تقويم تجربة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير في ضوء مبادئ إطار مجتمع البحث والاستقصاء من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة

Evaluating the Blended Learning Experience of the Learning and Thinking Skills Course in Light of the Community of Inquiry Framework Principles, from the Perspective of First-year Students at the University of Bisha

إعداد

د. محمد عايض محمد القحطاني

أستاذ تقنية التعليم المشارك ـ كلية التربية ـ جامعة بيشة

Dr. Mohammed Ayid Alqahtani

Associate Professor of Educational Technology, College of Education, University of Bisha

تقويم تجربة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير في ضوء مبادئ إطار مجتمع البحث والاستقصاء من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة

إعداد

د. محمد عايض محمد القحطاني

أستاذ تقنية التعليم المشارك ـ كلية التربية ـ جامعة بيشة

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم تجربة تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير في بيئة التعلم المدمج وفق مبادئ إطار مجتمع البحث والاستقصاء من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة لقياس درجة توافر أبعاد مجتمع البحث والاستقصاء: الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي في بيئة التعلم المدمج، وطُبقت على كافة أفراد مجتمع الدراسة الذي بلغ (716) طالبًا وطالبة درسوا المقرر في الفصل الثالث من العام الجامعي 1444/1443هـ، وقد استجاب (275) طالبًا وطالبة يمثلون (38%) من مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة يشعرون بأن درجة توافر الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي ومجمل مكونات مجتمع الاستقصاء الثلاثة (الحضور التدريسي والاجتماعي والمعرفي) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير تراوحت ما بين عالية إلى عالية جدًا، من جهة أخرى؛ توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الحضور التدريسي (TP) وكلا من الحضور الاجتماعي (SP)، الحضور المعرفي (CP)، إضافة لوجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الحضور الاجتماعي (SP)، والحضور المعرفي (CP). وكشفت الدراسة عن وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير المسار الأكاديمي في إجمالي المكونات الثلاثة لإطار مجتمع البحث والاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي) لصالح مسار التخصصات الإدارية، في حين كشفت الدراسة عن عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والخبرة في التعلم الإلكتروني فيها. وقد أوصت الدراسة بضرورة بناء المقررات الإلكترونية في ضوء معايير جودة التصميم التعليمي، وتبني الجامعة دورًا فاعلًا لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على فهم الأدوار المرتبطة بتأسيس الحضور التدريسي في بيئة التعلم الإلكتروني، وتوجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس إلى العوامل المؤثرة في تحقيق مكونات مجتمع البحث والاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، المعرفي) للاهتمام بها لضمان تحقيق جودة مخرجات التعلم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، مقرر مهارات التعلم والتفكير، مجتمع الاستقصاء، الحضور الاجتماعي، الحضور المعرفي، الحضور التدريسي، طلاب السنة الأولى جامعة، جامعة بيشة.

Evaluating the Blended Learning Experience of the Learning and Thinking Skills Course in Light of the Community of Inquiry Framework Principles, from the Perspective of First-year Students at the University of Bisha

Dr. Mohammed Ayid Alqahtani
Associate Professor of Educational Technology, College of Education,
University of Bisha

Abstract: This study aimed to evaluate the experience of teaching the Learning and Thinking Skills Course in a blended learning environment based on availability of presence principles (teaching, social and cognitive) from the first-year students' perspective at the University of Bisha. In order to fulfill this aim, a questionnaire was designed and administered to all members of the study population, totaling (716) male and female learners in the third semester of the academic year1443/1444AH. A total of (275) male and female learners responded, constituting (38%) of the study population.

The results indicate that first-year students perceive a high to "very high" level of availability of teaching presence, social presence, and cognitive presence, as well as the overall the community of inquiry components in the blended learning environment. Positive and statistically significant correlations were found between teaching presence (TP) and both social presence (SP) and cognitive presence (CP). Additionally, a positive and statistically significant correlation exists between social presence (SP) and cognitive presence (CP). The academic track variable significantly influences the three community of inquiry components in favor of administrative disciplines. However, gender and e-learning experience do not significantly impact these components.

Recommendations include designing electronic courses based on educational quality standards and enhancing faculty understanding of establishing teaching presence in the e-learning environment. Attention should be given to factors influencing community of inquiry components to ensure quality e-learning outcomes.

Keywords: Blended Learning, Learning and Thinking Skills Course, Community of Inquiry (CoI), Social Presence, Cognitive Presence, Teaching Presence, First-year university students, University of Bisha.

مقدمة:

أدى التطور السـريع في عالم تقنية المعلومات والاتصـالات إلى إحداث تغيير كبير في عالمنا المعاصـر، ولم يؤد ذلك التطور إلى إحداث تغيير جوهري في الطريقة التي ندرك بها المشكلات ونحلها بها فحسب، ولكن أدى أيضًا إلى التأثير بشكل كبير على كل نواحي الأنشطة الإنسانية وبخاصة أنشطة التعليم والتعلم (Garrison, 2016).

فقد أصبح التعلم الإلكتروني جزءًا لا يتجزأ من التعليم العالي، مما أجبر الهيئة التدريسية على مواجهة موجة التغيير التربوي في الافتراضات القائمة حول التدريس والتعلم. فقد ظهر مشهد جديد في التعليم يتم فيه دمج البيئات المادية والافتراضية معًا لدعم التعلم في المقررات الجامعية، وفي الحقيقة يتزايد تبني بيئات التعلم الإلكتروني المدمجة في التعليم العالي بسرعة بفضل مزايا التقنيات التفاعلية التي تعمل على تقديم خبرات تعلم نشطة وتفاعلية وتعاونية وتوفير مرونة عالية للطلاب (Vaughan et al.,2013). وفي هذا السياق أشار بول وآخرين (Pool et al.,2017) إلى أن التعلم المدمج Blended Learning أصبح هو الصيغة الأبرز من صيغ التعلم الإلكتروني في التعليم العالي، ومع ذلك، فإنه يمثل تحديات محددة لكل من المعلمين في مجال التصميم والطلاب في مجال التفاعل والتنظيم الذاتي للاستفادة من أفضل بيئات التعلم عبر الإنترنت وبيئات التعلم وجهًا لوجه.

ويتطلب تبني التعلم المدمج إطارًا نظريًا قويًا، يضمن التكامل بين التعلم وجهًا لوجه والتعلم عبر الإنترنت، ويعد إطار عمل مجتمع البحث والاستقصاء Community of Inquiry وسيلة لتحقيق التعلم الفعال في بيئات التعلم الإلكتروني والمدمج في التعليم العالي (Zhang,2020)؛ فقد أكد شيا وبيدجيرانو (Shea & Bidjerano,2009) على أن إطار عمل مجتمع الاستقصاء يُعد نموذجًا مفيدًا لوصف وشرح وتقويم وتحسين التعليم والتفاعل في بيئات التعلم الإلكتروني بشكل عام والتعلم المدمج بشكل خاص، كما يعد هذا الإطار أداة صالحة وجديرة بالثقة لقياس جودة التعلم عبر الإنترنت من خلال تركيزه على تكامل الحضور الاجتماعي Presence Social، والحضور التدريسي Teaching Presence، والحضور المعرفي Cognitive Presence ، وتقديم المبادئ والإرشادات التي تضمن تحقيق جودة التعلم الإلكتروني، وتجعله حقيقة مقبولة في سياق التعليم العالي(Purwandari et al.,2022).

من جهة أخرى؛ نجد أن مجتمع الاستقصاء لا يدمج التعلم عبر الإنترنت والتفاعل المباشر فحسب؛ بل يدمج عملية الاستقصاء وبناء المعنى بشكل شخصي وتأكيد فهم المعرفة بشكل تعاوني في مجتمع التعلم للوصول إلى نتائج تعليمية عميقة وذات مغزى (Bissessar et al., 2020) لذلك؛ تم قبول وتبني مجتمع الاستقصاء كإطار عمل لدعم تصميم وتنفيذ التدريس في بيئات التعلم الإلكترونية، وللتحقق من جودة تجارب الطلاب وعمليات التعلم والتفكير التعاوني وحل المشكلات في بيئات التعليم الإلكتروني وفهم تعقيداتها (Szeto, 2015).

مشكلة الدراسة:

يعد مقرر مهارات التعلم والتفكير من أهم المقررات الأساسية المصممة والموجهة بشكل أساسي لطلاب السنة الأولى بجامعة بيشة لإكسابهم مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين، ويهدف لإكساب الطلاب مهارات التعلم الجامعي الأساسية مثل مهارات التعلم في العصر الرقمي، ومهارات التكيف الجامعي، ومهارات الاستذكار والاختبارات؛ ومهارات معالجة المعلومات المتعلقة بالتذكر، والتلخيص، وتدوين الملاحظات، والقراءة السريعة، والخرائط الذهنية، ومهارات التفكير العليا مثل التفكير الإبداعي والناقد والتأملي.

وكان بادرة الاهتمام بهذا المقرر عام 2019م عندما تم تكليف نخبة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتأليف مرجع أساسي للمقرر ضمن مشروع تأليف الكتاب الجامعي "إصدار" (المعاوي وآخرون،2019). ومع ذلك، أظهرت الملاحظات الأولية ـ التي توصل لها الباحث وفريق تأليف الكتاب عندما قاموا بإجراء دراسة استطلاعية اعتمدت على الاستبيان الإلكتروني الذي طبق على عينة بلغت (286) طالبًا وطالبة، وذلك بغرض التعرف على التحديات التي تعترض دراستهم للمقرر، وللتعرف على مدى قبولهم لفكرة تطبيق مفهوم التعلم المدمج الذي يقوم على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني في مقرراتهم، وكذلك التعلم الإلكتروني والتعلم وجهًا لوجه ـ أن تدريس المقرر لجميع طلاب السنة الأولى بالجامعة في القاعات الدراسية التقليدية من خلال المحاضرات والعروض التقديمية والتمارين المتعلقة بالنص والكتابة الورقية يواجه بعض المشكلات المتعلقة بإشراك جميع الطلاب في تنفيذ أنشطته الفردية والتعاونية، إضافة إلى أن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية يؤيدون فكرة التعلم المدمج، والتكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني كأسلوب لتدريس المقرر.

وفي واقع الأمر فقد تبنت جامعة بيشة خطة استراتيجية لدمج التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية في ضوء خارطة طريق للتحول الرقمي للجامعة، وقد كان من أول ثمارها قيام عمادة التعلم الإلكتروني بالجامعة بمحاولة تحسين بيئة التدريس والتعلم الخاصة بالمقررات المطورة في مشروع إصدار من خلال تبني مشروع تطوير المقررات الإلكترونية بالجامعة (عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد،2023)، فقد قامت العمادة بتطوير وتبني نموذجًا مبتكرًا مرن لتصميم المقررات الإلكترونية المدمجة للسنة الأولى يستند في تصميمه إلى قائمة معايير بنيت في ضوء معاير جودة تصميم المقررات الإلكترونية الكوالتي مترز (Quality Matters)، ومعايير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ويستند كذلك في تصميمه وتنفيذه إلى مبادئ إطار مجتمع الاستقصاء لجارسيون وآخرون (Garrison et al.,2000) ، فقد كانت عملية تصميم بيئة التعلم المدمج لمهارات التعلم والتفكير أكبر من مجرد الدمج بين خبرات التعلم المباشر وجهًا لوجه والتعلم عبر الإنترنت، فجوهر الدمج في هذا المقرر هو دمج أنشطة التعلم الفردية والتعاونية باستخدام أساليب التفاعل الشفهية والكتابية المتزامنة وغير المتزامنة عبر الأدوات التفاعلية التعاونية المتعددة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد، التي تسهل الاتصال والتفكير النقدي وتبادل الأفكار بهدف بناء المعنى وتحقيق التعلم الهادف (عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد،2023).

وتشير أدبيات المجال إلى أنه يجب على المؤسسات التعليمية عند تبنى استراتيجيات التعلم الإلكتروني تطبيق الأطر والمنظورات التربوية للتحقق من فعالية وجودة التعلم الإلكتروني أو التعلم المدمج بالتوازي مع التطورات التكنولوجية، وفي الحقيقة نجد أن بعض الدراسات في أدبيات المجال قد حاولت التحقق من فعالية وجودة التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج بشكل خاص، فقد حاول سيمسك (Simsek,2012) تقويم مقررات التعلم الإلكتروني عن بعد في ضوء أبعاد الجودة والفعالية التعليمية، والكفاءة المالية، وإمكانية الوصول، ورضا أعضاء هيئة التدريس والطلاب. من جهة أخرى؛ قام كروثر وآخرون (Crowther et al.,2004) بفحص فعالية وطبيعة المقررات الإلكترونية من خلال طرق قابلية الاستخدام وناقشوا أبعاد المنفعة، والتعلم، والإنتاجية، والرضا. من جانب آخر؛ حاول ليفي (Levy,2008) تحديد عوامل القيمة الحرجة لأنشطة المقررات الإلكترونية بناءً على النظرية المعرفية للقيمة. وقام راجرسكي وآخرون (Ragowsky et al.,2005) بدراسة فعالية برامج التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب حول مدى توافر التواصل التعاوني والتشاركي والاجتماعي، والتعلم المؤسسي، والدعم، وأنشطة التعلم المكتوبة والمنطوقة. من جهة أخرى؛ جاءت دراسة علي وأحمد

(Ali & Ahmad, 2011) التي توصلت إلى وجود علاقة بين رضا الطلاب ومجموعة من المتغيرات المتعلقة ببيئة التعلم الإلكتروني عن بعد، وهي: أداء المعلم، ونظام التقويم المتبع في المقرر، والتفاعل بين الطالب والمعلم وأقرانه. في حين نجد أن أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012) في دراستهم قد حددوا العوامل التي تعمل على تحقيق رضا الطلاب عن التعلم المدمج في إطار الفئات الخمس الرئيسة التالية: العوامل المتعلقة بالمعلم، والعوامل المتعلقة بالتقنية، والعوامل المتعلقة بإدارة المقرر، والعوامل المتعلقة بالتفاعلات التعليمية، والعوامل المتعلقة بالتدريس.

بصرف النظر عن تلك الدراسات؛ تم قبول إطار مجتمع الاستقصاء Community Inquiry على نطاق واسع كإطار عمل لديه إمكانات كبيرة لاستكشاف خبرات التعلم الناجح، وفي هذا الصدد يشير هايز وآخرون (Hayes et al., 2015) أن هذا الإطار يؤكد على أن التعلم الناجح عبر الإنترنت يحدث من خلال تنمية ثلاثة أشكال من الحضور: الحضور الاجتماعي، والحضور التدريسي، والحضور المعرفي ويجب تقويمه في ضوء ذلك. وكما ذكر سوان وآيس (Swan & Ice, 2010)، منذ صياغة إطار مجتمع الاستقصاء، تم اعتماده وتكييفه واستخدامه من قبل المعلمين والباحثين بعدة طرق لإرشاد عملية تصميم التدريس، وتنفيذ أنشطة التأمل الفردي والتعاوني في مجتمع التعلم وتقويم التعلم الإلكتروني وتفاعلاته؛ لذلك نجده أحد أشهر النماذج التربوية التي استندت إليها العديد من الدراسات، فقد تم استخدامه على نطاق واسع كإطار عملي لتصميم وتطوير وتقييم المقررات الإلكترونية، وكذلك لتقويم تدريس أعضاء هيئة، وللتعرف على جودة التفاعلات التعليمية، ورضا الطلاب وتصوراتهم عن جودة عملية تعلمهم (Akyol & Garrison, 2011; Vaughan et al., 2013). ويعد استخدام أداة مسح مجتمع الاستقصاء أداة فعاله لفحص خبرات التعلم، ومقارنة بيئات التعلم المختلفة في عدة سياقات، كما أنها أداة مقبولة على نطاق واسع للكشف عن تصورات المتعلمين لتجربة التعلم (Castellanos-Reyes, 2020). من جهة أخرى؛ يعتمد تقييم فعالية بيئة التعلم المدمج على قدرتها على إنشاء واستدامة وجودة مجتمع الاستقصاء الذي يوفر للطلاب بيئة تعليمية تعاونية تدعم بناء المعرفة من خلال دمج وفلترة التأمل الشخصي في ضوء المعنى والفهم المشترك للمجموعة للحصول على خبرات تعليمية عميقة وذات معنى (Vaughan et al., 2013).

وانطلاقًا من كل ما تقدم، وفي ضوء المؤشرات السابقة؛ فإن هذه الدراسة قد سعت إلى تقويم تجربة تدريس مقرر مهارات التعلم والتفكير في بيئة التعلم المدمج وفق مبادئ إطار مجتمع البحث والاستقصاء من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة توافر الحضور التدريسي Teaching Presence (TP) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟
2. ما درجة توافر الحضور الاجتماعي Social Presence (SP) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟
3. ما درجة توافر الحضور المعرفي Cognitive Presence (CP) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟

4. ما درجة توافر المكونات الرئيسة الثلاثة لمجتمع البحث والاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي) ككل في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المكونات الرئيسة الثلاثة لمجتمع البحث والاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة توافر المكونات الرئيسة الثلاثة لإطار مجتمع البحث والاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمسار الأكاديمي، والخبرة في الدراسة في بيئة التعليم الإلكتروني؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة توافر المكونات الرئيسة الثلاثة لإطار مجتمع البحث والاستقصاء: الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة.
2. التعرف على نوع العلاقة بين المكونات الرئيسة الثلاثة لإطار مجتمع البحث والاستقصاء: الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير.
3. التعرف على الفروق في درجة توافر المكونات الثلاثة لإطار مجتمع البحث والاستقصاء: الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة والتي تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمسار الأكاديمي، والخبرة في الدراسة في بيئة التعليم الإلكتروني؟

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. ندرة البحوث التي تتناول تطبيق مبادئ مجتمع البحث والاستقصاء في تقويم جودة بيئات التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية، مع تركيز هذا الإطار على إدارة ديناميكية التفاعل والتأمل الفردي والتفكير والتعلم التعاوني؛ وبالتالي يركز على تصميم وتنفيذ التعلم الإلكتروني وتقويم التفاعل والرضا في بيئات التعلم الإلكتروني والتي تمثل محور التركيز الرئيس في دراسات التعلم الإلكتروني ويمكن أن تسهم هذه الدراسة في سد جزء من تلك الفجوة البحثية.
2. حاولت الدراسة الحالية تحديد الوضع الراهن لدرجة توافر مكونات وأبعاد مجتمع البحث والاستقصاء في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير في جامعة بيشة؛ مما يمكن أن يساعد الجامعة في تصميم استراتيجيات فعالة لتقديم خبرات تعليمية عميقة وذات معنى في هذا المقرر الهام لطلاب السنة الأولى بالجامعة من خلال تطوير ثلاثة عناصر مترابطة وهي: الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي.
3. حاولت الدراسة الحالية تطوير أداة استقصائية كمية لإطار عمل مجتمع الاستقصاء باللغة العربية لكشف التفاعل ودرجات توافر أنواع الحضور في بيئات التعلم الإلكتروني؛ مما يساعد الجامعة على التخطيط لمراقبة وإدارة ديناميكية التفاعل عن كثب في جميع المقررات الإلكترونية التي توسعت فيها الجامعة مؤخرًا، وتقييم مستويات رضا الطلاب عن التفاعلات التعليمية المختلفة بشكل مستمر لضمان تقديم خبرات تربوية عميقة وذات معنى عبر التعلم الإلكتروني.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على التحقق من درجة توافر مكونات مجتمع البحث والاستقصاء: الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي 1444/1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

حدد الباحث التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات الدراسة:

1 . **التعلم المدمج** (Blended Learning): يعرف إجرائيًا بأنه: "إحدى استراتيجيات التعلم الإلكتروني التي يدمج فيها خبرات التعلم المباشر وجهًا لوجه في مقرر مهارات التعلم والتفكير مع أنشطة تعلم إلكترونية فردية وتعاونية باستخدام أساليب التفاعل الشفهية والكتابية من خلال نماذج متصلة Online وأخرى غير متصلة Offline على نظام إدارة التعلم البلاك بورد(Blackboard).

2 . **مقرر مهارات التعلم والتفكير** (Learning & Thinking Skills Course): يعرف في سياق هذه الدراسة على أنه: "مقرر دراسي وضع كأحد المتطلبات الرئيسة لطلاب السنة الأولى بجامعة بيشة، يسعى لتنمية العديد من مهارات التعلم والتفكير . مهارات التكيف مع الحياة الجامعية، ومهارات التعلم الجامعي، ومهارات معالجة المعلومات، ومهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار . لدى الطلاب المستجدين بالجامعة لضمان تكيفهم مع الدراسة الجامعية ونجاحهم فيها".

3 . **مجتمع البحث والاستقصاء** (Community of Inquiry): يعرف في هذه الدراسة بأنه: "مجموعة من طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة المسجلين بمقرر مهارات التعلم والتفكير ينخرطون بشكل تعاوني تفاعلي في عمليات مناقشة وحوار هادف، وتفكير نقدي وتأملي حول قضايا المقرر بهدف تطوير الفهم الصحيح المشترك للمفاهيم العلمية فيه من خلال بناء المعنى الشخصي من خلال التأمل والتحقق من صحته في عملية الاستقصاء والخطاب الناقد التعاوني والتفاوض على المعنى أثناء عملية التعلم".

4 . **إطار مجتمع الاستقصاء** (Community of Inquiry Framework)**:** يعرف في هذه الدراسة بأنه: عملية تتضمن بناء خبرات تعلم عميقة وذات معنى بشكل تعاوني بنائي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة المسجلين بمقرر مهارات التعلم والتفكير من خلال تنمية ثلاث عناصر تعتمد على بعضها البعض وهي: الحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، والحضور التدريسي".

5 . **الحضور الاجتماعي** (Social Presence): يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه:" قدرة طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة المسجل بمقرر مهارات التعلم والتفكير على التكيف والشعور بالارتباط الوجداني، والاجتماعي بالطلاب الآخرين المتواجدين في بيئة التعلم المدمج للمقرر".

6 . **الحضور المعرفي** (Cognitive Presence): يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: "قدرة طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة المسجلين بمقرر مهارات التعلم والتفكير على بناء المعرفة الشخصية، والتحقق من صحة المعاني التي يكونونها عن قضايا المقرر أثناء عملية التعلم من خلال الاستعانة بأدوات أنشطة التعلم التعاوني، والتأمل التفكير الناقد، والاتصال".

7 . **الحضور التدريسي** (Teaching Presence): يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: "تصميم، وتنظيم، وتيسير، وتوجيه عضو هيئة التدريس للعمليات المعرفية، والاجتماعية اللازمة لتمكين طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة المسجلين بمقرر مهارات التعلم والتفكير من تحقيق مخرجات تعلم هادفة وذات معنى على المستوى الشخصي، وذات قيمة من المنظور التربوي".

أدبيات الدراسة:

أ . التعلم المدمج Blended Learning:

تتسم بيئة التعلم المدمج بطبيعة خاصة تختلف بشكل كبير عن بيئة التعلم التقليدية، فبيئة التعلم المدمج بيئة تجمع عدة وسائط مختلفة مصممة بشكل يضمن أن يكمل كلا منها الأخرى؛ كما أنها بيئة تحقق الدوافع وراء تبني التعلم الإلكتروني: تقليل التكلفة، وتحسين جودة ونوعية التدريس، وتوسيع المشاركة وفرص التعلم للطلاب، وتحقيق توقعات الطلاب (ليتل جون وبجلر،2012).وتعمل بيئات التعلم المدمج على الجمع بين مميزات التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي، ويتمثل الهدف الرئيس من تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في إيجاد توازن بين الوصول إلى المعرفة عبر الإنترنت، والتفاعل الإنساني وجهًا لوجه (Giannousi et al., 2009).

ويمكن القول أن التعلم المدمج يقوم على فلسفة توفير خبرات تعليمية ذات كفاءة وفاعلية عالية من خلال الجمع بين عدة وسائل للتوصيل المعرفي Delivery Modalities، وفي هذا السياق نجد أن ثورن (Thorne, 2003, 16) يصف التعلم المدمج بأنه وسيلة لمواجهة التحديات والثغرات في عملية التعلم من خلال تلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين من خلال دمج التقنيات التكنولوجية المبتكرة من خلال التعلم عبر الإنترنت مع التفاعل والمشاركة وجهًا لوجه في بيئة التعليم التقليدي، في حين يرى أبو النعاج وآخرين (Abou Naaj et al., 2012) أن التعلم المدمج لا يغير الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون، ولكن يشتمل التغيير على تحول في أدوار المعلم، وعملية التحول هذه يجب أن تُصاحب ببعض التغيرات في نوعية التنظيم وإدارة موقف التعلم.

من جهة أخرى؛ يشير جارسيون (Garrison, 2016) إلى أن الجمع بين التعلم الإلكتروني غير المتزامن(المكتوب) والمتزامن(اللفظي) تعد أحد أشكال الدمج الجديرة بالاعتبار، حيث يتمتع دمج الاتصال المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني بميزة عظمى تتمثل في أن فورية الاتصال اللفظي المتزامن تعزز الشعور بالانتماء لمجتمع التعلم، ويؤسس للحضور الاجتماعي (الثقة، والتواصل المفتوح، وترابط المجموعة) مما يؤسس للحضور المعرفي ويعطي مؤشرات على الفائدة المدركة للتعلم.ولقد بدأت المناقشات المتعلقة بالتعلم المدمج حديثًا في تناول الفوائد المترتبة على مواقف التعلم التي تتضمن التكامل بين التعليم وجهًا لوجه والأنماط الأخرى من استراتيجيات التعلم، وفي الحقيقة تتوافر أدلة وشواهد عديدة من أدبيات المجال توضح أن التعلم المدمج قد يكون أكثر فاعلية وكفاءة من نموذج التعليم الصفي التقليدي (Giannousi et al., 2009).ويمكن النظر إلى بيئة التعلم المدمج في هذه الدراسة على أنها نظام مصمم ليكون بؤرة ومركز أنشطة التعلم الخاص بالطالب بشكل يتضمن قدر متكافئ من التعليم التقليدي وجهًا لوجه والتعلم الإلكتروني التزامني والغير تزامني من خلال المقررات الإلكترونية على نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد، وعلى الرغم من أن معظم البحوث في التعلم الإلكتروني قد تناولت فاعلية المقررات المدمجة في ضوء درجات المقرر، والدرجات في الاختبارات التحصيلية، إلا أن بعض الباحثين يعتقدون أن النظر ببساطة إلى درجات الطلاب ليس كافيًا لتقدير فاعلية المقرر المدمج نظرًا لأن هناك عوامل

أخرى مثل رضا المستخدمين قد تؤثر على جودة التدريس، كما أن جودة التفاعلات التعليمية في مجتمع الاستقصاء القائم على التعلم المدمج تعد مؤشرًا قويًا على فوائد التعلم المدمج في تحقيق بناء خبرات تعليمية ذات معنى (Akyol & Garrison, 2011).

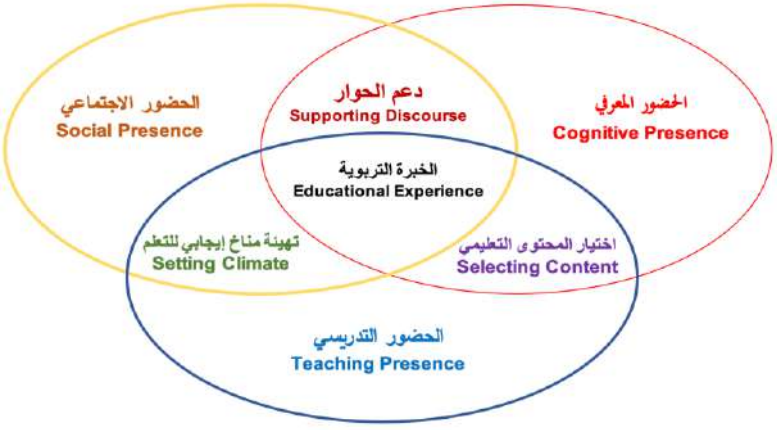
ب . مجتمع البحث والاستقصاء Community of Inquiry:

يرى الفيلسوف ماثيو ليبمان على أن التعليم يجب أن يعمل على تنمية مهارات الاستدلال العليا لدى الطلاب، وأن يبدأ ذلك منذ مرحلة الطفولة، وقد ركز ليبمان على مهارات التفكير الناقد لتحقيق نواتج تعليمية ذات قيمة، وعلى الرغم من أن ليبمان يتبنى المنظور البنائي الاجتماعي وهو نموذج متمركز حول المتعلم يكون التعلم وليس التدريس هو الهدف الرئيس؛ فإن دور المعلم يظل محوريًا كمصمم للبيئة الضرورية لحدوث التفكير الناقد (Garrison, 2016; Swanson & Hornsby, 2000).

وقد عمل جارسيون (Garrison, 2016) على تطوير هذا المفهوم من خلال افتراض أنه يجب استبدال النموذج المتمركز حول المتعلم (learner-centered paradigm) بالنموذج المتمركز حول التعلم (learning-centered paradigm). ولقد حمّل المتعلم في النموذج السابق (المتمركز حول المتعلم) المسئولية عن التعلم، في حين أن النموذج الأخير (المتمركز حول التعلم) يحمّل كل من المعلم والطلاب معًا المسئولية لتنمية مهارات الاستدلال العليا. وقد وصف ليبمان هذه البيئة التعليمية المتمركز حول التعلم على أنها "مجتمع الاستقصاء" "community of inquiry" (CoI) والذي يستخدم إجراءات محددة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (Swanson & Hornsby, 2000). وتستند نظرية ليبمان إلى جذور مستمدة من فلسفة جون ديوي والتي ترى أن التعلم يتضمن التفكير التأملي، أو التفكير الناقد (Miner,2014). ووفقاً لذلك؛ يتعين على الطلاب أن يعملوا بشكل تعاوني لحل المشكلات، وبناء المعنى من خلال عملية تأملية يصممها المعلم (Swanson & Hornsby, 2000). ويرى سوانسون وهورنسبي (Swanson & Hornsby, 2000) أن التعلم المستند إلى الويب يمكن أن يكون بمثابة دافع قوي لتطوير مجتمع الاستقصاء نظرًا لأنه يسمح بحدوث التفكير التأملي على مدار فترات زمنية طويلة، ويسمح بالتغلب على التحيز القائم على السمات المادية من قبيل: العرق، والجنس، والعمر. ويرى جارسيون وآخرون (Garrison et al., 2000) أن الخبرات التربوية القيمة تتألف من ثلاث مكونات رئيسة تتمثل في الحضور المعرفي والتدريسي والاجتماعي، وتتفاعل هذه العناصر معًا لتشكيل العملية النظرية التي يستند إليها مجتمع الاستقصاء والتي وصفها "ماثيو ليبمان". وفي عام 2000م، افترض جارسيون وآخرون (Garrison et al., 2000) أن الحضور المعرفي يُعد محوريًا في بناء المعنى من خلال التفكير الناقد، والتواصل الدائم. أما الحضور الاجتماعي فهو قدرة الطلاب على أن يعكسوا خصائصهم الشخصية خلال عملية بناء المعنى، ودعم معرفتهم نظرًا لأن هذا الحضور الوجداني يعكس رضا الطلاب، وإصرارهم على المثابرة ومواصلة الدراسة فإذا لم يكن لدى الطلاب إصرار على مواصلة الدراسة؛ فإنه لا يمكن إحراز سوى قدر قليل للغاية من النمو المعرفي. ويتضمن الحضور التدريسي تصميم، وتيسير المقررات الإلكترونية؛ ويركز التصميم على اختيار وتطوير، وتنظيم، وعرض أنشطة التعلم وعمليات التقييم، ويُركز دور المعلم في التيسير على دعم الحضورين الاجتماعي والمعرفي لتحقيق أهداف التعلم المحددة(Garrison et al., 2000) . ويُمثل التحول من التعلم الصفي وجهًا لوجه والذي يعتمد على التواصل الشفهي إلى التعلم الرقمي غير المتزامن والذي يعتمد على النصوص تغيرًا هامًا في طبيعة عملية الاتصال التعليمي ودافعًا رئيسيًا لبناء نموذج مجتمع الاستقصاء. وقد افترض جارسيون وآخرون (Garrison et al., 2000) أن الاتصال من خلال الحاسوب يعمل على تحسين مستوى التفكير الناقد والتأملي بشكل أفضل مقارنًة بالتواصل الشخصي. وبالإضافة إلى ذلك؛ يعتقدون أن مهارات الاتصال لدى الطلاب، وتقنيات الاتصال المستخدمة تؤثر على

طبيعة عملية الاتصال، وتوجه مجتمع الاستقصاء. ولقياس نجاح مجتمع الاستقصاء الذي ينشأ في بيئات التعلم الرقمية، أعد جارسيون وآخرون (Garrison et al., 2000) إطار عمل لمجتمع الاستقصاء استنادًا إلى دراسة تضمنت تحليل النسخ الحرفية لتسجيلات ما يتم من أنشطة التعلم من خلال أحد مؤتمرات الحاسوب، وقد توصل جارسيون وزملاؤه إلى وجود ثلاث مكونات رئيسة لإطار العمل الذي قدمه وتم تقسيمها إلى أبعاد أكثر تحديدًا. وتتضمن المكونات الرئيسة الحضور المعرفي، والاجتماعي، والتدريسي، كما هو موضح في الدوائر المتقاطعة والتي عند تقاطعها يحدث التعلم كما بالشكل (1):

شكل (1): نموذج مجتمع الاستقصاء Community of Inquiry



المصدر: جارسيون وآخرون (Garrison et al., 2000).

ويمكن توضيح مكونات مجتمع البحث والاستقصاء لجارسيون وآخرين (Garrison et al., 2000) بالتفصيل كما يلي:

1 . الحضور المعرفي (Cognitive Presence):

يرتبط الحضور المعرفي Cognitive presence ارتباطًا وثيقًا بالتفكير النقدي الذي يتم تفسيره على أنه "المنطق والتقييم والحكم، وهذه بدورها لها علاقة بتحسين التفكير"(Lipman, 2003,3)، وهذا المفهوم مستمد من نموذج التفكير التأملي لديوي، لذلك تعد النظرية التربوية التقدمية لديوي"Dewey" الأساس للحضور المعرفي في مجتمع الاستقصاء؛ فقد رأى ديوي أن التعلم يتضمن التفكير التأملي، وقد عرف ديوي التفكير التأملي Reflective Thinking على أنه: حالة من الحيرة، والتردد، والشك، وفعل البحث أو الاستقصاء الموجه نحو الحصول على المزيد من الحقائق التي تساعد على دعم أو دحض المعتقدات السائدة (Miner,2014)، وتنتهي حالة الاستقصاء تلك بتوصل المتعلم لحلول للمشكلات التي تواجهه بالاستعانة بأدوات البنائية التشاركية، ويصف هذا التعريف النموذج البنائي التعاوني الذي من خلاله يقوم المتعلمون ببناء معرفتهم الخاصة عندما تختلط وجهات نظرهم المتفردة بوجهات نظر الآخرين وتجاربهم في مجتمع التعلم(Garrison, 2016).

ويُعرَّف الحضور المعرفي بأنه: "استكشاف المتعلمين وبنائهم للمعنى، وقدرتهم على اتخاذ القرار المتعلق بحل المشكلة، وتأكيدهم الفهم من خلال التفكير التأملي والخطاب النقدي التعاوني في مجتمع الاستقصاء" (Garrison, 2016, 24). ويظهر الحضور المعرفي على شكل عملية دائرية مستمدة من نموذج الاستقصاء العملي لديوي Practical Inquiry وتتألف من أربع مراحل متتابعة منطقيًا أثناء عملية التعلم تتضمن: الحدث المعرفي المحفز للتعلم Triggering Events، والاستكشاف المعرفي Exploration، والتكامل المعرفي

Integration، وقرار حل المشكلة Resolution. فقد أشار جارسيون وآخرون (Garrison et al., 2000) إلى أن الحضور المعرفي يبدأ بحدث معرفي يثير عدم الارتياح ويولد الفضول والأسئلة ويؤدي إلى إدراك الطالب أن هناك مشكلة ما تستثير قدراته، وتثير لديه روح التحدي، وموجهة الصعوبات، وتعتبر هذه نقطة البداية التي يدرك المتعلم من خلالها بوجود مشكلة محددة يستطيع التغلب عليها من خلال اكتساب خبرات التعلم، ويتبع ذلك عملية استكشاف معرفي يقوم بها الطالب من أجل تحقيق فهم أفضل لجوانب الغموض في هذا الحدث؛ ثم يتبع ذلك عملية تكامل ودمج وربط منطقي بين المعلومات التي لدى المتعلم مع المعلومات والخبرات التي لدى الطلاب الآخرين المشاركين في النقاش والخطاب التعاوني لبناء الأفكار والوصول إلى الحلول وهي مرحلة تأملية للغاية، وأخيرًا تتمثل نقطة نهاية عمليات الحضور المعرفي في قيام المتعلم باتخاذ قرار لحل المشكلات التي تصادفه أثناء التعلم عبر تطبيق وتعميم المعلومات الجديدة التي اكتسبها أثناء التعلم، ويقوم بتقويم مدى نجاح هذا التطبيق.

ويرى جارسيون (Garrison, 2016) أن بيئة التعلم الإلكتروني تعد مناسبة بشكل خاص لممارسة التأمل والتفكير الناقد نظرًا لأن نمط الاتصال الذي تستخدمه قائم على استخدام النصوص والبيئات غير التزامنية في الغالب مما يعزز الحضور المعرفي الذي يعد محور مجتمع الاستقصاء وقلبه النابض، ومع ذلك وجد في بداية دراسات مجتمع الاستقصاء أن عملية تنمية الحضور المعرفي يواجهها مشكلة رئيسة تتمثل في توقف عملية الاتصال والتفاعل المعرفي بعد مرحلتي الحدث المحفز، والاستكشاف المعرفي ونادرًا ما تتجاوزها. ووجد أن تلك المشكلة مرتبطة بوظيفة الحضور التدريسي، ويمكن التغلب على ذلك والانتقال إلى للمستويات العليا (الدمج واتخاذ القرار) فقط من خلال تصميم التعلم بعناية والتيسير المباشر الذي يقوم به المعلم أو الطلاب كأفراد في مرحلة إتمام المشروعات النهائية (Garrison & Arbaugh, 2007)، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الحضور المعرفي يمكن أن يتطور بشكل مختلف استنادًا إلى التخصص ونوعية المهمة؛ فقد وجد أن طلاب العلوم الإنسانية والاجتماعية يدركون وجود مستوى أعلى من الحضور المعرفي مقارنةً بطلاب التخصصات العلمية التي تتطلب مقرراتها معرفة ومهارات محددة (Garrison et al., 2010) ، كما أن صعوبة المهام التعليمية وتعددها يتطلب نشاطًا معرفيًا وتدريسيًا أكثر من المهام السهلة والقليلة، وهذا يلفت الأنظار إلى أهمية التصميم التعليمي المناسب لطبيعة المهمة وتباين المواد والتخصصات، والمهارات الدراسية لنضمن الارتقاء بمستويات الحضور المعرفي في عمليات التعلم في مجتمع الاستقصاء القائمة على بيئات التعلم الإلكترونية (Gorsky et al., 2010).

من جهة أخرى؛ يشير سونق وآخرون (Song et al., 2004) إلى الدور المحوري الذي يلعبه إحساس المتعلمين بالأريحية Comfort في تزويدهم بخبرات ذات معنى في بيئات التعلم الإلكتروني، فهناك حاجة ماسة لتقديم المعلمين التوجيه والإرشاد لطلابهم لإكسابهم الشعور بالثقة بالنفس والأريحية في التعلم عند مشاركتهم في الأنشطة الإلكترونية وفي هذا الصدد أكد شيا وبيدجيرنو(Shea & Bidjerano, 2009) بأن شعور المتعلمين بالأريحية ينعكس إيجابيًا في تشجيعهم على التأمل وبالتالي الارتقاء بمستويات الحضور المعرفي. ومن جانب آخر، تشير الأدبيات إلى أن تزويد المتعلمين بمحتوى دراسي منظم جيدًا وقابل للتطبيق العملي، ووجود فهم واضح لديهم للتوقعات ومخرجات التعلم المنشودة تعد من العوامل المؤثرة في الارتقاء بمستويات الحضور المعرفي وتزويد الطلاب بخبرات تعلم ذات معنى (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). ومن تلك المنطلقات نجد أن الحضور المعرفي في بيئات التعلم الإلكتروني يعتمد على توظيف أدوات التأمل، والمشاركة حيث تتاح الفرصة أمام المتعلمين للقيام بعمليات داخلية متنوعة لتأمل خبرات تعلمهم الذاتية، والمشاركة خارجيًا في أنشطة تشاركية مختلفة بهدف مساعدتهم في فهم، واستيعاب مادة التعلم على نحو

هادف وذي معنى(Garrison, 2016)، وفي نفس السياق نجد أن الاستعانة بالأدوات المنظمة لتصميم التعليم، إضافة للتوجيه والتيسير المناسب للطلاب تتيح الوصول إلى أعلى المستويات المنشودة من الحضور المعرفي (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). ومع أن الحضور المعرفي يعتبر جوهر مجتمع الاستقصاء، إلا أنه يتطلب حضورًا اجتماعيًا وتدريسيًا كشرط مسبق (Garrison et al., 2000; Garrison & Vaughan, 2008)، فنجد أن هذا الاستقصاء النقدي اللازم لتحقيق الإدراك المعرفي يتم من خلال الحضور الاجتماعي، بينما يجب ضمان توافر مواد ومصادر التعلم للمقرر وأساليب واستراتيجيات ومداخل التدريس وأنشطة التعلم التي تسهل بناء المعرفة من خلال الحضور التدريسي.

2 . الحضور الاجتماعي (Social Presence):

يشير الحضور الاجتماعي إلى قدرة الطلاب على تقديم أنفسهم كأشخاص حقيقيين من خلال خلق مناخ وبيئة اتصال تمكن الطلاب من التواصل بشكل مفتوح مع بعضهم البعض ومع المعلم للتفاوض بشأن وجهات نظر مختلفة وتأكيد التفاهمات المتبادلة، وتشجيع استقصاء الأسئلة والشك ومساهمة الأفكار التفسيرية (Rockinson-Szapkiw et al.,2016). وتتمثل وظيفة الحضور الاجتماعي في إنه مؤشر لدرجة التوافق بين المتعلمين ودرجة شعورهم بالانتماء للمجموعة مما يوجد درجة من الراحة والثقة اللازمة لتعبير المتعلمين عن أفكارهم من خلال عملية التفاعل والعمل بشكل تعاوني في بيئة التعلم. وفي الحقيقة فقد أدرك أوائل متبني التعلم الإلكتروني قدرته على دعم خبرات التعلم، فوفقًا لجارسيون (Garrison, 2016)؛ فإن وسائل التواصل النصية غير التزامنية تعتبر العامل الرئيس في تغيير طبيعة تقديم التعليم في وقتنا الحالي، ومع ذلك كثرت المناقشات حول مدى قدرتها على خلق بيئة اجتماعية تدعم الحضور الاجتماعي الذي عادة ما يظهر بشكل طبيعي في خبرات التعلم وجهًا لوجه بشكل مباشر في حجرة الدراسة أوفي بيئات التعلم الإلكتروني التزامنية. في حين أن تكوين حضور اجتماعي في بيئات التعلم اللاتزامنية يعد أمرًا أكثر إثارةً للتحدي ومثّل ذلك جانب الضعف والقصور الأكثر أهمية في النظم المبكرة للتعلم الإلكتروني عن بعد. وفي الحقيقة؛ فإن التعليم يجب ألا ينظر له على أنه عملية معرفية فردية؛ بل يظل بمثابة خبرة تعاونية تشاركية تشجع الانتماء، والقبول في مجتمع التعلم وهما الأمران اللذان يصعب تحقيقهما بدون وجود الإشارات والتلميحات البصرية غير اللفظية مثل: لغة الجسد والتنغيم اللفظي التي تعد حاسمة في تفسير الرسالة التعليمية وتكوين العلاقات التعاونية والتعبير عن العواطف الاجتماعية وتشجيع التفكير النقدي وخلق تجربة تعليمية. ومع ذلك، أبرزت نتائج البحوث أنه من الممكن أن يتم تكوين الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم الإلكتروني الغير تزامني باستخدام المزايا التعويضية للوسائل الغير متزامنة القائمة على النصوص باستخدام علامات الترحيب، والتشجيع، والوجوه التعبيرية، والقصص الشخصية، والتشديد اللغوي مثل الأحرف الكبيرة، وعلامات الترقيم، والرموز(Garrison & Arbaugh, 2007). وتكمن الفائدة من التواصل المستند إلى النصوص وفقًا لجارسيون (Garrison, 2016) في أنه قد يكون أكثر فاعلية في تيسير التفكير الناقد والحوار نظرًا لأنه يستلزم تحري المزيد من الدقة والاستغراق في التفكير والتأمل. ويلفت جارسيون (Garrison, 2016) النظر إلى أهمية التوازن في الحضور الاجتماعي. حيث يرى أنه في بيئة ذات مستويات منخفضة من الحضور الاجتماعي، لا يمكن للطلاب مشاركة الأفكار والتعبير عن الخلافات وشرح الاختلافات وقبول دعم أقرانهم، ولا يمكن للقليل من الحضور الاجتماعي أن يعمل على تأسيس مجتمع الاستقصاء، كما يرى أن الإكثار من الحضور الاجتماعي قد يتسبب في التواصل التعليمي السطحي. وفي كلا الحالتين، فإن هذا المستوى من الحضور الاجتماعي (سواءً المرتفع أو المنخفض) لن يشجع على التعلم العميق والحوار الناقد اللازم

لإحداث الحضور المعرفي. ووفقًا لجارسيون (Garrison, 2016)؛ فإنه يمكن للمعلم (الحضور التدريسي) أن يعمل على تحسين الحضور الاجتماعي بشكل ييسر التفكير والخطاب الناقد (الحضور المعرفي) من خلال نمذجة الرسائل والاستجابات المناسبة التي تجعل الطلاب يشعرون بالترحيب والانتماء ويقومون بالأنشطة التي تركز على أهداف المقرر المتوقعة، وتجذب الطلاب المحجمين عن النقاش وليس مجرد التفاعل الاجتماعي الشخصي بحد ذاته. ويذكر جاريسون (Garrison et al., 2000) أن هناك ثلاثة أبعاد فرعية تشكل الحضور الاجتماعي: التعبير الانفعالي أو الوجداني Affective Expression، والتواصل المفتوح Open Communication، وتماسك وترابط المجموعة Group Cohesion. ويشير التعبير الوجداني إلى تحلي المتعلم بالقدرة على التعبير عن انفعالاته ومشاعره الوجدانية الذاتية التي تحفزه على المشاركة والمثابرة على التعلم، وتعمل قدرة الطلاب على التعبير عن مشاعرهم على دفع الطلاب للمشاركة، ومواصلة التعلم، ويُعد التحلي بروح الفكاهة والمرح Humor والإفصاح عن الذات Self-disclosure خاصيتين مهمتين للمكون الوجداني (Garrison,2016). أما بالنسبة للتواصل المفتوح فيشير إلى الاحترام المتبادل بين أعضاء مجتمع التعلم، وقبول وتقدير جهود الآخرين مع احترام الذات مما يخلق مناخ تعليمي من الثقة والراحة للطلاب للتعبير عن نقاط الاتفاق والخلاف ويشجع على المشاركة والخطاب والتفكير النافد (Garrison et al., 2000). في حين يشير تماسك المجموعة إلى الشعور بالمجتمع الذي يعتبر فيه الطلاب أنفسهم أعضاء، ويتضح عندما يرى الطلاب أنفسهم كمجموعة لها معنى مشترك shared meaning، ويؤكد المعنى المشترك على الانتماء للمجموعة، والتعاطف مع أعضائها مما يمكنهم من التعاون مع بعضهم البعض ومشاركة الفهم والمعنى لتحقيق وتجويد مخرجات التعلم؛ لذلك، فإن الحضور الاجتماعي يدعم الحضور المعرفي بشكل مباشر وقد يؤدي إلى الإدراك الناجح، وعلى النقيض من ذلك فأن النجاح في المجال المعرفي له تأثير متبادل ومعزز لترابط المجموعة (Garrison, 2016).

3 . الحضور التدريسي (Teaching Presence):

لقد شهد توسيع نطاق التواصل في التعلم الإلكتروني تحولًا نحو المنهجيات البنائية التعاونية المرتبطة بالتفكير والخطاب الناقد الذي يتمركز حول التعلم لا المتعلم، وهذا يقتضي النظر إلى التعليم على أنه عملية تعاونية يتحمل فيها المعلمون والطلاب مسؤوليات مشتركة مهمة، ففي الخبرة التعليمية يكون كل من المعلم والطالب مشاركين أساسيين في عملية التعلم، ويتمثل دور الحضور التدريسي في مراقبة وإدارة توازن التعاملات التعليمية من خلال إشراك المتعلمين في عملية التعلم وقيام المعلم بتوجيه عملية تحقيق مخرجات التعلم في الوقت المناسب بشكل تعاوني. ويصف جارسيون (Garrison, 2016) الحضور التدريسي على أنه شيء يقوم به المعلم على نحو مقصود لتكوين مجتمع الاستقصاء وليس شيئًا يحدث على نحو عفوي طبيعي غير مقصود. فالحضور التدريسي هو تصميم وتنفيذ وتنظيم المهام والأنشطة التعليمية لضمان تحقيق الحضور المعرفي والاجتماعي؛ وهنا يذكر جارسيون أن المعلم يتعين عليه أن يصمم المقرر وأنشطته ومهامه الاستقصائية بشكل مناسب يشجع على التفكير الناقد، وييسر الحوار لمساعدة الطلاب على الانتقال من مرحلتي الحدث المحفز والاستكشاف إلى المستويات العليا للحضور المعرفي (Garrison et al., 2000).

ويتألف الحضور التدريسي من ثلاثة أبعاد فرعية هي: التصميم والتنظيم التعليمي، وتيسير الحوار والخطاب البناء، والتدريس المباشر في المقررات الإلكترونية (Garrison et al., 2000). ويتعلق التصميم والتنظيم بالمستوى الكلي للهيكل والعمليات، ويركز التصميم على القرارات البنيوية التي يتم اتخاذها قبل بدء العملية أي قضايا التصميم والتطوير مثل: التدبر والتخطيط الجيد وما يتضمنه ذلك من تحديد للمحتوى التعليمي وأساليب ومداخل التدريس، وعرض أنشطة التعلم وعمليات التقييم، بينما يشير

التنظيم إلى قرارات مماثلة يتم اتخاذها للتكيف مع التغيرات في أثناء التعاملات التعليمية (التصميم في الموقف التعليمي) (Garrison, 2016) ويُركز تيسير التأمل والخطاب بهدف بناء الفهم على دور المعلم في دعم الحضورين الاجتماعي والمعرفي لتحقيق أهداف التعلم المحددة من خلال تقدير المعلم وتعزيزه وتشجيعه للعمليات المعرفية للطلاب أثناء التعلم والمتمثلة في بناء المعنى الشخصي وتشكيله وتأكيده تعاونيًا ويمثل هذا العنصر دمج الهدف والعملية والمنتج، وهنا تتلاقى الاهتمامات والمشاركة والتعلم(Garrison et al., 2000). في حين أن التدريس المباشر يشير إلى المسئولية التدريسية المطلقة؛ فالمعلم تناط به دائمًا مسئولية التحقق من فاعلية تعلم الطلاب من خلال الاستعانة بأدوات التغذية الراجعة والتقييم. فالغرض من التدريس المباشر هو التعامل مع قضايا محددة مثل توضيح النقاط الصعبة، وتشخيص المفاهيم الخاطئة وسوء الفهم، وتقديم الملاحظات والتغذية الراجعة الفورية (Garrison, 2016). ومع ذلك فإن هذه المسئولية يجب أن يتم تحقيقها من خلال التواجد الفوري للمعلم، وهو ما يُعيد إلى الأذهان بعد الحضور الاجتماعي من خلال الاتصال والاحترام المتبادل (Garrison et al., 2000). ومن الجدير بالذكر أن التصميم التعليمي يحدث قبل بداية المقرر في حين نجد أن المكونين الآخرين للحضور التدريسي: التيسير والتدريس المباشر يحدثان أثناء تقديم المقرر الإلكتروني. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تيسير الحوار البناء والتصميم يتقلصان بشكل طبيعي بمرور الوقت في المقررات الإلكترونية في الوقت الذي نجد أن التدريس المباشر يزيد على نحو طبيعي بمرور الوقت (Garrison, 2016).

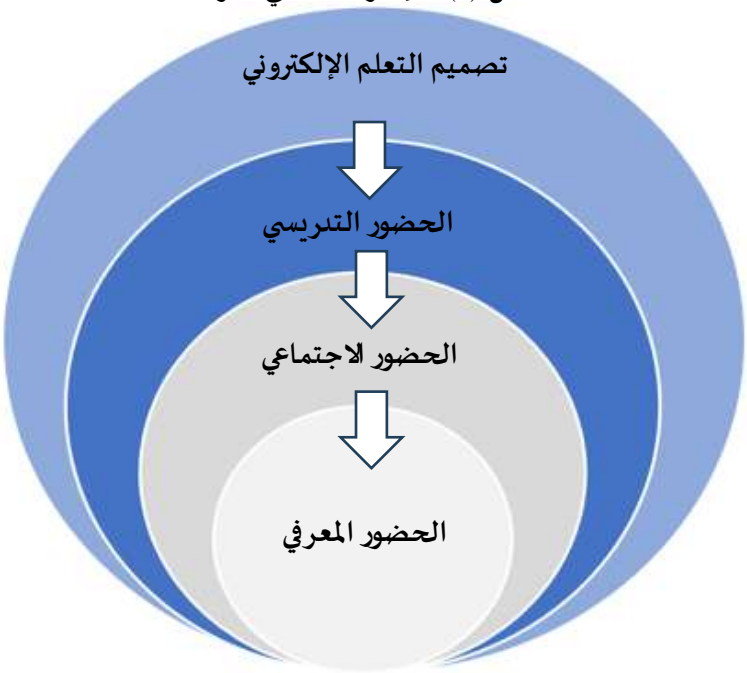
ويرى جارسيون (Garrison, 2016) أنه من الأهمية بمكان ملاحظة أن الطلاب سوف يشعرون بجوانب الحضور التدريسي الثلاثة عبر المقرر الدراسي من خلال عملية توازن تلك الجوانب وذلك مع التقدم في خبرات التعلم. ويكمن الهدف الرئيس هنا في اضطلاع الطلاب بقدر أكبر من المسئولية عن خبرات تعلمهم نظرًا لأنهم يصبحون أكثر ثقة ومن ثم فإنهم يلعبون دورًا رئيسًا في الحضور التدريسي مثل: تيسير الاتصال التعليمي. وخلاصة القول، فإن الحضور التدريسي يصور الدورة المعقدة لتحديد مواد التعلم، وتنظيم أنشطة التعلم، وتوضيح سوء الفهم، وتقديم التغذية الراجعة، والمساعدة في إنشاء مجتمع الاستقصاء. ويمكن تشكيل حضور تدريسي فعال في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال الاستخدام الدقيق وفي الوقت المناسب لأنشطة الدراسة الجماعية والمستقلة عبر التفاعل المتزامن وغير المتزامن (Yildirim & Seferoglu, 2021). من جهة أخرى؛ تشير نتائج دراسة جارسيون وآخرين (Garrison et al.,2010) إلى أن الحضور التدريسي والاجتماعي لهما تأثير كبير على الحضور المعرفي ويؤثر الحضور التدريسي على الحضور الاجتماعي في الوقت نفسه. وتدعم نتائج البحوث في هذا الصدد النظرية القائلة بأن الحضور التدريسي هو أكثر أنواع الحضور أهمية؛ نظرًا لأنه الحافز الرئيس لكل من الحضور المعرفي، والحضور الوجداني (Shea & Bidjerano,2010,2012; Shea,2011; Huang & Lee, 2022). وقد أظهرت نتائج دراسة أخرى أجراها أكيول وجارسيون (Akyol & Garrison, 2011) أن الحضور المعرفي في مجتمع الاستقصاء يرتبط بتصورات الطلاب عن التعلم. ومع ذلك، يذكر جارسيون (Garrison, 2016) أنه بعد البحوث التي تم تطبيقها لمدة عشر أعوام على نموذج مجتمع الاستقصاء، فإن الحضور التدريسي يلعب دورًا محوريًا في تنمية مجتمع الاستقصاء، والحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، ومهارات التفكير العليا، ورضا الطلاب.

ج . الإطار المفاهيمي للدراسة:

يذكر جارسيون وآخرون (Garrison et al., 2010) أن نتائج البحوث تؤكد على وجود علاقة سببية بين الأنماط الثلاثة من الحضور في مجتمع الاستقصاء، كما توضح أن الحضور التدريسي هو الحافز الرئيس في الحفاظ على مجتمعات الاستقصاء واستدامتها. وقد وجد كل من أكيول وجارسيون (Akyol & Garrison, 2011) علاقة دالة إحصائيًا بين الحضور الاجتماعي والمعرفي

والتدريسي، ورضا الطلاب، وبين رضا الطلاب وتصوراتهم عن جودة تعلمهم عبر الوقت في المقررات الإلكترونية؛ ونظرًا لأن معايير جودة التعلم الإلكتروني للمركز الوطني، ومعايير الكواليتي ماترز (Quality Matters) تركز على عناصر التصميم في المقررات الإلكترونية، فإن النموذج المفاهيمي الذي تبنته هذه الدراسة الحالية يفترض أن استناد المقررات الإلكترونية إلى معايير جودة تصميم التعلم الإلكتروني سوف يؤثر بشكل إيجابي على الحضور التدريسي، وهو ما يجب أن يترتب عليه تأثير إيجابي على الحضورين الاجتماعي والمعرفي، ويمكن توضيح الإطار المفاهيمي للدراسة كما في الشكل (2):

الشكل (2): الإطار المفاهيمي للدراسة



إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث منهج البحث الوصفي المستند إلى المسح بالاستبيان على عينة من طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة لملاءمته لأهداف الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات السنة الأولى بجامعة بيشة المسجلين لمقرر مهارات التعلم والتفكير في الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي 1444/1443هـ، وبلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (716) طالبًا وطالبة بناء على إحصائية عمادة القبول والتسجيل للعام الجامعي 1444/1443هـ (عمادة القبول والتسجيل بجامعة بيشة، 2023).

عينة الدراسة:

استخدمت الدراسة معادلة روبرت ماسون لتحديد الحجم الأنسب للعينة وفق حجم المجتمع: وقد أسفرت النتائج عن أن عدد أفراد العينة يجب ألا يقل عن (270) طالبًا وطالبة، وقد أجريت الدراسة على كافة أفراد مجتمع الدراسة باستخدام أسلوب الحصر

الشامل من خلال تطبيق الاستبيان الإلكتروني على مجتمع الدراسة البالغ (716) طالبًا وطالبة، وقد استجاب (275) طالبًا وطالبة يمثلون (38%) من حجم المجتمع.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

اشـــتمل الجزء الأول من أداة الدراســـة على معلومات حول الجنس، والخبرة في التعلم الإلكتروني، والمســـار الأكاديمي. ويمكن توضيح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة كما في الجدول (1):

جدول (1): العدد والنسبة المئوية لفئات عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	129	%46.9
	أنثى	146	%53.1
المسار الأكاديمي	المسار الصحي	80	%29.1
	المسار العلمي والهندسي	61	%22.2
	المسار الإنساني	58	%21.1
	المسار الإداري	76	%27.6
مستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني	مبتدئي	61	%22.2
	متوسط	96	%34.9
	متقدم	118	%42.9

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال الحزمة الإحصائية المناسبة للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل الثبات.
- المتوسطات الحسابية (Means) لحساب متوسطات استجابات أفراد العينة على كل عبارة ومجال من مجالات الأداة.
- الانحرافات المعيارية (Standard Deviation) لحساب مدى تباعد القيم عن متوسطها الحسابي، والاستدلال على تشتت الدرجات وتباينها لكل عبارة، ولكل بعد من أبعاد الأداة، وكل مجالاً من مجالات الأداة.
- اختبار كولمجروف ـ سمرنوف (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) لفحص اعتدالية التوزيع لأفراد العينة.
- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين.
- استخدام اختبار كروسكال ـ والس (Kruskal-Wallis Test) لقياس الفروق بين عدة عينات مستقلة.

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لمناسبتها لأهداف الدراسة، وقد تم تطوير مقياس للحضور في بيئات التعلم المدمج بناء على مراجعة العديد من الدراسات مثل دراسة أربو وآخرين (Arbaugh et al., 2008)، ودراسة جارسيون (Garrison, 2016)، وأربو وآخرين (Arbaugh et al., 2008)، ودراسة أكيول وجارسيون (Akyo & Garrison, 2008)، ودراسة دياز وآخرون (Diaz et al., 2010) ودراسة جيا وآخرون (Jia et al., 2023)، ودراسة كليفلاند وكامبل(Cleveland & Campbell,2012) فقد تألف الاستبيان من قسمين، القسم الأول يتضمن المعلومات الديموغرافية للمشاركين (الجنس، والمسار الأكاديمي، والخبرة في التعلم الإلكتروني)، أما القسم الثاني

فيتناول مكونات الاستبيان حيث أن المكون الأول هو الحضور التدريسي وقد تألف من (16) عبارة تتعلق بثلاثة أبعاد للحضور التدريسي وهي: التصميم والتنظيم، وتيسير الخطاب البناء، والتدريس المباشر، في حين أن المكون الثاني هو الحضور الاجتماعي وقد تألف من (10) عبارات تتعلق بثلاثة أبعاد للحضور الاجتماعي وهي: التعبير الوجداني، والتواصل المفتوح، وترابط المجموعة، في حين أن المكون الثالث هو الحضور المعرفي وقد تألف من (12) عبارة تتعلق بأربعة أبعاد للحضور المعرفي وهي: الحدث المحفز للتعلم، والاكتشاف المعرفي، والتكامل المعرفي، وقرار حل المشكلة، ويشتمل الاستبيان في مجمله على(38) عبارة نظمت في سلم تقدير خماسي التدريج حسب تدريج ليكرت (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

أ . صدق الاستبانة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما:

1. **الصدق الظاهري:** للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة عُـــرِضت في صورتها المبدئية على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السـعودية في تخصـص تقنية التعليم، وذلك بهدف التأكد من مدى أهمية تلك العبارات، وسـلامة صياغة العبارات ووضوحها، ومدى مناسبة وانتماء كل عبارة للمكون والبعد وللاستبانة بصفة عامة، إضافة إلى اقتراح ما يرونه مناسبًا من حذف أو إضـافة أو إعادة صـياغة للعبارات، وفي ضـوء ما تم الحصـول عليه من مقترحات من المحكمين، تم إجراء التعديلات لتصل الاستبانة إلى شكلها النهائي.
2. **صـدق الاتسـاق الداخلي:** تم التحقق من صـدق الاتسـاق الداخلي والثبات للأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (32) طالبًا وطالبة من طلاب السـنة الأولى بجامعة بيشـة، حيث تم حسـاب صـدق الاتسـاق الداخلي من خلال حسـاب معامل ارتباط بيرسـون "Pearson Correlation" بين كل عبارة والدرجة الإجمالية للبعد الذي تنتمي له العبارة، وكذلك معامل الارتباط بين إجمالي كل بعد وإجمالي المكون الذي ينتمي له البعد، وأخيرًا معامل الارتباط بين مكونات الأداة وإجمالي الأداة ككل، كما يتضح من الجدول (2):

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له وبين إجمالي درجة كل بعد وإجمالي المكون الذي ينتمي إليه وبين المكونات الأساسية للأداة وإجمالي الأداة ككل

المكونات			الأبعاد			المؤشرات								
م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
الحضور التدريسي	0.878**	0.000	التصميم والتنظيم	0.842**	0.000	1	0.790**	0.000	2	0.853**	0.000	3	0.851**	0.000
						4	0.869**	0.000	5	0.836**	0.000	6	0.841**	0.000
						7	0.674**	0.000						
			تيسير الخطاب البناء	0.943**	0.000	1	0.931**	0.000	2	0.952**	0.000	3	0.920**	0.000
						4	0.967**	0.000	5	0.949**	0.000			
			التدريس المباشر	0.948**	0.000	1	0.912**	0.000	2	0.857**	0.000	3	0.942**	0.000
						4	0.866**	0.000						

الحضور الاجتماعي	*0.923	0.000	التعبير الوجداني	**0.873	0.000	1	**0.898	0.000	2	**0.855	0.000	3	**0.801	0.000
			التواصل المفتوح	**0.945	0.000	1	**0.894	0.000	2	**0.968	0.000	3	**0.943	0.000
			ترابط المجموعة	**0.949	0.000	1	**0.797	0.000	2	**0.933	0.000	3	**0.903	0.000
						4	**0.662	0.000						
الحضور المعرفي	*0.989	0.000	الحدث المحفز	**0.957	0.000	1	**0.926	0.000	2	**0.890	0.000	3	**0.980	0.000
			الاكتشاف المعرفي	**0.962	0.000	1	**0.967	0.000	2	**0.972	0.000	3	**0.969	0.000
			التكامل المعرفي	**0.906	0.000	1	**0.955	0.000	2	**0.697	0.000	3	**0.936	0.000
			قرار حل المشكلة	**0.924	0.000	1	**0.869	0.000	2	**0.944	0.000	3	**0.863	0.000

* الارتباط دال عند مستوى (0.05)

** الارتباط دال عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول (2) أن معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الإجمالية للبعد الذي تنتمي له العبارة، وكذلك معامل الارتباط بين إجمال كل بعد وإجمالي المكون الذي ينتمي له البعد، وأخيراً معامل لارتباط بين مكونات الأداة وإجمالي الأداة ككل كانت كبيرة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) ومستوى (0.01) مما يشير إلى التماسك والاتساق الداخلي بين مجالات الاستبانة.

ب . ثبات الاستبانة:

لقياس مدى ثبات الاستبانة تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ويوضح الجدول (3) معاملات الثبات لعبارات كل بعد وكل مكون من المكونات الأساسية للاستبانة:

جدول (3): يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لإجمالي الأبعاد والمكونات والأداة ككل

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	التصميم والتنظيم	7	0.901
2	تيسير الخطاب البناء	5	0.968
3	التدريس المباشر	4	0.913
	إجمالي المكون الأول: الحضور التدريسي	16	0.960
1	التعبير الوجداني	3	0.803
2	التواصل المفتوح	3	0.926
3	ترابط المجموعة	4	0.845
	إجمالي المكون الثاني: الحضور الاجتماعي	10	0.938
1	إثارة الحدث للمحفز للتعلم	3	0.922

2	الاكتشاف المعرفي	3	0.967
3	التكامل المعرفي	3	0.948
4	قرار حل المشكلة	3	0.870
إجمالي المكون الثالث: الحضور المعرفي		12	0.972
إجمالي الاستبانة ككل		38	0.977

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات العام للاستبانة ككل بلغ (0.977) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن معه الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وبعد الوصول للصورة النهائية للاستبانة تم توزيعها بشكل إلكتروني مع وضع صفحة مقدمة توضح الهدف منها، وتعليماتها.

ج . درجة الاستجابة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الجزء الثاني من الاستبانة ومجموعها (38) عبارة موزعة على مكونات الحضور الثلاثة في مجتمع الاستقصاء، وبمقياس متدرج مكون من خمس خيارات بين (موافق بشدة . غير موافق بشدة) وقيم متدرجة بين (1-5) حسب ترتيب هذه الخيارات. وقد اعتمد الباحث في تحديد درجة التوافر على معيار خماسي متدرج، يتكون من الفئات الخمس الموضحة في الجدول (4):

جدول (4): تصنيف درجة توافر الحضور التدريسي والاجتماعي والمعرفي وفق المتوسطات الحسابية

م	الفئة (المتوسط الحسابي)		درجة توافر الحضور
	من	إلى	
1	4.21	5.00	عالية جدًا
2	3.41	4.20	عالية
3	2.61	3.40	متوسطة
4	1.81	2.60	متدنية
5	1.00	1.80	متدنية جدًا

عرض النتائج ومناقشتها:

حاولت الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يأتي عرض نتائج الإجابة عن هذه الأسئلة وتفسيرها ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدارسة والذي ينص على: "ما درجة توافر الحضور التدريسي (TP) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟"، تم حساب التكرارات

والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات المكون الأول "الحضور التدريسي" ولإجمالي كل بعد من أبعاده، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المكون الأول "الحضور التدريسي"

م	المكون الأول"الحضور التدريسي"		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
1	عرض أستاذ المقرر مواضيع التعلم في بداية دراسة المقرر بشكل واضح.	ت	8	3	17	77	170	4.45	0.888	1	عالية جدًا
		%	2.9	1.1	6.2	28	61.8				
2	قدم أستاذ المقرر الأهداف التعليمية المتوقعة للمقرر ولوحداته التعليمية بشكل واضح.	ت	8	5	13	81	168	4.44	0.896	2	عالية جدًا
		%	2.9	1.8	4.7	29.5	61.1				
3	قدم أستاذ المقرر تعليمات إرشادية واضحة تبين كيفية المشاركة الإيجابية في أداء أنشطة التعلم وأماكن العثور عليها في البنية التنظيمية للمقرر.	ت	16	6	18	80	159	4.34	1.006	4	عالية جدًا
		%	4.4	2.2	6.5	29.1	57.8				
4	وضع أستاذ المقرر جدول زمني محدد لعرض موضوعات المحتوى ولتوقيت أداء الأنشطة التعليمية المطلوبة.	ت	11	3	17	81	163	4.39	0.954	3	عالية جدًا
		%	4	1	6.2	29.5	59.3				
5	وضح أستاذ المقرر آداب وقواعد المناقشات الإلكترونية والبريد الإلكتروني ووسائل التواصل أثناء دراسة المقرر.	ت	10	12	21	79	153	4.28	1.029	6	عالية جدًا
		%	3.7	4.4	7.6	28.7	55.6				
6	حدد أستاذ المقرر طرق الحصول على التوجيه والدعم الفني اللازم لمواجهة المشاكل التقنية التي قد تواجه الطلاب.	ت	14	13	28	86	134	4.14	1.105	7	عالية
		%	5.1	4.7	10.2	31.3	48.7				
7	حدد أستاذ المقرر وسيلة مناسبة في بيئة التعلم المدمج لتقديم نفسه وللتعارف بين جميع الطالب.	ت	9	8	28	81	149	4.28	0.989	5	عالية جدًا
		%	3.3	2.9	10.2	29.4	54.2				
	إجمالي البعد الأول "التصميم والتنظيم"							4.33	0.873	**1**	عالية جدًا
8	لعب أستاذ المقرر دورًا فاعلا في مساعدتي على التعلم من خلال تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف في وجهات النظر حول موضوعات التعلم في المقرر الدراسي.	ت	12	9	23	79	152	4.27	1.044	4	عالية جدًا
		%	4.4	3.3	8.3	28.7	55.3				

م	المكون الأول"الحضور التدريسي"		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
9	ساعد أستاذ المقرر في الحفاظ على استمرار تفاعل ومشاركة الطلاب الإيجابية في الحوارات المثمرة أثناء دراسة المقرر.	ت	11	7	20	89	148	4.29	0.995	3	عالية جدًا
		%	4	2.5	7.3	32.4	53.8				
10	أظهر أستاذ المقرر اهتمامًا حقيقيًا بإشراك جميع الطلاب في مهام التعلم الأساسية في المقرر الدراسي على نحو يساعدني في التعلم.	ت	12	6	15	93	149	4.31	0.991	1	عالية جدًا
		%	4.4	2.2	4.5	33.8	54.2				
11	شجع أستاذ المقرر الطلاب على استكشاف المفاهيم الجديدة في المقرر الدراسي من خلال عملية التفاوض على المعنى في المناقشات التعاونية والاستقصاء التأملي.	ت	10	11	18	81	155	4.31	1.012	2	عالية جدًا
		%	3.6	4	6.5	29.5	56.4				
12	عززت أفعال وسلوكيات أستاذ المقرر جهود عملية بناء مجتمع تعلم فعال لدى الطلاب المشاركين في المقرر الدراسي.	ت	12	9	20	94	140	4.24	1.026	5	عالية جدًا
		%	4.4	3.3	7.2	34.2	50.9				
	إجمالي البعد الثاني "تيسير الخطاب البناء"							4.29	0.920	**2**	عالية جدًا
13	سعى أستاذ المقرر باستمرار إلى تركيز المناقشات الصفية على القضايا المرتبطة مباشرة بموضوعات المقرر بطريقة ساعدتني على التعلم.	ت	11	4	22	90	148	4.31	0.972	1	عالية جدًا
		%	4	1.5	8	32.7	53.8				
14	قدم أستاذ المقرر ملاحظات ساعدتنا على تشخيص المفاهيم الخاطئة أثناء تبادل الآراء بين الطلاب حول قضايا المقرر الدراسي.	ت	11	6	29	87	142	4.25	1.006	4	عالية جدًا
		%	4	2.2	10.6	31.6	51.6				
15	قدم أستاذ المقرر ملاحظات جوهرية ساعدت الطلاب في تلخيص الآراء والأفكار التي طرحوها في المناقشات التعاونية في المقرر الدراسي.	ت	12	6	23	87	147	4.28	1.013	2	عالية جدًا
		%	4.4	2.2	8.3	31.6	53.5				
16	أكد أستاذ المقرر على فهم الطلاب لموضوعات التعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة التفسيرية المحفزة في الوقت المناسب.	ت	10	11	21	87	146	4.27	1.014	3	عالية جدًا
		%	3.6	4	7.7	31.6	53.1				
	إجمالي البعد الثالث "التدريس المباشر"							4.27	0.907	**3**	عالية جدًا
	إجمالي المكون الأول "الحضور التدريسي"							4.30	0.852	-	عالية جدًا

يتضح من خلال استقراء الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للمكون الأول"الحضور التدريسي" بلغ (4.30)، وانحراف معياري قدره (0.852)، وهي قيمة تؤكد أن طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة يشعرون بأن الحضور التدريسي في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير متوفر بدرجة "عالية جدًا"، كما يتضح حصول جميع أبعاد هذا المكون على درجة "عالية جدًا"، فقد جاء إجمالي البعد الأول "التصميم والتنظيم" في المرتبة الأولى بين أبعاد هذا المجال بمتوسط (4.33)، ثم في المرتبة الثانية إجمالي البعد الثاني "تيسير الخطاب البناء" بمتوسط (4.29)، في حين أن إجمالي البعد الثالث "التدريس المباشر" كان في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.27). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشائع (2016)، والقحطاني(2018)، والسلطي وأبو عواد(2022)، والحربي (2022) التي أشارت جميعها إلى أن الطلاب يشعرون بمستويات مرتفعة جدًا للتفاعل والحضور التدريسي والرضا في بيئات التعلم الإلكتروني، وفي نفس السياق تتفق مع نتائج دراسات كلًا من أندرسون ودرون(Anderson & Dron,2011)، وأكيول وجاريسون (Garrison & Akyol., 2011)، ودراسة انجلاندر ورسل(Englander & Russell, 2022)، ودراسة أوه وآخرون(Oh et al., 2018) والتي أكدت وجود مستويات مرتفعة من الحضور التدريسي والرضا عن التعلم في بيئات التعليم الإلكتروني.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بول وآخرين (Pool et al.,2017)، ودراسة يلدريم وسفيروغلو(Yildirim & Seferoglu, 2021)، هوانغ ولي(Huang& Lee, 2022) التي أشارت لتدني درجة الحضور التدريسي في بيئة للتعلم الإلكتروني المدمج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إذا علمنا بأن هناك إلزام لأعضاء هيئة التدريس وفريق تطوير المقررات بالجامعة بتصميم المقررات الإلكترونية في ضوء معايير التعليم الإلكتروني للمركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ومعايير الكوالتي مترز Quality Matters ويربط بوجل وآخرون (Bogle et al., 2009) بين معايير الجودة المتعلقة بالتصميم مثل معايير الكواليتي ماترز العامة: أهداف التعلم، والتقييم، والمواد والمصادر التعليمية، وأنشطة تفاعل المتعلم، وتقنيات المقرر، والحضور التدريسي في مجتمعات الاستقصاء، كما نجد أن معايير المركز الوطني المتعلقة بالتصميم والتفاعل والتأهيل والدعم تدعم الحضور التدريسي مما أنعكس على مستوى رضا الطلاب عن جودة التصميم والتنظيم، وتيسير الحوار والتدريس المباشر وهذا ما تؤيده نتائج دراسة أمان(Aman, 2009) التي أشارت إلى أن مراعاة معايير جودة التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية يخلق حضور تدريسي عالي، إضافة إلى أن هناك تدريبًا مكثفًا لجميع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات التعلم الإلكتروني التزامنية وغير التزامنية بشكل متكامل، وعلى تطوير أنشطة التعلم والاستراتيجيات وتقنيات التقييم لتعكس المكونات الثلاثة لمجتمع الاستقصاء في تدريس المقررات الإلكترونية المطورة وهذا يزيد من جودة أداء المعلم ويرفع مستويات رضا الطلاب، وهذا يؤيده نتائج دراسة آل محيا(2020)، ونتائج دراسة شين وآخرون(Chen et al., 2017) حيث تشير نتائجها إلى وجود أثر لبروتوكول يتضمن تعليمات تطبيق إطار مجتمع الاستقصاء في تدريس المقررات المدمجة كبيرة الأعداد في تحسين الحضور التدريسي والاجتماعي والمعرفي.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدارسة والذي ينص على "ما درجة توافر الحضور الاجتماعي (SP) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

الحســـابية والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات المكون الثاني "الحضـــور الاجتماعي" ولإجمالي كل بعد من أبعاده، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول (6):

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المكون الثاني "الحضور الاجتماعي"

م	المكون الثاني "الحضور الاجتماعي"		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
17	التعرف على الطلاب الآخرين المشاركين أعطاني شعورًا قويًا بالانتماء والولاء لمجتمع التعلم في هذا المقرر الدراسي.	ت	13	17	20	94	131	4.14	1.009	3	عالية
		%	4.7	6.2	7.3	34.2	47.6				
18	تمكنت من تكوين انطباعات متنوعة ومتمايزة عن بعض الطلاب المشاركين في المقرر الدراسي بسهولة.	ت	12	7	24	109	123	4.18	1.000	2	عالية
		%	4.4	2.6	8.7	39.6	44.7				
19	أدوات الاتصال الإلكتروني في بيئة التعلم المدمج تدعم التفاعل الاجتماعي بين طلاب المقرر الدراسي بشكل رائع.	ت	9	6	27	107	123	4.19	0.970	1	عالية
		%	3.3	3.3	9.8	38.9	44.7				
	إجمالي البعد الأول "التعبير الوجداني"							4.17	0.931	**3**	عالية
20	شعرت بالثقة عند استخدام الوسائط الإلكترونية للتحدث والتفاعل مع المشاركين الأخرين في المقرر الدراسي.	ت	9	12	26	102	126	4.18	0.997	3	عالية
		%	3.3	4.4	9.4	37.1	45.8				
21	ساعدت أنشطة المقرر التعاونية في تشجيع الطلاب على مشاركة تجاربهم وآرائهم الشخصية حول موضوعات التعلم بكل ارتياح.	ت	7	9	24	102	133	4.25	0.932	1	عالية جدًا
		%	2.5	3.3	8.7	37.1	48.4				
22	شعرت بالأريحية~ أثناء التفاعل في بيئة التعلم المدمج مع الطلاب الآخرين المشاركين في المقرر الدراسي.	ت	7	6	31	109	122	4.21	0.912	2	عالية جدًا
		%	2.5	2.2	11.3	39.6	44.4				
	إجمالي البعد الثاني "التواصل المفتوح"							4.22	0.868	**1**	عالية جدًا
23	شعرت بقبول الطلاب الآخرين المشاركين في مجتمع تعلم المقرر الدراسي لوجهة نظري الخاصة حول موضوعات التعلم.	ت	6	11	27	99	132	4.24	0.939	1	عالية جدًا
		%	2.2	4	9.8	36	48				
24	أشعر بالأريحية عند الاختلاف في الرأي مع زملائي الآخرين المشاركين في المقرر الدراسي مع دوام الشعور بالثقة بهم.	ت	11	4	40	96	124	4.16	0.997	4	عالية
		%	4	1.5	14.5	34.9	45.1				
25	ساعدني الانخراط في المناقشات الإلكترونية في تنمية حس التعاون والعمل الجماعي والمشاركة مع الآخرين.	ت	9	10	30	103	123	4.17	0.986	3	عالية
		%	3.3	3.6	10.9	37.5	44.7				

م	المكون الثاني "الحضور الاجتماعي"		الاستجابات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
26	شعرت بأن بيئة التعلم الإلكتروني المدمج داعمة لإقامة علاقات اجتماعية وثيقة مع الطلاب المشاركين في المقرر الدراسي.	ت	8	8	32	103	124	4.19	0.956	2	عالية
		%	2.9	2.9	11.6	37.5	45.1				
إجمالي البعد الثالث "ترابط المجموعة"								4.19	0.859	**2**	عالية
إجمالي المكون الثاني"الحضور الاجتماعي"								**4.19**	**0.834**	**-**	**عالية**

يتضح من خلال استقراء الجدول(6) أن المتوسط الحسابي للمكون الثاني"الحضور الاجتماعي" بلغ (4.19)، وانحراف معياري قدره (0.834)، وهي قيمة تؤكد أن طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة يشعرون بأن الحضور والتفاعل الاجتماعي في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير متوفر بدرجة "عالية"،ويتضح حصول إجمالي البعد الثاني "التعبير الوجداني" على المرتبة الأولى بين أبعاد هذا المكون بدرجة توافر "عالية جدًا" ومتوسط قدرة (4.22)، ثم في المرتبة الثانية كان إجمالي البعد الثالث "ترابط المجموعة" بدرجة توافر "عالية" ومتوسط (4.19)، في حين أن إجمالي البعد الأول "التعبير الوجداني" كان في المرتبة الأخيرة بدرجة توافر "عالية" ومتوسط (4.17)، كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية كانت متوسطة لجميع الأبعاد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الشائع (2016)، والقحطاني (2018)؛ والحربي (2022)، والأعصر (2021)، وجارسيون (Garrison,2016)، وجارسيون وآخرون (Garrison et al., 2000)، ويأندرا وآخرون (Yandra et al., 2021)، وشيا وآخرون (Shea et al., 2019)، وأكيول وجارسيون (Akyol& Garrison., 2011)، وأكيول وآخرون (Akyol et al., 2009)، ومو ولي (Mo & Lee,2017) والتي أكدت وجود مستويات مرتفعة من التفاعل والحضور الاجتماعي والرضا عن التعلم في بيئات التعليم الإلكتروني. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات السلطي وأبو عواد (2022)، وأناند (Annand,2011)؛ ويلدريم وسفيروغلو(Yildirim & Seferoglu, 2021)، وهوانغ ولي(Huang & Lee, 2022) التي أشرت جميعها لتدني درجة الحضور الاجتماعي في بيئات للتعلم الإلكتروني. وتعزى هذه النتيجة إلى الدور الأساسي والمحوري للحضور التدريسي في توجيه الحضور الاجتماعي والحضور المعرفي، فتصميم وتنظيم بيئة التعلم بطريقة فعالة والتهيئة الجيدة للبيئة التعليمية وإدارة الحوار بطريقة ناقدة مثمرة، والتدريس المباشر الفعال يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية ويدعم هذا نتائج دراسات كل من شيا وآخرون (Shea et al., 2019)، ومو ولي (Mo & Lee, 2017)، وهوانغ ولي (Huang & Lee, 2022) التي توصلت إلى أن الحضور التدريسي المرتفع يدعم الحضور الاجتماعي خاصة الشعور بالانتماء لمجتمع التعلم، كما أن التصميم التعليمي لبيئة التعلم المدمج القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني يسمح للطلاب بقدر أكبر من المرونة في جداولهم، وإدارة وقت دراستهم، وينقل التعلم من التمحور حول الطالب إلى التمحور حول عملية التعلم ذاتها، ليتم في بيئة تشاركية تقوم على المناقشات التعاونية التأملية، ويتيح فرصًا متنوعة للتفاعلات التعليمية وكل تلك العوامل تنعكس على تصورات الطلاب عن جودة التفاعلات الاجتماعية مما يزيد من مستويات رضاهم وهذا ما أشارت له نتائج دراسة

القحطاني(2018)، ونتائج دراسة روكينسون - زابكيو وآخرين (Rockinson – Szapkiw et al, 2016)، ودراسة قرون وآخرين(Groen et al., 2020).

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدارسة والذي ينص على "ما درجة توافر الحضور المعرفي (CP) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لكل عبارة من عبارات المكون الثالث "الحضور المعرفي" ولإجمالي كل بعد من أبعاده، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا وجاءت النتائج كما في الجدول (7):

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المكون الثالث "الحضور المعرفي"

م	المكون الثاني "الحضور المعرفي"		الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
27	أثارت المشاكل المطروحة للنقاش في بيئة التعلم المدمج اهتمامي بالتعمق أكثر في تناول موضوعات المقرر الدراسي.	ت	11	5	28	115	116	4.16	0.966	2	عالية
		%	4	1.8	10.2	41.8	42.2				
28	أسهمت أنشطة تعلم المقرر الدراسي المدمج بتقديم المعلومات التي تولد الفضول وحب الاستطلاع لدي.	ت	8	9	23	117	118	4.19	0.934	1	عالية
		%	2.9	3.3	8.4	42.5	42.9				
29	شجعتني الأسئلة المطروحة في بيئة التعلم المدمج على اكتشاف القضايا المرتبطة بمحتوى المقرر الدراسي.	ت	11	6	35	103	120	4.15	0.997	3	عالية
		%	4	2.2	12.7	37.5	43.6				
	إجمالي البعد الأول " إثارة الحدث المحفز للتعلم"							4.17	0.862	**1**	عالية
30	استفدت من مجموعة متنوعة من مصادر المعلومات في بيئة التعلم المدمج في اكتشاف المشاكل والقضايا المطروحة في المقرر الدراسي.	ت	10	5	29	112	119	4.18	0.953	1	عالية
		%	3.6	1.8	10.6	40.7	43.3				
31	ساعدتني أنشطة العصف الذهني للأفكار والبحث عن المعلومات ذات الصلة في الإجابة عن الأسئلة وحل المشكلات المطروحة في المقرر الدراسي.	ت	11	12	31	106	115	4.10	1.029	3	عالية
		%	4	4.4	11.3	38.5	41.8				

م	المكون الثاني "الحضور المعرفي"		الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
32	أسهم النخراطي في المناقشات الإلكترونية المنظمة في تقدير واحترام وجهات النظر المختلفة حول موضوعات التعلم في المقرر الدراسي.	ت	12	5	29	120	109	4.12	0.977	2	عالية
		%	4.4	1.8	10.6	43.6	39.6				
	إجمالي البعد الثاني "الاكتشاف المعرفي"							4.13	0.925	**4**	عالية
33	ساعدتني عملية الدمج والتكامل بين المعلومات الجديدة التي جمعت في النقاشات الإلكترونية وخلفيتي المعرفية السابقة في الإجابة عن الأسئلة التي أثيرت في أنشطة المقرر الدراسي.	ت	12	5	24	122	112	4.15	0.970	2	عالية
		%	4.4	1.8	8.7	44.4	40.7				
34	ساعدتني أنشطة التعلم التعاونية في بيئة التعلم المدمج في بناء التفسيرات والحلول المحتملة للقضايا المطروحة في المقرر الدراسي.	ت	9	4	37	117	108	4.13	0.931	2	عالية
		%	3.3	1.4	13.5	42.5	39.3				
35	ساعدني التأمل في المحتوى التعليمي وفي مناقشات المقرر الدراسي في استيعاب مفاهيمه الأساسية بشكل صحيح.	ت	6	4	35	118	112	4.19	0.870	1	عالية
		%	2.2	1.5	12.7	42.9	40.7				
	إجمالي البعد الثالث "التكامل المعرفي"							4.16	0.854	**2**	عالية
36	يمكنني تحديد ووصف طرق اختبار صحة الحلول والمعرفة المتعلمة أثناء دراستي في بيئة التعلم المدمج للمقرر الدراسي.	ت	6	7	36	112	114	4.17	0.905	1	عالية
		%	2.2	2.5	13.1	40.7	41.5				
37	نجحت في تطوير حلول للمشكلات والقضايا المطروحة أثناء دراستي للمقرر الدراسي يمكن توظيفها عملياً في البيئة الواقعية.	ت	8	8	34	109	116	4.15	0.951	2	عالية
		%	2.9	2.9	12.4	39.6	42.2				
38	يمكنني تطبيق المعرفة المكتسبة أثناء دراستي في بيئة التعلم المدمج للمقرر الدراسي في مجالات الدراسة الأخرى والعمل والحياة الواقعية.	ت	11	5	34	110	115	4.14	0.979	3	عالية
		%	4	1.8	12.4	40	41.8				
	إجمالي البعد الرابع "قرار حل المشكلة"							4.15	0.840	**3**	عالية
	إجمالي المكون الثالث"الحضور المعرفي"							4.15	0.811	-	عالية

يتضح من خلال استقراء الجدول(7) أن المتوسط الحسابي للمكون الثالث"الحضور المعرفي" بلغ(4.15)، وانحراف معياري قدره (0.811)، وهي قيمة تؤكد أن طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة يشعرون بأن الحضور المعرفي في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير متوفر بدرجة "عالية"، ويتضح حصول جميع أبعاد هذا المكون على درجة توافر "عالية"، فقد حصل إجمالي البعد الأول "إثارة الحدث المحفز للتعلم" على المرتبة الأولى بين أبعاد هذا المجال بأعلى متوسط قدرة (4.17)، ثم في المرتبة الثانية كان إجمالي البعد الثالث "التكامل المعرفي" بمتوسط (4.16)، وفي المرتبة الثالثة كان إجمالي البعد الرابع "إتخاذ القرار لحل المشكلة" بمتوسط (4.15)، في حين أن إجمالي البعد الثاني "الاكتشاف المعرفي" كان في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط (4.13)، كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية كانت متوسطة لجميع الأبعاد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الشائع (2016)، والحربي (2022)، وآل محيا (2020)، والسلطي وأبو عواد (2022)، والأعصر (2021)، وجارسيون وآخرون (Garrison et al., 2010)، وأربو وآخرين (Arbaugh et al., 2010)، وأكيول وجاريسون (Akyol & Garrison, 2011) والتي أكدت وجود تصورات مرتفعة لدى الطلاب عن مستوى الحضور المعرفي في بيئات التعلم الإلكتروني المختلفة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات هوانغ ولي (Huang & Lee, 2022)، ويلدريم وسفيروغلو(Yildirim & Seferoglu, 2021) التي توصلت جميعها لتدني درجة الحضور الاجتماعي في بيئات مختلفة للتعلم الإلكتروني.

وتعزى هذه النتيجة إلى الدور الأساسي والمحوري للحضور التدريسي في توجيه الحضور الاجتماعي، فتصميم وتنظيم بيئة التعلم بطريقة فعالة والتهيئة الجيدة للبيئة التعليمية وإدارة الحوار بطريقة ناقدة مثمرة، والتدريس المباشر الفعال يسهم في تحقيق حضور اجتماعي عالي يهيئ لتحقيق حضور معرفي مرتفع فعملية الاستفسار والنقاش والتفكير الناقد عالي المستوى ، ينتج عنه تعزيز مستوى عالٍ من الحضور المعرفي (Akyol & Garrison,2011) فلتحقيق مستوى عالٍ من الحضور المعرفي ، يعد التعاون وأنشطة التعلم المنظم أمرًا أساسيًا لدعم التعلم المستقل في البيئات المدمج. بعبارة أخرى، يلعب كل من الحضور التدريسي وكذلك الاجتماعي أدوارًا حاسمة في إبراز العمليات المعرفية وتنمية الحضور المعرفي وهذا ما تؤيده دراسة شيا وآخرون (Shea et al., 2019)، ودراسة مو ولي (Mo & Lee, 2017)، ودراسة هوانغ ولي (Huang & Lee, 2022)،ودراسة يلدريم وسفيروغلو(Yildirim & Seferoglu, 2021) التي توصلت إلى أن الحضور التدريسي المرتفع يدعم ويؤثر على كلا من الحضور الاجتماعي والمعرفي، من جهة أخرى؛ أظهرت نتائج دراسة أرشيبالد (Archibald, 2010)، ودراسة جارسيون وفوغان (Garrison &Vaughan, 2008) ودراسة بوروندراي وآخرون (Purwandari et al., 2022) أن الحضور التدريسي والاجتماعي معًا لهما إسهام كبير في التنبؤ بالحضور المعرفي.

ويمكن تفسير النتيجة كذلك في أن دمج التقنيات التعاونية في التصميم التعليمي للتعلم المدمج يساعد على تعزيز تطوير تصورات المتعلمين عن الحضور المعرفي ونتائج التعلم وهذا ما أشارت له نتائج دراسات روكينسون ـ زابكيو وآخرين (Rockinson – Szapkiw et al, 2016)، وجارسيون وآخرون (Garrison et al., 1999) التي أشارت إلى أن تطبيقات نظام إدارة التعلم (LMS) مثل Blackboard توفر منتديات المناقشة ومنصات لإجراء الاتصالات وتبادل الأفكار وبناء المعنى لمعالجة التعلم الهادف وتعزيز التفكير الناقد.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدارسة والذي ينص على "ما درجة توافر المكونات الرئيسة الثلاثة لمجتمع البحث والاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي) ككل في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة؟"، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجمالي عبارات جميع مكونات وأبعاد أداة الدراسة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول (8):

جدول (8): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي مكونات مجتمع البحث والاستقصاء في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة

م	المكونات الرئيسة	عدد الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	**الحضور التدريسي**	3	16	4.30	0.852	عالية جدا	1
2	**الحضور الاجتماعي**	3	10	4.19	0.859	عالية	2
3	**الحضور المعرفي**	4	12	4.15	0.811	عالية	3
الدرجة الكلية للمقياس		10	38	4.21	0.777	عالية جدا	

يتضح من خلال استقراء الجدول(8) حصول إجمالي مقياس مجتمع الاستقصاء والمكون من (38) عبارة موزعة على (10) أبعاد، تمثل الأنواع الثلاثة للحضور المكونة لمجتمع البحث والاستقصاء في بيئة التعلم المدمج، على درجة حضور وتفاعل "عالية جدًا"، بمتوسط حسابي (4.21)، وانحراف معياري صغير نسبيًا قدره (0.777)، مما يشير إلى اتفاق أراء أفراد العينة حول نتائج الدراسة، وجاء المكون الأول "الحضور التدريسي" بدرجة توافر "عالية جدًا، ومتوسط حسابي قدرة (4.30)، يليه المكون الثاني "الحضور الاجتماعي" بدرجة توافر "عالية" بمتوسط (4.19)، وفي المرتبة الآخيرة كان المكون الثالث "الحضور المعرفي" بدرجة توافر "عالية"، ومتوسط (4.15). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات الشائع (2016)، والحربي (2022)، وآل محيا (2020)، والسلطي وأبو عواد (2022) وفي نفس السياق تتفق مع نتائج دراسات سوان وآيس (Swan &Ice, 2010)، وسوان وآخرين (Swan et al.,2011)، وأكيول وجارسيون (Akyol & Garrison., 2011) التي توصلت إلى أن التفاعل وأنماط الحضور بشكل عام بمجتمع الاستقصاء في بيئات التعلم الإلكتروني كان بدرجة كبيرة من وجهة نظر الطلاب.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات هوانغ ولي (Huang & Lee, 2022)، ويلدريم وسفيروغلو(Yildirim & Seferoglu, 2021) التي أشارت جميعها لتدني درجة الحضور الاجتماعي في بيئات مختلفة للتعلم الإلكتروني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار المفاهيمي للدراسة وكما أكدت نتائج دراسة أمان(Aman, 2009) التي أشارت إلى أن مراعاة معايير جودة التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية يخلق حضور تدريسي عالي، وكما أكد جارسيون (Garrison, 2016) على أنه بعد عقد كامل من الدراسات على مجتمع الاستقصاء يوجد إجماع بين التربويين على أن بعد الحضور التدريسي هو الذي يلعب دورًا محورياً في تكوين مجتمعات استقصائية فعالة تتميز بمستويات مرتفعة من الحضور المعرفي والاجتماعي ورضا المتعلمين عن تفاعلاتهم المختلفة في بيئات التعلم الإلكتروني، ويتفق ذلك مع نتائج دراسات أندرسون ودرون(Anderson & Dron, 2011)، وجارسيون

وآخرين(Garrison et al., 2010) التي أكدت أهمية الحضور التدريسي، وأنه يلعب دورًا محوريًا في تحقيق أهداف التعلم المنشودة إذا تم تصميمه في ضوء مبادئ التصميم التعليمي، ويتعارض هذا التفسير مع نتائج دراسة رورك وكانوكا (Rourke & Kanuka, 2009)، وأناند (Annand, 2011) التي أجمعت على أن مجتمع الاستقصاء لا يمثل أداة ناجحة لقياس مستوى نجاح الطلاب ورضاهم عن التفاعل في بيئات التعلم الإلكتروني.

إجابة السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدارسة والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المكونات الرئيسة الثلاثة لمجتمع البحث والاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير؟"، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين إجمالي درجة توافر كل من الحضور التدريسي (TP)، وإجمالي درجة توافر الحضور الاجتماعي (SP)، وإجمالي درجة توافر الحضور المعرفي (CP)، في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير، كما في الجدول (9):

جدول (9): نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين إجمالي درجة توافر كل من الأنواع الثلاثة من الحضور المكونة لمجتمع البحث والاستقصاء في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير

م	نوع الحضور	المعامل والدلالة	نوع الحضور		
			الحضور التدريسي	الحضور الاجتماعي	الحضور المعرفي
1	الحضور التدريسي	معامل بيرسون	1	**0.812	**0.747
		مستوى الدلالة	-	0.000	0.000
2	الحضور الاجتماعي	معامل بيرسون	**0.812	1	**0.860
		مستوى الدلالة	0.000	-	0.000
3	الحضور المعرفي	معامل بيرسون	**0.747	**0.860	1
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	-

يتضح من خلال استقراء الجدول(9) أن معامل ارتباط بيرسون بين إجمالي درجة توافر الحضور التدريسي (TP)، وإجمالي درجة توافر الحضور الاجتماعي (SP)، قد بلغت (0.812)، بمستوى دلالة (0.000) مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين إجمالي درجة توافر الحضور التدريسي (TP)، وإجمالي درجة توافر الحضور الاجتماعي (SP)، كما أوضحت النتائج أن معامل ارتباط بيرسون بين إجمالي درجة توافر الحضور التدريسي (TP)، وإجمالي درجة توافر الحضور المعرفي (CP)، قد بلغت (0.812)، بمستوى دلالة (0.000) مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين إجمالي درجة توافر الحضور التدريسي (TP)، وإجمالي درجة توافر الحضور المعرفي (CP)،من جهة أخرى؛ أوضحت النتائج أن معامل ارتباط بيرسون بين إجمالي درجة توافر الحضور الاجتماعي (SP)، وإجمالي درجة توافر الحضور المعرفي (CP)، قد بلغت (0.860)، بمستوى دلالة (0.000) مما يعني

وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين إجمالي درجة توافر الحضور الاجتماعي (SP)، وإجمالي درجة توافر الحضور المعرفي (CP).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات شيا وبيجيرانو (Shea & Bidjerano, 2010; 2012)، وشيا (Shea, 2011)، وشيا وآخرين (Shea et al., 2010)، والتي تؤكد أن الحضور التدريسي هو أهم أنماط الحضور المؤثرة في مستويات تفاعل الطلاب مع المقررات الإلكترونية على اعتبار أنه يؤثر إيجابيًا في بعدي الحضور الاجتماعي والمعرفي، من جهة أخرى؛ تؤكد هذه النتيجة نتائج دراسة يلدريم وسفيروغلو(Yildirim & Seferoglu, 2021) التي أشارت إلى أن الحضور التدريسي والاجتماعي كان لها تأثير على الحضور المعرفي.

من جهة أخرى؛ تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات تشانغ (Zhang, 2020)، ورووليم وآخرين(Rolim et al.,2019)،ودراسة كوزان وريتشاردسون(Kozan & Richardson, 2014)، ودراسة دراسة هوانغ ولي (Huang & Lee, 2022) في أن هناك علاقات ارتباطية إيجابية كبيرة ثنائية المتغير بين أنواع الحضور الثلاثة بمجتمع الاستقصاء وأن الحضور الاجتماعي والمعرفي لهما ارتباط كبير، ويمكن أن ينظر للتكامل بين تلك المكونات في كون الحضور التدريسي يعمل على تيسير العمليات المعرفية المتمثلة في التفكير الناقد والتأمل لتحقيق أعلى مستويات مخرجات التعلم ضمن سياق التعلم الإلكتروني التعاوني.

وهذا يفسر نتيجة تشير لها أدبيات المجال مفادها أن الحضور التدريسي مسؤول إلى حد كبير عن الحضور الاجتماعي والمعرفي، ويعزز الافتراض الأساسي لمجتمع الاستقصاء بأن الحضور التدريسي يجب أن يضع في الاعتبار كلًا من الحضور المعرفي والحضور الاجتماعي (Joksimović et al., 2015; Savvidou,2013; Rubin& Fernandes, 2013).

ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن الحضور الاجتماعي في ضوء الإطار المفاهيمي للدراسة يلعب دورًا وسيطًا مهما بين الحضور التدريسي والمعرفي ويدعم ذلك التفسير نتائج دراسات جارسيون وآخرين (Garrison et al., 2010)، شيا وبيجيرانو (Shea & Bidjerano, 2009)، وهوانغ ولي (Huang & Lee, 2022) التي أشارت لذلك الدور الوسيط.

إجابة السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدارسة والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة توافر المكونات الثلاثة لإطار مجتمع البحث والاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي) في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمسار الأكاديمي، والخبرة في الدراسة في بيئة التعليم الإلكتروني؟"، كان لا بد من اختبار اعتدالية التوزيع الطبيعي بين أفراد عينة الدراسة، للتأكد من التوزيع الاعتدالي للعينة، باستخدام اختبار كولمجروف ـ سمرنوف (One-Sample Kolmogorov Smirnov Test)، وكانت نتائج الاختبار كما بالجدول (10):

جدول (10): نتائج اختبار كولمجروف . سمرنوف (One-Sample Kolmogorov Smirnov Test) لفحص اعتدالية التوزيع الطبيعي لأفراد عينة الدراسة

م	المتغير	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
1	الجنس	5.918	0.000
2	المسار الأكاديمي	3.071	0.000
3	مستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني	4.544	0.000

وطبقًا للنتائج السابقة في الجدول (10)، فقد تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين مع متغير الجنس، واستخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) لعدة عينات مستقلة مع متغيرات (المسار الأكاديمي، ومستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني)، كما يلي:

6 -1 متغير الجنس:

للتعرف على الفروق التي تعزى إلى متغير الجنس استخدم اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين، كما في الجدول (11):

جدول (11): يوضح نتائج اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير (الجنس)

م	المكونات	الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
1	الحضور التدريسي	التصميم والتنظيم	ذكر	129	148.72	19185.50	80.33.500	0.029
			أنثى	146	128.52	18764.50		
2		تيسير الخطاب البناء	ذكر	129	143.20	18472.50	8746.500	0.289
			أنثى	146	133.41	19477.50		
3		التدريس المباشر	ذكر	129	144.27	18611.00	8608.000	0.200
			أنثى	146	132.46	139339.00		
	إجمالي المكون الأول "الحضور التدريسي"		ذكر	129	146.03	18838.00	8381.000	0.109
			أنثى	146	130.90	19112.00		
1	الحضور الاجتماعي	التعبير الوجداني	ذكر	129	138.11	17816.00	9403.000	0.982
			أنثى	146	137.90	20134.00		
2		التواصل المفتوح	ذكر	129	139.67	18017.00	9202.000	0.735
			أنثى	146	136.53	19933.00		
3		ترابط المجموعة	ذكر	129	133.99	17284.50	8899.500	0.418
			أنثى	146	141.54	20665.50		
	إجمالي المكون الثاني "الحضور الاجتماعي"		ذكر	129	138.14	17820.00	9399.000	0.978
			أنثى	146	137.88	20130.00		
1	الحضور المعرفي	الحدث المحفز للتعلم	ذكر	129	135.02	17417.00	9032.000	0.545
			أنثى	146	140.64	20533.00		
2		الاكتشاف المعرفي	ذكر	129	133.55	17228.50	8843.500	0.369
			أنثى	146	141.93	20721.50		

م	المكونات	الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
3		التكامل المعرفي	ذكر	129	132.69	17117.50	8732.500	0.279
			أنثى	146	142.69	20832.50		
4		قرار حل المشكلة	ذكر	129	135.38	17464.00	9079.000	0.596
			أنثى	146	140.32	20486.00		
إجمالي المكون الثالث "الحضور المعرفي"			ذكر	129	135.31	17454.50	9069.500	0.593
			أنثى	146	140.38	20495.50		
إجمالي مكونات مجتمع الاستقصاء (CoI)			ذكر	129	141.27	18223.50	8995.500	0.520
			أنثى	146	135.11	19726.50		

يتبين من جدول (11) أن مستوى دلالة " درجة توافر إجمالي مكونات مجتمع البحث والاستقصاء (CoI)"كان بقيمة (0.520)، ومستوى دلالة درجة توافر "الحضور التدريسي"كان بقيمة (0.109)، ومستوى دلالة درجة توافر "الحضور الاجتماعي" كان بقيمة (0.978)، ومستوى دلالة درجة توافر "الحضور المعرفي"كان بقيمة (0.593)، وجميعها قيمة أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة توافر المكونات الرئيسة الثلاثة لإطار مجتمع البحث والاستقصاء: الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير من وجهة نظر طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة تُعزى لمتغير "الجنس"، وكذلك في أبعادها الفرعية عدا البعد الأول "التصميم والتنظيم" من المكون الأول "الحضور التدريسي" حيث أن مستوى الدلالة "كان بقيمة (0.029)، وهي قيمة أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) في هذا البعد لصالح فئة "ذكر"، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلا من القحطاني (2018)، ويلدريم وسفيروغلو(Yildirim & Seferoglu, 2021)، وهوانغ ولي (Huang & Lee, 2022)، وجارسيون وآخرين(Garrison et al., 2010) التي توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تصورات الطلاب حول توافر مكونات مجتمع الاستقصاء ورضاهم عن التفاعلات في بيئات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلا من السلطي وأبو عواد (2022)، ولاو وآخرين (Lau et al., 2021)، وتساي وآخرين (Tsay et al., 2018)، وشيا وآخرين (Shea et al.,2001)، وشيا وآخرين (Shea et al.,2019) التي أشارت جميعها لوجود فروق صغيرة ذات دلالة إحصائية في درجة تصورات الطلاب حول توافر مكونات مجتمع الاستقصاء في بيئات التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع الطلاب والطالبات في جامعة بيشة في مناخ تعليمي موحد فيما يتعلق بجودة النظام التقني، ونوعية التفاعلات التعليمية، وخدمات الدعم التقني، ونوعية المعايير المطبقة على تصميم وتقديم الخبرات التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني التي تدمج أنواع الحضور الثلاثة من خلال الخطاب اللفظي المتزامن والخطاب الكتابي غير المتزامن مما يسر للمتعلمين بناء معنى شخصي من خلال إعادة بناء الخبرة بشكل فردي وصقل المعنى وتأكيد صحة المفاهيم بشكل تعاوني داخل مجتمع المتعلمين بغض النظر عن جنسهم وهذا أدى إلى تبني اتجاهات متماثلة نحو بيئة التعلم الإلكتروني المدمج.

6 - 2 متغير المسار الأكاديمي:

للتعرف على الفروق في درجة تصورات الطلاب حول توافر مكونات مجتمع الاستقصاء في بيئة التعلم المدمج للمقرر التي تعزى إلى متغير المسار الأكاديمي، تم استخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis) اللامعلمي لعدة عينات مستقلة، ويوضّح الجدول (12) نتائج التحليل:

جدول (12): يوضح نتائج اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) لعدة عينات مستقلة للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير (المسار الأكاديمي)

المكونات	الأبعاد	المسار الأكاديمي	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
الحضور التدريسي	التصميم والتنظيم	المسار الصحي	80	127.66	2.277	0.517
		المسار العلمي والهندسي	61	139.02		
		المسار الإنساني	58	141.72		
		المسار الإداري	76	145.23		
	تيسير الخطاب البناء	المسار الصحي	80	126.98	3.382	0.336
		المسار العلمي والهندسي	61	137.36		
		المسار الإنساني	58	138.88		
		المسار الإداري	76	149.44		
	التعليم المباشر	المسار الصحي	80	127.23	3.996	0.262
		المسار العلمي والهندسي	61	138.83		
		المسار الإنساني	58	134.69		
		المسار الإداري	76	151.20		
إجمالي المكون الأول "الحضور التدريسي"		المسار الصحي	80	125.54	4.330	0.228
		المسار العلمي والهندسي	61	138.78		
		المسار الإنساني	58	136.66		
		المسار الإداري	76	151.51		
الحضور الاجتماعي	التعبير الوجداني	المسار الصحي	80	123.30	12.597	0.006
		المسار العلمي والهندسي	61	139.34		
		المسار الإنساني	58	124.46		
		المسار الإداري	76	162.73		
	التواصل المفتوح	المسار الصحي	80	123.59	16.954	0.001
		المسار العلمي والهندسي	61	141.73		
		المسار الإنساني	58	117.59		
		المسار الإداري	76	165.75		
	ترابط المجموعة	المسار الصحي	80	125.31	9.450	0.024
		المسار العلمي والهندسي	61	139.57		
		المسار الإنساني	58	125.83		

المكونات	الأبعاد	المسار الأكاديمي	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
		المسار الإداري	76	159.39		
إجمال المكون الثاني "الحضور الاجتماعي"		المسار الصحي	80	123.99	13.004	0.005
		المسار العلمي والهندسي	61	139.46		
		المسار الإنساني	58	122.21		
		المسار الإداري	76	163.63		
الحضور المعرفي	إثارة الحدث المحفز للتعلم	المسار الصحي	80	134.14	7.179	0.066
		المسار العلمي والهندسي	61	138.10		
		المسار الإنساني	58	120.36		
		المسار الإداري	76	155.44		
	الاكتشاف المعرفي	المسار الصحي	80	125.91	5.723	0.126
		المسار العلمي والهندسي	61	132.87		
		المسار الإنساني	58	138.46		
		المسار الإداري	76	154.50		
	التكامل المعرفي	المسار الصحي	80	127.92	9.851	0.020
		المسار العلمي والهندسي	61	136.94		
		المسار الإنساني	58	123.84		
		المسار الإداري	76	160.26		
	قرار حل المشكلة	المسار الصحي	80	128.17	11.857	0.008
		المسار العلمي والهندسي	61	132.57		
		المسار الإنساني	58	123.86		
		المسار الإداري	76	163.49		
إجمالي المكون الثالث "الحضور المعرفي"		المسار الصحي	80	127.84	8.261	0.041
		المسار العلمي والهندسي	61	132.89		
		المسار الإنساني	58	128.76		
		المسار الإداري	76	159.85		
إجمالي مكونات مجتمع الاستقصاء (CoI)		المسار الصحي	80	125.01	8.386	0.039
		المسار العلمي والهندسي	61	137.51		
		المسار الإنساني	58	128.68		
		المسار الإداري	76	159.18		

يتبين من جدول (12) أن مستوى دلالة درجة توافر إجمالي مكونات مجتمع البحث والاستقصاء كان بقيمة (0.039)، ومستوى دلالة المكون الثاني "الحضور الاجتماعي" كان بقيمة (0.05)، ومستوى دلالة المكون الثالث "الحضور المعرفي" كان بقيمة (0.041)، وهي قيم أصغر أو تساوي (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التصورات السائد لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة عن درجة توافر إجمالي مكونات مجتمع البحث والاستقصاء، والمكون الثاني "الحضور الاجتماعي"، والثالث" الحضور المعرفي" في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير تُعزى لمتغير "المسار

الأكاديمي" لصالح فئة "المسار الإداري". في حين نجد أن مستوى دلالة المكون الأول "الحضور التدريسي" كان بقيمة (0.228)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة في إجمالي هذا المكون تُعزى لمتغير "المسار الأكاديمي".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جارسيون وآخرين (Garrison et al.,2010)، ودراسة أربو وآخرون (Arbaugh et al., 2010)، دراسة السلطي وأبو عواد (2022) التي توصلت إلى أن طلاب التخصصات الإنسانية والعلوم الاجتماعية لديهم مستويات أعلى من الحضور التدريسي والاجتماعي والمعرفي من طلاب التخصصات العملية والتطبيقية التي تتطلب إتقان الطلاب لمجموعة معينة من المعارف والمهارات التخصصية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع الطلاب في التخصصات الإنسانية يتأثرون بطبيعة المعرفة في تلك التخصصات ومتطلبات اكتسابها حيث أن تلك التخصصات تتطلب تمكين الطلاب من المشاركة في بناء المعرفة في المحتوى الرقمي، وتتطلب إتاحة الفرصة للنقاش والحوار وطرح الاستفسارات وتبادل الآراء ووجهات النظر ومن ثم الاحتفاظ بالمفاهيم والمعارف وتطبيقها في مواقف تعليمية، وبيئة التعلم المدمج وتصميم المحتوى في ضوء مبادئ جودة تصميم التعلم الإلكتروني تدعم مثل تلك الممارسات وتعززها من خلال التهيئة الجيدة للبنية التعليمة، وتضمن المحتوى لأنشطة استقصائية ثرية، وتوفير مساحات تقنية كالمنتديات والمدونات للمناقشات وتبادل الآراء، في حين أن التخصصات العلمية والطبية تميل لتلقين الطلاب المعرفة وهذا ينعكس على سلوكهم الذي لا يميل للاستكشاف ودمج الأفكار وبالتالي يتحقق لديهم درجات أقل للحضور المعرفي ويتفق هذا الرأي مع ما توصل له جورسكي وآخرين(Gorsky et al., 2010) بأن نوع وعدد مهام حل المشاكل لا تعكس الاختلاف في درجات الحضور حسب التخصصات فحسب، بل يدعم أيضًا أهمية التصميم التعليمي المناسب وطبيعة المهمة في إشراك المتعلمين معرفيًا في تخصصات معينة.

3 - 6 متغير مستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني:

للتعرف على الفروق في درجة تصورات الطلاب حول توافر مكونات مجتمع الاستقصاء في بيئة التعلم المدمج للمقرر التي تعزى إلى متغير مستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني: تم استخدام اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis) اللامعلمي لعدة عينات مستقلة، ويوضّح الجدول (13) نتائج التحليل:

جدول (13): يوضح نتائج اختبار كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) لعدة عينات مستقلة للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير (مستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني)

المكونات	الأبعاد	مستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
الحضور التدريسي	التصميم والتنظيم	مبتدئي	61	145.26	0.736	0.692
		متوسط	96	134.88		
		متقدم	118	136.79		
	تيسير الخطاب البناء	مبتدئي	61	133.96	0.625	0.731
		متوسط	96	135.46		
		متقدم	118	142.15		
	التدريس المباشر	مبتدئي	61	132.55	0.422	0.810
		متوسط	96	138.72		

المكونات	الأبعاد	مستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
		متقدم	118	140.23		
إجمالي مكون "الحضور التدريسي"		مبتدئي	61	135.80	0.294	0.863
		متوسط	96	135.78		
		متقدم	118	140.94		
الحضور الاجتماعي	التعبير الوجداني	مبتدئي	61	133.90	0.418	0.812
		متوسط	96	136.59		
		متقدم	118	141.26		
	التواصل المفتوح	مبتدئي	61	123.30	3.205	0.201
		متوسط	96	138.80		
		متقدم	118	144.94		
	ترابط المجموعة	مبتدئي	61	118.98	4.769	0.092
		متوسط	96	142.65		
		متقدم	118	144.06		
إجمالي مكون "الحضور الاجتماعي"		مبتدئي	61	122.67	3.035	0.219
		متوسط	96	141.06		
		متقدم	118	143.43		
الحضور المعرفي	إثارة الحدث المحفز للتعلم	مبتدئي	61	117.81	5.640	0.060
		متوسط	96	141.00		
		متقدم	118	146.00		
	الاكتشاف المعرفي	مبتدئي	61	123.51	4.921	0.085
		متوسط	96	133.56		
		متقدم	118	149.10		
	التكامل المعرفي	مبتدئي	61	125.34	4.161	0.125
		متوسط	96	133.40		
		متقدم	118	148.28		
	قرار حل المشكلة	مبتدئي	61	108.82	12.298	0.002
		متوسط	96	140.26		
		متقدم	118	151.25		
إجمالي مكون "الحضور المعرفي"		مبتدئي	61	118.66	6.475	0.039
		متوسط	96	135.66		
		متقدم	118	149.90		
إجمالي مكونات مجتمع البحث والاستقصاء (CoI)		مبتدئي	61	125.02	2.515	0.284
		متوسط	96	137.84		
		متقدم	118	144.83		

يتبين من جدول (13) أن مستوى دلالة درجة توافر إجمالي مكونات مجتمع البحث والاستقصاء كان بقيمة (0.284)، وإجمالي المكون الأول "الحضور التدريسي" كان بقيمة (0.863)، وإجمالي المكون الثاني "الحضور الاجتماعي" كان بقيمة (0.219)، وهي قيم أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$=0.05) في التصورات

السائدة لدى طلاب السنة الأولى بجامعة بيشة عن درجة توافر إجمالي مكونات مجتمع البحث والاستقصاء، وإجمالي مكونات الحضورين التدريسي والاجتماعي في بيئة التعلم المدمج لمقرر مهارات التعلم والتفكير تُعزى لمتغير "مستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني". بينما أظهرت النتائج أن مستوى دلالة المكون الثالث "الحضور المعرفي" كان بقيمة (0.039)، وهي قيمة أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في إجمالي هذا المكون تُعزى لمتغير "مستوى الخبرة في التعليم الإلكتروني"، لصالح فئة "متقدم". وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات هوانغ ولي(Huang & Lee,2022)، دراسة شيا وآخرون (Shea et al.,2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات الطلاب عن درجة توافر أنواع الحضور المكونة لمجتمع الاستقصاء في بيئة التعلم المدمج تعزى لمتغير الخبرة السابقة في التعلم الإلكتروني، ويعزو الباحث النتيجة المتعلقة بظهور تأثير لمتغير الخبرة السابقة على استجابات الطلاب فيما يتعلق بالحضور المعرفي إلى أن الطلاب ذوي الخبرة السابقة لديهم المزيد من الوقت لتكريسه لبناء المجتمع أكثر من نظرائهم الجدد وأن الطلاب المبتدئين عبر الإنترنت يحتاجون إلى تفاعل ودعم أكبر من المعلمين عبر الإنترنت.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يُوصى بما يلي:

1. يجب ألا تقتصر جهود تطوير أعضاء هيئة التدريس في بيئات التعلم الإلكتروني على التدريب على واجهة نظام إدارة التعلم وطرق تصميم وتحميل ونشر كائنات التعلم في المقررات الإلكترونية وإنشاء الواجبات والتقييمات والمشاركة في المناقشات الإلكترونية؛ بل لا بد من مساعدتهم على فهم الأدوار المرتبطة بتأسيس حضور تدريسي، حيث يعد فهم أصول التدريس في بيئة التعلم عبر الإنترنت شرطًا لتحقيق هدف الحفاظ على الجودة في تطوير بيئات التعلم عبر الإنترنت، ويمثل بعد الحضور التدريسي ومكوناته آلية مفيدة لتطوير هذا الفهم.
2. التأكيد على بناء المقررات الإلكترونية في ضوء معايير جودة التصميم التعليمي لضمان تحقيق الحضور التدريسي المرتفع في المقررات الإلكترونية مما ينعكس على الحضور الاجتماعي والمعرفي بشكل إيجابي.
3. التأكيد على ضمان تحقيق الحضور الاجتماعي والمعرفي بوضع أنشطة تعلم متعددة ومساحات تيسر الخطاب الناقد وتحقق المهارات الرئيسة للمقرر، وتشجع التجريب والتفكير المتباين ووجهات النظر المتعددة في نقاشات المقرر الإلكتروني، وتعزيز الانتماء لمجتمع التعلم، وتحقق رضا الطلاب عن تفاعلاتهم في بيئة التعلم الإلكتروني.
4. توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس إلى العوامل المؤثرة في تحقيق مكونات مجتمع البحث والاستقصاء (الحضور التدريسي، والاجتماعي، المعرفي) للاهتمام بها لضمان تحقيق جودة مخرجات التعلم الإلكتروني.

الدراسات المقترحة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن التوصية بإجراء الدراسات المقترحة التالية:

1. دراسة للتعرف على واقع رضا الطلاب عن تعلمهم في بيئة التعلم المدمج، والعلاقة بين رضا الطلاب والأنواع الثلاثة للحضور في مجتمع البحث والاستقصاء.
2. دراسة تقويمية للتعرف على درجة التفاعل في المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق MOOCs وبيئات التعلم الاجتماعية في ضوء إطار مجتمع البحث والاستقصاء.

3. دراسة للتعرف على الكفايات الواجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس لتطبيق إطار مجتمع الاستقصاء في بيئة التعلم الإلكتروني.
4. دراسة للتعرف على أفضل الممارسات في الحضور (التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي) في بيئات التعلم الإلكتروني.
5. إجراء دراسات حول فاعلية إطار مجتمع الاستقصاء على أنماط أخرى من التعليم الإلكتروني كالتعلم الإلكتروني عن بعد والتعليم الإلكتروني المساعد، والمتزامن، والغير متزامن.
6. دراسة للتعرف على معوقات تبني استخدام إطار مجتمع الاستقصاء في بيئات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

المراجع العربية:

آل محيا، عبدالله بن يحيى. (2020). أثر تطبيق إطار مجتمع الاستقصاء (CoI) في مقرر تعلم إلكتروني مُدْمَج على تنمية مهارات التفكير الناقد. *المجلة التربوية، كلية التربية . جامعة أسيوط*، 76(4)،2736 - 2771.

الأعصر، سعيد عبد الموجود. (2021). استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين استراتيجيتي التنظيم الذاتي للتعلم ومجتمعات الاستقصاء عبر الويب وأثرها على الحضور المعرفي، والاجتماعي، والإنجاز الأكاديمي، والتعامل مع الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية *تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، 1(9)، 113–224.

الحربي، سمر محمد. (2022). واقع ممارسات نموذج مجتمع الاستقصاء في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة نجران. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*،3(195)،369 . 403.

السلطي، أمل؛ وأبو عواد، فريال. (2022). فاعلية إطار مجتمع الاستقصاء والحضور الانفعالي في التعلم الإلكتروني المتزامن من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*،38(6)، 267 . 289.

الشايع، حصة بنت محمد. (2016). تفاعل طالبات جامعة الأميرة نورة مع بيئات التعلم الإلكتروني: دراسة تجريبية. *مستقبل التربية العربية*،23(1-1)،191 . 292.

عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2023). *التقرير السنوي لعمادة التعلم الإلكتروني للعام الجامعي 2023*. بيشة: عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة بيشة.

عمادة القبول والتسجيل. (2023). *تقرير إحصائية المقررات الدراسية للفصل الثالث من العام الجامعي 2023*. بيشة: عمادة القبول والتسجيل بجامعة بيشة.

القحطاني، محمد بن عايض محمد. (2018). تقويم رضا طلاب جامعة بيشة عن جودة تعلمهم في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التكامل بين أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 5(1)،64 . 106.

ليتل جون، أليسون؛ وبجلر، كريس.(2012). *الإعداد للتعلم الإلكتروني المدمج*. (عثمان التركي؛ وعادل سرايا؛ وهشام بركات، مترجمون). الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود. (نشر العمل الأصلي 2007).

المعاوي، عامر مترك سياف؛ القحطاني، محمد عايض؛ القرني، يعن الله علي؛ الشهري، عبدالله علي أبو عراد. (2019). *مهارات التعلم والتفكير*. الدمام: مكتبة المتنبي.

المراجع الأجنبية:

Abou Naaj, M., Nachouki, M., & Ankit, A. (2012). Evaluating student satisfaction with blended learning in a gender-segregated environment. *Journal of Information Technology Education: Research*, *11*(1),185 -200.

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, *14* (3), 183 –190.

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, *42* (2), 233 –250.

Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, *42* (2), 233 –250.

Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, Y. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), 1834 –1838.

Akyol, Z.,& Garrison, D. R. (2008). The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *12* (3-4),3-22.

Al-Salti, A., & Awwad,F.(2022). Presence in Synchronous E-Learning from The Perspective of Undergraduate Students at The University of Jordan. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University* (in Arabic),*38* (6),267-289.

Alharbi,S.(2022). Exploring Community of Inquiry Practices in E-Learning Environments from Graduate Female Students' Views at Education Collage at Najran University. *Al-Azhar Journal of Education* (in Arabic),*3* (195),369-403.

Ali, A., & Ahmad, I. (2011). Key factors for determining students' satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University. *Contemporary Educational Technology*, *2* (2), 118 - 134.

Almaawi, A., Alqahtani, M., Algarni, Y., & Alshehri,A. (2019). *Learning and thinking skills* (in Arabic). Dammam: Al-Mutanabbi Bookshop.

Almohaya,A.(2020).The Impact of Applying Community of Inquiry Framework in Blended Learning Course on Developing Critical Thinking skills. *Journal of Education - Sohag University Sciences* (in Arabic), *76* (4),2736 -2771.

Alqahtani, M. (2018). Evaluation of Student Satisfaction with the Quality of their Learning in E-learning Environment Based on Integration of Synchronous and Asynchronous Communication Tools: A

Field Study on University of Bisha. *King Khalid University Journal of Educational Sciences* (in Arabic), *5* (1),64 -106.

Alshaya, H.(2016).Princess Nourah University Student's Interaction with the E-learning Environments: an experimental study. *Future of Arab Education Journal* (*in Arabic*), *23* (101),191-292.

Aman, P. (2009). *Improving student satisfaction and retention with online instruction through systematic faculty peer review of courses* (Publication No. 3376735) [PhD Dissertation, Oregon State University]. ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (304974844).

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12* (3), 80 – 97.

Annand, D. (2011). Social presence within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12* (5), 40 –56.

Arbaugh, B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., Garrison, R., Ice, P., Richardson, J., Shea, P & Swan, K. (2008). Community of Inquiry Framework: Validation and instrument development. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *9* (2). https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.19173/irrodl.v9i2.573

Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C.,& Swan, K. P.(2008). Developing a Community of Inquiry Instrument: Testing a Measure of the Community of Inquiry Framework Using a Multi-Institutional Sample. *The Internet and Higher Education*, *11*(3/4),133 -136.

Arbaugh, J., Bangert, A., & Cleveland -Innes,M.(2010).Subject matter effects and the Community of Inquiry Framework: An exploratory study. *The Internet and Higher Education, 13* (1),37- 44.

Archibald,D.(2010). Fostering the development of cognitive presence: Initial findings using the community of inquiry survey instrument. *The Internet and Higher Education*, *13* (1-2),73-74.

Benbunan-Fich, R., & Hiltz, S. R. (2002). Correlates of effectiveness of learning networks: the effects of course level, course type, and gender on outcomes [Conference session]. The 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, System Sciences (HICSS), Hawaii,United States.

Bissessar, C., Black, D., & Boolaky, M. (2020). International online graduate students' perceptions of CoI. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, *23* (1), 61–83.

Bogle, L., Cook, V., Day, S., & Swan, K. (2009). Blended program development: Applying the Quality Matters and Community of Inquiry frameworks to ensure high quality design and implementation. *Journal of the Research Center for Education Technology*, *5* (2), 51-66.

Brown, R. (2001). The process of community building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2),18–35.

Castellanos-Reyes, D. (2020). 20 years of the community of inquiry framework. *TechTrends, 64* (4), 557– 560.

Chea, B.,& Bidjerano,T.(2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers and Education*, *52* (3),543- 553.

Chen, B., deNoyelles, A., Patton, K., & Zydney, J. (2017). Creating a community of inquiry in large - enrollment online courses: An exploratory study on the effect of protocols within online discussions. *Online Learning Journal*, *21*(1), 165 –188.

Cleveland-Innes, M., & Campbell,P.(2012), Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The enter national review of research in open and distance learning*, *13* (4), 270-292.

Crowther, M. S., Keller, C. C., & Waddoups, G. L. (2004). Improving the quality and effectiveness of computer-mediated instruction through usability evaluations. *British Journal of Educational Technology*, *35* (3), 289–303.

Deanship of Admission and Registration. (2023. *Course statistics report for the third semester of the academic year 2023* (in Arabic). Bisha: Deanship of Admission and Registration at the University of Bisha.

Deanship of E-Learning and Distance Education. (2023). *Annual report of the Deanship of E-Learning for the academic year 2023* (in Arabic). Bisha: Deanship of E-Learning and Distance Education at the University of Bisha.

Díaz, S.R., Swan, K., Ice, P., & Kupczynski, L. (2010). Student ratings of the importance of survey items, multiplicative factor analysis, and the validity of the community of inquiry survey. *Internet and Higher Education, 13* (1), 22-30.

Elaasar,S.(2021).A Proposed Strategy Based on a Combination of Self-Regulation Learning Strategy and Online Inquiry Communities, and its Effect on Cognitive and Social Presences, Academic Achievement and Dealing with Academic Pressures for Graduate Students in Faculty of Education. *Journal of Educational Technology: A series of peer-reviewed studies and research, Egyptian Society for Educational Technology* (in Arabic), *1*(9),113-224.

Englander, K., & Russell, B. (2022). Community of Inquiry perceptions and divergences between students and instructors. *System*, 106. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.system.2022.102777

Garrison D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Taylor & Francis.

Garrison, D. R., & Cleveland – Innes,M.(2005). Facilitating cognitive presence learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, *19* (3),133-148.

Garrison, D. R.(2003). Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. In J.Bourne & J.C.Moore(Eds.), *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction* (pp.47-58).Needham, MA: Sloan Center for Online Education.

Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text- Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, *2–3* (2), 87–105.

Garrison, D., Anderson,T.,& Archer, W.(2010). The first decade of the Community of Inquiry Framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, *13* (1),5-9.

Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (1999) .Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education . *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Garrison, D.R.,& Arbaugh, J..B(2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future direction. *The Internet and Higher Education*. *10* (3),157 -172.

Garrison, D.R.,& Vaughan, N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *International Journal of Phytoremediation*, *21*(1), 7–23.

Garrison,D.R.,Cleveland-Innes,M.,&Fung,T.S.(2010). Exploring causal relations among teaching cognitive and social presence: A holistic view of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, *13* (1-2),31-36.

Giannousi, M., Vernadakis, N., Derri, V., Michalopoulos, M., & Kioumourtzoglou, E. (2009). Students' satisfaction from blended learning instruction. *In TCC Worldwide Online Conference*, (1), 61–68.

Gorsky,P., Caspi, A., Antonovsky,A., Blau,I.,& Mansur, A.(2010).The relationship between academic discipline and dialogic behaviour in open university course forums. *International Review of Research in Open and Distance Learning*,*11*(2),49-72.

Groen, J., Ghani, S., Germain-Rutherford, A., & Taylor, M. (2020). Institutional Adoption of Blended Learning: Analysis of an Initiative in Action. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *11*(3),1-19.

Hayes, S., Smith, S. U., & Shea, P. (2015). Expanding Learning Presence to Account for the Direction of Regulative Intent: Self-, Co- and Shared Regulation in Online Learning. *Online Learning*, 19(3), 15–33.

Huang, Q., & Lee, V. W. Y. (2022). Exploring first-year university students' blended learning experiences during the COVID-19 through the community of inquiry model. *The International Journal of Information and Learning Technology*, *39* (4), 373 –385.

Jia, Y., Gesing, P., Jun, H.-J., Burbage, A. K., Hoang, T., Kulo, V., Cestone, C., McBrien, S., & Tornwall, J. (2023). Exploring the impacts of learning modality changes: Validation of the learning modality change community of inquiry and self-efficacy scales. *Education and Information*

Technologies: The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education, *28*(2), 1763–1781.

Joksimović, S., Gašević, D., Kovanović, V., Riecke, B. E., & Hatala, M. (2015). Social presence in online discussions as a process predictor of academic performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, *31*(6), 638-654–654.

Kozan, K., & Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, (21), 68 –73.

Lau, Y., Tang, Y. M., Chau, K. Y., Vyas, L., Sandoval-Hernandez, A., & Wong, S. (2021). COVID-19 Crisis: Exploring Community of Inquiry in Online Learning for Sub-Degree Students. *Frontiers in Psychology*, (12), 679197. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3389/fpsyg.2021.679197

Levy, Y. (2008). An empirical development of critical value factors (CVF) of online learning activities: An application of activity theory and cognitive value theory. *Computers & Education*, *51*(4), 1664 – 1675.

Lipman,M.(2003). *Thinking in education* (2 nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Littlejohn, A., & Pegler, C.(2012).*Preparing for Blended E-learning* (Uthman Alturki; Adel Saraya and Hisham Barakat, translators). Riyadh: Scientific Publishing and Press at King Saud University. (Original work published 2007).

Miner, A. (2014). *The effect of Quality Matters on student satisfaction, grades, and retention at Florida International University* (Order No. 3626290).[PhD Dissertation, Morgan State University]. ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1552467109).

Mo, S., & Lee, S. (2017). The relationships among the presences of community of inquiry and the perceptions of EFL college students in online learning. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 20(2), 11–35.

Oh, E., Huang, W., & Mehdiabad, A., & Ju, B., (2018). Facilitating critical thinking in asynchronous online discussion: comparison between peer- and instructor-redirection. *Journal of Computing in Higher Education*, *30* (6),489 -509.

Pool, J., Reitsma, G., & van den Berg, D. (2017). Revised community of inquiry framework: Examining learning presence in a blended mode of delivery. *Online Learning*, *21*(3), 153-165.

Purwandari, E. P., Junus, K., & Santoso, H. B. (2022). Exploring E-Learning Community of Inquiry Framework for Engineering Education. *International Journal of Instruction*, *15* (1), 619–632.

Ragowsky, A., Adams, S., & Somers, T. M. (2005). Assessing the Value Provided by Erp Applications through Organizational Activities. *Communications of the Association for Information Systems*, (16), 381– 406.

Rockinson-Szapkiw, A.J., Wendt, J., Whighting, M., & Nisbet, D. (2016). The predictive relationship among the community of inquiry framework, perceived learning and online, and graduate

students' course grades in online synchronous and asynchronous courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *17*(3), 18 -35.

Rolim, V., Ferreira, R., Lins, R. D., & Gǎsević, D. (2019). A network-based analytic approach to uncovering the relationship between social and cognitive presences in communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, (42), 53 – 65.

Rourke, L., & Kanuka, H. (2009). Learning in Communities of Inquiry: A Review of the Literature. *Journal of Distance Education*, *23*(1), 19–47.

Rubin, B., & Fernandes, R. (2013). The Teacher as Leader: Effect of Teaching Behaviors on Class Community and Agreement. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, *14*(5), 1–26.

Savvidou, C. (2013). "Thanks for sharing your story": The role of the teacher in facilitating social presence in online discussion. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 193-211.

Shea, P. (2011). Learning Presence in the Community of Inquiry Model: Towards a Theory of Online Learner Self- and Co-regulation. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2011* (pp. 2556-2565). Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of Inquiry as a theoretical framework to foster 'epistemic engagement' and 'cognitive presence' in online education. *Computers and Education*,*52*(3),543-553.

Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, (55), 1721–1731.

Shea, P., & Bidjerano, T. (2012). Learning presence as a moderator in the community of inquiry model. *Computers & Education, 59*(2), 316 –326.

Shea, P., & Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., and Swan, K. (2001). Measures of Learning Effectiveness in the SUNY Learning Network. In J. Bourne and J.C. Moore, (eds.) *Online Education: Learning Effectiveness, Faculty Satisfaction, and Cost Effectiveness*, (2),31–54. Needham, MA: Sloan Consortium.

Shea, P., Gozza, C. M., Uzuner, S., Mehta, R., Valtcheva, A. V., Hayes, S., & Vickers, J. (2011). The Community of Inquiry framework meets the SOLO taxonomy: a process-product model of online learning. *Educational Media International*, *48*(2), 101–113.

Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valchova, A., & Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. *The Internet and Higher Education*, *13*(1), 10 –21.

Shea, P., Swan, K., Li, C. S., & Pickett, A. (2019). Developing learning community in online asynchronous college courses: The role of teaching presence. *Online Learning Journal*, *9* (4), 59-82.

Simsek, N. (2012). Quality indicators in distant education and the assessment of technology-based distant education according to these indicators. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *11*(21),1-24.

Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, *7* (1), 59 –70.

Swan, K., & Ice, P. (2010). The community of inquiry framework ten years later: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, (13),1- 4.

Swan,K.,& Ice,P.(2010). The Community of Inquiry Framework ten years later: Introduction to the special Issue. *The Internet and Higher Education*, *13* (1/2),1-4.

Swan,K.,& Matthews, D., Boles,E.,& Day,S.(2011). *Linking Online Course Design to Learning Processes Using the Quality Matters and Community of Inquiry Frameworks*. New York,NY: Basic Books.

Swanson, K., & Hornsby, K. (2000). The community of inquiry: a survey of traditional classroom and webcourse application. *Analytic Teaching*, *21*(2), 87-105.

Szeto, E. (2015). Community of inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching?. *Computers & Education*, (81), 191–201

Thorne, K. (2003). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page.

Tsay, C.H.H., Kofinas, A. and Luo, J. (2018). Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: an empirical study. *Computers and Education*, (12), 1-17.

Vaughan,N., Cleveland-Innes,M.,& Garrison, R. (2013). *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Edmonton, AB: AU Press.

Yandra, F., Alsolami B., Sopacua L., & Prajogo W. (2021). The role of community of inquiry and self-efficacy on accounting students' satisfaction in online learning environment. *Jurnal Siasat Bisnis*, *25* (1),1-16.

Yildirim, D., & Seferoglu, S. S. (2021). Evaluation of the Effectiveness of Online Courses Based on the Community of Inquiry Model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 147–163.

Zhang, R. (2020). Exploring blended learning experiences through the community of inquiry framework. *Language Learning & Technology*, *24* (1), 38 –53.