

الاستفادة من تدويل التعليم المحاسبي كسبيل لتطوير القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر

Benefiting from the internationalization of accounting education as a way to develop the educational and professional base of accounting practice in Algeria

كمال زواق *

جامعة يحي فارس بالمدينة، الجزائر.

zouak.kamel@univ-medea.dz

تاريخ النشر: 2024/12/31

تاريخ القبول: 2024/12/08

تاريخ الاستلام: 2024/10/03

Abstract:

The study discussed how to develop and enhance the educational and professional base of accounting practice in Algeria and improve it from the perspective of the requirements of international accounting education standards as a model and reference framework to be relied upon to design and develop accounting education programs, and as an objective basis for evaluating the quality of those programs; After reviewing the relevant accounting literature and analyzing the results of the survey, the study concluded that there is a near consensus on the existence of shortcomings in accounting education programs with a gap between what accounting education provides and the requirements of professional practice As for the Algerian environment, the general reality of the educational and professional path of accounting practitioners is unsatisfactory; with awareness and awareness of the nature and content of international accounting education standards. The study also concluded that developing and enhancing the educational and professional base of accounting practice in Algeria in light of the internationalization of accounting education requires the adoption of many reforms within the framework of the requirements of accounting education standards and within a comprehensive strategy and vision of the general reality of the educational and professional path in Alge

Keywords: Accounting; Accounting Education; Accounting internationalization; International Accounting Education Standards (IESs).

مستخلص:

ناقشت الدراسة كيفية تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر، والارتقاء بها من منظور متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي، كنموذج واطار مرجعي يعتمد عليه لتصميم وتطوير برامج التعليم المحاسبي، وكأساس موضوعي لتقييم جودة تلك البرامج؛ وبعد مراجعة الأدب المحاسبي ذي الصلة، وتحليل نتائج الدراسة الاستقصائية خلصت الدراسة إلى وجود شبه اجماع على وجود قصور في برامج التعليم المحاسبي، مع وجود فجوة بين ما يقدمه التعليم المحاسبي وبين متطلبات الممارسة المهنية؛ والنسبة لبيئة الجزائر تعتبر الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة غير مرضي، مع وجود إدراك ووعي بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي؛ كما خلصت الدراسة الى أن تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر على ضوء تدويل التعليم المحاسبي يَتَطَلَّب تبني عديد الإصلاحات في إطار متطلبات معايير التعليم المحاسبي، وضمن استراتيجية ورؤية شاملة عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني في الجزائر.

كلمات مفتاحية: المحاسبة؛ التعليم المحاسبي؛ التدويل المحاسبي؛ معايير التعليم المحاسبي الدولية

JEL Classification Codes: M49; I 23

* المؤلف المراسل.

مقدمة:

في العقد الماضي انتقد عدد كبير من الباحثين في مجال التعليم المحاسبي (مثال ذلك: Douglas & Gammie, 2019; Fogarty & Holder, 2012; Lima Rodrigues et al., 2018; Steenkamp & Roberts, 2010; Sunder, 2016) جودة التعليم المحاسبي وخريجي المحاسبة. ووفقاً لـ (Steenkamp & Roberts) فقد انخفضت جودة التعليم المحاسبي والمستوى الأكاديمي لطلاب المحاسبة الجامعيين في السنوات الأخيرة؛ وكشف مسح لهما ضمّ 39 جامعة أسترالية أن غالبية المستجوبين (وهم الأكاديميين المتخصصين في محاسبة) يواجهون ضغوطاً مؤسسية للاحتفاظ بالطلاب وزيادة معدل نجاحهم. وكنيجة لذلك، يعترف عدد كبير من الأكاديميين أنه لمواجهة مثل هذه الضغوط مع المستوى الأكاديمي المتدهور للطلاب، قاموا بتقليص محتويات البرامج وإضعاف معايير التقييم وتضخيم درجات الطلاب. (Steenkamp & Roberts, 2016)

واستجابة لتلك المخاوف والانتقادات، أصدر مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي (IAESB) في عام 2019 مجموعة منقحة من معايير التعليم المحاسبي الدولي عالية الجودة. ويحتوي الدليل النهائي لمجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي على إطار معايير التعليم المحاسبي الدولي للمحاسبين المهنيين بالإضافة إلى المعايير الدولية الثماني للتعليم المحاسبي (IES 1-8) مع التعديلات التي بدأ سريانها اعتباراً من عام 2021. وإلى جانب تطوير الكفاءات المهنية للمحاسبين، يهدف الإطار الجديد إلى تحقيق ثلاث نتائج، أولها تقليل الاختلافات الدولية في متطلبات ممارسة مهنة المحاسبة، وثانيها تسهيل التنقل الدولي للمحاسبين المهنيين، وثالثها توفير معايير دولية لأفضل الممارسات للتعليم المحاسبي المهني (IFAC, 2019).

في المقابل نجد أن اعتماد المعايير الدولية للمحاسبة ومعايير الإبلاغ المالي الدولية (IAS/IFRS) من قبل أكثر من 120 دولة قد عزز من أهمية معايير التعليم المحاسبي الدولية في تحسين جودة التعليم المحاسبي لمواكبة حركة اعتماد معايير الإبلاغ المالي الدولية. كما أن تنفيذ مجموعة واحدة من المعايير المحاسبية الدولية يتطلب تطبيقاً متسقاً للمعايير وتفسير التقارير المالية من قبل مختلف أصحاب المصلحة في جميع أنحاء العالم. وفي ذات السياق أدى تسارع الأعمال التجارية الدولية والقبول العالمي للمعايير الدولية للمحاسبة والإبلاغ المالي (IAS/IFRS) كمجموعة عالية الجودة من معايير المحاسبة إلى تحفيز السلطات في الجزائر على النظر في مدى اعتماد تلك المعايير. وهو الأمر الذي أدى إلى تبني العديد من الإصلاحات كان أولها اعتماد نظام محاسبي مالي مستمد من المعايير الدولية، نفس الشيء بالنسبة لمهنة التدقيق، أين تم إصدار معايير تدقيق جزائرية (NAA) مستوحاة من معايير التدقيق الدولية (ISA). غير أن الافتقار إلى محاسبين أكفاء قادرين على تطبيق تلك الإصلاحات وغياب التعليم المتعلق بالمعايير الدولية للمحاسبة (IAS/IFRS) في المناهج المحاسبية بالجامعات الجزائرية آنذاك، كان من بين العوائق الرئيسية أمام التطبيق الفعال لتلك الإصلاحات في الجزائر. ومع الأخذ بعين الاعتبار الدور الحاسم الذي يلعبه التعليم المحاسبي في إعداد محاسبين ومدققين مؤهلين وقادرين على تطبيق معايير المحاسبة والتدقيق الدولية، فمن الأهمية بمكان معرفة ما إذا كانت برامج المحاسبة في الجامعات

الجزائرية تواكب معايير التعليم المحاسبي الدولية (IESs) عالية الجودة أم لا؟، وما إذا كانت المعرفة والمهارات والأخلاق والقيم متضمنة في المناهج المحاسبية؟، وهل تم اعدادها بناءً على إرشادات تلك المعايير؟ من هذا المنطلق جاء الهدف من هذه الدراسة لتعالج مشكلة بروز تحد كبير أمام ملاءة التعليم المحاسبي للممارسة المحاسبية، وذلك حين أصبح المحتوى التعليمي والممارسات المحاسبية منفصلين وبعيدتين، وهذا من خلال البحث في الإشكالية الرئيسة التالية:

كيف يمكن تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر والارتقاء بها من

منظور متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي (IESs)؟

كما تفصح هذه الإشكالية عن تساؤلات فرعية أخرى، تتجلى فيما يلي:

1. كيف يَرى المستقصى منهم الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر؟ وهل تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر؟
2. ما مدى إدراك المستقصى منهم لطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها؟ وهل تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذا الإدراك وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر؟
3. ماهي متطلبات تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر على ضوء تدويل التعليم المحاسبي؟

➤ فرضيات الدراسة:

بعد مراجعة الأدب المحاسبي (الدراسات السابقة) ذي الصلة بمتغيرات الدراسة تم تطوير وصياغة الفرضيات الموالية، ليتم فيما بعد اختبارها في الدراسة الميدانية الاستقصائية لبيئة الجزائر:

❖ الفرضية الأولى: يَرى المستقصى منهم وبناءً على خبرتهم المهنية بأن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر مُرضي الى حد ما؛ كما تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر.

❖ الفرضية الثانية: يُوجد إدراك ووعي لدى المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها؛ كما تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذا الإدراك وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر.

❖ الفرضية الثالثة: تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر على ضوء تدويل التعليم المحاسبي يَتطلَّب تبني عديد الإصلاحات في إطار متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وضمن استراتيجية ورؤية شاملة عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني في الجزائر.

➤ أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من موقع ومكانة المعايير الدولية للتعليم المحاسبي في البيئة المحاسبية الدولية بوجه عام وفي بيئة الجزائر بوجه خاص؛ كما تنبع أهمية الدراسة من الدور المهم لمهنة المحاسبة والتدقيق بشكل عام والتعليم المحاسبي بشكل خاص، لذلك تعتبر دراسة موضوع تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر على ضوء متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية خطوة تساعد في تقديم صورة حقيقية عن التعليم المحاسبي في الجزائر والتوعية بأهمية تطوير وتحديث مناهج التعليم المحاسبي بما يلبي متطلبات المهنة المحاسبية الحديثة ويؤدي الى تضيق الفجوة بين جودة مخرجات التعليم المحاسبي الجامعي ومتطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي، مع طرح حلول لتحسين مستوى التعليم المحاسبي المهني في الجزائر، خصوصا مع تجدد الاصلاحات الحاصلة في مقررات التدريس على مستوى اليسانس والماستر.

➤ أهداف الدراسة:

- ❖ تسعى الدراسة إلى تحقيق حزمة من الأهداف، ولعل أهمها يكمن في الآتي:
- ❖ تشخيص واقع التعليم المحاسبي في الجزائر ومدى ملاءمته لمتطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية؛
- ❖ عرض حال عن محتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها؛
- ❖ تحديد أوجه التطوير الممكنة في القاعدة التعليمية والمهنية لممارسي المحاسبة في الجزائر ومن منظور متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية وممارسات بعض الهيئات المهنية الدولية؛
- ❖ تقييم برامج التعليم المحاسبي في الجزائر ومدى توافقها مع البرامج التي جاءت بها المعايير الدولية؛

➤ منهج الدراسة ومحاورها:

من أجل الإحاطة بجوانب الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهذا من خلال الاطلاع على ما جاء في الكتب والمقالات والدراسات والقوانين والمنشورات المتضمنة للمعايير الدولية للتعليم المحاسبي وكذا واقع التعليم المحاسبي في الجزائر؛ في قالب نسعى من خلاله إلى الإجابة على الإشكالية الرئيسة للدراسة؛ ولتحقيق هذا الغرض تم تقسيم هذه الورقة البحثية إلى المحورين الآتيين:

المحور الأول: مراجعة الأدب المحاسبي ذي الصلة

المحور الثاني: دراسة استقصائية عن امكانية تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر بالاستفادة من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي.

1- مراجعة الأدب المحاسبي ذي الصلة

لسنوات عديدة، كان الأكاديميون في مجال المحاسبة وغيرهم من أصحاب المصلحة يتجادلون حول تدهور جودة التعليم المحاسبي؛ وقد أعرب باحثون في مجال التعليم المحاسبي (أمثال: Bautista-Mesa et al., 2018; Chaffer & Webb, 2017; Douglas & Gammie, 2019; Morrill, 2019; Pincus et al., 2017; Rebele & Pierre, 2019) عن مخاوف كبيرة بشأن قدرة كليات التجارة على تزويد طلاب المحاسبة بالمهارات والكفاءات الأساسية لتلبية الطلب المرتفع على مهنة المحاسبة. وفي الآونة الأخيرة، أشارت العديد من الدراسات المقارنة (الأكاديمية مقابل العملية أو المهنية) (مثال ذلك: Abayadeera & Watty, 2014; Abou-El-Sood & Ghoniem, 2021; Anis, 2017; Ha et al., 2012; Majzoub & Aga, 2015; Ngoo et al., 2015) إلى وجود فجوة كبيرة بين تصورات مُدرسي المحاسبة وأصحاب العمل فيما يتعلق بالمهارات والكفاءات التي يجب أن يتمتع بها خريجو المحاسبة. (Ahmed Abdullah, 2022)

في المقابل نجد أن اعتماد المعايير الدولية للإبلاغ المالي (IFRS) من قبل أكثر من 120 دولة حول العالم يمكن أن يجعل من "التقارير المالية العالمية الموحدة" حقيقة وواقع منشود في المستقبل المنظور. وبالتالي، فمن الضروري لكل دولة تبنت المعايير الدولية للإبلاغ المالي أن تعمل على تحسين نظام التعليم المحاسبي الخاص بها، وتوفير الموارد اللازمة للتنفيذ الناجح لمعايير الإبلاغ المالي الدولية (Jackling, 2013).

وقد أكدت الدراسات السابقة (مثال ذلك: Alzeban, 2016; Handoyo & Anas, 2019; Needles, 2010) على تأثير عوامة معايير المحاسبة على التعليم المحاسبي وحددت دراسات أخرى (مثال ذلك: Chiang, 2013; Hilton & Johnstone, 2013; Jackling, 2013; James, 2011; Vysotskaya & Prokofieva, 2013) الاستراتيجيات والفوائد والتحديات المترتبة على دمج معايير الإبلاغ المالي الدولية (IFRS) في المناهج المحاسبية. وفي هذا السياق أولى الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC) اهتمامًا كبيرًا لهذه المهمة من خلال عمل مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولية (IAESB) على إصدار مجموعة من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي التي تساعد في توفير تعليم محاسبي عالي الجودة في جميع أنحاء العالم وتسهيل توحيد التعليم المحاسبي على المستوى الدولي. ولأجل هذا تم وضع معايير التعليم المحاسبي الدولية لتحسين التعليم المحاسبي عالميًا، وهذا من خلال تحديد متطلبات القبول في برامج التعليم المحاسبي وتحديد متطلبات التطوير المهني الأولي والمستمر للمحاسبين المهنيين (IFAC, 2019).

وقد استند الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC) إلى عمل مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولية وطور منهجاً جديداً وشاملاً للنهوض بالتعليم المحاسبي على المستوى الدولي، والذي نال موافقة واعتماد مجلس الاتحاد عام 2019. وقد تم إعداد واعتماد المنهج الجديد للتعليم المحاسبي بهدف مساعدة المحاسبين في التغلب على التحديات التي يفرضها التغير السريع في بيئة الأعمال المتقدمة والتكنولوجيا المتطورة (Alta, 2020).

وحول تبني معايير المحاسبة والتدقيق الدولية أثارت الأبحاث المبكرة مخاوف بشأن الممارسات والتطبيقات المختلفة لنفس المعايير بسبب اختلاف برامج التعليم المحاسبي ومؤهلات المحاسبين والمدققين في بلدان مختلفة (Needles & et al, 1992). وقد أبلغ الباحثون والممارسون (أمثال: Chiang, 2013; Hilton & Johnstone, 2013; Owais & Dahiyat, 2021; Vysotskaya & Prokofieva, 2013) عن تحديات كبيرة في تنفيذ معايير المحاسبة الدولية والمعايير الدولية لإعداد التقارير المالية (IAS/IFRS) في مقاطعاتهم الإدارية المعنية بتطبيق تلك المعايير. ولأجل هذا دعى الباحثون في التعليم المحاسبي (أمثال: Handoyo & Anas, 2019; Karlina & Shauki, 2019; McPeak et al., 2012; Saville, 2007; Sugahara & Wilson, 2013; Wilson et al., 2009) إلى تبني ودمج معايير التعليم المحاسبي الدولية في المناهج المحاسبية لسد الفجوة بين مخرجات التعليم المحاسبي وحاجة السوق إلى محاسبين مؤهلين تأهيلاً علمياً عالياً ومجهزين مهنيًا؛ وبالرغم من هذه الدعوات، إلا أن معايير التعليم المحاسبي التي تم تطويرها لترقية البرامج التعليمية وبالتالي إمكانية تطبيق معايير المحاسبة والتدقيق الدوليين يتم تجاهلها إلى حد كبير. (Crawford, L; , et al, 2014).

وفي المقابل نجد أن جودة التعليم المحاسبي تعد عامل نجاح مهم وحاسم للتطبيق السليم لمعايير الإبلاغ المالي الدولية (IFRS) ومعايير التدقيق (ISA) من قبل المحاسبين والمدققين (Crawford, L; , et al, 2014). كما يمكن تقييم كفاءة المحاسبين المهنيين من خلال قدرتهم على تنفيذ معايير الإبلاغ المالي الدولية (IFRS)، وتقييم كفاءة المدققين المهنيين من خلال قدرتهم على مراقبة تطبيقها (Humphrey, C, et al, 2011). ومع هذا، تعرضت جودة التعليم المحاسبي لانتقادات على مر السنين من قبل الباحثين (مثال ذلك: Cheung & Agrawal, 2018; Jackling et al., 2007; Murshed, 2019; Palmer et al., 2004; Thomas, 2012) وهذا لتركيزها على المحتوى الفني وإهمال الجانب الأخلاقي والشفافية والمساءلة؛ ويرى هؤلاء الباحثون أن الفساد المالي في الشركات والذي تزايد في السنوات الأخيرة، يشكل دليلاً واضحاً على فشل التعليم المحاسبي في دمج الأخلاقيات في برامج المحاسبة وتزويد المحاسبين المهنيين بسلوك أخلاقي سليم. وقد واجه الاتحاد الدولي للمحاسبين تلك الانتقادات بإصداره لمعايير دولية للتعليم المحاسبي في محاولة منه لتوحيد التعليم المحاسبي وتقديم متطلبات صارمة لمنح التراخيص للمحاسبين المهنيين من قبل الدول الأعضاء في الاتحاد الدولي للمحاسبين. (Ahmed Abdullah, 2022)

وفي الجانب الآخر، نجد أن تسهيل التنقل الدولي بين المحاسبين المهنيين هو الهدف الثاني الذي يسعى إليه إطار المعايير الدولية للتعليم المحاسبي للمحاسبين المهنيين. أين يوفر التنقل الدولي المهني للأفراد المهنيين مجموعة واسعة من الفرص، ويحسن المهنة، ويفيد المنظمات والدول (Accountant, 2012). إلا أن الاختلافات الواردة في أنظمة التعليم المحاسبي تخلق حواجز أمام التنقل الدولي لمهنيي المحاسبة؛ وهنا يواجه المحاسبون المهنيون الذين يهاجرون من بلد إلى آخر صعوبات كبيرة تتعلق بالالتحاق بالمهنة في البلد الجديد والحصول على عمل بأجور جيدة ومنح الترخيص والاعتماد (Morrill, 2019).

وفي هذا السياق وعلى سبيل المثال لا الحصر لاحظ (Thomson, & Jones, 2015) عدم المساواة بين المترشحين في كندا والتي كان سببها التنظيم الرسمي الكندي وتفضيلات أصحاب العمل، أين يتم تجاهل المحاسبين المهنيين غير الغربيين أو غير الكنديين. ولحل هذا الاشكال اقترح (Morrell 2019) أن يكون هناك ربط بين برامج التخصصات والتي قد تساعد المهنيين المتعلمين دوليًا والذين يهاجرون إلى كندا على تحسين حظوظهم وفرصهم في الحصول على وظيفة لدى الشركات الخاصة الكندية. كما نجد أنه غالبًا ما يكون لدى المنظمات المهنية قائمة بالمؤسسات أو معاهد المحاسبة المعتمدة والتي تكون شهاداتها معترف بها، وضمن متطلبات الحصول على تراخيص الاعتماد. (Basran & Zong, 1998).

وعن مدى ملائمة وتوافق مناهج التعليم المحاسبي في الدول العربية وامثالها لمتطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية نجد العديد من الدراسات والابحاث التي تناولت هذا الجانب وعلى رأسها دراسة: (Ahmed Abdullah, 2022)، (Youcef, Mameche; et al, 2020)، (AlMotairy & Stainbank, 2014)، (سالم، 2020)، (أمل الحسين وأحمد، 2016).... وغيرها من الدراسات، وقد خلصت معظمها الى أن برامج المحاسبة في الجامعات محل الدراسة الميدانية متوافقة جزئيًا وفي بعض الدراسات كانت غير متوافقة مع إرشادات ومتطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية، وأن المحاسبين الأكاديميين في تلك الجامعات على دراية متوسطة بمعايير التعليم المحاسبي الدولية. كما أشارت نتائج تلك الدراسات إلى ضرورة عمل الجامعات وبشكل وثيق مع الهيئات المحاسبية المهنية المحلية والدولية، مثل الاتحاد الدولي للمحاسبين لتحسين برامج المحاسبة بناءً على إرشادات معايير التعليم المحاسبي الدولية للتعامل مع التغييرات الأخيرة في سوق رأس المال واعتماد المعايير الدولية لإعداد التقارير المالية.

وفي بيئة الجزائر وفي حدود علم الباحث، فإن معظم الدراسات التي تناولت مدى توافق برامج التعليم المحاسبي في الجزائر مع متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية والمتمثلة في دراسات كل من: (قدوري هدى، 2023)، (عائشة سلمة، وآخرون، 2022)، (عبد الخالق، 2022)، (خلف الله و معاش، 2021)، (نور الدين، 2018) قد خلصت الى وجود توافق جزئي لبعض معايير التعليم المحاسبي الدولية وعدم وجود توافق في معايير أخرى، مع عدم توفر كل مخرجات جودة التعليم والمتعلقة بمختلف أنواع المهارات المهنية لدى خريجي المحاسبة في طور الليسانس و الماجستير نظراً لعدم تغطية برامج التعليم المحاسبي لمتطلبات ممارسة المهنة في الجزائر.

2- دراسة استقصائية عن امكانية تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في

الجزائر بالاستفادة من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي

نتناول في هذا المحور الدراسة الميدانية الاستقصائية عن امكانية تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر بالاستفادة من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي، حيث يهدف في بعده الأول إلى تشخيص واقع التعليم المحاسبي في الجزائر وهذا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وفي بعدٍ ثانٍ إلى التعرف على معايير التعليم المحاسبي الدولية ومتطلباتها؛ وفي بعد ثالث إلى دراسة امكانية تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر بالاستفادة من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي.

ويعتبر مجتمع المحاسبين المهنيين والأساتذة الجامعيين هو المجتمع الإحصائي الطبيعي للقيام بهذا البحث التجريبي، لذلك فقد تضمنت الدراسة قائمة استقصاء مكونة من مجموعة من الأسئلة أو البنود المستوحاة من واقع التعليم المحاسبي والممارسة المهنية في بيئة الجزائر وكذا محتوى معايير التعليم المحاسبي الدولية ومتطلباتها.

1-2- متغيرات الدراسة للنموذج المقترح

1-1-2- المتغيرات المستقلة: وتتمثل في:

الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر؛ إدراك المستقصى منهم لطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها؛ ويتم قياس هذين المتغيرين من خلال المحورين الأول والثاني.

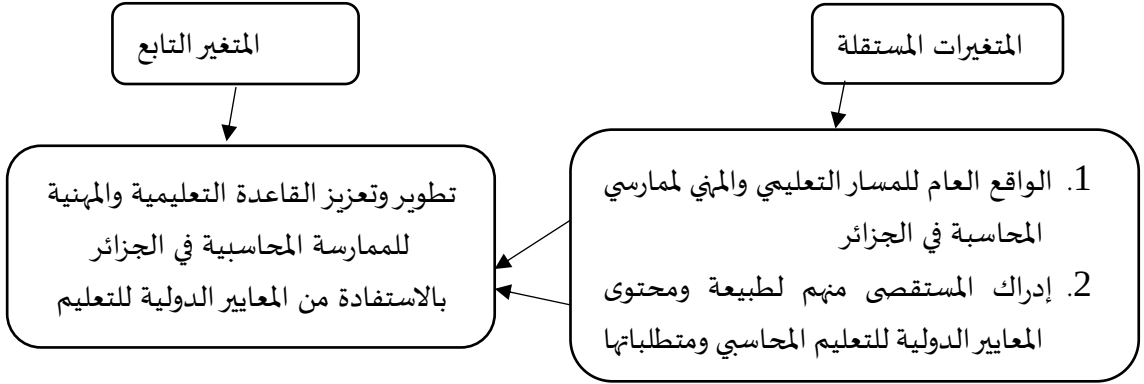
- المتغير التابع: ويتمثل في تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر

بالاستفادة من معايير التعليم المحاسبي الدولية؛ ويتم قياسه من خلال المحور الثالث.

2-1-2- نموذج الدراسة المقترح

تم إعداد نموذج الدراسة بناءً على أسئلتها وفرضياتها، والشكل رقم (01) يوضح نموذج الدراسة ومكوناته.

الشكل رقم (01): نموذج الدراسة المقترح لإمكانية تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر بالاستفادة من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي



المصدر: من إعداد الباحث اعتماداً على أسئلة الدراسة وفرضياتها

2-2- مجتمع، عينة، ومتغيرات الدراسة:

1-2-2- مجتمع الدراسة:

بناء على طبيعة الدراسة التي تتناول البحث في إمكانية تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر بالاستفادة من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي، قمنا بتحديد مجتمع الدراسة المتكون من مجموعة أساتذة جامعيين تابعين لقسم المالية والمحاسبة بكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية بجامعة المدية وبعض الجامعات المجاورة، كونهم أفضل طرف يمكنه تقديم صورة موضوعية لواقع التعليم المحاسبي الجامعي والاعتماد عليه في التقدير الدقيق لمستوى تعلم المهارات المهنية، التي يتم بناؤها لدى المحاسب خلال مرحلة التعليم الأكاديمي بشكل عام والتعليم العام بشكل خاص، كما تم توزيع الاستمارات على بعض ممارسي مهنة المحاسبة بما فهم محاسب معتمد، محافظ حسابات، خبير محاسب.

2-2-2- عينة الدراسة:

رغم الصعوبات التي واجهتنا في جمع المعلومات، حاولنا قدر الإمكان أن نجتمع أكبر عينة ممكنة تتوفر فيها الكفاءة من أجل أن تتمكن من الإجابة على أسئلة الاستبيان، قمنا بتوزيع 70 استمارة بالاعتماد على طريقة التسليم والاستلام المباشر وكذا التوزيع الكتروني، تم استرجاع 67 منها، واستبعد من التحليل 2 لعدم جدية الإجابة عنها والباقي عدم الرد عليها، وبالتالي عدد الاستمارات القابلة لتحليل هي 65 استمارة.

3-2- تصميم قائمة الاستقصاء

تحتوي قائمة الاستقصاء على مجموعة من العبارات تكون الإجابة عليها بالتدرج سواء من (غير مرضي بتاتاً إلى مرضي جداً) وهذا بالنسبة لفقرات المحور الأول؛ أو من (غير موافق بشدة إلى موافق بشدة) بالنسبة لفقرات المحور الثاني والثالث، مع إعطاء أوزان ترجيحية لكل إجابة، وقد تم تبويب قائمة الاستقصاء إلى المحاور الآتية:

- المحور الأول (الفقرات من 1-7): يهدف إلى معرفة التصورات العامة لدى إدراك المستقصى منهم بالواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر؛
- المحور الثاني (الفقرات من 8-14): ويهدف إلى معرفة التصورات العامة لدى إدراك المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها.
- المحور الثالث (الفقرات من 15-24): ويهدف إلى معرفة التصورات العامة لدى إدراك المستقصى منهم عن سبل تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر بالاستفادة من معايير التعليم المحاسبي الدولية.

4-2- صدق وثبات قائمة الاستقصاء

تم قياس فقرات قائمة الاستقصاء وذلك للتأكد من صدقها وثباتها، وهو ما يحتويه هذا العنصر.

1-4-2 صدق الأداة

نقصد بالصدق أن تقيس قائمة الاستقصاء ما وضعت لقياسه، ولأجل ذلك تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المحاسبة والتدقيق والإحصاء عن مدى صلاحيتها كأداة لجمع البيانات، وبعد استرجاع الردود تم إجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم وتوصياتهم.

الجدول رقم (01): الصدق البنائي لمحاور الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر	7	0.701	0.000
المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها	7	0.705	0.000
تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر بالاستفادة من معايير التعليم المحاسبي الدولية	10	0.711	0.000

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من نتائج الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات قائمة الاستقصاء دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.701)، فيما كان الحد الأعلى (0.711)، ومستوى الدلالة لكل محور أقل من (0,01)، وهذا يعني

أن الارتباط قوي ومعنوي، ما يدل على وجود اتساق داخلي قوي جداً لمحاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات قائمة الاستقصاء، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة الثلاث.

2-4-2- ثبات فقرات قائمة الاستقصاء

تم إجراء خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، ويظهر الجدول الموالي معاملات (Alfa Cronbach) لكل مجال من مجالات قائمة الاستقصاء والقائمة ككل.

الجدول رقم (02): معاملات (Alfa Cronbach) لكل مجال من مجالات قائمة الاستقصاء

الرقم	المحاور	عدد الفقرات	معامل (Alfa Cronbach)
01	الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر	7	0.755
02	المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها	7	0.763
03	تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر بالاستفادة من معايير التعليم المحاسبي الدولية	10	0.895
		24	0.845

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام (Alfa Cronbach) مرتفع، حيث بلغ قيمة (84.5%) لإجمالي فقرات الاستبيان (24 فقرة)، فيما تراوح ثبات المحاور ما بين (75%) كحد أدنى وبين (89%) كحد أعلى وهذا يدل على أن قائمة الاستقصاء تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

وعليه ومن خلال نتائج الثبات والاتساق الداخلي في الجداول السابقة يتضح لنا ثبات أداة الدراسة (قائمة الاستقصاء) بدرجة مرتفعة وصدق اتساقها الداخلي.

2-5- تحليل نتائج الدراسة

يتناول هذا المحور عرضاً لما تم جمعه من إجابات لعينة الدراسة على أسئلة وفقرات قائمة الاستقصاء التي تم توزيعها وإرسالها؛ وقد عرضت النتائج في شكل جداول توضح عدد ونسب الإجابات إلى كل خيار من خيارات الأسئلة التي تتمثل في خمسة حقول تنتقل من السلبي إلى الإيجابي، وهي موجودة ضمن مخرجات برنامج (spss) دون ذكرها تفصيلاً في هذا المحور. كما يتضمن المحور تحليلاً وصفيّاً معززاً بقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واتجاه آراء أفراد عينة الدراسة لنتيجة كل سؤال على حدى مع نتيجة المحور ككل، وهذا في سبيل التوصل إلى استنتاجات مفصلة ومستقلة وصحيحة قدر الإمكان للوصول إلى درجة إثبات أو رفض فرضيات الدراسة.

2-5-1- التحليل الاحصائي لنتائج المحور الأول (الواقع العام للمسار التعليمي والمهني.....)

لمعرفة التصورات العامة للمستقصى منهم في بيئة الجزائر عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة، تم إعداد فقرات ضمن المحور الأول تتعلق بقياس المسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر؛ ويقدم الجدول رقم (03) إجابات المستقصى منهم عن تلك الفقرات ووفق الآتي:

الجدول رقم (03): إجابات المستقصى منهم عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
01	الشكل العام للتعليم المحاسبي في الجامعات الجزائرية مُرضي ومقبول.	3.02	0.973	محايد
02	النموذج الحالي للتعليم المحاسبي يلبي احتياجات الطالب من معارف ومهارات	2.57	0.916	غير مرضي
03	يقوم النموذج الحالي للتعليم المحاسبي على جانبين أكاديمي ومهني مما يساهم في تكوين محاسبين مؤهلين.	2.47	1.012	غير مرضي
04	التعليم النظري للمحاسبة يحاكي واقع الممارسة المهنية.	2.87	1.066	محايد
05	يتلقى الطالب في مساره التعليمي تكويناً على استعمال الحاسب في مسك المحاسبة من خلال الإعلام الآلي.	2.55	0.875	غير مرضي
06	طاقم التدريس يعطي أمثلة واقعية عملية لتسهيل استيعاب الطلاب.	3.52	0.752	مرضي
07	النموذج الحالي لبرنامج التعليم المحاسبي يساهم في تطوير مستوى الكفاءات والسلوك المهني بين ممارسي مهنة المحاسبة.	2.54	0.971	غير مرضي
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور الأول ككل	2.77	0.602	محايد

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

يتضح من الجدول رقم (03) أن معظم إجابات أفراد العينة كانت محتشمة والتزمت الحياد تجاه العبارات حيث كان المتوسط الحسابي العام 2.77 وبانحراف معياري 0.602 وهذا رغم التباين في آراء أفراد العينة حول الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر.

حيث نجد أن الفقرة رقم (06) أول الفقرات ترتيباً وهي أكثرها تجانساً في إجابات المستقصى منهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.52) بانحراف معياري (0.752) وهو ما يقابل درجة (مرضي) في مقياس ليكرت الخماسي، وذلك يعكس مدى التوافق والانسجام والتجانس بين إجابات المستقصى منهم تجاه الفقرة ومحتواها. ومن ناحية أخرى، احتلت الفقرة رقم (03) المرتبة الأخيرة من وجهة نظر المستقصى منهم، وهذا بانحراف معياري (1.012) ومتوسط حسابي (2.47) وهو ما يقابل درجة (غير مرضي) في مقياس ليكرت الخماسي.

كل هذا يتفق ويتناسب مع قيمة المتوسط المرجح للأوزان للمحور الأول والذي بلغ قيمة (2.77) بانحراف معياري (0.602)، وهو ما يقابل درجة (محايد) في مقياس ليكرت الخماسي، مما يشير إلى عدم رضى المستقصى

منهم بشكل عام عن واقع حال المسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر، وما وصل اليه من مستوى خاصة اثناء جائحة كورونا وما بعدها نظراً لما خلفته تلك الازمة من تداعيات على كل الأصعدة. والحال أن التعليم المحاسبي في الجزائر وبالخصوص بعد تبني نظام (LMD) مزال متذبذب ولم يرق إلى المستوى المطلوب بالرغم من الإصلاحات التي تسعى الوزارة الوصية إلى توفيرها تماشياً مع البيئة.

2-5-2- التحليل الإحصائي لنتائج المحور الثاني (محتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها)

لمعرفة التصورات العامة للمستقصى منهم في بيئة الجزائر عن مدى إدراكهم لمحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها، تم إعداد فقرات ضمن المحور الثاني تتعلق بقياس مستوى الإدراك والوعي لدى المستقصى منهم عن تلك المعايير؛ كما تم تصنيف إجابات المستقصى منهم في خمسة بدائل تدرجت من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة؛ ويقدم الجدول رقم (04) إجابات المستقصى منهم عن تلك الفقرات ووفق الآتي:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
08	تصف معايير (IESs) المحتوى المعرفي لبرامج التعليم المحاسبي	3.90	0.496	موافق
09	تناول معايير (IESs) المهارات الواجب توفرها والتي من شأنها تمكين الطلبة من ولوج سوق العمل.	3.75	0.776	موافق
10	تهدف معايير (IESs) إلى التحقق من اكتساب الطلبة للقيم والمواقف الأخلاقية.	3.65	0.863	موافق
11	تهدف معايير (IESs) إلى تقديم إرشادات حول متطلبات الخبرة المهنية التي تمكن خريجي المحاسبة من ممارسة أعمالهم بمهنية.	4.05	0.638	موافق
12	تهتم معايير (IESs) باليات الكفاءات المهنية لطلبة برامج التعليم المحاسبي بالشكل الذي يضمن تنفيذ متطلبات المحاسبة.	3.82	0.812	موافق
13	تبرز معايير (IESs) أهمية التطوير المهني المستمر من خلال مساهمة المهنيين للتغيرات التي تطرأ على بيئة العمل من قوانين جديدة وتحديثات مهنية.	3.97	0.659	موافق
14	تصف معايير (IESs) الكفاءة المهنية الواجب توفرها لممارسة مهام تدقيق الحسابات وتطويرها والحفاظة عليها	3.90	0.841	موافق
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري	3.87	0.451	موافق

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

يبين الجدول أعلاه، أن معظم الإجابات تتفق على وجود إدراك ووعي من المستقصى منهم عن محتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي (IESs) ومتطلباتها، ويستدل على ذلك من قيمة المتوسط العام الذي بلغ قيمة (3.87) وهي تتردد في فئة الموافقة وتتجه نحو الموافقة بشدة.

ونتيجة لذلك، يتضح أن الفقرة رقم (11)، هي أكثر العبارات تجانساً في إجابات المستقصى منهم وأولها في الترتيب، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.05) بانحراف معياري (0.638) وهو ما يقابل درجة (موافق) في مقياس ليكارت الخماسي، ما يعني أنَّ أغلب المستقصى منهم يتفوقون ويدركون أن معايير (IESs) تهدف إلى تقديم إرشادات حول متطلبات الخبرة المهنية التي تمكن خريجي المحاسبة من ممارسة أعمالهم بمهنية.

لتأتي الفقرة رقم (13) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي قدره (3.97) وانحراف معياري (0.659) وهو ما يقابل درجة (موافق) في مقياس ليكارت الخماسي، ما يعني أنَّ أغلب المستقصى منهم يتفوقون ويدركون أن معايير (IESs) ترى بأهمية التطوير المهني المستمر في المسار التعليمي والمهني لممارسي مهنة المحاسبة.

ومن ناحية أخرى، احتلت الفقرة رقم (10) المرتبة الأخيرة من وجهة نظر المستقصى منهم، حيث سُجلت أعلى قيمة للانحراف المعياري بـ (0.863)، وأدنى قيمة في المتوسط الحسابي بـ (3.65) وهو ما يقابل درجة (الموافق)، ما يعني أنَّ أغلب المستقصى منهم يتفوقون ويدركون أن من أهداف معايير (IESs) هو التحقق من اكتساب الطلبة للقيم والمواقف الأخلاقية.

كل هذا يتفق ويتناسب مع قيمة المتوسط المرجح للأوزان للمحور الثاني والذي بلغ قيمة (3.87) بانحراف معياري (0.451)، وهو ما يقابل درجة (موافق) في مقياس ليكارت الخماسي، مما يشير إلى وجود إدراك ووعي من المستقصى منهم عن محتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي (IESs) ومتطلباتها.

2-5-3- التحليل الإحصائي لنتائج المحور الثالث (متطلبات تطوير القاعدة التعليمية والمهنية....)

يهدف تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر على ضوء تدويل التعليم المحاسبي، تم إعداد فقرات ضمن المحور الثالث تتعلق بتقديم نظرة تصورية لمتطلبات تطوير القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية وهذا في إطار متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وضمن استراتيجية ورؤية شاملة عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني في الجزائر؛ كما تم تصنيف إجابات المستقصى منهم في خمسة بدائل تدرجت من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة؛ ويقدم الجدول رقم (05) إجابات المستقصى منهم عن مدى موافقتهم أو عدم موافقتهم لتلك المقترحات وهذا وفق الآتي:

الجدول رقم (05): إجابات المستقصى منهم عن متطلبات تطوير القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر وفي إطار متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
15	ضرورة إجراء عملية تقييم مرحلية لمجمل المقررات والمناهج الدراسية ومدى جودتها وهذا على ضوء متطلبات معايير (IESs)	4.20	0.686	موافق
16	إضافة منهج التدريب العملي إلى المناهج الدراسية لطبق الطالب ميدانيا ما درسه نظريا وبإشراف ومتابعة من القسم.	4.25	0.742	موافق بشدة
17	تطوير المهارات الذهنية، الشخصية والتنظيمية للطالب وفق متطلبات المعيار (IES 03) لتمكينه من اتخاذ القرارات في بيئة وسياق أوسع مع ممارسة الاختصاص المهني	4.32	0.615	موافق بشدة
18	ادراج تكنولوجيا الإعلام والاتصال وفق متطلبات المعيار (IES 02) بهدف تعزيز الكفاءة الفنية والقدرة على تطبيق المعرفة المهنية.	4.42	0.549	موافق بشدة
19	اعتماد معايير (IESs) كنموذج واطار مرجعي لتصميم وتطوير برامج التعليم المحاسبي في المؤسسات التعليمية والجامعية.	4.32	0.797	موافق بشدة
20	ادراج مكون الخبرة العملية من حيث الفترة، التوثيق والإشراف ووفق متطلبات المعيار (IES 05) بهدف تطوير الكفاءة المهنية للمحاسبين المهنيين المحتملين	4.27	0.554	موافق بشدة
21	وضع معايير تستخدم لتحديد مدى الالتزام بمتطلبات الدخول إلى البرامج الدولية للتعليم المحاسبي وتشمل هذه المعايير المؤهل والدورات والاختبارات.	4.30	0.686	موافق بشدة
22	تطوير المقررات والمناهج الدراسية لتتلاءم مع متطلبات المعيار (IES 01) الذي يشترط توفر خلفية عن البيئة الاقتصادية، التشريعية وإدارة الأعمال مع التركيز على تنمية مهارات التعليم الذاتي المتوقع اكتسابه.	4.25	0.669	موافق بشدة
23	استضافة خبراء ومتخصصين في معايير (IESs) لتنظيم دورات تدريبية وورشات عملية لأعضاء هيئة التدريس عن محتواها ومتطلباتها.	4.27	0.876	موافق بشدة
24	اعتماد مفهوم التطوير المهني المستمر وفق متطلبات المعيار (IES 07) من خلال إبقاء المهنيين على علم بتحديثات المهنة والتدريب المناسب والمعلومات والمهارات والمعرفة ...	4.40	0.708	موافق بشدة
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري	4.30	0.498	موافق بشدة

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

يوضح الجدول رقم (05) أن معظم المستقصى منهم أبدوا موافقتهم حول طبيعة الرهانات المقدمة بهدف تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر، وهو ما يتفق مع المؤشر المرجح للأوزان لإجابات المستقصى منهم والذي بلغ (4.30) بانحراف معياري (0.498)، وهو ما يقابل درجة (موافق بشدة) في مقياس ليكارت الخماسي، مما يعكس اتفاق وإجماع عينة الدراسة على طبيعة الرهانات المقدمة.

ويتضح بأن ذلك الاتفاق بين المستقصى منهم يتراوح بنسب متعددة تُجاه مختلف العبارات، ويلاحظ ذلك الاتجاه نحو الموافاق حتى عند الفقرة التي استحوذت على المرتبة الأخيرة، وهي الفقرة رقم (15) حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.20) بانحراف معياري (0.686) وهو معدل جيد ويقابل درجة (موافق) في مقياس ليكارت الخماسي، وهو ما يعني أنَّ أكثر أغلب المستقصى منهم في الجزائر يتفوقون ويرغبون في إجراء عملية تقييم مرحلية لمجمل المقررات والمناهج الدراسية ومدى جودتها وهذا على ضوء متطلبات معايير (IESs).

كما نلاحظ أن الفقرة رقم (18) هي أكثر العبارات تجانساً في إجابات المستقصى منهم وأولها في الترتيب، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.42) بانحراف معياري (0.549) وهو ما يقابل درجة (موافق بشدة)، وهو ما يعني أنَّ أغلب المستقصى منهم في الجزائر يتفوقون على ضرورة ادراج تكنولوجيا الإعلام والاتصال وفق متطلبات المعيار (IES 02) بهدف تعزيز الكفاءة الفنية والقدرة على تطبيق المعرفة المهنية.

لتلها الفقرة رقم (24) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4.40) وانحراف معياري (0.708) وهو ما يقابل درجة (موافق بشدة)، ما يعني أنَّ أكثر معظم المستقصى منهم في الجزائر يتفوقون ويرون بضرورة اعتماد مفهوم التطوير المهني المستمر وفق متطلبات المعيار (IES 07) من خلال إبقاء المهنيين على علم بتحديثات المهنة والتدريب المناسب والمعلومات والمهارات والمعرفة ...

6-2- اختبار الفرضيات

من خلال هذا المبحث سنقوم باختبار فرضيات الدراسة الخمس بناءً على ما تقدم من تحليل سابق لنتائج محاور الدراسة وفي ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها.

1-6-2 اختبار الفرضية الأولى

لاختبار الفرضية الأولى والتي تنص على: "يرى المستقصى منهم وبناءً على خبرتهم المهنية بأن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر مُرضي إلى حد ما؛ كما تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر." فإننا نقوم باستخدام اختبار (T student) للعينة المفردة (One Sample T-Test)، عند متوسط حسابي مفترض يساوي (3,5) وهذا عند اختبار الجزء الأول من الفرضية، أما الجانب الثاني من الفرضية والمتعلق بقياس العلاقة بين المتغير التابع والمستقل فإننا نستخدم معامل الارتباط لسبيرمان (Spearman) ووفقاً للآتي:

❖ اختبار الفرضية الفرعية الأولى

لاختبار الفرضية الفرعية الأولى تم صياغة الفرضيتين الصفرية والبديلة على النحو الآتي:

- الفرضية الصفرية: $H_0: \mu < 3,5$ (لا يرى المستقصى منهم وبناءً على خبرتهم المهنية بأن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر مُرضي الى حد ما).

- الفرضية البديلة: $H_1: \mu \geq 3,5$ (يرى المستقصى منهم وبناءً على خبرتهم المهنية بأن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر مُرضي الى حد ما).

ويقدم الجدول رقم (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار student (T) لمجال تصورات المستقصى منهم عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر.

جدول رقم (6): نتائج اختبار (T) لفئة المستقصى منهم عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة

القيمة الاحتمالية	فرق المتوسط	قيمة (T) الجدولية	قيمة (T) المحسوبة	المتوسط الحسابي	المجال
0,064	-0.73	1.68	-1.903	2.77	يرى المستقصى منهم وبناءً على خبرتهم المهنية بأن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر مُرضي الى حد ما

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن المتوسط الحسابي لإجابات المستقصى منهم بلغ (2.77) بانحراف معياري (0.602) وهو أقل من المتوسط الحسابي المفترض بفرق متوسط قدره (-0.73)، كما قُدرت نتيجة اختبار (T) بـ (-1.903) أصغر من القيمة الجدولية المقدرة بـ (1.68)، وبقيمة احتمالية Sig (0,064) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) وهي بهذا غير دالة إحصائية؛ وعليه يكون القرار برفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية، أي أن: "المستقصى منهم وبناءً على خبرتهم المهنية يرون بأن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر غير مُرضي"، وهذا بناءً على نتائج المتوسطات الحسابية السابق ذكرها عند تحليل نتائج المحور الأول.

❖ اختبار الفرضية الفرعية الثانية

لاختبار الفرضية الفرعية الثانية والتي تنص على: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في

الجزائر"، فإننا نعتد معامل الارتباط لسبيرمان، وفي هذا السياق ولأجله قمنا بصياغة الفرضيتين الصفرية والبدلية على النحو الآتي:

- الفرضية الصفرية: $H_0: r = 0$ (لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر).
 - الفرضية البديلة: $H_1: r \neq 0$ (تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر).
- هذا ويظهر الجدول رقم (7) معامل الارتباط بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني وبين تطوير القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر.

المجال		المحور الأول: الواقع العام للمسار التعليمي والمهني	المحور الثالث: تطوير القاعدة التعليمية والمهنية
المحور الأول: الواقع العام للمسار التعليمي والمهني	معامل الارتباط	1	- 0,159
	القيمة الاحتمالية	-	0,064
المحور الثالث: تطوير القاعدة التعليمية والمهنية	معامل الارتباط	- 0,159	1
	القيمة الاحتمالية	0,064	-

جدول رقم (7): معامل الارتباط لسبيرمان بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني وبين تطوير القاعدة التعليمية والمهنية

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن معامل الارتباط قدر بـ (- 0,159) وهي قيمة سالبة واقل من القيمة الجدولية وغير دلالة إحصائية عند مستوى معنوية $(\alpha=0,05)$: وعليه يكون القرار برفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية أي أنه "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر".

2-6-2- اختبار الفرضية الثانية

لاختبار الفرضية الثانية والتي تنص على: "يُوجد إدراك ووعي لدى المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها؛ كما تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذا الإدراك وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر": فإننا نعتد نفس الاختبارات السابقة ووفقاً للآتي:

❖ اختبار الفرضية الفرعية الأولى

لاختبار الفرضية الفرعية الأولى تم صياغة الفرضيتين الصفريّة والبديلة على النحو الآتي:

- الفرضية الصفريّة: $H_0: \mu < 3,5$ (لا يُوجد إدراك ووعي لدى المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها).

- الفرضية البديلة: $H_1: \mu \geq 3,5$ (يُوجد إدراك ووعي لدى المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها).

ويقدم الجدول رقم (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار student (T) لمجال إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها.

جدول رقم (8): نتائج اختبار (T) لفئة المستقصى منهم عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة

القيمة الاحتمالية	فرق المتوسط	قيمة (T) الجدولية	قيمة (T) المحسوبة	المتوسط الحسابي	المجال
0,000	+ 0.37	1.68	12.267	3.87	يُوجد إدراك ووعي لدى المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن المتوسط الحسابي لإجابات المستقصى منهم بلغ (3.87) بانحراف معياري (0.451) وهو أكبر من المتوسط الحسابي المفترض بفرق متوسط قدره (0.37 +)، كما قُدرت نتيجة اختبار (T) بـ (12.267) أكبر من القيمة الجدولية المقدرة بـ (1.68)، وبقيمة احتمالية Sig (0,000) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) وهي بهذا دالة إحصائية؛ وعليه يكون القرار برفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة، أيّ أنّه "يُوجد إدراك ووعي لدى المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها"، وهذا بناءً على نتائج المتوسطات الحسابية السابق ذكرها عند تحليل نتائج المحور الثاني.

❖ اختبار الفرضية الفرعية الثانية

لاختبار الفرضية الفرعية الثانية والتي تنص على: "تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية"، فإننا قمنا بصياغة الفرضيتين الصفريّة والبديلة على النحو الآتي:

جدول رقم (9): معامل الارتباط لسبيرمان بين إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية

المجال	المحور الثاني: إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي	المحور الثالث: تطوير القاعدة التعليمية والمهنية
المحور الأول: إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي	معامل الارتباط	0,438 +
	القيمة الاحتمالية	0,000
المحور الثالث: تطوير القاعدة التعليمية والمهنية	معامل الارتباط	0,438 +
	القيمة الاحتمالية	0,000 -

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS

- الفرضية الصفرية: $H_0: r = 0$ (لا تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية).
 - الفرضية البديلة: $H_1: r \neq 0$ (تُوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية).
- هذا ويظهر الجدول رقم (9) معامل الارتباط بين إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية.
- من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن معامل الارتباط قدر بـ (+ 0,459) وهي قيمة موجبة وأكبر من القيمة الجدولية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha=0,05$): ما يعني وجود علاقة ارتباط طردية بين المتغيرين؛ وعليه يكون القرار برفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية".

2-6-3- اختبار الفرضية الثالثة

لاختبار الفرضية الثالثة والتي تنص على: "تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر على ضوء تدويل التعليم المحاسبي يَتَطَلَّب تبني عديد الإصلاحات في إطار متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وضمن استراتيجية ورؤية شاملة عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني في الجزائر"، تم صياغة الفرضيتين الصفرية والبديلة على النحو الآتي:

- الفرضية الصفرية: $H_0: \mu < 3,5$ (تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر لا يتطلب أي اصلاحات).

- الفرضية البديلة: $H_1: \mu \geq 3,5$ (تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر يتطلب عديد الاصلاحات).

ويقدم الجدول رقم (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار student (T) لمجال تصورات المستقصى منهم عن متطلبات تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر.

جدول رقم (10): نتائج اختبار (T) لفئة المستقصى منهم متطلبات تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية

القيمة الاحتمالية	فرق المتوسط	قيمة (T) الجدولية	قيمة (T) المحسوبة	المتوسط الحسابي	المجال
0,000	+ 0.80	1.68	16.510	4.30	متطلبات تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن المتوسط الحسابي لإجابات المستقصى منهم بلغ (4.30) بانحراف معياري (0.498) وهو أكبر من المتوسط الحسابي المفترض بفرق متوسط قدره (0.80 +)، كما قُدرت نتيجة اختبار (T) بـ (16.510) أكبر من القيمة الجدولية المقدرة بـ (1.68)، وبقيمة احتمالية Sig (0,000) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) وهي بهذا دالة إحصائية؛ وعليه يكون القرار برفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل، أي أن "تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر على ضوء تدويل التعليم المحاسبي يَتَطَلَّب تبني عديد الإصلاحات في إطار متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وضمن استراتيجية ورؤية شاملة عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني في الجزائر"، وهذا بناءً على نتائج المتوسطات الحسابية السابق ذكرها عند تحليل نتائج المحور الثالث.

الخلاصة:

ناقشت الدراسة كيفية تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية لممارسي المحاسبة والتدقيق في الجزائر والعمل على الارتقاء بمكونات المسار التعليمي من منظور متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي كنموذج واطار مرجعي يعتمد عليه لتصميم وتطوير برامج التعليم المحاسبي في المؤسسات التعليمية بصفة عامة وفي الجامعات بصفة خاصة، وكأساس موضوعي لتقييم جودة تلك البرامج؛ منطلقة من فرضية مفادها أن أي قصور بمكونات المسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة والتدقيق سينعكس سلباً على واقع الممارسة المهنية

لكليهما وعلى جودة المعلومات المحاسبية المطلوبة لاتخاذ القرار؛ ولعل أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من قراءتنا لما ورد في محاور الدراسة يكمن في الآتي:

- بناءً على تحليل توجهات الأدب المحاسبي في مجال التعليم المحاسبي تبين أن هنالك شبه اجماع على وجود قصور في برامج التعليم المحاسبي في تلبية احتياجات المجتمع الجديدة، وأن هناك فجوة بين ما يقدمه التعليم المحاسبي وبين متطلبات الممارسة المهنية.
 - إن المعايير الدولية للتعليم المحاسبي جاءت لتوفر أساساً مرجعياً للمقارنة فيما يتعلق بتعليم المحاسبين المهنيين، ولتحقيق التقارب الدولي بهذا الخصوص، ومن ثم تسهيل حركة تنقل المحاسبين المهنيين دولياً.
 - بناءً على نتائج المتوسط الحسابي لإجابات المستقصى منهم (2.77) وكذا قيمة اختبار (T) (-1.903) ومستوى الدلالة (0,00) فإن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة في الجزائر غير مُرضي؛
 - بناءً على نتائج معامل الارتباط (- 0,159) ومستوى الدلالة (0,064)؛ فإنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الواقع العام للمسار التعليمي والمهني لممارسي المحاسبة وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر؛
 - بناءً على نتائج المتوسط الحسابي لإجابات المستقصى منهم (3.87) وكذا قيمة اختبار (T) (12.267) ومستوى الدلالة (0,000) فإنه يُوجَد إدراك ووعي لدى المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومتطلباتها؛
 - بناءً على نتائج معامل الارتباط (+ 0,459) ومستوى الدلالة (0,000)؛ فإنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك ووعي المستقصى منهم بطبيعة ومحتوى المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وبين تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية؛
 - بناءً على نتائج المتوسط الحسابي لإجابات المستقصى منهم (4.30) وكذا قيمة اختبار (T) (16.510) ومستوى الدلالة (0,000) فإن تطوير وتعزيز القاعدة التعليمية والمهنية للممارسة المحاسبية في الجزائر على ضوء تدويل التعليم المحاسبي يَتَطَلَّب تبني عديد الإصلاحات في إطار متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي وضمن استراتيجية ورؤية شاملة عن الواقع العام للمسار التعليمي والمهني في الجزائر.
- التوصيات:
- على ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، يمكننا تقديم التوصيات التالية:
- ضرورة اجراء معالجة جذرية لأهم أسباب انفصال التعليم المحاسبي عن الممارسة المحاسبية والتي ترجع الى ضعف التأهيل العلمي وعدم تحديث برامج التعليم المحاسبي وكذا عدم توفر التدريب العملي للطلاب وأيضا عدم تطوير أساليب التدريس المستخدمة حالياً الخ؛

- العمل على تبني متطلبات المعايير الدولية للتعليم المحاسبي عند القيام بأي إصلاح في برامج التعليم المحاسبي باعتبارها تمثل نموذج واطار مرجعي يعتمد عليه لتصميم وتطوير برامج التعليم المحاسبي، وكأساس موضوعي لتقييم جودة تلك البرامج؛
- العمل على اجراء تقييم دوري لأي اصلاح قد يمس برامج التعليم المحاسبي وأساليب التدريس المستخدمة؛
- ضرورة عقد اتفاقيات تربص وتعاون بين الجامعات وممارسي المهنة لإجراء تكوينات ميدانية لطلبة المحاسبة المنتمنين للجامعة، والتعجيل بفتح المعهد المخصص لإجراء تربص المحاسبين المعتمدين ومحافظي الحسابات.

المصادر والمراجع

- أوبكر مفتاح , ش & عائشة , م . (2021). أثر تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية على جودة مهنة المحاسبة والمراجعة في ضوء متطلبات سوق العمل في ليبيا – دراسة نظرية. مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال. 8(2).
- أودينة عبد الخالق . (2022). مدى توافق برامج التعليم المحاسبي في الجزائر مع متطلبات الكفاءة الفنية الواردة في معيار التعليم المحاسبي الدولي 2 "التطوير المهني الأولي-الكفاءة الفنية" من وجهة نظر خريجي الجامعات الجزائرية. مجاميع المعرفة، 08(03)، 10-26.
- بن يوسف خلف الله ، وقويدر معاش . (2021). متطلبات تحين برامج التعليم المحاسبي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ظل تبني معايير التعليم المحاسبي الدولية ies. مجلة المنتدى للدراسات والابحاث الاقتصادية، 05(02)، 379-400.
- صلطان قدوري هدى. (2023). مدى توافق التعليم المحاسبي في الجامعة الجزائرية مع معياري التعليم المحاسبي الدوليين ies2 و ies1 من وجهة نظر الطلبة - دراسة حالة جامعة سعيدة. مجلة الاقتصاديات المالية البنكية وادارة الاعمال، 12(01)، 680-701.
- عائشة سلمة، كيجلي؛ وآخرون. (2022). تقييم واقع التعليم المحاسبي في الجزائر -دراسة مقارنة بين محتوى التعليم الأكاديمي وفق معيار التعليم المحاسبي الدولي 02 ومتطلبات ممارسة مهنة المحاسبة في الجزائر. مجلة إضافات إقتصادية، 06(01)، 209-228.
- عبد الوهاب سالم . (2020). مدى توافق مناهج قسم المحاسبة مع معيار التعليم الدولي رقم (2) التطوير المهني الأولي (الكفاءة الفنية). "دراسة حالة على جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الاسلامية ". مجلة المنهل الاقتصادي، 3(1)، 199-212.
- كحيط أمل الحسين، وميري أحمد أحمد . (2016). مدى ملائمة مناهج التعليم المحاسبي المهني في العراق لمعايير التعليم المحاسبي الدولية -دراسة ميدانية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والادارية، 13(39).

- مزياني نور الدين. (2018). واقع برامج التعليم المحاسبي في الجامعات الجزائرية وتوافقها مع متطلبات المعيار 3 من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي - دراسة ميدانية. مجلة الباحث، 18(01).
- AlMotairy, O., & Stainbank, L. (2014). Compliance with International Education Standards in Saudi Arabia: Policy and Educational Implications. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4).
- Accountant. (2012). *Going global*. New York: survey: World 2012.
- Ahmed Abdullah, S.-D. (2022). Conformance of Accounting Education in Saudi Arabia Universities to the International Accounting Education Standards: An Exploratory Study. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 9(6), 0313-0324.
- Alta , P. (2020). *Progressing IFAC's New Approach to Advancing Accountancy Education*. International Federation of Accountants (IFAC). Retrieved from <https://www.ifac.org/knowledge-gateway/discussion/progressing-ifac-s-new-approach-advancing-accountancy-education>
- Basran, G., & Zong, L. (1998). Devaluation of foreign credentials as perceived by visible minority professional immigrants. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 30(3), 6–26. Retrieved from <https://apdr.allard.ubc.ca/devaluation-of-foreign-credentials-as-perceived-by-visible-minority-professional-immigrants/>
- Crawford, L; , et al. (2014). International accounting education standards board: Organisational legitimacy within the field of professional accountancy education. *Accounting Forum*, 38(1), 67–89. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.accfor.2013.09.001>
- Humphrey, C, et al. (2011). Regulating audit beyond the crisis: A critical discussion of the EU Green Paper. *European Accounting Review*, 20(3), 431–457.
- IFAC. (2019). *Handbook of international education pronouncements*. New York, USA: International Federation of Accountants. Retrieved from: <https://www.iaesb.org/iaesb/publications/2019-handbook-international-education-standards>
- Jackling, B. (2013). Global adoption of International Financial Reporting Standards (IFRS): Implications for accounting education. *Issues in Accounting Education*, 28(2), 209–220.
- Morrill, J. (2019). Designing a bridge program for internationally educated accountants in an era of resource constraints. *Accounting Education*, 28(1), 49–68. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1490914>
- Needles, B., & et al. (1992). Global compliance with international accounting education guidelines. *Accounting Education*, 1(3), 211–224.
- Steenkamp, N., & Roberts, R. (2016). Unethical practices in response to poor student quality: An Australian perspective. *The Accounting Educators' Journal*, 26, 89–119. Retrieved from <https://www.aejournal.com/ojs/index.php/aej/article/view/336>
- Thomson, K., & Jones, J. (2015). Being and becoming a professional accountant in Canada: Mimicry and menace in the transitions of migrant accountants. *Critical Perspectives on International Business*, 11(2), 156–172. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/cpoib-10-2012-0045>
- Youcef , Mameche; et al. (2020). Compliance of Accounting Education Programs with International Accounting: Education Standards: The Case of IES 3 in Tunisia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 225-246.

References

- Abubakr Miftah, Sh., & Aisha, M. (2021). The Impact of Applying International Accounting Education Standards on the Quality of the Accounting and Auditing Profession in Light of Labor Market Requirements in Libya – A Theoretical Study. *Journal of Economics and Business Studies*, 8(2).
- Odina Abdelkhaleq. (2022). The Alignment of Accounting Education Programs in Algeria with the Technical Competency Requirements of International Education Standard 2 "Initial Professional Development - Technical Competence" from the Perspective of Algerian University Graduates. *Knowledge Collections*, 08(03), 10-26.
- Ben Youssef Khalaf Allah, & Gouider Maach. (2021). Requirements for Updating Accounting Education Programs in Algerian Higher Education Institutions in Light of the Adoption of International Accounting Education Standards (IES). *Journal of the Forum for Economic Studies and Research*, 05(02), 379-400.
- Sultan Kadouri Huda. (2023). The Alignment of Accounting Education in Algerian Universities with International Education Standards IES1 and IES2 from the Students' Perspective - A Case Study of Saida University. *Journal of Financial Banking Economics and Business Management*, 12(01), 680-701.
- Aisha Selma, Kihli, et al. (2022). Assessing the Reality of Accounting Education in Algeria - A Comparative Study Between Academic Education Content According to International Education Standard 02 and the Requirements of Accounting Professions in Algeria. *Journal of Economic Additions*, 06(01), 209-228.
- Abdelwahab Salem. (2020). The Alignment of Accounting Department Curricula with International Education Standard No. (2) "Initial Professional Development (Technical Competence)" – A Case Study on Al-Sayyid Muhammad bin Ali Al-Sanusi Islamic University. *Journal of Economic Minaret*, 3(1), 199-212.
- Khahit Amal Al-Hussein, & Meiri Ahmed Ahmed. (2016). The Appropriateness of Professional Accounting Education Curricula in Iraq to International Accounting Education Standards - A Field Study in Higher Education and Scientific Research Institutions. *Al-Ghari Journal of Economic and Administrative Sciences*, 13(39).
- Meziani Nour Eddine. (2018). The Reality of Accounting Education Programs in Algerian Universities and Their Compatibility with the Requirements of Standard 3 of the International Accounting Education Standards –A Field Study. *Al-Bahith Journal*, 18(01)
- AlMotairy, O., & Stainbank, L. (2014). Compliance with International Education Standards in Saudi Arabia: Policy and Educational Implications. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4).
- Accountant. (2012). *Going global*. New York: survey: World 2012.
- Ahmed Abdullah, S.-D. (2022). Conformance of Accounting Education in Saudi Arabia Universities to the International Accounting Education Standards: An Exploratory Study. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 9(6), 0313-0324.
- Alta , P. (2020). Progressing IFAC's New Approach to Advancing Accountancy Education. International Federation of Accountants (IFAC). Retrieved from <https://www.ifac.org/knowledge-gateway/discussion/progressing-ifac-s-new-approach-advancing-accountancy-education>

- Basran, G., & Zong, L. (1998). Devaluation of foreign credentials as perceived by visible minority professional immigrants. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 30(3), 6–26. Retrieved from <https://apdr.allard.ubc.ca/devaluation-of-foreign-credentials-as-perceived-by-visible-minority-professional-immigrants/>
- Crawford, L; , et al. (2014). International accounting education standards board: Organisational legitimacy within the field of professional accountancy education. *Accounting Forum*, 38(1), 67–89. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.accfor.2013.09.001>
- Humphrey, C, et al. (2011). Regulating audit beyond the crisis: A critical discussion of the EU Green Paper. *European Accounting Review*, 20(3), 431–457.
- IFAC. (2019). Handbook of international education pronouncements. New York, USA: International Federation of Accountants. Retrieved from: <https://www.iaesb.org/iaesb/publications/2019-handbook-international-education-standards>
- Jackling, B. (2013). Global adoption of International Financial Reporting Standards (IFRS): Implications for accounting education. *Issues in Accounting Education*, 28(2), 209–220.
- Morrill, J. (2019). Designing a bridge program for internationally educated accountants in an era of resource constraints. *Accounting Education*, 28(1), 49–68. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1490914>
- Needles, B., & et al. (1992). Global compliance with international accounting education guidelines. *Accounting Education*, 1(3), 211–224.
- Steenkamp, N., & Roberts, R. (2016). Unethical practices in response to poor student quality: An Australian perspective. *The Accounting Educators' Journal*, 26, 89–119. Retrieved from <https://www.aejournal.com/ojs/index.php/aej/article/view/336>
- Thomson, K., & Jones, J. (2015). Being and becoming a professional accountant in Canada: Mimicry and menace in the transitions of migrant accountants. *Critical Perspectives on International Business*, 11(2), 156–172. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/cpoib-10-2012-0045>
- Youcef , Mameche; et al. (2020). Compliance of Accounting Education Programs with International Accounting: Education Standards: The Case of IES 3 in Tunisia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 85, 225-246.