وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

الموضوع:

تأثير استخدام منصة موودل على التحصيل الدراسي

دراسة ميدانية على عينة من طلبة الماستر بقسم علم الاجتماع بجامعة الأغواط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع اتصال

إعداد الطالبين:
- كاف حليمة
- مراد سيد علي ياسين

إشراف الدكتور:
د. جعفورة مصعب

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
أ.د. بساس بلخير	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
د. جعفورة مصعب	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
أ.د بن عون الزبير	أستاذ التعليم العالي	مناقشا

السنة الجامعية: 2026/2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا
اللجنة العلمية

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Amar Thelji Laghouat
Faculté des sciences sociales
Département de sociologie et démographie
Comité scientifique

تعهد

أنا الطالب (ة) الممضي (ة) أسفله :

الطالب (ة): مراد سيد علي ياسين

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 211822905 الصادرة بتاريخ: 19-10-2025 عن دائرة: الأغواط ولاية: الأغواط

رقم التسجيل: 202139000287

التخصص: علم الاجتماع الاتصال

عنوان مذكرة نهاية الدراسة :

تأثير استخدام منصة موودل على التحصيل الدراسي

أصرح بشرفي أنني قمت بانجاز مذكرة نهاية الدراسة المذكور عنوانها أعلاه بجهدي الشخصي وفقا للمنهجية المتعارف عليها في البحث العلمي وبذلك أتحمل المسؤولية كاملة عن أي مخالفة لقواعد الأمانة العلمية وحقوق الملكية الفكرية وما يترتب عن ذلك من متابعة بما فيها الإجراءات الإدارية المتعلقة بالنظام الداخلي للجامعة وكذلك القرارات الوزارية المعمول بها.

الاغواط في: 17-05-2026

توقيع الطالب (ة):

شهد للتصديق على إمضاء المعني
17 AVR 2026

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى من كانت دعواتها سرّ نجاحي، إلى أمي الحبيبة، نبع الحنان والصبر،

إلى والدي العزيز، الذي كان دائمًا مثال القوة والدعم والكفاح،

إلى إخوتي الذين كانوا سندًا في كل لحظة تعب وسهر،

إلى كل من آمن بي، ودفعني خطوة للأمام...

أهدي هذا العمل ، بكل الحب والامتنان، عرفانًا بجميلهم الذي لا يُنسى .

ياسين سيد علي

إهداء

إلى من غرَسوا في قلبي بذور الطموح،
إلى من سهِروا على راحتي ودعوا لي في السر والعلن،
إلى والديَّ العزيزين، نبض القلب ونور الدرب...
إلى إخوتي وأخواتي، الذين كانوا دوماً السند والدعم،

أهديهم ثمرة جهدي المتواضعة، راجية من الله أن تكون فاتحة خير لمستقبل واعد

حليمة

شكر وعرفان

الحمد لله أولًا وآخرًا، ظاهرًا وباطنًا، على ما أنعم به من توفيق وعون في إتمام هذا العمل العلمي، الذي لم يكن ليكتمل لولا فضل الله وتيسيره.

نتوجه بخالص الشكر وعظيم العرفان إلى كل من كان له دور – صغيرًا كان أو كبيرًا – في مسيرة إعداد هذه المذكرة، وأخص بالذكر الأساتذة الأجلاء الذين كان لهم الفضل بعد الله في توجيهنا وإرشادنا علميًا ومنهجيًا، وعلى رأسهم الأستاذ جعفورة مصعب، لما بذله من جهد ، وتوجيهات نيرة، وصبر في المتابعة، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر العميق إلى أساتذة قسم علم الاجتماع، ولكل من ساهم في تيسير سبل البحث، من موظفين وطلبة، لما أبدوه من تعاون وحرص على تهيئة بيئة علمية مشجعة.

وإلى كل من آمن بنا، ومنحنا الثقة والدعم دون أن ينتظر مقابلًا، نقول من أعماق القلب: شكرًا لكم، فأنتم شركاء هذا الإنجاز، وسنظل نذكر جميلكم بدعاء الخير ما حيينا.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام منصة Moodleعلى مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، في ظل نمط استخدام جزئي وغير منتظم للمنصة. كما سعت إلى التعرف على كيفية تنظيم الطلبة لزمن تعلمهم في سياق الجمع غير المنتظم بين الحصص الحضورية والموارد الرقمية، مع الكشف عن مستوى المرونة أو الاضطراب الزمني الذي يخلقه هذا الاستخدام وانعكاسه على الفهم والتراكم المعرفي. وانطلقت الدراسة من الفرضي عامة مؤداها وجود تأثير إيجابي للاستخدام الفعّال لمنصة Moodle على تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتفرعت عنها فرضيتان فرعيتان تتعلقان بأثر إعادة تنظيم الزمن التعليمي، ومستوى اندماج الطلبة في الشبكة التعليمية عبر المنصة.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث طُبق على عينة قوامها 88طالبًا جامعيًا من مستوى الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الأغواط.

كشفت النتائج عن مؤشرات تدل على أثر محدود أو سلبي. فقد تبين أن إعادة تنظيم الزمن التعليمي بين الحصص الحضورية والافتراضية لم تتحول إلى فرصة لبناء تعلم أعمق، بل اتسمت في كثير من الحالات بالتفكك وعدم الاندماج في الروتين الدراسي للطلبة، مما انعكس سلبًا على استثمار الموارد الرقمية وعلى تمثل معنى التحصيل. كما بينت النتائج أن مستوى اندماج الطلبة في الشبكة التعليمية عبر Moodleظل ضعيفًا أو هشًا، حيث طغى الحضور الرقمي الشكلي على التفاعل المعرفي الفعلي، الأمر الذي حدّ من إمكانية بناء معرفة تراكمية أو تعزيز الشعور بالانتماء الأكاديمي داخل الفضاء الرقمي.

وعليه، خلصت الدراسة إلى أن أثر منصة Moodle على التحصيل الدراسي لا يرتبط بمجرد توفرها أو استخدامها التقني، وإنما يتحدد أساسًا بمدى انتظام استعمالها، وجودة اندماج الطلبة داخل الشبكة التعليمية، وقدرتهم على تحويل الموارد الرقمية إلى ممارسات تعلمية منتجة.

الكلمات المفتاحية : منصةMoodle ، التحصيل الدراسي.

Abstract

This study aimed to measure the impact of using the Moodle platform on the academic achievement of a sample of students from the Faculty of Social Sciences at Amar Telidji University – Laghouat, under conditions of partial and irregular use of the platform. It also sought to examine how students organize their learning time when combining face-to-face sessions with digital resources in a non-systematic way, and to assess the level of temporal flexibility or disruption caused by this use and its effect on comprehension and knowledge accumulation. The study was guided by a general hypothesis proposing a positive effect of effective Moodle use on students' academic achievement, supported by two sub-hypotheses concerning the impact of reorganizing learning time and the level of student engagement in the digital learning network.

The study employed a descriptive methodology, using a questionnaire as the primary data collection tool, applied to a sample of 88 master's degree students from the Faculty of Social Sciences at Amar Telidji University – Laghouat.

The results revealed indicators of a limited or negative effect. Reorganizing learning time between face-to-face and virtual sessions did not translate into an opportunity for deeper learning; in many cases, it resulted in fragmented and poorly integrated study routines, negatively affecting the utilization of digital resources and the understanding of academic achievement. Furthermore, the level of student engagement within the Moodle network remained weak or fragile, with formal digital presence outweighing actual cognitive interaction, limiting the potential for cumulative knowledge building and diminishing the sense of academic belonging in the digital environment.

Accordingly, the study concluded that the effect of the Moodle platform on academic achievement is not merely dependent on its availability or technical use but primarily determined by the regularity of its utilization, the quality of student engagement within the learning network, and their ability to transform digital resources into productive learning practices.

Keywords: Moodle platform, academic achievement.

فهرس المحتويات

الفهرس	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداءات	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	أ
الفصل الأول: بناء الموضوع	
أولا-إشكالية الدراسة	5
ثانيا-الفرضيات	7
ثالثا-تحديد المفاهيم	8
رابعا-أسباب اختيار الموضوع	10
خامسا-أهمية وأهداف الدراسة	12
سادسا-المقاربة النظرية	13
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
أولا-الدراسة الأولى	19
ثانيا-الدراسة الثانية	21
ثالثا-الدراسة الثالثة	22
رابعا-الدراسة الرابعة	24
خامسا- الدراسة الخامسة	25
سادسا-الدراسة السادسة	26
سابعا-الدراسة السابعة	28
ثامنا- الدراسة الثامنة	29
تاسعا-التعقيب على الدراسات السابقة	31
الفصل الثالث: الطريقة والأدوات	
أولا-مجالات الدراسة	35
ثانيا-المنهج المستخدم في الدراسة	36

ثالثا-أدوات جمع البيانات	37
رابعا-مجتمع الدراسة	39
خامسا-المعاينة	40
الفصل الرابع: النتائج والمناقشة	
أولا- البيانات الشخصية	44
ثانيا-عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى	50
ثالثا- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية	59
رابعا- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	70
خامسا- ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	72
سادسا- الإستنتاج العام	75
خاتمة	
قائمة المراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد المجتمع حسب التخصص.	40
02	توزيع أفراد العينة حسب حصة كل تخصص.	42
03	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	44
04	توزيع أفراد العينة حسب السن.	44
05	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.	45
06	توزيع أفراد العينة حسب عدد الساعات المتاحة للدراسة خارج الحصص.	45
07	توزيع أفراد العينة حسب الفترة الزمنية المفضلة للدراسة عبر مووودل.	46
08	توزيع أفراد العينة حسب عدد مرات الدخول إلى منصة مووودل في الأسبوع.	47
09	توزيع أفراد العينة حسب وسيلة الولوج الأساسية لمنصة مووودل.	48
10	توزيع أفراد العينة حسب أماكن الولوج الأساسية لمنصة مووودل.	49
11	العلاقة بين استثمار وقت الدراسة عبر Moodle وإسهام الموارد الرقمية في تعميق الفهم والمعرفة.	50
12	أثر انتظام الجمع بين الحضوري وMoodle على مستوى التحصيل الدراسي من حيث العلامات.	52
13	العلاقة بين نمط التفاعل مع محتوى Moodle وانعكاسه على التحصيل الدراسي العام.	53
14	أثر المرونة الزمنية في Moodle على دور النقاشات العلمية في تطوير التعلم.	54
15	علاقة انسجام إيقاع التعلم بوظيفة الموارد التعليمية في دعم فهم الدروس.	55
16	أثر حرية اختيار وقت الدراسة على القدرة على تطبيق ما تم تعلمه.	57
17	العلاقة بين نوع التعلم الناتج عن تنظيم الوقت عبر Moodle وتمثل معنى التحصيل الدراسي.	58
18	العلاقة بين دافع الدخول إلى Moodle وما تتيحه الموارد التعليمية من تعميق للفهم والمعرفة	59
19	أثر التواصل مع الأساتذة عبر Moodle على دور النقاشات العلمية في تطوير التعلم	61
20	علاقة الشعور بالاندماج الرقمي بما تتيحه الموارد التعليمية من تعميق للفهم	62
21	المشاركة في المنتديات والتعليقات على دور النقاشات العلمية في تطوير التعلم	63
22	علاقة تمثل الموارد الرقمية بكيفية تراكم المعرفة أثناء الدراسة	64
23	أثر التفاعل عبر Moodle على الانعكاسات العامة للتحصيل الدراسي	66
24	علاقة الإحساس بالانتماء إلى شبكة تعليمية بانعكاس التحصيل الدراسي على التعلم	67
25	أثر أسباب ضعف التفاعل في Moodle على المعدل المحصل عليه	68

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	44
02	توزيع أفراد العينة حسب السن.	44
03	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.	45

مقدمة

يشهد التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة تحولات عميقة فرضتها الرقمنة المتسارعة، حيث لم يعد الفضاء البيداغوجي مقتصرًا على القاعة الدراسية التقليدية، بل أصبح ممتدًا إلى بيئات رقمية تفاعلية أتاحت أنماطًا جديدة من التعلم والتواصل وإدارة المعرفة. وفي هذا السياق، برزت منصات التعلم الإلكتروني، وعلى رأسها Moodle، بوصفها من أهم الآليات التي تبنتها الجامعات من أجل دعم العملية التعليمية، وتنظيم المحتوى، وتوسيع فرص التفاعل بين الأستاذ والطالب، بما يسمح بإعادة تشكيل الزمن التعليمي، وتجاوز الحدود الصارمة للحصة الحضورية.

وقد جاء هذا التحول استجابة لجملة من المتغيرات التي عرفها التعليم العالي، من بينها تزايد أعداد الطلبة، والحاجة إلى مرونة أكبر في الولوج إلى المعرفة، وتسارع إنتاج الموارد العلمية، فضلًا عن التحولات التي فرضتها الأزمات العالمية وما رافقها من انتقال واسع نحو أنماط التعليم عن بعد والتعليم المدمج. وبذلك لم تعد المنصة الرقمية مجرد أداة تقنية لتخزين الدروس أو رفع الواجبات، بل أضحت فضاءً جامعًا لممارسات تعليمية جديدة، تتداخل فيها أبعاد التنظيم الزمني، والتفاعل الأكاديمي، وإنتاج المعنى، وبناء الاستقلالية المعرفية لدى الطالب.

غير أن هذا التحول التقني لا ينعكس بالضرورة بشكل آلي على جودة التعلم أو على مستوى التحصيل الدراسي، لأن فعالية البيئة الرقمية تظل مرتبطة بطريقة توظيفها داخل الحياة الدراسية اليومية للطلبة، ومدى قدرتهم على إدماجها ضمن عاداتهم الأكاديمية وتمثلاتهم للمعرفة. فبين الإمكانات التي تتيحها المنصة والنتائج الفعلية المتحققة ميدانيًا، تتدخل عوامل متعددة تتصل بثقافة التعلم، وأنماط التفاعل، ودرجة الانتظام في الاستعمال، والشعور بالانتماء إلى الفضاء الأكاديمي الرقمي.

وانطلاقًا من هذا المعطى، تتحدد أهمية الموضوع الحالي في كونه يسعى إلى فهم العلاقة بين استخدام منصة Moodle والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، من خلال التركيز على بعدين أساسيين :إعادة تنظيم الزمن التعليمي بين الحضوري والافتراضي، ومستوى اندماج الطلبة داخل الفضاء الرقمي التعليمي .فالرهان هنا لا يتمثل فقط في قياس مستوى الاستخدام، وإنما في الكشف عن الكيفية التي يعاد بها تشكيل الممارسة الدراسية في ظل هذا النمط من التعلم، وما إذا كان هذا التحول يسهم فعلًا في بناء تعلم أعمق وتحصيل أفضل، أم أنه يظل محكومًا بمنطق شكلي يرتبط بالواجبات والاختبارات والنجاح العددي.

وتنبع القيمة العلمية لهذا الموضوع من كونه يتجاوز النظرة التقنية الضيقة إلى التعليم الإلكتروني، ليتناول الظاهرة من زاوية سوسيولوجية تحليلية تركز على تمثلات الطلبة، وعاداتهم الدراسية، وأنماط حضورهم داخل الفضاء الرقمي. فالتعلم الجامعي ليس مجرد انتقال للمحتوى، بل هو سيرورة اجتماعية

ومعرفية تتشكل داخل نسق من العلاقات، والمعاني، والتوقعات، وأنماط التنظيم. ومن ثم، فإن دراسة أثر المنصة على التحصيل تسمح بفهم أعمق للتحولات التي يعيشها التعليم العالي في ظل الرقمنة، كما تساعد على تشخيص الفجوات القائمة بين الإمكانات التقنية المتاحة والممارسات الفعلية للطلبة.

ومن الناحية المنهجية، تم إنجاز هذه الدراسة وفق منهجية IMRAD التي تقوم على البناء العلمي المنظم للدراسات الأكاديمية، حيث تم تقسيم الدراسة إلى مقدمة وأربعة فصول رئيسية وخاتمة .خُصص الفصل الأول لبناء الموضوع، حيث تضمن الإشكالية، التساؤلات، الفرضيات، الأهمية، الأهداف، تحديد المفاهيم، والإطار النظري المؤسس للدراسة. أما الفصل الثاني فقد تناول الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التعليم الإلكتروني والتحصيل الدراسي، مع تحليل أوجه التقاطع والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية. وخصص الفصل الثالث لطريقة وأدوات الدراسة، حيث تم عرض المنهج المعتمد، مجتمع الدراسة وعينتها، أداة جمع البيانات، والمعالجة الإحصائية. في حين جاء الفصل الرابع بعنوان عرض ومناقشة نتائج الدراسة، وتضمن قراءة وصفية وتفسيرية للنتائج الميدانية في ضوء أهداف الدراسة وفرضياتها. وأخيرًا اختُتمت الدراسة بـ خاتمة عامة تضمنت أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، إلى جانب جملة من المقترحات والآفاق البحثية المستقبلية.

وعليه، يأتي هذا الموضوع ليعالج إشكالية محورية تتمثل في مدى تأثير إعادة تنظيم الزمن التعليمي ومستوى الاندماج داخل منصة Moodle على التحصيل الدراسي لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية، من خلال قراءة سوسيولوجية معمقة للنتائج الميدانية، بما يسمح بفهم طبيعة التحول الذي تعرفه الثقافة الدراسية الجامعية في البيئة الرقمية، ورصد ما إذا كانت هذه التحولات تسهم في إنتاج تعلم فعلي أم تعيد فقط إنتاج أنماط النجاح الشكلي في وسيط جديد.

الفصل الأول

بناء الموضوع

أولا-إشكالية الدراسة

ثانيا-الفرضيات

ثالثا-تحديد المفاهيم

رابعا-أسباب اختيار الموضوع

خامسا-أهمية وأهداف الدراسة

سادسا-المقاربة النظرية

أولا-إشكالية الدراسة:

تتسارع التحولات الرقمية المعاصرة لتطال بنى المعرفة نفسها، وليس مجرد أدواتها ووسائطها، مما جعل التعليم الجامعي مختبرًا استراتيجيًا لرصد هذه التحولات، حيث تتقاطع أنماط إنتاج المعرفة التقليدية مع المنطق الشبكي الجديد الذي توفره منصات إدارة التعلم، وعلى رأسها نظام مودل. وقد أظهرت الدراسات الحديثة، مثل مراجعة Gamage وآخرين سنة 2022 التي غطت 155 مقالاً من قاعدتي Scopus و Web of Science، أن استخدام Moodle يرتبط بإحصاءات إيجابية في الأداء الأكاديمي للطلبة ومستويات التفاعل والرضا، خاصة في التخصصات العلمية والتقنية(STEM). [1] غير أن هذه الدراسات غالبًا ما بقيت مقاربات كمية وأداتية، تركز على تقييم الفعالية دون مساءلة البنى الاجتماعية والتنظيمية التي تتوسط أثر المنصة، ودون التعمق في تجربة المدرسين والطلبة ضمن السياقات التعليمية المختلفة.

وأظهرت دراسة محمود أحمد حميدات (2025) في جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن أثرًا إيجابيًا للاستراتيجية القائمة على الصف المقلوب عبر Moodle على تحصيل الطلاب ودافعيتهم للتعلم، [2] حيث سمحت المنصة بإعادة توزيع الزمن التعليمي بين الحصص الحضورية والافتراضية، بما يعكس تحول التعلم من حدث مكاني محدد إلى عملية زمنية–مكانية ممتدة، وهو ما يتوافق مع مفهوم اللاتزامن الذي صاغه Castells في إطار نظرية المجتمع الشبكي.

وكشفت دراسات ميدانية متعددة عن تفاعل معقد بين المنصة والتحصيل الدراسي، يتجاوز العلاقة المباشرة بين أداة تقنية وأداء أكاديمي. فقد أظهرت دراسة بونعامة وابن سايح سنة 2021، بجامعة ورقلة أن طلبة الإعلام والاتصال يتأثرون إيجابيًا باستخدامMoodle ، [3] غير أن طبيعة التخصص المرتبطة بالمنطق الرقمي تزيد من قابلية التفاعل مع المنصة، ما يوضح أن التحصيل الدراسي لا يتحدد بتوفر الأداة وحدها، بل بدرجة توافق بنية المعارف وأساليب التعلم مع الإمكانيات الرقمية. كما أظهرت دراسة رباحي وزروالة (2024) بجامعة قالمة أن الفعالية الأكاديمية عبر التعليم الإلكتروني تتقاطع مع الاتجاهات

[1] - Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R., & Behrend, M. B. A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. International Journal of STEM Education, 9(1), 1-24,2022 p1.

[2]- محمود أحمد حميدات، أثر الصف المقلوب عبر Moodle على تحصيل ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة مقارنة بالطريقة الاعتيادية. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.، مجلة كلية التربية ، الإسكندرية ، 35(4)، 2025، ص 159.

[3]- بونعامة جهاد، وابن سايح كريمة، أثر استخدام Moodle على التحصيل الدراسي لطلبة السنة الثانية ليسانس إعلام واتصال بجامعة ورقلة. مذكرة ماستر غير مشورة تخصص علوم الاعلام والاتصال، قسم علوم الاعلام والاتصال، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2020-2021، ص 55.

الإيجابية للطلبة نحو التعلم الرقمي،[1] مما يعكس أهمية الثقافة الرقمية في استثمار الإمكانات الاتصالية للمنصة، ويشير ضمنيًا إلى أن التحصيل مرتبط بالرأس المال الرقمي المتاح للطلبة.

كما أكدت الدراسات أخرى مثل دراسة عفيفة حمزة (2024)[2] و Boucherit Nouria (2025)[3] على دور البنية التحتية القوية والدعم التنظيمي والتكوين المصاحب في تحديد مدى نجاح استخدام .Moodle فقد أظهرت البيانات أن التحصيل تحسن بشكل تدريجي ومتفاوت بين التخصصات والمستويات الدراسية، مما يدل على أن المنصة لا تحدث قطيعة معرفية شاملة، بل تعمل كعنصر ضمن شبكة متشابكة من الشروط التقنية والاجتماعية والمعرفية التي تحدد مخرجات التعلم.

ويبرز البعد التواصلي للمنصة في هذه الدراسات على نحو واضح. فالتفاعل مع Moodle ليس مجرد استخدام شكلي للأداة الرقمية، بل عملية معقدة لإعادة تنظيم التجربة التعليمية، وإعادة توزيع المعرفة والزمن التعليمي داخل فضاء شبكي متعدد القنوات، حيث يسمح للطلبة بالتفاعل مع المحتوى وإعادة بنائه وفق إيقاعهم الشخصي. وهذا ما تدعمه دراسة سيد علي سلامة، رياض بوختالة، صغير بوقادي(2024) حول تحصيل طلبة الماستر في اللغة الإنجليزية، والتي أبرزت أن التحصيل يتحسن بفعل القدرة على دمج الموارد الرقمية في عملية تعلم شخصية ومستمرة، وليس بمجرد تعرض الطالب للمحتوى[4].

في ضوء هذه المعطيات، تتجلى الإشكالية البحثية بوصف Moodle ليس كأداة تقنية محايدة، بل كظاهرة اجتماعية–اتصالية مركبة، تعيد توزيع فرص التحصيل الأكاديمي داخل الفضاء الجامعي وفق اختلافات اجتماعية ومعرفية وتنظيمية، مع إعادة تشكيل العلاقة بين المعرفة والطالب والزمن التعليمي. إن هذا التوزيع الجديد للفرص يظهر بشكل أكثر وضوحًا لدى الطلبة الكبار سنًا، وخصوصًا الموظفين، الذين يمتلكون خبرة حياتية ومهنية تمكنهم من تحويل التدفقات الرقمية إلى معرفة قابلة للتطبيق، بما يعكس

[1] - رباحي غزلان، زراولة رفيق، علاقة التعليم الالكتروني بمستوى التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة 8 ماي 1945 ، قالمة،-المنصة الالكترونية Moodle أنموذجا- مجلة الإبداع،14(2)، 2024، ص 143.

[2] - حمزة عفيفة، التعليم الإلكتروني وتأثيره على التحصيل الدراسي لطلبة الجامعات الجزائرية – Moodle نموذجًا، مجلة دراسات، 12(2)، 2024، ص 469.

[3] - Boucherit Nouria, The Impact of E-Learning "Moodle Platform" on academic achievement of undergraduate students in the Faculty of Social Sciences of Ibn Khaldoun University in Tiaret in Light of the Pandemic -A Comparative Follow-up Study of Three Years Before and Three Years After the Adoption of the Moodle Platform, International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 17(3), 2025, p656.

[4] - Boukadi, S., Boukhetala, R., & Selama, S. A. The Impact of Moodle Platform Pedagogical Materials on Students' Achievements: Case of Master One Students at the Department of English in Setif 2 University, Algeria. AKOFENA 14(1), 2024, p99.

الاندماج الشبكي، بينما يظل الطلبة الجدد أكثر مهارة تقنية، لكن أقل قدرة على توظيفها في بناء تعلم ذي معنى.

وبناءً على ذلك، فإن فهم تأثير استخدام منصة Moodle على التحصيل الدراسي يتطلب مقاربة منهجية متعددة المستويات تجمع بين التحليل الكمي للفروق والاتجاهات، والتحليل الكيفي لتجارب الطلبة والمعاني التي يبنونها في التفاعل اليومي مع المنصة. فقط من خلال هذه المقاربة المركبة يمكن الإمساك بتعقيد الظاهرة، والكشف عن الآليات الاجتماعية والنفسية والمعرفية التي تتحكم في توزيع فرص التحصيل داخل الجامعة في العصر الرقمي الشبكي، وتجاوز التفسيرات المبسطة التي تعتقد أن المنصة تؤثر في التحصيل بمفردها دون السياق الاجتماعي والتنظيمي المحيط بها، ومن هنا نطرح التساؤل التالي:

هل يوجد تأثير لاستخدام منصة Moodle على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي -الأغواط؟

التساؤلات الفرعية:

-هل يوجد تأثير لإعادة تنظيم الزمن التعليمي بين الحصص الحضورية والافتراضية عبر منصة Moodle على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي -الأغواط؟

-هل يوجد تأثير للاندماج في الشبكة التعليمية على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي -الأغواط؟

ثانيا-الفرضيات:

1-الفرضية العامة

يوجد تأثير إيجابي للاستخدام الفعال لمنصة Moodle على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي – الأغواط.

2-الفرضيات الفرعية:

- يوجد تأثير إيجابي لإعادة تنظيم الزمن التعليمي بين الحصص الحضورية والافتراضية عبر منصة Moodleعلى مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي – الأغواط.

- يوجد تأثير إيجابي لمستوى اندماج الطلبة في الشبكة التعليمية عبر منصة Moodle على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي – الأغواط.

ثالثا-تحديد المفاهيم:

قبل الشروع في تعريف منصةMoodle ، يقتضي البناء المفاهيمي السليم التوقف عند مفهومي التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني، باعتبارهما الإطارين النظريين اللذين نشأت في سياقهما منصات إدارة التعلم الرقمية. فـ Moodleليست مفهومًا تربويًا مستقلًا بذاته، بل تمثل تجسيدًا تقنيًا لمسار تاريخي–بيداغوجي بدأ بالتعليم عن بُعد بوصفه حلًا تنظيميًا لفصل المتعلم عن المعلم مكانيًا، ثم تطور إلى التعليم الإلكتروني الذي أعاد إدماج هذا الفصل داخل فضاء رقمي تفاعلي قائم على الشبكات. إن عدم التمييز بين هذه المفاهيم يؤدي إلى اختزال المنصة في بعدها التقني، وإغفال الأبعاد التربوية والاتصالية التي تشكل جوهرها. ومن ثم، فإن تناول التعليم عن بُعد يتيح فهم الأساس التنظيمي لفكرة التعلم خارج القاعة، بينما يسمح مفهوم التعليم الإلكتروني بإدراك التحول النوعي الذي أحدثته تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أنماط التفاعل وبناء المعرفة، وهو ما يمهد نظريًا لتعريف منصة Moodle بوصفها أداة تقنية–بيداغوجية تعمل داخل هذا النسق، لا خارجه.

1-التعليم عن بُعد:

عرفه الهمامي وإبراهيم في سياق بحث منهجي بأنه:

عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلًا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، تعتمد على وسائط وأساليب تقنية تملأ الفجوة بين المعلم والمتعلم وتُحاكي الاتصال الحي .

يعرفه مور Moore بأنه: نمط تعليمي يفصل بين المعلم والمتعلم مكانيًا، ويعتمد على وسائط اتصال متنوعة لتعويض غياب التفاعل الوجاهي، مع ضرورة وجود تنظيم مؤسسي يضمن استمرارية التعلم.[1]

يرى كيغان Keegan أن التعليم عن بعد هو: نظام تعليمي مخطط، يتم فيه فصل المعلم عن المتعلم، ويُعوض هذا الفصل باستخدام وسائل تقنية واتصالية، مع اعتماد التنظيم المؤسسي والتقويم المستمر.[2]

[1]- سهيلة بولكويرات، غنية بوزريرة، مناهج ونظريات التعليم عن بعد "التجربة الجزائرية أنموذجا"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص علوم اللسان العربي، كلية الأداب واللغات، جامعة محمد الصديق بن يحي -جيجل-، 2016-2017، ص 10.

[2]- غنيمة هارون، نظريات التعليم والتعلم عن بعد وجودة التعليم، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع ،6(3)، 2021، ص 30.

2-التعليم الإلكتروني

هو توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات لرفع كفاية العملية التعليمية وتنظيمها وتقديمها بجميع أنماطها، بما يشمل الاستخدامات التعليمية والتدريبية على الشبكة الرقمية.

يعرفه Horton بأنه: استخدام تقنيات الإنترنت والوسائط الرقمية لتصميم وتقديم وإدارة وتقويم التعلم، بما يسمح للمتعلم بالوصول إلى المحتوى في أي وقت ومن أي مكان.[1]

3-منصةMoodle

Moodleاختصار لعبارة Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment، وهي بيئة تعليمية ديناميكية تعتمد على الوحدات وتُستخدم كمنصة إدارة تعلم تدعم التعليم الإلكتروني والتعلم المختلط والتعلم عن بُعد[2] .

يعرفها Watsonبأنها: نظام لإدارة التعلم يتيح تصميم المقررات الرقمية، إدارة المحتوى، تتبع أداء المتعلمين، ودعم التفاعل التعليمي داخل مؤسسات التعليم.[3]

إجرائيا:

هو نظام إدارة التعلم Learning Management System (LMS) مجاني ومفتوح المصدر يُمكّن المؤسسات التعليمية من إنشاء وإدارة الدورات التعليمية، تنظيم الموارد، تنفيذ الأنشطة التفاعلية، متابعة تقدم الطلاب وتقييمهم عبر واجهة رقمية متكاملة .

4- التحصيل الدراسي

يشير إلى مستوى الإنجاز العلمي الذي يحققه المتعلم في مادة أو مجموعة مواد علمية خلال فترة تعليمية محددة، ويُقاس عادةً بالمعدلات أو الدرجات التي يحصل عليها بعد تطبيق أدوات التقييم المقننة .

يعرفه Bloomبأنه: درجة إتقان المتعلم للأهداف التعليمية المعرفية، كما تظهر من خلال نتائج التقويم والاختبارات التحصيلية.[1]

[1]- حفصي هدى، تعزيز جودة التعليم عن بعد من خلال مدونات التعليم الالكترونية ، مجلة الابداع، 09(01)، 2019، ص 162.
[2] - https://moodle.org/ visité le 02/03/2026 à 15 :32.
[3] - Watson, William R., & Watson, Sunnie Lee. An Argument for Clarity: What Are Learning Management Systems? TechTrends, 51(2), pp. 28 34, 2007, p 28.

يرى Gagnéأن التحصيل الدراسي هو: النتيجة النهائية لعملية التعلم، التي تتجسد في تغيرات قابلة للقياس في المعرفة والمهارات والاتجاهات[2].

اجرائيا:

هو نتيجة قابلة للقياس لما اكتسبه الطالب من معلومات، مهارات، وفهم موضوعي للمحتوى الدراسي في نهاية فترة تعليمية معينة، وتُقاس باستخدام أدوات تقييم مثل الاختبارات التحصيلية، الأداء الأكاديمي، أو العلامات الممنوحة من قبل المؤسسة التعليمية

رابعا-أسباب اختيار الموضوع:

1-الأسباب الذاتية :

- الاهتمام العلمي والمنهجي المتراكم بقضايا تحول المعرفة في السياق الجامعي في ظل التحولات الرقمية المتسارعة.
- الانشغال البحثي بكيفية إعادة تشكيل العلاقة بين الطالب والمعرفة والزمن التعليمي داخل الفضاءات التعليمية الرقمية.
- الملاحظة الميدانية، من خلال الدراسة لوجود فجوة واضحة بين الإمكانات النظرية لمنصات إدارة التعلم وخاصة Moodle وواقع استعمالها الفعلي من طرف الطلبة.
- ملاحظة التفاوت في أنماط استخدام الطلبة للمنصة وما يترتب عنه من اختلاف في مستويات التحصيل الدراسي.
- الرغبة في تجاوز المقاربات الأداتية والتقنية التي تختزل المنصة في بعدها الوظيفي، والسعي إلى فهم التجربة التعليمية كما يعيشها الطلبة.
- الاهتمام بتحليل المعاني الذاتية، وتنظيمات الزمن التعليمي، وأنماط الاندماج المختلفة داخل الفضاء الشبكي.
- تبني مقاربة سوسيولوجية نقدية مستلهمة من نظرية المجتمع الشبكي، لفهم التحصيل الدراسي بوصفه نتاجًا لتفاعلات اجتماعية ومعرفية، وليس مجرد نتيجة مباشرة لاستخدام أداة رقمية.

[1] - Bloom, Benjamin S. Human Characteristics and School Learning. New York, NY, USA: McGraw Hill, 1976, p 125.
[2] - Gagné, Robert M. The Conditions of Learning. New York, NY, USA: Holt, Rinehart & Winston, 1965, p72.

2- الأسباب الموضوعية:

- ارتباط الموضوع بأحد التحولات البنيوية الكبرى في التعليم الجامعي المعاصر، حيث لم يعد التحصيل الدراسي مرتبطًا بالحضور المكاني فقط، بل أصبح يتشكل ضمن فضاء تعليمي هجين.
- بروز منصات إدارة التعلم كفاعل مركزي في إعادة تنظيم الزمن التعليمي وتوزيع المعرفة داخل الجامعة.
- هيمنة المقاربات الكمية في أغلب الدراسات السابقة حولMoodle ، مع غياب مساءلة الشروط الاجتماعية والتنظيمية والثقافية التي تتوسط أثر المنصة على التحصيل الدراسي.
- ندرة الدراسات الميدانية المعمقة في السياق الجامعي الجزائري، خاصة في كليات العلوم الاجتماعية، التي تربط بين استخدام Moodle والتحصيل الدراسي في ظل استعمال جزئي وغير منتظم للمنصة.
- محدودية قابلية إسقاط نتائج الدراسات الدولية أو العربية على الواقع الجزائري دون مراعاة الخصوصيات المؤسسية والبيداغوجية.
- أهمية الكشف عن عدم تجانس أثر المنصة بين فئات الطلبة من حيث السن، والوضعية المهنية، ومستوى الاندماج في الشبكة التعليمية.
- القيمة العلمية والمنهجية للبحث من خلال اقتراح مقاربة متعددة المستويات تجمع بين:
  - تنظيم الزمن التعليمي
  - الاندماج في الشبكة التعليمية
  - التحصيل الدراسي
- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في تحسين السياسات البيداغوجية الجامعية وتطوير استراتيجيات استخدام منصات التعلم الإلكتروني بما يتلاءم مع الواقع الفعلي للطلبة والمؤسسات.

خامسا-أهمية وأهداف الدراسة:

1-أهمية الدراسة :

أ- الأهمية العلمية للدراسة

تكتسي هذه الدراسة أهمية علمية لكونها تسهم في تعميق الفهم السوسيولوجي للتحصيل الدراسي في ظل التحول الرقمي، من خلال تجاوز المقاربات الأداتية التي تنظر إلى منصة Moodleبوصفها أداة تقنية محايدة، نحو مقاربة تحليلية ترى فيها فضاءً تواصليًا يعيد تنظيم الزمن التعليمي وأنماط الاندماج المعرفي داخل الجامعة. كما تتمثل أهميتها العلمية في ربطها بين ثلاثة متغيرات مترابطة قلّما جرى تناولها في الدراسات الميدانية المحلية بشكل تكاملي، وهي: إعادة تنظيم الزمن التعليمي، الاندماج في الشبكة التعليمية، والتحصيل الدراسي، خاصة في سياق استخدام جزئي وغير منتظم للمنصة. وبذلك، تسهم الدراسة في إثراء النقاش النظري حول التعليم الجامعي الرقمي من منظور سوسيولوجي نقدي، وتقدم إطارًا تفسيريًا يساعد على فهم التفاوت في مخرجات التعلم بين الطلبة، بدل الاكتفاء بتفسيرها بعوامل تقنية أو بيداغوجية معزولة.

ب-الأهمية العملية للدراسة

تنبع الأهمية العملية لهذه الدراسة من كونها تقدم معطيات ميدانية يمكن الاستفادة منها في تحسين توظيف منصات إدارة التعلم داخل الجامعة، من خلال إبراز نقاط القوة والضعف في الاستخدام الفعلي للمنصة من وجهة نظر الطلبة. إذ تسمح نتائج الدراسة بمساعدة الأساتذة والإدارات الجامعية على فهم أثر غياب الانتظام في إدراج المحتوى والتفاعل البيداغوجي على التحصيل الدراسي، وتوجيههم نحو ممارسات أكثر انسجامًا مع واقع الطلبة واحتياجاتهم الزمنية والمعرفية. كما يمكن أن تسهم نتائجها في دعم صانعي القرار البيداغوجي في تطوير استراتيجيات استخدام المنصات الرقمية بما يحقق عدالة أكبر في فرص التحصيل، ويحدّ من الفجوة بين الإمكانات التقنية المتاحة والاستخدام التعليمي الفعلي، خاصة في كليات العلوم الاجتماعية التي تواجه تحديات خاصة في الانتقال نحو التعليم الرقمي المنظم.

2-أهداف الدراسة:

- قياس أثر استخدام منصة Moodleعلى مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي – الأغواط، في ظل استخدام جزئي وغير منتظم للمنصة.

- التعرف على كيفية تنظيم الطلبة لزمن تعلمهم في ظل الجمع غير المنتظم بين الحصص الحضورية والموارد الرقمية، وانعكاس ذلك على تحصيلهم الدراسي.
- قياس مستوى المرونة أو الاضطراب الزمني الذي يخلقه استخدام الموارد الرقمية خارج الحصة الحضورية، كما يدركه الطلبة، وأثره على الفهم والتراكم المعرفي.
- تحديد درجة اندماج الطلبة في الشبكة التعليمية (المشاركة، التفاعل، التواصل، الإحساس بالانتماء الأكاديمي) في سياق تفاعل محدود عبر المنصة.
- تحليل علاقة الاندماج الشبكي بمؤشرات التحصيل الدراسي كما عبّر عنها الطلبة (الفهم، الربط بين المعارف، التطبيق، تراكم المعرفة).
- رصد طبيعة المعرفة المتحصَّل عليها في ظل التعلم المدعوم رقميًا (مترابطة/متفرقة/مؤقتة)، وربطها بأنماط الاستخدام الفعلية.
- قياس إدراك الطلبة لدور الموارد الرقمية في تحسين التحصيل الأكاديمي مقارنة بالحصة الحضورية وحدها.
- التعرف على مستوى التحصيل الدراسي كما يقاس بالعلامة، وربطه بمؤشرات تنظيم الزمن والاندماج في الشبكة التعليمية.
- الكشف عن أوجه الضعف في توظيف المنصة من حيث غياب المحتوى أو محدودية التفاعل، كما يدركها الطلبة، وانعكاس ذلك على نتائج التعلم.

.سادسا-المقاربة النظرية:

1-تعريف نظرية مجتمع الشبكات(Network Society) :

ظهر مفهوم مجتمع الشبكات كأساس نظري في أعمال كاستلز ضمن سلسلة كتبه The Information Age: Economy, Society and Culture التي صدرت في منتصف التسعينيات، وأولى أجزاؤها بعنوان The Rise of the Network Society، حيث يتمركز التحليل حول التحول البنيوي للمجتمع من نمط صناعي إلى «مجتمع معلوماتي» يهيمن فيه تدفق المعلومات عبر الشبكات الرقمية على العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

ويعرف كاستلز المجتمع الشبكي بأنه هيكل اجتماعي جديد ناشئ عن التطور الهائل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث تصبح الشبكات — أي نُظُمُ العلاقات والتفاعلات الرقمية — الأساس في تنظيم المجتمع بدل الهياكل التقليدية الهرمية أو المؤسسات المركزية .

في هذا السياق، الشبكة ليست مجرد بنية تقنية، بل منطق اجتماعي جديد يحدد كيفية إنتاج المعرفة وتنظيمها وتوزيع السلطة والمكانة .

2-المفاهيم الأساسية في مقاربة مجتمع الشبكات

أ-الفضاء التدفّقي(Space of Flows)

يمثل الفضاء التدفّقي منطقاً جديداً للمكان والزمن في المجتمع الرقمي، حيث يتم تخطي الحضور المكاني التقليدي، وتمكين التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية من أن تحدث عبر تدفّقات معلوماتية عبر الشبكات، في زمن لامتزامن وغير مرتبط بالمسافة .

ب-الزمن اللامتزامن(Timeless Time)

يشير إلى أن العلاقات والأنشطة الاجتماعية لم تعد مرتبطة بالنسق الزمني التقليدي (الحصة التعليمية، دوام العمل)، بل يمكن أن تحدث في أي وقت وفي أي مكان عبر الشبكات الرقمية، ما يعيد تشكيل إيقاع التعلم والمعرفة.

ج- .نمط العلاقات الشبكية(Network Logic)

في المجتمع الشبكي، العلاقات بين الفاعلين لا تخضع للتراتبية القديمة، بل ترتبط وفق معايير انسيابية ومرنة، يمكن أن تختار من يشارك ومتى وكيف. ومن ثم فإن الشبكات تشمل ما هو اجتماعي، اقتصادي، معرفي، وحتى سياسي .

د- الدور المعلوماتي للمجتمع(Informationalism)

يؤكد كاستلز أن المعرفة والتدفق المعلوماتي أصبحا الموردين الأساسيين في الاقتصاد والاجتماع، ما ينتج فوارق في السلطة والاندماج والتميّز الاجتماعي بين من يمتلكون القدرة على الاندماج في الشبكات ومن لا يمتلكونها[1] .

3- فرضيات نظرية المجتمع الشبكي:

[1] - https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/network-society visité le 02/03/2026 à 15:57.

يمكن تلخيص الفرضيات المركزية في نظرية مجتمع الشبكات كما يلي[1]:

- التحوّل الأساسي للمجتمع من بنى صناعية تقليدية إلى بنى قائمة على المعلومات والشبكات .
- شبكات الاتصال الإلكترونية لم تعد أدوات فنية فحسب، بل منطقًا تنظيميًا جديدًا يشكل العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .
- الزمن والمكان أصبحا مشروطين بتدفقات المعلومات، وليس بالامتثال لحدود المؤسسة أو المكان المادي .
- يمكن أن تفصل الشبكات وتربطها فئات اجتماعية مختلفة، حسب قدرتها على الاندماج في منطق الشبكة، ما ينتج تفاوتات في الفرص والتحصيل .

تُعدُّ مقاربة **مجتمع الشبكات** كما طرحها عالم الاجتماع Manuel Castells إطارًا نظريًا فريدًا لفهم التحولات العميقة التي طرأت على بنية المجتمع في عصر المعلومات، فهي لا تقف عند حدود التكنولوجيا بوصفها أداة، بل تنظر إلى الشبكات الرقمية باعتبارها منطقًا تنظيميًا جديدًا يحدد أنماط العلاقات الاجتماعية والمعرفية والاقتصادية، ويعيد تشكيل الفضاءات الزمنية والمكانية التي تُجري أنشطة المجتمع. ففي هذا الاتجاه تصبح المعرفة، بفضل الشبكات، ليس مجرد محتوى يتم نقله من مكان لآخر، بل تدفقًا معلوماتيًا يحدد بدوره فرص الاندماج في الفضاء الاجتماعي، ومن ثم فرص الوصول إلى مصادر القوة والسيطرة والنجاح .وبهذا المعنى يصير التعليم الجامعي، في ظل التحولات الرقمية المعاصرة، مثالًا صارخًا لما تصفه هذه المقاربة؛ إذ لم يعد التعليم مجرد تجمع في فضاء مادي محدود، بل صار جزءًا من فضاء اتصالي متعدد القنوات لا يزال في حالة إعادة تشكيل مستمر.

حين نعيد قراءة نتائج الدراسات الجزائرية والعربية والدولية المتعلقة بـ Moodle في ضوء مقاربة كاستلز، تتبدى لنا أبعاد جديدة لفهم العلاقة بين المنصة الرقمية والتحصيل الدراسي. ففي حين ركزت أغلب الدراسات على قياس علاقة استخدام Moodle بالأداء الأكاديمي والرضا العام لدى الطلبة، فإن نظرية مجتمع الشبكات تدعونا إلى سؤال أعمق: ليست المشكلة في ما إذا كان" Moodle يزيد الدرجات" فحسب، بل في كيفية إعادة تنظيم الزمن التعليمي، وطبيعة الاندماج في الشبكة التعليمية، وطريقة تفاعل الطلبة مع تدفقات المعرفة الرقمية التي توفرها المنصة .ففي التحولات التي يشهدها التعليم الجامعي، لا يعود الزمن الأكاديمي موضوعًا خطيًا يمكن قياسه فقط بعدد الساعات أو التدريبات؛ بل يصبح زمنًا لامتزامنًا،

[1] - Philopedia. "Manuel Castells Oliván." Philopedia. https://philopedia.com/thinkers/manuel-castells/: https://philopedia.org/thinkers/manuel-castells/?utm_source=chatgpt.com Visité le 02/03/2026 à 15:57.

كما يؤكد كاستلز، يسمح للطالب أن يتفاعل مع المحتوى خارج أطر الحصص التقليدية، وأن يبني معرفته وفق إيقاعه الخاص، وهو ما تتقاطع معه نتائج الدراسات التي ركزت على إعادة توزيع الحصص بين حضوري ورقمي، ولكن دون أن تفصل في بنيات هذا التوزيع أو في شروطه الاجتماعية.

ولعل ما يكسب هذا التحليل قوة تمثيلية أكبر هو التباين الذي أظهرته الدراسات الميدانية الجزائرية، ففي حين أبانت دراسات مثل دراسة بن عيسى (2018) ودراسة بوخاتم (2019) عن ارتباط التحصيل بقوة البنية التحتية والدعم التنظيمي، فإن هذا الارتباط لا يمكن فهمه بشكل كافٍ إلا إذا تم إدراجه ضمن المنطق الشبكي الذي يربط بين الموارد المتاحة، ومدى قدرة الطالب على الاندماج في شبكة التعلم الرقمية .فالمنصة هنا لا تُحدث أثرها بمجرد وجودها، بل من خلال قدرة الطلبة على تحويل هذه الموارد إلى تدفقات معرفية يمكنهم التعامل معها وتنظيمها في أوقاتهم الخاصة .وهذا ما ينسجم مع الفكرة الأساسية في مقاربة كاستلز التي ترى أن المجتمع المعلوماتي لا ينتج فعاليته إلا بمدى قدرة الفاعلين على التحكم في تدفق المعلومات، وهو ما يفسّر التباين في مستويات التحصيل بين الطلاب رغم استخدام نفس المنصة.

ولا يمكن تجاهل الدور الحاسم لهياكل المعرفة التي يحملها الطلبة، وهو ما برز في دراسة رباحي وزروالة (2024)، إذ أظهرت أن الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الرقمي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما يُعرف بـ الرأس المال الرقمي لدى الطلبة. وبنظرة سوسيولوجية أعمق، تظهر هذه النتيجة كتأكيد لفكرة كاستلز عن عدم المساواة في الاندماج الشبكي، فليس كل الأفراد يمتلكون نفس القدرة على استخدام الشبكات الرقمية بفعالية، وبالتالي تتفاوت فرصهم في الوصول إلى المعرفة وامتلاكها. فالمعرفة هنا ليست مجرد محتوى لكل الناس بنفس الدرجة، بل هي تدفق يمكن استثماره أو إضاعته بحسب ما يمتلكه الفرد من مهارات تنظيمية وزمنية ورأس مال معرفي.

كما تراوحت دراسة بونعامة وابن سايح (2021) حول طلبة الإعلام والاتصال بين التأكيد على الأثر الإيجابي لاستخدام Moodle وبين إبراز أن الطبيعة المعرفية للتخصص نفسه تجعل الطلبة أكثر قابلية للتفاعل بعمق مع الفضاء الرقمي .ومن منظور مجتمع الشبكات، يمكن تفسير هذا بأن الطلاب الذين يمتلكون معارف ما قبل الشبكة الرقمية (كالفهم البنيوي للوسائط الرقمية) لديهم قدرة أعلى على إدماج تدفقات المعرفة داخل منظوماتهم المعرفية، وبذلك يصبح التحصيل نتيجة للتناغم بين البنية المعرفية للطالب ومنطق الشبكة التعليمية التي توفرها المنصة، وليس مجرد نتيجة لاستخدام تقنية ما.

ومع أن العديد من الدراسات أشارت إلى التحسن التدريجي في التحصيل عند استخدام المنصة كما في دراسةBoucherit Nouria 2025 ، إلا أن هذا التحسن لم يكن حصريًا ولا موحدًا بين الفئات الطلابية، وهو ما يضعنا أمام فرضية جوهرية في إطار نظرية مجتمع الشبكات: إن التحصيل الدراسي ليس مجرد نتيجة كمية لحضور الدروس أو الحصول على الموارد الرقمية، بل عملية متصلة بشروط اجتماعية ونفسية ومعرفية تجعل بعض الفئات أكثر قدرة على الاندماج داخل الشبكة التعليمية من غيرها. وهو ما يتجلى في الملاحظة المتكررة في الأدبيات بأن الطلبة الكبار في السن، وبخاصة موظفي الجهاز العمومي، هم الأكثر استثمارًا لموارد المنصة، ليس فقط لأنهم أكثر خبرة تقنية، بل لأن حياتهم المهنية والاجتماعية تمنحهم قدرة أعلى على تنظيم الزمن الذاتي والتعامل مع التدفقات المعلوماتية بكفاءة.

من هذا المنطلق تقع أهمية إعادة التفكير في تأثير Moodle على التحصيل الدراسي بعيدًا عن التفسير التقني المباشر الذي يفترض أن المنصة وحدها قادرة على تحسين النتائج الأكاديمية. فوفقًا لمقاربة مجتمع الشبكات، لا يمكن فهم التحصيل إلا عبر تحليل التفاعلات بين بنيات المعرفة، وشروط الاندماج في الفضاء الرقمي، وقدرات الطلبة على إدارة الزمن والتعلم الذاتي، والظروف الاجتماعية والتنظيمية التي تحدد هذه القدرات. بهذا المعنى، يصبح التحصيل الدراسي ليس منتجًا تقنيًا بحتًا، بل نتاجًا اجتماعيًا–اتصاليًا يتجسد في كيفية استثمار الطلبة لتدفقات المعرفة التي تتيحهMoodle ، وكيف يعيدون تنظيم وقتهم ومعارفهم داخل شبكة التعلم الأكبر، وهو ما يُبرز أن الفرق في التحصيل بين الطلبة لا يكمن في الأداة نفسها، بل في قدراتهم على التفاعل الفعّال داخل المنظومة الشبكية التي تشكلها المنصة، والمؤسسة التعليمية، والبيئة الاجتماعية المحيطة.

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة

أولا-الدراسة الأولى

ثانيا-الدراسة الثانية

ثالثا-الدراسة الثالثة

رابعا-الدراسة الرابعة

خامسا- الدراسة الخامسة

سادسا-الدراسة السادسة

سابعا-الدراسة السابعة

ثامنا- الدراسة الثامنة

تاسعا-التعقيب على الدراسات السابقة

أولا-الدراسة الأولى:

قامت الطالبتين فكار إيمان، حمزة دنية، بدراسة بعنوان" :أثر تطبيق التعليم الإلكتروني في تحسين التحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية الجزائرية، دراسة مقارنة بين المدرسة الالكترونية محمد أبزار والمدرسة التقليدية بلعلمي شريف"، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم الاعلام والاتصال، جامعة مولود معمري. (2022-2023).[1] وهي دراسة ذات طابع مقارن بين المدرسة التقليدية والمدرسة الإلكترونية، وتهدف إلى تحليل أثر توظيف الوسائط الرقمية في العملية التعليمية على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي.

تندرج هذه الدراسة ضمن :الدراسات الميدانية ذات الطابع الوصفي المقارن.

- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أهمها:

- تحديد مدى تأثير استخدام التكنولوجيا في التعليم على التحصيل الدراسي للتلاميذ .
- الكشف عن الفروق بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني من حيث النتائج التعليمية .
- التعرف على أهم الصعوبات والمعيقات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس الجزائرية .
- تحليل مدى قدرة التعليم الإلكتروني على تلبية الحاجات التعليمية الحديثة للتلميذ .

-فرضيات الدراسة :

- توجد علاقة ذات دلالة بين استخدام التعليم الإلكتروني وتحسين التحصيل الدراسي .
- يسهم التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التعلم لدى التلاميذ .
- يواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في الجزائر عوائق بنيوية وتقنية .
- توجد فروق بين نتائج التلاميذ في التعليم الإلكتروني مقارنة بالتعليم التقليدي .

-المنهج المستخدم:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، حيث تم تحليل واقع التعليم في بيئتين مختلفتين (تقليدية وإلكترونية)، مع التركيز على إبراز الفروق في التحصيل الدراسي بين النمطين، وهو منهج ملائم لدراسة الظواهر التربوية في سياقها الاجتماعي.

[1] -فكار إيمان، حمزة دنية، أثر تطبيق التعليم الإلكتروني في تحسين التحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية الجزائرية، دراسة مقارنة بين المدرسة الالكترونية محمد أبزار والمدرسة التقليدية بلعلمي شريف"، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم الاعلام والاتصال، جامعة مولود معمري. 2022-2023.

-أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تضمن:

- 14سؤالًا موجهًا إلى أولياء تلاميذ المدارس التي تعتمد التعليم الإلكتروني .
- 11سؤالًا موجهًا إلى أولياء تلاميذ المدارس التقليدية .

ويهدف هذا التمايز في صياغة الأسئلة إلى مقارنة التصورات حول كل من النمطين التعليميين، من حيث الفعالية والتأثير على التحصيل الدراسي.

-العينة:

تكونت عينة الدراسة من:

- 100من أولياء التلاميذ .
- ينتمون إلى :
  - مدارس تعتمد التعليم الإلكتروني
  - مدارس تعتمد التعليم التقليدي
- تم اختيار العينة بأسلوب :العينة العشوائية البسيطة، مما يعزز الطابع التمثيلي للبيانات .

-النتائج:

- أظهرت الدراسة أن 90%من التلاميذ يتكيفون مع التعليم الإلكتروني دون صعوبات تُذكر، وهو مؤشر على قابلية هذا النمط للتطبيق .
- بينت النتائج أن 62%من أولياء التلاميذ يرون أن التعليم عبر الإنترنت يحسن التحصيل الدراسي، مما يعكس اتجاهًا إيجابيًا نسبيًا نحو التعليم الإلكتروني .
- يؤكد التعليم الإلكتروني قدرته على تلبية الحاجات التعليمية للتلميذ المعاصر، خاصة في ظل التحول نحو الرقمنة .
- يساهم استخدام الوسائط التفاعلية (كالسبورات الإلكترونية) في تبسيط العملية التعليمية .
- يعمل التعليم الإلكتروني على تعزيز مهارات التعلم من خلال عرض المحتوى بطريقة بصرية وتفاعلية .
- يساهم في تقليص زمن تقديم الدروس مع تحسين جودة العرض .

ثانيا-الدراسة الثانية:

قامت الباحثة منال بوعرعار بإنجاز دراسة علمية بعنوان : التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا وتأثيره على التحصيل الدراسي للطالب الجامعي، دراسة ميدانية على طلبة سنة الثالثة علم الاجتماع بجامعة ورقلة، مذكرة ماستر في علم الاجتماع التربوي، تم إنجازها على مستوى جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر) سنة 2021.[1]

- أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أهمها:

- الكشف عن أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين .

-التعرف على مدى جاهزية الطلبة للتعامل مع نمط التعليم الإلكتروني .

-تحليل تصورات الطلبة حول تجربة التعليم عن بعد خلال فترة الجائحة .

-تقييم مدى كفاية الزمن المخصص للتعلم عن بعد في استيعاب الدروس .

- فرضيات الدراسة

- للتعليم عن بعد تأثير مباشر على التحصيل الدراسي للطالب .

- تختلف آراء الطلبة حول فعالية منصات التعليم الإلكتروني .

- يساهم التعليم عن بعد في تحسين أو الحفاظ على مستوى التحصيل في ظروف استثنائية .

- مدى استعداد الطالب يؤثر في فعالية التعلم الإلكتروني .

المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، باعتباره الأنسب لوصف وتحليل ظاهرة التعليم عن بعد كما هي في الواقع، خاصة في سياق استثنائي مثل جائحة كورونا، حيث يتيح هذا المنهج فهم اتجاهات الطلبة وتصوراتهم دون التدخل في الظاهرة، مع محاولة تفسير العلاقة بين التعليم عن بعد والتحصيل الدراسي.

أداة الدراسة

تم الاعتماد على: الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات

تضمن الاستبيان 22سؤالًا موزعة على أربعة محاور، وهو ما يعكس محاولة قياس عدة أبعاد للظاهرة المدروسة، من بينها :

[1] -منال بوعرعار، التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا وتأثيره على التحصيل الدراسي للطالب الجامعي، (دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة علم الاجتماع بجامعة قاصدي مرباح ورقلة)، مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة ورقلة، 2020-2021.

-جاهزية الطلبة

-فعالية التعليم

-تقييم المنصات الرقمية

-تأثير التعليم على الفهم والتحصيل

العينة

تكونت العينة من 75طالبًا من طلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص علم الاجتماع ينتمون إلى جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ما يعكس تركيز الدراسة على فئة جامعية ذات خلفية سوسيولوجية، وهو ما يسمح بتحليل أعمق لتمثلات الطلبة حول التعليم الإلكتروني .

-النتائج

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، يمكن تنظيمها كما يلي:

- تبين أن الطلبة كانوا مستعدين نسبيًا للتعلم عن بعد، وهو ما يدل على وجود قابلية للتكيف مع هذا النمط التعليمي .
- اعتبر الطلبة أن مدة الحصص التعليمية عبر التعليم عن بعد كانت كافية لفهم الدروس .
- أظهرت النتائج وجود تباين في آراء الطلبة حول استخدام منصات التعليم الإلكتروني، مما يعكس اختلاف الخلفيات الاجتماعية والقدرات الرقمية .
- خلصت الدراسة إلى أن التعليم عن بعد كان له تأثير واضح على التحصيل الدراسي خلال فترة الجائحة، سواء من حيث تحسينه أو التأثير عليه، وفقًا لمدى استعداد الطالب وإمكاناته.

ثالثا-الدراسة الثالثة

قامت الباحثة شهرزاد حمزاوي بإنجاز دراسة علمية منشورة في شكل مقال علمي محكّم بعنوان "Effects of e-learning on master EFL students' academic achievement: A case study"، نُشر سنة 2024في مجلةMediterranean Journal of Social & Behavioral Research :، وهي مجلة دولية متخصصة في العلوم الاجتماعية والسلوكية. وقد تم إجراء الدراسة على مستوى جامعة عين تموشنت – الجزائر، ضمن كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية، وركّزت على طلبة الماستر في تخصص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية[1].

[1] - Hamzaoui, Chahinez. Effects of e-learning on master EFL students' academic achievement: A case study. Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research, 8(2), 37–42, 2024.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تقييم مدى فعالية التعليم الإلكتروني في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الماستر .

-تحليل أثر التعليم الإلكتروني على أداء الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية .

-التعرف على تصورات الطلبة حول استخدام التعليم الإلكتروني كأداة تعليمية .

-إبراز دور التعليم الإلكتروني كعنصر مكمل للتعليم التقليدي .

فرضيات الدراسة

-يؤثر التعليم الإلكتروني إيجابيًا على التحصيل الدراسي للطلبة .

-يُعد التعليم الإلكتروني عاملًا مساعدًا وليس بديلًا كليًا عن التعليم الحضوري .

-تختلف درجات الاستفادة من التعليم الإلكتروني حسب استعداد الطلبة وتخصصاتهم .

-يسهم التعليم الإلكتروني في تحسين تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة الماستر .

المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة(Case Study) ، وهو منهج يتناسب مع تحليل ظاهرة محددة داخل سياق معين، حيث تم التركيز على قسم محدد داخل الجامعة، بهدف التعمق في فهم تأثير التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في بيئة جامعية واقعية. كما يُعد هذا المنهج مناسبًا للدراسات التفسيرية التي تسعى إلى فهم العلاقات بين المتغيرات في سياقها الطبيعي.

أداة الدراسة

تم الاعتماد على:

-استبيان إلكتروني، وُجّه إلى الطلبة لجمع بيانات حول :

-آرائهم حول التعليم الإلكتروني

-مدى تأثيره على التحصيل الدراسي

-تجربتهم مع هذا النمط التعليمي

وهو ما يعكس توظيف الوسائل الرقمية حتى في عملية جمع البيانات، انسجامًا مع موضوع الدراسة

العينة:

تكونت العينة من طلبة الماستر في تخصص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) ، ينتمون إلى قسم اللغة الإنجليزية ، من تخصصين : اللسانيات التطبيقية ، والأدب والحضارة، وهو ما يسمح بالمقارنة بين توجهات علمية مختلفة داخل نفس التخصص

النتائج

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

-صرّح أغلب الطلبة بأن التعليم الإلكتروني له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي .

-اعتبر الطلبة أن التعليم الإلكتروني يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والنجاح الدراسي .

-يمكن اعتبار التعليم الإلكتروني عنصرًا مكملًا للتعليم الحضوري، وليس بديلاً عنه .

-يسهم التعليم الإلكتروني في تحسين جودة التعلم، خاصة في تخصصات تتطلب التفاعل المستمر مثل تعلم اللغات .

-يعزز التعليم الإلكتروني من فرص التعلم الذاتي والمرونة في اكتساب المعرفة.

رابعا-الدراسة الرابعة:

قام غريبة حزام رضا المالكي بإنجاز دراسة علمية بعنوان" :أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات"، وهي دراسة وصفية تحليلية مقارنة، نُشرت سنة 2024في مجلة Mediu International Journal of Educational and Psychological Sciences، وطبقت في محافظة جدة – المملكة العربية السعودية، بهدف الكشف عن أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات[1].

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في مرحلة الطفولة المبكرة .

- مقارنة مستوى التحصيل الدراسي حسب نوع المدرسة .

- التعرف على الفروق في التحصيل في ضوء متغيرات تعليمية وتنظيمية .

[1] -غريبة حزام رضا المالكي، أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات: أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات. Mediu International Journal of Educational and Psychological Sciences, (17)، 2024.

المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن ، هذا المنهج يسمح بمقارنة مستويات التحصيل بين فئات مختلفة دون تدخل تجريبي مباشر ، أين تم استخدام أساليب إحصائية لاختبار الفروق ذات الدلالة

أداة الدراسة

-أداة استبيان تم إعداده خصيصًا لقياس التحصيل الدراسي في بيئة التعليم عن بعد

-اعتمدت على مؤشرات تقييم الأداء الأكاديمي

-تم تطبيقها على عينة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها إحصائيًا

العينة

تكونت العينة من 182تلميذًا ، تم اختيارهم من مدارس محافظة جدة ، وشملت العينة مدارس مختلفة ضمن مرحلة الطفولة المبكرة ، كما اعتمدت الدراسة على وجهة نظر المعلمات في تقييم التحصيل

النتائج

أظهرت الدراسة:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى نوع المدرسة عند مستوى دلالة .(5%)

تفوق التحصيل الدراسي في بعض المدارس (خاصة التي تضم معلمات) مقارنة بغيرها .

تسجيل أعلى متوسطات في بعض المهارات الاجتماعية (85%) مقارنة بمدارس أخرى .(76.6%)

التأكيد على وجود تأثير فعلي للتعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في هذه المرحلة .

خامسا- الدراسة الخامسة

قام كل من فاطمة إبراهيم أحمد طواشي ومنال إبراهيم مديني ، من جامعة الملك عبدالعزيز – كلية علوم الإنسان والتصاميم (قسم دراسات الطفولة)، بإنجاز دراسة علمية بعنوان" :ممارسات الأمهات خلال التعلم عن بعد وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي"، وهي دراسة وصفية ارتباطية ، نُشرت سنة 2022، وطبقت على طالبات الصفوف الأولية في مدينة جازان – المملكة العربية السعودية، بهدف الكشف عن العلاقة بين ممارسات الأمهات أثناء التعلم عن بعد والتحصيل الدراسي لدى الطالبات[1].

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى:

-الكشف عن العلاقة بين ممارسات الأمهات خلال التعلم عن بعد والتحصيل الدراسي .

[1] -فاطمة إبراهيم أحمد طواشي، ومنال إبراهيم مديني، *ممارسات الأمهات خلال التعلم عن بعد وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي*، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد 22، العدد 251، 2022.

- تحديد أثر أنماط الدعم الأسري (التواصل، الإشراف، المساعدة) على أداء الطالبات .

- تحليل دور البيئة الأسرية في دعم العملية التعليمية عن بعد .

المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي

أداة الدراسة

استبيان ممارسات الأمهات خلال التعلم عن بعد

تضمن عدة محاور :

-التواصل بين الأم والطالبة .

-الإشراف المنزلي .

-المساعدة في الواجبات ..

-التحفيز المادي والمعنوي .

-التواصل مع المعلمات .

-درجات الطالبات في مادة الرياضيات كمؤشر للتحصيل الدراسي.

العينة

تكونت من 381طالبة من الصفوف الأولية، إضافة إلى أمهاتهن تم اختيار العينة بطريقة عشوائية حيث الدراسة طبقت في المدارس الحكومية بمدينة جازان

النتائج

أظهرت الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة طردية ضعيفة بين بعض ممارسات الأمهات (التواصل، الإشراف، المساعدة) والتحصيل الدراسي .

- عدم وجود علاقة بين التحفيز المادي والمعنوي والتحصيل الدراسي .

- ضعف قوة العلاقة يرجع إلى ارتفاع درجات الطالبات وقلة تباينها .

سادسا-الدراسة السادسة

قام كل من هبة توفيق إبراهيم سالم ومهنّد أنور الشبول ، من كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية ، بإنجاز دراسة علمية بعنوان (Moodle) The Effectiveness of the E-Learning Management System" : on Achievement of Students in Using Computers in Education Course in the Faculty of

"Educational Sciences at the University of Jordan، وهي دراسة شبه تجريبية (Quasi-experimental study)، نُشرت سنة 2021، وطبقت على طلبة مساق استخدام الحاسوب في التعليم خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الجامعية 2018/2019في الأردن، بهدف قياس أثر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodleعلى التحصيل الدراسي لدى الطلبة[1].

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

-قياس فاعلية استخدام منصة Moodle في تحسين التحصيل الدراسي .

- مقارنة أداء الطلبة بين التعلم التقليدي والتعلم عبر .Moodle

- تقييم أثر بيئة التعلم الإلكتروني على نتائج التعلم في مادة الحاسوب في التعليم .

فرضيات الدراسة

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلبة الذين تعلموا عبر Moodle والطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية .

-يؤدي استخدام Moodle إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة .

المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، بتصميم تجريبي يقارن بين مجموعتين : مجموعة تجريبية تعلمت باستخدام Moodle ، مجموعة ضابطة (تعلمت بالطريقة التقليدية)

أداة الدراسة

اختبار تحصيلي مكون من 20 فقرة

العينة

تكونت من 32طالبًا جامعيًا

تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة مساق استخدام الحاسوب في التعليم

تم تقسيمهم إلى :

17طالبًا في المجموعة التجريبية (Moodle)

15طالبًا في المجموعة الضابطة(التقليدي)

[1] - Salem , H. T. I., & Al-Shboul, M. A. The Effectiveness of the E-Learning Management System (Moodle) on Achievement of Students in Using Computers in Education Course in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan . *Jordanian Educational Journal*, *6*(4), 52–74, 2021.

النتائج

أظهرت الدراسة ما يلي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية .

- تفوق الطلبة الذين استخدموا منصة Moodle في التحصيل الدراسي مقارنة بالطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية .

- فعالية نظام Moodle في تحسين نتائج التعلم في مقرر الحاسوب في التعليم.

سابعا-الدراسة السابعة

قام كل من عبد الله مبيض وآخرون، بإنجاز دراسة علمية بعنوان "Relationship between Student Engagement and Performance in e-Learning Environment Using Association Rules"، وهي في الأصل دراسة علمية منشورة ضمن أعمال مؤتمر دولي (IEEE World Engineering Education Conference – EDUNINE) سنة 2018.[1]

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-تحليل العلاقة بين مستوى انخراط الطلبة في التعلم الإلكتروني وأدائهم الأكاديمي .

- الكشف عن العوامل التي تؤثر في تحفيز الطلبة داخل بيئة التعليم الإلكتروني .

- تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم أكاديمي لتفادي تراجع تحصيلهم .

- اختبار مدى ارتباط التفاعل في بيئة التعلم الرقمي بنتائج التعلم .

فرضيات الدراسة

-توجد علاقة إيجابية بين مستوى انخراط الطلبة وأدائهم الأكاديمي .

-ارتفاع مستوى التفاعل والانخراط يؤدي إلى تحسين النتائج الدراسية .

- يمكن استخدام خوارزميات تحليل البيانات للتنبؤ بالأداء الأكاديمي .

- تختلف مستويات التحصيل تبعًا لاختلاف درجة التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني .

المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة على:

المنهج الوصفي، حيث تم توظيف خوارزمية Apriori قواعد الارتباط لاستخراج العلاقات بين المتغيرات.

[1] -*Abdallah Moubayed et al*. Relationship between Student Engagement and Performance in e-Learning Environment Using Association Rules. *IEEE World Engineering Education Conference – EDUNINE*, 2018.

أداة الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في:

-تحليل بيانات رقمية (Data Mining)

-توظيف خوارزمية Apriori لاستخراج قواعد الارتباط

-الاعتماد على مؤشرات إحصائية لقياس قوة العلاقة بين المتغيرات

-وهذا يعكس تحولًا في أدوات البحث من الاستبيان التقليدي إلى أدوات تحليلية رقمية متقدمة.

العينة

تم الاعتماد على بيانات طلبة في بيئة تعليم إلكتروني مدمج (Blended Learning) ، العينة تتكون من طلاب يستخدمون منصات تعليم إلكتروني .

النتائج

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

-وجود علاقة ارتباط إيجابية بين مستوى انخراط الطلبة وأدائهم الأكاديمي .

-ارتفاع مستوى التفاعل يؤدي إلى تحسن ملحوظ في النتائج الدراسية .

- يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال تحليل سلوك الطلبة داخل المنصات الرقمية .

- تؤكد الدراسة أن التعليم الإلكتروني المدمج يعزز من جودة التعلم .

- يعد الانخراط (Engagement) عنصرًا أساسيًا في نجاح العملية التعليمية الرقمية .

- تبرز أهمية تحليل البيانات في فهم سلوك المتعلمين وتحسين الأداء الأكاديمي.

ثامنا- الدراسة الثامنة

قام Rogers Kaliisa وآخرون بإنجاز دراسة علمية بعنوان "Have Learning Analytics Dashboards Lived Up to the Hype? A Systematic Review of Impact on Students' Achievement, Motivation, Participation and Attitude"، وهي دراسة من نوع مراجعة منهجية(Systematic Review) ، نُشرت سنة 2023ضمن مجال التفاعل بين الإنسان والحاسوب(Human-Computer Interaction) ، ومجالات علم اجتماع التكنولوجيا، وذلك من خلال تحليل 38دراسة علمية تناولت تأثير لوحات تحليل التعلم (Learning Analytics Dashboards - LADs)على أداء الطلبة .[1]

[1] -Rogers Kaliisa & al, Have Learning Analytics Dashboards Lived Up to the Hype? A Systematic Review of Impact on Students' Achievement, Motivation, Participation and Attitude. *Human-Computer Interaction & Sociology of Technology Journals*, 2023.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-تحليل وتقييم مدى تأثير لوحات تحليل التعلم على التحصيل الدراسي للطلبة .

- دراسة أثر هذه اللوحات على الجوانب النفسية والسلوكية مثل: الدافعية، والمشاركة، والاتجاهات .

- مراجعة الأدلة العلمية المتوفرة حول فعالية هذه الأدوات الرقمية في التعليم الإلكتروني .

- الكشف عن نقاط القوة والقصور في الدراسات السابقة المتعلقة بلوحات تحليل التعلم .

المنهج المستخدم

اعتمدت الدراسة على:

المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة منهجية للأدبيات العلمية، وتحليل 38دراسة سابقة.

أداة الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في:

المراجعة المنهجية للأدبيات

العينة

تمثلت "العينة" في 38دراسة علمية سابقة

شملت هذه الدراسات عينات متنوعة من الطلبة في بيئات تعلم إلكترونية مختلفة

النتائج

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

-لا توجد أدلة قوية تؤكد أن لوحات تحليل التعلم تحسن التحصيل الدراسي بشكل واضح .

- معظم الدراسات أظهرت تأثيرًا ضعيفًا أو محدودًا على الأداء الأكاديمي .

- تأثير هذه اللوحات على الدافعية والاتجاهات كان محدودًا أيضًا .

- أظهرت بعض الدراسات تأثيرًا إيجابيًا متوسطًا إلى قوي على مستوى المشاركة .

- تؤكد الدراسة أن لوحات تحليل التعلم لم تحقق التوقعات المبالغ فيها بشأن تحسين التحصيل .

- تبرز أهمية المنهجية العلمية الدقيقة في تقييم الأدوات التعليمية الرقمية .

- تشير إلى أن تحسين المشاركة لا يعني بالضرورة تحسين التحصيل الدراسي .

- تدعو إلى ضرورة اعتماد تصاميم بحثية أكثر صرامة وعينات أكبر للتحقق من النتائج .

تاسعا-التعقيب على الدراسات السابقة:

تُظهر الدراسات السابقة المعروضة ثراءً معرفيًا ومنهجيًا واضحًا في تناول موضوع التعليم الإلكتروني وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث تنوعت من حيث السياقات (مدرسية، جامعية)، والمقاربات (وصفية، مقارنة، شبه تجريبية، تحليل بيانات، مراجعة منهجية)، وهو ما يعكس الاهتمام المتزايد بهذا المجال في ظل التحول الرقمي العالمي. وبالوقوف عند هذه الدراسات مجتمعة، يمكن تسجيل عدد من الملاحظات التحليلية التي تسمح بفهم موقع الدراسة الحالية ضمن هذا الحقل البحثي.

أول ما يُلاحظ أن غالبية الدراسات، خاصة دراسة فكار إيمان وحمزة دنية، ودراسة منال بوعرعار، ودراسة شهرزاد حمزاوي، ودراسة هبة توفيق إبراهيم سالم ومهند أنور الشبول، ودراسة عبد الله مبيض وآخرين، تتفق على وجود أثر إيجابي نسبي للتعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي، سواء بشكل مباشر أو مشروط بعوامل وسيطة مثل جاهزية الطلبة، مستوى التفاعل، أو نوع المنصة المستخدمة. غير أن هذا الطرح الإيجابي لا يخلو من نوع من النسبية، حيث كشفت دراسة Rogers Kaliisa وآخرين عن محدودية تأثير بعض الأدوات الرقمية (مثل لوحات تحليل التعلم)، مما يدل على أن العلاقة بين التعليم الإلكتروني والتحصيل ليست علاقة حتمية أو خطية، بل تتأثر بعوامل بنيوية وسياقية معقدة. كما أن دراسة فاطمة إبراهيم أحمد طواشي ومنال إبراهيم مديني، التي ركزت على دور الأسرة، أبرزت ضعف العلاقة بين بعض الممارسات الأسرية والتحصيل، وهو ما يوسع دائرة التحليل لتشمل الفاعلين الاجتماعيين خارج المؤسسة التعليمية.

من جهة أخرى، يتضح أن معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي بمختلف تفرعاته (الوصفي، المقارن، الارتباطي)، كما في دراسة فكار إيمان وحمزة دنية، ودراسة منال بوعرعار، ودراسة غريبة حزام رضا المالكي، ودراسة فاطمة طواشي ومنال مديني، مع حضور محدود للمقاربات التجريبية كما في دراسة هبة توفيق إبراهيم سالم ومهند أنور الشبول، أو التحليلية الرقمية كما في دراسة عبد الله مبيض وآخرين. وهذا يعكس هيمنة المقاربة الوصفية في دراسة الظواهر التربوية، خاصة في البيئات العربية، نظرًا لمرونتها وقدرتها على التقاط تمثلات الفاعلين واتجاهاتهم. كما أن أداة الاستبيان شكلت الأداة الأكثر استخدامًا، كما في أغلب الدراسات، مما يدل على تركيز هذه البحوث على البعد الإدراكي والتقييمي للظاهرة أكثر من البعد السلوكي الفعلي أو التجريبي.

أما من حيث العينات، فقد تنوعت بين تلاميذ المرحلة الابتدائية كما في دراسة فكار إيمان وحمزة دنية، وطلبة الجامعة كما في دراسة منال بوعرعار وشهرزاد حمزاوي، وأولياء الأمور كما في دراسة فكار إيمان

وحمزة دنية ودراسة فاطمة طواشي ومنال مديني، والمعلمات كما في دراسة غريبة حزام رضا المالكي، وهو ما يعكس تعدد زوايا النظر إلى الظاهرة. غير أن هذا التنوع يكشف في الوقت ذاته عن غياب تركيز معمق على فئة محددة ضمن سياق جزائري دقيق، خاصة ما يتعلق بطلبة الماستر، حيث تبقى الدراسات التي تناولت هذه الفئة بشكل مباشر ومفصل محدودة نسبيًا.

بالانتقال إلى أوجه الشبه بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، نجد أن هناك تقاطعًا واضحًا على مستوى الموضوع، حيث تتناول جميعها أثر التعليم الإلكتروني أو عن بعد على التحصيل الدراسي، وهو ما يشكل الإطار العام الذي تندرج فيه الدراسة الحالية. كما تتشابه الدراسة الحالية مع أغلب هذه الدراسات في اعتماد المنهج الوصفي، وكذلك في استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، وهو ما يتيح إمكانية المقارنة العلمية بين النتائج ضمن نفس الإطار المنهجي. إضافة إلى ذلك، تتقاطع الدراسة الحالية مع دراسات منال بوعرعار وشهرزاد حمزاوي وهبة توفيق إبراهيم سالم ومهند أنور الشبول في استهداف فئة الطلبة الجامعيين، مما يعزز قابلية المقارنة والتفسير.

في المقابل، تظهر أوجه الاختلاف بشكل أكثر عمقًا عند تحليل التفاصيل المنهجية. فمن حيث العينة، تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على طلبة الماستر بجامعة الأغواط، مع اعتماد العينة الحصصية، وهو ما يختلف عن الدراسات التي اعتمدت على العينات العشوائية كما في دراسة فكار إيمان وحمزة دنية وفاطمة طواشي ومنال مديني، أو العينة القصدية كما في دراسة هبة توفيق إبراهيم سالم ومهند أنور الشبول، أو العينات الواسعة المتنوعة كما في دراسة Rogers Kaliisa وآخرين. كما أن خصوصية مرحلة الماستر تمنح الدراسة الحالية بعدًا نوعيًا يرتبط بارتفاع مستوى الاستقلالية الأكاديمية لدى الطلبة.

أما من حيث الأهداف، فرغم التشابه العام في دراسة أثر التعليم الإلكتروني على التحصيل، إلا أن الدراسة الحالية تسعى إلى تجاوز الطرح الوصفي البسيط، من خلال ربط هذا الأثر ببنية المجتمع الشبكي، وهو ما لا يظهر بشكل صريح في الدراسات السابقة التي ركزت في الغالب على الجوانب التقنية أو البيداغوجية أو التقييمية.

ومن حيث المنهج، فرغم اعتماد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، إلا أنها توظفه ضمن إطار نظري سوسيولوجي أعمق، بخلاف معظم الدراسات التي اكتفت بالوصف الإحصائي أو المقارن دون تأطير نظري سوسيولوجي واضح. كما أن الاستبيان في الدراسة الحالية لا يُستخدم فقط لقياس الاتجاهات، بل لتحليل تمثلات الطلبة داخل فضاء رقمي تفاعلي.

انطلاقًا من هذا التحليل، تتجلى الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها في غياب مقاربة سوسيولوجية معمقة للتعليم الإلكتروني، خاصة تلك التي تستند إلى نظرية المجتمع الشبكي كما صاغها عالم الاجتماع مانويل كاستلز .فمعظم الدراسات السابقة تعاملت مع منصات التعلم الإلكتروني، مثل

Moodle، باعتبارها أدوات تقنية أو بيداغوجية لتحسين الأداء الأكاديمي، في حين أن الدراسة الحالية تنطلق من تصور مغاير يرى أن هذه المنصات تمثل فضاءات اجتماعية رقمية متكاملة، تُعيد تشكيل أنماط التفاعل، وإنتاج المعرفة، والعلاقات بين مختلف الفاعلين.

وبهذا المعنى، لا يُنظر إلى التعليم الإلكتروني كوسيلة محايدة، بل كبنية اجتماعية رقمية تُنتج أنماطًا جديدة من التعلم والتفاعل، حيث يصبح الطالب عنصرًا فاعلًا داخل شبكة ديناميكية من العلاقات، وليس مجرد متلقٍ سلبي. وهذا التحول في زاوية التحليل يسمح بفهم أكثر عمقًا لتأثير التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي، من خلال التركيز على مستوى الاندماج الشبكي، وطبيعة التفاعل، وآليات إنتاج المعرفة داخل هذه البيئة.

وعليه، فإن القيمة العلمية للدراسة الحالية تكمن في انتقالها من المقاربة الأداتية الضيقة إلى مقاربة سوسيولوجية تفسيرية، تربط بين التحصيل الدراسي وبنية المجتمع الشبكي، وهو ما يفتح آفاقًا جديدة لفهم التعليم العالي في ظل التحول الرقمي، خاصة في السياق الجزائري الذي لا يزال في حاجة إلى تأطير نظري عميق يواكب التحولات التكنولوجية المتسارعة.

الفصل الثالث:

الطريقة والأدوات

أولا-مجالات الدراسة

ثانيا-المنهج المستخدم في الدراسة

ثالثا-أدوات جمع البيانات

رابعا-مجتمع الدراسة

خامسا-المعاينة

لقد حاولنا فيما سبق الإحاطة بالجانب المنهجي والنظري لموضوع الدراسة، من خلال بناء تصور متكامل حول الإطار النظري للتعليم الإلكتروني، وبخاصة ما يتعلق بمنصة Moodle ودورها في العملية التعليمية، مع التركيز على مختلف الأبعاد التربوية والسوسيولوجية التي يمكن أن تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطلبة. وقد سعينا في هذا السياق إلى تجميع وتحليل جملة من المفاهيم والنظريات والدراسات السابقة التي تناولت التعليم الرقمي، ليس فقط بوصفه أداة تقنية، بل باعتباره فضاءً تفاعليًا يعيد تشكيل علاقة الطالب بالمعرفة، ويؤثر في أنماط التعلم والتفاعل الأكاديمي.

غير أن ما تم عرضه ضمن هذا الإطار النظري، على أهميته العلمية، لا يمكن اعتباره كافيًا للإحاطة الشاملة بموضوع الدراسة، ذلك أن الطرح النظري يظل في حاجة إلى اختبار ميداني يُمكّن من التحقق من مدى تجسده في الواقع الفعلي، خاصة في ظل خصوصية البيئة الجامعية الجزائرية، وما يكتنفها من تحديات رقمية وبيداغوجية. ومن هذا المنطلق، كان من الضروري الانتقال من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي، من خلال إسقاط هذه التصورات على واقع استخدام منصة Moodle داخل الجامعة، ومحاولة الكشف عن طبيعة تأثيرها الفعلي على التحصيل الدراسي.

وعليه، فقد توجهت هذه الدراسة نحو إنجاز دراسة ميدانية تهدف إلى استجلاء انعكاسات استخدام منصة Moodle على التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ليس من منظور تقني صرف، بل من خلال فهم تمثلاتهم وتجاربهم داخل هذا الفضاء التعليمي الرقمي. وقد تم الاعتماد في ذلك على عينة من طلبة الماستر بقسم علم الاجتماع، باعتبارهم فئة تتميز بدرجة أعلى من النضج الأكاديمي والقدرة على التفاعل مع بيئات التعلم الإلكتروني، فضلًا عن ارتباط تخصصهم بتحليل الظواهر الاجتماعية، بما في ذلك الظواهر الرقمية.

أولا-مجالات الدراسة:

-المجال المكاني: تم اختيار كلية العلوم الاجتماعية بـ جامعة عمار ثليجي بالأغواط كمجال مكاني لإجراء الدراسة الميدانية، نظرًا لاعتمادها على منصة Moodle في تسيير العملية التعليمية، خاصة في مرحلة التعليم ما بعد الجائحة، حيث أصبح هذا النمط من التعليم جزءًا لا يتجزأ من الممارسة البيداغوجية.

- المجال الزمني:

بعد استكمال الجوانب النظرية والمنهجية للدراسة، تم الانتقال إلى الجانب الميداني الذي يُعد مرحلة أساسية للتحقق من مدى تجسيد الطرح النظري في الواقع العملي. وفي هذا الإطار، كان التحاقنا بالميدان

ابتداءً من تاريخ 10 فيفري 2026، حيث قمنا أولًا بإجراء دراسة استطلاعية أولية، هدفت إلى اختبار أداة البحث (الاستبيان) والتأكد من مدى وضوح أسئلته وملاءمته لطبيعة عينة الدراسة، المتمثلة في طلبة الماستر بقسم علم الاجتماع. كما سمحت هذه المرحلة بضبط بعض الجوانب التقنية والمنهجية، خاصة ما يتعلق بصياغة الأسئلة وتحديد الأبعاد الأكثر ارتباطًا بموضوع تأثير منصة Moodle على التحصيل الدراسي.

وبعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية وإدخال التعديلات اللازمة على الاستبيان، تم الشروع في توزيع الاستمارات على أفراد العينة بتاريخ 07 مارس 2026، وفق أسلوب العينة الحصصية، بما يضمن تمثيل مختلف التخصصات داخل قسم علم الاجتماع. وقد تمت عملية التوزيع في ظروف تنظيمية ملائمة، مع تقديم توضيحات للمبحوثين حول أهداف الدراسة وأهمية إجاباتهم.

أما فيما يخص عملية الاسترجاع، فقد تمت بعد عدة أيام من تاريخ التوزيع، أي بتاريخ 18 مارس 2026، حيث تم جمع الاستمارات المستوفاة، تمهيدًا لمرحلة تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيًا. وتُبرز هذه المراحل المتتالية حرصنا على احترام التسلسل المنهجي للدراسة الميدانية، بما يعزز من مصداقية النتائج ودقتها.

المجال البشري:

(يتمثل المجال البشري للدراسة في طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة جامعة عمار ثليجي بالأغواط، والبالغ عددهم الإجمالي (2669) طالبًا وطالبة خلال الموسم الجامعي 2025 – 2026 ، والموزعين على أربعة أقسام علمية، حيث يضم قسم جذع مشترك علوم اجتماعية (371) طالبًا، وقسم الفلسفة (54) طالبًا، وقسم علم الاجتماع والديموغرافيا (829) طالبًا، في حين يضم قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا أكبر عدد من الطلبة بـ(1415) طالبًا.[1] وقد تم اختيار هذه الفئة باعتبارها تمثل مجتمع الدراسة الذي تتوفر فيه الخصائص المرتبطة بموضوع البحث، بما يسمح بالحصول على بيانات ومعلومات تخدم أهداف الدراسة وتساعد في اختبار فرضياتها.

ثانيا-المنهج المستخدم في الدراسة:

يُعدّ المنهج العلمي الركيزة الأساسية التي يستند إليها الباحث في دراسته لأي ظاهرة، إذ يمثل الطريق المنظم الذي يُمكّنه من استكشاف الحقائق والإجابة عن التساؤلات التي يثيرها موضوع البحث، كما يُعدّ

[1] - مصلحة الإحصاء التابعة لنيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثليجي – الأغواط، جانفي 2026.

بمثابة البرنامج الإجرائي الذي يوجّه مختلف خطوات الدراسة، بدءًا من تحديد المشكلة وصولًا إلى تفسير النتائج واستخلاص الاستنتاجات. ومن هذا المنطلق، فإن اختيار المنهج لا يكون اعتباطيًا، بل يخضع لطبيعة الموضوع وأهدافه والإشكالية التي يسعى الباحث إلى معالجتها.[1]

وانطلاقًا من طبيعة موضوع دراستنا الذي يتمحور حول منصة Moodle وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى طلبة الماستر، فقد فرض علينا هذا الموضوع اعتماد المنهج الوصفي، باعتباره الأنسب لدراسة مثل هذه الظواهر التربوية والاجتماعية التي تتطلب وصفًا دقيقًا وتحليلًا موضوعيًا للواقع كما هو قائم. فالمنهج الوصفي لا يقتصر على مجرد عرض الظاهرة، بل يتجاوز ذلك إلى تحليلها وتفسيرها بشكل علمي منظم، من خلال رصد خصائصها، وتحديد العلاقات القائمة بين متغيراتها، وصولًا إلى فهم أعمق لأبعادها المختلفة.[2]

وقد تم توظيف هذا المنهج في دراستنا بغرض تحليل وتفسير طبيعة استخدام الطلبة لمنصةMoodle ، والكشف عن مدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي، وذلك من خلال استقراء تمثلاتهم وتقييماتهم لهذه البيئة التعليمية الرقمية، باعتبارها فضاءً تفاعليًا يتجاوز البعد التقني إلى أبعاد اجتماعية ومعرفية متعددة.

ثالثا-أدوات جمع البيانات:

إن أي بحث علمي، خاصة في ميدان العلوم الاجتماعية، يقتضي من الباحث الاعتماد على مجموعة من الأدوات والوسائل المنهجية التي تمكنه من جمع المعطيات الميدانية بشكل دقيق وموضوعي، بما يسمح بفهم الظاهرة المدروسة وتحليلها في سياقها الواقعي. وفي هذا الإطار، تم توظيف أداتين في هذه الدراسة، وهما: الملاحظة والاستبيان، وذلك انسجامًا مع طبيعة الموضوع المتمثل في دراسة تأثير منصة Moodle على التحصيل الدراسي لدى طلبة الماستر.

تُعدّ الملاحظة من الأدوات الأساسية في البحث السوسيولوجي، حيث تقوم على توجيه الحواس لمتابعة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة محددة، بهدف الكشف عن خصائصها وصفاتها في سياقها الطبيعي. وهي لا تقتصر على المشاهدة السطحية، بل تتطلب قدرًا من الانتباه والتركيز والتحليل، بما يسمح للباحث

[1] – محمد شفيق، البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية)، المكتبة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2001، ص 86.

[2] – عمار بوحوش ومحمد الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 129.

باكتساب معرفة مباشرة حول الظاهرة المدروسة.[1] وقد مكنتنا هذه الأداة من تكوين تصور أولي عن طبيعة البيئة التعليمية الرقمية، من خلال ملاحظة تفاعل الطلبة مع منصةMoodle ، ورصد بعض أنماط الاستخدام والتفاعل داخل هذا الفضاء التعليمي، إضافة إلى الاستفادة من بعض المعطيات الإحصائية المتاحة التي تعكس خصائص العينة المدروسة. وبذلك، أسهمت الملاحظة في تدعيم الفهم الميداني للظاهرة، وتوجيه بناء أداة الاستبيان بشكل أكثر دقة وملاءمة.

أما الاستبيان (الاستمارة)، فيُعد الأداة الرئيسية التي اعتمدنا عليها في جمع البيانات، نظرًا لملاءمته لدراسة الاتجاهات والتمثلات لدى عينة من الطلبة. ويُعرف الاستبيان بأنه أداة بحث علمي تتضمن مجموعة من الأسئلة أو العبارات الخبرية التي يطلب من المبحوث الإجابة عنها وفق صيغة محددة، وذلك بهدف الوصول إلى معطيات كمية وكيفية حول موضوع الدراسة.[2] وقد تم إعداد الاستبيان بعناية، بحيث يغطي مختلف أبعاد موضوع البحث، مع مراعاة التنوع في صياغة الأسئلة من حيث الشكل والمضمون، بما يضمن الحصول على إجابات دقيقة وموضوعية.

وقد اشتمل الاستبيان، في بدايته، على مجموعة من البيانات الشخصية المتعلقة بالمبحوثين، مثل: الجنس، السن، والأقدمية (في استخدام المنصة أو في المسار الجامعي)، وذلك بهدف توصيف العينة وتحليل الفروق المحتملة بين أفرادها. أما فيما يتعلق بمحاور الاستبيان، فقد تم تنظيمه في ثلاثة محاور رئيسية تعكس أبعاد الظاهرة المدروسة، وهي:

المحور الأول: إعادة تنظيم الزمن التعليمي، ويضم (7 أسئلة)، ويهدف إلى الكشف عن كيفية تأثير استخدام منصة Moodle على طريقة إدارة الطلبة لوقتهم الدراسي، ومدى مساهمة هذه المنصة في إضفاء مرونة على التعلم .

المحور الثاني: الاندماج في الشبكة التعليمية، ويضم (9 أسئلة)، ويركز على مستوى تفاعل الطلبة داخل البيئة الرقمية، ومدى اندماجهم في الفضاء التعليمي الشبكي الذي تتيحه منصةMoodle ، من حيث التواصل، والمشاركة، والتفاعل مع المحتوى .

المحور الثالث: التحصيل الدراسي، ويضم (8 أسئلة)، ويهدف إلى قياس انعكاسات استخدام المنصة على مستوى الفهم والاستيعاب والنجاح الأكاديمي لدى الطلبة .

---

[1]– محمود زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر،ط4، القاهرة، 1980، ص46.

[2]–غريب سيد أحمد،تصميم البحث الاجتماعي ، الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية،1994،ص–ص،401–404

وعليه، فإن اعتمادنا على الملاحظة والاستبيان كأداتين متكاملتين، قد أتاح لنا الإحاطة بالظاهرة المدروسة من جوانبها المختلفة، حيث أسهمت الملاحظة في بناء تصور ميداني أولي، بينما مكّن الاستبيان من جمع بيانات دقيقة قابلة للتحليل الإحصائي، بما يعزز من مصداقية النتائج ويساعد في الوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة حول تأثير منصة Moodle على التحصيل الدراسي.

رابعا-مجتمع الدراسة:

يُعرِّف موريس أنجرس مجتمع الدراسة بأنه: "مجموعة من العناصر التي تشترك في خاصية أو أكثر، تميزها عن غيرها من العناصر التي لا تشملها الدراسة". وبعبارة أخرى، فإن مجتمع الدراسة يمثل الإطار الكلي الذي تنتمي إليه الوحدات التي يسعى الباحث إلى دراستها، حيث تتوافر فيها مجموعة من الخصائص المشتركة التي تجعلها ذات صلة مباشرة بموضوع البحث وإشكاليته.

ويُعدّ تحديد مجتمع الدراسة بدقة خطوة منهجية أساسية، إذ يسمح للباحث بضبط حدود الدراسة، واختيار العينة المناسبة، وتحديد أدوات جمع البيانات بشكل منسجم مع طبيعة المبحوثين، كما يسهم في تعزيز إمكانية تعميم النتائج ضمن الإطار الذي ينتمي إليه هذا المجتمع.[1]

وانطلاقًا من طبيعة موضوع دراستنا الذي يتمحور حول تأثير منصة Moodle على التحصيل الدراسي، فقد تم تحديد مجتمع الدراسة في فئة طلبة الماستر بقسم علم الاجتماع بكلية العلوم الاجتماعية بـ جامعة عمار ثليجي بالأغواط، باعتبارهم الفئة الأكثر ارتباطًا بموضوع البحث، والأكثر احتكاكًا باستخدام المنصات التعليمية الرقمية ضمن مسارهم الأكاديمي.

ويضم هذا المجتمع مجموعة من التخصصات (المسارات) داخل قسم علم الاجتماع، والتي تتمثل في: علم الاجتماع الحضري، علم الاجتماع التربية، تنظيم وعمل، الاتصال، علم الجريمة والانحراف. ويعكس هذا التنوع في التخصصات ثراءً داخل مجتمع الدراسة، من حيث اختلاف الخلفيات المعرفية والتجارب التعليمية، وهو ما يتيح إمكانية تحليل الظاهرة المدروسة من زوايا متعددة داخل نفس الإطار الجامعي.

وبذلك، فإن مجتمع الدراسة في هذا البحث لا يقتصر فقط على كونه مجموعة عددية من الطلبة، بل يمثل نسقًا أكاديميًا متكاملًا يتفاعل ضمن بيئة تعليمية رقمية، حيث يشكل استخدام منصة Moodle

[1] -موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص: 298.

عنصرًا مشتركًا بينهم، مما يجعلهم مجتمعًا ملائمًا لدراسة تأثير هذه المنصة على التحصيل الدراسي في السياق الجامعي.

يُعرِّف موريس أنجرس مجتمع الدراسة بأنه: "مجموعة من العناصر التي تشترك في خاصية أو أكثر، تميزها عن غيرها من العناصر التي لا تشملها الدراسة".

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد المجتمع حسب التخصص:

الأطوار / التخصصات	السنة الأولى ماستر		السنة الثانية ماستر	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
علم الاجتماع تنظيم وعمل	124	% 28,12	70	% 15,87
علم الاجتماع اتصال	93	%21,09	34	% 7,71
علم الاجتماع جريمة وانحراف	39	%8,84	17	%3,85
علم الاجتماع تربية	28	%6,35	4	%0,91
علم الاجتماع الحضري	20	%4,54	12	%2,72
المجموع	304	%68,93	137	%31,07
المجموع الإجمالي	441		%100	

خامسا-المعاينة:

-عينة الدراسة:

تُعدّ عينة الدراسة جزءًا من المجتمع الأصلي للبحث، يتم اختيارها وفق أساليب منهجية محددة، بحيث تكون ممثِّلة له قدر الإمكان، وتُعبّر عن خصائصه الأساسية، بما يسمح للباحث بتحقيق أهداف دراسته دون الحاجة إلى دراسة جميع مفردات المجتمع. فالعينة، بهذا المعنى، تُسهم في تبسيط الإجراءات البحثية، وتوفير الجهد والوقت، مع الحفاظ على مستوى مقبول من الدقة العلمية في النتائج.

بعد أخذ البيانات من مصلحة التعليم والتقييم بقسم علم الاجتماع والتي تتمثل في إحصاءات الطلبة عبر التخصصات اخترنا نسبة 20%، وهذا تقدير للباحث حسب طبيعة وعدد المجتمع والأخذ بعين الاعتبار التكاليف والوقت قصد ضبط طريقة أخذ حجم العينة السليمة والتي جاءت كالتالي:

441 ← %100 ن ← %20 ومنه ن $= \frac{20x441}{100} = 88$

وانطلاقًا من طبيعة مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة الماستر بقسم علم الاجتماع بكلية العلوم الاجتماعية بـ جامعة عمار ثليجي بالأغواط، فقد تم الاعتماد على العينة الحصصية، وهي من أساليب العينات غير العشوائية التي تقوم على تقسيم المجتمع إلى فئات أو حصص وفق خصائص معينة (مثل التخصص أو المسار)، ثم اختيار عدد محدد من الأفراد من كل فئة بما يضمن تمثيل مختلف مكونات المجتمع.[1]

ويُبرَّر اختيار هذا النوع من العينات بكونه يتيح للباحث تمثيل مختلف تخصصات الماستر داخل قسم علم الاجتماع، مثل: علم الاجتماع الحضري، علم الاجتماع التربوي، تنظيم وعمل، الاتصال، علم الجريمة والانحراف، وهو ما يمنح الدراسة قدرًا من التوازن في تمثيل الآراء والتجارب المرتبطة باستخدام منصة.Moodle

غير أنّه، ورغم ما يتميز به الاختيار العشوائي من قوة في تمثيل المجتمع وإمكانية تعميم النتائج، إلا أن تطبيقه في هذه الدراسة واجه جملة من الصعوبات الميدانية والتنظيمية، خاصة ما يتعلق بصعوبة الوصول إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة، وتباين حضورهم وتفاعلهم داخل الفضاء الجامعي، إضافة إلى القيود الزمنية والإجرائية التي تحكم العمل الميداني.

وعليه، فقد كان من الصعب اعتماد العينة العشوائية بالشكل المنهجي الدقيق الذي تقتضيه شروطها، الأمر الذي دفعنا إلى تبني العينة الحصصية بطريقة عرضية، كخيار منهجي واقعي يتلاءم مع ظروف الدراسة. حيث تم اختيار أفراد العينة من الطلبة المتاحين، مع الحرص في الوقت نفسه على تمثيل مختلف تخصصات الماستر داخل قسم علم الاجتماع، بما يحقق نوعًا من التوازن في توزيع العينة.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد تم الاعتماد على الاستبيان الإلكتروني كوسيلة لجمع البيانات، وهو ما يتلاءم مع طبيعة موضوع الدراسة المرتبط بالتعليم الرقمي ومنصةMoodle ، حيث أتاح هذا الأسلوب سهولة الوصول إلى الطلبة، خاصة في ظل تباين أوقات حضورهم، كما ساهم في تسريع عملية توزيع الاستمارات واسترجاعها، وتقليل الجهد والوقت مقارنة بالاستبيان الورقي. كما أن استخدام الاستبيان الإلكتروني

[1] -موريس أنجرس، مرجع سابق، ص301.

يعكس انسجامًا منهجيًا مع البيئة الرقمية التي تتم داخلها الظاهرة المدروسة، ويُعد امتدادًا طبيعيًا لاستخدام الطلبة للمنصات التعليمية.

وبهذا، فإن هذا الاختيار المنهجي، سواء من حيث نوع العينة أو أداة جمع البيانات، لا يُعدّ تراجعًا عن الدقة العلمية، بقدر ما يُمثل تكيّفًا واقعيًا مع طبيعة الميدان وظروفه، خاصة وأن الدراسة ذات طابع وصفي، تسعى إلى فهم الظاهرة وتحليلها في سياقها الطبيعي، من خلال استقراء تمثلات الطلبة وتجاربهم مع منصة .Moodle وعليه، تبقى هذه العينة كافية لتحقيق أهداف البحث، وتسمح بالوصول إلى نتائج ذات دلالة علمية ضمن حدود الدراسة وإطارها المكاني والزماني.

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب حصة كل تخصص:

الأطوار / التخصصات	السنة الأولى ماستر		السنة الثانية ماستر	
	الحصة	العدد	الحصة	العدد
علم الاجتماع تنظيم وعمل	% 28,12	24	% 15,87	13
علم الاجتماع اتصال	%21,09	19	% 7,71	7
علم الاجتماع جريمة وانحراف	%8,84	8	%3,85	4
علم الاجتماع تربية	%6,35	6	%0,91	1
علم الاجتماع الحضري	%4,54	4	%2,72	2
المجموع	**%68,93**	**61**	**%31,07**	**27**
المجموع الإجمالي	**88**		**%100**	

الفصل الرابع

النتائج والمناقشة

أولا- البيانات الشخصية

ثانيا-عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى:

ثالثا- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية :

رابعا- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

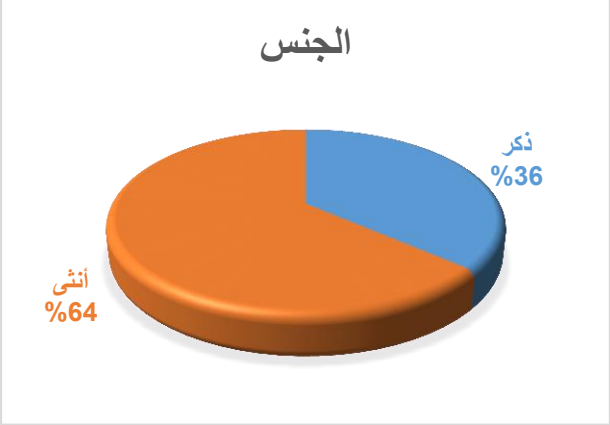
خامسا- ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

سادسا- الإستنتاج العام:

أولا-البيانات الشخصية

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	32	%36.4
أنثى	66	%63.6
المجموع	88	%100

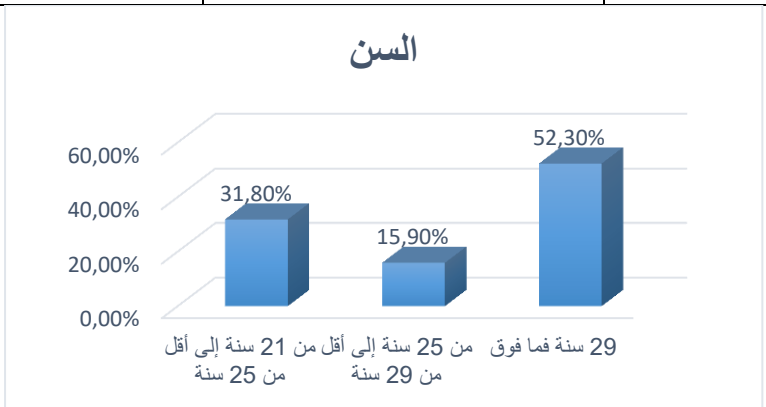


الشكل رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

يكشف توزيع أفراد العينة حسب الجنس عن حضور أوضح لفئة الإناث في الدراسة، حيث تمثلن نسبة 63.6%من مجموع الطلبة المبحوثين، مقابل 36.4%للذكور.

الجدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة
من 21 سنة إلى أقل من 25 سنة	28	%31,8
من 25 سنة إلى أقل من 29 سنة	14	%15,9
29سنة فما فوق	46	%52,3
المجموع	88	%100

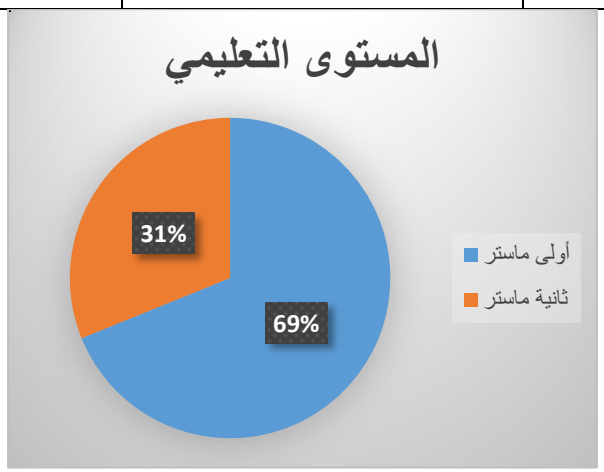


الشكل رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن.

يبين توزيع أفراد العينة حسب السن أن الفئة العمرية 29 سنة فما فوق تستحوذ على النسبة الأكبر بواقع 52.3%، في المقابل، تمثل الفئة الممتدة من 21 سنة إلى أقل من 25 سنة نسبة 31.8%، وه. أما الفئة الواقعة بين 25 سنة إلى أقل من 29 سنة فقد بلغت 15.9%، وهي نسبة أقل مقارنة بباقي الفئات.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
أولى ماستر	61	%68.8
ثانية ماستر	27	%31.1
المجموع	88	%100



الشكل رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.

يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي أن الغالبية تنتمي إلى السنة الأولى ماستر بنسبة 68.8%، في حين تمثل السنة الثانية ماستر نسبة 31.1%.

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد الساعات المتاحة للدراسة خارج الحصص:

عدد الساعات	التكرار	النسبة
أقل من ساعة	45	%51,1
1ساعة إلى ساعتين	21	%23,9
من 3ساعات إلى 4 ساعات	12	%13,6
أكثر من 4 ساعات	10	%11,4
المجموع	88	%100

يبين توزيع أفراد العينة حسب عدد الساعات المتاحة للدراسة خارج الحصص الحضورية أن أكثر من نصف الطلبة يخصصون أقل من ساعة يوميًا للمراجعة، بنسبة 51.1%، وهو ما يعكس محدودية واضحة في الزمن الذاتي الموجه للتعلم خارج الإطار الرسمي. يمكن تفسير هذا المعطى بارتباط الطلبة بإيقاع دراسي يهيمن عليه الحضور الصفي، مقابل ضعف استثمار الوقت الفردي في التعلم الذاتي، سواء بسبب ضغوط الحياة اليومية أو غياب استراتيجيات فعالة لتنظيم الوقت.

في المقابل، تشير نسبة 23.9% من الطلبة إلى تخصيصهم ما بين ساعة إلى ساعتين، وهي فئة تعكس مستوى متوسطًا من الالتزام، حيث يحاول الطلبة تحقيق نوع من التوازن بين متطلبات الحصة الحضورية والعمل الفردي. أما الفئات التي تخصص من 3 إلى 4 ساعات بنسبة 13.6%، وأكثر من 4

ساعات بنسبة 11.4%، فتمثل شريحة أقل، لكنها تعبر عن نمط أكثر اندماجًا في التعلم الذاتي، حيث يكون الطالب أكثر وعيًا بأهمية الاستثمار الزمني في تعميق الفهم وتحسين التحصيل.

وتكشف هذه البنية الزمنية عن ميل عام نحو ضعف تخصيص الوقت للدراسة خارج الحصص، وهو ما قد ينعكس سلبًا على الاستفادة من الموارد الرقمية مثلMoodle ، التي تقوم أساسًا على مبدأ التعلم الذاتي والمرن. كما يشير ذلك إلى وجود فجوة بين الإمكانات التي تتيحها البيئة الرقمية وبين الممارسات الفعلية للطلبة، مما يستدعي تعزيز ثقافة تنظيم الوقت وتشجيع الانخراط في التعلم خارج الإطار الحضوري.

الجدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الفترة الزمنية المفضلة للدراسة عبر موودل:

الفترة الزمنية	التكرار	النسبة
صباحا	7	%8,0
مساءا	15	%17,0
ليلا	25	%28,4
حسب الظروف	41	%46,6
المجموع	88	%100

يوضح توزيع أفراد العينة حسب الفترة الزمنية المفضلة للدراسة عبر Moodle أن النسبة الأكبر من الطلبة تفضل الدراسة حسب الظروف بنسبة 46.6%، وهو ما يكشف عن هيمنة منطق المرونة الظرفية في تنظيم الزمن التعليمي داخل البيئة الرقمية. يعكس هذا المعطى أن استعمال المنصة لا يرتبط لدى أغلب الطلبة بجدولة زمنية ثابتة، بل يتشكل وفق إكراهات الحياة اليومية، والالتزامات الأسرية أو المهنية، وطبيعة الضغط الدراسي، وهو ما يجعل التعلم الرقمي أقرب إلى ممارسة تتكيف مع السياق الشخصي أكثر من كونه روتينًا أكاديميًا منتظمًا.

وتأتي الفترة الليلية في المرتبة الثانية بنسبة 28.4%، ما يدل على ميل معتبر لدى الطلبة إلى استثمار الفضاء الزمني الهادئ خارج التزامات النهار. ويمكن تفسير ذلك سوسيولوجيًا بكون الليل يمثل زمنًا أكثر تحررًا من الضغوط الاجتماعية والدراسية المباشرة، مما يسمح بتركيز أفضل والتفاعل مع الموارد الرقمية بشكل أكثر استقلالية.

أما الدراسة مساءً فقد بلغت 17.0%، وهي نسبة تعبر عن تفضيل متوسط يرتبط غالبًا بالفترة التي تلي الحصص الحضورية أو الأنشطة اليومية. في حين جاءت الفترة الصباحية في أدنى مستوى بنسبة 8.0%، وهو ما قد يشير إلى ارتباط الصباح غالبًا بالحضور الجامعي أو بالأنشطة اليومية الأخرى، مما يقلل من فرص استثماره في التعلم عبر المنصة.

وتبرز هذه النتائج أن الزمن الرقمي لدى الطلبة يتسم بقدر كبير من المرونة والتكيف مع الإكراهات الاجتماعية، أكثر من ارتباطه بإيقاع أكاديمي مضبوط، وهو ما يعكس أحد الأبعاد السوسيولوجية الأساسية للتعلم عبر Moodle بوصفه فضاءً يسمح بإعادة تشكيل الزمن الدراسي وفق خصوصيات التجربة الفردية لكل طالب.

الجدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد مرات الدخول إلى منصة موودل في الأسبوع:

عدد مرات الدخول	التكرار	النسبة
لا أدخل	44	%50,0
مرة واحدة	21	%23,9
2إلى 3 مرات	13	%14,8
4إلى 5 مرات	10	%11,3
المجموع	88	%100

يُظهر الجدول رقم (08) أن نصف أفراد العينة تمامًا (50.0%) لا يدخلون إلى منصة موودل خلال الأسبوع، مقابل 23.9% يدخلون مرة واحدة فقط، في حين تنخفض النسبة إلى 14.8% لمن يدخلون من مرتين إلى ثلاث مرات، ثم إلى 11.3% فقط لمن يسجلون دخولًا مرتفعًا يتراوح بين 4 و5 مرات أسبوعيًا. ويعكس هذا التوزيع، أن الاندماج داخل الفضاء الرقمي التعليمي ما يزال ضعيفًا وغير متكافئ بين العقد (Nodes)البشرية داخل الشبكة التعليمية، حيث إن المنصة لم تتحول بعد إلى مركز فعلي لتنظيم الفعل التعلمي اليومي لدى أغلب الطلبة. ومن ثم فإن عدم دخول 50% من الطلبة يعني عمليًا وجود شريحة واسعة خارج منطق التدفق المعرفي الرقمي، أي أنها لا تستفيد من الموارد، الإشعارات، المحاضرات، والأنشطة التي تنتقل عبر الشبكة الإلكترونية، ما يضعها في هامش "الاستبعاد الشبكي" الذي يعد من أهم مظاهر اللامساواة في المجتمع الشبكي. كما تكشف نسبة الذين يدخلون مرة واحدة فقط (23.9%) عن نمط استخدام موسمي أو نفعي محدود، يرتبط غالبًا بالحصول على مورد محدد أو الاطلاع على إعلان دون الانخراط في تفاعل مستمر مع المنصة. فإن الشبكات لا تُنتج قيمتها من مجرد الوجود الشكلي داخلها، بل من كثافة الاتصال واستمرارية التدفقات بين العقد؛ لذلك فإن هذا النمط من الولوج الضعيف لا يحقق الاندماج الحقيقي في النسق التعليمي الشبكي، بل يُبقي الطالب في علاقة سطحية مع النظام الرقمي. أما الفئة التي تسجل دخولًا متوسطًا أو مرتفعًا (14.8% و11.3%) فهي تمثل النواة الأكثر اتصالًا بالشبكة، أي الفاعلين الأكثر قدرة على تحويل تدفقات المعلومات إلى تعلم فعلي، وهو ما يمنحهم – نظريًا – رأس مالًا معلوماتيًا ومعرفيًا أعلى مقارنة بالفئات الأقل ولوجًا.

الجدول رقم (09): يوضح توزيع أفراد العينة حسب وسيلة الولوج الأساسية لمنصة موودل:

وسيلة الدخول	التكرار	النسبة
هاتف ذكي	55	%62,5
حاسوب محمول	13	%14,8
حاسوب ثابت	11	%12,5
أكثر من وسيلة	9	%10,2
المجموع	88	%100

يبين توزيع أفراد العينة حسب وسيلة الولوج الأساسية إلى منصة Moodle أن الهاتف الذكي يمثل الوسيلة الأكثر اعتمادًا بنسبة 62.5%، وهو ما يعكس بوضوح هيمنة الثقافة الرقمية المتنقلة لدى الطلبة. يشير هذا المعطى إلى أن علاقة الطالب بالفضاء التعليمي الرقمي أصبحت مرتبطة بوسائط يومية سهلة الحمل وسريعة الولوج، مما يجعل التعلم أكثر اندماجًا في الحياة اليومية وأقل ارتباطًا بالمكان الثابت أو الزمن الرسمي. كما يكشف ذلك عن انتقال الممارسة التعليمية من فضاء مؤسساتي مضبوط إلى فضاء شخصي مرن يرافق الطالب في مختلف السياقات.

في المقابل، بلغت نسبة الاعتماد على الحاسوب المحمول 14.8%، وهي نسبة تعكس حضورًا محدودًا لكنه مهم لوسيلة توفر عادة إمكانات أفضل في قراءة المحتوى وإنجاز الأعمال الأكاديمية. أما الحاسوب الثابت فقد سجل 12.5%، ما يدل على تراجع استعمال الوسائط التقليدية الثابتة لصالح الأجهزة الأكثر مرونة.

كما أظهرت النتائج أن 10.2%من الطلبة يستعملون أكثر من وسيلة، وهو ما يعكس نمطًا أكثر تكيفًا مع متطلبات التعلم الرقمي، حيث ينتقل الطالب بين الأجهزة حسب طبيعة النشاط، سواء تعلق الأمر بمتابعة المحتوى، تحميل الملفات، أو إنجاز الواجبات.

وتكشف هذه البنية التقنية، عن أن الولوج إلى Moodle لم يعد مجرد مسألة تقنية، بل أصبح جزءًا من أسلوب حياة رقمي يتسم بالسرعة والتنقل والارتباط المستمر بالهاتف الذكي، وهو ما قد يؤثر في أنماط التركيز، واستثمار الوقت، وطبيعة التفاعل مع الموارد التعليمية.

الجدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد العينة حسب أماكن الولوج الأساسية لمنصة موودل:

أماكن الولوج	التكرار	النسبة
أماكن مختلفة	6	%6,8
الجامعة	13	%14,8
المنزل	69	%78,4
المجموع	88	%100

يوضح توزيع أفراد العينة حسب أماكن الولوج الأساسية إلى منصة Moodle أن المنزل يمثل الفضاء الأكثر اعتمادًا بنسبة 78.4%، وهو ما يعكس تمركز الممارسة التعليمية الرقمية داخل المجال الخاص للطالب. يكشف هذا المعطى عن انتقال جزء معتبر من الفعل التعليمي من الفضاء الجامعي الرسمي إلى الفضاء المنزلي، حيث يصبح التعلم أكثر ارتباطًا بالإيقاع الشخصي والظروف الأسرية واليومية، بما يحمله ذلك من مرونة من جهة، ومن تحديات مرتبطة بالانضباط الذاتي من جهة أخرى.

أما الولوج من الجامعة فقد بلغ 14.8%، وهي نسبة تشير إلى استمرار حضور المؤسسة الجامعية كفضاء داعم للتعلم الرقمي، لكن بشكل أقل مقارنة بالمنزل. ويمكن فهم ذلك في ضوء اعتماد الطلبة على المنصة غالبًا خارج أوقات الحصص الحضورية، أو بسبب سهولة استعمالها من المنزل عبر الهاتف الذكي وشبكات الإنترنت الشخصية.

في حين أن الولوج من أماكن مختلفة لم يتجاوز 6.8%، ما يدل على أن جزءًا محدودًا فقط من الطلبة يمارسون التعلم الرقمي في فضاءات متنوعة، مثل المقاهي أو وسائل النقل أو أماكن العمل، وهو ما يعكس درجة أقل من التنقل في توظيف المنصة.

تعكس هذه النتائج أن Moodle يُعاد دمجه داخل الحياة اليومية للطالب بوصفه امتدادًا للتعلم المنزلي أكثر من كونه فضاءً جامعيًا صرفًا، الأمر الذي يبرز تحول الحدود التقليدية بين المجال الأكاديمي والمجال الخاص، ويؤكد أن الرقمنة ساهمت في إعادة تشكيل المكان التعليمي وجعله أكثر اندماجًا في السياقات الاجتماعية المعيشية للطلبة.

ثانيا-عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى:

الجدول رقم (11): يوضح العلاقة بين كيفية استثماروقت الدراسة عبرMoodle وإسهام الموارد الرقمية في تعميق الفهم وتوسيع المعرفة:

وقت الدراسة / ما تتيحه الموارد	حسب الظروف		عند الحاجة فقط		الحضوري فقط		نادر الاستعمال		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تعميق الفهم	0	0,0%	1	5,9%	2	16,7%	1	1,9%	4	4,5%
توسيع المعرفة	1	20,0%	1	5,9%	0	0,0%	7	13,0%	9	10,2%
تسريع المراجعة	4	80,0%	2	11,8%	3	25,0%	13	24,1%	22	25,0%
لا تضيف شيئا	0	0,0%	13	76,5%	7	58,3%	33	61,1%	53	60,2%
المجموع	5	100,0%	17	100,0%	12	100,0%	54	100,0%	88	100,0%

يوضح الجدول أن أعلى نسبة تعود إلى فئة "لا تضيف شيئًا "بنسبة 60.2%، وهي النسبة الأكثر بروزًا في نظرة الطلبة لما تتيحه الموارد الرقمية. وداخل هذا المجموع تتوزع النسب أساسًا نحو فئة نادر الاستعمال بنسبة 61.1%، تليها فئة الحضوري فقط بنسبة 58.3%، ثم عند الحاجة فقط بنسبة 76.5%، في حين تنعدم ضمن فئة حسب الظروف بنسبة .0.0%. أما في المرتبة الثانية فتأتي فئة "تسريع المراجعة "بنسبة 25.0%، حيث تظهر أعلى داخل فئة حسب الظروف بنسبة 80.0%، ثم ضمن الحضوري فقط بنسبة 25.0%، وبعدها نادر الاستعمال بنسبة 24.1%، وأخيرًا عند الحاجة فقط بنسبة .11.8%. ثم تأتي فئة "توسيع المعرفة "بنسبة 10.2%، وتتوزع في حسب الظروف بنسبة 20.0%، ثم نادر الاستعمال بنسبة 13.0%، بينما تسجل عند الحاجة فقط نسبة 5.9%، وتنعدم في الحضوري فقط بنسبة .0.0%. وفي الأخير تسجل فئة "تعميق الفهم "أدنى نسبة بـ 4.5%، وقد ظهرت بنسبة 16.7%لدى فئة الحضوري فقط، ثم 5.9%لدى عند الحاجة فقط، و 1.9%لدى نادر الاستعمال، في حين لم تسجل أي نسبة ضمن حسب الظروف.

من خلال النظر في هذه النتائج، يتضح أن التعامل الطلابي مع الموارد الرقمية داخل Moodle يعكس نمطًا معقدًا من التفاعلات والمعاني المرتبطة بالتعلم والممارسة الدراسية. فالأمر ليس مجرد استخدام تقني للمنصة، بل يتعداه إلى انعكاسات معرفية وسلوكية تعكس كيفية إدراك الطلبة لقيمة هذه الموارد وقدرتهم على استثمارها. فالفئة الكبرى، التي ترى أن الموارد لا تضيف شيئًا، تعكس شعورًا عامًا باللامبالاة أو الانفصال عن محتوى المنصة، حيث يتعامل الطلاب معها بشكل شكلي أو تكميلي، غالبًا عند الحاجة أو بشكل محدود ونادر، مما يبرز عدم تكامل هذه الموارد مع أنماط تعلمهم اليومية أو استراتيجياتهم المعرفية. هذا الانفصال يشير إلى أن المنصة، رغم توفرها، لا تستطيع وحدها دفع الطلبة

نحو تعلم نشط أو تفاعل عميق، وأن الاعتماد على الموارد الرقمية يظل مرتبطًا بمستوى الدافعية الداخلية والتحكم الذاتي في التعلم.

أما الفئة المرتبطة بتسريع المراجعة، فهي تعكس نمطًا وظيفيًا في التعلم، حيث ينظر الطلبة إلى الموارد الرقمية كأداة لتلبية احتياجات عاجلة مرتبطة بالامتحانات أو استرجاع المعلومات، وليس كمسار لاكتساب معرفة معمقة أو تطوير مهارات تحليلية. هذه الفئة تمثل توازنًا بين الحاجة إلى الأداء الأكاديمي الفوري والاستغلال المحدود للمنصة خارج سياق التعليم الرسمي، ما يوضح أن العلاقة مع الموارد الرقمية تتأثر بشكل كبير بمتطلبات الوقت والضغط الدراسي، وليس بالضرورة بالاهتمام الفعلي بالمعرفة.

الفئة الخاصة بتوسيع المعرفة تمثل رؤية أكثر استكشافية، لكنها محدودة العدد، وتعكس أن بعض الطلبة يمتلكون القدرة على تحويل المنصة إلى فضاء للتعلم الذاتي، حيث يمكنهم التفاعل مع المحتوى بما يثري مداركهم ويعزز فهمهم الشامل. هذا الاستخدام الانتقائي يشير إلى أن الموارد الرقمية لا تكون فعالة إلا إذا كانت هناك رغبة واعية في التعلم، وقدرة على إدارة الوقت والموارد المتاحة بطريقة تراعي العمق المعرفي وليس السرعة فقط.

أما فئة تعميق الفهم، فهي الأقل ظهورًا، وتكشف عن محدودية التحصيل المعرفي العميق في ظل استخدام الموارد الرقمية، حيث يبدو أن التعلم العميق لا يتحقق إلا ضمن ظروف معينة تتطلب التزامًا شخصيًا واستثمارًا متعمدًا للموارد. هذه الفئة توضح التباين في مستويات التفاعل، حيث يظهر أن بعض الطلاب قادرون على الاستفادة الحقيقية من الموارد عندما يكون لديهم وعي كامل بأهمية التعلم العميق، بينما يظل معظم الطلبة عالقين في الاستخدام السطحي أو الإجرائي.

يمكن القول إن هذه النتائج تبرز التداخل بين العوامل الفردية والبيئية في تشكيل أنماط استخدام الموارد الرقمية. فهي ليست مجرد أداة تكنولوجية، بل مرآة للهيكل الاجتماعي التعليمي للطالب، تعكس دوافعه، ودرجة انخراطه، وطبيعة الدعم التنظيمي الذي يتلقاه، فضلاً عن تأثير التفاعل مع أقرانه والأساتذة على طريقة استخدامه للمنصة. في النهاية، يظهر أن الفاعلية الحقيقية للموارد الرقمية لا تتحقق إلا من خلال الجمع بين الدافعية الذاتية، وإدارة الوقت، والقدرة على التفاعل العميق مع المحتوى، ما يجعل تجربة التعلم تجربة شخصية واجتماعية في الوقت ذاته.

الجدول رقم (12): يبين أثر انتظام الجمع بين الحصة الحضورية وMoodle على مستوى التحصيل الدراسي من حيث العلامات:

جمع غير منتظم / التقييم	مرونة نسبية		تشتت التنظيم		دون تغيير واضح		ضعف الاستمرارية		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
10 فأقل	5	55,6%	5	45,4%	12	63,2%	32	65,3%	54	61,4%
من 10 إلى 12	2	22,2%	2	18,2%	2	10,5%	8	16,3%	14	15,9%
من 12 إلى 14	2	22,2%	2	18,2%	2	10,5%	5	10,2%	11	12,5%
أكثر من 14	0	0,0%	2	18,2%	3	15,8%	4	8,2%	9	10,2%
المجموع	9	100,0%	11	100,0%	19	100,0%	49	100,0%	88	100,0%

أوضح الجدول أن أعلى نسبة تتركز عند معدل 10 فأقل بنسبة 61.4%، وتتوزع ضمنها على النحو التالي : مرونة نسبية 55.6%، تشتت التنظيم 45.4%، دون تغيير واضح 63.2%، ضعف الاستمرارية 65.3%.، ثم تأتي فئة من 10 إلى 12 بنسبة 15.9%، وتظهر ضمنها مرونة نسبية 22.2%، تشتت التنظيم 18.2%، دون تغيير واضح 10.5%، ضعف الاستمرارية 16.3%.، بعدها فئة من 12 إلى 14 بنسبة 12.5%، وتتوزع بين مرونة نسبية 22.2%، تشتت التنظيم 18.2%، دون تغيير واضح 10.5%، ضعف الاستمرارية 10.2%. وأخيرًا فئة أكثر من 14 بنسبة 10.2%، ضمنها مرونة نسبية 0.0%، تشتت التنظيم 18.2%، دون تغيير واضح 15.8%، ضعف الاستمرارية 8.2%.

يتضح أن الأداء الدراسي للطلبة مرتبط ارتباطًا وثيقًا بطريقة تفاعلهم مع بيئة التعلم الرقمية، ويشير إلى أن أغلبية الطلاب تميل إلى تسجيل معدلات منخفضة، مما يعكس انعكاسًا مباشرًا على مستوى الانخراط والفعالية في استخدام الموارد التعليمية. يمكن القول إن الطلاب الذين يسجلون معدلات منخفضة يظهرون سلوكيات تميل إلى الارتجالية وعدم الانتظام في تنظيم وقتهم أو استراتيجياتهم الدراسية، حيث يتضح أن هناك تنوعًا في أساليب التعاطي مع المحتوى، من مرونة نسبية في التعامل مع المواد، إلى تشتت في التنظيم وغياب وضوح الأهداف، وصولًا إلى ضعف الاستمرارية في التعلم. هذه الصورة تعكس حالة من التذبذب المعرفي، حيث يواجه الطلبة صعوبة في ربط الجهد الفردي بالنتائج الفعلية، ما يجعل التجربة التعليمية متقطعة وغير متسقة في كثير من الأحيان.

أما الفئة التي تحقق معدلات متوسطة، فهي تمثل حالة انتقالية بين الانخراط السطحي والانخراط الأكثر جدية، إذ يظهر أنها تجمع بين بعض الاستفادة من الموارد الرقمية وبين استمرار تأثير العوامل المعرقلة مثل ضعف التنظيم أو غياب التتبع المنتظم للمهام. هذا يشير إلى أن الطلاب ما زالوا في طور استكشاف كيفية استثمار المنصة بالشكل الأمثل، وأن التعلم لديهم ما زال يعتمد إلى حد كبير على الحافز الخارجي أو على الاستجابة المباشرة لمتطلبات الدراسة دون بناء عادة تعلم مستقرة.

على النقيض، الفئة التي تحقق معدلات أعلى تعكس قدرة محدودة لكنها ملحوظة على الاستفادة من الموارد التعليمية بفعالية، حيث يمكن لهذه المجموعة أن تدير وقتها بشكل أفضل وتحقق نتائج ملموسة رغم التحديات. إلا أن محدودية أعدادهم تكشف أن الاستفادة العميقة والتحصيل الفعلي لا يتحقق إلا عندما يكون هناك وعي شخصي ومثابرة متواصلة، وهو ما يوضح فجوة واضحة بين الاستخدام السطحي للمنصة وبين القدرة على تحقيق تحصيل معرفي متين.

يظهر أن التحصيل الدراسي ليس مجرد انعكاس فردي للقدرة أو الذكاء، بل هو نتاج شبكة متشابكة من العوامل التنظيمية، والقدرة على إدارة الوقت، واستجابة الطالب لمتطلبات التعلم، إضافة إلى أن التفاعل مع الموارد الرقمية يتسم بالانتقائية: بعض الطلاب يستفيدون منها كأداة فعالة لتسريع المراجعة وتحقيق أهداف محددة، بينما يظل معظمهم مرتبطًا بأنماط سطحية من التعلم تؤدي إلى نتائج متذبذبة وغير مستقرة. هذا التحليل يعكس، بصورة عامة، أن التحصيل الدراسي هو مؤشر ليس فقط على المعرفة المكتسبة، بل على قدرة الطالب على إدماج أدوات التعلم الرقمية ضمن استراتيجياته الذاتية وإدارة خبرته التعليمية بوعي ومثابرة.

الجدول رقم (13): يوضح العلاقة بين نمط التفاعل مع محتوى Moodle و انعكاسه على التحصيل الدراسي العام:

المحتوى / الانعكاس	فهم تدريجي		حفظ مؤقت		تركيز شكلي		استفادة ضعيفة		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تحسن التعلم	1	9,1%	2	16,7%	3	13,6%	4	9,3%	10	11,4%
تنظيم الدراسة	1	9,1%	0	0,0%	4	18,2%	8	18,6%	13	14,8%
نجاح شكلي	4	36,4%	1	8,3%	4	18,2%	10	23,3%	19	21,6%
دون أثر	5	45,5%	9	75,0%	11	50,0%	21	48,8%	46	52,3%
المجموع	11	100,0%	12	100,0%	22	100,0%	43	100,0%	88	100,0%

يوضح الجدول أن أعلى نسبة تتركز عند فئة دون أثر بنسبة 52.3%، وتتوزع ضمنها على النحو التالي :فهم تدريجي 45.5%، حفظ مؤقت 75.0%، تركيز شكلي 50.0%، استفادة ضعيفة 48.8.%، ثم تأتي فئة نجاح شكلي بنسبة 21.6%، وتتوزع بين فهم تدريجي 36.4%، حفظ مؤقت 8.3%، تركيز شكلي 18.2%، استفادة ضعيفة 23.3.%، بعدها فئة تنظيم الدراسة بنسبة 14.8%، ضمنها فهم تدريجي 9.1%، حفظ مؤقت 0.0%، تركيز شكلي 18.2%، استفادة ضعيفة 18.6.%، وأخيرًا فئة تحسن التعلم بنسبة 11.4%، وتتوزع بين فهم تدريجي 9.1%، حفظ مؤقت 16.7%، تركيز شكلي 13.6%، استفادة ضعيفة 9.3.%.

يبين هذا الجدول أن التأثير العام للتفاعل عبر Moodle على التحصيل الدراسي لدى الطلبة يتسم بالتفاوت الواضح بين الفئات المختلفة، إذ تتركز الغالبية ضمن فئة "دون أثر"، مما يعكس أن العديد من

الطلاب لا يشعرون بأن هذه البيئة الرقمية تسهم فعليًا في تحسين مستوى تعلمهم أو تعزيز قدراتهم الدراسية. يظهر هذا من توزيع الفئات الفرعية، حيث تتراوح تجارب الطلبة بين فهم تدريجي محدود، وحفظ مؤقت، وتركيز شكلي، واستفادة ضعيفة، ما يشير إلى أن التفاعل مع المنصة غالبًا ما يكون شكليًا أو عرضيًا، ويغيب عنه البناء المعرفي العميق والاستمرارية في التعلم.

تأتي فئة "نجاح شكلي" في المرتبة الثانية، وهو ما يعكس أن بعض الطلاب قد يحققون نتائج ظاهرية دون أن يكون هناك تأثير جوهري على عملية الفهم أو التعمق، ما يشير إلى أن الفاعلية التعليمية للمنصة مرتبطة بدرجة عالية بالقدرة الفردية على توظيف الموارد واستثمار التفاعل بوعي، وليس بمجرد استخدام الأداة نفسها.

أما فئة "تنظيم الدراسة"، فتبرز كمؤشر على وجود محاولة لهيكلة التعلم والاستفادة من الموارد الرقمية بشكل محدد، لكنها ما تزال محدودة النطاق، بحيث يظهر أن فهم الطلاب لما يقدمونه من أدوات أو محتوى لا يرتقي غالبًا إلى مستوى التغيير البنيوي في أساليب التعلم أو تعزيز التحصيل الفعلي.

وأخيرًا، فئة "تحسن التعلم" تمثل أقلية، لكنها تعكس القدرة الواقعية لبعض الطلاب على تحويل التفاعل الرقمي إلى خبرة تعلمية مفيدة وملموسة، حيث ينجحون في استثمار المنصة لتحقيق فهم تدريجي أكبر، وحفظ أكثر فعالية، وتركيز أعمق، واستفادة ملموسة. وعليه يمكن القول إن المنصة تعمل كأداة تكميلية أكثر منها كعامل محوري، وأن أثرها على التحصيل الدراسي مرتبط بشدة بالجهود الفردية للطلاب، ومدى قدرتهم على دمج الموارد الرقمية ضمن استراتيجياتهم الدراسية، وهو ما يوضح وجود فجوة بين الاستخدام الشكلي والنتائج التعليمية الحقيقية.

الجدول رقم (14): يبين أثر المرونة الزمنية في Moodle على دور النقاشات العلمية في تطوير التعلم:

المرونة الزمنية / نقاشات علمية	يزيد المسؤولية		يقلل الالتزام		يربك التنظيم		بلا أثر		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تطور التفكير	3	20,0%	0	0,0%	4	18,2%	7	17,5%	14	15,9%
تأكيد المعلومات	1	6,7%	2	18,2%	2	9,1%	8	20,0%	13	14,8%
توضيح المطلوب	2	13,3%	2	18,2%	3	13,6%	6	15,0%	13	14,8%
نادرة الوجود	9	60,0%	7	63,6%	13	59,1%	19	47,5%	48	54,5%
المجموع	15	100,0%	11	100,0%	22	100,0%	40	100,0%	88	100,0%

يوضح الجدول أن أعلى نسبة تتركز عند فئة نادرة الوجود بنسبة 54.5%، وتتوزع ضمنها على النحو التالي: يزيد المسؤولية 60.0%، يقلل الالتزام 63.6%، يربك التنظيم 59.1%، بلا أثر 47.5%، ثم تأتي فئة تطور التفكير بنسبة 15.9%، وتتوزع بين يزيد المسؤولية 20.0%، يقلل الالتزام 0.0%، يربك التنظيم 18.2%، بلا أثر 17.5%، بعدها فئة تأكيد المعلومات بنسبة 14.8%، وتتوزع ضمنها يزيد المسؤولية 6.7%، يقلل

الالتزام 18.2%، يربك التنظيم 9.1%، بلا أثر 20.0.%، وأخيرًا فئة توضيح المطلوب بنسبة 14.8%، وتتوزع بين يزيد المسؤولية 13.3%، يقلل الالتزام 18.2%، يربك التنظيم 13.6%، بلا أثر 15.0%.

يبرز الجدول أن مستوى التفاعل والمشاركة في البيئة الرقمية التعليمية لا يترجم بالضرورة إلى أثر ملموس على سلوك الطلاب الأكاديمي، إذ أن الغالبية تنتمي إلى فئة "نادرة الوجود"، وهو ما يعكس نمطًا من التفاعل السطحي أو العرضي، حيث يظهر أن الاستخدام الفعلي للمنصة غالبًا ما يكون محدودًا ومبعثرًا، ما يؤدي إلى تأثيرات متباينة على الجوانب التنظيمية والانضباطية للتعلم. يمكن ملاحظة أن التفاعل الرقمي، عندما يكون نادرًا أو غير مستمر، يميل إلى إضعاف قدرة الطالب على الالتزام بالواجبات وتنظيم الجهد الدراسي، ويقلل من المسؤولية الفردية تجاه عملية التعلم، في حين أن بعض الطلاب قد يستفيدون بشكل جزئي من هذه الموارد، كما يتضح من بعض دلائل التطور الفكري أو محاولة توضيح المطلوب، لكنها تبقى محدودة ومجزأة. يشير هذا التباين إلى أن أثر الموارد الرقمية ليس ثابتًا ولا مباشرًا، وإنما يتأثر بشدة بعوامل شخصية وسلوكية مرتبطة بالطالب، مثل قدرته على الانخراط الفعلي، ودرجة استيعابه للمتطلبات، ومدى اهتمامه بتطبيق ما يتعلمه بشكل عملي. كما يعكس هذا الجدول أن الاستخدام العرضي أو المحدود للمنصة قد يربك التنظيم الداخلي للعملية الدراسية ويولد شعورًا بعدم الاتساق في التعلم، في حين أن الاستخدام المنتظم والموجه يمكن أن يسهم في تعزيز المسؤولية الذاتية والتفكير المنهجي، لكن هذه الحالات تمثل نسبة ضئيلة من العينة. بالتالي، يمكن القول إن التفاعل الرقمي، بحد ذاته، ليس ضمانًا لتحسين التحصيل أو التنظيم، بل يتطلب دمجًا واعيًا واستراتيجيات شخصية لتحويل الموارد التعليمية إلى أدوات فعلية للنمو الأكاديمي والمعرفي، مع مراعاة الفروق الفردية في قدرة الطلاب على استثمار هذه الموارد بفاعلية.

الجدول رقم (15): يوضح علاقة انسجام إيقاع التعلم بوظيفة الموارد التعليمية في دعم فهم الدروس:

إيقاع التعلم / أثر الموارد	الجمع الفعلي		الحصة فقط		التعلم الفردي		قبل الامتحان		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
فهم الدروس	0	0,0%	3	17,6%	2	13,3%	7	15,9%	12	13,6%
حفظ المحتوى	3	25,0%	4	23,5%	3	20,0%	5	11,4%	15	17,0%
متابعة البرنامج	2	16,7%	2	11,8%	1	6,7%	11	25,0%	16	18,2%
دون أثر	7	58,3%	8	47,1%	9	60,0%	21	47,7%	45	51,1%
المجموع	12	100,0%	17	100,0%	15	100,0%	44	100,0%	88	100,0%

يبين الجدول أن أعلى نسبة تتركز عند فئة دون أثر بنسبة 51.1%، من بينها الجمع الفعلي بين النمطين 58.3%، الحصة فقط 47.1%، التعلم الفردي 60.0%، قبل الامتحان 47.7%، وهو ما يعكس أن الموارد التعليمية، رغم توافرها، لا تحقق أثرًا محسوسًا لدى معظم الطلبة في دعم فهمهم أو تنظيمهم للدراسة.

ثم تأتي فئة متابعة البرنامج بنسبة 18.2%، وتتوزع بين الجمع الفعلي 16.7%، الحصة فقط 11.8%، التعلم الفردي 6.7%، قبل الامتحان 25.0%، مما يوحي بأن الفائدة الأكبر تكون عندما يقترب الطالب من المراجعة النهائية، أي قبل الامتحان. بعدها فئة حفظ المحتوى بنسبة 17.0%، وتظهر ضمنها الجمع الفعلي 25.0%، الحصة فقط 23.5%، التعلم الفردي 20.0%، قبل الامتحان 11.4%، ما يدل على أن بعض الطلبة يستخدمون الموارد لتثبيت المعلومات أكثر من تعميق الفهم. وأخيرًا فئة فهم الدروس بنسبة 13.6%، وتتوزع بين الجمع الفعلي 0.0%، الحصة فقط 17.6%، التعلم الفردي 13.3%، قبل الامتحان 15.9%، وهو ما يبرز أن فهم الدروس بشكل تدريجي عبر الموارد الرقمية ما يزال محدودًا ويعتمد على التفاعل مع الحصص أو التعلم الفردي، وليس مجرد توفر الموارد بشكل تلقائي.

يبين الجدول بوضوح أن توافر الموارد التعليمية الرقمية وحده لا يكفي لضمان أثر ملموس في دعم التعلم أو تنظيم الدراسة، بل إن هذا الأثر يتوقف على كيفية توظيف الطلبة لهذه الموارد ضمن سياقات تفاعلية متنوعة. من منظور تحليلي، يمكن ملاحظة أن غالبية الطلبة يشعرون بعدم تحقق أثر محسوس، وهو ما يعكس أن الاتصال الرقمي مع الموارد، حتى وإن كان متاحًا، غالبًا ما يظل سطحيًا أو شكليًا، دون أن يتحول إلى عملية نشطة للتفكير أو تعميق الفهم. هذا يشير إلى أن التفاعل مع الموارد لا يتحقق بمجرد توفرها، بل يتطلب مشاركة واعية واندماجًا فعليًا من جانب الطالب، سواء من خلال الجمع بين مختلف أساليب التعلم أو التفاعل مع الحصص أو الاعتماد على التعلم الفردي.

ويتضح من الجدول أن بعض الفئات تحقق استفادة أكبر عند اقتراب موعد الامتحان، مما يدل على أن الدافع الزمني أو الحاجة الملموسة تلعب دورًا حاسمًا في تحويل الموارد المتاحة إلى أدوات فعلية للتعلم. هذا النمط يشير إلى أن الاتصال الرقمي بين الطالب والمادة التعليمية يتأثر بعوامل السياق الشخصي والتحفيزي، بحيث يصبح التعلم ذا طابع تفاعلي مشروط بالضرورات العملية، وليس مجرد التوفر التلقائي للموارد.

كما يظهر أن بعض الطلبة يستخدمون الموارد بشكل محدود لتثبيت المعلومات دون العمل على تعميق الفهم، ما يعكس أن الاتصال التعليمي الرقمي يتصف بالوظيفية الجزئية؛ أي أنه غالبًا ما يلبي حاجات قصيرة المدى أو يقتصر على التكرار والحفظ، دون أن ينتقل إلى مستويات أعمق من التفكير والتحليل. من وجهة نظر أوسع، يمكن القول إن عملية التفاعل الرقمي لا تزال تواجه تحديات في التحول إلى تجربة تعليمية متكاملة، إذ أن الفاعلية الحقيقية لهذه الموارد تعتمد على القدرة على التواصل المعرفي بين الطالب والمادة التعليمية، وعلى دمج الموارد ضمن بيئة تفاعلية منظمة تحفز التفكير المستقل وتنمي مهارات التنظيم الذاتي، وليس مجرد التعرض السلبي أو العرضي للمحتوى الرقمي.

الجدول رقم (16): يبين أثر حرية اختيار وقت الدراسة على القدرة على تطبيق ما تم تعلمه:

اختيار الوقت / التطبيق	مسؤولية أكبر		تلقي فقط		التزام أقل		ضعف الاستعمال		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
العودة للموارد	2	13,3%	1	8,3%	1	7,1%	7	14,9%	11	12,5%
الشرح الحضوري	4	26,7%	1	8,3%	2	14,3%	8	17,0%	15	17,0%
حفظ الأمثلة	2	13,3%	2	16,7%	0	0,0%	8	17,0%	12	13,6%
لا تتحسن	7	46,7%	8	66,7%	11	78,6%	24	51,1%	50	56,8%
المجموع	15	100,0%	12	100,0%	14	100,0%	47	100,0%	88	100,0%

يبين الجدول أن أعلى نسبة تتركز عند فئة لا تتحسن بنسبة 56.8%، وتتوزع ضمنها على النحو التالي : مسؤولية أكبر 46.7%، تلقي فقط 66.7%، التزام أقل 78.6%، ضعف الاستعمال 51.1%، مما يشير إلى أن غالبية الطلبة لا يشعرون بتحسن ملحوظ في قدرتهم على تطبيق ما تعلموه، حتى عند توفر حرية اختيار وقت الدراسة. ثم تأتي فئة الشرح الحضوري بنسبة 17.0%، وتتوزع بين مسؤولية أكبر 26.7%، تلقي فقط 8.3%، التزام أقل 14.3%، ضعف الاستعمال 17.0%، مما يعكس أن الاعتماد على الشرح المباشر ما يزال أهم وسيلة لتحسين التطبيق. بعدها فئة حفظ الأمثلة بنسبة 13.6%، وتتوزع ضمنها مسؤولية أكبر 13.3%، تلقي فقط 16.7%، التزام أقل 0.0%، ضعف الاستعمال 17.0%، ما يدل على أن حفظ الأمثلة يساهم جزئيًا في التطبيق لكنه محدود التأثير. وأخيرًا فئة العودة للموارد بنسبة 12.5%، وتظهر ضمنها مسؤولية أكبر 13.3%، تلقي فقط 8.3%، التزام أقل 7.1%، ضعف الاستعمال 14.9%، وهو ما يوضح أن الرجوع للموارد الرقمية له تأثير ضئيل على تطبيق ما تم تعلمه.

يبين التحليل العام للجدول أن توافر الموارد الرقمية والمرونة في اختيار وقت الدراسة لا يترجمان تلقائيًا إلى تحسن ملموس في قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه. فالتركيز الأكبر يقع على فئة "لا تتحسن"، ما يعكس أن مجرد التعرض للمواد التعليمية الرقمية أو إمكانية الوصول إليها لا يضمن تحفيز المشاركة الفعّالة أو تعزيز المسؤولية الفردية في التعلم. من منظور تحليلي، هذا يشير إلى أن الفاعلية التعليمية للموارد الرقمية ترتبط بمدى تفاعل الطالب معها بشكل نشط، وليس بمجرد وجودها أو الاطلاع السطحي عليها.

كما يُظهر الجدول أن الاعتماد على الشرح الحضوري ما يزال يحتل مكانة مهمة في تحسين التطبيق العملي للمعرفة، إذ يتيح للطالب توجيهًا مباشرًا وفهمًا أوضح لما يتعين القيام به. بينما يظل حفظ الأمثلة أداة محدودة التأثير، تساهم جزئيًا في التطبيق لكنها لا تحفز التفكير النقدي أو التنسيق بين المعرفة النظرية والممارسة العملية. أما الرجوع للموارد الرقمية، رغم توافرها، فيظهر تأثيرًا ضعيفًا، مما يعكس أن

الاتصال الرقمي مع هذه الموارد يحتاج إلى بنية تفاعلية داعمة، تشمل الإرشاد والتوجيه والمراجعة المنظمة، لكي يتحول من مجرد محتوى ثابت إلى محفز للتعلم النشط وتطوير المهارات التطبيقية.

من هذا المنظور، يمكن استنتاج أن تفاعل الطالب مع الموارد التعليمية الرقمية يتأثر بعوامل متعددة تشمل طريقة تقديم المحتوى، نمط الاعتماد على الشرح المباشر، ودرجة انخراط الطالب في استثمار هذه الموارد. وهذا يبرز أن الاتصال التعليمي ليس مجرد عملية تمرير للمعلومة، بل هو عملية ديناميكية تتطلب مشاركة واعية، تحفيز ذاتي، وقدرة على دمج المعلومات ضمن سياق تطبيقي يمكنه تحسين الأداء الدراسي بشكل فعلي.

الجدول رقم (17): يوضح العلاقة بين نوع التعلم الناتج عن تنظيم الوقت عبرMoodle وتمثل معنى التحصيل الدراسي:

نوع التعلم / التحصيل	تعلم أعمق		تعلم سطحي		غير منتظم		غير واضح		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
معرفة جديدة	0	0,0%	0	0,0%	3	16,6%	6	13,0%	9	10,2%
نجاح أكاديمي	2	28,6%	2	11,7%	1	5,6%	11	23,9%	16	18,3%
إنجاز الواجبات	2	28,6%	8	47,1%	1	5,6%	15	32,6%	26	29,5%
رفع المعدل	3	42,8%	7	41,2%	13	72,2%	14	30,5%	37	42,0%
المجموع	7	100,0%	17	100,0%	18	100,0%	46	100,0%	88	100,0%

يبين الجدول أن أعلى نسبة تتركز عند فئة رفع المعدل بنسبة 42.0%، حيث يبدو أن معظم الطلبة يربطون تنظيم الوقت عبر Moodle بالنتائج الملموسة، فالتركيز على الأداء والنتيجة النهائية يسيطر على تجربتهم، سواء أكان التعلم أعمق أو سطحي أو غير منتظم، فتتراوح النسب بين 42.8%للتعلم الأعمق و 41.2%للتعلم السطحي و 72.2%لغير المنتظم و 30.5%لغير الواضح، ما يعكس أن تحصيلهم الدراسي مرتبط بشكل كبير بالنتائج العملية أكثر من الفهم المعمق. تأتي فئة إنجاز الواجبات بنسبة 29.5%، حيث يركز الطلاب على الالتزام بالواجبات أكثر من الفهم، مع نسب ملحوظة للتعلم السطحي 47.1%ورفع المعدل .32.6% ثم فئة نجاح أكاديمي بنسبة 18.3%، حيث يظهر أن القليل من الطلبة يرى أن تنظيم الوقت يؤدي مباشرة إلى النجاح الأكاديمي، مع توزيع متفاوت بين التعلم الأعمق 28.6%والتعلم السطحي 11.7%ورفع المعدل .23.9%، وأخيرًا فئة معرفة جديدة بنسبة 10.2%، وهي الأقل تأثيرًا، ما يعكس أن إدراك المعرفة الجديدة لا يزال محدودًا عبر استخدامMoodle ، حتى مع تنظيم الوقت، مع نسب متفاوتة للتعلم غير المنتظم 16.6%وغير الواضح .13.0%.

يبين التحليل العام للجدول أن تجربة الطلبة مع Moodle تتسم بتركيز واضح على النتائج العملية والفعلية للتحصيل الدراسي، حيث يشير التركيز الأكبر على فئة رفع المعدل إلى أن الطلاب يميلون إلى

تقييم نجاحهم من خلال الأداء الملموس بدلاً من التعمق في الفهم أو البناء المعرفي المستمر. هذا يعكس أن إدراك القيمة التعليمية للمنصة يتشكل غالبًا من خلال ما يترجم مباشرة إلى درجات أو نتائج قابلة للقياس، مما يجعل التعلم أداة لتحقيق غاية محددة أكثر من كونه عملية اكتساب معرفة وتطوير مهارات تحليلية.

كما يظهر أن الالتزام بإنجاز الواجبات يشكل بعدًا مهمًا في التجربة التعليمية، لكنه يظل مرتبطًا بالحد الأدنى من التفاعل المعرفي، إذ يركز الطلاب على الالتزام بما هو مطلوب لتحقيق نتيجة محددة، بينما يظل التعلم العميق أقل حضورًا في وعيهم. أما النجاح الأكاديمي كغاية مستقلة، فيبدو أنه محصور لدى فئة قليلة من الطلبة الذين يستطيعون ربط تنظيم الوقت بمكاسب معرفية ملموسة، ما يشير إلى وجود فجوة بين إدارة الوقت وعمق التعلم.

من منظور تحليلي، يمكن القول إن استخدام Moodle يعكس ديناميكية التعلم المرتبطة بالنتائج أكثر من المحتوى المعرفي ذاته؛ فالطلاب يتفاعلون مع المنصة بطريقة وظيفية تعتمد على الأثر المباشر على تحصيلهم، فيما يظل إدراك المعرفة الجديدة محدودًا، مما يوحي بأن الأدوات الرقمية، دون توجيه منهجي وتفاعل فعال، قد تحفز الأداء السطحي أكثر من تطوير الفهم العميق والقدرة على التحليل. وهذا يؤكد أهمية تصميم تجارب تعليمية رقمية تحفز التفكير النقدي، وليس مجرد إدارة الوقت أو متابعة الواجبات، لكي يتحول التعلم من أداة لإنجاز المهام إلى مسار حقيقي لاكتساب معرفة مستدامة.

ثالثا- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية :

الجدول رقم (18): يوضح العلاقة بين دافع الدخول إلى Moodle وما تتيحه الموارد التعليمية من تعميق للفهم وتوسيع المعرفة

الدافع / ما يتيحه المودل	التفاعل مع المحتوى		تنفيذ المطلوب		متابعة الإعلانات		دخول شكلي		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تعميق الفهم	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	7,4%	4	4,5%
توسيع المعرفة	2	16,7%	2	14,3%	2	25,0%	3	5,6%	9	10,2%
تسريع المراجعة	1	8,3%	2	14,3%	0	0,0%	19	35,2%	22	25,0%
لا تضيف شيئا	9	75,0%	10	71,4%	6	75,0%	28	51,8%	53	60,2%
المجموع	12	100,0%	14	100,0%	8	100,0%	54	100,0%	88	100,0%

تظهر النتائج أن معظم الطلبة، بنسبة كبيرة تصل إلى 60,2%، يرون أن الموارد التعليمية عبر Moodle لا تضيف شيئًا فعليًا لما يهمهم في التعلم. هذه النسبة تتوزع على أنشطة مختلفة؛ فالتفاعل مع المحتوى يصل إلى 71,4%، وتنفيذ المطلوب 75%، ودخول شكلي 51,8%، في حين أن متابعة الإعلانات لم يكن لها تأثير يُذكر (0%). بعد ذلك تأتي فئة تسريع المراجعة التي تمثل 25% من الطلبة، حيث يركز معظمهم على

دخول شكلي بنسبة 35,2%، بينما التفاعل مع المحتوى 14,3%، ومتابعة الإعلانات 8,3%، ولم يسجل أحد تنفيذ المطلوب ضمن هذه الفئة. أما من يرغبون في توسيع المعرفة، فيمثلون نسبة 10,2%، موزعة على التفاعل مع المحتوى 14,3%، وتنفيذ المطلوب 25%، ومتابعة الإعلانات 16,7%، ودخول شكلي 5,6%. وأخيرًا، يركز القليل من الطلبة على تعميق الفهم بنسبة 4,5%، ويظهر هذا في دخول شكلي 7,4%، بينما بقية الأنشطة لم تحقق أي نسبة.

تعكس هذه النتائج بوضوح أن التجربة التعليمية للطلبة مع منصة Moodle ليست محكومة فقط بتوفر الموارد الرقمية، بل تتأثر بالكيفية التي يختار بها الطلبة التفاعل مع هذه الموارد ومدى قدرتهم على توظيفها في تطوير التعلم الحقيقي. فالغالبية، التي تمثل الجزء الأكبر من العينة، تتعامل مع الموارد بطريقة سطحية، حيث يبدو أن الهدف الأساسي لديهم هو إنجاز المطلوب أو التفاعل الشكلي مع المنصة، دون أن يترجم ذلك إلى تعمق معرفي أو فهم أعمق للمحتوى الدراسي. هذا الانشغال بالإجرائية على حساب الفهم يعكس أن الاتصال الرقمي، رغم كونه متاحًا وسهل الوصول، لا يضمن تلقائيًا تحول المعلومات إلى معرفة قابلة للتطبيق، بل يظل تفاعلاً محدودًا ضمن إطار مهام محددة وملاحقة زمنية للواجبات.

من جهة أخرى، يظهر أن هناك فئة أقل حجمًا تهدف إلى توسيع المعرفة أو تعميق الفهم، لكنها تظل هامشية، مما يشير إلى أن الموارد الرقمية، إن لم تُدعم بأساليب تفاعلية ونماذج محفزة للتفكير النقدي، فإنها لا تكسر الحاجز بين الحضور الرقمي والتعلم الفعلي. يمكن القول إن الاتصال عبر Moodle في هذه الحالة لم يتحول إلى أداة لبناء شبكة معرفية حقيقية، بل إلى آلية لإدارة الوقت والمهام، حيث يظل الطلبة مركزين على الجانب التنفيذي أكثر من الجانب المعرفي أو النقدي.

بالنظر إلى هذا النمط، يتضح أن مسألة التحصيل التعليمي الرقمي تتجاوز مجرد توفر المحتوى؛ فهي مرتبطة بالقدرة على استخدام الوسائل الرقمية بشكل ذكي ومنظم، وبمدى تفاعل الطالب مع بيئة التعلم بطريقة تمكنه من إنتاج المعرفة، وليس مجرد استهلاكها. من منظور أوسع، يبرز أن الاتصال الرقمي، كوسيلة تعليمية، يحتاج إلى أطر تنظيمية وتفاعلية محفزة تحفز الطلبة على الانخراط الفعلي، وتحويل التفاعل السطحي إلى تعلم نشط وفعلي، وإلا سيظل معظم الطلبة في دائرة النشاط الشكلي والتفاعل المحدود، دون تحقيق أثر ملموس على التعلم.

الجدول رقم (19): يبين أثر التواصل مع الأساتذة عبر Moodle على دور النقاشات العلمية في تطوير التعلم

التواصل / نقاشات علمية	يدعم الفهم		تعليمات فقط		إحساس بالمتابعة		شبه غائب		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تطور التفكير	0	0,0%	1	10,0%	3	18,8%	10	19,6%	14	15,9%
تأكيد المعلومات	3	27,3%	1	10,0%	2	12,5%	7	13,7%	13	14,8%
توضيح المطلوب	0	0,0%	1	10,0%	2	12,5%	10	19,6%	13	14,8%
نادرة الوجود	8	72,7%	7	70,0%	9	56,2%	24	47,1%	48	54,5%
المجموع	11	100,0%	10	100,0%	16	100,0%	51	100,0%	88	100,0%

تشير القراءة إلى أن غالبية الطلبة (54,5%) يعتبرون أن التواصل مع الأساتذة نادر الوجود، ويظهر ذلك في تطور التفكير بنسبة 47,1%، والتعليمات فقط بنسبة 70%، والإحساس بالمتابعة بنسبة 56,2%، وعندما يكون حضورهم شبه غائب بنسبة .47,1%بعد ذلك، تمثل فئة تطور التفكير نسبة 15,9%من الطلبة، ويظهر هذا من خلال التطور الفكري 12,5%، والتعليمات فقط 10%، والإحساس بالمتابعة 18,8%، وشبه الغياب .19,6%أما تأكيد المعلومات فيمثل 14,8%، ويتركز في التطور الفكري 27,3%، والتعليمات فقط 10%، والإحساس بالمتابعة 12,5%، وشبه الغياب .13,7%وأخيرًا، تظهر فئة توضيح المطلوب بنسبة 14,8%، ويُلاحظ أن التطور الفكري صفر، والتعليمات فقط 10%، والإحساس بالمتابعة 12,5%، وشبه الغياب .19,6%.

تشير هذه النتائج إلى أن التجربة التعليمية للطلبة لا تتوقف عند مجرد توفر أساتذة أو قنوات اتصال، بل تتصل بشكل عميق بجودة وفاعلية التواصل ذاته وكيفية حضور المعنى في التفاعل اليومي. فالواقع أن معظم الطلبة يشعرون بأن الاتصال مع الأساتذة نادر وغير مستمر، مما يخلق فراغًا معرفيًا ونفسيًا في مسار تعلمهم، حيث يفتقرون إلى إحساس متواصل بالمتابعة والتوجيه. هذا النمط يعكس أن الاتصال، حتى في أرقى صوره الرقمية أو التقليدية، لا يتحقق بمجرد وجوده الرسمي، بل يحتاج إلى حضور فعلي وفاعل يحفز الطالب على الانخراط ويضمن استجابة حقيقية للمحفزات التعليمية.

يتضح أيضًا أن غياب التواصل أو ندرة وجوده يؤدي إلى انحراف في طريقة التعلم، حيث يركز الطلبة على التعليمات المكتوبة أو على الأداء الإجرائي، دون أن يتطور تفكيرهم النقدي أو الإبداعي بشكل طبيعي. وعندما يكون الاتصال شبه غائب، يصبح الطالب معتمدًا على نفسه في تفسير التعليمات وتحديد الأولويات، ما يعكس تحول العملية التعليمية إلى تجربة فردية غالبًا ما تكون محدودة في عمقها

واستيعابها. هذه الظاهرة تشير إلى أن المعرفة لا تنتقل بمجرد تقديم المعلومات، بل تتشكل من خلال تفاعل مستمر، واضح، ومؤثر، يسمح للطالب بإعادة إنتاج الأفكار وربطها بالسياق العملي والشخصي.

من زاوية أوسع، يمكن القول إن النتائج تسلط الضوء على العلاقة بين نوعية الاتصال وقدرة الطالب على التعلم النشط: كلما قل التواصل الفعال أو لم يكن متسقًا، كلما أصبح التعلم شكليًا، مؤقتًا، ومحدود التأثير، ويظهر ذلك في اعتماد الطلبة على التعليمات المباشرة أو تكرار المعلومات بدلاً من تطوير مهارات التفكير والتحليل. هذا يؤكد أن الاتصال في المجال التعليمي ليس مجرد قناة لنقل المعرفة، بل هو عامل أساسي في بناء شبكة تفاعلات تعليمية تمكن الطالب من المساهمة في إنتاج المعرفة، وتحويل ما يتلقاه إلى فهم عملي وواعي.

الجدول رقم (20): يبين علاقة الشعور بالاندماج الرقمي بما تتيحه الموارد التعليمية من تعميق للفهم

الشعور بالاندماج / ما يتيحه الموديل	أثناء النقاش		التغذية الراجعة		رفع الواجبات		نادرا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تعميق الفهم	1	16,7%	0	0,0%	1	5,3%	2	4,4%	4	4,5%
توسيع المعرفة	2	33,3%	3	16,7%	2	10,5%	2	4,4%	9	10,2%
تسريع المراجعة	0	0,0%	4	22,2%	6	31,6%	12	26,7%	22	25,0%
لا تضيف شيئا	3	50,0%	11	61,1%	10	52,6%	29	64,5%	53	60,3%
المجموع	6	100,0%	18	100,0%	19	100,0%	45	100,0%	88	100,0%

توضح النتائج أن أكبر نسبة (60,3%) من الطلبة يشعرون أن الموارد التعليمية لا تضيف شيئًا فعليًا، حيث يتركز هذا الشعور أثناء النقاش 50%، وفي التغذية الراجعة 61,1%، ورفع الواجبات 52,6%، ونادرًا 64,5%. يلي ذلك فئة تسريع المراجعة التي تمثل 25% من الطلبة، ويظهر تركيزها في التغذية الراجعة 22,2%، ورفع الواجبات 31,6%، ونادرًا 26,7%، بينما لم يسجل أثناء النقاش أي نسبة. ثم تأتي فئة توسيع المعرفة بنسبة 10,2%، مع توزيع نسبي أثناء النقاش 33,3%، التغذية الراجعة 16,7%، رفع الواجبات 10,5%، ونادرًا 4,4%. وأخيرًا، هناك فئة تعميق الفهم بنسبة ضئيلة 4,5%، موزعة على أثناء النقاش 16,7%، رفع الواجبات 5,3%، ونادرًا 4,4%، في حين أن التغذية الراجعة لم تظهر ضمن هذه الفئة.

تكشف هذه النتائج عن أبعاد عميقة لطبيعة التفاعل بين الطالب والموارد التعليمية الرقمية، حيث يبدو أن الوجود المادي أو الرقمي لهذه الموارد لا يضمن تلقائيًا تحقيق أثر حقيقي في مسار التعلم. ينعكس ذلك في شعور غالبية الطلبة بأن الموارد لا تضيف شيئًا ملموسًا، وهو ما يشير إلى أن عملية التعلم ليست مجرد تلقي للمعلومات أو أداء للمهام، بل هي سياق ديناميكي يحتاج إلى مشاركة فعلية، تفاعل مستمر، وإشارات واضحة من البيئة التعليمية تساعد على توجيه الطالب وتحفيزه على الفهم والمراجعة.

من منظور أوسع، يمكن ملاحظة أن الاعتماد على الموارد بشكل منفرد أو عشوائي يعكس قصورًا في استراتيجيات التعلم الذاتي، حيث يميل الطلاب إلى التعامل مع المحتوى على أساس الشكليات أو الواجبات، دون أن تتحول هذه المواد إلى أدوات تعمق الفهم أو توسع المدارك. يبرز هنا تأثير الاتصال الفعلي داخل البيئة التعليمية: النقاش المباشر، التغذية الراجعة من الأساتذة، والمهام الموجهة، كلها تشكل محاور رئيسية لإعادة تشكيل المعرفة وجعلها قابلة للتطبيق، لكن غياب التفاعل المستمر يخلق فجوة بين الموارد المتاحة وإدراك الطالب لقيمتها.

التحليل يشير أيضًا إلى أن فعالية الموارد الرقمية ترتبط بسياق استخدامها، وليس بمجرد توفرها. فالطلبة الذين يقتربون من المراجعة النهائية أو يقومون باستخدامها بطريقة محددة يكونون أكثر قدرة على استخراج الفائدة، بينما يبقى الأثر محدودًا بالنسبة لأولئك الذين لا يدمجونها ضمن تفاعل مستمر مع زملائهم أو مع المدرس. هذا يعكس أن المعرفة ليست مجرد مادة جامدة يمكن نقلها، بل هي شبكة من المعاني والرموز التي تتشكل عبر تفاعل متبادل، حيث يحتاج الطالب إلى إشارات حية توجه فهمه، وتحدد أولوية استيعاب المعلومات وتطبيقها.

وهذه النتائج توضح أن التحدي لا يكمن في الموارد نفسها، بل في كيفية إدماجها ضمن نظام تواصلي حيوي، يربط الطالب بالمحتوى، بالمدرس، وبالزملاء، ويحوّل التجربة التعليمية من مجرد أداء شكلي إلى عملية تفاعلية غنية تسهم في تطوير التفكير النقدي، الفهم العميق، والقدرة على الاستفادة من المعلومات بشكل مستقل ومسؤول.

الجدول رقم (21): أثر المشاركة في المنتديات والتعليقات على دور النقاشات العلمية في تطوير التعلم

المشاركة / نقاشات علمية	تطوير الأفكار		إعادة الصياغة		نقل الأفكار		عدم المشاركة		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تطور التفكير	1	12,5%	2	15,4%	3	21,4%	8	15,1%	14	15,9%
تأكيد المعلومات	1	12,5%	1	7,7%	3	21,4%	8	15,1%	13	14,8%
توضيح المطلوب	1	12,5%	3	23,1%	3	21,4%	6	11,3%	13	14,8%
نادرة الوجود	5	62,5%	7	53,8%	5	35,8%	31	58,5%	48	54,5%
المجموع	8	100,0%	13	100,0%	14	100,0%	53	100,0%	88	100,0%

تشير النتائج إلى أن غالبية الطلبة (54,5%) ترى أن المشاركة في النقاشات نادرة الوجود، حيث تمثل هذه الفئة 62,5% في تطوير الأفكار، 53,8% في إعادة الصياغة، 35,8% في نقل الأفكار، و58,5% في عدم المشاركة. بعد ذلك، تمثل فئة تطور التفكير نسبة 15,9%، وتشمل تطوير الأفكار 12,5%، إعادة الصياغة 15,4%، نقل الأفكار 21,4%، وعدم المشاركة 15,1%. ثم فئة تأكيد المعلومات بنسبة 14,8%، موزعة على تطوير الأفكار 12,5%، إعادة الصياغة 7,7%، نقل الأفكار 21,4%، وعدم المشاركة 15,1%.

وأخيرًا، تمثل فئة توضيح المطلوب أيضًا 14,8%، موزعة على تطوير الأفكار 12,5%، إعادة الصياغة 23,1%، نقل الأفكار 21,4%، وعدم المشاركة 11,3.

تشير هذه النتائج إلى أن التفاعل في فضاءات النقاش الرقمي، رغم توفره شكليًا، يعاني من قصور ملموس في الحضور الفعلي والمشاركة المستمرة، ما يجعل عملية تبادل الأفكار والتفاعل الجماعي محدودة وتأخذ طابعًا شكليًا أو متقطعًا. يمكن تفسير هذا على أنه يعكس نمطًا من الاتصال أحادي الاتجاه، حيث يبقى كثير من الطلبة متلقين أكثر مما هم مشاركون فاعلون، ويتجهون نحو متابعة المعلومات أو تأكيدها بدلاً من الانخراط في إنتاج فكري مشترك. هذا النمط يوضح أن المعرفة في هذه البيئة لا تتولد تلقائيًا من مجرد تواجد الموارد أو فتح منصات النقاش، بل تحتاج إلى عمليات تواصلية نشطة تحفز المشاركة، وتتيح الفرصة لإعادة الصياغة، وتبادل الأفكار، وبناء المعنى عبر الحوارات المشتركة.

يظهر أيضًا أن الفعالية الحقيقية للمشاركة لا تقتصر على الحضور، بل تتعلق بمدى قدرة الطالب على تطوير الأفكار، إعادة صياغتها، ونقلها ضمن شبكة تفاعلية حية تجمع بينه وبين زملائه والمدرسين، حيث يُمثل كل طالب حلقة ضمن نظام متكامل من التبادلات الرمزية والمعرفية. ضعف المشاركة يعكس بالتالي وجود فجوة بين الموارد المتاحة وادراك الطلاب لأهمية التفاعل كأداة أساسية للفهم والتعلم.

من منظور أعمق، يمكن القول إن هذا النمط يشير إلى أن التحدي ليس في أدوات النقاش الرقمي نفسها، بل في الآليات الاجتماعية والثقافية التي تحدد كيف ولماذا يشارك الطلبة. غياب الحافز الكافي، أو عدم وضوح الأدوار داخل النقاش، يؤدي إلى تراجع في إنتاج المعرفة المشتركة، وتحول النقاشات إلى نشاط شكلي يفتقر إلى العمق، مع تركز الانتباه على إعادة تأكيد المعلومات بدلاً من إنتاج فهم أعمق.

بالتالي، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في تصميم هذه التفاعلات بما يعزز الدور الفعال لكل مشارك، ويحوّل منصة النقاش من مجرد واجهة تفاعلية رقمية إلى مساحة حقيقية لبناء المعنى والمشاركة المجتمعية، حيث تصبح الأفكار أدوات حية للتفاعل، والتعلم لا يقتصر على الحفظ أو المتابعة، بل يشمل الإبداع، النقد، والتعاون في إنتاج المعرفة.

الجدول رقم (22): يبين علاقة تمثل الموارد الرقمية بكيفية تراكم المعرفة أثناء الدراسة

النظر إلى الموارد / تراكم المعرفة	فهم عميق		للمراجعة فقط		للحفظ		غير كافية		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تدريجي	3	33,3%	1	10,0%	2	10,5%	5	10,0%	11	12,5%
ظرفي	0	0,0%	1	10,0%	3	15,8%	5	10,0%	9	10,2%
مرتبط بالامتحان	1	11,1%	3	30,0%	4	21,1%	9	18,0%	17	19,3%
ضعيف	5	55,6%	5	50,0%	10	52,6%	31	62,0%	51	58,0%

المجموع	9	100,0%	10	100,0%	19	100,0%	50	100,0%	88	100,0%

أوضح الجدول أن الفئة الأعلى هي فئة الموارد الضعيفة، بنسبة 58%، تشمل فهمًا عميقًا 55,6%، للمراجعة فقط 50%، للحفظ 52,6%، وموارد غير كافية 62%. تأتي بعد ذلك الموارد المرتبطة بالامتحان بنسبة 19,3%، موزعة على فهم عميق 11,1%، للمراجعة فقط 30%، للحفظ 21,1%، وموارد غير كافية 18%. ثم تأتي الموارد التدريجية بنسبة 12,5%، مع فهم عميق 33,3%، للمراجعة فقط 10%، للحفظ 10,5%، وموارد غير كافية 10%. وأخيرًا الموارد الظرفية بنسبة 10,2%، تشمل فهم عميق 0%، للمراجعة فقط 10%، للحفظ 15,8%، وموارد غير كافية 10%.

تشير هذه النتائج إلى أن طبيعة الموارد التعليمية المتاحة تلعب دورًا محوريًا في تشكيل أنماط التعلم والتفاعل لدى الطلبة، وأن نقص الجودة أو ضعف ملاءمة هذه الموارد يخلق آثارًا متسلسلة على مستوى الفهم والتحصيل. فالاعتماد على موارد ضعيفة أو غير كافية يبدو أنه يعزز التعلم السطحي، حيث يركز الطالب على الحفظ والمراجعة الجزئية بدل الانخراط في فهم عميق وشامل، مما يعكس علاقة مباشرة بين نوعية الموارد وقدرة الفرد على بناء المعرفة بشكل متكامل. يمكن القول إن هذا النمط يظهر محدودية التفاعل المعرفي، إذ يتحول دور الموارد من أداة لتوسيع الفهم وإنتاج المعرفة إلى مجرد وسيلة لتكرار المعلومات أو إتمام الواجبات.

من جهة أخرى، يظهر أن الموارد المرتبطة بالامتحان أو التدريجية تعمل كأدوات تحفيزية تفرض على الطالب تنظيم وقته وتخصيصه لتثبيت المعلومات، لكنها لا تضمن بالضرورة تعمق الفهم أو التحليل النقدي. هذا يعكس طبيعة التواصل غير المتكافئ بين الموارد التعليمية والطلبة، حيث يظل الفاعل في موقف تقليدي متلقٍ، يعتمد على إشارات خارجية (مثل الامتحانات أو التقييمات) لتوجيه تفاعله، بدلاً من أن يكون المشاركة الذاتية النشطة لبناء المعنى والمشاركة الرمزية في المعرفة.

كما توضح النتائج أن التفاعل مع الموارد الظرفية محدود للغاية، مما يبرز أن الطلبة يحتاجون إلى سياقات داعمة ومحفزة للارتباط العميق بالمحتوى، وأن مجرد توفر الموارد في أوقات معينة أو وفق ظروف محددة لا يكفي لتحفيز مشاركة فكرية حقيقية. هذا يشير إلى أن الفهم العميق لا ينتج عن التوفر المادي للموارد فحسب، بل يرتبط بعلاقات تواصلية أكثر ديناميكية، تشمل التغذية الراجعة، الحوار المستمر، وتبادل الخبرات بين الطلبة والأساتذة، وهو ما يعكس أن المعرفة ليست كائنًا ثابتًا، بل عملية اجتماعية تفاعلية تتطلب إطارًا محفزًا ومستدامًا.

بالتالي، تعكس هذه النتائج الحاجة إلى إعادة النظر في تصميم الموارد التعليمية لتكون محفزة على التفاعل المعرفي الحقيقي، وتتيح فرصًا للطلبة للانخراط النشط في معالجة المعلومات وتوسيع نطاق

فهمهم، بدل الاكتفاء بالحفظ أو الأداء الجزئي، مما يعزز دور الاتصال كوسيط مركزي في إنتاج المعرفة وتشكيل التجربة التعليمية.

الجدول رقم (23): يوضح أثر التفاعل عبر Moodle على الانعكاسات العامة للتحصيل الدراسي

أثر التفاعل / الانعكاس	انتماء أكاديمي		ضغط دراسي		ملل		بلا تأثير		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تحسن التعلم	0	0,0%	2	9,5%	1	7,7%	7	15,2%	10	11,4%
تنظيم الدراسة	1	12,5%	2	9,5%	5	38,5%	5	10,9%	13	14,8%
نجاح شكلي	1	12,5%	5	23,8%	2	15,4%	11	23,9%	19	21,6%
دون أثر	6	75,0%	12	57,1%	5	38,5%	23	50,0%	46	52,3%
المجموع	8	100,0%	21	100,0%	13	100,0%	46	100,0%	88	100,0%

تظهر النتائج أن غالبية الطلبة (52,3%) لا يشعرون بأي تأثير للتفاعل عبر Moodle على تحصيلهم الدراسي، موزعة على انتماء أكاديمي 75%، ضغط دراسي 57,1%، ملل 38,5%، وبلا تأثير 50%. بعد ذلك، تأتي فئة النجاح الشكلي بنسبة 21,6%، تشمل انتماء أكاديمي 12,5%، ضغط دراسي 23,8%، ملل 15,4%، وبلا تأثير 23,9%. ثم فئة تنظيم الدراسة بنسبة 14,8%، موزعة على انتماء أكاديمي 12,5%، ضغط دراسي 9,5%، ملل 38,5%، وبلا تأثير 10,9%. وأخيرًا، فئة تحسن التعلم بنسبة 11,4%، تشمل انتماء أكاديمي 0%، ضغط دراسي 9,5%، ملل 7,7%، وبلا تأثير 15,2%.

تشير هذه النتائج إلى أن التجربة التعليمية عبرMoodle ، بالرغم من توفرها كأداة تقنية، لا تُترجم تلقائيًا إلى تحسين ملموس في تحصيل الطلبة، وهو ما يعكس فجوة بين الإمكانات التكنولوجية ومستوى التفاعل المعرفي الفعلي. فشعور غالبية الطلبة بعدم وجود تأثير ملموس على تحصيلهم الدراسي يعكس أن الاتصال الرقمي وحده لا يكفي لإنتاج معرفة أو تحسين أداء؛ إذ يتطلب الأمر سياقًا تفاعليًا أكثر ديناميكية يدمج بين المشاركة النشطة، التغذية الراجعة المستمرة، والتحفيز الشخصي. هذا النمط يعكس ميل الطالب إلى موقف تقليدي من التعلم، حيث يكون المتلقي سلبيًا إلى حد كبير، متأثرًا بعوامل خارجية مثل انتماءه الأكاديمي أو الضغط الدراسي، ويواجه صعوبة في تحويل الموارد الرقمية إلى أدوات تعزز الفهم أو التطبيق.

كما يظهر من القراءة أن الفئات الأخرى، مثل النجاح الشكلي أو تنظيم الدراسة، تدل على أن بعض الطلبة يربطون استخدام Moodle بتحقيق متطلبات محددة أو السيطرة على الجدول الدراسي، دون أن يمتد ذلك إلى تطوير مهارات معرفية أعمق. بمعنى آخر، يصبح التفاعل مع النظام وسيلة لإتمام المهام أو

التحكم في الوقت الدراسي، وليس وسيلة لإنتاج معرفة متكاملة أو تعميق الفهم، مما يبرز أن الاتصال عبر المنصة يظل غالبًا شكليًا ومقتصرًا على الأداء الظاهر أكثر من كونه تواصلاً فعليًا منتجًا للمعنى.

في المقابل، فئة قليلة تشعر بتحسن التعلم توضح أن إمكانية الاستفادة المعرفية لا تزال مرتبطة بشروط محددة تتعلق بالتحفيز الشخصي والانخراط النشط، وليس بتوافر المنصة نفسها. هذا يوضح أن المعرفة والنجاح الأكاديمي من خلال الوسائط الرقمية يمران عبر شبكة معقدة من التفاعلات الاجتماعية، التي تشمل تنظيم الوقت، إدارة الضغط الدراسي، والقدرة على استثمار الموارد بشكل فعال، وهو ما يعكس أن الاتصال ليس مجرد تمرير للمعلومات، بل عملية متعددة الأبعاد تتطلب وعيًا ومشاركة مستمرة لتنتج أثرًا حقيقيًا على التحصيل الدراسي.

باختصار، تعكس هذه النتائج أن مجرد وجود الوسائط الرقمية لا يضمن التحصيل، وأن تفعيل دورها يعتمد على شبكة معقدة من التفاعلات بين الطالب، المحتوى، والبيئة التعليمية، وهو ما يبرز أهمية تصميم أنشطة تواصلية فعالة تحفز المشاركة والمعالجة العميقة للمعلومات بدل الاكتفاء بالعرض الرقمي للمحتوى.

الجدول رقم (24): جدول يبين علاقة الإحساس بالانتماء إلى شبكة تعليمية بانعكاس التحصيل الدراسي على التعلم

الإحساس / الانعكاس	عندما يؤخذ برأيي		تغيير أفكاري		الالتزام بالواجب		نادرا ما أشعر		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
تحسن التعلم	1	10,0%	1	11,1%	5	27,8%	3	5,9%	10	11,4%
تنظيم الدراسة	3	30,0%	0	0,0%	1	5,6%	9	17,6%	13	14,8%
نجاح شكلي	1	10,0%	2	22,2%	6	33,3%	10	19,6%	19	21,6%
دون أثر	5	50,0%	6	66,7%	6	33,3%	29	56,9%	46	52,3%
المجموع	10	100,0%	9	100,0%	18	100,0%	51	100,0%	88	100,0%

يُظهر الجدول أن الفئة الأعلى، بنسبة 52,3%، لم تشعر بأي أثر للإحساس بالانتماء، موزعة على عندما يؤخذ برأيي 50%، تغيير أفكاري 66,7%، الالتزام بالواجب 33,3%، ونادرًا ما أشعر .56,9%تليها فئة النجاح الشكلي بنسبة 21,6%، تشمل عندما يؤخذ برأيي 10%، تغيير أفكاري 22,2%، الالتزام بالواجب 33,3%، ونادرًا ما أشعر .19,6%ثم فئة تنظيم الدراسة بنسبة 14,8%، موزعة على عندما يؤخذ برأيي 30%، تغيير أفكاري 0%، الالتزام بالواجب 5,6%، ونادرًا ما أشعر .17,6%وأخيرًا، فئة تحسن التعلم بنسبة 11,4%، تشمل عندما يؤخذ برأيي 10%، تغيير أفكاري 11,1%، الالتزام بالواجب 27,8%، ونادرًا ما أشعر 5,9%.

تشير هذه النتائج إلى أن شعور الطلبة بالانتماء داخل بيئة التعلم الرقمية يبقى محدودًا ومشتتًا، مما يعكس أن الاتصال عبر المنصة لا يخلق بالضرورة روابط اجتماعية أو شعورًا بالاندماج الجماعي. الغالبية العظمى لم تشعر بأي أثر لهذا الانتماء، وهو ما يشي بأن وجود الأدوات التفاعلية وحده لا يكفي لتحفيز المشاركة المعنوية أو تعزيز الهوية الأكاديمية؛ إذ أن الاتصال الرقمي، رغم إمكانية توسيع دائرة التفاعل، لا يترجم تلقائيًا إلى إدراك شعوري بالاندماج أو المشاركة في الفعل الجماعي. هذا الوضع يُظهر أن الطلبة يميلون إلى موقف سلبي أو متفرج تجاه ما يقدمه النظام، حيث يغلب عليهم الشعور بالنقص في الاعتراف بآرائهم أو تأثيرهم في مسار التعلم، مما يجعل الانتماء رمزياً أكثر منه تجربة واقعية ملموسة.

في الوقت نفسه، فئات أقل شعورًا بالانتماء توضح أن بعض الطلبة يستثمرون المنصة لأغراض وظيفية محددة مثل الالتزام بالواجبات أو تنظيم الدراسة، دون أن يمتد أثرها إلى تعزيز شعورهم بالمشاركة الفكرية أو التفاعلية. هذا يبرز أن الاتصال في بيئة رقمية، حين يقتصر على الإجراء والالتزام بالمتطلبات، يتحول إلى تواصل شكلي يركز على الأداء الظاهر، وليس على بناء معنى مشترك أو تعزيز الروابط الجماعية.

كما تعكس النتائج أن فئة قليلة تشعر بتحسن في التعلم أو الاندماج، مما يشير إلى أن القدرة على الاستفادة من الاتصال الرقمي مرتبطة بمدى الانخراط الشخصي، والتحفيز الذاتي، والقدرة على تحويل التفاعل الإلكتروني إلى تجربة معرفية واجتماعية ذات مغزى. هذا الوضع يوضح أن الفاعلية التواصلية للمنصة لا يمكن قياسها بمجرد توافر الموارد، بل ترتبط بشبكة من العوامل التفاعلية تشمل الانتباه الفردي، التقدير الاجتماعي، والتجاوب الفعلي مع المحتوى، وهو ما يعكس تعقيد عملية الاتصال الرقمي في السياق التعليمي، حيث يصبح الانتماء تجربة تفاعلية متشابكة بين الفرد والنظام الاجتماعي الرقمي، وليست مجرد نتيجة لتوافر أدوات تعليمية.

باختصار، يمكن القول إن الاتصال في بيئةMoodle ، رغم إمكاناته التقنية، يظل محدودًا في إنتاج شعور بالانتماء، ويستدعي تفعيل آليات تواصلية أعمق تحفز المشاركة المعنوية، وتشجع الطلبة على إدراك أثرهم في مسار التعلم الجماعي، بدل الاكتفاء بأداء شكلي للواجبات أو التفاعل السطحي مع الموارد.

الجدول رقم (25): يوضح أثر أسباب ضعف التفاعل في Moodle على المعدل المحصل عليه

ضعف التفاعل / التقييم	ثقافة التعلم الفردي		ضعف التسيير		ضغط الدراسة		ضعف المحتوى		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أقل من 10	3	42,8%	9	52,8%	11	61,1%	31	67,3%	54	61,4%
من 10 إلى 12	2	28,6%	3	17,6%	4	22,2%	5	10,9%	14	15,9%
من 12 إلى 14	1	14,3%	2	11,8%	3	16,7%	5	10,9%	11	12,5%

أكثر من 14	1	14,3%	3	17,6%	0	0,0%	5	10,9%	9	10,2%
المجموع	7	100,0%	17	100,0%	18	100,0%	46	100,0%	88	100,0%

يوضح الجدول أن السبب الأكثر تأثيرًا على ضعف التفاعل عبر Moodle كان ضغط الدراسة، حيث يمثل 46طالبًا من أصل 88 أي نسبة 52,3%تقريبًا. عند تحليل التقييم الدراسي المرتبط بهذا السبب، نجد أن غالبية الطلبة حصلوا على أقل من 10 بمعدل 67,3%، بينما حصل 10,9%منهم على 10–12، و 10,9% على 12–14، ونفس النسبة 10,9%على أكثر من 14. أما ضعف المحتوى، فقد أثر على 18 طالبًا (20,5% من العينة)، وكان تأثيره الأكبر على التقييم الأقل من 10 بنسبة 61,1%، بينما حصل 22,2% على 10–12، و16,7% على 12–14، ولم يحصل أي طالب على أكثر من 14. وبالنسبة لضعف التسيير، فقد شمل 17 طالبًا(19,3%) ، وكان أكثر تأثيره على أقل من 10 بنسبة 52,8%، يليها 17,6% حصلوا على 10–12، 11,8% على 12–14، و17,6% على أكثر من 14. أخيرًا، تأثير ثقافة التعلم الفردي ظهر على 7 طلاب (7,9%)فقط، وكان تقييم أقل من 10 هو الأعلى بنسبة 42,8%، يليه 28,6% حصلوا على 10–12، 14,3% على 12–14، و14,3% على أكثر من 14. بشكل عام، يوضح الجدول أن أغلب الطلبة الذين واجهوا ضعف التفاعل في Moodle حصلوا على مستويات دراسية منخفضة (أقل من 10)، خاصة أولئك الذين تأثروا بضغط الدراسة وضعف المحتوى، ما يبرز العلاقة المباشرة بين أسباب ضعف التفاعل والنتائج الدراسية المنخفضة.

تشير هذه النتائج إلى أن التفاعل عبر Moodle لا يمكن فهمه بمعزل عن السياق الاجتماعي والنفسي الذي يعيش فيه الطالب، حيث يبدو أن الضغوط الدراسية تلعب دورًا مركزيًا في تحديد مدى قدرة الطلبة على المشاركة الفعالة واستثمار الموارد التعليمية الرقمية. فحين يكون الطالب محاطًا بأعباء دراسية متلاحقة، يتحول الاتصال التعليمي إلى تجربة سطحية، تركز على إتمام الواجبات وإبراز الأداء الظاهر دون تحقيق فهم أعمق أو مشاركة فكرية حقيقية. هذا الأمر يعكس أن الاتصال الرقمي، مهما كان متطورًا، يظل محدود الفاعلية إذا لم يصاحبه انسياب نفسي وتنظيم داخلي للوقت والجهد، إذ أن التفاعل هنا ليس مجرد تنفيذ لمهام أو حضور افتراضي، بل هو عملية ديناميكية تتأثر بالعوامل الفردية والجماعية على حد سواء.

بالإضافة إلى ذلك، يوضح التوزيع أن ضعف المحتوى وعدم وضوحه يعزز الإحساس بالعجز والتهميش الأكاديمي، حيث يفقد الطالب القدرة على ربط ما يُقدم له بالمخرجات المرجوة. هذا الفقد في المعنى يضعف الحافز على المشاركة ويؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي، مما يعكس طبيعة الاتصال كشبكة معقدة من الإشارات والدلالات التي يحتاج الطالب إلى تفسيرها وفهمها، وليس مجرد تلقيها بشكل سلبي.

كما أن ضعف التسيير يضيف بعدًا آخر، إذ يخلق بيئة غير منظمة تجعل من التفاعل عملية متقطعة وغير منتجة، ما يضاعف شعور الطالب بالانعزال ضمن هذه المساحة الرقمية.

حتى ثقافة التعلم الفردي، التي قد تبدو في الظاهر محفزة للاستقلالية، تظهر أنها تؤثر بشكل محدود على التفاعل، فهي تعتمد على قدرة الطالب الذاتية على التنظيم والتحفيز الذاتي، وهي قدرات غير متاحة للجميع بنفس المستوى. هذا يبرز أن الاتصال في بيئة رقمية يتطلب مزيجًا من العناصر البنيوية، منها وضوح المحتوى، وسلاسة التسيير، وتخفيف الضغوط، ودعم التفاعل الجماعي، بحيث يمكن للطالب أن يشارك بفاعلية ويستفيد من الموارد بطريقة متكاملة.

بشكل عام، يمكن القول إن هذه النتائج تؤكد أن التفاعل عبر Moodle ليس مجرد عملية تقنية أو تبادلية، بل هو ظاهرة اجتماعية معرفية ترتبط بالعوامل الفردية والجماعية على حد سواء، حيث يؤدي الضغط، وضعف المحتوى، والتنظيم غير الفعال إلى تحويل الاتصال من أداة للتعلم الفعّال إلى تجربة شكلية تؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي. هذا يضع مسؤولية مزدوجة على المؤسسات التعليمية: تطوير أدوات الاتصال الرقمي، وفي الوقت ذاته، إدارة البيئة التعليمية بما يضمن تقليل العوائق النفسية والمعرفية التي تحد من فاعلية هذا الاتصال.

رابعا- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تذكير بنص الفرضية:

- يوجد تأثير إيجابي لإعادة تنظيم الزمن التعليمي بين الحصص الحضورية والافتراضية عبر منصة Moodleعلى مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي – الأغواط.

تكشف قراءة الجداول الخاصة بهذه الفرضية أن إعادة تنظيم الزمن التعليمي بين الحصص الحضورية والافتراضية عبر منصة Moodle لم تتجه، داخل عينة الدراسة، نحو الأثر الإيجابي المفترض على التحصيل الدراسي، بل أفرزت مؤشرات متواترة على أثر عكسي جعل الفرضية غير متحققة في صورتها الأصلية. فبدل أن يتحول الزمن المرن إلى فرصة لبناء تعلم أعمق، بدا في كثير من الحالات زمنًا مفككًا، غير مندمج داخل الروتين الدراسي للطالب، الأمر الذي انعكس على طبيعة استثماره للموارد وعلى تمثله لمعنى التحصيل نفسه.

تبدأ هذه الصورة من الجدول (11)، حيث برزت بوضوح فئة "لا تضيف شيئًا" بوصفها التمثل الغالب لوظيفة الموارد الرقمية، خاصة لدى من يستعملون المنصة عند الحاجة فقط أو نادرًا. هذه النتيجة لا تعني مجرد ضعف رضا عن الموارد، بل تكشف أن إعادة توزيع الزمن بين الحضوري والرقمي لم تتحول إلى

نسق تعلم متصل، وإنما بقيت ممارسة ظرفية مرتبطة بلحظة الضغط أو الواجب أو الامتحان. هنا يظهر بوضوح أن الزمن اللامتزامن الذي يفترض أن يمنح الطالب قدرة أكبر على التحكم في تدفق المعرفة لم يُستثمر كزمن إنتاج معرفي، بل جرى اختزاله في وظيفة أداتية سريعة هي تسريع المراجعة. وتتقاطع هذه النتيجة بوضوح مع ما توصلت إليه منال بوعرعار، التي بينت أن الأثر الإيجابي للتعليم الإلكتروني يظل مشروطًا بدرجة الانتظام في الاستعمال، لا بمجرد توفر المنصة. كما تنسجم أيضًا مع نتائج شهرزاد حمزاوي التي أظهرت أن الاستفادة من التعليم عن بعد تبقى محدودة عندما يرتبط الاستخدام بلحظات المراجعة والضغط الزمني أكثر من ارتباطه بسيرورة تعلم مستمرة.

ويتعزز هذا المعنى أكثر في الجدول (12)، حيث تمركزت أعلى القيم عند فئة 10 فأقل، خاصة لدى من يعيشون ضعف الاستمرارية وغياب التغيير الواضح في طريقة الجمع بين الحضوري و .Moodleهذه النتيجة تحمل دلالة مركزية في موضوع الفرضية، لأنها تبين أن الزمن المعاد تنظيمه لم يتحول إلى مورد للنجاح، بل إلى عبء إضافي في إدارة الإيقاع الدراسي. فحين لا يندمج الزمن الرقمي داخل النسق اليومي للطالب، يصبح مصدرًا للتشتت بدل التنظيم. وهذه النتيجة تتقاطع بشكل واضح مع ما توصلت إليه هبة توفيق إبراهيم سالم ومهند أنور الشبول، إذ أظهرت دراستهما أن نجاح نظام Moodle في تحسين التحصيل يرتبط بوجود انتظام واضح في الولوج والأنشطة، وأن غياب هذا الانتظام يؤدي إلى ضعف المردود الأكاديمي حتى مع وجود موارد تعليمية جيدة.

أما الجدول (13) فيقدم دليلًا أكثر عمقًا على الطابع السلبي للعلاقة، إذ إن الفئة الأعلى تمثلت في "دون أثر" على التحصيل، خصوصًا لدى من وصفوا تفاعلهم مع المحتوى بأنه استفادة ضعيفة أو تركيز شكلي أو حفظ مؤقت. هنا يصبح التفاعل مع المنصة أقرب إلى حضور رمزي لا يرقى إلى مستوى بناء المعنى. فالمحتوى موجود، لكن العلاقة به لا تتجاوز أحيانًا التصفح السريع أو الحفظ العابر. وهذا يفسر لماذا لم يتحول تنظيم الزمن إلى تحسين فعلي في النتائج، لأن التحصيل لا يرتبط بكمية الوقت الموزع بين النمطين بقدر ما يرتبط بطريقة تحويل هذا الوقت إلى خبرة تعلمية متماسكة. وهذا يتقاطع مع ما سجلته Rogers Kaliisaوآخرون، الذين أبرزوا أن الأدوات الرقمية قد تبقى محدودة الأثر حين لا تتحول إلى ممارسة تعلمية نشطة وعميقة، بل تبقى في حدود التتبع السطحي للمحتوى.

وتتأكد هذه القراءة من خلال الجدول (15)، حيث ظهرت فئة "دون أثر" أيضًا في صدارة أثر الموارد على فهم الدروس، حتى لدى من يجمعون فعليًا بين الحضوري والرقمي. هذه مفارقة علمية مهمة: الجمع الزمني الشكلي بين النمطين لا يساوي بالضرورة تكاملًا معرفيًا بينهما. فحين لا يشعر الطالب بأن ما ينجزه رقميًا يمتد طبيعيًا لما يعيشه داخل الحصة، ينفصل الزمنان بدل أن يتكاملا، ويتحول التعلم إلى وحدات

منفصلة: حصة حضورية للفهم، وفضاء رقمي للحفظ أو المتابعة الشكلية فقط. وهذه النتيجة تلتقي مع ما أشارت إليه فكار إيمان وحمزة دنية من أن نجاح التعليم الرقمي لا يرتبط فقط بتعدد الوسائط، بل بدرجة الانسجام البيداغوجي بين الفضاءين الحضوري والافتراضي.

وتصل النتائج إلى مستوى أكثر حساسية في الجدول (16)، حيث تصدرت فئة "لا تتحسن" القدرة على تطبيق ما تم تعلمه، رغم توفر حرية اختيار وقت الدراسة. هذا معطى بالغ الأهمية لأنه يفند الفرضية في جوهرها؛ فالمرونة الزمنية التي كان يفترض أن تدعم الاستقلالية الذاتية لم تنتج تحسنًا في التطبيق، بل بدت غير كافية في غياب مهارات التنظيم الذاتي والانضباط الأكاديمي. وهنا تتقاطع النتائج بوضوح مع ما توصلت إليه عبد الله مبيض وآخرون، الذين أكدوا أن فعالية المنصات الرقمية تتوقف بدرجة كبيرة على كفاءات التنظيم الذاتي والتتبع المستمر لدى الطالب، وليس فقط على حرية الوصول إلى الموارد.

ويبلغ هذا المسار ذروته في الجدول (17)، حيث تمثل معنى التحصيل أساسًا في رفع المعدل ثم إنجاز الواجبات، خاصة لدى فئات التعلم غير المنتظم أو غير الواضح. هذه النتيجة بالغة الدلالة، لأنها تكشف أن إعادة تنظيم الزمن لم تنتج تمثلًا معرفيًا للتحصيل قائمًا على معرفة جديدة أو تعلم أعمق، بل أعادت ربطه بمنطق النتيجة الرقمية والنجاح الأداتي. أي أن الزمن الرقمي هنا لم يُعِد تشكيل الثقافة الدراسية نحو التعلم، بل عزز النزعة البراغماتية المرتبطة بالعلامة والنجاح الشكلي. وهذه القراءة تنسجم مع ما توصلت إليه غريبة حزام رضا المالكي، التي أبرزت أن كثيرًا من ممارسات التعلم الإلكتروني في السياقات العربية تتجه نحو الإنجاز التقييمي أكثر من بناء الفهم العميق.

ويتضح أن المشكلة ليست في Moodle كمنصة، بل في طبيعة اندماج الطلبة داخل الشبكة التعليمية التي تنتجها. فالزمن المرن لا يصبح قيمة في حد ذاته إلا عندما يندمج في تدفق معرفي مستمر، يربط الطالب بالمحتوى، بالأستاذ، وبالإيقاع الجماعي للتعلم. أما حين يكون هذا الاندماج هشًا، فإن الزمن اللامتزامن يفقد وظيفته التحريرية ويتحول إلى زمن متقطع، خاضع للضغط، والمراجعة السريعة، والبحث عن رفع المعدل فقط. بهذا المعنى، لم تؤد إعادة تنظيم الزمن إلى تحسين التحصيل، لأن الشبكة التعليمية لم تُستثمر كفضاء لإنتاج المعنى، بل بقيت في تمثل عدد معتبر من الطلبة فضاءً وظيفيًا للمراجعة والواجبات.

وعليه، فإن الفرضية التي افترضت وجود أثر إيجابي لإعادة تنظيم الزمن التعليمي بين الحضوري والافتراضي على التحصيل الدراسي لم تتحقق ميدانيًا، بل أظهرت النتائج أثرًا سلبيًا أو محدودًا، يتمثل في ضعف الاستمرارية، غلبة التفاعل الشكلي، تمثل الموارد كوسيلة للمراجعة لا للفهم، وهيمنة معنى النجاح

العددي على معنى التعلم. وهذا يقود إلى استنتاج أعمق: ليست المشكلة في إعادة توزيع الزمن بحد ذاته، بل في الشروط الاجتماعية والتنظيمية التي تجعل هذا الزمن قابلًا للتحول إلى تعلم فعلي. فحين تغيب ثقافة التنظيم الذاتي، ويتراجع التكامل البيداغوجي بين الحصة والمنصة، يتحول الزمن المرن من فرصة إلى عامل إضافي في هشاشة التحصيل.

خامسا- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تذكير بنص الفرضية:

- يوجد تأثير إيجابي لمستوى اندماج الطلبة في الشبكة التعليمية عبر منصة Moodle على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي – الأغواط.

تكشف قراءة الجداول المرتبطة بفرضية تأثير مستوى اندماج الطلبة في الشبكة التعليمية عبر Moodle على التحصيل الدراسي أن العلاقة المتوقعة في اتجاهها الإيجابي لم تتحقق ميدانيًا بالصورة المفترضة، بل إن المعطيات تميل إلى إظهار اندماج شبكي ضعيف أو هش، انعكس في صورة أثر محدود أو سلبي على التحصيل. فبدل أن يقود الاندماج داخل الفضاء الرقمي إلى بناء معرفة تراكمية، وتحسين التفاعل، وتعزيز الشعور بالانتماء الأكاديمي، أفرزت النتائج نمطًا من الحضور الرقمي الشكلي الذي لم يتحول إلى مردود معرفي فعلي.

تبدأ هذه الصورة بوضوح من الجدول (18)، حيث تصدرت فئة "لا تضيف شيئًا" بنسبة 60,2%، وظهرت بقوة لدى فئات التفاعل مع المحتوى (75%)، تنفيذ المطلوب (71,4%)، متابعة الإعلانات (75%)، وحتى الدخول الشكلي (51,8%). هذه النتيجة تحمل دلالة عميقة؛ فهي تشير إلى أن مجرد الدخول إلى المنصة أو حتى التفاعل الظاهري مع بعض وظائفها لم يتحول إلى اندماج فعلي داخل شبكة التعلم. فالدافع إلى الدخول بقي في كثير من الحالات مرتبطًا بالاستجابة للمطلوب أو المتابعة الإجرائية، لا ببناء علاقة معرفية مع الموارد. وهنا تتقاطع النتيجة بوضوح مع ما توصلت إليه دراسة Rogers Kaliisa وآخرين التي أظهرت أن الأثر الإيجابي للأدوات الرقمية يظل محدودًا عندما يقتصر الاستخدام على الوظائف السطحية دون تفعيل آليات التفاعل المعرفي العميق. ومن منظور المجتمع الشبكي، فإن الاندماج لا يقاس بعدد مرات الدخول، بل بقدرة الطالب على تحويل الموارد إلى تدفقات معرفة ذات معنى داخل مساره الدراسي، وهو ما لم يتحقق بوضوح لدى هذه العينة.

ويتعمق هذا المعنى أكثر في الجدول (19)، حيث ظهرت فئة "نادرة الوجود" بنسبة 54,5% في ما يتعلق بالتواصل مع الأساتذة، مع حضور مرتفع لها حتى عند فئات يفترض أنها أكثر ارتباطًا بالتعلم مثل تطور التفكير وتوضيح المطلوب. هنا يتبين أن الاندماج الشبكي لم يكتمل لأن أحد أهم عقد الشبكة، وهو

الأستاذ، ظل ضعيف الحضور داخل الفضاء الرقمي. فالمنصة من دون تفاعل بشري مستمر تتحول إلى مستودع ملفات أكثر من كونها بيئة تعلمية. وهذه النتيجة تتقاطع مع دراسة هبة توفيق إبراهيم سالم ومهند أنور الشبول التي أكدت أن فعالية Moodle في تحسين التحصيل ترتبط أساسًا بمستوى التفاعل التعليمي الذي يصنعه الأستاذ داخل المنصة. وفي ضوء كاستلز، فإن قوة الشبكة التعليمية تقاس بكثافة الروابط بين الفاعلين، لا بوجود البنية التقنية فقط؛ وكلما ضعفت الروابط، تراجع أثر الشبكة في إنتاج المعنى والتحصيل.

أما الجدول (20) فيعطي بعدًا وجدانيًا–اتصاليًا أكثر حساسية، إذ تصدرت مرة أخرى فئة "لا تضيف شيئًا" بنسبة 60,3%، خاصة في حالات التغذية الراجعة ورفع الواجبات ونُدرة الشعور بالاندماج. هذا يدل على أن الإحساس بالانتماء إلى الفضاء الرقمي لم يتحول إلى شعور بالمشاركة في جماعة تعلم، بل بقي مرتبطًا بلحظات تقنية معزولة مثل رفع الواجب أو انتظار ملاحظة الأستاذ. وتتقاطع هذه النتيجة مع دراسة رباحي وزروالة (2024) التي أبرزت أن الأثر الإيجابي للتعلم الرقمي يرتبط بامتلاك الطلبة لرأس مال رقمي يسمح لهم بالشعور بالثقة والاندماج داخل البيئة الافتراضية. فضعف هذا الرأسمال يجعل الطالب حاضرًا تقنيًا لكنه غائب رمزيًا، وهو ما يفسر محدودية الأثر على التحصيل.

وتؤكد نتائج الجدول (21) هذا المسار، حيث كانت المشاركة في المنتديات والتعليقات نادرة بنسبة 54,5%، بل إن عدم المشاركة استحوذ على 58,5% من التمثلات العامة. هذه النتيجة شديدة الأهمية، لأن المنتدى يمثل في المنطق الشبكي قلب التفاعل الأفقي بين الطلبة، أي الفضاء الذي تتحول فيه المعرفة من محتوى جاهز إلى بناء جماعي. وعندما يضعف هذا المستوى من التفاعل، يصبح التعلم أقرب إلى استقبال فردي معزول. هذه القراءة تنسجم مع دراسة بونعامة وابن سايح (2021) لدى طلبة الإعلام والاتصال، التي بينت أن عمق التفاعل داخل المنصات هو المحدد الفاصل بين التعلم المنتج والتحصيل الشكلي. وفي حالتكم، يبدو أن ضعف المشاركة حوّل الشبكة من فضاء تداول معرفي إلى فضاء استهلاك معلوماتي محدود.

ويبرز الجدول (22) أحد أقوى المؤشرات الدالة على هشاشة الاندماج، حيث تصدرت فئة "ضعيف" بنسبة 58% في تمثل الموارد الرقمية، بما يشمل حتى فئة الفهم العميق (55,6%) والموارد غير الكافية (62%). هذا يعني أن الطلبة لا ينظرون إلى الموارد بوصفها سلسلة تراكمية لبناء المعرفة، بل كعناصر متناثرة ضعيفة القيمة. وهنا يظهر تقاطع واضح مع دراسة بن عيسى (2018) ودراسة بوخاتم (2019) اللتين ربطتا جودة التحصيل بقوة البنية التحتية للمحتوى والدعم التنظيمي. فعندما لا تتماسك الموارد داخل منطق تدريجي واضح، لا يتمكن الطالب من الاندماج في تدفق معرفي مستمر، فتضعف إمكانية تحويل الشبكة إلى رافعة للتحصيل.

وتصل العلاقة السلبية إلى مستوى أوضح في الجدول (23)، حيث ظهرت فئة "دون أثر" بنسبة 52,3% في انعكاس التفاعل على التحصيل، مع حضور قوي أيضًا لدى الانتماء الأكاديمي (75%) وضغط الدراسة (57,1%). هذه النتيجة تكشف أن التفاعل لم يتحول إلى خبرة تعلمية مشبعة بالمعنى، بل ظل محاصرًا بعوامل الضغط والملل أو اللامبالاة. وهي نتيجة تتقاطع مع دراسة شهرزاد حمزاوي التي أشارت إلى أن التعليم الإلكتروني قد يفقد أثره الإيجابي عندما يصبح التفاعل شكليًا وغير مدعوم بسياق تنظيمي محفز.

أما الجدول (24) فيبرز هشاشة الإحساس بالانتماء إلى الشبكة التعليمية، حيث تصدرت فئة "دون أثر" بنسبة 52,3% أيضًا، وبلغت ذروتها لدى فئة "نادرا ما أشعر" (56,9%). هذه النتيجة عميقة سوسيولوجيًا، لأنها تعني أن الطالب لم يطور إحساسًا بأنه عضو داخل جماعة تعلم رقمية ذات اعتراف متبادل. وفي منطق الشبكات، لا يكفي الاتصال التقني، بل يجب أن يتشكل شعور بالتموقع داخل النسق التواصلي، أي أن يشعر الطالب بأن صوته يُسمع وأن حضوره يحدث فرقًا. ضعف هذا الشعور يجعل الشبكة باردة اجتماعيًا، ويحولها إلى أداة إجرائية أكثر من كونها فضاءً للاندماج الأكاديمي.

ويأتي الجدول (25) ليقدم الدليل الأكثر مباشرة على الأثر السلبي، حيث ارتبط ضعف التفاعل بمستويات تقييم منخفضة (أقل من 10 بنسبة 61,4%)، وبرز ذلك بشكل خاص مع ضعف المحتوى (67,3%) وضغط الدراسة (61,1%). هذه النتيجة تؤكد أن هشاشة الاندماج داخل الشبكة التعليمية لا تتوقف عند حدود التمثلات، بل تمتد إلى النتائج الأكاديمية الملموسة. وهي تتقاطع بوضوح مع دراسة عبد الله مبيض وآخرين التي بينت أن التحصيل في البيئات الرقمية يتأثر مباشرة بمستوى انتظام التفاعل وجودة المحتوى.

وعليه، فإن الفرضية التي افترضت وجود تأثير إيجابي لمستوى اندماج الطلبة في الشبكة التعليمية عبر Moodle على التحصيل الدراسي لم تتحقق ميدانيًا، لأن ما ظهر في الواقع ليس اندماجًا شبكيًا فعليًا، بل حضورًا تقنيًا ضعيف الروابط، محدود التفاعل، فقيرًا من حيث الشعور بالانتماء، وموجّهًا غالبًا نحو المطلوب الإجرائي لا البناء المعرفي. ووفق إسقاط كاستلز، فالمشكل لا يكمن في المنصة ذاتها، بل في أن الطلبة لم يتمكنوا من التموقع داخل الشبكة بوصفهم فاعلين قادرين على إدارة التدفقات المعرفية، وبناء الروابط، وتحويل التفاعل إلى رأسمال أكاديمي. لذلك بقيت العلاقة بين الاندماج والتحصيل علاقة سلبية أو محدودة، ما يفتح الباب لإعادة صياغة الفرضية مستقبلاً في اتجاه يربط التحصيل ليس بمجرد الاندماج التقني، بل بجودة الروابط الشبكية وكثافة التفاعل المعرفي والاجتماعي داخل المنصة.

سادسا- الإستنتاج العام:

تكشف النتائج العامة للدراسة، أن الإشكال لا يرتبط بضعف استخدام المنصة في حد ذاته، بقدر ما يرتبط بطبيعة الثقافة الدراسية التي تحكم تمثل الطلبة للتعلم داخل الفضاء الرقمي .فالمعطيات أظهرت بوضوح أن الزمن الذي أُعيد توزيعه بين الحضوري والافتراضي لم يتحول إلى زمن تعلم فعلي، بل ظل في وعي عدد معتبر من الطلبة زمنًا وظيفيًا مرتبطًا بإنجاز المطلوب، رفع الواجبات، مراجعة الدروس قبل الاختبارات، أو تتبع الإعلانات الإدارية. وهذا المعنى يقود إلى أن الطالب لم يُعِد بعد إدماج المنصة داخل عاداته الدراسية اليومية بوصفها امتدادًا طبيعيًا للفعل البيداغوجي، وإنما ظل يتعامل معها كفضاء موازٍ، منفصل رمزيًا عن "التعلم الحقيقي" الذي ما يزال يتمثل أساسًا في الحصة الحضورية.

ومن هذا المنطلق، يبدو أن أحد أهم الاستخلاصات التي تفرضها النتائج هو استمرار هيمنة الثقافة التعليمية التقليدية داخل الوعي الطلابي، حيث ما يزال التعلم الحقيقي مقترنًا بالحضور الفيزيقي، وبالشرح المباشر، وبسلطة الأستاذ داخل القسم، في حين يُنظر إلى الفضاء الرقمي بوصفه فضاءً ثانويًا أو تكميليًا لا يحمل نفس القيمة الرمزية. هذه الثنائية بين "الفضاء الأصلي" و"الفضاء الثانوي" تفسر لماذا لم يتحول الولوج المتكرر إلى المنصة إلى تراكم معرفي، ولماذا بقيت المشاركة في المنتديات والتعليقات محدودة، ولماذا ارتبطت أغلب التمثلات بفئات مثل "لا تضيف شيئًا" و"دون أثر" و"نادرة الوجود". فالمشكل هنا ليس في غياب الأدوات، بل في المعنى الاجتماعي الذي يُسقطه الطالب على هذه الأدوات؛ إذ لا يمكن لأي مورد رقمي أن يُنتج أثرًا تحصيليًا قويًا ما دام يُستقبل في الوعي الجمعي بوصفه مجرد وسيط إجرائي.

وتبرز النتائج كذلك أن الاستقلالية الأكاديمية المفترضة لدى طلبة الجامعة لم تتجسد ميدانيًا بالشكل المنتظر .فرغم ما تتيحه البيئة الرقمية من حرية في اختيار الوقت، وإمكانية التدرج في التعلم، وإعادة الاطلاع على المحتوى، إلا أن هذه المرونة لم تتحول إلى كفاءة ذاتية في التنظيم، بل أظهرت المعطيات أن عدداً معتبرًا من الطلبة ظل رهين منطق الاستجابة الآنية للضغط الزمني. وهذا يكشف أن جزءًا من هشاشة التحصيل لا يعود إلى المنصة، بل إلى ضعف تشكل مهارات التنظيم الذاتي بوصفها عادة أكاديمية راسخة. يمكن فهم ذلك من خلال أن الطالب يعيش نوعًا من الانتقال غير المكتمل من ثقافة التلقي الموجه إلى ثقافة التعلم الذاتي، وهو انتقال يحتاج إلى بناء طويل لعادات الانضباط، التخطيط، وإدارة الوقت، وليس مجرد توفير بيئة تقنية.

كما ن الاندماج داخل الفضاء الرقمي ظل اندماجًا شكليًا أكثر منه اندماجًا تفاعليًا .فالحضور الرقمي، كما أظهرته المؤشرات، لم يكن دائمًا مصحوبًا بإحساس فعلي بالانتماء إلى جماعة تعلم، ولا بإدراك أن النقاشات والتعليقات يمكن أن تكون فضاءً لبناء الأفكار وتعديلها. وهذا يعني أن الطلبة دخلوا المنصة في كثير من الحالات كأفراد منفصلين، لا كأعضاء في جماعة أكاديمية حية. فإن التعلم لا يتأسس فقط على

المحتوى، بل على الإحساس بالاعتراف المتبادل، والشعور بأن للفرد مكانة وصوتًا وتأثيرًا داخل الجماعة. وعندما يغيب هذا الشعور، يتحول التفاعل إلى مجرد عبور تقني، وتفقد المنصة قدرتها على خلق دينامية تعلم جماعي.

وتقودنا هذه الخلاصات أيضًا إلى أن التحصيل الدراسي داخل البيئة الرقمية لم يُعَد تعريفه معرفيًا، بل بقي أسيرًا للمنطق الأداتي للنجاح .فقد بينت النتائج أن المعنى الغالب للتحصيل ارتبط برفع المعدل، إنجاز الواجبات، وتفادي التأخر، أكثر من ارتباطه بتوسيع الفهم أو تعميق المعرفة. لأنه يكشف أن الثقافة التقييمية ما تزال تهيمن على تمثلات الطلبة، حيث تصبح المعرفة وسيلة للعبور الأكاديمي لا غاية في ذاتها. وعندما تُختزل المنصة في هذا المنطق، فإنها لا تُستخدم لبناء الرصيد المعرفي، بل لإدارة متطلبات النجاح الشكلي، وهو ما يفسر محدودية أثرها على التحصيل الحقيقي.

وعليه نستنتج أن ضعف الأثر الإيجابي للمنصة على التحصيل يعكس في العمق فجوة بين التحول التقني والتحول الثقافي داخل الجامعة .لقد توفرت الإمكانية الرقمية، لكن الثقافة الدراسية، وعادات التعلم، وتمثلات الطلبة لمعنى المعرفة، لم تتحول بالسرعة نفسها. وهذا ما جعل الاستخدام يتجه نحو الوظائف السطحية والإجرائية بدل التفاعل المعرفي المنتج. فإن التكنولوجيا دخلت المؤسسة قبل أن تتهيأ لها البنية الرمزية والسلوكية للفاعلين، فظل التعلم الرقمي محكومًا بمنطق القديم داخل وسيط جديد.

لذلك، يمكن القول إن القيمة الحقيقية لهذه النتائج لا تكمن فقط في الحكم على تحقق الفرضيات من عدمه، بل في كشفها عن توتر بنيوي بين نمطين من الثقافة التعليمية :ثقافة حضورية ما تزال تمنح الشرعية الكاملة للتعلم المباشر، وثقافة رقمية ناشئة لم تكتسب بعد مكانتها الرمزية داخل الوعي الطلابي. ومن هنا فإن تحسين التحصيل لا يمر فقط عبر تطوير المنصة أو زيادة الموارد، بل عبر إعادة بناء علاقة الطالب بالتعلم نفسه، وتحويل الفضاء الرقمي من مجال للالتزام الشكلي إلى فضاء يندمج فيه المعنى، التفاعل، والانتماء الأكاديمي في تجربة تعلم متماسكة وعميقة.

خاتمة

خاتمة

في ختام هذه الدراسة التي تناولت أثر استخدام منصة Moodle على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الماستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، من خلال بعدي إعادة تنظيم الزمن التعليمي بين الحصص الحضورية والافتراضية ومستوى اندماج الطلبة داخل الشبكة التعليمية الرقمية، يمكن القول إن النتائج الميدانية قادت إلى فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين التحول الرقمي في التعليم الجامعي وبين الممارسة الدراسية الفعلية للطلبة.

لقد بينت المعطيات أن المنصة، رغم ما توفره من إمكانات تنظيمية وتفاعلية، لم تُترجم لدى عدد معتبر من أفراد العينة إلى تحسن ملموس في التحصيل الدراسي، سواء على مستوى الفهم، أو تراكم المعرفة، أو القدرة على التطبيق، أو حتى الشعور بالانتماء الأكاديمي داخل الفضاء الرقمي. فقد أظهرت النتائج أن الاستخدام في كثير من الحالات ظل مرتبطًا بالواجبات، متابعة الإعلانات، المراجعة السريعة، أو رفع الملفات، أكثر من ارتباطه بسيرورة تعلم منتظمة وعميقة. كما أن إعادة توزيع الزمن التعليمي بين الحضوري والافتراضي لم تتحول إلى تكامل بيداغوجي فعلي، بل بقيت في تمثل العديد من الطلبة مجرد آلية ظرفية مرتبطة بضغط الامتحانات ومتطلبات التقييم.

ومن جهة أخرى، كشفت الدراسة أن الاندماج داخل البيئة الرقمية لم يرتقِ إلى مستوى التفاعل المنتج للمعرفة، إذ ظلت المشاركة في المنتديات والتعليقات محدودة، والتواصل مع الأساتذة ضعيفًا، والشعور بالانتماء إلى جماعة تعلم رقمية هشًا. وقد انعكس ذلك في تمثلات سلبية أو محايدة تجاه أثر المنصة على التحصيل، حيث غلبت معاني النجاح الشكلي، إنجاز المطلوب، أو غياب الأثر، بدل معاني التعلم العميق وبناء الفهم.

وتقود هذه النتائج إلى استنتاج جوهري مفاده أن فعالية المنصة لا تتحدد بمجرد توفرها تقنيًا، بل تتوقف على الكيفية التي يعيد بها الطلبة دمجها في عاداتهم الدراسية وتمثلاتهم للمعرفة والتعلم .فالمشكل لا يرتبط بالأداة في ذاتها، بل بضعف الانتظام في الاستعمال، هشاشة التنظيم الذاتي، محدودية التفاعل، واستمرار هيمنة الثقافة الدراسية التقليدية التي تمنح الحصة الحضورية القيمة الرمزية الكبرى، مقابل النظر إلى الفضاء الرقمي بوصفه مجالًا ثانويًا أو تكميليًا.

وعليه، تبرز هذه الدراسة أن التحصيل الدراسي في البيئة الرقمية لا يمكن فصله عن الشروط الاجتماعية والثقافية والتنظيمية التي تؤطر تجربة الطالب الجامعي. فنجاح التعلم عبر المنصات لا يتطلب فقط محتوى جيدًا أو بنية تقنية متاحة، بل يحتاج أيضًا إلى تنمية ثقافة تعلم ذاتي، وتعزيز الشعور بالانتماء إلى جماعة أكاديمية رقمية، وبناء ممارسات تفاعلية تجعل من المنصة امتدادًا طبيعيًا للفعل البيداغوجي، لا مجرد فضاء للإجراءات الإدارية والتقييمية.

خاتمة

ومن هذا المنطلق، يمكن التأكيد أن القيمة الأساسية لهذه الدراسة لا تكمن فقط في اختبار الفرضيات، بل في كشفها عن الفجوة القائمة بين الإمكانات التقنية المتاحة والممارسات الدراسية الفعلية، وهي فجوة تعكس حاجة الجامعة إلى إعادة التفكير في آليات إدماج المنصات الرقمية ضمن الثقافة البيداغوجية السائدة. كما تفتح هذه النتائج آفاقًا لبحوث لاحقة يمكن أن تتناول أثر المتغيرات السوسيولوجية، ومستوى الرأسمال الرقمي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي، في تفسير التفاوت في التحصيل داخل بيئات التعلم المدمج.

وبذلك، تخلص الدراسة إلى أن تحسين أثر منصة Moodle على التحصيل الدراسي يمر أساسًا عبر إعادة بناء علاقة الطالب بالتعلم الرقمي، وتحويل الاستخدام من منطق أداتي شكلي إلى ممارسة معرفية واجتماعية متكاملة، تجعل من البيئة الرقمية فضاءً حقيقيًا لإنتاج المعرفة، وتنمية الفهم، وتعزيز النجاح الأكاديمي الفعلي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1-الكتب:

1-عمار بوحوش ومحمد الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

2-غريب سيد أحمد،تصميم البحث الاجتماعي ، الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية،1994 .

3-محمد شفيق، البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية)، المكتبة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2001.

4-محمود زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر،ط4، القاهرة، 1980.

5-موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

2-المذكرات والرسائل:

6-بونعامة جهاد، وابن سايح كريمة، أثر استخدام Moodle على التحصيل الدراسي لطلبة السنة الثانية ليسانس إعلام واتصال بجامعة ورقلة. مذكرة ماستر غير مشورة تخصص علوم الاعلام والاتصال، قسم علوم الاعلام والاتصال، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2020-2021.

7-فكار إيمان، حمزة دنية، أثر تطبيق التعليم الإلكتروني في تحسين التحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية الجزائرية، دراسة مقارنة بين المدرسة الالكترونية محمد أبزار والمدرسة التقليدية بلعلمي شريف"، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم الاعلام والاتصال، جامعة مولود معمري. 2022-2023.

8-منال بوعرعار، التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا وتأثيره على التحصيل الدراسي للطالب الجامعي، (دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة علم الاجتماع بجامعة قاصدي مرباح ورقلة)، مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة ورقلة، 2020-2021.

3-المقالات والمداخلات:

9-حمزة عفيفة، التعليم الإلكتروني وتأثيره على التحصيل الدراسي لطلبة الجامعات الجزائرية – Moodle نموذجًا، مجلة دراسات، 12(2)، 2024.

10-رباحي غزلان، زراولة رفيق، علاقة التعليم الالكتروني بمستوى التحصيل الأكاديمي لطلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة 8 ماي 1945 ، قالمة،-المنصة الالكترونية Moodle أنموذجا- مجلة الإبداع،14(2)، 2024.

11-غريبة حزام رضا المالكي، أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات: أثر التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمات. Mediu International Journal of Educational and Psychological Sciences, (17)، 2024.

12-فاطمة إبراهيم أحمد طواشي، ومنال إبراهيم مديني، *ممارسات الأمهات خلال التعلم عن بعد وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي*، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد 22، العدد 251، 2022.

13-محمود أحمد حميدات، أثر الصف المقلوب عبر Moodle على تحصيل ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة مقارنة بالطريقة الاعتيادية. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.، مجلة كلية التربية ، الإسكندرية ، 35(4)، 2025.

14- سهيلة بولكويرات، غنية بوزريرة، مناهج ونظريات التعليم عن بعد "التجربة الجزائرية أنموذجا"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص علوم اللسان العربي، كلية الأداب واللغات، جامعة محمد الصديق بن يحي -جيجل-، 2016-2017.

15- غنيمة هارون، نظريات التعليم والتعلم عن بعد وجودة التعليم، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع ،6(3)، 2021.

16- حفصي هدى، تعزيز جودة التعليم عن بعد من خلال مدونات التعليم الالكترونية ، مجلة الابداع، 09(01)، 2019.

4-المراجع باللغة الأجنبية:

17-Abdallah Moubayed et al. Relationship between Student Engagement and Performance in e-Learning Environment Using Association Rules. IEEE World Engineering Education Conference – EDUNINE, 2018.

18-Bloom, Benjamin S. Human Characteristics and School Learning. New York, NY, USA: McGraw Hill, 1976.

19-Boucherit Nouria, The Impact of E-Learning "Moodle Platform" on academic achievement of undergraduate students in the Faculty of Social Sciences of Ibn Khaldoun University in Tiaret in Light of the Pandemic -A Comparative Follow-up Study of Three Years Before and Three Years After the Adoption of the Moodle Platform, International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 17(3), 2025.

20-Boukadi, S., Boukhetala, R., & Selama, S. A. The Impact of Moodle Platform Pedagogical Materials on Students' Achievements: Case of Master One Students at the Department of English in Setif 2 University, Algeria. AKOFENA 14(1), 2024.

21-Dougiamas, Martin, Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System.Paper presented at ED-MEDIA / World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, 2003.

22-Gagné, Robert M. The Conditions of Learning. New York, NY, USA: Holt, Rinehart & Winston, 1965.

23-Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R., & Behrend, M. B. A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. International Journal of STEM Education, 9(1), 1-24,2022.

24-Hamzaoui, Chahinez. Effects of e-learning on master EFL students' academic achievement: A case study. Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research, 8(2), 37–42, 2024.

25-Rogers Kaliisa & al, Have Learning Analytics Dashboards Lived Up to the Hype? A Systematic Review of Impact on Students' Achievement, Motivation, Participation and Attitude. *Human-Computer Interaction & Sociology of Technology Journals*, 2023.

26-Salem , H. T. I., & Al-Shboul, M. A. The Effectiveness of the E-Learning Management System (Moodle) on Achievement of Students in Using Computers in Education Course in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan . *Jordanian Educational Journal*, *6*(4), 52–74, 2021.

27-Watson, William R., & Watson, Sunnie Lee. An Argument for Clarity: What Are Learning Management Systems? TechTrends, 51(2), pp. 28 34, 2007.

5-المو اقع الالكترونية:

28-https://moodle.org/

29-https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/network-society

30-https://philopedia.org/thinkers/manuel-castells/?utm .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

أخي الطالب / أختي الطالبة

تحية طيبة، وبعد: في إطار التحضير لرسالة الماستر في علم الاجتماع اتصال الموسومة بـــ: **" تأثير منصة موودل على التحصيل الدراسي "**

نرجو التكرم بالاطلاع والاجابة أمام الاختيار الذي ترونه مناسب، علما أن اجابتكم ستكون مفيدة جدا لنا وسوف نتعامل معها بسرية تامة، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

إعداد الطالبين:

-كاف حليمة

- مراد سيد علي ياسين

تحت إشراف:

د.جعفورة مصعب

السنة الجامعية 2026/2025

أولًا: البيانات الشخصية

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى☐

2-السن: أقل من 20 سنة☐ من 20 إلى 24 سنة☐ من 25 إلى 29 سنة☐ 30 سنة فأكثر☐

3-الطور الجامعي: ليسانس☐ ماستر☐

4-عدد الساعات اليومية المتاحة للدراسة خارج الحصص:

أقل من ساعة☐ من 1 إلى 2 ساعة☐ من 3 إلى 4 ساعات☐ أكثر من 4 ساعات☐

5-الفترة الزمنية التي تفضل الدراسة فيها عبر:Moodle

صباحًا ☐ مساءً ☐ ليلًا☐ حسب الظروف☐

6-عدد مرات الدخول إلى Moodle في الأسبوع:

لا أدخل☐ مرة واحدة☐ 3–2 مرات☐ 5–4 مرات☐ يوميًا☐

7-وسيلة الولوج الأساسية إلى:Moodle

هاتف ذكي☐ حاسوب محمول☐ حاسوب ثابت☐ أكثر من وسيلة☐

8-مكان الولوج الغالب إلى:Moodle

المنزل☐ مكان العمل☐ الجامعة☐ أماكن مختلفة☐

ثانيا- إعادة تنظيم الزمن التعليمي

10-عندما تتوفر بعض الدروس أو الأنشطة علىMoodle ، كيف تتعامل غالبًا مع وقت دراستك؟

أستغلها عندما تُدرج وتسمح لي الظروف ☐ أرجع إليها فقط عند الحاجة أو الامتحان ☐

ألتزم أساسًا بوقت الحصة لأن المحتوى لا يكون متوفرًا دائمًا ☐ نادرًا ما أتعامل معها بسبب قلة المحتوى المدرج ☐

11- كيف ترى تأثير الجمع غير المنتظم بين الحصة الحضورية و Moodleعلى زمنك الدراسي؟

يمنحني قدرًا من المرونة عندما يتوفر المحتوى☐ يسبب تشتتًا في التنظيم بسبب عدم الانتظام☐

لا يغير شيئًا في إيقاع دراستي☐ يضعف فعالية التعلم لغياب الاستمرارية☐

12-عندما تعود إلى محتوى Moodle (إن توفر)، كيف تكون علاقتك بالمحتوى؟

يساعدني على الفهم التدريجي☐ أستعمله للحفظ المؤقت☐

أركز على الشكل دون العمق☐ نادرًا ما أستفيد منه بسبب محدودية المحتوى☐

13-كيف تؤثر المرونة الزمنية التي يُفترض أن توفرها Moodle على التزامك بالدراسة؟

تزيد إحساسي بالمسؤولية عندما تُستعمل فعليًا☐ تقلل من التزامي بسبب غياب التوجيه☐

تربكني في التنظيم لعدم وضوح الإيقاع☐ لا أشعر بتأثيرها في الواقع☐

14-متى تشعر بأن إيقاع تعلمك أكثر انسجامًا؟

عند الجمع الفعلي بين الحصة وMoodle ☐ عند الاعتماد على الحصة فقط☐

عند التعلم الفردي خارج المنصة ☐ عند المراجعة قبل الامتحان☐

15- عندما تستطيع اختيار وقت الدراسة بنفسك في Moodle، كيف يؤثر ذلك على شعورك بمسؤوليتك عن التعلم؟

أكثر فاعلية ومسؤولية عندما يكون المحتوى متاحًا☐ مجرد متلقٍ☐

أقل التزامًا☐ غير معني بسبب ضعف الاستعمال☐

16- من خلال تجربتك مع Moodle، تنظيم وقت الدراسة فيه يقودك غالبًا إلى أي نوع من التعلم؟

تعلم أعمق نسبيًا☐ تعلم سريع وسطحي☐

تعلم غير منتظم ☐ لا يظهر أثر واضح بسبب ضعف التفعيل☐

ثالثا- الاندماج في الشبكة التعليمية

17-ما الدافع الأساسي لدخولك إلى فضاء Moodle (عند الدخول)؟

التفاعل مع الأفكار والمحتوى عند توفره☐ تنفيذ ما هو مطلوب فقط☐

متابعة الإعلانات☐ الدخول الشكلي أو النادر☐

18- كيف تصف تواصلك مع الأساتذة عبرMoodle ؟

يوضح المعاني ويدعم الفهم☐ يقتصر على التعليمات☐

يخلق إحساسًا بالمتابعة ☐ ضعيف أو شبه غائب☐

19- متى تشعر بأنك مندمج فعلًا في الفضاء الرقمي؟

عند المشاركة في النقاش ☐ عند تلقي التغذية الراجعة☐

عند رفع الواجبات☐ نادرًا ما أشعر بالاندماج☐

20-ماذا يترتب على مشاركتك في المنتديات أو التعليقات (إن حدثت)؟

تطوير أفكاري☐ إعادة صياغتها☐

نقل أفكار الآخرين☐ أفضل عدم المشاركة لغياب التفاعل☐

21-كيف تنظر إلى الموارد الرقمية الموضوعة علىMoodle ؟

أدوات للفهم العميق☐ مواد للمراجعة فقط☐

ملفات للحفظ ☐ قليلة أو غير كافية☐

22-ماذا يولده التفاعل عبر Moodle في تجربتك الحالية؟

إحساس بالانتماء الأكاديمي☐ ضغط دراسي☐

ملل☐ لا تأثير بسبب ضعف التفاعل☐

23-متى تشعر بأنك جزء من شبكة تعليمية فعلية؟

عندما يؤخذ برأيي☐ عندما تتغير أفكاري☐

عندما ألتزم بالواجب☐ نادرًا ما أشعر بذلك☐

24-في رأيك، ما السبب الرئيسي لضعف التفاعل فيMoodle ؟

ثقافة التعلم الفردي☐ ضعف التسيير البيداغوجي☐

ضغط الدراسة ☐ ضعف إدراج المحتوى والاتصال☐

رابعا-التحصيل الدراسي

25-في واقع تجربتك الدراسية، إلى ماذا يساعدك توفر بعض الموارد التعليمية خارج الحصة أكثر؟

فهم بعض الدروس☐ حفظ المحتوى☐

متابعة سير البرنامج ☐ لا ألاحظ تأثيرًا واضحًا☐

26-ماذا يتيح لك توفر الموارد التعليمية (عند توفرها)؟

تعميق الفهم☐ توسيع المعرفة☐

تسريع المراجعة ☐ لا يضيف شيئًا مهمًا☐

27-ماذا يعني لك التحصيل الدراسي الجيد؟

بناء معرفة حقيقية☐ النجاح الأكاديمي☐

إنجاز الواجبات ☐ رفع المعدل☐

28-متى تتحسن قدرتك على تطبيق ما تعلمته؟

عند العودة إلى الموارد التعليمية ☐ عند الاعتماد على الشرح الحضوري☐

عند حفظ الأمثلة☐ لا تتحسن بشكل واضح☐

29-كيف تؤثر النقاشات العلمية (إن وُجدت) على تعلمك؟

تطور طريقة تفكيري☐ تؤكد المعلومات فقط☐

توضح المطلوب دراسيًا ☐ نادرًا ما تكون موجودة☐

30-كيف يكون تراكم المعرفة لديك خلال الدراسة؟

تدريجيًا☐ ظرفيًا☐

مرتبطًا بالامتحان☐ ضعيفًا☐

31-في مجمل تجربتك الجامعية، في ماذا ينعكس تحصيلك الدراسي أساسًا؟

تحسن التعلم نسبيًا☐ تنظيم الدراسة جزئيًا☐

تسهيل النجاح الشكلي☐ لا يظهر له أثر واضح☐

32- كيف تقيّم مستواك الدراسي من حيث العلامات المحصل عليها خلال هذا المسار؟

أقل من 10 ☐ من 10 إلى أقل من 12☐

من 12 إلى أقل من 14☐ 14فأكثر☐

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	32	18,2	18,2	18,2
	أنثى	66	81,8	81,8	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

السن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	من 21 سنة إلى أقل من 25 سنة	28	31,8	15,9	31,8
	من 25 سنة إلى أقل من 29 سنة	14	15,9	15,9	47,7
	سنة فما فوق 29	46	52,3	52,3	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أولى ماستر	61	68,9	68,9	68,9
	ثانية ماستر	27	31,1	31,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

س4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من ساعة	10	11,4	11,4	11,4
	ساعة إلى ساعتين1	12	13,6	13,6	25,0
	من 3ساعات إلى 4 ساعات	21	23,9	23,9	48,9
	أكثر من 4 ساعات	45	51,1	51,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

س5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	صباحا	7	8,0	8,0	8,0
	مساءا	15	17,0	17,0	25,0
	ليلا	25	28,4	28,4	53,4
	حسب الظروف	41	46,6	46,6	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

س6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لا أدخل	10	11,4	11,4	11,4
	مرة واحدة	13	14,8	14,8	26,1
	إلى 3 مرات 2	21	23,9	23,9	50,0
	إلى 5 مرات 4	44	50,0	50,0	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

س7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	هاتف ذكي	9	10,2	10,2	10,2
	حاسوب محمول	13	14,8	14,8	25,0
	حاسوب ثابت	11	12,5	12,5	37,5
	أكثر من وسيلة	55	62,5	62,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

س8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	المنزل	6	6,8	6,8	6,8
	الجامعة	13	14,8	14,8	21,6
	أماكن مختلفة	69	78,4	19,3	40,9
	Total	88	100,0	100,0	

س25 * س9 Crosstabulation

			س9				Total
			أستغلها عندما تدرج وتسمح لي الظروف	أرجع لها عند الحاجة أو الامتحان	ألتزم أساسا بوقت الحصة لأن المحتوى لا يكون متوفرا دائما	نادرا ما أتعامل معها بسبب قلة المحتوى المدرج	
س25	تعميق الفهم	Count	0	1	2	1	4
		% within س9	0,0%	5,9%	16,7%	1,9%	4,5%
	توسيع المعرفة	Count	1	1	0	7	9
		% within س9	20,0%	5,9%	0,0%	13,0%	10,2%
	تسريع المراجعة	Count	4	2	3	13	22
		% within س9	80,0%	11,8%	25,0%	24,1%	25,0%
	لا يضيف شيئا مهما	Count	0	13	7	33	53
		% within س9	0,0%	76,5%	58,3%	61,1%	60,2%
Total		Count	5	17	12	54	88
		% within س9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س25 * س16 Crosstabulation

			س16				Total
			التفاعل مع الأفكار والمحتوى عند توفره	تنفيذ ما هو مطلوب فقط	متابعة الإعلانات	الدخول الشكلي والنادر	
س25	تعميق الفهم	Count	0	0	0	4	4
		% within س16	0,0%	0,0%	0,0%	7,4%	4,5%
	توسيع المعرفة	Count	2	2	2	3	9
		% within س16	16,7%	14,3%	25,0%	5,6%	10,2%
	تسريع المراجعة	Count	1	2	0	19	22
		% within س16	8,3%	14,3%	0,0%	35,2%	25,0%
	لا يضيف شيئا مهما	Count	9	10	6	28	53
		% within س16	75,0%	71,4%	75,0%	51,9%	60,2%
Total		Count	12	14	8	54	88
		% within س16	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س25 * س18 Crosstabulation

			س18				Total
			عند المشاركة في النقاش	عند تلقي التغذية الراجعة	عند رفع الواجبات	نادرا ما أشعر بالاندماج	
س25	تعميق الفهم	Count	1	0	1	2	4
		% within س18	16,7%	0,0%	5,3%	4,4%	4,5%
	توسيع المعرفة	Count	2	3	2	2	9
		% within س18	33,3%	16,7%	10,5%	4,4%	10,2%
	تسريع المراجعة	Count	0	4	6	12	22
		% within س18	0,0%	22,2%	31,6%	26,7%	25,0%
	لا يضيف شيئا مهما	Count	3	11	10	29	53
		% within س18	50,0%	61,1%	52,6%	64,4%	60,2%
Total		Count	6	18	19	45	88
		% within س18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س26 * س15 Crosstabulation

			س15				Total
			تعلم أعمق نسبيا	تعلم سريع وسطحي	تعلم غير منتظم	لا يظهر أثر بسبب ضعف التفعيل	
س26	بناء معرفة جديدة	Count	0	0	3	6	9
		% within س15	0,0%	0,0%	16,7%	13,0%	10,2%
	النجاح الأكاديمي	Count	2	2	1	11	16
		% within س15	28,6%	11,8%	5,6%	23,9%	18,2%
	إنجاز الواجبات	Count	2	8	1	15	26
		% within س15	28,6%	47,1%	5,6%	32,6%	29,5%
	رفع المعدل	Count	3	7	13	14	37
		% within س15	42,9%	41,2%	72,2%	30,4%	42,0%
Total		Count	7	17	18	46	88
		% within س15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س27 * س14 Crosstabulation

			س14				Total
			أكثر فاعلية ومسؤولية	مجرد متلق	أقل التزاما	غير معني بسبب ضعف الاستعمال	
س27	عند العودة إلى الموارد التعليمية	Count	2	1	1	7	11
		% within س14	13,3%	8,3%	7,1%	14,9%	12,5%
	عند الاعتماد على الشرح الحضوري	Count	4	1	2	8	15
		% within س14	26,7%	8,3%	14,3%	17,0%	17,0%
	عند حفظ الأمثلة	Count	2	2	0	8	12
		% within س14	13,3%	16,7%	0,0%	17,0%	13,6%
	لا تتحسن بشكل واضح	Count	7	8	11	24	50
		% within س14	46,7%	66,7%	78,6%	51,1%	56,8%
Total		Count	15	12	14	47	88
		% within س14	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س28 * س12 Crosstabulation

			س12				Total
			تزيد احساسي بالمسؤولية عندما تستعمل فعليا	تقلل من التزامي بسبب غياب التوجيه	تربكني في التنظيم لعدم الوضوح	لا أشعر بتأثيرها في الواقع	
س28	تطور طريقة تفكيري	Count	3	0	4	7	14
		% within س12	20,0%	0,0%	18,2%	17,5%	15,9%
	تؤكد المعلومات فقاط	Count	1	2	2	8	13
		% within س12	6,7%	18,2%	9,1%	20,0%	14,8%
	توضيح المطلوب دراسيا	Count	2	2	3	6	13
		% within س12	13,3%	18,2%	13,6%	15,0%	14,8%
	نادرا ما تكون موجودة	Count	9	7	13	19	48
		% within س12	60,0%	63,6%	59,1%	47,5%	54,5%
Total		Count	15	11	22	40	88
		% within س12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س28 * س17 Crosstabulation

			س17				Total
			يوضح المعاني ويدعم الفهم	يقتصر على التعليمات	يخلق احساسا بالمتابعة	ضعيف أو شبه غائب	
س28	تطور طريقة تفكيري	Count	0	1	3	10	14
		% within س17	0,0%	10,0%	18,8%	19,6%	15,9%
	تؤكد المعلومات فقاط	Count	3	1	2	7	13
		% within س17	27,3%	10,0%	12,5%	13,7%	14,8%
	توضيح المطلوب دراسيا	Count	0	1	2	10	13
		% within س17	0,0%	10,0%	12,5%	19,6%	14,8%
	نادرا ما تكون موجودة	Count	8	7	9	24	48
		% within س17	72,7%	70,0%	56,3%	47,1%	54,5%
Total		Count	11	10	16	51	88
		% within س17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س28 * س19 Crosstabulation

			س19				Total
			تطوير أفكاري	إعادة صياغتها	نقل أفكار الآخرين	أفضل عدم المشاركة لغياب التفاعل	
س28	تطور طريقة تفكيري	Count	1	2	3	8	14
		% within س19	12,5%	15,4%	21,4%	15,1%	15,9%
	تؤكد المعلومات فقاط	Count	1	1	3	8	13
		% within س19	12,5%	7,7%	21,4%	15,1%	14,8%
	توضيح المطلوب دراسيا	Count	1	3	3	6	13
		% within س19	12,5%	23,1%	21,4%	11,3%	14,8%
	نادرا ما تكون موجودة	Count	5	7	5	31	48
		% within س19	62,5%	53,8%	35,7%	58,5%	54,5%
Total		Count	8	13	14	53	88
		% within س19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س31 * س10 Crosstabulation

			س10				Total
			يمنحني قدرا من المرونة	يسبب تشتتا	لا يغير شيئا	يضعف فعالية التعلم لغياب الاستمرارية	
س31	أقل من 10	Count	0	2	3	4	9
		% within س10	0,0%	18,2%	15,8%	8,2%	10,2%
	من 10إلى أقل من 12	Count	2	2	2	8	14
		% within س10	22,2%	18,2%	10,5%	16,3%	15,9%
	من 12 إلى أقل من 14	Count	2	2	2	5	11
		% within س10	22,2%	18,2%	10,5%	10,2%	12,5%
	فأكثر 14	Count	5	5	12	32	54
		% within س10	55,6%	45,5%	63,2%	65,3%	61,4%
Total		Count	9	11	19	49	88
		% within س10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س31 * س23 Crosstabulation

			س23				Total
			ثقافة التعلم الفردي	ضعف التسيير البيداغوجي	ضغط الدراسة	ضعف إدراج المحتوى والاتصال	
س31	أقل من 10	Count	1	3	0	5	9
		% within س23	14,3%	17,6%	0,0%	10,9%	10,2%
	من 10إلى أقل من 12	Count	2	3	4	5	14
		% within س23	28,6%	17,6%	22,2%	10,9%	15,9%
	من 12 إلى أقل من 14	Count	1	2	3	5	11
		% within س23	14,3%	11,8%	16,7%	10,9%	12,5%
	فأكثر 14	Count	3	9	11	31	54
		% within س23	42,9%	52,9%	61,1%	67,4%	61,4%
Total		Count	7	17	18	46	88
		% within س23	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س30 * س11 Crosstabulation

			س11				Total
			يساعني على الفهم التدريجي	أستعمله للحفظ فقط	أركز على الشكل دون العمق	نادرا ما أستفيد منه	
س30	تحسن التعلم نسبيا	Count	1	2	3	4	10
		% within س11	9,1%	16,7%	13,6%	9,3%	11,4%
	تنظم الدراسة جزئيا	Count	4	1	4	10	19
		% within س11	36,4%	8,3%	18,2%	23,3%	21,6%
	تسهيل النجاح الشكلي	Count	1	0	4	8	13
		% within س11	9,1%	0,0%	18,2%	18,6%	14,8%
	لا يظهر له أثر واضح	Count	5	9	11	21	46
		% within س11	45,5%	75,0%	50,0%	48,8%	52,3%
Total		Count	11	12	22	43	88
		% within س11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س30 * س21 Crosstabulation

			س21				Total
			احساس بالانتماء الأكاديمي	ضغط دراسي	ملل	لا تأثير بسبب ضعف التفاعل	
س30	تحسن التعلم نسبيا	Count	0	2	1	7	10
		% within س21	0,0%	9,5%	7,7%	15,2%	11,4%
	تنظم الدراسة جزئيا	Count	1	5	2	11	19
		% within س21	12,5%	23,8%	15,4%	23,9%	21,6%
	تسهيل النجاح الشكلي	Count	1	2	5	5	13
		% within س21	12,5%	9,5%	38,5%	10,9%	14,8%
	لا يظهر له أثر واضح	Count	6	12	5	23	46
		% within س21	75,0%	57,1%	38,5%	50,0%	52,3%
Total		Count	8	21	13	46	88
		% within س21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س30 * س22 Crosstabulation

			س22				Total
			عندما يؤخذ برأيي	عندما تتغير أفكاري	عندما ألتزم بالواجب	نادرا ما أشعر بذلك	
س30	تحسن التعلم نسبيا	Count	1	1	5	3	10
		% within س22	10,0%	11,1%	27,8%	5,9%	11,4%
	تنظم الدراسة جزئيا	Count	1	2	6	10	19
		% within س22	10,0%	22,2%	33,3%	19,6%	21,6%
	تسهيل النجاح الشكلي	Count	3	0	1	9	13
		% within س22	30,0%	0,0%	5,6%	17,6%	14,8%
	لا يظهر له أثر واضح	Count	5	6	6	29	46
		% within س22	50,0%	66,7%	33,3%	56,9%	52,3%
Total		Count	10	9	18	51	88
		% within س22	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س24 * س13 Crosstabulation

			س13				Total
			عند الجمع بين الحضور وموودل	عند الاعتماد على الحضوري فقط	عند التعلم الفردي خارج المنصة	عند المراجعة قبل الامتحان	
س24	فهم بعض الدروس	Count	0	3	2	7	12
		% within س13	0,0%	17,6%	13,3%	15,9%	13,6%
	حفظ المحتوى	Count	3	4	3	5	15
		% within س13	25,0%	23,5%	20,0%	11,4%	17,0%
	متابعة سير البرنامج	Count	2	2	1	11	16
		% within س13	16,7%	11,8%	6,7%	25,0%	18,2%
	لا ألاحظ تأثيرا واضحا	Count	7	8	9	21	45
		% within س13	58,3%	47,1%	60,0%	47,7%	51,1%
Total		Count	12	17	15	44	88
		% within س13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

س29 * س20 Crosstabulation

			س20				Total
			أدوات للفهم العميق	مواد للمراجعة فقط	ملفات للحفظ	قليلة أو غير كافية	
س29	تدريجيا	Count	3	1	2	5	11
		% within س20	33,3%	10,0%	10,5%	10,0%	12,5%
	ظرفيا	Count	0	1	3	5	9
		% within س20	0,0%	10,0%	15,8%	10,0%	10,2%
	مرتبطا بالامتحان	Count	1	3	4	9	17
		% within س20	11,1%	30,0%	21,1%	18,0%	19,3%
	ضعيفا	Count	5	5	10	31	51
		% within س20	55,6%	50,0%	52,6%	62,0%	58,0%
Total		Count	9	10	19	50	88
		% within س20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%