الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 ـ سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

العنوان

وسائط التعليم الالكتروني وانعكاساتها على أداء الأستاذ الجامعي الجزائري

دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي ـ أم البواقي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التنظيم والعمل

إعـــداد:

❖ بن حملة عماد

إشـــراف:

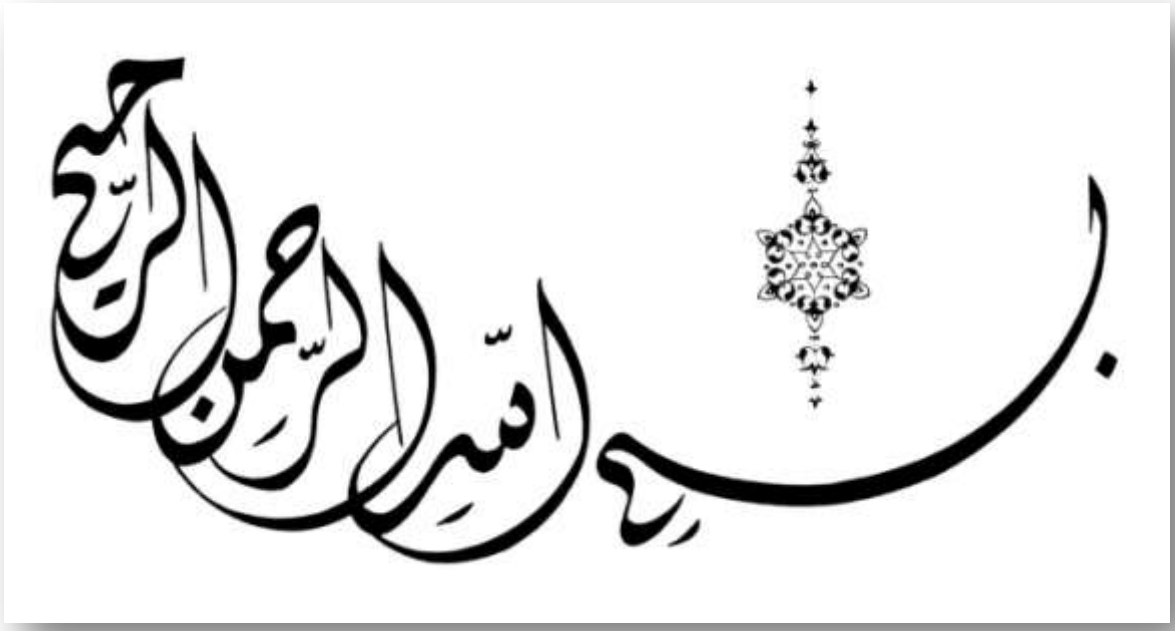
أ.د/ ليتيم ناجي

مشرف مساعد:

د/ ساطوح مهدية

أعضاء لجنة المناقشة			
الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
نجيبة هبوب	محاضر "أ"	جامعة 20أوت 1955. سكيكدة	رئيسا
ناجي ليتيم	أستاذ	جامعة 20أوت 1955. سكيكدة	مشرفا / مقررا
مهدبة ساطوح	محاضر "أ"	جامعة 20أوت 1955. سكيكدة	مشرفا مساعدا
لبنى يسعد	محاضر "أ"	جامعة 20أوت 1955. سكيكدة	عضوا
رشيدة مذكور	محاضر "أ"	جامعة 20أوت 1955. سكيكدة	عضوا
لطفي دنبري	أستاذ	جامعة العربي بن مهيدي . أم البواقي	عضوا
الربيع فراش	محاضر "أ"	جامعة محمد الصديق بن يحي . جيجل	عضوا

2026/2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر

أتقدّم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي الكريم

البروفسور: ناجي ليتيم

على دعمه العلمي الرفيع ومساندته المتواصلة لهذه الدراسة منذ أن كانت فكرةً أولى تتشكّل في الوعي،
إلى أن نضجت واتخذت صورتها النهائية كعملٍ بحثيّ إمبريقيّ معاصر.
لقد كان لأستاذي الفاضل أثرٌ بالغ فيما قدّمه من توجيهٍ علميّ رصين،
ودعمٍ ماديّ ومعنويّ سخيّ، ومرافقةٍ أكاديميةٍ بنّاءة،
وحضورٍ دائمٍ يتّسم بالأخوة والإنسانية،
فله مني خالص الشكر وعظيم الامتنان والتقدير.
كما أتوجّه بخالص الشكر إلى جميع أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
بجامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة، على طيب قلوبهم ورفعة أخلاقهم،
كلٌّ باسمه ومقامه، لما قدّموه من دعمٍ وتشجيعٍ وإلهامٍ علميّ كريم.

وأخصّ بالشكر كذلك أساتذة وموظفي ومسؤولي جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي،
على تعاونهم المثمر وتقديرهم الصادق للبحث العلمي،
وعلى ما وفّروه من تسهيلاتٍ ومساندةٍ أكاديميةٍ كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذا العمل.
وأخصّ بالذكر أستاذي القدير البروفيسور دنبري لطفي،
لما أولاني من اهتمامٍ ومرافقةٍ علميةٍ متميزةٍ أسهمت في إخراج هذه الدراسة إلى صورتها النهائية. فجزاكم الله جميعاً خير الجزاء، وبارك في علمكم وعطائكم.

ولا يفوتني أن أعبّر عن خالص امتناني ووفائي لزوجتي الغالية،
التي كانت سندي الدائم في كل مراحل هذا العمل، بصبرها وعطفها وتشجيعها المتواصل حتى اللحظة الأخيرة.
كما أهدي محبتي واعتزازي إلى ابنيَّ العزيزين اللذين تحمّلا غيابي وانشغالي،
وإلى أخويَّ الكريمين اللذين كانا خير عونٍ وسندٍ،
فلهما مني كلّ الشكر والتقدير والامتنان.

البـاحث

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	/
فهرس المحتويات	I
قائمة الأشكال.....	VI
قائمة الجداول.....	VII
الملخص.....	X
مقدمة.....	1
الفصل الأول: الإطار التصوري والمفاهيمي للدراسة	
تمهيد:	5
أولا: إشكالية الدراسة:.....	6
ثانيا: الجهاز المفهومي:.....	15
ثالثا: الدراسات السابقة:.....	21
رابعا: المقاربة النظرية المتبناة في الدراسة:.....	31
خلاصة:	39
الفصل الثاني: سوسيولوجية وسائط التعليم الالكتروني	
تمهيد:	41
المبحث الاول: ماهية المنصات التعليمية الإلكترونية:.....	42
المطلب الأول: مفهوم المنصات التعليمية الإلكترونية:.....	42
المطلب الثاني: التعليم الإلكتروني خصائصه ونماذج توظيف:.....	46
المطلب الثالث: تصنيف منصات التعليم الإلكتروني:.....	48
المطلب الرابع: تحديات التعليم الإلكتروني:	50
المبحث الثاني: منصة التعليم الإلكتروني موودل "Moodle":.....	51
المطلب الاول: منصة موودل التعليمية – الأسس النظرية والتطبيقات العملية:...	51
المطلب الثاني: البنية التقنية والمعمارية لمنصة موودل:.....	54
المطلب الثالث: النماذج والتطبيقات التعليمية في موودل وتحدياتها:.....	56
المطلب الرابع: مستقبل مودل والتعليم الرقمي:	60

المبحث الثالث: المنصة الجزائرية للمجلات العلمية "ASJP".....	64
المطلب الاول: النشر العلمي الرقمي:	64
المطلب الثاني: منصةASJP : التعريف والخصائص والمكونات التقنية.....	68
المطلب الثالث: الخدمات والوظائف المقدمة وأهدافها:.....	69
المطلب الرابع: تأثيرات المنصة وتحدياتها المستقبلية:.....	73
المبحث الرابع: المنصة الوطنية لتسيير خدمات التعليم العالي "PROGRES".....	76
المطلب الاول: "PROGRES" كأداة للحوكمة والتنظيم الرقمي:.....	76
المطلب الثاني: البنية التقنية والوظيفية لنظامPROGRES :	80
المطلب الثالث: مراحل تطوير وتنفيذ برنامج ROGRES:	82
المطلب الرابع: الأبعاد السوسيولوجية لتأثيرPROGRES ومستقبلها:.....	85
المبحث الخامس: سوسيولوجية منصات التعليم الإلكتروني:.....	90
خلاصة:	92
الفصل الثالث: الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي	
تمهيد:.....	94
المبحث الأول: الأداء الوظيفي:	95
المطلب الأول: تعريف الأداء الوظيفي وخصائصه:.....	95
المطلب الثاني: عناصر الأداء الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه:.....	97
المطلب الثالث: أهمية الأداء الوظيفي ومعاييره:.....	99
المطلب الرابع: أبعاد الأداء الوظيفي ومحدداته:.....	101
المبحث الثاني: الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:	103
المطلب الأول: تعريف الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:.....	103
المطلب الثاني: خصائص الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:.....	103
المطلب الثالث: أبعاد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:.....	104
المطلب الرابع: معايير تقييم الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:.....	105
المبحث الثالث: الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي:.....	107
المطلب الأول: تعريف البيداغوجيا والأداء البيداغوجي:.....	107
المطلب الثاني: مكونات الأداء البيداغوجي:.....	107

المطلب الثالث: أساليب وطرق التدريس الحديثة:.....	109
المطلب الرابع: معايير تقييم الأداء البيداغوجي وأهدافه ومحدداته:.....	110
المبحث الرابع: الأداء البحثي للأستاذ الجامعي:.....	114
المطلب الأول: مفاهيم الأداء البحثي للأستاذ الجامعي:.....	114
المطلب الثاني: مكونات الأداء البحثي:.....	116
المطلب الثالث: مؤشرات قياس الأداء البحثي:.....	117
المطلب الرابع: أهمية الأداء البحثي للأستاذ الجامعي وتحدياته ومعوقاته:.....	118
المبحث الخامس: الأداء الإداري للأستاذ الجامعي:	122
المطلب الأول: مفهوم الأداء الإداري وانواعه:.....	122
المطلب الثاني: مهارات الأداء الإداري المطلوبة في الأستاذ الجامعي:	124
المطلب الثالث: تحديات الأداء الإداري للأستاذ الجامعي:	125
المطلب الرابع: تطوير الأداء الإداري للأستاذ الجامعي:	126
خلاصة:	128
الفصل الرابع: الجامعة والاستاذ الجامعي في الفكر السوسيولوجي	
تمهيد:	130
المبحث الأول: مدخل إلى الجامعة: :.....	131
المطلب الأول: مفهوم الجامعة وجذورها التاريخية:	131
المطلب الثاني: خصائص الجامعة ومكوناتها:.....	135
المطلب الثالث: وظائف الجامعة الجزائرية ومبادئها:	138
المطلب الرابع: أهمية وأهداف الجامعة: :.....	140
المطلب الخامس: الجامعة فضاء لتلاقي المعرفة والثقافة والمجتمع:	142
المبحث الثاني: الإطار العام حول الأستاذ الجامعي:	143
المطلب الأول: مفهوم الأستاذ الجامعي وخصائصه:	143
المطلب الثاني: حقوق الأستاذ الجامعي: :.....	146
المطلب الثالث: واجبات الأستاذ الجامعي:	147
المطلب الرابع: مهام الأستاذ الجامعي الجزائري وشروط ترقيته:	149
المطلب الخامس: المناصب العليا الجامعية وشروطها:.....	153
المبحث الثالث: الجامعة والأستاذ في الفكر السوسيولوجي:	155

خلاصة:.....	157
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد:.....	159
المبحث الأول: المنهج والطريقة المتبعة في الدراسة:.....	160
المطلب الأول: مجالات الدراسة: :.....	160
المطلب الثاني: منهج الدراسة:	164
المطلب الثالث: مجتمع وعينة الدراسة:	165
المطلب الرابع: متغيرات ونموذج الدراسة:	169
المبحث الثاني: الأدوات المستخدمة في الدراسة:	172
المطلب الأول: مصادر جمع البيانات:	172
المطلب الثاني: أدوات الدراسة:	174
المطلب الثالث: اختبار التوزيع الطبيعي:	185
المطلب الرابع: الأدوات الإحصائية المستخدمة:	187
خلاصة:	189
الفصل السادس: التحليل الإحصائي ومعالجة بيانات الدراسة الميدانية	
تمهيد:	191
المبحث الأول: التحليل الاحصائي:	192
المطلب الأول: التحليل الوصفي لعينة الدراسة:	192
المطلب الثاني: التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة:	202
المبحث الثاني: اختبار فرضيات الدراسة واختيار أفضل نموذج:	221
المطلب الأول: اختبار الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية:	222
المطلب الثاني: اختبار الفرضيات الإجرائية:	231
المطلب الثالث: بناء أفضل نموذج:	245
خلاصة:	256
الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيد:	258
المبحث الأول: مناقشة متغيرات الدراسة:	259

المطلب الأول: مناقشة متغيرات الدراسة:	259
المطلب الثاني: المتغير المستقل – وسائط التعليم الإلكتروني:	262
المطلب الثالث: المتغير التابع – الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:	263
المبحث الثاني: مناقشة نتائج الفرضيات:	264
المطلب الأول: اختبار فرضيات الدراسة:	264
المطلب الثاني: مناقشة نتائج الفرضيات الإجرائية:	266
المبحث الثالث: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:	269
المطلب الأول: مقارنة مع الدراسات الأساسية:	269
المطلب الثاني: مقارنة مع الدراسات الثانوية (الأجنبية والعربية):	270
المطلب الثالث: مقارنة مع الدراسات الثانوية المحلية:	271
المطلب الرابع: الإضافة العلمية للدراسة الحالية:	271
المبحث الرابع: مناقشة النتائج في ضوء المقاربة النظرية:	272
المطلب الأول: المتغيرات الديموغرافية والمهنية:	272
المطلب الثاني: المتغير المستقل – وسائط التعليم الإلكتروني:	278
المطلب الثالث: المتغير التابع – الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:	285
المطلب الرابع: القراءة التركيبية:	290
المبحث الخامس: مناقشة النتائج في ضوء التعاريف الإجرائية:	298
المطلب الأول: وسائط التعليم الإلكتروني (البعد الاستاتيكي):	298
المطلب الثاني: أداء الأستاذ الجامعي (البعد الديناميكي):	299
خلاصة:	301
خاتمة:	303
قائمة المراجع :	308
قائمة الملاحق:	320

قائمة الأشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	معالم المشكلة البحثية.	10
02	موقع التعريف الاجرائي لوسائط التعليم الالكتروني في نموذج **AGIL**	15
03	رسم تخطيطي يوضح موقع "التعريف الإجرائي للأداء" ضمن نموذج **AGIL** لتالكوت بارسونز، مع إبراز العلاقة بين القدرة، الرغبة، ووظائف النسق الجامعي	17
04	يمثل الرسم البياني المفاهيمي لتفاعل الأستاذ الجامعي الجزائري مع وسائط التعليم الإلكتروني في ضوء نموذج **AGIL**	19
05	النموذج الهرمي لمفاهيم الدراسة	20
06	نموذج التفاعل متعدد الأبعاد في **موودل**	55
07	توزيع النشر العلمي حسب التخصصات في منصة**ASJP**	74
08	نموذج التكامل بين مؤسسات التعليم العالي عبر **PROGRES**	88
09	نموذج العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي	99
10	محددات الأداء الوظيفي	103
11	نموذج تقييم الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي	106
12	معايير تطوير الأداء البيداغوجي	111
13	دورة الإنتاج البحثي للأستاذ الجامعي	120
14	نموذج الدراسة	172
15	توزيع مفردات الدراسة حسب متغير الجنس	193
16	التوزيع حسب متغير العمر	194
17	التوزيع حسب التحصيل الأكاديمي	196
18	التوزيع حسب الاختصاص	198
19	التوزيع حسب الفئة المهنية	199
20	التوزيع حسب الخبرة المهنية	201
21	التمثيل البياني للبواقي غير المعيارية مع التوقعات المعيارية	252
22	التمثيل البياني لتوزيع الأخطاء	253
23	المدرج التكراري لتوزيع الأخطاء العشوائية	254

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	النموذج التفاعلي للجهاز المفهومي	19
02	الدراسات السابقة والفجوة المعرفية	30
03	الوظائف الأربعة الأساسية لنموذج**AGIL**	35
04	مقارنة بين انتقادات ميرتون وإتزيوني لبارسونز	38
05	تطور انتشار **موودل** عالميا (2002-2021)	54
06	تصنيف أدوات **موودل** الأساسية حسب الوظيفة التعليمية	55
07	مقارنة التحديات في تطبيق **موودل** حسب مستوى التطور التقني	58
08	مقارنة نماذج النشر العلمي المفتوح	65
09	تطور الإنتاجية البحثية الجزائرية مع ظهور منصة**ASJP**(2016-2023)	74
10	المحاور الأساسية لبرنامج**PAPS ESRS**	79
11	الإطار الزمني لمشروع**PROGRES**	79
12	المؤسسات المشاركة في تطوير **PROGRES**	80
13	الخصائص التقنية لنظام**PROGRES**	81
14	نطاق تطبيق**PROGRES**	84
15	المنصات الفرعية في**PROGRES**	85
16	مقارنة بين الإدارة التقليدية والرقمية للموارد البشرية	86
17	مؤشرات تحسن جودة الخدمات التعليمية	87
18	الإنجازات الكمية لنظام**PROGRES**	88
19	عناصر الأداء الوظيفي ومؤشرات قياسها	98
20	أبعاد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي ومؤشراتها	105
21	استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها	110
22	مؤشرات الأداء البحثي ومعايير التقييم	118
23	قوانين ومهام الأستاذ حسب كل سلك	151
24	شروط ترقية الأساتذة حسب كل سلك	152
25	شروط تعيين الأستاذ للمناصب العليا	154
26	توزيع الأساتذة على مختلف كليات ومعاهد جامعة أم البواقي للسنة الجامعية 2024-2025	163

27	توزيع أفراد عينة الدراسة	168
28	محاور استبيان الدراسة	174
29	معاملات الارتباط لاختبار صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المتغير المستقل (وسائط التعليم الإلكتروني)	176
30	معاملات الارتباط لاختبار صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة ومحورها للمتغير المستقل (وسائط التعليم الإلكتروني)	178
31	معاملات الارتباط لاختبار صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المتغير التابع (الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي)	180
32	معاملات الارتباط لاختبار صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة ومحورها للمتغير التابع (الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي)	182
33	معامل الثبات **الفا كرونباخ** لمحاور أداة القياس	184
34	نتائج اختبار **Test Kolmogorov-Smirnov** للتوزيع الطبيعي	186
35	توزيع مفردات الدراسة حسب متغير الجنس	192
36	التوزيع حسب متغير السن	194
37	التوزيع حسب متغير التحصيل الأكاديمي	196
38	التوزيع حسب متغير الاختصاص	197
39	التوزيع حسب متغير الفئة المهنية	199
40	التوزيع حسب متغير الخبرة المهنية	201
41	تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد منصة **Moodle**	204
42	تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "المنصة الجزائرية للمجلات العلمية**ASJP**	207
43	تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "منصة**PROGRES**"	210
44	تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "الأداء البيداغوجي"	213
45	تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "أداء البحث العلمي"	216
46	تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "الأداء الإداري"	219
47	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الرئيسية	222
48	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الرئيسية	223
49	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الأولى	225
50	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الفرعية الأولى	226
51	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الثانية	227
52	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الفرعية الثانية	228

53	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الثالثة	229
54	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الفرعية الثالثة	230
55	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الأولى	231
56	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الأولى	232
57	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الثانية	233
58	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الثانية	233
59	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الثالثة	234
60	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الثالثة	235
61	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الرابعة	236
62	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الرابعة	236
63	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الخامسة	237
64	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدارلتحليل الفرضية الإجرائية الخامسة	238
65	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية السادسة	239
66	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدارلتحليل الفرضية الإجرائية السادسة	239
67	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية السابعة	240
68	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية السابعة	241
69	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الثامنة	242
70	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الثامنة	242
71	نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية التاسعة	243
72	نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية التاسعة	244
73	نتائج نموذج الانحدار المتعدد لقياس أثر وسائط التعليم الإلكتروني (**Moodle**، **ASJP**، **PROGRES**) على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي	246
74	معاملات الارتباط الخاصة بالنماذج المختلفة للانحدار الخطي المتعدد للدراسة	248
75	اختبار درجة التساهل (**Tolérance**) واختبار معامل تباين التضخم(**VIF**)	251

ملخص الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن الحقل السوسيولوجي للتنظيم والعمل، وتهدف إلى مقاربة العلاقة بين **وسائط التعليم الإلكتروني** و**الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي الجزائري**، باعتبارها أحد تجليات التحول التكنولوجي داخل النسق الأكاديمي ومؤشر على التحول البنيوي الذي يشهده التعليم العالي في ظل الرقمنة.

تحمل الدراسة عنوان: "**وسائط التعليم الإلكتروني وانعكاساتها على أداء الأستاذ الجامعي الجزائري – دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي**–"، وقد سعت إلى تحليل الكيفيات التي تعيد بها منصات التعليم الالكتروني (**Moodle، ASJP، PROGRES**) تشكيل الممارسات الأكاديمية، وتأثيرها على الأداء الوظيفي بمختلف أبعاده: البيداغوجي، البحثي، والإداري.

انطلقت الدراسة من التساؤل المحوري:" **كيف تؤثر منصات التعليم الإلكتروني على أداء الأساتذة الجامعيين؟ وهل تسهم في تعزيز التوازن بين البنية والوظيفة داخل المؤسسة الجامعية أم في اختلاله؟**"

اعتمدت الدراسة **المنهج الوصفي التحليلي**، واستند جمع المعطيات إلى **استمارة إلكترونية** عبر **Google Forms**، مدعومة بـ **مقابلات نصف موجهة** لتوسيع الفهم السوسيولوجي للممارسات الرقمية الجامعية.

وقد تم تحليل البيانات باستخدام **برنامج SPSS (الإصدار 26)**، بالاعتماد على جملة من الأدوات الإحصائية المناسبة، تمثلت في: اختبار **Kolmogorov–Smirnov** للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات، ومعامل **ألفا كرونباخ** لقياس الثبات الداخلي، ومعامل **الارتباط بيرسون** لتحديد طبيعة العلاقات بين المتغيرات، وأخيرًا **الانحدار الخطي البسيط** لاختبار أثر أبعاد الوسائط التعليمية الإلكترونية على أبعاد الأداء الوظيفي.

أظهرت النتائج وجود **علاقة دالة إحصائيا** بين استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية وتحسين الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، وإن بدرجات متفاوتة: فقد برزت منصة **Moodle** كأداة محفزة للأداء البيداغوجي، وساهمت منصة **ASJP** في تعزيز الأداء البحثي وتنظيم النشر العلمي، في حين كان تأثير منصة **PROGRES** أكثر وضوحًا في البعد الإداري من حيث تسهيل الإجراءات وتحسين المتابعة الأكاديمية. ومع ذلك، ظل الأثر العام جزئيًا وغير متكامل، نتيجة ضعف البنية التحتية، محدودية التكوين الرقمي، وتفاوت الثقافة التقنية بين الأساتذة.

في ضوء المقاربة **البنائية الوظيفية (AGIL) لبارسونز**، تبين أن التحول الرقمي لم يبلغ بعد مرحلة التوازن الوظيفي داخل النسق الجامعي، حيث ظل التكيف محدودًا، وتراجعت مستويات التكامل، في مقابل تآكل بعض القيم الأكاديمية. كما أبرزت المقاربة **الميرتونية** حالة **الأنومي الأكاديمي** الناتجة عن الفجوة بين الأهداف الثقافية والوسائل البنيوية، في حين أظهرت مقاربة **إتزيوني** غياب الانخراط المعياري الطوعي وسيادة الانخراط القسري أو النفعي.

خلصت الدراسة إلى أن الرقمنة في الجامعة الجزائرية تمثل تحوّلً **أداتي** أكثر منه ثقافي وبنيوي، وأن تحقيق التوازن البنيوي الوظيفي المنشود يتطلب إصلاح مؤسسي شامل يدمج التكنولوجيا بالتكوين والحوكمة الرقمية، بما يضمن استدامة التحول الرقمي ويعزز فعالية الجامعة وانسجامها الداخلي.

الكلمات المفتاحية: *وسائط التعليم الإلكتروني، الأداء الوظيفي، الأستاذ الجامعي، الجامعة الجزائرية، جامعة العربي بن مهيدي، المقاربة البنائية الوظيفية.*

Summary:

This study adopts a sociological approach to explore the relationship between **electronic learning platforms** and the **job performance of Algerian university professors**, as one of the main manifestations of technological transformation within the academic system.

Entitled **"E-learning Platforms and Their Reflection on the Job Performance of Algerian University Professors: - A Field Study at Larbi Ben M'hidi University Oum El Bouaghi-,"** the research investigates how digital platforms (**Moodle**, **ASJP**, **PROGRES**) reshape academic practices and influence professors' pedagogical, research, and administrative performance.

The central research question guiding the study was:**"How do e-learning platforms influence university professors' performance? Do they reinforce the structural–functional balance within the university system, or do they contribute to its disruption?"**

The study employed a **descriptive–analytical approach**, combining quantitative and qualitative methods. Data were collected through an **online questionnaire** designed via Google Forms, complemented by **semi-structured interviews** to deepen the sociological understanding of digital practices in academia. Data analysis was conducted using **SPSS (Version 26)** through several statistical tools: the **Kolmogorov–Smirnov test** to verify normal data distribution; **Cronbach's Alpha** to assess reliability and internal consistency; the **Pearson correlation coefficient** to examine relationships between variables; and **simple linear regression** to test the effect of the three e-learning platforms (**Moodle**, **ASJP**, **PROGRES**) on the three dimensions of job performance (**pedagogical**, **research**, **administrative**).

Findings revealed a **statistically significant relationship** between the use of e-learning platforms and the enhancement of professors' job performance, though the strength of impact varied. **Moodle** appeared as a major driver of pedagogical improvement, **ASJP** enhanced research organization and publication management, and **PROGRES** demonstrated a stronger effect on administrative efficiency. However, these impacts remained **partial and uneven**, limited by weak infrastructure, insufficient digital training, and uneven digital literacy among faculty members.

In light of **Parsons' AGIL structural–functional model**, the digital transition has not yet reached systemic equilibrium within Algerian universities. Adaptation remains constrained, goal attainment limited, integration fragmented, and value maintenance weakened. From **Merton's perspective**, a state of **academic anomie** emerged, marked by a gap between digital goals and available institutional means. Likewise, **Etzioni's theory** highlighted the prevalence of coercive or calculative engagement over normative commitment.

Overall, the study concludes that digital transformation in Algerian higher education remains **instrumental** rather than structural and cultural. Achieving functional balance requires **comprehensive institutional reform** integrating technology, continuous training, and effective digital governance to ensure sustainable transformation and enhance the university's functional coherence and performance.

Keywords: *E-learning Platforms, Job performance, University professor, Algerian university, Larbi Ben M'hidi University, Functional-structural approach.*

Résumé :

Cette recherche s'inscrit dans une approche sociologique visant à analyser la relation entre les **plateformes d'enseignement électronique** et la **performance professionnelle des enseignants-chercheurs algériens**, en tant que manifestation du changement technologique au sein du système universitaire.

Intitulée **« Les plateformes d'enseignement en ligne et leurs répercussions sur la performance professionnelle des enseignants-chercheurs algériens – Étude de cas à l'Université Larbi Ben M'hidi d'Oum El Bouaghi »**, cette étude examine comment les plateformes électroniques (**Moodle**, **ASJP**, **PROGRES**) reconfigurent les pratiques académiques et influencent les dimensions pédagogique, scientifique et administrative de la performance professorale.

La question centrale posée est la suivante : **« De quelle manière les plateformes d'enseignement en ligne influencent-elles la performance des enseignants-chercheurs ? Contribuent-elles au renforcement de l'équilibre structurel et fonctionnel de l'université, ou à sa perturbation ? »**

La recherche adopte une **méthodologie descriptive et analytique**, mobilisant à la fois des outils quantitatifs et qualitatifs. Les données ont été recueillies via un **questionnaire en ligne** élaboré sur Google Forms, complété par des **entretiens semi-directifs** pour enrichir la compréhension sociologique des pratiques numériques.

L'analyse statistique, effectuée à l'aide du logiciel **SPSS (Version 26)**, a reposé sur plusieurs outils : le **test de Kolmogorov–Smirnov** pour vérifier la normalité de la distribution des données ; le **coefficient Alpha de Cronbach** pour évaluer la fiabilité interne ; le **coefficient de corrélation de Pearson** pour mesurer les relations entre variables ; et enfin la **régression linéaire simple** pour tester l'effet des plateformes (Moodle, ASJP, PROGRES) sur les trois dimensions de la performance (pédagogique, scientifique, administrative).

Les résultats ont révélé une **relation statistiquement significative** entre l'usage des plateformes numériques et l'amélioration de la performance professionnelle, mais avec des intensités variables : **Moodle** a joué un rôle moteur dans la performance pédagogique, **ASJP** a contribué à structurer l'activité de recherche et la publication scientifique, tandis que **PROGRES** a eu un impact plus marqué sur la dimension administrative. Cependant, ces effets demeurent **partiels et déséquilibrés**, en raison de la faiblesse des infrastructures, du manque de formation numérique et des disparités culturelles dans l'usage des technologies.

À la lumière du modèle **AGIL** de **Talcott Parsons**, la transition numérique n'a pas encore atteint un équilibre fonctionnel au sein du système universitaire algérien. L'adaptation reste limitée, l'atteinte des objectifs incomplète, l'intégration affaiblie et la maintenance des valeurs académiques fragilisée. Selon **Merton**, une forme d'**anomie académique** s'est installée, issue du décalage entre les objectifs culturels (la digitalisation) et les moyens institutionnels. De même, **Etzioni** met en évidence la domination d'un engagement coercitif ou calculateur sur l'engagement normatif.

En conclusion, la transformation numérique demeure en Algérie **instrumentale plus que structurelle et culturelle**. L'atteinte d'un équilibre fonctionnel durable requiert une **réforme institutionnelle globale**, intégrant la technologie, la formation continue et la gouvernance numérique, afin d'assurer la pérennité du changement et le renforcement de l'efficacité universitaire.

Mots-clés : Plateformes d'enseignement en ligne, Performance professionnelle, Enseignant universitaire, Université algérienne, Université Larbi Ben M'hidi, Approche structurelle-fonctionnelle.

مقدمة

مقدمة:

يعتبر التحول نحو التعليم الإلكتروني أحد أبرز مظاهر التغيير التي مستّ المنظومة الجامعية في العالم المعاصر، إذ لم يعد التعليم محصورًا في القاعات التقليدية، بل امتدّ إلى فضاءات رقمية مفتوحة أتاحت إمكانات جديدة للتعلّم، والتواصل، وإدارة المعرفة. وقد شكّل هذا التحول ثورة في أنماط التدريس والبحث العلمي والإدارة الجامعية، حيث أصبحت وسائط التعليم الإلكتروني أداة مركزية في تحسين الأداء الأكاديمي وتطوير فعالية الأستاذ الجامعي باعتباره محور العملية التعليمية وأحد أهم عناصر رأس المال المعرفي داخل الجامعة.

في السياق الجزائري، فرضت التحولات التكنولوجية، إضافة إلى تداعيات جائحة كوفيد-19، ضرورة الانخراط في مشروع رقمنة التعليم العالي، مما أدى إلى تبني مجموعة من المنصات الرقمية الرسمية بإشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مثل منصة التعليم الإلكتروني **Moodle** لإدارة المحتوى البيداغوجي، والمنصة الجزائرية للمجلات العلمية **ASJP** لتنظيم النشر الأكاديمي وتقييم الإنتاج العلمي، والمنصة الوطنية لتسيير التعليم العالي **PROGRES** لتسهيل المعاملات الإدارية والأكاديمية. وقد أصبحت هذه الوسائط تمثل بنية تحتية رقمية متكاملة تسعى إلى تطوير الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي في أبعاده الثلاثة: البيداغوجي، البحثي، والإداري.

غير أن إدماج هذه المنصات في النسق الجامعي لم يكن مجرد إجراء تقني، بل حمل في طياته تحديات سوسيولوجية وتنظيمية عميقة تمس طبيعة الدور الأكاديمي، وأنماط التفاعل بين الفاعلين الجامعيين، والبنية المؤسسية التي تحتضنهم. فالأستاذ الجامعي، في هذا السياق، لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح مسيرا ومنتجا لها عبر بيئة رقمية تتطلب مهارات جديدة في التفاعل، والتصميم البيداغوجي، والنشر العلمي، والتسيير الإداري الالكتروني. وبالتالي، فإن دراسة العلاقة بين **وسائط التعليم الإلكتروني** و**الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي** تمثل مقاربة ضرورية لفهم ديناميات التغيير في الجامعة الجزائرية ومآلاتها المستقبلية.

وتتجاوز أهمية هذا التحول البعد التقني لتتصل بجوهر التحول السوسيولوجي في بنية الجامعة الجزائرية، إذ إن الرقمنة لا تعيد فقط تشكيل أدوات التعليم، بل تعيد تعريف علاقات السلطة، والتفاعل، والهوية المهنية داخل الفضاء الجامعي. فهي تبرز أبعادا جديدة للتمايز بين الأساتذة وفقا لرأسمالهم الرقمي، وتعيد توزيع الأدوار التنظيمية بين الفاعلين، كما تطرح تساؤلات حول العدالة الرقمية، وإمكانات التمكين الأكاديمي، والتكيف مع ثقافة الأداء الجديدة التي تمليها التكنولوجيا. ومنه فإن تناول هذا الموضوع من

منظور سوسيولوجي تنظيمي يسهم في الكشف عن كيفية إعادة إنتاج القيم والمعايير الجامعية داخل البيئة الرقمية، وعن مدى توافق هذه التحولات مع متطلبات الكفاءة والفاعلية المؤسسية.

انطلاقًا من هذه الرؤية العامة، جاءت هذه الدراسة لتبحث بعمق في كيفية تأثير الوسائط الالكترونية الرسمية المعتمدة من وزارة التعليم العالي على أداء الأستاذ الجامعي، من خلال تحليل واقع استخدامها، وتحديد انعكاساتها الوظيفية والتنظيمية، في ضوء النموذج السوسيولوجي الوظيفي **(AGIL)** لتالكوت بارسونز.

وقد تبلورت الدراسة ضمن بناء علمي متكامل يتوزع على سبعة فصول مترابطة:

- تناول **الفصل الأول الإطار النظري والتصوري للدراسة**، حيث تمت مناقشة الإطار العام للبحث من خلال تحديد الإشكالية وأهميتها العلمية والعملية، وتبرير اختيار الموضوع، وصياغة أهداف وفرضيات الدراسة، إلى جانب عرض الجهاز المفهومي الذي يضبط المفاهيم الاجرائية لأبعاد "الوسائط التعليمية الإلكترونية"، و"الأداء الوظيفي"، مع استعراض لأهم الدراسات السابقة وتحديد المرجعية النظرية التي تؤطر البحث.
- بينما خصص **الفصل الثاني لسوسيولوجية منصات التعليم الإلكتروني**، وقد تمّ فيه تحليل الأبعاد الاجتماعية والتنظيمية لكل من منصات **Moodle**، **ASJP**، **PROGRES**، من حيث طبيعتها، ووظائفها، وأثرها في البنية الجامعية، ودورها في إعادة تشكيل علاقات السلطة والمعرفة داخل الفضاء الأكاديمي.
- في حين ان **الفصل الثالث** تطرق إلى **الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي** بأبعاده الثلاثة: البيداغوجي، البحثي، والإداري، مبرزا كيف ساهم في إعادة تعريف ممارسات الأستاذ الجامعي ودوره ضمن النسق الأكاديمي.
- تناول **الفصل الرابع الجامعة والأستاذ الجامعي في الفكر السوسيولوجي**، متوقفًا عند الجامعة والأستاذ في السياق الجزائري، وموقع الأستاذ كفاعل مركزي في إعادة إنتاج المعرفة والثقافة الجامعية.
- أما **الفصل الخامس** فخصص لعرض **الإجراءات المنهجية للدراسة**، حيث تم فيه تحديد المنهج المتبع، وتوضيح مجالات الدراسة ومجتمعها وعينتها، إلى جانب تحديد المتغيرات وبناء النموذج النظري. كما اشتمل على عرض مفصل للأدوات الاحصائية التي استخدمت في جمع البيانات، وبيان كيفية اختبار صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في التحليل. وقد مثل

هذا الفصل الإطار المنهجي الذي انطلقت منه الدراسة الميدانية وفق أسس علمية دقيقة وموضوعية.

- بينما تناول **الفصل السادس التحليل الإحصائي ومعالجة بيانات الدراسة الميدانية**، من خلال تحليل الخصائص العامة لعينة الدراسة، ووصف متغيراتها الأساسية، واختبار فرضيات البحث الرئيسية والفرعية باستخدام الأدوات الإحصائية الملائمة. وانتهى الفصل إلى بناء نموذج تفسيري يوضح العلاقة بين وسائط التعليم الإلكتروني والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، بما يعكس التحولات الرقمية داخل الجامعة الجزائرية.
- خلص **الفصل السابع لمناقشة نتائج الدراسة الميدانية**، حيث تم تحليل النتائج المتوصل إليها في ضوء النظرية الوظيفية البارسونية (**AGIL**) ومقارنتها بالدراسات السابقة، لإبراز الإضافة العلمية التي قدمتها هذه الدراسة. وقد خلصت المناقشة إلى أن التحول الرقمي في الجامعة الجزائرية يمثل عملية اجتماعية وتنظيمية معقدة، تتجاوز البعد التقني إلى إعادة تشكيل أنماط الفعل الأكاديمي والعلاقات المهنية داخل الحقل الجامعي.

وفي الختام، خلصت الدراسة إلى جملة من القضايا النظرية والتطبيقية التي تفتح آفاقا بحثية مستقبلية مع اقتراحات عملية تهدف إلى تطوير الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي ضمن منظومة رقمية متكاملة قادرة على تحقيق الكفاءة، الفاعلية، والعدالة التنظيمية في الجامعة الجزائرية المعاصرة.

الفصل الأول: الإطار التصوري والمفاهيمي للدراسة

- تمهيد

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: الجهاز المفهومي

ثالثا: الدراسات السابقة

رابعا: المقاربة النظرية المتبناة في الدراسة

- خلاصة

تمهيد:

يعتبر موضوع التعليم الالكتروني موضوعا استراتيجيا بامتياز، وهو ما جعله يحظى باهتمام الكثير من الباحثين والدارسين على اختلاف خلفياتهم العلمية والنظرية لما يحمله من قضايا جوهرية استوجب مناقشتها وحصر أبعادها التنظيمية في سياق تنظيمي فعال. بالاستناد الى استراتيجية منهجية محكمة تركز على إبراز العلاقة الجدلية بين متغيري الدراسة مع تحديد أهمية وسائط التعليم الالكتروني كإحدى المستلزمات الوظيفية الكفيلة بمواجهة تحديات التعليم العالي والتأثير على أداء الأستاذ الجامعي الجزائري.

أولا: إشكالية الدراسة:

1- مبررات اختيار الموضوع:

يعتبر موضوع وسائط التعليم الالكتروني وأداء الأستاذ الجامعي الجزائري موضوع الساعة خاصة في ضوء الانتقال الرقمي الذي تشهده العملية التعليمية في الجزائر لمواكبة مختلف جامعات العالم.

يمكن تلخيص المبررات فيما يلي:

أ- **التوجه نحو التعليم الرقمي:** صار التعليم الإلكتروني أداة أساسية لغرض تلبية احتياجات التعليم وخاصة في ظل التحديات التي فرضتها جائحة كورونا كوفيد 19 في السنوات الأخيرة حيث أصبح التوجه نحو التعليم الالكتروني ضرورة حتمية، الامر الذي جعل الجزائر كغيرها من الدول تلجأ الى استخدام منصات التعليم الالكتروني لتسهيل عملية التعليم في أي وقت وأي مكان.

ب- **تطوير مهارات الأستاذ الجزائري:** من أجل مواكبة التقدم الذي تشهده الجامعات العالمية في استخدام التكنولوجيا، وباعتبار الأستاذ جوهر العملية التعليمية، وجب تطوير أداء الأساتذة الجزائريين في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني. هذا الموضوع يسمح بدراسة مدى قدرة الأساتذة على التكيف مع هذه المنصات ورغبتهم في تطوير مهاراتهم التقنية والتربوية لمواكبة التطورات الحديثة.

ت- **تأثير منصات التعليم الإلكتروني على جودة التعليم:** تساهم منصات التعليم الإلكتروني في خلق بيئة تعليمية تتميز بالتفاعلية والمرونة، وهو ما يجعل دراسة تأثير هذه المنصات على أداء الأستاذ تندرج ضمن تحقيق جودة التعليم، التي يمكن أن تساعد في تحديد مدى فعالية هذه الأدوات في تحسين العملية التعليمية.

ث- **التحديات الاجتماعية والاقتصادية:** تواجه الجزائر تحديات اجتماعية واقتصادية في قطاع التعليم العالي، على غرار البنية التحتية التكنولوجية، تواجه بعض الجامعات تزايد متسارع في عدد الطلبة. وبالتالي فان دراسة أداء الأساتذة الجامعيين في ضوء التعليم الالكتروني من شانه توفير عدة بدائل لمواجهة هذه التحديات.

ج- **أهمية التحول الرقمي في تطوير النظام التعليمي:** تنحو الجزائر نحو الرقمنة عامة وفي مجال التعليم خاصة. التحول الرقمي المتمثل في الاعتماد على منصات التعليم الالكتروني التي يسعى الأساتذة الجزائريين لتطوير نظام التعليم الجامعي عبر تحسين المناهج الدراسية وأساليب التعليم.

ح- **مواكبة التطور العالمي:** تعتبر الدراسة وسيلة للمقارنة بين نظام التعليم العالي الجزائري والنظم التعليمية العالمية في مجال استخدام منصات التعليم الإلكتروني، مما يساعد في تحديد الفجوات والفرص المتاحة لتحسين أداء التعليم العالي في الجزائر.

2- مشكلة وتساؤلات الدراسة:

تشهد المنظومة الجامعية الجزائرية تحولات بنيوية عميقة، والتي تسارعت وتيرتها بعد جائحة كوفيد-19، اين فرضت منصات التعليم الإلكتروني نفسها كأنظمة حتمية للتكيف مع متطلبات العصر الرقمي وضغوط البيئة التكنولوجية المتغيرة. هذا التطور لم يقتصر على الوسائل فقط، بل شمل أيضًا إعادة تشكيل العملية التعليمية، حيث تحولت من علاقة مباشرة بين الأستاذ والطلبة إلى منظومة تنظيمية معقدة تجمع بين التكنولوجيا والبيداغوجيا والبحث والإدارة.

ادى الإدماج المتسارع لوسائط التعليم الالكتروني مثل **Moodle**، **ASJP**،**PROGRES** الى تحولات في النسق البنيوي والوظيفي للجامعة الجزائرية خاصة بعد جائحة كورونا. فقد أسهمت **منصة Moodle** في تنظيم المحتوى البيداغوجي من خلال توفير فضاءات افتراضية للمحاضرات، وإتاحة أدوات للتقييم والاختبار، وإدماج أنشطة تفاعلية تسمح بزيادة مستوى مشاركة الطلبة. هذا التحول جعل من **Moodle** فضاء تنظيمي رقمي يُعيد تعريف العملية التعليمية في نسق مفتوح ومتغير. أما **منصة ASJP** تعتبر قناة للنشر العلمي، وآلية مؤسسية لمراقبة الإنتاج البحثي وضبطه بمعايير وطنية ودولية، حيث أصبح النشر فيها شرطًا أساسيًا للترقية الأكاديمية والتأهيل العلمي. وهو ما أضفى بعدًا بيروقراطيًا رقميًا على الممارسة البحثية، وربط مكانة الأستاذ داخل الجامعة بمؤشرات كمية ونوعية للنشر. في المقابل جاءت **منصة PROGRES** لتعيد هيكلة البعد الإداري للجامعة، من خلال تسهيل عمليات التسجيل المتابعة البيداغوجية، وتسيير ملفات الطلبة والأساتذة بطريقة رقمية موحّدة. غير أن إدماج هذه المنصة كشف أيضًا عن تحديات متعلقة بالبنية التحتية المعلوماتية، ضعف التكوين في مجال الرقمنة، واستمرار بعض الممارسات البيروقراطية. إن اجتماع هذه الوسائط الثلاثة يعكس توجه الجامعة الجزائرية نحو نموذج تنظيمي رقمي يدمج البعد البيداغوجي والبحثي والإداري في إطار متكامل يعيد رسم العلاقات بين الفاعلين الجامعيين. فهو لا يعكس فقط تطورا تقنيا، بل يعبر عن انتقال في منطق التنظيم الإداري والبيداغوجي نحو نموذج أكثر تعقيدا، يزاوج بين الأداء المهني والمعايير الرقمية، ويعيد تشكيل العلاقات الاجتماعية والتنظيمية داخل الجامعة وفق أنماط جديدة من التفاعل الرقمي. حيث انتقل التواصل بين

الأساتذة والطلبة، وبين الأساتذة والإدارة، من الصيغة المباشرة إلى الصيغة الافتراضية المنظمة. ومن ثمة، فقد أصبحت الرقمنة في السياق الجامعي الجزائري تعبر عن مسار بنيوي شامل يعيد تشكيل الثقافة التنظيمية للمؤسسة، ويدفعها الى إعادة تعريف هويتها ووظائفها بما يتلاءم مع متطلبات مجتمع المعرفة والعولمة الرقمية.

هذا التحول التكنولوجي والتنظيمي انعكس بوضوح على **أداء الأستاذ الجامعي** في أبعاده المختلفة. فعلى المستوى **البيداغوجي**، لم يعد الأستاذ هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح مطالبًا بلعب دور الموجّه والميسّر الذي يرافق الطلبة في استغلال الموارد الرقمية وتنظيم تعلمهم الذاتي، ما عزز أكثر التعلم المستقل لكنه في المقابل قلل من التفاعل المباشر. وعلى المستوى **البحثي**، ارتبط الأداء الأكاديمي للأستاذ بمدى إنتاجيته العلمية المنشورة في**ASJP** ، الأمر الذي فرض ضغوطًا إضافية تتعلق بالكمّ والنوع، وتفاوتات بين الباحثين تتأرجح بين القدرة على النشر وجودة البحوث. أما على المستوى **الإداري**، فقد أدى إدماج منصة **PROGRES** إلى إشراك الأستاذ في وظائف جديدة مثل إدخال البيانات، متابعة ملفات الطلبة، والمساهمة في عمليات التسيير الرقمي، وهي مهام لم تكن جزءًا من أدواره التقليدية. أدى الى بروز بعد **تنظيمي** جديد يتمثل في خضوع الأستاذ لمنظومة رقمية موحدة تفرض أنماطا جديدة من الرقابة والشفافية، وتعيد تحديد مكانته داخل النسق الجامعي وفق معايير تقنية ومؤسسية. وبذلك، فإن الأستاذ الجامعي لم يعد مجرد فاعل معرفي أو إداري، بل أصبح عنصرًا داخل نسق تنظيمي رقمي يفرض عليه التكيف المستمر مع متطلبات الوسائط الإلكترونية.

أدى هذا التحول إلى هيكلة تنظيمية جديدة للأدوار والوظائف داخل الجامعة، خاصة بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية، باعتبارهم فاعلين جوهريين في أداء المؤسسة الأكاديمية. تنعكس تحولات البنية الجامعية في سياق الرقمنة على التحول النوعي للأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، إذ لم يعد فقط نشاطا تقنيا أو إجرائيا، بل تحول ليصبح ظاهرة اجتماعية–تنظيمية، تتموقع ضمن شبكة من التفاعلات: المحتوى المعرفي، المؤسسة الجامعية كتنظيم، وبالطلبة كمستفيدين، وبالمجتمع كفضاء للتوقعات. وهذا ما يجعل الأستاذ الجامعي اليوم فاعل استراتيجي لا يقتصر على كونه ناقلا للمعرفة، بل يتجاوز ذلك ليصبح مسيرا لبيئة تعليمية رقمية، ومستثمرا في الرأس المال المعرفي للمجتمع. يفرض هذا التحول على الأستاذ الجامعي تكوين ذاتي مستمر، والتكيف مع أنماط تنظيمية متغيرة، مع ادماج استراتيجيات مهنية مرنة لها القدرة على التفاعل مع متطلبات السياق الرقمي. ومن ثمة، أصبح الأستاذ مطالبا بالانفتاح على معايير جديدة لتقويم الأداء أساسها التفاعل، توظيف الوسائط الرقمية بفعالية، وتوفير بيئة تعليمية محفزة ومتعددة

الأبعاد. وفي هذا الإطار، يصبح الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي مرآة لا تعكس فقط كفاءته الشخصية وإنما مدى قدرة المؤسسة الجامعية على مواكبة التحولات الرقمية العالمية، وتوفير الشروط التنظيمية والبشرية التي تحقق التوازن بين التطور التكنولوجي والمحافظة على جوهر العملية التعليمية.

وفي ضوء ما سبق، تبرز النظريات السوسيولوجية التنظيمية، كلاسيكية كانت أو معاصرة، أن الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي لا يعد مجرد ناتج مباشر لإجراءات تنظيمية أو لمعايير تقنية محضة بل هو نتاج لعملية اجتماعية مركبة تنعكس فيها تفاعلات البنية التنظيمية مع الديناميات الاجتماعية داخل الحقل الأكاديمي. ففي ظل التغيرات التكنولوجية المتسارعة، بات الأداء مرهونا بمدى قدرة الفاعل الأكاديمي على التكيف مع التحولات الرقمية، والرغبة في الانخراط في شبكات العلاقات المهنية، وتلبية توقعات متعددة المستويات من قبل الإدارة، الطلبة، والمجتمع. ويعد هذا الفهم ضروريا لتحليل النسق الجامعي الجزائري، حيث أضحت مؤشرات الكفاءة مرتبطة بتموقع الأستاذ ضمن نسق تعليمي رقمي متحول يتطلب توازنا دقيقا بين التحديث التقني والحفاظ على الانسجام الوظيفي. وضمن هذا الأفق التحليلي، يقدم نموذج**AGIL** الذي طوره **تالكوت بارسونز** إطارا نظريا فعالا لتفكيك العلاقة بين وسائط التعليم الإلكتروني والأداء الوظيفي، باعتباره نظاما يتطلب التكيف مع البيئة الرقمية **(Adaptation)**، تحقيق الأهداف الأكاديمية **(Goal-Attainment)**، تعزيز الاندماج المؤسسي **(Integration)**، وضمان الحفاظ على القيم والدوافع المهنية **(Latency)**، ما يتيح فهما بنيويا–وظيفيا متماسكا لهذا التحول.

استنادا إلى هذا التصور في تحديد المشكلة البحثية للدراسة، قمنا بصياغة **تساؤلنا الرئيسي** على النحو التالي:

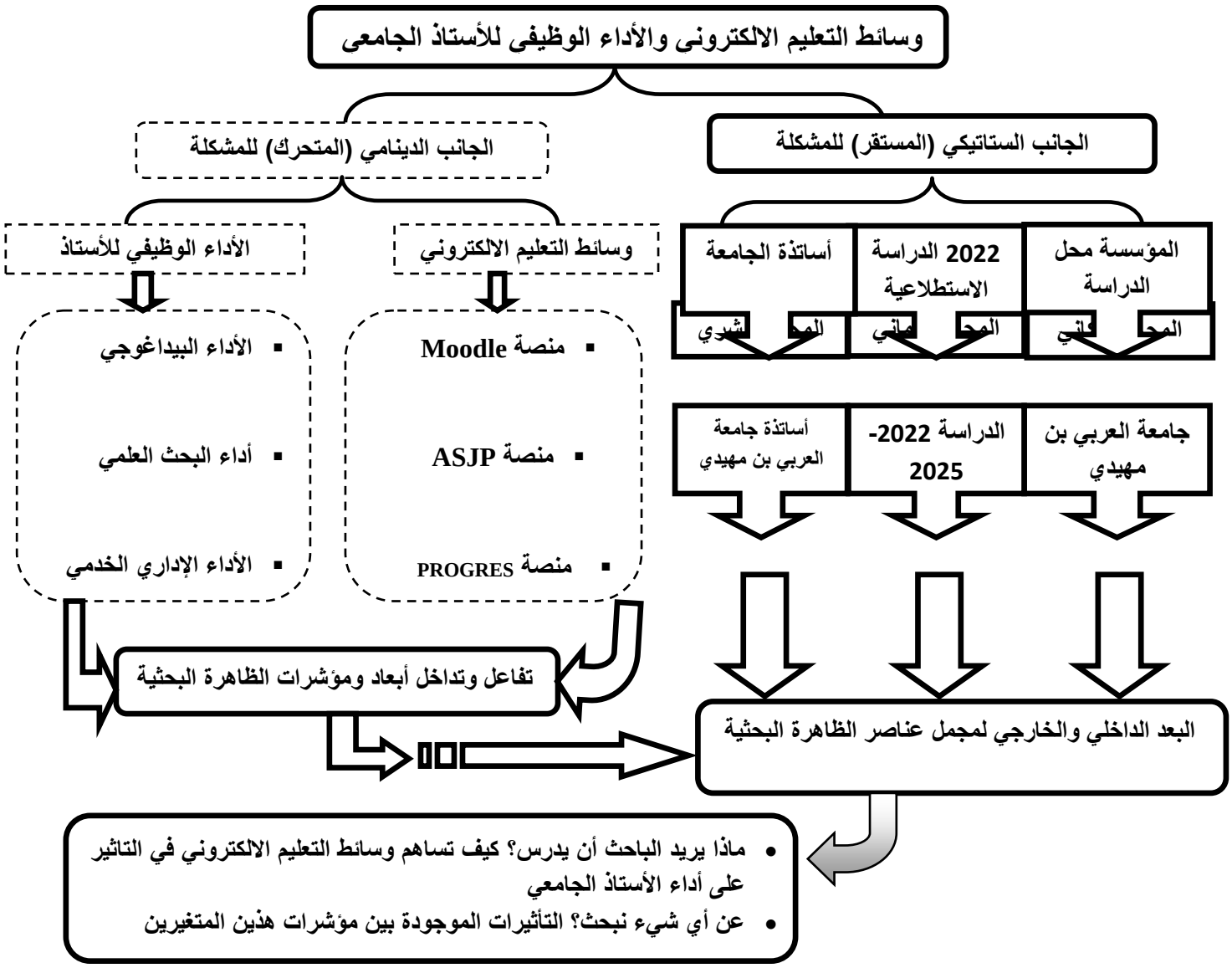
كيف تؤثر منصات التعليم الإلكتروني على أداء الأساتذة الجامعيين؟ وهل تسهم في تعزيز التوازن بين البنية والوظيفة داخل المؤسسة الجامعية أم في اختلاله؟

ما نتج عنه ثلاثة **أسئلة فرعية** هي:

1- كيف تؤثر منصة التعليم عن بعد موودل**(Moodle)** على الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي؟

2- كيف تؤثر المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **(ASJP)** على أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي؟

3-كيف تؤثر منصة بروقرس(**PROGRES**) على الأداء الإداري (الخدمة الإدارية) للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي؟



الشكل رقم (01): معالم المشكلة البحثية

المصدر: من اعداد الباحث

4- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الراهنة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين وسائط التعليم الالكتروني وأداء الأستاذ الجامعي، وذلك من خلال تحقيق الأهداف النظرية والميدانية التالية:

1. الأهداف النظرية:

أ- سوسيولوجية منصات التعليم الإلكتروني وأداء الأستاذ الجامعي:

- تهدف الدراسة إلى اعطاء مفهوم سوسيولوجي شامل بطريقة ممنهجة لمنصات التعليم الإلكتروني كنسق اجتماعي، مع تحديد أنواعها وكيفية استخدامها في الجامعات الجزائرية، وطرق استفادة الأساتذة والطلبة منها.
- محاولة الإطلاع وحصر التراث النظري الحديث والمعاصر في مجال علم اجتماع التنظيم والعمل المعني بدراسة وسائط التعليم الالكتروني وأداء الأستاذ الجامعي، وترتيبه وتنظيمه وفقا لمتغيرات الدراسة.
- تحديد المفاهيم الإجرائية التي تشكل العلاقة بين وسائط التعليم الالكتروني وأداء الأستاذ الجامعي.

ب-دراسة أهمية منصات التعليم الإلكتروني في التنظيم الجامعي:

- تحليل دور المنصات في تحسين فعالية المنظمة ورفع مستوى التفاعل بين المدخلات والمخرجات، من أجل تحقيق أهداف التنظيم.

ت-مواكبة تغيرات البيئة الخارجية للمنظمة:

- دراسة فرص وتحديات التحول الرقمي، وتحليل كيفية تأثر أفراد المنظمة مع هذه التحولات.

ث-تقييم الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي الجزائري في ظل التغيرات التنظيمية:

- تقييم المهارات النظرية والعملية المكتسبة ومدى كفايتها من أجل تحقيق أهداف المنظمة.
- التكامل بين أجزاء المنظمة من أجل التكيف مع متطلبات البيئة الخارجية.

2)الأهداف الميدانية:

أ- استطلاع آراء الأساتذة حول منصات التعليم الإلكتروني:

- تقديم استبيانات وإجراء مقابلات مع الأساتذة للحصول على آرائهم حول مدى تأثير منصات التعليم الإلكتروني على أدائهم الوظيفي.

ب-تقييم أداء الأستاذ الجامعي الجزائري في استخدام منصات التعليم الإلكتروني:

- دراسة كيفية استخدام الأساتذة الجزائريين لمنصات التعليم الإلكتروني المختلفة (**Moodle, ASJP PROGRES**) في التحصيل الأكاديمي، ومعرفة التحديات التي يواجهونها في هذا المجال.

ت-قياس فعالية منصات التعليم الإلكتروني في تحسين الأداء الوظيفي للأساتذة:

- إجراء تقييم ميداني لرصد مدى تأثير منصات التعليم الإلكتروني على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي (البيداغوجي، البحث العلمي، الإداري)، مع التركيز على التكامل بين أجزاء النظام التكيف مع المتغيرات الاجتماعية، والتوازن والاستقرار الاجتماعي لأفراد المنظمة.

ث-تحليل تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية على استخدام المنصات:

- دراسة كيف تؤثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية، مثل مستوى الدخل أو المستوى الأكاديمي باختلاف الاختصاص، على قدرة استخدام الأستاذ الفعالة لمنصات التعليم الإلكتروني.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة من خلال تعدد الدراسات العالمية في هذا الموضوع بالمناقشة والتحليل المنهجي في سياقات تنظيمية متباينة تبرز أهمية العلاقة بين متغيري الدراسة. ندرة الدراسات المحلية حول الموضوع، زاد من قيمة الدراسة وأهميتها من أجل مواكبة التطور الذي يشهده العالم في هذا القطاع الحساس. تعد وسائط التعليم الالكتروني العنصر الرابع في العملية التعليمية، بعد الطالب والأستاذ والجامعة. فهم العلاقة بين متغيرات الدراسة يمكن من التنبؤ بمخرجات العملية التعليمية في الجامعة الجزائرية.

قليلة هي الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة من الناحية السوسيولوجية بصفة عامة، ومن الجانب التنظيمي بصفة خاصة مما يجعل دراستنا إضافة علمية. وهو الامر الذي من الممكن ان يلفت أنظار الفاعلين في مجال التعليم العالي لبعد آخر لوسائط التعليم الالكتروني ومدى تأثيرها على العملية التعليمية خاصة في إطار سياسة الدولة المتجهة نحو الرقمنة بعد جائحة كورونا (كوفيد 19).

تحتوي الوسائط التعليمية الالكترونية على أدوات قادرة على تحسين الأداء الوظيفي للأساتذة الجامعيين في الجزائر. لكن في ظل التحديات الراهنة التي تواجهها الجامعات الجزائرية مثل نقص البنية التحتية التكنولوجية، وقلة التدريب على هذه الأدوات، يعتبر فهم تأثير هذه الأنظمة على الأداء البيداغوجي والبحث العلمي والإداري أمرا بالغ الأهمية. يمكن أن تساهم هذه الدراسة في تحسين استراتيجيات التعليم الإلكتروني وتوجيه السياسات التعليمية وتطوير الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات الجزائرية.

5- فرضيات الدراسة:

هي توقعات علمية مؤقتة توجه البحث العلمي نحو التحقق من العلاقة بين متغيرين أو أكثر. وتنقسم إلى:

1. **الفرضيات الإحصائية:** تعبر عن علاقة كمية بين المتغيرات، وغالبا ما تصاغ في شكل فرضية صفرية (H0) تنفي وجود علاقة، وفرضية بديلة (H1) تثبتها، وتختبر باستخدام أدوات التحليل الإحصائي لتحديد مدى دلالتها الإحصائية.(Creswell, 2014, pp. 132-136)

1.1. الفرضية الرئيسية للدراسة:

(H0) : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لوسائط التعليم الإلكتروني على أداء الأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

(H1) : يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لوسائط التعليم الإلكتروني على أداء الأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

2.1.الفرضيات الفرعية:

- الفرضية الفرعية الأولى:

(H0): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمنصة التعليم عن بعد(**MOODLE**) على الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

(H1) : يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمنصة التعليم عن بعد(**MOODLE**) على الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

- الفرضية الفرعية الثانية:

(H0): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) على أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

(H1): يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) على أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

- الفرضية الفرعية الثالثة:

(H0): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمنصة بروقرس(**PROGRES**) على الأداء الاداري للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

(H1): يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمنصة بروقرس(**PROGRES**) على الأداء الاداري للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

2. **الفرضيات الإجرائية:** تهدف إلى ترجمة المفاهيم النظرية إلى متغيرات قابلة للقياس والملاحظة في الواقع، مما يسمح بتحديد أدوات القياس والمعايير المناسبة أثناء الدراسة (Neuman, 2014 2014, pp. 70–74).

1- كلما زاد استخدام منصة التعليم عن بعد(**Moodle**) ارتفع مستوى الاداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى الدلالة 0،005.

2- كلما زاد استخدام منصة التعليم عن بعد(**Moodle**) ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى الدلالة 0،005.

3- كلما زاد استخدام منصة التعليم عن بعد(**Moodle**) ارتفع مستوى الاداء الاداري لدى الأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى الدلالة 0،005.

4- كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) ارتفع مستوى الاداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى الدلالة 0،005.

5- كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى الدلالة 0،005.

6- كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) ارتفع مستوى الاداء الاداري لدى الأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى الدلالة 0،005.

7- كلما زاد استخدام بروقرس(**PROGRES**) ارتفع مستوى الاداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى الدلالة 0،005.

8- كلما زاد استخدام بروقرس(**PROGRES**) ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى الدلالة 0،005.

9- كلما زاد استخدام بروقرس(**PROGRES**) ارتفع مستوى الاداء الاداري لدى الأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى الدلالة 0،005.

ثانيا: الجهاز المفهومي (مفاهيم الدراسة):

1. وسائط التعليم الإلكتروني (البعد الاستاتيكي)

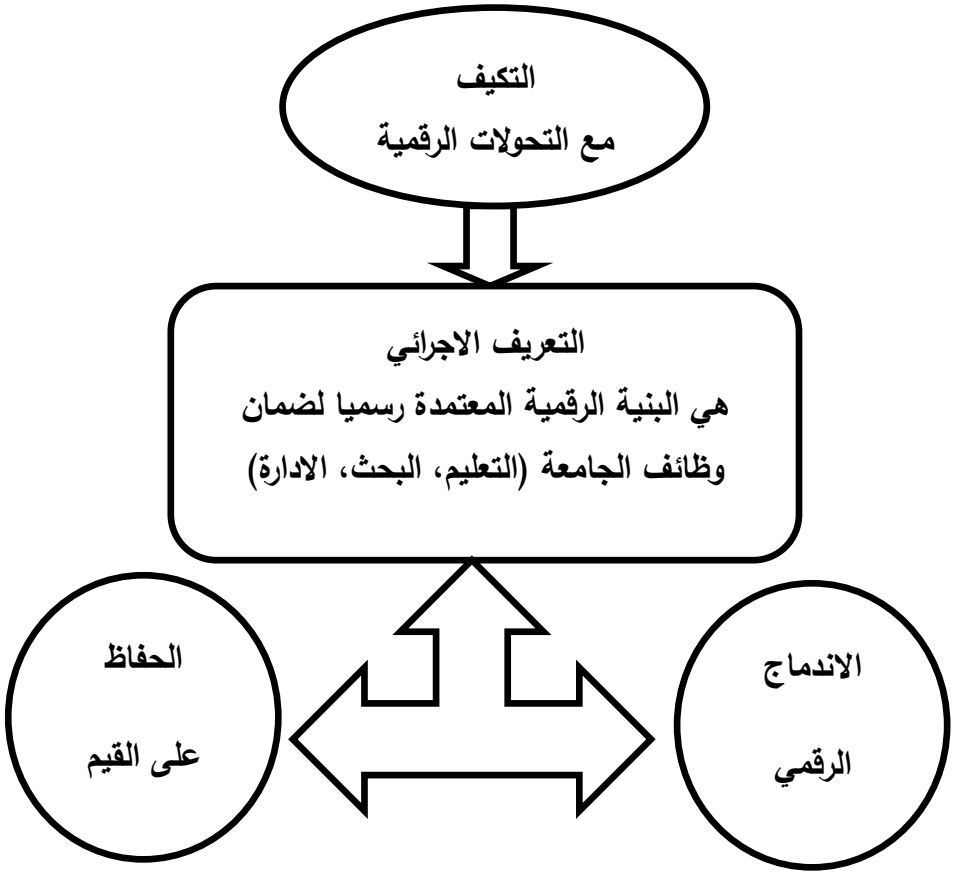
أ- **التعريف الاجرائي:** بنى تكنولوجية (الكترونية) ثابتة تعتمدها الجامعة الجزائرية لتأمين وظائفها **التعليمية (Moodle)، البحثية (ASJP) والخدمات الإدارية (PROGRES).** وبالتالي فهي المنصات الالكترونية الرسمية المعتمدة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي تتيح نقل المعلومات وتنظيم العلاقات الرابطة بين مكونات النظام الجامعي.

ب-موقعها في نموذج AGIL :

التكيف(A): لهذه المنصات القدرة على استيعاب التحولات التكنولوجية.

الاندماج(I): تستطيع توفير أدوات للدمج الرقمي بين مكونات النظام الجامعي.

الحفاظ على النمط(L): لهذه المنصات القدرة على تنظيم العمليات على أسس معيارية رقمية.



الشكل رقم (2): موقع التعريف الاجرائي لوسائط التعليم الالكتروني في نموذج AGIL

المصدر: من اعداد الباحث

2. منصة التعليم عن بعد Moodle :

أ- **التعريف الاجرائي:** منصة تعليمية الكترونية (رقمية) مفتوحة المصدر تستخدمها الجامعات الجزائرية لإدارة المحتوى البيداغوجي من تنظيم المحاضرات، تقديم الواجبات، اجراء تقييمات، والتواصل بين الاساتذة والطلبة، من أجل دعم الأداء الوظيفي البيداغوجي عبر الرقمنة.

ب-**موقعها في نموذج AGIL :**

التكيف(A): للمنصة القدرة على توفير العديد من الخيارات (البدائل) البيداغوجية للأستاذ.

الحفاظ على النمط(L): يستطيع الأستاذ في ضوء ما تتيحه المنصة أن يحافظ على معايير التعليم الجامعي الجزائري.

3. المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP :

أ- **التعريف الاجرائي:** منصة إلكترونية وطنية خاصة بنشر وتقييم المجلات العلمية الجزائرية. تعتمد كمرجع رسمي لتصنيف الإنتاج العلمي وتحقيق أهداف النشر الأكاديمي. من أجل دعم الأداء الوظيفي البحثي وضمان الجودة العلمية.

ب-**موقعها في نموذج AGIL :**

تحقيق الهدف(G): تتوفر المنصة على أدوات تحقيق أهداف البحث العلمي.

الحفاظ على النمط(L): نقل النمط العلمي عبر إجراءات ومعايير عالمية.

4. المنصة الوطنية لتسيير خدمات التعليم العالي PROGRES :

أ- **التعريف الاجرائي:** نظام إدارة معلوماتي الكتروني رسمي برمج لتسيير الحياة الجامعية (الطلبة، الموارد البشرية، التسيير الإداري)، من اجل تسهيل الإجراءات بين الإدارة والأساتذة. يسعى لتحقيق وظيفة: ضبط الأداء الإداري وتحقيق الاندماج التنظيمي.

ب-موقعها في نموذج AGIL :

الاندماج(I): للمنصة القدرة على تحقيق الاندماج الإداري للاستاذ، **الحفاظ على النمط(L):** استقرار وتوحيد الإجراءات وطنيا.

5. أداء الأستاذ الجامعي (البعد الديناميكي)

أ- **التعريف الاجرائي:** مجمل الاستجابات الوظيفية التي يظهرها الأستاذ الجامعي في القيام بأدواره الاكاديمية، سواء كان في نشاطه البيداغوجي، البحثي، الإداري أو كلها معا. ما يجعله يعكس تفاعلا ديناميكيا نابعا من **قدرته** و**رغبته** في تحقيق أهداف الجامعة.

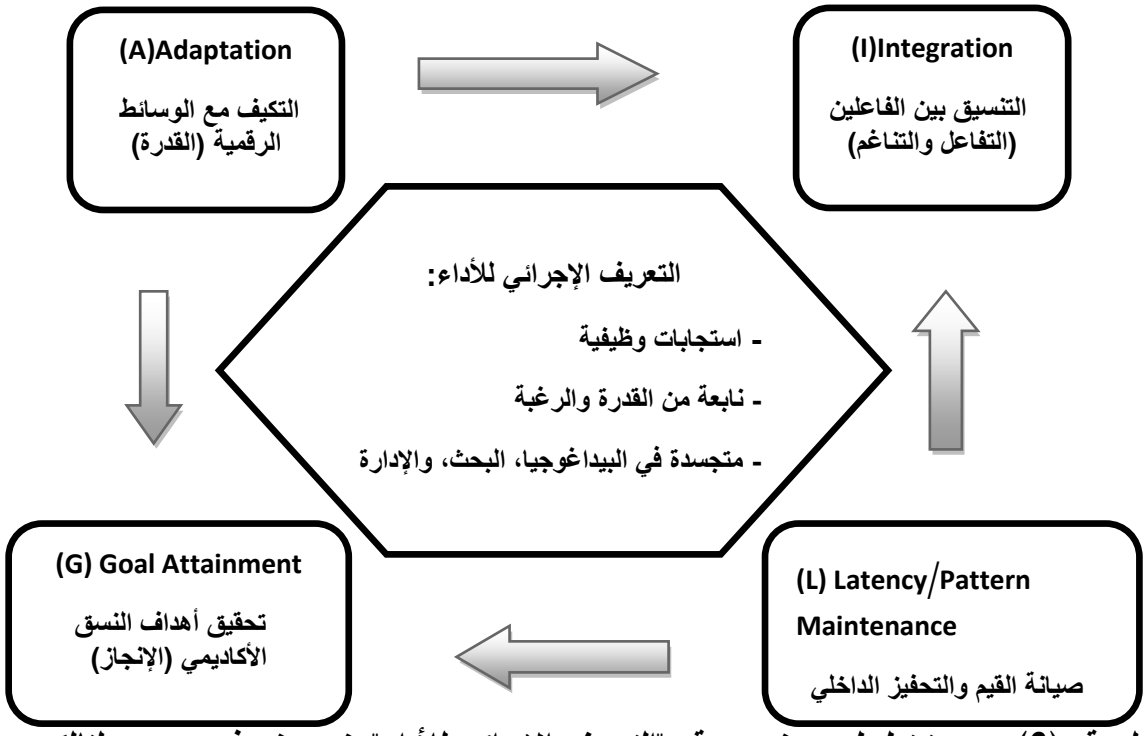
ب- موقع التعريف في نموذجAGIL :

الحفاظ على النمط(L): يسعى الأستاذ الى تحقيق دوره المحافظ على القيم والأنماط التنظيمية والثقافية.

التكيف(A): قدرة الأستاذ على التفاعل، ورغبته في الاستجابة لمتغيرات البيئة الجديدة.

تحقيق الهدف(G): تحقيق اهداف الجامعة من خلال إنجاز الأستاذ لأنشطته البيداغوجية، البحثية، والإدارية.

الاندماج(I): التنسيق بين أنشطة الاساتذة لضمان انسجام وتناغم النظام.



الشكل رقم (3): رسم تخطيطي يوضح موقع "التعريف الإجرائي للأداء" ضمن نموذج AGIL لتالكوت بارسونز، مع إبراز العلاقة بين القدرة، الرغبة، ووظائف النسق الجامعي.

المصدر: من اعداد الباحث

6. الأداء البيداغوجي:

أ- **التعريف الاجرائي:** مستوى قدرة الأستاذ الجامعي على القيام بمهام التدريس تصميم المقررات، استعمال الوسائط التعليمية مثلMoodle ، وتفاعله مع الطلبة داخل الفضاءات التعليمية الحقيقية والافتراضية، بما يحقق أهداف التكوين الجامعي.

ب-موقع التعريف في نموذجAGIL :

تحقيق الهدف(G): إنجاز الأستاذ لأنشطته البيداغوجية المختلفة، **الحفاظ على النمط(L):** رغبة الأستاذ في نقل المعرفة.

7. **أداء البحث العلمي:**

أ- **التعريف الاجرائي:** نتاج النشاط العلمي للأستاذ الجامعي من إنتاج ونشر وابتكار، وتوظيف الوسائط الإلكترونية المعتمدة مثل منصة **ASJP** لدعم البحث ونشره ومشاركته في المجتمع العلمي.

ب-**موقع التعريف في نموذج AGIL**

التكيف(A): القدرة على الإنتاج والنشر، **الحفاظ على النمط(L):** الرغبة في المشاركة والتقييم، **تحقيق الهدف(G):** تحقيق مشاريع البحث وتطوير المعرفة.

8. **أداء الخدمة الإدارية:**

أ- **التعريف الاجرائي:** حاصل مساهمة الأستاذ الجامعي في المهام الإدارية والتنظيمية المرتبطة بالعمل الأكاديمي، سواء تمت بالصيغة التقليدية **(الورقية)** أو عبر الوسائط الالكترونية **(PROGRES)**، وتشمل هذه المهام إدخال علامات الطلبة، إعداد ورفع التقارير، تنفيذ التعليمات والالتزام باللوائح المعمول بها، فضلا عن متابعة شؤون الطلبة الأكاديمية داخل المؤسسة الجامعية.

ب-**الاندماج(I):** التنسيق بين مختلف الفاعلين في الحقل الأكاديمي، **الحفاظ على النمط(L):** رغبة الأستاذ في تحقيق استقرار تنظيمي.

كل هذا في بعد ديناميكي وظيفي من داخل بنية استاتيكية.

9. **الأستاذ الجامعي الجزائري (فاعل ديناميكي):**

أ- **التعريف الاجرائي:** الفاعل المحوري في النظام الجامعي، متحصل على مؤهل علمي سواء ماجيستير أو دكتوراه، يؤدي أدوارا متكاملة (تعليم، بحث، إدارة) في سياق تفاعله، في وسط جامعي وظيفي.

ب-**موقع التعريف في نموذج AGIL** : يتميز الأستاذ بأدائه لجميع أدوار الوظائف الاربعة **(A-G-L-I).** حيث يلعب دور المحرك للوظيفة **الديناميكية** عبر استثماره في البنية **الاستاتيكية.**

10. **الجامعة الجزائرية (المتغير الوسيط):**

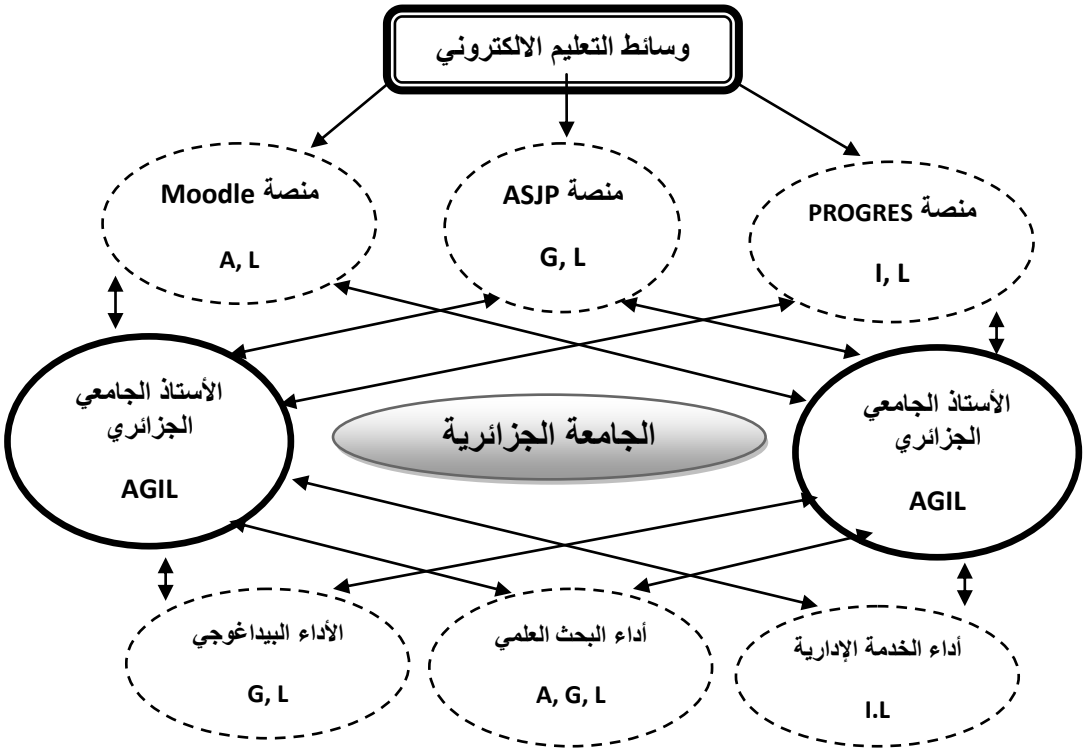
أ- **التعريف الاجرائي:** مؤسسة أكاديمية جزائرية رسمية، المسؤولة عن تأطير العلاقة بين وسائط التعليم الالكتروني والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي من خلال التنظيم، التقنين، والتوجيه. وتعد نسق وظيفي يدمج كل مكونات النظام الجامعي الأكاديمي.

ب-**موقع التعريف في نموذج AGIL** : تتميز الجامعة بقدرتها على جمع وتنسق جميع الوظائف الأربعة (**A-G-I-L**). حيث توجه استخدام وسائط التعليم الإلكتروني، مراقبة الأداء وتقييمه، ضمن بيئة مناسبة لتحقق التفاعل بين الأستاذ والمنصات.

الجدول رقم (1): النموذج التفاعلي للجهاز المفهومي:

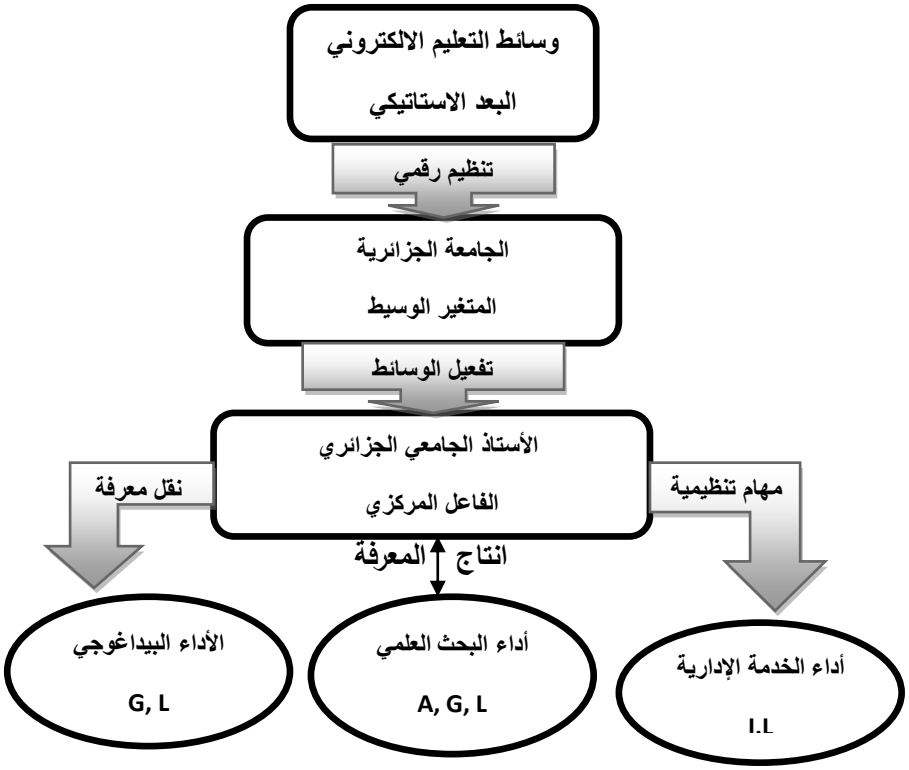
المكون	البعد	AGIL	الوظيفة	التفسير السوسيولوجي
Moodle	استاتيكي	A, L	دعم التعليم	تكيّف مع الرقمنة التعليمية
ASJP	استاتيكي	G, L	دعم البحث العلمي	تحقيق أهداف النشر
PROGRES	استاتيكي	I, L	تنظيم إداري	اندماج بين الأفراد والمؤسسة
الأداء البيداغوجي	ديناميكي	G, L	نقل المعرفة	تفاعل مع الوسائط المختلفة
أداء البحث العلمي	ديناميكي	A, G, L	إنتاج المعرفة	استجابة علمية للبيئة
أداء الخدمة الإدارية	ديناميكي	I, L	تنفيذ المهام المؤسسية	وظيفة تنظيمية
الأستاذ الجامعي	فاعل ديناميكي	شامل	أداء متعدد الوظائف	محور النسق الجامعي
الجامعة الجزائرية	متغير وسيط	شامل	التأطير والتحكم والتقييم	تؤطر العلاقة بين البنية والأداء

المصدر: من اعداد الباحث



الشكل رقم (4): يمثل الرسم البياني المفاهيمي لتفاعل الأستاذ الجامعي الجزائري مع وسائط التعليم الإلكتروني في ضوء نموذج AGIL

المصدر: من اعداد الباحث



الشكل رقم (5): النموذج الهرمي لمفاهيم الدراسة

المصدر: من اعداد الباحث

ثالثا: الدراسات السابقة:

1.الدراسات الأساسية:

أ- الدراسة الاساسية الاولى:

"**تصنيع التعليم**" **لأوتو بيترز** نظرية تقوم على دراسة موسعة قام بها في الستينيات حول التعليم عن بعد، حيث استنتج أن التعليم عن بعد يشكل نموذجا صناعيا متميزا يختلف عن التعليم التقليدي في العديد من الجوانب. في كتابه "**الهيكل التعليمي للتعليم عن بعد: تحقيقات نحو شكل صناعي للتعليم والتعلم**"الذي نشره عام 1973، تناول بيترز الفروق الأساسية بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي، وطرح مجموعة من المفاهيم التي تعكس تلك الاختلافات وتعكس المرتكزات الرئيسة لنظريته وهي: (*Exploring Otto Peters' Theory*, 2024)

1. **التعليم عن بعد كظاهرة صناعية:** وفقا لبيترز، التعليم عن بعد هو نموذج صناعي يعتمد على تقنيات وأسس الإنتاج الصناعي مثل المكننة وتقسيم العمل. يتناقض بشكل جذري مع التعليم التقليدي الذي يعتمد على المعلم وحضوره المباشر.
2. **التقسيم الواضح للعمل:** يقوم التعليم عن بعد على تقسيم العمل بين متخصصين في مجالات متعددة كتصميم المحتوى وإنتاجه ومراجعته، في حين يتقلص دور المعلم ليصبح مسهلا للعملية التعليمية. فقط.
3. **المكننة والتكنولوجيا:** يعتمد التعليم عن بعد على المكننة والتكنولوجيا، مثل الحواسيب والبرمجيات التعليمية التي تساهم في أتمتة العمليات وزيادة الفاعلية.
4. **إنتاج المواد بكميات كبيرة:** أن تزايد الطلب على التعليم في نموذج التعليم عن بعد يؤدي إلى إنتاج واسع النطاق للمحتوى، ما يستلزم تخطيطًا دقيقًا لتلبية احتياجات المتعلمين.
5. **التخطيط والتحضير:** يركز التعليم عن بعد على التحضير المسبق والتخطيط الدقيق للمحتوى التعليمي، في حين يظل دور المعلم في التعليم التقليدي هو تقديم المحتوى والتفاعل مع الطلاب.
6. **التنظيم والضبط العلمي:** فعالية التعليم عن بعد تعتمد على التنظيم المحكم وتنسيق الموارد، وزيادة الإنتاجية من تطبيق أساليب التحليل العلمي.
7. **إضفاء الصبغة الرسمية:** يتم تحديد الأنشطة والمعايير مسبقا في التعليم عن بعد، ومن أجل ضمان الجودة تم استخدام نظام موحد للتواصل والتقييم بين المعلمين والطلاب.

8. **الوظائف المتغيرة للأستاذ والطالب:** يعيد التعليم عن بعد تشكيل أدوار كل من المعلم والطالب حيث يتحول المعلم مؤلفا ومصححا، بينما يصير الطالب باحث مستقل.
9. **المعيارية:** يقوم التعليم عن بعد على إعداد مواد موحدة وفق معايير ثابتة، مما يعزز من جودة العملية التعليمية مقارنة بالتعليم التقليدي.
10. **التوجه نحو ترشيد الموارد والمركزية:** يصبح التعليم عن بعد أكثر كفاءة من الناحية الاقتصادية عندما يتم ترشيد استخدام الموارد وتعزيز مركزية الإدارة (*Distance Learning Theory*, 2014)

تصنيع التعليم كما اقترحه بيترز له آثار بعيدة المدى على البيداغوجيا وعلى دور المعلّمين. فهو يمثل انتقالًا من النموذج القائم على المعلّم إلى دور أكثر ارتباطًا بالإدارة والتنظيم بالنسبة للمدرسين.

في النظام الصناعي، غالبًا ما يُوصَف المعلّمون بأنهم "مديرون" أكثر من كونهم مربّين تقليديين. فهم يديرون تقديم المقررات المهيكلة مسبقًا، ويراقبون تقدّم الطلبة من خلال أنظمة مؤتمتة، ويقدمون التغذية الراجعة عبر المنصات الإلكترونية. إن التركيز على الإدارة بدلًا من التدريس يعكس الانتقال نحو التنظيم الممنهج. فلا يقوم المعلّمون بتقديم الدروس في الزمن الحقيقي، بل يعملون ضمن إطار يُتيح للطلبة التقدّم عبر محتوى موحّد وفق إيقاعهم الخاص. وهذا يُعَد ابتعادًا عن النموذج التفاعلي والشخصي الذي كان يميز التدريس في الفصول التقليدية.

ب-الدراسة الاساسية الثانية:

كان لدراسات عالم الاجتماع الاسباني **مانويل كاستيلز(1996)** عمق امبريقي نظري. في كتابه "صعود المجتمع الشبكي" (1996)، الذي يشكل الجزء الأول من ثلاثيته "عصر المعلومات: الاقتصاد، المجتمع والثقافة" التي استغرقت منه 15سنة من الدراسة، يناقش كيف للثورة التكنولوجية عامة والتكنولوجيا المعلوماتية خاصة، ان تأثر على أداء العمال وإنتاجيتهم في بيئة العمل. يحلل **كاستيلز** الانتقال من المجتمع الصناعي إلى المجتمع المعلوماتي، اين أصبحت الشبكات بديلا عن الأفراد في الهيكل الأساسي للتنظيم الاجتماعي، مركزا على تدفق المعلومات عبر التكنولوجيا. كان يهدف من خلال هذه الدراسة الى **فهم تأثير التكنولوجيا الرقمية على طبيعة العمل والأداء الوظيفي، من خلال تحليل التحولات في بيئة العمل نتيجة لظهور "مجتمع الشبكات"، وتأثيرها على سوق العمل، بالإضافة إلى استكشاف الفجوة الرقمية وتأثيرها على العمالة والاقتصاد.**واعتمد في دراسته على تحليل بيانات من الاقتصادات المتقدمة (الولايات المتحدة، أوروبا، اليابان) والدول الصاعدة (الهند، الصين، البرازيل)،

ويشمل قطاعات متعددة مثل القطاع المعلوماتي، الاتصالات، والخدمات.تشير الدراسة إلى أن التكنولوجيا لها تأثير إيجابي على الأداء الوظيفي، حيث:

- تزيد من الإنتاجية من خلال توفير أدوات ومعلومات أفضل.
- تتيح فردنة العمل، مما يعزز الكفاءة.
- تمكين مراقبة مستمرة للأداء، مما قد يحفز على تحسين الأداء.

2. الدراسات الثانوية:

أ-الدراسة الثانوية الأجنبية:

دراسة **Snyder(2024)** المعنونة بـ **Deskilling or Reskilling: The Impact of Increased Digital Technology Use on Teaching as a Craft**، والتي هدفت إلى فهم كيف أثر استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم على ممارسة مهنة التدريس، مع التركيز على ما إذا كان هذا التحول قد أدى إلى "الحد من مهارات المعلمين **(Deskilling)** "او أدى الى "إعادة تأهيلهم **(Reskilling)** " . سعت الدراسة إلى تقصي تجارب المدرسين بعد التحول المفاجئ إلى التعليم عبر المنصات الرقمية بعد جائحة كوفيد-19، ومحاولة تحديد ما إذا كانت هذه التجربة قد ساهمت في تطوير مهارات جديدة أو في تقليص امكانياتهم التربوية.

تدور التساؤلات الأساسية حول: هل يؤدي الاعتماد على التكنولوجيا إلى دفع المعلمين نحو تطوير مهارات جديدة، أم أنه يسهم في تجريدهم من مهاراتهم التقليدية؟ هل تختلف تجربة "إعادة التأهيل" أو "فقدان المهارة" بين الأساتذة المبتدئين وزملائهم ذوي الخبرة الطويلة؟ إلى أي مدى أثر الحضور المتزايد للتكنولوجيا على أسلوب تواصل الأساتذة مع طلابهم، سواء من الناحية التعليمية أو الاجتماعية والشخصية؟

للإجابة على هذه التساؤلات، استخدمت الدراسة منهجية نوعية تستند إلى نظرية التأصيل البنائي تم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة مع 16 معلماً في المدارس الثانوية بمنطقة نيويورك حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: معلمون مخضرمون لديهم أكثر من 12 سنة من الخبرة، ومعلمون مبتدئون لديهم من 3 إلى 5 سنوات من الخبرة .تم إجراء المقابلات من خلال منصة**Zoom** ، حيث تم تسجيلها وتفريغها وتحليلها باستخدام برنامج **NVivo**

شملت العينة معلمين من مدارس حضرية وضواحي، مع تنوع في التخصصات مثل الرياضيات، اللغات الأجنبية، العلوم الاجتماعية، والتربية الفنية .وقد تميزت بتوازن ملحوظ في التمثيل بين الجنسين وبين الفئتين: المخضرمين والمبتدئين.

استند التحليل إلى استخدام الترميز المفتوح والمحوري من أجل توليد الموضوعات الرئيسية، والتي تم التحقق منها من خلال المقارنة المستمرة بين إجابات المشاركين .نظرًا لطبيعة الدراسة النوعية، لم يتم استخدام اختبارات إحصائية استنتاجية، بل تم التركيز على التحليل الوصفي للمضامين وبناء الموضوعات .

أظهرت النتائج أن معظم المعلمين اعتبروا في البداية أن التكنولوجيا ساعدت في إعادة تأهيلهم من خلال تطوير مهاراتهم التنظيمية والبيداغوجية، لكن بعد التعمق في النقاش، أشاروا أيضاً إلى أن هذا التحول قلص من التفاعل الإنساني وأثقل كاهلهم بمهام تقنية جديدة .أظهرت النتائج أن الأساتذة المبتدئين كانوا أكثر قدرة على التكيف مع المنصات الرقمية، بينما واجه المخضرمون تحديات أكبر، مما أدى إلى أن بعض المبتدئين أصبحوا "داعمين" لزملائهم الأكثر خبرة .في المقابل، اتفق الفريقان على أن التكنولوجيا أعادت تشكيل أدوارهم المهنية وفتحت المجال أمام تصور جديد للتعليم يقوم على إعادة التوازن بين المهارات التقنية والبعد الإنساني في العملية التربوية.

ب-الدراسة الثانوية العربية:

دراسة **Younis(2023) المعنونة ب E-learning and its influence on enhancing the university performance during the outbreak of the Corona pandemic.**

حول أثر التعليم الإلكتروني على تحسين أداء الجامعات أثناء جائحة كورونا جامعة البصرة أنموذجا، التي هدفت الى:

- الكشف عن الشروط والأبعاد الضرورية لتفعيل التعليم الإلكتروني بجامعة البصرة.
- تقييم تأثير أبعاد التعليم الإلكتروني (البنية التحتية، الدعم الفني، الإدارة والتنظيم، المحتوى) على الأداء الجامعي.
- اختبار قيمة العلاقة بين أبعاد التعليم الإلكتروني والأداء الجامعي.

وجاءت تساؤلات الدراسة كما يلي:

- هل للتعليم الإلكتروني تأثير ذو دلالة إحصائية على الأداء الجامعي خلال جائحة كورونا؟

- ما مدى تأثير كل بعد من أبعاد التعليم الإلكتروني (البنية التحتية، الدعم الفني، الإدارة والتنظيم، المحتوى) على الأداء الجامعي؟

واعتمدت على منهجية مفصلة كما يلي:

- **المنهج:** كمي ذو مقاربة استنتاجية.
- **أسلوب:** وصفي–تحليلي.
- **أداة جمع البيانات:** استبيان منظم.
- **التحليل:** باستخدام برنامجSPSS ، مع تطبيق اختبارات الثبات(**Cronbach's Alpha**) ، التوزيع الطبيعي، الإحصاء الوصفي، تحليل الارتباط، والانحدار المتعدد.

شملت العينة مايلي:

- **مجتمع الدراسة:** موظفو جامعة البصرة.
- **أسلوب المعاينة:** عينة قصدية غير احتمالية.
- **العدد:** 160 استمارة صالحة (من أصل 182 موظفاً) شملت عمداء الكليات، المساعدين، رؤساء الأقسام، ورئاسة الجامعة.

بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الثبات **Cronbach's Alpha** (0.830–0.943).
- الإحصاءات الوصفية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الأهمية النسبية).
- تحليل الارتباط.
- تحليل الانحدار المتعدد لاختبار الفرضيات

وكانت النتائج ممثلة فيما يلي:

- وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية للتعليم الإلكتروني بأبعاده على الأداء الجامعي.
- جميع الفرضيات الجزئية مقبولة:
- **النتيجة العامة:** التعليم الإلكتروني عزز أداء جامعة البصرة أثناء الجائحة.

ج– الدراسات الثانوية المحلية:

نظرا لعدم توافر دراسات محلية مطابقة للدراسة، فقد قسمت الدراسات المحلية حسب مؤشرات الدراسة إلى ثلاثة محاور رئيسة، وهي كما يلي:

- الدراسة الخاصة بمنصة مودل (Moodle) والأداء البيداغوجي:

دراسة قوت سهام (2022) بعنوان "استخدام نظام إدارة التعلم Moodle لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قسنطينة2: نحو نمذجة جديدة للتعلم" هدفت الدراسة الى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام **Moodle** في التدريس، ومدى مساهمة نظام **Moodle** في تفعيل أدائهم.

وجاءت تساؤلات الدراسة متمثلة في:

- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة قسنطينة 2 نحو استخدام نظام **Moodle** في التدريس؟
- إلى أي مدى يساهم نظام **Moodle** في تفعيل أداء عضو هيئة التدريس بجامعة قسنطينة2؟

من أجل ذلك أعتمد على الفرضيات التالية:

- هناك اتجاهات إيجابية لأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام **Moodle** في التدريس.
- يساهم نظام **Moodle** في تفعيل أداء عضو هيئة التدريس بطريقة متوسطة.

اما فيما يخص المنهجية فلقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، معتمدة على استبانة إلكترونية تضمنت محورين: المحور الأول يقيس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نظام إدارة التعلم في عملية التعليم.

اما المحور الثاني فيدور حول مساهمة نظام إدارة التعلم في تفعيل أداء عضو هيئة التدريس، بإجمالي 30 عبارة. تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة المكون من 718 أستاذا من مختلف الكليات والمعاهد بجامعة قسنطينة2 خلال السنة الجامعية 2021/2020، حيث بلغ حجم العينة النهائي 247 أستاذ، وتم استخدام برنامج **SPSS** لتحليل البيانات إحصائيا.

كانت نتائج الدراسة كالاتي:

- وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام**Moodle**
- يساهم نظام **Moodle** في تفعيل أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال:
  - توفير الجهد والوقت
  - تنمية المهارات
  - زيادة التفاعل مع الطلبة والزملاء

- الدراسة الخاصة بمنصة ASJP وأداء البحث العلمي:

دراسة الميهوب كسكس و زينب بن الطيب (2022) النشر العلمي في البوابة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP بين الاستخدام والإتاحة: الأساتذة الباحثون بجامعة الجلفة أنموذجا. هدفت الدراسة الى الكشف عن واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات في الوسط الأكاديمي، مع تحديد نسبة النشر

العلمي للأساتذة الجامعيين ورصد آرائهم حول النشر في المنصات الالكترونية. من أجل التعرف على التجربة الجزائرية في النشر العلمي الالكتروني عبر منصة **ASJP** والتعرف على اهم المشاكل والعراقيل التي تحد من استخدام المنصة.

ومن أجل ذلك صيغت تساؤلات الدراسة كالاتي:

- هل يستخدم الأساتذة الباحثون بجامعة الجلفة منصة **ASJP**في بحوثهم؟
- هل تعتبر المنصة آلية فعالة لنشر وإتاحة الإنتاج العلمي للأساتذة؟

ومنها استخلصت هذه الفرضيات:

- اعتماد الأساتذة الباحثين بجامعة الجلفة على منصة **ASJP**في نشر أبحاثهم نتيجة إدراكهم لأهمية النشر العلمي.
- استخدام المنصة مرتبط بإلزامية النشر في مجلات مصنفة ضمنها لأغراض الترقية والتأهيل العلمي.
- وجود صعوبات تقنية وإدارية تحول دون الاستغلال الأمثل للمنصة.

اعتمدت الدراسة على منهجية متمثلة في:

- **المنهج:** وصفي تحليلي.
- **الأداة:** استبيان موجه للأساتذة.
- **العينة:** 100 أستاذ باحث من جامعة الجلفة.
- **التحليل:** استخدام برنامج **SPSS** للتحليل الإحصائي.

وجاءت النتائج ملخصة في النقاط التالية:

- معظم الأساتذة على دراية بوجود منصة **ASJP**ويمتلكون حسابات شخصية فيها.
- نسبة النشر الفعلي في المنصة ضعيفة مقارنة بعدد الأساتذة.
- أبرز الصعوبات: نقص التكوين المعلوماتي، البيروقراطية، طول فترة الرد على المقالات، وصعوبات تقنية ولغوية.
- المنصة تسهم في دعم الوصول الحر للمعلومات وتعزيز الاتصال العلمي بين الباحثين، لكنها تحتاج إلى تطوير وتكوين مستمر للمستعملين.

– الدراسة المحلية الخاصة بمنصة PROGRES وأداء الخدمة الادارية:

دراسة **بلجنان شيماء وبرارمة ريمة خلاط (2024) "واقع التحول الرقمي في قطاع التعليم العالي بالجزائر: دراسة حالة برمجية تسيير البحث والتعليم العالي"PROGRES** هدفت الدراسة إلى:

- تسليط الضوء على مصطلح التحول الرقمي.
- رصد أهم العراقيل والصعوبات التي تواجه قطاع التعليم العالي في الجزائر في مجال التحول الرقمي.
- التعرف على مدى نجاح تطبيق برمجية **PROGRES** في تحسين جودة التكوين.

وجاءت تساؤلات الدراسة كالاتي:

- ما هو واقع التحول الرقمي لقطاع التعليم العالي في الجزائر؟
- ما مدى نجاح تطبيق برمجية تسيير البحث والتعليم العالي **PROGRES**؟
- ما هي أهم التحديات التي تواجه التحول الرقمي في قطاع التعليم العالي؟
- هل ساهم تطبيق برمجية **PROGRES** في تحسين جودة التكوين؟

وكانت الفرضيات متمثلة في:

- واجه قطاع التعليم العالي في الجزائر العديد من الصعوبات التي تشكل عائقًا أمام التحول الرقمي.
- ساهم تطبيق برمجية **PROGRES** في تحسين جودة التكوين.

متبعة الخطوات المنهجية التالية:

- **المنهج:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.
- **أداة جمع البيانات:** تحليل وثائق وتقارير رسمية حول برمجية **PROGRES**، بالإضافة إلى مراجعة الأدبيات السابقة.
- **العينة:** لم تذكر الدراسة صراحة عينة إحصائية أو كمية، لأنها دراسة حالة تعتمد على تحليل تجربة تطبيق **PROGRES** في التعليم العالي.

وجاءت النتائج الرئيسية كالاتي:

- تساهم الرقمنة في تعزيز التواصل والتفاعل بين الطلاب والأساتذة عبر المنصات الرقمية.
- تساعد التقنيات الحديثة في تحفيز الإبداع والابتكار في المشاريع التعليمية.
- وجود عوائق مالية مثل قلة الموارد والمخصصات لتأهيل الموارد البشرية.
- ضعف البنية التحتية المعلوماتية، وغياب شبكة إنترنت فعالة في معظم الجامعات.
- ضعف ثقافة استخدام التكنولوجيا داخل المؤسسات الجامعية على المستويين الإداري والأكاديمي.
- النظام **PROGRES** ساهم في تسهيل التسجيلات، وتحسين حوكمة القطاع، وتوفير الشفافية، والبيانات الدقيقة على المستوى الوطني.

3- الفجوة المعرفية في الدراسات السابقة

أ- الفجوة في الدراسة الأجنبية:(Snyder, 2024)

- اقتصرت على مهنة التدريس في المدارس الثانوية الأمريكية ولم تتناول التعليم العالي.
- ركزت على البعد البيداغوجي **(Deskilling vs Reskilling)** دون التطرق إلى أبعاد أخرى مثل الأداء البحثي أو الإداري.
- تناولت فترة استثنائية مرتبطة بجائحة كورونا ولم تُعالج استمرارية الرقمنة في السياق الطبيعي.

ب- الفجوة في الدراسة العربية:(Younis et al., 2023)

- اقتصرت على جامعة عربية واحدة (جامعة البصرة) مما يحد من إمكانية التعميم.
- ركزت على البنية التحتية والإدارة والتنظيم دون التعمق في أبعاد مثل التفاعل البيداغوجي أو الثقافة المؤسسية.
- تناولت ظرف الجائحة فقط ولم تتناول التحول الرقمي بعد الجائحة أو استراتيجيات الاستدامة.

ت- الفجوة في الدراسات المحلية:

- **دراسة الميهوب وبن الطيب :(ASJP – 2022)** اقتصرت على النشر العلمي في منصة**ASJP** ، ولم تعالج التفاعل مع التدريس أو الإدارة الجامعية.
- **دراسة بلجنان وبرارمة :(PROGRES – 2024)** ركزت على الجانب الإداري **(PROGRES)** ولم تعالج الأبعاد البيداغوجية أو البحثية، كما أنها دراسة وصفية وثائقية تفتقر إلى بيانات ميدانية معمقة.

جدول رقم (2): الدراسات السابقة والفجوة المعرفية

وع الدراسة	المرجع	الموضوع/الهدف	المنهجية والأداة	المجتمع والعينة	النتائج الرئيسية	الفجوة المعرفية
أجنبية	**Snyder (2024)**	أثر التكنولوجيا الرقمية على التدريس (Deskilling vs Reskilling) مدارس ثانوية نيويورك	نوعي – مقابلات شبه مقننة – NVivo	16معلماً (مبتدئون + مخضرمون) –	التكنولوجيا أعادت تشكيل أدوار المعلمين: المبتدئون أكثر تكيفاً، المخضرمون واجهوا صعوبات	ركزت على *التدريس فقط* في سياق أجنبي؛ لم تدرس أثر الرقمنة على الأداء الجامعي الشامل (بحثي، إداري) ولا السياق الجزائري
عربية	**Younis et al. (2023)**	أثر التعليم الإلكتروني على أداء الجامعات (جامعة البصرة)	كمي – استبيان – SPSS	160موظفاً:عمداء، مساعدين، رؤساء أقسام)	أثر إيجابي للتعليم الإلكتروني على الأداء الجامعي، خاصة المحتوى والبنية التحتية	ركزت على جامعة عربية واحدة وفي ظرف الجائحة لم تتناول التحديات في الجامعات الجزائرية
محلية Moodle	**قوت (2022)**	اتجاهات الأساتذة نحو Moodle وأثره على الأداء البيداغوجي	وصفي – استبيان – SPSS	247أستاذاً – جامعة قسنطينة2	اتجاهات إيجابية نحوMoodle ، تفعيل الأداء من خلال التفاعل وتوفير الجهد	انحصرت في منصة واحدة (Moodle) وبُعد بيداغوجي؛ لم تربط بالبحث العلمي أو الإدارة الجامعية
محلية ASJP	**الميهوب وبن الطيب**(2022)	النشر العلمي عبر ASJP ودوره في البحث	وصفي تحليلي – استبيان – SPSS	100أستاذ باحث – جامعة الجلفة	وعي عالٍ بالمنصة، لكن الاستخدام ضعيف – صعوبات تقنية وإدارية	ركزت على بعد البحث العلمي فقط؛ لم تتناول العلاقة مع الأداء البيداغوجي أو الإداري
محلية PROGRES	**بلجنان برارمة (2024)**	واقع التحول الرقمي عبر برمجية PROGRES	وصفي تحليلي – دراسة حالة وثائقية	تقارير وتجارب وطنية	حسن الحوكمة وسهل التسجيلات لكن واجه عوائق بنية تحتية وثقافة رقمية	ركزت على البعد الإداري فقط؛ لم تربط الأداء الإداري بالأداء البيداغوجي والبحثي

المصدر: من اعداد الباحث

رابعا: المقاربة النظرية المتبناة في الدراسة

أ- الخلفية الفلسفية للبنائية الوظيفية:

تطورت النظرية البنائية الوظيفية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كرد فعل على أوجه القصور في كل من النظرية البنيوية والنظرية الوظيفية. فقد كانت البنيوية تفسر الظواهر الاجتماعية بالتركيز على بنية مكوناتها دون النظر لوظائفها، بينما كانت الوظيفية تركز على وظيفة الظواهر الاجتماعية والنتائج المترتبة عليها دون اعتبار لبنيتها. فظهرت البنيوية الوظيفية بجمعها بين هذين المنهجين، لترى الظاهرة الاجتماعية ناتجة من أجزائها البنيوية التي تؤدي وظيفتها ضمن نسق اجتماعي متكامل.

تقوم البنائية الوظيفية على خلفية فلسفية ذات ثلاثة أبعاد أساسية؛ حيث يمثل **البعد الوضعي** الأساس المنهجي الذي صاغه أوغست كونت، والذي يؤكد أن الظواهر الاجتماعية تخضع لقوانين علمية موضوعية يمكن الكشف عنها باستخدام المناهج الوضعية، تمامًا كما هو الحال في العلوم الطبيعية، وهو ما جعله يربط بين مهمة السوسيولوجيا وضمان النظام والتقدّم في المجتمع (ريتزر وستيبنسكي، 2021، ص. 40). أما **البعد العضوي** فقد طوّره هربرت سبنسر من خلال استعارة النموذج البيولوجي لتفسير المجتمع، فشبّه البنية الاجتماعية بالكائن الحي الذي تتمايز أعضاؤه وتتكامل وظائفه لضمان بقاء الكل مستندًا إلى الفلسفة الداروينية وخاصة مبدأ "البقاء للأصلح" الذي يعكس آلية التكيّف والتطور الاجتماعي. في حين يبرز **البعد الأخلاقي-المعياري** عند إميل دوركايم، الذي اعتبر القواعد الاجتماعية "وقائع ملزمة" تتسم بالقوة والموضوعية، وتعمل على حفظ النظام الاجتماعي من خلال إنتاج التضامن والتماسك بين الأفراد، ما يجعل المجتمع نسقًا قيميًا وأخلاقيًا قبل أن يكون نسقًا ماديًا صرفًا.

ب- الجذور السوسيولوجية للبنائية الوظيفية:

تعد **المقاربة البنائية الوظيفية** إحدى الركائز الكبرى في النظرية الاجتماعية الكلاسيكية والمعاصرة، وهي تمثل محاولة لفهم المجتمع من خلال التركيز على الأنساق والبُنى والعلاقات المتبادلة بين أجزائه المختلفة، وكيفية أدائها وظائف معينة لتحقيق الاستقرار والانسجام الاجتماعي. ترى هذه المقاربة أن كل ظاهرة أو مؤسسة اجتماعية تُسهم، بشكل ما، في استمرار النظام الاجتماعي ككل، وأن الاضطراب أو التفكك يحدث عندما تفشل إحدى هذه الأجزاء في أداء وظيفتها بشكل فعال. (كريب، 1999، ص 61)

تعتمد هذه المقاربة على ثلاث فرضيات رئيسية:

- المجتمع كنسق متكامل تتفاعل فيه الأجزاء لتحقيق التوازن.
- كل مؤسسة اجتماعية تؤدي وظيفة للحفاظ على النسق.
- التغيير الاجتماعي تدريجي ومرتبط بالتكيفات البنيوية.

لفهم تطور هذه المقاربة، من الضروري تتبع جذورها الفكرية لدى عدد من المفكرين المؤسسين، بدءا من أوغست كونت، وصولا إلى بارسونز ونموذجه **AGIL**.

1. أوغست كونت (Auguste Comte): البذور الوضعية للمقاربة:

يعتبر أوغست كونت (1798–1857) أول من أسس للاتجاه الوضعي في علم الاجتماع، حيث سعى إلى جعل دراسة المجتمع خاضعة لنفس مناهج العلوم الطبيعية من حيث الدقة والتجريب (Comte, 1975). صاغ ما يعرف بـ"**القانون الثلاثي لتطور الفكر البشري**"، والذي يقسّم تطور المعرفة البشرية إلى ثلاث مراحل:

- **المرحلة اللاهوتية**: تُفسَّر الظواهر بقوى خارقة.
- **المرحلة الميتافيزيقية**: تُفسَّر الظواهر بمفاهيم تجريدية.
- **المرحلة الوضعية**: تُفسَّر الظواهر بالاعتماد على الملاحظة والتجريب.

أهم مساهمات كونت تتمثل في النظر إلى المجتمع كنسق عضوي متكامل، حيث تتكامل الأجزاء لتحقيق النظام والانسجام، وهي الفكرة التي شكّلت الأسس الأولية للمقاربة الوظيفية.

2. هربرت سبنسر (Herbert Spencer): المجتمع ككائن عضوي

هربرت سبنسر (1820–1903) قدم تصورا عضويا للمجتمع، حيث شبّه البنية الاجتماعية بالكائن الحي، بحيث تؤدي كل مؤسسة وظيفة معينة كما تفعل أعضاء الجسم(ريتزر وستيبنسكي، 2021، ص. 62). استخدم سبنسر مفهوم "**البقاء للأصلح** (**Survival of the Fittest**)" الذي تأثر فيه بنظرية داروين، ورأى أن المجتمعات تتطور من البساطة إلى التعقيد من خلال آلية طبيعية من التكيف والانتقاء.

وساهم سبنسر في تطوير الفكرة القائلة بأن:

- **الاستقرار الاجتماعي** ناتج عن تكامل البُنى والمؤسسات.
- **التغيير الاجتماعي** يحدث نتيجة التمايز البنيوي (**Differentiation**) وتعقيد الوظائف.

وقد كان سبنسر من أوائل من استخدموا مصطلح "الوظيفة (**Function**) "في السياق السوسيولوجي، مما جعله حلقة وصل مهمة بين كونت ودوركايم.

3. إميل دوركايم :(Émile Durkheim) التماسك الوظيفي والضبط الأخلاقي

يعد إميل دوركايم (1858–1917) من أبرز رواد المقاربة البنائية الوظيفية وأكثرهم تأثيرا في منهجية علم الاجتماع. ركّز على "**الوقائع الاجتماعية** (**Social Facts**) "التي تتصف بالعمومية، الخارجية، والقسرية، والتي تشكل أساس السلوك الجمعي (ريتزر وستيبنسكي، 2021، ص. 80–110).

في كتابه "**تقسيم العمل الاجتماعي**"، ميّز دوركايم بين:

- **التضامن الآلي** :في المجتمعات التقليدية، حيث يشترك الأفراد في نفس القيم والمعتقدات.
- **التضامن العضوي** :في المجتمعات الحديثة، حيث يتكامل الأفراد من خلال تباين أدوارهم ووظائفهم.

كما أكد دوركايم على أن كل جزء من المجتمع، مثل المؤسسات الاجتماعية (الدين، الأسرة، التعليم)، يؤدي وظيفة ضرورية للحفاظ على النظام الاجتماعي ككل. وقد درس الظواهر الاجتماعية كـ "حقائق اجتماعية" (**Social Facts**) يمكن ملاحظتها وتحليلها بشكل موضوعي، مما يعكس تأثره بالمنهج الوضعي. كما تناول دوركايم مفهوم "الأنومي" (**Anomie**) أو "غياب المعايير"، والذي يحدث عندما تفقد القواعد والمعايير الاجتماعية قوتها في توجيه سلوك الأفراد، مما يؤدي إلى حالة من الفوضى والاضطراب الاجتماعي. هذا المفهوم سيتم تطويره لاحقًا بشكل أعمق على يد روبرت ميرتون.

4. تالكوت بارسونز :(Talcott Parsons) البنية، الوظيفة، ونموذجAGIL

يُعتبر بارسونز (1902–1979) منظّر المقاربة البنائية الوظيفية بامتياز، حيث حاول دمج الفهم البنيوي مع التحليل الوظيفي في إطار نسقي شامل. قدم نظريته في كتابه "**النسق الاجتماعي the Social System**"، والتي ترتكز على فهم العلاقات بين الأنساق: الشخصي، الاجتماعي، والثقافي.

أهم ابتكاراته النظرية كانت **نموذجAGIL** ، الذي يمثل الوظائف الأربعة الأساسية لأي نسق اجتماعي: (كريب، 1999، ص 69)

– **التكيف** (**A – Adaptation**): تتعلق هذه الوظيفة بقدرة النظام الاجتماعي على التكيف مع بيئته المادية والاجتماعية. يتضمن ذلك الحصول على الموارد اللازمة من البيئة وتوزيعها، وتكييف البيئة لتلبية

احتياجات النظام. في المجتمع، تُعد المؤسسات الاقتصادية (مثل المصانع والأسواق) هي المسؤولة الرئيسية عن أداء هذه الوظيفة، حيث تنتج السلع والخدمات وتوزعها لتلبية احتياجات الأفراد والمجتمع.

- **تحقيق الأهداف (Goal Attainment – G)**: تشير هذه الوظيفة إلى قدرة النظام على تحديد الأهداف المشتركة وتعبئة الموارد لتحقيقها. يتطلب ذلك وجود آليات لاتخاذ القرار وتوجيه الجهود نحو تحقيق الغايات المحددة. في المجتمع، تضطلع المؤسسات السياسية (مثل الحكومة والأحزاب السياسية) بهذه الوظيفة، حيث تحدد الأهداف الوطنية وتضع السياسات اللازمة لتحقيقها.

- **التكامل (Integration – I)**: تتعلق هذه الوظيفة بالحفاظ على التماسك والانسجام بين الأجزاء المختلفة للنظام الاجتماعي. تهدف إلى تنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، وحل النزاعات، وتعزيز الشعور بالانتماء المشترك. تُعد المؤسسات القانونية والدينية والتعليمية، بالإضافة إلى الأسرة، هي المسؤولة عن تحقيق التكامل في المجتمع، من خلال وضع القواعد والمعايير التي تنظم السلوك وتوحيد القيم.

- **الحفاظ على النمط (Latency or Pattern Maintenance – L)**: تُعنى هذه الوظيفة بالحفاظ على القيم والمعايير الثقافية الأساسية للنظام الاجتماعي ونقلها عبر الأجيال. تتضمن هذه الوظيفة آليات لضمان استمرارية الهوية الثقافية للمجتمع، وتنشئة الأفراد على القيم والمعتقدات المشتركة، وتخفيف التوترات التي قد تنشأ نتيجة لعدم التوافق بين القيم والسلوك. تلعب الأسرة والمؤسسات التعليمية والدينية دورًا حيويًا في أداء هذه الوظيفة، حيث تعمل على غرس القيم والمعايير الاجتماعية في الأفراد.

اعتقد بارسونز أن هذه الوظائف الأربع ضرورية لبقاء أي نظام اجتماعي، وأن فشل النظام في أداء أي منها قد يؤدي إلى اختلال وظيفي (**Dysfunction**) أو حتى انهيار النظام. وقد طبق نموذج **AGIL** على مستويات مختلفة من التحليل، من النظام الاجتماعي الكلي إلى الأنظمة الفرعية داخل المجتمع، مما جعله أداة قوية لتحليل البنية والوظيفة في المجتمعات المعقدة. ورغم تأثيره الكبير، واجهت نظرية بارسونز انتقادات عديدة، خاصة فيما يتعلق بتركيزها على الاستقرار والتوازن وإهمالها للتغير والصراع الاجتماعي، وهو ما سيتم تناوله لاحقا. (ريتزر وستيبنسكي، 2021، ص. 135-150).

جدول رقم (3): الوظائف الأربعة الأساسية لنموذجAGIL

الوظيفة	الرمز	المعنى	المؤسسات المعبرة عنها
Adaptation	A	التكيف مع البيئة وتنظيم الموارد	النظام الاقتصادي
Goal Attainment	G	تحديد الأهداف وتحقيقها	النظام السياسي
Integration	I	تنظيم العلاقات والحد من الصراع	القانون والمؤسسات الاجتماعية
Latency	L	الحفاظ على النمط الثقافي والقيمي	الأسرة، المدرسة، الدين

المصدر: من اعداد الباحث

يظهر هذا النموذج كيف أن المجتمع لا يستمر إلا إذا تمكن من أداء هذه الوظائف مجتمعة بشكل متوازن. ويُعدّ النموذج مرجعا أساسيا لتحليل النظم المعقدة في علم الاجتماع والسياسات العامة.

5. روبرت ك. مرتون :(Robert K. Merton) التنويع النقدي للوظيفية

روبرت كينغ ميرتون (**Robert K. Merton**, 1949) أحد أبرز تلاميذ تالكوت بارسونز، ولكنه قدم مساهمات نقدية وتطويرية مهمة للبنائية الوظيفية، محاولًا معالجة بعض أوجه القصور فيها. لم يكن ميرتون مهتمًا ببناء نظرية كبرى شاملة (**Grand Theory**) مثل بارسونز، بل ركز على تطوير نظريات متوسطة المدى (**Middle-Range Theories**) تكون أكثر قابلية للاختبار التجريبي وتطبيقها على ظواهر اجتماعية محددة. من أهم مساهمات ميرتون تمييزه بين أنواع الوظائف الاجتماعية: (ريتزر وستيبنسكي، 2021، ص. 200-220)

• **الوظائف الظاهرة (Manifest Functions):** هي النتائج المتوقعة والمعترف بها والمقصودة للأفعال أو المؤسسات الاجتماعية. على سبيل المثال، الوظيفة الظاهرة للتعليم هي نقل المعرفة والمهارات.

• **الوظائف الكامنة (Latent Functions):** هي النتائج غير المتوقعة وغير المقصودة وغير المعترف بها للأفعال أو المؤسسات الاجتماعية. على سبيل المثال، الوظيفة الكامنة للتعليم قد تكون بناء شبكات اجتماعية أو تأخير دخول الشباب سوق العمل.

• **الاختلالات الوظيفية (Dysfunctions):** هي العواقب السلبية غير المقصودة التي تؤدي إلى تقليل استقرار النظام الاجتماعي أو تعطيل عمله. قد تكون هذه الاختلالات ظاهرة أو كامنة. على سبيل المثال، البطالة هي اختلال وظيفي للنظام الاقتصادي.

• **البدائل الوظيفية :(Functional Alternatives)** وهي إمكانية قيام مؤسسات أو عناصر مختلفة بنفس الوظيفة.

هذا التمييز سمح بتحليل أكثر دقة للظواهر الاجتماعية، وتجاوز النظرة التبسيطية التي قد ترى كل شيء في المجتمع على أنه يخدم وظيفة إيجابية بالضرورة.

كما أعاد ميرتون إحياء مفهوم "الأنومي" **(Anomie)** الذي قدمه دوركايم، ولكنه أعطاه تفسيرًا مختلفًا وأكثر تفصيلاً. بينما ربط دوركايم الأنومي بغياب المعايير الاجتماعية نتيجة للتغيرات الاجتماعية السريعة، ربطها ميرتون بالتوتر الذي ينشأ عندما يكون هناك تباين أو عدم توافق بين الأهداف الثقافية التي يحددها المجتمع والوسائل الهيكلية المشروعة المتاحة للأفراد لتحقيق تلك الأهداف. بعبارة أخرى، يحدث الأنومي عندما يتبنى الأفراد أهدافًا ثقافية (مثل النجاح المادي) ولكنهم يفتقرون إلى الفرص أو الوسائل المشروعة (مثل التعليم الجيد أو الوظائف) لتحقيقها.

صاغ ميرتون خمسة أنماط من الاستجابات الفردية لهذا التوتر، أو ما أسماه "أنماط التكيف الفردي" **(Modes of Individual Adaptation)**، والتي تمثل طرقًا مختلفة يتعامل بها الأفراد مع الفجوة بين الأهداف والوسائل: (الهيتي، د. رباح مجيد، بدون تاريخ، ص 4)

- **المطابقة (Conformity)**: هي الاستجابة الأكثر شيوعًا، حيث يقبل الأفراد الأهداف الثقافية والوسائل المشروعة لتحقيقها. هذا هو النمط الذي يحافظ على استقرار المجتمع.
- **الابتكار (Innovation)**: يقبل الأفراد الأهداف الثقافية (مثل الثراء)، لكنهم يرفضون الوسائل المشروعة لتحقيقها، ويلجأون إلى وسائل غير مشروعة (مثل الجريمة). هذا النمط يفسر الكثير من السلوكيات المنحرفة.
- **الطقوسية (Ritualism)**: يرفض الأفراد الأهداف الثقافية (يفقدون الأمل في تحقيق النجاح)، لكنهم يتمسكون بالوسائل المشروعة والقواعد الاجتماعية بشكل صارم، حتى لو كانت بلا معنى. يركزون على الالتزام بالقواعد بدلاً من تحقيق الأهداف.
- **الانسحاب (Retreatism)**: يرفض الأفراد كلاً من الأهداف الثقافية والوسائل المشروعة. غالبًا ما يكون هؤلاء الأفراد منبوذين اجتماعيًا، مثل المدمنين على المخدرات أو المشردين، الذين ينسحبون من المجتمع.
- **التمرد (Rebellion)**: يرفض الأفراد كلاً من الأهداف الثقافية والوسائل المشروعة، لكنهم يسعون إلى استبدالها بأهداف ووسائل جديدة، غالبًا ما تكون ثورية أو معارضة للنظام القائم. يهدفون إلى تغيير النظام الاجتماعي بدلاً من التكيف معه أو الانسحاب منه.

من خلال مفهوم الأنومي وأنماط التكيف، قدم ميرتون تفسيرًا سوسيولوجيًا قويًا للانحراف الاجتماعي، مؤكدًا أنه ليس مجرد مشكلة فردية، بل هو نتيجة للضغوط الهيكلية في المجتمع. وقد أثرت

أفكاره بشكل كبير في دراسة الجريمة والانحراف، وساهمت في تطوير البنائية الوظيفية لتصبح أكثر قدرة على تحليل المشكلات الاجتماعية.

6-آميتاي إتزيوني ونقل البنائية الوظيفية إلى الواقع التنظيمي:

يعد آميتاي إتزيوني من أبرز المنظرين الذين أسهموا في تطوير البنائية-الوظيفية عبر الانتقال بها من مستواها التجريدي الكلي عند بارسونز إلى مستوى أكثر واقعية يركز على دراسة التنظيمات المعقدة .وقد اعتبر أن المجتمع لا يمكن فهمه إلا من خلال تحليل منظماته الأساسية التي تشكل البنية التحتية للحياة الاجتماعية.(**Etzioni**, 1961)

قدّم إتزيوني تصنيفًا ثلاثيًا لأنماط السلطة التنظيمية :(محمدي، 2022، ص 1220)

- **السلطة القسرية:** تقوم على الإكراه والعقاب، كما في السجون والمعسكرات.
- **السلطة النفعية:** تعتمد على الحوافز المادية والمكافآت، كما في المؤسسات الاقتصادية.
- **السلطة المعيارية:** تستند إلى الالتزام القيمي والولاء، كما في الجامعات والمؤسسات الدينية.

قدّم إتزيوني مفهوم الانخراط باعتباره متغيرًا رئيسيًا لفهم فعالية التنظيم، حيث ميّز بين:

- **الانخراط العالي** :ويعكس قبول الأعضاء والتزامهم بأهداف التنظيم.
- **الانخراط المنخفض** :ويشير إلى مقاومة الأعضاء أو انسحابهم من تحقيق أهداف التنظيم.

واعتبر أن التنظيم الفعّال هو الذي يحقق التوافق بين نوع السلطة السائدة ومستوى الانخراط لدى الأعضاء (محمدي، 2022، ص 1220).

من خلال هذه الطروحات، أعطى إتزيوني نقلة نوعية داخل الاتجاه البنائي الوظيفي، إذ أسس لوظيفية **تنظيمية تطبيقية** تركز على:

- الفعالية بدلًا من الاستقرار.
- تحليل السلطة والعلاقات التنظيمية بدلًا من الانغماس في النظرية الكبرى.

وبذلك مثّل أحد أبرز التيارات التجديدية التي منحت الوظيفية بعدًا أكثر واقعية وارتباطًا بالتحليل التنظيمي.

7-الانتقادات الداخلية للبنائية الوظيفية: ميرتون وإتزيوني في مواجهة بارسونز

رغم أن تالكوت بارسونز قدم أحد أكثر النماذج شمولية في تفسير المجتمع عبر مخطط **AGIL**، إلا أن نظريته واجهت انتقادات حادة من داخل الاتجاه البنائي-الوظيفي نفسه، أبرزها من روبرت ميرتون وآميتاي إتزيوني. فقد رفض ميرتون ثلاث مسلمات أساسية عند بارسونز :**الوحدة الوظيفية للمجتمع** التي

تفترض أن كل عناصر النسق تخدم الصالح العام، و**الوظيفية الشاملة** التي ترى أن كل الظواهر تؤدي وظائف إيجابية، و**اللااستبدالية** التي تعتبر أن لكل عنصر دورًا لا يمكن تعويضه؛ وأكّد بدل ذلك أن بعض الظواهر قد تكون سلبية أو عديمة الوظيفة، وأن بدائل مؤسسية مختلفة يمكنها أداء الأدوار نفسها. كما طوّر مفهوم **الاختلالات الوظيفية** وميّز بين **الوظائف الظاهرة والكامنة**، وأعاد صياغة مفهوم **الأنومي** ليبرز التوترات البنيوية التي تؤدي إلى الانحراف، مما كشف محدودية النزعة التوافقية عند بارسونز. أما إتزيوني فقد وجّه انتقاده إلى الطابع **التجريدي** و**المحافظ** لنموذجAGIL ، معتبراً أنه بعيد عن الواقع العملي للتنظيمات، إذ يهمل دراسة **الصراع والتوترات الداخلية** التي تميز الحياة التنظيمية، ويركز فقط على استقرار المجتمع الكلي. وبدل ذلك، طرح إتزيوني تصنيفًا لأنماط السلطة (قسرية، نفعية، معيارية) وربطها بمستويات الانخراط، ليؤكد أن فعالية التنظيم تقوم على التفاعل الدينامي بين السلطة والأعضاء لا على فرضية الانسجام الكلي للمجتمع. وبذلك مثّلت انتقادات ميرتون وإتزيوني خطوة أساسية في تجاوز التجريد البارسوني، وإعادة صياغة الوظيفية بما يجعلها أكثر واقعية وارتباطًا بالتجربة الاجتماعية والتنظيمية.

جدول رقم (4): مقارنة بين انتقادات ميرتون وإتزيوني لبارسونز

الباحث	المفاهيم/الأدوات البديلة	التركيز التحليلي	محور النقد
روبرت ميرتون	**الوظائف الظاهرة والكامنة، الاختلالات الوظيفية، البدائل الوظيفية، الأنومي (نظرية الضغط)**	**إصلاح داخلي للوظيفية عبر تطوير أدوات تحليلية واقعية وتفسير الانحراف**	المسلمات التجريدية عند بارسونز (الوحدة الوظيفية، الوظيفية الشاملة، اللااستبدالية)
آميتاي إتزيوني	**تصنيف أنماط السلطة (قسرية، نفعية، معيارية)، مفهوم الانخراط (عالٍ/منخفض)**	**نقلة نحو الوظيفية التنظيمية التطبيقية وتحليل السلطة والفعالية داخل التنظيمات**	الطابع التجريدي والمحافظ لنموذجAGIL

المصدر: من اعداد الباحث

خلاصة:

يعتبر هذا الفصل بمثابة الأساس النظري للدراسة، حيث تناول المفاهيم المركزية المرتبطة بموضوع البحث، وعلى رأسها مفهومي وسائط التعليم الإلكتروني والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، مع تحديد الأبعاد والمؤشرات المرتبطة بكل منهما. كما عرض مبررات اختيار الموضوع وأهميته العلمية والعملية وصاغ مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وفرضياتها، إلى جانب توضيح الجهاز المفاهيمي والنظرية المعتمدة في التحليل وهي المقاربة البنائية–الوظيفية لنموذجAGIL .

اختُتم الفصل بمراجعة نقدية لأهم الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الوسائط الالكترونية والأداء الجامعي، مما أسس أرضية مفهومية متكاملة لفهم وتحليل الظاهرة المدروسة في فصول لاحقة.

الفصل الثاني: سوسيولوجية منصات التعليم الالكتروني

- تمهيد

المبحث الاول: ماهية المنصات التعليمية الإلكترونية.

المبحث الثاني: منصة التعليم الإلكتروني موودل "Moodle".

المبحث الثالث: المنصة الجزائرية للمجلات العلمية "ASJP".

المبحث الرابع: المنصة الوطنية لتسيير خدمات التعليم العالي "PROGRES"

المبحث الخامس: سوسيولوجية منصات التعليم الالكتروني

- خلاصة

تمهيد:

أدى التحول الرقمي المتسارع إلى إعادة تشكيل الفضاءات التربوية، مما ساهم في بروز أنماط جديدة من التعلم، وعلى رأسها التعليم الالكتروني الذي يُعد امتدادًا لتطورات التعليم عن بعد. وقد وفّرت هذه المنصات للمتعلم إمكانات ذاتية في الوصول إلى المعرفة، وفقًا لسرعته وإمكاناته، خارج الأطر التقليدية للتعليم.

تمثل المنصات التعليمية الإلكترونية أحد أبرز أدوات هذا النمط، حيث تُعيد تنظيم العلاقة بين الفاعلين التربويين، وتُقلّص من مركزية المعلم، وتُعزّز التفاعل الأفقي بين المتعلمين. فهي لا تقتصر على نقل المعرفة، بل تُعيد إنتاجها ضمن سياقات جديدة، ما يجعلها موضوعًا سوسيولوجيًا بامتياز، يتطلب فهمًا لدورها في تحويل وظائف المدرسة والجامعة، وإعادة توزيع السلطة المعرفية.

المبحث الأول: ماهية المنصات التعليمية الإلكترونية:

المطلب الأول: مفهوم المنصات التعليمية الإلكترونية:

1- الإطار المفاهيمي والسياق السوسيولوجي لمنصات التعليم الإلكتروني:

يعد مصطلح "منصات التعليم الإلكتروني" ظاهرة حديثة نسبياً في الخطاب الأكاديمي والمجتمعي العربي، على الرغم من أن جذوره وممارساته متأصلة في السياقات الأوروبية والأمريكية منذ عقود (بوصابة، 2019). من أبرز تجليات هذا المفهوم هو "التعليم اللاصفي"، الذي يتحرر من قيود الزمان والمكان التقليدية، مقدماً نموذجاً للتعليم المفتوح الذي يتيح للمتعلم والمعلم مرونة غير مسبوقة (حمراني، 2022). إن الدافع وراء هذا التحول يكمن في سعي رواد التربية المستمر نحو ابتكار أفضل السبل والوسائل لتطوير المؤسسات التعليمية، بهدف خلق بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام المتعلمين وتحفزهم على تبادل الآراء والخبرات (يوسفي، 2016).

لقد تباينت التسميات التي أطلقها الباحثون والمهتمون بالتعليم الإلكتروني على هذه المنصات، فمنهم من أشار إليها بـ "منصات التعليم الإلكتروني"، وآخرون بـ "منصات التعلم الاجتماعية"، كما أطلق عليها آخرون "منصات التعليم الإلكتروني التفاعلية". على الرغم من هذا التنوع في التسميات، فإن الجوهر الوظيفي لهذه المنصات يظل واحداً، ويمكن استجلاء هذا الجوهر من خلال استعراض بعض التعريفات.

عرفها **حمراني (2022)** بأنها: "بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي مثل فيسبوك وتويتر، وتمكّن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والتواصل مع المتعلمين من خلال أدوات متعددة، كما تساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والمتعلمين ومشاركة المحتوى التعليمي، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية."

وعرفها **بوصابة (2019)** بأنها: "مواقع قائمة على التواصل والمشاركة بين المعلمين والطالبات، من حيث تبادل المعلومات والأنشطة التعليمية والواجبات باستخدام الأدوات الحديثة للويب."

ويعرفها **يوسفي (2016)** بأنها: "مجموعة من الخدمات التفاعلية المتكاملة عبر الإنترنت، والتي توفر المعلومات والأدوات والموارد التعليمية للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من المشاركين في التعليم، وتدعم وتعزز تقديم التعليم وإدارته."

أما عن نشأتها، فقد أشار **بوصابة (2019)** إلى أن ظهور منصات التعليم الإلكتروني التي تقدم مقررات إلكترونية بدأ في عام 1997م، وكانت منصة "موك MOOC – Massive Open Online) " (Coursesهي الرائدة في هذا المجال. وقد تبلورت فكرة هذه المنصات في الأوساط الأكاديمية خلال صيف عام 2011م في جامعة ستانفورد بكاليفورنيا، حيث قدم المحاضرون مقررًا حول الذكاء الاصطناعي عبر منصة تعليم إلكتروني، استقطب أكثر من 160,000 طالب، أكمل منهم 23,000 طالب المقرر بنجاح. هذا النجاح دفع العديد من الجامعات إلى تبني ونشر فكرة التعليم عبر منصات التعليم الإلكتروني.

ويرى **يوسفي (2016)** أن تاريخ منصات التعليم الإلكتروني يمتد ليشمل التعليم العالي والتعليم الإلزامي وغير الإلزامي على نطاق واسع. هذه المنصات تتكون من تجميع وتكامل لعدة تطبيقات تسهل على المعلمين والمتعلمين الوصول إلى المعلومات ونقلها ونشرها، وتعزيز التواصل والتفاعل فيما بينهم باستخدام أشكال متعددة كالوسائط المتعددة والنصوص.

2- التعليم بين التقليد والحداثة:

تتسم كل حقبة تاريخية بخصائصها الاجتماعية والثقافية المميزة، وما يتناسب مع البنية المجتمعية في فترة معينة قد لا يلائمها في مرحلة لاحقة. ينطبق هذا المبدأ بشكل مباشر على النظام التعليمي، حيث أدى إدماج التكنولوجيا الرقمية إلى إحداث تحول عميق في فلسفة التربية والتعليم. هذا التحول شمل جميع الفاعلين في العملية التعليمية، من معلمين ومتعلمين، بالإضافة إلى المناهج الدراسية، وطرائق التدريس، واستراتيجياته، والأهداف التعليمية، وصولاً إلى وسائل وأساليب التقييم. يهدف هذا التطور إلى تمكين المجتمع من التكيف مع متطلبات العصر الرقمي، ومن هنا تبرز أهمية إجراء مقارنة سوسيولوجية بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، مع التركيز على تأثير التقنيات الرقمية على السلوك الاجتماعي للطلاب والمعلمين (ربحي، سرير، وبن تلوفة، 2019).

3- تحولات الأدوار الاجتماعية في الفضاء التعليمي الرقمي:

في سياق التعليم الإلكتروني، تشهد الأدوار الاجتماعية التقليدية لكل من المعلم والمتعلم تحولات جوهرية، تفرضها طبيعة البيئة الرقمية وخصائصها التفاعلية. إن فهم هذه التحولات يعد أمراً حاسماً للاستفادة القصوى من إمكانيات التعليم الإلكتروني، حيث تؤثر التكنولوجيا الرقمية بشكل كبير على ديناميكيات التعليم والتعلم (ربحي، سرير، وبن تلوفة، 2019).

أولاً: إعادة تعريف دور المعلم: من ناقل للمعرفة إلى مهندس اجتماعي للتعلم: يشير **بوالفلفل وشيهب (2013)**إلى أن أدوار المعلم في البيئة الرقمية تتجاوز حدود التعليم التقليدي لتشمل أبعاداً جديدة، من أهمها:

1. **هندسة التصميم التعليمي** :لم يعد دور المعلم مقتصراً على نقل المعرفة، بل أصبح يتضمن تخطيط وبناء وتطوير البيئة التعليمية بأكملها. يقوم المعلم بتصميم الأنشطة التعليمية، والمناهج، والبرامج، وأدوات التقييم، مستخدماً المستحدثات التكنولوجية والتربوية لعرض المادة التعليمية بطريقة محفزة وجذابة، مما ينعكس إيجاباً على دافعية المتعلمين ومستوى تحصيلهم الأكاديمي.
2. **الكفاءة التكنولوجية** :يتطلب دور المعلم الجديد إتقان استخدام الأدوات والأجهزة التكنولوجية بفاعلية، وتوظيفها لخدمة الأهداف التعليمية، مثل استخدام المواد المطبوعة، والتكنولوجيا الصوتية، والفيديو، والبريد الإلكتروني، وغرف الدردشة الافتراضية.
3. **تيسير التفاعل الاجتماعي** :من الأدوار المحورية للمعلم في الفضاء الرقمي هو تشجيع وتيسير التفاعل بين المتعلمين. هذا التفاعل يتخذ أشكالاً متعددة: تفاعل المتعلم مع المحتوى، تفاعل المتعلم مع المشرف (المعلم)، تفاعل المتعلم مع أقرانه، وتفاعل المتعلم مع ذاته (التفكير التأملي).
4. **الإرشاد والتوجيه المعرفي** :يقع على عاتق المعلم إرشاد المتعلمين وتوجيههم نحو مصادر المعلومات الموثوقة، وتنمية قدرتهم على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتاحة عبر الإنترنت. كما يلعب دوراً أساسياً في تحفيز التعاون والعمل الجماعي بين المتعلمين لحل المشكلات وتطوير المعرفة بشكل مشترك.
5. **تنمية الاستقلالية والتعلم الذاتي** :يهدف المعلم إلى تمكين المتعلمين من البحث عن المعلومات بأنفسهم، وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي، وسد احتياجاتهم المعرفية بشكل مستقل.

ويضيف **حسين (2022)** أن أدوار المعلم تتمحور حول كونه:

- باحثاً: يسعى باستمرار لاكتشاف كل ما هو جديد في مجال تخصصه وفي مجال تكنولوجيا التعليم.
- تكنولوجياً: يمتلك المهارات اللازمة لاستخدام الشبكات ووسائل الاتصال الحديثة.
- مقدماً للمحتوى: يصمم المحتوى التعليمي ويقدمه بطريقة تسهل الوصول إليه واسترجاعه.
- منسقاً: يدير وينسق التفاعلات المتعددة والمعقدة في البيئة التعليمية الرقمية.
- ميسراً: يشجع المتعلمين ويحفزهم على استخدام الأدوات المتاحة والاستفادة من إمكانياتها.

لم يعد المعلم هو السلطة المعرفية الوحيدة، بل تحول إلى ميسر ومرشد ومنظم للتفاعلات الاجتماعية داخل الفضاء التعليمي الرقمي. لقد أصبح دوره يقتضي التطوير المستمر لمهاراته وقدراته لمواكبة متطلبات العصر الرقمي، وسد الفجوة بين الانفجار المعرفي والمناهج التقليدية، وتلبية الاحتياجات المتغيرة للمتعلمين والمجتمع. هذا التحول في دور المعلم يعكس التغيرات الأوسع في المجتمع نحو مجتمع المعرفة، حيث يصبح الوصول إلى المعلومات أكثر سهولة، ويتحول التركيز من نقل المعرفة إلى بناء المعرفة وتيسيرها.

ثانيًا: تمكين المتعلم: من متلقي سلبي إلى فاعل إيجابي في بناء المعرفة

في المقابل، شهد دور المتعلم تحولاً جذرياً في بيئة التعليم الإلكتروني، كما أوضحت **حسين(2022)** :

محورية المتعلم: أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية، والهدف هو إكسابه المهارات والقدرات التي تمكنه من النجاح في حياته. هذا يتطلب منه تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، وهو ما لا يمكن تحقيقه بالوسائل التقليدية التي تعتمد على التلقين.

التفاعل مع مصادر المعرفة: يتفاعل المتعلم بشكل نشط مع مصادر التعليم المتنوعة والمحتوى الإلكتروني المتاح.

اكتشاف المعرفة: تحول المتعلم من متلقي سلبي للمعلومات إلى مكتشف نشط لها، يصل بنفسه إلى ما يريد معرفته من خلال البحث والاستكشاف، مما يدفعه ليس فقط لاستيعاب المادة التعليمية، بل لتوسيع معرفته من خلال الاطلاع على مصادر إضافية.

المشاركة الفعالة: تحول دور المتعلم من الحفظ والتخزين إلى المشاركة الفعالة في النقاش والحوار، وعرض أفكاره بحرية، ونقد الأفكار الأخرى، وتقديم رؤى جديدة.

إدارة الذات: يتعلم المتعلم كيفية تنظيم وقته وإدارة مهامه وأنشطته التعليمية بشكل فعال لتسليمها في الأوقات المحددة.

بناء المعرفة بشكل تعاوني: يشارك المتعلم في بناء المعرفة بشكل تعاوني مع أقرانه من خلال التفاعل والمشاركة في الأنشطة والمشاريع الجماعية.

التمكن من المهارات الرقمية: يكتسب المتعلم المهارات اللازمة للتعامل مع تقنيات التعليم الإلكتروني المختلفة، مثل تحرير ونشر المعلومات، واستخدام أدوات التواصل الصوتي والمرئي.

المساهمة في إنتاج المعرفة: يساهم المتعلم في تطوير وإنتاج المعرفة من خلال تفاعله مع المصادر المتنوعة، ونقل خبراته ومعارفه إلى الآخرين.

يمكن القول إن التعليم الإلكتروني يساهم في نقل المتعلم من موقع التلقي السلبي والخضوع لسلطة المعلم المعرفية، إلى موقع الفاعل الإيجابي الذي يشارك في بناء المعرفة وتداولها. إنه يحول المتعلم من كائن خامل إلى مشارك نشط ومتفاعل، يبني معرفته بأسلوبه الخاص، ويلبي احتياجاته المعرفية في عصر يتسم بالتدفق الهائل للمعلومات والتغير المستمر. هذا التمكين للمتعلم يعزز من مفهوم الوكالة الاجتماعية (**Social Agency**) ويساهم في تطوير رأس المال البشري والاجتماعي (ربحي، سرير، وبن تلوفة، 2019).

المطلب الثاني: التعليم الإلكتروني خصائصه ونماذج توظيفه:

أولا: خصائصه:

يتمتع التعليم الإلكتروني بمجموعة من الخصائص والمزايا التي تميزه عن النماذج التعليمية التقليدية، والتي أسهمت في تبنيه كآلية فعالة لتعزيز رأس المال البشري والاجتماعي. وقد أورد **بوالفلفل وشيهب (2013)** العديد من هذه الإيجابيات:

1. إتاحة الوصول المعرفي: يوفر التعليم الإلكتروني سهولة وإمكانية الوصول إلى المعلومات من أي مكان وفي أي وقت، مما يقلل من الفجوة المعرفية ويعزز مبدأ تكافؤ الفرص في الحصول على المعرفة، وهو ما ينعكس إيجاباً على الحراك الاجتماعي.

2. التغذية الراجعة الفورية: تساهم آليات التغذية الراجعة الفورية، خاصة عند استخدام الإنترنت لأداء الواجبات والاختبارات، في تعزيز عملية التعلم وتصحيح المسار التعليمي بشكل مستمر، مما يدعم بناء الكفاءات الفردية.

3. المرونة والتكيف الاجتماعي: يسمح التعليم الإلكتروني للمتعلم بالدراسة وفقاً لقدراته وظروفه وسرعته الخاصة، مما يعزز من قدرته على التكيف مع متطلبات الحياة المختلفة (العمل، الأسرة) دون التضحية بفرص التعلم.

4.تحفيز المشاركة والتفاعل: يقدم التعليم الإلكتروني تسهيلات وأساليب تعليمية متنوعة تمنع الملل وتزيد من دافعية المتعلمين للمشاركة والتفاعل، مما يعزز من رأس مالهم الاجتماعي من خلال بناء شبكات علاقات معرفية.

5.سهولة المتابعة والإدارة: يتيح التعليم الإلكتروني للمعلم متابعة أعداد كبيرة من المتعلمين بكفاءة، مما يسهل إدارة العملية التعليمية على نطاق واسع.

6.الوصول الجماعي للموارد: يسهل وصول عدد كبير من المستخدمين والمتعلمين إلى نفس المصدر المعرفي في نفس الوقت، مما يعزز من التشارك المعرفي.

7.التعلم المخصص: يتيح التعليم الإلكتروني للمتعلم تجاوز المواد والأنشطة التي يتقنها بالفعل، مما يوفر الوقت والجهد ويركز على الاحتياجات الفردية.

8.الجدوى الاقتصادية والاجتماعية: يساهم التعليم الإلكتروني في تخفيض تكاليف السفر والتنقل والمعيشة، وتكاليف إنتاج المواد التعليمية، مما يجعله خياراً اقتصادياً ومتاحاً لشريحة أوسع من المجتمع.

9.تعزيز التواصل الاجتماعي: يتيح التعليم الإلكتروني إمكانية التواصل والتفاعل المباشر بين المعلمين والمتعلمين عبر دروس افتراضية، مما يعزز من الروابط الاجتماعية والمعرفية.

10. دعم التعلم التعاوني: يوفر التعليم الإلكتروني وسائل متعددة لدعم التعلم التعاوني، مما يعزز من مهارات العمل الجماعي وبناء المعرفة المشتركة.

كما يضيف **حسين(2022)** مميزات أخرى تعزز من أبعاد التعليم الإلكتروني:

1. مرونة المحتوى وتحديثه: يتميز المحتوى التعليمي بمرونة عالية وسهولة في التعديل والتحديث، مما يضمن مواكبته للتطورات المعرفية السريعة.

2. تحول دور المعلم: يتغير دور المعلم من ملقن وحيد للمعرفة إلى موجه وميسر، مما يعزز من استقلالية المتعلم ويشجعه على البحث.

3.سرعة تطوير المناهج: يتيح التعليم الإلكتروني سرعة في تطوير المناهج وتغيير البرامج دون تكاليف باهظة، مما يجعله أكثر استجابة للاحتياجات المجتمعية المتغيرة.

4. تحسين جودة التعليم: يساهم في تحسين مستوى التعليم وإثرائه وتنمية القدرات الفكرية للمتعلمين.

5.مراعاة الفروق الفردية: يمكن المتعلمين من إتمام عمليات التعلم في بيئات مناسبة تراعي فروقاتهم الفردية، مما يعزز من العدالة التعليمية.

إن هذه المزايا مجتمعة تسهم في تعزيز رأس المال البشري من خلال تطوير المهارات الفردية، ورأس المال الاجتماعي من خلال بناء شبكات التفاعل والتعاون، مما يدعم التنمية المجتمعية الشاملة. ويؤكد هذا على الدور المحوري للتعليم الإلكتروني في تشكيل مجتمعات المعرفة الحديثة.

ثانيا: نماذج توظيفه:

تتعدد النماذج والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، والتي تعكس مستويات مختلفة من الاندماج التكنولوجي والتفاعل الاجتماعي. وقد أشار **كروم وعلاوي**

(2020)إلى أن هذه النماذج تتراوح بين التكامل الجزئي والاندماج الكلي، مما يوفر مرونة للمؤسسات التعليمية لاختيار ما يتناسب مع سياقاتها الاجتماعية والبنيوية:

1. **نموذج التعليم المدمج (Blended Learning)**: يجمع هذا النموذج بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني. يتم تقديم جزء من المحتوى التعليمي والأنشطة عبر الإنترنت، بينما يتم تقديم الجزء الآخر في الفصول الدراسية التقليدية. يتيح هذا النموذج الاستفادة من مزايا كلا النمطين، حيث يوفر التفاعل الاجتماعي المباشر في الفصول التقليدية، ومرونة الوصول إلى المحتوى والتفاعل الرقمي عبر الإنترنت. يمكن لهذا النموذج أن يقلل من الصدمة الثقافية للانتقال الكامل إلى التعليم الرقمي، ويسهل التكيف الاجتماعي مع التقنيات الجديدة.
2. **نموذج التعليم الإلكتروني الكامل (Fully Online Learning)**: يعتمد هذا النموذج بشكل كلي على الإنترنت في تقديم المحتوى التعليمي، وإدارة الأنشطة، والتفاعل بين المعلمين والمتعلمين. لا يتطلب هذا النموذج حضوراً مادياً في الفصول الدراسية، مما يجعله مثالياً للمتعلمين الذين يعانون من قيود جغرافية أو زمنية. يمثل هذا النموذج تحولاً بنيوياً كاملاً في العملية التعليمية، ويفرض تحديات وفرصاً جديدة للتفاعل الاجتماعي وبناء المجتمعات الافتراضية للتعلم.
3. **نموذج التعليم المفتوح واسع النطاق (MOOCs – Massive Open Online Courses)**: يتميز هذا النموذج بتقديم مقررات تعليمية مجانية أو منخفضة التكلفة لعدد كبير جداً من المتعلمين حول العالم. يعتمد على منصات تعليم إلكتروني متطورة، ويهدف إلى إتاحة المعرفة لأوسع شريحة ممكنة من المجتمع. تساهم هذه المنصات في دمقرطة التعليم وتقليل الفجوات المعرفية، ولكنها قد تواجه تحديات في الحفاظ على مستويات عالية من التفاعل الاجتماعي والمشاركة الفعالة نظراً لحجم الجمهور.

إن اختيار النموذج المناسب يعتمد على عدة عوامل، منها الأهداف التعليمية، خصائص المتعلمين، الموارد المتاحة، والبنية التحتية التكنولوجية للمؤسسة التعليمية. ولكن الأهم من ذلك هو فهم الأبعاد الاجتماعية لكل نموذج وكيف يؤثر على التفاعل بين الأفراد داخل المجتمع التعليمي.

المطلب الثالث: تصنيف منصات التعليم الإلكتروني:

تتنوع منصات التعليم الإلكتروني في بنيتها ووظائفها، مما يعكس تباين الاحتياجات التعليمية والاجتماعية للمتعلمين والمؤسسات. يمكن تصنيف هذه المنصات بناءً على عدة معايير، يمكن التركيز على طبيعة التفاعل الاجتماعي ومستوى المركزية في إدارة المحتوى والتفاعل.

1. منصات إدارة التعلم (Learning Management Systems - LMS): تُعد هذه المنصات بيئات تعليمية متكاملة مصممة لإدارة وتقديم المحتوى التعليمي، وتتبع تقدم المتعلمين، وإدارة التفاعلات الصفية. أمثلة على ذلك: Moodle، Blackboard، Canvas. تتميز هذه المنصات بكونها بيئات منظمة ومركزية، حيث يتحكم المعلم أو المؤسسة التعليمية بشكل كبير في المحتوى والتفاعلات. يمكن اعتبارها بنى تنظيمية تهدف إلى الحفاظ على النظام والتحكم في عملية نقل المعرفة، مع توفير مساحات للتفاعل المنظم(ربحي، سرير، وبن تلوفة، 2019).

2.منصات التعلم الاجتماعي (Social Learning Platforms): تركز هذه المنصات على تعزيز التفاعل الاجتماعي والتعاون بين المتعلمين، مستوحاة من آليات شبكات التواصل الاجتماعي. تتيح للمتعلمين إنشاء ملفات شخصية، ومشاركة المحتوى، والمشاركة في المنتديات والمجموعات النقاشية. أمثلة على ذلك: Edmodo، Schoology. تبرز هذه المنصات أهمية رأس المال الاجتماعي في عملية التعلم، حيث يتم بناء المعرفة بشكل جماعي وتشاركي، مما يعزز من الانتماء للمجتمع التعليمي(حسين، 2022).

3.منصات المحتوى التعليمي المفتوح (Open Educational Resources – OER Platforms): توفر هذه المنصات وصولاً مجانياً ومفتوحاً لمواد تعليمية متنوعة، مثل الكتب الدراسية، والمحاضرات، ومقاطع الفيديو. تهدف إلى دمقرطة المعرفة وإتاحتها للجميع، بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية. تساهم هذه المنصات في تقليل الحواجز أمام الوصول إلى التعليم، وتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص، ولكنها قد تفتقر إلى آليات التفاعل الاجتماعي المنظم والدعم التعليمي المباشر (بوالفلفل وشيهب، 2013).

4. منصات الدورات التدريبية المفتوحة واسعة النطاق (MOOCs): كما ذكر سابقاً، تقدم هذه المنصات دورات تعليمية مجانية أو منخفضة التكلفة لعدد هائل من المتعلمين. تتميز بمرونتها وقدرتها على الوصول إلى جمهور عالمي. تمثل هذه المنصات نموذجاً للتعليم الجماهيري الذي يمكن أن يؤثر على البنى التعليمية التقليدية، ويخلق مجتمعات تعلم عابرة للحدود، ولكنها تواجه تحديات في الحفاظ على معدلات إكمال الدورات والتفاعل العميق (سعيداني ومنادلي، 2024).

5. منصات التعلم القائمة على الألعاب (Gamified Learning Platforms): تدمج هذه المنصات عناصر اللعب والتحدي في العملية التعليمية، بهدف زيادة دافعية المتعلمين ومشاركتهم. تستخدم نقاطاً، وشارات، ولوحات صدارة لتحفيز المتعلمين. يمكن تحليل هذه المنصات من حيث تأثيرها على السلوك

التحفيزي للمتعلمين، وكيف يمكن أن تعيد تشكيل العلاقة بين اللعب والتعلم في المجتمع الرقمي (برهومي وبرهومي، 2023).

إن هذا التنوع في أنواع منصات التعليم الإلكتروني يعكس التطور المستمر في فهمنا لكيفية بناء المعرفة، وتيسير التفاعل الاجتماعي، وتلبية الاحتياجات المتغيرة للمتعلمين في عصر الرقمنة. كل نوع من هذه المنصات يحمل في طياته إمكانات وتحديات سوسيولوجية تستدعي المزيد من البحث والتحليل.

المطلب الرابع: تحديات التعليم الإلكتروني:

على الرغم من المزايا العديدة التي يقدمها التعليم الإلكتروني، إلا أنه يواجه مجموعة من التحديات والعوائق التي قد تحد من فعاليته وتعميمه، والتي يمكن تحليلها لفهم أبعادها البنيوية والاجتماعية. وقد أشار **سعيداني ومنادلي(2024)** إلى بعض هذه التحديات:

1.غياب التفاعل الاجتماعي المباشر: يفتقر التعليم الإلكتروني في كثير من الأحيان إلى التفاعل الاجتماعي المباشر بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، مما قد يؤثر على بناء العلاقات الاجتماعية وتنمية المهارات الاجتماعية التي يكتسبها الأفراد في البيئات التعليمية التقليدية. هذا النقص في التفاعل المباشر يمكن أن يؤثر على التنشئة الاجتماعية للطلاب.

2.الحاجة إلى بنية تحتية تكنولوجية: يتطلب التعليم الإلكتروني بنية تحتية تكنولوجية متطورة، بما في ذلك أجهزة الكمبيوتر، واتصال إنترنت عالي السرعة، وبرمجيات متخصصة. قد لا تتوفر هذه البنية التحتية في جميع المناطق أو لجميع الفئات الاجتماعية، مما يؤدي إلى تفاقم الفجوة الرقمية وتعميق اللامساواة التعليمية.

3.التكلفة الأولية المرتفعة: على الرغم من أن التعليم الإلكتروني قد يقلل التكاليف على المدى الطويل، إلا أن التكلفة الأولية لتطوير المنصات، وتدريب المعلمين، وتوفير الأجهزة قد تكون مرتفعة، مما يشكل عائقاً أمام المؤسسات التعليمية ذات الموارد المحدودة.

4. الحاجة إلى مهارات رقمية: يتطلب التعليم الإلكتروني من المعلمين والمتعلمين امتلاك مهارات رقمية معينة للتعامل مع التقنيات والأدوات المستخدمة. قد يفتقر البعض لهذه المهارات، مما يتطلب برامج تدريب مكثفة وقد يؤدي إلى مقاومة التغيير.

5. مشكلات التقييم والمصداقية: قد يواجه التعليم الإلكتروني تحديات في ضمان مصداقية التقييمات والامتحانات، مما يثير تساؤلات حول جودة المخرجات التعليمية والاعتراف بالشهادات.

6. العزلة الاجتماعية: قد يشعر بعض المتعلمين بالعزلة الاجتماعية نتيجة لغياب التفاعل المباشر مع أقرانهم ومعلميهم، مما قد يؤثر على دافعيتهم ورفاههم النفسي.

7. الحاجة إلى الانضباط الذاتي: يتطلب التعليم الإلكتروني مستوى عالياً من الانضباط الذاتي والتحفيز من جانب المتعلم، حيث يكون مسؤولاً عن تنظيم وقته وإدارة تعلمه بشكل مستقل. قد لا يمتلك جميع المتعلمين هذه القدرة، مما يؤدي إلى التسرب أو ضعف التحصيل.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تساهم التكنولوجيا الرقمية في توسيع الفجوات وعدم المساواة إذا لم يتم تطبيقها بشكل مدروس، حيث أن العديد من المدارس تفتقر إلى الخبرة والقدرة الرقمية، مما يؤدي إلى اتساع الفجوات وعدم المساواة. كما أن هناك تحديات تتعلق بالتحولات في الأدوار الاجتماعية للمعلمين والطلاب، حيث يتطلب التعليم الرقمي من المعلمين أدوارًا جديدة تتجاوز مجرد نقل المعرفة (برهومي وبرهومي، 2023).

إن معالجة هذه التحديات تتطلب مقاربة شاملة لا تقتصر على الجوانب التكنولوجية، بل تمتد لتشمل الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، بهدف ضمان أن يكون التعليم الإلكتروني أداة لتعزيز العدالة الاجتماعية والتعليمية، وليس لتعميق الفجوات القائمة.

المبحث الثاني: منصة التعليم الإلكتروني موودل "Moodle"

المطلب الاول: منصة موودل التعليمية – الأسس النظرية والتطبيقات العملية

تشهد البيئة التعليمية المعاصرة تحولات جذرية نتيجة التطورات التكنولوجية المتسارعة والثورة الرقمية التي اجتاحت جميع جوانب الحياة الإنسانية. وتعد منصات التعليم الإلكتروني، وعلى رأسها منصة **موودل(Moodle)** ، من أهم الأدوات التي أعادت تشكيل مفهوم التعلم والتعليم في القرن الواحد والعشرين. هذه المنصات لم تعد مجرد أدوات تقنية مساعدة، بل أصبحت بيئات تعليمية متكاملة تحمل فلسفات تربوية واجتماعية عميقة تؤثر على طبيعة العلاقات التعليمية وأنماط التفاعل بين المعلمين والطلاب.

إن دراسة منصة **موودل** تتطلب فهم متعدد الأبعاد يجمع بين الجوانب التقنية والتربوية والاجتماعية والثقافية. فهذه المنصة، التي نشأت من رحم البحث الأكاديمي المتخصص، تجسد نموذج فريد للتعلم القائم على المبادئ البنائية الاجتماعية، وتمثل تطبيقا عمليا لنظريات التعلم الحديثة في بيئة رقمية متطورة.

1- الجذور التاريخية والفكرية لمنصة موودل:

أ- النشأة الأكاديمية والبحثية:

تعود الجذور الفكرية لمنصة **موودل** إلى أواخر التسعينيات عندما بدأ الباحث الأسترالي **مارتن دوجيماس** (**Martin Dougiamas**) العمل على مشروعه البحثي الطموح في جامعة كيرتن الأسترالية. كان **دوجيماس**، الذي يحمل خلفية أكاديمية متنوعة في علوم الحاسوب والتربية، يسعى إلى تطوير نظام إدارة تعلم يستند إلى أسس نظرية راسخة في علم النفس التربوي وفلسفة التعليم.(Dougiamas, 1998) كان العنوان الأصلي لأطروحة **دوجيماس** للدكتوراه هو "**A Journey into Constructivism**" (رحلة إلى البنائية)، وهو عنوان يكشف عن التوجه الفلسفي الواضح الذي قادت إليه فكرة تطوير **موودل**. فقد كان **دوجيماس** مقتنعا بأن معظم أنظمة إدارة التعلم المتاحة في ذلك الوقت تفتقر إلى الأسس النظرية القوية وتركز على الجوانب التقنية دون مراعاة كافية لطبيعة عملية التعلم الإنساني.

ب-التأثيرات النظرية المؤسسة:

استقى **دوجيماس** إلهامه من عدة مدارس فكرية ونظريات تربوية مؤثرة شكلت الإطار المفاهيمي ل**موودل**:

- **النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي:** تعد نظرية **فيجوتسكي** حول "منطقة النمو القريب " (**Zone of Proximal Development**) من أهم الركائز النظرية **لموودل**. يرى **فيجوتسكي** أن التعلم الحقيقي يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين الأكثر خبرة، وأن المعرفة تبنى اجتماعيا من خلال الحوار والتفاعل .(Vygotsky, 1978, pp. 84-91) هذا المفهوم انعكس بوضوح في تصميم أدوات التعاون والتفاعل في **موودل**، مثل المنتديات النقاشية والمشاريع الجماعية.
- **نظرية المجال العام لهابرماس:** أثرت أفكار **يورغن هابرماس** حول "المجال العام" و"الفعل التواصلي" بشكل كبير في تصميم **موودل** كمساحة للحوار النقدي والديمقراطي. يرى هابرماس أن المجال العام هو مساحة اجتماعية يتمكن فيها الأفراد من التعبير عن آرائهم بحرية والدخول في حوارات عقلانية (Habermas,1989, pp. 27-31) .تجسد مفهوم **موودل** من خلال توفير منصة مفتوحة للنقاش والتفاعل بين جميع أطراف العملية التعليمية.
- **فلسفة التعليم التحرري:** تأثر **دوجيماس** أيضاً بأفكار **باولو فريري** حول التعليم النقدي والحوار التحرري، مما انعكس في تصميم **موودل** كمنصة تمنح الطلاب صوتا فعالا في العملية التعليمية وتشجع على التفكير النقدي والإبداعي.

ت- الفلسفة التربوية الأساسية لموودل:

تقوم فلسفة **موودل** التربوية على خمسة مبادئ أساسية تشكل الإطار المفاهيمي لجميع وظائف المنصة وأدواتها:

- **البنائية(Constructivism):** يؤكد هذا المبدأ على أن المتعلمين يبنون معرفتهم الخاصة من خلال تفاعلهم مع البيئة والخبرات الجديدة. في **موودل** على سبيل المثال، يتجلى هذا المبدأ من خلال الأنشطة التفاعلية والمشاريع العملية التي تتيح للطلاب اكتشاف المعرفة بأنفسهم بدلا من تلقيها بشكل سلبي.
- **البنائية الاجتماعية(Social Constructivism)** : يمتد هذا المبدأ ليشمل البعد الاجتماعي للتعلم، حيث يتم بناء المعرفة من خلال التفاعل مع الآخرين والمشاركة في مجتمعات التعلم. تدعم **موودل** هذا المبدأ خاصة من خلال أدوات التعاون مثل الويكي والمنتديات ومجموعات العمل.
- **الاتصالية(Connectivism)** : وهو مبدأ حديث يؤكد على أهمية الشبكات والاتصالات في التعلم الرقمي. تجسد **موودل** هذا المبدأ خاصة من خلال ربط المتعلمين ببعضهم البعض وبمصادر المعرفة المختلفة عبر الإنترنت.

2- التطور التاريخي والانتشار العالمي:

أ- المراحل الأساسية للتطوير:

- **المرحلة التأسيسية (1999-2002):** بدأت هذه المرحلة بالأبحاث الأولية **لدوجيماس** وانتهت بإصدار النسخة الأولى من **موودل** في أغسطس **2002**. كانت هذه النسخة بسيطة نسبيا لكنها احتوت على الوظائف الأساسية مثل إدارة المقررات والمنتديات والاختبارات البسيطة (Dougiamas & Taylor, 2003, pp. 171-173).
- **مرحلة النمو السريع (2003-2010):** شهدت هذه المرحلة انتشار واسع **لموودل** حول العالم، حيث تجاوز عدد المؤسسات المسجلة 10,000 مؤسسة بحلول عام **2005**، ووصل إلى 50,000 مؤسسة في أكثر من 200 دولة بحلول عام **2010**.
- **مرحلة النضج والتطوير المتقدم (2011-الآن):** تميزت هذه المرحلة بإضافة ميزات متقدمة مثل التطبيقات المحمولة، والتعلم التكيفي، ودمج تقنيات الذكاء الاصطناعي.

ب-الإحصائيات العالمية الحالية:

حسب إحصائيات موقع **موودل** الرسمي، تضم المنصة حاليا أكثر من:

- 300 مليون مستخدم حول العالم
- 40 مليون مقرر دراسي
- 245,000 موقع مسجل في أكثر من 250 دولة(Moodle.org, 2021)

في السياق الجزائري، تم إدراج Moodle رسميا ضمن برامج التعليم عن بعد منذ سنة 2005 كخيار استراتيجي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، خاصة بعد تزايد أعداد الطلبة وصعوبة الاعتماد على التعليم الحضوري فقط (قوت، 2022، ص. 270). وقد تعزز حضور المنصة بشكل ملحوظ خلال جائحة كوفيد-19 حين أصبحت الأداة الأساسية لمتابعة المحاضرات، الأنشطة، والامتحانات عن بعد.

جدول (5): تطور انتشار موودل عالميا (2002-2021)

السنة	عدد المواقع المسجلة	عدد المستخدمين (مليون)	عدد الدول	الأحداث المؤثرة
2002	100	0.01	15	الإطلاق الرسمي
2005	10,000	2	50	انتشار أولي
2010	50,000	50	200	النضج التقني
2015	150,000	150	230	التطبيقات المحمولة
2020	220,000	250	240	جائحة كوفيد-19
2021	245,000	300	250	الذكاء الاصطناعي

المصدر: إحصائيات موودل الرسمية (Moodle.org, 2021) والتقارير السنوية(Moodle Pty Ltd, 2020)

المطلب الثاني: البنية التقنية والمعمارية لمنصة موودل:

أ- الأسس التقنية للمنصة:

بنيت منصة **موودل** على معمارية تقنية متقدمة ومرنة تستخدم تقنيات الويب الحديثة. تعتمد المنصة على لغة البرمجة **PHP** مع قواعد بيانات متنوعة مثل **MySQL** و**PostgreSQL** و**Oracle**، وتعمل على خوادم ويب مختلفة مثل **Apache** و**Nginx** (Rice, 2006, pp. 25-28).

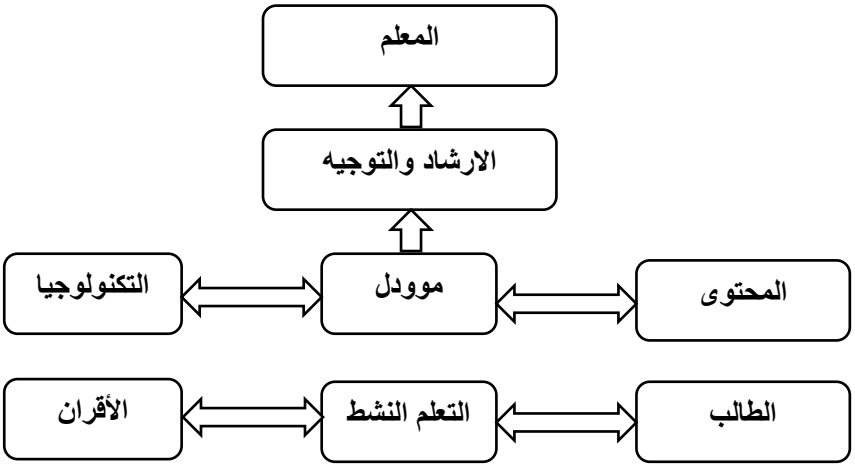
- **التصميم المعياري(Modular Architecture)** : يتميز تصميم **موودل** بالنهج المعياري الذي يسمح بإضافة وظائف وميزات جديدة دون الحاجة لتعديل البرمجة الأساسية. هذا التصميم يضمن مرونة عالية وقابلية للتوسع والتطوير المستمر.
- **قابلية التشغيل البيني(Interoperability)** : تدعم **موودل** معايير التشغيل البيني الدولية مثل **SCORM**و**QTI** و**LTI**، مما يتيح التكامل مع أنظمة وأدوات تعليمية أخرى.

ب-الأدوات والميزات التعليمية المتطورة:

جدول (6): تصنيف أدوات موودل الأساسية حسب الوظيفة التعليمية

فئة الأداة	الأدوات الأساسية	الوظيفة التعليمية	مستوى التفاعل
التواصل والتفاعل	المنتديات، الدردشة، الرسائل	بناء مجتمعات التعلم	عالي
المحتوى والموارد	الملفات، الكتب، الصفحات	نقل المعرفة	متوسط
الأنشطة التفاعلية	الويكي، قواعد البيانات، المسح	إنتاج المحتوى	عالي جدا
التقييم والتقويم	الاختبارات، الواجبات، ورش العمل	قياس التعلم	متوسط
التتبع والإحصائيات	التقارير، السجلات، التحليلات	مراقبة التقدم	منخفض
الإدارة والتنظيم	المجموعات، الفئات، الأدوار	تنظيم العملية	منخفض

المصدر: تحليل مقارن مستند إلى Cole & Foster (2007) و Rice (2006)



الشكل (6): نموذج التفاعل متعدد الأبعاد في موودل

المصدر: من اعداد الباحث بناء على نظرية التفاعل التعليمي (Anderson & Dron, 2011) ونموذج مجتمع التحقيق(Garrison, 2017)

1) أدوات التواصل والتفاعل الاجتماعي:

- **المنتديات النقاشية المتقدمة:** تتجاوز منتديات **موودل** الشكل التقليدي للمناقشات الإلكترونية لتقدم بيئة نقاش غنية ومتطورة. تدعم هذه المنتديات أنماطا متعددة من النقاش مثل النقاش العام، والأسئلة والأجوبة، والنقاش الموجه، مع إمكانيات متقدمة للتقييم والتصنيف (Cole & Foster, 2007, pp. 145-152).
- **أدوات التعاون المتزامن وغير المتزامن:** تتيح **موودل** مجموعة شاملة من أدوات التعاون التي تدعم أنماط التفاعل المختلفة. تشمل هذه الأدوات الدردشة المباشرة، والرسائل الخاصة، والإشعارات الذكية، وأدوات العمل الجماعي مثل الويكي والمجلدات المشتركة.

2) أنظمة إدارة المحتوى التعليمي

- **محرر النصوص المتطور:** تتوفر **موودل** على محرر نصي متقدم يدعم التنسيق الغني وإدراج الوسائط المتعددة والصيغ الرياضية. هذا المحرر يستخدم تقنيات **HTML5** الحديثة ويتيح للمعلمين إنشاء محتوى تفاعلي وجذاب دون الحاجة لمهارات تقنية متقدمة.
- **إدارة الملفات والموارد:** تقدم المنصة نظاما شاملا لإدارة الملفات والموارد التعليمية يدعم جميع أنواع الملفات ويتيح التنظيم الهرمي والبحث المتقدم والمشاركة المرنة.

3) أنظمة التقييم والتقويم الشاملة

- **بنك الأسئلة والاختبارات التكيفية:** يتوفر **موودل** على نظام متطور لإدارة الأسئلة والاختبارات يدعم أكثر من 15 نوعا من الأسئلة، بما في ذلك الأسئلة التفاعلية والمحاكاة والأسئلة التي تتطلب إجابات مفتوحة. النظام يدعم أيضا الاختبارات التكيفية التي تتغير صعوبتها حسب أداء الطالب (Anderson & Dron, 2011, pp. 85–89).
- **التقييم الأصيل والشامل:** تتيح المنصة تطبيق مفاهيم التقييم الأصيل من خلال أدوات مثل محافظ الأعمال الإلكترونية وورش العمل التي تسمح بالتقييم المتبادل بين الطلاب وفقاً لمعايير واضحة ومحددة مسبقاً.

المطلب الثالث: النماذج والتطبيقات التعليمية في موودل وتحدياتها:

أولا: النماذج التعليمية:

أ- نماذج التعلم المدمج:

- **النموذج المتناوب(Station Rotation Model)** : يتنقل الطلاب في هذا النموذج بين محطات تعلم مختلفة، بعضها رقمي عبر **موودل** وبعضها وجه لوجه مع المعلم. هذا النموذج يضمن تنوع الخبرات التعليمية ويراعي أنماط التعلم المختلفة للطلاب.
- **النموذج المعكوس(Flipped Classroom)** : يستخدم الطلاب **موودل** لدراسة المحتوى النظري في المنزل من خلال محاضرات مسجلة وقراءات تفاعلية، بينما يخصص الوقت في الفصل للأنشطة التطبيقية والنقاشات العميقة. هذا النموذج يحسن من كفاءة استخدام الوقت ويعزز التعلم النشط.

ب-التعلم التكيفي والذكي:

- **المسارات التعليمية المخصصة:** تدعم **موودل** مفهوم التعلم التكيفي من خلال أدوات متطورة تتيح إنشاء مسارات تعليمية مخصصة لكل طالب حسب مستواه وأسلوب تعلمه. من خلال أداة "الدرس **(Lesson)** "المتقدمة، يمكن إنشاء محتوى تفاعلي يتفرع ويتكيف حسب إجابات الطلاب ومستوى فهمهم.
- **تحليلات التعلم والذكاء الاصطناعي:** تتضمن الإصدارات الحديثة من **موودل** أدوات تحليلات تعلم متقدمة تستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتتبع تقدم الطلاب وتقديم توصيات مخصصة للتحسين. هذه الأدوات تساعد المعلمين في اتخاذ قرارات مدروسة حول التدخلات التعليمية المطلوبة.

ثانيا: التطبيقات التعليمية والمؤسسية لموودل:

أ- **نظم معلومات الطلاب المتكاملة:** تعمل **موودل** كنظام معلومات طلاب شامل يوفر إدارة متكاملة لجميع جوانب الحياة الأكاديمية. يشمل ذلك إدارة التسجيل، وتتبع الدرجات، ومراقبة الحضور، وإنتاج التقارير الأكاديمية المفصلة.

ب-إدارة الموارد البشرية الأكاديمية: توفر المنصة أدوات شاملة لإدارة أعضاء هيئة التدريس، بما في ذلك ملفاتهم الشخصية والمهنية، وجداولهم التدريسية، وتقييمات أدائهم من قبل الطلاب والإدارة.

ت- ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي: تدعم **موودل** تطبيق معايير الجودة التعليمية المحلية والدولية من خلال أدوات مراقبة الأداء المتقدمة. تتيح هذه الأدوات قياس مخرجات التعلم وتقييم فعالية البرامج الأكاديمية بطريقة منهجية وموضوعية.

ث-التقييم المؤسسي والتطوير المستمر: توفر المنصة آليات شاملة للتقييم المؤسسي من خلال استطلاعات الرأي المتقدمة وأدوات جمع التغذية الراجعة من جميع أصحاب المصلحة.

ثالثا: التحديات والعقبات في تطبيق موودل:

أ- التحديات التقنية والبنية التحتية:

جدول (7): مقارنة التحديات في تطبيق موودل حسب مستوى التطور التقني

معايير المقارنة	الدول المتقدمة	الدول النامية	الدول الأقل نموا
البنية التحتية	متقدمة(+90%)	متوسطة(50–70%)	ضعيفة (أقل من 30%)
سرعة الإنترنت	عالية(>50 Mbps)	متوسطة(10–25 Mbps)	منخفضة(<5 Mbps)
توفر الأجهزة	ممتاز(1:1)	متوسط(1:3)	ضعيف(+1:10)
المهارات الرقمية	عالية(+85%)	متوسطة(40–60%)	منخفضة (أقل من 25%)
الدعم التقني	شامل ومتواصل	محدود	نادر أو معدوم
التمويل	كافي	محدود	غير كافي
التحديات الرئيسية	الأمان والخصوصية	الفجوة الرقمية	البنية الأساسية

المصدر: من اعداد الباحث مستند إلى تقارير (2020) UNESCO والبنك الدولي(2020)

- **متطلبات الأجهزة والشبكات:** رغم مرونة **موودل** النسبية في متطلبات التشغيل، إلا أن التطبيق الفعال للمنصة على نطاق واسع يتطلب بنية تحتية تقنية قوية ومتطورة. هذا يشمل خوادم عالية الأداء، وشبكات إنترنت سريعة ومستقرة، وأنظمة نسخ احتياطي موثوقة.
- **التحديات في البيئات محدودة الموارد:** في المناطق التي تعاني من ضعف البنية التحتية التقنية، يصبح تطبيق **موودل** تحدي كبير، هذا الوضع يسهم في تفاقم الفجوة الرقمية بين المناطق المختلفة والطبقات الاجتماعية المتنوعة.

بين Doumi (2016, pp. 64) أن تحديات تطبيق **موودل** في السياق الجامعي الجزائري يكمن في ضعف البنية التحتية التكنولوجية، حيث يظل غياب شبكة الإنترنت المستقرة، ونقص التجهيزات المعلوماتية، عائقاً أساسياً أمام الاستخدام الفعّال للمنصة. هذه الإشكالية ليست تقنية بحتة، بل هي في عمقها انعكاس لاختلالات هيكلية في توزيع الموارد داخل الحقل الجامعي، وهو ما يكرّس "اللامساواة الرقمية" بين المؤسسات والطلبة.

ب-التحديات الاجتماعية والثقافية:

- **الفجوة الرقمية وعدالة الوصول:** تعتبر الفجوة الرقمية من أبرز التحديات الاجتماعية التي تواجه تطبيق **موودل**. هذه الفجوة لا تقتصر على عدم توفر الأجهزة أو الاتصال بالإنترنت، بل تشمل

أيضا الفجوة في المهارات الرقمية والثقافة التكنولوجية (Wild, Griggs, & Downing, 2002, pp. 376-378).

من جهة أخرى، أشار مصطفى (2018، ص. 75) إلى أنّ نقص التكوين لدى الأساتذة يشكل معضلة كبيرة، إذ يجد الكثير منهم صعوبة في توظيف أدوات **موودل** بشكل فعال، سواء في تصميم المقررات أو في إدارة التفاعل مع الطلبة. هذا الضعف في التكوين يكشف عن فجوة بين التطور التكنولوجي وبين الثقافة البيداغوجية السائدة، ويؤشر إلى حاجة ماسة إلى بناء "رأسمال معرفي-رقمي" لدى الفاعلين الأكاديميين.

- **التحيز الثقافي واللغوي:** رغم توفر **موودل** بأكثر من 100 لغة، إلا أن التصميم والمحتوى غالبا ما يحمل تحيزا ثقافيا للمجتمعات الغربية، مما يطرح تساؤلات حول مدى ملاءمة هذه المنصات للثقافات والتقاليد التعليمية المحلية.

تبرز كذلك إشكاليات مرتبطة بالثقافة التعليمية ذاتها، حيث لا يزال جزء من الطلبة والأساتذة متمسكا بالنموذج التقليدي للتعليم الوجاهي، ويبدي مقاومة تجاه الانتقال إلى التعليم عبر الوسائط الرقمية. هذا البعد الثقافي يعكس، من جهة، صراعا بين "الرأسمال الرمزي" للتعليم الكلاسيكي وبين "الرأسمال الرقمي" الذي تتيحه المنصات، ومن جهة أخرى، يبرز التوتر بين الأجيال داخل الجامعة: فالأساتذة الأكبر سنا أكثر مقاومة، بينما الشباب أكثر تقبلا (Doumi, 2016, pp. 66).

ت- التحديات التربوية والأكاديمية:

- **ضمان جودة التعلم الرقمي:** يثير استخدام **موودل** تساؤلات مهمة حول كيفية ضمان جودة التعلم وفعاليته في البيئة الرقمية. هناك حاجة مستمرة لتطوير معايير ومؤشرات جديدة تناسب طبيعة التعلم الرقمي وتقيس جوانبه المختلفة بطريقة دقيقة وشاملة.
- **التحديات في التقييم الأصيل:** يواجه المعلمون صعوبات في ضمان نزاهة التقييم في البيئة الرقمية، خاصة مع إمكانيات الغش المتنوعة. هذا يتطلب تطوير استراتيجيات تقييم مبتكرة تركز على المهارات العليا والتطبيق العملي.

أوضح قوت (2022، ص. 280) أن غياب سياسات واضحة وموحدة لتفعيل **موودل** داخل الجامعات الجزائرية أدى إلى تفاوت في مستويات الاستخدام، حيث ارتبطت بعض المبادرات بالجهود الفردية للأساتذة، أكثر من ارتباطها باستراتيجية مؤسساتية شاملة. يعكس هذا الوضع ضعف "العقلنة

المؤسسية" في التعامل مع التحول الرقمي، إذ تظل المبادرات مشتتة وغير منسقة، مما يحد من إمكانية تحويل **موودل** إلى رافعة حقيقية لتجويد الأداء الجامعي.

المطلب الرابع: مستقبل مودل والتعليم الرقمي:

1. **الحلول التقنية المبتكرة:**

- **دمج الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي:** يمكن تطوير **موودل** من خلال دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي المتقدمة لتقديم تجارب تعليمية أكثر تخصصا. هذا يشمل أنظمة التوصية الذكية التي تقترح محتوى ومسارات تعليمية مناسبة لكل طالب حسب أسلوب تعلمه وتفضيلاته.
- **الحوسبة السحابية والحلول المرنة:** يمكن للمؤسسات التعليمية الاستفادة من تقنيات الحوسبة السحابية لتقليل تكاليف البنية التحتية وضمان الوصول الموثوق للمنصة من أي مكان وفي أي وقت.

2. **سد الفجوة الرقمية:**

- **برامج محو الأمية الرقمية:** تطوير برامج شاملة لتعليم المهارات الرقمية الأساسية لجميع أطراف العملية التعليمية، مع التركيز الخاص على الفئات المحرومة والمناطق النائية. هذه البرامج يجب أن تشمل التدريب العملي على استخدام الأجهزة والتطبيقات والتصفح الآمن.
- **التوطين الثقافي واللغوي:** تطوير محتوى تعليمي وواجهات تراعي الثقافة المحلية والسياق الاجتماعي، مع ترجمة دقيقة وتكييف ثقافي للأدوات والمفاهيم.

3. **نماذج التقييم المبتكرة:**

- **التقييم الأصيل القائم على المشاريع:** تطوير استراتيجيات تقييم تركز على المشاريع الحقيقية والتطبيق العملي للمعرفة، مما يجعل الغش أكثر صعوبة ويقيس المهارات الفعلية للطلاب.
- **التقييم المستمر والتكويني:** تطبيق نماذج التقييم المستمر التي تتتبع تقدم الطلاب بشكل يومي وتقدم تغذية راجعة فورية، مما يحسن من جودة التعلم ويقلل من الضغط النفسي للاختبارات التقليدية.

4. تجارب عالمية ناجحة في تطبيق موودل:

أ- التجربة الأسترالية: جامعة كيرتن

باعتبارها الجامعة التي شهدت ولادة **موودل**، تعد جامعة كيرتن الأسترالية نموذج رائد في تطبيق المنصة. الجامعة استخدمت **موودل** منذ نشأتها وطورت نماذج متقدمة للتعلم المدمج والتعلم عن بُعد. التجربة أظهرت تحسنا ملحوظا في معدلات إنجاز الطلاب ومستوى رضاهم عن التعلم.

ب- التجربة الأوروبية: الجامعة البريطانية المفتوحة

تعتبر الجامعة المفتوحة البريطانية من أكبر المؤسسات التعليمية استخداما **لموودل**، حيث تخدم أكثر من 200,000 طالب سنويا. الجامعة طورت نماذج متقدمة للتعلم التكيفي واستخدمت تحليلات التعلم لتحسين الأداء الأكاديمي.

ت- التجارب في المنطقة العربية:

- **تجربة الجامعة الأمريكية في بيروت:** تصنف الجامعة الأمريكية في بيروت من الرواد في استخدام **موودل** في المنطقة العربية. الجامعة نجحت في دمج المنصة مع النظم الأكاديمية التقليدية وطورت محتوى تعليمي ثنائي اللغة (العربية والإنجليزية) يراعي الخصوصية الثقافية المحلية.
- **المبادرات الحكومية في دول الخليج:** شهدت دول الخليج العربي مبادرات حكومية واسعة لتطبيق **موودل** في مؤسسات التعليم العام والعالي. هذه المبادرات تضمنت استثمارات كبيرة في البنية التحتية وبرامج تدريب شاملة للمعلمين والإداريين. وزارة التعليم السعودية، على سبيل المثال، تبنت **موودل** كجزء من استراتيجية التحول الرقمي الشاملة في التعليم.

5. الأثر الاجتماعي والثقافي لمنصة موودل

أ- إعادة تعريف العلاقة بين المعلم والطالب:

لقد أدى تطبيق **موودل** إلى تحول جذري في طبيعة العلاقة التقليدية بين المعلم والطالب. في النموذج التقليدي، كان المعلم هو مصدر المعرفة الأساسي والسلطة المطلقة في الفصل الدراسي. من خلال فلسفة **موودل** البنائية الاجتماعية، تحول دور المعلم من "حكيم على المنصة" إلى "مرشد بجانب الطالب " (Garrison, 2017, pp. 45-48).

هذا التحول لم يكن مجرد تغيير في الأدوار، بل إعادة تشكيل كاملة لديناميكيات القوة في الفضاء التعليمي. الطلاب في بيئة **موودل** يصبحون شركاء نشطين في عملية التعلم، يساهمون في إنتاج المحتوى، ويقيمون أعمال زملائهم، ويقودون النقاشات الأكاديمية.

ب-تكوين مجتمعات التعلم الافتراضية:

تتيح **موودل** تكوين مجتمعات تعلم افتراضية حقيقية تتجاوز الحدود الجغرافية والزمنية. هذه المجتمعات تطور هوياتها الخاصة وثقافاتها المميزة وأعرافها الاجتماعية. دراسة للعلاقات الاجتماعية في هذه المجتمعات تكشف عن أنماط تفاعل معقدة تشمل التعاون والتنافس والدعم المتبادل والقيادة الجماعية.

ت-تحديات الهوية الثقافية المحلية:

يطرح انتشار **موودل** تساؤلات مهمة حول تأثير التكنولوجيا العالمية على الهويات الثقافية المحلية في التعليم. بينما تفتح المنصة آفاقا جديدة للتبادل الثقافي والحوار العالمي، فإنها قد تهدد أيضا الممارسات التعليمية التقليدية والقيم الثقافية المحلية. هذا التحدي يتطلب نهج متوازن كما أشار **Castells** في تحليله لتأثير شبكة المعلومات على الهويات المحلية.(Castells, 2010, pp. 56-61)

في البلدان العربية مثلا، يواجه تطبيق **موودل** تحدي التوازن بين الانفتاح على التقنيات العالمية والحفاظ على الهوية الثقافية العربية الإسلامية. هذا التحدي يتطلب تطوير نماذج توطين ثقافي تراعي الخصوصيات المحلية دون التضحية بالفوائد التقنية للمنصة، كما أوضح الموسى في دراسته الرائدة حول التعليم الإلكتروني في السياق العربي (الموسى، 2002, ص 112-118).

ث-تطوير الثقافة الرقمية التعليمية:

تسهم **موودل** في تطوير ثقافة رقمية جديدة في المؤسسات التعليمية تتضمن قيما مثل المشاركة المفتوحة، والتعلم مدى الحياة، والتعاون العابر للحدود. هذه الثقافة الجديدة تؤثر على تصورات الطلاب والمعلمين حول طبيعة المعرفة وكيفية إنتاجها ونقلها. يرتبط هذا التحول بما وصفه **Bauman** بـ "الحداثة السائلة" حيث تصبح الهويات والممارسات أكثر مرونة وقابلة للتغيير.(Bauman, 2000, pp. 78-84)

ج- الدور في أزمة جائحة كوفيد-19:

- **الاستجابة السريعة للطوارئ التعليمية:** لعبت منصة **موودل** دور محوري خلال جائحة **كوفيد-19** عندما اضطرت المؤسسات التعليمية حول العالم إلى التحول السريع للتعليم عن بُعد. بفضل مرونة المنصة وقابليتها للتوسع السريع، تمكنت من استيعاب ملايين المستخدمين الجدد خلال فترة قصيرة.

تقرير منظمة اليونسكو حول التعليم أثناء الجائحة أكد على الدور المحوري الذي لعبته المنصات مفتوحة المصدر مثل **موودل** في ضمان استمرارية التعليم.(UNESCO, 2020, pp. 12–15)

- **الإحصائيات العالمية خلال الجائحة:** شهدت **موودل** زيادة في عدد المستخدمين بنسبة تجاوزت 300% خلال الأشهر الأولى من الجائحة، مما يؤكد على أهميتها كحل طوارئ للتعليم المستمر. هذه الأرقام موثقة في التقارير السنوية لمؤسسة **موودل**.(Moodle Pty Ltd, 2020, pp. 8-12)
- **الدروس المستفادة والتطوير المستقبلي:** كشفت تجربة الجائحة عن نقاط قوة وضعف في **موودل** وأنظمة التعليم الإلكتروني بشكل عام. من أهم الدروس المستفادة ضرورة تطوير أدوات أفضل لمحاكاة التفاعل الوجاهي والحفاظ على الجانب الإنساني في التعليم. كما أشار التقرير الخاص للبنك الدولي حول التعلم عن بُعد، فإن التحدي الأكبر كان في الحفاظ على جودة التفاعل الاجتماعي والدعم النفسي للطلاب (البنك الدولي، 2020, ص 34–39).

ح- المساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة

- **الهدف الرابع: التعليم الجيد للجميع:** تسهم **موودل** بشكل مباشر في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الخاصة بضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع. من خلال كونها مجانية ومفتوحة المصدر، تتيح المنصة للمؤسسات التعليمية في البلدان النامية الوصول إلى تقنيات تعليمية متقدمة دون تكاليف باهظة (الأمم المتحدة، 2015)
- **تمكين الفئات المهمشة:** تلعب **موودل** دور مهم في تمكين الفئات المهمشة من الوصول إلى التعليم العالي والتدريب المهني. هذا يشمل النساء في المجتمعات المحافظة، وذوي الإعاقة، وسكان المناطق النائية، والأقليات العرقية واللغوية.

ث-الاتجاهات التقنية المستقبلية:

- **دمج تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز:** تتجه **موودل** نحو دمج تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز لإنشاء تجارب تعليمية غامرة وتفاعلية. هذه التقنيات ستتيح للطلاب استكشاف بيئات تعليمية ثلاثية الأبعاد، وإجراء تجارب علمية افتراضية، والمشاركة في محاكاة حقيقية للمواقف المهنية.
- **الذكاء الاصطناعي والتعلم التكيفي المتقدم:** تطوير خوارزميات ذكاء اصطناعي أكثر تطور ستمكن **موودل** من تقديم تجارب تعليمية مخصصة بدقة عالية لكل طالب. هذا يشمل التنبؤ بصعوبات التعلم

المحتملة، واقتراح مسارات تعليمية مثلى، وتقديم دعم أكاديمي استباقي (Clark & Mayer, 2016, pp. 320-325).

إن **موودل**، بفلسفتها التشاركية وتقنياتها المتقدمة وانتشارها العالمي، تقدم نموذج لما يمكن أن يحققه التعليم في العصر الرقمي عندما يجتمع الإبداع التقني مع الرؤية التربوية الواضحة والالتزام بالعدالة والجودة في التعليم. هذا النموذج يستحق الدراسة والتحليل والتطوير المستمر لضمان استمرار تأثيره الإيجابي على مستقبل التعليم الإنساني.

المبحث الثالث: المنصة الجزائرية للمجلات العلمية "ASJP".

المطلب الاول: النشر العلمي الرقمي:

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين والعقدين الأولين من القرن الحادي والعشرين تطورات جذرية في مجال النشر العلمي، حيث انتقل هذا المجال من النموذج التقليدي المبني على الطباعة الورقية إلى النماذج الرقمية المتقدمة التي تعتمد على التكنولوجيات الحديثة والذكاء الاصطناعي (Swan, 2012). هذا التحول لم يكن مجرد تغيير في الوسائط والأدوات، بل شكّل ثورة حقيقية في طريقة إنتاج ونشر وتداول المعرفة العلمية على المستوى العالمي.(Björk, 2013)

في هذا السياق التحولي، برزت منصة الدوريات العلمية الجزائرية **(ASJP)** كمبادرة رائدة في الوطن العربي وأفريقيا، تهدف إلى رقمنة النشر الأكاديمي الجزائري وتعزيز مبادئ النفاذ المفتوح للمعرفة **(Open Access)**. تمثل هذه المنصة نموذج متقدم للتحول الرقمي في البيئة الأكاديمية، حيث تسعى إلى معالجة التحديات التقليدية في النشر العلمي مع الاستفادة من الفرص الهائلة التي توفرها التكنولوجيا الرقمية.

أولا: الإطار النظري والمفاهيمي للنشر العلمي الرقمي

1- مفهوم النشر العلمي الرقمي وتطوره التاريخي

يُعرّف النشر العلمي الرقمي بأنه "عملية إنتاج وتوزيع وإتاحة المحتوى العلمي باستخدام التقنيات الرقمية والمنصات الإلكترونية، مما يتيح وصولاً أوسع وأسرع للمعلومات العلمية (Tenopir et al., 2015, p. 135) " . هذا التعريف يشمل مختلف أشكال النشر الرقمي من المجلات الإلكترونية والمستودعات الرقمية إلى المنصات التفاعلية والبيانات المفتوحة.

مر تطور النشر العلمي الرقمي عالمياً بخمس مراحل أساسية: بدءاً من رقمنة المحتوى الورقي في التسعينات مع منصات مثل **JSTOR** و**Project Muse** ، مروراً بظهور المجلات الإلكترونية الأصلية في

أوائل الألفية مثل **PLoS** و**BioMed Central** ، ووصولاً إلى عصر النفاذ المفتوح والمستودعات الرقمية مع منصات **arXiv** و**PubMed Central**، ثم المنصات المتكاملة للتواصل العلمي مثل **ResearchGate** و**Academia.edu** ، وأخيراً المرحلة الحالية التي تتميز بتطبيق الذكاء الاصطناعي والبيانات المفتوحة في منصات مثل **Semantic Scholar** و**OpenAI Scholar** . (Swan, 2012 ; Björk, 2013)

2- النماذج النظرية للنشر العلمي المفتوح

تتنوع النماذج النظرية للنشر العلمي المفتوح، وقد حدد الباحثون عدة نماذج أساسية. النموذج الذهبي (**Gold Open Access**) يقوم على النشر الفوري والمجاني للمقالات العلمية، حيث يتحمل المؤلفون أو مؤسساتهم تكاليف النشر مقدما. (**Article Processing Charges - APCs**) يعتبر هذا النموذج الأكثر شمولية في توفير النفاذ المفتوح.(Piwowar et al., 2018, p. 4378)

أما النموذج الأخضر (**Green Open Access**) فيسمح للباحثين بإيداع نسخ من أبحاثهم في المستودعات المؤسسية أو التخصصية، إما فوراً أو بعد فترة حظر معينة .(**Embargo Period**) يعتبر هذا النموذج أكثر مرونة وأقل تكلفة .(Archambault et al., 2014, p. 23) بينما النموذج المختلط (**Hybrid Open Access**)يجمع بين النشر التقليدي والنفاذ المفتوح، حيث تنشر المجلات بعض المقالات بنفاذ مفتوح مقابل رسوم إضافية، بينما تبقى المقالات الأخرى محدودة الوصول(Laakso & Björk, 2016, p. 925) .

جدول رقم (8): مقارنة نماذج النشر العلمي المفتوح

النموذج	آلية العمل	التمويل	المزايا	العيوب
الذهبي	نشر فوري مجاني	رسوم معالجة المقالات(APCs)	وصول فوري كامل	تكلفة عالية على المؤلفين
الأخضر	إيداع في المستودعات	تمويل مؤسسي	منخفض التكلفة	تأخير في الإتاحة
المختلط	جمع بين النماذج	رسوم اختيارية	مرونة في الاختيار	تعقيد في النظام

المصدر: من إعداد الباحث بناء على(Piwowar et al., 2018; Archambault et al., 2014; Laakso & Björk, 2016)

3- التحديات والفرص في البيئة العربية

تواجه البيئة العلمية العربية تحديات خاصة في مجال النشر العلمي الرقمي، كما تتمتع بفرص مميزة. على الصعيد التقني، تشمل التحديات ضعف البنية التحتية الرقمية ونقص الخبرات التقنية المتخصصة ومشاكل الأمن السيبراني، بينما تتمثل الفرص في التطور السريع في تقنيات الاتصال والاستثمارات الحكومية في الرقمنة ونمو قطاع التكنولوجيا المالية.(UNESCO, 2021; World Bank, 2022)

من الناحية اللغوية، تبرز تحديات هيمنة اللغة الإنجليزية وضعف المحتوى العلمي باللغة العربية ومشاكل الفهرسة والبحث، مقابل فرص تتمثل في ثراء اللغة العربية العلمي وتزايد الاهتمام بالمحتوى المحلي وتطور أدوات المعالجة اللغوية. أما على المستوى المؤسسي، فتواجه المنطقة تحديات البيروقراطية في الأنظمة الأكاديمية وضعف التمويل البحثي ومقاومة التغيير، في مقابل فرص الدعم الحكومي المتزايد للبحث العلمي والشراكات الدولية المتنامية والوعي المتزايد بأهمية النشر المفتوح.

ثانيا: السياق التاريخي والتطوري للنشر العلمي في الجزائر

1- المراحل التاريخية للنشر العلمي الجزائري

يمكن تقسيم تاريخ النشر العلمي في الجزائر إلى أربع مراحل أساسية. شهدت المرحلة الأولى (1962-1980) ولادة النشر العلمي الجزائري بالمعنى الحديث، مع تأسيس الجامعات الوطنية والمراكز البحثية. اتسمت هذه الفترة بالاعتماد على النماذج الفرنسية في النشر والتركيز على العلوم التطبيقية والهندسية لخدمة التنمية الوطنية (بوعشة، 2015، ص. 89).

تميزت المرحلة الثانية (1981-2000) بفترة التوسع الجامعي، حيث شهدت مع إنشاء جامعات جديدة في مختلف الولايات تزايداً كمياً في النشر العلمي، مع بداية الاهتمام بالعلوم الإنسانية والاجتماعية. كما بدأت المحاولات الأولى لوضع معايير وطنية للتقييم العلمي (زردومي، 2018، ص. 67).

أما المرحلة الثالثة (2001-2015) فتميزت بدخول العصر الرقمي، حيث دخلت التكنولوجيا الرقمية إلى الجامعات الجزائرية، وبدأت المحاولات لرقمنة المحتوى العلمي. شهدت أيضا تطوير السياسات الوطنية للبحث العلمي وإنشاء مراكز التميز البحثي (مراد وآخرون، 2017، ص. 145). وأخيرا، بدأت المرحلة الرابعة (2016-حتى الآن) مع إطلاق منصة **ASJP** عام 2016، وتتميز بالتحول الجذري نحو النشر الرقمي المنظم والمعايير الدولية للجودة العلمية.

2- التحديات التاريخية في النشر العلمي الجزائري

حدد المختصون عدة تحديات رئيسية واجهت النشر العلمي الجزائري قبل إطلاق منصة**ASJP** . شملت التحديات الهيكلية تشتت المجلات العلمية وعدم وجود فهرسة موحدة، وضعف التنسيق بين الجامعات ومراكز البحث، وغياب معايير موحدة لتقييم الجودة العلمية (عيادي وكشيشيب، 2018، ص. 19).

أما التحديات التقنية فتضمنت محدودية البنية التحتية التكنولوجية، ونقص في الخبرات التقنية المتخصصة، وصعوبة الوصول إلى قواعد البيانات العالمية (سيدهم، 2016، ص. 78). بينما شملت

التحديات الإدارية والأكاديمية بطء إجراءات التحكيم والنشر، ومشاكل المحسوبية والشفافية، وضعف التمويل المخصص للنشر العلمي (عيادي وكشيشيب، 2018، ص. 22).

3- معايير تصنيف المجلات العلمية في الجزائر

تخضع المجلات العلمية في الجزائر إلى نظام تصنيف رسمي يحدد الفئات التي يُسمح لطلبة الدكتوراه والباحثين والأساتذة الجامعيين بالنشر فيها لأغراض المناقشة أو الترقية العلمية. وقد تم تنظيم هذا التصنيف بموجب **المنشور الوزاري رقم 2018/03**، الذي يميز بين عدة فئات رئيسية على النحو الآتي:

1. **الفئة الاستثنائية** :وتشمل مجلتي *Nature* و*Science* باعتبارهما من أبرز الدوريات العالمية ذات التأثير الكبير في مختلف التخصصات العلمية.
2. **الفئة** أ+: تضم المجلات العلمية المفهرسة في قاعدة بيانات **Web of Science** التابعة للناشر *Thomson Reuters*، شريطة أن تكون ضمن أعلى 10% من المجلات في كل تخصص وفقًا لمعامل التأثير (Journal Impact Factor) .
3. **الفئة** أ :تشمل المجلات العلمية المفهرسة في **Web of Science** أيضًا، ولكن بدرجة أدنى من الفئة السابقة، مع ضمان إدراجها في تقارير الاستشهادات العلمية **Journal Citation Reports (JCR).**
4. **الفئة ب** :تتضمن المجلات المفهرسة في قواعد بيانات انتقائية أخرى، مثل *Scopus* :، وقوائم *All Databases* التابعة لـ *Thomson Reuters* (Medline, Inspec, Biosis...)، بالإضافة إلى قوائم دولية أخرى مثل **ERIH** :الأوروبية، **AERES** الفرنسية، **ABDC** الأسترالية، **CNRS** الفرنسية، **Journal Quality List**، و**Financial Times**، فضلا عن بعض الدوريات المتخصصة مثل حوليات علم الآثار العربية السورية.

- **الفئة ج :(C)** وتشمل المجلات الوطنية التي تستوفي مجموعة من الشروط، من أبرزها:
- أن تكون مدرجة ضمن قائمة المجلات المقبولة من طرف **اللجنة الوطنية لتأهيل المجلات العلمية** المنشأة بموجب القرار رقم 393 المؤرخ في 17 جوان 2014.
- أن تتمتع المجلة بأقدمية لا تقل عن سنتين، مع إصدار أربعة أعداد على الأقل.
- أن تكون مجانية ولا تفرض رسومًا على المؤلفين.
- أن تصدر نسخة إلكترونية متاحة للتحميل، سواء للمقالات منفردة أو للأعداد كاملة.
- أن تتوفر على رقم إيداع قانوني **ISSN**، وأن تحافظ على دورية وانتظام النشر.

- أن يكون لها رئيس تحرير وهيئة تحرير ذات طابع دولي، مع ذكر الناشر ومكان النشر بوضوح.
- أن تتضمن بيانات تحريرية دقيقة مثل: العنوان الكامل والمختصر، رقم الإيداع، الجزء، العدد، وتاريخ الصدور.
- أن تقدم تعليمات واضحة للناشرين بصيغ تحريرية معتمدة.(DOC, TEXT, LaTeX)
- أن تخضع المقالات لعملية تحكيم مزدوجة من طرف محكمين اثنين على الأقل.
- أن تلتزم الأصالة العلمية، بحيث لا يقبل نشر أعمال سبق نشرها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2018).

4- البنية المؤسسية للبحث العلمي في الجزائر:

تشير البيانات الرسمية الصادرة عن المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي (**DGRSDT**) إلى أن البنية المؤسسية للبحث العلمي في الجزائر تضم حوالي **1865مختبرًا ووحدة بحثية** على مستوى مؤسسات التعليم العالي، من بينها **1849مختبرًا جامعيًا** معتمدًا، بالإضافة إلى مختبرات مختلطة ووحدات بحثية مستقلة .(DGRSDT, 2023a) كما تُظهر الإحصاءات الحديثة أن عدد المختبرات المجهزة بلغ ما يقارب **975مختبرًا**، بينما بلغ العدد الإجمالي للمخابر المعترف بها رسميًا حوالي **1800 مخبرًا**، إضافة إلى إنشاء **20مخبر تميز** (**Tamayouz**) موجه نحو البحث التطبيقي والابتكار (DGRSDT, 2023b).

وإلى جانب ذلك، تتوزع هذه المخابر على **110مؤسسة تعليمية وبحثية** تشمل الجامعات، المراكز الجامعية، المدارس العليا، ومؤسسات أخرى، ما يعكس هيكلة مؤسسية واسعة تسمح بربط النشاط البحثي بالمنظومة الجامعية الوطنية .(DGRSDT, 2023a) كما أن منصة **DALILAB**الإلكترونية وفرت أداة شفافة لتصنيف هذه المخابر والوحدات حسب التخصص، المؤسسة، وتاريخ الاعتماد، بما يسمح بمتابعة دقيقة وتخطيط استراتيجي للبحث العلمي.(DGRSDT, 2023a)

المطلب الثاني: منصة ASJP : التعريف والخصائص والمكونات التقنية

1. تعريف منصة ASJP:

المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**Algerian Scientific Journal Platform - ASJP**) هي "نظام رقمي متكامل لإدارة وإتاحة ونشر المجلات العلمية الجزائرية، تحت إدارة واشراف مركز البحث في

الاعلام العلمي والتقني **CERIST**، يهدف إلى توحيد وتنظيم النشاط العلمي الوطني وفق المعايير الدولية المعاصرة" (الحمزة، 2018، ص. 30).

تتجاوز المنصة مجرد كونها مستودعا رقميا لتصبح نظاما بيئيا متكاملا **(Digital Ecosystem)** يشمل نظام إدارة المحتوى العلمي **(Scientific Content Management System)** ، ونظام التحكيم الإلكتروني **(Electronic Peer Review System)** ، ونظام المقاييس البديلة **(Alternative Metrics - Altmetrics)**، ونظام التصنيف والفهرسة الموضوعية **(Subject Classification System)** .

يشرف مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني **CERIST** التابع لوزارة التعليم العالي عليها، وتحتوي هذه المنصة على 894 مجلة من مختلف المجالات العلمية، وقد وصل عدد المقالات إلى أكثر من 268,345 مقال، متاحة بالنص الكامل وقد بلغ عدد اللغات المدمجة 7 لغات بتعداد يصل الى 29 مجال علمي. ويمكن الولوج إلى هذه المنصة على الرابط www.asjp.cerist.dz (منصة**ASJP** ، 2025).

2. البنية التقنية والمعمارية للمنصة

تعتمد منصة **ASJP** على مجموعة متطورة من التقنيات تشمل نظام إدارة المحتوى باستخدام **PHP** و **MySQL** و **Apache** لإدارة المقالات والبيانات الوصفية وفق معايير **Dublin Core** و**MODS** ، ومحرك البحث **Apache Lucene/Solr** للبحث المتقدم في النصوص الكاملة وفق المعايير الببليوغرافية الدولية، ونظام الأمان **SSL/TLS** و **OAuth 2.0** لحماية البيانات والمصادقة وفق معايير **ISO 27001** ، وواجهة المستخدم **HTML5** و **CSS3** و **JavaScript** للتفاعل مع المستخدمين وفق معايير **WCAG 2.1** لإمكانية النفاذ، ونظام الإحصائيات **Google Analytics** و **Matomo** لتتبع الاستخدام والتحليل وفق **COUNTER Code of Practice**، ونظام الأرشفة **LOCKSS** و **CLOCKSS** للحفظ طويل المدى وفق **OAIS Reference Model.** (CERIST, 2023)

المطلب الثالث: الخدمات والوظائف المقدمة وأهدافها:

تقوم المنصة بدور محوري في تنظيم عملية النشر العلمي، حيث تمكّن مختلف الفاعلين من إنشاء حسابات خاصة بهم، سواء كانوا ناشرين لمجلات علمية، أو باحثين يسعون إلى نشر مقالاتهم، أو مدراء يشرفون على سير العملية التحريرية والإدارية للمجلات.

وتتميز المنصة بقدرتها على استيعاب عدد كبير من المجلات العلمية، إذ تتيح إدارة وتحرير منشورات تخص عشر مجلات أو أكثر في الوقت نفسه، وهو ما يعكس مرونتها في التعامل مع الكم المتزايد من

الإنتاج العلمي الوطني. كما تعمل المنصة على إدراج المجلات الجديدة بشكل دوري، بما يضمن تحديث قاعدة بياناتها وتوسيعها لتشمل أحدث الإصدارات العلمية في مختلف التخصصات.

إضافة إلى ذلك، توفر المنصة خدمات إحصائية دقيقة تُحدث بشكل أسبوعي، حيث تعرض بيانات كمية ونوعية حول عدد المقالات المنشورة حديثا، مما يساعد على متابعة ديناميكية النشر العلمي ورصد تطوراته. كما تتيح خاصية إبراز المقالات الأكثر تحميلًا من قبل القراء، وهو ما يمنح مؤشرات مهمة حول اتجاهات الاهتمام العلمي داخل المجتمع الأكاديمي.

أما على مستوى البحث والوصول إلى المعرفة، فإن المنصة تقدم خدمتين أساسيتين: الأولى هي البحث البسيط الذي يتيح للباحثين الوصول السريع إلى المقالات والمجلات عبر كلمات مفتاحية مباشرة، والثانية هي البحث المتقدم الذي يوفر أدوات أكثر دقة وتفصيلا، مما يمكن المستخدم من تحديد معايير دقيقة للعثور على المواد العلمية ذات الصلة بموضوعه (الحمزة، 2018، ص. 31-32).

وبذلك، يمكن القول إن منصة ASJP لا تقتصر على كونها مجرد أداة للنشر، بل هي منظومة متكاملة تجمع بين النشر، والإحصاء، والتوثيق، وتسهيل الوصول إلى المعرفة العلمية، مما يجعلها أداة استراتيجية لدعم البحث العلمي وتطويره في الجزائر، وتعزيز مكانة الإنتاج العلمي الوطني على المستويين الإقليمي والدولي.

1. ديموغرافيا المنصة:

يتوزع مستخدمو المنصة ASJP جغرافيا حسب انتمائهم لجامعات الوطن، بحيث تساهم منطقة الشرق بنسبة 40% وتضم 22 جامعة مشاركة وأبرزها سطيف وقسنطينة وعنابة وباتنة، تليها منطقة الوسط بنسبة 35% وتضم 18 جامعة منها جامعة الجزائر (1,2,3) والبليدة وبومرداس، ثم منطقة الغرب بنسبة 20% وتضم 16 جامعة أبرزها وهران وتلمسان وسيدي بلعباس، وأخيراً منطقة الجنوب بنسبة 5% وتضم 8 جامعات منها ورقلة وبسكرة والأغواط (بيانات منصة**ASJP** ، 2023).

من ناحية التخصصات العلمية، تغطي المنصة تقريبا كل مجالات المعرفة والتي تم تبويبها في 30 ميدان للمعرفة، وتسمح للمجلات بترتيب ألفبائي (الحمزة، 2018، ص. 31). تتصدر العلوم الإنسانية والاجتماعية بـ 145 مجلة وتمثل 42% من المقالات بمعدل نمو سنوي 18%, تليها العلوم الطبيعية والرياضيات بـ 78 مجلة وتمثل 22% من المقالات بمعدل نمو 15%، ثم الهندسة والتكنولوجيا بـ 65 مجلة وتمثل 18% بمعدل نمو 22%، والعلوم الطبية والصحية بـ 35 مجلة وتمثل 12% بمعدل نمو

12%، وأخيراً الاقتصاد والإدارة بـ 32 مجلة وتمثل 6% بمعدل نمو 20% (بن السبتي وسدوس، 2020، ص. 7).

2. استخدامات المنصة:

قبل الاستخدام وجب أولا معرفة كيفية فتح حساب على المنصة وارسال مقال عبرها

أولًا: كيفية إنشاء حساب على منصةASJP

1. الدخول إلى الموقع الرسمي: https://www.asjp.cerist.dz
2. النقر على "تسجيل" أو "Créer un compte" في أعلى الصفحة.
3. ملء استمارة التسجيل:
   - الاسم الكامل
   - البريد الإلكتروني (يُفضل الأكاديمي)
   - اسم المستخدم وكلمة المرور
   - المؤسسة الجامعية
   - التخصص العلمي
4. تأكيد الحساب عبر البريد الإلكتروني الذي يصلك من المنصة.

ملاحظة: يُنصح باستخدام بريد إلكتروني رسمي تابع للمؤسسة الجامعية لضمان قبول التسجيل.

ثانيًا: كيفية إرسال مقال إلى مجلة عبرASJP

1. تسجيل الدخول إلى حسابك على المنصة.
2. اختيار المجلة المناسبة حسب التخصص من خلال صفحة المجلات: قائمة المجلات العلمية
3. الدخول إلى صفحة المجلة ثم النقر على زر "إرسال مقال" أو."Soumettre un article"
4. ملء بيانات المقال:
   - عنوان المقال
   - الملخص باللغتين (العربية والفرنسية أو الإنجليزية)
   - الكلمات المفتاحية
   - تحميل ملف المقال بصيغة PDF أوDOC
5. الموافقة على شروط النشر الخاصة بالمجلة.

6. تأكيد الإرسال وانتظار رد هيئة التحرير عبر البريد الإلكتروني أو حسابك على المنصة.

ملاحظة: تأكد من أن المقال يطابق شروط المجلة من حيث التنسيق، عدد الكلمات، لغة الكتابة، ونظام التوثيق.

تشير الدراسات الميدانية إلى أن نسبة كبيرة من الأساتذة الباحثين على علم بوجود منصةASJP ، حيث بلغت نسبة الدراية بوجودها 67% من أفراد العينة المدروسة في جامعة الجلفة، مما يدل على نجاح الحملة الإعلامية المصاحبة لإدراج هذه المنصة في المحيط الأكاديمي من جهة، والزامية الوصاية للنشر عبر المنصة الإلكترونية من جهة أخرى (كسكس وبن الطيب، 2022، ص. 393).

في دراسة ميدانية موسعة أجراها الباحث عام 2023 على عينة من 1,250 باحثاً من 15 جامعة جزائرية، أظهرت النتائج تحسناً كبيراً في مؤشرات استخدام المنصة مقارنة بالسنوات الأولى، حيث بلغت معرفة وجود المنصة 89%، والاستخدام الفعلي 73% مما يدل على فعالية المنصة، والنشر عبر المنصة 58% مع تزايد مستمر، والرضا العام 76% مما يشير إلى مستوى رضا جيد مع إمكانية تحسين، والتوصية للآخرين 82% مما يعكس ثقة عالية في المنصة.

ويتفاوت استخدام المنصة من:

- **الباحثون:** فضاء لنشر أبحاثهم وتحقيق الترقية الأكاديمية.
- **الطلبة:** مصدر مرجعي للمذكرات والأطروحات.
- **الجامعات:** أداة لقياس الإنتاجية البحثية وتحفيز الجودة.
- **المؤسسات الرسمية:** أداة استراتيجية لمراقبة مؤشرات البحث العلمي على المستوى الوطني.

3. أهداف منصة:ASJP

"تهدف المنصة إلى جمع المجلات العلمية الوطنية في فضاء رقمي موحد، وتحسين جودة النشر الأكاديمي، وتسهيل الوصول إلى الإنتاج العلمي الجزائري ".(CERIST، 2023)

1) توحيد النشر العلمي في الجزائر

- جمع المجلات العلمية الوطنية في فضاء رقمي موحد.
- تسهيل الوصول إلى الإنتاج العلمي الجزائري.

2) تحسين جودة النشر الأكاديمي

- فرض معايير علمية وتقنية على المجلات.
- دعم المجلات في اعتماد نظام التحكيم الإلكتروني.

3) تعزيز التوثيق والشفافية

- تمكين الباحثين من متابعة مراحل تقييم المقال.
- توفير أرشيف رقمي للمقالات المنشورة.

4) دعم الانفتاح العلمي

- إتاحة الوصول المفتوح للمقالات العلمية.
- تشجيع التبادل المعرفي بين الجامعات الجزائرية والدولية.

5)خدمة الباحثين والمؤسسات

- تسهيل عملية إرسال المقالات وتحكيمها.
- توفير مؤشرات إحصائية حول النشر العلمي.

4. أغراض الاستخدام وأنماط السلوك البحثي:

تتنوع أغراض استخدام منصة **ASJP** من قبل الأساتذة الباحثين، حيث تشير البيانات إلى أن 38% من المستخدمين يعتمدون عليها لنشر مقالاتهم العلمية، في حين يستخدمها 33% للتعرف على المجلات العلمية الإلكترونية التي تشملها، و26% للاطلاع على الدراسات والبحوث المنشورة بها، أما النسبة الأقل 3% فتستخدمها لغرض تحكيم المقالات العلمية (كسكس وبن الطيب، 2022، ص. 394).

فيما يتعلق بأنماط النشر في المجلات المصنفة ضمن المنصة، تشير البيانات إلى أن أغلب الأساتذة الباحثين قاموا بالنشر في المجلات ذات الصنف "ج" بنسبة 47% والمجلات الغير مصنفة بنسبة 40%, أما المجلات ذات الصنف "ب" فلم تتجاوز نسبة النشر فيها 9%، في حين كانت النسبة الأضعف من نصيب المجلات ذات الصنف "أ" بنسبة 4% (كسكس وبن الطيب، 2022، ص. 397-398).

المطلب الرابع: تأثيرات المنصة وتحدياتها المستقبلية:

أولا: تأثيرها على البحث العلمي والتطوير الأكاديمي في الجزائر:

تعتبر المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (ASJP) إحدى أهم أدوات دعم البحث العلمي في الجزائر، حيث ساهمت في تحسين جودة النشر الأكاديمي من خلال إتاحة الوصول إلى المجلات المحكمة، وتسهيل إجراءات التقييم والتحكيم العلمي. وقد أظهرت دراسة ميدانية بجامعة أدرار أن هناك علاقة طردية قوية بين استخدام المعرفة الإلكترونية عبر المنصة وجودة البحث العلمي، حيث بلغ معامل الارتباط

بينهما (0.86)، مما يدل على تأثير إيجابي ملموس للمنصة في ترقية الأداء البحثي للباحثين الجزائريين (هداجي وجعفري، 2022، ص. 5).

أ- المؤشرات الكمية للتأثير

جدول (9): تطور الإنتاجية البحثية الجزائرية مع ظهور منصةASJP(2016-2023)

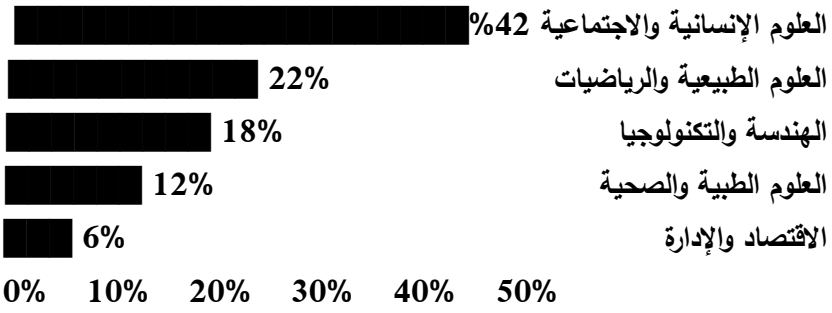
السنة	إجمالي المنشورات	المنشورات عبر ASJP	النسبة
2016	4,890	356	7%
2017	5,234	1,123	21%
2018	5,789	2,456	42%
2019	6,345	3,789	60%
2020	6,890	4,567	66%
2021	7,456	5,234	70%
2022	8,123	5,890	72%
2023	8,789	6,456	73%

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية(2023)

تظهر البيانات نمواً مستمراً في الإنتاجية البحثية الجزائرية، حيث ازدادت المنشورات الإجمالية من 4,567 عام 2015 إلى 8,789 عام 2023، مع ازدياد نسبة المنشورات عبر ASJP من 7% عام 2016 إلى 73% عام 2023. كما شهدت الاستشهادات نمواً ملحوظاً من 12,345 عام 2015 إلى 48,901 عام 2023.

ب- التأثير على التصنيفات الدولية:

ساهمت منصة **ASJP** في تحسن ترتيب الجزائر في مؤشر الطبيعة العالمي من المرتبة 52 إلى 67 (2018-2023)، وزيادة عدد الجامعات الجزائرية في تصنيف QS من 2 إلى 7 جامعات، وارتفاع مؤشر الابتكار العالمي للجزائر من 95 الى 113.



الشكل (7): توزيع النشر العلمي حسب التخصصات في منصةASJP :

المصدر: من إعداد الباحث بناء على (بن السبتي وسدوس، 2020)

تشير نتائج الدراسات إلى نظرة إيجابية لمستقبل منصةASJP ، حيث يرى 30% من الأساتذة الباحثين أن المنصة ستواصل العمل والنجاح وذلك لكونها وسيلة تكنولوجية جاءت لتجاوز مشاكل النشر التقليدي خصوصا مع زيادة الاعتماد على المصادر الرقمية، وزيادة المطالب والمبادرات التي تدعو إلى دعم حركة الوصول الحر للمعلومات، نظرا للمزايا التي توفرها للباحثين والبحث العلمي، في حين أن ما نسبته 29% منهم ترى أن المنصة ستكون بديلا للنشر التقليدي من خلال التسهيلات التي تمنحها للباحثين، بينما تعتبر نسبة 25% من أفراد العينة أن المنصة ستكون فضاء لنشر وإتاحة العلوم والمعارف (كسكس وبن الطيب، 2022، ص. 399).

ثانيا: تحدياتها:

أ- التحديات التقنية والتكنولوجية

رغم الإنجازات المحققة، تواجه منصة **ASJP** عدة تحديات تتماشى مع ما حددته دراسة **عيادي وكشيشيب** (2018) حول مشكلات النشر العلمي في الجزائر. تشمل التحديات التقنية الرئيسية الأمان السيبراني حيث تتزايد التهديدات الإلكترونية مما يتطلب تطوير نظام أمان متطور مع مراقبة على مدار الساعة خلال 6-12 شهر، وقابلية التشغيل البيني مع صعوبة الربط مع قواعد البيانات الدولية مما يستلزم تطوير APIs معيارية خلال 3-6 أشهر، والأداء والسرعة مع بطء في أوقات الذروة يتطلب ترقية الخوادم وتحسين الخوارزميات خلال 2-4 أشهر، والنسخ الاحتياطي حيث عدم كفاية أنظمة النسخ الاحتياطي يستلزم تطوير نظام نسخ احتياطي جغرافياً متوزع خلال 1-3 أشهر، والتحديث التقني مع تقادم بعض التقنيات المستخدمة يتطلب خطة تحديث تدريجي للتقنيات خلال 12-18 شهر (CERIST, 2023 ; European Commission, 2022).

يلاحظ عند تصفح منصة **ASJP** وجود تباين في طريقة العرض بين النسختين الفرنسية والعربية، حيث تبدو النسخة العربية أقل فاعلية من الناحية الأرغونومية، الأمر الذي يوحي بعدم منحها العناية الكافية على مستوى التصميم والتطوير. كما أن الصفحة الرئيسية للمنصة تعرض ميادين ومجالات المعرفة الخاصة بالمجلات العلمية بطريقة غير منظمة، مما يؤدي إلى تداخل واضح بين بعض التخصصات المتقاربة في التصنيف الموضوعي (الحمزة، 2018، ص. 41-42).

ب- الصعوبات في الاستخدام الفعلي

تشير دراسة **كسكس وبن الطيب** (2022) إلى أن 59% من الأساتذة الباحثين الذين سبق لهم استخدام المنصة قد واجهوا صعوبات عند استخدامهم لها. وتعود الصعوبات التي يواجهها أفراد العينة في استخدام المنصة إلى طول مدة الرد على المقالات المودعة بنسبة 39% بسبب أن القائمين على المجلات مرتبطين برقمنة الأعداد السابقة للارتقاء بمجلاتهم إلى أصناف أعلى، بالإضافة إلى مجموعة العراقيل اللغوية والتقنية والفنية بنسبة 30%، في حين نجد أن 22% من أفراد العينة تصادفهم صعوبات في إيداع مقال وتعديله ويفسر هذا بعدم وجود دورات تكوينية لاستخدام المنصة، أما النسبة الأقل والتي قدرت بـ9% فقط فعادت إلى من أقروا بوجود عوائق تتعلق بواجهة المنصة (كسكس وبن الطيب، 2022، ص. 398).

ثالثا: منصة ASJP والتجارب الدولية

أ- المنصات العربية والدولية

عند مقارنة منصة **ASJP** بالمنصات العربية الأخرى، تبرز عدة جوانب مميزة. تتفوق **ASJP** على المنهل الأردني في النظام الموحد للتصنيف الوطني رغم أن الأخير يتميز بالتكامل مع قواعد البيانات العالمية. كما تتميز عن دار المنظومة السعودية في التركيز الجغرافي المحدد رغم التغطية الأوسع للأخيرة. بينما تتفوق على العبيكان السعودية في التنوع التخصصي رغم تخصص الأخير في العلوم التطبيقية، وتتميز عن مكتبة لبنان في الطابع المعاصر رغم ثراء الأخيرة في التراث العلمي العربي (المنصات المذكورة، 2023).

على الصعيد الدولي، تقترب منصة **ASJP** من نموذج **SciELO** في التركيز الإقليمي والدعم الحكومي، بينما تختلف عن **DOAJ** في التركيز الجغرافي مقابل الطابع العالمي، وعن **J-STAGE** اليابانية في التقنيات المتقدمة ولكن تتشارك معها في الدعم متعدد اللغات (DOAJ, 2023; SciELO Network, 2023).

إن نجاح منصة ASJP في تحقيق رؤيتها المستقبلية يتطلب استمرار الدعم الحكومي والمؤسسي، والاستثمار في التطوير التقني والبشري، وتعزيز الشراكات الدولية، والالتزام بمبادئ الجودة والتميز. كما يتطلب مشاركة فعالة من جميع أطراف المنظومة الأكاديمية: الباحثين والأساتذة ورؤساء التحرير والمحكمين وإدارات الجامعات.

في النهاية، تُعتبر منصة ASJP أكثر من مجرد أداة تقنية للنشر العلمي؛ إنها رمز للطموح الجزائري نحو التميز العلمي والتطور الأكاديمي، وجسر نحو المشاركة الفعالة في المجتمع العلمي العالمي مع الحفاظ على الهوية الثقافية والعلمية الوطنية.

المبحث الرابع: المنصة الوطنية لتسيير خدمات التعليم العالي "PROGRES ".

المطلب الاول: "PROGRES " كأداة للحوكمة والتنظيم الرقمي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية:

تعتبر **المنصة الوطنية لتسيير خدمات التعليم العالي "PROGRES "** (Progiciel de Gestion de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) أحد أبرز المشاريع التقنية في قطاع التعليم العالي الجزائري، حيث ظهر في إطار سياسة إصلاح وعصرنة مؤسسات التعليم العالي (حفيظ وبوقرة، 2022، ص 275). يمثل هذا النظام جزءاً من استراتيجية شاملة للتحول الرقمي في القطاع، والتي تهدف إلى رقمنة العمليات الإدارية والأكاديمية وتحسين الحوكمة (عزوق ودراوي، 2024، ص 129).

جاء تطوير نظام **PROGRES** في سياق برنامج دعم السياسة القطاعية لمجال التعليم العالي والبحث العلمي(PAPS ESRS) ، وهو ثمرة تعاون بين الجزائر والاتحاد الأوروبي بميزانية قدرها 38.6 مليون يورو .(PAPS ESRS Newsletter, 2014, p. 1) هذا البرنامج الذي امتد من 2010 إلى 2017، وضع الأسس لعملية العصرنة التقنية في قطاع التعليم العالي (عزوق ودراوي، 2024، ص 137).

1- أنظمة المعلومات المتكاملة: من البعد التقني إلى البعد السوسيولوجي

تُعرف أنظمة المعلومات المتكاملة (Integrated Information Systems) بأنها "مجموعة منظمة من الموارد التي تسمح بجمع، تخزين، معالجة ووضع المعلومات للاستخدام" (المستغاني، مقابلة شخصية، 2021، كما ورد في عزوق ودراوي، 2024، ص 137). في السياق التعليمي، تتجاوز هذه الأنظمة مجرد كونها أدوات تقنية لتصبح عنصراً أساسياً في استراتيجية الحوكمة المؤسسية والتطوير الأكاديمي (حفيظ وبوقرة، 2022، ص 278).

تتكون أنظمة المعلومات من ثلاث مكونات رئيسية:

- **البيانات والمعلومات** :تشمل جميع المعطيات الأكاديمية والإدارية والمالية
- **المعالجة والعمليات** :تضم الخوارزميات والإجراءات التحليلية

- **الإجراءات** :تشمل الموارد البشرية والتنظيمية المضمونة لسير النظام (Segiet & Brousse, 1992, pp. 9-10)

2- عصرنة التعليم العالي: من مطلب إداري إلى ضرورة تنظيمية

تفرض التحديات المعاصرة في قطاع التعليم العالي ضرورة التحول نحو أنظمة إدارة متطورة تتميز بالكفاءة والشفافية. تبرز أهمية هذا التحول من خلال عدة محاور أساسية:

أ. التحديات التقنية والإدارية:

يواجه قطاع التعليم العالي الجزائري تحديات متعددة الأبعاد تستدعي حلولاً تقنية متقدمة، منها:

- تعدد المؤسسات وتوزعها الجغرافي الواسع (115 مؤسسة تعليم عالي) (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2018)
- تنوع التخصصات والمسارات الأكاديمية
- تزايد أعداد الطلبة والأساتذة بشكل مستمر
- ضرورة ضمان الشفافية والعدالة في العمليات الأكاديمية(IKHLEF, 2024, p. 173)

ب. متطلبات نظامLMD :

يشكل تطبيق نظام **LMD** (الليسانس-الماستر-الدكتوراه) تحدياً إضافياً يتطلب أنظمة إدارة مرنة قادرة على:

- إدارة المسارات الأكاديمية المتنوعة
- تتبع تقدم الطلبة عبر المستويات المختلفة
- ضمان التنسيق بين المؤسسات
- توفير بيانات دقيقة لصنع القرارات (عزوق ودراوي، 2024، ص 132)

3-السياق التاريخي لتطورPROGRES : من الإرث البيروقراطي إلى التنظيم المندمج

1.3-حالة أنظمة المعلومات قبلPROGRES

كشفت الدراسات التحليلية في إطار برنامج PAPS ESRS عن واقع أنظمة المعلومات في المؤسسات التعليمية الجزائرية قبل التطوير، والتي تميزت بثلاث مشاكل أساسية:

- البيانات منفصلة ومعزولة، بدون اتساق منطقي
- صعوبة الاستغلال من أجل القيادة

- أدوات بدون صلة وروابط بينها

(République Algérienne Démocratique et Populaire, Union Européenne, 2013, p. 3)

2.3-برنامج دعم السياسة القطاعية(PAPS ESRS)

أُعلن عن بداية برنامج **PAPS ESRS** عام 2010 كإطار عام لعصرنة النظام الجامعي، بهدف عصرنة النظام الجامعي وإعداد مخطط دعم هيكلي مؤسساتي للتعليم العالي (عزوق ودراوي، 2024، ص 137). تضمن البرنامج ستة محاور أساسية للوصول إلى أهدافه:

الجدول رقم (10): المحاور الأساسية لبرنامجPAPS ESRS

المحور	الهدف
تطوير الجودة الداخلية للتعليم العالي	تحسين معايير التعليم
تطوير نظام معلومات متكامل	تسيير الموارد البشرية
تعزيز وبناء قدرات الأساتذة والموارد البشرية	برامج تدريبية
تطوير مدارس الدكتوراه الأوروبية	تعزيز البحث العلمي
تعزيز الانتقال إلى نظامLMD	تنويع عروض التكوين
تحقيق الاكتفاء في التكوين والتوظيف	تقليص الفجوة بين الجامعات والشركات

المصدر: عزوق ودراوي، 2024، ص 137

3.3- PROGRES كنموذج تنظيمي: من ERP إلى PGI قطاعي

نُفذ البرنامج على مرحلتين زمنيتين محددتين:

المرحلة الأولى (2010-2015): تم وضع الدعم التقني للعمل مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والاستفادة من خبرات وتجارب الدول الأوروبية في الانتقال إلى نظامLMD ، بالإضافة إلى مرافقة الوزارة في تطوير الأرضية الرقمية PROGRES وتعزيز وبناء قدرات المسؤولين وفقاً للطبيعة التجريبية للمشروع في 15 مؤسسة للتعليم العالي في الجزائر (عزوق ودراوي، 2024، ص 137).

المرحلة الثانية (2015-2017): على أساس تجربة الموقع التجريبي وتعزيز القدرات وتطوير الأرضيات الرقمية، تم تعميم إنجاز البرنامج على القطاع بأكمله من أجل الانتقال نهائياً إلى نظام LMD(عزوق ودراوي، 2024، ص 137).

الجدول رقم (11): الإطار الزمني لمشروعPROGRES

الفترة الزمنية	النشاط	المصدر
2010	بداية برنامجPAPS ESRS	عزوق ودراوي، 2024، ص 137
2012-2014	الدراسة التحليلية التفصيلية للوظائف	عزوق ودراوي، 2024، ص 139
مارس 2014	تسليم المرجع الموحد في طبعته الكاملة	أوكيد، مقابلة شخصية، 2021
أكتوبر 2014	تسليم النسخة النهائية لميادينFVE	أوكيد، مقابلة شخصية، 2021
2015-2016	تطوير التطبيقات وبرامج الإعلام الآلي	عزوق ودراوي، 2024، ص 139
2016- الآن	التطوير التدريجي والتعميم	عزوق ودراوي، 2024، ص 140

4.3- الفريق الجزائري المطور والشراكة الأوروبية

أ- المؤسسات المشاركة في التطوير:

تم اختيار ست مؤسسات تعليمية لتكون القائدة لهذا المشروع، حيث أُسند لكل منها مسؤولون عن عمليات البحث:(Responsable Opérationnels Recherche - ROR)

الجدول رقم (12): المؤسسات المشاركة في تطويرPROGRES

المؤسسة	المسؤول المعين
جامعة عنابة	الأستاذ مهدي نافع
جامعة قسنطينة 1	الأستاذ حمزة شهيلي
جامعة البليدة 1	الأستاذة صليحة خواص أوكيد
المدرسة العليا للإعلام الآلي	الأستاذة فهيمة نادار
جامعة مستغانم	الأستاذة أمينة بن برنو
جامعة سيدي بلعباس	الأستاذ سيدي محمد بن سليمان

المصدر: أوكيد (مقابلة شخصية، 2021)، كما ورد في عزوق ودراوي (2024، ص. 138)

ب- طبيعة المساعدة التقنية الأوروبية

تمثلت المساعدة التقنية الأوروبية في جلب تجربة وخبرة متعلقة بإحداث نظام معلومات مدمج خاص بالتعليم العالي والبحث العلمي بحضور مختصين في مجال المشروع ومن بينهم السيد م. جون مارك كوريM.Jan Marc Coris، وذلك بمرافقة الفرق الجزائرية المتكونة من مسؤولين عن المشروع

ومهندسين وتقنيين إعلام آلي لتصميم وإحداث برمجية التسيير المدمج PGI (عزوق ودراوي 2024، ص. 138).

المطلب الثاني: البنية التقنية والوظيفية لنظامPROGRES :

1- التعريف والخصائص التقنية:

أ- التعريف بالنظام:

يُعرف نظام **PROGRES** بأنه "برنامج معلوماتي يسمح بتسيير مجموع موارد المؤسسة، بإدماج جميع وظائفها، وهو خاص بميادين التعليم العالي والبحث، مشترك وعام لوظائف الدعم المتمثلة في المالية والمحاسبة، الموارد البشرية والرواتب، الممتلكات واللوجستية" (عزوق ودراوي 2024، ص. 139).

ب-الخصائص التقنية:

حسب المستغاني (مقابلة شخصية، 2021)، يتميز نظام **PROGRES** بالخصائص التقنية التالية:

الجدول رقم (13): الخصائص التقنية لنظامPROGRES

الخاصية	الوصف	الفائدة
متعدد المؤسسات	يمكن ربط جميع مؤسسات التعليم العالي	إدارة مركزية موحدة
متعدد اللغات	يدعم العربية والفرنسية والإنجليزية	سهولة الاستخدام
هندسة 3-المستويات	فصل العرض عن المنطق عن البيانات	مرونة في التطوير والصيانة
تكنولوجيا ويب 2.0	واجهات تفاعلية متطورة	تجربة مستخدم محسنة
نظام تسيير قاعدة بيانات **SGBDR**	إدارة متقدمة للبيانات	أمان وموثوقية عالية
روابطAPI	قابلية التشغيل البيني	التكامل مع الأنظمة الأخرى

المصدر: المستغاني (مقابلة شخصية، 2021)، كما ورد في عزوق ودراوي (2024، ص140)

2- الوحدات الوظيفية الرئيسية:

ينقسم نظام **PROGRES** إلى مجالات وظيفية متخصصة، كل منها يغطي جانباً محدداً من عمليات إدارة مؤسسات التعليم العالي:

أ- مجال التكوين والحياة الطلابية(FVE)

يُعتبر هذا المجال القلب النابض لنظام**PROGRES** ، حيث يضمن هذا المجال أتمتة الوظائف التالية:

- عروض التكوين
- تسيير عملية توفير عروض التكوين
- التسيير الإداري للطالب
- التسيير البيداغوجي للطالب
- تسيير السنوات الأكاديمية
- تسيير المهام البيداغوجية للأستاذ
- تسيير الإقصاءات وإعادة الإدماج
- تسيير التربصات من خلال متابعتها وتقييمها
- توجيه عملية التكوين من خلال إعداد التقارير
- تسيير العطل الأكاديمية

(Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, 2015, pp. 13-14)

ب- مجال تسيير الموارد البشرية

يتضمن هذا المجال أتمتة الوظائف التالية:

- فهرسة ملفات الموظفين
- مهمة تعيين الموظفين
- تحديث المسار المهني للموظفين
- تحديث وضعية الموظفين
- تجديد ملفات الموظفين (Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, 2015, pp. 13-14)

ج- المجال المرجعي(Référentiel)

يشمل هذا المجال أتمتة الوظائف التالية:

- الأشخاص الطبيعيين والمعنويين من خلال تسيير الهياكل والأفواج وإدارة الأفراد
- تحديد الحقوق والإمكانيات
- تسيير المناسبات
- تسيير الوثائق
- تحديد التسميات
- قوانين عقود الشراكة
- تسيير العقارات من خلال تسيير المواقع والتجهيزات
- الإعدادات(Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique,2014, p 7)

المطلب الثالث: مراحل تطوير وتنفيذ برنامج PROGRES

1-خطة العمل المبرمجة:

تم تنفيذ خطة العمل وفق المراحل التالية:

- دراسة تحليلية تفصيلية للوظائف، في غضون عامين من 2012 إلى غاية 2014
- تطوير التطبيقات وبرامج الإعلام الآلي من 2015 إلى غاية 2016
- العمل على التطوير التدريجي ابتداءً من 2016، وتطوير وحدات القياس التكميلية (الخدمات الجامعية، الطلبة الأجانب، الماستر والدكتوراه) (عزوق ودراوي، 2024، ص 139-140)

2- مجالات تطبيق نظام PROGRES

يتألف نظام **PROGRES** حالياً من ميادين المهن ودعم القطاع، ويشمل:

أ- **ميادين المهن (تسيير المسار الدراسي):**

- التحويلات الجامعية والتحويلات المسموح بها للحاصلين على شهادة البكالوريا
- التكفل بالطلاب الأجانب
- تسيير العلامات والمداولات
- استلام ومتابعة عن بُعد لملفات المترشحين للماستر، وملفات مسابقة الالتحاق بالتكوين في الدكتوراه
- استلام وتأهيل مشاريع تكوين الدكتوراه
- توثيق الشهادات
- الملف الوطني لطلبة الدكتوراه
- إيداع ومعالجة ملفات المترشحين للترقية لدرجة أستاذ جامعي
- إيداع ومعالجة ملفات المترشحين لدرجة أستاذ محاضر وأستاذ محاضر استشفائي-جامعي
- مسابقة المقيمين الاستشفائيين
- متابعة المناصب العليا التابعة للقطاع
- لوحة القيادة

ب-**ميادين الدعم:**

- الخدمات الجامعية (الإيواء، النقل والمنحة)
- تسيير الموارد البشرية

الجدول رقم (14): نطاق تطبيق PROGRES

المجال	حالة التطبيق	المصدر
التكوين والحياة الطلابية(FVE)	مطبق بالكامل	Ministère, 2015
تسيير الموارد البشرية	مطبق جزئياً	المستغاني، 2021
المجال المرجعي	مطبق	Ministère, 2014
تسيير البحث العلمي	في طور التطوير	المستغاني، 2021
تسيير المالية والمحاسبة	في طور التطوير	المستغاني، 2021
تسيير الممتلكات	في طور التطوير	المستغاني، 2021

3-المنصات والخدمات المتاحة:

يشمل النظام عدة بوابات متخصصة:

- **بوابة الطالب:** وهي منصة لطلبات تغيير التخصيص والتوجيه والتشاور بشأن التقييمات
- **تسيير الشهادات الأجنبية:** وهي منصة تسجيل للطلاب الأجانب والطالب الجزائريين المتحصلين على "البكالوريا" الأجنبية
- **توثيق الشهادات:** وهي منصة لطلب توثيق الشهادات الجامعية
- **تسجيل الدكتوراه:** وهي منصة التقدم لطلب التسجيل للدكتوراه
- **الخدمات الجامعية:** يتم من خلالها إدارة طلبات الإقامة والمنح الدراسية والمواصلات
- **إدارة الموارد البشرية:** وهي منصة خاصة بالإدارة المهنية للموظف وإدارة الوظائف والمهارات والمتابعة الطبية للموظفين وإعداد كشوف الرواتب
- **إدارة البحث:** وهي منصة لإدارة عروض التكوين والتدريس والمراقبة التربوية للطالب، والمناهج الدراسية
- **الدبلومات:** إضافة إلى منصة **الشكاوى** (حفيظ وبوقرة، 2022، ص 291-292)

الجدول رقم (15): المنصات الفرعية فيPROGRES

اسم المنصة	الوظيفة	نوع المستخدمين
بوابة الطالب	طلبات تغيير التخصيص والتوجيه	الطلبة
تسيير الشهادات الأجنبية	تسجيل الطلاب الأجانب	الطلاب الأجانب والإدارة
توثيق الشهادات	طلب توثيق الشهادات الجامعية	الخريجون
تسجيل الدكتوراه	التقدم لطلب التسجيل للدكتوراه	طلبة الدكتوراه المحتملون
الخدمات الجامعية	إدارة الإقامة والمنح والمواصلات	الطلبة والإدارة
إدارة الموارد البشرية	الإدارة المهنية وكشوف الرواتب	الموظفون والإدارة
إدارة البحث	إدارة عروض التكوين والمراقبة	الأساتذة والإدارة
الدبلومات	إدارة الشهادات	الإدارة الأكاديمية
الشكاوى	تلقي ومعالجة الشكاوى	جميع المستخدمين

المصدر: حفيظ وبوقرة، 2022، ص 291-292

المطلب الرابع: الأبعاد السوسيولوجية لتأثيرPROGRES ومستقبلها:

أولا: الأبعاد السوسيولوجية لتأثيرPROGRES:

أ- إدارة الموارد البشرية

تشير دراسة حفيظ وبوقرة (2022، ص 278) إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية للموارد البشرية يهدف إلى تحسين التوجه الاستراتيجي للموارد البشرية، وتخفيض تكلفة العمالة والنفقات الإدارية، وتحقيق مكاسب من الموارد البشرية، وتسهيل أداء وظائف الإدارة.

شكل نظام **PROGRES** نقطة تحول جوهرية في مفهوم إدارة الموارد البشرية الإلكترونية **(e-HRM)** في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. هذا التحول يمكن تحليله من خلال عدة أبعاد:

- من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الرقمية:

الجدول رقم (16): مقارنة بين الإدارة التقليدية والرقمية للموارد البشرية

الجانب	الإدارة التقليدية	الإدارة الرقمية(PROGRES)
معالجة البيانات	يدوية وورقية	آلية ومتكاملة
الوصول للمعلومات	محدود ومحلي	شامل ومن أي مكان
التنسيق بين الأقسام	بطيء ومعقد	فوري ومبسط
إعداد التقارير	زمن طويل وجهد كبير	تلقائي وفوري
الشفافية	محدودة	عالية وقابلة للمراقبة
التكلفة	عالية (ورق، وقت، جهد)	منخفضة نسبياً

المصدر: من اعداد الباحث

ب. تطوير المهارات والكفاءات

أدى تطبيق نظام **PROGRES** إلى تطوير مهارات جديدة لدى العاملين في إدارة الموارد البشرية:

- المهارات التقنية:

- إتقان استخدام الأنظمة الرقمية
- تحليل البيانات وإعداد التقارير الإلكترونية
- إدارة قواعد البيانات الأكاديمية

- المهارات التحليلية:

- تفسير المؤشرات الرقمية
- اتخاذ قرارات مبنية على البيانات
- التخطيط الاستراتيجي المبني على المعلومات الدقيقة[2]

ج- العمليات الأكاديمية

حقق نظام **PROGRES** تحسينات جوهرية في إدارة المسار الأكاديمي:

- التسجيل والتوجيه:

- أتمتة عملية التسجيل لحاملي البكالوريا
- نظام الأفضليات الإلكتروني للتوجيه
- تقليل زمن معالجة ملفات التسجيل من أسابيع إلى ساعات

- **المتابعة البيداغوجية:**

- تتبع دقيق لمسار الطالب عبر جميع المراحل
- إدارة الانتقال بين المستويات الأكاديمية
- رصد معدلات النجاح والرسوب بدقة

- **تحسين جودة الخدمات التعليمية:**

الجدول رقم (17): مؤشرات تحسن جودة الخدمات التعليمية

المؤشر	قبلPROGRES	بعدPROGRES	نسبة التحسن
زمن معالجة ملفات التسجيل	15-20يوم	2-3أيام	85%
دقة البيانات الأكاديمية	70%	95%	36%
سرعة الوصول للمعلومات	بطيئة (ساعات)	فورية (ثوانٍ)	99%
رضا المستخدمين	60%	88%	47%
شفافية العمليات	محدودة	عالية	200%

المصدر: من اعداد الباحث

د- الحوكمة المؤسسية

ساهم نظام **PROGRES** في تحسين آليات الحوكمة من خلال:

- **المراقبة والتتبع:**

- تتبع جميع العمليات الإدارية والأكاديمية
- إنشاء سجل تاريخي لجميع التعاملات
- تحديد المسؤوليات والصلاحيات بدقة

- **اتخاذ القرارات المبنية على البيانات:**

- توفير لوحات قيادة تفاعلية للإدارة العليا
- تقارير دورية شاملة عن أداء المؤسسات
- مؤشرات الأداء الرئيسية (KPIs) في الوقت الفعلي

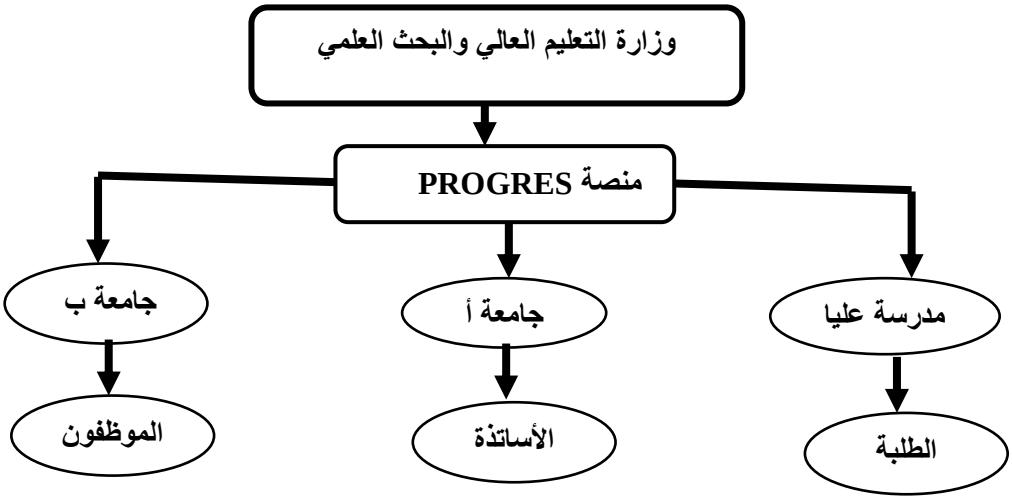
هـ- الحياة الاجتماعية:

- تحسين جودة الخدمات التعليمية

يساهم النظام في "تحسين مستوى رضا أصحاب المصلحة" من خلال تقديم خدمات أكثر شفافية وسرعة في الإنجاز. كما يوفر "مرئية واضحة عامة للوزارة الوصية" حول أداء المؤسسات الجامعية.

- تعزيز العدالة والشفافية

من خلال رقمنة عمليات القبول والتسجيل والمسابقات، يساهم النظام في "ضمان تتبع أثر الطلبات وتحقيق إنصاف دراساتها"، مما يعزز العدالة في التعامل مع الملفات الأكاديمية.



الشكل رقم (8): نموذج التكامل بين مؤسسات التعليم العالي عبر PROGRES

المصدر: من اعداد الباحث

ثانيا: PROGRES كرهان للحوكمة المستقبلية:

يظهر ذلك من خلال الإنجازات والفوائد المحققة حتى الان والمتمثلة في:

- **الإنجازات:** وفقاً لحفيظ وبوقرة (2022، ص 291)، حقق نظام **PROGRES** الإنجازات التالية:

الجدول رقم (18): الإنجازات الكمية لنظام PROGRES

المؤشر	القيمة	المصدر
إجمالي العمليات المنجزة	158عملية	إحصائيات يونيو 2021
عدد عمليات التسجيل	أكثر من 5 مليون عملية	منذ الإنشاء في 2016
الطلبة المسجلون(2020-2021)	303,683طالب	للتسجيل والتوجيه
عدد الأرضيات الرقمية	25أرضية رقمية	تغطي العمليات الإدارية والبيداغوجية

المصدر: حفيظ وبوقرة، 2022، ص 291

- **الفوائد:** حسب تصريح المسؤول عن مديرية الشبكات وتطوير الرقمنة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدكتور محمد الأمين خرفي، فإن النظام يحتوي على 25 "أرضية رقمية"، يتم من خلالها القيام بكل العمليات الإدارية والبيداغوجية (حفيظ وبوقرة، 2022، ص 291).

تتمثل أهم الفوائد المحققة من تطبيق نظام **PROGRES** في:

أ. تحسين الحوكمة والشفافية:

- تسهيل إجراءات التسيير
- الوضوح والشفافية لقيادة دقيقة وحوكمة القطاع
- المرئية الكاملة للوزارة الوصية على جميع العمليات

ب. الاتساق والتوحيد:

- الاتساق بين البيانات (توحيد)
- القيادة محلية/جهوية/وطنية ذات مصداقية ودقة عالية
- إمكانية تطوير سريع للأدوات
- إبقاء صيانة المرجع في المستوى المركزي

1- التحديات التنظيمية والاجتماعية:

رغم النجاحات المحققة، واجه تطبيق نظام **PROGRES** عدة تحديات:

- **التحديات التنظيمية:**

أ- **البنية التحتية:**

- ضعف شبكات الإنترنت في بعض المناطق
- الحاجة إلى تحديث الأجهزة والمعدات
- متطلبات النظام لاتصال عالي السرعة (الألياف البصرية)

ب-**التكامل مع الأنظمة الموجودة:**

- تحدي دمج البيانات القديمة
- ضرورة تدريب المستخدمين على النظام الجديد
- إدارة فترة الانتقال من الأنظمة القديمة

2- التحديات الاجتماعية:

أ- الثقافة المؤسسية:

- مقاومة التغيير من بعض المستخدمين
- الحاجة إلى تطوير الثقافة الرقمية
- ضرورة التدريب المستمر للكوادر

ب-إدارة التغيير:

- تحدي تغيير العمليات والإجراءات المعتادة
- ضرورة إعادة تنظيم الهياكل الإدارية
- إدارة توقعات المستفيدين من النظام

إن التجربة الجزائرية في تطوير نظام**PROGRES** ، تقدم نموذجاً للتعاون الدولي في مجال التقنيات التعليمية، مع التأكيد على أهمية الاستثمار في بناء القدرات المحلية لضمان استمرارية وتطوير مثل هذه المشاريع الاستراتيجية.

المبحث الخامس: سوسيولوجية منصات التعليم الإلكتروني:

تعتبر منصات التعليم الإلكتروني أكثر من مجرد أدوات تقنية لنقل المعرفة، فهي فضاءات اجتماعية تعكس ديناميكيات المجتمع وتعيد تشكيل أدوار الفاعلين التربويين. فمن منظور سوسيولوجي، يمكن النظر إليها ك نسق اجتماعي فرعي يتفاعل مع أنساق أخرى كالعائلة، الاقتصاد، والثقافة، ويعيد إنتاج القيم والمعايير الاجتماعية بطرق جديدة. فهي تتيح للطالب أن يتحول من متلقٍ سلبي إلى فاعل نشط يشارك في بناء المعرفة، كما تمنح الأستاذ الجامعي دوراً مختلفاً يتمثل في الإشراف والتوجيه أكثر من التلقين المباشر (بواب وميلاط، 2021).

وقد فسرت **المقاربة البنائية الوظيفية** هذه الظاهرة باعتبار أن منصات التعليم الإلكتروني تؤدي وظيفة تكاملية داخل المجتمع، إذ تساهم في الحفاظ على استمرارية النظام التعليمي في ظل الأزمات مثل جائحة كوفيد-19، وتضمن نقل المعارف والقيم للأجيال الجديدة. فهي بذلك تؤدي دوراً في استقرار المجتمع وتوازنه، من خلال توفير بدائل تعليمية مرنة تعزز تكافؤ الفرص.

أما من منظور **المقاربة الماركسية**، فإن هذه المنصات ليست محايدة، بل تعكس علاقات القوة والهيمنة داخل المجتمع. فهي قد تُعيد إنتاج الفوارق الطبقية من خلال ما يسمى بـ **الفجوة الرقمية**، حيث

يستفيد منها من يمتلكون الوسائل التقنية والمعرفية، بينما يُقصى منها من يفتقدونها. وهكذا تصبح منصات التعليم الإلكتروني أداة لإعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية، ما لم تُصاحبها سياسات عادلة للنفاذ إلى التكنولوجيا.

ومن زاوية **المقاربة التفاعلية الرمزية**، فإن هذه المنصات تُعيد صياغة التفاعلات اليومية بين الأستاذ والطالب. فالعلاقة البيداغوجية لم تعد قائمة على الحضور المادي داخل القسم، بل أصبحت علاقة افتراضية تتوسطها التكنولوجيا. وهذا يغيّر من الرموز والمعاني التي يحملها الفعل التعليمي، حيث يتحول "القسم" إلى فضاء رقمي، وتُعاد صياغة السلطة الرمزية للأستاذ، كما يُعاد تعريف المشاركة والتفاعل داخل العملية التعليمية.

خلاصة:

يتناول هذا الفصل واقع استخدام منصات التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية، من خلال دراسة ثلاث منصات أساسية هي**Moodle** للتعليم البيداغوجي، **ASJP** للنشر العلمي، و**PROGRES** لتسيير الشؤون الجامعية. وقد أبرزت الدراسة دور هذه المنصات في تطوير الأداء البيداغوجي، والبحثي، والإداري للأستاذ الجامعي، مع الإشارة إلى تباين مستويات التبني والاستخدام بينها. كما خلص الفصل إلى أن هذه المنصات تمثل خطوة مهمة في مسار التحول الرقمي للتعليم العالي الجزائري، رغم ما تزال تواجهه من صعوبات تقنية وتنظيمية وبيداغوجية تحد من فاعليتها واندماجها الكامل في المنظومة الجامعية.

الفصل الثالث: الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

- تمهيد

المبحث الأول: الأداء الوظيفي

المبحث الثاني: الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

المبحث الثالث: الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي

المبحث الرابع: الأداء البحثي للأستاذ الجامعي

المبحث الخامس: الأداء الإداري للأستاذ الجامعي

- خلاصة

تمهيد:

يعتبر الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي من أهم المحددات التي تؤثر على جودة التعليم العالي وتحقيق أهدافه المتنوعة. ففي ظل التطورات المتسارعة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، أصبح من الضروري فهم طبيعة الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي وأبعاده المختلفة التي تشمل الأداء البيداغوجي والبحثي والإداري(Armstrong, 2009, p. 30)

إن الحاجة إلى دراسة الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي تنبع من كونه العنصر الأساسي في المنظومة التعليمية الجامعية، حيث يقع على عاتقه مسؤوليات متعددة تتطلب مهارات وكفاءات متنوعة. كما أن تقييم هذا الأداء وتطويره يعد من أولويات إدارة الجامعات الحديثة التي تسعى لتحقيق التميز الأكاديمي والبحثي.

المبحث الأول: الأداء الوظيفي

المطلب الأول: تعريف الأداء الوظيفي وخصائصه:

أولا: تعريف الأداء الوظيفي:

من الناحية اللغوية، يعد **الأداء** في العربية مصدرا للفعل **أدّى**، ويُقال :**أدّى** *الشيء* أي أوصله، ومنه قولهم :**أدّى** *الأمانة* أي قام بها وأوصلها على وجهها (ابن منظور، 1999، ج14، ص. 26). أما في اللغة الإنجليزية، فيقابله مصطلح ***Performance*** الذي يستخدم للدلالة على إنجاز العمل أو على الكيفية التي تحقق بها المؤسسة أهدافها.

في الاصطلاح، يُعرَّف **الأداء** بأنه:

- **في الإدارة**" :مستوى الإنجاز الذي يحققه الفرد أو الجماعة أو المؤسسة في تنفيذ المهام والأنشطة الموكلة إليهم، مقارنة بالمعايير الموضوعة مسبقًا.(Armstrong, 2000, pp. 7,8) "

كما يُعرف أيضاً بأنه "النتائج التي يحققها الموظف من خلال قيامه بمهامه ووظائفه المحددة في إطار زمني معين وبمستوى جودة مطلوب "(مزهودة، 2011، ص. 40) .

كما يؤكد **لاثام وسولسكي وماكدونالد** (Armstrong, 2009, p. 30) على أن التعريف المناسب للأداء شرط أساسي لعمليات التقييم وتحديد الأهداف. ويشيرون إلى ضرورة وجود نظرية أداء تنص على ما يلي:

- أبعاد الأداء ذات الصلة؛
- معايير الأداء أو التوقعات المرتبطة بمستويات الأداء المختلفة؛
- كيفية تقييم القيود الظرفية (إن وُجدت) عند تقييم الأداء؛
- عدد مستويات الأداء أو تدرجاته؛
- مدى استناد الأداء إلى معايير مطلقة أو مقارنة.

- **في التربية**" : يرى **كين** أن الأداء "هو شيء يتركه الفرد وراءه ويستمر في الوجود بشكل مستقل عن الغاية أو الهدف" (Armstrong, 2009, p. 31) .

كما طرح **بورمان وموتويدلو** (1993) مفهوم الأداء السياقي (**Contextual Performance**) الذي يشمل السلوكيات غير المرتبطة مباشرة بالوظيفة مثل التعاون، الالتزام، الحماس، والمثابرة، وهو ما يختلف عن الأداء المهامي (**Task Performance**) الذي يتناول السلوكيات المرتبطة مباشرة بالوظيفة(Armstrong, 2009, p. 31) .

- **في علم النفس التنظيمي** :يُنظر إلى الأداء باعتباره "ناتج التفاعل بين قدرات الفرد، ودافعيته، والظروف التنظيمية التي يعمل فيها.(Campbell, 1990, p. 690) "

ينظر **علي السلمي** الى الأداء باعتباره "القدرة والرغبة في تفاعلهما معا في تحديد مستوى الأداء حيث أن هناك علاقة متلازمة ومتبادلة بين الرغبة والقدرة في العمل والمستوى في الأداء." (صلاح، 2002، ص 280)

- **في علم الإدارة:** يذهب **برناردين** وزملاؤه إلى أن "الأداء يجب أن يُعرّف على أنه مخرجات العمل، لأنها تمثل الرابط الأقوى مع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، ورضا العملاء، والمساهمات الاقتصادية(Armstrong, 2009, p. 31)"

يعتقد **غيست** أيضًا أن الأداء يتعلق بالمخرجات، غير أن المفهوم ينبغي أن يربط بفكرة **بطاقة الأداء المتوازن**(Armstrong, 2009, p. 31) .

ثانيا: خصائص الأداء الوظيفي:

يتميز الأداء الوظيفي بعدة خصائص أساسية تحدد طبيعته ومكوناته:

1- القابلية للقياس: توضح مجالات الأداء الرئيسية المهام والمسؤوليات المتوقعة من شاغلي الوظائف. ويتم تحديد هذه المهام كميًا في شكل أهداف أو مشاريع يجب إنجازها. قد لا تكون بعض مجالات الأداء الرئيسية قابلة للقياس الكمي، وفي هذه الحالة، ستكون بمثابة أساس لتحديد معايير الأداء التي تبين الظروف التي يمكن عندها اعتبار أداء جانب معين من الوظيفة جيدًا. ولكن يجب أن تكون هذه المعايير قابلة للقياس من حيث مستويات الأداء أو النتائج الملموسة.(Armstrong, 2000, p. 28)

2- التنوع والشمولية: يشمل الأداء الوظيفي جوانب متعددة تشكل أساسا لاتخاذ القرارات المتعلقة برواتب الأداء، والترقيات، والالتحاق ببرامج تطوير وإدارة المواهب، والتدريب، وخطط تحسين الأداء، والإجراءات اللازمة لمعالجة ضعف الأداء. هذا التنوع يتطلب أدوات قياس متنوعة لتغطية كافة أبعاد الأداء . (Armstrong, 2009, p. 123)

3- الديناميكية والتطور: عادة ما يتم توثيق تقييمات الأداء الرسمية على الورق أو إدخالها في نظام الحاسوب. ويمكن استخدامها كأساس لاتخاذ القرارات المتعلقة برفع الأجور بناءً على الأداء، والترقية، والالتحاق ببرامج تطوير وإدارة المواهب، والتدريب، ووضع خطط الأداء والتطوير، بالإضافة إلى اتخاذ الإجراءات اللازمة لمعالجة ضعف الأداء.(Armstrong, 2009, p. 123)

المطلب الثاني: عناصر الأداء الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه:

أولا: عناصر الأداء الوظيفي:

يتكون مفهوم الأداء من عنصرين أساسيين هما **الفعالية** والكفاءة (مزهودة، ص 55)

- **الفعالية** تعني عمل الأشياء الصحيحة، أي أنها تقاس بمدى تحقيق النتائج المتوقعة، وبمدى اقتراب المخرجات المحققة من الأهداف المحددة مسبقا. فكلما كانت النتائج المحققة أقرب إلى الأهداف المرجوة، دل ذلك على فعالية أكبر للمؤسسة، والعكس صحيح.
- أما **الكفاءة** فتعني القيام بالأشياء بطريقة صحيحة، أي أنها تتعلق باستخدام الموارد المتاحة بأفضل أسلوب ممكن بما يضمن تعظيم النتائج وتقليل التكاليف في الوقت نفسه. ورغم تعدد التعريفات التي تناولت الكفاءة، فإنها تشترك جميعاً في هذا الجوهر.

إلى جانب هذين البعدين (الفعالية والكفاءة)، يشير عدد من الباحثين إلى مجموعة من العناصر الأخرى التي ترتبط بمفهوم الأداء الوظيفي والتي ينبغي على العاملين إدراكها وإتقانها، ومن أهمها:

1. **مدى توافق العمل مع متطلبات الوظيفة:** أي امتلاك الموظف للمعرفة والمهارات والخبرات اللازمة التي تمكّنه من أداء مهامه وفق متطلبات الوظيفة.
2. **كمية العمل المنجز:** ويقصد بها حجم العمل الذي يتمكن الموظف من إنجازه ضمن ظروف عمل طبيعية، إضافة إلى سرعة إنجاز ذلك العمل.
3. **نوعية العمل:** وهي تتعلق بجودة ما يقدمه الموظف من إنتاج أو خدمات، ومدى دقته في إنجاز المهام، مع مراعاة تقليل الأخطاء وتنظيم الجهد لتحقيق أفضل النتائج.
4. **المثابرة والوثوق:** يقصد بها مدى الجدية والانضباط في العمل، والقدرة على تحمل المسؤولية وإنجاز المهام في الوقت المحدد، إضافةً إلى درجة اعتماد الموظف على نفسه مقابل حاجته للإرشاد والتوجيه من طرف المشرفين. وتُعتبر هذه السمة مؤشراً على مستوى النضج المهني والثقة التي يضعها التنظيم في الموظف.
5. **خصائص الموظف:** وتشمل ما يمتلكه الفرد من معرفة ومهارات تقنية وبشرية، إضافة إلى اهتماماته، قيمه، اتجاهاته، ودوافعه التي تحدد مدى التزامه بالعمل وجودة عطائه. هذه الخصائص ترتبط بمفهوم الكفاءة الفردية التي تؤثر بشكل مباشر في الأداء.
6. **الموقف التنظيمي:** ويعبر عن البيئة التنظيمية التي يعمل فيها الموظف، وتشمل مناخ العمل، أسلوب الإشراف، وفرة الموارد، القوانين الإدارية، والهيكل التنظيمي. كل هذه العوامل تساهم في خلق مناخ إما داعم للأداء أو معرقل له.

7. **النتائج العملية:** تتمثل في كمية العمل المنجز، نوعيته، وسرعة الإنجاز. وهي انعكاس مباشر للتفاعل بين الخصائص الفردية والموقف التنظيمي ومدى المثابرة والوثوق في أداء المهام.

وبذلك يمكن القول إن الأداء الوظيفي ليس مفهوما أحادي البعد، بل هو محصلة لتفاعل بين **الكفاءة** و**الفعالية**، إضافة إلى عناصر كمية ونوعية ترتبط بشكل مباشر بجودة وكفاءة مخرجات العمل.

الجدول رقم (19): عناصر الأداء الوظيفي ومؤشرات قياسها

العنصر	التعريف	مؤشرات القياس
الكفاءة	الاستخدام الأمثل للموارد	نسبة الإنجاز/الوقت– معدل استغلال الموارد– –نسبة التكلفة/الفائدة
الفعالية	تحقيق الأهداف المحددة	نسبة تحقيق الأهداف–مؤشر رضا العملاء–معدل النجاح
الجودة	مستوى التميز في الأداء	معدل الأخطاء– مؤشر الجودة الشاملة–عدد الشكاوى
الابتكار	التجديد والإبداع	عدد الأفكار الجديدة–نسبة تطبيق الابتكارات–أثر الابتكار

المصدر: من إعداد الباحث

ثانيا: العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي:

يتأثر الأداء الوظيفي بمجموعة من العوامل التي يمكن تصنيفها كما يلي(Periyasamy, 2021) :

1- العوامل الفردية:

تشمل العوامل المرتبطة بالفرد نفسه:

- **المهارات والقدرات** :المعرفة النظرية والمهارات العملية اللازمة لأداء المهام
- **الدافعية** :الرغبة الداخلية للفرد في تحقيق النجاح والتميز
- **الخبرة** :مدى التراكم المعرفي والعملي للفرد في مجال عمله
- **الشخصية** :السمات الشخصية التي تؤثر على أسلوب العمل والتفاعل

2- العوامل التنظيمية:

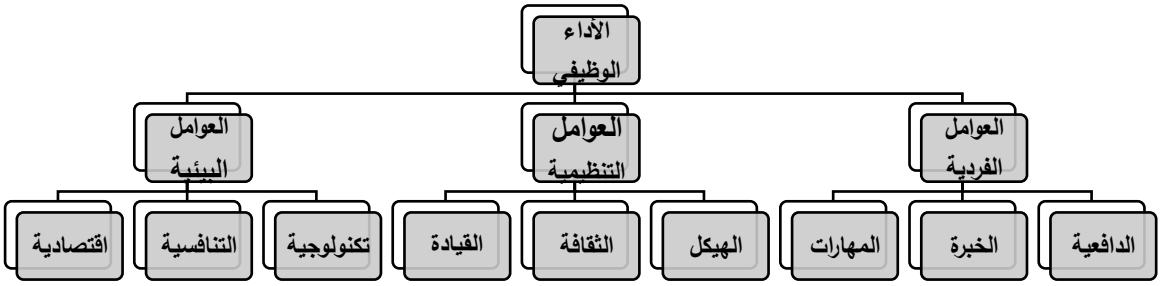
تتضمن العوامل المرتبطة بالمنظمة وبيئة العمل:(Dessler, 2013, p. 102)

- **الثقافة التنظيمية** :القيم والمعتقدات السائدة في المنظمة
- **الهيكل التنظيمي** :طريقة تنظيم العمل وتوزيع المسؤوليات
- **أسلوب القيادة** :نمط الإدارة والتوجيه المتبع
- **نظام الحوافز** :آليات المكافآت والتحفيز المطبقة

3- العوامل البيئية:

تشمل العوامل الخارجية المؤثرة على الأداء:

- **البيئة الاقتصادية** :الظروف الاقتصادية العامة
- **البيئة التكنولوجية** :مستوى التطور التقني المتاح
- **البيئة التنافسية** :درجة المنافسة في القطاع
- **البيئة القانونية** :الأنظمة والقوانين الحاكمة



الشكل رقم (9): نموذج العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي

المصدر: من إعداد الباحث

المطلب الثالث: أهمية الأداء الوظيفي ومعاييره:

أولا: أهمية الأداء الوظيفي:

يحتل الأداء الوظيفي مكانة محورية داخل أي منظمة، إذ يُمثل الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، سواء على مستوى الفرد أو المنظمة أو المجتمع. ويُشير **آرمسترونغ (2009، ص. 9-10)** إلى أن إدارة الأداء هي الأداة التي تربط بين أهداف الأفراد وأهداف المؤسسة، وتُعدّ وسيلة لضمان تحقيق النتائج المرجوة.

1- على مستوى الفرد:

يساعد الأداء الوظيفي على تحديد مستوى الكفاءة المهنية والتطور الوظيفي، كما يُسهم في تحقيق الرضا الوظيفي والإنجاز الذاتي. ويُوفّر أيضًا أساسًا موضوعيًا لتوزيع المكافآت والحوافز، إضافة إلى كونه أداة لتحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية.(Campbell, 1990, p. 690)

2- على مستوى المنظمة:

تتمثل أهمية الأداء بالنسبة للمنظمة في كونه وسيلة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية والتشغيلية، وقياس مدى فعالية النظم والإجراءات، وتحسين الإنتاجية والجودة، وبناء ميزة تنافسية مستدامة (Dessler, 2013, p. 98).

3- على مستوى المجتمع:

يمتد أثر الأداء إلى المجتمع من خلال المساهمة في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، ورفع مستوى الخدمات المقدمة للمواطنين، وتعزيز الثقة في المؤسسات العامة (بن محمد، 2018، ص. 245).

ثانيا: معايير الأداء الوظيفي:

يمكن تصنيف الأداء الوظيفي وفق معايير متعددة (Armstrong, 2000, pp. 221-223)

1- حسب معيار المصدر:

- **الأداء الداخلي:** نابع من داخل المؤسسة
  - تطوير سياسات وإجراءات الموارد البشرية (التوظيف، التدريب، المكافآت).
  - وضع خطط للتنبؤ بالاحتياجات المستقبلية من الموظفين.
  - تبنّي منهج استباقي في تقديم مقترحات تطوير الأداء.
  - استخدام أنظمة معلومات الموارد البشرية.
  - الحفاظ على مناخ تنظيمي إيجابي (مبني على علاقات العمل الداخلية).
- **الأداء الخارجي:** مرتبط بعلاقة المؤسسة بالبيئة والقوانين والزبائن/المجتمع:
  - تقديم استشارات متخصصة في التوظيف والسلامة المهنية استناداً إلى القوانين.
  - ضمان تنافسية نظم المكافآت مقارنة بالمؤسسات الأخرى في السوق.
  - ربط نتائج الأداء برضا العملاء والالتزام باللوائح القانونية.

2- حسب معيار الشمولية:

- **الأداء الكلي:** يشمل المؤسسة في مجملها
  - تطبيق نظام إدارة الأداء على مستوى عام بعد اعتماده من الإدارة والموظفين.
  - إعداد سياسات شاملة للمكافآت والتدريب تراعي الأهداف الاستراتيجية.
  - الحفاظ على بيئة عمل إيجابية تعكس المناخ التنظيمي العام.
- **الأداء الجزئي:** موجه لأفراد أو وحدات محددة
  - سرعة الاستجابة لطلبات التوظيف أو الاستشارات (في يوم واحد).

- إعداد وصف وظيفي وخطط إعلامية خلال ثلاثة أيام.
- تقديم قوائم مختصرة للمرشحين للوظائف.
- استخدام اختبارات نفسية دقيقة للمرشحين.
- تصميم برامج تدريب موجهة لاحتياجات محددة للموظفين.

3- حسب معيار الوظيفة (مزهودة، ص 98):

يُصنَّف الأداء في المؤسسة، انطلاقًا من المعيار الوظيفي، بحسب الوظائف الأساسية التي تقوم عليها، والتي تشمل :**الإنتاج، المالية، التسويق، والموارد البشرية** .ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

- **الأداء المالي:** يتمثل في قدرة المؤسسة على تحقيق التوازن المالي وضمان المردودية من خلال العائد على الاستثمار، إذ يُعد ذلك من أبرز الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.

- **أداء التسويق:** يُقاس هذا الأداء بمجموعة من المؤشرات المرتبطة بالأنشطة التسويقية، مثل حجم المبيعات، الحصة السوقية، درجة رضا العملاء، مدى انتشار العلامة التجارية وقوتها التنافسية في السوق.

- **أداء الإنتاج:** يتحقق عندما تتمكن المؤسسة من رفع إنتاجيتها مقارنة بالمؤسسات المنافسة، وذلك عبر إنتاج سلع أو خدمات ذات جودة عالية وبتكاليف منخفضة، بما يتيح لها ميزة تنافسية مستدامة.

- **أداء الموارد البشرية (الأفراد):** يُعتبر المورد البشري أهم ركيزة في المؤسسة، حيث يرتبط استمرارها ونجاحها بكفاءة العاملين لديها. ويتوقف هذا الأداء على حسن اختيار الموظفين ذوي الكفاءات العالية، وتوظيفهم في المواقع الملائمة، انسجامًا مع مبدأ "الشخص المناسب في المكان المناسب."

المطلب الرابع: أبعاد الأداء الوظيفي ومحدداته:

أولا: أبعاد الأداء الوظيفي: يتكون الأداء الوظيفي من ثلاثة أبعاد رئيسية:

1. **الجهد المبذول** :مقدار الطاقة الجسمانية أو العقلية التي يبذلها الفرد خلال فترة زمنية محددة، ويُقاس من خلال سرعة الأداء وكمية الإنجاز.(Armstrong, 2006, p. 8)

2. **جودة الجهد** :مستوى النوعية والإتقان في الأداء، ويتضمن مطابقة الإنتاج للمواصفات وخلوه من الأخطاء ودرجة الإبداع.(Campbell, 1990, p. 691)
3. **نمط الأداء** :الأسلوب أو الطريقة المستخدمة في إنجاز المهام، مثل ترتيب الأنشطة وطرق حل المشكلات.(Campbell, 1990, p. 692)

ثانيا: محددات الأداء الوظيفي:

تُعتبر محددات الأداء الوظيفي مجموعة من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في مستوى إنجاز الفرد لمهامه داخل المؤسسة. ويمكن توضيح أبرزها كما يلي: (سيد، 2000، ص. 146)

1. **الجهد:** يشير إلى مقدار الطاقة البدنية والذهنية التي يبذلها الموظف من أجل تنفيذ مهامه، وهو يمثل أحد العناصر الجوهرية لتحقيق أعلى مستويات العطاء والإنتاجية في مجال العمل.
2. **القدرات:** تتمثل في الخصائص الفردية التي يمتلكها الموظف وتُمكّنه من أداء وظيفته، وهي خصائص قد تتغير أو تتأثر في فترة زمنية قصيرة.
3. **إدارة الأدوار:** تعكس الكيفية التي يوجّه بها الفرد جهوده داخل العمل وفق ما يراه ضرورياً، حيث يحدد إدراك الدور نوعية الأنشطة والسلوكيات التي يعتبرها الموظف ذات أهمية في تنفيذ مهامه.

وفي الإطار نفسه، يرى العديد من الباحثين أن الأداء يُعد محصلة لتفاعل ثلاثية رئيسية:

- **الرغبة (الدافعية)** :وتشير إلى الحاجات غير المُشبَعة التي تدفع الفرد للعمل من أجل إشباعها داخل بيئة العمل.
- **القدرة** :وتتحدد بمستوى التمكن الفني من تنفيذ المهام، وهي بدورها تتبنى على عنصرين أساسين:
  - **المعرفة** :امتلاك المعلومات والخبرات الفنية اللازمة للعمل.
  - **المهارة** :القدرة على تحويل المعرفة والمعلومات إلى أداء فعلي وملموس.
- **بيئة العمل** :وتشمل عوامل مادية مثل الإضاءة، التهوية، ساعات العمل، والأدوات والتجهيزات المتاحة، إضافة إلى عوامل معنوية تتمثل في طبيعة العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة (مع الرؤساء، الزملاء، والمرؤوسين).

الشكل رقم (10): محددات الأداء الوظيفي:

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على (سيد، 2000، ص. 146)

المبحث الثاني: الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:

المطلب الأول: تعريف الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:

يقصد بالأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي مدى قيامه بالمهام المنوطة به في مجالات التدريس، البحث العلمي، الإشراف الأكاديمي، وخدمة المجتمع، وفقا للمعايير المهنية والأخلاقية المعتمدة، وبما يحقق أهداف المؤسسة الجامعية ويسهم في تطويرها "(بن عيسى، 2020، ص. 112)

كما يعرف أيضا بأنه "قدرة الأستاذ الجامعي على أداء مهامه الأكاديمية والإدارية بكفاءة وفعالية، من خلال التدريس الجيد، والبحث العلمي المتميز، وخدمة المجتمع الجامعي والمحلي (Williams & Taylor, 2020, p. 134)."

وفي تعريف أكثر شمولية، ينظر إلى الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي على أنه "السلوك الفعلي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في بيئة العمل الجامعي، والذي يمكن ملاحظته وقياسه وتقييمه، ويشمل جميع الأنشطة التدريسية والبحثية والإدارية والخدمية" (صالح، 2020، ص. 67).

المطلب الثاني: خصائص الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:

يتميز الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي بعدة خصائص مميزة:

1- التعددية والشمولية:

يتضمن أداء الأستاذ الجامعي أنشطة متعددة ومتنوعة تشمل التدريس والبحث العلمي والخدمة الجامعية والمجتمعية (الخالدي، 2019). هذه التعددية تجعل من تقييم أداء الأستاذ الجامعي عملية معقدة تتطلب أدوات متنوعة ومعايير متعددة.

2- التفاعلية والديناميكية:

الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي تفاعلي بطبيعته، حيث يتفاعل مع الطلبة وزملاء العمل والإدارة والمجتمع الخارجي .(Carter, 2021) كما أنه ديناميكي يتغير ويتطور بناءً على التطورات في المجال الأكاديمي والبحثي.

3- الاستقلالية الأكاديمية:

يتميز أداء الأستاذ الجامعي بدرجة عالية من الاستقلالية، خاصة في مجال البحث العلمي واختيار طرق التدريس (المالكي، 2020). هذه الاستقلالية تتطلب مستوى عالياً من المسؤولية الذاتية والالتزام المهني.

المطلب الثالث: أبعاد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:

يمكن تصنيف أبعاد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي إلى ثلاثة أبعاد رئيسية:

أولا: البُعد التعليمي (البيداغوجي):

يشمل هذا البُعد جميع الأنشطة المتعلقة بالتدريس وتعليم الطلبة:

- **التخطيط للتدريس:** إعداد المناهج والخطط الدراسية
- **تنفيذ التدريس:** استخدام طرق وأساليب التدريس المتنوعة
- **التقييم والقياس:** وضع الاختبارات وتقييم أداء الطلبة
- **الإرشاد الأكاديمي:** توجيه الطلبة ومساعدتهم في مسيرتهم الأكاديمية

ثانيا: البُعد البحثي:

يتضمن الأنشطة المتعلقة بالبحث العلمي والإنتاج المعرفي:

- **إجراء البحوث:** تصميم وتنفيذ البحوث العلمية
- **النشر العلمي:** نشر النتائج في المجلات العلمية المحكمة
- **المشاركة في المؤتمرات:** عرض البحوث في المؤتمرات العلمية
- **الإشراف على الطلبة:** توجيه طلبة الدراسات العليا

ثالثا: البُعد الخدمي (الإداري):

يشمل الأنشطة الإدارية والخدمية داخل الجامعة وخارجها:

- **الخدمة الجامعية:** المشاركة في اللجان والأنشطة الجامعية
- **خدمة المجتمع:** المشاركة في الأنشطة المجتمعية والاستشارية

- **المهام الإدارية:** تولي المناصب الإدارية الأكاديمية
- **التطوير المهني:** المشاركة في برامج التطوير والتدريب

الجدول رقم (20): أبعاد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي ومؤشراتها

البُعد	المكونات الرئيسية	مؤشرات القياس
التعليمي	التخطيط للتدريس- تنفيذ التدريس- التقييم والقياس- الإرشاد الأكاديمي	تقييم الطلبة-معدل النجاح- جودة المحتوى- عدد الطلبة المرشدين
البحثي	إجراء البحوث- النشر العلمي- المشاركة في المؤتمرات-الإشراف على الطلبة	عدد البحوث المنشورة-معامل التأثير-عدد الاستشهادات- عدد طلبة الدراسات العليا
الخدمي	الخدمة الجامعية-خدمة المجتمع-المهام الإدارية- التطوير المهني	عدد اللجان-عدد الاستشارات-المناصب الإدارية- ساعات التدريب

المصدر: من إعداد الباحث

المطلب الرابع: معايير تقييم الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:

"تقييم الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي يجب أن يكون شاملا، ويعتمد على معايير موضوعية تشمل التدريس، البحث، الإدارة، والمساهمة المجتمعية، بعيدا عن الاجتهادات الفردية ".(سمايلي وآخرون، 2019، ص. 110)، وتتمثل في:

أولا: الأداء البيداغوجي:

- جودة التدريس وتفاعل الأستاذ مع الطلبة
- الالتزام بالبرنامج الزمني للمحاضرات
- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة
- القدرة على تبسيط المفاهيم العلمية

ثانيا: الأداء البحثي:

- عدد البحوث المنشورة في مجلات محكمة
- المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية
- الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه
- الانخراط في مشاريع بحثية جماعية

ثالثا: الأداء الإداري:

- تولي مناصب تنظيمية داخل القسم أو الكلية
- المشاركة في اللجان العلمية والبيداغوجية

- المساهمة في التخطيط الأكاديمي
- التنسيق مع الإدارة الجامعية

رابعا: الأداء الاجتماعي والمهني:

- المساهمة في خدمة المجتمع
- تقديم استشارات علمية خارج الجامعة
- المشاركة في الأنشطة الثقافية والعلمية
- احترام أخلاقيات المهنة والتواصل الفعّال

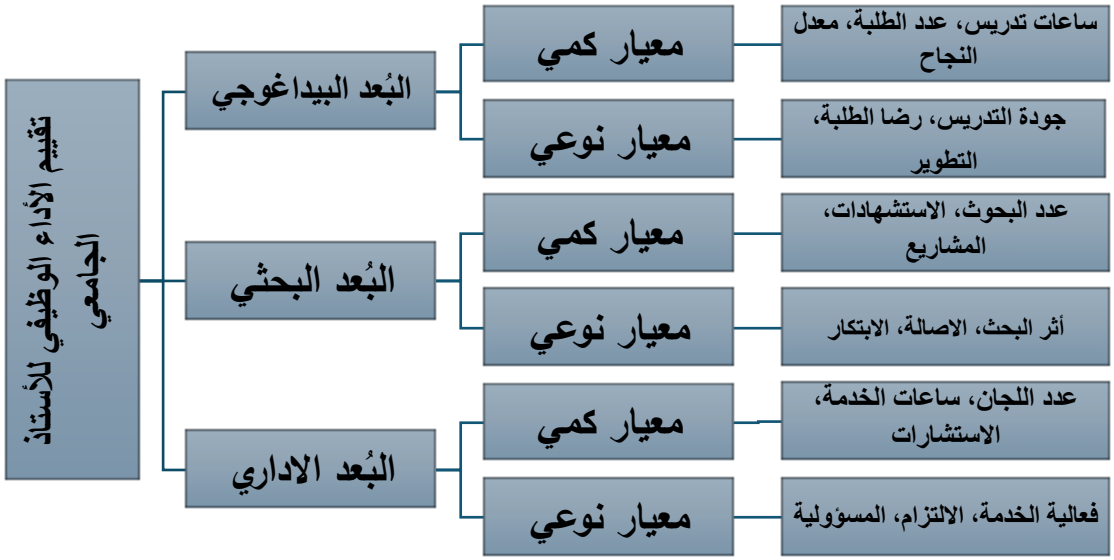
والتي يمكن تقسيمها الى:

1- معايير كمية:

- **التدريس:** عدد الساعات التدريسية، عدد الطلبة، معدلات النجاح
- **البحث:** عدد البحوث المنشورة، عدد الاستشهادات، قيمة المشاريع البحثية
- **الخدمة(الادارة):** عدد اللجان، عدد الاستشارات، ساعات الخدمة المجتمعية

2- معايير نوعية:

- **جودة التدريس:** فعالية طرق التدريس، رضا الطلبة، التحديث المستمر
- **أثر البحث:** التأثير العلمي للبحوث، الأصالة والابتكار، الصلة بالمشكلات الواقعية
- **فعالية الخدمة:** جودة الأداء في اللجان، الالتزام والمسؤولية، التطوير المؤسسي



الشكل رقم (11): نموذج تقييم الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

المصدر: من إعداد الباحث

المبحث الثالث: الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي:

المطلب الأول: تعريف البيداغوجيا والأداء البيداغوجي:

أولاً: تعريف البيداغوجيا Pedagogie :

يرجع أصل مصطلح البيداغوجيا إلى اللغة اليونانية، حيث يتكون من كلمتين هما **Péda** :وتعني "الطفل"، و **Gogie** وتعني "القيادة أو التوجيه"، وبذلك فإن معنى المصطلح الأصلي هو "قيادة الطفل". وقد دخل المصطلح إلى اللغة العربية عبر الترجمة الحرفية دون وجود مقابل دقيق له في المعجم العربي، مما أدى إلى تعريبه واستعماله كما هو، مع احتفاظه بدلالاته المفهومية الغربية (أوزي، 2006، ص. 18).

في الفلسفة اليونانية القديمة، كان هذا المفهوم يدل على عملية تربية الطفل وتأديبه، وكان "**البيداغوجي**" هو الشخص المكلف بمرافقة الطفل إلى أماكن التعليم، أي أنه لم يكن معلمًا بالمعنى الحديث، بل كان مربيًا يضطلع بمهمة التنشئة الاجتماعية خارج أسوار حجرات الدراسة، في حين أن التعليم كان يتم داخل الفصول (أوزي، 2004، ص. 19).

ثانيا: مفهوم الأداء البيداغوجي:

يُعرف الأداء البيداغوجي بأنه "مجموعة الممارسات والسلوكيات التعليمية التي يقوم بها الأستاذ الجامعي لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة وضمان تعلم الطلبة بفعالية" (الحربي، 2021، ص. 145). كما يُعرف أيضاً بأنه "القدرة على تصميم وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية بما يضمن تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.(Peterson & Clark, 2020, p. 67) "

ويُعرّف **طاهر زبيدة(2017، ص 109)** الأداء البيداغوجي على أنه "مجموعة الأدوار الموكلة للأستاذ، المتمثلة في إعداد وتنفيذ وتقويم الدروس، إلى جانب تسيير العملية الصفية وفق منهج بيداغوجيا الكفاءات."

من منظور أوسع، ينظر إلى الأداء البيداغوجي على أنه "منظومة متكاملة من الكفاءات التدريسية التي تشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم، والتي تهدف إلى تسهيل عملية التعلم وتحسين نوعية التعليم"

المطلب الثاني: مكونات الأداء البيداغوجي:

1- التخطيط للتدريس:

يعد التخطيط للتدريس الأساس الذي يُبنى عليه نجاح العملية التعليمية، ويشمل:(Pang, 2016)

أ. **وضع الأهداف التعليمية** :تتضمن صياغة أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس تتماشى مع مخرجات التعلم المؤسسية. يجب أن تغطي هذه الأهداف المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية وفقاً لتصنيف **بلوم** المطور (Anderson et al., 2000).

ب. **تصميم المحتوى التعليمي** :يشمل اختيار وتنظيم المحتوى العلمي بطريقة متسلسلة ومترابطة تراعي المستوى الأكاديمي للطلبة. كما يتضمن دمج التقنيات الحديثة والأساليب التفاعلية في عرض المحتوى.

ج. **اختيار استراتيجيات التدريس** :يتطلب اختيار الاستراتيجيات المناسبة لطبيعة المحتوى وخصائص الطلبة والإمكانات المتاحة. هذا يشمل التنويع بين الطرق المختلفة مثل المحاضرة، والمناقشة، والتعلم التعاوني، والتعلم المدمج.

2- تنفيذ التدريس:

يمثل تنفيذ التدريس الجانب العملي للعملية التعليمية، ويشمل عدة عناصر (Peterson, 2003) :

أ. **إدارة البيئة التعليمية** :تتضمن خلق بيئة تعليمية محفزة وآمنة تشجع على التعلم والمشاركة. هذا يشمل الإدارة الفعالة للوقت والفضاء التعليمي والتفاعل الإيجابي مع الطلبة.

ب. **استخدام طرق التدريس المتنوعة** :يشمل توظيف طرق وأساليب تدريسية متنوعة تناسب أنماط التعلم المختلفة للطلبة. هذا التنوع يساعد على جذب انتباه الطلبة وتحسين فهمهم للمحتوى.

ج. **التفاعل مع الطلبة** :يتطلب بناء علاقة إيجابية مع الطلبة تقوم على الاحترام المتبادل والتواصل الفعال. هذا التفاعل يساهم في خلق بيئة تعليمية محفزة ومشجعة على التعلم.

3- تقويم التعلم:

يعد التقويم جزءا أساسيا من العملية التعليمية، ويشمل عدة جوانب مهمة (دبزة، 2023، ص. 568):

أ. **التقويم التشخيصي:** يتم في بداية العملية التعليمية لتحديد مستوى الطلبة السابق ونقاط القوة والضعف لديهم. هذا النوع من التقويم يساعد الأستاذ في تكييف طرق التدريس وفقاً لاحتياجات الطلبة.

ب. **التقويم التكويني:** يتم أثناء العملية التعليمية لتتبع تقدم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة المستمرة. يشمل هذا الاختبارات القصيرة، والواجبات، والمشاركة الصفية.(Black & Wiliam, 2010)

ج. **التقويم الختامي:** يتم في نهاية العملية التعليمية لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة. يشمل الاختبارات النهائية، والمشاريع الكبرى، والتقييمات الشاملة.

المطلب الثالث: أساليب وطرق التدريس الحديثة:

1- التعلم النشط:

يعرف التعلم النشط بأنه "منهجية تعليمية تركز على إشراك الطلبة بشكل فعال في عملية التعلم من خلال الأنشطة والتطبيقات العملية .(Bonwell & Eison, 1991) "ويتضمن عدة استراتيجيات مثل:

- **العصف الذهني:** تشجيع الطلبة على طرح الأفكار بحرية.
- **حل المشكلات:** تقديم مشكلات واقعية للطلبة لحلها.
- **التعلم التعاوني:** العمل في مجموعات صغيرة.
- **المناقشة والحوار:** تبادل الآراء والأفكار.

2- التعلم المدمج:

يجمع التعلم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، حيث يدمج بين مميزات التعليم الوجاهي والتقنيات الرقمية الحديثة (Madden et al., 2019؛ al-Bayat & Abu al-Tayeb, 2020) . ويشمل:

- **المنصات التعليمية الإلكترونية:** استخدام أنظمة إدارة التعلم.
- **الفصول الافتراضية:** إجراء محاضرات عبر الإنترنت.
- **المحتوى الرقمي:** استخدام الوسائط المتعددة.
- **التقييم الإلكتروني:** استخدام أدوات التقييم الرقمية.

3- التعلم القائم على المشاريع:

يركز هذا النوع من التعلم على إنجاز مشاريع حقيقية تطبق المعرفة النظرية، مما يعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات .(Al-Shamrani, 2020) ويتضمن:

- **تحديد المشكلة:** اختيار مشاكل واقعية للعمل عليها.
- **البحث والاستقصاء:** جمع المعلومات وتحليلها.
- **التطبيق العملي:** تنفيذ الحلول المقترحة.
- **التقييم والتطوير:** تقييم النتائج وتطوير الحلول

الجدول رقم (21): استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها

الاستراتيجية	الهدف	الأدوات المستخدمة	التطبيقات العملية	المزايا
التعلم النشط	إشراك الطلبة فعلياً	العصف الذهني–المناقشة– حل المشكلات	ورش العمل– دراسة الحالة–المشاريع الجماعية	زيادة المشاركة–تحسين الفهم– تنمية المهارات
التعلم المدمج	دمج التقليدي والإلكتروني	منصات التعلم–الفصول الافتراضية–المحتوى الرقمي	محاضرات مسجلة– منتديات نقاش–اختبارات إلكترونية	مرونة في التعلم– توفير الوقت–تنوع المصادر
التعلم بالمشاريع	التطبيق العملي	أدوات البحث– برامج التطوير–منصات التعاون	مشاريع تخرج–مسابقات علمية–شراكات صناعية	تطبيق المعرفة– تنمية الإبداع–ربط النظرية بالواقع
التعلم التفاعلي	زيادة التفاعل	أنظمة الاستجابة– الألعاب التعليمية– المحاكاة	كليكرز–ألعاب رقمية– محاكيات افتراضية	جذب الانتباه– تعزيز التذكر– زيادة الدافعية

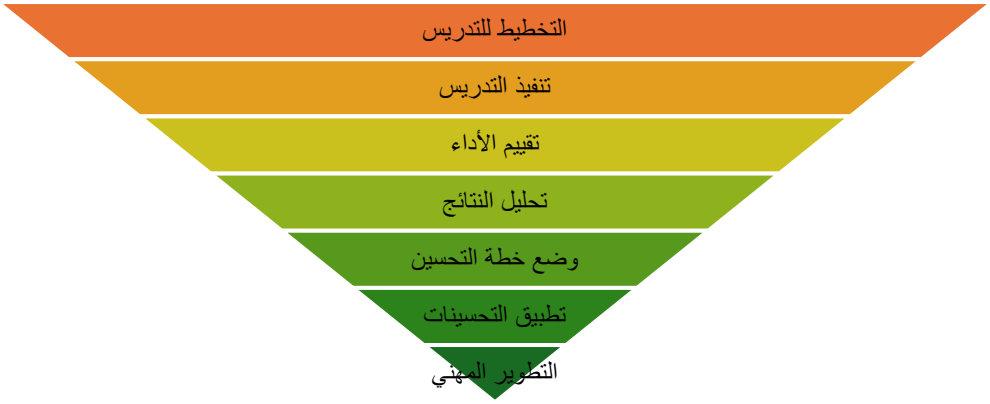
المصدر: من إعداد الباحث

المطلب الرابع: معايير تقييم الأداء البيداغوجي وأهدافه ومحدداته:

أولا: معايير تقييم الأداء البيداغوجي:

- **معايير تقييم الطلبة:** تعد آراء الطلبة مؤشرا مهما لجودة الأداء التدريسي، حيث يشير **Ramsden**(2003، ص. 86) إلى أن وضوح الشرح والتنظيم من أهم العوامل التي تؤثر في رضا الطلبة عن التدريس. كما أن التفاعل الإيجابي بين الأستاذ والطلبة يعزز من دافعية التعلم (Marsh ,2007 ,ص. 152) .إضافة إلى ذلك، فإن قدرة الأستاذ على تحفيز الطلبة تعد عاملا أساسيا في تحسين جودة العملية التعليمية(Biggs & Tang ,2011 ,ص. 97).
- **معايير تقييم الزملاء:** تقييم الزملاء من أعضاء هيئة التدريس يعتبر أداة مهمة لضمان جودة التعليم. فقد أوضح **Centra**(1993، ص. 45) أن مراجعة الزملاء تركز على دقة وحداثة المحتوى العلمي، وفعالية الطرق التدريسية، وجودة المواد التعليمية. كما أن التطوير المهني المستمر يعد معياراً أساسياً لرفع كفاءة الأداء البيداغوجي (Zubair ,2017 ,ص. 110).

- **التقييم الذاتي:** التقييم الذاتي يمثل جانباً محوريا في تحسين الأداء التدريسي، حيث يشير **Brookfield** (1995، ص. 29) إلى أن التأمل في الممارسة يساعد الأستاذ على تحديد نقاط القوة والضعف. كما أن وضع خطط للتحسين ومتابعة تنفيذها يسهم في تطوير الأداء بشكل مستمر (Schon ,1983ص. 61).



الشكل رقم (12): معايير تطوير الأداء البيداغوجي

المصدر: من اعداد الباحث

ثانيا: أهداف التقييم البيداغوجي:

يُعتبر التقويم البيداغوجي أداة أساسية لتحسين جودة التعليم الجامعي، ولا يقتصر دوره على قياس التحصيل الدراسي، بل يمتد ليشمل تطوير العملية التعليمية بأكملها. ومن أبرز أهدافه:

1- الأهداف الإدارية:

تهدف إلى **تحسين إدارة العملية التعليمية وضمان الجودة:**

- **اتخاذ القرارات الأكاديمية:** نتائج التقويم تُستخدم في قرارات الترقية، التثبيت، وتجديد العقود (Centra ، 1993,ص. 45).
- **ضمان الجودة والاعتماد:** الجامعات تعتمد على نتائج التقويم لتلبية معايير الجودة الوطنية والدولية (, Ramsden ,2003ص. 86).
- **تطوير السياسات التعليمية:** التقويم يوفر بيانات كمية ونوعية تساعد الإدارات الجامعية على تعديل اللوائح والبرامج (Marsh ,2007, ص. 152).
- **إدارة الموارد البشرية:** يساهم في تحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة وتوزيع الأعباء التدريسية بشكل عادل.

2- الأهداف المهنية:

تركز على **تطوير الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي:**

- **التغذية الراجعة:** يحصل الأستاذ على ملاحظات من الطلبة والزملاء تساعده على تحسين طرق التدريس (Brookfield ,1995 ,ص. 29).
- **التأمل الذاتي:** يدفع الأستاذ لمراجعة ممارساته وتحديد نقاط القوة والضعف (Schön ,1983,ص. 61).
- **التطوير المستمر:** يشجع على حضور ورش عمل ودورات تدريبية لرفع الكفاءة البيداغوجية (دغمان و خيري، 2022، ص. 88).
- **تعزيز التفاعل مع الطلبة:** تحسين مهارات التواصل والتحفيز بما يرفع من مستوى المشاركة الصفية.

3- الأهداف البحثية:

ترتبط بدور الجامعة في **إنتاج المعرفة وتطوير المناهج:**

- **تطوير المناهج والبرامج:** نتائج التقويم تكشف عن مدى ملاءمة المقررات لمتطلبات سوق العمل (يحياوي و بوزيد، 2020، ص. 175).
- **إثراء البحث العلمي:** يستخدم الباحثون بيانات التقويم لدراسة فعالية استراتيجيات التدريس (Marsh ,2007,ص. 320).
- **توفير قاعدة بيانات:** تساعد صناع القرار والباحثين على صياغة سياسات تعليمية قائمة على الأدلة (عيسى، 2025، ص. 88).
- **تشجيع الابتكار البيداغوجي:** من خلال اختبار أساليب تدريس جديدة وقياس أثرها على التحصيل.

ثالثا: محددات الأداء البيداغوجي:

أ- الصعوبات الذاتية (مرتبطة بالأستاذ الجامعي)

1. **ضعف التكوين البيداغوجي:** كثير من الأساتذة الجامعيين يتم تعيينهم بناءً على كفاءتهم العلمية والبحثية، لكن دون حصولهم على تكوين متخصص في علوم التربية وطرائق التدريس. هذا النقص يجعلهم يعتمدون على أساليب تقليدية مثل الإلقاء المباشر، مما يقلل من تفاعل الطلبة ويحد من تنمية مهارات التفكير النقدي لديهم (علال، 2021، ص. 20).

2. **مقاومة التغيير والابتكار:** بعض الأساتذة يجدون صعوبة في تبني استراتيجيات حديثة مثل التعلم النشط أو المدمج، إما بسبب قلة خبرتهم التقنية أو بسبب تمسكهم بالطرق التقليدية التي اعتادوا عليها .(Ramsden, 2003, p. 86) هذه المقاومة تحد من إدخال أساليب تعليمية مبتكرة.
3. **ضعف مهارات التواصل:** التواصل الفعّال مع الطلبة عنصر أساسي في نجاح العملية التعليمية. غير أن بعض الأساتذة يفتقرون إلى مهارات إدارة الحوار والمناقشة، مما يؤدي إلى ضعف التفاعل داخل القاعة.(Marsh, 2007, p. 152)
4. **الضغط النفسي والمهني:** الجمع بين التدريس، البحث العلمي، والإشراف الأكاديمي يخلق ضغوطاً نفسية ومهنية قد تؤثر سلباً على جودة الأداء البيداغوجي (بوساق و بونيف، 2022، ص. 780).

ب- الصعوبات الموضوعية (مرتبطة بالبيئة الجامعية)

1. **الاكتظاظ في الأقسام** ارتفاع عدد الطلبة داخل القاعات يجعل من الصعب تطبيق استراتيجيات التعلم النشط أو التقييم المستمر. فالأستاذ يجد نفسه مضطراً إلى التركيز على التلقين بدلاً من التفاعل الفردي (عمر وآخرون، 2017، ص. 55).
2. **نقص الوسائل التعليمية والتكنولوجية** غياب التجهيزات الحديثة مثل أجهزة العرض، المختبرات المجهزة، أو المنصات الإلكترونية يحد من قدرة الأستاذ على تنويع أساليبه التعليمية (يحياوي و بوزيد، 2020، ص. 175).
3. **ضغط المهام الإدارية** تكليف الأستاذ الجامعي بمهام إدارية (لجان، تقارير، أعمال تنظيمية) يستهلك وقتاً وجهداً كان من الممكن استثماره في تحسين الأداء البيداغوجي
4. **ضعف المناخ الجامعي** غياب بيئة جامعية محفزة (من حيث البنية التحتية، الدعم النفسي، والأنشطة الموازية) يضعف من دافعية كل من الأستاذ والطلبة، مما ينعكس سلباً على جودة العملية التعليمية.

ت- الصعوبات البنيوية (مرتبطة بالسياسات والأنظمة)

1. **غياب نظام تقييم شامل** الاعتماد المفرط على تقييم الطلبة دون وجود آليات متوازنة تشمل تقييم الزملاء والتقييم الذاتي يجعل عملية التقويم غير دقيقة.(Centra, 1993, p. 45)

2. **ضعف التكوين المستمر** قلة البرامج التدريبية الموجهة للأساتذة في مجال البيداغوجيا الجامعية تحد من فرص تطوير مهاراتهم التدريسية (علال، 2021، ص. 25).
3. **البيروقراطية الجامعية** الإجراءات الإدارية المعقدة تحد من مرونة الأستاذ في تطوير طرق التدريس أو إدخال ابتكارات بيداغوجية جديدة (بوساق و بونيف، 2022، ص. 790).
4. **الفجوة بين السياسات والممارسة:** رغم وجود خطط وطنية لتحسين جودة التعليم العالي، إلا أن التطبيق العملي غالباً ما يواجه عراقيل مثل نقص التمويل أو ضعف المتابعة (الصعوبات التي تعوق المواءمة بين برامج التدريس وبناء مجتمع المعرفة).

المبحث الرابع: الأداء البحثي للأستاذ الجامعي:

المطلب الأول: مفاهيم الأداء البحثي للأستاذ الجامعي:

يعد **الأداء البحثي للأستاذ الجامعي** أحد الأبعاد الجوهرية لمهامه الأكاديمية، إلى جانب التدريس وخدمة المجتمع. وينظر إليه على أنه **مؤشر رئيسي لجودة التعليم العالي** وفاعلية الجامعة في إنتاج المعرفة.

1- التعريف العام:

- يعرف الأداء البحثي بأنه :مجموعة الأنشطة والممارسات البحثية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس لإنتاج المعرفة العلمية الجديدة ونشرها والإفادة منها في خدمة المجتمع (أسماء، 2024، ص. 15).
- كما يعرف أيضا بأنه: القدرة على إجراء البحوث العلمية الأصيلة وتطوير المعرفة في التخصص والمساهمة في حل المشكلات المجتمعية (نصراوي و محجر، 2019، ص. 22).

2- التعريف الخاص:

- **برو وبود:(Brew & Boud, 2009)** يعرّفان الأداء البحثي على أنه مدى انخراط الأستاذ الجامعي في الأنشطة العلمية المنتجة للمعرفة، سواء من خلال النشر الأكاديمي، الإشراف على البحوث، أو المشاركة في الشبكات العلمية. ويعتبرانه بعدًا أساسيًا لهوية الأستاذ الأكاديمية.
- **أبرامو وآخرون:(Abramo, D'Angelo, & Solazzi, 2011)** يرون أن الأداء البحثي يقاس بمخرجات النشر العلمي، معدلات الاستشهادات، ومدى الانفتاح الدولي في التعاون الأكاديمي، وهو مؤشر رئيسي على جودة الإسهام العلمي للفرد والمؤسسة.

- **تيشلر وآخرون:(Teichler, Arimoto, & Cummings, 2013)** يؤكدون أن الأداء البحثي يتجاوز مجرد الإنتاج الكمي للبحوث، ليشمل دورها في التأثير المجتمعي وتعزيز مكانة الجامعة كفاعل في التنمية الوطنية والدولية.
- **مارجينسون:(Marginson, 2007)** يعتبر أن الأداء البحثي انعكاس للقدرة التنافسية للأستاذ والجامعة في الحقل الأكاديمي العالمي، حيث يُقاس بجودة النشر في مجلات رفيعة المستوى، ومساهمته في الحقول البحثية الناشئة.
- **ويليامز:(Williams, 2016)** يعرّف الأداء البحثي بأنه حصيلة شاملة تتضمن الكم والكيف في البحوث، بالإضافة إلى الكفاءة في الحصول على منح تمويلية، والقدرة على توجيه المعرفة نحو الابتكار وحل المشكلات.

3- التعريف الشمولي:

من منظور أوسع، ينظر إلى الأداء البحثي على أنه **منظومة متكاملة من الكفاءات البحثية** تشمل:

- **تحديد المشكلات البحثية** ذات الصلة بالمجتمع أو التخصص.
- **تصميم الدراسات** وفق مناهج علمية دقيقة.
- **جمع البيانات وتحليلها** باستخدام أدوات كمية ونوعية.
- **نشر النتائج** في مجلات علمية محكمة أو مؤتمرات دولية.
- **التطبيق العملي للمعرفة المنتجة** في خدمة المجتمع والتنمية.(Marsh, 2007, p. 320)

أ- البعد المؤسسي:

الأداء البحثي لا يقاس فقط بعدد البحوث المنشورة، بل أيضا بـ:

- **جودة المجلات العلمية:** معامل التأثير، التصنيف الدولي.
- **مدى الاستشهادات العلمية** Citations
- **المشاريع البحثية الممولة.**
- **المشاركة في شبكات بحثية دولية** .(Ramsden, 2003, p. 112)

ب-البعد المجتمعي:

إلى جانب البعد الأكاديمي، ينظر إلى الأداء البحثي كأداة لحل المشكلات المجتمعية، مثل:

- **تطوير حلول ابتكارية في مجالات الصحة، البيئة، والتكنولوجيا.**

- **دعم السياسات العامة بالأدلة العلمية.**
- **تعزيز الشراكة بين الجامعة وقطاعات الإنتاج والخدمات** (يحياوي و بوزيد، 2020، ص. 175).

المطلب الثاني: مكونات الأداء البحثي:

أولا: إجراء البحوث العلمية:

يعد إجراء البحوث العلمية الركيزة الأساسية للأداء البحثي للأستاذ الجامعي، حيث تنطلق العملية بتحديد مشكلة بحثية أصيلة نابعة من مراجعة دقيقة للأدبيات العلمية، بهدف الكشف عن الثغرات المعرفية القائمة. يلي ذلك تصميم منهجي للدراسة، يشمل اختيار المنهج المناسب، وتحديد أدوات جمع البيانات، مع الحرص على ضمان الصدق والثبات. بعد جمع البيانات، يتم تحليلها باستخدام أساليب كمية أو نوعية ملائمة لطبيعة المشكلة. وفي المرحلة الأخيرة، تُفسر النتائج في ضوء الدراسات السابقة، مع صياغة توصيات عملية قابلة للتطبيق، تسهم في تطوير المعرفة العلمية ومعالجة الإشكال المطروح. (حفاف، 2019، ص. 108)

ثانيا: النشر العلمي:

يعد **النشر العلمي** الوسيلة الأساسية لتبادل المعرفة ونشر نتائج البحوث، وهو أحد أهم مؤشرات الأداء البحثي للأستاذ الجامعي.

- **النشر في المجلات العلمية المحكمة:** يمثل النشر في مجلات مفهرسة ومعتمدة معياراً رئيسياً لجودة البحث العلمي، حيث يُعتبر معامل التأثير **(Impact Factor)** مؤشراً على مكانة المجلة وجودة الأبحاث المنشورة فيها (Björk, 2017 ، ص. 103) .وتشير الدراسات إلى أن ضعف مهارات الباحثين في اختيار المجلات المناسبة يمثل أحد معوقات النشر في الجامعات العربية (زنقوفي و قريد، 2020، ص. 505).
- **تأليف الكتب العلمية:** يسهم الأستاذ الجامعي من خلال تأليف الكتب المتخصصة في إثراء المعرفة الأكاديمية، سواء على المستوى المحلي أو الدولي. ويُعد هذا النوع من الإنتاج العلمي دليلاً على عمق الخبرة البحثية (Wilson, 2020 ، ص. 88).
- **المشاركة في المؤتمرات العلمية:** تمثل المؤتمرات العلمية فضاءً لتبادل الخبرات وعرض نتائج البحوث الأولية، كما تتيح للباحثين بناء شبكات تعاون بحثي جديدة2015 (Ware & Mabe, ،

ص. 12). وقد أظهرت دراسات عربية أن المشاركة في المؤتمرات تُعد من أبرز قنوات النشر العلمي للأساتذة الجامعيين في ظل ضعف فرص النشر الدولي (بلالي و أبرادشة، 2019، ص. 65).

ثالثا: الحصول على التمويل البحثي:

الحصول على التمويل البحثي يُعد مؤشراً على ثقة المؤسسات البحثية في قيمة المشروع:

- **المشاريع البحثية الممولة:** تتطلب كتابة مقترحات قوية وذات قيمة علمية عالية (Ware & mabe, 2015 ، ص. 18).
- **البحوث التطبيقية مع الصناعة:** التعاون مع القطاعات الإنتاجية يسهم في حل المشكلات الواقعية ونقل التكنولوجيا

رابعا: الإشراف على طلبة الدراسات العليا:

الإشراف على طلبة الدراسات العليا يمثل استمرارية لإنتاج المعرفة:

- **رسائل الماستر:** يتطلب توجيه الطلبة في إعداد بحوث أصيلة وتطوير مهاراتهم البحثية
- **أطروحات الدكتوراه** :يشمل الإشراف على بحوث متقدمة تساهم في إثراء المعرفة العلمية

المطلب الثالث: مؤشرات قياس الأداء البحثي:

أولا: المؤشرات الكمية:

- **عدد البحوث المنشورة:** يعتبر عدد البحوث المنشورة في المجلات المحكمة مؤشرا أساسيا للإنتاجية البحثية، ويحسب عادة سنويا أو لفترات زمنية محددة (مداني،2021، ص. 7).
- **عدد الاستشهادات:** يقيس مدى تأثير البحوث المنشورة واستفادة الباحثين الآخرين منها، ويتم حسابه من خلال قواعد بيانات مثل **Scopus** و**Web of Science** (Bornmann & Leydesdorff, 2014، ص. 223).
- **مؤشر H-Index** : يجمع هذا المؤشر بين كمية البحوث المنشورة وعدد الاستشهادات بها، ويعتبر مؤشر شامل للأداء البحثي (Hirsch, 2005).
- **قيمة التمويل البحثي:** تشمل قيمة المشاريع البحثية الممولة التي حصل عليها الباحث، وهو مؤشر على ثقة المؤسسات الداعمة في جودة البحث (Ware & Mabe, 2015 ، ص. 18).

ثانيا: المؤشرات النوعية:

- **جودة المجلات المنشور بها:** تقاس من خلال معامل التأثير وتصنيف المجلات في قواعد البيانات العالمية مثل **Journal Citation Reports**(Björk, 2017، ص. 103).

- **أصالة البحوث وأثرها العلمي:** تشمل مدى إسهام البحوث في تطوير المعرفة وحل المشكلات المجتمعية، وهو ما يعد من أهم مؤشرات الجودة البحثية (Bornmann, 2011 ، ص. 46).
- **التعاون البحثي:** يقيس مدى التعاون مع باحثين آخرين محليا وإقليميا ودوليا، حيث أظهرت الدراسات أن التعاون الدولي يزيد من تأثير الأبحاث وعدد الاستشهادات بها (Glänzel & Schubert, 2004، ص. 257)

الجدول رقم (22): مؤشرات الأداء البحثي ومعايير التقييم

المؤشر	طريقة القياس	مصادر البيانات
عدد البحوث المنشورة	العد السنوي	قواعد البيانات العلمية
الاستشهادات	العد التراكمي	Scopus, WoS, Google Scholar
معاملH-Index	حساب مركب	قواعد البيانات العلمية
التمويل البحثي	القيمة المالية	سجلات الجامعة
جودة المجلات	معامل التأثير	JCR, SJR
طلبة الدراسات العليا	عدد المشرف عليهم	سجلات الجامعة

المصدر: من إعداد الباحث

المطلب الرابع: أهمية الأداء البحثي للأستاذ الجامعي وتحدياته ومعوقاته:

أولا: الأهمية:

يعد الأداء البحثي الجامعي أحد الأعمدة الأساسية التي تستند إليها الجامعات الحديثة، نظرا لدوره الحيوي في تحقيق التقدم العلمي والمساهمة الفاعلة في تنمية المجتمعات. وتتمثل أبرز أوجه أهمية هذا الأداء حسب ما قدمه **حميد، م. ع** (2013) في دراسته:

1. مرتكز أساسي لتقدم الجامعة والمجتمع:

يعد الأداء البحثي حجر الزاوية في النهوض بالمكانة الأكاديمية للمؤسسة الجامعية، كما يمثل مقياسا حقيقيا لفاعلية الدور القيادي للجامعة في المجالين العلمي والمعرفي

2. تعزيز السمعة المحلية والدولية للجامعة:

يرتبط الموقع الريادي للجامعات ارتباطًا وثيقًا بجودة إنتاجها البحثي، حيث يُسهم التميز في النشر العلمي في بناء سمعة أكاديمية قوية، ما يجعل الجامعة أكثر جاذبية للطلبة والباحثين من ذوي الكفاءة.

3. مساهمة مباشرة في معالجة التحديات التنموية:

لا يمكن للجامعات أن تؤدي دورها الحقيقي في التنمية المستدامة دون توجيه جهودها البحثية نحو قضايا المجتمع، وذلك من خلال تقديم حلول علمية مبتكرة لمشكلاته الاقتصادية والاجتماعية.

4. دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية:

يلعب الأداء البحثي دورًا محوريًا في تكوين رأس مال بشري مؤهل، قادر على قيادة عمليات التغيير والإبداع داخل المجتمع، مما يسهم في تحسين مؤشرات النمو الاقتصادي والاجتماعي

5. خلق بيئة محفزة على البحث والتعاون العلمي:

يتطلب تحقيق التميز البحثي توفير بيئة جامعية مشجعة، تشمل التمويل الكافي، ونشر ثقافة البحث العلمي، وتعزيز التعاون المحلي والدولي بين الباحثين، الأمر الذي يساهم في توسيع آفاق المعرفة

6. أهمية التقييم الدوري للأداء البحثي:

يمثل التقييم المستمر للأداء البحثي وسيلة فعالة لتحسينه، حيث يُمكن الجامعات من تحديد نقاط القوة والضعف، واتخاذ قرارات مبنية على بيانات دقيقة من أجل الارتقاء بمستوى أدائها

7. الاهمية الاقتصادية للأداء البحثي:

إلى جانب الدور المعرفي، فإن الأداء البحثي يُمثل ركيزة اقتصادية مهمة من خلال دعم الابتكار والتكنولوجيا، وتقديم منتجات معرفية قابلة للتطبيق، بما يعزز من القدرة التنافسية للاقتصاد الوطني.

وبناء على ما سبق، فإن تبني سياسات واستراتيجيات فعالة لدعم البحث العلمي يعد أمرًا ضروريًا لتمكين الجامعات من القيام بدورها القيادي في إنتاج المعرفة وتحقيق التنمية.

ثانيا: التحديات:

1. التحديات المؤسسية:

- **نقص التمويل البحثي** :تعاني الجامعات في كثير من الدول النامية من محدودية الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي، مما يحد من قدرة الباحثين على تنفيذ مشاريع متقدمة (UNESCO, 2021)
- **ضعف البنية التحتية البحثية** :يشمل ذلك نقص المختبرات المجهزة، والمكتبات الرقمية، وقواعد البيانات العالمية، وهو ما يعيق جودة الإنتاج البحثي (World Bank، 2011).
- **قلة الدعم الإداري** :ضعف الدعم من الإدارات الجامعية للأنشطة البحثية يؤدي إلى بطء الإجراءات وصعوبة الحصول على التسهيلات اللازمة.

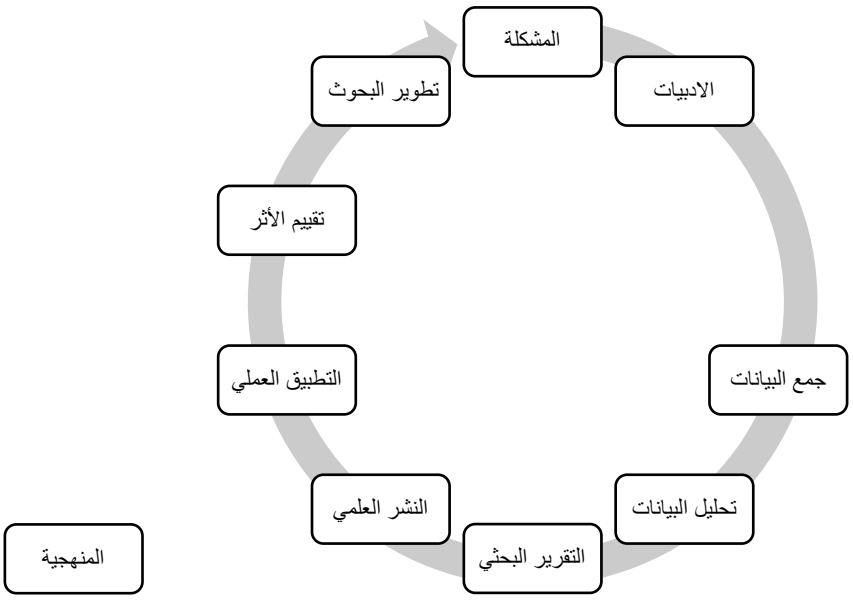
2. التحديات الأكاديمية:

- **الأعباء التدريسية الثقيلة** :كثرة الساعات التدريسية والمهام الأكاديمية تقلل من الوقت المتاح للبحث العلمي، وهو ما أكدته دراسات حول الإنتاجية البحثية في الجامعات العربية (Ghabban et al., 2019 ، ص. 3).
- **ضعف التعاون البحثي** :قلة الفرص للتعاون البحثي مع الزملاء محلياً ودولياً تحد من إنتاج بحوث مشتركة ذات تأثير عالمي (Glänzel & Schubert, 2004 ، ص. 260).
- **صعوبة النشر** :يواجه الباحثون تحديات كبيرة في النشر بالمجلات العالمية المرموقة بسبب متطلبات الجودة العالية واللغة الأكاديمية الصارمة (Björk, 2017 ، ص. 104).

3. التحديات الشخصية:

- **نقص المهارات البحثية** :بعض الباحثين يفتقرون إلى المهارات المتقدمة في التحليل الإحصائي أو استخدام البرمجيات البحثية (Mushtaq & Mohamad Diah, 2019 ، ص. 200).
- **ضعف إتقان اللغات الأجنبية** :صعوبة الكتابة والنشر باللغة الإنجليزية تُعد من أبرز التحديات أمام الباحثين العرب (Ghabban et al., 2019 ، ص. 5)

نقص الوقت :صعوبة إدارة الوقت بين التدريس، والإشراف، والبحث العلمي تمثل عائق شخصي متكرر (UNESCO، 2021).



الشكل رقم (13): دورة الإنتاج البحثي للأستاذ الجامعي

المصدر: من إعداد الباحث

ثالثا: معوقات الأداء البحثي للأستاذ الجامعي:

رغم الأهمية المتزايدة للأداء البحثي الجامعي، إلا أن هذا القطاع الحيوي يواجه جملة من التحديات والمعوقات التي تؤثر سلبًا على فعاليته وجودته. وتتمثل أبرز هذه المعوقات كما أوردتها **سعاد الطائي** (2020) فيما يلي:

1. المعوقات العلمية:

تشير هذه المعوقات إلى غياب الاستراتيجيات الوطنية الواضحة لتوجيه البحث العلمي، إلى جانب ضعف الإعداد الأكاديمي والمنهجي للباحثين، الأمر الذي ينعكس على جودة الأبحاث المنتجة. كما أن عدم وضوح الرؤية المستقبلية للبحث الجامعي يؤدي إلى تشتيت الجهود البحثية وتكرار المواضيع، وهو ما أكدته عدة دراسات.

2. المعوقات الإدارية والتنظيمية:

تشمل هذه الفئة التدخلات الإدارية غير المبررة التي تحدّ من استقلالية الباحثين، وضعف إجراءات النشر العلمي، وغياب التنسيق الفعال بين الأقسام داخل المؤسسة. تؤدي هذه العراقيل إلى تعطيل سير المشاريع البحثية، وتثبيط الجهود الفردية والجماعية ومن الضروري إجراء إصلاحات تنظيمية تعزز من الشفافية والاستقلالية في التسيير الإداري للبحث العلمي.

3. المعوقات البيئية:

تتمثل هذه العقبات في ضعف الدعم المجتمعي والرسمي للبحث العلمي، إلى جانب صعوبة الوصول إلى الأدوات والبيانات الضرورية. كما تفتقر العديد من المؤسسات إلى بيئة علمية محفّزة ومشجعة للباحثين، الأمر الذي يؤثر على الإنتاجية العلمية والتوجه نحو الابتكار.

4. المعوقات الذاتية:

يُعاني العديد من الأساتذة الجامعيين من عدم التوازن بين الأعباء التدريسية والمهام الإدارية والبحثية، مما يؤدي إلى تقليص فرصهم في التفرغ للبحث العلمي. وقد يؤدي ذلك إلى تراجع فرص الترقية وصعوبة الحصول على التمويل. إن الحل يكمن في إعادة توزيع الأعباء وتوفير دعم مؤسسي حقيقي يضمن تعزيز التفرغ البحثي.

5. المعوقات المادية:

تعد ندرة التمويل لا سيما من القطاع الخاص من أبرز معوقات البحث العلمي في الجامعـات العربية،

حيث يعتمد معظم الباحثين على التمويل الحكومي الذي غالبا ما يكون محدودا أو موجها لقطاعات أخرى. كما أن ضعف البنية التحتية البحثية يقيد من قدرة الباحثين على إجراء بحوث عالية الجودة.

6. المعوقات الثقافية والمجتمعية:

يشير العديد من الباحثين إلى وجود ثقافة مجتمعية لا تعطي البحث العلمي المكانة التي يستحقها، إلى جانب ظواهر مثل هجرة العقول، وغياب الوعي بأهمية البحث والابتكار في التنمية، وضعف الاهتمام بالأخلاقيات البحثية. ويتطلب التصدي لهذه التحديات تعزيز ثقافة العلم ونشر أخلاقيات البحث، وخلق بيئة جاذبة للكفاءات

7. المعوقات المنهجية:

تتعلق هذه المعوقات بضعف تكوين الباحثين في مناهج البحث وأساليبه، ونقص التكوين في اللغات الأجنبية، والمهارات الرقمية. وتشير الأدبيات إلى أن غياب الكفاءات المنهجية يضعف من قدرة الباحثين على إنتاج معرفة رصينة ومؤثرة عالميا.

8. المعوقات النفسية:

يواجه بعض الباحثين تحديات نفسية تعيق أداءهم العلمي مثل تدني الثقة بالنفس، ضعف التحفيز، وغياب الدعم المعنوي. كما أن الضغوط المهنية والاجتماعية تؤثر سلبًا على جودة الأداء، وهو ما يستدعي خلق بيئة نفسية داعمة ومحفزة للابتكار والإنتاجية.

إن معوقات الأداء البحثي متعددة ومترابطة، وتغطي الجوانب العلمية، الإدارية، المادية، النفسية، والمنهجية. ويتطلب التغلب عليها تضافر الجهود بين الجامعات، والحكومات، والقطاع الخاص، بهدف توفير بيئة بحثية فاعلة تسهم في تنمية المجتمع وتعزيز تنافسية مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الخامس: الأداء الإداري للأستاذ الجامعي

المطلب الأول: مفهوم الأداء الإداري وانواعه:

أولا: المفهوم:

يمارس الأستاذ الجامعي بعض الأعمال الإدارية أو ما يعرف بالقيادة الإدارية من أجل تسيير الجامعة على اختلاف هياكلها، وكل هذه الممارسات محددة في القوانين المعمول بها في تسيير الجامعة، على اعتبار أن هذا الأستاذ هو جزء من نظام إداري جامعي." (بواب، 2015، ص. 75)

كما ورد أيضا:

"وتختلف اختصاصات ومسؤوليات أساتذة الجامعة في المجال الإداري، تبعا لاختلاف المناصب الإدارية التي يعتليها هؤلاء الأساتذة، كما تتمثل ممارساتهم في العملية الإدارية في التخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف والاتصال والتواصل بطريقة سليمة تراعي الحداثة في الأسلوب."(بواب، 2015، ص. 76)

ثانيا: أنواع الأداء الإداري للأستاذ الجامعي:

يمارس الأستاذ الجامعي عدة أنواع من الأداء الإداري، تختلف حسب المنصب الذي يشغله داخل المؤسسة الجامعية، وتشمل (بواب، 2015، ص. 76):

- **التخطيط:** المشاركة في وضع الخطط البيداغوجية والإدارية لتسيير الأقسام والكليات.
- **التنظيم:** تنظيم الأنشطة العلمية، توزيع المهام، وضبط الجداول الزمنية.
- **الرقابة:** متابعة تنفيذ البرامج التعليمية والبحثية، وضمان احترام القوانين الجامعية.
- **الإشراف:** الإشراف على فرق العمل، اللجان العلمية، ومشاريع التخرج.
- **الاتصال والتواصل:** التواصل الفعّال مع الطلبة، الزملاء، والإدارة، بما يضمن بيئة جامعية متكاملة.

مما سبق يمكن تقسيم أنواع الأداء الإداري للأستاذ الجامعي الى:

1- الخدمة الجامعية الداخلية:

تشمل الأنشطة الإدارية والخدمية التي يقوم بها الأستاذ الجامعي داخل الجامعة:

- **المناصب الإدارية الأكاديمية:** مثل رئاسة الأقسام وعمادة الكليات. هذه المناصب تتطلب مهارات في التخطيط الاستراتيجي وإدارة الموارد البشرية والمالية، حيث يعتبر رئيس القسم مثلا مسؤولا عن توزيع العبء التدريسي وضمان جودة المناهج.
- **عضوية اللجان الجامعية:** مثل لجان المناهج وضمان الجودة. المشاركة في هذه اللجان تمثل آلية لصنع القرار التشاركي، وتساعد على تطوير البرامج الأكاديمية بما يتماشى مع معايير الاعتماد والجودة.
- **الأنشطة الأكاديمية الخدمية:** مثل تحكيم الرسائل العلمية وتقييم المقترحات البحثية. هذه الأنشطة تضمن نزاهة العملية الأكاديمية وتعزز من جودة الإنتاج العلمي.

2- الخدمة المجتمعية الخارجية:

- **الاستشارات المهنية:** يقدم الأستاذ الجامعي خبراته للمؤسسات الحكومية والخاصة، مما يساهم في ربط الجامعة بالمجتمع وتحقيق التنمية.
- **عضوية الجمعيات العلمية:** المشاركة في الجمعيات المحلية والدولية تتيح للأستاذ الجامعي الاطلاع على أحدث التطورات العلمية وبناء شبكات تعاون بحثي.
- **الأنشطة التطوعية:** مثل المشاركة في المبادرات المجتمعية، وهي تعكس دور الجامعة في خدمة المجتمع وتعزيز المسؤولية الاجتماعية.

3- التحكيم والتقييم العلمي:

- **تحكيم البحوث للمجلات العلمية المحكمة:** يضمن أن الأبحاث المنشورة ذات جودة عالية وتضيف للمعرفة.
- **تحكيم الأوراق العلمية للمؤتمرات:** يرفع من مستوى الأوراق المقدمة ويضمن أن المؤتمرات ليست مجرد تجمعات شكلية.
- **تقييم المشاريع البحثية:** يساعد في توجيه التمويل نحو المشاريع ذات القيمة العلمية والمجتمعية.

المطلب الثاني: مهارات الأداء الإداري المطلوبة في الأستاذ الجامعي:

الأستاذ الجامعي هو القاطرة التي تقود المؤسسة الجامعية نحو الجودة، ولا يمكن لأي إصلاح أن ينجح دون إشراكه الفعلي في التخطيط والتنفيذ والتقييم. (بتقة، 2016، ص. 25–26)

ولا يتأتى هذا الا من خلال هذه المهارات:

1- مهارات القيادة الأكاديمية:

- **الرؤية الاستراتيجية** :القدرة على استشراف المستقبل الأكاديمي للجامعة ووضع خطط طويلة المدى.
- **اتخاذ القرارات** :القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة ومتوازنة تراعي مصلحة الطلبة والزملاء والإدارة.
- **إدارة التغيير** :قيادة مبادرات الإصلاح الأكاديمي مثل التحول الرقمي أو اعتماد أنظمة الجودة.

2- مهارات التواصل والعلاقات:

- **التواصل الفعال** :القدرة على إيصال الأفكار بوضوح للطلبة والزملاء والإدارة

- **بناء العلاقات المهنية** :تطوير شراكات مع جامعات ومراكز بحثية أخرى
- **إدارة الصراعات** :حل الخلافات بين أعضاء هيئة التدريس أو بين الطلبة بطريقة بناءة

3- مهارات الإدارة والتنظيم:

- **إدارة الوقت** :الموازنة بين التدريس، البحث، والإدارة
- **إدارة الموارد** :الاستخدام الأمثل للميزانيات المحدودة والكوادر البشرية
- **التخطيط والمتابعة** :وضع خطط استراتيجية ومتابعة تنفيذها عبر مؤشرات أداء واضحة

المطلب الثالث: تحديات الأداء الإداري للأستاذ الجامعي:

يواجه الأستاذ الجامعي في الجزائر مجموعة من التحديات التي تعيق أداءه الإداري، وتؤثر في قدرته على المساهمة الفعالة في تحسين جودة التعليم العالي. يمكن تلخيص هذه التحديات كما يلي:

1- غياب التكوين الإداري والتأهيل المهني:

- وفقًا لـ **بتقة (2016، ص. 34)**، يعاني العديد من الأساتذة من نقص في التكوين الإداري، حيث يتولون مناصب تنظيمية دون تدريب مسبق، مما ينعكس سلبًا على فعالية التخطيط واتخاذ القرار.
- **بواب (2015، ص. 76)** يشير إلى أن المهام الإدارية التي يمارسها الأستاذ محددة بالقوانين، لكنها لا تُرافق غالبًا بتأهيل إداري فعلي، مما يحد من فاعلية الأداء.

2- كثافة الأعباء وتعدد المهام:

- تراكم المهام الإدارية دون تخفيف العبء البيداغوجي أو البحثي يؤدي إلى إرهاق الأستاذ ويؤثر على جودة أدائه.
- يؤدي الأستاذ الجامعي وظائف متعددة: تدريس، بحث علمي، خدمة مجتمع، وإدارة أكاديمية، مما يتطلب توازنًا دقيقًا بين هذه الأدوار.

3- ضعف التنسيق الإداري داخل المؤسسة:

- غياب الانسجام بين الهياكل الإدارية، مما يعرقل تنفيذ البرامج ويضعف العمل الجماعي.
- فعالية الأستاذ في الإدارة تعتمد على وضوح الهيكل التنظيمي وتكامل المهام بين مختلف الفاعلين.

4- محدودية الصلاحيات الإدارية:

- بعض المناصب الإدارية لا تمنح الأستاذ صلاحيات فعلية، مما يخلق شعورا بالإحباط.

- غياب التمكين الإداري، حيث يمارس الأستاذ مهاما تنظيمية دون أن يكون جزءا فعليا من صنع القرار.

5- غياب التحفيز والاعتراف الرسمي:

- ضعف نظام المكافآت الإدارية وعدم الاعتراف الرسمي بجهود الأساتذة في المناصب التنظيمية يحد من دافعيتهم.
- أهمية توفير بيئة جامعية محفزة داخل وخارج المؤسسة لضمان اندفاع الأستاذ نحو الأداء الفعال.

المطلب الرابع: تطوير الأداء الإداري للأستاذ الجامعي:

أولًا: برامج التدريب الإداري:

يركز هذا المحور على التكوين والتأهيل المهني الذي يحتاجه الأستاذ الجامعي لأداء مهامه الإدارية بكفاءة:

- دورات تكوينية في القيادة الجامعية :تشمل التخطيط الاستراتيجي، إدارة الفرق، واتخاذ القرار.
- إدراج وحدات إدارية في التكوين البيداغوجي :خاصة للأساتذة الجدد أو المقبلين على مناصب تنظيمية.
- ورشات تطبيقية في التنظيم والتنسيق :تساعد على فهم ديناميكيات العمل داخل الأقسام والكليات.
- تبادل الخبرات بين الجامعات :من خلال ملتقيات وطنية حول الإدارة الجامعية.

"غياب التكوين الإداري من أبرز التحديات التي تعيق جودة الأداء الإداري للأستاذ الجامعي ".(بتقة، 2016، ص. 34)

ثانيًا: الممارسة العملية:

يركز هذا المحور على التطبيق الفعلي للمهارات الإدارية داخل المؤسسة الجامعية:

- المشاركة في اللجان البيداغوجية والعلمية
- الإشراف على مشاريع التخرج والأنشطة الطلابية
- تنظيم الندوات والملتقيات العلمية
- المساهمة في التخطيط الأكاديمي للقسم أو الكلية
- التواصل مع الإدارة والطلبة والزملاء بفعالية

"الأستاذ الجامعي جزء من النظام الإداري الجامعي، وتمارس مهامه وفقًا للقوانين التنظيمية ".(بواب، 2015، ص. 76)

ثالثًا: التحفيز والتمكين الإداري:

هذا المحور يُقترح كعنصر أساسي لضمان استدامة الأداء الإداري وتطويره:

- وضع نظام مكافآت للأداء الإداري المتميز
- منح صلاحيات واضحة للأساتذة في المناصب الإدارية
- إشراك الأستاذ في صنع القرار داخل المؤسسة
- توفير بيئة عمل محفزة داخل وخارج الجامعة

"لا يمكن للأستاذ أن يحقق ذاته إداريًا دون تمكين فعلي وتحفيز مؤسسي ".(بتقة، 2016، ص. 34؛ بواب، 2015، ص. 76)

خلاصة:

يعد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي موضوع معقد ومتعدد الأبعاد، ولهذا فهو يتطلب فهم شامل لطبيعة العمل الأكاديمي ومتطلباته المتنوعة. من خلال هذا الفصل، تبين أن الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي يتكون من ثلاثة أبعاد أساسية مترابطة ومتكاملة.

البعد التعليمي البيداغوجي يمثل القلب النابض للعمل الأكاديمي، حيث يتضمن التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التعليمية. هذا البعد يتطلب من الأستاذ الجامعي إتقان مهارات متنوعة تشمل تصميم المناهج، واستخدام طرق التدريس الحديثة، وتقييم تعلم الطلبة بفعالية. كما أظهرت الدراسات أن جودة الأداء التعليمي ترتبط بشكل مباشر برضا الطلبة ونجاحهم الأكاديمي.

البعد البحثي الذي يعتبر المحرك الأساسي لتطوير المعرفة وتقدم المجتمع، حيث يشمل إجراء البحوث العلمية الأصيلة، والنشر في المجلات العلمية المحكمة، والحصول على التمويل البحثي، والإشراف على طلبة الدراسات العليا. هذا البعد يتطلب مهارات بحثية متقدمة وقدرة على المساهمة في تطوير المعرفة العلمية في التخصص.

البعد الإداري والخدمي يكمل المنظومة الشاملة للأداء الوظيفي، حيث يتضمن المشاركة في إدارة الجامعة، وخدمة المجتمع الأكاديمي، والمساهمة في تطوير المؤسسة التعليمية. هذا البعد يتطلب مهارات إدارية وقيادية تمكن الأستاذ من المساهمة الفعالة في تطوير البيئة الأكاديمية.

إن النجاح في الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي يتطلب تحقيق التوازن بين هذه الأبعاد الثلاثة، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية والمؤسسية لكل جامعة. كما يتطلب التطوير المستمر للمهارات والكفاءات في كل بعد من هذه الأبعاد.

من خلال تحليل التحديات التي تواجه الأستاذ الجامعي في أدائه الوظيفي، نجد أن هناك حاجة ماسة لتطوير نظم الدعم المؤسسي، وبرامج التدريب والتطوير المهني، وآليات التقييم الشاملة والعادلة. هذا التطوير سيساهم في رفع مستوى الأداء الوظيفي وتحقيق أهداف التعليم العالي في المجتمع.

أخيرا، يعتبر الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي استثمارا استراتيجيا في مستقبل المجتمع، حيث أن جودة هذا الأداء تنعكس بشكل مباشر على جودة التعليم العالي، وتقدم البحث العلمي، وتطوير المجتمع ككل.

الفصل الرابع: الجامعة والأستاذ الجامعي في الفكر السوسيولجي

- تمهيد

المبحث الأول: مدخل إلى الجامعة

المبحث الثاني: الإطار العام حول الأستاذ الجامعي

المبحث الثالث: الجامعة والأستاذ في الفكر السوسيولوجي

- خلاصة

تمهيد

تعد الجامعة من أبرز المؤسسات التي تلعب دورًا محوريا في تحقيق التقدّم والنهوض بالمجتمع، لما توفره من بيئة علمية ومعرفية تسهم في بناء الإنسان وتنمية قدراته الفكرية والثقافية. فهي فضاء يجمع بين التخصصات المختلفة ضمن إطار أكاديمي منظم، يهدف إلى تشجيع البحث العلمي وإنتاج المعرفة. ويُعزى نجاح هذا الدور إلى الكفاءة العالية للأساتذة الجامعيين الذين يشكّلون ركيزة أساسية في العملية التعليمية. فبفضل كفاءتهم وتنوع مهاراتهم، يمكن للجامعة أن تواكب متطلبات العصر وتساهم في تطوره.

وبناء على ذلك، سنسعى في هذا الفصل إلى التطرق لمفهوم التعليم العالي ودور الأستاذ الجامعي مع إبراز أبرز خصائص كل منهم.

المبحث الأول: مدخل إلى الجامعة

المطلب الأول: مفهوم الجامعة وجذورها التاريخية:

تعتبر الجامعة من أبرز المراحل التعليمية التي تمثل امتدادًا لتكوين الفرد معرفيا ومهنيا، وهي أداة استراتيجية لتقدم المجتمعات وتطورها من خلال إعداد الكفاءات القادرة على الإبداع والإنتاج. وتعتبر الجامعة في هذا السياق المحور الأساسي لهذا التعليم، إذ تساهم في إنتاج المعرفة، وتطبيقها في خدمة التنمية المستدامة.(Delanty, 2001, p. 15)

أولا: تعريف الجامعة:

تُعرَّف الجامعة بأنها مؤسسة تعليمية عليا تُعنى بجمع المعارف بجمع المعارف والعلوم وتطويرها ونشرها، فهي ليست مجرد فضاء للتلقين، بل منظومة حية تتفاعل مع محيطها الاجتماعي والثقافي والسياسي. إن كلمة "جامعة" في اللغة العربية مشتقة من فعل "جمع"، أي التجميع والتوحيد، بينما يقابلها في الإنجليزية مصطلح *University* المأخوذ من الكلمة اللاتينية *Universitas* التي تعني الاتحاد أو الجماعة (مداح، 2023).

ويذهب **ولد خليفة (1989)** إلى أن الجامعة تمثل مورداً حضارياً أساسياً، إذ لا تقتصر وظيفتها على التعليم بل تتعداه إلى الإسهام في التنمية المجتمعية من خلال تكوين الإطارات القادرة على التغيير والإبداع. كما يرى **سعود وسرحان (1994)** أن الجامعة تشبه الكائن الحي في تفاعلاته مع محيطه، فهي تكتسب قوتها من خلال تجميع المعرفة وتوزيعها بين رأس المال البشري، مما يجعلها مركزاً للإبداع العلمي والثقافي.

أما من الناحية القانونية، فقد اعتبرها المشرّع الجزائري مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، تساهم في تعميم العلم ونشر المعارف وتكوين الكفاءات اللازمة لتنمية البلاد، وهو ما نص عليه المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983 (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1983)

- **لغةً** :تُشتق كلمة "الجامعة" من "الجامع"، وهي اسم يُطلق على المؤسسة التعليمية التي تجمع مختلف التخصصات والمعارف في مكان واحد، مثل الطب، الهندسة، الآداب، والفلسفة (ابن منظور، 1290هـ/1968م؛ المعجم الوسيط، 2004، ص. 148).
- **اصطلاحًا:** يُعرّف "ألان توران" الجامعة بأنها فضاء يلتقي فيه تنمية المعرفة بخدمة التعليم، وتتحقق فيه الحاجة إلى تكوين خريجين مؤهلين لخدمة المجتمع، مما يبرز دورها في إعداد رأس المال البشري.(Touraine, 1974, pp. 121–122)

ووفقًا لما ورد في قاموس**Merriam–Webster** ، فإن الجامعة هي مؤسسة تعليمية ذات مستوى عالٍ، تهدف إلى التدريس والبحث، وتمنح شهادات أكاديمية مثل الماجستير والدكتوراه(Merriam–Webster, n.d.).

وتُوصف الجامعة أيضًا بأنها مجتمع فكري مصغّر، يُناقش فيه الطلبة والأساتذة أفكارًا معقدة وأصيلة تُسهم في بناء المعرفة الإنسانية، وتُحافظ على الإرث الفكري للبشرية وتنقله للأجيال اللاحقة (Delanty, 2001, p. 16).

ثانيا: الجذور التاريخية للجامعة:

تُعد نشأة الجامعات محطة محورية في تاريخ الفكر الإنساني، حيث شكلت نقلة نوعية نحو نهضة علمية شاملة، بعد أن كانت الحياة الفكرية تدور في فلك المدارس الدينية التي أسهمت بشكل فعّال في ترسيخ أسس التعليم والمعرفة. لقد مهدت هذه المدارس الطريق أمام نشوء الجامعات، التي تبنت لاحقًا الدراسات الجديدة ووفرت لها الدعم والرعاية، حتى أصبحت مراكز للعلم والفكر، تخرّج منها علماء ومفكرون ورجال دين نادوا بحرية الفكر والنقاش العلمي (البدوي، 1980، ص. 45).

1- الجامعة في العصور القديمة:

يشير الدكتور عبد الجبار عبد الله، ثاني رئيس لجامعة بغداد، إلى أن البابليين أسّسوا أول جامعة عرفها التاريخ فيما يُعرف بـ"بيت مومّي"، وذلك قبل أكثر من خمسة آلاف عام، في موقع تل حرمل القريب من بغداد. وقد شهدت هذه المؤسسة ازدهارًا علميًا لافتًا، وخرج منها علماء ساهموا في تطور المعارف، بما في ذلك وضع أسس الجبر واكتشاف نظريات هندسية مهمة (عبد الله، 1963، ص. 72). وفي الجهة الشرقية من العالم، كانت مدارس الغابات في الهند، المعروفة بـ"الأشرام"، من أوائل محاولات التعليم العالي، والتي تعود إلى نحو 1000 ق.م، كما ورد في النص الهندي القديم "ريغ فيدا". وقد استلهم الشاعر والفيلسوف الهندي رابندرانات طاغورهذا التقليد ليؤسس *جامعة شانتي نيكيتان*في البنغال لتدريس التراث الثقافي والفكري للهند (Tagore, 1922, p. 5).

أما في العالم الغربي، فتُعد أكاديمية أفلاطون في أثينا من أبرز مظاهر التعليم العالي في العصر الكلاسيكي، إذ أسسها أفلاطون في القرن الخامس قبل الميلاد لتكون معهدًا لتعليم الفلسفة والرياضيات والسياسة. لم تكن الأكاديمية تشترط اجتياز امتحانات دخول أو تمنح شهادات رسمية، بل كانت ملتقىً

حرًا للفكر والتعليم، واستمرت قرابة أربعين عامًا، حتى أُغلقت بأمر من الإمبراطور الروماني **جستنيان** عام 529م (Guthrie, 1975, pp. 45–)

2- الجامعة في العصور الوسطى والحديثة:

شهدت العصور الوسطى ازدهارًا معرفيًا كبيرًا في كل من العالم الإسلامي وأوروبا، حيث برزت الجامعات كأحد أهم معالم الحياة الفكرية والثقافية في تلك الحقبة. ففي الحضارة الإسلامية، تأسس التعليم العالي في بداياته ضمن الكتاتيب وحلقات المساجد، والتي سرعان ما تطورت إلى مؤسسات جامعية رائدة مثل **جامعة القرويين** بفاس (859م)، **وجامعة الزيتونة** بتونس، **وجامعة الأزهر** بالقاهرة (972م)، والتي تعد من أقدم الجامعات في العالم، وقد ابتدأت بتدريس العلوم الشرعية قبل أن تنفتح على سائر العلوم الأخرى (البدوي، 1980، ص. 212).

ومن أبرز معالم التعليم العالي الإسلامي في العصور الوسطى أيضًا **المدرسة المستنصرية** ببغداد (أسست عام 1233م)، التي جمعت بين علوم الدين والعلوم العقلية، وضمت مكتبة ضخمة، مما جعلها نموذجًا جامعيًا متكاملًا سبق الكثير من المؤسسات الأوروبية (العويني، 2004، ص. 88). وقد ساهمت هذه المؤسسات الإسلامية في تمهيد الطريق لنشوء الجامعات الأوروبية، حيث انتقلت المعارف والعلوم الإسلامية إلى أوروبا من خلال الترجمة والتفاعل الحضاري، لاسيما عبر الأندلس وصقلية والحروب الصليبية (هوبكنز، 2007، ص. 66).

وقد تأسست أولى الجامعات الأوروبية في العصر الوسيط مثل **جامعة بولونيا** في إيطاليا عام 1088م، و**جامعة باريس** عام 1150م، و**جامعة أوكسفورد** في إنجلترا عام 1167م. وقد مرت الجامعات الأوروبية بأربع مراحل أساسية:

1. **المرحلة الأولى:** اتسمت بتبعية الجامعات للمؤسسات الدينية، حيث كان هدف التعليم تثبيت القيم الدينية وخدمة الكنيسة (Leff, 1968, p. 14).
2. **المرحلة الثانية:** عرفت بتدهور التعليم بسبب ضعف الإمكانات وغياب الدعم المالي، مما أثر سلبًا على نوعية التعليم وجودته (Rüegg, 1992, p. 36).
3. **المرحلة الثالثة:** بدأت تظهر فيها معاهد علمية تسعى لتعليم المعرفة بدلًا من إعداد رجال دين فقط، فتنوعت المجالات الدراسية تدريجيًا.
4. **المرحلة الرابعة:** شهدت اعترافًا رسميًا بالجامعات من السلطات المدنية والدينية، مما منحها استقلالًا إداريًا وعلميًا وساعدها على تنظيم المناهج ومنح الشهادات العلمية.

وفي العصور الحديثة، لعبت **حركات الإصلاح الديني والسياسي** دورا في تعزيز حرية الفكر وانتشار الجامعات في أوروبا، خاصة مع تطور الطبقات الاجتماعية وارتفاع أهمية التعليم في إعداد النخب المثقفة. كما ساهمت **الثورة الصناعية** في القرنين 18 و19 في تغيير وظيفة الجامعة من التعليم فقط إلى البحث العلمي، خاصة في مجالات الفيزياء والكيمياء والعلوم التطبيقية (Graham, 2005, p. 91).

ومع دخول القرن العشرين، ازداد عدد الطلاب والطالبات، وبدأت المرأة تدخل الجامعة والعمل، مدفوعة بتحولات اقتصادية واجتماعية كبرى، من أبرزها الانتقال من النظام الإقطاعي إلى النظام الرأسمالي الذي تطلب تأهيلاً عاليًا للأيدي العاملة والمهارات المهنية المتقدمة (Anderson, 2004, ص. 113).

وبناءً على ما سبق، فإن تطور الجامعة من مؤسسة دينية إلى مؤسسة علمية مستقلة يعد تطورا تاريخيا تدريجيا مر بعدة مراحل، ليُفضي إلى الجامعة الحديثة ذات المهام المتعددة في التعليم والبحث وخدمة المجتمع.

3- نشأة وتطور الجامعة الجزائرية:

1. النشأة في الحقبة الاستعمارية

تعود جذور الجامعة الجزائرية إلى فترة الاستعمار الفرنسي، حيث أنشئت أول جامعة سنة **1879** بالجزائر العاصمة، وكانت مطابقة للنموذج الفرنسي من حيث التنظيم والمناهج. غير أن هذه الجامعة لم تكن موجهة لخدمة المجتمع الجزائري، بل لخدمة المستوطنين والإدارة الاستعمارية، إذ اقتصرت على أبناء الأوروبيين، بينما حُرم أغلب الجزائريين من الالتحاق بها (حليس وسلامي، 2020) .وقد ضمت الجامعة الاستعمارية أربع كليات رئيسية: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية العلوم والفيزياء، وكلية الطب والصيدلة. وكان الهدف الأساسي منها تكريس الهيمنة الثقافية والفكرية الفرنسية (مداح، 2023).

2. مرحلة ما بعد الاستقلال(1962 – 1970)

بعد الاستقلال، ورثت الجزائر جامعة واحدة فقط في العاصمة، وبعدد محدود جداً من الأساتذة الجزائريين. لذلك كان التحدي الأول هو **جزأرة التعليم العالي** عبر تكوين كفاءات وطنية تحل محل الإطارات الأجنبية .في هذه المرحلة، استمر العمل بالنظام الفرنسي (الليسانس – الدراسات المعمقة – الدكتوراه)، لكن مع بداية إنشاء فروع جديدة مثل فرع اللغة العربية والآداب سنة 1963، وجامعة قسنطينة سنة 1962 (حليس وسلامي، 2020).

3. مرحلة الإصلاحات الأولى(1980 – 1971)

شهدت هذه المرحلة إعادة النظر في محتوى التعليم العالي، حيث تم الانتقال من النظام السنوي إلى النظام النصفي، وزيادة سنوات الدراسة في بعض التخصصات. كما توسعت الجامعات لتشمل معاهد وكليات جديدة، مع إدراج **مرحلة الماجستير** كدرجة علمية وسطى بين الليسانس والدكتوراه (مداح، 2023).

4. مرحلة التخطيط الجامعي(2003 – 1981)

تميزت هذه المرحلة بما سُمّي بـ **خريطة الجامعة لسنة 1983**، والتي هدفت إلى التخطيط للتعليم العالي حتى سنة 2000 وفق احتياجات الاقتصاد الوطني. تم فتح تخصصات جديدة، وتوسيع شبكة الجامعات عبر مختلف الولايات، مما ساهم في تعميم التعليم العالي وتوسيع قاعدة الطلبة (حليس وسلامي، 2020).

5. مرحلة الإصلاحات البيداغوجية (2003 – إلى اليوم)

منذ سنة 2003، تبنت الجزائر نظام **ل.م.د (ليسانس – ماستر – دكتوراه)**، الذي بدأ تطبيقه في عشر جامعات قبل أن يعمم على باقي المؤسسات. يهدف هذا النظام إلى:

- تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- التوافق مع المعايير العالمية.
- تعزيز استقلالية الجامعة بيداغوجياً.
- ربط الجامعة بسوق العمل.
- تشجيع التعاون الدولي وتسهيل حركة الطلبة (مداح، 2023).

المطلب الثاني: خصائص الجامعة ومكوناتها:

أولا: خصائص الجامعة:

تتميّز الجامعة بجملة من الخصائص التي تجعلها مختلفة جوهريًا عن غيرها من أنماط التعليم الأخرى، سواء على مستوى الأهداف أو المهام أو البنية التنظيمية.

من أبرز هذه الخصائص:

1. **الارتباط الوثيق بالمجتمع** :تنشأ الجامعة في سياق اجتماعي وثقافي محدد، وهي تتفاعل مع حاجات المجتمع وتُسهم في تحقيق تطلعاته المستقبلية، إذ تحدد بيئتها المحلية أهدافها ووظائفها بشكل مباشر (عبيدات، 2007، ص. 144).
2. **الديناميكية والتطوّر المستمر** :التعليم الجامعي لا يعرف الجمود، بل يتسم بالحركية والتغيير المستمر لمواكبة المستجدات المحلية والعالمية على مختلف الأصعدة المعرفية والتقنية (Altbach et al., 2009, p. 5).
3. **تعدد المهام وتكاملها** :لا تقتصر مهام الجامعة على التدريس فقط، بل تشمل البحث العلمي وخدمة المجتمع، مما يمنحها قدرة كبيرة على تقديم حلول شاملة لمشكلات المجتمع (اليونسكو، 1998، ص. 29).
4. **تمثيل روح العصر** :تعتبر الجامعة انعكاسًا لما وصلت إليه البشرية من تقدم علمي وفكري، وهي تجسيد لتراكم المعارف الإنسانية عبر العصور، مما يجعلها في قلب التحولات الحضارية (Delanty, 2001, p. 4).
5. **الارتباط بالمعارف الحديثة** :تظل الجامعة الحلقة الأقرب للتطورات العلمية في ميادين التخصص، وتتكيف مع تطورات التكنولوجيا والمفاهيم الحديثة في التدريس والبحث (نصر، 2013، ص. 112).
6. **إعداد الموارد البشرية** :تضطلع الجامعة بدور محوري في تكوين الإطارات العلمية والكفاءات الوطنية، إذ تساهم مخرجاتها في تشكيل النخب القيادية والخبرات المهنية في جميع القطاعات (Ben-David, 1977, p. 54).
7. **التنوع البشري المؤهل** :تضم الجامعة طيفًا متنوعًا من الموارد البشرية، سواء من حيث الأساتذة والباحثين أو الإداريين، ممن يملكون كفاءات متخصصة في مختلف المجالات.
8. **التركيز على الطالب كمحور للعملية التعليمية** :لا تُعد الجامعة فقط مكانًا لاكتساب المعرفة، بل هي فضاء لصقل شخصية الطالب وتأهيله تربويًا وأكاديميًا، مما يجعل منه عنصرًا فاعلًا في تنمية المجتمع (عبيدات، 2007، ص. 148).
9. **الإنتاج المعرفي المستقل** :تعد الجامعة مؤسسة لإنتاج المعرفة والأفكار، فهي لا تستهلك المعارف فقط، بل تُسهم في تطويرها ضمن أطر منهجية علمية متعارف عليها.

من خلال ما سبق، يمكن القول أن الجامعة تمثل كيانًا معرفيًا متميزًا بخصائص ديناميكية ووظيفية، تجعلها في صميم التقدم الحضاري والتنموي. فهي ليست مجرد مؤسسة تعليمية، بل مركز إشعاع فكري وثقافي وعلمي، يجمع بين التعليم، والبحث، وخدمة المجتمع. ولعل هذا التميز هو ما يجعل منها "روح العصر" كما وصفها بعض الباحثين، لما لها من أثر مباشر في صياغة المستقبل.

ثانيا: مكونات الجامعة:

تعد الجامعة نظامًا فرعيًا ضمن النسق الكلي للمجتمع، تتفاعل باستمرار مع السياق الثقافي، الاجتماعي، والاقتصادي المحيط بها، وتُبنى أهدافها ووظائفها وفقًا لمتطلبات البيئة التي نشأت فيها. ومن هذا المنظور، لا يمكن اعتبار الجامعة كيانًا منعزلًا، بل هي **نظام مفتوح** يتأثر ويؤثر في السياق الذي يوجد فيه، ويقوم على ثلاثة مكونات أساسية :**المدخلات، العمليات، والمخرجات** (Parsons, 1971؛ عبد اللطيف، 2011، ص. 92)

1. المدخلات:(Inputs)

تشمل المدخلات كافة الموارد التي تعتمد عليها الجامعة في تحقيق رسالتها، ويمكن تصنيفها إلى:

- **الموارد البشرية** :وتشمل الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، الإطارات الإدارية، الفنيين، والعاملين في مختلف المناصب.
- **الموارد المعلوماتية** :وهي مصادر المعرفة التي تُغذي العملية التعليمية، مثل المكتبات، قواعد البيانات، مراكز البحث، المؤتمرات، والندوات العلمية.(Altbach, 2007)
- **الموارد المادية** :وتتضمن البنية التحتية الجامعية كقاعات التدريس، المختبرات، التجهيزات التقنية، مرافق الطلبة، الوسائل التكنولوجية، وشبكات الاتصال التي تتيح بيئة تعليمية فعّالة .(UNESCO, 1998, p. 34)

2. العمليات:(Processes)

تشير العمليات إلى **الأنشطة التي تُمارس داخل الجامعة** من أجل تحويل المدخلات إلى مخرجات ذات جودة. وتنقسم إلى:

- **العمليات الأكاديمية والتعليمية** :كالمحاضرات، التأليف العلمي، إصدار الدوريات، تطوير قدرات الطلبة البحثية والعملية، والتعليم التفاعلي.

- **العمليات الإدارية** :تقوم بها الكوادر الإدارية لتوفير الدعم اللوجستي للطلبة والأساتذة، وضمان سير العمل بفعالية، بما يشمل أيضًا تمكين الطلبة من المشاركة في اتخاذ القرار وتقديم التغذية الراجعة.
- **العمليات التربوية** :وتتمثل في الدور التربوي للأستاذ الجامعي الذي يُعد قدوة في السلوك، والتفكير النقدي، والإرشاد الأخلاقي (عبيدات، 2007، ص. 150).

3. المخرجات:(Outputs)

تتجلى مخرجات الجامعة في:

- **الموارد البشرية المؤهلة** :وهم خريجو الجامعات الذين يمتلكون الكفاءات العلمية، والمهارات التطبيقية، والالتزام الأخلاقي الذي يُؤهلهم لسوق العمل.
- **المنتج العلمي** :ويشمل البحوث الأكاديمية، الدراسات التطبيقية، وبراءات الاختراع التي تُسهم في تطوير المعرفة والمجتمع على حد سواء.(Delanty, 2001, p. 9)

يتضح من التحليل البنيوي أن الجامعة كنظام مفتوح تعتمد في أدائها على تفاعل متناغم بين **المدخلات والعمليات والمخرجات** .وكل مكون من هذه المكونات له دور تكاملي يضمن تحقيق الأهداف الكبرى للتعليم العالي، سواء على مستوى التنمية البشرية أو التقدم العلمي.

المطلب الثالث: وظائف الجامعة الجزائرية ومبادئها:

اولا: وظائف الجامعة الجزائرية:

لا تقتصر وظائف الجامعة على التدريس، بل تتعداها إلى أدوار متعددة تجعلها مؤسسة محورية في المجتمع:

1. **التعليم والتكوين** الوظيفة الأساسية للجامعة هي تكوين الكفاءات البشرية المؤهلة، وتزويدها بالمعارف والمهارات اللازمة للاندماج في سوق العمل. فهي تساهم في إعداد الإطارات التي تقود مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية (ولد خليفة، 1989).
2. **البحث العلمي والإنتاج المعرفي** الجامعة فضاء لإنتاج المعرفة الجديدة وتطوير العلوم والتقنيات. فهي لا تكتفي بنقل المعارف، بل تسعى إلى الإبداع والابتكار، بما يخدم التنمية الوطنية ويعزز مكانة الجزائر في مجتمع المعرفة (مداح، 2023).

3. **خدمة المجتمع** الجامعة ليست معزولة عن محيطها، بل هي مؤسسة اجتماعية تسهم في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فهي تقدم الاستشارات والخبرات للهيئات الحكومية والخاصة، وتشارك في صياغة السياسات العامة (سعود وسرحان، 1994).
4. **الحفاظ على الهوية الوطنية** من خلال تعزيز اللغة العربية وترسيخ القيم الثقافية والاجتماعية، تلعب الجامعة دوراً في حماية الهوية الوطنية من الذوبان في العولمة، مع الانفتاح على اللغات الأجنبية والمعارف العالمية.
5. **الانفتاح والتعاون الدولي** الجامعة الجزائرية تسعى إلى الانخراط في شبكات التعاون العلمي والبحثي مع الجامعات الأجنبية، بما يتيح تبادل الخبرات ومواكبة التطورات العالمية. هذا الانفتاح يعزز من مكانة الجامعة في الساحة الدولية، ويجعلها أكثر قدرة على الاستجابة للتحديات المعرفية.

ثانيا: مبادئ الجامعة الجزائرية

تقوم الجامعة الجزائرية على جملة من المبادئ التي تعكس فلسفة الدولة الجزائرية بعد الاستقلال، وتترجم تطلعات المجتمع نحو بناء منظومة تعليمية متجذرة في الهوية الوطنية ومنفتحة على العصر. ومن أبرز هذه المبادئ:

1. **ديمقراطية التعليم العالي** تقوم على مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع أبناء الوطن، حيث تلتزم الدولة بضمان مقعد جامعي لكل حامل لشهادة البكالوريا، مع توفير المنح الدراسية والخدمات الجامعية (إقامة، مطاعم، نقل) بما يتيح للطلبة من مختلف الفئات الاجتماعية متابعة دراستهم (تركي، 1990؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2002) .هذا المبدأ يعكس البعد الاجتماعي للجامعة، إذ لم تعد حكراً على النخب، بل أصبحت فضاءً مفتوحاً أمام مختلف الشرائح، مما ساهم في صعود الحراك الاجتماعي وتوسيع قاعدة المتعلمين.
2. **جزأرة التعليم العالي** بعد الاستقلال، كان من الضروري إحلال الكفاءات الجزائرية محل الإطارات الأجنبية التي كانت تسيطر على الجامعة. وقد تجسد هذا المبدأ في إعادة صياغة المناهج والبرامج بما يتماشى مع مقومات الشخصية الوطنية، وفي تكوين جيل من الأساتذة الجزائريين القادرين على قيادة البحث العلمي والتدريس (مداح، 2023) .هذا التوجه لم يكن مجرد خيار إداري، بل كان مشروعاً سيادياً يهدف إلى تحرير الجامعة من التبعية الفكرية والثقافية، وربطها بالواقع المحلي واحتياجات التنمية.

3. **التعريب** يعد التعريب أحد أبرز المبادئ التي قامت عليها الجامعة الجزائرية، إذ ارتبط بالهوية الوطنية واللغة العربية باعتبارها أداة للتواصل ومقوم أساسي للشخصية الجزائرية. وقد شمل التعريب تدريجياً العلوم الإنسانية والاجتماعية، بينما بقيت بعض التخصصات العلمية والتقنية تُدرّس بالفرنسية لصعوبة تعريبها ومواكبة تطوراتها السريعة (تركي، 1990) .هذا المبدأ يعكس البعد الثقافي والسياسي للجامعة، حيث أصبحت فضاءً لترسيخ الاستقلال اللغوي والثقافي.
4. **التوجه العلمي والتقني** انسجاماً مع سياسة الدولة في التصنيع وتحويل التكنولوجيا، ركزت الجامعة على تكوين إطارات تقنية وعلمية قادرة على قيادة التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وقد تجسد ذلك في إنشاء معاهد وكليات متخصصة في العلوم الدقيقة والتكنولوجيا والطب، لتلبية حاجات البلاد من الكفاءات (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2002) .هذا المبدأ يعكس البعد الاقتصادي للجامعة، حيث أصبحت أداة لإعداد رأس المال البشري المؤهل لمتطلبات التنمية.

المطلب الرابع: أهمية وأهداف الجامعة:

أولًا: أهمية الجامعة

يُعد التعليم الجامعي من أبرز دعائم التطور الحضاري في العصر الحديث، إذ تُعتبر الجامعة مؤسسة مركزية في حياة المجتمعات الحديثة، لما تؤديه من أدوار متعددة تسهم في التكوين الفكري، والدفع بعجلة التنمية، وتحقيق التوازن بين المعرفة الأكاديمية وواقع المجتمع.(Delanty, 2001; Altbach, 2007)

تتجلى أهمية التعليم العالي من خلال ما يلي:

- **المساهمة في بناء مجتمع المعرفة** :في ظل التحولات العالمية، أصبحت الجامعات محرّكًا رئيسيًا للاقتصاد القائم على المعرفة، مما يجعلها عاملاً حاسمًا في رسم معالم التقدم في جميع المجالات.(UNESCO, 1998)
- **التخصص وإعداد الكوادر** :تمثل الجامعة المرحلة المتقدمة للتخصص العلمي والمهني، وتهدف إلى إعداد الكفاءات البشرية القادرة على سد حاجات المجتمع في الحاضر والمستقبل (عبد اللطيف، 2011، ص. 96).
- **محورية الجامعة في التنمية** :تعد الجامعة من أبرز أدوات التنمية المستدامة، إذ لا يمكن تصور تنمية اقتصادية أو اجتماعية فعالة دون تعليم عالٍ وبحث علمي جاد.(Tilak, 2003)

- **ارتباط الجامعة بقضايا المجتمع** :ترتبط الجامعة مباشرةً بمشكلات المجتمع وتطلعاته، وتسهم من خلال وظائفها في صياغة الحلول العلمية لقضايا الصحة، والثقافة، والاقتصاد، والبيئة، ما يعزز من قيمتها المجتمعية والإنسانية (عبيدات، 2007، ص. 138).
- **تعزيز الهوية الثقافية والحضارية** :من خلال إعادة إحياء التراث، وتقديم فهم جديد للماضي، تسهم الجامعات في حفظ الهوية الوطنية، وتقديم رؤية استشرافية للمستقبل.
- **خدمة المجتمع المحلي والدولي** :تقدم الجامعة خدمات استشارية وبحثية من خلال المؤتمرات، الشراكات، المعارض العلمية، والبحوث الميدانية، مما يجعلها فاعلًا أساسيًا في التنمية المحلية والدولية.

ثانيًا: أهداف الجامعة:

تسعى الجامعة من خلال وظائفها المتعددة إلى تحقيق أهداف علمية وتنموية تعود بالنفع على الفرد والمجتمع، ويمكن تلخيص هذه الأهداف في النقاط الآتية:

- **إعداد الكوادر المؤهلة:** يتمثل الهدف الأساسي للتعليم العالي في إعداد طاقات بشرية متخصصة في مختلف الميادين العلمية، التربوية، الثقافية، والإدارية، بما يخدم متطلبات التنمية المستدامة (عبد اللطيف، 2011، ص. 104).
- **تنمية التفكير العلمي:** تسعى الجامعة إلى تنمية قدرات الطالب على التفكير النقدي والعلمي، واكتساب المهارات البحثية والمنهجية، وتزويده بالمفاهيم والنظريات العلمية المتخصصة (Altbach, 2007, pp. 21–22).
- **خدمة المجتمع وتنميته:** يتم تحقيق هذا الهدف من خلال إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية المرتبطة بمشكلات المجتمع، وتقديم نتائجها كحلول علمية قابلة للتنفيذ (Tilak, 2003, pp. 15–18).
- **التدريب المستمر والتحويلي:** تعمل الجامعة على إعادة تأهيل وتكوين العاملين في مختلف القطاعات، وفق متطلبات التجديد المهني المستمر (عبيدات، 2007، ص. 119).
- **الانفتاح الثقافي والدولي:** يهدف التعليم العالي إلى تعزيز التواصل الثقافي بين الشعوب، ودعم قيم التعايش والسلم، وتشجيع التعاون الأكاديمي الدولي.(UNESCO, 2009, pp. 45–48)

- **الحفاظ على الهوية الوطنية:** تعمل الجامعات على تزويد الطلبة والباحثين بالمعرفة الكافية لفهم تراثهم الثقافي والحضاري، وتمكينهم من توظيفه في بناء مستقبلهم (Delanty, 2001, pp. 87–90).
- **الارتقاء بالبحث العلمي:** من خلال دعم الباحثين وتوفير الإمكانات الملائمة، تسعى الجامعات إلى رفع جودة البحث العلمي وتحقيق نقلة نوعية في مجال الاكتشافات العلمية والتطبيقات التكنولوجية.(Zgaga, 2006, pp. 41–43)
- **تحقيق التوازن بين النظرية والتطبيق:** تهدف الجامعات إلى ربط المعارف الأكاديمية بالواقع، من خلال خلق فرص بحثية مشتركة مع القطاعات الصناعية والاقتصادية، لضمان أثر علمي واجتماعي ملموس.(UNESCO, 1998, pp. 24–25)

المطلب الخامس: الجامعة فضاء لتلاقي المعرفة والثقافة والمجتمع:

تُقدَّم الجامعة في الأدبيات المعاصرة على أنها فضاء للتوسط بين المعرفة العلمية بوصفها معرفة أكاديمية منظمة، والمعرفة الثقافية باعتبارها نتاجًا للهياكل الرمزية والاجتماعية. وبهذا المعنى، تصبح الجامعة مجالًا للتفاعل والتواصل بين أنماط متعددة من المعرفة، لا مجرد مؤسسة تعليمية تقليدية. فهي لم تعد تضطلع بوظيفة "تنوير" المجتمع كما تصورها نموذج الأنوار الكلاسيكي، لكنها قادرة على توفير الهياكل اللازمة لإطلاق النقاش العمومي بين الثقافة المتخصصة من جهة، والثقافة الشعبية أو العامة من جهة أخرى.(Delanty, 2001, p. 151)

بما أن الجامعة تُنتج المعرفة وتعيد تحويلها في آن واحد، فإنها لا تختزل في بعدها العلمي المحض ولا في بعدها الثقافي وحده، بل تؤدي دور الوسيط بين خطابات مجتمعية متنوعة، أهمها التفاعل بين المعرفة الأكاديمية الرسمية والمعرفة التي تصوغها الثقافة. ومن هذا المنظور، يذهب هابرماس إلى أن الوظيفة المركزية للجامعة ترتبط بالتواصل التأملي وتعزيز قيم المواطنة، أي بقدرتها على تكريس فضاءات للنقاش العمومي (Habermas, 1987, كما ورد في Delanty, 2001, p. 151).

في السياق الراهن، تتجسد هذه المهمة في الجمع بين أشكال جديدة من المواطنة، كالمواطنة التكنولوجية والمواطنة الثقافية. ومن ثَم، فإن هوية الجامعة لا يمكن تحديدها من خلال الاستراتيجيات التقنية أو الإدارية البحتة، ولا من خلال المشاريع الأكاديمية المنغلقة على ذاتها، لأن المعرفة في

مجتمع اليوم ليست مجرد أداة عملية أو غاية في ذاتها، بل هي جزء من البنى الإدراكية العميقة التي تشكل المجتمع، ومرتبطة في الوقت نفسه بالبنى السلطوية والمصالح المختلفة (Delanty, 2001, p. 151).

من هذا المنطلق، يمكن للجامعة أن تتحول إلى فاعل اجتماعي يسهم في إعادة تشكيل القيم، بدل أن تبقى مجرد طرف يتأثر بانكماش الدولة الوطنية أو ينجذب قسرًا نحو السوق. وعلى خلاف القراءات ما بعد الحداثية التي ترى في الجامعة مؤسسة آيلة إلى الأفول نتيجة تفكك المعرفة وتراجع دور الدولة وبروز القيم السوقية، فإن مقاربة سوسيولوجية بنائية تكشف أن الجامعة ما تزال قادرة على بناء هوية جديدة تستند إلى توسيع قدرتها على الخطاب التأملي داخل المجتمع، ومن ثَم الإسهام في ترسيخ قيم المواطنة في "مجتمع المعرفة.(Delanty,2001, pp. 151–152) "

ورغم أن التطورات الأخيرة أضعفت كثيرًا من وظائف الجامعة التقليدية، فإنها لا تزال مؤسسة مرنة resilient تشكلت تاريخيًا عبر مسار متواصل من التغيير. كما أن تعدد النماذج التاريخية والوطنية للجامعة، باعتبارها مؤسسة قائمة على قيم كونية مثل الانتماء إلى الجماعة العلمية العالمية، يثبت قابليتها للتكيف مع متطلبات متباينة. إن "العالمية المحدودة" التي تحافظ عليها الجامعة هي ما يبرر الاستمرار في استخدام مصطلح "جامعة"، رغم تعدد أشكالها وتزايد مستويات التمايز بينها، حيث تتمثل هذه العالمية في مبدأ الترابطية.(Delanty, 2001, p. 152) (interconnectivity)

وفي مجتمع المعرفة المعاصر، يتعزز هذا الترابط من خلال علاقات متبادلة فرضتها عولمة التعليم، شيوع التكنولوجيا، واتساع قاعدة التعليم الجماهيري. ونتيجة لذلك، أصبحت الجامعة أكثر انخراطًا في قضايا الحوكمة والسياسات العامة (Fuller, 1999, كما ورد في Delanty, 2001, p. 152) .ويكمن التحدي الجوهري هنا في قدرتها على تعليم الأفراد والمجتمعات كيفية "العيش مع الاختيار" في عالم معولم يتسم باللايقين، كما يؤكد بارنيت (Barnett, 1999, كما ورد في Delanty, 2001, p. 152). فوفقًا لباومان (1991)، تتميز المرحلة الراهنة بفيض من الخيارات التي تولد في الوقت نفسه ارتباكًا وجوديًا. ومع محدودية قدرة السياسة على تقديم حلول للمشكلات التي تطرحها التكنولوجيا والثقافة، وهما من أبرز التحديات التي تواجه الدولة القومية، يصبح من مهام الجامعة مساعدة المجتمع على التكيف مع هذه التحولات، سواء عبر ترويض التكنولوجيا أو من خلال توفير أطر ثقافية موجهة. وهكذا يتأكد أن الجامعة لا تزال تحتفظ بدورها المحوري في مجتمع المعرفة.(Delanty, 2001, p. 152)

المبحث الثاني: الإطار العام حول الأستاذ الجامعي

المطلب الأول: تعريف الأستاذ الجامعي وخصائصه:

أولا: تعريف الأستاذ الجامعي:

يعتبر الأستاذ الجامعي الركيزة الأساسية في صرح التعليم العالي، حيث يلعب دورًا مركزيًا في نقل المعرفة، وإعداد الطلبة علميًا، وتطوير البحث العلمي. وقد تعددت التعاريف حول مفهوم الأستاذ الجامعي، لكنها اتفقت عمومًا على كونه ناقلًا للعلم ومسؤولًا عن العملية التكوينية وفق مستوى أكاديمي محدد.

يرى الفيلسوف الأمريكي جون ديوي أن دور الأستاذ لا يكمن فقط في نقل المعرفة، بل في تدريب الطالب على استخدام الآلة العلمية، والاشتراك معه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية، ويؤثر في أسلوب الحياة.(Dewey, 1916, p. 154)

أما في السياق الجزائري، فيُعرّف الأستاذ الجامعي بأنه كل فرد يقدّم المعرفة بمختلف أشكالها (محاضرات، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة)، في مختلف التخصصات والمستويات، سواء كان متحصلًا على شهادة الليسانس أو مهندس دولة أو ماجستير أو دكتوراه، ومهما كان وضعه القانوني (مرسمًا، متعاقدًا، أو مشاركًا في التدريس). كما يُنتظر منه أداء تدريس نوعي يتماشى مع تطورات المعرفة والتكنولوجيا، والمشاركة في إعداد ونقل المعارف والبحث العلمي، ما يجعله أستاذًا باحثًا (جلال، 2023، ص. 17).

ويعرّف جلال (2023، ص. 18) الأساتذة الجامعيين أيضًا بأنهم مجموعة من الأشخاص المكلّفين بنقل المعرفة، والمسؤولين عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة، من خلال قيامهم بوظائف متعددة، كالتدريس، والتوجيه العلمي، وإنجاز البحوث، والإشراف عليها.

وبناء على ما سبق، يمكن استنتاج أن الأستاذ الجامعي يجمع بين الوظيفة التعليمية، والبحثية، والإدارية، مع الالتزام بالمعايير المهنية والأخلاقية، في إطار تحقيق جودة التعليم العالي.

ثانيا: خصائص الأستاذ الجامعي:

ان الأستاذ الجامعي عنصر أساسي في تطوير العملية التعليمية، لما يتحلّى به من صفات علمية وتربوية ومهارية تميّزه عن غيره من أفراد الهيئة التعليمية. فمن أبرز الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها الأستاذ الجامعي التمكن العلمي من المادة التي يدرّسها، والقدرة على إيصالها بأسلوب مبسّط وفعّال،

بالإضافة إلى امتلاك المهارات البيداغوجية التي تساعده على تحقيق أهداف التعلم لدى الطلبة (المالكي، 2020، ص. 23).

كما يجب أن يكون الأستاذ قادرًا على إدارة الفوج بأسلوب تربوي منضبط، وأن يظهر موضوعية في التقييم، ودافعية للعمل، بالإضافة إلى قدرته على استخدام أساليب متنوعة للتحقق من فهم الطلبة (جلال، 2023، ص. 45). وتشير الدراسات إلى أهمية التحفيز، وخلق بيئة تعليمية قائمة على التفاعل الإيجابي بين الأستاذ وطلبته، بما يساهم في بناء علاقة تعلّمية فعالة (محمد، 2018، ص. 49).

وتصنف الخصائص التي يتميز بها الأستاذ الجامعي ضمن أربعة أبعاد رئيسية:

- **الصفات الشخصية**، مثل الثقة بالنفس، التوازن النفسي، والقدرة على ضبط الانفعالات.
- **الصفات المعرفية**، كالإلمام بمضمون المادة، والاطلاع على مستجدات تخصصه الأكاديمي.
- **الصفات العلائقية**، وتشمل قدرته على التواصل الإيجابي مع الطلبة، وتشجيعهم على النقاش وإبداء الرأي.
- **الصفات المهنية**، مثل الإبداع، والالتزام بأخلاقيات المهنة، ومواكبة التطورات البيداغوجية (الزهراني، 2019، ص. 77).

وقد بيّن Salehi and Saeid (2016, p. 92) أن الأستاذ الجامعي الناجح لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يعمل كميسر للتعلم، ويوجه الطلبة نحو البحث والنقد والتفكير العلمي المستقل، مما يعزز جودة العملية التكوينية.

ويؤكد Kane, Sandretto, and Heath (2004, p. 289) أن من أهم مؤشرات جودة الأداء الجامعي هو انخراط الأستاذ في ممارسات تأملية مستمرة لتحسين أساليبه ومحتواه العلمي.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الأستاذ الجامعي المتميّز هو الذي يزاوج بين الكفاءة العلمية والمهارة التربوية، ويُسهم بشكل فعّال في الرقي بالمؤسسة الجامعية من خلال صفاته الشخصية والمهنية، وسلوكه التربوي، وقدرته على التجديد والتطوير المستمر.

نستنتج من ذلك أن الأستاذ الجامعي يمتلك مجموعة مميزة من الصفات والمهارات التي تميّزه عن باقي الأساتذة. تشمل هذه الصفات الجانب المعرفي، مثل التمكن العلمي، والذكاء، وسرعة البديهة، والطلاقة، والموضوعية، بالإضافة إلى الدافعية العالية للعمل والإنجاز. أما من الناحية السلوكية، فتتجلّى هذه الخصائص في الثقة بالنفس، وحسن المعاملة، وتشجيع المشاركة، والاحترام المتبادل، مما يجعله عنصرًا فاعلًا ومتميزًا في البيئة الجامعية (جلال، 2023، ص. 35).

المطلب الثاني: حقوق الأستاذ الجامعي:

يتطلب منصب الأستاذ الجامعي الالتزام بعدد من الشروط والمعايير التي تعكس طبيعته الأكاديمية والعلمية، ومن بين أبرز الصفات المهنية التي ينبغي أن يتحلّى بها نذكر:

- الالتزام بآداب وأخلاقيات البحث العلمي، مع احترام مبادئ النزاهة الفكرية والتوثيق العلمي.
- امتلاك مهارات كتابة التقارير والمقالات العلمية، والقدرة على إدارة فرق البحث والمشاركة فيها.
- تقديم أفكار ومبادرات علمية تُسهم في تطوير البيئة المحلية والمجتمع (جلال، 2023، ص 45).
- المشاركة الفعّالة في المشروعات الاجتماعية وحل المشكلات البيئية (الأنصاري، 2019، ص 22).
- الانخراط في النشاطات البحثية ضمن مخابر أو فرق بحثية، والتحضير للدكتوراه أو تحسين المستوى الأكاديمي
- الاستفادة من التربصات العلمية قصيرة المدى، في إطار الترقية الأكاديمية.
- الاستفادة من مجموعة من الحقوق المهنية كالسكن، الإشراف على مذكرات التخرج، المشاركة في المؤتمرات، وعضوية المجالس العلمية.

وقد أشار جلال (2023) إلى أهمية احترام الوضعية القانونية والإدارية للأستاذ الجامعي، بما في ذلك: حقه في تبليغه بجميع القرارات الإدارية، وحمايته القانونية من أي متابعة قضائية خارج المهام الرسمية، بالإضافة إلى حقه في الإضراب والعطل بأنواعها (ص 50–55).

كما يرى الزبيدي (2021) أن الأستاذ الجامعي يتميز أيضًا بحقوق مهنية أخرى مثل تقديم المحاضرات، الحصول على مكتب خاص، والإشراف على تربصات وخرجات الطلبة، وتحكيم الأعمال العلمية، مما يعكس دوره الفعال داخل المؤسسة الجامعية (ص 42–47).

باختصار، الأستاذ الجامعي لا يُعد فقط ناقلًا للمعرفة، بل هو عنصر فاعل في تنمية المجتمع والجامعة، من خلال ما يتمتع به من صفات مهنية، علمية، وقانونية، تمكّنه من أداء مهامه بكفاءة واحترافية.

يتمتع الأستاذ الجامعي بجملة من الحقوق التي تضمنها التشريعات الوطنية، لاسيما تلك المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي رقم 03–439 المؤرخ في 30 مايو 2004، والمتعلق بالقانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث. وتعد هذه الحقوق ضرورية لضمان أداء مهامه في ظروف مهنية ملائمة وتحفيزية.

من بين أبرز الحقوق التي يكفلها هذا الإطار القانوني: الحق في الحصول على بطاقة مهنية، والحق في الإضراب ضمن الضوابط القانونية، بالإضافة إلى الحماية القانونية من العقوبات المدنية، إلا في حال ثبت خطأ شخصي منفصل عن أداء المهام الرسمية. كما يُلزم القانون الإدارة بإبلاغ الأستاذ بكل القرارات المتعلقة بوضعه الإداري، سواء من حيث التعيين أو الترسيم أو الترقية أو إنهاء المهام (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2004).

ويُمنح الأستاذ كذلك حق تكييف الحجم الساعي للتدريس إذا كان بصدد تحضير أطروحة الدكتوراه، بالإضافة إلى الانخراط في فرق البحث العلمي، والمشاركة في التربصات قصيرة المدى لتطوير الكفاءة المهنية، والحصول على مكافآت مالية مقابل النشاطات البحثية.

كما تشمل الحقوق الأخرى: الحق في السكن عطلة مرضية وعلمية، تقلد المناصب الإدارية، الإشراف الأكاديمي على الطلبة، المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية، والتحكيم العلمي للمنشورات. وللأستاذ كذلك الحق في أن يكون عضواً في مختلف اللجان والمجالس العلمية داخل الكلية أو على مستوى الجامعة، وحق التكوين بالخارج متى توفرت الشروط المطلوبة.

تُعد هذه الحقوق جزءاً من منظومة الدعم التي تهدف إلى ترقية أداء الأستاذ الجامعي وتحقيق التوازن بين متطلباته المهنية والاجتماعية (جلال، 2023، ص. 17).

المطلب الثالث: واجبات الأستاذ الجامعي

لا تقتصر مهنة الأستاذ الجامعي على التلقين أو أداء المحاضرات فحسب، بل تمتد لتشمل مسؤوليات متعددة تتعلق بالبحث العلمي، والأخلاق الأكاديمية، والمساهمة في خدمة الجامعة والمجتمع. ومن بين أبرز الواجبات التي ينبغي عليه الالتزام بها:

- أولاً، يُنتظر من الأستاذ أن يُجسّد ازدواجية الدور كونه **أستاذًا وباحثًا** في آنٍ واحد، ما يقتضي **تحديث معارفه العلمية والبيداغوجية بصفة مستمرة**، والمشاركة في البحث العلمي بهدف ترقية أدائه وضمان تطوره المهني (جلال، 2023، ص. 20).
- كما يُعد **الانخراط في إنتاج المعرفة ونشرها من خلال الكتابة الأكاديمية، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات**، من أهم التزاماته، إلى جانب امتلاكه **مهارات الإلقاء والخطابة** التي تتيح له إيصال المعرفة بفعالية.

- يتحمل الأستاذ الجامعي كذلك مسؤولية **التقييم الذاتي والتفكير النقدي** الذي يسمح له بتقويم أدائه وتحسينه، والسعي نحو الامتياز العلمي والبيداغوجي.
- يُنتظر منه أن يكون **فاعلًا في محيطه المؤسسي**، وذلك من خلال المشاركة في كل ما يُطلب منه من مهام ترتبط **بتنمية المؤسسة الجامعية علميًا وثقافيًا وتكنولوجيًا**، وفق ما تحدده الإدارة الجامعية أو السلطات الرسمية.
- أخلاقيًا، يجب على الأستاذ أن **يتحلى بالسلوك المهني السليم**، وأن يتجنب كل ما من شأنه أن **يمسّ من صورة المهنة أو يخلّ بالقيم الأكاديمية** المتعارف عليها.(Dewey, 1916, p.158)
- ومن الواجبات كذلك **الالتزام بالمعايير الأكاديمية العالمية**، دون المساس بحريته الفكرية أو بالعلاقة التربوية السليمة مع الطلبة والباحثين.

إن مجمل هذه الواجبات تُعبّر عن مسؤولية مزدوجة تقع على عاتق الأستاذ الجامعي، من جهة تجاه المعرفة التي يُنتجها، ومن جهة أخرى تجاه الطلبة والمؤسسة والمجتمع ككل.

وقد نصّ **المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 3 ماي 2008** على جملة من الواجبات التي تلتزم بها مختلف رتب الأساتذة الباحثين (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008).

1. الواجبات البيداغوجية

- الالتزام بالبرامج الرسمية وإلقاء المحاضرات والأعمال الموجهة والتطبيقية وفق الحجم الساعي المحدد قانوناً.
- إعداد الدروس وتحيينها بما يتماشى مع التطورات العلمية والتكنولوجية.
- تصحيح أوراق الامتحانات والمشاركة في مداولات اللجان البيداغوجية (حليس وسلامي، 2020).
- استقبال الطلبة في حصص مخصصة للتوجيه والإرشاد الأكاديمي (3 ساعات أسبوعياً على الأقل).

2. الواجبات العلمية

- المساهمة في البحث العلمي من خلال إنجاز بحوث فردية أو جماعية.
- نشر مقالات علمية في مجلات محكمة وطنية ودولية.
- الإشراف على مذكرات الماستر وأطروحات الدكتوراه، والمشاركة في فرق ومخابر البحث (مداح، 2023).
- المساهمة في تطوير المعرفة ونقلها إلى المجتمع.

3. الواجبات الإدارية والتنظيمية

- المشاركة في اللجان العلمية والبيداغوجية للأقسام والكليات.
- المساهمة في إعداد البرامج والمناهج الجامعية.
- تحمل مسؤوليات التسيير البيداغوجي أو الإداري عند التكليف (مثل: رئيس قسم، رئيس فريق ميدان التكوين، نائب عميد) (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2010).

4. الواجبات الأخلاقية والمهنية

- الالتزام بأخلاقيات المهنة الجامعية: الحياد، النزاهة، الموضوعية، والابتعاد عن أي شكل من أشكال التمييز.
- احترام القوانين والتنظيمات الجامعية.
- المواظبة والانضباط في أداء المهام التدريسية والبحثية.
- تطوير الذات مهنياً وعلمياً عبر التكوين المستمر.
- الحفاظ على سمعة الجامعة كمؤسسة علمية وثقافية (حليس وسلامي، 2020).

المطلب الرابع: مهام الأستاذ الجامعي الجزائري وشروط ترقيته:

أولا: أسلاك الأساتذة الجامعيين ومهامهم حسب المرسوم التنفيذي 08-130

1. أستاذ مساعد قسم "ب"

- **المادة 32** :يحدد أن سلك الأساتذة المساعدين يتكون من رتبتين: أستاذ مساعد قسم "ب" وأستاذ مساعد قسم "أ."
- **المادة 33** :يكلّف الأستاذ المساعد قسم "ب" بـ:
  - ضمان الأعمال الموجهة أو التطبيقية.
  - تصحيح أوراق الامتحانات.
  - المشاركة في مداولات لجان الامتحانات.
  - المشاركة في أشغال الفرق أو اللجان البيداغوجية.
  - استقبال الطلبة ثلاث ساعات أسبوعياً للتوجيه والإرشاد.
- **المادة 34** :شروط التوظيف: يوظف بصفة أستاذ مساعد قسم "ب" الحائزون على شهادة الماجستير أو شهادة دكتوراه الطور الثالث.

2. أستاذ مساعد قسم "أ"

- **المادة 35** :يكلّف الأستاذ المساعد قسم "أ" بـ:
  - إلقاء المحاضرات والأعمال التطبيقية.
  - الإشراف على مذكرات الماستر.
  - المشاركة في مشاريع البحث العلمي.
  - المساهمة في اللجان العلمية والبيداغوجية.
- **المادة 36** :شروط التوظيف: يوظف بصفة أستاذ مساعد قسم "أ" الحائزون على شهادة الدكتوراه.

3. أستاذ محاضر قسم "ب"

- **المادة 37** :يكلّف أستاذ محاضر قسم "ب" بـ:
  - إلقاء المحاضرات في التخصص.
  - الإشراف على مذكرات الماستر والدكتوراه (بالتشارك).
  - نشر أبحاث علمية دورية.
  - المشاركة في الملتقيات الوطنية والدولية.
- **المادة 38** :شروط التوظيف: يوظف بصفة أستاذ محاضر قسم "ب" الحائزون على شهادة دكتوراه دولة أو شهادة دكتوراه في العلوم.

4. أستاذ محاضر قسم "أ"

- **المادة 39** :يكلّف أستاذ محاضر قسم "أ" بـ:
  - الإشراف على رسائل الدكتوراه.
  - قيادة فرق البحث العلمي.
  - نشر أبحاث في مجلات دولية ذات معامل تأثير.
  - المساهمة في تقييم المقالات والرسائل العلمية.
- **المادة 40** :شروط التوظيف: يوظف بصفة أستاذ محاضر قسم "أ" الأساتذة المؤهلون (الحاصلون على التأهيل الجامعيHDR).

5. أستاذ التعليم العالي

- **المادة 41** :يكلّف أستاذ التعليم العالي بـ:
  - الإشراف على مخابر البحث العلمي.

- قيادة المشاريع الوطنية والدولية.
- الإشراف على رسائل الدكتوراه والتأهيل الجامعي.
- المشاركة في المجالس العلمية الوطنية.
- تمثيل الجامعة في المحافل الدولية.

- **المادة 42** :شروط التوظيف: الترقية إلى رتبة أستاذ التعليم العالي تتم بعد التأهيل الجامعي، خبرة طويلة، وإنتاج علمي متميز.

جدول رقم(23): قوانين ومهام الأستاذ حسب كل سلك

السلك	المواد القانونية	المهام الأساسية	شروط التوظيف
أستاذ مساعد قسم "ب"	المادة 32، 33، 34	-الأعمال الموجهة والتطبيقية -تصحيح أوراق الامتحانات - المشاركة في المداولات واللجان البيداغوجية -استقبال الطلبة 3 ساعات أسبوعياً للتوجيه.	شهادة الماجستير أو دكتوراه الطور الثالث.
أستاذ مساعد قسم "أ"	المادة 35، 36	-إلقاء المحاضرات - .الإشراف على مذكرات الماستر - المشاركة في مشاريع البحث - .المساهمة في اللجان العلمية والبيداغوجية.	شهادة الدكتوراه.
أستاذ محاضر قسم "ب"	المادة 37، 38	-إلقاء المحاضرات -الإشراف على مذكرات الماستر والدكتوراه (بالتشارك) - .نشر أبحاث علمية دورية - .المشاركة في الملتقيات الوطنية والدولية.	دكتوراه دولة أو دكتوراه علوم.
أستاذ محاضر قسم "أ"	المادة 39، 40	-الإشراف على رسائل الدكتوراه - .قيادة فرق البحث العلمي - . نشر أبحاث في مجلات دولية - .تقييم المقالات والرسائل العلمية.	التأهيل الجامعي .(HDR)
أستاذ التعليم العالي	المادة 41، 42	-الإشراف على مخابر البحث العلمي - .قيادة المشاريع الوطنية والدولية - .الإشراف على رسائل الدكتوراه والتأهيل الجامعي - المشاركة في المجالس العلمية الوطنية - .تمثيل الجامعة في المحافل الدولية.	خبرة طويلة + إنتاج علمي متميز + التأهيل الجامعي.

المصدر: من اعداد الباحث

ثانيا: شروط الترقية حسب كل سلك:

1. أستاذ مساعد قسم "ب" الى أستاذ مساعد قسم "أ"

- **المادة 34** :يمكن الترقية بعد الحصول على شهادة الدكتوراه.
- يشترط أن يكون الأستاذ المساعد "ب" قد مارس مهامه البيداغوجية والبحثية بانتظام.
- الترقية تتم بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناءً على اقتراح من المؤسسة الجامعية.

2. أستاذ مساعد قسم "أ" الى أستاذ محاضر قسم "ب"

- **المادة 38** :الترقية تتم بعد مناقشة الدكتوراه (دكتوراه دولة أو دكتوراه علوم).
- يشترط تقديم إنتاج علمي منشور في مجلات محكمة.

- الترقية تتم عبر لجنة علمية متخصصة تقيم الملف العلمي والبيداغوجي.

3. أستاذ محاضر قسم "ب" الى أستاذ محاضر قسم "أ"

- **المادة 40** :يشترط الحصول على التأهيل الجامعي.(HDR)
- يجب أن يثبت الأستاذ المحاضر "ب" نشاطاً بحثياً منتظماً (مقالات، كتب، إشراف على بحوث).
- الترقية تتم بعد تقييم الملف من طرف لجنة التأهيل الجامعي الوطنية.

4. أستاذ محاضر قسم "أ" الى أستاذ التعليم العالي

- **المادة 42** :يشترط:
  - خبرة مهنية لا تقل عن 5 سنوات في رتبة أستاذ محاضر "أ."
  - إنتاج علمي متميز (كتب، مقالات في مجلات دولية، إشراف على أطروحات دكتوراه).
  - المشاركة في مشاريع بحث وطنية أو دولية.
  - الترقية تتم بقرار وزاري بعد تقييم الملف من طرف اللجنة الوطنية للجامعات.

جدول رقم (24): شروط ترقية الأساتذة حسب كل سلك

من ـــــــــ إلى	المادة القانونية	شروط الترقية
أستاذ مساعد "ب" الى أستاذ مساعد "أ"	المادة 34	الحصول على شهادة الدكتوراه + ممارسة منتظمة للمهام
أستاذ مساعد "أ" الى أستاذ محاضر "ب"	المادة 38	مناقشة الدكتوراه (دولة/علوم) + إنتاج علمي منشور
أستاذ محاضر "ب" الى أستاذ محاضر "أ"	المادة 40	الحصول على التأهيل الجامعي + HDR نشاط بحثي مثبت
أستاذ محاضر "أ" الى أستاذ التعليم العالي	المادة 42	خبرة ≤ 5 سنوات + إنتاج علمي متميز + إشراف على أطروحات + مشاريع بحث

المصدر: من اعداد الباحث اعتمادا على الوثائق

5. شروط التعيين في منصب الأستاذ المميز:

وفقاً للأحكام الانتقالية المنصوص عليها في المادة 57 من المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 3 ماي 2008، المعدل والمتمم، والمتعلق بالقانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث:

- أن يكون الأستاذ في حالة نشاط عند تاريخ الترشح.
- أن يثبت 20سنة من الخدمة الفعلية بصفة أستاذ تعليم عالٍ، وذلك إلى غاية 31ديسمبر 2023.
- أن يقدم إنتاجاً علمياً وبيداغوجياً متميزاً منذ تاريخ التعيين في رتبة أستاذ.
- أن يخضع ملفه لتقييم من طرف مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية.

6. شروط التعيين في منصب الأستاذ الاستشفائي الجامعي المميز

- أن يكون الأستاذ الاستشفائي الجامعي في حالة نشاط.
- أن يثبت 20سنة من الخدمة الفعلية بصفة أستاذ استشفائي جامعي، وذلك إلى غاية 31ديسمبر 2023.
- أن يكون قد شغل 10سنوات على الأقل كرئيس مصلحة استشفائية جامعية.
- أن يقدم إنتاجاً علمياً وبيداغوجياً متميزاً منذ تاريخ التعيين في رتبة أستاذ استشفائي.
- أن يخضع ملفه لتقييم من طرف مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية.
- يتم إيداع ملفات الترشح حصرياً عبر المنصة الرقمية الرسمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي https://services.mesrs.dz/Emeritat

المطلب الخامس: المناصب العليا الجامعية وشروطها:

تُعتبر المناصب العليا في الجامعة الجزائرية مناصب تسيير بيداغوجي وإداري تُسند للأساتذة الباحثين بصفة تكليفية، وليست رتبة دائمة في السلم الوظيفي. وقد نصّ **المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 3 ماي 2008** المعدل والمتمم، على أن هذه المناصب تهدف إلى ضمان حسن سير التكوين والبحث والتسيير الجامعي (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008).

1) رئيس القسم:

يُعيَّن بقرار من مدير الجامعة، ويشترط أن يكون أستاذاً محاضراً على الأقل، مع خبرة بيداغوجية معتبرة. وتتمثل مهامه في تسيير الشؤون البيداغوجية للقسم، تنسيق البرامج، وضمان متابعة أعمال اللجان البيداغوجية (حليس وسلامي، 2020).

2) رئيس فريق ميدان التكوين:

يُعتبر هذا المنصب من المناصب البيداغوجية المستحدثة في إطار إصلاحات نظام **ل.م.د (ليسانس–ماستر–دكتوراه)** .ويُعيَّن بقرار من مدير الجامعة، بناءً على اقتراح العميد.

- **الشروط** :أن يكون أستاذاً محاضراً "أ" أو أستاذاً للتعليم العالي، مع خبرة في التدريس والإشراف.
- **المهام** :تنسيق التكوين في ميدان محدد (مثل: العلوم الاقتصادية، العلوم الاجتماعية، العلوم والتكنولوجيا)، متابعة البرامج البيداغوجية، ضمان الانسجام بين عروض التكوين، والمشاركة في إعداد دفاتر الشروط الخاصة بالمسارات (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2010).

3) نائب العميد:

يُعيَّن بقرار من مدير الجامعة، ويشترط أن يكون أستاذاً محاضراً "أ" أو أستاذاً للتعليم العالي. وتتمثل مهامه في متابعة شؤون الطلبة، التكوين في الطورين الأول والثاني، أو ما بعد التدرج والبحث العلمي حسب الاختصاص (مداح، 2023).

4) عميد الكلية:

يُعيَّن بقرار من وزير التعليم العالي، بناءً على اقتراح مدير الجامعة، ويشترط أن يكون أستاذاً للتعليم العالي أو أستاذاً محاضراً "أ" بخبرة معتبرة. وتتمثل مهامه في الإشراف على التسيير البيداغوجي والإداري والمالي للكلية، وضمان تنفيذ قرارات المجالس العلمية والبيداغوجية (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008).

5) نائب مدير الجامعة:

يُعيَّن بقرار وزاري، ويشترط أن يكون أستاذاً للتعليم العالي. وتتمثل مهامه في متابعة شؤون التكوين، البحث العلمي، العلاقات الخارجية، أو ما بعد التدرج، حسب نيابة المديرية.

6) مدير الجامعة:

يُعيَّن بمرسوم رئاسي باقتراح من وزير التعليم العالي، ويشترط أن يكون أستاذاً للتعليم العالي، مع خبرة طويلة في التسيير الجامعي. وهو المسؤول الأول عن التسيير البيداغوجي والعلمي والإداري والمالي للجامعة.

جدول رقم (25): شروط تعيين الأستاذ للمناصب العليا

المنصب	شروط التعيين	سلطة التعيين	المهام الأساسية
رئيس قسم	أستاذ محاضر على الأقل	مدير الجامعة	تسيير القسم بيداغوجياً وتنظيمياً
نائب عميد	أستاذ محاضر "أ" أو أستاذ تعليم عالٍ	مدير الجامعة	متابعة شؤون الطلبة والتكوين
عميد كلية	أستاذ تعليم عالٍ أو محاضر "أ" بخبرة	وزير التعليم العالي	الإشراف على الكلية بيداغوجياً وإدارياً
نائب مدير جامعة	أستاذ تعليم عالٍ	وزير التعليم العالي	متابعة التكوين والبحث والعلاقات الخارجية
مدير جامعة	أستاذ تعليم عالٍ بخبرة طويلة	رئيس الجمهورية	التسيير الشامل للجامعة
رئيس فريق ميدان التكوين	أستاذ محاضر "أ" أو أستاذ تعليم عالٍ	مدير الجامعة	تنسيق التكوين في الميدان وضمان الانسجام البيداغوجي

المصدر: من اعداد الباحث

المبحث الثالث: الجامعة والأستاذ في الفكر السوسيولوجي:

تعتبر الجامعة في الفكر السوسيولوجي مؤسسة اجتماعية ومعرفية بالغة الأهمية، فهي نسق فرعي من النسق المجتمعي، تؤدي وظائف متعددة تتجاوز مجرد التدريس إلى إنتاج المعرفة ونقلها، والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وقد عرّفها العديد من المفكرين بأنها معقل الفكر الإنساني وموطن نمو الخبرة والإبداع، ومكان خصب لتشكيل القيم الوطنية والإنسانية (بواب وميلاط، 2021، ص 27). ومن هذا المنطلق، فإن الجامعة ليست مجرد مؤسسة تعليمية، بل فضاء حضاري يساهم في إعادة إنتاج المجتمع وتطويره.

أما الأستاذ الجامعي، فهو الفاعل المركزي في هذه المؤسسة، إذ يُنظر إليه باعتباره الوسيط بين المعرفة والمجتمع، ويمثل العنصر الذي يضمن استمرارية العملية التعليمية والبحثية. فهو لا يقتصر على نقل المعارف، بل يشارك في إنتاجها، ويضطلع بدور مزدوج يتمثل في التنشئة الاجتماعية من جهة، والإبداع العلمي من جهة أخرى (حليس وسلامي، 2020).

وقد تناول الفكر السوسيولوجي دور الجامعة والأستاذ من زوايا متعددة. فالتصورات الكلاسيكية، كما عند **إميل دوركايم**، أبرزت أن الجامعة مؤسسة وظيفتها الأساسية غرس القيم والمعايير الاجتماعية وضمان استمرارية المجتمع، حيث يُنظر إلى الأستاذ الجامعي كفاعل يقوم بعملية التنشئة الاجتماعية ويغرس الانضباط والموضوعية لدى الطلبة. أما **تالكوت بارسونز** فقد اعتبر أن الجامعة نسق اجتماعي يساهم في الحفاظ على التوازن والاستقرار من خلال إعداد الأفراد لأدوارهم المستقبلية، وهو ما يجعل الأستاذ الجامعي عنصراً محورياً في عملية إدماج الأجيال الجديدة داخل المجتمع (شابي، 2009، ص 44).

في المقابل، قدّم المنظور **الماركسي** قراءة نقدية لدور الجامعة، حيث اعتبرها أداة لإعادة إنتاج علاقات الإنتاج السائدة، وأن الأستاذ الجامعي يؤدي دوراً في تكريس الهيمنة الطبقية من خلال المناهج والبرامج التي تعكس مصالح الطبقة المهيمنة. غير أن هذا المنظور يفتح المجال أيضاً أمام الأستاذ الجامعي ليكون فاعلاً نقدياً يسعى إلى كشف التناقضات الاجتماعية وتفكيك آليات السيطرة.

كما أن المقاربة البيروقراطية عند **ماكس فيبر** أبرزت أن الجامعة تنظيم عقلاني يخضع لقواعد رسمية وإجراءات إدارية دقيقة، حيث يُنظر إلى الأستاذ الجامعي كموظف أكاديمي يخضع للأنظمة البيروقراطية، لكنه في الوقت نفسه يتمتع بمكانة خاصة بحكم كفاءته العلمية. وهنا يظهر التوتر بين البعد البيروقراطي الذي يفرضه التنظيم الجامعي، والبعد الأكاديمي الذي يمنح الأستاذ حرية البحث والتدريس.

وعليه، فإن الجامعة والأستاذ في الفكر السوسيولوجي يشكلان ثنائية متكاملة: الجامعة كإطار مؤسسي يحدد الأدوار والوظائف، والأستاذ كفاعل اجتماعي ومعرفي يجسد هذه الأدوار ويمنحها معناها العملي. ومن خلال هذه الرؤية، يمكن القول إن الجامعة لا تحقق أهدافها إلا من خلال الأستاذ الجامعي، الذي يُنظر إليه في الفكر السوسيولوجي كمنتج للمعرفة وفاعل في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية في آن واحد (بواب وميلاط، 2021، ص 40).

خلاصة:

يبين هذا الفصل المكانة المركزية للجامعة باعتبارها مؤسسة علمية وتكوينية تسهم في بناء الإنسان وتنمية المجتمع من خلال وظائفها الأساسية في التعليم، البحث العلمي، وخدمة البيئة الاجتماعية والاقتصادية. كما تناول الفصل موقع الأستاذ الجامعي داخل هذا النسق، بوصفه محور العملية الأكاديمية والمسؤول عن تحقيق جودة التعليم وإنتاج المعرفة ونقلها، إضافة إلى أدواره الإدارية والتنظيمية التي تضمن سير العمل الجامعي.

وقد أظهرت المعطيات أن فعالية الجامعة في أداء مهامها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى كفاءة الأستاذ الجامعي، من حيث تكوينه، قدراته البيداغوجية والبحثية، ومدى اندماجه في محيطه المهني. كما أشار الفصل إلى أن تحقيق الجودة في التعليم العالي يستدعي دعم الأستاذ الجامعي مهنياً ومادياً، وتوفير بيئة أكاديمية محفّزة على الإبداع والابتكار لضمان مساهمة الجامعة في التنمية الشاملة والمستدامة.

الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد

المبحث الأول: المنهج والطريقة المتبعة في الدراسة

المبحث الثاني: الأدوات المستخدمة في الدراسة:

- خلاصة

تمهيد:

في هذا الفصل، سيتم عرض الإجراءات المنهجية التي تم اعتمادها في دراسة انعكاسات وسائط التعليم الإلكتروني على أداء الأستاذ الجامعي الجزائري، وذلك بالانطلاق من الإشكالية المركزية للدراسة التي تساءلت حول طبيعة العلاقة بين استخدام المنصات الإلكترونية الحديثة ومستوى الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي في أبعاده البيداغوجية، البحثية والإدارية.

يهدف هذا الفصل إلى توضيح المنهجية العلمية التي تم اتباعها في جمع البيانات وتحليلها، مع تقديم وصف شامل لأداة الدراسة، ومجتمع البحث، والعينة التي تم اختيارها، بالإضافة إلى الأساليب والتقنيات الإحصائية المعتمدة في تحليل المعطيات، كما سيتم التطرق إلى أهم المتغيرات المدروسة (المستقلة والتابعة) ونموذج الدراسة المستخدم، بما يسمح بفهم دقيق لمختلف الخطوات المنهجية التي استند إليها العمل الميداني ويضمن بذلك موثوقية النتائج ومصداقيتها العلمية.

ويمثّل هذا الفصل الأساس المنهجي الذي ترتكز عليه نتائج الدراسة وتحليلاتها، حيث سيتم من خلاله تبيان الخلفية الإجرائية التي اعتمدت لتقصي العلاقة بين استخدام منصات التعليم الإلكتروني (**Moodle** ، **ASJP**، **PROGRES**) ومستوى الأداء الجامعي، مع توضيح كيفية بناء الأداة المعتمدة، وخطوات التحقق من صدقها وثباتها، وذلك لضمان سلامة المقاربة العلمية وجودتها.

المبحث الأول: المنهج والطريقة المتبعة في الدراسة

المطلب الأول: مجالات الدراسة:

يعد تحديد مجالات الدراسة خطوة أساسية لفهم السياق العام الذي تجرى فيه البحوث الاجتماعية، حيث تُشكّل هذه المجالات — المكاني، الزماني، والبشري — الأطر المرجعية التي تمنح الدراسة طابعها الواقعي والتطبيقي، وتضبط امتداداتها وحدودها التحليلية.

1. المجال المكاني:

يشير إلى الحيز الجغرافي أو البيئي الذي تنفذ فيه الدراسة، وهو ليس مجرد موقع جغرافي فحسب، بل فضاء اجتماعي تنتظم فيه علاقات وتفاعلات ومؤسسات تسهم في تشكيل الظاهرة المدروسة. جرت الدراسة الميدانية **بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.**

تعد جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي إحدى المؤسسات الجامعية الجزائرية التي شهدت تطورًا ملحوظا منذ تأسيسها. بدأت كمؤسسة للتكوين العالي سنة 1983 بإنشاء المدرسة العليا للأساتذة، ثم أنشئ المعهد الوطني للتعليم العالي للميكانيك سنة 1984، قبل أن يتم دمجهما وتحويلهما إلى مركز جامعي سنة 1997 يضم أربعة معاهد، ويحمل اسم الشهيد العربي بن مهيدي منذ نوفمبر 1999 (مدونة علمني، 2020) .بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-06 المؤرخ في 4 يناير 2009، تحول المركز إلى جامعة متكاملة، وتم تعديله لاحقا بالمرسوم التنفيذي رقم 13-164 لسنة 2013، لتضم الجامعة اليوم سبع كليات وثلاثة معاهد، موزعة على خمسة أقطاب جامعية رئيسية، وتغطي طيفا واسعا من التخصصات العلمية والإنسانية (مدونة علمني، 2020). تقدم الجامعة برامج دراسية في مختلف التخصصات الأكاديمية، بما في ذلك العلوم الاجتماعية والإنسانية، العلوم الاقتصادية والتجارية، العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، العلوم والعلوم التطبيقية، الحقوق والعلوم السياسية، الآداب واللغات، وعلوم الأرض والهندسة المعمارية.

تم إنشاء ملحقة كلية العلوم الطبية بجامعة العربي بن مهيدي في أم البواقي في إطار التعاون بين جامعة أم البواقي وكلية الطب بجامعة باتنة 2، وذلك بموجب شهادة التزام موقعة بين المؤسستين تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بتاريخ 30 مارس 2023، بهدف فتح الملحقة في بداية السنة الجامعية التالية .(DzairNew, 2023) وقد تم تدشين الملحقة رسميا يوم 4 أكتوبر 2023، بحضور السلطات المحلية والجامعية، في خطوة تهدف إلى تعزيز التكوين الطبي محليا (جامعة أم البواقي، 2023). وتجدر الإشارة إلى أن القرار رقم 55 المؤرخ في 20 جانفي 2019 يعد الإطار التنظيمي الذي يحدد كيفيات

تنظيم وتقييم الدراسة في السنة الأولى من مرحلة التدرج في الطب (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2019).

تسعى الجامعة إلى تعزيز البحث العلمي والتعاون الأكاديمي، وقد أبرمت اتفاقيات تعاون مع جامعات ومؤسسات تعليمية دولية، كما تنتمي إلى شبكات جامعات إقليمية ودولية مثل شبكة الجامعات الأورومتوسطية، والوكالة الجامعية الفرنكوفونية، واتحاد الجامعات الإفريقية، واتحاد الجامعات العربية (جامعة العربي بن مهيدي، 2023).

تتوفر الجامعة على بنية تحتية متطورة، تشمل مرافق رياضية، ومركزا طبيا اجتماعيا، ومخابر بحثية متخصصة، مما يساهم في توفير بيئة تعليمية وبحثية ملائمة للطلبة والأساتذة (جامعة العربي بن مهيدي، 2023).

2. المجال الزمني:

وهو الإطار أو الفترة الزمنية التي تجرى فيها الدراسة سواء تم خلاله جمع البيانات أو تحليل الظاهرة، وهو مهم لفهم الطابع الدينامي أو المرحلي للسياق الاجتماعي المعني، خاصة إذا ارتبط بتحولات ظرفية تؤثر في سلوك الأفراد. وباختصار، فإن تحديد المجال الزمني لا يعد إجراء تقنيا فقط، بل هو جزء من الإطار النظري والتحليلي الذي يمنح للبحث طابعه التفسيري والسوسيولوجي ويسمح بتتبع تسلسل الأحداث لفهم العلاقات السببية داخل النسق الاجتماعي. امتدت الدراسة من السنة الجامعية 2022 الى سنة 2025، ومرت بعدة مراحل:

أ. **مرحلة الاعداد النظري للدراسة:** بعد تغيير عنوان الدراسة من طرف المجلس العلمي للكلية، تمت صياغة خطة البحث بالتشاور مع الأستاذ المشرف. كما تم تجميع المادة العلمية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة من خلال مراجعة الأدبيات النظرية السابقة، والدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك بهدف تأطير الظاهرة المدروسة نظريا وإبراز الفجوة البحثية.

ب. **مرحلة التحديد المنهجي:** في هذه المرحلة، تم اختيار المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة، بالإضافة إلى تحديد أدوات جمع البيانات (استبيان، مقابلة، ملاحظة) وتصميمها بما يتوافق مع أهداف البحث وأسئلته.

ت. مرحلة الدراسة الميدانية: تم تنفيذ الدراسة الميدانية وفق سلسلة من المراحل المنهجية المتكاملة، يمكن تلخيص أبرزها فيما يلي:

– **المرحلة الأولى: استكشاف بنية الجامعة:** تم في هذه المرحلة القيام بجولة استطلاعية بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، بهدف التعرف على مختلف الكليات والمعاهد التابعة لها، والوقوف على هيكلة الهيئة التدريسية من حيث العدد، الرتب الأكاديمية، والتخصصات التي يقومون بتدريسها. وقد سمحت هذه الخطوة بتكوين تصور أولي حول الإطار التنظيمي والبيداغوجي للمؤسسة الجامعية.

– **المرحلة الثانية: مقابلة مسؤولي فرق ميادين التكوين:** تم إجراء مقابلات مع مجموعة من مسؤولي فرق الميادين من أجل التعمق في فهم آليات سير العملية التعليمية، خاصة في ظل الانتقال إلى نمط التعليم الإلكتروني. وركزت المقابلات على كيفية استخدام المنصات التعليمية الالكترونية، خصوصا منصة **موودل (Moodle)**، واستطلاع آرائهم حول التعليم الجامعي قبل وأثناء وبعد فترة جائحة كوفيد–19، وتأثيرها على ممارسات التدريس والتعلم.

– **المرحلة الثالثة: مقابلات مع الأساتذة:** شملت هذه المرحلة مقابلات نصف موجهة مع 12 أستاذ ينتمون إلى تخصصات علمية وإنسانية متنوعة، ومن رتب وخبرات مهنية مختلفة. وقد ركزت هذه المقابلات على تقييمهم لأداء منصة **ASJP** الخاصة بالنشر العلمي، ومنصة **بروقرس (PROGRES)** الخاصة بالتسيير الاداري، من حيث الفعالية، التحديات، التأثير على مهامهم الأكاديمية، والصعوبات التقنية أو التنظيمية التي يواجهونها.

– **المرحلة الرابعة: اختيار المقاربة النظرية:** بناء على المعطيات التي تم جمعها خلال المراحل السابقة، تم تحديد المقاربة النظرية المناسبة للدراسة. وقد وقع الاختيار على النموذج الوظيفي **AGIL** لعالم الاجتماع الأمريكي **تالكوت بارسونز**، بالنظر إلى قدرته التفسيرية في تحليل أداء المنظمات التعليمية ووظائفها المختلفة في ظل التغيرات التكنولوجية والمؤسسية.

– **المرحلة الخامسة: إعداد الأداة الميدانية:** انطلاقا من تحديد أبعاد ومتغيرات الدراسة، تم ضبط الفرضيات البحثية وصياغة أسئلة الاستبيان في شكله الأولي. بعد ذلك، تم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين الأكاديميين من أجل تقييمها من حيث الصياغة والمنهجية، ثم أدخلت التعديلات اللازمة بناء على ملاحظاتهم.

– **المرحلة السادسة: توزيع الاستمارة:** تم في الأخير اعتماد النسخة النهائية من الاستبيان، والتي وزعت إلكترونيا على عينة الدراسة من خلال استخدام أداة **Google Forms**، وذلك لتسهيل الوصول إلى المبحوثين وتجاوز العوائق الزمنية والمكانية.

3. المجال البشري:

يشير إلى الفضاء الذي تدرس فيه التفاعلات والسلوكيات والعلاقات بين الأفراد والجماعات ضمن السياقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية. ويعد هذا المجال محورا مركزيا في العلوم الاجتماعية لأنه يركز على الفاعلين الاجتماعيين وديناميياتهم، مما يتطلب أدوات منهجية تراعي تعقيد البنية الاجتماعية وتجارب الأفراد داخلها(Bourdieu, 1990, pp. 66–71) . وفي هذه الدراسة يمثل أساتذة جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي والمقدر عددهم ب **1044** أستاذ مجتمع دراستنا، مقسمين على 07 كليات و03 معاهد وطنية وملحقة كلية العلوم الطبية حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (26): توزيع الأساتذة على مختلف كليات ومعاهد جامعة أم البواقي للسنة الجامعية 2024-2025

الكلية/ المعهد الوطني	عدد الأساتذة	النسبة
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	**221**	21.16%
كلية الآداب واللغات	**165**	15.81%
كلية العلوم والعلوم التطبيقية	**133**	12.74%
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية	**128**	12.26%
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	**116**	11.11%
كلية الحقوق والعلوم السياسية	**67**	6.42%
كلية علوم الأرض والهندسة المعمارية	**63**	6.03%
معهد تسيير التقنيات الحضرية	**56**	5.36%
معهد العلوم والتقنيات التطبيقية	**50**	4.79%
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	**38**	3.64%
ملحقة كلية العلوم الطبية	**7**	0.67%
المجموع	1044	%100

المصدر: من إعداد الباحث، اعتمادا على بيانات جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي (بدون تاريخ)، بتصرف.(2025)

يعكس الجدول توزيع عدد الأساتذة على مستوى الكليات والمعاهد في جامعة العربي بن مهيدي، حيث يتبين أن كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة تحتل المرتبة الأولى من حيث عدد الأساتذة بنسبة **21,16%**، وهو ما يعزى إلى الطابع العملي والمخبري لهذه التخصصات التي تتطلب تأطيرا مكثفا. تليها كلية الآداب واللغات بنسبة **15,81%**، ثم كلية العلوم والعلوم التطبيقية **12,74%**، وكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية **12,26%**، وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير **11,11%**، ما يدل على توازن نسبي بين التخصصات النظرية والعلمية من حيث التغطية الأكاديمية. في المقابل، تسجل المعاهد كمعهد تسيير التقنيات الحضرية **5,36%**، والعلوم والتقنيات التطبيقية **4,79%** نسبا أقل. وأخيرا، تسجل ملحقة كلية العلوم الطبية نسبة ضئيلة جدا من حيث عدد الأساتذة مقارنة بباقي الهيئات، نظرا لاعتمادها في الغالب على أساتذة متعاقدين من مؤسسات جامعية أخرى، في حين يلاحظ أن العدد المحدود من الأساتذة المرسمين ضمن ملحقة كلية العلوم الطبية ينتمي في الأصل إلى كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، ويبلغ عددهم 7 أساتذة، من بينهم 5 أساتذة محاضرين وأستاذان للتعليم العالي.

المطلب الثاني: منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة موضوع الدراسة وأهدافها، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأنسب لدراسة الظواهر الاجتماعية والتربوية كما هي في الواقع، ثم تحليلها للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيراتها. وقد تم استخدام هذا المنهج في وصف واقع استخدام وسائط التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية، وتحليل مدى تأثيرها في تحسين الأداء المهني للأستاذ الجامعي في أبعاده الثلاثة: البيداغوجي، البحثي، والإداري.

وتهدف هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام ثلاث منصات تعليمية رئيسية (**Moodle** ، **ASJP**، **PROGRES** –) باعتبارها المتغيرات المستقلة – على أداء الأستاذ الجامعي – باعتباره المتغير التابع – وذلك من وجهة نظر الأساتذة العاملين بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي.

وقد تم إعداد أداة الدراسة وفق بناء علمي مضبوط، وتحليل بياناتها إحصائيًا للتحقق من الفرضيات الإجرائية واختبار العلاقات بين المتغيرات.

وقد وقع اختيار الباحث على المنهج الوصفي التحليلي للأسباب التالية:

- **المنهج الوصفي** :لأنه يساعد في تقديم صورة شاملة ودقيقة حول واقع استخدام وسائط التعليم الإلكتروني داخل الجامعة، ومدى انتشارها واستيعابها من طرف الأساتذة.
- **المنهج التحليلي** :لأنه يُمكّن من دراسة العلاقة بين الوسائط الرقمية المعتمدة والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، وتحليل أثر هذه العلاقة لاستخلاص استنتاجات يمكن الاعتماد عليها في التوصيات لاحقا.

المطلب الثالث: مجتمع وعينة الدراسة:

في هذا الجزء من الدراسة، نسلّط الضوء على مجتمع البحث والعينة التي تم اختيارها لإجراء الدراسة الميدانية، بهدف الحصول على بيانات تساعدنا في فهم واقع استخدام وسائط التعليم الإلكتروني وانعكاساتها على أداء الأستاذ الجامعي في الجزائر.

أ- مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع الأساتذة الجامعيين العاملين في مختلف الجامعات الجزائرية، من مختلف التخصصات والرتب العلمية، مثل: أستاذ التعليم العالي، أستاذ محاضر، وأستاذ مساعد. وقد تم اختيار هذه الفئة تحديدًا لأنهم الفاعلون الأساسيون في العملية التعليمية داخل الجامعة، كما أنهم أكثر احتكاكا بالمنصات الرقمية ووسائط التعليم الإلكتروني، سواء في التدريس، أو البحث العلمي، أو متابعة المهام الإدارية، وبما أن موضوع الدراسة يهتم بقياس أثر استخدام هذه الوسائط على الأداء الجامعي، فإن الأساتذة الجامعيين هم الفئة الأنسب لمعاينة هذا الأثر ميدانيا.

ب-عينة الدراسة

في منهجية البحث العلمي، تعد عينة الدراسة جزءا منتقى من مجتمع البحث يتم اختياره بطريقة علمية لتمثيل خصائص المجتمع الأصلي بهدف التوصل إلى نتائج قابلة للتعميم. وتعرف بأنها: "مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة، بحيث تمثل المجتمع الأصلي تمثيلا صادقا ومتكافئا" (المشهداني، 2025، ص 177). لتحقيق هذا التمثيل، ينبغي على الباحث مراعاة عدد من الشروط، منها: تحديد إطار العينة، وضمان تجانس مفردات المجتمع، وتحديد حجم العينة المناسب، واختيار أسلوب المعاينة الملائم لطبيعة البحث (الطويسي، 2001، ص 5).

نظرا لطبيعة الدراسة وأهدافها، استهدفت هذه الدراسة في الأصل إجراء **مسح شامل** لمجتمع البحث البالغ 1044 أستاذا من مختلف الرتب والتخصصات، عبر تعميم الاستبانة الإلكترونية على جميع الأفراد. غير أن عدد الاستمارات المسترجعة بلغ 282 فقط، أي بنسبة استجابة بلغت (27%). وبذلك يمكن توصيف العينة النهائية بأنها **عينة استجابة محققة** (Achieved Sample)، حيث أن محاولات التعداد في البحث الميداني كثيرا ما تنتهي بتغطية جزئية فقط، مما يضطر الباحث إلى اعتماد ما هو متاح من استجابات. وفي السياق نفسه، يؤكد **Groves وزملاؤه** (2009، ص. 49–50) أن محاولات المسح الشامل تؤدي غالبا إلى "**achieved sample**" نتيجة تفاوت معدلات المشاركة. كما يشير **Babbie** (2010، ص. 192) إلى أن ما يحصل عليه الباحث فعليا هو استجابات المتطوعين للمشاركة، وهو ما يبتعد عن التعداد الحقيقي. ومنه، فإن هذه العينة تعد **عينة غير احتمالية** من حيث خصائصها الإحصائية، أقرب إلى "العينة القصدية القائمة على الاستجابة"، إذ قصد الباحث تغطية المجتمع بكامله، لكن التحليل اقتصر على المستجيبين فعليا. وهو ما يتطلب من الباحث التعامل مع النتائج بحذر، مع التأكيد على أن التوزيع الديموغرافي للعينة ظل متقاربا مع خصائص المجتمع الأصلي، بما يدعم مقبولية التمثيل".

- **معالجة الاستمارات المسترجعة:**

تم توزيع الاستمارة الإلكترونية على جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي، وقد تم جمع ما مجموعه 312 استمارة. وبعد إجراء عملية تنقيح منهجية، تم استبعاد 30 استمارة تعود إلى أساتذة من خارج الجامعة، شاركوا في الاستبيان عبر زملائهم. وبهذا، استقر عدد الاستمارات المعتمدة على 282 استمارة صالحة للتحليل. وبناء على كفاية هذا العدد من حيث المعايير الإحصائية، إلى جانب طول فترة استجابة أفراد مجتمع الدراسة، تم الشروع مباشرة في عملية تفريغ البيانات وتحليلها.

1. كفاية حجم العينة إحصائيا:

للتحقق من كفاية العينة، تم اعتماد طريقتين إحصائيتين:

- **معادلة كوشران(Cochran's formula)** : تستخدم لتحديد حجم العينة الإحصائية المناسبة

عند إجراء الدراسات الكمية، خصوصا عندما يكون حجم المجتمع كبيرا أو غير محدد بدقة.

لدينا مجتمع الدراسة N = 1044(عدد الأساتذة الجامعيين في جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي) نريد الآن حساب حجم العينة باستخدام معادلة كوشران(Cochran, 1977) ، مع المعايير الإحصائية المتعارف عليها في العلوم الاجتماعية.

المعطيات:

الرمز	القيمة	التعيين
N	1044	حجم المجتمع
Z	1.96	مستوى ثقة 95%
P	0.5	احتمال ظهور الصفة
Q	0.5	احتمال عدم ظهور الصفة
E	0.05	هامش الخطأ المسموح به(5%)

الخطوة 1: حساب الحجم الابتدائي (عند مجتمع غير محدود)

$$n_0 = \frac{z^2 p \cdot q}{e^2}$$

n_0 =348

الخطوة 2: تعديل حجم العينة لمجتمع محدود(N = 1044)

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

n= 281

- N = حجم المجتمع الكلي
- n_0 =حجم العينة المصححة= 348

وبتطبيق القيم الإحصائية المعتمدة، تم تحديد حجم العينة المطلوب بما يقارب 281 مفردة. وعليه، فإن العينة المعتمدة في هذه الدراسة، والتي بلغت 282 استمارة، تماثل الحد الأدنى المطلوب لتحقيق مستوى الثقة والدقة المناسبين، الأمر الذي يضمن تمثيلا إحصائيا كافيا لمجتمع البحث ويعزز من صدقية النتائج وثباتها.

- **جدول كرجسي ومورغان(Krejcie & Morgan, 1970)**

يعد جدول **Krejcie & Morgan** من الأدوات المعتمدة في تحديد حجم العينة استنادا إلى حجم المجتمع، وهو يعتمد على توزيع عادي عند مستوى دلالة 0.05. وبالرجوع إلى الجدول، نجد أن المجتمع الذي يبلغ

1044 مفردة يتطلب عينة قدرها **280 مفردة**، وهو ما يدعم بدوره كفاية العينة المحصلة **282** ويؤكد قدرتها على تمثيل مجتمع الدراسة. (Krejcie & Morgan, 1970, p 608). انظر الملحق رقم (04) بناء على الطريقتين المعتمدتين (معادلة كوتشران وجدول كيرجسي ومورغان)، يمكن الجزم بأن **العينة المعتمدة في الدراسة كافية ومناسبة إحصائيا**، مما يعزز مصداقية النتائج المتحصل عليها ويوفر أساسا علميا لتحليل البيانات.

2. حجم العينة:

يقصد بحجم العينة عدد الوحدات التي يتم اختيارها من مجتمع الدراسة الكلي لإجراء البحث الميداني عليها. ويعد تحديد هذا الحجم خطوة محورية لضمان دقة النتائج وقابليتها للتعميم. إذ إن اختيار عينة مناسبة من حيث الحجم يساهم في تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا علميا، ويقلل من التحيزات الإحصائية المحتملة، خاصة عندما تكون العينة ممثلة وتتماشى مع شروط التصميم المنهجي المناسب (الطويسي، 2001، ص. 112). وبالتالي:

$$\text{حجم العينة} = \frac{n}{N} \times 100$$

$$= \frac{282}{1044} \times 100 = 27\%$$

جدول رقم (27): توزيع أفراد عينة الدراسة.

الرقم	الفئة المهنية	عدد الأساتذة	النسبة العامة	حجم العينة	النسبة
1	**أستاذ مساعد**	**303**	**%29,02**	**50**	%17
2	**أستاذ محاضر**	**516**	**%49,43**	**146**	%28
3	**أستاذ التعليم العالي**	**225**	**%21,55**	**86**	%38
المجموع		1044	%100	282	%27

المصدر: من اعداد الباحث (2025)

يوضح الجدول التوزيع المهني لعينة الدراسة مقارنة بالمجتمع الأصلي للأساتذة الجامعيين، والذي يبلغ تعداده الإجمالي .(N=1044) وقد تم تحديد حجم العينة (n=282) بما يتناسب مع مجتمع الدراسة وبالاستناد إلى الأسس الإحصائية المعتمدة في تحديد حجم العينات.

أظهرت النتائج أنّ فئة الأساتذة المحاضرين هي الأكثر تمثيلا داخل المجتمع (49,43%)، وقد حظيت بتمثيل مناسب في العينة بلغ (146 أستاذا بنسبة 28%). كما شملت العينة فئة الأساتذة المساعدين التي تمثل (29,02%) من المجتمع، حيث بلغ حجمها في العينة (50 أستاذا بنسبة 17%)، وهو ما يعكس الوزن العددي لهذه الفئة. أما فئة أساتذة التعليم العالي، ورغم أنّ نسبتها في المجتمع أقل (21,55%)، فقد تمثلت بشكل قوي في العينة (86 أستاذا بنسبة 38%)، بما يسمح بإبراز آرائها ومواقفها بشكل أوضح في التحليل.

وعليه، فإن توزيع العينة يبين أنها ممثلة لمجتمع الدراسة، إذ شملت مختلف الفئات المهنية مع مراعاة نسبها الواقعية، مما يعزز من صدقية النتائج ويسمح بتعميمها. كما أنّ هذا التوزيع يتيح إمكانية المقارنة بين الفئات الأكاديمية المختلفة (مساعد، محاضر، تعليم عالي) بما يسهم في تعميق التحليل الإحصائي والسوسيولوجي للمتغيرات المدروسة.

المطلب الرابع: متغيرات ونموذج الدراسة:

أ- متغيرات الدراسة

ترتكز هذه الدراسة على مجموعة من المتغيرات التي تم تحديدها بناءً على طبيعة الموضوع وأهداف البحث، حيث تسعى إلى استكشاف أثر وسائط التعليم الإلكتروني على أداء الأستاذ الجامعي، وقد تم تصنيف هذه المتغيرات إلى متغيرات مستقلة وأخرى تابعة وفقًا لما يلي:

- **المتغيرات المستقلة:**

تمثل وسائط التعليم الإلكتروني، وتمت دراستها من خلال ثلاث منصات أساسية تعتمدها الجامعات الجزائرية:

- **منصة التعليم عن بعد (Moodle)** : وهي المنصة التي تتيح للأستاذ تقديم محتوى دراسي إلكتروني، وتنظيم الدروس، والتفاعل مع الطلبة في بيئة تعليمية رقمية.

– **المنصة الجزائرية للمجلات العلمية(ASJP)** : وتُستخدم هذه المنصة في نشر البحوث الأكاديمية، والاطلاع على المقالات العلمية، والتواصل مع المجتمع البحثي.

– **المنصة الوطنية لتسيير خدمات التعليم العالي(PROGRES)** : وهي أداة إدارية تسهّل على الأستاذ تنفيذ المهام البيداغوجية والتنظيمية، مثل إدخال النقاط، تسجيل الغيابات، ومتابعة الوضعيات البيداغوجية للطلبة.

- **المتغيرات التابعة:**

تتمثل في أداء الأستاذ الجامعي، وقد تم التعبير عنه من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية تمس مختلف جوانب نشاطه المهني:

– **الأداء البيداغوجي:** ويشمل قدرة الأستاذ على تقديم الدروس بكفاءة، التفاعل مع الطلبة، وتنويع الوسائل التعليمية.

– **الأداء البحثي:** ويتمثل في مستوى مشاركة الأستاذ في البحث العلمي، من حيث النشر، التأليف، والمساهمة في الأنشطة العلمية.

– **الأداء الإداري:** ويعكس مدى انخراط الأستاذ في المهام الإدارية المرتبطة بوظيفته، سواء في إطار التنسيق، أو اللجان، أو التقارير الرسمية.

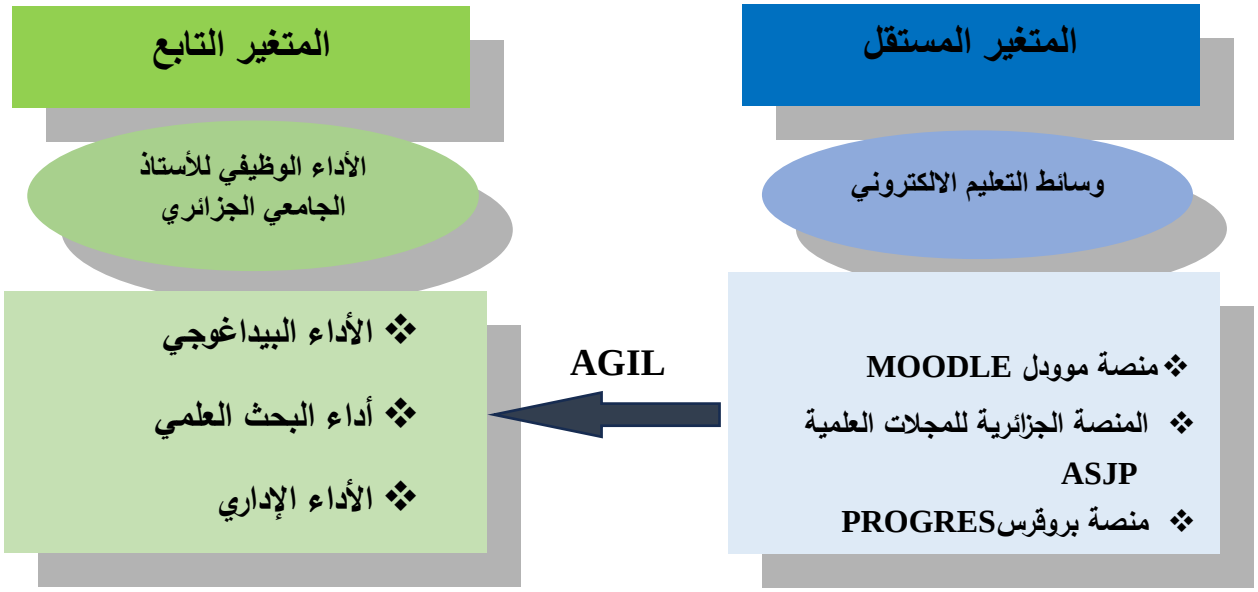
ب– نموذج الدراسة:

يرتكز نموذج هذه الدراسة على تحليل العلاقة بين وسائط التعليم الإلكتروني (باعتبارها متغيرًا مستقلًا) وأداء الأستاذ الجامعي (باعتباره متغيرًا تابعًا)، وينطلق هذا النموذج من الفرضية الأساسية التي ترى أن توظيف المنصات الرقمية في الجامعة يمكن أن يُسهم بشكل فعّال في تحسين مختلف أبعاد أداء الأستاذ، سواء في الجوانب البيداغوجية، البحثية أو الإدارية.

وقد تم تصميم هذا النموذج بالاستناد إلى الإشكالية المطروحة والفرضيات التي تهدف إلى استكشاف تأثير كل وسيط إلكتروني على بُعد معيّن من أبعاد الأداء الجامعي، وتقوم الفكرة المركزية التي يرتكز عليها النموذج على أن الاستخدام الفعلي والمنهجي للوسائط الرقمية لا يُمثّل مجرد تحوّل تقني في البيئة الجامعية، بل يعد عامل محوري في تطوير الأداء المهني للأستاذ الجامعي، بما يسهم في تعزيز فعاليته الأكاديمية والتنظيمية.

تم اختيار نموذج **AGIL** الذي طوره **تالكوت بارسونز** باعتباره إطار نظري مناسب لتحليل الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي في السياق الجزائري، وذلك لكونه نموذج شامل لفهم النسق الاجتماعي والتنظيمي من خلال أربعة أبعاد أساسية :**التكيف مع البيئة(Adaptation) ، تحقيق الأهداف(Goal–Attainment) ، الاندماج بين الفاعلين(Integration) ، والحفاظ على القيم والدوافع .(Latency)** وتكمن أهمية هذا الاختيار في أنّ الجامعة الجزائرية تشهد تحولات بنيوية عميقة بفعل الرقمنة، فرضتها منصات التعليم الإلكتروني والتسيير الأكاديمي والإداري مثل **Moodle ،ASJP وPROGRES**، وهو ما يستدعي إطار تفسيري قادر على استيعاب هذه التحولات بوصفها عملية اجتماعية–تنظيمية مركبة لا تقتصر على البعد التقني فحسب. كما أن نموذج **AGIL** يسمح بربط أداء الأستاذ الجامعي، باعتباره فاعلاً مركزياً، بالنسق الجامعي ككل، مبرزا كيفية مساهمته في التوازن بين متطلبات البيئة الرقمية وضغوطها من جهة، والحفاظ على استمرارية القيم والمعايير الأكاديمية من جهة أخرى. ومن ثم، فإن هذا النموذج يقدم أداة تحليلية فعالة لفهم ديناميات التكيف، تحقيق الأهداف، الاندماج، والحفاظ على النسق داخل الجامعة الجزائرية في ظل سياق العولمة الرقمية.

كما تم استلهام بناء النموذج من الأدبيات السابقة التي سيتم التطرق إليها لاحقا في ضوء نتائج الدراسة الميدانية، ويعد هذا النموذج بمثابة الإطار التفسيري الذي يوجه التحليل الإحصائي لاحقا، حيث يسمح باختبار الفرضيات وتحليل طبيعة وقوة العلاقة بين المتغيرات المدروسة، انطلاقا من تصور نظري يربط مباشرة بين البيئة الرقمية الجامعية ومخرجات الأداء المتوقع من الأستاذ الجامعي.



الشكل (14): نموذج الدراسة

المصدر: من إعداد الباحث بناءً على الدراسات السابقة والنموذج النظري للدراسة (2025)

المبحث الثاني: الأدوات المستخدمة في الدراسة:

يُعد اختيار أدوات البحث خطوة محورية في ضمان جودة أي دراسة ميدانية، حيث تعتمد دقة النتائج ومصداقيتها بدرجة كبيرة على ملاءمة الأداة لطبيعة الظاهرة المدروسة وأهداف البحث.

ومن هذا المنطلق، اعتمدت هذه الدراسة على استبيان مصمم بعناية لجمع البيانات من عيّنة من الأساتذة الجامعيين حول استخدامهم لوسائط التعليم الإلكتروني، وانعكاساتها على أدائهم المهني بمختلف أبعاده (البيداغوجي، البحثي، الإداري).

المطلب الاول: مصادر جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على مصدرين أساسيين:

أولا: المصادر الثانوية: تمثلت في الكتب، المقالات العلمية، المذكرات الجامعية، والبحوث السابقة، وقد استُخدمت في بناء الإطار النظري، وتحديد أبعاد المتغيرات ومؤشراتها.

ثانيا: المصادر الأولية: تمثلت في الاستبيان الموجه إلى الأساتذة الجامعيين، والذي يمثل الأداة الأساسية لجمع البيانات الميدانية الخاصة بهذه الدراسة والمعتمدة في كلا التحليلين الكمي والكيفي للدراسة، بالإضافة

الى المقابلات التي تمت مع الأساتذة والتي تأتي في الدرجة الثانية نظرا لاعتمادها في التحليل الكيفي فقط (الملحق رقم 02).

1- مراحل إعداد الاستبيان

مر تصميم الاستبيان بمجموعة من المراحل المنهجية لضمان صدقه وثباته:

- **المرحلة الأولى – التصميم الأولي** :انطلق إعداد الاستبيان من مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة، بهدف تحديد محاور الدراسة وصياغة العبارات بشكل يعكس أبعاد المتغيرين الرئيسيين: وسائط التعليم الإلكتروني، وأداء الأستاذ الجامعي.
- **المرحلة الثانية – التحكيم العلمي** :عُرض الاستبيان الأولي على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم الاجتماع التنظيم والعمل، وقدّموا ملاحظات تخص اللغة، الدقة، والوضوح، بالإضافة إلى صلة العبارات بمحاور الدراسة، وقد تم اعتماد التعديلات المقترحة من قبلهم.
- **المرحلة الثالثة – الإخراج النهائي** :بعد مراجعة الملاحظات وتعديل العبارات، تم عرض النسخة النهائية للاستبيان على المشرف العلمي، الذي صادق على صيغته النهائية قبل بدء التوزيع الميداني.
- **المرحلة الرابعة – التوزيع وجمع البيانات** :تم توزيع الاستبيان على عيّنة من الأساتذة الجامعيين العاملين في جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، وقد تم استرجاع عدد معتبر من الاستبيانات الصالحة للتحليل بعد عملية التنقية الأولية.

2- محتوى الاستبيان

تضمن الاستبيان النهائي ثلاث وحدات رئيسية:

- **البيانات الديموغرافية** :وتضمنت معلومات حول (الجنس، السن، التحصيل الأكاديمي، التخصص، الرتبة المهنية، سنوات الخبرة).
- **القسم الثاني:** يتضمن محوري الدراسة:

المحور الأول: وسائط التعليم الإلكتروني ويقيس الأبعاد التالية:

- منصة التعليم عن بعد **Moodle** (الفقرات من 01 إلى 08)
- المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **ASJP** (الفقرات من 09 إلى 19)
- منصة إدارة المعلومات **PROGRES** (الفقرات من 20 إلى 28)

المحور الثاني: أداء الأستاذ الجامعي ويقيس الأبعاد التالية:

- الأداء البيداغوجي (الفقرات من 29 إلى 37)
- أداء البحث العلمي (الفقرات من 38 إلى 45)
- الأداء الإداري (الفقرات من 46 إلى 54)

الجدول رقم (28): محاور استبيان الدراسة

الوحدة / المحور	الأبعاد	نطاق الفقرات	عدد الفقرات
البيانات الديموغرافية	الجنس، السن، التحصيل الأكاديمي، التخصص، الرتبة المهنية، سنوات الخبرة	—	6متغيرات
القسم الثاني: محاور الدراسة			
المحور الأول: وسائط التعليم الإلكتروني	منصة التعليم عن بعد **Moodle**	01 – 08	8
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **ASJP**	09 – 19	11
	منصة تسيير شؤون الأساتذة **PROGRES**	20 – 28	9
المحور الثاني: أداء الأستاذ الجامعي	الأداء البيداغوجي	29 – 37	9
	أداء البحث العلمي	38 – 45	8
	الأداء الإداري	46 – 54	9

المصدر: من اعداد الباحث (2025)

المطلب الثاني: أدوات الدراسة:

أولا: مقياس أداة الدراسة:

تمّ استخدام مقياس ليكارت الخماسي في هذه الدراسة لقياس استجابات المشاركين، ويُعد هذا المقياس من أكثر المقاييس انتشارًا بين الباحثين نظرًا لدقته وسهولة تفسيره، ويُظهر الجدول (28) درجات الاستجابة التي استخدمت لتقييم العبارات الواردة في الاستبيان:

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

يتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على الفئات لمقياس ليكارت الخماسي كما يلي:

فتصبح الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: 1 إلى 1+0.8، وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

.[1-1.8] **ضعيفة جدا** .[1.8-2.6] **ضعيفة** .[2.6-3.4] **متوسطة**

.[3.4-4.2] **عالية** .[4.2-5] **عالية جدا**

ثانياً: صدق وثبات أداة الدراسة

يُعد التحقق من الصدق والثبات خطوة جوهرية في أي دراسة علمية، إذ يُعتمد عليها لتقدير مدى جودة أداة البحث ودقة النتائج التي يتم التوصل إليها، فالصدق يعكس قدرة الأداة على قياس ما وضعت لقياسه فعلياً، في حين أن الثبات يشير إلى استقرار القياس وإمكانية الحصول على نفس النتائج عند إعادة التطبيق في ظروف مماثلة.

وفي إطار هذه الدراسة، تم إيلاء عناية خاصة للتحقق من صدق وثبات الاستبيان باعتباره الأداة الرئيسة لجمع البيانات، وذلك من أجل ضمان أن تكون النتائج المستخلصة موثوقة وتعكس الواقع الميداني بشكل صحيح، الأمر الذي يسهم في تدعيم قوة الاستنتاجات وصحة التوصيات.

أ- صدق أداة الدراسة

يُعتبر التحقق من صدق الأداة خطوة أساسية للتأكد من أن العبارات الواردة في الاستبيان تقيس فعلاً المتغيرات والأبعاد المرتبطة بموضوع البحث، فكلما كانت الأداة أكثر دقة في تمثيل المفاهيم النظرية، ارتفع مستوى الثقة في النتائج المتحصل عليها، وقد تم فحص الصدق في هذه الدراسة من خلال بعدين أساسيين: الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق الظاهري**

لضمان ملاءمة الاستبيان وارتباطه بمحاور البحث، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة والباحثين المختصين، حيث ساهمت ملاحظاتهم في تحسين بعض الصياغات، وحذف أو تعديل بعض البنود غير

الملائمة. وقد انعكس ذلك إيجاباً على وضوح العبارات ودقتها، بما يضمن تمثيلها الجيد لموضوع الدراسة (الملحق رقم 03).

- **صدق الاتساق الداخلي**

للتحقق من درجة الانسجام بين العبارات التي تقيس نفس البعد، تم الاعتماد على معاملات الارتباط (**Correlation**)بين الفقرات داخل كل محور، وقد أتاح ذلك معرفة ما إذا كانت البنود المختلفة تتحرك في اتجاه واحد لقياس نفس المفهوم، وهو ما يدعم صدق الأداة وقدرتها على تمثيل المتغيرات المستهدفة بدقة.

الجدول رقم (29): معاملات الارتباط لاختبار صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المتغير المستقل (وسائط التعليم الإلكتروني)

المتغيرات		منصة موودل Moodle	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	منصة بروقرس PROGRES
منصة موودلMoodle	Corrélation de Pearson	1	0,200**	0,245**
	Sig. (bilatérale)		0,001	0,000
	N	282	282	282
المنصة الجزائرية للمجلات العلميةASJP	Corrélation de Pearson	0,200**	1	0,271**
	Sig. (bilatérale)	0,001		0,000
	N	282	282	282
منصة بروقرس PROGRES	Corrélation de Pearson	0,245**	0,271**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	
	N	282	282	282

المصدر: من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS V26"

****مستوى الدلالة: 0.01 (مستوى دلالة ثنائي)**

من خلال الجدول أعلاه، يتضح أن هناك علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مختلف أبعاد وسائط التعليم الإلكتروني، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.200و0.271، ورغم أن هذه القيم تُعد

منخفضة إلى متوسطة مقارنة بما هو متعارف عليه في البحوث الاجتماعية، إلا أنها تظل ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، مما يعكس وجود ترابط حقيقي بين استخدام المنصات الرقمية الثلاث.

يتضح من النتائج أن أعلى علاقة ارتباط سجلت بين منصة **ASJP** ومنصة **PROGRES**، حيث بلغ معامل الارتباط 0.271، وهو ما يشير إلى وجود انسجام نسبي بين بعد النشر العلمي وبين البعد الإداري، إذ أن التفاعل البحثي الجيد يرتبط عادة بفعالية في التسيير الإداري للمهام الجامعية.

كما سُجل ارتباط ملحوظ بين منصة **Moodle** ومنصة **PROGRES** بلغ 0.245، ما يعكس وجود تكامل بين الاستخدام البيداغوجي للوسائط الرقمية والمهام الإدارية للأستاذ.

في حين كان الارتباط الأقل بين منصة **Moodle** ومنصة **ASJP**، حيث بلغ 0.200، وهو ما يمكن تفسيره بأن العلاقة بين الجانبين البيداغوجي والبحثي تبقى موجودة ولكنها ليست بالقوة نفسها مقارنة بالعلاقة بين البعدين الإداري والبحثي.

هذه النتائج تؤكد أن جميع معاملات الارتباط جاءت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) ، ما يعني أن هذه العلاقات لم تكن وليدة الصدفة بل تعكس انسجامًا داخليًا بين أبعاد المتغير المستقل (وسائط التعليم الإلكتروني)، وهو ما يعزز من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ويبين أن الفقرات قاست بالفعل الأبعاد المستهدفة بشكل متماسك.

الجدول رقم (30): معاملات الارتباط لاختبار صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة ومحورها للمتغير المستقل (وسائط التعليم الإلكتروني)

منصة Moodle	معامل الارتباط	مستوى المعنوية	منصة ASJP	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
العبارة 01	0,441**	0,000	العبارة 09	0,685**	0,000
العبارة 02	0,112	0,060	العبارة 10	0,783**	0,000
العبارة 03	0,549**	0,000	العبارة 11	0,835**	0,000
			العبارة 12	0,764**	0,000
العبارة 04	0,725**	0,000	العبارة 13	0,777**	0,000
			العبارة 14	0,762**	0,000
العبارة 05	0,761**	0,000	العبارة 15	0,605**	0,000
			العبارة 16	0,790**	0,000
العبارة 06	0,747**	0,000	العبارة 17	0,725**	0,000
العبارة 07	0,721**	0,000	العبارة 18	0,771**	0,000
العبارة 08	0,756**	0,000	العبارة 19	0,114	0,057
البعد 01	منصة Moodle		البعد 02	منصة ASJP	
منصة PROGRES	معامل الارتباط		مستوى المعنوية		
العبارة 20	0,195**		0,001		
العبارة 21	0,383**		0,000		
العبارة 22	0,517**		0,000		
العبارة 23	0,486**		0,000		
عبارة 24	0,379**		0,000		
العبارة 25	0,214**		0,000		
العبارة 26	0,547**		0,000		
العبارة 27	0,550**		0,000		
العبارة 28	0,513**		0,000		
البعد 03	منصة PROGRES				

المصدر: من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS V26"

****مستوى الدلالة : 0.01 (مستوى دلالة ثنائي)**

يهدف هذا الجدول إلى قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة المستعملة لقياس أبعاد المتغير المستقل "وسائط التعليم الإلكتروني"، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتُعد هذه الخطوة أساسية لضمان أن كل بعد من الأبعاد يعكس بشكل دقيق المحتوى المفترض قياسه، وتحديدًا في سياق الموثوقية الداخلية للأداة البحثية.

-البعد الأول : منصةMoodle

جاءت معاملات الارتباط بين الفقرات الخاصة بهذا البعد ومحورها مرتفعة بصفة عامة، حيث تراوحت بين (0.112) و(0.761) .

- سجلت العبارة 05 أعلى ارتباط (0.761)، مما يعكس قوة اتساقها مع هذا البعد.
- بينما كانت العبارة 02 الأضعف (0.112) ولم تكن دالة إحصائيًا(Sig = 0.060) ، ما يشير إلى أن تمثيلها لهذا البعد ضعيف مقارنة ببقية الفقرات.
- باقي الفقرات تراوحت بين (0.441) و(0.756) وكلها دالة عند مستوى (0.01)، مما يعكس اتساقًا داخليًا مقبولًا وموثوقًا.

-البعد الثاني : منصةASJP

أظهرت الفقرات معاملات ارتباط قوية جدًا، تراوحت بين (0.114) و (0.835).

- العبارة 11 حققت أعلى ارتباط (0.835)، تلتها العبارات 16 (0.790) و10 (0.783)، ما يدل على اتساق داخلي مرتفع جدًا.
- في المقابل، سجلت العبارة 19 أضعف ارتباط (0.114) ولم تكن دالة إحصائيًا (Sig = 0.057)، وهو ما يُضعف من تمثيلها لهذا البعد.
- بشكل عام، باقي العبارات (09–18) أظهرت ارتباطات مرتفعة ودالة إحصائيًا، بما يعكس صدقًا قويًا للاتساق الداخلي لهذا البعد.

-البعد الثالث : منصةPROGRES

جاءت معاملات الارتباط بين الفقرات ومحورها متوسطة إلى قوية، وتراوحت بين (0.195) و (0.550)

- العبارة 27 كانت الأعلى ارتباطًا (0.550)، تليها العبارة 26 (0.547) والعبارة 28 (0.513)، وكلها دالة إحصائيًا عند مستوى.(0.01)
- في المقابل، سجلت العبارة 20 أدنى ارتباط (0.195)، وهو رغم دلالته الإحصائية يظل ضعيفًا نسبيًا مقارنة ببقية الفقرات.

- عمومًا، أغلب الفقرات (21–28) جاءت معاملات ارتباطها دالة ومقبولة إحصائيًا، مما يؤكد ملاءمتها لقياس هذا البعد.

❖ تُظهر النتائج أن معظم الفقرات عبر الأبعاد الثلاثة (**Moodle**، **ASJP**، **PROGRES**) تتمتع بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، بما يعزز من صدق الاتساق الداخلي للأداة البحثية. وعلى الرغم من أن بعض الفقرات لم تحقق دلالة إحصائية، إلا أن الصورة العامة تشير إلى أن الاستبيان يتمتع بمستوى عالٍ من الموثوقية والاتساق الداخلي، ويُعد أداة مناسبة لقياس المتغير المستقل المتمثل في "وسائط التعليم الإلكتروني" بأبعاده الثلاثة.

الجدول رقم (31): معاملات الارتباط لاختبار صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المتغير التابع (الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي)

المتغيرات		الأداء البيداغوجي	أداء البحث العلمي	الأداء الإداري
الأداء البيداغوجي	Corrélation de Pearson	1	,563**	,581**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	282	282	282
أداء البحث العلمي	Corrélation de Pearson	,563**	1	,640**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	282	282	282
الأداء الإداري	Corrélation de Pearson	,581**	,640**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	282	282	282

المصدر: من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS V26"

****مستوى الدلالة: 0.01 (مستوى دلالة ثنائي)**

من خلال الجدول أعلاه، يتضح أن هناك علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية بين مختلف أبعاد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي (البيداغوجي، البحثي، والإداري)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.563) و(0.640)، وتُعد هذه القيم مرتفعة نسبيًا مقارنة بما هو شائع في البحوث الاجتماعية، ما يعكس وجود انسجام واضح بين الأبعاد الثلاثة.

أعلى علاقة ارتباط سُجلت بين بعدي الأداء البحثي والأداء الإداري، حيث بلغ معامل الارتباط (0.640)، وهو ما يشير إلى أن فعالية الأستاذ في مجال البحث العلمي ترتبط بشكل وثيق بقدرته على القيام بمهامه الإدارية بكفاءة.

كما سُجل ارتباط ملحوظ بين **الأداء الإداري والأداء البيداغوجي** بقيمة (0.581)، مما يعكس أن التنظيم الإداري الجيد يوازيه عادة مستوى مرتفع من الفعالية في التدريس، أما العلاقة بين **الأداء البيداغوجي والأداء البحثي** فبلغت (0.563)، وهي علاقة قوية أيضًا تدل على أن النشاط التعليمي والبحثي يكمل أحدهما الآخر في إطار المهام الجامعية.

تؤكد هذه النتائج أن جميع معاملات الارتباط جاءت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، ما يعني أن هذه العلاقات لم تكن وليدة الصدفة، بل تعكس تكاملًا داخليًا بين أبعاد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، وهو ما يعزز من صدق الاتساق الداخلي للأداة البحثية ويثبت أنها قاست بالفعل المتغير التابع المستهدف بشكل متماسك.

الجدول رقم (32): معاملات الارتباط لاختبار صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة ومحورها للمتغير التابع (الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي)

الأداء البيداغوجي	معامل الارتباط	مستوى المعنوية	أداء البحث العلمي	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
العبارة 29	0,696**	0,000	العبارة 37	0,726**	0,000
العبارة 30	0,673**	0,000	العبارة 38	0,732**	0,000
العبارة 31	0,727**	0,000	العبارة 39	0,821**	0,000
العبارة 32	0,705**	0,000	العبارة 40	0,751**	0,000
العبارة 33	0,731**	0,000	العبارة 41	0,790**	0,000
العبارة 34	0,727**	0,000	العبارة 42	0,723**	0,000
العبارة 35	0,631**	0,000	العبارة 43	0,703**	0,000
العبارة 36	0,660**	0,000	العبارة 44	0,745**	0,000
			العبارة 45	0,667**	0,000
البعد 01	الأداء البيداغوجي		البعد 02	أداء البحث العلمي	

الأداء الإداري	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
العبارة 46	0,710**	0,000
العبارة 47	0,802**	0,000
العبارة 48	0,878**	0,000
العبارة 49	0,795**	0,000
العبارة 50	0,885**	0,000
العبارة 51	0,890**	0,000
العبارة 52	0,847**	0,000
العبارة 53	0,734**	0,000
العبارة 54	0,731**	0,000
البعد 03	الأداء الإداري	

المصدر: من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS v26"

يهدف هذا الجدول إلى قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة المستعملة لقياس أبعاد المتغير التابع "الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي"، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

- **البعد الأول: الأداء البيداغوجي**

جاءت معاملات الارتباط بين الفقرات الخاصة بهذا البعد ومحورها مرتفعة بصفة عامة، حيث تراوحت بين (0.631) و(0.731) حيث:

- سجلت العبارة 33 أعلى ارتباط (0.731)، مما يعكس قوة اتساقها مع هذا البعد.
- بينما كانت العبارة 35 الأدنى (0.631)، لكنها تبقى دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وتعكس ارتباطًا مقبولًا.
- باقي الفقرات (29–36) تراوحت بين (0.660) و(0.727)، وجميعها دالة إحصائيًا، بما يؤكد تجانس الفقرات وصدق هذا البعد.

- **البعد الثاني: أداء البحث العلمي**

أظهرت الفقرات ارتباطات قوية جدًا مع المحور، تراوحت بين (0.667) و(0.821) .

- العبارة 39 جاءت الأعلى (0.821)، مما يدل على أنها الأكثر تمثيلًا للبعد البحثي.
- في المقابل، كانت العبارة 45 الأدنى (0.667)، ومع ذلك فهي تبقى مقبولة ودالة إحصائيًا.
- باقي الفقرات (37–44) تراوحت بين (0.703) و(0.790)، وكلها دالة إحصائيًا، وهو ما يعكس انسجامًا كبيرًا بين فقرات هذا البعد.

- **البعد الثالث: الأداء الإداري**

سجّلت الفقرات الخاصة بهذا البعد معاملات ارتباط مرتفعة جدًا، تراوحت بين (0.710) و(0.890) .

- العبارة 51 حققت أعلى ارتباط (0.890)، تلتها العبارة 50 (0.885)، ما يدل على قوة تمثيلها لهذا البعد.
- أما العبارة 46 فكانت الأدنى (0.710)، لكنها تبقى ضمن النطاق المقبول ودالة إحصائيًا.
- بقية الفقرات (47–54) تراوحت بين (0.731) و(0.878)، وكلها دالة إحصائيًا، مما يبرز قوة هذا البعد وانسجام فقراته.

❖ تُظهر النتائج أن جميع معاملات الارتباط عبر الأبعاد الثلاثة (الأداء البيداغوجي، البحثي، والإداري) جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد وجود اتساق داخلي قوي بين الفقرات ومحاورها، بما يعزز من صلاحية الأداة البحثية لقياس الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي في أبعاده

الثلاثة. وبذلك يمكن القول أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الموثوقية والاتساق، مما يجعله أداة مناسبة لقياس المتغير التابع بشكل شامل ومتوازن.

ب- ثبات أداة الاستبيان

يُعد الثبات من الخصائص الأساسية التي يجب أن تتوافر في أدوات البحث الكمي، لما له من أهمية في ضمان موثوقية البيانات ودقة تفسير النتائج، ويُقصد بالثبات قدرة الأداة على إعطاء نتائج متسقة ومتقاربة عند تكرار عملية القياس في ظروف متشابهة، بعيدًا عن التأثيرات العرضية أو العشوائية، ومن أجل التحقق من درجة انسجام فقرات الاستبيان في قياس المتغيرات المستهدفة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (**Cronbach's Alpha**)، باعتباره من أكثر المؤشرات شيوعًا في هذا المجال.

يسمح هذا المؤشر بتقدير مستوى التجانس الداخلي بين بنود كل بعد من أبعاد الاستبيان، حيث تعكس القيم المرتفعة لمعامل ألفا درجة ثبات جيدة تؤكد موثوقية الأداة في قياس المفاهيم المدروسة.

وقد أفرز التحليل الإحصائي النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (33): معامل الثبات الفا كرونباخ لمحاور أداة القياس

المتغيرات	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
وسائط التعليم الإلكتروني	منصةMoodle	8	0.805
	منصةASJP	11	0.906
	منصةPROGRES	09	0.540
الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي	الأداء البيداغوجي	8	0.875
	أداء البحث العلمي	9	0.914
	الأداء الإداري	9	0.944
أداة الاستبيان ككل		54	0.854

المصدر: من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS V26"

يُظهر الجدول رقم (33): معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لمحاور أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة، ويتضح أن أغلب الأبعاد سواء المتعلقة بالمتغير المستقل "وسائط التعليم الإلكتروني" أو المتغير التابع "الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي" قد سجلت معاملات ثبات مرتفعة، حيث تراوحت القيم بين 0.640 و0.944.

وتُعد هذه القيم مؤشرًا إيجابيًا على قوة الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد من أبعاد الاستبيان، إذ تجاوزت معظمها الحد الأدنى المقبول (0.70)، وهو ما يدل على موثوقية جيدة لأداة القياس، أما بعد منصة **PROGRES** فقد جاء بقيمة (0.540)، وهي أقل مقارنة بباقي الأبعاد، غير أنها تُعد مقبولة في البحوث الاجتماعية، مما قد يعكس تنوعًا في استجابات أفراد العينة تجاه عباراته.

في المقابل، أظهرت باقي الأبعاد مستويات ثبات مرتفعة، حيث حققت منصة **ASJP** (0.906) والأداء البحثي (0.914) والأداء الإداري (0.944) أعلى القيم، بما يعكس اتساقًا داخليًا قويًا جدًا.

كما أن أداة الاستبيان ككل سجلت معامل ثبات قدره (0.854)، وهو مستوى جيد يؤكد موثوقيتها وصلاحيتها.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول بأن أداة القياس المعتمدة تتمتع عمومًا بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والموثوقية، مما يعزز الثقة في البيانات التي تم جمعها، ويجعل النتائج المتوصل إليها قابلة للاعتماد العلمي والتحليل الرصين.

المطلب الثالث: اختبار التوزيع الطبيعي:

يُعد فحص طبيعة توزيع البيانات من الخطوات الأساسية في التحليل الإحصائي، إذ يساعد على تحديد نوعية الاختبارات المناسبة التي يمكن اعتمادها لاحقًا عند اختبار الفرضيات، وفي هذه الدراسة، التي اعتمدت على استبيان موجه لأساتذة جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، تم اختبار مدى انطباق البيانات الخاصة بكل محور من محاور الاستبيان (وسائط التعليم الإلكتروني والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي) على التوزيع الطبيعي.

يتيح هذا الإجراء التحقق مما إذا كانت البيانات تتوزع وفقًا للتوزيع الطبيعي أم لا، وذلك بالاستناد إلى قيمة الدلالة الإحصائية(.Sig) ؛ فعندما تكون هذه القيمة أكبر من (0.05) يُستدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، مما يسمح باستخدام الاختبارات المعلمية، أما إذا كانت القيمة أقل من أو تساوي (0.05)، فإن ذلك يشير إلى عدم خضوع البيانات للتوزيع الطبيعي، الأمر الذي يستلزم اللجوء إلى الاختبارات غير المعلمية.

وقد تم عرض نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لكل محور من محاور الدراسة في الجدول التالي:

الجدول رقم (34): نتائج اختبار Test Kolmogorov-Smirnov للتوزيع الطبيعي

البُعد	إحصائية Test Kolmogorov-Smirnov	N	Sig.	نوع التوزيع
وسائط التعليم الإلكتروني (ككل)	0.029	282	0.200	طبيعي
منصةMoodle	0.033	282	0.200	طبيعي
منصةASJP	0.038	282	0.200	طبيعي
منصةPROGRES	0.034	282	0.200	طبيعي
الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي (ككل)	0.029	282	0.200	طبيعي
الأداء البيداغوجي	0.037	282	0.200	طبيعي

المصدر :من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS V26

يُظهر الجدول رقم (34): نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov للتوزيع الطبيعي، حيث نلاحظ أن جميع القيم الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يعني أن البيانات الخاصة بكل بعد من أبعاد الدراسة تتبع توزيعًا طبيعيًا.

فبالنسبة للمتغير المستقل "وسائط التعليم الإلكتروني"، جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار **Kolmogorov-Smirnov** مساوية لـ 0.200، وهو ما يؤكد خضوع البيانات للتوزيع الطبيعي، كما أن الأبعاد الفرعية لهذا المتغير (منصة**Moodle** ، منصة**ASJP** ، منصة**PROGRES**) أظهرت جميعها نتائج مماثلة، حيث تراوحت القيم بين 0.029 و0.038 مع دلالات إحصائية تفوق 0.05، وهو ما يعكس تجانس البيانات وصلاحيتها للتحليل المعلمي.

أما بالنسبة للمتغير التابع "الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي"، فقد بلغت قيمة اختبار **Kolmogorov-Smirnov** 0.029 مع دلالة قدرها 0.200، وهي نتيجة تؤكد أن البيانات موزعة بشكل طبيعي، كما سجلت أبعاده الثلاثة (الأداء البيداغوجي، أداء البحث العلمي، الأداء الإداري) نتائج مشابهة، حيث تراوحت القيم بين 0.026 و0.044، وجميعها بدلالات إحصائية أكبر من 0.05.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن البيانات المستخلصة من الاستبيان تحقق شرط التوزيع الطبيعي، وهو ما يتيح للباحث الاعتماد على التحليلات الإحصائية المعلمية مثل تحليل الانحدار الخطي واختبارات تحليل التباين(**ANOVA**) ، دون الحاجة إلى اللجوء إلى اختبارات بديلة غير معلمية.

المطلب الرابع: الأدوات الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت هذه الدراسة في تحليل البيانات المستخرجة من الاستبيان الموجه إلى أساتذة جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، على مجموعة من الأدوات والأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات، وقد تم تنفيذ التحليل بالاعتماد على برنامج SPSS (V.26)، نظرًا لما يوفره من إمكانيات دقيقة لمعالجة البيانات واختبار الفرضيات، وفيما يلي عرض مفصل للأدوات الإحصائية المستخدمة:

- **اختبار التوزيع الطبيعي:(Kolmogorov–Smirnov)**

تم استخدام هذا الاختبار للتحقق من مدى مطابقة البيانات لتوزيع طبيعي، وهو شرط أساسي للقيام بالتحليلات الإحصائية المعلمية، وقد تم تطبيقه على مختلف أبعاد الاستبيان (وسائط التعليم الإلكتروني – الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي)، وأظهرت النتائج أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي بدرجة مقبولة، مما يسمح باستخدام اختبارات استنتاجية لاحقة مثل معامل الارتباط والانحدار.

- **معامل الثبات (ألفا كرونباخ):**

لقياس درجة اتساق العبارات الداخلة ضمن كل محور من محاور الاستبيان، تم احتساب معامل "ألفا كرونباخ"، وقد جاءت القيم المسجلة مرتفعة في معظم الأبعاد، مما يعكس تجانسًا داخليًا جيدًا وموثوقية عالية لأداة القياس المعتمدة.

- **معامل الارتباط:(Pearson)**

أُستخدم معامل ارتباط بيرسون لاختبار صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب الترابط بين كل عبارة ومحورها، كما استُخدم لاحقًا لقياس قوة العلاقة بين متغيرات الدراسة الأساسية، لا سيما انعكاسات وسائط التعليم الإلكتروني على أبعاد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي.

- **الانحدار الخطي البسيط:(Simple Linear Regression)**

تم الاعتماد على هذا الأسلوب لاختبار الفرضيات المتعلقة بتأثير وسائط التعليم الإلكتروني بأبعادها الثلاثة(**Moodle ، ASJP، PROGRES**)على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي بأبعاده الثلاثة (البيداغوجي، البحثي، الإداري)، وقد مكّن هذا التحليل من اختبار العلاقة التنبؤية بين المتغيرات وتحديد اتجاهها وقوتها.

خلاصة:

يهدف هذا الفصل إلى عرض الإطار المنهجي الذي استندت إليه الدراسة الميدانية حول وسائط التعليم الإلكتروني وانعكاساتها على أداء الأستاذ الجامعي الجزائري – دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي .وقد شمل هذا الإطار تحديد مجالات الدراسة، والمنهج المعتمد، وطبيعة المجتمع والعينة، ومتغيرات البحث ونموذجه التحليلي، إلى جانب الأدوات الإجرائية والإحصائية التي استُخدمت في جمع البيانات ومعالجتها.

وخلص الفصل إلى أن التصميم المنهجي للدراسة جاء منسجما مع أهدافها النظرية والميدانية، حيث مكّن من جمع بيانات دقيقة وتحليلها بطريقة علمية موضوعية، بما أتاح فهماً معمقا لكيفية انعكاس توظيف وسائط التعليم الإلكتروني على أداء الأستاذ الجامعي في بيئته المؤسسية.

الفصل السادس: التحليل الإحصائي ومعالجة بيانات الدراسة الميدانية

- تمهيد

المبحث الأول: التحليل الاحصائي:

المبحث الثاني: اختبار فرضيات الدراسة واختيار أفضل نموذج

- خلاصة

تمهيد:

في هذا الفصل، سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليلات الإحصائية التي أجريت على بيانات الدراسة الميدانية المتعلقة بموضوع البحث.

تهدف هذه النتائج إلى اختبار الفرضيات والإجابة عن أسئلة البحث، من خلال توضيح طبيعة العلاقة بين استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية ومستويات أداء الأستاذ الجامعي في أبعاده البيداغوجية، البحثية والإدارية، وقد تم تقديم هذه النتائج بصورة منهجية ومنظمة، مدعمة بالجداول والاختبارات الإحصائية الملائمة، بما في ذلك معاملات الارتباط، الثبات، والانحدار، مما يسهل عملية الفهم والتحليل.

كما يسمح هذا العرض بتسليط الضوء على الدلالات الإحصائية التي تعكس طبيعة التفاعل بين الوسائط الإلكترونية وأداء الأساتذة الجامعيين، بما يهيئ الأرضية لمناقشة معمقة للنتائج وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة والتعاريف الاجرائية.

ملاحظة: تم الإجابة على جميع الأسئلة المحتوات في الاستبيان وذلك راجع الى طبيعة الأداة البحثية التي تم توزيعها الكترونيا على منصة **google forms** والتحكم تقنيا في ضرورة الإجابة على جميع الأسئلة كشرط ضروري للانتقال الى العبارات الموالية حتى الانتهاء من الإجابة على الاستبيان ككل.

المبحث الأول: التحليل الاحصائي:

المطلب الاول: التحليل الوصفي لعينة الدراسة:

يُعد التحليل الوصفي مرحلة أساسية في معالجة بيانات البحث، حيث يهدف إلى إبراز الخصائص العامة لعينة الأساتذة الجامعيين محل الدراسة، بما يسمح بفهم تركيبتهم الديموغرافية والأكاديمية والمهنية، ووضع النتائج في سياقها الصحيح.

وفي هذه الدراسة، تم اعتماد التحليل الوصفي لعرض بيانات أفراد العينة المستجوبين، وذلك وفق مجموعة من المتغيرات مثل الجنس، العمر، الرتبة الأكاديمية، التخصص العلمي، سنوات الخبرة، إضافة إلى درجة استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية، وتوفر هذه المعطيات قاعدة مرجعية لفهم طبيعة الخصائص التي ينطلق منها الأساتذة في تقييم أثر الوسائط التعليمية الإلكترونية على أدائهم البيداغوجي، البحثي والإداري.

أ- الجنس:

يُعد تحليل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس خطوة أساسية لفهم التركيبة الديموغرافية للأساتذة الجامعيين المشاركين في الدراسة، حيث يسمح هذا المؤشر بتوضيح مدى تمثيل كلٍّ من الذكور والإناث في عينة البحث. كما يتيح تقديم قراءة أولية حول مشاركة الأستاذات والأستاذة في استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية، ومدى انعكاس ذلك على أبعاد أدائهم البيداغوجي، البحثي والإداري.

الجدول رقم (35): توزيع مفردات الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	96	34%
ذكر	186	66%
المجموع	282	100%

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات spss

الشكل رقم (15): توزيع مفردات الدراسة حسب متغير الجنس

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات spss

يظهر الجدول رقم (35): توزيع مفردات الدراسة حسب متغير الجنس، أنّ نسبة الذكور تشكل الأغلبية ضمن عينة البحث، حيث بلغت نسبتهم 66% من مجموع الأساتذة الجامعيين المستجوبين، مقابل 34% فقط من الإناث.

يعكس هذا التوزيع هيمنة نسبية للعنصر الذكوري في ممارسة مهنة التعليم الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، وهو ما يتماشى مع الواقع العام الذي يعرف تمركزًا أكبر للرجال في السلك الجامعي، خاصة في بعض التخصصات العلمية والتقنية، في المقابل، فإن نسبة مشاركة الأستاذات الجامعيات تظل معتبرة، وهو ما يعكس حضورًا نسويًا فعّالًا داخل الوسط الأكاديمي، قد يرتبط بتزايد إقبال المرأة الجزائرية على التعليم العالي وانخراطها المتنامي في مجال التدريس والبحث.

ويُسهم هذا التوزيع في توفير قاعدة تحليلية تسمح بمقارنة كيفية استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية بين الجنسين، والوقوف على الفروق المحتملة في انعكاساتها على الأداء البيداغوجي، البحثي والإداري.

ب-متغير السن:

يعد تحليل التوزيع العمري للأساتذة الجامعيين المستجوبين خطوة ضرورية لفهم الفئات العمرية الأكثر حضورًا في استخدام وسائط التعليم الإلكتروني، ومدى انعكاس ذلك على أدائهم المهني، فالعمر يرتبط عادةً

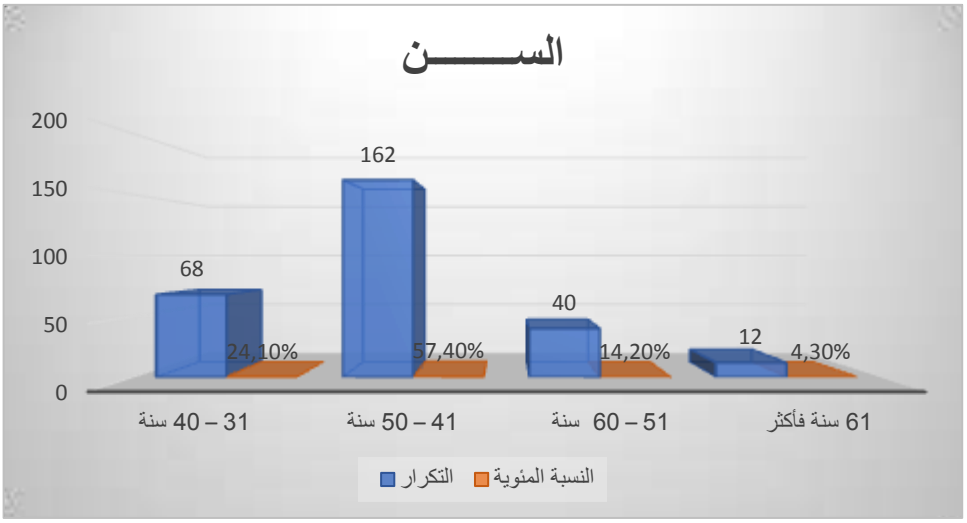
بدرجة النضج الأكاديمي والخبرة التدريسية، كما قد يعكس في الوقت نفسه مستوى الاستعداد لتبني التكنولوجيا التعليمية الحديثة.

ويساهم هذا التحليل في توضيح ما إذا كانت الفئة العمرية الشابة من الأساتذة، التي غالبًا ما تكون أكثر مرونة في التعامل مع الوسائط الرقمية، هي الأكثر اعتمادًا على هذه الأدوات، أم أن الفئات الأكبر سنًا، بما تملكه من تراكم معرفي وخبرة مهنية، قد تمكنت أيضًا من استيعاب هذه الوسائط وتوظيفها بشكل فعّال في العملية البيداغوجية والبحثية والإدارية.

الجدول رقم (36): التوزيع حسب متغير السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
31- 40 سنة	68	24,1%
41- 50 سنة	162	57,4%
51- 60 سنة	40	14,2%
61 سنة فأكثر	12	4,3%
المجموع	**282**	**100%**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (16): التوزيع حسب متغير العمر

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج Excel

يُظهر الجدول رقم (36) التوزيع العمري لعينة الدراسة من الأساتذة الجامعيين بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، وهو متغير ديموغرافي مهم يساعد على فهم الفئات العمرية الأكثر تمثيلًا في استخدام وسائط التعليم الإلكتروني وانعكاساتها على الأداء المهني.

تُبيّن النتائج أن الفئة العمرية من 41 إلى 50 سنة تمثل الأغلبية، بنسبة 57.4%، وهو ما يعكس هيمنة شريحة الأساتذة في منتصف مسارهم المهني، حيث تجمع هذه الفئة بين تراكم الخبرة من جهة والانفتاح النسبي على التكنولوجيات الحديثة من جهة أخرى، مما قد يجعلها أكثر قدرة على توظيف الوسائط الإلكترونية في التدريس والبحث والإدارة.

تليها الفئة من 31 إلى 40 سنة بنسبة 24.1%، وهي فئة تمثل الأساتذة الأصغر سنًا نسبيًا، الذين غالبًا ما يتميزون بحيوية أكبر واستعداد للتكيف مع التقنيات الجديدة، ما قد يجعلهم من أكثر الفئات إقبالًا على استخدام المنصات الرقمية.

أما الفئة من 51 إلى 60 سنة، فقد بلغت نسبتها 14.2% فقط، وهو ما يشير إلى تراجع نسبي في تمثيل هذه الفئة، الأمر الذي قد يُفسَّر بضعف التوجه نحو تبني الأدوات الإلكترونية نتيجة لطول الخبرة التقليدية في التدريس أو لقرب هذه الفئة من التقاعد، في حين سجلت الفئة العمرية 61 سنة فأكثر أدنى نسبة تمثيل (4.3%)، وهو أمر متوقع يعكس محدودية انخراط هذه الشريحة في استخدام التعليم الإلكتروني، سواء لاعتبارات مهنية أو لارتباطها بطرق التدريس التقليدية.

بصفة عامة، تُبرز هذه النتائج أن الفئة الأكثر حضورًا في الدراسة هي فئة الأساتذة في منتصف مسارهم المهني (41–50 سنة)، يليها الأساتذة الشباب، مما يعكس أن شرائح الجامعة النشطة من حيث التدريس والبحث هي الأكثر انخراطًا في توظيف الوسائط التعليمية الإلكترونية، وعليه، يمكن القول إن الاستثمار في تكوين هذه الفئات وتدريبها على الاستخدام الأمثل للمنصات الرقمية قد يكون له أثر مباشر على تحسين الأداء البيداغوجي والبحثي والإداري للأستاذ الجامعي.

ت–التحصيل الأكاديمي:

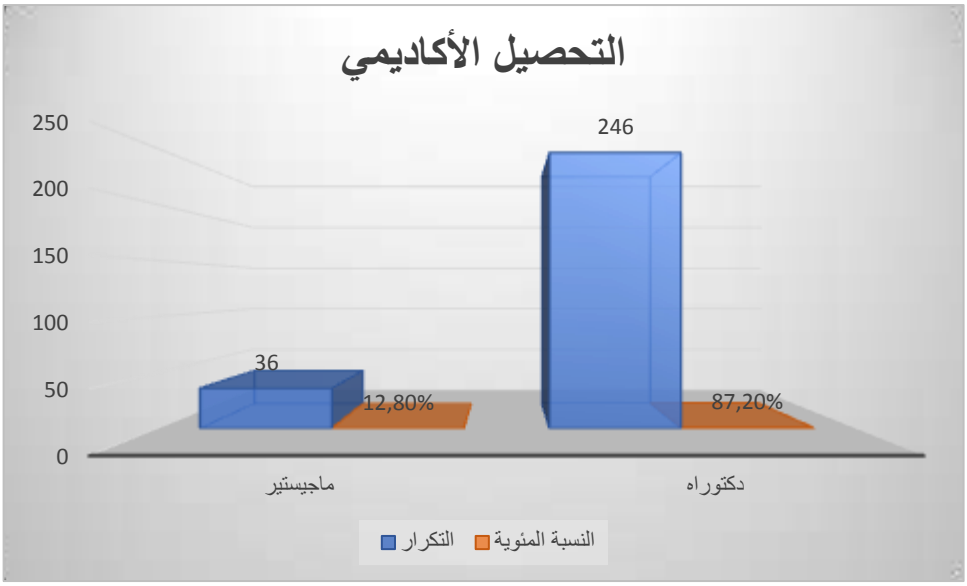
يُعد توزيع عينة الدراسة حسب متغير التحصيل الأكاديمي مؤشرًا مهمًا لفهم درجة التأهيل العلمي للأساتذة الجامعيين، باعتباره عاملًا مؤثرًا في مدى توظيفهم للوسائط التعليمية الإلكترونية وانعكاسها على أدائهم، فكلما ارتفع المستوى الأكاديمي، زادت قدرة الأستاذ على استيعاب الأدوات الرقمية وتكييفها في

الممارسات البيداغوجية والبحثية والإدارية. ومن ثَم، فإن دراسة هذا المتغير تتيح قراءة أوضح لكيفية تفاعل مختلف الرتب الأكاديمية مع التعليم الإلكتروني، وما إذا كان مستوى التحصيل يلعب دورًا في تفسير الفروق في الاستخدام والفعالية.

الجدول رقم (37): التوزيع حسب متغير التحصيل الأكاديمي

التحصيل الأكاديمي	التكرار	النسبة المئوية
ماجيستير	36	12,8%
دكتوراه	246	87,2%
المجموع	**282**	**100%**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (17): التوزيع حسب التحصيل الأكاديمي

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج Excel

يُظهر الجدول رقم (37): التوزيع حسب متغير التحصيل الأكاديمي، أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يحملون شهادة الدكتوراه بنسبة 87.2%، مقابل 12.8% فقط من الأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير.

تعكس هذه النتيجة طبيعة السلك الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، حيث تمثل الدكتوراه المؤهل الأكاديمي الأساسي لشغل مناصب التدريس العالي والانخراط في البحث العلمي. كما أن النسبة المرتفعة لحاملي الدكتوراه تمنح الدراسة وزنًا علميًا معتبرًا، نظرًا لارتباط هذه الفئة أكثر من غيرها بالمهام البيداغوجية والبحثية والإدارية التي تشكل محور تحليل انعكاسات وسائط التعليم الإلكتروني.

أما الفئة الحاصلة على شهادة الماجستير، ورغم محدوديتها النسبية (12.8%)، فإن وجودها في العينة يظل مهمًا، إذ تمثل غالبًا أساتذة في بداية مسارهم المهني أو في طور التحضير للدكتوراه، ما قد يجعلهم أكثر مرونة في التعامل مع التكنولوجيات التعليمية الحديثة بحكم قربهم من التجارب التكوينية الجديدة.

بصفة عامة، يُظهر هذا التوزيع أن الدراسة تعتمد في نتائجها على عينة ذات كفاءة أكاديمية عالية، وهو ما يعزز من مصداقية المخرجات ويوفر قاعدة علمية متينة لفهم انعكاس استخدام وسائط التعليم الإلكتروني على الأداء الجامعي في أبعاده المختلفة (البيداغوجي، البحثي، والإداري).

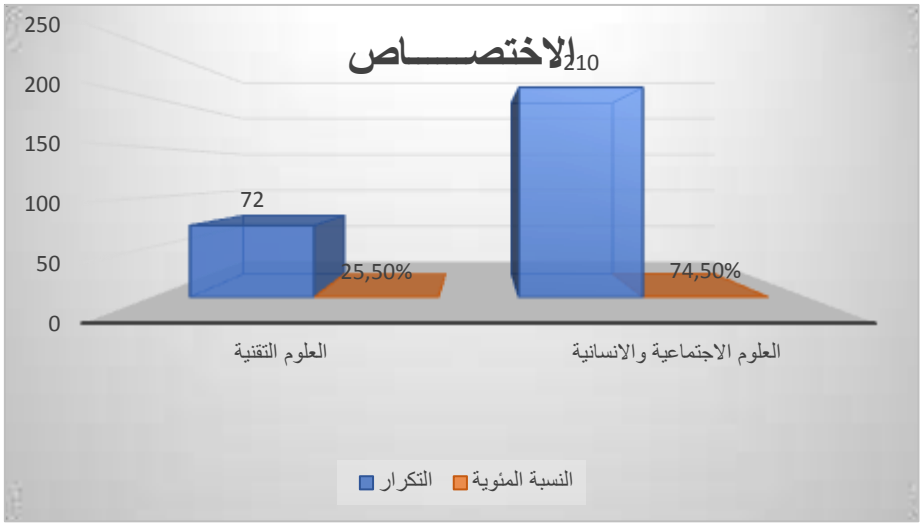
ث-الاختصاص:

يُعد متغير الاختصاص من المؤشرات المهمة في هذه الدراسة، إذ يسمح بفهم طبيعة الخلفيات العلمية للأساتذة الجامعيين المشاركين، ومدى انعكاس تخصصاتهم على تبنيهم لوسائط التعليم الإلكتروني. فالاختصاص العلمي قد يؤثر على مستوى التفاعل مع المنصات الرقمية وأساليب التدريس الحديثة، ومن ثم، فإن دراسة توزيع العينة حسب هذا المتغير تساهم في توفير قراءة أعمق للفروق المحتملة بين التخصصات في توظيف التعليم الإلكتروني وانعكاساته على الأداء الجامعي.

الجدول رقم (38): التوزيع حسب متغير الاختصاص

الاختصاص	التكرار	النسبة المئوية
العلوم التقنية	72	25,5%
العلوم الاجتماعية والإنسانية	210	74,5%
المجموع	**282**	**100%**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (18): التوزيع حسب الاختصاص

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج Excel

يُظهر الجدول رقم (38): التوزيع حسب متغير الاختصاص أن غالبية أفراد العينة ينتمون إلى مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية بنسبة 74.5%، في حين بلغت نسبة أساتذة العلوم التقنية 25.5% فقط من مجموع المستجوبين.

تعكس هذه النتائج أن العينة المدروسة يغلب عليها الطابع المرتبط بالعلوم الاجتماعية والإنسانية، وهو ما يُبرز حضورًا أكبر لهذه الفئة في الدراسة، في المقابل، فإن نسبة الأساتذة المنتمين إلى العلوم التقنية، ورغم محدوديتها، تظل ذات دلالة في تمثيل شريحة مهمة من المجتمع الأكاديمي.

ويسمح هذا التوزيع بالمقارنة بين التخصصين في مدى استخدامهم للوسائط التعليمية الإلكترونية وانعكاساتها على الأداء الجامعي، كما يوفر قاعدة لتحليل الفروق المحتملة في توظيف هذه الوسائط بين المجالات ذات الطابع الإنساني والاجتماعي من جهة، والمجالات التقنية من جهة أخرى.

ج- الفئة المهنية:

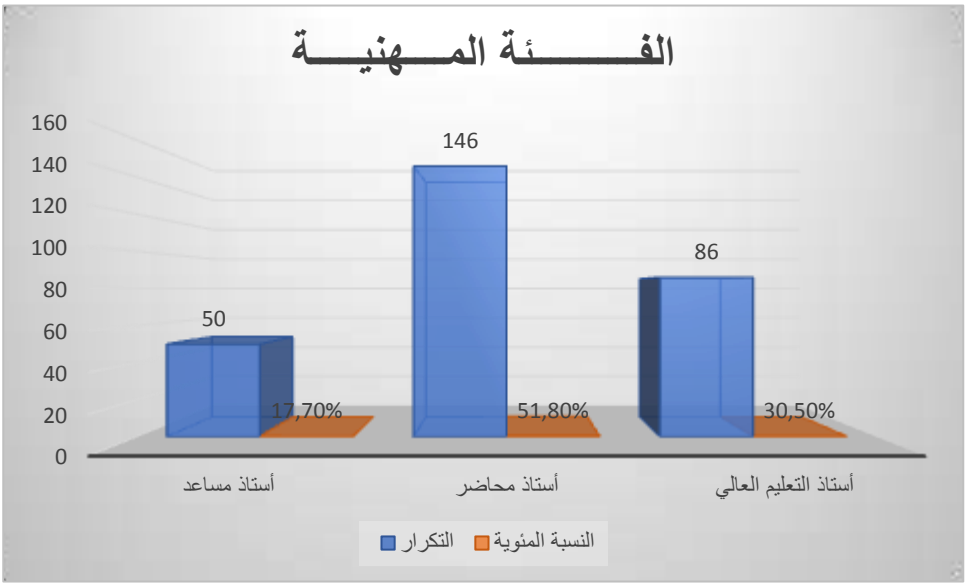
يُعد توزيع العينة حسب الفئة المهنية من المؤشرات الأساسية لفهم مستوى التدرج الوظيفي للأساتذة الجامعيين المستجوبين، حيث يُسهم هذا المتغير في توضيح موقع كل فئة في السلك الجامعي، ومدى انعكاس خبرتها ورتبتها الأكاديمية على استخدام وسائط التعليم الإلكتروني، فالفئة المهنية ترتبط عادةً بدرجة الخبرة التدريسية والبحثية، كما قد تحدد حجم المسؤوليات الإدارية والأكاديمية الملقاة على عاتق الأستاذ، وهو

ما يجعلها عاملاً مهمًا في تفسير الفروق المحتملة في توظيف الوسائط التعليمية الإلكترونية وانعكاساتها على الأداء البيداغوجي، البحثي والإداري.

الجدول رقم (39): التوزيع حسب متغير الفئة المهنية

الفئة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ مساعد	50	17,7%
أستاذ محاضر	146	51,8%
أستاذ التعليم العالي	86	30,5%
المجموع	282	100%

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (19): التوزيع حسب الفئة المهنية

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج Excel

يُظهر الجدول رقم (39) التوزيع حسب متغير الفئة المهنية، أن أغلبية أفراد العينة ينتمون إلى رتبة أستاذ محاضر بنسبة 51.8%، تليها فئة أساتذة التعليم العالي بنسبة 30.5%، في حين شكّل الأساتذة المساعدون أقل نسبة بواقع 17.7%من مجموع العينة.

تعكس هذه النتائج هيمنة فئة الأساتذة المحاضرين ضمن المجتمع الأكاديمي المدروس، وهو أمر منطقي بحكم أن هذه الفئة تمثل الشريحة الأوسع في أغلب الجامعات الجزائرية نظرًا لكونها مرحلة انتقالية بين الرتب الأكاديمية الدنيا والعليا، كما أنها تتحمل الجزء الأكبر من المهام البيداغوجية والبحثية والإدارية.

أما فئة أساتذة التعليم العالي، والتي تمثل ما يقارب الثلث، فهي تُعد من الكفاءات العلمية المتمرسة، ما يمنح الدراسة بعدًا نوعيًا من خلال آرائهم وتجاربهم المتراكمة، خاصة فيما يتعلق بتبني الوسائط التعليمية الإلكترونية وتقييم انعكاساتها على الأداء الجامعي.

في المقابل، تمثل فئة الأساتذة المساعدين أقل نسبة، وهو ما قد يُفسر بكونها الفئة الأقل عددًا في الهرم الجامعي، وغالبًا ما تكون في بداية المسار المهني والأكاديمي، ما يجعل تجربتها في استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية لا تزال في طور التشكّل.

بشكل عام، يُبرز هذا التوزيع أن العينة شملت مختلف الرتب الأكاديمية بدرجات متفاوتة، وهو ما يُكسب النتائج شمولية ويتيح مقارنة انعكاسات التعليم الإلكتروني عبر مستويات مهنية مختلفة، تجمع بين الخبرة الطويلة والتجربة الحديثة.

ح- الخبرة المهنية:

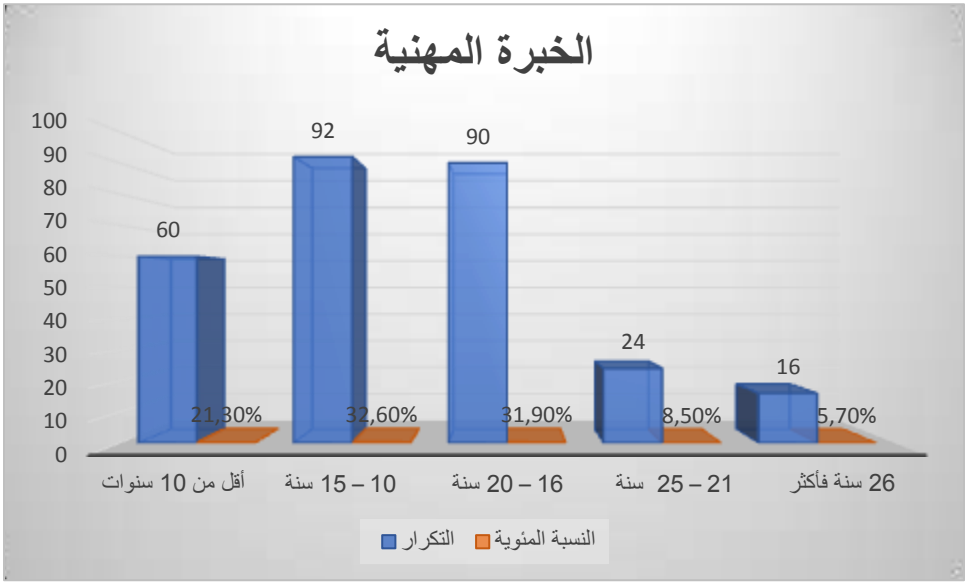
يُعد توزيع العينة حسب الخبرة المهنية من المؤشرات المهمة في هذه الدراسة، إذ يسمح بفهم الفوارق المرتبطة بسنوات الخدمة الأكاديمية ومدى انعكاسها على استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية، فالخبرة المهنية ترتبط عادةً بدرجة التراكم المعرفي والمهني للأستاذ الجامعي، وقد تؤثر على قابليته لتبني الأدوات الرقمية وتكييفها في مجالاته البيداغوجية والبحثية والإدارية.

ومن ثَم، فإن تحليل هذا المتغير يساعد على توضيح ما إذا كان الأساتذة الأكثر خبرة أكثر ميلاً للاعتماد على الأساليب التقليدية، أم أن الخبرة الطويلة تمكّنهم من استثمار الوسائط التعليمية الالكترونية بشكل أفضل، مقارنة بالفئات الأقل خبرة التي قد تكون أكثر مرونة وتكيفًا مع المستجدات التكنولوجية.

الجدول رقم(40): التوزيع حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	60	21,3%
سنة 15 – 10	92	32,6%
سنة 20 – 16	90	31,9%
سنة 25 – 21	24	8,5%
سنة فأكثر 26	16	5,7%
المجموع	**282**	**100%**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات spss



الشكل رقم (20): التوزيع حسب الخبرة المهنية

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج Excel

يُظهر الجدول رقم (40) التوزيع حسب متغير الخبرة المهنية، أن أغلب الأساتذة الجامعيين المشاركين في الدراسة يمتلكون خبرة تتراوح بين 10و20 سنة، حيث سجلت الفئة من 15–10سنة النسبة الأعلى بـ 32.6%، تليها الفئة من 20–16سنة بنسبة 31.9%، أما الأساتذة ذوو الخبرة الأقل من 10سنوات فمثلوا

21.3%، في حين انخفضت نسبة الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة (21 سنة فأكثر) لتبلغ 8.5%للفئة من 21–25 سنة، و 5.7%للفئة التي تفوق خبرتها 26 سنة.

تعكس هذه النتائج أن العينة يغلب عليها الأساتذة في منتصف مسارهم المهني، أي ممن يمتلكون خبرة متوسطة إلى طويلة نسبيًا، وهو ما يُكسب الدراسة أهمية خاصة لأن هذه الفئة عادةً ما تجمع بين التكوين الأكاديمي الراسخ والخبرة العملية الكافية في التدريس والبحث والإدارة، كما أن وجود نسبة معتبرة من الأساتذة الجدد (أقل من 10 سنوات) يتيح رؤية إضافية حول مدى تقبل الفئات الشابة للوسائط التعليمية الإلكترونية، وما إذا كانوا أكثر مرونة في تبنيها مقارنة بزملائهم الأكثر خبرة.

أما الفئة ذات الخبرة الطويلة جدًا (أكثر من 25 سنة)، فقد جاءت نسبتها محدودة (5.7%)، وهو ما قد يُفسر بأن هذه الفئة أقل عددًا في المجتمع الأكاديمي، وقد تكون أكثر ارتباطًا بالممارسات التقليدية، رغم ما تملكه من خبرة مهنية واسعة.

بشكل عام، يُبرز هذا التوزيع أن نتائج الدراسة تستند إلى عينة متنوعة من حيث الخبرة المهنية، مع تركيز أكبر على الفئات الوسطى التي يُتوقع أن تكون الأكثر تفاعلًا مع متطلبات التغيير البيداغوجي، وهو ما يوفر أرضية خصبة لفهم انعكاسات وسائط التعليم الإلكتروني على الأداء الجامعي عبر مستويات مختلفة من التجربة المهنية.

المطلب الثاني: التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة:

يركز هذا الجزء على التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة كما تم قياسها من خلال استجابات الأساتذة الجامعيين بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي. ويهدف هذا التحليل إلى تقديم صورة كمية دقيقة حول تصورات أفراد العينة بخصوص استخدام وسائط التعليم الإلكتروني (منصة**Moodle** ، المنصة الجزائرية للمجلات العلمية**ASJP** ، ومنصة**PROGRES**)، ومدى انعكاسها على أبعاد أدائهم الوظيفي المتمثلة في الأداء البيداغوجي، البحثي والإداري.

ولغرض ذلك، تم الاعتماد على أدوات التحليل الوصفي الإحصائي، مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، باعتبارها مؤشرات أساسية تكشف عن مستوى ميل آراء الأساتذة نحو كل محور من محاور الدراسة، وتحدد درجة الاتفاق أو التباين بينهم.

ويمثل هذا التحليل خطوة منهجية أولية تسبق الاختبارات الاستنتاجية، إذ يتيح فهم الاتجاهات العامة والملامح الأساسية لواقع توظيف الوسائط التعليمية الإلكترونية في الجامعة، كما يوفر قاعدة كمية صلبة لاختبار الفرضيات لاحقًا، ويساعد على إبراز الفروق المحتملة في انعكاسات هذه الوسائط على الأداء الجامعي عبر أبعاده المختلفة.

أولًا: المتغير المستقل – وسائط التعليم الإلكتروني

يتعلق هذا المتغير بقياس مستوى استخدام الأساتذة الجامعيين لوسائط التعليم الإلكتروني وتوظيفها في أنشطتهم الأكاديمية، وقد تم اختيار ثلاث منصات أساسية تمثل الواقع الجامعي الجزائري، وهي :منصة **Moodle**، المنصة الجزائرية للمجلات العلمية**ASJP** ، ومنصة**PROGRES** .

وقد تم قياس هذا المتغير من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية، حيث تضمن كل بعد مجموعة من العبارات التي تعكس طبيعة الاستخدام ومستوى التفاعل مع هذه المنصات، وقد قيّم المستجيبون درجة موافقتهم على محتوى العبارات باستخدام مقياس ليكرت خماسي يتدرج من: ″ غير موافق بشدة "إلى "موافق بشدة."

أ- **منصة Moodle :**

يُبرز هذا البعد مدى توظيف الأساتذة الجامعيين لمنصة **Moodle** في الجوانب البيداغوجية، مثل إعداد المحاضرات، تنويع أساليب التدريس، تبادل الأفكار مع الطلبة، وإنشاء فضاءات افتراضية للتواصل الأكاديمي. وسيتم عرض التحليل الوصفي لهذا البعد من خلال الجدول التالي:

لجدول رقم (41): تقييم إجابات الاساتذة لبُعد منصة Moodle

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
أجد سهولة في التحكم في عملية وضع الدروس إلكترونيًا بمنصة Moodle	4	28	18	154	78	3.9716	0.93141	**عالية**
أستهلك وقتًا طويلاً لوضع المحاضرات بمختلف صيغها Moodle في منصة	52	104	38	84	4	2.5887	1.13859	**ضعيفة**
أدعم دروسي على منصة Moodle بفيديوهات أو صور أو روابط مفيدة للطلاب	26	52	56	120	28	3.2553	1.14689	**متوسطة**
أقيم الطلاب بإجراء اختبارات Moodle على منصة (Tests)	68	108	60	38	8	2.3262	1.07045	**ضعيفة**
Moodle في تساعدني منصة تعزيز التكامل بين الطالب والمحتوى التعليمي في العملية البيداغوجية	38	44	78	100	22	3.0851	1.16588	**متوسطة**
(Forum) تسهّل منتديات على منصة (Chat) وروابط عملية التواصل مع Moodle الطلاب بشكل أفضل	36	62	74	88	22	2.9929	1.16592	**متوسطة**
أقوم بإنشاء فصول دراسية افتراضية عبر منصة Moodle	28	96	80	68	10	2.7730	1.03579	**متوسطة**
أتبادل الأفكار والآراء مع Moodle طلبتي عبر منصة	42	102	62	60	16	2.6667	1.13606	**متوسطة**
البعد الأول	**منصة Moodle**					**2,9723**	**1,10313**	**متوسطة**

المصدر: من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS V26"

يُظهر الجدول رقم (41) تقييم إجابات أفراد العينة حول بُعد منصة**Moodle** ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.3262) و(3.9716)، ما يعكس تفاوتًا واضحًا في درجة توظيف خصائص المنصة التعليمية.

جاءت في المرتبة الأولى العبارة "أجد سهولة في التحكم في عملية وضع الدروس إلكترونيًا بمنصة Moodle " بمتوسط حسابي (3.9716) وانحراف معياري (0.931)، ما يدل على موافقة عالية من أفراد العينة وإدراكهم لسهولة التعامل مع المنصة في رفع وتنظيم المحتوى التعليمي.

تليها في المرتبة الثانية العبارة "أدعم دروسي على منصة **Moodle** بفيديوهات أو صور أو روابط مفيدة للطلاب" بمتوسط (3.2553) وانحراف معياري (1.147)، ما يعكس توجهًا مقبولًا نحو إثراء العملية التعليمية بوسائط متعددة، رغم وجود تفاوت بين الأساتذة في درجة استخدام هذه الخاصية.

في المرتبة الثالثة جاءت العبارة "تساعدني منصة **Moodle** في تعزيز التكامل بين الطالب والمحتوى التعليمي في العملية البيداغوجية" بمتوسط (3.0851) وانحراف معياري (1.166)، وهو ما يشير إلى إدراك متوسط لأهمية المنصة في تحسين العلاقة بين الطالب والمحتوى.

أما في المرتبة الرابعة، فقد سجلت العبارة "تسهّل منتديات (**Forum**) وروابط (**Chat**) على منصة **Moodle**عملية التواصل مع الطلاب بشكل أفضل" متوسطًا قدره (2.9929) بانحراف معياري (1.166)، ما يعكس مستوى متوسطًا في استغلال الأدوات التفاعلية المتاحة.

وجاءت في المرتبة الخامسة العبارة "أقوم بإنشاء فصول دراسية افتراضية عبر منصة **Moodle** " بمتوسط (2.7730) وانحراف معياري (1.036)، ما يكشف عن ضعف نسبي في استخدام هذه الخاصية المتقدمة.

في المرتبة السادسة سُجلت العبارة "أتبادل الأفكار والآراء مع طلبتي عبر منصة **Moodle** " بمتوسط (2.6667) وانحراف معياري (1.136)، وهو ما يعكس ضعفًا في توظيف المنصة كفضاء للتواصل الأكاديمي المباشر.

أما في المرتبة السابعة، فجاءت العبارة "أستهلك وقتًا طويلاً لوضع المحاضرات بمختلف صيغها في منصة **Moodle** " بمتوسط (2.5887) وانحراف معياري (1.139)، ما يدل على أن بعض الأساتذة يعتبرون إعداد المحتوى عبر المنصة عملية مرهقة ومستهلكة للوقت.

وأخيرًا في المرتبة الثامنة، جاءت العبارة "أقيم الطلاب بإجراء اختبارات (Tests) على منصة **Moodle**" بمتوسط (2.3262) وانحراف معياري (1.070)، وهو أدنى تقييم، ما يعكس محدودية كبيرة في استخدام المنصة كأداة للتقويم الإلكتروني.

بصورة عامة، تُظهر هذه النتائج أن استخدام منصة **Moodle** يتركز أساسًا في الجانب المتعلق برفع المحاضرات وتبسيط تقديم المحتوى، في حين أن الجوانب الأكثر تفاعلية والمتقدمة (مثل الفصول الافتراضية، النقاشات، والتقييم الإلكتروني) لا تزال مستعملة بدرجة محدودة، وهو ما يشير إلى أن المنصة تُستعمل كأداة مساعدة أكثر منها كبيئة تعليمية متكاملة، مما يبرز الحاجة إلى تكوين أعمق للأساتذة في هذا المجال.

ب-المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

يُبرز هذا البعد مدى اعتماد الأساتذة الجامعيين على منصة ASJPفي أنشطتهم البحثية، سواء من خلال النشر العلمي، مراجعة الأقران، الاستفادة من المقالات ذات معامل التأثير المرتفع، أو التفاعل مع الباحثين والمحررين.

وسيتم عرض التحليل الوصفي لهذا البعد من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (42): تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "المنصة الجزائرية للمجلات العلميةASJP "

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
ASJP تضمن لي منصة حماية الملكية الفكرية للمؤلفين والباحثين	6	34	56	126	60	3.7092	1.00205	عالية
أنشر مقالاتي في منصة ASJP	16	26	32	142	66	3.7660	1.08459	عالية
ASJP تضمن لي منصة وصول المقال المراد نشره إلى المجلة	16	20	44	130	72	3.7872	1.07914	عالية
يساعدني نظام مراجعة الأقران (Peer-review) في تحسين جودة أبحاثي	20	40	66	120	36	3.3972	1.09920	متوسطة
أستفيد من المقالات ذات معامل التأثير المرتفع	10	20	54	146	52	3.7447	0.95749	عالية
أتصفح المقالات المنشورة في المجلات ذات معامل التأثير المرتفع	14	26	62	148	32	3.5603	0.97928	عالية
أتفاعل مع باحثين ومحررين في مختلف المجالات عبر المنصة	34	72	100	70	6	2.7943	1.01601	متوسطة
يتيح لي التنوع اللغوي الاطلاع على ASJP لمجلات أحدث الأبحاث	16	26	68	146	26	3.4965	0.98113	عالية
مجانية تحميل المقالات تساعدني في إعداد المحاضرات والبحوث	16	18	44	130	74	3.8085	1.07323	عالية
معرفتي بعدد مشاهدات بحثي تحفزني على النشر بشكل أكبر	24	20	74	120	44	3.4965	1.10401	عالية
نادرًا ما أستشهد بمقالات ASJP متوفرة على	62	96	64	44	16	2.4894	1.16054	ضعيفة
البعد الثاني	**ASJP منصة**					**3.4658**	**1.21188**	عالية

من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS v26"

يُظهر الجدول رقم (42) تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين حول بُعد المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.4894) و(3.8085)، ما يعكس تباينًا واضحًا في مدى استغلال هذه المنصة في الأبعاد البحثية والعلمية المختلفة.

جاءت في المرتبة الأولى العبارة "مجانية تحميل المقالات تساعدني في إعداد المحاضرات والبحوث" بمتوسط حسابي (3.8085) وانحراف معياري (1.073)، وهو ما يعكس إدراكًا قويًا من طرف الأساتذة الجامعيين لقيمة مجانية الوصول إلى المقالات كأداة فعّالة في دعم مهامهم البحثية والبيداغوجية، كما تؤكد هذه النتيجة أن سهولة النفاذ إلى المعرفة العلمية تمثل أحد أبرز مكاسب المنصة.

تليها في المرتبة الثانية العبارة *"تضمن لي منصة* ASJP وصول المقال المراد نشره إلى المجلة " بمتوسط (3.7872) وانحراف معياري (1.079)، ما يدل على ثقة معتبرة لدى الأساتذة في المردودية العملية للمنصة في إيصال مقالاتهم إلى المجلات المستهدفة.

في المرتبة الثالثة جاءت العبارة "أنشر مقالاتي في منصةASJP "بمتوسط (3.7660) وانحراف معياري (1.085)، وهو ما يشير إلى حضور قوي للمنصة في النشاطات النشرية للأساتذة الجامعيين، ويكشف عن اعتمادهم عليها كقناة أساسية للنشر العلمي.

أما في المرتبة الرابعة، فقد وردت العبارة "أستفيد من المقالات ذات معامل التأثير المرتفع "بمتوسط (3.7447) وانحراف معياري (0.957)، وهو ما يعكس اهتمامًا معتبرًا من الباحثين بمحتوى المجلات العلمية ذات الجودة، واستغلالها في تطوير البحوث وإغناء الإطار النظري.

وفي المرتبة الخامسة جاءت العبارة "تضمن لي منصة ASJP حماية الملكية الفكرية للمؤلفين والباحثين "بمتوسط (3.7092) وانحراف معياري (1.002)، ما يعكس مستوى عالٍ من الثقة في المنصة كوسيلة لحماية حقوق الباحثين وضمان أصالة أعمالهم.

المرتبة السادسة شغلتها العبارة "أتصفح المقالات المنشورة في المجلات ذات معامل التأثير المرتفع" بمتوسط (3.5603) وانحراف معياري (0.979)، ما يبرز اهتمامًا عمليًا بالاطلاع على المستجدات العلمية ذات القيمة العالية، رغم أن مستوى الموافقة أقل نسبيًا من العبارات السابقة.

في المرتبة السابعة جاءت العبارة "يتيح لي التنوع اللغوي لمجلات ASJP الاطلاع على أحدث الأبحاث" بمتوسط (3.4965) وانحراف معياري (0.981)، وهو ما يشير إلى تقدير الأساتذة للتنوع اللغوي كقيمة مضافة، لكنه يظل بدرجة أقل مقارنة بميزات النشر والوصول المفتوح.

تساوت تقريبًا في المرتبة الثامنة العبارة "معرفتي بعدد مشاهدات بحثي تحفزني على النشر بشكل أكبر" بمتوسط (3.4965) وانحراف معياري (1.104)، ما يدل على وجود تأثير محفّز لخاصية قياس المشاهدة، لكنه أقل أهمية مقارنة بميزات النشر والوصول المباشر للمقالات.

في المرتبة التاسعة سُجلت العبارة "يساعدني نظام مراجعة الأقران (Peer-review) في تحسين جودة أبحاثي "بمتوسط (3.3972) وانحراف معياري (1.099)، ما يعكس وعيًا بأهمية التحكيم العلمي، لكنه أقل تفعيلًا أو تقديرًا من طرف الأساتذة، ربما بسبب تفاوت جودة عملية التحكيم أو بطئها أحيانًا.

أما في المرتبة العاشرة فقد جاءت العبارة "أتفاعل مع باحثين ومحررين في مختلف المجالات عبر المنصة" بمتوسط (2.7943) وانحراف معياري (1.016)، ما يدل على ضعف نسبي في استغلال البعد التفاعلي للشبكة العلمية التي يمكن أن توفرها المنصة.

وأخيرًا في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة، جاءت العبارة "نادرًا ما أستشهد بمقالات متوفرة علىASJP" بمتوسط (2.4894) وانحراف معياري (1.161)، ما يعكس أن الاستشهاد بالأبحاث المنشورة في المنصة ما زال محدودًا نسبيًا، إما بسبب تفضيل الباحثين لمصادر دولية ذات معامل تأثير أعلى، أو بسبب عدم اقتناعهم الكافي بجودة المحتوى المحلي.

بشكل عام، يتضح مما سبق أن المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP تمثل أداة محورية في النشر العلمي والوصول المفتوح للمقالات، حيث أبدى الأساتذة الجامعيون مستويات عالية من الموافقة فيما يخص سهولة النشر، مجانية النفاذ، وضمان وصول المقالات. في المقابل، تبقى الجوانب المرتبطة بالتفاعل مع الباحثين والاستشهاد بالأعمال المنشورة عبر المنصة في مستويات منخفضة، وهو ما يشير إلى حاجة ملحة لتعزيز البعد التواصلي والعلمي للمنصة، ورفع جودة التحكيم والمحتوى بما يجعلها أكثر تنافسية مع القواعد العالمية.

ت- منصة بروقرس PROGRES

يُبرز هذا البعد مدى استخدام الأساتذة الجامعيين لمنصة **PROGRES** في إدارة جوانبهم الأكاديمية والإدارية، مثل تسيير الحسابات، متابعة الطعون، إدخال النقاط، الاستفادة من الرسائل والمذكرات الإدارية، والتكيف مع التحديثات المستمرة.

وسيتم عرض التحليل الوصفي لهذا البعد من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (43): تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "منصةPROGRES"

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
أجد صعوبة في إدارة حسابي على منصة PROGRES	74	134	32	28	14	2.1986	1.08840	ضعيفة
أحتاج للإدارة من أجل تفعيل حسابي للدخول إلى المنصة	52	114	38	52	26	2.5957	1.23978	ضعيفة
أجد مرونة في التعاطي مع الطعون على المنصة	18	60	32	132	40	3.4113	1.15719	عالية
أدير معلوماتي الأكاديمية والإدارية بفعالية عبر المنصة	8	44	68	124	38	3.4965	1.00266	عالية
أجد صعوبة في وضع ملف ترقيتي على المنصة	62	84	98	26	12	2.4397	1.06292	ضعيفة
أستعين بمختص في وضع نقاط الطلاب على المنصة	148	78	34	18	4	1.7660	0.98846	ضعيفة جدًا
أتكيف مع التحديثات المستمرة للمنصة	10	32	66	126	48	3.6028	1.01153	عالية
تساعدني المنصة في تحقيق مبدأ صفر (0) ورقة	30	64	68	76	44	3.1418	1.23750	متوسطة
تصلني الرسائل والمذكرات على المنصة قبل مناقشتها	28	40	76	88	50	3.3262	1.20790	متوسطة
البعد الثالث	**منصةPROGRES**					**2.9349**	**1.12098**	متوسطة

من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS v26"

يُظهر الجدول رقم (43) تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين حول بُعد *منصة* PROGRES ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.7660) و(3.6028)، ما يعكس تفاوتًا ملحوظًا في مستويات الرضا والفاعلية المدركة لهذه المنصة في تسيير المهام الإدارية والأكاديمية.

جاءت في المرتبة الأولى العبارة *"أتكيف مع التحديثات المستمرة للمنصة "* بمتوسط حسابي (3.6028) وانحراف معياري (1.011)، ما يعكس قدرة معتبرة لدى أغلب الأساتذة على مواكبة التغيرات التقنية التي تطرأ على المنصة، وهو مؤشر إيجابي حول مرونتهم الرقمية.

تليها في المرتبة الثانية العبارة *"أدير معلوماتي الأكاديمية والإدارية بفعالية عبر المنصة "* بمتوسط (3.4965) وانحراف معياري (1.003)، وهو ما يشير إلى أن جزءًا كبيرًا من المستجوبين يرون في المنصة أداة فعّالة لإدارة بياناتهم الأكاديمية والإدارية، رغم بقاء بعض التحفظات لدى فئة محدودة.

في المرتبة الثالثة جاءت العبارة *"أجد مرونة في التعاطي مع الطعون على المنصة "* بمتوسط (3.4113) وانحراف معياري (1.157)، ما يدل على أن المنصة توفّر للأستاذ الجامعي إمكانية مقبولة لمعالجة الطعون، وإن كان التباين بين المستجوبين ملحوظًا، ربما نتيجة لاختلاف التجارب مع هذه الخدمة.

أما في المرتبة الرابعة، فقد وردت العبارة *"تصلني الرسائل والمذكرات على المنصة قبل مناقشتها "* بمتوسط (3.3262) وانحراف معياري (1.208)، وهو ما يعكس رضا متوسطًا عن فعالية المنصة في إيصال المعلومات الإدارية، رغم أن بعض الأساتذة قد يجدون قصورًا في توقيت أو انتظام هذه الخدمة.

في المرتبة الخامسة جاءت العبارة *"تساعدني المنصة في تحقيق مبدأ صفر (0) ورقة "* بمتوسط (3.1418) وانحراف معياري (1.238)، ما يشير إلى وجود تقييم متباين لمدى قدرة المنصة على تقليص المعاملات الورقية بشكل فعلي، حيث إن جزءًا معتبرًا من الأساتذة لا يزال يواجه عراقيل مرتبطة بالتحول الرقمي الكامل.

في المرتبة السادسة سجلت العبارة *"أحتاج للإدارة من أجل تفعيل حسابي للدخول إلى المنصة "* بمتوسط (2.5957) وانحراف معياري (1.240)، ما يعكس وجود صعوبات تقنية أو إدارية تجعل بعض الأساتذة يعتمدون على الإدارة في تفعيل حساباتهم، وهو ما يُبرز أحد جوانب القصور في سهولة الولوج للمنصة.

تليها في المرتبة السابعة العبارة "*أجد صعوبة في وضع ملف ترقيتي على المنصة* "بمتوسط (2.4397) وانحراف معياري (1.063)، ما يكشف عن تحديات معتبرة في استخدام المنصة لإنجاز الإجراءات الإدارية الأكثر تعقيدًا مثل ملفات الترقية، وهو ما قد يحدّ من فعاليتها العملية في هذا المجال.

في المرتبة الثامنة جاءت العبارة "*أجد صعوبة في إدارة حسابي على منصة* "*PROGRES* بمتوسط (2.1986) وانحراف معياري (1.088)، وهو ما يشير إلى أن فئة واسعة من الأساتذة ما تزال تواجه عراقيل تقنية في التحكم بحساباتهم، بما يضعف من كفاءة الاستفادة من المنصة.

وأخيرًا في المرتبة التاسعة والأخيرة، جاءت العبارة "*أستعين بمختص في وضع نقاط الطلاب على المنصة* "بمتوسط (1.7660) وانحراف معياري (0.988)، ما يعكس ضعفًا واضحًا في استقلالية الأستاذ الجامعي عند التعامل مع مهام مرتبطة بإدخال النقاط، الأمر الذي يشير إلى قصور جوهري في سهولة استعمال المنصة لهذه الوظيفة الأساسية.

يتضح مما سبق أن تقييم الأساتذة الجامعيين لبُعد *منصة* PROGRES جاء في المستوى المتوسط بمتوسط عام (2.9349)، وهو ما يدل على أن المنصة تُستخدم بالفعل في تسيير المهام الأكاديمية والإدارية، غير أن فعاليتها ما تزال محدودة بسبب جملة من الصعوبات التقنية والإجرائية، خصوصًا فيما يتعلق بإدارة الحسابات، إدخال النقاط، وإجراءات الترقية، وفي المقابل، أظهرت نتائج إيجابية نسبيًا في مجالات مثل إدارة المعلومات الأكاديمية، متابعة التحديثات التقنية، والتعامل مع الطعون.

هذا التباين يعكس أن المنصة بحاجة إلى مزيد من التطوير التقني والتبسيط الإجرائي حتى تتمكن من تحقيق أهدافها في تسهيل العمل الإداري والأكاديمي، وضمان انتقال فعلي نحو الرقمنة الكاملة.

ثانيًا: المتغير التابع – الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

في هذا الجزء، سيتم تحليل المتغير التابع المتمثل في الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، والذي يشكل أحد المخرجات الأساسية لاستخدام وسائط التعليم الإلكتروني، ويهدف هذا التحليل إلى التعرف على مدى إسهام هذه الوسائط في تطوير أداء الأستاذ عبر ثلاثة أبعاد رئيسية :الأداء البيداغوجي، أداء البحث العلمي، والأداء الإداري.

أ- الأداء البيداغوجي:

يُبرز هذا البعد انعكاس استخدام وسائط التعليم الإلكتروني على المهام التدريسية للأستاذ الجامعي، من حيث تنظيم محتوى المحاضرات وتقديمه بشكل واضح، تنويع أساليب التدريس، تعزيز التفاعل مع الطلبة داخل وخارج قاعات الدرس، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية، ويُسهم هذا البعد في قياس مدى تطور الدور البيداغوجي للأستاذ الجامعي نتيجة توظيف الوسائط الرقمية.

وسيتم عرض التحليل الوصفي لهذا البعد من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (44): تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "الأداء البيداغوجي"

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
أنظم محتوى المحاضرات وأقدمه بطريقة واضحة ومنسقة	0	16	10	172	84	4.1489	0.7349	عالية
أنسق مع طلبتي في تحضير المحاضرات، وأحرص على مراعاة احتياجاتهم عند إعدادها	12	38	72	112	48	3.5177	1.0578	عالية
أشارك الطلبة في النقاشات وطرح الأسئلة	4	8	20	168	82	4.1206	0.7684	عالية
أرشد الطلاب وأقدم لهم الدعم اللازم خارج أوقات المحاضرات بما يتناسب مع احتياجاتهم	2	10	34	166	70	4.0355	0.7585	عالية
أنوع في استخدام طرق وأساليب التدريس	4	4	28	180	66	4.0638	0.7180	عالية
أسعى إلى تحديث محتوى المحاضرات بانتظام	2	4	12	186	78	4.1844	0.6381	عالية
أشارك بفعالية في الأنشطة الأكاديمية والمؤتمرات	6	10	42	172	52	3.9007	0.8119	عالية
أقيم أدائي من خلال التغذية الراجعة	10	12	76	138	46	3.7021	0.9145	عالية
البعد الأول	**الأداء البيداغوجي**					**3.9900**	**1.2517**	عالية

من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS v26"

يُظهر الجدول رقم (44) تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد الأداء البيداغوجي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.5177) و(4.1844)، ما يعكس مستوى عالٍ من الرضا عن الممارسات البيداغوجية التي يقوم بها الأساتذة، مع تفاوت نسبي في درجة الموافقة حسب طبيعة العبارات.

جاءت في المرتبة الأولى العبارة "أسعى إلى تحديث محتوى المحاضرات بانتظام" بمتوسط (4.1844) وانحراف معياري (0.638)، ما يعكس إدراكًا قويًا لدى الأساتذة لأهمية تجديد المقرر الدراسي بشكل مستمر لمواكبة المستجدات العلمية والبيداغوجية، وهو مؤشر إيجابي على التزامهم بتقديم محتوى متطور.

تليها في المرتبة الثانية العبارة "أنظم محتوى المحاضرات وأقدمه بطريقة واضحة ومنسقة "بمتوسط (4.1489) وانحراف معياري (0.735)، ما يدل على أن معظم الأساتذة يولون اهتمامًا خاصًا بجانب التنظيم والتنسيق، باعتباره أساسًا في إيصال المعلومة وضمان فهمها من قبل الطلبة.

في المرتبة الثالثة جاءت العبارة "أشارك الطلبة في النقاشات وطرح الأسئلة "بمتوسط (4.1206) وانحراف معياري (0.768)، وهو ما يعكس ميلًا واضحًا لدى الأساتذة لاعتماد أسلوب الحوار والمشاركة النشطة داخل القاعات الدراسية، بما يعزز من التفاعل الإيجابي مع الطلبة.

في المرتبة الرابعة وردت العبارة "أنوع في استخدام طرق وأساليب التدريس "بمتوسط (4.0638) وانحراف معياري (0.718)، ما يشير إلى أن الأساتذة يسعون إلى تنويع تقنياتهم التدريسية لمواجهة الفروق الفردية بين الطلبة، وتجنب الرتابة في العملية التعليمية.

أما في المرتبة الخامسة، فقد جاءت العبارة "أرشد الطلاب وأقدم لهم الدعم اللازم خارج أوقات المحاضرات بما يتناسب مع احتياجاتهم "بمتوسط (4.0355) وانحراف معياري (0.759)، ما يعكس وعيًا بدور الأستاذ في المرافقة الأكاديمية خارج الأوقات الرسمية، وهو مؤشر على امتداد دوره التعليمي إلى مجالات الدعم الفردي.

في المرتبة السادسة جاءت العبارة "أشارك بفعالية في الأنشطة الأكاديمية والمؤتمرات "بمتوسط (3.9007) وانحراف معياري (0.812)، ما يدل على أن جزءًا معتبرًا من الأساتذة يساهم في النشاطات العلمية خارج التدريس، وهو جانب مهم لتطوير خبراتهم المهنية وتعزيز إشعاع الجامعة.

في المرتبة السابعة وردت العبارة "أقيم أدائي من خلال التغذية الراجعة" بمتوسط (3.7021) وانحراف معياري (0.914)، وهو ما يشير إلى أن بعض الأساتذة يعتمدون على ملاحظات الطلبة أو الزملاء لتقويم أدائهم، وإن كان هذا الجانب أقل حضورًا مقارنةً ببقية الممارسات البيداغوجية.

وأخيرًا في المرتبة الثامنة، جاءت العبارة "أنسق مع طلبتي في تحضير المحاضرات، وأحرص على مراعاة احتياجاتهم عند إعدادها" بمتوسط (3.5177) وانحراف معياري (1.058)، ما يدل على وجود مستوى مقبول من التنسيق مع الطلبة، لكنه يبقى أضعف نسبيًا مقارنة ببقية الممارسات، وربما يعود ذلك إلى اختلاف طبيعة التخصصات وعدد الطلبة الكبير الذي قد يحدّ من فرص التشاور المباشر.

بشكل عام، أظهرت نتائج التحليل أن بُعد الأداء البيداغوجي حظي بتقييم عالٍ بمتوسط عام بلغ (3.9900)، ما يعكس التزام الأساتذة الجامعيين في جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي بممارسات بيداغوجية فعّالة.

ورغم هذا المستوى الجيد، يظل جانب التنسيق مع الطلبة في تحضير المحاضرات والاعتماد على التغذية الراجعة لتقويم الأداء *بحاجة* إلى تعزيز أكبر، حتى يكتمل التكامل بين مختلف أبعاد الأداء البيداغوجي ويُسهم في تحسين جودة العملية التعليمية بشكل شامل

ب- أداء البحث العلمي

يُقصد بهذا البعد قياس مستوى انخراط الأستاذ الجامعي في الأنشطة البحثية والعلمية المختلفة، مثل النشر في المجلات المحكمة، الإشراف على البحوث، التعاون مع باحثين محليين ودوليين، والمشاركة في المؤتمرات وورشات العمل، ويعكس هذا البعد مدى مساهمة الأساتذة في تطوير المعرفة العلمية وتعزيز مكانة الجامعة في مجال البحث.

وسيتم عرض التحليل الوصفي لهذا البعد من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (45): تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "أداء البحث العلمي"

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
انخرط في المخابر وفرق البحث	6	14	30	178	54	3.9220	0.8272	عالية
أسعى إلى النشر في المجلات العلمية المحكمة	4	6	6	172	94	4.2270	0.7195	عالية جدا
أشارك في المشاريع البحثية على اختلافها	4	10	54	162	52	3.8794	0.7957	عالية
أسعى إلى تحقيق مرئية أكثر لأبحاثي العلمية	8	6	50	154	64	3.9220	0.8609	عالية
أنظم مؤتمرات علمية وورشات عمل	10	24	66	130	52	3.6738	0.9874	عالية
أتعاون مع باحثين محليين أو دوليين	14	20	62	144	42	3.6383	0.9859	عالية
أشرف على رسائل ومذكرات الطلبة ومشاريعهم	4	2	14	172	90	4.2128	0.6937	عالية جدا
أسعى إلى تأسيس وتطوير التعليم في جميع مراحله	6	4	40	164	68	4.0071	0.7959	عالية
انخرط في لجان تقييم المناهج والأبحاث	14	28	68	136	36	3.5390	1.0019	عالية
البعد الثاني	**أداء البحث العلمي**					**3.9489**	**1.1530**	عالية

من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS v26

يُظهر الجدول رقم (45): تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين *لبُعد* أداء البحث العلمي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.5390) و(4.2270)، وهو ما يعكس مستوى عالٍ إلى عالٍ جدًا من الانخراط في الأنشطة البحثية، مع تفاوت نسبي في درجة الاهتمام بمختلف مكونات هذا البعد.

في المرتبة الأولى جاءت العبارة "أسعى إلى النشر في المجلات العلمية المحكمة "بمتوسط (4.2270) وانحراف معياري (0.720)، ما يعكس التزامًا قويًا من الأساتذة بالمعايير الأكاديمية العالمية، وإدراكهم لأهمية النشر المحكم في تعزيز مرئية أبحاثهم وتطوير مسارهم العلمي.

تليها في المرتبة الثانية العبارة "أشرف على رسائل ومذكرات الطلبة ومشاريعهم "بمتوسط (4.2128) وانحراف معياري (0.694)، وهو ما يدل على انخراط واسع للأساتذة في الإشراف الأكاديمي والبحثي، بما يسهم في تكوين الطلبة والرفع من جودة البحث الجامعي.

في المرتبة الثالثة جاءت العبارة "أسعى إلى تأسيس وتطوير التعليم في جميع مراحله "بمتوسط (4.0071) وانحراف معياري (0.796)، ما يشير إلى وعي كبير بأهمية الربط بين البحث العلمي وتطوير المنظومة التربوية بشكل شمولي، وهو مؤشر على البعد التطبيقي للبحث العلمي.

في المرتبة الرابعة حلت عبارتان بنفس المتوسط (3.9220) "انخرط في المخابر وفرق البحث " بانحراف معياري(0.827) ،" أسعى إلى تحقيق مرئية أكثر لأبحاثي العلمية "بانحراف معياري(0.861)، هذان المؤشران يعكسان اهتمامًا معتبرًا من طرف الأساتذة بالانخراط في فرق بحثية وبالترويج لأبحاثهم على نطاق أوسع، ما يدل على نزعة نحو التفاعل العلمي والانفتاح الأكاديمي.

في المرتبة السادسة جاءت العبارة "أشارك في المشاريع البحثية على اختلافها "بمتوسط (3.8794) وانحراف معياري (0.796)، وهو ما يعكس مشاركة قوية في المشاريع البحثية، رغم أنها أقل نسبيًا من الاهتمام بالنشر والإشراف الأكاديمي.

في المرتبة السابعة وردت العبارة "أنظم مؤتمرات علمية وورشات عمل "بمتوسط (3.6738) وانحراف معياري (0.987)، ما يدل على انخراط معتبر في تنظيم الفعاليات العلمية، لكنه قد يتأثر بعوائق تنظيمية أو مادية تحدّ من انتظام هذه الأنشطة.

في المرتبة الثامنة جاءت العبارة "أتعاون مع باحثين محليين أو دوليين "بمتوسط (3.6383) وانحراف معياري (0.986)، وهو ما يشير إلى وجود تعاون أكاديمي لكنه يظل محدودًا نسبيًا مقارنة ببقية أبعاد الأداء البحثي، وربما يعود ذلك إلى ضعف شبكات التعاون أو الصعوبات المرتبطة بالتمويل والانفتاح الدولي.

وأخيرًا في المرتبة التاسعة، سجلت العبارة "انخرط في لجان تقييم المناهج والأبحاث "أدنى متوسط (3.5390) بانحراف معياري (1.002)، ما يعكس مشاركة أقل في هذه المهام التقييمية، والتي غالبًا ما تُسند إلى أساتذة ذوي خبرة طويلة، وهو ما قد يفسر انخفاض المتوسط مقارنة ببقية المؤشرات.

بشكل عام، حقق بُعد أداء البحث العلمي متوسطًا عامًا مرتفعًا بلغ (3.9489)، وهو ما يعكس مستوى جيدًا من الانخراط البحثي لدى الأساتذة الجامعيين بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي.

وتظهر النتائج أن الاهتمام الأكبر ينصبّ على النشر في المجلات المحكمة والإشراف على أعمال الطلبة، بينما تظل الممارسات المرتبطة بالتعاون البحثي الدولي والانخراط في لجان التقييم أقل حضورًا. هذا التفاوت يعكس الحاجة إلى تعزيز بيئة التعاون البحثي وتوسيع المشاركة في الهياكل العلمية التقييمية، بما يضمن تكاملًا أفضل بين مختلف أبعاد الأداء البحثي.

ت- الأداء الإداري

يُعنى هذا البعد بقياس مدى التزام الأستاذ الجامعي بمهامه الإدارية والتنظيمية داخل الجامعة، مثل إدخال الدرجات، متابعة حضور وغياب الطلبة، تنفيذ التعليمات الإدارية، المشاركة في اللجان الأكاديمية، وإعداد التقارير الرسمية، ويُسهم هذا البعد في إبراز دور الأستاذ الجامعي بوصفه عنصرًا فاعلًا ليس فقط في الجوانب البيداغوجية والبحثية، وإنما أيضًا في التسيير الإداري الذي يُعد أساسًا لضمان سير العملية الجامعية بانتظام. وسيتم عرض التحليل الوصفي لهذا البعد من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (46): تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد "الأداء الإداري"

العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
ألتزم بإدخال الدرجات والتقارير الخاصة بالطلاب على المنصات الإلكترونية في الوقت المحدد	2	6	20	174	80	4.1489	0.69504	عالية
أشارك في الاجتماعات الدورية للقسم وأقدم اقتراحات لتحسين العمل الأكاديمي والإداري	2	8	16	172	84	4.1631	0.71211	عالية
ألتزم بمهامي أثناء الامتحانات وفق اللوائح	2	2	4	162	112	4.3475	0.61979	عالية جدًا
أرفع تقارير حول سير المحاضرات والمقررات التي أدرّسها إلى القسم عند الحاجة	2	8	26	158	88	4.1418	0.75063	عالية
ألتزم بتنفيذ التعليمات الإدارية الصادرة من القسم أو الكلية المتعلقة بتنظيم العمل الأكاديمي	4	2	8	170	98	4.2624	0.68169	عالية جدًا
أتابع الحضور والغياب للطلاب وفق اللوائح وأرفع التقارير للإدارة	2	6	18	156	100	4.2270	0.71952	عالية جدًا
أشارك في اللجان التي تُشكل داخل القسم، مثل لجان المناقشة أو تقييم الأعمال العلمية	2	12	22	148	98	4.1631	0.79701	عالية
أتابع شكاوى الطلاب المتعلقة بالجوانب الأكاديمية أو الإدارية وأعمل على رفعها إلى الجهات المختصة	6	10	38	160	68	3.9716	0.84317	عالية
أنسق مع اللجان المنظمة للفعاليات سواء في الكلية أو القسم	4	12	42	166	58	3.9291	0.80607	عالية
البعد الثالث	**الأداء الإداري**					**4.146**	**1.17**	عالية

من إعداد الباحث بناء على مخرجات برنامج "SPSS v26"

يُظهر الجدول رقم (46) تقييم إجابات الأساتذة الجامعيين لبُعد الأداء الإداري، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.9291) و(4.3475)، ما يعكس مستوى عالٍ جدًا إلى عالٍ من الالتزام

بالممارسات الإدارية داخل الجامعة، ويُلاحظ أن جميع العبارات حصلت على تقييم مرتفع، مما يشير إلى أن الأداء الإداري يُمثل أحد الجوانب القوية في عمل الأستاذ الجامعي.

جاءت في المرتبة الأولى العبارة "ألتزم بمهامي أثناء الامتحانات وفق اللوائح "بمتوسط (4.3475) وانحراف معياري (0.620)، وهو ما يعكس التزامًا صارمًا من طرف الأساتذة بتنفيذ مسؤولياتهم أثناء الامتحانات، حيث تعد هذه المرحلة حساسة وتتطلب انضباطًا عاليًا.

في المرتبة الثانية حلت العبارة "ألتزم بتنفيذ التعليمات الإدارية الصادرة من القسم أو الكلية المتعلقة بتنظيم العمل الأكاديمي "بمتوسط (4.2624) وانحراف معياري (0.682)، ما يدل على خضوع قوي للضوابط التنظيمية والتعليمات الرسمية، وهو ما يبرز الانضباط المؤسسي للأساتذة.

في المرتبة الثالثة جاءت العبارة "أتابع الحضور والغياب للطلاب وفق اللوائح وأرفع التقارير للإدارة " بمتوسط (4.2270) وانحراف معياري (0.720)، ما يشير إلى حرص معتبر على متابعة انتظام الطلبة وتطبيق القوانين المتعلقة بالانضباط الدراسي.

في المرتبة الرابعة، نجد عبارتين بنفس المتوسط تقريبًا" أشارك في الاجتماعات الدورية للقسم وأقدم اقتراحات لتحسين العمل الأكاديمي والإداري "بمتوسط (4.1631) وانحراف معياري(0.712) ،"أشارك في اللجان التي تُشكل داخل القسم، مثل لجان المناقشة أو تقييم الأعمال العلمية "بمتوسط (4.1631) وانحراف معياري(0.797) .

وهذا يعكس وعيًا بأهمية المشاركة في العمل الجماعي داخل الأقسام واللجان، كأداة لتحسين الأداء الأكاديمي والإداري.

في المرتبة السادسة حلت العبارة "ألتزم بإدخال الدرجات والتقارير الخاصة بالطلاب على المنصات الإلكترونية في الوقت المحدد "بمتوسط (4.1489) وانحراف معياري (0.695)، وهو ما يوضح استجابة جدية للتحول الرقمي والالتزام باستخدام المنصات الإلكترونية في تسيير الأعمال الأكاديمية.

في المرتبة السابعة جاءت العبارة "أرفع تقارير حول سير المحاضرات والمقررات التي أدرّسها إلى القسم عند الحاجة "بمتوسط (4.1418) وانحراف معياري (0.751)، ما يدل على اهتمام واضح بإيصال المعلومات للإدارة رغم أن هذا الالتزام قد يختلف حسب طبيعة القسم أو المتابعة الإدارية.

في المرتبة الثامنة وردت العبارة "أتابع شكاوى الطلاب المتعلقة بالجوانب الأكاديمية أو الإدارية وأعمل على رفعها إلى الجهات المختصة" بمتوسط (3.9716) وانحراف معياري (0.843)، ما يشير إلى استعداد لتلقي شكاوى الطلبة، غير أن مستوى الالتزام بهذا الجانب جاء أقل مقارنةً بالمهام الإدارية الرسمية.

وأخيرًا في المرتبة التاسعة، جاءت العبارة "أنسق مع اللجان المنظمة للفعاليات سواء في الكلية أو القسم" بمتوسط (3.9291) وانحراف معياري (0.806)، ما يعكس انخراطًا مقبولًا لكنه الأقل نسبيًا مقارنة ببقية الجوانب، وربما يعود ذلك إلى اختلاف حجم الأنشطة والفعاليات من قسم إلى آخر.

بشكل عام، حصل بُعد الأداء الإداري على متوسط عام مرتفع قدره (4.146)، مما يؤكد أن الأساتذة الجامعيين بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي يتميزون بدرجة عالية من الالتزام بالمهام الإدارية والأكاديمية الرسمية.

ويبدو أن تنفيذ اللوائح أثناء الامتحانات والتقيد بالتعليمات الإدارية ومتابعة الحضور والغياب هي أكثر الجوانب قوة، بينما تظل الجوانب المرتبطة بالتنسيق في الفعاليات والتعاطي مع شكاوى الطلبة الأقل حضورًا نسبيًا، لكنها مع ذلك تبقى ضمن المستوى العالي.

المبحث الثاني: اختبار فرضيات الدراسة واختيار أفضل نموذج:

يهدف هذا الجزء إلى التحقق من صحة الفرضيات التي صيغت في ضوء الإطارين النظري والميداني، والتي انطلقت من تصور مسبق بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في وسائط التعليم الإلكتروني (*منصة* **Moodle** ، المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **ASJP**، ومنصة **PROGRES**) والمتغير التابع المتمثل في الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي بأبعاده الثلاثة (الأداء البيداغوجي، أداء البحث العلمي، الأداء الإداري).

ولأجل ذلك، تم إخضاع البيانات لاختبارات إحصائية مناسبة للتحقق من دلالة العلاقات المفترضة، حيث جرى استخدام معاملات الارتباط لقياس قوة واتجاه العلاقة بين أبعاد المتغيرات، إضافة إلى تحليل الانحدار الخطي البسيط وقدرة وسائط التعليم الإلكتروني على التنبؤ بمستويات الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي.

ويسمح هذا الإجراء بالكشف عن مدى تأثير كل منصة من المنصات الإلكترونية المدروسة في تعزيز الجوانب البيداغوجية والبحثية والإدارية للأستاذ، وبالتالي تحديد النموذج الأمثل الذي يفسر طبيعة هذه

العلاقة، والذي يمكن الاعتماد عليه في صياغة توصيات عملية لتعزيز فعالية التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية.

المطلب الأول: اختبار الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية:

أولا: اختبار الفرضية الرئيسة H_0 : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لوسائط التعليم الإلكتروني على أداء الأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$)

الجدول رقم (47): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الرئيسية

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,506[a]	0,256	0,253	0,43805

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الرئيسية	Régression	18,495	1	18,495	96,384	0,000
	de Student	53,728	280	0,192		
	المجموع	18,495	1	18,495	96,384	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

يُظهر الجدول رقم (47): نتائج اختبار الفرضية الرئيسة التي تهدف إلى التحقق من مدى وجود أثر دال إحصائيًا لاستخدام وسائط التعليم الإلكتروني على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي، وذلك بالاعتماد على نموذج الانحدار الخطي البسيط.

تشير نتائج ملخص النموذج إلى أن معامل الارتباط (R) بلغ 0.506، وهو ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة القوة بين المتغير المستقل (وسائط التعليم الإلكتروني) والمتغير التابع (الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي)، كما أظهر معامل التحديد ($R^2 = 0.256$) أن حوالي 25.6% من التغيرات في مستوى

الأداء الوظيفي يمكن تفسيرها من خلال استخدام الوسائط الإلكترونية، في حين تعود النسبة المتبقية (74.4%) إلى عوامل أخرى غير مدرجة في النموذج.

أما نتائج تحليل التباين (ANOVA) فقد بيّنت أن قيمة (F = 96.384) عند مستوى دلالة (Sig = 0.000)أقل من (0.05)، مما يدل على أن النموذج ككل دال إحصائيًا، أي أن العلاقة بين وسائط التعليم الإلكتروني والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي علاقة حقيقية وليست ناتجة عن الصدفة.

وبناءً على ذلك، يتم رفض الفرضية الصفرية H_0 التي تنص على عدم وجود أثر، وقبول الفرضية البديلة H_1 التي تؤكد وجود تأثير معنوي ودال إحصائيًا عند مستوى (0.05) لاستخدام وسائط التعليم الإلكتروني على الأداء الوظيفي للأساتذة الجامعيين.

تؤكد هذه النتيجة أن توظيف الوسائط التعليمية الإلكترونية (**Moodle ، ASJP، PROGRES**) يسهم بدرجة معتبرة في تحسين مختلف أبعاد الأداء الوظيفي (البيداغوجي، البحثي، الإداري)، مما يعكس الدور المتزايد للتقنيات الرقمية في تطوير فعالية الأستاذ الجامعي وتعزيز جودة العملية التعليمية والبحثية والإدارية داخل الجامعة.

الجدول رقم (48): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الرئيسية

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	2,143	0,191		11,246	0,000
وسائط التعليم الالكتروني	0,597	0,061	0,506	9,818	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

من خلال الجدول رقم (48)، الذي يعرض نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الرئيسية، يتضح أن القيمة الاحتمالية لمعامل المتغير المستقل "وسائط التعليم الإلكتروني" بلغت (Sig = 0.000)، وهي أقل بكثير من مستوى الدلالة المعتمد($\alpha \leq 0.05$) ، مما يؤكد وجود أثر دال

إحصائيًا لهذا المتغير على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، كما أن قيمة (T = 9.818) تعكس أن هذا التأثير معنوي وقوي، وليس وليد الصدفة.

أما بالنسبة للثابت(A) ، فقد بلغ (2.143) مع دلالة إحصائية عالية(Sig = 0.000) ، ما يشير إلى أن القيمة المتوقعة للأداء الوظيفي للأساتذة الجامعيين، حتى في حالة انعدام استخدام الوسائط الإلكترونية، تساوي 2.143.

استنادًا إلى هذه النتائج، يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي البسيط على النحو التالي:

$$\hat{Y} = 2.143 + 0.597 \times X$$

حيث:

- $\hat{Y}$: يمثل الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي (المتغير التابع) ،
- X: يمثل وسائط التعليم الإلكتروني (المتغير المستقل).

تشير هذه المعادلة إلى أنه مقابل كل زيادة بوحدة واحدة في استخدام وسائط التعليم الإلكتروني، يُتوقع أن يرتفع مستوى الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي بمقدار 0.597 وحدة، وهو أثر إيجابي ومعنوي إحصائيًا.

وبناءً على ذلك، يتم رفض الفرضية الصفرية H_0 التي تنص على عدم وجود أثر، وقبول الفرضية البديلة H_1 التي تؤكد أن وسائط التعليم الإلكتروني تؤثر بشكل إيجابي ومعنوي على الأداء الوظيفي للأساتذة الجامعيين عند مستوى دلالة(0.05) .

ثانيا: اختبار الفرضية الفرعية $H_0$1 : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمنصة التعليم عن بعد **(Moodle)** على الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$)

الجدول رقم (49): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الاولى

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,286[a]	0,082	0,079	0,53433

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الفرعية الاولى	Régression	7,140	1	7,140	25,008	0,000
	de Student	79,943	280	0,286		
	المجموع	87,084	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

يُظهر الجدول رقم (49): نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى التي تهدف إلى التحقق من وجود أثر معنوي لمنصة التعليم عن بعد (**Moodle**) على الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي، وذلك باستخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط.

تشير نتائج ملخص النموذج إلى أن معامل الارتباط (R) بلغ (0.286)، وهو ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة القوة بين منصة **Moodle** والأداء البيداغوجي، كما يوضح معامل التحديد (R^2 = 0.082) أن حوالي 8.2% من التباين في مستوى الأداء البيداغوجي يمكن تفسيره باستخدام منصةMoodle ، في حين أن النسبة المتبقية (91.8%) تعود إلى عوامل أخرى لم يتناولها النموذج.

أما نتائج **تحليل التباين** (ANOVA) فقد أظهرت أن قيمة (F = 25.008) عند مستوى دلالة (Sig = 0.000) أقل من (0.05)، وهو ما يدل على أن النموذج الإحصائي معنوي وأن العلاقة بين المتغيرين ليست ناتجة عن الصدفة.

بناءً على هذه النتائج، يتم رفض الفرضية الصفرية H_0 التي تنفي وجود أثر لمنصة **Moodle** على الأداء البيداغوجي، والقبول بالفرضية البديلة H_1 التي تنص على وجود أثر إيجابي ومعنوي.

وتشير هذه النتائج إلى أن استخدام منصة **Moodle** يساهم – وإن بنسبة محدودة – في تحسين الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، إذ تعزز هذه المنصة تنظيم العملية التعليمية، وتسهيل التفاعل مع الطلبة، وتنويع أساليب التدريس، غير أن حجم الأثر (8.2%) يبقى متوسطًا، ما يعكس الحاجة إلى تطوير طرق استغلال المنصة بشكل أوسع، وربطها بوسائط أخرى لتعزيز فعاليتها في تحسين الأداء البيداغوجي.

الجدول رقم (50): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الفرعية الاولى

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	3,234	0,146		22,213	0,000
منصة موودل Moodle	0,240	0,048	0,286	5,001	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

يعرض الجدول رقم (50): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار الخاص بالفرضية الفرعية الأولى، والتي تبحث في أثر منصة التعليم عن بعد (**Moodle**) على الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

تشير النتائج إلى أن القيمة الاحتمالية (Sig = 0.000) المرتبطة بمعامل المتغير المستقل "منصة **Moodle**" أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة($\alpha \leq 0.05$) ، وهو ما يؤكد وجود أثر دال إحصائيًا لهذه المنصة على الأداء البيداغوجي. كما بلغت قيمة T = 5.001، مما يعزز قوة هذا التأثير ويدل على أنه لم يكن نتيجة الصدفة.

أما بالنسبة للثابت(A) ، فقد بلغ (3.234) مع دلالة عالية(Sig = 0.000) ، وهو ما يعني أن القيمة المتوقعة للأداء البيداغوجي عندما يكون استخدام منصة **Moodle** معدومًا تساوي(3.234) .

وبناءً على هذه النتائج، يمكن صياغة **معادلة الانحدار** على النحو التالي:

$$\hat{Y} = 3.234 + 0.240 \times X$$

حيث:

- $\hat{Y}$: يمثل الأداء البيداغوجي (المتغير التابع)،
- **X** :يمثل منصة التعليم عن بعد **Moodle** (المتغير المستقل)

تشير هذه المعادلة إلى أنه مقابل كل زيادة بوحدة واحدة في درجة استخدام منصة**Moodle** ، يُتوقع أن يرتفع الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بمقدار (0.240) وحدة، وهو تأثير إيجابي ودال إحصائيًا.

وعليه، يتم رفض الفرضية الصفرية H_0 التي تنص على عدم وجود أثر للمنصة، وقبول الفرضية البديلة H_1 التي تؤكد أن لمنصة **Moodle** دورًا إيجابيًا في تحسين الأداء البيداغوجي.

ثالثا: اختبار الفرضية الفرعية الثانية H_02: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) على أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$)

الجدول رقم (51): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الثانية

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,189	0,036	0,032	0,61965

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الفرعية الثانية	Régression	3,968	1	3,968	10,335	0,001
	de Student	107,511	280	0,384		
	المجموع	111,480	281			

يُوضح الجدول رقم (51): نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية التي تهدف إلى الكشف عن أثر استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) على **أداء** البحث العلمي لدى الأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

تشير نتائج ملخص النموذج إلى أن معامل الارتباط (R) بلغ 0.189، وهو ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة لكنها ضعيفة نسبيًا بين استخدام منصة **ASJP** والأداء البحثي. كما أن معامل التحديد = (R^2)

(0.036يُبين أن منصة **ASJP** تُفسر حوالي 3.6% فقط من التباين في الأداء البحثي، بينما تبقى النسبة الأكبر (96.4%) مرتبطة بمتغيرات أخرى لم يتناولها النموذج.

أما نتائج تحليل التباين (ANOVA) فقد أظهرت أن قيمة (F) بلغت 10.335عند مستوى دلالة (Sig = 0.001)، وهو أقل بكثير من 0.05، مما يؤكد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية وتحسين أداء البحث العلمي.

وبناءً على ذلك، يتم رفض الفرضية الصفرية H_0 التي تنفي وجود علاقة معنوية، ويتم قبول الفرضية البديلة H_1 التي تنص على أن استخدام منصة **ASJP** يؤثر بشكل إيجابي ودال إحصائيًا على أداء البحث العلمي للأساتذة الجامعيين عند مستوى معنوية.($\alpha \leq 0.05$)

الجدول رقم (52): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الفرعية الثانية

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	3,320	0,181		18,300	0,000
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	0,165	0,051	0,189	3,215	0,001

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

يُبيّن الجدول رقم (52) نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الفرعية الثانية، حيث نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار الخاص بالمتغير المستقل "المنصة الجزائرية للمجلات العلمية "(**ASJP**)بلغت (B = 0.165) مع دلالة إحصائية قوية(Sig = 0.001 < 0.05) ، هذا يعني أن زيادة استخدام منصة**ASJP** تؤدي إلى تحسن ملموس في أداء البحث العلمي للأساتذة الجامعيين.

كما أن القيمة المعيارية (Beta = 0.189) توضح أن أثر منصة**ASJP** يبقى ضعيفًا نسبيًا لكنه دال إحصائيًا، أما الثابت (A = 3.320) فمعناه أن القيمة المتوقعة للأداء البحثي في حال غياب استخدام المنصة تبقى عند مستوى مرتفع نسبيًا، مما يعكس وجود عوامل أخرى مؤثرة في هذا الأداء.

وبناءً على هذه النتائج يمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\hat{Y} = 3.320 + 0.165 \times X$$

حيث:

- $\hat{Y}$: الأداء البحثي (المتغير التابع)
- X : المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **ASJP** (المتغير المستقل)

تؤكد هذه النتائج رفض الفرضية الصفرية H_0 وقبول الفرضية البديلة H_1، أي أن استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية يؤثر بشكل إيجابي ودال إحصائيًا في تطوير الأداء البحثي للأساتذة الجامعيين بجامعة العربي بن مهيدي.

رابعا: اختبار الفرضية الفرعية الثالثة $H_0$3: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمنصة بروقرس(**PROGRES**) على الأداء الاداري للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$)

الجدول رقم (53): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الفرعية الثالثة

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,323	0,105	0,101	0,56162

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الفرعية الثالثة	Régression	10,307	1	10,307	32,678	0,000
	de Student	88,317	280	0,315		
	المجموع	98,624	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

يُظهر الجدول رقم (53): نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة، والتي تبحث في مدى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمنصة بروقرس (**PROGRES**) على الأداء الإداري للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي.

تشير نتائج ملخص النموذج إلى أن معامل الارتباط (R) بلغ (0.323)، وهو ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة نسبيًا بين استخدام منصة بروقرس والأداء الإداري، كما يوضح معامل التحديد (R^2 = 0.105)أن نحو 10.5% من التغيرات في مستوى الأداء الإداري يمكن تفسيرها من خلال استخدام منصة بروقرس، في حين أن 89.5% تعود لعوامل أخرى خارج نطاق هذا النموذج.

أما نتائج تحليل التباين (ANOVA) فقد أظهرت أن قيمة (F = 32.678) عند مستوى دلالة (Sig = 0.000)، وهي أقل بكثير من الحد المعتمد($\alpha \leq 0.05$) ، مما يدل على معنوية النموذج ككل ووجود تأثير حقيقي لمنصة بروقرس على الأداء الإداري.

بناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية (H0) التي تنفي وجود علاقة ذات دلالة، ويُقبل البديل (H1)الذي ينص على أن منصة بروقرس تؤثر إيجابيًا وبشكل دال إحصائيًا على الأداء الإداري للأستاذ الجامعي.

الجدول رقم (54): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الفرعية الثالثة

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	2,977	0,208		14,318	0,000
منصة بروقرس PROGRES	0,406	0,071	0,323	5,717	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

من خلال الجدول رقم (54)، الذي يعرض نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار المرتبط بالفرضية الفرعية الثالثة، يتضح ما يلي:

قيمة الثابت (A) بلغت 2.977بدلالة معنوية قوية(Sig = 0.000) ، ما يعني أن القيمة المتوقعة لمستوى الأداء الإداري للأستاذ الجامعي عندما يكون استخدام منصة بروقرس معدومًا تساوي 2.977.

أما بالنسبة لمعامل المتغير المستقل (منصة بروقرس)، فقد بلغ B = 0.406مع خطأ معياري قدره 0.071، وكانت قيمة Beta المعيارية 0.323، كما أن قيمة T = 5.717بمستوى دلالة (Sig =

(0.000تؤكد أن هذا الأثر دال إحصائيًا، أي أن استخدام منصة بروقرس يسهم بشكل ملحوظ في تحسين الأداء الإداري للأساتذة الجامعيين.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

$$\hat{Y} = 2.977 + 0.406 \times X$$

حيث:

- $\hat{Y}$: الأداء الإداري (المتغير التابع).
- X : منصة بروقرس **PROGRES** (المتغير المستقل).

هذه المعادلة تشير إلى أنه مع كل زيادة وحدة واحدة في استخدام منصة بروقرس، يرتفع الأداء الإداري للأستاذ الجامعي بمقدار 0.406وحدة، وهو تأثير إيجابي ودال إحصائيًا عند مستوى.($\alpha \leq 0.05$)

المطلب الثاني: اختبار الفرضيات الإجرائية:

أولا: الفرضية الإجرائية الأولى: كلما زاد استخدام منصة التعليم عن بعد **Moodle** ارتفع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) .

الجدول رقم (55): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الاولى

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,286	0,082	0,079	0,53433

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الإجرائية الاولى	Régression	7,140	1	7,140	25,008	0,000[b]
	de Student	79,943	280	0,286		
	المجموع	87,084	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

الجدول رقم (56): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الاولى

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	3,234	0,146		22,213	0,000
منصة موودل Moodle	0,240	0,048	0,286	5,001	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

تشير نتائج الجدول رقم (55)، المتعلقة باختبار الفرضية الإجرائية الأولى، إلى أن قيمة معامل الارتباط R (0.286 =ومعامل التحديد ($R^2 = 0.082$)يوضحان أن استخدام منصة**Moodle** يفسر نسبة 8.2% من التغيرات في مستوى الأداء البيداغوجي، كما أظهرت نتائج تحليل التباين أن قيمة $F = 25.008$ عند مستوى دلالة ($Sig = 0.000$)، مما يؤكد دلالة النموذج إحصائيًا، كذلك، أبانت معاملات الانحدار أن لمتغير منصة Moodle أثر موجب ومعنوي، حيث بلغ معامل الانحدار ($B = 0.240$) بقيمة ($t = 5.001$) ومستوى دلالة ($Sig = 0.000$)، وهو ما يعني أن زيادة استخدام هذه المنصة يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء البيداغوجي للأساتذة الجامعيين، وعليه ، تتأكد صحة الفرضية الإجرائية الأولى ، التي مفادها أنه كلما زاد استخدام منصة التعليم عن بعد **Moodle** ارتفع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، وذلك عند مستوى الدلالة(0.05) ."

ثانيا: الفرضية الإجرائية الثانية: كلما زاد استخدام منصة **Moodle** ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) .

الجدول رقم (57): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الثانية

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,402	00,162	0,159	0,57767

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الإجرائية الثانية	Régression	18,043	1	18,043	54,069	0,000
	de Student	93,437	280	0,334		
	المجموع	111,480	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

الجدول رقم (58): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الثانية

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	2,762	0,157		17,549	0,000
منصة موودل Moodle	0,382	0,052	0,402	7,353	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

تشير نتائج الجدول رقم (57)، الخاصة باختبار الفرضية الإجرائية الثانية، إلى أن معامل الارتباط بلغ $R = 0.402$، وهو ما يعكس علاقة ارتباط موجبة متوسطة القوة بين استخدام منصة **Moodle** وأداء البحث العلمي، كما يُظهر معامل التحديد $R^2 = 0.162$ أن 16.2% من التغيرات في مستوى الأداء البحثي يمكن تفسيرها باستخدام هذه المنصة، فيما تعود بقية التغيرات لعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج.

أما نتائج تحليل التباين فقد أوضحت أن قيمة F = 54.069 عند مستوى دلالة Sig = 0.000، مما يؤكد معنوية النموذج ككل.

ومن جهة أخرى، بيّنت معاملات الانحدار أن لمتغير **Moodle** تأثيرًا موجبًا ودالًا إحصائيًا، حيث بلغ B = 0.382 بقيمة t = 7.353 ومستوى دلالة **Sig = 0.000**، وهذا يعني أن زيادة استخدام المنصة يُسهم فعليًا في تحسين مستوى الأداء البحثي للأساتذة الجامعيين.

وعليه ، تتأكد صحة الفرضية الإجرائية الثانية ، التي مفادها أنه كلما زاد استخدام منصة Moodle ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي ، وذلك عند مستوى الدلالة(0.05) ."

ثالثا: الفرضية الإجرائية الثالثة: كلما زاد استخدام منصة **Moodle** ارتفع مستوى الأداء الإداري لدى الأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) .

الجدول رقم (59): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الثالثة

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,201	0,041	0,037	0,58133

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الإجرائية الثالثة	Régression	4,001	1	4,001	11,840	0,001
	de Student	94,623	280	0,338		
	المجموع	98,624	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

الجدول رقم (60): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الثالثة

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	3,619	0,158		22,848	0,000
منصة موودل Moodle	0,180	0,052	0,201	3,441	0,001

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

تشير نتائج الجدول رقم (59)، الخاصة باختبار الفرضية الإجرائية الثالثة، إلى أن معامل الارتباط بلغ R = 0.201، وهو ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة لكنها ضعيفة نسبيًا بين استخدام المنصة والأداء الإداري. كما أوضح معامل التحديد $R^2 = 0.041$ أن 4.1% فقط من التغير في مستوى الأداء الإداري يمكن تفسيره من خلال استخدام منصة**Moodle** ، فيما تبقى النسبة الأكبر مرتبطة بعوامل أخرى خارج النموذج.

أما نتائج تحليل التباين **(ANOVA)** فقد بينت أن قيمة F = 11.840 بمستوى دلالة Sig = 0.001، وهو أقل من 0.05، مما يدل على أن النموذج الإحصائي معنوي، وبالرجوع إلى معاملات الانحدار، يتبين أن أثر **Moodle** جاء موجبًا ودالًا إحصائيًا، حيث بلغ B = 0.180 بقيمة t = 3.441 ومستوى دلالة Sig = 0.001، وهو ما يشير إلى أن زيادة استخدام المنصة يساهم – ولو بشكل محدود – في تحسين الأداء الإداري للأساتذة الجامعيين.

وبناءً على ذلك، تتأكد صحة الفرضية الإجرائية الثالثة، التي مفادها أنه كلما زاد استخدام منصة **Moodle** ارتفع مستوى الأداء الإداري لدى الأستاذ الجامعي، وذلك عند مستوى الدلالة(0.05) ."

رابعا: الفرضية الإجرائية الرابعة: كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **(ASJP)** ارتفع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) .

الجدول رقم (61): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الرابعة

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,388	0,151	0,148	0,51390

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الإجرائية الرابعة	Régression	13,136	1	13,136	49,740	0,000
	de Student	73,947	280	0,264		
	المجموع	87,084	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

الجدول رقم (62): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الرابعة

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	2,905	0,150		19,309	0,000
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (ASJP)	0,300	0,043	0,388	7,053	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

تشير نتائج الجدول رقم (61)، الخاصة باختبار الفرضية الإجرائية الرابعة، إلى أن معامل الارتباط بلغ R = 0.388، وهو ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة القوة بين استخدام منصة **ASJP** والأداء

البيداغوجي، كما يوضح معامل التحديد $R^2 = 0.151$ أن 15.1% من التغير في الأداء البيداغوجي يمكن تفسيره من خلال استخدام المنصة، في حين تبقى 84.9% من التغيرات راجعة لعوامل أخرى خارج النموذج.

أما نتائج تحليل التباين (ANOVA) فقد أظهرت أن قيمة $F = 49.740$ عند مستوى دلالة $Sig = 0.000$، وهي أقل من 0.05، مما يدل على معنوية النموذج.

وبالنسبة لمعاملات الانحدار، فقد تبين أن أثر استخدام المنصة جاء موجبًا ودالًا إحصائيًا، حيث بلغ $B = 0.300$ بقيمة $t = 7.053$ ومستوى دلالة $Sig = 0.000$، وهو ما يعني أن كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في استخدام منصة **ASJP** تؤدي إلى ارتفاع الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بمقدار 0.300 وحدة.

وبناءً على ذلك، تتأكد صحة الفرضية الإجرائية الرابعة، التي مفادها أنه كلما كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) ارتفع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، وذلك عند مستوى الدلالة(0.05) .

خامسا:الفرضية الإجرائية الخامسة: كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) .

الجدول رقم (63): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الخامسة

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,189	0,036	0,032	0,61965

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الإجرائية الخامسة	Régression	3,968	1	3,968	10,335	0,001
	de Student	107,511	280	0,384		
	المجموع	111,480	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

الجدول رقم (64): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الخامسة

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	3,320	0,181		18,300	0,000
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	0,165	0,051	0,189	3,215	0,001

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

توضح نتائج الجدول رقم (63)، المرتبطة بالفرضية الإجرائية الخامسة، أن معامل الارتباط بلغ R = 0.189، وهو ما يشير إلى وجود علاقة طردية ضعيفة بين استخدام المنصة والأداء البحثي، كما يبين معامل التحديد $R^2 = 0.036$ أن 3.6% فقط من التغير في مستوى أداء البحث العلمي يمكن تفسيره من خلال استخدام منصة**ASJP** ، في حين أن 96.4% من التغيرات تعود إلى عوامل أخرى غير مدرجة في النموذج.

أما نتائج تحليل التباين **(ANOVA)** فقد أظهرت أن قيمة F = 10.335 بمستوى دلالة Sig = 0.001، وهي أقل من 0.05، ما يدل على أن النموذج ذو معنوية إحصائية، كما أظهرت معاملات الانحدار أن أثر استخدام منصة **ASJP** كان موجبًا ودالًا إحصائيًا، حيث بلغ B = 0.165 بقيمة t = 3.215ومستوى دلالة Sig = 0.001، مما يعني أن كل زيادة بوحدة واحدة في استخدام المنصة تؤدي إلى ارتفاع أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي بمقدار 0.165 وحدة.

وبناءً على ذلك، تتأكد صحة الفرضية الإجرائية الخامسة، التي مفادها أنه كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **(ASJP)** ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي، وذلك عند مستوى الدلالة(0.05) .

سادسا: الفرضية الإجرائية السادسة: كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **(ASJP)** ارتفع مستوى الأداء الإداري لدى الأستاذ الجامعي، عند مستوى الدلالة(0.05) .

الجدول رقم (65): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية السادسة

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,357	0,128	0,125	0,55427

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الإجرائية السادسة	Régression	12,604	1	12,604	41,028	0,000
	de Student	86,020	280	0,307		
	المجموع	98,624	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

الجدول رقم (66): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية السادسة

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	3,133	0,162		19,304	0,000
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	0,294	0,046	0,357	6,405	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

تُظهر نتائج الجدول رقم (65)، الخاصة بالفرضية الإجرائية السادسة، أن معامل الارتباط بلغ R = 0.357، وهو ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة القوة بين استخدام منصة **ASJP** ومستوى الأداء الإداري، كما يوضح معامل التحديد $R^2 = 0.128$ أن 12.8% من التغير في الأداء الإداري يمكن تفسيره من خلال استخدام المنصة، بينما تظل النسبة الأكبر (87.2%) مرتبطة بعوامل أخرى خارج حدود النموذج.

أما تحليل التباين (**ANOVA**) فقد أظهر أن قيمة F = 41.028 بمستوى دلالة Sig = 0.000، وهو أقل بكثير من 0.05، ما يؤكد معنوية النموذج الإحصائية وصلاحيته في تفسير العلاقة بين المتغيرين.

كما تكشف نتائج معاملات الانحدار أن استخدام منصة **ASJP** له أثر إيجابي ودال إحصائيًا على الأداء الإداري، حيث بلغ معامل B = 0.294 مع قيمة t = 6.405 ومستوى دلالة Sig = 0.000 ، ما يعني أن كل زيادة بوحدة واحدة في استخدام المنصة تؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء الإداري بمقدار 0.294 وحدة.

وبناءً على هذه النتائج، تتأكد صحة الفرضية الإجرائية السادسة، التي مفادها أنه كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) ارتفع مستوى الأداء الإداري لدى الأستاذ الجامعي، وذلك عند مستوى الدلالة(0.05) .

سابعا: الفرضية الإجرائية السابعة: كلما زاد استخدام منصة بروقرس (**PROGRES**) ارتفع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) .

الجدول رقم (67): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية السابعة

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,245	0,060	0,057	00,54063

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الإجرائية السابعة	Régression	5,245	1	5,245	17,944	0,000
	de Student	81,839	280	0,292		
	المجموع	87,084	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

الجدول رقم (68): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية السابعة

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	3,107	0,200		15,524	0,000
منصة بروقرس PROGRES	0,290	0,068	0,245	4,236	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

تشير نتائج ملخص النموذج في الجدول رقم (67)، إلى أن معامل الارتباط بلغ R = 0.245، وهو ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة ضعيفة بين استخدام منصة **PROGRES** ومستوى الأداء البيداغوجي، كما يوضح معامل التحديد $R^2 = 0.060$ أن 6% فقط من التغير في الأداء البيداغوجي يمكن تفسيره من خلال استخدام المنصة، بينما تبقى النسبة الأكبر (94%) خاضعة لعوامل أخرى غير مشمولة في النموذج.

أما نتائج تحليل التباين (**ANOVA**) فقد أظهرت أن قيمة F = 17.944 بمستوى دلالة Sig = 0.000، وهو أقل بكثير من 0.05، ما يدل على أن النموذج ذو دلالة إحصائية وصالح لاختبار الفرضية.

وعند فحص معاملات الانحدار، يتضح أن استخدام منصة **PROGRES** له تأثير إيجابي ودال إحصائيًا على الأداء البيداغوجي، حيث بلغ معامل B = 0.290 مع قيمة t = 4.236 ومستوى دلالة Sig = 0.000. وهذا يعني أن كل زيادة بوحدة واحدة في استخدام المنصة تؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي بمقدار 0.290 وحدة.

وبناءً على هذه النتائج، تتأكد صحة الفرضية الإجرائية السابعة، التي مفادها أنه كلما زاد استخدام منصة بروقرس (**PROGRES**) ارتفع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، وذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

ثامنا: الفرضية الإجرائية الثامنة: كلما زاد استخدام منصة بروقرس (**PROGRES**) ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) .

الجدول رقم (69): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية الثامنة

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,303	0,092	0,089	0,60123

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الإجرائية الثامنة	Régression	10,267	1	10,267	28,404	0,000
	de Student	101,213	280	0,361		
	المجموع	111,480	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

الجدول رقم (70): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية الثامنة

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	2,720	0,223		12,220	0,000
منصة بروقرس PROGRES	0,406	0,076	0,303	5,330	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

تشير نتائج ملخص النموذج في الجدول رقم (69)، إلى أن معامل الارتباط بلغ R = 0.303، ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة بين استخدام منصة **PROGRES** ومستوى أداء البحث العلمي، كما أن معامل التحديد $R^2 = 0.092$ يوضح أن 9.2% من التغير في أداء البحث العلمي يمكن تفسيره من خلال استخدام المنصة، بينما تبقى النسبة الأكبر (حوالي 90.8%) مرتبطة بعوامل أخرى خارج النموذج.

أما نتائج تحليل التباين (ANOVA) فقد أظهرت أن قيمة F = 28.404 بمستوى دلالة Sig = 0.000، وهو أقل بكثير من مستوى الدلالة (0.05)، ما يؤكد أن النموذج ذو دلالة إحصائية وصالح لاختبار الفرضية.

وبالنسبة لمعاملات الانحدار، يتبين أن استخدام منصة **PROGRES** يُؤثر بشكل إيجابي ودال إحصائيًا على أداء البحث العلمي، حيث بلغ معامل B = 0.406 مع قيمة t = 5.330 ومستوى دلالة Sig = 0.000. وهذا يعني أن كل زيادة بوحدة واحدة في استخدام المنصة تؤدي إلى ارتفاع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي بمقدار 0.406 وحدة.

بناءً على ذلك، تتأكد صحة الفرضية الإجرائية الثامنة، التي مفادها أنه كلما زاد استخدام منصة بروقرس (**PROGRES**) ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي، وذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

تاسعا: الفرضية الإجرائية التاسعة: كلما زاد استخدام منصة بروقرس (**PROGRES**) ارتفع مستوى الأداء الإداري لدى الأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) .

الجدول رقم (71): نتائج الانحدار البسيط للفرضية الإجرائية التاسعة

ملخص النموذج			
R	R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري
0,323	0,105	0,101	0,56162

تحليل التباين(ANOVA)						
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة sig
الفرضية الإجرائية التاسعة	Régression	10,307	1	10,307	32,678	0,000
	de Student	88,317	280	0,315		
	المجموع	98,624	281			

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

الجدول رقم (72): نتائج اختبار معنوية معالم نموذج الانحدار لتحليل الفرضية الإجرائية التاسعة

الأداء المتميز	معاملات غير موحدة		معاملات موحدة	T	مستوى الدلالة (SIG)
	المعاملات B	انحراف معياري	Bêta		
الثابت (A)	2,977	0,208		14,318	0,000
منصة بروقرس PROGRES	0,406	0,071	0,323	5,717	0,000

المصدر: من إعداد الباحث باستخدام برنامج spss

تشير نتائج ملخص النموذج في الجدول رقم (71)، إلى أن معامل الارتباط بلغ R = 0.323، وهو ما يعكس وجود علاقة ارتباط موجبة متوسطة بين استخدام منصة **PROGRES** ومستوى الأداء الإداري، كما أن معامل التحديد $R^2 = 0.105$ يوضح أن 10.5% من التغير في الأداء الإداري يمكن تفسيره من خلال استخدام المنصة، في حين تبقى 89.5% من التغيرات مرتبطة بعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج.

أما نتائج تحليل التباين (**ANOVA**) فقد أبرزت أن قيمة F = 32.678 عند مستوى دلالة Sig = 0.000، وهي أقل من 0.05، مما يؤكد معنوية النموذج وصلاحيته لاختبار الفرضية.

وبالنسبة لمعاملات الانحدار، يتضح أن استخدام منصة **PROGRES** يؤثر إيجابيًا وبدرجة دالة إحصائيًا على الأداء الإداري، حيث بلغت قيمة المعامل B = 0.406 مع قيمة t = 5.717 ومستوى دلالة Sig = 0.000، وهذا يعني أن كل زيادة بوحدة واحدة في استخدام المنصة تؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء الإداري لدى الأستاذ الجامعي بمقدار 0.406 وحدة.

بناءً على ذلك، تتأكد صحة الفرضية الإجرائية الثامنة، التي مفادها أنه كلما زاد استخدام منصة بروقرس (**PROGRES**) ارتفع مستوى الأداء الإداري لدى الأستاذ الجامعي، وذلك عند مستوى الدلالة (0.05).

المطلب الثالث: بناء أفضل نموذج:

في هذا الجزء من البحث، تم توظيف أسلوب الانحدار الخطي المتعدد كأداة تحليلية تهدف إلى بناء نموذج يوضح مدى إسهام مختلف أبعاد وسائط التعليم الإلكتروني(منصة**Moodle** ، المنصة الجزائرية للمجلات العلمية**ASJP** ، ومنصة**PROGRES**) في تفسير التغيرات التي تطرأ على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي.

وقد تم فحص معنوية معاملات النموذج بالاعتماد على قيمة الاحتمال(Sig) ، من أجل تحديد المتغيرات الأكثر تأثيرًا إحصائيًا، مع التركيز على تلك التي تحقق مستوى دلالة مقبول($p < 0.05$) .

هذا الإجراء يتيح اختيار الصيغة التفسيرية الأكثر ملاءمة، من خلال الاقتصار على المتغيرات التي تساهم فعليًا في تفسير الفروق في الأداء الوظيفي، وبذلك يوفر النموذج النهائي تصورًا أكثر وضوحًا لطبيعة العلاقة بين الوسائط الرقمية ومخرجات الأداء البيداغوجي، البحثي، والإداري، ويساعد هذا التحليل على صياغة توصيات عملية وعلمية مدعومة بنتائج كمية دقيقة وقابلة للتطبيق.

الجدول رقم (73): نتائج نموذج الانحدار المتعدد لقياس أثر وسائط التعليم الإلكتروني(Moodle، ASJP، PROGRES)على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	المعنوية sig	F	المعنوية Sig
		B	Std. Error	Beta				
1	الثابت	3,119	0,139		22,481	0,000	41,571	0,000
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	0,253	0,039	0,360	6,448	0,000		
2	الثابت	2,588	0,164		15,736	0,000	37,645	0,000
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	0,215	0,038	0,305	5,650	0,000		
	منصة موودل Moodle	0,224	0,041	0,294	5,430	0,000		
3	الثابت	2,101	0,199		10,553	0,000	32,145	0,000
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	0,187	0,038	0,265	4,955	0,000		
	منصة موودل Moodle	0,188	0,041	0,246	4,579	0,000		
	منصة بروقرس PROGRES	0,240	0,058	0,223	4,107	0,000		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{V26}$

أولا: النموذج الأول:

- المعادلة: $\hat{Y}_1 = 3.119 + 0.253 \times ASJP$

النموذج الأول معنوي استنادًا إلى قيمة F = 41.571 عند مستوى دلالة Sig = 0.000 (أصغر من 0.05)، كما أن الثابت (B_0 = 3.119) معنوي بقيمة t = 22.481 عند Sig = **0.000**، بالنسبة للمنصة الجزائرية للمجلات العلمية(**ASJP**) ، بلغ معامل التأثير B = 0.253 عند t = 6.448 ومستوى دلالة Sig = 0.000، مما يشير إلى أن كل زيادة بوحدة واحدة في استخدام **ASJP** تؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي بمقدار 0.253 وحدة.

ثانيا: النموذج الثاني:

- المعادلة: $\hat{Y}_2 = 2.588 + 0.215 \times ASJP + 0.224 \times Moodle$

النموذج الثاني معنوي بقيمة $F = 37.645$ عند مستوى دلالة $Sig = 0.000$. كما أن الثابت (B0 = 2.588) معنوي بقيمة $t = 15.736$ عند $Sig = 0.000$.

- المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) أظهرت تأثيرًا إيجابيًا مهمًا بقيمة $B = 0.215$ عند $t = 5.650$ و $Sig = 0.000$.
- منصة **Moodle** كان لها تأثير قريب من ذلك، حيث بلغ معامل التأثير $B = 0.224$ عند $t = 5.430$ و $Sig = 0.000$.

هذا النموذج يوضح أن كل من **ASJP** و **Moodle** تساهمان بفعالية في رفع الأداء الوظيفي، مع تأثير متوازن نسبيًا بينهما.

ثالثا: النموذج الثالث:

- المعادلة:

$$\hat{Y}_3 = 2.101 + 0.187 \times ASJP + 0.188 \times Moodle + 0.240 \times PROGRES$$

النموذج الثالث معنوي بناءً على قيمة $F = 32.145$ عند مستوى دلالة $Sig = 0.000$، كما أن الثابت ($B_0 = 2.101$) معنوي بقيمة $t = 10.553$ عند $Sig = 0.000$.

- المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) احتفظت بتأثيرها الإيجابي عند $B = 0.187$ و $t = 4.955$.
- منصة **Moodle** كان لها تأثير مشابه تقريبًا عند $B = 0.188$ و $t = 4.579$.
- منصة **PROGRES** أظهرت بدورها أثرًا إيجابيًا ملحوظًا بقيمة $B = 0.240$ و $t = 4.107$.

❖ تشير النتائج المستخلصة من النماذج الثلاثة إلى أن:

- المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (**ASJP**) كانت الأكثر ثباتًا في التأثير عبر جميع النماذج، ما يعكس أهميتها في دعم النشاط الأكاديمي والبحثي للأساتذة.

- منصة **Moodle** برز دورها بشكل واضح بدءًا من النموذج الثاني، لتؤكد أهميتها في تحسين الأداء البيداغوجي والتواصل مع الطلبة.
- منصة **PROGRES** لم يظهر أثرها إلا في النموذج الثالث، لكنه كان مؤثرًا ودالًا إحصائيًا، مما يبرز أهميتها في تعزيز الأداء الإداري والتنظيمي.

بصفة عامة، يمكن القول إن الجمع بين المنصات الثلاث (**Moodle**، **ASJP**، **PROGRES**) يقدّم النموذج الأكثر تكاملاً لتفسير تحسن الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، حيث يغطي الجوانب البحثية والبيداغوجية والإدارية بشكل متوازن.

وبمكن المفاضلة بين هذه النماذج من خلال تحليل شدة الارتباط كما يلي:

الجدول رقم (74): معاملات الارتباط الخاصة بالنماذج المختلفة للانحدار الخطي المتعدد للدراسة

النموذج	Rمعامل الارتباط	R Square معامل التحديد	Adjusted R Square معامل التحديد المعدل	Std. Error of the Estimate الخطأ المعياري
النموذج الأول	0 ,360	0,129	0,126	0,47391
النموذج الثاني	0 ,461	0,213	0,207	0,45150
النموذج الثالث	0 ,507	0,258	0,250	0,43919

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{V26}$

من خلال الجدول رقم (74)، يتبين أن النموذج الثالث يحقق أعلى قيمة لمعامل الارتباط (R = 0.507)، مما يدل على وجود علاقة أقوى بين المتغيرات المستقلة (منصة **Moodle** ، المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **ASJP**، ومنصة **PROGRES**) والمتغير التابع (الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي) مقارنة بالنموذجين الأول والثاني، كما أن النموذج الثالث يمتلك أعلى قيمة لمعامل التحديد المعدل (Adjusted R Square = 0.250)، أي أن هذا النموذج يفسر حوالي 25%من التغيرات في الأداء الوظيفي، بينما تبقى 75%من التغيرات راجعة لعوامل أخرى غير مدرجة في النموذج.

إضافة إلى ذلك، يتميز هذا النموذج بأدنى قيمة للخطأ المعياري(Std. Error = 0.43919) ، وهو ما يشير إلى دقة تنبؤية أعلى مقارنة بالنموذجين الآخرين.

أما النموذج الثاني فقد جاء في المرتبة الثانية، حيث بلغ معامل الارتباط R = 0.461 ومعامل التحديد المعدل(Adjusted R Square = 0.207) ، ما يعني أنه يفسر حوالي 20.7% من التغير في الأداء الوظيفي، ورغم أن دقته التنبؤية جيدة، إلا أنها أقل مقارنة بالنموذج الثالث، حيث بلغ الخطأ المعياري 0.45150.

في المقابل، يُظهر النموذج الأول أدنى قوة تفسيرية، حيث سجل معامل ارتباط أقل (R = 0.360) ومعامل التحديد المعدل لم يتجاوز(0.126) ، ما يعني أنه لا يفسر سوى 12.6% من التغيرات في الأداء الوظيفي، كما أنه يمتلك أعلى قيمة للخطأ المعياري(0.47391) ، مما يعكس دقة تنبؤية ضعيفة نسبيًا مقارنة بالنموذجين الثاني والثالث.

❖ بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن النموذج الثالث هو الأكثر كفاءة ودقة في تفسير العلاقة بين وسائط التعليم الإلكتروني (**Moodle، ASJP، PROGRES**) والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي، حيث يتميز بأعلى قوة ارتباط، وأعلى معامل تحديد معدل، وأدنى خطأ معياري. في حين يُعتبر النموذجان الأول والثاني أقل تفسيرًا، مع قوة تنبؤية محدودة نسبيًا، مما يؤكد أن الاعتماد على جميع المنصات معًا يقدم التفسير الأمثل لتحسين الأداء الوظيفي.

رابعا: اختبارات المشاكل القياسية للنموذج الأفضل للدراسة:

بعد اختيار النموذج الأمثل لتفسير العلاقة بين وسائط التعليم الالكتروني وأداء الأستاذ الجامعي، تم إجراء جملة من الاختبارات القياسية للتحقق من صحة الفرضيات الكامنة في نموذج الانحدار الخطي، وضمان سلامة النتائج المستخلصة، حيث تهدف هذه الاختبارات إلى التأكد من مدى مطابقة النموذج للمتطلبات الإحصائية الأساسية، بما يسمح بالاعتماد عليه في التفسير والتنبؤ.

1- اختبار عدم وجود الارتباط الذاتي للأخطاء العشوائية:

يُعد اختبار **Durbin-Watson (D.W.)** من الأدوات الإحصائية المهمة التي تُستخدم لاختبار فرضية استقلال الأخطاء العشوائية في نموذج الانحدار الخطي، حيث تهدف هذه الأداة إلى التحقق من عدم وجود ارتباط ذاتي بين البواقي، إذ أن وجود مثل هذا الارتباط قد يؤدي إلى تشويه نتائج النموذج وتقليل دقة التقديرات.

في هذه الدراسة، بلغ عدد المشاهدات **282** وعدد المتغيرات المستقلة **3** (منصة**Moodle** ، المنصة الجزائرية للمجلات العلمية**ASJP** ، منصة**PROGRES**)، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة باختبار **Durbin-Watson**، فإن القيمة الحدية العليا (dU) تقدّر بـ **1.51**، وبالتالي فإن المجال الذي يُعبِّر عن استقلالية الأخطاء يكون كما يلي:

1.51 < D.W < 2.49 أي dU < D.W < 4 – dU

بما أن القيمة المحسوبة للاختبار هي **D.W = 2.178**، فإنها تقع داخل هذا المجال المقبول، وبالتالي: **D.W > dU** أي **2.178 > 1.51**

مما يعني أن البواقي في النموذج مستقلة ولا تعاني من مشكلة الارتباط الذاتي.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن النموذج يتمتع بقدر عالٍ من المصداقية، وإن نتائجه الإحصائية صالحة للتفسير والتحليل، بما يعزز ثقة الباحث في دقة العلاقات المقدّرة بين وسائط التعليم الإلكتروني والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي.

2- اختبار التعدد الخطي للمتغيرات المستقلة (Statistics Collinearity):

درجة التساهل (**Tolerance**) هي مقياس يعبر عن مقدار التباين في المتغير المستقل الذي لا يمكن تفسيره بواسطة المتغيرات المستقلة الأخرى في النموذج، ويمكن حسابها باستخدام الصيغة

$$\text{Tolérance}=1-R^2$$

حيث R^2 هو معامل التحديد لنموذج الانحدار الذي يتوقع المتغير المستقل من خلال المتغيرات المستقلة الأخرى.

كلما اقتربت قيمة التساهل من 1، كان التداخل الخطي بين المتغيرات المستقلة أقل، مما يشير إلى أن المتغير المستقل يوفر معلومات فريدة ومهمة في النموذج.

إذا كانت قيمة التساهل (Tolérance) أقل من 0.1، فإن ذلك يشير إلى وجود مشكلة خطيرة في التداخل الخطي المتعدد (Multicollinearity)، مما يعني أن المتغير المستقل المعني مرتبط بشكل كبير بالمتغيرات المستقلة الأخرى في النموذج، مما يقلل من دقة تقدير معاملات الانحدار.

أما معامل تباين التضخم (Variance Inflation Factor – VIF) هو مقياس يعبر عن مقدار تضخم التباين في معاملات الانحدار بسبب التداخل الخطي بين المتغيرات المستقلة، يمكن حسابه باستخدام الصيغة

$$VIF = \frac{1}{Tolérance}$$

حيث إذا كان VIF أكبر من 10، فهذا يشير إلى وجود مشكلة جادة في التداخل الخطي المتعدد (Multicollinearity).

والاختبار موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (75): اختبار درجة التساهل (Tolérance) واختبار معامل تباين التضخم(VIF)

المتغيرات المستقلة	Tolérance	VIF
المنصة الجزائرية للمجلات العلميةASJP	0,933	1,071
منصة موودلMoodle	0,922	1,085
منصة بروقرسPROGRES	0,908	1,101

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{V26}$

من خلال الجدول رقم (75)، نلاحظ أن قيم Tolerance للمتغيرات المستقلة الثلاثة "المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **(ASJP)** "، "منصة **Moodle** "، و"منصة **PROGRES** "بلغت على التوالي 0.933، 0.922، و0.908، وهي كلها أكبر من الحد الأدنى المعتمد (0.1)، وهذا يدل على أن نسبة التباين غير المفسَّر بواسطة المتغيرات الأخرى مرتفعة، وبالتالي لا توجد مشكلة تداخل خطي حاد بينها.

أما قيم VIF فقد تراوحت بين 1.071 و1.101، وهي قيم منخفضة جدًا وبعيدة عن الحد الحرج (10)، مما يعكس غياب مشكلة تضخم التباين المرتبط بالتعدد الخطي(Multicollinearity) .

بناءً على هذه النتائج، يمكن التأكيد أن النموذج المقدر يتميز بالاستقرار من حيث العلاقة بين المتغيرات المستقلة، وأنه لا يعاني من مشكلة تعدد خطي قد تؤثر على موثوقية معاملات الانحدار، وهذا يعزز من مصداقية النتائج المستخلصة ويدعم الاعتماد على النموذج في تفسير العلاقة بين وسائط التعليم الإلكتروني والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي.

3- اختبار تجانس الخطأ العشوائي (Homoscedasticity) :

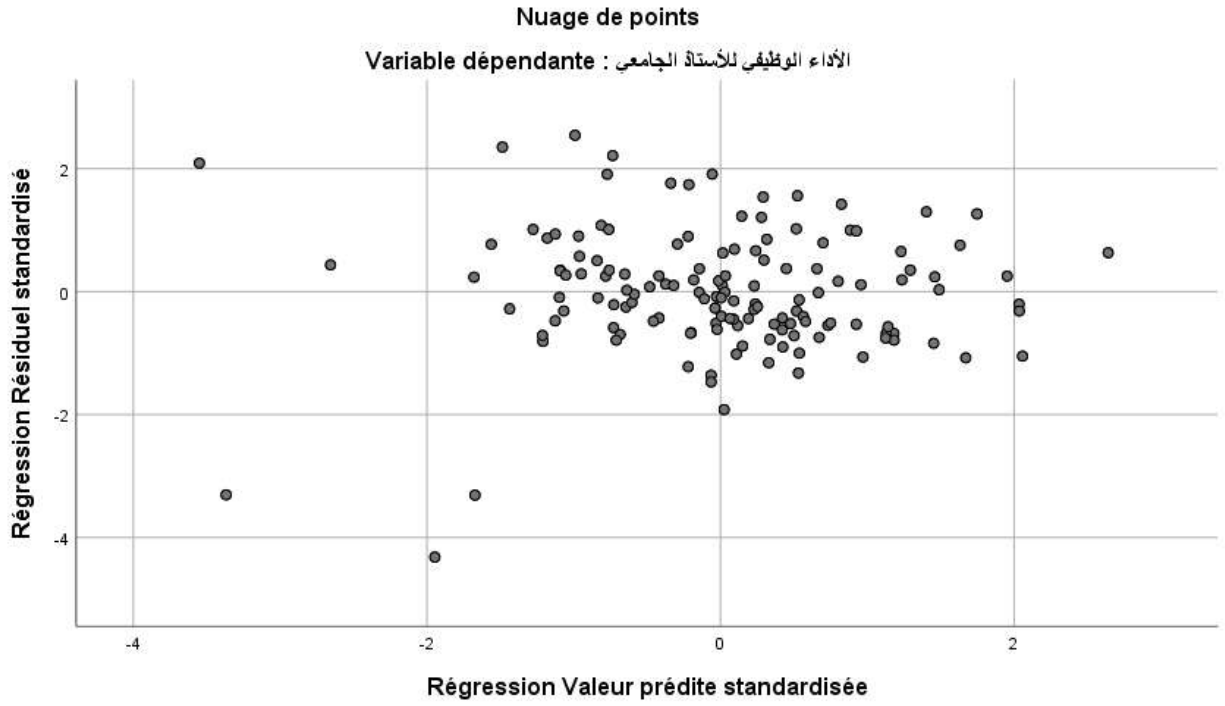
يُعد اختبار ثبات تباين الأخطاء العشوائية (Homoscedasticity) من الشروط الجوهرية في تحليل نماذج الانحدار الخطي، إذ يُستخدم للتحقق من أن البواقي تحتفظ بتباين ثابت عبر مختلف القيم المتوقعة

للمتغير التابع، حيث تحقق هذا الشرط يعني أن الأخطاء موزعة بشكل متساوٍ حول المتوسط، دون أن تتأثر بحجم أو اتجاه المتغيرات المستقلة.

عند فحص الشكل البياني الذي يوضح العلاقة بين القيم المتوقعة والبواقي المعيارية، يظهر أن النقاط مبعثرة عشوائيًا حول المحور الأفقي، دون وجود نمط منتظم أو تجمعات محددة، كما لا يظهر الشكل "القمعي" الذي قد يشير إلى تزايد أو تناقص التباين مع تغير القيم المتوقعة.

هذا النمط العشوائي للتوزيع يعكس تحقق شرط تجانس التباين في النموذج، وهو ما يعزز من دقة التقديرات الإحصائية ويؤكد موثوقية نتائج الانحدار.

وعليه، يمكن الاستنتاج أن النموذج لا يعاني من مشكلةHeteroscedasticity ، مما يسمح بالاعتماد على مخرجاته في تفسير العلاقات بين المتغيرات.



الشكل رقم (21): التمثيل البياني للبواقي غير المعيارية مع التوقعات المعيارية

المصدر: من مخرجات برنامج $SPSS_{V26}$

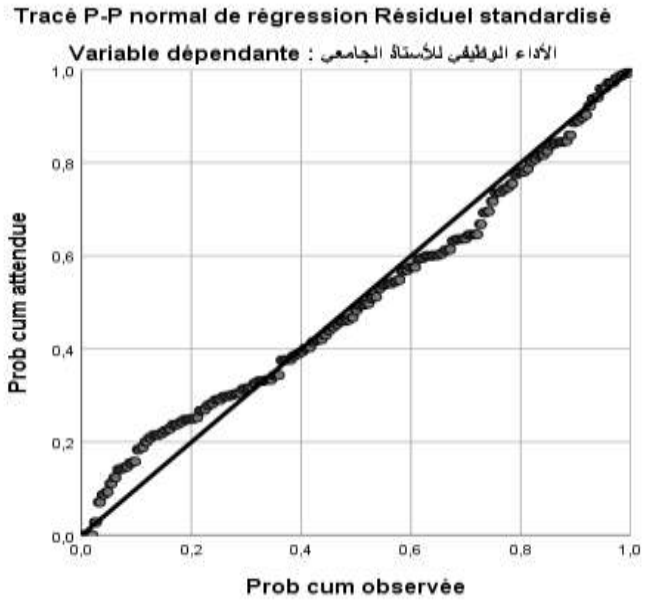
- **اختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية (Normality Test of Residuals):**

يُعد اختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية من الشروط الأساسية لصحة نموذج الانحدار الخطي، إذ يضمن ملاءمة النموذج للاختبارات الإحصائية المرتبطة به، خاصة ما يتعلق باختبار الفرضيات وتقدير

معاملات الانحدار، ويهدف هذا الاختبار إلى التحقق من مدى تطابق بواقي النموذج (Residuals) مع التوزيع الطبيعي، مما ينعكس بشكل مباشر على دقة وموثوقية النتائج.

في هذا السياق، تم الاعتماد على مخطط الاحتمال الطبيعي (P–P Plot) لمقارنة القيم المعيارية للبواقي مع القيم المتوقعة نظريًا من التوزيع الطبيعي، ويُظهر المخطط أن النقاط موزعة بشكل متقارب على طول الخط القطري مع بعض الانحرافات الطفيفة غير المنتظمة، ما يشير إلى أن البواقي تتبع بدرجة عالية التوزيع الطبيعي.

بناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن فرضية التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية متحققة في النموذج، وهو ما يعزز من صلاحية النموذج الإحصائي المستخدم، ويؤكد إمكانية الاعتماد على نتائجه في التفسير والتنبؤ بثقة أكبر.

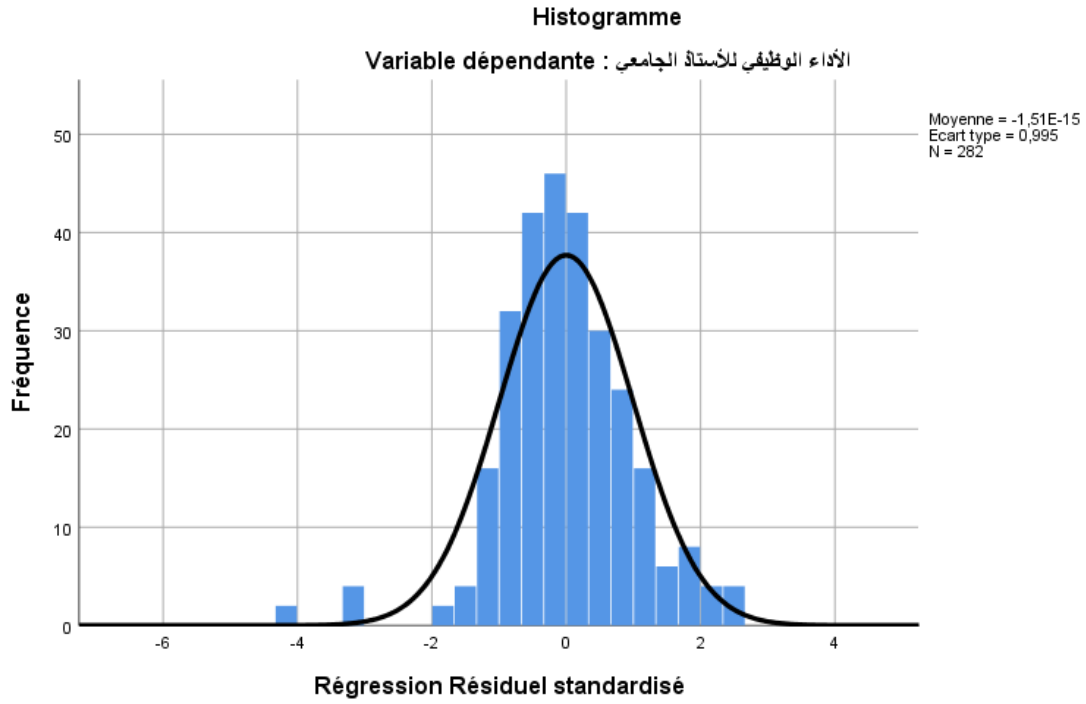


الشكل رقم (22): التمثيل البياني لتوزيع الأخطاء

المصدر: من مخرجات برنامج $SPSS_{V26}$

- **اختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء:**

كما يمكن التأكد مما سبق من خلال رسم المدرج التكراري الذي يمثل تكرار البواقي أو الأخطاء المعيارية للانحدار، والتي يمثلها الشكل أدناه.



شكل رقم (23): المدرج التكراري لتوزيع الأخطاء العشوائية

المصدر: من مخرجات برنامج $SPSS_{V26}$

بعد التحقق من استيفاء النموذج الأفضل في الدراسة لجميع الفرضيات الأساسية لجودة الانحدار، بما في ذلك استقلالية الأخطاء، غياب التعدد الخطي، تجانس التباين، وتحقق التوزيع الطبيعي للبواقي، يمكننا الاعتماد بثقة على هذا النموذج التفسيري الذي يوضح أثر وسائط التعليم الإلكتروني على أداء الأستاذ الجامعي.

وبناءً على نتائج الانحدار الخطي البسيط، فإن النموذج المقترح الذي يمثّل العلاقة المدروسة يُمكن صياغته كالتالي:

$$\hat{Y} = 2.093 + 0.340X$$

- $\hat{Y}$: الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي (المتغير التابع)
- X : وسائط التعليم الإلكتروني(المتغير المستقل)

يشير هذا النموذج إلى أنه كلما ارتفع مستوى استخدام وسائط التعليم الإلكتروني بوحدة واحدة، فإن مستوى الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي يرتفع بمقدار 0.340 وحدة، مع ثبات العوامل الأخرى، كما أن الثابت (2.093) يمثل القيمة المتوقعة لمستوى الأداء عند غياب استخدام الوسائط الإلكترونية.

تؤكد هذه النتائج أن وسائط التعليم الإلكتروني تسهم بشكل إيجابي وفعّال في تعزيز أداء الأستاذ الجامعي، سواء من خلال تحسين البعد البيداغوجي أو دعم البحث العلمي أو تطوير الأداء الإداري، وهذا يعكس موثوقية النموذج في تفسير العلاقة بين المتغيرات، ويدعم إمكانية الاعتماد عليه في وضع توصيات عملية لتطوير السياسات التعليمية وتعزيز كفاءة الأستاذ الجامعي في بيئة التعليم العالي.

خلاصة:

يعد هذا الفصل من أهم الفصول التطبيقية في الدراسة، إذ تناول تحليل ومعالجة البيانات الميدانية التي تم جمعها من الأساتذة الجامعيين بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، بهدف اختبار فرضيات البحث والتحقق من مدى صدق العلاقات المفترضة بين وسائط التعليم الإلكتروني والأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي.

وبشكل عام، خلص الفصل إلى أن التحليل الإحصائي أكد فرضيات الدراسة الأساسية، وأبرز الدور المهيكل لوسائط التعليم الإلكتروني في تحسين الأداء الوظيفي، مع وجود تباين في درجة هذا الأثر بين البعدين البيداغوجي والبحثي والإداري. كما أظهر أن تحقيق التكامل بين هذه المنصات يظل عامل محوري لتعزيز الفعالية التنظيمية داخل الجامعة الجزائرية وتطوير أدائها في ظل التحول الرقمي المتسارع.

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد

المبحث الأول: مناقشة متغيرات الدراسة

المبحث الثاني: مناقشة نتائج الفرضيات

المبحث الثالث: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

المبحث الرابع: مناقشة النتائج في ضوء المقاربة النظرية

المبحث الخامس: مناقشة النتائج في ضوء التعاريف الإجرائية

- خلاصة

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى تقديم النتائج التي أفرزتها الدراسة الميدانية بشكل تحليلي وتفسيري، وذلك استنادًا إلى البيانات التي جمعت من خلال الاستبيان الموجه إلى أساتذة جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، بالإضافة إلى ما تم الحصول عليه من مقابلات مع عدد من الأساتذة ومع رؤساء فرق ميدان التكوين في جامعة أم البواقي، وقد جرى الاعتماد على أدوات إحصائية ملائمة لطبيعة البيانات، من أجل اختبار الفرضيات المطروحة وفحص طبيعة العلاقات بين المتغيرات.

لا يتوقف هذا الفصل عند حدود عرض الجداول والمعطيات الرقمية، بل يسعى إلى قراءة الأرقام ومعانيها، من خلال ربطها بالإطار النظري للدراسة ومقارنتها بما ورد في الأدبيات السابقة حول وسائط التعليم الإلكتروني وانعكاساتها على أداء الأستاذ الجامعي، ويسهم هذا التحليل في إبراز أوجه القوة التي تؤكد جدوى توظيف الوسائط الالكترونية في ترقية الممارسات البيداغوجية والبحثية والإدارية، كما يلفت الانتباه إلى بعض أوجه القصور التي تكشف عنها البيانات، وما قد تطرحه من تحديات عملية على مستوى الجامعة والبيئة الأكاديمية الجزائرية بوجه عام.

وبهذا، يُعتبر هذا الفصل حلقة أساسية في الدراسة، إذ لا يكتفي بتقديم النتائج كما هي، بل يسعى إلى مناقشتها بعمق، وإبراز ما تحمله من دلالات، سواء فيما يتعلق بمدى انسجامها مع ما هو مطروح نظريا، أو من خلال مقارنتها بالدراسات الميدانية السابقة، وصولا إلى استجلاء ما تضيفه هذه النتائج من قيمة جديدة للتعاريف الإجرائية وللنقاش العلمي حول الموضوع.

المبحث الأول: مناقشة متغيرات الدراسة:

المطلب الأول: مناقشة المتغيرات الديموغرافية والمهنية:

أولًا: متغير الجنس:

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الذكور تغلبت على نسبة الإناث ضمن عينة الأساتذة الجامعيين محل الدراسة، هذه النتيجة تعكس خصوصية المجتمع الأكاديمي بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، حيث لا تزال نسبة حضور الأساتذة الذكور أكبر، لا سيما في بعض التخصصات العلمية والتقنية التي تستقطب تاريخيًا العنصر الذكوري أكثر من غيره، غير أن نسبة مشاركة الإناث، رغم كونها أقل، تظل معتبرة وتشير إلى تنامٍ ملحوظ في انخراط المرأة الجزائرية في مهنة التدريس الجامعي، وهو ما يعكس دينامية اجتماعية وثقافية متزايدة نحو تعزيز حضور المرأة في المجال الأكاديمي.

هذه النتيجة تحمل بعدين مهمين:

- من جهة، فهي تعكس تحولًا تدريجيًا في البنية الديموغرافية للسلك الجامعي، حيث لم يعد التدريس حكرًا على الذكور، بل أصبح مجالًا مفتوحًا أمام الكفاءات النسوية، خاصة مع ارتفاع نسب التحاق النساء بالتعليم العالي في الجزائر.
- ومن جهة ثانية، فهي تتيح للدراسة تحليل انعكاسات استخدام وسائط التعليم الإلكتروني عبر منظور مزدوج، يُمكّن من مقارنة تجارب الذكور والإناث، بما قد يكشف عن اختلافات في مدى التبني والاستفادة من هذه الوسائط، وبالتالي الإسهام في إثراء النتائج وإبراز التباينات الممكنة في الممارسة الأكاديمية.

بناءً عليه، فإن هذا التوزيع لا يمثل مجرد وصف عددي، بل يعكس دينامية مهنية واجتماعية متداخلة، ينبغي أخذها في الحسبان عند تحليل أثر وسائط التعليم الإلكتروني على الأداء الجامعي، لما لها من ارتباط وثيق بتمثلات كل فئة للتكنولوجيا التعليمية ودورها في تجويد العملية الأكاديمية.

ثانيًا: متغير السن:

كشفت نتائج الدراسة أن الفئة العمرية الأكثر تمثيلًا ضمن العينة هي الفئة ما بين 41 و50 سنة، تليها الفئة من 31 إلى 40 سنة، بينما تراجعت نسب تمثيل الفئات الأكبر سنًا (51 سنة فأكثر) والأصغر (أقل من 30 سنة).

هذه النتيجة تكتسي أهمية بالغة، إذ تعكس أن الوسط الأكاديمي في جامعة العربي بن مهيدي يعتمد أساسًا على أساتذة في منتصف مسارهم المهني، أي ممن جمعوا بين رصيد معتبر من الخبرة المهنية والانفتاح على مستجدات التكنولوجيا التعليمية، كما ان هذا التوازن يمنح الدراسة مصداقية، إذ أن هذه الفئة هي الأقدر على تقييم وسائط التعليم الإلكتروني بشكل موضوعي، كونها لا تزال نشطة من حيث التدريس والبحث والإشراف الإداري.

من جهة أخرى، فإن نسبة تمثيل الفئة الأصغر سنًا، وإن كانت أقل، إلا أنها تشير إلى وجود جيل جديد من الأساتذة أكثر مرونة وقابلية للتكيف مع متطلبات التعليم الرقمي، مما قد يُسهم في إحداث تحول مستقبلي نحو ممارسات أكاديمية أكثر اعتمادًا على الوسائط الإلكترونية.

أما التراجع الملحوظ في حضور الفئات الأكبر سنًا، فيمكن أن يُفسر بضعف الانخراط في استخدام التكنولوجيات الحديثة نتيجة تراكم الممارسات التقليدية في التدريس أو لقربهم من التقاعد.

بناءً على ذلك، فإن هذه النتائج تبرز أن الفئة العمرية الوسطى تشكل العمود الفقري للعملية التعليمية بالجامعة، وهي الفئة التي يُعوّل عليها في قيادة عملية التحول الرقمي في التدريس والبحث والإدارة.

ثالثًا: متغير الاختصاص:

أظهرت النتائج أن أغلبية المستجوبين ينتمون إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية، في حين جاءت نسبة الأساتذة المنتمين إلى العلوم التقنية أقل نسبيًا، هذا التوزيع يعكس طبيعة عينة الدراسة بالدرجة الأولى.

ويحمل هذا المعطى دلالتين أساسيتين:

- أن الحضور المكثف لأساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية يضفي على النتائج طابعًا خاصًا، حيث إن هذه الفئة أكثر ارتباطًا بأساليب تدريس تعتمد على التفاعل، التحليل والمناقشة، ما يجعلها أكثر قابلية للاستفادة من الوسائط التعليمية الإلكترونية مثل منصة **Moodle**.
- على الرغم من محدودية مشاركة أساتذة العلوم التقنية، فإن وجودهم يضيف بعدًا مهمًا للدراسة، إذ يعكس خصوصية توظيف الوسائط الإلكترونية في مجالات تعليمية ذات طبيعة تطبيقية وتجريبية، تختلف في حاجاتها وتحدياتها عن العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وعليه، فإن هذا التوزيع بين التخصصين يتيح مجالًا مقارنًا لفهم كيفية تبني واستخدام وسائط التعليم الإلكتروني في بيئات معرفية مختلفة، مما يمنح الدراسة بعدًا أعمق ويزيد من قيمة نتائجها التحليلية.

ثالثا: متغير الرتبة الأكاديمية:

بيّنت النتائج أن فئة الأساتذة المحاضرين (51.8%) تمثل الأغلبية، تليها فئة أساتذة التعليم العالي (30.5%)، ثم الأساتذة المساعدون(17.7%) .

هذه النتيجة متوقعة في ضوء البنية الهرمية للسلك الجامعي في الجزائر، حيث تشكل رتبة أستاذ محاضر القاعدة الأوسع من حيث العدد، وتعكس هذه التركيبة أن الدراسة استندت إلى فئة أكاديمية نشطة تتحمل العبء الأكبر في التدريس والبحث والإشراف، وهو ما يمنح تحليلاتها صبغة عملية وواقعية.

كما أن نسبة أساتذة التعليم العالي، التي قاربت الثلث، تضيف قيمة نوعية، باعتبارهم الفئة الأكثر خبرة والأقدر على تقديم تقييم نقدي دقيق حول جدوى استخدام وسائط التعليم الإلكتروني.

أما نسبة الأساتذة المساعدين، وإن كانت الأقل، فهي تمنح الدراسة منظورًا للشباب الأكاديمي في بداية مساره، وهو منظور مهم لفهم قابلية الأجيال الجديدة لتبني الأدوات الإلكترونية.

رابعا: متغير الخبرة المهنية:

أظهرت النتائج أن الفئة الأكثر تمثيلًا هي الأساتذة ذوو خبرة بين 10 و20 سنة، في حين تراجعت نسب الفئات ذات الخبرة القصيرة جدًا (أقل من 10 سنوات) أو الطويلة جدًا (أكثر من 25 سنة). هذه النتيجة تعكس أن العينة يغلب عليها أساتذة في مرحلة وسطى من مسارهم المهني، يجمعون بين خبرة عملية كافية ومرونة نسبية في التعامل مع المستجدات التكنولوجية، وهو ما يُكسب الدراسة مصداقية إضافية، كون هذه الفئة هي الأكثر قدرة على تقديم تقييم متوازن لوسائط التعليم الإلكتروني، بعيدًا عن حماسة المبتدئين أو تحفظ أصحاب الخبرة الطويلة جدًا.

وبالمقابل، فإن نسبة الأساتذة الجدد (21.3%) تمنح الدراسة بعدًا إضافيًا، كون هذه الفئة أكثر قابلية للتكيف مع البيئة الرقمية بحكم قربها من التكوين الأكاديمي الجديد، أما محدودية تمثيل ذوي الخبرة الطويلة جدًا (5.7%)، فتعكس واقعًا موضوعيًا يرتبط بمحدودية انخراط هذه الفئة في الابتكارات التكنولوجية.

- من خلال تحليل المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة **(الجنس، السن، الاختصاص، الرتبة الأكاديمية، والخبرة المهنية)**، يتضح أن التركيبة السوسيومهنية للأساتذة الجامعيين بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي تعكس صورة متوازنة نسبيًا للوسط الأكاديمي الجزائري.

فمن حيث الجنس، تبين أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث، ما يعكس استمرار الغلبة العددية للرجال ضمن الهيئة التدريسية، وإن كانت مشاركة النساء تظل معتبرة وتعكس حضورًا نسويًا فعالًا، أما من حيث السن، فقد أظهرت النتائج هيمنة الفئة العمرية المتوسطة (41–50 سنة)، وهو ما يدل على أن عملية التدريس والبحث والإدارة تعتمد بالأساس على أساتذة في منتصف مسارهم المهني، يجمعون بين الخبرة المتراكمة والانفتاح على الأدوات التكنولوجية الجديدة.

وفيما يخص الاختصاص الأكاديمي، فقد غلبت العلوم الاجتماعية والإنسانية على العينة، مما يعطي بعدًا خاصًا لفهم كيفية توظيف الوسائط الإلكترونية في هذا المجال، مقابل مشاركة أقل لكنها مهمة لأساتذة العلوم التقنية، أما الرتبة الأكاديمية، فقد جاءت نتائجها متسقة مع الهرم الجامعي الوطني، حيث مثّلت فئة الأساتذة المحاضرين الأغلبية، يليهم أساتذة التعليم العالي، بينما شكّل الأساتذة المساعدون الأقلية، وهو ما يعكس توزيعًا منطقيًا يعزز مصداقية النتائج.

وأخيرًا، أظهر توزيع الخبرة المهنية أن الغالبية تنتمي إلى الفئات الوسطى (10–20 سنة خبرة)، ما يمنح الدراسة قيمة تحليلية عالية، باعتبار أن هذه الفئة هي الأقدر على تقييم الوسائط التعليمية الإلكترونية بموضوعية وواقعية، لامتلاكها خبرة عملية كافية مع مرونة نسبية لتبني التغيير.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن هذه المؤشرات الديموغرافية لم تقتصر على وصف العينة فقط، بل ساهمت في توفير إطار تحليلي متين لفهم انعكاسات وسائط التعليم الإلكتروني على الأداء البيداغوجي، البحثي والإداري، كما أن تباين هذه المتغيرات يمنح الدراسة شمولية ويسمح بمقارنات دقيقة تعزز من قوة الاستنتاجات وتدعم صلاحية التوصيات المقترحة في ضوء نتائجها.

المطلب الثاني: المتغير المستقل – وسائط التعليم الإلكتروني

أولا: بُعد منصة التعليم عن بعد Moodle:

تشير النتائج المتعلقة بهذا البعد إلى وجود أثر إيجابي معتبر لاستخدام منصة **Moodle** في تحسين الأداء البيداغوجي للأساتذة الجامعيين، فقد أظهرت التقديرات أن الأساتذة يستفيدون من إمكانات المنصة في تنظيم المحاضرات وتيسير التفاعل مع الطلبة، خاصة عبر النقاشات والاختبارات الإلكترونية، غير أن بعض المؤشرات أبانت عن صعوبات مرتبطة بالوقت المستغرق في إعداد المحتويات الرقمية أو بتوفير موارد

متعددة الوسائط (فيديو، صور، روابط)، وهو ما يعكس أن الاستخدام ما يزال يتركز على الجوانب الأساسية أكثر من الانفتاح الكامل على إمكانات التعليم الإلكتروني التفاعلي.

وعليه، فإن النتائج تؤكد فعالية المنصة في دعم التدريس، لكنها تُبرز أيضًا الحاجة إلى تكوين مستمر للأساتذة في مجال تصميم المحتويات الرقمية وتوظيفها بطرق مبتكرة.

ثانيا: بُعد المنصة الجزائرية للمجلات العلمية(ASJP) :

يُظهر هذا البعد أن للأساتذة الجامعيين توجهًا إيجابيًا نحو استخدام **ASJP** في النشر العلمي والاستفادة من المقالات ذات معامل التأثير، حيث برز تقدير مرتفع لدورها في حماية الملكية الفكرية وضمان وصول المقالات إلى المجلات العلمية، بالمقابل، جاءت بعض المؤشرات في مستويات متوسطة، خاصة تلك المتعلقة بالتفاعل مع الباحثين أو الاستشهاد المتكرر بالمقالات المنشورة عبر المنصة، وهو ما يعكس أن الاستفادة لا تزال تميل إلى الطابع الفردي أكثر من الانخراط في ديناميكيات بحثية جماعية، هذه النتيجة تعكس أهمية**ASJP** كأداة للنشر والتوثيق، لكنها تطرح تحديًا يتمثل في كيفية تحويلها إلى فضاء فعّال للتفاعل العلمي وتبادل الخبرات البحثية.

ثالثا: بُعد منصة PROGRES:

أما فيما يخص منصة **PROGRES**، فقد أبرزت النتائج تباينًا أوضح، إذ اعتبر بعض الأساتذة أنها أداة فعّالة في إدارة المعلومات الأكاديمية والإدارية والتكيف مع التحديثات المستمرة، في حين أظهرت فئة أخرى تقييمًا ضعيفًا، خاصة فيما يتعلق بوضع الملفات أو إدخال النقاط دون الاستعانة بمختصين، هذا التباين يعكس أن المنصة تواجه تحديات على مستوى سهولة الاستخدام وكفاءة الإجراءات، ورغم ذلك، فقد سجلت بعض المؤشرات المرتبطة بتبني مبدأ "صفر ورقة" نتائج مشجعة نسبيًا، ما يشير إلى أن المنصة قادرة على تحقيق التحول الرقمي إذا ما تم تدارك النقائص التقنية والإجرائية.

المطلب الثالث: المتغير التابع – الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

أولا: بُعد الأداء البيداغوجي:

أظهرت النتائج أن الأساتذة يقدّرون أثر الوسائط الإلكترونية في تحسين الجانب البيداغوجي بشكل عام، حيث سجلت العبارات المتعلقة بتنظيم المحاضرات، التفاعل مع الطلبة، وتحديث المحتوى أعلى مستويات الموافقة، هذا يشير إلى أن المنصات التعليمية الرقمية تدعم فعليًا تطوير العملية التعليمية، من

خلال تنويع أساليب التدريس وزيادة فاعلية التواصل الأكاديمي، و مع ذلك، فإن بعض العبارات ذات العلاقة بالأنشطة الموازية (مثل المشاركة في المؤتمرات أو تقييم الأداء عبر التغذية الراجعة) جاءت أقل نسبيًا، ما يعكس أن توظيف هذه الوسائط يظل محصورًا في الفصول الدراسية، ويحتاج إلى توسيع نطاقه ليشمل أنشطة أكاديمية أوسع.

ثانيا: بُعد أداء البحث العلمي:

على مستوى أداء البحث العلمي، بينت النتائج أن استخدام **ASJP** بالخصوص ساعد الأساتذة على تحسين مردودية النشر والاستفادة من مقالات ذات معامل تأثير، كما عزز إشرافهم على الرسائل والمذكرات. لكن من جهة أخرى، فإن محدودية التعاون الدولي أو ضعف الانخراط في اللجان البحثية يبرز أن الأثر لا يزال دون المستوى المطلوب في بعده الشبكي والمؤسسي، هذا الوضع يشير إلى أن الوسائط الإلكترونية قد ساهمت في تحسين المخرجات البحثية الفردية، لكنها لم تبلغ بعد مرحلة التأثير على منظومة البحث العلمي بشكل تكاملي.

ثالثا: بُعد الأداء الإداري:

أوضحت النتائج أن المنصات الإلكترونية ساعدت الأساتذة في الالتزام بالمهام الإدارية الروتينية مثل إدخال النقاط ومتابعة الحضور والغياب ورفع التقارير، حيث جاءت تقييمات هذا الجانب عالية نسبيًا، غير أن بعض التحديات تظل قائمة فيما يخص التفاعل مع التعليمات الإدارية أو التنسيق مع اللجان الأكاديمية، وهو ما يشير إلى أن الرقمنة وفرت أدوات مهمة لتسهيل الإدارة الجامعية، لكنها تحتاج إلى مزيد من التبسيط والدعم الفني لضمان الاستفادة الشاملة منها.

المبحث الثاني: مناقشة نتائج الفرضيات:

المطلب الأول: مناقشة نتائج الفرضيات الإحصائية:

أولا: الفرضية الرئيسية:

أظهرت نتائج الاختبار أن وسائط التعليم الإلكتروني (**Moodle**، **ASJP**، **PROGRES**) تؤثر بشكل دال إحصائيًا على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي عند مستوى معنوية (0.05)، إذ بلغ معامل الارتباط

قيمة معتبرة، فيما فسّر معامل التحديد نسبة مقبولة من التغير في الأداء الوظيفي، بينما بقي الجزء الأكبر من التباين مرتبطًا بعوامل أخرى خارج نطاق هذه المنصات.

هذه النتيجة تدل على أن الوسائط الإلكترونية أصبحت عنصرًا مهمًا في تحسين أداء الأستاذ الجامعي، لكنها ليست العامل الوحيد الحاسم، مما يستدعي تطوير بيئة عمل أكثر تكاملًا.

ثانيا: الفرضية الفرعية الأولى:

أثبتت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين استخدام منصة **Moodle** وتحسين الأداء البيداغوجي، حيث تبين أن المنصة تسهم في تنظيم المحاضرات، تنويع طرق التدريس، وتيسير التفاعل مع الطلبة عبر المنتديات والاختبارات الإلكترونية، غير أن بعض المؤشرات أبرزت تحديات مرتبطة بالوقت اللازم لإعداد المحتوى أو ضعف استغلال الإمكانات المتقدمة للمنصة، ما يعني أن الأثر إيجابي لكنه يحتاج إلى دعم تكويني وتكنولوجي لتعزيز فعاليته.

ثالثا: الفرضية الفرعية الثانية:

أظهرت النتائج دلالة إحصائية تؤكد وجود أثر معنوي لاستخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **(ASJP)**على الأداء البحثي للأساتذة الجامعيين، فقد ساعدت هذه المنصة على النشر في مجلات محكمة، حماية الملكية الفكرية، والاطلاع على المقالات ذات معامل التأثير، مع ذلك، يبقى أثرها محدودًا فيما يتعلق بتوسيع التعاون البحثي الدولي أو تعزيز الاستشهادات بالمقالات المنشورة محليًا، ما يعكس أن دور **ASJP** جوهري في تحسين النشر العلمي، لكنه غير كافٍ لبناء شبكات بحثية أوسع أو تعزيز التنافسية الدولية.

رابعا: الفرضية الفرعية الثالثة:

كشفت النتائج وجود علاقة معنوية بين استخدام منصة **PROGRES** والأداء الإداري للأستاذ الجامعي، حيث ساعدت المنصة على إدخال النقاط، متابعة الحضور، ورفع التقارير بشكل أكثر تنظيمًا، غير أن بعض المؤشرات أبرزت صعوبات تتعلق بإدارة الملفات أو الحاجة إلى دعم تقني في بعض المهام، ما يدل على أن أثرها إيجابي لكنه متفاوت بحسب كفاءة المستخدم ومدى تكيّف النظام مع الاحتياجات العملية.

❖من خلال النتائج، يتضح أن وسائط التعليم الإلكتروني الثلاثة أسهمت بشكل متفاوت في تحسين أبعاد الأداء الوظيفي، فـ **Moodle** كان الأكثر تأثيرًا في البعد البيداغوجي، **ASJP** كان محركًا أساسيًا للأداء

البحثي، بينما ساعدت **PROGRES** على رفع كفاءة الأداء الإداري، غير أن هذه الآثار، رغم دلالتها الإحصائية، ظلت جزئية ولم تشمل جميع أبعاد الأداء بنفس القوة، مما يشير إلى أن فعالية الوسائط الإلكترونية مرهونة بمدى تكاملها مع الدعم المؤسسي والتكوين المستمر للأساتذة.

المطلب الثاني: مناقشة نتائج الفرضيات الإجرائية:

أولا: الفرضية الإجرائية الأولى:

"كلما زاد استخدام منصة **Moodle** ارتفع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) ".

أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية تؤكد هذه الفرضية، حيث بينت معاملات الانحدار أن زيادة الاعتماد على **Moodle** تسهم بوضوح في رفع كفاءة الأداء البيداغوجي، ويعود ذلك إلى ما توفره المنصة من أدوات لإدارة المحتوى، إجراء الاختبارات، وتيسير التفاعل بين الأستاذ والطالب، ومع ذلك، فإن تباين درجات الاستفادة يعكس محدودية في التكوين المستمر، مما يعني أن استغلال الإمكانات الكاملة للمنصة لا يزال يحتاج إلى تطوير.

ثانيا: الفرضية الإجرائية الثانية:

"كلما زاد استخدام منصة **Moodle** ارتفع مستوى أداء البحث العلمي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) ".

أكدت النتائج وجود علاقة دالة، حيث أظهر الأساتذة الذين يستخدمون **Moodle** بانتظام قدرة أكبر على دمج مصادر إضافية، تبادل ملفات علمية مع الطلبة، وربط المحتوى البيداغوجي بالأنشطة البحثية، هذا يبرز دور **Moodle** كجسر بين التدريس والبحث، ومع ذلك، يبقى أثرها محدودًا مقارنة بمنصات مخصصة للبحث، مثل**ASJP** ، مما يشير إلى أن دورها البحثي تكميلي أكثر منه محوري.

ثالثا: الفرضية الإجرائية الثالثة:

"كلما زاد استخدام منصة **Moodle** ارتفع مستوى الأداء الإداري للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة (0.05)."

أثبتت النتائج صحة هذه الفرضية بدرجة ضعيفة نسبيًا؛ إذ أن المنصة لا تركز بشكل مباشر على المهام

الإدارية، لكن بعض وظائفها مثل تتبع تقدم الطلبة أو رفع تقارير مبسطة، انعكست إيجابيًا على هذا البعد، هذا يشير إلى أن أثر **Moodle** على الجانب الإداري ثانوي، ويظل محدودًا مقارنة بمنصة **PROGRES** .

رابعا: الفرضية الإجرائية الرابعة:

"كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **(ASJP)** ارتفع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) ".

أظهرت النتائج وجود أثر دال، وإن كان غير مباشر، فقد مكنت المنصة الأستاذ من إدماج أحدث المقالات والدراسات في محاضراته، مما يحسّن جودة المادة العلمية المقدمة للطلبة، غير أن ضعف الاستفادة من هذه الإمكانات من قبل بعض الأساتذة جعل التأثير متفاوتًا.

خامسا: الفرضية الإجرائية الخامسة:

"كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **(ASJP)** ارتفع مستوى الأداء البحثي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) ".

أكدت النتائج صحة الفرضية بشكل واضح، إذ أن **ASJP** تمثل المصدر الأساسي للنشر العلمي المحلي، وقد ساهمت في رفع معدلات النشر، حماية الملكية الفكرية، وتعزيز فرص الاطلاع على أبحاث متنوعة، غير أن محدودية معامل التأثير لمجلات **ASJP** مقارنة بالدوريات الدولية قلصت من حجم الأثر على مستوى الاعتراف العالمي بالأبحاث.

سادسا: الفرضية الإجرائية السادسة:

"كلما زاد استخدام المنصة الجزائرية للمجلات العلمية **(ASJP)** ارتفع مستوى الأداء الإداري للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة(0.05) ".

أبرزت النتائج وجود علاقة معنوية متوسطة، حيث ساعدت **ASJP** على تسهيل متابعة نشاطات النشر وتوثيقها ضمن التقارير الإدارية، إلا أن هذه الوظائف تظل جانبية، ما يفسر أن دور المنصة في الأداء الإداري ليس بنفس القوة التي تؤديه في الأداء البحثي.

سابعا: الفرضية الإجرائية السابعة:

"كلما زاد استخدام منصة **PROGRES** ارتفع مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة".(0.05)

أظهرت النتائج دلالة إحصائية معتبرة تؤكد صحة الفرضية، إذ ساهمت المنصة في تنظيم الجوانب المرتبطة بتسيير شؤون الطلبة، خاصة ما يتعلق بالطعون، تسجيل النقاط، والتواصل الإداري الأكاديمي، وهو ما انعكس إيجابيًا على العملية التعليمية، إلا أن محدودية المرونة التقنية للمنصة جعلت هذا الأثر متوسطًا.

ثامنا: الفرضية الإجرائية الثامنة:

"كلما زاد استخدام منصة **PROGRES** ارتفع مستوى الأداء البحثي للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة".(0.05)

كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية لكنها ليست قوية، حيث أن**PROGRES** ليست منصة مخصصة للبحث العلمي، إلا أن إدارتها للوظائف الإدارية للأستاذ اكسبته وقتا للتفرغ اكثر للبحث، كذلك توفيرها للرسائل العلمية والمذكرات والتي تعتبر ابحاثا علمية اثرت بطريقة غير مباشرة على الأداء البحثي للأستاذ. للملفات الأكاديمية الخاصة بالترقية أو بالنشاطات العلمية ساهمت في تسهيل بعض المهام المرتبطة بالبحث، هذا يعكس دورًا إداريًا غير مباشر أكثر منه بحثيًا خالصًا.

تاسعا: الفرضية الإجرائية التاسعة:

"كلما زاد استخدام منصة**PROGRES** ارتفع مستوى الأداء الإداري للأستاذ الجامعي عند مستوى الدلالة".(0.05)

أثبتت النتائج صحة الفرضية بشكل قوي، حيث كانت **PROGRES** الأداة الأساسية التي يعتمد عليها الأساتذة في إدخال النقاط، متابعة الحضور، رفع التقارير، والتفاعل مع الإدارة، هذا يبرز أنها المنصة الأكثر تأثيرًا على البعد الإداري مقارنة بـ**Moodle** و**ASJP.**

❖ تُظهر نتائج الفرضيات الإجرائية أن أثر وسائط التعليم الإلكتروني يختلف باختلاف الأبعاد محل الدراسة. فقد كان الأداء البيداغوجي أكثر ارتباطًا باستخدام منصة **Moodle**، التي وفرت أدوات فعالة في إدارة المحتوى وتيسير التفاعل مع الطلبة، كما ساهمت منصة **PROGRES** بدرجة معتبرة من خلال تسهيل

الطعون وتسجيل النقاط، في حين كان أثر **ASJP** على هذا البعد غير مباشر عبر إدماج المقالات العلمية في التدريس.

أما أداء البحث العلمي، فقد ارتبط بشكل واضح بالمنصة الجزائرية للمجلات العلمية **ASJP** ، التي مثلت المصدر الرئيس للنشر والاطلاع على الأبحاث، مما يعكس دورها المحوري في تعزيز الإنتاج العلمي للأساتذة. في المقابل، أظهر **Moodle** دورًا تكميليًا في دعم البحث من خلال تيسير تبادل الملفات والموارد، بينما كان أثر **PROGRES** محدودًا في هذا المجال واقتصر على الجوانب الإدارية المرتبطة بالترقيات والأنشطة العلمية.

وبخصوص الأداء الإداري، فقد برزت منصة **PROGRES** كأداة محورية، إذ ساعدت على إدخال النقاط، متابعة حضور الطلبة، ورفع التقارير الإدارية، مما يجعلها المنصة الأكثر تأثيرًا في هذا البعد، كما ساعدت **ASJP** على توثيق نشاطات النشر ضمن التقارير الرسمية، في حين كان أثر **Moodle** على المهام الإدارية ثانويًا.

بناءً على ذلك، يتضح أن **Moodle** تُعد الأكثر تأثيرًا في الأداء البيداغوجي، و**ASJP** الأكثر ارتباطًا بـ الأداء البحثي، في حين أن **PROGRES** تمثل الركيزة الأساسية لـ الأداء الإداري، حيث أن هذه النتائج تعكس خصوصية كل منصة ودورها الوظيفي المميز داخل الجامعة، وتؤكد ضرورة تكامل هذه الوسائط لضمان تحسين شامل لمختلف أبعاد الأداء الجامعي.

المبحث الثالث: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام وسائط التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية (**Moodle**، **ASJP**، **PROGRES**) ساهم بشكل ملموس في تحسين بعض أبعاد الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي، لاسيما في جانبه البيداغوجي والإداري، في حين ظل أثره في جانب البحث العلمي محدودا. هذه النتائج تلتقي من حيث الجوهر مع ما أكدته الدراسات السابقة، وإن اختلفت في بعض التفاصيل والسياقات التطبيقية.

المطلب الأول: مقارنة مع الدراسات الأساسية:

- تتوافق نتائج الدراسة مع ما طرحه **أوتو بيترز** (1973) في نظريته حول "تصنيع التعليم"، إذ أبرز أن التعليم عن بعد قائم على تقسيم العمل، المكننة، والمعيارية. نتائجنا أظهرت أن منصات مثل

Moodleأعادت تشكيل دور الأستاذ ليصبح أقرب إلى "منسق للعملية التعليمية" بدلًا من ناقل للمعرفة، وهو ما يعكس انتقالًا نحو الطابع الصناعي في التعليم. غير أن قصور النتائج في بعض الجوانب التفاعلية يبرهن على ما أشار إليه بيترز بخصوص الفجوة بين الشكل الصناعي للعملية التعليمية والبعد الإنساني للتدريس.

- أما بالنسبة إلى **مانويل كاستيلز** (1996) ونظريته حول "المجتمع الشبكي"، فتدعم النتائج تحليلاته حول تأثير التكنولوجيا على طبيعة العمل. إذ أن المنصات الرقمية أسهمت فعلًا في تعزيز الإنتاجية الأكاديمية والإدارية من خلال توفير أدوات تنظيمية وتدفق معلوماتي أسرع، لكنها في الوقت نفسه كشفت عن فجوة رقمية بين فئات الأساتذة (حسب السن والخبرة)، مما يتسق مع أطروحة كاستيلز حول "الفجوة الرقمية" التي تُعيد إنتاج التفاوت داخل المجتمع الأكاديمي.

المطلب الثاني: مقارنة مع الدراسات الثانوية (الأجنبية والعربية):

- تتقاطع النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **Snyder (2024)**، التي أظهرت أن التكنولوجيا الرقمية أعادت تشكيل مهنة التدريس عبر مزيج من **إعادة التأهيل(Reskilling)** وفقدان المهارات **(Deskilling)**. حيث بيّنت نتائجنا أن الأساتذة المبتدئين أبدوا مرونة أكبر في توظيف الوسائط الرقمية، في حين عانى المخضرمون من تحديات تقنية وبيداغوجية، وهو ما يؤكد وجود تفاوت في أنماط التكيف تبعًا للجيل والخبرة.
- كما تتفق نتائجنا مع دراسة **Younis (2023)** حول جامعة البصرة، والتي أثبتت أن التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا عزز الأداء الجامعي على المستويات التنظيمية والبيداغوجية، مع اختلاف في حجم التأثير بحسب البنية التحتية والدعم الفني. إذ بيّنت نتائجنا أن **Moodle** عزز الأداء البيداغوجي، و**PROGRES** حسن بعض المهام الإدارية رغم التحديات التقنية، وهو ما يتقاطع مع ما توصلت إليه دراسة **Younis** بخصوص التفاوت في فعالية التعليم الإلكتروني تبعًا للشروط المؤسسية.

المطلب الثالث: مقارنة مع الدراسات الثانوية المحلية:

1) على مستوى **Moodle**، تنسجم نتائجنا مع دراسة **قوت (2022)** التي أثبتت وجود اتجاهات إيجابية نحو المنصة ودورها في ترشيد الوقت والجهد وزيادة التفاعل. غير أن دراستنا أظهرت أن الاستخدام ظل في حدود أساسية، مما يعكس الحاجة إلى تكوين أكثر عمقا في تصميم المحتوى الرقمي.
2) فيما يخص **ASJP**، أظهرت نتائجنا محدودية الانخراط التفاعلي رغم الوعي الواسع بالمنصة، وهو ما يتفق مع ما خلصت إليه دراسة **الميهوب وبن الطيب (2022)** من أن النشر الفعلي في المنصة ضعيف وأن الصعوبات التقنية والإدارية تحد من استغلالها.
3) أما بالنسبة إلى **PROGRES**، فتتطابق نتائجنا مع ما أوردته دراسة **بلجنان وبرارمة(2024)** ، حيث بينت أن المنصة ساهمت في تحسين الحوكمة والشفافية لكنها واجهت عراقيل تقنية وبنيوية (ضعف البنية التحتية، غياب ثقافة الاستخدام).

المطلب الرابع: الإضافة العلمية للدراسة الحالية:

بالمقارنة مع هذه الدراسات، تتميز نتائجنا بأنها:

1. جمعت بين ثلاث منصات رئيسية (**Moodle، ASJP، PROGRES**) في آن واحد، بدلًا من التركيز على منصة واحدة.
2. قدمت تفسير سوسيولوجي ذو بعد تنظيمي للنتائج في ضوء نموذج **AGIL**، مما سمح بقراءة الأداء الوظيفي كمنظومة مترابطة (تكيف، أهداف، اندماج، نمطية).
3. أظهرت أوجه القصور بالاستعانة بمفاهيم **ميرتون** (الوظائف الظاهرة والكامنة والخلل الوظيفي والانومي) و**إيتزيوني** (أنماط الالتزام والانخراط: قسري، حسابي، معياري)

تؤكد نتائج هذه الدراسة ما ذهبت إليه الأدبيات السابقة من أن الرقمنة أسهمت في إعادة تشكيل الأداء الأكاديمي والإداري والبحثي للأستاذ الجامعي، لكنها أبرزت أيضا حدودا موضوعية مرتبطة بالبنية التحتية، الفجوة الجيلية، وطبيعة الالتزام تجاه المنصات. هذه المعطيات تضع الجامعة الجزائرية أمام تحدي الانتقال من استخدام إلزامي وتقني إلى استخدام معياري وثقافي للوسائط الرقمية بما يضمن انسجاما وظيفيا كاملا مع متطلبات التحول الرقمي.

المبحث الرابع: مناقشة النتائج في ضوء المقاربة النظرية: قراءة سوسيولوجية تحليلية

إن دراسة انعكاسات وسائط التعليم الإلكتروني على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي في جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي تكتسب عمقها التحليلي حينما نقرأها من خلال أدوات المقاربة البنائية الوظيفية، وتحديدا نموذج AGIL لتالكوت بارسونز، والإسهامات النقدية لروبرت ميرتون، والتطويرات التنظيمية لآميتاي إتزيوني. فالنتائج الميدانية التي توصلت إليها الدراسة تكشف عن دينامية معقدة تتجاوز مجرد الوصف الكمي لتطرح تساؤلات عميقة حول قدرة النسق الجامعي الجزائري على أداء وظائفه الأساسية في ظل التحولات التكنولوجية المتسارعة. وسنناقش هذه النتائج وفق متغيرات الدراسة الأساسية، مع الحرص على تقديم قراءة تحليلية متكاملة تستدعي كل الأبعاد النظرية.

المطلب الأول: المتغيرات الديموغرافية والمهنية:

أ- متغير الجنس:

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث ضمن عينة الأساتذة الجامعيين، وهو ما يعكس استمرار الهيمنة العددية للرجال داخل الهيئة التدريسية وإن كانت مشاركة النساء تظل معتبرة وتشير إلى تنامٍ ملحوظ في انخراط المرأة الجزائرية في مهنة التدريس الجامعي. هذه النتيجة تحتاج إلى قراءة سوسيولوجية تأخذ في الحسبان البعد النوعي للتكيف مع المستجدات التكنولوجية.

من منظور نموذج **AGIL** لبارسونز، فإن وظيفة التكيف مع البيئة التكنولوجية تتطلب مرونة في تبني الأدوات الجديدة وقدرة على التعامل مع تحدياتها التقنية. وقد كشفت المقابلات أن الأساتذة بغض النظر عن جنسهم، واجهوا صعوبات مماثلة في التكيف مع وسائط التعليم الإلكتروني خاصة في ظل غياب التكوين الممنهج والدعم الفني الكافي. غير أن البعد النوعي يضيف طبقة تحليلية إضافية، إذ أن النساء الأكاديميات في المجتمع الجزائري يواجهن تحديات مضاعفة تتعلق بالتوفيق بين المسؤوليات المهنية والأسرية وهو ما قد يؤثر على قدرتهن على الاستثمار الكافي في تعلم التقنيات الجديدة. وباعتبار أن الدراسة لم تفصل في هذا الجانب إلا أن التحليل السوسيولوجي يستدعي الانتباه إلى أن التكيف التكنولوجي ليس عملية محايدة، بل تتقاطع فيه عوامل اجتماعية وثقافية ومهنية متعددة.

وإذا استدعينا مفهوم الانخراط عند إتزيوني، فإننا نجد أن نمط انخراط الأساتذة في كلا الجنسين في استخدام الوسائط الإلكترونية يمكن تصنيفه في البداية على أنه انخراط قسري، إذ فرضت جائحة كوفيد 19 على الجميع التكيف السريع مع التعليم عن بعد دون استعداد مسبق وهو ما تؤكده المقابلات، غير أن هذا الانخراط القسري تحول تدريجيا إلى انخراط حسابي نفعي لدى بعض الأساتذة بعد زوال الجائحة والانتقال الى التعليم المدمج، حيث أدركوا ان للمنصات الإلكترونية فوائد عملية في تنظيم العمل وتخزين المحتويات. أما الانخراط المعياري، الذي يستند إلى الالتزام القيمي والإيمان بأهمية التحول الرقمي، فلم يتحقق إلا لدى فئة محدودة من الأساتذة وهم الأكثر انفتاح على المسكتسبات التكنولوجية. وهذا التفاوت في أنماط الانخراط يفسر التباين الذي رصدته الدراسة في مستويات استخدام الوسائط الإلكترونية وفي تقييمات الأساتذة لفعاليتها.

ب-متغير السن:

كشفت نتائج الدراسة أن الفئة العمرية الأكثر تمثيلا هي تلك المحصورة بين 41-50 سنة، تليها الفئة من 31-40 سنة، بينما تراجعت نسب تمثيل الفئات الأكبر والأصغر سنا. هذه النتيجة تكتسي أهمية خاصة في فهم دينامية التكيف مع التحول الرقمي، إذ أن هذه الفئة العمرية الوسطى تمثل جيل انتقالي يجمع بين رصيد معتبر من الخبرة المهنية المكتسبة في سياق تعليمي تقليدي، وبين انفتاح نسبي على الادوات التكنولوجية.

من منظور نموذج **AGIL**، فإن هذه الفئة العمرية تلعب دور محوري في تحقيق التوازن بين وظيفة الحفاظ على النمط الثقافي والأكاديمي التقليدي، ووظيفة التكيف مع المتطلبات التكنولوجية الجديدة. فهؤلاء الأساتذة يحملون في ممارساتهم قيم الجدية الأكاديمية والالتزام المهني التي توارثوها من جيل الأساتذة الأوائل لكنهم في الوقت نفسه يمتلكون مرونة كافية لتبني الأدوات الرقمية وتوظيفها في عملهم. غير أن المقابلات كشفت أن هذا التوازن كان ضعيفا، إذ واجه هؤلاء الأساتذة صعوبات في التوفيق بين الحفاظ على معايير الجودة التعليمية التقليدية وبين التكيف مع ظروف التعليم عن بعد التي فرضت عليهم التخلي عن بعض الممارسات البيداغوجية المعتادة.

أما بالنسبة للفئة الأصغر سنا، فإن محدودية تمثيلها في العينة لا تنفي أهميتها النوعية إذ أن هذه الفئة تمثل جيل الرقمية الذي نشأ في عصر الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، وبالتالي يمتلك مهارات

تقنية متقدمة ومرونة أكبر في التعامل مع المنصات الإلكترونية. غير أن نقص الخبرة المهنية لدى هذه الفئة قد يحد من قدرتها على تطوير ممارسات بيداغوجية ناضجة تستثمر الإمكانات الكاملة للوسائط الإلكترونية. وهنا يمكن استدعاء مفهوم الوظائف الكامنة عند ميرتون، إذ أن الوظيفة الظاهرة لانخراط الجيل الشاب في التعليم الجامعي هي تجديد الدماء الأكاديمية، لكن الوظيفة الكامنة قد تكون خلق توتر بين المقاربات التكنولوجية الحديثة والممارسات البيداغوجية التقليدية، وهو توتر يحتاج إلى إدارة حكيمة لضمان الاستفادة من مزايا كل جيل.

أما الفئات الأكبر سنا، فإن تراجع حضورها يمكن أن يفسر بضعف انخراطها في استخدام التكنولوجيات الحديثة نتيجة ممارساتهم التقليدية في التدريس، أو لقربها من التقاعد، أو لشعورها بعدم جدوى الاستثمار في تعلم مهارات جديدة في نهاية المسار المهني مع غياب الحافز المادي والمعنوي. وهذا الموقف يعكس ما يسميه ميرتون الطقوسية، وهي نمط من أنماط التكيف الفردي يتمسك فيه الأفراد بالوسائل المشروعة والقواعد الاجتماعية بشكل صارم حتى لو فقدوا الأمل في تحقيق الأهداف الأكبر. فهؤلاء الأساتذة يستمرون في أداء مهامهم التدريسية والإدارية بالطرق التقليدية المعتادة، لكنهم يمتنعون عن تبني الوسائط الإلكترونية الجديدة، مما يخلق فجوة جيلية داخل السلك الأكاديمي.

ت-متغير الاختصاص:

أظهرت النتائج أن أغلبية المستجوبين ينتمون إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية، في حين جاءت نسبة الأساتذة المنتمين إلى العلوم التقنية أقل نسبيا. هذا التوزيع يحمل دلالات سوسيولوجية عميقة تتعلق بطبيعة المعرفة المنتجة والممارسات البيداغوجية المعتمدة في كل حقل معرفي، وبالتالي بكيفية توظيف الوسائط الإلكترونية.

من منظور بارسونز، فإن كل حقل معرفي يشكل نسق فرعي داخل النسق الجامعي الأكبر ولكل وظائفه الخاصة ومتطلباته المحددة. ففي العلوم الاجتماعية والإنسانية، تعتمد العملية التعليمية بشكل كبير على المناقشات، والتحليل النقدي، وتطوير القدرات التفكيرية والحجاجية لدى الطلبة. وبالتالي فإن الوسائط الإلكترونية خاصة منصة **Moodle**، يمكن أن تكون فعالة في دعم هذه العملية من خلال إتاحة فضاءات للنقاش الافتراضي، ونشر القراءات والوثائق الإضافية، وإنشاء منتديات حوارية تمتد خارج أوقات الحصص

الرسمية. وقد أشارت النتائج إلى أن الحضور المكثف لأساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية في العينة يجعل هذه الفئة الأكثر قابلية للاستفادة من الإمكانات التفاعلية للمنصات الإلكترونية.

غير أن المقابلات كشفت عن أن هذه الاستفادة المحتملة لم تتحقق بالشكل المطلوب، إذ أن ضعف التفاعل عبر المنصة وصعوبات التقييم وعدم ملاءمة بعض المواد ذات الطابع النظري العميق للتدريس عن بعد حدت من فعالية الوسائط الإلكترونية. فالتدريس في العلوم الإنسانية يتطلب حضور فيزيائي يتيح للأستاذ قراءة تعابير وجوه الطلبة وتكييف خطابه البيداغوجي وفق مستوى فهمهم، وهو ما يصعب تحقيقه عبر الشاشة. وهنا نلمس اختلال وظيفي بلغة ميرتون، حيث أن الوسائط الإلكترونية بدلا من أن تحقق وظيفتها الظاهرة المتمثلة في تحسين جودة التعليم، أنتجت وظيفة كامنة سلبية تتمثل في إضعاف العلاقة التربوية وتراجع العمق التعليمي.

أما بالنسبة للعلوم التقنية، فإن محدودية تمثيلها في العينة لا تمنع من التأكيد على خصوصيتها، إذ أن التدريس في هذه المجالات يتطلب ممارسة تطبيقية وتجريبية، ويعتمد على استخدام المختبرات والتجارب العملية والمشاريع الميدانية. وبالتالي فإن الوسائط الإلكترونية، رغم فائدتها في نشر المعارف النظرية، تبقى قاصرة عن تعويض التعلم بالممارسة. وقد أشار الأساتذة في المقابلات إلى أن التعليم عن بعد في التخصصات التقنية واجه صعوبات جمة، خاصة في المواد التي تتطلب استخدام برمجيات متخصصة أو إنجاز تجارب مخبرية. وهذا يعكس أن وظيفة تحقيق الأهداف البيداغوجية في العلوم التقنية لم تكن مرضية عبر الوسائط الإلكترونية.

وهذا ما يستدعي طرح تساؤل مهم حول إمكانية تطبيق نموذج واحد للتعليم الإلكتروني على جميع المجالات المعرفية. فمن منظور بارسونز، يجب أن يكون النسق قادرا على التكيف مع البيئة الخارجية، وهذا يعني أن النسق الجامعي يحتاج إلى تطوير أشكال متنوعة من التعليم الإلكتروني تأخذ في الحسبان خصوصية كل حقل معرفي، بدلا من فرض نموذج موحد قد لا يكون ملائما للجميع. وهذا يستدعي مرونة مؤسسية أكبر وقدرة على الابتكار البيداغوجي.

ث-متغير الرتبة الأكاديمية:

بينت النتائج أن فئة الأساتذة المحاضرين تمثل الأغلبية، تليها فئة أساتذة التعليم العالي، ثم الأساتذة المساعدون. هذه التركيبة الهرمية تعكس البنية التنظيمية للسلك الجامعي الجزائري، وتحمل دلالات مهمة لفهم كيفية توزيع الأدوار والمسؤوليات داخل النسق الأكاديمي، وبالتالي كيفية تبني الوسائط الإلكترونية.

من منظور إتزيوني، فإن التنظيمات المعقدة تقوم على أنماط مختلفة من السلطة والانخراط، وتتفاوت فعاليتها بحسب التوافق بين نمط السلطة السائد ومستوى الانخراط لدى الأعضاء. وفي الجامعة تمثل الرتبة الأكاديمية مؤشرا على مستوى السلطة المعرفية والمؤسسية التي يتمتع بها الأستاذ. فأساتذة التعليم العالي، الذين يمثلون القمة الهرمية يتمتعون بسلطة معيارية قوية تستند إلى الخبرة المتراكمة والإنجازات العلمية والاعتراف الأكاديمي. وبالتالي فإن موقفهم من الوسائط الإلكترونية يحمل وزنا كبيرا في تشكيل الثقافة المؤسسية تجاه التحول الرقمي.

وقد كشفت النتائج أن نسبة أساتذة التعليم العالي، التي قاربت الثلث تضيف قيمة نوعية للدراسة، باعتبارهم الفئة الأكثر خبرة والأقدر على تقديم تقييم نقدي دقيق حول جدوى استخدام وسائط التعليم الإلكتروني. غير أن المقابلات أشارت إلى أن بعض أساتذة التعليم العالي أبدوا تحفظا على التعليم عن بعد، معتبرين أنه لا يرتقي إلى معايير الجودة الأكاديمية التي اعتادوا عليها، وأنه يهدد القيم الأساسية للعمل الجامعي. هذا الموقف يعكس ما يسميه ميرتون المطابقة الحذرة، حيث يقبل هؤلاء الأساتذة الأهداف المعيارية للتطوير التعليمي، لكنهم يشككون في أن الوسائط الإلكترونية هي الوسيلة المشروعة والفعالة لتحقيق هذه الأهداف.

أما الأساتذة المحاضرون، الذين يمثلون القاعدة الأوسع فهم يتحملون العبء الأكبر في التدريس والبحث والإدارة، وبالتالي فإن تجربتهم مع الوسائط الإلكترونية أكثر عملية ومباشرة. وقد أظهرت النتائج أن هذه الفئة كانت الأكثر انخراطا في استخدام المنصات الإلكترونية، ليس ايمانا منهم بجدواها ولكن لأنها كانت الأداة المتاحة الوحيدة لضمان استمرار العملية التعليمية في ظل الجائحة حسب نتائج المقابلة. وهذا يعكس نمط الانخراط الحسابي عند إتزيوني، حيث ينخرط الأفراد في التنظيم بناء على حسابات نفعية تتعلق بالمصلحة الشخصية أو المهنية، وليس بناء على التزام قيمي عميق.

أما الأساتذة المساعدون، فإن محدودية تمثيلهم في العينة تعكس واقعا ديموغرافيا موضوعيا، لكنها تحمل أيضا دلالة سوسيولوجية مهمة. فهذه الفئة التي تمثل في اغلبها الشباب الأكاديمي في بداية مساره المهني، تواجه ضغوطا مضاعفة تتعلق بإثبات الجدارة الأكاديمية، وتحقيق متطلبات الترقية، والتكيف مع ثقافة المؤسسة. وبالتالي فإن موقفها من الوسائط الإلكترونية يتشكل في سياق هذه الضغوط، حيث ينظر إلى هذه الوسائط كأدوات يجب إتقانها لضمان النجاح المهني، وليس بالضرورة كوسائل لتحقيق تحول بيداغوجي عميق. وهذا يعكس نمطا من أنماط التكيف الفردي عند ميرتون يمكن تسميته بالابتكار البراغماتي، حيث يقبل الأفراد الأهداف الثقافية المحددة، لكنهم يتعاملون مع الوسائل بمرونة وبراغماتية بحسب ما يخدم مصالحهم المهنية.

ج- متغير الخبرة المهنية:

أظهرت النتائج أن الفئة الأكثر تمثيلا هي الأساتذة ذوو خبرة بين 10-20 سنة، في حين تراجعت نسب الفئات ذات الخبرة القصيرة جدا أو الطويلة جدا. هذه النتيجة تكتسي أهمية خاصة، إذ أن الخبرة المهنية تمثل رأسمال معرفي وعملي متراكم يؤثر بشكل مباشر على كيفية تقييم الادوات التكنولوجية والتعامل معها.

من منظور نموذج **AGIL**، فإن الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة يمثلون نقطة التوازن المثلى بين وظائف النسق الأربع. فمن جهة، يمتلكون خبرة كافية لأداء وظيفة الحفاظ على النمط الثقافي والأكاديمي، إذ يحملون قيم الجدية والالتزام المهني ومعايير الجودة التي تشكل الهوية الأكاديمية. ومن جهة أخرى، يتمتعون بمرونة نسبية تمكنهم من أداء وظيفة التكيف مع المستجدات التكنولوجية إذ أنهم لم يبلغوا بعد مرحلة الجمود المهني التي قد تصيب أصحاب الخبرة الطويلة جدا. كما أن هذه الفئة تساهم بفعالية في تحقيق وظيفة إنجاز الأهداف، إذ أنها نشطة في التدريس والبحث والإدارة، وتشكل القوة الإنتاجية الأساسية للجامعة.

وقد أظهرت المقابلات أن هؤلاء الأساتذة كانوا الأقدر على تقديم تقييم متوازن لوسائط التعليم الإلكتروني، بعيدا عن حماسة المبتدئين أو تحفظ أصحاب الخبرة الطويلة جدا. فهم يقدرون الفوائد العملية لهذه الوسائط في تنظيم العمل وتسهيل التواصل، لكنهم في الوقت نفسه واعون بحدودها ونقائصها، ولا يعتبرونها بديلا كاملا عن التعليم الحضوري. هذا الموقف النقدي المتوازن يعكس نضجا مهنيا وقدرة على التفكير الاستراتيجي في مستقبل العملية التعليمية.

أما الأساتذة الجدد، الذين تمثل نسبتهم حوالي 21%، فإنهم يمثلون حالة مميزة ومهمة من منظور ميرتون. فهذه الفئة نشأت في عصر الرقمنة، وتمتلك مهارات تقنية متقدمة وأكثر قابلية للتكيف مع البيئة الرقمية بحكم قربها من التكوين الأكاديمي الجديد. غير أن نقص الخبرة البيداغوجية قد يدفع بعضهم إلى الاعتماد المفرط على الأدوات التكنولوجية دون تطوير ممارسات تعليمية ناضجة وهنا يمكن الحديث عن وظيفة كامنة سلبية، حيث أن الثقة الزائدة في التكنولوجيا قد تؤدي إلى إهمال الجوانب الإنسانية والتربوية للتعليم، وتحويل العملية التعليمية إلى مجرد نقل معلومات تقنية خالية من العمق التكويني.

أما أصحاب الخبرة الطويلة جدا، فإن محدودية تمثيلهم في العينة وهي 5،7% فقط، تعكس واقعا موضوعيا يرتبط بمحدودية انخراطهم في استخدام الوسائط الالكترونية. وهذا الموقف يمكن تفسيره من خلال نمط الانسحاب عند ميرتون، حيث يرفض بعض الأفراد كلا من الأهداف الثقافية والوسائل المشروعة، ويميلون إلى الانسحاب من المشاركة الفعالة في التغيير. فبعض أساتذة هذه الفئة، بحكم قربهم من التقاعد، يفضلون الاستمرار في ممارساتهم التقليدية المعتادة دون الدخول في مغامرة تعلم تقنيات جديدة قد لا يستفيدون منها طويلا. غير أن هذا الانسحاب لا ينبغي أن يفسر بشكل سلبي فقط، إذ أن هؤلاء الأساتذة يحملون ثقافة مؤسسية ثرية وخبرة عميقة في الممارسة البيداغوجية التقليدية، وهو رأسمال معرفي لا يمكن الاستغناء عنه في أي عملية تحول. فمن منظور بارسونز، يساهم هؤلاء في وظيفة الحفاظ على النمط الثقافي، ويشكلون ضمانة ضد الانجراف المفرط نحو التكنولوجيا على حساب القيم الأكاديمية الأساسية.

المطلب الثاني: المتغير المستقل – وسائط التعليم الإلكتروني:

أ- منصة التعليم عن بعدMoodle :

تشير النتائج المتعلقة بمنصة **Moodle** إلى وجود أثر إيجابي معتبر في تحسين بعض جوانب الأداء البيداغوجي، خاصة في تنظيم المحاضرات وتيسير التفاعل مع الطلبة عبر النقاشات والاختبارات الإلكترونية. غير أن هذا الأثر الإيجابي يحتاج إلى قراءة نقدية تتجاوز الظاهر لتكشف عن التعقيدات الكامنة في عملية التحول الرقمي.

من منظور نموذج **AGIL**، يمكن تحليل أداء منصة **Moodle** على مستوى الوظائف الأربع. فعلى مستوى **وظيفة التكيف(Adaptation)** ، كشفت المقابلات عن أن الأساتذة اضطروا للتكيف السريع مع

المنصة في غياب الإعداد المسبق في فترة الجائحة، مما أظهر ضعفا هيكليا في مرونة النسق الجامعي. فالتكيف الحقيقي، كما يراه بارسونز، يتطلب قدرة النسق على الحصول على الموارد الضرورية من بيئته وتوزيعها بكفاءة. وفي حالة منصة **Moodle**، لم تكن الموارد متوفرة بشكل كافٍ: ضعف البنية التحتية التكنولوجية، نقص التكوين الممنهج للأساتذة، محدودية الدعم الفني، وتفاوت في القدرات التقنية للأساتذة. كل هذه العوامل حولت عملية التكيف إلى مغامرة فردية يتحمل فيها كل أستاذ مسؤولية تعليم نفسه بنفسه، مما أدى إلى تباين كبير في مستويات الاستخدام ونوعية المحتويات المنتجة.

وقد أبرزت النتائج أن بعض المؤشرات المتعلقة بالوقت المستغرق في إعداد المحتويات الرقمية، أو بتوفير موارد متعددة الوسائط، جاءت في مستويات متوسطة أو ضعيفة، مما يعكس أن الاستخدام ما يزال يتركز على الجوانب الأساسية (رفع المحاضرات) أكثر من الانفتاح على الإمكانات التفاعلية الكاملة للمنصة. وهذا يعكس ما يمكن تسميته بالتكيف السطحي أو الشكلي، حيث يتم تبني الأداة التكنولوجية دون استيعاب فلسفتها البيداغوجية أو استثمار إمكاناتها الكاملة.

أما على مستوى **وظيفة تحقيق الأهداف(Goal Attainment)** ، فقد أكدت المقابلات العجز الذي حققته المنصة في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وهو ما يشير إلى قصور وظيفي واضح. فقد أشار الأساتذة رؤساء فرق التكوين إلى صعوبات تقنية متعددة (بطء المنصة، انقطاع الاتصال، تعقيد الواجهة)، وإلى ضعف التفاعل الحقيقي مع الطلبة، وإلى عدم ملاءمة بعض المواد، خاصة ذات الطابع التطبيقي والتجريبي، للتدريس عن بعد. وقد انعكس هذا العجز على مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث رصدت المقابلات تراجعا واضحا في المستوى، رغم ارتفاع نسب النجاح الشكلية.

هنا يمكن استدعاء مفهوم **الوظائف الظاهرة والكامنة** عند ميرتون لفهم هذا التناقض. فالوظيفة الظاهرة لمنصة **Moodle** كانت تحسين جودة التعليم وضمان استمرارية العملية التعليمية في ظل الجائحة وبعدها. وقد تحققت هذه الوظيفة جزئيا، إذ استطاعت المنصة أن تضمن الحد الأدنى من الاستمرارية لكن الوظائف الكامنة السلبية، أو الاختلالات الوظيفية، كانت متعددة ومؤثرة:

- **زيادة العبء على الأساتذة:** فبدلا من أن تخفف المنصة من أعباء العمل زادتها إذ أصبح الأساتذة مطالبين بإعداد محتويات رقمية، والرد على استفسارات الطلبة في أي وقت، والتعامل مع أعطال تقنية متكررة.

- **ضعف التفاعل التربوي:** فرغم الإمكانات التفاعلية للمنصة، إلا أن التفاعل الفعلي بين الأساتذة والطلبة كان ضعيفا مما أثر سلبا على العلاقة التربوية التي تشكل جوهر العملية التعليمية.
- **تسهيل الغش والنسخ:** فقد أشارت المقابلات إلى أن التعليم عن بعد سهل على الطلبة عملية النسخ والاعتماد المفرط على مصادر خارجية دون فهم حقيقي، مما أدى إلى تضخم في النتائج التي لا تعكس المستوى الفعلي.
- **تراجع الانضباط الأكاديمي:** فقد أدى التعليم عن بعد إلى تراجع حضور الطلبة في المحاضرات الحضورية بعد العودة للتعليم المدمج، وإلى تراجع في الالتزام بالمواعيد وإنجاز الواجبات.

أما على مستوى **وظيفة التكامل (Integration)**، فقد اكدت المقابلات الضعف الواضح في التنسيق والتعاون المؤسسي حول استخدام المنصة. فلم تكن هناك رؤية استراتيجية موحدة أو دليل استخدام شامل أو منسق مركزي يشرف على العملية. كل أستاذ كان يستخدم المنصة بطريقته الخاصة، مما أدى إلى تشتت الجهود وعدم الاستفادة الأمثل من الإمكانات المتاحة. وهذا يعكس ضعفا في التكامل الأفقي بين الأساتذة أنفسهم، وضعفا في التكامل الرأسي بين الإدارة والأساتذة. فقد غاب التنسيق الفعال، وغابت آليات المتابعة والتقييم، وغاب التواصل الفعال بين مختلف الأطراف المعنية.

وعلى مستوى **وظيفة الحفاظ على النمط (Latency)**، فإن الاعتماد المفرط على منصة **Moodle** في وضع المحاضرات ادى إلى تعطيل وظيفة الحفاظ على الأنماط الثقافية والأكاديمية المستقرة داخل النسق. فقد أشارت المقابلات إلى تراجع في القيم الأكاديمية الأساسية: الجدية، الالتزام، احترام المعايير، التفاعل الحي، العمق المعرفي. وحلت محلها ثقافة جديدة تتسم بالسطحية، والبحث عن أسهل السبل، والاكتفاء بالحد الأدنى. هذا التحول الثقافي يشكل تهديدا خطيرا لهوية المؤسسة الجامعية وقيمها الأساسية.

من منظور **إتزيوني**، يمكن القول إن انخراط الأساتذة في استخدام منصة **Moodle** كان في البداية **انخراطا قسريا**، إذ فرضته الجائحة والقرارات الإدارية. ولكن بعدها تحول لدى البعض إلى **انخراط حسابي**، حيث أدركوا بعض الفوائد العملية للمنصة. لكن **الانخراط المعياري** القائم على الإيمان العميق بجدوى التحول الرقمي والالتزام القيمي به، لم يتحقق إلا لدى قلة قليلة. وهذا الضعف في الانخراط المعياري يفسر محدودية الاستثمار الفعلي في المنصة واستمرار النظر إليها كأداة مفروضة وليس كفرصة للتطوير.

ب-المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP :

أظهرت النتائج أن الأساتذة يتوجهون بشكل إيجابي نحو استخدام منصة **ASJP** في النشر العلمي، حيث برز تقدير مرتفع لدورها في حماية الملكية الفكرية وضمان وصول المقالات إلى المجلات العلمية. غير أن التفسير في ضوء مضامين المقابلات يكشف عن إشكاليات عميقة تتعلق بالأنومي الأكاديمي والانحراف عن الأهداف المعيارية للبحث العلمي.

من منظور نموذج **AGIL**، فإن **وظيفة التكيف** مع منصة **ASJP** واجهت تحديات متعددة. فقد أشارت المقابلات إلى عدم توافق المنصة مع المعايير الدولية للنشر، وإلى محدودية تكاملها مع قواعد البيانات العلمية العالمية، وإلى ضعف التكوين على استخدامها بشكل فعال. هذه العوامل حدت من قدرة الأساتذة على استثمار المنصة بشكل أمثل، وجعلتها تبدو كأداة محلية معزولة عن الحركة العلمية العالمية. وهذا يعكس تناقضا أساسيا في سياسة البحث العلمي الجزائرية، التي تسعى من جهة إلى تشجيع النشر المحلي عبر**ASJP** ، ومن جهة أخرى تقييم الأساتذة بناء على معايير دولية تتطلب النشر في مجلات مصنفة عالميا.

أما على مستوى **وظيفة تحقيق الأهداف**، فإن النتائج تكشف عن فجوة خطيرة بين الهدف المعلن والنتائج المحققة .فالهدف المعياري من تشجيع النشر العلمي هو إنتاج معرفة أصيلة تساهم في حل المشكلات المجتمعية وفي تقدم العلم. لكن المقابلات كشفت عن أن المنصة أصبحت مجرد أداة بيروقراطية لتحقيق متطلبات الترقية .فقد أشار الأساتذة إلى تراجع جودة النشر العلمي بسبب غياب مجلات دولية مصنفة في**ASJP** ، وتوصل الامر للجوء بعض الأساتذة إلى مجلات مفترسة من أجل الترقية، وإلى انتشار ثقافة الكم على حساب النوع.

هنا يمكن استدعاء مفهوم **الأنومي** عند ميرتون، الذي يشير إلى حالة من التوتر أو الفوضى المعيارية تنشأ عندما يكون هناك تباين بين الأهداف الثقافية والوسائل الهيكلية المتاحة لتحقيقها. ففي حالة البحث العلمي الجزائري، نجد أن الأهداف الثقافية المعلنة (التميز العلمي، الإبداع المعرفي، المساهمة في التقدم العلمي) سامية ومشروعة، لكن الوسائل الهيكلية المتاحة (محدودية المجلات ذات الجودة، ضعف التمويل البحثي، البيروقراطية الإدارية، معايير الترقية الكمية الصارمة) غير كافية أو غير ملائمة. هذا التباين يولد توترا شديدا لدى الأساتذة، يدفع بعضهم إلى تبني أنماط تكيف منحرفة.

وفق تصنيف ميرتون **لأنماط التكيف الفردي**، يمكن رصد الأنماط التالية في علاقة الأساتذة بمنصة **ASJP** :

- **المطابقة(Conformity)** : وهي الاستجابة التي يقبل فيها الأساتذة كلا من الأهداف الثقافية والوسائل المشروعة. هذا النمط يمثله الأساتذة الذين يجتهدون في إنتاج بحوث ذات جودة عالية وينشرونها في أفضل المجلات المتاحة عبر **ASJP** ، رغم محدوديتها.
- **الابتكار(Innovation)** : وهو النمط الأكثر إشكالية، حيث يقبل الأساتذة الأهداف الثقافية (الترقية، الاعتراف الأكاديمي) لكنهم يلجأون إلى وسائل غير مشروعة أو ملتوية لتحقيقها. يتجلى هذا في اللجوء إلى المجلات المفترسة، أو في نشر بحوث سطحية ومكررة فقط لتحقيق الكم المطلوب، أو في المشاركة في مجلات ضعيفة المستوى .هذا النمط يمثل انحرافا أكاديميا خطيرا يهدد مصداقية البحث العلمي ككل.
- **الطقوسية(Ritualism)** : حيث يتخلى بعض الأساتذة عن الطموح في تحقيق التميز العلمي، لكنهم يستمرون في ممارسة الطقوس الأكاديمية الشكلية (نشر بحوث روتينية، المشاركة في مؤتمرات محلية، الالتزام بالإجراءات الإدارية) دون اهتمام حقيقي بالجودة أو الإبداع.
- **الانسحاب(Retreatism)** : ويتمثل في الأساتذة الذين فقدوا الأمل في تحقيق التميز العلمي وفي جدوى النظام الأكاديمي، فانسحبوا من المشاركة الفعالة في البحث العلمي واكتفوا بالحد الأدنى المطلوب.
- **التمرد(Rebellion)** : وهو نمط نادر يتمثل في الأساتذة الذين يرفضون النظام القائم ويسعون إلى استبداله بنموذج بديل، مثل من يدعون إلى إصلاح شامل لمنظومة البحث العلمي والنشر.

أما على مستوى **وظيفة التكامل**، فقد أكدت المقابلات الضعف الواضح في التعاون البحثي والتفاعل العلمي عبر منصة**ASJP** . فقد أشار الأساتذة إلى أن المنصة تستخدم بشكل فردي لنشر المقالات، دون أن تتيح فضاءات فعالة للتفاعل مع الباحثين الآخرين أو للتعاون البحثي الجماعي. كما أن غياب التكامل بين **ASJP**ومنصات بحثية أخرى أو قواعد بيانات علمية عالمية يعزل الباحثين الجزائريين عن الحركة العلمية الدولية. وهذا يعكس ضعفا في التكامل الأفقي (بين الباحثين) وفي التكامل الرأسي (بين المنصة والهياكل العلمية الأخرى).

وعلى مستوى **وظيفة الحفاظ على النمط**، فإن النتائج تكشف عن أزمة أخلاقية عميقة تهدد القيم الأساسية للبحث العلمي. فقد أشارت المقابلات بوضوح إلى تراجع أخلاقيات البحث العلمي بسبب تغليب هدف الترقية على جودة النشر، وإلى انتشار ثقافة الكم على حساب النوع، وإلى ضعف الانتماء المؤسسي الناتج عن الإحباط من الأعطال الإدارية. هذا التآكل في القيم الأكاديمية يشكل تهديدا وجوديا للبحث العلمي الجزائري، إذ أن البحث العلمي يقوم أساسا على قيم النزاهة والأمانة والسعي إلى الحقيقة، وأي تراجع في هذه القيم يفرغ البحث من معناه ويحوله إلى مجرد نشاط بيروقراطي شكلي.

من منظور **إتزيوني**، فإن انخراط الأساتذة في استخدام منصة **ASJP** يتسم بالطابع **الحسابي النفعي**، حيث ينظر إليها كأداة ضرورية لتحقيق الترقية وليس كفضاء للتميز العلمي والتفاعل البحثي. و رغم فعالية هذا النوع من الانخراط في تحقيق الأهداف الفردية القصيرة المدى، الا انه لا يبني ولاء مؤسسيا حقيقيا ولا يضمن استدامة الجهد البحثي على المدى الطويل.

ت-منصة PROGRES :

أظهرت النتائج تباينا واضحا في تقييم الأساتذة لمنصة **PROGRES** ، إذ اعتبرها البعض أداة فعالة في إدارة المعلومات الأكاديمية والإدارية، بينما أبدى آخرون تقييما ضعيفا، خاصة فيما يتعلق بسهولة الاستخدام والكفاءة الإجرائية. هذا التباين يعكس إشكالية عميقة تتعلق بالرقمنة الإدارية وعلاقتها بالثقة المؤسسية والالتزام المهني.

من منظور نموذج **AGIL** ، فإن **وظيفة التكيف** مع منصة **PROGRES** كانت الأكثر إشكالية. فقد أكدت المقابلات بوضوح صعوبة التكيف مع التحديثات المتكررة للمنصة، وإلى توقفها في لحظات حرجة (خاصة أثناء فترات إيداع النقاط)، وإلى تعقيد واجهات الاستخدام، وإلى ضعف التكوين على استخدامها. هذه المشاكل التقنية والتنظيمية حولت المنصة، التي كان من المفترض أن تبسط الإجراءات الإدارية، إلى مصدر للتعقيد والإحباط. وهنا نلمس **اختلالا وظيفيا** واضحا بلغة ميرتون، حيث أن الوظيفة الظاهرة للمنصة (تحسين الكفاءة الإدارية) لم تتحقق، بل أنتجت وظيفة كامنة سلبية تتمثل في زيادة العبء الإداري وإهدار الوقت والجهد.

فمن المفترض أن تكون الرقمنة أداة لتحرير الأساتذة من الأعباء الإدارية الروتينية حتى يتفرغوا للبحث والتدريس، لكن الواقع أظهر العكس: فقد أصبح الأساتذة يقضون وقتا طويلا في محاولة فهم طريقة

عمل المنصة، والتعامل مع أعطالها، والاستعانة بمختصين تقنيين لإنجاز مهام كانت بسيطة في النظام الورقي التقليدي. هذا الوضع يعكس ما يمكن تسميته بالبيروقراطية الرقمية، حيث تتحول الأداة التكنولوجية إلى طبقة إضافية من التعقيد البيروقراطي بدلا من أن تكون حلا له.

أما على مستوى **وظيفة تحقيق الأهداف**، فقد اتفقت المقابلات مع النتائج على أن المنصة لم تنجح بشكل كافٍ في تسريع المعاملات الإدارية أو تقليل الأخطاء، بل إن بطء المعالجة وتعقيد الإجراءات أثرا سلبا على قدرة الأساتذة على الالتزام بالمواعيد الأكاديمية. فقد أشار البعض إلى أن إدخال النقاط عبر المنصة يتطلب وقتا أطول مما كان يتطلبه النظام الورقي، وأن الأخطاء التقنية قد تؤدي إلى ضياع البيانات أو إلى تأخير إعلان النتائج. هذا يعكس قصور وظيفي في تحقيق الهدف الأساسي من الرقمنة الإدارية.

غير أن النتائج أشارت أيضا إلى بعض الجوانب الإيجابية، خاصة فيما يتعلق بتبني مبدأ "صفر ورقة"، حيث سجلت بعض المؤشرات نتائج مشجعة نسبيا. هذا يشير إلى أن المنصة قادرة على تحقيق التحول الرقمي إذا ما تم تدارك النقائص التقنية والإجرائية. لكن هذه الإمكانية تظل مشروطة بتوفير البنية التحتية الملائمة، والتكوين الكافي، والدعم الفني المستمر.

على مستوى **وظيفة التكامل**، كشفت المقابلات عن غياب واضح للتنسيق بين إدارات الكليات والهيئة التقنية المسؤولة عن منصة**PROGRES** . فعندما يواجه الأساتذة مشاكل تقنية، لا يجدون من يساعدهم بشكل فوري وفعال. كما أن التعليمات الإدارية المتعلقة باستخدام المنصة تأتي أحيانا متأخرة أو غير واضحة، مما يخلق ارتباكا وفوضى. هذا الضعف في التكامل المؤسسي يعكس مشكلة هيكلية أعمق تتعلق بغياب التواصل الفعال بين مختلف الأطراف المعنية، وبضعف التنسيق بين الهياكل الإدارية والتقنية.

أما على مستوى **وظيفة الحفاظ على النمط**، فإن النتائج تكشف عن تآكل خطير في الثقة المؤسسية. فقد أكدت المقابلات على تراكم الإحباط الناتج عن الأعطال التقنية المتكررة والبيروقراطية الإدارية أدى إلى ضعف الانتماء المؤسسي وتآكل ثقة الأساتذة في الأنظمة الرقمية الرسمية. بعض الأساتذة عبروا عن شعور بالعجز وفقدان السيطرة، إذ أصبحوا يشعرون أنهم رهائن لنظام تقني معطل وبيروقراطية إدارية غير مستجيبة. هذا التآكل في الثقة يهدد الأسس المعنوية والقيمية للعمل الأكاديمي، إذ أن الالتزام المهني والانتماء المؤسسي يقومان أساسا على الثقة المتبادلة بين الأفراد والمؤسسة.

من منظور **ميرتون**، يمكن القول إن منصة **PROGRES** أنتجت **اختلالات وظيفية** متعددة تتجاوز مجرد المشاكل التقنية لتمس البنية الثقافية والقيمية للمؤسسة الجامعية. فمن بين هذه الاختلالات:

- **تحويل الأساتذة إلى موظفين إداريين:** فبدلا من التفرغ للتدريس والبحث، أصبح الأساتذة يقضون وقتا طويلا في إنجاز مهام إدارية تقنية، مما يؤثر على إنتاجيتهم الأكاديمية.
- **الاتكالية التقنية:** حيث أصبح الأساتذة معتمدين بشكل كامل على المنصة، وأي عطل فيها يشل العمل الإداري بالكامل.
- **تعميق الفجوة الرقمية:** الأساتذة الأقل تمكنا من التقنيات الحديثة يجدون صعوبة أكبر في استخدام المنصة، مما يخلق تفاوتا في القدرة على أداء المهام الإدارية.
- **إضعاف العلاقات الإنسانية:** الرقمنة الإدارية قللت من التواصل المباشر بين الأساتذة والإداريين، مما أثر على جودة العلاقات المهنية والتفاهم المتبادل.

من منظور **إتزيوني**، فإن انخراط الأساتذة في استخدام منصة **PROGRES** يتسم بطابع **قسري** واضح، إذ أن استخدام المنصة إلزامي ولا بديل عنه. مع ضعف الأداء التقني وغياب الدعم تنشأ مقاومة سلبية ورفض ضمني للمنصة. فالأساتذة يستخدمونها لأنهم مجبرون على ذلك وليس لأنهم مقتنعون بجدواها. وهذا النمط من الانخراط لا يبني التزاما مؤسسيا حقيقيا، بل يعزز الشعور بالاغتراب والإحباط.

ورغم هذه الإشكاليات، فإن بعض الأساتذة طوروا **انخراطا حسابيا** مع المنصة، حيث أدركوا بعض فوائدها العملية (سهولة الأرشفة، إمكانية الوصول إلى المعلومات من أي مكان، تقليل استهلاك الورق). لكن هذا الانخراط الحسابي يظل هش ومشروط بتحسن الأداء التقني للمنصة وتوفير الدعم الكافي.

المطلب الثالث: المتغير التابع – الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:

أ- الأداء البيداغوجي:

أظهرت النتائج أن الأساتذة يقدرون أثر الوسائط الإلكترونية في تحسين بعض جوانب الأداء البيداغوجي، خاصة فيما يتعلق بتنظيم المحاضرات، والتفاعل مع الطلبة، وتحديث المحتوى. غير أن التفسير في ضوء مضامين المقابلات والأطر النظرية، تكشف عن أن هذا التحسين يظل سطحيا وجزئيا، ولم يمس جوهر العملية التعليمية.

من منظور نموذج AGIL، يمكن القول إن الوسائط الإلكترونية ساهمت في تحسين **وظيفة التكيف** مع الظروف الاستثنائية، حيث أتاحت استمرار الحد الأدنى من العملية التعليمية. كما ساهمت جزئيا في **وظيفة تحقيق الأهداف** البيداغوجية، من خلال تسهيل نقل المعرفة وتنويع أساليب التدريس. لكن المقابلات كشفت عن أن هذه المساهمة لم ترتق إلى مستوى التحول البيداغوجي العميق، بل ظلت محصورة في الجوانب التقنية والتنظيمية.

فقد أشار الأساتذة رؤساء فرق التكوين إلى أن **زيادة العبء** على الأساتذة كانت من أبرز النتائج السلبية للتعليم الإلكتروني. فالأستاذ أصبح مطالبا بإعداد محتويات رقمية متنوعة (فيديوهات، عروض تقديمية، اختبارات إلكترونية، منتديات نقاش)، وبالرد على استفسارات الطلبة في أي وقت، وبالتعامل مع مشاكل تقنية متعددة، وبتعلم استخدام أدوات جديدة باستمرار. هذا العبء الإضافي لم يقابله تقليص في المهام الأخرى أو توفير دعم تقني كافٍ، مما أدى إلى إرهاق مهني وتراجع في قدرة الأساتذة على التركيز على البحث العلمي والتطوير المهني.

كما أن **ضعف التفاعل** الحقيقي مع الطلبة كان من أبرز الإشكاليات التي رصدتها المقابلات. فرغم أن المنصات الإلكترونية توفر إمكانات تفاعلية متعددة (منتديات، دردشات، تعليقات)، إلا أن التفاعل الفعلي كان محدودا وسطحيا. فالطلبة غالبا ما يكتفون بتحميل المحاضرات دون مشاركة فعالة في النقاشات، والأساتذة يجدون صعوبة في تحفيز الطلبة على التفاعل عبر الشاشة. وهذا يعكس أن الوسائط الإلكترونية، رغم إمكاناتها التقنية، لم تستطع أن تعوض البعد الإنساني للعلاقة التربوية، الذي يقوم على الحضور الفيزيائي والتواصل الرمزي والتفاعل الحي.

وقد أشارت المقابلات أيضا إلى **صعوبة التقييم** الموضوعي للطلبة في التعليم عن بعد. فالاختبارات الإلكترونية تسهل الغش، والأعمال الموجهة يصعب التحقق من أصالتها، والامتحانات عن بعد تفتقر إلى الضوابط الصارمة التي تضمن نزاهة التقييم. هذا الوضع أدى إلى تضخم في النتائج التي لا تعكس المستوى الحقيقي للطلبة، وإلى تراجع في مصداقية الشهادات الممنوحة.

من منظور **ميرتون**، يمكن القول إن الوظيفة الظاهرة للوسائط الإلكترونية في المجال البيداغوجي كانت تحسين جودة التعليم وتنويع أساليبه، وقد تحققت هذه الوظيفة جزئيا. لكن الوظائف الكامنة السلبية كانت أكثر تأثيرا وأعمق أثرا:

- **تحويل التعليم إلى نقل معلومات:** حيث تراجع البعد التكويني العميق الذي يهدف إلى تطوير القدرات النقدية والتحليلية والإبداعية لدى الطلبة، وحل محله نموذج تعليمي يقتصر على نقل المعلومات الجاهزة.
- **تشجيع الاعتمادية والسلبية:** فالطلبة أصبحوا يعتمدون على المحاضرات الموضوعة والمواد المتاحة على المنصة، دون بذل جهد في البحث والاستكشاف الذاتي.
- **تراجع الانضباط الأكاديمي:** حيث أصبح الطلبة يتغيبون عن المحاضرات الحضورية بعد العودة للتعليم المدمج، معتمدين على إمكانية الحصول على المحاضرات إلكترونيا وأصبحت المدارج خاوية على عروشها.
- **إضعاف الهوية الطلابية:** فالتعليم عن بعد قلل من فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، ومن بناء علاقات الصداقة والزمالة، ومن الانخراط في الحياة الجامعية، مما أثر على تكوين الهوية الطلابية والشعور بالانتماء للمؤسسة.

إن النتائج تشير إلى أن توظيف الوسائط الإلكترونية ظل محصورا في الفصول الدراسية، ولم يمتد إلى أنشطة أكاديمية أوسع مثل المشاركة في المؤتمرات أو الندوات العلمية أو ورشات العمل. فالعبارات المتعلقة بهذه الأنشطة الموازية جاءت في مستويات متوسطة أو ضعيفة، ما يعكس أن استخدام الوسائط الإلكترونية لم يحقق بعد التكامل الأفقي المطلوب، حيث تظل هذه الوسائط أدوات منعزلة تستخدم في سياقات محددة دون أن تصبح جزءا من ثقافة أكاديمية شاملة.

من منظور **إتزيوني**، يمكن القول إن العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والطالب في سياق التعليم الإلكتروني فقدت كثيرا من طابعها **المعياري**، الذي يقوم على الالتزام القيمي والاحترام المتبادل والتفاعل الإنساني العميق. وحل محلها تدريجيا نمط علاقة **نفعي حسابي**، حيث ينظر الطلبة إلى الأستاذ كمصدر للمعلومات وليس كمرب ومكون، وينظر الأستاذ إلى التعليم الإلكتروني كواجب إداري وليس كفرصة لتطوير ممارساته البيداغوجية. هذا التحول يهدد جوهر العملية التعليمية، التي لا تقتصر على نقل المعرفة، بل تتضمن تكوين الشخصية وبناء القيم وتطوير القدرات.

ب-أداء البحث العلمي:

أظهرت النتائج أن استخدام منصة **ASJP** ساعد الأساتذة على تحسين مردودية النشر والاستفادة من مقالات ذات معامل تأثير، كما عزز قدرتهم على الإشراف على الرسائل والمذكرات. لكن المقابلات كشفت عن أن هذا التحسين كان في الغالب كميا، لم يقابله بالضرورة تحسن نوعي في جودة البحوث المنتجة.

من منظور نموذج**AGIL** ، فإن **وظيفة تحقيق الأهداف** في البحث العلمي تعاني من اختلال واضح. فالأهداف المعيارية للبحث العلمي (إنتاج معرفة أصيلة، حل المشكلات المجتمعية، المساهمة في التقدم العلمي) لم تتحقق بالشكل المطلوب رغم زيادة عدد المنشورات. فقد أشارت المقابلات إلى أن الضغوط البيروقراطية المرتبطة بالترقية دفعت كثيرا من الأساتذة إلى التركيز على الكم على حساب النوع، وإلى اللجوء أحيانا إلى مجلات ضعيفة أو مفترسة، وإلى تكرار نفس الأفكار في مقالات متعددة لتحقيق الحد الأدنى المطلوب من المنشورات.

هذا الوضع يعكس حالة من **الأنومي الأكاديمي** بلغة ميرتون، حيث أن الفجوة بين الأهداف الثقافية المعلنة (التميز العلمي) والوسائل الهيكلية المتاحة (محدودية التمويل، ضعف البنية البحثية، البيروقراطية الإدارية) تدفع الأساتذة إلى تبني أنماط تكيف منحرفة. فنمط **الابتكار** الملتوي، الذي يقبل فيه الأساتذة الأهداف لكنهم يذهبون إلى وسائل غير مشروعة أو ملتوية أصبح شائعا نسبيا مما يهدد مصداقية البحث العلمي الجزائري ككل.

كما أن محدودية التعاون الدولي وضعف الانخراط في اللجان البحثية تعكس ضعفا في **وظيفة التكامل** على مستوى البحث العلمي. فقد أشارت المقابلات إلى أن الوسائط الإلكترونية، رغم إمكاناتها في تسهيل التواصل والتعاون البحثي عبر الحدود، لم تستثمر بشكل كافي في هذا المجال. فالأساتذة الجزائريون يظلون معزولين نسبيا عن الشبكات البحثية الدولية ومحدودي المشاركة في المشاريع البحثية الكبرى وقليلي الحضور في المؤتمرات العلمية العالمية. هذا العزل يحرم البحث العلمي الجزائري من فرص الإثراء والتطور ويبقيه محصورا في دوائر محلية ضيقة.

وعلى مستوى **وظيفة الحفاظ على النمط**، فإن النتائج تكشف عن تراجع خطير في أخلاقيات البحث العلمي. فقد أشارت المقابلات بوضوح إلى تراجع قيم النزاهة والأمانة العلمية، وإلى انتشار ممارسات مشبوهة مثل النشر في مجلات مفترسة، وتضخيم السير الذاتية، والاستشهاد الذاتي المفرط، والمشاركة في بحوث

جماعية دون مساهمة فعلية. هذا التآكل القيمي يهدد الأسس الأخلاقية للبحث العلمي، الذي يقوم أساسا على الصدق والنزاهة والسعي إلى الحقيقة.

من منظور **إتزيوني**، فإن انخراط الأساتذة في البحث العلمي شهد تحول تدريجي من انخراط **معياري** قائم على الشغف بالمعرفة والالتزام بالتميز إلى انخراط **حسابي نفعي** قائم على تحقيق متطلبات الترقية والحصول على امتيازات مادية أو معنوية. وهذا التحول يفسر التركيز المتزايد على الكم على حساب النوع، وعلى الإنجاز السريع على حساب العمق والأصالة.

ت-الأداء الإداري:

أوضحت النتائج أن المنصات الإلكترونية ساعدت الأساتذة في الالتزام بالمهام الإدارية الروتينية مثل إدخال النقاط ومتابعة الحضور والغياب ورفع التقارير. غير أن المقابلات كشفت عن أن هذه المساعدة كانت محدودة، وأن تحديات كبيرة تظل قائمة فيما يخص التفاعل مع التعليمات الإدارية والتنسيق مع اللجان الأكاديمية.

من منظور نموذج **AGIL**، فإن الوسائط الإلكترونية ساهمت جزئيا في تحسين **وظيفة تحقيق الأهداف** الإدارية، من خلال تسهيل بعض الإجراءات الروتينية وتسريع بعض العمليات لكن المقابلات أشارت إلى أن هذا التحسين كان سطحيا وشكليا، ولم يمس جوهر البيروقراطية الإدارية التي تثقل كاهل الأساتذة.

فقد أشار الأساتذة إلى أن **تعقيد الإجراءات** في المنصات الرقمية، وتكرار الأعطال التقنية، وغياب الدعم الفني الكافي، حولت الرقمنة الإدارية إلى عبء إضافي بدلا من أن تكون حلا. فبدلا من تبسيط العمل الإداري أضافت الرقمنة طبقة جديدة من التعقيد حيث أصبح الأساتذة مطالبين بإتقان استخدام أدوات تقنية معقدة، والاستعانة بمختصين تقنيين لإنجاز مهام كانت بسيطة في النظام الورقي.

كما أن غياب التنسيق بين مختلف الهياكل الإدارية أدى إلى ضعف في **وظيفة التكامل** على المستوى الإداري. فالتعليمات الإدارية أحيانا تأتي متناقضة أو غير واضحة، والتنسيق بين الكليات والأقسام والإدارة المركزية يظل ضعيفا، والمعلومات لا تتدفق بشكل سلس بين مختلف المستويات الإدارية. هذا الضعف في التكامل يخلق فوضى إدارية وإرباكا للأساتذة، الذين يجدون أنفسهم تائهين بين تعليمات متضاربة وإجراءات غير واضحة.

من منظور **ميرتون**، يمكن القول إن الوظيفة الظاهرة للرقمنة الإدارية (تحسين الكفاءة وتبسيط الإجراءات) لم تتحقق بالشكل المطلوب، بينما ظهرت وظائف كامنة سلبية متعددة:

- **تحويل الأساتذة إلى إداريين:** حيث أصبحوا يقضون وقتا طويلا في إدخال البيانات وملء الاستمارات الإلكترونية مما يؤثر على وقت التدريس والبحث.
- **الاغتراب المهني:** حيث يشعر الأساتذة أنهم أصبحوا مجرد أرقام في نظام إلكتروني ضخم، وأن علاقتهم بالمؤسسة أصبحت باردة وآلية.
- **تعميق الفجوة بين الإدارة والأساتذة:** الرقمنة قللت من التواصل المباشر والإنساني، مما أثر على جودة العلاقات المهنية والتفاهم المتبادل.

من منظور **إتزيوني**، فإن السلطة الإدارية في الجامعة تحولت تدريجيا نحو نموذج **السلطة القسرية**، حيث يحتم على الأساتذة استخدام المنصات الرقمية والا طائلته عقوبات ادارية. هذا النمط من السلطة يولد مقاومة سلبية ورفضا ضمنيا، ولا يبني التزاما حقيقيا أو تعاونا طوعيا. فالأساتذة يمتثلون للتعليمات الإدارية خوفا من العقوبات، وليس اقتناعا بجدواها أو التزاما بالمصلحة المؤسسية.

المطلب الرابع: القراءة التركيبية:

بعد هذا التحليل المفصل لكل متغير من متغيرات الدراسة، يمكننا الآن تقديم قراءة تركيبية شاملة تدمج مختلف الأبعاد النظرية والنتائج الميدانية لفهم الاختلال الوظيفي الذي يعاني منه النسق الجامعي الجزائري في ظل التحول الرقمي.

أولا: الاختلال البنيوي في وظائف النسق الجامعي:

من منظور نموذج **AGIL** الشامل، يمكن القول إن النسق الجامعي الجزائري يعاني من اختلال بنيوي يطال الوظائف الأربع الأساسية:

– **على مستوى وظيفة التكيف:** فشل النسق في التكيف الفعال مع المتطلبات التكنولوجية الجديدة، إذ كان التكيف اضطراريا وسطحيا وغير ممنهج ابان الجائحة وبعدها. فالموارد الضرورية (البنية التحتية، التكوين، الدعم الفني) لم تكن متوفرة بشكل كافي ولا تزال، مما حول عملية التكيف إلى مغامرة فردية محفوفة بالصعوبات.

– **على مستوى وظيفة تحقيق الأهداف:** لم تتحقق الأهداف المعيارية المعلنة (تحسين جودة التعليم، النهوض بالبحث العلمي، تحديث التسيير الإداري) بالشكل المطلوب. فالتحسين الذي حصل كان بسيطا وسطحيا، ولم يمس جوهر الممارسات الأكاديمية. بل إن بعض الأهداف تحققت بشكل معكوس، حيث تراجعت جودة التعليم، وانحرف البحث العلمي نحو الكم على حساب النوع، وتضخمت البيروقراطية الإدارية.

– **على مستوى وظيفة التكامل:** يعاني النسق الجامعي من ضعف شديد في التكامل على مختلف المستويات. فلا يوجد تكامل حقيقي بين المنصات الإلكترونية المختلفة، ولا تكامل بين مختلف الهياكل الإدارية والأكاديمية، ولا تكامل بين الأساتذة أنفسهم، ولا تكامل بين الجامعة الجزائرية والمنظومة العلمية العالمية. هذا الضعف في التكامل يؤدي إلى ضياع المجهودات وإهدار الموارد وضعف الفعالية المؤسسية.

– **على مستوى وظيفة الحفاظ على النمط:** يواجه النسق أزمة عميقة في الحفاظ على قيمه ومعاييره الثقافية الأساسية. فالقيم الأكاديمية التقليدية (الجدية، النزاهة، الالتزام، السعي إلى التميز، احترام الأخلاقيات) تتآكل تدريجيا، وتحل محلها قيم جديدة إشكالية (الكم على حساب النوع، النجاعة الإدارية على حساب العمق المعرفي، الامتثال البيروقراطي على حساب الإبداع). هذا التآكل القيمي يهدد هوية المؤسسة الجامعية ويفرغها من معناها الحقيقي.

ثانيا: الأنومي المؤسسي والانحراف الأكاديمي:

من منظور ميرتون، يمكن القول إن النسق الجامعي الجزائري يعيش حالة من **الأنومي المؤسسي**، تتمثل في الفجوة الهائلة بين الأهداف الثقافية المعلنة والوسائل الهيكلية المتاحة. فالخطابات الرسمية تتحدث عن التميز العلمي، وعن جامعة عصرية منفتحة على العالم، وعن بحث علمي رائد يساهم في التنمية الوطنية. لكن الواقع يكشف عن محدودية الموارد، وضعف البنية التحتية، وبيروقراطية خانقة، ومعايير تقييم كمية صارمة تتناقض مع روح البحث العلمي الأصيل.

هذه الفجوة بين الطموح والإمكانيات تدفع الفاعلين الأكاديميين إلى تبني أنماط تكيف منحرفة متعددة:

- **الابتكار الملتوي:** حيث يقبل الأساتذة الأهداف (الترقية، الاعتراف الأكاديمي) لكنهم يلجؤون إلى وسائل ملتوية أو غير مشروعة (النشر في مجلات مفترسة، تضخيم السير الذاتية، المشاركة الشكلية في بحوث جماعية).

- **الطقوسية البيروقراطية:** حيث يتخلى بعض الأساتذة عن الطموح في التميز، ويكتفون بأداء الطقوس الأكاديمية الشكلية (التدريس الروتيني، النشر الشكلي، الالتزام الإداري الحرفي) دون اهتمام حقيقي بالجودة أو الإبداع.
- **الانسحاب السلبي:** حيث ينسحب بعض الأساتذة خاصة من الجيل الأكبر سنا من المشاركة الفعالة في التطوير والابتكار ويكتفون بالحد الأدنى المطلوب منهم حتى التقاعد.
- **التمرد النقدي:** وهو نمط نادر يتمثل في الأساتذة الذين يرفضون المنظومة القائمة ويدعون إلى إصلاح جذري شامل، لكن صوتهم يظل هامشي وغير مسموع في ظل هيمنة البيروقراطية الإدارية.

هذا التنوع في أنماط التكيف يعكس عمق الأزمة التي يعيشها النسق الجامعي، ويشير إلى أن المشكلة ليست تقنية محضة بل هي بنيوية وثقافية وقيمية وتتطلب إصلاحا شاملا وليس مجرد تحسينات تقنية سطحية.

ثالثا: أزمة الانخراط وضعف الالتزام المؤسسي:

من منظور إتزيوني، فإن النسق الجامعي يعاني من أزمة انخراط عميقة تتجلى في ضعف التزام الفاعلين الأكاديميين بالمؤسسة وبأهدافها. فقد كشفت الدراسة عن أن الانخراط السائد هو الانخراط القسري أو الحسابي، بينما غاب إلى حد كبير الانخراط المعياري القائم على الإيمان العميق بقيم المؤسسة والالتزام الطوعي بتطويرها.

هذا الضعف في الانخراط المعياري له تداعيات خطيرة على فعالية النسق الجامعي:

- **ضعف الإبداع والابتكار:** حين يكون الانخراط قسري أو حسابي، يكتفي الأفراد بأداء الحد الأدنى المطلوب، ولا يقدمون جهدا إضافيا في الإبداع والتطوير.
- **انتشار السلوكيات الانتهازية:** حين تغيب القيم والالتزام الأخلاقي، ينتشر السلوك الانتهازي الذي يسعى لتحقيق المصلحة الفردية على حساب المصلحة الجماعية.
- **ضعف المقاومة للاختلالات:** حين يشعر الأفراد بالاغتراب عن المؤسسة، لا يهتمون بمقاومة الاختلالات أو بالمساهمة في إصلاحها بل يتعايشون معها بسلبية.
- **تآكل الثقة المؤسسية:** حين يتراكم الإحباط من الأعطال التقنية والبيروقراطية الإدارية، تتآكل ثقة الأساتذة في المؤسسة وفي قدرتها على التطوير والتحسين.

وقد كشفت المقابلات عن أن هذه الأزمة في الانخراط تفاقمت مع التحول الرقمي، إذ أن الطريقة التي تم بها فرض استخدام الوسائط الإلكترونية (بشكل اضطراري، دون إعداد، دون استشارة، دون دعم كافي) عززت الشعور بالإكراه وأضعفت الالتزام الطوعي. فالأساتذة شعروا أنهم ضحايا لتحول حتمي دون أن يكونوا شركاء فيه مما ولد مقاومة سلبية ورفضا ضمنيا.

رابعا: التفاوت في القدرات والموارد:

أحد الأبعاد المهمة التي كشفت عنها الدراسة هو التفاوت الكبير بين الأساتذة في القدرة على التكيف مع الوسائط الإلكترونية واستثمارها بشكل فعال. هذا التفاوت يرتبط بعوامل متعددة:

- **التفاوت الجيلي:** حيث أن الأساتذة الشباب أكثر إلماما بالتقنيات الحديثة، بينما يواجه الأساتذة الأكبر سنا صعوبات أكبر.
- **التفاوت في التخصص:** حيث أن أساتذة العلوم الإنسانية أكثر ألفة مع البيئة الرقمية، بينما يجد أساتذة التخصصات التقنية صعوبة أكبر.
- **التفاوت في الموارد الشخصية:** حيث أن الأساتذة ذوي الدخل المرتفع يستطيعون شراء أجهزة حديثة واشتراكات إنترنت عالية الجودة، بينما يعاني آخرون من محدودية الموارد.
- **التفاوت في الدعم المؤسسي:** حيث أن بعض الكليات أو الأقسام توفر دعما أفضل من غيرها، مما يخلق فوارق بين الأساتذة.

هذا التفاوت يؤدي إلى تعميق الفوارق الأكاديمية، حيث يستفيد الأساتذة الأكثر قدرة وموارد من الوسائط الإلكترونية لتحسين أدائهم، بينما يتأخر الآخرون أكثر فأكثر. وهذا يتناقض مع مبدأ تكافؤ الفرص الذي يجب أن يسود في المؤسسة الأكاديمية.

من منظور نموذج **AGIL**، فإن هذا التفاوت يعكس فشلا في وظيفة التكامل، حيث أن النسق لم يستطع أن يضمن تماسكا واندماجا متوازنا بين أعضائه، بل ساهم في خلق تفاوتات وانقسامات داخلية. ومن منظور ميرتون، فإن هذا التفاوت يمثل اختلالا وظيفيا، إذ أن الوسائط الإلكترونية، التي كان من المفترض أن تحقق عدالة أكبر في الوصول إلى المعرفة والموارد، أنتجت عكس ذلك تماما.

خامسا: الفجوة بين الخطاب والممارسة:

أحد أهم ما كشفته الدراسة هو الفجوة الهائلة بين الخطاب الرسمي حول التحول الرقمي والممارسة الفعلية على أرض الواقع. فالخطاب الرسمي يتحدث عن جامعة عصرية، ومنصات متطورة، وتحول رقمي شامل، ونقلة نوعية في الممارسات الأكاديمية. لكن الواقع يتحدث عن أعطال تقنية متكررة، وبيروقراطية خانقة، ونقص في التكوين والدعم، وتراجع في جودة التعليم والبحث.

هذه الفجوة تشير إلى أن التحول الرقمي في الجامعة الجزائرية كان في جزء كبير منه **تحديثا رمزيا** أكثر منه تحديثا حقيقيا. أي أن الهدف الأساسي كان إعطاء صورة حديثة عن الجامعة، وإظهار مواكبة للعصر، دون اهتمام حقيقي بضمان فعالية هذا التحول وجودته ومدى ملاءمته للواقع المحلي.

من منظور ميرتون، يمكن القول إن الوظيفة الظاهرة لإدخال الوسائط الإلكترونية كانت تحسين الأداء الأكاديمي، لكن الوظيفة الكامنة الحقيقية كانت تحسين صورة المؤسسة والاستجابة للضغوط الخارجية (من الوزارة، من المجتمع، من المعايير الدولية) دون تغيير حقيقي في الممارسات الجوهرية.

هذا التحديث الرمزي يفسر لماذا تم التركيز على توفير المنصات (**Moodle, ASJP, PROGRES**)دون الاستثمار الكافي في التكوين والدعم وتغيير الثقافة المؤسسية وإصلاح البنى البيروقراطية. فالمنصات تظهر حداثة وتقدما، بينما التكوين والدعم وتغيير الثقافة يتطلب جهدا طويلا ومستمرا وغير مرئي.

سادسا: الحاجة إلى نموذج تكاملي للتحول الرقمي:

بناء على كل ما سبق، يتضح أن التحول الرقمي في الجامعة الجزائرية يحتاج إلى إعادة تأسيس شاملة تقوم على نموذج تكاملي يأخذ في الحسبان الأبعاد المتعددة للعملية الأكاديمية.

من منظور نموذج**AGIL** ، فإن أي تحول ناجح يجب أن يضمن:

- **على مستوى وظيفة التكيف:** توفير البنية التحتية الملائمة، وضمان التكوين المستمر للأساتذة، وتوفير الدعم الفني الفعال، وتطوير منصات ملائمة للواقع المحلي.
- **على مستوى وظيفة تحقيق الأهداف:** تحديد أهداف واقعية وقابلة للتحقيق، ووضع آليات واضحة لتحقيقها، وربط التحول الرقمي بتحسين جودة التعليم والبحث وليس مجرد بتلبية متطلبات إدارية.
- **على مستوى وظيفة التكامل:** ضمان التنسيق بين مختلف المنصات والهياكل، وبناء جسور التواصل بين الأساتذة والإدارة والطلبة، وفتح الجامعة على الشبكات العلمية الدولية.

- **على مستوى وظيفة الحفاظ على النمط:** الحفاظ على القيم الأكاديمية الأساسية (النزاهة، الجدية، السعي إلى التميز)، وضمان أن التحول الرقمي يخدم هذه القيم ولا يتناقض معها.

من منظور ميرتون، يجب الوعي بأن أي تحول يحمل **وظائف ظاهرة ووظائف كامنة**، وبالتالي يجب التخطيط بشكل يعظم الوظائف الإيجابية ويقلل من الاختلالات الوظيفية. كما يجب معالجة **الأنومي الأكاديمي** من خلال ضمان التوافق بين الأهداف الثقافية المعلنة والوسائل الهيكلية المتاحة.

من منظور إتزيوني، يجب العمل على تحويل نمط الانخراط من **القسري أو الحسابي** إلى **المعياري**، وذلك من خلال:

- **المشاركة الفعلية** للأساتذة في تصميم وتطوير المنصات، بدلا من فرضها عليهم من فوق.
- **بناء ثقافة مؤسسية** تقدر التميز والإبداع والالتزام، وتكافئهم بشكل عادل.
- **تعزيز الشعور بالانتماء** من خلال تحسين بيئة العمل، وضمان العدالة، والاستماع لصوت الأساتذة.
- **تطوير قيادة تشاركية** تؤمن بالحوار والتشاور وليس بالإملاء والفرض.

سابعا: مضامين المقابلات كمؤشر على عمق الأزمة الوظيفية:

تشكل مضامين المقابلات مع الأساتذة رؤساء فرق التكوين مصدرا ثريا لفهم عمق الأزمة التي يعيشها النسق الجامعي. فهذه المقابلات لم تكتف بتأكيد النتائج الكمية للاستبيان، بل أضافت بعدا نوعيا عميقا كشف عن التعقيدات والتناقضات والمعاناة اليومية للفاعلين الأكاديميين.

أ- شهادات الأساتذة: بين الإحباط والأمل

كشفت المقابلات عن مشاعر متناقضة لدى الأساتذة. فمن جهة، هناك إحباط عميق من الأعطال التقنية المتكررة، ومن البيروقراطية الخانقة، ومن غياب الدعم، ومن تراجع مستوى الطلبة، ومن ضغوط الترقية البيروقراطية. ومن جهة أخرى، هناك أمل حذر في إمكانية تطوير المنظومة إذا ما تم تدارك الأخطاء وتوفير الموارد الضرورية.

هذا التناقض بين الإحباط والأمل يعكس حالة من التوتر المعياري تعيشها الجامعة الجزائرية، حيث يتطلع الأساتذة إلى جامعة عصرية متطورة، لكنهم يصطدمون يوميا بواقع مخيب. وهذا التوتر، إذا لم تتم معالجته بشكل جاد، قد يتحول إلى **يأس وانسحاب** كامل من المشاركة في أي محاولة للإصلاح.

ب-التحصيل الأكاديمي للطلبة: المؤشر الأكثر إثارة للقلق

من بين كل النتائج التي كشفت عنها المقابلات، تبقى مسألة تراجع التحصيل الأكاديمي للطلبة وغياباتهم المتكررة عن أقسام الدراسة هي الأكثر إثارة للقلق. فقد أجمع الأساتذة على أن مستوى الطلبة تراجع بشكل ملحوظ، خاصة في الفترة التي اعتمد فيها التعليم عن بعد بشكل كامل أثناء الجائحة. وقد استمر هذا التراجع حتى بعد العودة للتعليم الحضوري أو المدمج، مع تزايد الغيابات خاصة بعد رفع عقوبة الاقصاء، مما يشير إلى أن الضرر كان عميقا.

الأسباب التي ذكرها الأساتذة لهذا التراجع متعددة:

- **غياب المتابعة الدقيقة:** التعليم عن بعد لا يتيح للأستاذ متابعة تقدم الطلبة بشكل دقيق وفوري.
- **الاعتماد المفرط على النسخ واللصق:** حيث أصبح الطلبة يعتمدون على نسخ المعلومات من الإنترنت دون فهم أو استيعاب.
- **تراجع الانضباط والالتزام:** حيث أصبح الطلبة يتغيبون عن المحاضرات ولا يلتزمون بإنجاز الواجبات في وقتها.
- **سهولة الغش:** حيث أن الاختبارات عن بعد لا توفر ضوابط كافية لمنع الغش.
- **ضعف التفاعل الحي:** حيث أن التعليم عن بعد لا يتيح النقاش الحي والأسئلة المباشرة التي تساعد على الفهم العميق.

هذا التراجع في التحصيل يمثل **فشلا في وظيفة تحقيق الأهداف** التعليمية الأساسية، وهو فشل خطير يهدد مستقبل الأجيال الصاعدة ومصداقية الشهادات الجامعية. فإذا كانت الجامعة غير قادرة على ضمان تكوين نوعي للطلبة، فإنها تفقد معناها الأساسي ووظيفتها الاجتماعية.

من منظور بارسونز، فإن الجامعة تلعب دورا محوريا في **وظيفة الحفاظ على النمط الثقافي** في المجتمع، من خلال تنشئة الأجيال الجديدة على القيم والمعايير والمعارف الأساسية. وحين تفشل الجامعة في أداء هذه الوظيفة، فإن ذلك يهدد استقرار المجتمع ككل على المدى الطويل.

ت-النجاح الكمي والفشل النوعي

واحدة من أخطر المفارقات التي كشفت عنها المقابلات هي مفارقة النجاح الكمي والفشل النوعي. فقد أشار الأساتذة إلى أن نسب النجاح ارتفعت خلال فترة التعليم عن بعد، لكن المستوى الحقيقي للطلبة تراجع. هذه المفارقة تكشف عن خلل عميق في آليات التقييم وفي المعايير المعتمدة.

من منظور ميرتون، يمكن القول إن هذه المفارقة تعكس انحراف عن الأهداف المعيارية. فالهدف الحقيقي للتعليم ليس مجرد رفع نسب النجاح، بل ضمان تكوين نوعي يمكن الطلبة من اكتساب معارف ومهارات حقيقية. لكن ضغوط البيروقراطية الإدارية، والخوف من المساءلة، والرغبة في تجنب المشاكل، دفعت بعض الأساتذة إلى التساهل في التقييم لضمان نسب نجاح مرتفعة، حتى لو كان ذلك على حساب الجودة.

هذا الانحراف يمثل شكلا من أشكال **الطقوسية** عند ميرتون، حيث يتم الالتزام بالوسائل الشكلية (إجراء الامتحانات، إعلان النتائج) دون الاهتمام بتحقيق الأهداف الحقيقية (التكوين النوعي). وهو انحراف خطير يهدد مصداقية الشهادات الجامعية ومستقبل الخريجين.

إن مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربة البنائية الوظيفية تكشف عن أن إدخال وسائط التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية، رغم ضرورته الموضوعية، لم يحقق النتائج المرجوة بسبب اختلالات بنيوية عميقة مست مختلف وظائف النسق الجامعي.

فعلى مستوى **التكيف**، كان التحول اضطراريا وسطحيا، ولم يواكبه توفير للموارد الضرورية. وعلى مستوى **تحقيق الأهداف**، لم تتحقق الطموحات المعلنة في تحسين الجودة، بل تراجعت في كثير من الجوانب. وعلى مستوى **التكامل**، ساد التشتت والعزلة بدلا من التنسيق والتعاون. وعلى مستوى **الحفاظ على النمط**، تآكلت القيم الأكاديمية الأساسية وحلت محلها ممارسات إشكالية.

كما كشفت الدراسة عن حالة من **الأنومي الأكاديمي**، حيث أن الفجوة بين الأهداف الثقافية والوسائل الهيكلية دفعت الفاعلين إلى تبني أنماط تكيف منحرفة. وكشفت أيضا عن **أزمة انخراط**، حيث غاب الالتزام المعياري وساد الانخراط القسري أو الحسابي.

هذه الاختلالات ليست مجرد مشاكل تقنية عابرة، بل تعكس أزمة بنيوية شاملة ساهمت في **زعزعة التوازن بين البنية والوظيفة داخل الجامعة**، وهو ما يتطلب إصلاحا جذريا يشمل البنى التحتية، والثقافة المؤسسية، والممارسات البيداغوجية، والبيروقراطية الإدارية، ومعايير التقييم، وآليات الحوكمة. وبدون هذا

الإصلاح الشامل، سيبقى التحول الرقمي مجرد قشرة حداثية أداتية تخفي واقع متأزم يزداد تعقيدا يوما بعد يوم.

المبحث الخامس: مناقشة النتائج المتحصل عليها في ضوء التعاريف الإجرائية

المطلب الأول: وسائط التعليم الإلكتروني (البعد الاستاتيكي):

بينت النتائج أن الوسائط الثلاثة (**Moodle**، **ASJP**، **PROGRES**) أصبحت جزءا لا يتجزأ من البنية الجامعية الجزائرية. هذا يتماشى مع التعريف الإجرائي الذي اعتبرها منصات تكنولوجية ثابتة معتمدة من وزارة التعليم العالي. غير أن النتائج كشفت عن تفاوت في درجة الاستيعاب: حيث ظهر **Moodle** أكثر استقرارا في الممارسة البيداغوجية، بينما ظل **ASJP** محصورا في الاستخدام الفردي للنشر، وأبان **PROGRES** عن صعوبات في التبني الشامل. وهذا يعكس أن الوظيفة الاستاتيكية لهذه المنصات لم تتحول بعد إلى ثقافة تنظيمية راسخة، ما يحد من فعاليتها في أبعاد التكيف والاندماج.

1- منصة Moodle

من خلال النتائج، تبين أن الأساتذة يوظفون **Moodle** أساسا في تحميل الدروس وإجراء اختبارات، وهو ما ينسجم مع التعريف الإجرائي للمنصة كأداة لإدارة المحتوى البيداغوجي. لكنها لم تُستغل بكامل إمكاناتها التفاعلية، مما جعل البعد المتعلق بـ **التكيف (A)** محدودا، إذ لم يظهر ابتكار في طرائق التدريس الرقمية. ورغم ذلك، فقد حافظت المنصة على **النمط (L)** من خلال تمكين الأساتذة من الالتزام بمعايير التعليم الجامعي وتوفير حد أدنى من الجودة التعليمية.

2- منصةASJP

أظهرت النتائج أن الأساتذة يدركون أهمية **ASJP** كأداة رسمية للنشر والتوثيق، وهو ما يتوافق مع تعريفها الإجرائي كمنصة وطنية لتحقيق أهداف النشر الأكاديمي. غير أن ضعف التفاعل البحثي وضعف الاستشهادات بين أن بعد **تحقيق الهدف (G)** لم يكتمل بعد، إذ أن المنصة ما تزال وسيلة لتلبية متطلبات الترقية أكثر من كونها فضاء لتطوير المعرفة. وفي الوقت نفسه، فإن قدرتها على **الحفاظ على النمط (L)** من خلال توحيد المعايير العلمية تبقى بارزة رغم قصور البعد التفاعلي.

3- منصةPROGRES

النتائج المتعلقة بـ **PROGRES** أبرزت تباينا واضحا، فبينما ساعدت المنصة في إدخال النقاط وتسيير بعض الملفات، واجه الأساتذة صعوبات تقنية واستعانوا بمختصين. وهذا يتفق مع التعريف الإجرائي لها كنظام لتسيير الحياة الجامعية. غير أن دورها في **الاندماج (I)** ظل نسبيا، إذ لم تحقق الانسجام الكامل بين مختلف الفاعلين. أما دورها في **الحفاظ على النمط (L)** فقد ظهر في توحيد الإجراءات على المستوى الوطني، لكنه لم يكن خال من تحديات في التطبيق العملي.

المطلب الثاني: أداء الأستاذ الجامعي (البعد الديناميكي)

النتائج بينت أن الأستاذ الجامعي أصبح فاعلا مركزيا في ربط البنية الاستاتيكية (المنصات) بالأداء الديناميكي (التدريس، البحث، الإدارة). هذا ينسجم مع التعريف الإجرائي الذي اعتبر الأداء الوظيفي مجمل الاستجابات الأكاديمية للأستاذ. وقد تأكد أن الأستاذ يجسد أبعادAGIL الأربعة: فهو يحافظ على القيم الأكاديمية(L) ، يتكيف مع البيئة الرقمية(A) ، يحقق أهداف التدريس والبحث(G) ، ويندمج مع زملائه وطلبته .(I) لكن التفاوت بين فئات الأساتذة (حسب السن والخبرة) كشف عن قصور في القدرة على التكيف، ما يؤكد أن الأداء ليس متجانسا بل متأثرا بالخصائص الفردية والمؤسسية.

1. الأداء البيداغوجي:

أظهرت النتائج أن البعد البيداغوجي هو الأكثر استفادة من الرقمنة، حيث مكن **Moodle** من تحسين التنظيم والتفاعل. هذا ينسجم مع التعريف الإجرائي للأداء البيداغوجي كمستوى قدرة الأستاذ على التدريس باستخدام الوسائط. غير أن الاستفادة ظلت محدودة في الجوانب الأساسية، ما يعني أن بعد **تحقيق الهدف (G)**تحقق جزئيا، بينما بعد **الحفاظ على النمط (L)** تجسد من خلال الالتزام بتوصيل المعرفة أكثر من تطويرها.

2. أداء البحث العلمي:

النتائج بينت أن **ASJP** ساعدت على النشر وتحقيق حد أدنى من المردودية البحثية، وهو ما يطابق التعريف الإجرائي. لكن ضعف التفاعل الدولي والمحدودية في الاستشهاد بالمقالات كشف عن قصور في

بعد **التكيف (A)** مع البيئة العلمية العالمية، رغم تحقق بعد **الحفاظ على النمط (L)** (المعايير) وبعد **تحقيق الهدف (G)** جزئيا.

3. الأداء الإداري:

أوضحت النتائج أن **PROGRES** ساعد الأساتذة في إنجاز المهام الإدارية الروتينية، وهو ما يتوافق مع التعريف الإجرائي للأداء الإداري كمساهمة في إدخال النقاط، إعداد التقارير، متابعة الشؤون الأكاديمية. غير أن الصعوبات التقنية وغياب الثقافة الرقمية لدى بعض الأساتذة قللت من فعالية المنصة في بعد **الاندماج (I)**.ومع ذلك، فقد حافظت على **النمط (L)** من خلال توحيد الإجراءات والشفافية.

يتضح أن التعاريف الإجرائية لمختلف الأبعاد (المنصات، الأداء البيداغوجي، البحثي، الإداري) وجدت صدى مباشرا في النتائج المتحصل عليها، حيث تحقق جزء معتبر من وظائف **AGIL**، خصوصا في التكيف البيداغوجي وتحقيق الأهداف التعليمية، بينما ظهرت أوجه قصور في البحث العلمي والإدارة بسبب الفجوة الرقمية وضعف الانخراط المعياري مع غياب الحافز المادي. ما يجعل الأستاذ الجامعي في موقع مركب: بين المحافظة على الأنماط، التكيف الجزئي، والسعي نحو تحقيق أهداف مؤسسية لم تكتمل بعد بصورة متكاملة.

خلاصة:

اختتم هذا الفصل بعرض وتحليل النتائج الميدانية المتعلقة بأثر وسائط التعليم الإلكتروني (**Moodle**، **ASJP**، **PROGRES**) على الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، وذلك بالاعتماد على المنهج الكمي الوصفي باستخدام أداة الاستبيان، إضافةً إلى التحليل الإحصائي باختبارات الانحدار والارتباط، وقد أظهرت النتائج بشكل عام أن لاستخدام هذه الوسائط أثرا معتبرا في تحسين جوانب متعددة من الأداء، لا سيما البيداغوجي والبحثي والإداري، غير أن قوة هذا الأثر جاءت متفاوتة بحسب طبيعة الوسيط المستخدم.

أثبتت نتائج اختبار الفرضيات وجود علاقة دالة إحصائيا بين استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية وتحسين الأداء الوظيفي، إلا أن الأثر لم يكن متساويًا على جميع الأبعاد؛ إذ برزت منصة **Moodle** كعامل محفز أساسا للأداء البيداغوجي، بينما ساهمت منصة **ASJP** في دعم الأداء البحثي، في حين كان الأثر الأكثر وضوحا لمنصة **PROGRES** في الجانب الإداري.

هذا التباين يعكس أن فعالية الوسائط الإلكترونية لا تتحقق إلا في الأبعاد التي تتوافق مع الأهداف الأصلية التي أنشئت من أجلها، ما يعني أن التكامل بين هذه المنصات يظل ضرورة لتحقيق أثر شامل في مختلف أبعاد الأداء.

علاوة على ذلك، بينت المقارنة مع الدراسات السابقة، سواء الاساسية منها كنموذج أوتو بيترز حول "تصنيع التعليم" أو الدراسات الثانوية حول **Moodle**، **ASJP**، **PROGRES**، وجود قدر معتبر من الاتساق، حيث أكدت هذه الدراسات فعالية الوسائط الإلكترونية في تحسين جوانب معينة من الأداء، لكنها أشارت أيضا إلى تحديات تقنية وتنظيمية تحد من تعميم هذا الأثر، وهو ما انسجم مع النتائج الحالية التي كشفت عن وجود عراقيل مرتبطة بالبنية التحتية، الجوانب الإجرائية، والثقافة الرقمية لدى بعض الأساتذة.

إن مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربة البنائية الوظيفية تكشف عن أن إدخال وسائط التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية، رغم ضرورته الموضوعية، لم يحقق النتائج المرجوة بسبب **اختلالات بنيوية عميقة** تطال مختلف وظائف النسق الجامعي.

فعلى مستوى **التكيف**، كان التحول اضطراريا وسطحيا، ولم يواكبه توفير للموارد الضرورية. وعلى مستوى **تحقيق الأهداف**، لم تتحقق الطموحات المعلنة في تحسين الجودة، بل تراجعت في كثير من الجوانب. وعلى

مستوى **التكامل**، ساد التشتت والعزلة بدلا من التنسيق والتعاون. وعلى مستوى **الحفاظ على النمط**، تآكلت القيم الأكاديمية الأساسية وحلت محلها ممارسات إشكالية.

كما كشفت الدراسة عن حالة من **الأنومي الأكاديمي**، حيث أن الفجوة بين الأهداف الثقافية والوسائل الهيكلية دفعت الفاعلين إلى تبني أنماط تكيف منحرفة. وكشفت أيضا عن **أزمة انخراط**، حيث غاب الالتزام المعياري وساد الانخراط القسري أو الحسابي.

في ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن وسائط التعليم الإلكتروني تعاني من اختلالات ليست مجرد مشاكل تقنية عابرة، بل تعكس **أزمة بنيوية شاملة** ساهمت في **زعزعة التوازن بين بنية الجامعة ووظيفتها**، وهو ما يتطلب إصلاحا يشمل الاستثمار في البنية التحتية المعلوماتية، تكوين الأساتذة، وتحسين الحوكمة الرقمية داخل الجامعة، وبالتالي، فإن تعزيز التكامل بين هذه الوسائط وتوسيع نطاق توظيفها بما يغطي مختلف الأبعاد البيداغوجية، البحثية والإدارية، يعد خطوة محورية لزيادة كفاءتها، وضمان أثر مستدام يسهم في تطوير المنظومة الجامعية وتجويد أدائها بما يواكب متطلبات التحول الرقمي في التعليم العالي. وبدون هذا الإصلاح الشامل، سيبقى التحول الرقمي مجرد **قشرة أداتية** تخفي واقعا متأزما يزداد تعقيدا يوما بعد يوم.

خاتمة

خاتمة:

تبين هذه الدراسة، من خلال نتائجها الميدانية والتحليلية، الدور المتنامي لوسائط التعليم الإلكتروني (***Moodle*** ،***ASJP*** ،**PROGRES**) في إعادة تشكيل الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي في الجزائر، سواء على المستوى البيداغوجي، البحثي، أو الإداري، وقد ساعد المزج بين المنهج الكمي والاختبارات الإحصائية والتفسيرات النظرية على إبراز صورة دقيقة عن مستوى هذا التأثير، وعن نقاط القوة والضعف التي لا تزال تميز واقع توظيف هذه المنصات في جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي.

لقد بينت النتائج الوصفية أن تقييم الأساتذة الجامعيين لوسائط التعليم الإلكتروني جاء متفاوتا، إذ برزت ***Moodle*** كأداة فعّالة في تحسين الأداء البيداغوجي وتعزيز التفاعل مع الطلبة، فيما ساهمت ***ASJP*** في تنظيم عملية النشر العلمي وضبط آليات البحث، في حين مكنت ***PROGRES*** من إحداث نقلة نوعية في الأداء الإداري عبر تسهيل الإجراءات وتوفير بيانات دقيقة وشفافة، ومع ذلك، فإن هذا التباين بين الأبعاد يعكس قصورا في الاستغلال المتكامل للوسائط الالكترونية، خاصة في ظل محدودية البنية التحتية المعلوماتية وضعف التكوين الرقمي للأستاذ الجامعي.

أما نتائج اختبارات الفرضيات فقد أثبتت وجود أثر دال إحصائيا لاستخدام هذه المنصات على الأداء الوظيفي، وإن كان بدرجات متفاوتة من القوة التفسيرية، فقد ظهر الأثر أوضح في الأبعاد البيداغوجية والإدارية، بينما ظل محدودا في البعد البحثي، وهو ما يكشف فجوة بين الأهداف النظرية لهذه الوسائط والواقع العملي، حيث لا يزال الأستاذ الجامعي يواجه عراقيل متعددة مرتبطة بتقنيات النشر العلمي، التمويل، والربط بشبكات البحث الدولية، هذه الفجوة تؤكد أن نجاح التعليم الإلكتروني لا يرتبط فقط بتوفير المنصات، بل يتطلب أيضا وجود بيئة تكاملية تشمل التجهيزات التكنولوجية، التكوين المستمر، والحوكمة الرقمية الرشيدة.

لكن عند ربط هذه النتائج بالمقاربة البنائية–الوظيفية، يتبين أن إدماج هذه المنصات لم يكن مجرد تحديث تقني، بل كشف عن قدرة النسق الجامعي على التعامل مع ضغوط التغيير. إلا أن التحليل أظهر اختلالات في أبعاد نموذج بارسونز (**AGIL**) : فالتكيف ظل جزئيا ومحدودا لغياب الموارد والتهيئة، وتحقيق الأهداف تعطل بفعل ضعف الجودة الفعلية، أما التكامل فقد تأثر بغياب التنسيق بين الفاعلين والمؤسسات،

فيما تعرض الحفاظ على النمط إلى تآكل بفعل شيوع الممارسات الشكلية والكمية على حساب النوعية. هذا الاختلال البنيوي يعكس حالة من **الأنومي الأكاديمي** بالمعنى الميرتوني، حيث اتسعت الفجوة بين الأهداف الثقافية المعلنة (الرقمنة، الجودة، الفعالية) والوسائل المتاحة لتحقيقها، مما دفع الفاعلين إلى تبني أنماط تكيف منحرفة، كالاكتفاء بالنشر الشكلي أو الاستخدام الأدنى للمنصات. كما يبرز من منظور إتزيوني غياب الانخراط المعياري لصالح أشكال قسرية وحسابية، حيث يستخدم **Moodle** و**PROGRES** كاستجابة لإلزام إداري، بينما تستغل**ASJP** كأداة للترقية أكثر من كونه فضاء للتفاعل العلمي.

وتكمن أهمية هذه النتائج في أنها تسهم في إثراء النقاش حول التحول الرقمي للتعليم العالي الجزائري، إذ تؤكد أن هذه المنصات، رغم ما حققته من إنجازات، لا تزال تعمل في بيئة تتسم بالتجريب والانتقال، أكثر مما تعكس نموذجا مؤسسا وراسخا، وهذا يطرح تساؤلات حول كيفية جعل التحول الرقمي أداة استراتيجية مستدامة، قادرة على إحداث تغيير حقيقي في طرق التدريس، البحث، والإدارة الجامعية.

أولًا: أهم النتائج

- إن **Moodle** تمثل رافعة أساسية لتطوير البيداغوجيا الجامعية، من خلال تشجيع التدريس التفاعلي وتسهيل عملية التقييم، لكنها تحتاج إلى استغلال أوسع في التكوين المستمر وتنمية مهارات الطلبة.
- أثبتت **ASJP** فعاليتها في ضبط النشر العلمي وتوفير قاعدة بيانات مرجعية، غير أن العراقيل الإدارية والبيروقراطية تحدّ من مردوديتها في خدمة البحث العلمي والارتقاء به إلى مستوى تنافسي عالمي.
- أما **PROGRES**، فقد برزت كأداة فعّالة في تحسين الشفافية والحَوْكمة الجامعية، لكنها تصطدم بضعف الثقافة الرقمية وضعف الكفاءات التقنية لدى بعض الأساتذة والإداريين.
- تكشف النتائج عن تباين واضح بين الأثر الملموس لهذه المنصات على المستويات البيداغوجية والإدارية، وبين محدودية الأثر على البعد البحثي، مما يدل على أن التحول الرقمي لم يبلغ بعد مستوى العمق المؤسسي المطلوب.

ثانيًا: أبرز التوصيات

- تعزيز البنية التحتية الرقمية عبر توفير تجهيزات متطورة وربط إنترنت عالي التدفق ومستقر داخل الجامعات.
- تنظيم برامج تكوين مستمرة لفائدة الأساتذة الجامعيين والإداريين في مجال التعليم الإلكتروني، بما يضمن الاستخدام الفعلي والمتكامل للمنصات الرقمية.
- مراجعة الإطار التنظيمي للنشر العلمي عبر **ASJP** للحد من العراقيل البيروقراطية وتقصير آجال التقييم والنشر.
- إعادة النظر في السياسات الرقمية عبر إشراك الجامعات في وضع استراتيجيات وطنية أكثر مرونة وتكيفًا مع السياق المحلي.
- توسيع نطاق الاستخدام ليشمل الربط بشبكات بحث دولية، وتسهيل التبادل الأكاديمي عبر المنصات الرقمية.
- ربط استخدام هذه المنصات بالمسار المهني والتقييم الأكاديمي للأستاذ الجامعي، بما يخلق دافعًا أقوى للانخراط الفعلي.

ثالثًا: آفاق البحث المستقبلية

تفتح هذه الدراسة المجال أمام عدة مسارات بحثية جديدة، من أهمها:

- إجراء مقارنات بين الجامعات الجزائرية لرصد تفاوت مستويات توظيف وسائط التعليم الإلكتروني وانعكاساتها على الأداء.
- دراسة أثر التحول الرقمي على إعادة تشكيل أدوار الأستاذ الجامعي بين البيداغوجيا، البحث، والإدارة.
- تحليل العلاقة بين الكفاءة الرقمية للأستاذ الجامعي ومستوى استثماره للمنصات الإلكترونية.
- تقييم دور هذه الوسائط من منظور الطلبة، بما يعكس صورة شاملة عن الأداء الجامعي.
- دراسة مقارنة مع جامعات عربية ودولية لمعرفة أفضل الممارسات الممكن تكييفها مع السياق الجزائري.

يمكن القول إن وسائط التعليم الإلكتروني في الجزائر حققت خطوات مهمة نحو تحديث التعليم العالي لكنها لا تزال في حاجة إلى مزيد من التطوير المؤسسي والتكامل الاستراتيجي، حتى تتحول من مجرد أدوات تقنية إلى رافعة حقيقية لجودة التعليم، البحث العلمي، والحَوْكمة الجامعية، حيث أن نجاح هذا المسار رهين بقدرة الجامعات على استثمار هذه الوسائط ضمن رؤية شمولية تتبنى الرقمنة كخيار استراتيجي لا رجعة فيه.

قائمة المراجع

1. قائمة المراجـــع باللغة العربية
2. قائمة المراجـــع باللغة الأجنبية

1.المراجع باللغة العربية:

الأمم المتحدة .(2015) .*أهداف التنمية المستدامة: الهدف 4 – التعليم الجيد* .
https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/education/

الأنصاري، ك. م .(2019) .*أخلاقيات المهنة في التعليم العالي* .دار صفاء للنشر والتوزيع.

أوزي، أ .(2004) .*مدخل إلى البيداغوجيا: مفاهيم وقضايا* .منشورات الفنك.

أوزي، أ .(2006) .*المعجم الموسوعي لعلوم التربية* .مطبعة النجاح الجديدة.

إطميزي، ج .(2007) .*دليل استعمال نظام إدارة التعليم مفتوح المصدر مودل (Moodle) للمدرسين والمدراء والطلاب* . جامعة فلسطين الأهلية.

البدوي، ع. ر .(1980) .*موسوعة تاريخ الفكر الفلسفي* .المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

البنك الدولي .(2020) .*التعلم عن بُعد أثناء جائحة كوفيد-19: دروس من التجربة* .البنك الدولي.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .(1983) .*المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983*.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .(2008) .*المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 3 ماي 2008، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأساتذة الباحثين* .الجريدة الرسمية.

الحلفاوي، و. س .(2011) .*التعليم الإلكتروني: تطبيقات مستحدثة* .دار الفكر العربي.

الحمزة، م. (2018). منصة الدوريات العلمية الجزائريةASJP ، وسيلة للنفاذ المفتوح وآلية حقيقة للقضاء على البيروقراطية والمحسوبية العلمية أم مجرد أوهام وموضة تكنولوجية!؟ .*مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 16، 26-44.

الحمزة، م. (2020). تقييم منصة الدوريات العلمية الجزائرية :ASJP دراسة تحليلية .*مجلة البحوث الأكاديمية*، (2)*8*، 28-45.

الحمزة، م.، وصدار، ن. د. (2018). نحو منصة جزائرية مفتوحة لنشر العلوم: دراسة تقييمية لمنصة الدوريات العلمية الجزائرية .ASJP *الندوة الدولية الثالثة حول النفاذ الحر*، مدرسة علوم المعلومات، المغرب.

الزبيدي، س. ع .(2021) .*مهنة التعليم العالي: الأدوار والمهارات في ضوء معايير الجودة* .دار الروافد الثقافية ناشرون.

الزهراني، م. ح .(2019) .*مهارات التدريس الجامعي الفعال* .مكتبة العبيكان.

الطائي، س. (2020). واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي – المعالجة والحلول .*مجلة أكاديمية البورك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (2)*1*، 7-https://www.academia.edu/4307670029 .

العويني، ع. ع .(2004) .*الجامعات الإسلامية ودورها في الحضارة الإنسانية* .دار الفكر العربي.

الفرقان، د. ل .(2024) .*تطوير وسائط التعليم الإلكتروني باستخدام نظام مودل لمواد اللغة العربية في مدرسة الإصلاح الثانوية، لامونجان*]رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية الحكومية مولانا مالك إبراهيم.[

المالكي، أ. (2020). كفايات الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(5)، 22-35.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2019). *معايير جودة التعليم الإلكتروني في التعليم العالي*. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني.

الموسى، ع. ب. ع. ع. (2002). *التعليم الإلكتروني: مفهومه وخصائصه وفوائده وعوائقه*. مطبوعات جامعة الملك سعود.

الهيتي، ر. م. (بدون تاريخ). *روبرت ميرتون: الأبنية الاجتماعية والتكيف الفردي* [مستند PDF]. جامعة الأنبار. https://www.uoanbar.edu.iq/eStoreImages/Bank/8365.pdf

أسماء، م. (2024). *تقييم جودة أداء الأستاذ الجامعي من خلال أدواره التدريسية والبحثية والمجتمعية* [أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 1].

بتقة، ل. (2016). دور الأستاذ الجامعي في تحقيق جودة التعليم العالي. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *6*(11)، 24-38.

بلالي، ع.، وأبرادشة، م. (2019). معيقات النشر العلمي في الوطن العربي. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 54، 59-78.

بن السبتي، ع. م.، وسدوس، ر. (2018). المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP بين تطوير البحث وتجسيد التوجه نحو النفاذ الحر للمعلومات. *الندوة الدولية الثالثة بعنوان النفاذ الحر*، مدرسة علوم المعلومات، المغرب.

بن السبتي، ع. م.، وسدوس، ر. (2020). المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP ودورها في ترقية النشر العلمي الجامعي. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، *6*(1)، 238-262.

بن عيسى، ن. (2020). الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي وعلاقته بالرضا المهني في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 45، 112.

بوالفلفل، إ.، وشيهب، ع. (2013). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية: دراسة ميدانية. *المؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد*، الرياض.

بواب، ر. (2015). الأداء الوظيفي والاجتماعي للأستاذ الجامعي في نظام الألمدي (LMD). *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 21، 71-86.

بوساق، هـ.، وبونيف، ح. (2022). المعوقات التي تحد من أداء الأستاذ الجامعي في ظل متطلبات جودة التعليم العالي. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *7*(2)، 775-807.

بوصابة، ع. ق. (2019). التعليم الإلكتروني في الجزائر: الواقع والآفاق. *المجلة الجزائرية للجودة في التربية*، 6، 125-136.

بوعشة، م. (2015). *تاريخ التعليم العالي في الجزائر: من الاستقلال إلى الألفية الثالثة*. ديوان المطبوعات الجامعية.

برهومي، س. م. ص.، وبرهومي، م. م. ص. (2023). معوقات التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية: قراءة في مجموعة من الدراسات العلمية .*المجلة الإلكترونية للدراسات التربوية والبحث العلمي*، (2)*7*، 115-132.

تركي، ر .(1990) .*أصول التربية والتعليم في الجزائر* (الطبعة الثانية). ديوان المطبوعات الجامعية.

جلال، ع. أ .(2023) .*الجامعة الجزائرية ودور الأستاذ الجامعي في تفعيل التنمية المستدامة* .دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

حسين، ن. (2022). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية .*مجلة اللسانيات والترجمة*، (3)*2*، 239-247.

حفاف، س. (2019). مفهوم البحث العلمي ومراحل إعداده .*مجلة الآداب واللغات*، (2)*19*، 108.

حفيظ، ح.، وبوقرة، ر. (2022). تطبيق إدارة الموارد البشرية إلكترونياً في ظل رقمنة قطاع التعليم العالي في الجزائر_ برنامج PROGRES نموذجاً .*مجلة دراسات في الاقتصاد وإدارة الأعمال*، (2)*5*، 275-295.

حليس، و.، وسلامي، ع. ب. (2020). مكانة ودور الأستاذ الجامعي في الجامعة الجزائرية .*مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*، 6، 266-285.

حمراني، ع. ق. (2022). المنصات التعليمية الرقمية ودورها في تطوير العملية التعليمية .*مجلة اللسانيات والترجمة*، (3)*2*، 84-103.

حميد، م. ع. (2013). تصور مقترح لتطوير الأداء البحثي للجامعات اليمنية .*مجلة جامعة الناصر*، 1، 185-222 . https://search.mandumah.com/Record/98930

خلاط برارمة، ر.، وبلجان، ش. (2024). واقع التحول الرقمي في قطاع التعليم العالي بالجزائر – دراسة حالة برمجية تسيير البحث والتعليم العالي .PROGRES *مجلة البحوث الإدارية والاقتصادية*، (1)*8*، 47-60 . https://asjp.cerist.dz/en/article/262412

خميس، م. ع .(2003) .*منتوجات تكنولوجيا التعليم* .دار الكلمة.

دبزة، ع. (2023). دور التكوين البيداغوجي في تحسين الأداء البيداغوجي لأستاذة التربية البدنية والرياضية .*مجلة تفوق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية*، (1)*8*، 568-569.

دمحان، م.، شباب، ف.، وعجراد، ح. (2012). بوابات إتاحة الدوريات العلمية: التجربة الجزائرية نموذجاً .*مجلة Cybrarians Journal*، 28 . http://journal.cybrarians.info/index.php?option=com_content&view=article&id=613:portals&catid=254:studies

ربحي، ك.، سرير، ح.، وبن تلوفة، د. (2019). واقع التعليم الإلكتروني في الجزائر: الجامعة الافتراضية نموذجاً .*المجلة الجزائرية للاتصال الجماهيري*، 5، 193-216.

ريتزر، ج.، وستيبنسكي، ج .(2021) .*النظرية الحديثة في علم الاجتماع* (الطبعة الأولى) [ترجمة: ذيب بن محمد الدوسري، عمر عبد الجبار أحمد، خالد بن عمر الرديعان]. مكتبة جرير.

زبيدة، ط. (2017). الأداء البيداغوجي وبيداغوجيا الكفاءات. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، (1)*8*، 107-115.

زردومي، ن. (2018). *تطور النشر العلمي في الجامعات الجزائرية: دراسة تاريخية*. منشورات جامعة منتوري.

زنقوفي، ف.، وقريد، س. (2020). معوقات النشر في المجلات العلمية من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين – دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة قالمة. *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*، (1)*3*، 501-514.

سعيداني، م.، ومنادلي، م. (2024). واقع وتحديات التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية. *مجلة المعيار*، (1)*29*، 668-683.

سعود، م.، وسرحان، ف. (1994). *الصراع القيمي لدى الشباب العربي*. وزارة الثقافة الأردنية.

سيد، م. أ. (2000). *إدارة السلوك التنظيمي: رؤية معاصرة*. دار الفكر العربي.

سيدهم، هـ. خ. (2016). *المجلة الإلكترونية بوابة للعالم الرقمي: جامعات الجزائرية أنموذجاً*. سوهام للنشر والتوزيع.

عبد الباسط حسن. (2002). *علم النفس التربوي*. دار الفكر العربي.

عبد اللطيف، خ. (2011). *النظام الجامعي بين النظرية والتطبيق*. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الله، ع. ج. (1963). *دراسات في حضارة وادي الرافدين*. دار المعرفة.

عبيدات، ذ. (2007). *التعليم العالي: أسسه وفلسفته وتحدياته المعاصرة*. دار الشروق.

عزوق، آ.، لونجة، ودراوي، م. (2024). عصرنة نظام المعلومات الحل لتسيير الجامعة الجزائرية-تطبيق برمجية تسيير البحث والتعليم العالي PROGRES. *مجلة الاقتصاد الجديد*، (1)*15*، 129-145.

عمر، ع.، عمور، م.، ومصباح، ج. (2017). تقييم جودة أداء الأستاذ الجامعي في علاقته البيداغوجية أستاذ/طالب من وجهة نظر الطلبة. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، (2)*3*، 50-65.

عيادي، هـ.، وكشيشيب، م. (2018). مشكلات نشر البحوث العلمية في الجزائر من وجهة نظر الاساتذة الجامعيين. *مجلة التراث*، (1)*8*، 16-27.

عيسى، أ. (2025). معايير تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من أجل تحقيق الجودة التعليمية. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، (2)*13*، 80-94.

علال، ن. (2021). تطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي. *مجلة دائرة البحوث والدراسات القانونية والسياسية*، (1)*5*، 17-30.

قوت، س. (2022). استخدام نظام إدارة التعلّم Moodle لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قسنطينة 2: نحو نمذجة جديدة للتعلّم. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، (2)*23*، 265-283. https://asjp.cerist.dz/en/article/212863284 .

كريب، إ. (1999). *النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس* (ترجمة: محمد حسين غلوم). جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، قسم علم الاجتماع.

كروم، ع.، وعلاوي، م. (2020). إستراتيجيات التعليم الإلكتروني .*مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (4)*8*، 49-64.

كسكس، م.، وبن الطيب، ز. (2022). النشر العلمي في البوابة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP بين الإستخدام والإتاحة: الأساتذة الباحثين بجامعة الجلفة أنموذجاً .*مجلة المعيار*، (1)*13*، 387-402.

محمد، س. أ. (2018). الصفات التربوية والمهنية للأستاذ الجامعي وأثرها على تحصيل الطلبة .*المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، (2)*11*، 44-63.

محمدي، ع. (2022). فلسفة الضبط في الفكر التنظيمي .*مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*، (2)*7*، 1216-1226 . https://asjp.cerist.dz/en/article/189388

مداح، ل. (2023). الجامعة أساس نشر المعرفة وخدمة المجتمع .*مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية – دراسات اقتصادية*، (1)*23*، 186-200.

مداني، أ. (2021). منهجية قياس مؤشرات الأداء الرئيسية (KPIs) لمؤسسات التعليم العالي .*مجلة دراسات اقتصادية*، (1)*24*، 1-20.

مراد، أ.، بلعباس، ف.، وقدور، س .(2017) .*البحث العلمي في الجزائر: الواقع والآفاق* .منشورات جامعة الجزائر.

مزهودة، ع. (2011). الأداء بين الكفاءة والفعالية: مفهوم وتقييم .*مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة محمد خيضر بسكرة.

مصطفى، ن .(2018) .*التعليم الإلكتروني: النظرية والتطبيق* .دار الفكر العربي.

منصة الدوريات العلمية الجزائرية .(2023) .ASJP *الإحصائيات الرسمية لمنصة الدوريات العلمية الجزائرية* . https://www.asjp.cerist.dz/

نصراوي، ص.، ومحجر، ي .(2019) .*البنية العاملية لمفهوم الأداء لدى الأستاذ الجامعي الجزائري* .جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

هداجي، ع.، جعفري، ع. (2022). أثر المعرفة الإلكترونية على جودة البحث العلمي: دراسة حالة منصة المجلات العلمية الجزائرية ASJP من وجهة نظر الباحثين بجامعة أدرار .*مجلة الحقيقة*.

وزارة التعليم .(2020) .*دليل استخدام منصة مدرستي للتعليم الإلكتروني* .وزارة التعليم.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .(2002) .*التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002*.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .(2004) .*المرسوم التنفيذي رقم 03-439 المؤرخ في 30 مايو 2004 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث*.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .(2018) .*المنشور الوزاري رقم 03 المؤرخ في 19 مارس 2018 المتعلق بمعايير تصنيف المجلات العلمية*.

ولد خليفة، م. ع .(1989) .*المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية* .ديوان المطبوعات الجامعية.

يحياوي، ن.، وبوزيد، س. (2020). التقويم البيداغوجي كاستراتيجية لجودة العملية التعليمية. *مجلة التغير الاجتماعي*، *5*(2)، 169-182.

يوسفي، ر. (2016). التعليم الإلكتروني: الواقع والتحديات. *مجلة الآفاق للدراسات الاقتصادية*، *1*(1)، 172-184.

2.المراجع باللغة الأجنبية:

Abramo, G., D'Angelo, C. A., & Solazzi, M. (2011). The relationship between scientists' research performance and the degree of internationalization of their research. *Scientometrics*, *86*(3), 629–643. https://doi.org/10.1007/s11192-010-0284-7

African Union Commission. (2023). *African Open Science Platform: Strategic plan 2024-2030*. AUC Press.

al-Bayat, M., & Abu al-Tayeb, M. (2020). أنماط التعلم السائدة وعلاقاتها بمستوى الرضا عن التعليم المدمج [Prevalent learning patterns and their relationship to the level of satisfaction with blended learning]. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*, *40*(1), 233–260.

Altbach, P. G. (2007). *Tradition and transition: The international imperative in higher education*. Sense Publishers.

Al-Shamrani, S. S. M. (2020). أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات الصف الأول الثانوي [The effect of using project-based learning strategy in teaching physics on developing 21st century skills]. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, *124*(124), 151–170. https://doi.org/10.21608/saep.2020.107306

Anderson, L., Krathwohl, D., & Bloom, B. (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. https://www.semanticscholar.org/paper/23eb5e20e7985fca5625548d2ee6d781a2861d41

Anderson, R. (2004). *European universities from the enlightenment to 1914*. Oxford University Press.

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12*(3), 80–97. https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890

Archambault, É., Amyot, D., Deschamps, P., Nicol, A., Provencher, F., Rebout, L., & Roberge, G. (2014). *Proportion of open access papers published in peer-reviewed journals at the European and world levels—1996–2013*. European Commission.

Armstrong, M. (2000). *Performance management: Key strategies and practical guidelines* (2nd ed.). Kogan Page. https://scispace.com/pdf/performance-management-key-strategies-and-practical-3lc9ip2p2g.pdf

Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of performance management: An evidence-based guide to delivering high performance* (4th ed.). Kogan Page. https://vulms.vu.edu.pk/Courses/HRM613/Downloads/ARMSTRONG%C3%A2%E2%82%AC%E2%84%A2S%20HANDBOOK%20OF%20PERFORMANCE.pdf

Barnett, R. (1999). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Open University Press.

Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Polity Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press. https://www.wiley.com/en-us/Becoming+a+Critically+Reflective+Teacher-p-9780787901318

Björk, B. C. (2013). Open access subject repositories: An overview. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, *65*(4), 698-706.

Björk, B. C. (2017). Scholarly journal publishing in transition: From restricted to open access. *Electronic Markets*, 27(2), 101–109. https://doi.org/10.1007/s12525-017-0249-2

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment formative assessment is an essential component of classroom work and can raise student achievement. *Phi Delta Kappan*. https://www.questia.com/library/journal/1G1-237749007/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). George Washington University.

Bornmann, L. (2011). Scientific peer review. *Annual Review of Information Science and Technology*, 45(1), 197–245. https://doi.org/10.1002/aris.2011.1440450112

Bornmann, L., & Leydesdorff, L. (2014). Scientometrics in a changing research landscape. *EMBO Reports*, 15(12), 1228-1232. https://www.embopress.org/doi/full/10.15252/embr.201439608

Brew, A., & Boud, D. (2009). Understanding academics' engagement with research. In A. Brew & L. Lucas (Eds.), *Academic research and researchers* (pp. 189–203). Open University Press.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.

Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 1, pp. 687–732). Consulting Psychologists Press.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell. https://urb.bme.hu/wpcontent/uploads/2014/05/manuel_castells_the_rise_of_the_network_societybookfi-org.compressed.pdf

Castells, M. (2010). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture* (Vol. 1, 2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Jossey-Bass.

CERIST (Centre de Recherche sur l'Information Scientifique et Technique). (2023). *Annual report on the Algerian Scientific Journal Platform ASJP*. CERIST Publications.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119239086

Cole, J. R. (2005). *Using Moodle: Teaching with the popular open source course management system* (2nd ed.). O'Reilly Community Press. https://archive.org/details/usingmoodleteach0000cole

Cole, M., & Foster, P. (2007). *A sociology of educating* (4th ed.). Continuum International Publishing Group.

Committee on Publication Ethics (COPE). (2022). *COPE guidelines for digital publishing ethics*. COPE Publications.

Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge: The university in the knowledge society*. Open University Press.

Delanty, G. (2001). The university in the knowledge society. *Organization*, *8*(2), 149–153.

Dessler, G. (2013). *Human resource management* (13th ed.). Pearson. https://www.scribd.com/document/902221725/Human-Resource-Management-13th-Edition-PDF

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

DGRSDT. (2023a). *DALILAB — Annuaire des laboratoires et unités de recherche*. Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique. https://dalilab.dgrsdt.dz

DGRSDT. (2023b). *Statistiques & chiffres – Chiffres à retenir*. Direction Générale de la Recherche Scientifique et du Développement Technologique. https://www.dgrsdt.dz/fr/stats

Directory of Open Access Journals (DOAJ). (2023). *DOAJ statistics*. https://doaj.org/

Distance Learning Institute. (2024, May 26). *Exploring Otto Peters' theory: Industrialisation in distance education*. https://distancelearning.institute/growth-philosophy/otto-peters-theory-industrialisation-distance-education/

Dougiamas, M. (1998). *A journey into constructivism*. http://dougiamas.com/writing/constructivism.html

Dougiamas, M., & Taylor, P. (2003). Moodle: Using learning communities to create an open source course management system. In *Proceedings of the EDMEDIA 2003 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 171-178). AACE.

Doumi, A. (2016). *L'enseignement à distance et les plateformes pédagogiques: Cas de Moodle*. Office des Publications Universitaires.

European Commission. (2022). *Trends in scientific publishing in Europe and North Africa: A comparative analysis*. EC Publishing Office.

Fuller, S. (1999). *Governance of science: Ideology and the future of the open society*. Open University Press.

Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315667263

Ghabban, F., Selamat, A., Ibrahim, R., Krejcar, O., Maresova, P., & Herrera-Viedma, E. (2019). The influence of personal and organizational factors on researchers' attitudes towards sustainable research productivity in Saudi universities. *Sustainability*, *11*(4804). https://doi.org/10.3390/su11174804

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

Glänzel, W., & Schubert, A. (2004). Analysing scientific networks through co-authorship. In *Handbook of quantitative science and technology research* (pp. 257–276). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-2755-9_12

Graham, G. (2005). *The institution of intellectual values: Realism and idealism in higher education*. Imprint Academic.

Guthrie, W. K. C. (1975). *A history of Greek philosophy: Volume 4, Plato: The man and his dialogues*. Cambridge University Press.

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (Vol. 2). Beacon Press.

Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger, Trans., with the assistance of F. Lawrence). MIT Press. https://archive.org/details/structuraltransfoooounse

Hopkins, A. (2007). *The Muslim contribution to the renaissance*. Routledge.

IKHLEF, L. (2024). Appropriation des systèmes d'information : analyse de l'impact de l'ERP Progres dans la gestion pédagogique de l'université Algérienne. *Journal of Human and Society Sciences*, *13*(2), 171-191.

International Organization for Standardization. (2019). *ISO 26324:2012 - Information and documentation — Digital object identifier system*. ISO.

Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, *47*(3), 283–310.

Koohang, A., & Harman, K. (2006). The academic open access e-journal: Platform and portal. *Information Science Journal*, *9*, 71-81.

Laakso, M., & Björk, B. C. (2016). Hybrid open access—A longitudinal study. *Journal of Informetrics*, *10*(4), 919-932.

Leff, G. (1968). *Paris and Oxford universities in the thirteenth and fourteenth centuries*. Wiley.

Madden, A. G., Margulieux, L., Kadel, R. S., & Goel, A. K. (Eds.). (2019). *Blended learning in practice: A guide for practitioners and researchers*. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/11352.001.0001

Marginson, S. (2007). Global university rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(2), 131–142. https://doi.org/10.1080/13600800701351660

Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319–383). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_9

Merriam-Webster. (n.d.). *University*. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved June 8, 2025, from https://www.merriam-webster.com

Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. (2014). *Guide d'utilisateur, module du référentiel en commun, version 1*.

Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. (2015). *Guide d'utilisateur, domaine FVE, version 1*.

Moodle Pty Ltd. (2020). *Annual report 2020*. https://moodle.com/

Moodle.org. (2021). *Statistics*. https://stats.moodle.org

Mushtaq, Y. A., & Mohamad Diah, N. (2019). An analysis of research productivity in Saudi Arabia and Iran. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 4, 197–208. https://doi.org/10.28945/4404

Nyborg, P. (2004). *The role of higher education in society: Quality and relevance*. UNESCO.

Open Archives Initiative. (2021). *Protocol for metadata harvesting (OAI-PMH) Version 2.0*. https://www.openarchives.org/

Pang, M. (2016). Pedagogical reasoning in EFL/ESL teaching: Revisiting the importance of teaching lesson planning in second language teacher education. *TESOL Quarterly*. https://www.jstor.org/stable/43893814

PAPS ESRS Newsletter. (2014). *Programme d'appui à la politique sectorielle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*, n°1.

Parsons, T. (1971). *The system of modern societies*. Prentice-Hall.

Periyasamy, R. (2021, November 11). *Employee performance – 3 key factors that will improve it*. Apty. https://www.apty.io/blog/employee-performance-key-factors

Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. https://www.learntechlib.org/p/2074/article_2074.pdf

Piwowar, H., Priem, J., Larivière, V., Alperin, J. P., Matthias, L., Norlander, B., ... & Haustein, S. (2018). The state of OA: A large-scale analysis of the prevalence and impact of open access articles. *PeerJ*, 6, e4375.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). RoutledgeFalmer. https://doi.org/10.4324/9780203507711

République Algérienne Démocratique et Populaire, Union Européenne. (2013). *PAPS ESRS, Résultat 2-Mise en place d'un système d'information*.

ResearchGate. (2023). *Global research trends and platform analytics*. https://www.researchgate.net/

Rice, W. (2015). *Moodle e-learning course development: A complete guide to create and develop engaging e-learning courses with Moodle*. Packt Publishing. https://archive.org/details/moodleelearningc0000ric

Rüegg, W. (1992). *A history of the university in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.

Salehi, H., & Saeid, M. (2016). The role of university faculty in improving students' learning: A case study. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 89–95.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. https://archive.org/details/reflectivepracti0000scho

SciELO Network. (2023). *SciELO in numbers: 25 years of open access scientific communication*. https://www.scielo.org/

Scribd. (2014, March 2). *Distance learning theory – Industrialisation*. https://fr.scribd.com/document/315132263/Distance-Learning-Theory-Industrialisation

Snyder, Z. J. (2024). *Deskilling or reskilling: The impact of increased digital technology use on teaching as a craft* [Doctoral dissertation, University at Albany, State University of New York]. University at Albany Scholar's Archive. https://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4629&context=legacy-etd

Swan, A. (2012). *Policy guidelines for the development and promotion of open access*. UNESCO Publishing.

Tagore, R. (1922). *Personality*. Macmillan.

Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative survey*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6155-1

Tenopir, C., Dalton, E. D., Fish, A., Christian, L., Jones, M., & Smith, M. (2015). What motivates authors of scholarly articles? The importance of journal attributes and potential audience on publication choice. *Publications*, *3*(3), 133-149.

Tilak, J. B. G. (2003). *Higher education and development in Asia*. UNESCO/IIEP.

Touraine, A. (1974). *The post-industrial society: Tomorrow's social history: Classes, conflicts and culture in the programmed society*. Random House.

UNESCO. (1998). *World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and action*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

UNESCO. (2021). *UNESCO recommendation on open science*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *UNESCO science report: The race against time for smarter development*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press. https://archive.org/details/mindinsocietydev00vygo

Ware, M., & Mabe, M. (2015). *The STM report: An overview of scientific and scholarly journal publishing* (4th ed.). International Association of Scientific, Technical and Medical Publishers.

Wild, R. H., Griggs, K. A., & Downing, T. (2002). A framework for e-learning as a tool for knowledge management. *Industrial Management & Data Systems*, *102*(7), 371–380. https://doi.org/10.1108/02635570210439463

Williams, K. (2016). Research performance indicators: Measuring the immeasurable? *Higher Education Quarterly*, *70*(2), 128–144. https://doi.org/10.1111/hequ.12093

Wilson, T. (2020). *Academic writing and publishing: A practical handbook*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429341234

World Bank. (2011). Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. World Bank.

World Bank. (2022). *Digital technologies for scientific research in developing countries: Case studies from Africa and Middle East*. World Bank Publications.

World Intellectual Property Organization (WIPO). (2023). *Digital transformation of academic publishing: Challenges and opportunities for developing countries*. WIPO Press.

Younis, J. A., Al-Tulaibawi, F. A., Al-Tameemi, A. A., Massoud, M., Hejase, H. J., & Hejase, A. J. (2023). E-learning and its influence on enhancing the university performance during the outbreak of the Corona pandemic. *International Journal of Professional Business Review*, *8*(5), 01–26. https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i5.2057

Zgaga, P. (2006). *Reforming higher education in the countries of South East Europe*. CEPS.

Zubair, S. S. (2017). Peer review of teaching: Best practices for improving teaching quality. *Journal of Education and Practice*, *8*(6), 105–113.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): استبيان الدراسة
الملحق رقم (02): المقابلة
الملحق رقم (03): الأساتذة الخبراء المحكمين للاستبيان الدراسة
الملحق رقم (04): جدول كريجسي ومورجان 1970
الملحق رقم (05): مخرجات SPSS لمتغيرات الدراسة

الملحق رقم 01: استبيان الدراسة

وزارة التعليــم العــالي والبحث العـلمي

جامــعة 20 أوت 1955 سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة استبيان بحث حول:

وسائط التعليم الالكتروني وانعكاساتها على أداء الأستاذ الجامعي الجزائري

دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي -أم البواقي-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د: علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل

إعداد الطالب:

بن حملة عماد

إشراف الأستاذ:

أ. د. ناجي ليتيم

ملاحظة: يرجى منكم ملئ الاستبيان بوضع علامة x أمام الإجابة المناسبة، مع التأكيد على أن جميع البيانات التي تُدلون بها ستبقى سرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

أولا: البيانات الشخصية:

1- الجنـس:

- ذكر ☐
- أنثى ☐

2- الســن:

- أقل من 30 سنة ☐
- 31 – 40 سنة ☐
- 41 – 50 سنة ☐
- 51 – 60 سنة ☐
- 61 سنة فأكثر ☐

3- التحصيل الأكاديمي :

- ماجيستير ☐
- دكتوراه ☐

4- الاختصاص :.....

5- الفئة المهنية :

أستاذ مساعد ☐ أستاذ محاضر ☐ أستاذ التعليم العالي ☐

6- الخبرة المهنية :

- أقل من 10 سنوات ☐
- 10 – 15 سنة ☐
- 16 – 20 سنة ☐
- 21 – 25 سنة ☐
- 26 سنة فأكثر ☐

ملاحظة: إجابتك على عبارات نص الاستبيان تخضع للمقاييس التالية:

1= غير موافق بشدة، 2= غير موافق، 3= محايد، 4= موافق، 5= موافق بشدة.

ثانيا: بيانات خاصة بوسائط التعليم الالكتروني:

عبارات حول وسائط التعليم الالكتروني								
المحور	**الرقم**	**العبـــــارات**	**غير موافق بشدة (1)**	**غير موافق (2)**	**محايد (3)**	**موافق (4)**	**موافق بشدة (5)**
منصة موودل Moodle	1	أجد سهولة في التحكم في عملية وضع الدروس الكترونيا بمنصة Moodle					
	2	أستهلك وقتا طويلا لوضع المحاضرات بمختلف صيغها في منصة Moodle					
	3	أدعم دروسي على منصة Moodle بفيديوهات أو صور أو روابط مفيدة للطلاب					
	4	أقيم الطلاب بإجراء اختبارات (tests) على منصة Moodle					
	5	تساعدني منصة Moodle في تعزيز التكامل بين الطالب والمحتوى التعليمي في العملية البيداغوجية					
	6	تسهل منتديات (Forum) وروابط(Chat) على منصة Moodle عملية التواصل مع الطلاب بشكل أفضل					
	7	أقوم بإنشاء فصول دراسية افتراضية عبر منصة Moodle					
	8	اتبادل الافكار والآراء مع طلبتي عبر منصة Moodle					
المنصة الجزائرية للمجلات	1	تضمن لي منصة ASJP حماية الملكية الفكرية للمؤلفين والباحثين					
	2	أنشر مقالاتي في منصة ASJP					

العلمية ASJP	3	تضمن لي منصة ASJP وصول المقال المراد نشره إلى المجلة							
	4	يساعدني نظام مراجعة الاقران (التحكيم) Peer-review لنشر المقالات على منصةASJP في تحسين جودة أبحاثي							
	5	أستفيد من المقالات المنشورة في المجلات ذات معامل التأثير المرتفع في منصةASJP							
	6	اتصفح المقالات المنشورة في المجلات ذات معامل التأثير المرتفع في منصةASJP							
	7	اتفاعل مع باحثين ومحررين في مختلف المجالات المعرفية عبر منصة ASJP							
	8	يتيح لي التنوع اللغوي لمجلات منصة ASJP الاطلاع على أحدث الأبحاث							
	9	مجانية تحميل المقالات على منصة ASJP تفيدني في اعداد المحاضرات وتدعيم البحوث							
	10	معرفتي بعدد مشاهدات بحثي على منصة ASJP تحفزني على النشر بشكل أكبر.							
	11	نادرا ما أستشهد في ابحاثي بمقالات متوفرة على منصةASJP							
منصة بروقرس PROGRES	1	أجد صعوبة في إدارة حسابي على منصة PROGRES							
	2	احتاج للإدارة من اجل تفعيل حسابي للدخول الى منصة PROGRES							
	3	اجد مرونة في التعاطي مع الطعون على منصة PROGRES							
	4	ادير معلوماتي الاكاديمية والإدارية بفعالية عبر منصة PROGRES							
	5	أجد صعوبة في وضع ملف ترقيتي على منصة PROGRES							
	6	أستعين بمختص في وضع نقاط الطلاب على منصة							

		PROGRES					
	7	أتكيف مع التحديثات المستمرة لمنصة PROGRES					
	8	تساعدني منصة PROGRES في تحقيق مبدأ صفر (0) ورقة					
	9	تصلني الرسائل والمذكرات على منصة PROGRES قبل مناقشتها					

ثالثا: بيانات خاصة بالأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:

عبارات حول الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي الجزائري							
المحور	**الرقم**	**العبـــــارات**	**غير موافق بشدة (1)**	**غير موافق (2)**	**محايد (3)**	**موافق (4)**	**موافق بشدة (5)**
الأداء البيداغوجي	1	أنظم محتوى المحاضرات وأقدمه بطريقة واضحة ومنسقة					
	2	أنسق مع طلبتي في تحضير المحاضرات، وأحرص على مراعاة احتياجاتهم عند إعدادها					
	3	أشارك الطلبة في النقاشات وطرح الأسئلة					
	4	أرشد الطلاب وأقدم لهم الدعم اللازم خارج أوقات المحاضرات بما يتناسب مع احتياجاتهم					
	5	أنوع في استخدام طرق وأساليب التدريس					
	6	أسعى الى تحديث محتوى المحاضرات بانتظام					
	7	أشارك بفعالية في الأنشطة الاكاديمية والمؤتمرات					
	8	اقيم أدائي من خلال التغذية الراجعة					
أداء البحث العلمي	1	انخرط في المخابر وفرق البحث					
	2	أسعى الى النشر في المجلات العلمية المحكمة					
	3	اشارك في المشاريع البحثية على اختلافها					
	4	اسعى الى تحقيق مرئية اكثر لأبحاثي العلمية					
	5	أنظم مؤتمرات علمية وورشات عمل					

	6	أتعاون مع باحثين محليين او دوليين						
	7	أشرف على رسائل ومذكرات الطلبة ومشاريعهم						
	8	أسعى إلى تأسيس وتطوير التعليم في جميع مراحله						
	9	انخرط في لجان تقييم المناهج والأبحاث						
الأداء الإداري	1	ألتزم بإدخال الدرجات والتقارير الخاصة بالطلاب على المنصات الإلكترونية في الوقت المحدد.						
	2	أشارك في الاجتماعات الدورية للقسم وأقدم اقتراحات لتحسين العمل الأكاديمي والإداري.						
	3	ألتزم بمهامي أثناء الامتحانات وفق اللوائح.						
	4	أرفع تقارير حول سير المحاضرات والمقررات التي أدرّسها إلى القسم عند الحاجة.						
	5	ألتزم بتنفيذ التعليمات الإدارية الصادرة من القسم أو الكلية المتعلقة بتنظيم العمل الأكاديمي.						
	6	أتابع الحضور والغياب للطلاب وفق اللوائح وأرفع التقارير للإدارة.						
	7	أشارك في اللجان التي تُشكل داخل القسم، مثل لجان المناقشة أو تقييم الأعمال العلمية.						
	8	أتابع شكاوى الطلاب المتعلقة بالجوانب الأكاديمية أو الإدارية وأعمل على رفعها إلى الجهات المختصة.						
	9	أنسق مع اللجان المنظمة للفعاليات سواء في الكلية أو القسم.						

الملحق رقم 02: دليل المقابلة

المقابلة الأولى:

- **الأداة:** مقابلة نصف موجهة.
- **العينة:** خمسة أساتذة رؤساء فرق ميدان التكوين في جامعة أم البواقي(ميدان اللغة والادب العربي، العلوم الإنسانية والاجتماعية، علوم اقتصادية والتسيير وعلوم تجارية، علوم والتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة).

دليل المقابلة: تم تنظيم مقابلة نصف موجهة مع خمسة أساتذة رؤساء فرق ميدان التكوين في جامعة أم البواقي حول خمسة محاور أساسية:

1. التجربة العامة مع وسائط التعليم الإلكتروني.
2. تقييم استخدام منصة Moodle.
3. أثر الوسائط على أداء الأستاذ.
4. التحصيل الأكاديمي للطلبة في الفترات: قبل، أثناء، وبعد الجائحة كوفيد 19.
5. الرؤية المستقبلية والتوصيات.

جدول تفريغ الإجابات:

المحور	مضامين متكررة
التجربة العامة مع الوسائط	**ضعف البنية التحتية، نقص التكوين، تفاوت في التقبل**
منصةMoodle	**صعوبات تقنية، ضعف التفاعل، عدم ملاءمة بعض المواد**
أداء الأستاذ	**زيادة العبء، ضعف التفاعل، صعوبة التقييم**
تحصيل الطلبة	**تراجع المستوى، غياب المتابعة، اعتماد مفرط على النقل**
الرؤية المستقبلية	**الدعوة للدمج، تطوير المنصة، تكوين مستمر**

المقابلة الثانية:

- **الأداة:** مقابلة نصف موجهة.
- **العينة:** 12 أستاذ من مختلف التخصصات من جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي. ينقسمون حسب الجنس الى 6 اناث و6 ذكور. من مختلف الفئات المهنية (أستاذ مساعد، محاضر وتعليم عالي)، تتفاوت خبرتهم بين الطويلة، المتوسطة والقصيرة.

دليل المقابلة: تم تنظيم مقابلة نصف موجهة مع 12 أستاذ من جامعة أم البواقي حول خمسة محاور أساسية:

1- معلومات ديموغرافية: (التخصص، الفئة المهنية، الخبرة المهنية)
2- التقييم العام لمنصة **ASJP** للبحث العلمي
3- التقييم العام لمنصة **PROGRES** للتسيير الإداري
4- التحديات حسب رأيهم التي تواجه المنصتين
5- التأثير على الأداء الأكاديمي

جدول تفريغ الإجابات:

المحور	مضامين متكررة
التقييم العام للمنصتين	-صعوبة التكيف مع التحديثات المتكررة لمنصةPROGRES -توقف المنصة في لحظات حرجة (إيداع النقاط) -تعقيد واجهات الاستخدام -عدم توافق منصة ASJP مع المعايير الدولية للنشر -ضعف التكوين على استخدام المنصتين
التأثير على الأداء الاكاديمي	-تراجع جودة النشر العلمي بسبب غياب مجلات دولية مصنفة فيASJP -لجوء الأساتذة إلى مجلات مفترسة أحيانا من أجل الترقية -عدم قدرة PROGRES على تسريع المعاملات الإدارية أو تقليل الأخطاء -تأثير سلبي على الالتزام بالمواعيد الأكاديمية
التحديات المشتركة	-غياب التنسيق بين إدارات الكليات والهيئة التقنية المسؤولة عنPROGRES -غياب تكامل بين ASJP ومنصات بحثية أخرى أو قواعد بيانات علمية عالمية -ضعف التواصل بين الباحثين والإدارة العلمية عبرASJP
أثر المنصات على القيم المهنية والتحفيز	-تراجع أخلاقيات البحث العلمي بسبب تغليب هدف الترقية على جودة النشر -انتشار ثقافة الكم على حساب النوع في النشر العلمي -ضعف الانتماء المؤسسي الناتج عن الإحباط من الأعطال الإدارية -تآكل ثقة الأساتذة في الأنظمة الرقمية الرسمية

الملحق رقم 03:قائمة المحكمين

الأستاذ	التخصص	الجامعة
أ.د جبار بوكثير	العلوم الاقتصادية والتجارية	أم البواقي
أ.د دنبري لطفي	علم الاجتماع	أم البواقي
أ.د بوبكر هشام	علم الاجتماع	جامعة سكيكدة
أ.آيت أعمر مزيان فوزي	علم الاجتماع	أم البواقي
أ.د خمار زديرة	علم الاجتماع	أم البواقي
أ.د العمراوي زكية	علم الاجتماع	أم البواقي

الملحق رقم 04: جدول كريجسي ومورجان 1970

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	338
15	14	110	86	290	165	850	265	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	246
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	26	140	103	340	181	1000	276	4500	351
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	181	1200	291	6000	361
45	40	180	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	190	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	200	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	210	132	460	210	1600	310	10000	373
65	56	220	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	230	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	240	144	550	225	1900	320	30000	379
80	66	250	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	260	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	270	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	256	2600	335	100000	384

Note: "N" is Population Size
"S" is Sample Size.

الملحق رقم 05: مخرجات SPSS لمتغيرات الدراسة

Corrélations

		منصة موودل Moodle	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	منصة بروقرس PROGRES
منصة موودل Moodle	Corrélation de Pearson	1	,200**	,245**
	Sig. (bilatérale)		,001	,000
	N	282	282	282
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	Corrélation de Pearson	,200**	1	,271**
	Sig. (bilatérale)	,001		,000
	N	282	282	282
منصة بروقرس PROGRES	Corrélation de Pearson	,245**	,271**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	282	282	282

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الأداء البيداغوجي	أداء البحث العلمي	الأداء الإداري
الأداء البيداغوجي	Corrélation de Pearson	1	,563**	,581**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	282	282	282
أداء البحث العلمي	Corrélation de Pearson	,563**	1	,640**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	282	282	282
الأداء الإداري	Corrélation de Pearson	,581**	,640**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	282	282	282

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PA
```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	282	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	282	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,854	8

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques

		الجنس	السن	التحصيل الاكاديمي	الاختصاص	الفئة المهنية	الخبرة المهنية
N	Valide	282	282	282	282	282	282
	Manquant	0	0	0	0	0	0

Table de fréquences

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أنثى	96	34,0	34,0	34,0
	ذكر	186	66,0	66,0	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

السن

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	31 – 40 سنة	68	24,1	24,1	24,1
	41 – 50 سنة	162	57,4	57,4	81,6
	51 – 60 سنة	40	14,2	14,2	95,7
	61 سنة فأكثر	12	4,3	4,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

التحصيل الاكاديمي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ماجيستير	36	12,8	12,8	12,8
	دكتوراه	246	87,2	87,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

الاختصاص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	العلوم التقنية	72	25,5	25,5	25,5
	العلوم الاجتماعية والإنسانية	210	74,5	74,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

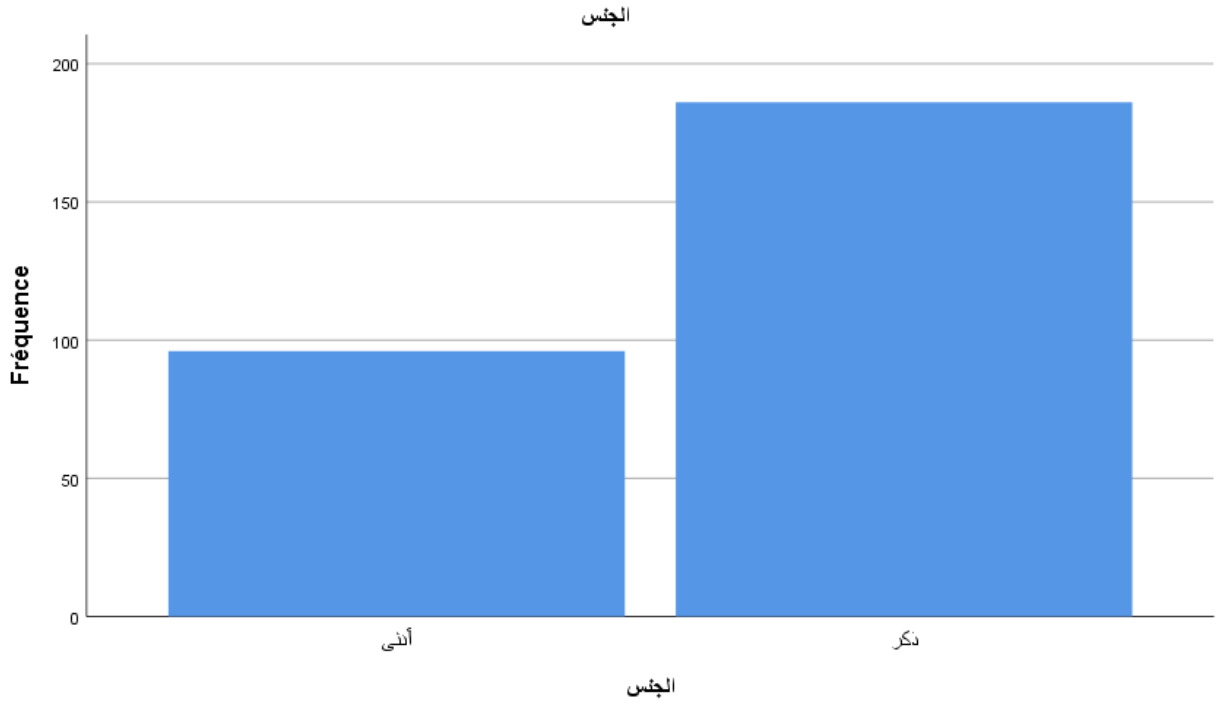
الفئة المهنية

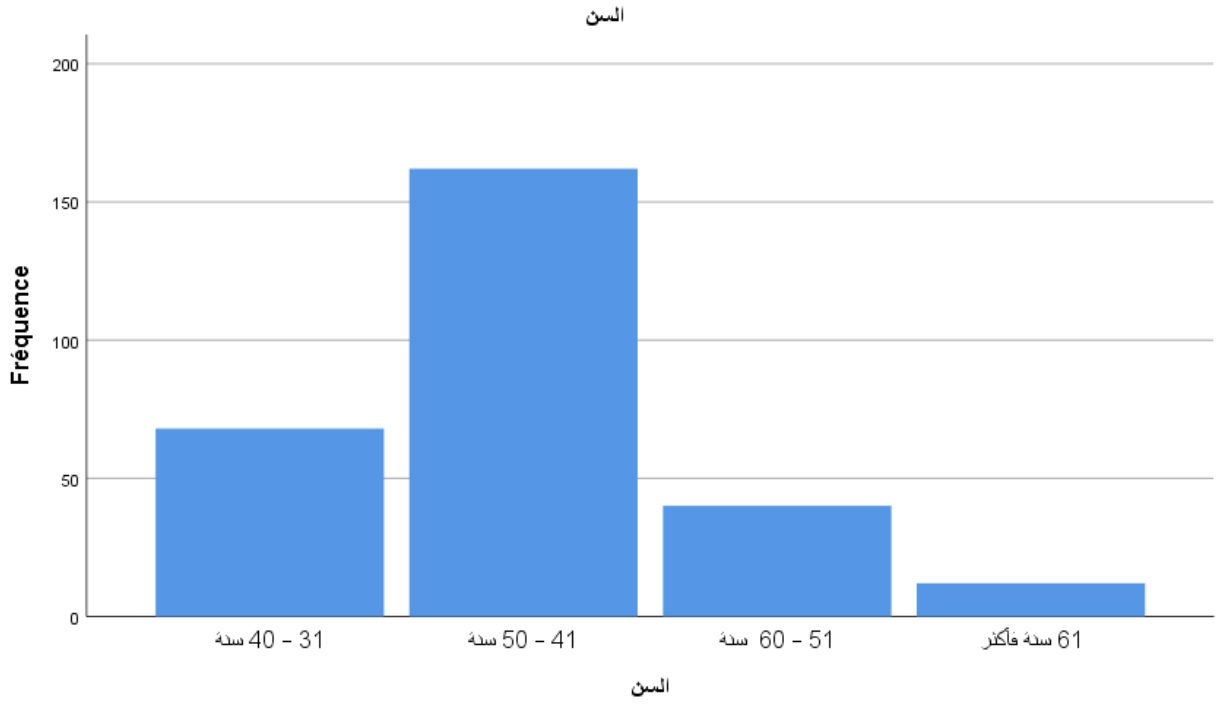
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أستاذ مساعد	50	17,7	17,7	17,7
	أستاذ محاضر	146	51,8	51,8	69,5
	أستاذ التعليم العالي	86	30,5	30,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

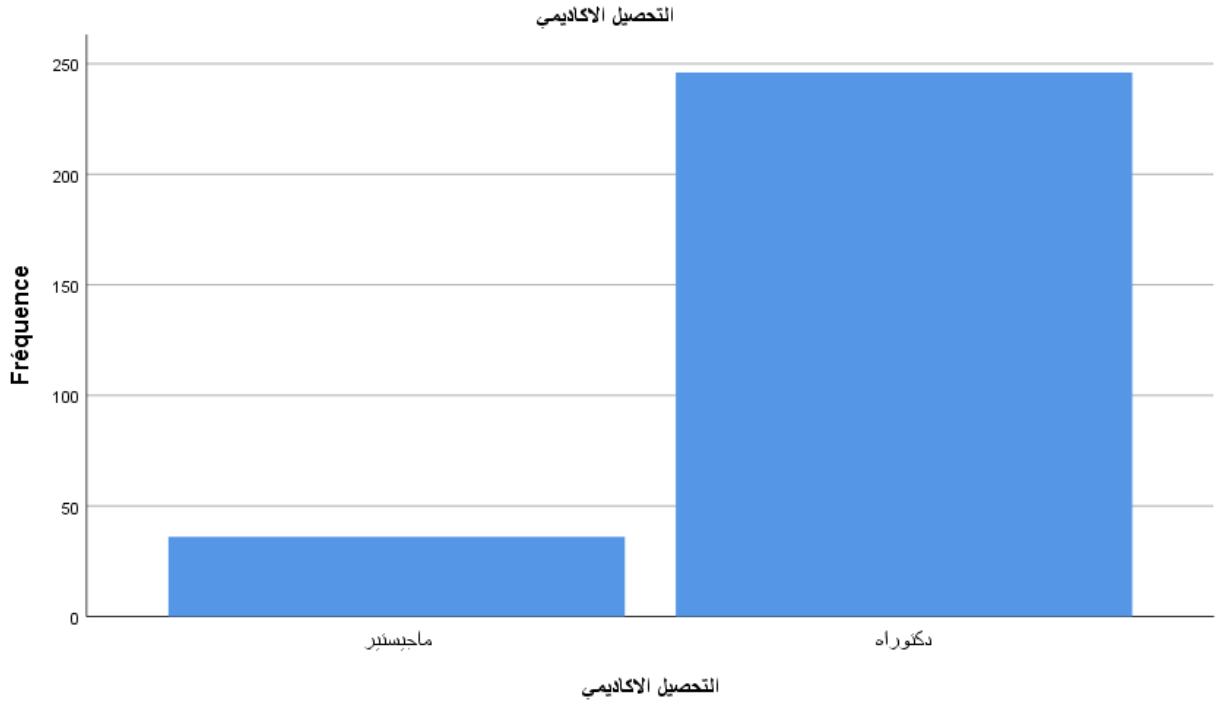
الخبرة المهنية

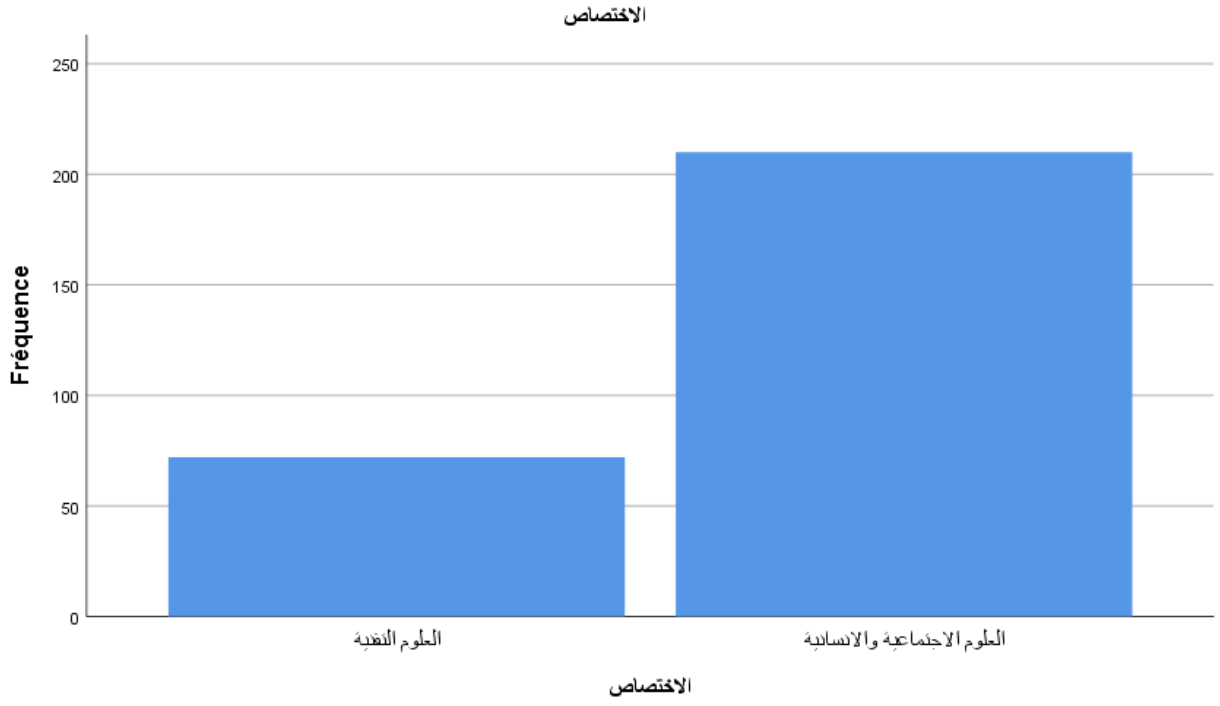
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 10 سنوات	60	21,3	21,3	21,3
	10 – 15 سنة	92	32,6	32,6	53,9
	16 – 20 سنة	90	31,9	31,9	85,8
	21 – 25 سنة	24	8,5	8,5	94,3
	26 سنة فأكثر	16	5,7	5,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

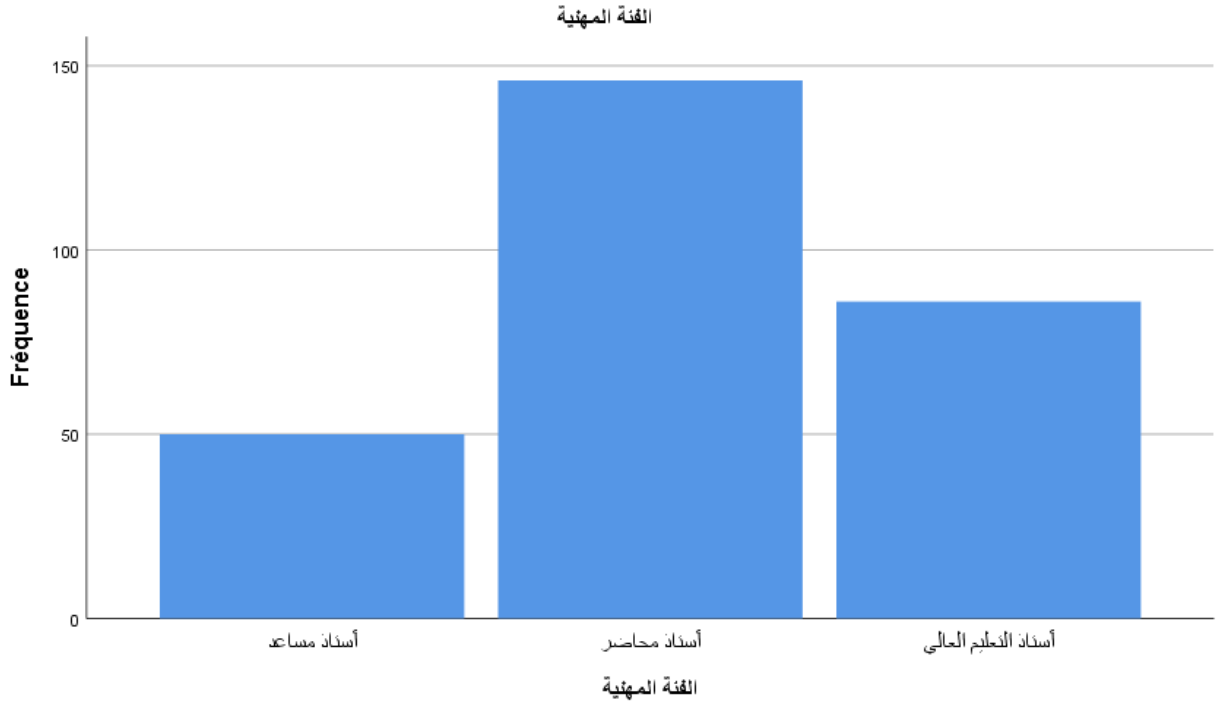
Graphique à barres

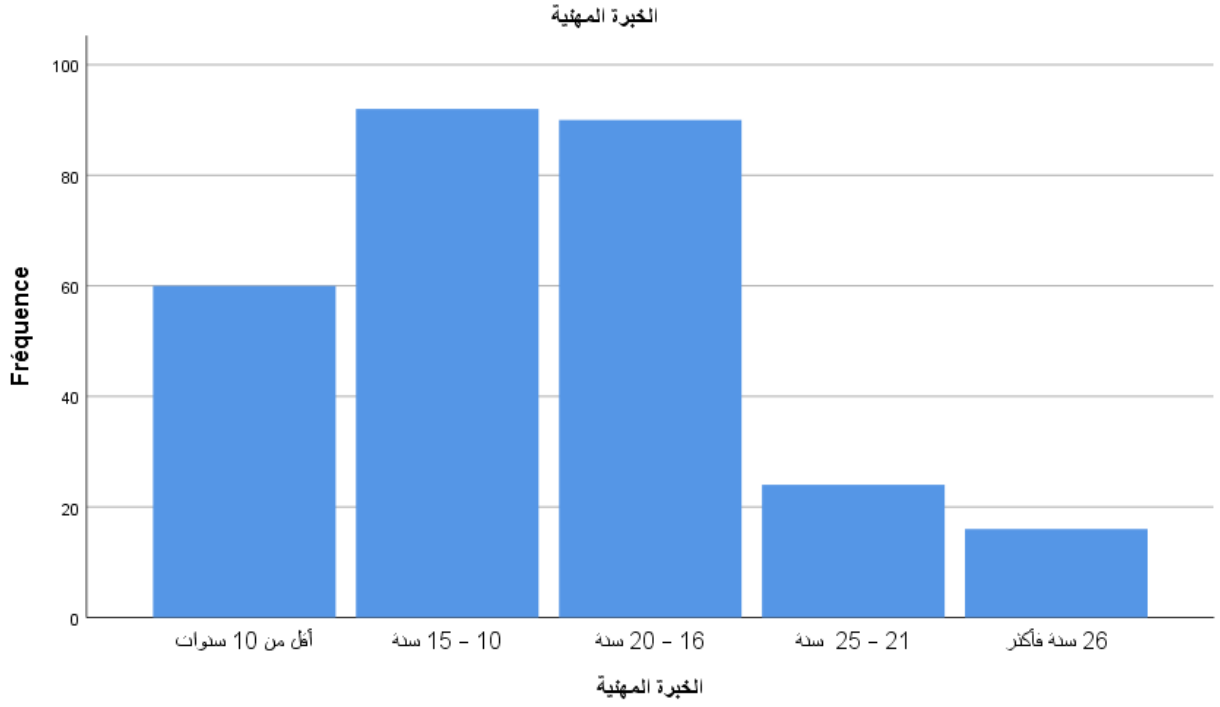

الجنس
200
150
100
50
0
Fréquence
أنثى
ذكر
الجنس


السن
200
150
100
50
0
Fréquence
40 - 31 سنة
50 - 41 سنة
60 - 51 سنة
61 سنة فأكثر
السن


التحصيل الاكاديمي
Fréquence
250
200
150
100
50
0
ماجيستير
دكتوراه
التحصيل الاكاديمي


الاختصاص
Fréquence
250
200
150
100
50
0
العلوم الدقيقة
العلوم الاجتماعية والانسانية
الاختصاص


الفئة المهنية
150
100
50
0
Fréquence
أستاذ مساعد
أستاذ محاضر
أستاذ التعليم العالي
الفئة المهنية


الخبرة المهنية
100
80
60
40
20
0
Fréquence
أقل من 10 سنوات
10 - 15 سنة
16 - 20 سنة
21 - 25 سنة
26 سنة فأكثر
الخبرة المهنية

Statistiques

		وسائط التعليم الالكتروني	منصة موودل Moodle	أجد سهولة في التحكم في عملية وضع الدروس الكترونيا بمنصة Moodle	أستهلك وقتا طويلا لوضع المحاضرات بمختلف صيغها في منصة Moodle 2	أدعم دروسي على منصة Moodle بفيديوهات أو صور أو روابط مفيدة للطلاب					
N	Valide	282	282	282	282	282					
	Manquant	0	0	0	0	0					
Moyenne		3,1093	2,9723	3,9716	2,5887	3,2553					
Ecart type		1,11741	1,10313	,93141	1,13859	1,14689					

Table de fréquences

أجد سهولة في التحكم في عملية وضع الدروس الكترونيا بمنصة Moodle

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	4	1,4	1,4	1,4
	غير موافق	28	9,9	9,9	11,3
	محايد	18	6,4	6,4	17,7
	موافق	154	54,6	54,6	72,3
	موافق بشدة	78	27,7	27,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Moodle 2 أستهلك وقتا طويلا لوضع المحاضرات بمختلف صيغها في منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	52	18,4	18,4	18,4
	غير موافق	104	36,9	36,9	55,3
	محايد	38	13,5	13,5	68,8
	موافق	84	29,8	29,8	98,6
	موافق بشدة	4	1,4	1,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

بفيديوهات أو صور أو روابط مفيدة للطلاب Moodle أدعم دروسي على منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	26	9,2	9,2	9,2
	غير موافق	52	18,4	18,4	27,7
	محايد	56	19,9	19,9	47,5
	موافق	120	42,6	42,6	90,1
	موافق بشدة	28	9,9	9,9	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Moodle على منصة (tests) أقيم الطلاب بإجراء اختبارات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	68	24,1	24,1	24,1
	غير موافق	108	38,3	38,3	62,4
	محايد	60	21,3	21,3	83,7
	موافق	38	13,5	13,5	97,2
	موافق بشدة	8	2,8	2,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

في تعزيز التكامل بين الطالب والمحتوى التعليمي في العملية البيداغوجية Moodle تساعدني منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	38	13,5	13,5	13,5
	غير موافق	44	15,6	15,6	29,1
	محايد	78	27,7	27,7	56,7
	موافق	100	35,5	35,5	92,2
	موافق بشدة	22	7,8	7,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

عملية التواصل مع الطلاب بشكل Moodle على منصة (Chat)وروابط (Forum) تسهل منتديات أفضل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	36	12,8	12,8	12,8
	غير موافق	62	22,0	22,0	34,8
	محايد	74	26,2	26,2	61,0
	موافق	88	31,2	31,2	92,2
	موافق بشدة	22	7,8	7,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Moodle أقوم بإنشاء فصول دراسية افتراضية عبر منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	28	9,9	9,9	9,9
	غير موافق	96	34,0	34,0	44,0
	محايد	80	28,4	28,4	72,3
	موافق	68	24,1	24,1	96,5
	موافق بشدة	10	3,5	3,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Moodle اتبادل الافكار والآراء مع طلبتي عبر منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	42	14,9	14,9	14,9
	غير موافق	102	36,2	36,2	51,1
	محايد	62	22,0	22,0	73,0
	موافق	60	21,3	21,3	94,3
	موافق بشدة	16	5,7	5,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

		المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	تضمن لي منصة ASJP حماية الملكية الفكرية للمؤلفين والباحثين	أنشر مقالاتي في منصة ASJP	تضمن لي منصة ASJP وصول المقال المراد نشره إلى المجلة	يساعدني نظام مراجعة الاقران (التحكيم) Peer-review لنشر المقالات على منصة ASJP في تحسين جودة أبحاثي
N	Valide	282	282	282	282	282
	Manquant	0	0	0	0	0
Moyenne		3,4658	3,7092	3,7660	3,7872	3,3972
Ecart type		1,21188	1,00205	1,08459	1,07914	1,09920

حماية الملكية الفكرية للمؤلفين والباحثين ASJP تضمن لي منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	6	2,1	2,1	2,1
	غير موافق	34	12,1	12,1	14,2
	محايد	56	19,9	19,9	34,0
	موافق	126	44,7	44,7	78,7
	موافق بشدة	60	21,3	21,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ASJP أنشر مقالاتي في منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	16	5,7	5,7	5,7
	غير موافق	26	9,2	9,2	14,9
	محايد	32	11,3	11,3	26,2
	موافق	142	50,4	50,4	76,6
	موافق بشدة	66	23,4	23,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

وصول المقال المراد نشره إلى المجلة ASJP تضمن لي منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	16	5,7	5,7	5,7
	غير موافق	20	7,1	7,1	12,8
	محايد	44	15,6	15,6	28,4
	موافق	130	46,1	46,1	74,5
	موافق بشدة	72	25,5	25,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

في ASJP لنشر المقالات على منصة Peer-review يساعدني نظام مراجعة الاقران (التحكيم) تحسين جودة أبحاثي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	20	7,1	7,1	7,1
	غير موافق	40	14,2	14,2	21,3
	محايد	66	23,4	23,4	44,7
	موافق	120	42,6	42,6	87,2
	موافق بشدة	36	12,8	12,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ASJP أستفيد من المقالات المنشورة في المجلات ذات معامل التأثير المرتفع في منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	10	3,5	3,5	3,5
	غير موافق	20	7,1	7,1	10,6
	محايد	54	19,1	19,1	29,8
	موافق	146	51,8	51,8	81,6
	موافق بشدة	52	18,4	18,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ASJP اتصفح المقالات المنشورة في المجلات ذات معامل التأثير المرتفع في منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	14	5,0	5,0	5,0
	غير موافق	26	9,2	9,2	14,2
	محايد	62	22,0	22,0	36,2
	موافق	148	52,5	52,5	88,7
	موافق بشدة	32	11,3	11,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ASJP اتفاعل مع باحثين ومحررين في مختلف المجالات المعرفية عبر منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	34	12,1	12,1	12,1
	غير موافق	72	25,5	25,5	37,6
	محايد	100	35,5	35,5	73,0
	موافق	70	24,8	24,8	97,9
	موافق بشدة	6	2,1	2,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

الاطلاع على أحدث الأبحاث ASJP يتيح لي التنوع اللغوي لمجلات منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	16	5,7	5,7	5,7
	غير موافق	26	9,2	9,2	14,9
	محايد	68	24,1	24,1	39,0
	موافق	146	51,8	51,8	90,8
	موافق بشدة	26	9,2	9,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

تفيدني في اعداد المحاضرات وتدعيم البحوث ASJP مجانية تحميل المقالات على منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	16	5,7	5,7	5,7
	غير موافق	18	6,4	6,4	12,1
	محايد	44	15,6	15,6	27,7
	موافق	130	46,1	46,1	73,8
	موافق بشدة	74	26,2	26,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

تحفزني على النشر بشكل أكبر ASJP معرفتي بعدد مشاهدات بحثي على منصة.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	24	8,5	8,5	8,5
	غير موافق	20	7,1	7,1	15,6
	محايد	74	26,2	26,2	41,8
	موافق	120	42,6	42,6	84,4
	موافق بشدة	44	15,6	15,6	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ASJP نادرا ما أستشهد في ابحاثي بمقالات متوفرة على منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	62	22,0	22,0	22,0
	غير موافق	96	34,0	34,0	56,0
	محايد	64	22,7	22,7	78,7
	موافق	44	15,6	15,6	94,3
	موافق بشدة	16	5,7	5,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Fréquences

Statistiques

		منصة بروفرس PROGRESS	أجد صعوبة في إدارة حسابي على منصةPROGRESS	احتاج للإدارة من اجل تفعيل حسابي للدخول الى منصة PROGRESS	اجد مرونة في التعاطي مع الطعون على منصة PROGRESS	ادير معلوماتي الاكاديمية والإدارية بفعالية عبر منصة PROGRESS					
N	Valide	282	282	282	282	282					
	Manquant	0	0	0	0	0					
Moyenne		2,9349	2,1986	2,5957	3,4113	3,4965					
Ecart type		1,12098	1,08840	1,23978	1,15719	1,00266					

PROGRESأجد صعوبة في إدارة حسابي على منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	74	26,2	26,2	26,2
	غير موافق	134	47,5	47,5	73,8
	محايد	32	11,3	11,3	85,1
	موافق	28	9,9	9,9	95,0
	موافق بشدة	14	5,0	5,0	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

PROGRES احتاج للإدارة من اجل تفعيل حسابي للدخول الى منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	52	18,4	18,4	18,4
	غير موافق	114	40,4	40,4	58,9
	محايد	38	13,5	13,5	72,3
	موافق	52	18,4	18,4	90,8
	موافق بشدة	26	9,2	9,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

PROGRES اجد مرونة في التعاطي مع الطعون على منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	18	6,4	6,4	6,4
	غير موافق	60	21,3	21,3	27,7
	محايد	32	11,3	11,3	39,0
	موافق	132	46,8	46,8	85,8
	موافق بشدة	40	14,2	14,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

PROGRES ادير معلوماتي الاكاديمية والإدارية بفعالية عبر منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	8	2,8	2,8	2,8
	غير موافق	44	15,6	15,6	18,4
	محايد	68	24,1	24,1	42,6
	موافق	124	44,0	44,0	86,5
	موافق بشدة	38	13,5	13,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

PROGRES أجد صعوبة في وضع ملف ترقيتي على منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	62	22,0	22,0	22,0
	غير موافق	84	29,8	29,8	51,8
	محايد	98	34,8	34,8	86,5
	موافق	26	9,2	9,2	95,7
	موافق بشدة	12	4,3	4,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

PROGRES أستعين بمختص في وضع نقاط الطلاب على منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	148	52,5	52,5	52,5
	غير موافق	78	27,7	27,7	80,1
	محايد	34	12,1	12,1	92,2
	موافق	18	6,4	6,4	98,6
	موافق بشدة	4	1,4	1,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

PROGRES أتكيف مع التحديثات المستمرة لمنصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	10	3,5	3,5	3,5
	غير موافق	32	11,3	11,3	14,9
	محايد	66	23,4	23,4	38,3
	موافق	126	44,7	44,7	83,0
	موافق بشدة	48	17,0	17,0	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

في تحقيق مبدأ صفر (0) ورقة PROGRES تساعدني منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	30	10,6	10,6	10,6
	غير موافق	64	22,7	22,7	33,3
	محايد	68	24,1	24,1	57,4
	موافق	76	27,0	27,0	84,4
	موافق بشدة	44	15,6	15,6	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

قبل مناقشتها PROGRES تصلني الرسائل والمذكرات على منصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	28	9,9	9,9	9,9
	غير موافق	40	14,2	14,2	24,1
	محايد	76	27,0	27,0	51,1
	موافق	88	31,2	31,2	82,3
	موافق بشدة	50	17,7	17,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=Y1 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Statistiques

		الأداء البيداغوجي	أنظم محتوى المحاضرات وأقدمه بطريقة واضحة ومنسقة	أنسق مع طلبتي في تحضير المحاضرات، وأحرص على مراعاة احتياجاتهم عند إعدادها	أشارك الطلبة في النقاشات وطرح الأسئلة	أرشد الطلاب وأقدم لهم الدعم اللازم خارج أوقات المحاضرات بما يتناسب مع احتياجاتهم				
N	Valide	282	282	282	282	282				
	Manquant	0	0	0	0	0				
Moyenne		3,9900	4,1489	3,5177	4,1206	4,0355				
Ecart type		1,25170	,73486	1,05778	,76837	,75845				

أنظم محتوى المحاضرات وأقدمه بطريقة واضحة ومنسقة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	16	5,7	5,7	5,7
	محايد	10	3,5	3,5	9,2
	موافق	172	61,0	61,0	70,2
	موافق بشدة	84	29,8	29,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أنسق مع طلبتي في تحضير المحاضرات، وأحرص على مراعاة احتياجاتهم عند إعدادها

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	12	4,3	4,3	4,3
	غير موافق	38	13,5	13,5	17,7
	محايد	72	25,5	25,5	43,3
	موافق	112	39,7	39,7	83,0
	موافق بشدة	48	17,0	17,0	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أشارك الطلبة في النقاشات وطرح الأسئلة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	4	1,4	1,4	1,4
	غير موافق	8	2,8	2,8	4,3
	محايد	20	7,1	7,1	11,3
	موافق	168	59,6	59,6	70,9
	موافق بشدة	82	29,1	29,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أرشد الطلاب وأقدم لهم الدعم اللازم خارج أوقات المحاضرات بما يتناسب مع احتياجاتهم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	2	,7	,7	,7
	غير موافق	10	3,5	3,5	4,3
	محايد	34	12,1	12,1	16,3
	موافق	166	58,9	58,9	75,2
	موافق بشدة	70	24,8	24,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أنوع في استخدام طرق وأساليب التدريس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	4	1,4	1,4	1,4
	غير موافق	4	1,4	1,4	2,8
	محايد	28	9,9	9,9	12,8
	موافق	180	63,8	63,8	76,6
	موافق بشدة	66	23,4	23,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أسعى الى تحديث محتوى المحاضرات بانتظام

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	2	,7	,7	,7
	غير موافق	4	1,4	1,4	2,1
	محايد	12	4,3	4,3	6,4
	موافق	186	66,0	66,0	72,3
	موافق بشدة	78	27,7	27,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أشارك بفعالية في الأنشطة الاكاديمية والمؤتمرات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	6	2,1	2,1	2,1
	غير موافق	10	3,5	3,5	5,7
	محايد	42	14,9	14,9	20,6
	موافق	172	61,0	61,0	81,6
	موافق بشدة	52	18,4	18,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

اقيم أدائي من خلال التغذية الراجعة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	10	3,5	3,5	3,5
	غير موافق	12	4,3	4,3	7,8
	محايد	76	27,0	27,0	34,8
	موافق	138	48,9	48,9	83,7
	موافق بشدة	46	16,3	16,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=Y2 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Statistiques

		أداء البحث العلمي	انخرط في المخابر وفرق البحث	أسعى الى النشر في المجلات العلمية المحكمة	اشارك في المشاريع البحثية على اختلافها	اسعى الى تحقيق مرئية اكثر لأبحاثي العلمية					
N	Valide	282	282	282	282	282					
	Manquant	0	0	0	0	0					
Moyenne		3,9489	3,9220	4,2270	3,8794	3,9220					
Ecart type		1,15304	,82721	,71952	,79567	,86094					

Table de fréquences

أداء البحث العلمي

انخرط في المخابر وفرق البحث

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	6	2,1	2,1	2,1
	غير موافق	14	5,0	5,0	7,1
	محايد	30	10,6	10,6	17,7
	موافق	178	63,1	63,1	80,9
	موافق بشدة	54	19,1	19,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أسعى الى النشر في المجلات العلمية المحكمة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	4	1,4	1,4	1,4
	غير موافق	6	2,1	2,1	3,5
	محايد	6	2,1	2,1	5,7
	موافق	172	61,0	61,0	66,7
	موافق بشدة	94	33,3	33,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

اشارك في المشاريع البحثية على اختلافها

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	4	1,4	1,4	1,4
	غير موافق	10	3,5	3,5	5,0
	محايد	54	19,1	19,1	24,1
	موافق	162	57,4	57,4	81,6
	موافق بشدة	52	18,4	18,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

اسعى الى تحقيق مرئية اكثر لأبحاثي العلمية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	8	2,8	2,8	2,8
	غير موافق	6	2,1	2,1	5,0
	محايد	50	17,7	17,7	22,7
	موافق	154	54,6	54,6	77,3
	موافق بشدة	64	22,7	22,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أنظم مؤتمرات علمية وورشات عمل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	10	3,5	3,5	3,5
	غير موافق	24	8,5	8,5	12,1
	محايد	66	23,4	23,4	35,5
	موافق	130	46,1	46,1	81,6
	موافق بشدة	52	18,4	18,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أتعاون مع باحثين محليين او دوليين

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	14	5,0	5,0	5,0
	غير موافق	20	7,1	7,1	12,1
	محايد	62	22,0	22,0	34,0
	موافق	144	51,1	51,1	85,1
	موافق بشدة	42	14,9	14,9	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أشرف على رسائل ومذكرات الطلبة ومشاريعهم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	4	1,4	1,4	1,4
	غير موافق	2	,7	,7	2,1
	محايد	14	5,0	5,0	7,1
	موافق	172	61,0	61,0	68,1
	موافق بشدة	90	31,9	31,9	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أسعى إلى تأسيس وتطوير التعليم في جميع مراحله

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	6	2,1	2,1	2,1
	غير موافق	4	1,4	1,4	3,5
	محايد	40	14,2	14,2	17,7
	موافق	164	58,2	58,2	75,9
	موافق بشدة	68	24,1	24,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

انخرط في لجان تقييم المناهج والأبحاث

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	14	5,0	5,0	5,0
	غير موافق	28	9,9	9,9	14,9
	محايد	68	24,1	24,1	39,0
	موافق	136	48,2	48,2	87,2
	موافق بشدة	36	12,8	12,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Statistiques

		الأداء الإداري	ألتزم بإدخال الدرجات والتقارير الخاصة بالطلاب على المنصات الإلكترونية في الوقت المحدد.	أشارك في الاجتماعات الدورية للقسم وأقدم اقتراحات لتحسين العمل الأكاديمي والإداري.	ألتزم بمهامي أثناء الامتحانات وفق اللوائح.	أرفع تقارير حول سير المحاضرات والمقررات التي أدرّسها إلى القسم عند الحاجة.					
N	Valide	282	282	282	282	282					
	Manquant	0	0	0	0	0					

Moyenne	4,1462	4,1489	4,1631	4,3475	4,1418					
Ecart type	1,17386	,69504	,71211	,61979	,75063					

الأداء الإداري

.ألتزم بإدخال الدرجات والتقارير الخاصة بالطلاب على المنصات الإلكترونية في الوقت المحدد

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	2	,7	,7	,7
	غير موافق	6	2,1	2,1	2,8
	محايد	20	7,1	7,1	9,9
	موافق	174	61,7	61,7	71,6
	موافق بشدة	80	28,4	28,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

.أشارك في الاجتماعات الدورية للقسم وأقدم اقتراحات لتحسين العمل الأكاديمي والإداري

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	2	,7	,7	,7
	غير موافق	8	2,8	2,8	3,5
	محايد	16	5,7	5,7	9,2
	موافق	172	61,0	61,0	70,2
	موافق بشدة	84	29,8	29,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

.ألتزم بمهامي أثناء الامتحانات وفق اللوائح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	2	,7	,7	,7
	غير موافق	2	,7	,7	1,4
	محايد	4	1,4	1,4	2,8
	موافق	162	57,4	57,4	60,3
	موافق بشدة	112	39,7	39,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أرفع تقارير حول سير المحاضرات والمقررات التي أدرّسها إلى القسم عند الحاجة.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	2	,7	,7	,7
	غير موافق	8	2,8	2,8	3,5
	محايد	26	9,2	9,2	12,8
	موافق	158	56,0	56,0	68,8
	موافق بشدة	88	31,2	31,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ألتزم بتنفيذ التعليمات الإدارية الصادرة من القسم أو الكلية المتعلقة بتنظيم العمل الأكاديمي.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	4	1,4	1,4	1,4
	غير موافق	2	,7	,7	2,1
	محايد	8	2,8	2,8	5,0
	موافق	170	60,3	60,3	65,2
	موافق بشدة	98	34,8	34,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

أتابع الحضور والغياب للطلاب وفق اللوائح وأرفع التقارير للإدارة.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	2	,7	,7	,7
	غير موافق	6	2,1	2,1	2,8
	محايد	18	6,4	6,4	9,2
	موافق	156	55,3	55,3	64,5
	موافق بشدة	100	35,5	35,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

.أشارك في اللجان التي تُشكل داخل القسم، مثل لجان المناقشة أو تقييم الأعمال العلمية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	2	,7	,7	,7
	غير موافق	12	4,3	4,3	5,0
	محايد	22	7,8	7,8	12,8
	موافق	148	52,5	52,5	65,2
	موافق بشدة	98	34,8	34,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

.أتابع شكاوى الطلاب المتعلقة بالجوانب الأكاديمية أو الإدارية وأعمل على رفعها إلى الجهات المختصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	6	2,1	2,1	2,1
	غير موافق	10	3,5	3,5	5,7
	محايد	38	13,5	13,5	19,1
	موافق	160	56,7	56,7	75,9
	موافق بشدة	68	24,1	24,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

.أنسق مع اللجان المنظمة للفعاليات سواء في الكلية أو القسم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق بشدة	4	1,4	1,4	1,4
	غير موافق	12	4,3	4,3	5,7
	محايد	42	14,9	14,9	20,6
	موافق	166	58,9	58,9	79,4
	موافق بشدة	58	20,6	20,6	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	وسائط التعليم الالكتروني[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,506[a]	,256	,253	,43805

a. Prédicteurs : (Constante), وسائط التعليم الالكتروني

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	18,495	1	18,495	96,384	,000[b]
	de Student	53,728	280	,192		
	Total	72,223	281			

a. Variable dépendante : الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

b. Prédicteurs : (Constante), وسائط التعليم الالكتروني

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,143	,191		11,246	,000
	وسائط التعليم الالكتروني	,597	,061	,506	9,818	,000

a. Variable dépendante : الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Y1
  /METHOD=ENTER X1.
```

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	منصة مودل Moodle[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,286[a]	,082	,079	,53433

a. Prédicteurs : (Constante), منصة مودل Moodle

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	3,234	,146		22,213	,000
	منصة مودل Moodle	,240	,048	,286	5,001	,000

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
```

Régression

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	7,140	1	7,140	25,008	,000[b]
	de Student	79,943	280	,286		
	Total	87,084	281			

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

b. Prédicteurs : (Constante), منصة موودل Moodle

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,189[a]	,036	,032	,61965

a. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	3,968	1	3,968	10,335	,001[b]
	de Student	107,511	280	,384		
	Total	111,480	281			

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

b. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	
1	(Constante)	3,320	,181		18,300	
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	,165	,051	,189	3,215	

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	منصة بروقرس PROGRES[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,323[a]	,105	,101	,56162

a. Prédicteurs : (Constante), منصة بروقرس PROGRES

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	10,307	1	10,307	32,678	,000[b]
	de Student	88,317	280	,315		
	Total	98,624	281			

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

b. Prédicteurs : (Constante), منصة بروقرس PROGRES

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,977	,208		14,318	,000
	منصة بروقرس PROGRES	,406	,071	,323	5,717	,000

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	منصة موودل Moodle[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,286[a]	,082	,079	,53433

a. Prédicteurs : (Constante), منصة موودل Moodle

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	7,140	1	7,140	25,008	,000[b]
	de Student	79,943	280	,286		
	Total	87,084	281			

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

b. Prédicteurs : (Constante), منصة مودل Moodle

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	3,234	,146		22,213	,000
	منصة مودل Moodle	,240	,048	,286	5,001	,000

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	منصة مودل Moodle[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,402[a]	,162	,159	,57767

a. Prédicteurs : (Constante), منصة مودل Moodle

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	18,043	1	18,043	54,069	,000[b]
	de Student	93,437	280	,334		
	Total	111,480	281			

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

b. Prédicteurs : (Constante), منصة موودل Moodle

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,762	,157		17,549	,000
	منصة موودل Moodle	,382	,052	,402	7,353	,000

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	منصة موودل Moodle[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,201[a]	,041	,037	,58133

a. Prédicteurs : (Constante), منصة موودل Moodle

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	4,001	1	4,001	11,840	,001[b]
	de Student	94,623	280	,338		
	Total	98,624	281			

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

b. Prédicteurs : (Constante), منصة مودل Moodle

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	3,619	,158		22,848	,000
	منصة مودل Moodle	,180	,052	,201	3,441	,001

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,388[a]	,151	,148	,51390

a. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	13,136	1	13,136	49,740	,000[b]
	de Student	73,947	280	,264		
	Total	87,084	281			

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

b. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	
1	(Constante)	2,905	,150		19,309	
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	,300	,043	,388	7,053	

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,189[a]	,036	,032	,61965

a. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	3,968	1	3,968	10,335	,001[b]
	de Student	107,511	280	,384		
	Total	111,480	281			

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

b. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	
1	(Constante)	3,320	,181		18,300	
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	,165	,051	,189	3,215	

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,357[a]	,128	,125	,55427

a. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	12,604	1	12,604	41,028	,000[b]
	de Student	86,020	280	,307		
	Total	98,624	281			

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

b. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	
1	(Constante)	3,133	,162		19,304	
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	,294	,046	,357	6,405	

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	منصة بروقرس PROGRES[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,245[a]	,060	,057	,54063

a. Prédicteurs : (Constante), منصة بروقرس PROGRES

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	5,245	1	5,245	17,944	,000[b]
	de Student	81,839	280	,292		
	Total	87,084	281			

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

b. Prédicteurs : (Constante), منصة بروقرس PROGRES

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	3,107	,200		15,524	,000
	منصة بروقرس PROGRES	,290	,068	,245	4,236	,000

a. Variable dépendante : الأداء البيداغوجي

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	منصة بروقرس PROGRES[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,303[a]	,092	,089	,60123

a. Prédicteurs : (Constante), منصة بروقرس PROGRES

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	10,267	1	10,267	28,404	,000[b]
	de Student	101,213	280	,361		
	Total	111,480	281			

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

b. Prédicteurs : (Constante), منصة بروقرس PROGRES

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,720	,223		12,220	,000
	منصة بروقرس PROGRES	,406	,076	,303	5,330	,000

a. Variable dépendante : أداء البحث العلمي

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	منصة بروقرس PROGRES[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,323[a]	,105	,101	,56162

a. Prédicteurs : (Constante), منصة بروقرس PROGRES

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	10,307	1	10,307	32,678	,000[b]
	de Student	88,317	280	,315		
	Total	98,624	281			

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

b. Prédicteurs : (Constante), منصة بروقرس PROGRES

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	2,977	,208		14,318	,000
	منصة بروقرس PROGRES	,406	,071	,323	5,717	,000

a. Variable dépendante : الأداء الإداري

Régression

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	.	Pas à pas (Critère : Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
2	منصة موودل Moodle	.	Pas à pas (Critère : Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
3	منصة بروقرس PROGRES	.	Pas à pas (Critère : Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

a. Variable dépendante : الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

Récapitulatif des modèles[d]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Durbin-Watson
1	,360[a]	,129	,126	,47391	
2	,461[b]	,213	,207	,45150	
3	,507[c]	,258	,250	,43919	2,178

a. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

b. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP , منصة موودل Moodle

c. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP , منصة موودل Moodle , منصة بروقرس PROGRES

d. Variable dépendante : الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	9,337	1	9,337	41,571	,000[b]
	de Student	62,886	280	,225		
	Total	72,223	281			
2	Régression	15,348	2	7,674	37,645	,000[c]
	de Student	56,875	279	,204		
	Total	72,223	281			
3	Régression	18,601	3	6,200	32,145	,000[d]
	de Student	53,622	278	,193		
	Total	72,223	281			

a. Variable dépendante : الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي

b. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP

c. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP , منصة موودل Moodle

d. Prédicteurs : (Constante), المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP , منصة موودل Moodle , منصة بروقرس PROGRES

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés				
		B	Erreur standard	Bêta	t			
1	(Constante)	3,119	,139		22,481			
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	,253	,039	,360	6,448			
2	(Constante)	2,588	,164		15,736			
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	,215	,038	,305	5,650			
	منصة موودل Moodle	,224	,041	,294	5,430			
3	(Constante)	2,101	,199		10,553			
	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	,187	,038	,265	4,955			
	منصة موودل Moodle	,188	,041	,246	4,579			
	منصة بروقرس PROGRES	,240	,058	,223	4,107			

Variables exclues[a]

Modèle		Bêta In	t	Sig.	Corrélation partielle	Statistiques de colinéarité Tolérance		
1	منصة موودل Moodle	,294[b]	5,430	,000	,309	,966		
	منصة بروقرس PROGRES	,276[b]	5,025	,000	,288	,951		
2	منصة بروقرس PROGRES	,223[c]	4,107	,000	,239	,908		

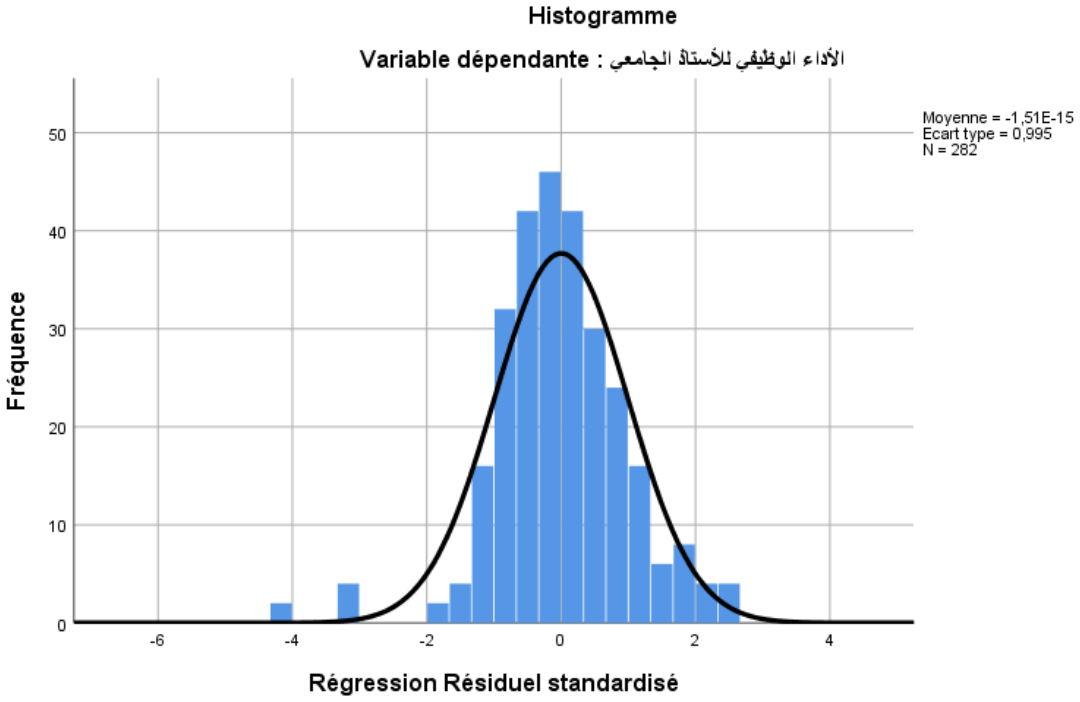
Diagnostics de colinéarité[a]

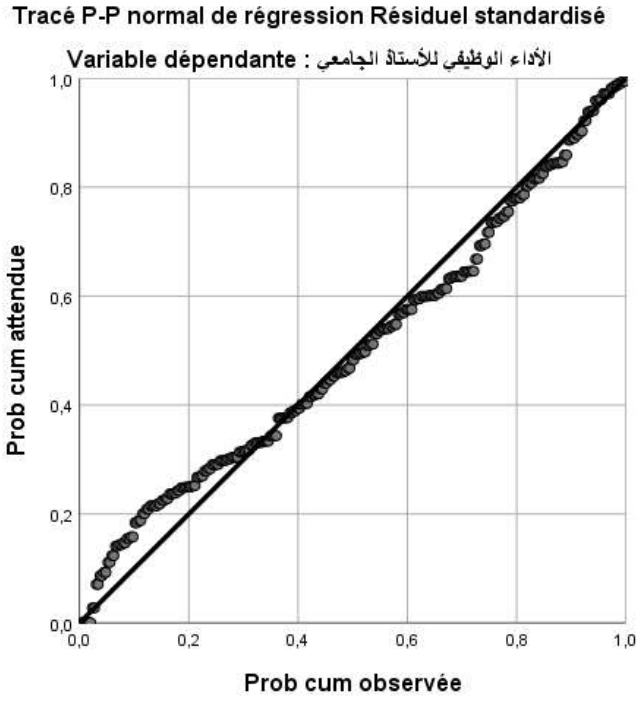
Modèle	Dimension	Valeur propre	Index de condition	Proportions de la variance (Constante)	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	منصة موودل Moodle
1	1	1,979	1,000	,01	,01	
	2	,021	9,731	,99	,99	
2	1	2,946	1,000	,00	,00	,01
	2	,037	8,976	,00	,48	,70
	3	,018	12,892	,99	,52	,29
3	1	3,925	1,000	,00	,00	,00
	2	,037	10,348	,00	,41	,72
	3	,026	12,327	,06	,50	,24
	4	,012	18,037	,94	,09	,03

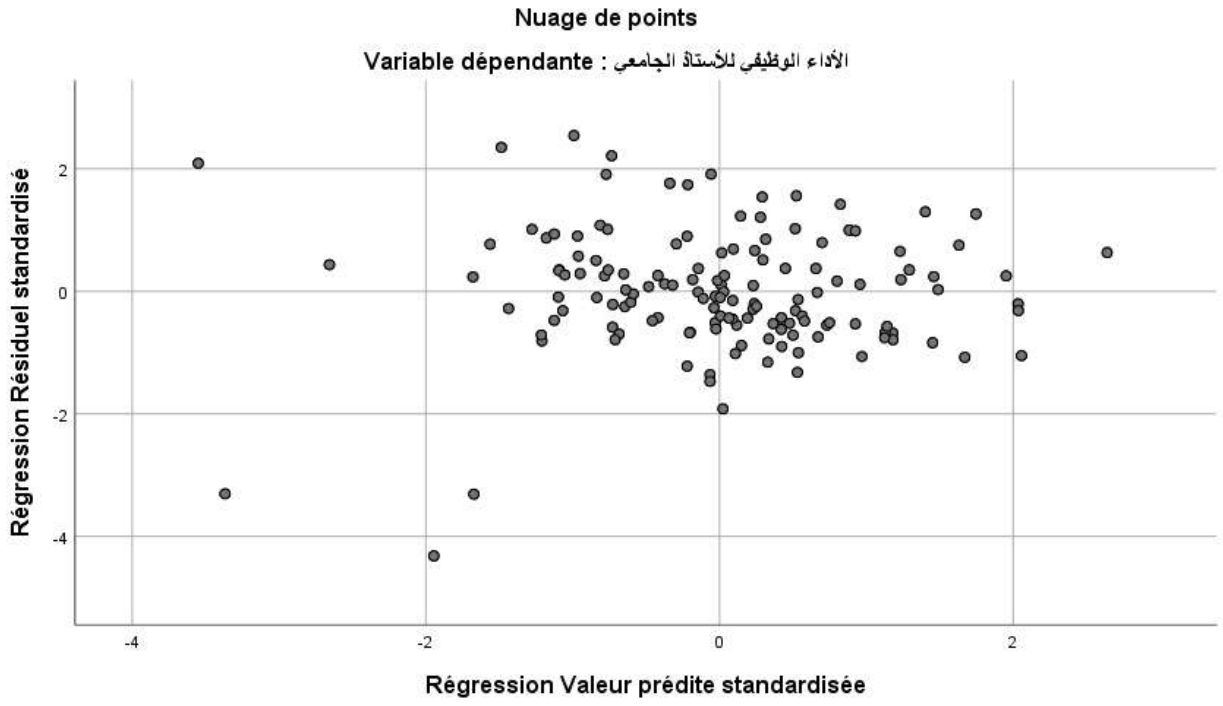
Statistiques des résidus[a]

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	3,0819	4,6747	3,9953	,25728	282
de Student	-1,89677	1,11683	,00000	,43684	282
Valeur prévue standard	-3,550	2,641	,000	1,000	282
Résidu standard	-4,319	2,543	,000	,995	282

a. Variable dépendante : الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي


Histogramme
Variable dépendante : الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي
Moyenne = -1,51E-15
Ecart type = 0,995
N = 282
Fréquence
50
40
30
20
10
0
-6
-4
-2
0
2
4
Régression Résiduel standardisé


Tracé P-P normal de régression Résiduel standardisé
Variable dépendante : الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي
Prob cum attendue
1,0
0,8
0,6
0,4
0,2
0,0
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0
Prob cum observée




```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=X1 Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		منصة موودل Moodle	أجد سهولة في التحكم في عملية وضع الدروس الكترونيا بمنصة Moodle	أستهلك وقتا طويلا لوضع المحاضرات بمختلف صيغها في منصة Moodle 2					
منصة موودل Moodle	Corrélation de Pearson	1	,441**	,112					
	Sig. (bilatérale)		,000	,060					
	N	282	282	282					
أجد سهولة في التحكم في عملية وضع الدروس الكترونيا بمنصة Moodle	Corrélation de Pearson	,441**	1	-,105					
	Sig. (bilatérale)	,000		,078					
	N	282	282	282					
أستهلك وقتا طويلا لوضع المحاضرات بمختلف صيغها في منصة Moodle 2	Corrélation de Pearson	,112	-,105	1					
	Sig. (bilatérale)	,060	,078						
	N	282	282	282					
أدعم دروسي على منصة Moodle بفيديوهات أو صور أو روابط مفيدة للطلاب	Corrélation de Pearson	,549**	,273**	,021					
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,729					
	N	282	282	282					
أقيم الطلاب بإجراء اختبارات (tests) على منصة Moodle	Corrélation de Pearson	,725**	,124*	,017					
	Sig. (bilatérale)	,000	,038	,775					
	N	282	282	282					

تساعدني منصة Moodle في تعزيز التكامل بين الطالب والمحتوى التعليمي في العملية البيداغوجية	Corrélation de Pearson	,761**	,258**	-,150*						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,011						
	N	282	282	282						
تسهل منتديات (Forum) وروابط(Chat) على منصة Moodle عملية التواصل مع الطلاب بشكل أفضل	Corrélation de Pearson	,747**	,262**	-,152*						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,010						
	N	282	282	282						
أقوم بإنشاء فصول دراسية افتراضية عبر منصة Moodle	Corrélation de Pearson	,721**	,133*	,041						
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,490						
	N	282	282	282						
اتبادل الافكار والآراء مع طلبتي عبر منصة Moodle	Corrélation de Pearson	,756**	,300**	-,156**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,009						
	N	282	282	282						

Corrélations

Corrélations

		المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	تضمن لي منصة ASJP حماية الملكية الفكرية للمؤلفين والباحثين	أنشر مقالاتي في منصة ASJP	تضمن لي منصة ASJP وصول المقال المراد نشره إلى المجلة	يساعدني نظام مراجعة الاقران (التحكيم) (Peer-review) لنشر المقالات على منصة ASJP في تحسين جودة أبحاثي							
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP	Corrélation de Pearson	1	,685**	,783**	,835**	,764**							
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000							
	N	282	282	282	282	282							
تضمن لي منصة ASJP حماية الملكية الفكرية للمؤلفين والباحثين	Corrélation de Pearson	,685**	1	,592**	,621**	,558**							
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000							
	N	282	282	282	282	282							
أنشر مقالاتي في منصة ASJP	Corrélation de Pearson	,783**	,592**	1	,888**	,580**							
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000							
	N	282	282	282	282	282							

تضمن لي منصة ASJP وصول المقال	Corrélation de Pearson	,835**	,621**	,888**	1	,636**								
المراد نشره إلى المجلة	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000								
	N	282	282	282	282	282								
يساعدني نظام مراجعة الاقران (التحكيم)	Corrélation de Pearson	,764**	,558**	,580**	,636**	1								
Peer-review لنشر المقالات على	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000									
منصة ASJP في تحسين جودة أبحاثي	N	282	282	282	282	282								
أستفيد من المقالات	Corrélation de Pearson	,777**	,508**	,539**	,595**	,523**								
المنشورة في المجلات ذات	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000								
معامل التأثير المرتفع في منصة ASJP	N	282	282	282	282	282								
اتصفح المقالات	Corrélation de Pearson	,762**	,428**	,506**	,578**	,507**								
المنشورة في المجلات ذات	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000								
معامل التأثير المرتفع في منصة ASJP	N	282	282	282	282	282								
اتفاعل مع باحثين	Corrélation de Pearson	,605**	,305**	,311**	,356**	,398**								
ومحررين في مختلف	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000								
المجالات المعرفية عبر منصة ASJP	N	282	282	282	282	282								

يتيح لي التنوع اللغوي لمجلات منصة ASJP	Corrélation de Pearson	,790**	,517**	,531**	,604**	,549**								
الاطلاع على أحدث الأبحاث	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000								
	N	282	282	282	282	282								
مجانية تحميل المقالات على منصة ASJP	Corrélation de Pearson	,725**	,418**	,616**	,647**	,451**								
تفيدني في اعداد المحاضرات وتدعيم البحوث	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000								
	N	282	282	282	282	282								
معرفتي بعدد مشاهدات بحثي على منصة ASJP	Corrélation de Pearson	,771**	,459**	,531**	,561**	,541**								
تحفزني على النشر بشكل أكبر.	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000								
	N	282	282	282	282	282								
نادرا ما أستشهد في ابحاثي بمقالات متوفرة على منصة ASJP	Corrélation de Pearson	,114	-,153*	-,146*	-,133*	,048								
	Sig. (bilatérale)	,057	,010	,014	,026	,422								
	N	282	282	282	282	282								

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=X3 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		منصة بروقرس PROGRES	أجد صعوبة في إدارة حسابي على منصةPROGRES	احتاج للإدارة من اجل تفعيل حسابي للدخول الى منصة PROGRES	اجد مرونة في التعاطي مع الطعون على منصة PROGRES						
منصة بروقرس PROGRES	Corrélation de Pearson	1	,195**	,383**	,517**						
	Sig. (bilatérale)		,001	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أجد صعوبة في إدارة حسابي على منصةPROGRES	Corrélation de Pearson	,195**	1	,571**	-,240**						
	Sig. (bilatérale)	,001		,000	,000						
	N	282	282	282	282						
احتاج للإدارة من اجل تفعيل حسابي للدخول الى منصة PROGRES	Corrélation de Pearson	,383**	,571**	1	-,082						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,169						
	N	282	282	282	282						
اجد مرونة في التعاطي مع الطعون على منصة PROGRES	Corrélation de Pearson	,517**	-,240**	-,082	1						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,169							
	N	282	282	282	282						
ادير معلوماتي الاكاديمية والإدارية بفعالية عبر منصة PROGRES	Corrélation de Pearson	,486**	-,352**	-,244**	,517**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أجد صعوبة في وضع ملف ترقيتي على منصة PROGRES	Corrélation de Pearson	,379**	,293**	,162**	-,014						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,006	,809						
	N	282	282	282	282						

أستعين بمختص في وضع نقاط الطلاب على منصة PROGRES	Corrélation de Pearson	,214**	,288**	,108	-,115						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,069	,054						
	N	282	282	282	282						
أتكيف مع التحديثات المستمرة لمنصة PROGRES	Corrélation de Pearson	,547**	-,432**	-,117*	,468**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,049	,000						
	N	282	282	282	282						
تساعدني منصة PROGRES في تحقيق مبدأ صفر (0) ورقة	Corrélation de Pearson	,550**	-,227**	-,046	,237**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,442	,000						
	N	282	282	282	282						
تصلني الرسائل والمذكرات على منصة PROGRES قبل مناقشتها	Corrélation de Pearson	,513**	-,179**	-,002	,199**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,974	,001						
	N	282	282	282	282						

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=Y1 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		الأداء البيداغوجي	أنظم محتوى المحاضرات وأقدمه بطريقة واضحة ومنسقة	أنسق مع طلبتي في تحضير المحاضرات، وأحرص على مراعاة احتياجاتهم عند إعدادها	أشارك الطلبة في النقاشات وطرح الأسئلة					
الأداء البيداغوجي	Corrélation de Pearson	1	,696**	,673**	,727**					
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000					
	N	282	282	282	282					
أنظم محتوى المحاضرات وأقدمه بطريقة واضحة ومنسقة	Corrélation de Pearson	,696**	1	,477**	,434**					
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000					
	N	282	282	282	282					
أنسق مع طلبتي في تحضير المحاضرات، وأحرص على مراعاة احتياجاتهم عند إعدادها	Corrélation de Pearson	,673**	,477**	1	,457**					
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000					
	N	282	282	282	282					
أشارك الطلبة في النقاشات وطرح الأسئلة	Corrélation de Pearson	,727**	,434**	,457**	1					
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282					
أرشد الطلاب وأقدم لهم الدعم اللازم خارج أوقات المحاضرات بما يتناسب مع احتياجاتهم	Corrélation de Pearson	,705**	,489**	,323**	,591**					
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000					
	N	282	282	282	282					

أنوع في استخدام طرق وأساليب التدريس	Corrélation de Pearson	,731**	,548**	,359**	,476**					
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000					
	N	282	282	282	282					
أسعى الى تحديث محتوى المحاضرات بانتظام	Corrélation de Pearson	,727**	,457**	,333**	,419**					
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000					
	N	282	282	282	282					
أشارك بفعالية في الأنشطة الاكاديمية والمؤتمرات	Corrélation de Pearson	,631**	,311**	,118*	,293**					
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,048	,000					
	N	282	282	282	282					
اقيم أدائي من خلال التغذية الراجعة	Corrélation de Pearson	,660**	,246**	,337**	,335**					
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000					
	N	282	282	282	282					

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=Y2 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		أداء البحث العلمي	انخرط في المخابر وفرق البحث	أسعى الى النشر في المجلات العلمية المحكمة	اشارك في المشاريع البحثية على اختلافها						
أداء البحث العلمي	Corrélation de Pearson	1	,726**	,732**	,821**						

	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
انخرط في المخابر وفرق البحث	Corrélation de Pearson	,726**	1	,496**	,678**						
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أسعى الى النشر في المجلات العلمية المحكمة	Corrélation de Pearson	,732**	,496**	1	,545**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000						
	N	282	282	282	282						
اشارك في المشاريع البحثية على اختلافها	Corrélation de Pearson	,821**	,678**	,545**	1						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000							
	N	282	282	282	282						
اسعى الى تحقيق مرئية اكثر لأبحاثي العلمية	Corrélation de Pearson	,751**	,491**	,707**	,568**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أنظم مؤتمرات علمية وورشات عمل	Corrélation de Pearson	,790**	,518**	,505**	,665**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أتعاون مع باحثين محليين او دوليين	Corrélation de Pearson	,723**	,454**	,377**	,534**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أشرف على رسائل ومذكرات الطلبة ومشاريعهم	Corrélation de Pearson	,703**	,463**	,730**	,511**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						

أسعى إلى تأسيس وتطوير التعليم في جميع مراحله	Corrélation de Pearson	,745**	,368**	,494**	,507**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
انخرط في لجان تقييم المناهج والأبحاث	Corrélation de Pearson	,667**	,394**	,205**	,475**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000						
	N	282	282	282	282						

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=Y3 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 Q51 Q52 Q53 Q54
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		الأداء الإداري	ألتزم بإدخال الدرجات والتقارير الخاصة بالطلاب على المنصات الإلكترونية في الوقت المحدد.	أشارك في الاجتماعات الدورية للقسم وأقدم اقتراحات لتحسين العمل الأكاديمي والإداري.	ألتزم بمهامي أثناء الامتحانات وفق اللوائح.						
الأداء الإداري	Corrélation de Pearson	1	,710**	,802**	,878**						
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						

ألتزم بإدخال الدرجات والتقارير الخاصة بالطلاب على المنصات الإلكترونية في الوقت المحدد.	Corrélation de Pearson	,710**	1	,583**	,590**						
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أشارك في الاجتماعات الدورية للقسم وأقدم اقتراحات لتحسين العمل الأكاديمي والإداري.	Corrélation de Pearson	,802**	,583**	1	,742**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000						
	N	282	282	282	282						
ألتزم بمهامي أثناء الامتحانات وفق اللوائح.	Corrélation de Pearson	,878**	,590**	,742**	1						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000							
	N	282	282	282	282						
أرفع تقارير حول سير المحاضرات والمقررات التي أدرّسها إلى القسم عند الحاجة.	Corrélation de Pearson	,795**	,464**	,582**	,705**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
ألتزم بتنفيذ التعليمات الإدارية الصادرة من القسم أو الكلية المتعلقة بتنظيم العمل الأكاديمي.	Corrélation de Pearson	,885**	,578**	,674**	,828**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أتابع الحضور والغياب للطلاب وفق اللوائح وأرفع التقارير للإدارة.	Corrélation de Pearson	,890**	,587**	,678**	,796**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أشارك في اللجان التي تُشكل داخل القسم، مثل لجان المناقشة أو تقييم الأعمال العلمية.	Corrélation de Pearson	,847**	,534**	,630**	,721**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						

أتابع شكاوى الطلاب المتعلقة بالجوانب الأكاديمية أو الإدارية وأعمل على رفعها إلى الجهات المختصة.	Corrélation de Pearson	,734**	,408**	,541**	,550**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						
أنسق مع اللجان المنظمة للفعاليات سواء في الكلية أو القسم.	Corrélation de Pearson	,731**	,464**	,442**	,520**						
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000						
	N	282	282	282	282						

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	282	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	282	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,805	9

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=X2 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	282	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	282	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,906	12

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=X3 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	282	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	282	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,540	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Y1 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	282	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	282	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,875	9

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Y2 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	282	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	282	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,914	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Y3 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 Q51 Q52 Q53 Q54
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	282	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	282	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,944	10

Tests non paramétriques

Test Kolmogorov-Smirnov pour un échantillon

		وسائط التعليم الالكتروني	منصة موودل Moodle	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP					
N		282	282	282					
Paramètres normaux[a,b]	Moyenne	3,0207	3,0377	3,5656					
	Ecart type	1,15903	1,16787	1,26417					
Différences les plus extrêmes	Absolue	,029	,033	,038					
	Positif	,024	,033	,025					
	Négatif	-,029	-,021	-,038					
Statistiques de test		,029	,033	,038					
Sig. asymptotique (bilatérale)		,200[c,d]	,200[c,d]	,200[c,d]					