Linguistic and Philosophical Investigations
ISSN: 1841-2394, e-ISSN: 2471-0881
Vol 25 (1), 2026
pp. 741–759

Impediments to Implementing Distance Learning in Algerian Universities:

A Case Study of Mohamed Lamine Debaghine University - Sétif 2

Dr. Alia KHELIFI [1]

[1:] Mohamed Lamine Debaghine - Sétif -2-University, Algeria, Human Resources Development Research Unit -URDRH -, a.khelifi1@univ-setif2.dz

Abstract:

This diagnostic study aims to identify the impediments to implementing distance learning in Algerian universities from the perspective of the teaching faculty, focusing empirically on Mohamed Lamine Debaghine University (Sétif 2). Adopting a descriptive-analytical approach, the study surveyed a convenience sample of 110 faculty members. Data collection was conducted using a 48-item questionnaire structured around four core dimensions: pedagogical impediments, student-related impediments, technological/technical impediments, and material/organizational impediments. After verifying the psychometric properties of the instrument, the Chi-square test results revealed that technological and technical impediments ranked first in terms of severity, followed by student-related impediments, and then material and organizational impediments. Pedagogical impediments were found to be the least severe. Furthermore, the findings indicated no statistically significant differences in faculty perceptions attributable to demographic variables (gender, academic qualification, tenure, and training), with the sole exception of the "academic specialization" variable regarding the administrative and financial (material/organizational) impediments dimension.

Keywords: University; Distance Learning; Pedagogical Impediments; Technological Impediments; Organizational Impediments.

Received: 01 Jan 2026 **Accepted:** 16 May 2026 **Published:** 01 June 2026

معيقات تطبيق التعليم عن بُعد في الجامعة الجزائرية:
دراسة حالة جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2

د. علية خليفي [1]

[1]: جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر، وحدة البحث تنمية الموارد البشرية URDRH، a.khelifi1@univ-setif2.dz

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة التشخيصية إلى رصد معيقات تطبيق التعليم عن بُعد بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس، بالتطبيق على جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استقصاء آراء عينة قوامها 110 أستاذًا وأستاذة تم اختيارهم بأسلوب العينة المتيسرة (المتاحة). باستخدام استبيان مكون من 48 بندًا موزعة على أربعة أبعاد أساسية: (المعيقات البيداغوجية، المعيقات الخاصة بالطالب، المعيقات التكنولوجية والتقنية، والمعيقات المادية والتنظيمية).

تم التحقق من خصائصها السيكومترية وأظهرت نتائج اختبار كاي تربيع أن المعيقات التكنولوجية التقنية جاءت في المرتبة الأولى من حيث حدة التأثير؛ تليها المعيقات الخاصة بالطلبة، ثم المعيقات المادية التنظيمية، وحلت المعيقات البيداغوجية في المرتبة الأخيرة. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الأساتذة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية، التكوين) باستثناء متغير التخصص في بُعد المعيقات الإدارية والمالية.

الكلمات المفتاحية :الجامعة؛ التعليم عن بُعد؛ المعيقات البيداغوجية؛ المعيقات التكنولوجية؛ المعيقات التنظيمية.

أولاً: الإطار المنهجي للدراسة

1. مقدمة الدراسة

شهدت منظومة التعليم العالي والبحث العلمي عالميًا في السنوات الأخيرة تحولات بنيوية متسارعة فرضتها طفرة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقد وضعت هذه التطورات التقنية المؤسسات الأكاديمية أمام حتمية تاريخية لإعادة النظر في مقارباتها التكوينية وآلياتها البيداغوجية، والانتقال من النماذج التقليدية الكلاسيكية القائمة على نمط التلقين وحجر الزاوية الفيزيائي (الحجرات والسبورة الكلاسيكية) إلى بيئات افتراضية مرنة قادرة على الاستجابة لمتغيرات العصر الرقمي وضمان استدامة التكوين تحت أحلك الظروف (مثل أزمنة الأوبئة والأزمات الصحية).

إن الانتقال المفهومي والعملي نحو إدراج وسائط التدريس الحديثة أنتج أنماطًا متعددة؛ وفي مقدمتها "**التعليم عن بُعد**"، والذي يتجاوز بيئته الديناميكية حدود التعليم الإلكتروني المجرد ليصبح نظامًا تعليمياً متكاملاً يتخطى العوائق الجغرافية والزمنية والمادية، محققاً تفاعلاً مستمراً ومفتوحاً بين أطراف العملية الأكاديمية (الأستاذ والطالب والمحتوى) والجامعة الجزائرية، شأنها شأن المؤسسات الجامعية في الدول النامية، ليست بمأمن من هذه الديناميكية؛ حيث انخرطت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في مشاريع وطنية طموحة لرقمنة القطاع وتوطين منصات التعليم عن بُعد) مثل منصة (Moodle لمواجهة التحديات الديموغرافية المتمثلة في الانفجار الطلابي المتزايد وضغوط توفير

المقاعد البيداغوجية والخدمات الاجتماعية، بالتوازي مع رهانات تجويد المخرجات وملاءمتها مع متطلبات سوق العمل المحلية والدولية. غير أن الشروع الميداني في تطبيق هذا النمط واجه عقبات متعددة جعلت الممارسة البحثية والتقييمية ضرورة ملحة للوقوف على واقع التجربة الفتية.

غير أن الانتقال من نمط التعليم التقليدي القائم على المواجهة إلى نمط التعليم الرقمي ليس مجرد عملية تقنية بحتة، بل هو منظومة مركبة تتطلب تكاملاً دقيقاً بين البنية التحتية التكنولوجية، والجاهزية التنظيمية للمؤسسة، والكفاءة البيداغوجية للأستاذ *(Branch, 2009)*، فضلاً عن الخصائص السيكومترية والمعرفية للمتعلم الرقمي *(Clark & Mayer, 2016)*. من هذا المنطلق، فأن الشروع الميداني في تطبيق هذا النمط يواجه عقبات متعددة تتداخل فيه الأبعاد التقنية بالبيداغوجية والإدارية، مما يجعل عملية "التشخيص العلمي" ورصد هذه المعيقات وترتيبها حسب حدة تأثيرها خطوة لا غنى عنها لرسم أي استراتيجية مستقبلية للإصلاح. وضرورة ملحة للوقوف على واقع التجربة الفتية

.2إشكالية الدراسة

على الرغم من الترسانة التشريعية والجهود التنظيمية الحثيثة التي أقرتها الوصاية لتعميم المنظومة الرقمية بالجامعة الجزائرية، إلا أن رصد الممارسات الميدانية يكشف عن هوة سحيقة بين الطموح الاستراتيجي والواقع التطبيقي؛ إذ لا يزال التفعيل الميداني محتشماً ودون العتبات المؤشرية المستهدفة. وبالنظر إلى الأدبيات البحثية الكلاسيكية التي قاربت هذا الموضوع (مثل: بوالفلفل وشهيب، 2003؛ الزاحي، 2010)، يُلاحظ انحباسها المعرفي في رصد المتطلبات الفيزيقية والمادية البسيطة من شبكات وحواسب، مما تسبب في مأزق إبستمولوجي تمثّل في إغفال الأبعاد السوسيو–بيداغوجية، والتحولات النفس–اجتماعية للفاعلين الأساسيين (الإدارة، الأساتذة، والطلبة)، وهي التحولات الكفيلة بتفسير مظاهر المقاومة الصامتة والعزوف الضمني عن تبني هذا النمط التغييري النسقي.

إن هذا البُعد النفس–اجتماعي السلوكي هو ذاته الذي تقاطعت معه التقارير الاستشرافية والتصريحات الرسمية الأخيرة؛ حيث أقرت بأن معضلة الرقمية بالجزائر قد تجاوزت الأبعاد التقنية اللوجستية لتصطدم بكوابح سيكولوجية ومؤسساتية ترتبط بالذهنيات، وبمستويات الجاهزية البيداغوجية الرقمية للأساتذة، فضلاً عن ثقافة الاستهلاك المعرفي والتعلم الذاتي لدى الطالب. وبناءً على هذه المعطيات، باتت الممارسة الميدانية تواجه حزمة من العقبات البنيوية المركبة التي تحول دون إرساء "المزيج التفاعلي المتوازن" (أستاذ–طالب–محتوى) كشرط جوهري لضمان جودة المخرجات والفاعلية التعليمية الرقمية *(Anderson, 2003)*.

وتتجسد معالم هذه المشكلة بوضوح في "الفجوة التنفيذية" الفاصلة بين الخطاب الاستراتيجي للرقمنة والواقع المادي داخل الكليات؛ حيث تتفاوت المعيقات المربكة للأستاذ الجامعي وتتداخل؛ بدءاً بالتحديات التقنية المرتبطة بالبنية التحتية وتدفق الشبكات، مروراً بالمعيقات البيداغوجية المتعلقة بهندسة المحتوى الرقمي وإدارة الفضاءات الافتراضية *(Allen, 2006)*، ووصولاً إلى ضعف دافعية الطلبة واستجابتهم، ناهيك عن العقبات التنظيمية والتمويلية التي تتباين حدتها بتباين التخصصات الأكاديمية (الحقول العلمية والتقنية في مقابل الحقول الإنسانية والاجتماعية) ومتطلباتها المختبرية والتطبيقية

تتأصل الحاجة العلمية للدراسة الحالية من هذا المنطلق؛ حيث تسعى إلى تقديم تشخيص إمبيريقي دقيق وممنهج لهذه المعيقات من وجهة نظر هيئة التدريس باعتبارهم الفاعل المُنفّذ والمحرك الأساسي للعملية التعليمية، مع اتخاذ

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2 نموذجاً سياقياً دالاً؛ لكونها تمثل بيئة الكليات الإنسانية والاجتماعية واللغات والحقوق التي ترزح بالأساس تحت وطأة التدفق الطلابي الكثيف ومحدودية المهارات الرقمية المدمجة. وتأتي هذه الدراسة التشخيصية لتسليط الضوء على واقع تطبيق التعليم عن بُعد بجامعة من خلال استقصاء آراء هيئة التدريس باعتبارهم الفاعل الأساسي والمحرك المحوري للعملية البيداغوجية، والوقوف على طبيعة تلك المعيقات وتراتبيتها، ومعرفة مدى تأثر هذه الآراء بالمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية للأساتذة. وتأسيساً على ما سلف، تتحدد إشكالية البحث في التساؤل الجوهري الرئيس الآتي:

"ما هي معيقات تطبيق التعليم عن بُعد في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس بجامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2، وكيف تترتب إحصائياً من حيث حدة تأثيرها؟"

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى حدة معيقات تطبيق التعليم عن بُعد بجامعة سطيف 2 في أبعادها الأربعة: (المعيقات التكنولوجية والتقنية، المعيقات الخاصة بالطالب، المعيقات المادية والتنظيمية، والمعيقات البيداغوجية)؟ وما هي تراتبيتها الإحصائية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو هذه المعيقات تعزى للمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية (الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية المهنية، والتكوين الرقمي)؟

3.فرضيات الدراسة

- **الفرضية العامة**

تختلف آراء أساتذة جامعة محمد لمين دباغين حول معيقات تطبيق التعليم عن بُعد

- **الفرضيات الجزئية**

  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء الأساتذة حول "المعيقات البيداغوجية" تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية، التخصص، التكوين).
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء الأساتذة حول "ضعف تحكم الطالب" كمعيق تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية، التخصص، التكوين).
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء الأساتذة حول "المعيقات التكنولوجية والتقنية" تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية، التخصص، التكوين).
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء الأساتذة حول "المعيقات المالية والتنظيمية " تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية، التخصص، التكوين).

4.أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية :**

سد النقص المعرفي في الأدبيات التربوية الجزائرية التي ترصد التحديات الميدانية الفعلية لسياسات الرقمنة في قطاع التعليم العالي، وتقديم نمذجة واضحة لتصنيف المعيقات.

- **الأهمية التطبيقية (الإجرائية)** :تزويد القائمين على رسم الاستراتيجيات بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي وجامعة سطيف 2 بمؤشرات واقعية تمكنهم من اتخاذ قرارات بيداغوجية وتنظيمية صائبة لتذليل عقبات التعليم الافتراضي وتحسين جودة المخرجات.

.5أهداف الدراسة

- تحديد طبيعة وحجم المعيقات (البيداغوجية، الخاصة بالطلبة، التقنية، والإدارية المادية) التي تواجه التعليم عن بُعد بجامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2.
- تقصي مدى تأثير المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية للأساتذة في تحديدهم لطبيعة هذه المعيقات.
- تقديم خارطة طريق ومقترحات إجرائية عملية تسهم في إرساء بيئة تدريس رقمية مستدامة وفعالة.

.6التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

- **المعيقات** :هي جملة الصعاب، الكوابح، والعراقيل (البشرية، التقنية، والتنظيمية) الميدانية التي تحول دون التطبيق الفعال والشامل لمشروع التعليم عن بُعد في الجامعة، وتُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ في الاستبيان.
- **التعليم عن بُعد** :نظام تعليمي وبنية تنظيمية متكاملة قائمة بذاتها، تفترض وجود انفصال فيزيائي ومكاني وجغرافي تام بين الأستاذ والطالب خلال عملية التدريس، ويتم سد هذه الفجوة الاتصالية عبر وسائط تكنولوجية كمنصة Moodle لجامعة سطيف 2.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة

.1مفهوم التعليم عن بُعد والتمايز الاصطلاحي عن التعليم الإلكتروني

يخلط الكثير من الباحثين بين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد؛ فالتعليم الإلكتروني (E-Learning) هو مفهوم وسائلي يُعنى باستخدام أدوات التكنولوجيا (الحواسب، البرمجيات، الأقراص المدمجة) داخل حجرة الدرس الحضورية أو خارجها، فهو ممارسة تقنية قد تدعم التدريس التقليدي دون إلغاء اللقاء الفيزيائي (الربيعي، 2007.)

أما **التعليم عن بُعد (Distance\ Education)** فهو **نظام تعليمي متكامل وبنية تنظيمية قائمة بذاتها**، تفترض أساساً وجود انفصال فيزيائي ومكاني وجغرافي تام بين الأستاذ والطالب خلال عملية التدريس، ويتم سد هذه الفجوة الاتصالية عبر وسائط تكنولوجية متزامنة وغير متزامنة (عبد الحي، 2005). وتعرفه منظمة اليونسكو (UNESCO)بكونه توظيفاً ممنهجاً للأنشطة والبرامج التربوية عبر تجهيزات تكنولوجية بهدف إحداث تغيرات سلوكية وبنائية لدى متعلم تفصله عن أستاذه بيئة جغرافية (غريب، 2009.)

.2الخصائص البيداغوجية للتعليم عن بُعد

يتميز التعليم عن بُعد بجملة من الخصائص التي تمنحه أفضليته التنظيمية والتعليمية (أستيتية وسرحان، 2007؛ الغريب، 2009):

- **المرونة الزمانية والمكانية** :كسر قيد الحضور المتزامن والقدرة على تحصيل المعرفة على مدار الساعة من أي مكان تتوفر فيه الشبكة.
- **التعلم الذاتي المستمر :(Self-Regulation)** نقل محورية العملية التعليمية من الأستاذ (الملقن) إلى الطالب؛ ليصبح باحثاً وموجهاً لنشاطه المعرفي.

- **التفاعلية الافتراضية :(Interactivity)** توفير بيئات نقاش اتصالية تتيح تبادل الآراء الفوري عبر غرف المحادثة والمنتديات الأكاديمية والمتابعة الإلكترونية المستمرة.

.3أنماط بيئات التعليم عن بُعد

يمكن التمييز بين عدة أنماط تطبيقية مدمجة للتفاعل عبر الشبكات:

- **التعليم الإلكتروني المتزامن :(Synchronous)** يجتمع فيه المعلم والمتعلق في آن واحد عبر أدوات البث المباشر (الصوت، الفيديو، غرف المحادثة الفورية) (حساني، 2008).
- **التعليم غير المتزامن :(Asynchronous)** اتصال غير مباشر يضع فيه الأستاذ مصادره ومحاضراته وتكليفاته على المنصة) مثل(Moodle ، ويتصفحها الطالب وينفذها في الوقت المناسب له.
- **التعليم المدمج :(Blended Learning)** نموذج تكاملي يمزج بين التعليم الحضوري التقليدي وحلول التعليم الافتراضي الذاتي ليعزز أداء الأطراف (العلي وآخرون، 2006).

.4المقارنة بين البيئة التقليدية والبيئة الرقمية للتعليم

تتضح معالم التحول الجذري بين النظامين وفقاً للمؤشرات الهيكلية التي لخصها الصالح (2003) في الجدول الآتي:

مؤشرات بيئة التعليم عن بُعد	مؤشرات بيئة التعليم التقليدي
.1الطالب هو محور العملية والباحث النشط عن المعلومة. .2تنشيط متعدد للحواس عبر الوسائط المتعددة. .3تقدم ديناميكي في عدة اتجاهات بمرونة كاملة. .4وسائط متعددة ومندمجة (صوت، صورة، محاكاة). .5بيئة عمل تفاعلية وتعاونية في مجموعات رقمية. .6بيئة مفتوحة ديناميكية ممتدة على مدار الساعة. .7إدارة تعليمية مرنة لا مركزية تدعم الاستقلالية.	.1المعلم هو محور العملية التعليمية والملقن الوحيد. .2تنشيط حاسة واحدة للمتعلم (السمع غالباً). .3تقدم بيداغوجي خطي في اتجاه واحد مقنن. .4الاعتماد على وسيط تعليمي واحد (الكتاب والسبورة). .5نمط العمل والتحصيل فردي منعزل. .6بيئة تعليمية مغلقة ومحدودة فيزيقياً. .7إدارة بيداغوجية وتعليمية مركزية صارمة.

.5أدوار الأستاذ الحديثة في بيئة التعليم عن بُعد

إن تبني التعليم عن بُعد لا يلغي دور المعلم، بل ينقله إلى مستوى أكثر تعقيداً وإبداعاً؛ فهو لم يعد الملقن البسيط للمعلومة، بل غدا مصمماً للكفايات التعليمية(Instruction\ Designer) ، وموجهاً ذكياً للمحتوى الافتراضي، ومحفزاً لمهارات التعلم الذاتي والتنظيم الذاتي لدى الطلبة(Self-Regulation) ، مما يتطلب إلمامه بكفايات تقنية ولغوية وبيداغوجية متطورة (أستيتية وسرحان، 2007؛ الربيعي، 2008.(

.6أبعاد معيقات التطبيق في البيئات الجامعية النامية

تُجمع أدبيات القياس والتقويم التربوي على حصر التحديات في أربعة محاور كبرى (الحوامدة، 2010؛ الهرش وآخرون، 2009):

1. **المعيقات البيداغوجية** :ترتبط بنقص الكفايات المهارية للأستاذ، وغياب التدريب على صياغة المحتويات الرقمية، وصعوبة تقييم الطلبة عن بُعد.

2. **المعيقات الخاصة بالطالب** :تتمثل في ضعف المهارات التقنية الأساسية، وغياب الوعي الأكاديمي، والمقاومة النفسية المرتبطة باعتياد الأنماط التقليدية.
3. **المعيقات التكنولوجية والتقنية** :تشمل ضعف البنى التحتية، وانخفاض سعة خوادم المنصات، وبطء تدفق شبكات الإنترنت.
4. **المعيقات المادية والتنظيمية** :ترتبط ببيروقراطية الإدارة الجامعية، ونقص الدعم الفني المتخصص، وغياب سياسات التحفيز المادي والمعنوي للأساتذة المدمجين للتقنية.

ثالثاً: الإجراءات المنهجية والطريقة للدراسة الميدانية

.1منهج الدراسة

تماشياً مع طبيعة موضوع الدراسة الحالي المتمثل في رصد وتحديد "**معيقات تطبيق التعليم عن بُعد في الجامعة الجزائرية**"، تم اعتماد **المنهج الوصفي التحليلي** .ويُعنى هذا المنهج بتصوير الظاهرة المدروسة كمياً أو كيفياً عبر جمع البيانات المقننة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة التفسيرية الدقيقة (بحوش، 2001).

.2مجتمع وعينة الدراسة

- **مجتمع الدراسة الإحصائي** :يتحدد مجتمع الدراسة الحالي في **جميع الأساتذة الدائمين الممارسين بالوظيفة البيداغوجية على مستوى جامعة "محمد لمين دباغين" – سطيف 2** خلال الموسم الجامعي الإحصائي.
- **عينة الدراسة** :تم استخلاص عينة ممثلة قوامها **110أستاذ وأستاذة** .ونظراً لطريقة توزيع الأداة ميدانياً بالصُدفة والاتصال المباشر، فإن العينة تُصنف منهجياً ضمن "**العينات غير الاحتمالية المتيسرة (Convenience Sample)** "(بوحفص، 2011؛ حامد، 2012). وفيما يلي توصيف إحصائي تفصيلي لخصائص أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

أ- متغير الجنس

توضح المؤشرات الإحصائية المفرغة تباين توزيع عينة هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجنس كما يظهره الجدول رقم (01):

جدول رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس(N=110)

الاتجاه الإحصائي	النسبة المئوية%)	التكرار(f)	الفئة
تظهر البيانات تفوقاً نسبياً لصالح فئة الإناث داخل العينة المستجوبة بجامعة سطيف 2 بفارق ضئيل يمثل 7.2 %.	46.4% 53.6%	51 59	ذكور إناث
	100\%	**110**	**المجموع**

ب- متغير المؤهل العلمي (الرتبة الأكاديمية)

https://philolinginvestigations.com

يُمثل المؤهل العلمي ركيزة أساسية لقياس الفروق في الرؤية البيداغوجية، ويأتي توزيع العينة وفقاً له على النحو التالي:

جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

القراءة السوسيو–مهنية	النسبة المئوية(%)	التكرار(f)	الرتبة العلمية
تمثل فئة "الأستاذ المحاضر" الكتلة الحرجة الكبرى في العينة بنسبة 61.8%، وهي الفئة الأكثر انخراطاً في العمليات البيداغوجية الميدانية.	32.7% 61.8 % 5.5 %	36 68 6	**أستاذ مساعد** **أستاذ محاضر** **أستاذ التعليم العالي**
	100 %	**110**	**المجموع**

ج– متغير الأقدمية المهنية في الجامعة

تُشير الأقدمية المهنية إلى مستوى الخبرة التراكمية المباشرة مع البيئة التنظيمية للجامعة، ويوضح الجدول الموالي تفاصيلها:

جدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية

القراءة الإحصائية	النسبة المئوية(%)	التكرار(f)	فئات الأقدمية
تتصدر فئة الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة (من 5 إلى 10 سنوات) العينة بنسبة 40.9%، مما يمنح الاستجابات توازناً مهارياً.	27.3\% 40.9\% 31.8\%	30 45 35	**أقل من 5 سنوات م5 –** **10 سنوات** **10سنوات فأكثر**
	100\%	**110**	**المجموع**

د– متغير التخصص الأكاديمي (حسب كليات دراسة الحالة)

تم حصر العينة داخل الكليات الثلاث المكونة لجامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2، وجاء توزيعها متطابقاً مع الكثافة العددية لكل كلية:

جدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص (الكلية الحاضنة)

دلالة التوزيع	النسبة المئوية(%)	التكرار(f)	الكلية / التخصص
تستحوذ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية على الحجم الأكبر للعينة بنسبة 70%، وهو انعكاس طبيعي للثقل الديموغرافي للكلية.	70.0\% $24.5\% 5.5\%	77 27 6	**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية** **كلية اللغات والآداب** **كلية الحقوق والعلوم الإدارية**
	100\%	**110**	**المجموع**

هـ- متغير تلقي التكوين في آليات التعليم عن بُعد

يقيس هذا المتغير مدى توفر حد أدنى من التأهيل المسبق لدى الأساتذة للتعامل مع المنصات الرقمية:

جدول رقم (05): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير تلقي التكوين الرقمي

المؤشر التربوي	النسبة المئوية(%)	التكرار(f)	هل تلقيت تكويناً سابقاً؟
تشير البيانات إلى أن ثلثي العينة تقريباً (69.1%)خضعوا لتدريب ما حول التعليم عن بُعد، مما يجعل تقييمهم للمعيقات مبنياً على تجربة واقعية.	69.1\% 30.9\%	76 34	**نعم** **لا**
	100\%	**110**	**المجموع**

.3أدوات جمع البيانات (بناء ومواصفات الاستبيان)

تم بناء وتطوير "**استبيان قياس معيقات تطبيق التعليم عن بُعد بالجامعة** "والموجه حصرياً لهيئة التدريس

- **مواصفات الاستبيان البنيوية** :يتكون الاستبيان في صورته النهائية المقننة من **(48)بنداً**، صُممت خيارات الإجابة عنها وفق ثنائية البدائل المقيدة) **نعم /لا** (لتسهيل حصر الاستجابات الإجمالية وتطبيق اختبار كاي تربيع
- **التوزيع المحوري للأداة** :توزعت العبارات الـ 48 بالتساوي بمتوسط (12 عبارة لكل محور) على أربعة أبعاد أساسية تحاكي الفرضيات البحثية للدراسة: (المعيقات البيداغوجية، المعيقات الخاصة بالطالب، المعيقات التكنولوجية والتقنية، المعيقات المادية والتنظيمية).

.4الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات الميداني)

- **الصدق الظاهري (صدق الخبراء والمحكمين)** :عُرض الاستبيان في صورته الأولية على لجنة علمية مكونة من **05محكمين** من أساتذة علوم التربية وعلم النفس والإعلام الآلي بجامعة سطيف 2. وبناءً على التقييم المنهجي، تم تعديل الصياغة اللغوية لـ 6 عبارات، وحذف 4 عبارات لتكرارها المفهومي، مع دمج محورين لوجستيين إداريين في محور واحد مدمج (المحور الرابع). وبتحقيق نسبة اتفاق بلغت 80\% بين الخبراء، أُقرّ الصدّق الظاهري للأداة.
- **ثبات الأداة والاتساق الداخلي** :تم التحقق من الثبات عبر تطبيق الأداة على عينة استطلاعية استباقية قوامها **20أستاذًا** .وحُسب معامل **ألفا كرونباخ (alpha)** للاتساق الداخلي للمحاور؛ حيث تراوحت المعاملات بين (0.79) و(0.84) ، وبلغت قيمة الثبات الإجمالية للأداة ككل **(0.82)**، وهي قيم ممتازة تؤكد صلاحيتها الإحصائية العالية.
- **خطوات الفرز والتحصيل الميداني** :وزعت **150نسخة** من الاستبيان بصيغته الورقية والإلكترونية، استُرجعت منها **120استمارة** بنسبة استجابة أولية بلغت .80% وبعد الفرز الدقيق وتفحص الإجابات، تم **حذف واستبعاد 10 استبيانات** نظراً لوجود إجابات ناقصة أو متروكة، ليستقر العدد النهائي المعتمد في التحليل الإحصائي عند **110استبيانًا**.

.5مجالات حدود الدراسة

- **المجال المكاني (الجغرافي)** :أُجريت الدراسة الميدانية داخل الحرم الجامعي لـ "**جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2.**"
- **المجال الزماني** :امتد النطاق الزمني للدراسة والفرز الميداني من **شهر جانفي إلى شهر جوان لعام 2019**، وتوزعت المدة على أربع مراحل أساسية تدرجت من صياغة الإشكالية، ومراجعة الإرث النظري، وبناء الأداة وعرضها على المحكمين، وصولاً إلى الفرز وتفريغ البيانات الإحصائية وصياغة المخرجات الإجرائية.
- **المجال البشري** :استهدف الاستبيان حصرياً **هيئة التدريس الدائمة (الأساتذة)** بمختلف رتبهم الأكاديمية والبالغ عددهم النهائي (110) فرداً.

.6الأساليب الإحصائية المعتمدة

تم الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) عبر تطبيق الأساليب التالية: التكرارات والنسب المئوية، اختبار كاي تربيع (chi2) لحسن المطابقة، واختبار كاي تربيع (chi2) للاستقلال (جداول التقاطعات الإحصائية.(

رابعاً: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

.1نتائج الفرضية العامة والترتيب النسبي للمعيقات

تبحث الفرضية العامة في وجود اتجاه عام دال إحصائياً لدى الأساتذة نحو إقرار أو نفي المعيقات ككل. يوضح الجدول رقم (06) التكرارات والنسب الكلية وقيم كاي تربيع لحسن المطابقة المدمجة:

جدول رقم (06): التكرارات والنسب المئوية وقيم "كا2" لحسن المطابقة لاستجابات أبعاد المعيقات الأربعة

الدلالة الإحصائية والاتجاه	مستوى الدلالة المحسوب	درجة الحرية	قيمة كا2 المحسوبة	المجموع الإجمالي للاستجابات	البديل (لا) – لا يمثل معيقا ًالتكرار (f) –النسبة (%)	البديل (نعم) – يمثل معيقاً التكرار (f) –النسبة (%)	أبعاد أداة الدراسة (المعيقات)
دال إحصائياً عند 0.01 لصالح الاستجابة (نعم)	0.001	28	56.09	1317 1319 1317 1317	452 (34.3%) 355 (26.9%) 266 (20.2%) 364 (27.6%)	865 (65.7% 964 (73.1% 1051 (79.8% 953 (72.4%)	المعيقات البيداغوجية معيقات خاصة بالطالب المعيقات التكنولوجية التقنية .المعيقات المادية التنظيمية
				5270	**1437 (27.3%)**	**3833 (72.7%)**	**المجموع الإجمالي الكلي**

توضيح إحصائي منهجي للمجموع الكلي :المجموع الوارد بالجدول (5270) يمثل **المجموع التراكمي الكلي للاستجابات المضروبة في عدد البنود الموزعة** على أفراد العينة }\text\ times\ 110) عدد العبارات({، وليس عدد أفراد العينة الفيزيائي؛ وهو إجراء لحساب الوزن النسبي العام للأداة.

يكشف استقراء الجدول رقم (06) أن النسبة الساحقة من استجابات هيئة التدريس أقرت بوجود المعيقات؛ حيث حاز البديل "**نعم** "على **(72.7%)**من إجمالي الخيارات. وجاءت **المعيقات التكنولوجية والتقنية في المرتبة الأولى** بأعلى نسبة اتفاق بلغت **(79.8%)**، تلتها في المرتبة الثانية المعيقات الخاصة بالطالب بـ(73.1%) ، ثم المعيقات المادية والتنظيمية الإدارية بـ(72.4%) ، وحلت المعيقات البيداغوجية والمهارية للأستاذ في المرتبة الأخيرة بـ (65.7%).

وسجل اختبار "كا2 لحسن المطابقة" قيمة إجمالية مقدرة بـ **(56.09)**عند درجة حرية 28 ومستوى دلالة محسوب (0.001)، وهي قيمة دالة إحصائياً بشكل قطعي عند مستوى الثقة .(alpha = 0.01) وبذلك **نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل القائل باختلاف وتمايز آراء الأساتذة لصالح خيار (نعم)**، مما يؤكد ميدانياً أن مجتمع الدراسة يقر بشكل قاطع بوجود معيقات بنيوية تحول دون التفعيل الفعال للتعليم عن بُعد بجامعة سطيف 2. تتوافق هذه النتيجة الإجمالية مع الطرح العام لدراسة **حسامو (2011)** في رصدها لمعوقات بيئات التدريس الافتراضية للجامعات.

1/ 1مناقشة تفصيلية للترتيب النسي للمعيقات

أولاً: مناقشة النتيجة الأولى (المعيقات التكنولوجية والتقنية في المرتبة الأولى)

أظهرت النتائج أن المعيقات التكنولوجية والتقنية جاءت في مقدمة التحديات التي تواجه هيئة التدريس. يُعزى ذلك إلى أن نجاح أي تجربة للتحول الرقمي مشروط بوجود بنية تحتية رقمية متينة ومستقرة، وهو ما يتوافق مع الطرح الاستراتيجي لـ **(Bates, 2019)**الذي يؤكد أن توفير التكنولوجيا المناسبة والربط المستمر بالشبكات يمثل الحجر الأساس لأي بيئة تعليمية رقمية في العصر الحديث.

علاوة على ذلك، فإن تصدر هذا البُعد يشير إلى الفجوة الإجرائية في الانتقال من التعليم التقليدي إلى الإلكتروني؛ حيث يوضح **(Allen, 2006)**في دليله التطبيقي أن غياب التخطيط التقني المنظم والدعم الفني المباشر للأساتذة أثناء إدارة المنصات يُعد من أبرز المهددات التي تحول دون استمرار العملية التعليمية بسلاسة، مما يفسر شعور الأساتذة بحدة هذا المحور مقارنة بالمنظومة البيداغوجية ذاتها.

ثانياً: مناقشة النتيجة الثانية (المعيقات الخاصة بالطلبة في المرتبة الثانية)

حلت المعيقات المتعلقة بالطلبة (مثل العبء المعرفي، نقص الدافعية، وضعف الانخراط الرقمي) في المرتبة الثانية. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء "نظرية الحمل المعرفي" والوسائط المتعددة لـ **(Clark & Mayer, 2016)**؛ إذ يرى الباحثان أن تصميم المحتوى التعليمي الرقمي إذا لم يراعِ الخصائص السيكومترية والمعرفية للمتعلم، فإنه يؤدي إلى تشتت انتباهه وزيادة العبء المعرفي عليه، مما ينعكس سلباً على دافعيته واستجابته.

كذلك، يرتبط هذا العائق مباشرة بضعف التفاعل الرقمي؛ حيث يشير **(Anderson, 2003)**إلى أن غياب "المزيج التفاعلي المتوازن" (طالب–محتوى، طالب–أستاذ، طالب–طالب) بسبب ضعف المهارات الرقمية لدى الطلاب أو صعوبة الوصول للمنصات (المرتبطة بالبُعد التكنولوجي الأول) يؤدي حتماً إلى تراجع دور الطالب وتحوله إلى عنصر سلبي، مما يجعله عائقاً رئيساً من وجهة نظر الأساتذة.

ثالثاً: مناقشة النتيجة الثالثة (المعيقات المادية والتنظيمية في المرتبة الثالثة)

جاءت المعيقات المادية والتنظيمية (البيئة الإدارية، التمويل، والتشريعات المنظمة) في المرتبة الثالثة. يعكس هذا الترتيب المتأخر نسبياً مقارنة بالجانب التقني، أن المشكلة لا تكمن في غياب القرارات التنظيمية بقدر ما تكمن في آليات تنفيذها على أرض الواقع الرقمي.

ويؤصل **(Anderson, 2008)**هذه النتيجة بالإشارة إلى أن الممارسات التنظيمية والإدارية في المؤسسات الجامعية يجب أن تتسم بالمرونة لتستوعب الخصائص الديناميكية للتعليم عبر الإنترنت. إن ضعف الموارد المادية الموجهة لتحديث المخابر أو غياب الحوافز التنظيمية، يشكل بيئة طاردة للابتكار الرقمي، مما يتطلب إعادة هندسة الإدارة الجامعية لتتوافق مع متطلبات التغيير البيئي والتكنولوجي.

رابعاً: مناقشة النتيجة الرابعة (المعيقات البيداغوجية في المرتبة الأخيرة)

كشفت الدراسة أن المعيقات البيداغوجية (طرق التدريس، إعداد المقررات، والتقويم) حلت في المرتبة الأخيرة من حيث حدة التأثير. تُظهر هذه النتيجة الوعي البيداغوجي المرتفع لدى أساتذة جامعة سطيف 2 وقدرتهم المعرفية على إدارة الدروس، غير أن هذا الوعي يظل مكبلاً بالمعيقات التقنية والتنظيمية السابقة.

ويدعم هذا الطرح ما توصل إليه **(Hattie, 2009)**في دراسته التحليلية الضخمة، حيث أثبت أن التكنولوجيا بمفردها لا تُحدث فارقاً في التحصيل العلمي ما لم ترتبط بممارسات بيداغوجية وتغذية راجعة فعالة. وبالتالي، فإن حل المشكلة التقنية هو شرط أساسي لتمكين الأساتذة من تطبيق معارفهم البيداغوجية. ومن منظور التصميم التعليمي، فإن نموذج ADDIE لـ **(Branch, 2009)**يوضح أن مرحلة "التحليل" (التي تمثلها الدراسة الحالية) تثبت أن الكفاءة البيداغوجية للأستاذ تظل غير مرئية أو محدودة الأثر ما لم تتوفر البيئة التقنية والتنظيمية الحاضنة لتطوير وتنفيذ المساقات الرقمية.

.2نتائج الفرضيات الفرعية (اختبار الفروق والاستقلالية باختبار كا2)

لمعرفة مدى تأثر آراء الأساتذة حول هذه الأبعاد بالمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية، أُخضعت استجابات كل محور لاختبار كاي تربيع (chi2) للاستقلالية، وجُمعت النتائج الرياضية بدقة لتلافي التشتت في الجدول رقم **(07)**:

جدول رقم (07): مصفوفة نتائج اختبار "كا2" للاستقلالية لقياس الفروق في آراء الأساتذة عبر محاور المعيقات الأربعة

الدلالة الإحصائية والقرار المنهجي	مستوى الدلالة المحسوب	قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية (ddl)	المتغير المستقل	المحور المعيقي المستهدف
غير دالة عند α =0.05 قبول الفرض H0: تطابق الآراء حول المعيق	0.311 0.490 0.153 0.151 0.246	12.73 21.50 28.72 28.77 13.77	11 22 22 22 11	الجنس المؤهل العلمي الأقدمية التخصص تلقي التكوين	*المعيقات البيداغوجية والمهارية*
غير دالة عند α =0.05 قبول H0: تطابق الآراء حول المعيق(	0.146 0.155 0.664 0.476 0.311	17.08 30.95 20.57 23.74 13.83	12 24 24 24 12	الجنس المؤهل العلمي الأقدمية التخصص تلقي التكوين	*المعيقات الخاصة بالطالب*
غير دالة عند α =0.05 قبول الفرضH0 : تطابق الآراء حول المعيق	0.556 0.058 0.149 0.067 0.450	11.65 38.18 33.48 37.53 12.97	13 26 26 26 13	الجنس المؤهل العلمي الأقدمية التخصص تلقي التكوين	*المعيقات التكنولوجية التقنية*
غير دالة لجميع المتغيرات	0.457 0.212 0.773	8.78 22.47 13.31	9 18 18	الجنس المؤهل العلمي الأقدمية	*المعيقات المادية والتنظيمية*

https://philolinginvestigations.com

الدلالة الإحصائية والقرار المنهجي	مستوى الدلالة المحسوب	قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية (ddl)	المتغير المستقل	المحور المعيقي المستهدف
باستثناء (التخصص) فهو دال إحصائياً رفض H0 وقبول H1 لوجود فروق	**0.005** 0.515	**36.98** 8.18	**18** 9	**التخصص** تلقي التكوين	

.3مناقشة تفصيلية للنتائج وفقاً للبعد السوسيو–بيداغوجي

أ تفسير نتائج الفرضية الاولى (المعيقات البيداغوجية والمهارية للأستاذ)

أكدت النتائج أن (65.7%) من الأساتذة يقرون بوجود عوائق بيداغوجية ترتبط بنقص الكفايات التكنولوجية وغياب مهارات دمج المناهج بالوسائط الرقمية، دون وجود فروق دالة تعزى لمتغيراتهم الشخصية. وتُفسر هذه النتيجة سوسيو–بيداغوجياً بـ "**صدمة التحول النمطي** "وعزوف مجتمع الجامعة (بما في ذلك الأساتذة ذوي الرتب العالية) عن مغادرة منطقة الراحة (Comfort Zone) المرتبطة بنمط التدريس التقليدي المعتمد على الإلقاء والمواجهة الجسدية المباشرة.

إن غياب برامج التكوين الممنهجة والفعالة، واقتصار التدريب على جوانب تقنية جافة دون ربطها بفلسفة بيداغوجيا التدريس الافتراضي، جعل الأستاذ يشعر بالارتباك وصعوبة التحكم في إدارة المحتوى الافتراضي وتقييم الطلبة عن بُعد. وتتقاطع هذه النتيجة بالكامل مع نتائج دراسة **الزاحي (2010)** التي بينت أن نقص التكوين المتخصص يمثل الكابح الرئيس وراء ابتعاد الأساتذة عن المنصات، ودراسة **الهرش وآخرون (2009)** التي أبرزت محورية العوامل البشرية المرتبطة بالمعلم في فشل أو نجاح الرقمنة الأكاديمية.

ب– تفسير نتائج الفرضية الثانية (المعيقات الخاصة بالطالب وعزوف مجتمع الجامعة)

حلت المعيقات المرتبطة بالطالب في المرتبة الثانية بنسبة اتفاق بلغت(73.1%) ، وهو مؤشر سوسيو–تربوي بالغ الأهمية؛ حيث أجمع الأساتذة على أن الطالب بالجامعة الجزائرية يعاني من قصور حاد في مهارات الاستخدام الأكاديمي للحواسب والمنصات الرقمية. ويُعزى ذلك إجرائياً وسياقياً إلى طبيعة **المنظومة التعليمية السائدة التي حصرت وعي الطالب واستهلاكه التقني في "المستوى القاعدي البدائي البحت** "(شبكات التواصل الاجتماعي، الترفيه، استخدام الهواتف الذكية للدردشة والمقاهي الرقمية)، دون الولوج الفعلي لعوالم "التعلم الذاتي المستمر" وبناء المعرفة الذاتية

تتداخل هنا العوامل النفسية والاجتماعية المتمثلة في "**مقاومة التغيير**"؛ فالطلبة اعتادوا بيداغوجياً على التلقي السلبي والاعتماد الكلي على الأستاذ لتلخيص الدروس وتحديد محاور الامتحانات، مما ولد لديهم عزوفاً نفسياً عن التفاعل مع منصة Moodle لعدم إدراكهم لـ "فلسفة البديل الرقمي". أضف إلى ذلك الفجوة السوسيو–اقتصادية؛ حيث ينحدر أغلب الطلبة من عائلات ذات دخل متوسط ومحدود، مما يمنعهم من تأمين حواسب شخصية متطورة أو اشتراكات

إنترنت منزلية مستقرة، وهو ما أكدته دراسة **بوالفلفل وشهيب (2003)** ودراسة **الهرش (2006)** من غياب تصور علمي واضح لدور الطالب المعاصر في بيئات الرقمنة نتيجة ضعف الثقافة الإلكترونية المجتمعية.

ج- تفسير نتائج الفرضية الثالثة (المعيقات التكنولوجية والتقنية والظروف الفيزيقية)

احتلت المعيقات التقنية الصدارة المطلقة بنسبة اتفاق بلغت **(79.8%)**، بإجماع تام من كافة الأساتذة. وتجد هذه النتيجة تبريرها المباشر في واقع **الظروف الفيزيقية والبنية التحتية الراهنة بالجامعة**؛ حيث تواجه المنظومة الرقمية تدفقاً ديموغرافياً طلابياً هائلاً يفوق بكثير الطاقات الاستيعابية للخوادم (Servers) المخصصة للمنصات التعليمية، مما يؤدي إلى انهيارها المستمر خلال فترات الذروة أو فترات الامتحانات.

كما أن معضلة بطء تدفق شبكة الإنترنت داخل الحرم الجامعي، وانعدام التغطية في المناطق السكنية الريفية والنائية التي ينحدر منها جزء كبير من الطلبة، يحول دون تحقيق شرط "التزامنية والاتصال المستمر". تتوافق هذه المعطيات التشخيصية مع ما ذهب إليه **برغوتي (2016)** من رصد لغياب منظومة التعليم الافتراضي المستدام بصورتيه المتزامنة وغير المتزامنة بالجزائر نتيجة الفجوة التقنية، وتدعم أطروحة **الزاحي (2010)** في كون نقص الإمكانات المادية المخصصة للتجهيزات التكنولوجية يمثل العائق الهيكلي الأول لتوسيع نطاق الرقمنة بالجامعات.

د- تفسير نتائج الفرضية الرابعة (المعيقات المادية والتنظيمية والدلالة السوسيو-إدارية)

أقر الأساتذة بنسبة (72.4%) بوجود معيقات تنظيمية وإدارية؛ حيث أظهرت النتائج تطابق الآراء في جميع المتغيرات باستثناء متغير **التخصص الأكاديمي** الذي جاء دالاً إحصائياً بـ .(36.98) ويُفسر ظهور الفروق تبعاً للتخصص بأن طبيعة الكليات داخل جامعة سطيف 2 تتباين من حيث الأعباء البيداغوجية والعددية؛ فكليتا العلوم الإنسانية والآداب تواجهان ضغطاً طلابياً أضعاف كلية الحقوق، مما يجعل أساتذتها أكثر تلمّساً لبيروقراطية الإدارة ونقص قاعات البث الرقمي، وضيق الوقت المتاح للتخطيط الإلكتروني تزامناً مع أعباء التدريس والبحث المفروضة عليهم.

وعموماً، تُعزى المعيقات التنظيمية سوسيو-إدارياً إلى **قصور الفكر التنظيمي الجامعي الذي لا يزال محكوماً بآليات الإدارة التقليدية المركزية**، والتي تغفل عن إدراج التعليم عن بُعد ضمن الأولويات الموازناتية للمؤسسة. ويترتب على ذلك ندرة المساعدين والمهندسين الفنيين المتخصصين في إدارة المنصات، والذين لا يتكافأ عددهم إطلاقاً مع حجم الأقسام والمقررات، فضلاً عن سياسة "التقشف المالي" وتأثير الأزمات الاقتصادية الوطنية التي حالت دون تزويد المختبرات بالطابعات والوسائط السمعية والبصرية اللازمة، وغياب كلي لسياسات التحفيز والمكافآت المهنية للأساتذة المتميزين رقمياً، وهي النتيجة البنيوية التي تقاطعت مع دراسات كل من **أبوعقيل (2014)** و**بوالفلفل (2003)** و**الزاحي.(2010)**

خامساً: الخاتمة والتوصيات الإجرائية والمشاريع المستقبلية

1. استنتاج عام

توصلت هذه الدراسة التشخيصية إلى أن تطبيق نظام التعليم عن بُعد بجامعة يصطدم ببيئة معيقة متعددة الأبعاد، تتصدرها التحديات التكنولوجية والتقنية المرتبطة بضعف البنية التحتية الفيزيقية، تليها العوامل السوسيو-ثقافية والنفسية المرتبطة بعزوف الطلبة وضعف كفاياتهم الاستخدامية، وصولاً إلى كوابح البيروقراطية التنظيمية والنقص التكويني البيداغوجي لهيئة التدريس.

أظهرت النتائج **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية** في آراء الأساتذة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية، التكوين)، مما يشير إلى أن المعيقات التكنولوجية والتنظيمية هي "تحديات نسقية عامة" تواجه المنظومة الجامعية ككل وتؤثر على جميع الأساتذة بمختلف خلفياتهم بشكل متساوٍ.

أما **وجود فروق تعزى لمتغير التخصص** في بُعد المعيقات الإدارية والمالية (المادية والتنظيمية)، فيمكن تفسيره بأن الأساتذة في التخصصات العلمية والتقنية قد يتطلب تدريسهم عن بُعد تجهيزات مادية ومخابر افتراضية وبرمجيات محاكاة معقدة ومكلفة مالياً، مقارنة بزملائهم في التخصصات الإنسانية والاجتماعية الذين قد يكتفون بالمنصات النصية أو التفاعلية البسيطة. هذا التباين في الاحتياجات التطبيقية يجعل أساتذة التخصصات العلمية أكثر شعوراً بالمعيقات الإدارية والمالية للمؤسسة، وهو ما يتماشى مع تأكيد **(Bates, 2019)** على أن كل حقل معرفي يتطلب بيئة تنظيمية وتمويلية وبنية تحتية تختلف باختلاف طبيعة المادة المُدرّسة وأهدافها التطبيقية. إن نجاح التحول الرقمي بالجامعة الجزائرية يفرض تجاوز الحلول الترقيعية المؤقتة والانتقال نحو بناء استراتيجية وطنية شاملة تعيد صياغة عقليات الفاعلين وتوفر الدعم اللوجستي المستدام للتحول الرقمي.

.2التوصيات:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من مؤشرات، يُقترح تبني جملة من المقترحات الإجرائية التالية:

- **تعزيز التمكين التقني والفيزيقي** :الرفع من كفاءة وسعات الخوادم المركزية بالجامعة، وتخصيص حزم تدفق إنترنت مجانية مدعومة للأساتذة والطلبة عبر الشراكة بين وزارة التعليم العالي ومؤسسة اتصالات الجزائر.
- **إعادة هندسة البرامج التكوينية للأساتذة** :الانتقال من التكوين التقني الصرف إلى دورات تدريبية متكاملة في "سيكو–بيداغوجيا التدريس الافتراضي" وكيفية بناء المقررات الرقمية التفاعلية وفق معايير الجودة العالمية.
- **إدراج مهارات الرقمنة الأكاديمية للطلبة** :استحداث مقياس إجباري استدراكي في السداسي الأول لطلبة السنة الأولى ليسانس يُعنى بـ "مهارات التعلم الذاتي عبر المنصات الرقمية ومهارات الإعلام الآلي الأساسية."
- **مأسسة الدعم الفني وتوسيع الطواقم** :توظيف مهندسين وتقنيين متخصصين في تكنولوجيات التعليم وتوزيعهم بمعدل خبير تقني لكل قسم بيداغوجي لتقديم الدعم الآني للأساتذة والحد من الاختلالات البرمجية.
- **صياغة نظام الحوافز والامتيازات** :تفعيل حزمة من المحفزات المادية والمعنوية (كتقليص الحجم الساعي الأسبوعي، أو منح الأولوية في الترقية العلمية والتربصات بالخارج) للأساتذة النشطين رقمياً عبر المنصات.
- **إنشاء منتديات بيداغوجية تفاعلية مفتوحة** :تفعيل الأبعاد التفاعلية والوجدانية على صفحات مواقع الكليات عبر إطلاق منتديات حوارية أكاديمية تجمع الأساتذة بالطلبة لكسر الجمود الاتصالي للتعليم الافتراضي.

- **التحول المرن (التعليم المدمج)** :تبني استراتيجية التعليم الهجين كخطوة بيداغوجية وسيطة لتقليل مقاومة التغيير النفسي لدى الطلبة والأساتذة على حد سواء وتخفيف الضغط على الهياكل الحضورية.

قائمة المراجع والمصادر

1. أبوعقيل، إبراهيم محمد. (2014). واقع التعليم الإلكتروني ومعيقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة الخليل .*مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، (7)، 115-142.
2. الإتربي، شريف .(2015) .*التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية* .العربي للنشر والتوزيع.
3. أستيتية، دلال ملحس، وسرحان، عمر موسى .(2007) .*تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني* .دار وائل للنشر.
4. برغوتي، توفيق. (2016). آليات تفعيل التدريس الافتراضي في الجامعات الناشئة: التحديات والبدائل . *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة سطيف 2*، 12(3)، 88-104.
5. بوالفلفل، إبراهيم، وشهيب، عادل. (2003). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية: دراسة استكشافية لآراء عينة من الأساتذة .*مجلة العلوم الإنسانية بجامعة قسنطينة*، (19)، 45-67.
6. بحوش، عمار .(2001) .*مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث* .ديوان المطبوعات الجامعية.
7. بوحفص، عبد الكريم .(2011) .*القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية* .ديوان المطبوعات الجامعية.
8. حامد، أحمد .(2012) .*مناهج القياس الإحصائي في بحوث العلوم الاجتماعية* .دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
9. حساني، محمد. (2008). تكنولوجيا الاتصال الحديثة وهندسة التكوين الجامعي .*مجلة آفاق الثقافة والعلوم*، 4(2)، 95-112.
10. حسامو، سهى علي. (2011). واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة .*مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 27(3)، 241-278.
11. الحوامدة، محمد. (2010). اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي من وجهة نظرهم .*مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 24(3)، 801-832.
12. خضير، محسن .(2003) .*مجتمع المعرفة العربي: عوائقه وآماله* .كلية التربية، جامعة القاهرة.
13. الربيعي، سعيد بن حمد .(2008) .*التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل* . دار الشروق للنشر والتوزيع.
14. الزاحي، حليمة. (2010). التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية: مقومات التجسيد وعوائق التطبيق [ورقة علمية] .*المؤتمر الوطني حول رقمنة التعليم العالي*، جامعة سكيكدة، الجزائر.
15. السقا، زياد هاشم، والحمداني، خليل إبراهيم. (2012). دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي .*مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، (2)، 41-58.

16.الصالح، بدر عبد الله. (2003). تكنولوجيا التعليم والتحول نحو المدرسة الرقمية المفتوحة. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (88)، 45-68.

17.ضيف الله، نسيمة .(2017) .*استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

18.غرايبية، فوزي، وآخرون .(2002) .*أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. دار وائل للنشر.

19.غريب، زاهر إسماعيل .(2009) .*التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.

20.عبد الحي، رمزي أحمد .(2005) .*التعليم العالي الإلكتروني*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

21.عبدالعزيز، حمدي أحمد .(2008) .*التعليم الإلكتروني: الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

22.العلي، عبد الستار، وقنديلجي، عامر، والعمري، غسان .(2006) .*مقدمة في إدارة المعرفة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

23.الغريب، زاهر إسماعيل .(2009) .*التعليم الإلكتروني: من التطبيق إلى الاحترافية والجودة*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.

24.الكيلاني، عبد الله .(2006) .*اقتصاديات التعليم الإلكتروني في البيئات الأكاديمية النامية*. الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

25.مصباح، عامر .(2010) .*أدوات البحث العلمي: الاستبيان والقياس الميداني*. ديوان المطبوعات الجامعية.

26.أنجرس، موريس .(2013) .*منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية* (ترجمة مصطفى ماضي). دار القصبة للنشر.

27.الهرش، عايد، والملكاوي، أمجد، والدرابسة، وليد. (2009). معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة. *مجلة الجامعة الأردنية للعلوم التربوية*، 5(1)، 23-41.

28. **Allen, M. W. (2006).** ***Creating e-learning: A step-by-step guide to designing effective online courses*****. John Wiley & Sons.**.

29. **Anderson, T.** (2003). Getting the mix right again. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *4*(2), 1–11.

30. **Anderson, T.** (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.

31. **Bates, A. W.** (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2nd ed.). Tony Bates Associates Ltd.

32. **Branch, R. M.** (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.

33. **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.

34. **Gauthier, B.** (2009). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.

35. **Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

36. **Khan, B.** (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. Science Publishing.