



The Effect of Learning Style with Synchronous and Asynchronous Educational Activities in Developing Social Skills and Systemic Thinking in the Light of the 21st Century Skills among Female Students of Al-Balqa Applied University

Safa'a Ahmad Smadi^{1*} , Lubna Lsoud¹, Jawaher Bani Attah² , Hana Mustafa Amin Danaa¹ ,
Mahmoud Ahmed Humaidat³ 

¹ Department of Social and Applied Sciences, Princess Alia University College, Al-Balqa Applied University, Amman, Jordan.

² Department of Educational Sciences, Irbid University College, Al-Balqa Applied University, Irbid, Jordan.

³ Department of Educational Sciences, Princess Alia University College, Al-Balqa Applied University, Amman, Jordan.

Received: 23/10/2022

Revised: 20/11/2022

Accepted: 18/12/2022

Published: 15/9/2023

* Corresponding author:

Safaalsmadee@bau.edu.jo

Citation: Smadi, S. A., Lsoud, L., Bani Attah, J., Danaa, H. M. A., & Humaidat, M. A. (2023). The Effect of Learning Style with Synchronous and Asynchronous Educational Activities in Developing Social Skills and Systemic Thinking in the Light of the 21st Century Skills among Female Students of Al-Balqa Applied University. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(3), 166–187.

<https://doi.org/10.35516/edu.v50i3.2893>



© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Abstract

Objectives: This study aims to show the impact of education form through synchronous activities and asynchronous activities on enhancing social skills and systems thinking for students from Al-Balqa Applied University.

Methods: The study used the semi-experimental approach. To achieve the objectives of the study, two tools were prepared: a scale of social skills and a test of systems thinking. The validity and stability of both tools were verified. The study sample consisted of (42) female students distributed to the two experimental groups. The first group of learning style with synchronous activities included 22 students and the second group of learning style with asynchronous activities included 20 students. Both groups were at the level of Princess Alia College, Al-Balqa Applied University, and they specialized in home economics. The first experimental group then implemented the learning form with synchronous activities, while the second experimental group implemented the learning form with asynchronous activities.

Results: The results of the study showed statistically significant differences ($\alpha=0.05$) in social skills and systems thinking between both study groups due to the impact of the learning form and were in favour of the learning group's synchronous activities.

Conclusions: The study recommended including synchronous educational activities in teacher preparation and training programs and computerizing them into interactive applicable programs.

Keywords: Social skills, educational activities, synchronous and asynchronous, twenty-first century skills.

أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية والتفكير النظري في ضوء مهارات القرن الحادي العشرين لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية

صفاء أحمد صمادي^{1*}، لبنى السعود¹، جواهر بني عطا²، هنا دعنا¹، محمود حميدات³

¹ قسم العلوم الاجتماعية والتطبيقية، كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

² قسم العلوم التربوية، كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، إربد، الأردن.

³ قسم العلوم التربوية، كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

ملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية والتفكير النظري لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداتين هما: مقياس للمهارات الاجتماعية، واختبار التفكير النظري، وتم التحقق من صدق الأداتين وثباتهما. بلغت عينة الدراسة (42) طالبة وزعت على مجموعتي التجربة، مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة (22) طالبة، ومجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة (20) طالبة، على مستوى كلية الأميرة عالية جامعة البلقاء التطبيقية، تخصص اقتصاد منزلي. ثم نُفذت المجموعة التجريبية الأولى نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة، فيما نفذت المجموعة التجريبية الثانية نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة. النتائج: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمهارات الاجتماعية، والتفكير النظري بين مجموعتي الدراسة تعزى إلى أثر نمط التعلم، وكانت لصالح مجموعة التعلم بالأنشطة المتزامنة. الخلاصة: أوصت الدراسة بتضمين الأنشطة التعليمية المتزامنة في برامج إعداد وتدريب المدرسين، وحوسبتها على برامج تطبيقية تفاعلية.

الكلمات الدالة: الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، المهارات الاجتماعية، مهارات القرن الحادي والعشرين، التفكير النظري.

المقدمة

تهدف المنظومة التعليمية التعليمية إلى المحافظة على جودة مخرجاتها وبكفاءة عالية ومتميزة، مما يتطلب التنوع في استراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة وتوظيف الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، واستخدام المهارات التكنولوجية في التعلم والتعليم؛ لتحقيق الأهداف التعليمية ونتائج التعلم، ولتنمية المهارات الاجتماعية (التواصل مع الآخرين، التعاطف، التعاون، توكيد الذات، ضبط النفس)، والتفكير النظري (التفكير الديناميكي، التفكير الشمولي، التفكير في النظام كسبب، التفكير كحلقة مغلقة)، والممارسات المهنية في جميع قطاعات الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية ومواكبة التطورات والتغيرات والتحديات المستقبلية، بأساليب علمية منظمة ومبتكرة. وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وحددت منظمة الشراكة من أجل تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين- وهي شراكة بين الحكومة الأمريكية، ووزارة التعليم الأمريكية أسست عام 2003 إطاراً لتنظيم مهارات القرن الحادي والعشرين في العملية التعليمية التعليمية ودمج القاعدة المعرفية مثل (اللغات، الفنون، الاقتصاد، العلوم، الحكمة) والتفكير النظري وفق أسس علمية منظمة، لدى المتعلمين (ليرز، 2014). وتهدف مهارات القرن الحادي والعشرين إلى تطوير المعرفة الأساسية، وإتقان المحتوى المعرفي، وتحقيق تفاعلات مرتبطة بين احتياجات المتعلمين ومتطلبات سوق العمل، ومساعدة المتعلمين على كيفية توظيف المهارات الاجتماعية والتفكير النظري بما يتناسب مع متطلبات العصر المتسارعة (حسن، 2016).

وتركز المنظومة التعليمية على تضمين المهارات الاجتماعية، في العملية التعليمية التعليمية؛ لتنمية المهارات اللازمة في مجال العمل بكفاءة وفاعلية عالية؛ ولتحقيق المواطنة الإيجابية، والحياة الكريمة للمتعلمين في المستقبل، إلى جانب إتقانهم لتطبيق المحتوى المعرفي بأسلوب علمي وعملي مبتكر، وتحليل احتياجات العصر الحالية، واستشراف متطلبات المستقبل. وأكدت شلبي (2014) وجود فجوة بين المهارات التي يتعلمها الطلبة في المرحلة الجامعية وما يحتاجه سوق العمل من أيدي عاملة تمتلك مهارات تساعدها في تلبية احتياجات القرن الحادي والعشرين، في ظل التحديات العالمية والإقليمية المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، وضرورة استخدام الأنشطة التعليمية التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة؛ لتزويد الطلبة بالمهارات الاجتماعية الضرورية لتلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وحددت دخيل الله (2014). المهارات الاجتماعية: بأنها مجموعة من المهارات التي يحتاجها المتعلمون في جميع المراحل الدراسية؛ لإعدادهم للمستقبل، ومساعدة المتعلمين في الحصول على المعلومات وتقييمها، وكيفية توظيفها بكفاءة وفاعلية، والحرص على تطبيق المبادئ والقيم والأخلاقية والاجتماعية في جميع مجالات العمل. ويعرف المهارات الاجتماعية: "بأنها مجموعة من المهارات اللازمة لإنجاح العمل في القرن الحادي والعشرين مثل: الإبداع والابتكار، ومهارات المعلومات والأعلام والتقنية، والمهارات الحياتية والمهنية، والمحتوى، والوعي العالمي والتفكير" (بيرز، 2011:14). يحتاج إعداد المتعلمين إلى تنمية مهارات الإبداع والابتكار لمواجهة التحديات ومتطلبات الحياة المستقبلية والعمل وتشتمل على مجموعة من المهارات الفرعية (التفكير الناقد، التواصل، وحل المشكلات، والتعاون والمشاركة). فالمهارات الاجتماعية الانفعالية لدى الطلبة ليست مجرد مهارات معرفية، بل إنها عادات العقل تقود الطلبة إلى التعلم وتطوير المهارات المعرفية، وتساعد المدرس في تحقيق الأهداف التعليمية والتواصل الفعال وفي البيئة الصفية، وتهدف المهارات الاجتماعية إلى التركيز على الطلبة، مع مجالات الذكاء الانفعالي والوعي بالذات والدفاعية والتعاون (2011 Jones)، بحيث ينعكس على تحصيل الطلبة المهني وتكيفهم ونجاحهم الاجتماعي والعملي.

وحدد كل من (دخيل الله؛ وبيرز، 2014؛ وخميس، 2018). المهارات الاجتماعية بالآتي:

مهارة التواصل مع الآخرين Reaching out to Pears Skill: تعني قدرة الطلبة على التفاعل مع أقرانهم في المواقف التعليمية التعليمية والاجتماعية، وقدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية فعالة معهم، والتحكم في سلوكهم بصورة مرنة وتعديله بما يتلاءم مع ما يطرأ على المواقف التعليمية التعليمية من مستجدات وتحديات وتتضمن مهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي وتغطي جانب التواصل مع الأقران سواء التواصل اللفظي الاجتماعي، والتواصل غير اللفظي التعاوني في تطبيق الأنشطة التعليمية التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة داخل البيئة الصفية وخارجها.

مهارة التعاطف Empathy Skill: تساعد الطلبة على تفهم مشاعر الآخرين وكيفية التعامل معها بإبداع وإنسانية واحترامها، وتتضمن مهارة الإحساس بمعاناة الآخرين، واحترام مشاعر الآخرين والاهتمام الكافي بالأقران وتشجيعهم على المشاركة في المواقف التعليمية التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، مما ينعكس على أداء الطلبة في العملية التعليمية التعليمية، في المشاركة وتنمية قدرة الطلبة على الفهم والاستيعاب، التفاعل الاجتماعي.

مهارة التعاون Co-operation Skill: وتعني مساعدة الطلبة وتلبية احتياجاتهم وتزكية اقتراح التعاون المتبادل. وتتضمن مهارة تقديم المساعدة ومهارة المشاركة في الأعمال الجماعية. والمشاركة باتخاذ القرار والتفاوض.

مهارة توكيد الذات Self-assertion skill: تساعد في بناء علاقات إيجابية بين الطلبة ومهارة المحافظة عليها، وتعني قدرة الطلبة على المحادثة مع بعضهم البعض داخل وخارج البيئة التعليمية التعليمية والتعبير عن آرائهم سواء كانت متفقة أو مختلفة مع الطلبة والإفصاح عن مشاعرهم والدفاع عن حقوقه الخاصة، والمبادأة والاستمرار في إنهاء الاختلافات بين الطلبة. وتتضمن مهارة المحادثة ومهارة التعبير عن الرأي في المواقف التعليمية

التعليمية والاجتماعية المختلفة.

مهارة ضبط النفس Self-Control Skill الضبط الانفعالي والتحكم بالانفعالات: مساعدة الطلبة على كيفية التحكم بانفعالهم في المواقف التعليمية التعليمية وكيفية التخلص من التصادم مع الأقران وخفض مستوى التوتر في الغرفة الصفية، والتكيف في ظروف العمل المختلفة والتعامل معها بمرونة، وتتضمن مهارة حل المشكلة ومهارة التحكم في الانفعالات.

ويلاحظ الباحثون أن المهارات الاجتماعية تمتاز بالتنوع والشمول والتكامل الذي يساعد الطلبة على تمكثهم من تعلم المحتوى التعليمي المعرفي والخبرات والممارسات العلمية، وإلى كيفية استخدام الأساليب العلمية المناسبة بفاعلية وكفاءة بإتقان فن التعامل والحوار وتقبل الثقافات المختلفة؛ لذا تهدف المنظومة التعليمية لإكساب المتعلمين المهارات الاجتماعية وفق إطار منظم يحدد المعايير الأساسية؛ لتطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس، وتحفيز البيئات التعليمية والتعليمية والتطوير المهني، ومعايير التقييم؛ لمعرفة وفهم وتطبيق المحتوى المعرفي الذي يعد أساساً؛ لتنفيذ وتقييم المحتوى المعرفي وأداء المتعلمين، بطرائق تشمل جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية، وقياس مدى إتقان المتعلمين المهارات الاجتماعية، في جميع المراحل والمستويات والموضوعات وكيفية تقديم فرص عمل للمتعلمين. وتحديد المعايير لتقييم المحتوى المعرفي الذي يساعد على التفكير والإبداع والابتكار وتوظيف مهارات الاتصال، والمشاركة، والتفكير النظري، في التخطيط الفعال لتطبيق المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وتعد مناهج وطرائق التدريس في نظر الباحثون دليلاً لتطبيق المحتوى المعرفي والتخطيط وتحديد الأهداف والأساليب والأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة بطرق مبتكرة، في تطبيق المناهج وطرائق التدريس، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتفكير النظري، والتطوير المهني، ونقل الخبرات بأساليب علمية، مما يقلل من هدر الطاقات بين أفراد المجتمع المهني، واستثمار تقنية نقل المعلومات والاتصالات في تطوير البيئة التعليمية؛ لرفع كفاءة مخرجات التعليم التي تمتلك المهارات الاجتماعية، والتفكير النظري، بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين المتجددة والمتطورة في جميع المستويات والمراحل التعليمية التعليمية.

ويساعد التفكير النظري على التنوع والتكامل في تطبيق الجانب العملي للمعرفة، حيث يتضمن التفكير النظري العمليات المعرفية العليا التي تساعد على التفكير بشكل مفتوح من واقع إدراك وإع يشمل أبعاد المشكلة في العملية التعليمية ويركز على علاقة الكل بالجزء وعلاقة الأجزاء ببعضها البعض بأساليب أكثر ادراكاً وربط أجزاء العملية التعليمية التعليمية مع بعضها البعض، وتحسين فهم الأحداث والتأثيرات بكفاءة عالية تساعد المتعلمين على التكيف مع ظروف الحياة المتجددة ومتطلباتها (مونس 2012:8)، ويعتمد التفكير النظري على إطار منظم لتفاعلات الأفكار والمبادئ والعقائد بشكل مترابط ومتناسق مما يساعد على تكوين نظام تعليمي مصمم وفق خطط مدروسة منظمة في مجموعات وأنشطة تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق الأهداف التعليمية التعليمية (الطويل، 2006).

وحدد سنك (Senge, 1990)، التفكير النظري بأنه تكوين رؤيا واضحة للعلاقات بين أجزاء النظام التعليمي ككل في الأحداث والقرارات وعلاقتها بعضها ببعض لتكوين نظره شامله للأحداث والفعاليات من أجل اتخاذ القرارات التي تتناسب مع متطلبات النظام التعليمي. وأكد أورلاند، وو يد (Arnold & Wade, 2015:10)، على أن التفكير النظري " مجموعة ممتازة تستخدم للارتقاء بالقدرة على تعرف النظم وفهمها والتنبؤ بسلوكها وتعديل تلك النظم لتقدم التأثير المطلوب منها"

وحدد كل من (أورلاند، ويد وريجموند، 2017، Arnold, Wade, 2017، علي، 2010؛ وعلي، 2012؛ عبد نور، 2016) التفكير المنظومي بالآتي:

التفكير الديناميكي: وهي القدرة على اتخاذ القرارات المثلى في البيانات المتغيرة في ضوء تحديد عناصر النظام التعليمي التعليمي المتغير مع مرور الوقت.

التفكير الشمولي: (تفكير الغاية أوما يعرف المشاهدة عن بعد 100م) وهي القدرة على الابتعاد عن الظاهرة والنظر فوق تفصيلها، لمراقبة الروابط والعلاقات بين أجزاء النظام التعليمي خاصة غير المرئية منها وتفسير النتائج المتضادة.

التفكير النظري النظام كسبب: وهي القدرة على فهم بنية النظام التعليمي التعليمي وعزو نتيجة النجاح أو الفشل إلى هيكله وإجراءات النظام التعليمي التعليمي بدلاً من قرارات وفعال محدد نتيجة فهم بنية النظام التعليمي.

التفكير النظري كحلقة مغلقة: وهي القدرة على رؤيه ما وراء الموقف، وأن كل قرار وإجراء له عواقب محتملة غير مقصودة في المستقبل وتكون مسؤولة عن تشكيل الموقف، الذي يحدث فيه صنع القرار الحالية.

ويهدف التفكير النظري إلى إدراك صورة المنظومة التعليمية التعليمية الكلية، وتنمية القدرة على رؤية العلاقات بين عناصر العملية التعليمية التعليمية مع وربطها بعضها دون أن تفقد جزئياتها، وتنمية قدرة المتعلمين على تحليل الموضوعات العلمية إلى مكونات فرعية؛ لتسهيل فهمها وتطبيقها، سواء كانت علاقات تفاعلية أم استدلالية، وتركيب العناصر والمكونات في العملية التعليمية التعليمية للوصول إلى منظومة تعطي أفكار مترابطة وأكثر اتساعاً وشمولاً، ويعد التفكير النظري متكاملًا ومتربطًا، يتطلب فهم وإدراك عملية التفكير بصورتها الكلية الشاملة (عبيد وعفانه 2003). وحدد بهيل

وفريير (2014) Behl & Ferreira) عناصر التفكير النظري بفهم السلوك المتغير، والتعرف إلى الروابط والعلاقات وتقديم التغذية الراجعة، ويحتاج التفكير إلى التوظيف في الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، التي ترتبط بموضوعات التعليم؛ لتطوير كفاية المتعلمين. ويرى أندرسون وجونسون (Anderson & Johnson, 1997) ضرورة تحضير الطلبة لممارسة عملية التفكير النظري؛ بالطريقة الكلية، والموازنة بين الأهداف قصيرة وطويلة المدى، وآلية تنفيذ التفكير النظري في الأنشطة التعليمية المتزامنة، وغير المتزامنة والأخذ بعين الاعتبار العوامل القابلة وغير القابلة للقياس. ويُعد التفكير النظري المتعلمين جزءاً من المنظومة التعليمية التعليمية، وكل منهم يؤثر في تلك المنظومة. ويهدف التفكير النظري إلى تحقيق الانسجام بين عناصر المنظومة التعليمية التعليمية والبيئة التربوية، وإلى تنمية القدرة على رؤية العلاقات، والقدرة على تحليل الموضوعات، والقدرة الإبداعية والابتكارية لدى المتعلمين (عبيد وعفانة، 2003).

ويعد دور تطبيق نمط التعليم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في العملية التعليمية التعليمية دوراً أساسياً في حصول الطلبة على مهارات وخبرات ومعلومات واتجاهات جديدة تساعد على تطوير أدائهم في التعلم عن بعد؛ لتمكينهم من القيام بمهام العمل المطلوبة والمستجدات المستقبلية باتقان كما أفادت دراسة (الهاشمية، 2010)، ويرى المليجي (2006)، أن تطبيق نمط التعليم بالأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة في وحدة أو التعمق في موضوع الوحدة الدراسية يساعد على اكتساب خبرات معرفية وتطوير جودة المخرجات التعليمية. وتوضح آل عامر (2009)، نمط التعلم بالأنشطة التعليمية بأنه عملية إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للمتعلمين بما يتلاءم احتياجاتهم في المجالات الانفعالية والإبداعية، والتشاركية، أما محمد (2004)، تحدد الأنشطة الإثرائية بأنها الأنشطة التي تعمل على زيادة الخبرات التعلم الإلكتروني المقدمة للطلبة بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.

وأكد الهاشمي وعطية (2011) على إن الأنشطة التعليمية التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة تشكل أحد عناصر المحتوى المعرفي، التي بدورها توفر التغذية الراجعة للمتعلمين، وتدريبهم على ما تعلموه، وتكشف مدى قدرتهم على استيعاب الموضوعات الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة، وتساعد في تثبيت المعلومات لدى المتعلمين؛ لذلك يجب التخطيط لنمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة جيداً وكيفية تنفيذها، وأن تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة في المادة العلمية، وأن تكون ذات صلة في المحتوى العلمي المعرفي، لتثري المتعلمين بما هو جديد، وتراعي خصائص المتعلمين، وضرورة توافر عناصر الصحة والسلامة والمبادئ الأخلاقية عند تنفيذ الأنشطة. (محمود، 2012) وتعتمد الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة على ما يقوم به المدرس والمتعلم، أو كلاهما معاً؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة للمنهاج والتي تساعد في النمو الشامل المتكامل للمتعلمين، وتناسب مع ميول المتعلمين وقدراتهم، واهتماماتهم سواء نفذت الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة داخل الغرفة الصفية أم خارجها، مثل الشرح والمناقشة، والاستئذ من قبل المدرس، واستخدام الفيديوها والمواقع الإلكترونية على الشبكة العنكبوتية، أو إجراء تطبيق معين من خلال البرامج الحاسوبية، وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات؛ لتساعدهم على إثراء خبراتهم وإكسابهم مهارات متعددة ومتنوعة؛ ولتلبية الاحتياجات الذهنية والبدنية

ويعتمد تنفيذ نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة على فلسفة المادة التعليمية وعلى إيجابية المتعلم ونشاطه وقدرته على الدراسة عن المعرفة بأشكال مختلفة، واستخدام جميع الوسائل التكنولوجية والمعرفية الحديثة والاستفادة من المعرفة النظرية في العملية التعليمية التعليمية، ومن المعارف التي يتلقاها في بناء الخبرات والاتجاهات المختلفة من الحياة الاجتماعية (شحاته والنجار، 2003). وتكمن وظائف نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة: في دعم العملية التعليمية التعليمية بربط المادة الدراسية بالحياة وما تم أثناء ممارسة المتعلمين للنشاط من نقاشات واستئذ وقراءة وكتابة وتلخيص. والوظيفة النفسية: يستطع الطلبة عن طريق ممارسة الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في التعلم عن بعد، التعرف على ذاتهم والتعبير عن ميولهم وعن انفعالاتهم وإشباع حاجاتهم النفسية المختلفة، وفي الوظائف الصحية: يكتسب المتعلم طريقة إنشاء بعض العادات والسلوكيات الصحية المختلفة التي تساعده في النمو الصحي النفسي والجسدي معاً، والوظيفة المهنية عن طريق ممارسة المتعلم الأنشطة التي تتطلب مهارات معينة تساعده على تحديد مستقبله المهني ويساعد نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في فهم البيئة والمحافظة عليها واكتشاف منافعها وتسعى الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة إلى امتلاك المتعلمين مهارات التعامل الجيدة والتعاون والقيادة كما أفاد (الطويرقي، 2001).

وتأتي أهمية نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في التطوير المعرفي والتعلم عن بعد لدى الطلبة، وفي إكسابهم مواصفات المواطنة الصالحة والمشاركة في التنمية الشاملة، ويساعد نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة بتوفير مادة تعليمية شبيهة بمواقف الحياة المختلفة، ونقل المتعلمون من النظرية إلى العمل والتطبيق، وإشباع حاجاتهم ورغباتهم؛ وبالتالي توجه المتعلمين التوجيه السليم على التعلم تساعد على تثبيت المفاهيم والمصطلحات العلمية أو العملية وهو ما أكدت عليه دراسة (العمرى، 2015). ودراسة (Skylar, 2009) ودراسة (Goole, Floyd 2015)؛ لذا جاء الدراسة الحالية محاولاً الكشف عن دور الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية، وتوظيفها في جميع المجالات، وعن دورها في مساعدة الطلبة على التفكير النظري وعلى التجديد والابتكار وتنمية القدرات الفردية لدى الطلبة وكيفية تنفيذ

نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة سواء كانت فردية أو جماعية، وفي أوقات مختلفة لتلبية مهارات القرن الحادي والعشرين. وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة التي أظهرتها الدراسات والبحوث الحديثة حول مهارات القرن الحادي والعشرين في العملية التعليمية، مع وجود عدد قليل من الدراسات في حدود علم الباحثين التي تناولت نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية والتفكير النظري بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين، وهناك دراسات وأبحاث تتعلق بالأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة والمهارات الاجتماعية والتفكير النظري ومهارات القرن الحادي والعشرين كلاً على حدة، وستحاول الباحثة الربط والاستفادة من هذه الدراسات بما يخدم أغراض الدراسة، ورتبت حسب الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ومن هذه الدراسات:

دراسة العطار (2021)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر أنشطة تفاعلية إثرائية متزامنة وغير المتزامنة في تحصيل مبحث اللغة العربية، لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، وأستخدم المنهج شبه التجريبي، مجموعتين تجريبيتين: المجموعة التجريبية الأولى نفذت الأنشطة الإثرائية التفاعلية بنمط تفاعل متزامن، فيما نفذت المجموعة التجريبية الثانية الأنشطة الإثرائية التفاعلية بنمط تفاعل غير متزامن، وتكوّن أفراد الدراسة من (72) طالباً وطالبة، وتمثلت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في اختبار التحصيل تعزى إلى أثر الأنشطة التفاعلية المتزامنة أو غير المتزامنة أو التفاعل بين الجنس.

أما دراسة حربي (2020)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر أنشطة تعليمية مقترحة في مقرر العلوم على تنمية الوعي بأبعاد التربية الوقائية لدى الطالبات المرحلة المتوسطة، وأستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة بدليل المدرس ومقياس يتضمن ثلاثين عبارة، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة في الصف الثاني المتوسط في مدينة مكة المكرمة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في مقياس البعد الوعي عند ابعاد التربية الوقائية، وأظهرت النتائج أن قيمة حجم الأثر، قيمة تدل على حجم التأثير الكبير الذي طرأ على المجموعة التجريبية، في رفع معدل الوعي في أبعاد التربية الوقائية.

وهدف دراسة القواقنة (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والتفاعل الاجتماعي في مدارس محافظة عجلون، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداتي الدراسة لقياس مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية ومهارات التفاعل الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلاب ذوي صعوبات من الصف السادس الأساسي تم اختيارها قصدياً من مدرسة عجلون الأساسية للبنين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد مقياس مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية ومهارات التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي في أداء طلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، لصالح طلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية. توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: اعداد برامج لغوية علاجية أخرى تستهدف جميع أنواع الاضطرابات اللغوية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الأساسية، وتزويد معدي برامج صعوبات التعلم بالأنشطة التعليمية المناسبة لهم.

كما أجرى الزيادات (2012). دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي، قائم على المهارات الاجتماعية، والذات الأكاديمية، والثقة بالنفس. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (60) طالبة من طالبات صعوبات التعلم في الأردن، وأعد الباحث البرنامج التدريبي في مهارات التفاعل الاجتماعي، ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعي الذي تكون من (50) فقرة، وبعد تطبيق البرنامج ومقياس التفاعل الاجتماعي أظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبرنامج التعليمي طالبات المجموعة التجريبية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية، على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية وأوصت الدراسة بتبني برامج تعليمية لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لطلبة صعوبات التعلم.

ودراسة شانترك (Şentürk 2021). هدفت إلى الكشف عن أثر منهج التعليم والتعلم المدمج على التحصيل الأكاديمي ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين قبل الخدمة، والذين أخذوا دورة مبادئ وأساليب التدريس كلية التربية بجامعة كارامان أوغلو. وأستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين متعدد البعد واختبار تحصيل أكاديمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) بين التحصيل الدراسي لدى المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج تمت مناقشة الآثار والتوجهات المستقبلية

ودراسة البديوي (2020). هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف دَرَجَة توظيف مَهَارَات القرن الحادي والعشرين أثناء استراتيجيات الصف المقلوب في التدريس. وأستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطور الباحث أداة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة (27) كتاباً، وأظهرت النتائج وجود مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة منخفضة؛ وأوصت الدراسة بضرورة تمكين المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية والمهتمين بمهارات القرن الحادي والعشرين، وتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في عملية التدريس.

دراسة العبد اللطيف (2020). هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى أسلوب التعلم المتمازج والتلعيب في اكتساب المعرفة

وتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين التدريسية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية، لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج قبل التجريبي لعدم وجود مجموعة ضابطة، استخدم التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (28) معلماً ومعلمة مادة الرياضيات في مدرسة الناصر الحديثة الخاصة التابعة لإدارة التعليم الخاص في العاصمة عمان، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة الاحتياجات التدريبية، واختبار معرفة معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية بمهارات القرن الحادي والعشرين والتدريبية، وبطاقة الملاحظة للتطبيق وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المدرسين في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار معرفة المدرسين بمهارات القرن الحادي والعشرين التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المدرسين في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي من بطاقة الملاحظة المعدة لقياس مدى امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين التدريسية تعزى للبرنامج التدريبي.

وهدف دراسة الصقرية (2020) إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة التربية الإسلامية، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس مهارات اقرن الحادي والعشرين، واختبار التفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير الابتكاري لصالح

وأما دراسة ملحم (2019). هدفت إلى تعرف درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات من وجهة نظرهم، واستخدم المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر في كافة المدارس الحكومية في طولكرم (3478) طالباً وطالبة، وتكونت العينة من (168) طالباً و(160) طالبة، وأظهرت النتائج توافر المهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا بشكل كبير، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة بمهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة بمهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير موقع المدرسة لصالح القرى.

دراسة جابر (2019). التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على منحى التعلم الموجة بالعمل في تنمية مهارات كل من وكالة التغيير والتفكير النظري والفاعلية الذاتية، لدى مدربي مؤسسة التدريب المهني في الأردن تكونت عينة الدراسة (40) مدرباً ومدربة في مؤسسة التدريب المهني إقليم الوسط، ثم اختيار افراد العينة عشوائياً، وأستخدم المنهج شبه التجريبي وأعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً قائماً على التعلم الموجة بالعمل، وطورت الباحثة مقياس المهارات وكالة التغيير، وأعدت اختبار مهارات التفكير النظري، ومقياس الفاعلية الذاتية. تم التحقق من صدق الأدوات وثباتها، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات وكالة التغيير في مجالاتها الفرعية، تعزى الى البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التدريبية ولم تكن دالة إحصائية في خبرة التعاون، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير النظري وفي مجالاتها الفرعية على الترتيب لصالح المجموعة التدريبية.

دراسة اتيسكان ولين (Ateskan&Lane, 2018). التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تطوير مهني قائم على التعليم من أجل التنمية المستدامة، في تنمية مهارات التفكير النظري لدى المدرسين أثناء الخدمة في تركيا، استخدام المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (39) معلماً من تخصصات ومناطق مختلفة، واستخدم مقياس مهارات التفكير النظري ليكارت الرباعي لجمع البيانات الكمية أداة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مهارات التفكير النظري للمعلمين قبل البرنامج وبعده لصالح التقييم البعدي، وبين تحليل الخرائط المفاهيمية وفق معايير محددة، أن أنشطة التدريب العملية ساعدت المشاركين على التفكير بشمولية حول العلاقات البيئية والاقتصادية وهناك ضعف في رؤية بعض العلاقات المخفية وحاجة المشاركين إلى مزيد من الدعم في ما يتعلق بمفاهيم مثل العدالة الاجتماعية ودورها في الاقتصاد والبيئة.

وأجرى كل من روزنكرانزر، هورث شورل وريس (Rosenkränzer, Hörsch, Schuler & Riess, 2017). دراسة هدفت إلى استقصاء أثر (معرفة المحتوى التربوي Content Knowledge (Pedagogical PCK لتدريس التفكير المنظومي، لدى طلبة كلية التربية في إحدى الجامعات الألمانية، في تعزيز مهارات التفكير النظري لدى المتعلمين، مما يعني قدرتهم على حل المشكلات الديناميكية المعقدة في سياق التنمية المستدامة وكتساب CK (معرفة المحتوى Content Knowledge)، واكتساب مهارات PCK أي القدرة على تدريس التفكير النظري بطريقة فعالة، وتكونت عينة الدراسة من (108) من الطلبة المدرسين في ثلاث مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة، تمثلت أداة الدراسة باستبانة ورقة وقلم شبه منظمة، استخدام المنهج المختلط في تحليل البيانات الكمية والنوعية، وأظهرت النتائج أنه يمكن تدريس PCK (معرفة المحتوى التربوي) للتفكير النظري في برامج تعليم المدرسين.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة تبين أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في مجال الاهتمام؛ أثر نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة وغير

المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية والتفكير النظري لدى الطلبة، كدراسة (العطار، 2021)، ودراسة شانترك (Şentürk 2021)، ودراسة شهابادي وأوبلان (Shahabadi & Uplane 2015) ودراسة (حربي، 2020). وأكدت جميع الدراسات التي تم الاطلاع عليه ضرورة استخدام الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة والمنهجية واللامنهجية في العملية التعليمية التعليمية في جميع المراحل، وأما في إطار المهارات الاجتماعية اتفقت أهداف الدراسة الحالية مع أهداف الدراسات السابقة بضرورة تنمية المهارات الاجتماعية في جميع المراحل الدراسية وأظهرت الدراسات أهمية المهارات الاجتماعية بصقل شخصية الطلبة كدراسة القواقنة (2020): زيادات (2012)، وأما في إطار المهارات القرن الحادي والعشرين اتفقت أهداف الدراسة الحالية مع أهداف الدراسات السابقة بضرورة امتلاك المدرسين والمتعلمين في المراحل الجامعية لمهارات القرن الحادي والعشرين ومالها من أثر ملموس في أداء المتعلمين في سوق العمل. ذات الصلة كدراسة الصقرية (2020)، ودراسة البديوي (2020)، ودراسة ملحم (2019): العبد اللطيف (2020): الخشاتي (2019). وأما في إطار التفكير النظري، أكدت دراسة كل من (جابر، 2019؛ وأتسكان ولين (Ateskan & Lane, 2018): روزنكرانزر، هورث شولر وريس (Rosenkränzer, Hörsch, Schuler & Riess, 2017): بضرورة التركيز على تنمية التفكير النظري لدى المتعلمين، ولدى العاملين في العملية التعليمية، كدراسة، اتيسكان ولين (Ateskan & Lane, 2018) وأفاد الدراسة الحالية من هذه الدراسات في إعداد أدوات الدراسة المستخدمة وتطويرها بما يتناسب وأغراض الدراسة الحالية واستخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية، والمستخدم في بعض الدراسات كدراسة كل من: القواقنة (2020): الزيادات (2012)؛ جابر (2019)؛ حربي (2020). وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها ركزت على الكشف عن أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية والتفكير النظري في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية، لتكيف مع متطلبات سوق العمل واستفاد الباحثون من الدراسات السابقة العربية والأجنبية، في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، بتحديد المنهج العلمي المستخدم في هذا الدراسة، وتعرف الأساليب والإجراءات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها، وتعرف كيفية تصميم أدوات الدراسة خاصة بعد الاطلاع على عدد من الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة.

ونظراً لما أظهرته الدراسات السابقة وما هو في الواقع من ضعف الطلبة في امتلاك المهارات الاجتماعية والتفكير النظري، دفع الباحثون إلى إجراء هذا الدراسة محاولة تفسير أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية، والتفكير النظري في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية – كلية الأميرة عالية الجامعية، تخصص الاقتصاد المنزلي في مرحلة البكالوريوس. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أدت متطلبات القرن الحادي والعشرين المتجددة نتيجة التطور المعرفي والتكنولوجي في جميع مجالات الحياة إلى زيادة الحاجة إلى كوادر بشرية تمتلك المهارات الاجتماعية والتفكير النظري، قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل المتزايدة وبحكم عمل وخبرة الباحثين في مجال التدريس الجامعي، وما تشهده المنظومة التعليمية من تحديات فُرضت بسبب جائحة كورونا (COVID19)، أدت إلى استخدام التعلم الإلكتروني عن بعد، مما تطلب التنوع بالأساليب والأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية، لتحقيق الأهداف التعليمية، مما ينعكس على أداء الطالبات في مواجهة التحديات المتجددة في الحياة العملية وكيفية توظيف المهارات الاجتماعية بطرائق إبداعية مبتكرة. والتفكير النظري الذي يساعد الطالبات على التفكير الشمولي وتحديد العلاقة بين أجزاء الكلية في المواضيع التعليمية، لتحقيق الأهداف الموضوعية باستخدام التفكير النظري كما أكدت دراسة (البلادي، 2018؛ وحربي، 2020).

وعليه تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية والتفكير النظري في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية؟ ويتفرع من هذا السؤال السؤالان الآتيان:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) بين متوسطات أداء أفراد مجموعتي الدراسة، على مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة، ومجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.5$) بين متوسطات أداء أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير النظري لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى نمط مجموعة التعلم بالأنشطة المتزامنة، ومجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟

أهمية الدراسة

يساعد نمط الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في تطوير العملية التعليمية التعليمية؛ إذ إن المعلم الذي لديه المهارات الاجتماعية والتفكير النظري، يؤثر بشكل فاعل ومرن في إعداد الطالب المعلم، ويحقق النتائج التربوية ضمن الإمكانيات المتاحة بكل سهولة. وتبرز أهمية هذه الدراسة من جانبين:

أولاً الأهمية النظرية:

الأهمية النظرية في هذه الدراسة إلى تقديم أساساً قاعدياً لأثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة ونمط التعلم بالأنشطة غيرمتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية التي تستند إلى قاعدة من المعرفة بالموضوع التعليمي على نحو يتناسب مع المادة العلمية من خلال الابتكار والتجديد والتعاون والاعتماد على الذات واستخدام التفكير النظري وحل المشكلات والاستقصاء، لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية- كلية الأميرة عالية الجامعية، تخصص الاقتصاد المنزلي؛ لتحسين مخرجات العملية التعليمية التعليمية؛ ولتلبية حاجات سوق العمل.

الأهمية العملية: تسعى هذه الدراسة إلى تقديم أساساً قاعدياً لأثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير متزامنة في العملية التعليمية، وتطوير المناهج التعليمية بما يتماشى مع المتغيرات والتطورات الحديثة محلياً وعالمياً. وتطمح هذه الدراسة إلى فتح آفاق جديدة لبحوث تربوية أخرى لرشد الأدب التربوي في المجالات التربوية بشكل عام، وفي مجال تطوير المناهج بشكل خاص.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

المهارات الاجتماعية: يعرفها ريجو بأنها "مكون متعدد الأبعاد يتضمن المهارة في ارسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل اللفظي وغير اللفظي". (Riggio et al., 1990. 799-804)

وينبغي التقليل قدر الامكان من الإشارة إلى الباحثين الذين قاموا بإعداد الدراسة الحالية بحيث يمكن استبدال العبارة بعبارة أخرى هي: وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من المهارات والسلوكيات الاجتماعية(التواصل مع الآخرين التعاطف، التعاون، توكيد الذات، ضبط النفس) التي تستطيع طالبات الاقتصاد المنزلي في كلية الأميرة عالية الجامعية ممارستها مع الآخرين في البيئة الصفية وخارجها، من حيث مشاركتهم في الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، مما يعزز وجود جو تفاعلي داخل الغرفة الصفية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات والتي يمكن ملاحظتها وقياسها وفق ما يقيسه مقياس المهارات الاجتماعية المعد في هذا الدراسة

مهارات القرن الحادي والعشرين: هي مجموعة من المهارات (الإبداع والابتكار، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية، والمهارات الحياتية والمهنية، والمحتوى، والوعي العالمي)، التي يجب أن يمتلكها المتعلمون من خلال البرامج الدراسية سعياً لبناء مجتمع معرفي في ضوء التحديات المتعددة التي يشهدها العصر الحالية (الزهراني، 2019:5).

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من المهارات (الإبداع والابتكار، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية، والمهارات الحياتية والمهنية، والمحتوى، والوعي العالمي)، التي تحتاجها طالبات كلية الأميرة عالية بعد تخرجهم في سوق العمل؛ ليصبح لديهم القدرة على الانتاج والإبداع، وابتكار الأساليب الحديثة وفق احتياجات سوق العمل المتجددة، وكيفية تطبيق مهارات المعلومات والأعلام والتقنية والمجال المعرفي بفاعلية، وفق متطلبات مجال العمل، والقدرة على مواكبة وتلبية احتياجات سوق العمل المتطورة والمتجددة.

الانشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة: هي كل نشاط يؤديه المتعلم داخل الغرفة الصفية أو خارجها لتحقيق الأهداف التعليمية، ويساعد في تنمية القدرات والمهارات العقلية العليا ويساعد على الدراسة وحل المشكلات، وعلى التنمية المعرفية لدى المتعلمين (صبري، 2021:143)

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من المعارف والممارسات والخبرات التي تؤدها طالبات كلية الأميرة عالية، بتوجيه من المدرس سواء أكانت متزامنة مع وجود المدرس في وقت واحد أم غير المتزامنة؛ لتحسين السلوك وفق مهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير النظري.

التفكير النظري: عرف أورلاندو يد (Arnold &Wade, 2015:10) التفكير النظري أنه "مجموعة ممتازة تستخدم للارتقاء بالقدرة على تعرف النظم وفهمها والتنبؤ بسلوكها وتعديل تلك النظم لتقدم التأثير المطلوب منها"

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: عملية عقلية واعية وشاملة باستخدام مهارات التفكير النظري (التفكير الديناميكي، التفكير الشمولي، التفكير بالنظام كسبب، التفكير بالحلقة المغلقة) في العملية التعليمية التعليمية، وبشكل كلي يركز على علاقة الكل بالجزء، وعلاقة الأجزاء ببعضها البعض، وعلاقتها بالموقف التعليمي الكلي، وبكفاءة وفاعلية عالية تمكن طالبات كلية الأميرة عالية من التكيف مع الظروف الحياتية الحالية والمستقبلية بطرائق إبداعية وابتكارية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحد المكاني والبشري: طالبات تخصص الاقتصاد المنزلي، كلية الأميرة عالية في عمان/جامعة البلقاء التطبيقية.

الحد الزمني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2021م

يتحدد تميم نتائج الدراسة هذا على الأدوات المستخدمة في الدراسة وسماتها من صدق وثبات وموضوعية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، بمجموعتين: مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة ومجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة، مع استخدام التطبيق القبلي والبعدي لأداتي الدراسة مع المجموعتين.

أفراد الدراسة:

أختار الباحثون كلية الأميرة عالية الجامعية مجتمع الدراسة، وهي مكان عملهم، ولسهولة التواصل مع الطالبات وتنفيذ إجراءات الدراسة، وقد تم اختيار أفراد الدراسة قصدياً واختيار الشعب عشوائياً، وبلغ عدد أفراد الدراسة الكلي (42)، طالبة توزعت على مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة (22)، ومجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة (20)، وطبقت أدتا الدراسة قبل وبعد تنفيذ العملية التعليمية

أداتا الدراسة:

أولاً: مقياس المهارات الاجتماعية:

بالرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، التي تناولت مقياس المهارات الاجتماعية، والأنشطة التعليمية، كدراسة كل من (القواقنة، 2020؛ الزيادات، 2012) تم تصميم أداة الدراسة بالإستعانة بذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال- مقياس المهارات الاجتماعية والمتضمن خمس مجالات (التواصل مع الآخرين، التعاطف، التعاون، توكيد الذات، ضبط النفس)، وكل مجال يحتوي على عدة مهارات لقياس أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة لدى طالبات كلية الأميرة عالية، وضُمن المقياس (32) فقرة تتضمن كل منها خاصية من خصائص المهارات الاجتماعية، وتتلخص إجراءات إعداد المقياس بما يأتي:

مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

اختيار الأنشطة التعليمية المتزامنة غير المتزامنة

اختيار توظيف المهارات الاجتماعية من خلال الأنشطة المتزامنة. وغير المتزامنة

صياغة الفقرات بما يتلاءم المادة العلمية والمهارات الاجتماعية

تحكيم المقياس.

اعتمد المقياس تدرج ليكرت الخماسي، بوضع خمسة بدائل لتقدير إمكانية درجة التطبيق (عالية جداً=5، عالية=4، متوسطة=3، منخفضة=2، منخفضة جداً=1) وذلك لتحديد أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة ونمط التعلم بالأنشطة التعليمية غير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية.

صدق مقياس المهارات الاجتماعية

للتحقق من صدق محتوى الأداة، عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة بموضوع الدراسة من أساتذة الجامعات الأردنية في قسم المناهج والمتخصصين، وبلغ عددهم (9) محكمين، واعتمد الباحثون نسبة اتفاق (80%) فأكثر بين المحكمين للحكم على ملاءمة فقرات الأداة التي تقيسها، والتحقق من وضوحها وسلامة صياغة الفقرات اللغوية وفي ضوء ملحوظات السادة المحكمين وآرائهم وتوجهاتهم، أجريت التعديلات المطلوبة، منها تعديل صياغة الفقرة استخدام المعلومات المتخصصة المتعلقة أذهب إلى الآخرين وأبدأ في محادثتهم؛ لتصبح اتحدث مع الآخرين بثقة وتعديل فقرة أقدر من يقوم بالتضحية من أجل الآخرين، وحذفت خمس فقرات، وبذلك تكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (32).

ولتحقق من صدق البناء لأداة الدراسة تم احتساب صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس والمجال الذي تنتهي إليه، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة نفسها ومن خارج عينتها الأصلية مكونة من (25) طالبة العينة استطلاعية من طالبات كلية الأميرة عالية بغرض التأكد من صدق بناء أداة الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (1)

الجدول (1) معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الأبعاد التي تنتهي إليها

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.137	12	0.177	23	0.521**
2	0.479**	13	0.483**	24	0.591**
3	0.268	14	-0.171	25	0.512**
4	0.416**	15	0.198	26	0.653**
5	0.329*	16	-0.008	27	0.227
6	0.455**	17	0.343*	28	0.350*
7	0.446**	18	0.286	29	-0.026
8	0.411**	19	0.386*	30	0.179
9	0.677**	20	0.476**	31	0.373*
10	0.142	21	0.542**	32	0.387*
11	0.313*	22	0.415**		

ثبات مقياس المهارات الاجتماعية

بعد تحكيم اداة الدراسة والأخذ بالملاحظات، تمّ احتساب معاملات الثبات بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة نفسه ومن خارج عينتها الأصلية مكوّنة من (25) طالبة، وذلك بتطبيقه مرتين بفواصل زمني بين التطبيق الأول والثاني وقدرة أسبوعان. تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (0.400-0.761)، وجميعها دالة إحصائياً. والثانية تم استخراج معامل الاتساق الداخلي بين الفقرات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.419-0.771) وعلى الدرجة الكلية بلغت (0.778). وهي قيمة مقبولة لإجراء مثل هذا الدراسة (عودة، 2010). والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وطريقة الاتساق الداخلي

المجالات	عدد الفقرات	معاملات ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا
التواصل مع الآخرين	7	0.649	0.532
التعاطف	6	0.664	0.464
التعاون	6	0.400	0.419
توكيد الذات	7	0.761	0.771
ضبط النفس	6	0.617	0.593
المجموع	32		0.778
الدرجة الكلية			

ثانياً: اختبار التفكير النظري

وبالرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، التي تناولت مهارات التفكير النظري، كدراسة كل من (جابر، 2019؛ عبيد وعفانة، 2003؛ Johnson&Anderson 1997)، تم تصميم أداة الدراسة- بالاستعانة بدوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال- اختبار التفكير النظري والمتضمن أربعة مجالات، وكل مجال يحتوي على عدة المهارات لقياس أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية التفكير النظري لدى طالبات كلية الأميرة عالية، وضُمن الاختبار (15) فقرة تتضمن كل منها خاصية من خصائص التفكير النظري، وصنفت درجات تصحيح الأداء: (الدرجة من 0 إلى 3):

- يحصل المستجيب على درجة (0 من 3) في حال لم يقدم استجابة أو قدّم استجابة ليست ذات صلة.
- يحصل المستجيب على درجة (1 من 3) في حال قدّم استجابة واحدة فقط من المطلوب.
- يحصل المستجيب على درجة (2 من 3) في حال قدّم عدداً محدداً من الاستجابات من المطلوب.
- يحصل المستجيب على درجة (3 من 3) حال قدّم عدداً كافياً من الاستجابات ضمن المطلوب.

وذلك لتحديد أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة ونمط التعلم بالأنشطة التعليمية غير المتزامنة في تنمية التفكير النظري لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية، وتم توزيع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة إلى ثلاثة مستويات باستخدام المعادلة التالية (القيمة العليا - القيمة الدنيا) ÷ عدد المستويات (1-5) ÷ 3 = 33.1 فكانت كالاتي: (1-2.33) بمستوى منخفضٍ، (2,34-3.67) بمستوى متوسطٍ، (3.68-5) بمستوى مرتفعٍ.

صدق اختبار مهارات التفكير النظري:

للتحقق من صدق محتوى الأداة، عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة بموضوع الدراسة من أساتذة الجامعات الأردنية في قسم المناهج وقسم الإدارة التربوية، وبلغ عددهم (9) محكمين، واعتمد الباحثون نسبة اتفاق (80 %) فأكثر بين المحكمين للحكم على مدى ملاءمة فقرات الأداة التي تقيسها والتحقق من وضوحها وسلامة صياغة الفقرات اللغوية وفي ضوء ملحوظات السادة المحكمين وآرائهم وتوجهاتهم، اجريت التعديلات المطلوبة، منها (وحذفت ثلاث فقرات) وبذلك تكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (15) فقرة بعد التعديل.

ولتأكد من صدق البناء تم احتساب معامل الارتباط بين فقرات الاختبار والمجال الذي تنتهي إليه بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة نفسها ومن خارج عينتها الأصلية مكوّنة من (25) طالبة العينة استطلاعية من طالبات كلية الأميرة عالية بغرض التأكد من صدق بناء أداة الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (3)

الجدول (3) معاملات ارتباط فقرات الاختبار مع الأبعاد التي تنتمي إليها

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.756**	9	0.858**
2	0.859**	10	0.747**
3	0.638**	11	0.695**
4	0.843**	12	0.682**
5	0.803**	13	0.753**
6	0.803**	14	0.695**
7	0.722**	15	0.837**
8	0.766**		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

ثبات اختبار التفكير النظري

بعد تحكيم إداة الدراسة والأخذ بالملاحظات، تمّ احتساب معاملات الثبات بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة نفسه ومن خارج عينتها الأصلية مكوّنة من (25) طالبة، وذلك بتطبيقه مرتين بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني وقدرة أسبوعان. تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث بلغت قيم معاملات ارتباط بيرسون (0.943-0.865)، وجميعها دالة إحصائياً، والثانية تم استخراج معامل الاتساق الداخلي بين الفقرات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.887-0.799) وعلى الدرجة الكلية بلغت (0.950). وهي قيمة مقبولة لإجراء مثل هذا الدراسة (عودة، 2010). والجدول رقم(4) يوضح ذلك:

الجدول(4): معاملات ثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وطريقة الاتساق الداخلي

المجالات	عدد الفقرات	معاملات ارتباط بيرسون	كرونباخ الفا
التفكير الديناميكي	5	0.943	0.887
التفكير الشمولي	3	0.865	0.853
التفكير النظام كسبب	4	0.887	0.866
التفكير عملية مغلقة	3	0.905	0.799
المجموع	15		0.950
الدرجة الكلية			

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: نمط التعلم بالأنشطة التعليمية:

(أ) متزامنة ب) غير المتزامنة

المتغيرات التابعة:

(أ) المهارات الاجتماعية ب) التفكير النظري

تصميم الدراسة

اعتمد الدراسة شبه التجريبي القائم على تطبيق قبلي وبعدي لأداتي الدراسة، في نتاجات الوحدة الأولى والثانية من مادة علم الجمال لطالبات البكالوريوس تخصص الاقتصاد المتزلي.

EG1:O1O2 ×1 O1O2

EG2:O1O2 ×2 O1O2

حيث أن

EG1: المجموعة التجريبية التي درست الأنشطة بالنمط المتزامن.

EG2: المجموعة التجريبية التي درست الأنشطة بالنمط غير المتزامن.

O1: مقياس المهارات الاجتماعية القبلي والبعدي.

O2: اختبار التفكير النظري القبلي والبعدي.

تم إعداد أنشطة تعليمية متزامنة مع الحصة الصفية وغير المتزامنة تم رفعها على Teams & eLearning. وحدد موعداً لتسليم الأنشطة، وشتملت الأنشطة على أسئلة ومهام تساعد على تنمية المهارات الإجتماعية وتوظيف مهارات التفكير النظري، لتنمية مهارات القرن العشرين بالإضافة إلى المادة العلمية. الأساليب الإحصائية

هدفت هذا الدراسة إلى معرفة أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في نمو مهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير النظري لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، ولتحقيق هذا الغرض استخدمت الأساليب الإحصائية المتوفرة في برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لغرض البيانات، من متوسطات حسابية، وانحرافات المعيارية. واجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOV) نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة ونمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة في المهارات الاجتماعية والتفكير النظري لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثون أداة الدراسة مقياساً للمهارات الاجتماعية، واختبار التفكير النظري، وقد عرضت في ضوء أسئلة الدراسة، وفيما يأتي بيان ذلك:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما أثر استخدام نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة ونمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟ للإجابة عن هذا السؤال: أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول رقم(5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في المجموعتين على تنمية المهارات الاجتماعية

في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	1.8454	0.25535	4.2743	0.43455
نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.5844	0.17962	1.6641	0.12086
المجموع	42	1.7590	24.00	2.9934	1.39725

يتضح من الجدول رقم(5)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي، تبعاً لمتغير نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة، ونمط التعلم بالأنشطة التعليمية غير المتزامنة، وللكشف عن عائد هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي للمجموعتين، ففي التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية، بلغ متوسط مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في التطبيق البعدي (4.2743)، في حين كان متوسط المجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة أقل من متوسط المجموعة التجريبية وبلغ (1.6641)، بفارق مقداره (2.6102)، مما يدل على الفرق بين المجموعتين، لصالح المتوسط الحسابي الأكبر، وهو متوسط المجموعة التي استخدمت نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية لأداء المجموعتين، هي فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) = α ، فقد تم اجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). الجدول رقم (6) يوضح ذلك:

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للفروق في أداء أفراد الدراسة في المجموعتين على مقياس المهارات الاجتماعية

في التطبيق البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة إيتا
التطبيق القبلي للمقياس	0.011	1	0.011	0.105	0.748	0.003
المجموعة	65.241	1	65.241	601.264	0.000	0.939
الخطأ	4.232	39	0.109			
الكلية المعدل	80.045	41				

يتضح من الجدول رقم(6) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أداء عينة الدراسة في المجموعتين على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (601.264)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,000)، وهي أقل من (0,05) = α فهي إذاً قيمة دالة إحصائية، مما يؤكد وجود أثر لاستخدام نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة على تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية الأميرة عالية، كما تبين قيمة

مرع إيتا الجزئي (η^2) أن حجم أثر نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية والبالغ (0.939) يعد متوسطاً وفقاً للحكم على مؤشر مرع إيتا (نصار، 2006)؛ والذي يدل على أن (93,9%) من التباين في أداء عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية عائد إلى نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة، وبغرض تحديد مصدر الفرق لصالح متوسط أي مجموعة من المجموعتين، فقد تم احتساب الوسطين الحسابيين المعدلين وأخطائهما المعيارية لأداء عينة الدراسة في المجموعتين على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي، والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

الجدول (7) الوسطين الحسابيين المعدلين وأخطائهما المعيارية لأداء أفراد الدراسة

في المجموعتين على مقياس المهارات الاجتماعية			
المجموعة	العدد	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.281	0.073
نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.577	0.077

يتضح من الجدول رقم (7) أن الفرق بين الوسطين الحسابيين المعدلين لأداء عينة الدراسة في المجموعتين على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي كان لصالح المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة الذي بلغ (4.281a) فهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة الذي بلغ (1.577a) بفارق يساوي (2.704)، وهذه النتيجة تؤكد وجود أثر لاستخدام نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، وتم استخراج قيمة إيتا تربيع والتي تبين حجم الأثر الذي أحدثه نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية والتي تساوي (0.939)، وهذه القيمة تبين أن نسبة (93,9%) من التباين في التحصيل راجع إلى استخدام نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية وأما النسبة الباقية من التباين في التحصيل والبالغة (6,1%) فقد تعود إلى متغيرات أخرى لم تبحث في الدراسة الحالية. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة في المجموعتين في المجالات الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) = α ، تم استخدام تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA)، والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين على المهارات الاجتماعية في التطبيق القبلي

المهارات	المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التواصل مع الآخرين	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	1.8409	0.31487	4.3182	0.44517
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.4083	0.21948	1.5750	0.36062
	المجموع	42	1.7143	0.30195	2.9325	1,52489
التعاطف	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	1.8606	0.36654	4.3288	0.45881
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.6833	0.28817	1.7667	0.43562
	المجموع	42	1.8159	0.33099	3.0690	1.40854
التعاون	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	1.7348	0.33198	4.3182	0.43616
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.5500	0.21697	1.6000	0.31251
	المجموع	42	1.6468	0.29495	3.0238	1.42499
توكيد الذات	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	2.0519	0.54272	4.2208	0.66383
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.6500	0.49029	1.7286	0.30560
	المجموع	42	1.8980	0.53757	2,9966	1.39917
ضبط النفس	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	1.7273	0.37644	4.2078	0.56412
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1,5714	0.35782	1.6857	0.36788
	المجموع	42	1.7075	0.36381	2.9524	1.41480

يتضح من الجدول رقم (8) وجود اختلافٍ ظاهري بين متوسطي مجموعتي الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية الفرعية في

التطبيق البعدي، فقد حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في التواصل مع الآخرين على متوسط حسابي بلغ (4,3182)، في حين حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي بلغ (1,5750)، وكذلك حصلت المجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في التعاطف على متوسط حسابي بلغ (4,3288)، في حين حصلت المجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي بلغ (1,7667)، وأيضا حصلت المجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في التعاون على متوسط حسابي بلغ (4,3182) في حين حصلت المجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي بلغ (1,6000)، وكما حصلت المجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة توكيد الذات على متوسط حسابي بلغ (4,2208)، في حين حصلت المجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي بلغ (1,7286)، وأيضا حصلت المجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في ضبط النفس على متوسط حسابي بلغ (4,2078)، في حين حصلت المجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي بلغ (1,6857)، وبغرض التحقق من أن الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (المشترك) متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، من أجل تحديد المهارات التي ظهرت فيها الفروق فقد تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (المشترك) متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الآتي. الجدول رقم (9) يوضح ذلك:

الجدول (9): تحليل التباين المصاحب (المشترك) متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، للفروق

في أداء أفراد الدراسة في المجموعتين على المهارات الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة إيتا
التواصل مع الآخرين قبلي	التواصل مع الآخرين	0.235	1	0.235	1.549	0.222	0.042
التعاطف قبلي	التعاطف	0.131	1	0.131	0.657	0.423	0.018
التعاون قبلي	التعاون	0.090	1	0.090	0.689	0.412	0.019
توكيد الذات قبلي	توكيد الذات	0.216	1	0.216	0.729	0.399	0.020
ضبط النفس قبلي	ضبط النفس	1.284	1	1.284	6.374	0.016	0.154
المجموعة	التواصل مع الآخرين	66.093	1	66.093	434.709	0.000	0.925
	التعاطف	56.298	1	56.298	281.365	0.000	0.889
	التعاون	61.559	1	61.559	470.631	0.000	0.931
	توكيد الذات	54.916	1	54.916	185.416	0.000	0.841
	ضبط النفس	58.088	1	58.088	288.320	0.000	0.892
الخطأ	التواصل مع الآخرين	5.321	35	0.152			
	التعاطف	7.003	35	0.200			
	التعاون	4.578	35	0.131			
	توكيد الذات	10.366	35	0.296			
الكللي المعدل	ضبط النفس	7.051	35	0.201			
	التواصل مع الآخرين	95.337	41				
	التعاطف	81.343	41				
	التعاون	83.254	41				
	توكيد الذات	80.265	41				
ضبط النفس	82.068	41					

يتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء عينة الدراسة في المجموعتين في المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي، بالاعتماد على قيم (ف) المحسوبة التي بلغت لمهارة التواصل مع الآخرين (434.709)، وهي دالة عند مستوى (0.000)، وقد بلغت مهارة التعاطف (281.365)، عند مستوى دلالة (0.000)، وقد بلغت مهارة التعاون (470.631)، عند مستوى دلالة (0.000)، وبلغت مهارات توكيد الذات (185.416)، عند مستوى دلالة (0.000)، وقد بلغت مهارات ضبط النفس (288.320)، عند مستوى دلالة (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء عينة في المجموعتين على المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي، ومن أجل معرفة لصالح أي مجموعة كان الفرق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي، والجدول رقم (10) يبين تلك المتوسطات:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين على المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التواصل مع الآخرين	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.319 a	0.090
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.408 a	0.090
التعاون	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.349 a	0.090
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.662 a	0.090
توكيد الذات	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.362a	0.090
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.552a	0.090
ضبط النفس	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.260a	0.090
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.606a	0.090
التواصل مع الآخرين	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.252a	0.090
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.523a	0.090

يتضح من الجدول رقم(10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية المعدلة في أداء عينة الدراسة في المجموعتين على المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي كان لصالح المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة، فقد حصلت المجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في التواصل مع الآخرين على متوسط حسابي معدل يساوي(4.319a)، فيما حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي معدل بلغ (1.408a)، وحصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة التعاطف على متوسط حسابي معدل يساوي(4.349a)، فيما حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي معدل بلغ (1.662a)، وحصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة التعاون على متوسط حسابي معدل يساوي(4.362a)، فيما حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي معدل بلغ (1.552a) وحصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة توكيد الذات على متوسط حسابي يساوي(4.260a) فيما حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي (1.606a)، وحصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في ضبط النفس على متوسط حسابي يساوي (4.252a) فيما حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي (1.523a) وتؤكد هذه النتيجة وجود أثر لاستخدام نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في المهارات الاجتماعية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات كلية الأميرة عالية، وتم استخراج قيم إيتا تربيع والتي تبين حجم الأثر الذي أحدثه نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في كل مهارة من المهارات الاجتماعية لمقياس مهارات التواصل مع الآخرين والتي تساوي (0,925)، لمهارة التعاطف و(0,889)، ومهارة التعاون (0,931)، ومهارة توكيد الذات (0,841)، ومهارات ضبط النفس(0,892). ويعزى هذا التباين في قيم مقياس المهارات الاجتماعية لنمط التعلم بالأنشطة المتزامنة. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء أفراد مجموعتي الدراسة، على مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة ونمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة؟

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء عينة الدراسة لمجموعتي الدراسة الكلي للمهارات الاجتماعية البعدي تبعاً لمتغير نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة ونمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة، ففي التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية بلغ متوسط مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في تطبيق البعدي (4.2743)، في حين كان متوسط مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة أقل من متوسط المجموعة التجريبية، بلغ(1.6641)، بفارق (2.6102)، مما يدل على الفرق بين المجموعتين لصالح مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة، مما يظهر أثر الأنشطة التعليمية المتزامنة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى دور وجود المدرس وتوجيه الطالبات في تنظيم والتخطيط والتنفيذ الأنشطة التعليمية المتزامنة مما ساعد في تنمية المهارات الاجتماعية وفق متطلبات مهارة القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات نحو الإبداع واستخدام أفكار إبداعية في عملية التحليل والتواصل وتفعيل الأجزاء مع الكل، إضافة إلى القدرة العالية في استخدام أساليب عقلية محكمة كالاستقراء والاستدلال وتطبيق الأفكار الأبتكارية، والتأمل الناقد وحل المشكلات وتأييد الذات بطريقة إبداعية من خلال التعليم الفعال الذي يتسم بالمتعة، والتشويق، والدراسة، والتطبيق بعيداً عن التلقين.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى دور الأنشطة في إكساب الطالبات مهارات تكنولوجية جديدة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم، وإثراء خبرات الطالبات في الوصول إلى المعلومات العلمية بصورة واضحة وتقييمها بشكل ناقد متمكن، مما عزز قدرات الطالبات على التكيف مع المعتقدات

العالمية المختلفة والوصول إلى حل من خلال مفهم الرسائل الإعلامية المختلفة، وتفعيل وجهات النظر وفهم القوانين الأخلاقية وتطبيق الأنشطة التعليمية المتزامنة. كما أكدت دراسة (حربي، 2020)

وقد تعزو النتيجة إلى أثر نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في تطوير قدرة الطالبات على استخدام المعلومات المتعلقة بموضوع التعلم بدقة، والقدرة على التكيف مع المعتقدات المختلفة والوصول إلى الحل، من خلال فهم كيفية التواصل وإعداد الرسائل الإعلامية وتقبل وجهات النظر الإعلامية المختلفة، وفهم القوانين الأخلاقية الإعلامية وتطبيقها. والقدرة على استخدام التكنولوجيا لتوصيل المعلومات والتي تعتبر كأداة للدراسة، والمهارة العالية في معرفة كيفية الدراسة عن المعلومات رقمياً باستخدام محركات الدراسة المتنوعة، والقدرة على تنظيم المعلومات المعرفية في بيئة تعليمية منظمة لسهولة العودة إليها، ولديه القدرة على تقييم المعلومات بشكل فعال وتميز وتقييم التكنولوجيا ومحركات الدراسة المستخدمة في إعداد الدراسة للوصول إلى تخطيط بحثاً فعالاً. وتفتت هذه النتائج مع ما أكدت عليه دراسة القواقنة (2020).

السؤال الثاني: ونص على: ما أثر نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة ونمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة في تنمية التفكير النظري لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؟

لإجابة السؤال الثاني تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في المجموعتين على الدرجة الكلية لاختبار التفكير النظري في التطبيقين القبلي والبعدي، ويظهر الجدول رقم (11) ذلك:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين على الدرجة الكلية لاختبار التفكير النظري

في التطبيقين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	2.0293	0.69400	4.4576	0.22091
نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.5767	0.20687	1.6633	0.21659
المجموع	42	1.8550	0.54841	3.0857	1.47222

يتضح من الجدول رقم (11) وجود اختلافٍ ظاهري بين متوسطي مجموعتي الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير النظري في التطبيق البعدي، فقد بلغ متوسط مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة (4.4576)، في حين كان متوسط مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة أقل إذ بلغ (1.6633)، ومن أجل التحقق من أن الفرق بين متوسطي المجموعتين والبالغ (2.7943)، مما يدل على الفرق بين المجموعتين لصالح المتوسط الحسابي الأكبر وهو متوسط مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية لأداء المجموعتين، هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وبين الجدول رقم (12) الآتي تلك النتائج:

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للفروق في أداء أفراد الدراسة في المجموعتين

على الدرجة الكلية لاختبار التفكير النظري في التطبيق البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة إبتا
التطبيق القبلي للمقياس	0.001	1	0.001	0.026	0.872	0.001
المجموعة	76.842	1	76.842	1565.008	0.000	0.976
الخطأ	1.915	39	0.049			
الكللي المعدل	88.865	41				

ويتضح من الجدول رقم (12) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء عينة الدراسة في المجموعتين على الدرجة الكلية لمقياس التفكير النظري في التطبيق البعدي، بالاعتماد على قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (1565.008)، وهي دالة عند مستوى (0.000)، وهي أقل من ($\alpha = 0.05$) فهي إذاً قيمة دالة إحصائية، مما يؤكد وجود أثر نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة على تنمية التفكير النظري لدى طالبات كلية الأميرة عالية عينة الدراسة، كما تبين قيمة مربع إيتا الجزئي (η^2) أن حجم أثر نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في تنمية التفكير النظري والبالغ (0.976) يعد متوسطاً وفقاً للحكم على مؤشر مربع إيتا (نصار، 2006)؛ والذي يدل على أن (97.6%) من التباين في أداء عينة الدراسة على اختبار التفكير النظري عائد إلى نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة، وبغرض تحديد مصدر الفرق لصالح متوسط أي مجموعة من المجموعتين، فقد تم احتساب الوسطين الحسابيين المعدلين وأخطأهما المعيارية لأداء عينة الدراسة في المجموعتين على الدرجة الكلية لاختبار التفكير النظري في التطبيق البعدي، وبين الجدول رقم (13) الآتي ذلك:

الجدول (13):الوسطين الحسابيين المعدلين وأخطائهما المعيارية لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين على الدرجة الكلية لتفكير النظمي

في التطبيق البعدي			
المجموعة	العدد	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.456 ^a	0.049
نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.579 ^a	0.051

يتضح من الجدول رقم (13) وجود الفرق بين الوسطين الحسابيين المعدلين لأداء عينة الدراسة في المجموعتين على الدرجة الكلية لتفكير النظمي في التطبيق البعدي كان لصالح المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة الذي بلغ (4.456a) فهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة الذي بلغ (1.579^a) بفارق يساوي (2.877)، وهذه النتيجة تؤكد وجود أثر لاستخدام نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير النظمي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية عينة الدراسة، وتم استخراج قيمة إيتا تربيع والتي تبين حجم الأثر الذي أحدثه استخدام نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير النظمي والتي تساوي (0.976)، وهذه القيمة تبين أن نسبة (97.6%) في تنمية التفكير النظمي لدى عينة أفراد الدراسة وأما النسبة الباقية من التباين في الدرجة الكلية لاختبار التفكير النظمي والبالغ (2.4%) فقد تعود إلى متغيرات أخرى لم تبحث في الدراسة الحالية.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة في المجموعتين على التفكير النظمي في التطبيقين القبلي والبعدي، ويظهر الجدول رقم (14) ذلك.

الجدول (14):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين على التفكير النظمي ف

في التطبيقين القبلي والبعدي				العدد	المجموعة	المهارات
التطبيق البعدي		التطبيق القبلي				
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
0.31306	4.4909	0.73337	2.0545	22	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	التفكير
0.24366	1.6900	0.30762	1.4600	20	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	الديناميكي
1.55742	3.0476	0.59438	1.8810	42	المجموع	
0.38894	4.3788	0.73201	2.0606	22	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	التفكير
0.42268	1.7833	0.35705	1.7000	20	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	الشمولي
1.37169	3.1429	0.60560	1.8889	42	المجموع	
0.29790	4.4773	0.76350	1.9735	22	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	التفكير
0.45793	1.6750	0.32546	1.5625	20	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	النظام
1.52101	3.0893	0.60862	1.8313	42	المجموع	كسب
0.34935	4.4545	0.70953	2.0227	22	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	التفكير
0.48214	1.5833	0.40609	1.5667	20	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	حلقة
1.50889	3.0873	0.62242	1.8056	42	المجموع	مغلقة

يشير الجدول السابق رقم(14) إلى وجود اختلافٍ ظاهري بين متوسطي مجموعتي الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير النظمي في التطبيق البعدي، فقد حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في التفكير الديناميكي (4.4909)، في حين حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي بلغ (1.6900)، وكذلك حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة التفكير الشمولي على متوسط حسابي بلغ (4.3788)، في حين حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي بلغ (1.7833)، وأيضاً حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة التفكير بالنظام كسب على متوسط حسابي بلغ (4.4773)، في حين حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي بلغ (1.6750)، وأيضاً حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة التفكير كحلقة مغلقة على متوسط حسابي بلغ (4.4545)، في حين حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي بلغ (1.5833)، وبغرض التحقق من أن الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (المشترك) متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، ومن أجل تحديد المهارات التي ظهرت فيها الفروق فقد تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (المشترك) متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (15):

الجدول (15) تحليل التباين المصاحب (المشترك) متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، للفروق في أداء أفراد الدراسة في المجموعتين

على المهارات الفرعية للتفكير النظمي في التطبيق البعدي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة إيتا
التفكير الديناميكي قبلي	التفكير الديناميكي البعدي	0.128	1	0.128	1.517	0.226	0.040
التفكير الشمولي القبلي	التفكير الشمولي البعدي	0.024	1	0.024	0.138	0.712	0.004
النظام كسبب قبلي	النظام كسبب البعدي	0.051	1	0.051	0.327	0.571	0.009
التفكير حلقة مغلقة قبلي	التفكير حلقة مغلقة البعدي	0.417	1	0.417	2.318	0.137	0.060
المجموعة	التفكير الديناميكي البعدي	81.476	1	81.476	966.777	0.000	0.964
	التفكير الشمولي البعدي	58.256	1	58.256	331.646	0.000	0.902
	النظام كسبب البعدي	77.402	1	77.402	497.304	0.000	0.932
	التفكير حلقة مغلقة البعدي	77.059	1	77.059	428.600	0.000	0.923
الخطأ	التفكير الديناميكي البعدي	3.034	36	0.084			
	التفكير الشمولي البعدي	6.324	36	0.176			
	النظام كسبب البعدي	5.603	36	0.156			
	التفكير حلقة مغلقة البعدي	6.472	36	0.180			
الكللي المعدل	التفكير الديناميكي البعدي	99.425	41				
	التفكير الشمولي البعدي	77.143	41				
	النظام كسبب البعدي	94.853	41				
	التفكير حلقة مغلقة البعدي	93.347	41				

يشير الجدول السابق رقم (15) إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية في أداء عينة الدراسة في المجموعتين في مهارات التفكير النظمي الفرعية في التطبيق البعدي، بالاعتماد على قيم (ف) المحسوبة التي بلغت لمهارة التفكير الديناميكي (1.517)، وهي دالة عند مستوى (0.226)، وقد بلغت مهارة التفكير الشمولي (0.138)، عند مستوى دلالة (0.712)، وبلغت مهارات التفكير بالنظام كسبب (0.327)، عند مستوى دلالة (0.571)، وبلغت مهارات التفكير كحلقة مغلقة (2.318)، عند مستوى دلالة (0.137)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء عينة الدراسة في المجموعتين على المهارات التفكير النظمي في التطبيق البعدي، ومن أجل معرفة لصالح أي مجموعة كان الفرق، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء عينة الدراسة في المجموعتين على المهارات التفكير النظمي في التطبيق البعدي، والجدول رقم (16) يبين تلك المتوسطات.

الجدول (16): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين

على مهارات التفكير النظمي الفرعية في التطبيق البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التفكير الديناميكي البعدي	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.483 ^a	0.064
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.468 ^a	0.068
التفكير الشمولي البعدي	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.357 ^a	0.093
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.807 ^a	0.098
النظام كسبب البعدي	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.489 ^a	0.087
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.550 ^a	0.092
التفكير كحلقة مغلقة البعدي	نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة	22	4.484 ^a	0.094
	نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة	20	1.551 ^a	0.099

يشير الجدول السابق (16) إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء عينة الدراسة في المجموعتين على مهارات التفكير النظمي في التطبيق البعدي كان لصالح المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة، فقد حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة

المتزامنة في التفكير الديناميكي على متوسط حسابي معدل يساوي (4.483a)، فيما حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي معدل بلغ (1.468a)، وحصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة التفكير الشمولي على متوسط حسابي معدل يساوي (4.357a)، فيما حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي معدل بلغ (1.807a)، وحصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة التفكير بالنظام كسبب على متوسط حسابي معدل يساوي (4.489a)، فيما حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي معدل بلغ (1.550a) وحصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارة التفكير كحلقة مغلقة على متوسط حسابي يساوي (4.484a) فيما حصلت مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة على متوسط حسابي (1.551a)، وتؤكد هذه النتيجة وجود أثر نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في مهارات التفكير النظري لدى طالبات كلية الأميرة عالية، وتم استخراج قيم إيتا تربيع والتي تبين حجم الأثر الذي أحدثه نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في كل مهارة من التفكير النظري والتي تساوي (0.040)، لمهارة الديناميكي و(0.004)، لمهارة التفكير الشمولي، و(0.009)، لمهارة التفكير بالنظام كسبب و(0.060)، لمهارة التفكير كحلقة مغلقة، وهذه القيم تبين نسب التباين الحاصل مهارات التفكير النظري.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة ونمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة، في تنمية المهارات الاجتماعية والتفكير النظري لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن،

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير النظري لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة؟

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء مجموعتي عينة الدراسة الكلي لمهارات التفكير النظري في التطبيق البعدي، فقد بلغ متوسط مجموعة نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة (4.4576)، في حين كان متوسط مجموعة نمط التعلم بالأنشطة غير المتزامنة أقل إذ بلغ (1.6633)، بفارق (2,7943)، لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة، مما يظهر أثر نمط التعلم بالأنشطة التعليمية المتزامنة في تنمية مهارات التفكير النظري، والقدرة على التفكير التأملي في تعلم انتاج المعرفة المبرمجة في العقول، وتركيز على ودور نمط التعلم بالأنشطة المتزامنة في معالجة المشكلات من خلال تحديدها وتحديد الأسئلة والتأمل البديل، ويمكن عزو النتيجة إلى دور الأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة في تنمية التفكير النظري لدى الطالبات التي تساعد في توجية تفكير الطالبات التعلم من أجل العمل واستبدال الموضوعات المحددة بمجالات أوسع ومواجهة مواقف في العملية التعليمية غير قادرات على التفاعل معها. وحل المشكلات التي تواجههن هذا ما أكدت عليه دراسة (جابر، 2020). وتفتت هذه النتيجة مع نتيجة (العتار، 2020). التي أكدت دور المدرس في تفعيل الأنشطة التعليمية المتزامنة التي تساعد على إثارة عنصر الحماس والتفاعل المباشر بين الطالبات وكيفية توظيف متطلبات العملية التعليمية، مما ساعد الطالبات على التعلم واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة ربط العلاقات المتبادلة وبين السبب ونتيجة وعمليات التغذية الراجعة، مما يساعد على انتقال أثر التعلم لدى الطالبات.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون:

1. التركيز على الأنشطة غير المتزامنة في العملية التعليمية.
2. ضرورة تضمين الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في برامج إعداد وتدريب المدرسين، وحوسبتها على برامج تطبيقية تفاعلية.
3. إجراء دراسات أخرى تتعلق بالأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة في المراحل الدراسية الأساسية.
4. الاهتمام بتصميم الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، بأشكال متنوعة.

المصادر والمراجع

- آل عامر، ح. (2004). *فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى متفوقات الصف الأول ثانوي في الرياضيات واتجاهاتهن نحوها*. رساله ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض المملكة العربية السعودية.
- إبراهيم، ج. (2014). *أثر استخدام الأنشطة التعليمية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم العلمية لمادة الأحياء والبيئة: دراسة تجريبية في محافظة*

- القنيطرة. مجلة جامعة دمشق، سوريا، (30)، 239-255.
- بيرز، س. (2014). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين*. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- البلادي، م. (2018). فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في مادة العلوم لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة، المركز القومي للبحوث*، (2)، 91-117.
- البديوي، ع. (2020). *دراسة تحليل محتوى*. دزجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في أثناء استخدام استراتيجيات الصف المقلوب في التدريس: دراسة تحليل محتوى. *دراسات: العلوم التربوية*، (2)، 47-52.
- جابر، س. (2019). *أثر برنامج تدريبي قائم على منحى التعلم الموجه بالعمل في تنمية مهارات كل من وكالة التغيير والتفكير النظري والفاعلية الذاتية لدى مدربي مؤسسة التدريب المهني في الأردن، أطروحة دكتوراة غير منشورة، مكتبة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن*.
- حسن، ش. (2016). فاعلية برنامج مقترح لتطوير الرياضيات في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. *مجلة تربويات الرياضيات، القاهرة، مصر*، 110-168.
- حربي، ن. (2020). أثر أنشطة تعليمية مقترحة في مقرر العلوم على تنمية الوعي بأبعاد التربية الوقائية طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة، المركز القومي للبحوث*، (4)، 83-103.
- الخشائي، ع. (2019). *درجه امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين*. رساله ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعه ال البيت، المفرق، الأردن.
- خميس، س. (2018). مهارات القرن الحادي والعشرين: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل. *مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض المملكة العربية السعودية*، 149-163.
- الدخيل الله، د. (2014). *المهارات الاجتماعية: تدريب وتمارين ومناهج تقييم*. المملكة العربية السعودية: العبيكان لنشر والتوزيع.
- الزيادات، م. (2012). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم لدى عينة من طالبات صعوبات التعلم في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (4)، 13-34.
- الزهراني، ع. (2019). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية*، 1-47.
- السليبي، خ. (2016). التفكير النظري وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري المدارس الأهلية بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر*، 4(31)، 48-57.
- شحاته، ح، والنجار، ز. (2003). *معجم مصطلحات التربية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شليبي، ن. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم في التعليم الأساسي في مصر. *المجلة التربوية الدولية*، 33-1.
- صبري، م. (2010). *المناهج ومنظومة التعلم*. الرياض: سلسلة كتب الجامعي العربي.
- الصقرية، ر. (2020). أثر استخدام التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة التربية الإسلامية. *دراسات: العلوم التربوية*، (1)، 47-66.
- الطويرقي، س. (2001). *النشاط المدرسي ماهيته ومجالاته ووظائفه*. اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الطويل، ه. (2006). *الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق*. (ط3). عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- القواقنة، ب. (2020). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب صعوبات التعلم في مدارس محافظة عجلون. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (11)، 4-66.
- عبد نور، ك.، وجابر، غ. (2016). التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس الإعدادية المتميزين ونظرائهم العاديين. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، بابل، العراق*، (25)، 33-50.
- عبدالهادي، س. (2016). المهارات الاجتماعية الانفعالية وتحديات التعليم: نحو رؤية معرفية. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس*، 2، 211-227.
- العتار، ر. (2021). *أثر أنشطة تفاعلية إثرائية متزامنة وغير المتزامنة في تحصيل مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، مجلة الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبيد، و، وعفانة، ع. (2003). *التفكير والمناهج المدرسي*. بيروت: مكتبة الفالح للنشر والتوزيع.
- علي، إ. (2012). *المناهج الدراسية ومهارات القرن الحادي والعشرين*. مجلة جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا، القاهرة، مصر، 123-140.
- علي، س. (2012). درجة تبني مفاهيم التفكير النظري في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات. *مجلة جامعة دمشق التربوية والنفسية، دمشق، سوريا*، (28)، 289-353.

- علي، س. (2010). أنموذج مقترح للمواءمة بين مخرجات الجامعات الرسمية السعودية وحاجات سوق العمل بناءً على مفاهيم التفكير النظري. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العبد اللطيف، م. (2020). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى أسلوب التعلم المتمازج والتلعيب في اكتساب المعرفة وتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين التدريسية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- العمرى، و. (2015). واقع استخدام معلمي الفيزياء للأنشطة التعليمية المرافقة لاستراتيجيات التدريس القائمة على النماذج ومحددات استخدامها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، (4)*، 511-532.
- عودة، ا. (2010). *القياس والتقويم في عملية التدريس*. اربد: دار الأمل.
- الفلي، هـ، والمحادين، إ. (2019). أثر أنشطة ركن العلوم في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة في الأردن. *المجلة الدولية لتطوير التفوق، جامعة الاسراء الخاصة، عمان، الأردن، 10(18)*، 163-183.
- ليزر، س. (2014). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- محمد، ع. (2004). *الأنشطة التربوية المعاصرة*. الرياض: مكتبة الرشيد.
- محمود، م. (2012). *فاعلية ممارسة أنشطة الصحافة المدرسية في تنمية مفاهيم التربية الوقائية والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية جامعة المنصورة، مصر.
- المرادني، م.، ومختار، ن. (2017). أنماط أنشطة التعلم التفاعلية (المتزامنة، غير المتزامنة والدمج بينهما) بينات التعلم الإلكتروني وأثرها في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم، القاهرة، مصر، (27)*، 109-3.
- ملحم، أ. (2019). *درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- المليحي، ر. (2006). *اساليب وبرامج الاهتمام بالموهوبين كأحد مداخل بناء الانسان العربي*. ورقه عمل مقدمه الى المؤتمر العلمي الثامن عشر، جامعه عين شمس.
- مؤنس، م. (2012). *أثر التدريس المدخل النظري في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير النظري عند طلاب الصف الأول المتوسط*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- نصار، ي. (2006). *استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، (2)*، 7-36.
- الهاشبي، ع.، وعطية، م. (2011). *تحليل مضمون المناهج المدرسية*. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الهاشمية، هـ. (2010). *الأنشطة التعليمية أهميتها في العملية التعليمية*. *وزارة التربية والتعليم، (27)*، 1-15.

References

- Arnold, R., & Wade, J. (2017). A Complete set of systems thinking Skills. *INCOSE International Symposium*, 20(3), 9-17.
- Arnold, R. D., & Wade, J. P. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia computer science*, 44, 669-678.
- Anderson, V., & Johnson, L. (1997). *Systems thinking basics*. Cambridge: Pegasus Communications
- Ateskan, A., & Lane, J. (2018). Assessing teachers' systems thinking skills during a professional development program in Turkey. *Journal of cleaner production*, 172, 4348-4356.
- Behl, D. V., & Ferreira, S. (2014). Systems thinking: An analysis of key factors and relationships. *Procedia Computer Science*, 36, 104-109.
- Coogle, C., & Floyd, K. (2015). Synchronous and asynchronous learning environments of rural graduate early childhood special educators utilizing Wimba© and Ecampus. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2).
- Joinson, A. N. (2008, April). Looking at, looking up or keeping up with people? Motives and use of Facebook. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1027-1036).
- Riggio, R. E., Throckmorton, B., & Depaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11(8), 799-804.
- Rosenkränzer, F., Hörsch, C., Schuler, S., & Riess, W. (2017). Student teachers' pedagogical content knowledge for teaching

- systems thinking: effects of different interventions. *International Journal of Science Education*, 39(14), 1932-1951.
- Skyler, A. A. (2009). A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures. *Issues in Teacher education*, 18(2), 69-84.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency
- Shahabadi, M. M., & Uplane, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 176, 129-138
- Şentürk, C. (2021). Effects of the blended learning model on preservice teachers' academic achievements and twenty-first century skills. *Education and Information Technologies*, 26(1), 35-48.