

The Predictive Ability of the Community of Inquiry Framework (Coif) and Emotional Presence in the Self-Efficacy of Synchronous Online Learning

Amal Sameeh Ameen Alsalty
School of Educational Sciences
The University of Jordan/Jordan
amalsal.s.2010@gmail.com

Ferial Mohammad Othman Abu Awwad
School of Educational Sciences
The University of Jordan/Jordan
f.abuawwad@ju.edu.jo

Received : 21/05/2023

Accepted :10/09/2023

Abstract:

This study aims to reveal the predictive ability of each of the elements of the Community of Inquiry Framework (CoIF) and the emotional presence in the self-efficacy of synchronous online learning among undergraduate students at the University of Jordan. The sample was chosen by cluster random method, and the variables of gender and specialization were entered as categorical variables. The study tool consisting of 57 items was applied to them, distributed over the elements of the CoIF (cognitive presence, social presence, and teaching presence) in addition to emotional presence. The results showed that the four presences predict the degree of self-efficacy for synchronous learning via the Internet, as the value of the multiple correlation coefficient was 0.687, and the percentage of variance explained by these presences was approximately 47% of the total variance. A regression line equation was found to predict self-efficacy.

Keywords: Community of Inquiry Framework, Social Presence, Cognitive Presence, Teaching Presence, Emotional Presence, online self-efficacy.

القدرة التنبؤية لكل من إطار مجتمع الاستقصاء (COIF) والحضور الانفعالي بالفاعلية الذاتية للتعليم المتزامن عبر الإنترنت

فريال محمد أبو عواد
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية/الأردن
f.abuawwad@ju.edu.jo

أمل سميح السلطي
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية/الأردن
amalsal.s2010@gmail.com

القبول : 2023/09/10

الاستلام : 2023/05/21

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من عناصر إطار مجتمع الاستقصاء: (الحضور المعرفي، والحضور الاجتماعي، والحضور التدريسي)، والحضور الانفعالي بالفاعلية الذاتية للتعليم المتزامن عبر الإنترنت، لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (940) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، من الكليات العلمية والإنسانية، حيث اختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، وأدخلت متغيرات الجنس والتخصص كمتغيرات تصنيفية، وطبقت عليهم أداة الدراسة المكونة من (57) فقرة، موزعة على عناصر إطار مجتمع الاستقصاء: (الحضور المعرفي، والحضور الاجتماعي، والحضور التدريسي) بالإضافة إلى الحضور الانفعالي. وقد أظهرت النتائج بأنَّ أضرِب الحضور الأربعة تتنبأ بدرجة الفاعلية الذاتية للتعليم المتزامن عبر الإنترنت، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (0.687)، وبلغت نسبة التباين المفسرة بواسطة أضرِب الحضور الأربعة (47%) تقريباً من التباين الكلي. وتم التوصل إلى معادلة خط الانحدار للتنبؤ بالفاعلية الذاتية.

الكلمات المفتاحية: مجتمع الاستقصاء، الحضور الاجتماعي، الحضور المعرفي، الحضور التدريسي، الحضور الانفعالي، الفاعلية الذاتية عبر الإنترنت).

المقدمة:

المتزامن) كوسيط للتعليم والتعلم، الذي ثبت أنه الشكل الوحيد الممكن في مثل تلك الأزمات. ومع بداية انتشار التعلم عن بُعد الذي اعتمد على الحاسوب والإنترنت، كان العديد من الأفراد لا يجيدون استخدام الحاسوب بشكل جيد للتعليم، الأمر الذي يمكن أن يؤثر على تعلمهم واستمراريتهم، لذا فقد ظهرت الفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت (Online learning self-efficacy) التي انبثقت من مصادر الفاعلية الذاتية، التي استندت إلى النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، وبالتالي أثَّرت على جودة تعلم الطلبة ورضاهم عن التعلم عن بُعد، فكان لا بدَّ من البحث والدراسة لتلك الفاعلية، التي تمَّ عُرِفَتْ بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على استخدام الحاسوب وتعلم مهاراته الجديدة (Zimmerman & Kulikowish, 2016).

فالفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت، ترتبط بمهارة استخدام الحاسوب وبرامجه المتعددة، وإنَّ عدم القدرة على استخدام الحاسوب ربما تعوق التعلم، خاصَّة وأنَّ بعض الأزمات مثل جائحة كورونا، اضطرت المؤسسات التعليمية في العالم للإغلاق والتحول للتعلم عن بُعد. ويشير ليم (Lim, 2001) إلى أنَّ الفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت لدى

تتسارع وتيرة التغيرات في العالم منذ بداية القرن الحالي في جميع مجالات الحياة، التي انعكست آثارها على الفرد وبيئته وطريقة عيشه. ومن أهم التغيرات، الثورة التكنولوجية المتسارعة والمدهشة التي أثَّرت على سلوك الأفراد وأفكارهم، وطبيعة تفاعلاتهم الاجتماعية، حيث أصبحت التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من حياة الفرد، خاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي أتاحت للفرد الوصول إلى المعلومات والتواصل مع الآخرين عبر شبكة الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي. وما يهمُّ في هذا المجال هو انعكاس التكنولوجيا على التعليم والتعلم، حيث سرعة الاتصالات وقوتها وقدرتها الواسعة على إرسال المعلومات واستقبالها، ووجود برامج الاتصالات التي ردمت فجوة التجمُّع في مكان وزمان واحد، حيث جعلت التعليم والتعلم متاحاً لجميع الأفراد، بغضِّ النظر عن العمر والجنس والعرق واللغة، وذلك من خلال جميع أشكال التعلم المعتمد على الوسائط التكنولوجية، الذي مثَّل حقبة جديدة من التعلم عن بُعد. وفي عام (2020) ظهرت جائحة كورونا التي غيرت وجه العالم المُعتاد، حيث فرض الحجر الصحي والتباعد الاجتماعي؛ ممَّا أثَّر على طبيعة التعليم والتعلم، حيث كان لا بدَّ للمؤسسات التعليمية أن تقرض شكل التعلم عن بُعد: (المتزامن وغير

الأفضل من مجتمع الاستقصاء المؤلف من الطلبة والمعلمين، الذي يعدّ ضروريًا لتفعيل التفكير الناقد والتأملي كمنهجية تعليمية. هذا الافتراض اتّسق مع فلسفة جون ديوي التربوية، الذي وصف التعليم بأنه إعادة بناء تعاوني لتجربة التعليم والتعلم (Richardson, Sadaf, & Ertmer, 2013). وقد عرّف مجتمع الاستقصاء (CoIF) بأنه "مجموعة من الأفراد الذين يشاركون بشكل تعاوني في الحوار الناقد الهادف والتفكير؛ لبناء المعنى الشخصي، وتأكيد التفاهم المتبادل (<http://www.thecommunityofinquiry.org/coi>).

ولعل الغرض الأساسي للنجاح في التعليم العالي في هذا الإطار هو الحضور المعرفي (Cognitive Presence)، الذي يشير إلى مدى قدرة المشاركين في أيّ تكوين معين لمجتمع الاستقصاء، على بناء المعنى من خلال التواصل المستمر (Garrison, Anderson, & Archer, 2001). ويتضمّن الحضور المعرفي أربع فئات، وهي: طرح المشكلة أو الموضوع (بدء الحدث)، والبحث عن المعلومات والمعرفة لفهم المشكلة (الاستكشاف)، ودمج المعلومات في فكرة أو مفهوم (التكامل)، وتقديم حلول للمشكلة (الحل). أما الحضور الاجتماعي (Social Presence)، وهو العنصر الثاني الأساسي في الإطار، فيُعرّف بأنه قدرة المتعلمين على إظهار خصائصهم الشخصية، وإبراز أنفسهم اجتماعيًا في مجتمع الاستقصاء، وبالتالي تقديم أنفسهم للمشاركين الآخرين على أنهم أشخاص حقيقيون، وذلك من خلال وسيلة الاتصال المستخدمة. ويتضمّن الحضور الاجتماعي عدة فئات: فئة التواصل الانفعالي، مثل: التعبير عن الفكاهة والإفصاح عن الذات، وفئة التواصل المفتوح، وهو تبادل قائم على الاحترام بين المتعلمين، وفئة التماسك الجماعي، الذي يتم تمثيله من خلال الأنشطة التي تبني وتحافظ على الشعور بالالتزام الجماعي، وهذا يدعم الجوانب المعرفية. والفرضية هنا، إن الاستقصاء النقدي وجودة المحادثات والنقاش، يتم تسهيلها وتحسينها عندما يرى المتعلمون أنفسهم أنهم جزء من مجموعة، ولذلك فإنّ بناء التماسك والشعور بالانتماء يعدّ مهمًا لنقاسم المعنى الشخصي. أما العنصر الثالث في الإطار فهو الحضور التدريسي (Teaching Presence)، الذي أشير إليه بأنه تصميم العمليات المعرفية والاجتماعية وتوجيهها؛ بهدف تحقيق نتائج تعليمية تعليمية ذات معنى شخصي، وجديرة بالاهتمام تربويًا (Garrison, 2017).

ويتكون الحضور التدريسي من وظيفتين، ويعدّ المسؤولية الأساسية للمدرس، حيث إنّ الوظيفة الأولى هي تصميم التجربة التعليمية، أما الوظيفة الثانية فهي التيسير، وهي مسؤولية يمكن تقاسمها بين المدرس والطلبة، كما تعدّ مناسبة للتعليم العالي. أمّا فئات الحضور التدريسي فهي: التصميم والتنظيم، التي تهتمّ بالتخطيط، والتصميم، والتقييم، وتنسيق الوقت، واستخدام الوسيط، وفئة تسهيل الحوار، من خلال التدخل النشط من المدرس، وتعزيز المساهمات المناسبة، وبالتالي

الطلبة، لها تأثير على رضاهم وآرائهم بالمشاركة في التعلم المستقبلي عبر الإنترنت، كما وجد أيسورن (Opsorn, 2001) أنّ الطلبة الذين لديهم ثقة قوية في مهاراتهم باستخدام الحاسوب، كان لديهم قلق أقلّ أثناء التعلم عبر الإنترنت، ووجد كلّ من جو وبونغ وشوي (Joo, bong, & Choi, 2000)، أنّ الفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت هي متغير رئيسي يحدّد نجاح الطالب في التعلم عن بُعد، إذ يعدّ التعلم عن بُعد والمعتمد على الوسائط التكنولوجية، حديثًا نسبيًا في العالم العربي مقارنة بالغرب؛ مما يبرز البحث والدراسة لهذه البيئة التعليمية التعليمية المكوّنة من مجتمع المعلمين والمتعلمين، وما يحويه هذا المجتمع من جوانب اجتماعية، ومعرفية، وتدرسية، وانفعالية. فقد بدأ التعلم عن بُعد في العالم الغربي منذ زمن، ولكن على الرغم من الإنجازات العديدة التي حقّقتها تقنية المعلومات والاتصالات في مجال التعليم، إلّا أنّ بعض الدّارسين وجد أنّ نقل المعلومات غير الفعّال، لا يزال يهيمن على المؤسسة التعليمية، علاوة على ذلك هناك اعتراف متزايد بأننا لا نستفيد استفادة كاملة من فرص الاتصال؛ لتطوير التفكير الناقد والاستقصاء، الذي أصبح أساسًا لمجتمع قائم على المعرفة (Garrison, 2017).

ولكن، نتيجة للتقدّم في تكنولوجيا الاتصالات وقدراتها، وظهور تقنية الاتصالات الجديدة: (المتزامنة وغير المتزامنة)، أصبح من الممكن إنشاء مجتمعات من المتعلمين والحفاظ عليها، وإتاحة تجارب التعليم والتعلم التعاونية عن بُعد (Moore, 2013). ومن أهمّ التطورات في مجال التكنولوجيا، ظهور البرامج التي تستخدم في التعلم الإلكتروني المتزامن، مثل: زووم (ZOOM)، وميكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) وغيرها من البرامج، التي تعتمد على الصوت والصورة، إذ سهّلت التواصل بين المتعلمين والمدرسين، والتحاو والتساؤل بشكل مباشر؛ مما أسهم في تشكيل المجموعات التعاونية بشكل أفضل، كما أدّى إلى زيادة التفاعل بين الطلبة.

لقد ركزت الأبحاث المتعلقة بالتعلم عن بُعد في تسعينات القرن الماضي، على السمات الاجتماعية والديمقراطية للتكنولوجيا واستفادات منها، وحاول بعد ذلك بعض الباحثين مثل جارسون (Garrison)، توسيع نطاق التركيز ليشمل العناصر المعرفية، والتركيز على قدرة هذه الوسيلة في دعم التعليم عالي المستوى (Garrison, 1997).

ولعلّ مجال البحث الرئيسي الآخر هو دور المدرس كميسّر لعملية التعلم، الذي أكد على أهميته العديد من الباحثين. فهذه العناصر الثلاثة الأساسية: (الاجتماعية والمعرفية والتدرسية)، هي التي شكّلت جوهر إطار مجتمع الاستقصاء (CoIF) (Garrison, Anderson, & Archer, 2003)، وهو الإطار النظري الرئيسي في هذه الدراسة.

استند إطار مجتمع الاستقصاء (CoIF) إلى فلسفة جون ديوي التربوية، حيث كان الافتراض الأول في هذا الإطار، هو أنّ التجربة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق نتائج عالية المستوى، هي الجزء

المؤسسات التعليمية، سواء المدارس أم الجامعات؛ وذلك نتيجة للأزمة الصحية العالمية التي فرضت هذا الشكل من التعلم، الذي يتضح أنه سيستمر إلى جانب التعلم الوجيه خاصة في الجامعات، لذا فإنّ البحث في الجوانب المختلفة للمتعلمين في هذه البيئات، وطبيعة أفكارهم، وطريقة تعلمهم، ومستوى رضاهم عن التعلم الإلكتروني لا بدّ أن يثري المعرفة من أجل تصميم تعليم إلكتروني جيد يلبي متطلبات التعلم وأهدافه، ويراعي الجوانب الاجتماعية والمعرفية والانفعالية للمتعلمين لكي تكون إيجابية، وبوجود مدرس ميسر وموجه يدير العملية التعليمية بإتقان، فإنّ ذلك كله يقود إلى نشاط معرفي هادف، يؤدي إلى نجاح التجربة التعليمية لدى كلّ فرد ضمن المجموعة التعليمية التعاونية، ويحافظ على استمرارية تعلمهم، وزيادة دافعيتهم، كما يساعد على التخفيف من إحساسهم بالعزلة الاجتماعية والإحباط خاصة في التعلم الإلكتروني، الذي يعدّ الأقرب إلى التعلم الوجيه.

وقد بحثت دراسات عديدة التأثيرات المختلفة لإطار مجتمع الاستقصاء، والحضور الانفعالي في التعلم عن بُعد، حيث أجرت لوسون (Lawson, 2019) دراسة ارتباطية كمية؛ هدفت إلى الكشف عن وجود علاقة بين مجتمع الاستقصاء بعناصره الثلاثة: (الحضور المعرفي، والاجتماعي، والتدريسي)، والحضور الانفعالي والفاعلية الذاتية، وارتباطه بتصوّر الطلبة لجودة التعلم عبر الإنترنت، حيث اشتملت العينة على (386) طالباً من طلبة البكالوريوس في جامعة غرب الولايات المتحدة بطريقة العينات الهادفة. وقد تضمنت أداة الدراسة استبانة لقياس تصور الطلبة لجودة التعلم عبر الإنترنت، واستبانة إطار مجتمع الاستقصاء بعناصره الثلاثة: (الحضور المعرفي، والاجتماعي، والتدريسي)، والحضور الانفعالي، واستبانة الفاعلية الذاتية. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي والانفعالي، والفاعلية الذاتية من جهة، وتصور الطلبة لجودة التعلم عبر الإنترنت من جهة أخرى، كما أشارت النتائج إلى أنّ الحضور الانفعالي للطلاب، والفاعلية الذاتية، وإدراك جودة التعلم عبر الإنترنت، تؤدّي دوراً مهماً في تعلم الطلبة عبر الإنترنت، ومجتمع الاستقصاء في منديات التعلم عبر الإنترنت.

وأجرى زانغ (Zhang, 2020) دراسة هدفت إلى استكشاف خبرات تعلم الطلبة، في مادة تعلم مدمج في اللغة الإنجليزية للزراعة والغابات، بالاعتماد على إطار مجتمع الاستقصاء؛ بهدف تقييم العلاقة المتبادلة بين الحضور التدريسي والاجتماعي والمعرفي، وتأثير التعلم المدمج على تعلم الطلبة. وقد استخدمت استبانة إطار مجتمع الاستقصاء. واشتملت العينة على (88) طالباً من طلبة الدراسات العليا في السنة الأولى، من المتخصصين في الزراعة والغابات في إحدى الجامعات التقنية الصينية. وحُلّت البيانات كميّاً بواسطة الانحدار الخطي المتعدّد، والإحصاءات الوصفية، ونوعيّاً عن طريق التحليل الموضوعي. وأشارت النتائج إلى أنّ الحضور التدريسي والاجتماعي

تسهيل العملية التعليمية التعليمية، وفئة التعليمات المباشرة (Garrison, Anderson, & Archer, 1999)، وذلك لتمكين بناء المعنى الشخصي وتشجيعه، وتشكيل التفاهم المتبادل وتأكيد شكل تعاوني (Garrison, 2017).

إنّ إطار عمل مجتمع الاستقصاء (CoIF) هو أنموذج لعملية تعاونية بناءة، حيث يصف العناصر الأساسية لتجربة تعليمية تعليمية ناجحة للتعليم العالي عبر الإنترنت. وقد مضى على إنشاء هذا الإطار عشرون عاماً، حيث مضى العقد الأول من عام (2000-2009) في شرحه، والعقد الثاني من عام (2010-2019) في مناقشة استخدام أداة القياس التي تقيس أبعاد مجتمع الاستقصاء والنقد للإطار، وأخيراً، تم توفير الإطار للعمل والتوجيهات المستقبلية (Zongozzi, 2020). لقد أثار هذا الإطار العديد من الباحثين حول العالم لتطبيقه وتجربته، حيث تشير الاستشهادات العديدة لهذا العمل، إلى أنّ إطار مجتمع الاستقصاء كان له تأثير واسع على التعلم عن بُعد بفروعه، واقترح بعض الباحثين مثل كليفلاند وكامبل (Cleveland-Innes & Campbell, 2012) توسعة هذا الإطار ليشمل الحضور الانفعالي (Emotional presence)، الذي عرّفه بأنّه التعبير الخارجي عن الانفعالات، والتأثير والشعور من قبل الأفراد، وبين الأفراد في مجتمع التعلم، من حيث ارتباطهم وتفاعلهم مع تكنولوجيا التعلم، ومحتوى المادة، والطلبة، والمدرس، ويتجاوز الحضور الانفعالي التأثير الموجود في الحضور الاجتماعي، حيث وجدت كليفلاند وكامبل أنّ تجربة التعلم عبر الإنترنت تثير استجابة انفعالية، وهذه الاستجابة تؤثر على تجربة التعلم، وقد قدمت دليلاً على أنّ الحضور الانفعالي قد يكون عنصراً أساسياً في مجتمع التعلم عبر الإنترنت.

وأشارت كليفلاند أيضاً إلى أنّ الحضور الانفعالي يتضمن عناصر تجريبية تحفيزية وانفعالية، مثل: تحفيز الفاعلية الذاتية (Majeski, Stover, & Valais, 2018). ومن الجدير بالاهتمام الالتفات إلى هذا الارتباط الذي أشارت إليه كليفلاند، بين الحضور الانفعالي والفاعلية الذاتية، التي هي أحد متغيرات الدراسة الحالية، حيث اعتبر باندورا (Bandura)، أنّ شعور الفرد بالفاعلية الذاتية يؤثّر على عدّة مظاهر من سلوكه، مثل: اختيار الأنشطة، وإنجاز المهمات (Bandura, 2000). وتعدّ الفاعلية الذاتية أحد المفاهيم التي قدمها باندورا، في سياق عرضه لدور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم، التي تشير إلى معتقدات الفرد وتصورات حول قدرته على تنفيذ مخططاته وإنجاز أهدافه، ويرى أنّ الفاعلية الذاتية تتطور من خلال الخبرات الناجحة، والخبرات الإبدالية (بالإنابة)، والإقناع اللفظي، والحالة الفسيولوجية والانفعالية (Al-Atoum, Alawneh, Al-Jarrah, and Abu-Ghazaleh, 2013).

ولعلّ الدراسة والبحث لبيئات التعلم الإلكتروني، أصبحت ذات أهمية بالغة في الوقت الحالي، حيث يمارس التعلم الإلكتروني في جميع

وقام يلديريم وسيفيروغلو (Yildirim & Seferoglu, 2021)، بإجراء دراسة هدفت إلى التحقيق في العلاقات بين حضورات مجتمع الاستقصاء: (التدريسي والاجتماعي والمعرفي) وتقييم فاعليتها "الجاهزية الإلكترونية والتوقعات"، ورضا المتعلمين في الدروس والدورات المقدمة عبر الإنترنت بناءً على إطار مجتمع الاستقصاء؛ بهدف تحسين الدروس عبر الإنترنت باستخدام إطار مجتمع الاستقصاء، حيث تضمنت خصائص المتعلمين: الجنس، والعمر، والحالة المهنية، ونوع البرنامج المسجل. وقد اشتملت عينة الدراسة على (714) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين في برامج التعليم عن بُعد في تركيا. وأشارت النتائج إلى أنَّ حضور الطلبة كان عند مستوى متوسط، وأنَّ الحضور الاجتماعي والتدريسي كان له تأثير كبير على الحضور المعرفي، ولم تظهر اختلافات تبعًا لمتغيرات ديمغرافية. كما كان لمستويات الحضور وتوقعات المعلمين أثر ضئيل على مستويات الحضور، وكان لمستوى الحضور تأثير كبير على مستوى الرضا لدى الطلبة.

كما أجرى ياندر والسولامي وسوباكا وبراجو (Yandra, Alsolami, Sopacua, & Prajogo, 2021) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين إطار مجتمع الاستقصاء، ورضا طلبة قسم المحاسبة في (STIE YKPN) من خلال التعلم الذاتي عبر الإنترنت. وتمَّ تطبيق الاستبانة على (437) طالب محاسبة. وأظهرت النتائج أنَّ إطار مجتمع الاستقصاء: (الحضور الاجتماعي، والتدريسي، والمعرفي)، كان منبئًا جيدًا لرضا الطلبة. كما وجد أنَّ الحضور الاجتماعي كان العامل الأكثر تحديدًا لرضا الطلبة، وكان للحضور الاجتماعي دور ميسر في نمو التفكير النقدي في التعلم عبر الإنترنت. وتمَّ التوصل أيضًا إلى أنَّ الحضور التدريسي والاجتماعي والمعرفي، يمكن أن يتنبأ بالفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت. وجاءت النتيجة في هذا البحث الذي تركّز في معرفة دور الفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت كمتغير وسيط بين إطار مجتمع الاستقصاء ورضا الطلبة؛ أنَّ الفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت، توسّطت بشكل كامل العلاقة بين الحضور التدريسي ورضا الطلبة، في حين أنَّ الحضور الاجتماعي والحضور المعرفي، كانا يتوسّطان جزئيًا فقط من خلال الفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت لرضا الطلبة. وأشارت نتائج هذا البحث إلى أنَّ إطار مجتمع الاستقصاء، يمكن أن يزيد من رضا الطلبة عن طريق زيادة الفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت، ويمكن أن يؤدي الحضور التدريسي إلى زيادة رضا الطلبة فقط، إذا كانت لديهم فاعلية ذاتية في التعلم عبر الإنترنت.

وأجرى كل من كوردوف ولي وكانادي (Courduff, Lee & Cannaday, 2021)، دراسة هدفت إلى تحديد كيفية تأثير الشكل التعليمي: (الوجاهي، أو المدمج، أو عبر الإنترنت)، على مستوى الحضور التدريسي والمعرفي والاجتماعي. واستخدم إطار مجتمع

والمعرفي مرتبطون، وأنَّ الحضور الاجتماعي والمعرفي مرتبطان بشكل كبير. علاوة على ذلك، تمَّ تنشيط دافعية الطلبة نحو تخصص تعلم اللغة الإنجليزية في طريقة التعلم المدمج.

وقام كل من باتواردان ورو وثيروغناناسامبانثام وبرابهو (Patwardhana, Rao, Thirugnanasambantham, & Prabhu, 2020) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص قابلية تطبيق إطار مجتمع الاستقصاء في بيئة التدريس عن بُعد، وتصميم المادة التعليمية، كمتنبئين برضا الطلبة، واشتملت العينة على (621) طالبًا من طلبة: (إدارة الفنادق وفنون الطهي)، من معهد مانيبال للتعليم العالي في الهند، واستخدم مقياس إطار مجتمع الاستقصاء المكون من (34) فقرة، ومقياس تصميم المادة التعليمية المكون من (6) فقرات، ومقياس الرضا المكون من (6) فقرات. وأظهرت النتائج أنَّ إطار مجتمع الاستقصاء يناسب العلاقات التي تمَّ بحثها، وأنَّ حضور التدريس هو المُحدّد الأساسي للرضا، كما تضمنت النتائج توسّطًا جزئيًا من خلال تصميم المقرر الدراسي بشأن العلاقة بين عناصر (COI) والرضا. كما أجرى يانغ وموه (Yang, & Mohd, 2020) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين التفكير النقدي، وأنموذج إطار مجتمع الاستقصاء لدى طلبة الجامعات من طلبة اللغة الإنجليزية. اشتملت العينة على (542) طالبًا من ثلاث عشرة جامعة في مقاطعة (Gansu) بالصين من تخصص اللغة الإنجليزية، اختبروا بطرق العينات الاحتمالية. اشتملت أداة الدراسة على (39) فقرة لقياس تصور الطلبة من خلال ثلاثة أشكال حضور، ومقياس التفكير النقدي. وأظهرت النتائج أنَّ الحضور الاجتماعي والحضور التدريسي يؤثران بشكل إيجابي على الحضور المعرفي، كما أشارت النتائج إلى أنَّ التفكير النقدي يمكن أن يعتبر وسيطًا إيجابيًا للعلاقة بين الحضور الاجتماعي والحضور المعرفي، وبين الحضور المعرفي والحضور التدريسي.

أما آل محيا (Al Mohaya, 2020) فأجرى دراسة هدفت التعرف إلى أثر تطبيق إطار مجتمع الاستفسار (COI)، في مقرر تعلم مدمج على تنمية مهارات التفكير الناقد. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، القائم على تصميم ثلاث مجموعات: (تجريبيتين وضابطة)، حيث يتم تدريب المجموعتين التجريبيتين على إطار مجتمع الاستقصاء. وتألّفت المجموعتان التجريبيتان من (24 طالبًا) و(25 طالبًا)، والمجموعة الضابطة من (25 طالبًا) اختبروا بطريقة عشوائية. وتمَّ تحليل محتوى المشاركات الإلكترونية للمجموعات الثلاث في نظام إدارة التعلم. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في العناصر الثلاثة لإطار مجتمع الاستقصاء: الحضور الاجتماعي، الحضور التدريسي، والحضور المعرفي، لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كما حقّقت المجموعة الثانية مهارات أعلى في التفكير الناقد بفروق دالة إحصائية.

الذاتية، وإنجاز التعلم المهني عبر الإنترنت، حيث تكونت عينة الدراسة من (456) معلماً مشاركاً من المدارس المتوسطة الصينية، الذين شاركوا في تعبئة استبيانات: (مجتمع الاستقصاء- مقياس كفاءة المعلم- مقياس إنجاز التعلم عبر الإنترنت). وكشفت النتائج وجود علاقة مهمة بين جودة التعلم عبر الإنترنت للمعلمين، وكفاءتهم الذاتية وإنجازهم التعليمي، كما تم تأكيد الأدوار الوسيطة للكفاءة الذاتية والتحصيل التعليمي، وتم الاعتراف بالدور الوسيط للوقت الذي يقضيه في تلقي التعلم المهني عبر الإنترنت.

وأجرى كل من كارولجلان يلماز واوستون وزانغ ويلماز Karaoglan-Yilmaz, Ustun, Zhang, & Yilmaz, 2023) دراسة ارتباطية هدفت إلى فحص تأثير الوعي ما وراء المعرفي، والتفكير التأملي الانعكاسي، وحل المشكلات، ومجتمع الاستقصاء على الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب في التعلم المدمج، حيث تكونت العينة من (217) طالباً جامعياً في دورة تمهيدية للحاسوب، الذين أكملوا تعبئة استبيانات: (مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية- مقياس مجتمع الاستقصاء- مقياس التفكير الانعكاسي التأملي- قائمة حل المشكلات- قائمة الوعي ما وراء المعرفي)، وقد كشفت النتائج وجود علاقة قوية وإيجابية بين الكفاءة الذاتية، والوعي ما وراء المعرفي، والتفكير التأملي، ومهارات حل المشكلات، وكانت هناك أيضاً علاقة إيجابية معتدلة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب ومجتمع الاستقصاء. كما كشفت النماذج التنبؤية أن الوعي ما وراء المعرفي، والتفكير الانعكاسي، ومهارات حل المشكلات، ومجتمع الاستقصاء، كانت تنبئ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بالإضافة إلى أبعادها الفرعية، مثل: مشاركة المتعلمين، والوضع الاجتماعي، والتطبيقات المعرفية. من خلال استعراض الدراسات السابقة، فإنه يظهر اهتمامها بدراسة إطار مجتمع الاستقصاء وعلاقة عناصره: (الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي) مع بعضها بعضاً، وارتباطه بالحضور الانفعالي، ورضا الطلبة وتصوراتهم لجودة التعلم عبر الإنترنت، والتنظيم الذاتي، والإنجاز الأكاديمي، كما في دراسة (Lawson, 2019)، و (Patwardhana, et al., 2020)، و (Yandra, et al, 2021)، و (Yildirim & Seferoglu, 2021)، و (الأعصر، 2021)، كما اهتمت بدراسة تأثيره في تطوير التفكير النقدي كما في دراسة (آل محيا، 2020) و (Yang, & Mohd, 2020)، كما اهتمت بعض الدراسات ببحث أثر مجتمع الاستقصاء في التعلم المدمج والوجاهي، وعبر الإنترنت، والمتزامن، وارتباطه بمهارات عملية العلوم الأساسية، والوعي ما وراء المعرفي، والتفكير الانعكاسي، وحل المشكلات، والكفاءة الذاتية الأكاديمية كما في دراسة (Zhang, 2020)، و (Courduff, et al, 2021)، و (Javier & Aliazas, 2022)، و (Karaoglan-Yilmaz, Ustun, Zhang, & Yilmaz, 2023) وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات، بأنها جمعت بين متغيرات

الاستقصاء؛ لدراسة الاختلافات في الحضور التدريسي والمعرفي والاجتماعي في الأشكال التعليمية المختلفة. وقد اشتملت عينة الدراسة على (136) مشاركاً من برنامج الماجستير في جامعة جنوب غرب الولايات المتحدة. وأشارت النتائج إلى أن الحضور التدريسي يعد مؤشراً مهماً على نجاح الطالب بغض النظر عن الشكل التعليمي. كما أجرى الأعصر (EL-aasar, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية قائمة على الدمج بين إستراتيجيتي التنظيم الذاتي للتعلم ومجتمعات الاستقصاء عبر الويب، على الحضور المعرفي والاجتماعي، والإنجاز الأكاديمي، والتعامل مع الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. حيث تكونت العينة من (21) طالباً من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة المنوفية، وإعداد قائمة بالمعايير التصميمية، ومقاييس للحضور المعرفي والاجتماعي والتدريسي، والتنظيم الذاتي للتعلم، والضغوط الأكاديمية. وأظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في مجتمعات الاستقصاء عبر الويب، في تنمية الحضور المعرفي والاجتماعي، والإنجاز الأكاديمي، وتقليل الضغوط الأكاديمية، ووجود دلالة إحصائية للفرق بين مرتفعي ومنخفضي التنظيم الذاتي في الحضور المعرفي والاجتماعي، والإنجاز الأكاديمي، والضغوط الأكاديمية لصالح المستوى المرتفع. كما كان هناك ارتباط موجب بين إستراتيجية التنظيم الذاتي، والحضور المعرفي، والإنجاز الأكاديمي، وهناك ارتباط سالب مع الضغوط الأكاديمية. ووجود ارتباط موجب بين الحضور المعرفي والاجتماعي والإنجاز الأكاديمي، وارتباط سالب بين الإنجاز الأكاديمي والضغوط الأكاديمية.

وقام كل من جافير واليازاس (Javier, & Aliazas, 2022) بدراسة هدفت إلى تقييم سلوك الطلبة خلال الفصول المتزامنة، وارتباطها بمهارات عملية العلوم الأساسية (BSPS). وقد تم جمع البيانات الكمية من استبيانات المسح على عينة مكونة من (28) طالباً مسجلاً عبر الإنترنت فقط، من الصف السابع في مدرسة عامة متكاملة في الفلبين، بينما تم قياس الاختبار القبلي والبعدي باستخدام أداة مقياس التصنيف، التي تم تسهيلها عبر نماذج (Google). أظهرت النتائج أن الحضور التدريسي، والاجتماعي، والمعرفي متوسط مقبول؛ مما يعني ضمناً إحساساً جيداً بالمجتمع بين المتعلمين، كما أظهرت أن مهارات العمليات العلمية الأساسية لدى عدد قليل من الطلاب كانت متطورة وكافية، بينما كان معظمهم لا يزال يقترب من الكفاءة ويطور المستويات. وقد ارتبطت عناصر إطار مجتمع الاستقصاء بالمهارات العملية العلمية الأساسية للتصنيف، كما كان هناك فرق كبير بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمستجيبين في التصنيف والقياس.

كما قام كل من وانغ وزانغ (Wang & Zhang, 2023) بدراسة ارتباطية هدفت إلى تقييم جودة التعلم المهني للمعلمين عبر الإنترنت، باستخدام إطار مجتمع الاستقصاء، واستكشاف علاقتها بالكفاءة

كما تسهم في إثراء المعرفة العلمية المستندة إلى نتائج البحوث في مجال التعلم عن بُعد؛ مما يفسح المجال لإجراء بحوث على أشكال أخرى من التعلم عن بُعد تنطلق من توصيات هذا البحث.

الأهمية العملية: يمكن عبر هذه الدراسة تزويد المدرسين في مؤسسات التعليم العالي والمسؤولين، عن وضع المناهج وتصميمها بنتائج تطبيق إطار مجتمع الاستقصاء (COI)، ومدى أهميته في تحسين الجوانب المعرفية والاجتماعية للطلبة في بيئة التعلم عن بُعد؛ مما يساعدهم بتصميم الخطط التعليمية وتنظيمها، ووضع الأهداف المناسبة لهذه البيئة التعليمية التعليمية، والإسهام في توجيه عملية بناء مناهج تعليمية، تخدم الأغراض التعليمية التعليمية المستقبلية للتعلم عن بُعد بأشكاله، الذي يتجه له العالم عامة والأردن خاصة في التعليم العالي، كما توفر هذه الدراسة أدوات لقياس الأبعاد الاجتماعية والمعرفية والتعليمية والانفعالية في التعلم عن بُعد.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الآتي:

1. حجم العينة ودرجة تمثيلها لمجتمع الدراسة.
2. الخصائص السيكومترية التي تحققت لأداتي الدراسة في البيئة الأردنية.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

فيما يأتي عرض لأبرز مصطلحات الدراسة وتعريفاتها:

مجتمع الاستقصاء (Community of Inquiry): يعرف بأنه "مجموعة من الأفراد الذين يشاركون بشكل تعاوني، في التفكير والحوار الهادفين لبناء المعنى الشخصي، وتأكيد التفاهم المتبادل" (Garrison, 2017). ويعرف إجرائياً بالعناصر الثلاثة المكونة له، التي تم قياسها بأداة الدراسة.

الحضور المعرفي (Cognitive Presence): يشير إلى "مدى قدرة المتعلمين على بناء المعنى وتأكيده؛ من خلال التفكير المستمر والحوار في مجتمع استقصائي نقدي" (Garrison, 2017). ويقاس بالدرجة المتحققة للطلاب على مقياس الحضورات المستخدم في الدراسة.

الحضور الاجتماعي (Social Presence): يعرف بأنه "قدرة المتعلمين على إبراز خصائصهم الشخصية وأنفسهم اجتماعياً في مجتمع الاستقصاء، وبالتالي تقديم أنفسهم للمشاركين الآخرين على أنهم أشخاص حقيقيون" (أي شخصيتهم الكاملة الحقيقية) (Garrison, et al., 1999). ويقاس بالدرجة المتحققة للطلاب على مقياس الحضورات المستخدم في الدراسة.

الحضور التدريسي (Teaching Presence): يشير إلى "تصميم العمليات المعرفية والاجتماعية وتوجيهها؛ بهدف تحقيق نتائج تعليمية ذات معنى شخصي وجديرة بالاهتمام تربوياً" (Garrison, 2017).

الدراسة: (عناصر إطار مجتمع الاستقصاء، والحضور الانفعالي، والفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت)، حيث لا توجد أي دراسة عربية بحثت هذه المتغيرات من قبل، كما لم تجد الباحثان أي دراسة عربية تناولت الحضور الانفعالي؛ مما يجعل من هذه الدراسة نقطة انطلاق للتوسع في إطار مجتمع الاستقصاء، حيث تهدف إلى دراسة القدرة التنبؤية لكل من الحضور الاجتماعي، والمعرفي، والتدريسي، والانفعالي، بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة الأردنية، مع اعتبار بعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس والتخصص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد التعلم عن بعد من أحدث بيئات التعلم في التعليم العالي، والذي ظهر بشكل فعلي خلال جائحة كورونا، وأصبح من الضروري دراسة هذه البيئة التعليمية التعليمية، والمتضمنة تفاعلات وانفعالات لها طبيعة خاصة تناسب هذا الشكل من التعلم، وتختلف عن التعلم الوجاهي. وقد تولد الشعور بوجود مشكلة حقيقية للتعامل مع هذه البيئة التعليمية التعليمية؛ من خلال الشعور بعدم الاستعداد الكافي لهذا الشكل من أشكال التعلم التكنولوجي، سواء أكان نفسياً أم اجتماعياً أم تقنياً، والذي عبّر عنه المعلمون والمتعلمون، كما إن هناك العديد من الدراسات التي بحثت في المشكلات التي واجهت التعلم عن بُعد، فقد وجد كل من أولينا وليدميل ومارينا (Olena, Liudmyla, & Maryna, 2018)، أن هناك مشكلة حقيقية في قلة الخبرة لدى المعلمين والمتعلمين في ممارسة التعلم عن بُعد، كما أن عدم توفر التقنيات وصعوبة تنظيم الوقت أدى إلى عدم وجود دافعية لدى الطلبة لهذا الشكل من التعلم. كما أن عدم توفر الإنترنت من المشكلات التي واجهت التعلم عن بُعد، فمشكلات الاتصالات أدت إلى نقص التفاعل المباشر بين المعلم والطلبة؛ مما أدى إلى فقدان التركيز والجديّة، وغيرها من السلبيات التي أظهرت مشكلات نفسية لدى الطلبة، لذا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الآتي:

- ما القدرة التنبؤية لكل من الحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، والحضور التدريسي، والحضور الانفعالي بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من الحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، والحضور التدريسي، والحضور الانفعالي، بدرجة الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة الأردنية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

الأهمية النظرية: تأتي هذه الدراسة لمواكبة التطورات الحديثة في مجال التعلم عن بُعد بأشكاله المختلفة، التي تعتمد على الوسائط التكنولوجية،

أولاً: مقياس الحضور في بيئة التعلم الإلكتروني:

تم تطبيق مقياس الحضور في بيئة التعلم الإلكتروني المتزامن، الذي ضمّ الأبعاد الفرعية الآتية: الحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، والحضور التدريسي، والحضور الانفعالي، حيث يقاس عناصر مجتمع الاستقصاء (COI)، المكون من (34) فقرة للحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي، والمُعَدَّ سابقاً من قبل أرباغ وزملائه (Arbaugh, Cleveland-Innes, Diaz, Garrison, Ice, Richardson, & Swan, 2008)، ثم أضافت إليه كليفلاند وكامبل (Cleveland & Campbell, 2012)، ست فقرات للحضور الانفعالي، وبذلك تضمن المقياس (40) فقرة للحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي والانفعالي، حيث اشتمل مجال الحضور الاجتماعي على (9) فقرات، ومجال الحضور المعرفي (12) فقرة، ومجال الحضور التدريسي (13) فقرة، ومجال الحضور الانفعالي (6) فقرات، وقد تراوحت معاملات ثباته بين المقيمين من (66%-80%).

وقد تُرجم المقياس الأصلي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قبل الباحثة، ثم أُعيدت ترجمته إلى اللغة الإنجليزية؛ وذلك لتحديد الاختلاف بين فقرات المقياس المترجم، وفقرات المقياس الأصلي، ومن ثم إعادة الصياغة بالشكل الملائم. وجرى إضافة فقرات لمجال الحضور الاجتماعي والانفعالي وذلك لتعزيز ثبات المقياس وزيادة صدقه في الكشف عن فاعلية إطار مجتمع الاستقصاء، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري وبعض الدراسات ومن أهمها (Garrison, et al., 2000; Garrison, et al., 2001; Swan,) Shea, Richardson, Ice, Garrison, Cleveland-Innes, & Arbaugh, 2008; Sarsar & Kislal, 2016). وبناء عليه جرى إضافة ثلاث فقرات للحضور الاجتماعي وهي الفقرة (4، 8، 12)، ليصبح عدد فقراته (12) فقرة بدلاً من (9) فقرات، كما أضيفت (17) فقرة لبعد الحضور الانفعالي، وهي الفقرات (44-60)، ليصبح عدد فقراته (23) فقرة بدلاً من (6) فقرات، وبذلك أصبح المقياس مكوناً في صورته الأولية من (60) فقرة توزعت على أبعاد الحضور وفقاً للآتي: الحضور الاجتماعي (12) فقرة، والحضور المعرفي (12) فقرة، والحضور التدريسي (13) فقرة، والحضور الانفعالي (23) فقرة. الخصائص السيكومترية لمقياس الحضور الاجتماعي، والمعرفي، والتدريسي، والانفعالي.

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس في الدراسة الحالية وفقاً للآتي:

الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من (10) محكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية، من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات حسب ملاحظاتهم، حيث بقي المقياس في صورته

ويُقاس بالدرجة المتحققة للطالب على مقياس الحضورات المستخدم في الدراسة.

الحضور الانفعالي (Emotional Presence): يشير إلى التعبير الخارجي عن الانفعالات، والتأثير، والشعور من قبل الأفراد، وبين الأفراد في مجتمع التعلم، من حيث ارتباطهم وتفاعلهم مع تكنولوجيا التعلم، ومحتوى المادة والطلبة والمعلم (Cleveland-Innes & Campbell, 2012). ويُقاس بالدرجة المتحققة للطالب على مجال الحضور الانفعالي في أداة الدراسة.

الفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت (Online Learning Self Efficacy): تعرف بأنها تصورات الأفراد لقدراتهم على إكمال المهام المحددة المطلوبة منهم على الإنترنت بنجاح (Zimmerman & Kulikowish, 2016). ويُقاس بالدرجة المتحققة للطالب على مقياس الحضورات المستخدم في الدراسة.

منهج الدراسة:

تعدّ الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية الارتباطية، إذ تُعنى بوصف واقع عناصر إطار مجتمع الاستقصاء، والحضور الانفعالي، والفاعلية الذاتية للتعلم المتزامن عبر الإنترنت والعلاقات بينها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، الذين التحقوا بالدراسة للفصل الصيفي للعام الدراسي (2020/2021)، البالغ عددهم (39240) طالباً وطالبة، الذين توزعوا على كليات الجامعة العلمية والصحية والإنسانية.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغ عددها (940) طالباً وطالبة، بشكل توزع فيها الطلبة على جميع الكليات، وعلى كلا الجنسين قدر الإمكان. وبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والكلية

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	282	30.0
	أنثى	658	70.0
	الكلية	940	100.0
الكلية	علمية	487	51.81
	إنسانية	453	48.19
	الكلية	940	100.0

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استُخدمت أداتان: مقياس الحضورات في بيئة التعلم الإلكتروني، ومقياس الفاعلية الذاتية للتعلم المتزامن عبر الإنترنت. وفيما يأتي وصف لكل منهما:

كما تم استخراج مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على الحضورات الأربعة. ويبين الجدول (3) هذه النتائج.

الجدول (3): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على

الحضورات الأربعة

الحضورات	الحضور الاجتماعي	الحضور المعرفي	الحضور التدريسي	الحضور الانفعالي
الحضور الاجتماعي	1	.671	.422	.638
الحضور المعرفي	.671	1	.582	.760
الحضور التدريسي	.422	.582	1	.697
الحضور الانفعالي	.638	.760	.697	1

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ معاملات ارتباط بيرسون للدرجات على الحضورات الأربعة قد تراوحت بين (0.422)، للعلاقة بين الحضور الاجتماعي والحضور التدريسي، و(0.760) للعلاقة بين الحضور المعرفي والحضور الانفعالي. وعموماً يلاحظ وجود علاقة متوسطة بين الدرجات على أبعاد الحضورات الأربعة؛ مما يؤكد تجانسها واتساقها فيما بينها.

ثانياً: ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي والانفعالي؛ تم استخدام طرق تحقق الثبات الآتية: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الحالية، حيث بلغ عددها (53) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس الممارسين للتعليم الإلكتروني المتزامن، وقد طُبِّقَ المقياس للمرة الأولى، وبعد مرور أسبوعين تم تطبيقه للمرة الثانية على العينة الاستطلاعية نفسها، ثم حُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس الحضور في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، كما حُسِبَ معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للفقرات، ويبين الجدول (4) نتائج الثبات للمقياس.

الجدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وقيم ثبات الإعادة

للحضورات الأربعة

مجالات المقياس	عدد الفقرات	قيم كرونباخ ألفا	قيم ثبات الإعادة
الحضور الاجتماعي	12	0.985	0.857
الحضور المعرفي	12	0.894	0.620
الحضور التدريسي	13	0.955	0.716
الحضور الانفعالي	23	0.900	0.757
المقياس ككل	60	0.963	0.760

يظهر الجدول (4) قيم الثبات لمقياس الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي والانفعالي، حيث بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.963)، وقيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.760)، كما تراوحت قيمة معامل كرونباخ ألفا لمجالات المقياس بين (0.894-0.985)، ومعامل الاستقرار بطريقة الإعادة بين (0.620-0.857). واعتبرت جميع القيم تعد ملائمة لأغراض الدراسة.

المعدلة مكوناً من (60) فقرة، ونظمت في سلم تقدير خماسي التدرج حسب تدرج (Likert): (أوافق بشدة بوزن [5] درجات، أوافق بوزن [4] درجات، محايد بوزن [3] درجات، لا أوافق بوزن درجتين، لا أوافق بشدة بوزن درجة واحدة).

كما تم استخراج دلالة فاعلية الفقرات من خلال معاملات ارتباط بيرسون، بين الدرجة على الفقرة، والدرجة على المجال الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة

على المجال الذي تنتمي إليه لمقياس الحضور الأربعة

الحضور الاجتماعي	الحضور المعرفي	الحضور التدريسي	الحضور الانفعالي
الارتباط مع الفقرة	الارتباط مع الفقرة	الارتباط مع الفقرة	الارتباط مع الفقرة
1	0.43	13	0.719
2	0.49	14	0.577
3	0.58	15	0.6
4	0.74	16	0.626
5	0.58	17	0.529
6	0.74	18	0.38
7	0.78	19	0.527
8	0.67	20	0.654
9	0.71	21	0.725
10	0.65	22	0.622
11	0.48	23	0.618
12	0.48	24	0.639
		25	0.802
		26	0.708
		27	0.775
		28	0.746
		29	0.718
		30	0.819
		31	0.779
		32	0.818
		33	0.805
		34	0.749
		35	0.821
		36	0.719
		37	0.729
		38	0.589
		39	0.549
		40	0.709
		41	0.687
		42	0.669
		43	0.683
		44	0.449
		45	0.619
		46	0.66
		47	0.538
		48	0.62
		49	0.211
		50	0.131
		51	0.003
		52	0.193
		53	0.158
		54	0.587
		55	0.692
		56	0.713
		57	0.71
		58	0.552
		59	0.735
		60	0.524

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ الدلالة التمييزية للفقرات قد تراوحت بين (0.43-0.78) للحضور الاجتماعي، وبين (0.38-0.725) للحضور المعرفي، وبين (0.708-0.821) للحضور التدريسي، وبين (0.003-0.735) للحضور الانفعالي. وقد تم حذف الفقرات التي لها ارتباط أقل من (0.19) وهي الفقرات: (50، 51، 53) من الحضور الانفعالي، وبذلك أصبح المقياس يحتوي على (57) فقرة في صورته النهائية.

الجدول (5): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال الذي تنتمي إليه لمقياس الفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت

التعلم في بيئة الإنترنت		إدارة الوقت		استخدام التكنولوجيا	
الفرقة	الارتباط مع البعد	الفرقة	الارتباط مع البعد	الفرقة	الارتباط مع البعد
4	0.576	8	0.614	1	0.617
6	0.542	9	0.615	2	0.654
10	0.601	16	0.595	3	0.528
11	0.732	19	0.586	5	0.610
12	0.719	20	0.694	7	0.633
15	0.619			13	0.570
17	0.662			14	0.652
18	0.674			22	0.458
21	0.547				

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ الدلالة التمييزية لل فقرات قد تراوحت بين (0.547-0.732) لمجال التعلم في بيئة الإنترنت، وبين (0.586-0.694) لمجال إدارة الوقت، وبين (0.458-0.654) لمجال استخدام التكنولوجيا، وهي جميعها قيم دلالة تمييزية كبيرة. كما استُخرجت مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على أبعاد المقياس الثلاثة. ويبين الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول (6): مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت

الأبعاد	التعلم في بيئة الإنترنت	إدارة الوقت	استخدام التكنولوجيا
التعلم في بيئة الإنترنت	1	.791	.892
إدارة الوقت	.791	1	.757
استخدام التكنولوجيا	.892	.757	1

يلاحظ من الجدول (6)، أنَّ معاملات ارتباط بيرسون للدرجات على الأبعاد الثلاثة، لمقياس الفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت، قد تراوحت بين (0.757) للعلاقة بين استخدام التكنولوجيا وإدارة الوقت، و(0.892) للعلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتعلم في بيئة الإنترنت. وعموماً يلاحظ وجود علاقة مرتفعة بين الدرجات على أبعاد المقياس؛ مما يؤكد تجانسها واتساقها فيما بينها.

ثانياً: ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت؛ استُخدمت طرق تحقق الثبات الآتية: طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الحالية، حيث بلغ عددها (53) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس الممارسين للتعليم الإلكتروني المتزامن، وقد تم تطبيق المقياس للمرة الأولى، وبعد مرور أسبوعين تم تطبيقه للمرة الثانية على العينة الاستطلاعية نفسها، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس الحضور في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، كما حُسب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لل فقرات، ويبين الجدول (7) نتائج الثبات للمقياس.

ثانياً: مقياس الفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت:

لقياس الفاعلية الذاتية للتعليم عن بُعد استُخدم المقياس الذي أعدّه زيمرمان وكاليوش (Zimmerman & Kulikowich, 2016) للتعليم الإلكتروني، والمنشور على شبكة الإنترنت، وقد تكون المقياس من (22) فقرة موزعة على الفئات الفرعية للفاعلية الذاتية، حيث تكون المقياس من ثلاثة عناصر تتعلق بالمجالات الآتية: (1) التعلم في بيئة الإنترنت، (2) إدارة الوقت، (3) استخدام التكنولوجيا، وقد تم تطوير أداة القياس بالاعتماد على الأدب النظري، وفحص الفصول عبر الإنترنت المقدمة في الجامعة التي أجريت فيها الدراسة، وكان الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.890) بالنسبة لعنصر التعلم في بيئة الإنترنت، و(0.855) لعنصر إدارة الوقت، و(0.843) لعنصر استخدام التكنولوجيا.

وبعد الاطلاع على مقياس الفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت تم القيام بالإجراءات الآتية:

ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ومن ثم إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية؛ من أجل التأكد من صحة الترجمة، ثم جرى كتابة الفقرات بلغة عربية مع التصحيح في بعض الجمل والكلمات؛ لتكييفها للبيئة العربية، وحتى تحقق هدف الدراسة، حيث وزعت الفقرات على العناصر بحيث اشتمل عنصر التعلم في بيئة الإنترنت على (9) فقرات، واشتمل عنصر إدارة الوقت على (5) فقرات، واشتمل عنصر استخدام التكنولوجيا على (8) فقرات، حيث بقي المقياس مكوناً من (22) فقرة في صورته الأولية، مرتبة في تدرج خماسي وفقاً للآتي: لا أوافق بشدة وتعطى الدرجة (1)، ولا أوافق وتعطى الدرجة (2)، وحيادي وتعطى الدرجة (3)، وأوافق وتعطى الدرجة (4)، وأوافق بشدة، وتعطى الدرجة (5).

الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذاتية للتعليم عبر الإنترنت:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من (10) محكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية، من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات بحسب ملاحظاتهم، حيث بقي المقياس في صورته المعدلة مكوناً من (22) فقرة، ونظمت في سلم تقدير خماسي التدرج حسب تدرج (Likert): (أوافق بشدة بوزن [5] درجات، أوافق بوزن [4] درجات، محايد بوزن [3] درجات، لا أوافق بوزن درجتين، لا أوافق بشدة بوزن درجة واحدة). كما استُخرجت دلالة فاعلية الفقرات؛ من خلال معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة، والدرجة على المجال الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (7): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وقيم ثبات الإعادة**لمقياس الفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت**

مجالات المقياس	عدد الفقرات	قيم كرونباخ ألفا	قيم ثبات الإعادة
التعلم في بيئة الإنترنت	9	0.882	0.795
إدارة الوقت	5	0.824	0.624
استخدام التكنولوجيا	8	0.848	0.763
المقياس ككل	22	0.939	0.800

يظهر الجدول (7) قيم الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية الإلكترونية، حيث بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.939)، وقيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.800)، كما تراوحت قيمة معامل كرونباخ ألفا لمجالات المقياس بين (0.824-0.882)، ومعامل الاستقرار بطريقة الإعادة بين (0.624-0.795). وتعد جميع القيم ملائمة لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من الحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي والانفعالي، بالفاعلية الذاتية الإلكترونية لدى طلبة الجامعة الأردنية، وقد تضمنت المتغيرات الآتية:

المتغيرات التنبؤية:

- الحضور الاجتماعي.
- الحضور المعرفي.
- الحضور التدريسي.
- الحضور الانفعالي.

المتغيرات المتنبأ بها:

- الفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة طُبِّقت أدوات الدراسة على عينة الدراسة من خلال الإجراءات الآتية:

- تصميم الاستبانة إلكترونياً باستخدام (Google Forms)، والحصول على الرابط الإلكتروني الذي وُزِعَ على عينة عشوائية من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، في جميع التخصصات العلمية والصحية والإنسانية والاجتماعية، حيث أُرسِلَ الرابط إلى أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة؛ من خلال عمداء الكليات بشكل رسمي، وذلك لتعميمه على طلبتهم من خلال الإنترنت.
- تعميم الرابط الإلكتروني لجميع طلبة الجامعة من خلال إرساله عبر البريد الإلكتروني.

- إرسال الرابط الإلكتروني عبر مجموعات الواتساب والماسنجر؛ من خلال تعاون مجموعة الطلبة في اتحاد الطلبة في الجامعة الأردنية.
- توزيع استبانات ورقية وجمعها، من خلال تعاون أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات العلمية والإنسانية والصحية؛ من أجل الحصول على العدد المطلوب للعينة، ومن ثم إدخال بياناتها في جداول إكسل، والتأكد منها بعد تدقيقها.

المعالجة الإحصائية:

لفحص مشكلة الدراسة والإجابة عن سؤالها الرئيس؛ استُخرج ارتباط بيرسون (Pearson) لفحص العلاقة بين المتغيرات، وجرى إيجاد معامل التقرير الذي يشير إلى مربع معامل الارتباط، ثم استخرجت نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

النتائج:

للإجابة عن سؤال الدراسة: ما القدرة التنبؤية لكل من عناصر إطار مجتمع الاستقصاء والحضور الانفعالي، بالفاعلية الذاتية للتعلم المتزامن عبر الإنترنت لدى طلبة الجامعة الأردنية؟ استُخرجت مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات الطلبة لدرجة كل من الحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، والحضور التدريسي، والحضور الانفعالي من جهة، والفاعلية الذاتية للتعلم المتزامن من جهة أخرى. ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول (8): معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات الطلبة لدرجة كل من الحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، والحضور التدريسي، والحضور الانفعالي من جهة، والفاعلية الذاتية للتعلم المتزامن من جهة أخرى

أنواع الحضور	معامل الارتباط بدرجة الفاعلية الذاتية
الحضور الاجتماعي	.601
الحضور المعرفي	.605
الحضور التدريسي	.566
الحضور الانفعالي	.655

يلاحظ من الجدول (8)، أنَّ معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات الطلبة لدرجة كل من الحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، والحضور التدريسي، والحضور الانفعالي من جهة، والفاعلية الذاتية في التعلم المتزامن من جهة أخرى، قد تراوحت بين (0.566) للحضور التدريسي، و(0.655) للحضور الانفعالي. وعموماً فهي تشير إلى درجات متوسطة من العلاقة، حيث تفسر هذه الحضورات ما نسبته (32%) إلى (43%) من التباين الكلي في درجة الفاعلية الذاتية.

بعد ذلك استخرجت نتائج تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الإدخال الكلي، ويبين الجدول (9) قيمة معامل الارتباط المتعدد ودلالة الانحدار:

الجدول (9): قيمة معامل الارتباط المتعدد ودلالة الانحدار

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
الانحدار	224.625	4	56.156	209.419	.000
البواقي	250.723	935	.268		
الكل	475.349	939			

يلاحظ من الجدول (9)، أنَّ الانحدار كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وقد بلغت نسبة التباين المفسر (47%) تقريبًا من التباين الكلي. ولإيجاد معاملات الانحدار يبين الجدول (10) هذه النتائج:

الجدول (10): معاملات الانحدار غير المعيارية ودلالاتها الإحصائية في نموذج الانحدار

النموذج	B قيمة المعامل	الخطأ	بيتا المعيارية	t	مستوى الدلالة	حدود فترة الثقة
المقطع	.638	.107	-	5.970	.000	.429 .848
الحضور الاجتماعي	.172	.039	.172	4.389	.000	.095 .249
الحضور المعرفي	.164	.045	.151	3.620	.000	.075 .253
الحضور التدريسي	.106	.037	.109	2.870	.004	.033 .178
الحضور الانفعالي	.383	.051	.330	7.516	.000	.283 .483

والفاعلة المتداخلة، قد أظهرت نسبة تباين في مساهمة هذه العوامل لتفسير الفاعلية الذاتية بدرجة (47%)، أي أنَّ هذه العوامل كانت حساسة وفاعلة في تفسير أثرها، وتدخلها، واعتبار تأثيراتها المتباعدة في تفسير الفاعلية الذاتية.

وقد كانت هذه الحضورات الأربعة: (الحضور الاجتماعي، والمعرفي، والتدريسي، والانفعالي)، ذات دلالة في تفسير العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية بدرجة متوسطة، وهي درجة لا بأس بها، واعتبارها مؤشراً لتحديد أثرها في التنبؤ بالفاعلية الذاتية، حيث بلغ معامل الارتباط بين الفاعلية الذاتية عبر الحاسوب، والحضور الاجتماعي (0.601)، وهذا يمكن تفسيره من خلال طبيعة الحضور الاجتماعي، والفاعلية الذاتية للحاسوب، حيث من المنطقي كلما كان لدى المتعلم القدرة على إبراز شخصيته، والانسجام والتفاعل مع مجموعة المتعلمين الآخرين في بيئة الإنترنت، زادت رغبته في التعلم في هذه البيئة الإلكترونية، الذي ينعكس بدوره على تحسين قدرته في استخدام التكنولوجيا في التعلم، والعكس صحيح أيضاً، حيث إنَّه كلما كانت لدى المتعلم ثقة في مهارته وقدرته في استخدام التكنولوجيا، كان قادراً على إبراز خصائصه الشخصية بطريقة سلسة وسهلة وجيدة.

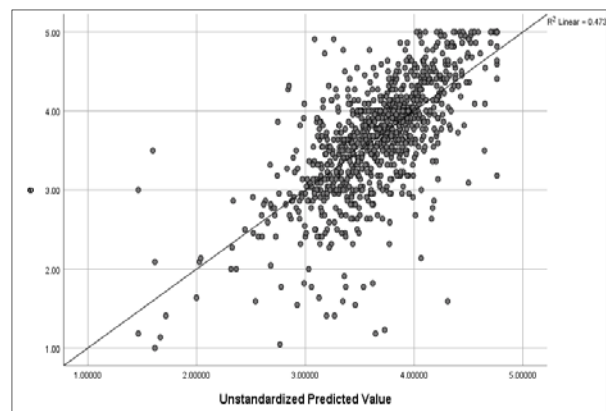
أما بالنسبة للحضور المعرفي، فكانت نسبة ارتباطه بالفاعلية الذاتية (0.605)، ويمكن أن يفسر ذلك من خلال مدى قدرة المتعلم على بناء المعنى الخاص به؛ من خلال التفكير المستمر والحوار مع مجموعة المتعلمين الآخرين في بيئة التعلم الإلكتروني، التي بدورها تزيد من قدرته ورغبته في التعلم؛ مما يؤدي إلى تحسين مهارته في استخدام التكنولوجيا، وزيادة فاعليته الذاتية.

أما ارتباط الفاعلية الذاتية مع الحضور التدريسي كانت (0.566)، ويمكن أن يعود تفسير ذلك إلى مهارات المعلم وكفاياته التعليمية، حيث

يلاحظ من الجدول (10) أنَّ جميع معالم النموذج كانت ذات دلالة إحصائية، فقد كانت قيم اختبار (ت) دالة إحصائياً فيها جميعاً. إذاً يمكن كتابة معادلة الانحدار للتنبؤ بفاعلية الطلبة الذاتية للتعلم عبر الإنترنت، من خلال درجات الحضور لديهم: (مجتمع الاستقصاء والحضور الانفعالي)، على النحو الآتي:

$$\text{الفاعلية الذاتية} = 0.638 + (0.172 \times \text{الحضور الاجتماعي}) + (0.164 \times \text{الحضور المعرفي}) + (0.106 \times \text{الحضور التدريسي}) + (0.383 \times \text{الحضور الانفعالي}).$$

ويبين الشكل (1) مخطط شكل الانتشار الذي يمثل العلاقة بين درجة كل من الحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، والحضور التدريسي، والحضور الانفعالي من جهة، والفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت.



الشكل (1): التمثيل البياني لشكل الانتشار الذي يمثل العلاقة بين درجة كل من الحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي، والحضور التدريسي، والحضور الانفعالي من جهة، والفاعلية الذاتية للتعلم عبر الإنترنت. عموماً فقد أظهرت النتائج أنَّ الانحدار كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، حيث أمكن التوصل إلى أنَّ مجموعة العوامل الرئيسية

- integrated e-learning course on developing critical thinking skills. *The Educational Journal*, (76), 2736-2771.
2. Al-Atoum, A., Alawneh, S., Al-Jarrah, A., and Abu-Ghazaleh, M. (2013). *Educational psychology theory and application*. (4), Amman: Dar Al Masirah.
 3. Bandura, A. (1977), Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
 4. Bandura, A. (1989), Social cognitive theory. In: Vasta R. (Ed.), *Annals of Child Development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
 5. Bandura, A. (2000), Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Direction In Psychological Science*, 9 (3), 75-78.
 6. 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.
 7. Courduff, J., Lee, H. & Cannaday, J. (2021), The Impact and Interrelationship of Teaching, Cognitive, and Social Presence in Face-to-Face, Blended, and Online Masters Courses. *Distance Learning*, 18(1), 1-12.
 8. El-Aasar, 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. *Egyptian Society for Educational Technology*, 31(9): 113-240.
 9. Garrison, R. (1997). Computer conferencing: the post-industrial age of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 12(2), 3-11.
 10. Garrison, R. (2017), *E-learning in the 21st century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*, (3rd ed.). London, Routledge: Tylor and Francis.
 11. Garrison, R. Anderson, T. Archer, W. (2003) A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. Moore, M. & Anderson. W., *Handbook of Distance Education*, New Jersey, 113-127: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
 12. Garrison, 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.
 13. Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education.

إنَّ قدرة المعلم ومهارته في توجيه العمليات المعرفية والاجتماعية للمتعلمين، ومهارته في التخطيط لإدارة التعليم الإلكتروني، وتوضيحه لأهداف المادة، ومساعدة الطلبة في استخدام التكنولوجيا، وتعزيزهم والتركيز على نقاط القوة لديهم، يؤدي ذلك بدوره إلى مساعدة الطلبة على التعلم في هذه البيئة الإلكترونية، وتحسين مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا؛ مما يزيد من فاعليتهم الذاتية في هذا الجانب، حيث أشارت دراسات عديدة إلى الأثر الإيجابي لعملية التدريس، ومهارة المعلم وكفاياته على نتائج تعلم الطلبة ورضاهم عن التعلم.

وكانت درجة ارتباط الفاعلية الذاتية عبر الحاسوب بالحضور الانفعالي (0.655)، ويمكن تفسير ذلك بتأثير الانفعالات وأهميتها في التعلم، حيث تؤثر الانفعالات الإيجابية إيجاباً على التعلم، كما تؤثر الانفعالات السلبية بشكل سلبي على التعلم مهما كان شكله، وبالتالي فكلما زادت قدرة المتعلمين على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم، تجاه محتوى التعلم والتكنولوجيا، وتجاه المتعلمين الآخرين في بيئة التعلم الإلكتروني، زاد ذلك من ثقتهم بقدراتهم وزيادة فاعليتهم الذاتية، حيث تعدّ الانفعالات من الجوانب المهمة في التعلم، بالإضافة إلى أنَّ الحضور الانفعالي بحدّ ذاته يتضمن عناصر تجريبية تحفيزية وانفعالية، مثل تحفيز الفاعلية الذاتية.

وبذلك يمكن القول إنَّ هذه العوامل قد تم اختيارها وفق أساسها النظري، اختياراً مناسباً بعيداً عن العشوائية وعدم الترابط، علاوة على قدرتها في تفسير التباين الكلي، واعتبارها مؤشراً لتحديد أثرها في التنبؤ بالفاعلية الذاتية، مما يساعد للقول إنَّ هذه العوامل كانت فاعلة بطريقة مقصودة، وليست عشوائية في تأثيراتها لإحداث التباين في أداء الطلبة لدرجة الفاعلية الذاتية، وأنَّ فاعلية الطلبة في التعلم الإلكتروني المتزامن، يمكن أن يتأثر بدرجة كبيرة بالحضور الاجتماعي والمعرفي والتدريسي والانفعالي.

التوصيات:

من خلال دراسة النتائج وتحليلها ومناقشتها توصي الدراسة بالآتي:

- توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس إلى العوامل المؤثرة في الحضورات الأربعة والاهتمام بها.
- تعريف أعضاء هيئة التدريس بالحضورات الأربعة في التعلم الإلكتروني المتزامن، وتوجيه اهتمامهم لتنميتها لدى الطلبة.
- البحث عن أساليب وطرق أخرى لزيادة أنواع الحضور في التعلم الإلكتروني، في الكليات العلمية والصحية، تكون أكثر فاعلية لكي تحقق أهدافاً قريبة من التي حققتها الكليات الإنسانية الاجتماعية.
- إجراء المزيد من الدراسات في جوانب أخرى من الحضور، تتعلق بالتعلم الإلكتروني المتزامن، وعلى أشكال أخرى من التعلم عن بُعد، وعلى مراحل تعليمية أخرى.

References:

1. Al Mohaya, A. (2020). The effect of applying a community of inquiry (COI) framework in an

- Aykol , & Garrison, *Educational Communities of Inquiry: Theoretical Framework, Research and Practice*. 197-222, information science reference (an imprint of IGI global): United States of America.
26. Wang, M. & Zhang, L. (2023), Understanding teachers' online professional learning: A "community of inquiry" perspective on the role of Chinese middle school teachers' sense of self-efficacy, and online learning achievement. *Heliyon*, **9**(6), 2-14 .
27. Yandra, F. Alsolami, B. Sopacua, I. & Prajogo, W. (2021), The role of community of inquiry and self-efficacy on accounting students' satisfaction in online learning environment. *Journal Siasat Bisni* , **25**(1) ,1-16 .
28. Yang, L. & Mohd, R. (2020), The relationship between critical thinking and the community of inquiry model: a quantitative study among EFL university students in China. *International Journal of Adolescence and Youth*, **25**(1), 965 – 973.
29. Yildirim, D. & Seferoglu, S. (2021), Evaluation of effectiveness of online courses based on the community of inquiry model. *Turkish Online Journal of Distance Education –TOJDE*, **22**(2), 147-163.
30. Zhang, R. (2020), Exploring blended learning experiences through the community of inquiry framework. *Language Learning & Technology*, **24** (1), 38–53.
31. Zimmerman, W. & Kulikowich, J. (2016), Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *The American Journal of Distance Education*, **30**(3)180-191.
32. Zongozzi, N. (2020), A concept analysis of theory in South African Open Distance and E-Learning research, *Open Learning*, **36**(2), 149-163
- American Journal of Distance Education*, **15**(1), 7-23.
14. <http://www.thecommunityofinquiry.org/coi>
15. Jan, S.(2015), The Relationships Between Academic Self-Efficacy, Computer Self-Efficacy, Prior Experience, and Satisfaction with Online Learning. *American Journal of Distance Education*, **29**(1), 30- 40.
16. Javier, M. & Aliazas, J. (2022), Community of Inquiry Framework in Basic Science Process During Synchronous Learning Modality, *International Journal of Science, Technology, Engineering and Mathematics*, **2**(4), 93-113 .
17. Joo, Y. Bong, M. Choi, H. (2000), Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development*, **48**(2),5-17.
18. Karaoglan-Yilmaz, F., Ustun, A., Zhang, K., & Yilmaz, R. (2023), Metacognitive awareness, Reflective thinking, Problem solving, and Community of Inquiry as predictors of Academic Self-Efficacy in blended learning: A correlational study, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, **24**(1), 20-36 .
19. Lawson, T. (2019), *Community of Inquiry: Measuring Online Learners' Emotional Presence, Self-Efficacy, and Perceived Quality of Online Learning*. Doctoral Dissertation, Canyon University: Phoenix, Arizona.
20. Lim, C.K. (2001), Computer self- efficacy, academic self- concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners. *American Journal of Distance Education*, **15**(2), 41-51. Doi: 10.1080/08923640109527083
21. Majeski, R., Stover,M. & Valais,T. (2018) . The Community of Inquiry and Emotional Presence. *Adult Learning*, **29**(2), 53-61.
22. Moore, M. (2013), *Handbook of Distance Education*. (3rd ed), New York & London: Tylor and Francis group.
23. Osborn, V. (2001), Identifying at-risk students in videoconferencing and Web-based distance education. *The American Journal of Distance Education*, **15** (1), 41–54.
24. Patwardhana,V.Rao,S.Thirugnanasambantham, C. & Prabhu, N. (2020), Community of Inquiry (CoI) Framework and Course Design as Predictors of Satisfaction in Emergency Remote teaching: perspectives of hospitality management students. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, **16**(4), 94-103.
25. Richardson, J. Sadaf, A. Ertmer , P. (2013) , Relationship between types of question prompts and critical thinking in online discussions . In: