



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا



الموضوع:

اتجاهات الأساتذة نحو الرقمنة في التعليم العالي

(دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الاغواط)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في شعبة علم النفس
تخصص: علم النفس عمل وتنظيم

إشراف الدكتور:

بلمقدم فاطمة

إعداد الطالبان:

- غريس إبراهيم

- هلوب بلخير

السنة الجامعية: 2025/2024

شكر وعرفان

عرفانًا أذكر ... خيرا أنشر ... أدبا أرسم ... أملا أحلم

تقديرًا أبسط ... عهدا أحفظ ... عطاء أنشر

تقديرًا واحترامًا وعرفانا أبدي

وأنا أضع اللمسات الأخيرة لهذا البحث لا يسعني إلا أن

أشكر الله العلي القدير الذي أنعم عليا بنعمة العلم ونحمده حمداً
كثيراً مباركاً على أن أعانني فأتملت هذا العمل المتواضع فشكراً وحمداً
لك يا رب .

وبطيب العرفان وجزيل الامتنان

أتقدم لمن رسموا لي طريق النجاح ولم يخلوا عليا

بتوجيهاتهم المتينة والمثمرة ونخص بالذكر الدكتور:

«د. بلمقدم فاطمة» فتح الله لها ابواب الخير ان شاء الله.

كما أتقدم بشكر الجزيل لكل اساتذتي بجامعة عمار ثليجي الاغواط..

الإهداء

إلى نبع الحنان ...إلى من أنارت دربي ...وستبقى سند حياتي

تلك التي لو وافيتها نور قلبي وكنوز الدهر فإني لن أوفي لها بشي

....أمي....

الى من عمل بكد في سبيلي وعلمني معنى الكفاح وأوصلني الى ما أنا عليه

أبي الكريم أدامه الله لي

الى اخوتي واصدقائي

الى دفعة علم النفس عمل وتنظيم

إلى كل من مسح دمعها ، وأشعل شمعها ، وأخلص مسعى في هذه الأمة

إلى كلّ عزيز على القلب ولم يذكره اللسان

غريس -هلوب

- ملخص باللغة العربية:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات التي يتبناها الأساتذة بجامعة عمار ثليجي بولاية الأغواط نحو الرقمنة، مع التركيز على الكشف عن مدى تأثير هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات المهنية، كالمسمى الوظيفي ودرجة الأقدمية. وقد صيغت الدراسة وفق ثلاث فرضيات رئيسية:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الرقمية واتجاهات الأساتذة نحو الرقمنة.

2. توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين القلق التكنولوجي واتجاهات الأساتذة نحو الرقمنة.

3. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الذاتية نحو التعلم المستمر والاتجاهات الإيجابية نحو الرقمنة.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الرقمنة باختلاف عدد سنوات الخبرة المهنية.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وشملت عينة عشوائية قوامها (30) أستاذ جامعيًا، وتم استخدام استبيان "اتجاهات الرقمنة" المكون من 40 عبارة كأداة رئيسية لجمع البيانات.

الكلمات المفتاحية:

الرقمنة، الاتجاهات، أساتذة التعليم العالي ،

Abstract:

This study aims to investigate the attitudes of faculty members at Amar Telidji University in Laghouat towards digitalization, with a particular focus on the influence of certain professional variables, such as academic rank and years of experience. The study was guided by four main hypotheses:

Keywords: Digitalization, Attitudes, Higher Education Faculty, Digital Self-Efficacy, Technological Anxiety, Self-Motivation.

الرقم	المحتويات
	الإهداء
	الشكر والتقدير
	ملخص الدراسة
أ	مقدمة
الفصل الأول: الفصل التمهيدي	
4	أولاً: إشكالية الدراسة
7	ثانياً: فرضيات الدراسة
10	ثالثاً: أهمية الدراسة
12	رابعاً: التعريفات الاجرائية
13	خامساً: الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الاتجاهات	
22	تمهيد
23	أولاً: تعريف الاتجاه
25	ثانياً: مكونات الاتجاهات
28	ثالثاً: مهام ووظائف الاتجاهات
30	رابعاً: خصائص الاتجاهات
31	خامساً: خصائص الاتجاه
32	سادساً: مراحل تكوين الاتجاهات:
33	سابعاً: قياس الاتجاهات:
34	خلاصة :
الفصل الثالث: التعليم العالي والرقمنة	
35	تمهيد
35	أولاً: التعليم الجامعي
40	ثانياً: الأستاذ الجامعي، صفاته ووظائفه:
41	ثالثاً: الجامعة في المجتمع الجزائري
51	رابعاً : الرقمنة:
51	1- تعريف الرقمنة
52	2- المقاربة النظرية للرقمنة

55	3- الرقمنة في السياق العربي
55	4- الرقمنة في السياق الجزائري
56	5- اهداف الرقمنة للأستاذ الجامعي
60	خلاصة
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة
62	أولاً: منهج الدراسة
63	ثانياً: حدود الدراسة
65	ثالثاً: أدوات الدراسة
	الفصل الخامس: تحليل الجداول ومناقشتها
66	أولاً: جداول الدراسة
66	ثانياً: القراءات والمناقشات للجداول
90	ثالثاً: نتائج الدراسة
94	رابعاً: الاستنتاج العام
95	خاتمة
96	قائمة المراجع
97	قائمة الملاحق

فهرس جداول الدراسة

الرقم	الجدول	صفحة
01	الجدول الأول : لدى الاساتذة فهم واضح لمفهوم الرقمنة في التعليم العالي .	66
02	الجدول الثاني : ادرك مزايا الرقمنة في تحسين أداء الاستاذ الجامعي .	67
03	الجدول الثالث : استطاعة الاستاذ التمييز بين الرقمنة والتعليم عن بعد .	68
04	الجدول الرابع : امتلاك الاستاذ للمعلومات حول المنصات الرقمية التعليمية .	69
05	الجدول الخامس : معرفة الاساتذة لإدراج الادوات الرقمية في العملية البيداغوجية .	70
06	الجدول السادس: وجود الوعي بمتطلبات الرقمنة من حيث البنية التحتية .	71
07	الجدول السابع : متابعة الاساتذة لتحديثات التقنية التي تخص التعليم الرقمي .	72
08	الجدول الثامن : مدى اعتقاد الاستاذ ان الرقمنة تساهم في تحسين جودة التكوين الجامعي	73
09	الجدول التاسع : علم الاستاذ بالسياسات الوطنية المتعلقة بالتحول الرقمي .	74
10	الجدول العاشر : اطلاع الاستاذ على برامج الرقمنة في الجامعة .	75
11	الجدول الحادي عشر: شعور الاستاذ بلايجابية تجاه استخدام الوسائل الرقمية في التدريس .	76
12	الجدول الثاني عشر: مدى استمتاع الاستاذ بتعلم ادوات وتقنيات جديدة تخص الرقمنة .	77
13	الجدول الثالث عشر: قلق الاستاذ في الاعتماد الزائد على التكنولوجيا الرقمية في التعليم .	78
14	الجدول الرابع عشر: مدى تحفيز الرقمنة للاستاذ على تطوير المهارات التدريسية.	79
15	الجدول الخامس عشر: امتلاك الاستاذ الحماس لأستعمال بيئات تعليمية رقمية .	80
16	الجدول السادس عشر: علاقة زيادة الرقمنة بالشعور الكفاءة في العمل الاكاديمي	81
17	الجدول السابع عشر: شعور الاستاذ بالضغط عند مطالبته باستخدام ادوات رقمية جديدة .	82
18	الجدول الثامن عشر: امتلاك الشعور بالرضا عند انجاز نشاط بيداغوجي عبر الوسائل الرقمية .	82
19	الجدول التاسع عشر: مدى استخدام الرقمنة يجعل الاستاذ أكثر تفاعلا مع الطلبة .	83
20	الجدول العشرين : شعور الاستاذ ان التحول الرقمي يعزز مكانته المهنية .	84
21	الجدول الحادي والعشرين : استخدام الاستاذ البريد الالكتروني المهني في التواصل بالطلبة .	85
22	الجدول الثاني والعشرين : مشاركة الاستاذ في الدورات التدريبية حول الرقمنة .	86
23	الجدول الثالث والعشرين : حول رفع محتوى المواد التعليمية على المنصات التعليمية .	87
24	الجدول الرابع والعشرين : استخدام التطبيقات لإجراء الامتحانات والتقييم الرقمي .	87
25	الجدول الخامس والعشرين : تدريب الاستاذ للطلبة على استعمال الموارد الرقمية .	88
26	الجدول السادس والعشرين : استعانة الاستاذ بالذكاء الاصطناعي في بعض المهام البيداغوجية .	89
27	الجدول السابع والعشرين : تخصص الاستاذ اوقات لتعلم ادوات رقمية جديدة كل فصل .	90
28	الجدول الثامن والعشرين : تطبيق الاستاذ للأساليب الرقمية في المحاضرات .	91

فهرس جداول الدراسة

92	الجدول التاسع والعشرين : استغلال الوسائط المتعددة لتدعيم الفهم لدى الطلبة .	29
92	الجدول الثلاثين : استخدام الاستاذ للنظام التعليم الالكتروني الرسمي للجامعة .	30
93	الجدول الواحد والثلاثين : توفر لدى الجامعة بنية تحتية رقمية كافية .	31
94	الجدول الثاني والثلاثين : وجود تغطية انترنت ملائمة داخل الاقسام والمخابر .	32
95	الجدول الثالث والثلاثين : توفير الادارة للأستاذ الدعم التقني عند الحاجة .	33
96	الجدول الرابع والثلاثين : مساهمة السياسات الجامعية لتشجيع على التعليم الرقمي .	34
97	الجدول الخامس والثلاثين : مشاركة الأستاذ للاجتماعات التي تناقش خطط التحول الرقمي .	35
97	الجدول السادس والثلاثين : وجود ثقافة المؤسسة لتدعيم الابتكار التكنولوجي في الجامعة .	36
98	الجدول السابع والثلاثين : تشجيع الزملاء لتجارب الاستاذ للأدوات الرقمية الجديدة .	37
99	الجدول الثامن والثلاثين : وجود اعتراف مؤسسي بالجهود المبذولة في الرقمنة .	38
99	الجدول التاسع والثلاثين : وجود تقييم وتثمين استعمال الرقمنة في الجامعة .	39
99	الجدول الأربعين : تو افر ووجود فرص لتكوين مستمر في المجال الرقمي .	40

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
53	الاستبيان	01

تُعد الاتجاهات نحو الرقمنة في علم النفس التطبيقي ، لاسيما في مجال السلوك التنظيمي ، حيث ترتبط بشكل وثيق بفهم طبيعة السلوك الإنساني وتفسيره وتوجيهه. فقد بيّنت نظرية الحاجات الإنسانية لماسلو (1943) أن الأفراد يسعون إلى تحقيق حاجاتهم وفق تدرج هرمي يبدأ بالحاجات الأساسية وينتهي بالحاجة إلى تحقيق الذات، وهي الحاجة التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالاتجاهات نحو الرقمنة في بيئات العمل. ومن هذا المنطلق، تكتسب الاتجاهات نحو الرقمنة أهمية كبرى، كونها تؤثر بشكل مباشر في مستوى الأداء والرضا المهني لدى العاملين.

وتؤكد نظرية التوقع لفيكتور فروم (1964) أن سلوك الأفراد داخل المنظمة يتحدد بناءً على تقييمهم لمدى جدوى الجهد الذي يبذلونه، وإمكانية حصولهم على نتائج مُرضية مقابل هذا الجهد. وعليه، فإن تصميم بيئة العمل بطريقة تعزز التوقعات الإيجابية للعاملين يمكن أن يساهم في رفع الاتجاهات نحو الرقمنة ، وبالتالي تحسين الأداء وتقليل السلوكيات السلبية مثل التغيب وعدم الرضا. ويُعد ذلك محورياً في ظل التحديات المعاصرة التي تواجهها المنظمات، كالتحول الرقمي وتسارع المنافسة. علاوة على ذلك، تشير دراسة (Ryan & Deci 2000) حول نظرية التحديد الذاتي إلى أن تعزيز الشعور بالكفاءة والاستقلالية والانتماء داخل بيئة العمل يعد من العوامل الجوهرية في تعزيز الاتجاهات نحو الرقمنة بشكل ذاتي، بما فيها الاتجاهات نحو الرقمنة. ويتضح من ذلك أن العامل لا يستمد دافعيته من الحوافز المادية فقط، بل من عوامل نفسية وتنظيمية أعمق، كالاعتراف بجهوده، وتقدير مساهماته، وتوفير بيئة تحترم استقلاليتها وتُشعره بالانتماء.

وعلى الرغم من التطور الكبير في النظريات والنماذج التي تناولت الاتجاهات نحو الرقمنة ، إلا أن الواقع التنظيمي في العديد من المؤسسات ما يزال يواجه تحديات عدة في تطبيق هذه المفاهيم، خاصة في ظل ظروف العمل الصعبة، كضعف الإضاءة، أو الضوضاء، أو غياب فترات الراحة، وهي عوامل فيزيقية تُضعف من قدرة الفرد على الأداء المثالي. كما أن غياب سياسات تحفيزية فعالة، وضعف قنوات التواصل بين الإدارة والعاملين، يؤدي إلى انخفاض الولاء التنظيمي، وزيادة حالات عدم الرضا والتغيب، مما يؤثر على استقرار المؤسسة وإنتاجيتها.

فإن دراسة اتجاهات العمال نحو الاتجاهات نحو الرقمنة الإنجاز باتت أداة استراتيجية حيوية لفهم طبيعة الأداء، واقتراح آليات فعالة لتحسينه. وتظهر أهمية هذا النوع من الدراسات في قدرتها على تقديم حلول عملية وقابلة للتطبيق في بيئات العمل، خاصة إذا ما تم توظيف نتائجها في تصميم سياسات تنظيمية تحفز العاملين وتُشعرهم بأهمية دورهم، وتساهم في تعزيز الاستقرار والفعالية داخل المؤسسة.

تكونت هذه الدراسة من خمسة فصول كالتالي :

الفصل الأول: وهو الفصل التمهيدي وتناولنا فيه العناصر التالية : الاشكالية والفرضيات مروراً بالأهمية وتحديد المفاهيم الاجرائية للدراسة.

الفصل الثاني: فقد اهتم بدراسة الاتجاهات من حيث التعريف ووظائف وخصائص الاتجاهات .

الفصل الثالث: تناولنا فيه التعليم الجامعي ، الاستاذ الجامعي والجامعة في المجتمع الجزائري .

الفصل الرابع: اهتم بدراسة الرقمنة في السياق الجزائري واهداف الرقمنة للاستاذ الجامعي ومقاربة النظرية للرقمنة

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة تناولنا فيه منهج وحدود الدراسة وكذا العينة والادوات .

الفصل الأول
الجانب التمهيدي

تمهيد:

تعد الاتجاهات من الموضوعات المهمة في علم النفس حيث معرفة اتجاهات الفرد نحو شيء معين تؤثر في طريقة هذا الشيء والارتباط به وتلعب الاتجاهات والقيم الشخصية والاجتماعية دورا كبيرا لاختيار الفرد لنوع ما من التعليم والالتحاق بنوع ما من الاعمال وملائمة التعليم او العمل لهذا الفرد ويزداد تأثير اتجاهات بالقيم قوة حيث يتعرض المجتمع الى لتغيرات اساسية والاتجاهات سواء منها الاجتماعية او الشخصية تكون من العوامل المشجعة لحدوث هذه التغيرات او المعوقة لها .

يحل موضوع الاتجاهات اهمية خاصة في علم النفس.

كما يعد التعليم الجامعي من الركائز الأساسية لتقدّم الأمم ونهضتها، إذ يسهم في إعداد الكفاءات البشرية اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة ومواجهة تحديات العصر. وفي الجزائر، يحظى التعليم الجامعي بمكانة محورية ضمن السياسات الوطنية، حيث اعتمدت الدولة منذ الاستقلال نظامًا مجانيًا وشاملاً يسعى إلى ضمان تكافؤ الفرص لكافة فئات المجتمع. وقد شهد هذا القطاع تطورًا ملحوظًا من حيث عدد المؤسسات الجامعية والتخصصات المتوفرة، فضلًا عن تطبيق نظام ليسانس-ماستر-دكتوراه (LMD) الذي يتماشى مع المعايير التعليمية الدولية. غير أن هذا التطور لم يخلُ من التحديات المرتبطة بجودة التكوين وملاءمته لسوق العمل، مما يفتح المجال لمزيد من الإصلاحات والتحديات

1-تعريف الاتجاه:

يرجع استخدام مصطلح الاتجاه في العلوم الاجتماعية إلى كل من هيرت سبنسر (1862)، ألكسندر بين (1862)، حيث اعتبر أن عقل الإنسان يمكن أن يقع في حقبة عدد من الأنماط أو الاتجاهات التي قد تؤثر في إدراكه لموقف ما وصفه "ألبرت" بأنه أكبر مفهوم مميز وضروري في علم النفس الاجتماعي ثم تناوله عدد من العلماء الألمان بالتجريب، حيث عالجوا موضوع الاتجاه وكأنه استعداد أو قوة عملية يمكن ان تؤثر بصورة دالة على من الرجع الفيزيقي، ثم اعتبر كل من "توماس" و"ذنانكي" (1918)، أنه على طريق الاتجاه يمكن ان نفهم العمليات التي تخص الفرد والتي تحدد الأنشطة الحقيقية أو التي يحتمل حدوثها ومع تطور موضوع الاتجاه أصبح من الممكن أن تتنبأ بسلوك وفقاً لاتجاهه نحو موضوع معين.

أن الاتجاه عبارة عن استعداد أو ميل لأن يستجيب الفرد لبعض المثيرات في بيئة كندلر "كندلر" اجتماعية وقد تكون هذه المثيرات نظاماً أو شخصاً أو موقفاً.

(مايسة أحمد النيال، 2007م، ص ص 29-30)

أن الاتجاه عبارة عن تكوين نفسي متعدد الأبعاد وعند قياسنا لهذا التكوين thostone وتصور "ترستون" النفسي لا نستطيع أن نقيس إلا بعداً واحداً وهذا البعد الذي حاول ترستون عزله، ووضع مقياساً له هو البعد العاطفي أو الانفعالي.

(مايسة أحمد النيال ص ص 29-30).

ويذكر الرفاعي أن الاتجاه نزوع ثابت نسبياً للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز أو رفض وعدم تفصيل.

ويذكر مرعي أن الاتجاه استجابة ملازمة لموضوع معين أو حالة أو قيمة ما، ويكون ذلك مصحوب بالأحاسيس والعواطف أو هو استجابة مكتسبة انفعالية لمنبه أو مثير معين.

وبالرغم من تعدد تعريفات الاتجاه، غير أن جميع التعريفات تتفق على كون الاتجاه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر والأفكار والادراكات والمعتقدات حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع.

(صالح محمد ، 1998م، ص ص 2014.)

أ- التعريف اللغوي: جاء اللغة توجه إليه أي ذهب إليه، أي ذهب، اتجه له رأي سنج، وهو افتعل صارت الواو ياء لكسر لمقبلها، وابدلت التاء، وادغمت ثم بني عليه قولك قعدت اتجاهك، واتجاهك أي تلقاءك، واتجهت إليه أي توجهت، لأن أصل التاء فيهما واو وتوجه إليه، أي أقبل إليه. (معجم الوسيط)

ب- التعريف اصطلاحياً: ورد في عدة تعريفات لعلماء النفس ومنها ما يلي:

عرفها بالدوين بأنها (الاستعداد للقيام بعمل ما)

عرفها بروجاردوس بأنها (الزعة للتصرف سواء كان إيجاباً أو سلباً لوضع ما في البيئة التي تحدد قيماً إيجابية أو سلبية لهذا التصرف).

وعرفه جوردون ألبورت الذي يصف الاتجاه بأنه (حالة من حالات التهيؤ العقلي والعصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبت الاتجاه حتى يمضي مؤثرا وموجها لاستجابات الفرد لأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي عام).

عرفه عباس عوض فيعرف الاتجاه على انه (استعداد وجداني مكتسب، ثابتا نسبيا يحدد سلوك الفرد ومشاعره ازاء الأشياء أو الأشخاص أو الجماعات أو الموضوعات يفضلها أو يرفضها، أو نحو فكرة الفرد عن نفسه). (كامل، 2000، ص 71)

ومن التعريفات الحديثة للاتجاه تعريف (بتي) حيث عرف الاتجاه بأنه نزعة للتفكير أو الشعور أو التصرف إيجابيا أو سلبيا نحو الأشخاص أو الأشياء في البيئة. (البكري وعجور، 2011، ص 112). كما عرفه (احمد صالح 1988) بأنه مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع اجتماعي جدي معين، والاتجاهات يعمل كموجهات للسلوك ودوافع له.

كما عرفه (احمد الزهران 1984) الاتجاه النفسي والاجتماعي تكوين فرضي، أو متغير كامن أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) هو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو سالبة نحو أشخاص وأشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. كما عرف (محمد ربيع 1998) الاتجاه بأنه استعداد مكتسب ثابت نسبيا يحدد استجابات الفرد حيال الأشخاص أو المبادئ والأفكار. كأن الاتجاه هو موقف الفرد حيال شيء ما ويعرف ايضا الاتجاهات بأنها تنظيم مستقر لثلاث مكونات انفعالي، معرفي، سلوكي. كذلك يعرف الاتجاهات. الاتجاه هو حالة وجدانية القائمة وراء رأي الشخص واعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو هذا القبول. (عماشة، 2008، ص 15).

عرفته (انستازي) الاتجاه بأنه النزعة أو الميل للاستجابة المؤدية أو غير المؤدية نحو مجموعة معينة من المثيرات كالجماعات العنصرية والعادات أو التقاليد أو المؤسسات. ومن هنا يتضح ان التعريف بأن الاتجاهات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن نستدل عليها من خلال السلوك الصريح اللفظي وغير اللفظي.

تعريف "المعجم الشامل لترجمة المصطلحات علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي": هو توجيه نحو موضوعات معينة، أو موقف ذات صبغة انفعالية واضحة، وذات دوام نسبي، وقد يشير الى الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في سلوك الفرد أو الجماعة عندما تكون بصدد تقييم شيء أو موضوع بطريقة متسقة ومتميزة.

او قد ينظر اليه على انه تعبير محدد عن قيمة أو معتقد، ولهذا يشتمل على نوع من التقييم الإيجابي أو السلبي. (محمد عبد الرحمان وآخرون، 2013، ص 36).

وواضح ان من خلال التعاريف السابقة أن الاتجاهات تتكون من خلال الخبرات التي يمر بها فليس الاتجاه إذن سمة فطرية أو مورثة وأنا هو مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة. (سوسن شاكر مجيد، 2013. ص 340).

2- مكونات الاتجاهات:

ان الاتجاه ناتج اجتماعي ثقافي من تنشئة الاجتماعية وتفاعل اجتماعي وخبرات سابقة فضلا عن الظروف التي مر بها كل فرد وطبيعة مجتمعة وللاتجاهات ثلاث مكونات رئيسية هي:
المكون العاطفي الانفعالي: يعود الى مشاعر الشخص ورغباته حول قضية اجتماعية ما او قيمة معينة او موضوع ما إما في إقباله عليه او النفور منه اي قد تكون الاستجابة سلبية او ايجابية وهذا يرجع الى الجانب العاطفي لكل إنسان وأحيانا يكون هذا الشعور غير منطقي فالقبول او الرفض والحب والكره قد يكون دون متنوع واضح أحيانا.

المكون المعرفي: ويشير الى المعلومات والحقائق و المعارف و الاحكام و المعتقدات والقيم والآراء التي تربط بموضوع الاتجاه مقدار ما يعلمه الفرد عن موضوع الاتجاه فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلا، قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات، ودورها في الحياة الاجتماعية، وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل، وهي امور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم.

المكون السلوكي: يشير هذا المكون الى نزعة الفرد للسلوك وفق انماط محددة في انماط معينة. ان الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، حيث تدفع الفرد الى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي، يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة، ويثابر على أدائها بشكل جدي وفعال، تتباين هدي المكونات الثلاثة، من حيث درجة قوتها و شدة شيوعها و استقلاليتها، فقد يكون لدى الفرد معلومات وحقائق كافية عن المسألة ما(المكون المعرفي) لكنه لا يشعر برغبة او ميل عاطفي تجاهها (المكون الانفعالي)، تؤدي به الى اتخاذ أي عمل حيالها (المكون السلوكي)، وفي الوجه المعاكس ربما يكون هناك تفان عاطفي تجاه موضوع ما(المكون الانفعالي) على من الرغم انه لا يملك معلومات كافية عن هذا الموضوع (المكون المعرفي). وعليه فإن أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة قد يغطي على باقي المكونات. (النجدي، 2003، ص471)

3- اشكال و أنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات النفسية الى الانواع التالية:

الاتجاهات على أساس القوة:

الاتجاه القوي: يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفا حادا لا رفق فيه ولا هوادة، فالذي لا يرى المنكر يغضب ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفعل ذلك لأن اتجاها قويا حادا يسيطر على نفسه.

الاتجاه الضعيف: هذا النوع من الاتجاه يتمثل في اذي يقف من هدف الاتجاه موقفا ضعيفا رخوا خانعا مستسلما، فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي.

_ الاتجاهات على أساس الهدف:

الاتجاه الموجب: هو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو شيء ما (اي ايجابي).

الاتجاه السلبي: هو الاتجاه الذي يجنح بالفرد بعيدا عن شيء آخر (اي سلبي).

حسب التعقيد: تصنف الى اتجاهات بسيطة ومركبة

اتجاهات بسيطة: غالبا ما تتصف الاتجاهات وفقا لدرجة تعقيدها حيث يطلق مجموعة الآراء المعبر عنها باستجابات مثل (نعم /لا) (جيد/رديء) اتجاهات بسيطة.

_ الاتجاهات على أساس الوضوح:

الاتجاه العلني: هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجا في إظهاره والتحدث عنه أمام الآخرين.

الاتجاه السري: هو الاتجاه الذي يحاول الفرد اخفائه عن الآخرين ويحتفظ به في قرارة نفسه بل ينكره أحيانا حيث يسأل عنه.

- الاتجاهات على أساس الافراد:

الاتجاه الجماعي: هو الاتجاه المشترك بين عدد كبير من الناس، فإعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي.

الاتجاه الفردي: هو الاتجاه الذي يميز فردا عن آخر، فإعجاب الإنسان بصديق له اتجاه فردي.

- الاتجاهات على أساس الموضوع:

1-الاتجاه العام: هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات وقد دلت الابحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، فأثبتت ان الاتجاهات الحزبية السياسية تتسم بصفة العموم، ويلاحظ ان الاتجاه العام هو أثر شيوعا واستقرار من الاتجاه النوعي.

2-الاتجاه النوعي: هو الاتجاه الذي ينصب على النواحي الذاتية وتسلك الاتجاهات النوعية مسلكا يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة وبذلك تعتمد الاتجاهات النوعية على العامة وتشتق دوافعها منها. (الغريباوي، 2007، ص ص، 13-14).

4-مميزات وخصائص الاتجاه:

للاتجاه خصائص عدة حسب ما أشار اليه العديد من الباحثين:

المقدار والشدة وتعنى درجة الاتجاه موجبة او سالبة اما الشدة فتشير الى أهمية مشاعر الفرد او قوتها تجاه موضوع معين.

المرونة مدى قابلية الفرد لتغيير اتجاهاته او تعديلها نحو موضوع معين.

الشمولية او المدى شموله لعناصر موضوعا الاتجاه ومدى تعميمه.

الاتجاهات مكتسبة ويمكن تدعيمها.

تمتاز بديمومتها وتنتهي عندما يتم إشباعها.

يمكن قياس الاتجاه والتنبؤ به.

قابلية للتغيير ويتأثر بعامل الخبرة.

تكتشف الاتجاهات من علاقة التفاعلية.

تتسم بالثبات النسبي واحكام الفرد عن الموضوعات والقضايا التي تهتمه ثابتا نسبيا.

يرتبط الاتجاه ارتباطا. وثيقا بالعالم الداخلي للإنسان. بما يحب او يكره وليس بما يفكر به فقط.
(الزبيدي، 2021، ص 194).

5- مهام ووظائف الاتجاهات:

تهضم الاتجاهات بالكثير من الوظائف التي تيسر للفرد التكيف النفسي والاجتماعي والاستجابة المناسبة
والاوضاع المختلفة ونلخص الوظائف فيما يلي:

يحدد وجهة السلوك ويفسره.

ينعكس سلوك الفرد في أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين ومع الجماعات المختلفة في الوسط الثقافي
الذي يعيش فيه.

تنظيم العمليات الدفاعية والانفعالية والادراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي
يعيش فيه الفرد.

يبلور ويوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.

يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

تحمل الفرد ان على يحس ويدرك ويفكر يسلك بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية
تعد انعكاسا لمدى مسيطرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.

(سالم عبد الله الفاخرى، ص 28).

6- نظريات المفصرة للاتجاهات:

ان تعدد وتداخل النظريات التي فسرت كيفية تكوين الاتجاهات النفسية لدى الافراد يرجع للإطار او
الخلفية التي تنطلق منها النظرية، واهم النظريات المفصرة للاتجاهات هي:

أولا : نظرية التحليل النفسي: يرى أنصار هذه النظرية ان اتجاهات الشخص تؤثر على سلوكه في الحياة
فهي لا تعمل منعزلة او في فراغ، كما وأنها تتدخل تدخلا فاعلا في تكوين الانا وهذه الانا تمر في مراحل
مختلفة ومتغيرة وتظل في حالة نمو مستمرة منذ الطفولة، ونتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها يتأثر
بمجموعة من الاتجاهات.

فالمواقف الفرويدية يعد الاتجاهات السلبية ضد الافراد من الجماعات الاخرى شكلا من النرجسة
الداغية الداخلية، فالفرد يقمع مشاعر الكراهية ضد جماعته، ويبلور مشاعر الانتماء لها الناجمة عن
ما سماه فرويد بالروابط اللبديية مع الآخرين من جماعاته ويميل الى تضخيم الاختلاف بينه وبين الافراد
من الجماعات الاخرى من توجيه مشاعر الكراهية وعليه يمكن لاتجاهات الفرد ان تتغير اذا درسنا
ميكانيزمات الدفاع لديه و الحلول التي تقدمها وكذلك الاعراض من خلالها يخفض الفرد توتراته، ويتم
ذلك عن طريق التحليل النفسي . (كامل علوان الزبيدي، 2004، ص 124) .

ثانيا : النظرية السلوكية: لتفسير تكوين الاتجاهات وتغيرها استخدمت وجهة نظر هذه المبادئ المستمدة
من نظريات التعلم، سواء نظريات الارتباط الشرطي، او نظريات التعزيز في الاتجاهات، هي عادات متعلمة
عن البيئة وفق القوانين الارتباط واشباع الحاجات.

واستخلص (روزنو) من تجارب الاشراف ان الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي، وان استخدام صور من التعزيز الايجابي اللفظي او التعزيز السلبي اللفظي للحجج المؤيدة والمعارضة للرأي يؤدي الى تغير في الرأي نحو الحجة، التي هي قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي وبعبارة عن التعزيز السلبي وافترض (روزنو) ان تغير الرأي يؤدي الى تغير الاتجاه. (جودت بني جابر وآخرون، 2004، ص 220).

ومن هذا الطرح يظهر لنا ان طبيعة الاتجاهات الايجابية او السلبية عبارة عن خبرة متعلمة مكتسبة نتيجة ربطها بمثير يستثير فرحا لدينا او غضبا وهكذا يتم تعلم الاتجاه من خلال هذا المنحنى.

ثالثا: النظرية المعرفية: تستند الى افتراض ان الافراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة ومرتبطة بطريقة التي يدركها، ويحدد الفرد ذلك بما لديه من معارف وابنية معرفية واستراتيجيات معرفية (خزن المعرفة واستيعابها) لذلك فإن اتجاهات الفرد هي عبارة عن صور ذهنية مخزونة لدى الفرد على صورة (كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص 122). خبرات مدمجة في ابنيهم المعرفية.

رابعا: نظرية التعلم الاجتماعي: يؤكد علماء هذه النظرية (بأندورا، وتلنز) على ان هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة، فلوالدان هما اوضح النماذج التي يحاكي الطفل سلوكهما يوجدان معه منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الاقران في هذه المدرسة ثم وسائل الاعلام. (جودت بني جابر وآخرون، 2004، ص 281).

خامسا: النظرية الجشطالتيّة: يرى أنصار نظرية الاستبصار ان الاتجاهات تتكون بطريقة منسجمة بشكل كلي وان تتغير الاتجاهات السلبية نحو موضوعات معينة الى اتجاهات ايجابية نحو هذه الموضوعات يحدث عن طريقة مساعدة الفرد الى إعادة تنظيم المعلومات الموجودة في بناءه المعرفي الادراكي بطريقة جديدة منسقة. (كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص 124).

7- خصائص الاتجاه:

تتلخص أهم خصائص الاتجاهات النفسية الاجتماعية فيما يلي:
ان الاتجاهات مكتسبة او متعلمة ومن ثم يفترض أنها يمكن ان تدعم أو تعزز أو تنطفئ.
أن الاتجاهات بهذا المعنى أكثر استمرارية وديمومة من الدافع، الذي ينتهي بإشباع الحجة ويعاود الظهور بعودتها، والاتجاه قد يؤدي إلى استشارة عدد من الدوافع المعنية التي تخدم بمجمليها الاتجاه العام الواحد.

أن الاتجاهات قابلة للقياس ويمكن التنبؤ بها.
الاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع أو شيء ما، ويستبدل على الاتجاه من ملاحظة السلوك نحو الموضوع والشيء المعين.
يتأثر الاتجاه بخبرة المرء ويؤثر فيها، وهو نتاج الخبرة وعامل توجيه فيها، قابل للتغيير والتطور تحت ظروف معينة.

الاتجاه دينامي، أي يحرك سلوك المرء نحو الموضوعات التي انتظم حولها.

قد يكون الاتجاه سلبيا أو ايجابيا أو محايدا، وقد يكون قويا أو ضعيفا نحو شيء أو موضوع معين. تتكون الاتجاهات وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها. لا تتكون الاتجاهات في فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة. تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها غامض، ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية.

من أبرز العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ما يلي
العوامل الحضارية: وهي كثيرة ومتنوعة ومن الأمثلة عليها المسجد والمدرسة والمنطقة التي يعيش فيها الفرد، ولا يخفى بان هذه العوامل والمؤثرات لا تدعو إلى نفس الاتجاهات مما يحتم على الفرد التحيز نحو واحد منها.

الأسرة: فالطفل يتأثر في بداية حياته بالاتجاهات التي تكون لدى والدته وغيرهما من أفراد الأسرة نحو موضوعات معينة أو أشخاص معينين أو أعمال معينة مما يؤدي إلى اكتسابه لهذه الاتجاهات أو بعضها عن طريق التقليد والتعلم.
الفرد نفسه: فالتنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما في تكوين شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الأشخاص من خلال ما يكتسبه منها من ميول واتجاهات.

الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين: فهذه الخبرة تلعب دورا هاما في تكوين الاتجاهات سلبا أو ايجابا وعلى سبيل المثال فإن العمل الذي يتبع بتعزيز يؤدي إلى تكوين اتجاه ايجابي لدى الفرد في حين يؤدي العمل الذي يتبع بعقاب إلى تكوين اتجاه سلبي لديه.
السلطات العليا: فهي تفرض على الفرد الالتزام بأمور معينة كاحترام القوانين وتنفيذها، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديهم نحو هذه الموضوعات نظرا لما يترتب على عدم الالتزام بها أو الخروج عليها من عقاب وتتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين أساسيين هما الاحترام والخوف.
رضا وحب الآخرين: وعلى سبيل المثال، فإن الشخص الذي يمارس لعبة ويتقيد بقواعدها على نحو يجعله يحظى بالرضا من قبل زملائه، تتكون لديه اتجاهات تتمثل في الحرص على التقيد بآداب اللعب في أي نشاط رياضي وحب التعاون وحب أعضاء الفريق.

8-مراحل تكوين الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات من خلال مراحل تشكل نسق هرميا، تشكل قاعدته المستوى البسيط للاتجاه، ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قم الهرم، وهذه المراحل هي:
مرحلة التأمل والاختيار وتتضمن:
التعبير اللفظي عن الميل والرغبة والاستعداد نحو موضوع الاتجاه.
حوض التجربة باتجاه الموضوع.
مرحلة الاختيار والتفصيل وتتضمن:
التعبير اللفظي عن الاختيار والتفصيل.

أداء سلوك يبين تفصيل الشيء على الآخر.

مرحلة التأييد والمشاركة وتتضمن:

الموافقة والتأييد والمشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه.

المشاركة العملية التي تدل على الموافقة.

مرحلة الاهتداء والدعوة العملية وتتضمن:

تأييد العمل والدعوة لموضوع الاتجاه لفظيا.

ممارسة الدعوة للموضوع والتبشير بفضائله.

مرحلة التوضيحية، وتتضمن:

إظهار الاستعداد للتوضيحية قولاً وعملاً.

التوضيحية الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر.

(مانيسة أحمد النبال، مرجع سابق، ص 40).

9- قياس الاتجاهات:

ركزت مصادر علم النفس الاجتماعي وأغلب المشتغلين فيه على قياس الاتجاهات عن طريق الاستبيانات

التي تتبع في إعدادها طرق مختلفة تبعا لاختلاف أهداف كل منها، وفي النصف الأول من هذا القرن، حازت

ثلاث طرق من التي انتهجت خلال تلك الفترة شهرة خاصة، وسميت هذه الطرق بأسماء أولئك الذين

فكروا فيها وطوروا من خلالها وحدات قياس وأصبحت بذلك تمثل أنواعا ثلاث لوحدات القياس وهي:

طريقة "يرستون"، طريقة "ليكرت"، وطريقة "جنمان"، وهذا فضلا عن طريقة "بوجارس" والمعروفة باسم

(مقياس التباعد الاجتماعي)

خلاصة:

تناولنا من خلال هذا الطرح مفهوم الاتجاهات من حيث تعريفها، مكوناتها، نشأتها، وتكوينها، إضافة إلى العوامل المؤثرة فيها وطرق قياسها. وقد تبين أن الاتجاهات تُعد من أهم المفاهيم النفسية والاجتماعية التي تعكس موقف الفرد من الظواهر أو القضايا المختلفة، وتوجه سلوكه نحوها سلباً أو إيجاباً. فهي تشكل استعداداً نفسياً مكتسباً يجعل الفرد يستجيب بطريقة معينة عند تعرضه لمحفز معين. وتكون الاتجاهات عادة نتيجة تفاعل ثلاثي الأبعاد: معرفي (ما يعرفه الفرد)، عاطفي (ما يشعر به)، وسلوكي (ما ينوي فعله أو يفعله فعلاً). كما تتأثر الاتجاهات بجملة من العوامل، منها التنشئة الاجتماعية، الخبرات الشخصية، المؤثرات الثقافية، والانتماءات المهنية والاجتماعية. وقد أكدت الأدبيات النفسية والاجتماعية أن الاتجاهات لا تتسم بالثبات المطلق، بل يمكن أن تتغير بتغير الخبرات أو السياقات أو بفعل حملات التوعية أو التدريب. وفي إطار الرقمنة، فإن اتجاهات أساتذة التعليم العالي تُعد مؤشراً بالغ الأهمية على مدى تقبلهم للتكنولوجيا الحديثة، واستعدادهم لتوظيف الوسائط الرقمية في ممارساتهم الأكاديمية والإدارية. وتُمثل هذه الاتجاهات عاملاً حاسماً في نجاح سياسات الرقمنة الجامعية، مما يبرز أهمية فهمها وقياسها بدقة لاتخاذ قرارات تطويرية فعالة.

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد:

تعد الاتجاهات من الموضوعات المهمة في علم النفس حيث معرفة اتجاهات الفرد نحو شيء معين تؤثر في طريقة هذا الشيء والارتباط به وتلعب الاتجاهات والقيم الشخصية والاجتماعية دورا كبيرا لاختيار الفرد لنوع ما من التعليم والالتحاق بنوع ما من الاعمال وملائمة التعليم او العمل لهذا الفرد ويزداد تأثير اتجاهات بالقيم قوة حيث يتعرض المجتمع الى لتغييرات اساسية والاتجاهات سواء منها الاجتماعية او الشخصية تكون من العوامل المشجعة لحدوث هذه التغييرات او المعوقة لها .

يحل موضوع الاتجاهات اهمية خاصة في علم النفس.

كما يعد التعليم الجامعي من الركائز الأساسية لتقدم الأمم ونهضتها، إذ يسهم في إعداد الكفاءات البشرية اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة ومواجهة تحديات العصر. وفي الجزائر، يحظى التعليم الجامعي بمكانة محورية ضمن السياسات الوطنية، حيث اعتمدت الدولة منذ الاستقلال نظامًا مجانيًا وشاملاً يسعى إلى ضمان تكافؤ الفرص لكافة فئات المجتمع. وقد شهد هذا القطاع تطورًا ملحوظًا من حيث عدد المؤسسات الجامعية والتخصصات المتوفرة، فضلاً عن تطبيق نظام ليسانس-ماستر-دكتوراه (LMD) الذي يتماشى مع المعايير التعليمية الدولية. غير أن هذا التطور لم يخلُ من التحديات المرتبطة بجودة التكوين وملاءمته لسوق العمل، مما يفتح المجال لمزيد من الإصلاحات والتحديثات

1-تعريف الاتجاه:

يرجع استخدام مصطلح الاتجاه في العلوم الاجتماعية إلى كل من هيرت سبنسر (1862)، ألكسندر بين (1862)، حيث اعتبر أن عقل الإنسان يمكن أن يقع في حقبة عدد من الأنماط أو الاتجاهات التي قد تؤثر في إدراكه لموقف ما وصفه "ألبرت" بأنه أكبر مفهوم مميز وضروري في علم النفس الاجتماعي ثم تناوله عدد من العلماء الألمان بالتجريب، حيث عالجوا موضوع الاتجاه وكأنه استعداد أو قوة عملية يمكن ان تؤثر بصورة دالة على من الرجوع الفيزيقي، ثم اعتبر كل من "توماس" و"ذنانكي" (1918)، أنه على طريق الاتجاه يمكن ان نفهم العمليات التي تخص الفرد والتي تحدد الأنشطة الحقيقية أو التي يحتمل حدوثها ومع تطور موضوع الاتجاه أصبح من الممكن أن تتنبأ بسلوك وفقاً لاتجاهه نحو موضوع معين.

أن الاتجاه عبارة عن استعداد أو ميل لأن يستجيب الفرد لبعض المثيرات في بيئة kendler ويورى "كندلر" اجتماعية وقد تكون هذه المثيرات نظاماً أو شخصاً أو موقفاً.

(مايسة أحمد النيال، 2007م، ص ص 29-30)

أن الاتجاه عبارة عن تكوين نفسي متعدد الأبعاد وعند قياسنا لهذا التكوين thostone وتصور "ترستون" النفسي لا نستطيع أن نقيس إلا بعداً واحداً وهذا البعد الذي حاول ترستون عزله، ووضع مقياساً له هو البعد العاطفي أو الانفعالي.

(مايسة أحمد النيال ص ص 29-30).

ويذكر الرفاعي أن الاتجاه نزوع ثابت نسبياً للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز أو رفض وعدم تفصيل.

ويذكر مرعي أن الاتجاه استجابة ملازمة لموضوع معين أو حالة أو قيمة ما، ويكون ذلك مصحوب بالأحاسيس والعواطف أو هو استجابة مكتسبة انفعالية لمنبه أو مثير معين.

وبالرغم من تعدد تعريفات الاتجاه، غير أن جميع التعريفات تتفق على كون الاتجاه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر والأفكار والادراكات والمعتقدات حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع.

(صالح محمد ، 1998م، ص ص 2014.)

أ- التعريف اللغوي: جاء اللغة توجه إليه أي ذهب إليه، أي ذهب، اتجه له رأي سنج، وهو افتعل صارت الواو ياء لكسر لمقبلها، وابدلت التاء، وادغمت ثم بني عليه قولك قعدت اتجاهك، واتجاهك أي تلقاءك، واتجهت إليه أي توجهت، لان أصل التاء فيهما واو وتوجه إليه، أي أقبل إليه. (معجم الوسيط)

ب- التعريف اصطلاحى: ورد في عدة تعريفات لعلماء النفس ومنها ما يلي:

عرفها بالدوين بأنها (الاستعداد للقيام بعمل ما)

عرفها بروجاردوس بأنها (الزعة للتصرف سواء كان إيجاباً أو سلباً لوضع ما في البيئة التي تحدد قيماً إيجابية أو سلبية لهذا التصرف).

وعرفه جوردون ألبورت الذي يصف الاتجاه بأنه (حالة من حالات التهيؤ العقلي والعصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبتته الاتجاه حتى يمضي مؤثرا وموجها لاستجابات الفرد لأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي عام).

عرفه عباس عوض فيعرف الاتجاه على انه (استعداد وجداني مكتسب، ثابتا نسبيا يحدد سلوك الفرد ومشاعره ازاء الأشياء أو الأشخاص أو الجماعات أو الموضوعات يفضلها أو يرفضها، أو نحو فكرة الفرد عن نفسه). (كامل، 2000، ص71)

ومن التعريفات الحديثة للاتجاه تعريف (بتي) حيث عرف الاتجاه بأنه نزعة للتفكير أو الشعور أو التصرف إيجابيا أو سلبيا نحو الأشخاص أو الأشياء في البيئة. (البكري وعجور، 2011، ص 112). كما عرفه (احمد صالح 1988) بأنه مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع اجتماعي جدي معين، والاتجاهات يعمل كموجهات للسلوك ودوافع له.

كما عرفه (احمد الزهران 1984) الاتجاه النفسي والاجتماعي تكوين فرضي، أو متغير كامن أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) هو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو سالبة نحو أشخاص وأشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. كما عرف (محمد ربيع 1998) الاتجاه بأنه استعداد مكتسب ثابت نسبيا يحدد استجابات الفرد حيال الأشخاص أو المبادئ والأفكار. كأن الاتجاه هو موقف الفرد حيال شيء ما ويعرف أيضا الاتجاهات بأنها تنظيم مستقر لثلاث مكونات انفعالي، معرفي، سلوكي. كذلك يعرف الاتجاهات. الاتجاه هو حالة وجدانية القائمة وراء رأي الشخص واعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو هذا القبول. (عماشة، 2008، ص15).

عرفته (انستازي) الاتجاه بأنه النزعة أو الميل للاستجابة المؤدية أو غير المؤدية نحو مجموعة معينة من المثيرات كالجماعات العنصرية والعادات أو التقاليد أو المؤسسات. ومن هنا يتضح ان التعريف بأن الاتجاهات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن نستدل عليها من خلال السلوك الصريح اللفظي وغير اللفظي.

تعريف "المعجم الشامل لترجمة المصطلحات علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي": هو توجيه نحو موضوعات معينة، أو موقف ذات صبغة انفعالية واضحة، وذات دوام نسبي، وقد يشير الى الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في سلوك الفرد أو الجماعة عندما تكون بصدد تقييم شيء أو موضوع بطريقة متسقة ومتميزة.

او قد ينظر اليه على انه تعبير محدد عن قيمة أو معتقد، ولهذا يشتمل على نوع من التقييم الإيجابي أو السلبي. (محمد عبد الرحمان واخرون، 2013، ص 36).

وواضح ان من خلال التعاريف السابقة أن الاتجاهات تتكون من خلال الخبرات التي يمر بها فليس الاتجاه إذن سمة فطرية أو مورثة وأنا هو مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة. (سوسن شاكر مجيد، 2013. ص 340).

2-مكونات الاتجاهات:

ان الاتجاه ناتج اجتماعي ثقافي من تنشئة الاجتماعية وتفاعل اجتماعي وخبرات سابقة فضلا عن الظروف التي مر بها كل فرد وطبيعة مجتمعة وللاتجاهات ثلاث مكونات رئيسية هي:
المكون العاطفي الانفعالي: يعود الى مشاعر الشخص ورغباته حول قضية اجتماعية ما او قيمة معينة او موضوع ما إما في إقباله عليه او النفور منه اي قد تكون الاستجابة سلبية او ايجابية وهذا يرجع الى الجانب العاطفي لكل إنسان وأحيانا يكون هذا الشعور غير منطقي فالقبول او الرفض والحب والكره قد يكون دون متنوع واضح أحيانا.

المكون المعرفي : ويشير الى المعلومات والحقائق و المعارف و الاحكام و المعتقدات والقيم والآراء التي تربط بموضوع الاتجاه مقدار ما يعلمه الفرد عن موضوع الاتجاه فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلا، قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات، ودورها في الحياة الاجتماعية، وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل، وهي امور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم.

المكون السلوكي: يشير هذا المكون الى نزعة الفرد للسلوك وفق انماط محددة في انماط معينة. ان الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، حيث تدفع الفرد الى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي، يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة، ويثابر على أدائها بشكل جدي وفعال، تتباين هدي المكونات الثلاثة، من حيث درجة قوتها و شدة شيوعها و استقلاليتها، فقد يكون لدى الفرد معلومات وحقائق كافية عن المسألة ما(المكون المعرفي) لكنه لا يشعر برغبة او ميل عاطفي تجاهها (المكون الانفعالي)، تؤدي به الى اتخاذ أي عمل حيالها (المكون السلوكي)، وفي الوجه المعاكس ربما يكون هناك تفان عاطفي تجاه موضوع ما(المكون الانفعالي) على من الرغم انه لا يملك معلومات كافية عن هذا الموضوع (المكون المعرفي). وعليه فإن أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة قد يطغى على باقي المكونات. (النجدي، 2003، ص 471)

3- اشكال وأنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات النفسية الى الانواع التالية:

الاتجاهات على أساس القوة:

الاتجاه القوي: يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفا حادا لا رفق فيه ولا هودة، فالذي لا يرى المنكر يغضب ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفعل ذلك لأن اتجاهها قويا حادا يسيطر على نفسه.

الاتجاه الضعيف: هذا النوع من الاتجاه يتمثل في اذي يقف من هدف الاتجاه موقفا ضعيفا رخوا خانعا مستسلما، فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي.

_ الاتجاهات على أساس الهدف:

الاتجاه الموجب: هو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو شيء ما (اي ايجابي).

الاتجاه السلبي: هو الاتجاه الذي يجنح بالفرد بعيدا عن شيء آخر (اي سلبي).

حسب التعقيد: تصنف الى اتجاهات بسيطة ومركبة

اتجاهات بسيطة: غالبا ما تتصف الاتجاهات وفقا لدرجة تعقيدها حيث يطلق مجموعة الآراء المعبر عنها باستجابات مثل (نعم /لا) (جيد/رديء) اتجاهات بسيطة.

_ الاتجاهات على أساس الوضوح:

الاتجاه العلني: هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجا في إظهاره والتحدث عنه أمام الآخرين.

الاتجاه السري: هو الاتجاه الذي يحاول الفرد اخفائه عن الآخرين ويحتفظ به في قرارة نفسه بل ينكره أحيانا حيث يسأل عنه.

- الاتجاهات على أساس الافراد:

الاتجاه الجماعي: هو الاتجاه المشترك بين عدد كبير من الناس، فإعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي.

الاتجاه الفردي: هو الاتجاه الذي يميز فردا عن آخر، فإعجاب الإنسان بصديق له اتجاه فردي.

- الاتجاهات على أساس الموضوع:

1-الاتجاه العام: هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات وقد دلت الابحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، فاثبتت ان الاتجاهات الحزبية السياسية تتسم بصفة العموم، ويلاحظ ان الاتجاه العام هو أثر شيوعا واستقرار من الاتجاه النوعي.

2-الاتجاه النوعي: هو الاتجاه الذي ينصب على النواحي الذاتية وتسلك الاتجاهات النوعية مسلكا يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة وبذلك تعتمد الاتجاهات النوعية على العامة وتشتق دوافعها منها. (الغريباوي، 2007، ص ص، 13-14).

4-مميزات وخصائص الاتجاه:

للاتجاه خصائص عدة حسب ما أشار اليه العديد من الباحثين:

المقدار والشدة وتعنى درجة الاتجاه موجبة او سالبة اما الشدة فتشير الى أهمية مشاعر الفرد او قوتها تجاه موضوع معين.

المرونة مدى قابلية الفرد لتغيير اتجاهاته او تعديلها نحو موضوع معين.

الشمولية او المدى شموله لعناصر موضوعا الاتجاه ومدى تعميمه.

الاتجاهات مكتسبة ويمكن تدعيمها.

تمتاز بديمومتها وتنتهي عندما يتم إشباعها.

يمكن قياس الاتجاه والتنبؤ به.

قابلية للتغيير ويتأثر بعامل الخبرة.

تكتشف الاتجاهات من علاقة التفاعلية.

تتسم بالثبات النسبي واحكام الفرد عن الموضوعات والقضايا التي تهتمه ثابتا نسبيا.

يرتبط الاتجاه ارتباطا وثيقا بالعالم الداخلي للإنسان. بما يحب او يكره وليس بما يفكر به فقط. (الزبيدي، 2021، ص 194).

5- مهام ووظائف الاتجاهات:

تهضم الاتجاهات بالكثير من الوظائف التي تيسر للفرد التكيف النفسي والاجتماعي والاستجابة المناسبة والاضاع المختلفة ونلخص الوظائف فيما يلي:

يحدد وجهة السلوك ويفسره.
ينعكس سلوك الفرد في أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين ومع الجماعات المختلفة في الوسط الثقافي الذي يعيش فيه.
تنظيم العمليات الدفاعية والانفعالية والادراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

يلو ووضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.
يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
تحمل الفرد ان على يحس ويدرك ويفكر يسلك بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية
تعد انعكاسا لمدى مساهمة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.
(سالم عبد الله الفاخرى، ص 28).

6- نظريات المفسرة للاتجاهات:

ان تعدد وتداخل النظريات التي فسرت كيفية تكوين الاتجاهات النفسية لدى الافراد يرجع للإطار او الخلفية التي تنطلق منها النظرية، واهم النظريات المفسرة للاتجاهات هي:

أولا : نظرية التحليل النفسي: يرى أنصار هذه النظرية ان اتجاهات الشخص تؤثر على سلوكه في الحياة فهي لا تعمل منعزلة او في فراغ، كما وأنها تتدخل تدخلا فاعلا في تكوين الانا وهذه الانا تمر في مراحل مختلفة ومتغيرة وتظل في حالة نمو مستمرة منذ الطفولة، ونتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها يتأثر بمجموعة من الاتجاهات.

فالمواقف الفرويدية يعد الاتجاهات السلبية ضد الافراد من الجماعات الاخرى شكلا من النرجسة الدماغية الداخلية، فالفرد يجمع مشاعر الكراهية ضد جماعته، ويبلور مشاعر الانتماء لها الناجمة عن ما سماه فرويد بالروابط اللبديية مع الآخرين من جماعاته ويميل الى تضخيم الاختلاف بينه وبين الافراد من الجماعات الاخرى من توجيه مشاعر الكراهية وعليه يمكن لاتجاهات الفرد ان تتغير اذا درسنا ميكانيزمات الدفاع لديه و الحلول التي تقدمها وكذلك الاعراض من خلالها يخفض الفرد توتراته، ويتم ذلك عن طريق التحليل النفسي. (كامل علوان الزبيدي، 2004، ص 124).

ثانيا : النظرية السلوكية: لتفسير تكوين الاتجاهات وتغيرها استخدمت وجهة نظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، سواء نظريات الارتباط الشرطي، او نظريات التعزيز في الاتجاهات، هي عادات متعلمة عن البيئة وفق القوانين الارتباط واشباع الحاجات.

واستخلص (روزنو) من تجارب الاشراف ان الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي، وان استخدام صور من التعزيز الايجابي اللفظي او التعزيز السلبي اللفظي للحجج المؤيدة والمعارضة للرأي يؤدي الى تغير في الرأي نحو الحجة، التي هي قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي وبعبارة عن التعزيز السلبي وافترض (روزنو) ان تغير الرأي يؤدي الى تغير الاتجاه. (جودت بني جابر وآخرون، 2004، ص 220).

ومن هذا الطرح يظهر لنا ان طبيعة الاتجاهات الايجابية او السلبية عبارة عن خبرة متعلمة مكتسبة نتيجة ربطها بمثير يستثير فرحا لدينا او غضبا وهكذا يتم تعلم الاتجاه من خلال هذا المنحنى.

ثالثا : النظرية المعرفية: تستند الى افتراض ان الافراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة ومرتبطة بطريقة التي يدركها، ويحدد الفرد ذلك بما لديه من معارف وابنية معرفية واستراتيجيات معرفية (خزن المعرفة واستيعابها) لذلك فإن اتجاهات الفرد هي عبارة عن صور ذهنية مخزونة لدى الفرد على صورة خبرات مدمجة في ابنيهم المعرفية. (كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص 122).

رابعا :نظرية التعلم الاجتماعي: يؤكد علماء هذه النظرية (بأندورا، وتلز) على ان هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة، فلوالدان هما اوضح النماذج التي يحاكي الطفل سلوكهما يوجدان معه منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الاقران في هذه المدرسة ثم وسائل الاعلام. (جودت بني جابر وآخرون، 2004، ص 281).

خامسا : النظرية الجشطالتيية: يري أنصار نظرية الاستبصار ان الاتجاهات تتكون بطريقة منسجمة بشكل كلى وان تتغير الاتجاهات السلبية نحو موضوعات معينة الى اتجاهات ايجابية نحو هذه الموضوعات يحدث عن طريقة مساعدة الفرد الى إعادة تنظيم المعلومات الموجودة في بناءه المعرفي الادراكي بطريقة جديدة منسقة. (كامل علوان الزبيدي، مرجع سابق، ص 124).

7- خصائص الاتجاه:

تتلخص أهم خصائص الاتجاهات النفسية الاجتماعية فيما يلي:

ان الاتجاهات مكتسبة او متعلمة ومن ثم يفترض أنها يمكن ان تدعم أو تعزز أو تنطفئ.

أن الاتجاهات بهذا المعنى أكثر استمرارية وديمومة من الدافع، الذي ينتهي بإشباع الحجة ويعاود الظهور بعودتها، والاتجاه قد يؤدي إلى استشارة عدد من الدوافع المعنية التي تخدم بمجملها الاتجاه العام الواحد.

أن الاتجاهات قابلة للقياس ويمكن التنبؤ بها.

الاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع أو شيء ما، ويستبدل على الاتجاه من ملاحظة السلوك نحو الموضوع والشيء المعين.

يتأثر الاتجاه بخبرة المرء ويؤثر فيها، وهو نتاج الخبرة وعامل توجيه فيها، قابل للتغيير والتطور تحت ظروف معينة.

الاتجاه دينامي، أي يحرك سلوك المرء نحو الموضوعات التي انتظم حولها.

قد يكون الاتجاه سلبيا أو ايجابيا أو محايدا، وقد يكون قويا أو ضعيفا نحو شيء أو موضوع معين. تتكون الاتجاهات وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشارك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها. لا تتكون الاتجاهات في فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة. تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها غامض، ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية.

من أبرز العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ما يلي
العوامل الحضارية: وهي كثيرة ومتنوعة ومن الأمثلة عليها المسجد والمدرسة والمنطقة التي يعيش فيها الفرد، ولا يخفى بان هذه العوامل والمؤثرات لا تدعو إلى نفس الاتجاهات مما يحتم على الفرد التحيز نحو واحد منها.

الأسرة: فالطفل يتأثر في بداية حياته بالاتجاهات التي تكون لدى والدته وغيرهما من أفراد الأسرة نحو موضوعات معينة أو أشخاص معينين أو أعمال معينة مما يؤدي إلى اكتسابه لهذه الاتجاهات أو بعضها عن طريق التقليد والتعلم.
الفرد نفسه: فالتنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما في تكوين شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الأشخاص من خلال ما يكتسبه منها من ميول واتجاهات.

الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين: فهذه الخبرة تلعب دورا هاما في تكوين الاتجاهات سلبا أو ايجابا وعلى سبيل المثال فإن العمل الذي يتبع بتعزيز يؤدي إلى تكوين اتجاه ايجابي لدى الفرد في حين يؤدي العمل الذي يتبع بعقاب إلى تكوين اتجاه سلبي لديه.
السلطات العليا: فهي تفرض على الفرد الالتزام بأمور معينة كاحترام القوانين وتنفيذها، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديهم نحو هذه الموضوعات نظرا لما يترتب على عدم الالتزام بها أو الخروج عليها من عقاب وتتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين أساسيين هما الاحترام والخوف.
رضا وحب الآخرين: وعلى سبيل المثال، فإن الشخص الذي يمارس لعبة ويتقيد بقواعدها على نحو يجعله يحظى بالرضا من قبل زملائه، تتكون لديه اتجاهات تتمثل في الحرص على التقيد بآداب اللعب في أي نشاط رياضي وحب التعاون وحب أعضاء الفريق.

8-مراحل تكوين الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات من خلال مراحل تشكل نسق هرميا، تشكل قاعدته المستوى البسيط للاتجاه، ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قم الهرم، وهذه المراحل هي:

مرحلة التأمل والاختيار وتتضمن:

التعبير اللفظي عن الميل والرغبة والاستعداد نحو موضوع الاتجاه.

حوض التجربة باتجاه الموضوع.

مرحلة الاختيار والتفصيل وتتضمن:

التعبير اللفظي عن الاختيار والتفصيل.

أداء سلوك يبين تفصيل الشيء على الآخر.

مرحلة التأييد والمشاركة وتتضمن:

الموافقة والتأييد والمشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه.

المشاركة العملية التي تدل على الموافقة.

مرحلة الاهتداء والدعوة العملية وتتضمن:

تأييد العمل والدعوة لموضوع الاتجاه لفظيا.

ممارسة الدعوة للموضوع والتبشير بفضائله.

مرحلة التوضيحية، وتتضمن:

إظهار الاستعداد للتوضيحية قولاً وعملاً.

التوضيحية الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر.

(مانيسة أحمد النيال، مرجع سابق، ص 40).

9- قياس الاتجاهات:

ركزت مصادر علم النفس الاجتماعي وأغلب المشتغلين فيه على قياس الاتجاهات عن طريق الاستبيانات

التي تتبع في إعدادها طرق مختلفة تبعا لاختلاف أهداف كل منها، وفي النصف الأول من هذا القرن، حازت

ثلاث طرق من التي انتهجت خلال تلك الفترة شهرة خاصة، وسميت هذه الطرق بأسماء أولئك الذين

فكروا فيها وطوروا من خلالها وحدات قياس وأصبحت بذلك تمثل أنواعا ثلاث لوحدات القياس وهي:

طريقة "يرستون"، طريقة "ليكرت"، وطريقة "جنمان"، وهذا فضلا عن طريقة "بوجارس" والمعروفة باسم

(مقياس التباعد الاجتماعي)

خلاصة :

يتأثر سلوكنا الاجتماعي للأستاذ الجامعي باتجاهات التي يتبناها فهي تؤثر في احكامنا ومدركاتنا وعلى كفاءتنا في التعلم وردود افعالنا تجاه الآخرين وتنقسم الى عدة انواع حسب القوة والضعف، السر والعلانية، الفردية والجماعية، وينشأ من خلال تفاعلنا مع عناصر البيئة تكون مكونات الثلاث المعرفي والسلوكي والوجداني ولأن الاتجاهات لا يمكن ملاحظتها مباشرة فقد استخدمت طرق قياسها اما عن طريق اجابة المبحوثين عن استبيانات مخصصة تظهر تفكير الاشخاص وشعورهم وردوا افعالهم المحتملة تجاه موضوع ما خاصة فيما يتعلق بالاتجاه نحو التدريس عن طريق الرقمنة بكل اشكالها .

الفصل الثالث

التعليم العالي و الرقمنة

تمهيد:

شهد العالم في العقود الأخيرة تحولات جذرية مست مختلف جوانب الحياة، وكان لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال دور محوري في هذه التحولات، حيث أفرزت ما يُعرف بمفهوم "الرقمنة" كأحد أبرز ملامح العصر الرقمي. وقد طال هذا التحول مختلف القطاعات الحيوية، وفي مقدمتها قطاع التعليم العالي، الذي وجد نفسه مدفوعاً إلى التكيف مع متطلبات البيئة الرقمية من حيث الأدوات والممارسات والوظائف.

فالرقمنة في التعليم العالي لم تعد خياراً بل أصبحت ضرورة تفرضها التغيرات السريعة في المعرفة وسوق العمل، حيث باتت الجامعات مدعوة إلى إعادة النظر في طرائق التدريس، وأنماط التقييم، وإدارة المؤسسات التعليمية، بما يتماشى مع الإمكانيات الهائلة التي توفرها الوسائط الرقمية. كما أسهمت الرقمنة في إعادة تشكيل علاقة الأستاذ بالطالب، وتحويل العملية التعليمية من نمط تقليدي يعتمد على التلقين إلى نمط تشاركي تفاعلي قائم على التعلم الذاتي والمفتوح.

في هذا السياق، تبرز الحاجة إلى دراسة الكيفية التي يتفاعل بها أساتذة التعليم العالي مع هذه التحولات، سواء من حيث تبنيهم للأدوات الرقمية، أو مواقفهم واتجاهاتهم نحوها، أو التحديات التي تعيق هذا التحول. ذلك أن نجاح عملية الرقمنة في الجامعة لا يتوقف فقط على توفر البنية التحتية، بل يرتبط بشكل وثيق بمدى استعداد الفاعلين الأكاديميين لتغيير ممارساتهم ومواكبة التحول الرقمي.

وعليه، فإن البحث في موضوع التعليم العالي والرقمنة لا يقتصر على الجانب التقني فحسب، بل يفتح على أبعاد تربوية، نفسية، وسوسيولوجية، تستوجب مقاربة شمولية لفهم هذا التحول في سياقه المحلي والعالمي.

أولاً: التعليم الجامعي

1) الجامعة والتعليم العالي:

إن كلمة الجامعة (université) هي مأخوذة من كلمة « universitas » وتعني " الإتحاد الذي يظم ويجمع القوى ذات النفوذ في مجال السياسة من أجل ممارسة السلطة و تستخدم هذه الكلمة للدلالة على التّجمع العلمي لكل من الأساتذة و الطلاب" (عابدية خياط إسماعيل، 1983، ص 21).

و من جهته "مرسي محمد منير"، فقد ترجم كلمة جامعة بشكل دقيق عنها في اللغة الإنجليزية بأنها تعني "التجميع و التّجمع"

(قويدر سيكوك، 2008، ص 55).

فالجامعة على مستوى كل المجتمعات تقوم باستقبال أولئك الطلبة الذين أبدوا تفوقاً بنجاحاتهم في المراحل التعليمية التي مروا بها قبل بلوغهم لهذه المؤسسة، كما أن الجامعة تمثل ذلك المحيط و البيئة العلمية في كل الميادين التي توكل إليها مهام كثيرة تختلف بين الإبداع و الاكتشاف للنهوض والارتقاء بمستوى المجتمع الذي تنتمي إليه بعد أن تعدت دورها من نقل المعرفة ليتوسع إلى إنتاجها، إذ أصبحت تعتبر أحد

المحركات الأساسية لمجتمعات المعرفة من خلال خدماتها العلمية المستمرة والمتماشية مع أحدث التقنيات التي تستحدثها التكنولوجيات.

و يخطئ الكثير في اعتقادهم بأن الجامعة هي مرادف لمفهوم التعليم العالي، إذ يربط غالبية الناس هذا المفهوم بالمؤسسة الجامعية فقط، إلا أنه في الواقع تعتبر الجامعة جزء من تلك المؤسسات العديدة التي تكوّن في مجموعها قطاع التعليم العالي على غرار المدارس العليا ومعاهد التكوين المتخصصة، لكن لا أحد بإمكانه أن ينكر هيمنة الجامعة بنسبة أكبر في هذا القطاع و احتلالها المكانة البارزة فيه نظرا لتلك الخصائص التي تمتاز بها عن غيرها من المؤسسات الأخرى، إذ تتميز بـ " السمعة العلمية المتعارف عليها من قبل العام و الخاص التي تمتاز بها عن غيرها من المؤسسات الأخرى كما يجتمع فيها أعداد كبيرة سواء من الطلبة أو الأساتذة الذين يسهرون على نقل الكثير من المعارف المتمثلة في التخصصات المختلفة، ناهيك عن السهولة التي توفرها أمام الراغبين في الالتحاق بها كونها ملك للدولة" (بوخرية أبو بكر، جوان 2000، ص 272).

و يكون بذلك التعليم العالي حسب التعريف الذي جاء به "أبو بكر بوخرية" هو: " ذلك النمط من التعليم الذي يتوج في الغالب مراحل التعليم الثانوي و التقني بمختلف شعبه ولهذا السبب، فهو يحتل موقعا إستراتيجيا في صيرورة التعليم بشكل عام، مما يمنحه قوة في تطوره و إثرائه ولكنه بالمقابل يمكن أن يحول دون ترقيته وتطويع المجتمع الذي يحتضنه" (بوخرية أبو بكر، جوان 2000، ص 273).

من هنا، فإذا أمعنا النظر في كل من الجامعة و التعليم العالي سيظهر لنا جليا بأن كلا منهما لا يمكنه الاستغناء عن الآخر، فالباحثة ترى بأنه لا يمكن لقطاع التعليم العالي أن يبقى في مستوى العلو الذي يحتله علميا واجتماعيا دون المؤسسة الجامعية وهذه الأخيرة لا يمكن لها بأي شكل من الأشكال أن تستقل عن هذا القطاع حتى في حال تعرضها للخصخصة.

2) الجامعة ودورها في التنمية:

بمناسبة افتتاح العدد الأول لمجلة "الجامعة و المجتمع" الصادرة عن جامعة سيدي بلعباس ألقى رئيسها الأستاذ و الدكتور "عبد الناصر تو" كلمة أشاد فيها بالجامعة عموما حيث قال: "الجامعة سميت كذلك لأنها جامعة للأفكار على اختلاف مشاريعها وللقيم بتباينها، لذلك كانت الجامعة دائما مسرحا للمبارزة الفكرية النزهة وللبحث الجدي و التحصيل العلمي من أجل إنتاج طاقات علمية توضع في خدمة المجتمع لتحقيق القفزة التنموية والعلمية و الثقافية المطلوبة حتى يصبح مجتمعا منتجا للأفكار و القيم بدل مستهلك لها، خاصة و نحن نعيش تحت هيمنة العولمة للإرتقاء بهذا المجتمع..."(1). ولطالما كانت التنمية من أولى اهتمامات مناطق العالم في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية و هذا لمدة ثلاث عقود (تو عبد الناصر

، 2006، ص 04).

فتصبح الجامعات بعد ذلك من أهم المؤسسات التي أوكل إليها مهمة القيام بجزء كبير من عملية التنمية الاجتماعية والتعليمية.

فالجامعة تمثل ذلك المحيط و البيئة العلمية في كل الميادين التي توكل إليها مهام كثيرة تختلف بين الإبداع و الاكتشاف، للنهوض والارتقاء بمستوى المجتمع الذي ننتمي إليه بعد أن تعدت دورها من نقل المعرفة ليتوسع إلى إنتاجها، إذ أصبحت تعتبر أحد المحركات الأساسية لمجتمعات المعرفة من خلال خدماتها العلمية المستمرة والمتماشية مع أحدث التقنيات التي تستحدثها التكنولوجيا.

لذلك يكفيننا وعيا بأنها اليوم هي البوابة الرئيسية التي يتخرج منها أولئك الإطارات الذين يكونون مؤهلين على كل المستويات لاستلام مهام حساسة يتوقف عليها مصير البلاد، مما يعطيها مكانة متميزة في المجتمع، لما تلعبه من دور بارز في تقدمه ورفيّه ولها ذلك التأثير الواضح على قيمه و اتجاهاته، فبإمكان الجامعة وحدها أن تطور ما قد تعجز عن تطويره جهات أخرى لأنها بكل بساطة تهتم بالعناصر الحيوية للتنمية التي جاء على ذكرها الدكتور "تركي رابح" وهي:

(تركي رابح، مرجع سابق، ص ص 73-75).

- نشر العلم:

فالتعليم العالي لن يكون إلا من نصيب من يتميزون بالذكاء و الفطنة ليتم إعدادهم بهدف استثمار كفا آتهم لخدمة المجتمع في مختلف المجالات.

- ترقية العلم:

و يكون من خلال تلك البحوث و الدراسات العلمية و عادة ما توكل إلى الأساتذة و طلبة الدراسات العليا.

- تعليم المهن الرفيعة:

تقوم الجامعة بإعداد أولئك الطلبة الموجهين إلى مختلف التخصصات التي تؤهلهم لبلوغ مناصب حيوية في البلاد فقد يصبحون أطباء أو محامون... إلخ لذلك فإن قطاع التعليم العالي يعتبر محرك التنمية داخل المجتمع، فالتعليم بمختلف مستوياته يمثل تلك الدعامات الرئيسية التي على أساسها يتم تطور المجتمعات وتدرج بذلك ضمن أولوياتها الارتقاء بالجودة التعليمية وتكيفها مع متطلبات العصر و بالتالي سيتسنى للمجتمع من متابعة أداء المؤسسة الجامعية في إطار مواجهة ومسايرة تحديات العصر، خصوصا وأن التكنولوجيا اليوم أصبحت تخصص بذلك الإدماج القوي في المعارف العلمية.

كانت الجامعة منذ أولى بداياتها تمثل أحد مستويات العلم الذي هو بدون شك يمثل شرط أساسي للتنمية، لذلك نجد الدول المتطورة تولي اهتماما بالغا و عناية فائقة بجامعاتها حتى تكون دائما في أرقى مستويات التنمية. فحسب أحد الإحصائيات التي أجرتها اليونسكو للسنة الجامعية 1982/1983 لبعض البلدان أسفرت النتائج أن نسبة المتحصّلين على الشهادات الجامعية حسب التعداد السكاني كان حوالي:

❖ 1 من 100 ساكن بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية.

❖ 1 من 250 ساكن بالنسبة لروسيا.

❖ 1 من 500 ساكن بالنسبة لمصر.

❖ 1 من 2000 ساكن بالنسبة للجزائر.

إن هذه الدراسة الإحصائية وإن كانت قديمة نوعا ما، إلا أننا أتينا على ذكرها فقط حتى نضع أنفسنا أمام واقع قد لا نزال نعيشه وهو مدى أهمية التعليم الجامعي عند الدول المتقدمة ومدى أهميته عند الدول النامية، فالتعليم العالي إذا حضي بذلك الاهتمام الذي يجب أن يولى له، بإمكانه أن يكون أداة فاعلة في إعادة الإنتاج الاجتماعي، أما في حال إهمال قطاع التربية والتعليم بشكل عام فمن شأن ذلك أن يكون سببا مساعدا في الانقسات التي تتعرض لها المجتمعات

و حتى تتم الجامعة أيضا دورها البارز في التنمية، هي اليوم مطالبة بمد علاقات التواصل بينها وبين المحيط الصناعي " فلا يمكن للبحث العلمي أن يكون كاملا إلا بتزاوجه مع تلك التطبيقات الصناعية و التي هي الأخرى لن تتمكن من التطور إلا باعتمادها على البحث العلمي لتكون بذلك العلاقة بينهما هي علاقة ترابطية." (منتدى الشراكة بين الجامعة و المؤسسات المحلية 2006، ص 15).

(3) البنية السوسولوجية للجامعة:

تقول الدكتورة "محيا زيتون": "إن التعليم العالي يعد الركيزة الأساسية لرأس المال البشري في مجال البحث العلمي و التطور التقني ومد المجتمع بنخبة عالية من المهارة ذات دور رائد في عملية التنمية..." (زيتون محيا 2005، ص221).

إلا أن هذا لن يتحقق إلا إذا وضعت الجامعة لنفسها خطة حيوية لبلوغ تلك الوظائف و الأهداف التي وجدت لأجلها:

3-1 وظائف الجامعة:

اجتمعت العديد من الآراء على أن وظائف الجامعة تتحدد من خلال أهدافها الأساسية وهي (المرجع السابق، ص 35):

❖ تنمية قدرات الطلاب المعرفية و الاجتماعية.

❖ مساعدة الطلاب على اكتساب المعارف و المهارات التي تقيدهم في حياتهم المهنية و العلمية.

❖ نشر المعرفة العلمية و تقديمها.

❖ المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع و إثرائه.

فبعد أن كانت وظائف الجامعة في وقت سابق تقتصر على جانبي التدريس والبحث العلمي فقط، فإنها اليوم نتيجة العديد من التغيرات و التحولات وجدت نفسها مجبرة على إضافة وظيفة أخرى إلى مهامها و هي وظيفة خدمة المجتمع، فالجامعة اليوم لم تعد تعني فقط بإعداد الإطارات و القيام بالبحوث العلمية، بل أيضا أصبحت تعني بحل مختلف المشكلات التي يتخبط فيها المجتمع.

وقد قام كل من "برادلي" و "ليم" سنة 1997 بإجراء دراسة حول الخدمات الجليلة التي تقدمها الجامعة للمجتمع من خلال العمل على تطبيق برامج بحثية و تدريسية تتناسب و احتياجاته وذلك بتوفير القوى

العاملة الماهرة التي من شأنها النهوض بمختلف القطاعات إضافة إلى نتائج البحوث التي تتوصل إليها فهي بشكل أو بآخر ستخدم المجتمع وهذا ما يسعى بالإسهام غير المباشر للجامعة في خدمة المجتمع، أما الإسهام المباشر فتقوم به من خلال عقد جلسات علمية للاستفادة من الخبرات العلمية (2) لذلك فالجامعات العصرية اليوم نجدها تسعى لتحقيق ثلاث مهام أساسية وهي:

- نشر المعرفة: وتشمل التدريس و التدريب.

- تنمية المعرفة: وتشمل البحث العلمي.

- تطبيق المعرفة: وتشمل خدمة المجتمع.

2-3 أهداف الجامعة:

إن الجامعة مؤسسة اجتماعية وتعليمية في ذات الوقت، أوجدها أولئك المهتمين بالمعرفة والذين وضعوا لها أهدافا لخدمة المجتمع ذاته لتكون بذلك عبارة عن مؤسسة تكوينية تتلقى أهدافها من المجتمع الذي يعتبر هو الوحيد القادر على بعث المعنى الحقيقي لتلك الأهداف .

وبما أن وظيفة التعليم الجامعي وظيفية اجتماعية وترقوية بارزة، تتمثل في إعداد الإطارات الذين يقوم عليهم ثبات المجتمع وازدهاره ورقيه، فإن الجامعة تسعى لبلوغ أهداف ترمي كلها إلى خدمة المجتمع وتنوع بين النهوض بالتعليم العالي، نشر المعرفة الارتقاء في مختلف البحوث العلمية، تكوين إطارات ذات فعالية... إلخ

وعليه حاولنا حصر بعض الأهداف السامية التي تسعى الجامعة إلى بلوغها وهي:

- النهوض بكل قيم المجتمع وتحقيق الرفاهية العلمية و الفكرية ،فالجامعة جاءت لتلبي حاجات

المجتمع وتخدمه و أيضا تواجه التحديات شأنها شأن المؤسسات الأخرى.

- الرفع من المستوى الثقافي للأفراد وإضافة المعارف لهم و بذلك إضافة الاحترافية للمجتمع بتقديم

أسمى الخدمات له وهي إعداد إطارات ذات كفاءة عالية تتمكن لاحقا من التسيير الحسن لمختلف

الميادين...>>

- القيام بأعمال مختلف البحوث العلمية سواء على مستوى المخابر أو الميدان مباشرة وتنوع هذه

البحوث بين تلك العلمية والإنسانية.

- تنظيم الملتقيات و الندوات و الأيام الدراسية ويكون ذلك في بعض الأحيان مدعما بتوجيه دعوات

إلى خبراء وعلماء من مناطق مختلفة حتى تأتي بكل جديد علمي يهدف تقديمه للطلاب لتنمية معارفه

وخدمة للعلم.

تعمل على خلق روابط ثقافية وعلمية بينها وبين مختلف الجامعات في الخارج من خلال ذلك التفاعل

الناجم عن التبادلات العلمية الهادفة .

➤ تسعى الجامعة دوماً لتحقيق هدفها العام وهو الالتزام بالتميز في أدائها الأكاديمية والإدارية، فترى كل جامعة في الدول المتطورة تسعى لتمييز نفسها عن غيرها من خلال دراسات و بحوث معينة. إذا، فالجامعة تسعى دوماً لإنتاج خدمات البحث والتعليم و التي لا تتم إلا بذلك الجهد الذي يقوم به عضو هيئة التدريس ويكون لذلك معنى آخر و هو نقل المجتمع من مرحلة تخلف إلى مرحلة متقدمة من النمو بفضل إدارتها ذات التأهيل العالي (فاروق عبده فلية، مرجع سابق، ص 85).

. وتكون بذلك الأهداف التي أتت الجامعة لتحقيقها هي أهداف موضوعية، رامية إلى النهوض بمستوى المجتمع الذي تخدمه.

ثانياً: الأستاذ الجامعي، صفاته ووظائفه:

- صفاته:

إن الأستاذ الجامعي هو العصب الحيوي الذي تقوم عليه وتنجح العملية التعليمية التي بدورها لن تصل إلى الأهداف المرجوة منها إلا إذا تميز هذا الأخير ببعض الصفات والمميزات البارزة التي حصرها الدكتور "فاروق فلية" في الصفات التالية:

- 1- " التمتع بقدرة كبيرة على تقييم الأطر التدريسية و التقنية وفقاً لإستراتيجية الجامعة و الدولة وأن يستعمل كافة الوسائل في ذلك.
 - 2- التمتع بالمهارة في مجال تخصصه و قدرته على استعمال التكنولوجيا الحديثة.
 - 3- القدرة على تصميم البرامج التدريبية التقنية.
 - 4- امتلاكه لقاعدة عريضة من العلوم الأساسية والتطبيقية المتعلقة باختصاصه.
 - 5- أن تكون لديه القدرة على توصيل المعلومات العلمية والتقنية بأسلوب صحيح مع القدرة على استعمال الوسائل الإيضاحية لذلك.
 - 6- أن يمتلك قدرة استعمال مهاراته اليدوية و استعمال أجهزة القياس.
 - 7- أن يطور ذاته و يتفاعل مع المجتمع.
 - 8- أن يمتلك القدرة على إجراء البحوث التطبيقية التي تواكب التغير السريع في التكنولوجيا".
- وهذا أهم عنصر يجب على كل أستاذ جامعي التركيز عليه نظراً لما أصبحت السنوات الأخيرة تشهد من رقي تكنولوجي مسّ جميع المجالات بما فيه مجال التعليم الجامعي.
- وظائفه:

- بتوفر هذه الصفات و اجتماعها في عضو هيئة التدريس، فإنها ستسهل له القيام بالوظائف الموكلة إليه في الجامعة والتي حددها الدكتور " تركي راجح" بالآتية:
- 1- مهمة التدريس:
 - و هي القيام بالعملية التعليمية، من خلال نقل المعارف إلى الطلبة في إطار البرنامج المسطر لذلك.
 - 2- مهمة القيام بالأبحاث العلمية:

و تعتبر هذه المهمة مكملّة للأولى، فبإمكان الأستاذ الجامعي أن يدعم برنامجه التعليمي و مختلف المعارف التي يمتلكها و ذلك بالبحوث العلمية التي يجريها و ما يتوصل إليه من نتائج.

3- مهمة التأليف:

في العديد من الأحيان نجد أساتذة جامعيين يقومون بعملية تأليف الكتب لتمثل بذلك إضافات إلى رفوف المكتبات الجامعية، إلى جانب المقالات القيمة التي كثيرا ما نجدها في الجرائد والمجلات.

و بجمع هذه الوظائف الثلاث في آن واحد فإن الصورة الحقيقية للأستاذ الجامعي تكون قد اكتملت ، هذا يفسر أن مهنة التعليم الجامعي تتطلب الكثير من التضحيات لأن الاهتمام بهذه الأمور عادة ما يكون على حساب العلاقات الاجتماعية و الحياة اليومية لعضو هيئة التدريس، هذا من جهة و من جهة أخرى أصبح يتوجب عليه مراجعة أساليبه في التدريس بشكل مستمر نظرا للتغير المعرفي الحاصل ، لذلك فهو مطالب دوما بإعادة إعداد نفسه تماشيا مع روح العصر.

ثالثا: الجامعة في المجتمع الجزائري:

شيء معروف أن تكون من الأهداف الأساسية للتعليم بما فيه التعليم الجامعي هو الرفع من المستوى العلمي و الثقافي للفرد وتكوين إطارات للنهوض بتنمية البلاد. وتعتبر الجزائر من بين البلدان العربية التي تمتلك عددا كبيرا من الجامعات بعد السودان و ليبيا وقد عملت لبلوغ هذا الهدف بعد أن وعت بالدور الفاعل للمؤسسات الجامعية في تنمية المجتمع، فقبل سنة 1950 كان ظهور أول جامعة في الجزائر ليصبح عددها ثلاثة سنة 1973 ثم ثلاثة عشر سنة 1993 ليبلغ عددها ستة وعشرون مع حلول عام 2003 . إن الجامعة الجزائرية عرفت عدة محطات في تاريخها منذ أن كانت تعيش البلاد تحت وطأة الإستيطان الفرنسي، إلى أن وصلت بمرور الوقت إلى المستوى الذي نراها عليه اليوم، لذلك يمكننا أن نقسم مراحل تطورها إلى قسمين هما: إبان الاحتلال و بعد الاستقلال.

1-5 التعليم الجامعي في الجزائر إبان الاحتلال:

لقد تمثلت أول جامعة جزائرية في ظهور أربع مدارس عليا في سنة واحدة جمعت كل من: الطب ، الآداب ، الحقوق و العلوم وكان ذلك سنة 1909

(غريد جمال ، الجزائر، ماي 1998 .)

ولكل واحدة من هذه المدارس نقطة انطلاق معينة نلخصها في الآتي:

أ- مدرسة الطب:

تعتبر هذه المدرسة هي أول مؤسسة تعليم عالي في الجزائر بدليل أن إنشاءها كان فقط بعد ثلاث سنوات من الاحتلال و قد اقتصرتها مهامها في بادئ الأمر على تدريس بعض التخصصات الطبية فقط. لتغلق سنة 1835 و يعاد فتحها بعد 24 سنة أي سنة 1859 وأصبحت تابعة لكلية الطب الفرنسية بـ Montpellier حتى سنة 1879 أين تم اتخاذ قرار تسميتها بالمدرسة العليا للطب و الصيدلة وتصبح بداية من 1909 تابعة لجامعة الجزائر التي أنشأت خلال هذه السنة.

ب- مدرسة الآداب:

كانت بدايتها عندما أنشأت مدرسة لتعليم اللغة العربية لأفراد الجيش الفرنسي حتى يتمكنوا من التواصل مع الجزائريين كأحد الإستراتيجيات العسكرية، ليتعدى بعد ذلك دور هذه المدرسة إلى مهمة استقطاب المستشرقين لدرجة أنها أصبحت من أبرز مدارس الإستشراق في الوطن العربي و شمال إفريقيا و مع سنة 1909 أيضا حولت هذه المدرسة إلى كلية الآداب و العلوم الإنسانية دائما في نطاق تأسيس جامعة الجزائر.

ج- مدرسة الحقوق:

سمحت الإدارة الفرنسية بتدريس الحقوق منذ سنة 1879 بعد المشروع الذي أعدته جامعة Montpellier ما بين 1833 و 1876 و لم تكن المدرسة تقبل بالالتحاق بها إلا بعد الخضوع لامتحان على مستوى الجامعتين الفرنسيتين Montpellier و Aix en Provence لتتمكن هذه المدرسة في سنة 1885 بتنظيم هذه الامتحانات في الجزائر وأصبحت مع مرور الوقت تمنح شهادة في الدراسات التشريعية العليا و تبقى على هذا الحال إلى أن حولت إلى كلية الحقوق سنة 1909.

د- مدرسة العلوم:

كانت بداية هذه المدرسة سنة 1868 بهدف تدريس بعض التخصصات العلمية ليتوسع اهتمامها منذ سنة 1880 إلى البحث العلمي أيضا، فساهمت بشكل ملحوظ آنذاك في تطوير الزراعة و حولت هي الأخرى إلى كلية العلوم بالجزائر سنة 1909.

إن هذه المدارس الأربعة اجتمعت كلها لتكون النموذج الأول لجامعة الجزائر و كان ذلك بموجب قانون 1909/12/30.

2-5 الجامعة في الجزائر بعد الاستقلال:

بعد حصول الجزائر على استقلالها، بقيت في العديد من المجالات تابعة للهيمنة الفرنسية، حتى الجامعة بقيت فرنسية من خلال برنامجها التدريسي و طرقها في التقييم للحصول على الشهادات ، حتى المشرفين على العملية التدريسية فقد كانوا فرنسيين وفي هذا الصدد قال "بنون محفوظ": "إن الجامعة في الجزائر ما بين 1962 و 1966 كانت فرنسية استعمارية من خلال بنيتها و وظيفتها الداخلية ونمطها الثقافي و أهدافها الاجتماعية و الاقتصادية. في هذه الفترة كانت الهيمنة الفرنسية تمتد إلى كل الميادين... ولم يكن للأساتذة الفرنسيين الحق في العضوية في المجالس العلمية... ولم يولوا أي اهتمام لتكوين الجزائريين والإشراف على أبحاثهم لكونهم منشغلون بأمور ترقية في الجامعات الفرنسية." (3)

فشيء طبيعي أن تجد الجزائر نفسها بعد الاستقلال سنة 1962 تتخبط في براثن الجهل، الأمية، الفقر و البطالة مما انعكس سلبا على وضعيتها الاقتصادية التي كانت جد متردية و التي نتجت عن مخلفات الإستيطان الفرنسي الذي دام 132 سنة.

لكن الجزائر سرعان ما بدأت مرحلة التطور الذاتي من خلال النهوض أولا بقطاع التربية والتعليم الذي يعتبر أولى مؤشرات التنمية. فعلى مستوى التعليم الجامعي كان عدد المسجلين غداة الاستقلال لا يتعدى 600 طالب من بين 9 ملايين ساكن. لكن الجهود التي قامت بها الدولة في هذا الجانب ما لبثت أن بدأت تؤتي ثمارها فحسب تقارير السنة الدراسية 1999-2000 أصبح عدد التلاميذ المسجلين في المدارس بأطوارها الثلاث حوالي 8 ملايين و عدد المسجلين على مستوى الجامعات أكثر من 600.000 طالب. هذا إن دل على شيء فإنما يدل ويؤكد على رغبة البلاد في النهوض بهذا القطاع و الحاجة الماسة التي كان يطالب بها المجتمع آنذاك في مجال التعليم، ليزيد ذلك تأكيدا بأن تطور المجتمع مرهون بتطور التعليم.

ونستخلص مما سبق ذكره العديد من التحولات التي شهدتها الجامعة الجزائرية و أهمها:

1- الزيادة في أعداد الطلبة إذ كان عددهم سنة 1954، 504 طالب فقط ليصبح اليوم يلتحق حوالي 120.000 طالبا جديدا سنويا.

2- التوسيع في بناء الجامعات على مستوى التراب الوطني، فبعد أن كانت جامعة واحدة فقط نظم أربع مدارس عليا -كما سبق و أن رأينا- فإن البلاد اليوم لازالت تبني وتشييد الجامعات إلى أن أصبح عددها بالعشرات.

3- استقبال أساتذة محليين وفتح المجال أمامهم للقيام بعملية التدريس الجامعي و الإشراف على تخريج إطارات تساهم في بناء مجتمع سليم و تسهر على المحافظة عليه و نشير إلى أن عددهم سنة 1962 كان يقدر بـ 82 أستاذا فقط ليصبحوا حسب إحصائيات سنة 1997، 14581 أستاذا و أستاذة و اليوم هم بدون شك أكثر من هذا العدد.

4- الالتحاق المكثف للإناث بالتعليم الجامعي فبعد أن كان عددهم لا يتجاوز 22 طالبة سنة 1954، أصبحت أعدادهم اليوم تعد بالآلاف.

5- إعطاء الأولوية للغة العربية في التعليم الجامعي بدلا من الفرنسية كأحد رموز للدولة الجزائرية المستقلة و ذلك من خلال إدخال مشروع التعريب في الجامعات منذ بداية الثمانينات.

و للنهوض بقطاع التعليم العالي و جعله منتميا للدولة الجزائرية المستقلة عملت الجهات المعنية لتوثيق ذلك من خلال المخطط الثلاثي (1967-1969) و بعدها المخطط الرباعي (1970-1974).

1) التعريف بالبحث العلمي:

عرّفت اليونسكو البحث العلمي في أحد دوراتها في باريس بتاريخ 1997/11/21 كالتالي: "يقصد بكلمة "البحث" في سياق التعليم العالي(4) البحث المبتكر في مجالات العلوم و الهندسة و الطب و الثقافة و العلوم الإجتماعية و الإنسانية و التربية و الذي ينطوي على تحقيق دقيق و نقدي و مضبوط و يعتمد على تقنيات و أساليب متنوعة وفقا لطبيعة و ظروف المشكلات التي يتم تحديدها"

(رمزي أحمد عبد الحفيظ، 2005، ص 18.)

وفي تعريف آخر له: "هو عملية منظمة للوصول إلى تطبيق الحقائق من خلال تحليل الظواهر و المشاكل الحياتية لهدف معالجتها وهو في نفس الوقت نشاط علمي منهجي يتناوله الطالب و الأستاذ الجامعي في الجامعة بكلياتها المختلفة لصالح الإنسان وتنمية المجتمع".
(رمزي أحمد عبد الحفي 2005، ص 37.)

و يعرف أيضا: "بأنه الفحص و التقصي المنضمان للحقائق اللذان يرميان إلى إضافة معارف جديدة إلى ما هو متوفر منها فعلا بطريقة تسمح بنشر وتعميم ونقل نتائجها إلى الناس و بالتدليل عليها و التأكيد على صحتها و صلاحيتها للتعليم"

(رمزي أحمد عبد الحفي 2005، ص 140)

و من جهتها الباحثة ترى أن البحث العلمي هو كل مجهود فكري يقوم به الإنسان لمد العلم بإضافات جديدة أو انتقادات ببناء تسهم بشكل أو بآخر في توسيع المعارف والأفكار التي اعتاد الأفراد العمل بها و يشمل البحث العلمي كل المجالات سواء كانت مجالات علوم تقنية أو علوم إنسانية مادامت تعتبر ظواهر قابلة للتحليل و الدراسة، كما يمكن إجراؤها في أي مكان يتوفر على الشروط اللازمة لإنجاح عملية البحث العلمي بما فيها الجامعات التي طالما لعبت دورها العلمي و التقني في مد المجتمع بالعديد من التطورات في مختلف الميادين كأحد خدماتها له، لرفع وتيرة النمو داخله لذلك يتوجب على الدولة و الأفراد العمل المستمر على تدعيم البحث العلمي لبلوغ أعلى مستويات التطور و في كل المجالات.

(2) التعليم الجامعي و البحث العلمي في ظل تكنولوجيا المعلومات:

لقد أتت تكنولوجيا المعلومات بالكثير من الفوائد على مختلف المجالات بما فيها مجال التعليم العالي و في هذا السياق حددها الدكتور "رمزي أحمد عبد الحفي" بالفوائد التالية:

(1) "زيادة فعالية التعليم: جاءت العديد من نتائج الدراسات لتبين أن استخدام التكنولوجيا التعليمية و المتمثلة أساسا في أجهزة الحاسوب و الانترنت من شأنها أن توصل التعليم الجامعي إلى أعلى مستوياته و زيادة فعاليته.

(2) تحقيق العدالة و المساواة: إن استغلال التكنولوجيا أيضا يؤدي بشكل كبير إلى تحقيق العدالة و المساواة في اكتساب الحق للتعليم من خلال برامج التعليم التعويضية والتي أصبح بالإمكان الوصول إليها عبر شبكة المعلومات الدولية ليخرج التعليم بذلك عن كونه حكرا على فئة معينة أو منطقة محدودة.

(3) قلة التكلفة: أصبحت في السنوات الأخيرة تكلفة استخدام التكنولوجيا الحديثة في متناول الحكومات مما أعطاهم دفعا في تعميم استعمالها و الاستفادة منها في مؤسساتها التعليمية بما فيها الجامعية.

(4) مجابهة التحديات: و أهمها تدريب أعضاء هيئة التدريس على استغلال التكنولوجيا الحديثة في التعليم لإضافة الفائدة إلى الطلاب و تعميم الجودة.

إذا، يمكن للجامعة أن تستفيد إلى أبعد الحدود من هذه الفوائد لتنهض بكل من مستواها في التدريس و البحث العلمي و يكون ذلك خصوصا بربط بحوثها العلمية بمختلف المشكلات التي يعاني منها المجتمع و وضع شراكة بين مراكز البحث العلمي في الجامعات و المؤسسات الاجتماعية الأخرى لتعميم الفائدة

المستخلصة منها لاحقا على كل المجتمع. وقد يكون هذا عاملا مساعدا في الوصول إلى جودة الأداء لكل الأطراف المساهمة فيه و سيزيد من سهولة تحقيق هذه الغاية تلك التحفيزات التي يمكن تقديمها للقائمين على المشاريع البحثية (جوائز، بعثات علمية إلى الخارج...إلخ).

(8) التكنولوجيات الحديثة و تحدياتها في التدريس الجامعي:

لقد جاء التطور العلمي بالكثير من تكنولوجيا التعليم الحديثة التي تتيح لعضو هيئة التدريس الاستفادة منها في توسيع خبرته و الخروج عن نطاق طرق التدريس التقليدية التي لم تعد تتماشى مع مختلف المستحدثات التي أتى بها هذا العصر إلى مجال التدريس بمختلف مستوياته و بشكل خاص التدريس الجامعي، لتفرض بذلك مسؤوليات جديدة على القائم بهذه المهمة، لم تكن موجودة من قبل.

يرى بعض التربويون أن التكنولوجيا بإمكانها أن تخفف على عضو هيئة التدريس تلك الواجبات الروتينية التي أصبحت تبعث في نفسيته الإحساس بالملل و في هذا الصدد يقول برونر Broner:

"إن الجهاز أو الآلة لن تحل محل المعلم و لكن قد تخلق الحاجة إلى مزيد من المعلمين ومعلمين أفضل، إذا كان يمكن نقل الجزء الصعب و المرهق عمليا في التدريس إلى وسائل آلية."

(السايح مصطفى، 2004، ص ص 21-22).

و لقد تعددت تعريفات تكنولوجيا التعليم مباشرة بعد ظهورها في أمريكا سنة 1963 وكان التعريف الذي قدمته جمعية الاتصالات و التكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية هو الأكثر اقترابا من حقيقة أهداف هذا المفهوم إذ عرفتها بأنها: " كلمة مركبة تشمل عدة عناصر هي الإنسان، الآلات، التجهيزات المختلفة الأفكار، الآراء، أساليب العمل وطرق الإدارة لتحليل المشاكل و ابتكار وتنفيذ وتقويم وإدارة الحلول لتلك العملية التي تدخل في جميع جوانب التعليم الإنساني."

(السايح مصطفى، 2004، ص ص 51).

ليقوم بعد ذلك العديد من الخبراء بإعطاء تعريفات متنوعة أمثال هوكريدج شارلز هيربارن، كارتون، كلارك، شادون وغيرهم، انصبت كلها في تحديد الأهداف الأساسية لتكنولوجيا التعليم و التي استخلصها الدكتور "السايح مصطفى" في الأهداف التالية:

(1) جعل الإنسان أكثر فاعلية في التعامل مع المتغيرات الحياتية.
(2) إطفاء نوع من الكمال على العملية التعليمية من خلال تطوير المناهج و أساليب التدريس و حتى أداء عضو هيئة التدريس.

(3) اكتساب طريقة تفكير مثلى و تسخير مختلف المعطيات للنهوض و الارتقاء بالخبرات التعليمية، إضافة إلى هدفها في استخدام أسلوب النظم في العملية التعليمية.

بفضل كل هذه الأهداف أصبحت تكنولوجيا التعليم تلعب دورا هاما جدا في تنمية القدرات الإبداعية لكل من الأستاذ والطالب على حد سواء، خصوصا بعد أن ربطت بشكل مباشر "بالوسائل التعليمية" المتمثلة أساسا في تلك الأجهزة السمعية البصرية: نص، صوتيات، صور رقمية، الرسوم المتحركة و حتى لقطات الفيديو الحية. (حسين شفيق، 05، ص 24).

كل هذه الأجهزة اجتمعت لتحقيق هدف موحد وهو التغلب على الكثير من عيوب الأساليب القديمة في التعليم وهناك آراء أخرى ترى بأن تكنولوجيا التعليم هي أكثر اتساعاً من الوسائل التعليمية وهذا لتنوع ما تقوم به من أنشطة تكون أكثر شمولاً.

إن المطالبة باستخدام الوسائل التعليمية في التدريس لم يكن وليد هذا العصر فقد سبق وأن نادى به العديد من العلماء و المفكرين منذ أكثر من قرنين ونصف أمثال: رونو بستالوتزي و هربارت، إذ كانوا يؤكدون على أهمية المشاهدة المباشرة لمختلف الظواهر و استخدام الوسائل الحسية لما لها من أهمية و تأثير على درجة الاستيعاب. وبعد تطبيقها في التدريس كانت تقتصر في بادئ الأمر على إضافة زيادات في الدرس لكن سرعان ما تحول مفهومها إلى "الوسائط التعليمية" و تصبح بذلك تمثل جزء من خطة الدراسة وتقوم بدور أساسي في عملية التعلم و تصبح وسيلة لنقل المعلومات من خلال قنوات يمكن اعتبارها جوهر التعليم ذاته.

كما أنها أصبحت تساهم بدرجة كبيرة في التقريب لما أتى به الانفجار المعرفي من تضخيم في المناهج الدراسية نتيجة التدفق الهائل للمعلومات والتدقيق في الاختصاصات هذا ما أجبر عضو هيئة التدريس على تعلم كمية أكبر من المعلومات و المهارات.

لذلك يعتبر الكمبيوتر من أهم و أبرز الوسائط المتعددة في التدريس خاصة وأنه أصبح يمثل أحد مظاهر الثورة التكنولوجية وكان سكينر (SKINNER 1958) أول من نادى باستعماله في التدريس لتأخذ فيما بعد العديد من المؤسسات الجامعية بتطبيق وجهة نظره هذه منذ عام 1960، لتؤكد النتائج لاحقاً بإيجابية هذا الاقتراح وهذا بعد أن تبين وجود زيادة إلى مستوى الخبرة في التعليم التي تكتسب من خلال تعزيز المعلومات بالصورة والصوت والحركة.

ومن هنا أصبح يرى الكثير من المتخصصين بأن ظهور تكنولوجيا الوسائط المتعددة هي الآن عبارة عن تمهيد إلى انتشار الكتاب الإلكتروني الذي بدأ فعلاً مساهمته في نشر المادة التعليمية من جهة و من جهة أخرى تطوير الأداء المهني لعضو هيئة التدريس. وقد عرفه الدكتور "الغريب زاهر" بأنه: "كتاب تم نشره بصورة إلكترونية و تتمتع صفحاته بمواصفات صفحات الويب و يمكن الحصول عليه بتحميله من موقع الناشر على الانترنت إلى الكمبيوتر، أو شرائه على هيئة أسطوانة من الأسواق أو يرسله الناشر بالبريد الإلكتروني"

9) التدريس الجامعي على مواقع الانترنت:

لقد سبق و أن تنبأ العديد من الخبراء أن التدريس الجامعي سيتخطى حدوده التي طالما تعارف عليها الناس و سيصبح في يوم ما الرابط الوحيد بين الأستاذ و الطالب هو الحاسوب و ملحقاته من الوسائل المتعددة الوسائط و البريد الإلكتروني وتزاح كل الحدود الزمنية و المكانية بين الطلبة وأساتذتهم و في نفس الوقت الإبقاء على ذلك التفاعل الجماعي إنطلاقاً من عدة أماكن مختلفة.

البروفيسور الكندي "ميشال غوي" هو من مؤيدي هذه المشاريع، إذ وضع تجربته الخاصة في هذا المجال لتكون جامعة "الكيبيك" بكندا هي نقطة بدايته و هذا بالتنسيق مع مؤسسات أخرى بالانترنت (بال

وسي آر آي أم للتكنولوجيات وكيبكور ملتي ميديا) التي كانت مهمتها أساسا هي تصميم وبناء وتسويق أجهزة بيداغوجية متعددة الوسائط.

و كان هدف الجامعات المهمة بهذه الخطوات الواعدة هو الدخول إلى عالم الطرق السيارة للمعلومات، تحضيرها لما سيقدمه التكوين الإلكتروني عن بعد، إلا أن هذا المشروع لقي بعض المعارضة من قبل الأسرة الجامعية لتخوفها من فقدان أعضائها.

كان ذلك حافزا للعديد من الجامعات الأخرى خاصة الجامعات الكندية الأنجلوفونية التي أصبحت ترى في التعليم الافتراضي البديل الملائم للتعليم العادي كجامعة "أنابسكا" وذلك من خلال مشروع "VITAL" (virtuel teaching and Learning) و هو إطلاق مجموعة من الدروس عن طريق الانترنت لتضع فيما بعد برنامج متكامل من الدروس يمكن الطلبة من الحصول على درجة ليسانس في الإدارة تخصص زراعة و كان ذلك بالتنسيق مع جامعة "غولدن" بآنتاريو. وبعد مدة قصيرة خلقت جامعة "لورونتان" أيضا لنفسها موقعا على الانترنت للتعليم الافتراضي (لستر ثرو، ص 22).

وفي نفس الاتجاه أيضا قام معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MIT) بتقديم برنامج خاص يهدف إلى نيل درجة الماجستير في تصميم النظم وإدارتها دون حضور الطلاب إلى الجامعة (الصادق رايح، 2006، ص 18).

الولايات المتحدة الأمريكية أيضا هي من رواد هذه المشاريع، إذ تم إحصاء أكثر من ألف درس تبثه مختلف الجامعات الأمريكية عن طريق شبكة الانترنت، زيادة على ذلك تقوم كل من جامعة هارفارد وجامعة فونيكس بأريزونا من تقديم برامج تعليمية كاملة على مواقعها الأنترنتية يسهر على إنجاحها عشرون أستاذا يشرفون على تدريس 25.000 طالب بطريقة افتراضية في انتظار أن تعمم هذه المشاريع على العديد من الجامعات الأخرى من خلال مشروع Smart states and western governors university الذي هو قيد الدراسة منذ سنة 1995، هذا المشروع يهدف إلى جمع 15 ولاية ومقاطعة واحدة في الغرب الأمريكي للدخول في التعليم عن بعد. و جامعة واشنطن هي الأخرى غالبا ما تقوم بنشر العديد من المحاضرات على الشبكة كخطوة إيجابية منها لنشر المعرفة الإلكترونية. و تبقى العديد من مثل هذه المشاريع قيد الدراسة إلى حين تطبيقها وتنفيذها قريبا و تعميم التعليم بأعلى مستوياته من خلالها.

(10) استخدام الرقمنة في العملية البحثية و التعليمية:

تعتبر خدمة الرقمنة و التواصل عبر الوسائط كالبريد الإلكتروني من بين أهم خدمات الانترنت شعبية و استعمالا كما أن العديد من الناس كان سبب أول اتصال لهم بالانترنت هو رغبتهم في الحصول على بريد إلكتروني الذي يتكون من هوية المستخدم الذاتية متبوعة بإشارة @ لتتبع في الأخير بموقع الحاسوب الخاص بالمرسل إليه وتعود أسباب اكتساب البريد الإلكتروني للأهمية البالغة التي يوليها له مستخدموه إلى اختصاصه بالميزات التالية:

- السرية في تبادل الرسائل مما يعطي الإحساس بالأمان لدى استعماله.
- اختزال البعدين الزمني والمكاني في إرسال واستقبال الرسائل، عكس ما يتميز به البريد التقليدي.
- انعدام كل أشكال الوساطة بين المرسل والمستقبل مع إمكانية إرسال واستقبال الرسالة في الوقت الذي يختاره المستخدم.
- إمكانية ربط ملفات إضافية بالرسالة مهما كان حجمها أو نوعها (صور، نصوص...)
- إمكانية إرسال العديد من الرسائل إلى جهات مختلفة في الوقت ذاته.
- يقدم البريد الإلكتروني كل هذه الخدمات بتكلفة أقل مقارنة بالبريد العادي وهذا يجعل منها ميزة أخرى.

و نظرا لاختصاص البريد الإلكتروني بكل هذه الميزات الإيجابية فقد سارع أولئك العاملون في سلك التعليم إلى الاستفادة منها بتوظيفها في مجال التدريس والبحث العلمي خصوصا على مستوى الجامعات وذلك بـ:

1. جعله وسيط عصري بين الأستاذ والطالب سواء فيما تعلق بالواجبات المنزلية أو إرسال المحاضرات أو حتى إرسال علامات الامتحانات، الشيء الذي بإمكانه إخراج الطرفان من جو التدريس التقليدي وإضافة نوع من الإيجابية على العلاقة التي تجمعهما

(أكرم فتحي مصطفى ، ص 51).

2. استخدامه كوسيط بين أعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعة لإطلاعهم على كل المستجدات التي قد تطرأ في الجامعة، خاصة إذا وجد الأستاذ في تربع علمي خارج الوطن أو حتى إذا كان في عطلة استثنائية.

أما في مجال البحث العلمي فيمكن استخدام البريد الإلكتروني في:

1. إقامة اتصال دائم ومستمر بين مختلف الجامعات أينما تواجدت عبر العالم فقد ذكر (Scott 1997) أن الجامعات في اليابان وأمريكا والصين وأوروبا تستخدم البريد الإلكتروني كوسيلة اتصال معتمدة. (نمر دمس مصطفى، ص 51)

2. إقامة اتصال دائم بمختلف المتخصصين والباحثين و الأكاديميين عبر أقطار العالم لمسيرة التطورات الأكاديمية الحاصلة في العالم والإطلاع على دراساتهم وأبحاثهم والاستفادة منها في شتى المجالات بأقل تكلفة سواء في التدريس أو في القيام ببحوث علمية أخرى أو حتى الاشتراك معهم في أبحاثهم وبالتالي خلق تبادل معرفي قد يؤدي إلى قيام شراكات وتعاملات متبادلة قد تصل إلى أبعد الحدود.

إننا لدى ملاحظتنا لفوائد البريد الإلكتروني، يظهر لنا جليا بأن هذه الخدمة ظهرت إلى الوجود بدافع تعزيز تلك العلاقات الاتصالية على وجه الخصوص وإعطائها ميزة الدوام والاستمرار، لذلك نرى بأن التفريط في الاستفادة منها في مجال التعليم والبحث العلمي يعد عاملا مساعدا في ترك مؤسساتنا التعليمية رهن التخلف.

وقد نتجت عن خدمة البريد الإلكتروني خدمة أخرى تسهل إقامة الاتصال و التواصل بين الجماعات التي تتشارك في أهداف معينة سواء كانت علمية أو تثقيفية أو غيرها وهذه الخدمة هي خدمة القوائم البريدية.

(1) استخدام القوائم البريدية (LIST MAILING) في التعليم:

تندرج هذه الخدمة ضمن خدمات البريد الإلكتروني و أردنا التطرق إليها بشيء من التفصيل لتسليط الضوء على الفائدة المرجوة منها في مجال التعليم الجامعي.

فهذه القوائم أو اللوائح كما يسميها البعض، تتكون من عدة عناوين بريدية يكون لها عنوان بريدي واحد يقوم بتحويل الرسائل التي يستقبلها إلى كل عنوان في القائمة و يمكن لأي احد الانضمام إليها لكن بعد الطلب من المسؤول عنها (مدير اللائحة) وهناك بعض اللوائح تعمل كمجموعات مناقشة و أخرى تعمل لتوزيع المعلومات. المرجع السابق، ص 53.

وهناك قوائم معدلة وقوائم غير معدلة.

1. القوائم المعدلة:

في هذه القوائم يتم عرض المقال على شخص يسمى MODERATOR الذي يقوم بالإطلاع على المحتوى للتأكد بأنه مناسب لطبيعة القائمة قبل أن يقوم بتعميمه على كل اللائحة و يكون دوره بذلك كأحد أشكال المراقبة.

2. قوائم غير المعدلة:

في هذه الحالة ترسل الرسالة إلى جميع المستخدمين دون النظر إلى محتواها أي أنها لا تتطلب وجود شخص معين للقيام بأي نوع من أنواع المراقبة.

و بالتالي فإن خدمة القوائم البريدية تعتبر من خدمات الاتصال المهمة في الانترنت و التي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم الجامعي عن طريق إنشاء قوائم بريدية بين الأساتذة وطلبتهم، أو بين الأساتذة فيما بينهم لتبادل المعلومات و الخبرات أو حتى بين الأساتذة وإدارة الجامعة للاتصال بهم وقت الطلب أو إطلاعهم على أي جديد. كما بإمكان الأستاذ الجامعي أن يضع قائمة خاصة به يدرج فيها أسماء طلبته وعناوينهم الإلكترونية لإرسال كل ما يتعلق بمادته. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فبإمكان خدمة القوائم البريدية أن يكون امتدادها إلى تلك القوائم العلمية العالمية للإطلاع على كل ما هو جديد علمياً و تبادل مختلف الخبرات التي تساهم في تطوير العملية التعليمية.

رابعا : الرقمنة:

شهد العالم خلال العقود الأخيرة تحولاً جذرياً نتيجة التطور التقني المتسارع، حيث أصبحت الرقمنة محورياً أساسياً في عملية التغيير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي. لم تعد الرقمنة تقتصر على تحويل الورق إلى ملفات رقمية، بل أصبحت تعني إعادة هيكلة كاملة للأنظمة، وإعادة تشكيل للعلاقات، وإحداث تحول في طريقة التفكير والإنتاج. هذا التحول تقف خلفه مجموعة من النظريات التي تفسر كيف ولماذا تؤثر الرقمنة

على الأفراد والمؤسسات والمجتمعات. في هذا السياق، تقدم نظريات الرقمنة أدوات تحليلية لفهم هذا الواقع المعقد، خاصة في ظل تزايد استخدام التكنولوجيا في العالم العربي ضمن مشاريع التحول الرقمي الوطنية

1- تعريف الرقمنة :

لغة :

تدل مادة رقم في المعاجم اللغوية العربية على جملة من المعاني أهمها التعجيم والتبيين والكتابة و القلم والخط، ويقول ابن منظور "الرقم والترقيم تعجيم الكتاب ورقم الكتاب برقمه رقما أعجمه وبينه"، وكتاب مرقوم أي قد بينت حروفه بعلماتها من التنقيط وقوله عز وجل " كتاب مرقوم " كتاب مكتوب و المرقم القلم.. والرقم الكتابة والختم.

(محمد فرج احمد،، 2009، ص 11).

اصطلاحاً: يعرف على أنه "عملية تمثيل الأجسام ،الصور،الملفات،أو الإشارات التماثلية باستخدام مجموعة متقطعة مكونة من نقاط منفصلة .

(نجلاء أحمد يس، 2013، ص20).

الرقمنة هي عملية تحويل مصادر المعلومات على إختلاف أشكالها من (الكتب ،الدوريات، والتسجيلات الصوتية ، والصور ،والصور المتحركة) إلى شكل مقروء بواسطة تقنيات الحاسبات الآلية عبر النظام الثنائي (البيتات) أوالبيت هو وحدة المعلومات الأساسية لنظام معلومات يستند إلى الحاسبات الآلية ،وتحويل المعلومات إلى مجموعة من الارقام الثنائية، ويتم القيام بهذه العملية بفضل الإسناد إلى مجموعة من التقنيات والأجهزة المتخصصة .

(محمد فتحي محمود، 2006، ص 2)

ويقدم "دوج هودجز" » DougHodges مفهوما تم تبنيه من المكتبة الوطنية الكندية ويعتبر فيها الرقمنة عملية أو إجراء لتحويل المحتوى الفكري المتاح على وسيط تخزين فيزيائي تقليدي، مثل (مقالات، الدوريات، والكتب، والمخطوطات، والخرائط...) إلى شكل رقمي .

وفقد عرفها بعض المختصين بأنها إدارة بلا ورق و وسيلة لرفع أداة و كفاءة السلطة و تعتمد أساسا على وسائل التكنولوجيا الحديثة المتطورة.

وعرفت الرقمنة بأنها: لا تعني فقط الحصول على مجموعات من المحتويات الإلكترونية و إدارتها، بل تتعلق في الأساس بتحويل مصدر المعلومات المتاح في شكل ورقي بسيط لتسهيل نقله عبر برامج الإلكترونية، وتحويل النص التقليدي من الشكل الورقي إلى الشكل الرقمي يمكن الإطلاع عليه من خلال تقنيات الحاسبات الآلية.

وهذا المصطلح يأخذ معاني حسب السياق الذي يستخدم فيه، فالرقمنة تعني :

الرقمنة في الحاسبات: تحويل البيانات إلى شكل رقمي بحيث يمكن معالجتها بواسطة الحاسب في سياق نظم المعلومات : تحويل النصوص المطبوعة مثل (الكتب والصور سواء كانت صورة فوتوغرافية أو

إيضاحات أو خرائط... إلخ) وغيرها من المواد التقليدية من أشكالها التي يمكن أن تقرأ بواسطة الإنسان إلى الأشكال التي تقرأ بواسطة الحاسب الآلي، أي إلى إشارات ثنائية وذلك عن طريق استخدام نوع ما من أجهزة المسح الضوئي، والتي ينتج عنها أشكال يتم عرضها على شاشة الحاسب .
(عكنوش نبيل، 2010، ص 148).

- في سياق الاتصالات بعيدة المدى : فتشير إلى تحويل الإشارات التناظرية مستمرة إلى إشارات رقمية ثنائية

ويمكن استخلاص أن المفاهيم السابقة تشارك في أن عملية الرقمنة لا تعني فقط الحصول على مجموعات من النصوص الإلكترونية وإدارتها، ولكن تتعلق في الأساليب بتحويل مصدر المعلومات المتاح في شكل ورقي أو على وسيط تخزين تقليدي إلى شكل إلكتروني، وبالتالي يصبح النص التقليدي نصا مرقمنا يمكن الإطلاع عليه من خلال تقنيات الحاسبات الآلية .

التعريف الإجرائي لرقمنة:

الرقمنة هي عملية تحويل مصادر المعلومات و الوثائق على اختلاف اشكالها من الشكل الورقي التقليدي إلى شكل عصري مقروء بواسطة تقنيات الحواسيب الآلية والمواقع للإلكترونية هي تنظيم وتحويل البيانات والمعلومات إلى وحدات منفصلة من البيانات التي يمكن معالجتها كل منها بشكل منفصل . أي انها نظام إلكتروني سهل على المتعاملين ووفرت الوقت والجهد بإستخدام وسائل الإلكترونية المتنوعة

2- المقاربة النظرية للرقمنة :

استعملنا في دراستنا البحثية هذه النظرية الحتمية التكنولوجية للباحث "ألبرت مارشال ماكلوهان" والتي تهتم بدراسة التطورات التكنولوجية ودراستنا تعتبر ذات دراسة تكنولوجية فالرقمنة تعتبر من اهم الوسائل الحديثة والتي هي بدأت في إنتشار حول العالم خاصة في الإدارات والمصالح التي لا بد لها من إستعمال الرقمنة .

1 – التعريف بالنظرية: الحتمية التكنولوجية: هي نظرية إختزالية تهدف إلى توفير صلة نسبية بين التكنولوجيا و طبيعة المجتمع ،يحاول أن يشرح ولمن من أو مايمكن أن يكون له سلطة مسيطرة في الشؤون الإنسانية، تتساءل النظرية عن مدى تأثير الفكر او الفعل والعوامل التكنولوجية ،تعتبر من النظريات الحديثة التي ظهرت نتيجة التطورات في تكنولوجيات الإعلام والاتصال والتي تعبر عن الأثر الذي تلعبها وسائل الإعلام في الوسط الإجتماعي ،وأهم التأثيرات الجوهرية التي كان سببها الرئيسي وسائل الإعلام وتكنولوجياهم. (لويزة، بوزينة، 2020، ص. 45-62).

2 – إفتراضات النظرية : إرتكزت أهم أبحاث وأعمال "ماكلوهان" على ثلاث فرضيات اساسية ظهرت في مؤلفه الرئيسي "كيف نفهم وسائل الإعلام ؟"، والتي كانت عبارة عن مقولات اخذت شهرة وإنتشار كبيرين في أوساط الباحثين والمهتمين ، والتي تتمثل في :
(بوهالي، أحمد، 2020، ص: 44-61).

وسائل الإتصال هي إمتداد لحواس الإنسان : حيث يرى ان الناس يتكيفون مع ظروف البيئة في كل عصر من خلال إستخدام حواس معينة ذات صلة بنوع الوسيلة و الطريقة غرضها حيث ان اي إختراع اي تطبيق تكنولوجي هو إمتداد لحاسة او الحواس معينة .

الوسيلة هي الرسالة : يرى ماكلوهان أن الرسالة الأساسية في الكتاب هي المطبوعة والرسالة الأساسية في التلفزيون هي التلفزيون نفسه ، فالمضمون غير مهم وأن المهم هو الوسيلة التي تنقل المحتوى ، ويشير ماكلوهان إلى ان لكل وسيلة خصائص خاصة بها جمهورا من الناس الذين يحبون هذه الوسيلة فهمتمون بمضمونها.

(بوخالفه، يوسف، 2022 ، 143-160).

3-وسائل الإتصال الساخنة والباردة : إعتد ماكلوهان في تقسيمه لمراحل التغير حسب هذه النظرية والتي انتقلت من المرحلة الشفوية إلى مرحلة الكتابة عصر الطباعة إلى عصرو وسائل الإتصال الجماهيري وبمعنى آخر قسمها ماكلوهان لوسائل الإتصال إلى ساخنة وباردة إلى فكرة "النخيل" ، فمعنى الساخنة هي التي تقدم المضمون الإعلامي في قوالب جاهزة لايحتاج منه الإنسان حاسة واحدة، أما الباردة فهي وسائل الإتصال التي يستخدم فيها الفرد أكثر من حاسة، ويستغرق جهدا ووقتا وفرصة النخيل، فهو عنصر مهم في إكمال الفكرة والإضافة الإبداعية عليها من خلال التفاعل والمشاركة التلفزيون والإنترنت. (مخلوف، عبد الله، 2021 ، 89-105)

يعتبر ريتشارد بلاك من أكثر الباحثين انتقادا لهذه النظرية، حيث يعتبر ان مصطلح ((القرية العالمية)) التي زعم ماكلوهان وجودها لم يعد لها وجود حقيقي في المجتمع المعاصر، وفي هذا الصدد يقول "بلاك" إن التطور الذي استند إليه "ماكلوهان" عند وصفه للقرية العالمية إستمر في مزيد من التطورات، بحيث أدى إلى تحطيم هذه القرية العالمية وتحويلها إلى شظايا .

أولاً: نظرية التحول الرقمي (Digital Transformation Theory)

تقوم هذه النظرية على فكرة أن الرقمنة لا تقتصر على استخدام الأدوات التقنية لأداء المهام، بل تتعدى ذلك لتشمل تغييرات هيكلية عميقة في المؤسسات. يشمل التحول الرقمي أربع ركائز رئيسية: التكنولوجيا، الثقافة التنظيمية، العمليات، وتجربة العميل. وتؤكد النظرية أن النجاح في التحول الرقمي يتطلب دمج التكنولوجيا في صميم النموذج التشغيلي للمؤسسة، وليس فقط استخدامها كأداة مساعدة.

في السياق الخليجي، يمكن ملاحظة تطبيقات هذه النظرية في مشاريع مثل "التحول الوطني 2020" و"رؤية السعودية 2030"، حيث تم رقمنة العديد من الخدمات الحكومية (مثل "أبشر"، "توكلنا"، "صحتي") وإعادة تصميم تجربة المستخدم لتصبح إلكترونية بالكامل.

ثانياً: نظرية الابتكار التخريبي (Disruptive Innovation Theory)

طوّر هذه النظرية الباحث الأمريكي "كلايتون كريستensen"، وهي تركز على كيفية ظهور تقنيات أو نماذج عمل جديدة تزيج النماذج التقليدية المسيطرة على السوق. هذه الابتكارات غالباً ما تبدأ ببساطة وبتكلفة

أقل، لكنها تطوّر نفسها لتصبح الخيار المفضل لدى المستهلكين. الرقمنة كانت أداة مركزية في تحفيز هذه الابتكارات.

في العالم العربي، يظهر الابتكار التخريبي بوضوح في منصات مثل "نون" و"أمازون السعودية" التي قلبت مفاهيم التجارة التقليدية، وتطبيقات مثل "كريم" و"جاهز" التي غيرت نمط المواصلات والخدمات. هذه المنصات لم تعتمد فقط على التكنولوجيا، بل أعادت تشكيل توقعات العملاء وسلوكهم الشرائي.

ثالثاً: نظرية التغيير السلوكي الرقمي (Digital Behavior Change Theory)

تعالج هذه النظرية كيف يمكن للتكنولوجيا الرقمية أن تكون أداة لتعديل السلوك الفردي أو الجماعي. من خلال استراتيجيات مثل التغذية الراجعة الفورية، التحفيز الرقمي، والأنظمة التفاعلية، تسعى المؤسسات إلى التأثير في سلوك المستخدمين بطرق مباشرة وغير مباشرة.

في العالم العربي، يعتبر تطبيق "توكلنا" نموذجاً مثالياً لهذه النظرية. فقد ساعد في تغيير سلوك المستخدمين تجاه الخدمات الحكومية، والتفاعل مع البيانات الصحية، والانضباط بالإجراءات الوقائية. كما أن برامج التوعية الرقمية في الصحة والتعليم، المعتمدة على تطبيقات الهواتف المحمولة، ساهمت في تشكيل وعي وسلوك جديد لدى المواطنين.

رابعاً: نظرية الشبكات الرقمية (Network Society Theory)

وضع هذه النظرية المفكر الإسباني "مانويل كاستلز"، وتفترض أن المجتمع المعاصر تحوّل إلى ما يُعرف بـ "مجتمع الشبكات"، حيث أصبحت البنية الأساسية للعلاقات مبنية على الاتصالات الرقمية بدلاً من التسلسل الهرمي التقليدي. وفقاً لهذه النظرية، فإن من يمتلك المعلومات، ويعرف كيف يديرها، يصبح هو الفاعل الرئيسي في المجتمع، سواء كان فرداً أو مؤسسة.

هذا المفهوم يتجلى بوضوح في منصات التواصل الاجتماعي التي باتت تُشكّل الرأي العام، وفي مبادرات الحكومة المفتوحة التي تشجع على الشفافية والبيانات المفتوحة. كما أن الاعتماد على البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي يندرج تحت هذا النموذج من التفكير الشبكي (Big Data).

خامساً: الرقمنة في السياق العربي

الرقمنة في العالم العربي لا يمكن فهمها بمعزل عن السياقات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ففي دول الخليج، على سبيل المثال، تتماشى مشاريع الرقمنة مع استراتيجيات التنوع الاقتصادي وتقليل الاعتماد على النفط. في المقابل، تختلف التحديات في دول أخرى تعاني من ضعف في البنية التحتية الرقمية.

مع ذلك، تشهد المنطقة تطوراً ملحوظاً في مجالات مثل التجارة الإلكترونية، التعليم الذكي، والمدفوعات الرقمية، مما يعكس تأثير هذه النظريات في تشكيل واقع جديد يتسم بالمرونة، والسرعة، والكفاءة.

3- الرقمنة في السياق الجزائري

شهدت الجزائر خلال العقدين الماضيين اهتماماً متزايداً بالرقمنة، خصوصاً في ظل التحديات التي تواجه الإدارة التقليدية، والحاجة إلى تحسين جودة الخدمات العامة، وتسهيل الوصول إلى المعلومات. ومع أن

الجزائر ما زالت في مراحل متوسطة من التحول الرقمي مقارنة ببعض الدول المجاورة، إلا أن المبادرات الحكومية تُظهر توجهًا واضحًا نحو استثمار الرقمنة كأداة للتحديث والتنمية.

1. تطبيق نظرية التحول الرقمي في الجزائر

أطلقت الحكومة الجزائرية عدة برامج لتعزيز الإدارة الإلكترونية وتحسين البنية التحتية الرقمية، منها:

- بوابة الخدمات العمومية الرقمية التي تتيح للمواطنين الوصول إلى وثائق الحالة المدنية، الدفع الإلكتروني، وغيرها.
- مشروع الرقمنة في قطاع التعليم، مثل المنصات الخاصة بالتعليم عن بعد خلال جائحة كورونا.
- التحول الرقمي في العدالة: كاستخدام المنصات الإلكترونية لتسجيل القضايا والاستشارات القانونية.

وفقًا لنظرية التحول الرقمي، هذه المبادرات تدل على أن الدولة بدأت تنقل الخدمات من النمط الورقي إلى نموذج رقمي متكامل، لكنها ما تزال بحاجة إلى تطوير في جوانب مثل تجربة المستخدم، تكامل البيانات بين المؤسسات، وتدريب الموظفين.

2. الابتكار التخريبي والسوق الجزائري

رغم التحديات المتعلقة بالبنية التحتية والتمويل، بدأت تظهر في الجزائر مشاريع ناشئة تعتمد على الابتكار الرقمي:

- منصات مثل Yassir و Temtem في مجال النقل الذكي، والتي أدخلت نموذجًا جديدًا للخدمات يعتمد على التطبيقات بدلاً من الطرق التقليدية.
 - التجارة الإلكترونية، رغم العراقيل القانونية، بدأت تنمو عبر مواقع محلية وشبكات التواصل الاجتماعي، ما يشير إلى تبني تدريجي لنماذج أعمال رقمية.
- وفق نظرية الابتكار التخريبي، هذه المشاريع تمثل تهديدًا للنماذج التقليدية، وتدفع السوق نحو التكيف والتحديث.

3. التغيير السلوكي عبر الرقمنة في الجزائر

جائحة كوفيد-19 كانت نقطة تحوّل في السلوك الرقمي للمواطن الجزائري. فقد ارتفعت نسبة استخدام الإنترنت والخدمات الرقمية، بما فيها:

- التعليم الإلكتروني من خلال منصات وزارة التعليم العالي.
 - دفع الفواتير والضرائب عبر الإنترنت.
 - زيادة التفاعل عبر المنصات الاجتماعية في القضايا السياسية والاقتصادية.
- تُظهر هذه التطورات بوضوح كيف أن التكنولوجيا كانت محفزًا لسلوك جديد يعتمد على الراحة والسرعة والتفاعل اللحظي، وهو ما تدعمه نظرية التغيير السلوكي الرقمي.

4. المجتمع الشبكي في الجزائر

رغم محدودية النفاذ إلى الإنترنت عالي السرعة في بعض المناطق، إلا أن وسائل التواصل الاجتماعي أصبحت جزءاً أساسياً من الحياة اليومية للجزائريين. تعتبر الجزائر من أكثر الدول الإفريقية نشاطاً على فيسبوك ويوتيوب، مما يُظهر تأثير نظرية الشبكات الرقمية. كما أن المنصات الإلكترونية بدأت تلعب دوراً في تعزيز الشفافية والمساءلة، إذ تُستخدم من قبل المواطنين لمراقبة الأداء الحكومي والتعبير عن الرأي العام.

4- أهداف الرقمنة للأستاذ الجامعي:

1- تحسين جودة التعليم الجامعي وتطوير أساليب التدريس

من أبرز أهداف الرقمنة في التعليم العالي تمكين الأستاذ الجامعي من تطوير طرق تقديم المعرفة، بعيداً عن النمط التقليدي القائم على الإلقاء فقط. تتيح له الأدوات الرقمية إعداد محاضرات تفاعلية، وتوظيف الوسائط المتعددة (فيديو، صوت، محاكاة)، وتخصيص المحتوى حسب احتياجات الطلبة. هذا لا ينعكس فقط على جودة الفهم، بل يرفع مستوى تفاعل الطلبة مع المادة. في السياق الجزائري، ومع تعميم منصات مثل "Moodle" في الجامعات، بات من الممكن تقديم دروس عبر الإنترنت، وإرفاق وثائق رقمية تدعم المحاضرات.

2- تسهيل الوصول إلى مصادر المعرفة والبحوث العلمية

الرقمنة فتحت أمام الأستاذ الجامعي نافذة واسعة على العالم من خلال إتاحتها للوصول السريع إلى قواعد البيانات الدولية والمجلات العلمية المحكمة. وهذا يعزز من مستواه العلمي، ويمكنه من تضمين معلومات حديثة في محاضراته وأبحاثه. كما تُمكنه من إجراء مقارنات معرفية، وتحليل أحدث الدراسات في تخصصه. كثير من الجامعات الجزائرية، خاصة الكبرى منها مثل جامعة الجزائر 1 وباتنة 2، أصبحت توفر اشتراكات في قواعد مثل ScienceDirect وSTOR ضمن برامجها الأكاديمية.

3- رفع كفاءة التقييم والمتابعة الأكاديمية للطلبة

تهدف الرقمنة إلى تسهيل عمليات التقويم المستمر والنهائي من خلال نماذج إلكترونية متطورة. يستطيع الأستاذ الجامعي إعداد اختبارات آلية، تصحيحها إلكترونياً، وتقديم التغذية الراجعة الفورية. كما تتيح له أدوات التحليل الإحصائي متابعة تطور أداء كل طالب على حدة. هذه العملية ترفع من جودة التقييم وتقلل من الأخطاء البشرية أو التحيز. وفي بعض الجامعات الجزائرية، تم البدء في تطبيق التقييم الإلكتروني في وحدات معينة، خاصة في التعليم عن بعد.

4- إدارة الوقت والجهد بشكل أكثر فعالية

تُسهم الرقمنة في مساعدة الأستاذ الجامعي على تنظيم مهامه اليومية بكفاءة، سواء فيما يخص تحضير الدروس، تصحيح الواجبات، إرسال الإعلانات، أو حتى عقد اجتماعات اللجان العلمية. بفضل أدوات مثل التقويمات الذكية، برامج تنظيم الوقت، ومنصات التدريس المتكاملة، يمكنه تنفيذ أعماله بشكل أسرع وبدقة أكبر. هذا التنظيم يسمح له بالتركيز على المهام الجوهرية مثل البحث العلمي أو الإشراف الأكاديمي.

5- دعم الإنتاج البحثي والتعاون العلمي الدولي

تلعب الرقمنة نافذة مفتوحة نحو كم هائل من المعرفة العالمية. فبفضلها، يستطيع الأستاذ الجامعي الوصول إلى آلاف المجالات المحكمة، قواعد البيانات العالمية، والكتب الرقمية من مكتبه أو منزله، دون الحاجة إلى التنقل أو انتظار النسخ الورقية. هذا الوصول الفوري إلى المعرفة يُمكنه من تحديث محتواه التدريسي باستمرار، وإثراء المقررات بمراجع حديثة تدعم الطرح الأكاديمي وتربطه بأحدث ما توصل إليه البحث العلمي.

في السياق الجزائري، وقّرت وزارة التعليم العالي عبر البوابة الوطنية للتوثيق الجامعي (SNDL) إمكانية النفاذ إلى قواعد علمية مثل Elsevier و Springer، ما ساعد العديد من الأساتذة في تحسين جودة بحوثهم ومذكراتهم الجامعية.

7- تعزيز التفاعل مع الطلبة وتوجيههم

من خلال الرقمنة، أصبح الأستاذ أكثر قدرة على التواصل المستمر مع طلبته، حتى خارج أوقات المحاضرات الرسمية. عبر المنتديات الرقمية، الرسائل الداخلية، أو جلسات النقاش التفاعلية، يمكنه الإجابة عن استفسارات الطلبة، تصحيح مفاهيم خاطئة، ومتابعة مشاريعهم الأكاديمية بشكل دوري.

هذا النوع من التفاعل يعزز العلاقة البيداغوجية، ويزيد من فعالية التكوين الجامعي.

في ظل التحولات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، أصبحت الرقمنة أداة استراتيجية لتطوير أساليب التدريس الجامعي. فالأستاذ الجامعي اليوم لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح مصممًا لتجربة تعليمية رقمية تفاعلية. تتيح الرقمنة له استخدام أدوات متقدمة مثل الواقع المعزز (AR)، اللوحات الذكية، المحاكاة الرقمية، والفصول الافتراضية. كما يمكنه دمج الوسائط المتعددة لشرح المفاهيم المعقدة بأسلوب بصري وسمعي أكثر فاعلية من الطرق التقليدية. هذا التحول يساهم في رفع مستوى استيعاب الطلبة وتحفيزهم على التعلم الذاتي.

في الجزائر، ومع تعميم منصة "موودل (Moodle)" في الجامعات، بدأ الأساتذة يستخدمون وسائل مثل تسجيل المحاضرات، إنجاز اختبارات إلكترونية، وتنظيم منتديات نقاش، مما أحدث تغييرًا تدريجيًا في نمط التعليم الجامعي.

8- تطوير المهارات الذاتية والتقنية للأستاذ الجامعي

تعزز الرقمنة من المهارات الرقمية لدى الأستاذ الجامعي، وتدفعه إلى مواكبة التطورات التقنية والبرمجية الحديثة. فمن خلال التدريب المستمر، يتعلم استخدام أدوات العرض، منصات التعليم، وبرمجيات البحث، مما ينعكس إيجابيًا على كفاءته الأكاديمية. وزارة التعليم العالي في الجزائر تقدم بشكل دوري دورات تدريبية للأساتذة في "البيداغوجيا الرقمية"، وهو توجه مهم نحو بناء جيل أكاديمي رقمي..

كما تتيح الرقمنة فرصًا واسعة للتعاون مع باحثين من جامعات مختلفة حول العالم عبر مشاريع بحثية افتراضية، ندوات عبر الإنترنت، ومجلات مفتوحة الوصول. في الجزائر، بدأت العديد من فرق البحث

بالاشتراك في منصات مثل ResearchGate وAcademia.edu، مما مكنها من توسيع دائرة التعاون والنشر الدولي.

9- الإسهام في بناء الجامعة الرقمية وتحقيق التحول الوطني

الأستاذ الجامعي لا يُعتبر فقط مستخدماً للرقمنة، بل هو أحد أهم أعمدة تنفيذها وتطويرها. من خلال تبنيه للتعليم الرقمي، والمشاركة في تطوير منصات إلكترونية، والإشراف على محتوى إلكتروني عربي وأكاديمي محلي، يساهم في بناء جامعة رقمية فعّالة. كما يشارك في تحقيق أهداف التحول الرقمي الوطني الذي تسعى الجزائر إلى بلوغه ضمن استراتيجيات التحديث والتطوير الإداري.

3. تعزيز فعالية التقييم والمتابعة البيداغوجية للطلبة

التقويم في المنظومة التعليمية الرقمية لم يعد يقتصر على الامتحانات التقليدية، بل أصبح أكثر تنوعاً ومرونة. يستطيع الأستاذ الجامعي استخدام نماذج تقييم متقدمة تشمل التقييم التكويني، التفاعلي، والذاتي. كما توفر الأنظمة الرقمية إمكانية تتبع تقدم كل طالب، تحليل بيانات الأداء، وتقديم ملاحظات فورية تساعد على التحسن.

من خلال أدوات مثل "Google Forms" أو نظام "Quiz" داخل Moodle، يمكن للأستاذ إجراء اختبارات قصيرة دورية، أو تكاليف منزلية تُصحح تلقائياً، ما يوفر الوقت ويزيد من دقة التقييم. في الجزائر، بدأ استخدام هذه الوسائل خلال جائحة كورونا، ولا تزال تُطور تدريجياً.

10- تنظيم الوقت والمهام بشكل أكثر فعالية

تساعد الرقمنة الأستاذ الجامعي على تنظيم مهامه التدريسية والبحثية بكفاءة عالية، من خلال أدوات التخطيط وإدارة الوقت مثل Google Calendar، Trello، أو Notion. يمكنه جدولته محاضراته، تتبع التقدم في البحث، تنسيق مهام لجان القسم، وحفظ مستنداته بأمان في السحابة. هذا التنظيم يقلل من الضغط الإداري، ويمنحه مساحة للتركيز على الأنشطة الأساسية، كإنتاج المعرفة، تطوير المناهج، أو الإشراف الأكاديمي. كما تتيح الرقمنة إمكانية العمل المرن، خاصة عند الجمع بين مهام التدريس، البحث، والمشاركة في الفعاليات العلمية.

5. دعم البحث العلمي والتعاون الأكاديمي الدولي

11- تعزيز التفاعل والتواصل المستمر مع الطلبة

تسعى الرقمنة إلى كسر الحواجز التقليدية في العلاقة بين الأستاذ والطالب، من خلال توفير أدوات للتفاعل اللحظي والدائم. سواء عبر المنتديات، غرف النقاش، أو الرسائل الفورية، يستطيع الأستاذ الإجابة عن استفسارات الطلبة، متابعة مشاريعهم، وتقديم التوجيهات الأكاديمية في الوقت المناسب. هذا التفاعل يحفز الطلبة على المشاركة النشطة، ويُشعرهم بأن الأستاذ حاضر معهم داخل وخارج القاعة الدراسية. كما يخلق بيئة تعليمية مرنة، خصوصاً في نظام LMD الذي يُشجّع على استقلالية المتعلم.

12- تطوير الكفاءة الرقمية والذاتية للأستاذ الجامعي

الرقمنة تحفّز الأستاذ الجامعي على تطوير ذاته باستمرار. فالمهارات الرقمية أصبحت شرطاً أساسياً للنجاح الأكاديمي، وتشمل: استخدام المنصات التعليمية، إدارة المحتوى الرقمي، حماية البيانات، والتعامل مع الذكاء الاصطناعي في البحث. هذه المهارات تُحسن صورة الأستاذ، وتمنحه قدرة أكبر على المنافسة على المستوى المحلي والدولي.

وزارة التعليم العالي في الجزائر وضعت برامج لتكوين الأساتذة في "البيداغوجيا الرقمية"، وهو توجه يُبرز أن الكفاءة التقنية باتت من مقومات الأستاذ العصري.

13المساهمة في تنفيذ التحول الرقمي داخل الجامعة

الأستاذ الجامعي هو شريك أساسي في عملية التحول الرقمي للجامعة. من خلال انخراطه الفعلي في توظيف التكنولوجيا في التعليم، والإشراف على مشاريع التحول، والمشاركة في تطوير المنصات الرقمية، يُساهم في بناء جامعة ذكية تتماشى مع المعايير العالمية. كما يُعد نموذجاً يُحتذى به أمام الطلبة وزملائه، ويُعزز من صورة الجامعة في التصنيفات الدولية.

خلاصة :

في ضوء التحولات التربوية العالمية والتقدم التكنولوجي السريع، أصبحت الرقمنة ضرورة استراتيجية في التعليم الجامعي، لا مجرد خيار تقني. فهي تمثل اليوم ترجمة حقيقية للاتجاهات التربوية الحديثة، مثل التعليم التفاعلي، التعلم الذاتي، التقويم المستمر، وبناء الكفاءات بدلاً من الحفظ. وفي هذا السياق، يبرز دور الأستاذ الجامعي كعنصر محوري في تفعيل هذه التحولات.

لقد انتقل الأستاذ من دوره التقليدي كمصدر للمعرفة إلى كونه مصمماً لبيئات تعليمية رقمية، وموجهاً تربوياً، ومبتكراً للمحتوى، وشريكاً في بناء علاقة تعليمية تفاعلية مع الطلبة. الرقمنة لم تُحدث فقط تغييراً في الوسائل، بل أعادت تشكيل أدوار وهيكلية التعليم الجامعي بشكل كامل.

ومع تبني الجامعات للمنصات الرقمية، وقواعد البيانات، وأدوات التقييم الإلكتروني، أصبح من الضروري تأهيل الأستاذ الجامعي ليتقن هذه المهارات ويستثمرها بما يخدم جودة العملية التعليمية ويُحقق أهداف الجامعة الذكية. فالرقمنة، إذا ما استثمرت بشكل مدروس، قادرة على تطوير التعليم الجامعي، وتحقيق العدالة الرقمية، ودعم البحث العلمي، وفتح آفاق تعاون معرفي على المستويين المحلي والدولي.

وبالتالي، فإن العلاقة بين الاتجاهات التربوية والرقمنة ليست علاقة سطحية، بل هي تحول عميق في فلسفة التعليم الجامعي، تتطلب رؤية واضحة، واستثماراً في العنصر البشري، وبنية تحتية رقمية داعمة، يكون الأستاذ الجامعي في صميمها.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- منهج الدراسة

- المنهج: يمثل المنهج: "الطريقة المنظمة لاكتشاف الحقائق وأثرها، والعلاقات التي تتصل بها وتفسرها، والقوانين التي تحكمها". (بوحوش، 1985، ص19)

وباعتبار المنهج من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها الباحث ويوظفها في دراسته بغية الوصول إلى حقائق علمية لذلك إرتأينا أن نستخدم المنهج الوصفي.

يعرف المنهج الوصفي بأنه: "يقوم على وصف ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها واستخلاص النتائج لتعميمها، يتم ذلك وفقا خطة بحثية معينة وذلك من خلال تجميع البيانات وتنظيمها وتحليلها" (محمد ، 1988، ص166).

2- حدود الدراسة:

-الحدود المكانية: أجريت الدراسة بكلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الإنسانية بجامعة عمار ثليجي بولاية الأغواط.

-الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية ما بين 14 فيفري إلى 24 افريل 2025.

-الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من الأساتذة الجامعيين

3-عينة الدراسة :

عينة الدراسة هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع البحث يتم اختيارها بطريقة معينة و إجراء الدراسة عليها و من ثم استخدام تلك النتائج و تعميمها على كل مجتمع الدراسة الأصلي.

وهي تقنية تسهل عملية البحث والدراسة لأن إجراء البحث على كامل المجتمع يكون صعب و يكاد يستحيل، واختيار العينة يقدم نتائج أقرب للواقع وأكثر قابلية للتعميم وأيضا العينة تستهلك الجهد الذهني والنفسي والعقلي وتوفر الوقت والتكلفة المالية خاصة في المجتمعات الكبيرة والمتباعدة جغرافيا عندما نعتمد على التسيير الرقمي للعلاقات البيداغوجية والتعليمية داخل الجامعة ، "يستخدم أسلوب البحث بالعينة عندما لا يمكن للباحث القيام بأسلوب المسح الاجتماعي الكامل" وهي أنواع و لا يمكن تفضيل طريقة على أخرى لأن الباحث يختار التي تخدم بحثه ويجب على الباحث مراعاة الخطوات التالية: تحديد وحدة العينة والإطار الذي تؤخذ منه و حجمها و طريقة اختيارها ولدينا نوعان، العينة العشوائية الاحتمالية والعينة العشوائية غير احتمالية حيث يتفرع النوع الأول إلى العينة البسيطة والمنتظمة والعنقودية أما الثاني الغير احتمالية إلى عمدية أو قصدية أو الحصصية وعينة كرة الثلج وما يخدم بحثنا هو العينة العشوائية البسيطة وهي التي يتم انتقاء لأفرادها بشكل عشوائي إذ تكونت عينة الدراسة البالغ عددهم (30) موظف وموظفة. (عبيدات وآخرون، 1999، ص46)

الفصل الرابع : الإجراءات الميدانية للدراسة

الجدول رقم (02) يوضح خصائص المشاركين حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	20	70%
أنثى	10	30%
المجموع	30	100,0%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد الاساتذة ذكور قدروا ب 20 مفردة بنسبة 70% مقابل الإناث اللواتي قدرن ب 10 مفردة بنسبة 10%.

الجدول رقم (04) يوضح خصائص المشاركين حسب الأقدمية:

الأقدمية	التكرار	النسبة %
أقل من 10 سنة	10	33.33%
من 11 سنة إلى 15 سنة	12	40%
أكثر من 16 سنة	8	26.66%
المجموع	30	100,0%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد الاساتذة الذين أقدميتهم تتراوح من 11 سنة عمل إلى 15 سنة هم الفئة الأكثر حضورا ب 12 استاذ بنسبة 40% تليها فئة الأقل من 10 سنة أقدمية عمل ب 10 اسناد بنسبة 33.33% وفي الأخير فئة الأكثر من 16 سنة ب 8 استاذ بنسبة 26.66%

4-4- أدوات الدراسة:

تمثل التقنية وسيلة جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي حيث تعددت التقنيات حسب الغرض الذي تؤديه كل منها، كما ترتبط التقنية بطبيعة الموضوع مدروس لهذا استخدمنا تقنية الاستبيان. والاستبيان عموما هو "نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف" (زرواتي، 2004، ص104)

و طريقة تنفيذها تختلف فيمكننا توزيعها بالمقابلة الشخصية أو إرسالها للمبحوثين وفي بحثنا هذا اخترنا أداة الاستبيان وهذا راجع لطبيعة الموضوع فهي الأداة المناسبة التي تخدم بحثنا إذ أننا نطرح مجموعة من الأسئلة ونكتبها في أوراق ونوزعها على الاساتذة حيث قسمنا استمارة بحثنا إلى قسمين القسم الأول يتعلق بالتعريف بالاستبيان على طريقة ليكارت خماسي الأدوار وعنوان الدراسة واسم الباحث والمشرف مع التأكيد أن البيانات الواردة في الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لغرض علمي وبحثي أما القسم الثاني يتمثل في محاور معنونة بمؤشرات الدراسة وبعد توزيع هذه الاستمارة في عددها تبعا لحجم العينة المنتقاة حسب مجتمع البحث ثم تفرغ في جداول وتحسب إحصائيا ويستخلص منها أهم النقاط ولقد قدر حجم العينة ب 30 أستاذ وتم اختيارهم عن طريق الصدفة بطريقة قصدية .

الفصل الرابع : الإجراءات الميدانية للدراسة

وبعد قراءة مختلف الأدبيات من الكتب، الدراسات العلمية، والرسائل الجامعية، والبحوث في مجال الدراسة الحالية، ومن ثم الإطلاع على عدد من الاستبيانات في هذا المجال، والاستفادة من آراء الخبراء والمتخصصين، قمنا بالاستعانة بمقياس عبد اللطيف محمد خليفة وتم تكييفه مع موضوع الرقمنة والانجاز الأهداف التعليمية:

مقدمة تعريفية: توضح للمبحوث الغرض من الدراسة، وتطمئنه على سرية المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

المحور الأول: البيانات الشخصية: الجنس، الأقدمية، المسمى الوظيفي.

المحور الثاني: العبارات المتعلقة باتجاهات الاساتذة نحو الرقمنة والتي تتكون من 40 عبارة.

الجدول رقم (05): يوضح درجات الموافقة على عبارات مقياس اتجاهات الاساتذة نحو الرقمنة.

الدرجة	التعبير
1	أبدا
2	نادرا
3	أحيانا
4	غالباً
5	دائماً

5- الدراسة الاستطلاعية.

- ماهيتها:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية هي الخطوة للدراسة ونقطة انطلاق أي بحث علمي بجانبه النظري والتطبيقي حيث يلجأ إليها الباحث عندما تكون معرفته عن الموضوع بسيطة جداً، ما يزيد معرفته لهذا الموضوع، وحتى يتسنى له التعمق في دراسته والتوسع في جميع جوانبها.

- أهميتها:

.التحقق من أدوات السيكمترية

.التحقق من صلاحية المقياس ومناسبته لأفراد العينة

.التحقق من وجود الظاهرة لأفراد العينة

.تحديد العينة وصعوبة الظروف المحيطة بها

- فوائدها:

.التعرف على الصعوبات المحتملة مواجهتها

.تحديد المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع

.تساهم في زيادة الألفة بين الباحث وميدان البحث والتعرف على مجتمعه الدراسة

.إيجاد مرتكز وقدر من المعرفة ينطلق منها الباحث في دراسته

- عينتها:

لقد تمت الدراسة الاستطلاعية في كلية العلوم الإنسانية وكذا الاجتماعية وتم إجراؤها على عينة مكونة من 06 اساتذة.

4-6- الخصائص السيكومترية للأداة:

الجدول رقم (06) - معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان

الرقم	البعد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
01	اتجاهات الأساتذة نحو الرقمنة	40	0.892

واضح من النتائج الموضحة في جدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة حيث بلغت 0.892 وهذا يعنى أن الثبات مرتفع ودال احصائياً وبذلك نكون قد تأكدنا من صدق وثبات استبيان الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبيان وصلاحيته لتحليل النتائج.

صدق المقياس:

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية القياس ما وضع لقياسه، وقد تم حساب صدق مقياس صراع الأدوار بطريقة الصدق التمييزي، حيث كان عدد الأفراد في كل منها 16 بعد ذلك تم حساب الإحصائي (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين وهو متاح على النظام الإحصائي (spss) والجدول التالي يوضح النتائج.

الجدول رقم (07): يوضح نتائج اختبار (ت) للمقارنة الطرفية بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا في اتجاهات الاساتذة نحو الرقمنة في التعليم العالي :

المتغير المقياس	مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاتجاهات	المجموعة الدنيا	3	95.50	13.41	14	8.258	0,000
	المجموعة العليا	3	120.87	7.14			

من خلال الجدول السابق نجد أن قيمة ت لصدق مقارنة الطرفين في المقياس بينما قدرت ب 8.258، عند مستوى الدلالة يساوي 0.000 أي أقل من 0.05 وهذا يعنى أنه صدق دال احصائياً وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبيان الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبيان وصلاحيته لتحليل النتائج.

4-7- إجراءات التطبيق

بعد التأكد من مقياس اتجاهات الاساتذة نحو الرقمنة قمنا بتوزيع هذا المقياس على عينة قوامها 30 استاذ وبعد تفريغ البيانات في جداول إحصائية تم ادخالها في نظام الإحصائي المعروف برزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (spss21) وتحصلنا على نتائج الدراسة.

4-8- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم الاعتماد في هذه الدراسة على النظام الإحصائي المعروف برزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (spss) وهو أكثر الأنظمة الإحصائية استخداما لإجراء التحليلات والمعالجات الإحصائية المختلفة في مختلف أنواع البحوث وقد تم استخدام نسخة الإصدار (21) نظرا لما تتوفر عليه من مميزات غير متاحة في الإصدارات السابقة أما الأساليب الإحصائية الموظفة من خلال هذا البرنامج تمثلت أساسا فيما يلي:

الفصل الخامس

تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 01 : لدي فهم واضح لمفهوم الرقمنة في التعليم العالي".

النسبة المئوية	التكرار عدد الأساتذة	درجة الموافقة
40%	12	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
16.7%	5	محايد
10%	3	لا اوافق
3.3%	1	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الاول : تظهر النتائج الخاصة بالسؤال الأول أن غالبية أفراد العينة قد عبّروا عن اتفاقهم مع العبارة، حيث أن نسبة كبيرة من الأساتذة 40% أكدوا بدرجة عالية أنهم يمتلكون فهماً واضحاً لمفهوم الرقمنة في التعليم العالي، وقد دعم هذا الاتجاه أيضاً ما نسبته 30% من الأساتذة الذين وافقوا بدرجة مقبولة على نفس العبارة. هذا التوجه يُشير إلى انتشار نسبي جيد للوعي المفاهيمي بمصطلح الرقمنة داخل الوسط الجامعي.

وفي المقابل، نجد أن نسبة غير ضئيلة من أفراد العينة 16.7% قد تموضعوا في خانة الحياد، وهو ما قد يُعبر عن حالة من التردد أو الغموض في فهم مضمون الرقمنة، أو قد يعكس التباساً بين المفهوم وبين تطبيقاته العملية، خاصة في ظل التداخل المفاهيمي بين الرقمنة والتعليم عن بعد. أما الفئة التي عبّرت عن رفضها للمقولة – سواء بدرجة "لا أوافق" أو "لا أوافق بشدة" – فقد مثّلت أقلية، حيث لم تتجاوز نسبتهم مجتمعة 13.3%، ما يدل على أن ضعف الوعي بمفهوم الرقمنة لا يشكل ظاهرة واسعة النطاق، لكنه يظل مؤشراً على وجود فجوة معرفية تستدعي المعالجة. بوجه عام، يمكن القول إن إجابات أفراد العينة توزعت بشكل يُبرز توجّهاً معرفياً إيجابياً عاماً نحو الرقمنة، مع وجود تفاوتات تفرض تدخلات أكاديمية وتكوينية لتوحيد المفاهيم وتجاوز مناطق الحياد أو الجهل.

مناقشة : من المنظور النفسي، تُعبّر هذه النتائج عن مستوى عالٍ من التقبل الذهني والفهم الواعي لمفهوم الرقمنة لدى غالبية أفراد العينة. الفهم الواضح لهذا المفهوم يعكس استعداداً إدراكياً ونفسياً لتبني الرقمنة كتوجه جديد في العملية التعليمية، خاصة لدى من وافقوا بشدة. هؤلاء الأساتذة يظهرون ما يسمى في علم النفس التنظيمي بـ "الاستعداد المعرفي للتغيير"، أي الميل إلى التفاعل الإيجابي مع التطورات التقنية بمجرد وضوح أطرها النظرية.

أما الفئة التي وقفت موقف الحياد، فقد تكون متأثرة بعوامل شخصية مثل القلق التكنولوجي أو ضعف التكوين الرقمي السابق، ما يخلق حاجزاً نفسياً بين الفرد والمفهوم. ومن المرجح أن تظهر لدى هذه الفئة مشاعر ارتياب أو تحفظ غير معلن تجاه التغيير التكنولوجي، وهي مشاعر يمكن التغلب عليها عبر التكوين الموجه والدعم النفسي المؤسسي.

على المستوى الكيفي، يعكس السؤال الأول توقعاً معرفياً عاماً جيداً للأساتذة تجاه الرقمنة كمفهوم، لكنه لا يكشف بالضرورة عن عمق الفهم أو مدى تجذره في الممارسة. فقد يكون هذا الفهم مرتبطاً بتكرار استعمال المصطلح في الأدبيات الجامعية والخطابات الإدارية، دون أن يعني ذلك فهماً دقيقاً للأبعاد التقنية أو البيداغوجية المرتبطة به. هذا ما يجعل

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

من الضروري التمييز بين "الوعي السطحي" و"الوعي المتعمق"، حيث إن بعض إجابات الموافقة قد تعكس مجرد انسجام مع خطاب رسمي أكثر من كونها مؤشراً على خبرة حقيقية. كما أن هذا التوجه قد يُظهر تحولاً في الخطاب المهني لدى الأستاذ الجامعي، حيث أصبحت الرقمنة تحتل مكانة ضمنية في تصوراتهم عن التعليم المعاصر، حتى وإن لم تكن متجذرة في تجربتهم اليومية. الجدول رقم 02: أدرك مزايا الرقمنة في تحسين أداء الأستاذ الجامعي.

النسبة المئوية	التكرار عدد الأساتذة	درجة الموافقة
43.3%	13	أوافق بشدة
33.3%	10	أوافق
13.3%	4	محايد
6.7%	2	لا أوافق
3.4%	1	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثاني : تكشف المعطيات الكمية للسؤال الثاني عن اتجاه إيجابي واضح نحو الاعتراف بدور الرقمنة في تحسين أداء الأستاذ الجامعي. حيث صرح أكثر من ثلث العينة 43.3% بأنهم "يوافقون بشدة" على هذه الفرضية، وهي أعلى نسبة ضمن توزيع الدرجات، ما يعكس قناعة قوية بأن توظيف الرقمنة لا يُعد ترفاً تريبوياً، بل حاجة عملية لتحسين جودة التعليم.

وقد جاءت فئة "أوافق" مباشرة بعد ذلك بنسبة بلغت 33.3%، ما يعزز الطابع الإيجابي لهذا الاتجاه في الوعي المهني للأساتذة. بالمقابل، اتخذت نسبة أقل 13.3% موقف الحياد، ربما نتيجة الغموض أو عدم التجربة الشخصية مع آثار الرقمنة الفعلية على الأداء المهني. أما فئة الراضين للمقولة فقد جاءت بنسبة طفيفة لم تتجاوز 10% من مجموع العينة، ما يدل على أن مقاومة هذه الفكرة ليست ظاهرة مقلقة في حد ذاتها، بل تمثل هامشاً يمكن احتواؤه بالتكوين والتجريب. وبناءً على هذه المؤشرات، يمكن الاستنتاج بأن إدراك مزايا الرقمنة لدى الأساتذة لا يزال في تصاعد، مدعوماً بتجربة جزئية لدى البعض، ومتجذراً لدى آخرين، في حين يبقى بعضهم في منطقة رمادية من التردد أو عدم اليقين.

مناقشة : من الزاوية النفسية، تعكس هذه النتائج درجة عالية من الاستعداد الذهني لتقبل التغيير، وتحديدًا فيما يتعلق بدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية كعنصر تطويري. فالأستاذ الجامعي الذي يدرك – وبدرجة "شديدة" – أن الرقمنة تُحسن من أدائه، يكون غالباً في حالة توافق نفسي مع معايير الجودة التعليمية الجديدة، كما يكون أقل عرضة للممانعة أو القلق التكنولوجي.

في المقابل، فإن فئة المحايدين قد تعبر عن حالة من "التردد المعرفي"، حيث يكون الأستاذ في حالة مقارنة داخلية بين النمط الكلاسيكي والتقني، دون أن يحسم موقفه بعد. أما من لم يوافقوا، فقد يكون دافعهم النفسي متأثراً بتجارب سلبية سابقة، أو بعدم كفاية الموارد التقنية، ما يجعلهم يشعرون بالعجز أو عدم الفعالية عند استخدام الرقمنة.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

كيفية، يعكس السؤال الثاني تحولاً في الثقافة التدريسية لدى شريحة واسعة من الأساتذة، حيث أصبح يُنظر إلى الرقمنة ليس فقط كوسيلة تقنية، بل كرافعة لتحسين الأداء البيداغوجي، سواء من حيث تنظيم المحتوى، أو تقديم الدروس، أو التفاعل مع الطلبة.

غير أن من لم يتخذوا موقفاً إيجابياً واضحاً قد يشككون في القيمة المضافة للرقمنة، خاصة في التخصصات النظرية أو في بيئات جامعية تفتقر للبنية الرقمية الداعمة. هذا يجعل من فهم مزايا الرقمنة أمراً نسبياً، متأثراً بالسياق المهني والتجربي لكل أستاذ، لا بالمفهوم النظري فقط.

الجدول رقم 03: أستاذية التميز بين الرقمنة والتعليم عن بعد:

النسبة المئوية	التكرار عدد الأساتذة	درجة الموافقة
36.7%	11	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
16.7%	5	محايد
10%	3	لا أوافق
6.6%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثالث : تكشف بيانات هذا السؤال عن ميل غالب لدى أساتذة التعليم العالي نحو التميز بين مفهومي الرقمنة والتعليم عن بعد، إذ صرح ما نسبته 36.7% من أفراد العينة بأنهم يملكون قدرة واضحة على التمييز بين المفهومين، وهي النسبة الأكبر ضمن التوزيع، تليها نسبة "أوافق" بـ 30%، ما يؤكد على أن أكثر من ثلثي العينة لديهم تمثيلات معرفية متقدمة تسمح لهم بفصل هذين المفهومين عن بعضهما البعض.

من جهة أخرى، نجد أن حوالي سدس العينة 16.7% فضلت اتخاذ موقف الحياد، ما يدل على درجة من التردد أو الغموض، ربما ناتج عن تداخل استخدام المصطلحين في الممارسات الجامعية اليومية أو في الخطاب المؤسسي. أما فئة الراضين بنوعها، فقد شكلت 16.6% من إجمالي العينة، وهي نسبة غير مرتفعة ولكنها لا تُهمل، إذ قد تُعبر عن قصور معرفي أو إرباك مفاهيمي.

بصفة عامة، يبدو أن التمييز بين الرقمنة والتعليم عن بعد لا يزال يُمثل تحدياً لدى فئة من الأساتذة، خاصة إذا لم يتم تأطيره بمفاهيم واضحة وتكوينات دقيقة تشرح الحدود النظرية والعملية لكل مصطلح.

مناقشة : على المستوى النفسي، فإن قدرة الأستاذ الجامعي على التمييز بين مفاهيم متقاربة دلاليًا تدل على مستوى ناضج من التفكير التحليلي، وتُشير إلى وعي إدراكي يسمح له باتخاذ قرارات مهنية مبنية على معرفة، لا على الانطباع العام. الفئة التي وافقت بشدة تُعبر عن وضوح داخلي وثقة في الفهم، وهما مؤشران على توازن نفسي في التعامل مع الممارسات التربوية الجديدة.

في المقابل، الحياد قد يُفسر بوجود نوع من القلق الإدراكي، حيث لا يملك الأستاذ أدوات كافية لتفكيك المفهومين بشكل قاطع، أو أنه لم يخض تجارب تطبيقية تسمح له باستيعاب الفرق. أما الرفض، فقد يشير إلى إرباك مفاهيمي يترتب عنه ارتباك عملي، وقد يولّد مشاعر من الارتباك أو عدم الكفاءة عند تنفيذ المهام المرتبطة بأحد المفهومين.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

تُظهر هذه العبارة أن تداخل المصطلحات في الحقل الجامعي قد أدى إلى التباس شائع لدى بعض الفاعلين. فالكثير من الخطابات المؤسسية تميل إلى استخدام "الرقمنة" و"التعليم عن بعد" كمترادفين، رغم أن الأول يُشير إلى عملية شاملة تشمل التوثيق، التسيير، والتدريس، بينما الثاني يُعد أسلوباً بيداغوجياً محدداً في نقل المعرفة. الأستاذ الذي يصرح بوضوح أنه يفرق بينهما هو غالباً منخرط في تجربة فعلية تُمكنه من إدراك الفروق بين التكوين الحضوري المدعم رقمياً، وبين نمط التعليم المتكامل عن بعد. في حين أن الأساتذة غير القادرين على هذا التمييز قد يكونون بعيدين عن الممارسة الفعلية أو التكوين المنهجي.

الجدول رقم 04 : أمتلك معلومات حول المنصات الرقمية التعليمية.

النسبة المئوية	التكرار عدد الأساتذة	درجة الموافقة
33.3%	10	أوافق بشدة
26.7%	8	أوافق
20%	6	محايد
13.3%	4	لا أوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الرابع: تشير معطيات هذا السؤال إلى أن ثلث الأساتذة تقريباً 33.3% أكدوا بوضوح امتلاكهم لمعلومات حول المنصات الرقمية التعليمية، وهي نسبة إيجابية تُعبر عن حضور مقبول لمعارف تقنية في الوسط الأكاديمي. تدعم هذه النتيجة فئة "أوافق" التي تمثل 26.7%، ما يعني أن حوالي 60% من العينة يمتلكون - بدرجات متفاوتة - إدراكاً لموضوع المنصات الرقمية.

ومع ذلك، تُظهر النتائج أيضاً أن نسبة غير قليلة من الأساتذة 20% اتخذوا موقف الحياد، مما قد يعكس نقصاً في التعرض الفعلي للمنصات أو عدم استيعاب خصائصها التقنية والبيداغوجية. كما أن وجود 13.3% من الراضين و6.7% من الراضين بشدة يشير إلى هشاشة معرفية لدى جزء من الأساتذة، إما بسبب ضعف التكوين، أو غياب الفرص لاستخدام هذه المنصات في الممارسة اليومية.

من خلال هذا التوزيع، يمكن القول إن معرفة الأساتذة بالمنصات الرقمية التعليمية لا تزال في مستوى متوسط يميل إلى الإيجابية، مع تفاوتات دالة ينبغي التعامل معها عبر استراتيجيات تكوين وتعميم الممارسات الرقمية.

مناقشة : على المستوى النفسي، تكشف هذه النتائج عن حالة من التفاوت في "الأمن المعرفي الرقمي" لدى الأساتذة. الفئة التي وافقت بشدة تشعر على الأرجح بالكفاءة والثقة في التعامل مع البيئة الرقمية، وهو مؤشر على استعداد نفسي لاستخدام التكنولوجيا بكفاءة دون قلق أو ارتباك. أما فئة "أوافق"، فهي في مرحلة ما يمكن تسميته بـ"التقبل المتزايد" أو "الاقتراب التدريجي" من التكنولوجيا، لكنها قد تحتاج إلى تعميق الفهم وتعزيز التجربة.

في المقابل، يظهر لدى الفئة المحايدة أو الراضة ما يُعرف في علم النفس التنظيمي بـ"القلق التكنولوجي الكامن"، حيث يفضل الفرد اتخاذ موقف تجنب من موضوع غير متمكن منه أو يخشى التعامل معه. وهذه الفئة غالباً ما تكون أكثر حساسية لتأثيرات الفشل أو النقد، وتحتاج إلى تحفيز تدريجي وتكوين داعم.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

كيفيةً، تعكس إجابات هذا السؤال تبايناً في تمثيل الأساتذة للمنصات التعليمية، فبينما يرى بعضهم فيها أدوات أساسية لتنظيم المحتوى وإدارة الصفوف الرقمية، فإن آخرين قد لا يزالون يربطونها بالبعد التقني البحت دون إدراك لبُعدها البيداغوجي، أو يعتبرونها جزءاً من الخطاب الرسمي أكثر من كونها واقعاً مهنيًا ملموسًا. وقد تُعزى هذه الفجوة المعرفية إلى الفروق بين المؤسسات الجامعية من حيث نوعية التكوين، ومدى دمج المنصات الرقمية في الحياة البيداغوجية اليومية. فبعض الأساتذة لم يتح لهم فعليًا التفاعل مع هذه المنصات، ما يجعل معرفتهم بها سطحية أو مجردة.

الجدول رقم 05 : أعرف كيفية توظيف الأدوات الرقمية في العملية التعليمية.

النسبة المئوية	التكرار عدد الأساتذة	درجة الموافقة
30%	9	أوافق بشدة
33.3%	10	أوافق
16.7%	5	محايد
13.3%	4	لا أوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الخامس : أظهرت البيانات أن النسبة الأكبر من أفراد العينة 33.3% عبّروا عن اتفاقهم مع العبارة بدرجة "أوافق"، بينما جاءت نسبة "أوافق بشدة" قريبة منها 30%، ما يدل على أن أكثر من 60% من الأساتذة لديهم تصور إيجابي حول قدرتهم على توظيف الأدوات الرقمية في العملية التعليمية.

إلا أن نسبة الحياد التي بلغت 16.7%، إلى جانب نسبة الرفض 13.3% + 6.7%، تطرح مؤشرات حول وجود تباين واضح في مستوى الكفاءة التطبيقية. إذ نجد أن قرابة ثلث العينة لا يصح بثقة تامة بقدرته على التوظيف العملي لهذه الأدوات، إما بسبب عدم خوضهم تجارب فعلية، أو لضعف التكوين التطبيقي، أو لارتباك ناتج عن تعقيد الأدوات التقنية مقارنة بالنماذج التقليدية.

تُظهر هذه المؤشرات أن وعي الأساتذة بالرقمنة لا يعني بالضرورة إتقانهم لتطبيقاتها، ما يعكس مسافة بين الإدراك المعرفي والممارسة الفعلية التي تتطلب دعماً مؤسسياً وتمكيناً تدريجياً.

مناقشة : نفسياً، تمثل قدرة الأستاذ على توظيف الأدوات الرقمية مؤشراً على ما يُعرف بـ"الكفاءة الذاتية الرقمية"، وهي شعور الفرد بأنه يمتلك المهارات التي تؤهله لاستخدام التكنولوجيا بكفاءة. النسب المرتفعة للموافقة تشير إلى وجود درجة مرضية من الثقة بالنفس لدى غالبية الأساتذة، وهي ثقة تعزز كلما كانت الممارسة ميدانية ومبنية على تجريب فعلي.

أما الفئة التي بقيت في منطقة الحياد، فقد تكون واقعة تحت تأثير الشك في القدرات، أو الخوف من الخطأ، أو محدودية التجربة العملية، ما يجعلها تفتقد الشعور بالكفاءة الفعلية. أما الراضون، فمن المرجح أنهم يعانون من فجوة نفسية تجاه التكنولوجيا التعليمية، قد ترتبط بالإحباط أو مقاومة التغيير أو حتى العزلة الرقمية داخل الحرم الجامعي.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

كيفيةً، تُشير هذه النتائج إلى أن نسبة معتبرة من الأساتذة تدّعي معرفتها بكيفية توظيف الأدوات الرقمية، لكن هذه المعرفة تظل بحاجة إلى تقويم فعلي عبر الممارسة الصفية. فقد تكون الإجابات انعكاسًا لتصور نظري أو انطباع ذاتي أكثر من كونها مبنية على خبرة ميدانية.

الفئة التي لا تمتلك هذه المعرفة تمثل مؤشرًا على وجود فجوة في نقل التكوينات الرقمية من مستواها النظري إلى المستوى الإجرائي، حيث غالبًا ما تُقدّم الأدوات بشكل غير تطبيقي، دون مراعاة السياقات البيداغوجية المختلفة.

الجدول رقم 06 : أطلع باستمرار على آخر مستجدات الرقمنة في التعليم.

النسبة المئوية	التكرار عدد الأساتذة	درجة الموافقة
23.3%	7	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
20%	6	محايد
16.7%	5	لا اوافق
10%	3	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال السادس : تبين النتائج الخاصة بهذا السؤال أن أقل من ثلث العينة 30% وافقوا على أنهم يُطلعون باستمرار على مستجدات الرقمنة، بينما بلغت نسبة من "يوافقون بشدة" 23.3%. وهي نسبة إجمالية 53.3% تُظهر ميلًا عامًا نحو الاطلاع، لكنها ليست حاسمة، وتُبرز وجود تفاوت في مستوى المتابعة الفعلية للتحويلات الرقمية.

من جهة أخرى، وقفت نسبة 20% في موضع الحياد، وهو ما يشير إلى غياب انتظام أو وضوح في سلوك المتابعة. في حين نجد أن نسبة لا يُستهان بها من الأساتذة 26.7% إما لا يوافقون أو لا يوافقون بشدة، أي أنهم لا يُتابعون تطور الرقمنة، ما يمثل فجوة معرفية يمكن أن تُضعف تفاعلهم مع مستجدات الإصلاح الجامعي المرتبط بالتكنولوجيا.

تشير هذه النتائج إلى أن الاطلاع المستمر ليس سلوكًا عامًا لدى الأساتذة، بل يبدو محصورًا في فئات محددة، الأمر الذي يطرح تساؤلات حول فاعلية قنوات التكوين والتواصل الرقمي الجامعي.

مناقشة : نفسيًا، فإن السلوك المعرفي المتمثل في "الاطلاع المستمر" يرتبط بدافعية داخلية نحو التطوير المهني، ويدل على انفتاح معرفي وقدرة على التجديد الذاتي. الفئة التي وافقت بقوة تعبّر عن مستوى عالٍ من التنظيم المعرفي الذاتي، وهي في العادة فئة نشطة، استباقية، تتعامل مع التكنولوجيا كفرصة لا كعبء.

أما الفئة الحيادية أو الراضية، فهي غالبًا ما تتأثر بما يُعرف في علم النفس بالجمود المعرفي، أي الركون إلى نمط تعليمي معين وعدم السعي لتوسيعه. وقد يعود هذا الجمود إلى قلة الحوافز، أو ضعف الإحساس بجدوى متابعة الجديد، أو الإشباع المعرفي المبكر الناتج عن غياب تحديات في البيئة المهنية.

من الناحية النوعية، تشير هذه النتائج إلى تفاوت في نمط التفاعل مع التطور الرقمي. فبعض الأساتذة يملكون ثقافة مهنية قائمة على المتابعة الدورية، سواء من خلال الندوات، أو المواقع المتخصصة، أو شبكات المعرفة الأكاديمية، بينما يظل آخرون مقيدين بالممارسات التقليدية دون محاولة لمواكبة التحديث.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

وهذا يعكس حالة من الانقسام بين أساتذة منخرطين في الفعل الرقمي، وآخرين يستهلكون الرقمنة من دون فهم لمكوناتها الديناميكية أو ارتباطها بالممارسات العالمية الجديدة في التعليم.

الجدول رقم 07: أتابع الندوات أو الدورات التكوينية الخاصة بالرقمنة..

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
20%	6	أوافق بشدة
23.3%	7	أوافق
26.7%	8	محايد
20%	6	لا أوافق
10%	3	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال السابع: تشير نتائج السؤال السابع إلى تشتت واضح في المواقف تجاه متابعة الندوات والدورات التكوينية المتعلقة بالرقمنة. فبينما صرح 43.3% من الأساتذة 20% منهم "بشدة" و23.3% "بشكل متوسط" بأنهم يتابعون هذا النوع من التكوينات، عبّر 26.7% عن موقف حيادي، وهي نسبة تُظهر تردداً أو غياب تصور واضح حول هذا النشاط المهني.

من جهة أخرى، نجد أن نسبة الذين لا يشاركون في التكوينات الرقمية تصل إلى 30%، وهي نسبة مقلقة بالنظر إلى دور الدورات التكوينية في بناء الكفاءة الرقمية، ما يشير إلى فجوة في التفاعل مع التكوين المستمر، أو إلى نقص في الفرص التكوينية أصلاً داخل المؤسسات الجامعية.

تُبرز هذه المعطيات وجود تفاوت مهني في إدراك أهمية التكوين في مجال الرقمنة، مما قد يخلق فروقات ملموسة في الأداء والممارسات التدريسية لاحقاً.

مناقشة: نفسياً، تُعد متابعة التكوينات أحد مؤشرات ما يُعرف بـ"الدافعية الداخلية نحو التطوير المهني"، والتي تعكس رغبة الفرد في تحسين أدائه وتوسيع مداركه. الفئة التي وافقت بشدة تُظهر هذا النوع من الالتزام النفسي العالي تجاه التعلم المستمر، بينما فئة "أوافق" تمثل الأساتذة المنفتحين بدرجة معتدلة على التحديث، لكنهم قد يتأثرون بظروف العمل، أو ضغط المهام.

الفئة الحياضية قد تعكس فتوراً نفسياً، أو ضعف ثقة في جودة التكوينات المقدمة، أو عدم اقتناع بجدواها. أما الراضون، فقد يكونون متأثرين إما بخبرات سلبية سابقة أو بعدم استعدادهم نفسياً للتجديد، أو بسبب مقاومة مبنية على شعور بعدم التمكن الرقمي أصلاً، ما يدفعهم نحو التجنب أكثر من المواجهة.

من زاوية نوعية، تظهر النتائج أن هناك انقساماً في ثقافة التكوين الرقمي بين من ينخرط فيه كخيار استراتيجي للتطور، ومن يتعامل معه كعبء مؤسسي. بعض الأساتذة يعتبرون الندوات منصات لتبادل الخبرات وتعميق الفهم، بينما يرى آخرون أنها شكلية أو غير متلائمة مع حاجاتهم التكوينية.

هذا الانقسام قد يعكس تفاوتاً في الخبرة المهنية، وفي طبيعة التخصصات، حيث تميل التخصصات التقنية أو الحديثة إلى الاستفادة من هذه التكوينات أكثر من التخصصات النظرية أو الكلاسيكية. كما قد يشير إلى غياب نظام فعال لتحفيز المشاركة وتقييم أثر هذه الندوات على الممارسة البيداغوجية.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 08 : أستخدم مصطلحات رقمية بدقة في نقاشاتي الأكاديمية".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
26.7%	8	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
23.3%	7	محايد
13.3%	4	لا اوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثامن : تشير معطيات هذا السؤال إلى أن حوالي 57% من الأساتذة يؤكدون بدرجات متفاوتة أنهم يستخدمون المصطلحات الرقمية بدقة في سياقاتهم الأكاديمية. هذا يعني أن أكثر من نصف العينة يمتلكون مستوى لغوي-مفاهيمي يمكنهم من دمج الرقمنة ضمن خطابهم العلمي اليومي. وهي نتيجة إيجابية تُشير إلى بداية استقرار المفاهيم الرقمية في الوعي المهني الجامعي.

في المقابل، اختار 23.3% من العينة الإجابة بـ "محايد"، وهي نسبة تكشف عن مساحة رمادية بين المعرفة بالمصطلحات الرقمية وبين القدرة على استخدامها بدقة. بينما عبّر 20% من الأساتذة عن رفضهم لهذه العبارة، ما يُبرز وجود قصور في الاستيعاب اللغوي-الوظيفي للمصطلحات الرقمية، أو عدم تبلور هذا البعد في ممارستهم الخطابية بعد. يُستنتج من هذه النتائج أن الخطاب الرقمي في الجامعة الجزائرية بات يحظى بحضور معتبر، لكنه لم يتحول بعد إلى ثقافة لغوية جماعية متجذرة.

مناقشة : نفسياً، تُعد القدرة على استخدام المصطلحات الرقمية بدقة مؤشراً على وضوح إدراكي وثقة لغوية في التعبير عن المفاهيم التقنية، ما يعكس اندماجاً معرفياً حقيقياً في عالم الرقمنة. من وافقوا بشدة أو بدرجة متوسطة على هذه العبارة، يُظهرون تملكاً معرفياً لغوياً يُتيح لهم التعبير الواضح دون توتر، وهو ما يدل على تكيف نفسي متوازن مع التحوّلات الرقمية.

أما الفئة الحيادية، فغالباً ما تعاني من "ارتباك معرفي لغوي"، حيث تكون هناك معرفة ضمنية بالمصطلحات، لكن دون القدرة على استخدامها بدقة في السياقات الأكاديمية الرسمية. أما الراضون، فقد يشعرون بعدم الارتياح عند استخدام هذه المصطلحات، إما لأنهم لا يفهمونها كلياً، أو لأنهم لم يطوروا الكفاءة الخطابية الكافية للتعبير الرقمي. من منظور نوعي، تعكس إجابات هذا السؤال العلاقة بين الرقمنة والخطاب الأكاديمي. فبعض الأساتذة يستبطنون المصطلحات الرقمية كجزء من اللغة المهنية اليومية مثل: المنصات، البيانات، البيداغوجيا الرقمية، المحتوى التفاعلي،... في حين أن آخرين ما زالوا يستعملون هذه المصطلحات بطريقة عشوائية أو تجنبية.

ويبدو أن هذا التفاوت ناتج عن اختلاف في نمط التكوين: فالتكوينات الرسمية غالباً ما تُركّز على الجوانب التقنية دون منح الأستاذ أدوات للتعبير عن هذه الخبرات داخل قاعة المحاضرات أو في المقالات العلمية. بالتالي، لا يزال البعض يستهلك الرقمنة دون أن يمتلك لغتها الخاصة.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 09: أميزين الأدوات الرقمية المخصصة للتعليم وتلك المخصصة للإدارة".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
33.3%	10	أوافق بشدة
26.7%	8	أوافق
20%	6	محايد
13.3%	4	لا اوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال التاسع: تُظهر بيانات هذا السؤال أن نسبة معتبرة من الأساتذة 33.3% وافقوا بشدة على أنهم يميزون بين أدوات الرقمنة التعليمية وتلك الإدارية، تليها نسبة "أوافق" بـ 26.7%، مما يعني أن قرابة 60% من الأساتذة يُقرّون بامتلاكهم لهذا التمييز المعرفي.

في المقابل، نجد أن 20% من العينة اتخذوا موقف الحياد، وهي نسبة تعكس حالة من التردد أو عدم التأكد من هذا التمييز، وقد يكون السبب في ذلك تداخل استخدام بعض الأدوات في السياقين مثل: منصة موودل، البريد الجامعي، تطبيقات Google... إلخ. أما نسبة غير المقتنعين 13.3% + 6.7% فتشير إلى وجود خلل في إدراك الوظائف التفريقية للرقمنة، مما يُحتم توفير توجيه وظيفي واضح للأساتذة.

بصورة عامة، تبقى نتيجة هذا السؤال إيجابية نسبياً، لكنها تُسلط الضوء على مشكلة تربوية متكررة: غياب التصنيف الوظيفي الدقيق داخل المؤسسات الجامعية في ما يخص الأدوات الرقمية.

مناقشة : على الصعيد النفسي، القدرة على التمييز بين أنواع الأدوات تُشير إلى مستوى عالٍ من التنظيم المعرفي لدى الأستاذ، وإلى تمثّل وظيفي واضح يتيح له اتخاذ قرارات مناسبة خلال الأداء المهني. فالأستاذ الذي يدرك أن المنصة الإدارية تختلف عن التعليمية من حيث الهدف، وطبيعة الاستخدام، ونمط التفاعل سيكون أكثر اتزاناً، وأقل عرضة للتشتت. في المقابل، عدم التمييز قد يسبب شعوراً بالارتباك أو التوتر، خاصة حين يُطلب من الأستاذ تكييف أدوات لا يعرف وظائفها الحقيقية. وهذا ما نلاحظه لدى فئة "الحياد"، أو من عبّروا عن الرفض، إذ من المرجح أن هذه الفئة تعاني من التداخل أو الغموض المفاهيمي الذي يُضعف الثقة الذاتية عند الاستخدام.

كيفية، تُبرز هذه العبارة مسألة مهمة في التكوين الجامعي: هل يتم فعلاً شرح الفرق بين الرقمنة كوسيلة بيداغوجية مثل أدوات التدريس عن بعد، المحتوى التفاعلي، الاختبارات الإلكترونية... وبين الرقمنة كوسيلة تنظيمية مثل متابعة الغيابات، إدارة الملفات، الرقمنة الإدارية...؟ أغلب التكوينات المقدمة لا تفصل بين هذين المستويين، ما يجعل عدداً من الأساتذة يستخدمون الأدوات الرقمية دون وعي وظيفي بها.

الفئة التي صرّحت بامتلاكها للتمييز هي على الأغلب فئة مارست الرقمنة في أكثر من مجال، وأجرت مقارنات تجريبية ميدانية، سواء داخل قسمها أو في التكوينات، مما أكسبها تفكيراً نقدياً تجاه أدوات العمل.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 10 :أتابع تطور المفاهيم التربوية المتعلقة بالرقمنة".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
23.3%	7	أوافق بشدة
26.7%	8	أوافق
20%	6	محايد
20%	6	لا اوافق
10%	3	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال العاشر: تشير نتائج هذا السؤال إلى أن ما مجموعه 50% من أفراد العينة عبّروا عن اتفاقهم بدرجات متفاوتة على أنهم يتابعون تطور المفاهيم التربوية المرتبطة بالرقمنة. لكن هذه النسبة، رغم أنها تشكل النصف، إلا أنها تُقابل بـ 30% من العينة 20% لا يوافقون، و10% لا يوافقون بشدة، وهي نسبة لافتة تعكس غياب هذا النوع من الاهتمام لدى عدد معتبر من الأساتذة.

كما أن 20% من الأساتذة فضلوا اتخاذ موقف الحياد، مما يفتح الباب لتأويلات متعددة: فقد يكون السبب هو غموض المفاهيم التربوية ذاتها، أو محدودية قنوات الاطلاع والتكوين.

بالتالي، فالسؤال يفتح نافذة على مدى وعي الأساتذة ليس فقط بالأدوات الرقمية، بل بالتصورات الفلسفية والبيداغوجية التي تحكمها، مثل: التعلم المتمركز حول المتعلم، التعلم الذاتي، التفاعل الرقمي، التقييم التكويني الإلكتروني... إلخ.

مناقشة : نفسياً، فإن متابعة تطور المفاهيم التربوية تستلزم شخصية مهيأة معرفياً ومهنيًا للتجديد والتعلم المستمر. فالأستاذ الذي وافق بشدة على هذه العبارة يُظهر درجة عالية من الانخراط العقلي والوجداني في الدينامية التربوية الرقمية، وهي علامة على "المرونة المعرفية" و"الدافعية المهنية".

أما الحياديون، فقد يكونون في وضعية غموض إدراكي، أي أنهم يشعرون بوجود مفاهيم جديدة دون أن يكون لهم تصور واضح عنها. في حين أن فئة الرافضين تكشف عن نوع من الجمود المعرفي أو النفور من التغيير، وربما تتأثر بشعور داخلي بعدم الفاعلية أو بالضغوط النفسي تجاه متطلبات التجديد.

من الناحية النوعية، فإن هذه العبارة تفترض وعياً متقدماً بالأفكار التي تحكم استعمال الرقمنة، لا بالأدوات فقط. فمتابعة المفاهيم التربوية تشير إلى قدرة الأستاذ على فهم التحولات التي طرأت على مفهوم "المتعلم"، "المعلم"، "المحتوى"، "التقويم"، وغيرها من المفاهيم التي أعادت الرقمنة تشكيلها.

الفئة التي لا تتابع هذه التحولات قد تكون منغمسة في الممارسة التقنية اليومية، دون وعي نقدي أو تنظيري، ما يجعلها تُعيد إنتاج الرقمنة دون مساءلتها أو فهم فلسفتها. وبالتالي، هناك حاجة لتكوينات تُعزز البعد المفاهيمي والبيداغوجي للرقمنة، لا الاكتفاء بالمهارات التقنية.

الجدول رقم 11 : أشعر بالحماس لاستخدام الرقمنة في التعليم".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
30%	9	أوافق بشدة
33.3%	10	أوافق
20%	6	محايد
10%	3	لا أوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الحادي عشر: أوضحت المعطيات أن أكثر من 63% من الأساتذة يشعرون بالحماس لاستخدام الرقمنة في التعليم، ما يُعد مؤشرًا إيجابيًا قويًا يدل على استجابة وجدانية عالية نحو التحول الرقمي. تأتي هذه النتيجة لتعكس وجود رغبة فعلية لدى غالبية العينة في التفاعل النشط مع الوسائل الحديثة.

مع ذلك، تسجل نسبة حياد 20% تمثل الأساتذة المترددين في التعبير عن مشاعرهم تجاه الرقمنة، وهي فئة تُشير إلى حذر انفعالي أو نقص في التجربة الفعلية. كما أن 16.7% من الأساتذة لا يشعرون بالحماس، وهو ما يُبرز وجود حاجز عاطفي تجاه التكنولوجيا قد تكون له جذور نفسية أو تنظيمية.

مناقشة : الحماس نحو الرقمنة مؤشر على مستوى الدافعية الوجدانية emotional motivation، التي ترتبط بشعور الأستاذ بالسيطرة والفاعلية والإشباع المهني. من وافقوا بشدة يُظهرون تكيّفًا نفسيًا إيجابيًا مع الرقمنة، وهي حالة غالبًا ما تكون مرتبطة بتجارب ناجحة سابقة عززت الثقة الذاتية.

أما فئة "الحياد"، فهي تعاني مما يمكن وصفه بـ"الاحتباس العاطفي الرقمي"، أي وجود فضول معرفي دون انخراط وجداني كافٍ، مما يجعل تجربتهم عرضة للتذبذب حسب الظروف. أما الرافضون، فقد يكونون متأثرين بخبرات سلبية مثل فشل في استخدام الرقمنة، أو صعوبات تقنية متكررة، أو يشعرون بأن الرقمنة تهدد نموذجهم التربوي الكلاسيكي.

كيفية، تُشير النتائج إلى أن الحماس للرقمنة لم يعد مقتصرًا على فئة "الأساتذة الشباب" أو "التقنيين"، بل بات شعورًا عامًا نسبيًا في الوسط الجامعي، ما يعكس تغيرًا في ثقافة العمل الأكاديمي. غير أن الحماس العاطفي لا يكفي، إذا لم يُدعم بممارسات فعلية وتكوينات تجعل من المشاعر إيجابية مسارًا للتغيير العملي لا مجرد انطباع.

الفئة غير المتحمسة غالبًا ما ترى الرقمنة كـ"تكاليف إداري" لا كفرصة تربوية، ما يُظهر خللاً في تمثيلها لمغزى الرقمنة، أو ضعفًا في الدوافع الداخلية.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 12 :أشعر بالرضا عند استخدام التكنولوجيا في المحاضرات".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
26.7%	8	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
20%	6	محايد
13.3%	4	لا اوافق
10%	3	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثاني عشر: تظهر نتائج هذا السؤال أن 56.7% من الأساتذة يشعرون بالرضا عند استخدامهم التكنولوجيا داخل القاعات الدراسية، وهي نسبة تُعبر عن اتجاه وجداني إيجابي يدعم توجه الرقمنة في التعليم العالي. من جهة أخرى، نجد أن 20% من الأساتذة وقفوا عند الحياد، وهي فئة قد تمثل من يستخدم التكنولوجيا كإجراء فرضته الظروف كوفيد، أوامر إدارية... دون أن تتولد لديهم مشاعر رضا حقيقية. بينما نجد أن 23.3% من الأساتذة لا يشعرون بالرضا، ما يعكس وجود مشكلات ترتبط إما بعدم التمكن، أو بعدم مناسبة الأدوات الرقمية لطبيعة التخصص، أو بسبب غياب نتائج إيجابية واضحة لاستخدامها.

مناقشة: الرضا العاطفي في العملية التعليمية مرتبط بما يُعرف في علم النفس بـ"التعزيز الإيجابي"، أي أن التجارب الناجحة مع التكنولوجيا تولّد شعورًا بالراحة والانتماء للممارسة الجديدة. النسبة الإيجابية هنا تعكس أساتذة تمكّنوا من إدماج الرقمنة في التدريس بصورة ناجحة، ما انعكس في مشاعرهم الوجدانية نحوها. أما الراضون، فغالبًا ما يرتبط عدم رضاهم بمشاعر الإحباط أو الفشل التقني أو القلق أثناء المحاضرات بسبب أعطال أو سوء تجاوب الطلبة مع الوسائط الرقمية، ما يُنتج ما يمكن تسميته بـ"النفور التقني".

التحليل الكيفي النوعي: من زاوية نوعية، الرضا عن التكنولوجيا في التعليم لا يتعلق فقط بوجود جهاز أو منصة، بل بتوفر بيئة متكاملة تُسهّم في جعل الأستاذ يشعر بأن الرقمنة تسهّل عمله لا تعقّده. لذلك، الفئة الراضية غالبًا ما تكون اشتغلت على بناء محتوى رقمي، واستثمرت في استراتيجيات تفاعلية، بينما الفئة غير الراضية على الأرجح تعاملت مع الرقمنة كأداة مفروضة، لا كمشروع بيداغوجي قابل للتخصيص.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 13 : أشعر أن الرقمنة تُسهم في تحسين جودة التعليم الجامعي.

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
36.7%	11	أوافق بشدة
33.3%	10	أوافق
16.7%	5	محايد
10%	3	لا اوافق
3.3%	1	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثالث عشر: تكشف النتائج أن ما نسبته 70% من الأساتذة يؤمنون بأن الرقمنة تساهم فعلاً في تحسين جودة التعليم الجامعي، وهي نسبة قوية تعكس قناعة وجدانية واسعة لدى أعضاء هيئة التدريس بهذا التوجّه. في المقابل، فإن نسبة المحايدين 16.7% لا تزال تُشير إلى وجود فئة لم تحسم موقفها بعد، ربما لعدم توفر تجربة ميدانية واضحة، أو لضعف تأثير الرقمنة على مستوى الطلبة في أقسامهم. أما الفئة الراضية 13.3%، فهي أقلية لكنها دالة، قد تكون متأثرة بتمثيلات نقدية حول الرقمنة أو بخبرات تطبيقية غير ناجحة.

مناقشة: على المستوى النفسي، الاعتقاد بأن الرقمنة تحسّن جودة التعليم يعكس حالة رضا وجداني جماعي، قائم على مشاعر النجاح والانتماء لمشروع تحديتي. فكلما لمس الأستاذ أثراً إيجابياً مباشراً مثل تحسين التفاعل، الوصول السهل للمعلومة، تسهيل التقويم...، كلما تعزز لديه هذا الاعتقاد.

أما من لا يتفقون مع العبارة، فربما يحملون مشاعر إحباط أو خيبة، إما بسبب صعوبات التكيف الشخصي، أو لأنهم يرون أن الرقمنة تُشوّه العلاقة التربوية المباشرة.

نوعياً، تُعبّر هذه النتائج عن مفارقة مهمة: الرقمنة لم تعد تُطرح كخيار تقني فقط، بل باتت جزءاً من الرؤية التعليمية عند شريحة واسعة من الأساتذة. فهم لا يرونها كوسيلة جانبية، بل كركيزة لتحسين مخرجات التعليم الجامعي، خصوصاً في الجوانب المتعلقة بالتواصل، التقييم، وتنوع المحتوى.

أما الفئة غير المؤمنة بجدواها، فغالباً ما ترى أن الجودة التعليمية مرتبطة أكثر بالموارد البشرية والمناهج، لا بالأدوات، أو تعتبر أن الرقمنة تخدم الشكل دون الجوهر، وهو جدل ما زال قائماً في النقاشات الأكاديمية.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 14: أشعر بالراحة عند استخدام الأدوات الرقمية في التدريس".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
26.7%	8	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
20%	6	محايد
16.7%	5	لا اوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الرابع عشر: بلغت نسبة الأساتذة الذين يشعرون بالراحة في استخدام الأدوات الرقمية حوالي 56.7%، مما يشير إلى حالة من التكيف الوجداني الإيجابي مع بيئة التدريس الرقمية. هذه النسبة، وإن كانت مقبولة، إلا أنها أقل مما سُجل في السؤال السابق عن جودة التعليم، ما يعني أن بعض الأساتذة قد يُقرّون بجدوى الرقمنة دون أن يشعروا براحة شخصية في استعمالها.

في المقابل، عبّر 23.4% عن عدم شعورهم بالراحة، وهي نسبة غير بسيطة، قد تعكس حالات من القلق التكنولوجي، أو ضعف التمكن المهاري، أو افتقاد الدعم المؤسسي. كما أن الحيايين 20% يُشيرون إلى منطقة وجدانية رمادية: لا رفض، ولا ارتياح، بل حالة تجريبية غير مستقرة.

مناقشة: الراحة عند استخدام الأدوات الرقمية ترتبط بما يُعرف نفسياً بـ "الشعور بالتحكم sense of control" و "الأمان التكنولوجي". من يشعر بالراحة غالباً ما يكون قد اكتسب قدرًا كافيًا من التمرس والممارسة الناجحة، ما يقلّل من التوتر ويزيد من الاستمتاع بالتقنيات.

أما من لا يشعرون بالراحة، فهم على الأرجح يمرون بحالة من القلق التقني، خاصة في ظل أعطال الأجهزة، ضعف الإنترنت، أو عدم توافق البرمجيات مع الحاجات الفعلية. هذه الحالات تُؤثر على التركيز والمزاج داخل القاعة، مما ينعكس سلبًا على أدائهم وثقتهم الذاتية.

نوعياً، الشعور بالراحة يرتبط بعدة عوامل غير تقنية: هل يتلقى الأستاذ دعمًا من زملائه؟ هل يوجد تكوين حقيقي؟ هل هناك وقت كافٍ للتحضير الرقمي؟ هل طلابه يتفاعلون، إذا كانت الإجابة نعم، يتولد لديه شعور إيجابي. أما إذا كان وحيداً في خوض التجربة، بلا دعم أو حوافز، فالرقمنة ستتحول إلى عبء يومي. الأساتذة الذين لا يشعرون بالراحة هم في الغالب ضحايا "رقمنة مفروضة"، وليست نابعة من اختيارات تربوية شخصية.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 15 : يسعدني التفاعل مع الطلبة عبر المنصات الرقمية".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
23.3%	7	أوافق بشدة
36.7%	11	أوافق
16.7%	5	محايد
13.3%	4	لا اوافق
10%	3	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الخامس عشر: تبين النتائج أن 60% من الأساتذة يجدون متعة وسعادة في التفاعل مع الطلبة عبر المنصات الرقمية، وهو مؤشر وجداني إيجابي يعكس قبولاً لنمط التواصل غير التقليدي في العملية التعليمية. نسبة الحياد 16.7% قد تعبر عن أساتذة لم يخوضوا تجربة التفاعل الرقمي فعلياً، أو كانت تجاربهم غير مستقرة. بينما عبر حوالي 23.3% من العينة عن غياب هذا الشعور، ما قد يشير إلى مشاكل في العلاقة مع الطلبة أو في نوعية المنصات المستخدمة.

مناقشة : الشعور بالسعادة أثناء التفاعل الرقمي هو دليل على الارتباط العاطفي الإيجابي بالعملية التعليمية، ويكشف عن أساتذة يشعرون بالإنجاز عندما يرون استجابة أو حواراً بنّاءً من الطلبة. هؤلاء غالباً ما يكونون ذوي كفاءة رقمية تسمح لهم بالتحكم في أدوات التفاعل، كما يشعرون بالرضا الذاتي لأنهم يكسرون حاجز الصمت الرقمي ويحولون البيئة الرقمية إلى فضاء حيّ.

أما الراضون، فقد يكونون مروا بتجارب باردة أو سلبية مع الطلبة عدم تفاعل، ردود متأخرة، أخطاء تقنية، ضعف تفاعل لغوي أو ثقافي...، مما يعمق شعورهم بالعزلة المهنية عند التعامل مع المنصات الرقمية.

مناقشة: ن وعياً، تُشير الإجابات إلى أن أساتذة الجامعة باتوا يُعيدون تعريف معنى "التفاعل" ليشمل ما هو غير حضوري أيضاً. فالسعادة بالتفاعل الرقمي تعني أن بعض الأساتذة نجحوا في تطوير محتوى وأساليب تشجع الطلبة على المشاركة. أما الذين لا يشعرون بهذه السعادة، فهم في العادة يعانون من ضعف تجاوب الطلبة، أو يشعرون أن التفاعل عبر المنصات يفقد العملية التعليمية طابعها الإنساني والآني، وهو ما يزعج من اعتادوا على النمط التقليدي المباشر.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 16: أشعر بالإحباط عند استخدام التكنولوجيا نتيجة الأعطال أو ضعف التفاعل".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
16.7%	5	أوافق بشدة
20%	6	أوافق
23.3%	7	محايد
26.7%	8	لا اوافق
13.3%	4	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال السادس عشر: تظهر النتائج أن 36.7% من الأساتذة يرفضون الإقرار بأنهم يشعرون بالإحباط عند استعمال التكنولوجيا، ما يُعدّ مؤشرًا جيدًا نسبيًا على التكيف العاطفي مع البيئة الرقمية، رغم ما قد يعتريها من صعوبات تقنية أو برمجية.

في المقابل، نجد أن 36.7% من العينة أيضًا وافقوا على شعورهم بالإحباط، بدرجات متفاوتة 16.7% بشدة، و20% موافقة عادية، وهي نسبة تعكس حجم التوترات والانفعالات السلبية التي يُحدثها الاحتكاك اليومي بالتكنولوجيا غير المدعومة فنيًا أو وظيفيًا.

نسبة الحياد 23.3% قد تعبّر عن أساتذة يعيشون تذبذبًا عاطفيًا في التجربة: لا ارتياح مستقر، ولا إحباط دائم، بل شعور متغير حسب الظروف والسياق.

مناقشة : هذا السؤال يُعالج مباشرة الانفعالات السلبية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا، والتي تتراوح بين الإحباط، القلق، التوتر، والشعور بالضيق. فالموافقون غالبًا ما يعيشون ما يُسمى بـ"الإجهاد الرقمي"، الناجم عن مشكلات تقنية متكررة، أو غياب دعم فني، أو ضعف تجاوب الطلبة، مما يؤدي إلى خيبة أمل وجدانية متكررة. الرافضون للشعور بالإحباط يُظهرون ما يعرف في علم النفس بالـ"المرونة الانفعالية"، أي القدرة على تجاوز العراقيل التقنية دون أن تتحول إلى أزمة نفسية أو انزعاج مهني.

من منظور نوعي، يتحدث هذا السؤال عن الوجه الخفي للرقمنة في الوسط الجامعي: الأعطال المفاجئة، ضعف الشبكة، أعطاب الأجهزة، غياب الردود من الطلبة، أو مشاكل المنصات. كثير من الأساتذة يُواجهون هذه الحالات دون أن يُعلنوا عن تأثرهم الوجداني بها، لكن في هذا السؤال، ظهرت النسبة بوضوح.

الذين يرفضون الشعور بالإحباط على الأرجح طوّروا "استراتيجيات تكيف"، مثل تنويع الوسائل، التحضير المسبق، أو حتى تقليل التعلّق بالجانب الرقمي في بعض المهام.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 18: أشعر بالثقة في استخدام الوسائط الرقمية أثناء المحاضرة".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
33.3%	10	أوافق بشدة
36.7%	11	أوافق
16.7%	5	محايد
10%	3	لا أوافق
3.3%	1	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثامن عشر: أظهرت البيانات أن 70% من الأساتذة يشعرون بالثقة أثناء استخدامهم للوسائط الرقمية في المحاضرة، ما يدل على مستوى عالٍ من الاطمئنان الانفعالي والكفاءة الذاتية في التعامل مع الأدوات الرقمية. بينما يظل 16.7% في منطقة الحياد، وهي فئة قد تعاني من تردد ظرفي أو افتقار إلى الممارسة الكافية. أما نسبة الرفض 13.3% فهي ضعيفة لكنها دالة، خاصة أنها تتعلق بمكوّن نفسي حاسم في الأداء التدريسي المباشر. مناقشة: الثقة هي محور أساسي في أي فعل مهني، خاصة في بيئة تتطلب تفاعلاً لحظياً كالمحاضرة. شعور الأساتذة بالثقة يعني أنهم تجاوزوا الحاجز النفسي المرتبط بالخوف من الخطأ أو من الإخفاق أمام الطلبة. إنها نتيجة طبيعية لمزيج من التجربة، الكفاءة، والاستعداد النفسي. الفئة غير الواثقة غالباً ما تعاني مما يسمى في علم النفس التربوي بـ"قلق الأداء"، وهو مرتبط بتوقع الفشل أو غياب السيطرة أثناء الموقف التعليمي، خاصة إذا ظهرت أعطال أو مفاجآت. نوعياً، الثقة في الوسائط لا تتعلق فقط بإتقان استعمال الحاسوب أو البروجيكتور، بل تمتد لتشمل السيطرة على الإيقاع الزمني للمحاضرة، التفاعل مع الطلبة، والتحكم في محتوى العرض، وتجاوز الطوارئ التقنية مثل انقطاع الشبكة أو تعطل الصوت. الفئة غير الواثقة غالباً ما تربط بين الوسائط الرقمية و"المخاطر"، بينما الفئة الواثقة ترى فيها أدوات تمكّنها من تحسين الأداء، وتسريع التفاعل، وإغناء المحتوى.

الجدول رقم 19 : أشعر بالارتياح عند دمج التكنولوجيا في الأنشطة التعليمية".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
30%	9	أوافق بشدة
33.3%	10	أوافق
20%	6	محايد
10%	3	لا أوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال التاسع عشر: تظهر النتائج أن 63.3% من الأساتذة يشعرون بالارتياح عند دمج التكنولوجيا في أنشطتهم التعليمية، وهي نسبة تعكس اتجاهًا عاطفيًا إيجابيًا وقابلًا للنمو نحو الرقمنة التربوية.

في حين أن 20% حافظوا على الحياد، وهو ما قد يعني أنهم لم يكتسبوا بعد تجربة كافية أو مستقرة في هذا الجانب. أما غير المرتاحين 16.7%، فهم يمثلون فئة ما زالت تجد في الرقمنة عبئًا أو صعوبة في دمجها بفعالية داخل النشاط البيداغوجي.

مناقشة: الارتياح هو مستوى أعلى من الرضا؛ فهو يُشير إلى توازن داخلي وطمأنينة أثناء تنفيذ المهام. هذا الشعور ينتج عن سيطرة معرفية ومهارية على أدوات العمل، واستبصار بآثارها الإيجابية.

الأساتذة المرتاحون نفسيًا عند دمج التكنولوجيا هم غالبًا أصحاب تجربة ميدانية ناجحة، ويشعرون أن الرقمنة تعزز كفاءتهم بدل أن تُهددها. أما غير المرتاحين، فقد يكونون في صراع داخلي بين قناعة نظرية بجدوى الرقمنة، وعجز عملي في تنفيذها، ما يؤدي إلى نوع من التوتر التربوي الخفي.

نوعيًا، يشير "الارتياح" إلى الأساتذة الذين تجاوزوا مرحلة التجريب إلى مرحلة الدمج الفعلي: استخدام المنصات، تكييف المحتوى، إشراك الطلبة، تنويع الأنشطة... إلخ. هؤلاء يعتبرون التكنولوجيا "شريكة" في العمل التربوي.

أما من لا يشعرون بالارتياح، فهم غالبًا من الأساتذة الذين يرون أن التكنولوجيا مفروضة لا منسجمة مع طريقتهم في التدريس، أو يفتقرون إلى الوقت والموارد لتكييف أنشطتهم بما يتناسب مع الأدوات الرقمية.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 20: تجعلني الرقمنة أشعر بالفخر كمدرس جامعي".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
40%	12	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
13.3%	4	محايد
10%	3	لا أوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال العشرين: تُظهر المعطيات أن 70% من الأساتذة يشعرون بالفخر عند استخدام الرقمنة، ما يعكس مشاعر قوية وإيجابية مرتبطة بهويتهم المهنية. الشعور بالفخر هو أرق أشكال التقويم الذاتي، ويشير إلى مستوى عالٍ من التماهي الإيجابي مع الدور الجديد الذي تمنحه الرقمنة للأستاذ الجامعي.

الحياديون 13.3% ربما لم تبلور لديهم بعد هذه المشاعر القيمة، في حين أن غير الفخورين 16.7% قد لا يرون في الرقمنة مصدرًا للتميز المهني، أو أنهم يربطون الفخر بمؤشرات تقليدية الشهادة، النشر، الترقية... لا بالتقنيات الحديثة.

مناقشة: الشعور بالفخر دليل على التحقق المهني والاعتراف الذاتي، وهي من الحاجات النفسية العليا في نظرية ماسلو. فالأستاذ الذي يرى أن الرقمنة تُضفي قيمة على عمله يشعر بالتمكين، وبأنه جزء من المستقبل، لا سجين الماضي.

أما الأساتذة الذين لا يشعرون بالفخر، فقد يكونون متأثرين بتجارب إحباط رقمي، أو يشعرون بأن استخدام التكنولوجيا لا يُقدّر مؤسسيًا، ما يفقدتهم الحافز النفسي.

نوعيًا، هذا السؤال يعكس تغير صورة الذات المهنية للأستاذ. فالذين يشعرون بالفخر غالبًا ما يدركون أن الرقمنة رفعت من كفاءتهم، وساعدتهم في الابتكار، وزادت من احترام الطلبة لهم.

أما الفئة الراضية، فقد ترى أن الرقمنة تُقلل من شأن الأستاذ لصالح "الآلة"، أو تشعر بأنها تحول الأستاذ إلى منفذ تقني بدلًا من منتج فكري.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 21: أحرص على استعمال الموارد الرقمية في جميع محاضراتي".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
23.3%	7	أوافق بشدة
33.3%	10	أوافق
16.7%	5	محايد
20%	6	لا اوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الواحد وعشرين: يتّضح من خلال النتائج أن 56.6% من الأساتذة يصرحون بأنهم يحرصون على استخدام الموارد الرقمية بشكل دائم في محاضراتهم، وهي نسبة معتدلة تُعبّر عن سلوك تدريسي ممارس بقدر من الالتزام الرقمي.

في المقابل، نجد أن حوالي 26.7% من العينة لا يحرصون على ذلك، وهو ما يُشير إلى تفاوت في تطبيق الرقمنة بشكل يومي. أما النسبة المحايدة 16.7%، فقد تعكس حالة من التردد أو التطبيق الجزئي حسب الموقف والمادة التعليمية. مناقشة: من المنظور السلوكي، الإجابة على هذا السؤال تُعبّر عن عادة مهنية وليس مجرد رأي أو شعور. فالأساتذة الذين أظهروا حرصًا واضحًا هم الذين حوّلوا الرقمنة إلى روتين بيداغوجي، ويشعرون بالسيطرة والانضباط في استخدامها. هم يمارسون "السلوك الرقمي التدريسي" بثقة وبقناعة.

أما الفئة غير الملتزمة، فغالبًا ما تعاني من معوقات نفسية أو تنظيمية تعرقل تحوّل الرقمنة إلى سلوك دائم، مثل الضغط الزمني، غياب التجهيزات، ضعف استجابة الطلبة، أو غياب النتائج الواضحة من الممارسة الرقمية. هذا السؤال يكشف عن فرق جوهري بين القناعة والسلوك: فالكثير من الأساتذة قد يؤمنون بأهمية الرقمنة كما ظهر في المحاور العاطفي، لكن لا يترجمون ذلك فعليًا إلى ممارسات منتظمة. فاستعمال الموارد الرقمية يتطلب جهدًا، تحضيرًا، ومرونة في الأداء، وهي شروط قد لا تتوفر دائمًا.

الذين لا يحرصون على الاستخدام المنتظم غالبًا يتعاملون مع الرقمنة كـ"أداة تكميلية"، تُستعمل عند الحاجة، لا كخيار دائم، ما يكشف عن نموذج عملي تقليدي ما يزال مسيطرًا لدى بعض الأساتذة.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 22: أستخدم منصات التعليم الإلكتروني مثل Moodle ، Teams ، Zoom بشكل منتظم في تدريسي".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
20%	6	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
16.7%	5	محايد
23.3%	7	لا اوافق
10%	3	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثاني وعشرين: تشير النتائج إلى أن 50% فقط من الأساتذة يستخدمون منصات التعليم الإلكتروني بشكل منتظم، ما يعكس وجود تباين واضح في مدى دمج هذه المنصات في العمل التدريسي. في المقابل، نجد أن 33.3% لا يستخدمونها، وهي نسبة غير بسيطة، وتُظهر وجود تحديات على مستوى البنية أو التكوين أو القنوات. أما نسبة الحياد 16.7%، فقد تُشير إلى استخدام عرضي أو محدود للمنصات، لا يصل إلى مستوى "الانتظام".

مناقشة: السلوك المنتظم في استخدام المنصات يعكس مستوى عالٍ من الاستيعاب والارتياح الشخصي مع الفضاء الرقمي التفاعلي. من يستخدم هذه الأدوات بانتظام يتمتع غالبًا بدرجة من الثقة والتماهي مع التكنولوجيا، ويجد فيها وسيلة لتوسيع أفق التواصل والشرح.

أما من لا يستخدمها، فقد يعاني من قلق تقني، أو يرى أن المنصات تفتقر إلى الكفاءة التربوية، أو لا تتناسب مع تخصصه، أو ببساطة لا يمتلك الدافعية لاستعمالها بشكل منتظم.

نوعيًا، هذا السؤال يُبرز الفرق بين الرقمنة "العامة" والرقمنة "المنصاتيّة". فبعض الأساتذة قد يستخدمون وسائل رقمية مثل عروض PowerPoint أو مقاطع فيديو، دون الانخراط فعليًا في بيئة المنصات التعليمية.

المنتظمون في استعمال المنصات ينتمون إلى فئة بدأت تُطور "أدوات مهنية رقمية" فعلية، في حين يظل الباقيون أسرى الأسلوب التقليدي أو يعانون من فجوات معرفية أو إدارية تعيق ولوجهم السلس لهذه الوسائط.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

السؤال رقم 23: أعدد مواد التعليمية محاضرات، تمارين، اختبارات باستخدام أدوات رقمية".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
26.7%	8	أوافق بشدة
40%	12	أوافق
13.3%	4	محايد
13.3%	4	لا أوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثالث وعشرين: يتضح أن 66.7% من الأساتذة يصرحون بأنهم يُعدّون موادهم التعليمية باستخدام أدوات رقمية، وهي نسبة معتبرة تعبّر عن تجذّر الممارسة الرقمية في العمل التحضيري لديهم. نسبة المحايد 13.3% ربما تشير إلى استخدام محدود أو غير منتظم، أو إلى تحضيرات جزئية رقمية. أما الراضون 20% فهم أقلية، لكن وجودهم يدل على استمرار نمط تقليدي في الإعداد لا يزال يهيمن لدى بعض الأساتذة. مناقشة: التحضير الرقمي للمحتوى يعكس تحولاً في سلوك التخطيط التربوي، حيث لم يعد الأستاذ يكتفي بالكتابة الورقية أو الإعداد الذهني، بل أصبح يستخدم أدوات مثل Word، PowerPoint، Google Forms، Quizziz، وغيرها. الذين يحرصون على الإعداد الرقمي غالباً ما يشعرون بفعالية هذه الأدوات في التنظيم، العرض، التعديل، والتفاعل. بينما الأساتذة غير المنخرطين رقمياً في التحضير قد يشعرون بعدم جدوى الأدوات، أو يعانون من مقاومة داخلية للتغيير، أو ببساطة يفتقرون للتكوين اللازم. نوعياً، يُمكن اعتبار هذا السؤال من أقوى مؤشرات الاتجاه السلوكي نحو الرقمنة، لأنه يخص لحظة "التحكم الذاتي" في العملية التعليمية. فالأساتذة الذين يُعدّون محتوياتهم رقمياً لا ينتظرون قرارات إدارية أو ظروفًا مثالية، بل يمارسون الرقمنة كجزء من تخطيطهم الشخصي. أما الأساتذة الذين لا يفعلون ذلك، فهم يظلون مرتبطين بأسلوب التدريس الشفوي، أو الأوراق المطبوعة، ويقاومون "إعادة بناء" المحتوى من منظور رقمي.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 24: أستخدم البريد الإلكتروني أو وسائل التواصل الرقمية للتفاعل مع الطلبة خارج أوقات المحاضرات".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
30%	9	أوافق بشدة
36.7%	11	أوافق
13.3%	4	محايد
13.3%	4	لا اوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الرابع وعشرين :أظهرت النتائج أن 66.7% من الأساتذة يتفاعلون مع طلبتهم خارج المحاضرات عبر وسائل رقمية كالبريد الإلكتروني، الفيسبوك، أو الواتساب. هذه النسبة تدل على وجود سلوك تواصل رقمي واضح يتجاوز الإطار الزمني الرسمي للدروس.

نسبة الحياد 13.3% قد تشير إلى تواصل عرضي أو حسب الطلب فقط، في حين أن 20% لا يمارسون هذا النوع من التواصل، ما يعكس تحفظاً أو رفضاً للانفتاح الرقمي خارج حدود القسم.

مناقشة: هذا السؤال يمس سلوكاً فيه انخراط وجداني ومرونة مهنية. من يتفاعل رقمياً خارج وقت العمل يُظهر استعداداً عالياً للمرافقة والدعم، ويرى نفسه مرشداً أكثر من كونه فقط ناقل معرفة.

أما من يمتنع عن ذلك، فغالباً ما يُفضل الفصل الصارم بين حياته المهنية والخاصة، أو يرى أن الطلبة لا يُحسنون استخدام قنوات التواصل، أو أن التواصل الرقمي يُشكل عبئاً إضافياً بلا فائدة حقيقية.

نوعياً، هذا السلوك يكشف عن مدى استعداد الأستاذ للانخراط في دور "المعلم المرافق"، وهو دور حديث مرتبط بالرقمنة. بعض الأساتذة لا يكتفون بالمحاضرات، بل يتابعون أسئلة الطلبة، يرسلون روابط ومصادر، يراجعون واجبات إلكترونية... إلخ.

أما الفئة الراضية للتواصل الرقمي خارج القسم، فهي غالباً لا ترى في الرقمنة إلا وسيلة داخل القاعة، وليست بيئة دائمة للتفاعل. كما قد تكون مرتبطة بثقافة أكاديمية تقليدية ترى في التواصل الرقمي نوعاً من التعدي على الخصوصية.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 25 : أشارك زملائي في تبادل المحتوى الرقمي والموارد التعليمية عبر الوسائط التكنولوجية".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
23.3%	7	أوافق بشدة
36.7%	11	أوافق
20%	6	محايد
13.3%	4	لا أوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الخامس وعشرين : تشير النتائج إلى أن 60% من الأساتذة يشاركون زملاءهم المحتوى التعليمي عبر الوسائط الرقمية، ما يُبرز وجود ثقافة مهنية تعاونية رقمية بدأت تتشكل داخل الوسط الجامعي. نسبة الحياد 20% قد تعني أن بعض الأساتذة يشاركون أحياناً أو في نطاق ضيق. بينما 20% لا يُمارسون هذا التبادل، ما يُشير إلى بعض أشكال الانغلاق أو غياب آليات التعاون الرقمي الفعال.

مناقشة: السلوك التعاوني الرقمي يُعبّر عن استعداد نفسي للانفتاح، والثقة المتبادلة، وتجاوز النزعة الفردية في التدريس. من يشارك موارده يرى في زملائه حلفاء لا منافسين، وهو سلوك يرتبط بدرجة عالية من النضج المهني والارتياح الذاتي.

أما من لا يشارك، فقد يكون مدفوعاً بالخوف من سرقة الجهد أو من غياب الاعتراف، أو يعتقد أن التعاون الرقمي ليس ضرورياً في ظل غياب هيكلة مؤسسية لتبادل المحتوى.

نوعياً، السؤال يُسلط الضوء على بُعد "التشاركية الرقمية" داخل المؤسسة الجامعية. الأساتذة المشاركون عادة يستخدمون وسائل مثل البريد المهني، Google Drive، Telegram، أو حتى مجموعات فيسبوك لتبادل العروض، المقالات، الروابط، التطبيقات، الاختبارات.

الفئة غير المشاركة تظل ضمن سلوك فردي معزول تقنياً، وهي لا ترى في التكنولوجيات الرقمية سوى أدوات استعمال شخصي، لا منصات تعاون مهني.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 26: أقوم بتقييم أعمال الطلبة من خلال أدوات رقمية".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
20%	6	أوافق بشدة
33.3%	10	أوافق
16.7%	5	محايد
20%	6	لا أوافق
10%	3	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال السادس وعشرين: تُبين النتائج أن 53.3% من الأساتذة يُقيّمون أعمال الطلبة عبر أدوات رقمية مثل Moodle ، Google Forms ، أو البريد الإلكتروني. وهي نسبة مقبولة تدل على دخول التقويم الرقمي إلى الممارسة التربوية، لكنها لا تزال بعيدة عن التعميم.

في المقابل، تشير نسبة الرضا 30% إلى وجود شريحة معتبرة من الأساتذة لا تعتمد على التقويم الرقمي، ما يعكس فجوة واضحة في دمج هذا الجانب في العملية التعليمية. نسبة الحياد 16.7% قد تشير إلى استخدام عرضي أو غير منتظم. مناقشة: تقييم الطلبة رقمياً يُعد سلوكاً مركباً يتطلب ثقة في الأدوات، إتقاناً تقنياً، واستعداداً لتغيير النمط التقليدي للتقويم. الأساتذة الذين يمارسون بانتظام غالباً ما يشعرون أنه يوفر الوقت، يسهل التنظيم، ويزيد من الشفافية. أما الذين لا يستخدمونه، فغالباً ما يواجهون شكوكاً في فعاليته، أو يفتقرون للمهارات، أو يعتقدون أن التقويم التقليدي أكثر موثوقية وتحكماً. وقد يلعب عامل الخشية من التزوير أو الغش الرقمي دوراً في هذا التردد.

هذا السلوك يُظهر مدى تطور المنظومة التقويمية لدى الأستاذ. من يستخدم الأدوات الرقمية يكون قد انتقل من نمط التصحيح اليدوي إلى نموذج أكثر تفاعلية وتنظيماً. تشمل هذه الأدوات: نماذج Google ، الاختبارات الإلكترونية، البريد، تحميل المهام على Moodle أو منصات خاصة.

الفئة الراضية تعتمد غالباً على الورقة والقلم أو اللقاءات المباشرة، وتحتفظ على "تفويض" التكنولوجيا في جوانب دقيقة كالتقييم، إما لاعتبارات سيكولوجية الشك، أو مهنية ضعف التكوين، أو ثقافية الاعتياد التقليدي.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 27: أقوم بحفظ وتوثيق أنشطتي التعليمية رقمياً عبر ملفات إلكترونية، منصات، وسائط تخزين".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
26.7%	8	أوافق بشدة
36.7%	11	أوافق
16.7%	5	محايد
13.3%	4	لا اوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال السابع وعشرين: تظهر النتائج أن 63.4% من الأساتذة يحرصون على توثيق أنشطتهم التعليمية رقمياً، ما يعكس اتجاهًا سلوكياً منظماً ومهنيًا نحو الاستخدام الوظيفي للتكنولوجيا.

في المقابل، نجد أن 20% لا يقومون بهذه الممارسة، وهو ما يُظهر نوعاً من التراخي في إدارة المعرفة الرقمية، أو ربما ضعفاً في وعي القيمة المستقبلية للتوثيق الرقمي. نسبة الحياد 16.7% تعكس حالة وسطى: أساتذة ربما يوثقون بعض الأنشطة دون انتظام أو تخطيط.

مناقشة: توثيق العمل التعليمي رقمياً سلوك يعكس درجة عالية من التنظيم الداخلي والانضباط المهني. الذين يوثقون نشاطاتهم هم غالباً أساتذة يدركون أهمية حفظ الجهد، مراجعة الأداء، وإعادة استخدام المادة المحاضرة بسهولة. وهم أكثر استعداداً للتقييم الذاتي المستمر.

أما الذين لا يوثقون، فقد تكون ممارستهم التربوية أقرب إلى العفوية، أو يعتمدون على الحفظ الذهني، أو يخشون ضياع الملفات الرقمية بسبب قلة إلمامهم بطرق الحفظ والنسخ الاحتياطي، أو ببساطة لا يشعرون بأهمية هذه العملية في سياقهم الأكاديمي.

نوعياً، يُعد هذا السلوك مؤشراً على مدى قدرة الأستاذ على استثمار الرقمنة في بناء "أرشيف مهني رقمي"، يشمل المحاضرات، الخطط الدراسية، تمارين الطلبة، الاختبارات، المراجع... إلخ.

الذين يمارسونه يستخدمون أدوات مثل Google Drive ، ملفات Word و PDF منظمة حسب الوحدات أو الفصول، أو حتى الأقراص الخارجية والفلاش ديسك. أما الفئة الممتنعة، فهي غالباً لا تستخدم إلا الوسائل المادية، أو تمارس التدريس كفعل مباشر دون خلفية تنظيمية رقمية.

الجدول رقم 28: أستخدم العروض التقديمية مثل PowerPoint كأداة أساسية في المحاضرة".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
33.3%	10	أوافق بشدة
36.7%	11	أوافق
13.3%	4	محايد
10%	3	لا اوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثامن وعشرين: تشير النتائج إلى أن 70% من الأساتذة يعتمدون على العروض التقديمية كأداة أساسية في محاضراتهم، وهي نسبة قوية تُظهر أن هذه الوسيلة أصبحت جزءاً راسخاً من الممارسة التربوية الرقمية في الجامعة. الفئة المحايدة 13.3% قد تستخدم العروض أحياناً أو في حالات خاصة، بينما نجد أن 16.7% لا يعتمدون عليها، ما يُشير إلى وجود فئة تفضل الطرق التقليدية الشرح الشفوي، الكتابة على السبورة أو قد ترى في العروض إضعافاً للتفاعل المباشر.

مناقشة الاعتماد على PowerPoint أو غيره من العروض التقديمية يعكس سلوكاً يُشير إلى التحكم في أدوات التبليغ البصري، والوعي بأهمية تنظيم المحتوى وتسلسله. الأساتذة الذين يستخدمون هذه العروض يشعرون أنها تُسهم في ضبط الوقت، وتوضيح المفاهيم، وجذب انتباه الطلبة.

في المقابل، الذين لا يستخدمون هذه الأداة قد يُفضلون الأسلوب التلقائي، أو لا يمتلكون المهارات التقنية الكافية، أو يشعرون بأن استخدام العرض يُقيّد حريتهم في الشرح.

نوعياً، هذا السلوك يشير إلى درجة الاعتماد على الرقمنة في الأداء اليومي. استخدام العروض يُعدّ من أبسط مداخل الرقمنة وأكثرها انتشاراً، وهو بمثابة "أول خطوة" نحو التحول الرقمي الكامل.

الأساتذة الذين يرفضونه إما لم يروا فائدته بعد، أو لديهم تصورات نقدية عن تأثيره على تفاعل الطالب مثل تراجع التركيز أو الاعتماد الكلي على العرض دون تدوين أو فهم عميق.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 29: أقوم بتحميل أو مشاركة الموارد البيداغوجية الخاصة بي على المنصات أو الأقسام الافتراضية".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
20%	6	أوافق بشدة
33.3%	10	أوافق
16.7%	5	محايد
20%	6	لا أوافق
10%	3	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال التاسع وعشرين: تشير البيانات إلى أن 53.3% من الأساتذة يشاركون مواردهم عبر المنصات أو الأقسام الافتراضية، وهي نسبة متوسطة تعكس سلوكاً رقمياً تعاونياً محدود الانتشار بعدد.

أما الذين لا يشاركون ملفاتهم عبر المنصات 30%، فهم يمثلون نسبة كبيرة نسبياً، تُظهر أن الرقمنة ما زالت تعاني من ضعف في "التطبيق المؤسسي المنظم". ونسبة الحياد 16.7% تعني أن بعض الأساتذة قد يشاركون الموارد في مناسبات محددة فقط أو بناءً على طلب مباشر.

مناقشة: مشاركة الملفات على المنصات تُعبر عن درجة عالية من الاستعداد النفسي للانفتاح والشفافية المهنية. الأساتذة الذين يرفعون ملفاتهم هم في الغالب أكثر ثقة بأن المحتوى الرقمي ليس فقط أداة عرض، بل مورد يجب تقاسمه لدعم الطالب.

أما الممتنعون، فقد يكون لديهم قلق من قرصنة المحتوى، أو يعتقدون أن الطالب لا يُقدّر هذا الجهد، أو ببساطة لم يعتادوا على استخدام المنصات كوسيلة رسمية.

نوعياً، يُبرز هذا السلوك مدى تحوّل الأستاذ من ناقل للمعلومة إلى منظم للمعرفة الرقمية. المشاركة المنتظمة للموارد التعليمية دليل على أن الأستاذ تجاوز الاستعمال الفردي إلى مستوى التدريس المنصاتي المفتوح.

الفئة الممتنعة لا تزال ترى في المنصة الرقمية مساحة غير فعّالة، أو غير ضرورية، أو صعبة الاستعمال، وربما يكون ذلك انعكاساً لضعف في التكوين أو غياب التحفيز المؤسسي.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 30: أحرص على تطوير مهاراتي الرقمية بصفة مستمرة".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
30%	9	أوافق بشدة
40%	12	أوافق
13.3%	4	محايد
10%	3	لا اوافق
6.7%	2	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثلاثين: تُظهر النتائج أن 70% من الأساتذة يصرّحون بأنهم يحرصون على تطوير مهاراتهم الرقمية باستمرار، وهي نسبة قوية تدل على وعي ذاتي مهني متقدم تجاه متطلبات العصر الرقمي. في المقابل، فإن نسبة 16.7% لا تشارك هذا الحرص، ما قد يدل على نوع من الرضا بالوضع القائم أو الإحساس بالاكتماء، في حين أن 13.3% تظل في المنطقة الحيادية، إما بسبب صعوبة التكوين أو غياب الفرص أو الغموض في أهداف التعلم الذاتي.

مناقشة: هذا السلوك يُعدّ من أقوى مؤشرات الدافعية الذاتية والانخراط المهني العميق. من يحرص على تطوير مهاراته الرقمية يسعى إلى التكيف، تحسين الكفاءة، وتجديد أدواته التدريسية بصفة استباقية. هذه الفئة ترى في الرقمنة مجالاً ديناميكياً يستدعي مواكبة دائمة.

أما الفئة الراضية للتطوير، فقد تعاني من ضعف في تقدير الذات التقنية، أو ترى أن الرقمنة لا تتطلب سوى مهارات أساسية، أو تفتقر إلى الدعم المؤسسي الذي يُحوّل هذا الحرص إلى سلوك فعلي. نوعيًا، يُمثل هذا السلوك نقطة ارتكاز في تكوين الهوية المهنية الرقمية. من يطور نفسه باستمرار عادةً ما يُشارك في دورات، يتابع محتويات تعليمية رقمية، يُجرّب أدوات جديدة، ويُجدد استراتيجياته التربوية. أما الفئة غير المنخرطة في التطوير الذاتي الرقمي، فهي تعيش غالبًا نوعًا من الجمود التكنولوجي، إما بسبب غياب حوافز ملموسة أو ثقافة مهنية محافظة تركز على الشهادة أكثر من التجديد.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 31 : توفر الجامعة الدعم الكافي لتطبيق الرقمنة في التعليم".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
13.3%	4	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
20%	6	محايد
23.3%	7	لا اوافق
13.3%	4	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الواحد والثلاثين :تُظهر النتائج أن 43.3% من الأساتذة يرون أن الجامعة توفر دعمًا كافيًا لتطبيق الرقمنة، بينما 36.6% لا يوافقون على ذلك، ما يعكس انقسامًا واضحًا في التصورات حول أداء المؤسسة الجامعية في دعم التحول الرقمي.

نسبة الحياد 20% قد تشير إلى أن بعض الأساتذة لم يلاحظوا أثرًا ملموسًا للدعم، أو لم يتعرضوا شخصيًا له، ما يجعل تصوراتهم ضبابيًا.

مناقشة: تصور الدعم المؤسسي يؤثر بشكل مباشر في دافعية الأستاذ نحو الرقمنة. من يشعر بالدعم يكون أكثر اطمئنانًا واستعدادًا للمبادرة والمغامرة البيداغوجية. أما من لا يشعر بوجود دعم، فغالبًا ما يُفضّل التمسك بالنمط التقليدي، إما بدافع الحذر أو لتجنّب الإحباط.

نوعيًا، يبرز من هذا السؤال الفجوة بين السياسة الرقمية المعلنة والتجربة الميدانية للأساتذة. فبعض الجامعات قد تمتلك مخططًا للرقمنة، لكن دون تفعيل حقيقي على مستوى الأقسام، القاعات، التكوين، أو الحوافز. الأساتذة الذين يرون أن الدعم موجود قد يكونون استفادوا من أجهزة، تكوينات، أو سهولة الوصول إلى الإنترنت والمنصات، بينما الآخرون لم يُقدّم لهم شيء فعلي، ما يزرع الشعور بالتمايز أو التهميش الرقمي.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 32: توفر الجامعة تكوينات دورية للأساتذة في مجال الرقمنة".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
10%	3	أوافق بشدة
26.7%	8	أوافق
20%	6	محايد
26.7%	8	لا اوافق
16.6%	5	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثاني والثلاثين: تشير النتائج إلى أن 36.7% فقط من الأساتذة يرون أن الجامعة توفر تكوينات دورية في مجال الرقمنة، مقابل 43.3% لا يوافقون على هذا الطرح، وهي نسبة سلبية لافتة تشير إلى ضعف في بُعد التكوين المهني المستمر ضمن المنظومة الجامعية.

نسبة الحياء 20% توجي بأن بعض الأساتذة قد سمعوا عن تكوينات لكنها لم تشملهم أو لم تكن منتظمة بما يكفي لتشكيل تجربة واضحة.

مناقشة: عدم توفر التكوينات المنتظمة يضع الأستاذ أمام تحدي التعلم الذاتي أو التهميش الرقمي. من يرى غياب التكوين قد يُحبط، أو يشعر أن الجامعة لا تُواكب حاجاته المهنية، وهو ما يضعف دافعيته للتجديد.

أما من يرى أن الجامعة تُكوّن، فقد يكون ضمن شبكات داخلية أكثر حظاً أو قريباً من مصادر القرار أو الأنشطة البيداغوجية، ما يولّد شعوراً بالتميز أو المركزية في تقديم الفرص.

نوعياً، هذا السؤال يُفصح عن خلل في نشر ثقافة التكوين الرقمي المؤسسي. فمن غير المعقول بناء تحول رقمي دون تدريب فعلي للأساتذة، لأن مجرد وجود أدوات لا يعني فعاليتها دون تأهيل.

الفئة التي تنفي وجود تكوينات ربما تعيش في فضاء جامعي يُطلق مشاريع شكلية لا تُتابع، أو لا يُروج لها بشكل جيد، أو لا تستجيب لمستوى الأستاذ الجامعي ومجال تخصصه.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 33 : تتوفر في الجامعة بنية تحتية تكنولوجية كافية أجهزة، شبكة، قاعات مجهزة.

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
16.7%	5	أوافق بشدة
33.3%	10	أوافق
13.3%	4	محايد
23.3%	7	لا اوافق
13.3%	4	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثالث والثلاثين : تشير النتائج إلى أن 50% فقط من الأساتذة يرون أن الجامعة توفر بنية تحتية تكنولوجية كافية، وهي نسبة متوسطة تُظهر أن نصف أفراد العينة يعانون من قصور في التجهيزات أو البيئة التقنية. في المقابل، فإن 36.6% لا يوافقون، ما يعكس فجوة حقيقية بين الطموح الرقمي والإمكانات الواقعية المتاحة في الحرم الجامعي. أما نسبة الحياد 13.3% فقد تدل على تباين التجربة حسب الكلية أو القسم أو حتى الفئة الزمنية. مناقشة :توفر البنية التحتية يؤثر مباشرة في الاستعداد السلوكي للأستاذ لتبني الرقمنة .من يرى أن القاعات، الأجهزة، الشبكات والبرمجيات متوفرة، يكون أكثر ميلاً لاستخدامها وتطوير نفسه حولها. أما من يرى غيابها، فغالباً ما يُحبطه هذا الواقع، ويشعر بأن الممارسات الرقمية ستكون مرهقة أو مستحيلة، مما يدفعه إلى العودة للطرق التقليدية، أو إلى تجاهل التحول الرقمي كلياً. نوعياً، هذا السؤال يُشير إلى الفجوة بين النصوص الرسمية الداعية للرقمنة والتجهيز الميداني .بعض الجامعات تعاني من ضعف الإنترنت، نقص في القاعات الذكية، أجهزة قديمة، أو غياب الصيانة والدعم الفني، مما يجعل الرقمنة شعراً لا ممارسة. الفئة المؤيدة لوجود البنية التحتية قد تستند إلى بعض التحسينات الشكلية، أو الأقسام التقنية، أو الموارد المتاحة ذاتياً مثل استعمال أجهزة الأساتذة الخاصة، لا إلى منظومة مؤسسية مكتملة.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 34: الأنظمة الإدارية في الجامعة مثل الإدارة، الامتحانات، الوثائق تعتمد بشكل واضح على الرقمنة".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
13.3%	4	أوافق بشدة
36.7%	11	أوافق
16.7%	5	محايد
20%	6	لا اوافق
13.3%	4	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الرابع والثلاثين: تظهر النتائج أن 50% من الأساتذة يرون أن الأنظمة الإدارية الجامعية أصبحت تعتمد على الرقمنة، وهي نسبة معتدلة تُشير إلى وجود تحول جزئي أو انتقائي نحو الإدارة الرقمية. في المقابل، يرى 33.3% أن الرقمنة الإدارية لا تزال غائبة أو ضعيفة، في حين اختار 16.7% الحياد، ما يعكس تفاوتاً في التجربة الإدارية الرقمية حسب الكلية، أو نوعية الخدمة، أو تكرار التعامل مع الإدارة. مناقشة: عندما يشعر الأستاذ أن الجامعة تُبسط معاملاته الإدارية عبر الرقمنة، فإن ذلك يُحفّزه على مواكبة التوجه الرقمي ككل. لأن الانخراط في الرقمنة يبدأ عادة من التجربة الإدارية المباشرة. أما عندما تبقى المعاملات ورقية، مرهقة، وبيروقراطية، فإن ذلك يُعزز نظرة سلبية نحو جدوى الرقمنة، ويُرسّخ سلوكاً تقليدياً مضاداً للتحول التكنولوجي.

السؤال يكشف عن واقع الازدواجية الإدارية في كثير من الجامعات الجزائرية: حيث نجد منصات إلكترونية موجودة نظرياً، لكنها غير مفعلة فعلياً مثل: بروجرس، المنصة الجامعية، بوابات الامتحانات، البريد المهني.... بعض الأساتذة قد يستفيدون من رقمنة وثائق مثل شهادة العمل أو كشف النقاط، لكنهم لا يزالون يُطالبون بالنسخ الورقية، أو يجدون أن منصات الخدمات تشتغل بشكل غير منتظم أو غير مكتمل. هذه النتائج تُعبر عن مدى مؤسسية التحول الرقمي داخل الإدارة الجامعية. عندما تُفعل الإدارة الرقمنة، فإنها تُقدّم نموذجاً وظيفياً يجعل الرقمنة مطلباً جماعياً، ويفرض ثقافة جديدة على الجميع. أما غياب الرقمنة الإدارية، فيُكرّس ثقافة تقليدية، حيث تظل الجامعة مكاناً "يتكلم عن الرقمنة ولا يمارسها"، ما يُفقد الأستاذ الثقة في الجهد الرقمي، ويشجّع على مقاومة التغيير أو الإحجام عن الانخراط.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 36: تشجّع إدارة الكلية أو القسم استخدام الرقمنة في التدريس والبحث.

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
16.7%	5	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
20%	6	محايد
23.3%	7	لا اوافق
10%	3	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال السادس والثلاثين: تشير النتائج إلى أن 46.7% من الأساتذة يعتقدون أن إدارة كليتهم أو قسمهم تُشجّع الرقمنة في مجالي التدريس والبحث، وهي نسبة متوسطة تُظهر أن التحفيز الإداري موجود، لكنه ليس عامًا ولا قويًا بعد. أما الفئة غير الموافقة 33.3%، فهي تُبرز فجوة معتبرة في إدراك دور الإدارة، في حين تبقى نسبة الحياد 20% دلالة على تردد أو غياب مواقف واضحة من الإدارات تجاه الرقمنة في الواقع العملي.

مناقشة: الدعم الإداري يُعدّ من أقوى مؤثرات السلوك الرقمي المهني. الأستاذ الذي يشعر أن إدارته تُشجّعه، يملك دافعية أعلى للمشاركة، التجريب، وحتى المغامرة البيداغوجية عبر الأدوات الرقمية.

أما من لا يلقي هذا التشجيع، فقد يتردد في التغيير، أو يشعر أنه يتحمل عبء التحول الرقمي بمفرده، ما يخلق توترًا داخليًا ويُضعف الالتزام بالممارسات الحديثة.

نوعيًا، يظهر من هذا السؤال أن تشجيع الرقمنة لا يزال محصورًا في الخطابات أو المبادرات الفردية. قد توجد تصريحات مشجعة من الإدارة، لكن بدون إجراءات عملية واضحة مثل:

- تخصيص قاعات ذكية.
- إدماج الرقمنة في تقييم الأداء.
- تنظيم أيام دراسية أو ورشات.
- توفير تحفيز معنوي أو مادي.

غياب هذه الآليات يجعل التشجيع الإداري شكليًا في كثير من الحالات، ولا يخلق ثقافة تنظيمية رقمية حقيقية.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 37: تُخصّص الجامعة ميزانيات أو موارد لدعم الرقمنة معدات، منصات، صيانة".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
13.3%	4	أوافق بشدة
26.7%	8	أوافق
16.7%	5	محايد
26.7%	8	لا أوافق
16.6%	5	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال السابع والثلاثين: تبين البيانات أن 40% فقط من الأساتذة يعتقدون أن الجامعة تخصص فعليًا موارد مادية أو مالية لدعم الرقمنة، مقابل 43.3% لا يرون ذلك، وهي نسبة دالة تُشير إلى غياب ملموس للتمويل المؤسسي في أعين جزء معتبر من العينة.

نسبة الحياد 16.7% تدل على غموض في الشفافية أو نقص في إعلام الأساتذة بما يتم تخصيصه فعليًا، مما يخلق فجوة معرفية بين القرارات الإدارية والواقع المهني للأستاذ.

مناقشة: حين لا يرى الأستاذ أثرًا واضحًا لدعم مالي أو تجهيزات جديدة، فإن ذلك يُضعف استعداداته النفسي للاستثمار في الرقمنة، خصوصًا عندما يتحمل شخصيًا نفقات شراء أجهزة أو الاتصال بالإنترنت، دون أن تواكبه المؤسسة. في المقابل، وجود دعم مادي ملموس مثل توزيع أجهزة أو تجهيزات يعزز إحساس الأستاذ بالاعتراف والدعم، مما يرفع دافعيته لاستخدام الرقمنة وتطوير أدائه باستمرار.

يبرز هذا السؤال مفارقة بين الخطاب الرسمي حول الرقمنة، والواقع المادي الفعلي على الأرض. الأساتذة لا يلمسون غالبًا تغييرات واضحة في ميزانية الأقسام أو الكليات موجهة خصيصًا للرقمنة.

وفي حالات نادرة، يُلاحظ شراء تجهيزات دون صيانة، أو إطلاق منصات غير مفعلة، أو تعيين تقنيين دون صلاحيات، مما يجعل الموارد غير فعالة أو مجرد إجراء رمزي.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 38 : تعمل الجامعة على تحفيز الأساتذة الذين يوظفون الرقمنة في التدريس أو البحث مكافآت، تمييز، اعتراف.

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
6.7%	2	أوافق بشدة
23.3%	7	أوافق
20%	6	محايد
33.3%	10	لا اوافق
16.7%	5	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الثامن والثلاثين : النتائج تُظهر أن 40% من الأساتذة لا يرون وجود أي شكل من أشكال التحفيز المرتبط باستخدام الرقمنة، مقابل 30% فقط يرون أن هناك تحفيزاً، وهي نسبة ضعيفة تشير إلى فجوة واضحة بين الجهد الرقمي والتقدير المؤسسي.

نسبة الحياد 20% قد تدل على جهل البعض بوجود أي سياسات تحفيزية، أو على تذبذبها بين كلية وأخرى، أو على غياب الوضوح في معايير التقدير الإداري.

مناقشة: غياب التحفيز يؤدي إلى فقدان الحماس الداخلي والتثبيط المهني. الأستاذ الذي يبذل جهداً في الرقمنة دون أي اعتراف إداري، يشعر بعدم الجدوى، ويتراجع تدريجياً عن تبني المبادرات الرقمية.

في المقابل، وجود تحفيز – ولو رمزي – يعزز الانخراط، ويجعل من الرقمنة سلوكاً إيجابياً يُكافأ عليه، لا مجهوداً زائداً عن المهام الأساسية.

لا يبدو أن هناك سياسة واضحة لتحفيز الفعل الرقمي في أغلب المؤسسات الجامعية. لا توجد منح أو شهادات تقدير أو إدراج للرقمنة في التقييم المهني، بل إن من يوظفون الرقمنة يُنظر إليهم أحياناً كـ"متطوعين" لا كرواد.

هذا يخلق تصوراً بأن الرقمنة لا تُمثل قيمة مضافة حقيقية في نظر الإدارة، بل مجرد خيار شخصي، مما يُضعف ثقافة التطوير المستمر ويُبقي الممارسات التقليدية في موقع الراحة.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 39: تدمج الرقمنة في تقييم أداء الأستاذ أو في ملفات الترقية".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
10%	3	أوافق بشدة
16.7%	5	أوافق
23.3%	7	محايد
30%	9	لا أوافق
20%	6	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال التاسع والثلاثين: توضح النتائج أن 50% من أفراد العينة لا يوافقون على أن الرقمنة تُدمج ضمن تقييم الأداء المهني أو الترقية، بينما فقط 26.7% يرون أنها تؤخذ بعين الاعتبار، وهو مؤشر سلبي دال على ضعف ترسيم الرقمنة كمعيار مؤسسي في المسار المهني للأستاذ الجامعي.

نسبة الحياد المرتفعة 23.3% تُشير إلى غياب الشفافية أو وضوح المعايير في ملفات الترقية أو في لجان التقييم، ما يجعل العلاقة بين الرقمنة والتطور المهني مهمة أو مشوشة.

مناقشة: إذا كان الأستاذ يعلم أن جهوده الرقمية لا تُحتسب رسميًا ضمن ملفه المهني أو لا تؤثر في ترقيته، فإنه سيفقد تدريجيًا دافعيته للاستمرار في تبني الرقمنة، خصوصًا إن كانت تكلفه جهدًا ووقتًا.

بالمقابل، إذا علم أن إنتاجه الرقمي، أو توظيفه لأدوات رقمية، يُسهم في تقييمه أو ملفه، فإن سلوكياته المهنية ستتوجه تلقائيًا نحو تحسين أدائه الرقمي بشكل واعي ومستمر.

يُظهر هذا السؤال أن الرقمنة لا تزال تُعامل في كثير من المؤسسات على أنها نشاط جانبي أو ثانوي، لا يدخل فعليًا ضمن معايير الجدارة أو الترقية.

حتى في الجامعات التي تتحدث عن التحديث، فإن لجان الترقية غالبًا ما تركز على البحوث والمنشورات فقط، دون أن تُقيم مدى إدماج الأستاذ لأدوات العصر الرقمي في أدائه البيداغوجي أو العلمي، مما يخلق فجوة بين الخطاب المؤسسي والممارسة البيروقراطية.

الفصل الخامس : تحليل الجداول ومناقشتها

الجدول رقم 40: تتبني الجامعة سياسة واضحة لتعميم الرقمنة في مختلف أنشطتها التعليمية والإدارية".

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
13.3%	4	أوافق بشدة
30%	9	أوافق
16.7%	5	محايد
23.3%	7	لا اوافق
16.7%	5	لا أوافق بشدة
100%	30	المجموع

تحليل السؤال الرابعين: تشير النتائج إلى أن 43.3% فقط من الأساتذة يرون أن الجامعة تعتمد سياسة واضحة لتعميم الرقمنة، بينما يرى 40% خلاف ذلك، وهي نسبة متقاربة تُبرز حالة من الغموض أو التفاوت في إدراك مشروع الرقمنة كسياسة مؤسسية فعلية.

أما الحياضيون 16.7%، فيعكسون واقعاً ضبابياً داخل الجامعة، حيث قد تُطرح الرقمنة في الخطابات واللقاءات، لكنها تظل غير واضحة المعالم أو غير ملموسة في الميدان.

مناقشة: وجود سياسة مؤسسية واضحة يجعل الأستاذ يشعر بالانتماء إلى مشروع جماعي تحويلي، ويمنحه الثقة والاتجاه في أفعاله الرقمية، سواء في التدريس أو البحث أو الإشراف أو المشاركة في الحياة الجامعية.

غياب هذه السياسة، أو غموضها، يُضعف هذا الانخراط ويجعل الرقمنة مجهوداً فردياً مشتتاً، يتوقف على المبادرة الشخصية بدل التخطيط الجماعي، مما يولد حالة من الفتور أو الارتباك في السلوك المهني الرقمي.

التحليل الكيفي النوعي: نوعياً، يُبرز هذا السؤال غياب ما يمكن أن نُسَميه بـ**"الاستراتيجية المؤسسية للرقمنة"*** في كثير من الجامعات الجزائرية. قد توجد خطط لفظية أو بيانات نوايا، لكنها لا تُترجم إلى مخططات تنفيذية بأجال، ميزانيات، مؤشرات تقييم، لجان متابعة....

في غياب سياسة مرئية ومُعلنة بوضوح، لا يعرف الأستاذ ماذا يُنتظر منه رقمياً، وما أدوات العمل، وما المخرجات المطلوبة، مما يخلق فراغاً تنظيمياً يُضعف ثقافة الانخراط.

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

وتشير نتائج الفرضية إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو دافعية الإنجاز لدى اساتذة جامعة الاغواط ، وهو ، التي أوضحت أن الاساتذة ذوي (2021-2022) ما يتوافق مع نتائج دراسة حديدي خالد ورقاقدة بلخير (2016/2017) الطموح المرتفع لديهم أيضاً دافعية مرتفعة للإنجاز. كما أظهرت نتائج دراسة سليمان منى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين عوامل مثل النظرة إلى الحياة، وتحمل المسؤولية، والمثابرة، وبين دافعية الإنجاز.

كما تُظهر هذه النتائج اتجاهات إيجابية نحو الرقمنة لدى اساتذة جامعة الاغواط ، وهو ما يمكن تفسيره وفقاً لعدة نظريات في علم النفس التحفيزي. فتبعاً لنظرية ماكلياند (1961)، فإن الأفراد الذين يبدون ميولاً إيجابية نحو الإنجاز يميلون إلى تقدير العمل الجاد والبحث عن الفرص التي تتيح لهم تحقيق النجاح. وبالنظر إلى بيئة العمل في جامعة الاغواط ، فإن وجود نظام إداري داعم وحوافز وظيفية قد يكون من العوامل التي عززت هذه الاتجاهات الإيجابية نحو الإنجاز.

أما نموذج أتكينسون (1957)، فيشير إلى أن الأفراد الذين يظهرون توجهاً إيجابياً نحو الإنجاز غالباً ما تكون لديهم توقعات متفائلة بشأن النجاح، مع انخفاض نسبي في الخوف من الفشل. في هذا السياق، قد يكون إدراك الاساتذة لإمكانية تحقيق التقدير والترقي الوظيفي من خلال الأداء الجيد عاملاً رئيسياً في تشكيل هذه الاتجاهات الإيجابية نحو الإنجاز.

ومن منظور نظرية التوقع لفوروم (1964)، فإن الاتجاهات الإيجابية نحو اتجاهات الرقمنة تتعزز عندما يكون لدى الأفراد اعتقاد قوي بأن جهودهم ستؤدي إلى نتائج ذات قيمة. في حالة اساتذة جامعة الاغواط ، فإن إدراكهم لأهمية دورهم في تقديم الخدمات الاجتماعية، وشعورهم بتقدير المجتمع لعملهم، قد أسهم في تشكيل هذه الاتجاهات الإيجابية.

إضافةً إلى ذلك، فإن طبيعة عمل الجامعة الاغواط ، التي تتطلب الدقة والالتزام، قد دفعت الاساتذة إلى تبني مواقف إيجابية تجاه الإنجاز، حيث يرون أن الأداء الجيد يعكس كفاءتهم المهنية ويحقق لهم الاستقرار والتقدير. كما أن الملاحظات الميدانية والمقابلات أظهرت أن توفر بيئة عمل متعاونة يسهم في تعزيز هذه الاتجاهات، حيث يشعر الاساتذة بأن إنجازهم يؤثر بشكل مباشر على جودة الخدمات المقدمة، مما يعزز لديهم قناعة بجدوى الجهد المبذول وأهميته.

بناءً على ذلك، فإن هذه النتائج لا تعكس فقط مستوى اتجاهات نحو الرقمنة للإنجاز لدى الاساتذة، وإنما تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية نحوها، مما يعني أن الاساتذة يدركون أهمية الإنجاز الوظيفي ويسعون لتحقيقه ضمن بيئة داعمة ومحفزة.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز حسب المسمى الوظيفي، التي لم تشر إلى اختلافات جوهرية في دافعية (2018) وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة سومية هادف الإنجاز تبعاً للمتغيرات الديموغرافية مثل الوظيفة، بل ركزت على العلاقة العامة بين الضغوط المهنية واتجاهات نحو الرقمنة.

من جهة أخرى، فإن دراسة حديدي ورقاقدة أوضحت أن الطموح هو العامل الفارق في مستوى دافعية الإنجاز، وليس طبيعة الوظيفة، مما يؤكد أن الدوافع الفردية الذاتية قد تكون أقوى من المحددات التنظيمية أو المسميات الإدارية.

بالتالي، تشير الدراسات إلى أن البيئة التنظيمية المتوازنة، التي توفر عدالة في الحوافز والتقدير، تساعد على تقليص الفروقات بين الفئات الوظيفية في ما يتعلق بدافعية الإنجاز.

حيث تشير النتائج إلى أن الاتجاهات نحو الرقمنة للإنجاز بين اساتذة جامعة الأغواط الضمان الاجتماعي بولاية الأغواط لا تختلف بشكل جوهري حسب المسمى الوظيفي، مما يعكس تشابهاً في تصوراتهم تجاه العمل وتحقيق الأهداف المهنية. يبدو أن البيئة المهنية التي يعملون فيها توفر فرصاً متقاربة للجميع، مما يخلق حالة من التوازن في الاتجاهات نحو الإنجاز بغض النظر عن طبيعة الوظيفة. هذا يعكس أن العاملين يتشاركون عوامل مشتركة تدفعهم إلى تحقيق النجاح، مثل الشعور بالاستقرار الوظيفي والتقدير الاجتماعي والتجارب السابقة في الإنجاز.

يظهر من خلال تحليل هذه النتائج أن العاملين في مختلف المستويات الوظيفية يتقاسمون رؤية متقاربة حول مستقبلهم المهني، حيث يطمح الجميع إلى تحقيق نتائج إيجابية في عملهم، دون أن يكون هناك اختلاف جوهري في دوافعهم للإنجاز. وهذا قد يكون ناتجاً عن نظام الحوافز المطبق في المؤسسة، والذي يبدو أنه يؤثر بشكل متساوٍ على مختلف الفئات الوظيفية. كما أن الشعور بالاستقرار في الوظيفة يمنح الجميع فرصة للتركيز على تحسين الأداء دون قلق كبير من الفشل أو المنافسة غير العادلة.

من جهة أخرى، فإن القناعة الشخصية بالقدرة على النجاح تلعب دوراً محورياً في تشكيل الاتجاهات نحو الإنجاز. فعندما يكون لدى الموظف تصور إيجابي عن قدرته على تحقيق أهدافه المهنية، فإنه يبذل جهداً أكبر، بغض النظر عن طبيعة عمله. في هذا السياق، يبدو أن اساتذة جامعة الأغواط الضمان الاجتماعي يمتلكون تصورات متقاربة حول جدوى جهودهم في العمل، مما جعل اتجاهاتهم نحو الإنجاز متقاربة إلى حد كبير.

التجارب السابقة التي مر بها الموظفون داخل المؤسسة تؤثر أيضًا على تصوراتهم تجاه الإنجاز. عندما يحقق الفرد نجاحًا في بيئة عمله، فإنه يطور إحساسًا إيجابيًا تجاه قدراته، مما يعزز من دافعيته. بالنظر إلى أن العاملين في الجامعة الاغواط يتلقون تقديرًا إداريًا واجتماعيًا بشكل متوازن، فإن ذلك قد أدى إلى تشابه في الاتجاهات بينهم، حيث يشعر الجميع بأنهم قادرون على تحقيق النجاح في مهامهم اليومية.

التقدير الاجتماعي له دور في تشكيل هذه الاتجاهات، حيث يسعى الأفراد عادةً للحصول على استحسان من زملائهم والمجتمع المحيط بهم. في بيئة مثل جامعة الاغواط الضمان الاجتماعي، حيث يرتبط العمل مباشرة بتقديم الخدمات للمواطنين، قد يكون الإحساس بأهمية الدور الاجتماعي عاملاً مشتركاً بين جميع العاملين، مما يعزز لديهم الشعور بالمسؤولية واتجاهات نحو الرقمنة لتحقيق أفضل أداء ممكن.

كما أن التوازن بين الرغبة في النجاح والخوف من الفشل قد يفسر هذه الاتجاهات، فحينما يكون الموظفون في بيئة توفر لهم الدعم والتوجيه، فإن ذلك يقلل من تأثير الخوف من الفشل، ويجعلهم أكثر تركيزاً على تحقيق النجاح. هذا التفسير يتماشى مع كون بيئة العمل في الجامعة الاغواط توفر استقراراً وظيفياً، مما يقلل من القلق المهني ويدفع الجميع نحو التركيز على الأداء بدلاً من الانشغال بالمخاوف المتعلقة بالمستقبل المهني.

بناءً على هذه العوامل، يمكن فهم سبب عدم وجود فروق كبيرة بين الفئات الوظيفية فيما يتعلق بالاتجاهات نحو الإنجاز، حيث أن بيئة العمل تخلق حالة من التشابه في الدوافع، مما يجعل الجميع يسعون لتحقيق الأداء الجيد دون أن يكون هناك اختلافات جوهرية بناءً على المسمى الوظيفي.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تظهر نتائج الفرضية الثالثة عدم وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز حسب الأقدمية، فإنها تتوافق أيضاً التي لم تظهر فيها تأثير مباشر لمدة الخدمة على دافعية الإنجاز، (2018) مع نتائج دراسة سومية هادف بل ركزت على الضغوط المهنية كمؤثر رئيسي.

كما أن دراسة سليمانى منى أظهرت أن السمات الشخصية كتحمل المسؤولية والمثابرة هي التي ترتبط بدافعية الإنجاز، دون الإشارة إلى متغير الأقدمية.

فعلى الرغم من وجود بعض التباين في المتوسطات الحسابية بين الفئات المختلفة من حيث سنوات الخبرة، إلا أن هذه الفروقات لم تكن جوهرية بما يكفي للإشارة إلى تأثير واضح للأقدمية على دافعية الإنجاز. يعكس هذا الأمر أن العاملين، بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم، لديهم اتجاهات متقاربة نحو العمل وتحقيق الأهداف المهنية، مما يشير إلى أن اتجاهات نحو الرقمنة قد تكون ناتجة عن عوامل أخرى غير الأقدمية وحدها.

يظهر من خلال تحليل هذه النتائج أن الاساتذة في مختلف فترات خبرتهم المهنية لديهم دوافع متقاربة نحو الإنجاز، مما قد يكون مرتبطاً بطبيعة بيئة العمل التي توفر استقراراً وظيفياً ومناخاً متوازناً للموظفين الجدد والمخضرمين على حد سواء. قد يكون هذا الاستقرار ناتجاً عن سياسات إدارية تعزز التكافؤ بين العاملين، مثل نظام الحوافز أو معايير الأداء الموحدة التي تضمن توزيعاً عادلاً للفرص، مما يقلل من تأثير الأقدمية على التحفيز للعمل.

بالنظر إلى العوامل المؤثرة في اتجاهات نحو الرقمنة ، نجد أن الرؤية المستقبلية والتوقعات الفردية تلعبان دوراً أساسياً في تشكيل الاتجاهات نحو الإنجاز. من المحتمل أن يكون لدى العاملين في الجامعة الاغواط تطلعات وطموحات متقاربة بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم، حيث يسعون جميعاً إلى تحقيق الاستقرار المهني وتحسين أدائهم. في هذا السياق، فإن القناعة الذاتية بالقدرة على النجاح والمثابرة تلعب دوراً محورياً، مما يفسر تقارب الاتجاهات بين الفئات المختلفة من حيث الأقدمية.

التقدير الاجتماعي داخل بيئة العمل قد يكون أيضاً عاملاً مساهماً في تقليل الفروق بين الاساتذة، حيث أن الحصول على التقدير والاعتراف بالجهود المبذولة قد يكون متاحاً للجميع بغض النظر عن عدد سنوات الخدمة. عندما يشعر الموظفون الجدد والمخضرمون بأنهم يحظون بنفس مستوى الاحترام والتقدير، فإن ذلك يعزز لديهم دافعية الإنجاز على نحو متقارب.

من جهة أخرى، فإن تجارب النجاح السابقة قد تؤثر على دافعية الإنجاز، لكن بما أن جامعة الاغواط الضمان الاجتماعي يوفر بيئة عمل مستقرة نسبياً، فقد تكون الفرص متاحة بشكل متساوٍ لجميع العاملين لاكتساب خبرات النجاح بمرور الوقت، مما يجعل الأقدمية عاملاً أقل تأثيراً على التحفيز مقارنة بعوامل أخرى. كذلك، فإن بيئة العمل قد تتيح فرصاً متساوية للتعليم والتطور، مما يحد من تأثير عدد سنوات الخبرة على مستوى الحماس واتجاهات نحو الرقمنة نحو الإنجاز.

بناءً على هذه العوامل، يمكن تفسير سبب عدم وجود فروق جوهرية بين العاملين بناءً على الأقدمية، حيث يبدو أن بيئة العمل في الجامعة الاغواط تضمن مستوى متقارباً من التحفيز لجميع الموظفين، بغض النظر عن عدد سنوات خدمتهم. هذه النتيجة تعكس دور العوامل التنظيمية والمهنية في تشكيل اتجاهات العاملين، أكثر من كونها مرتبطة بعامل الأقدمية وحده.

-4- الاستنتاج العام:

تكشف هذه النتائج عن أن اتجاهات نحو الرقمنة بين أساتذة جامعة الأغواط تتسم بمستوى إيجابي يعكس بيئة عمل تحفّز الأداء وتسهم في تعزيز الحافز الداخلي لدى الموظفين. ورغم توقع وجود اختلافات في اتجاهات نحو الرقمنة تبعاً للمتغيرات الوظيفية كالمسمى الوظيفي أو الأقدمية، فإن النتائج تشير إلى أن هذه العوامل لا تلعب دوراً جوهرياً في التأثير على مستوى اتجاهات نحو الرقمنة، مما يوحي بأن الحافز للعمل قد يكون أكثر ارتباطاً بعوامل داخلية وخارجية أخرى تتجاوز التصنيفات الإدارية التقليدية.

يمكن تفسير ذلك بأن بيئة العمل في جامعة الأغواط قد توفر مستوى متقارباً من التحفيز لجميع الموظفين، سواء كانوا أساتذة أو إداريين أو من فئة الإطارات، حيث قد تسود ثقافة تنظيمية تعزز الالتزام بالعمل والمسؤولية، ما يحدّ من التباين في مستويات اتجاهات نحو الرقمنة بين الفئات المختلفة. كما أن غياب الفروق بين العاملين من حيث الأقدمية يشير إلى أن التحفيز لا يتضاءل أو يزداد بفعل تراكم الخبرة بقدر ما يتأثر بظروف العمل اليومية، ومدى توفر فرص التقدير والترقية، والاعتراف بجهود الأفراد.

ومن زاوية أخرى، قد يكون هناك دور مهم للأنظمة التحفيزية غير المباشرة، مثل استقرار الوظيفة، والامتيازات الاجتماعية، والعلاقات المهنية داخل المؤسسة، في الحفاظ على مستوى متقارب من اتجاهات نحو الرقمنة بين الأساتذة بغض النظر عن اختلاف مواقعهم في السلم الوظيفي أو عدد سنوات خبرتهم. كما يمكن أن تكون العوامل الشخصية، كطموح الفرد وسعيه للتطوير المهني، أكثر تأثيراً من العوامل المؤسسية في تحديد مدى انخراطه في العمل.

تشير هذه النتائج إلى أن تعزيز اتجاهات نحو الرقمنة لا ينبغي أن يقتصر على الاعتبارات التقليدية المتعلقة بالمسمى الوظيفي أو الأقدمية، بل يجب التركيز على تطوير استراتيجيات تحفيزية تراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والمهنية للموظفين، مع تعزيز بيئة عمل ديناميكية تعزز الشعور بالانتماء والتقدير، مما يسهم في رفع الأداء وتحقيق الأهداف المؤسسية.

خاتمة

في ظل هذا السياق، طرحت الرقمنة تحديات تقنية وتنظيمية واضحة، إلا أن هناك بعداً آخر لا يقل أهمية، وهو البعد النفسي المتعلق بتقبل الأساتذة الجامعيين لهذه التحولات واستعدادهم النفسي والمهني للانخراط فيها. فالرقمنة ليست مجرد تقنيات وأدوات، بل هي تغيير ثقافي ومهني وسلوكي عميق يمس طريقة تفكير الأستاذ، نمط تفاعله مع المعرفة، وتمثله لدوره داخل الفضاء الجامعي الجديد.

إن اتجاهات الأستاذ الجامعي نحو الرقمنة تمثل نقطة انطلاق أساسية لفهم آليات نجاح أو فشل هذا التحول الرقمي. والاتجاهات النفسية، كما هو معروف في علم النفس، تُعدّ من أهم المتغيرات التي تتحكم في السلوك الإنساني، فهي توجه إدراك الفرد، وتحدد استجاباته، وتؤثر في دافعيته. وتتكون الاتجاهات النفسية من ثلاثة مكونات رئيسية: معرفية (التمثيلات، المعتقدات)، انفعالية (المشاعر، الارتياح أو القلق)، وسلوكية (الاستعداد أو المقاومة).

وفي حالة الرقمنة، يُتوقع أن تتنوع هذه الاتجاهات بين أساتذة التعليم العالي، فمنهم من يتبنّاها بروح إيجابية ويرى فيها فرصة للتجديد التربوي، ومنهم من يعبر عن مشاعر القلق أو التخوف أو حتى الرفض، نتيجة صعوبات موضوعية أو ذاتية، من أبرزها ضعف التكوين، نقص الإمكانيات، غياب التحفيز، أو ببساطة عدم الإحساس بالكفاءة الذاتية للتعامل مع الوسائط الرقمية.

ولعل ما يشهده التعليم العالي من تحولات بنيوية عميقة نتيجة التقدم التكنولوجي المتسارع، حيث أصبحت الرقمنة خياراً استراتيجياً لا غنى عنه في سبيل تحسين الأداء البيداغوجي، وتسهيل التسيير الإداري، وتعزيز التفاعل بين مختلف الفاعلين في البيئة الجامعية. وقد دفعت جائحة كوفيد-19 بهذا التحول إلى الواجهة، حين اضطرت معظم الجامعات إلى تبني نمط التعليم عن بعد، ما جعل من الرقمنة أداة حتمية لضمان استمرارية العملية التعليمية. إلا أن هذا التحول لم يكن تقنياً فقط، بل كانت له تداعيات نفسية وسلوكية ومعرفية على جميع مكونات المنظومة، وفي مقدمتهم الأستاذ الجامعي

قائمة المراجع

الكتب:

- عابدية خياط إسماعيل ، " دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية و الإجتماعية في المملكة العربية السعودية " ط 01، دار البيان العربي، جدة، المملكة العربية السعودية، 1983، ص 21.
- مرسي محمد منير، " التعليم الجامعي المعاصر: قضايا واتجاهاته"، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1977،
- قويدر سيكوك، " الجامعة و المحيط الاجتماعي و الاقتصادي، دراسة سوسيولوجية للجامعة الجزائرية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران ديسمبر، 2008،
- بوخريسة أبو بكر، " الجامعة و البحث العلمي في الجزائر أو رحلة البحث عن النموذج المثالي"، في مجلة "التواصل"، الصادرة عن جامعة عنابة، الجزائر عدد 06، جوان 2000،
- تو عبد الناصر، " الكلمة الافتتاحية"، في مجلة "الجامعة و المجتمع" الصادرة عن جامعة جيلالي اليابس بسبدي بلعباس، الجزائر، العدد الأول، نوفمبر 2006،
- سمير أمين، " في مواجهة أزمة عصرنا"، ط 01، سينا للنشر و مؤسسة الانتشار العربي، القاهرة، مصر، 1996،
- تركي رابع، " أصول التربية و التعليم"، مرجع سابق،
- "منتدى الشراكة بين الجامعة و المؤسسات المحلية"، في مجلة "آفاق الونشريس"، الصادرة عن جامعة حسيبة بن بو علي، الشلف، الجزائر، العدد 08 أبريل 2006،
- زيتون محيا: " التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة و ثقافة السوق"، ط 01، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2005،
- المهواشي السيد عبد العزيز و الربيع سعيد بن حمد، " ضمان الجودة في التعليم العالي: مفاهيمها، مبادئها، تجارب عالمية"، ط 01، عالم الكتب القاهرة، مصر، 2005،
- داود ماهر محمد: " التدريس و التدريب الجامعي: أسسه و بناء برامجه"، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الكويت،
- الترتوري محمد عوض و عرفات جويحان أغادير، "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات" ط 01، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2006،
- فاروق عبده فلية، " أستاذ الجامعة، الدور و الممارسة بين الواقع و المأمول"، مرجع سابق،
- زيتون محيا: "التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق"، مرجع سابق،
- غريد جمال، " الجامعة اليوم"، أعمال ندوة، تنسيق و تقديم "غريد جمال" منشورات C.R.A.S.C، الجزائر، ماي 1998.
- إن التعليم العالي حسب هذه التوصية يقصد به الدراسة أو التدريب على البحوث على مستوى الجامعات أو مختلف مؤسسات التعليم العالي الأخرى المعترف بها من قبل الدولة.
- رمزي أحمد عبد الحي: " التعليم العالي الإلكتروني: محدداته و مبرراته ووسائله"، ط 01، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، مصر 2005،
- السايح مصطفى: " المنهج التكنولوجي و تكنولوجيا التعليم و المعلومات في التربية الرياضية"، ط 01، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية مصر، 2004،
- حسين شفيق، " حاسبات الوسائط المتعددة الانترنت"، دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2005،

قائمة المصادر والمراجع

- الغريب زاهر إسماعيل: "تكنولوجيا المعلومات و تحديث التعليم"، ط01، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001 ،
 - الصادق رابع: "السيبر جامعات و الالفية الثالثة"، الخبر الأسبوعي، العدد 386، من 22 إلى 28 جويلية 2006،
 - لستر ثرو، "ثورة المعلومات و الاتصالات وتأثيرها في الدولة و المجتمع بالعالم العربي"، مرجع سابق،
 - أكرم فتحي مصطفى: "إنتاج مواقع الانترنت التعليمية: رؤية معاصرة في التعليم عبر مواقع الانترنت"، مرجع سابق،
- 1-Ben Achenhou Mourad :-Vers l'université Algérienne>>, Office des publications Universitaires, Alger,
- Tézenas Dumontel Henri :<<L'université peut mieux faire>>, édition du seuil, Paris, France, Avril, 1995,.
- 2 - BENNOUNE Mahfoud - :Education culturelle et développement en Algérie : Bilan et perspective du système éducatif>>,1er édition : Marinour-ENAG, Alger , 2000, P 317.
- 1- LABIDI Djamel, <<Science et Pouvoir en Algérie de l'indépendance au 1er plan de la recherche scientifique 1962-1974>>, Office de publications universitaires, Alger, P P: 23-24.
- 2- - Glassman Dominique et Krener Jean: <<Essai sur l'université et les cadres en Algérie, une technocratie sans technologie>>, édition du seuil, c.n.r.s., Paris, France, 1978, P : 62.
- 3- - Henni Ahmed : << La mise en œuvre de l'option scientifique et technique en Algérie, le système d'enseignement et de formation>>, édition C.R.E.A.D, P : 23.
- 4- 1 -Chambaz Jaque et autres: <<l'université, de la crise au changement>>, édition : Sociales, 1978, Paris, France, P 40.
- 5- 1 - GUERID DJAMEL:<< L'université aujourd'hui>>, Actes séminaire, coordination et présentation : Guerid Djamel, édition : C .R.A.S.C, P 12-13.

الملاحق

استمارة استبيان حول اتجاهات أساتذة نحو الرقمنة في التعليم العالي

الطالب الباحث: غريس إبراهيم/ هلوب بلخير

التخصص: علم النفس عمل وتنظيم

عنوان الدراسة: حول اتجاهات أساتذة نحو الرقمنة في التعليم العالي

نوع الأداة: استبيان مغلق – مقياس ليكرت الخماسي

الغرض من الأداة: قياس اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو الرقمنة في ضوء العوامل المعرفية،
العاطفية، السلوكية، والتنظيمية.

تعليمات الإجابة

يرجى وضع علامة (✓) في الخانة المناسبة حسب درجة موافقتك على كل عبارة

لا أوافق بشدة | 2: لا أوافق | 3: محايد | 4: أوافق | 5: أوافق بشدة: 1

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
	المحور الأول: الاتجاه المعرفي نحو الرقمنة					
1	لدي فهم واضح لمفهوم الرقمنة في التعليم العالي	☐	☐	☐	☐	☐
2	أدرك مزايا الرقمنة في تحسين أداء الأستاذ الجامعي	☐	☐	☐	☐	☐
3	أستطيع التمييز بين الرقمنة والتعليم عن بعد	☐	☐	☐	☐	☐
4	أمتلك معلومات حول المنصات الرقمية التعليمية	☐	☐	☐	☐	☐
5	أعرف كيفية إدراج الأدوات الرقمية في العملية البيداغوجية	☐	☐	☐	☐	☐
6	لدي وعي بمتطلبات الرقمنة من حيث البنية التحتية	☐	☐	☐	☐	☐
7	أتابع التحديثات التقنية التي تخص التعليم الرقمي	☐	☐	☐	☐	☐
8	أعتقد أن الرقمنة تُسهم في تحسين جودة التكوين الجامعي	☐	☐	☐	☐	☐
9	أعلم بالسياسات الوطنية المتعلقة بالتحول الرقمي	☐	☐	☐	☐	☐
10	لدي اطلاع على برامج الرقمنة في جامعتي	☐	☐	☐	☐	☐

الملاحق

المحور الثاني: الاتجاه العاطفي نحو الرقمنة					
11	أشعر بالإيجابية تجاه استخدام الوسائل الرقمية في التدريس	☐	☐	☐	☐
12	أستمتع بتعلّم أدوات وتقنيات جديدة تخص الرقمنة	☐	☐	☐	☐
13	يقلقني الاعتماد الزائد على التكنولوجيا في التعليم	☐	☐	☐	☐
14	أجد أن الرقمنة تُحفّزني على تطوير مهاراتي التدريسية	☐	☐	☐	☐
15	لدي حماس لاستعمال بيئات تعليمية رقمية	☐	☐	☐	☐
16	الرقمنة تزيد من شعوري بالكفاءة في العمل الأكاديمي	☐	☐	☐	☐
17	أشعر بالضغط عند مطالّبي باستخدام أدوات رقمية جديدة	☐	☐	☐	☐
18	أشعر بالرضا عندما أنجز نشاطاً بيداغوجياً عبر وسيلة رقمية	☐	☐	☐	☐
19	استخدام الرقمنة يجعلني أكثر تفاعلاً مع الطلبة	☐	☐	☐	☐
20	أشعر أن التحول الرقمي يعزز مكانتي المهنية	☐	☐	☐	☐
المحور الثالث: الاتجاه السلوكي نحو الرقمنة					
21	أستخدم بانتظام البريد الإلكتروني الجامعي في التواصل	☐	☐	☐	☐
22	أشارك في دورات تدريبية حول الرقمنة	☐	☐	☐	☐
23	أرفع محتوى المواد التعليمية على المنصات الجامعية	☐	☐	☐	☐
24	أستخدم تطبيقات لإجراء الامتحانات والتقييم الرقمي	☐	☐	☐	☐
25	أدرّب طلبتي على استعمال الموارد الرقمية	☐	☐	☐	☐
26	أستعين بالذكاء الاصطناعي في بعض المهام البيداغوجية	☐	☐	☐	☐
27	أخصص وقتاً لتعلم أدوات رقمية جديدة كل فصل	☐	☐	☐	☐
28	أطبّق أساليب تفاعلية رقمية في المحاضرات	☐	☐	☐	☐
29	أستغل الوسائط المتعددة لتدعيم الفهم لدى الطلبة	☐	☐	☐	☐
30	أستخدم نظام التعليم الإلكتروني الرسمي لجامعتي	☐	☐	☐	☐
المحور الرابع: العوامل التنظيمية المرتبطة بالرقمنة					
31	تتوفر في جامعتي بنية تحتية رقمية كافية	☐	☐	☐	☐
32	توجد تغطية إنترنت ملائمة داخل الأقسام والمخابر	☐	☐	☐	☐

الملاحق

33	توفر الإدارة دعماً تقنياً عند الحاجة.	☐	☐	☐	☐	☐
34	السياسات الجامعية تشجع على التعليم الرقمي.	☐	☐	☐	☐	☐
35	أشارك في اجتماعات تناقش خطط التحول الرقمي.	☐	☐	☐	☐	☐
36	ثقافة المؤسسة تدعم الابتكار التكنولوجي.	☐	☐	☐	☐	☐
37	لدي تشجيع من الزملاء لتجريب أدوات رقمية جديدة.	☐	☐	☐	☐	☐
38	يوجد اعتراف مؤسسي بالجهود المبذولة في الرقمنة.	☐	☐	☐	☐	☐
39	نظم التقييم المهني تثمن استعمال الرقمنة.	☐	☐	☐	☐	☐
40	تتوافر فرص لتكوين مستمر في المجال الرقمي.	☐	☐	☐	☐	☐