Dirasat, Human and Social Sciences, Volume 50, No. 1, 2023

Deanship of Scientific Research

The Effect of Synchronous and Asynchronous Enrichment Activities on the Achievement of Arabic Language Subject of Fifth Grade Student in Jordan

Reham Alattar *

The University of Jordan, Jordan.

Received: 16/7/2021
Revised: 7/9/2021
Accepted: 9/11/2021
Published: 30/1/2023

* *Corresponding author:*
rhm_ta@yahoo.com

Citation: Alattar , R. . (2023). The Effect of Synchronous and Asynchronous Enrichment Activities on the Achievement of Arabic Language Subject of Fifth Grade Student in Jordan. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *50*(1), 293–310. https://doi.org/10.35516/hum.v50i1.4413

© 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

The purpose of this study is to uncover the effect of synchronous and asynchronous interactive enrichment activities on fifth-grade students' achievement in the Arabic Language subject in Jordan. The study included 72 students who equally were distributed in two empirical groups. One of the groups included boys while the other group included girls. To achieve the objectives of the study, the researcher has prepared an achievement. The validity and reliability of the test were verified. To answer the two questions of the study, it used arithmetic means, standard deviations, and the One and Two-Way Analysis of Variance (ANCOVA). The results of the study indicated an improvement in students' achievement in the Arabic Language subject, but the analysis of variance showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the two study groups in the achievement test due to the synchronous or asynchronous interactive activities or interaction with sex. In light of the results of the study, the researcher figured out several recommendations, such as diversification of implementing interactive enrichment activities synchronously and asynchronously and conducting studies related to synchronous and asynchronous learning.

Keywords: Interactive activities, enrichment activities, synchronous and asynchronous activities.

أثر أنشطة تفاعليّة إثرائيّة متزامنة وغير متزامنة في تحصيل مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصّف الخامس الأساسيّ في الأردنّ

*رهام العطار**

الجامعة الأردنية، الأردن.

ملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر نشاطات تفاعلية إثرائية متزامنة وغير متزامنة في تحصيل مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسيّ في الأردن، تكوّن أفراد الدراسة من (72)طالبًا وطالبة، وُزعوا إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّت الباحثة اختبارًا تحصيليًّا قد تمّ التحقق من صدقه وثباته، وللإجابة عن سؤالي الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل تعزى إلى النشاطات التفاعلية المتزامنة أو غير المتزامنة أو إلى التفاعل مع الجنس. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها: المراوحة بين تنفيذ النشاطات الإثرائية التفاعلية بحيث تؤدى بنمطها المتزامن وغير المتزامن، وإجراء دراسات تتعلق بالتعلم المتزامن وغير المتزامن.

الكلمات الدالة: النشاطات التفاعلية الإثرائية، النشاطات المتزامنة، النشاطات غير المتزامنة.

المقدمة

خلفية الدراسة

اللغة العربية صاحبة المكانة الجليلة بين اللغات أجمع، فهي بحق لها من الخصائص التي قلما تجتمع في لغة واحدة، لغة متميزة في رسمها وأصواتها ومعانيها ومفرداتها وتراكيبها، وهي اللغة التي تميّزت عن لغات العالم الأخرى، بأنها تحمل في ذاتها وثيقة انتشارها وحجّة بقائها، فهي لغة كتاب الله تعالى التي جعلها متفردة عن باقي اللغات بأنها لغة عقيدة ودين، ولأنها تفردت بالشرف الإلهي والمنزلة الربانية حين أنزل بها القرآن الكريم، وكتب له ولها معه القدسية والخلود والرفعة والبقاء والتطور.

واللغة العربية لغة حية، على الرغم من عاديات الزمن، نامية قادرة على إجراء التحول وإعادة سلطانها على الكلم، مستوعبة لأشكال العلوم وصنوفها، وهي قادرة على التعبير عن متطلبات الحياة في كل زمان ومكان، وقادرة على مسايرة روح الحياة المتجددة باستمرار بما لها من خصائص العراقة في تكوينها، وسلامة أصولها وغزارة مفرداتها وانفتاحها على التطور، فإن نطقت بها ألسنة أبنائها سليمة خالية من الأخطاء، كانت هي الركيزة الأساسية لوحدة الأمة العربية، وهويتها وأمنها القومي (الهاشمي،2015).

وعلى الرغم من قيمتها العظيمة، ومنزلتها الرفيعة إلا أنه يُسجل لدى أغلب الطلبة ضعف في المهارات اللغوية عامة، ويمكن إجمال مظاهر الضّعف اللغويّ، على النحو الآتي:(نصير،2019؛ بوقصة،2016؛ عبد الرحيم،2013؛ النصار،2012؛ الحلاق،2010).

يظهر الضعف عند الطلبة في ما يتعلق بمهارة القراءة في العجز الشديد عن القراءة السليمة لاسيما في الصفوف الخمسة الأولى، ثم في ضعف المحصول الكلامي، وضآلة عدد المفردات التي تعزز الكلام بلغة مفهومة وواضحة، والاكتفاء بالإجابة بنعم أو لا بكلمة واحدة فقط، أو بجملة من فعل وفاعل، والصمت أو التوقف مرارًا في الحديث. فإذا كان الحديث عن مهارتي الاستماع والقراءة التفسيرية في سنوات متقدمة من المرحلة الأساسية تجد الطلبة لا يتمكّنون من فهم المعنى العام للنصّ المسموع أو المقروء؛ لقلة مخزونهم اللغوي من المفردات التي تساعدهم على استنتاج معنى المفردات الجديدة من طريق السياق الذي وجدت فيه، فيعجزون عن تمييز الفكرة الرئيسة من الأفكار الفرعية.

ثم إن مظاهر الضعف في التعبير -وعاء اللغة العربية- بشقيه الشفوي والكتابي تظهر جليًّا كلما تقدّم الطلبة بالمراحل الدراسية، إذ تتمثّل في بساطة الألفاظ وضحالة الأفكار، وقلة ترابطها، مع ضعف في ترابط الفقرات، إضافة إلى كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، مع إهمال لعلامات الترقيم، ومع استخدام للمفردات والتعابير العامية من دون أن يدرك الطلبة ذلك؛ لضعف تمييزهم بين التعبير الفصيح والعامي الذي شاع حتى ظنه الطلبة هو الصواب والمقبول في اللغة، وتشكّل ظاهرة الضعف النحوي نسبة عالية بين ظواهر الضعف في اللغة العربية لدى الطلبة، هنا تبرز المظاهر على نحو جليّ في صعوبة التفريق بين الكلمات من حيث النوع (اسم أو فعل) (اسم إشارة أو ضمير غائب هو وهذا) والإعراب (ضمير رفع أو نصب) (حال أو تمييز). وأخطاء في ضبط أواخر الكلمات في الجمل حسب الموقع الإعرابي نطقًا وكتابة، مع التخبّط والتردّد في تحديد الموقع الإعرابي للكلمة في أبسط صورها. فإذا جال الناظر في دفاتر الطلبة يستطيع أن يلمح بسهولة كمًّا كبيرًا من الأخطاء الإملائية في كتاباتهم تبرز في إهمال بعض النقاط للحروف، وإسقاط لهمزات القطع أو إثباتها في غير موضعها السليم.

ويعدّ الحاسوب بتقنياته العديدة مستفيدًا من الشبكة العالمية للمعلومات ومواقعها الإلكترونية التي توفر ميدانًا خصبًا للأدوات المعينة على تقديم محتوى التعلم بقوالب جديدة تقترب كثيرًا من عالم الطالب الرقمي، فتسهم حتمًا في رفع مستوى تحصيله، إذ إن التطور السريع في تكنولوجيا التعلم الإلكتروني أدى إلى ظهور العديد من أدوات التفاعل والاتصال الإلكتروني التي من شأنها إحداث أثر إيجابي في تطوير العملية التعليمية – التعلمية، منها على سبيل المثال: تجاوز حدود المكان والزمان، وتحقيق قدر عال من التفاعلية بين أقطاب العملية التعليمية، وجذب انتباه الطلبة، واستثارة دافعيتهم نحو التعلم، الأمر الذي يؤكد ضرورة الاهتمام بالبحث في متغيرات تصميم بيئات التعلم الإلكتروني في ضوء تطور نظريات التعلم والتعليم، وتزايد التطبيقات والأدوات الرقمية التي أفرزتها الثورة التكنولجية المتسارعة، والحاجة الملحة إلى توظيف تلك الأدوات في دعم نشاطات التعليم والتعلم، وتعزيز قدرة بيئات التعلم على تحقيق المشاركة والتفاعل(الأعصر،2015).

وقد فرضت هذه التطورات الحديثة في المجال الرقمي على العملية التعليمية-التعلمية أن تجدد في وسائل التواصل بين أطراف العملية التعليمية الرئيسين(المعلم والطالب) وذلك بالإفادة من الأدوات الرقمية والمواقع الإلكترونية التي تزخر بها الشبكة العالمية، إذ إنها باتت توفر بيئة تعلمية عن بعد تمكّن الطالب من التفاعل مع معلمه في الدروس واستقبال الأسئلة والإجابة عنها وتلقي المحتوى التعلمي بالصوت والصورة، بما يحقق التعلم المتزامن (Synchoronous Learning) بقدر عال من التفاعلية بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وكأنهم موجودون في مكان واحد بما يسمى الفصل الافتراضي (Virtual Classroom)، وقد يمتد التعلم خارجه محققًا التعلم غير المتزامن (Asynchoronous Learning). الأمر الذي يمكّن المعلمين من بناء نشاطات تفاعلية إثرائية تعزز تعلم الطلبة، وتوفر لهم التغذية الراجعة المباشرة عن أدائهم.

ونظرًا إلى ما توفره هذه البيئة الرقمية من تطبيقات وأدوات، تستوعب مهارات اللغة وتطوعها وتقولها وتخرجها بالشكل الذي يناسب الطلبة في مراحلهم كافة؛ وللحد من ضعف الطلبة في اللغة العربية اختارت الباحثة هذه الدراسة للكشف عن أثر النشاطات الإثرائية التفاعلية المتزامنة وغير

المتزامنة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مبحث اللغة العربية، ويؤمل أنها تخدم مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها.

الإطار النظري

اللغة العربية من دواعي فخر العرب بعروبتهم وأمتهم العربية، فليس أجل من تشريف وتكريم للغة من اختيار الله لها لغة لكتابه المعجزة الخالدة، فقد قال تعالى " كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ" فصلت(3)، فما أحوج طلبتنا اليوم إلى تنمية مهاراتهم اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة!

وتعدّ اللغة العربية رمزًا لهوية الأمة العربية وجامعة لشملها في وعاء لغوي واحد، وهي أفصح اللغات تخاطبا، قادرة على استيعاب الفنون والعلوم والآداب والتاريخ، وقد تجددت في العالم العربي نهضة ثقافية أدبية، وظهر كثير من الشعراء والأدباء وعلماء اللغة الذين جددوا الدماء وأعادوا الحيوية للغة العربية.(مفتاح الهدى،2019).

وقد تغيرت أهداف التعليم في هذا العصر وأصبح مصدرًا من مصادر دعم القوى السياسية والاقتصادية، وكذلك تعليم اللغة العربية في عصر بات فيه اختيار لغة التعليم خاضعا لمقاييس بعيدة عن الحفاظ على هوية الأمة وتراثها، الأمر الذي يرفع مستوى المسؤولية على المربين وقادة التعليم للحفاظ على هذه الثروة من اللغة؛ بتدريب المعلمين على طرائق جديدة لإكساب الطلبة مهارات اللغة والتمكن منها لزيادة التحصيل الدراسي لديهم في اللغة العربية، وإحداث مراكز تعليمية مزودة بأحدث التقنيات

التي تعين الطالب على الانخراط في نشاطات لغوية واقعية بطريقة حديثة(زيدان،2016).

وقد أثبتت دراسة يونس(2011) وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة في اللغة العربية والتحصيل في المواد الأخرى، إذ إن اللغة وسيلة اكتساب العلوم والمعارف وبها يعبر الطالب عن فهمه واستيعابه، فالضعيف في لغته ضعيف في المواد الأخرى حتمًا. وأثبتت أيضًا دراسة عبد القادر(2020) العلاقة الطردية بين الكفاءة في اللغة العربية ومستوى الإنجاز على نحو عام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

وهذا يضع أمام المعلمين والقادة التربويين تحديات كثيرة تستلزم التجديد في طرائق إثراء مبحث اللغة العربية، وإضافة الكثير من النشاطات التي من شأنها أن تعين الطلبة على التخلص من هذا الضعف؛ بخلق بيئات تعلم نشطة ينخرط فيها الطلبة في مواقف تدفعهم للحديث والاستماع وتوظيف اللغة العربية توظيفًا سليمًا، زيادة على رفع تحصيلهم اللغوي في مبحث اللغة العربية، ولعل مبادرة دولة قطر لوضع معايير للغة العربية كانت أولى المبادرات التي بدأت باعتماد المعايير التي تؤدي إلى تغيير النظرة السائدة نحو المنهاج المدرسي، إلى إطار يجمع المعارف والمهارات والكفايات العملية المتوقع من الطلبة معرفتها في مرحلة دراسية، بحيث تكون المعايير وتحقيقها وتقويم الطلبة بناء عليها هي الملزمة في العملية التعليمية، فتتحقق بذلك المرونة التي تجعل التعلم أكثر متعة وغنى من حيث تنوع المصادر والنصوص والوسائل(طه، 2011).

وقد تناولت الباحثة في الإطار النظري ما يتعلق بمتغيرات الدراسة كالآتي:

أولا- النشاطات الإثرائية والتفاعلية

في معنى الإثراء لغة، جاء أيضًا في لسان العرب لابن منظور(د.ت) في باب (ثرا):" إنه لذو ثراء وثروة، يراد إنه لذو عدد وكثرة مال. وأثرى الرجل وهو فوق الاستغناء".

ويعرف جروان (2004) إثراء المنهاج أنه: "إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين حتى تتلاءم مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والنفس حركية".

وترى الباحثة من المعنى اللغوي للإثراء اقتباس معنى الكثرة والزيادة، أي أن إثراء المنهاج التعلمي يعني إغناءه بنوع جديد من الخبرات التعلمية المختلفة عن الخبرات المقدمة في المنهاج المدرسي من حيث المحتوى والمستوى والجدة والأصالة والطريقة، ويعني ذلك إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة، نتاجاتها أو موضوعاتها أو أنشطتها، حتى تتلاءم مع حاجات الطلبة جميعهم، في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية.

ويقصد بالنشاطات اللغوية كما تعرّفها الخيرية (37،2009) أنها: "كلّ النشاطات التي تشجع الطلبة لتنمية رغبتهم في التخاطب باللغة العربية". وترى الباحثة أنّ النشاطات اللغوية تتمركز حول الطالب إذا وُضع في مواقف صفية تمثل عددًا من المواقف الحياتية، ويطلب منه المشاركة في التخطيط لها بتوجيه من المعلم ليمارس اللغة ممارسة عملية، فإنه بها سيستخدم المحادثة والقراءة والكتابة والاستماع استخدامًا حقيقيًّا يجعله يوظف قواعد اللغة التي تعلمها توظيفًا يعزز تعلمه، ويرفع تحصيله في مبحث اللغة العربية.

فالنشاطات الإثرائية تتيح الفرصة أمام الطلبة لمتابعة دراستهم والتعمق في الخبرة التعلمية، وتوسيع الخبرة والحصيلة المعرفية، ويذكر العقيل المشار إليه في نوافلة(2019) أن للنشاطات الإثرائية دورًا في نقل الطلبة من حالة التلقي السلبي إلى حالة التفاعل الإيجابي المنشود، عند توظيف النشاطات اللغوية المحببة إلى الطلبة؛ حينما تصبح بفضل النشاطات المتنوعة تحاكي واقعهم وتحفز إبداعاتهم ومواهبهم، وتنمي اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة التعليمية، وتزيد مستوى تحصيلهم؛ إذ إنها تعمل على تقوية الأداء، وتهتم بالمهارات العقلية العليا؛ وبذا فإنها تحقق التوازن والتكامل في شخصية الطالب، فهي تعمل على اكتشاف مواهب الطلبة وقدراتهم وتنميتها وصقلها.

2-1 خصائص النشاطات الإثرائية

تعد النشاطات الإثرائية أحد أهم أنواع النشاطات التعلمية التي يمكن لها أن تدعم اكتساب اللغة وتوظيفها توظيفًا سليمًا لما تتمتع به من خصائص عدة، وقد أورد كل من عبد القادر(2006) والعقيل(2012) وهريدي(2015) عددًا من هذه الخصائص منها: مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة، بما تقدمه من خبرات متنوعة ومتدرجة في المحتوى التعلمي والمستوى الأكاديمي، يحاكي أنماط التعلم كلها لدى الطلبة، وتقديمها محتوى تعلميّا يركز على المهارات العقلية العليا، ويساعد الطلبة على تعرُّف كيفية الحصول على المعرفة ذاتيا بتوظيف عدد من الإستراتيجيات التعليمية – التعلمية الحديثة، مثل حل المشكلات والاستقصاء وإستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي، وإستراتيجيات الذكاءات المتعددة، وإستراتيجيات التفكير التناظري والتحليلي. كما أنها تحقق مبدأ الشمولية؛ بتوفيرها خبرات إثرائية وتسريعية تستجيب لحاجات الطلبة وقدراتهم، وتتناغم مع ميولهم واتجاهاتهم، وأنماط تفكيرهم، وتحقيقها مبدأ التكامل بين الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.

وتحاول النشاطات الإثرائية تعميق خبرات تعلمية ومهارات متنوعة لدى الطلبة، فهي بذلك تقسم إلى قسمين بحسب ما ذكره عبد الدايم(2014):

1- **النشاطات الإثرائية الأفقية**: ويقصد بها الخبرات والنشاطات الإثرائية التي تعطى للطلبة من أجل إغناء معارفهم حول عدد من الموضوعات الدراسية وعدد من المهارات المختلفة.

2- **النشاطات الإثرائية الرأسية**: ويقصد بها الخبرات والنشاطات الإثرائية التي تعطى للطلبة من أجل إغناء معارفهم في موضوع محدد من الموضوعات الدراسية أو مهارة محددة. وقد عرض دليل بناء النشاطات التفاعلية الصادر عن منظمة مشكاة في مدينة الملك عبد الله للطاقة الذرية والمتجددة(2018) عددًا من السمات التي يجب أن تتسم بها النشاطات التفاعلية: وهي الواقعية وذلك بمحاكاة الحياة الواقعية وربطها بالمنهج الدراسي مما يسهم في دعم الطالب وتحفيزه لتفعيلها داخل الصف الدراسي وخارجه، فيكسبه مرونة بالتكييف والتلاؤم مع المتغيرات التي قد تطرأ خلال تطبيق النشاط الإثرائي. ثم إنّ النشاط الإثرائي إذا قدم للطلبة بنمط يطلق الطاقات الكامنة لديهم ويكسر الروتين اليومي، يثير الدافعية نحو مواصلة عملية التعلم كلما مارسوا النشاط في مواقف صفية أكثر.

وبالنظر إلى أهمية النشاطات التفاعلية في العملية التعليمية- التعلمية، ومن خلال مشاهدات واقعية وقفت الباحثة عليها في أثناء عملها في الميدان التربوي معلمة ومشرفة تربوية، فإن النشاطات التفاعلية تعزز لدى الطلبة التعلم الذاتي ومبدأ تفريد التعليم، إذ يمكن توظيفها ليكتسب الطلبة الخبرات التعلمية بطريقة ذاتية، فيكونون فاعلين في اكتساب المعرفة ومعالجتها وتطويرها ومن ثم استدامتها ونقلها خارج الحصة الصفية لتوظيفها في مواقف حياتية مختلفة، بما توفره لهم من بيئة تعلمية محفزة للبحث والاستقصاء وحل المشكلات.

وللنشاطات التفاعلية دور في إكساب الطلبة عددًا من المهارات العقلية كمهارات التفكير المنطقي والناقد والاستدلالي والإبداعي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات إدارة الوقت. وتذكر الجهني(2016) أن النشاطات التفاعلية تعمل على تحسين رضا الطلبة عن مستوى التعلم لديهم؛ فهي تحسن مستوى تصورات الطلبة الذاتية عن مدى فاعلية بيئة التعلم لدعم نجاحهم الأكاديمي، وهي تساعد الطلبة الذين يعانون من بطء في التعلم أو صعوبة في التعلم بما تتمتع فيه النشاطات التفاعلية من إمكانات في استخدام الصوت والصورة والحركة والتفاعل بين الطالب والبرنامج الحاسوبي، وكل ذلك يزيد من إتقان الطلبة بطيئ التعلم للمهارات اللغوية ويرفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

أشكال استخدام النشاطات التعليمية التفاعلية

إن هناك تجددًا مستمرًا لأشكال استخدام تقنيات التعليم والمعلومات المستخدمة في تصميم النشاطات التعليمية التفاعلية وتنفيذها، ويمكن استقصاء أكثر هذه التقنيات التعليمية أهمية في ما يأتي (الموسوي،2010؛ السعيد،2017):

1- **الرسوم البيانية والملصقات التوضيحية والكرتونية**: هي من الوسائط التي تحث الطلبة على التفكير الناقد بقراءة هذه الملصقات والرسوم وتحليلها ومقارنتها، وتتسم بالتركيز على فكرة محددة مناسبة لخبرتهم، لا سيما ما كان منها متحركا كالقصص الرقمية.

2- **البرمجيات التعليمية المتوفرة في الشبكة العالمية للمعلومات والتطبيقات الإلكترونية على الهواتف والأجهزة اللوحية:** وبها يتم تقديم مجموعة من النشاطات التفاعلية للطلبة باستخدام الحاسوب بقصد تشكيل مهارات التفكير والاستنتاج في مواقف تعليمية-تعلمية تفاعلية والتدريب على هذه المهارات وممارستها.

3- **المكتبات الرقمية والإلكترونية**: وتعدّ من أغنى الوسائل المعينة على توفير نشاطات قرائية وسمعية وبصرية تفاعلية بين الطالب وجهاز الحاسوب والأجهزة اللوحية.

4- **رسائل البريد الإلكترونية:** حيث يتم استخدامهما لدعم النشاطات التعليمية الذاتية والتعاونية في مجالات البحث وطرائقه ومتابعة المشروعات البحثية للطلبة، إضافة لاستخدامها في تحديد مواعيد تسليم النشاطات المكتملة والواجبات البيتية.

5- **المختبرات الافتراضية:** هي بيئات تعلم وتعليم إلكترونية تفاعلية يتم بواسطتها محاكاة المختبرات الحقيقية، بتطبيق التجارب العلمية على نحو افتراضي(عن بعد) يحاكي التطبيق الحقيقي للتجربة في المختبر الحقيقي في وظائفه وأحداثه، إذ يتم الحصول على نتائج مشابهة لنتائجه.

6- **الألعاب التعليمية المحوسبة والإلكترونية:** شكل حديث من الوسائل التعليمية الداعمة لمبدأ التلعيب في التعليم (Gamification)؛ حيث تؤدي دورًا مهمًّا في تعليم الصغار بواسطة النشاطات التعليمية المصممة بصورة جيدة وممتعة.

7- وتضيف الباحثة إلى الأدوات السابقة **المنصّات التعليمية(platforms Educational):**

أحد أحدث أنواع أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني، وهي بيئة تعليمية تفاعلية افتراضية وتقنية حديثة، تعتمد في الأساس على الشبكة العالمية للمعلومات، بحيث تجمع بين أطراف العملية التعليمية من معلمين وإداريين وطلبة وأولياء أمور بما تتمتع به من مميزات تجمع بين أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي، وتوفر صفوفا افتراضية يلتقي بواسطتها المعلمون مع طلبتهم لتنفيذ النشاطات التعلمية بنمط تفاعل متزامن أو غير متزامن؛ إذ تسهم في نشر المحتوى التعليمي للطلبة وتخزينه واسترجاعه، وتتيح لهم فرصة تنفيذ الاختبارات الإلكترونية عبرها، وتمكن أطراف العملية التعليمية من التواصل في ما بينهم بتبادل الرسائل والإعلانات والإجابة عن الاستفسارات، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.

المو اقع الإلكترونية وأدواتها المعينة على تصميم نشاطات التعلم التفاعلية

أصبحت التطبيقات والبرامج التعليمية مطلبًا أساسيًا في ظاهرة التعليم الحديثة، وخصوصًا في ظل التعلم عن بعد، فبات

من الضروري على المعلمين البحث عن جميع الطرائق والوسائل من مواقع إلكترونية أو أدوات تكنولوجية أو تطبيقات وبرمجيات حاسوبية، تساعدهم في إنشاء سلسلة من الدروس التعليمية التي تحقق قدرًا كبيرًا من الدافعية لدى الطلبة نحو التعلم، ومن ثم الوصول إلى الرفاهية في التعليم، وفي ما يأتي أبرز الوسائل/المواقع الإلكترونية التي تعرّفها الباحثة بما يأتي: 1- **موقع أوراق العمل التفاعلية (liveworksheets.com):** وهو منصة لإنشاء تمارين تفاعلية تحول التمارين في أوراق العمل التقليدية إلى تمارين تفاعلية، لاحتوائه على العديد من الخيارات المتنوعة لإنشاء الأسئلة الموضوعية بأنواعها(صح/ الخطأ– أكمل الفراغ – التوصيل– وغيرها) عبر الشبكة العالمية للمعلومات، وبه يتم إرسال التمرين التفاعلي إلى الطالب عن طريق رابط خاص، ثم يصحح الموقع التمرين التفاعلي على نحو تلقائي ويظهر النتيجة مباشرة للطالب، الذي يمكنه عبر الموقع إرسال إجابته إلى المعلم، مع إمكانية إعادة الحل من قبل الطالب مرارًا.

2- موقع تصميم الفيديو التفاعلي(Edpuzzle.com): هو أداة تقويم تكويني فعالة للمعلمين الذين يستخدمون إستراتيجية التعلم المقلوب، إذ يمكن للمعلمين تحرير الفيديو المحمل على الموقع ليشمل فقط المقتطفات التي يراد للطلبة أن يروها، بالإضافة إلى تسجيل الملاحظات الصوتية والتعليقات في مقطع الفيديو وإدخال أسئلة حول محتواه، وإظهار الإجابات للطلبة في حال تمت الإجابة عن الأسئلة.

3- موقع بوتون(Powtoon.com): موقع يقدم خدمة إنشاء عروض مصورة احترافية ويخرجها على هيئة قصص كرتونية رقمية متحركة؛ وذلك عن طريق دمج النصوص والصور والتأثيرات والعناصر المتحركة والكثير من الأيقونات الجاهزة مع إمكانية دمج ملفات الصوت والتحكم فيها جميعا بواسطة الشريط الزمني بسهولة بالغة، وبعد الانتهاء يمكن للمعلم تصدير الفيديو الذي يمثل القصة الرقمية المنشأة إلى اليوتوب، أو يمكنه مشاركته مع طلبته عبر وسائل الاتصال المتاحة بينهم.

4- موقع كاهوت(kahoot.com): موقع إلكتروني يدعم اللغة العربية ويقدم ألعابا تعليمية، تستخدم كتعليم تقني في المدارس والمؤسسات، بحيث يمكن للمعلم تصميم اختبار إلكتروني من نوع الاختيار من متعدد بقالب لعبة تنافسية، يدخل الطالبون المتنافسون في اللعبة إلى الموقع الإلكتروني عبر متصفح الويب أو تطبيق الكاهوت المحمل على أجهزتهم الذكية.

5- **موقع كويزز(Quizizz.com):** موقع تعليمي يدعم اللغة العربية مستند إلى نظام اللعب والتنافس في الصفوف الدراسية، ينشط الطلبة ويثير الحماسة بينهم، ويشجعهم على الانتقال من الجو التقليدي إلى جو الحماس والمتعة والتنافس، إذ يمكّن المعلم من إنشاء اختبارات تكوينية من نوع الاختيار من متعدد، يتنافس الطلبة في حل الاختبار الذي يظهر أمامهم كمسابقة تعليمية تنافسية تعتمد على الإجابة الصحيحة مع السرعة في الإجابة.

التعلم المتزامن(Synchoronous Learning) والتعلم غير المتزامن (Asynchoronous Learning)

ويعني التعلم المتزامن (Synchoronous Learning) ذاك التعلم الذي ينفّذه الطلبة عبر الشبكة العالمية للمعلومات مستعينين بالتطبيقات الإلكترونية والوسائط المتعددة مثل: مؤتمرات الفيديو والدردشة، والمنصات التعليمية، وتطبيقات عقد الاجتماعات، وفيه يتشارك الطلبة في جلسات متزامنة(في الوقت نفسه) يشعرون فيها بأنهم مشاركون وليسوا منعزلين، فالتعلم بهذا النمط يحدث في الوقت الحقيقي مع الطلبة جميعهم، فيكونون فيه أكثر اجتماعية، ويقل عندهم الشعور بالإحباط بالسؤال والإجابة أمام الآخرين، فهم يتبادلون الأفكار والمعلومات مع واحد أو أكثر من المشاركين خلال المدة نفسها، فتطرح الأمثلة وجها لوجه للمناقشة، وتكون تعليمات المعلم الحية عبر الشبكة العالمية للمعلومات في الوقت الفعلي، وردود الفعل والمحادثات وغرف الدردشة أو الفصول الدراسية الافتراضية يكون فيها الجميع متصلين بالشبكة العالمية للمعلومات ويعملون على نحو تعاوني في الوقت نفسه(Chauhan,2016).

حيث يوضح مور(Moore,1984) في بداية ظهور التعلم عن بعد وانتشاره، الأنواع الثلاثة للتفاعل في أثناء التعلم

عن بعد وهي: التفاعل بين الطالب والمحتوى، والتفاعل بين المعلم والطالب، والتفاعل الذي يحدث بين الطالب وزملائه، حيث يرى مور أن النوع الأكثر أهمية من بين الأنواع الثلاثة هو التفاعل الحاصل بين المعلم والطالب، حيث إن المعلمين يسعون إلى تحفيز الطلبة باستمرار، والحفاظ على اهتمامهم لتحفيزهم بما سيتم تدريسه في أثناء تعلمهم المتزامن(Synchoronous Learning)، وتعزيز اهتمامهم والحفاظ عليه طيلة فترة الدرس، بما في ذلك التوجيه الذاتي والتحفيز الذاتي، فالمعلم في التعلم المتزامن يدخل في حوار مع كل طالب، وربما يهتم بالجانب التحفيزي مع أحد الطلبة الذين انخفضت دافعيتهم وأحجموا عن المشاركة والتفاعل، وربما يفسر ما أشكل على الطلبة فهمه من محتوى الدرس، ويعطي بعض التفاصيل للآخرين، وتبسيط المسائل للطلبة الأقل تحصيلا، مراعيا بذلك الفروق الفردية بين الطلبة. فالمعلم ذو قيمة خاصة في الاستجابة لتطبيق الطلبة للمعرفة الجديدة.

أما التعلم غير المتزامنAsynchoronous Learning)) فيقصد به: نمط التعلم الذي يتم فيه التفاعل بين أطراف العملية التعليمية-التعلمية ومكوناتها وعناصرها في أوقات مختلفة، أي إن التعلم يحدث فيه ذاتيا ويسمح للمشاركين الانخراط في تبادل المعلومات والأفكار من دون تبعية المشاركين الآخرين في الوقت نفسه، وقد يستخدم فيه الطالب تقنيات مثل البريد الإلكتروني، والمدونات، بالإضافة إلى الكتب الإلكترونية، في البيئات غير المتزامنة التي يرى كوجل وفلويد (Coogle&Floyd,2015) أنها: "تلك البيئات الافتراضية التي يشارك فيها الطلبة في النشاطات التي تحدث على نحو مستقل عن المعلم أو مع أقران آخرين، وقد تتضمن البيئات غير المتزامنة مراجعة لوحدة تعليمية تم إنشاؤها مسبقًا، أو مناقشات مؤجلة ومحادثات مرسلة عبر البريد الإلكتروني مع المعلم أو زملاء الفصل". وهو نمط من أنماط التعلم مفيد للطلبة الذين ليس لديهم القدرة على الفهم واستيعاب المعارف من المرة الأولى التي يعرضها المعلم، فيجدون في التعلم غير المتزامن فرصة أخرى للاستماع إلى الدرس للمرة الثانية، أو يجدون وقتا أطول للتفكير في سؤال مطروح.

وبالإشارة إلى المدة الزمنية التي يحدث فيها التعلم غير المتزامن، يرى عزمي المشار إليه في موسى(13،2020) في تعريفه للتعلم غير المتزامن " حدوث الشيء في أوقات مختلفة على نحو مؤجل زمنيًا، يقارب بضع دقائق أو ساعات أو حتى أيام، فتقديم المقررات عبر البريد الإلكتروني أو المراسلة على سبيل المثال يعد شكلا من أشكال الاتصال غير المتزامن" وفيه يصبح الطالب ذاتيا يعتمد على ذاته في التحصيل الأكاديمي، من دون الحاجة إلى التواجد الفيزيقي في غرفة صفية، وهذا ما أعطى أهمية بالغة للتعلم المفتوح عن بعد ((Distance Learning.

ولعل الدراسات في مجال التعلم المتزامن (Synchoronous Learning) ما زالت قليلة على نحو عام، وفي مجال تعليم اللغة العربية على نحو خاص تكاد تكون نادرة، وليس بالإمكان الحكم على التعلم المتزامن (Synchoronous Learning) بأنه ذو مزايا تجعله يفوق مزايا التعلم غير المتزامن، إذ إن دراسة كلّ من كوجل وفلويد(Coogle&Floyd,2015) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة أدركوا الإيجابيات لكل من نمطي التعلم المتزامن (Synchoronous Learning) وغير المتزامن. حيث عبر الطلبة في الدراسة عن استمتاعهم بإمكانية إكمال المهمات على نحو فردي، وبالمرونة التي يوفرها التعلم غير المتزامن؛ إذ إنه يعطي فرصة للطلبة للعمل كل حسب سرعته الخاصة، وعدم حاجتهم إلى تغيير جدول أعمالهم- الشخصية- في أوقات الدراسة المباشرة المتزامنة، إضافة إلى النظر في جودة العمل المقدم وفق التعلم غير المتزامن فقد أشارت الدراسة ذاتها إلى أن الطلبة يقدمون إنتاجًا ذا جودة أعلى لأنهم يخصصون من الوقت للتفكير في ردود أفعالهم بدلًا من الخروج بها مرتجلة على الفور.

وإضافة إلى ما سبق ذكره من إيجابيات للتعلم غير المتزامن فإنه يوفر المرونة في الجدول الدراسي وأوقات التعلم؛ إذ يمكن للطلبة دراسة المقررات في أي وقت شاؤوا، غير ملزمين بيوم دراسي يبدأ وينتهي في ساعة محددة ملزِمة لهم بالحضور والتواجد، وكذلك فإنه يوفر جلسات خالية من التوتر بين أطراف عملية التعلم- أي بعيدا عن تعريض بعض أفراد الطلبة للحرج والتوتر بضرورة المشاركة الفورية أمام جميع الزملاء.(عتمان،2016).

ولكل نمط من نمطي التعلم المتزامن (Synchoronous Learning) وغير المتزامن أدواته الخاصة يوضحها الجدول الآتي كراديني (Chirardini, 2011):

أدوات نشاطات التعلم المتزامنة وغير المتزامنة		
نمط التعلّم	التعلّم المتزامنSynchronous e-Learning	التعلّم غير المتزامن Asynchronous e-Learning
الأدوات	أدوات الدردشة والمراسلة الفورية ومؤتمرات الفيديو المباشر(Video conferencing) والمؤتمرات الصوتية (Audio conferences) وأدوات البث المباشر عبر الشبكة العالمية للمعلومات والتطبيقات المعينة على مشاركة الملفات وأدوات التصويت (Polling)	➢ البريد الإلكتروني(E-Mail) ➢ منتديات المناقشة(Discussion forums) ➢ تطبيق الواتساب(WhatsApp) ➢ المنصات التعلمية(Platforms)
تخلق المرونة التي تتمتع بها تكنولوجيا الشبكة العالمية للمعلومات مساحة ضبابية حول التعلم المتزامن وغير المتزامن، على سبيل المثال بعض المحاضرات والدروس التي تبث بالنمط المتزامن ويتفاعل معها الطلبة، يمكن تسجيلها وإرسالها عبر المنصات التعلمية ليحضرها الطلبة الذين لم يتمكنوا من حضورها بالنمط المتزامن.		

ويشير مور وآخرون(Moore,2007) في دراستهم حول نمطي التعلم المتزامن(Synchoronous Learning) وغير المتزامن إلى عدد من الأدوات والفوائد

والتحديات التي تواجه كل نمط تعلم منهما، يوضحه الجدول الآتي:

المقارنة بين نمطي التعلم المتزامن(Synchoronous Learning) والتعلم غير المتزامن

	التعلم المتزامن Synchronous e-Learning	التعلم غير المتزامن Asynchronous e-Learning
الإيجابيات	1- التعلم يتم في وقت محدد 2- النقاشات بين الأطراف تتم في الوقت الحقيقي 3- تغذية راجعة مباشرة حول أداء الطالب 4- إيماءات مرئية (قياس العواطف، ومدى الفهم) 5- أسلوب أفضل للطلبة ذوي المهارات القرائية والكتابية الضعيفة. 6- دور المعلم موجه وميسر.	1- ملائم لفئات الطلبة ومريح فليس فيه شعور بالتوتر 2- حرية الوصول للمعلومة في أماكن مختلفة. 3- يتيح فرصة للطلبة بالتفكير قبل الإجابة. 4- يقدم محتوى موحدًا 5- يعطي فرصة للطلبة لمراجعة المقررات عدة مرات والعودة لها وقت الحاجة. 6- التوجيه ذاتي من الطالب.
التحديات	1- يحتاج إلى إمكانات تقنية حتى لا يتسبب بالإزعاج أو يتعرض للتشويش. 2- لا يوجد فرصة للمتعلم للتفكير قبل الإجابة 3- موجه ومتحكم به من قبل المعلم 4- ضرورة تواجد الطلبة في وقت محدد لحدوث التعلم.	1- عدم حصول الطالب على ردود فعل من المعلم مباشرة لإجاباته 2- الإصابة بالإحباط لدى الطالب إن لم يجد مساعدة في الوقت الذي يحتاج إليها.

رابعا- التحصيل الدراسيّ

يرى علام(2010) أن مراجع علم النفس التربوي لم تتفـق على تعريف محدد للتحصيل، وإنما ضُمّن المفهوم ضمن مفاهيم الإنجاز وكفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف، أو أنه المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة، وتتمثل في الدرجات وعلامات الاختبارًات التي يعدها المعلم لغرض قياس التحصيل.

ويعرف الكناني المشار إليه في جعفر(2018،190) التحصيل إجرائيا أنه: "كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما".

ويتبين من التعريفين السابقين أن التحصيل الدراسي هو مجموعة الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع الطالب استيعابها وحفظها واسترجاعها عند الحاجة، مستعينا بمهارات الفهم والانتباه والتكرار الموزع على مدة زمنية معينة، ويرتبط التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارًات التحصيلية التي يعدّها المعلم لتقيس معرفة وخبرة مرّ بها الطالب.

أهمية التحصيل الدراسي/اللغوي

التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في حياة الفرد، فالغرض الأسمى له هو اكتساب الطالب معارف ومهارات حياتية وقيمًا تهذّب وجدانه، وتقوّم سلوكه. وله جوانب مهمة في حياته بعدّه الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وعليه يترتب تحديد الدور الذي سيقوم به الفرد في المجتمع والمكانة الاجتماعية التي سيحظى بها، ونظرته لذاته وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه، فالتحصيل الدراسي المرتفع يشعر الفرد بالتفوق والنجاح ويعزز الثقة بالنفس، ويشعره بالفخر بإمكانياته(الحموي،2010).

إنّ البحوث النفسية والتربوية تقدم إلى حد كبير الأسس العلمية للممارسات التربوية والمدرسية حتى تحقق التربية هدفها في التنمية الشاملة المتكاملة لأبنائها الطلبة، ولقد كان للتحصيل الدراسي -هذه الظاهرة التربوية النفسية- اهتمام خاص لبحوث ودراسات متعددة، ولعل أحدث هذه البحوث هو ما اتجه إليه الباحثون حول إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي في ضوء المتغيرات المرتبطة به؛ إذ تلعب عوامل عدة أدوارًا مهمة في التحصيل الدراسي: منها المناهج والبرامج المدرسية، والمعلم تأهيله الأكاديمي والتربوي، وطرائق التدريس التي يوظفها، والأسرة مستواها المادي والثقافي والأكاديمي، ودعمها وتشجيعها فهما الباعث الحقيقي للتقدم في التحصيل الدراسي، والطالب صحته الجسمية والعقلية والنفسية. وهذا يعني أن التحصيل الدراسي ظاهرة متعددة المتغيرات(Multi-Variable Phenomenon) يرتبط بها عدد كبير من العوامل بعضها عقلية معرفية وأخرى نفسية وانفعالية وغيرها من مكونات الشخصية، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يتأثر بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية التي تتعلق بالبيئة (المدرسية والأسرية) التي يعيش فيها الطالب(الجلالي،2011).

فإذا ارتبط التحصيل باللغة، كان المقصود منها في نظر الباحثة مقدار ما استوعبه الطالب من خبرات في مهارات اللغة وفروعها من (قراءة واستماع ومحادثة وكتابة ونحو وبلاغة) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات اللغوية على اختلاف أنواعها. ويركز المفهوم على جانبين: الأول مستوى الأداء أو الكفاءة والثاني طريقة التقويم والأداة المستخدمة له. ويرى مصلح(2015،647) أن التحصيل اللغوي يعني:" مستوى المعرفة اللغوية

للطالب، بما لديه من معرفة لغوية من حيث مهارات اللغة وفروعها:النحو والصرف ومعاني والمفردات والبلاغة والقراءة والكتابة بمهاراتها المختلفة،وقد تم الاعتماد على درجة

الطالب في مادة اللغة العربية كمؤشر للمستوى اللغوي".

مشكلة الدراسة

إنّ تعليم اللغة في المؤسسات التربوية تبرز أمامه مشكلات تتمثّل في الجانب المتعلق بقلة الاعتماد على النشاطات التعلمية الإثرائية المقدمة للطالب في تعلم مبحث اللغة العربية؛ لتعزز تعلمه لفروع اللغة ومهاراتها؛ إذ يلاحظ عليها قلة توافقها مع عالم الطلبة الرقمي، فالمواد التعليمية التعلمية إن لم تواكب التطور الرقمي الحديث فإنها تبقى مقدمة في أغلب الأحيان بطرائق جافة ومملة، من دون مراعاة بيئة الطلبة وحاجاتهم، وقدراتهم العقلية المختلفة وما تقتضيه من تنوع أساليب التدريس لمخاطبة كل فئة بما يناسب طريقتها في التعلم فضلا عن أن الوسائل التقليدية غير التفاعلية لا تعير اهتمامًا لجانب الإثارة والمتعة والتحدي.

وانطلاقًا من هذا الواقع ورغبة من الباحثة في تحسينه وتطويره، وبعد محاولة للباحثة في التقصّي والنظر في العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، أمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بدراسة أثر النشاطات الإثرائيّة التفاعلية المتزامنة وغير المتزامنة في تحصيل مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن.

سؤالا الدراسة

وعلى نحو أكثر تحديدًا فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1 - هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن يعزى إلى نمط التعلم بالنشاطات الإثرائية التفاعلية (المتزامنة وغير المتزامنة)؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن يعزى إلى التفاعل بين الجنس ونمط التعلم بالنشاطات الإثرائية التفاعلية (المتزامنة وغير المتزامنة)؟

أهمية الدراسة

انبثقت أهمية هذه الدراسة من استجاباتها لنظريات التعلم الحديثة (البنائية والمعرفية) التي تجعل التعليم منصبا نحو الطالب، واستجابتها كذلك للتوجهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، من حيث التركيز على تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية، وتعزيز التعلم الذاتي وتفريد التعليم، والتوجه نحو التحول الرقمي في التعليم الذي أصبح خيار المستقبل، وعلى المؤسسات التعليمية أن تسعى إلى تطوير الأدوات والوسائل والمضامين التي تضمن تحولا شاملا في المنظومة التعليمية نحو التعلم الإلكتروني، بعد أن عصفت بالعالم جائحة كورونا (كوفيد-19) في عام 2020، وما فرضته على المجتمعات من نوع جديد من التعليم يختلف في طبيعته، وأدواته، وطرائق تقييمه، عن التعليم الوجاهي الذي كانت تتعامل معه النظم التعليمية؛ مما دفع التربويين والقائمين على الأنظمة التعليمية في مختلف المجتمعات، إلى استحداث نظريات تعليمية تنصب على فكرة التعلم عن بعد، ومن أبرز هذه النظريات النظرية الترابطية (Connectivism Theory)، التي يعدُّ جورج سيمنز وستيفن داونز(George Simens & Stepen Siemens (2004) من أبرز روادها، وتقوم النظرية الترابطية على الربط بين الأطر التعليمية والاجتماعية والتكنولوجية في العصر الرقمي الذي نعيش فيه.

وبناء على ذلك فقد وفّرت هذه الدراسة إطارًا نظريًا واضحًا حول أهمية النشاطات التفاعلية الإثرائية المتزامنة وغير المتزامنة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسيّ في مبحث اللغة العربية، حيث عرضت عددًا من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، وأضافت إضافة نوعية إلى الدراسات التي تتحدث عن التعلم المتزامن (Synchoronous Learning) وغير المتزامن(Asynchoronous Learning) وربطه بالنشاطات التفاعلية الإثرائية التي تعزز التعلم لدى الطلبة وترفع من مستوى تحصيلهم لا سيما في مبحث اللغة العربية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية لدى طلبة الصف الخامس الأساسيّ، وهي:

- الكشف عن أثر النشاطات التفاعلية الإثرائية المتزامنة وغير المتزامنة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مبحث اللغة العربية.
- تحديد إن كان هناك تفاعل بين الجنس ونمط التعلم بالنشاطات الإثرائية (المتزامنة وغير المتزامنة) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصار الدراسة على قياس أثر النشاطات الإثرائية التفاعلية بنمطي التعلم المتزامن (Synchoronous Learning) وغير المتزامن في تحصيل مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

- الأداة المستخدمة وهي الاختبار التحصيلي وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

لغايات الدراسة الحالية، تم تحديد التعريفات الآتية بصورة إجرائية قابلة للقياس:

النشاطات الإثرائية التفاعلية المتزامنة: وهي مجموعة من اللقاءات المنظمة والمخططة زمنيا التي يجريها المعلم في وقت الحصة الافتراضية، وتضم مجموعة المصادر والوسائل التعليمية-التعلمية من فيدوهات تقليدية وتفاعلية، وأوراق عمل تفاعلية وألعاب تعلمية تقدم خبرة تعليمية موسعة في القراءة والكتابة والإملاء والتراكيب اللغوية، الواردة في مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية والتعليم، يقدمها معلم/ة مبحث اللغة العربية لطلبة الصف الخامس الأساسي بواسطة تطبيقات ومواقع إلكترونية يتفاعلون معها مع معلمهم وأقرانهم وقت الحصة الافتراضية عبر منصة التعلم، ويحصلون على التغذية الراجعة المباشرة منه.

النشاطات الإثرائية التفاعلية غير المتزامنة: هي مجموعة من المصادر والوسائل التعليمية التعلمية تشمل الفيدوهات التقليدية والتفاعلية، وأوراق العمل التفاعلية والألعاب التعلمية التي تقدم خبرة تعليمية موسعة في القراءة والكتابة والإملاء والتراكيب اللغوية من مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي المقرر من وزارة التربية والتعليم، يقدمها المعلم للطلبة بواسطة تطبيقات ومواقع إلكترونية يتفاعلون معها ذاتيًا أو بالاستعانة بمعلمهم، خارج أوقات الحصة الدراسية وعبر المنصة التعلمية الخاصة بالمدرسة، ويحصلون على التغذية الراجعة المباشرة منه.

التحصيل: مجموع المعارف والحقائق والمهارات التي اكتسبها طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس أكاديمية الرواد الدولية بعد مرورهم بالخبرة التعليمية في مبحث اللغة العربية، وقيس بالدرجات التي أحرزها الطلبة في اختبار التحصيل اللغوي المعدّ.

الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع النشاطات الإثرائية، ونمطي التعليم المتزامن (Synchoronous Learning) وغير المتزامن(Asynchoronous Learning)، وفي ما يأتي عرض لبعض هذه الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

في دراسة **دار صالح (2010)** التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية في تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس. اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، ولاختبار فرضيات الدراسة طبّقت أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) على عينة قصدية تكونت من (313) طالبا وطالبة، في المدارس الحكومية والخاصة، ووكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس. موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية، تعلّمت باستخدام الدروس التعليمية المحوسبة بلغ عددها (155) طالبا وطالبة، وأخرى ضابطة تعلّمت بالطريقة الاعتيادية بلغ عددها (158) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى متغير التفاعل بين المجموعة والجنس على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى إلى نوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وذلك عند مدارس العينة جميعها عدا مدرسة السلام للذكور.

وفي دراسة **التازي ونوبي (2016)** التي هدفت إلى تعرّف أثر النشاطات الإلكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي حيث اختيرت العينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين للعام الدراسي 2013-2014 وعددهم (12)طالبا وطالبة. تكوّنت أدوات الدراسة من اختبار مهارات القراءة. وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام نشاطات التعلم المدمج في تحسن التحصيل ومهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقد بحثت دراسة **عتمان (2016)** في أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني "المتزامن، غير المتزامن" في التعلم عبر الويب على تحصيل طلبة كلية التربية بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من مجموعة عشوائية من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية في دمياط، وعددهم (120) طالبا من مجموع (374) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين وكانت المعالجة التجريبية هي نمط التفاعل الإلكتروني(المتزامن/غير المتزامن)، وأعد الباحث اختبارًا تحصيليا ومقياس الاتجاهات نحو المقرر الإلكتروني عبر الويب، ومقياس الدافعية نحو الإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الإستراتيجية المقترحة في التحصيل والدافعية نحو الإنجاز والاتجاه نحو المقرر لصالح التفاعل الإلكتروني غير المتزامن، إلا أن الفروق لم تكن دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05).

أما دراسة تحليلية أجراها **كيم(Kim,2016)** في كلية ويليام وماري في ولاية فرجينيا، هدفت إلى تجميع نتائج الدراسات المتعلقة بالبرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين، وجاءت لتعرُّف أثر البرامج الإثرائية في التحصيل الدراسي للموهوبين، وأثرها في التنمية الاجتماعية والعاطفية. تناولت الدراسة (26) بحثا عن البرامج الإثرائية التي تخدم الموهوبين، جُمعت بين عامي (1985) و(2014)، وأظهرت النتائج أن البرامج الإثرائية كان لها تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين،و لوحظ أن التأثير الأكبر كان للبرامج الإثرائية السكنية الصيفية التي يجريها الطلبة خارج أوقات المدرسة أي في التعليم غير المتزامن.

وفي دراسة **للصالحي (2020)** التي هدفت إلى تعرف فاعلية توظيف صفوف جوجل الافتراضية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستبصاري في اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكون أفراد الدراسة من(62) طالبًا وطالبة من مدرسة أكاديمية صناع التفوق التابعة للتعليم الخاص في عمان، التي اختيرت قصديا، موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة عشوائيا. حيث درست المجموعة التجريبية، وعدد أفرادها(31) طالبًا وطالبة بتوظيف صفوف جوجل الافتراضية، في حين درست المجموعة الضابطة، وعدد أفرادها (31) طالبًا وطالبة بالطريقة الاعتيادية وأعد الباحث أداتين للدراسة: اختبار مستويات الاستيعاب القرائي، واختبار مهارات التفكير الاستبصاري، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست بتوظيف صفوف غوغل الافتراضية في مستويات الاستيعاب القرائي ومهارات التفكير الاستبصاري.

وفي ما يتعلق بأثر التعلم المتزامن(Synchoronous Learning) وغير المتزامن في التحصيل قد هدفت دراسة **نجاد(Nejad,2020)** للكشف عن تأثير الاتصال المتزامن وغير المتزامن بواسطة الكمبيوتر على تحصيل الطلبة للنطق في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من(45) مشاركًا من طلبة قسم اللغة الإنجليزية في جامعة مايبود في إيران(Maybod Branch, Islamic Azad)، (15) في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية الوجاهية و(30) طالبًا في المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا بنمطي التعلم المتزامن(Synchoronous Learning) وغير المتزامن، استخدم الباحث أداتي الدراسة: اختبار التشديد اللفظي، واختبار التمييز الصوتي. وأظهرت نتائجها التأثير الإيجابي للتدريس وفق نمطي التعلم المتزامن وغير المتزامن مقارنة بنمط التعلم الوجاهي؛ من دون وجود فرق دال إحصائيًا بين النمطين.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحثة على مجموعة الدراسات السابقة وتحليلها، تبين لها اختلاف الدراسة الحالية مع بعضها في المنهج إذ استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بوجود مجموعتين تجريبيتين تتفاعل الأولى مع النشاطات بنمط تعلم متزامن(Synchoronous Learning) والأخرى بنمط تعلم غير متزامن وتكون كل منهما ضابطة للأخرى، واختلافها معها في المتغير التابع إذ بحثت الدراسة الحالية في أثر النشاطات الإثرائية التفاعلية في التحصيل في مبحث اللغة العربية، بينما بحثت الدراسات السابقة في أثر النشاطات في متغيرات متعددة، كدراسة الهذلي(2016) التي بحثت في أثر النشاطات الإثرائية في تحسن مستوى التعبير الكتابي، ودراسة التازي ونوبي(2016) في تحسين مهارات القراءة. أو دراسة شرابي(2017) التي بحثت في أثر نشاطات التعلم الإلكترونية في كفاءة التعلم والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتعرف كيفية تصميم أدوات الدراسة خاصة بعد الاطلاع على عدد من الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ستقدم إسهامًا جديدا للأدب التربوي الذي يبحث في توظيف النشاطات التفاعلية الإثرائية وفق نمطي التعلم المتزامن(Synchoronous Learning) وغير المتزامنAsynchoronous Learning))، وأثره في تحصيل الطلبة؛ بتطبيقها النشاطات الإثرائية نفسها(المتغير المستقل) على المجموعتين وفق نمطين مختلفين دون الحاجة لمجموعة ضابطة ثالثة، لملاحظة أثر تفعيل كل من النمطين على التحصيل؛ إذ ما زال ميدان البحوث والدراسات في هذا المجال فقيرا إلى حد ما، فهي من أوائل الدراسات _في حدود اطلاع الباحثة – في الأردن التي تبحث في أثر النشاطات الإثرائية التفاعلية المتزامنة وغير المتزامنة في تحصيل مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من المرحلة الأساسية المتوسطة، مما قد يكسبها أهمية وتميزا، ويجعلها إضافة للمعرفة العلمية الحالية وميدانا للبحث التربوي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسيّ، من مدارس أكاديمية الرواد الدولية التابعة إلى مديرية تربية لواء الجامعة في الأردن، حيث اختيرت المدرستان بطريقة قصديّة، إحداهما للذكور والأخرى للإناث، وقد اختيرت شعب مجموعتي الدراسة من البنين والبنات بطريقة عشوائية، والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة ونوع المجموعة

المجموعة	الذكور	الشعبة	الإناث	الشعبة	المجموع
التجريبية الأولى	18	ب	18	أ	36
التجريبية الثانية	18	أ	18	ب	36
العدد الكلي	**36**		**36**		**72**

أداة الدراسة

أعدّت الباحثة أداة للدراسة وهي اختبار تحصيلي للمهارات الأساسية والفرعية لمبحث اللغة العربية(الكتابة التعبيرية والكتابة الإملائية والقراءة الاستيعابية والاستماع والمحادثة والتراكيب اللغوية: وهي: الموضوعات المتعلقة بالقواعد النحوية المدرجة في كتاب الصف الخامس تحت مسمى التراكيب اللغوية)، الواردة في الوحدتين العاشرة التي بعنوان(استوصوا بالنساء خيرًا) والحادية عشرة(من المخترعات الحديثة) من مبحث اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني (2020-2021م). إذ بلغ عدد مجالات الامتحان (5) زيادة على المحادثة، وبلغ عدد فقرات الاختبار في صورته الأولية (24) فقرة.

إجراءات إعداد الاختبار

أعدّ الاختبار التحصيليّ وفق الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: إعداد الاختبار

- تم الاطلاع على النتاجات الخاصة بالوحدتين العاشرة والحادية عشرة من كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسيّ الواردة في "الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة" الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام 2013.
- تم الاطلاع على دراسات سابقة والإفادة منها في بناء الاختبار التحصيلي كدراسة (أبوعنزة،2015؛ جبران،2019).
- تم تحديد مجالات المحتوى للوحدتين العاشرة والحادية عشرة وهي: الاستماع والمحادثة والقراءة الاستيعابية والكتابة والتراكيب اللغوية والكتابة الإملائية، بحيث تشملها النشاطات الإثرائية التفاعلية في التدريس وفي التقييم.
- إعداد الاختبار التحصيلي وفق جدول المواصفات الذي تم إعداده لهذا الغرض.
- إعداد أداة لتقييم مهارتي المحادثة والكتابة، وهي سلم تقدير عددي.
- حوسبة الاختبار التحصيلي لينفّذه الطلبة إلكترونيا عبر منصة التعلم الخاصة بالمدرسة، فقد حوسبت الباحثة الاختبار على نماذج جوجل(Google Forms) وحددت الإجابات الصحيحة، ووزعت درجات الاختبار على الفقرات بما يتناسب ووزن المجال في منهاج اللغة العربية للصف الخامس بحيث أعطيت فقرات القراءة الاستيعابية درجتين لكل فقرة، ولكلّ فقرة من فقرات الكتابة الإملائية والتراكيب اللغوية والاستماع درجة واحدة، ووزعت الدرجات على معايير التصحيح لمهارتي الكتابة والمحادثة بحيث أعطي لكل مؤشر درجة واحدة، وبذلك أصبحت درجات الاختبار التحصيلي(36) درجة.

الخطوة الثانية: التحقق من الخصائص السيكومترية للاداة

أولا: صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي، بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية، وفي مناهجها وأساليب تدريسها، ومشرفين تربويين مختصين في مبحث اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم في القطاعين الحكومي والخاص، ومعلمي اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية، لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار ودرجة وضوحها ومناسبتها لطلبة الصف الخامس الأساسي، وأي ملاحظات أو تعديلات أو إضافات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملحوظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المطلوبة.

ثانيا: ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معاملات الثبات بطريقة "كرونباخ ألفا" لتعرّف الاتساق الداخلي للفقرات، الاختبار والجدول (2) يبين معاملات ثبات الاختبار التحصيلي:

الجدول (2)معاملات ثبات الاختبار التحصيلي

الرقم	المجال	كرونباخ ألفا
1	الاستماع	0.69
2	المحادثة	0.69
3	الكتابة	0.67
4	القراءة الاستيعابية والتراكيب اللغوية	0.68
الدرجة الكلية لاختبار التحصيل		0.69

يلاحظ من الجدول (2) أن معامل الثبات للدرجة الكلية قد بلغ (0.69)، وهو متوسط القيمة ويعد ملائمًا لهذه الدراسة، فيما تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعية بين (0.67 –0.69).

الخطوة الثالثة: تطبيق أداة الدراسة

أشرفت الباحثة بنفسها على تنفيذ الطلبة للاختبار التحصيلي، وبمعاونة المعلمتين اللتين نفذتا الدراسة على الطلبة، ثم استخلصت ملف الإكسل(Excel) الذي تضمن نتائج الطلبة لغايات المعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة، وهو المنهج الذي يستخدم العينات القصدية وذلك بالنسبة لمفردات التجربة، قبل أن يتم تقسيم التجربة إلى مجموعات، ثم يتم توزيع مفردات العينة على نحو عشوائي بين المجموعتين، وقد تم تعيين المدرستين بطريقة قصدية، ثم تم استخدام مجموعتين تجريبيتين اختيرتا بطريقة عشوائية على أن تضبط كل مجموعة الأخرى، وقُدّم للمجموعتين التجريبيتين عددٌ من النشاطات التفاعلية الإثرائية التي أعدتها الباحثة في المهارات الأساسية والفرعية لمبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، ونفّذتها مع المجموعة التجريبية الأولى بنمط تعلم متزامن(Synchoronous Learning)، ونفذتها مع المجموعة التجريبية الثانية بنمط تعلم غير متزامنAsynchoronous Learnin)).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة على النحو الآتي:

أولا- المتغير المستقل:

النشاطات الإثرائية التفاعلية: ولها مستويان: نمط التعلم المتزامن - نمط التعلم غير المتزامن

المتغير التصنيفي: الجنس، وله مستويان: طالب (ذكر) - طالبة (أنثى)

ثانيا - المتغير التابع

تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسيّ في مبحث اللغة العربية.

إجراءات تطبيق الدراسة

1- تم تصميم النشاطات الإثرائية التفاعلية وحوسبتها.
2- تم تحديد مدارس أكاديمية الرواد الدولية بطريقة قصدية، وتحديد مجموعتي الدراسة بطريقة عشوائية.
3- تم تدريب المعلمتين المتعاونتين على تنفيذ النشاطات الإثرائية التفاعلية مع الطلبة، وتسليمهما دليل المعلم.
4- تم تطبيق أداة الدراسة قبليًا على المجموعتين التجريبيتين بتاريخ 2021/2/8م.
5- تم تطبيق النشاطات الإثرائية التفاعلية على المجموعة التجريبية الأولى بنمط تعلم متزامن (Synchoronous Learning) عبر المنصة التعليمية الخاصة بالمدرسة، وتطبيق النشاطات الإثرائية التفاعلية على المجموعة التجريبية الثانية بنمط تعلم غير متزامن من قبل معلمتي الصف الخامس الأساسي 2021/2/8 إلى 2021/3/14م.
6- تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين التجريبيتين.
7- تم تفريغ النتائج وتحليلها إحصائيًا باستخدام حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS) وتفسيرها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن يعزى إلى نمطي التعلم بالنشاطات الإثرائية التفاعلية (المتزامن وغير المتزامن)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي وعلاماتهم القبلية، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي والقبلي

المجموعة	العدد	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	36	24.6	3.4	27.5	3.8
التجريبية الثانية	36	24	4.5	27.2	4.7
المجموع	72	24.3	3.96	27.3	4.26

يشير الجدول (2) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبيتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت بالنشاطات الإثرائية المتزامنة على القياس القبلي (**24.6**) وبانحراف معياري (**3.4**). في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي (**24**)، والانحراف المعياري (**4.5**). وللقياس البعدي للمجموعة التجريبية الأولى (**27.5**)، وانحراف معياري (**3.8**)، وللمجموعة الثانية التي تعلمت بالنشاطات الإثرائية غير المتزامنة على القياس البعدي(**27.2**) وانحراف معياري(**4.7**).

وهذا يدل على وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على القياس القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي في

المهارات الأساسية في اللغة العربية بين المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى. ولتحديد فيما إذا كانت

الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي (ONE WAY ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (4):

الجدول (4) تحليل التباين المصاحب الأحادي (ONE WAY ANCOVA) لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	قيمة إيتا تربيع
الاختبار القبلي	299.30	1	299.301	20.88	0.000	0.232
المجموعة	0.01	1	0.011	0.001	0.978	0.000
الخطأ	988.08	69	14.332			
الكلي المعدل	1289.31	71				

*دالة عند مستوى الدلالة(α=0.05)فأقل

يتضح من الجدول (3) أن قيمة الإحصائي (ف) بلغت لمتغير النشاطات التفاعلية الإثرائية بنمطيها المتزامن وغير المتزامن(00.001) عند مستوى دلالة (**0.978**)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في مستوى التحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى إلى النشاطات التفاعلية الإثرائية بنمطيها، حيث بلغ حجم الأثر للنشاطات التفاعلية الإثرائية بنمطيها بحسب قيمة مربع إيتا(0.000)، وبذا تكون فاعلية النشاطات التفاعلية الإثرائية بنمطيها (0.00%)، أي أن (0.00%) من التباين في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي يرجع لمتغير نمطي النشاطات التفاعلية الإثرائية، وإنما التباين (100%) غير مفسر ويعود إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبيتين، على الاختبار البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر علامات طلبة الصف الخامس الأساسي في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار التحصيلي البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (5) الآتي:

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية الأولى	27.353	0.624
التجريبية الثانية	27.341	0.624

الجدول (5)المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي وفقا لمتغير المجموعة

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لنتائج الطلبة في المجموعتين التجريبيتين على الاختبار التحصيلي البعدي بعد عزل أثر الاختبار القبلي، أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الأولى(التي نفذت النشاطات التفاعلية الإثرائية المتزامنة)؛ إذ أشارت نتائج الجدول (5) إلى أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية الأولى (27.353)، في حين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية الثانية (27.341) ولكنها فروق ظاهرية بمقدار(0.012).

وتعزو الباحثة نتيجة السؤال الأول إلى عوامل عدة، لعل معظمها مرتبط بطبيعة النشاطات التفاعلية الإثرائية المستخدمة في التدريس بنمطيه المتزامن(Synchoronous) وغير المتزامن (Asynchoronous Learning)؛ فتصميم النشاطات التفاعلية الإثرائية يضمن عدة أمور من شأنها أن تقلل الفروقات بين النمطين من التعلم، إذ إنها بنيت بطريقة واضحة، خطواتها متسلسلة تُبرز الدور الذي على الطالب أن يقوم به؛ إذ تبتدئ بإظهار النتاجات التعلمية في كل مهمة مطلوب من الطالب تنفيذها، ثم إنها تنقل الطالب من خطوة إلى أخرى على نحو متدرج متسلسل، وهي تتضمن أيضًا تغذية راجعة توضح للطالب صحة خطواته في أثناء حل النشاطات والتفاعل معها، وتنتهي بإظهار النتيجة النهائية لأداء الطالب مبرزة له جوانب الصحة والقصور فيه، مع إمكانية إعادة الطالب للنشاط مرات عدة فيحصل لديه التعلم الذاتي المنشود، من دون أن يكون هناك فرق ملموس لتوقيت تفعيلها سواء في الحصة

أم خارجها، وبوجود المعلم أو بدونه، فالنشاطات التفاعلية بنيت بواسطة برامج وتطبيقات إلكترونية تدرّبَ الطلبة على التعامل معها في مدة التعلم السابقة لإجراء الدراسة- في جائحة كورونا الأولى والبدء بالتحول إلى التعلم عن بعد من الفصل الثاني من العام الدراسي2020/2019 وما بعده- فللخبرة التي اكتسبها الطلبة في التعامل مع هذه التطبيقات الإلكترونية والبرامج الحاسوبية دور في تمكن المجموعة التجريبية الثانية من تنفيذ النشاطات الإثرائية التفاعلية بفاعلية من دون الحاجة لوجود موجه وهو المعلم.

وللأسباب التي ذكرت آنفًا كادت الفروقات بين النمطين في تنفيذ النشاطات أن تكون معدومة؛ إذ إنّ نتائج السؤال الأول تشير إلى وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبيتين على الاختبار التحصيلي البعدي إذ بلغ (27.3) والقبلي (24.3) بتحسن مقداره (3.00) درجات. ووجود فرق ظاهري بين متوسطي أفراد المجموعتين التجريبيتين في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل البعدي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مقارنة مع المتوسط الحسابي لعلامات أفراد المجموعة التجريبية الثانية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة التجريبية الأولى (27.5). وللمجموعة التجريبية الثانية (27.2).

واتفقت بذلك مع دراسة عتمان(2016) التي خلصت إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة من الباحث لقياس أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن في التعلم عبر الويب في تحصيل الطلبة في كلية التربية، حيث كانت الفروق الظاهرية لصالح التفاعل غير المتزامن ولم تكن الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى(α=0.05)، وقد دعا الباحث إلى ضرورة الاهتمام بالتفاعل الإلكتروني، مع الطلبة سواء أكان متزامنا أم غير متزامن لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم في دراسة المقررات عن بعد.

واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة نجاد(Nejad,2020) التي أظهرت نتائجها التأثير الإيجابي للتعلم المتزامن(Synchoronous Learning) وغير المتزامن (Asynchoronous Learning) مقارنة بالتعلم الوجاهي، من دون أن يكون هناك فرق دال إحصائيًا بين النمطين من التعلم.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع نتائج دراسة(شرابي،2017؛ Lotfi,2019؛ العمري،2019) التي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائيًا على التحصيل والدافعية لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام الفصول الافتراضية المتزامنة.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة(ذكورا وإناثا) على اختبار التحصيل البعدي والقبلي

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	ذكر	18	23.61	3.94	26.61	4.00
	أنثى	18	25.50	2.50	28.33	3.52
	الكلي	36	24.6	3.4	27.5	3.8
التجريبية الثانية	ذكر	18	22.55	3.98	25.38	4.90
	أنثى	18	25.50	4.58	29.05	3.83
	الكلي	36	24	4.5	27.2	4.7
المجموع		72	24.3	3.96	27.3	4.26

نتائج السؤال الثاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(α = 0.05) بين متوسطي أداء أفراد الدراسة على اختبار التحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن يعزى إلى التفاعل بين الجنس ونمط التعلم بالنشاطات الإثرائية التفاعلية (المتزامنة وغير المتزامنة)؟

أظهر الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبيتين بناء على تفاعل المجموعة مع الجنس، حيث بلغت المتوسطات الحسابية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية نفسها من الذكور(26.61) وبانحراف معياري(4). وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في القياس البعدي(28.33)، والانحراف المعياري(3.52). وقد بلغت المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بالنشاطات الإثرائية غير المتزامنة من الذكور (25.38) وبانحراف معياري (4.9). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة نفسها للإناث في القياس البعدي(29.05)، والانحراف المعياري(3.83).

والنتائج السابقة تدل على وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على القياسين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي في المهارات الأساسية في مبحث اللغة العربية بين المجموعتين التجريبيتين بين الذكور والإناث وهي لصالح الإناث في المجموعتين التجريبيتين.

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الثنائي(2WAY ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (7):

الجدول (7)نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي (2WAY ANCOVA) للتفاعل بين مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	قيمة إيتا تربيع
الاختبار القبلي	202.411	1	202.411	14.457	0.000	0.177
الجنس	41.998	1	41.998	3.000	0.088	0.043
المجموعة	0.003	1	0.003	0.000	0.989	0.000
التفاعل بين المجموعة والجنس	9.662	1	9.662	0.690	0.409	0.010
الخطأ	938.089	67	14.001			
الكلي المعدل	1289.319	71				

*دالة عند مستوى الدلالة(α=0.05)فأقل

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي أداء طلبة الصف الخامس الأساسي في الاختبار التحصيلي تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة الإحصائي(ف) (0.69) وهي غير دالة فقد كان مستوى الدلالة(0.409). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى التحصيل لدى طلبة الصف الخامس الأساسي يعزى إلى تفاعل المجموعة والجنس، حيث بلغ حجم الأثر للجنس بحسب قيمة مربع إيتا(0.01)، وبذا تكون فاعلية الجنس (1%)، أي أنّ(1%) من التباين في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي يرجع لمتغير تفاعل المجموعة والجنس، وإنما التباين(99%) غير مفسر ويعود إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبيتين للذكور والإناث على الاختبار البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، الناتجة عن عزل أثر علامات طلبة الصف الخامس الأساسي في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار التحصيلي البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (8) الآتي:

الجدول (8)المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي وفقا لمتغير تفاعل المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية الأولى	الذكور	26.918	0.886
	الإناث	**27.789**	0.893
	الكلي	27.353	0.624
التجريبية الثانية	الذكور	26.171	0.906
	الإناث	**28.511**	0.893
	الكلي	27.341	0.624

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لنتائج الطلبة في المجموعتين التجريبيتين على الاختبار التحصيلي البعدي بعد عزل أثر الاختبار القبلي في الجدول (8)، أن الفروق كانت لصالح طلبة الصف الخامس الأساسي الإناث في المجموعتين التجريبيتين.

وبالرجوع إلى نتائج الدلالة العلمية التي تم حسابها بتحليل التباين المصاحب الثنائي (2WAY ANCOVA) للتفاعل بين مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي والجنس، وحساب قيمة (ف) للبيانات ومقارنتها عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ظهر عدم وجود أثر لتفاعل المجموعة والجنس، بنسبة (0.00) من التباين الكلي في اختبار التحصيل، مما يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل المجموعتين التجريبيتين تعزى إلى التفاعل مع الجنس.

وقد تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل المجموعة مع الجنس في المجموعتين التجريبيتين بين متوسطي الأداء في الاختبارين القبلي والبعدي، إلى أن التعلم عن بعد بنمطيه له خصائص وميزات تمكّن الطلبة من الجنسين من امتلاك قدرات عالية تساعدهم على توظيف التكنولوجيا على نحو فاعل، وهذه القدرات متوفرة لدى الطلبة من الجنسين على حد سواء، الأمر الذي يبث الطاقة والحماس في نفوسهم، ويخلق لديهم الشعور بالثقة والمسؤولية نحو تعلمهم، والإناث والذكور في هذه المرحلة العمرية –الصف الخامس الأساسي- يُبدون اهتمامًا واضحًا بالألعاب التفاعلية، على اختلاف نمط توظيفها في الحصة الدراسية أو خارجها؛ إذ إنها تثير الحماس والدافعية للتعلم لكلا الجنسين على حد سواء وفي النمطين معا، لما في النشاطات الإثرائية التفاعلية من تصميمٍ جاذب مختلف عما هو في النشاطات المقدمة للطلبة في الطرق الاعتيادية.

إضافة إلى ما يتطلبه النمطان من أجهزة إلكترونية وخبرة سابقة بالتطبيقات الإلكترونية وغيرها من التسهيلات ومتطلبات التعلم عن بعد التي تم

توفيرها من قبل المدرسة وأولياء الأمور لكلا الجنسين من أبنائهم، وكل ذلك وفر بيئة متوازنة ومتقاربة للطلبة من الجنسين على حد سواء، فقد درب المعلمون الطلبة مسبقًا في المدة الأولى لجائحة كورونا (الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019) على أنماط التعلم المتزامن (Synchoronous Learning) وغير المتزامن (Asynchoronous Learning) ومارسوها على نحو فاعل.

وإضافة إلى ما سبق من أسباب، فإن المشاهدات على أرض الواقع من الزيارات الصفية من الباحثة للحصص الدراسية التي تنفذ عن بعد عبر منصة التعلم الخاصة بالمدرسة تخبر عن أن المهارات في استخدام الحاسوب والتعامل مع التطبيقات الإلكترونية يمتلكها الطلبة من الذكور والإناث، ولا يُنسى أن لدى الجنسين الخصائص النمائية العقلية ذاتها، وفقا لما ذكره نشواتي المشار إليه في السعدي والشمري(2012)، كل تلك الأسباب ربما لم تسمح لأي مجموعة من المجموعتين بما مارسه أفرادها من توظيف النشاطات التفاعلية الإثرائية بنمطين مختلفين أن تتفوق على الأخرى لدرجة إحداث فروق جوهرية بينهما.

ويمكن إجمال نتائج الدراسة السابقة بما يلي:

- إن التفاعل مع النشاطات التفاعلية الإثرائية بالنمطين المتزامن(Synchoronous) أو غير المتزامن (Asynchoronous)، لم يكن له أثر دال لصالح أحدهما، وهذا يدعو إلى الاهتمام ببناء النشاطات الإثرائية على نحوها التفاعلي أولا، لما له من أثر فاعل في رفع مستوى تحصيل الطلبة وزيادة الدافعية لديهم نحو تعلم اللغة العربية لا سيما الذاتي، ثم توظيفها بالنمطين المتزامن(Synchoronous) وغير المتزامن(Asynchoronous) ثانيا؛ مراعاة لأنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة، وتلبية لحاجات التعلم المتباينة في الظروف عندما يحدث عن بعد.

- عدم وجود أثر لتفاعل المجموعتين التجريبيتين يعزى إلى الجنس؛ إذ إنّ التعلم عن بعد بنمطيه يمكّن الطلبة من الجنسين على حد سواء من امتلاك قدرات عالية تساعدهم على توظيف التكنولوجيا على نحو فاعل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالآتي:

- المراوحة في تنفيذ النشاطات الإثرائية التفاعلية بحيث تؤدى بنمطيها المتزامن وغير المتزامن.
- إعداد برنامج تدريبي متكامل لمعلمي اللغة العربية يشمل إعداد نشاطات إثرائية، وبناءها وحوسبتها على برامج وتطبيقات رقمية تفاعلية حديثة.
- إجراء دراسات تتعلق بالتعلم المتزامن(Synchoronous Learning) وغير المتزامن (Asynchoronous Learning) وأثره في تحصيل الطلبة في مهارات اللغة العربية الأساسية منفصلة أو مجتمعة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

المصادر والمراجع

إبراهيم، عبد العليم.(1984). **الموجه الفني لمعلمي اللغة العربية**.ط13.القاهرة: دار المعارف.

ابن منظـــور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم الأنصاري.(د.ت). **لســان العــرب**، ج14. لبنان: دار صادر.

أبو عنزة، أماني سالم سليمّان. (2015). **أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليميـة الإلكترونيـة في تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية لدى طلبـة الصف الثاني الأساسـي في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

الأعصر، سعيد عبد الموجود علي.(2015). نمطان للتعلم الإلكتروني التشاركي متزامن – غيـر متزامن وأثرهما على تنمية مهارات استخـدام أدوات التقويـــم الإلكتروني والدافعية للتعلـم. **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، 25(4)، 89-157.

بوقصة، بشرى.(2016). **ضعف التحصيل اللغوي عند الطالب في طور المتوسط مقاربة لسانيـة بين الملكة والأداء**، الجزائر: جامعة التبسّي.

التازي، نادية ونوبي، أحمد.(2016). أثر الأنشطة الإلكترونـية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم. **مجلـة علـوم التربيـة**.البحرين:جامعة الخليج، (65)،135-150.

جبران، منى أحمد.(2019). **أثر إستراتيجية تعليمية مقترحـة قائمـة على الذكاء الانفعالي في تنمية مهارات تذوق النصـوص الأدبيـة لـدى طالبات الصف العاشـر الأساسيّ في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.

جروان، فتحي عبد الرحمن.(2004). **الموهبـة والتفوق والإبـداع**. ط2. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جعفر، زينب عباس.(2018). الذكاء اللغـوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لطالبات الصف السادس الابتدائي حوطة سدير.**الثقافة والتنمية.مصر:** جمعية الثقافة من أجل التنمية. 18(125)،179-216.

الجلالي، لمعان مصطفى(2011). **التحصيل الدراسي**. عمان: دار المسيرة.

الجهني، ليلى بنت سعيد والرحيلي، تغريد بنت عبد الفتاح.(2016). أثر الأنشطة الإلكترونية عبـر نظام إدارة التعلم بلاكبورد(Blackboard) في تنمية مهارات القصة الرقمية والرضا عن التعلم لدى طالبات جامعة طيبة. **مجلة العلوم التربوية**. الرياض، 28(3)،379-405.

الحلاق،علي سامي. (2010).**المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**.طرابلس:المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحموي، منى.(2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس-الحلقة الثانية- من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. **مجلة جامعة دمشق**. 26، 173-208.

الخيرية، عفة.(2009). **استخدام الأنشطة اللغوية لتطوير البيئة العربية بالتطبيق على معهد دار الاستقامة الإسلامي بوندووسو بجاوى الشرقية**. دراسة غير منشورة. جمهورية أندونيسيا: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

دار صالح، نداء عبد الرحيم.(2010). **أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس: جامعة النجاح.

زيدان، عادل عيسى.(2016). تعليم اللغة العربية ما بين: عوائق وحلول.**مجلة القراءة والمعرفة**. مصر: جامعة عين شمس. (177)،241-263.

السعدي، عماد والشمري، عبد الرحمن(2012). أثر التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**.إربد: جامعة اليرموك.8(3)،267-282.

السعيد، خنيش.(2017). **تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: جامعة باتنة.

شرابي، محمد جابر محمد(2017). أثر تقديم نمطين لأنشطة التعلم التفاعلية عبر المواقع الإلكترونية في كفاءة التعلم والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلبة المعلمين. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**. مصر:جامعة قناة السويس بالإسماعيلية.(38)،274-299.

طه، هنادا.(2011). **تعليم اللغة العربية المبني على المعايير**. بيروت: أكاديميا.

عبد الدايم، خالد محمد. (2014). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الأساسى فى مقرر اللغة العربية، **مجلة البحث العلمي في التربية، مصر:** جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. 15(3)، 457 – 478.

عبد الرحيم، محمد أحمد.(2013). **أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس وعوامل قوتها**. الإسكندرية: مدرسة جيرار.

عبد القادر، عبد الرازق ومختار،محمود.(2006). أثر استخدام أنشطة إثرائية مقترحة في اللُّغة العربية على تنمية التحصيل والمهارات اللُّغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **المؤتمر العلمي الأول لتعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة. مصر:** جامعة أسيوط.313-326.

عبد القادر، محمود هلال.(2020). الكفاءة اللغوية في اللغة العربية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. السعودية: جامعة الملك خالد.28(6)،289-308.

عتمان، الشحات سعد محمد.(2016). أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني المتزامن – غير المتزامن في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**. رابطة التربويين العرب. (3)،203-252.

العقيل، محمد بن عبد العزيز والشايع، فهد بن سليمّان والجغيمان، عبد الله بن محمد(2012). **أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية**. دراسة غير منشورة. السعودية: جامعة الملك فيصل.

علام، صلاح الدين محمود.(2015).**القياس والتقويم في العملية التدريسية**. عمان: دار المسيرة.

العمري، عمر حسين.(2019). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة من خلال برنامج(Wizqi) في تنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلبة مساق جامعي في جامعة مؤتة. **المنارة**. الأردن: جامعة آل البيت.26(2)،307-330.

مصلح، عمران أحمد علي.(2015). أثر التحصيل اللغوي في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين. **مجلة مجمع**. ماليزيا: جامعة المدينة العالمية. (12)،641-664.

مفتاح الهدى(2019). منهجية تعليم اللغة العربية المكثف: تجربة جامعة مولنا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق إندونيسيا نموذجا. **مجلة الاستواء**. إندونيسيا: جامعة قناة hالسويس.(13)،403-433.

موسى، علي عبد الحافظ علي.(2020). أثر اختلاف نمط التفاعل"متزامن وغير متزامن" في برامج التعلم عبر الشبكة العالمية للمعلومات على برامج تنمية مهارات المعالجة الرقمية للصور والرسومات التعليمية لدى الطلاب المعلمين. **مجلة كلية التربية**. 30(4)،193-260.

الموسوي، علي بن شرف.(2010). النشاطات التعليمية وتطورها باستخدام تقنيات التعليم والمعلومات ووسائطهما. **مجلة التعليم الإلكتروني**.(7). استرجع بتاريخ 3-4-2021 عبر http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=23&page=news&task=show&id=234

النصار، صالح.(2012). **ضعف الطلبة في اللغة العربية**. بيروت: جامعة الملك سعود.

نصير، عبد الله خميس. **ظاهرة ضعف اللغة العربية عند طلاب المرحلة الأساسية**. حضر موت: مكتب إدارة التربية والتعليم بالوادي والصحراء.

نوافلة، شاكر حابس والخوالدة، أحمد حمد محمود.(2019). أثر برنامج تعليمي محوسب مبني على النشاطات الإثرائية في تحسين مهارة القراءة الاستيعابية للغة الإنجليزية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. **دراسات–العلوم التربوية**. عمان: الجامعة الأردنية،46(27)،189-199.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد وصومان، أحمد إبراهيم وفخري، فائزة محمد.(2015). **اللغة العربية في المرحلة الجامعية**. عمان: دار الإعصار العلمي.

الهذلي، أسماء ناصر.(2016). **فاعلية برنامج قائم على النشاطات اللغوية الإثرائية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية: جامعة القصيم.

هريدي، إيمان أحمد محمد. (2015). فاعلية النشاطات الإثرائية في تنمية مهارات الأداء الشفهي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **العلوم التربوية**. جامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية. 23(4)، 699 – 671.

وحدة التدريب في معرض مشكاة التفاعلي.(2018).**دليل بناء النشاطات التفاعليّة الصّادرعن منظمة مشكاة**. استرجع بتاريخ 2021/4/20 عبر https://www.mishkat.org.sa/learn/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84-%D8%A8%D9%86%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%86%D8%B4%D8%B7%D8%A9-/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%91%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%84%D9%8A%D8%A9

يونس، فتحي علي(2011). علاقة الكفاءة في اللغة العربية بالتحصيل في المواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر: جامعة عين شمس. (112)،22-44.

References

Chauhan, Vidya (2016). Synchronous and Asynchronous Learning. Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR). 3(2),1345-1348.

Chirardini, B. (2011) e-Learning Methodologies, A guide for designing and developing e-learning courses. Rome: Food and Agriculture Organization of United Nation (FAO).

Coogle, Christan & Floyd, Kim. (2015). Synchronous and Asynchronous Learning Environments of Rural Graduate Early Childhood Special Educators Utilizing Wimba©and Ecampus.MERLOT Journal of Online Learning and Teaching.USA: West Virginia University.11 (2),173-187.

Kim, Mihyeon.(2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Student.W&M ScholarWorks. College of William and Mary.(2),1-13.

Lotfi, Ahmad Reza. (2019). The Effect of Synchronous and Asynchronous Language Learning: A Study of Iranian EFL Intermediate Students' Vocabulary Learning. Theory and Practice in Language Studies. Iran: Khorasgan Branch: Islamic Azad University. 9(12) 1585-1594.

Moallem, Mahnaz. (2015). The Impact Of Synchronous And Asynchronous Communication Tools On Learner Self - Regulation, Social Presence, Immediacy, Intimacy And Satisfaction In Collaborative Online Learning. The Online Journal of Distance Education and e–Learning. USA: University of North Carolina Wilmington 3(3), 55-77.

Moore Kevin, Hanfland Frank Shank Patti, Young, Lisa, Dublin, Lance, Ryan and Watkins, Michael Corry. (2007). The eLearning Guild's Handbook of e-Learning Strategy. Santa Rosa: The e-learning Guild.

Moore, Michael G. (1998). EDITORIAL Three Types of Interaction. American-Journal-of-Distance-Education 3(2),1-7.

Nejad, Majid Zeinali, Mohammad Golshan and Amin Naeimi, (2021). The effect of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) on learners' pronunciation achievement. Cogent Psychology, 18-1. https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1872908.

Skylar, Ashley. (2009). A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures. Issues in Teacher Education, California State University: Northridge (18), 69-84.

Ward, Mechael, Peters, G., & Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. International Review of Research in Open and Distance Learning, The University of Southern Mississippi, 11(3), 57:77.