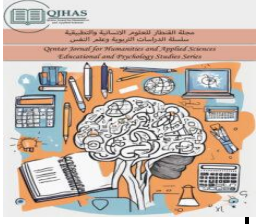
Qentar Journal for Humanities and Applied Sciences

Educational and Psychology Studies Series - ISSN : 3105-7039 (Online)



1/30/2026

العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام طلبة الدراسات العليا لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الباحث / محمد بن بن عبدالله التميمي

تاريخ الارسال: 2026/1/1- تاريخ القبول 2026/1/28- تاريخ النشر 2026/1/30

الملخص : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام طلبة الدراسات العليا لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن العوامل (التقنية، والتعليمية، والنفسية) المؤثرة في هذا الاستخدام، والفروق في استجاباتهم تبعًا لمتغيراتهم الشخصية والأكاديمية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت استبانة إلكترونية على عينة عشوائية مكونة من (100) طالب وطالبة في برامج الماجستير والدكتوراه. وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي، واختبار ت للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA). وأظهرت النتائج أن المستوى العام لفاعلية استخدام النظام كان مرتفعًا، حيث كانت الأبعاد النفسية (الكفاءة الذاتية، المنفعة المدركة، وسهولة الاستخدام) هي الأكثر تأثيرًا، تليها الأبعاد التعليمية (جودة المقرر والمحتوى)، ثم الأبعاد التقنية. كما كشفت النتائج عن وجود ضعف ملحوظ في جودة خدمات الدعم الفني، ولم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في فاعلية الاستخدام تُعزى لمتغير الجنس، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا لصالح طلاب الماجستير (مقارنة بالدكتوراه) ولصالح الطلاب ذوي المهارات الرقمية المرتفعة. وخلصت الدراسة إلى أن النظام يحقق فاعلية مرتفعة بشكل عام، لكنها أوصت بضرورة تعزيز جوانب التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وتحسين آليات الدعم الفني لزيادة التكامل في بيئة التعلم الرقمية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الاستخدام، نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard)، طلبة الدراسات العليا، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، التفاعل الإلكتروني، نموذج ديلون وماكلين.

Abstract: This study aimed to evaluate the effectiveness of using the Learning Management System (LMS) Blackboard among graduate students at the College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University. It also sought to identify the influencing factors (technical, educational, and psychological) and to examine differences in student responses based on their personal and academic variables. The study adopted a descriptive-correlational methodology, where an electronic questionnaire was administered to a convenience sample of (100) male and female students from master's and doctoral programs. Data were analyzed using descriptive statistics, independent samples t-test, and one-way ANOVA. The results indicated that the overall level of the system's effectiveness was high. Psychological dimensions (self-efficacy, perceived usefulness, and ease of use) were the most influential factors, followed by educational dimensions (course and content quality), and then technical dimensions. The findings also revealed a noticeable weakness in the quality of technical support services. While no statistically significant differences were found based on gender, significant differences were observed in favor of master's students (compared to doctoral students) and students with high digital skills. The study concluded that the system is generally effective, but recommended enhancing social interaction among students and improving technical support mechanisms to achieve greater integration in the digital learning environment.

Keywords: Effectiveness of Use, Learning Management System (LMS), Blackboard, Graduate Students, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, E-Interaction, DeLone & McLean Model.

1. الاطار العام للدراسة

1.1 المقدمة:

يشهد التعليم الجامعي في العقدين الأخيرين تحولًا جوهريًا بفعل الثورة الرقمية المتسارعة، التي أسهمت في إعادة تشكيل ممارسات التعليم والتعلّم ونقلها من النمط التقليدي القائم على الحضور المادي إلى بيئات رقمية متكاملة تدعم التفاعل والتعلّم الذاتي (Almache Delgado et al., 2024; Karpovich & Morgun, 2022). وفي قلب هذا التحول برزت نظم إدارة التعلّم الإلكتروني (LMS) كأحد أهم المكونات التي تمكّن المؤسسات الأكاديمية من تنظيم المحتوى، وإدارة التواصل، ومتابعة أداء المتعلمين، وتوفير أدوات التقويم والتغذية الراجعة التي تعزّز جودة التعلّم (Lee & Tang, 2018; Sabeh et al., 2021).

وتعد نظم إدارة التعلّم الإلكتروني في الوقت الحالي من الركائز الأساسية في استراتيجيات تطوير التعليم في الجامعات، لما توفره من بيئة تعليمية تفاعلية تسمح بالوصول إلى المحتوى في أي زمان ومكان، وتدعم أساليب التعلّم المدمج والتعلّم الذاتي، وتساعد أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تخطيط المقررات وتنظيمها وإدارة التواصل مع الطلاب (Alokluk & Al-Amri, 2019; Madzimure, 2022). وفي السياق العربي، تمثل هذه الأنظمة أحد الحلول الرقمية الحديثة التي تكفل تكامل عملية التعليم والتعلّم بشكل تفاعلي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (حسن، 2019). حيث تتيح شمولية في التعليم عبر أدوات متعددة تشمل إعداد المقررات الدراسية، والمناقشات، والاختبارات، والمنتديات، مما يسهم في تعزيز مهارات البحث والتعلّم الذاتي (جراح، 2020) .

وفي هذا الإطار، برز نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) كأحد أكثر الأنظمة شيوعًا واستخدامًا في مؤسسات التعليم العالي عالميًا، لما يتميز به من شمولية الأدوات، وتكامل الوظائف، ومرونته في تهيئة بيئات تعليمية تفاعلية تجمع بين التعلّم المتزامن وغير المتزامن (Raza et al., 2021; Kumar et al., 2021; Faccia et al., 2022). وقد صُنّف النظام من قبل منظمة Gartner ضمن المربع الذهبي لأنظمة إدارة التعلّم الرائدة (السدحان، 2015). كما تخدم شركة Blackboard Inc. أكثر من مئة مليون مستخدم حول العالم (الجهني، 2020). وقد أثبتت دراسات عديدة فاعلية النظام في تحفيز الطلاب نحو التعلّم الذاتي والتفاعلي (Liu, 2016)، وتعزيز التواصل بين الطلاب والمدرسين (الجراح، 2011) .

وفي المملكة العربية السعودية، تبنّت الجامعات نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) ضمن خطط التحول الرقمي لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030، حيث أصبح أداة مركزية لإدارة التعليم والتواصل الأكاديمي (Alqahtani et al., 2022; Almogren, 2022) . وتعد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من المؤسسات الرائدة في توظيف النظام على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، موفرةً من خلال عمادة تقنية المعلومات والتعلّم الإلكتروني مجموعة متكاملة من الأدلة الإرشادية والدعم الفني لتمكين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من استخدامه بكفاءة (عمادة تقنية المعلومات والتعلّم الإلكتروني بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2025) .

على الرغم من هذا التبني الواسع والجهود المؤسسية لدعم استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard)، تبرز فجوة بحثية واضحة تتعلق بتقويم فاعلية استخدامه لدى فئة محددة ومهمة، وهي فئة طلبة الدراسات العليا. فالكثير من الأدبيات السابقة ركزت على سياقات دولية أو تناولت مرحلة البكالوريوس، مع وجود ندرة في الدراسات التي دمجت بين الأبعاد التقنية والتعليمية والنفسية في نموذج واحد متكامل يفسر مستوى التفاعل والفاعلية لدى طلاب الماجستير والدكتوراه، وتحديدًا في السياق السعودي، وبناء على ذلك تنبع الحاجة الماسة إلى دراسة علمية

ميدانية تستقصي العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام هذه الفئة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكشف طبيعة التفاعل في بيئة التعلّم الرقمية والعوامل المؤثرة فيه.

2.1 مشكلة البدراسة واسئلتها:

في السياق السعودي حظيت فاعلية نظم إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) باهتمام بحثي كبير ومتزايد، حيث أكدت دراسات حديثة على ضرورة استقصاء جودة هذه النظم لما لها من أثر مباشر في رضا المستخدمين وفاعلية التعليم الإلكتروني (الجهني، 2020)، وأهمية تعزيز التفاعل عند تصميم المقررات وبيئات التعلم (الشايع، 2016). كما شددت توصيات بحثية على ضرورة تبني مقاربة متكاملة تراعي العوامل التقنية والتعليمية والنفسية لضمان استدامة مشاركة الطلاب وتفاعلهم (ابن جوير، 2023؛ جمان وبن يحيى، 2022).

وعلى الرغم من الجهود المؤسسية الرائدة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تبنّي نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) كأداة استراتيجية للتحول الرقمي، وما أظهرته دراسات مبكرة كدراسة السدحان (2015) ودراسة الحسين (2015) من اتجاهات إيجابية ورضًا مرتفعًا لدى مستخدمي النظام داخل الجامعة، إلا أن هذه النتائج تثير عدة تساؤلات عند فحصها بعمق، مما يكشف عن فجوة بحثية متعددة الأبعاد تسعى الدراسة الحالية لمعالجتها:

فجوة مرتبطة بعينة الدراسة (Population Gap) : انحصرت الدراسات السابقة في نطاق مرحلة البكالوريوس، ولم تشمل طلبة الدراسات العليا. وهي فئة تختلف في احتياجاتها الأكاديمية، وطبيعة تفاعلها الرقمي، ومستوى نضجها الأكاديمي بشكل جوهري عن طلبة البكالوريوس، مما يجعل تعميم النتائج السابقة عليها أمرًا غير دقيق علميًا.

فجوة زمنية (Temporal Gap) : مضى حتى الآن قرابة عقد من الزمن عن تلك النتائج الأولية الإيجابية، وهي فترة شهدت تطورات تقنية متسارعة في أنظمة إدارة التعلم، وتوسعًا كبيرًا في برامج الدراسات العليا بالجامعة، وتغيرًا في طبيعة المهارات الرقمية للطلبة. لذا، فإن التوصيات التي دعت إليها تلك الدراسات بضرورة تعميم التجربة وتوسيع التدريب والدعم الفني تحتاج اليوم إلى تقييم لمدى تحققها وقياس أثرها الفعلي على الفئات المستهدفة حديثًا كطلاب الدراسات العليا.

فجوة منهجية ونظرية (Methodological & Theoretical Gap) : رغم دعوة الدراسات الحديثة إلى تبني مقاربات متكاملة (ابن جوير، 2023)، تبقى هناك ندرة واضحة في الدراسات التي طبقت نموذجًا شموليًا يدمج الأبعاد التقنية (جودة النظام والخدمة)، والتعليمية (جودة المقرر والتعلّم)، والنفسية (الكفاءة الذاتية والمنفعة المدركة) معًا لتقييم فاعلية استخدام النظام لدى طلبة الدراسات العليا على وجه التحديد في السياق المحلي.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة البحث في وجود فجوة معرفية ومنهجية تتمثل في غياب تقييم حديث وشامل لفاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) لدى فئة طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في ضوء نموذج متكامل يجمع بين العوامل التقنية والتعليمية والنفسية. لذا، تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة عبر تحليل مستوى التفاعل الإلكتروني لهذه الفئة والكشف عن العوامل المؤثرة فيه، مما يقدم رؤية علمية دقيقة لمدى نجاح استثمار الجامعة في بيئتها الرقمية الموجهة للدراسات العليا.

في ضوء ما سبق يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى تفاعل طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند استخدامهم لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)؟
- ما العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني(Blackboard) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول فاعلية استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) تعزى لمتغيراتهم الشخصية والأكاديمية (الجنس، ونوع البرنامج الدراسي، ومستوى المهارات الرقمية؟

3.1 أهداف الدراسة:

في ضوء ما سبق تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مستوى تفاعل طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند استخدامهم لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).
- التعرف على العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول فاعلية استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)، التي تُعزى إلى بعض المتغيرات الشخصية والأكاديمية (الجنس، ونوع البرنامج الدراسي، والمهارات الرقمية).

4.1 أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالي من إسهاماتها المتوقعة على الصعيدين النظري والتطبيقي.

فعلى الصعيد النظري، تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تسعى إلى إثراء الأدبيات التربوية العربية المتعلقة بتقويم فاعلية نظام إدارة التعلّم الإلكتروني(Blackboard)، من خلال تقديم إطار متكامل يدمج بين الأبعاد التقنية والتعليمية والنفسية في سياق لم يحظَ بالاهتمام الكافي، وهو سياق طلبة الدراسات العليا. وبشكل أكثر تحديدًا، يؤمل أن تسد الدراسة فجوة بحثية واضحة تتمثل في ندرة الدراسات المحلية التي تناولت طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مقارنةً بالتركيز شبه الحصري للدراسات السابقة على مرحلة البكالوريوس. كما تضيف الدراسة أدلة ميدانية حديثة تدعم الجهود الرامية إلى تكييف النماذج العالمية وتوطينها في السياق الثقافي السعودي.

إضافة إلى ذلك، توفر نتائج الدراسة أساسًا معرفيًا متينًا يُستند إليه في بحوث مستقبلية تستهدف اختبار نماذج تفسيرية أكثر توسعًا، كنموذج ديلون وماكلين (D&M) أو نموذج قبول التقنية (TAM)، أو إدخال متغيرات وسيطة جديدة كالدافعية والخبرة الرقمية. كما يمكن أن تسهم الدراسة في بناء نموذج مفاهيمي مبدئي يوضح العلاقات المعقدة بين جودة النظام والمحتوى والخدمة من جهة، والكفاءة الذاتية وسهولة الاستخدام والتفاعل من جهة أخرى، بوصفها محددات أساسية لفاعلية الاستخدام. وعلى صعيد منهجي، قد يمهّد هذا العمل الطريق لتطوير أدوات قياس محكّمة ومخصصة

لتقويم فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) لدى طلبة الدراسات العليا، بما يعزز التكامل المنشود بين النظرية والتطبيق.

أما على الصعيد التطبيقي، فتكمن أهمية الدراسة في كونه يقدم بيانات ميدانية يمكن أن تساعد صنّاع القرار وعمادة التعلّم الإلكتروني في جامعة الإمام على تطوير سياسات واضحة ومبنية على الأدلة لرفع كفاءة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) لدى طلبة الدراسات العليا. ويُتوقع أن تُسهم النتائج في تحسين الممارسات العملية، كتعزيز جودة تصميم المقررات الإلكترونية من حيث تنظيم المحتوى وتنوع الأنشطة وسرعة التغذية الراجعة، وتوجيه برامج التدريب المقدمة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو المهارات والأدوات الأكثر تأثيرًا. كما يُؤمل أن تساعد نتائج الدراسة وحدات الدعم الفني على تحسين جودة خدماتها بما يتوافق مع الاحتياجات الفعلية لهذه الشريحة من الطلبة، وهو ما يمكن قياسه عبر مؤشرات أداء واضحة (KPIs) مثل معدلات الدخول وزمن البقاء ومعدلات الاستجابة.

وعلى مستوى أكثر تفصيلاً، يمكن أن تُعين نتائج الفروق بين المجموعات على تصميم تدخلات موجهة تراعي المتغيرات الشخصية والأكاديمية (كالجنس ونوع البرنامج ومستوى المهارات الرقمية) لرفع كفاءة الاستخدام لدى فئات طلابية بعينها. وفي نهاية المطاف، يُتوقع أن تدعم هذه الدراسة تحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030 في التحول الرقمي وجودة التعليم الجامعي، من خلال تعزيز ثقافة القرارات المبنية على البيانات ودعم استدامة توظيف التقنية بفاعلية في البيئات التعليمية

5.1 حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة الحالية على دراسة فاعلية استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)، وذلك من خلال ثلاثة محاور رئيسة: يتناول المحور الأول مستوى تفاعل الطلبة عند استخدامهم النظام بوصفه مؤشرًا على فاعلية الاستخدام، ويشمل أنماط التفاعل الثلاثة: تفاعل الطالب مع زملائه (طالب–طالب)، وتفاعله مع المعلّم (طالب–معلم)، وتفاعله مع المحتوى التعليمي (طالب–محتوى). أما المحور الثاني فيتناول العوامل المؤثرة في فاعلية الاستخدام في ضوء ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الأبعاد التقنية المستندة إلى نموذج ديلون وماكلين (DeLone & McLean, 2003) وتشمل جودة النظام، وجودة المعلومات، وجودة الخدمة؛ والأبعاد التعليمية المضافة من دراسات تربوية لاحقة طوّرت هذا النموذج وتشمل جودة المقرر والمحتوى، وجودة التعليم والتعلّم، والتعلّم الذاتي المنظَّم؛ والأبعاد النفسية المستمدة من نموذج قبول التقنية (Technology Acceptance Model - TAM) وتشمل الكفاءة الذاتية التقنية، وسهولة الاستخدام المتصوَّرة، والمنفعة المتصوَّرة. أمّا المحور الثالث فيركّز على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في فاعلية الاستخدام تبعًا لبعض المتغيرات الشخصية والأكاديمية، وهي: الجنس، ونوع البرنامج (ماجستير/دكتوراه)، والمهارات الرقمية. وبهذا تقتصر الدراسة على تحليل أنماط التفاعل، والعوامل التقنية والتعليمية والنفسية، والفروق الفردية التي تؤثر في فاعلية استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في بيئة التعلّم الإلكتروني، دون التطرّق إلى الجوانب الإدارية أو التحصيلية أو المؤسسية الأخرى.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات مرحلتي الماجستير والدكتوراه في مختلف التخصصات والبرامج الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ممن وُزِّعت عليهم الاستبانة الإلكترونية بطريقة عشوائية، وكانوا من مستخدمي نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) في مقرراتهم الدراسية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1447هـ.

- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1447هـ.

6.1 مصطلحات الدراسة:

نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard):

يُعرّف بأنه منصة إلكترونية متكاملة لإدارة التعلّم (Learning Management System - LMS) تُستخدم في المؤسسات التعليمية لتنظيم العملية التعليمية عبر الإنترنت. ويتيح النظام للمعلمين إنشاء المقررات وإدارة المحتوى وتنفيذ الأنشطة والتقويمات والتواصل مع الطلبة من خلال أدوات متنوعة مثل المنتديات والمحادثات والبريد الإلكتروني والفصول الافتراضية. كما يمكّن الطلاب من الوصول إلى المواد التعليمية والمشاركة في الأنشطة وتسليم الواجبات وتتبع تقدمهم الدراسي في أي وقت ومن أي مكان (Anthology Inc, 2025).

ويقصد به في هذه الدراسة نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) المستخدم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الذي يُتيح للطلبة الوصول إلى المقررات الإلكترونية، وإدارة مهامهم التعليمية، والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس ضمن بيئة تعليمية افتراضية متكاملة تدعم التعلم التفاعلي الذاتي والجماعي.

فاعلية استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard):

يقصد بها في هذه الدراسة مدى تحقق جودة هذا النظام من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأثر هذه الجودة في استفادتهم منه واستمرارهم في استخدامه، وذلك في ضوء أبعاد رئيسة هي: الأبعاد التقنية المستندة إلى نموذج ديلون وماكلين (DeLone & McLean, 2003)، والأبعاد التعليمية المضافة إلى هذا النموذج في الدراسات التربوية اللاحقة التي طوّرته، والأبعاد النفسية المستندة إلى نموذج قبول التقنية (Technology Acceptance Model - TAM).

العوامل المؤثرة (Influencing Factors):

يقصد بالعوامل المؤثرة في هذه الدراسة مجموعة المتغيرات التي تحدد مستوى فاعلية استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)، والتي تشمل ثلاثة متغيرات تقنية مستندة إلى نموذج ديلون وماكلين (DeLone & McLean, 2003) وهي: جودة النظام، وجودة المعلومات، وجودة الخدمة، وثلاثة متغيرات تعليمية مضافة من الدراسات التربوية اللاحقة التي طوّرت هذا النموذج، وهي: جودة المقرر والمحتوى، وجودة التعليم والتعلّم، والتعلّم الذاتي المنظَّم، وثلاثة متغيرات نفسية مستندة إلى نموذج قبول التقنية (Technology Acceptance Model - TAM) وهي: الكفاءة الذاتية التقنية، وسهولة الاستخدام المتصوَّرة، والمنفعة المتصوَّرة.

طلبة الدراسات العليا (Graduate Students):

يقصد بهم في هذا الدراسة الطلاب والطالبات المسجّلون في برامج الماجستير والدكتوراه بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والذين يستخدمون نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) في مقرراتهم الدراسية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1447هـ.

7.1 الدراسات السابقة

تناول العديد من الباحثين نظم إدارة التعلم الإلكتروني بالدراسة والتحليل، محاولين فهم عوامل نجاحها، واتجاهات المستخدمين نحوها، وطبيعة التفاعل داخل بيئاتها. وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي، مرتبة في محاور موضوعية.

دراسات تناولت نماذج نجاح نظم المعلومات وقبول التقنية

ركز جزء كبير من الأدبيات على تطبيق وتكييف النماذج النظرية الراسخة، مثل نموذج ديلون وماكلين (D&M) ونموذج قبول التقنية (TAM)، لتقييم فاعلية نظم إدارة التعلم.

فقد هدفت دراسة متبي ورايسامو (Mtebe & Raisamo, 2014) إلى تطوير نموذج لتقييم نجاح نظم إدارة التعلم في مؤسسات التعليم العالي بدول أفريقيا جنوب الصحراء، وذلك بتكييف نموذج (D&M). طبقت الدراسة استبانة على عينة من (200) طالب في جامعة دار السلام بتنزانيا يستخدمون نظام (Moodle)، وكشفت النتائج أن جودة المقرر (Course Quality) كانت العامل الأكثر تأثيرًا وأهمية في تحديد رضا المتعلمين واستخدامهم للنظام.

وفي السياق السعودي، استقصت دراسة السدحان (2015) اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام (Blackboard). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة من (533) طالبًا وطالبة و(72) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو استخدام النظام في التعليم الجامعي.

كما طبقت دراسة ياكوبو وداسوكي (Yakubu & Dasuki, 2018) نموذج (D&M) المعدل لتحديد عوامل نجاح نظام (Canvas) لدى طلاب إحدى الجامعات النيجيرية في سياق الاستخدام الإلزامي. ومن خلال تحليل استجابات (366) طالبًا، وجدت الدراسة أن جودة النظام وجودة المعلومات تؤثران بشكل كبير في النية السلوكية للاستخدام، بينما كانت جودة الخدمة هي المحدد الرئيسي لـ رضا المستخدم.

وفي دراسة حديثة استخدمت الجهني (2020) نموذج (D&M) لقياس درجة رضا طالبات الدراسات العليا بجامعة طيبة عن نظام (Blackboard) خلال فترة التعليم الطارئ عن بعد (جائحة كورونا). وبناءً على استجابات (30) طالبة، أظهرت النتائج تحقق جميع فروض النموذج، حيث أثرت جودة النظام والمعلومات والخدمة والمنفعة الصافية بشكل إيجابي ومباشر على رضا المستخدمات واستخدامهن للنظام.

وفي دراسة اعتمدت على نموذج قبول التقنية الموحد (UTAUT)، سعت دراسة كيتو (Kitoo, 2020) إلى فهم أسباب الاستخدام المتفاوت لأدوات (Blackboard) من قبل أعضاء هيئة التدريس المقيمين في إحدى الجامعات الأمريكية.

ومن خلال دراسة حالة نوعية، كشفت النتائج أن عوامل مثل ضيق الوقت، والخبرة التقنية المحدودة، ونقص الدعم المؤسسي، وغياب الدافعية الذاتية، كانت من أبرز المحددات التي تؤثر على تبني هيئة التدريس لأدوات النظام.

كما هدفت دراسة تيلا (Tella, 2011) إلى بناء وتجريب مقياس لقياس نجاح نظام (Blackboard) بالاعتماد على نموذج (D&M) في السياق التعليمي. وطبقت الدراسة استبانة مكونة من (52) فقرة على (503) طلاب في جامعة بوتسوانا. وأظهر التحليل العاملي أن المقياس يتكون من ثمانية أبعاد رئيسية، هي: جودة المحتوى، جودة النظام، جودة الخدمة، جودة التعليم والتعلم، التعلم المنظم ذاتيًا، نية الاستخدام، رضا المستخدم، والفوائد الصافية.

ومن جهة أخرى، دمجت دراسة وينارنو وليغوو (Winarno & Legowo, 2024) بين نموذج (D&M) ومتغير الكفاءة الذاتية التكنولوجية لتحليل عوامل نجاح التعلم الإلكتروني لدى (283) طالبًا في المرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية التكنولوجية واستخدام النظام كان لهما الدور الأكبر في التأثير على رضا المستخدمين ونجاح التعلم الإلكتروني بشكل عام.

دراسات ركزت على التفاعل في بيئات التعلم الإلكتروني

ركزت دراسات أخرى على التفاعل كمتغير أساسي في بيئات التعلم الإلكتروني، سواء من حيث قياسه أو تحديد أثره.

فقد هدفت دراسة **هو انغ وآخرون** (Huang et al., 2015) إلى تطوير أداة لقياس أبعاد نظرية المسافة المعاملاتية (Transactional Distance) لمايكل مور في بيئات التعلم المعتمدة على الويب. وطور الباحثون استبانة مكونة من (103) فقرات تقيس أبعاد الحوار، والهيكل، واستقلالية المتعلم، والمسافة المعاملاتية. وبعد تطبيقها على (227) طالبًا، أظهر التحليل العاملي أن الاستبانة تتمتع بصدق وثبات مرتفعين، مما يجعلها واعدة كأداة لقياس التفاعل والمسافة النفسية في المقررات الإلكترونية.

وفي دراسة ميدانية واسعة، سعت **غاسيل** (Gasell, 2020) إلى قياس تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب في منتديات النقاش غير المتزامنة على مستوى الحرم الجامعي. وحللت الدراسة بيانات (415) مقررًا إلكترونيًا، ووجدت أن متوسط عدد مشاركات عضو هيئة التدريس في المقرر الواحد كان (32.9) مشاركة. والمفاجئ أن الدراسة لم تجد أي علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كمية التفاعل (إجمالي عدد المشاركات) ورضا الطلاب عن المقرر.

كما بحثت دراسة **كيشابالي (Kishabale, 2019)** في نمذجة العلاقة بين تفاعل التعلم الإلكتروني ورضا المتعلم ونيته في الاستمرار بالتعلم في مؤسسات التعليم العالي الأوغندية. ومن خلال استبانة طبقت على (232) متعلمًا، أظهرت النتائج أن تفاعل الواجهة وتغذية النظام الراجعة يرتبطان بشكل إيجابي ومباشر برضا المتعلم، والذي بدوره يؤثر بشكل كبير على نية المتعلم في الاستمرار بالتعلم.

وفي السياق المحلي، تناولت دراسة **الشايع (2016)** تفاعل طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن مع بيئات التعلم الإلكتروني. وكشفت الدراسة عن اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو التعلم الإلكتروني، لكنها أشارت إلى وجود تحديات تتعلق بضعف التفاعل مع المحتوى الرقمي والحاجة إلى تعزيز مهارات التعلم الذاتي.

المحور الثالث: دراسات تناولت الفروق الفردية والديموغرافية في الاستخدام

بحثت دراسات أخرى في أثر المتغيرات الديموغرافية والشخصية، مثل الجنس والعرق والخبرة، على كيفية استخدام المتعلمين لنظم إدارة التعلم.

فقد فحصت دراسة لي ووانغ وكامبل (Li, Wang, & Campbell, 2015) الفروق بين الجنسين والمجموعات العرقية في استخدام نظام (Blackboard) في إحدى الجامعات الأمريكية. ومن خلال تحليل بيانات أكثر من (990) طالبًا، وجدت الدراسة أن الذكور والطلاب الآسيويين كانوا أكثر استخدامًا للنظام من الإناث والقوقازيين. ومع ذلك، أظهرت الإناث كفاءة أكاديمية أعلى، مما يشير إلى أن الفجوة الرقمية قد لا تتعلق بكمية الاستخدام بقدر ما تتعلق بجودته وكيفيته.

كذلك، تناولت دراسة كلار وديا وشيلدز (Claar, Dias, & Shields, 2014) أثر المتغيرات الديموغرافية (العمر، العرق، الجنس، المستوى التعليمي) على قبول الطلاب لنظم إدارة التعلم الجديدة، بتطبيق نموذج (TAM) ، وتوصلت الدراسة إلى أن العمر والمستوى التعليمي كان لهما أثر في المنفعة المدركة، بينما لم تظهر فروق دالة تعزى إلى الجنس أو العرق.

أما دراسة ابن جوير (2023) فقد بحثت في استدامة مشاركة الطلاب الجامعيين في بيئات التعلم الإلكتروني بعد جائحة كورونا. وكشفت الدراسة، التي طبقت على (287) طالبًا وطالبة، أن العوامل النفسية والاجتماعية والتعليمية كانت من أبرز المحددات التي تؤثر على استمرارية تفاعلهم في البيئات الرقمية.

وأخيرًا، هدفت دراسة الحسين (2015) إلى قياس درجة تحصيل واتجاهات طلاب عمادة التعلم الإلكتروني بجامعة الإمام نحو استخدام نظامي تدارس وبلاك بورد. وأظهرت الدراسة رضا مرتفعًا لدى الطلاب عن استخدام النظامين، ولم تكشف عن فروق ذات دلالة في الاتجاهات تعزى إلى متغيري الجنس أو المعدل التراكمي.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يكشف العرض السابق للأدبيات العلمية عن اهتمام واسع ومتزايد بتقويم نظم إدارة التعلم الإلكتروني من زوايا متعددة. فقد قدمت هذه الدراسات إسهامات قيمة في بناء النماذج النظرية، وتطوير أدوات القياس، وفهم تصورات المستخدمين في سياقات متنوعة. ومع ذلك، فإن التحليل العميق لهذه الدراسات يبرز مجموعة من الفجوات الدراسية التي تشكل مجتمعةً الأساس المنطقي والمبرر العلمي لإجراء الدراسة الحالية. ويمكن تحديد تميز هذه الدراسة وموقعها من الأدبيات السابقة من خلال المحاور التالية:

أولًا: التميز في عينة الدراسة وسياقها (الفجوة البشرية والمكانية): يلاحظ أن غالبية الدراسات السابقة إما أنها أُجريت في سياقات دولية بثقافات وبيئات تعليمية مختلفة تمامًا عن السياق السعودي (Mtebe & Raisamo, 2014; Yakubu & Dasuki, 2018; Kitoo, 2020; Li et al., 2015)، أو أنها ركزت داخل السياق المحلي على فئات أخرى غير فئة طلبة الدراسات العليا. فدراسة السدحان (2015) و الحسين (2015)، على الرغم من أهميتهما كونهما أُجريتا في جامعة الإمام، إلا أنهما اقتصرتا على طلاب مرحلة البكالوريوس، كما ركزت دراسات أخرى على الطالبات فقط (الجهني، 2020؛ الشايع، 2016)، أو على معلمي التعليم العام (السعدون، 2022) .

وتتميز الدراسة الحالية بأنها تستهدف شريحة بحثية لم تحظَ بالاهتمام الكافي، وهي طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) من كلا الجنسين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. هذه الفئة لها خصائصها الأكاديمية والنفسية المميزة، حيث يتوقع منهم مستوى أعلى من النضج الأكاديمي، والتعلم الذاتي، والتفاعل العميق مع المحتوى، مما يجعل دراسة تجربتهم مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) أمرًا ضروريًا لفهم مدى تلبية النظام لاحتياجاتهم المتقدمة.

ثانيًا: التميز في الإطار الزمني ومواكبة التطورات (الفجوة الزمنية): يعود تاريخ بعض الدراسات المحلية الرئيسية التي أُجريت في جامعة الإمام إلى عام 2015 (السدحان،2015؛ الحسين،2015) . ومنذ ذلك الحين، مر قطاع التعليم بتحولات جذرية، أبرزها التحول الرقمي المتسارع الذي فرضته جائحة كورونا، وما تبعها من تغير في ثقافة استخدام التقنية لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. لذا، فإن النتائج التي تم التوصل إليها قبل هذه التحولات قد لا تعكس الواقع الحالي بدقة.

وتتميز الدراسة الحالية بأنها تقدم تقييمًا حديثًا ومعاصرًا لفاعلية النظام في مرحلة ما بعد الجائحة، حيث أصبح التعلم الإلكتروني جزءًا لا يتجزأ من الممارسة التعليمية وليس مجرد خيار ثانوي أو طارئ كما تناولته دراسة الجهني (2020).

ثالثًا: التميز في شمولية النموذج النظري وتكامله (الفجوة المنهجية والنظرية):

على الرغم من أن العديد من الدراسات السابقة قد طبقت نماذج نظرية مهمة، إلا أنها غالبًا ما كانت تركز على جانب واحد أو نموذج محدد. فبعض الدراسات ركزت بشكل أساسي على نموذج (D&M) وأبعاده التقنية (Mtebe & Yakubu & Dasuki, 2018; Raisamo, 2014; الجهني، 2020)، بينما ركزت أخرى على نموذج (TAM/UTAUT) وأبعاده السلوكية والنفسية (Kitoo, 2020; Claar et al., 2014)، وركزت مجموعة ثالثة على مفهوم التفاعل بشكل مستقل (Gasell, 2020; Huang et al., 2015) .

وتتميز الدراسة الحالية بأنها تتبنى منهجًا تكامليًا شاملًا، حيث تدمج بين محاور هذه النماذج المختلفة في إطار واحد. فهي لا تكتفي بقياس جودة النظام والخدمة (من نموذج D&M)، بل تضيف إليها الأبعاد التعليمية (جودة المقرر والتعلّم)، وتدمج معها الأبعاد النفسية (الكفاءة الذاتية، سهولة الاستخدام، والمنفعة المدركة من نموذج TAM)، وتضع مستوى التفاعل كمؤشر أساسي للفاعلية. وهذا الدمج الشامل يمثل إضافة نظرية ومنهجية مهمة، إذ يقدم تفسيرًا أكثر عمقًا وشمولية للعوامل المتعددة التي تشكل تجربة طالب الدراسات العليا مع النظام.

وبناءً على ما سبق، فإن هذه الدراسة لا تكرر ما تم بحثه سابقًا، بل تنطلق منه لسد فجوات واضحة في الأدبيات. فهي تقدم تقييمًا حديثًا، في سياق محلي محدد، ولفئة مستهدفة لم تدرس بما يكفي، وباستخدام نموذج نظري متكامل يجمع بين أفضل ما قدمته النماذج التفسيرية المختلفة. ومن خلال ذلك، يُتوقع أن تقدم الدراسة نتائج أصيلة وإسهامات نظرية وتطبيقية قيمة لمجال تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية.

2. الإطار النظري:

يهدف هذا الجزء إلى بناء الأساس النظري الذي تستند إليه الدراسة الحالية في استقصاء العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard)، ولتحقيق فهم شامل وعميق لهذه الظاهرة متعددة الأبعاد، ويستعرض هذا الجزء الأدبيات والنماذج النظرية الرئيسية التي تفسر نجاح نظم المعلومات وقبول التقنية. وبشكل خاص، سيتم تقديم نموذج نظري مقترح للدراسة يدمج بين أطر نظرية متعددة، ثم يتناول متغيرات الدراسة الرئيسية (التقنية، التعليمية، والنفسية) بشيء من التفصيل، محللاً كل متغير من حيث مفهومه وأهميته وأبعاده الفرعية والنظرية التي تفسره، بما يخدم أهداف الدراسة ويبرر بناء أداته.

1.2 النموذج النظري المقترح للدراسة: إطار هجين متكامل

لا يمكن فهم فاعلية استخدام نظام تعلم إلكتروني بالاعتماد على نموذج نظري واحد فقط، نظرًا للطبيعة المركبة لهذه الظاهرة التي تتداخل فيها الجوانب التقنية والتعليمية والنفسية. لذلك، تتبنى هذه الدراسة بناء نموذج هجين متكامل (Integrated Hybrid Model) يستمد قوته من الدمج بين ثلاثة أطر نظرية رئيسية تعد الأكثر تأثيرًا في هذا المجال. ويجمع هذا النموذج بين نموذج نجاح نظم المعلومات لديلون وماكلين (D&M)، ونموذج قبول التقنية (TAM)، بالإضافة إلى مفاهيم مستمدة من نظرية المسافة المعاملاتية (Transactional Distance Theory) ونموذج مجتمع الدراسة (Community of Inquiry - CoI) .

ويفترض هذا النموذج المقترح وجود مسار سببي متسلسل يتكون من ثلاثة مراحل: المدخلات (Inputs)، والعمليات(Processes) ، والمخرجات (Outcomes) . وتتمثل المدخلات في الخصائص الموضوعية لبيئة التعلم، وهي الأبعاد التقنية (جودة النظام، المعلومات، الخدمة) والأبعاد التعليمية (جودة المقرر، جودة التعليم والتعلم). وهذه المدخلات لا تؤثر بشكل مباشر وآلي، بل تمر عبر مرحلة العمليات، وهي مرحلة التفسير الإدراكي والنفسي لدى الطالب، والتي تمثلها الأبعاد النفسية (الكفاءة الذاتية، سهولة الاستخدام، والمنفعة المدركة). فعلى سبيل المثال، جودة النظام العالية (مدخل) تُترجم إلى شعور بسهولة الاستخدام (عملية)، وجودة المقرر الجيدة (مدخل) تُترجم إلى شعور بالمنفعة (عملية). وأخيرًا، فإن هذه العمليات النفسية الإيجابية هي التي تقود إلى تحقيق المخرجات النهائية، المتمثلة في فاعلية الاستخدام بأبعادها السلوكية (مستوى التفاعل) والوجدانية (رضا المستخدم) والنتائجية (الفوائد الصافية المدركة). وبهذا، يقدم النموذج تفسيرًا متكاملًا لكيفية تحول خصائص النظام وبيئة التعلم إلى نتائج ملموسة لدى طلبة الدراسات العليا.

2.2 العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني :

بناءً على النموذج النظري المقترح، تتناول الدراسة الحالية العوامل المؤثرة من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية، يتم تفصيلها على النحو التالي:

الأبعاد التقنية (Technical Dimensions) :

تستند هذه الأبعاد بشكل مباشر إلى نموذج (D&M)، وتمثل الخصائص الموضوعية للنظام التي تشكل أساس تجربة الطالب، ويأتي في مقدمة هذه الأبعاد جودة النظام (System Quality)، والتي تشير إلى الخصائص التقنية والوظيفية للمنصة نفسها، أي مدى كفاءتها من الناحية الهندسية والبرمجية. وتعتبر جودة النظام حجر الزاوية في أي تجربة رقمية؛ فنظام غير مستقر، أو بطيء، أو معقد سيؤدي حتمًا إلى إحباط الطالب ودفعه إلى العزوف عن الاستخدام،

حتى لو كان المحتوى التعليمي ذا جودة عالية. وتتجلى هذه الجودة في عدة مؤشرات قابلة للقياس، أبرزها الاستقرار والموثوقية (Stability & Reliability)أي عمل النظام دون أعطال متكررة، وسرعة الاستجابة (Responsiveness) أي سرعة تحميل الصفحات والموارد، وجودة تصميم الواجهة (Interface Design) أي سهولة التنقل ووضوح التصميم، بالإضافة إلى التوافقية (Compatibility) مع مختلف الأجهزة والمتصفحات.

وينتقل التحليل بعد ذلك إلى جودة المعلومات (Information Quality)، والتي تشير إلى خصائص المحتوى والمخرجات التي يقدمها النظام. في سياق التعلم الإلكتروني، يمثل هذا البعد جوهر القيمة التعليمية للنظام. فإذا كانت المعلومات المقدمة غير دقيقة، أو قديمة، أو غير ذات صلة، فإن النظام يفقد الغرض الأساسي من وجوده. وتُقاس جودة المعلومات عبر مؤشرات متعددة مثل الدقة (Accuracy) أي خلو المعلومات من الأخطاء، والتحديث (Timeliness) أي مواكبة المعلومات للتطورات وتقديمها في الوقت المناسب، والصلة بالموضوع (Relevance)أي مدى ارتباط المحتوى بأهداف المقرر، والشمولية (Completeness) أي تقديم معلومات كافية تغطي جوانب الموضوع. وقد أكدت دراسات عديدة مثل دراسة Yakubu & Dasuki (2018) على أن جودة المعلومات تؤثر بشكل مباشر على نية الاستخدام ورضا الطلاب.

أما البعد التقني الثالث فهو جودة الخدمة (Service Quality)، والذي يمثل الإضافة الأبرز للنموذج المحدث لديلون وماكلين (DeLone & McLean, 2003) ، ويشير هذا البعد إلى جودة الدعم الذي تقدمه الجهة المسؤولة عن النظام، مثل عمادة التعلم الإلكتروني، للمستخدمين النهائيين، لا تخلو أي تجربة تقنية من المشكلات أو الاستفسارات، وتعتبر جودة الخدمة بمثابة صمام الأمان الذي يضمن عدم تحول المشكلات الصغيرة إلى عوائق كبيرة. فالدعم الفني الفعال والسريع يعزز ثقة المستخدم ويقلل من شعوره بالإحباط. ويمكن قياس جودة الخدمة من خلال عدة مؤشرات، منها سرعة الاستجابة (Responsiveness)، وكفاءة فريق الدعم وقدرته على حل المشكلات بفاعلية (Competence)، وتفهمهم لاحتياجات المستخدم (Empathy)، وسهولة الوصول إليهم عبر قنوات دعم واضحة (Accessibility).

الأبعاد التعليمية (Educational Dimensions):

أدركت الدراسات الحديثة في مجال تقنيات التعليم أن تطبيق نموذج (D&M) مباشرةً قد لا يكون كافيًا لتقييم نظم إدارة التعلم، كونها بيئات تربوية في المقام الأول وليست مجرد نظم معلومات إدارية. لذا، تم تطوير النموذج بإضافة أبعاد تعليمية تعكس الجانب التعليمي، كما فعلت دراسة تيلا (Tella, 2011). وتتناول هذا الدراسة ثلاثة أبعاد تعليمية رئيسية. البعد الأول هو جودة المقرر والمحتوى (Course and Content Quality)، والذي يتجاوز مجرد دقة المعلومات ليشمل جودة التصميم التعليمي للمقرر. إنه يتعلق بمدى وضوح الأهداف التعليمية، وتنظيم المحتوى بشكل منطقي ومتدرج، وتنوع الأنشطة التعليمية المقدمة. ويعد هذا البعد قلب العملية التعليمية، وقد وجدت دراسة Mtebe & Raisamo (2014) أنه العامل الأكثر تأثيرًا على الإطلاق في رضا الطلاب واستخدامهم للنظام، مما يؤكد أن جوهر التجربة التعليمية يكمن في جودة تصميمها التعليمي.

البعد التعليمي الثاني هو جودة التعليم والتعلّم (Quality of Teaching and Learning)، والذي يركز على العمليات الديناميكية التي تحدث داخل المقرر، مثل جودة التفاعل بين المعلم والطالب، وسرعة ونوعية التغذية الراجعة، وتنوع أساليب التقويم. فهذا البعد يقيس مدى نجاح النظام في أن يكون جسرًا فعالًا للتواصل التعليمي، حيث لا يكتمل التعلم بمجرد عرض المحتوى، بل يتطلب تفاعلًا وتقويمًا مستمرًا.

أما البعد التعليمي الثالث فهو دعم التعلّم الذاتي المنظَّم (Self-Regulated Learning) ، ويشير هذا المفهوم إلى قدرة النظام على دعم الطالب في إدارة وتنظيم تعلمه بنفسه، ويشمل الأدوات التي تساعده على تحديد الأهداف، ومتابعة تقدمه (مثل سجل الدرجات والإنجاز)، وإدارة وقته (مثل التقويم والمواعيد النهائية .(ويتعتبر التعلم المنظم ذاتيًا مهارة أساسية للنجاح في الدراسات العليا، والنظام الفعال هو الذي يمكّن الطالب من التحكم في مسار تعلمه، وهو ما يتوافق مع نظريات التعلم البنائية والمعرفية التي تم دمجها في نماذج نجاح التعلم الإلكتروني (Tella, 2011).

الأبعاد النفسية (Psychological Dimensions):

تستمد هذه الأبعاد جذورها من نموذج قبول التقنية (TAM) والنظريات المعرفية، وتركز على التصورات والمعتقدات الداخلية للمستخدم التي تحرك سلوكه. البعد الأول هو الكفاءة الذاتية التقنية (Technological Self-Efficacy)، وهو اعتقاد الفرد وثقته في قدرته على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بفاعلية. فهو تصور ذاتي للمهارة وليس المهارة الفعلية نفسها. وتعد الكفاءة الذاتية من أقوى المنبئات بالسلوك؛ فالطالب الذي يشعر بالثقة يكون أكثر إقدامًا على استكشاف ميزات النظام، وأكثر مثابرة عند مواجهة الصعوبات، وأقل شعورًا بالقلق التكنولوجي. وقد أثبتت دراسات حديثة مثل دراسة Winarno & Legowo (2024) أن الكفاءة الذاتية متغير حاسم يؤثر بشكل مباشر على رضا المستخدم.

البعد النفسي الثاني هو سهولة الاستخدام المتصوَّرة (Perceived Ease of Use)، وهو أحد الركنين الأساسيين لنموذج (TAM)، ويشير إلى الدرجة التي يعتقد بها الفرد أن استخدام نظام معين سيكون خاليًا من الجهد (Davis, 1989)، فالنظام الذي يُنظر إليه على أنه معقد يتطلب جهدًا معرفيًا كبيرًا، مما يقلل من جاذبيته، بينما النظام السهل يشجع على الاستكشاف والتجربة. وقد أظهرت دراسة Claar et al. (2014) وجود تأثير إيجابي مباشر لسهولة الاستخدام على المنفعة المدركة والاتجاه نحو الاستخدام.

أما البعد النفسي الثالث والأخير فهو المنفعة المتصوَّرة (Perceived Usefulness)، وهو الركن الثاني لنموذج (TAM)، ويشير إلى الدرجة التي يعتقد بها الفرد أن استخدام نظام معين سيعزز من أدائه الوظيفي(Davis, 1989)، في سياق الدراسة، هو مدى إيمان الطالب بأن نظام إدارة التعلم الإلكتروني يساعده على تحسين تعلمه وإنجاز مهامه بفاعلية أكبر. وتعتبر المنفعة المدركة، وفقًا لنموذج (TAM) وتطبيقاته العديدة، أقوى وأهم محدد مباشر للنية السلوكية لاستخدام النظام. فالمستخدمون يتبنون التقنية في المقام الأول إذا شعروا أنها تقدم لهم قيمة مضافة حقيقية، حتى لو كان النظام يتطلب بعض الجهد لتعلمه. وتدعم العديد من الدراسات السابقة هذا الدور المحوري للمنفعة المدركة في تحديد قبول واستخدام نظم التعلم الإلكتروني (Yakubu & Dasuki, 2018; Elmunsyah et al., 2023).

3.2 فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (متغير تابع)

يعد مفهوم فاعلية الاستخدام (Effectiveness of Use) أو ما يُعرف في الأدبيات بـ نجاح النظام (System Success) مفهومًا مركبًا ومتعدد الأبعاد، يتجاوز مجرد قياس عدد مرات الدخول إلى النظام أو حجم استخدامه. ففي سياق التعلم الإلكتروني، لا تكمن الفاعلية في مجرد استخدام النظام، بل في جودة هذا الاستخدام وقدرته على تحقيق نتائج مرغوبة لدى المتعلم والمؤسسة التعليمية. وانطلاقًا من النماذج النظرية التي تم عرضها سابقًا، وبشكل خاص نموذج ديلون وماكلين المحدث (DeLone & McLean, 2003) ، يمكن تعريف فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: المدى الذي يحقق به استخدام النظام نتائج إيجابية وملموسة لدى طلاب الدراسات العليا،

والتي تتجلى في مستوى تفاعلهم، ورضاهم عن التجربة، وإدراكهم للفوائد الصافية المتحققة .وبناءً على هذا التعريف، يمكن تفكيك هذا المتغير التابع إلى ثلاثة مؤشرات رئيسية مترابطة، سيتم تناول كل منها بالتفصيل.

مستوى التفاعل (Level of Interaction):

يعد التفاعل جوهر العملية التعليمية في البيئات الرقمية، وهو المؤشر الأكثر مباشرة على حيوية بيئة التعلم. فغياب التفاعل يحوّل النظام إلى مجرد مستودع رقمي سلبي للمعلومات. وقد حدد مور (Moore, 1989) ثلاثة أنماط رئيسية للتفاعل لا تزال تشكل حجر الزاوية في فهم هذه الظاهرة. النمط الأول هو تفاعل المتعلم مع المحتوى (Learner-Content Interaction)، ويشير إلى العمليات المعرفية التي يقوم بها الطالب أثناء تعامله مع المواد التعليمية. ولا يقتصر هذا التفاعل على مجرد القراءة أو المشاهدة، بل يمتد ليشمل التحليل، والنقد، والربط بين الأفكار، وهو ما يؤدي إلى بناء المعرفة وتغيير البنى المعرفية لدى المتعلم. النمط الثاني هو تفاعل المتعلم مع المعلم (Learner-Instructor Interaction)، ويعد من أهم أنواع التفاعل وأكثرها تأثيرًا على الرضا والتعلم، حيث يشمل التواصل الموجه، وطرح الأسئلة، والحصول على التغذية الراجعة، والشعور بـحضور المعلم (Teaching Presence) في البيئة الافتراضية. أما النمط الثالث فهو تفاعل المتعلم مع زملائه (Learner-Learner Interaction))، والذي يمثل البعد الاجتماعي للتعلم، ويتضمن المناقشات، والتعلم التعاوني، وبناء المعرفة بشكل مشترك من خلال الحوار وتبادل الخبرات. وقد أضاف باحثون لاحقًا نمطًا رابعًا وهو تفاعل المتعلم مع الواجهة(Learner-Interface Interaction))، والذي يعبر عن سهولة التعامل مع أدوات النظام وتقنياته (Hillman et al., 1994)، وفي هذه الدراسة، يعد قياس مستويات هذه التفاعلات مؤشرًا أساسيًا على مدى نجاح النظام في خلق بيئة تعلم نشطة وفعالة، وهو ما يتجاوز مجرد تقييم خصائص النظام بشكل ثابت.

رضا المستخدم (User Satisfaction):

يعد رضا المستخدم أحد الأبعاد المحورية في نموذج ديلون وماكلين، ويشير إلى الاستجابة الوجدانية الشاملة للمستخدم تجاه تجربته مع النظام. فهو مقياس شخصي يعكس مدى تلبية النظام لتوقعات المستخدم واحتياجاته، وشعوره بالراحة والقبول تجاهه. وتكمن أهمية هذا المؤشر في كونه يمثل حلقة وصل حيوية بين جودة النظام (كمدخلات) والفوائد الصافية (كمخرجات). فالطالب الراضي عن تجربته مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني يكون أكثر ميلًا لاستخدامه بشكل مستمر ومكثف، وأكثر استعدادًا لاستكشاف وظائفه المتقدمة، وأكثر قدرة على تحقيق أهدافه التعليمية. وقد أكدت دراسات عديدة على العلاقة السببية القوية بين رضا المستخدم ونيته في الاستمرار في استخدام النظام، مثل دراسة الجهني (2020) التي وجدت أن جودة النظام والمعلومات والخدمة تؤثر بشكل مباشر في رضا الطالبات، ودراسة كيشابالي (Kishabale, 2019)التي ربطت بين الرضا ونية الاستمرار في التعلم. وفي هذه الدراسة، يُقاس الرضا من خلال تقييم الطالب الشامل لمدى فعالية النظام في تسهيل تعلمه، وملاءمته لأسلوبه الدراسي، وشعوره العام بالإيجابية تجاه التجربة.

الفوائد الصافية المدركة (Perceived Net Benefits):

يمثل هذا المؤشر النتيجة النهائية والحصيلة الختامية لنجاح النظام من وجهة نظر المستخدم، وهو البعد الأخير في نموذج ديلون وماكلين (DeLone & McLean, 2003). وتشير الفوائد الصافية إلى مدى إدراك الطالب بأن استخدام النظام قد أحدث أثرًا إيجابيًا وملموسًا على أدائه الأكاديمي وحياته الدراسية بشكل عام. ولا يتعلق هذا البعد بخصائص النظام، بل بـنتائج استخدامه. فهل ساعده النظام على تحسين درجاته؟ وهل زاد من إنتاجيته وسرعة إنجازه للمهام؟ وهل

مكنه من تطوير مهارات جديدة (مثل مهارات التعلم الذاتي أو الدراسة الرقمي)؟ وهل وفر له مرونة أكبر في إدارة وقته بين الدراسة والالتزامات الأخرى؟

وتكمن أهمية هذا المؤشر في كونه يربط بين استخدام النظام وبين الأهداف النهائية التي يسعى الطالب لتحقيقها. فالفاعلية الحقيقية لا تكمن في استخدام النظام بحد ذاته، بل في قدرة هذا الاستخدام على تحقيق فوائد حقيقية. ويتوافق هذا المفهوم بشكل كبير مع متغير المنفعة المدركة في نموذج (TAM)، حيث أن إدراك الطالب لهذه الفوائد يعزز من قناعته بجدوى النظام ويشجعه على استخدامه المستدام في المستقبل. وقد أظهرت دراسة تيلا (Tella, 2011) أن الفوائد الصافية هي متغير أساسي ومستقل لقياس نجاح نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

ومن خلال هذا العرض، يتضح أن فاعلية الاستخدام في هذه الدراسة هي متغير مركب يُقاس من خلال ثلاثة مؤشرات متكاملة: التفاعل)كمؤشر للسلوك النشط داخل النظام(، والرضا)كمؤشر للتقييم الوجداني للتجربة(، والفوائد الصافية (كمؤشر للأثر الملموس على الأداء). وهذه المؤشرات مجتمعة تقدم صورة شاملة وعميقة لمدى نجاح نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تحقيق أهدافه التعليمية لدى طلاب الدراسات العليا.

4.2 العلاقة بين العوامل المؤثرة وفاعلية الاستخدام

بناءً على الأدبيات والنماذج النظرية التي تم عرضها، لا يمكن النظر إلى العوامل المؤثرة وفاعلية الاستخدام ككيانات منفصلة، بل كمنظومة متكاملة من العلاقات السببية المترابطة التي تشكل النموذج النظري لهذه الدراسة. ويفترض هذا النموذج أن الأبعاد التقنية والتعليمية تمثل الخصائص الموضوعية لبيئة التعلم الإلكتروني (المدخلات)، والتي بدورها تؤثر في تشكيل الأبعاد النفسية لدى الطالب (العمليات الإدراكية)، وهذه الأبعاد مجتمعة تؤدي في النهاية إلى تحقيق فاعلية الاستخدام بأبعادها الثلاثة (المخرجات السلوكية والوجدانية). ويمكن تفصيل هذه العلاقة الديناميكية على النحو التالي:

تبدأ العلاقة من الأبعاد التقنية؛ فوجود نظام ذي جودة عالية (سريع، مستقر، وسهل التنقل)، ويقدم معلومات دقيقة ومحدثة، ومدعوم بخدمات فنية سريعة الاستجابة، يهيئ بيئة موثوقة وخالية من العوائق. وهذه البيئة التقنية الإيجابية لا تبقى مجرد خصائص فنية، بل تُترجَم إلى تصورات نفسية لدى الطالب. فالنظام السلس يعزز سهولة الاستخدام المتصورة (TAM)، والمعلومات الدقيقة والموثوقة تعزز المنفعة المتصورة (TAM)، والدعم الفني الفعال يبني الكفاءة الذاتية التقنية لدى الطالب ويقلل من قلقه. وبالمثل، فإن الأبعاد التعليمية، المتمثلة في مقرر ذي أهداف واضحة ومحتوى منظم وأنشطة تفاعلية (جودة المقرر)، تدعم بشكل مباشر إدراك الطالب لجدوى النظام وقيمته التعليمية، مما يرفع من منفعته المتصورة.

وعندما تتشكل هذه الأبعاد النفسية الإيجابية لدى الطالب—أي عندما يشعر بالثقة في قدراته (كفاءة ذاتية عالية)، ويجد النظام سهلاً (سهولة استخدام متصورة)، ويدرك قيمته في تحقيق أهدافه (منفعة متصورة عالية)—فإنه يصبح أكثر استعدادًا للانخراط الفعال في بيئة التعلم. وهذا الاستعداد النفسي هو الذي يقود مباشرة إلى تحقيق فاعلية الاستخدام .فالطالب المقتنع بجدوى النظام سيكون أكثر ميلًا لزيادة مستوى تفاعله مع المحتوى والمعلم والزملاء. وهذه التجربة التفاعلية الإيجابية، المدعومة بنظام فعال نفسيًا وتقنيًا، تؤدي حتمًا إلى شعور عام برضا المستخدم (D&M) ، وأخيرًا، فإن هذا الرضا والتفاعل النشط لا يبقيان مجرد مشاعر أو سلوكيات عابرة، بل يتجسدان في نتائج ملموسة يشعر

بها الطالب، وهي ما يُعرف بالفوائد الصافية المدركة (D&M) ، مثل تحسن الأداء الأكاديمي، وتطوير المهارات، وزيادة الإنتاجية.

وبهذا المعنى، فإن النموذج النظري للدراسة يفترض وجود مسار سببي متسلسل: جودة النظام والتعليم (مدخلات) ⟵ التصورات النفسية للطالب (عمليات) ⟵ التفاعل والرضا والفوائد (مخرجات). وهذا الربط النظري هو ما تحاول هذه الدراسة اختباره إحصائيًا، للكشف عن أي من هذه العوامل له التأثير الأكبر في تحقيق الفاعلية المنشودة لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا.

3. طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء وصفًا تفصيليًا للمنهجية التي اتبعت في هذه الدراسة، من حيث تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة المستخدمة وخطوات بنائها، والتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، وصولًا إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

1.3 منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. ويتعتبر المنهج الوصفي مناسبًا لهذه الدراسة كونه يهدف إلى وصف ظاهرة فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) كما هي في الواقع، من خلال تحديد مستوى التفاعل لدى طلبة الدراسات العليا ورصد العوامل المؤثرة في استخدامهم للنظام. كما تم توظيف الجانب الارتباطي من المنهج للكشف عن الفروق المحتملة في استجابات أفراد العينة والتي تُعزى إلى متغيراتهم الشخصية والأكاديمية.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

- **مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المسجلين في الجزء الدراسي الأول من العام الجامعي 1447هـ، والذين يستخدمون نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في مقرراتهم الدراسية.
- **عينة الدراسة:** تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة. وبعد استبعاد الاستجابات غير المكتملة، بلغ الحجم النهائي للعينة **(100) طالب وطالبة**.
- **3.3 وحدة التحليل**

تتمثل وحدة التحليل (Unit of Analysis) في هذه الدراسة في طالب الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تم جمع البيانات على المستوى الفردي وتحليلها للوصول إلى النتائج.

4.3 أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة، تم تصميم **استبانة** خاصة بعد مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بنماذج نجاح نظم المعلومات وقبول التقنية (مثل دراسات: الجهني، 2020؛ Tella, 2011) ، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين رئيسيين:

- **القسم الأول:** خُصص لجمع البيانات الشخصية والأكاديمية لأفراد العينة (الجنس، البرنامج الدراسي، مستوى المهارات الرقمية).
- **القسم الثاني:** تضمن مجموعة من الفقرات التي تقيس محاور الدراسة الرئيسية، وهي:
  - **المحور الأول:** مستوى التفاعل عند استخدام النظام (تفاعل الطالب مع المحتوى، مع المعلم، مع الزملاء).
  - **المحور الثاني:** العوامل المؤثرة في فاعلية الاستخدام، وتضمنت ثلاثة أبعاد: الأبعاد التقنية، والأبعاد التعليمية، والأبعاد النفسية.

وقد صيغت جميع فقرات القسم الثاني وفق **مقياس ليكرت الخماسي** (Five-Point Likert Scale). ولغايات التحليل الإحصائي، تم إعطاء أوزان رقمية للاستجابات كما هو موضح في الجدول رقم (2)، الذي يبين أيضًا محكات الحكم على مستوى المتوسطات الحسابية.

جدول (1): الأوزان الرقمية ومحكات الحكم على متوسطات استجابات مقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	الوزن الرقمي	مدى المتوسط الحسابي	مستوى التقدير
أوافق بشدة	5	4.21 – 5.00	مرتفع جدًا
أوافق	4	3.41 – 4.20	مرتفع
محايد	3	2.61 – 3.40	متوسط
لا أوافق	2	1.81 – 2.60	منخفض
لا أوافق بشدة	1	1.00 – 1.80	منخفض جدًا

5.3 صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من صلاحية الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، تم التحقق من صدقها وثباتها على النحو التالي:

- **أولًا: صدق الأداة (Validity) :**

1. **صدق المحتوى (Content Validity) :** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وتقنيات التعليم والقياس والتقويم. وطُلب منهم تقييم مدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، وانتمائها للمحور الذي تندرج تحته. وبناءً على ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية.

2. **صدق البناء - الاتساق الداخلي (Construct Validity)** : تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=100)

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط
مستوى التفاعل	1	0.68	الأبعاد التعليمية	19	0.77
	2	0.71		20	0.81
	3	0.75		21	0.79
	4	0.80		22	0.83
	5	0.78		23	0.75
	6	0.74		24	0.78
	7	0.82		25	0.85
	8	0.85		26	0.80
	9	0.70		27	0.82
الأبعاد التقنية	10	0.81	الأبعاد النفسية	28	0.88
	11	0.77		29	0.85
	12	0.83		30	0.82
	13	0.86		31	0.90
	14	0.79		32	0.88
	15	0.82		33	0.86
	16	0.69		34	0.89

	17	0.65		35	0.87
	18	0.72		36	0.91

(دال عند مستوى0.01)،

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحورها كانت مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة($\alpha = 0.01$) . وهذا المؤشر يعكس درجة عالية من الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد أن كل مجموعة من الفقرات تقيس بفاعلية البُعد الذي صُممت لقياسه، مما يدعم صدق بناء الاستبانة .

- **ثانيًا: ثبات الأداة (Reliability):**

تم حساب معامل الثبات للاستبانة باستخدام **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)**، وذلك لكل محور من محاور الدراسة وللأداة ككل. ويوضح الجدول رقم (3) قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها.

جدول (3): معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحور	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: مستوى التفاعل	0.88
المحور الثاني: العوامل المؤثرة (البعد التقني)	0.85
المحور الثاني: العوامل المؤثرة (البعد التعليمي)	0.89
المحور الثاني: العوامل المؤثرة (البعد النفسي)	0.91
الثبات الكلي للأداة	**0.94**

تشير قيم معاملات ألفا كرونباخ المرتفعة في الجدول أعلاه إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والموثوقية، مما يجعلها صالحة للتطبيق الميداني في هذه الدراسة.

6.3 إجراءات التحليل الإحصائي:

قبل الشروع في تحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة، تم التحقق من مدى ملاءمة البيانات للاختبارات الإحصائية المعلمية (Parametric Tests) المستخدمة، وهي اختبار "ت" للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك من خلال فحص الافتراضات التالية:

- أولًا: التوزيع الطبيعي للبيانات (Normality) : للتأكد من أن متغير الدراسة التابع (فاعلية الاستخدام) يتبع التوزيع الطبيعي، تم استخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk) .وقد أظهرت النتائج أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، مما يسمح باستخدام الاختبارات المعلمية.

جدول (4): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمتغير فاعلية الاستخدام (ن=100)

المتغير	الاختبار	Statistic	df	Sig.
فاعلية الاستخدام	Kolmogorov-Smirnov	0.082	100	0.200
فاعلية الاستخدام	Shapiro-Wilk	0.979	100	0.185

- ثانيًا: تجانس التباين (Homogeneity of Variances) : يُظهر الجدول (5) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين لمتغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، البرنامج الدراسي، مستوى المهارات الرقمية). وبما أن قيم مستوى الدلالة (Sig.) لجميع المتغيرات جاءت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، فهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تباين درجات المجموعات، مما يعني تحقق افتراض تجانس التباين لجميع المتغيرات، وهو ما يبرر استخدام الاختبارات المعلمية (اختبار ت وتحليل التباين) في تحليل النتائج لاحقاً

جدول (5): نتائج اختبار ليفين (Levene's Test) لتجانس التباين

المتغير المستقل (المُقسِّم)	قيمة ف (F Value)	مستوى الدلالة (Sig.)
الجنس	0.621	0.433
البرنامج الدراسي	1.185	0.279
مستوى المهارات الرقمية	1.942	0.166

7.3 ادوات التحليل الاحصائي المستخدمة

لتحليل البيانات التي تم جمعها والإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) ، وذلك بتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

- **الإحصاء الوصفي:** تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة. كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، المتعلقين بتحديد مستوى التفاعل والعوامل المؤثرة.

- **اختبارت للعينات المستقلة(Independent Samples T-Test)** : وقد استُخدم للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة والتي تُعزى لمتغيري **الجنس** (ذكور/إناث) و**البرنامج الدراسي** (ماجستير/دكتوراه).

- **تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA)** : وقد استُخدم للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة والتي تُعزى لمتغير **مستوى المهارات الرقمية** (مرتفع/متوسط). وفي حال وجود فروق ذات دلالة إحصائية، سيتم استخدام **اختبار شيفيه (Scheffe's Test)** للمقارنات البعدية.

4. عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضًا تفصيليًا للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات التي جُمعت من أفراد عينة الدراسة، وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة.

1.4 وصف خصائص عينة الدراسة:

للتعرف على الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، ويوضح الجدول (5) توزيع أفراد العينة البالغ عددهم (100) طالب وطالبة وفقًا لمتغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، ومستوى المهارات الرقمية.

جدول (6): نتائج تحليل خصائص عينة أفراد الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (ن=100)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	53	53.0%
	أنثى	47	47.0%
البرنامج الدراسي	ماجستير	60	60.0%
	دكتوراه	40	40.0%
مستوى المهارات الرقمية	مرتفع	67	67.0%
	متوسط	33	33.0%

يتضح من الجدول (6) أن عينة الدراسة تكونت بغالبيتها من الذكور بنسبة(53.0%) ، وطلاب الماجستير بنسبة (60.0%)، وأن غالبية أفراد العينة (67.0%) يتمتعون بمستوى مهارات رقمية مرتفع.

2.4 نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: ما مستوى تفاعل طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند استخدامهم لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)؟، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات محور مستوى التفاعل، ويوضح الجدول (6) هذه النتائج مرتبة تنازليًا.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور مستوى التفاعل (ن=100)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب

8	أستفيد من تنوّع صيغ عرض المحتوى (النصوص، الفيديوهات، الملفات الصوتية) عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)) في تعزيز فهمي للمحتوى الدراسي.	4.20	0.85	مرتفع	1
7	أوظف المفاهيم النظرية التي أتعلمها من المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) في الأنشطة التطبيقية.	4.12	0.88	مرتفع	2
4	أتواصل مع أساتذة المقررات الدراسية بانتظام حول مهام التعلم عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) .	4.11	0.81	مرتفع	3
5	ألاحظ أثناء تواصلي مع أساتذة المقرّرات عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني Blackboard)) وجودَ تفاعلٍ متبادلٍ يُعزّز عملية التعلّم.	4.09	0.83	مرتفع	4
6	يقدّم أساتذة المقررات الدراسية تغذية راجعة مفيدة في الوقت المناسب عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) .	3.92	0.95	مرتفع	5
3	أشعر بأن تفاعلي مع زملائي عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) يعزّز الإحساس بالانتماء لبيئة تعلّم تعاونية.	3.75	1.05	مرتفع	6
9	أراجع محتوى المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني Blackboard)) في الأوقات التي تناسبني أربع مرات فأكثر أسبوعيًا.	3.60	1.18	مرتفع	7
2	أشارك بفاعلية في مناقشات جماعية لتبادل الخبرات عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).	3.54	1.08	مرتفع	8
1	أتواصل مع زملائي بانتظام حول موضوعات المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).	3.30	1.15	متوسط	9
المستوى الكلي للتفاعل		**3.85**	**0.65**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول (7) أن المستوى الكلي للتفاعل لدى طلبة الدراسات العليا عند استخدامهم لنظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ .(3.85)وعلى مستوى أنماط التفاعل، حصل تفاعل الطالب مع المحتوى على أعلى متوسط حسابي، حيث جاءت الفقرة (8) أستفيد من تنوع صيغ عرض المحتوى في المرتبة الأولى بمتوسط (4.20). تلاها تفاعل الطالب مع المعلم، حيث جاءت الفقرة (4) أتواصل مع أساتذة المقررات بانتظام في مرتبة متقدمة بمتوسط (4.11). بينما حصل تفاعل الطالب مع زملائه على أدنى المتوسطات، حيث جاءت الفقرة (1)

أتواصل مع زملائي بانتظام في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.30) وبمستوى تقدير متوسط، مما يشير إلى أن هذا النمط من التفاعل هو الأقل ممارسة بين أفراد العينة.

3.4 نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: **ما العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)؟**، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات محور العوامل المؤثرة، بأبعاده الثلاثة (التقنية، التعليمية، والنفسية). ويوضح الجدول (7) هذه النتائج.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور العوامل المؤثرة (ن=100)

البعد	رقم الفقرة	نص الفقرة (كما وردت في الاستبانة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الأبعاد النفسية	**31**	**أصل بسهولة إلى محتوى المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني.((Blackboard**	**4.49**	**0.70**	**مرتفع جدًا**
	36	أستفيد من استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboard في تحسين نتائجي الدراسية.	4.49	0.68	مرتفع جدًا
	28	أمتلك المهارات التقنية الكافية لاستخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboardبفاعلية.	4.48	0.70	مرتفع جدًا
	35	يتيح لي نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboard إنجاز مهامي الدراسية بجهد أقل.	4.42	0.72	مرتفع جدًا
	32	أتعرف بسهولة على متطلبات المقررات الدراسية من خلال نظام إدارة التعلّم الإلكتروني.((Blackboard	4.40	0.75	مرتفع جدًا
	34	يساعدني نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) على إنجاز مهامي الدراسية بسرعة أكبر.	4.39	0.78	مرتفع جدًا
	33	أتعامل بسهولة مع أدوات التعلّم المتاحة في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)، مثل الفصول الافتراضية.	4.38	0.76	مرتفع جدًا
	29	أتمكّن من استخدام وظائف جديدة في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboardدون الحاجة إلى مساعدة خارجية.	4.35	0.77	مرتفع جدًا
	30	أستطيع معالجة المشكلات البسيطة التي تواجهني أثناء استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboard بسرعة دون الحاجة إلى دعم فني.	4.30	0.80	مرتفع جدًا
المتوسط الكلي للبعد النفسي			**4.41**	**0.63**	**مرتفع جدًا**
الأبعاد التعليمية	**19**	**أهداف المقررات الدراسية في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)محددة بوضوح.**	**4.41**	**0.75**	**مرتفع جدًا**

	20	محتوى المقررات الدراسية في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) يلبي متطلبات التعلّم.	4.35	0.78	مرتفع جدًا
	25	يساعدني نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) على متابعة تقدّمي في تعلم المقررات الدراسية.	4.30	0.79	مرتفع جدًا
	21	طريقة عرض محتوى المقررات الدراسية في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)مناسبة لمستواي الدراسي.	4.27	0.74	مرتفع جدًا
	24	تتضمّن المقررات الدراسية في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)أساليب متنوّعة لتقويم أدائي الدراسي.	4.25	0.81	مرتفع جدًا
	27	أُنظّم وقتي لإنجاز مهام التعلّم في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)بفاعلية.	4.22	0.83	مرتفع جدًا
	26	أخطط مسبقًا لأنشطة التعلّم التي أنفذها عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني.((Blackboard	4.18	0.85	مرتفع
	23	تتيح المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) فرصًا كافية للتطبيق قبل عملية التقويم.	4.10	0.88	مرتفع
	22	يوفّر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboard بيئةً تعليميةً تشجّع على التفاعل المستمر بين الطلّاب وأساتذة المقرّرات الدراسية.	3.95	0.92	مرتفع
المتوسط الكلي للبعد التعليمي			**4.22**	**0.68**	**مرتفع جدًا**
الأبعاد التقنية	**13**	**تتميّز المعلومات الأكاديمية، مثل النتائج الدراسية، في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboard بخلوّها من الأخطاء.**	**4.34**	**0.80**	**مرتفع جدًا**
	12	يتميّز تصميم واجهة نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboard بتنظيمٍ واضح في توزيع الأدوات التعليمية.	4.27	0.78	مرتفع جدًا
	14	يتم تحديث المعلومات التنظيمية، مثل الإعلانات الأكاديمية، بانتظام في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني.(Blackboard)	4.25	0.82	مرتفع جدًا
	10	يعمل نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) باستقرار دون أعطال متكرّرة.	4.21	0.88	مرتفع جدًا
	11	يستجيب نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboard بسرعة عند تحميل الموارد التعليمية.	4.15	0.85	مرتفع
	15	تُعرض الإجراءات التنظيمية، مثل مواعيد الاختبارات، لجميع المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني.((Blackboard	4.10	0.86	مرتفع
	16	يتاح التواصل مع فريق الدعم الفني عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني ((Blackboardبسهولة عند الحاجة.	3.32	1.18	متوسط
	18	يُقدّم الدعم الفني في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) حلولًا فعّالة تساعدني على مواصلة التعلّم دون انقطاع.	3.25	1.15	متوسط

	17	يتفاعل فريق الدعم الفني في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بسرعة عند تقديم الطلب.	3.17	1.20	متوسط
المتوسط الكلي للبعد التقني			**3.89**	**0.75**	**مرتفع**
المتوسط العام للمحور			**4.17**	**0.59**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام لمحور العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard)قد بلغ (4.17) بانحراف معياري (0.59)، مما يشير إلى مستوى تأثير "مرتفع" بشكل عام من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

وعند ترتيب الأبعاد حسب متوسطاتها الحسابية، نجد النتائج التالية:

في المرتبة الأولى: الأبعاد النفسية حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.41) بتقدير "مرتفع جداً". ويُلاحظ تقارب استجابات أفراد العينة في هذا البعد، حيث جاءت جميع فقراته (من 28 إلى 36) بتقدير "مرتفع جداً". وقد تصدرت الفقرتان (31) و(36) هذا البعد، مما يعكس إدراكاً عميقاً لدى الطلبة لسهولة الوصول للمحتوى واقتناعاً تاماً بجدوى النظام في تحسين نتائجهم الدراسية. كما تشير النتائج المرتفعة للفقرات (28، 29، 30) إلى تمتع طلبة الدراسات العليا بكفاءة ذاتية تقنية عالية تمكنهم من استخدام النظام وحل مشكلاته البسيطة باستقلالية.

في المرتبة الثانية: الأبعاد التعليميةجاءت بمتوسط حسابي (4.22) وتقدير "مرتفع جداً". وقد برزت الفقرات المتعلقة بجودة التصميم التعليمي (مثل وضوح الأهداف في الفقرة 19 وجودة المحتوى في الفقرة 20) كأكثر العوامل تأثيراً في هذا البعد. في المقابل، حصلت الفقرة (22) المتعلقة بتوفير بيئة تشجع على التفاعل المستمر بين الطلاب والأساتذة على أدنى متوسط في هذا البعد (3.95)، وهو ما يتسق مع نتائج السؤال الأول التي أشارت إلى أن التفاعل الاجتماعي هو الجانب الأقل ممارسة في النظام.

في المرتبة الثالثة: الأبعاد التقنية جاءت بمتوسط حسابي (3.89) وتقدير "مرتفع". وجدير بالملاحظة أن هذا البعد شهد تبايناً واضحاً في استجابات الطلبة وانقساماً بين محورين:

1. **محور جودة النظام والمعلومات (الفقرات 10-15) :**حصل على تقييمات "مرتفعة جداً"، لا سيما دقة النتائج (الفقرة 13) وتنظيم الواجهة (الفقرة 12)، مما يدل على رضا الطلبة عن البنية التقنية للنظام.
2. **محور جودة الخدمة والدعم الفني (الفقرات 16-18) :**حصل على تقييمات منخفضة مقارنة بباقي المحاور، حيث جاءت جميع فقراته بتقدير "متوسط". وقد سُجلت الفقرة" (17) *يتفاعل فريق الدعم الفني... بسرعة عند تقديم الطلب"* كأدنى متوسط حسابي (3.17) في الاستبانة ككل، مما يكشف عن فجوة واضحة في خدمات الدعم المساندة وتأثيرها المحتمل على تجربة المستخدم.

تشير هذه النتائج إلى أن العوامل الذاتية (ثقة الطالب وإدراكه للمنفعة) وجودة التصميم التعليمي هي المحركات الأساسية لفاعلية الاستخدام، بينما تمثل خدمات الدعم الفني التحدي الأبرز الذي قد يحد من هذه الفاعلية.

4.4 نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard)، تُعزى إلى متغيراتهم الشخصية والأكاديمية (الجنس، ونوع البرنامج الدراسي، ومستوى المهارات الرقمية)؟**، تم إجراء الاختبارات الإحصائية الاستدلالية المناسبة على النحو التالي:

أولًا: الفروق التي تُعزى لمتغير الجنس:

للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة (الذكور والإناث)، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة(Independent Samples T-Test) ، ويوضح الجدول (9) نتائج هذا الاختبار.

جدول (9): نتائج اختبارت لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
فاعلية الاستخدام (الدرجة الكلية)	ذكر	53	4.10	0.52	0.835	98	0.406
	أنثى	47	4.01	0.58			

يتضح من الجدول (9) أن قيمة ت المحسوبة بلغت (0.835) عند مستوى دلالة (0.406)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة .($\alpha = 0.05$) وبناءً عليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تُعزى لمتغير الجنس.

ثانيًا: الفروق التي تُعزى لمتغير البرنامج الدراسي:

للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة (طلبة الماجستير وطلبة الدكتوراه)، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، ويوضح الجدول (10) نتائج هذا الاختبار.

جدول (10): نتائج اختبارت لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير البرنامج الدراسي

المتغير	البرنامج الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
فاعلية الاستخدام (الدرجة الكلية)	ماجستير	60	4.15	0.50	2.124	98	0.036
	دكتوراه	40	3.92	0.58			

يتضح من الجدول (10) أن قيمة ت المحسوبة بلغت (2.124) عند مستوى دلالة (0.036)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمد .($\alpha = 0.05$) وبناءً عليه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول فاعلية استخدام

نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) تُعزى لمتغير البرنامج الدراسي، لصالح طلبة الماجستير الذين سجلوا متوسطًا حسابيًا أعلى (4.15) مقارنة بطلبة الدكتوراه(3.92) .

ثالثًا: الفروق التي تُعزى لمتغير مستوى المهارات الرقمية:

للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغير مستوى المهارات الرقمية (مرتفع/متوسط)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ويوضح الجدول (10) نتائج هذا الاختبار.

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير مستوى المهارات الرقمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.85	1	1.850	6.532	0.012
داخل المجموعات	27.75	98	0.283		
المجموع	**29.60**	**99**			

يتضح من الجدول (11) أن قيمة ف المحسوبة بلغت (6.532) عند مستوى دلالة (0.012)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$) ، وبناءً عليه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) تُعزى لمتغير مستوى المهارات الرقمية.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق، يوضح الجدول (11) المتوسطات الحسابية لكل مجموعة.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغير مستوى المهارات الرقمية

مستوى المهارات الرقمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	67	4.14	0.50
متوسط	33	3.88	0.58

يظهر من الجدول (12) أن الفروق كانت **لصالح أفراد العينة ذوي مستوى المهارات الرقمية المرتفع**، حيث سجلوا متوسطًا حسابيًا (4.14) أعلى من أقرانهم ذوي المستوى المتوسط (3.88).

5. مناقشة النتائج، الاستنتاجات، والتوصيات

يتناول هذا الجزء تفسيرًا معمقًا للنتائج التي تم التوصل إليها في الجزء الرابع، وذلك من خلال ربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، بهدف استخلاص دلالاتها العلمية. وبناءً على هذه المناقشة، سيتم تقديم مجموعة من الاستنتاجات النهائية التي يجيب عنها الدراسة، تليها توصيات عملية وبحثية يمكن أن تسهم في تطوير الممارسة الميدانية وإثراء الأدب التربوي في هذا المجال.

1.5 مناقشة النتائج:

أولًا: مناقشة نتائج السؤال الأول (مستوى التفاعل):

كشفت نتائج الدراسة أن المستوى العام لتفاعل طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني كان مرتفعًا. وهذه النتيجة الإيجابية تتسق بشكل عام مع الاتجاهات التي رصدتها دراسات سابقة في نفس الجامعة مثل دراسة السدحان (2015) ودراسة الحسين(2015) ، اللتين أظهرتا اتجاهات ورضًا مرتفعًا لدى طلاب البكالوريوس. وبذلك، فإن الدراسة الحالية لا تؤكد فقط استمرارية هذا الانطباع الإيجابي، بل توسعه ليشمل فئة الدراسات العليا، مما يعكس نضجًا مؤسسيًا في تبني النظام ونجاحًا في جعله جزءًا أساسيًا من التجربة التعليمية.

إلا أن النتيجة الأكثر عمقًا تكمن في تحليل أنماط التفاعل الفرعية، حيث أظهرت النتائج تراتبية واضحة: فقد جاء تفاعل الطالب مع المحتوى في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع جدًا، تلاه تفاعل الطالب مع المعلم بمستوى مرتفع، بينما جاء تفاعل الطالب مع زملائه في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط. هذه التراتبية تقدم فهمًا دقيقًا لطبيعة استخدام طلبة الدراسات العليا للنظام؛ فهم يستخدمونه بشكل أساسي كأداة للوصول إلى المحتوى التعليمي والتواصل مع أساتذتهم، وهو ما يؤكد دوره كمنصة لإدارة التعلم الفردي. في المقابل، يشير ضعف التفاعل بين الطلاب إلى أن النظام لم يُستثمر بعد بكامل طاقته كبيئة لبناء مجتمعات تعلم تعاونية افتراضية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الشايع (2016)من وجود تحديات في تعزيز التفاعل الإلكتروني، وما توصلت إليه دراسة Gasell (2020) من أن مجرد وجود أدوات النقاش لا يضمن بالضرورة تفاعلًا نوعيًا وعالي الجودة، مما يؤكد أن تعزيز التفاعل بين الأقران يظل تحديًا بيداغوجيًا أكثر منه تحديًا تقنيًا.

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني (العوامل المؤثرة):

أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم طلبة الدراسات العليا للعوامل المؤثرة في فاعلية استخدام النظام كان مرتفعًا بشكل عام. وعند تحليل الأبعاد الفرعية، برزت الأبعاد النفسية (الكفاءة الذاتية، سهولة الاستخدام، والمنفعة المدركة) كأقوى العوامل تأثيرًا وبمستوى مرتفع جدًا. هذه النتيجة شديدة الأهمية، فهي تؤكد صحة الافتراضات الأساسية لنماذج قبول التقنية (TAM)، وتتوافق تمامًا مع دراسات عديدة مثل دراسة Claar et al. (2014) ودراسة Yakubu & Dasuki (2018)، التي أكدت أن إدراك المستخدم لسهولة النظام وفائدته هو المحرك الرئيسي لقبوله واستخدامه. كما أنها تتسق مع دراسة Winarno & Legowo (2024) التي أبرزت الدور الحاسم للكفاءة الذاتية التكنولوجية في نجاح التعلم الإلكتروني. وهذا يعني أن شعور طلبة الدراسات العليا بالثقة في مهاراتهم الرقمية، وإيمانهم بأن النظام يسهل عليهم مهامهم ويحسن من نتائجهم، هو الدافع الأقوى الذي يضمن استدامة استخدامهم الفعال له.

وجاءت الأبعاد التعليمية (جودة المقرر والمحتوى) في المرتبة الثانية بتقييم مرتفع جدًا، مما يتوافق بقوة مع ما توصلت إليه دراسة Mtebe & Raisamo (2014) التي وجدت أن جودة المقرر هي العامل الأكثر تأثيرًا في رضا المتعلمين. وهذا يؤكد أن طلبة الدراسات العليا، بحكم نضجهم الأكاديمي، يقدرون بشكل كبير وضوح الأهداف، وجودة المحتوى، وملاءمته لاحتياجاتهم البحثية والأكاديمية، ويعتبرون ذلك شرطًا أساسيًا لفاعلية النظام.

أما الأبعاد التقنية، فعلى الرغم من حصولها على تقييم مرتفع بشكل عام، إلا أنها حلت في المرتبة الأخيرة مقارنة بالأبعاد الأخرى. والأهم من ذلك، كشفت النتائج عن وجود ضعف واضح في الجوانب المتعلقة بجودة الخدمة (الدعم الفني)، حيث حصلت على أدنى متوسطات حسابية في الاستبانة ككل. هذه النتيجة، وإن كانت تبدو سلبية، إلا أنها تتوافق مع نتائج دراسات أُجريت في سياقات مشابهة مثل دراسة Yakubu & Dasuki (2018) التي أظهرت نتائج متباينة حول تأثير جودة الخدمة. هذا الضعف يشير إلى وجود فجوة تشغيلية بين البنية التحتية الجيدة للنظام (التي قيمها الطلاب بشكل مرتفع) وبين جودة خدمات الدعم المساندة، وهو ما يمثل نقطة ضعف حيوية يمكن أن تؤثر سلبًا على تجربة المستخدم عند مواجهة المشكلات التقنية.

ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث (الفروق بين المجموعات):

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard)، تُعزى إلى متغيراتهم الشخصية والأكاديمية (الجنس، ونوع البرنامج الدراسي، ومستوى المهارات الرقمية)؟ تم إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تبعًا لكل متغير على حدة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

كشفت نتائج الدراسة عن دلالات مثيرة للاهتمام فيما يتعلق بالفروق بين المجموعات. فمن جهة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس. هذه النتيجة، رغم أنها تتعارض مع دراسات دولية قديمة مثل دراسة Li et al. (2015) التي وجدت فروقًا في كمية الاستخدام، إلا أنها تتوافق تمامًا مع دراسات حديثة في السياق السعودي كدراسة السعدون (2022) ، ويمكن تفسير ذلك بأن الفجوة الرقمية بين الجنسين في الوصول إلى التقنية واستخدامها الأساسي قد تلاشت إلى حد كبير في المجتمع السعودي، وأصبح كلا الجنسين يمتلكان المهارات والثقة اللازمة للتعامل مع نظم إدارة التعلم بكفاءة متقاربة.

ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير البرنامج الدراسي، لصالح طلبة الماجستير. وهذه النتيجة تبدو منطقية عند تحليل طبيعة البرنامجين؛ فبرامج الماجستير غالبًا ما تكون أكثر اعتمادًا على المقررات الدراسية المنظمة والتفاعلات الصفية المجدولة التي يديرها النظام، مما يجعل تجربة الطلبة مع النظام أكثر كثافة وفاعلية. في المقابل، يميل طلبة الدكتوراه، خاصة في المراحل المتقدمة، إلى العمل البحثي المستقل، ويصبح اعتمادهم على النظام مقتصرًا على جوانب محددة، مما قد يقلل من تقييمهم لفاعليته الشاملة مقارنة بزملائهم في الماجستير.

أخيرًا، أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير مستوى المهارات الرقمية، لصالح ذوي المهارات المرتفعة. وهذه النتيجة متوقعة وتتوافق مع الأدبيات التي تربط بين الكفاءة الذاتية والرضا، مثل دراسة Kitoo (2020)

ودراسة Winarno & Legowo (2024). فهي تؤكد أن امتلاك الطالب للمهارات التقنية اللازمة يقلل من حاجز القلق التكنولوجي، ويعزز شعوره بالتحكم والسهولة، مما ينعكس إيجابًا على تقييمه الشامل لفاعلية النظام.

2.5 الاستنتاجات:

بناءً على مناقشة النتائج، يمكن استخلاص الاستنتاجات الرئيسية التالية:

- يُظهر طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مستوى تفاعل وتقييمًا عامًا مرتفعًا تجاه فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard)، مما يؤكد نجاح الجامعة في دمج النظام كأداة محورية في برامج الدراسات العليا.
- تعتبر الأبعاد النفسية (الثقة بالقدرات، والشعور بالمنفعة والسهولة) والأبعاد التعليمية (جودة المحتوى والمقرر) هي المحركات الأساسية لفاعلية استخدام النظام من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وتفوق في أهميتها الأبعاد التقنية المجردة.
- يوجد قصور واضح في البعد الاجتماعي والتفاعلي بين الطلاب أنفسهم عبر النظام، بالإضافة إلى وجود تحديات تشغيلية تتعلق بجودة وسرعة استجابة خدمات الدعم الفني، وهما يمثلان أبرز نقاط الضعف التي تحتاج إلى معالجة.
- لم يعد متغير الجنس عاملًا مؤثرًا في تحديد فاعلية استخدام النظام في هذا السياق، بينما لا يزال مستوى المهارات الرقمية وطبيعة البرنامج الدراسي (ماجستير مقابل دكتوراه) يلعبان دورًا دالًا إحصائيًا في تشكيل تجربة الطلاب وتقييمهم للنظام.

3.5 التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج واستنتاجات، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تعزيز فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Blackboard) وتطوير بيئة التعلم الإلكتروني في الجامعة، وهي على النحو التالي:

أولًا: توصيات تطبيقية موجهة للجامعة وعمادة التعلم الإلكتروني:

- تعزيز التفاعل بين الأقران: نظرًا لكونه الحلقة الأضعف في أنماط التفاعل، وتوصي الدراسة بضرورة تصميم وتنفيذ ورش عمل وبرامج تدريبية موجهة لأعضاء هيئة التدريس، تركز على الاستراتيجيات التعليمية لتفعيل أدوات التعلم التعاوني داخل النظام (مثل منتديات النقاش الموجهة، والويكي للمشاريع البحثية المشتركة، والمجموعات الافتراضية)، بهدف تحويل النظام من مجرد مستودع للمحتوى إلى مجتمع تعلم افتراضي نشط.
- تحسين جودة خدمات الدعم الفني: بناءً على التقييم المنخفض الذي حظيت به خدمات الدعم الفني، توصي الدراسة بشدة بضرورة قيام عمادة التعلم الإلكتروني بمراجعة شاملة لآليات تقديم الدعم، والعمل على تحسين سرعة الاستجابة، وتوفير قنوات دعم متعددة ومتخصصة (مثل خط ساخن، ومحادثة فورية، وأدلة مرئية تفاعلية) تلبي الاحتياجات العاجلة لطلبة الدراسات العليا.

- تصميم برامج دعم مخصصة: نظرًا لوجود فروق بين طلبة الماجستير والدكتوراه، توصي الدراسة بتصميم برامج تدريب ودعم مختلفة لكل فئة. يمكن توجيه برامج لطلبة الماجستير تركز على أدوات إدارة المقررات والتفاعل الصفي، بينما يتم تصميم برامج لطلبة الدكتوراه تركز على كيفية استخدام النظام لدعم الأنشطة البحثية، مثل إدارة المجموعات البحثية، والتواصل مع المشرفين، ومشاركة المصادر.

- الاستثمار في بناء الثقة وإبراز القيمة: بما أن الأبعاد النفسية هي المحرك الأقوى، توصي الدراسة بأن تركز الحملات التعريفية وورش العمل على بناء ثقة الطلاب بمهاراتهم (الكفاءة الذاتية) وإبراز الفوائد المباشرة التي يمكن أن يجنيها الطالب من استخدام أدوات النظام المتقدمة في مسيرته الأكاديمية والبحثية (المنفعة المدركة).

ثانيًا: توصيات للباحثين في المستقبل:

- إجراء دراسات نوعية: توصي الدراسة الحالية بإجراء دراسات نوعية (مثل المقابلات المعمقة ومجموعات التركيز) للتعمق في فهم الأسباب الكامنة وراء ضعف التفاعل بين الطلبة، واستكشاف تجاربهم مع خدمات الدعم الفني بشكل أكثر تفصيلًا.

- توسيع نطاق الدراسة: يُقترح إجراء دراسات مماثلة تشمل كليات أخرى في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أو مقارنة النتائج مع جامعات سعودية أخرى، للتحقق من إمكانية تعميم النتائج.

- دراسات طولية: توصي الدراسة بإجراء دراسات طولية (Longitudinal Studies) تتبع نفس العينة من الطلبة عبر مراحل مختلفة من مسيرتهم الدراسية (مثلاً، من بداية الماجستير حتى التخرج) لرصد أي تغيرات قد تطرأ على مستوى تفاعلهم وتقييمهم للنظام.

- بحث أثر المتغيرات الوسيطة: يُقترح دراسة أثر متغيرات وسيطة أخرى قد تؤثر في العلاقة بين العوامل المختلفة وفاعلية الاستخدام، مثل الدافعية للتعلم، وأسلوب التعلم المفضل، والعبء المعرفي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

ابن جوير، أماني بنت عبد الله (2023). استدامة مشاركة الطلاب الجامعيين في بيئات التعلّم الإلكتروني بعد جائحة كورونا. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *3*(5)، 73-111.

بسيوني، عبد الحميد (2007). *التعلّم الإلكتروني والتعلّم الجوّال*. القاهرة: دار الكتب العلمية.

الجراح، عبد المهدي علي (2011). اتجاهات طلاب الجامعات الأردنية نحو استخدام برمجية بلاكبورد في تعلّمهم. *دراسات في العلوم التربوية*، *38*، 1234– 1304 .

جمان، نجاة، وبن يحيى، غالية (2022). العوامل التي تؤثر على المشاركة في التعليم عن بُعد. *مجلة إضافات اقتصادية*، *6*(1)، 189– 208 .

1/30/2026

الجهني، ليلى بنت سعيد سويلم (2020). درجة رضا طالبات الدراسات العليا عن نظام بلاكبورد في ضوء نموذج نجاح نظم المعلومات لديلون ومكلين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *3*(4)، 261– 303 .

الحسين، أحمد بن محمد (2015). درجة تحصيل الطلاب في مقرر المناهج وطرق التدريس بعمادة التعلّم الإلكتروني والتعليم عن بُعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام نظامي تدارس وبلاك بورد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، *8*(2)، 347– 406 .

السدحان، عبد الرحمن بن عبد العزيز (2015). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (بلاكبورد). *العلوم التربوية*، *2*، 223– 278 .

السعدون، فهد بن عبد العزيز بن عبدالرحمن (2022). العوامل المؤثرة في استخدام منصة مدرستي عبر شبكة الإنترنت وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لمعلمي المرحلة المتوسطة. *مجلة الدراسات والدراسات التربوية*، *2*(6)، 262– 291 .

السلوم، عثمان (2011) . *توظيف نظم إدارة التعلّم الإلكتروني في التعليم الجامعي*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الشايع، حصة بنت محمد (2016). تفاعل طالبات جامعة الأميرة نورة مع بيئات التعلّم الإلكتروني: دراسة تجريبية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *23*(101)، 191– 292 .

العطيوي، عبد الرحمن (2015). *التعليم الإلكتروني بين النظرية والتطبيق*. دار الصميعي للنشر والتوزيع.

علي، أكرم فتحي (2017). استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقصي فاعلية التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلّم التكيفية النقالة لتمكين ذوي الإعاقة البصرية من التعلّم. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، *176*(1)، 56– 111 .

عمادة تقنية المعلومات والتعلّم الإلكتروني بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (2025) . *خدمات الطلاب – أدلة استخدام البلاك بورد*. مسترجع من:https://elearn.imu.edu.sa/blackboard-guides-students

عمر، محمد (2014). استخدام نظام Blackboard في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية تطبيقية. *مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية*، *26*(2)، 155– 178 .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Almache Delgado, V. J., Jiménez Añazco, A. M., Calderón González, D. E., & Vásquez Romero, S. F. (2024). Transformación digital en los procesos de aprendizaje de la educación superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, *7*(1), 1–15.

Almogren, A. (2022). Art education lecturers' intention to continue using Blackboard during and after the COVID-19 pandemic: An empirical investigation into the UTAUT and TAM model. *Frontiers in Psychology*, *13*, 944335.

Alokluk, J. A., & Al-Amri, A. (2019). The role of learning management systems (LMS) in developing learning skills: The case of Blackboard. *International Journal for Innovation Education and Research*, *7*(8), 629–639.

Alqahtani, A., Alamri, M., Sayaf, A., & Al-Rahmi, W. (2022). Exploring student satisfaction and acceptance of e-learning technologies in Saudi higher education. *Frontiers in Psychology*, *13*, 939336.

Anthology Inc. (2025). *Brochures and materials*. https://www.anthology.com/resources/brochures-and-materials

Claar, C., Dias, L., & Shields, R. (2014). Student acceptance of learning management systems: A study on demographics. *Proceedings of the Information Systems Educators Conference (ISECON)*, 409–417.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, *13*(3), 319–340.

DeLone, W. H., & McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, *19*(4), 9–30.

DeLone, W. H., & McLean, E. R. (2016). Information systems success measurement. *Foundations and Trends in Information Systems*, *2*(1), 1–116.

Elmunsyah, H., Nafalski, A., Wibawa, A. P., & Dwiyanto, F. A. (2023). Understanding the impact of a learning management system using a novel modified DeLone and McLean model. *Education Sciences*, *13*(3), 235.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education, 2, 87-105. http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Gasell, C. (2020). *Measuring faculty–student interaction in online courses using asynchronous discussion boards: A campus-wide analysis* [Master's thesis, Boise State University]. Boise State University Theses and Dissertations, 1674.

Hidayah, N. A., Prasetyo, Y. T., & Legramante, M. (2020). Integrating D&M and TAM models to evaluate e-learning effectiveness. *Computers in Human Behavior Reports*, *2*(3), 100–110.

Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models. *The American Journal of Distance Education*, *8*(2), 30-42.

Hillman, D.C.A., Willis, D.J. and Gunawardena, C.N. (1994) Learner-Interface Interaction in Distance Education: An Extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8, 30-42. https://doi.org/10.1080/08923649409526853

Huang, X., Chandra, A., DePaolo, C., Cribbs, J., & Simmons, L. (2015). Measuring transactional distance in web-based learning environments: An initial instrument development. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *30*(2), 106–126.

Karpovich, I., & Morgun, E. A. (2022). Transition to the digital educational environment at university. *Učënye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tehnologij upravleniâ i èkonomiki*, *2*, 128–134.

Kishabale, B. (2019). Modeling e-learning interactivity, learner satisfaction, and continuance learning intention in Ugandan higher learning institutions. *The International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, *15*(1), 14–34.

Kitoo, S. M. (2020). *Residential faculty members' differential use of Blackboard tools: A case study* [Doctoral dissertation, Liberty University]. Doctoral Dissertations and Projects, 2505.

Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N. J., Nayyar, A., & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *IEEE Access*, *9*, 85151–85197.

Lee, Y. C., & Tang, C. M. (2018). What makes learning management systems effective for learning? *Journal of Educational Technology Systems*, *47*(2), 152–169.

Li, Y., Wang, Q., & Campbell, J. (2015). Investigating gender and racial/ethnic invariance in use of a course management system in higher education. *Education Sciences*, *5*(2), 179–198.

Liu, H. (2016). An analysis on blended learning pattern based on Blackboard network platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *11*(9), 4–8.

Madzimure, J. (2022). Exploring the use of Blackboard Learn as a tool to facilitate e-learning in South African higher education. *Ponte International Scientific Researchs Journal*, *78*(6), 1–15.

McLean IS'Success Model. Indonesian Journal of Electrical Engineering and Informatics (IJEEI), 6(3), 281-291

Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, *3*(2), 1-7.

Moore, M. G. (1993). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Ed.), Theoretical Principles of Distance Education (pp. 22-29). New York: Routledge.

Mtebe, J. S., & Raisamo, R. (2014). A model for assessing learning management system success in higher education in Sub-Saharan countries. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, *61*(1), 1–17.

Ramayah, T., Maruf, J. J., Jantan, M., & Mohamad, O. (2002, October 14–15). *Technology Acceptance Model: Is it applicable to users and non-users of Internet banking?* [Conference paper]. International Seminar Indonesia–Malaysia: The Role of Harmonization of Economics and Business Discipline in Global Competitiveness, Banda Aceh, Indonesia.

Raza, S. A., Qazi, Z., Qazi, W., & Ahmed, M. (2021). E-learning in higher education during COVID-19: Evidence from Blackboard learning system. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *14*(3), 1270–1285.

Sabeh, H. N., Husin, M. H., Kee, D. M. H., Baharudin, A. S., & Abdullah, R. (2021). A systematic review of the DeLone and McLean model of information systems success in an e-learning context (2010–2020). *IEEE Access*, *9*, 81210–81235.

Seta, H. B., Sugiharto, H., Pramono, R., & Sari, R. F. (2018). Extending the DeLone and McLean model of success: The role of perceived e-learning quality. *Journal of Physics: Conference Series*, *1007*(1), 012041.

Seta, H. B., Wati, T., Muliawati, A., & Hidayanto, A. N. (2018). E-
& Learning Success Model: An Extention of DeLone

Tella, A. (2011). Reliability and factor analysis of a Blackboard course management system success: A scale development and validation in an educational context. *Journal of Information Technology Education: Research*, *10*, 55–80.

Winarno, H., & Legowo, N. (2024). Analysis of success factors of the e-learning system using DeLone and McLean models. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, *8*(2), 142–158.

Yakubu, M. N., & Dasuki, S. I. (2018). Assessing e-learning systems success in Nigeria: An application of the DeLone and McLean information systems success model. *Journal of Information Technology Education: Research*, *17*, 182–202.

الملاحق

الملحق رقم (1): استبانة الدراسة

الاستبانة بصورتها النهائية

زملائي طلبة الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حفظهم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

أجري بحثًا بعنوان:

"العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام طلبة الدراسات العليا لنظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية".

آمل من زملائي الكرام التفضل بالمشاركة عبر تعبئة الاستبانة بكل دقة وموضوعية، علمًا بأن جميع الإجابات ستُعامل بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرًا ومقدّرًا لكم تعاونكم الكريم، وموقنًا بأن مشاركتكم تسهم في دعم الجهود التطويرية لبيئة التعلّم الإلكتروني بجامعتنا.

مع خالص الشكروالتقدير،،،

الطالب: محمد بن سعود التميمي

القسم: المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الجامعة: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الفصل الدراسي: الأول – 1447هـ

تعليمات الإجابة:

يتكوّن هذا المقياس من مجموعة من العبارات، والمطلوب منك أن تعبّر عن رأيك الشخصي نحو كل عبارة، وذلك باختيار الخيار الذي يعبّر عن درجة موافقتك، وفق التدرّج الآتي:

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

ملاحظات:

- تستغرق تعبئة الاستبانة نحو (5–7) دقائق فقط.
- يُرجى قراءة كل عبارة بعناية قبل اختيار الإجابة التي تعبّر عن رأيك بأكبر قدر من الدقة والموضوعية.

القسم الأول: بيانات تعريفية

المحور الأول: البيانات الشخصية والأكاديمية

يرجى وضع علامة (✓) أمام الخيار المناسب:

م	الفقرة	الخيارات
1	الجنس	☐ذكر ☐ أنثى
2	نوع البرنامج الدراسي	☐ماجستير ☐ دكتوراه
3	مستوى المهارات الرقمية	☐ضعيف ☐ متوسط ☐ مرتفع

المحور الثاني: مستوى التفاعل عند استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)

يتضمّن هذا المحور ثلاثة أنماط من التفاعل:

تفاعل الطالب مع أساتذة المقررات الدراسية، ومع الزملاء، ومع المحتوى.

يرجى تحديد مدى موافقتك على كل عبارة باختيار الخيار المناسب:

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

الرقم	نص الفقرة	نمط التفاعل	مقياس الاستجابة
1	أتواصل مع زملائي بانتظام حول موضوعات المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).	الطالب – الطالب	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
2	أشارك بفاعلية في مناقشات جماعية لتبادل الخبرات عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني(Blackboard) .	الطالب – الطالب	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
3	أشعر بأن تفاعلي مع زملائي عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)يعزّز الإحساس بالانتماء لبيئة تعلّم تعاونية.	الطالب – الطالب	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
4	أتواصل مع أساتذة المقررات الدراسية بانتظام حول مهام التعلم عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) .	الطالب – المعلّم	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
5	ألاحظ أثناء تواصلي مع أساتذة المقرّرات عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) وجودَ تفاعلٍ متبادلٍ يُعزّز عملية التعلّم.	الطالب – المعلّم	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
6	يقدّم أساتذة المقررات الدراسية تغذية راجعة مفيدة في الوقت المناسب عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) .	الطالب – المعلّم	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

7	أوظف المفاهيم النظرية التي أتعلمها من المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) في الأنشطة التطبيقية.	الطالب – المحتوى	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
8	أستفيد من تنوّع صيغ عرض المحتوى (النصوص، الفيديوهات، الملفات الصوتية) عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) في تعزيز فهمي للمحتوى الدراسي.	الطالب – المحتوى	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
9	أراجع محتوى المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) في الأوقات التي تناسبني أربع مرات فأكثر أسبوعيًا.	الطالب – المحتوى	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

المحور الثالث: العوامل المؤثرة في فاعلية استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)

(في ضوء الأبعاد التقنية والتعليمية والنفسية)

يرجى تحديد مدى موافقتك على كل عبارة باختيار الخيار المناسب:

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

الرقم	نص الفقرة	البعد	مقياس الاستجابة
الأبعاد التقنية			
10	يعمل نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) باستقرار دون أعطال متكرّرة.	جودة النظام	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
11	يستجيب نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بسرعة عند تحميل الموارد التعليمية.	جودة النظام	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
12	يتميّز تصميم واجهة نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بتنظيمٍ واضح في توزيع الأدوات التعليمية.	جودة النظام	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
13	تتميّز المعلومات الأكاديمية، مثل النتائج الدراسية، في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بخلوّها من الأخطاء.	جودة المعلومات	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
14	يتم تحديث المعلومات التنظيمية، مثل الإعلانات الأكاديمية، بانتظام في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).	جودة المعلومات	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

15	تُعرض الإجراءات التنظيمية، مثل مواعيد الاختبارات، لجميع المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).	جودة المعلومات	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
16	يتاح التواصل مع فريق الدعم الفني عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بسهولة عند الحاجة.	جودة الخدمة	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
17	يتفاعل فريق الدعم الفني في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)بسرعة عند تقديم الطلب.	جودة الخدمة	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
18	يُقدّم الدعم الفني في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)حلولًا فعّالة تساعدني على مواصلة التعلّم دون انقطاع.	جودة الخدمة	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
الأبعاد التعليمية			
19	أهداف المقررات الدراسية في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) محددة بوضوح.	جودة المقرر والمحتوى	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
20	محتوى المقررات الدراسية في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) يلبي متطلبات التعلّم.	جودة المقرر والمحتوى	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
21	طريقة عرض محتوى المقررات الدراسية في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) مناسبة لمستواي الدراسي.	جودة المقرر والمحتوى	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
22	يوفّر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بيئةً تعليميةً تشجّع على التفاعل المستمر بين الطلّاب وأساتذة المقرّرات الدراسية.	جودة التعليم والتعلّم	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
23	تتيح المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)فرصًا كافية للتطبيق قبل عملية التقويم.	جودة التعليم والتعلّم	أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

24	تتضمّن المقررات الدراسية في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)أساليب متنوّعة لتقويم أدائي الدراسي.	جودة التعليم والتعلّم	أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
25	يساعدني نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)على متابعة تقدّمي في تعلم المقررات الدراسية.	التعلّم الذاتي المنظم	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
26	أخطط مسبقًا لأنشطة التعلّم التي أنفذها عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).	التعلّم الذاتي المنظم	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
27	أُنظّم وقتي لإنجاز مهام التعلّم في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بفاعلية.	التعلّم الذاتي المنظم	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
الأبعاد النفسية			
28	أمتلك المهارات التقنية الكافية لاستخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بفاعلية.	الكفاءة الذاتية التقنية	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
29	أتمكّن من استخدام وظائف جديدة في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) دون الحاجة إلى مساعدة خارجية.	الكفاءة الذاتية التقنية	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
30	أستطيع معالجة المشكلات البسيطة التي تواجهني أثناء استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) بسرعة دون الحاجة إلى دعم فني.	الكفاءة الذاتية التقنية	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
31	أصل بسهولة إلى محتوى المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).	سهولة الاستخدام المتصورة	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
32	أتعرف بسهولة على متطلبات المقررات الدراسية من خلال نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard).	سهولة الاستخدام المتصورة	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة

33	أتعامل بسهولة مع أدوات التعلّم المتاحة في نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)، مثل الفصول الافتراضية.	سهولة الاستخدام المتصورة	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
34	يساعدني نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard)على إنجاز مهامي الدراسية بسرعة أكبر.	المنفعة المتصوَّرة	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
35	يتيح لي نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) إنجاز مهامي الدراسية بجهد أقل.	المنفعة المتصوَّرة	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة
36	أستفيد من استخدام نظام إدارة التعلّم الإلكتروني (Blackboard) في تحسين نتائجي الدراسية.	المنفعة المتصوَّرة	☐أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ محايد ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بشدة