إشكاليات حول الجامعة الافتراضية
"دراسة تحليلية"

إعـــداد

أ.د. سهير محمد حوالة
استاذ بكلية الشرق العربى للدراسات العليا
والعميد السابق لكلية الدراسات العليا للتربية

أ. محمود على محمود راضى
أخصائى التعليم بكلية التربيـــة – جامعة دمنهور
باحث دكتوراه بكلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

DOI: 10.12816/0047763

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور
المجلد التاسع – العدد الأول– لسنة 2017

إشكاليات حول الجامعة الافتراضية "دراسة تحليلية"

أ.د. سهير محمد حوالة أ . محمود على محمود راضى

مقدمة:

بات من المحتم على النظم التعليمية في ظل التغيرات السريعة والتحديات الناجمة عن الثورة المعلوماتية والرقمية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتبعية التي أصبحت تفرضها الدول المنتجة للتكنولوجيا، أن تبحث الدول عن روافد جديدة وبدائل فعالة تُمكن نُظمها التعليمية من الاستجابة لهذه التحديات وكان من أهم تلك البدائل تبني صيغًا تعليمية مستحدثة للتعليم الجامعى، وفي مقدمتها التعليم الافتراضي، كمدخل هام لإقامة وتحقيق مجتمع المعلوماتية.

وقد بدأت العديد من الدول– وخاصة المتقدمة– بالتوسع فى إنشاء الجامعات الافتراضية؛ مثل الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وأسبانيا وكندا وغيرها، حتى إن إيران بها (10) جامعات افتراضية حتى 2008 لتلبي حاجة الأفراد من التعليم العالي(Fooladvand, &Yarmohamadian,2014)، وأصبح هدف التنمية لهذه الألفية هو التعليم للجميع Education for All (EFA) واستجابة لذلك ظهرت صيغ تعليمية جديدة تزيد من إتاحته، وأصبح التوجه نحو الجامعة الافتراضية خيارًا إستراتيجيًا أتاحته تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتعليم الجامعي، "مما عزز الحاجة إلى الجامعات الافتراضية، لكنها في ذات الوقت أثارت العديد من الإشكاليات" (حسام مازن،2005،Mpofu,et.al,2010:203) .

وإذا كان نطاق الجامعات الافتراضية قد امتد خلال العقد الأخير من القرن الماضى بشكل يلفت النظر؛ إلا أن هذا الانتشار والتوسع أثار العديد من التساؤلات والقضايا حول مشروعية هذه الجامعات، ومدى جديتها وجدواها بالنسبة للعملية التعليمية، وحول مستقبل الدارسين والبعد الإنسانى لهم، وأمن المعلومات وسريتها فيها، وإشكالية حقوق الملكية الفكرية بها، وتزايد خريجيها وفرص العمل أمامهم، وعلاقة هذه الجامعات بالجامعات التقليدية والتعارض أوالتكامل بين

النوعين، وآليات ضمان الجودة والاعتماد. كل هذه الإشكاليات وأسئلة أخرى كثيرة لا يمكن تجاهلها لما لها من أثار جعلت المهتمين بهذا النمط من التعليم يحاولون الإجابة عنها لتبرير وجود الجامعات الافتراضية، وإزالة تشكك البعض فى مردودها التعليمى والمجتمعى.

مشكلة البحث:

رغم القناعة التامة بأهمية الأخذ بالجامعة الافتراضية لأسباب ومبررات كثيرة، إلا أن ثمة مشكلة تكمن في التشكك المجتمعي والاعتراف بمثل هذه الجامعات وبالتالي أصبح مستوى الثقة بتلك المؤسسات دون المستوى (Sarlak, & Hastiani,2008:237) نتيجة ما يدور حولها من إشكاليات أثارت جدلاً واسعًا بين الباحثين المهتمين بهذا المجال.

ولذلك يهدف البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

س1: ما الإشكاليات التى تدور حول الجامعة الافتراضية ؟

س2: ما مقومات وعوامل نجاح الجامعات الافتراضية؟

وتكمن **أهمية البحث** الحالي إلى لفت انتباه المخططين وصانعي القرار لتلك الإشكاليات حتى لا تُشكل عراقيل حقيقية أمام تقدم أية جامعة افتراضية، نظرًا للحاجة المجتمعية الملحة لها لتحقيق أهداف التعليم العالى. ولعل أهمية هذا البحث أيضًا تكمُن في ضرورة أن تصبح الجامعة أداة دعم للمجتمع وتقوية أركانه القيمية.

منهجية البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفى الذى يقوم على جمع الحقائق والبيانات ومعالجتها للوصول لنتائج وتعميمات عن موضوع البحث.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالى على عرض لأهم الإشكاليات التى تدور حول الجامعة الافتراضية والتى تتمثل فى: إشكالية التفاعل الاجتماعى، إشكالية الممارسات

اللاأخلاقية، إشكالية تقويم الدارسين، إشكالية الدور القيمى للجامعة الافتراضية، إشكالية معايير الجودة والاعتماد، إشكالية مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتعليم الافتراضي، إشكالية ثقة المتعلم فى الجامعة الافتراضية.

محاور البحث: يسير البحث الحالى وفقًا للمحاور التالية:

المحور الأول: الإشكاليات التى تدور حول الجامعة الافتراضية.

المحور الثانى: مقومات الجامعات الافتراضية.

وفيما يلى عرض لهذين المحورين:

المحور الأول: الإشكاليات التى تدور حول الجامعة الافتراضية

مع تنامى الجامعات الافتراضية بشكلٍ بائن خلال العقد الأخير من القرن الماضى، إلا أن ثمة إشكاليات تدور حول نظام الجامعة الافتراضية لعل من أبرزها التفاعل الاجتماعى، والممارسات اللاأخلاقية، وتقويم الدارسين، والدور القيمى للجامعة الافتراضية، ومعايير الجودة والاعتماد، ومقاومة أعضاء هيئة التدريس للتعليم الافتراضي، وسيتم تناولها على النحو التالى:

أولًا: إشكالية التفاعل الاجتماعى:

صاحب تنامى الجامعات الافتراضية ظهور إشكالية البعد الإنسانى، بما تشمله من التفاعل الاجتماعى، والبعد النفسى للمتعلمين الأمر الذى أثار جدلاً واسعًا بين الباحثين فى هذا المجال، وصل فى بعض الأحيان إلى التحمس المفرط للجامعة الافتراضية أو الهجوم العنيف عليها. وانطلاقًا من كون الإنسان كائن اجتماعى، فإن نمو المتعلمين لا يحدث إلا فى سياق اجتماعى تتعدد فيه التفاعلات وجهًا لوجه كما فى الجامعة التقليدية، ولما كان التعليم فى الجامعة الافتراضية يقوم على وسائط تكنولوجية تُحرر أطراف التفاعل(الطالب والمعلم) من قيدى الزمان والمكان.

فإن هذا ما جعل البعض يتهم الجامعة الافتراضية بقصور التفاعل وغياب الإتصال المباشر؛ فالدارس لطبيعة التعليم والتعلم بالجامعة الافتراضية يلاحظ

الافتقار للنواحي الواقعية في عملية التعليم، وغياب اللمسات الإنسانية بين المعلم والمتعلم، إذ من الصعب إيصال الأحاسيس عبر الوسائط النصية الفورية كالغضب مثلاً.(عبدالله الموسى،2002: 11)

ويُعد إيجاد التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلاب وبين الطلاب أنفسهم أهم عنصر في الجامعة الافتراضية؛ وإذا كانت البيئة الافتراضية تحرم الطلاب من التفاعل الاجتماعي الحادث في الجامعة التقليدية؛ فإنها أوجدت تفاعلاً أصطلح على تسميته Para-social interaction التفاعل ما وراء الاجتماعي، ويوصف بأنه تفاعل أحادى الاتجاه نما بفعل تآكل المكان الثالث[1]* ؛ ولقد تسببت التكنولوجيا فى انعزال الفرد وتآكل المكان الثالث، وقلّة التفاعلات الشخصية. مما دفع البعض للمطالبة بالجمع بين التعليم الافتراضي والتقليدي في صيغة واحدة تضمن عدم غياب التفاعل الاجتماعي. مستندين فى ذلك إلى أن النمو الاجتماعي– وهو جزء من نمو المتعلم– لا يحدث إلا في كيان اجتماعي. (Aoki & Pogroszewski ,1998)

وتُشير الأدبيات (Solomon,2010:134. Mpofu, et al ,2010:203-205) إلى أن نواحى القصور فى التفاعل الافتراضى تتجلى في: افتقاد التناغم وغياب الفهم المشترك، وسيطرة عدد قليل من الطلاب على إدارة المناقشات وهو ما يفضل البعض تسميته Electronic Depersonalized Communication أي ذلك التواصل الذي لا يرى فيه الأطراف المتفاعلة بعضهم البعض، أو يرون بعضهم على نحو مختلف عن الاتصال المباشر، وأن 73% من الطلاب أشارو أن الصراع أكبر في الموقف الافتراضي عن نظيره فى الموقف التقليدي، بينما أكد 69% من الطلاب صعوبة اتخاذ القرار في الموقف الافتراضي، كما أشار 64% من الطلاب أن التعبير عن الذات أصعب، ورأى94% من الطلاب أن الموقف

* فالإنسان لديه ثلاثة أماكن يتفاعل فيهم: المنزل، العمل، المكان الثالث وهو من أماكن التجمعات العامة كالأندية وغيرها.

الافتراضي ينقصه ويؤثر عليه دلالات السياق، وعبر 66% منهم عن شعورهم بالوحدة، وأكد 46% من الطلاب أنهم لم يقابل بعضهم بعضًا، أو أنهم تقابلوا مرة واحدة، وقد حكم60% من العينة بأن التجمعات الافتراضية ناجحة، بينما رأى 38% منهم أنها ناجحة إلى حد ما، ولم يرفضها إلا 2% فقط من العينة.

ولقد كان قصور التفاعل الاجتماعى باعثًا لدى البعض على اتهام الجامعة الافتراضية بالقصور فى تأدية بعض المهام الاجتماعية التى لم يتم أخذها في الحسبان مثل: النشر الثقافي للقيم، التكامل الاجتماعي، تعزيز التغيير الشخصي والاجتماعي، تأسيس الشبكات الاجتماعية، النشاطات والخدمات في ما وراء المقررات، وقد يكون ذلك بسبب الجهل النسبي بمعرفة هويات أفرادها، وصعوبة تكوين مجتمعات فعلية في البيئة الافتراضية. (Hinman,2002:32)

وإذا كان التفاعل الاجتماعي في المجتمعات الافتراضية أقل ثراء منه في المجتمعات المكانية إلا أنه يمكن تحقيق الكثير من الجوانب الاجتماعية للتعليم في المجتمعات الافتراضية مثل: التضامن، الإحساس بالانتماء، والثقة، والرعاية المتبادلة) حتى ولكن؛ ففي الجامعة الافتراضية لا يتبادل الطلاب الأفكار مع جهاز الكمبيوتر بل يتحاورون ويتفاعلون مع مجموعة عالمية من الأساتذة والطلاب، من خلفيات ثقافية وانتماءات قومية مختلفة؛ بما يُساعد على إعداد خريج ديناميكي، وفعّال، وقادر على ممارسة مهمته بنجاح في أي مكان بالعالم؛ تحقيقًا لأهداف مجتمعه.

وإذا كان البعض (Wainfan & Davis,2005:13، Hinman,2002:46) يتهم البيئة الافتراضية بضعف التفاعل الاجتماعبها فإن ذلك مرده للعوامل الأتية:

1- **ضعف مهارات المتعلمين فى التفاعل مع الكمبيوتر**، خاصة مهارات الكتابة التى تؤثر سلبًا على التواصل مع الأقران، والإنشغال بالمهمة أكثر من محتوى التعلم، وتباين درجة ارتياح المتعلم للوسيط التكنولوجي.

2- **غياب دلالات السياق** وتعبيرات الوجه ونبرة الحديث في سبل التواصل النصية والصوتية.

3- **اعتماد التفاعلات الافتراضية على المهمة** Task: أكثر من الاتصال الاجتماعي بفعل نقص التآلف والعلاقات الإنسانية التي تشجع على المشاركة.

4- **الثقة المرجأة** Delayed Trust: وتُعني أن الفترة المطلوبة لبناء جسور الثقة بين المتعلمين في البيئة الافتراضية أطول من نظيرتها في التعليم التقليدي؛ مما يسبب صعوبة في الوصول لاتفاق، واستهلاك وقت أطول في اتخاذ القرار يصل إلى 4-10 مرات أكثر من التفاعل المباشر.

5- **ضعف ثقة المتعلم في الوسيط التكنولوجي** يُحد من تفاعله، ويدفعه للتحفظ عندما يشعر أن مشاركاته خاضعة للمراقبة.

6- **تعقد المهام التزامنية المقدمة:** مما يدفع المتعلم لتخفيف العبء المعرفي باستخدام إستراتيجيات أبسط لحل المشكلات لا تتمشى مع طبيعة المهام، أو يفضل الانسحاب من التفاعل.

بالإضافة إلى ما سبق فإن افتقاد المتعلمين أحيانًا لبعض مهارات التفاعل كالتفاوض وحسم الصراع والاقناع يُضعف من تفاعلهم داخل الموقف الافتراضي، فضلاً عن أن سوء استخدام البعض لوسائل الاتصال الالكترونية بين أفراد المجتمع الأكاديمي ببث رسائل تهديد أو مضايقات يقلل من التفاعل، لذا يُحبذ أن تحدث المناقشات في حجرة الدراسة الافتراضية بنفس القدر من الحرية الذى يتاح لها فى حجرة الدراسة التقليدية.

كما أن البعد الإنسانى للتعليم الافتراضي ليس بمنأى عن **البعد النفسى** فالمتتبع للتعليم الافتراضي يجده مناسبًا جداً للأشخاص الانعزاليين والانطوائيين، فالشخص المنعزل بإمكانه الجلوس أمام الحاسب والتواصل مع الناس من غير مشاحنات أو مشاجرات، بل إنه يكون أحياناً متابعاً لما يكتب ويعرض من دروس

بدون مشاركة (جمال على الدهشان،2010: 78)؛ لذا فهؤلاء الأشخاص هم أكثر ملائمة للتعليم فى بيئة افتراضية لأنها تساعدهم علي التفكير في الموضوع قبل الرد، على عكس الأشخاص المتفتحين أو الاجتماعيين فالتفاعل فى بيئتهم الافتراضية صعب؛ لأنهم يفضلون التعليم التقليدي وجهًا لوجه ليصبح أدائهم أفضل.

ولعل تفسير ذلك يكمن فى أن الجامعة الافتراضية تفرض على المتعلم أحيانًا التمركز المفرط حول الذات والانعزالية والاغتراب، إذ يعمل المتعلم في بيئة التعلم الافتراضي وحيدًا باستثناء بعض الفعاليات التي يقيمها الزملاء بالجامعة؛ مما يشعره بالعزلة والوحدة في البيئة الافتراضية، ويُعوَض ذلك فى سبل التواصل والتفاعل التي تُشعر المتعلم بأنه جزء من الآخر من خلال مجموعات النقاش، من إرسال واستقبال للبريد الإلكتروني، واستعراض تسجيلات فيديو لمادة تعلمه. (Fieldman,2001:9)

كما أنه عند الدخول في المناقشات يصبح المتعلم أكثر عداءً وأقل قدرة على التفاوض وحسم الخلاف أو الصراع، والوصول لاتفاق، والتعاون، والثقة في الآخر، إذ ترجح كفة التعليم التقليدي في هذه الأمور بفضل الاتصال المباشر. وفي هذا الصدد يرى (Waifan& Davis, 2004:45) أن التكنولوجيا تضع المتعلم على متصل من نوعين متناقضين من المشاعر: Technophilia وهي الافتتان بالتكنولوجيا وتعني شعور المتعلم بأن التكنولوجيا هى حل لكل المشكلات. أما Technophobia فتعني شعور المتعلم بأن التكنولوجيا عملية تجرد الإنسان من إنسانيته، وأنها أصل كثير من الشرور، وتنطوي التكنوفوبيا على مشاعر القلق والضغط والغضب والخوف من فقد العمل، والشعور بأن الوقت لم يعد مناسبًا للتعلم.

وفى المقابل يرى البعض أن التخوف من أن تُجرد التكنولوجيا التعليم من طابعه الانسانى ليس له ما يبرره، فإدخال التكنولوجيا في التعليم أمر حتمي، ويمكن بها تشكيل مجتمع تعلم إفتراضي تفاعلى يدعم ويثرى العملية التعليمية قد

لا يتوفر في الجامعة التقليدية؛ إذ أنه يؤسس على مبادئ الانفتاح، والعدالة، والتنظيم، ويوفر بيئة تعلم يمكنها أن تؤنس المتعلمين بل وتجعل من التعلم خبرة عملية ممتعة. وتفيد مجتمعات التعلم الافتراضية الطلاب فى الاتصال والعمل المشترك عن بعد، ودعم التعلم الفردي والإسهام في تعليم الآخرين، وكذلك توصيل المعلومات والأفكار بفاعلية للجمهور المتعدد، إضافة إلى تطوير فهم ثقافي ووعي عالمي من خلال العمل مع متعلمين من ثقافات متباينة، كما أنها تُحد من العزلة، وتعمل على تعزيز الزمالة، وزيادة الرضا الوظيفي. وتأكيدًا لذلك يري (Brey,2004:16) أن المجتمع الافتراضي لا يتحقق إلا باستخدام التكنولوجيا، في إطار من القيم التي تُدعّم التفاعل وتُيسر المشاركة على رأسها إعلاء قيم التعلم، واحترام التعددية، والاهتمام بالآخر، والإيجابية.

وفى هذا الصدد تصف (Ratcheva,2006:124) مجتمع التعلم الافتراضي بأن له جانبين: أولهما الجانب الاجتماعى الإنسانى، ويقصد به مجموعة من الأفراد يجمعهم اهتمام مشترك حول مشكلة بعينها، يتواصلون من خلال تقنيات الشبكة، وذلك للتفاعل والتحاور حول المشكلة والتغلب عليها. وثانيهما الجانب التكنولوجى ويقصد به تطبيق تفاعلى على الشبكة يسمح لمجموعة من الأفراد بالتواصل والمشاركة والتفاعل، وتبادل الملفات حول قضية مشتركة.

كما أن مجتمعات التعلم الافتراضية تفتح عددًا لا حصر له من قنوات التواصل ذات السمة التفاعلية، والتى تُعد بمثابة الجسر الرابط للطلاب البعيدين بالجامعة الافتراضية، كالمحادثة الخطية، والمؤتمرات المرئية، المنتديات، ومجموعات النقاش والبيئات الافتراضية التعاونية، ومجموعات الاهتمامات الخاصة، وغرف الدردشة؛ ليتسنى تكوين مجتمعات جديدة على الشبكة، من شأنها أن تساعد في خلق بيئة تعلم أفضل.

ومن سمات مجتمعات التعلم الافتراضية كما يراها (محمد جابر خلف الله، 2014، Shih-Hwa,2012:684 -686، Brady,et.al,2010:33-39)

- **المرونة الاجتماعية:** وهى انتهاء فكرة الجماعة المرجعية بمعناها التقليدي، فالمجتمع الافتراضي لا يتحدد بالجغرافيا، بل يتحدد بالاهتمامات المشتركة للمتعلمين المتقابلين إلكترونياً.
- **التحرر من الزمن:** فتشكيل المجتمعات الافتراضية والتواصل مع أعضائها متاح على مدار الساعة.
- **القضاء على العزلة التعليمية:** تساعد المجتمعات الافتراضية على التحول من الذاتية والفردية إلى التشاركية عندما تؤسس على الاهتمامات والقيم والأهداف المشتركة.
- **ديمقراطية التعبير والتفاعل:** بعيدًا عن الجبر أو الإلزام فى مجتمعات التعليم الافتراضية.
- **تبادل المعلومات وتقاسم المعرفة بين أفراد المجتمع الافتراضي**: يساعدهم على التواصل الاجتماعي والتعاون دون قيود، والفهم المشترك، وتقاسم الموارد المشتركة، وبناء المعرفة.

يتضح مما سبق أن التفاعل المباشر فى الجامعة الافتراضية لم يعد هو معيار نجاح التعلم بل اندماج المتعلم من خلال المدة التي يقضيها، وكذلك الطاقة الجسمية والنفسية التي يبذلها فى عملية التعلم؛ فكلما زاد هذا الاندماج نتج عنه تعلم أفضل. ومن جانب آخر فإن الجامعة التقليدية بمحاضراتها ونظام الجلوس والتلقي السلبي كل ذلك كفيل بأن يعوق أي تفاعل خاصة وأن المحاضرة تتم في حدود زمكانية ملزمة للجميع. وتأكيدًا لذلك توصل (Benetytė & Jatulia,2014:13،Solomon,2010:134) أن آخر عامل من العوامل المسئولة عن ثقة الأفراد في مجتمعات التعلم الافتراضية هو اللقاءات وجهًا لوجه، حيث جاءت العوامل على الترتيب كما يلى: رد الفعل في الوقت المناسب، تحويل التركيز من الأفراد إلى المهمة، القيادة الايجابية، التواصل الاجتماعي، المبادرات الفردية، الحماس والدافعية لدى الافراد، لقاءات الوجه

للوجه. كما أورد Solomon أن بعض أفراد العينة فضلوا الجماعات الافتراضية عن جماعات الوجه بالوجه لأسباب منها: إمكانية التعبير بحرية عن الرأي أكثر من مرة، التركيز على المهمة مع غياب التشتت الناتج عن الاتصال المباشر.

وفى هذا الصدد يتيح التعليم الافتراضي مساحة أكبر لتعبير الأفراد عن مشاعرهم وانفعالاتهم مقارنةً بالتعليم التقليدي الذي يحد الاتصال المباشر فيه من التعبير الحر عنها، فمع التعليم الافتراضي يتحرر الفرد من القيود الاجتماعية ويشعر أنه يحدث نفسه، ويشعر بأنه في مأمن من اللوم والتأنيب. هذا يحرر المتعلم أيضًا من مشاعر القلق والتوتر والتحفظ وقلق الاتصال Communication Apprehension ينعكس ذلك كله على تركيز المتعلم على المهمة واندماجه فيها وتوجيه كل طاقته لإنجازها (Task focus)، كما أن التركيز يساعده على الوصول لأفكار ومقترحات ذات جدة وإبداع؛ بفضل حالة الصفاء الذهني التي يستمتع بها.

وتُشير الأدبيات أن ثمة عوامل تحكم تدفق التفاعل داخل الجامعة الافتراضية (Wainfan&Davis,2005:15) وتضم ما يلى:

- متغيرات السياق وتشمل: العوامل الشخصية كالإتجاهات والدوافع والخبرات والخلفيات، وأسباب الإنضمام للجماعة، وبنية الجماعة(معاييرها، حجمها،العلاقات داخلها)، وطبيعة المهمة، ودرجة صعوبتها.
- العمليات وتشمل: كفاءة الإتصال، التركيز على المهمة، الجهود التوضيحية من قبل المعلم، دور القائد، عنصر الثقة بين المتفاعلين، القدرة على التأثير والاقناع، والتوزيع العادل للمشاركات.
- المخرجات وتشمل: الالتزام بالجودة والتنوع والموضوعية، والرضا والقبول من جانب المتفاعلين، والثقة فى المنتج أو القرار.

وتجنبًا للمشاعر السلبية التى تثيرها البيئة الافتراضية من عزلة واغتراب وانسحاب وقلق فإنه على المعلم الاهتمامبالنقاش المتبادل والإرشادات، وإرسال رسائل ترحيبية وتعريفية، توفير الدعم، والبيئة الآمنة، والتحفيز وإثارة الدافعية، وأن

يكون مرناً في طرح جدول أعماله وبرنامجه، ومشجعًا فى تغذيته الراجعة، مع السماح للطلاب بتأدية برامجهم الخاصة كل وفق احتياجاته، فضلاً عن إتاحته مساحة معينة للحوار فى القضايا الشخصية طيلة فترة الدراسة [2]، كما أنه على المعلم أن يكون ناصحًا ومرشدًا ومشرفًا على التقدم الأكاديمى حتى لا يشعر المتعلم بالوحدة والانعزالية فعندما يفتقد الطلاب هذه المساحة من الحوار يشعرون بعدم الإشباع، وبأن العملية التعليمية لا تلبى احتياجاتهم.

ويمكن للمعلم أن يوفر بيئة تفاعلية داخل مجتمعات التعلم الافتراضية ليتحقق التفاعل الاجتماعى ومراعاة البعد الإنسانى من خلال اتباع الإجراءات الآتية:

- تعريف واضح لأهداف المجموعة مع التشجيع على العمل التشاركي وفاعلية المتعلمين.
- استخدام الأنشطة التمهيدية للتشجيع على الإندماج والدخول في تفاعلات ثنائية وجماعية.
- التحقق المستمر من فهم الطلاب منعًا للفهم المغلوط.
- تشكيل المجموعات الافتراضية وتوضيح قواعد المشاركة الفعالة بلا سيطرة أو انسحابية.
- إنشاء موقع ويب خاص بكل مجموعة مع حسن اختيار القادة.
- تنظيم أدوار الأعضاء، فضلاً عن تكوين وتيسير عمل المجموعات الفرعية.

ثانيًا: إشكالية الممارسات اللاأخلاقية :

منشأ السلوكيات اللاأخلاقية المتوقع أن يمارسها الأفراد في الجامعة الافتراضية هو اعتمادها على التكنولوجيا، وتتمثل هذه السلوكيات في السرقات العلمية الرقمية، انتهاك حقوق الملكية الفكرية، القرصنة، الاستخدام المسئ للموارد

([2])عبدالله بن عبدالعزيز الموسى(23-٢٤ أكتوبر ٢٠٠٢). مرجع سابق، ،ص11.

والبرمجيات التعليمية الاستخدام المسئ للموارد والبرمجيات التعليمية، ويكن توضيح ذلك كما يلى (Tu, C, 2002:302-312، Brey,2004: 8-19) :

[1] السرقات العلمية الرقمية Digital Plagiarism:

يمثل هذا السلوك أحد أشكال عدم الأمانة الأكاديمية، وقد يمارسها الطلاب بنسخ تكليفات بعضهم البعض، أو الحصول على ملفات تتضمن بيانات أو معلومات هامة للأفراد أو المؤسسات، أو وجود سرقات علمية وأدبية للأبحاث الموجودة على شبكة الإنترنت بالاقتباس الكلي أو الجزئي منها. ووفقًا لما أورده (Austin& Brown,1999:29) فإنه من العوامل التى يسرت السرقات: سهولة النسخ حيث سمحت برامج الكتابة بالنسخ واللصق من المعلومات الموجودة على الانترنت ليصبح المنتج وكأنه عمل أصلي يصعب اكتشاف سرقته، فضلاً عن الملكية المشاعة لكل ماهو منشور بالإنترنت مما يحفز الاستنساخ وانتهاك حقوق الطبع والنشر. ويتضح أن تلك السرقات ناتجة عن قلة وجود قوانين موحدة تمنعها، وكذا صعوبة تطبيق تلك القوانين على جميع مستخدمي الشبكة على مستوى العالم بصورة فعالة وجادة.

[2] انتهاك حقوق الملكية الفكرية:

لكل إضافة على الشبكة صاحب تتبعه ملكيتها الفكرية؛ لكن شاع في الأوساط سلوك مسيء متمثل فى نسخ الوسائط النصية والمرئية والمسموعة؛ مبررين ذلك بأنه محاولة لاقتصاد النفقات، وأن بعض الوثائق لا يهتم أصحابها بوضع حقوق نشر عليها، ويصبح الاقتباس منها بذلك أمرًا مشروعًا وغير مجرَّم. ولقد أوجد ذلك لغطًا ولبسًا قيميًا بين مشروعية وعدم مشروعية هذا السلوك. ويسمي (Dutton, 2002:333) قضية الملكية الفكرية "بالقاتل الالكتروني الجديد" الذي يعوق عملية إنتاج "الأكاديمية الرقمية".

<u>ومن صور مشكلة حقوق الملكية الفكرية في الجامعة الافتراضية ما يلى:</u>

• **تدنى مصداقية المعلومات على شبكة الإنترنت:** عدم وجود ضوابط للنشر على شبكة الإنترنت أضعف الثقة في المادة العلمية المطروحة في كثير من الأحيان لأن الشبكة ليست ملكية لأحد يستطيع من خلالها أى فرد أن يضع ما يشاء من معلومات سواءًا أكانت صوابًا أم غير ذلك.(جمعة حسن إبراهيم، 2010: 277)

• **تفاقم** هذه المشكلة في حالة **النموذج الائتلافي للجامعة الافتراضية**، نظرًا لتعدد جهات وضع المقررات فيه من أفراد ومؤسسات شريكة. وهنا تظهر المشكلة لمن تؤول الملكية الفكرية للمقرر؟ هل فريق إعداد المقرر؟(أعضاء هيئة التدريس، المختصين التكنولوجيين، مقدمي خدمات المعلومات) أم الموقع الذي بث المقرر؟ أم مدير المقرر والمشرفون عليه؟ أم المؤسسات الشريكة؟(الجامعة، مقدمي خدمات البرمجيات والاتصالات) أم كل هؤلاء؟ (Whittington, 2000: 49-50) . ويتضح من ذلك أن لكل طرف من هؤلاء نصيب من هذه الحقوق اعتمادًا على اتفاق مكتوب يوقع قبل الشروع في إعداد المقرر.

• وجود **أطر عامة مرنة** Templates لكل مقرر يطوعها كل معلم وفق احتياجات طلابه أنتج صور عديدة للمقرر الواحد تضيع معها حقوق التأليف. (Patalong,2003:104-107)

• **قضايا تملك الموارد** لا تقتصر على الموارد التي تعود ملكيتها الفكرية لأعضاء هيئة التدريس بل تشمل جميع الموارد المكتباتية المعلوماتية، ومن ثم فإن المعوق الرئيس ليس توفير موارد الكترونية خطية على الشبكة، بل تمويل المبالغ المطلوبة لتسديد حقوق طبع المواد للمؤلفين.(سالم العلونى،2011: 16)

[3] القرصنة Hacking: وهى تعطيل نظام الحاسوب بشكل مقصود لأغراض منها السيطرة عليه، اختراق خصوصيته عن بعد، تعديل البيانات وتدمير الملفات، أو نشر الفيروسات أو سرقة كلمة المرور أو الملفات، أو نشر معلومات شخصية، أو سرقة أموال إليكترونية، وقد ينزلق الطلاب في الجامعة الافتراضية لهذا السلوك غير الأخلاقي لأغراض منها: دافع الفضول، أو الرغبة في الاستفادة، أو دفع الضرر. وتأخذ القرصنة شكلاً آخر يتمثل فى اختراق المواقع

والبوابات التعليمية للإعلان عن منتجات تجارية أو استثمارية أو لنشر أراء ومعتقدات شخصية غير مرتبطة بأهداف الجامعة. (Botterbusch & Talab , 2009:9-12)

وتأخذ القرصنة شكلاً أخر يتمثل فى **اختراق السرية والخصوصية:** حيث أوجدت التكنولوجيا نوعًا جديدًا من السرية والخصوصية المتعلقتين بالبيانات. ففي الجامعة التقليدية يحتفظ بالملفات بشكل آمن ولا يسمح لأحد بالاطلاع عليها إلا المتعاملين معها، أما الجامعة الافتراضية فإنها تقوم بجملتها على شكل إلكتروني وتخزن الملفات في الفضاء المعلوماتي بما في ذلك الامتحانات ونشاطات المتعلمين ومناقشاتهم وإجراءات التدريس ومحتوى التعلم والأمور الإدارية وسجلات الطلاب، وهيئة التدريس والعاملين،" والمعلومات الشخصية على الحواسيب العامة، قواعد البيانات القابلة للدخول عليها، صفحات الويب الجامعية ولوحات النشرات، محركات البحث". (رمزى احمد عبدالحى،2005: 130)

وطالما أن الجامعة الافتراضية توجد في شكل افتراضي أصبحت الحدود بين فصولها ومكاتبها مسامية سهلة الاختراق، مما يجعل التصنت على أفرادها سهلاً وكل نشاطاتهم قابلة للمراقبة أو التسجيل إلكترونيًا، وبالتالي أصبحت البيانات عرضة للعبث واختراق السرية، فعلى سبيل المثال يعمد البعض(Brey,2012 B: 5-8) لنشر ما يُعرف بـ Cookies وهي ملفات تختص بكشف تفضيلات الأفراد وشخصياتهم ومشاركة الملفات دون تصريح . وتُعد المناقشات عبر الشبكة دون أمن أمرًا إما أن يُثبط النقاش أو يُجبر الطلاب على المخاطرة بإنشاء معلومات شخصية عرضة للعبث، لذا يتوجب على الجامعة الافتراضية تهيئة بيئات تفاعل أكثر أمنًا وخصوصية؛ لتكون "مفتاح التفاعل". (Scott.& Patel,2000 :87)

[4] الاستخدام المسئ للموارد والبرمجيات التعليمية:

قد يستخدم طلاب الجامعة الافتراضية المصادر التي توفرها لهم الجامعة بشكل مخالف للأهداف الموضوعة لها، ومن أمثلة ذلك أن يستخدم المتعلم بريده الإلكتروني المخصص للدراسة لتسيير أعماله على الإنترنت بما لا يتفق وسياسة

الجامعة، أو أن يفتح المتعلم موقعًا أو صفحة على خادم الجامعة ويكون عبئًا عليه، وكذلك استعمال موقع الجامعة لتحميل ملفات مسيئة أو عنيفة أو غير مشروعة، أو حتى نشر فيروسات. وبسبب عدم تطبيق قوانين حقوق الملكية الفكرية سواء فى إعداد مناهج التعليم الافتراضي أو برمجياته تحدث الكثير من الانتهاكات نتيجة لسوء استخدام البرمجيات التعليمية أو تحميل برمجيات غير معتمدة، فضلاً عن أن تحميل البرمجيات ومدة استخدامها وإزالتها من الأجهزة والموقع هى مسئولية مباشرة لأخصائى تكنولوجيا التعليم بالجامعة.(الغريب زاهر،88،2009)

وهنا تحتاج الجامعة الافتراضية لعدد من القواعد المنظمة لاستخدام المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس؛ لما توفره الجامعة من مصادر تعلم ومواقع يكون بموجبها الاستعمال قاصرًا على الأغراض الأكاديمية في إطار قيمى وأخلاقي.

ومن صور الاستخدام المسئ للبرمجيات التعليمية **بث رسائل مجهولة المصدر**: حيث تتعدد في الجامعة الافتراضية قنوات الرسائل فيمكن للمتعلمين أن يتبادلوا الرسائل داخل المجتمع الأكاديمي عبر البريد الإليكتروني ولوحة الإعلانات وصفحات الويب وحجرات الحوار والمناقشة. ويمكن للبعض إساءة استعمال هذه القنوات لإرسال رسائل ذات محتوى تهديدي أو عنصري أو طائفي أو غير أخلاقي دون أن تظهر هوية المرسل، وهذا سلوك غير مقبول في الوسط الأكاديمي خاصةً مع تعالي صوت المطالبين بأن يكون الفصل الافتراضي آمن وخال من المهددات والمضايقات.

وإذا كان البعض يرفض هذه الرسائل لكونها تثير الضغينة والقلاقل وتنشر الشائعات، يراها البعض الآخر إيجابية عندما تدعو للسلام والتسامح ونبذ العنف والإقلاع عن المخدرات وتقديم النصيحة والمشورة. وأيًا ما كانت أغراض هذه الرسائل ومحتواها فإن على الجامعة أن تجعل لها ضوابط تحكم كافة الاتصالات

الإلكترونية المجهولة لرصدها أو التحكم فى مسارها تلافيًا لآثارها السلبية على المتعلمين.

ومن سبل التصدى لتلك الرسائل ما يُعرف بالتصفية الرقمية Digital Filtering بمعنى مقدرة الجامعات على تحديد محيط الاتصال وزمنه بالنسبة لجمهورها المستهدف، ويكون ذلك بوضع فلاتر ومرشحات لمنع الاتصال أو تقييده أو إغلاقه وقتيًا أمام الاتصالات والرسائل غير المرغوب فيها أو المسبب للضرر وكذلك الأمر بالنسبة للدعاية والإعلانات.(أحمد على الراضى، 2010: 95) ولمواجهة تلك الممارسات اللاأخلاقية بالجامعة الافتراضية فإن الأمر يستوجب المساءلة القانونية في التعليم الإلكتروني وفق قانون حقوق الملكية الفكرية، والتأكيد على الملكية الفكرية لتأليف وإعداد ونشر المواد التعليمية واستخدامها من خلال مواقع التعليم الإلكتروني، وتتسم المساءلة في مجال التعليم الإلكتروني بأنها اجتماعية قيمية خلقية علمية فنية علاجية وقائية ، وتقوم على مبادئ ثلاثة أساسية هي: الثقافة، التقييم، الالتزام.(مهني محمد غنايم، 2006: 8)

ويؤكد البعض أن المساءلة تتم فى ضوء القوانين الرقمية التى سنها المجتمع الرقمي لتعالج الاستخدام غير الأخلاقي للتكنولوجيا أو ما يسمى الجرائم الرقمية أو الإلكترونية، مثل اختراق معلومات الآخرين أو سرقة بياناتهم أو نشر الفيروسات وغيرها، والقانون الرقمي يعالج أربع قضايا أساسية: حقوق التأليف والنشر، والخصوصية، والقضايا الأخلاقية، والقرصنة (صبحى شرف، محمد الدمرداش، 2014: 137–140، شهد الأسمرى، 2015). ويسعى المواطن الرقمي بالجامعة الافتراضية لإحترام القوانين الرقمية ونشرها، وممارسة السلوكيات الأخلاقية حتى يصبح منتجاً وفعالًا؛ حمايًة لحقوق الفرد ومن أجل تحقيق الأمن والأمان له رقميًا. ويؤكد البعض (تامر المغاورى الملاح، 2017: 49) أن مواصفات المواطن الرقمي: الالتزام بالأمانة الفكرية، والاستخدام اللائق للتكنولوجيا، واحترام

الثقافات والمجتمعات في البيئة الافتراضية، والمحافظة على المعلومات الشخصية، وحماية نفسه من المعتقدات الفاسدة التي تنتشر عبر الوسائط.

وانطلاقًامن كون أمن المعلومات جزءا أساسيًا من الأنشطة الأكاديمية للجامعة وإدارة الأعمال داخلها. يتعين على الجامعات الافتراضية وضع سياسات لحماية حقوق الخصوصية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس للعمل فى بيئة تعلم يتفاعل فيها الأفراد بناءً على الثقة والأمن المعلوماتى مع إيجاد التوازن الملائم بين انفتاح البنية التكنولوجية وتحقيق أمن المعلومات، وهذا يتطلب أن تتخذ الجامعة الافتراضية التدابير اللازمة لإعداد نظام تأميني يحفظ بياناتها من العابثين ويجعل المتعلم يطمئن إلى أن المحادثات الصفية غير مخترقة وبالتالي يشعر بمزيد من الحرية في التعبير والرغبة في التفاعل.

ولهذا يتعين على الجامعات الافتراضية اتباع سياسات واضحة فعّالة لحماية حقوق النشر والملكية الفكرية لمواد التعلم الالكتروني التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس فرادى أو في فريق، أو تلك التي تنتجها الجامعات الافتراضية سواء الأم أم الشريكة، كل هذا يعتمد على شروط الاتفاقية والعقود التي تم إبرامها قبل بناء المحتوى؛ مما يشجع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في نظم التدريس الافتراضية. وعلى الجامعة الافتراضية مراعاة ما يلى :

- توفير أموال لعقد اتفاقيات الترخيص لطبع المجلات، والكتب الالكترونية؛ لحل مشكلة تملك الموارد.
- أن تكون عملية تطويع المقررات تحت إشراف مدير المقرر حمايةً لحقوق التأليف.
- أن تضع ضوابط وتعليمات توصّفُ سلوك القرصنة بدقة، وتتخذ إجراءات حاسمة ضد من يرتكب جرمًا يضر بالآخرين.

ثالثًا: إشكالية تقويم الدارسين :

تباينت الآراء حول تلك الإشكالية ما بين معارض ومؤيد، حيث يعترض البعض على التقويم الإلكتروني مدللاً بأن " شبكة الإنترنت تكتظ بالبحوث والأوراق الجاهزة للنسخ واللصق، وتشكل نسبة كبيرة من المواد المنشورة على الشبكة بأسرها، وعلى هذا الأساس يستطيع الطلاب الغش وانتحال بحوثهم من الإنترنت بحيث تبدو سليمة من الناحية الأكاديمية تماماً كأي بحث يتم إعداده، كما أن تَوفر الكثير من المعلومات المضللة والخاطئة على الشبكة من شأنها إلحاق الضرر بالأمانة الأكاديمية والتأثير سلبًا على نوعية المعرفة التي يحصل عليها الطالب"(جمال الدهشان، 2010: 85 ، جعفر العلوانى، 2013: 10)، ويتشكك البعض في صدق البيانات الناتجة عن تقويم الطلاب بالجامعة الافتراضية عند الاعتماد على وسائط التقويم الإلكترونية لغياب التواصل المباشر بين المقوِم والمقوَم. (Georgiev,et.al, 2003:99)

ومن بين مشكلات التقويم فى الجامعة الافتراضية التحقق من هوية الطالب الممتحن؛ وهو ما يحدوا بالتربويين للإحجام عن الشروع باستخدام الشبكة لإتمام التقويم النهائي (Whittington,2000:50). حيث يصعب التيقن من أن الممتحن هو الطالب نفسه إلا من خلال إجراءات نذكر منها:

1- عقد اختبارات التقييم النهائي فى أقرب مركز دراسة للمتعلم مع وضع كاميرات لمراقبة أعمال الامتحان.

2- فى حالة الطلاب الأجانب يتم اجراء الامتحان فى فرع الجامعة بالبلد المعنى أو فى مراكز تابعة لسفارات وقنصليات الدولة التى تنتمى اليها الجامعة.

3- استخدام نظام المؤتمرات الصوتية والمرئية لعقد الاختبارات التزامنية للطلاب، كأحد البدائل في تقنية اختبارات الجامعة الافتراضية.

4- استخدام تقنية التعقب Tracking لرصد تحركات المتعلم في المحتوى ومرات دخوله ومشاركاته. وتفيد هذه التقنية فى: توفير معلومات عن سلوك التعلم لدى الطالب وطريقة سيره فى الدروس، ومعلومات عن الصفحات والدروس التى زارها، وتقديم اختبارات التشخيص وتحديد المستوى للطالب لوضعه فى المستوى المناسب، إضافة لمعرفة عدد المقررات التى أنهاها الطالب ومعدله الفصلى والتراكمى، واطلاعه على درجاته وواجباته والطلاب المشاركين بالمقرر. (Patalong,2003:107)

5- وفى جامعة كيلد الافتراضية باسكتلندا CVU يتم التأكد من هوية الطالب من خلال اجراءات ثلاث: الأولى معرفة نموذج عظام الجمجمة، والثانى الأخذ بنظام الخبير المحاكى الذى يتم من خلاله تحليل إجابة الطالب وتشخيص الأخطاء الواردة بها فى ضوء الحل المتولد من النظام، والثالث يتمثل فى تدعيم أنشطة التقويم الذاتى.(مجدى صلاح المهدى، 2008: 142)

ويتشكك البعض في نتائج تقويم الجامعة الافتراضية لاحتمالية حدوث الغش الذى يُيسره الوسيط التكنولوجى فقد رصدت الأدبيات شيوع الغش بجامعة كوفنتري Coventry Virtual University، إذ قسّم الطلاب المهام فيما بينهم وتبادلوا إجابات الأسئلة، كما كانوا يحملون الامتحانات ويطبعونها ويحلون أجزاء منها ويكملون الحل في وقت لاحق. لذا اتخذت الجامعة العديد من الإجراءات لمواجهة هذه المشكلة منها(Whittington,2000:112-120):

- تخصيص درجة قليلة من درجات المقرر للاختبارات التي تسمى Online Quizzes، على أن تكون الدرجة الأكبر للتفاعل مع المعلم في موضوعات ونشاطات المقرر مدة لا تقل عن عشر ساعات لكل مقرر. إضافةً للممارسة العملية والمشروعات التعاونية والمهام والاختبارات الدورية.
- الاعتماد على بنوك الأسئلة في وضع الاختبارات إذ يختار النظام الأسئلة بشكل عشوائي يجعل لكل طالب امتحان مختلف في ترتيبه عن أقرانه.

- بعد حضور الطالب للامتحان والتحقق من هويته أُعطي كل طالب كلمة مرور لا يُفتح الاختبار أمامه إلا بكتابتها. وبعد بدء الامتحان تغيرت كلمة المرور حتى لا يستطيع الطالب أن يعيد الامتحان مرة أخرى بنفس الكلمة وحتى لا يرسل الطالب كلمة المرور هذه عبر الهاتف المحمول لطلاب آخرين لم يدخلوا الامتحان بعد.

وعلى الجانب الآخر يرى البعض أن الامتحان المدار ذاتيًا عبر الشبكة يتيح للطلاب الفرصة لتقويم ذواتهم واستكشافها في أى وقت، وفى جو خال من أى مخاطرة أو توتر، أو تعرض للتأنيب أو اللوم بل سيكون محفزًا للمتعلم للتغلب على سوء فهمه وتصحيح مسار تعلمه. بخلاف الاختبارات التقليدية التى تمثل عامل إحباط لكثير من الطلاب، ومدعاة لاتخاذ موقف سلبي تجاه التعليم ككل. (وليد خضر الزند،2011: 23)

وفى هذا الإطار يتسم نظام التقويم بالجامعة الافتراضية بأنه أكثر عملية؛ إذ لا يُشترط تسليم الطالب المهام المطلوبة وملفات الأداء للمعلم بنفسه ويكتفى بإرسالها بطرقٍ افتراضية آمنة. كما يمكن ارسال الاختبار Online Quizzes عبر البريد الإلكترونى الخاص بالطالب وتلقى نتيجته والتغذية الراجعة، كما يمكن تخزين درجات الطلاب فى جداول خاصة للإطلاع عليها؛ فأغلبية نماذج التقويم المستخدمة في الجامعة الافتراضية تهدف أساسًا للتقويم الذاتي للمتعلم لكي يدرك مدى تقدمه في الدراسة والتعلم.

تأسيسًا على ما سبق فإنه ينبغى أن تتسم أساليب التقويم بالحامعة بالدقة والعدالة والتنوع لتشمل تقييم أداء الطلاب وهيئة التدريس والإداريين والمقررات، والبرمجيات التعليمية والشبكات، وسبل نقل المعلومات. كما يُحبذ تحديد وسائل الأمان والسرية فى تنفيذ الامتحانات عن بعد، تجهيزات المراقبة عن بعد، أو توفير العنصر البشرى فى مراكز الدراسة لمراقبة سير الامتحانات. ويُقترح أن يكون التقويم متعدد الأدلة أي يُستقى من التكليفات، والمشروعات، والمشاركات،

والاختبارات الفترية والنهائية، وملفات الأداء، والمقابلات التزامنية واليوميات، مع إخضاعها لنظام رقابة يضمن الموضوعية والمصداقية وصولاً إلى حكمٍ مقنن قائم على بيانات كمية وكيفية متعلقة بتعلم الطلاب، وبذلك يجمع التقويم بالجامعة الافتراضية بين التقويم البنائى والنهائى الكمى والكيفى.

رابعًا: إشكالية الدور القيمى للجامعة الافتراضية:

أثارت الجامعة الافتراضية إشكالية حول طبيعة دورها القيمى، وما إذا كانت تمارس نفس الدور القيمى للجامعة التقليدية، وانقسم الباحثون فى هذا الصدد إلى حزبين: **الأول** يرفض أن تنحصر وظيفة الجامعة في تنمية المعارف والمهارات لمستوى أكاديمي متقدم، وتجاهُل دورها القيمي ضمنيًا كان أو صريحًا؛ فالجامعة تقليدية كانت أو افتراضية أداة دعم للمجتمع وتقوية أركانه القيمية، وأداة رئيسة لبناء الإنسان لمجتمعه الأمثل التي تكون فيه القيم العماد، وما كان إنشاء الجامعة الافتراضية إلا استجابة لمطالب المجتمع، وترسيخًا لقيمه.

ويرى أنصار الحزب الأول أن الدور القيمي للجامعة الافتراضية يتمثل في المحاور التالية (Brey, 2004 :18-20) :

1- **نقل القيم الثقافية للمجتمع:** وعلى رأسها الأمانة، والصدق، والاحترام، والانفتاح، والتعاون، والاندماج المجتمعي، والمسئولية، والولاء.
2- **تكامل النسيج الاجتماعي:** البيئة الافتراضية تجعل المتعلم منفتح على خلفيات ثقافية متعددة تغيب فيها المسافات الثقافية والحواجز الاجتماعية بين الأفراد، فيندمج الجميع في ممارسات اجتماعية، ويعملون لتحقيق أهداف مشتركة. ويبرز هذا مع فئة المهاجرين والطبقات الاجتماعية المتدنية التي تسهم الجامعة الافتراضية في زيادة ألفتهم بالمجتمع واندماجهم في نسيجه.
3- **تقبل التغير:** تسهم الجامعة الافتراضية في إكساب المتعلمين مرونة أكثر في التفكير وتحول الفكر الفردي إلى الفكر الجمعي لتحقيق صالح الفرد والجماعة.

4- **إقامة شبكة من العلاقات الاجتماعية:** الجامعة الافتراضية تتيح للمتعلم فرصة إقامة علاقات اجتماعية تشعره بأنه عضو في جماعة ينتمي لها، ويعمل لصالحها كالانضمام للاتحادات الطلابية والنقابات والروابط حتى بعد التخرج منها وأثناء العمل، فضلاً عن ذلك فإن الجامعة بما تقدمه من نشاطات لامنهجية كتنظيم الاحتفالات والمنتديات والمعارض والشعائر الدينية والأنشطة والمسابقات الرياضية، والتثقيفية، والسياسية تدعم مبادئ اجتماعية وتغرس قيمًا عديدة.

ويرى **أنصار الحزب الثانى** أن هذه الجامعات لم تنشأ لغرض قيمي بل الغرض منها في المقام الأول نقل المعارف وتنمية المهارات، ويدللون على ذلك بأن التنشئة الاجتماعية والقيمية لا تتم إلا في جو من التفاعل والتواصل بين الأفراد داخل زمان ومكان وسياق واحد، وهذا ما تفتقده هذه الجامعة. وحتى الأنشطة غير المنهجية ذات الطابع الاجتماعي تبدو مصطنعة وعديمة التأثير مقارنةً بالجامعة التقليدية، وهذا ما جعلهم يصفون الدور القيمي للجامعة الافتراضية بالضعف.

ولكن نظرًا لأن الجامعة الافتراضية مؤسسة تنطلق من خدمة الفرد والمجتمع، فإنه قد لا يمكن إنكار دورها القيمي والاجتماعي مع اختلاف قوته حتى مع غياب كيانها المادي والتفاعل الاجتماعي المباشر؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة الافتراضية تتكون من مجتمع مصغر تجري فيه تفاعلات ويسعى فيه الجميع لتحقيق أهداف مشتركة وتحكم سلوك الأفراد فيه ضوابط.

ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال عرض موقف الجامعة الافتراضية من قيمتين رئيستين هما: الحرية الأكاديمية، والمساواة واحترام التعددية، ومن أهم الإشكاليات التي تدفع المخططين لإعادة النظر في الاندفاع نحو التعليم الافتراضي فقد عرّفتها الرابطة الأمريكية للمكتبات بأنها "حق كل فرد في أن يسعى للحصول على المعلومات من كافة المصادر دون عوائق وكذا حرية

التعبير عن الآراء والأفكار وتقصي الأسباب وطرح الأسئلة". وبذلك فإن الحرية هي السعي نحو المعرفة بلا قيود وهي بذلك متطلب رئيس للديمقراطية والتنمية الثقافية.

ولقد اختلف الباحثون حول موقف الجامعة الافتراضية من **الحرية الأكاديمية** إذ وصفها البعض بأنها نموذج للحرية الأكاديمية؛ مبرهنين ذلك بأن الحرية الأكاديمية بالجامعة الافتراضية تتجلى في أربعة أبعاد: حرية البحث، حرية التدريس، وحرية التعلم، حرية الإدارة، فالمتعلم حر في تعلمه والمعلم حر في تدريسه وبحثه داخل القسم، وللأقسام أيضًا حرية أكاديمية تُسير بها شئونها داخل الجامعة وللجامعة حرية في الإدارة الذاتية المستقلة عن الولاية أو البلد أو الجماعات الخارجية. وفيما يتعلق بالمتعلم على وجه الخصوص فإن الجامعة الافتراضية تترك له مساحة كبيرة فى اختيار ما يتعلمه وفق احتياجاته، واختيار كيف يتعلم وبأي سرعة وأين ومتى يتعلم. وهناك حرية أخرى متمثلة في الاعتماد على الإنترنت وتقنياته التى تفتح أمام المتعلم جميع مجالات المعرفة، ويمكنها أن تُقرب ظروف التعلم من ظروف البيئة الحقيقية. فمثلاً تقنية Second Life تتيح لكل متعلم اختيار قرين له ليتعامل مع الأشياء على نحو ثلاثي الأبعاد وكأنه في حرم جامعي حقيقي.(Kluge & Riley,2008:129-132)

وإذا كان البعض يقر بأن الجامعة الافتراضية نموذج للحرية الأكاديمية، إلا أن ثمة حزب آخر يبرهن على أنها مظهرًا من مظاهر تكبيل هذه الحرية، وذلك على النحو التالى: (Brey, 2012 B:6-11)

1- **قيود تحد من حرية الحصول على المعلومات:** يَحد الوسيط الرقمي هذه الحرية إذ من الممكن أن تحذف صفحات ويب لأغراض تجارية أو أن تَعمَد الجامعة الافتراضية لتنقية المواقع غير الآمنة أو الأخلاقية، وتحجبها عن جمهورها المستهدف؛ لأغراض رقابية مقنعة خوفًا على الطلاب من تشتت

جهودهم أو الدخول لمواقع محظورة لأسباب سياسية أو دينية أو عرقية، مما قد يعتبر تكبيلاً لحرية المتعلمين.

2- **قيود تحد من حرية التعبير:** وضعت جامعة سان دياجو الافتراضية قانونًا يمنع أحاديث الطلاب في موضوعات سبع: الجنس، العرق، النوع، التوجه الجنسي، السن، الإعاقة، الدين. ويعد الحديث فيها سلوكًا مجرَّمًا ينتهك سياسة الجامعة. كما أن أحاديث الطلاب تقع تحت مراقبة خادم الجامعة ويمكن الاطلاع عليها على شكل ملفات صوت ونصوص، وذلك لصالح الفرد والجماعة وللحد من الصراعات التي قد تنشأ من هذه الموضوعات، وهذا ما جعل الحرية الأكاديمية في الجامعة الافتراضية مُقيدة ؛ نظرًا لشعور المتعلم بأنه مراقب.

3- **قيود تحد من حرية أساليب التدريس:** لا تصلح كل أساليب التدريس للعمل في البيئة الافتراضية، إذ حصرت الجامعة الافتراضية نفسها داخل عدد من الوسائط التكنولوجية والتطبيقات الإليكترونية التي- كما يرى البعض- قولبت أداء المعلم وحدّت من إبداعه. فضلاً عن ذلك فإن هناك مواد يتعذر تدريسها بالبيئة الافتراضية كالمسرح والموسيقى والفنون والرقص، كما أن استخدام المختبر الافتراضي في العلوم الطبيعية لا يمكن أن يؤدي نفس الدور الذي يقوم به المختبر الحقيقي.

4- **افتقاد الإدارة الذاتية وسيادة مبدأ التجارة في التعليم:** يتخوف البعض من أن تُحول الجامعة الافتراضية التعليم عن بعد من أهدافه التعليمية لأخرى ربحية تجارية؛ الأمر الذي يُحول التعليم لسلعة يُرجى من ورائها الربح، وجعل المتعلم جزء من خط إنتاج، مما يُقحم الجهات المستفيدة والممولة فى الإدارة فَتُسلب الجامعة حريتها الأكاديمية، وتُسيّر الإدارة وفقًا لما يتمشى مع سياسة الربح. كما يتحول أعضاء هيئة التدريس إلى أفراد ينتجون سلعة تحدد تلك الجهات مواصفاتها حتى ما ينتجه العضو من مقررات تؤول ملكيته لهذه

الجهات الممولة، مما يُهدد الإدارة الذاتية للجامعة وحريتها الأكاديمية.(Brey, 2012 A:309-312)

وفى هذا الإطار يرى (David,2007:61) أن معظم مبادرات الجامعات الافتراضية جاءت من القمة للقاع إذ تُفرض على عضو هيئة التدريس مقررات أعدتها جهات بمعزل عنه، وهذا مناهض للحرية الأكاديمية. ومن المفترض أن تتبع المقررات من القمة للقاع وليس العكس؛ أي من المعلم ومن طلابه. فمعيار تصميم المقررات الجيدة ليس في دقتها العلمية فحسب بل في جدواها للطلاب، ولبيئة التعلم الافتراضي. بينما يؤيد (Kristin & Carrier,2010) أن الحرية الأكاديمية فى الجامعة الافتراضية منقوصة إذ إنّ المخطط حينما يحدد الموارد والأهداف وآليات التنفيذ والمدى الزمني، وفعاليات التعليم والتعلم على نحو خال من المرونة وتعدد المسارات؛ فإنه بذلك يكبل حرية أستاذ الجامعة في ممارسة دوره، وإدخال مستحدثات تكنولوجية لم ترد بالخطة. فالحرية تجعل المعلم يستخدم قدراته الإبداعية في تصميم المواقف التدريسية وفق متطلبات الموقف، وظروف التعلم وطبيعة المتعلمين.

وباستقراء ما سبق فإنه على الجامعة الافتراضية أن تعمل فى إطار من الحرية المسئولة فى التعليم والتعلم والإدارة، وتحقق التوازن بين الانفتاح والرقابة؛ لذا فإن هناك حاجة ماسة لوضع إطار يحمي الحرية الأكاديمية بالجامعة، ويحدد ضوابط لعلاقتها بالجهات المانحة والممولة وسلوكيات المتعاملين معها.

أما فيما يخص قيمة المساواة واحترام التعددية؛ فإنها تُعني المساواة بين الجميع طلابًا ومعلمين وإداريين بالجامعة الافتراضية في جميع الممارسات؛ بدءًا من لحظة قبول الدارسين، وحتى بعد تخرجهم تطبيقًا لمبدأ العدالة الاجتماعية.

وينقسم التربويون إزاء قضية المساواة بالجامعة الافتراضية لحزبين: الأول يرى أن الجامعة توفر فرص تعليم ومشاركة متساوية للجميع في بيئة تعلم يغيب فيها التهديد والتمييز، وتختفي الفوارق بين الأفراد. كما أن للجامعة قوانين تحكمها تنظم وتسير بها شئونها، كنظام الرواتب والحوافز، وتوفير النفقات وعقد الشراكات

والتي تُطبق على جميع الأطراف بلا تحيز أو تمييز. وتتجسد قيمة المساواة في الجامعة الافتراضية في أنها تضم إليها فئات عديدة طالما حُرمت من فرص التعليم الجامعي التقليدي، ومنهم الفئات المعزولة جغرافيًا، والعاملين من ذوي المهن التي لا تسمح لهم بمواصلة التعليم النظامي، والفئات المتضررة اقتصاديًا، وذوي المشكلات الصحية وذوي الإعاقات وكذلك من يعانون من التمييز العنصرى. (Brey, 2017:23)

وعلى الجانب الآخر يتهم البعض الجامعة الافتراضية بأنها قد عمقت الفروق بين الطبقات الاجتماعية التي تملك والتي لا تملك، حينما سمحت لفئة القادرين فقط دون غيرهم بالالتحاق بها. فالطبقات المتدنية اقتصاديًا خاصةً في الدول النامية قد لا تملك الوسائط التكنولوجية المجهزة ولا البرمجيات ولا خدمة الإنترنت، فيعتمدون في بعض الأحيان على شبكات محلية تعاني من تباطؤ الخدمة ومشكلات التحميل. هذه العوامل لا تجعلهم قادرين على مجاراة أقرانهم في بيئات أكثر حظًا على الصعيد التكنولوجي والاقتصادي. (Brey, 2012 A:313)

كما أن هناك خرقًا لمبدأ المساواة يتمثل في استخدام لغات بعينها لتكون لغة الدراسة مع التجاهل التام لتعدد لغات الدارسين؛ لذا على الجامعة الافتراضية أن تعي أنها تتعامل مع مجتمع أكاديمى تتعدد فيه اللغات والثقافات، وأن اللغة هي وسيلة التفاعل الأولى. ويقترح في هذا الصدد استخدام تقنيات الترجمة الفورية، وتوفير نفس المقررات بلغات متعددة تلائم طبيعة الدارسين.

وهنا يُنصح أن يكون المعلم على وعي بالخلفيات التي لا تظهر على الشبكة كالاختلافات العرقية والمذهبية والاجتماعية، والتي تؤثر على المشاركات والحوار وأن يدير موقف التعلم بمرونة وحكمة لا يبدي فيه تحيزًا لجهة دون أخرى.

خامسًا: إشكالية معايير الجودة والاعتماد :

إن نجاح أي نظام تعليمي وتدريبي يعتمد بشكل كبير على التزامه بمعايير جودة متفق عليها محليًا أو عالميًا، وفى مجال التعليم الافتراضي يأخذ هذا الأمر

أهمية خاصة لتباعد المتعلم عن المعلم، والحاجة إلى تحقيق اعتمادية واعتراف رسمي من قبل الجهات الحكومية بالنسبة للشهادات الممنوحة عن طريق التعليم الافتراضي، وذلك لإعطائها المصداقية التى لن تتأتى إلا بتطبيق معايير الجودة.(محمد عوض محمد ،2013: 25-27)

ويكفُل تحقيق التعليم الافتراضي للجودة فعالية ومصداقية دوره المعرفي والمجتمعي، مما يُبرهن على جدواه كمكمل للتعليم الجامعي التقليدي، وأيضًا كأفضل مقدم لبرامج التعليم مدى الحياة، إضافة إلى أنه يضمن منافسة الجامعة الافتراضية في السوق التعليمي وتصنيفها؛ الذي تمثل فيه المعرفة السلعة المنتجة؛ فأصبحت الجودة مطلبًا أساسيًا في تقييم أية جامعة افتراضية، ومن ثم استحقاقها للاعتراف الأكاديمي.

ويُعد الاعتراف الأكاديمي متطلبًا هامًا في تطوير الجامعة الافتراضية، إذ إنه يعكس جودة أداء الجامعة التعليمي والخدماتي، إضافة لتحقيقها للمنافسة في السوق التعليمي، كما أنه يُعني للطلاب المصداقية والعائد المعرفي؛ نظرًا لتخوف الكثيرين من عدم اعتراف الجهات المختصة أو اعتمادها للشهادات الممنوحة عن طريق التعليم الافتراضي، وهنا تبرز حاجة الجامعة الافتراضية لوجود(نظام تعليمى يهدف لتقييم جودة التعليم والتعلم، والتقييم، والإرشاد، والدعم، والبيئة التعليمية، والموارد، والمصادر التعليمية، والمقررات، وطرق التدريس، والإدارة)؛ للتأكيد على أن البرامج والشهادات التي تقدمها الجامعة الافتراضية تتوافق والمواصفات الأكاديمية والمهنية محليًا وعالميًا.

وتُمثل إشكالية جودة التعليم الافتراضي موضع خلاف بين العديد من التربويين، حيث ذهب البعض إلى أن خطورة هذه الإشكالية تبرُز نتيجة قلة خبرة كثير من الدول العربية فيما يخُص نظم جودة واعتماد الجامعات الافتراضية، فضلاً عن أن معلوماتها محدودة فيما يخص جودة البرامج الافتراضية الأجنبية ونوعيتها، أو قدرتها على المتابعة المؤسسية ليكون في وسعها ملاحقة الاحتيال

وتتبعه، وحماية طلابها من أى برامج ذات جودة متدنية. فاعتماد الجامعات الافتراضية يعني إقرار المجتمع الأكاديمي واعترافه بالكيانات الافتراضية.(بدر عبدالله الصالح،2009 :4، البنك الدولي،2003: 37)

وأكدت ذلك نتائج الدرسة التى أجراها (Mpofu,et.al,2010:216-220) بأن التشكك فى جودة التعليم الافتراضي بجامعة ماشانالاند الافتراضية بزيمبابوى مرده للأسباب الأتية:

- **الإمكانات المادية وشح الموارد:** فضعف البنية التكنولوجية في الدول النامية وعدم استمرار الاتصال بالإنترنت يقلل من جودة التعليم الافتراضي.
- **عضو هيئة التدريس:** فعمل أساتذة الجامعة الافتراضية في جامعات تقليدية إضافة لعملهم؛ يُشكل ذلك عبئًا تدريسيًا يرهق كاهلهم، ويحد من أدائهم التدريسي.
- **جودة البرامج المقدمة:** ثبت أن البرامج لا صلة لها بحياة المتعلمين ولا متطلبات سوق العمل ومحتواها معقد ومتشعب.
- **ظروف المتعلمين:** جميع المتعلمين بالجامعة من العاملين الذين تضطرهم ظروفهم المعيشية إلى المشاركة المحدودة في فعاليات التعلم والمكتبة الافتراضية بخلاف المتفرغين للتعلم.

وعلى الجانب الأخر أكد البعض أن الجامعة الافتراضية لا يمكن أن تُدار بأساليب الجامعة التقليدية فيما يتعلق بنظم الجودة والاعتماد، وفى هذا الصدد أكد (Six – Daniell,et.al,2004:861-864) أن هناك مبادئ للممارسات الجيدة في التعليم الافتراضي تعد بمثابة معايير لتقييم جودته وهي كالتالي:

1- **المنهج وموارد التعلم:** يُراعى أن يؤدي كل برنامج إلى نتائج تعليمية تتلاءم مع متطلبات الدرجة العلمية الممنوحة، وأن يتسم بالترابط والتكامل، وأن يضمن البرنامج توفر موارد تعلم ملائمة للطلاب.

2- **السياق المؤسساتي والالتزام بالدور والرسالة:** يُراعى أن يكون البرنامج مواكبًا لدور الجامعة ورسالتها، وأن يكون ملائمًا للتكنولوجيا المستخدمة من أجل تلبيه أهداف البرنامج، وأن يخضع للمراجعة الدورية.

3- **دعم أعضاء هيئة التدريس:** يوفر البرنامج خدمات دعم، وتدريبًا على استخدام التكنولوجيا لأعضاء هيئة التدريس.

4- **الخدمات الطلابية:** يوفر البرنامج للطلاب معلومات عن المنهج ومتطلبات الدرجة العلمية التي سيتم إحرازها، وطبيعة التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، وخدمات الدعم الأكاديمي للطلاب، والمساعدات المالية والتكاليف.

5- **الالتزام بالدعم**: يُراعى أن تكون سياسات التدريس والنشاطات العلمية مرتبطة ارتباطًا جيدًا بالبرامج الدراسية المقدمة إلكترونيًا، وأن تلتزم الجامعة بالدعم الفني والمالي الذي وعدت به لوقت كافٍ حتى ينال الطالب الدرجة أو الشهادة ذات الصلة.

6- **التقييم:** أن يشتمل التقييم على فعالية التدريس، وجودة نتائج التعلم، ورضا الطالب وأعضاء هيئة التدريس على أن يُتاح الدخول إلى بيانات التقييم للطلاب، وأن توفر الجامعة وثائق تقييم التحصيل لكل برنامج على حده، وفي نهاية البرنامج الدراسي الكلي.

7- **التفاعل والاتصالات المحدثة للتعليم الافتراضي وأدواته:** بما تشمله من: البريد الالكتروني للاتصالات الشخصية، المناقشات بشأن المحتوى الدراسي على الشبكة، مذكرات المكالمات الهاتفية والتفاعلات وجهًا لوجه بين الطلاب. (Rubens & Southard,2005:197)

8- **الهيئة التدريسية بالجامعة الافتراضية:** على المعلم فى الجامعة الافتراضية أن يمتلك مهارات خاصة تمكنه من التعامل الجيد في بيئة تعلم تتعدد فيها الثقافات والجنسيات واللغات ومستوى التمكن التقني للطلاب مع سيطرة تكنولوجية على سبل التفاعل.

إضافة لما تقدم فإنه من معايير الحكم على جودة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة الافتراضية الوقت الذى يستغرقه على الشبكة، سواء فى التدريس أو التقويم وتصحيح التكليفات والإمداد بالتغذية الراجعة، وتقديم الدعم الأكاديمى والارشادى لطلابه، فضلاً عن نتائج طلابه، إضافة لنسبة مشاركة طلابه على الشبكة فى نشاطات التعلم، وكذا الالتزام بالقواعد والسياسات المنظمة للعمل بالجامعة، فضلاً عن العميد الذى يقدم تقريرًا سنويًا لكل معلم يُدرس أكثر من مقررين، وعليه يتخذ القرار النهائي بإعادة التعاقد معه أو توقف التعاون.

وتأسيسًا على ما سبق فإنه لكى تتمكن الجامعة الافتراضية من بناء نموذج قابل للنمو والاستمرار، ويتسم بالكفاءة، فلابد من البحث عن معايير لتحديد جودة وفاعلية التعليم الافتراضى من خلال وضع معايير لاختيار المحتوى، وتصميم البرامج، وعرضها على الجمهور المستهدف وأصحاب المصالح مع الجامعة والالتزام بتطبيقها. هذا فضلاُ عن إعداد نظام تقويمي شامل ومستمر لوضع معايير الجودة والاعتماد بحيث لا يخضع المتعلمون لها وحسب، بل تنتظم كل عناصر المدخل الأكاديمي والعمليات والمخرجات حفاظًا على الجودة وتحقيقًا للأهداف. ومن المنتظر أن ينتج عن هذا النظام التقويمي معلومات تفيد صانعي القرار في تحليل الأوضاع، وتصحيح المسار من أجل لفت انتباه المخططين وصانعي القرار لمثل هذه الإشكالية؛ حتى لا تشكل عراقيل حقيقية أمام تقدم أية جامعة افتراضية.

سادسًا: إشكالية مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتعليم الافتراضي :

إن التنامي فى التوجه نحو التعليم الافتراضي وجود أعضاء هيئة التدريس على درجة من الاقتناع والإيمان والتحمس لهذا النوع من التعليم، إذ إن عضو هيئة التدريس بتصميمه للمقررات والبرامج، وتنفيذه ثم تقويمه لها يرسم مستقبل هذا التعليم نجاحًا أو إخفاقًا، لكن التعليم الافتراضي يُقدم نمطًا مغايرًا لما عهده عضو هيئة التدريس يجعل احتمالية مقاومته له قائمة. وتعد هذه الإشكالية من

أخطر الإشكاليات التي تواجه الجامعات الافتراضية، وتعرقل تقدمها واندماجها في النسيج المجتمعي، فهي *"ثاني أهم تحدي يواجه تلك الجامعات"* (Smidt,et.al.2014:21-23)، ويأتى ذلك مؤيدًا لما ذكره (Moerschell, 2009) بأن من بين كل عشرة أعضاء هيئة تدريس يقاوم التعليم الافتراضي خمسة بنسبة 50%، وهي نسبة مثيرة للقلق، مما شَكل دافعًا للعديد من الباحثين للاهتمام بهذه الإشكالية.

وإذا كانت مقاومة التغيير اتجاه سلبي متعدد الاتجاهات نحو التغيير، فإن لها ثلاثة عناصر متداخلة: جانب معرفي، وآخر وجداني، وثالث سلوكي. تتضح المقاومة في شكل معارف واتجاهات واستجابات سلبية تدعو للثبات على الوضع ومناهضة التغيير وقد يمتد الأمر ليتخذ شكلاً عدائيًا أو حتى ساخرًا من التغيير. الذى يوجد حالة من عدم الاتزانDisequilibrium، أي تأرجح بين المألوف وغير المألوف وصراع بين أسباب القبول ودواعي الرفض. وتقترن هذه الحالة بمشاعر كالقلق والعداء والإحباط والصراع وافتقاد الثقة. وتنتهي هذه الحالة باتخاذ الفرد قرارًا يحدد موقفه من التغير قبولاً وتحمسًا أو رفضًا وعزوفًا وأحيانًا عداءً. Org (2006:88-90) وفي هذا الصدد يرى Noffs,2015 أن تلك المقاومة نوعين: مقاومة كبرى Macro Resistance وتعني الرفض الكامل لنظام التعليم الافتراضي وعدم الاقتناع بجدواه، ومقاومة صغرى Micro Resistance وتعني الاعتراض على سياسات وإجراءات التعليم الافتراضي وليس عليه هو، وهذا النوع ينطوي على رغبة العضو في تغيير الأوضاع وقابلية أكبر للتغيير في حال تعديل مواطن الاعتراض.

وترجع مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتعليم الافتراضي للأسباب التالية:

1- **قلة الدعم المؤسسي والتكنولوجى:** ويضم ذلك الحافز المادى، العبء التدريسى والترقية، الدعم التكنولوجي والسياسات المنظمة، كما يلى:

- **قلة الحافز المادى:** نتيجة عدم شعور المعلم بالنفع أو المردود المادي للتعليم الافتراضي، فإن عضو هيئة التدريس يعتقد أن هذا التعليم ما هو إلا عبء جديد يضاف لأعبائه. (Harvey & Broyles2010)
- **العبء التدريسي والترقية:** يتطلب التدريس فى بيئة افتراضية وقتًا أكبر بـ ٢٠ % على الأقل من الوقت الذي يتطلبه التدريس العادي. كما أن الوقت يقضيه المعلم فى إعداد المقررات الافتراضية ومتابعة الطلاب على الشبكة ودعمهم لا يحتسب ضمن العبء التدريسي له، ولا يعتد به عند الترقية. (Tomei, 2004)
- **قلة الدعم التكنولوجي والسياسات المنظمة:** وتتمثل فى التقاعس عن توفير الدعم المؤسسي والتكنولوجى، وغياب التشريعات المنظمة للعمل فى بيئة افتراضية مغايرة لنظيرتها التقليدية. يؤكد ضرورة اهتمام القائمين على التخطيط لجامعة افتراضية بتوفير الظروف الميسرة لنجاحها بما في ذلك البنية التحتية التكنولوجية والتمويل الكافي وإعداد الكوادر البشرية.
- **ضعف التأهيل المهنى للتعليم الافتراضي:** ويشير للنقص في المهارات والخبرة والمعلومات المرتبطة بالعمل فى بيئة افتراضية بما فى ذلك أساليب التقويم وتصميم المقررات وإدارتها. ففي كثير من الأحيان يضطر المعلم لتدريس مقرر ليس من تصميمه أو إعداده، بل مفروض عليه من الجهات الشريكة مما يكبل قدراته الإبداعية. كما يُرجع Taylor & Kroth,2009 تلك المقاومة إلى طبيعة التعلم الافتراضي التى تقوم على التمركز حول المتعلم والتنظيم الذاتي والعمل فى بيئة تفاعلية متعددة مصادر المعرفة تفوق قدرات أعضاء التدريس، ولا تتناسب مع إعدادهم المهني. وهذا يجعل من الصعب التحول الفوري من التعليم التقليدي إلى التعليم الافتراضي دون المرور بمرحلة تأهيل مهنى وتقني للمعلم.

2- **التشكك فى الجودة:** نتيجة عدم الثقة في نتائج التقويم بالجامعات الافتراضية بسبب الغش الذي تيسره وسائط الاتصال الإليكتروني. مما يجعل الشهادات

التي تمنحها تلك الجامعات لا تحظى بنفس درجة الثقة المجتمعية مقارنة بشهادات الجامعات التقليدية. كما يشير Smidt,et.al.2014 إلى اعتقاد أعضاء هيئة التدريس أن ثمة احتمالية لحدوث تعلم مغلوط فى الفصل الافتراضى ناتج عن غياب التفاعل المباشر مع المعلم، الذي تحول دوره من "منمذج ومقدم للمعرفة" إلى"ميسر الحصول على المعرفة".

3- **التغير في البعد النفسى:** لا يحبذ المعلم ترك ما يُعرف بمساحة الأمان أو الاطمئنان Comfort Zone تلك المساحة التي اعتادوا فيها على الممارسات التقليدية بعيدًا عن المخاطرة والقلق إلى منطقة جديدة تعج بالمخاوف من: التدريس في السحابTeaching in the Clouds وما يتطلبه من طرق تدريس مغايرة للمألوف لديهم، ومن التهديد الوظيفي، ومن عدم الوفاء بمتطلبات التعليم الافتراضي من التزام بوقت أكبر، ومن التخبط والضياع في عالم الفضاء المعلوماتي (Noffs,2015). وأضاف (Smidt,et.al.2014) نمطًا آخر للتخوف يتمثل فى التعامل مع نسيجٍ غير متجانس من الاختلافات الثقافية والاجتماعية واللغوية.ويبدو ذلك مؤيدًا لما ذكره (Johnson,et.al,2012) بأن عزوف المعلم عن الاشتراك بالمقررات الافتراضية مرده القلق من التكنولوجيا Technophobia، وهي حالة تنتاب الفرد إزاء صور التكنولوجيا الحديثة التي يجهلها، نتيجة ضعف ثقته بذاته وبقدراته، كما أن لهذه الحالة علاقة طردية بالسن والخبرة في مجال التعليم التقليدي إذ يزيد القلق بزيادتهما.

ويبرز الجدل حول مواجهة هذه الإشكالية فى توجهين: **الأول** (Gibson & Peacecock, 2006) يرى ضرورة تصميم برنامج تنمية مهنية للمعلم ذو بعد تكنولوجي يدربه على مهارات التخطيط والتصميم والتدريس والتقويم في بيئة افتراضية، والثانى(Bacow, 2012) رفض مقاومة المقاومة من خلال تنمية المهارات التكنولوجية فحسب واصفًا ذلك بأنه نظرة ضيقة؛ إذ يحتاج المعلم لنقله

من طور المقاومة إلى طور التحمس والإقبال التدريب على: إدارة الوقت، إدارة العمل الفريقي ومهارات التفاوض، مهارات الدعم الأكاديمي.

وتأسيسًا على ما سبق فإن هذه الإشكالية جديرة بأن تحظى باهتمام المخططين في مجال إنشاء الجامعات الافتراضية؛ إذ يُعد اشتراك العضو وحماسه أحد عوامل نجاح التخطيط لكونه من أهم مترجمي الخطط لأداءات وواقع ملموس. ويمكن للجامعة الافتراضية أن تُحد من الأثار السلبية للمقاومة بتوفير بيئة تمد المعلم بطاقة نفسية تمكنه من تجاوز حواجز المقاومة من مشاعر القلق وعدم الثقة والخوف من الفشل، وذلك من خلال: تكوين الفهم المتعقل للتغير بتوضيح طبيعته والمكاسب الناتجة عنه، واندماج المعلم في عملية التغيير، واكسابه للمهارات اللازمة لإحداث التغيير، وتحفيزه وتشجيعه.

إضافة لما سبق فإنه يُقترح لمواجهة إشكالية مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتعليم الافتراضي عدم اعتبار قهر المقاومة هو الهدف بل إقناع أطراف المقاومة وكسب تأييدهم من خلال شرح الأسباب وطرح خطوات العمل والتآلف مع التكنولوجيا، ومحاولة إزالة عوائق التغيير، فضريبة استخدام التكنولوجيا أقل من ضريبة الاستغناء عنها، والاهتمام بالتحفيز المادي وتعزيز مشاعر التحدي وإثارة الدافعية الداخلية لدعم التغيير والثقة لدى أعضاء هيئة التدريس في التعليم الافتراضي.

سابعًا: إشكالية ثقة المتعلم في الجامعة الافتراضية

وتُعرف الثقة بأنها " توقع إيجابي عن سلوك الآخرين وقراراتهم مع غياب القلق والتشكك في الممارسات والمعاملات في سياقات معينة تؤثر في رفع الثقة وتقليلها أو الحفاظ عليها (Rossen,E.,2002:81) . وتتكون ثقة المتعلم بالجامعة الافتراضية من الواثق، والموثوق فيه، والسياق، ويقصد بالأخير فيم يثق الفرد بالجامعة الافتراضية؟ في المواد، اللوائح والقوانين، الأشخاص، السلطات،

التنظيمات، المؤسسات الشريكة، البرامج والمقررات، التدريس، أساليب التقويم، الدرجات العلمية.

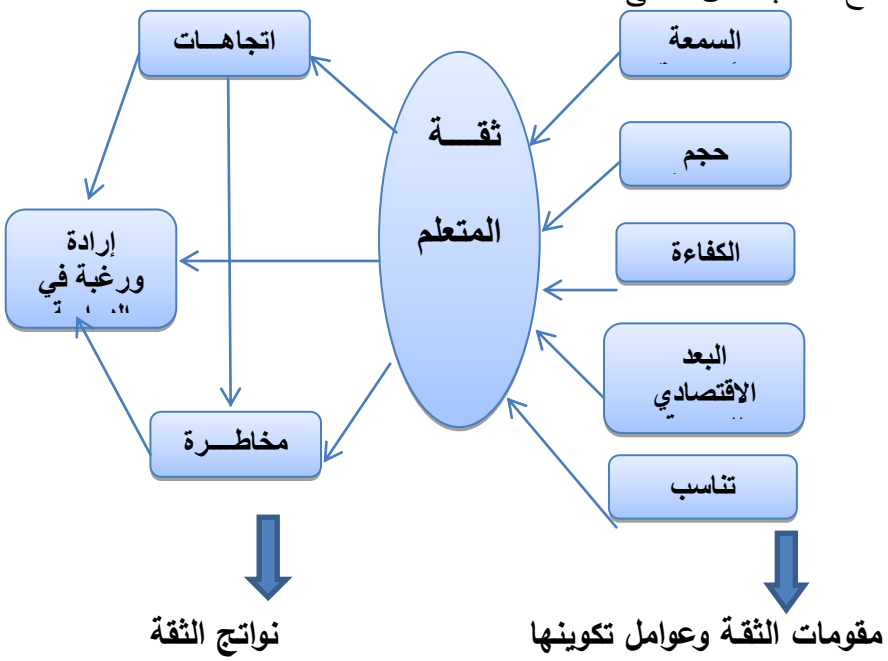
وللثقة فى الجامعة الافتراضية أسس ثلاث تتدرج من الضعف إلى القوة هى: ثقة الضغطdeterrence-based trustوهى ثقة ضعيفة هشة تقوم على الخوف وممارسة القوة، والثقة المعتمدة على المعلوماتknowledge based trust وتعتمد على العلاقات التنظيمية بالجامعة وما توفره لجمهورها المستهدف من معلومات، الثقة القائمة على الاعترافidentification -based trust وهى أعلى مستويات الثقة بالجامعة الافتراضية؛ إذ أنها تقوم على الترابط الوجداني والفهم المتبادل للرغبات والاحتياجات. (Ryutov, T.2007:19-22)

ولقد تباينت الآراء حول تلك الإشكالية ما بين معارض ومؤيد، حيث يتشكك كثيرٌ من الطلاب بالتعليم المقدم عبر الجامعة الافتراضية؛ ويرجع ذلك لأزمة ثقتهم في هذا النوع من التعليم، مما يدفعهم للإحجام عن الالتحاق به، وبذلك تواجه الجامعة الافتراضية تحدٍ كبير يتمثل فى" أن الاعتراف المجتمعي بمثل هذه الجامعات وبالتالي مستوى الثقة بها دون المستوى"؛ نظرًا للتشكك فى نتائج التقويم، وشيوع الغش عبر الوسائط الإلكترونية، وافتقاد التواصل المباشر بين المعلم والطلاب، والطلاب بعضهم البعض، مما يؤشر سلبًا على استقطاب الطلاب. (Sarlak.A.,2008:105)

وعلى الجانب الأخر يرى البعض أن الثقة فى الجامعة الافتراضية تُشجع الافراد على بذل الجهد والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة، وعاملاً فارقًا فى نجاح الجامعات الافتراضية، والتغلب على العوائق المكانية والبعد بين الطلاب، وهذا لا يتأتى إلا بإدراك المتعلم لجودة التعليم في هذه الجامعات، والأداء التدريسى للمعلم. ويؤكد هذا الفريق أن الجامعة الافتراضية تستحق ثقة جمهورها المستهدف طالما أنها تلتزم بأبعادٍ خمسة هى: النزاهة(وتضم الأمانة والصدق)، الكفاءة(وتضم المهارات التقنية والاجتماعية والمعرفية)، الاتساق بين الكلام

والفعل– الوعد والتنفيذ، الشفافية (وتعنى الصراحة وقول كل الحقيقة لا جزء منها)، الانتماء(ويعنى حماية الآخرين ورعايتهم) .(Sarlak.A.&Jafari,H.,2010:113)

وانطلاقًا من أهمية ثقة المتعلم فى الجامعة الافتراضية ودورها فى تشكيل اتجاهات الفرد ورغبته فى مواصلة الدراسة ومستوى المخاطرة لديه، فإن ثمة عددًا من العوامل تُشكل هذه الثقة وعلى القائمين على أمر هذه الجامعات مراعاتها ويتضح ذلك بالشكل التالى :



شكل(1) العوامل التى تُشكل الثقة بالجامعة الافتراضية

من الشكل السابق يتضح أن السمعة الأكاديمية للجامعة الافتراضية هى العامل الأول المسئول عن تشكيل ثقة المتعلم بها، وتتحدد سمعة الجامعة من خلال أبعاد عدة منها عدد المقبلين عليها، غزارة الشراكات مع جامعات افتراضية رائدة سعيًا منها للعالمية والتنافسية، وتجويد الخبرة التعليمية والتدريبية، جودة التقنيات والإدارة والبرامج، والاعتراف المحلى والدولى بالشهادات التى تمنحها الجامعة لخريجيها، عدد الجوائز الحاصلة عليها، جودة أعضاء هيئة التدريس

وتأهيلهم للعمل بها، كما أن للظروف البيئية مثل موقف وسائل الإعلام وتوجهات الأسرة نحو الجامعة الافتراضية دورًا فى تحديد مستوى ثقة المتعلم بالجامعة.

فضلاً عن ذلك فإن البعد الإدارى له دور فى تشكيل ثقة المتعلم بالجامعة الافتراضية من خلال مرونة هيكلها التنظيمى، وتقليص عدد المستويات الإدارية به، وتوظيف القيادة التفنية، والتركيز على العمل التشاركى. كما يُسهم البعد الاقتصادي للدراسة بالجامعة الافتراضية فى تشكيل ثقة المتعلم بها والتى تكون أكبر في الجامعة غير الربحية عنها فى الربحية تشككًا في نواياها التجارية غير التعليمية، كما أن ثقة المتعلم فى الجامعة تزاد طالما أن لها صلة وطيدة بسوق العمل ومتطلباته.

كما أن ثمة علاقة بين عوامل تكوين ثقة المتعلم بالجامعة الافتراضية ونواتج تلك الثقة المتمثلة فى تكوين اتجاهاته ورغبته بالدراسة ونسبة المخاطرة. حيث أن نسبة المخاطرة المنخفضة ليست بالضرورة مؤدية لاتجاه إيجابي نحو الدراسة بالجامعة الافتراضية؛ بمعنى أن نسبة المخاطرة لا علاقة لها بثقة المتعلم في الجامعة الافتراضية، وثبت أن ثقة المتعلم ذات علاقة إيجابية بالمتغيرات الخمسة سابقة الذكر جميعها.(Sarlak, M. & Hastiani, A. 2008:128)

ومن الممكن أن تعمل الجامعة الافتراضية علي زيادة ثقة الأفراد فيها من خلال وضع إطار من المعايير المشتركة، توفير جو من التعاون وتقاسم المسئوليات وحسن توزيع الأدوار، أن يكون القادة والإداريون على مستوى من المصداقية، وتوفير بيئة تعلم قائمة على التواصل والتفاعل من خلال المؤتمرات المرئية، التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس، تهيئة السُبل لإدارة المعرفة الفاعلة.

وتأسيسًا على ما سبق فإنه على الجامعة الافتراضية أن تتصدى لمواجهة الإشكاليات التى تُثار حولها من خلال توفر جملة من المقومات .

المحور الثانى: مقومات الجامعات الافتراضية:

ويمكن تناول هذه المقومات ضمن ثمانية أبعاد منها ما يرتبط بالعنصر البشرى، وتطوير المقررات الافتراضية، وخدمات الدعم، ومقومات تشريعية وتنظيمية، وأخرى تسويقية ودعائية، وتمويلية، فضلاً عن مقومات خاصة بأساليب التقويم، وضمان الجودة وتحقيق الاعتماد ويمكن توضيح ذلك كما يلى:

[1] مقومات بشرية: وتضم مجموعة من الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة على استخدام التقنيات الحديثة، ومن أبرزها عضو هيئة التدريس والمتعلم والفريق التقنى. وفيما يخص عضو هيئة التدريس بالجامعة الافتراضية فإنه يقترح أن يتوفر فيه ما يلى:

- التنور التكنولوجي(ماهر إسماعيل ، محب محمود، 2000) ويَعنى تَمَلّك الحد الأدنى من الخبرات التكنولوجية، حيث يُعدُ متطلبًا قبليًا لمستوى متقدم من الخبرات والمعرفة التكنولوجية يُعرف بالتثقيف التكنولوجي. وبالتالي فإن الثقافة التكنولوجية تمثل مستوى أعلى لا يصل إليه الفرد ما لم يكن متنورًا تكنولوجيًا.
- لديه القدرة على التعامل مع برامج تصميم المقررات والاختبارات، واستخدام الوسائط المتعددة Multimedia والفائقة Hypermedia من خلال الانترنت.
- لديه القدرة على إذكاء روح المشاركة والتفاعلية داخل الفصل الافتراضي.
- إجادة فن الاتصال الإنساني وقدرته على تكوين علاقات جيدة مع طلابه.
- مراعاته لأخلاقيات التكنولوجيا Technology Ethics المرتبطة بإنتاج التكنولوجيات وبحوث تطويرها، وأن يعلمها لطلابه، ومن ذلك احترام حقوق الملكية الفكرية للبرامج والمواقع، وكذا التعامل مع مواقع وبرامج موثوقة، وأن يَحذر المعلم ويُحذر طلابه ويربي فيهم اختيار المعلومات المفيدة والمرتبطة بالمنهج عند التعامل مع التقنية.

- اشتراكه فى دورات تدريبية (World Links, INTEL, ICDL) لأعضاء هيئة التدريس للإفادة القصوى من التعّلم الإلكتروني واستخدامه في التعليم الجامعي. (محمد فؤاد الحوامده،830،2011)
- الفهم الكامل لخصائص واحتياجات ومتطلبات الجمهور المستهدف مع تطويعه لأنماط التدريس لتراعى حاجاتهم وتوقعاتهم المختلفة (محمد الهادى،110،2005)، مع القدرة على توفير خدمات إرشادية للمتعلمين افتراضيًا لدعمهم أكاديميًا، ولتذليل عقبات التعلم فى بيئة افتراضية.

وفيما يخص **المتعلم** فإنه يحتاج تدريبًا على استخدام بيئات التعلم الافتراضي، وذلك فيما يُعرف بالمهارات المدخلية المطلوبة للدراسة، وأن تتوفر فيه مهارة التعلُّم الذاتي، القدرة على التفاعل مع مجتمع المستقبل القائم على E . Learning، والتي تتطلب منه أن يكون مفكرًا ومستقلاً وقائدًا، والقدرة على التصور والتخيل والمبادأة، وعلى الاتصال والتفاعل مع المجتمع بقيمه ومفاهيمه وطموحاته والإسهام في إحداث التغيير الإيجابى. وأن يكون ممتلكًا لمهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد التى تمكنه من بناء معرفته بنفسه، والتنظيم الذاتي لتعلمه. وينتظر من الجامعة الافتراضية أن تنمي لدى طلابها مهارات التعامل مع المعلومات وهما نوعين: مهارات بحث (تخص كيفية الإبحار عبر المواقع ليجد المتعلم ما يريد من معلومات ويتضمن ذلك التوثيق والاقتباس) ومهارات النقد (وتعني قدرة المتعلم على تقييم دقة وجدوى المعلومات).

وفيما يخص **الفريق التقني** فإن الجامعة الافتراضية تحتاج لفريق إداري وتقني يعمل بشكل متكامل مع أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين فيما يخص تصميم التدريس، وإعداد البرامج والمقررات وبثها؛ ليكون قادرًا على تقديم خدمات الدعم الفني المستمر وتطوير النظم المعلوماتية المختلفة، ولديه ثقافة احترافية فيما يخص الصيانة والبرمجة وتصميم وتطوير تكنولوجيا الاتصال، ويضم الفريق

متخصصين في تقنيات التعليم الافتراضي، وفنيين فى تصميم الصفحات والبرامج والعروض الإلكترونية.

[2] مقومات خاصة بتطوير المقررات الافتراضية:

تُصمم المقررات الافتراضية وفق مراحل أربع: التحليل وفيها تُحلل احتياجات المتعلمين، وتُحدد المتطلبات التكنولوجية للمقرر والمعلمين المؤهلين كتدريسه، ثم التصميم حيث تُحدد الأهداف والمحتوى وتُرسم خريطة المقرر بموديولاته واختباراته ووسائله، ثم التطبيق حيث يتحول التصميم لهيكل حقيقي ومقرر إليكتروني بوسائطه المتعددة، ثم مرحلة التقويم وفيها يُراجع المقرر من حيث دقة محتواه وفنيات عرضه. وتقوم الجامعة بتطوير مقرراتها ذاتيًا على يد فريق للتطوير في الهيكل التنظيمي للجامعة يختص بالمراجعة الدورية للبرامج لتحديث المعلومات المتضمنة، وإدخال الجديد في المجال الذي ينتمي إليه البرنامج.

ويقدم مع كل برنامج توصيف محدد لمقرراته وموضوعاته حتى يسهل على الطالب الاختيار مع وضعه على الموقع الالكترونى الخاص بالجامعة. إضافة لذلك يُرفق بكل مقرر قائمة بأسماء المراجع، والمواقع التي لها علاقة بموضوعاته وكذلك وثيقة الإبحار navigation ، وفيها يتم شرح طريقة التعامل مع المنهج الإلكتروني والتنقل بين موضوعاته على الشبكة. (ناصر الشهرانى،60،2009)

[3] مقومات خاصة بخدمات الدعم:

تُعد خدمات الدعم أحد الأوجه الرئيسة للمفاضلة بين الجامعات الافتراضية في السوق التعليمي؛ نظرًا لتأثيرها على الجودة الكلية لأداء الجامعة أو الحصول على الاعتراف الأكاديمي، ومن ثَم على استقطاب الطلاب، ومن بين آليات الدعم المكتبات، والعون المادي، والاستشارات، والرعاية، وفرص التفاعل الاجتماعي مع الطلاب الآخرين، وهيئة التدريس، وهذه تعتبر مهمة لتعلم الطلاب وتطورهم. ويتخذ دعم الطلاب بالجامعة الافتراضية أشكالاً ثلاث: الدعم الإداري، والأكاديمي، والتقني. يختص الشكل الأول بإجراءات القبول والتسجيل، وإرسال

المواد التعليمية والتكليفات المصححة وبرنامج الاتصال الهاتفى، وتحديدالمشرفين على المقررات، والثاني يختص بإرشاد الطلاب في دراساتهم والإجابة عن استفساراتهم ذات الصلة بمحتوى المقررات، وعقد اللقاءات الوجهية وغيرها من مهام المشرف الأكاديمي، أما الثالث فيتعلق باستخدام التكنولوجيا في التعلم وتذليل العقبات ذات البعد التكنولوجي.

وفى هذا الصدد يرى (Ryan, et.al. 2000) أن التبني الناجح للدعم بالجامعات الافتراضية يقتضي الالتزام المؤسساتي والتمويل وصياغة الإستراتيجيات حيث إن هذه الأخيرة تمثل لب عملية بناء هذه الخدمات وقد أثبتت الدراسات أن إستراتيجية المعلومات التي تربط المؤسسة مع موظفي الدعم في حيز افتراضي تظل هي العنصر الفعال والرئيس في أي سيناريو لبناء خدمات الدعم.

[4] مقومات تشريعية وتنظيمية:

- وضع هيكل من التشريعات القانونية والأنظمة واللوائح التى من شأنها تدعيم الجامعة الافتراضية، وتنظيم العمل بها؛ لتضفي عليها المشروعية والمصداقية، وتوفر لها الحماية اللازمة للتطبيق.
- أن يكون لدى أفراد المجتمع من المسؤولين وغيرهم المبررات الحقيقية للأخذ بتجربة الجامعة الافتراضية، من خلال حُسن دراسة ظروف ومبررات نشأة هذه الفكرة قبل نقلها، وتهيئة المناخ المناسب للاستفادة مما يتم نقله؛ لكون انتزاع الفكرة من مناخها وسياقها الذي ظهرت فيه، ومحاولة زرعها في مناخ مختلف في سياقه، وتوجهاته كثيراً ما يفقدها فعاليتها، بل قد يحولها إلى إجراء شكلي.
- وضع قوانين وسياسات لحماية حقوق الطبع والملكية الفكرية الخاصة بإعداد المواد التعليمية التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس أو جهات معينة، أو المواد الخاصة بالجامعة نفسها، وكذلك القضايا الأمنية الخاصة بحماية المواد على

الشبكة التزامنية، مما يشجع هيئة التدريس على المشاركة في إنتاج المواد الافتراضية، وتحسينها بصفة مستمرة.

- توفير الأمن الالكتروني والسرية الإلكترونية على مستوى عال لصون الأرشيف الالكتروني من أي عبث، ولحماية المعلومات الوطنية والشخصية؛ لما لها من أهمية وخطورة على الأمن القومي والشخصي للدولة أو الأفراد، ولضمان سير العملية التعليمية بالجامعة الافتراضية بشكل آمن.
- توفر إرادة لدى القيادة السياسية وحماس حكومى لدعم الهياكل الإدارية وإحداث التغيرات على أساليب العمل بالجامعة الافتراضية تمشيًا مع طبيعتها الخاصة، بتشكيل لجنة تتولى تطبيق هذا المشروع، وتهيئة البيئة المناسبة للعمل والإشراف على التطبيق، وتقييم المستويات التي وصلت إليها في التنفيذ.

[5] مقومات تسويقية ودعائية:

إن حداثة الجامعة الافتراضية وقلة ألفة المجتمع بها يستوجب حملة تسويقية دعائية شاملة لنشر الوعى بأهمية الجامعة الافتراضية للترويج لها، والتعريف ببرامجها التعليمية وأنشطتها واستخداماتها، وإيضاح إيجابياتها وسلبياتها، وكيفية الاستفادة المثلى منها، وكيفية التغلب على سلبياتها، وتوعية المستخدمين بوجود ثقافة رقمية ينبغى التفاعل معها، وتوعية أطراف العملية التعليمية بالدور الذي يمكن أن تقوم به الجامعة الافتراضية فى خدمة عمليتي التعليم التعلم، وتعريف الطلبة بكافة القوانين والمعايير المنظمة للعمل بالجامعة.

تهدف الحملة لتثقيف المجتمع وتعزيز الدور التسويقى للجامعة، ويشارك بها جميع وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة، وكذلك الموقع الإلكترونى للجامعة، فضلاً عن إقامة الندوات والمؤتمرات بحضور المسؤولين والمواطنين من أجل تأسيس ثقافة اجتماعية لدىهم؛ تُسهم فى تقبلهم للجامعة الافتراضية بعقلٍ

منفتح، على أن تلتزم الجامعة بالوضوح والشفافية في برامج الدعاية والإعلان والتسويق.

[6] مقومات تمويلية:

وضع نظام مالي دقيق من جهات متخصصة، وفى هذا الصدد يرى (Yengin,et.al,2010:63) أن نجاح الجامعة الافتراضية مرهون بتوفير التمويل اللازم لتأسيس البنية التحتية التكنولوجية، والمقر المادى للجامعة فضلاً عن التدريب والدعم. ويتناول النظام المالي بنود الدخل والإنفاق كالمصروفات التى يتحملها الطلاب والنسبة التى ستتحملها الدولة من الموازنة وبنود الانفاق، وسبل تعبئة موارد الجامعة كإقامة المشروعات والأنشطة، على أن يُعلن هذا النظام على موقع الجامعة في إطار من الشفافية والمحاسبية.

[7] مقومات خاصة بأساليب التقويم:

الجامعة مسئولة عن وضع نظام تقويمي يتابع عائد التعليم، وعن توثيق تحصيل الطلاب لكل مقرر حتى اكتمال البرنامج داخل قاعدة بيانات دقيقة ومُؤَمّنة. ويتعين أن يكون نظام التقويم والامتحانات فى الجامعة الافتراضية تراكميًا مستمرًا ومرنًا ومتنوعًا يجمع بين أداء المهام والواجبات والبحوث، وبين أداء الامتحان النهائى بطريقة تزامنية أو لا تزامنية مع استخدام الكمبيوتر كوسيط لتصحيح الواجبات والامتحانات. وتقييم مهارات المتعلمين افتراضياً بواسطة ملفات أدائهم المسجلة بالفيديو والمرسلة إلكترونياً.

[8] مقومات خاصة بضمان الجودة وتحقيق الاعتماد:

يمثل تحقيق الجودة والاعتماد مطلبًا أساسيًا لأية جامعة افتراضية بحيث يكون ذلك باعثًا للاعتراف المجتمعى بالشهادات والدرجات العلمية التى تمنحها، ويتأتى ذلك عندما تخضع جميع عناصرها للتقويم من قبل جهات اعتماد أكاديمية معتبرة. بحيث تلتزم هذه الجهات بالحياد والتقييم الموضوعي وتقديم تغذية راجعة للجامعة يمكن بها اتخاذ إجراءات تصحيحية.

وتحقيقًا لذلك لابد من الاهتمام بإجراء عمليات تقييم ذاتى لتلك الجامعات يتم في ضوئها تحديد الأولويات بناءً على نقاط القوة والضعف لتلك الجامعة والفرص والتحديات في السياق المجتمعى المحيط. فضلاً عن التزام مصممى البرامج بالمعايير العالمية للتعليم الافتراضى، والتى من أبرزها معايير SCORM، والتى بموجبها يمكن نقل المقرر من نظام إدارة تعلم لأخر كنقله من نظام Blackboard لنظام Moodle أو العكس؛ لتحقيق أقصى درجات الفاعلية التعليمية فى البيئة الافتراضية، ثم المراجعة الدورية لكافة البرامج الافتراضية وفق المعايير العالمية ورؤية الجامعة ورسالتها، إضافة إلى التزام الجامعة بمعايير تقويم الأداء.

وفى هذا الاطار أجري (Whittington,2000,48) دراسة لتقويم أداء جامعة كلايد الافتراضية باعتبارها صاحبة أفضل ممارسات تدريسية من بين كل الجامعات الافتراضية الأوروبية، وأشارت النتائج أن التجربة حققت الجودة بفضل العوامل الآتية:

- التزام الجامعة بالمعايير العالمية لجودة الأداء.
- وضوح أهداف الجامعة، والمراجعة الدائمة لما تحقق منها.
- التواصل الدائم مع مرتادي (users) الجامعة من طلاب، أعضاء هيئة التدريس، وجهات مستفيدة من خدماتها؛ لرصد الآراء عن التكلفة والجدوى وسهولة الاستخدام، والتقنيات، والدعم المقدم.
- حصول المؤسسة التعليمية التي تبث برامج افتراضية على الاعتماد الإقليمي على الأقل.
- تناسب كل برنامج مع مخرجات التعلم التي إذا حققها المتعلم مُنح الدرجة العلمية، واتصاف البرنامج المقدم بالاتساق والتكامل.
- تقويم الجامعة لفعالية البرامج المقدمة في ضوء ثلاثة معايير: مخرجات التعلم، فترة الاحتفاظ بنواتج التعلم (Retention) وكذلك رضا الطالب ورضا المعلم ويُسمح للطالب بالاطلاع على نواتج هذا التقويم وإبداء الرأي فيه.

وتأسيسًا على ما سبق عرضه من إشكاليات ومقومات فإن البحث يقترح ضرورة التحفيز على التغيير وإبراز جدواه ليعمل الجميع على تحقيق هدف مشترك، وذلك فى إطار تنظيمي للجامعة يحدد الحقوق والواجبات في بيئة افتراضية. وهذا يستلزم توظيف أحدث أنظمة حماية المعلومات والبيانات منعًا لاختراق المواقع التعليمية للجامعة على أن يُراعى ذلك مع بدء تصميم البرامج والمقررات. وحفاظًا على المنظومة القيمية للمجتمع الأكاديمي بالجامعة الافتراضية فإنه يجدر التأكيد على المسئولية الأخلاقية لكل المتعاملين مع التعليم الافتراضي، والدعوة إلى الممارسة الآمنة، والاستخدام المسؤول للمعلومات والتقنية.

ويجدر بالمخططين لإنشاء الجامعة الافتراضية أن يدركوا أن هناك علاقة بين مستوى ثقة المتعلم ورغبته في الالتحاق بالجامعة الافتراضية، فسمعة الجامعة الأكاديمية والظروف البيئية الملائمة من أهم العوامل المحددة لثقة المتعلم بالجامعة، فضلاً عن إقامة الجامعة الافتراضية لعلاقات متبادلة مع وسائل الإعلام صاحبة التأثير على ثقة الفرد بالجامعة مستغلة فى ذلك جميع المنافذ الدعائية للترويج لخدماتها، ورفع ثقة المتعلمين بها.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

1- أحمد على الراضى(٢٠10).**التعليم الالكتروني**، الأردن: عمان- دار أسامه للنشر والتوزيع.

2- بدر عبدالله الصالح(2009). التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية تجويد التعليم أم تعليم الجماهير؟، **مجلة المعرفة**: الرياض،ع(153).

3- البنك الدولي(2003).**بناء مجتمعات المعرفة، التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي**، القاهرة : مركز معلومات قراء الشرق الأوسط.

4- تامر المغاورى الملاح(2017). **المواطنة الرقمية تحديات وأمال**، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

5- جعفر احمد العلوانى(21-24فبراير 2013). التقييم الشامل والمستمر لنظم التعلم عن بعد، **المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد"الممارسة والآداء المنشود"**، الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد.

6- جمال على الدهشان(2010).**الجامعة الافتراضية أحد الأنماط الجديدة فى التعليم الجامعى**، القاهرة: مصر العربية للنشر والنوزيع.

7- جمعة حسن إبراهيم(2010). أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الأحياء "دراسة تجريبية على طلبة الجامعة الافتراضية السورية"، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، مج(26)،ع(1+2).

8- رمزى احمد عبدالحى(2005). **التعليم العالى الالكتروني محدداته ومبرراته ووسائطه**،الاسكندرية: دار الوفاء.

9- سالم محمد سليم العلونى (21-24فبراير 2011). رؤية مقترحة لحماية حقوق الملكية الفكرية للتعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية على ضوء خبرات وتجارب بعض الدول، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد"**تعلم فريد لجيل جديد**"، الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد.

10- شهد سعيد الأسمرى(2015) .**المواطنة الرقمية وثقافة الاستخدام الآمن للإنترنت للكبار والصغار وخطوات الحماية طريق الأمان**، جامعة الاميرة نوره، كلية التربية.

11- صبحى شرف، محمدالسيد أحمد الدمرداش(2014).معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها فى المناهج التدريسية، المؤتمر الدولي السادس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم **أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها**، سلطنة عُمان: مسقط، صد صد129-147.

12- عبدالله بن عبدالعزيز الموسى(23-٢٤ أكتوبر ٢٠٠٢). التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده- عوائقه، ورقة عمل مقدمة لندوة **مدرسة المستقبل**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

13- الغريب زاهر إسماعيل(2009). **التعليم الالكترونى من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**، القاهرة: عالم الكتب.

14- ماهر إسماعيل صبري، محب محمود كامل(2000). التنور التقني مفهومه وسبل تحقيقه، **مجلة العلوم والتقنية**، ع(55)، تصدر عن مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

15- مجدى صلاح طه المهدى(2008). **التعليم الافتراضي : فلسفته- مقوماته- فرص تطبيقه**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

16- محمد جابر خلف الله(مارس2014).إستراتيجيةالتعليم من خلال مجتمع الممارسة الافتراضية، **مجلة التعليم الإلكتروني**، ع(13)جامعة المنصورة. Retrieved , http://emag.mans.edu.eg/ on 16-12-201

17- محمد عوض محمد (21-24فبراير 2013). المعايير القياسية وضوابط الجودة لإنتاج برمجيات التعليم الإلكترونى للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد"**الممارسة والآداء المنشود**"، الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد.

18- محمد فؤاد الحوامده(2011). معوقات استخدام التعلم الإلكترونى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فى جامعة البلقاء التطبيقية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، مج(27)،ع(1+2)، صـ صـ805-833.

19- محمد محمد الهادى(2005). **التعليم الالكترونى عبر شبكة الانترنت**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

20- مهني محمد إبراهيم غنايم(17-19 ابريل 2006).فلسفة التعليم الإلكتروني وجدواه الاجتماعية الاقتصادية في ضوء المسئولية الأخلاقية والمساءلة القانونية ، ورقة مقدمة الى مؤنمر **التعليم الالكترونى: حقبة جديدة في التعلم والثقافة**، جامعة البحرين: مركز التعليم الإلكتروني.

21- ناصر بن عبد الله ناصر الشهرانى(2009). مطالب استخدام التعليم الإلكترونى فى تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالى، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

22- وليد خضر الزند(21-24فبراير 2011). تقويم برامج التعليم عن بعد، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد **تعلم فريد لجيل جديد**، الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

1. Aoki, K. (1998, June). A Typology for Distance Education: Tool for Strategic Planning. Paper presented at ED-MEDIA / ED-TELECOM 98, Albert-Ludwigs-Universitat Freiburg, Germany.
2. Austin, M. & Brown, L. (1999). Internet plagiarism: Developing strategies to curb student academic dishonesty. **The Internet and higher education**, 2 (1)21-33.
3. Bacow ,L, William. S. BowenKevin, G. GuthrieKelly ,M. LackMatthew, A & Long, P. . (2012).**Barriers to Adoption of Online Learning Systems in U.S. Higher Education**. .Retrived January 30 ,2017 from http://creativecommons.org/licenses/
4. Benetytė1, D. &, Jatuliavičienė G.(2014) . Building and Sustaining Trust in Virtual Teams Within Organizational Contexts. **Regional Formation and development Studies**,2 (10),.2-19.
5. Botterbusch ,H&. Talab ,R. (January/February 2009). Ethical Issues in Second Life، **Journal of TechTrends** 53 (1),9-12.
6. Brady,P; Holcomb,B ;Bethany,V.(2010).The Use of Alternative

Social Networking Sites in Higher Educational Settings :A Case Study of the E- Learning Benefits of Ning in Education. **Journal of Interactive Online Learning**,9 (2),21-46

7. Brey, P. (2012A). Anticipating Ethical Issues in Emerging IT. **Ethics and Information Technology** 14(1), 305-317.
8. Brey, P. (2012 B). Anticipatory Ethics for Emerging Technologies. **Nanoethics** 6(1), 1-13.
9. Brey, P. (2017). Ethics of Emerging Technologies. In S. O. Hansson (Ed.), **Methods for the Ethics of Technology**,Washington: Rowman and Littlefield International.
10. Brey, P.(2004). Ethical Aspects of the Virtual European University. Euro PACE report WG9 for the CEVU, project (Collaborative Virtual European University) for the European Commission.PP.1-25.Retrieved January3, 2017 from . https://www.utwente.nl/pdf. on 3/1/2017.
11. David, J. (2007). Seven Points to Overcome to make the Virtual University Viable. **Journal of Cause/Effect**, 20 (2), 55-65.
12. Dutton, H.(2002)**Toward a Digital Academe: Guidelines Principles for Innovations in Online Education**. In: D,Williams & H,Loader (eds).Digital Academe. London: Routledge. PP.3-33.
13. Fieldman, B.(23-27 October, 2001). **Five Years Virtual University: Review Preview.** Paper Presented at the Web Net World Count on the Internet and www. Proceedings. Orlando, Finland.
14. Fooladvand, M&Yarmohamadian,M.(2014). A Comparative Study Between Virtual and Traditional Approaches in Higher Education. **Social and Behavioural Sciences**,28(1),pp: 646-656
15. Georgiev, G.,Todorov, G.& Smrikarov, A. (14-17April 2003).**A Model of Virtual University – Some Problems During its Development**. International Conference on Computer System and Technologies. University of Ruse.
16. Gibson, S., & Peacock, K. (2006). Effective Virtual Learning Experiences. **Journal of Distance Education**, *21*(1),pp. 62–74.
17. Harvey, T., & Broyles, E. (2010). **Resistance to Change: A Guide to Harness Its Positive Power.**Lanham, Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
18. Hinman, L.M. (2002).The impact of the internet on our moral lives in academia. **Ethics and information technology** 4(1),31-35.
19. Johnstone, S., & Krauth, B. (1996). Balancing Quality and Access: Some Principles of Good Practice for The Virtual University. **Change**, 28 (2), 38–41.

20. Kluge, S. & Riley, L. (2008). Teaching in Virtual Worlds: Opportunities and Challenges. **Journal of Issues in Informing Science and Information Technology**, 5 (1), 129-133.
21. Kristin, K. & Carrier, L.(2010).**Web- based Education:Concepts,Methodologies, Tools and Applications**. www.igi-global.com/. Retrieved on 3/1/2017.
22. Moerschell, L. (2009). Resistance to Technological Change in Academia. Current Issues in Education, 11(6).Retrieved November 30, 2010 from http://search.ebscohost.com. library.capella.edu
23. Mpofu, V., Samukange, T., Kusure, L. & Zinuandu, T (January, 2010). Challenges of Virtual and Open Distance Science Teacher Education Zimbabwe. **International Review of Open and Distance Learning** (IRODl). 13 (1), 203-221.
24. Noffs ,D.(2015). Resonating Frequencies of a Virtual Learning Community: An Ethnographic Case Study of Online Faculty Development at Columbia College Chicago . **Ph D.Dissertation** ,Department of Adult and Continuing Education. National-Louis University.
25. Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. European **Journal of Work and Organizational Psychology**, 15(1),pp. 73–101.
26. Patalong, S. (2003). Using the Virtual Learning Environment Web CT. to Enhance Information Skills. Teaching at Coventry University. **Library Review**. 52 (3), 103-110.
27. Ratcheva, D. (7-11 November, 2006). A virtual Teacher Community to Facilitate Professional Development.**Paper Presented at Conference of:ISSEP 2006: Informatics Education:The Bridge Between Using and Understanding Computers**, Vilnuis, Lithuania.
28. Rossen,E.(2002).Trust and Virtual Organizations Information Systems.In Traunmuller,.R.(ed.). **The E-Business Challenge**. New York: library of Congress Cataloging-in-Publication Data. PP 77-89.
29. Rubens, P. & Southard, S. (2005). Students' Technological Difficulties in Using Web-Based Learning Environments. In K. C. Cook & K. Grant-Davie (Eds.), **Online Education: Global Questions, Local Answers** (193-205). Amityville, NY: Baywood.
30. Ryan, S. & Others (2000) **The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning**. London: Kogan Page.
31. Ryutov, T., Neuman, C., Zhou, L. and Foukia, N. (2007) Initial trust formation in Virtual Organisations. **Journal of. Internet Technology and Secured Transactions**, 10 (10)10-30.

32. Sarlak, M. & Hastiani, A. (2008). Trust in Virtual Universities. **Journal of Social Sciences**, 4 (3),237-245.
33. Sarlak.A.&Jafari,H.(2010). Designing and explaining the trust model of students applying to virtual universities.**Journal of Humanities**,15(1),97-117.
34. Scott,S.& Patel,H. (2000). **The Virtual University:The Internet And Resource- Based Learning**.London:Kogan.
35. Shih-Hwa,L.(2012). Knowledge Sharing Behavior in E- Learning Materials Developing Team.**Procedia-social and behavioural sciences**,68(9), 681-690.
36. Six – Daniell, K., Wong, A. & William, I. (5-8 December 2004). **The Virtual University and the Quality Assurance Process. Recruiting and Retraining the Right Faculty**. In R. Atkinson, C, Mc Beath & R. Phillips (Eds) Beyond the Comfort Zone. Proceedings of the 21st Ascilite Conference (pp.861-864), Perth. Retrieved February 23, 2017 from http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/proes/six. html
37. Smidt,E, McDyre,B, Bunk,J Gatenby,T.(2014). Faculty Attitudes about Distance Education. **The IAFOR Journal of Education** ,2(2), 2-29.
38. Solomon, Ch. (2010). **The Challenges of Working in Virtual Teams**, Virtual Team Survey Report- 2010.New York: The Cultural Wizard.
39. Taylor, B., & Kroth, M. (2009). Andragogy's transition into the future: Meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. **Journal of Adult Education**, 38(1),1–11.
40. Tomei, L. (2004).The Impact of Online Teaching on Faculty Load .International **Journal of Instructional Technology and Distance Learning**,1(1), Retrieved January 20,2017 From http://www.itdl.org/journal/jan_04/article04.html.
41. Tu, C. (2002). The relationship between social presence and online privacy, **The internet and higher education** 5(1),293-318.
42. Wainfan, L. & Davis, F. (2005). **Virtual Versus Face-to-Face Collaboration: A Survey of the Literature in Challenge of Virtual Collaboration**. Pitsburg: RAND Corporation.
43. Whittington, D. (2000). Evaluating Three Years Use of Virtual University**. Quality Assurance in Education,** 8 (1), 48-52.

Yengin, I, Karahoca, D. & Uzunboylu, H. (2010). .44
Rethinking Virtual Universities. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2 (2), 57-71