واقع الحضور الاجتماعي في حالة الفصل في التعليم (Segregation): من وجهة نظر وخبرات طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود باستخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد[١]

The Reality of Social Presence in Segregation with utilized LMS in higher education systems in Saudi Arabia: learners' perspective and experiences

إعداد

أ/ رهام سعد الحيلان
مصممة تعليمية ـ مركز التدريب عن بُعد
معهد الإدارة العامة ـ الرياض

د/ محمد بن إبراهيم الحجيلان
أستاذ مشارك ـ قسم تقنيات التعليم
كلية التربية – جامعة الملك سعود

[١] تم دعم هذا البحث من قبل مركز البحوث بكلية التربية – عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الحضور الاجتماعي في حالة الفصل في التعليم (Segregation)، بالإضافة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً، كما سعت الى الكشف عن مدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً باستخدام نظام البلاك بورد، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا في المدينة الجامعية في الدرعية والتابعة لجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، حيث تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة، واُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكشفت نتائج الدراسة أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من قبل طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود اتجاه واقع الحضور الاجتماعي في حالة فصل المعلم عن المتعلم في العملية التعليمية، كما أن أبرز العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً من وجهة نظرهن كانت قله التفاعل من قبل عضو هيئة التدريس على ما يتم نشره في لوحات المناقشة، والتصميم الجيد للمناقشات في لوحات المناقشة في نظام البلاك بورد، بالإضافة إلى أن وجود مشاكل تقنية في النظام تسبب إعاقة التفاعل، كما و أسفرت النتائج أن هناك اتفاق بدرجة مرتفعة من قبل الطالبات على مدى تأثير خبراتهن وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً، كما قدمت بعض التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية والتي قد تفيد الباحثين في هذا المجال.

Abstract

This study aimed to identify the reality of social presence in Segregation with utilized LMS in higher education system in Saudi Arabia, from the perspective and experiences of graduate female students in King Saud University, in addition to identify factors which affect social presence in learning social-isolated environments, also it seeks to check the extent of impact of experiences and practices of female students on enhancing the classroom interaction in learning social-isolated environments by using Blackboard. In order to achieve the study objectives, the researcher used the descriptive method, the study sample consisted of (160) graduate female students in University City affiliated to King Saud University in Riyadh, the study sample was selected randomly. The questionnaire was used to collect data, The study results indicated that there is an agreement by medium degree by graduate female students in King Saud University towards the fact of social presence in case of Segregation in educational process. The most prominent factors influence on the social presence in social isolated learning environments from their perspective was about reduced of interaction by faculty members about what is published in discussion panels, good design of discussions in discussion panel in blackboard system, in addition to existence of technical problems in the system cause interaction difficulty. Also, there is an agreement by high degree by female students on the extern of impact of their experiences and practices on enhancing the classroom interaction in social-isolated learning environment. Some suggestion on future research proposed at the end of the study that could contribute to the educational technology field.

مقدمة:

إن التوجه نحو الاستفادة من التطور التكنولوجي في مؤسسات التعليم العالي يهدف إلى توفير خدمات متعددة للمستخدمين، وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

وحسب ما ذكره (Alhazmi, 2012) أن الجامعات في المملكة تحرص على توفير خدمات تعليمية متعددة من خلال استخدام أساليب تدريس مختلفة، فقد تم إدخال الإنترنت إلى المستخدمين في المملكة العربية السعودية في أوائل عام (١٩٩٩م) من قبل الحكومة السعودية، ومنذ ذلك الوقت ازداد عدد مستخدمي الإنترنت في المملكة بسرعة كبيرة

ومنذ ذلك الوقت فإنه يتم استخدام الإنترنت والتقنيات المرتبطة بها في مختلف المجالات ومنها المجال التعليمي سواءً لتقديم الدورات على الانترنت أو ورش العمل لإثراء المعرفة أو لدى المعلمين والطلاب في الجامعات

وذكرت (العريني، ٢٠١٤) أن من أهم مزايا الإنترنت هو إمكانية التفاعل والتواصل الاجتماعي، وتبادل البيانات والأفكار. فيستطيع المتعلمون التواصل عبر الإنترنت مع المتعلمين الآخرين، ومع المعلمين والخبراء في مختلف المجالات في المجتمع المحلي أو حول العالم.

لذا أصبح الوصول إلى الإنترنت أداة أساسية لتلبية احتياجات التواصل المختلفة مثل تبادل رسائل البريد الإلكتروني، أو الانخراط في نقاشات مع الآخرين. وأيا كان الهدف من هذا التواصل فإن المستخدمين بحاجة إلى التكيف مع هذه البيئة الحاسوبية التفاعلية الجديدة حسب ما ذكره (Goodfellow،Lamy,2009).

ويوجد عدد من الوسائل التي تتيح التواصل عبر الإنترنت وهي: البريد الإلكتروني (Electronic Mail) والقوائم البريدية(Listserv) والرسائل الفورية (Instant Messaging) والدردشة (Chat) وشبكات التواصل الاجتماعي (Wiki).

وحالياً تعتبر أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية من أهم البوابات الإلكترونية في التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت والتي توفر اتصال متزامن وغير متزامن، وتتيح التفاعل والاتصال بالمتعلمين أو المستفيدين من خلال شبكة الإنترنت، حيث يتواصل المتعلمين بوسائط مختلفة (نص، صوت، صورة، فيديو) بالإضافة إلى التواصل عن طريق البريد الإلكتروني أو من خلال الأدوات المتوفرة كلوحة المناقشات أو الواجبات وغيرها. (عبد العاطي، ٢٠١٥)

وحسب ما ذكره (Rugh, 2002) أن الفصل في التعليم Segregation هو نوع من التعليم والوحيد المقدم في المملكة العربية السعودية، ويتم عن طريق فصل الطلاب والطالبات في جميع المراحل التعليمية بما في ذلك التعليم العالي، باستثناء بعض التخصصات الطبية نظراً لطبيعتها.

لذا فإن الاهتمام بشكل التفاعل في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً ضرورياً لتعويض الحضور الإجتماعي لتطويروتطوير عملية التعلم، ويعتبر الحضور الاجتماعي من أهم الأمور التي يجب مراعاتها في بيئات التعلم عبر الإنترنت أو بيئات التعلم المفصولة لتحقيق تفاعل ايجابي عالي. (Alhazmi, 2012)

ونظرا لنمو التعلم عبر الإنترنت هذه الأدوات وتطور التقنيات المستخدمة فيه، فإنه في الفصول الدراسية المفصولة يتحتم على المعلمين والطلاب أن يبحثوا عن شكل بديل للنقاش عندما لا يوجد تدريس بالطريقة التقليدية وجها لوجه في تلك الفصول، لما للنقاش من تأثير ايجابي في بناء الخبرات وتصحيح المفاهيم.

ويقترح (Hrastinski, 2008) أن استخدام المناقشات Discussion Board عبر الإنترنت للتفاعل بطريقة افتراضية مفيد عندما يكون المستخدمين في أماكن مختلفة، وبالتالي يكونوا قادرون على الرد في أوقات مختلفة من اليوم. والتي تجرى بطريقة متزامنة أو غير متزامنة.

مشكلة الدراسة:

يعد التعليم عن بعد نمطاً من أنماط التعليم، والذي يتم فيه إدارة التفاعل بين المتعلمين باستخدام وسائل وتقنيات إلكترونية في العملية التعليمية، ويتصف هذا النمط بانفصال المعلم عن المتعلم، أو المتعلمين عن بعضهم البعض، والمتعلمين ومصادر التعلم (وزارة التعليم العالي،٢٠١٣)

ويشير مصطلح التعليم عن بعد حسب ما ذكرته (العريني، ٢٠١٤: ٣٨٣) إلى "أي موقف ينفصل في المتعلمون من حيث الزمان والمكان عن المصدر التعليمي، وتتميز طبيعته بالقدرة المحدودة على تفاعل المتعلم مع المعلم أو مع المتعلمين الآخرين، ويشير التعليم عن بعد المتزامن (Synchronous) إلى المواقف التي يلتقي فيها المعلم والمتعلمون في الوقت نفسه، ولكن في أماكن مختلفة كما هو الحال عند البث المباشر للفيديو (Video conferencing) أو عند عقد الاجتماعات السمعية (Audio meetings)".

وذكر (Alhazmi, 2012) أنه في جامعات المملكة العربية السعودية يتم تطبيق مبدأ التعليم عن بعد المتزامن (Synchronous) ومنها جامعة الملك سعود حيث يوجد قاعات دراسية مخصصة ومجهزة بشبكة اتصال عبر الإنترنت تيسر نقل المحاضرات (تدريسية) بين الأقسام النسائية والرجالية، حيث أنه في بعض المقررات يتم تدريس الطالبات من قبل أعضاء هيئة تدريس من الأقسام الرجالية.

واستناداً إلى ما ذكره (الحسين، ٢٠١٥) أن هذه البيئات قد تواجه العديد من التحديات ومنها ضعف الإفادة الكاملة مما يقدمه المعلم وذلك بسبب انخفاض مستوى التفاعل بين المعلم والمتعلمة هنا والذي احد اسبابة يحدث بسبب غياب الحضور الاجتماعي، الأمر الذي قد يؤثر على طرائق التدريس الفعال وبالتالي يسبب فقدان التواصل عن طريق لغة الجسد بسبب عدم وجود حضور بدني وتواصل بصري لمعرفة وادارة الصف.

والحضور الاجتماعي (Social Presence) حسب ما عرفه (Tu,McIssac,2002:P131) "هو مقياس مدى توفر التواصل والتفاعل الذي يدعم الإحساس بالحضور في تجارب التعليم عبر الإنترنت" و يصبح الحضور الاجتماعي أكثر أهمية خصوصاً في بيئات التعلم المفصولة و بيئات التعلم عبر الإنترنت ، وذلك نظراً لعدم وجود أي إشارات تواصل فورية ومباشرة كما في البيئات التقليدية في الفصول الدراسية.

ومن بين الكثير من المستحدثات تبرز أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني (Learning System Management) كنظام البلاك بورد الذي تبنته جامعة الملك سعود، والذي يوفر العديد من الأدوات التي تحقق أهداف التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد لتعزيز العلاقة بين المشاركين وزيادة التفاعل بينهم ورفع الأداء ومشاركة الخبرات ويعتبر من أهم التقنيات التفاعلية الشائعة في نظام التعليم الإلكتروني.

ومن أهم أدوات التعليم الإلكتروني غير المتزامن لوحات المناقشة (Discussion Board) والتي يوفرها نظام بلاك بورد، حيث تسمح للمشاركين بالنقاش في الموضوعات ذات الصلة بالمقرر عن طريق حوار معتمد على الكتابة ولا يرتبط بزمن محدد حيث يقوم الأفراد بكتابة رسائلهم ويقوم النظام بالاحتفاظ بها وتنظيمها على شكل سلسلة رسائل حسب ما ذكره (عبد العاطي، ٢٠١٥).

وفي سبيل تطوير التعليم في المملكة بشكل عام وتطوير برامج التعليم الإلكتروني في جامعة الملك سعود بشكل خاص من حيث توصيل المعلومة للمتعلمات بشكل جيد والحرص على زيادة التفاعل بين الطالبات وبين أعضاء هيئة التدريس، أتت الحاجة إلى هذه الدراسة والتي تركز على التعرف على واقع الحضور الاجتماعي في حالة الفصل في التعليم وهو أن يكون عضو هيئة

التدريس في مكان مختلف جغرافيًا عن المتعلم ويفصل بينهم مسافة تمنع الحضور الفعلي، ويشار إليه بمصطلح (Segregation) بمعنى الفصل أي الانعزال بين المتعلم وعضو هيئة التدريس، وذلك أثناء عملية تدريس أعضاء هيئة التدريس لطالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود من خلال قاعات مخصصة يتم فيها التدريس عن طريق التقنيات القائمة على الفيديو باتجاه واحد والمعتمدة على الإنترنت مثل تقنية البولي كوم (Polycom) المستخدمة في الجامعة والتي تبث باستخدام أجهزة العرض (Data Show)، وذلك باستخدام الأدوات التي يوفرها نظام البلاك بورد بشكل عام ولوحات المناقشة (Discussion Board) بشكل خاص والتي تسمح للطالب بالتفاعل عن طريق الكتابة والمناقشة في المنتديات من أجل زيادة التفاعل بين المتعلمات و المعلم وبين المتعلمة و الأخرى.

كما ستسعى الدراسة للتعرف على العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في البيئات التعليمية المفصولة اجتماعياً، بالإضافة إلى معرفة مدى تأثير العوامل التقنية، وذلك عن طريق تحليل خبرات الطالبات باستخدام أنظمة إدارة التعلم – نظام بلاك بورد-في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً، بالإضافة إلى التعرف على مدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات باستخدام نظام بلاك بورد على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً.

أهمية الدراسة:

ذكر (السدحان، ٢٠١٥) أن المجتمعات المعرفية تسعى دائماً إلى إيجاد أفضل البيئات التعليمية القادرة على تحقيق الجودة الشاملة والملائمة مع متطلبات العصر ومستجداته، ولن يتم هذا إلا من خلال تحويل المؤسسات التعليمية وخاصة مؤسسات التعليم العالي إلى وسائل إبداعية وإنتاجية.

ولذا تعتبر أنظمة إدارة التعلم (LMS) من أهم الحلول من خلال أدوات التعليم الإلكتروني والتي تعتبر تقنيات يُعتمد عليها في التدريس الجامعي، فقد ذكر (الشهراني، ٢٠١٢) أن العديد من الجامعات حول العالم استخدمت أنظمة لإدارة التعليم الإلكتروني سواء كانت أنظمة مفتوحة المصدر مثل نظام مودل (Moodle) أو مغلقة المصدر مثل نظام بلاك بورد (Blackboard)، وتشير الدراسات أن (٩٠%) من الجامعات الأمريكية تقدم برامجها عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

وقد قامت جامعة الملك سعود بالتعاقد مع شركة بلاك بورد (Blackboard) سعياً منها لتحسين مجال التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد سواء المتزامن (Synchronous) أو الغير متزامن (Asynchronous)

ويمتاز نظام البلاك بورد بعدد من المزايا ومنها على سبيل المثال لا الحصر: إتاحة التعليم والتفاعل والمصادر التعليمية للطلبة في أي وقت وأي مكان لأكبر عدد ممكن من الطلاب، كما يمتاز بعدد من الخصائص التي تهمنا في موضوع البيئات التعليمية المفصولة اجتماعياً وهي خاصية المحادثات النصية والصوتية والمرئية (شعيب، ٢٠١٤)

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الحضور الاجتماعي، يبدو أن التركيز على أثر العوامل الثقافية والاجتماعية على مجتمعات التعلم عبر الانترنت كان قليلاً. فالوعي بأهمية هذه العوامل وأثرها على الحضور الاجتماعي سيخلق بيئة تعاونية واجتماعية حسب ما ذكره (Aragon, 2003).

لذا فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها في الكشف عن واقع الحضور الاجتماعي (Social Presence) في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً باستخدام نظام البلاك بورد (Blackboard) وذلك في حالة فصل المعلم عن المتعلم (Segregation) في القاعات الدراسية كما هو الحال في جامعة الملك سعود كما ذكرنا سابقاً. وذلك من خلال دراسة تعتمد على وجهات نظر وخبرات

الطالبات والتي تقدم معلومات كمية لدراسة تأثير هذه التقنيات على التفاعل بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس في هذه البيئات.

كما أن هذه الدراسة تهدف للكشف عن تأثير العوامل الاجتماعية والتقنية على استخدام أنظمة إدارة التعلم في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً حيث أن الأبحاث في هذا المجال قليلة، كما أن غالبية الدراسات ركزت على دراسة واقع استخدام نظام البلاك بورد (Blackboard) من قبل أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب في الجامعات او معرفة اتجاهاتهم لاستخدام هذا النظام، بغض النظر عن أثر استخدامه في البيئات المفصولة اجتماعياً، والذي تسعى هذه الدراسة للكشف عنه وقد تساهم توصيات هذه الدراسة على توضيح بعض مزايا ومعوقات استخدام لوحات المناقشة في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً والتي من شأنها مساعدة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لاستخدام هذه التقنية في عملية التدريس مع مراعاة المزايا وتجنب العيوب ، بالإضافة إلى أنها قد تساعد أعضاء هيئة التدريس وصناع القرار في جامعة الملك سعود وجامعات أخرى في اتخاذ القرار بشأن تحسين الممارسات التي تتم في بيئات التعلم المفصولة لتلبية احتياجات الطالبات وخاصة في عمليات دمج التعليم عن بعد ومعرفة المتطلبات اللازمة لإنجاحه.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع تغطية جوانب الحضور الاجتماعي في حالة فصل المعلم عن المتعلم في العملية التعليمية باستخدام نظام البلاك بورد من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود.
- التعرف على العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً.
- الكشف عن مدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً باستخدام البلاك بورد.

أسئلة الدراسة:

- ما هو واقع الحضور الاجتماعي من في حالة فصل المعلم عن المتعلم في العملية التعليمية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود؟
- ما هي العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً؟
- ما مدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً؟

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٧ – ١٤٣٨ هـ.
- **الحدود المكانية:** المدينة الجامعية للطالبات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الموضوعية:** واقع الحضور الاجتماعي في حالة الفصل في التعليم (Segregation): من وجهة نظر وخبرات طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود باستخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد من خلال نظرية الحضور الاجتماعي Social (Presence theory)

مصطلحات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة سيتم تعريف المصطلحات التالية لتوفير تفسير موحد:

أ- **أنظمة إدارة التعلم** (Learning Management System): يعرفها عبد العاطي (٢٠١٥: ٣٠١) بأنها الأنظمة التي تعمل كمساند ومعزز للعملية التعليمية بحيث يضع المعلم المواد التعليمية من محاضرات و امتحانات و مصادر في موقع النظام كما أن

هناك غرفاً للنقاش وحافظة لأعمال الطلبة **(Eportfolios)** وغيرها من الخدمات الإلكترونية المدعمة للمادة الدراسية.

- **التعريف الإجرائي:** ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنها نظام إلكتروني يقدم العديد من الخدمات والأدوات الإلكترونية بهدف استخدامها في العملية التعليمية إلكترونياً وإدارتها وتحسينها وتطويرها وزيادة التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم في أي وقت وأي مكان بشكل متزامن أو غير متزامن.

ب- **نظام بلاك بود (**Blackboard**):** يعرف السدحان (٢٠١٤: ٢٣٤) " بأنه نظام متكامل يقوم بإدارة العملية التعليمية بشكل تزامني وغير تزامني، ويتيح بيئة تعلم آمنة وسهلة الاستخدام، حيق يقدم أعضاء هيئة التدريس مقرراتهم ومحاضراتهم من خلال إضافة الوسائط المتعددة (نص، صور، صوت، فيديو، رسوم) يجتمع فيها المتعلمون لتصفح المحتوى كل بحسب حاجته، ويتواصلون فيما بينهم عبر أدوات الاتصال المتعددة (البريد الإلكتروني، المنتديات) دون التقيد بعاملي الوقت والمكان، أو عبر الفصول الافتراضية والتي يمكن تشغيلها من أي نوع من الأجهزة الذكية".

- **التعريف الإجرائي:** ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه أحد أنظمة إدارة التعلم مغلقة المصدر والذي يوفر العديد من الخدمات المساعدة في إدارة عملية التعليم إلكترونياً، والذي يوفر بيئة تعليمية آمنة ومتعددة المزايا لكونها تتعدى حدود الزمان والمكان وتسمح للوصول للمواد التعليمية في أي وقت، ويحتوي النظام على الكثير من أدوات التواصل والتفاعل كالبريد الإلكتروني ولوحات المناقشة والفصول الافتراضية وغيرها، والتي بالإمكان استخدامها في تعزيز علميات التعلم.

ج- **لوحات المناقشة في نظام بلاك بورد (**Blackboard Discussion Board**):** تعرفها العريني (٢٠١٤، ٣٩٢) بأنها "منتديات مناقشة تتم عبر نظام بلاك بورد تسمح باتصال اثنين أو أكثر عن طريق حوار يعتمد على الكتابة، ولا يرتبط بمكان محدد، حيث يكتب المشاركون رسائلهم ثم يقومون بوضعها على المنتدى في أي وقت ويقوم النظام بالاحتفاظ بها واسترجاعها في أي وقت".

- **التعريف الإجرائي:** ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها إحدى الأدوات التي يقدمها نظام البلاك بورد والتي تعتبر من أدوات التعليم الالكتروني غير المتزامن، حيث يسمح للطالبات بالتواصل ومناقشة الآراء وتبادل الخبرات عن طريق طرح مواضيع والرد عليها مع المشاركين الآخرين ومع عضو هيئة التدريس.

د- **الحضور الاجتماعي Social Presence:** يقصد بالحضور الاجتماعي حسب ما ذكره (Gunawardena and Zittle,1997) بأنه درجة الإدراك بوجود الشخص بشكل حقيقي أثناء عملية الاتصال، كما حاول (Garrison, Anderson, and Archer,2000) توسيع نطاق تعريف الحضور الاجتماعي والتوصل إلى أن الحضور الاجتماعي هو قدرة المشاركين على الإحساس والوعي بوجود الأشخاص الآخرين والذي يحدث في بيئة الاتصال.

- **التعريف الإجرائي:** ويعرف الباحثان الحضور الاجتماعي اجرائياً بأنه الإحساس بالوجود الفعلي للمعلم في عملية الاتصال والذي يسمح للمتعلم بإدراك وجود المعلم اجتماعياً والاحساس بالتقارب وذلك عن طريق التواصل بلغة الجسد والتفاعل مع الآخرين بطريقة غير لفظية.

ه- **الفصل (Segregation):**عزل مجموعة من الناس وفقاً لخصائص معينة، كالجنس أو العمر أو العِرق، والتعامل معها بشكل مختلف (البريثن، ٢٠١٤)

- **التعريف الإجرائي:** يعرف الباحثان الفصل إجرائياً بأنه الانعزال بين المتعلم والمعلم، وذلك أثناء التفاعل في العملية التعليمة، حيث يتم نقل المحاضرات والدروس عن طريق التقنيات القائمة على الفيديو أو الاتصالات الحاسوبية (CMC) المعتمدة على النص أو التفاعل الغير متزامن، من خلال قاعات مخصصة لكلٍ من المعلم والمتعلمين.

الإطار النظري:

- **التعليم في المملكة العربية السعودية:**

- **التعليم العام في المملكة العربية السعودية:**

أُنشئت المملكة العربية السعودية في عام (١٩٣٢م)، وتعتبر المملكة واحدة من أكبر الدول في الشرق الاوسط، حيث تشغل حوالي (٨٠%) من شبه الجزيرة العربية ومساحتها حوالي (٢.٢٤) مليون كيلومتر مربع، ويصل عدد السكان بحسب تقديرات عام (٢٠١٧م) إلى حوالي (٣٢) مليون نسمة، (الاحصاء، ٢٠١٧).

ويتركز معظم السكان في المدن الكبيرة مثل الرياض وجدة ومكة المكرمة والمدينة المنورة والدمام (Al-Sadan, 2000).

وتصل نسبة الذكور من السكان السعوديين حوالي (٥٠.١%) أما الاناث فتصل نسبتهم إلى (٤٩.٩%)، وتشهد السعودية زيادة في معدل نمو السكاني السنوي تقدر بحوالي (٣%) (Al-Asmari, 2005).

وإذا استمرت هذه الزيادة سيعني ذلك بلوغ التعداد السكاني للمملكة نحو (٣٧) مليون نسمة بحلول عام (٢٠٢٠م) وهذا العدد الكبير جداً سيحتاج إلى التعليم في مراحل حياته.

وتحتل المملكة العربية السعودية حالياً المرتبة رقم (٤١) في قائمة الدول حسب عدد السكان البالغ عدده (٣٢٤١٦٧٩٠) استنادا إلى أحدث تقديرات الأمم المتحدة.

السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية تقع على عاتق الحكومة، فالمناهج والكتب الدراسية موحدة في جميع انحاء المملكة. وتدار عملية التعليم من خلال جهتين رئيسيين، هما وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، وفي عام (٢٠١٥م) تم دمج وزارتي التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي في وزارة التعليم، وبالرغم من أن هناك جهات حكومية أخرى لها بعض المسؤوليات التعليمية إلا أن وزارة التعليم هي الجهة الأساسية في تقديم الخدمات الرئيسية للتعليم في المملكة العربية السعودية.

تأسست وزارة التربية والتعليم في عام (١٩٥٤م)، وتكفلت بمسؤولية تعليم الذكور والاناث في التعليم العام، وتدريب المعلمين، وذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم الكبار فجميعها تقع تحت مسؤولية وزارة التربية والتعليم قديماً (وزارة التعليم،٢٠٠٥).

ويندرج تحت إشراف وزارة التعليم (٤٢) منطقة من المناطق التعليمية في جميع انحاء المملكة، وتربط إدارات التعليم في المناطق بين المدارس المحلية في تلك المنطقة وبين وزارة التعليم في مقرها الرئيسي، كما أن الوزارة مسؤولة أيضا عن توفير المباني المدرسية وتنظيم أعمال التشييد والصيانة، وأيضا تجهيز المدارس وتوفير المواد وتزويد الطلاب بالكتب الدراسية.

وحسب ما ذكره مركز المعلومات الوطني عام (٢٠٠٥م) حيث بلغ عدد المدارس (٢٩٨٠٧) مدرسة، وبلغ عدد الفصول (٢١٠٢٩٤) فصلاً، أما عدد الطلبة فبلغ (٤٧٨٣١٧٦) طالباً، وبالنسبة للمعلمين كان عددهم (٤٠٢١٧٦) معلماً في مختلف مستويات التعليم تحت إشراف وزارة التعليم.

ومن المعروف أن نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية يتبع النظام المركزي إلى حد كبير، فالمناهج موحدة في جميع انحاء المملكة، كما أن المسؤولين عن تطوير المناهج وإعداد الكتب الدراسية قاموا بتوحيد المناهج لكل مرحلة، فهناك منهج واحد لكل مادة ولكل مرحلة يجب استخدامه في جميع مدارس المملكة، بما في ذلك المدارس الأهلية.

كما أن التعليم إلزامي في السعودية لجميع الأطفال بين سن (٦ -١٥) سنة، حيث ان معظم الطلاب يدرسون في المدارس الحكومية، وفي السنوات الاخيرة أُنشئت العديد من المدارس الأهلية في المدن الكبرى داخل المملكة.

وينقسم التعليم العام في المملكة العربية السعودية إلى أربعة مراحل وهي مرحلة ما قبل المدرسة (المرحلة التمهيدية) وهي مرحلة اختيارية في السابق وتقدم للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن (٤- ٦) سنوات، والمرحلة الابتدائية، ومدتها ستة سنوات وتوفر التعليم للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٦ – ١٢) سنة، والمرحلتين المتوسطة والثانوية، وتستغرق ستة سنوات دراسية للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣- ١٨) سنة (وزارة التعليم، ٢٠٠٥).

- **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية:**

شهَدت المملكة في المراحل الأولى من عصر التنمية إلى إقبال العديد من طلاب المرحلة الثانوية إلى مواصلة تعليمهم العالي في الخارج (Alsalloom, 1995).

ووفقا لما ذكره (Abouhaseira, 1998) ففي عام (١٩٤٩م) كانت كلية الشريعة والقانون الإسلامي هي أول مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وبعد مرور ثلاث سنوات أُسست كلية تدريب المعلمين، في الجزء الغربي من المملكة.

وفي عام (١٩٥٣م) أُنشئت كلية الشريعة في عاصمة المملكة (الرياض)، وبعد ذلك في عام (١٩٥٤م) أُنشئت كلية اللغة العربية في الرياض.

وفي عام (١٩٤٩م) أُنشئت أول جامعة في المملكة وهي جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وفي عام (١٩٥٧م) أُنشت جامعة الملك سعود في الرياض، وكما هو متبع وفق الشريعة الإسلامية فإن الطلاب والطالبات يدرسون في بيئات ومباني منفصلة، حيث يتم الفصل بين الجنسين ابتداءً من الصف الأول إلى نهاية التعليم الجامعي، وفيما يتعلق بالتعليم العالي بالجامعات للإناث فإنه يتم في بيئة منفصلة تماما تتكون من إدارة وإشراف خاص (Hamdan, 2005).

وتتلقى الطالبات دروسهن عن طريق المعلمات أو حضور المحاضرات التي يلقيها المعلمون الذكور عبر وسائل اتصال متنوعة مفصولة، بما في ذلك الدوائر المغلقة أو البث عبر التلفاز أو الأقمار الصناعية أو استخدام أشرطة الفيديو أو أقراص (DVD) أو الإرسال عبر الموجات القصيرة ونظم الكابلات، أو عن طريق الإنترنت في الوقت الحالي (Al-Jarf, 2004; Al-Saadat and Afifi, 1990; Nakshabandi, 1993)، والاستثناء الوحيد هو كليات الطب والأسنان في بعض الجامعات السعودية، حيث يتم تدريس الطالبات من قبل معلمين ذكور بشكل مباشر (Alaugab, 2007).

ومن المعروف أن بعض المسارات للنساء في بعض المجالات التعليمية لم تكن متوفرة إلى وقت قريب، على سبيل المثال، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وبعض كليات الهندسة والزراعة والتربية البدنية (Alaugab, 2007)، حيث تم فتح المجال للنساء خلال العامين الماضيين.

ومع التوسع الكبير في الجامعات والكليات، أصبحت فرص التعليم العالي متاحة بشكل أكبر لكل من الذكور والإناث، حيث صرحت وزارة التعليم العالي في السعودية أن عدد الجامعات السعودية ازداد من (٧) جامعات إلى (٢٤) جامعة منذ عام (٢٠١٢م)، بالإضافة إلى (١٤) جامعة وكلية خاصة تقدم درجة البكالوريوس والماجستير للطلبة، وأعلنت الوزارة أن (٩٢%) من الخريجين في عام (٢٠٠٩م) أي ما يقارب مليون خريج من المرحلة الثانوية تم إلحاقهم إلى الجامعات، وحوالي (٦٠%) من المقاعد الجامعية كانت من نصيب النساء (Saudi Gazette, 2010).

ونظراً للحاجة المُلِحة لكل من الذكور والإناث للالتحاق بمرحلة التعليم العالي وتماشياً مع العادات والأسس الاجتماعية المتعلقة بالنساء، فإن مقرري السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية يهتمون بإيجاد حلول تتماشى مع سياسات المملكة وفق تحقيق مقاصد الشريعة الإسلامية وتماشيًا مع العادات والتقاليد وحمايتها.

لذا فقد ساعد التقدم الكبير في التقنيات التعليمية الجديدة لتوسيع وإيجاد بيئات مناسبة وفعالة لتعليم النساء بما يتوافق مع الشريعة الإسلامية، كبيئات التعليم المفصولة والتي يتم فيها تدريس الإناث بمعزل عن الذكور.

- **الفصل بين الجنسين في التعليم في المملكة العربية السعودية (Segregation):**

تعتمد المملكة العربية السعودية على أحكام القرآن والسنة النبوية كقانون أساسي للحكم، ويقوم الدين الإسلامي على العديد من المبادئ ومنها مبدأ المساواة بين الجنسين والحرص على حقوق الإنسان وتطبيق هذه الحقوق وفق الشريعة الإسلامية.

لكن هناك خلاف مستمر في جميع الدراسات العربية والأجنبية على موقف الإسلام اتجاه المرأة، فقد منح الدين الإسلامي المرأة حقوقاً متساوية وليست متطابقة مع حقوق الرجل، ومنها الحقوق الشخصية والمدنية والاجتماعية والسياسية.

فالقرآن أعطى كلا الجنسين واجبات وحقوق بدرجات متساوية كحق المشاركة لأداء بعض العبادات في الصلاة في المسجد أو الذهاب للحج، ولم يمنع الدين الإسلامي المتمثل في القرآن والسنة النبوية المرأة من المشاركة في الحياة بشكل عام، ولكن الدين الإسلامي حذر من أن الخلط بين الجنسين يمكن أن يؤدى إلى عواقب وخيمة، كما أن الإسلام يدعو بقوة إلى التعليم وأكد على أهميته وذلك لكلٍ من الرجال والنساء، فالمرأة تحتاج للتعليم والعمل، كما أباح للمرأة حق العمل في التجارة والصناعة والزراعة طالما لا تضر نفسها ولا عائلتها (AlMunajjed, 1997).

وكجزء من تحقيق أهداف الخطط الإنمائية للدولة بما يتوافق مع الشريعة الإسلامية، فإن النساء في المملكة العربية السعودية يسعين إلى مواصلة تعليمهن والالتحاق بالتعليم العالي والحياة المهنية بحيث يصبحن عضوات فعّالات في المجتمع (وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٠).

وفي السنوات الأخيرة، بدأت الحكومة السعودية بتنفيذ عدد من المبادرات التي تسعى إلى تعزيز فرص حصول المرأة على التعليم العالي بجميع مجالاته، بما في ذلك إنشاء جامعة خاصة بالنساء تحت مسمى جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في عاصمة المملكة الرياض.

وفي الوقت الحالي، هناك أكثر من نصف مليون طالبة ملتحقة بمختلف الكليات سواء الحكومية أو الخاصة، واللاتي يتم تدريسهن بالطريقة التقليدية أي وجهاً لوجه، أو يتم إلكترونيًا أو عن بعد باستخدام وسائل عقد المؤتمرات بواسطة الفيديو أو نظم التعليم الإلكتروني.

ومن خلال هذه الوسائل، يمكن للطالبات رؤية أعضاء هيئة التدريس عبر الكاميرات في اتجاه واحد بشكل دائم في غرف التدريس، بدلاً من الحضور وجها لوجه. ومن المهم ذكره أن التقنيات الحديثة المستخدمة تعد سهلة نسبياً وغير معقدة، مثل تقنية البولي كوم (Polycom)، والتي سهلت كثيراً تنفيذ اللقاءات بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس، حيث يمكن إجراء مكالمة هاتفية وإجراء اتصال قائم على الفيديو في اتجاه واحد بين الأقسام. وتشمل هذه الوحدة على آلة تصوير (كاميرا)، وميكرفون، وجهاز ترميز مدمج لإرسال الفيديو عبر خطوط الهاتف الرقمي أو الانترنت (العريني،٢٠١٤: ٣٨٩).

وحسب خبرة الباحثان فإن النظام الخاص بنقل المحاضرات من الأقسام الرجالية إلى الأقسام النسائية في جامعة الملك سعود يكون كالتالي، يتوفر لدى عضو هيئة التدريس قاعة خاصة مزودة بآلة تصوير مثبتة (كاميرا) وذلك لنقل صورة عضو هيئة التدريس للطالبات، وميكروفون لنقل

الصوت، وسماعات حتى يتمكن عضو هيئة التدريس من الاستماع لأصوات الطالبات أثناء التحدث، بالإضافة إلى جهاز كمبيوتر، ونظام لنقل صورة عضو هيئة التدريس للطالبات (بولي كوم).

وفي المقابل فإن القاعة النسائية يتوفر فيها شاشة متصلة بنظام لإجراء اتصال قائم على الفيديو لعرض ما تبثه آلة التصوير في القسم الرجالي، وسماعات لنقل الصوت، وميكروفونات حتى تتمكن الطالبات من المشاركة والتفاعل وإبداء الرأي وطرح التساؤلات، كما أنه يمكن للطالبات القيام بتقديم عروض تقديمية عن طريق إجراء العرض في القاعة واستخدام نظام الاتصال (بولي كوم) حتى يتمكن عضو هيئة التدريس من متابعة ما تقدمه الطالبة وبالتالي يستطيع تقييمها، فالعرض على الشاشة تبادلي من خلال أجهزة الحاسوب.

- **استخدام التكنولوجيا في التعليم:**

- **أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني (LMS)**

لقد أثرت التكنولوجيا في جميع جوانب الحياة، وغيرت الطريقة التي يعمل بها العالم، وفي عصر المعلومات يُفضل أن تقوم المدارس والجامعات بالاهتمام بالتعليم الفعّال للطلاب واستخدام الحواسيب وغيرها من أشكال التكنولوجيا، وبسبب انتشار العديد من التكنولوجيا المستخدمة فان المجتمع والمسؤولين والجهات المختصة والمعلمين والطلاب يتحملون مسؤولية استخدامها بشكل فعال وجيد.

قبل عشرين عاما، استطاعت المدارس لوحدها توفير المهارات التي يحتاجها الطلاب للعيش والعمل في العالم الحديث. لكن الاستاذ (Henry Kepner) وهو أستاذ التعليم بجامعة ويسكونسن، أكد أن هذا الامر لم يعد ممكناً في عصر المعلومات. قد قامت المدارس الأمريكية بشراء المعدات التقنية وتجهيزها في المدارس بما يقدر بـــعدد (٥) مليون كمبيوتر (حاسوب واحد لكل تسعة طلاب) وبهذا أدرك المعلمين أن مجرد وجود أجهزة الكمبيوتر في قاعة التدريس كان له أثر كبير على الكفاءة التقنية للطلبة (Anderson, 2001)

ومن المعروف أن التربويون يبحثون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، ويعد التعليم الإلكتروني أحد هذه الأساليب والتقنيات، حيث أنه يوفر بيئة تعليمية متعددة المصادر، حيث أن استخدام أدوات التعليم الإلكتروني كاستخدام الإنترنت كأداة أساسية في التعليم حقق الكثير من الإيجابيات، وقد ذكر (Bats, 1995) الإيجابيات التالية:

- المرونة في الوقت والمكان.
- إمكانية الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الجمهور والمتابعين من مختلف أنحاء العالم.
- عدم النظر إلى حاجة تطابق أجهزة الكمبيوتر أو أنظمة التشغيل المستخدمة من قبل المشاركين في العملية التعليمية.
- سرعة تطوير وتحديث البرامج، وسهولة تطوير المحتوى العلمي الموجود على شبكة الإنترنت.
- قلة التكلفة المادية مقارنة باستخدام التقنيات التقليدية
- يساعد على تغيير نظم واستراتيجيات التدريس التقليدية
- تطوير مهارات المتعلمين في استخدام الحاسب
- الحصول على آراء المختصين والمفكرين والباحثين في مختلف المجالات

كما ذكر (السلوم، رضوان،٢٠١٣: ٩٥) أن التعليم الإلكتروني هو: " نظام تعليمي يستخدم أحدث ما توصلت إليه تقنية الحاسب من أجهزة وبرامج تعليمية، كاستخدام وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية، واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعلم،

بالإضافة إلى استخدام نظم إدارة التعلم والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب التفاعل مع المحاضرات والندوات الرقمية من خلال مختلف تقنيات البث".

وتتفاوت المؤسسات التعليمية في استخدامها لنظام التعليم الإلكتروني بين مجموعة من الخدمات الإدارية والتعليمية والقانونية، بالإضافة لاستخدامه من أجل الحصول على شهادة الماجستير بشكل مباشر عبر الانترنت، أو منح الشهادات التقنية للمبرمجين، أو غير ذلك.

وعند بناء المقررات الإلكترونية عبر الانترنت يقوم المعلم بعملية تصميم هذه المقررات حيث يمكنه تصميمها بالاعتماد على قوالب جاهزة تقدمها العديد من المواقع، حيث يقوم المعلم بوضع المادة العلمية في تلك القوالب، وفي البداية كانت هذه المواقع تسمى بنظم تقديم وتصميم المقررات التعليمية عبر الانترنت، وهذه كانت بداية ظهور انظمة إدارة التعلم (خليل،٢٠٠٩).

وتعتبر أنظمة إدارة التعلم من التطبيقات التعليمية التفاعلية التي تخدم عمل المعلم بتوفير كثير من الأدوات التعليمية، سواءً الفنية أو الإدارية، ويقصد بنظم إدارة التعلم الإلكتروني (Learning Management System) كما ذكرها (عبدالعاطي،٢٠١٥: ٣٠١) والتي يطلق عليها أحياناً اسم بيئات التعلم الافتراضية (Virtual Learning Environments) بانها " الأنظمة التي تعمل كمساند ومعزز للعملية التعليمية بحيث يضع المدرس المواد التعليمية من محاضرات وامتحانات ومصادر في موقع النظام، كما أن هناك غرفاً للنقاش وحافظة لأعمال الطلبة (EPortfolios) وغيرها من الخدمات الإلكترونية المدعمة للمادة الدراسية".

كما يعرف (السلوم، ٢٠١٣) نظام إدارة التعلم بأنه تطبيق برمجي يعتمد على الانترنت ، ويعمل على إدارة عمليتي التعليم والتعلم إلكترونياً ، من خلال منظومة برمجية متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية ويشمل تسجيل بيانات الطلاب وإداراتها ،جدولة المقررات ووضع الخطة لتدريسها، إتاحة المحتوى للطالب، و تتبع أداء الطالب و إصدار تقارير عن ذلك، بالإضافة إلى التواصل بين الطلاب من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش ،والبريد ،والفصول الافتراضية ومشاركة الملفات، بالإضافة إلى إجراء اختبارات تفاعلية وإدارة تقييم الطلاب.

وتعد أنظمة إدارة التعلم أحد الأدوات الأساسية للتعليم الإلكتروني، وصنفها (عبدالعاطي،٢٠١٥) إلى نوعين أساسيين:

- **نظم مفتوحة المصدر (Open Source System (OSS:**

وهي أنظمة برامج تسمح بالاطلاع عليها والمشاركة فيها، وتعد مجالاً ملائماً ومفضلاً للتعليم الجامعي ويمكن الحصول على نسخة حديثة من البرمجية من خلال الموقع الخاص بالنظام على شبكة الانترنت، ومن أمثلتها: نظام مودل (Moodle) ونظام توب كلاس (Top Class) ونظام كارولاين (Caroline)

- **نظم مغلقة المصدر (Closed Source System (CSS:**

وهي برمجيات تجارية، ويمكن الحصول على نسخة منها نظير مبلغ مالي تحدده الشركة، ومن أهم النظم المغلقة ما يلي: نظام بلاك بورد (Blackboard) ونظام سكولجين (Schoolgen) ونظام إي كوليج (ecollege).

- **نظام البلاك بورد كأحد أدوات التعليم الإلكتروني:**

يعد نظام البلاك بورد من أهم أدوات التعليم الإلكتروني، فهذا النظام تم انتاجه عن طريق مؤسسة (Blackboard) للخدمات التعليمية بواشنطن عام (١٩٩٧)، وقد صمم على أسس تعليمية ليساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، وهو نظام يقدم أكثر من مائة أداة تفيد المعلم والمتعلم، ومنها إمكانية التواصل عن طريق البريد الإلكتروني و إرسال واستقبال الملفات من المعلم، بالإضافة إلى أداة التقويم والإعلانات وإمكانية إجراء اتصال متزامن عن طريق الفصول

الافتراضية، ومن أهم هذه الأدوات لوحات المناقشة (Discussion Board) التي يقدمها نظام البلاك بورد، وهي واحدة من الطرق الأساسية لتعزيز التفاعل بين الزملاء وتفعيل التعلم التعاوني.

وهذا النظام في أبسط وصف له كما ذكره (رباح، ٢٠١٦) هو نظام إدارة تعلم، يتكامل في عدد من وظائفه مع النظم الأخرى، كما ويوفر بعض الخدمات التكاملية، كنظم المحاسبة وغيرها.

وهو تطبيق موجود على الشبكة العالمية، يوفر للمعلمين الأدوات التي تغطي احتياجاتهم في العملية التعليمية، كإدارة الفصول ومتابعة مستوى الطلاب وتقديم المعلومات حول المواضيع التي سيقدمها المعلم للطلاب، وما يميز هذا النظام هو سهولة استخدامه وتوفر إجراءات الحماية المناسبة والصيانة المستمرة.

ومن أهم الخصائص التي يوفرها نظام البلاك بورد هو إمكانية التواصل بشكل متزامن (Synchronous) أو غير متزامن (Asynchronous)، ويمكن القول إن استخدام أداة المناقشة في النظام (Discussion Board) يعتبر مثال على التواصل غير المتزامن، وذلك لأن الطلاب يختارون الوقت المناسب لهم للدخول إلى النظام.

أما الفصول الافتراضية (Virtual Classroom) فتعتبر مثال على التواصل المتزامن، وذلك لأن الطلاب يتواصلون مع المعلم ومع بعضهم البعض في نفس الوقت والذي يتم تحديده بالاتفاق بينهم.

- **الاتصال المتزامن (Synchronous):**

يقدم نظام البلاك بورد هذا النوع من الاتصال عن طريق استخدام الفصول الافتراضية (Virtual Studio Classroom)، والتي توفر للطالب إمكانية التواصل باستخدام تقنيات الصوت والفيديو في الاتصال والتفاعل، وهذا يجعل الاتصال كما في الصف التقليدي (وجهاً لوجه)، ويمكن للمعلم التواصل مع الطلاب والاستفسار عن أي أسئلة لدى طلابه.

كما يمكن للطلبة تبادل الملفات وكتابة النصوص، بالإضافة إلى إمكانية توجيه أي سؤال لأي مشارك أخر في المجموعة (رباح، ٢٠١٦)

- **الاتصال غير المتزامن (Asynchronous):**

أما هذا النوع من الاتصال يعني ان الطلاب يقومون بأنشطتهم التعليمية ويتفاعلون مع المحتوى بشكل سلس وغير مقيد، فهم يتعلمون من المكان الذي يريدون، وفي الزمان الذي يريدون، دون تنسيق مع المعلم أو مع باقي الطلبة، وهذا النوع يتمثل عند استخدام لوحات المناقشة في نظام البلاك بورد (Discussion Board).

وأشارت العديد من الدراسات أن الاتصال الغير متزامن كان أكثر مناسبة وملائمة للطلاب، وذلك حسب ما ذكرها (Rourke, Anderson, Garrison, and Archer, 2001) أن المتعلمين استمتعوا بشكل أكثر في المناقشات المتزامنة القائمة على الاتصال المتزامن الذي يحدث في نفس الوقت، والسبب أنه أعطاهم إحساس أكثر بالحضور الاجتماعي، وذلك لأن الفرق بينها وبين الاتصال المتزامن هو الإحساس بالفورية و التفاعلية مع المعلم بعكس الاتصال الغير متزامن والذي يقل فيه الاحساس بالحضور الاجتماعي.

أكد (Keegan, 2012) أن التعليم في الماضي كان يركز على تعليم الأفراد أكثر من تعليم المجموعات، أي بشكل فردي وليس على شكل مجموعات، وذلك قبل انتشار الاتصالات القائمة على الحاسب (Computer-Mediated Communication- CMC)، لكن بعد ذلك تغير الوضع، فبدلاً من أن العلم يصدر من المعلم للمتعلم أصبح يمكن التعلم من الآخرين ومعهم، وهذا الأمر بيّن نجاح التعليم الإلكتروني والقائم على استخدام الحاسب.

والاتصالات القائمة على الحاسب (CMC) قد تكون متزامنة أو غير متزامنة، وهذا يتوقف على زمن ومكان التعلم، والذي يمكن توضيحه في الجدول التالي:

جدول رقم (١) مصفوفة للإعدادات التعليمية بناء على المكان والزمان (العريني، سارة، ٢٠١٤: ٣٨٣)

	المكان نفسه	مكان مختلف
الوقت نفسه	الفصل الدراسي المعتاد	التعليم عن بعد المتزامن (Synchronous)
وقت مختلف	الفصل الدراسي المختلف	التعليم عن بعد غير المتزامن (Asynchronous)

وأثبتت نتائج الدراسات أن المناقشات غير المتزامنة تكون أعمق من المناقشات المتزامنة، وأيضا أثبتت أن المناقشات غير المتزامنة تكون أفضل عند الحاجة لمناقشة مواضيع وأفكار معقدة (Borup, west, Graham, 2012)، كما أظهرت نتائج الدراسات التي بحثت في الفرق بين الاتصال المتزامن وغير المتزامن العديد من الفروقات، حيث أن الاتصال المتزامن (Synchronous) مهم في عملية التفاعل وتبادل المعارف، كما انه مهم للطلاب من أجل بناء علاقات شخصية، بالإضافة إلى انه يستخدم للتركيز على الأحاديث الشخصية والاجتماعية، لذا فهو فعّال جداً في تعزيز الشعور بالحضور الاجتماعي لكنه اقل فعالية عند التعامل مع المحتوى.

بعكس الاتصال الغير متزامن (Asynchronous) والذي يستخدم عادة من أجل الخوض في مناقشة مواضيع وأفكار معقدة، وعند الحاجة لإنجاز المهام، كما أن المناقشات غير المتزامنة تساعد على تعزيز المشاركة في النقاشات الخاصة بأداء المهام، والتركيز على المحتوى.

ومن الملاحظ أن العديد من نتائج هذه الدراسات كدراسة (Borup, west, Graham, 2012)، ودراسة (Hrastinski, 2008)، اتفقتا على أن الاتصال المتزامن وغير المتزامن يكون ذو فائدة كبيرة في حالة كان الطلاب يتواصلون كثيراً بالتالي يحافظون على العلاقات الاجتماعية بينهم بشكل أكبر والتي تعزز التفاعل في العملية التعليمية، كما أن كلا النوعين من الاتصالات قد يعزز المشاركة في المجموعات بشكل أكثر كفاءة.

والاتصال عبر (CMC) يعزز لدى الطالب ثلاثة أمور كما ذكرها (Hrastinski, 2008) وهي:

- تبادل المعلومات
- إتمام المهام
- الدعم الاجتماعي

فتبادل المعلومات بين المتعلمين يساعد على الشعور بالراحة وإمكانية طرح الأسئلة، كما يمكن في هذه البيئات القائمة على الاتصالات (CMC) إتمام المهام في مجموعات وبشكل جماعي والتعاون فيما بينهم، بالإضافة إلى تعزيز ودعم الجانب الاجتماعي وهو أمر مرغوب جداً من أجل تعزيز البنية المعرفية والتعلم التعاوني.

كما أن معظم الدراسات التي ناقشت استخدام وسائل التواصل القائمة على استخدام النص والمحادثات، اعتمدوا في بنائها على نظريات التعلم البنائية والاجتماعية، وكانت أدوات الدراسة الأساسية هي تحليل المحتوى من السجلات الإلكترونية أو المسح أو المقابلات.

وتشير دراسة (Miyazoe and Anderson, 2010) إلى أن بناء المعرفة الذي يقوم على التعلم التطبيقي والتعاوني يعتبر عامل أساسي لجودة التعلم في بيئات التعلم عبر الانترنت.

كما يشير (Scherer Bassani, 2011) إلى ان هناك حاجة إلى العمل بنشاط من أجل تعزيز المشاركة في حلقات النقاش كما انه من المهم الحرص على مواجهة خطر عزلة الطلاب وانفصالهم عن المجتمع الأمر الذي يحدث في بيئات التعلم عبر الانترنت.

وقد قامت بعض الجامعات بإدخال البلاك بورد كبيئة تعلم افتراضية (VLE) مثل كلية الصحة والرعاية الاجتماعية (FHSC) في انجلترا في إحدى الجامعات المحلية في عام (٢٠٠١م)

وهذه خطوة رئيسية من أجل تنفيذ استراتيجية التعليم الالكتروني في الجامعة (Anonymous, 2003).

ومع ذلك فهناك تحديان رئيسيان تم إدراجها في البحوث التي أجريت مؤخرا في موضوع المناقشات عبر منتديات النقاش:

- ضمان المشاركة في المنتدى.
- ضمان جودة المناقشة في المنتدى.

فالمعلمين بحاجة إلى تحفيز الطلبة وإعلامهم بالتوقعات والقواعد الأساسية المتبعة في منتديات النقاش عبر الانترنت، وهذا الإجراء يضع إطاراً للتفاعل وتعاون الزملاء.

أجرى (Hou, 2011) دراسة على مجموعة من (٣٢) طالبا في تخصص إدارة المعلومات، وجد أن التعلم بطريقتي لعب الأدوار (Role Play) وحل المشكلات (Problem Solving) يعتبران استراتيجيتان فعّالتان لضمان التفاعل بين الطلاب، وذلك لأنها استراتيجيات توفر مواد وخبرات مادية أو معنوية منظمة ومناسبة للتفاعل معها وفق برامج مدروسة.

كما قام (Zydney, deNoyelles and Seo, 2012) بعمل تجربة مباشرة عن طريق الانترنت مع مجموعة واحدة من طلاب التعليم العالي، وعلى الرغم من أنهم استخدموا عينة صغيرة إلى أن النتائج التي توصلوا إليها أكدت أن استخدام الانترنت في التعليم ساعد على تعزيز التفاعل بين المتعلمين وتوفير خبرات تعلم بشكل وافي.

كما وجد (Gikandi, Morrow and Davis ,2011) أن الردود السريعة والتقييم الفوري أثناء التعلم عن طريق الإنترنت من العوامل الأساسية على لتشجيع المشاركة وزيادة جودة التفاعل وبالتالي تسهل تبادل المعارف بكل سهولة وسرعة.

ووجدت الدراسة التي قام بها (Cheng, Paré, Collimore and Joordens,2011) بمشاركة أكثر من (١٠٠٠) طالب في مجال علم النفس دليل على قيمة التفاعل بين الزملاء في بناء منتدى مناقشة عالي الجودة، حيث أن التفاعل بين الزملاء في النقاش يزيد من جودة المناقشة.

وأيد (Anderson Archer and Garrison, 2011) استخدام المناقشة عبر الانترنت لكونها طريقة مهمة في تنمية مهارات التفكير الناقد، وذلك لأن المناقشات عبر المنتدى تكون أكثر تنظيما من المناقشات التقليدية (وجهاً لوجه)، والسبب أن كل مشارك من المشاركين في النقاش يمكنه أن يبدي رأيه أو يطرح تساؤله في أي وقت دون انتظار الآخرين للانتهاء من مشاركاتهم، وبالتالي يتمكن الجميع من الاطلاع وقراءة جميع المشاركات التي تكون ظاهرة في لوحات المناقشة، وينال الجميع حقهم في إبداء الآراء والخبرات أو طرح التساؤلات.

ومع ذلك فإن المناقشات عبر الانترنت قد تواجه العديد من العقبات كعدم وجود اتصال مباشر مع الزملاء المشاركين في المناقشة وبالتالي الإحساس بالإحباط عند تلقي ردود متأخرة على ما قاموا بنشره، بالإضافة إلى أنه قد تكون كثرة الأعباء التي تواجه المحاضرين أو المدربين عند تفعيل منتديات النقاش عبر الانترنت أحد الأسباب التي تقلل من إقبالهم على تفعيل هذه المناقشات.

ومن أهم الدراسات المسحية في المجال، دراسة أجريت بواسطة (Xie, Durrington, Yen, 2011) لدراسة العلاقة بين دافعية الطلاب والمشاركة في المناقشات الغير المتزامنة على الانترنت، حيث أجريت الدراسة على (٥٦) طالب ولمدة (١٦) أسبوع، وتم فيها قيام الطلاب أنفسهم بتسجيل الدافع الذاتي لسبب المشاركة، حيث قاموا بتسجل دوافعهم الذاتية ثلاث مرات خلال الترم الواحد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الدوافع الذاتية لدى الطلاب وتصورهم عن المناقشات عبر الانترنت ظلت عند مستوى عالي لفترة من الوقت، وهذا يدل على إقبالهم الشديد على المناقشات.

وقد أفاد (Anderson 2005) أن أحد الجوانب الاساسية في التعلم عبر الانترنت حرية تكوين العلاقات حيث يسمح للمتعلمين بتكوين نوع من العلاقات مع المتعلمين الآخرين والتي تناسب احتياجاتهم وقدراتهم الاجتماعية.

- **الحضور الاجتماعي:**

- **الحضور الاجتماعي: المفهوم والأهمية:**

تم التوصل لنظرية "الحضور الاجتماعي" لأول مرة من قبل علماء علم النفس الاجتماعي (Williams,short,1976) وهذه النظرية ترتبط بالبيئة والوسيلة وقدرتها على تسهيل عملية الفهم والاتصال وتوفير معنى مشترك بين المشاركين، وزيادة إحساسهم بحضورهم الاجتماعي الحقيقي.

وترجع أصول هذه النظرية إلى دراسات علم النفس الاجتماعي وعملية الاتصال والتواصل، وتقوم نظرية الحضور الاجتماعي (Social Presence Theory - SPT) على مفهومين أساسيين وهما: الألفة (intimacy) والفورية (Immediacy)،

وعَرف كلاً من (Rourke, Anderson, Garrison, and Archer, 2001) الحضور الاجتماعي على أنه قدرة الطلاب على تعريف أنفسهم اجتماعيا وبشكل فعّال إلى المجتمع.

والألفة حسب ما ذكره (Charlotte N. Gunawardena & Frank J. Zittle, 1997) أنها تتأثر بعدد من العوامل، مثل المسافة المادية، والتواصل بالطرق المختلفة كنظرات العين، والابتسامة، والخوض في أحاديث ومواضيع شخصية.

كما أكدت العديد من الدراسات أن استخدام الفكاهة أثناء الحديث يزيد من الإحساس بالألفة والتقارب ويحد من زيادة المسافة المادية ويعتبر مؤشر على زيادة الإحساس بالحضور الاجتماعي (Gorham and Christopher, 1990).

وأشارت دراسات (Kuehn, 1995) و (Gunawardena and Zittle, 1997) أن المتحاورين عن طريق التواصل الغير متزامن والقائم على النص يميلون إلى استخدام الرموز في الكتابة لتسهيل عملية التعبير عن المشاعر، كما أن المشاركين في بيئات التعلم غير المتزامنة يعززون حضورهم الاجتماعي باستخدام الرموز في الكتابة لزيادة القدرة على إيصال مشاعرهم ووجهات نظرهم.

وحسب ما ذكره (Rourke et al, 2001) أن الفورية هي تلك السلوكيات التي تحدث أثناء الاتصال وتعزز التقارب والتفاعل مع الآخرين بطريقة غير لفظية.

وتشير الأبحاث إلى أن الإشارات غير اللفظية مثل تعابير الوجه والحركات والنظرات تزيد من التفاعل الحسي بين المتحاورين.

كما تعرف الفورية بأنها تلك السلوكيات غير اللفظية التي تقلل المسافة النفسية بين المعلمين والطلبة، حيث وجد أن التواصل بالعين مع الطلبة واعتماد حركات الجسد التي توحي بالراحة والاسترخاء أثناء الشرح، كما أن استخدام الإيماءات والابتسامة تؤثر على الطلاب وتحسن من تفاعلهم وممارساتهم داخل الفصل.

وأشار (Tu, 2002) إلى أن الحضور الاجتماعي تركيب معقد يشمل الخصوصية، والعلاقات الاجتماعية، وأساليب الاتصال وطبيعة المهام، وردود الفعل السريعة، بالإضافة إلى أشياء أخرى. ولقد طور(Tu, 2002) استبيان مكون من (٤٢) بند لتحديد مفهوم السياق الاجتماعي، الاتصال، والتفاعل كعوامل مؤثرة على الحضور الاجتماعي.

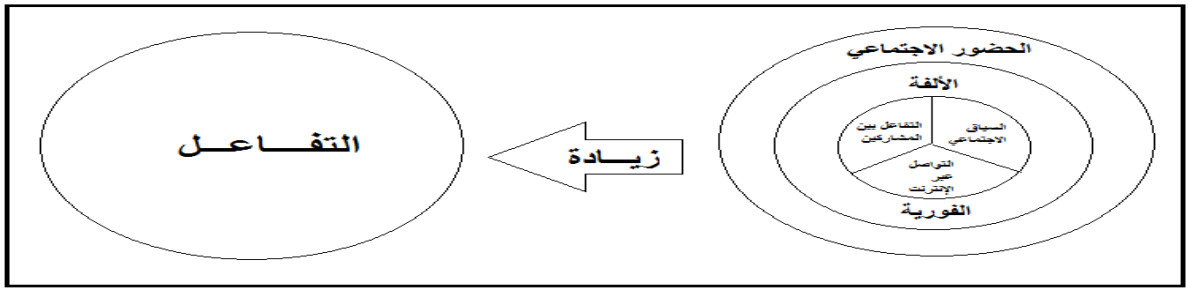
ووفقا لما ذكرته الدراسة فإن الحضور الاجتماعي هو عملية ديناميكية متغيرة وتعتمد بدرجه كبيرة على تصور المستخدم بالإضافة إلى خصائص وسائل الاتصال. وأشار بعض الباحثين إلى أهمية الحضور الاجتماعي وأنه عاملاً هاماً في تحسين فعالية التعليم.

وأفترضت الدراسة أن الحضور الاجتماعي سيؤدي إلى زيادة التفاعل في الفصول الدراسة عبر الانترنت، وقد استخدم الباحثان كلا من الطرق الكيفية والكمية لدراسة الحضور الاجتماعي. وتم جمع البيانات النوعية باستخدام أداة الملاحظة، المقابلة، وتحليل الوثائق، واستناداً إلى تحليلهم، عُرف الحضور الاجتماعي على أنه درجة التصور والتفاعل مع شخص أخر أثناء عملية الاتصال المعتمدة على الكمبيوتر.

وأكد (So & Brush,2008) على قيمة التفاعل في جميع أنواع التعلم بما في ذلك بيئات التعلم عن بعد أو عبر الإنترنت، فالتفاعل يعتبر الأساس الذي يربط المعلم بالمتعلم بالمحتوى ويساعد المتعلمين على تطوير وجهات نظرهم واكتساب المعرفة وتطويرها.

- **الحضور الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي:**

شكل رقم(١) الحضور الاجتماعى والتفاعل، (Tu and McIsaac, 2002: 132)



في شكل رقم (١) يظهر لنا أن الحضور الاجتماعي يزيد التفاعل بين الطلاب والمعلمين في الفصول الدراسية إذا تعزز فيه عنصرين مهمين وهما: الألفة (Intimacy) و الفورية (Immediacy)، لكن بسبب عدم وجود إشارات الاتصال التقليدية في الفصول الدراسية المفصولة اجتماعياً، فإنه يجب التركيز على استخدام استراتيجيات و طرق مختلفة قد تساعد على تحسين السياق الاجتماعي و التفاعل بين المشاركين و التواصل عبر الإنترنت، وبالتالي سوف يزيد تفاعل الطلاب و المعلمين في التعلم عبر الإنترنت (Interaction) واستخدام أنظمة إدارة التعلم كالبلاك بورد (Tu and McIsaac, 2002).

أكد (Barker, 1994) على أهمية التفاعل للعملية التعليمية، ووصف التفاعل بأنه آلية ضرورية وأساسية لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات المعرفية والمادية، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل ذكرها (رباح، ٢٠١٦) وهي: تفاعل المتعلم مع المحتوى، وتفاعل المتعلم مع المعلم، وتفاعل المتعلم مع المتعلم.

- **تفاعل المتعلم مع المحتوى (Learner – Content Interaction):**

وهو تفاعل المتعلم مع المعلومات المقدمة، ويجب أن تقوم المتعلم إلى اكتساب المعرفة. وهذا التفاعل يعتمد على الخبرات التعليمية السابقة للمتعلمين وعلى مقدرة المتعلم على التفاعل مع المحتور المقدم له.

- **تفاعل المتعلم مع المعلم (Learner - instructor Interaction):**

هو تفاعل عمودي يعتمد على استعداد المتعلم والمعلم على الاتصال، والصعب في هذا النوع من التفاعل أنه يعتمد على المسافة الفعلية والنفسية، بالإضافة إلى القيام بما بالأمور التي تجعل المعلم والمتعلم مرتاحين في إرسال واستقبال المعلومة، ويتم ذلك من خلال القيام بنشاطات لبناء الثقة بينهما وقيام المعلم بإتاحة الفرصة للمتعلمين بالتعريف عن أنفسهم وتخصيص وقت للمحادثات غير الرسمية، ومنها ينشأ الشعور بالانتماء.

- **تفاعل المتعلم مع المتعلم (Learner - Learner Interaction):**

هو تفاعل أفقي بين المتعلمين، فعندما يتفاعل المتعلمين بين بعضهم البعض يزيد من اندماجهم ويحسن من دافعيتهم للتعلم. ومن المشاكل والصعوبات التي تواجه هذا النوع من التفاعل احتمال نقص الإحساس بالجماعة، ولذا فإن هناك عدد من الاستراتيجيات والأنشطة التي يمكن أن تدعم هذا النوع من التفاعل مثل لعب الأدوار (Role Play) أو المناقشات عبر الإنترنت (Online Discussion)، فهي تمنح المتعلمين فرصة لإظهار أنفسهم وتعزيز أفكارهم.

وتعد العملية التعليمية التي تتم داخل الغرفة الصفية عملية غاية في الأهمية حسب ما ذكره (قطيط،٢٠١٥)، لما في ذلك من تواصل بين مرسل ومستقبل (المعلم والطالب)، حيث تنتقل الإشارات والمعلومات (الرسالة) بينهما بشكل متبادل عن طريق وسيط للاتصال كالكلمة المنطوقة أو المكتوبة أو الصور أو الأفلام وغيرها من وسائل الاتصال.

فمن المعروف حسب ما ذكره (قطيط، ٢٠١٥) أن المعنى الذي تحمله الرسالة يترجم من خلال الكلمات التي يقولها المرسل وكيف يقولها من حيث نبرة الصوت ومن خلال لغة الجسد وفقاً للنسب الآتية: (٧% للكلمات، ٣٨% نبرة الصوت، ٥٥% لغة الجسد) لذا تمثل لغة الجسد القدر الأكبر من التواصل اليومي بين الناس، وينعكس ذلك على التواصل بين المعلم والطلاب في المواقف التعليمية المختلفة.

وحسب ما ذكر (Alhazmi, 2012) أن فعالية التعليم في بيئات التعلم المفصولة أو بيئات التعلم عن بعد والذي يتم بطريقة غير متزامنة يعتمد على الحضور الاجتماعي، حيث أن الحضور الاجتماعي يزيد من التفاعل الاجتماعي وبالتالي يؤثر على العمليات المعرفية والاجتماعية التي تحدث أثناء التعلم.

وعلى الرغم من أن التفاعل الاجتماعي مهم إلا أن كثيراً من المعلمين والمدربين والباحثين يتجاهلون أهمية الحضور الاجتماعي واحساس الطلاب بالألفة والفورية في التفاعل والردود، ويميل أكثر المعلمين على التركيز على العمليات المعرفية وأداء المهام.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الحضور الاجتماعي، يبدو أن التركيز على أثر العوامل الثقافية والاجتماعية على مجتمعات التعلم عبر الانترنت كان قليلاً، فالوعي بأهمية هذه العوامل وأثرها على الحضور الاجتماعي سيخلق بيئة تعاونية واجتماعية حسب ما ذكره (Aragon, 2003).

وأكد (Tu and McIsaac, 2002) على العلاقة بين الحضور الاجتماعي والتفاعل في بيئات التعلم عبر الانترنت، مشيراً إلى أن مستوى الحضور الاجتماعي يمكن تعزيزه عن طريق زيادة التفاعل.

وبرهن (Richardson and Swan, 2003) على أن الحضور الاجتماعي يعتبر دليل مهم على رضا المتعلمين في بيئة التعلم عبر الإنترنت أو عند استخدام التكنولوجيا، فنسبة الحضور الاجتماعي تدل على الدرجة التي يشعر فيها الفرد بالوصول إلى الآخرين.

وفي البيئات المعتمدة على الاتصالات الحاسوبية (CMC)، يعتمد الشعور بالآخرين والمجتمع وبقوة على الحضور الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي في هذه البيئات (Hostetter and Busch, 2006; Tu and McIsaac, 2002a)

ووفقا للنظرية الاجتماعية البنائية، فإن التعلم الإدراكي وبناء المعرفة يعتمد على العلاقات والتفاعل مع الأخرين (Caspi and Blau, 2008; Mac, 2009; Muilenburg and Berge, 2005; Thurmond and Wambach, 2004; Zakari, 2005).

وحسب تصور (Soller, Lesgold, Linton and Goodman, 1999) أن التفاعل الاجتماعي يكون فعّال في المجموعات التي تشجع بعضهم البعض بطرح الأسئلة وتفسير وتبرير

الآراء وتوضيحها، وهكذا يحدث ارتفاع في مستويات التفاعل، وبالتالي يكون لها أثار إيجابية على الخبرات المكتسبة.

وكما سبق ذكره أن التفاعل الاجتماعي ضروري للعمليات الإدراكية وتطور المهارات المعرفية المكتسبة إلا أنه مهم أيضاً للعمليات الاجتماعية والعاطفية (Gunawardena and Zittle, 1997; Kreijns, Kirschner and Jochems, 2002, 2003; Na Ubon, 2005; Kreijns, Kirschner, Jochems and Van Buuren, 2010).

وتعتبر ردود الفعل المشجعة، وبناء الثقة بين الطلاب والمعلمين وتطوير علاقاتهم من العوامل التي تساهم في زيادة الترابط في مجتمعات التعلم. على سبيل المثال، وصف (Hao, 2004) التفاعل الفعّال على أنه يحدث عندما يحصل الطلاب على ردود فعل عاطفية واجتماعية من المعلم أو من الزملاء.

ولاحظ (Krejins et al. 2010) أن الطلاب يستفيدون بشكل أكبر من العملية التعليمية إذا كانوا في مجموعات، حيث يساعد هذا الأمر على إكسابهم الثقة والانتماء والاحساس بالمجتمع والإدراك للحضور الاجتماعي.

وكما ذكر (رباح، ٢٠١٦) أنه يمكن للمتعلمين أن يتواصلوا عن طريق المناقشات من خلال الانترنت، أو البريد الإلكتروني، والاتصال بأي زميل خارج إطار العملية التعليمة، كزيارة الصفحات الشخصية للآخرين والتعرف عليهم والخوض في محادثات غير رسمية ومشاركة بعضهم البعض الخبرات والمعلومات، وهذا الأمر يمكن أن يتم بالتدخل من المعلم أو بدونه.

هذا وقد أظهرت العديد من الدراسات والبحوث حسب ما ذكره (Kevin, et al. 2010) أن الحضور الاجتماعي يعد عنصراً أساسياً من عناصر التعليم والتعلم، وذلك في حالة وجود علاقات شخصية وثقة و منفعة متبادلة بين الطلاب وبين المعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة المشاركة والمناقشات عبر بيئات التعلم الغير متزامنة.

كما أن وجود المتعلم في مجتمع متفاعل ومتعاون يؤدى إلى انخفاض مشاعر العزلة والانفصال التي تصيب معظم الطلاب في بيئات التعلم الغير متزامنة.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

أُستخدم في هذه الدراسة من المناهج، المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره أحد أساليب البحث العلمي- وفق الخطوات الرئيسة للبحث العلمي من الشعور بمشكلة، وتحديدها، ووضع تساؤلات بالإضافة إلى اختيار العينة التي ستُجرى عليها الدراسة، واختيار أدوات البحث، وجمع البيانات والمعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة منظمة وواضحة، من أجل الوصول إلى النتائج وتحليلها، وصياغة توصيات البحث. (ملحم، ٢٠٠٢: ٣٥٥)

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض للعام الجامعي ١٤٣٧ــ ١٤٣٨ه.

عينة الدراسة:

اعتمد الباحثان على نوعين من العينات هما:

١. **عينة استطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) طالبة من مجتمع الدراسة، تم اختيارها بهدف تحقيق النقاط التالية:

- التأكد من وضوح الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة.
- التعرف إلى المشكلات والمواقف التي قد يتعرض لها الباحثان من أجل تفاديها عند التطبيق النهائي.

- الوصول إلى أنسب الطرق لتوزيع وجمع الاستمارات بدقة وسهولة.
- المعالجة الإحصائية من أجل التأكد من صدق وثبات الاستبانة.

٢. **عينة أساسية:** تألفت عينة الدراسة الأساسية من (١٦٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

وفيما يلي يعرض الباحثان خصائص عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول رقم (٢) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

المتغير		التكرار	النسبة
العمر	من ٢١- ٢٥ سنة	٦٤	%٤٠
	من ٢٦- ٣٠ سنة	٥٣	%٣٣,١
	من ٣٠- ٣٥ سنة	٢١	%١٣,١
	من ٣٦ سنة فأكثر	٢٢	%١٣,٨
المجموع		١٦٠	%١٠٠

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (٢) الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر أن النسبة الأكبر من مفردات عينة الدراسة تقع أعمارهن في الفئة العمرية (من ٢١-٢٥ سنة) بنسبة مقدارها (٤٠%)، تلتها الفئة العمرية (من ٢٦-٣٠ سنة) واحتوت (٣٣,١%)، في حين وجد أن (١٣,٨%) من مفردات عينة الدراسة تقع أعمارهن في الفئة العمرية (من ٣٦ سنة فأكثر)، أما النسبة الأقل فكانت لذوات الأعمار (من ٣٠-٣٥ سنة) وبنسبة تمثيل بلغت (١٣,١%) من مفردات عينة الدراسة.

جدول رقم (٣) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المعدل التراكمي

المتغير		التكرار	النسبة
المعدل التراكمي	من ٢,٧٥ - ٣,٧٤	٨	%٥
	من ٣,٧٥ – ٤,٤٩	٣١	%١٩,٤
	من ٤,٥٠ - ٤,٧٤	٤٧	%٢٩,٤
	من ٤,٧٥ – ٥,٠٠	٧٤	%٤٦,٣
المجموع		١٦٠	%١٠٠

تُظهر نتائج الجدول رقم (٣) الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المعدل التراكمي أن النسبة الأكبر من مفردات عينة الدراسة يقع معدلهن التراكمي في الفئة (من ٤,٧٥ – ٥,٠٠) وبلغت نسبتهن (٤٦,٣%)، تلا ذلك مفردات عينة الدراسة ذوات المعدل التراكمي (من ٤,٥٠ - ٤,٧٤) بنسبة تمثيل بلغت (٢٩,٤%)، في حين وجد أن (١٩,٤%) من مفردات عينة الدراسة معدلهن التراكمي (من ٣,٧٥ – ٤,٤٩)، ولم تشكل مفردات عينة الدراسة ذوات المعدل التراكمي (من ٢,٧٥ - ٣,٧٤) سوى (٥%) من مفردات عينة الدراسة.

جدول رقم (٤) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغير		التكرار	النسبة
المستوى الدراسي	المستوى الأول	٣٣	%٢٠,٦
	المستوى الثاني	٤	%٢,٥
	المستوى الثالث	٤٧	%٢٩,٤
	المستوى الرابع	٢٩	%١٨,١
	المستوى الخامس	٢٣	%١٤,٤
	خريجة	٢٤	%١٥
المجموع		١٦٠	%١٠٠

يُلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (٤) الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي أن (٢٩,٤%) من مفردات عينة الدراسة طالبات بالمستوى (الثالث)، تلا ذلك طالبات المستوى (الأول) بنسبة تمثيل بلغت (٢٠,٦%)، بينما وجد أن (١٨,١%) من مفردات عينة الدراسة طالبات بالمستوى (الرابع)، في حين وجد أن (١٥%) من مفردات عينة الدراسة (خريجات)، أما طالبات المستوى الخامس فشكلن نسبة (١٤,٤%)، ولم تشكل طالبات المستوى (الثاني) سوى (٢,٥%) من مفردات عينة الدراسة.

جدول رقم (٥) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير كلية طالبة الماجستير في مرحلة البكالوريوس

المتغير		التكرار	النسبة
الكلية في مرحلة البكالوريوس	كلية التربية	٦٤	٤٠%
	كلية الآداب	٦	٣,٨%
	كلية اللغات والترجمة	٥	٣,١%
	كلية علوم الحاسب	٢٩	١٨,١%
	كلية العلوم	١٥	٩,٤%
	كلية إدارة الأعمال	٩	٥,٦%
	أخرى	٣٢	٢٠%
المجموع		١٦٠	١٠٠%

يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم (٥) الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الكلية في مرحلة البكالوريوس أن النسبة الأكبر من مفردات عينة الدراسة تخرجن في (كلية التربية) حيث بلغت نسبتهن (٤٠%)، تلا ذلك نسبة مفردات عينة الدراسة اللاتي تخرجن في (كليات أخرى) بنسبة تمثيل بلغت (٢٠%)، ثم مفردات عينة الدراسة اللاتي تخرجن في (كلية علوم الحاسب والمعلومات) حيث شكلن نسبة (١٨,١%)، بينما وجد أن (٩,٤%) تمثل نسبة مفردات عينة الدراسة اللاتي تخرجن في (كلية العلوم)، أما مفردات عينة الدراسة اللاتي تخرجن في (كلية إدارة الأعمال) فيمثلن ما نسبته (٥,٦%)، كما وجد أن (٣,٨%) من مفردات عينة الدراسة تخرجن في (كلية الآداب)، وأقل نسبة تمثيل كانت لمفردات عينة الدراسة اللاتي تخرجن في (كلية اللغات والترجمة) حيث شكلن ما نسبته (٣,١%).

جدول رقم (٦) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير كلية طالبة الدكتوراه في مرحلة الماجستير

المتغير		التكرار	النسبة
الكلية في مرحلة الماجستير	كلية التربية	٢٧	١٦,٩%
	كلية الآداب	١	٠,٦%
	كلية اللغات والترجمة	٢	١,٣%
	كلية علوم الحاسب	١	٠,٦%
	كلية العلوم	٧	٤,٤%
	كلية إدارة الأعمال	٢	١,٣%
	لا ينطبق	١٢٠	٧٥%
المجموع		١٦٠	١٠٠%

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (٦) الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الكلية في مرحلة الماجستير أن النسبة الأكبر من مفردات عينة الدراسة درسن في (كلية التربية) حيث بلغت نسبتهن (١٦,٩%)، تلا ذلك نسبة مفردات عينة الدراسة اللاتي درسن في (كلية العلوم)، بنسبة تمثيل بلغت (٤,٤%)، ثم مفردات عينة الدراسة اللاتي درسن في (كلية اللغات

والترجمة) و (كلية إدارة الأعمال) حيث شكلن نسبة (١,٣%)، بينما وجد أن (٠,٦%) تمثل نسبة كلّ من مفردات عينة الدراسة اللاتي درسن في (كلية الآداب) و(كلية علوم الحاسب والمعلومات).

جدول رقم (٧) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير درجة استخدام نظام البلاك بورد (Blackboard)

المتغير		التكرار	النسبة
درجة استخدام نظام البلاك بورد (Blackboard)	لم استخدمه أبداً	٢٣	%١٤,٤
	استخدمه بشكل مكثف (أسبوعياً)	٥٤	%٣٣,٨
	استخدمه بشكل متوسط الكثافة (شهرياً)	٣٥	%٢١,٩
	استخدمه بشكل قليل جداً (عدد من المرات في	٤٨	%٣٠
المجموع		١٦٠	%١٠٠

تُظهر نتائج الجدول رقم (٧) الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير درجة استخدام نظام البلاك بورد (Blackboard) أن (٨,٣٣%) من مفردات عينة الدراسة يستخدمن نظام البلاك بورد (بشكل مكثف أسبوعياً)، تلا ذلك نسبة مفردات عينة الدراسة اللاتي يستخدمن نظام البلاك بورد (بشكل قليل جداً عدد من المرات في الفصل الدراسي) بنسبة تمثيل بلغت (٣٠%)، بينما وجد أن (٢١,٩%) من مفردات عينة الدراسة يستخدمن نظام البلاك بورد (بشكل متوسط الكثافة شهرياً)، ولم تشكل مفردات عينة الدراسة اللاتي لم يستخدمن نظام البلاك بورد سوى (١٤,٤%) من مفردات عينة الدراسة.

جدول رقم (٨) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد مرات استخدام نظام البلاك بورد (Blackboard)

المتغير		التكرار	النسبة
عدد مرات استخدام نظام البلاك بورد (Blackboard)	لم استخدمه أبداً	٢٣	%١٤,٤
	فصل دراسي واحد	٤٥	%٢٨,١
	فصلين دراسيين	٣٥	%٢١,٩
	ثلاثة فصول دراسية	٣١	%١٩,٤
	أربعة فصول دراسية أو	٢٦	%١٦,٣
المجموع		١٦٠	%١٠٠

من خلال نتائج الجدول رقم (٨) الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد مرات استخدام نظام البلاك بورد (Blackboard) يتضح أن (٢٨,١%) من مفردات عينة الدراسة استخدمن نظام البلاك بورد (فصل دراسي واحد)، تلا ذلك نسبة مفردات عينة الدراسة اللاتي استخدمن نظام البلاك بورد (فصلين دراسيين) بنسبة تمثيل بلغت (٢١,٩%)، في حين وجد أن (١٩,٤%) من مفردات عينة الدراسة استخدمن نظام البلاك بورد (ثلاثة فصول دراسية)، أما مفردات عينة الدراسة اللاتي استخدمن نظام البلاك بورد (أربعة فصول دراسية أو أكثر) فبلغت نسبتهن (١٦,٣%)، ولم تشكل مفردات عينة الدراسة اللاتي لم يستخدمن نظام البلاك بورد سوى (١٤,٤%) من مفردات عينة الدراسة.

جدول رقم (٩) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الأدوات التي تم استخدامها في نظام البلاك بورد (Blackboard)

المتغير		التكرار	النسبة
الأدوات التي تم استخدامها في	التواصل عبر البريد الإلكتروني	٨٨	%٥٥
	التواصل عن طريق منتديات الحوار كإرسال التعليقات	٧٢	%٤٥

المتغير		التكرار	النسبة
نظام البلاك بورد (Blackboard)	متابعة الواجبات وتسليم المشاريع واستلام الملفات المرسلة	١١٤	%٧١,٣
	متابعة المقررات الدراسية الإلكترونية المطروحة من قبل	٩٠	%٥٦,٣
	التقويم	٢١	%١٣,١
	التخزين السحابي	١٤	%٨,٨
	أداء بعض النشاطات والاختبارات	٤٥	%٢٨,١
	متابعة الإعلانات أو التنبيهات	٦١	%٣٨,١
	أخرى	١٠	%٦,٣

(كان الاختيار لأكثر من إجابة)

يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٩) الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الأدوات التي تم استخدامها في نظام البلاك بورد (Blackboard) أن (متابعة الواجبات وتسليم المشاريع واستلام الملفات المرسلة من المعلم (كخطة المقرر والدرجات)) جاءت بالمرتبة الأولى بين الأدوات التي تم استخدامها في نظام البلاك بورد (Blackboard) بسنبة تمثيل بلغت (٧١,٣%)، تلا ذلك (متابعة المقررات الدراسية الإلكترونية المطروحة من قبل المعلم) بنسبة بلغت (٥٦,٣%)، ثم جاء (التواصل عبر البريد الإلكتروني) بالمرتبة الثالثة بين الأدوات التي تم استخدامها في نظام البلاك بورد (Blackboard) بسنبة تمثيل بلغت (٥٥%)، أما (التواصل عن طريق منتديات الحوار كإرسال التعليقات واستقبال الردود من خلال لوحات المناقشة) فبلغت نسبة تمثيلها (٤٥%).

في حين تبيّن أن (متابعة الإعلانات أو التنبيهات) شكلت مت نسبته (٣٨,١%)، بينما وجد أن (أداء بعض النشاطات والاختبارات) تشكل ما نسبته (٢٨,١%)، وشكل (التقويم) نسبة بلغت (١٣,١%) بين الأدوات التي تم استخدامها في نظام البلاك بورد (Blackboard)، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاء (التخزين السحابي) بنسبة تمثيل (٨,٨%)، ولم تشكل الأدوات الأخرى التي يتم استخدامها في نظام البلاك بورد (Blackboard) سوى نسبة (٦,٣%).

أداة الدراسة:

أُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة، والتي أُعتمد في تصميمها على ما ورد في الإطار النظري، وكذلك ما ورد في الدراسات السابقة من نتائج ذات صلة بموضوع الدراسة مثل دراسة (Gunawardena and Zittle, 1997)، ودراسة (Tu, 2002)، ، وكذلك تم الاستفادة من آراء الخبراء والمختصين والذي سيتم شرح مجهوداتهم لاحقاً، وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء على النحو التالي:

- **الجزء الأول:** يتضمن تعريف مفردات عينة الدراسة بعنوان الدراسة التي يقوم بها الباحثان والهدف منها، وكذلك اشتمل على معلومات عامة حول الاستبانة وأغراضها وتعليمات الإجابة عنها.
- **الجزء الثاني:** يتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة، حيث تضمنت الدراسة ثمانية متغيرات مستقلة هي: (العمر، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، الكلية السابقة في مرحلة البكالوريوس، الكلية السابقة في مرحلة الماجستير، درجة استخدام نظام البلاك بورد (Blackboard)، عدد مرات استخدام نظام البلاك بورد (Blackboard)، الأدوات التي تم استخدامها في نظام البلاك بورد (Blackboard).
- **الجزء الثالث:** يتعلق بالمتغيرات التابعة للدراسة، وقد تبنى الباحثان في إعداد هذا الجزء الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد أُستخدمت طريقة ليكرت ذات التدرج

الخماسي، وقد تكون الجزء الثاني من الاستبانة من (٣٦) فقرة موزعة على (٣) محاور وهي كالآتي:

- واقع الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً باستخدام نظام البلاك بورد: (١٣) فقرة.
- العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً: (١٣) فقرة.
- تعزيز الحضور الاجتماعي والتفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً باستخدام البلاك بورد: (١٠) فقرات.

التحقق من صلاحية الاستبانة للتطبيق (اختبارات صدق وثبات أداة الدراسة):

أولاً: صدق الاستبانة

لغرض التثبت من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) أجرى الباحثان اختبارات الصدق التالية:

- **الصدق الظاهري Face validity:**

ويقصد به الحكم على مظهر بنود وأسئلة أداة جمع البيانات من حيث ارتباطها بالمجال أو الموضوع المراد قياسه، ومدى مناسبة الأداة للمبحوثين، ومدى وضوح تعليمات جمع البيانات، وصحة ترتيب بنود وأسئلة الأداة، ونوع الأسئلة، ومدى صلاحيتها في الحصول الإجابات المناسبة من المبحوثين.(أبو النصر، ٢٠٠٤: ١٨٣)

وتم التأكد من هذا في مرحلة التجريب الفردي والاستطلاعي بعرض الاستبانة على مجموعة من مفردات مجتمع الدراسة، وخارج عينة الدراسة ومناقشتهن في مدى وضوح فقرات الاستبانة، وتعديل صياغة بعض الفقرات التي وجدن صعوبة في فهمها.

- **صدق المحكمين Validity of Juries or Trustees:**

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين وذوي الخبرة والكفاءة في مجالات البحث العلمي، بلغ عددهم (٣) محكّمين، ثم قام الباحثان بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وأجريا التعديلات في ضوء توصيات وآراء هيئة التحكيم، وبذلك اعتبر الباحثان أن الاستبانة صالحة لقياس ما وُضعت لقياسه ظاهريًا.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة طُبقت ميدانياً على بيانات العينة استطلاعية حيث حُسب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للأداة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط، والجداول من (١٠- ١٣) توضّح نتائج التحليل:

جدول رقم (١٠) معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور نفسه (ن=٣٠)

فقرات المحور	معامل	مستوى الدلالة	فقرات المحور	معامل	مستوى الدلالة
١	٠,٥٢٣**	٠,٠١	٨	٠,٧٨١**	٠,٠١
٢	٠,٤٦٢*	٠,٠٥	٩	٠,٧٣١**	٠,٠١
٣	٠,٤٧٧**	٠,٠١	١٠	٠,٥٥٤**	٠,٠١
٤	٠,٤٨٦**	٠,٠١	١١	٠,٦٢٧**	٠,٠١
٥	٠,٥٥٢**	٠,٠١	١٢	٠,٨٤١**	٠,٠١
٦	٠,٧٠٣**	٠,٠١	١٣	٠,٧٧٦**	٠,٠١
٧	٠,٥٨٩**	٠,٠١			

جدول رقم (١١) معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور نفسه (ن=٣٠)

فقرات المحور	معامل	مستوى الدلالة	فقرات المحور	معامل	مستوى الدلالة
١	**٠,٧٢٧	٠,٠١	٨	**٠,٥٥٧	٠,٠١
٢	**٠,٧٨٩	٠,٠١	٩	**٠,٥٤٢	٠,٠١
٣	**٠,٥٥٤	٠,٠١	١٠	**٠,٦٨	٠,٠١
٤	**٠,٦٦٨	٠,٠١	١١	**٠,٥٦٧	٠,٠١
٥	**٠,٥٢٨	٠,٠١	١٢	**٠,٥٨٢	٠,٠٥
٦	**٠,٥٨٧	٠,٠١	١٣	**٠,٧٢٧	٠,٠١
٧	**٠,٥٨٢	٠,٠١			

جدول رقم (١٢) معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور نفسه (ن=٣٠)

فقرات المحور	معامل	مستوى الدلالة	فقرات المحور	معامل	مستوى الدلالة
١	**٠,٥٢٢	٠,٠١	٦	**٠,٨٠٣	٠,٠١
٢	**٠,٦٦٠	٠,٠١	٧	**٠,٧١٨	٠,٠١
٣	**٠,٧٥٤	٠,٠١	٨	**٠,٨٣٤	٠,٠١
٤	**٠,٨٥٤	٠,٠١	٩	**٠,٧٣٥	٠,٠١
٥	**٠,٧٦٦	٠,٠١	١٠	**٠,٧٢٢	٠,٠١

تُظهر نتائج الجداول من (١٠- ١٢) أن جميع الفقرات ترتبط بمحاورها التي تم تصنيفها إليها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) فيما عدا الفقرة رقم (٢) بالمحور الأول فمستوى دلالتها عند (٠.٠٥)، وتدل قيم معاملات الارتباط بين الفقرات ومحاورها على توفر الاتساق بين استجابات العينة على تلك العبارات بمحاورها التي تم تصنيفها فيها.

جدول (١٣) معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للأداة (ن=٣٠)

المحور	معامل	مستوى
واقع الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً باستخدام	**٠,٧٥٢	٠,٠١
العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة	**٠,٨٩٩	٠,٠١
تعزيز الحضور الاجتماعي والتفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة	**٠,٨٥٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل محور من محاور الدراسة، والدرجة الكلية للأداة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا ما يؤكد توافر صدق الاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة.

ثانياً: ثبات الاستبانة (Reliability)

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم معامل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول رقم (١٤) يوضّح معاملات الثبات:

جدول (١٤) يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة (ن=٣٠)

محاور الدراسة	عدد	معامل
واقع الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً باستخدام	١٣	٠,٨٦٩
العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة	١٣	٠,٨٦٥
تعزيز الحضور الاجتماعي والتفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة	١٠	٠,٨٩٥
الثبات العام لأداة الدراسة	٣٦	٠,٩٣٠

يتضح من الجدول رقم (١٤) ارتفاع معاملات ثبات محاور الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث انحصرت بين (٠,٨٦٥ – ٠,٨٩٥) وهي معاملات ثبات مرتفعة، كما تبين ارتفاع معامل ثبات إجمالي أداة الدراسة إذ بلغ (٠,٩٣٠)، مما يدل على ارتفاع ثبات الاستبانة بشكل عام الأمر الذي يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها. حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (٠,٧٥). (فهمي، ٢٠٠٥: ٥٩)

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، قام الباحثان بترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وقد تم استخدام مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٥) يوضح طريقة تصحيح مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي

التدريج	الدرجة المقابلة	الفئة المقابلة	مستوى درجة الاتجاه
أعارض بشدة	١	من١ إلى أقل من	منخفضة جداً
أعارض	٢	١,٨٠ إلى أقل من	منخفضة
أوافق إلى حد ما	٣	٢,٦٠ إلى اقل من	متوسطة
أوافق	٤	٣,٤٠ إلى أقل من	مرتفعة
أوافق بشدة	٥	٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	مرتفعة جداً

كما تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة والموجودة في هذا البرنامج، وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائية التي قام الباحثان باستخدامها:

١. النسب المئوية والتكرارات.
٢. المتوسطات الحسابية.
٣. الانحراف المعياري.
٤. معامل ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
٥. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات.

عرض نتائج الدراسة Display study results:

❖ **عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما هو واقع الحضور الاجتماعي في حالة فصل المعلم عن المتعلم في العملية التعليمية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لإجابات مفردات عينة الدراسة على المحور المتعلق بواقع الحضور الاجتماعي في حالة فصل المعلم عن المتعلم في العملية التعليمية، كما تم استخدام ترتيب الفقرات حسب طريقة تصحيح مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي (كما في جدول رقم ١٥) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة حيال واقع الحضور الاجتماعي في حالة فصل المعلم عن المتعلم في العملية التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	شعرت بالراحة في التحدث من خلال لوحات المناقشة في البلاك بورد مع عضو هيئة التدريس والطالبات	٣,٦١	١,١٢
٢	شعرت بالعزلة وعدم التفاعل في التحدث من خلال لوحات المناقشة في البلاك بورد مع عضو هيئة التدريس	٢,٥٩	١,١٨
٣	شعرت أن آرائي التي أطرحها تُقدر من قِبل المشاركين معي في المناقشات عبر البلاك بورد	٣,٦٠	٠,٩٩١
٤	أحسست بالانتماء والاندماج مع الآخرين أثناء المناقشات في البلاك بورد	٣,٤٥	١,٠٩
٥	شعرت بألفة أكبر في التحدث من خلال لوحات المناقشة في البلاك بورد عن المناقشات المباشرة مع عضو هيئة التدريس من خلال الشبكات في القاعات الدراسية المفصولة	٣,٢٥	١,١٧
٦	فقدت القدرة على فهم عضو هيئة التدريس – بعض الأحيان – وذلك لفقدان التواصل بواسطة لغة الجسد (حركة اليدين – تواصل العين – تعابير الوجه – حركات الجسم – التوجيه عن طريق الإيماءات...الخ) في القاعات الدراسية المفصولة	٣,٣٤	١,٢٨
٧	لا يوجد فرق كبير بين المحادثات عن طريق لوحات المناقشة في البلاك بورد وبين المناقشات المباشرة مع عضو هيئة التدريس من خلال الشبكات في القاعات الدراسية المفصولة	٢,٤٦	١,٢١
٨	أحسست بوجود عضو هيئة التدريس أثناء المناقشة من خلال لوحات المناقشة في البلاك بورد أكثر من المناقشة المباشرة من خلال الشبكات في القاعات الدراسية المفصولة	٢,٧٨	١,٢٢
٩	شعرت بأن المناقشة مباشرة وفورية أثناء المناقشة من خلال لوحات المناقشة في البلاك بورد بسبب ردود الفعل السريعة من عضو هيئة التدريس	٣,٠٠	١,٢٠
١٠	لا أستطيع الحصول على تغذية راجعة فورية من عضو هيئة التدريس في المناقشة المباشرة من خلال الشبكات في القاعات الدراسية المفصولة	٣,٠١	١,٢٦
١١	استخدام البلاك بورد وفر لي تغذية راجعة فورية من عضو هيئة التدريس	٣,١١	١,١٩
١٢	شعرت بأنني قريبة من المحتوى العلمي للمقرر بسبب التغذية الراجعة الفورية في البلاك بورد	٣,٢٠	١,٢٠
١٣	شعرت بأنني قريبة من المحتوى العلمي للمقرر بسبب التواصل المستمر بالردود والتفاعل مع عضو هيئة التدريس في البلاك بورد	٣,٢٨	١,٢٠

من خلال تحليل بيانات الجدول أعلاه يتضح ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي العام لدرجة موافقة مفردات عينة الدراسة حيال الفقرات المتعلقة بواقع الحضور الاجتماعي في حالة فصل المعلم عن المتعلم في العملية التعليمية بلغ (٣,١٣ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) على أداة الدراسة.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات محور واقع الحضور الاجتماعي في حالة فصل المعلم عن المتعلم في العملية التعليمية ما بين (٢,٤٦ – ٣,٦١) درجة من أصل (٥) درجات.
- **أتت أعلى ثلاث فقرات طبقاً لاستجابات مفردات عينة الدراسة كما يلي:**

- « **شعرت بالراحة في التحدث من خلال لوحات المناقشة في البلاك بورد مع عضو هيئة التدريس والطالبات**» أتت هذه الفقرة بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٦١) أي بدرجة موافقة مرتفعة، وانحراف معياري (١,١٢)، وهذا ما يؤكده (Krejins et al. 2010)، والذي لاحظ أن الطلاب يستفيدون بشكل أكبر من العملية التعليمية إذا كانوا في مجموعات، حيث يساعد هذا الأمر على إكسابهم الثقة والانتماء والإحساس بالمجتمع والإدراك للحضور الاجتماعي والراحة.
- « **شعرت أن آرائي التي أطرحها تُقدر من قِبل المشاركين معي في المناقشات عبر البلاك بورد**» أتت هذه الفقرة بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٦٠) أي بدرجة موافقة مرتفعة، وانحراف معياري (٠,٩٩١)، وهذا ما يتفق مع ذكره (Adams,1990) أنّ الطالب يجد في التعلم عبر الإنترنت فرصة للتعبير عن رأيه بحرية ودون خوف، وإلقاء الأسئلة، والإجابة عن بعض التساؤلات، وعرض أفكاره، ويحصل على فرصة آمنة للمحاولة والخطأ.
- « **أحسست بالانتماء والاندماج مع الآخرين أثناء المناقشات في البلاك بورد**» أتت هذه الفقرة بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٤٥) أي بدرجة موافقة مرتفعة، وانحراف معياري (١,٠٩)، وهذا ما يؤكده (Anderson, 2005)، والذي أفاد أن أحد الجوانب الأساسية في التعلم عبر الإنترنت حرية العلاقة حيث يسمح للمتعلمين بتكوين نوع من العلاقات مع المتعلمين الآخرين والتي تناسب احتياجاتهم وقدراتهم الاجتماعية.

❖ **عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما هي العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً؟**

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرف على العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً استخدم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة على المحور المتعلق بالعوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة حيال العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	وجود توجيهات واضحة لكيفية إجراء المناقشات عبر البلاك بورد مهم للطالبات	٣,٧٩	١,٣١
٢	نمط التفاعل سواء كان متزامن أو غير متزامن يؤثر على مستوى التفاعل بين الطالبات وبين عضو هيئة التدريس في المناقشات عبر البلاك بورد	٤,٠٣	١,٠٢
٣	التأخر في الرد من قبل عضو هيئة التدريس يقلل من مستوى التفاعل في المناقشات عبر البلاك بورد	٤,٢٦	٠,٩٥٤
٤	التصميم الجيد للمناقشات على لوحات المناقشة من قبل عضو هيئة التدريس يزيد من مستوى التفاعل بين الطالبات وبين عضو هيئة التدريس في المناقشات عبر البلاك بورد	٤,٢٥	٠,٨٨٤
٥	العلاقات الشخصية ضرورية في التفاعل العلمي والأكاديمي بيني وبين الطالبات وعضو هيئة التدريس	٣,٦٧	١,٢٢
٦	التدريس عن طريق الشبكات في القاعات الدراسية المفصولة يفتقد للعلاقات الشخصية بين الطالبات وعضو هيئة التدريس	٣,٣٢	١,٣٢
٧	وجود شكل من أشكال الثقة (أي الإحساس بالقدرة على الاعتماد والاطمئنان) مع عضو هيئة التدريس أثناء المناقشات عبر البلاك بورد يزيد من الإحساس بالحضور الاجتماعي للمعلم	٣,٨٠	٠,٩٨٧
٨	التدريس عن طريق الشبكات في القاعات الدراسية يقلل من الثقة بين الطالبات وعضو هيئة التدريس	٢,٩٠	١,٣١
٩	الإحساس بالثقة يزيد من بناء العلاقات الشخصية والإحساس مع باقي الطالبات وعضو هيئة التدريس أثناء المناقشة عبر البلاك بورد	٣,٨٩	٠,٨٩٤
١٠	البعد المكاني في نظام التعلم عن طريق الشبكات في القاعات الدراسية المفصولة يقلل من الإحساس بالحضور الاجتماعي	٣,٢٣	١,٣٧
١١	ضيق الوقت يؤثر على مستوى التفاعل في المناقشات حيث أنه لا يتوفر لدي الوقت للمشاركة والمناقشة مع باقي المشاركين	٣,٦٨	١,١٨
١٢	وجود حوافز كتخصيص درجات عند استخدام البلاك بورد يزيد من مستوى التفاعل بين الطالبات وعضو هيئة التدريس في المناقشات عبر البلاك بورد	٣,٩٩	١,١٣
١٣	وجود مشاكل تقنية في نظام البلاك بورد تسبب في إعاقة التفاعل بين الطالبات وعضو هيئة التدريس في المناقشات عبر البلاك بورد	٤,٢١	١,٠٦

من خلال تحليل بيانات الجدول أعلاه يتضح ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي العام لدرجة موافقة مفردات عينة الدراسة حيال الفقرات المتعلقة بالعوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً بلغ (٣,٧٧ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ

(٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات محور العوامل المؤثرة على الحضور الاجتماعي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً ما بين (٢,٩٠ – ٤,٢٦) درجة من أصل (٥) درجات.
- **أتت نتائج أعلى ثلاث فقرات طبقاً لاستجابات مفردات عينة الدراسة كما يلي:**

- « **التأخر في الرد من قبل عضو هيئة التدريس يقلل من مستوى التفاعل في المناقشات عبر البلاك بورد**» أتت هذه الفقرة بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٢٦) أي بدرجة موافقة مرتفعة جداً، وانحراف معياري (٠,٩٥٤)، وتتفق هذه النتيجة مع ما آلت إليه نتائج كلّ من دراسات (Persell, 2004; Prestera & Moller, 2001; Rovai, 2007; Tate & Strickland, 2008; Tulbure, 2011)، والتي أشارت في نتائجها إلى أن المناقشات عبر الإنترنت قد تواجه العديد من العقبات مثل عدم وجود اتصال مباشر مع الزملاء والإحباط حول تلقي ردود متأخرة على ما يقومون، والذي الأمر الذي قد يلقي بدورة سلبيا على العملية التدريسية اضافة للحضور الاجتماعي، ومستوى التفاعل في هذه الفقرة مرتبط بالتواصل (Communication)، أي هل قام عضو هيئة التدريس بالرد أو عد الرد على الطالبة في لوحات المناقشة، وليس التفاعل بالمحتوى أو التقويم أو أي أداة أخرى من أدوات البلاك بورد.
- « **التصميم الجيد للمناقشات على لوحات المناقشة من قبل عضو هيئة التدريس يزيد من مستوى التفاعل بين الطالبات وبين عضو هيئة التدريس في المناقشات عبر البلاك بورد**» أتت هذه الفقرة بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٢٥) أي بدرجة موافقة مرتفعة جداً، وانحراف معياري (٠,٨٨٤)، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Rose and Smith, 2007)، حيث أشار إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على المناقشات عبر البلاك بورد والتي ينبغي الأخذ بها لتطوير مناقشات ناجحة على الانترنت. وتشمل هذه العوامل، التوجيهات الواضحة، حيث يجب على المدرب أن يوفر للطلاب التوجهات لإجراء مناقشاتهم عبر الانترنت بحيث تكون بسيطة، وفي موضوع معين بحيث لا يسبب أي لبس بين المتعلمين.
- « **وجود مشاكل تقنية في نظام البلاك بورد تسبب في إعاقة التفاعل بين الطالبات وعضو هيئة التدريس في المناقشات عبر البلاك بورد**» أتت هذه الفقرة بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٤,٢١) أي بدرجة موافقة مرتفعة جداً، وانحراف معياري (١,٠٦).

❖ **عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: ما مدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً؟**

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرف على مدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً استخدم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة على المحور المتعلق بمدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة حيال مدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	استخدام البلاك بورد حفز عملية التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالبات بحيث تستطيع الطالبة أن تشارك أكثر وتتواصل مع المعلم في أي وقت	٣,٨٢	١,١١
٢	استخدام البلاك بورد زاد من النقاشات الأكاديمية أو التربوية داخل الفصل أثناء المحاضرة	٣,٤٩	١,٢١
٣	استخدام البلاك بورد أتاح لي حرية وراحة أكثر في التفاعل مع عضو هيئة التدريس في المقرر أكثر من التفاعل في المحاضرة عبر الشبكات في القاعات الدراسية المفصولة	٣,٤٦	١,٢٦
٤	استخدام البلاك بورد شجعني للمشاركة في لوحات المناقشة أكثر من المناقشة أثناء المحاضرة عبر الشبكات في القاعات الدراسية	٣,٤٧	١,٣٤
٥	استخدام البلاك بورد يعد وسيطاً ممتازاً لزيادة التفاعل الصفي خاصة في حالة التدريس المفصول في القاعات الدراسية عبر الشبكات	٣,٨٠	١,١٠
٦	استخدام البلاك بورد زاد من التفاعل الصفي وبالتالي اكتسبت معلومات ومعارف وخبرات جديدة	٣,٧١	١,١٠
٧	استخدام البلاك بورد ثبت وعزز لدي المعلومات المعارف التي تُذكر في المحاضرة عن طريق الشبكات في القاعات الدراسية المفصولة	٣,٧٢	١,٠٧
٨	استخدام البلاك بورد زاد من التفاعل الصفي لأنه سمح لي بالاندماج في الأنشطة التعليمية مع باقي الطالبات	٣,٥٥	١,١٥
٩	استخدام البلاك بورد زاد من فرصي في المشاركة عن طريق المناقشة بسبب صعوبة المشاركة خاصة في حالة التدريس المفصول في القاعات الدراسية عبر الشبكات	٣,٤٣	١,٢١
١٠	استخدام البلاك بورد ساعدني على تعزيز صداقاتي مع بعض الزميلات من خلال مشاركتي في المناقشات	٣,١٨	١,١٩

من خلال تحليل بيانات الجدول أعلاه يتضح ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي العام لدرجة موافقة مفردات عينة الدراسة حيال الفقرات المتعلقة بمدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً بلغ (٣,٥٦ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة) على أداة الدراسة.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات محور مدى تأثير خبرات وممارسات الطالبات على تعزيز التفاعل الصفي في بيئات التعلم المفصولة اجتماعياً ما بين (٣,١٨ – ٣,٨٢) درجة من أصل (٥) درجات.
- **أتت أعلى ثلاث فقرات طبقاً لاستجابات مفردات عينة الدراسة كما يلي:**
  - « **استخدام البلاك بورد حفز عملية التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالبات بحيث تستطيع الطالبة أن تشارك أكثر وتتواصل مع المعلم في أي وقت** » أتت هذه الفقرة بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٨٢) أي بدرجة موافقة مرتفعة، وانحراف معياري (١,١١)، وهذا ما تؤكده دراسة (الرواي، ٢٠٠٦)، والتي توصلت إلى عدة نتائج منها أن المتعلمين على استعداد لاستخدام لوحات المناقشة لزيادة التفاعل بين المعلم والمتعلمين.
  - «**استخدام البلاك بورد يعد وسيطاً ممتازاً لزيادة التفاعل الصفي خاصة في حالة التدريس المفصول في القاعات الدراسية عبر الشبكات**» أتت هذه الفقرة بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٨٠) أي بدرجة موافقة مرتفعة، وانحراف معياري (١,١٠)، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسات (Borup, west, Graham, 2012)، (Hrastinski, 2008)، والتي أسفرت نتائجها عن أن الاتصال المتزامن وغير المتزامن يكون ذو فائدة كبيرة في حالة كان الطلاب يتواصلون كثيراً بالتالي يحافظون على العلاقات الاجتماعية بينهم بشكل أكبر، كما أن كلا النوعين من الاتصالات قد يعزز المشاركة في المجموعات بشكل أكثر كفاءة.
  - «**استخدام البلاك بورد ثبت وعزز لدي المعلومات المعارف التي تُذكر في المحاضرة عن طريق الشبكات في القاعات الدراسية المفصولة**» أتت هذه الفقرة بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٧٢) أي بدرجة موافقة مرتفعة، وانحراف معياري (١,٠٧)، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Hrastinski, 2008)، والذي أشار إلى أن الاتصال عبر (CMC) يعزز لدى الطالب ثلاثة أمور هي: تبادل المعلومات، إتمام المهام، الدعم الاجتماعي، فتبادل المعلومات بين المتعلمين يساعد على الشعور بالراحة وإمكانية طرح الأسئلة، كما يمكن في هذه البيئات القائمة على الاتصالات (CMC) إتمام المهام في مجموعات وبشكل جماعي والتعاون فيما بينهم، بالإضافة إلى تعزيز ودعم الجانب الاجتماعي وهو أمر مرغوب جداً من أجل تعزيز البنية المعرفية والتعلم التعاوني.

توصيات الدراسة Recommendation:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تم التقدم بمجموعة من التوصيات على النحو التالي:

- أن يكون هناك عدد من الساعات التدريسية من نصاب عضو هيئة التدريس مُقدمة باستخدام نظام البلاك بورد وخاصة لتدريس الطالبات في الفصل Segregation، وأن تحسب رسمياً في نصابه.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الالتحاق بالبرامج التدريبية المتخصصة في تفعيل استخدام نظام البلاك بورد وخاصة فيما يتعلق بالإستخدام التربوي الصحيح لرفع التفاعل، ووضع الحوافز المادية والمعنوية.
- تنظيم الدورات التدريبية الخاصة بكيفية تفعيل نظام البلاك بوردوالتركيز على نظريات تعليمية مثل تفعيل مركزية التعلم على المحتوى والطالب، والحرص على أن تناسب جداول أعضاء هيئة التدريس.
- عقد الندوات وورش العمل لتوعية أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدراسات العليا بأهمية تطبيق نظام البلاك بورد.

- توفير فريق عمل فني في الجامعات لصيانة الأجهزة وتفادي الأعطال الفنية المختلفة التي تعيق استخدام نظام البلاك بورد.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- توجيه طلبة وطالبات الدراسات العليا لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية.
- تطبيق الدراسة الحالية في جامعات أخرى من أجل تعميم الاستفادة.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لواقع الحضور الاجتماعي.
- إجراء دراسات مقارنة بين الأدوات الموجودة ومعرفة الفروقات بينها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- العريني، سارة إبراهيم (٢٠١٤). *التقنية التعليمية للتعليم والتعلم*، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر
- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٢) *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط٢)، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- عبد العاطي، محمد الباتع محمد (٢٠١٥). *توظيف تكنولوجيا الويب في التعليم*، الإسكندرية: المكتبة التربوية.
- شعيب، إيمان (٢٠١٤). *أثر برنامج تدريبي مقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل مهارات بناء الاختبارات الالكترونية بنظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard*، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٥٣).
- السلوم، عثمان إبراهيم (٢٠١٣). *قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقا لنظام ادارة التعلم الإلكتروني - بلاكبورد- بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: رسالة الخليج العربي، المجلد (٣٤)، العدد (١٢٩).
- السدحان، عبدالرحمن (٢٠١٥). *اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاكبورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات*. مجلة العلوم التربوية، العدد (٢).
- رباح، ماهر حسن (٢٠١٦). التعليم الإلكتروني E-LEARNING، عَمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحسين، أحمد (٢٠١٥). درجة تحصيل الطلبة في مقرر المناهج وطرق التدريس بعمادة
- التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام نظامي تدارس (Tadarus)و بلاك بورد (Blackboard) واتجاهاتهم نحو ذلك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٨)، العدد (٢).
- البريثن، عبد العزيز (٢٠١٤). معجم المصطلحات الاجتماعية (انجليزي – عربي). الرياض: مؤسسة الملك خالد الخيرية.
- أبو النصر، مدحت (٢٠٠٤). قواعد ومراحل البحث العلمي، الطبعة الأولى، القاهرة: مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adams, D, Carlson H and Hamm M (1990) :Cooperative Learning and Educatonnal Media Collaborating with technology and eachother, New Jercy,pp.24-25.

Alhazmi, Albarraq. (2012). *Social Presence in a Segregated Synchronous Online Learning Community at King Abdulaziz University.* Doctoral thesis. La Trobe University.

Al-Asmari, A. (2005). *The use of the Internet among EFL teachers at the colleges of technology in Saudi Arabia*. Unpublished PhD thesis. The Ohio State University.

Alaugab, A. (2007). *Benefits, barriers, and attitudes of Saudi female faculty and students toward online learning in higher education.* Doctoral thesis. University of Kansas, 2007. UMI Microform No. 3258686

Al-Jarf, R. (2004). *Intercultural communication: Saudi, Ukrainian and Russian students online.* Paper presented at the NECC 2004, New Orleans, USA, 20–23 June 2004. Retrieved 13 September 2009, from http://center.uoregon.edu/ISTE/NECC2004/handout_files_live/KEY_92070/ReimaA

Al-Munajjed, M. (1997). *Women in Saudi Arabia today*. London, England: Macmillan.

Al-Saadat, A. & Afifi, E. (1990). Teaching English via closed-circuit television in a sexsegregated community. *British Journal of Educational Technology, 21*(3) 175–182.

Al-Sadan, I. A. (2000). Educational assessment in Saudi Arabian schools. *Assessment in*

Al-Saggaf, Y., Williamson, K. & Weckert, J. (2002). *Online communities in Saudi Arabia: An Ethnographic Study*. Paper presented at the Thirteenth Australasian Conference on Information Systems ACIS, 4–6 December, Melbourne, Australia. Retrieved 26 November 2009, from http://aisel.aisnet.org/acis2002/62/

Alsalloom, H. (1995). *Education in Saudi Arabia* (2nd ed.). Beltsville, MD: Amana

Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education,* 2003 (100), 57–68.

Barker, P. (1994). Designing interactive learning. In L. S. E. In T. de Jong (Ed.), *Design and production of multimedia and simulation-based learning material* (pp. 1–30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bates, A.W , (1995) Creating the future. London.

Bento, R. & Schuster, C. (2003). Participation: The Online Challenge. In A. Aggarwal (Ed.), *Web-based education: Learning from experience* (pp. 156–164). USA: IRM Press.

Biocca, F. & Harms, C. (2002). Defining and measuring social presence: Contribution to the networked minds theory and measure. Proceedings of PRESENCE, 2002.

Bracey Gerald, "Individual Learning Styles Disregarded by Computer-Based Instruction," *The Technology Age Classroom*, eds. Terence R. Cannings and LeRoy Finkel, Wilsonville, Oregon: Franklin, Beedle and Associates Incorporated, 1993, page 94.

Caspi, A. & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education, 11*(3), 323–346.

Cho Kin Cheng, Dwayne E. Paré , Lisa-Marie Collimore , Steve Joordens. Assessing the effectiveness of a voluntary online discussion forum on improving students' course performance. Computers & Education. Computers & Education 56 (2011) 253–261

Cordesman, Anthony H. (2003). *Saudi Arabia Enters the Twenty-First Century*. Connecticut: Praeger

Del Castillo, Daniel. (2003, March 28). Teaching Through an Electronic Veil. *Chronicle of Higher Education, 49*(29), pp. A48, 1p, 1c

Education: Principles, Policy & Practice, 7(1), 143–155.

Educause (2012). 7 things you should know about flipped classrooms. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf

Gardner Howard, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books, 1983.

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York, NY: Routledge Falmer.

Garrison, D. R. (1993). A cognitive constructivist view of distance education: An analysis of teaching-learning assumptions. *Distance Education, 14*(2), 199–211.

Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (2001) Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education* 15: 7–23

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. Computers & Education, 57(4), 2333-2351.

Gunawardena, C. N. & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education, 11*(3), 8–26.

Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications, 1*(2/3), 147–166.

Hao, Y. (2004). Students' attitudes toward interaction in online learning: Exploring the relationship between attitudes, learning styles and course satisfaction. Unpublished PhD thesis. The University of Texas at Austin.

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

Hostetter, C. & Busch, M. (2006). Measuring up online: The relationship between social presence and student learning satisfaction. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 6*(2), 1–12.

Jerichow, Anders. (1998). *The Saudi File.* New York: St. Martin's Press

Kreijns, K., Kirschner, P. A. & Jochems, W. (2002). The sociability of computer-supported collaborative learning environments. *Educational Technology & Society, 5*(1), 8–22.

Kreijns, K., Kirschner, P. A. & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior, 19*(3), 335–353.

Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W. & Van Buuren, H. (2010). Measuring perceived social presence in distributed learning groups. *Education and Information* 278 *Technologies*, 1–17. Retrieved 10 December 2010, from http://10-www.springerlink.com.alpha12.latrobe.edu.au/content/h14m8281166763976/fulltext.pdf

Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction 5*(4), 289-309.

Lombard, M. & Ditton, T. (1997). At the heart of it all: The concept of presence. *Journal of Computer-Mediated Communication, 3*(2). Retrieved 16 May 2009, from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00072.x/full

Mak, A. W. (2009). *The role of social presence in online interactive learning in Hong Kong*. Unpublished PhD thesis. University of South Australia, International Graduate School of Business.

Maushary J.A. and D.L. Spirt, "Take a Multidisciplinary Approach to Library Skills," *School Library Media Activities Monthly*, Vol. IV, No. 5, page 27.

McIsaac, M. S. & Gunawardena, C. N. (1996). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 403– 437). New York: Macmillan.

Ministry of Education. Education. http://portal.moe.gov.sa/openshare/EnglishCon/About-Saud/Education.htm_cvt.htm . 2005a. 14-8-2005a

Misanchuk, M., & Anderson, T. (2001). Building community in an online learning environment: Communication, cooperation and collaboration. *Proceedings of the Annual Mid-South Instructional Technology Conference*, Murfreesboro, Tennessee. Retrieved 27 October 2009, from http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/19.html

Miyazoe, T. & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. System, 38(2), 185-199. http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2010.03.006 Nandi, D., Hamilton, M., Chang, S. & Balbo, S. (2012).

Muilenburg, L. Y. & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education, 26*(1), 29–48. Retrieved 27 March 2009, from http://www.emoderators.com/barriers/stbarr_final_may2005.pdf

Mykota, D. & Duncan, R. (2007). Learner characteristics as predictors of online social presence. *Canadian Journal of Education, 30*(1), 157–170. Retrieved from http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE130-151/CJE130-151-MykotaDuncan.pdf

Na Ubon, A. (2005). *Social presence in asynchronous text-based online learning communities: A longitudinal case study using content analysis*. Unpublished PhD thesis. University of York.

Nakshabandi, A. A. (1993). A comparative evaluation of a distant education course for female students at King Saud University. *International Journal of Instructional Media, 20*, 127–136.

Newberry, B. (2001). *Media richness, social presence and technology supported communication activities in education*. Retrieved 22 March 2010, from http://www.learngen.org/resources/module/lgend101_norm1/200/210/211_3.html

Office of Technology Assessment, United States Congress, *Teachers and Technology: Making the Connection*, Washington, D.C.: United States Congress, 1995, page 1.

Persell, C. H. (2004). Using focused web-based discussions to enhance student engagement and deep understanding. *Teaching Sociology*, 32(1), 61-78.

Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 6*(1), 21–40.

Prestera, G. E. & Moller, L. A. (2001). Facilitating asynchronous distance learning. Exploiting opportunities for knowledge building in asynchronous distance learning environments. Paper presented at the Mid-South Instructional Technology Conference Middle Tennessee State University.

Richardson, J. C. & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 7*(1), 68–88.

Roper, A. R. (2007). How students develop online learning skills. Educause Quarterly,1, 62-64.

Rose, R., & Smith, A. (2007). Chapter 9 Online discussions. In C. Cavanaugh & R.Blomeyer (Eds.), What works in k-12 online learning (pp. 143-160). Washington, D.C.: International Society for Technology in Education.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education, 14*(3), 51–70.

Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 77-88.

Rovai, A. P., & Barnum, K. T. (2003). On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning. *Journal of Distance Education, 18*(1), 57-73.

Ryan, R. M., & Connell, J.P. (1989) Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*.

Ryan, R. M., Connell, J.P. & Grolick, W.S. (1992). When Achievement is Not Intrinsically Motivated: A Theory of Internalization and Self-Regulation in School, In Boggiano & Pittman (Ed). *Achievement and motivation* (pp. 167-188). New York: Cambridge University Press.

Saenz, B. (2002). *Student perceptions of social presence and its value in an asynchronous web-based masters instructional program*. Unpublished PhD. thesis, the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

Scherer Bassani, P. B. (2011). Interpersonal exchanges in discussion forums: A study of learning communities in distance learning settings. Computers & Education, 56(4), 931- 938. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.009

Seung, H. J. (2005). Analyzing student-student and student-instructor interaction through multiple communication tools in web-based learning. *International Journal of Instructional Media, 32*(1), 59–67.

So, H. J. & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education, 51*(1), 318–336.

Soller, A. L., Lesgold, A., Linton, F. & Goodman, B. (1999). *What makes peer interaction effective? Modeling effective communication in an intelligent CSCL*. Paper presented at the In Proceedings of the 1999 AAAI fall symposium:

Psychological models of communication in collaborative systems, Cape-Cod, MA.

Su, B., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Liu, X. & Lee, S. (2005). The importance of interaction in web-based education: A program level case study of online MBA courses. *Journal of Interactive Online Learning, 4*(1), 1–18. Retrieved 19 February 2009, from http://actxelearning.pbworks.com/f/4.1.1.pdf

Tate, K. & Strickland, J. (2008). Issues with using discussion boards and incentives in teacher education research. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Las Vegas, Nevada, USA.

The Ministry of Economy and Planning (2010). *Ninth development plan: 2010–2014. Riyadh: Saudi Arabia*. Retrieved 21 December 2010, from http://www.undp.org.sa/sa/documents/home/9ndp.pdf

Thompson Ann D. et al, *Educational Technology: A Review of the Research*, Association for Educational Communications and Technology, 1992, page 43.

Thurmond, V. & Wambach, K. (2004). Towards an understanding of interactions in distance education. *Online Journal of Nursing Informatics (OJNI), 8*(2), 8. Retrieved 7 February 2009, from http://ojni.org/8_2/interactions.htm

Tu, C. H. & McIsaac, M. S. (2002a). An examination of social presence to increase interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education, 16*(2), 131–150.

Tu, C. H. (2000b). On-line learning migration: From social learning theory to social presence theory in a CMC environment. *Journal of Network and Computer Applications, 23*(1), 27–37.

Tu, C.H. (2000a). Strategies to increase interaction in online social learning environments. *Society for information technology & Teacher education international conference:* 292 *proceedings of SITE 2000* (11th, San Diego, California, 8–12 February), *1*(3),1662–1667.

Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 2*(1). Retrieved 14 May 2006, from http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln_vol2issue1.htm#Wegerif

Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press. Whiteman, J. A. M. (2002). *Interpersonal communication in computer mediated learning*. Retrieved from http://eric.ed.gov/PDFS/ED465997.pdf

Xie Kui, Vance Durrington, Ling Ling Yen, 2011. Relationship between Students' Motivation and their Participation in Asynchronous Online Discussions. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 7, No. 1.

Yamami, Mai. (1996). *Feminism and Islam: Legal and Literary Perspectives.* New York: New York University Press

Zakari, M. (2005). Constructivism: Is it the last paradigm shift influencing instructional design? *Muslim Education Quarterly, 22*(1/2), 36–66.

Zydney, J. M., deNoyelles, A., & Seo, K. K.-J. (2012). Creating a community of inquiry in online environments: An exploratory study on the effect of protocols on interactions with asynchronous discussions. Computers & Education, 58(1), 77-87