التحسينية للخدمات التعليمية، وبناء على ما سبق – يمكن صياغة مشكلة الدراسة في

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

السؤال الرئيس الآتي:

- ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي ببرنامج المحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. **ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي ببرنامج المحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق الخاصة بالبرنامج التعليمي؟**
2. **ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي ببرنامج المحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق الخاصة بهيئة التدريس والكوادر المساندة؟**
3. **ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي ببرنامج المحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق الخاصة بخدمات الدعم التعليمية؟**
4. **ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي ببرنامج المحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق الخاصة بالشؤون الطلابية؟**
5. **ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي ببرنامج المحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق الخاصة بالمرافق؟**
6. **ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي ببرنامج المحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق الخاصة بضمان الجودة والتحسين المستمر؟**

هدف الدراسة:

إن الهدف العام للدراسة يتمثل في معرفة مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة طبرق؛ وذلك باستخدام أنموذج الاعتماد البرامجي المعد من المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الآتي:

إن معرفة مدى تطبيق معايير ضمان واعتماد برنامج الدراسة الجامعية -المحاسبة- في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق، وفقا لمتطلبات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، يعطي مؤشرا للقائمين على البرنامج حول نقاط القوة ونقاط الضعف بالبرنامج، مما يتيح لإدارة الجامعة تقويم البرنامج بما يتماشى مع متطلبات المركز الوطني التي لا يمكن اعتماد البرنامج دون الاحتكام لها، وبما يدفع بأصحاب القرار إلى تحسين البرنامج الأكاديمي. كما يأمل الباحثون أن تسهم هذه الدراسة في إثراء البحث العلمي في ليبيا في مجال الجودة، حيث تعد هذه الدراسة -بحسب معرفة الباحثين- هي الأولى التي تتناول دراسة متطلبات ضمان جودة واعتماد برنامج الدراسة الجامعية "المحاسبة" بما يتماشى مع متطلبات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، وذلك من وجهة نظر الطلاب.

حدود الدراسة:

يتحدد نطاق الدراسة على النحو الآتي:

- **الحدود الموضوعية: حيث تتناول هذه الدراسة مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد بقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق من وجهة نظر الطلبة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

- **الحدود المكانية: تقتصر نتائج هذه الدراسة على برنامج الدراسة الجامعية (المحاسبة) في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق، وتم اختيار كلية الاقتصاد والعلوم السياسية لسهولة الحصول على البيانات عنها.**
- **الحدود الزمانية: تقتصر نتائج هذه الدراسة على برنامج الدراسة الجامعية (المحاسبة) خلال العام الجامعي 2019/ 2020م، ولا تأخذ هذه الدراسة في الاعتبار أي تغييرات تطرأ على برنامج الدراسة الجامعية (المحاسبة) بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بعد تاريخ إجراء هذه الدراسة.**

مصطلحات الدراسة:

- **المركز: مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية: وهو مؤسسة حكومية يتبع وزارة التعليم العالي، يعمل على إرساء أسس وضبط ونشر ثقافة الجودة بين المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة، وإجراء عمليات التقييم والاعتماد للمؤسسات والبرامج الأكاديمية.**
- **الدليل: دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي الصادر عن المركز الوطني، وهو الإدارة المستخدمة في التقييم للمؤسسات والبرامج الأكاديمية.**
- **البرنامج الأكاديمي: مجموعة من الأنشطة العلمية النظرية والعملية، تُدرس للحصول على درجة علمية تخصصية، على المستويين: التعليم الجامعي والتعليم العالي.**

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

من خلال طبيعة الدراسة والواقع الفعلي لجامعة طبرق، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا، عن طريق إيضاح خصائص الظاهرة والتعبير عنها كميّا (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2011). وتم اتباع منهج دراسة الحالة الذي يتيح فرصة التركيز على ظاهرة ما ودراستها بتعمق، وذلك من خلال تقييم مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

في ضوء مشكلة وأهداف الدراسة فإن مجتمع الدراسة يتمثل في كل الطلاب المقيدين في المرحلة الرابعة ببرنامج الدراسة الجامعية (المحاسبة) بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق وعددهم 36 طالبا وطالبة، حيث تم توزيع الاستمارات عليهم بالكامل. وتم اختيار طلاب المرحلة الرابعة ببرنامج المحاسبة فقط؛ كونهم أكثر الطلاب دراية بواقع العملية التعليمية ببرنامج المحاسبة، حيث قضوا اطول مدة بالكلية مقارنة بطلاب المراحل الأخرى.

أداة جمع البيانات:

استخدمت الدراسة أنموذج التقييم البرامجي لتدقيق الجودة والاعتماد للبرامج الجامعية الصادر عن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، لأن المركز الوطني هو الجهة الوحيدة في ليبيا المخولة قانونا بإجراء التقييم والاعتماد في ليبيا، حيث تعتمد عملية تدقيق برنامج الدراسة الجامعية على عدد ستة محاور رئيسية، كل محور قُسِّم إلى عدد من الأبعاد، وكل بُعد منها قُسِّم إلى عدد من البنود، وتتم عملية التقييم بنظام الدرجات، حيث يتم تخصيص عدد 3000 درجة لمحاور الاعتماد، يتم توزيعها بحسب أهمية كل محور، كما هي موضحة بالجدول (1).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

جدول (1): توزيع 3000 نقطة مخصصة لمحاور الاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية

ت	المحور	الدرجات الكاملة للمحور	البعد	الدرجات الكاملة للبعد	عدد البنود الداعمة		النقاط القصوى للبعد	معامل لتحويل من النقاط إلى الدرجات
					بدون مستويات	بمستويات		
1	البرنامج التعليمي	1350	الرسالة والأهداف	300	3	9	54	5.556
			إدارة البرنامج	300	–	4	20	15
			توصيف المناهج	450	1	28	143	3.146
			النشر والتوثيق	300	–	8	40	7.5
2	هيئة التدريس والكوادر المساندة	450	معايير الاختيار والتقييم	150	1	6	33	4.545
			خدمات الدعم التقنية والمهنية	100	–	4	20	5
			الإدارة الأكاديمية	100	–	1	5	20
			الأنشطة البحثية والخدمات المجتمعية	100	–	4	20	5
3	خدمات الدعم التعليمية	210	المكتبة	70	–	10	50	1.4
			الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات	70	2	7	41	1.707
			المعامل والمختبرات والورش	70	5	8	55	1.272
4	الشؤون الطلابية	450	القبول والتسجيل والانتقال	150	–	7	35	4.285
			الدراسة والامتحانات	150	–	4	20	7.5
			الإرشاد الأكاديمي والدعم الطلابي	150	–	17	85	1.765
5	المرافق	180	الفعالية وملائمة المباني	90	–	14	70	1.285
			إدارة المخاطر والأمان والسلامة	90	–	4	20	4.5
6	ضمان الجودة والتحسين المستمر	360	جودة البرنامج	60	–	9	45	1.333
			فعالية أعضاء هيئة التدريس	60	–	2	10	6
			فعالية الطلاب	60	–	5	25	2.4
			خدمات الدعم التعليمية	60	–	2	10	6
			اللوائح والإجراءات	60	–	2	10	6
			المخرجات	60	–	3	15	4

المصدر: النعاس (2017).

آليات تقييم محاور الاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية:

قُسمت بنود محاور التدقيق للحصول على الاعتماد المؤسسي أو البرامجي، وذلك بحسب ما صدر عن المركز الوطني، فقد قسمت إلى بنود أساسية وأخرى داعمة.

البند الأساسي: يُعدُّ المفتاح لاستكمال التدقيق لباقي بنود البُعد التابع له، الذي يجب توافره في المؤسسة أو البرنامج لإتمام عمليات التدقيق لباقي هذه البنود ولا يتم احتساب نقاط له.

البند الداعم: لا يمنع عدم توافره من استكمال عمليات التدقيق لباقي البنود، ولكن عدم تحقيقه يؤثر في فاعلية المؤسسة أو البرنامج، وبالتالي يؤثر في نتيجة التقييم.

ونظرا لأن هذه الدراسة تم تطبيقها على كلية الاقتصاد والعلوم السياسية فقد تم استبعاد البعد الثالث (المعامل والورش والمختبرات) من المحور الثالث (الخدمات التعليمية) لعدم انطباقه على مجتمع الدراسة، فالمعامل والمختبرات والورش الواردة في أنموذج التقييم تنطبق على البرامج التطبيقية

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

مثل: (العلوم والطب والهندسة)، وهي سياسة متبعة بالمركز الوطني عند إجراء التقييم الخارجي في حال لا تنطبق بعض أبعاد أو محاور التقييم على مجتمع الدراسة، وهو ما قامت به دراسة موسى (2013).

فقد كان مقدار درجات البعد (70 درجة)؛ وبذلك تصبح درجات المحور الثالث (140) بدلا من (210)، وتصبح الدرجات الإجمالية للمحاور (2930) درجة بدلا من (3000) درجة.

والجدول (2) يوضح كيفية استنباط الأحكام لنقاط البنود الداعمة المكونة لكل محور من محاور الاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية وفقا لتقديرات المركز.

جدول (2): كيفية استنباط الأحكام لنقاط البنود الداعمة لكل محاور الاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية

الإجابة	النقطة	الوصف	التفسير
نعم	5	متميز	أنموذج من الممارسات المتميزة للبند المدقق عليه؛ لذا فإنها تعتبر مثالا يُحتَذَى به.
	4	جيد جدا	أنموذج من الممارسات الجيدة، وقد تكون هناك بعض الممارسات المتميزة.
	3	جيد	أنموذج من الممارسات السليمة، وقد تكون هناك بعض الممارسات الناجحة.
	2	دون المتوسط	أنموذج من الممارسات أقل من المطلوب، وتحتاج إلى بذل مجهود للوصول إلى مستوى الجيد.
	1	ضعيف	أنموذج من الممارسات تحتاج إلى تطوير كبير، لذا فإنها تؤثر على العملية التعليمية.
لا	0	انعدام الجودة	مؤشرات وممارسات البند المطلوبة غير متوفرة.

المصدر: النعاس (2017).

والجدول (3) يوضح تقييم الأداء النهائي للدراسة الجامعية وفقا لتقديرات المركز.

جدول (3): تقييم الأداء البرامجي (النهائي) للدراسة الجامعية

النسبة المئوية	مستوى الجودة	تقييم فاعلية برنامج الدراسة الجامعية	مدة الاعتماد
95 % – 100 %	متميزة	جميع ممارسات المؤسسة متميزة وبعضها فعالة، إضافة إلى وجود ممارسات يمكن أن تكون نموذجا.	خمس سنوات
85 % – 94 %	فعالة	جميع ممارسات المؤسسة على الأقل جيدة جد، وبعضها متميزة.	أربع سنوات
80 % – 84 %	نشطة	جميع ممارسات المؤسسة جيدة أو أكثر، ولا توجد فيها مواطن ضعف كثيرة.	ثلاث سنوات
75 % – 79 %	حسنة	ممارسات المؤسسة مقبولة من نواحٍ عدة، وتوجد بعض الممارسات الجيدة، وبها مواطن ضعف غير رئيسة تحتاج إلى تطوير وتحسين.	سنتان
65 % – 74 %	تأهيل	ممارسات المؤسسة غير ملائمة، وبها مواطن ضعف كثيرة ورئيسية، تحتاج إلى بذل جهد كبير للتصحيح والتحسين والتطوير.	اعتماد مشروط لمدة سنة واحدة للتحسين.

المصدر: النعاس (2017).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد إجراء عملية الاستقصاء من طلبة المحاسبة على مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد ببرنامج الدراسة الجامعية (المحاسبة) بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية في جامعة طبرق، وذلك باستخدام أنموذج التقييم البرامجي (للدراسة الجامعية) الصادر عن المركز (نموذج رقم 002)، وكذلك ملاحظة الأدلة والشواهد، فقد تم الحصول على البيانات اللازمة للتحليل والتقييم لكل محاور البرنامج كما في الجدول (4).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

جدول (4): نتائج محاور وأبعاده برنامج الدراسة الجامعية الأول

ت	المحور	الدرجات الكاملة للمحور	البعد	الدرجات الكاملة للبعد	مجموع الدرجات المتحصل عليها من الدراسة	النسبة المئوية
1	البرنامج التعليمي	1350	الرسالة والأهداف	300	83.385	% 28
			إدارة البرنامج	300	0	% 00
			توصيف المناهج	450	66.066	% 14
			النشر والتوثيق	300	45	% 15
			إجمالي نتيجة المحور الأول		194.451	% 14
2	هيئة التدريس والكوادر لمساندة	450	معايير الاختيار والتقييم	150	22.725	% 15
			خدمات الدعم التقنية والمهنية	100	5	% 5
			الإدارة الأكاديمية	100	0	% 00
			الأنشطة البحثية والخدمات المجتمعية	100	20	% 20
			إجمالي نتيجة المحور الثاني		47.725	% 10
3	خدمات الدعم التعليمية	140	المكتبة	70	0	% 00
			الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات	70	0	% 00
			إجمالي نتيجة المحور الثالث		0	% 00
4	الشؤون الطلابية	450	القبول والتسجيل والانتقال	150	98.555	% 66
			الدراسة والامتحانات	150	97.5	% 65
			الإرشاد الأكاديمي والدعم الطلابي	150	0	% 00
			إجمالي نتيجة المحور الرابع		196.055	% 43
5	المرافق	180	الفعالية وملائمة المباني	90	0	% 00
			إدارة المخاطر والأمان والسلامة	90	0	% 00
			إجمالي نتيجة المحور الخامس		0	% 00
6	ضمان الجودة والتحسين المستمر	360	جودة البرنامج	60	0	% 00
			فعالية أعضاء هيئة التدريس	60	0	% 00
			فعالية الطلاب	60	0	% 00
			خدمات الدعم التعليمية	60	0	% 00
			اللوائح والإجراءات	60	0	% 00
			المخرجات	60	0	% 00
			إجمالي نتيجة المحور السادس		0	% 00

بالنظر الى الجدول (4)، نلاحظ التالي:

أولا: المحور الاول – البرنامج التعليمي:

بالنظر إلى النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول (4) والخاصة بمحور البرنامج التعليمي وأبعاده الأربعة، نجد أن ممارسات إدارة البرنامج بالنسبة للبُعد الأول (الرسالة والأهداف) كانت غير ملائمة وبها مواطن ضعف كثيرة ولاسيما بند تصميم البرنامج التعليمي، فلم يتم تصميم البرنامج التعليمي وفقا لرسالته وأهدافه المعلنة، وأن أهداف البرنامج لم تعد وفقا لرسالته، كما أن أهداف البرنامج لم تركز على إتاحة فرص الدراسة والتخصص والتعمق في ميدان المعرفة، ولم تتضمن استخدام التقنية المتقدمة وتنمية القدرات، ولم تركز أهداف البرنامج على تشجيع البحث العلمي وتنمية روح العمل الجماعي، ولم تتضمن أهداف البرنامج المواصفات المتوقعة لخريجيه. حيث كانت نسبة البُعد 28 %، وقد أظهرت دراسة إبراهيم ونايف (2012) بجامعة الأنبار نفس النتائج. بينما كانت ممارسات إدارة البرنامج للبعد الثاني (إدارة البرنامج) منعدمة تماما؛ نتيجة لعدم اختيار مشرف البرنامج التعليمي طبقا لمعايير واضحة، وعدم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

وجود صلاحيات واضحة لمشرفي البرنامج، ولعدم وجود نظام لحفظ الوثائق الخاصة بالبرنامج، ولا توجد قواعد بيانات للبرنامج التعليمي. حيث كانت نسبة البعد 00 %. أما ممارسات إدارة البرنامج للبعد الثالث (توصيف المناهج) فقد كانت كذلك غير ملائمة وبها مواطن ضعف كثيرة، أهمها: عدم تصميم المنهاج وفقا لرسالته وأهدافه المعلنة، وعدم وجود آليات معتمدة لتقييم تحصيل الطلاب في الجزء النظري والعملي، وانعدام برنامج التدريب للجانب العملي، بالإضافة إلى عدم الاستعانة بمقيمين خارجيين، حيث كانت نسبة البُعد 14 %، وهي النتائج نفسها التي توصلت لها دراسة موسى (2013) بالنسبة لهذا البعد. وأخيرا كانت ممارسات إدارة البرنامج للبعد الرابع (النشر والتوثيق) ضعيفة جدا ودون المستوى، فقد كانت نسبة البعد 15 %، نتيجة لعدم وجود دليل يتضمن معلومات عن البرنامج، وعدم نشر معلومات البرنامج على الموقع الإلكتروني، وعدم التزام إدارة البرنامج بنشر اللوائح والنظم الخاصة بالبرنامج بطريقة مناسبة، وعدم نشر وضعية اعتماد البرنامج بطريقة مناسبة.

وبناء على نتائج الأبعاد السابقة تكون نتيجة المحور الأول لبرنامج الدراسة الجامعية (البرنامج التعليمي) هي 14 %، وهي نسبة غير مقبولة مقارنة بالنسبة المحددة من المركز وهي 50 % في حالة الاعتماد البرامجي المبدئي؛ وبناء عليه فان برنامج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق، لا يقوم بتطبيق معايير الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية الخاصة بالبرنامج التعليمي.

ثانيا: المحور الثاني – هيئة التدريس والكوادر المساندة:

بالنظر إلى النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول (4) والخاصة بمحور أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة وأبعاده الأربعة، نجد أن ممارسات إدارة البرنامج بالنسبة للبُعد الأول (معايير الاختيار والتقييم) كانت ضعيفة جدا ودون الحد الأدنى، نتيجة لعدم اهتمام إدارة البرنامج بتنوع المدارس العلمية لأعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج، وعدم قيام إدارة البرنامج بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة بشكل دوري، وعدم وجود آليات لقياس رضى أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بإدارة البرنامج، ولا تأخذ إدارة البرنامج بضرورة ملائمة التخصصات العلمية لأعضاء هيئة التدريس للمقررات الخاصة بالبرنامج، حيث كانت نسبة البُعد 15 %، وهي النتيجة نفسها التي توصلت إليها دراسة طويل (2015)، التي أجريت في جامعة تشرين، وكذلك كانت ممارسات المؤسسة للبعد الثاني (خدمات الدعم التقنية والمهنية) ضعيفة جدا ودون الحد الأدنى؛ نتيجة لعدم توفر دليل خاص بأعضاء هيئة التدريس، وعدم توفر الخدمات التقنية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بشكل مستمر من قبل إدارة البرنامج، ولا تحرص إدارة البرنامج على أن يخضع أعضاء هيئة التدريس غير القادرين لنفس المتطلبات المتعلقة بالإعداد المهني والخبرة العلمية التي يخضع لها القادرون، وعدم قيام إدارة البرنامج بإيضاح ونشر الإجراءات اللازمة لتأمين اتصال الطلاب بأعضاء هيئة التدريس، حيث كانت نسبة البعد 5 %، وهي مطابقة لنتائج دراسة موسى (2013). في حين أن ممارسات إدارة البرنامج للبعد الثالث (الإدارة الأكاديمية) كانت معدومة تماما؛ وذلك لعدم وجود خطط تدريبية معتمدة لتنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس لدى إدارة البرنامج، ولعدم اهتمام إدارة البرنامج بأن يكون العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس طبقا لما تنص عليه اللوائح، حيث كانت نسبة البُعد 00 %، وأخيرا كانت ممارسات إدارة البرنامج للبعد الرابع (الأنشطة البحثية والخدمات المجتمعية) كانت ضعيفة جدا ودون المستوى، فقد كانت نسبة البعد 20 %، نتيجة لعدم اهتمام إدارة البرنامج بحقوق التأليف والملكية الفكرية للمادة العلمية وإتاحة الفرصة بشكل عادل لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في اللجان العلمية الدائمة والمؤقتة من قبل إدارة البرنامج، وعدم التزام إدارة البرنامج بدعم أعضاء هيئة التدريس للقيام بالبحث العلمي، وعدم تشجيع إدارة البرنامج لأعضاء هيئة التدريس للقيام بالأنشطة والخدمات المجتمعية والبيئية، وهي النتائج نفسها التي توصلت إليها دراسة طويل (2015) التي أجريت على جامعة تشرين بسوريا.

وبناء على نتائج الأبعاد السابقة تكون نتيجة المحور الثاني لبرنامج الدراسة الجامعية (أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة) هي 10 %، وهي نسبة غير مقبولة مقارنة بالنسبة المحددة من المركز وهي 50 % في حالة الاعتماد البرامجي المبدئي؛ وبناء عليه فإن برنامج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

السياسية بجامعة طبرق، لا يقوم بتطبيق معايير الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة.

ثالثا: المحور الثالث – خدمات الدعم التعليمية:

بالنظر إلى النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول (4) السابق والخاصة بمحور خدمات الدعم التعليمية وبُعديه، نجد أن ممارسات إدارة البرنامج بالنسبة للبُعد الأول (المكتبة) كانت معدومة، نتيجة لعدم توفر العدد الكافي من الكتب والمراجع والدوريات، وعدم وجود دليل للمكتبة، وعدم وجود اشتراك مفعّل ومستمر في الدوريات ذات العلاقة بالبرنامج، وانعدام دور إدارة البرنامج وأعضاء هيئة التدريس في تحديث محتويات المكتبة، وعدم وجود منظومات إلكترونية بالمكتبة، والمكتبة التقليدية غير مدعومة بمنظومة الكترونية، كما أن المكتبة لا تقدم برامج تهيئة وتدريب لطلبة البرنامج الجدد، وعدم وجود وحدة مبيعات لبيع المقررات، حيث كانت نسبة البُعد 00 %، وهي مقاربة لنتائج دراسة إبراهيم ونايف (2012) بجامعة الأنبار، ودراسة طويل (2015) بجامعة تشرين. كذلك كانت ممارسات إدارة البرنامج للبعد الثاني (الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات) معدومة نهائيا، نتيجة لعدم توفر العدد الكافي والملائم من أجهزة الحاسوب، وعدم وجود صفحة مخصصة للبرنامج في الموقع الإلكتروني للمؤسسة، وانعدام إتاحة وسائل للاتصالات وتقنية المعلومات للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وعدم التزام إدارة البرنامج بتطبيق نظم وإجراءات مفعلة لحماية وحفظ البيانات الخاصة بالبرنامج، وعدم توفر تجهيزات مناسبة وحديثة في القاعات والمعامل، وعدم التزام إدارة البرنامج بتدريب وتقديم المساعدة الفنية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، حيث كانت نسبة البعد 00 %.

وبناء على نتائج الأبعاد السابقة تكون نتيجة المحور الثالث لبرنامج الدراسة الجامعية (خدمات الدعم التعليمية) هي 00 %، وهي نسبة غير مقبولة مقارنة بالنسبة المحددة من المركز وهي 50 % في حالة الاعتماد البرامجي المبدئي؛ وبناء عليه فإن برنامج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق، لا يقوم بتطبيق معايير الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية الخاصة بخدمات الدعم التعليمية.

رابعا: المحور الرابع – الشؤون الطلابية:

بالنظر إلى النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول (4) السابق والخاصة بمحور الشئون الطلابية وأبعاده الثلاثة، نجد أن ممارسات إدارة البرنامج بالنسبة للبُعد الأول (القبول والتسجيل والانتقال) كانت مقبولة؛ وذلك لوجود سياسات واضحة للقبول والتسجيل معتمدة ومعلنة لدى إدارة البرنامج، كما أن إدارة البرنامج تعلن بوضوح عن شروط القبول بالبرنامج، حيث كانت نسبة البُعد 66 %. كذلك ممارسات إدارة البرنامج للبعد الثاني (الدراسة والامتحانات) نشطة، جيدة أو أكثر، ولا توجد فيها مواطن ضعف كثيرة؛ وذلك نتيجة لتوفر بطاقة دائمة لكل طالب، كما يوجد نظام لدى إدارة البرنامج يؤمن حماية خصوصية الطالب وسرية السجلات، كما توجد لدى إدارة البرنامج سياسة تنظم اطلاع الطلاب على سجلاتهم، كما يوجد نظام ملائم لحفظ النسخ الاحتياطية لسجلات الطلاب، حيث كانت نسبة هذا البعد 65 %. بينما كانت ممارسات إدارة البرنامج للبعد الثالث (الإرشاد الأكاديمي والدعم الطلابي) معدومة تماما، فقد كانت نسبة هذا البعد 00 %.

وبناء على نتائج الأبعاد السابقة تكون نتيجة المحور الرابع لبرنامج الدراسة الجامعية (الشؤون الطلابية) هي 43 %، وهي نسبة غير مقبولة مقارنة بالنسبة المحددة من المركز، وهي 50 % في حالة الاعتماد البرامجي المبدئي؛ وبناء عليه فإن برنامج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق، لا يقوم بتطبيق معايير الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية الخاصة بالشؤون الطلابية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

خامسا: المحور الخامس – المرافق:

بالنظر إلى النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول (4) السابق والخاصة بمحور المرافق وبُعديه (فعالية وكفاية وملائمة المباني) ، و(الامن والسلامة)، كانت معدومة بشكل نهائي، نتيجة لعدم ملاءمة المساحة والمباني التعليمية لفعالية الأنشطة التعليمية للبرنامج، وعدم ملاءمة تجهيزات البرنامج لاحتياجات البرنامج التعليمية، وعدم وجود كادر فني فعّال مسؤول عن إدارة المرافق بالبرنامج، وانعدام تقديم الخدمات والمرافق لذوي الاحتياجات الخاصة من قبل إدارة البرنامج، وعدم وجود مواقف آمنة وملائمة للسيارات، كما أن إدارة البرنامج لا توفر المباني الملائمة لفعالية الأنشطة اللامنهجية والخدمات المساندة لها، وعدم وجود علامات ولوحات إرشادية لمستخدمي مرافق البرنامج التعليمي، كما أن إدارة البرنامج لا تفعل الإجراءات والشروط المطلوبة للتمتع بالخدمات الطبية للطلبة والعاملين، ولعدم وجود خطة مفعّلة لإدارة المخاطر، وعدم إتباع إدارة البرنامج لأي إجراءات ونظم فعالة في تحديد المسؤوليات وتوزيع المهام بين عناصر الأمان والسلامة، كما لا يتم تفعيل إجراءات الأمان والسلامة في حال الإخلاء والطوارئ، وعدم تفعيل إجراءات مراقبة ومتابعة المقاهي والمطاعم والعاملين به، وعدم وجود نظام فعال وواضح ومحدد للتأكد من الالتزام بلوائح الأمان والسلامة في إدارة البرنامج، وتقاربت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مصطفى (2015)، وكذلك النتائج نفسها التي توصلت إليها دراسة المدهون والطلاع (2006) التي أجريت على جامعات قطاع غزة بالنسبة لمحور المرافق.

وبناء على نتائج الأبعاد السابقة تكون نتيجة المحور الخامس لبرنامج الدراسة الجامعية (المرافق) هي 00 %، وهي نسبة غير مقبولة مقارنة بالنسبة المحددة من المركز وهي 50 % في حالة الاعتماد البرامجي المبدئي؛ وبناء عليه فإن برنامج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق، لا يقوم بتطبيق معايير الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية الخاصة بالمرافق.

سادسا: المحور السادس – ضمان الجودة والتحسين المستمر:

بالنظر إلى النتائج التي تم التوصل إليها في الجدول (4) السابق والخاصة بمحور ضمان الجودة والتحسين المستمر وأبعاده الستة، نجد أن ممارسات البرنامج كانت ضعيفة جدا ودون الحد الأدنى وتكاد تكون معدومة تماما، نتيجة لعدم استعانة إدارة البرنامج بمراجعين خارجيين في التخصص لمراجعة بنية ومحتويات البرنامج، وعدم قيام إدارة البرنامج بتفعيل نتائج المراجعة الخارجية للبرنامج، ولا توجد خطة للتحسين المستمر للبرنامج في ضوء نتائج التقييم الذاتي، ولا تقوم إدارة البرنامج بتقييم دوري للمنهاج، ولعدم مناقشة نتائج التقييم مع أعضاء هيئة التدريس للاستفادة منها في تطوير فعالية البرنامج، ولا توفر إدارة البرنامج آليات واضحة ومعلنة لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس لتطبيق نظام الجودة، كما لا توفر إدارة البرنامج آليات واضحة ومعلنة لمعرفة رضا أعضاء هيئة التدريس، ولا تقوم إدارة البرنامج بمراجعة معايير تقويم أداء الطلاب ومناقشة نتائج التقييم والاستفادة منها في تطوير فعالية أدائهم، ولعدم وجود سياسات وإجراءات محددة ومعلنة لمعالجة نتائج التقييم لدعم ومساندة الطلاب، كما لا توجد آليات للاستفادة من نتائج تظلمات الطلاب، وعدم قيام إدارة البرنامج بتقويم دوري لموارد الخدمات التعليمية، ولا تقوم إدارة البرنامج بمراجعة اللوائح والإجراءات المتبعة في التعامل مع عمليتي التعليم والتعلم بناء على نتائج التقييم، وعدم قيام إدارة البرنامج بمراجعة الاتفاقيات واللوائح والإجراءات المتبعة للتعامل مع البرامج المناظرة في الداخل والخارج، ولعدم وجود آليات لدى إدارة البرنامج لمتابعة الخريجين، ولا توجد آليات لاستقراء آراء الخريجين في البرنامج.

وبناء على نتائج الأبعاد السابقة تكون نتيجة المحور السادس لبرنامج الدراسة الجامعية (ضمان الجودة والتحسين المستمر) هي 00 %، وهي نسبة غير مقبولة مقارنة بالنسبة المحددة من المركز وهي 50 % في حالة الاعتماد البرامجي المبدئي؛ وبناء عليه فإن برنامج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق، لا يقوم بتطبيق معايير الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية الخاصة بضمان الجودة والتحسين المستمر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

ويمكن تلخيص نتائج محاور برنامج الدراسة الجامعية التي تم الوصول إليها في الجدول (5).

جدول (5): نتائج محاور برنامج الدراسة الجامعية:

رقم المحور	اسم المحور	الدرجات الكاملة للمحور	الدرجات المحسوبة للمحور	النسبة	مستوى الجودة النهائي (65%-74%)	مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد
الأول	البرنامج التعليمي	1350	194.451	% 14	لا توجد	غير مطبق
الثاني	هيئة التدريس والكوادر المساندة	450	47.725	% 10	لا توجد	غير مطبق
الثالث	خدمات الدعم التعليمية	140	0	% 00	لا توجد	غير مطبق
الرابع	الشؤون الطلابية	450	196.055	% 43	تأهيل	غير مطبق
الخامس	المرافق	180	0	% 00	لا توجد	غير مطبق
السادس	ضمان الجودة والتحسين المستمر	360	00	% 00	لا توجد	غير مطبق
النتيجة النهائية لبرنامج الدراسة الجامعية		2930	438.231	% 15	لا توجد	غير مطبق

من خلال الجدول (5)، نلاحظ أن النسبة النهائية لبرنامج الدراسة الجامعية هي 15 %، وهي أقل من النسبة المحددة للاعتماد المبدئي المقدرة حسب المركز وهي 50 % للاعتماد المبدئي و55 % للاعتماد النهائي، والسبب في انخفاض النسبة المحسوبة لبرنامج الدراسة الجامعية المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طبرق، ربما يعود إلى ضعف ممارسات البرنامج في محور البرنامج التعليمي، وهيئة التدريس، وانعدام تطبيق المعايير بمحور خدمات الدعم التعليمية، ومحور المرافق، وأيضا محور ضمان الجودة والتحسين المستمر، وبمقارنة نتائج دراسة موسى (2013) بنتائج هذه الدراسة نجدها تتفق في عدم توافر متطلبات الجودة بالنسبة لمحاور (هيئة التدريس، والمرافق، خدمات الدعم التعليمية، وضمان الجودة والتحسين المستمر)، وقد تقاربت النتائج بين الدراستين على الرغم من اختلاف المرحلة لكل منهما، وهذا يدل على أن برنامج الدراسات العليا بأقسام المحاسبة في الجامعات الليبية هو انعكاس لبرنامج المرحلة الجامعية (البكالوريوس) ويعد امتدادا له، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة النعاس (2017) في عدم توافر متطلبات الجودة والاعتماد البرامجي بالنسبة للمحاور (هيئة التدريس، خدمات الدعم التعليمية، المرافق، ضمان الجودة والتحسين المستمر)، وتختلف من حيث توافر متطلبات الجودة والاعتماد البرامجي بالنسبة لمحوري: (البرنامج التعليمي والشؤون الطلابية)، وذلك حسب وجهة نظر القائمين على البرنامج.

وبناء على نتائج المحاور السابقة؛ يتم التوصل إلى أن برنامج المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسة بجامعة طبرق، لا يطبق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية.

الاستنتاجات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تلخيص الاستنتاجات في الآتي:

أولا: عدم تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة الخاصة بالبرنامج التعليمي، وذلك من خلال:

1. عدم قيام إدارة البرنامج بالإعلان عن أهداف البرنامج.
2. عدم قيام إدارة البرنامج باختيار مشرفي البرنامج بطريقة واضحة، وأن صلاحياتهم غير محددة، ولا يوجد نظاما لحفظ الوثائق الخاصة بالبرنامج.
3. عدم وجود آليات معتمدة لتقييم الطلاب في الجزء النظري والعملي، وعدم إقامة برامج تدريبية على الجانب العملي، وأن إدارة البرنامج لا تستعين بمقيمين خارجيين.
4. عدم وجود دليل يتضمن معلومات عن البرنامج، وانعدام الشفافية ونشر معلومات البرنامج على الموقع الإلكتروني، وكذلك عدم نشر اللوائح والنظم الخاصة بالبرنامج بطريقة مناسبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

ثانيا: عدم تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة، وظهر ذلك من خلال:

1. **عدم تنوع المدارس العلمية لأعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج، وعدم إجراء عملية تقييم لأدائهم بشكل دوري، وكذلك لا توجد آليات لقياس درجة رضى أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.**
2. **لا تدقق إدارة البرنامج على ضرورة ملائمة التخصصات العلمية لأعضاء هيئة التدريس للمقررات الخاصة بالبرنامج.**
3. **لا يتوفر دليل خاص بأعضاء هيئة التدريس، وعدم توفير الخدمات التقنية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بشكل مستمر، كما أن إدارة البرنامج لا تقوم بإيضاح ونشر الإجراءات اللازمة لتأمين اتصال الطلاب بأعضاء هيئة التدريس.**
4. **عدم وجود خطط تدريبية معتمدة لتنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس من قِبل إدارة البرنامج.**
5. **عدم اهتمام إدارة البرنامج بحقوق التأليف والملكية الفكرية للمادة العلمية، وعدم إتاحة الفرصة بشكل عادل لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في اللجان العلمية الدائمة والمؤقتة، وعدم التزام إدارة البرنامج بدعم أعضاء هيئة التدريس للقيام بالبحث العلمي وتشجيعهم على القيام بالأنشطة والخدمات المجتمعية والبيئية.**
6. **عدم اهتمام إدارة البرنامج بأن يكون العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس طبقا لما تنص عليه اللوائح.**

ثالثا: عدم تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة الخاصة بخدمات الدعم التعليمية، وظهر ذلك من خلال:

1. **عدم توفير العدد الكافي من الكتب والمراجع والدوريات، وانعدام وجود دليل للمكتبة يكون كافيا وواضحا.**
2. **عدم وجود اشتراك مفعّل ومستمر في الدوريات ذات العلاقة بالبرنامج، وعدم وجود دور لإدارة البرنامج وأعضاء هيئة التدريس في تحديث محتويات المكتبة.**
3. **عدم تصميم منظومات إلكترونية بالمكتبة، وانعدام الدورات التدريبية للطلبة الجدد بالمكتبة، وعدم وجود وحدة لبيع الكتب بالمكتبة.**
4. **عدم توفر العدد الكافي والملائم من أجهزة الحاسوب وانعدام وجود صفحة مخصصة للبرنامج في الموقع الإلكتروني للمؤسسة.**
5. **عدم إتاحة وسائل للاتصالات وتقنية المعلومات للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وعدم تفعيل الإجراءات اللازمة لحماية وحفظ البيانات الخاصة بالبرنامج.**
6. **عدم توفير تجهيزات مناسبة وحديثة في القاعات والمعامل، وأيضا عدم تدريب وتقديم المساعدة الفنية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.**

رابعا: عدم تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة الخاصة بالشئون الطلابية، وظهر ذلك من خلال:

1. **عدم تفعيل نظام إلكتروني للتسجيل.**
2. **عدم وجود نظام للإرشاد الأكاديمي بالبرنامج.**
3. **انعدام سياسات تحديد متطلبات البرنامج كمًا ونوعا.**
4. **عدم وجود إجراءات الإعلان عن شروط القبول والانتقال من وإلى البرنامج.**
5. **انعدام وجود ملف لمتابعة أداء الطلاب بشكل دوري، وعدم وجود سياسات واضحة خاصة بخدمات التطوير الوظيفي للطلاب وخريجي البرنامج.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

6. عدم وجود برامج لدعم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

خامسا: عدم تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة الخاصة بالمرافق، وظهر ذلك من خلال:

1. عدم وجود كادر فني فعال مسؤول عن إدارة المرافق بالبرنامج.
2. ضعف إجراء الإصلاحات الخاصة بالمساحة والمباني التعليمية، وعدم توفير التجهيزات اللازمة لاحتياجات البرنامج التعليمية، وعدم استحداث علامات ولوحات إرشادية لمستخدمي مرافق البرنامج التعليمي.
3. عدم الاهتمام بتقديم الخدمات والمرافق لذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم تفعيل الإجراءات والشروط المطلوبة للتمتع بالخدمات الطبية للطلبة والعاملين.
4. عدم وجود مواقف آمنة وملائمة للسيارات، وعدم توفير المباني الملائمة لفعالية الأنشطة اللامنهجية والخدمات المساندة لها.
5. عدم إيجاد خطة مفعّلة لإدارة المخاطر واتباع الإجراءات والنظم الفعالة في تحديد المسؤوليات وتوزيع المهام بين عناصر الأمان والسلامة، وعدم تفعيل إجراءات الأمان والسلامة في حال الإخلاء والطوارئ، وعدم تفعيل إجراءات مراقبة ومتابعة المقاهي والمطاعم والعاملين بها، وعدم إيجاد نظام فعال وواضح ومحدد للتأكد من الالتزام بلوائح الأمان والسلامة في إدارة البرنامج.

سادسا: عدم تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية ببرنامج المحاسبة الخاصة بضمان الجودة والتحسين المستمر، وظهر ذلك من خلال:

1. عدم استعانة إدارة البرنامج بمراجعين خارجيين في التخصص لمراجعة بنية ومحتويات البرنامج بشكل دوري وتفعيل نتائج المراجعة الخارجية للبرنامج، وعدم إيجاد خطة للتحسين المستمر للبرنامج في ضوء نتائج التقييم الذاتي.
2. عدم قيام إدارة البرنامج بتقييم دوري للمنهاج.
3. عدم مناقشة نتائج التقييم مع أعضاء هيئة التدريس للاستفادة منها في تطوير فعالية البرنامج، كما لا تتوفير آليات واضحة ومعلنة لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس لتطبيق نظام الجودة ومعرفة درجة رضاهم.
4. عدم قيام إدارة البرنامج بمراجعة معايير تقويم أداء الطلاب ومناقشة نتائج التقييم والاستفادة منها في تطوير فعالية أدائهم، وانعدام وجود سياسات وإجراءات محددة ومعلنة لمعالجة نتائج التقييم لدعم ومساندة الطلاب.
5. عدم إيجاد آليات لدى إدارة البرنامج لمتابعة الخريجين واستقراء آرائهم في البرنامج، والاستفادة من نتائج تظلمات الطلاب.
6. عدم قيام إدارة البرنامج بتقويم دوري لموارد الخدمات التعليمية، وعدم مراجعة اللوائح والإجراءات المتبعة في التعامل مع عمليتي التعليم والتعلم بناء على نتائج التقييم، وعدم مراجعة الاتفاقيات واللوائح والإجراءات المتبعة للتعامل مع البرامج المناظرة في الداخل والخارج.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج واستنتاجات، توصي الدراسة بالآتي:

أولا: توصيات خاصة بالمحور الأول (البرنامج التعليمي):

1. أن تقوم إدارة البرنامج بالإعلان عن أهداف البرنامج.
2. أن تقوم إدارة البرنامج باختيار مشرف البرنامج بطريقة واضحة، وأن تكون صلاحياتهم محددة، وأن تُؤسِّسَ نظاما لحفظ الوثائق الخاصة بالبرنامج.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

3. تحديد آليات معتمدة لتقييم الطلاب في الجزء النظري والعملي وإقامة برامج تدريبية على الجانب العملي، وأن تستعين إدارة البرنامج بمقيمين خارجيين.
4. إيجاد دليل يتضمن معلومات عن البرنامج، ونشر معلومات البرنامج على الموقع الإلكتروني، وكذلك نشر اللوائح والنظم الخاصة بالبرنامج بطريقة مناسبة.
5. ضرورة توفير قواعد بيانات للبرنامج التعليمي.
6. أن يتم تصميم المنهاج وفقا لرسالة البرنامج وأهدافه المعلنة.
7. إيجاد دليل يتضمن معلومات عن البرنامج، ونشر معلومات البرنامج على الموقع الإلكتروني، وضرورة التزام إدارة البرنامج بنشر اللوائح والنظم الخاصة بالبرنامج بطريقة مناسبة، ونشر وضعية اعتماد البرنامج بطريقة مناسب.

ثانيا: توصيات خاصة بالمحور الثاني (أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة):

1. التأكيد على تنوع المدارس العلمية لأعضاء هيئة التدريس القائمين على البرنامج وإجراء عملية تقييم لأدائهم بشكل دوري، وكذلك قياس درجة رضى أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.
2. على إدارة البرنامج أن تدقق في ضرورة ملائمة التخصصات العلمية لأعضاء هيئة التدريس للمقررات الخاصة بالبرنامج
3. توفير دليل خاص بأعضاء هيئة التدريس، وتوفير الخدمات التقنية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بشكل مستمر، كما يجب على إدارة البرنامج إيضاح ونشر الإجراءات اللازمة لتأمين اتصال الطلاب بأعضاء هيئة التدريس.
4. وضع خطط تدريبية معتمدة لتنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس من قِبل إدارة البرنامج.
5. ضرورة اهتمام إدارة البرنامج بحقوق التأليف والملكية الفكرية للمادة العلمية وإتاحة الفرصة بشكل عادل لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في اللجان العلمية الدائمة والمؤقتة، والتزام إدارة البرنامج بدعم أعضاء هيئة التدريس للقيام بالبحث العلمي وتشجيعهم على القيام بالأنشطة والخدمات المجتمعية والبيئية.
6. ضرورة اهتمام إدارة البرنامج بأن يكون العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس طبقا لما تنص عليه اللوائح.

ثالثا: توصيات خاصة بالمحور الثالث (خدمات الدعم التعليمية):

1. توفير العدد الكافي من الكتب والمراجع والدوريات، وإنشاء دليل للمكتبة بحيث يكون كافيا وواضحا.
2. العمل على إيجاد اشتراك مفعّل ومستمر في الدوريات ذات العلاقة بالبرنامج، وتفعيل دور إدارة البرنامج وأعضاء هيئة التدريس في تحديث محتويات المكتبة.
3. ضرورة تصميم منظومات إلكترونية بالمكتبة، وتقديم دورات تدريبية للطلبة الجدد بالمكتبة، وإنشاء وحدة لبيع الكتب بالمكتبة.
4. توفير العدد الكافي والملائم من أجهزة الحاسوب وإيجاد صفحة مخصصة للبرنامج في الموقع الإلكتروني للمؤسسة.
5. ضرورة إتاحة وسائل للاتصالات وتقنية المعلومات للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتفعيل الإجراءات اللازمة لحماية وحفظ البيانات الخاصة بالبرنامج.
6. ينبغي توفير تجهيزات مناسبة وحديثة في القاعات والمعامل، وأيضا تدريب وتقديم المساعدة الفنية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

رابعا: توصيات خاصة بالمحور الرابع (الشؤون الطلابية):

1. على إدارة البرنامج تفعيل نظام الإلكتروني للتسجيل.
2. ضرورة إنشاء نظام للإرشاد الأكاديمي بالبرنامج.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

3. يجب تحسين سياسات ومتطلبات البرنامج وتحديدها كمًا ونوعا.
4. ضرورة تحسين إجراءات الإعلان عن شروط القبول والانتقال من وإلى البرنامج.
5. إنشاء ملف لمتابعة أداء الطلاب بشكل دوري، واعتماد سياسات واضحة خاصة بخدمات التطوير الوظيفي للطلاب وخريجي البرنامج.
6. يحب إيجاد برامج لدعم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

خامسا: توصيات خاصة بالمحور الخامس (المرافق):

1. ضرورة توفير كادر فني فعال مسؤول عن إدارة المرافق بالبرنامج.
2. لابد من العمل على إجراء إصلاحات خاصة بالمساحة والمباني التعليمية وتوفير التجهيزات اللازمة لاحتياجات البرنامج التعليمية، واستحداث علامات ولوحات إرشادية لمستخدمي مرافق البرنامج التعليمي.
3. الاهتمام بتقديم الخدمات والمرافق لذوي الاحتياجات الخاصة، وتفعيل الإجراءات والشروط المطلوبة للتمتع بالخدمات الطبية للطلبة والعاملين.
4. إيجاد مواقف آمنة وملائمة للسيارات، وتوفير المباني الملائمة لفعالية الأنشطة اللامنهجية والخدمات المساندة لها.
5. إيجاد خطة مفعّلة لإدارة المخاطر وإتباع الإجراءات والنظم الفعالة في تحديد المسؤوليات وتوزيع المهام بين عناصر الأمان والسلامة، وتفعيل إجراءات الأمان والسلامة في حال الإخلاء والطوارئ، وتفعيل إجراءات مراقبة ومتابعة المقاهي والمطاعم والعاملين بها، وإيجاد نظام فعال وواضح ومحدد للتأكد من الالتزام بلوائح الأمان والسلامة في إدارة البرنامج.

سادسا: توصيات خاصة بالمحور السادس (ضمان الجودة والتحسين المستمر):

1. ضرورة استعانة إدارة البرنامج بمراجعين خارجيين في التخصص لمراجعة بنية ومحتويات البرنامج بشكل دوري وتفعيل نتائج المراجعة الخارجية للبرنامج، وإيجاد خطة للتحسين المستمر للبرنامج في ضوء نتائج التقييم الذاتي.
2. ضرورة قيام إدارة البرنامج بتقييم دوري للمنهاج.
3. مناقشة نتائج التقييم مع أعضاء هيئة التدريس للاستفادة منها في تطوير فعالية البرنامج، كما يجب توفير آليات واضحة ومعلنة لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس لتطبيق نظام الجودة ومعرفة درجة رضاهم.
4. ضرورة قيام إدارة البرنامج بمراجعة معايير تقويم أداء الطلاب ومناقشة نتائج التقييم والاستفادة منها في تطوير فعالية أدائهم، وإيجاد سياسات وإجراءات محددة ومعلنة لمعالجة نتائج التقييم لدعم ومساندة الطلاب.
5. إيجاد آليات لدى إدارة البرنامج لمتابعة الخريجين واستقراء آرائهم في البرنامج، والاستفادة من نتائج تظلمات الطلاب.
6. ضرورة قيام إدارة البرنامج بتقويم دوري لموارد الخدمات التعليمية، ومراجعة اللوائح والإجراءات المتبعة في التعامل مع عمليتي التعليم والتعلم بناء على نتائج التقييم، ومراجعة الاتفاقيات واللوائح والإجراءات المتبعة للتعامل مع البرامج المناظرة في الداخل والخارج.

المراجع:

إبراهيم، الدليمي خليل، ونايف، المحياوي قاسم (2012). *التقييم الذاتي أداة لضمان جودة الجامعات العراقية دارسة تجربة جامعة الأنبار كنموذج*. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم (225-234)، 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

أبو خريص، عمران علي، وشكشك، مصطفى أحمد (2014). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي: دراسة تطبيقية عن الجامعة الأسمرية الإسلامية/ زليتن – ليبيا. *مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية*، (4)، 248-299.

اشميلة، ميلاد رجب، والطرلي، محمد مفتاح (2013). مدى التوافق بين مناهج التعليم المحاسبي ومتطلبات سوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وخريجي أقسام المحاسبة بالجامعات الليبية. *مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية*، *1*(1)، 254-292.

البقور، خيرو خلف محمود (2016). دور تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة وأثرهما في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقية في جامعة الطائف. *دراسات، العلوم الإدارية*، *43*(1)، 19-41.

بن ونيسة، ليلى (2016). *اقتصاد المعرفة وجودة التعليم العالي في الجزائر: دراسة مقارنة* (أطروحة دكتوراه)، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، الجزائر.

البيطار، علائي (2013). *نظم وآليات ضمان الجودة في جامعة القدس المفتوحة*. المؤتمر السنوي الخامس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول نظم الجودة وتطبيقها باستخدام أساليب تكنولوجية مبتكرة لضمان الجودة في التعليم (102-118)، 12-13 ديسمبر، تونس.

الجنابي، أميرة هاتف، وطاهر، ناجحة محمد (2008). أثر أبعاد جودة التعليم التقني في تعزيز قيمة الزبون دراسة تطبيقية في المعهد التقني-نجف. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، *2*(10)، 173-196.

حمدان، رباب عبد الفتاح حسين (2013). *مدى تطبيق معايير جودة التعليم التقني في جامعة وكليات فلسطين لتقنية في الضفة الغربية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية* (رسالة ماجستير)، جامعة القدس، فلسطين.

الحولي، اعليان عبدالله (2012). *ضمان الجودة في الجامعات العربية: المفهوم وآليات التطبيق*. المؤتمر السنوي المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم (204-214)، 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

الحيالي، إيهاب عبدالرازق حسين (2012). *آليات تقييم وتطوير البرنامج المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي وفق معايير التميز*. المؤتمر السنوي المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم (41-61)، 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

الخرابشة، عمر محمد (2015). *إدارة الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي- تجارب عربية وعالمية*. المؤتمر السنوي السابع حول أثر الجودة والاعتماد في التعليم (79-98)، 7-8 ديسمبر، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

الخرابشة، عمر محمد (2019). حوكمة مؤسسات التعليم العالي العربية كمتطلب لتحقيق جودة الأداء وتميزه. *مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية*، *6*(1)، 581-600.

الديك، محمد يوسف (2012). *سياسات ضمان الجودة*. المؤتمر السنوي المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم (252-266)، 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

الزفري، خالد (2012). *الجامعات الخاصة نحو تطبيق الاعتمادية الأوروبية ومعوقات الحصول عليها: دراسة حالة الجامعة العربية الدولية – كلية الهندسة المدنية أنموذجا*. المؤتمر السنوي المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم (13-52)، 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

زكري، محمد أبو القاسم (2015). التحديات والمشاكل المعاصرة التي تواجه الجودة الشاملة للتعليم المحاسبي في ليبيا من وجهة نظر طلبة المحاسبة. *مجلة افاق اقتصادية*، *1*(1)، 64-104.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

زنبيل، عبدالحميد الطاهر، والحنيش، فتحي الحراري (2013). استراتيجية مقترحة للتعليم التقني والفني في ليبيا (2013-2030). *مجلة جامعة الزيتونة*، (8)، 83-100.

سعيد، عمر أحمد (2012). *جودة المخرجات الأكاديمية وملاءمتها لسوق العمل*. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم (107-118)، 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

شبشابة، عبدالرزاق رمضان (2016). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلاب: دراسة حالة عن كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة طرابلس. *مجلة الاقتصاد والعلوم السياسية*، (15)، 162-181.

الشراري، ذياب بن مقبل (2013). *الجودة في التعليم العالي*. المؤتمر السنوي الخامس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول نظم الجودة وتطبيقها باستخدام أساليب تكنولوجية مبتكرة لضمان الجودة في التعليم (93-101)، 12-13 ديسمبر، تونس.

شكشك، أسامة حسين فرج (2014). *أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على تأمين احتياجات سوق العمل في مجال التعليم العالي - دراسة ميدانية على جامعة المرقب*. المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، 28 ابريل - 1 مايو، عمان، الأردن.

الصالحي، بوبكر سليمان، وجاب الله، جمال علي (2016). قياس جودة الخدمات التعليمية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة مصراتة من وجهة نظر الطلبة. *مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال*، *5*(2)، 60-75.

الصقع، محمد سالم (2014). *تطوير برنامج التعليم المحاسبي للرفع من كفاءة مخرجاته تلبية لمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة المحاسبة*. المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، 28 إبريل - 1 مايو، عمان، الأردن.

طرابلسية، شيراز (2015). ضمان جودة التعليم العالي في سوريا ومواءمته مع احتياجات مجتمع المستفيدين في ضوء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية (NARS) (دراسة حالة برنامج المصارف والتمويل في كلية الاقتصاد بجامعة تشرين). *سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية*، *37*(2)، 79-94.

طويل، علاء محمد (2015). صعوبات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية - دراسة حالة. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *37*(5)، 35-54.

الطيب، الوافي (2012). *تطبيق النظام التعليمي الجديد L.M.D كأساس لتحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية*. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم (119-126)، 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

الطيب، الوافي (2014). *نظام التعليم العالي في الجزائر ورهانات الجودة*. المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص (1-10)، 28 ابريل - 1 مايو، عمان، الأردن.

العامري، محمد عمر (2012). إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في آليات التربية في ليبيا. *مجلة جامعة الزيتونة*، (3)، 68-88.

عبدالمعطي، هشام (2015). *أثر الجودة والاعتماد على تطوير وتحسين المؤسسات التعليمية*. المؤتمر السنوي السابع حول أثر الجودة والاعتماد في التعليم (1-13)، 7-8 ديسمبر، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

عليمات، صالح (2015). *الجودة والإعتماد الأكاديمي في الجامعات الأردنية*. المؤتمر السنوي السابع حول أثر الجودة والاعتماد في التعليم (127-134)، 7-8 ديسمبر، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

العيساوي، ستار جابر، وزغينين، منصور سالم. (2014). تطوير تخصصات التعليم التقني وربطها بسوق العمل وتفاعلها مع المجتمع- دراسة ميدانية. *مجلة العلوم والتقنية*، *1*(1)، 40-58.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

الفرجاني، إبراهيم مسعود (2014). *مدى استعداد مؤسسات التعليم العالي الليبية لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة*. المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، 28 إبريل – 1 مايو، عمان، الأردن.

الفطيمي، محمد مفتاح (2010). *دور التعليم المحاسبي في صقل الخريجين بالمهارات اللازمة لسوق العمل*. المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل. 13–15 أبريل، مصراتة، ليبيا.

الفطيمي، محمد مفتاح، ابوشيبة، إبراهيم علي، والتير، أحمد محمد (2015). قياس مؤشرات الجودة في الجامعات الليبية – دراسة حالة: كلية الاقتصاد بجامعة مصراتة. *مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال*، (1)، 99–128.

قمبر، جميلة سعيد (2016). واقع تطبيق الحاكمية الجامعية في التعليم الجامعي الحكومي الليبي (دراسة نقدية). *دراسات: العلوم الإدارية*، *43*(2)، 787–799.

كريبات، موسى محمد (2015). مشكلات بحوث التخرج لدى طلبة كليات الاقتصاد في الجامعات الليبية من وجهة نظر الخريجين: دراسة حالة في كلية الاقتصاد والتجارة جامعة المرقب. *مجلة آفاق اقتصادية*، (2)، 218–248.

الكيلاني، الكيلاني عبدالكريم (2000). التعليم المحاسبي وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية في ليبيا. *مجلة البحوث الاقتصادية*، *11*(1–2)، 1–13.

لربش، منصور محمد، والمقلة، محمود عاشور (2013). التعليم المحاسبي في الجامعات الليبية ومتطلبات تطويره بما يتلاءم وتطلعات الطلاب. *مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية*، *1*(1)، 347–385.

محمود، مصطفى عبدالله محمود، وفرج، عيسى صالحين (2012). *مدى تطبيق محاور الجودة الشاملة في الأكاديمية الليبية بعد حصولها على الاعتماد المؤسسي والبرامجي من وجهه نظر الطلبة*. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم (293–321)، 2–3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

المدهون، محمد إبراهيم، والطلاع، سليمان أحمد (2006). مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، *14*(2)، 257–294.

مرجين، حسين سالم (2012). *هل نحن بحاجة إلى الجودة وضمانها في الجامعات الليبية*. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم (267–282)، 2–3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

مرجين، حسين سالم (2019). معايير تقييم الجودة والاعتماد البرامجي للتعليم الجامعي الحكومي في ليبيا 2008–2018. *المجلة العربية لجودة التعليم*، *6*(2)، 7–20.

مسعود، حسين مجاهد، وغومة، خالد محمد (2010). *تقويم واقع التعليم العالي في الجماهرية العظمى: الاستراتيجيات والأهداف*. المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل (1–29)، مصراتة، ليبيا.

المشاط، عادل عبدالحميد، والشاوش، نسرين عبدالرحمن (2014). تقييم مناهج التعليم المحاسبي في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا: أراء ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس وخريجي أقسام المحاسبة. *مجلة دراسات الاقتصاد والاعمال*، (1)، 138–162.

مصطفى، عبدالرحمن ابراهيم (2015). *أثر تطبيق معايير الجودة والإعتماد المؤسسي في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*. المؤتمر السنوي السابع حول أثر الجودة والاعتماد في التعليم (117–126)، 7–8 ديسمبر، الدار البيضاء، المملكة المغربية.

المقلة، محمود عاشور، ولربش، منصور محمد (2016). التحديات التي تواجه برنامج الدراسات العليا في مجال المحاسبة بالجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية*، (7)، 144–284.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

المنصوري، عبدالحميد عبدالدائم (2013). ضرورة تحسين التعليم العالي لتحقيق التنمية. *مجلة جامعة الزيتونة*، (7)، 137-149.

موسى، فتحي رمضان (2013). مدى توافر متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا بأقسام المحاسبة بالجامعات الليبية الحكومية - دراسة حالة جامعة الزاوية. *مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية*، (2)، 121-191.

النعاس، حسام مراجع مؤمن (2017). مدى توافر متطلبات الجودة والاعتماد البرامجي للدراسة الجامعية في جامعة طبرق وفقا لمعايير المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية من وجهة نظر القائمين على البرنامج (دراسة ميدانية على كلية الاقتصاد والعلوم السياسية). *المجلة العربية لجودة التعليم*، *1*(4)، 2-22.

النعاس، حسام مراجع مؤمن، وعقوب، خليل عقوب الصغير (2016). العوامل المؤثرة على الاداء الأكاديمي لطلبة المحاسبة في كلية الاقتصاد بجامعة طبرق. *مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية*، (8)، 125-155.

النفراوي، سيد محمود (2004). *مهنة المحاسبة والمراجعة ودورها في سوق العمل بالجماهرية*. المؤتمر الوطني حول مستقبل سوق العمل في الجماهرية، 9-10 مايو، طرابلس، ليبيا.

الهرامشة، حسين عليان (2016). دور الالتزام بأخلاقيات التعليم الجامعي في ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية. *دراسات، العلوم الإدارية*، *43*(ملحق 1)، 363-374.

الوسيمي، عزة شوقي عبدالعزيز (2011). *المشاركة المجتمعية كأحد الجوانب الفنية لجودة الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي*. المؤتمر السنوي الثالث للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (154-161)، 16-17 يونيو، جامعة ويلز، بريطانيا.

Choueiri, E. M., Choueiri, G. M., & Choueiri, B. M. (2012a). *ICT for higher education in the Arab world and Lebanon*. Paper presented at the Fourth Annual Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education Compatibility and common standards mechanisms for quality assurance and academic accreditation in education (pp. 349-360), 2-3 September, Cairo, Egypt.

Choueiri, E. M., Choueiri, G. M., & Choueiri, B. M. (2012b). *Is higher education in Lebanon today below international standards?* Paper presented at the Fourth Annual Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education Compatibility and common standards mechanisms for quality assurance and academic accreditation in education (pp. 335-342), 2-3 September, Cairo, Egypt.

Choueiri, E., & Gedeon, P. (2011). *Quality assurance in higher education: Basic concepts*. Paper presented at the Third Annual Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education (pp. 2-23), 16-17 June, University of Wales Institute, Cardiff, UK.

Darwish, S., & Asouly, Z. (2011). *Quality assurance in higher education: The GCC future prospects*. Paper presented at the Third Annual Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education (pp. 68-77), 16-17 June, University of Wales Institute, Cardiff, UK.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

Losse, S., Beaujean, P., & Schmitt, R. (2014). *Enable to change – Integrated quality management systems for higher education institutions*. Paper presented at the Sixth Annual Conference Patterns of Education and Related Quality Standards (pp. 327-337), 10-11 December, Oman.

Maadawi, Z. M. E. (2012). *Open ECB check: Innovative community based quality label in e-learning*. Paper presented at the Fourth Annual Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education Compatibility and Common Standards Mechanisms for Quality Assurance and Academic Accreditation in Education (pp. 378-384), 2-3 September, Cairo, Egypt.

Mohamed, A. H. A. (2011). *National standards for quality assurance in higher education: Sudan as sample*. Paper presented at the Third Annual Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education (pp. 59-67), 16-17 June, University of Wales Institute, Cardiff, UK.

Mousa, A. (2011). *The role of the Quality Assurance Unit at An-Najah National University.* Paper presented at the Third Annual Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education (pp. 78-85), 16-17 June, University of Wales Institute, Cardiff, UK.

Prados, J. W., Peterson, G. D., & Lattuca, L. R. (2005). Quality assurance of engineering education through accreditation: The impact of Engineering Criteria 2000 and its global influence. *Journal of Engineering Education, 94*(1), 165-184.

Sarea, A. M., & Alrawahi, F. E. (2014). Bridging the gap between the perceptions of accounting students and accounting practitioners: Evidence from Ahlia University of Bahrain. *Jordan Journal of Business Administration, 10*(4), 723-740.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2011). *Research methods for business students* (5th ed.). India: Pearson Education.

Staub, M. T., Hodel, T., & Reisner, A. (2014). *Learning quality in Switzerland with a special focus on online learning and BFH Bern University of Applied Sciences*. Paper presented at the Sixth Annual Conference Patterns of Education and Related Quality Standards (pp. 295-308), 10-11 December, Oman.

Tamtam, A., Olabi, A. G., Naher, S., & Gallagher, F. (2011). *Quality assurance in Irish higher education as a sample*. Paper presented at the Third Annual Conference of the Arab Organization for Quality Assurance in Education (pp. 36-42), University of Wales Institute, 16-17 June, Cardiff, UK.

UNESCO. (1998). *Education in the twenty-first century vision and action*. Paper presented at the World Conference on Higher Education about Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action, 5–9 October, Paris.

Arabic References in Roman Scripts:

Abdel Moati, Hisham (2015). *'Athar aljawdat walaietimad ealaa tatwir watahsin almuasasat altaelimiati*. Almutamar Alsanawia Alsaabie Hawl 'Athar Aljawdat Walaietimad fi Altaelim (1-13), 7-8 Disambir, Aldaar Albayda', Almamlakat Almaghribia.

Abu Khurais, Imran Ali, wa Shakshak, Mustafa Ahmed (2014). Mueawiqat tatbiq 'iidarat aljawdat alshaamilat bimuasasat altaelim aleali: Dirasat tatbiqiat ean Aljamieat Al'asmariat Al'iislamiati/ Zilitin – Libya. *Majalat Aleulum Alaiqtisadiat Walsiyasiati*, (4), 248-299.

Al-Amiri, Muhammad Omar (2012). 'Emkaniat tatbiq 'iidarat aljawdat alshaamilat fi alyat altarbiat fi Libya. *Majalat Jamieat Alzaytunati*, (3), 68-88.

Al-Baqour, Khairu Khalaf Mahmoud (2016). Dawr tiknulujia almaelumat waltasharuk bialmaerifat wa'atharuhuma fi tahqiq daman jawdat altaelim aleali: Dirasat tatbiqiat fi Jamieat Altaayif. Dirasat: *Aleulum Al'iidariati, 43*(1), 19-41.

Al-Bitar, Alaei (2013). *Nuzum waliat daman aljawdat fi Jamieat Alquds* Almaftuhati. Almutamar Alsanawia Alkhamis Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Nuzum Aljawdat Watatbiqiha Biaistikhdam 'Asalib Tiknulujiat Mubtakarat Lidaman Aljawdat fi Altaelim (102-118), 12-13 Disambir, Tunus.

Al-Deek, Muhammad Yusuf (2012). *Siasat daman aljawdati*. Almutamar Alsanawiu Almutamar Alsanawia Alraabie Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Alyat Altawafuq Walmaeayir Almushtarakat Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimii fi Altaelim (252-266), 2-3 Sibtambar, Alqahirat, Misr.

Al-Firjani, Ibrahim Masoud (2014). *Madaa aistiedad muasasat altaelim aleali alliybiat litabaniy falsafat 'iidarat aljawdat alshaamilati*. Almutamar Alduwalia Althaalith Hawl Takamul Mukhrajat Altaelim mae Suq Aleamal fi Alqitae Aleami Walkhasa, 28 Abril - 1 Mayu, Amman, Al'urdun.

Al-Futtaimi, Muhammed Muftah (2010). *Dawr altaelim almuhasabii fi saql alkhiriyjin bialmaharat allaazimat lisuq aleamli*. Almutamar Alearabii Hawl Altaelim Aleali Wasuq Aleumli. 13-15 'Abril, Misratat, Libya.

Al-Futtaimi, Muhammed Muftah, Abu Shaiba, Ibrahim Ali, wa Al-Tayr, Ahmad Muhammad (2015). Qias muashirat aljawdat fi aljamieat Al-Liybiat - Dirasat halati: Kuliyat Alaiqtisad bi Jamieat Misratatin. *Majalat Dirasat Alaiqtisad Wal'aemal*, (1), 99-128.

Al-Haramisha, Hussein Alyan (2016). Dawr alailtizam bi'akhlaqiaat altaelim aljamieii fi daman jawdat altaelim aleali min wijhat nazar talabat aljamieat al'urduniyati. *Dirasati: Aleulum Al'iidariati, 43*(Malhaq 1), 363-374.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

Al-Hawli, Elyan Abdullah (2012). *Daman aljawdat fi aljamieat alearabiati: Almafhum waliat altatbiqi*. Almutamar Alsanawiu Almutamar Alsanawia Alraabie Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Alyat Altawafuq Walmaeayir Almushtarakat Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimii fi Altaelim (204-214), 2-3 Sibtambar, Alqahirat, Misr.

Al-Hayali, Ihab Abdel-Razek Hussein (2012). *Alyat taqyim watatwir albarnamaj almuasisii limuasasat altaelim aleali wifq maeayir altamayuzu*. Almutamar Alsanawiu Almutamar Alsanawia Alraabie Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Alyat Altawafuq Walmaeayir Almushtarakat Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimii fi Altaelim (41-61), 2-3 Sibtambir, Alqahirat, Misr.

Al-Issawi, Star Jaber, wa Zaghnin, Mansour Salem (2014). Tatwir takhasusat altaelim altaqnii warabtiha bisuq aleamal watafaeuliha mae almujtamaei: Dirasat maydaniata. *Majalat Aleulum Waltiqniati, 1*(1), 40-58.

Al-Janabi, Amira Hatif, wa Taher, Najjah Muhammad (2008). 'Athar 'abead jawdat altaelim altaqnii fi taeziz qimat alzubun dirasatan tatbiqiatan fi Almaehad Altaqni – Njif. *Majalat Algharii Lileulum Alaiqtisadiat Wal'iidariati, 2*(10), 173-196.

Alkharabish, Omar Muhammad (2019). Hawkamat muasasat altaelim aleali alearabiat kamutatalib litahqiq jawdat al'ada' watumayuzihu. *Majalat Altariq Liltarbiat Waleulum Alaijtimaeiati, 6*(1), 581-600.

Al-Kilani, Al-Kilani Abdul-Karim (2000). Altaelim almuhasabiu waealaqatuh bialtanmiat alaiqtisadiat walaijtimaeiat fi Libya. *Majalat Albuhuth Alaiqtisadiati, 11*(1-2), 1-13.

Al-Madhoun, Muhammad Ibrahim, wa Al-Tala`a, Suleiman Ahmad (2006). Madaa tawafur eanasir namudhaj alhayyat alwataniat lilaietimad waljawdat walnaweiat limuasasat altaelim aleali fi aljamieat Al-Filastiniati. *Majalat Aljamieat Al'iislamiat Lilbuhuth Al'iinsaniati, 14*(2), 257-294.

Al-Mansoori, Abdel Hamid Abdel-Daem (2013). Darurat tahsin altaelim aleali litahqiq altanmiati. *Majalat Jamieat Alzaytunati*, (7), 137-149.

Al-Maqla, Mahmoud Ashour, wa Larbash, Mansour Mohamed (2016). Altahadiyat alati tuajih barnamaj aldirasat aleulya fi majal almuhasabat bialjamieat Alliybiat min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadrisi. *Majalat Aleulum Alaiqtisadiat Walsiyasiati*, (7), 144-284.

Al-Mashat, Adel Abdel-Hamid, wa Al-Shawish, Nasreen Abdel-Rahman (2014). Taqyim manahij altaelim almuhasabii fi muasasat altaelim aleali fi Libya: 'Ara' wawujuhat nazar 'aeda' hayyat altadris wakhiriyji 'aqsam almuhasabati. *Majalat Dirasat Alaiqtisad Walaemal*, (1), 138-162.

Al-Nafrawi, Syed Mahmoud (2004). *Mihnat almuhasabat walmurajaeat wadawruha fi suq aleamal bialjamahiriati*. Almutamar Alwataniu Hawl Mustaqbal Suq Aleamal fi Aljamahiriati, 9-10 Mayu, Tarabuls, Libya.

Al-Neaasi, Husam Marajie Mumin (2017). Madaa tawafur mutatalibat aljawdat walaietimad albaramijii lildirasat aljamieiat fi jamieat tubruq wifqan limaeayir almarkaz alwatanii lidaman jawdat waietimad almuasasat altaelimiat waltadribiat min wijhat nazar alqayimin ealaa albarnamaj (Dirasat maydaniat ealaa Kuliyat Alaiqtisad Waleulum Alsiyasiati). *Almajalat Alearabiat Lijawdat Altaelimi, 1*(4), 2-22.

Al-Neaasi, Husam Marajie Mumin, wa Aqoub, Khalil Aqoub Al-Saghir (2016). Aleawamil almuathirat ealaa alada' al'akadimii litalabat almuhasabat fi Kuliyat Alaiqtisad bi Jamieat Tubruq. *Majalat Aleulum Alaiqtisadiat Walsiyasiati*, (8), 125-155.

Al-Salihi, Boubacar Suleiman, wa Jaballah, Jamal Ali (2016). Qias jawdat alkhadamat altaelimiat bikuliat alaiqtisad waleulum alsiyasiat bi Jamieat Misratat min wijhat nazar altalabati. *Majalat Dirasat Alaiqtisad Wal'aemali, 5*(2), 60-75.

Al-Saqaea, Muhammad Salem (2014). *Tatwir barnamaj altaelim almuhasabii lilrafe min kafa'at mukhrajatih talbiat limutatalabat suq aleamal min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadris watalabat almuhasabati*. Almutamar Alduwalia Althaalith Hawl Takamul Mukhrajat Altaelim mae Suq Aleamal fi Alqitae Aleami Walkhasi, 28 Abril - 1 Mayu, Amman, Al'urdun.

Al-Sharari, Diab bin Moqbel (2013). *Aljawdat fi altaelim aleali*. Almutamar Alsanawia Alkhamis Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Nuzum Aljawdat Watatbiqiha Biaistikhdam 'Asalib Tiknulujiat Mubtakarat Lidaman Aljawdat fi Altaelim (93-101), 12-13 Disambir, Tunus.

Al-Tayeb, Al-Wafi (2012). *Tatbiq alnizam altaelimii aljadid L.M.D ka'asas litahqiq aljawdat fi aljamieat Aljazayiriati*. Almutamar Alsanawiu Alraabie Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Alyat Altawafuq Walmaeayir Almushtarakat Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimii fi Altaelim (119-126), 2-3 Sibtambar, Alqahirat, Misr.

Al-Tayeb, Al-Wafi (2014). *Nizam altaelim aleali fi Aljazayir warihanat aljawdati*. Almutamar Alduwaliu Althaalith Hawl Takamul Mukhrajat Altaelim mae Suq Aleamal fi Alqitae Aleami Walkhasi (1-10), 28 Abril - 1 Mayu, Amman, Al'urdun.

Al-Wasimi, Ezzat Shawqy Abdulaziz (2011). *Almusharakat almujtamaeiat ka'ahad aljawanib alfaniyat lijawdat alaietimad fi muasasat altaelim aleali*. Almutamar Alsanawia Althaalith Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim (154-161), 16-17 Yuniu, Jamieat Wilzi, Biritania.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

Al-Zafri, Khaled (2012). *Aljamieat alkhasat nahw tatbiq alaietimadiat al'uwrwbyt wamueawiqat alhusul ealayha: Dirasat halat aljamieat alearabiat alduwaliat - kuliyat alhandasat almadaniat 'unmudhaja*. Almutamar Alsanawii Almutamar Alsanawia Alraabie Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Alyat Altawafuq Walmaeayir Almushtarakat Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimii fi Altaelim (13-52), 2-3 Sibtambar, Alqahirat, Misr.

Ashmilah, Milad Rajab, wa Al-Taralli, Muhammad Muftah (2013). Madaa altawafuq bayn manahij altaelim almuhasabii wamutatalabat suq aleamal min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadris wakhiriyji 'aqsam almuhasabat bialjamieat Alliybiati. *Majalat Aleulum Alaiqtisadiat Walsiyasiati, 1*(1), 254-292.

Ben Wanisa, Laila (2016). *Aiqtisad almaerifat wajawdat altaelim aleali fi aljazayir: Dirasat muqarana* ('Utaruhat dukturah), Jamieat Mustafaa Astambuli Mueaskar, Aljazayir.

Hamdan, Rabab Abdel Fattah Hussein (2013). *Madaa tatbiq maeayir jawdat altaelim altaqnii fi jamieat wakuliyaat Filastin litaqniat fi aldifat algharbiat min wijhat nazar aeida' alhayyat altadrisia* (Risalat majistir), Jamieat Alquds, Filastin.

Ibrahim, Al-Dulaimi Khalil, wa Nayef, Al-Mahyawi Qassem (2012). *Altaqyim aldhaatiu 'adaatan lidaman jawdat aljamieat aleiraqiat darisatan tajribat Jamieat Al'anbar kanamudhaji*. Almutamar Alsanawii Alraabie Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Alyat Altawafuq Walmaeayir Almushtarakat Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimii fi Altaelim (225-234), 2-3 Sibtambar, Alqahirat, Masr.

Karibat, Musa Mohammed (2015). Mushkilat buhuth altakharuj ladaa talbat kuliyaat alaiqtisad fi aljamieat alliybiat min wijhat nazar alkhiriyjin: Dirasat halat fi Kuliyat Alaiqtisad Waltijarat Jamieat Almaraqabi. *Majalat Afaq Aiqtisadiat*, (2), 218-248.

Larbash, Mansour Muhammad, wa Al-Maqla, Mahmoud Ashour (2013). Altaelim almuhasabi fi aljamieat alliybiat wamutatalibat tatwirih bima yatala'am watatalueat altulaabi. *Majalat Aleulum Alaiqtisadiat Walsiyasiati, 1*(1), 347-385.

Mahmoud, Mustafa Abdullah Mahmoud, wa Faraj, Issa Salhin (2012). *Madaa tatbiq mahawir aljawdat alshaamilat fi al'akadimiat alliybiat baed husuliha ealaa alaietimad almuasasii walbaramijii min wajhih nazar altalabati*. Almutamar Alsanawia Alraabie Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Alyat Altawafuq Walmaeayir Almushtarakat Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimii fi Altaelim (293-321), 2-3 Sibtambir, Alqahirat, Misr.

Marjin, Hussein Salem (2012). *Hal nahn bihajat 'iilaa aljawdat wadamaniha fi aljamieat alliybiati*. Almutamar Alsanawiu Alraabie Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Alyat Altawafuq Walmaeayir Almushtarakat Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimii fi Altaelim (267-282), 2-3 Sibtambar, Alqahirat, Misr.

Marjin, Hussein Salem (2019). Maeayir taqyim aljawdat waliaietimad albaramijii liltaelim aljamieii alhukumii fi Libya 2008-2018. *Almajalat Alearabiat Lijawdat Altaelimi, 6*(2), 7-20.

Massoud, Hussein Mujahid, wa Ghoma, Khaled Muhammad (2010). *Taqwim waqie altaelim aleali fi aljamahiriat aleuzmaa: Alastiratijiaat wal'ahdafi*. Almutamar Alearabia Hawl Altaelim Aleali wa Suq Aleamal (1-29), Misratat, Libya.

Mousa, Fathi Ramadan (2013). Madaa tawafur mutatalibat aljawdat walaietimad al'akadimii fi baramij aldirasat aleulya bi'aqsam almuhasabat bialjamieat alliybiat alhukumiat: Dirasat halat Jamieat Alzaawiati. *Majalat Aleulum Alaiqtisadiat Walsiyasiati*, (2), 121-191.

Mustafa, Abdul Rahman Ibrahim (2015). *'Athar tatbiq maeayir aljawdat wal'iietimad almuasasii fi Jamieat Alsuwdan Lileulum Waltiknulujia*. Almutamar Alsanawia Alsaabie Hawl 'Athar Aljawdat Walaietimad fi Altaelim (117-126), 7-8 Disambir, Aldaar Albayda', Almamlakat Almaghribia.

Olimat, Saleh (2015). *Aljawdat wal'iietimad al'akadimiu fi aljamieat al'urduniyati*. Almutamar Alsanawiu Alsaabie Hawl 'Athar Aljawdat Walaietimad fi Altaelim (127-134), 7-8 Disambir, Aldaar Albayda', Almamlakat Almaghribia.

Qambar, Jamila Said (2016). *Waqie tatbiq alhakimiat aljamieiat fi altaelim aljamieii alhukumii Al-Liybii* (Dirasat naqdiatun). Dirasati: Aleulum Al'iidariati, 43(2), 787-799.

Saeed, Omar Ahmed (2012). *Jawdat almukhrijat al'akadimiat wmula'mtha lisuq aleamla*. Almutamar Alsanawiu Alraabie Lilmunazamat Alearabiat Lidaman Aljawdat fi Altaelim Hawl Alyat Altawafuq Walmaeayir Almushtarakat Lidaman Aljawdat Walaietimad Al'akadimii fi Altaelim (107-118), 2-3 Sibtambar, Alqahirat, Misr.

Shakshak, Osama Hussein Farag (2014). *'Athar tatbiq 'iidarat aljawdat alshaamilat ealaa tamin aihtiajat suq aleamal fi majal altaelim aleali: Dirasat maydaniat ealaa Jamieat Almaraqabi*. Almutamar Alduwalia Althaalith Hawl Takamul Mukhrajat Altaelim mae Suq Aleamal fi Alqitae Aleami Walkhasi, 28 Abril - 1 Mayu, Amman, Al'urdun.

Shebshabba, Abdel Razzaq Ramadan (2016). Madaa tatbiq mabadi 'iidarat aljawdat alshaamilat fi muasasat altaelim aleali min wijhat nazar altulaabi: Dirasatan halatan ean Kuliyat Alaiqtisad Waleulum Alsiyasiat Jamieat Tarabuls. *Majalat Alaiqtisad Waleulum Alsiyasiati*, (15), 162-181.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.1

Tarabulsiat, Shiraz (2015). Daman jawdat altaelim aleali fi suria wamua'amatih mae aihtiajat mujtamae almustafidin fi daw' almaeayir almarjieiat al'akadimiat alwatania (NARS) (dirasat halat Barnamaj Almasarif Waltamwil fi Kuliyat Alaiqtisad bi Jamieat Tishrin). *Silsilat Aleulum Alaiqtisadiat Walqanuniati, 37*(2), 79-94.

Tawil, Alaa Muhammad (2015). Sueubat tatbiq maeayir alaietimad al'akadimii fi Jamieat Tishrin min wijhat nazar 'aeda' alhayyat altaelimiat - Dirasat halati. *Majalat Jamieat Tishrin Lilbuhuth Waldirasat Aleilmiati, 37*(5), 35-54.

Zikri, Muhammad Abul-Qasim (2015). Altahadiyat walmashakil almueasirat alati tuajih aljawdat alshaamilat liltaelim almuhasabii fi Libia min wijhat nazar talbat almuhasabati. *Majalat Afaq Aiqtisadiat, 1*(1), 64-104.

Zinbil, Abdel Hamid Al-Taher, wa Hanish, Fathi Al-Harari (2013). Astiratijiat muqtarahat liltaelim altaqnii walfaniyi fi Libya (2013-2030). *Majalat Jamieat Alzaytunati*, (8), 83-100.

المعايير التّربوية والفنية لتصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال من وجهة نظر خبراء تكنولوجيا التّعليم

الاستلام: 30/يناير/2021
التحكيم: 4/مارس/2021
القبول: 2/يونيو/2021

أحمد محمد المباريدي[1,*]

© 2021 University of Science and Technology, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] كلية التّربية، جامعة السويس، جمهورية مصر العربية
* عنوان المراسلة: ahmed.elmabaredy@suezuniv.edu.eg

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

المعايير التّربوية والفنية لتصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال من وجهة نظر خبراء تكنولوجيا التّعليم

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعايير التربوية والفنية لتصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لتحليل ووصف الدراسات السابقة، ومن ثمّ استخلاص وتحديد قائمة المعايير، وقد صاغ الباحث القائمة وأعدّها في استبيانة لتحديد مدى مناسبة وأهمية كل معيار من المعايير، حيث تمّ تطبيقه بصورة إلكترونية على عينة الدراسة، والتي تضمنت مجموعة من خبراء تكنولوجيا التعليم بلغت (35) خبيرا من أعضاء هيئة التّدريس بكليات التّربية في جمهورية مصر العربية، وبتحليل النتائج تمّ التوصل إلى قائمة بالمعايير التّربوية والفنية لتصميم تطبيقات التّعلم النّقال، وتضمنت (5) معايير تربوية، وبها (43) مؤشرا، وكذلك (5) معايير فنية، وبها (48) مؤشرا، وفي ضوء ذلك نستنتج أن تصميم برامج وتطبيقات التعلم النقال لابد أن تتم في ضوء معايير تربوية وفنية محددة، بحيث تكون أعلى درجة من الجودة وتحقق الهدف المنشود، وبناء عليه قدّم الباحث مجموعة من التوصيات، أهمها: ضرورة توظيف قائمة المعايير والمؤشرات التي توصلت إليها الدراسة ووضعها في الاعتبار ضمن تصميم وإنتاج تطبيقات التّعلم النّقال.

الكلمات المفتاحية: معايير التصميم التّربوية، معايير التصميم الفنية، تطبيقات التّعلم النّقال.

Educational and Technical Standards for Designing Mobile Learning Applications from the Perspective of Educational Technology Experts

Abstract:

This study aimed to identify the educational and technical standards for designing mobile learning applications. To achieve the research objective, the descriptive method was adopted to analyze and describe the previous literature in order to deduce standards. A list of standards was developed in a form of questionnaire in order to identify significance and relevance of standards. The tool was applied in an electronic form to a sample of (35) educational technology experts from the teaching staff members in Faculties of Education in Egypt. After the analysis of the results, a list of educational and technical standards for designing mobile learning applications was identified. These included (5) educational standards with a total of (43) indicators, and (5) technical standards with a total of (48) indicators. In light of these results, a number of recommendations were proposed.

Keywords: educational standards, technical standards, mobile learning applications.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

المقدمة:

تسعى المؤسسات التّعليمية إلى تحسين جودة البرامج والمناهج التعليمية التي تقدمها للطلاب، وأصبحت تتنافس في ذلك من أجل التميز والحصول على تصنيف مُتقدم بين المؤسسات المحلية والدولية، فضلا عن الحصول على ضمان الجودة والاعتماد؛ ولذلك فإن تحسين مستوى البرامج والمناهج التعليمية يتطلب تصميم وإنتاج تلك البرامج في ضوء معايير تربوية وفنية محددة بحيث تخرج بالمستوى المطلوب وتُحقق الهدف المرجوة منها.

وقد انتقل مفهوم الجودة الشاملة والمعايير الدولية من مجال الصناعة إلى مجال التَّربية والتَّعليم، ولاسيما مجال التصميم والتطوير التكنولوجي، فبدأ الاهتمام بتحديد وإعداد المعايير والمؤشرات اللازمة لكل جوانب العملية التعليمية بما يحقق الأهداف المرجوة، وحتى يجعل عملية التّعلم عملية شيقة ومثمرة مما يحقق رضى المتعلمين (السلامي وخميس، 2009).

وتعد برامج وتطبيقات التّعلم النقال من أهم المستحدثات التكنولوجية التي تسعى معظم المؤسسات التعليمية إلى توظيفها والاستفادة منها في التعليم، وقد تزايد الاهتمام بتلك البرامج مع تطور الأجهزة النّقالة وظهور أجهزة جديدة للتّعلم الإلكتروني النّقال، وتطور الشبكات اللاسلكية، واستخدام التطبيقات الجديدة التي تدعم التواصل السريع بين الطلاب والمعلمين، وقد أشار جودت (2015) إلى أن استخدام الأجهزة المحمولة لم يعد قاصرا على تبادل الرسائل أو تشغيل التطبيقات أو الألعاب التعليمية، حيث ظهرت تطبيقات جديدة للأجهزة المحمولة يمكن توظيفها داخل الصفوف الدراسية، أو في المكتبة، أو في فناء المدرسة وقاعات التّدريب.

ويوفر التّعلم النّقال أساليب تعليمية تفاعلية وجذابة للطلاب في مختلف مراحل التّعليم، وتعد أكثر فاعلية من الأنظمة الأُخرى؛ نظرا لانتشار الأجهزة النّقالة وكثرة استخدامها من قبل الطلاب، كما توفر هذه التطبيقات التفاعل والتواصل بين المعلم وطلابه بشكل فعّال في أي وقت ومن أيَ مكان، كذلك إمكانية نشر المعلومات والوسائط المتعددة بسهولة ليستفيد منها الآخرون.

ويذكر الحلفاوي (2011) أن التّعلم النّقال يقدم العديد من الفرص التعليمية التي تجعل منه نمطا تعليميا لا يمكن تجاهله؛ حيث إنه يُتيح المحتوى في أي وقت وأي مكان، ويُحسن عمليات التفاعل بين الطلاب والمعلمين، ويقدم فرصا غنية للتّعلم الفوري وعمليات مراجعة المحتوى، ويُحسن عمليات التّعلم المرتكزة حول الطالب، ويضيف خميس (2011) أن التّعلم النّقال يتصف بمجموعة من الخصائص، وهي: التنقل Portability Mobility فالتّعلم النّقال لا يتقيد بحدود القاعات الدراسية، فهو يمتد بامتداد الشبكات اللاسلكية، والتكيُف Adaptability فالتّعلم النّقال يتلائم مع قدرات الطلاب وحاجاتهم، وكذلك الإتاحة Availability فهو متاح في أي وقت ومن أي مكان.

ويضيف الدهشان (2015) بأن لتطبيقات التّعلم النّقال العديد من الفوائد التربوية منها: بث المحاضرات والمناقشات مباشرة إلى الطلاب مهما كان مكان تواجدهم، وتمكين المعلمين من استعراض واجبات وعمل الطلاب، كما يُمكّن الطلاب من معرفة نتائج التقويم، وتشجع الطلاب على المشاركة بفاعلية في العملية التعليمية، وتحقق عنصر التجديد في أسلوب التّدريس التقليدي، كما تقدم فرصا للتعلم مدى الحياة خارج الفصول الدراسية.

وقد تناولت دراسة عبد العاطي (2015) تقييم تجربة جامعة الطائف في توظيف تطبيقات الأجهزة النّقالة في التّعلم باستخدام نظام بلاك بورد Blackboard كتطبيق لإدارة التّعلم النّقال، وقدم نموذجا مقترحا يفيد في توظيف الأجهزة النّقال في التعليم العالي، وفي نفس السياق اعتمدت دراسة شفيق (2016) على نظام مووودل Moodle كتطبيق لإدارة المحتوى الإلكتروني القائم على الهاتف النّقال، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية لدى المعلمين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

ولقد هدفت دراسة البدو (2017) إلى تقصي أثر استخدام التّعلم النّقال على تنمية التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر، وتكونت العينة من (50) طالبا من طلاب الصف العاشر بالأردن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي للتّعلم النّقال على تنمية التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما توصلت دراسة عبد الوهاب (2019) إلى فاعلية توظيف تطبيقات التّعلم النّقال في تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات استخدام مواقع البث المباشر في التّدريس لدى أعضاء هيئة التّدريس بالجامعة الإسلامية، وأوصت باستخدام تطبيقات التّعلم النّقال في تدريس المواد التعليمية المختلفة للاستفادة من الإمكانيات التي تقدمها.

من خلال ما سبق تتضح أهمية التّعلم النّقال وفوائده التّربوية والمتمثلة في تنمية التحصيل، وتحسين أداء المهارات المختلفة، وتحفيز الطلاب وتشجيعهم على مواصلة التّعلم في أي وقت ومن أي مكان، ومساعدة المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية أثناء التّدريس، كما أنه يساعد على تقديم تعلم شخصي يناسب الفروق الفردية بين الطلاب.

إن عمليات تصميم وإنتاج تطبيقات التّعلم النّقال ليست بعمليات عشوائية، وإنما عمليات منظمة تتم في ضوء أسس ومعايير فنية وتربوية، وهي بدورها تؤدي إلى تحقيق أهداف التّعلم النّقال بجودة عالية، حيث أشار الحلفاوي (2011) إلى أن معايير جودة برامج التّعلم النّقال تعد إجراءات نموذجية للأداء ومقاييس للتقويم وإرشادات باعثة ومحركات للتطوير والتحسين، فضلا عن كونها أداة مساعدة على اتخاذ القرار، وتذكر السلامي وخميس (2009) أن تصميم وتطوير البرامج التعليمية يحتاج إلى تحديد وتطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات تشمل معايير التحليل والتصميم والتطوير، ومعايير تربوية وعلمية، ومعايير فنية وتكنولوجية، ومعايير الإدارة والاستخدام حتى تتماشى مع مدخل الجودة الشاملة.

وقد بيّن الحلفاوي (2011) أنه بالإضافة إلى المعايير التّربوية والفنية فإن برامج التّعلم النّقال تستند إلى بعض المعايير والمبادرات العالمية والتي منها على سبيل المثال:

- معايير سكورم (SCORM): يتم استخدام تلك المعايير في تجزئة المحتوى وتحزيمه والتعامل مع على أنه كائنات منفصلة يسهل تبادلها عبر المنصات المختلفة.
- معايير سهولة الوصول (Accessibility): وتشير إلى العوامل المختلفة التي من شأنها أن تحقق وصولا سهلا وعادلا لكافة المصادر المقدمة من خلال أدوات التعليم النّقال ولجميع الفئات.
- معايير البيانات الواصفة (Metadata): وتستخدم في تقديم معلومات مطورة تصف وتحدد الكائنات الرقمية من خلال مجموعة من الحقول الرئيسة، مما يجعلها أكثر سهولة للاسترجاع والاستخدام.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي أشارت إلى ضعف وقصور تطبيقات وبيئات التّعلم النقال الحالية، ووجود حاجة إلى تطويرها في ضوء معايير تربوية وفنية، حيث اقترحت دراسة حمزة والعجمي (2013) إجراء المزيد من البحوث للتوصل إلى معايير جديد تحكم التّعلم النّقال، وأشارت دراسة عبد اللطيف، الشاعر، والمعتصم (2016) إلى ضرورة دراسة معايير برامج التّعلم النّقال وتحديدها، بحيث يمكن تطوير هذه البرامج والبيئات وفق أسس علمية، واقترحت إعداد أدلة استرشاديه للمصمم التعليمي في مجال التّعلم النّقال، كما تناولت دراسة حجازي، طلبة، عبد الكريم، وحكيم (2020) معايير تصميم تطبيقات التّعلم النقال، وأكدت على توظيف بيئات التّعلم النقال كمحور أساسي لدعم الطلاب في مرحلة التّعليم الجامعي.

وتأسيسا على ما سبق، فإن هناك حاجة إلى تطوير تطبيقات التّعلم النّقال وتحسين جودتها في ضوء معايير تربوية وفنية محددة؛ ولذلك فقد حاولت الدراسة الحالية وضع قائمة بمعايير ومؤشرات تصميم تطبيقات التّعلم النّقال، توضح الشروط والمواصفات التّربوية والفنية لعمليات التصميم، بحيث يكون المنتج النهائي على أعلى درجة من الجودة ويحقق الأهداف التعليمية المطلوبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن العديد من الدراسات والبحوث كشفت عن أخطاء وعيوب عديدة تعاني منها البرامج التعليمية على المستويين: المحلي والعالمي، منها: عيوب في التخطيط والتحليل، وفي الأهداف وتصميمها، وفي المحتوى وطرائق تنظيمه، وفي التصميم الفني، وقد أُرجعت تلك العيوب والأخطاء إلى عدة أسباب، أهمها أنه لا توجد معايير دقيقة لإنتاج هذه البرامج (خميس، 2007)، كما بيّنت منظمة الأمم المتحدة للتّربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" أنه بالرغم من أن معظم الجامعات قد وفرت تطبيقات للتّعلم عبر الأجهزة النّقالة، فإن عددا من تلك التطبيقات يصعب من خلالها الوصول بشكل كامل إلى المحتوى، ولا يستفاد من الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى افتقار المحتوى إلى المعايير والمواصفات التي تعمل على تحسينه وتجعله أيضا متاحا إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (West & Vosloo, 2013).

وخلال جائحة كورونا Covid-19 وما بعدها، واتجاه معظم المؤسسات التعليمية إلى تطبيق نظام التّعلم عن بُعد، لوحظ اهتمام تلك المؤسسات بشكل كبير بتدريب المعلمين وأعضاء هيئة التّدريس على استخدام منصات التّعلم عن بُعد، وإغفال عمليات تصميم وإنتاج المحتوى والبرامج التعليمية التي تقدم للطلاب، فضلا عن قلة الاهتمام بمعايير التصميم والاستخدام؛ مما أدى في كثير من الأحيان إلى العشوائية في تطبيق نظام التّعلم المدمج والتّعلم عن بُعد.

وقد تبيَّن لدى الباحث من خلال عمله بالميدان التّربوي انخفاض مستوى برامج وتطبيقات التّعلم النّقال التي يُنتجها طلاب كلية التّربية سواء في مقررات دراسية أو في مشروعات تخرجهم، حيث كانت تحتاج إلى تنظيم المحتوى، وتنظيم عرضه بما يتوافق مع نظم التّعلم النّقال، كما أن الأنشطة التعليمية كانت محدودة ومقتصرة على بعض الدروس، وكذلك قلة الاهتمام بتنظيم عناصر التّعلم داخل الشاشات، وكذلك الحال بالنسبة للبرامج والتطبيقات المنتجة بواسطة شركات تصميم وتطوير تعليمي لأغراض الدراسة في التّعليم الجامعي، حيث يتّضح افتقارها إلى الأسس والمعايير التّربوية والفنية الخاصة بالتصميم والإنتاج، مثل الربط والتكامل بين الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم، وتنظيم الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى صعوبة توافق بعض التطبيقات مع الإصدارات المختلفة لأنظمة تشغيل الأجهزة النّقالة، مثل: الأندرويد Android ونظام IOS.

وفي ضوء ذلك فقد تحدّدت مشكلة الدراسة الحالية في وجود حاجة إلى تحديد قائمة بالمعايير والمؤشرات التّربوية والفنية الخاصة بتصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال، بحيث تقدم المواصفات والشروط التي في ضوئها يتم تصميم وتطوير برامج وتطبيقات التّعلم النّقال.

ومن خلال ما سبق، فإن السؤال الرئيس للدراسة هو: ما المعايير التربوية والفنية لتصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال من وجهة نظر خبراء تكنولوجيا التعليم؟

والذي سيتم الإجابة عليه من خلال السؤالين الفرعيين الآتيين:

1) ما المعايير والمؤشرات التّربوية التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال (M-Learning)؟
2) ما المعايير والمؤشرات الفنية التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال (M-Learning)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد المعايير والمؤشرات التّربوية التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال.
- تحديد المعايير والمؤشرات الفنية التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية العلمية:

- **تسهم في تطوير المناهج التّعليمية والتّدريبية بكليات التّربية والتّربية النوعية، والتي تتعلق بتصميم وإنتاج برامج وتطبيقات التّعلم النّقال، سواء في مراحل الدراسة أو في مشروعات التخرج، وبصفة خاصة لشعب الكمبيوتر وتكنولوجيا التّعليم.**
- **تعد انعكاسا للاتجاهات التّعليمية التي تؤكد على مفهوم الجودة في العملية التّعليمية.**

ثانيا: الأهمية العملية – التطبيقية:

- **تحسين جودة برامج وتطبيقات التّعلم النّقال المستخدمة في مراحل التعليم الجامعي.**
- **تزويد القائمين على تصميم التطبيقات التّعليمية، وكذلك الباحثين في مجال تكنولوجيا التّعليم بقائمة المعايير التّربوية والفنية، والتي يجب مراعاتها عند تصميم وإنتاج البرامج والتطبيقات.**

مصطلحات الدراسة:

- **المعايير:**

يُعرّف خميس (2007، 101) المعيار Standard بأنه "عبارة عامة واسعة تصف ما ينبغي أن يكون عليه الشيء"، أمّا المواصفات Specifications فيعرفها بأنها "توصيف يشرح المعيار ومكوناته وعناصره"، والمؤشر Indicator هو "عبارة محددة بشكل دقيق لتدل إلى أي مدى يتوفر المعيار في هذا الشيء"، وتُعرّف أمين (2015) معايير التّعلم النّقال بأنها مجموعة من المواصفات اللازم توافرها في بيئات التّعلم النّقال لضمان نجاحها وجودة تصميمها وتطويرها، بحيث تصبح أداة يُسترشد بها في إنتاج نظم التّعلم النّقال والمحافظة على استمراريتها.

ويُعرّف الباحث المعايير إجرائيًا بأنها مجموعة من الشروط والمواصفات المحددة التي توضح المستوى الذي يجب أن تكون عليه تطبيقات التّعلم النّقال، والتي ينبغي مراعاتها عن إجراءات التصميم والإنتاج من أجل الوصول بالمنتج إلى أعلى مستوى من الجودة.

- **تطبيقات التّعلم النّقال:**

يُعرف التّعلم النّقال بأنه شكل من أشكال التّعلم عن بُعد، يتم من خلاله استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدويا مثل: الهواتف النّقالة Mobile Phones، المساعدات الرّقمية الشخصية PADs، الهواتف الذكية Smart Phones، والحاسبات الشخصية الصغيرة Tablet PCs لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التّدريس والتّعليم في أي وقت وفي أي مكان (الدهشان، 2015)، وتُعرف تطبيقات التّعلم النّقال بأنها التطبيقات التي تعمل على الأجهزة النّقالة، مثل: آيفون iPhone، آيباد I Pad، وأجهزة التابلت Tablet، وتُستعمل تربويا لجمع البيانات، وتتبع الأداء، واستعراض النشرات، وأرشفة واستعراض جميع التعليقات، مع إمكانية الوصول إليها، فهي توفر الأدوات التي تساعد على العمل بكفاءة أكبر (Jarmuz-Smith, 2012).

ويُعرّف الباحث تطبيقات التّعلم النّقال إجرائيا بأنها برمجيات تعليمية يتم تصميمها باستخدام الكمبيوتر وتطبيقاته، من ثم نشرها بصيغة تتوافق مع الأجهزة النقالة مثل الهواتف الذكية أو الأجهزة اللّوحية، بحيث تكون متوافقة مع نظام التشغيل "الأندرويد" Android، وتكون متاحة الاستخدام في أي وقت ومن أي مكان.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Kwon وLee (2010) إلى استخلاص أسس تصميم التّعليم النّقال لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وارتكزت الدراسة على إجراء ثلاث عمليات بحثية، الأولى: مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، الثانية: عمل تقييم لعمليات التّعلم النّقال، والثالثة: تطوير نموذج أولي للتعلم النّقال وفقا لأسس التصميم، وتوصلت الدراسة إلى أربعة أسس رئيسة لتصميم التّعليم المتنقل، وهي: بناء أنشطة تعلّم تدعم التّعلم الذاتي والمبني على مواقف من حياة المتعلم اليومية، تصميم أنشطة تعلم تدعم السياق الذي يجري فيه، تصميم المحتوى بشكل يناسب طريقة عرضه، وتصميم تطبيق متوافق مع الأجهزة المختلفة.

كما هدفت دراسة الصعيدي (2011) إلى تحديد المعايير اللازمة لتقديم محتوى المقررات الإلكترونية في التّعليم عن بُعد من وجهة نظر الخبراء والمختصين، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتحددت أداة الدراسة في استبيانة لاستطلاع الآراء وجمع البيانات، حيث تم تطبيقه على عينة تكونت من (21) خبيرا، وتوصلت النتائج إلى (7) محاور تضم (42) معيارا لتقديم محتوى المقررات في التّعليم عن بُعد.

وهدفت دراسة Wang وShen (2011) إلى استكشاف أسس وعمليات تصميم مواد التّعليم النّقال في ضوء النظريات المعرفية، وأسس التفاعل الإنساني مع الحاسب، وتربويات استخدام الأجهزة المتنقلة، وقد اقترحت الدراسة عددا من الأسس، أهمها: تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة، والتركيز على العناصر المهمة، وتزويد المتعلم بتلميحات عن كيفية التعامل مع المعلومات، ومحاذاة النص المكتوب مع الرسوم أو الصور المرتبطة به، وثبات العناصر التصميمية، مثل حجم ولون خط العناوين الرئيسة والمتن، وفي نفس السياق توصلت دراسة Dillard (2012) إلى عدد من الأسس الخاصة بتصميم تعليم متنقل فعّال من أهمها: تطوير واجهة يسهل التحكم فيها و دمج التفاعلية والوسائط المتعددة، بناء وحدات وأنشطة قصيرة، تصميم أنشطة جذابة ومسلية، وبناء محتوى يرتبط بسياق التّعلم ويكون ذا قيمة للمتعلم.

وقد هدفت دراسة حمزة والعجمي (2013) إلى تحديد المعايير التّربوية والفنية التي يجب توافرها في توظيف التّعلم النّقال في برامج التّدريب الإلكتروني، وتوصلت إلى قائمة بالمعايير التّربوية والفنية تضمنت (39) محورا رئيسا، و(282) معيارا فرعيا، بينما أشارت دراسة الغول وأمين (2013) إلى أنه عند تصميم برامج التّعلم النّقال يجب مراعاة المعايير الآتية:

1. أن يتوفر في البرامج أهداف تعليمية محددة بشكل واضح وواقعي وقابل للقياس.
2. أن يُصمم محتوى البرامج بشكل موضوعي، ومشتق من الأهداف، في ضوء نظام الأندرويد.
3. أن تشتمل البرامج على أنشطة واضحة ومتدرجة ومتنوعة.
4. أن تتضمن البرامج أساليب متنوعة للتغذية الراجعة.
5. أن تستخدم عناصر الوسائط المتعددة بشكل وظيفي في البرامج.
6. أن تكون الروابط وأساليب التصفح محددة وبسيطة.
7. أن تكون واجهة البرامج/ التفاعل بسيطة وسهلة ومناسبة للأهداف.
8. أن يتسم البرنامج بسهولة وقابلية الاستخدام.

وللوصول إلى أفضل المعايير بخصوص أساليب التصفح والإبحار في تطبيقات التّعلم النّقال، فقد تناولت دراسة رمود وعبد الحميد (2014) تحديد نمط الإبحار التّكيفي (إظهار/ إخفاء الروابط) الأنسب داخل المحتوى الرّقمي ببيئات التّعلم الإلكتروني المتنقل، وتوصلت إلى أن الأثر الإيجابي الأفضل كان للإبحار التّكيفي من خلال إظهار الروابط، ومن ناحية أخرى فقد هدفت دراسة الجهني (2014) إلى تحديد أسس تصميم التطبيقات التعليمية المتنقلة، وأشارت إلى أن هناك مجموعة من أسس تصميم التطبيقات التي ينبغي على المصمم الالتزام بها، وهي ليست قواعد جامدة، بل إرشادات وعلامات على الطريق تعينه على

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

التحكم في الشكل النهائي للتطبيق؛ ليحقق وظيفته ضمن إطار تربوي وفني يجذب انتباه المتعلم، وتوصلت إلى قائمة تضمنت (66) عبارة موزعة على (5) محاور أساسية، وهي: أسس مرتبطة بمحتوى التّعلم، و أسس مرتبطة بالأنشطة، و أسس مرتبطة بأساليب التقويم، و أسس مرتبطة بواجهة التطبيقات التّعليمية، وأسس مرتبطة بوسائط التطبيقات التّعليمية.

كما تناولت دراسة الشحات (2014) معايير الجودة التي يمكن استخدامها في التّعلم المتنقل، وتوصلت إلى قائمة بمعايير التّعلم المتنقل تكونت من أربعة مجالات رئيسة يتفرع منها (11) معيارا، ويتفرع من تلك المعايير (57) مؤشرا، وتحدّدت المجالات الرئيسة في: الدّعم التكنولوجي، و تصميم المحتوى، و المتعلم، والمعلم والمصمم التعليمي، بينما حدّد الرفاعي (2015) مجموعة من معايير جودة استخدام التّعلم النّقال، تضمنت معايير جوانب الأجهزة ،الشبكات ،البرامج والمقررات، والمعلمين ،الطلاب ،الفنيين ،البيئة ،الإدارة والاعتماد الأكاديمي.

وقدمت أمين (2015) قائمة لمعايير الجودة الخاصة ببيئات التّعلم النّقال ارتكزت على أربعة محاور، المحور الأول: أدوات المتعلم، ويهتم بمواصفات أدوات التسليم ووسائط التخزين، والمحور الثاني: تطوير المحتوى، ويهتم بالمعايير الأساسية للمحتوى النّقال، ومعايير كائنات التّعلم الرقمية، المحور الثالث: دعم المحتوى النّقال، ويتضمن معايير سهولة الوصول، وتحزيم المحتوى، المحور الرابع: تسليم المحتوى النّقال، ويهتم بالخدمات التي يقدمها الويب إلى التّعلم النّقال، وكانت إجمالي معايير القائمة (121) معيارا.

ولقد هدفت دراسة العساف ودرادكة (2016) إلى بناء نموذج مقترح لبيئة تعلم إلكترونية للتّعلم النقال في جامعة الشرق الأوسط في ضوء معايير التّعلم النقال، واعتمدت على قائمة من المعايير التّربوية والفنية التي يجب توافرها في بيئة التّعلم النقال، حيث تضمنت المعايير التّربوية الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التّعلم، الأنشطة، التقويم، التّدريب، وتلبية الاحتياجات، بينما تضمنت المعايير الفنية تقنيات الأجهزة، وتقنيات المحتوى، كما هدفت دراسة Nikou وEconomides (2018) إلى تقييم تطبيقات التّعلم النّقال من وجهة نظر الطلاب وقبولهم لاستخدام التطبيقات في التّعلم النّقال، وذلك وفقا لمعايير محددة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (145) طالبا بالمدارس الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن هناك قبول لطلاب المرحلة الثانوية لاستخدام التطبيقات النّقالة في التّعليم.

وهدفت دراسة الدريويش (2020) إلى وضع معايير أساسية لبناء بيئات التّعلم النّقال لذوي الاحتياجات الخاصة من التلاميذ الصم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة لتحديد المعايير، حيث طُبقت على عينة مكونة من (82) عضو هيئة تدريس من كليات التّربية تخصص (تقنيات تعليم – التّربية الخاصة – علم النفس)، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمعايير بناء بيئات التّعلم النّقال مكونة من (98) معيارا موزعة على (4) محاور أساسية، كما اقترحت دراسة Cavus (2020) تطبيقا للتعلم النّقال يحتوي على جميع مكونات التّعلم عبر الهاتف المحمول، مثل التحكم في الوصول، وملف تعريف المستخدم، والمواد التعليمية، والواجبات، والاختبارات، والإعلانات، وإنشاء التقارير، وكان الهدف الرئيس هو تحديد ما إذا كان التطبيق المقترح مقبولا أم لا، وذلك في ضوء معايير محددة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيانة، وأكدت النتائج أن تطبيق التّعلم النّقال المقترح كان مفيدا للمعلمين والطلاب.

وقد هدفت دراسة Nacheva، Vorobyeva وBakaev (2020) إلى تقييم استخدام تطبيقات التّعلم النّقال، وتحديدا تقييم إمكانية الوصول إلى التطبيقات عبر الهاتف المحمول بناء على إرشادات ومعايير إمكانية الوصول، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى قائمة بالإرشادات والمعايير المرتبطة بإمكانية الوصول واستخدام تطبيقات التّعلم النّقال، وأشارت الدراسة إلى أن هذه المعايير تساعد على تحقيق الاستخدام المخصص للأجهزة والتطبيقات عبر الهاتف المحمول، والتحكم التنفيذي في اختيار المعلومات واتخاذ القرار، فضلا عن تحسين نظام التّعلم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

وفي نفس السياق هدفت دراسة قرقاجي (2020) إلى تصميم تطبيق إلكتروني قائم على التّعلم النّقال وتقييمه وفق معايير محددة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتحددت أداة الدراسة في استبانة بمعايير تصميم تطبيق التّعلم النّقال، حيث تم تطبيقها على عينة تكونت من (52) عضوا من أعضاء هيئة التّدريس، وقدّمت النتائج قائمة بمعايير التصميم تضمنت (60) مؤشرا موزعين على (9) معايير، كما تناولت دراسة محمد ويوسف (2020) تحديد معايير تصميم البرامج التعليمية القائمة على التّعلم الذاتي باستخدام نظام موودل (Moodle)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، واشتقاق وتحليل معايير التصميم، واستخدمت الدراسة استبانة لاستطلاع الآراء حول المعايير، وبتحليل النتائج تبين أن هناك (9) معايير أساسية تتضمن مجموعة من المؤشرات التي يجب مراعاتها عند تصميم البرامج التّعليمية القائمة على التّعلم الذاتي.

وبعد مراجعة العديد من الأبحاث والدراسات السابقة يتضح أن بعض الدراسات قد ركزت اهتمامها على معايير عامة تتعلق بمراحل التصميم التعليمي، مثل دراسة العساف ودرادكة (2016)، الشحات (2014)، محمد ويوسف (2020)، ودراسة Cavus (2010)، وبعضها اهتمت بمعايير الاستخدام والتوظيف فقط، مثل دراسة حمزة والعجمي (2013)، الرفاعي (2015)، ودراسة Nacheva et al. (2020)، Nikou وEconomides (2018)، وبعض الدراسات تناولت معايير تصميم بيئات التّعلم النّقال عبر الويب، مثل دراسة أمين (2015)، رمود وعبد الحميد (2014)، الصعيدي (2011)، ودراسة Kwon وLee (2010)، وWang وShen (2011)، وبعض الدراسات اهتمت بمعايير تطبيقات الفئات الخاصة مثل دراسة الدريويش (2020)، وعلى الرغم من ذلك يلاحظ قلة الدراسات التي اهتمت بالمعايير والمؤشرات التّربوية والفنية لتصميم وإنتاج تطبيقات التّعلم النّقال؛ ولذلك فهناك حاجة إلى وضع معايير محددة لتصميم وإنتاج تطبيقات التّعلم النّقال، ولا سيّما التطبيقات المستخدمة في التّعلم عن بُعد خلال جائحة كورونا.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي؛ لوصف الدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، ومن ثم تم استخلاص وتحديد قائمة بالمعايير والمؤشرات التّربوية والفنية اللازم توافرها عند تصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال.

مجتمع الدراسة والعينة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في خبراء تكنولوجيا التّعليم بجمهورية مصر العربية، والحاصلين على درجة علمية في تخصص تكنولوجيا التّعليم، ولديهم إسهامات وإنتاج علمي وفكري في المجال، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، حيث تضمنت (35) عضوا من أعضاء هيئة التّدريس المتخصصين في مجال تكنولوجيا التّعليم بكليات التّربية، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقا للنوع وللدرجة العلمية.

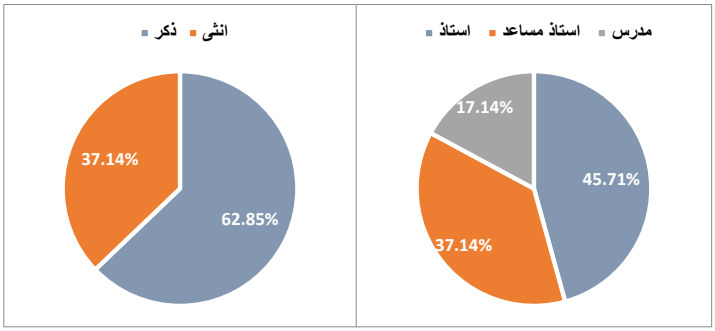
جدول (1): توزيع عينة البحث

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	22	% 62.85
	أنثى	13	% 37.14
الدرجة العلمية	أستاذ	16	% 45.71
	أستاذ مساعد	13	% 37.14
	مدرس	6	% 17.14
الإجمالي		35	% 100

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

يتضح من الجدول (1) أن إجمالي عينة الدراسة بلغت (35) عضوا، بنسبة (62.85 %) من الذكور، و(37.14 %) من الإناث، ومن حيث الدرجة العلمية، فقد كانت النسبة الأكبر للأساتذة، حيث بلغت (45.71 %)، يليها نسبة الأساتذة المساعدين (37.14 %)، ثم المدرسين المحاضرين بنسبة (17.14 %).

ويوضح الشكل (1) تخطيطا بيانيا لتوزيع عينة الدراسة:



شكل (1): تخطيط بياني لتوزيع عينة الدراسة وفقا للنوع وللدرجة العلمية

بناء أداة الدراسة:

تحدّدت أداة الدراسة في استبانة المعايير التّربوية والفنية، وقد تم بناء الاستبانة وفقا للإجراءات الآتية:

الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى استطلاع آراء الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التّعليم حول المعايير والمؤشرات التّربوية والفنية التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال.

إعداد مجالات وبنود الاستبانة:

بناء على مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة تم صياغة مجالات وبنود الاستبانة في صورة مبدئية، حيث تضمنت مجالين أساسيين، هما: المجال التربوي، والمجال الفني، ويشتمل كل مجال على المعايير الخاصة به، وكل معيار يتضمن مؤشرات الأداء، حيث بلغ عدد المعايير (5) معايير تربوية تضمنت (43) مؤشر أداء، و(5) معايير فنية وتضمنت (49) مؤشر أداء، وجاءت المعايير على النحو الآتي:

أولا: مجال المعايير التّربوية

- تصميم الأهداف.
- تصميم المحتوى.
- تصميم الأنشطة.
- مصادر التّعلم.
- تصميم أساليب التقويم.

ثانيا: مجال المعايير الفنية

- تصميم الواجهة الرئيسة.
- تصميم شاشات التطبيق.
- تصميم عناصر الوسائط المتعددة.
- تصميم الإبحار والتفاعل.
- النشر والعرض.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

وقد تم مراعاة أن تكون عبارات وبنود الاستبانة واضحة ودقيقة، وأن تكون منظمة تنظيما منطقيا، وأن تكون العبارات الفرعية مرتبطة بالمجالات الرئيسة.

التصميم الإلكتروني لأداة الدراسة:

لتصميم ونشر الاستبانة إلكترونيا عبر الإنترنت تم الاعتماد على نماذج جوجل (Google Forms)، حيث أنها تتميز بسهولة التصميم والعرض، فضلا عن خاصية التجاوب والتوافق مع أنظمة التشغيل المختلفة، وبعد تجهيز وتصميم الاستبانة بشكل إلكتروني تم الحصول على رابط المشاركة، وأصبحت جاهزة للنشر والمشاركة مع المحكمين والخبراء.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من مدى صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم؛ من أجل إبداء آرائهم في مجالات وعبارات الاستبانة، وذلك من حيث معرفة مدى ملائمة محتوى الاستبانة، ومدى ارتباط كل عبارة بالمجال التابعة له، وكانت أبرز ملحوظات المحكمين: تعديل صياغة بعض المؤشرات، وإعادة ترتيب بعض المعايير والمؤشرات بشكل منطقي.

وبعد التحقق من صدق المعايير التّربوية والفنية، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق تم إعدادها في صورتها النهائية، حيث تضمنت محورين أساسيين، هما: الأول محور المعايير التّربوية، ويشمل (5) معايير و(43) عبارة، والمحور الثاني هو محور المعايير الفنية، ويشمل (5) معايير و(49) عبارة.

ثبات أداة الدراسة:

لحساب ثبات الاستبيانة تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS، وذلك باستخدام معامل ألفا "كرونباخ" Cronbach's Alpha، ويوضح ذلك الجدول (2).

جدول (2): معامل ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	معامل الثبات (ألفاكرونباخ)
المعايير التربوية	0.90
المعايير الفنية	0.917
الثبات الكلي للاستبانة	0.91

يتبيَّن من الجدول (2) أنَّ مُعامل الثبات لمحور المعايير التربوية بلغ (0.9)، في حين بلغ معامل ثبات المعايير الفنية (0.917)، وبذلك يكون معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.91)، وهي قيمة ثبات عالية.

الأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة، وتجميع استجابات الخبراء، تم حساب النسبة المئوية لاختيار كل معيار من المعايير التّربوية ومؤشراتها، وتم اعتبار المعيار الذي يحصل على نسبة (80 %) فأكثر صالحا ومناسبا ومرتبطا بهدف الدراسة؛ حيث هناك اتفاق بين خبراء القياس والتقويم على أن النسبة المقبولة لاتفاق المحكمين تتراوح بين (70 % – 80 %)، وقد أكدت ذلك دراسة الجودة (2013)، حيث أوصت باستخدام نموذج ذي حدين لفحص تقديرات المحكمين بالاعتماد على معيارين، هما: نسبة اتفاق لا تقل عن (70 %)، وبنسبة اتفاق لا تقل عن (80 %)، وبمراجعة الدراسات السابقة تبين أن معظمها اعتمدت نسبة (80 %)، مثل دراسة الصعيدي (2011)، وقرقاجي (2020)، ومحمد ويوسف (2020).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول والذي نصّ على: ما المعايير والمؤشرات التّربوية التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال (M-Learning)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

تم تجميع استجابات الخبراء على استبانة المعايير، ثم حساب النسبة المئوية لاختيار كل معيار من المعايير التّربوية ومؤشــراتها، ويوضح الجدول (3) النسب المئوية لاســتجابات المحكمين لمؤشرات المعيار الأول من المعايير التّربوية والخاص بتصميم الأهداف.

جدول (3): النسب المئوية لاستجابات المحكمين لمؤشرات معيار تصميم الأهداف

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار تصميم الأهداف	% 100	% 0
1	يُوضح الهدف العام من التطبيق.	% 88	% 12
2	يُحدد الأهداف السلوكية.	% 100	% 0
3	يصوغ الأهداف السلوكية صياغة قابلة للملاحظة والقياس.	% 100	% 0
4	يُنوع الأهداف التعليمية.	% 100	% 0
5	يصف الهدف سلوك المتعلم وليس سلوك المعلم.	% 100	% 0
6	يُراعي شمول الأهداف لجميع المجالات والمستويات المختلفة.	% 88	% 12
7	يُنظم الأهداف من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا.	% 100	% 0

يلاحظ من خلال الجدول (3) اتفاق جميع المحكمين على مناســبة وأهمية معيار تصميم الأهداف وجميع مؤشــراته؛ ولذلك تم الاحتفاظ بهذا المعيار وجميع مؤشــراته ضمن قائمة المعايير التّربوية؛ وقد يرجع ذلــك إلى أهمية ودور تحديــد الأهداف في تطبيقات التّعلم النّقال، فلا يمكــن تصميم برنامج أو تطبيقه بدون وضوح الأهداف المطلوب تحقيقها، وأن تُصاغ بصورة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة حمزة والعجمي (2013)، الدريويش (2020)، الغول وأمين (2013)، قرقاجي (2020)، الشــحات (2014)، ودراسة Dillard (2012)، وKwon وLee (2010) والتي توصلت إلى مجموعة مؤشــرات خاصة بمعيار الأهداف التعليمية، وفي ضوء ذلك نســتنتج ضرورة مراعاة مؤشرات معيار الأهداف التعليمية ووضعها موضع الاعتبار أثناء تصميم وتطوير تطبيقات التعلم النقال.

ويوضح الجدول (4) النسب المئوية لاستجابات المحكمين لمؤشرات معيار تصميم المحتوى.

جدول (4): النسب المئوية لاستجابات المحكمين لمؤشرات معيار تصميم المحتوى

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار تصميم المحتوى	% 100	% 0
8	يتناسب محتوى التطبيق مع الفئة المستهدفة.	% 100	% 0
9	يرتبط المحتوى بأهداف التطبيق.	% 100	% 0
10	يُقسم المحتوى إلى موديولات أو دروس.	% 100	% 0
11	يُنوع في طرق عرض المحتوى لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	% 100	% 0
12	يعرض المادة العلمية بترتيب منطقي.	% 100	% 0
13	يتضمن المحتوى مفردات واضحة ومألوفة.	% 100	% 0
14	يُقدم محتوى صحيحا من الناحية العلمية.	% 100	% 0
15	يخلو المحتوى من الأخطاء اللغوية.	% 100	% 0
16	يُراعي حداثة المحتوى.	% 100	% 0
17	يبنى المحتوى في ضوء نظرية تربوية واضحة.	% 100	% 0
18	يدعم المحتوى المواقف الحياتية للمتعلمين.	% 80	% 20
19	يتناسب المحتوى مع أنظمة وأجهزة التّعلم النّقال.	% 88	% 12

يلاحــظ من خلال الجدول (4) اتفاق جميع المحكمين على مناســبة وأهمية معيار تصميم المحتوى وجميع مؤشــراته؛ ولذلك تم الاحتفاظ بهذا المعيار وجميع مؤشراته ضمن قائمة المعايير التّربوية، ويرجع ذلك إلى أن المحتوى هو أســاس تطبيق التّعلم، حيث يتضمن جميع المعارف والمهارت والخبرات المطلوب اكتسابها

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

لدى المتعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجهني (2014)، حجازي وآخرون (2020)، العساف ودرادكة (2016)، ودراسة Kwon وLee (2010)، وWang وShen (2011) والتي أكدت أهمية معيار المحتوى ومؤشراته، وضرورةُ وضعها موضع الاعتبار عند تصميم وتطوير برامج وتطبيقات التعلم النقال.

ويوضح الجدول (5) النسب المئوية لاستجابات الخبراء لمؤشرات معيار تصميم الأنشطة.

جدول (5): النسب المئوية لاستجابات الخبراء لمؤشرات معيار تصميم الأنشطة

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار تصميم الأنشطة	% 100	% 0
20	يربط الأنشطة بالمحتوى.	% 100	% 0
21	تسهم الأنشطة في تحقيق الأهداف.	% 100	% 0
22	يُوظف الأنشطة بشكل يجذب المتعلم ويشجعه على الأداء.	% 100	% 0
23	تتضمن الأنشطة إرشادات واضحة.	% 100	% 0
24	تتدرج الأنشطة من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.	% 80	% 20
25	تناسب الأنشطة خصائص المتعلمين واحتياجاتهم.	% 100	% 0
26	تُسهم الأنشطة في تنمية المهارات لدى المتعلمين.	% 100	% 0
27	تُسهم الأنشطة في بناء المعرفة لدى المتعلمين.	% 88	% 12

يلاحظ من خلال الجدول (5) اتفاق جميع الخبراء على أهمية معيار تصميم الأنشطة وجميع مؤشراته، وبالتالي تم الاحتفاظ بهذا المعيار وجميع مؤشراته ضمن قائمة المعايير التّربوية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة حمزة والعجمي (2013)، الدريويش (2020)، قرقاجي (2020)، ودراسة Dillard (2012)، وWang وShen (2011) التي توصلت إلى أن المعايير التّربوية يجب أن تتضمن معيار الأنشطة التعليمية، كما أكدت ذلك بعض الأدبيات مثل دراستي خميس (2007)، والحلفاوي (2011)، وفي ضوء ذلك نستنتج أن تطبيقات التّعلم النّقال ينبغي أن تحتوى على أنشطة متنوعة تشجع وتحفز المتعلم على الأداء وتنمي المهارات لديه، وتساعده على التفكير وبناء المعرفة، وبالتالي تسهم في تحقيق الأهداف.

ويوضح الجدول (6) النسب المئوية لاستجابات الخبراء لمؤشرات معيار مصادر التّعلم.

جدول (6): النسب المئوية لاستجابات الخبراء لمؤشرات معيار مصادر التّعلم

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار مصادر التّعلم	% 100	% 0
28	يُنوع مصادر التّعلم.	% 100	% 0
29	ترتبط مصادر التّعلم بالأهداف المرجو تحقيقها.	% 100	% 0
30	تتكامل مصادر التّعلم مع المحتوى.	% 100	% 0
31	يُسهل الوصول إلى مصادر التّعلم.	% 100	% 0
32	تتناسب مصادر التّعلم مع الفئة المستهدفة.	% 100	% 0
33	يتضمن روابط إنترنت تثري التّعلم.	% 100	% 0

يلاحظ من خلال الجدول (6) اتفاق جميع الخبراء على مناسبة وأهمية معيار مصادر التّعلم وجميع مؤشراته؛ وقد يرجع ذلك إلى إدراكهم لدور المصادر في إثراء عملية التّعلم وتكاملها مع المحتوى والأنشطة، وأن مصادر التّعلم المتنوعة والمناسبة لاحتياجات المتعلمين تسهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف، ولذلك تم الاحتفاظ بمعيار مصادر التعلم ضمن قائمة المعايير التّربوية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الجهني (2014)، الدريويش (2020)، الغول وأمين (2013)، الشحات (2014)، ودراسة Kwon وLee (2010)، وWang وShen (2011) التي توصلت إلى مجموعة مؤشرات خاصة بمعيار مصادر التعلم، والتي ينبغي مراعاتها ووضعها موضع الاعتبار أثناء تصميم وتطوير تطبيقات التعلم النقال.

ويوضح الجدول (7) النسب المئوية لاستجابات المحكمين لمؤشرات معيار أساليب التقويم.

جدول (7): النسب المئوية لاستجابات المحكمين لمؤشرات معيار أساليب التقويم

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار أساليب التقويم	% 100	% 0
34	يربط التقويم بالأهداف ويقيس مدى تحققها.	% 100	% 0
35	يناسب مستوى المتعلمين.	% 88	% 12
36	يُوفر تقويم بنائي مستمر.	% 100	% 0
37	يُوفر تقويم نهائي شامل.	% 100	% 0
38	يُغطي التقويم جميع جوانب المحتوى.	% 100	% 0
39	يُمكن المتعلمين من التعرف على مدى تقدمهم ونتائجهم.	% 100	% 0
40	يُنوع أسئلة التقويم.	% 100	% 0
41	يُوفر تغذية راجعة للمتعلمين.	% 88	% 12
42	تتصف الاختبارات بالموضوعية والصدق.	% 100	% 0
43	تتوافق أساليب التقويم مع أنظمة التسليم والنشر للتعلم النّقال.	% 100	% 0

يلاحظ من خلال الجدول (7) اتفاق جميع المحكمين على مناسبة وأهمية معيار مصادر التّعلم وجميع مؤشراته؛ ولذلك تم الاحتفاظ به ضمن قائمة المعايير التّربوية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمزة والعجمي (2013)، العساف ودرادكة (2016)، ودراسة Kwon ،(2012) Dillard وLee (2010)، وWang وShen (2011) التي توصلت إلى أن المعايير التّربوية يجب تتضمن مؤشرات خاصة بمعيار التقويم، كما أكدت ذلك بعض الأدبيات مثل دراستي خميس (2007)، والحلفاوي (2011)، وبذلك نستنتج أن أي تطبيق تعليمي يجب أن يتضمن اختبارات متنوعة تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتمكن المتعلمين من التعرف على مدى تقدمهم وإنجازهم؛ ولذلك فإن التقويم يعد عنصرا مهما وأساسيا في أي تطبيق تعليمي.

ملخص نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

أشارت نتائج الإجابة عن السؤال الأول إلى اتفاق أكثر من (80 %) من الخبراء على أهمية جميع معايير المجال التربوي، كما يوضح ذلك جدول (8).

جدول (8): ملخص استجابات الخبراء لمعايير المجال التربوي

م	المعايير التربوية	مناسب	غير مناسب
1	معيار تصميم الأهداف	% 100	% 0
2	معيار تصميم المحتوى	% 100	% 0
3	معيار تصميم الأنشطة	% 100	% 0
4	معيار مصادر التّعلم	% 100	% 0
5	معيار أساليب التقويم	% 100	% 0

يلاحظ من خلال الجدول (8) اتفاق جميع الخبراء على مناسبة وأهمية معايير المجال التربوي، وما يتضمنه من معايير تصميم الأهداف، وتصميم المحتوى، والأنشطة، ومصادر التعلم، والتقويم؛ ويرجع ذلك إلى أهمية الجانب التربوي في أي تطبيق تعليمي، وضرورة الاهتمام بالمعايير الخاص به عند تصميم وتطوير البرامج التعليمية، حيث أكدت بعض الدراسات والأدبيات، مثل دراسة حجازي وآخرون (2020)، الغول وأمين (2013)، وقرقاقي (2020) على دور الجوانب التربوية ومعاييرها في تحسين جودة البرامج والتطبيقات التعليمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

ثانيا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني والذي نصّ على: ما المعايير والمؤشرات الفنية التي يجب مراعاتها عند تصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال (M-Learning)؟

تم تجميع استجابات المحكمين والخبراء على استبانة المعايير، ثم حساب النسبة المئوية لاختيار كل معيار من المعايير الفنية ومؤشراتها، ويوضح الجدول (9) النسب المئوية لاستجابات المحكمين لمؤشرات المعيار الأول من المعايير الفنية وهو الخاص بتصميم الواجهة الرئيسة.

جدول (9): النسب المئوية لاستجابات المحكمين لمؤشرات معيار تصميم الواجهة الرئيسة

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار تصميم الواجهة الرئيسة	% 100	% 0
1	يعرض الشاشة الرئيسة بأسلوب مشوق وجذاب.	% 100	% 0
2	يُحدد العنوان الرئيسي بوضوح.	% 100	% 0
3	تتميز الواجهة الرئيسة بالبساطة وعدم التعقيد.	% 100	% 0
4	يُوضح القائمة الرئيسة والقوائم الفرعية.	% 100	% 0
5	يُوزع العناصر في الشاشة بأسلوب منطقي ومناسب.	% 100	% 0
6	تتناسب الواجهة الرئيسة مع خصائص المتعلمين.	% 80	% 20
7	تتضمن شعار أو صور واقعية تعبر عن موضوع التطبيق.	% 88	% 12

يلاحظ من خلال الجدول (9) اتفاق أكثر من (80 %) من خبراء تكنولوجيا التّعليم على أهمية وضرورة مؤشرات معيار تصميم الواجهة الرئيسة؛ وقد يرجع ذلك إلى تأكيدهم على أهمية ودور واجهة التفاعل الرئيسة في تحفيز المتعلم وتفاعله مع التطبيق، فلا شك أن الواجهة التي تتسم بالبساطة والتنظيم البصري المناسب تجذب انتباه المتعلم نحو التطبيق وما يتضمنه من محتوى وأنشطة، وبذلك تم الاحتفاظ بمعيار تصميم الواجهة الرئيسة ضمن قائمة المعايير الفنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة حجازي وآخرون (2020)، حمزة والعجمي (2013)، قرقاجي (2020)، الصعيدي (2011)، ودراسة Nacheva et al. (2020) التي توصلت إلى مجموعة من المعايير والمؤشرات الخاصة بتصميم صفحات وواجهات التفاعل ضمن برامج التعلم النقال.

ويبين الجدول (10) النسب المئوية لاستجابات الخبراء لمؤشرات معيار تصميم شاشات التطبيق.

جدول (10): النسب المئوية لاستجابات الخبراء لمؤشرات معيار تصميم شاشات التطبيق

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار تصميم شاشات التطبيق	% 100	% 0
8	يعرض شاشة الأهداف في البداية.	% 88	% 12
9	تتناول كل شاشة مفهوما أو فكرة واحدة.	% 100	% 0
10	يربط بين الشاشات بشكل منطقي وتفاعلي.	% 100	% 0
11	يُوظف خلفيات مناسبة ومريحة للعين.	% 100	% 0
12	تباين ألوان الخلفيات مع محتويات الشاشات.	% 100	% 0
13	يُنظم الصفحات تنظيما بصريا دقيقا ومتناسقا.	% 100	% 0
14	يتجنب كثرة التفاصيل وازدحام الشاشات.	% 100	% 0
15	يتوافر الاتزان الشكلي في تصميم جميع الشاشات.	% 100	% 0
16	يتناسب تخطيط الشاشات مع أدوات النشر والتسليم.	% 100	% 0

يلاحظ من خلال الجدول (10) اتفاق جميع الخبراء على أهمية معيار تصميم الشاشات وجميع مؤشراته؛ لما لها من دور في تنظيم وعرض محتويات التطبيق، وتنظيم عناصر الوسائط المتعددة تنظيما بصريا مناسبا، ولذلك تم الاحتفاظ بهذا المعيار ضمن قائمة المعايير الفنية، وتتفق هذه النتيجة

مع نتائج دراسة الجهني (2014)، العساف ودرادكة (2016)، الغول وأمين (2013)، الشحات (2014)، ودراسة Dillard (2012)، Nacheva et al. (2020)، Wang وShen (2011) التي توصلت إلى أن المعايير الفنية لتصميم تطبيقات التعلم النقال يجب أن تتضمن معايير تصميم الصفحات والشاشات، وبذلك نستنتج أن تنظيم صفحات تطبيق التعلم النقال يسهم في تحسين جودة وكفاءة عمل التطبيق، وتسهيل عملية التعلم والتفاعل مع المحتوى، ومن ثم تحقيق الأهداف.

ويبين الجدول (11) نسب استجابات المحكمين لمؤشرات معيار تصميم عناصر الوسائط المتعددة.

جدول (11): النسب المئوية لاستجابات المحكمين لمؤشرات معيار تصميم عناصر الوسائط المتعددة

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار تصميم عناصر الوسائط المتعددة		
17	يعرض نصوصا واضحة ومناسبة من حيث الحجم والنوع.	% 100	% 0
18	يُنسق العناوين الرئيسة والفقرات تنسيقا مناسبا.	% 100	% 0
19	يعرض تسجيلات صوتية واضحة.	% 100	% 0
20	يُحقق الصوت الهدف من توظيفه داخل التطبيق.	% 100	% 0
21	يخلو التسجيل الصوتي من أي مؤثرات غير مرغوب فيها.	% 100	% 0
22	يستخدم صورا تعليمية ذات جودة عالية.	% 100	% 0
23	يُراعي استخدام الصور الأكثر واقعية.	% 100	% 0
24	يستخدم لقطات فيديو بجودة عالية.	% 100	% 0
25	ترتبط مقاطع الفيديو بمحتويات التطبيق.	% 100	% 0
26	يستخدم مقاطع فيديو ذات مدة زمنية قصيرة.	% 88	% 12
27	تتناسب الوسائط مع الفئة المستهدفة.	% 100	% 0
28	يمكن تحكم المتعلم في تشغيل الوسائط.	% 100	% 0
29	يعرض الوسائط بالامتدادات المتوافقة مع الأجهزة النّقالة.	% 75	% 35
30	تتوافق الوسائط المتعددة من أدوات النشر والتسليم.	% 100	% 0

يلاحظ من خلال الجدول (11) اتفاق جميع المحكمين على أهمية معيار تصميم عناصر الوسائط المتعددة وجميع مؤشراته ماعدا مؤشر رقم (29) "يعرض الوسائط بالامتدادات المتوافقة مع الأجهزة النّقالة؛ ولذلك تم الاحتفاظ بهذا المعيار مؤشراته، واستبعاد المؤشر رقم (29)؛ حيث اتفق (75 %) فقط من الخبراء والمتخصصين على مناسبته، بينما أشار الباقي إلى عدم ضرورة وجوده؛ نظرا لأن المؤشر رقم (30) يهتم بخصائص العرض والنشر ؟؟، ويرجع اتفاق الخبراء على باقي مؤشرات هذا المعيار إلى إدراكهم لدور الوسائط المتعددة في زيادة التفاعلية، واستغلال أكبر قدر من حواس المتعلمين أثناء التّعلم، مما يؤدي بدوره إلى اكتساب المهارات والخبرات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة حجازي وآخرون (2020)، حمزة والعجمي (2013)، قرقاجي (2020)، الصعيدي (2011)، Nacheva et al. (2020) التي توصلت إلى مجموعة من المعايير والمؤشرات الخاصة بتصميم عناصر الوسائط المتعددة.

ويبين الجدول (12) التالي نسب استجابات الخبراء لمؤشرات معيار الإبحار والتفاعل.

جدول (12): النسب المئوية لاستجابات الخبراء لمؤشرات معيار الإبحار والتفاعل

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار الإبحار والتفاعل		
31	يُوفر قائمة رئيسة للانتقال إلى أي مكان داخل التطبيق.	% 100	% 0
32	يُمكن الرجوع إلى القائمة الرئيسة من أي مكان في التطبيق.	% 100	% 0
33	يُمكن الاتصال بشبكة الإنترنت من داخل التطبيق.	% 100	% 0
34	يتضمن قائمة بالمفضلات Favorites.	% 100	% 0

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

جدول (12): يتبع

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
35	يُتيح أخذ مذكرات نصية ومرئية أثناء التصفح.	% 88	% 12
36	تخلو الروابط Links من الأخطاء التقنية.	% 100	% 0
37	يستخدم رموزا وأيقونات واضحة ومعبرة	% 100	% 0
38	يُراعي سهولة الانتقال بين الصفحات.	% 100	% 0
39	يُوفر إمكانية تكبير Zoom الأجزاء المهمة.	% 100	% 0
40	يُمكن الخروج من التطبيق في أي وقت.	% 100	% 0

يلاحظ من خلال الجدول (12) اتفاق جميع الخبراء على أهمية معيار الإبحار والتفاعل وجميع مؤشراته؛ وقد يرجع ذلك إلى تأكيدهم على ضرورة توفير أدوات وتقنيات مختلفة تُمكّن المتعلم من التنقل بحرية داخل برامج وتطبيقات التّعلم بأقل جهد، مما يؤدي بدوره إلى زيادة الدافعية والتحصيل واكتساب المهارات، ولذلك تم الاحتفاظ بمعيار الإبحار والتفاعل ضمن قائمة المعايير الفنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجهني (2014)، العساف ودرادكة (2016)، الغول وأمين (2013)، الشحات (2014)، ودراسة Dillard (2012)، Nacheva et al. (2020)، Wang وShen (2011) التي توصلت إلى أن المعايير الفنية لتصميم تطبيقات التعلم النقال يجب أن تتضمن معايير تصميم الإبحار والتفاعل.

ويبين الجدول (13) نسب استجابات المحكمين لمؤشرات معيار النشر والعرض.

جدول (13): النسب المئوية لاستجابات المحكمين لمؤشرات معيار النشر والعرض

م	المؤشرات	مناسب	غير مناسب
	معيار النشر والعرض		
41	يدعم معايير سكورم SCORM.	% 100	% 0
42	يتوافق عرض التطبيق من نظام الأندرويد Android.	% 100	% 0
43	يسهل فتح وعرض التطبيق على أجهزة التّعلم النّقال.	% 100	% 0
44	يمكن نقل التطبيق من جهاز إلى آخر.	% 88	% 12
45	يتوافق عرض وتصفح التطبيق مع اللغة المستخدمة.	% 100	% 0
46	يسهل الوصول إلى المحتوى في أي وقت ومن أي مكان.	% 100	% 0
47	يتضمن بيانات المؤلف وحقوق النشر.	% 100	% 0
48	يُمكن استخدام التطبيق بدون الاتصال بالإنترنت.	% 88	% 12
49	يُمكن حذف التطبيق من الجهاز بسهولة.	% 100	% 0

يلاحظ من خلال الجدول (13) اتفاق أكثر من (80 %) من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التّعليم على مناسبة وأهمية معايير النشر والعرض، فلا شك أنه لضمان وصول التطبيق إلى الفئة المستهدفة وعرضه واستخدامه بدون أي معوقات فلابد أن يدعم معايير سكورم (SCORM) التي تعتمد على مشاركة وإعادة استخدام التطبيق بكل سهولة، فضلا عن سهولة تصديره إلى أي نظام آخر يدعم هذه المعايير، كذلك ينبغي أن يتوافق التطبيق مع نظام التشغيل ويدعم اللغة المستخدم، وبناء عليه تم الاحتفاظ بمعيار النشر والعرض ضمن قائمة المعايير الفنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة حجازي وآخرون (2020)، حمزة والعجمي (2013)، قرقاجي (2020)، الصعيدي (2011)، ودراسة Nacheva et al. (2020) التي توصلت إلى مجموعة من المعايير والمؤشرات الخاصة بالعرض والنشر والوصول.

ملخص نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

أشارت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني إلى اتفاق أكثر من (80 %) من الخبراء على أهمية المعايير الفنية لتصميم تطبيقات التعلم النقال، كما يوضح ذلك الجدول (14).

جدول (14): ملخص استجابات الخبراء لمعايير المجال الفني

م	المعايير الفنية	مناسب	غير مناسب
1	تصميم الواجهة الرئيسة	% 100	% 0
2	تصميم شاشات التطبيق	% 100	% 0
3	تصميم عناصر الوسائط المتعددة	% 100	% 0
4	تصميم الإبحار والتفاعل	% 100	% 0
5	النشر والعرض	% 100	% 0

يلاحظ من خلال الجدول (14) اتفاق جميع الخبراء على مناسبة وأهمية المعايير الفنية للتصميم التي تتضمن معايير تصميم الواجهة الرئيسة، وتصميم الشاشات، وعناصر الوسائط المتعددة، وتصميم الإبحار والتفاعل، وكذلك معيار النشر والعرض؛ ويرجع ذلك إلى أهمية المعايير الفنية لتصميم وتطوير تطبيقات التعلم النقال، حيث أكدت بعض الدراسات والأدبيات، مثل دراسة الجهني (2014)، وحمزة والعجمي (2013)، والعساف ودرادكة (2016)، والغول وأمين (2013)، وقرقاجي (2020)، والشحات (2014)، ودراسة Dillard (2012)، Nacheva et al. (2020)، وWang وShen (2011) على دور الجوانب الفنية ومعاييرها في تحسين جودة البرامج والتطبيقات التعليمية.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى قائمة بالمعايير والمؤشرات التّربوية والفنية لتصميم برامج وتطبيقات التّعلم النّقال تضمنت (5) معايير تربوية ومؤشراتها (43) مؤشرا، و(5) معايير فنية ومؤشراتها (48) مؤشرا، ويوضح الجدول (15) إحصائية القائمة النهائية للمعايير والمؤشرات التربوية والفنية.

جدول (15): إحصائية القائمة النهائية للمعايير والمؤشرات التّربوية والفنية

المجال	المعايير	عدد المؤشرات
المجال التربوي	تصميم الأهداف	7
	تصميم المحتوى	12
	تصميم الأنشطة	8
	مصادر التّعلم	6
	أساليب التقويم	10
إجمالي	(5) معايير تربوية	(43) مؤشر
المجال الفني	تصميم الواجهة الرئيسة	7
	تصميم شاشات التطبيق	9
	تصميم عناصر الوسائط المتعددة	13
	تصميم الإبحار والتفاعل	10
	النشر والعرض	9
إجمالي	(5) معايير فنية	(48) مؤشر

الاستنتاجات:

في ضوء تحليل نتائج الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها، توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- **عمليات تصميم تطبيقات التعلم النقال لابد أن تتم في ضوء معايير ومؤشرات تربوية محددة.**
- **يجب تصميم وتطوير تطبيقات التعلم النقال في ضوء معايير ومؤشرات فنية محددة.**
- **أهمية تحديد وصياغة الأهداف التعليمية عند تصميم تطبيقات التّعلم النّقال.**
- **اتفاق خبراء تكنولوجيا التّعليم على أهمية تصميم وتنظيم المحتوى الإلكتروني.**
- **تطبيقات التّعلم النّقال ينبغي أن تحتوي على أنشطة متنوعة تُشجع وتُحفز المتعلم على الأداء.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

- تأكيد الخبراء على دور مصادر التّعلم في إثراء عملية التّعلم، وأهمية تكاملها مع المحتوى والأنشطة.
- تطبيق التّعلم النّقال ينبغي أن يوفر اختبارات متنوعة تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية.
- أهمية ودور واجهة التفاعل في تحفيز المتعلم وتفاعله مع تطبيق التعلم النقال.
- اتفاق خبراء تكنولوجيا التعليم على ضرورة التنظيم البصري لعناصر الوسائط المتعددة.
- تأكيد الخبراء على ضرورة توفير أدوات وتقنيات للإبحار، بحيث تُمكّن المتعلم من التنقل بحرية داخل تطبيق التّعلم النّقال.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، وبناء على استنتاجات الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة توظيف قائمة المعايير والمؤشرات التي تم التوصل إليها ووضعها موضع الاعتبار عن تصميم وإنتاج برامج وتطبيقات التّعلم النّقال.
- الاهتمام بجودة تصميم وإنتاج برامج التّعلم الإلكتروني عامة، وتطبيقات التّعلم النّقال بصفة خاصة.
- وضع خطة لتطوير وتجويد برامج وتطبيقات التّعلم النّقال بالتعليم الجامعي في ضوء معايير الجودة.
- الاهتمام بتصميم وتنظيم المحتوى الإلكتروني عند تطوير تطبيقات التّعلم النّقال.
- مراعاة توفير أنشطة تعليمية متنوعة تحفز وتشجع الطلاب على التّعلم النّقال.
- الاهتمام بدعم تطبيقات التعلم النقال بالمصادر الإثرائية التي تتكامل مع المحتوى والأنشطة.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والطلاب للتعريف بالمعايير القومية والعالمية لتصميم وتوظيف البرامج والتطبيقات التعليمية.

البحوث المقترحة:

- إجراء بحوث لتحديد معايير الجوانب البنائية والتصميمية لتطبيقات التّعلم النّقال.
- تحديد معايير توظيف واستخدام تطبيقات التّعلم النّقال في التّعليم الجامعي.
- برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم وتطبيقات التّعلم النّقال لدى طلاب كلية التّربية في ضوء معايير الجودة.

المراجع:

أمين، زينب محمد (2015). *المستحدثات التكنولوجية رؤى وتطبيقات*. القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

البدو، أمل محمد (2017). أثر التّدريس باستخدام التّعلم النّقال على تنمية التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. *مجلة الراسخون*، *3*(1)، 1-26.

الجهني، ليلى (2014). أسس تصميم التطبيقات التعليمية المستخدمة عبر الهواتف المتنقلة والحواسيب اللوحية. *مجلة عالم التّربية*، *15*(46)، 65-104.

الجودة، ماجد محمود (2013). استخدام نموذج المحاولات ذي الحدين في فحص تقديرات المحكمين لمقاييس الاتجاهات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *21*(1)، 407-434.

جودت، مصطفى (يناير 6، 2015). *تطبيقات التّعلم المتنقل Mobile Learning Application*. استرجع من بوابة تكنولوجيا التعليم: http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13600

حجازي، رحاب علي، طلبة، عبد العزيز عبد الحميد، عبد الكريم، منى عيسى، وحكيم، رضا جرجس (2020). فاعلية بعض تطبيقات التعلم النقال في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة التربية النوعية*، (11)، 60-92.

الحلفاوي، وليد سالم (2011). *التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

حمزة، إيهاب محمد، والعجمي، ندى سالم (2013). المعايير التربوية والفنية لتوظيف التّعلم المتنقل في برامج التدريب الإلكتروني بدولة الكويت. *مجلة دراسات عربية في التّربية وعلم النفس*، *4*(43)، 1-51.

خميس، محمد عطية (2007). *الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

خميس، محمد عطية (2011). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

الدريويش، أحمد عبد الله (2020). معايير بناء بيئات التّعلم النّقال للتلاميذ الصم. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *3*(2)، 155-230.

الدهشان، جمال علي (2015). *التعليم والتّعلم في ظل الأجهزة المحمولة*. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

الرفاعي، أحمد محمد (2015). *جودة استخدام أجهزة التّعلم النّقال في عمليات التعليم*. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2-5 مارس، الرياض.

رمود، ربيع عبد العظيم، وعبد الحميد، وائل رمضان (2014). العلاقة بين نمط الإبحار التكيفي (إظهار/ إخفاء الروابط) ببيئة التّعلم الإلكتروني المتنقل وأسلوب التّعلم (حسي/ حدسي) وأثرها في تنمية التفكير الابتكاري. *دراسات عربية في التّربية وعلم النفس*، *3*(56)، 53-114.

السلامي، زينب حسن، وخميس، محمد عطية (2009). *معايير تصميم وتطوير برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة على سقالات التّعلم الثابتة والمرنة*. المؤتمر العلمي الثاني عشر حول تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل. 28-29 أكتوبر، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الشحات، سوزان محمود (2014). *نموذج مقترح لتوظيف التّعلم المتنقل في المواقف التعليمية وفعاليته على تلاميذ الحلقة الإعدادية* (رسالة ماجستير)، جامعة عين شمس، مصر.

شفيق، هاني (2016). فاعلية نظام إدارة المحتوى الإلكتروني القائم على الهاتف النّقال في تنمية بعض مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التّربية النوعية*، (1)، 47-104.

الصعيدي، عمر سالم (2011). المعايير اللازمة لتقديم محتوى المقررات الإلكترونية في التّعليم عن بُعد من وجهة نظر الخبراء والمختصين. *مجلة رابطة التّربية الحديثة*، *4*(10)، 171-221.

عبد اللطيف، صفا محمد، الشاعر، حنان محمد، والمعتصم، أميرة محمد (2016). تطوير بطاقة لتقييم بيئات التعلم النقال في ضوء المعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (7)، 203-237.

عبد العاطي، حسن الباتع (2015). توظيف تطبيقات الأجهزة النّقالة الذكية واللوحية في التّعلم الإلكتروني. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (9)، 167-179.

عبد الوهاب، محمد محمود (2019). توظيف بعض تطبيقات الجوال في التّدريب عن بُعد لتنمية مهارات استخدام مواقع البث المباشر في التّدريس لدى أعضاء هيئة التّدريس. *المجلة التربوية بكلية التّربية جامعة سوهاج*، (59)، 641-667.

العساف، حمزة عبد الفتاح، ودرادكة، أمجد محمود (2016). نموذج مقترح لبيئة تعلم إلكترونية للتعلم الجوال في جامعة الشرق الأوسط في ضوء معايير التّعلم الجوال. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (3)، 12-39.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

الغـول، ريهام محمد، وأمين، أمين صلاح الدين (2013). **أثر اختلاف أسـاليب تنظيم محتوي برامج التعلم المتنقـل على تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونيـة التفاعلية لدى أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*،** (200)، 66-113.

قرقاجي، أشـواق دحمان (2020). **تصميم تطبيق إلكتروني قائم على التّعلم المتنقل وتقييمه وفق معايير محددة. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*،** (72)، 295-346.

محمد، شـرين السـيد، ويوسـف، أماني كمال (2020). **برنامج تعليمي قائم على التّعلم الذاتي باستخدام نظام المودل** Moodle **لتنمية المعرفة بتقنية الهولوجرام والاتجاه نحو استخدامها في التّدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التّربية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*،** (74)، 253-314.

Cavus, N. (2020). Evaluation of MoblrN m-learning system: Participants' attitudes and opinions. *World Journal on Educational Technology: Current Issues. 12*(3), 150-164.

Dillard, A. (2012). *Mobile instructional design principles for adult learners* (Master thesis), University of Oregon, Eugene, Oregon.

Jarmuz-Smith, S. (2012). Mobile app review. *National Association of School Psychologists, 41*(1), 38-38.

Kwon, S., & Lee, J. (2010). Design Principles of m-learning for ESL. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 1884-1889.

Nacheva, R., Vorobyeva, K., & Bakaev, M. (2020). Evaluation and promotion of m-Learning accessibility for smart education development. In A. Chugunov, I. Khodachek, Y. Misnikov & D. Trutnev (eds.), *Electronic governance and open society: Challenges in Eurasia* (pp. 109-123). Berlin, Germany: Springer.

Nikou, S., & Economides, A. (2018). Mobile-based assessment: A literature review of publications in major referred journals from 2009 to 2018. *International Journal of Computers & Education, 125*, 101-119.

Wang, M., & Shen, R. (2011). Message design for mobile learning: learning theories, human cognition and design principles. *British Journal of Educational Technology, 4*(43), 561 -575.

West, M., & Vosloo, S. (2015). *Policy guidelines for mobile learning*. Paris, France: UNESCO Publishing.

Arabic Reference in Roman Scripts:

Abdel-Aty, Hassan Al-Batea (2015). Tawzif tatbiqat al'ajhizat alnnqalt aldhakiat wallawhiat fi alttelm al'iiliktrunii. *Majalat Jeel Aleulum Al'iinsaniat Waliaijtimaeiati*, (9), 167-179.

Abdel-Wahab, Mohammad Mahmoud (2019). Tawzif baed tatbiqat aljawaal fi alttdryb ean bued litanmiat maharat aistikhdam mawaqie albathi almubashir fi alttadrys ladaa 'aeda' hayyat alttadrys. *Almajalat Altarbawiat Bikuliyat Alttarbyt Jamieat Suhaj*, (59), 641-667.

Abdul Latif, Safa Muhammad, Al-Shaaeir, Hanan Muhammad, wa Al-Mutassim, Amira Muhammad (2016). Tatwir bitaqat litaqyim biyat altaealum alnaqaal fi daw' almaeayir alealamiat litiknulujia altaelimi. *Majalat Albahth Aleilmii fi Altarbiati*, (7), 203-237.

Al-Assaf, Hamza Abdel-Fattah, wa Daradkeh, Amjad Mahmoud (2016). Namudhaj muqtarah libiyat tuealum 'iilikturuniat liltaealum aljawaal fi Jamieat Alsharq Al'awsat fi daw' maeayir alttelm aljawali. *Almajalat Alduwliat Lileulum Altarbawiat Walnafsiati*, (3), 12-39.

Al-Baduw, Amal Muhammad (2017). 'Athar alttadrys biaistikhdam alttelm alnnqal ealaa tanmiat altahsil aldirasii limadat alriyadiaat ladaa talabat alsafi aleashir fi Al'urdun. *Majalat Alraasikhun, 3*(1), 1-26.

Al-Dahshan, Jamal Ali (2015). *Altaelim walttelm fi zili al'ajhizat almahmulati*. Alqahira: Dar Jawana Lilnashr Waltawziei.

Al-Dariwish, Ahmed Abdullah (2020). Maeayir bina' biyaat alttelm alnnqal liltalamidh alsam. *Almajalat Aldawliat Lilbuhuth fi Aleulum Altarbawiati, 3*(2), 155-230.

Al-Ghoul, Reham Mohamed, wa Amin, Amin Salah El-Din (2013). 'Athar aikhtilaf 'asalib tanzim muhtawi baramij altaealum almutanaqil ealaa tanmiat maharat 'iintaj albaramij al'iiliktruniat altafaeuliat ladaa 'aeda' hayyat altadrisi. *Majalat Dirasat fi Almanahij Waturuq Altadrisi*, (200), 66-113.

Al-Halfawi, Walid Salem (2011). *Altaelim al'iiliktruniu tatbiqat mustahdithatun*. Alqahira: Dar Alfikr Alearabii.

Al-Jawda, Majid Mahmoud (2013). Astikhdam namudhaj almuhawalat dhi alhadayn fi fahs taqdirat almuhakamin limaqayis aliatijahati. Majalat *Aljamieat Al'iislamiat Lildirasat Altarbawiat Walnafsiati, 21*(1), 407-434.

Al-Juhani, Laila (2014). 'Usus tasmim altatbiqat altaelimiat almustakhdamat eabr alhawatif almutanaqilat walhawasib allawhiati. *Majalat Ealam Alttarbyt, 15*(46), 65-104.

Al-Rifai, Ahmed Mohamed (2015). *Jawdat aistikhdam 'ajhizat alttelm alnnqal fi eamaliaat altaelimi*. Almutamar Alduwaliu Alraabie Liltaelim Al'iiliktrunii Waltaelim ean Bueda, 2-5 Mars, Alriyad.

Al-Saidi, Omar Salem (2011). Almaeayir allaazimat litaqdim muhtawaa almuqararat al'iiliktruniat fi alttelym ean bued min wijhat nazar alkhubara' walmukhtasiyna. *Majalat Rabitat Alttarbyt Alhadithati, 4*(10), 171-221.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

Al-Salami, Zainab Hassan, wa Khamis, Muhammad Attiya (2009). *Maeayir tasmim watatwir baramij alkumbiutar mutaeadidat alwasayit alqayimat ealaa saqalat alttelm althaabitat walmurinati*. Almutamar Aleilmiu Althaani Eashar Hawl Tiknulujia Altaelim Al'iiliktrunii bayn Tahadiyat Alhadir wa Afaq Almustaqbali. 28-29 'Oktubar, Aljameiat Almisriat Litiknulujia Altaelimi, Jamieat Eayn Shams, Alqahira, Misr.

Amin, Zainab Muhammad (2015). *Almustahdathat altiknulujiat rua watatbiqati*. Alqahira: Almuasasat Alearabiat Lileulum Walthaqafati.

El-Shahat, Suzan Mahmoud (2014). *Namudhaj muqtarah litawzif alttelm almutanaqil fi almawaqif altaelimiat wafaeaaliatih ealaa talamidh alhalqat al'iiedadia* (Risalat majistir), Jamieat Eayn Shams, Misr.

Hamza, Ihab Muhammad, wa Al-Ajmi, Nada Salem (2013). Almaeayir altarbawiat walfaniyat litawzif alttelm almutanaqil fi baramij altadrib al'iiliktrunii bidawlat Alkuayt. *Majalat Dirasat Arabiat fi Alttarbyt Waeilm Alnafsi, 4*(43), 1-51.

Hijazi, Rehab Ali, Tolba, Abdel Aziz Abdel Hamid, Abdel Karim, Mona Issa, wa Hakim, Reda Gerges (2020). Faeiliat baed tatbiqat altaealum alnaqaal fi tanmiat altahsil walainkhirat fi altaealum ladaa tulaab tiknulujia altaelimi. *Majalat Altarbiat Alnaweiati*, (11), 60-92.

Jawdat, Mustafa (Ynayar 6, 2015). *Tatbiqat alttelm almutanaqil Mobile Learning Application*. Astarjie min Bawaabat Tiknulujya Altaelima: http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13600

Khamis, Mohamed Attiya (2007). *Alkumbiutar altaelimiu watiknulujia alwasayit almutaeadidati*. Alqahira: Dar Alsahab Lilnashr Waltawziei.

Khamis, Mohamed Attiya (2011). *Al'usul alnazariat waltaarikhiat litiknulujia altaelim al'iilikturunii*. Alqahira: Dar Alsahab Lilnashr Waltawziei.

Mohamed, Shereen El-Sayed, wa Youssef, Amani Kamal (2020). Barnamaj taelimiun qayim ealaa alttelm aldhaatii biastikhdam nizam almudil Moodle litanmiat almaerifat bitiqniat alhulujram walaitijah nahw aistikhdamiha fi alttadrys ladaa altulaab almuealimin bikuliyat alttarby. *Almajalat Altarbawiat Bijamieat Suhaj*, (74), 253-314.

Qarqaji, Ashwaq Dahman (2020). Tasmim tatbiq 'iilikturuniin qayim ealaa alttelm almutanaqil wataqyimih wifq maeayir muhadadati. *Almajalat Altarbawiat bi Jamieat Suhaj*, (72), 295-346.

Ramoud, Rabea Abdel Azim, wa Abdel Hamid, Wael Ramadan (2014). Alealaqat bayn namat al'iibhar altakayfii ('iizhari/ 'iikhfa' alrawabiti) bibiyat alttelm al'iiliktrunii almutanaqil wa'uslub alttelm (hsi/ hadsi) wa'atharuha fi tanmiat altafkir alabtikari. *Dirasat Arabiatan fi Alttarbyt Waeilm Alnafsi, 3*(56), 53-114.

Shafiqa, Hani (2016). Faeiliat nizam 'iidarat almuhtawaa al'iiliktrunii alqayim ealaa alhatif alnnqal fi tanmiat baed maharat aistikhdam almustahdathat altiknulujiat ladaa muealimi almarhalat al'iiedadiati. *Majalat Buhuth Arabiat fi Majalat Alttarbyt Alnaweiati*, (1), 47-104.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.2

مستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية

الاستلام: 21/إبريل/2021
التحكيم: 25/مايو/2021
القبول: 13/يونيو/2021

محمود عبد المجيد عساف[1,*]
وائل محمود كراز[2]

© 2021 University of Science and Technology, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ الإدارة التربوية
[2] وزارة التربية والتعليم، فلسطين
* عنوان المراسلة: massaf1000@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

مستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تنمية الوعي الأمني لديهم، وعلاقة ذلك بمتغيرات: (النوع، الجامعة، الكلية). ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على الأسلوب التحليلي، وتطبيق استبانة إلكترونية شملت (37) فقرة موزعة على (3) مجالات على عينة من (353) طالبا وطالبة من المستوى الرابع من (جامعة الأزهر، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة الإسراء)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع كلي حجمه (4204) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تنمية الوعي الأمني من وجهة نظر أفراد العينة كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تنمية الوعي الأمني لدى طلبة الجامعات في محافظات فلسطين الجنوبية، تعزى إلى جميع متغيرات الدراسة: (النوع ، الجامعة، الكلية)، وأن أكثر الأجهزة استخداما للإفادة من الإعلام الجديد هو (الهاتف المحمول)، وأن أكثر ساعات الاستخدام للوسائل كان من (3-6) ساعات يوميا في حين كانت مواقع التواصل الاجتماعي (فيس بوك، تويتر) هي الأكثر تفضيلاً لدى أفراد العينة. وأوصت الدراسة بإيجاد بيئة تشريعية وثقافية داعمة، تجرم التقصير في دور المؤسسة الإعلامية والتربوية في مجال التوعية الأمنية.

الكلمات المفتاحية: الإعلام الجديد، الوعي الأمني، الجامعات الفلسطينية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

Level of Utilizing New Media in Spreading Security Awareness among Students of Palestinian Universities in the Governorates of Southern Palestine

Abstract:

The study aimed to identify the degree to which a sample of Palestinian university students in the southern governorates of Palestine appreciated the level of benefits that could be gained from new media in developing their security awareness, and its relationship to the study variables (sex - university - college).To achieve this, the descriptive analytical method was used by applying an electronic questionnaire that included (37) items distributed over (3) dimensions on a sample of (353) students of level four of (Al-Azhar University, Al-Quds Open University, and Israa University) who were selected from a total sample population of (4204) male and female students by the stratified random sampling method. The results showed that the overall assessment of the level of utilization of new media in developing security awareness from the viewpoint of the study sample was average. There were also no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the participants' responses regarding the level of benefit of new media in developing security awareness among university students in the southern governorates of Palestine attributed to all study variables (sex, university, college). The most used devices to benefit from the new media was mobile phone, which was mostly used for 3-6 hours a day, while social media networks (Facebook, Twitter) were the most preferred among the study participants. The study recommended creating a supportive legislative and cultural environment that would criminalize any negligence in the role of the media and educational institutions in the field of security awareness.

Keywords: new media, security awareness, Palestinian universities.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

المقدمة:

شكل التطور التكنولوجي وانعكاسات عصر العولمة خطرا كبيرا على الثقافات القديمة، والحضارات الأصيلة، حيث تدخلت العديد من العوامل كمحاولة لتغيير الواقع بواسطة الأدوات الإعلامية التي كان الإنسان سابقا يحتاجها من أجل التوثيق والنقل.

لم يعد الارتباط بالإنترنت كوسيط من الكماليات، بل أصبح ضرورةً في هذا العصر، وأصبحت استخداماته في كل المجالات والعلوم بتخصصاتها المتعددة التجارية منها، والتعليمية والطبية والثقافية (الخمشي، 2010). ورغم سلبيات استخدام الإنترنت، والتي يعود سببها للمستخدم وكيفية الاستخدام، وما هي طبيعة تشخيصه للإنترنت كجانب لتلبية رغباته، دون مراعاته للنتائج والآثار التي تنجم عنها، إلا أن فوائده كانت أكبر وأشمل، وقد ظهرت من خلال تطبيقات الإعلام الجديد المختلفة، حيث جذبت هذه التطبيقات المستخدمين لها بطريقة غير اعتيادية.

وباتساع دائرة العمومية التي أفرزتها وسائل الإعلام الجديد أصبحت السياسة، والكتابة والصحافة شأنا عاما يمارسه معظم أفراد الشعب دون أن يكون مقتصرا على فئات دون غيرها، إلى الحد الذي نجحت فيه محاولة بعض الباحثين لبرهنة فهم الحياة السياسية وتفسير ظواهرها الأمنية من هذه الوسائل، كوظيفة تمثل عصب الحياة المجتمعية، وتأسيس فكرة مفادها أن الإعلام بوسائله المختلفة يمثل أحد وظائف النظام السياسي للحكم الرشيد – لو افترضنا حسن النوايا- فهي قنوات الحكام لنقل نبض الجماهير وتطلعاتها ومواقفها واتجاهاتها، وتنقل للمواطنين تعليمات وتوجيهات الحكام بدقة دون تشويه أو تحريف (الهاشمي، 2006).

ولما كان ينظر للتربية الأمنية ولا زال على أنها قضية اجتماعية، لا تقتصر على المؤسسة الأمنية الرسمية فحسب، وإنما تتكامل فيها جهود كافة المؤسسات الرسمية وغير الرسمية كمنظومة متكاملة لدعم أمن المجتمع واستقراره من خلال التعاون، وتبادل الخبرات، والعمل الجماعي بصورة متكاملة؛ وإعداد وتأهيل أفراد صالحين قادرين على التكيف، مع متغيرات العصر وأحداثه بكل كفاءة واقتدار، قادرين على تمثل مبادئ المواطنة والمساهمة في بناء المجتمع، والحفاظ على مقوماته، وتنمية حضارته ضد أي اعتداء (النفيعي، 2012)، كان من الضروري أن تكون وسائل ووسائط الإعلام الجديد أدواتٍ لتعزيزها وليس للتأثير السلبي على مكوناتها.

ونظرا لخصوصية المجتمع الفلسطيني، بسبب الاحتلال الإسرائيلي الذي يشكل تهديدا على وجوده السياسي والتاريخي، والذي يحاول بكل الوسائل النيل من مقدراته، والإخلال بنسيجه الاجتماعي والفكري، كان الوعي الأمني ضرورة حتمية، خاصة في ظل ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة عساف والغماري (2021) التي أظهرت أن أكثر ممارسات الاحتلال تتمثل في زعزعة الجبهة الداخلية باستخدام أساليب الاسقاط والفساد الأخلاقي، والابتزاز، والاغتيالات المعنوية واستغلال حاجات الناس للمال والعمل والعلاج، عبر مواقع التواصل الاجتماعي، ودارسة أبو ليلة (2016) التي أظهرت أن شبكات التواصل الاجتماعي جاءت في مقدمة المصادر التي يعتمد عليها في تنمية الوعي الأمني بنسبة (84.6 %)، ودراسة عبد الرحمن (2015) التي أظهرت دور كبيرا لشبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة، ودراسة الشمري (2018) التي أظهرت تأثير الإعلام الجديد على الأمن الأسري، والتي تؤدي إلى خصخصة متنامية في الحياة الأسرية.

وعلى ضوء زيادة العوامل المؤيدة إلى الإخلال بالأمن العام وبمكوناته، وفي مقدمتها تطور وسائل الاتصال الجماهيرية ومنظوماتها التأثيرية التي قد تسهم في سرعة انتشار الأفكار ووصولها إلى جميع المجتمعات، واستغلال الشباب من خلالها، كان العمل أكثر إلحاحا للوقاية من الانحراف وضرورة الوعي الأمني.

ولما كان الشباب أكثر فئات المجتمعات ارتباطا وتأثرا بوسائل الإعلام الجديد، بحكم دراستهم واعتماد (التعليم الإلكتروني) بعد جائحة كورونا التي انتشرت في مارس 2020، ولأنهم كفلسطينيين أكثر عرضة

من غيرهم لتهديدات الأمنية على المستوى (الأخلاقي – الفكري)، كان من الواجب توجيههم نحو الإفادة والاستخدام الأمثل لهذه الوسائل؛ ليكونوا أكثر قدرة على قراءة الواقع وتحليل الأحداث، دون التعرض لأي خطر أمني، وهو ما أشارت إليه دراسة عساف والغماري (2021)، ودراسة فيصل (2019)، ودراسة عثمان (2019) التي أوصت بضرورة وجود خطة استراتيجية لمواجهة الجريمة والشائعات، وانتشارها بشكل كبير من خلال الإعلام الجديد، مع وجود تأثير للإعلام التفاعلي على الثقافات لدى الشباب كما في دراسة الشرافي (2012) ، خاصة بعد ما أظهرت دراسة لمطاعي (2019) أن مستخدمي الإعلام الجديد يعيشون الواقع الافتراضي أكثر من الواقع الحقيقي.

ويرى Mangold وFaulds (2009) أن الإعلام الجديد شكل من أشكال الإعلام يصف مجموعة متنوعة من المعلومات الجديدة على الإنترنت، وتعميم استخدامها من قبل المستهلكين بنية تثقيف بعضهم البعض حول المنتجات، والعلامات التجارية، والخدمات، والشخصيات، والقضايا وغيرها.

ويشير مفهوم الإعلام الجديد (New Media) باللغة الإنجليزية عموما إلى الجمع بين تكنولوجيات الاتصال، والبث الجديد والتقليدية مع الكمبيوتر وشبكاته، وقريبا منه نجد مفهومي الإعلام الشبكي الحي (Online Media)، والإعلام السيبراني أو الرقمي (Cyber Media) (دليو، 2010).

وقد قسم عيساني (2013) الإعلام الجديد إلى أربعة أقسام، تتمثل في: الإعلام القائم على شبكة الإنترنت (Online) وتطبيقاتها، والإعلام القائم على الأجهزة المحمولة، والإعلام القائم على منصة الوسائل التقليدية، والإعلام الجديد القائم على منصة الكمبيوتر (Off Line).

وعلى الرغم من أن الإعلام الجديد يتشابه مع الإعلام القديم في بعض جوانبه، فإنه يتميز عنه بالعديد من السمات، أهمها: التحول من النظام التماثلي (Analog) إلى الرقمي (Digital)، والتفاعلية، والشيوع والانتشار، واللاتزامنية، وتفتيت الاتصال، والقابلية للتحول؛ أي القدرة على نقل المعلومات من وسيط إلى آخر، والتخزين والحفظ (المحارب، 2011).

العلاقة بين الإعلام الجديد والوعي الأمني:

بالجمع ما بين (الأمن) كوظيفة مهمة من وظائف الدولة، وبين (الإعلام) كوسيلة لا تستغني عنها أي دولة أو نظام، سعيا وراء تحقيق الأهداف المبتغاة، تظهر أهمية المسئولية الأمنية للإعلام، فإذا ما أدى الإعلام دورا إيجابيا سليما وفق خطة منهجية علمية مدروسة أسهم ذلك في الحفاظ على أمن الأمة وحمايتها، أما إذا لم يقم بدوره المنوط به، وسلك منهجا أو خطة فوضوية غير مدروسة؛ حينها سيؤدي دورا من شأنه تقويض الأمة وانهيارها، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على أن هناك علاقة وثيقة بين الأمن بمؤسساته المختلفة، والإعلام برجاله الذين يتمتعون بحس أمني، وهي علاقة تقوم على جملة مبادئ وقيم وثوابت، تحقق المزيد من الفهم المشترك والتعاون الوثيق بينهما (المهان، 2013).

لذلك أضحى (الإعلام الجديد) يلبي حاجات اجتماعية قد تسهم في التوعية، والتثقيف، والتوجيه، والإرشاد للحد من الظواهر، والمتغيرات الاجتماعية التي تغرز الجريمة، وفي نفس الوقت قد تؤدي إلى الانحراف في الفكر والقيم والسلوك، ولكي يحقق هذا النوع من الإعلام المتخصص الأهداف والمقاصد النبيلة والمرجوة منه لابد من تكامل جهوده مع جهود المؤسسات الإعلامية، والاجتماعية، والتربوية، والدينية، فالكل مسؤول عن المصلحة العامة للوطن.

وتؤثر وسائل الإعلام الجديد في فكر الفرد، وسلوكه بغض النظر عن المرحلة العمرية، فهي تؤثر على الصغار والكبار، وهذا بعكس الوسائل الإعلامية الأخرى التي يتعاظم دورها في مرحلة عن مرحلة أخرى، وتأتي أهميتها أيضا خلال تقديم خبرات متنوعة وثرية وجذابة للفرد صغيرا أو كبيرا، وتكمن أهمية وسائل الإعلام الجديد وخطورتها من حيث قدرتها على اختراق الحواجز وتمكنها من توصيل رسالتها الإيديولوجية إلى المواطنين في منازلهم من خلال وسائل متعددة قد تتضمن الترفيه والتسلية (شقورة، 2014).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

إن قيمة الوعي بشكل عام وأهميته تتجسد في أهدافه وغاياته، فهو إما أن يكون إيجابيا يضيف إلى رصيد المجتمع عطاء من شأنه رفعته وتقدمه، وعلو شأنه، وإما أن يكون سلبيا ينتقص من قدرته ومكانته، ويهدم أو يقضي على المنجزات وملامح الاستقرار فيه، فالوعي هو المدخل الرئيس للتعامل مع العصر من منطلق الارتكاز على جذور عقدية قوية تدعونا للانطلاق نحو آفاق المستقبل بلا خوف ولا وجل، وبدون هذا الوعي المرتبط بالعقيدة القوية تتوالد التداعيات السلبية المرتبطة بغياب الوازع فتتأثر قيم الولاء والانتماء، ويصبح الإنسان مجرد رقم في السجلات المدنية.

ويرى أبو الحسن (2018) أن أهمية دور الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني يبرز من خلال دفع المواطن إلى متابعة الأحداث الأمنية الجارية بفهم وإدراك صحيحين، وحماية المواطنين من الانقسام، ومن انعكاسات التكتلات المذهبية والطائفية والعرقية، وكشف نوايا ومخططات الأعداء أو المخربين والمتآمرين.

وتشكل وسائل الإعلام بجميع آلياتها والمحتوى الذي تجسده جزءا مهما من حياة الشباب، فقد كتب عالم الاجتماع الأمريكي الشهير Allen Ginesberg أن من يتحكم في وسائل الإعلام وصورها يستطيع التحكم في البناء الثقافي للشباب، ويذكر Lemish وRice (1986) أن وسائل الإعلام تؤدي دورا مهما في تنمية الثقافة الأمنية للشباب من خلال: إعلام وتعليم الشباب حول المشكلات الأمنية التي تواجههم، وتعليمهم استراتيجيات وأسس مواجهة تلك المشكلات).

وبذلك يمكن القول إن وسائل الإعلام هي المسؤولة عن تشجيع الشباب للانتباه بدرجة كبيرة إلى أمنهم الفردي، وكذلك أمن المجتمع، وهي تشكل جزءا مهما من الثقافة الأمنية، كما أن الحملات المختلفة في وسائل الإعلام تعمل على تحسين مستويات الثقافة الأمنية، وتنمي إحساس الشباب نحو المخاطر، كما أن الإعلانات والتغطيات الإخبارية، والبيئات الافتراضية، ومواقع التواصل الاجتماعي، تعد وسيلة لتعزيز الثقافة، والوعي الأمني، والتأثير في مواقف وسلوكيات الشباب.

وذكر Ahmad، Hussain وTariq (2014) أن هناك علاقة قوية ومباشرة بين تعرض الشباب لوسائل الإعلام، ونمو الثقافة الأمنية لديهم، حيث تقدم لهم المعلومات والترفيه والتعليم، بالإضافة إلى معلومات سريعة وفورية حول عوامل الأمن وتعزيزه في المجتمع، كما تؤدي وسائل الإعلام دورا محوريا في متابعة وتقييم الأداء الأمني، والمناقشات الشبابية بخصوص الأمن ومؤسساته وكفاءته، مما يسهم في زيادة الوعي بينهم.

وتؤثر وسائل الإعلام الجديد على تشكيل الثقافة الأمنية للشباب، وذلك من خلال الآتي:

- التأثير الفردي أو المباشر: تقدم وسائل الإعلام المعلومات حول المعايير الأمنية وإقناع الشباب لتقبلها، ويعتمد التأثير الفردي لوسائل الإعلام على الإقناع، حيث ينصب التركيز على القوة الإقناعية للمحتوى الذي يثير عملية التعلم الفردي، وتحديث القيم والمعتقدات الشخصية، ويتماشى ذلك التأثير مع نظرية التعلم الاجتماعي؛ حيث يعمل التأثير التعليمي لوسائل الإعلام من خلال نمذجة الأدوار التعليمية، التي تعمل على أداء مهام تعليمية وتحويل المعرفة (Shayer & Ginsburg, 2009, 409).
- التأثير الاجتماعي أو غير المباشر: تعمل المعلومات المقدمة عبر وسائل الإعلام كأداة تنسيقية لاكتساب الثقافة الأمنية، وتؤدي وسائل الإعلام دورا مهما من خلال آلية اجتماعية، وهناك يتمحور تأثير وسائل الإعلام في حقيقة تقديم المعلومات بطريقة تحسن التناسق في اكتساب الثقافة من خلال خلق نوع من المعرفة العامة المشتركة، وتعمل هذه المعلومات ليس فقط على تحديث المعتقدات الشخصية للشباب، ولكن أيضا تسمح لهم بتحديث معتقداتهم حول آلية مشاركة تلك المعتقدات (سالم، 2018).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

وبنـاء علـى ما تقدم، تجدر الإشـارة إلى تعدد الدراسـات التي تناولت كل من الإعـلام الجديد والوعي الأمني كمتغيرات مسـتقلة، وقد حاولت الدراسـة الحالية عرض بعضها لأغراض إبراز الفجوة البحثية، والاستفادة منها في تفسير النتائج، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر الدراسات الآتية:

أجرى فيصل (2019) دراسـة هدفت التعرف إلى اسـتخدامات المعلمين الفلسـطينيين لشـبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الوعي الوطني لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودوافع اسـتخدامها، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم في إطاره أسـلوب مسـح جمهور وسائل الإعلام، واستخدمت الدراسة صحيفة الاسـتقصاء كأداة رئيسـة لجمـع البيانات، وتكونت عينة الدراسـة مـن (301) معلما وخلصت الدراسة إلى أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الوعي الوطني لدى الطلاب يوظف بنسبة (72.6 %)، وأن أهـم جوانـب الوعـي الوطـني كانت: (الـولاء والانتمـاء للوطن بنسـبة (83.20 %)، ثم المحافظـة علـى الهويـة الوطنيـة بنسـبة (82.20 %)، ثم التمسـك بالثوابـت الوطنية بنسـبة (81.80 %)، ووجـود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ثقة المعلمين بشـبكات التواصل الاجتماعي، ودرجة استخدامهم لها في تعزيز الوعي الوطني لدى الطلبة.

كما قام العنزي (2018) بدراسـة هدفت إلى الكشف عن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الوعي الأمني لدى الجمهور السـعودي، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسـة المنهج الوصفي التحليلي، حيث شملت العينة (395) شـخصا من الجمهور السـعودية (أكاديميين، موظفين، وظائف عسـكرية، طلاب) في مدينة الرياض، وخلصت الدراسـة إلى أن عينة الدراسة من الجمهور السعودي كانوا موافقين بنسبة (83.4 %) حول (إسهام وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الوعي الأمني)، ومن أهم هذه الإسهامات: (حث الجمهور على التعاون مع الأجهزة الأمنية، تنمية الحس الأمني اللازم لدى المواطنين)، كما أن العينة كانوا موافقين بشدة، وبنسبة (87.2 %) حول متطلبات وسائل التواصل الاجتماعي اللازمة لتعزيز مفهوم الوعي الأمني ومن أهم هذه المتطلبات: (تعزيز الانتماء الوطني، توعية مسـتخدمي الشـبكات بخطورة الشائعات بصفة عامة).

وفي السياق نفسه، أجرى أبو الحسن (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيـز الوعـي الأمني، والتعرف على أهم القضايا المتصلة بالوعي الأمني التي يمكن أن تتعرض لها من خلال تصفح مواقع التواصل الاجتماعي، واعتمدت الدراسة على منهج المسح الإعلامي، حيث تكونت عينة الدراسـة من (400) مبحوث مـن الجامعات الحكومية والخاصة المصريـة، و(200) من جامعة عين شمس الحكوميـة، و(200) مـن جامعة 6 أكتوبر الخاصة، وقام الباحث باسـتخدام الاسـتبانة كأداة. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الوعي الأمني لدى المراهقين ودور مواقع التواصـل الاجتماعي في تعزيـز الوعي الأمني لديهم، ولا توجد فـروق ذات دلالة إحصائية بين الوعي الأمني لدى المراهقين؛ تبعا لاختلاف النوع (ذكور-إناث)، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوعي الأمني لدى طلاب جامعة عين شمس وطلاب جامعة 6 أكتوبر؛ وذلك لصالح طلاب جامعة عين شمس.

وفي دراسة Alipour، Sadeghi وBokani (2017) تم فحص تأثير وسائل الإعلام على تشكيل الثقافة، والأيدولوجيات الأمنية بين الشـباب من خلال اسـتعراض الأدبيات البحثية، وتمثلت عينة الدراسة من مجموعة من الأدبيـات، والبحوث، والمقالات، وعددها (32)، تم تجميعها من (5) دوريات علمية إلكترونية محكمة، وتم تجميع البيانات باسـتخدام: استمارة تحليل المحتوى، التحليلات الوصفية والكمية. وخلصت الدراسـة إلى وجـود علاقة موجبة؛ وفقـا لنتائج غالبية الدراسـات والأدبيات المفحوصة بين وسـائل الإعلام في تنمية الثقافة الأمنية والأيدولوجيات لدى الشباب تحديدا، وأشارت نتائج (31) من الدراسات المفحوصة وجود تلك العلاقة وبصورة ذات دلالة إحصائية، بينما أشـارت الدراسـة المتبقية إلى وجود علاقة تراوحت بين ضعيفة إلى متوسطة.

وأجـرى أبـو ليلة (2016) دراسـة هدفـت التعرف إلى مدى اعتماد شـباب محافظات غـزة على المواقع الإلكترونيـة في تنميـة وعيهم الأمني، وما هي أكثـر المواقع الإلكترونية الـتي يرتادوها، ولتحقيق ذلك

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة (400) شخص. وخلصت الدراسة إلى أن موقع المجد الأمني احتل المركز الأول في المواقع الإلكترونية المتخصصة التي اعتمدها أفراد العينة في تنمية الوعي الأمني بنسبة (43.2 %)، وجاء موقع وزارة الداخلية في المرتبة الثانية بنسبة (36.5 %)، وحصل موقع دنيا الوطن على مرتبة متقدمة للمواقع الإلكترونية بنسبة (50.5 %)، تلاه موقع وكالة معا بنسبة (43.6 %)، وكشفت الدراسة أن قضية التخابر مع الاحتلال جاءت في مقدمة قضايا التوعية الأمنية التي يتابعها المبحوثون بنسبة (45.2 %)، كما أن (42.8 %) يتابعون مسألة مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي.

وحول دور وسائل الإعلام في التثقيف الأمني قام Xiong (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور وسائل الإعلام في بناء ثقافة أمنية ناجحة بين الشباب في النرويج، وتمثلت عينة الدراسة من (12) مفردة، تم اختيارهم عمديا من ذوي أكثر ساعات التعرض لوسائل الإعلام وفقا لاستطلاع الرأي من بين طلاب جامعة جوفيك النرويجية (متوسط العمر 20 عام)، وتم تجميع البيانات باستخدام: المقابلات السردية؛ حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي النوعي. وخلصت الدراسة إلى اتفاق جميع أفراد العينة المفحوصين على الدور الذي تؤديه وسائل الإعلام في بناء ثقافة أمنية ناجحة بين الشباب، كما أظهرت التحليلات وجود جوانب تأثير إيجابية وأخرى سلبية من تعرض المراهقين لوسائل الإعلام، فقد جاءت التأثيرات الإيجابية في: التعليم والتثقيف والتوعية والترفيه، في حين تمثلت الجوانب السلبية في إضاعة الوقت والتأثير على الحياة الاجتماعية.

كما أجرى Imre (2016) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين تعرض الشباب لوسائل الإعلام والتأثير على ثقافتهم الأمنية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والنوعي، وشارك في الدراسة عينة ضمت (487) طالبا وطالبة بسنوات وتخصصات مختلفة بجامعة زغرب الكرواتية (متوسط العمر ما بين 18–22 عام)، أيضا وقع الاختيار خلال إجراء الدراسة على (25) من هؤلاء الطلاب تم توزيعهم على خمس مجموعات تركيز، وتمثلت أدوات جمع البيانات في: الاستبانات، والمقابلات شبه البنائية مع مجموعات التركيز، وخلصت الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة بين تعرض الشباب لوسائل الإعلام ونمو ثقافتهم الأمنية، وأن هناك تنوعا من مجالات الثقافة الأمنية النامية نتيجة للتعرض لوسائل الإعلام، وجاء على رأسها: القيم، ثم المعتقدات، ثم السلوكيات.

وحول دور سبل دعم دور وسائل الإعلام الجديد، أجرى Aloufi (2015) دراسة هدفت إلى تقييم وتعزيز مستوى الوعي الأمني في مواقع الإنترنت بين مجموعة من الأطفال السعوديين الذين تتراوح أعمارهم بين (3–12) عاما، وتنتمي هذه الدراسات إلى الدراسة المسحية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من فئتين هما: الأطفال، وأولياء الأمور، حيث طبقت على (50) طفلا، و(50) من أولياء الأمور. وخلصت الدراسة إلى أن هناك بعض الوعي بين الأطفال السعوديين، ومع ذلك، لا يزال هناك حاجة لطرق ملموسة أكثر لضمان تعزيز الوعي الأمني، كما أن هناك معرفة ضعيفة عن الممارسات الأمنية السليمة للإنترنت في مجال التفاعل مع المجهولين أو الغرباء فضلا عن عدم فهم بعض رموز الأمان الخاصة بالإنترنت، كما عرضت الدراسة تصورا مقترحا لرفع الوعي الأمني لدى الأطفال، من خلال التركيز على نظرية بياجيه (النمو المعرفي للأطفال)، والتي تنص على أن الأطفال في مختلف الفئات العمرية لديهم قدرات الإدراك الحسي والتعلم مختلفة، وتؤكد على أهمية استهداف الأطفال السعودية مع دورات تدريبية تفاعلية لرفع مستوى الوعي الأمني في الإنترنت.

كما قام عبد الرحمن (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على درجات تقدير دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة، من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (600) طالبا وطالبة واعتمد الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الأمن الفكري جاءت متوسطة بوزن نسبي (67.55%)، حيث احتل مجال "تعزيز الانتماء الوطني – والمشاركة السياسية " على المرتبة الأولى بوزن نسبي (69.52 %)، وحصل مجال "تعزيز الوعي الأمني

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

والفكري" على المرتبة الثانية بوزن نسبي (67.41 %)، ومجال "تعزيز الوازع الديني" على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (67.08 %)، ومجال "تعزيز المضامين التربوية – والمشاركة المجتمعية " على المرتبة الرابعة بوزن نسبي (66.42 %)، وتوجد فروق ذات دلالة تعزى إلى التخصص لصالح التخصصات الإنسانية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الشبكات تعزى إلى متغير النوع، والجامعة، والكلية، والمجال، والساعات.

من العرض السابق، نجد أن الدراسة الحالية اتفقت من حيث الهدف العام مع معظم الدراسات السابقة، ومن حيث اختيار العينة مع دراسة عبد الرحمن (2015)، ودراسة Imre (2016)، ودراسة أبو الحسن (2018)، في حين اختلفت مع دراسة ألوفي (2015) Aloufi، ودراسة فيصل (2019). ومن حيث المنهج فقد اتفقت الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة وصحف الاستقصاء كأداة، لكنها اختلفت مع دراسة .Alipour et al (2017) التي اعتمدت على تحليل محتوى البحوث، ودراسة Imre (2016) التي اعتمدت المقابلات. وتأتي الدراسة الحالية مكملة للجهود السابقة التي بذلت في هذا المجال، بتطبيقها على عينة من طلبة المستوى الرابع في ثلاث جامعات فلسطينية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تبعا لمستجدات الحياة وتداخل تطبيقات الإعلام الجديد في حياتنا، أصبح اندفاع الشباب نحوها دون الانتباه للمخاطر التي تحيط بهم أو الرقابة الذاتية لتأثيراتها، أو حتى دون معرفة مسبقة، يشكل خطرا داهما على أفكارهم وأخلاقهم ووطنيتهم، لاسيما بعد ما اعتمد الاحتلال وبصورة ملفتة للنظر خلال السنوات الأخيرة على أدوات الإعلام الجديد في الترويج لأفكاره، التي يسعى بها لتدمير همة الشباب الوطنية، وبث أفكار تقلل من الانتماء الوطني من خلال الصفحات المشبوهة، والذي ظهر جليا من خلال عمليات الإسقاط الأمني والتخابر.

واستنادا إلى ما أثبتته العديد من الدراسات من نتائج تظهر ضعف مستوى طلبة الجامعات في الاستفادة من وسائل الإعلام الجديد مثل دراسة عساف والغماري (2021)، وأخرى تثبت قصور الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني والسياسي مثل دراسة عبد الرحمن (2015)، تتحدد مشكلة الدراسة، في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما مستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية؟

ويتفرع من هذا السؤال، الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني من وجهة نظر عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لديهم تعزى إلى المتغيرات: (النوع، الجامعة، الكلية)؟

فرضيات الدراسة:

ينبثق عن السؤال الثاني، الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني تعزى إلى متغير الجامعة (الأزهر، القدس المفتوحة، الإسراء).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني تعزى إلى متغير الكلية (إنسانية، علمية، شرعية)

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على مستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني من وجهة نظر عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين.
2. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لديهم تعزى إلى المتغيرات: (النوع، الجامعة، الكلية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتحدد أهمية الموضوع في أهمية أثر الإعلام الجديد وانعكاساته على حياة الناس، وكيف لها أن تكون سلاحا ذا حدين يستفاد منها ويحذر منها، باعتبارها قناة سهلة للتواصل ونقل المعلومات وتبادلها. كما تبرز أهمية الدراسة من اختلاف أذواق القراء والمتابعين للإعلام الجديد، واعتمادهم عليه في استقاء المعلومات، في الوقت الذي انخفضت فيه تكاليف البث والنشر المباشر، وتغيرت الأنظمة والقوانين الضابطة لصناعة الصحافة والإعلام والنشر، وأصبحت توجه إلى الإصلاح السياسي من خلال إصلاح أجهزة الإعلام المختلفة.

كما تنبثق أهمية الموضوع من حساسية دور وسائل الإعلام الجديد في الحروب الباردة، ومدى استخدامها في التأثير على الوعي الأمني والسياسي، حيث يعد دورها في التوعية ومواجهة الأزمات الأمنية أهم وسيلة من وسائل التأثير الجماهيري الحالية.

كما تمثل هذا الدراسة رفدا للمكتبة الفلسطينية والعربية بدراسة ذات بعد أمني في ظل تطور أساليب الهجمات الخفية من الاحتلال على كافة الأصعدة.

الأهمية العملية: قد يستفيد من هذه الدراسة كل من:

1. الباحثين والدارسين لتوجيههم إلى القيام بدراسات مستقبلية؛ لطرح أفكار ورؤى جديدة لتوظيف الإعلام الجديد وخطط توجيهيه.
2. تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها - في حدود علم الباحثين - كونها تتناول موضوعا جديدا في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من خلال الإعلام الجديد.
3. توجيه الجامعات، من خلال إعادة النظر في الأنشطة الطلابية، وتعزيز المحتوى الرقمي فيما يخص تعزيز الوعي الأمني.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التعرف على درجة تقدير عينة من طلبة الجامعات لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية في المجالات الآتية: (الضوابط والمحاذير، التوجيه والإرشاد، المخاطر الأمنية).
- الحدود البشرية: عينة من طلبة المستوى الرابع في الجامعات الفلسطينية.
- الحدود المكانية: محافظات فلسطين الجنوبية.
- الحدود المؤسسية: الجامعات الفلسطينية: (الأزهر، القدس المفتوحة، الإسراء).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (2019 /2020).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

نموذج الدراسة:

يوضح النموذج في الشكل (1) أهم متغيرات الدراسة وأبعادها وهي:

- المتغير المستقل: الإفادة من الإعلام الجديد في المجالات: (الضوابط والمحاذير، التوجيه والإرشاد، والمخاطر والمعلومات الأمنية).
- المتغير التابع: تعزيز الوعي الأمني.
- المتغيرات الشخصية: (النوع، الجامعة، الكلية).

المستقل	متغيرات	التابع
الإعلام الجديد		الوعي الأمني
الضوابط والمحاذير		
التوجيه والإرشاد		
المعلومات الأمنية		

شكل (1): النموذج المعرفي للدراسة

مصطلحات الدراسة:

- **الإفادة:**

يعرفها أبو حشيش والصالحي (2017، 85) بأنها: "الأثر الإيجابي الذي ينعكس على تحسين الأداء نحو إنجاز الأهداف المنشودة، وهي صفة تدل على توفير معلومات مفيدة أو مثيرة للاهتمام".

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: ما يتم اكتسابه من المادة المنشورة من معرفة ومعلومات أو سلوك، تيسر عملية توظيفها أو استعمالها أو نقلها أو مشاركتها.

- **مستوى الإفادة:**

عرفها بني خلف (2007، 720) بأنها: "مقدار المعرفة والمعلومات التي يحصل عليها الطلبة من المصادر المتعددة، ومدى قدرتها على تلبية رغباتهم، واحتياجاتهم، واستفساراتهم، بغض النظر عن دقة المعلومات التي يتم الحصول عليها من الناحية العلمية، وبغض النظر عن مدى آثارها الإيجابية والسلبية".

- **الإعلام الجديد:**

يعرفه الشمري (2018، 4) بأنه: "المواقع الإلكترونية التي أسست لتمكين الأشخاص من التعبير عن أنفسهم، ومشاركة أفكارهم، وتجاربهم، وثقافتهم مع من حولهم، فهي تربط بين الأشخاص ذوي الاهتمام المشترك، ومن أهم صوره: مواقع التّواصل الاجتماعي التي تعد مجتمعات افتراضيّة تمكن مستخدميها من مشاركة الأفكار، والاهتمامات، وعمل علاقات جديدة".

ويعرفه المقدادي (2011، 145) بأنه: "مجموعة الوسائط والمقالات الصحفية والمدونات التي يتم إرسالها رقميا، من موقع ويب أو بريد إلكتروني إلى الهواتف المحمولة وتطبيقات البث، ويمكن اعتبار أي شكل من أشكال الاتصال المتعلقة بالإنترنت هي وسائط الإعلام الجديد".

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: "التطور الطبيعي لوسائل الإعلام التي تدمج بين الإعلام التقليدي والإعلام الرقمي، والمتمثلة في أدوات الشبكة المعلوماتية المفتوحة دون قيود، والتي يصعب التحكم بها، وتتميز بسهولة النشر، والنقل والتواصل مع الآخرين، ويهدف إلى الاستفادة من المحتوى الرقمي (الصور والفيديو والمواد الأخرى)، والتي سيحكم على الإفادة منها في تعزيز الوعي الأمني من خلال إجابات عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية".

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

- **الوعي الأمني:**

يعرفــه العمــري (2010، 20) بأنه: "إدراك الفرد لذاته وإدراكه للظــروف الأمنية المحيطة به، وتكوين اتجاه عقلي إيجابي نحو الموضوعات الأمنية العامة في المجتمع".

ويعرفــه الباحثان إجرائيا بأنه: عملية عقلية متكاملة لفهم الواقع والتعاطي معه؛ حســب متطلباته مع الحرص على سلامته من الانحراف أو الوقوع، والعمل على أخذ الاحتياطات اللازمة، واكتسابها من خلال الخبرات السابقة للآخرين، أو بالحصول على الإرشادات ذات التأثير على السلامة الأمنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراســة قام الباحثان باســتخدام المنهج الوصفــي التحليلي الذي يتم من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراســة (مســتوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية)، وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها، والآراء الــتي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشــكال التحليل والتفســير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشــكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة (أبو حطب وصادق، 2005).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكــون مجتمع الدراســة من جميع طلاب وطالبات المســتوى الرابع في (جامعة الإســراء، جامعة الأزهر، جامعة القدس المفتوحة فرع غزة)، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019-2020 م في محافظات فلسطين الجنوبية، والبالغ عددهم (4204) والموزعين؛ حسب الجدول (1).

جدول (1): يوضح توزيع أعداد مجتمع الدراسة

النوع	الإسراء	الأزهر	القدس المفتوحة	المجموع
ذكور	105	1106	448	1659
إناث	230	1733	582	2545
المجموع	335	2839	1030	4204

المصدر: إحصائيات أقسام التسجيل في الجامعات الثلاث، 2020م.

عينة الدراسة:

العينة الاســتطلاعية: تم اختيار عينة عشــوائية اســتطلاعية قوامها (30) طالبا وطالبة من الجامعات محل الدراســة ومن خارج العينة الميدانية، وتم تطبيق الأدوات المســتخدمة في هذه الدراســة على هذه العينــة بهدف التحقق من صلاحيــة الأدوات للتطبيق على أفراد العينة الكلية؛ وذلك من خلال حســاب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

العينة الميدانية: استخدم الباحثان العينة العشوائية الطبقية، حيث تم مراعاة تمثيل كل جامعة، ونظرا لطبيعة الدراسة فقد تم حساب حجم العينة وفق القانون الآتي (Bartlett et al, 2001):

$$n_0 = \frac{z^2 pq}{e^2}$$

حيث قيمة التوزيع الطبيعي المعياري وتساوي 1.96 عند مستوى دلالة 0.05.

P هي نسبة النجاح في التجربة العشوائية.

q هي نسبة الفشل في التجربة العشوائية، حيث $q = 1 - p$

e هي مقدار الخطأ في التقدير.

وحيث إن احتمال موافقة أفراد العينة على فقرات الاستبانة غير معروف في أي من الدراسات السابقة، فإننا نفترض أن قيمة p تساوي 0.5 وبالتالي تكون قيمة q تساوي 0.5. وباعتبار أن مقدار الخطأ في التقدير يساوي 0.5 فإن التقدير المبدئي لحجم العينة من كل الجامعات محل الدراسة يحسب كالآتي:

$$n_0 = \frac{(1.96)^2(0.5)(0.5)}{(0.05)^2} \approx 385$$

فبالإمكان تخفيض حجم العينة منها قليلا باستخدام القانون التالي:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{(n_0 - 1)}{N}}$$

حيث n_0 الحجم المبدئي للعينة، N حجم المجتمع.

وبالتالي فإن حجم العينة المخفض يحسب كالتالي:

$$n = \frac{385}{1 + \frac{(385 - 1)}{4204}} = 353$$

جدول (2): يوضح عينة الدراسة

النوع	الإسراء	الأزهر	القدس المفتوحة	المجموع
ذكور	10	93	37	140
إناث	19	145	49	213
المجموع	29	238	86	353

العينة الفعلية المطلوب التطبيق عليها هي 353: من (الإسراء) = (335/ 4204) × 353= 29، ومن (الأزهر) = (2839/ 4204) × 353= 238، ومن (القدس المفتوحة) = (1030/ 4204) × 353= 86

جدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات التصنيفية

البيان	المتغير	العدد	%
الجامعة	جامعة الأزهر	238	67.4
	جامعة القدس المفتوحة	86	24.4
	جامعة الإسراء	29	8.2
النوع	ذكر	140	39.7
	أنثى	213	60.3
الكلية	إنسانية	195	55.2
	علمية	149	42.2
	شرعية	9	2.6

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، مثل دراسة أبو ليلة (2016)، وعبد الرحمن (2015)، واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، قام الباحثان ببناء الاستبانة التي تكونت من (39) فقرة في صورتها الأولية، وتم عرضها على المحكمين التربويين موزعة على ثلاثة مجالات: (الضوابط والمحاذير، التوجيه والإرشاد، المخاطر والمعلومات الأمنية) حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي؛ حسب الجدول (4).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

جدول (4): مقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

وفي هذه الدراسة تم اعتماد الوسط الحسابي للمقياس بحيث تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني الموافقة على ما جاء في الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، بينما تدل الدرجات المرتفعة على ارتفاع درجة الموافقة، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو (4=1-5) وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (16 %)، كما في الجدول (5):

جدول (5): درجات التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي	درجة التقدير
1 – 1.8	من 20 إلى 36	ضعيفة جدا
أكبر من 1.8 – 2.6	أكبر من 36.0 إلى 52	ضعيفة
أكبر من 2.6 – 3.4	أكبر من 52.0 إلى 68	متوسطة
أكبر من 3.4 – 4.2	أكبر من 68 إلى 84	كبيرة
أكبر من 4.2 – 5	أكبر من 84 إلى 100	كبيرة جدا

المصدر: (أبو علام، 1987).

صدق الاستبانة:

1. صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (9) من المتخصصين في التربية والإعلام، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول مناسبة الفقرات والمجالات، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، في ضوء تلك الملاحظات، والإشارة إلى حذف فقرتين متكررتين ضمنا، خرجت الاستبانة في صورتها النهائية ب (37) فقرة.
2. صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيقها على العينة الاستطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة، ثم أعيد التطبيق على نفس العينة بعد فترة أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال والدرجة الكلية، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول: الضوابط والمحاذير								
1	0.737	*0.000	2	0.848	*0.000	3	0.701	*0.000
4	0.822	*0.000	5	0.858	*0.000	6	0.796	*0.000
7	0.708	*0.000	8	0.551	*0.000	9	0.887	*0.000
10	0.752	*0.000	11	0.697	*0.000			
المجال الثاني: التوجيه والإرشاد								
1	0.828	*0.000	2	0.886	*0.000	3	0.562	*0.000
4	0.722	*0.000	5	0.746	*0.000	6	0.558	*0.000
7	0.749	*0.000	8	0.794	*0.000	9	0.868	*0.000
10	0.681	*0.000	11	0.822	*0.000	12	0.802	*0.000
13	0.814	*0.000						

جدول (6): يتبع

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
				المجال الثالث: المخاطر والمعلومات الأمنية				
1	0.453	*0.000	2	0.678	*0.000	3	0.834	*0.000
4	0.589	*0.000	5	0.683	*0.000	6	0.688	*0.000
7	0.750	*0.000	8	0.820	*0.000	9	0.723	*0.000
10	0.634	*0.000	11	0.831	*0.000	12	0.808	*0.000
13	0.654	*0.000						

*الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.468

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.348

يتضح من الجدول (6) أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنمي إليه ارتباطا له دلالة إحصائية عند مستوى (0.000)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

3. **الصدق البنائي (Structure Validity): للتحقق من الصدق البنائي للمحاور قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية، والجدول (7) يوضح ذلك.**

جدول (7): مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية

المجالات	المجموع	الضوابط والمحاذير	التوجيه والإرشاد	المخاطر والمعلومات الأمنية
الضوابط والمحاذير	0.942	1		
التوجيه والإرشاد	0.915	0.808	1	
المخاطر والمعلومات الأمنية	0.892	0.768	0.702	1

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.468

قيمة ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.348

يتضح من الجدول (7) أن جميع المحاور ترتبط ببعضها البعض، وبالدرجة الكلية ارتباطا له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

أجرى الباحثان خطوات التأكد من ثبات الاستبانة بطريقتين:

1. **طريقة التجزئة النصفية: فقد تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown:**

$$(\text{معامل الارتباط المعدل} = \frac{2r}{1+r})$$

حيث r ترمز إلى معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. والجدول (8) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

جدول (8): ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

المجال	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الضوابط والمحاذير	11	0.709	0.829
التوجيه والإرشاد	13	0.848	0.918
المخاطر والمعلومات الأمنية	13	0.793	0.885
الدرجة الكلية	37	0.775	0.873

يوضح الجدول (8) أن معامل الثبات الكلي لاستبانة مستوى الاستفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني يساوي (0.873)، هذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2. طريقة ألفا كرونباخ: استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9): يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الإستبانة وكذلك للاستبانة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الضوابط والمحاذير	11	0.926
التوجيه والإرشاد	13	0.937
المخاطر والمعلومات الأمنية	13	0.915
الدرجة الكلية	37	0.967

يتضح من الجدول (9) أن معامل الثبات الكلي لاستبانة مستوى الاستفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني يساوي (0.967)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أسئلة الدراسة المفتاحية:

أولا: استجابات أفراد العينة؛ حسب عدد ساعات الاستخدام اليومي لوسائل الإعلام الجديد.

جدول (10): توزيع أفراد العينة حسب عدد ساعات الاستخدام اليومي لوسائل الإعلام الجديد

عدد ساعات الاستخدام اليومي	العدد	النسبة المئوية
أقل من 3 ساعات	70	19.8
من 3 ساعات إلى 6 ساعات	167	47.3
أكثر من 6 ساعات	116	32.9
المجموع	353	100

يبين جدول (10) أن ما نسبته (19.8 %) يستخدمون وسائل الإعلام لأقل من 3 ساعات، بينما (47.3 %) يستخدمونها من3 ساعات إلى 6 ساعات، وأخيرا (32.9 %) يستخدمونها أكثر من 6 ساعات. وقد يعزى السبب في ذلك إلى الظروف التي تعيشها محافظات فلسطين الجنوبية، وتعرض أفراد عينة الدراسة من الانقطاع المستمر للتيار الكهرباء والذي يصل إلى أكثر من 8 ساعات يوميا مما يجعل المستخدمين للإنترنت يحاولون الاستخدام فقط عند وصل التيار الكهربائي، وبحسب الواقع والظروف المحيطة بالطلبة واحتياجهم للإنترنت. وهذا ما أكدته دراسة فيصل (2019)، ودراسة أبو الحسن (2018).

ثانيا: استجابات أفراد العينة بحسب الجهاز المستخدم:

جدول (11): توزيع أفراد العينة بحسب الجهاز المستخدم

الجهاز المستخدم	العدد	النسبة المئوية
الجوال	330	93.5
الكمبيوتر أو لاب توب	16	4.5
الأيباد	7	2
المجموع	353	100

يبين جدول (11) أن ما نسبته (93.5 %) يستخدمون الجوال، بينما (4.5 %) يستخدمون الكمبيوتر أو لاب توب، و(2 %) يستخدمون الأيباد. وقد يعزى السبب في ذلك إلى سهولة استخدام الجوال وتوفره لدى عينة الدراسة، حيث هناك مميزات يهتم بها الطالب الجامعي في استخدام أدواته وخاصة وصوله لشبكات التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى أن كيفية امتلاكه متاحة ليس مثل امتلاك الكمبيوتر، أو الأيباد، حيث الحجم والسعر يؤديان دورا كبيرا في جعله هو الأداة الأكثر استخداما، والأكثر أهمية في جوانب الحياة العملية والعلمية وإمكانية الاستفادة من أدوات وبرامج وتطبيقات الجوال التي تكون متاحة ومتوفرة عليها، وبشكل تلقائي ليس مثل الكمبيوتر الذي يحتاج لشراء برامج متاحة أو حتى تنزيلها من مواقع غير مرخصة.

ثالثا: استجابات أفراد العينة بحسب المواقع المفضلة:

جدول (12): توزيع أفراد العينة بحسب المواقع المفضلة

المواقع المفضلة	العدد	النسبة المئوية
مواقع التواصل الاجتماعي	305	86.4
المدونات	9	2.5
تطبيقات الواتس آب	39	11.1
المجموع	353	100

يبين جدول (12) أن ما نسبته (86.4 %) يفضلون مواقع التواصل الاجتماعي، بينما (2.5 %) يحبذون المدونات، بينما (11.1 %) يحبذون تطبيقات الواتس آب. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنها الأكثر انتشارا في معظم أنحاء العالم، لما تقدمه من خدمات متنوعة ومميزة وجذابة، وسرعة التعامل في النقل ومتصلة بشكل مستمر دون توقف، أو اشتراك مثل: المدونات التي تحتاج في بعض الأحيان لحجز دومين" أي مساحة" والتي يجد المستخدم أن وجودها مؤقت ومربوط بالناشر، وأن الصعوبة الأخرى التي تعتبر أقل سبب في عدم وجود نسبة من المستخدمين عليها، وهي الواتس آب (WhatsApp)، الذي يكون مربوط برابط لا يمكن الدخول إلا من خلاله غير الخصائص التي تعيق النشر بتقييد الناشرين، أو الناقلين، بالإضافة إلى محدودية العدد المتاح عليها بعكس مواقع التواصل الاجتماعي المفتوحة للجميع باشتراك أو بدون. وهذا ما أكدته دراسة أبو الحسن (2018)، ودراسة أبو ليلة (2016)، وأغلب الدراسات التي تتحدث بشكل عام عن دور مواقع التواصل الاجتماعية وخاصة شبكات التواصل.

إجابة السؤال الأول:

ينص على: "ما درجة تقدير عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات فلسطين الجنوبية لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لديهم؟" وللإجابة عن هذا التساؤل، قام الباحثان باستخدام التكرارات، والمتوسطات، والنسب المئوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

جدول (13): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها (ن =353)

م	المجالات	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
.1	الضوابط والمحاذير	11	3.29	0.740	65.89	2	متوسطة
.2	التوجيه والإرشاد	13	3.43	0.745	68.56	1	كبيرة
.3	المخاطر والمعلومات الأمنية	13	3.10	0.817	62.01	3	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	37	3.27	0.689	65.49		متوسطة

يبين جدول (13) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة يساوي 3.27، وعند وزن نسبي (65.49 %)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على فقرات الاستبانة بشكل عام. وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف مستوى الوعي بأهمية وسائل الإعلام الجديد، إضافة إلى أن أغلب الطلبة يعانون من ظروف اقتصادية قد تحول دون استخدامهم للأجهزة التقنية الحديثة، أو قد يرجع الأمر إلى حداثة الاستخدام، بالإضافة إلى متوسط استخدام وسائل الإعلام الجديد في المؤسسات ذات التخصص بهذا المجال، مع قصور المؤسسات التعليمية في التوعية حول استخدام هذه الوسائل، وترويج المفاهيم الأمنية لطلبة الجامعات، مع التركيز على الجانب التواصلي فقط بعيدا عن المجال التعليمي، والتربوي، والثقافي. وهذا ما أكدته بعض الدراسات بأن للإعلام الجديد دورا في تعزيز الوعي الأمني بدرجة متوسطة مثل دراسة فيصل (2019) ودراسة .Alipour et al (2017)، ودراسة Xiong (2016)، ودراسة Imre (2016)، ودراسة أبو الحسن (2018)، ودراسة أبو ليلة (2016)، ودراسة عبد الرحمن (2015)، واختلفت مع دراسة ألوفي (2015).

ويتضح أيضا أن المجال الثاني (التوجيه والإرشاد) حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (68.56 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن هذه الدرجة تعبر عن مستوى وعي الطلبة بما يستفيدونه من إرشادات وتوجيهات حول السلوكيات الأمنية الصحيحة التي يمكن اتباعها، وهو ما أكدته دراسة عساف والغماري (2021)، حيث إن هذه المواد متاحة من قبل المؤسسات الرسمية والمنتشرة والمتداولة على مواقع التواصل الاجتماعي، والتي قد يشارك فيها النشطاء عند كل حدث أمني، بالإضافة إلى اهتمام الشباب بتوجيه بعضهم البعض، من خلال تبادل المعلومات والتوجيهات والإرشادات التي يتم طرحها من قبل المختصين والإعلاميين والنشطاء على مواقع التواصل الاجتماعي، خاصة أنها تستحق الاهتمام في ظل اتساع دائرة القرصنة السيبرانية.

وقد جاء المجال الأول (الضوابط والمحاذير) في المرتبة الثانية بوزن نسبي (65.89 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى معرفة أفراد العينة البسيط بالضوابط والمحاذير التي يمكن أن تحدق بهم من خلال وسائل الإعلام الجديد، وذلك بسبب تشعب المخاطر الأمنية التي قد يمارسها العدو أو المتربصين والتي تعددت أشكالها خلال السنوات الأخيرة، إضافة إلى دخول الاستراتيجيات الأمنية منحى جديدا، كما قد يعزى السبب إلى قصور نظرة أفراد العينة لطبيعة الدور الذي قد يقوم به الإعلام الجديد في هذا الجانب، وهو ما أكدته دراسة أبو ليلة (2016)، ودراسة عبد الرحمن (2015).

وقد جاء المجال الثالث (المخاطر والمعلومات الأمنية) في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (62.21 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى انسحاب اهتمام أفراد العينة نحو وسائل الإعلام الجديد إلى الترفيه والتسلية دون معرفة العواقب أو الالتزام بالمواطنة الرقمية، أو ضعف تجري المصداقية والموضوعية عند التعامل مع الأخبار، والذي يظهر جليا عند اشتعال مواقع التواصل بمشاركات الجمهور لأي خبر. إضافة إلى عدم وجود دليل على تحقق الخطر حتى تصبح معروفة، ويتم تناقلها بين الشباب، والأهم من ذلك هو قلة المختصين، وتسارع التطور الذي يحقق وجود مخاطر كبيرة، وكثيرة، ومجهولة، في بعض الأحيان، وهو ما أشارت إليه دراسة فيصل (2019).

تحليل فقرات مجال "الضوابط والمحاذير":

جدول (14): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال الضوابط والمحاذير وكذلك ترتيبها (ن = 353)

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	تحذرني وسائل الإعلام الجديد من عدم ترويج أية شائعات تزعزع أمن الوطن.	3.38	1.07	67.59	5
.2	تحثني على نبذ التعصب بأنواعه.	3.14	1.02	62.72	9
.3	تسهم في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدىّ.	3.22	0.93	64.48	8
.4	تحذرني من التعاطي مع الأفكار المنحرفة.	3.42	1.12	68.33	4
.5	تحذرني من مخاطر الوقوع في العمالة أو التخابر.	3.62	1.11	72.46	1
.6	تحذرني من مخاطر تعاطي المخدرات.	3.47	1.25	69.35	3
.7	تحذرني من عدم التبليغ عن الأشخاص ذوي الفكر المنحرف.	2.67	1.14	53.48	11
.8	تحذرني من خطر بعض مواقع الإنترنت المشبوهة.	3.58	1.04	71.67	2
.9	تشجعني على الإدلاء بأي معلومات تتعلق بالوضع الأمني للجهات المختصة.	3.08	1.15	61.64	10
.10	تعزز لدي مفاهيم الثقافة الأمنية كأساس للوعي الأمني.	3.32	1.03	66.40	7
.11	تعزز لدي أهمية العقيدة الأمنية لحمايتي من الانحراف الفكري وأصحابه.	3.34	1.04	66.74	6

يتضح من الجدول (14) أن مظاهر مجال الضوابط والمحاذير من وجهة نظر طلبة الجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية تراوحت بين (53.48 - 72.46 %). وقد جاءت الفقرة (5) " تحذرني من مخاطر الوقوع في العمالة أو التخابر." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (72.46 %)، وبدرجة تقدير كبيرة، وقد يعزى السبب في ذل إلى أن استغلال أجهزة الأمن الإسرائيلية لوسائل الإعلام الجديد يمثل حديث الساعة، من خلال عمليات الاختراق التي تنفذها في عمليات إسقاط وتجنيد العملاء، بالإضافة إلى تركيز المؤسسات الأمنية على التوعية بهذه الطرق، ومحاولة كشفها بسرعة؛ حتى لا يقع أحد فيها، وهذا يتفق مع دراسة عبد الرحمن (2015)، ودراسة فيصل (2019)، ودراسة أبو ليلة (2016)، ودراسة Imre (2016)، ودراسة العنزي (2018) في تعزيز الوعي الأمني.

وجاءت الفقرة (7) "تحذرني من عدم التبليغ عن الأشخاص ذوي الفكر المنحرف" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (53.48 %)، وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف قدرة الإعلام الجديد على تعزيز الوعي الكامل لدى الشباب، وضعف تقدير أفراد العينية لخطورة وجود أشخاص ذوي فكر منحرف في المجتمع، مع خوفهم من تبعات ذلك الأمر من اعتقال أو الاشتباه به بانتقال الفكر المنحرف له، والخوف من تبعات التبليغ عنه من طرف المنحرف فكريا، مع عدم وجود محددات واضحة لـ (ما هو الانحراف الفكري؟) والذي في بعض الأحيان قد يسميه المجتمع ب(المتدين) أو (المتدين الملتزم)، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة عبد الرحمن (2015).

تحليل فقرات مجال "التوجيه والإرشاد":

جدول (15): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال التوجيه والإرشاد وكذلك ترتيبها (ن = 353)

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	تعزز وسائل الإعلام الجديد لدي المفاهيم الأمنية وممارساتها الصحيحة.	3.47	0.95	69.35	6
.2	تعمق شعوري بالمسؤولية تجاه القضايا الأمنية.	3.44	1.00	68.84	8
.3	تذكرني بمخاطر التعامل مع الحسابات المشبوهة على مواقع التواصل الاجتماعي.	3.58	1.01	71.56	3
.4	تحثني على تعزيز روح الحوار.	3.49	1.01	69.80	5

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

جدول (15)؛ يتبع

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.5	ترشدني نحو الاستخدام الآمن للمعلومات وتداولها.	3.52	1.02	70.37	4
.6	تقدم لي نقدا بناء للأحداث والصراعات الأمنية.	3.21	1.02	64.19	13
.7	تذكرني بأثر العبادات في الحفاظ على السلامة الأمنية.	3.39	1.11	67.88	9
.8	توجهني نحو الفهم الصحيح لأحكام الشريعة والنصوص الدينية.	3.45	1.12	68.95	7
.9	تساعدني وسائل الإعلام الجديد على فهم الواقع وما يحيط به من تهديدات ومخاطر أمنية داخلية وخارجية.	3.58	1.05	71.67	2
.10	تحثني على المشاركة في أنشطة تطوعية لخدمة المجتمع.	3.32	1.07	66.40	10
.11	توجهني نحو المحافظة على خصوصيتي وسرية المعلومات التي تصلني.	3.66	1.05	73.14	1
.12	توضح لي مخاطر الغلو في الدين على السلم الاجتماعي.	3.22	1.04	64.48	12
.13	تبين آليات التواصل مع الأجهزة الأمنية عند الضرورة.	3.24	1.06	64.76	11

يتضح من الجدول (15) أن مظاهر محور التوجيه والإرشاد من وجهة نظر طلبة الجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية تراوحت بين (53.4 - 72.4 %)، وجاءت الفقرة رقم (11) "توجهني نحو المحافظة على خصوصيتي، وسرية المعلومات التي تصلني" في المرتبة الأولى بوزن نسبي (73.14 %)، وبدرجة تقدير كبيرة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى وعي أفراد العينة بقانون الجرائم الإلكترونية، والذي صدر بقرار من قبل الرئيس الفلسطيني والمتعلق بما تنشره وسائل الإعلام الجديد من تحديثات مستمرة في الحفاظ على خصوصية المستخدم، وفي الحفاظ على سرية المعلومات، وتحذيرهم دائما من أن هناك عدوا ينتظر هذه المعلومات؛ ليستفيد منها ضدهم، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة عبد الرحمن (2015).

في حين جاءت الفقرة (6) "تقدم لي نقدا بناء للأحداث والصراعات الأمنية" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (64.19 %)، وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى القصور فيما يخص الصراعات والأحداث الأمنية من تحليلات مختلفة مع وجود حالة من التشتت المتعلق بصعوبة الحياة اليومية وقلق المستقبل، ووجود منغصات تخضع للسلطة السياسية تفقد النقد جوهره، وتحيد المشاركة في اتخاذ القرار أو المشاركة، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة العنزي (2018).

تحليل فقرات مجال "المخاطر والمعلومات الأمنية":

جدول (16)؛ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مجال المخاطر والمعلومات الأمنية وكذلك ترتيبها (ن = 353)

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	تمكنني وسائل الإعلام الجديد من مواكبة الأحداث للجرائم الإلكترونية.	3.56	1.00	71.27	1
.2	تزودني بالمعلومات الأمنية الكافية حول سرقة الهوية وانتحال الشخصيات.	3.27	1.08	65.38	3
.3	تكسبني مهارات ومعلومات ومعارف أمنية كفيلة بتوعيتي حول المواطنة الرقمية.	3.21	0.98	64.25	4
.4	تزودني بمعلومات حول المطاردة الإلكترونية.	2.93	1.02	58.53	10
.5	تزودني بمعلومات كافية حول وسائل الإسقاط الإلكتروني التي يمارسها الاحتلال.	3.41	1.07	68.27	2
.6	تقدم تقارير دورية حول مكافحة جرائم التشهير.	2.96	1.10	59.26	9
.7	تقدم الإرشادات الأمنية الواجب اتباعها لتعزيز الوعي الأمني.	3.19	1.04	63.80	5
.8	تقدم المعلومات الكافية حول التنمر الإلكتروني وكيفية التصدي له.	3.13	1.14	62.61	6
.9	تبين كيفية مواجهة سرقات الملكية الفكرية.	2.93	1.11	58.53	11

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

جدول (16): يتبع

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.10	تزودني بمعلومات كافية لتوعيتي ضد جرائم التعدين للعملات الإلكترونية.	2.86	1.14	57.22	12
.11	تقدم معلومات كافية لكيفية التعامل مع جرائم الابتزاز الإلكتروني في حال وقوعها.	3.09	1.09	61.76	7
.12	تقدم المعلومات الكافية عن مخاطر التعامل مع الهاكرز.	2.99	1.19	59.72	8
.13	تزودني بمعلومات وافية عن مخاطر الوقوع كضحية للقرصنة السيبرانية.	2.78	1.22	55.64	13

يتضح من الجدول (16) أن مظاهر محور المخاطر والمعلومات الأمنية من وجهة نظر طلبة الجامعات الفلسطينية في المحافظات الجنوبية تراوحت بين (53.4 - 72.4 %)، حيث جاءت الفقرة (1) "تمكنني وسائل الإعلام الجديد من مواكبة الأحداث للجرائم الإلكترونية" في المرتبة الأولى بوزن نسبي (71.27 %)، وبدرجة تقدير كبيرة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى مواكبة وسائل الإعلام الجديد للجرائم الإلكترونية، والتي بدأت بالظهور بشكل سريع خلال السنوات العشر السابقة بسبب التطورات التكنولوجية، وبسبب تردي الوضع الاقتصادي، وذلك من خلال ما يتم نشره عن أي حدث في أي زمان ومكان، وهو ما يجعلها ميزة تستحق التقدير للمدونين.

وجاءت الفقرة (13) "تزودني بمعلومات وافية عن مخاطر الوقوع كضحية للقرصنة السيبرانية" في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (55.64 %)، وبدرجة تقدير متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى قلة المواد المتداولة على الإعلام الجديد والمتعلقة بأمن المعلومات، وندرة المختصين والناشرين عن هذا الموضوع، حيث يركز أغلب المدونين على النتيجة في محاربة الجرائم الإلكترونية دون التطرق إلى الأسباب الحقيقية وراءها، وهو ما أشارت إليه دراسة Imre (2016)، ودراسة أبو ليلة (2016).

إجابة السؤال الثاني:

ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني تعزى إلى المتغيرات (النوع، الجامعة، الكلية)؟" وللإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى). وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T. test" لعينتين مستقلتين.

جدول (17): نتائج اختبار "T" لعينتين مستقلتين- النوع

المجالات	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضوابط والمحاذير	ذكر	140	3.3773	0.7376	1.700	غير دالة إحصائيا
	أنثى	213	3.2407	0.7386		
التوجيه والإرشاد	ذكر	140	3.4621	0.7872	0.687	غير دالة إحصائيا
	أنثى	213	3.4063	0.7177		
المخاطر والمعلومات الأمنية	ذكر	140	3.1159	0.8439	0.280	غير دالة إحصائيا
	أنثى	213	3.0910	0.8007		
الدرجة الكلية	ذكر	140	3.3184	0.7062	0.966	غير دالة إحصائيا
	أنثى	213	3.2460	0.6772		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (351) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (351) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

مـن النتائـج الموضحة في جدول (17) تبين أن القيمـة الاحتمالية (.sig) المقابلـة لاختبار "T" لعينتين مسـتقلتين أكبر من مستوي الدلالة 0.05 وبذلك يمكن اسـتنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـطات درجات تقدير أفراد العينة على كافة محاور الاستبانة تعزى إلى متغير النوع، وقد يعزى السـبب في ذلك إلى اهتمام كلا الجنسين سـواء الذكور أو الإناث بموضوع الوعي الأمني، فهو أحد الهموم المشـتركة لكلا الجنسـين في المجتمع الفلسـطيني، مع المعرفة الكاملة بأن أي عدو لا يميز بين ذكر أو أنثى وأنـه معني بكلا الطرفـين لأنهم أقطاب الصراع وعماد الوطن الذي يمكن من خلالهم النهوض بالمجتمع أو سقوطه، وهذا يتفق مع دراسة فيصل (2019)، وأبو الحسن (2018)، وعبد الرحمن (2015).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجـات تقدير أفراد العينة لمـدى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعـي الأمني تعزى إلى متغير الجامعة (الأزهر، القدس المفتوحة، الإسراء)"، وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

جدول (18): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الجامعة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الضوابط والمحاذير	بين المجموعات	2.568	2	1.284	2.361	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	190.300	350	0.544		
	المجموع	192.868	352			
التوجيه والإرشاد	بين المجموعات	1.594	2	0.797	1.438	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	194.031	350	0.554		
	المجموع	195.625	352			
المخاطر والمعلومات الأمنية	بين المجموعات	5670.	2	0.284	0.424	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	234.425	350	0.670		
	المجموع	234.992	352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.437	2	0.718	1.519	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	165.578	350	0.473		
	المجموع	167.015	352			

قيمة ف الجدولية عند درجة حرية (2 ،350) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.82
قيمة ف الجدولية عند درجة حرية (2 ،350) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.62

مـن النتائـج الموضحة في جدول (18) تبـين أن القيمة الاحتمالية (.sig) المقابلـة لاختبار "F" أكبر من مستوي الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة على كافة محاور الاسـتبانة تعزى إلى متغير الجامعة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى خضـوع كافة أفراد الدراسـة إلى نفس الظروف الحياتية والواقع، رغم اختـلاف الجامعات، فهي تقع في منطقة جغرافية صغيرة، وبالتالي فالأفكار والمعتقدات لدى كافة أفراد الدراسة تقريبا متشابهة، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة عبد الرحمن (2015)، ودراسة فيصل (2019)، ويختلف مع دراسة أبو الحسن (2018) التي كانت الفروق فيها لجامعة دون الأخرى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات درجـات تقدير أفراد العينة لمـدى الإفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعـي الأمني تعزى إلى متغير الكلية (إنسانية، علمية، شرعية)" وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

جدول (19): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الكلية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الضوابط والمحاذير	بين المجموعات	0.495	2	0.248	0.451	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	192.373	350	0.550		
	المجموع	192.868	352			
التوجيه والإرشاد	بين المجموعات	0.349	2	0.175	0.313	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	195.275	350	0.558		
	المجموع	195.625	352			
المخاطر والمعلومات الأمنية	بين المجموعات	1.703	2	0.852	1.278	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	233.289	350	0.667		
	المجموع	234.992	352			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.507	2	0.254	0.533	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	166.508	350	0.476		
	المجموع	167.015	352			

قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2 ،350) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.82
قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2 ،350) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.62

من النتائج الموضحة في جدول (19) تبين أن القيمة الاحتمالية (.sig) المقابلة لاختبار "F" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة على كافة محاور الاستبانة تعزى إلى متغير الكلية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى خضوع كافة أفراد الدراسة إلى نفس مستوى التدريس والتوعية في الجامعات بغض النظر عن التخصص، كما أن المشكلة حياتية تشمل كافة الاتجاهات، و كذا الأفكار والتقديرات، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة أبو الحسن (2018)، ويختلف مع دراسة عبد الرحمن (2015) التي كانت الفروق فيها لصالح الكليات الإنسانية.

الاستنتاجات:

تأسيسا على ما سبق تجدر الإشارة إلى ارتفاع درجات التقدير لبعض مظاهر الاستفادة من الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني لدى طلبة الجامعات محل الدراسة، وعلى الرغم من ذلك فإنه يلاحظ الآتي:

- **التوعية الأمنية وتعزيز السلوك القيمي تعد مسؤولية قومية ووطنية تتطلب تضافر جهود كل المؤسسات المختلفة، وأن التجديد ومواكبة أساليب الحماية الأمنية رقميا أمر ضروري لمواجهة أساليب الإسقاط.**
- **تطور الرسالة الإعلامية الأمنية من خلال الإعلام الرقمي الجديد على نحو يواكب التطور لمفهوم الجريمة المستحدثة يتطلب تدخلا علميا من حيث الدراسات والوعي بدور علم النفس الأمني في التعامل مع مستويات الخطورة، والفئات الخطرة، حيث إن استحداث أنماط الإجرام الإلكتروني وتبعاتها اللاأخلاقية وانعكاساتها الخطيرة تحتاج إلى تكثيف الجهود بين كافة مؤسسات الدولة لتبصير المواطن ووقايته من أن يكون ضحية لها أو طرفا فيها.**
- **أساس الوعي الأمني هو بناء الشخصية الوطنية المتوازنة، الملتزمة بالآداب العامة والقيم الإسلامية، الأمر الذي يحقق الوازع الداخلي في مساندة الأجهزة الأمنية عند القيام بدورها في حماية الجبهة الداخلية من الجرائم الإلكترونية، وأن تحسين الصورة الذهنية للأجهزة الأمنية يعد من أهم عوامل نجاح الاستفادة من الإعلام الجديد خاصة وأن الهدف الرئيس للوعي الأمني هو تصحيح الأفكار والمفاهيم الخطأ، وتغيير الاتجاهات السلبية.**
- **يترتب على قصور دور الإعلام الجديد في تعزيز الوعي الأمني مشكلات خطيرة تساعد على التحول في المفاهيم حول الجريمة، وعلى التطور في أساليب التضليل حولها في ضوء التطورات التقنية الحديثة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

التوصيات:

على ضوء ما تقدم من النتائج والاستنتاجات، يوصي الباحثان بالآتي:

1. تضمين الوعي الأمني الرقمي في متطلبات الجامعات بهدف مواكبة أحدث التطورات التي تتطلب التوعية الأمنية فكرا وسلوكا.
2. تعزيز قدرات طلبة الجامعات غير المتخصص في الإعلام الجديد والتوعية الأمنية بإلحاقهم بدورات متخصصة وتطوير قدراتهم المعرفية والعلمية اللازمة للقيام بدورهم في هذا المجال.
3. عقد الندوات والدورات وورش عمل خاصة بالإعلام الجديد وتعزيز الوعي الأمني من قبل الجهات الرسمية (وزارة الداخلية)؛ بهدف زيادة فعالية التنشئة الأمنية التي تقوم بها والجامعات.
4. دعوة المواقع الفلسطينية الإلكترونية إلى زيادة الاهتمام بنشر ملخصات وتدوينات (ممولة) متعلقة بقضايا التوعية الأمنية.
5. إيجاد بيئة تشريعية وثقافية داعمة، تجرم التقصير في دور المؤسسة الإعلامية والتربوية في مجال التوعية الأمنية من خلال إجراء تعديلات على قانون الجرائم الإلكترونية.
6. دراسة المعالم المميزة لثقافة الوعي الأمني من خلال الإعلام الجديد، والتركيز عليها من خلال الأجهزة الإعلامية والأمنية بهدف دعم مقومات الجبهة الداخلية، والتحصين المجتمعي.

المراجع:

أبو الحسن، طاهر أحمد (2018). *دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز الوعي الأمني لدى المراهقين* (رسالة ماجستير)، جامعة عين شمس، مصر.

أبو حشيش، بسام محمد، والصالحي، نبيل محمود (2017). درجة الإفادة من «برنامج القيادة من أجل المستقبل» في تحسين أداء مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *8*(23)، 55-63.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (2005). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية الاجتماعية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء محمود (1987). *قياس وتقويم التحصيل الدراسي*، الكويت: دار القمم.

أبو ليلة، أيمن (2016). *اعتماد شباب محافظات قطاع غزة على المواقع الإلكترونية في تنمية وعيهم الأمني* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

بني خلف، محمود حسن (2007). أفضلية مصادر المعرفة الصحية من حيث أهميتها والإفادة منها كما يراها طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، دراسات: العلوم التربوية، 34(1)، 717-734.

الخمشي، سارة صالح (2010). دور المشروعات الصغيرة في الحد من مشكلة البطالة لدى الشباب: دراسة تطبيقية، *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، *50*(25)، 245-292.

دليو، فضيل (2010). *التكنولوجيا الجديدة والاتصال (NTIC/NICT) المفهوم – الاستعمالات – الآفاق* (ط1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سالم، أميرة (2018). دور وسائل الإعلام في تعزيز الثقافة الأمنية لدى الشباب الجامعي المصري، *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، *18*(1)، 74-136.

الشرافي، رامي (2012). *دور الإعلام التفاعلي في تشكيل الثقافة السياسية لدى الشباب الفلسطيني* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

شقورة، ناريمان (2014). *تأثير وسائل التواصل الاجتماعي والاتصال الحديثة على التغيير السياسي في المنطقة العربية 2011-2014* (رسالة ماجستير)، جامعة القدس، فلسطين.

الشمري، محمد (2018). تأثير الإعلام الجديد على الأمن الأسري، *مجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، *6*(1)، 2 - 22.

عبد الرحمن، محمد (2015). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

عثمان، نصر الدين (2019). دور الإعلام الجديد في الترويج للشائعات وآليات التصدي لها: دراسة ميدانية على أساتذة الإعلام والإعلاميين، *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط*، *23*(2)، 211-241.

عساف، محمود، والغماري، علاء (2021). دور مشروع التحصين المجتمعي الفلسطيني في تعزيز الجبهة الداخلية وسبل تفعيله، *مجلة الدراسات الاجتماعية*، *27*(2)، 1-28.

العمري، على (2010). *إدمان الإنترنت وبعض آثاره النفسية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية* (رسالة ماجستير)، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

العنزي، سعد الأسود عسكر السبيعي (2018). *دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الوعي الأمني لدى الجمهور السعودي: دراسة ميدانية* (رسالة ماجستير)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

عيساني، رحيمة (2013). الصراع والتكامل بين الإعلام الجديد والإعلام التقليدي، *مجلة الباحث الإعلامي*، *20*(5)، 50-67.

فيصل، علاء (2019). *استخدامات المعلمين الفلسطينيين لشبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز الوعي الوطني لدى طلبة المرحلة الثانوية دراسة ميدانية في محافظات غزة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

لمطاعي، فيروز (2019). تأثير الإعلام الجديد على أساليب الممارسة الاجتماعية: دراسة تطبيقية على عينة من رواد مواقع التواصل الاجتماعي، *مجلة العربي للدراسات الإعلامية*، *7*(1)، 89-106.

المحارب، سعد (2011). *الإعلام الجديد في السعودية، دراسة تحليلية في المحتوى الإخباري للرسائل النصية القصيرة*، الكويت: جداول للنشر والتوزيع.

المقدادي، خالد (2011). *ثورة الشبكات الاجتماعية*، عمان، الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.

المهان، محمد حسين (2013). *دور وسائل الإعلام في نشر الوعي الأمني لدى الجمهور الكويتي* (رسالة ماجستير)، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

النفيعي، هالة بنت عبد الله (2012). *دور الإدارة المدرسية في تنمية الثقافة الأمنية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف* (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الهاشمي، مجد (2006). *الإعلام المعاصر وتقنياته الحديثة*، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

Ahmad, N., Hussain, A., & Tariq, M. S. (2014). Electronic Media, a tool for Public Awareness on Political Issues. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review, 4*(2), 158-164.

Alipour, K., Sadeghi, O., & Bokani, A. (2017). The Impact of the Media on Society in Terms of Shaping Culture and Security Ideologies for Youth. *Annals of Tourism Research, 36*(1), 85-102.

Aloufi, A. E. M. (2015). *A Cognitive Theory-based Approach for the Evaluation and Enhancement of Internet Security Awareness among Children Aged 3-12 Years* (Master thesis). Rochester, New York.

Bartlett, J. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 19*(1), 43-50.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

Imre, I. (2016). *Assessing The Impact of United States Mass Media on Croatian Youth Cultural Culture* (Doctoral dissertation). University of Tennessee, Knozville.

Lemish, D., & Rice, M. L. (1986). Television as a talking picture book: A prop for language acquisition. *Journal of Child Language, 13*(2), 251-274.

Mangold, W. G., & Faulds, D. J. (2009). Social media: The new hybrid element of the promotion mix. *Business Horizons, 52*(4), 357-365.

Shayer, M., & Ginsburg, D. (2009). Thirty years on–a large anti-Flynn effect/(II): 13-and 14-year-olds. Piagetian tests of formal operations norms 1976–2006/7. *British Journal of Educational Psychology, 79*(3), 409-418.

Xiong, R. (2016). Towards Building a Successful Security Culture Among Young People in Norway Through the Media. *International Journal of Emerging Technologies & Society, 9* (11), 56-86.

Arabic References in Roman Scripts:

Abdulrahman, Muhammad (2015). *Dawr shabakat altawasul alaijtimaeii fi taeziz al'amn alfikrii ladaa talabat aljamieat Alfilastiniat bi Ghaza* (Risalat majistir), Jamieat Al'azhara, Ghaza.

Abu Alhasan, Tahir Ahmed (2018). *Dawr mawaqie altawasul alaijtimaeii fi taeziz alwaey al'amnii ladaa almurahiqin* (Risalat majistir), Jamieat Eayn Shams, Misr.

Abu Allam, Raja Mahmoud (1987). *Qias wataqwim altahsil aldirasi*, Alkuaytu: Dar Alqimami.

Abu Hashish, Basaam Muhammad, wa Al-Salihi, Nabil Mahmoud (2017). Darajat al'iifadat min Barnamaj Alqiadat min 'Ajl Almustaqbali fi tahsin 'adaa' mudiri madaris wikalat alghawth bimuhafazat Ghaza, *Majalat Jamieat Alqudus Almaftuhat Lil'abhath Waldirasat Altarbawiat Walnafsiati, 8*(23), 55-63.

Abu Hatab, Fouad, wa Sadiq, Amal (2005). *Manahij albahth waturuq altahlil al'iihsayiyi fi aleulum alnafsiat waltarbawiat aliajtimaeiati*, Alqahira: Maktabat Al'anjilu Almisriati.

Abu Laila, Ayman (2016). *Aietimad shabab muhafazat qitae ghazat ealaa almawaqie al'iiliktruniat fi tanmiat waeyihim al'amnii* (Risalat majistir), Aljamieat Al'iislamiati, Ghaza.

Al-Anzi, Saad Al-Aswad Askar Al-Subaie (2018). *Dawr wasayil altawasul alaijtimaeii fi taeziz alwaey al'amnii ladaa aljumhur Alsaeudii: Dirasatan maydania* (Risalat majistir), Jamieat Nayif Alearabiat Lileulum Al'amniati, Alsaeudia.

Al-Hashimi, Majd (2006). *Al'iielam almueasir watiqniaatuh alhaditha*, Al'urdunu: Dar Almanahij Lilnashr Waltawziei.

Al-Khamshi, Sarah Saleh (2010). Dawr almashrueat alsaghirat fi alhadi min mushkilat albitalat ladaa alshababi: Dirasat tatbiqiata, *Almajalat Alearabiat Lildirasat Al'amniat Waltadrib, 50*(25), 245-292.

Al-Mahan, Muhammad Hussain (2013). *Dawr wasayil al'iielam fi nashr alwaey al'amnii ladaa aljumhur Alkuaytii* (Risalat majistir), Jamieat Alqahirati, Alqahirat, Misr.

Al-Miqdadi, Khaled (2011). *Thawrat alshabakat aliajtimaeiati*, Amman, Al'urdunu: Dar Alnafayis Lilnashr Waltawziei.

Al-Muharib, Saad (2011). *Al'iielam aljadid fi alsaeudiati, dirasat tahliliat fi almuhtawaa al'iikhbarii lilrasayil alnasiyat alqasirati*, Alkuayt: Jadawil Lilnashr Waltawziei.

Al-Nafi'i, Hala bint Abdullah (2012). *Dawr al'iidarat almadrasiat fi tanmiat althaqafat al'amniat ladaa tulaab almarhalat althaanawiat bimuhafazat Altaayif* (Risalat majistir), Jamieat 'Um Alquraa, Almamlakat Alearabiat Alsaeudia.

Al-Omari, Ali (2010). *Edman al'iintirnit wabaed atharih alnafsiat walaijtimaeiat ladaa tulaab almarhalat althaanawiat fi muhafazat Mahayil Altaelimia* (Risalat majistir), Jamieat Almalik Khald, Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati.

Al-sharafi, Rami (2012). *dawr al'iielam altafaeulii fi tashkil althaqafat alsiyasiat ladaa alshabab alfilastinii* (risalat majistir), jamieat al'azhar, ghaza.

Al-Shamri, Muhammad (2018). Tathir al'iielam aljadid ealaa al'amn al'usari, *Majalat Al'iiliktruniat Alshaamilat Mutaeadidat Altakhasusati, 6*(1), 2- 22.

Assaf, Mahmoud, wa Al-Ghamari, Alaa (2021). Dawr mashrue altahsin almujtamaeii Alfilastinii fi taeziz aljabhat aldaakhiliat wasubul tafeilihi, *Majalat Aldirasat Alaijtimaeiati, 27*(2), 1-28.

Bani Khalaf, Mahmoud Hassan (2007). 'Afdaliat masadir almaerifat alsihiyat min hayth 'ahamiyatuha wal'iifadat minha kama yaraha talabat almarhalat al'asasiat aleulya fi Al'urduni, *Dirasat: Aleulum Altarbawiati, 34*(1), 734-717.

Delio, Fadil (2010). *Altiknulujya aljadidat waliatisal (NTIC/NICT) almafhum – alaistiemalat – alafaq* (Taba'a1), Amman: Dar Althaqafat Lilnashr Waltawziei.

Essani, Rahima (2013). Alsirae waltakamul bayn al'iielam aljadid wal'iielam altaqlidii, *Majalat Albahith Al'iielamii, 20*(5), 50-67.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.3

Faisal, Alaa (2019). *Aistikhdamat almuealimin alfilastiniiyn lishabakat altawasul alaijtimaeii fi taeziz alwaey alwatanii ladaa talbat almarhalat althaanawiat dirasatan maydaniatan fi muhafazat Ghaza* (Risalat majistir), Aljamieat Al'iislamiati, Ghaza.

Lamtaei, Fairouz (2019). Tathir al'iielam aljadid ealaa 'asalib almumarasat alaijtimaeiati: dirasat tatbiqiat ealaa eayinat min ruaad mawaqie altawasul alaijtimaeii, *Majalat Alearabii Lildirasat Al'iielamiati, 7*(1), 89-106.

Othman, Nasreddin (2019). Dawr al'iielam aljadid fi altarwij lilshaayieat waliat altasadiy laha: dirasat maydaniat ealaa 'asatidhat al'iielam wal'iielamiiyna, *Majalat Buhuth Alealaqat Aleamat Alsharq Al'awsat, 23*(2), 211-241.

Salem, Amira (2018). Dawr wasayil al'iielam fi taeziz althaqafat al'amniat ladaa alshabab aljamieii Almisrii, *Almajalat Almisriat Lildirasat Almutakhasisati, 18*(1), 74-136.

Shaqqoura, Nariman (2014). *Tathir wasayil altawasul alaijtimaeii walaitisal alhadithat ealaa altaghyir alsiyasii fi almintaqat alearabiat 2011-2014* (Risalat majistir), Jamieat Alquds, Filastin.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس من وجهة نظرهم - جامعة بخت الرضا - السودان

الاستلام: 13/إبريل/2021
التحكيم: 25/مايو/2021
القبول: 5/يوليو/2021

محمد علي محمد علي الضو[1,*]

© 2021 University of Science and Technology, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة بخت الرضا، السودان
* عنوان المراسلة: abuharith101@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس من وجهة نظرهم - جامعة بخت الرضا - السودان

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات عضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس من وجهة نظرهم بجامعة بخت الرضا، والكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد العينة تُعزى للمتغيرات الآتية: النوع (ذكر، أنثى)، الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (65) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقام الباحث بإعداد استبانة لقياس اتجاهات البحث العلمي والتدريس خرجت في صورتها النهائية مكوّنة من (17) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا نحو البحث العلمي والتدريس جاءت بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغيري النوع (ذكر، أنثى) والرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، وأوصت الدراسة بأن توفر إدارة الجامعة الدعم المادي الكافي للبحث العلمي، من خلال توفير الأدوات والأجهزة والمعامل والمكتبات العلمية؛ لتشجيع البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، البحث العلمي، التدريس، أعضاء هيئة التدريس. جامعة بخت الرضا، السودان.

Attitudes of Teaching Staff Members towards Research and Teaching at the University of Bakht Al-Ruda, Sudan

Abstract:

The study aimed to identify the attitudes of teaching staff members at the University of Bakht Al-Ruda towards research and teaching from their perspective, and to investigate if there are statistically significant differences between the means of the study participants due to the variables of gender (male, female) and academic rank (associate professor, assistant professor). To achieve this, the descriptive method was adopted and a questionnaire was developed and administered to a sample of (65) teaching staff members who were randomly selected. The final version of the questionnaire consisted of 17 items on teachers' attitudes towards research and teaching. The study results revealed that teaching staff members' attitude towards research and teaching at the University of Bakht Al-Ruda was medium, and there were no significant differences in the means of their responses due to gender (male, female), and academic rank (associate professor, assistant professor). The study concluded with a number of recommendations, including that the university administration should provide sufficient financial support for research by providing tools, equipment, laboratories and libraries to encourage research.

Keywords: attitude, research, teaching, teaching staff members, University of Bakht Al-Ruda, Sudan.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

المقدمة:

يشكل التعليم الجامعي في السودان قمة السلم التعليمي وله مكانته الخاصة في المجتمع السوداني، ويتوقف ذلك على مدى قدرة الجامعات على أداء وظائفها المختلفة التي يمكن إجمالها في ثلاث وظائف رئيسة: هي نقل المعرفة من خلال التدريس، وإنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي، وتنمية المجتمع وخدمته، فالعملية التعليمية تعد مجالاً خصب لإثراء البحث، وهي في الوقت نفسه تعمل على إعداد الأجيال في التخصصات المختلفة وذلك لتحقيق التنمية الشاملة وتوظيف نتائج البحث العلمي لإرساء قواعد التقدم العلمي والتكنولوجي بمؤسسات المجتمع المختلفة، ومن ثم توظف الجامعة التدريس والبحث العلمي لمعالجة المشكلات الاجتماعية.

ويرى الثبيتي (2003، 467) "أن وظيفتا التدريس والبحث العلمي تعتبران أكثر أهمية وحيوية وأبلغ أثر في حياة المجتمع، بالرغم من الاعتراف المطلق بأهمية وحيوية التدريس كونه وظيفة أساسية لجميع مؤسسات التعليم العالي على اختلاف أنماطها وأشكالها، إلا أن اهتمام الجامعات أصبح مركز بشكل أكبر على البحث العلمي، وذلك لما يتحقق من خلاله من اكتشافات وابتكارات علمية وإبداعات معرفية يترتب عليها السمعة والمكانة والتميز في الأوساط الأكاديمية سواء بالنسبة للباحثين البارزين أو للجامعات نفسها. ومن أجل تشجيع البحث العلمي ومكافأته ارتبطت الأوضاع الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من حيث الترقيات وزيادة الرواتب بالإنتاجية العلمية أكثر من ارتباطها بالتدريس".

يمثل البحث العلمي كما يرى خطابية والسعود (2011، 572) "أحد وظائف الجامعة الرئيسة، التي تنفذها من خلال مراكزها البحثية وكلياتها ووحداتها المختلفة، ولكن الأساس في عملية البحث العلمي يتمثل في أعضاء هيئة التدريس، الذين ينفذون مشاريع البحث العلمي، وهم الذين يشرفون على مشاريع البحوث العلمية التي يقدمها طلبتهم في سنوات التخرج، وهم الذين يشرفون على رسائل الماجستير واطروحات الدكتوراه لطلبتهم".

ويعد البحث العلمي عند النجار (2018، 154) "أحد أهم وظائف الجامعات؛ لأنه يعتبر مركز للإبداع العلمي وإنماء المعرفة وإثرائها ونشرها والسعي لتوظيفها لحل المشكلات المختلفة التي يواجهها المجتمع".

ويشير بوجلال (2018، 437) "إلى اتفاق التربويين على أهمية الأستاذ الجامعي في العملية التعليمية، إذ يقع على عاتقه العديد من المسؤوليات إضافة إلى التعليم والبحث والإشراف الأكاديمي وخدمة المجتمع، فهو المسؤول المباشر عن تخطيط المنهج وتنفيذه وتوفير بيئة تعلم مناسبة للطلبة، وإعداده للخروج بمواصفات وخصائص ومهارات مطلوبة، ذلك من خلال البرامج التعليمية المختلفة".

ويؤكد عاشور (2004، 155) "أن للجامعة وظائف متعددة، وذلك من خلال البحوث التي يقوم بها عضو هيئة التدريس لخدمة المجتمع وتطويره والنهوض به في كافة المجالات، لأن هذه البحوث يتم تطبيقها في برامج التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية".

ويشير مرازقة (2013، 312) "إلى أن البحث العلمي هو حصيلة مجهود منظم يهدف إلى الإجابة عن التساؤلات المتصلة بموضوع ما، وهو محاولة لاكتشاف المعرفة، والتنقيب عنها وتنميتها، وفحصها، وتحقيقها بتقصٍ دقيق، ونقد عميق، ثم عرضها عرض مكتملاً بذكاء وإدراك".

ويظل البحث العلمي لدى الأستاذ والحجار (2005) المنطلق الأساسي لتوفير أحسن الموارد البشرية وتسخيرها للمساهمة الفعلية والفعالة، إلى جانب وسائل الدولة، في المجهود الجماعي لرفع التحديات وجني الثمار.

ولذا يرى عيسى والناقة (2009، 32) "أن أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة؛ لأنهم هم الذين يتحملون مسئولية التدريس في الجامعة سواء على مستوى الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا، وهم المسئولون عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، ويتحملون

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

مسـئولية النشاط البحثي في الجامعة، وهم الذين يضعون المناهج الدراسية ويحددون المقررات الدراسية، ومن خلالهم تتحقق خدمة المجتمع؛ ولذلك فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجانب التدريسـي عمـل في غاية الأهمية، انطلاق من أن تحقيـق أهداف الجامعة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها".

ويشـير الجراح والشـريفين (2010، 91) "إلى أن عضو هيئة التدريس الجيد لا بد أن يكون مهتم بثلاثة مجـالات هي: المجال الشـخصي، والمعرفي، والمهني، وهي مجالات متداخلـة ومترابطة من حيث مضمونها، فالمـدرس الجيد يكون على درجة عالية من التأهيل الأكاديمي، والمسـلكي، والإلمام بالمادة الدراسـية، كما يتصـف بالقدرة على التعامـل الناجح مع طلبته، بطريقة تجعله قريب منهم، ومحبب إليهم، وكذلك لديه القدرة على الاسـتخدام الأمثل لأساليب التدريس الجيدة، وطرائق التقويم الموضوعية، وهو الذي يترك آثارًا دائمة في سلوك طلبته".

ويرى خليفة، أحمد والحيلة (2014، 18) "أن الاهتمام بالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي يأتي من خلال مجموعـة من المهارات تتمثل بمهارات التخطيط لتدريـس المادة، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم تعلـم الطلبة، ومهارات الاتصـال والتواصل مع الطلبة؛ كونها عاملًا حاسمًـا ومؤثرًا في تحقيق الأهداف المنشودة، وفي جودة مخرجات النظام التعليمي الجامعي".

ويوضح زيدان (2012، 20) "أنه يجب على كل عضو هيئة تدريس أن يلتزم بتقديم خطة سـنوية للأداء في بداية كل عام جامعي، وتشـمل تلك الخطة المهام والأنشـطة التي يفترض منه أن يؤديها خلال العام، وذلك فيما يتعلق بالتدريس والبحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع، وأن يلتزم بتقديم تقرير سنوي في نهاية العام موضح به ما تم إنجازه من الخطة وما لم يتحقق منها، وتوضيح الأسـباب لما لم يتم إنجازه وما يتبعه من أنشـطة لتحسـين وتعزيز جوانبه المختلفة في الخطة اللاحقة، مما يؤدي إلى تطوير أدائه ومن ثم الارتفاع بجودة أداء الجامعة وتحسين نوعية خدماتها ومخرجاتها".

ممـا تقدم يتضـح اهتمام الجامعات بالبحث العلمي؛ وذلك لحرصها على السـبق والتميز في مجال الإبداع المعـرفي، وذلك من خـلال الأبحاث والتجارب العلمية التي تؤدي إلى إنتاج وتوليد معرفة ونظريات علمية جديـدة وإنجازات متطورة، وهذه الإنجازات العلمية الـتي تحققها الجامعات من خلال البحث العلمي هي التي تعطي تلك الجامعات سمعة ومكانة علمية مرموقة في الأوساط الأكاديمية العالمية، فالسمعة والمكانة العلمية التي اكتسبتها تلك الجامعات كانت بسبب نشاطها البحثي، الأمر الذي مكنها من استقطاب الكفاءات العلميـة البارزة من أعضـاء هيئة التدريس والذين إلى جانب وظيفة البحـث العلمي يقومون بوظيفتهم الأساسـية ألا وهي التدريس والذي من خلاله يتم إعداد المتخرجين المهنيين المتخصصين والمؤهلين للقيام بمتطلبات تنمية مجتمعاتهم.

وسيتم عرض بعض الدراسات السابقة على النحو الآتي:

في السودان دراسة عبد الله (2010) التي هدفت إلى التعرف على واقع أداء عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطـوم في وظيفتي التدريس والبحث العلمي في ضوء الاتجاهات الحديثة للجودة، واسـتخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم عينة الدراسـة (54) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسـة إلى أن البحث العلمي بجامعة الخرطوم بحاجة إلى دعم مالي.

أما الدراسات العربية فقد هدفت دراسة الثبيتي والقرني (1993) إلى التعرف على طرق وأساليب تقويم أداء أعضـاء هيئـة التدريس في الجامعات السـعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤسـاء الأقسـام؛ بهدف تحديد درجة أهمية واسـتخدام طرق وأسـاليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس؛ لتحقيق ذلك تم اسـتطلاع آراء مجتمع الدراسـة الكلي البالغ عددهم (227) عميدًا ورئيس قسـم في أربع جامعات تم اختيارها عشـوائيـ ، وكشفت نتائج الدراسـة أن فقرات طريق تقويم أداء التدريس جاءت بدرجة عالية، كما أوضحت أن طرق تقويم الوظيفة البحثية لأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة عالية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

وهدفت دراسة الدهشان والسيسي (2004) إلى التعرف على أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية في درجة أهمية بعض جوانب الأداء الأكاديمي – خاصة الجانب التدريسي منه – ودرجة ممارستهم لها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واتخذت من الاستبانة أداةً لمسح آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (245) عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى عدةٍ نتائج من أهمها: أن أفراد العينة يرون أن كل جوانب الأداء التدريسي التي تناولتها الدراسة على درجة كبيرةٍ من الأهمية، وأنهم يمارسون جوانب تهيئة الطلاب لدراسة المقرر، وأساليب التدريس بدرجة متوسطة، ويمارسون جانبي الاستعداد للتدريس بدرجة كبيرةٍ.

وهدفت دراسة خطابية والسعود (2011) إلى التعرف على تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقة ذلك بإنجازهم البحثي، وبلغت عينة الدراسة (510) عضو هيئة تدريس، وتم تطوير استبانة للتعرف على تصورات أعضاء الهيئات التدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات أعضاء الهيئات التدريسية لإنجازهم البحثي جاء بدرجة متوسطة.

ودراسة مناعي (2011) التي هدفت إلى التعرف على دور الجامعة الأردنية في تنمية البحث العلمي من وجهة نظر القادةُ الأكاديميين فيها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تصميم أداةُ الدراسة وهي استبانة مكونة من (27) فقرةً، وتكونت عينة الدراسة من (167) قائد أكاديمي ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التقدير لدور الجامعة الأردنية في تنمية البحث العلمي من وجهة نظر القادةُ الأكاديميين كانت عالية.

ودرس الفليت (2015) دور البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية، واستخدم المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تكونت من (50) فقرةً على (88) مشرف جامعي ، وأوضحت نتائج الدراسة أن دور البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية جاء متوسط .

ودرس ربابعة (2015) مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية للكفايات التدريسية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم، في ضوء متغيرات الرتبة الأكاديمية والخبرةُ، تكونت عينة الدراسة من (97) عضو هيئة تدريس، ووضع الباحث أداةُ تقيس درجة امتلاكهم للكفايات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التعليمية الثلاث: التخطيط والتنفيذ والتقويم من وجهة نظرهم مرتفعة بدرجات متفاوتة، حيث جاء التنفيذ أولاً، ويليه التخطيط، وأخير مجال التقويم، وأن امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التعليمية بين أستاذ مشارك وأستاذ مساعد في مجال التنفيذ جاء لصالح استاذ مشارك.

ودرس النجار (2018) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في مجال العلوم نحو البحث العلمي والتدريس في جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (40) عضو هيئة تدريس، وقام الباحث بإعداد استبانة لقياس الاتجاهات نحو البحث العلمي والتدريس، وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك جميع أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو البحث العلمي والتدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة نحو البحث العلمي والتدريس تبع لمتغير الرتبة العلمية أو النوع.

أما الدراسات الأجنبية فقد استهدفت دراسة Tang وChamberlain (1997) التعرف على اتجاهات الأكاديميين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس، وتكونت عينة الدراسة من (155) رئيس قسم وعميد، و(232) عضو هيئة تدريس في ست جامعات أمريكية، وقد أظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن متطلبات البحث العلمي تتعارض مع متطلبات التدريس، وأنه يصعب أن يكون عضو هيئة التدريس باحث متميز ومدرس فعالاً في الوقت نفسه.

واستهدفت دراسة Tang وChamberlain (2003) التعرف على أثر بعض العوامل مثل الرتبة العلمية وطول الخدمة في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس، وتكونت عينة الدراسة من (233) عضو هيئة تدريس في ستة جامعات أمريكية، واستخدمت استبانة مكونة من (21) فقرةً، وتحدد

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس، وأظهرت الدراسة أن طول الخدمة كان له تأثير كبير على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالتوجه نحو البحث العلمي.

وأما دراسة Mamiseishvili، Miller وLee (2016) فهدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي نحو أدوارهم في البحث العلمي والتدريس وعلاقته بالرتبة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (4400) عضو هيئة تدريس في عدة جامعات أمريكية، واستخدم استبانة للتعرف على مدى رضاهم عن أدوارهم في الجامعة، وأظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس ف رتبة أستاذ مشارك أقل رض من الأساتذة والأساتذة المساعدين فيما يتعلق بخدمتهم في الجامعة وكذلك العبء التدريسي، وأوصت الدراسة بتوفير بيئة مناسبة للعمل والبحث العلمي.

وهدفت دراسة Khan، Shah وKhan (2018) إلى التحقق من اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الأنشطة البحثية، وبلغ حجم عينة الدراسة (240) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم من ست جامعات بطريقة عشوائية، وأظهر أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو أنشطتهم البحثية.

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة تتضح أهمية معرفة اتجاهات البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة؛ مما يقود إلى تحسين العملية التعليمية، وأوضحت بعض الدراسات اتجاهات إيجابية نحو البحث العلمي مثل دراسة .Khan et al (2018)، واتفقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في أن مستوى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي كان بدرجة متوسطة، مثل دراسة خطابية والسعود (2011)، ودراسة الفليت (2015)، والاتجاه نحو التدريس كان بدرجة كبيرة، دراسة النجار (2018)، والبعض الآخر جاء مستوى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس بدرجة مرتفعة، مثل دراسة مناعي (2011)، ودراسة النجار (2018)، كما أوضحت بعض الدراسات عدم رضا أعضاء هيئة التدريس عن واقع البحث العلمي بجامعاتهم وذلك لافتقاره إلى الإمكانات المادية اللازمة، مثل دراسة عبد الله (2010)، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار أداة الدراسة المناسبة، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، وأساليب التحليل الإحصائي باستخدام المتوسطات واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها أول دراسة تناولت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس بجامعة بخت الرضا بالسودان.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تحاول الدراسة الحالية بحث واقع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس بجامعة بخت الرضا، حيث لاحظ الباحث تركيز أعضاء هيئة التركيز على وظيفة البحث العلمي؛ لأن البحوث أصبحت جزء أساسي وشرط لترقيتهم وتوليهم الوظائف القيادية، كما أن الجامعة تدعو لمزيد من البحث العلمي، في نفس الوقت تدعو لإنجاز مهنة التدريس، وهناك بعض الدراسات بينت أنه يصعب على عضو هيئة التدريس أن يكون باحث متميز ومدرس فعالاً في الوقت نفسه Tang وChamberlain (1997)، كما أظهرت دراسة Tang وChamberlain (2003) أن طول الخدمة لعضو هيئة التدريس له تأثير كبير فيما يتعلق بالتوجه نحو البحث العلمي، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس من وجهة نظرهم بجامعة بخت الرضا؟
   - أ- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي من وجهة نظرهم بجامعة بخت الرضا؟
   - ب- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريس من وجهة نظرهم بجامعة بخت الرضا؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند 0.05 في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا نحو البحث العلمي والتدريس تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

3. هـل توجد فروق دالة إحصائيـ عند 0.05 في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا نحو البحث العلمي والتدريس تعزى للرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس بجامعة بخت الرضا.
2. التعـرف على مسـتوى الفروق بين تقديرات أفـراد العينة تبع لمتغيري النوع (ذكـر، أنثى)، والرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من موضوع الدراسة والمتمثلة في الآتي:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهية النظرية للدراسة في أنها:

1. تقع في حقل الدراسـات المعنية ببحث أدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعة واتجاهاتهم نحو هذه الأدوار (البحث العلمي والتدريس).
2. تعد الدراسة مدخلاً مهم لفهم عنصر مهم في نظام التعليم الجامعي وهو عضو هيئة التدريس، حيث يعـد عضو هيئة التدريس في الجامعة العنصر الرئيس في تحقيق وظائفها الثلاث: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والذي يؤثر دوره بشكل فاعل في مخرجات التعليم العالي.

الأهميـة التطبيقية: تأتي هذه الدراسـة لرصد اتجاهـات أعضاء هيئة التدريس نحـو البحث العلمي والتدريس، وبالتالي فإن موضوع الدراسة:

1. يعد مدخلاً لفهم جوانب النظام التعليمي الجامعي من ناحية، والكشف عن المشكلات التي تواجهه من ناحية أخرى.
2. يسـهم في تقديم تغذية راجعة لصانعي القرار في الجامعة لتطوير وظيفتي التدريس والبحث العلمي واللوائح المتعلقة بهما والترقيات والمكافآت بما يحقق الأهداف المطلوبة.
3. كمـا تعد هذه الدراسـة الأولى الـتي أجريت في جامعة بخـت الرضا عن اتجاهـات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس، وذلك لأهمية الجانب التدريسي والبحث العلمي للجامعة بما يمثله كجانب تطبيقي عملي.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الموضوعية والزمانية والمكانية والبشرية كالآتي:

- الحـدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسـة على اتجاهات أعضاء هيئـة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس بجامعة بخت الرضا.
- الحدود الزمانية: يقتصر تطبيق الدراسة على العام الدراسي (2020/2019م).
- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على جامعة بخت الرضا بجمهورية السودان.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا من ذوي الرتب العلمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، من كليات التربية والكليات الإنسانية والعلمية.

مصطلحات الدراسة:

- **البحث العلمي:**

يعرفـه العنزي (2011، 1841) بأنه "الأنشـطة العلمية كافة التي يؤديهـا أعضاء هيئة التدريس، والتي تشـمل القيام بالدراسات العلمية النظرية أو الميدانية أو النظرية الميدانية، في مجالات العلوم الإنسانية، والقيام بالدراسات المعملية في مجال العلوم والتخصصات العلمية، والقيا بتأليف الكتب المنهجية والعلمية".

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

• **التدريس الجامعي:**

يعرفه ناصر ومحسن (2016، 67) بأنه "هو كل شخص لديه شهادة عليا ممن يقوم بعملية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع في الجامعة، وممن لديه لقب علمي بدرجة (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك وأستاذ). ويعرف الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس إجرائي في الدراسة الحالية "بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس في استبانة الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا المطبقة في هذه الدراسة".

• **عضو هيئة التدريس:**

يشير غالب وعالم (2008: 168) "إلى أن مسمى عضو هيئة تدريس يطلق في كثير من الجامعات، على كل من يكون عمله الأساس التدريس أو البحث الأكاديمي، سواءً كان عمله في الجامعة جزئي أو كلي . وهم الأساتذة الحاصلون على درجة الدكتوراه أو ما يعادلها من المصنفين على وظيفة (أستاذ، أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)، ممن يقومون بالتدريس والبحث العلمي كأعمال أساسية لهم في الجامعات".

• **جامعة بخت الرضا:**

جامعة سودانية قومية، مقرها مدينة الدويم بولاية النيل الأبيض، وتضم عشر كليات، ومركز التصحر ومركز التدريب، وتتوزع على مدن: الدويم ونعيمة والقطينة، وهي تعد امتداد لمعهد التربية ببخت الرضا الذي تم تأسيسه عام 1934م.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة بخت الرضا الذين يحملون الرتب العلمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) من كليات التربية والكليات الإنسانية والعلمية، والذين يبلغ عددهم (112) عضو هيئة تدريس، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): عدد اعضاء هيئة التدريس

الكلية	عدد أعضاء هيئة التدريس	العينة المأخوذة	النسبة المئوية
الزراعة	37	17	% 46
الاقتصاد والعلوم الإدارية	28	15	% 53
الآداب	19	16	% 84
العلوم	11	5	% 45
التربية بخت الرضا	8	4	% 50
التربية نعيمة	7	7	% 87.5
القانون	2	1	% 50
المجموع	112	65	% 58

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (65) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، موزعين تبع لمتغيرات الدراسة، كما هو موضح في الجدول (2).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

جدول (2): توزيع أفراد الدراسة تبع للمتغيرات موضع الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المتغير	الفئات	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	41	الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك	29
	أنثى	24		أستاذ مساعد	36
المجموع		65			65

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس بجامعة بخت الرضا، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة، وتم تحديد مجالاتها في: (البحث العلمي والتدريس) وبعدد فقرات بلغ (18) فقرة، حيث وضعت ضمن مقياس رباعي الذي يتكون من أربع خيارات (كبيرة، متوسطة، نادرة، لايوجد)، وذلك بإعطاء الخيار (كبيرة) أربع درجات، و(متوسطة) ثلاث درجات، و(نادرة) درجتان، و(لا يوجد) درجة واحدة، وعكس الدرجات في حالة العبارات السلبية.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة قبل التطبيق باستخدام صدق المحتوى، وذلك بعرضها على سبعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات، وذلك لتحكيمها وإبداء آرائهم في صياغة فقراتها، ومدى انتمائها للمجالات المحددة، ومن خلال آراء المحكمين تبين أن الأداة صادقة بعد إجراء التعديل على فقرات الاستبانة وحذف بعضها، وإضافة فقرات أخرى، وبعد الأخذ بآراء المحكمين، استقرت الاستبانة على (18) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، طبقت على عينة استطلاعية عددها (20) عضو هيئة تدريس، ومن ثم استخرجت معاملات صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للبعد الواردة فيه، وقد أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الواردة فيه وجود فقرات ضعيفة الارتباط، فتم حذفها، وأصبح عدد الفقرات في الصورة النهائية للأداة (17) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

بعد التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم استخراج معاملات الثبات باستخدام الاتساق الداخلي بحسب معادلة ألفا كرونباخ، وذلك للتعرف على ثبات مجالي: البحث العلمي والتدريس وكانت النتائج كما يلي موضحة في الجدول (3).

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ للبحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا

م	المجال	معامل ألفاكرونباخ
1	البحث العلمي	0.816
2	التدريس	0.843

تشير النتائج في الجدول (3) إلى ارتفاع معاملات الثبات لأداة الدراسة، حيث كانت قيم معاملات الارتباط للبحث العلمي (0.816)، والتدريس (0.843)، واعتبرت هذه القيم مقبولة للدلالة على ثبات الأداة.

ولتحديد معايير الحكم على تقديرات أفراد العينة على الأداة تم اتباع الخطوات الإحصائية الآتية:

تحديد المدى = أعلى درجة متوقعة للاستجابة – أقل درجة. 4 – 1 = 3، تحديد طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = 3 ÷ 4 = 0.75، وبالتالي تكون الفئات كما هو مبين في جدول (4)

جدول (4): حدود فئات المقياس والتقدير اللفظي لها

حدود الفئة	المدلول اللفظي
1 – 1.75	قليلة
1.76 – 3.25	متوسطة
3.26 – 4.00	كبيرة

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج SPSS لإجراء إحصاءات وصفية متمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وإحصاءات تحليلية مثل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الثاني والثالث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة:

الإجابة عن التساؤل الأول:

ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس من وجهة نظرهم بجامعة بخت الرضا؟. وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات الاستبانة ولمجالي الدراسة: (الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس).

ترتيب مجالات الدراسة: حسب الدرجة الكلية لكل مجال:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالي الدراسة، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لمجالي الدراسةبحسب استجابات أفراد العينة الدراسة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	البحث العلمي	2.67	0.713	كبيرة
2	التدريس	3.58	0.470	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لمجال الاتجاه نحو البحث العلمي (2.67) وبدرجة متوسطة، والمتوسط الحسابي لمجال الاتجاه نحو التدريس (3.58) وبدرجة كبيرة.

ويرى الباحث أن مجال الاتجاه نحو التدريس كان بدرجة كبيرة، ذلك لأن أعضاء هيئة التدريس يقومون بواجبهم التدريسي على النحو الأكمل من إعداد المحاضرات وتنفيذها واهتمامهم بمقرراتهم الدراسية ومساعدة طلابهم وتوجيههم وإرشادهم لأفضل السبل للتحصيل الدراسي المطلوب، وهذا أيضا ما أشارت إليه دراسة الدهشان والسيسي (2004) بأن عضو هيئة التدريس يقوم بتهيئة طلابه لدراسة المقرر قبل الدخول في عملية التدريس، حيث يجب أن يعرف الطلاب بطبيعة المقرر وأهدافه وعلاقته بغيره من المقررات الأخرى، وتبصيرهم بالمهام والأدوار التي ينبغي أن يقوموا بها حتى تمكنهم من فهم المقرر واستيعابه، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الثبيتي والقرني (1993)، والنجار (2018)، وربابعة (2015)، أما بالنسبة لمجال الاتجاه نحو البحث العلمي لعضو هيئة التدريس فقد جاء بدرجة متوسطة؛ وذلك لأن مجال البحث العلمي والدورات التدريبية والندوات العلمية وحضور المؤتمرات العلمية سواء كان داخلي أو خارجي يحتاج لدعم مالي حتى يتمكن عضو هيئة التدريس من المشاركة، وذلك بسبب ضعف قصور الإمكانات المادية بالجامعة والتي لا تسعف الأساتذة للمشاركة في هذه الفعاليات ولا يستطيع أعضاء هيئة التدريس المشاركة على النفقة الخاصة؛ وذلك لضعف الرواتب.. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة خطابية والسعود (2011)، ودراسة الفليت (2015).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

نتائج السؤال الفرعي الأول والذي ينص على:

مـا اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي من وجهة نظرهم بجامعة بخت الرضا؟ وللإجابة عن هذا السـؤال حسـبت المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرةٌ من فقرات من مجال الاتجاه نحو البحث العلمي. على النحو الآتي:

مجـال الاتجاه نحو البحث العلمي لعضو هيئة التدريس: تضمن هـذا المجال (9) فقرات بمجال الاتجاه نحو البحث العلمي لعضو هيئة التدريس، والجدول (6) يبين نتيجة تحليل فقرات هذا المجال.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الاتجاه نحو البحث العلمي لعضو هيئة التدريس حسب استجابات أفراد العينة.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
5	أواظب على حضور الدورات التدريبية.	3.26	0.874	متوسطة	1
2	أشرف على الرسائل العلمية.	3.12	0.970	متوسطة	2
6	أحرص على نشر البحوث العلمية سنوي .	2.84	0.971	متوسطة	3
3	أشارك في لجان التحكيم على الرسائل.	2.72	1.144	متوسطة	4
9	اواظب على حضور الندوات العلمية	2.67	0.971	متوسطة	5
8	أشارك بايجابية في أنشطة اللجان العلمية.	2.66	1.139	متوسطة	6
7	أحكم الأبحاث العلمية للنشر في المجلات العلمية.	2.54	1.239	متوسطة	7
4	اشارك في المؤتمرات العلمية داخل السودان.	2.18	1.145	متوسطة	8
1	أقوم بتأليف الكتب المنهجية.	2.07	1.069	متوسطة	9
	الدرجة الكلية	2.67	1.118	متوسطة	

يبين الجدول (6) فقرات مجال الاتجاه نحو البحث العلمي لعضو هيئة التدريس في استبانة الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس؛ حسب وجود المشكلة جاءت بدرجة كبيرةٌ، والتي جاء في مقدمتها "أواظب على حضور الدورات التدريبية" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.26) تلتها "أشرف على الرسائل العلمية" بمتوسط حسابي (3.12) ثم "أحرص على نشر البحوث العلمية سنوي " بمتوسط حسابي (2.84) في حين أتت عبارةُ "أشـارك في لجان التحكيم على الرسـائل" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.72)، وأخير "أقوم بتأليف الكتب المنهجية" بمتوسـط حسـابي (2.07)، سـبقتها "أشارك في المؤتمرات العلمية داخل السودان"، بمتوسط حسابي (2.18)

ويفسـر الباحث مواظبة أعضاء هيئـة التدريس على حضور الدورات التدريبيـة؛ لأنها ممولة من إدارةُ الجامعة، كما أن الإشـراف على الرسـائل العلمية يعود على أعضاء هيئة التدريس بعائد مادي مناسـب، ويحرص أعضاء هيئة التدريس على نشر البحوث العلمية سنوي ؛ وذلك لأنها مرتبطة بالترقيات، كما يرى الباحث أن أعضاء هيئة التدريس لا يقومون بتأليف الكتب المنهجية، ولا يشـاركون في المؤتمرات العلمية؛ لأنها تحتاج إلى تمويل مالي لا يتوفر لهم في ظل الظروف الضاغطة عليهم من الناحية الاقتصادية.

نتائج السؤال الفرعي الثاني والذي ينص على:

مـا اتجاهات أعضاء هيئة التدريـس نحو التدريس من وجهة نظرهم بجامعة بخت الرضا؟ وللإجابة عن هذا السـؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرةٌ من فقرات مجال الاتجاه نحو التدريس، على النحو الآتي:

مجـال الاتجاه نحو التدريس لعضو هيئة التدريـس: تضمن هذا المجال (8) فقرات تتعلق بمجال الاتجاه نحو التدريس لعضو هيئة التدريس والجدول (7) يبين نتيجة تحليل فقرات المجال.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الاتجاه نحو التدريس لأعضاء هيئة التدريس حسب استجابات أفراد العينة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
3	احرص على انضباط الطلاب داخل المحاضرة.	3.78	0.514	كبيرة	1
8	ألتزم بالموضوعات الواردة بتوصيف المقرر الذي أقوم بتدريسه.	3.71	0.548	كبيرة	2
7	أحافظ على مرافق الكلية وممتلكاتها.	3.68	0.530	كبيرة	3
1	أحرص على الالتزام بموضوع المحاضرة.	3.62	0.624	كبيرة	4
6	أحترم الطلاب وأقدر مشاعرهم.	3.54	0.609	كبيرة	5
2	أحترم اللوائح والأنظمة بالقسم أو الكلية.	3.54	0.679	كبيرة	6
4	ألتزم بإعطاء الطلاب خطة تتضمن توزيع موضوعات المقرر.	3.37	0.809	كبيرة	7
5	أسعى لحل مشكلات الطلاب المتعلقة بفهم موضوعات المقرر.	3.37	0.751	كبيرة	8
	الدرجة الكلية	3.56	0.652	كبيرة	

يبين الجدول (7) فقرات مجال الاتجاه نحو التدريس لعضو هيئة التدريس في استبانة الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس بحسب وجود المشكلة جاء بدرجة أكبر، والتي جاء في مقدمتها "أحرص على انضباط الطلاب داخل المحاضرة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.78) تلتها "ألتزم بالموضوعات الواردة بتوصيف المقرر الذي أقوم بتدريسه" بمتوسط حسابي (3.71) ثم "أحافظ على مرافق الكلية وممتلكاتها" بمتوسط حسابي (3.68) في حين كانت أقل فقرة "أسعى لحل مشكلات الطلاب المتعلقة بفهم موضوعات المقرر" بمتوسط حسابي (3.37) سبقها "التزم بإعطاء الطلاب خطة تتضمن توزيع موضوعات المقرر" بمتوسط حسابي (3.37)

ويرى الباحث أن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على انضباط الطلاب داخل المحاضرات وذلك لأهم يعتبرون أن هذا واجبهم وعليهم القيام به على الوجه الأكمل، كما أن أعضاء هيئة التدريس لديهم قصور في الالتزام بالموضوعات الواردة بتوصيف المقرر الذي يقومون بتدريسه وحل المشكلات المتعلقة بتلك المقررات؛ وذلك يعود لعدم بقاء أعضاء هيئة التدريس بكلياتهم، وعملهم بعدد من الكليات الأخرى لتغطية مصروفهم مقابل ضعف الرواتب التي يتقاضونها من الجامعات؛ مما يجعلهم يبحثون عن مصادر دخل أخرى مما أثر على الأداء الأكاديمي لهم بكلياتهم.

الاجابة عن التساؤل الثاني الذي ينص على:

هل توجد فروق دالة إحصائي عند (0.05) بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس بجامعة بخت الرض تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟. وللإجابة عن هذا الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا على استبانة الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس تعزى للجنس (ذكر، أنثى) والجدول (8) يبين نتائج اختبار (ت).

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا على استبانة الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى النوع (ذكر/أنثى)

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig
الاتجاه نحو البحث العلمي	ذكر	43	24.86	6.07	1.345	0.711
	أنثى	25	22.72	6.76	1.306	
الاتجاه نحو التدريس	ذكر	43	28.49	3.376	-0.329	0.440
	أنثى	25	28.80	4.359	-0.308	

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا على استبانة الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؛ وذلك لأن الدلالة الإحصائية لمجالي الدراسة جاءت: (0.711، 0.440) أكبر من (0.05)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القوانين والأنظمة التي تحكم العمل الإداري، تحدد الواجبات والمهام الوظيفية لكل وظيفة ولا تفرق بين ذكر وأنثى؛ لذا فالجميع يؤدون واجبهم كما هو مطلوب منهم، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة النجار (2018).

الاجابة عن التساؤل الثالث الذي ينص على:

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات لأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس بجامعة بخت الرضا تعزى للرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؟، للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا على استبانة الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا تعزى للرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) والجدول (9) يبين نتائج اختبار (ت).

جدول (9): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا على استبانة الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الرضا تعزى إلى الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)

المجال	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig
الاتجاه نحو البحث العلمي	أستاذ مشارك	29	27.72	4.621	4.892	0.236
	أستاذ مساعد	36	21.333	5.787	4.951	
الاتجاه نحو التدريس	أستاذ مشارك		29.21	3.539	1.049	0.824
	أستاذ مساعد	36	28.305	3.362	1.044	

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا على استبانة الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الرتبة العلمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؛ وذلك لأن الدلالة الإحصائية لمجالي الدراسة جاءت (0.236 0.824، 0.662)، وهي أكبر من (0.05)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس برتبتيهم الأستاذ المشارك والأستاذ المساعد يقومون بواجبهم على الوجه الأكمل، وهم يسعون لتطوير أنفسهم باستمرار فالأستاذ المشارك يسعى للحصول على الأستاذية، والأستاذ المساعد يسعى لنيل الترقية لأستاذ مشارك؛ لذا فكليهما في سعي دؤوب لتحصيل مزيد من العمل والمعرفة، ونجد هذه الدراسة اتفقت مع دراسة النجار (2018).

الاستنتاجات:

وقد توصلت الدراسة إليها من خلال النتائج، ومن أهمها:

1. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا نحو البحث العلمي جاءت بدرجة متوسطة.
2. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بخت الرضا نحو التدريس جاءت بدرجة متوسطة.
3. لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغيري النوع (ذكر، أنثى) والرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات التي أسفرت عنها الدراسة، يقترح الباحث التوصيات الآتية:

1. أن توفر إدارة الجامعة الدعم المادي الكافي للبحث العلمي، من خلال توفير الأدوات والأجهزة والمعامل والمكتبات العلمية لتشجيع البحث العلمي.
2. رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس في مهارات البحث العلمي، من خلال عقد الورش والدورات العلمية.
3. ضرورة مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تأليف الكتب المنهجية، والمشاركة في تحكيم الأبحاث العلمية، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في المؤتمرات العلمية الداخلية والخارجية من أجل تدريبهم وتطوير أدائهم على البحث العلمي والتدريس.

المراجع:

الأستاذ، محمود حسن، والحجار، رائد حسين (2005). نحو خريطة بحثية تنموية في البحث التربوي الأكاديمي. *مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية*، 9(1)، 245–273.

بوجلال، سعيد (2018). مدى ممارسة أساتذة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة للمهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة: دراسة مقارنة بين طلبة الماستر وطلبة ليسانس (ل م د). *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *8*(13)، 434–469.

الثبيتي، مليحان بن معيض (2003). تجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت في ثلاث جامعات عربية خليجية. *مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والإسلامية*، *15*(2)، 465–519.

الثبيتي، مليحان بن معيض، والقرني، علي بن حسين (1993). طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام. *مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *5*(2)، 427–462.

الجراح، عبد الناصر ذياب والشريفين، نضال كمال (2010). السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *8*(3)، 88–113.

خطابية، محمد، والسعود، راتب (2011). تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقتها بإنجازهم البحثي. *مجلة جامعة دمشق*، *27*(2+1)، 565–600.

خليفة، غازي جمال، أحمد، خالد، والحيلة، محمد محمود (2014). *جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة*. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، 1–3 أبريل، جامعة الزرقاء الأردن.

الدهشان، جمال علي، والسيسي، جمال أحمد (2004). تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال آرائهم. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، *19*(3)، 381–452.

ربابعة، علي بن محمد (2015). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية للكفايات التدريسية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *3*(12)، 297–328.

زيدان، أسامة محمود (2012). تفعيل دور عضو هيئة التدريس في التخطيط الاستراتيجي لتحسين جودة أداء الجامعات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (32)، 1–27.

عاشور، محمد علي (2004). مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث المرتبطة بالتطوير التربوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(1)، 155–187.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

عبد الله، الصديق إسماعيل (2010). *واقع أداء عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في وظيفتي التدريس والبحث العلمي في ضوء الاتجاهات الحديثة للجودة* (رسالة ماجستير)، جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.

العنزي، مسعود عيد (2011). معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة. *دراسات العلوم التربوية، 37*، 1839-1852.

عيسى، حازم زكي، والناقة، صلاح أحمد (2009). *تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة*، المؤتمر التربوي الثاني حول دور التعليم العالي في التنمية الشاملة، 18-19 نوفمبر، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

غالب، ردمان محمد، وعالم، توفيق علي (2008). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم العالي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1*(1)، 160-188.

الفليت، جمال كامل (2015). دور البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة ومقترحات تفعيله. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3*(10)، 317-347.

مرازقة، جمال (2013). *الارتقاء بجودة البحث العلمي في ميدان التعليم العالي في الوطن العربي (الواقع والحلول)*. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي (311-324)، 2-4 أبريل، الأردن.

مناعي، رانيا (2011). دور الجامعة الأردنية في تنمية البحث العلمي من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 25*(4)، 1059-1084.

ناصر، علاء حاكم، ومحسن، منتهى عبد الزهرة (2016). تطوير الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي في ضوء معايير دورة ديمينج للجودة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (50)، 63-87.

النجار، إياد عبد الحليم (2018). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في مجال العلوم نحو البحث العلمي والتدريس في جامعة أم القرى. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16*(3)، 153-180.

Khan, S., Shah, S. M. H., & Khan, T. M. (2018). An Investigation of Attitudes towards the Research Activities of University Teachers. *Bulletin of Education and Research, 40*(1), 215-230.

Mamiseishvili, K., Miller, M. T., & Lee, D. (2016). Beyond teaching and research: Faculty perceptions of service roles at research universities. *Innovative Higher Education, 41*(4), 273-285.

Tang, T. L. P., & Chamberlain, M. (1997). Attitudes toward research and teaching: Differences between administrators and faculty members. *The Journal of Higher Education, 68*(2), 212-227.

Tang, T. L. P., & Chamberlain, M. (2003). Effects of rank, tenure, length of service, and institution on faculty attitudes toward research and teaching: The case of regional state universities. *Journal of Education for Business, 79*(2), 103-110.

Arabic References in Roman Scripts:

Abdullah, Al-Siddiq Ismail (2010). *Waqie 'ada' eudw hayyat altadris bi Jamieat Alkhartum fi wazifatay altadris walbahth aleilmiu fi daw' alaitijahat alhadithat liljawda* (Risalat majistir), Jamieat Alkhartum, Alkhartumu, Alsuwdan.

Al-Anzi, Masoud Eid (2011). Mueawiqat albahth aleilmii fi aljamieat alsueudiat alnaashiati. *Dirasat Aleulum Altarbawiati, 37*, 1839-1852.

Al-Dahshan, Jamal Ali, wa Al-Sisi, Jamal Ahmed (2004). Taqwim baed jawanib al'ada' al'akadimii li'aeda' hayyat altadris bijamieat almanufiat min khilal arayihim. *Majalat Albuhuth Alnafsiat Waltarbawiati, 19*(3), 381-452.

Al-Fleet, Jamal Kamel (2015). Dawr albuhuth altarbawiat libaramij aldirasat aleulya fi tatwir aleamaliat altaelimiat fi muhafazat ghazat wamuqtarahat tafeilihi. *Majalat Jamieat Alqudus Almaftuhat Lil'abhath Waldirasat Altarbawiat Walnafsiati, 3*(10), 317-347.

Al-Jarrah, Abdel Nasser Diab wa Al-Sharifin, Nidal Kamal (2010). Alsimat almumayazat lieudw hayyat altadris alfaeaal fi jamieat alyarmuk min wijhat nazar altalabat fi daw' baed almutaghayirati. *Majalat Iithad Aljamieat Alearabiat Liltarbiat Waeilm Alnafsi, 8*(3), 88-113.

Al-Najjar, Iyad Abdel Halim (2018). Atijahat 'aeda' hayyat altadris fi majal aleulum nahw albahth aleilmii waltadris fi Jamieat 'Um Alquraa. Majalat Aitihad Aljamieat Alearabiat Liltarbiat Waeilm Alnafsi, 16(3), 153-180.

Al-Ostadh, Mahmoud Hassan, wa Hajjar, Raed Hussein (2005). Nahw kharitat baththiat tanmawiat fi albahth altarbawii al'akadimi. *Majalat Jamieat Al'aqsaa: Silsilat Aleulum Al'iinsaniati, 9*(1), 245-273.

Al-Thubaiti, Mleihan bin Maaidh (2003). tijahat al'akadimiiyn al'iidariiyn wa'aeda' hayyat altadris nahw albahth aleilmii waltadris walmukafat fi thalath jamieat earabiat khalijiatin. *Majalat Jamieat Almalik Saeud: Aleulum Altarbawiat Wal'iislamiati, 15*(2), 465-519.

Al-Thubaiti, Mleihan bin Maaidh, wa Al-Qarni, Ali bin Hussein (1993). Turuq wa'asalib taqwim 'ada' 'aeda' hayyat altadris fi aljamieat alsaeudiat min wijhat nazar eumada' alkuliyaat waruasa' al'aqsami. *Majalat Jamieat Almalik Saeud: Aleulum Altarbawiat Waldirasat Al'iislamiati, 5*(2), 427-462.

Ashour, Muhammad Ali (2004). Madaa aihtimam 'aeda' hayyat altadris fi kuliyaat aleulum altarbawiat fi aljamieat alhukumiat bialbuhuth almurtabitat bialtatwir altarbawi. *Majalat Aleulum Altarbawiat Walnafsiati, 5*(1), 155-187.

Boujelal, Saeed (2018). Madaa mumarasat 'asatidhat jamieat muhamad biwidyaf bialmusilat lilmaharat alhayatiat min wijhat nazar altalabati: Dirasat muqaranat bayn talabat almastar watalabat lisans (L M D). *Majalat Aleulum Alaijtimaeiat Wal'iinsaniati, 8*(13), 434-469.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.4

Ghaleb, Radman Muhammad, wa Alem, Tawfiq Ali (2008). Altanmiat almihniat li'aeda' hayyat altadris madkhal liljawdat alshaamilat fi altaelim aleali. *Almajalat Alearabiat Lidaman Jawdat Altaelim Aljamieii, 1*(1), 160-188.

Issa, Hazem Zaki, wa El Naqa, Salah Ahmed (2009). *Taqwim alkafa'at almihniat alati yamtalikuha 'aeda' hayyat altadris fi kuliyat altarbiat bi Aljamieat Al'iislamiat min wijhat nazar talabatihim wifq maeayir aljawdati*. Almutamar Altarbawiu Althaani Hawl Dawr Altaelim Aleali fi Altanmiat Alshaamilati, 18-19 Nufimbir, Kuliyat Altarbiati, Jamieat Al'azhara, Ghaza.

Khalifa, Ghazi Jamal, Ahmed, Khaled, wa Al-Hila, Mohamed Mahmoud (2014). *Jawdat al'ada' altadrisii lil'ustadh aljamieii fi daw' mutatalibat daman aljawdat min wijhat nazar altalabati*. Almutamar Alearabiu Alduwaliu Alraabie Lidaman Jawdat Altaelim Aleali, 1-3 Abril, Jamieat Alzarqa' Al'urdun.

Khattabiah, Muhammad wa Al-Saud, Ratib (2011). Tasawurat 'aeda' alhayyaat altadrisiat fi aljamieat al'urduniyat lidarajat huriyatihim al'akadimiat waealaqatiha bi'iinjazihim albahthi. *Majalat Jamieat Dimashqa, 27*(1+2), 565-600.

Mannai, Rania (2011). Dawr aljamieat al'urduniyat fi tanmiat albahth aleilmii min wijhat nazar alqadat al'akadimiiyn fiha. *Majalat Jamieat Alnajah Lil'abhathi: Aleulum Al'iinsaniati, 25*(4), 1059-1084.

Marazaqa, Jamal (2013). *Alairtiqa' bijawdat albahth aleilmii fi maydan altaelim aleali fi alwatan alearabii: Alwaqie walhululi*. Almutamar Alearabiu Alduwaliu Althaalith Lidaman Jawdat Altaelim Aleali (pp. 311-324), 2-4 Abril, Al'urdun.

Nasser, Alaa Hakem, wa Mohsen, Muntaha Abdel-Zahra (2016). Tatwir alkifayat altadrisiat lil'ustadh aljamieii fi daw' maeayir dawrat diminj liljawdati. *Majalat Albuhuth Altarbawiat Walnafsiati*, (50), 63-87.

Raba`a, Ali bin Muhammad (2015). Madaa aimtilak 'aeda' hayyat altadris fi kuliyat alsharieat waldirasat al'iislamiat lilkifayat altadrisiat fi Jamieat Alqasim min wijhat nazarihim. *Majalat Jamieat Alqudus Almaftuhat Lil'abhath Waldirasat Altarbawiat Walnafsiati, 3*(12), 297-328.

Zidan, Osama Mahmoud (2012). Tafeil dawr eudw hayyat altadris fi altakhtit alastiratijii litahsin jawdat 'ada' aljamieati. *Almajalat Alduwaliat Lil'abhath Altarbawiati*, (32), 1-27.

واقع تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السودانية

الاستلام: 23/يونيو/2021
التحكيم: 6/يوليو/2021
القبول: 28/أغسطس/2021

فتح الإله محمد احمد محمد[1,*]
الشريف الحسين عوض الأمين[2]

© 2021 University of Science and Technology, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2021 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ المحاسبة المشارك، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية
[2] أستاذ المحاسبة المساعد، جامعة النيلين، جمهورية السودان
* عنوان المراسلة: alansary40@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

واقع تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السودانية

الملخص:

تعتبر عملية تبني التعليم الإلكتروني في السودان واحدة من أهم تحديات ما بعد أزمة جائحة كورونا خاصة في قطاع التعليم العالي لتجاوز العقبات التي حدثت في العملية التعليمية أثناء جائحة كورونا؛ لذا فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هذا الهدف واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات الملائمة، وتكونت عينة الدراسة من (135) عضو هيئة تدريس ببرامج التعليم المحاسبي في (17) جامعة حكومية في مختلف ولايات السودان، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها توجد معرفة كافية لدي أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الإلكتروني وفوائد استخدامه في التعليم والتعلم، وأن مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس الكافي بالتعليم الإلكتروني كان له الأثر الواضح في بناء قناعة كافية نحو تبني التعليم الإلكتروني وتقبل استخدامه في المقررات الدراسية لبرامج التعليم المحاسبي، كما أن هناك علاقة بين مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الإلكتروني، ومعرفتهم بمتطلبات تبني التعليم الإلكتروني. وأن هناك علاقة بين متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني والمعوقات، حيث تشكل متطلبات التطبيق معوقات حقيقية تحول دون تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي. وأوصت الدراسة بضرورة أن تعمل وزارة التعليم العالي على بناء رؤية واضحة نحو تبني التعليم الإلكتروني، والبدء التدريجي في تطبيق التعليم الإلكتروني من خلال استخدام أسلوب التعليم المدمج (إلكتروني/تقليدي) حتى تتم التهيئة للطلاب وإكسابهم مهارات التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، الجامعات الحكومية، برامج التعليم المحاسبي، نظرية انتشار المبتكرات، جائحة كورونا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

Adopting E-learning in Academic Accounting Programs from the Perspective of Faculty Members in Sudanese Public Universities

Abstract:

The adoption of e-leaning in higher education in Sudan is one of the challenges of post-Coronavirus Pandemic. This study aimed to identify the reality of adopting e-learning in academic accounting programs in Sudanese public universities. To achieve this objective, the descriptive mothed was used; and a questionnaire for collecting relevant data was administered to a sample of (135) faculty members of accounting programs at 17 public universities in different states of Sudan. The study findings showed that the faculty members have sufficient knowledge of e-learning and the benefits of using it in teaching and learning. The faculty members' sufficient level of knowledge of in e-learning had a clear impact on building sufficient conviction towards the adoption of e-learning and using it in the curricula of the accounting programs. There was also a relationship between the faculty members' level of knowledge of e-learning and their knowledge of the requirements for adopting e-learning. In addition, there was a relationship between the requirements of the application of e-learning and the obstacles, as the requirements of the application constitute real obstacles that prevent the adoption of e-learning in accounting programs. The study recommended that the ministry of higher education should have a clear vision towards the adoption of e-learning to be gradually implemented by using a blended system of education (electronic & traditional) in order to prepare and equip students with e-learning skills.

Keywords: e-learning, public universities, accounting programs, diffusion of innovations theory, coronavirus pandemic.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

المقدمة:

أظهرت تقارير البنك الدولي (World Bank) أن ظهور جائحة فيروس كورونا (COVID-19) وانتشارها عبر العالم أدى إلى تهديد حقيقي لعملية التعليم، وقد ظهر أثرها بوضوح بانقضاء الربع الأول من العام 2020م، حيث تسببت في انقطاع أكثر من 1.6 مليار طالب عن التعليم في 161 بلدا (Saavedra, 2020) ؛ ونتيجة لذلك بدأت معظم الدول في إحداث تغيير كبير وجوهري في نمط التعليم والتعلم واتجهت معظم الجامعات على وجه الخصوص إلى تبني التعليم الإلكتروني الكامل لتضمن استمرار العملية التعليمية من خلال أسلوب تفاعلي مصحوب بمؤثرات بصرية وسمعية. وهذا التحول السريع يدعم ما أشار له محللو الصناعة العالمية في عام 2016م، حيث توقعوا أن يصل سوق التعلم الإلكتروني العالمي إلى 241 مليار دولار بحلول 2022م بسبب الاستخدام المتزايد لمتصفحات (HTML5) والحوسبة السحابية والأجهزة المحمولة الذكية وشبكات الإنترنت ذات النطاق العريض (Sohrabi, Vanani, & Iraj, 2019). ودعم الزهراني (2020) هذا السياق، حيث أشار إلى أن التعليم الرقمي أصبح من أهم الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتنتقل بها من مرحلة التلقين إلى مرحلة الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات.

وقد أدت أزمة كورونا إلى تغييرات في طرق التعليم والتعلم في مختلف أنحاء العالم العربي، واختلفت وتباينت تجارب تطبيق وتبني التعليم الإلكتروني، حيث صنفت السعودية ضمن أفضل أربع نماذج دولية في التعليم الإلكتروني مع ثلاث دول أخرى شملت كوريا الجنوبية والصين وفنلندا وفقا للإطار التقويمي الذي أعده المركز الوطني للتعليم الإلكتروني واعتمدته منظمة اليونسكو (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2021). أما في مصر فقد أوضح سالم (2020) أن هناك حاجة لمؤسسات التعليم العالي المصرية لبدائل تربوية في ظل جائحة كورونا، وقد اقترحت عدة معالجات تركزت حول استخدام البدائل التقنية والرقمية في التعليم عن بعد، وعضد الدهشان (2020)، هذا الرأي حيث أشار إلى أن الجامعات المصرية بدأت في تطبيق التعليم الهجين مع ظهور الجائحة؛ باعتباره الخيار المناسب لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية، وسارت الجامعات العمانية في هذا الاتجاه، حيث أشار الحضرمي (2020) إلى أن الجامعات العمانية عملت على تفعيل المنصات الإلكترونية والقيام بعدد من الإجراءات الاستباقية. أما في الجزائر فقد أوضح صايفي وغربي (2020) أن الاعتماد على التعليم التقليدي لا يزال قائما بالجامعات الجزائرية في ظل انتشار جائحة كورونا مع الاعتماد على الإنترنت بمختلف تطبيقاتها، بالإضافة إلى المقررات الموضوعة في المواقع الإلكترونية، وتشابه الحال في كل من فلسطين واليمن، حيث أشار الرجعي (2020) إلى أن بيئة التعليم الفلسطينية غير جاهزة للتحول الرقمي وتطبيق التعليم الإلكتروني بسبب وجود عدة معوقات وسار الخطيب (2021) في ذلك الاتجاه في اليمن، حيث أشار إلى عجز الجامعات اليمنية عن استخدام التعليم الإلكتروني كنظام بديل عند انتشار جائحة كورونا بسبب عدة عوامل وعقبات.

وفي السودان اتجهت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى الإغلاق التام لجميع الجامعات؛ مما انعكس على سير العملية التعليمية وتداخل الأعوام الدراسية بسبب عدم اكتمالها؛ مما شكل تحديا كبيرا جدا لمنظومة التعليم بشكل عام والتعليم العالي على وجه الخصوص، ولم تكن بيئة التعليم في السودان على استعداد للانتقال المفاجئ نحو التعليم الإلكتروني، مما يتطلب من الجامعات السودانية بصفة عامة وبرامج التعليم المحاسبي بصفة خاصة ضرورة السعي نحو إدخال منظومة التعليم الإلكتروني ضمن العملية التعليمية وملاحقة هذه التغييرات والاستجابة لها من خلال استحداث إستراتيجيات ملائمة توفر بيئة تعليمية مرنة وجودة عالية تتحقق من خلالها مخرجات تعلم البرامج المرجوة وتستجيب لاحتياجات المهنة وسوق العمل بكفاءة وفاعلية عالية، وهذا ما أشارت دراسة حجازي (2013) إلى أن هناك عدة فرص ومكاسب يحققها التحول نحو التعليم الإلكتروني في الجامعات السودانية، وكذلك ما أوصت به دراسة محمد (2016) إلى ضرورة تبني برامج المحاسبة في الجامعات السودانية أسلوب التعليم الإلكتروني كأحد أهم الاستراتيجيات التي تدعم مواكبة التقدم التقني والمعرفي، وفتح آفاق جديدة

أمام الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو اكتساب مهارات تعليم المستقبل وتزيد من ضمان جودة التعليم المحاسبي، وفي هذا السياق توصل كل من عجيلة وقنيع (2016) ومحمد، سر الختم، ومصطفى (2021) إلى أن التعليم الإلكتروني يساعد طلاب برامج المحاسبة على حل المشكلات المحاسبية بطريقة مبدعة ويسهم في تطوير قدراتهم على التفكير المنطقي والتحليلي والنقدي لبيئة الأعمال وتطوير المهارات والقدرات الشخصية، وقد أشار السقا والحمداني (2013) إلى أن زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي يتطلب توافر مجموعة من المتطلبات التقنية والمعرفية اللازمة للاستفادة من أساليب التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات طلاب برامج المحاسبة.

التعليم الإلكتروني:

إن التغيرات السريعة في عصر المعلومات والتكنولوجيا كان لابد لها أن تنعكس في مجال التعليم والتعلم بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث إن استخدام هذه التكنولوجيا في الحياة اليومية جعلها من العناصر المستخدمة في عالم التعليم والتعلم (Emine & Karakaya, 2020)، وقد لوحظ أن أكبر تأثير لتكنولوجيا المعلومات كان في المكونات التعليمية في التعليم العالي من خلال أنظمة التعليم الإلكتروني (Gunn, 2010)، ووفقا لما أشار إليه Bates وSangrà (2011) فإن التعليم الإلكتروني يعتبر أعظم ابتكار في مجال التعليم. وأصبح يكتسب أهمية كبيرة وقبولا عاليا في النظام التعليمي للعديد من الدول (Strugar & Bedenik, 2014)، وصار ذا وجود فاعل في التعليم العالي على المستوى الدولي (Vargas & Tian, 2013)؛ بسبب تغير عملية التعليم والنتائج المتوقعة حيث أصبحت النظرة للتعليم إلى أنه القدرة على الإبداع في حل المشكلات وتطوير التعليم الذاتي المستمر وتطوير مهارات الاتصال (Atanda & Ahlan, 2014)، كما أوضح Sawahel (2013) فإن الزيادة الكبيرة في التكنولوجيا ونتائجها عبر الإنترنت قد خلقت فرصا للطلاب للتعلم في أفضل الفصول الدراسية حول العالم وهم في منازلهم.

مزايا التعليم الإلكتروني:

يمتاز التعليم الإلكتروني بالعديد من المزايا، أهمها: التأثير المرن للمعرفة الشخصية، والحرية في اختيار وقت الدراسة والموقع دون الانتقال من مكان إلى مكان آخر (Salmon, 2013)، وخفض التكاليف وتقديم معلومات متسقة وفي الوقت المناسب، وتحسين التواصل بين المعلمين والمتعلمين الأفراد (Gordon, 2003; Smith & Mitry, 2008). وتحسين فرص الحصول على مواد تعليمية ذات جودة عالية (Ally, 2008)، وتحسين إمكانيات التعلم من خلال المحاكاة، والعروض المتعددة الوسائط (Sife, Lwoga, & Sanga, 2007; Guri-Rosenblit, 2009)، والمرونة التعليمية التي تمكن المتعلمين من السيطرة على المحتوى التعليمي، وتسلسل التعلم، وسرعة التعلم (Hill, 2003; Bhuasiri, Xaymoungkhoun, Zo, Rho, & Ciganek, 2012)، والجمع بين التعلم المتزامن وغير المتزامن، وكذلك إمكانية إعادة استخدام المحتوى التعليمي، وزيادة فرص الحصول على التعلم والتدريب، وتخفيض التكاليف وتحسين فعالية الموارد التعليمية، كما يوفر الجمع بين التعليم والعمل والحياة الأسرية، وتسهيل إدارة سجلات الطلاب وتتبع تقدم الطلاب (Tarus, Gichoya, & Muumbo, 2015).

قد أشار Dhlamini (2007) بأن مشروع التعلم الإلكتروني في جامعة أفريقيا بزيمبابوي قد أسفر عن العديد من الفوائد، أهمها: زيادة جودة تقديم الخدمات، وتحفيز الموظفين الأكاديميين في وظائفهم، وتحسين صورة الجامعة، كما أن مشروع التعلم الإلكتروني هو أيضا يعد استراتيجية تسويقية جيدة لجذب الطلاب الجدد.

ويمكن إضافة مزايا أخرى للتعليم الإلكتروني تتمثل في حفظ المعلومات بصورة آمنة تمكن الطالب من الرجوع للمعلومة في أي زمن من أي مكان، ويساعد في استمرارية العملية التعليمية في ظل الكوارث الطبيعية بصورة سلسة وطبيعية، ومساعدة كل من الطالب والأستاذ في مواكبة التطورات الحديثة بأساليب التعليم والتعلم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

العوامل والمحددات المؤثرة على تبني التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي:

تسعى أغلب المؤسسات التعليمية إلى استخدام أنظمة تكنولوجيا المعلومات التي تساعدها على تبني تعليم الإلكتروني ذي جودة مرتفعة ويناسب حاجات المتعلمين، وقد توصل Graham، Woodfield وHarrison (2013) من خلال دراسة ست حالات للتبني المؤسسي للتعليم الإلكتروني إلى ثلاث مراحل، هي: مرحلة الوعي والاستكشاف وتتعلق بالاستراتيجية المؤسسية المتعلقة بقضايا التصميم العام لمبادرة التعلم الإلكتروني، ومرحلة التبني والتنفيذ المبكر وتتعلق بالمسائل المتعلقة بالتكنولوجيا والإطار الإداري، ومرحلة التنفيذ والنمو الناضج وتتعلق بالدعم المتصل بمسائل الصيانة والدعم التقني والدعم التربوي وحوافز أعضاء هيئة التدريس، و خلص إلى أن هذه العوامل لها تأثير كبير على اعتماد أنظمة التعلم الإلكتروني. أما Cigdem وTopcu (2015) ومن خلال دراستهما للعوامل التي تؤثر على اعتماد أنظمة التعليم الإلكتروني في الكلية التقنية التركية فقد اتفقا مع العامل الأول الذي أشارت إلية دراسة Graham et al. (2013) وتوصلا إلى أن التنبؤ بنية الكلية لاستخدام أنظمة التعليم الإلكتروني هو عامل مهم في تحديد مستوى التبني، أما Shah وAttiq (2016). فقد ذكر أنه من الممكن أن تؤثر عملية التمويل وغيرها من القضايا في توفر هذا النوع من التعليم، وعضد Sawahel (2013) هذا الاتجاه، حيث أوضح أن الدعم الوطني والإقليمي والدولي للعديد من المبادرات الجديدة التي تدعم دمج تكنولوجيا التعلم في التعليم والتدريب في أفريقيا كان عاملا محفزا لتبني تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني وتشكيل الجامعات الافتراضية. أما Andersson وGrönlund (2009) فقد جمع التحديات التي تواجه تبني باستخدام التعلم الإلكتروني في أربع فئات رئيسية: تحديات المقرر، وتحديات متعلقة بخصائص الفرد (طالب أو معلم)، والتحديات التكنولوجية، والتحديات السياقية (التنظيمية والثقافية والمجتمعية). كما أن هناك عوامل متعلقة بفهم المعلمين للتعلم الإلكتروني تؤثر في تبني التعليم الإلكتروني، فمن خلال تجاربهم السابقة وتفاعلاتهم مع الآخرين يمكنهم بناء معاني متعددة حول التعلم الإلكتروني، وبالتالي يمكن أن تشكل موقفهم تجاهه (Fazio, 2007). كما أكدت بعض الدراسات أن من العوامل التي تؤثر على التعليم الإلكتروني عدم كفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والقيود المالية، والتكلفة العالية للأنترنت وعدم توفره في بعض الأحيان، وعدم وجود سياسات تشغيلية للتعلم الإلكتروني، ونقص المهارات التقنية في مجال التعلم الإلكتروني وتطوير المحتوى من قبل هيئة التدريس، وعدم كفاية الدورات التدريبية، وعدم الاهتمام والالتزام بين أعضاء هيئة التدريس، وطول الوقت اللازم لتطوير المقررات الإلكترونية (Tarus et al., 2015; Makokha & Mutisya , 2016). وفوق كل هذه العوامل يرى Newton وEllis (2006) أن آراء واضعي السياسات تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في تبني التعليم الإلكتروني، وقد أشار Zake (2009) إلى أن البلدان النامية لا تزال تواجه الكثير من التحديات تجاه تبني التعليم الإلكتروني الذي يتطلب مستوى متقدما من التكنولوجيا والبنية التحتية والاستثمارات الكثيفة للموارد، خاصة في المراحل الأولية، وأن معظم الجامعات الحكومية تعتمد على الخزانة الحكومية للحصول على التمويل الذي قد يكون ضئيلا، ولا يتناسب مع متطلبات التعليم الإلكتروني. وفي اتجاه آخر أشار Alkhanak وAzmi (2011) إلى أن مؤسسات التعليم العالي أصبحت تميل إلى تبني عملية الدمج التعليم التقليدي وبين التعليم عبر الإنترنت؛ مما يؤثر في عملية التبني التام والتوسع في تكنولوجيا المعلومات، وينعكس على تبني التعليم الإلكتروني.

مما سبق يتضح أن أهم العوامل المؤثرة في تبني التعليم الإلكتروني من قبل مؤسسات التعليم العالي تتمثل في الآتي:

- الدعم التربوي وحوافز أعضاء هيئة التدريس.
- نية المؤسسة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني والوعي بأهميته ومزاياه.
- توفير التمويل المالي الكافي.
- الدعم الوطني والإقليمي والدولي لمبادرات دمج التعليم في التكنولوجيا وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

- المهارات التقنية في مجال الإنترنت وتطوير المحتوى التعليمي.
- الصيانة والدعم التقني المستمر.
- التدريب المستمر.
- درجة استعداد أعضاء هيئة التدريس والطلاب وتقبلهم لاستخدامه في العملية التعليمية.

أما بالنسبة للمحددات التي تؤثر في عملية تبني التعليم الإلكتروني فإن الباحثين يقسمانها إلى نوعين رئيسين، هما: المحددات المؤسسية التي تتعلق بالدولة والجامعة نفسها، مثل: (السياسات العامة للدولة، وعدم توفير التمويل الحكومي الكافي، البنية التحتية ومستوى التكنولوجيا، وإعداد وتصميم المحتوى التعليمي) والمحددات الشخصية التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والطلاب، مثل: (نقص مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجالات وأساليب التعليم الإلكتروني، ونقص مهاراتهم في تطوير المحتوي التعليمي، وطول الفترة اللازمة لتطوير المحتوى التعليمي، وعدم الاهتمام بالدورات التدريبية لتهيئة الطلاب، وزيادة مهاراتهم في التعليم الإلكتروني، وضعف إمكانات الطلاب المادية، وضعف شبكة الإنترنت)، وتتكامل هذه العوامل و المحددات مع بعضها في بناء الرؤية والتوجه نحو تبني التعليم الإلكتروني من عدمه.

متطلبات البيئة التعليمية لتطبيق التعليم الإلكتروني:

أشار Wang، Lau، Lew وLeow (2015) إلى أن تكنولوجيا الإنترنت تستخدم على نطاق واسع لتصميم وتنفيذ ودعم عملية التعليم الإلكتروني، وخاصة في التعليم العالي، وإن استخدام أحدث تقنيات الإنترنت وتكنولوجيا التخزين السحابي يعزز مرونة المحتوى التعليمي للتعليم الإلكتروني (Wang et al., 2015). أما Georgieva وStoykova (2015) فهو يرى أن الموارد والخدمات الإلكترونية هي الأساس في بيئة المعلومات التعليمية في الوقت الحاضر لذلك من الضروري أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس الجامعيين كفاءات وقدرات مهنية في هذا المجال، بالإضافة إلى بعض الخبرة في تنفيذ مختلف الأساليب المبتكرة وأدوات التدريب من أجل التصميم الناجح للموارد الإلكترونية التعليمية التفاعلية، وأشارت دراسة العمري، الرفيعي، والخطيب (2016) إلى أن امتلاك المؤسسة التعليمية لتقنيات ووسائل اتصال حديثة في ظل العولمة تعتبر متطلبا بيئيا محوريا لدفع التنمية التعليمية بجوانبها المختلفة، كما أضاف طلعت (2007) أن الاهتمام بالبيئة الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالمؤسسة التعليمية مهم؛ مما يحث المؤسسة على القيام بإجراء اتصالات من خلال الكمبيوتر مع الأطراف التي تسعى إلى الاستفادة من الخدمات التعليمية المقدمة لها، وذلك من خلال توفير احتياجات الأفراد من التعلم، وحصولهم على مهارات علمية ومهنية مخصصة.

يتضح مما سبق أن المتطلبات البيئية للتعليم الإلكتروني تكمن في توفير بنية تحتية متطورة تساعد المؤسسة التعليمية في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني: (المتطلبات المؤسسية المتعلقة بالدولة والجامعة)، والاهتمام بتطوير الكادر التدريسي لمواكبة المتطلبات الحديثة للتعليم وذلك من خلال إجراء دورات تدريبية مكثفة ترفع من قدراتهم الأكاديمية في توصيل المعلومات إلكترونيا للطلاب (المتطلبات الشخصية).

نظرية انتشار المبتكرات:

إن تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية كتقنية جديدة في التعليم والتعلم وحتى يصل إلى مرحلة القبول والانتشار فإنه يرتبط بعدة عوامل: كالمعرفة والاقتناع واتخاذ القرار باستخدامه والتطبيق والتدعيم والمعوقات المتوقعة؛ لذلك سوف يستخدم الباحثان مراحل نظرية انتشار المبتكرات في التعرف على تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي من خلال المراحل المتسلسلة لهذه النظرية والمتمثلة في المعرفة والاقتناع واتخاذ القرار والتطبيق والتدعيم، وخطوات هذه النظرية متسلسلة وكل خطوة ذات علاقة مع الخطوة التي تليها وتؤثر فيها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

وقد ظهـرت نظرية انتشـار المبتكـرات (Diffusion of Innovations Theory) للمرة الأولى في عام 1962م، حيـث نشـرها Everett Rogers في كتابـه Diffusion of Innovations، وهـي تسـعى إلى شـرح كيفية انتشـار الأفكار والتقنيات الجديدة، ووفقا لما أشار إليه Rogers (2003) فإن نشر المبتكرات (Diffusion of Innovation-DOI) هـي العمليـة التي يتم من خلالهـا نقل الابتكار من خلال قنوات معينة على مر الزمن بين المشـاركين في نظام اجتماعي، وإن الابتكار هو أي فكرة ممارسة، أو ظاهرة ينظر إليهـا على أنها جديدة، وإن هذه المبتكرات قـد يكون لها قبول تدريجي مع مرور الوقت وفقا لمجموعة من المتغيرات والظروف التي تخص تلك البيئة الاجتماعية التي يدخلها الابتكار. وقد أشار Rogers (2003) إلى أن عملية الابتكار في المنظمة تتكون من مجموعتين رئيسيتين من الأنشطة: النشاط الأول: هو البدء في جمـع المعلومات، ووضع المفاهيم والتخطيط لاعتماد الابتكار، واتخاذ قرار باعتماد، والنشـاط الثاني: التنفيذ، ويتألف من جميع الأحداث والإجراءات والقرارات التي تنطوي عليها عملية استخدام الابتكار.

وقد أشـار Lee، Hsieh وHsu (2011) إلى أن نظرية انتشار المبتكرات تتضمن خمس خصائص للابتكار تستخدم لتفسير اعتماد المستعمل النهائي للابتكارات وعملية صنع القرار، وهي:

1- الميزة النسبية: وتعرف بأنها الدرجة التي يعتبر بها الابتكار أفضل من الفكرة التي استبدل بها.
2- التوافق: ويشـير إلى الدرجة الـتي يعتبر الابتكار فيها متسـقا مع القيم والتجـارب والاحتياجات القائمة لدى المستخدمين المحتملين.
3- التعقيد: وهو المستوى المتصور للمستعملين النهائيين من صعوبة فهم الابتكارات وسهولة استخدامها.
4- إمكانية إجراء التجارب: وتشير إلى الدرجة التي يمكن بها اختبار الابتكارات على أساس محدود.
5- قابلية الملاحظ: وهي الدرجة التي يمكن أن تكون نتائج الابتكارات مرئية من قبل أشخاص آخرين.

مراحل نظرية انتشار المبتكرات:

وضع Rogers (2003) إجراءات تسلسلية تمر على الفرد أو المجتمع عند ظهور ابتكار يعتبر جديدا على بيئته، وحتى يصل مرحلة الانتشار في البيئة الاجتماعية، وهي تتمثل في الآتي:

1- المعرفة: بحيث يصبح الشخص على علم بالأبداع ولديه فكرة عن كيفية عمله.
2- الاقتناع: وبه يشكل الفرد موقفا مواتيا أو غير موات تجاه الابتكار.
3- القرار: وهو اتخاذ القرار الابتكار أو رفضه بناء على قناعته التي شكلها في المرحلة السابقة.
4- التطبيق: اتخاذ الفرد للقرار نحو وضع الابتكار في حيز الاستخدام.
5- التدعيم: وبه يقيم الفرد نتائج قرار اسـتخدام الابتكار، ومن ثم الاطلاع على النتائج المتحققة من الاسـتخدام ومدى تحقيقها للأهداف المنشـودة وبعدها إما أن يسـتمر الفـرد في تطبيق الابتكار، أو التخلي عن الابتكار والرجوع إلى النظام المستخدم سابقا قبل تبني الابتكار.

الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت تبني التعليم الإلكتروني، وهي على النحو الآتي:

دراسة العوض والصادق (2019) وقد هدفت إلى الكشف عن متطلبات البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السودانية، وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبـات البيئـة التعليمية لاسـتخدام التعلم الإلكتروني في المنهج هي وجـود مكتبة إلكترونية، وتوفير اتصال سـريع بشبكة الإنترنت، وتوفير فنيين لتصميم العروض الإلكترونية، ووجود فريق للدعم الفني، وتوفير قاعات للمعلمين تلبي احتياجات التدريب على استخدام التعليم الإلكتروني، وتوفير الدعم المالي للتعليم الإلكتروني على مستوى الجامعات، مع وضع لوائح وتنظيمات للتعليم الإلكتروني.

دراسـة Ameen، Willis، Abdullah وShah (2019) وقـد هدفت هذه الدراسـة إلى تحليل العوامل التي يمكن أن تفسـر اعتماد نظام جديد للتعلم الإلكتروني واسـتخدامه بفعالية في العراق، وتوصلت إلى

أن جودة المعلومات وجودة النظام والدعم التقني والفعالية الذاتية لها آثار كبيرة على النية السلوكية، والاتصالات الثنائية وأن الاتصالات لها آثار مباشرة كبيرة على الاستخدام الفعلي لنظم التعلم الإلكتروني، وترتب على البحث عدة آثار بالنسبة لواضعي السياسات والجامعات وإدارة نظم التعلم الإلكتروني.

وهدفت دراسة الربيعي (2017) إلى معرفة اتجاهات التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني بجامعة باتنة الجزائرية. وإلى التعرف إذا ما كانت هناك فروق في اتجاهات الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني تعزى إلى متغيري التخصص والجنس، وأظهرت الدراسة أن اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني تعزي لمتغير الجنس في صالح الذكور، وعدم وجود فروق في المتوسطات تعزى إلى متغير التخصص.

دراسة البديوي (2017) وقد هدفت إلى التعرف على معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز معوقات التعليم الإلكتروني قلة المعامل المتاحة لتنفيذ التعليم الإلكتروني، وضعف عضو هيئة التدريس في استخدام تقنية التعليم الإلكتروني، وقلة توفر مختصين لحل المشكلات التقنية المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، وافتقار الطلاب إلى الدعم والتحفيز المباشر من قبل الأساتذة، بالإضافة إلى عدم تركيز أهداف المقررات الدراسية على التعليم الإلكتروني.

دراسة المزين (2016) وقد هدفت إلى التعرف على أهم معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلاب، وسبل الحد منها في ضوء بعض المتغيرات. وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز المعوقات تمثلت في انشغال الطلاب في مواقع ليس لها علاقة بالتعليم الإلكتروني، وكبر حجم المنهج الجامعي يجعل الأستاذ يميل إلى التعليم التقليدي، واعتقاد البعض بأن التعليم الإلكتروني يلغي دورهم في عملية التدريس، بالإضافة إلى قلة عدد الأجهزة مقارنة بعدد الطلاب، وعدم التعاون بين الجامعات في تبادل الخبرات لتطوير التعليم الإلكتروني.

دراسة المبارك، السماني، وصلاح الدين (2016) وقد هدفت إلى معرفة واقع مقومات التعلم الإلكتروني في السودان من منظور أطار خان، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج دراسة جاهزية الجامعات السودانية للتعليم عبر الإنترنت ونتائج دراسة قياس استخدام تقنية المعلومات في كليات علوم الحاسوب، وتقانة المعلومات والاتصالات بولاية الخرطوم، ومن ثم مقارنة نتائج هاتين الدراستين مع إطار خان للتعليم الإلكتروني، وأظهرت الدراسة أن الجامعات السودانية لا زالت تحتاج إلى الكثير من العمل حتى تصبح جاهزة للقيام بهذا النوع من التعليم؛ لافتقارها إلى العوامل اللازمة التي يقوم عليها التعلم الإلكتروني.

دراسة موسى (2015) وقد هدفت إلى قراءة تجربة جامعة السودان المفتوحة للوقوف على مدى فاعلية تجربة التعليم الإلكتروني في السودان. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التعليم الإلكتروني ما زال في بدايته، ويواجه بعض العقبات والتحديات التقنية، مثل عدم اعتماد معيار موحد لصياغة المحتوى، وتحديات فنية، مثل الخصوصية والقدرة على الاختراق، وتحديات تربوية تتمثل في عدم مشاركة التربويين في صناعة هذا النوع من التعليم.

دراسة العريني (2015) وقد هدفت إلى التعرف على أبرز معوقات التعليم الإلكتروني ذات الجانب الإداري وذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس، وإبراز معوقات التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بالمتعلمين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وكانت أبرز المعوقات التي توصلت إليها الدراسة متعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وهي غياب الحوافز المادية مقابل استخدام هذا النوع من التعليم، وأبرز المعوقات الإدارية والفنية ضعف شبكة الإنترنت داخل بعض القاعات، وأبرز المعوقات المتعلقة بالمتعلمين هي انشغال الطلاب بالدخول إلى مواقع غير مرتبطة بالتعليم الإلكتروني.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

دراسة Kisanga وIreson (2015) وقد هدفت إلى دراسة المعوقات التي تعترض تبني التعليم الإلكتروني في الجامعات التنزانية، والبحث عن أفضل الاستراتيجيات للتصدي لهذه المعوقات، وتوصلت الدراسة إلى تحديد خمس معوقات رئيسية تمثلت في ضعف البنية التحتية والأساسية، وعوائق القيود المالية، والدعم غير الكافي، ونقص المعرفة في مجال التعلم الإلكتروني، ومقاومة المعلمين للتغيير. واقترحت الدراسة توفير التدريب على التعلم الإلكتروني للمدرسين والإداريين، وتقديم الدعم المالي والتقني والإداري الموجه نحو تبني التعلم الإلكتروني.

وهدفت دراسة .Tarus et al (2015) إلى البحث في التحديات التي تعوق تطبيق التعليم الإلكترونية في الجامعات الحكومية الكينية، وتوصلت الدراسة إلى أنه من أهم التحديات التي تواجه الجامعات الحكومية الكينية في تبني التعليم الإلكتروني تمثلت في عدم كفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والقيود المالية، والتكلفة العالية للأنترنت، وعدم توفره في بعض الأحيان، ونقص سياسات التعليم الإلكتروني، ونقص المهارات التقنية في مجال التعلم الإلكتروني، وتطوير المحتوى الإلكتروني من قبل هيئة التدريس، مع عدم اهتمامهم والتزامهم باستخدام التعلم الإلكتروني، والوقت اللازم لتطوير محتوى التعلم الإلكتروني.

دراسة Kituyi وTusubira (2013) وقد هدفت إلى تصميم إطار إدماج التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في البلدان النامية عن طريق استطلاع آراء طلاب وموظفي خمس جامعات في أوغندا، وتوصلت الدراسة إلى أن اهم متطلبات دمج التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي تمثلت في استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، واستخدام الطريقة المباشرة وجها لوجه لإدارة الاختبارات والامتحانات، وتنسيق محتوى المقرر للتعليم الإلكتروني وجها لوجه خلال مرحلة التصميم، ودمج الصور ثلاثية الأبعاد والصوت والفيديو في الفصول الدراسية وغيرها.

دراسة حسين (2012) وقد هدفت إلى الوقوف على تجربة جامعة السودان المفتوحة في مجال تطبيق تقنية التعليم الإلكتروني، وبينت الدراسة إمكانية استخدام تقنية الإنترنت بصورة أوسع من الحد الذي استخدمت في هذه التجربة لخلق تفاعل أفضل بين الطالب وأستاذ المقرر، ووقوع التعلم الإلكتروني في أيدي التقنيين لقلة معرفة التربويين بالتقنيات الحديثة؛ مما أدى إلى التركيز على التقانات والمعدات بدلا عن التعلم والاحتياجات التعليمية للمتعلمين، وعدم توفر التمويل اللازم لبناء البنية التحتية اللازمة للنهوض بالتعلم الإلكتروني.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في عدة جوانب، حيث إن دراسة كل من العوض والصادق (2019) والمبارك وآخرون (2016) في السودان ودراسة Kituyi وTusubira (2013) في أوغندا متطلبات التعليم الإلكتروني، ودراسة .Ameen et al (2019) في العراق والربيعي (2017) في الجزائر تناولت الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني، وتختلف عنها الدراسة الحالية في أنها تتناول أيضا العوامل الأخرى والمعوقات التي تؤثر على التعليم الإلكتروني، واتفقت كذلك مع دراسة البديوي (2017) والعريني (2015) في السعودية والمزين (2016) في فلسطين وKisanga وIreson (2015) في تنزانيا و.Tarus et al (2015) في كينيا في تناول معوقات التعليم الإلكتروني، بينما اختلفت هذه الدراسة عن دراسة موسى (2015) وحسين (2012) في السودان واللتين ركزتا على تقويم تجربة التعليم الإلكتروني بجامعة السودان المفتوحة و لكن ستبحث هذه الدراسة في العوامل والمحددات (المؤسسية والشخصية) التي قد تحد وتعوق من تبني التعليم الإلكتروني بالتركيز على برامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية من خلال استخدام الإجراءات التسلسلية لنظرية انتشار المبتكرات والتي من خلالها يمكن التعرف على العوامل والمحددات في كل مرحل من مراحل التبني بصورة منفردة، ومن ثم بصورة متكاملة لعملية تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي لمواكبة التطورات التقنية، والاستفادة من مزايا تكنولوجيا المعلومات الإلكترونية في تطوير العملية التعليمية في الجامعات السودانية.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التعليم الإلكتروني من أنماط التعليم التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات التي تم تبنيها بشكل رسمي في أنظمة التعليم المختلفة في معظم دول العالم؛ لدوره الواضح في تعزيز جودة التعليم ، ولكن تبنى الجامعات السودانية للتعليم الإلكتروني ضمن أنظمتها الدراسية تعترضه عدة عقبات حيث أشارت دراسة صالح (2015) إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعترض تطبيق نظام الفصول الافتراضية، ودراسة عباس (2017) التي أشارت إلى وجود عدة معوقات تعيق استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بالجامعات السودانية في ظل عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني وعضد الحسن (2018) هذا الاتجاه، حيث أوضح أن هناك تحديات تحول دون توظيف منصات التعلم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الالتحاق في التدريس الجامعي بجامعة الخرطوم، وانتهت دراسة المبارك وآخرون (2016) إلى أن الجامعات السودانية لا زالت تحتاج إلى الكثير من العمل حتى تصبح جاهزة للقيام بهذا النوع من التعليم؛ لافتقارها للعوامل اللازمة التي يقوم عليها التعلم الإلكتروني؛ مما يحد من قدرتها على مواكبة التغييرات، والوفاء بالمتطلبات الحديثة والمتجددة في التعليم والتعلم. وعليه فإن التعليم الإلكتروني يعتبر من المبتكرات التي تعد جديدة نسبيا لبيئة التعليم في السودان وبيئة التعليم المحاسبي على وجه الخصوص، ومن هنا برزت الحاجة لاستكشاف مدى تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الحكومية السودانية من خلال الوقوف على درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالتعليم الإلكتروني وقناعتهم بأهمية استخدامها، والتعرف على المؤثرات التي تتدخل في قرار تبنيهم للتعليم الإلكتروني في مقرراتهم الدراسية، ومعوقات تبني التعليم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

تم بناء أسئلة الدراسة بناء على خطوات نظرية انتشار المبتكرات وخطوات هذه النظرية متسلسلة، وكل خطوة ذات علاقة مع الخطوة التي تليها وتؤثر عليها؛ واستنادا على ذلك فإن الدراسة تسعى إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما هو واقع تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1- هل توجد المعرفة الكافية لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بأساليب التعليم الإلكتروني التي تساعدهم في تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي؟
2- هل توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية بالتعليم الإلكتروني، ومستوى اقتناعهم بتبني التعليم الإلكتروني في المقررات الدراسية ببرامج التعليم المحاسبي؟
3- هل توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين اقتناع أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية بالتعليم الإلكتروني، وتقبل تبنيه في المقررات الدراسية ببرامج التعليم المحاسبي؟
4- هل توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس برامج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية بالتعليم الإلكتروني ومعرفتهم بمتطلبات تبني التعليم الإلكتروني؟
5- هل توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين متطلبات تبني التعليم الإلكتروني ومعوقات تبنيه ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- **التعرف على مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية بالتعليم الإلكتروني.**
2- **بيان مدى كفاية قناعة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية بتبني التعليم الإلكتروني بناء على مستوى معرفتهم بالتعليم الإلكتروني.**
3- **بيان موقف أعضاء هيئة التدريس من برامج التعليم المحاسبي نحو اتخاذ قرار بتبني التعليم الإلكتروني في مقرراتهم الدراسية بناء على درجة معرفتهم واقتناعهم به.**
4- **بيان مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تبني التعليم الإلكتروني.**
5- **التعرف على معوقات تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي بناء على درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات تبني التعليم الإلكتروني.**

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- **تبحث الدراسة في التعليم الإلكتروني والتعريف بمزاياه ومحاولة تسليط الضوء على تبني هذا النمط من التعليم في برامج التعليم المحاسبي بالتعليم العالي بالسودان.**
- **تعد الدراسة مكملة للدراسات التي بحثت في مجال التعليم الإلكتروني في بيئة التعليم العالي السودانية، وغطت بعض الجوانب التي لم تغطها هذه الدراسات لاسيما أنها جاءت في ظل أزمة جائحة كورونا، والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في عملية التعليم والتعلم.**
- **من خلال الوقوف على عوامل محددات تبني التعليم الإلكتروني ببرامج المحاسبة بالجامعات السودانية يمكن بناء خلفية نظرية متكاملة عن الوضع الحالي للتعليم الإلكتروني فيها.**

الأهمية العملية:

- **الدراسة الميدانية ستعطي صورة واضحة عن واقع تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية والعوامل والمحددات التي تعوق عملية التبني.**
- **بناء رؤية واضحة أمام أصحاب القرار (إدارات الجامعات، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) تجاه الوضع الحالي لتبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية الحكومية؛ مما يشكل نقطة انطلاق علمية نحو تحسين تبني التعليم الإلكتروني في بيئة برامج التعليم المحاسبي على وجه الخصوص وبيئة التعليم العالي بصفة عامة.**

حدود الدراسة:

- **حدود زمانية: اقتصرت الدراسة في حدها الزماني على العام 2020م؛ وذلك لحداثة البيانات.**
- **حدود مكانية: اقتصرت الدراسة في حدها المكاني على الجامعات الحكومية السودانية.**
- **حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات الحكومية.**
- **حدود موضوعية: المقررات الدراسية لبرامج التعليم المحاسبي.**

مصطلحات الدراسة:

- **نظرية انتشار المبتكرات: هي نظرية توضح العملية والمراحل التي يتم من خلالها نقل الابتكار والأفكار الجديدة من خلال قنوات معينة على مر الزمن بين المشاركين في نظام اجتماعي (Rogers, 2003).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

أما إجرائيا فهي مدى انتشار تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية بناء على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء عوامل المعرفة والاقتناع واتخاذ القرار باستخدامه والتطبيق والتدعيم والمعوقات المتوقعة.

- التعليم الإلكتروني: هو نمط إلكتروني لعملية التعلم والتعليم بمساعدة أجهزة الوسائط الرقمية، مثل أجهزة الكمبيوتر المحمولة وأجهزة الكمبيوتر غير المحمولة وعلامات التبويب، والهواتف المحمولة (Adnan, Yousaf, & Gilani, 2019).

أما تعريفه إجرائيا هو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشبكة الإنترنت والتقنيات الرقمية بصورة توفر للطلاب الاستقلالية والمرونة في التعليم والتعلم ببرامج التعليم المحاسبي، وتعزيز معارفهم في أي وقت وفي أي مكان.

- الجامعات الحكومية السودانية: هي منشآت التعليم العالي التي لا تهدف للربح، وتحصل على تمويلها من الموازنة العامة للدولة، وهدفها الوحيد خدمة العملية التعليمية، ويبلغ عددها (34) جامعة (وزارة التعليم العالي السوداني، 2020) .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الاستنباطي للتعرف على طبيعة المشكلة ووضع أسئلة الدراسة، وعلى المنهج التاريخي لتتبع الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وعلى المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على تحديد العوامل والمحددات المؤثرة على تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية الحكومية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية الحكومية والتي تحصل على تمويلها من الموازنة العامة للدولة في (17) جامعة حكومية منتشرة في ولايات السودانية المختلفة حيث بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي فيها نحو (197) عضوا، وهذه الجامعات هي:

جدول (1): الجامعات التي تمثل مجتمع الدراسة

م	اسم الجامعة	الولاية	م	اسم الجامعة	الولاية
1	النيلين	الخرطوم	10	كردفان	شمال كردفان
2	السودان للعلوم والتكنولوجيا	الخرطوم	11	نيالا	جنوب دارفور
3	الزعيم الأزهري	الخرطوم	12	أم درمان الإسلامية	الخرطوم
4	شندي	نهر النيل	13	القرآن الكريم	الخرطوم
5	كسلا	كسلا	14	وادي النيل	نهر النيل
6	دنقلا	الشمالية	15	بحري	الخرطوم
7	بخت الرضا	النيل الأبيض	16	الجزيرة	الجزيرة
8	الخرطوم	الخرطوم	17	الأمام المهدي	النيل الأبيض
9	الضعين	شرق دارفور			

عينة الدراسة:

استخدم الباحثان معادلة ريتشارد جيجر (Richards Equation)؛ لتحديد حجم العينة، حيث بلغ حجم العينة تبعا لذلك (130) عضوا، وبناء على ذلك تم توزيع الاستبيانة على مجتمع الدراسة، وقد استجاب عدد (135) عضوا للاستبيانة الإلكترونية التي تم توزيعها على مجتمع الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

أداة الدراسة:

صمم الباحثان استمارة استبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج في المقاييس (اتفق بشدة (5)، اتفق (4)، محايد (3)، لا اتفق (2)، لا اتفق بشدة (1))، ومن ثم تم إيجاد طول المدي بحسب مقياس لكيرت الخماسي = 5-1=4، ثم قسمة المدى على عدد الفئات 5/4 =8. وبعد ذلك تضاف هذه القيمة إلى الحد الأدنى للمقياس فتصبح الفئات كالاتي:

- 1ـ 1.8 **غير موافق بشدة (منخفض جدا)**
- 1.81 ـ 2.6 **غير موافق (منخفض)**
- 2.61 ـ 3.4 **محايد (متوسط)**
- 3.41ـ 4.2 **موافق (مرتفع)**
- 4.21 ـ 5 **موافق بشدة (مرتفع جدا)**

واشتملت الاستبانة على خمسة محاور رئيسية، وهي التي تمثل المراحل التسلسلية لنظرية انتشار المبتكرات للقبول والاستمرار في تطبيق الابتكار أو التخلي عن الابتكار، بحيث يجيب كل محور عن تساؤل من تساؤلات الدراسة، مع إضافة سؤال واحد مفتوح نهاية كل محور؛ لإتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لتضمين بعض الآراء التي لم تذكر ضمن عبارات المحور، وتمثلت المحاور في الآتي:

- **المحور الأول: مستوى المعرفة والعلم بالتعليم الإلكتروني.**
- **المحور الثاني: الاقتناع بالتعليم الإلكتروني.**
- **المحور الثالث: تقبل استخدام التعليم الإلكتروني في المقررات الدراسية.**
- **المحور الرابع: متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية الحكومية.**
- **المحور الخامس: محددات (معوقات) تطبيق التعليم الإلكتروني**

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في التخصص، للاسترشاد بآرائهم حول: مدى صلاحية العبارات ووضوحها، ومدى انتماء العبارة للمحور الذي تقيسه، ومن ثم تم إجراء التعديلات والعمل بالملحوظات وفقا لتوصيات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما هو في الجدول الآتي:

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحاور	العبارات						
	1	2	3	4	5	6	7
الأول	0.712**	0.786**	0.463**	0.609**	0.714**	0.598**	
الثاني	0.749**	0.819**	0.518**	0.562**	0.807**	0.861**	0.736**
الثالث	0.826**	0.800**	0.450**	0.794**			
الرابع	0.621**	0.868**	0.903**	0.865**	0.823**	0.768**	
الخامس	0.662**	0.659**	0.785**	0.819**	0.412**	0.822**	0.473**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ارتباط عبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

استخدم الباحثان أسلوب كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha)؛ لقياس الثبات الإحصائي لأداة الدراسة من خلال اختبار مدى وجود ارتباط بين القياسات المعبرة عن آراء عينة الدراسة، حيث كانت النتائج كالآتي:

جدول (3) الثبات الإحصائي للاستبيان

المحاور	معامل الثبات
مستوى المعرفة والعلم بالتعليم الإلكتروني	0.757
الاقتناع بالتعليم الإلكتروني	0.845
تقبل استخدام التعليم الإلكتروني	0.773
متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني	0.856
محددات تطبيق التعليم الإلكتروني	0.777
الاستبيان ككل	0.894

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل الثبات لكل محور من المحاور على حدة أكبر من 0.6، وهو الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات؛ مما يعني توفر درجة كبيرة من الثبات، وبالتالي إمكانية الاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق استمارة الاستبانة من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع العينة؛ وذلك عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وبرنامج تحليل العزوم الهيكلية (Analysis of Moment Structure-AMOS)، حيث تم استخدام الأساليب الآتية:

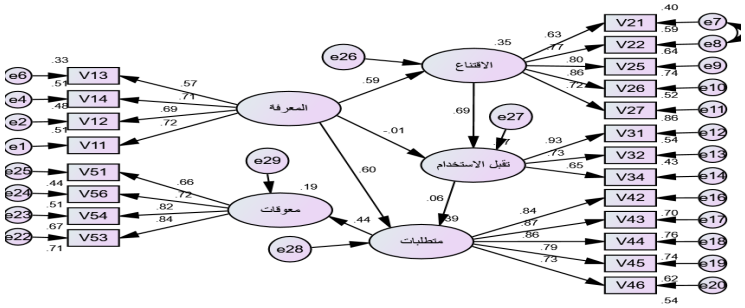
1- كرونباخ ألفا: للتحقق من ثبات الاستبيان.
2- الوسط الحسابي: لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات الاستبيان وبيان مستوى الموافقة على العبارات حسب المتوسط.
3- الانحراف المعياري: لمعرفة مدى التشتت في استجابة أفراد مجتمع الدراسة عن العبارات المضمنة في المحاور ككل. وكذلك ترتيب العبارات في حال تساويها في المتوسط الحسابي.
4- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
5- أسلوب الانحدار المتعدد: لمعرفة القيمة المعنوية بين المتغيرات المستقلة والتابعة.

تحليل النتائج ومناقشتها:

جودة نموذج الدراسة:

تم استخدام تحليل العامل الاستكشافي لتحديد محاور الاستبانة إحصائيا، واتضح أن عوامل محاور الاستبانة تفسر ما نسبته 72 % من التباين الكلي لوجهات نظر عينة البحث، ومن ثم تم بناء المحاور وفقا لنظرية انتشار المبتكرات، حيث جاء النموذج كما في الشكل (1).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5



شكل (1): العلاقات بين محاور الدراسة

جدول (4): قيم مؤشرات مطابقة النموذج المطلقة والمطابقة المتزايدة لجودة نموذج الدراسة

مربع كاي المعياري CMIN/DF	مؤشر حسن المطابقة GFI	جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA	مؤشر المقارنة المطابق CFI	مؤشر تكر- لويس TLI	مؤشر المطابقة المعياري NFI
1.638	0.941	0.081	0.90	0.952	0.833

تشـير نتائج الجدول (4) إلى أن مؤشـرات المطابقة المطلقة (Absolute Fit Index) التي تتمثل في مربع كاي المعياري CMIN/DF الذي بلغ 1.638 هي قيمة أقل من 5، وقيمة مؤشر حسن المطابقة GFI قد بلغ 0.941، وهي قيمة مرتفعة وقريبة للواحد الصحيح؛ مما يشير إلى تطابق عالٍ للنموذج، فيما بلغت قيمة متوسط مربعات الخطأ التقريبي 0.081 RMSEA، وهي أيضا تشير إلى درجةٍ تطابق كبيرة. أما مؤشرات المطابقة المتزايدة (Incremental Fit Index) فقد بلغت قيمة مؤشر المقارنة المطابق 0.90 CFI وقيمة مؤشـر تكر – لويس 0.952 TCI وبلغت قيمة المطابقة المعياري 0.833 NFI، وهي قيم مرتفعة وقريبة للواحد الصحيح؛ مما يشير إلى مطابقة النموذج. ويتضح مما سبق أن هناك درجة جودة عالية للنموذج.

التسـاؤل الأول: هل توجد المعرفة الكافية لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بأساليب التعليم الإلكتروني التي تساعدهم في تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي؟

جدول (5): مستوى المعرفة والعلم بالتعليم الإلكتروني

م	العبارة	رمز العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	مستوى الموافقة
1	يعتمد على بيئة رقمية متكاملة لعرض المحتوى الدراسي.	V11	.659	4.56	مرتفع جدا
2	يقدم المحتوى الدراسي عبر الويب والحاسوب والفصول الافتراضية	V12	.839	4.35	مرتفع جدا
3	يعتمد على الحاسب والشبكات في نقل المعارف والمهارات.	V13	.699	4.55	مرتفع جدا
4	يستخدم التقنية والوسائل التكنولوجية في إدارة عملية التعلم	V14	.575	4.55	مرتفع جدا
5	المعلم موجه ومتابع ومنظم لتبادل المعلومات.	V15	.904	4.19	مرتفع
6	الطالب يعد متعلما بدلا من متلق.	V16	.937	4.13	مرتفع

يتضح من الجدول (5) أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوحت ما بين 0.575 و0.937، وهو ما يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة، في حين تراوح الوسط الحسابي لكل عبارات المحور ما بين 4.56 (مرتفع جدا) كأعلى قيمة و4.13 (مرتفع) كأدنى قيمة؛ وهو ما يدل على أن أفراد عينة الدراسـة لديهم معرفة وعلم كافٍ بالتعليم الإلكتروني كأحد أسـاليب إدارة العملية التعليمية الذي يسـتخدم تكنولوجيا

المعلومـات الإلكترونية والتقنيات الحديثة والرقمية في إدارة عملية التعليم والتعلم، وهذا لا يتفق مع ما توصلت له دراسة Kisanga وIreson (2015) في تنزانيا التي أشارت إلى نقص معرفة المعلمين في مجال التعليم الإلكتروني.

ولمناقشة وتفسير نتائج بقية التساؤلات من الثاني إلى الخامس تم استخدام أسلوب الانحدار المتعدد، حيث جاءت النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6): أوزان الانحدار للنموذج

	أوزان الانحدار المعيارية Estimate	الخطأ المعياري S. E	القيمة الحرجة CR	قيمة المعنوية P
F2 <-- F1	.625	.311	3.590	***
F3 <-- F1	.043	.250	.269	.788
F3 <-- F2	.653	.148	3.868	***
F4 <-- F1	.646	.212	3.547	***
F4 <-- F3	.008	.100	.061	.951
F4 --> 55	.439	.267	3.471	***

التسـاؤل الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مسـتوى معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية بالتعليم الإلكتروني ومستوى اقتناعهم بتبني التعليم الإلكتروني في المقررات الدراسية ببرامج التعليم المحاسبي؟

جدول (7): الاقتناع بالتعليم الإلكتروني

م	العبارة	رمز العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	مستوى الموافقة
1	يحقق التفاعلية في عملية التعليم والتعلم في مقررات المحاسبة.	V21	1.106	4.04	مرتفع
2	تنوع الوسائل التوضيحية والتعليمية التطبيقية للطلاب.	V22	.687	4.36	مرتفع جدا
3	ينمي التعلم الفردي والذاتي للطلاب.	V23	.620	4.49	مرتفع جدا
4	أتاحه بيئة تعليمية من أي مكان واي وقت.	V24	.677	4.68	مرتفع جدا
5	مرونة التطبيق والاستخدام في مقررات المحاسبة.	V25	.954	4.10	مرتفع
6	ينمي اتجاهات إيجابية نحو تعليم وتعلم مقررات المحاسبة.	V26	.814	4.09	مرتفع
7	حرية اختيار الطريقة والوسيلة التعليمية المناسبة لكل مقرر دراسي.	V27	.834	4.32	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (7) أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوحت ما بين 0.620 و1.106، وهو ما يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة، في حين تراوح الوسط الحسابي لكل عبارات المحور ما بين 4.68 (مرتفع جدا) كأعلى قيمة و4.04 (مرتفع) كأدنى قيمة؛ وهو ما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة تتشكل لديهـم قناعة مرتفعة بأهمية التعليم الإلكتروني وفوائده في العملية التعليمية وفي المقررات الدراسـية لبرامج التعليم المحاسبي.

ويوضح الجدول (6) السـابق أن مسـتوى معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسـبي بالرمز (F1) يؤثر بمقدار 0.625 على مستوى الاقتناع به بالرمز (F2)، وهو تأثير موجب وبدلالة معنوية عالية جدا بلغت 0.000؛ مما يشـير إلى وجود علاقة معنوية بين مسـتوى معرفة أعضاء هيئة التدريس برامج

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية بالتعليم الإلكتروني ومستوى اقتناعهم به في المقررات الدراسية ببرامج التعليم المحاسبي.

يتبين مما سبق أن المعرفة الكافية لدي أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبة كان لها التأثير الواضح في بناء قناعة كافية نحو تبني التعليم الإلكتروني والمزايا التي يمكن أن يحققها في إدارة العملية التعليمية، وهذا يتفق مع دراسة الربيعي (2017) التي توصلت إلى وجود معرفة واتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني في الجزائر.

التساؤل الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين اقتناع أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية بالتعليم الإلكتروني وتقبل تبنيه في المقررات الدراسية ببرامج التعليم المحاسبي؟

جدول (8): تقبل استخدام التعليم الإلكتروني في المقررات الدراسية

م	العبارة	رمز العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	مستوى الموافقة
1	هناك حاجة لاستخدام التعليم الإلكتروني في مقررات برامج التعليم المحاسبي.	V31	.718	4.34	مرتفع جدا
2	أتقبل استخدام التعليم الإلكتروني في مقرراتي الدراسية.	V32	.736	4.47	مرتفع جدا
3	لدي الرغبة والدافعية في تعلم مهارات التعليم الإلكتروني.	V33	.539	4.62	مرتفع جدا
4	التعليم الإلكتروني يناسب طبيعة مقررات التعليم المحاسبي.	V34	.951	4.13	مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوحت ما بين 0.539 و0.951 ، وهو ما يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة، في حين تراوح الوسط الحسابي لكل عبارات المحور ما بين 4.47 (مرتفع جدا) كأعلى قيمة و4.13 (مرتفع) كأدنى قيمة؛ وهو ما يشير إلى أن آراء أفراد عينة الدراسة تميل نحو تقبل استخدام التعليم الإلكتروني في مقررات برامج التعليم المحاسبي بصورة مرتفعة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الربيعي (2017) في الجزائر في أن اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية.

ويوضح الجدول (6) السابق أن اقتناع أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالتعليم الإلكتروني بالرمز (F2) يؤثر بمقدار 0.653 على تقبل التعليم الإلكتروني في مقررات برامج التعليم المحاسبي بالرمز (F3) وهو تأثير موجب وبدلالة معنوية عالية جدا بلغت 0.000؛ مما يشير إلى وجود علاقة معنوية بين اقتناع أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية بالتعلم الإلكتروني وتقبل تبنيه بالمقررات الدراسية ببرامج التعليم المحاسبي.

يستنتج مما سبق أن القناعة الكافية لدي أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي والتي يمكن إسنادها إلى معرفتهم الكافية بالتعليم الإلكتروني أثرت عليهم إيجابا في عملية الموافقة وتقبل تبني التعليم الإلكتروني في المقررات الدراسية.

التساؤل الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية بأساليب التعليم الإلكتروني ومعرفتهم بمتطلبات تبني التعليم الإلكتروني؟

جدول (9): متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني

م	العبارة	رمز العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	مستوى الموافقة
1	الوعي بأهميته من قبل الإدارة والأستاذ والطالب.	V41	.476	4.66	مرتفع جدا
2	تجهيز التسهيلات التكنولوجية.	V42	.583	4.64	مرتفع جدا
3	التدريب حول الوسائل التكنولوجية وطرق استخدامها.	V43	.623	4.65	مرتفع جدا
4	تصميم وتطوير الدروس الإلكترونية.	V44	.623	4.65	مرتفع جدا
5	البدء التدريجي في التطبيق لمعرفة المشاكل والسيطرة عليها.	V45	.580	4.65	مرتفع جدا
6	تحفيز من يستخدم التعليم الإلكتروني في مقرراته الدراسية.	V46	1.008	4.34	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (9) أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوحت ما بين 0.476 و1.008 وهو ما يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة، في حين تراوح الوسط الحسابي لكل عبارات المحور ما بين 4.66 (مرتفع جدا) كأعلى قيمة و4.34 (مرتفع جدا) كأدنى قيمة؛ وهو ما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة ترى أن هذا العوامل تعتبر كلها من متطلبات المأمولة لتبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الحكومية السودانية، وهذا يتفق مع ما توصلت دراسة العوض والصادق (2019) في السودان.

كما أشار بعض أعضاء هيئة التدريس من خلال الإجابة عن السؤال المفتوح في نهاية المحور إلى متطلبات أخرى لتبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي، مثل: وجود لجان متخصصة من البرنامج والجهات ذات الصلة لتطوير المقررات الدراسية الإلكترونية، وتأهيل وتدريب الكوادر التقنية الوسيطة، وتهيئة البيئة التعليمية لتقبل التعليم الإلكتروني في جميع المستويات.

يوضح الجدول (6) السابق أن مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالتعليم الإلكتروني بالرمز (F1) يؤثر بمقدار 0.646 على معرفتهم بمتطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني في مقررات برامج التعليم المحاسبي بالرمز (F4)، وهو تأثير موجب وبدلالة معنوية عالية جدا بلغت 0.000؛ مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي وفقا لمستوى معرفتهم بالتعليم الإلكتروني يعرفون تماما متطلبات تطبيقه؛ مما يشير إلى وجود علاقة معنوية بين مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية بأساليب التعليم الإلكتروني ومعرفتهم بمتطلبات تبني التعليم الإلكتروني.

يتضح مما سبق أن المعرفة الكافية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الإلكتروني مكنتهم من التحديد الواعي لمتطلبات تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي مما سينعكس إيجابا في تعاملهم مع تبني التعليم الإلكتروني في مقرراتهم الدراسية وكفاءة استخدامهم لأساليب التعليم الإلكتروني وتنمية مهاراتهم الشخصية والفكرية للتعامل ومواكبة هذه المتطلبات.

التساؤل الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني ومعوقات تبنيه ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية؟

جدول (10): محددات تطبيق التعليم الإلكتروني

م	العبارة	رمز العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	مستوى الموافقة
1	البنية التحتية من شبكات وأجهزة وغيرها.	V51	.491	4.75	مرتفع جدا
2	نقص الخبرة لدي الأساتذة والطلاب.	V52	1.025	4.23	مرتفع جدا
3	الخوف من التغيير.	V53	1.218	3.94	مرتفع

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

جدول (10): يتبع

م	العبارة	رمز العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	مستوى الموافقة
4	عدم توفر قناعة كافية بأهمية التعليم الإلكتروني.	V54	1.323	3.55	مرتفع
5	ضعف وقلة تقنيات الاتصال السريع.	V55	.882	4.45	مرتفع جدا
6	صعوبة التأقلم مع الأساليب والتقنيات الحديثة.	V56	1.245	3.71	مرتفع
7	التكلفة العالية للأدوات الرقمية اللازمة لعملية التشغيل.	V57	1.064	4.19	مرتفع

يتضح من الجدول (10) أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوحت ما بين 0.491 و1.323، وهو ما يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة، في حين تراوح الوسط الحسابي لكل عبارات المحور ما بين 4.75 (مرتفع جدا) كأعلى قيمة و3.55 (مرتفع) كأدنى قيمة، وهو ما يشير إلى أن آراء أفراد عينة الدراسة ترى أن العوامل المذكورة تمثل معوقات تحد من التبني المحتمل للتعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الحكومية السودانية. وتتفق هذا النتائج من دراسة كل من Kisanga وIreson (2015) في تنزانيا و.Tarus et al (2015) في كينيا وKituyi وTusubria (2013) في أوغندا التي تناولت المعوقات المحتملة التي تواجه عملية تبني التعليم الإلكتروني، وتختلف مع دراسة البديوي (2017) في السعودية والمزين (2016) في فلسطين والعريني (2015) في السعودية التي تناولت المعوقات التي نتجت بعد عملية تبني وتطبيق التعلم الإلكتروني في الدول المذكورة.

بالإضافة إلى المحددات أعلاه أشار بعض أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي من خلال الإجابة عن السؤال المفتوح في نهاية المحور إلى بعض المحددات الأخرى، مثل: عدم توفر قناعة بعض المؤسسات التعليمية بالفكرة، وضعف البنية التحتية للجامعات السودانية، والحاجة إلى فترة طويلة للتدريب والتأقلم، والإمكانيات المادية والاستعداد النفسي والمهارات التقنية للطلاب، وأن معظم طلاب الجامعات من ولايات مختلفة في السودان، وأغلب هذه الولايات تعاني إما من صعوبة توافر شبكة الإنترنت أو ضعفها أو عدم توفرها على الإطلاق.

يتضح من الجدول (6) السابق أن متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني بالرمز (F4) تؤثر بمقدار 0.439 على معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في مقررات برامج التعليم المحاسبي بالرمز (F4) هو تأثير موجب وبدلالة معنوية عالية جدا بلغت 0.000، مما يشير إلى أن متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني تشكل محددات محتملة لتطبيق التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي؛ وهذا يشير إلى وجود علاقة معنوية بين متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني ومعوقات تبنيه ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية.

يتضح مما سبق أن المتطلبات التي تعين على تطبيق التعليم الإلكتروني تشكل معوقات حقيقية تحول دون تبني التعليم الإلكتروني والاستفادة من مزاياه في عملية التعليم والتعلم ببرامج التعليم المحاسبي؛ مما يتطلب توافر هذه المتطلبات اللازمة للاستفادة من أساليب التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، ومن ثم زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي.

التأثيرات غير المباشرة:

تم اختبار التأثيرات غير المباشرة بين المحاور المختلفة وجاءت النتائج كما في الجدول (11).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

جدول (11): التأثيرات غير المباشرة بين المحاور

المحاور	F1	F2	F3	F4	F5
F2	.000	.000	.000	.000	.000
F3	.408	.000	.000	.000	.000
F4	.004	.005	.000	.000	.000
F5	.285	.002	.004	.000	.000

يتضح من الجدول (11) عدم وجود تأثيرات غير مباشرة بين كل المحاور ماعدا وجود تأثير غير مباشر لمستوي معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي (F1) على تقبل التعليم الإلكتروني في المقررات الدراسية، حيث بلغ 0.408؛ مما يشير إلى أن مستوى معرفتهم بالتعليم الإلكتروني أثر بطريقة غير مباشرة على تقبلهم له في المقررات الدراسية، كذلك يوجد تأثير غير مباشر لمستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي على محددات تطبيق التعليم الإلكتروني، حيث بلغ 0.285، مما يدل على أن مستوى معرفتهم بالتعليم الإلكتروني أثر إيجابا على تقبل استخدامه في مقرراتهم الدراسية، وأيضا يدل على تحديدهم للمحددات التي تحول دون تبني التعليم الإلكتروني في برامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية.

ومن واقع مناقشة التساؤلات الفرعية للدراسة والاستنتاجات المستخلصة من مناقشة كل تساؤل فرعي على حدة يمكن الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة والذي ينص على:

ما هو واقع تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات الحكومية السودانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

يتضح من مناقشة تساؤلات الدراسة من التساؤل الأول إلى التساؤل الخامس أن هناك معرفة وعلما كافيا بالتعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي في الجامعات الحكومية السودانية، وهذا الأمر أثر في تكوين قناعات مرتفعة لديهم بأهمية تبني التعليم الإلكتروني في مقرراتهم الدراسية استنادا على أهميته وفوائده ومزاياه في التعليم والتعلم، وكذلك التحديد الواعي لمتطلبات تبني التعليم الإلكتروني (التسهيلات التكنولوجية، التدريب، تصميم وتطوير الدروس الإلكترونية، وتأهيل وتدريب الكوادر التقنية الوسيطة، التحفيز، البدء التدريجي في التطبيق) والتحديد الدقيق للعوامل والمحددات التي تعترض تبني التعليم الإلكتروني (ضعف البنية التحتية، نقص الخبرة، الخوف من التغيير، والاستعداد النفسي والمهارات التقنية للطلاب، التكلفة العالية للأدوات الرقمية، ضعف وقلة تقنيات الاتصال السريع).

الاستنتاجات:

بعد استعراض الجانب النظري والوقوف على آراء أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية حول تبني التعليم الإلكتروني يخلص الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

1- توجد معرفة كافية لدي أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالتعليم الإلكتروني وفوائد استخدامه في التعليم والتعلم.
2- هناك قبول كاف نحو استخدام التعليم الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي بالجامعات الحكومية السودانية في مقرراتهم الدراسية.
3- من أهم متطلبات تبني التعليم الإلكتروني ببرامج التعليم المحاسبي الوعي بأهميته من قبل الإدارة والأستاذ والطالب، وتجهيز التسهيلات التكنولوجية، وتصميم وتطوير الدروس الإلكترونية.
4- تتمثل محددات تبني التعليم الإلكتروني في البنية التحتية للجامعات الحكومية السودانية، وضعف شبكة الإنترنت وعدم توفرها في بعض مناطق السودان، وصعوبة التأقلم مع الأساليب والتقنيات الحديثة، ونقص الخبرة لدى الأستاذ والطالب.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

التوصيات:

استنادا على استنتاجات الدراسة يوصى الباحثان بالآتي:

1- **العمل على تعزيز ثقافة التعليم الإلكتروني لدي أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبة بصورة تزيد وتنمي مهارات المعرفية؛ للاستفادة من أساليب التعليم الإلكتروني المختلفة.**

2- **استغلال درجة القبول المرتفع لتقبل أعضاء هيئة التدريس ببرامج التعليم المحاسبي للتعليم الإلكتروني في تبني خطة لتدريب الموارد البشرية (أعضاء هيئة تدريس، طلاب، إدارة، فنيين) على مهارات التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا المعلومات؛ لزيادة معرفتهم وتنمية مهاراتهم.**

3- **أن تعمل وزارة التعليم العالي على بناء رؤية واضحة نحو تبني التعليم الإلكتروني وصياغة خطة تفصيلية تتضمن كل متطلبات تبني التعليم الإلكتروني بصورة يمكن قياس درجة التقدم في تنفيذها والتعرف على المعوقات.**

4- **البدء التدريجي في تطبيق التعليم الإلكتروني من خلال استخدام أسلوب التعليم المدمج (إلكتروني/ تقليدي) حتى تتم التهيئة للطلاب وإكسابهم لمهارات التعليم الإلكتروني.**

5- **عقد شراكات بين الجامعات السودانية وشركات الاتصالات في مجال توفير خدمة الإنترنت ودعم البنية التحتية للجامعات.**

6- **الاطلاع على تجارب الدول الرائدة في مجال التعليم الإلكتروني للاستفادة من الخبرات المتراكمة وتجنب الأخطاء التي حدثت أثناء التبني والتطبيق.**

7- **الاستفادة من تجارب دول شرق ووسط أفريقيا (يوغندا، كينيا نموذجا)، وهي التي تتشابه مع بيئة وظروف السودان في الكثير، وسبقته في تبني وتطبيق التعليم الإلكتروني.**

المراجع:

البديوي، سلطان بن عبد العزيز (2017). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *33*(7)، 378-445.

حجازي، محمد عثمان علي (2013). الفرص والتحديات لتحقيق تعليم الكتروني في مؤسسات التعليم العالي بالسودان، *المجلة العربية الدولية للمعلوماتية*، *2*(3)، 3-15.

الحسن، عصام ادريس كمتور (2018). العوامل المؤثرة في توظيف عضو هيئة التدريس لمنصات التعليم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة هائلة الإلتحاق MOOs في التدريس الجامعي بجامعة الخرطوم، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (59)، 1-32.

حسين، أميمة المعتصم خضر (2012). تجربة جامعة السودان المفتوحة في مجال التعلم الإلكتروني: المشاكل والحلول، *مجلة الدراسات الإنسانية*، (8)، 200-210.

الحضرمي، احمد بن سعيد (2020). *تجربة الجامعات العمانية في التعليم الإلكتروني*، ملخصات أوراق المؤتمر الأول للتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي باليمن، 11-12 نوفمبر، مركز تقنية معلومات التعليم العالي والجامعة الإمارتية بصنعاء، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، اليمن.

الخطيب، خليل محمد مطهر، والعواضي، علي عبد الله (2021). تداعيات جائحة كورونا على قطاع التعليم العالي بالجمهورية اليمنية ومتطلبات مواجهتها، *مجلة الدراسات الاجتماعية*، *27*(1)، 1-27.

الدهشان، جمال علي خليل (أبريل 5، 2020). *أزمة التعليم والتعلم في ظل كورونا* : الأفق والتحديات، استرجع بتاريخ يوليو 27، 2021، من https://bit.ly/38Ck85b

الربيعي، فايزة (2017). اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني: دراسة ميدانية بجامعة باتنة، *التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (50)، 13-26.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

الرجعي، ميسون طه (2020). مدى فاعلية الاستراتيجية الوطنية الفلسطينية في تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، *مجلة البحوث*، (37)، 1-9.

الزهراني، عبد الرحمن (2020). *مستقبل التعليم الرقمي*، المؤتمر الدولي الإفتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، 2-30 نوفمبر، وزارة التعليم، السعودية، الرياض.

سالم، احمد (2020). التعليم الجامعي في ظل أزمة كورونا: التأصيل التربوي للازمة ومقترحات الطلاب لعلاجها، *مجلة جامعة العريش*، *1*(2)، 23-55.

السقا، زياد هاشم، والحمداني، خليل إبراهيم (2013). دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، (2)، 47-64.

صايفي، لطيفة، وغربي، رمزي (2020). واقع استخدام التعليم الإلكتروني الافتراضي بالجامعات الجزائرية في ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة العربي التيسي، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *3*(4)، 40-57.

صالح، موسى النضيف حافظ (2015). *جاهزية اعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية لاستخدام الفصل الافتراضي* (رسالة ماجستير)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

طلعت، مها محمود (2007). بيئة التعليم والتعلم في النظم التعليمية الإلكترونية المستخدمة في التعليم عن بعد، *مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا*، (5)، 271-298.

عباس، هديل عماد محمد (2017). *واقع توظيف التعليم الإلكتروني في كليات التربية بالجامعات السودانية* (رسالة ماجستير)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

عجيلة، محمد وقنيع، احمد (2016). مساهمة التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات طلبة أقسام المحاسبة، *المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية*، (3)، 37-47.

العريني، عبد اللطيف بن محسن (2015). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (65)، 269-292.

العمري، مناهل مصطفى، الرفيعي، افتخار محمد، والخطيب، انتصار محي (2016). واقع ومتطلبات وسائل التعليم الحديثة: التعليم الإلكتروني، *مجلة الدنانير*، (9)، 37-56.

العوض، رحاب بشير حسن، والصادق، حاتم عبد الماجد (2019). متطلبات البيئة التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني في كليات التربية في الجامعات السودانية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(22)، 193-208.

المبارك، عاتقة يوسف، السماني، عبد المطلب أحمد، وصلاح الدين، أحمد (2016). واقع مقومات التعليم الإلكتروني في السودان من منظور إطار خان، *مجلة الدراسات المستقبلية*، *17*(2)، 1-18.

محمد، سلوى ضرار عوض، سر الختم، عبير بكري، ومصطفى، انجي احمد (2021). دور التعليم المحاسبي الإلكتروني في تنمية مهارات الخريجيين في ظل جائحة كورونا بالتطبيق على جامعة الملك خالد، *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، *10*(3)، 578-588.

محمد، فتح الإله محمد احمد (2016). مدى التوافق بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة والاتحاد الدولي للمحاسبين من وجهة نظر أرباب الأعمال وأعضاء هيئة التدريس، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *9*(23)، 191-213.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (يونيو 12، 2021). *مجلس الإدارة يشيد باعتماد اليونسكو للمملكة ضمن أفضل 4 نماذج دولية بالتعليم الإلكتروني*، استرجع بتاريخ يوليو 27، 2021م من https://nelc.gov.sa/ar/news/556

المزين، سليمان حسين موسى (2016). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، *5*(10)، 67-101.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

موسى، ريم محمد (2015). التعليم الإلكتروني منهجية جديدة في التعليم الجامعي: نموذج جامعة السودان المفتوحة، *مجلة كلية الفنون والإعلام*، (1)، 172-197.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2020). *الجامعات الحكومية السودانية*، استرجع بتاريخ مايو 14، 2020، من https://www.mohe.gov.sd

Adnan, M., Yousaf, Z., & Gilani, A. H. (2019). E-learning with digital media and human development: The way forward for Pakistan. *Journal of Educational Research, 22*(2), 137-151.

Alkhanak, S. A. K., & Azmi, I. A. G. (2011). University students' information technology experience and its role towards E-learning orientation. *The New Educational Review, 24*(2), 231-242.

Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 15-43). Edmonton, Alberta: Athabasca University Press.

Ameen, N., Willis, R., Abdullah, M. N., & Shah, M. (2019). Towards the successful integration of e-learning systems in higher education in Iraq: A student perspective. *British Journal of Educational Technology, 50*(3), 1434-1446.

Andersson, A., & Grönlund, Å. (2009). A conceptual framework for e-learning in developing countries: A critical review of research challenges. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries, 38*(1), 1-16.

Atanda, B. N. (2014). *Issues of e-learning in developing countries: A Nigerian perspective*. In the 5th International Conference on Information and Communication Technology for the Muslim World (ICT4M) (pp. 1-4). 17-18 November, Kuching, Malaysia.

Bates, T., & Sangrà, A. (2011). *Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning*. San Francisco: John Wiley & Co.

Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education, 58*(2), 843-855.

Cigdem, H., & Topcu, A. (2015). Predictors of instructors' behavioral intention to use learning management system: A Turkish vocational college example. *Computers in Human Behavior, 52*, 22-28.

Dhlamini, N. (June 12, 2007). *Implenting Electronic Learning in an institution of Hihger Education: Case of Africa University*. Retieved from https://bit.ly/2YD30ug

Emine, A. R. A. S., & Karakaya, Y. E. (2020). E-learning in sports education institutions in Turkey. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 8*(1), 14-26.

Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object–evaluation associations of varying strength. *Social Cognition, 25*(5), 603-637.

Georgieva, K., & Stoykova, V. (2015). Requirements for the preparation of e-learning resources. *Economics, Management, Information, Technology (EMIT), 4*(1), 2-9.

Gordon, J. (2003). E-learning tagged as best corporate IT investment. *Learning & Training Innovations, 4*(1), 8-8.

Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education, 18*, 4-14.

Gunn, C. (2010). Sustainability factors for e-learning initiatives. *Research in Learning Technology, 18*(2), 89-103.

Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance education in the digital age: Common misconceptions and challenging tasks. *International Journal of E-Learning & Distance Education, 23*(2), 105-122.

Hill, C. (2003). *Teaching using Information and Learning Technology in Further Education*. Great Britain: Learning Matters Ltd.

Kisanga, D., & Ireson, G. (2015). Barriers and strategies on adoption of e-learning in Tanzanian higher learning institutions: Lessons for adopters. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 11*(2), 126-137.

Kituyi, G., & Tusubira, I. (2013). A framework for the integration of e-learning in higher education institutions in developing countries. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 9*(2), 19-36.

Lee, Y. H., Hsieh, Y. C., & Hsu, C. N. (2011). Adding innovation diffusion theory to the technology acceptance model: Supporting employees' intentions to use e-learning systems. *Journal of Educational Technology & Society, 14*(4), 124-137.

Makokha, G. L., & Mutisya, D. N. (2016). Status of e-learning in public universities in Kenya. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(3), 341-359.

Newton, D., & Ellis, A. (2006). A model for e-learning integration. In E. Pearson & P. Bohman (eds.), *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 812-819). Honolulu, Hawaii: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Rogers, E. (2003). *The Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York: The Free Press.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

Saavedra, J. (March 30, 2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. Retrieved from the World Bank website: https://bit.ly/3toRwWy

Salmon, G (2013). *E-tivities: The key to active online learning*. England: Taylor & Francis.

Sawahel, W. A (January 25, 2013). *Africa is most dynamic e-learning market on the planet. Retrieved from* https://bit.ly/3yNSSva

Shah, H. J., & Attiq, S. (2016). Impact of technology quality, perceived ease of use and perceived usefulness in the formation of consumer's satisfaction in the context of e-learning. *Abasyn Journal of Social Sciences, 9*(1), 124-140.

Sife, A., Lwoga, E., & Sanga, C. (2007). New technologies for teaching and learning: Challenges for higher learning institutions in developing countries. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 3*(2), 57-67.

Smith, D. E., & Mitry, D. J. (2008). Investigation of higher education: The real costs and quality of online programs. *Journal of Education for Business, 83*(3), 147-152.

Sohrabi, B., Vanani, I. R., & Iraj, H. (2019). The evolution of e-learning practices at the University of Tehran: A case study. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 11*(1), 20-37.

Strugar, I., & Bedenik, N. O. (2014). *Student's Perceptions of E-Learning in Croatia*. Proceedings of the 7th International Conference on an Enterprise Odyssey (p. 746-755). 4-7 June, Zadar, Croatia.

Tarus, J. K., Gichoya, D., & Muumbo, A. (2015). Challenges of implementing e-learning in Kenya: A case of Kenyan public universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*(1), 120-141.

Vargas, N., & Tian, X. (2013). E-learning: Much more than a matter of technology. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 3*(3), 277-284.

Wang, L. Y. K., Lau, S. H., Lew, S. L., & Leow, M. C. (2015). *Proposed object-based e-learning framework embracing cloud computing*. International Conference on E-Commerce (ICoEC), 20-22 October, Kuching, Sarawak, Malaysia.

Zake, J. (2009). *Challenges to e-learning in developing communities of Africa*. Retrieved June 15, 2020, from http://www.digitallearning.in

Arabic References in Roman Scripts:

Abbas, Hadeel Emad Mohamed (2017). *Waqie tawzif altaelim al'iiliktrunii fi kuliyaat altarbiat bialjamieat Alsuwdania* (Risalat Majistir), Jamieat Alsuwdan Lileulum Waltiknulujia, Alsuwdan.

Al-Arini, Abdullatif bin Mohsen (2015). Mueawiqat aistikhdam altaelim al'iiliktrunii ladaa 'aeda' hayyat altadris bi Aljamieat Al'iislamiat bi Almadinat Almunawarat min wijhat nazarihim, *Dirasat Earabiat fi Altarbiat Waeilm Alnafsi*, (65), 269-292.

Al-Awad, Rehab Bashir Hassan, wa Al-Sadiq, Hatem Abdel Majid (2019). Mutatalibat albiyat altaelimiat liaistikhdam altaelim al'iiliktrunii fi Kuliyaat Altarbiat fi Aljamieat Alsuwdaniati, *Majalat Aleulum Altarbawiat Walnafsiati, 3*(22), 193-208.

Al-Budaiwi, Sultan bin Abdulaziz (2017). Mueawiqat aistikhdam altaelim al'iiliktrunii min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadris bijamieat alqasim fi daw' baed almutaghayirati, *Majalat Kuliyat Altarbiat bi Jamieat 'Asyut, 33*(7), 378-445.

Al-Dahshan, Jamal Ali Khalil (Abril 5, 2020). *'Azmat altaelim waltaealum fi zili kuruna: Al'ufuq waltahadiyati*, Aistarjie bitarikh Yuliu 27, 2021, min https://bit.ly/38Ck85b

Al-Hadrami, Ahmed bin Saeed (2020). *Tajribat aljamieat aleumaniat fi altaelim al'iiliktruni*, Mulakhasat 'Awraq Almutamar Al'awal Liltaelim Al'iiliktrunii fi Muasasat Altaelim Aleali bi Alyaman, 11-12 Nufimbir, Markaz Taqniat Maelumat Altaelim Aleali wa Al-Jamieat Al'iimartiat bi Sana'a, Wizarat Altaelim Aleali wa Al-Bahth Alealami, Alyaman.

Al-Hassan, Isam Idris Kamtor (2018). Aleawamil almuathirat fi tawzif eudw hayyat altadris liminasaat altaelim dhi almuqararat al'iiliktruniat almaftuhat hayilat al'iiltihaq MOOs fi altadris aljamieii bi Jamieat Alkhartum, *Majalat Albuhuth Altarbawiat Walnafsiata*, (59), 1-32.

Al-Khatib, Khalil Muhammad Mutaher, wa Al-Awadi, Ali Abdullah (2021). Tadaeiat jayihat kuruna ealaa qitae altaelim aleali bi Aljahuriat Alyaminat wamutatalibat muajahataha, *Majalat Aldirasat Alaijtimaeiati, 27*(1), 1-27.

Almarkaz Alwataniu Liltaelim Al'iiliktrunii (Yunyu 12, 2021). *Majlis al'iidarat yushid biaietimad alyunisku lilmamlakat dimn 'afdal 4 namadhij duliat bialtaelim al'iiliktrunii*, asturjie bitarikh yuliu 27, 2021 min https://nelc.gov.sa/ar/news/556

Al-Mubarak, Atika Youssef, Al-Samani, Abdul Muttalib Ahmed, wa Salah Al-Din, Ahmed (2016). Waqie muqawimat altaelim al'iiliktrunii fi Alsuwdan min manzur 'iitar Khan, *Majalat Aldirasat Almustaqbaliati, 17*(2), 1-18.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

Al-Muzayin, Suleiman Hussein Musa (2016). Mueawiqat tatbiq altaelim al'iiliktrunii fi aljamieat Alfilastiniat wasubul alhadi minha min wijhat nazar altalabat fi daw' baed almutaghayirati, *Almajalat Alfilastiniat Liltaelim Almaftuhi, 5*(10), 67-101.

Al-Omari, Manahil Mustafa, Al-Rafi'i, Iftikhar Muhammad, wa Al-Khatib, Intisar Mohi (2016). Waqie wamutatalabat wasayil altaelim alhadithati: Altaelim al'iiliktruni, *Majalat Aldananir,* (9), 37-56.

Al-Rajei, Maysoon Taha (2020). Madaa faeiliat alastiratijiat alwataniat alfilastiniat fi tatbiq altaelim al'iiliktrunii fi zili jayihat kuruna, *Majalat Albuhuth*, (37), 1-9.

Al-Rubaie, Fayza (2017). Atijahat 'asatidhat altaelim aljamieii nahw altaelim al'iilikturunii: Dirasat maydaniat bi Jamieat Batnati, *Altawasul fi Aleulum Al'iinsaniat Waliaijtimaeiati*, (50), 13-26.

Al-Saqa, Ziyad Hashem, wa Al-Hamdani, Khalil Ibrahim (2013). Dawr altaelim al'iiliktrunii fi ziadat kafa'at wafaeiliat altaelim almuhasibi, *Majalat 'Ada' Almuasasat Aljazayiriati*, (2), 47-64.

Al-Zahrani, Abdulrahman (2020). *Mustaqbal altaelim alraqmi*, Almutamar Alduwalii Al'iiftiradia Limustaqbal Altaelim Alraqamii fi Alwatan Alearabii, 2-30 Nufimbir, Wizarat Altaelimi, Alsaeudiati, Alriyad.

Hijazi, Muhammad Othman Ali (2013). Alfuras waltahadiyat litahqiq taelim alkitrunii fi muasasat altaelim aleali bialsuwdan, *Almajalat Alearabiat Alduwliat Lilmaelumatiati, 2*(3), 3-15.

Hussein, Omaima Al-Mutassim Khader (2012). Tajribat Jamieat Alsuwdan Almaftuhat fi majal altaealum al'iilikturunii: Almashakil walhulula, *Majalat Aldirasat Al'iinsaniati*, (8), 200-210.

Mousa, Reem Mohamed (2015). Altaelim al'iiliktruniu manhajiat jadidat fi altaelim aljamieii: Namudhaj Jamieat Alsuwdan Almaftuhati, *Majalat Kuliyat Alfunun Wal'iielama*, (1), 172-197.

Muhammad, Fath Allah Muhammad Ahmad (2016). Madaa altawafuq bayn altaelim almuhasabii fi aljamieat alsuwdaniat wamutatalibat biyat al'aemal almueasirat walaitihad alduwalii lilmuhasibin min wijhat nazar 'arbab al'aemal wa'aeda' hayyat altadrisi, *Almajalat Alearabiat Lidaman Jawdat Altaelim Aljamieii, 9*(23), 191-213.

Muhammad, Salwa Dirar Awad, Sir Al-Khatim, Abeer Bakri, wa Mustafa, Engy Ahmed (2021). Dawr altaelim almuhasabii al'iiliktrunii fi tanmiat maharat alkhiriyjiiyn fi zili jayihat kuruna bialtatbiq ealaa Jamieat Almalik Khald, *Almajalat Alealamiat Lilaiqtisad Wal'aemali, 10*(3), 578-588.

Ogaila, Muhammad wa Qunai', Ahmad (2016). Musahamat altaelim al'iiliktrunii fi tanmiat maharat talabat 'aqsam almuhasabati, *Almajalat Aljazayiriat Lildirasat Almuhasabiat Walmaliati*, (3), 37-47.

Safi, Latifa, wa Gharbi, Ramzi (2020). Waqie aistikhdam altaelim al'iiliktrunii aliaiftiradii bialjamieat Aljazayiriat fi zili jayihat kuruna: Dirasat maydaniat ealaa eayinat min talbat Kuliyat Aleulum Al'iinsaniat wa Alaijtimaeiat bi Jamieat Alearabii Altaysi, *Majalat Dirasat fi Aleulum Al'iinsaniat Walaijtimaeiati, 3*(4), 40-57.

Saleh, Musa Al-Nadif Hafez (2015). *Jahiziat aeida' hayyat altadris bialjamieat Alsuwdaniat liaistikhdam alfasl alaiftiradii* (Risalat Majistir), Jamieat Alsuwdan Lileulum Waltiknulujia, Alsuwdan.

Salem, Ahmed (2020). Altaelim aljamieiu fi zili 'azmat kuruna: Altaasil altarbawiu lilazimat wamuqtarahat altulaab lieilajiha, *Majalat Jamieat Alearish, 1*(2), 23-55.

Talaat, Maha Mahmoud (2007). Biyat altaelim waltaealum fi alnuzum altaelimiat al'iiliktruniat almustakhdamat fi altaelim ean bueda, *Majalat Aiqtisadiaat Shamal 'lifriqya*, (5), 271-298.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5

Contents:

Subject	Page
The Extent of Applying Quality Assurance and Program Accreditation Standards from Students' Perspective in the Accounting Department, Faculty of Economics and Political Sciences – Tobruk University Hussam Murajia Alnaas Rahma Subhi Hussain Amna Noah Idris Hamdi Attia Hammad	1
Educational and Technical Standards for Designing Mobile Learning Applications from the Perspective of Educational Technology Experts Ahmed Mohamed Elmabaredy	33
Level of Utilizing New Media in Spreading Security Awareness among Students of Palestinian Universities in the Governorates of Southern Palestine Mahmoud A.R. Assaf Wael M. H. Koraz	59
Attitudes of Teaching Staff Members towards Research and Teaching at the University of Bakht Al-Ruda, Sudan Mohammed Ali Mohammed Ali Eldow	87
Adopting E-learning in Academic Accounting Programs from the Perspective of Faculty Members in Sudanese Public Universities Fatihelelah Mohammed Ahmed Mohammed Alsharif Elhussein Awad Elamin	105

3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)
University of Science and Technology
P.O. Box: 13064
Republic of Yemen
Email: ajqahe@ust.edu

Referring and Publication Procedures:

1. The AJQAHE undertakes to inform the researcher(s) of the receipt of the paper and whether it is accepted for publication or not.
2. If the research is provisionally accepted, then it is refereed by experts who are confidentially selected. Experts judge the originality and novelty of the research, and its scholarly contribution, and how far the researcher(s) was/were in compliance with research conventions in the field. The referee is requested to indicate whether the research paper is valid for publication or not.
3. In case the referees have certain comments and observations about the research paper, they are sent to the researcher(s) to make the necessary modifications, provided that the research paper is sent back to the Journal within a maximum of one month. Otherwise, the research paper will be disregarded.
4. The researcher will by informed of the decision within three months –at most- from the date of submission. If accepted, the researcher will be informed of the date of publication and the Journal volume number.
5. In case the research paper is accepted for publication, the AJQAHE reserves the right to make any stylistic or any other necessary changes so as to make the paper in conformity with its standards and conventions.
6. After the Editorial Board's endorsement for publishing the research paper, all copyrights devolve to the AJQAHE.
7. Any information given in the research papers represents their authors; it does not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, the University or the Advisory Board.

- Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/ hypotheses; terms and delimitations.
- Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.
- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.
- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the AJQAHE adopts the format of APA (American Psychological Association) 6th edition., which is as follows:
  - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
  - Titles of reference should be underlined; no numbering is required.
  - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title Italicized, and publishing house and place of publication.

    Example: Ellis, Rod (1997). SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
  - When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name Italicized, volume number and page numbers.

    Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? Reading in a Foreign Language, 26(2): 1-16.
  - Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.

2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)

General Submission Guidelines:

1. The AJQAHE is concerned with research studies pertaining to quality assurance.
2. The AJQAHE publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The AJQAHE accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
   - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
   - They should be written in a proper and an error-free language.
   - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
   - The research should be computer-typed.
   - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
   - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Ramman).
   - Margins of all page sides should be 2.50 cm.
   - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
   - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and using A4 size paper.

Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures:
   - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
   - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
   - Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

Website:

http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

Advisory Board

Prof. Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof. Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof. Dr. Mahmood Al-Wadi - Jordan
Prof. Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
Prof. Dr. Khaliel Al-Khalieli - Bahrain
Prof. Dr. Hasan Zardani - Morocco
Prof. Dr. Siham Al-Qarwdhi - Qatar
Prof. Dr. Bashier Al-Zughbi - Jordan
Prof. Dr. Abdulla Musllam - Saudi Arabia
Prof. Dr. Jawher Al-Madhhaki - Bahrain
Prof. Dr. Khaliel Al-Duliemi - Iraq
Prof. Dr. Henri Al-Awiedh - Lebanon
Prof. Dr. Nadia Badrawi - Egypt
Prof. Dr. Mohamed Badr Abu-lola - U.A.E
Prof. Dr. Younis Amr - Palestine
Prof. Dr. Nouria A. Al-Awadi - Kuwait
Prof. Dr. Esmail Aljabori - Iraq

Editorial Staff

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Dawood A. Al-Hidabi - Yemen

Deputy Editors-in-Chief

Prof. Dr. Abdullatif Musleh Mohamed
Assoc. Prof. Dr. Namman Qaid Al-Naggar

Editorial Board

Prof. Dr. Amr Ezzat Salama - Jordan
Prof. Dr. Abdurraheem Ahmed Al Heneiti - Jordan
Prof. Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof. Dr. Mahmood F. Okasha - Egypt
Prof. Dr. Fysal Al-Haj - Sudan
Prof. Dr. Abdullatief H. Al-Hakeemi - Yemen
Prof. Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E
Dr. Raja Mohamed Deeb Al-Jaji

Assistant Editor

Nesmah Sultan Abdo Al-Absi

Language Editing

Assoc. Prof. Dr. Abdulhameed Ashujaa
Mohammed Hosin Khaqu

To Contact

The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
Department of Scientific Research and Publication, Deanship of Postgraduate Studies and Scientific Research, University of Science and Technology, yemen
p.o.box:13064,
University Tel.: 00967 1 373237 - **ex.** 6261
E-mail: ajqahe@ust.edu
websites: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

Arab Impact Factor (http://www.arabimpactfactor.com)

The Arab Journal For Quality Assurance in Higher Education

2016	2017	2018	2019	2020
0.7	0.68	0.82	1.13	1.08

The AJQAHE is indexed in:

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 14 - No.48 2021

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 14– No.48) 2021

A Refereed Arab Academic Quarterly Journal, Published by the University of Science and Technology in collaboration with the General Secretariat of the Association of Arab Universities

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355

- 'The Extent of Applying Quality Assurance and Program Accreditation Standards from Students Perspective in the Accounting Department, Faculty of Economics and Political Sciences – Tobruk University

  Hussam Murajia Alnaas Rahma Subhi Hussain Amna Noah Idris Hamdi Attia Hammad

- Educational and Technical Standards for Designing Mobile Learning Applications from the Perspective of Educational Technology Experts

  Ahmed Mohamed Elmabaredy

- Level of Utilizing New Media in Spreading Security Awareness among Students of Palestinian Universities in the Governorates of Southern Palestine

  Mahmoud A.R. Assaf Wael M. H. Koraz

- Attitudes of Teaching Staff Members towards Research and Teaching at the University of Bakht Al-Ruda, Sudan

  Mohammed Ali Mohammed Ali Eldow

- Adopting E-learning in Academic Accounting Programs from the Perspective of Faculty Members in Sudanese Public Universities

  Fatihelelah Mohammed Ahmed Mohammed Alsharif Elhussein Awad Elamin